

# **Ansätze der Grammatikdidaktik**

Reinold Funke

Aus: Reinold Funke: Orientiertsein in syntaktischen Strukturen. Eine Untersuchung zum grammatischen Wissen von Schülerinnen und Schülern. Habilitationsschrift. Universität Flensburg 2001, S. 295-334

## Zusammenfassung:

Ansätze der Grammatikdidaktik der letzten 40 Jahre in Deutschland werden dargestellt und analysiert (Ansatz von Glinz und seine Weiterführung durch Switalla; situativer Grammatikunterricht; funktionaler Grammatikunterricht nach Köller; Grammatikunterricht und Sprachbewusstheit nach Andresen und Haueis). Im Mittelpunkt steht die Frage, ob es in diesen Ansätzen gelingt, den Sinn, den grammatisches Wissen hat, überzeugend zu umschreiben.

## Abstract:

A portrayal and analysis of didactic approaches to grammar instruction in Germany over the past 40 years. (Glinz's approach and its resumption by Switalla; the idea of situational grammar instruction; functional grammar instruction according to Köller; grammar instruction and linguistic awareness in accordance with Andresen and Haueis). The text focuses on how convincingly these didactic concepts describe the significance of grammatical knowledge.

## 5.2 Zum Sinn grammatischen Wissens

### 5.2.1 Begründung der Fragestellung

Der folgende Abschnitt (5.2) wird sich mit Traditionen und Ansätzen der Grammatikdidaktik in Deutschland auseinandersetzen. Deren Darstellung und Analyse erfolgt unter dem Aspekt der Fragestellung, welche Einsichten über den Sinn grammatischen Wissens sich aus ihnen gewinnen lassen.

Statt den Ausdruck *Sinn grammatischen Wissens* zu verwenden wäre es sprachlich angemessener, vom *Sinn der Verfügung über grammatisches Wissen* oder vom *Sinn des Grammatikunterrichts* zu sprechen. Das Festhalten an dem an sich verquerten und zudem in fragwürdiger Weise doppeldeutigen Ausdruck *Sinn grammatischen Wissens*<sup>242</sup> erfolgt jedoch nicht ohne Grund. Die Frage nach dem *Sinn des Grammatikunterrichts* ist im vorliegenden Kontext schlicht nicht gemeint. Die Frage nach dem *Sinn der Verfügung über grammatisches Wissen* dagegen legt nahe, dass dieses Wissen dann von Interesse sei, wenn man aufgrund der Tatsache, dass man über es verfügt, zu Leistungen imstande ist, die man sonst nicht erbringen könnte.

Nun ist ohne weiteres einleuchtend, dass Menschen die Verfügung über ein Wissen dann als wichtig empfinden, wenn es eine Funktion für sie hat, sich für dieses Wissen also in irgendwelchen Zusammenhängen eine Handlungsrelevanz erkennen lässt. Das gilt auch für grammatisches Wissen. Das Problem ist aber, dass die Funktion grammatischen Wissens möglicherweise gerade dann nicht erkennbar wird, wenn man es funktionalisiert. Syntaktische Information wird entweder beachtet oder nicht beachtet. Wenn sie beachtet wird, hat sie auch eine angebbare Funktion. Sie aber nur in dem Ausmaß und in solchen Fällen beachten zu wollen, wie dies absehbar funktional ist, ist nicht möglich (4.6.3).

Aus diesem Grund wird im Folgenden weiterhin die Formulierung *Sinn des grammatischen Wissens* auftreten. Sie bringt zum Ausdruck, dass der *Sinn der Verfügung über grammatisches Wissen* zugänglich sein muss als Erfahrung, dass es sinnvoll ist, über dieses Wissen zu verfügen – unabhängig von der Erfahrung, dass es für irgendetwas funktional ist.

Dieser Gedankengang sollte nicht missverstanden werden als bildungstheoretisches Argument, grammatisches Wissen habe seinen Sinn in sich. Wenn die Erfahrung, dass grammatisches Wissen sinnvoll ist, etwas anderes ist als die Erfahrung, dass es funktional ist, so heißt das nicht, dass die Funktionalität selbst fehlt oder belanglos ist, sondern es heißt, dass Erfahrungen mit seiner Funktionalität nicht als Motiv geeignet sind, grammatisches Wissen zu erwerben. Eine bildungstheoretische Argumentation müsste darauf hinauslaufen, dass es in sich einen Wert darstelle, etwas über die eigene Sprache zu wissen. Die Argumentation stellt auf die Bedeutung ab, die einem Wissen aufgrund seines Gegenstandsbezugs zugeschrieben wird. Die *Erfahrung*, dass dieses Wissen sinnvoll ist, kommt in ihr als wesentliches Element nicht vor. Sie ist für den Wert des Wissens unmaßgeblich, da dieser mit der Bedeutung des Gegenstandes in sich begründet wird. Eine bildungstheoretische Argumentation solcher Art mag nachvollziehbar sein, stellt aber, wenn sie als Begründung für Grammatikunterricht betrachtet wird, diesen im Grunde auf schwache Füße, da sie nicht zum Ausdruck bringt, worin das Besondere der *Wissensform* besteht, welche darin erworben werden soll.

Die Frage nach dem *Sinn grammatischen Wissens* ist – ohne Verwendung dieses Terminus selbst – in jüngerer Zeit insbesondere von Ivo nachdrücklich thematisiert worden (Ivo 1988a, 1988b, 1988c, 1994, 1999). Im Mittelpunkt seiner Argumentation steht die These von der „Dualität menschlicher Sprachlichkeit“ (1999, S. 92). Ein solcher Ausdruck lässt zunächst erwarten, dass eine prinzipielle *Ist stets-* und *Muss immer-*Begründung folgen wird, zumal wenn er, um ein Adjektiv erweitert, in der Form „kategoriale Dualität menschlicher Sprachlichkeit“ (ebd.) wiederholt wird. Kennzeichnend für Ivos Ansatz (und für dessen Verständnis wesentlich) ist aber, dass die These durch Hinweis auf einen historischen Prozess belegt wird<sup>243</sup>. Mit der bereits im Mittelalter vorausgedachten Ablösung des Lateinischen als der an den Schulen gelehrt Schriftsprache durch regionale Volkssprachen trat für zunehmend größere Teile der europäischen Bevölkerung neben die bis dahin nur mündlich gesprochene Sprache, die *locutio naturalis*, wie Ivo mit Dante sagt, eine zweite Sprache, die *locutio artificialis*. Letztere unterscheidet sich von ersterer durch grammatische Normierung, einen bewussten, kontrollierten Umgang mit sprachlichen Mitteln sowie den reflexiven Bezug auf diese. Sprachliche Bildung bedeutet seitdem, „sich die eigene Sprache ... ein zweites Mal ... anzueignen“ (1999, S. 11). Bei Menschen, die diesen Prozess durchlaufen haben, erfolgt der Zugang zu sprachlichen Mitteln „spontan und reflexiv zugleich“ (ebd.). Sie verfügen, wenn man so will, über *zwei* Sprachen.

Die Literalisierung der europäischen Völker in der eigenen Sprache führte historisch gesehen zur Herausbildung von zunehmend einheitlichen Nationalsprachen. Sie hatte aber gleichzeitig zur Folge, dass sich bei Sprechern dieser Sprachen die beschriebene Dualität ausbildete. Der gleiche Prozess also, der einheitliche, von anderen Sprachen abgegrenzte Nationalsprachen hervorbrachte und Unterschiede zwischen ihnen zementierte, bildete eine Art von struktureller Mehrsprachigkeit innerhalb dieser Sprachen aus. Insofern beinhaltet er die Chance, dass Offenheit für Fremdes auf der Grundlage der Unterscheidung von diesem entsteht. Diese Möglichkeit steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Stattfinden (mutter-)sprachlicher Bildung. Ivo weist darauf hin, dass ein ähnlicher Gedanke sich bei Humboldt findet, nach dem gerade die *theilende Absonderung* der Menschen verschiedener Sprachen zur Grundlage ihrer *geselligen Verbindung* wird (zitiert bei Ivo 1999, S. 12).

Der im vorliegenden Zusammenhang entscheidende Punkt von Ivos Argumentation ist der Gedanke, dass die *locutio artificialis*, zu welcher die *locutio naturalis* umgeformt wird, zwar eine künstliche, aber dennoch die *eigene* Rede ist, dass also eine sekundär erlernte Form des Sprechens als das *eigene* Sprechen wiedererkannt werden kann. Es spricht nichts dafür, dass grammatisches Wissen sich ohne jeden Einfluss eines Unterrichts ‚von selbst‘ ausbildet. Es ist in diesem Sinne sekundär oder künstlich, und somit ist auch eine Art des Sprechens, welche um die Dimension grammatischer Bewusstheit erweitert ist, künstlich oder sekundär<sup>244</sup>. Jedoch ist es für die Qualität grammatischen Wissens ausschlaggebend, in welcher Beziehung dieses Wissen zu den sprachpraktischen Fähigkeiten steht, welches Kinder bereits mitbringen, wenn sie in die Schule kommen (vgl. 1.2). Einen Sinn kann grammatisches Wissen für Schülerinnen und Schüler, wenn überhaupt, so sicherlich nur haben, wenn sie es als eine Kenntnis wiederzuerkennen vermögen, die sich auf das eigene Sprechen bezieht.

### 5.2.2 Grammatik als *Einsicht in den Bau der Sprache*

Dass der muttersprachliche Unterricht *Einsicht in den Bau der Sprache* vermitteln sollte, ist eine Formulierung, die die Didaktik des Grammatikunterrichts seit fast fünfzig Jahren begleitet. Die Verwendung dieser Formel (vgl. Schwarz 1970, S. 25; Beilhardt u.a. 1976, S. 14; Abels u.a. 1981, S. 5; Domröse/Wolf 1983, S. 33f; Eichler 1980, S. 28 und 1998, S. 262; Menzel 1999, S. 9) kann als eine Art von Erkennungsmarke dienen, anhand derer Verfechter eines systematischen Grammatikunterrichts identifiziert werden, möglicherweise auch als Etikette, mit der sie von außen gebrandmarkt werden (Boettcher/Sitta 1978, S. 12; Hoppe 1979, S. 203). Man würde sicherlich nicht dem Autor gerecht, der diese Formel in die Sprachdidaktik eingebracht hat (Glinz 1963, erstmals 1961), wenn man ihn nach derartigen Gesichtspunkten einzuordnen versuchte. Glinz knüpft bei ihrem Gebrauch ausdrücklich an die weisgerberische Unterscheidung von sprachlichem Wachsen, Können, Wissen und Wollen als vier Aufgabenbereichen des muttersprachlichen Unterrichts an (vgl. Weisgerber 1966, erstmals 1950; S. 28). In dieser Tradition gilt das sprachliche Wissen gerade als ein innerhalb der vier genannten Aufgabenfelder untergeordneter Bereich (Weisgerber 1966, S. 77; vgl. Weisgerber 1963). Glinz selber beschreibt die nach seiner Auffassung wesentlichen Zielsetzungen des Sprachunterrichts wie folgt:

„Erstrangig aber ist doch wohl das sprachliche Handeln, und zwar als  
Hören und Verstehen ...;  
Lesen und Verstehen ...;  
selber sprechend fassen können ...;  
Erlebtes und Gedachtes schriftlich festhalten können ...  
Sprachliches Wissen als Selbstzweck ist demgegenüber, so schön es an sich sein mag,  
nur zweitrangig“ (1963, S. 313)<sup>245</sup>.

Zieht man in Betracht, wie viel Aufmerksamkeit die Formel *Einsicht in den Bau der Sprache* in der didaktischen Diskussion gefunden hat, und stellt man in Rechnung, dass sie ursprünglich eine dienende Funktion grammatischen Wissens im sprachlichen Handeln zum Ausdruck bringen sollte, so muss man zunehmend darüber in Erstaunen geraten, was mit ihr eigentlich ausgesagt wird: Es ist eine *Einsicht in den Bau der Sprache*, nicht in den Bau *von jeweils konkret vorliegendem Gesprochenem* (bzw. Geschriebenem), welche vermittelt werden soll. Nimmt man diese Formulierung beim Wort, so gibt sie ein außerordentlich anspruchsvolles Ziel vor, da sie ja nur so verstanden werden kann, dass eine *Einsicht in* übergreifende, generelle Prinzipien gemeint ist, welche die Struktur der Sprache als Ganzer betreffen. Dass Glinz diese generalisierende Lesart tatsächlich im Auge hat, wird an Formulierungsvarianten deutlich, die er stellenweise gebraucht, etwa „Eindringen in die Struktur der Sprache“ (1993c, erstmals 1971; S. 314) oder „Einblick in den Bau des einfachen Satzes“ (1993b, erstmals 1962; S. 289). Der generisch gebrauchte bestimmte Artikel – *Bau des Satzes* statt *Bau von Sätzen* – lässt dabei erkennen, dass es um eine Generalisierung geht, welche Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. An anderer Stelle schreibt Glinz über die Sprachlehre in der Schule knapp und apodiktisch: „ihr Ziel ist der Überblick“ (1963, S. 232).

Glinz geht offensichtlich davon aus, dass mit der hier getroffenen Unterscheidung – *generalisierende* gegenüber *spezifizierter* *Einsicht in sprachliche Strukturen* (vgl. 1.2) – keine grundsätzlich trennbaren Prozesse bezeichnet werden. Das wird an der folgenden Bemerkung deutlich:

„Grammatik ist in ihrem Wesen bewusste Rechenschaft vom Bau der Sprache, und zwar von der Sprache als Besitz einer Sprachgemeinschaft wie von den Gebilden (,Texten‘), die auf Grund dieses Besitzes geschaffen worden sind und weiter geschaffen werden“ (1963, S. 231; Hervorhebung R.F.).

Wenn es tatsächlich einen Zusammenhang zwischen beidem in der Weise gibt, dass eine *bewusste Rechenschaft* von der Struktur konkret vorliegender *Texte* als Ergebnis der *Einsicht in* übergreifende Bauprinzipien *der Sprache* entsteht, so ist die didaktische Annahme zumindest nachvollziehbar, dass eine *Einsicht in* Bauprinzipien der Sprache eine dienende Funktion im sprachlichen Handeln zu übernehmen vermag. Jedoch enthält die glinzsche Grammatiktheorie, wie im Folgenden gezeigt werden soll, keinen Versuch, gerade diesen Zusammenhang durchschaubar zu machen.

Dies wird in besonders ausgeprägter Weise an deren Wortartbegriff deutlich. Die Wortart eines Wortes ist demnach ein Merkmal, welches ihm kontextfrei zugeschrieben wird. Dies geschieht unter Bezug auf morphologische Kriterien, d.h. aufgrund der Tatsache, dass beim Gebrauch von Wörtern „Wertabstufungen durch regelmäßige Teilveränderung (statt durch ganz neue Wörter) erfolgen“ (Glinz 1961, erstmals 1952; S. 455f). Glinz unterscheidet so fünf Wortarten: Verben (mit dem Merkmal der Konjugierbarkeit), Nomen (mit dem Merkmal der Deklinierbarkeit), Adjektive (die deklinierbar sind, aber auch nicht deklinierte Formen besit-

zen und in der Regel Vergleichsformen bilden), Pronomen (deklinierbare Wörter, die weder als Nomen noch als Adjektive eingeordnet werden können) und Partikeln (Restklasse der Nicht-Flektierbaren) (vgl. 1993c, S. 318f). Das Besondere dieser Art von Klassifikation wird etwa daran deutlich, dass sie auf der Ebene der Wortarten keine Unterscheidung von Adverb und Adjektiv oder von Präposition und Konjunktion annimmt. Diese Unterscheidungen sind, wie Glinz hervorhebt, solche der *syntaktischen Funktion* im jeweiligen Kontext, nicht aber der *Wortart* (1993c, S. 323).

Wenn man jedoch zwischen *Wortart* und *syntaktischer Funktion*<sup>246</sup> im Kontext unterscheidet, heißt das, dass die Zuordnung eines Wortes zu einer Wortart noch nichts darüber aussagt, welche Rolle es im jeweils gegebenen Satz spielt. Es ist dann aber auch nicht nachvollziehbar, inwiefern das Erfassen der Wortart eines Wortes zur Einsicht in den Bau eines Satzes beitragen soll, in welchem es auftritt. In der Tat beansprucht Glinz für das Erfassen von Wortarten grundsätzlich auch nur, dass es zu einem „Einblick in die geistige Struktur des deutschen Wortschatzes überhaupt“ (1993c, S. 319; Hervorhebung R.F.) verhelfen könne. Das ist die oben als *generalisierend* bezeichnete Form grammatischer Strukturkenntnis. Kommt er auf die Unterrichtspraxis zu sprechen, so präsentiert er jedoch eine andere Sicht. Ein Schüler nämlich – so schreibt er – , der mit der Aufgabe befasst ist, die Wörter in einem von ihm selbst geschriebenen Text nach ihrer Wortart farbig zu markieren, „beschäftigt sich viel intensiver mit dem Bau seiner eigenen Sätze ... So verbindet sich in höchst erwünschter Weise ... Einsicht ... in den Aufbau des Satzes und in die Gliederung des Wortschatzes“ (1963, S. 301; Hervorhebung R.F.). Hier meint Glinz offensichtlich die oben als *spezifiziert* bezeichnete sprachliche Strukturfassung. Seine Formulierung spricht erneut dafür, dass er die Annahme verfolgt, generalisierende und spezifizierte Strukturkenntnis hingen zusammen. Jedoch statet er seine Grammatiktheorie nicht mit den begrifflichen Mitteln aus, die notwendig sind, die Art dieses Zusammenhangs zu beschreiben.

Es stellt sich somit die Frage, auf welchen Wegen der angenommene Schüler, der Wörter in einem von ihm selbst geschriebenen Text Wortarten zuordnet, damit eine Einsicht in den *Bau seiner eigenen Sätze* gewinnen kann. Welche gedanklichen Prozesse müssen in ihm ablaufen, damit dies gelingt? Worauf Glinz hier möglicherweise hinauswill, ist, dass während der eigentlich grammatischen Analyse des Schülers weitere, über diese hinausgehende interpretative Prozesse stattfinden. In diesen wird der Zusammenhang von *Wortart* und *Funktion* im Satz, welcher auf einer allgemeinen Ebene nicht beschrieben wird, für den jeweils gegebenen Kontext hergestellt.

Eine solche Deutung läuft auf die Annahme hinaus, dass der Verzicht auf eine begriffliche Beschreibung des Zusammenhangs von generalisiertem und spezifiziertem grammatischem Wissen in der glinzschen Grammatiktheorie systematisch bedingt ist. Diese Annahme lässt sich stützen, wenn man betrachtet, wie Glinz den Wortartbegriff in die sonstige Architektonik seiner Grammatik einbettet.

Wenn sein Wortartbegriff oben als ein rein morphologischer beschrieben wurde, so ist dies eine verkürzende Darstellung. Wäre er ein ausschließlich morphologischer, so wären Wortartbegriffe zwar definierbar und zu Klassifikationszwecken anwendbar. Es würde sich aber die Frage stellen, wozu eine solche Klassifikation dienen sollte, da die Wortartzugehörigkeit eines Wortes sein syntaktisches Verhalten laut Annahme ja nicht voraussagt. Glinz hatte darum ursprünglich angenommen, dass die Anwendung morphologischer Kriterien zu Klassen von Wörtern führe, die „je eine gemeinsame Prägung zeigen“ (1961, S. 455). Diese bezeich-

net er auch als „geistige Gesamtgestalt“ (1957, S. 28) und beschreibt sie so, dass Wörter geprägt sein können

„im Bilde eines Wesens, eines ‚etwas‘ (Nomen-Substantive), ... im Bilde eines Vorgangs, eines Prozesses, der in der Zeit abläuft (Verben), oder ... im Bilde einer Qualität ... (Adjektive)“ (1993c, S. 319).

Ein solcher ‚ikonischer‘ Wortartbegriff<sup>247</sup> müsste nach der verbreiteten, von Helbig (1977) im Einzelnen ausgearbeiteten Typologie als semantisch eingeordnet werden. Es könnte aber sein, dass – zumindest, soweit man den glinzschen Wortartbegriff unter der hier gegebenen didaktischen Fragestellung analysiert – die entscheidende theorieinterne Rolle nicht der Rede von der *Prägung*, sondern dem Adjektiv *geistig* zukommt. Dieser heute antiquiert wirkende Ausdruck weist auf die Vorstellung hin, dass die Zuschreibung einer Wortart zu einem Wort auf einem Prozess beruht, welcher eine nur situativ aktivierbare, kreative Komponente beinhaltet. Sie ist dafür verantwortlich, dass morphologisch definierte Wortklassen zwar nicht auf regelhafte Weise syntaktischen Funktionen zugeordnet werden können, aber auf einem nicht näher spezifizierten Weg im Hinblick auf solche Funktionen interpretierbar sind, wenn ein Wort im Kontext gebraucht wird. Glinz bewegt sich dabei im Grunde in der Tradition der weisgerberschen *εργον-ενεργεια*-Betrachtungsweise (vgl. 1993a, erstmals 1959; S. 147).

Glinz hat die Rede von der *Prägung* der Wortarten später fallen gelassen, die Annahme vom „im wesentlichen gleichem semantischen Wert“ (1975b, S. 159) aber beibehalten. Der Tatsache, dass morphologisch definierte Wortarten nicht eindeutig syntaktischen Rollen oder Positionen im Kontext zugeordnet werden können, trägt nun seine Unterscheidung von *Morphosphäre* und *Nomosphäre* Rechnung. Eine morphologisch orientierte Analyse führt demnach zu Einheiten, die ‚funktionierend‘, aber ‚nicht unmittelbar geltend‘ (1993c, S. 311) bzw. ‚nicht direkt bedeutungstragend‘ (1993e, erstmals 1973; S. 359) sind. Diese Einheiten gehören der *Morphosphäre* an (differenziert in *Morpholexikon* und *Morphostruktur*). Einheiten dagegen, die ‚unmittelbar geltend‘ (1993c, S. 311) bzw. ‚semantisch relevant‘ (1993e, S. 360) sind, weist Glinz der *Nomosphäre* (*Nomolexikon* bzw. *Nomostuktur*) zu.

Die Unterscheidung von Morpho- und Nomosphäre illustriert Glinz im Blick auf Wortarten mit folgendem Beispiel: Ein Wortpaar wie *Haus* – *hausen* ist morphologisch durch den gleichen Unterschied gekennzeichnet wie das Wortpaar *Schmaus* – *schmausen*. Jedoch entspricht diesem morphologischen Unterschied kein gleichläufiger Unterschied der Bedeutungen: *Schmausen* heißt *sich einen Schmaus einverleiben*, aber *hausen* heißt nicht *sich ein Haus einverleiben* (vgl. 1993c, S. 322). Die Kenntnis der Wortart (eines Merkmals der Morphosphäre) schließt also nicht unbedingt eine Kenntnis des wortartabhängigen Bedeutungsbeitrages (einer Einheit der Nomosphäre) ein<sup>248</sup>.

Dass Morpho- und Nomostuktur nicht eindeutig aufeinander abzubilden sind, begründet Glinz nun mit der These von der fehlenden „Kalkülfähigkeit“ der Sprache. Er formuliert diese These, die er in Auseinandersetzung mit der generativen Grammatik<sup>249</sup> vorträgt, wie folgt:

„In der Sprache (genauer: in einer natürlichen Sprache) ist der Wert eines neuen Gebildes, einer neuen Kombination von Zeichen ... grundsätzlich nicht aus den Einzelteilen und der sie verknüpfenden Struktur konstruierbar“ (1993d, erstmals 1972; S. 340).

So, wie Glinz die These hier formuliert, wird man sie so verstehen, dass nach seiner Auffassung für die Syntax natürlicher Sprachen das Prinzip der Kompositionalität nicht gilt, nach dem „der Gedanke aus Gedankenteilen aufgebaut wird“ (Frege 1971, erstmals 1914; S. 154)<sup>250</sup>. Nicht-Kompositionalität bedeutet aber im Blick auf das oben erörterte unterrichtspraktische Beispiel, dass der Schüler, welcher sich mit den Wörtern eines von ihm geschriebenen Texts befasst und sie nach Wortartzugehörigkeit mit verschiedenen Farben markiert, davon ausgehend per se nicht zu einer Einsicht in den *Bau seiner eigenen Sätze* gelangen kann. Der Übergang zu dieser Einsicht muss vielmehr interpretativen Prozessen überlassen bleiben. Glinz spricht nunmehr von der *kreativen* Komponente dieses Vorgangs (1993h, erstmals 1987; S. 413f).

Es könnte so sein, dass es gerade diese im Rahmen kontrollierten Operierens ablaufenden, aber aus ihm nicht unmittelbar resultierenden interpretativen Prozesse sind, die dem grammatikdidaktischen Interesse von Glinz zugrunde liegen. Sie werden im Rahmen seiner Theorie beschrieben, nicht auf einer begrifflichen Ebene thematisiert und erfasst. Dies wird in theorieinternen Spannungen gerade im Blick auf die didaktischen Fragen greifbar. So müssen schulgrammatische Begriffe nach Glinz zugleich „präzis ... und gestalthaft“ (1993a, S. 151) sein. Von einer Grammatik, die sich auf operationale Verfahren (Proben) stützt, heißt es einerseits, dass sie „experimentiert, ganz ähnlich wie die Naturwissenschaft“ (1993b, S. 282). An anderer Stelle bezeichnet Glinz die Proben jedoch als „experimentierend-interpretierende Verfahren“ (1961, S. 5; Hervorhebung R.F.).

Die theorieinterne Spannung wird in einem besonderen Ausmaß greifbar bei der für die didaktische Theorie von Glinz zentralen Zuordnung von grammatischem Wissen und Lesen. Glinz hat den Zusammenhang von Leseprozessen und grammatischer Strukturzuschreibung sowie von grammatischem Lernen und Lesenlernen mit einer in anderen didaktischen Ansätzen nicht wiederzufindenden Eindringlichkeit herausgestellt:

„ ... die gesamte ‚höhere Sprachlehre‘ der Volksschule, vom ersten bis zum letzten Schuljahr, ist in erster Linie eine Angelegenheit des richtigen Lesens“ (1963, S. 255).  
„Das Ziel ... des Grammatikunterrichts ... ist letztlich vor allem die Lesefähigkeit“ (1993b, S. 296)

Glinz sucht anhand von Beispielen zu demonstrieren, dass ein großer Teil des Grammatikunterrichts in den genannten Schulstufen einfach als Praxis interpretierenden Lesens gestaltet werden kann (1963, S. 282-289, S. 313-315; vgl. 1993c, S. 303-315).

Glinz` Konzept einer *Verstehenden Sprachlehre* (1963, S. 313) oder *Sprachtheorie beim Lesen* (1963, S. 259) belegt ein großes Vertrauen auf implizite Lernprozesse im Bereich grammatischen Wissens. Gerade dieses Konzept steht aber in Kontrast zu seinen oben beschriebenen grammatiktheoretischen Voraussetzungen. Damit grammatisches Wissen beim Lesen wirksam werden kann, braucht es nämlich ein

„Gefühl dafür, was die einfachen Wortkörper des Deutschen (die Partikeln, die grundlegenden Verben, die einfachen und häufigen Nomen) im Satzzusammenhang ... alles leisten können“ (1963, S. 317; Hervorhebung R.F.).

Genau dieses *Gefühl* kann sich aber nicht auf eine Kenntnis von Wortarten stützen, welche von kontextfrei prüfbareren morphologischen Merkmalen ausgeht und die Funktionen von Wörtern *im Satzzusammenhang* gar nicht einbezieht.

Es ist bezeichnend, dass Glinz diesen Widerspruch nicht im Rahmen seiner Grammatiktheorie, sondern auf der Ebene didaktischer Argumentation hat lösen wollen. Seine zentrale didaktische These formuliert er wie folgt:

„ ... die Volksschule soll ihren Schülern zeigen, wie die Welt aufgebaut ist, in der sie leben. Sie soll sie diese Welt verstehen lehren ... Verstehen aber enthält immer in einem gewissen Maße geistiges Durchdringen und Ordnen ... Solches Durchschauen des Baues, solche ‚Theorie‘ wird auch ... die Praxis klären und festigen ... Sprachlehre ist das Bewußtmachen, das geistige Durchsichtig-Machen der grundlegenden Einheiten und Bauweisen der Sprache; sie geht aus auf Ordnung und Zusammenschau, ihr Ziel ist der Überblick. Sprachlehre geht ... dem naiven Gebrauch der Sprache nicht voran, sondern sie setzt erst ein, wenn dieser Gebrauch ... eine gewisse Sicherheit erreicht hat. Von da an begleitet und vertieft die Sprachlehre diesen Gebrauch, indem sie ihn geistig durchleuchtet, und sie vermag so den naiven Gebrauch ebenso zu festigen wie zu schmeidigen“ (1963, S. 231f; Hervorhebung R.F.).

Schwenk bemerkt zu dieser Aussage lakonisch, es handele sich um „eine nicht erwiesene Hypothese“ (1974, S. 112). Auch Glinz äußert sich später zurückhaltender:

„Sehr wenig vorhersagbar und auch schwer prüfbar ist auch (entgegen verbreiteten anschauungen, auch bei fachleuten) die rückwirkung der einsicht in funktionieren von kommunikation und bau der sprache ... auf das eigene verstehen von texten und vor allem auf das eigene herstellen von texten“ (1993f, erstmals 1975; S. 371)<sup>251</sup>.

Aussagen über den Zusammenhang von grammatischem Wissen und schriftsprachlicher Rezeptions- wie Produktionsfähigkeit müssen einer empirischen Kontrolle unterzogen werden, sind aber gleichzeitig empirisch *schwer prüfbar*. Gerade wenn das so ist, ist es aber von Bedeutung, diese Aussagen theoretisch begründet zu formulieren. Dazu gehört zu explizieren, worin das grammatische Wissen, welches beim Lesen und Schreiben wirksam zu sein vermag, eigentlich besteht.

Wie gelangt ein Leser davon, dass er Wörtern eine Wortart kontextfrei zuschreibt, zu einem Erfassen der Funktion der gleichen Wörter in ihrem Kontext? Die glinzsche Grammatiktheorie enthält keine begrifflichen Mittel, um diese Frage zu beantworten. Sie beinhaltet aber die Auskunft, dass der Schritt vom Erfassen der kontextfrei zugeschriebenen Wortart zum Erfassen der kontextuellen Rolle eines Wortes ein *geistiger* oder  *kreativer* Vorgang sei, das heißt ein Vorgang, der nur im jeweils konkret gegebenen Fall vollzogen werden kann aufgrund einer interpretativen Leistung, deren Zustandekommen nicht ein Ergebnis der Anwendung stets gleicher, allgemein geltender Prozeduren ist. Insofern ist es konsequent und hat möglicherweise Methode, wenn Glinz im Rahmen seiner Grammatiktheorie keinen Versuch unternimmt zu beschreiben, mit welchen Mitteln dieser Schritt vollzogen werden kann. Seine Thematisierung ist in angemessener Weise nur möglich im Rahmen der Didaktik, die als *Verstehenstheorie* (Glinz 1977) aufgefasst wird.

Die Formel von der *Einsicht in den Bau der Sprache* ist in der Nachfolge von Glinz, wie eingangs erwähnt, vor allem zur Begründung eines systematischen Grammatikunterrichts in Anspruch genommen worden. Dabei ist sie jedoch offenbar nur in ihrer (von Glinz ja auch ausdrücklich vertretenen) generalisierenden Lesart verstanden worden. Dass Glinz einen Zusammenhang zwischen dem generalisierten und dem spezifizierten Erfassen sprachlicher

Strukturen angenommen hatte, wurde nicht mehr in die Argumentation einbezogen. Dies muss bei dem Ausbleiben einer Explikation dieses Zusammenhangs im Rahmen seiner Theorie nicht verwundern. Es führte jedoch dazu, dass *Einsicht in den Bau der Sprache* schließlich als „kulturgüterorientiertes Lernziel“ (Eichler 1980, S. 28; 1998, S. 236) erscheint, also als etwas, dem man einen Wert in sich selbst zumessen müsse. Dies kann im Grunde nur eine Station auf einem Weg sein, der mit der Eliminierung von Grammatikunterricht endet.

Es ist insofern wohl kennzeichnend, dass ein konsequenter Schritt in die genau entgegengesetzte Richtung, der in mehreren Publikationen von Switalla skizziert worden ist, keinen Bezug auf diese Formel einschließt (Switalla 1988a, 1988b, 1988c, 1992, 1993, 2000). Nach ihm kann grammatisches Wissen nur im Kontext eines interpretativen Prozesses zustande kommen:

„Ich will zeigen, daß die einzige Weise, wie wir sinnvoll Wissen über eine Sprache ... bilden und lehren können, die intersubjektive Interpretation von sprachlichen Äußerungen und sprachlichen Ausdrücken ist“ (Switalla 1993, S. 35).

Dass ein interpretativer Prozess als Rahmen gegeben sein muss, damit grammatisches Wissen entstehen kann, ergibt sich nach Switalla aus dem Sinn grammatischer Aussagen selbst. Grammatische Analysen eines Satzes erscheinen zwar in der Form von „semantisch-syntaktische[n] Strukturbeschreibungen“ (2000, S. 221) auf einer allgemein-begrifflichen Ebene. Sie sind aber eigentlich nicht *Beschreibungen*, sondern *Explikationen* dieses Satzes. Das heißt, dass sie ihren Sinn gewinnen, wenn sie verstanden werden als Ergebnis eines Versuchs, den Satz nach seiner gedanklichen Gliederung interpretativ zu verdeutlichen:

„Grammatik ist ein Teil der (zur Methode ausgearbeiteten) Kunst, die Texte und Äußerungen anderer (und von einem selbst) besser verstehen zu wollen ... Sie ist kein formaler Mechanismus (in der Sprache oder im Kopf des Sprachbetrachters), sondern eine praktische Methode der Deutung (zwischen Personen und von Personen)“ (1988b, S. 24).

Von einem *interpretativen Charakter* grammatischer Analysen könnte man im Anschluss an Glinz in dem Sinne sprechen, dass es keinen zwingenden Weg gibt, von morphophonologischen Eigenschaften, die sprachlichen Einheiten auf einer allgemeinen Ebene zugeschrieben werden, auf deren grammatische Funktion im gegebenen Kontext zu schließen. Der Übergang von dem einen zum anderen – etwa von allgemeinem Wissen über Merkmale von Wortarten zur Identifikation der Rolle einer Einheit im Kontext – wird durch einen Vorgang ermöglicht, der als *geistig* oder  *kreativ*, nicht aber als *ableitend* oder *mechanisch* beschrieben werden kann<sup>252</sup>. Switalla stellt dagegen mit seiner These darauf ab, dass grammatisches Wissen bereits in seiner allgemeinen Form unabhängig von interpretativen Prozessen nicht bestehen kann. Nur diese Prozesse beziehen das Wissen auf das, worüber es Wissen sein soll. Sie sind also die Voraussetzung dafür, dass Menschen klar werden kann, was sie eigentlich wissen, wenn sie eine grammatische Kenntnis haben (1993, S. 38). Die Art, wie grammatisches Wissen sich auf sprachliche Einheiten bezieht, kann deshalb weder *repräsentationistisch* (1993, S. 56f) noch *abbildtheoretisch* (1993, S. 39) dargestellt werden. Switallas Ansatz lässt sich im Blick auf diese Begründung, die er seiner These gibt, als sprachtheoretisch motiviert kennzeichnen<sup>253</sup>.

Unter didaktischen Gesichtspunkten sucht Switalla seine These unter anderem anhand einer Analyse der Anwendung und der Funktionsweise grammatischer Proben und Operationen im

Lernprozess zu begründen. Er gibt ein Unterrichtsgespräch in einer dritten Klasse wieder, das dadurch angestoßen worden war, dass ein Schüler die folgende Erinnerung an die Tafel geschrieben hatte (1993, S. 49f):

*in der Großen Pause: abfahren zum Schwimmbad*

Ein Junge aus der Klasse, im Text mit dem Namen Christian benannt, korrigiert:

*in der Großen pause: abfahren zum Schwimmbad*

In dem Gespräch versuchen die anderen Schüler Christian nun deutlich zu machen, dass *Großen* kleingeschrieben werden müsse, da es ein Adjektiv sei. Die Diskussion endet damit, dass einer von ihnen ein, wie Switalla es nennt, *operationales Kriterium* zur Identifikation von Adjektiven angibt:

„(31) Jan: Wiewörter, also Adjektive kann man so, die kann man, da kann man so sagen: *groß, größer, am größten*.

(32) Lehrerin: genau, da können wir so Vergleichsformen bilden, hatten wir mal gesagt. Das kann man bei den Namenwörter, bei den Nomen nicht.

(33) Güsel: man kann ja nicht sagen: *pause, pauser, am pausesten*.

(34) Christian: ah ja.

(35) Lehrerin: ne“ (S. 50).

Switalla weist zunächst darauf hin, dass die bestimmungsgemäße Anwendung einer grammatischen Probe wie der von Jan genannten voraussetzungsreich und alles andere als ein Selbstgänger ist. Im vorliegenden Zusammenhang von besonderem Interesse ist die von ihm aufgeworfene Frage, woher man eigentlich wissen könne, welche grammatische Kenntnis Christian durch das Gespräch gewonnen hat. Dieser selber scheint ja durchblicken lassen zu wollen, dass er die Aussagen seiner Mitschüler verstanden hat (*ah ja*). Die Bereitschaft von Interpreten der Szene, ihm das Wissen zuzuschreiben, welches diese Aussagen formulieren, beruht jedoch, so Switalla, weniger auf der Äußerung Christians selbst als auf der anschließenden Bestätigung durch die Lehrerin (*ne*).

Switalla begründet nicht weiter, wie er zu dieser Annahme kommt. Sie lässt aber zurückdenken an ein in (2.3) analysiertes Unterrichtsprotokoll von Bremerich-Vos (1996a). Die dort agierende Lehrerin diskutiert zunächst längere Zeit mit der Klasse die Frage, was *Zeitformen des Verbs* seien, bis sie plötzlich die Äußerung einer Schülerin zu dieser Frage mit *Genau* bestätigt und damit die Diskussion als abgeschlossen betrachtet. Die Analyse der Schüleräußerung selbst zeigt aber, dass diese im Grunde inhaltsleer ist und der Sache nach keineswegs eine zwingende Beschreibung davon darstellt, was *Zeitformen* sind. Die Bestätigung der Lehrerin fällt also gerade dadurch auf, dass sie erfolgt, ohne dass erkennbar würde, warum sie in diesem Moment und ausgerechnet bei dieser Äußerung auftritt. Diese Tatsache ist das, was dazu veranlasst, das *Genau* der Lehrerin als Ausdruck davon zu betrachten, dass Lehrerin und Schülerin sich ‚verstanden‘ haben, also dasselbe ‚meinen‘. Das Unbegründetsein des *Genau* in der Sache kann als ein Indiz dafür genommen werden, dass wirklich eine Verständigung erreicht wurde, da es nahe legt, dass die Bestätigung einem von den an der Kommunikation selbst beteiligten Menschen gespürten ‚Einverständnis‘ Ausdruck gibt, das aufgrund des im Unterrichtsprotokoll enthaltenen Texts alleine für Interpreten nicht greifbar ist.

Aus einem ähnlichen Grund ist auch Switallas Interpretation einleuchtend. In einer früheren Phase des Gesprächs hatte Christian nämlich etwas geäußert, was sich von seinem *ah ja* nicht viel unterscheidet:

„(5) Katrin: nee, das *Großen* schreibt man klein.

(6) Kurt: ach ja. (schreibt *in der großen Pause*)

(7) Christian: ach so“

In diesem Fall reagiert die Lehrerin auf das *ach so* jedoch keineswegs bestätigend, sondern mit einer Rückfrage:

„(8) Lehrerin: Weißt du noch, wieso?“ (S. 49)

Wenn die Lehrerin Christians *ah ja* als Signal des Verstehens wertet, sein vorhergehendes *ach so* aber nicht, so ist eine ähnliche Situation gegeben wie oben beschrieben: Es fragt sich, warum sie sich so unterschiedlich verhält. Diese Frage dürfte außenstehende Interpreten des Gesprächs veranlassen, die beim zweiten Mal erfolgende Reaktion der Lehrerin als Ausdruck einer Teilnehmern des Gesprächs zugänglichen Kenntnis zu werten, dass Christian nunmehr ‚verstanden‘ hat. Dieses ‚wissen‘ die Interpreten deshalb, da die Lehrerin bekundet, es zu wissen.

Die von Switalla analysierte Unterrichtsszene spricht, soweit diese Interpretation zutrifft, für folgende Annahme: Wenn grammatisches Wissen im Unterricht kommunikativ übermittelt wird, so kommt charakteristischerweise für die Kommunikationspartner selbst die Frage auf, ob sie sich dabei überhaupt auf *das gleiche* Wissen bezogen haben (vgl. das Problem der *Thematisierung syntaktischer Strukturierungen*, 2.3). Ob diese Frage bejaht werden kann oder nicht, kann nach Switalla letztlich nur zwischen den Kommunizierenden selbst ausgehandelt werden. Das gilt in dem genannten Beispiel für die Kenntnis einer grammatischen Probe selbst (des Kriteriums, dass Adjektive Steigerungsformen bilden). Es gilt aber – so ist die Argumentation Switallas wohl zu ergänzen – gleichermaßen auch für die mit Hilfe solcher Proben gewonnenen Kenntnisse über syntaktische Strukturen einzelner Sätze. Die Anwendung grammatischer Proben führt also zu einem Wissen, welches nur aufgrund eines interpretativen Prozesses Gültigkeit zu gewinnen vermag, nämlich einer Verständigung, in der Menschen sich darüber vergewissern, dass sie mit Hilfe der Probe *dasselbe* Wissen erworben haben. Unabhängig von diesem interpretativen Prozess kann es kein grammatisches Wissen geben, auch dann nicht, wenn es sich auf Proben stützt, mit denen scheinbar Erkenntnisse „im Stil eines Laborforschers“ (Switalla 2000, S. 214) gewonnen werden.

Sowohl die von Switalla wiedergegebene Unterrichtsszene wie auch das in (2.3) analysierte Gespräch enthalten Situationen, für die angenommen wurde, dass sie das Gelingen einer solchen Verständigung anzeigen: Lehrende und Lernende scheinen ein Einverständnis darüber zu konstatieren, dass es *das* ist, was sie meinen. Solche Situationen könnten nun eine wichtige Rolle im Lernprozess spielen, denn auf sie müssen sich die beteiligten Schülerinnen und Schüler zurückbeziehen, wenn sie sich später darüber vergewissern wollen, was sie eigentlich an grammatischen Strukturmerkmalen an einem Satz erkannt haben. Die Erkenntnis, dass es *das* ist, was gemeint ist, wenn etwa von *Zeitformen* oder von *Steigerung* die Rede ist, ist ja an die in dieser Situation erreichte Verständigung geknüpft. Switalla schreibt im Blick auf die zitierte Äußerung von Jan:

„Eine adäquate Interpretation der Äußerung Jans ... hätte deswegen darauf abzustellen, wie Jan gelernt hat, was er mit dieser Äußerung zu wissen behauptet“ (1993, S. 53).

Dies kann im Sinne der Annahmen der vorliegenden Arbeit (2.3 und 3.2.5.1) so verstanden werden, dass das grammatische Wissen, welchem Jan Ausdruck gibt, kraft eines deiktischen Bezuges auf etwas, was in der Lernsituation als *das* identifiziert wurde, besteht<sup>254</sup>. Es liegt darum nahe, Switallas These vom *interpretativen Charakter* grammatischen Wissens als Hinweis auf dessen *Indexikalität* aufzufassen.

Die Annahme eines *interpretativen Charakters* grammatischen Wissens hat, wie die Darstellung deutlich macht, bei Switalla eine weiter gehende Bedeutung, als man ihr unter Bezug auf

Glinz zuschreiben könnte. Ein Unterschied zu Glinz besteht aber auch hinsichtlich dessen, was Switalla unter *interpretativ* versteht. Er orientiert sich bei seinem Gebrauch dieses Begriffs an Prozessen, in denen eine „Übersetzung dessen, was andere sagen, meinen und wissen, in die eigene Sprache“ (1993, S. 36) stattfindet. *Interpretative* Prozesse sind also *sprachliche* Prozesse. Es macht keinen Sinn, sie als kognitive (oder, nach der von Glinz in den 60er Jahren verwendeten Terminologie, *geistige*) Prozesse verstehen zu wollen, als Prozesse also, in denen sich ein Individuum *selbst* auf die syntaktische Strukturierung einer Äußerung hinweist. Denn „wir können den intersubjektiven Raum des Dialogs über die Sprache nicht verlassen“ (1993, S. 55). Grammatik besteht, wenn man so will, in einem grundsätzlich unbegrenzt fortsetzbaren argumentativen Austausch, in dem Äußerungen in andere Äußerungen übersetzt werden, welche sie interpretieren.

Es ist in (3.1) in Zusammenhang mit der Erörterung des Ansatzes von Langacker betont worden, dass das Stattfinden *kognitiver* Prozesse nur insoweit als Erklärung für das Zustandekommen syntaktischer Strukturierungen betrachtet werden kann, wie diese gleichsam als die andere Seite *sozialer* Prozesse aufgefasst werden können. Diese Bedingung ist erfüllt, wenn die kognitiven Prozesse in semiotischen Termini, also als Prozesse des Zeichen-Gebens und Zeichen-Nemens, beschrieben werden können. Daraus folgt aber nicht, dass sie Übersetzungs-Prozesse sein müssen, in denen ein sprachlicher Ausdruck in einen anderen *sprachlichen* Ausdruck überführt wird. Insofern nötigt auch nichts dazu, interpretative Prozesse mit sprachlich vermittelten kommunikativen Deutungsprozessen gleichzusetzen.

Dass Switalla sich bei seinem Verständnis des Begriffs *interpretativ* an dem Vorbild sprachlicher Übersetzungsprozesse orientiert, hat Konsequenzen für sein Verständnis eines anderen Begriffs, nämlich dessen des *grammatischen Wissens*.

Erstens ist die sprachliche Formulierung von Wissen in kommunikativen Zusammenhängen stets auch eine Elaboration dieses Wissens. Wenn es ausschließlich kraft sprachlicher Übersetzungsprozesse möglich wird, dass zwei Individuen ihr grammatisches Wissen als jeweils *dasselbe* wiedererkennen, so sind sie gezwungen, dieses Wissen zu *verändern* – nämlich zu elaborieren –, um es zu *identifizieren*. Der gleiche Prozess, welcher Wissen erzeugt, lässt in diesem Fall auch sekundäre Deutungen dieses Wissens entstehen. So kommt es dazu, dass Switalla implizites grammatisches Wissen und „‘Alltagstheorien‘ der Sprache“ (Switalla 1992, S. 25) offenkundig nicht unterscheidet.

Zweitens können sich interpretative Deutungen von Äußerungen nicht nur auf deren syntaktische Aspekte beziehen, sondern auf jeden ihrer Aspekte, der in der Verständigungssituation von Bedeutung scheint. Unbefangene Kommunikationsteilnehmer interpretieren, im Unterschied zu Grammatikern, Äußerungen als Ganze, nicht nur im Blick auf ihre syntaktische Struktur. „Was“ – so lässt sich mit Switalla nun aber fragen – „tun Grammatiker?“ Die Antwort lautet:

„Mehrere Dinge. (1) Sie vergegenwärtigen eine bestimmte sprachliche Praxis, indem sie sie anführen. (2) Sie zeichnen bestimmte Formen der sprachlichen Praxis unter bestimmten Aspekten paradigmatisch aus ... (3) Sie unterscheiden intentional relevante Ausdrucksformen. (4) Sie entwickeln Kennzeichnungen, die die getroffenen Unterscheidungen anschaulich charakterisieren. (5) Sie fixieren die entwickelten Kennzeichnungen terminologisch“ (2000, S. 225).

Die Stelle wird im vorliegenden Zusammenhang zitiert, da man sie lesen kann als Antwort auf die Frage, wie es dazu kommt, dass aus der Gesamtheit der für die Kommunikationssituation bedeutsamen Aspekte einer, der *grammatische*, herausgehoben und in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt wird. Die Aussagen Switallas lassen eine Schrittfolge erkennen, in der zunächst eine sprachliche Praxis als Ganze *vergegenwärtigt* wird und dann Teile von ihr *unter bestimmten Aspekten ausgezeichnet* werden. Das ermöglicht eine Einschränkung auf *intentional Relevantes* und befähigt somit dazu, dieses von Anderem zu *unterscheiden*, den Unterschied schließlich auch zu *charakterisieren* und *terminologisch zu fixieren*<sup>255</sup>.

Von besonderem Interesse ist der erste der von Switalla genannten Schritte: Eine sprachliche Praxis wird *vergegenwärtigt*, indem sie *angeführt* wird. Nach den in (3.2.3) dargestellten Annahmen beruht das Vorliegen syntaktischer Information darauf, dass ein syntaktisches Muster vergegenwärtigt wird, indem eine Äußerung so angeführt wird, dass die Anführung als Hinweis auf ihre syntaktische Strukturierung fungiert. Sowohl die bei Wittwer dokumentierten Beschreibungen, welche Probanden von ihren grammatischen Überlegungen geben (3.2.5.1), wie auch die im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausgewerteten Probandenaussagen (4.7.4) zeigen, dass derartige Anführungen in grammatischen Argumentationen von Schülerinnen und Schülern tatsächlich auftreten.

Nun ist es nach Switallas Formulierung aber nicht so, dass ein syntaktisches Muster angeführt wird, sondern eine *sprachliche Praxis*. Der Ausdruck *sprachliche Praxis* wird von Switalla nicht definiert. Er erinnert aber an Wittgensteins Rede von der *Praxis der Sprache* (Wittgenstein 1984, S. 269). Damit ist nach Wittgenstein gemeint „das Ganze: der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist“ (a.a.O., S. 241). Eine solche Praxis ist komplex, und es stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, mittels sprachlicher Deutungsprozesse *bestimmte Aspekte*, wie Switalla schreibt, *auszuzeichnen*, um zu einer im eigentlichen Sinne grammatischen Analyse zu gelangen. Das geschieht nach Switalla dadurch, dass der vorliegende Satz oder Ausdruck hinsichtlich logischer Aspekte expliziert wird:

„Grammatische Argumentationen zielen darauf ab, aus der syntaktischen Form (der linearen Gliederung) die logische Form (die gedankliche Gliederung) von Sätzen zu erschließen“ (2000, S. 218).

Dabei wird

„Bezug genommen auf einen ... sprachlichen Ausdruck, der als so etwas wie eine vollständige(re), die explizitere logisch-semantische Darstellung des Ausdrucks ... gelten kann“ (2000, S. 221)<sup>256</sup>.

Die Möglichkeit, den *grammatischen* Aspekt von Äußerungen zu thematisieren, wird also zurückgeführt auf die Möglichkeit, ihren *logischen* oder, wie eine andere, bereits zitierte Formulierung es ausdrückt, ihren *gedanklichen* Aspekt zu thematisieren. Das ist konsequent, wenn man davon ausgeht, dass die Thematisierung der syntaktischen Strukturierung von Ausdrücken auf dem Weg erfolgt, dass eine *explizitere Darstellung* des mit ihnen Gemeinten in sprachlicher Form vorgelegt wird. Sprachliche Darstellungen bringen ja inhaltliche Bedeutungen zum Ausdruck, nicht Strukturen. Insofern ist nicht absehbar, wie mit ihrer Hilfe syntaktische Beziehungen anders als auf dem Umweg über inhaltliche Beziehungen thematisierbar sein sollten.

Jedoch ist die Frage, ob die am Anfang eines grammatischen Erkenntnisprozesses stehende *Vergegenwärtigung* wirklich auf einer Anführung *sprachlicher Praxis* beruht im Sinne der Reproduktion einer Äußerung in ihrer ganzen Komplexität und Situationsverhaftetheit. In den in (4.7.4) analysierten Antworten von Schülerinnen und Schülern kommt die Anführung von Sätzen grundsätzlich bei allen Gruppen von Probanden vor, sie tritt aber signifikant häufiger bei solchen Probanden auf, welche den für die gestellten Aufgaben kritischen syntaktischen Unterschied mit eigenen Worten zu beschreiben suchen, als bei den restlichen Probanden, insbesondere denen, welche sich in ihrer Antwort auf einen für diese Aufgaben irrelevanten, da nicht-syntaktischen Unterschied beziehen. Das spricht eher dafür, dass die Anführung eine zuvor bereits vollzogene Orientierung auf den syntaktischen Aspekt zum Ausdruck bringt, als dass sie eine *sprachliche Praxis* in ihrer vollen Komplexität vergegenwärtigt, was die Folge hätte, dass eine Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf syntaktische Beziehungen auf dem Umweg über die Thematisierung logischer Beziehungen herbeigeführt werden müsste<sup>257</sup>.

Ein Insistieren darauf, dass es die Anführung einer komplexen *sprachlichen Praxis* ist, welche den Ausgangspunkt der Ausbildung grammatischen Wissens darstellt, könnte in der Tat zu einer Diffusion des Bildes davon führen, was *grammatisches Wissen* ist. So führt Switalla (2000, S. 218) als Beispiel für die Deutungsprozesse, auf denen die Ausbildung von Grammatik beruht, an, dass jemand seine Äußerung

*Lieber Kinder als Inder*

in folgender Weise expliziert:

*Ich würde es lieber sehen, daß unsere eigenen Kinder so gut ausgebildet werden, daß sie die Qualifikationen erwerben können, die ihnen den besten Berufseinstieg ermöglichen.*

Es ist nun nicht abzusehen, inwiefern die vorgelegte Deutung irgendetwas zur Erhellung der syntaktischen Struktur der Äußerung *Lieber Kinder als Inder* beitragen könnte. Man könnte an sie die Frage anschließen *Ich würde es lieber sehen – lieber als was?* Die oben gegebene ‚explizite‘ Fassung ist also sprachlich (textuell – jedoch nicht syntaktisch!) unvollständig, und man mag das als einen Hinweis auf eine (inhaltliche) Unvollständigkeit der Äußerung selbst betrachten (*Lieber Kinder als Inder, ... was folgt nun: als Inder, die bei uns arbeiten? die hier leben? für die Geld ausgegeben wird? – oder: Lieber Kinder als Inder überhaupt?*). Die vorgelegte explizite Fassung mag den Anstoß geben zur Thematisierung *sprachlicher* Merkmale, aber kaum der *syntaktischen* Struktur von *Lieber Kinder als Inder*.

Switallas grammatikdidaktische Überlegungen bewegen sich nicht nur in eine andere Richtung als die von Glinz, sie sind bereits in ihrer Fragestellung anders motiviert und der Sache nach eigentlich nicht unter der Überschrift *Einsicht in den Bau der Sprache* einzuordnen. Jedoch belegen sie, soweit sie auf Anknüpfungspunkte in der didaktischen Theorie von Glinz bezogen werden können (vgl. Switalla 2000, S. 230 Anm. 11), die fortdauernde Bedeutung dieser Theorie. Die Verbreitung der glinzschen Proben mag, wie Switalla vermutet (2000, S. 221), zu einem *technizistischen* Missverständnis in der Schulgrammatik geführt haben, ohne dass dies im Sinne von Glinz wäre. Gleichwohl ist es gerade die Gleichzeitigkeit von operationaler Strenge und interpretativer Differenziertheit, welche das Anregungspotential der glinzschen Arbeiten ausmacht und dazu führt, dass ihnen eine herausragende Stellung für die Didaktik des Grammatikunterrichts im deutschen Sprachraum wohl auch weiterhin zukommen wird.

### 5.2.3 Sprachreflexion als *Metakommunikation*

Die am Lernziel der Kommunikationsfähigkeit orientierte Sprachdidaktik der 70er Jahre versuchte eine Aufgabe des Deutschunterrichts mit dem neuartigen Terminus *Reflexion über Sprache* zu beschreiben. Was darunter genau zu verstehen sei, blieb jedoch chronisch ungeklärt. Es wäre darum wenig aufschlussreich, den Beitrag des kommunikativen Ansatzes im Blick auf die Frage nach dem Sinn grammatischen Wissens analysieren zu wollen, indem man vom Konzept der *Reflexion über Sprache* ausgeht.

Grammatik ist in einen Sprachunterricht, der vor allem die Kommunikationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern weiterentwickeln soll, nur schwer einzuordnen. *Kommunizieren zu können* heißt im Verständnis des kommunikationsorientierten Deutschunterrichts soviel wie *zu sprachlichem Handeln befähigt zu sein*. Die Didaktik der 70er Jahre ist nun – nach einer sehr kurzen Phase anders gerichteter Erwartungen (Bünting/Kochan 1973, Ader 1974) – geprägt durch große Skepsis gegenüber der Annahme, dass der Erwerb grammatischen Wissens überhaupt Einfluss auf sprachliches Handeln haben könne. Diese Skepsis resultierte möglicherweise aus der Enttäuschung von überzogenen Erwartungen, welche zuvor in einen kompensatorischen Sprachunterricht gesetzt worden waren (vgl. Strassner 1977). Sie hätte einen energischen Anstoß zu empirischen und theoretischen Untersuchungen geben können. Tatsächlich wurde die Frage nach dem Zusammenhang von grammatischem Wissen und sprachlichem Können allerdings nur global und in der Regel bloß beiläufig formuliert. Begrifflich differenzierte Überlegungen dazu wurden kaum vorgelegt (eine Ausnahme bildet Schwenk 1976, 1983a, 1983b).

Kommunikation als sprachliches Handeln schließt eine Reflexion über sprachliche Mittel jedoch offensichtlich dann ein, wenn sie selber Kommunikation über Kommunikation ist. Sprachliche Mittel im Deutschunterricht zu thematisieren ist also unabhängig von der Annahme eines Zusammenhangs zwischen sprachlichem Wissen und Können mit dem Lernziel der Kommunikationsfähigkeit vereinbar, insoweit der Unterricht ja auch die Befähigung zu dieser speziellen Art von Kommunikation – Kommunikation über Kommunikation – anstreben muss. Eine wesentliche Tradition innerhalb des kommunikativen Ansatzes versuchte darum, den Sinn von Sprachreflexion im Allgemeinen wie von grammatischem Wissen im Besonderen unter Bezug auf ihre Rolle in Prozessen der *Metakommunikation* zu beschreiben.

„Metakommunikation ist die thematisierung der vorausgegangenen oder erwarteten kommunikation durch die an dieser kommunikation beteiligten personen mit dem ziel der wiederherstellung oder der prophylaktischen aufrechterhaltung der übereinstimmung zwischen ihnen“ (Boettcher/Kochan 1975, S. 392)<sup>258</sup>.

*Metakommunikation* stellt also die Thematisierung von Kommunikationsprozessen durch die an diesen Prozessen selbst beteiligten Menschen dar. Anlass dazu sind Verständigungsschwierigkeiten oder Konflikte zwischen ihnen. *Metakommunikation* wurde im Zuge der zunehmenden begrifflichen Ausarbeitung dieses Ansatzes von *Extrakommunikation* abgegrenzt (Augst 1976, Boettcher/Sitta 1978), in welcher ebenfalls Kommunikationsprozesse thematisiert werden, aber von außen, also durch Menschen, die selbst nicht daran beteiligt sind und die somit auch nicht durch ein Handlungsziel wie das einer *Wiederherstellung der Übereinstimmung* dazu motiviert wurden. Der traditionelle Grammatikunterricht kann in diesem Sinne als *extrakommunikativ* bezeichnet werden<sup>259</sup>.

*Extrakommunikative Situationen* sind im ‚normalen‘ gesellschaftlichen Leben eher randständig. Ein Sinn grammatischen Wissens lässt sich, so die im Rahmen des im Folgenden erörterten grammatikdidaktischen Ansatzes verfolgte Vorstellung, aber dann erkennbar machen, wenn gezeigt werden kann, dass *metakommunikative Situationen* im Alltagsleben auftreten und dass die Verfügung über grammatisches Wissen in diesen eine Rolle spielt. Wenn also „Metakommunikation ein unabdingbarer Bestandteil von alltäglicher Kommunikation ist“, so ist auch „die bessere Befähigung zur Metakommunikation ein legitimes Lernziel des Deutschunterrichts und damit systematische Reflexion über Sprache notwendig“ (Augst 1976, S. 235).

Dieser hier kurz skizzierte Ansatz, dessen Grundidee eine Reihe von Autoren verbindet (Herrlitz 1980, erstmals 1975; Nündel 1976, Augst 1976, 1983, Boettcher/Sitta 1978, 1979, 1980, 1983, Sitta/Tymister 1978), stellt eine im Rahmen der kommunikationsorientierten Didaktik folgerichtige Möglichkeit dar, der Reflexion über Sprache und (innerhalb ihrer) dem Grammatikunterricht in nachvollziehbarer Weise einen Sinn zuzuschreiben. Sie ist jedoch nicht die einzige Möglichkeit. Ebenso nahe liegend wäre es gewesen, von dem Ziel der Befähigung zur Kommunikation ausgehend zu fragen, auf welchen Ebenen sprachlichen Handelns metasprachliches Wissen zur Kommunikationsfähigkeit beiträgt. Wenn dabei auch dem grammatischen Wissen im eigentlichen Sinne möglicherweise nur eine geringe Rolle zugewiesen worden wäre, so wäre man zumindest doch auf andere Formen metasprachlichen Wissens gestoßen (etwa im Bereich der Textbildung und kommunikativer Strategien), die für das kommunikative Handeln bedeutsam zu sein vermögen (so argumentiert etwa Schwenk in den bereits genannten Texten 1976, 1983a, 1983b). Sprachreflexion im Rahmen des kommunikationsorientierten Ansatzes hätte sich dann in Richtung auf einen funktionalen Grammatikunterricht (vgl. unten 5.2.4) entwickeln können. Diese Möglichkeit, einen Sinn von Sprachreflexion unabhängig von ihrer Situierung in alltäglichen metakommunikativen Prozessen zu sehen, ist grundsätzlich auch bedacht worden. Herrlitz hat sie im Auge, wenn er von einer möglichen „doppelten Legitimation“ für Grammatikunterricht spricht (1980, S. 174), Augst nennt im Blick auf die kommunikationspraktische Relevanz von Sprachreflexion „zwei solcher Gebiete“ (1976, S. 234) und Boettcher/Sitta führen zusätzlich zu den Funktionen im metakommunikativen Zusammenhang eine „sprachkompensierende Funktion“ von Grammatikunterricht an (1978, S. 157 u.ö.). De facto haben sie aber der Rolle, die Sprachreflexion in metakommunikativen Prozessen spielt, eine Sonderstellung eingeräumt:

„Reflexion über eigene Aspekte und Probleme sprachlicher Verständigung wäre dabei die bedeutungsvollste Verwirklichung eines solchen Konzepts von Grammatikunterricht; Metakommunikation wäre gewissermaßen sein ‚Paradefall‘“.

„Metakommunikation ist der Prototyp von ‚grammatischer Reflexion‘“ (Boettcher/Sitta 1978, S. 114 und S. 158)

Es ist eine theoriegeschichtlich interessante Frage, aus welchen Gründen Boettcher/Sitta einen Sinn von grammatischem Wissen bevorzugt in seiner Rolle bei Vorgängen metakommunikativer Verständigung auffinden zu können glauben. Aus einer Orientierung am Lernziel der Kommunikationsfähigkeit alleine ergibt sich dies kaum zwingend.

Ursache für die Festlegung auf metakommunikative Prozesse könnte sein, dass gleichzeitig mit dem kommunikationsorientierten Ansatz eine curriculumtheoretische Terminologie in die Sprachdidaktik eindrang. Unterricht musste demnach beschreibbar sein als Vermittlung von Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen. Für grammatisches Wissen ergibt sich somit die Frage nach Situationen, in denen es in Anspruch genommen wird oder werden

muss, um sie zu bewältigen. Als solche kommen gerade Situationen metakommunikativer Verständigung in Frage.

Einer curriculumtheoretisch beeinflussten Redeweise bedienen sich alle oben aufgeführten Proponenten einer Sprachreflexion in metakommunikativen Situationen<sup>260</sup>. Es soll nun aber im Folgenden gezeigt werden, dass ein wesentlicher Gesichtspunkt, unter dem man grammatischem Wissen einen Sinn zubilligen kann, gerade dann mit System verfehlt wird, wenn man versucht, den Sinn dieses Wissens in dessen Beitrag zur Bewältigung von Situationen zu finden. Dies schlägt sich zunächst darin nieder, dass die Orientierung an metakommunikativen Situationen zu einer außerordentlichen Ausdünnung dessen führt, was als grammatisches Wissen zu vermitteln sinnvoll erscheint.

Nündel beschreibt die Orientierung des Grammatikunterrichts an metakommunikativen Situationen grundsätzlich als etwas, was „Beschreibung von Sprache“ und „Erklärung von Bau und Funktion der Sprache“ nicht verdrängt, sondern im Sinne einer „Synthese“ einschließt (1976, S. 79)<sup>261</sup>. Tatsächlich gelangt er aber zu einem Katalog von 14 Lernzielen für den Grammatikunterricht (S. 81-83), in denen grammatische Inhalte gar nicht mehr auftreten (möglicherweise mit Ausnahme der Begriffe *Satz* sowie *Basis/Oberfläche*, die aber ebenfalls offenbar nicht als syntaktische Begriffe, vielmehr unter pragmatischen bzw. semantischen Gesichtspunkten thematisiert werden sollen).

Augst folgert daraus, dass die Vermittlung grammatischen Wissens mit dessen möglicher Rolle in alltäglichen metakommunikativen Situationen legitimiert werden müsse, dass durch empirische Untersuchungen im Einzelnen zu klären sei, welches grammatisches Wissen dort in Anspruch genommen werde und folglich im Deutschunterricht Platz finden solle. Dieser konsequente Gedanke führt ihn zu einer skeptischen Sicht der Bedeutung grammatischen Wissens. Charakteristisch für alltägliche Metakommunikation sei eher die Reflexion über Wörter und ihre Bedeutungen als über syntaktische Merkmale und Strukturen (1976, S. 232). Zu vermuten sei auch, dass die in der Schule vermittelte grammatische Terminologie dabei kaum verwendet werde (S. 233). Eine eigentlich grammatische Frage komme, „wenn sie überhaupt einmal in der Metakommunikation auftritt“, so am ehesten dann zur Sprache, wenn es um Probleme der sprachlichen Norm gehe (S. 236). In diesem Zusammenhang kann nach Augst ein Ziel für Grammatikunterricht darin gesehen werden, ein „reflexives Sprachverhalten“ (S. 237) in der Auseinandersetzung mit Normfragen zu ermöglichen.

Insgesamt ist unübersehbar, dass weite Bereiche des überkommenen Grammatikunterrichts in einem solchen Rahmen keinen Raum finden werden. Die Argumentation von Augst ist allerdings schon in sich nicht überall zwingend. Einerseits sprechen in der Literatur dokumentierte Beobachtungen tatsächlich dafür, dass in der spontanen Kommunikation zumindest von Kindern eher semantische als syntaktische Fragen thematisiert werden. Andererseits lassen unterrichtspraktische Erfahrungen (bis hin zum Hochschulunterricht) aber vermuten, dass dies auch dadurch zustande kommen könnte, dass eigentlich gemeinte syntaktische Merkmale als semantische beschrieben werden. Auch die (vermutlich belegbare) Annahme, dass in der Alltagskommunikation über sprachliche Erscheinungen schulgrammatische Termini selten verwendet werden, spricht höchstens gegen die Vermittlung dieser Termini, nicht aber gegen die Auseinandersetzung mit den von den Termini bezeichneten Sachverhalten im Grammatikunterricht<sup>262</sup>.

Boettcher/Sitta gehen ebenfalls davon aus, dass der Sinn einer Reflexion über Sprache in Situationen erfahrbar sein muss:

„ ... einsichtig wird den Schülern aber der Sinn von Sprachreflexion nur anhand sprachverwendungsorientierter Reflexionen konkreter Äußerungs- und Textzusammenhänge, die sie betreffen“ (1978, S. 30).

Sie präsentieren einen Katalog von Alltagssituationen, in denen metasprachliches Wissen in Anspruch genommen wird (S. 139f). Analysiert man solche Situationen nun unter der Fragestellung, welche Rolle das im engeren Sinne grammatische Wissen dabei spielt, so zeigt sich, dass in ihnen vor allem die Untersuchung globaler sprachlicher Strategien auf der Ebene von kommunikativer Situation und Text von Bedeutung ist und syntaktische Aspekte zweitrangig sind. Auch Boettcher/Sitta nehmen an, dass solche Aspekte am ehesten in Zusammenhang mit Fragen der sprachlichen Norm, wie sie etwa bei der Konfrontation mit verschiedenen Soziolekten auftreten können, thematisiert werden (S. 161-180). Im Ergebnis plädieren sie für

„eine massive Reduktion systematischen Grammatikunterrichts ... zugunsten von in komplexere Untersuchungszusammenhänge instrumentell integrierten Phasen grammatischer Teiluntersuchung ... und ... einen quantitativen Abbau grammatischer Betrachtungsweisen zugunsten stärkerer Untersuchung komplexerer Ebenen sprachlicher Mittel“ (S. 183).

Es mag Gründe geben, die für eine stärkere Beachtung der komplexen Ebenen von Strategien sprachlichen Handelns und von Textsorten im Sprachunterricht sprechen (vgl. etwa Schoenke 1991). Im vorliegenden Zusammenhang soll nicht dieser Gedanke erörtert werden, sondern die Frage gestellt werden, ob das auf diese Weise skizzierte Konzept der *Reflexion über Sprache* als einer *Verständigung in metakommunikativen Situationen* dem potentiellen Sinn grammatischen Wissens gerecht wird. Im Hinblick auf diese Frage muss man zunächst die Möglichkeit ins Auge fassen, dass bei einer radikalen Reduzierung grammatischen Lernens eine gewisse Schwelle unterschritten werden könnte, unterhalb derer es als Ganzes definitiv sinnlos wird. Weder Boettcher/Sitta noch Augst und Nündel thematisieren die Schwierigkeiten, die mit grammatischem Lernen erfahrungsgemäß verbunden sind, zumindest für Schülerinnen und Schüler der Grund-, Haupt- und Realschule. Die daraus resultierenden Zweifel am Konzept einer *Grammatik in Situationen* (Boettcher/Sitta 1979, 1980, 1983) könnten einer der Gründe dafür sein, dass es sich in der Praxis wohl kaum in nennenswertem Umfang hat durchsetzen können.

Geht man von den Überlegungen zum Begriff des grammatischen Wissens aus, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen, so muss man aber insbesondere zu dem Schluss kommen, dass grammatisches Wissen, welches in Funktion ist, nicht ein Wissen sein kann, das nur in Abhängigkeit von Situationen in Anspruch genommen wird. Ein solches Wissen schließt stets implizite Komponenten ein. Diese treten nicht als eigene Wissensbestände innerhalb von Situationen in Erscheinung, sondern stellen gleichsam Kommentare dar, welche im Zuge der Nutzung anderen Wissens auftreten. Nur dieses andere Wissen ist greifbar als Situationskomponente, welche in die Situationsdefinition der an ihr Beteiligten einzugehen vermag, nicht aber dessen implizite Komponenten. Fragt man daher, an welcher Stelle grammatisches Wissen in der Situation vorkommt, so fällt es gleichsam durch das Raster.

Das Problem liegt also in dem unausgesprochenen Axiom der Verfechter einer an metakommunikativen Situationen orientierten Sprachreflexion, dass diese Reflexion innerhalb der Situation als eigene Instanz in „unterscheidbaren Reflexionsakten“ (Boettcher/Sitta 1978, S. 155) auftreten müsse. Grund dafür ist, dass implizite Komponenten im grammatischen

Wissen für sie entweder nur in sprachpraktischen Fähigkeiten im Sinne von sprachlicher Kompetenz gefunden werden können (in diesem Sinne unterscheidet Herrlitz zwischen „Regelkenntnis“ und „Regelbeherrschung“; 1980, S. 175) oder in bloßen Automatismen bestehen („Routinehandeln“, Boettcher/Sitta 1978, S. 155). Ein Registrieren syntaktischer Strukturen als Begleitphänomen, als zusätzliche Dimension einer die Sprechsituation anreichernden Kognition wird nicht ins Auge gefasst.

Grammatisches Wissen nur in Abhängigkeit von situativen Bedingungen in Anspruch nehmen zu wollen, könnte ein Vorgehen sein, welches für die Praxis alltäglicher mündlicher Kommunikation kennzeichnend ist. Herrmann (1985, S. 168) formuliert diese Annahme wie folgt:

„Es scheint mir viel dafür zu sprechen, so etwas wie eine Normalverarbeitung von Sprachinputs zu unterstellen, die nur beim Auftreten von ‚Schwierigkeiten‘ durch explizite grammatische Analysen ersetzt wird.“

Nach Herrmann wird auf diese Weise vermieden, dass „offenkundig unnötige Information, nämlich die erschöpfende syntaktische Struktur von Sätzen, generiert wird“ (S. 173)<sup>263</sup>.

Herrmann bezieht sich in seiner Aussage ausdrücklich auf den *Normalfall*, der durch eine psycholinguistische Theorie der Sprachverarbeitung erklärt werden soll. Für diesen Normalfall gilt nach ihm, dass die Auswertung syntaktischer Merkmale im Regelfall für eine Verständigung überflüssig ist und nur bei Bedarf vorgenommen wird.

Die im vierten Teil der vorliegenden Arbeit vorgestellten empirischen Daten legen nun aber nahe, dass eine solche *Nur bei Bedarf*-Strategie in der Auswertung syntaktischer Information zumindest dann nicht Erfolg versprechend ist, wenn es um die Rezeption schriftsprachlicher Texte geht. Diese Daten sprechen nämlich dafür, dass ein entscheidender Unterschied darin liegt, ob syntaktische Information nur aufgabeninduziert (also *bei Bedarf*) oder habituell (also unabhängig von einer vorhergehenden Prüfung, ob es sich um nötige oder *unnötige Information* handelt) ausgewertet wird. Syntaktische Information *nur bei Bedarf* nutzen zu wollen heißt nach diesen Ergebnissen soviel wie sie gar nicht zuverlässig nutzen zu können. Sie steht unter dieser Bedingung im kritischen Fall mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht zur Verfügung.

Die von Herrmann geschilderte *Nur bei Bedarf*-Strategie dürfte sicherlich ein Charakteristikum gerade alltäglicher mündlicher Kommunikation sein. Sie beruht unter anderem darauf, dass Sprachteilnehmer ihr Wissen über die kommunikative Situation – Herrmann bezeichnet es als „Umgebungsrepräsentation“ – und über das, was allgemein zu erwarten ist – Herrmann spricht vom „deklarativen Wissen“ – ausnutzen (S. 169). Diese Strategie führt, mit anderen Worten, dazu, dass das Verstehen sprachlicher Äußerungen kontextabhängig wird.

Umgekehrt heißt das, dass ein grammatisches Wissen, welches als Element eines dekontextualisierten schriftsprachlichen Sprachverstehens auftritt, nicht auf die Weise in Funktion kommen kann, dass es in Abhängigkeit von Merkmalen der Situation abgerufen wird, in der es benötigt wird. Es muss in einem gewissen Ausmaß situationsunabhängig gegeben sein. Sein Sinn kann darum per se nicht erfasst werden, indem man nach seiner Rolle in jeweils konkreten Situationen fragt, da es gerade unabhängig von solchen aktiviert werden muss.

Das Fazit lautet, dass das Vorhaben, einen Sinn grammatischen Wissens zu finden, indem man nach dessen Rolle in kommunikativen Situationen fragt, dem Versuch gleichkommt, Wasser mit einem Sieb zu schöpfen. Die im Rahmen des kommunikationsorientierten

Deutschunterrichts vorgeschlagene Orientierung von Sprachreflexion an *metakommunikativen Situationen* stellt bis in die Gegenwart einen zentralen Bezugspunkt der grammatikdidaktischen Diskussion dar (vgl. Ivo 1999, S. 137f; Switalla 2000, S. 227). Dass es möglich ist, aus dieser Perspektive den Sinn grammatischen Wissens überzeugend zu formulieren, kann jedoch in Zweifel gestellt werden.

#### 5.2.4 Grammatik als *Selbstaufklärung des sprachlich verfassten Denkens*

Grammatik als *Selbstaufklärung des sprachlich verfassten Denkens* – diese Formulierung ist sicherlich nicht so geläufig wie die Redeweise von Grammatik als *Einsicht in den Bau der Sprache* oder als *Metakommunikation*. Sie wird an dieser Stelle verwendet, um zu charakterisieren, auf welche Weise eine im deutschsprachigen Raum einflussreiche Tradition des *funktionalen Grammatikunterrichts* den Sinn grammatischen Wissens zu beschreiben versucht hat. Die Formel stammt von Köller und soll bei ihm zum Ausdruck bringen, dass grammatische Strukturen, soweit sie in ihrer Funktionalität gesehen werden, „Substrukturen des bewußten Denkens“ darstellen, „die allem Gegenstandsdenken präformierend vorausgehen“ (Köller 1997, erstmals 1983; S. 16). Dass grammatische Reflexion sinngemäß den Versuch beinhaltet, an diese Substrukturen „heranzukommen“, wie Köller an der gleichen Stelle schreibt, ist eine äußerst anspruchsvolle Vorstellung, die kaum von allen Vertretern eines sich als *funktional* verstehenden Grammatikunterrichts geteilt werden dürfte. Sie wird hier aber gleichwohl zu dessen Charakterisierung verwendet, da die von Köller verfolgte Annahme einer Funktion grammatischer Strukturierung für das Denken auch ein Ausgangspunkt der funktionalen Grammatik von Schmidt ist (vgl. Schmidt 1964, erstmals 1959, S. 20f; 1983, erstmals 1964, S. 22)<sup>264</sup>. Bei aller Verschiedenheit der Ansätze von Köller und Schmidt liegt in ihrer Überzeugung, dass die Grammatik es letztlich mit elementaren Strukturen oder Mitteln des Denkens zu tun habe, eine Gemeinsamkeit, auf deren Hintergrund die Charakterisierung des funktionalen Grammatikunterrichts als eines Beitrags zur *Selbstaufklärung des sprachlich verfassten Denkens* in der Überschrift vorgenommen wurde.

Neben den mit den Ansätzen von Schmidt und Köller begründeten Traditionen und zum Teil unabhängig davon gab und gibt es verschiedene Konzeptionen des Grammatikunterrichts, die von ihren Vertretern als *funktional* bezeichnet worden sind (Zimmermann 1957, Ulshöfer 1977, 1980a, 1980b, 1983, Einecke 1982, 1999, Strecker 1987, Ossner 1988, Hoffmann 1991, 1993, 1995, Klotz 1995, 1996a, 1996b, Ulrich 2001). Funktionale Konzeptionen des Grammatikunterrichts haben im westlichen Deutschland die Szene nie wirklich beherrscht, sind aber andererseits auch nie gänzlich daraus verschwunden. Insofern stellen sie eine bemerkenswerte Konstante der didaktischen Diskussion dar. Dies gilt auch außerhalb des deutschsprachigen Raumes (Markova 1979, erstmals 1974<sup>265</sup>; Crystal 1987, Carter 1994).

Wie bereits im vorangehenden Abschnitt (5.2.3) erwähnt, mag es auf den ersten Blick schwierig erscheinen, einen *funktionalen* Grammatikunterricht von einem am sprachlichen Handeln orientierten, also *pragmatisch* begründeten oder *kommunikativ* ausgerichteten Grammatikunterricht abzugrenzen. In der Tat ist beides stellenweise gleichgesetzt worden (Hoppe 1974, Lewandowski 1978). Ob man eine Abgrenzung vornimmt, ist letztlich eine rein terminologische Frage. Im vorliegenden Zusammenhang soll unter dem Titel *funktionaler Grammatikunterricht* ein Verbund von Leitvorstellungen angesprochen werden, welche insbesondere in den Ansätzen von Schmidt und Köller wirksam sind. Der *funktionale* Ansatz setzt sich aufgrund dieser Leitvorstellungen von einem *kommunikativen* auf eine Weise ab, die nicht in Gestalt eindeutiger Antithesen greifbar ist, aber doch in Form untergründiger Orientierungen, welche

auf eine sanfte, im Endergebnis aber nachhaltige Weise zwischen beiden zu differenzieren vermögen.

Diese Leitvorstellungen können wie folgt beschrieben werden:

- Zwischen Gebrauch von Sprache und Reflexion darüber wird zwar unterschieden. Jedoch werden in funktionalen Ansätzen (im Gegensatz zu kommunikativen) solche Situationen als charakteristisch angesehen, in denen metasprachliche Reflexion als Element des Sprechens oder des sprachlichen Verstehens selbst auftritt, nicht solche, in denen Sprachreflexion als eine eigene, von der sprachlichen Praxis getrennte Instanz in Erscheinung tritt. Die reflexive Einstellung zum Sprechen ist somit Bestandteil des Sprechens selbst. Köller spricht im Blick darauf von sprachlichem „Begleitbewußtsein“ (1997, S. 72).

Dieses kann man als das ausschlaggebende Merkmal betrachten, welches *funktionale* Ansätze (in dem Sinne, wie das Wort hier verstanden wird) von *kommunikativen* abgrenzt. Das heißt nicht, dass ein Axiom vorliegt, welches eine Seite akzeptiert und die andere zurückweist. Schon für die alltägliche Erfahrung ist ja ist unübersehbar, dass es beides gibt – einerseits Situationen, in denen ein deutlich markierter Übergang von der sprachlichen Praxis zu einer davon abgrenzbaren Phase der Sprachreflexion stattfindet, wie auch andererseits das Eingebettet-Sein reflexiver, Sprachaufmerksamkeit einschließender Elemente in ablaufende sprachliche Praxis. Jedoch kann es für eine didaktische Konzeption ausschlaggebend sein, an welcher von beiden Vorkommensweisen metasprachlicher Reflexivität sie sich orientiert, und welche sie zum Ausgangspunkt ihrer Theoriebildung macht.

Diese zunächst nur untergründige Orientierung kann in anderen Bereichen in Form inhaltlicher Aussagen auch auf der Ebene der Theorie wirklich greifbar werden. Köller nimmt etwa Anschluss an Weinrich, der grammatische Morpheme als metakommunikative Signale versteht (Weinrich 1976, S. 108). Eine solche Sichtweise schließt ein, dass Einheiten mit einem metasprachlichen Status grundsätzlich als Bestandteile sprachlicher Texte auftreten und somit für diese Texte konstitutiv sind. Daraus kann man eigentlich nur folgern, dass auch ein metasprachliches Begleitbewusstsein nicht nur stellenweise auftreten kann, sondern für sprachliche Praxis konstitutiv ist. Das ist eine sehr weit gehende These, die wohl kaum als unumstritten akzeptiert gelten kann. Köller thematisiert sie unter dem Begriff *Reflexivität*, welche er „als eine komplementäre Kategorie zu der des Zeichens“ (1997, S. 24) bezeichnet.

Kennzeichnend ist auch, dass Köller das sprachpraktische grammatische Wissen, welches häufig als *unbewusst* oder *nicht bewusst* beschrieben wird, mit dem Adjektiv *vorbewusst* charakterisiert (1997, S. 11 u.ö.). Der Unterschied zwischen dem Wissen, welches der Sprachpraxis zugrunde liegt, und metasprachlichem Wissen wird auf diese Weise eingegebenet, was ebenfalls eine starke und kaum unumstrittene theoretische Annahme einschließt<sup>266</sup>.

- Die funktionalen didaktischen Ansätze befassen sich, anders als die kommunikativen, vorwiegend mit Erscheinungen, die eher der grammatischen (und textuellen) Ebene zugeordnet werden können als der pragmatischen Ebene kommunikativen Handelns in Situationen.

Auch hier liegt ein auf den ersten Blick schwer fassbarer Unterschied in Gestalt von Orientierungen vor, nicht in Gestalt definierbarer theoretischer Gegensätze. Der Unterschied ist zudem graduell. Schmidt entwickelte sein Konzept unter dem Einfluss der Pragmatik weiter zu einer „im Hinblick auf die Kommunikation funktionale[n] Sprachbeschreibung“ (Schmidt u.a. 1981, S. 11) und Köller bezieht sich explizit auf die Sprechakttheorie (1997, S. 36f). Im Endeffekt jedoch stehen im Vordergrund un-

terrichtspraktischer Vorschläge, die im Rahmen funktionaler Ansätze gemacht wurden, eher grammatische als pragmatische Phänomene.

Dies ergibt sich letztlich auch folgerichtig aus deren eingangs dargestellter Grundannahme, dass grammatische Strukturierung ein Mittel der Strukturierung des Denkens sei. Die Funktion sprachlicher Strukturen kann unter dieser Voraussetzung nicht nur auf der kommunikativen, sondern sie muss auch auf der kognitiven Ebene gesucht werden. Es ist nun aber nicht absehbar, was pragmatische Analysen zum Erfassen solcher kognitiver Sprachfunktionen beitragen könnten. Insofern kann auch dieses Merkmal funktionaler Ansätze – stärkere Orientierung an grammatischen als an pragmatischen Theorien – als durchaus in deren theoretischen Annahmen begründet betrachtet werden.

- Der typische Bereich für die Anwendung grammatischen Wissens ist bei funktionalen Konzeptionen nicht die Situation metakommunikativer Verständigung, sondern das *konzeptionelle Schreiben*<sup>267</sup>.

Es wurde oben (5.2.3) bereits zum Ausdruck gebracht, dass die kommunikativen Ansätze das Schreiben sehr wohl auch als Anwendungsfeld grammatischen Wissens im Blick hatten. Sie waren jedoch von einer großen Skepsis hinsichtlich der Möglichkeit, Schreibprozesse überhaupt auf dem Weg über bewusste metasprachliche Reflexion zu beeinflussen. Funktionale grammatikdidaktische Ansätze sind dagegen stets von der Voraussetzung ausgegangen, dass die Wirksamkeit grammatischen Wissens beim Schreiben nicht grundsätzlich in Frage steht, sondern von der Art des Grammatikunterrichts abhängt, in dem es erworben wurde. Diese Zuversicht ergibt sich vermutlich aus ihrer oben erörterten Annahme, dass ein *sprachliches Begleitbewusstsein*, eine Art von *Reflexivität* im Blick auf grammatische Erscheinungen, Bestandteil der sprachlichen Praxis selbst ist. Unter dieser Voraussetzung stellt sich nicht das Problem, wie zwei ursprünglich ganz fremde Prozesse – Schreiben und metasprachliche Reflexion – nachträglich zusammengebracht werden können.

Dieses dritte Merkmal funktionaler didaktischer Grammatiken ist am wenigsten geeignet, sie von anderen Ansätzen scharf abzugrenzen. Es gilt schon aus prinzipiellen Gründen, dass grammatisches Wissen einen besonderen Bezug zur Schriftlichkeit hat (Cicourel 1975, Maas 1992, vgl. dazu Funke 2000). Konzeptionelles Schreiben und Grammatikunterricht zu verbinden, ist darüber hinaus sicherlich keine Idee, die den funktionalen Grammatikunterricht exklusiv auszeichnet.

Andererseits ist die Orientierung des Grammatikunterrichts auf das konzeptionelle Schreiben aber dasjenige Charakteristikum, das verschiedene funktional orientierte grammatikdidaktische Ansätze als eine Art von kleinstem gemeinsamem Nenner verbindet. Die drei hier genannten Merkmale sind also nach dem Prinzip fallender Prägnanz, aber steigender Akzeptanz angeordnet. Während das erste wirklich deutlich nur bei Köller greifbar wird, ist das letzte eine in funktionalen Konzeptionen wohl durchgängig wirksame Leitvorstellung. *Funktionaler Grammatikunterricht* kann aufgrund dieser Leitvorstellung in der Praxis auch schlicht verstanden werden als *ein dem Schreiben dienlicher Grammatikunterricht* (vgl. etwa Schleppegrell 1998). In diesem Sinne kann er dann schließlich eine fragwürdige Erscheinungsform als *für einen anderen Zweck funktionalisierter Grammatikunterricht* bekommen.

Ein funktionaler Grammatikunterricht kann sich an einer expliziten funktionalen Grammatik orientieren (etwa Schmidt 1964, Hoffmann 1991, 1993, 1995), er muss dies aber nicht tun, soweit er im Sinne des dritten genannten Merkmals auch rein binnendidaktisch begründet werden kann. Die Anziehungskraft funktionaler grammatikdidaktischer Konzeptionen gerade in der Gegenwart könnte sich aus dem einfachen ‚theoriepragmatischen‘ Gesichtspunkt erge-

ben, dass sie einerseits einen durchaus systematischen Grammatikunterricht zu entwerfen gestatten, andererseits aber diesen aufgrund nachvollziehbarer Kriterien auch wieder in seine Schranken weisen.

Eine Darstellung von didaktischen Konzeptionen in geschichtlicher Perspektive, aber mit systematischem Interesse beschreibt diese Konzeptionen stets nicht nur, sondern es konstruiert sie. In diesem Sinne stellen die oben gegebene Umschreibung eines *funktionalen* wie auch die im vorhergehenden Abschnitt vorgenommene Abgrenzung eines (*meta-*)*kommunikativen* Ansatzes Konstruktionen dar. Beide Konstruktionen müssen verstanden werden im Blick auf die hier verfolgte Problemstellung, die Frage also nach dem in didaktischen Ansätzen enthaltenen Bild davon, was grammatisches Wissen ist und welchen Sinn es hat. Diese Frage soll im Folgenden für das Konzept des *funktionalen Grammatikunterrichts* untersucht werden, und zwar für dessen theoretisch im größten Ausmaß explizite Version, den Ansatz von Köller.

Ein funktionaler Grammatikunterricht wird von Köller – unter Bezug auf Schmidt – beschrieben als ein Grammatikunterricht, der „die Form-Funktion-Korrelation in den Mittelpunkt des Interesses stellt“ (1997, S. 10). Bei einem solchen Ausgangspunkt ergibt sich die Notwendigkeit, die Begriffe der *grammatischen Form* und der *grammatischen Funktion* zu definieren.

Die erste Aufgabe scheint unproblematisch zu sein. Köller führt in ihrem Zusammenhang den Begriff des *grammatischen Zeichens* ein. Als solche Zeichen dienen Flexive, freie grammatische Morpheme (Konjunktionen, Partikel und Präpositionen), aber auch Intonationskurven und die serielle Anordnung von Einheiten im Satz (S. 14)<sup>268</sup>. Die *grammatische Form* kann somit verstanden werden als die Formseite eines (bilateralen) *grammatischen Zeichens*<sup>269</sup>.

Den Begriff der *Funktion* definiert Köller unter Bezug auf Weinrich (1976, vgl. Weinrich 1993) durch den Begriff der *Instruktion*:

„Jedes sprachliche Zeichen wird als eine Anweisung des Sprechers an den Hörer verstanden, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten. Während der Hörer von den lexikalischen Zeichen dazu aufgefordert wird, sich bestimmte Referenzobjekte vorzustellen, wird er bei den grammatischen Zeichen dazu aufgefordert, den Verstehensprozess von lexikalischen Zeichen auf eine bestimmte Weise zu organisieren ... Grammatische Zeichen lassen sich demnach als implizite Imperative für die Organisation des Verstehensprozesses auffassen“ (S. 15f)<sup>270</sup>.

Köller unterscheidet also unter dem Gesichtspunkt der Funktion im jeweiligen Text zwischen *repräsentierenden Zeichen*, zu denen die lexikalischen Morpheme gehören, und *organisierenden Zeichen*, den grammatischen Morphemen (S. 12). Letzteren schreibt er eine *instruktive* (S. 15) oder *aufmerksamkeitslenkende Funktion* (S. 33 u.ö.) zu.

Im Einzelnen identifiziert Köller die Funktionen grammatischer Zeichen – eigentlich im klassischen strukturalistischen Sinn – im Rahmen funktionaler Kontraste. Um die Funktion etwa des Passivs zu beschreiben, stellt er Aktiv und Vorgangspassiv am Beispiel gegenüber (*Kolumbus entdeckte Amerika/Amerika wurde von Kolumbus entdeckt*). Die Gegenüberstellung führt zu dem Schluss, dass der Unterschied der Funktion im Kern auf eine „prozessuale bzw. resultative Akzentuierung eines Prozesses“ hinauslaufe (S. 97). Das bedeutet, dass ein Sprecher mit dem Gebrauch des Passivs „dem Hörer die Instruktion gibt, seine Aufmerksamkeit nicht auf das Geschehen, sondern auf die Geschehensergebnisse zu konzentrieren“ (S. 94)

Betrachtet man dieses Vorgehen, so wird deutlich, dass sein didaktischer Reiz darin liegen kann, dass Aspekte sprachlicher Kenntnis, die zunächst „über ein etwas amorphes, aber doch recht zuverlässiges Sprachgefühl zugänglich sind“, auf einer „Bewußtseinsstufe zweiter Ordnung ... ins Licht unseres expliziten Bewußtseins treten“ (S. 12). Ein Grammatikunterricht, der eine Funktionserkundung zum Vorgangspassiv nach diesem Muster vornimmt<sup>271</sup>, kann von den Schülerinnen und Schülern als eine Art von Selbstexploration ihrer sprachlichen Intuition erfahren werden – wenn sie im gegebenen Fall über diese Intuition verfügen. Unter dieser Voraussetzung ist es berechtigt, von einem *genetischen Lernen* im Grammatikunterricht zu sprechen, das „die Schüler gleichsam an der Anfangspunkt der grammatischen Reflexion zurückzuführen“ versteht, statt sie nur mit deren Ergebnissen zu konfrontieren (S. 30).

Die von Köller ins Auge gefasste Unterrichtspraxis lässt sich an einem Unterrichtsbeispiel verdeutlichen, in dem es um die Gegenüberstellung von Präsens und Futur I geht. Beide Tempora können in Äußerungen auftreten, die der Beschreibung noch ausstehender Ereignisse dienen (*Morgen beginnt der Prozeß/Morgen wird der Prozeß beginnen*). Während wir jedoch

„mit dem Präsens gleichsam auf die Zeitstufe der Zukunft springen können und uns dann alle Sachverhalte psychisch so vergegenwärtigen, als nähmen wir sie synchron mit ihrer sprachlichen Objektivierung wahr, ... erzeugt das Futur I immer ein spezifisches Begleitbewußtsein, das dadurch gekennzeichnet ist, dass uns psychisch die Differenz zwischen Sprechzeitpunkt (Textzeit) und Geltungsbezug der Aussage (Aktzeit) bewußt bleibt“ (S. 72).

Um mit Schülerinnen und Schülern an dieser Einsicht arbeiten zu können, präsentiert Köller den folgenden, recht ansprechenden Arbeitstext unter dem Titel „Gespräch im Zug“:

„Herr Alltäglich: Guten Tag, entschuldigen Sie, sitzt dort jemand am Fenster?  
Herr Logomann: Wollen Sie mich auf den Arm nehmen? Sie sehen doch, daß ich allein im Abteil bin.  
Herr Alltäglich: Ich will ja nur wissen, ob da jemand sitzt, der jetzt nicht da ist.  
Herr Logomann: Donnerwetter, gibt es das denn auch! Kann man sich zugleich an zwei verschiedenen Orten aufhalten?  
Herr Alltäglich: Natürlich nicht. Ich möchte nur wissen, ob ich mich an das Fenster setzen darf.  
Herr Logomann: Aber natürlich können Sie sich dort hinsetzen.  
Herr Alltäglich: Das ist schön, dann sehe ich doch noch mehr von den Burgen am Rhein.  
Herr Logomann: Ich fürchte, darauf werden Sie noch etwas warten müssen, denn gerade fahren wir durch einen Tunnel ...“ (S. 83).

Der Text ist zunächst darauf zugeschnitten, die Vorstellung in Frage zu stellen, das Präsens bezeichne gegenwärtige und nur das Futur I zukünftige Ereignisse. Als Exponent dieses „Vorurteils“ (S. 84) tritt Herr Logomann auf. Die Schülerinnen und Schüler müssen dies zunächst einmal erkennen und sein Verhalten in Frage stellen. Nachdem nun klar ist, dass das Präsens nicht nur bei der Beschreibung aktuell ablaufender Ereignisse verwendet werden kann, stellt sich die Frage, wie seine Funktion denn positiv zu beschreiben sei. Herr Alltäglich, der (trotz fortgesetzten Widerstandes seitens Logomanns) am Präsens festhält, verwendet dieses zunächst dazu, „zeitstufenneutrale Aussagen zu machen“, zuletzt aber auch in einer Äußerung, die „psychisch etwas unmittelbar vergegenwärtigen“ soll (S. 84). Dies sind also die beiden potentiellen Präsens-Funktionen, die der Arbeitstext zu erschließen gestattet.

Um an solchen Texten die „instruktive Kraft“ grammatischer Zeichen zu klären, sollte man nach Köller „am besten ... operative Verfahren“ einsetzen, indem man diese Zeichen „entweder streicht oder durch verwandte Zeichen ersetzt“ (S. 16). Dies könnte im gegebenen Beispiel etwa bedeuten, in der letzten Äußerung Alltäglichs die Präsens- durch eine Futur-Form zu ersetzen und darauf zu achten, welche Veränderungen sich ergeben:

- (1) ... *dann sehe ich doch noch mehr von den Burgen am Rhein.*
- (2) ... *dann werde ich doch noch mehr von den Burgen am Rhein sehen.*

Dieses Vorgehen muss im Fall des Präsens-/Futur-Kontrasts allerdings nicht sehr erfolgreich sein, denn beide Tempusformen „lassen sich ... oft gegeneinander austauschen“, wobei Veränderungen nur dann wahrnehmbar sind, wenn man auf „die semantische Feinstruktur von Aussagen und ihre metakommunikativen Implikationen“ achtet (S. 72).

Ergiebig könnten Einfügeoperationen sein, etwa das Einsetzen von *jedesmal* in (1) und in (2):

- (1) ... *dann sehe ich doch jedesmal noch mehr von den Burgen.*
- (2) ... *dann werde ich doch jedesmal noch mehr von den Burgen sehen.*

In (1) kann der gesamte Satz im Skopus von *jedesmal* stehen, so dass er folgende Bedeutung hat:

- (1) ... *jedesmal, wenn ich da sitze, sehe ich mehr von den Burgen.*

*Jedesmal* kann aber auch Skopus innerhalb des Satzes haben:

- (1) ... *wenn ich da sitze, sehe ich jedesmal, wenn Burgen kommen, mehr davon.*

(2) hat dagegen nur eine Lesart, in der der Skopus von *jedesmal* innerhalb des Satzes liegt. Dies zeigt, dass (1) strukturell mehrdeutig ist. Seine Mehrdeutigkeit liegt darin begründet, dass mit Hilfe des Präsens, welches in (1) auftritt, nicht nur ein tatsächlicher, zur Sprechzeit ablaufender Vorgang beschrieben werden kann, sondern auch ein nur potentieller und insofern zeitlich gar nicht situierter Vorgang. In dieser zweiten Verwendung des Präsens ist die in (1) auftretende Verbform *sehe* semantisch mit *jedesmal* kombinierbar.

Eine ähnliche Feststellung ergibt sich auch bei einer probeweisen Verschiebung des Satzakzents, welcher in (2) das Element *werde* unabhängig vom lexikalischen Verb hervorheben und damit auf die temporale Interpretation der Äußerung aufmerksam machen kann. In (1) kann das Tempusmorphem dagegen nicht isoliert von dem gesamten Verb den Akzent erhalten. Eine Akzentuierung der finiten Verbform *sehe* in (1) würde sowohl als Hervorhebung der lexikalischen Verbbedeutung wie als Hervorhebung der temporalen Funktion interpretierbar sein. Insofern liegt eine potentielle Mehrdeutigkeit bei (1) vor, die auf gleicher Ebene liegt wie die oben festgestellte.

Das Problem ist nur: Diese Mehrdeutigkeit von (1) ist Ausdruck der Tatsache, dass das Präsens temporal nicht eindeutig interpretierbar ist. Während das Futur in (2) eine explizit temporale (auf den noch ausstehenden Charakter des Geschehens hinweisende) Bedeutung hat, kann das Präsens in (1) eine temporale wie eine „zeitstufenneutrale“ Interpretation bekommen. Was die beiden beschriebenen ‚operativen‘ Verfahren dagegen nicht ausweisen, ist die angenom-

mene *Vergegenwärtigungsfunktion* des Präsens in Alltäglichs letzter Äußerung, um die es bei ihr aber gerade geht.

Es lässt sich voraussagen, dass es einen Nachweis dieser Vergegenwärtigungsfunktion mit Hilfe operativer Verfahren grundsätzlich nicht geben wird. Diese Aussage stützt sich darauf, dass Präsens- wie Futur-Variante der Äußerung gleichermaßen in Verbindung mit Einheiten auftreten können, die eine *psychische Vergegenwärtigung* semantisch explizit zum Ausdruck bringen. Dies zeigt etwa das folgende Beispiel:

- (1) ... *dann sehe ich doch voll innerer Anteilnahme noch mehr von den Burgen am Rhein.*
- (2) ... *dann werde ich doch voll innerer Anteilnahme noch mehr von den Burgen am Rhein sehen.*

Die Einfügung des eine Vergegenwärtigung explizit ausdrückenden semantischen Elements *voll innerer Anteilnahme* wirkt in (1) wie in (2) sprachlich im gleichen Ausmaß ‚passend‘ oder ‚unpassend‘. Sie führt weder zum Auftreten eines neuen Bedeutungsunterschieds zwischen Präsens- und Futur-Variante noch zu einer Mehrdeutigkeit nach Art des oben erörterten Skopusunterschieds bei einer von ihnen<sup>272</sup>. Beide Sätze bedeuten, dass Alltäglich beim Erscheinen der Burgen diese mit innerer Anteilnahme sieht bzw. sehen wird. Es ist durchaus denkbar, dass sein Gegenüber beim Hören von (1) eher als beim Hören von (2) den Schluss zieht, dass Alltäglich schon jetzt innerlich an dem erwarteten Geschehen Anteil nimmt, da er sich beim Sprechen über die kommenden Burgen so einstellt, als ob sie bereits da wären, obwohl sie tatsächlich gar nicht zu sehen sind. Genau dies dürfte mit der von Köller vertretenen These von der *Vergegenwärtigungsfunktion des Präsens* gemeint sein. Dieser Unterschied schlägt sich aber weder in unterschiedlichen Strukturen noch in unterschiedlichen Bedeutungen nieder.

Der Grund dafür, dass die Vergegenwärtigungsfunktion des Präsens mit Hilfe operativer Umformungen von Sätzen nicht zwingend aufgezeigt werden kann, liegt darin, dass sie kein syntaktisches, sondern ein textuelles Merkmal des Präsens ist<sup>273</sup>. Um nachzuweisen, dass das Präsens eine solche Funktion hat, müsste man, mit anderen Worten, statt einen einzelnen Satz zu betrachten eine größere Anzahl von Texten hinsichtlich ihres Tempusgebrauchs vergleichen und zeigen, dass das Auftreten von Präsens oder Futur in ihnen davon abhängt, ob der gesamte Text jeweils die Vergegenwärtigung eines Geschehens anstrebt oder nicht<sup>274</sup>.

Einen solchen Weg schlägt Köller in seinem Unterrichtsvorschlag nicht ein, und zwar aus guten Gründen. Sein Ziel ist ja nicht, den Schülerinnen und Schülern ein für sie neues linguistisches Wissen zu vermitteln, sei es auf Satz- oder auf Textebene, sondern ein bereits bei ihnen vorhandenes *Sprachgefühl* in gemeinsamer Arbeit mit ihnen *ins Licht des expliziten Bewusstseins treten* zu lassen. Bei einer solchen Zielsetzung muss der Grammatikunterricht so gestaltet sein, dass die Lernenden ihn auch als Erkundung ihrer eigenen sprachlichen Kenntnis erfahren und nicht als Erforschung des Tempusgebrauchs in irgendwelchen Texten. Es muss ihnen deutlich werden, dass sie darin etwas in einer neuen Weise erfassen, was sie auf andere Weise vorher schon ‚gewusst‘ haben.

Es sei darum der zuerst in Betracht gezogene ‚operationale‘ Schritt noch einmal aufgegriffen, welcher zugleich der elementarste und für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I wohl einzig überschaubare ist. Das ist die Umformung des Präsens in das Futur:

- (1) ... dann sehe ich doch noch mehr von den Burgen am Rhein.
- (2) ... dann werde ich doch noch mehr von den Burgen am Rhein sehen.

Die Gegenüberstellung von (1) und (2) muss, wie oben hervorgehoben wurde, keineswegs dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler den Unterschied von Präsens und Futur im Blick auf die *Vergegenwärtigung* des geschilderten Geschehens registrieren. Sie kann dies aber tun. Schülerinnen und Schüler, bei denen das der Fall ist, werden von der bei Köller skizzierten unterrichtlichen Arbeit mit großer Wahrscheinlichkeit profitieren. Sie werden diese Arbeit vermutlich als interessant und intellektuell anregend erleben, da sie auf Komponenten der Form von Sätzen aufmerksam werden, die ihnen bis dahin nicht bewusst waren, die ihnen aber grundsätzlich zugänglich sind und deren nachhaltige untergründige Wirksamkeit in Kommunikationsprozessen plötzlich deutlich wird.

Einen solchen Fall gelingenden Unterrichts zu betrachten ist aufschlussreich, da dies ein Bild von der Eigenart des didaktischen Ansatzes eines funktionalen Grammatikunterrichts entstehen lässt. Dabei werden dessen Stärken, gleichzeitig aber auch problematische Punkte sichtbar.

Erstens liegt das intuitive Wissen über Tempusfunktionen, auf welches die Schülerinnen und Schüler sich im beschriebenen Unterrichtskonzept stützen müssen, auf *Text-* und nicht auf Satzebene. Es ist, soweit es vorhanden ist, vermutlich Niederschlag von Leseerfahrungen, möglicherweise auch von frühen Erfahrungen mit mündlichen oder vorgelesenen Erzählungen.

Zweitens haben die von Köller so genannten *operativen Verfahren* in diesem Unterrichtskonzept eine andere Funktion als bei einer Anwendung auf satzgrammatische Fragestellungen<sup>275</sup>. Sie sind jedenfalls nicht operational in dem Sinne, dass sie die Gültigkeit von Aussagen nachzuweisen gestatten. Ein *nachweisendes* Verfahren muss so geartet sein, dass ein Argumentierender durch seine Anwendung Information erzeugen kann, die geeignet ist, einen anderen von der Richtigkeit einer Annahme zu überzeugen, welche er vertritt. Die Umformung des Beispielsatzes vom Präsens in das Futur tut ihren Dienst aber, wenn überhaupt, so nur dadurch, dass die einzelnen angesprochenen Schülerinnen und Schüler beim gedanklichen Nachvollzug dieser Probe jeweils Information erzeugen, welche dazu führt, dass sie sich selber hinsichtlich der Vergegenwärtigungsfunktion des Präsens Gewissheit verschaffen. Man könnte einen solchen Gebrauch grammatischer Proben als *aufscheinen lassend* beschreiben.

Drittens bezieht sich die Kenntnis, welche Lerner in diesem Unterricht erwerben können, auf eine Funktion des Präsens, die es haben kann, aber nicht stets hat. Insofern kann es gar nicht so sein, dass diese Funktion bereits auf satzgrammatischer Ebene anhand von Formmerkmalen eindeutig nachweisbar wäre. Gegenstand des Unterrichts ist also ein *fakultatives*, nicht ein *obligatorisches* morphosyntaktisches Merkmal.

Viertens werden die Schülerinnen und Schüler durch die Umformung des Beispielsatzes vom Präsens in das Futur vor eine Situation gestellt, in der sie über zwei sprachlich gleichermaßen mögliche, aber hinsichtlich ihrer Funktion nicht gleichwertige Formulierungsalternativen befinden müssen. Sie bewegen sich dabei also in einem Bereich von textuell möglichen *Wahlentscheidungen* (zu diesem Begriff vgl. Köller 1988, S. 70).

Alle vier Gesichtspunkte hängen zusammen und weisen auf eine Kontur hin, welche für funktional orientierte grammatikdidaktische Unterrichtsvorschläge kennzeichnend ist. Sie stellen

solche Bereiche der Grammatik in den Vordergrund, in denen *fakultativ* auftretende Merkmale sich als Optionen gegenüberstehen. Dabei wird deutlich, in welchen Punkten Sprecher oder Schreiber beim Formulieren *Wahlentscheidungen* treffen. Der Unterricht bewegt sich damit unmittelbar auf einer Ebene von Überlegungen, wie sie auch beim *Schreiben von Texten* auftreten. Aus dieser Tatsache resultiert vermutlich die Zuversicht von Verfechtern eines funktionalen Grammatikunterrichts, dass dieser zur Verbesserung der Schreibfähigkeiten beitragen werde, wenn er nur richtig angelegt sei (Klotz 1996a).

Der Untertitel von Köllers Buch *Funktionaler Grammatikunterricht* (1997, erstmals 1983) lautet *Tempus, Genus, Modus – Wozu wurde das erfunden?* Gerade die drei genannten verbalen Kategorien sind Bereiche der Grammatik, auf die die oben genannten Merkmale zutreffen. Charakteristisch ist es dagegen, dass Bereiche wie Wortarten, Kasus oder syntaktische Funktionen, bei denen *Wahlentscheidungen* nicht oder nur peripher auftreten, in funktional orientierten Unterrichtsvorschlägen weniger Interesse finden<sup>276</sup>.

Vorschläge für einen funktionalen Grammatikunterricht sind somit durch eine charakteristische Schwerpunktsetzung hinsichtlich der in ihnen präferierten Thematik gekennzeichnet. Köller selber spricht von der „Grenze dieses Konzeptes“:

„Unbestritten bleibt, daß nicht alle grammatischen Formen auf diese Weise im Unterricht behandelt werden können ... Im Hinblick auf die Tempus-, Genus- und Modusproblematik wird aber das hier entwickelte Konzept für sinnvoll und praktikabel gehalten“ (1997, S. 33).

Dass Köller einen „imperialen Anspruch“ (ebd.) für seinen Ansatz somit verneint, bringt eine bemerkenswerte Umsicht zum Ausdruck, derer didaktische Konzeptionen ansonsten leicht verlustig gehen, da sie im Blick auf ihre ‚Abnehmer‘ dazu verleitet werden, sich außer an fachlichen Kriterien auch am Kriterium der Marktgängigkeit auszurichten. Jedoch wird im Folgenden die These vertreten, dass die Begrenztheit des funktionalen Konzepts keine rein thematische ist, sondern Charakteristika ihres Bildes von grammatischem Wissen widerspiegelt, und dass daraus die eigentliche Problematik dieses Konzepts resultiert.

Dass operative Verfahren beim Gewinnen von Erkenntnissen wie der über die Vergegenwärtigungsfunktion des Präsens nicht in *nachweisender*, sondern in *aufscheinen lassender* Funktion Gebrauch finden können, ist weder ein Mangel dieser Verfahren noch der damit erzielten Erkenntnisse. In ihrem Charakter als *aufscheinen lassenden* Verfahren kommt nichts anderes zum Ausdruck als die *Indexikalität* der Information, welche den Schülerinnen und Schülern durch ihre Anwendung zugänglich wird, d.h. die Tatsache, dass diese Information nur soweit existiert, wie sie aktuell erzeugt wird.

Indexikalisch im Zuge der Sprachverarbeitung auftretende Information kann aber, wie in (3.3.1) dargestellt, nur dann als Hinweis auf die syntaktische Strukturierung von Sätzen ausgewertet werden, wenn sie in regelhafter Weise in Abhängigkeit von dem Bestehen syntaktischer Strukturmerkmale erzeugt wird oder nicht erzeugt wird. In diesem Fall fungiert ihr Auftreten nämlich als *Index* und führt zu einer Orientierung, welche das Vorliegen eines syntaktischen Strukturmerkmals zu erfassen gestattet. Dadurch kann sie zur Grundlage für die Ausbildung grammatischen Wissens werden.

Das setzt jedoch voraus, dass das grammatische Strukturmerkmal aus im Sprachsystem gelegenen Gründen einem *Präziserungsgebot* unterliegt, d.h. *obligatorisch* spezifiziert werden

muss. Wenn seine Festlegung nicht obligatorisch ist, fehlt die strukturelle Voraussetzung dafür, das Bestehen indexikalischer Information als zuverlässigen Hinweis auf das Vorliegen eines syntaktischen Merkmals nutzen zu können. Es ist unter dieser Bedingung wahrscheinlich, dass das Bestehen dieser Information in intra- wie interindividuell unterschiedlicher und unsicherer Weise ausgewertet wird.

Es kann, mit anderen Worten, hinsichtlich nicht obligatorischer Merkmale wie der Vergegenwärtigungsfunktion beim Präsens zwar eine sprachliche Intuition vorliegen, aber keine *spezifisch syntaktische Information*. Die Intuitionen, die auftreten können, beruhen auf einer durch Umgang mit Texten erworbenen Kenntnis, nicht darauf, dass die Aktivität eines syntaktischen Musters wiedererkannt wird, da die mit der Sprachverarbeitung verbundene kognitive Aktivität, welche die Intuitionen entstehen lässt, nicht systematisch mit syntaktischen Strukturmerkmalen verknüpft auftritt, d.h. gar nicht als *syntaktisches Muster* bezeichnet werden kann.

Die Präferenz funktional orientierter grammatikdidaktischer Konzepte für Festlegungen der morphosyntaktischen Struktur, welche *fakultativ* sind, insofern *Wahlentscheidungen* unterliegen und beim Schreiben als Optionen der *Textbildung* verfügbar sind, führt somit zu der Konsequenz, dass ein grammatisches Wissen, welches auf spezifisch syntaktischer Information beruht, als Möglichkeit gar nicht ins Blickfeld kommt. Indexikalische Information, deren Bedeutung grundsätzlich in diesen Konzepten – oder jedenfalls bei Köller – sehr klar erkennbar ist, wird in ihrer Eigenart nicht abgegrenzt von anderer Information. Insbesondere wird unausdrücklich davon ausgegangen, dass sie mit begrifflichen Mitteln formulierbar ist und dabei dennoch als die gleiche Information identifizierbar bleibt. Das ist eigentlich ein Widerspruch in sich, und dieser Widerspruch gibt die Grundlage ab, auf der das wohl problematischste Charakteristikum funktionaler Grammatiken überhaupt entsteht: Aussagen solcher Grammatiken haben strukturell bedingt eine Lesart, welche eine *Verdinglichung* von sprachlichen Funktionen einschließt. Dies soll im Folgenden im Blick auf Köller aufgezeigt werden, und zwar zunächst wieder anhand seines Unterrichtsvorschlags zur Funktion des Präsens.

Nach einer oben geäußerten Vermutung dürfte dieser Unterrichtsvorschlag in hohem Grade geeignet sein für solche Schülerinnen und Schüler, denen der funktionale Kontrast von Präsens und Futur hinsichtlich der Vergegenwärtigung eines Geschehens beim Nachvollzug des von Köller präsentierten Beispiels intuitiv zugänglich ist. Wie verhält es sich nun mit den anderen Schülern? Für sie mündet die Stunde aus in die Vermittlung eines Lerninhalts, nämlich dessen, dass Aussagen im Präsens – zumindest manchmal – „psychisch etwas unmittelbar vergegenwärtigen sollen“ (S. 84). Es stellt sich nun die Frage, welche Information sie dieser Aussage entnehmen können. Sie gibt eine Intuition wieder, die ihnen spontan laut Annahme nicht zur Verfügung stand. Einige von ihnen mögen diese Intuition in einem zweiten Schritt haben nachvollziehen können. Bei allen ist dies jedoch nicht erwartbar, da gerade diese Lerner genötigt waren, sich dem eigentlichen Thema der Stunde auf einem längeren Umweg zu nähern, der sie zwangsweise auf analytisch, nicht auf intuitiv gewonnene Einsichten hin orientiert. Für sie lautet die entscheidende Frage, ob sie wenigstens nachträglich aus der Beschreibung der Funktion des Präsens als grammatischer Form, die *psychisch etwas unmittelbar vergegenwärtigen* soll, etwas lernen können. Diese Frage kann mit guten Gründen ohne weiteres verneint werden. Denn was bedeutet es, dass eine Zeitform etwas *psychisch vergegenwärtigt*? Wenn man den hier gemeinten Sinn dieses Ausdrucks nicht ohnehin intuitiv versteht, kann man bestenfalls versuchen, ihn sich nach einem Muster zu verdeutlichen, das etwa einer expliziten Paraphrase entspricht. Dies könnte zu Konstruktionen des folgenden Typs führen<sup>277</sup>:

- (3) *Ich halte es mir als eine jetzt schon gegenwärtige Tatsache vor Augen: „Dann sehe ich die Burgen!“*

Für solche Konstruktionen gilt, dass sie gerade nicht wiedergeben, was mit der *Vergegenwärtigungsfunktion des Präsens* gemeint ist, da in (3) statt der Präsens-Form unbeschadet der Kriterien von Bedeutungsgleichheit und Strukturhaltung auch die Futur-Form eingesetzt werden kann.

Der Einwand, der sich aus diesen Überlegungen ergibt, lautet nicht, dass der vorgesehene Unterricht für viele Schülerinnen und Schüler zu schwer sei. Das dürfte zwar im gegebenen Fall zutreffen, kann aber in mehr oder weniger großem Ausmaß bei jedem Unterrichtsvorschlag gelten und betrifft zudem nicht das unterrichtliche Konzept selbst, sondern seine Anwendungsbedingungen. Das Problem, auf das hingewiesen werden soll, ist, dass sich daraus, dass es sinnvoll und sogar interessant sein kann, Funktionen grammatischer Zeichen zu *identifizieren*, nicht ohne weiteres und in jedem Fall folgt, dass es auch sinnvoll ist, diese Funktionen zu *beschreiben*. Köller fordert, dass im Unterricht „Funktionsbeschreibungen“ (S. 157) grammatischer Zeichen erarbeitet werden müssten, ja dass diese sogar „auf der begrifflichen Ebene zu präzisieren“ (S. 116) seien. Genau damit entsteht die Gefahr einer Verdinglichung dieser Funktionen. Diese Gefahr besteht hier im Blick auf das Verständnis des im Grammatikunterricht vermittelten Lerninhalts, welches Schülerinnen und Schüler gewinnen. Das entscheidende Problem funktionaler grammatikdidaktischer Ansätze liegt aber nicht darin, dass sie eine solche Gefahr mit sich bringen, sondern darin, dass ihre Theorie diese nicht einmal sichtbar macht.

Dies wird erkennbar an ihrem zentralen Begriff, dem der *Funktion* grammatischer Zeichen. Anhand seiner Diskussion soll im Folgenden die am Unterrichtsbeispiel verdeutlichte Gefahr einer Verdinglichung sprachlicher Funktionen in allgemeinerer Form dargestellt werden.

Wenn Köller die Funktionen grammatischer Zeichen als *Instruktionen* oder *Aufforderungen* beschreibt, so kann damit nicht eine Illokution gemeint sein, also eine auch explizit formulierbare sprachliche Handlung des Aufforderns<sup>278</sup>. Wäre dies nämlich der Fall, so müsste ein Sprecher, welcher ein Zeichen mit einer bestimmten instruktiven Funktion verwendet, damit aber gleichzeitig eine gegenläufige explizite Aufforderung verbindet, in einen pragmatischen Widerspruch geraten. Soweit also beispielsweise, wie Köller schreibt, ein Sprecher mit dem Gebrauch des Passivs „dem Hörer die Instruktion gibt, seine Aufmerksamkeit nicht auf das Geschehen, sondern auf die Geschehensergebnisse zu konzentrieren“ (S. 94), so würde er sich unter der beschriebenen Voraussetzung in einen pragmatischen Widerspruch verwickeln, wenn er sagen würde:

- (4) *Achte bei folgender Aussage mal besonders auf das Geschehen, nicht auf sein Ergebnis: „Amerika wurde von Kolumbus entdeckt“.*

Ein pragmatischer Widerspruch ist hier jedoch nicht erkennbar. Wie merkwürdig die Aufforderung auch immer sein mag, so ist es doch wenig einleuchtend, dass es unmöglich wäre, ihr Folge zu leisten<sup>279</sup>. Wenn man Köllers Annahme akzeptiert, dass mit dem Gebrauch des Passivs die von ihm genannte Instruktion verknüpft ist, so kann diese Instruktion also keine Illokution im Sinne einer Aufforderung von dem Typ sein, wie sie in (4) explizit formuliert wird.

Es liegt nun schon aus prinzipiellen Gründen auf der Hand, dass die von Köller angenommenen *Instruktionen* auf einer anderen Ebene liegen müssen als explizite oder explizierbare Anforderungen. Denn wenn die Funktion grammatischer Zeichen gerade darin liegt, im Verstehensprozess eine *organisierende* und nicht eine *repräsentierende* Rolle zu tragen, so können sie nicht vollständig in eine explizite Form übersetzt werden, die ja ihrerseits wieder *repräsentierenden* Charakter hat, da die Zeichen dabei ihrer Funktion verlustig gehen müssten. Das bedeutet, dass explizite Beschreibungen der von Köller angenommenen Funktionen grammatischer Zeichen grundsätzlich das tilgen und unsichtbar machen, was ihr entscheidendes Merkmal ist, nämlich ihre *Funktionalität*.

Diese Überlegung entspricht strukturell der in (3.2.1) dargestellten Argumentation Polanyis zur Nicht-Übersetzbarkeit impliziter Wissensselemente in explizite. Nach dieser Argumentation dienen implizite Wissensselemente dazu, auf andere Elemente hinzuweisen, die sie in das Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Werden diese impliziten Elemente dann ihrerseits zum Gegenstand der Aufmerksamkeit, so sind sie notwendigerweise nicht mehr das, was sie ursprünglich waren, da sie ihre Eigenschaft des *In-Funktion-Seins* verloren haben<sup>280</sup>.

Für grammatisches Wissen wurde eine vergleichbare Argumentation in (2.3) und (3.2.6) in der Weise vorgebracht, dass *spezifisch syntaktische Information* nur dadurch thematisiert werden kann, dass auf sie hingewiesen wird, nicht dadurch, dass die syntaktische Struktur durch Angabe von Merkmalen beschrieben wird. Das grundlegende Verfahren des Thematisierens spezifisch syntaktischer Information ist darum deiktisch (Zeigewörter, Anführung, intonatorische Mittel)<sup>281</sup>. Nicht-deiktische, deskriptive Verfahren ihrer Thematisierung müssen von den Lernenden in der Weise uminterpretiert werden, dass sie statt als *Beschreibung* syntaktischer Merkmale als *Hinweis* auf sie verstanden werden. Andernfalls entsteht ein grammatisches Wissen, welches auf nicht-spezifischer Information beruht.

Was auch immer der Gegenstand expliziter Beschreibungen von Funktionen grammatischer Zeichen sein mag - es ist nach diesen Überlegungen nicht identisch mit diesen Funktionen selbst. Welche Folgen das im Blick auf den Grammatikunterricht haben kann, ist oben zur Sprache gekommen. Die Verwischung dieses Unterschieds hat aber auch Konsequenzen auf einer sprachtheoretischen Ebene, die in der weiteren Explikation des Funktionsbegriffs durch Köller erkennbar werden.

Soweit in der bisherigen Darstellung von der *Funktion* grammatischer Zeichen die Rede war, waren damit *organisierende Instruktionen* gemeint, welche diese Zeichen bei ihrem Auftreten in einem gegebenen Kontext übermitteln. Gerade eine solche Funktion-im-Kontext ist didaktisch von Interesse, da sich eine den Unterricht tragende und motivierende sprachliche Intuition auf sie zu richten vermag. Neben dieser Funktion-im-Kontext lässt sich nach Köller nun aber auch die Gesamtheit möglicher Funktionen des Zeichens selbst, unabhängig von dessen Auftreten im Kontext, untersuchen. Diese bezeichnet er als *Instruktionspotential*. In Abgrenzung davon verwendet er für die bisher ausschließlich betrachtete Funktion-im-Kontext den Terminus *Instruktionseffekt* (S. 16).

Diese Differenzierung im Funktionsbegriff hat zwei Aspekte, die aber beide in die gleiche Richtung weisen. Der erste Aspekt betrifft den Begriff des *Instruktionseffekts*. Der Ausdruck *Instruktionseffekt* bezeichnet, wie aus dem Gesagten hervorgeht, nichts anderes als der Ausdruck *Instruktion* so, wie dieser hier bisher gebraucht und von Köller an der oben zitierten Stelle (1997, S. 15f) definiert wurde. Die terminologische Dopplung ist nicht zufällig, sondern sie bringt die Reaktion auf ein Problem zum Ausdruck. Wenn nämlich die Übermittlung von

Instruktionen, welche nach Köller die Funktion-im-Kontext ausmacht, nicht mit dem ausdrücklichen Vollzug einer sprachlichen *Instruktionshandlung* (Illokution) gleichgesetzt werden kann, wie oben festgestellt wurde, so stellt sich die Frage, was überhaupt mit der definitiven Festsetzung gewonnen ist, *Funktionen* als *Instruktionen* zu beschreiben. Die Rede vom *Instruktionseffekt* bringt nun den Gedanken zum Ausdruck, dass die Funktion eines grammatischen Zeichens nicht darin besteht, dass mit ihm eine Instruktionshandlung vollzogen wird, sondern in der schlichten Tatsache, dass es bei seinem Gebrauch instruierend wirkt. Köller spricht in diesem Sinne auch von der *Wirkung* (S. 94) grammatischer Zeichen. Die Funktion liegt nach dieser Sichtweise nicht mehr in einer *Instruktion* als solcher, sondern in dem *Effekt* des Zeichengebrauchs. An dieser Stelle nähert Köllers *Funktions*-Begriff dem Schmidts, wonach die Funktion eines grammatischen Zeichens seine „beabsichtigte (aus Erfahrung zu erwartende) und normalerweise erzielte kommunikative Leistung (Effekt)“ ist (Schmidt 1983, S. 27)<sup>282</sup>.

Die doppelte Sichtweise von Funktion als *Instruktion* einerseits und als *Effekt* andererseits liegt in dem von Köller angenommenen Zeichenbegriff begründet. Nach ihm lässt sich grundsätzlich „jedes relationale Gebilde als Zeichen ansehen, bei dem wir eine klar identifizierbare Form mit einer bestimmten Funktion oder einem bestimmten Sinn verbinden können“. Dabei ist es gleichgültig, ob die Verbindung von Form und Funktion bzw. Sinn „sozialen Konventionen entspringt oder sich mehr oder minder kraft Analogie oder Kausalität aus den spezifischen Charakteristika der jeweiligen Form ergibt“ (1997, S. 24). Köller bezieht sich mit dieser Aufzählung erkennbar auf die peircesche Unterscheidung von *Symbol*, *Index* und *Icon* (Peirce 1960a, erstmals 1903; S. 50-52; vgl. Köller 1988). Er fährt fort, indem er feststellt, dass ein solcher Zeichenbegriff „zu Präzisierungen in den konkreten Einzelfällen zwingt“ (Köller 1997, S. 24). Zu den von ihm vorgenommenen Präzisierungen gehört jedoch bezeichnenderweise keine Festlegung darauf, dass grammatische Zeichen als symbolisch oder als indexikalisch zu betrachten seien. Er sagt einerseits, dass sie ihre Funktionen aufgrund von Konventionen gewinnen (S. 16), bezeichnet sie andererseits aber auch als *Indizien* (S. 70 u.ö.). Im Ergebnis muss man annehmen, dass die Unentschiedenheit über den Status grammatischer Zeichen – konventionalisiert gebrauchtes Symbol oder in der Szene auftretendes Indiz, das aufgrund kausaler Zusammenhänge wirksam ist – von ihm mit System nicht aufgelöst wird. Dies ergibt eine faszinierende und gewagte theoretische Konstruktion, die aber begriffliche Fragen offen lässt.

Wenn nun die *Funktion* eines grammatischen Zeichens mit einem *Effekt* oder einer *Wirkung* gleichgesetzt wird, so resultiert daraus eine tief greifende Verschiebung im Verständnis des Funktionsbegriffs. Die *Funktion* des Zeichens so, wie sie bisher verstanden wurde, ist ein Charakteristikum, welches es dadurch bekommt, dass es bei seinem Auftreten im jeweiligen Kontext interpretiert wird (vgl. Köller 1997, S. 110). Einen *Effekt* oder eine *Wirkung* jedoch kann es aufgrund rein kausaler Determination haben. Dieser *Effekt* lässt sich darum als etwas betrachten, was unabhängig von interpretativen Prozessen, die in actu bei Auftreten des Zeichens vollzogen werden, besteht. *Funktionen* können somit losgelöst und für sich betrachtet werden.

Ein zweiter Aspekt der Differenzierung des Funktionsbegriffs nach *Instruktionspotential* und *Instruktionseffekt* betrifft den Begriff des *Instruktionspotentials*. Ein solches Potential wird dem Zeichen in sich zugeschrieben, nicht erst dann, wenn es im Kontext auftritt. Bei dem Auftreten eines Zeichens wird dessen *Instruktionspotential* vielmehr jeweils „in unterschiedlicher Weise aktiviert“ (S. 16). Eine derartige Formulierung setzt voraus, dass es Sinn macht, von der Funktion eines grammatischen Zeichens zu reden unabhängig davon, dass es tatsäch-

lich in Funktion befindlich ist. *Funktionen* in diesem Sinne – also *Instruktionspotentiale* – sind kein Ergebnis aktueller interpretativer Prozesse. Sie sind vielmehr theoretische Konstrukte, welche bestenfalls analytisch zugänglich sind.

Beide Aspekte – die Umdeutung von *Funktion* zu *Wirkung* und die Annahme, dass man einem Zeichen in sich, unabhängig von seinem Auftreten im Kontext, eine Funktion im Sinne eines *Instruktionspotentials* zuschreiben könne – führen dazu, dass die Funktionen grammatischer Zeichen von dem tatsächlichen Funktionieren dieser Zeichen isoliert werden können. Was sich in dieser Gestalt als *Funktion* präsentiert, ist kein Element mehr, das in der sprachlichen Intuition vorkommt, da das Auftreten sprachlicher Intuition an den aktuellen Vollzug sprachverarbeitender Prozesse gekoppelt ist. Es ist vielmehr Element einer Theorie über Sprache und kann somit auch nur analytisch erschlossen werden. Dies ist die Stelle, an der eine didaktisch motivierte *funktionale Grammatik* sich in einen sprachtheoretischen *Funktionalismus* verwandeln kann, welcher postuliert, dass einer Form stets auch eine Funktion zugeordnet sein müsse, so dass diese Funktion natürlich auch gefunden wird und das Ausgangspostulat sich in zirkulärer Weise bestätigt<sup>283</sup>.

Köllers Ausgangspunkt war gewesen, dass er die *Reflexivität* des Sprechens und Sprachverstehens als *didaktische Grundkategorie* bezeichnet hatte:

„Jede explizite Zeichenidentifizierung und Zeicheninterpretation ist ein Akt der Meta-reflexion, weil sich dabei das Denken auf seine eigenen Realisierungsbedingungen und Vermittlungsbedingungen zurückwendet“ (S. 24f)

Das Wort *Reflexivität* hat nach diesem Verständnis eine prozessuale Bedeutung: Reflexivität ist eine Eigenschaft, die sich verwirklicht in begleitender Reflexion des Sprechens und Sprachverstehens. Dabei werden Funktionen sprachlicher Zeichen erfassbar als etwas, das mit ihnen auftritt, soweit diese Zeichen sich tatsächlich in Funktion befinden, also von einem Sprecher oder Hörer interpretiert werden. Werden nun aber Funktionen unabhängig von interpretierenden Aktivitäten als *Wirkungen* identifiziert oder auf einer begrifflichen Ebene als *Instruktionspotentiale* definiert, so werden sie verselbständigt und in einer Weise beschrieben, welche für eine verdinglichende Interpretation zugänglich ist. Diese müsste zu dem Versuch führen, eine *Selbstaufklärung des sprachlich verfassten Denkens* in Gang zu setzen, in der das *Selbst* nicht mehr vorkommt.

### 5.2.5 Sprachbewusstheit als *Verfügen über die eigene Sprachkenntnis*

Der Ausdruck *Sprachbewusstheit* steht in verwirrender terminologischer Nähe zu einer Reihe anderer Ausdrücke. Bereits angesprochen wurde der Terminus *sprachliches Begleitbewusstsein*. Im angelsächsischen Raum geläufige Bezeichnungen wie *metalinguistic awareness* (Cazden 1976, Tunmer/Herriman 1984) oder *linguistic awareness* (van Kleeck 1982, Bialystok 1986) sowie deren deutschsprachige Übertragung *Sprachbewusstsein* (Böhme-Dürr 1987) beziehen sich auf die Fähigkeit, sprachliche Merkmale zum Gegenstand bewussten Nachdenkens zu machen. Neben ihnen finden sich Ausdrücke wie *(meta-)linguistic consciousness* (de Stefano 1981, Titone 1994) oder *conscious awareness of language* (Sharwood Smith 1981, Rutherford/Sharwood Smith 1985), welche in der Literatur auf das explizite, analytische Erfassen solcher Merkmale als Folge von Lernprozessen im Kontext von eigen- und (vor allem) fremdsprachlichem Unterricht bezogen werden<sup>284</sup>.

Ossner (1989) unterscheidet zwischen *Sprachthematization* und *Sprachaufmerksamkeit*. *Sprachthematization* geschieht in Prozessen, die auf sprachliche Handlungszusammenhänge bezogen sind. Sie schließt ihrem Sinn nach nicht unbedingt die Absicht ein, Sprache als solche zum Gegenstand zu machen. *Sprachaufmerksamkeit* ist eine gleichsam innere Seite dieser Prozesse, die gegeben ist, wenn die Aufmerksamkeit sich von der inhaltlichen Seite der Kommunikation auf deren sprachliche Mittel richtet. Den Ausdruck *Sprachbewusstheit* gebraucht Ossner nur beiläufig als terminologische Variante dazu. Das Wort *Sprachbewusstsein* weist er als Beschreibung dieser Erscheinung zurück mit dem Argument, dass es eine Hypostasierung beinhalte. Dieses Argument ist überzeugend, da der Ausdruck in der Tat nahe legt, dass Menschen Sprachbewusstsein wie eine feste Eigenschaft ein für allemal ‚haben‘ könnten.

Im Unterschied zu solchen eher deskriptiv orientierten Ansätzen soll der Begriff *Sprachbewusstheit* so, wie er in der Überschrift des vorliegenden Abschnitts gebraucht wird, im Sinne einer spezifischen sprachdidaktischen Tradition verstanden werden, die an Wygotski anknüpft (Andresen 1985, Rohde 1985, Haueis 1989, 1991). Entscheidend für ihr Verständnis des Begriffs ist der von Wygotski angenommene Zusammenhang zwischen der Bewusstheit einer psychischen Tätigkeit und ihrer Willkürlichkeit, d.h. der Möglichkeit, die Tätigkeit nicht nur in bestimmten vorgegebenen, sondern in beliebigen Kontexten auszuüben. „Die Willkürlichkeit in der Tätigkeit ist immer die Kehrseite ihres Bewußtwerdens“ (Wygotski 1977, S. 200).

Die Frage nach den Verbindungslinien zwischen *Sprachbewusstheit* in diesem Sinne und Grammatikunterricht ist insbesondere von Haueis gestellt worden. Auf eine von ihm stammende Formulierung bezieht sich auch die in der Überschrift enthaltene Wendung *Verfügen über die eigene Sprachkenntnis*. Haueis definiert *Sprachbewusstheit* wie folgt:

„Sprachbewußtheit ist die Fähigkeit, über seine eigene Sprachkenntnis bewußt zu verfügen und das Sprechen und Schreiben anderer bewußt und differenziert wahrzunehmen“ (1989, S. 6)<sup>285</sup>.

Diese Definition folgt dem wygotskischen Ansatz erkennbar in zwei Punkten. Zum einen wird angenommen, dass Bewusstheit auf eigenen psychischen Funktionen und Strukturen (*seine eigene Sprachkenntnis*) operiert und diese verändert. Zum anderen bringt sie zum Ausdruck, dass es als Folge davon möglich wird, auf diese Funktionen und Strukturen einen willkürlichen oder jedenfalls erweiterten Zugriff zu gewinnen (*zu verfügen*). Zu beiden Aussagen tritt eine dritte, für Sprachbewusstheit spezifische, dass diese nämlich einen Niederschlag in der Qualität sprachrezeptiver Prozesse findet.

Neben dieser Definition findet sich bei Haueis eine zweite Umschreibung dessen, was *Sprachbewusstheit* ist. Er bezeichnet sie dort als

„Fähigkeit, willkürlich und systematisch sprachliche Phänomene zum Gegenstand der bewußten Reflexion zu machen“ (S. 8).

Die Duplizität beider Explikationen des Begriffs ist bemerkenswert, da nicht ohne weiteres erkennbar ist, was die eine mit der anderen zu tun hat. Wygotskis Ausgangsannahme war, dass Bewusstwerdung ein Prozess ist, der auf einer psychischen Tätigkeit operiert. Dieser Ausgangsannahme korrespondiert die erste von Haueis gegebene Definition. Nach der zweiten dagegen realisiert sich die Bewusstwerdung in Prozessen, welche auf sprachliche Phänomene gerichtet sind. Es stellt sich somit, vergrößernd formuliert, die Frage, was eigentlich bewusst wird – ist es die *eigene Sprachkenntnis* oder sind es die *sprachlichen Phänomene*?<sup>286</sup>

Diese Duplizität ist im Ansatz von Wygotski bereits angelegt. *Bewusstwerdung* ist nach ihm unabdingbar geknüpft an den Erwerb von *Begriffen*, welche untereinander in einem konsistenten und systematischen Zusammenhang stehen (Wygotski 1977, S. 207). Er bezeichnet diese Begriffe auch als *wissenschaftlich* und stellt sie den *Alltagsbegriffen* gegenüber (S. 167f). Bewusstwerdung steht demnach in einem funktionellen Zusammenhang mit der Entstehung von Willkürlichkeit psychischer Tätigkeiten, zugleich aber in einem genetischen Zusammenhang mit dem Erwerb ‚wissenschaftlicher‘ Begriffe. Die Duplizität der beiden von Haueis gegebenen Explikationen entsteht daraus, dass die erste auf den funktionellen und die zweite auf den genetischen Zusammenhang abstellt.

Die hier, wenn man so will, sichtbar werdende Zweigleisigkeit der Gedankenführung bietet den Ansatzpunkt für eine von Ingendahl (1997a) vorgebrachte Kritik an dem Versuch, mit Hilfe des Begriffs der *Sprachbewusstheit* zu formulieren, welchen Sinn grammatisches Wissen hat. Den Kern dieser Kritik bildet die These, dass ein Zusammenhang zwischen dem Erwerb ‚wissenschaftlicher‘ Begriffe und dem Verfügen über Sprachkenntnis nicht nachweisbar sei. Charakteristisch für im Grammatikunterricht vermitteltes Wissen sei vielmehr, dass es völlig unverbunden mit der eigentlichen Sprachkenntnis bleibe und ihr nur aufgesetzt sei. Grammatische Begriffe „haben ihren Ort nicht dort, wo der Einzelne seine Sprache reflektiert ... ; es gibt sie nur im Raum ihrer Sprachtheorie“ (Ingendahl 1997a, S. 13).

Ingendahls Überlegungen legen den Schluss nahe, dass ein Festhalten am Grammatikunterricht unter Bezug auf Wygotski jedenfalls nicht legitimierbar sei. Denn einerseits kann man, so Ingendahl, Wygotskis Annahme, dass „wissenschaftliche Begriffe zur Beherrschung des sprachlichen Handelns notwendig sind“ und Grammatik somit „integriert in die Strategien der verbalen Planung“ (S. 11) sei, „doch wohl heute ... nicht mehr übernehmen“ (S. 11f). Diese Betrachtung Ingendahls trifft die erste Schiene der oben dargestellten zweigleisigen Argumentation, den Zusammenhang von Bewusstwerdung und Willkürlichkeit. Dass andererseits wissenschaftliche Begriffe aber notwendig seien, um sprachliche Phänomene zu erfassen, leuchtet dann kaum ein, wenn diese Begriffe, wie oben dargestellt, ohnehin nicht gebraucht werden, um in der alltäglichen Praxis auftretende Spracherfahrungen zu beschreiben. Den Sinn von Grammatikunterricht hier zu sehen, liefe nach Ingendahl darauf hinaus, dass Grammatikunterricht notwendig sei, um Probleme zu lösen, die im Grammatikunterricht gestellt werden (S. 11). Dieser Einwand betrifft die zweite Seite der oben beschriebenen Duplizität, den Zusammenhang von Bewusstwerdung und Begriffserwerb (im Sinne von *Erwerb von Begriffen zur Beschreibung sprachlicher Phänomene*).

Der Befund Ingendahls, dass im Grammatikunterricht erworbenes Wissen als Fremdkörper häufig unverstanden und unverbunden mit dem eigentlichen sprachlichen Wissen bleibt, wird durch nahezu alle in Teil 2 der vorliegenden Arbeit wiedergegebenen Untersuchungen zum grammatischen Wissen bestätigt. Er entspricht, worauf Ingendahl selber hinweist, auch Beobachtungen, die Andresen im Blick auf Grammatikunterricht zur Sprache bringt (1985, S. 126-130). Dennoch lässt sich sagen, dass die Kritik Ingendahls am Versuch, den Sinn grammatischen Wissens aufgrund seines Zusammenhangs mit dem *Verfügen über die eigene Sprachkenntnis* zu beschreiben, auf einer Missdeutung beruht. Diese Missdeutung weiter zu analysieren, ist für die gegebene Fragestellung von Interesse, da Ingendahl in seinen Einwänden erkennbar auf Vorstellungen zurückgreift, die oben in Zusammenhang mit der Erörterung anderer Ansätze bereits diskutiert wurden: Die Annahmen, dass der Sinn grammatischen Wissens entweder in seinem funktionalen Wert im Rahmen von Prozessen der Schreibplanung liege (vgl. 5.2.4) oder sich in seiner Anwendbarkeit in alltäglichen metakommunikativen Si-

tuationen zeigen müsse (vgl. 5.2.3). Beides ist aber, wie im Folgenden dargestellt werden soll, mit dem *Verfügen über seine eigene Sprachkenntnis* und der *bewussten Reflexion*, von denen Haueis spricht, nicht gemeint. Die Darstellung dieser Unterschiede ist also von Bedeutung, um den mit dem Stichwort *Sprachbewusstheit* charakterisierten grammatikdidaktischen Ansatz von den beiden andern genannten Konzepten abzugrenzen.

Wie in (4.6.2) dargestellt, lassen sich wesentliche empirische Befunde zum grammatischem Wissen mit der Annahme erklären, dass syntaktische Information, die bei Ausübung der eigenen sprachpraktischen Fähigkeiten erzeugt wird, nicht gezielt aktivierbar ist. Wenn dies zutrifft, so gibt es ein für grammatisches Wissen charakteristisches Problem des Verfügens über es. Dieses resultiert daraus, dass es einen Unterschied ausmacht, ob syntaktische Information nur vorliegt und ob sie zugänglich ist unter der Bedingung, dass die eigene Aufmerksamkeit auf sie gerichtet ist.

Dieser Unterschied könnte einen Aspekt dessen betreffen, was Wygotski als *Willkürlichkeit* von Tätigkeiten beschreibt. Eine Tätigkeit tritt in bestimmten Kontexten auf und wird zunächst nur innerhalb dieser beherrscht. Wenn sich die Zahl und Art der Kontexte, in denen sie gezielt und gekonnt ausgeübt werden kann, erweitert, wird die Tätigkeit, wie Wygotski sagt, *verallgemeinert* (1977, S. 206). Das Wort *Willkürlichkeit* bringt die Vorstellung zum Ausdruck, dass es eine Endstufe der Verallgemeinerung gibt, auf der die Tätigkeit in völliger Unabhängigkeit von jedem beliebigen Kontext in Gang gesetzt und ausgeführt werden kann. Sie ist gleichsam über alle denkbaren Kontexte verallgemeinert.

Eine Richtung der Verallgemeinerung der psychischen Tätigkeit eines Menschen könnte nun darin bestehen, dass sie von ihm ausgeübt werden kann unter der Bedingung, dass seine eigene Aufmerksamkeit auf sie gerichtet ist. Der durch diese Bedingung gekennzeichnete Typ von Kontexten ist gerade im Hinblick auf die Bereitstellung von syntaktischem Wissen von Interesse. Wie in (1.3) dargestellt, liegt eine grundlegende Erfahrungstatsache darin, dass sprachpraktische Fähigkeiten beim alltäglichen Sprechen und Verstehen mit einer recht großen Zuverlässigkeit in Aktion sind, dass sprachliches Wissen aber für die Bearbeitung expliziter metasprachlicher Aufgaben dennoch nicht zur Verfügung steht. Die Entstehung metasprachlichen grammatischen Wissens im Sinne eines Wissens, welches auf sprachpraktischen Fähigkeiten beruht, kann also als *Verallgemeinerung* einer psychischen Funktion verstanden werden, das heißt als Ausdehnung der Menge der Kontexte, in denen Handelnde diese Funktion zu nutzen verstehen. Sie stellt somit in der Terminologie Wygotskis auch einen Schritt in Richtung auf *Willkürlichkeit* dar.

Der Ausdruck *Verfügen über die eigene Sprachkenntnis*, den Haueis gebraucht, bezieht sich auf den Erwerb von Willkürlichkeit in diesem wygotskischen Sinn. Insofern lässt sich sagen, dass mit dem Ausdruck *Verfügen über die eigene Sprachkenntnis*, mittels dessen Haueis Sprachbewusstheit beschreibt, nicht dasselbe gemeint ist wie mit dem Ausdruck *Verfügen über Strategien der verbalen Planung*, den Ingendahl nutzt.

Letzterer betrifft den in der funktionalen didaktischen Grammatik thematisierten Gesichtspunkt, es Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, verbale Mittel „bewusst in ihren sprachlichen Leistungen und Funktionen verstehen und einsetzen zu können“ (Ingendahl 1997a, S. 12). Dabei bezieht sich die funktionale Grammatik hauptsächlich auf solche Bereiche sprachlicher Gestaltung, in denen beim Schreiben bewusste *Wahlentscheidungen* (Köller) getroffen werden, etwa die Festlegung von Tempus und Modus oder der Gebrauch von Adverbialen. Dieses sind jedoch Bereiche lexikalischer und morphologischer Variation, die im

Sinne Wygotskis als ohnehin schon *bewusst* und somit verfügbar bezeichnet werden müssen, jedenfalls insoweit, dass hier nicht ein Problem der Art besteht, die psychische Tätigkeit des Abwägens und Entscheidens unter der Bedingung auszuführen, dass die eigene Aufmerksamkeit darauf gerichtet ist<sup>287</sup>.

*Verfügen über die eigene Sprachkenntnis* bedeutet dagegen, Zugang zu syntaktischer Information zu haben auch unter der Bedingung, dass sie bei Aufgabenstellungen benötigt wird, die unter Aufmerksamkeitszuwendung und folglich mit Bedacht bearbeitet werden müssen. *Verfügen* in diesem Sinne stellt ein Problem in ganz anderen Bereichen syntaktischen Wissens dar als in denen, die bei Überlegungen über *Strategien der verbalen Planung* eine Rolle spielen (nämlich etwa in den Bereichen Satzstruktur, Kasus, syntaktische Kategorien). Die in der vorliegenden Untersuchung erhobenen Daten belegen, dass die Verfügung über die eigene Sprachkenntnis in diesem Sinne etwas ist, was sich gänzlich unabhängig von der Verfügung über verbale Planungsstrategien empirisch umschreiben und erfassen lässt. Sie hat mit Letzterem schon rein begrifflich nichts zu tun, da sie sprachrezeptive Fähigkeiten betrifft.

Damit muss man den ersten Einwand Ingendahls, dass der Erwerb grammatischen Wissens zur *Beherrschung von Sprache* (vgl. Ingendahl 1997a, S. 11) nichts beitrage, als nicht einschlägig betrachten, da Ingendahl mit *Beherrschung von Sprache* etwas anderes meint als Haueis mit *Verfügen über die eigene Sprachkenntnis*.

An diesen ersten Einwand knüpft sich jedoch unmittelbar der zweite. Wenn nämlich grammatisches Wissen zwar zum Verfügen über die eigene Sprachkenntnis beiträgt, dieses aber wiederum nicht eine verbesserte Sprachbeherrschung garantiert, so kann dieses Wissen bestenfalls als grammatische ‚Aufklärung‘ betrachtet werden. „Aber wozu, in welche Richtung, mit welchem Ziel? Was soll der Aufgeklärte dann besser können?“ (Ingendahl 1997a, S. 11). Befähigt diese Art von *Verfügen über Sprachkenntnis* nicht bloß zum Lösen abstruser metasprachlicher Aufgaben, welche in Tests oder in der Schule vorkommen mögen, aber ansonsten abwegig sind?

Bewusstwerdung im Sinne Wygotskis ist ein Prozess, der sich auf die eigene psychische Tätigkeit bezieht. Insofern geht es auch bei der Entstehung von *Willkürlichkeit* oder – in Haueis‘ Terminologie – von *Verfügung* um die Zugänglichkeit dieser eigenen Tätigkeit. *Eigentliche Bewusstwerdung*<sup>288</sup> von Sprachkenntnis liegt somit nur dann vor, wenn ‚aktuell‘ in der eigenen Sprachpraxis bewusst Gewordenes aus seiner Kontextgebundenheit heraustritt.

Haueis schreibt nun über die Schulgrammatik:

„Würde es sich bei ihr um eine Wissensstruktur handeln, die Formen des aktuellen Sprachbewußtseins in Formen der eigentlichen Bewußtwerdung überführt, wäre es rätselhaft, weshalb man je dem Grammatikunterricht die Legitimationsfrage stellen konnte“ (1988, S. 69).

Die Legitimationsfrage, die Ingendahl stellt, findet in der Tat kaum eine überzeugende Antwort, wenn der Sinn eines Verfügens über Sprachkenntnis in den Inhalten dieser Kenntnis gesucht wird. Über die eigene Sprachkenntnis zu verfügen ist jedoch in einem anderen Sinn von Interesse: Verfügen über eine Kenntnis, welche durch den Erwerb einer Verfügung über sie als die *eigene* erkannt wird.

In einem für die Kritik am Grammatikunterricht in Deutschland klassisch gewordenen Text vergleicht Gaiser den von der Grammatik dominierten Deutschunterricht mit dem Vorgehen eines Turnlehrers, der seine Schüler anstelle des Schwimmens den Kopfsprung vom Dreimeterbrett lehrt. Dabei würde eine Kunst, die „höchst lebenspraktisch“ sei, durch etwas ersetzt, was „sozusagen reines l’art pour l’art“ sei (1973, erstmals 1950; 1f). Gaisers Vergleich hat eine merkwürdige Ironie: Beobachtet man das Treiben in einem Schwimmbad, so unterscheiden sich Kinder und Erwachsene nur in wenigen anderen Punkten so nachhaltig wie dadurch, dass die Ersteren immer wieder den Turm besteigen, um in nicht enden wollenden Wiederholungen denselben Sprung auszuprobieren. Was ist der Sinn dieses Tuns? Muss man annehmen, dass die Kinder gar keine Vorstellung davon haben, welche Erfahrungen sie wirklich benötigen, um etwas *höchst Lebenspraktisches* zu lernen?

Offensichtlich ist, dass das geschilderte Verhalten für Kinder und Jugendliche kennzeichnend ist und sich auch in anderen Bereichen wiederfindet (etwa Fahrradfahren und Skateboardspringen). Ebenso offensichtlich wird bei der Betrachtung dieses Verhaltens, dass es einen Unterschied ausmacht, ob man ein Bewegungsmuster nur ausführen kann, oder ob man es auch ausführen kann unter der Bedingung, dass die eigene Aufmerksamkeit darauf gerichtet ist. Dieses Problem stellt sich nach (4.6.2) in einem besonderen Sinn im Blick auf die Aktivierung der eigenen Sprachkenntnis: Damit, dass syntaktische Information präsent ist und somit erkennbar vorliegt, ist es nicht schon möglich, sie gezielt nutzen zu können.

Man muss Ingendahls zweiten Einwand in einem ähnlichen Sinn als nicht einschlägig betrachten wie den ersten: Er betrifft nicht das, was mit dem Begriff *Sprachbewusstheit* gemeint ist. Das Gewinnen einer Verfügung über die eigene Tätigkeit ist, wie sich an Gaisers Beispiel des Turmspringens zeigt, ein Prozess, dessen Sinn jedenfalls nicht abhängt von dem Sinn, den man der Tätigkeit – also im Beispiel dem Turmspringen – selbst zu schreiben mag. In Übertragung auf grammatisches Wissen heißt das, dass der Sinn der Verfügung über die eigene Sprachkenntnis nicht aus dem Sinn der Verfügung *über Inhalte* dieser Sprachkenntnis ableitbar ist. Es geht letzten Endes nicht um die Inhalte der Kenntnis, sondern um die Möglichkeit, sie als Inhalte der *eigenen* Kenntnis zu identifizieren. Insofern kann der Versuch, eine solche Kenntnis zu vermitteln, nicht aus den Inhalten legitimiert werden – er braucht es aber auch nicht<sup>289</sup>.

Diese Argumentation stützt sich auf die erste der beiden von Haueis gegebenen Definitionen von *Sprachbewusstheit* als *Verfügen über die eigene Sprachkenntnis*. Neben dieser Definition steht jedoch, wie dargestellt, eine zweite, nach der Sprachbewusstheit beschrieben wird als *Fähigkeit, sprachliche Phänomene willkürlich und systematisch zum Gegenstand der bewussten Reflexion zu machen*. Diese Duplizität der Definitionen ergibt sich aus Wygotskis Annahme, dass die funktionell mit der Bewusstwerdung verbundene Willkürlichkeit, auf welche sich die bisherige Argumentation bezieht, durch Lernprozesse entsteht, in welchen *wissenschaftliche Begriffe* erworben werden, das heißt systemhaft aufeinander bezogene und einen Bereich vollständig beschreibende Begriffe. Vereinfacht gesagt: Lernprozesse im Umgang mit der eigenen Sprachkenntnis entstehen durch Lernprozesse im Umgang mit sprachlichen Phänomenen, bei denen diese begrifflich erfasst und durchschaut werden.

Diese wygotskische Hypothese könnte aus der Annahme resultieren, dass psychische Tätigkeiten dadurch über Kontexte verallgemeinert werden, dass die Lernenden eine Art von Beschreibung dieser Kontexte erstellen. *Wissenschaftliche* Begriffe sind dann die Form, in der solche Beschreibungen für sie greifbar und zugänglich werden. Ein Jugendlicher vermag etwa einen Kopfsprung in den verschiedensten Situationen gleichermaßen gekonnt auszuführen,

wenn er die im Umfeld der Situation jeweils gegebenen äußeren Bedingungen (Sprunghöhe, Elastizität der Absprunghöhe) sowie die mit seiner eigenen körperlichen Tätigkeit zusammenhängenden Bedingungen (mit dem Absprung gegebener Impuls, Sprungrichtung) in einer für ihn zugänglichen Form beschreiben bzw. für sich selber gedanklich systematisch darstellen kann.

Im Rahmen der in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Überlegungen lässt sich die Annahme in Frage stellen, dass systematische und vollständige begriffliche Beschreibungen von sprachlichen Kontexten eine Voraussetzung für die Verfügung über syntaktische Kenntnis sind. Ihre empirischen Daten legen eher das Gegenteil nahe: Die Verfügung über syntaktische Kenntnis aufgrund implizit vorliegender Hintergrundinformation ist Voraussetzung für das Verstehen und die zuverlässige Handhabung expliziter grammatischer Begriffssysteme. Nach diesen Überlegungen ist die wygotskische *Verallgemeinerung* syntaktischer Kenntnis über verschiedene Abrufkontexte ein wesentlicher Parameter, der aber nicht von dem *begrifflichen Charakter* des Erfassens sprachlicher Phänomene abhängt.

Die Zweifel an Wygotskis Annahme, dass der Erwerb bewusster und systematischer Begriffe eine Voraussetzung für die Verfügung über eigene sprachliche Kenntnisse ist, lassen sich zugleich darstellen als Zweifel an seiner Vorstellung, dass es eine Stufe gänzlicher *Willkürlichkeit* in der Verfügung über sprachliche Tätigkeit geben könne. Dies würde bedeuten, dass Lernende aufgrund einer begrifflichen Beschreibung zu einem Erfassen aller beliebigen Kontexte ihrer sprachlichen Tätigkeit gelangen können. Jedoch muss dies bei metasprachlichen Aufgaben weder im Blick auf inhaltlich verschiedene Fragestellungen gelten noch im Blick auf die Struktur der Abrufkontexte. Metasprachliches Wissen ist offensichtlich bereichsspezifisch und wird nicht von selber von einem inhaltlichen Bereich auf andere generalisiert (Waller 1988). Es muss jedenfalls nicht mit Hilfe einfacher Alternativen wie *implizit und an bestimmte Abrufbedingungen gebunden* einerseits sowie *explizit und somit von Einschränkungen hinsichtlich der Abrufbedingungen frei* andererseits beschreibbar sein (Karmiloff-Smith 1992).

Nach diesen Überlegungen scheint es angebracht, die *Verfügung über die eigene sprachliche Kenntnis* ohne Rückgriff auf den äußerst anspruchsvollen und strikten wygotskischen Begriff der *Willkürlichkeit* zu beschreiben. Dazu könnte der Begriff der *Dekontextualisierung* dienen.

Auf diesen Begriff greift Andresen in einem neuen Ansatz zur Beschreibung der Verallgemeinerung sprachlicher Tätigkeit zurück (Andresen 2000, vgl. Andresen 1998). Sie schließt damit an die Weiterentwicklung von Wygotskis Ansatz durch Wertsch (1996) an, bezieht sich aber insbesondere auf Batesons (1985, erstmals 1972) Begriff des *Rahmens*. Menschliche Kommunikation schließt nach Bateson ein, dass bestimmte Verhaltenselemente als zur ablaufenden Kommunikation zugehörig definiert werden und andere nicht. Letztere werden aus ihr gleichsam ‚ausgerahmt‘. Bateson verdeutlicht dies am Beispiel des Spiels, in dem bestimmte Verhaltenselemente als Spielhandlungen gelten, andere aber als Kommentare dazu, welche nicht Bestandteile des Spiels sind. Der auf diese Weise von den Kommunikationspartnern geschaffene *Rahmen* grenzt Spielhandlungen von andern Handlungen ab und ermöglicht so das Zustandekommen des Spiels. Er schafft gleichzeitig Raum für die Entstehung einer meta-kommunikativen Ebene, der Ebene der Kommentare zum Spiel.

Der Begriff der *Dekontextualisierung* sprachlicher Tätigkeit gestattet es, die mit dem wygotskischen Begriff der *Willkürlichkeit* verbundene Voraussetzung, dass es eine Verallgemeinerung über alle beliebigen Kontexte gebe, zu korrigieren. Dies gilt jedenfalls, soweit er im

Sinne von Batesons *Rahmen*-Konzept verstanden wird. Rahmen können nach diesem Konzept erweitert und verschoben werden. Sie können auch verlassen werden, wenn die Kommunikationspartner zu metakommunikativen Kommentaren übergehen. Es gibt jedoch keine sprachliche Tätigkeit außerhalb jedes Rahmens. Metakommunikation aufzunehmen heißt zwar einerseits, dass ein bestimmter Rahmen verlassen wird, damit die durch ihn definierte Kommunikation thematisiert werden kann. Es heißt aber andererseits zugleich, dass damit ein neuer Rahmen entsteht, welcher die folgenden metakommunikativen Aktivitäten umschließt.

*Dekontextualisierung* sprachlicher Tätigkeit kann nun in einem ähnlichen Sinne verstanden werden: Eine sprachliche Tätigkeit, die bisher an das Vorliegen bestimmter Kontexte gebunden war, wird fortan auch in weiteren Kontexten möglich. Das heißt aber nicht, dass am Ende der Dekontextualisierung eine gänzliche Kontextfreiheit der sprachlichen Tätigkeit im Sinne der wygotskischen *Willkürlichkeit* entsteht. Es könnte vielmehr heißen, dass bisher bestehende Kontexte durch neue ersetzt werden.

Im Fazit ergibt sich folgendes Bild: Eine Dekontextualisierung von Sprachverstehen schließt, soweit sie von der Beachtung syntaktischer Merkmale abhängt, ein, dass diese Merkmale laufend und begleitend ausgewertet werden. Das setzt nicht notwendig eine explizite und bewusste grammatische Reflexion voraus, wohl aber ein *Verfügen über die eigene Sprachkenntnis*, welche zum impliziten Erfassen syntaktischer Struktur führt. *Sprachbewusstheit* ist somit eine die sprachliche Tätigkeit begleitende Dimension, deren Existenz nicht unbedingt dazu befähigt, mehr Dinge zu tun als ohne sie möglich wäre, wohl aber dazu, die gleichen Dinge anders zu tun. Die Frage, in welchen Fällen sprachlicher Praxis das Bestehen dieser Fähigkeit von Bedeutung sei oder nicht, ist insofern unergiebig, als empirische Befunde dafür sprechen, dass syntaktische Merkmale entweder habituell oder gar nicht beachtet werden. Den Sinn grammatischen Wissens von der Antwort auf diese Frage abhängig zu machen hieße also, ihn mit dem Aufwerfen der Frage schon zu verneinen.

---

<sup>242</sup> Dieser Ausdruck wird ebenfalls verwendet von Köller (1988).

<sup>243</sup> Diese Argumentationsweise bringt zum Ausdruck, dass die Vergewisserung über den Sinn grammatischen Wissens auf einem im Rahmen einer Kultur entstandenen Erfahren-Sein im Umgang mit diesem Wissen beruht.

<sup>244</sup> Formulierungen Ivos legen nahe, dass dieses Sprechen sich hauptsächlich durch eine Kontrolle der grammatischen Richtigkeit von anderem Sprechen unterscheidet. Er charakterisiert „das sprachliche Begleitbewusstsein als Normbewusstsein“ (1988b, S. 498), welches „die quasi-naturwüchsigen muttersprachlichen Ist-Normen und die idealen Soll-Normen“ (a.a.O., S. 501) zueinander in Beziehung setzt. Seine unter dem Titel *Grammatik und Sprachrichtigkeit* der Allegorie der *grammatica* bei Martianus Capella gewidmete Arbeit (1994, S. 26-38) stellt die Grammatik als eine mit den ärztlichen Instrumenten des Messers, der Feile und der Medizin ausgestattete Greisin vor. Die genannten ‚chirurgischen‘ Arbeitsmittel symbolisieren dabei eine im Sinne negativer Überwachung wirksame Instanz, welche Reste eines nicht normentsprechenden Sprachgebrauchs eliminiert oder ‚beschneidet‘ (S. 30).

Das so gezeichnete Bild von sprachlichem Begleitbewusstsein könnte zu einer Vorstellung führen, die im Rahmen der Überlegungen der vorliegenden Arbeit als irreführend erscheinen muss. Diese Überlegungen stimmen mit denen Ivos insoweit überein, als die habituelle Nutzung syntaktischer Information nach ihnen in einem sekundären Prozess erlernt werden muss. Sie ist nicht ein Nebenprodukt des Ausübens einer *locutio naturalis*, sondern Anzeichen eines Sprechens, das eindeutig als *locutio artificialis* gekennzeichnet werden muss. Die syntaktische Information selbst entfaltet ihre spezifische Wirksamkeit jedoch gerade dadurch, dass sie einen positiven Charakter trägt, das heißt auf der Aktivität syntaktischer Muster beruht. Es handelt sich, wenn man so will, um eine *sichtbar machende*, nicht um eine *verbietende* Instanz. Die mit Hilfe des impliziten Wortarttests (Teil 4) gewonnenen Befunde führen zu dem Bild, dass begleitende grammatische Bewusstheit in einer Art von stetigem syntaktischem Konturiert-Sein von Äußerungen für Sprecher/Hörer besteht, für dessen Auftreten die Frage, ob ein Sprachgebrauch normrichtig ist, nicht die entscheidende Rolle spielt.

---

Eine andere Frage ist allerdings, wie der historische Prozess sich gestaltet hat, in dem eine derartige begleitende Bewusstheit sich bei einer größeren Zahl von Menschen ausbildete. Die von Ivo erörterte Allegorie lässt den Eindruck entstehen, dass dieser Prozess als einer erinnert wird, der durch eine gewisse Gewalttätigkeit gekennzeichnet war.

<sup>245</sup> Glinz bezieht sich an der zitierten Stelle speziell auf den Sprachunterricht der damaligen Volksschuloberstufe. Jedoch ist aus dem Textzusammenhang eindeutig, dass die Aussage für den gesamten Sprachunterricht gelten soll. An einer anderen Stelle nennt er „Pflege des Hörens und Verstehens – Pflege des freien eigenen Gestaltens“ als „das erste Hauptstück alles muttersprachlichen Unterrichts“ (1963, S. 229; Hervorhebung R.F.).

<sup>246</sup> Der von Glinz hier gebrauchte Ausdruck *syntaktische Funktion* ist irreführend, da damit üblicherweise Satzgliedfunktionen wie *Subjekt von*, *direktes Objekt von* usw. bezeichnet werden. Glinz gebraucht den Ausdruck an der zitierten Stelle offensichtlich in einer anderen, allgemeineren Bedeutung, nämlich einfach im Sinne einer „verschiedenen inneren Beziehung im Satze“ (1957, S. 33). Allerdings ist die Tatsache, dass er über keine Terminologie zur Unterscheidung beider Bedeutungen von *Funktion* verfügt, wohl doch kennzeichnend und führt zu Unklarheiten. So schreibt er beiläufig, dass Satzglieder „in gewissem Sinne als ‚ideale Wortarten‘“ betrachtet werden könnten, bei denen „die in der Wortart gemeinte Funktion sich gewissermaßen freigemacht hat“ (1961, S. 461). Das Zitat legt nahe, dass Wortarten zwar keine syntaktische Funktion haben, aber doch eine solche *meinen*, und dass die gemeinten Funktionen mit den Satzgliedfunktionen identifiziert werden können.

Es könnte so sein, dass derartige Unklarheiten in einer Grammatik zwangsläufig auftreten müssen, die – wie die deutsche Schulgrammatik im Allgemeinen – am Satzgliedbegriff orientiert ist. Eine Satzgliedgrammatik wie die von Glinz, welche die geschlossene Verschiebbarkeit als entscheidendes Kriterium für Konstituenz ansieht und alle innerhalb eines Satzes verschiebbaren Einheiten folglich als auf einer Ebene liegend – eben als Satzglieder – betrachtet, kann keine klaren syntaktischen Gesichtspunkte für die Unterscheidung von *Wortgruppe* (Konstituenten) und *Satzglied* gewinnen. Folglich muss es ihr auch schwer fallen, die in der generativen Grammatik später getroffene Unterscheidung von kategorialen Merkmalen (*N bzw. NP, V bzw. VP ...*), konfiguralen Relationen (*Spezifizierer von, Komplement von ...*) und syntaktischen Funktionen (*Subjekt von, direktes Objekt von ...*) nachzuvollziehen. Bei Glinz werden die daraus resultierenden Probleme deutlich, wenn er feststellt, dass auch Wortgruppen einen „Wortartwert“ haben können (1963, S. 301, vgl. S. 292). Es ist nicht abzusehen, wie die Rede von dem *Wortartwert* von Wortgruppen mit einem morphologischen Wortartbegriff vereinbar sein soll. – Das Fehlen begrifflicher Mittel zur Beschreibung dessen, was mit der *Funktion* einer Einheit im Kontext gemeint ist, wird auch in anderen Satzgliedgrammatiken greifbar. Helbig (1992, erstmals 1968) etwa, der sich gerade um eine syntaktische Definition von Wortarten im Rahmen einer Satzgliedgrammatik bemüht, sieht sich dabei in eine Lage gebracht, in der das Problem aufträte, Satzglieder und Wortarten zu unterscheiden (S. 343).

<sup>247</sup> Auch Langacker nimmt für seine semantischer Wortartdefinitionen, wie in (3.1) dargestellt, an, dass sie unter Zuhilfenahme der Fähigkeit zur Verbildlichung (*imagery*) interpretiert werden müssen.

<sup>248</sup> Mit der Unterscheidung von Morpho- und Nomosphäre begründet Glinz auch, warum er in seiner Satzgliedlehre nicht zwischen präpositionalem Objekt und Präpositionalgruppe als Adverbial unterscheidet. Wenn man diese Unterscheidung nämlich treffe, so argumentiert er, dann müsse man konsequenterweise auch innerhalb der präpositionalen Objekte weitere Unterscheidungen treffen, die deren unterschiedliche Bedeutungsbeiträge zum Ausdruck bringen (1993c, S. 328). Gerade die Tatsache, dass immer wieder morphologische Merkmale auf den verschiedensten Ebenen – Wortbildung, Wortarten, Kasus – nicht in konsistenter Weise mit Bedeutungsmerkmalen in Verbindung gebracht werden können, obwohl diese Merkmale offensichtlich syntaktisch ‚funktionierende‘ Elemente sind, hat Glinz wohl veranlasst anzunehmen, dass die Unterschiedenheit von Morpho- und Nomosphäre ein grundsätzliches Strukturmerkmal von Sprachen sei, welches eine Grammatik in ihrem Aufbau folglich auch konsequent spiegeln müsse.

Er hat die Unterscheidung von Morpho- und Nomosphäre aber später wieder aufgegeben und durch ein komplexes Modell von „Schichten“ ersetzt, welches die Rolle kommunikativer Bedingungen bei der Interpretation sprachlicher Einheiten einbezieht (vgl. 1993f, erstmals 1975 und 1993h, erstmals 1987). Darin schlägt sich die Erkenntnis nieder, dass Bedeutungsunterschiede nicht einfach auf einer regelhaften Sytem-(*Nomo*-)ebene bestehen, sondern in Abhängigkeit von situativen Bedingungen zustande kommen. Das von Glinz präsentierte Modell wirkt allerdings unübersichtlich und hybrid. –

Das Klassifikationen, die Grammatiken anbieten, nur einen gewissen Feinheitsgrad haben und somit an sich bestehende Unterschiede, die Sprecher/Hörer im Einzelfall durchaus registrieren, gleichsam verwischen, kann auch zu einem grammatikdidaktischen Problem werden, da Schülerinnen und Schüler sich dadurch verwirrt zeigen können. Die glinzsche Strategie im Umgang mit diesem Problem ist, möglichst wenige und nur sehr grobflächige Unterscheidungen vorzugeben, welche anschließend im Einzelfall verfeinert werden können (vgl.

---

1993c, S. 307). Diese Vorgehensweise könnte ein Grund für die schulgrammatische Attraktivität der Glinz-Grammatik sein.

<sup>249</sup> Genauer müsste man sagen: Mit einem bestimmten Verständnis von generativer Grammatik so, wie sie sich zu einer bestimmten Zeit darstellte. Die Vorstellung von generativer Grammatik als einer *Vorrichtung*, welche Sätze im Sinne von Zeichenfolgen *erzeugt*, ist in frühen Formulierungen Chomskys enthalten (vgl. Chomsky 1957, 1959). Sie ist aber weder kennzeichnend noch zentral für die generative Grammatik als Ganze. Chomsky schreibt später (1980, S. 121), dass die Annahme, eine Grammatik erzeuge rekursive – d.h. mit Hilfe berechenbarer Funktionen aufzählbare – Mengen von Sätzen, eher unwahrscheinlich sei.

<sup>250</sup> Es ist wohl nicht zwingend, die glinzsche These der „Nicht-Kalkülfähigkeit“ in diesem Sinne zu interpretieren. Sie erscheint hierbei als die These, dass bei jedem Versuch einer Darstellung der Syntagmen einer natürlichen Sprache in einem formalen System mindestens ein Syntagma existiert, welches in dem System nicht ableitbar ist. Man könnte sie aber auch in dem abgeschwächten Sinne verstehen, dass mindestens ein Syntagma existiert, welches nicht entscheidbar ist.

Ein wirklich präziser Sinn fehlt der These in beiden Fällen, da nicht absehbar ist, wie man zu einer Festlegung der Gesamtheit der syntaktischen Eigenschaften sprachlicher Einheiten gelangen könnte, welche bei der Darstellung in einem formalen System abgebildet werden müssen. Die glinzsche Annahme einer Nicht-Kalkülfähigkeit der Sprache behandelt ebenso wie die chomskysche Annahme der Nicht-Rekursivität der Menge grammatischer Sätze ein Problem als eine die Eigenschaften formaler Systeme betreffende Frage, welches eigentlich auf einer ganz anderen Ebene entsteht, nämlich bei der Überführung von *Äußerungen* in (formal darstellbare) *Sätze*. Dass Sprache nicht kalkülfähig sei, ist eine Aussage, die unter diesem Blickwinkel zwar zutreffend ist, der aber ein ähnlicher Status zukommt wie der Feststellung, dass Wasser nicht viereckig sei.

<sup>251</sup> Die zitierte Stelle ist einem Text entnommen, der durchgängig in gemäßiger Kleinschreibung geschrieben ist.

<sup>252</sup> Glinz selber verwendet den Ausdruck *interpretativ* nicht, jedoch dürfte dieser – in der Bedeutung, welche hier angenommen wird – seinen Intentionen nicht gänzlich zuwiderlaufen. Er kennzeichnet grammatische Proben, wie dargestellt, als *interpretierend-experimentierende Verfahren*. Die Wortbedeutung von *interpretierend*, die er dabei im Auge hat, bezieht sich wohl zunächst auf die Interpretation ganzer Texte (vgl. Glinz 1962). Was oben gemeint ist, ist dagegen die Unerlässlichkeit eines aktuellen Sich-Konstellierens von grammatischem Wissen im jeweiligen Satzkontext, welche es ausschließt, dass spezifiziertes grammatisches Wissen über einzelne Kontexte vollständig durch Ableitung aus generellem grammatischem Wissen entsteht.

Jedoch ist, soweit es um Wortarten geht, die zuletzt genannte Bedeutung des Wortes *interpretativ* sicherlich der Kern der zuerst angesprochenen. Glinz selber belegt das, indem er die Kontextabhängigkeit von Wortartzuordnungen am Beispiel einer Gedichtinterpretation demonstriert (Glinz 1993c).

<sup>253</sup> Das spricht Switalla selber an (1993, S. 56 Anm. 8; 2000, S. 227). Tatsächlich argumentiert er auf einer noch allgemeineren Ebene, die man als *wissenstheoretisch* bezeichnen könnte. Die philosophischen Überlegungen Davidsons, auf die er sich (1993) stützt, beziehen sich jedenfalls auf *Wissen* schlechthin und nicht nur auf sprachliches Wissen. Insofern wird nicht erkennbar, ob Switalla den von ihm angenommenen interpretativen Charakter grammatischen Wissens als ein Spezifikum dieses Wissens betrachtet oder nicht.

<sup>254</sup> Switalla weist darauf hin, dass die Lehrerin selbst einen Bezug zur Lernsituation herstellt (*da können wir so Vergleichsformen bilden, hatten wir mal gesagt*) (1993, S. 51).

<sup>255</sup> Die zitierte Stelle ist durch eine große Dichte der sprachlichen Formulierung gekennzeichnet. Zu ihrer Interpretation vgl. aber die durchsichtigere Darstellung bei Switalla 1988c.

<sup>256</sup> Switalla verwendet außer dem in dem Zitat auftretenden Ausdruck *logisch-semantisch* auch (und mit überraschendem Anklang an W. Schmidts funktionale Grammatik) den Terminus *logisch-grammatisch* sowie, ergänzend dazu und aufschlussreich, aber begrifflich ungeklärt, *logisch-genetisch* (2000, S. 219; vgl. 1993, S. 52f). Switallas Text enthält noch weitere, allerdings von ihm nicht explizierte Bezüge zu verschiedenen Konzepten einer funktionalen didaktischen Grammatik (Form/Funktions-Zusammenhang, S. 218; instruktionssemantische Terminologie, S. 220). Der an der oben zitierten Stelle (S. 218) formulierte Gedanke kann ohne weiteres als grammatikdidaktischer Funktionalismus bezeichnet werden.

<sup>257</sup> Der in Anspruch genommene empirische Befund bezieht sich auf die Sekundarstufe, also auf Schülerinnen und Schüler, welche eine Jahre dauernde Auseinandersetzung mit schriftsprachlichen Mustern und grammatischen Fragestellungen hinter sich haben. Switalla hat möglicherweise, wie eine Bemerkung (2000, S. 222) ver-

---

muten lässt, Primarstufenschüler im Auge. Unstrittig ist jedenfalls, dass die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, ihre Aufmerksamkeit auf syntaktische Information zu richten, erlernt werden muss (vgl. 4.6.4). Das Argument soll besagen, dass sie auch erlernt werden kann, und zwar ohne Umweg über *logische* Beziehungen. Ein solcher Umweg führt nach den der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden Annahmen eher vom Ziel ab.

<sup>258</sup> Die zitierte Stelle ist einem Text entnommen, der durchgängig in gemäßigter Kleinschreibung geschrieben ist.

<sup>259</sup> Der Begriff *Extrakommunikation* geht zurück auf Ungeheuer 1968.

<sup>260</sup> Dies ist im Fall von Herrlitz (1980) insofern erstaunlich, als er gleichzeitig den curriculumtheoretischen Ansatz einer hellsichtigen Kritik unterwirft.

Seine Kritik richtet sich erstens darauf, dass in diesem die Existenz von Qualifikationen (im Sinne von Dispositionen) postuliert wird, von denen angenommen wird, dass sie in der Bewältigung von Lebenssituationen in Anspruch genommen werden. Ob ein Zusammenhang zwischen der abstrakt beschriebenen Qualifikation und dem Handeln in der konkreten Lebenssituation überhaupt besteht, bleibt in Wirklichkeit völlig unklar (S. 172f). Dies lässt sich am Beispiel einer dem damals aktuellen Sprachbuch *Sprache und Sprechen* (Kochan u.a. 1972) entnommenen Unterrichtseinheit zum Thema *Sich weigern* konkretisieren (vgl. Herrlitz 1980, S. 180f). Die Einheit vermittelt den Eindruck, als ob die Fähigkeit, sich zu weigern, auf der Verfügung über einzelne sprachliche Qualifikationen beruhe, welche man zunächst erwerben und gleichsam mit ins Leben nehmen könne und von denen man bei Bedarf dann Gebrauch mache. Im Blick auf dieses Beispiel leuchtet sofort ein, dass eine Trennung von Vorbereitungssituation, in der eine Qualifikation erworben wird, und Ernstfallsituation, in der sie angewandt wird, didaktisch keinen Sinn macht. Herrlitz hält dem entgegen: „Lernsituationen werden genau dann für die Bewältigung von Lebenssituationen qualifizieren, wenn sie die Bedingungen enthalten, die auch die zu bewältigenden Lebenssituationen enthalten“ (S. 173).

Zweitens weist Herrlitz darauf hin, dass die in der Curriculumforschung vorhandene Vorstellung einer Hierarchie von Zielen größerer, mittlerer und kleiner Reichweite, in welcher untergeordnete Zielsetzungen sich aus übergeordneten ergeben, nicht haltbar ist (S. 169). Dies gilt schon aus logischen Gründen. Wenn man die Behauptung, dass Lernziele innerhalb einer solchen Hierarchie ‚abgeleitet‘ worden seien (dieser Terminus findet sich etwa bei Nündel 1976, S. 81), einer Prüfung unterzieht, so zeigt sich, dass die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Zielen in Wirklichkeit locker und assoziativ sind, jedenfalls keine Ableitbarkeitsbeziehungen darstellen. Dieser Einwand von Herrlitz ist mit dem zuerst genannten verwandt und trifft den curriculumtheoretischen Ansatz ins Mark, da er den Zusammenhang von Qualifikationen, wie sie in Lernzielen höherer Stufe beschrieben werden, und Bewältigung einzelner Situationen, worauf sich die hierarchisch niedrigsten Ziele beziehen, in Frage stellt.

Die Kritik Herrlitz` an zwei inhaltlichen Annahmen des curriculumtheoretischen Ansatzes hat ihn aber offensichtlich nicht zur Aufgabe von dessen Terminologie veranlasst. De facto könnte die herrlitzsche Überlegung im gegebenen Fall die von Boettcher/Sitta vorgenommene Festlegung auf metakommunikative Situationen als Prototyp einer Situation, in der grammatisches Wissen sinnvoll ist, noch bestärkt haben, da sich hier argumentieren lässt, dass Lebenssituation und Lernsituation gleich strukturiert sind, soweit als Lernsituation Metakommunikation bei Verständigungsstörungen im Unterricht gewählt wird. Genau dies ist der Ansatz von Boettcher/Sitta. Ein prototypisches „abstraktes Verlaufsmodell“ einer Grammatikstunde schildern Sitta/Tymister (1978, S. 135) wie folgt:

- „1. Der Sprachgebrauch von Lehrer oder Schülern weist irgendeine Auffälligkeit auf.
2. Eine oder mehrere in der Klasse bemerken diese Auffälligkeit.
3. Sie machen die anderen – mit Hilfe linguistischer Operationen – auf diese Auffälligkeit aufmerksam.
4. In einer Phase der Sprachbetrachtung versuchen Lehrer und Schüler herauszufinden, worin die Auffälligkeit liegt und wie sie entsteht.
5. Die dabei sich ergebende Einsicht in sprachliche Regularitäten (Sprachwissen) wird formuliert.
6. Vor dem Hintergrund dieser Einsichten werden – wieder mit Hilfe von sprachlichen Operationen – alternative Formulierungen zu dem auffälligen Ausgangsbeispiel gesucht.
7. Im Anschluß an solche Arbeitsschritte können sich Übungen anschließen ...“ (Hervorhebung R.F.)

<sup>261</sup> Nündel präsentiert an der zitierten Stelle eigentlich ein komplexes Ebenenmodell, in dem neben der „Beschreibung von Sprache“ und der „Erklärung von Bau und Funktion“ als dritte untergeordnete Komponente noch „Metakommunikation“ erscheint. Diese drei Ebenen sollen unter dem Gesichtspunkt einer Reflexion im „Problemlösungszusammenhang, ausgehend von den Problemen der Schüler“ integriert werden. Die von Nündel genannte Komponente *Metakommunikation* ist oben im Text nicht aufgeführt, da sie in seinem Sprachgebrauch dem entspricht, was Augst und Boettcher/Sitta als *Extrakommunikation* bezeichnen, während die sprachliche Reflexion im *Problemlösungszusammenhang* das ist, was im obigen Text als *Orientierung an metakommunikati-*

---

ven Situationen erscheint. Eine vollständige Wiedergabe von Nündels Modell könnte im Kontext der oben gegebenen Darstellung also nur Verwirrung stiften, was aber in rein terminologischen Komplikationen, nicht in der Sache begründet wäre und darum vermieden werden soll.

Die von Nündel getroffene Unterscheidung zwischen *Beschreibung* und *Erklärung* von Sprache bringt er mit der Unterscheidung von „Deskription“ und „Hermeneutik“ in Verbindung (1976, S. 80). Den glinzschen Ansatz, der mit der Formel von der *Einsicht in den Bau der Sprache* verknüpft ist, ordnet er somit unausdrücklich als *hermeneutisch* ein, was nach den oben (5.2.2) vorgetragenen Überlegungen zu interpretativen Komponenten dieses Ansatzes prima facie nachvollziehbar ist, tatsächlich aber als irreführende Über-Kategorisierung gelten muss. Zu beiden gehört als dritte Komponente die „Ideologiekritik“. Das Vier-Ebenen-Modell von Nündel (Beschreibung, Erklärung, Metakommunikation, Problemlösungszusammenhang) wird somit abschließend auf ein Drei-Komponenten-Modell (Deskription, Hermeneutik, Ideologiekritik) abgebildet, welches sich an der philosophischen Unterscheidung von *Szientistik*, *Hermeneutik* und *Ideologiekritik* (Apel 1971) orientiert. Dies zeigt, dass die von Nündel angenommene, in der Darstellung seiner Position oben aber unterschlagene Ebene der *Meta-kommunikation* schon in seinem eigenen Modell keinen rechten Platz findet.

<sup>262</sup> Es sei an das Ergebnis der in (2.2.2) besprochenen Untersuchung von Riehme (1972) erinnert, nach dem Zehntklässler auf die Frage, woran sie ein Nomen erkennen, häufiger semantische Kriterien nannten als Schüler vorhergehender Klassenstufen. Es ist kaum anzunehmen, dass sie deshalb die syntaktischen Merkmale von Nomen weniger erfassen als diese. In diesem Fall wäre zu erwarten, dass sie Nomen bei einem expliziten Wortarttest auch schlechter als solche identifizieren. Das lässt sich zwar für die Population Riehmes nicht ausschließen, da dieser keinen solchen Wortarttest durchführte. Es ist aber eine kaum plausible Annahme. Schuster (1999) gibt für seine Probanden – die allerdings aus einer ganz anderen Umgebung, nämlich dem amerikanischen Schulsystem stammen – eine durchschnittliche prozentuale Verbesserung von 4% pro Schuljahr in einem expliziten Wortarttest von Klassenstufe 6 bis zur Klassenstufe 10 an (leider ohne den genauen Sinn dieser Zahlenangabe zu erläutern).

Der Befund Riehmes ist unter zwei Aspekten für die von Augst vorgebrachte Argumentation wesentlich. Erstens zeigt er, dass daraus, dass schulgrammatische Termini im Laufe der Zeit zunehmend außer Verwendung geraten, nicht folgt, dass syntaktische Strukturmerkmale selbst weniger beachtet werden. Zweitens weist er auf die Möglichkeit hin, dass der Umgang mit schulgrammatischen Termini, wenn sie auch außerhalb der Schule kaum noch gebraucht werden, doch eine Rolle beim *Erwerb* grammatischer Begriffe haben könnten. Vgl. dazu (4.7.6).

<sup>263</sup> Mit *expliziten grammatischen Analysen* sind bei Herrmann wohl keine Vorgänge metasprachlicher Reflexion gemeint, sondern Analysen, die in einen Sprachverarbeitungsprozess integriert sind. Warum Herrmann die syntaktische Struktur von Sätzen als *erschöpfend* bezeichnet, muss hier dahingestellt bleiben.

<sup>264</sup> Allerdings bei Schmidt nicht in dem Sinne, dass die grammatisch induzierten „Substrukturen ... allem Gegenstandsdenken präformierend vorausgehen“, sondern so, dass er eine „Wechselbeziehung“ (1964, S. 21) zwischen gegenstandsbezogenem Denken und seiner sprachlichen Formung annimmt.

<sup>265</sup> Markova verwendet den Ausdruck *funktional* nicht explizit zur Kennzeichnung ihres Ansatzes. Inhaltlich ist dieser Ansatz aber eindeutig als funktionaler im oben beschriebenen Sinne zu erkennen.

<sup>266</sup> So wird in der Tradition der generativen Grammatik, wie oben unter (1.2) bereits dargestellt, das eigentlich sprachliche Wissen als *nicht bewusstseinsfähig* angesehen.

<sup>267</sup> Der Ausdruck *konzeptionelles Schreiben* ist von Dehn (1994, S. 156-161) entlehnt und steht für das Verfassen eigener Texte. Dehn grenzt diese Form des Schreibens also vom Abschreiben und vom Schreiben nach Diktat ab.

<sup>268</sup> De facto ist dieser Begriff des *grammatischen Zeichens* wohl nicht so unproblematisch. Es macht kaum Sinn, die Satzgliedfolge als grammatisches Zeichen betrachten zu wollen, wie Köller dies augenscheinlich tut (1997, S. 98), da die Anordnung der Satzglieder nur beachtet werden kann, wenn vorher die Satzglieder selbst identifiziert wurden. Es lässt sich also nicht ein physikalischer Zeichenträger unabhängig von dem gesamten angenommenen Zeichen definieren.

<sup>269</sup> In der Tradition Schmidts wird anstelle des Begriffs des *grammatischen Zeichens* der des *grammatischen Mittels* gebraucht (Schmidt 1983, S. 23-28). Der Begriff des *grammatischen Mittels* ist weiter als der des *grammatischen Zeichens*. Er ist auch auf grammatische Konstruktionen wie etwa satzwertige Infinitive, Apposition, Nebensatztypen usw. angewandt worden (vgl. auch den Begriff *grammatisches Verfahren* nach Hackel 1996).

---

<sup>270</sup> Ein ähnliches als ‚instruktionssemantisch‘ charakterisierbares Verständnis des Begriffs der *Funktion* grammatischer Zeichen vertritt bereits Zimmermann:

„Wörter mit Bedeutungen und Lautformen allein ergeben noch keine funktionierende Sprache. Vielmehr stehen die Wörter in bestimmten Beziehungen und Stellungen zueinander, und von ihnen gehen Weisungen aus. Das kann durch grammatische Abwandlungen erfolgen, durch die Stellung im Satz oder auch durch die Wortart selbst. Diese Weisungen haben die Aufgabe, demjenigen, der die Sprache aufnimmt, zu zeigen, wie er die Bedeutungen in Beziehung zu setzen hat“ (Zimmermann 1957, S. 4).

<sup>271</sup> Ein solches Thema macht selbstverständlich keinen Sinn für die Primarstufe. Köller bezieht sich mit allen seinen Unterrichtsvorschlägen ausdrücklich auf die Sekundarstufe (S. 7). Sie sind gleichwohl auch für diese Stufe als recht anspruchsvoll einzuordnen, zumindest im Blick auf die Haupt- und Realschule .

<sup>272</sup> Das gilt natürlich nicht, wenn man *voll innerer Anteilnahme* als nachgetragenes Attribut zu *ich* in (1) einfügt:

(1) ... *dann sehe ich doch, voll innerer Anteilnahme, noch mehr von den Burgen am Rhein.*

Falls man das tut, muss man es aber auch in gleicher Funktion in (2) einsetzen, um beide Versionen vergleichen zu können:

(2) ... *dann werde ich doch, voll innerer Anteilnahme, noch mehr von den Burgen am Rhein sehen.*

Hier liegt wiederum keine erkennbare Bedeutungsdivergenz vor.

<sup>273</sup> Das heißt, dass die beiden von Köller genannten Funktionen des Präsens nicht auf einer Ebene liegen. Die eine ist syntaktisch verankert, die andere textuell. Oehme (1997) weist im Blick auf Schmidt darauf hin, dass dessen Funktionsbegriff nicht homogen ist, also Unterschiedliches erfasst. Die inhomogene Gruppe von Funktionen kann nach ihr nicht auf syntaktische Mittel abgebildet werden. Diese Feststellung lässt sich auch auf Köllers Funktionsbegriff übertragen.

<sup>274</sup> Im oben angesprochenen Fall des Passivs weist Köller selbst darauf hin, dass die Bedingungen seines Gebrauchs nur unter Bezugnahme auf seine Rolle in Texten beschrieben werden können (1997, S. 105-108).

<sup>275</sup> Zu ihrer satzgrammatischen Anwendung vgl. Glinz 1975a und 1975b.

<sup>276</sup> Das trifft im Fall der Wortarten nicht zu auf die Arbeit von Hoffmann (1991). Jedoch stellt diese Arbeit eigentlich eine rein linguistische Argumentation vor, während didaktische Aspekte am Rand stehen

<sup>277</sup> Der Konstruktionstyp wird verallgemeinert in dem weiter unten erörterten Beispiel (4).

<sup>278</sup> Es ist deshalb terminologisch ungünstig, statt von *instruktiven Funktionen* auch von der *instruktiven Kraft* grammatischer Zeichen zu sprechen, wie Köller dies tut (1997, S. 117 u.ö.). Denn dies legt eine Gleichsetzung mit Austins *illocutionary force* nahe, was der Sache nach irreführend ist.

<sup>279</sup> Genauer gesagt: Es wäre jedenfalls nicht schwerer, dieser Aufforderung Folge zu leisten, als der entgegengesetzten Aufforderung *Achte bei folgender Äußerung mal besonders auf das Ergebnis, nicht auf das Geschehen.*

<sup>280</sup> Köller selbst bezieht sich beiläufig auf Polanyis These (1988, S. 320), hält aber gleichzeitig daran fest, dass Funktionen als Gegenstand grammatischer Kenntnis objektiviert werden können (1988, S. 69, S. 83ff).

<sup>281</sup> Der oben so genannte *aufscheinen lassende* Gebrauch grammatischer Proben ist ebenfalls von diesem deiktischen Typ. Dasselbe gilt von der glinzschen *Klangprobe*. Diese hat darum einen anderen Status als die übrigen glinzschen Proben.

<sup>282</sup> Die zitierte Formulierung hat Schmidt wörtlich von Meier (1961, S. 40) übernommen. Dieser verfolgt mit seiner Definition das Ziel, „im Form-Funktions-Verhältnis das Verhältnis von Mittel und Wirkung“ (Meier 1961, S. 74) nachzuweisen. Ein solches Verständnis sprachlicher Zeichen als einer Form-Funktions-Einheit betrachtet Meier als Alternative zu einem strukturalistischen, an de Saussure orientierten Zeichenbegriff, nach dem die relevanten Eigenschaften sprachlicher Einheiten ausschließlich durch deren Beziehungen zu anderen sprachlichen Einheiten bestimmt werden. Seine Kritik an diesem Zeichenbegriff begründet er unter anderem unter Bezug auf das grammatische Wissen („Sprachgefühl“), das Sprecher/Hörer von ihren eigenen Äußerungen haben, und das nach ihm nicht notwendigerweise einschließt, dass diese die in strukturalistischer Sicht zeichenkonstitutiven paradigmatischen Beziehungen herstellen (im Blick auf Wortartkontraste vgl. 1961, S. 155). Man kann jedoch bezweifeln, dass die Zurückführung des *Funktions*-Begriffs auf den der *Wirkung* mit Hilfe der Definition gelin-

---

gen kann, da diese Definition ja selbst zum Ausdruck bringt, dass die angenommenen kommunikativen Leistungen nicht nur *bewirkt*, sondern auch *antizipiert* werden können.

<sup>283</sup> Dass auch Köller nicht ganz vor einem solchen Funktionalismus gefeit ist, wird an einem Widerspruch sichtbar. Während er nämlich einerseits im Blick auf passivähnliche Konstruktionen schreibt, dass diese „natürlich nicht identische Funktionen wie das Passiv ausüben, weil das dem Ökonomieprinzip in der Sprache widerspräche“ (1997, S. 101), spricht er an anderer Stelle „von dem in der Sprache häufig anzutreffenden Redundanzphänomen ..., nämlich ... der Erscheinung, daß verschiedene sprachliche Mittel die gleiche Funktion realisieren“ (S. 140). Dieser Widerspruch ergibt sich aus dem Bestreben, sprachliche Funktionen unter einem gänzlich anderen Gesichtspunkt als dem mit dem ursprünglich definierten Instruktions-Begriff gegebenen analysieren zu wollen, nämlich dem einer globalen Ökonomie von Funktionen in einem Sprachsystem. Dieser Gesichtspunkt ist ein rein theoretischer und hat mit sprachlicher Intuition nichts mehr zu tun.

<sup>284</sup> Darüber hinaus hat sich in der Literatur eine terminologische Abgrenzung herausgebildet zwischen den Ausdrücken *metalinguistic* bzw. *linguistic awareness* und dem Ausdruck *language awareness*, wie er in der so genannten *Language-Awareness-Bewegung* gebraucht wird. Hawkins (1987, S. 6) beschreibt die Ziele dieser Bewegung wie folgt:

„We are seeking to light fires of curiosity about the central human characteristics of language ... Above all we want to make our pupils' contact with language, both with their own and that of their neighbours, more interesting, simply more fun“.

Donmall definiert (1985, S. 7; hier zitiert nach James/Garrett 1992, S. 4: ):

„Language Awareness is a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life“.

*Language awareness* in diesem Sinne stellt also eher ein Bewusstsein für Sprachlichkeit überhaupt dar als eine Aufmerksamkeit für jeweils besondere sprachliche Phänomene. De facto kann allerdings im Unterricht das eine dadurch angestrebt werden, dass man das andere zu schaffen versucht (vgl. etwa Brumfit 1995, S. 177-187).

Titone (1994) unterscheidet zwar *language knowledge*, *language awareness* und *metalinguistic consciousness*, betrachtet diese drei Formen metasprachlicher Aktivität jedoch als grundsätzlich in einer Linie liegend. Er sieht hier „un graduale affinarsi a livelli crescenti di astrazione intelletiva dei processi cognitivo-linguistici“ (S. 42). Dies zeigt, dass sich in der Literatur noch keine wirklich stabilen terminologischen Konventionen herausgebildet haben.

Der Unterschied zwischen dem Begriff *language awareness* und Begriffen wie (*meta*)*linguistic awareness* liegt letztlich darin begründet, dass ersterer die verschiedenen Ziele einer weit gefächerten Unterrichtspraxis unter einem übergeordneten Gesichtspunkt zusammenfassen soll, während letztere als analytische Instrumente zur Beschreibung empirischer Beobachtungen taugen müssen. Aus diesen unterschiedlichen ‚theoriepragmatischen‘ Kontexten, in denen solche Begriffe benötigt werden, ergibt sich, dass der eine vielgestaltig und weit gefasst ist, die anderen aber präzise und auf einen homogenen Bereich von Phänomenen bezogen sein müssen.

<sup>285</sup> Haueis gebraucht ohne terminologische Differenzierung neben dem Ausdruck *Sprachbewusstheit* auch das Wort *Sprachbewusstsein* (1991).

<sup>286</sup> Die gleiche Duplizität findet sich auch bei Andresen. Sie differenziert – wie auch Haueis (1990, 1991) – im Anschluss an A.A. Leont'ev (1975) zwischen einer *aktuellen* und der *eigentlichen* Bewusstwerdung (1985, S. 102f). Während der erste Begriff auf deskriptive Befunde hinweist, wie sie in der oben erörterten Terminologie auch etwa mit dem Stichwort *Sprachaufmerksamkeit* bezeichnet werden könnten, bezieht sich der zweite auf Bewusstwerdung im von Wygotski gemeinten und hier in Rede stehenden Sinn. Andresen schreibt:

„Die eigentliche Bewußtwerdung ist ein Akt, bei dem die eigene psychische (sprachliche) Tätigkeit zum Erkenntnisobjekt, dadurch verallgemeinert und willkürlicher Steuerung zugänglich wird“ (1985, S. 103).

Neben dieser Definition findet sich zusätzlich folgende Umschreibung:

„Eigentliche Bewußtwerdung bedeutet, durch Systematisierung und Verallgemeinerung metasprachlichen Wissens Erkenntnisse über strukturelle Eigenschaften von Sprache zu gewinnen“ (S. 185).

<sup>287</sup> Es sei daran erinnert, dass Köller die hier in Rede stehende Kenntnis als *vorbewusst*, explizit im Sinn von *bewusstseinsfähig*, charakterisiert hat (Köller 1997, S. 11).

<sup>288</sup> Vgl. Leont'ev 1975 und Andresen 1985.

---

<sup>289</sup> Ingendahls Auseinandersetzung mit der durch Andresen und Haueis repräsentierten wygotskischen Tradition ist im Grunde Ausfluss seiner Kritik am Grammatikunterricht als Ganzem (vgl. dazu 6.1.1). Man kann nicht gerade sagen, dass diese Kritik fair ist.

So behauptet er beispielsweise, dass im Grammatikunterricht „fertige Paradigmen und Regeln normativ gelehrt werden“ (1997a, S. 13). Unter den 40 Grammatikstunden, die Zimmermann während der 50er Jahre (!) in der DDR beobachtete (Zimmermann 1957), findet sich eine einzige, in der die Zuordnung von Einheiten (Pronomen) zu den Positionen eines Deklinationsparadigmas verlangt wurde. Siebenbrodt (1966) berichtet ebenfalls für die DDR der 50er Jahre von genau einer in den von ihr ausgewerteten Heften enthaltenen Übung, in der Verbformen nach Vorgabe schematisch zu bilden waren. Die von Boettcher (1994, 1999) und Bremerich-Vos (1993, 1996a) publizierten Analysen zu aufgezeichneten Grammatikstunden enthalten keinen Hinweis auf irgendwelche an formalen Paradigmen orientierten Übungen. Das gleiche gilt für die im Rahmen des IMEN untersuchten Journale zum muttersprachlichen Unterricht in verschiedenen Ländern Europas (Delnoy/Herrlitz/Kroon/Sturm 1988, Delnoy/Kroon 1990).

Auffällig ist in diesem Zusammenhang auch, dass Ingendahl im Zusammenhang mit Grammatikunterricht beharrlich von „Belehrung“ spricht (1997a, S. 10; 1991, S. 214). Der Sache nach unklar bleibt, wieso er auf eine Stellungnahme zu den Ausführungen von Glinz, nach denen der Grammatikunterricht nur bereits bestehendes sprachliches Wissen *bewusst zu machen* habe (1963, 1995) sowie zu Menzels Aussagen zum genetischen (1978) und Weisgerbers Überlegungen zum entdeckenden Lernen im Grammatikunterricht (1985) glaubt verzichten zu können. Insgesamt lassen Ingendahls Ausführungen deshalb den Eindruck aufkommen, dass sie unter der Führung eines erheblichen emotionalen Beteiligt-Seins entstanden sind.