

Isabelle Schlipphack

**Generative Grammatik
für die Schule**

Isabelle Schlipphack

**Generative Grammatik
für die Schule**

Isabelle Schlipphack

Generative Grammatik für die Schule

Tectum Verlag

Isabelle Schlipphack

Generative Grammatik für die Schule.

Zugl. Diss. Bergische Universität Wuppertal 2011

© Tectum Verlag Marburg, 2012

ISBN 978-3-8288-5766-7

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Buch unter der ISBN 978-3-8288-2985-5 im Tectum Verlag erschienen.)

Besuchen Sie uns im Internet

www.tectum-verlag.de

www.facebook.com/tectum.verlag

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Wintersemester 2011/2012 als Dissertationsschrift an der Bergischen Universität Wuppertal im Fachbereich A (Geistes- und Kulturwissenschaften) eingereicht und angenommen. Sie wäre in dieser Form nicht zustande gekommen, wenn es nicht eine Reihe von Menschen gegeben hätte, die mich bei meiner Promotion unterstützt haben.

Dazu zählt in besonderer Weise Herr Prof. Dr. Horst Lohnstein, der mir dieses Projekt überhaupt erst ermöglicht hat und den ich als Linguisten ebenso wie als Menschen sehr schätze. Danke, dass Sie mich in zahlreichen Gesprächen beraten und ermutigt sowie bei Entscheidungen unterstützt haben. Danken möchte ich außerdem Herrn Prof. Dr. Jürgen Lenerz für die Erstellung des Zweitgutachtens. Sie beide haben mein Interesse an der Linguistik während meines Studiums in Köln geweckt und mich durch ihre Lehre in meinem Denken am meisten geprägt.

Mein Dank gilt auch Frau Dr. Angela Mielke, mit der ich an der Universität Köln einige Zeit zusammenarbeiten durfte und die mich bezüglich der didaktischen Perspektive auch beim Schreiben meiner Arbeit unterstützt hat.

Bedanken möchte ich mich weiterhin bei dem Doktorandenkolloquium der Universität Wuppertal sowie bei dem Linguistischen Arbeitskreis der Universität Köln, innerhalb derer ich die Ergebnisse meiner Arbeit vorstellen durfte und viele nützliche Anregungen erhalten habe. Danken möchte ich insbesondere Johanna Aufmkolk und Antonios Tsiknakis für die wertvollen Gespräche unter Gleichgesinnten, die auch gerne außerhalb der universitären Räumlichkeiten stattfanden und mit dem einen oder anderen Glas Bier verbunden waren.

In privaten Dingen danke ich ganz herzlich meinen Eltern, Edda und Peter, ohne die ich es niemals dahin geschafft hätte, wo ich jetzt bin. Ich danke euch für euren uneingeschränkten Glauben an meine Fähigkeiten, euren unsagbaren Stolz und eure unermüdliche Unterstützung in allen Lebenslagen. Gedenken möchte ich an dieser Stelle meiner Oma Helga und meines Opas Hubi, die mich in meinem Leben und in meiner Arbeit über ihren Tod hinaus bestärken.

Zu guter Letzt danke ich Michael dafür, dass du mich einfach glücklich machst.

Inhaltsverzeichnis

0. Vorwort.....	V
1. Einleitung.....	1
2. Die Ausgangslage: Grammatikwissen Studierender auf dem Prüfstand.....	5
2.1 Empirische Untersuchungen	6
2.1.1 Befragung Essener Studenten (2003)	6
2.1.2 Studie an bayerischen Universitäten (2007)	9
2.2 Ursachen und Konsequenzen der Grammatikdefizite Studierender	10
3. Der Grammatikunterricht als Teil des Deutschunterrichts	12
3.1 Konzeptionen des Grammatikunterrichts	12
3.1.1 Der systematische Grammatikunterricht	13
3.1.2 Der situative Grammatikunterricht.....	15
3.1.3 Der integrative Grammatikunterricht.....	16
3.1.4 Der funktionale Grammatikunterricht	19
3.1.5 Die Grammatik-Werkstatt.....	22
3.2 Curriculare Vorgaben für den Grammatikunterricht.....	25
3.2.1 Reflexion über Sprache und Grammatik	30
3.2.2 Der Grammatikunterricht in der Sekundarstufe I.....	32
3.2.2.1 Das „ <i>Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke</i> “	33
3.2.2.2 Die „ <i>Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss</i> “	35
3.2.3 Der Grammatikunterricht in der Sekundarstufe II	40
3.2.3.1 Die „ <i>Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung</i> “	41
3.2.3.2 Die Lehrpläne der Bundesländer im Vergleich	43
3.3 Das Thema <i>Grammatik</i> in den Schulbüchern	61
3.4 Wozu Grammatik? Eine Neubegründung des Grammatikunterrichts in der gymnasialen Oberstufe.....	64

4. Generative Grammatik und Deutschunterricht: die <i>Linguistisierung des Deutschunterrichts</i> in den siebziger Jahren	72
4.1 Zur Geschichte von Sprachwissenschaft und Deutschunterricht	74
4.2 Ursachen der <i>Linguistisierung des Deutschunterrichts</i>	79
4.2.1 Didaktische Ursachen: die generative Grammatik als Schulgrammatik	79
4.2.2 Ökonomische Ursachen: Aufnahme der generativen Grammatik in die Sprachbücher ...	83
4.2.2.1 Die generative Grammatik in „ <i>Sprachbuch</i> “	84
4.2.2.2 Die generative Grammatik in „ <i>Sprache und Sprechen</i> “	88
4.2.2.3 Die generative Grammatik in „ <i>Wort und Sinn</i> “	91
4.3 Das Scheitern der Linguistisierung und die kommunikative Wende	95
4.4 Zum Umgang mit der Linguistisierung	98
5. Ein (erneuter) Integrationsversuch der generativen Grammatik in den Deutschunterricht	101
5.1 Veränderte Voraussetzungen gegenüber den siebziger Jahren	101
5.2 Die Linguistik als Bezugswissenschaft für den Deutschunterricht	103
5.3 Die Relevanz der generativen Grammatiktheorie für die Schule	105
6. Ein generatives Unterrichtsmodell am Beispiel der deutschen Satzstruktur	109
6.1 Linguistische Grundlagen	111
6.2 Vorzüge der generativen Satzanalyse für die Schule	132
6.3 Wenn Wörter zu Köpfen und Sätze zu Bäumen werden: die generative Satzanalyse – eine Unterrichtsreihe	137
6.3.1 Allgemeine Bemerkungen zu Didaktik und Methodik der Unterrichtsreihe	138
6.3.2 Verlauf der Unterrichtsreihe	139

6.3.2.1 Einführung	140
6.3.2.2 Die Konstituentenstruktur.....	145
6.3.2.3 Die Satzstruktur des Deutschen im topologischen Feldermodell	151
6.3.2.4 Phrasen und Bewegung	162
6.3.2.5 Die X-bar-Theorie.....	173
6.3.2.6 Die Satzstruktur des Deutschen im generativen CP/IP-Modell.....	181
6.3.2.7 Die Theta-Theorie.....	194
6.3.2.8 Satzglieder.....	200
6.3.2.9 Klausur.....	207
7. Perspektiven und Ausblick.....	211
7.1 Lehrerausbildung	211
7.1.1 Grammatiklehre in der Hochschule.....	211
7.1.1.1 Eine Frage der Einstellung	212
7.1.1.2 Eine Frage des Wissens	215
7.1.2 Grammatikdidaktik im Referendariat	219
7.2 Curriculare Vorschriften	221
7.3 Unterrichtsmaterialien.....	222
8. Fazit.....	225
Literaturverzeichnis	230
Abkürzungsverzeichnis.....	244
Materialanhang	246

1. Einleitung

Sprache ist eine Fähigkeit, über die alle Menschen unter normalen Bedingungen verfügen. Das formale System, mit dem der strukturelle Aufbau von Sprache beschrieben werden kann, ist die Grammatik. Der Mensch erlernt die Grammatik seiner Muttersprache während des kindlichen Spracherwerbs innerhalb einer relativ kurzen Zeit völlig mühelos und automatisch. Als kompetenter Sprecher¹ z.B. des Deutschen ist er fähig, grammatisch wohlgeformte Sätze zu produzieren und zu verstehen, aber auch ungrammatische von wohlgeformten Sätzen zu unterscheiden. Den Grund bzw. die Kriterien für sein Grammatikalitätsurteil kann er jedoch häufig nicht angeben, sondern muss sich ausschließlich auf sein „Grammatikgefühl“ (Köller 1988: 388) verlassen. Es besteht demnach ein bedeutender Unterschied zwischen dem unbewussten, intuitiven *Können* der Grammatik, das auch als *implizites Grammatikwissen*² bezeichnet wird, und dem bewussten, verbalisierbaren *Kennen* der Grammatik, also dem Wissen um die Beschreibung einer Sprache und ihrer Eigenschaften, bei dem man auch von *explizitem Grammatikwissen* spricht.

Explizites Grammatikwissen ist die Voraussetzung für das Verständnis der eigenen Sprache. Erst, wenn man weiß, wie die eigene Sprache aufgebaut ist und funktioniert, kann man souverän mit dieser Sprache umgehen, anderen etwas über diese Sprache erklären und Gemeinsamkeiten unter den Sprachen ausmachen. Insbesondere hat explizites Grammatikwissen aber auch einen Eigenwert, der darin liegt, dass man etwas über das System der Sprache, die den Menschen noch hinzu wie kaum eine andere Eigenschaft als Menschen auszeichnet und von der er tagtäglich Gebrauch macht, zu wissen hat, genau so wie man etwas über das anatomische System, das Zahlensystem oder das Periodensystem der Elemente zu wissen hat.

Dieser Eigenwert scheint gegenwärtig von bildungspolitischer Seite, Lehrpersonen und teilweise sogar von Sprachdidaktikern selbst nur wenig anerkannt zu sein, was nicht ohne Konsequenzen für die sprachliche Ausbildung junger Menschen in Form von Grammatikunterricht in der

¹ Hier und im Folgenden verwende ich das generische Maskulinum.

² Chomsky verwendet hierfür den Ausdruck *Sprachkompetenz* und beschreibt die Wissensbestände, die der Sprachproduktion und -rezeption zugrunde liegen, wie folgt: „A person who knows a language has mastered a system of rules as signs sound and meaning in a definite way for an infinite class of sentences... Of course, the person who knows the language has no consciousness of having mastered these rules or putting them to use, nor is there any reason to suppose that this knowledge of the rules can be brought to consciousness“ (Chomsky 1972: 103f.).

Schule bleibt. Grammatikunterricht scheint immer mehr vernachlässigt und dementsprechend der grammatische Wissensstand der Schüler immer schlechter zu werden. Entgegen dieser allgemeinen ‚Grammatik-Abwehr‘ vertrete ich in dieser Arbeit die Position, dass Grammatikunterricht nicht nur in der Sekundarstufe I, sondern auch in der gymnasialen Oberstufe stattfinden sollte. Deshalb werde ich für den Grammatikunterricht in der Sekundarstufe II einen praktisch ausgearbeiteten Ansatz entwickeln, bei dem den Schülern über die theoretischen Konzepte der generativen Grammatiktheorie ein fundamentales Verständnis für den strukturellen Aufbau von Sprache vermittelt wird. Die generative Grammatik eignet sich für die Vermittlung des Wissens darüber, wie das System der Muttersprache (und nicht nur dieser) funktioniert, insbesondere deshalb, weil sie in den letzten dreißig Jahren einen Abstraktionsgrad erreicht hat, der es ermöglicht, die strukturellen Eigenschaften des Sprachsystems auf sehr wenige generelle Prinzipien zurückzuführen. Didaktisch aufbereitet können diese abstrakten Prinzipien des Satzbaus von Schülern der gymnasialen Oberstufe auf einfache und leicht verständliche Weise gelernt werden, wodurch sie einen Einblick in wesentliche Eigenschaften grammatischer Strukturen und Relationen erlangen und ihr „Grammatikbewusstsein“ (Dürscheid 2010a) als dem sprachsystematischen Teil des Sprachbewusstseins erweitern können.

Um die Relevanz meiner Arbeit für die Unterrichtsforschung und Sprachdidaktik sowie letztlich für die sprachliche Bildung kommender Schüler-Generationen aufzuzeigen, soll zunächst im zweiten Kapitel das explizite Grammatikwissen von Studienanfängern auf den Prüfstand gestellt werden. Anhand der Ergebnisse zweier exemplarischer Studien bzw. Tests, die in germanistischen Einführungsseminaren durchgeführt wurden, möchte ich aufzeigen, wie schlecht es um die grammatischen Kenntnisse Studierender wirklich bestellt ist, bei denen es sich immerhin – wie Schmitz (2003: 456f.) bemerkt – um die „Elite [...] Menschen Anfang zwanzig mit Abitur, die sich aus welchen Gründen auch immer, jedenfalls freiwillig entschlossen haben, Germanistik zu studieren“ handelt. Welcher Handlungsbedarf aus Sicht von Experten aus dieser desolaten Ausgangslage für das Schul- und Hochschulsystem resultiert, soll ebenfalls dargelegt werden.

Im Anschluss daran (Kapitel 3) werde ich mich mit dem Grammatikunterricht in der Schule beschäftigen, auf den die grammatischen Lücken der jungen Menschen zurückgeführt werden können. Dabei werde ich versuchen, über die institutionellen Rahmenbedingungen von Grammatikunterricht einen Einblick in die schulische Wirklichkeit dieses Unterrichts zu erhalten. Zunächst werden die an der Universität entwickelten und in der Didaktik diskutierten Konzeptionen von Grammatikunterricht, zu denen der *systematische*, der *situative*, der *integrative* und der *funktio-*

nale Grammatikunterricht sowie die *Grammatik-Werkstatt* gehört, vorgestellt, um in einem weiteren Schritt zu prüfen, welche davon Eingang in die aktuellen Lehrpläne für den Deutschunterricht gefunden haben. Es gilt auf der Grundlage der bundesweit sowie regional gültigen curricularen Vorgaben zu klären, welchen Stellenwert der Sprach- bzw. Grammatikunterricht im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II tatsächlich einnimmt. Darüber hinaus soll eine Analyse der Lehrpläne der einzelnen Bundesländer für das Fach Deutsch Aufschluss darüber geben, wie der Sprachunterricht in der gymnasialen Oberstufe beschaffen ist und ob und inwiefern grammatikalische Unterweisung in den höheren Schulstufen vorgesehen ist. Ein Blick in die Schulbücher für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II, die zwar auf der Grundlage der Lehrpläne entwickelt werden, jedoch für den Unterricht eine ganz eigene, bedeutende Rolle einnehmen, sollen die anhand der Lehrpläne gewonnenen Ergebnisse über den Stellenwert des Grammatikunterrichts in der schulischen Wirklichkeit des Deutschunterrichts der gymnasialen Oberstufe ergänzen.

„Wieviel Grammatik braucht der Mensch?“, diese Frage ist nicht nur von Konrad Gaiser (1950) gestellt worden, sondern wird auch heute in der Sprachdidaktik immer wieder diskutiert und unterschiedlich beantwortet. Ich möchte mich in der Arbeit nicht nur mit den Argumenten für (und gegen) den Grammatikunterricht bis zur Mittelstufe beschäftigen, sondern diese – soweit möglich – darüber hinaus auch für den Grammatikunterricht der Sekundarstufe II anwenden sowie andere Begründungen für Grammatikunterricht in der Oberstufe anführen und damit einen Grammatikunterricht in der gymnasialen Oberstufe legitimieren.

Weil es in der Vergangenheit bereits eine Phase in der Sprachdidaktik gab, in der die generative Grammatik Eingang in die Schule gefunden hat, soll im vierten Kapitel die Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre stattfindende Phase der *Linguistisierung des Deutschunterrichts* kritisch aufgearbeitet werden. Was waren die Gründe für die Einführung der aus den USA kommenden generativen Grammatik in den deutschen Sprachunterricht und warum war es abzusehen, dass diese Integration unter den Gegebenheiten der damaligen Zeit scheitern musste? Aufzuarbeiten ist jedoch nicht nur die Phase der *Linguistisierung des Deutschunterrichts* an sich, sondern auch der Umgang mit ihr. Die Tatsache, dass der Grammatikunterricht so umstritten ist und von Lehrpersonen nicht selten vernachlässigt wird, wird in der Literatur häufig auf die gescheiterte Linguistisierung zurückgeführt. Ob diese Zuschreibung berechtigt ist, soll ebenfalls im vierten Kapitel geklärt werden.

Anschließend (Kapitel 5) werde ich die veränderten Voraussetzungen auf wissenschaftlicher und schulischer Ebene darlegen, die heute gegenüber den siebziger Jahren zu einer besseren Ausgangslage für die Integra-

tion von generativen Konzepten in die Schule führen. Auch werde ich erörtern, inwiefern die Linguistik als Bezugswissenschaft für den Deutschunterricht in die Schule gehört, und die Relevanz der generativen Grammatiktheorie für die sprachliche Ausbildung der Schüler erläutern, um den von mir vorgestellten generativen Ansatz zu begründen.

Ein Schwerpunkt meiner Arbeit liegt schließlich in der Entwicklung und Darstellung einer Unterrichtsreihe zum Thema *generative Satzanalyse* für den Grammatikunterricht der gymnasialen Oberstufe (Kapitel 6), anhand der aufgezeigt werden soll, wie die praktische Umsetzung meiner Forderung nach generativer Grammatik in der Schule konkret aussehen könnte. Zunächst sollen die elementaren linguistischen Grundlagen, d.h. die Begriffe und Konzepte, die für eine generative Satzanalyse notwendig sind, dargelegt werden. Nachdem ich anschließend diverse Argumente sowohl lern- also auch systemtheoretischer Art benennen werde, die für eine Übernahme des generativen Satzmodells in die Schule sprechen, sollen Struktur, Inhalt, Methode und Zielsetzung der einzelnen Unterrichtsstunden ausführlich erläutert werden.

Damit der generative Ansatz im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe in Zukunft erfolgreich umgesetzt werden kann, müssen bestimmte Voraussetzungen und Änderungen in verschiedenen Sektoren des Schulsystems geschaffen werden. Zu diesen Sektoren gehören: die curricularen Vorschriften, die Lehrerbildung und die Schulbuchverlage bzw. fachdiaktischen Publikationen. Wie die Korrekturmaßnahmen in diesen Bereichen aussehen sollten, wird im siebten Kapitel thematisiert.

Ein Fazit (Kapitel 8), in dem die wichtigsten Ergebnisse der einzelnen Kapitel zusammengefasst werden, schließt meine Ausführungen ab.

2. Die Ausgangslage: Grammatikwissen Studierender auf dem Prüfstand

Grammatisches Wissen ist sozial unterschiedlich verteilt. Geht man davon aus, dass Art und Umfang des grammatischen Wissens eines Menschen einerseits von dessen schulischer bzw. sprachunterrichtlicher Ausbildung sowie andererseits von Gebrauch und Umgang mit Sprache während seiner Arbeitstätigkeit abhängt (vgl. Ivo/Neuland 1991: 446), so lässt sich vermuten, dass Germanistikstudenten aufgrund ihrer absolvierten schulischen Laufbahn, an dessen Ende das Abitur, der höchste Schulabschluss im deutschen Schulsystem, steht, und aufgrund des alltäglichen schriftsprachlichen Arbeitens im Studium ein solides, wenn nicht sogar überdurchschnittliches grammatisches Wissen aufweisen. Bei dieser Vermutung handelt es sich jedoch um einen Trugschluss, denn wie eine Reihe von empirischen Untersuchungen der letzten Jahre zeigen, weiß der besagte Personenkreis nur bescheiden wenig über die Grammatik seiner Muttersprache.

Ebenfalls bei einem bei Germanistikstudenten zu erwartenden gesteigerten Interesse an der deutschen Sprache liegt eine Fehleinschätzung vor, denn wie Voigt (1998) feststellt, entscheiden sich die meisten Studenten für das Studium der Germanistik aufgrund ihres Interesses an der Literatur und nicht an der Sprache. Studenten, die schon immer gerne lasen, als Schüler erfolgreich den Deutschleistungskurs belegt oder Spaß an Interpretationen hatten, sind vorrangig die Kandidaten, die sich zum Studium der Germanistik einschreiben (vgl. Voigt 1998: 78). Nichtsdestotrotz sind die grammatischen Lücken der Studierenden nicht zu rechtfertigen, wenn man bedenkt, dass die jungen Menschen sich, wie Schmitz (2003: 456f.) es formuliert,

[...] aus welchen Gründen auch immer, jedenfalls freiwillig entschlossen haben, Germanistik zu studieren, zumindest also wohl wissend, dass sie einen erheblichen Teil ihrer Bemühungen einige Jahre lang und womöglich den größten Teil ihres Lebens dezidiert und just auf Sprache richten werden (und nicht etwa vornehmlich auf Zahlen, Krankheiten, ferne Länder, Natur, Technik, körperliche, organische Verrichtungen oder dergleichen mehr).

Wenn ich im vorliegenden Kapitel den grammatischen Kenntnisstand von Studienanfängern mittels empirischer Untersuchungen beschreibe, dann verfolge ich damit die Absicht, die Relevanz meiner in dieser Arbeit vorgetragenen Überlegungen, die letztendlich dazu beitragen sollen, dieser Ausgangslage entgegenzuwirken, aufzuzeigen. Welche Konsequenzen Sprachwissenschaftler aus dieser Sachlage ziehen und auf welche Ursachen sie diese zurückführen, soll ebenfalls dargelegt werden.

2.1 Empirische Untersuchungen

Wie bereits erwähnt, sind in den letzten Jahren eine Reihe von empirischen Untersuchungen durchgeführt worden, in denen die expliziten Grammatikkenntnisse von Studierenden, Schülern oder anderen Sprechern der deutschen Sprache getestet wurden. Eine viel zitierte Studie ist die von Ivo und Neuland (1991), deren Ergebnis die Autoren wie folgt zusammenfassen:

Die Befragten [eine heterogene Gruppe aus Schülern, Studenten, Berufstätigen und älteren Menschen] wissen wenig von der Grammatik ihrer Muttersprache, mögen sie nicht sonderlich und erinnern sich nicht gern an ihren Grammatikunterricht, halten aber daran fest, dass Grammatikunterricht sein muß, und geben hierfür unterschiedliche Gründe an, die sich in ihren Aussagen insgesamt nicht nahtlos einpassen. (Ivo/Neuland 1991: 437)

In Übereinstimmung mit Ivo und Neuland, die von einem „Mängelbewußtsein“ (Ivo/Neuland 1991: 454) sprechen, fand Risel 1997/98 in einer kurzen schriftlichen Erhebung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe bezüglich der Selbsteinschätzung Studierender heraus:

90% konstatieren bei sich *einige, viele* oder *gar gravierende* Lücken im Grammatikwissen. Extremfälle lauten: *so gut wie gar kein Grammatikwissen* und *grundlegende Lücken*.³ (Risel 1999: 57)

An dieser Stelle möchte ich Anlage, Durchführung und Ergebnisse zweier Studien bzw. Befragungen ausführlicher vorstellen, weil ich der Meinung bin, dass sich der grammatische Kenntnisstand von Studierenden anhand von konkreten Beispielen am eindringlichsten schildern lässt. Für genau diese beiden Studien habe ich mich entschieden, weil es sich um die neusten und im Falle der bayerischen Studie auch um die größte und damit repräsentativste Studie Deutschlands handelt.

2.1.1 Befragung Essener Studenten (2003)

„30 Fachausdrücke aus dem Deutschunterricht“, so lautete die Überschrift eines Tests, den Ulrich Schmitz etwa zweihundert Essener Studierenden am ersten Semestertag in einem Einführungsseminar Sprachwissenschaft vorlegte. Aufgabe der Studierenden war es, zu den erfragten Ausdrücken eine kurze Definition zusammen mit einem Beispiel anzugeben. Bei den teils leichten, teils schwereren Ausdrücken, die in alfab-

³ Die Angaben beziehen sich auf insgesamt 105 befragte Personen.

tischer Reihenfolge angegeben wurden, handelte es sich um folgende: Adjektiv, Adverb, Code, Dialekt, Ellipse, finites Verb, Genitiv, Hypotaxe, indirektes Objekt, Kasus, Konjugation, Konjunktion, Konjunktiv I, Konjunktiv II, Metapher, Modalverb, Parataxe, Partizip I, Partizip II, Passiv, Prädikat, Präposition, Präteritum, Relativpronomen, Semantik, Semikolon, Silbe, Subjekt, Substantiv, Syntax.

Die Beurteilung, so hält Schmitz (2003: 452) fest, war alles andere als streng:

[...] alles in irgendeinem Sinne Richtige wird großzügig akzeptiert. Wenn eine richtige Definition oder nur ein zutreffendes Beispiel genannt wird, so gilt das als halb richtig.

Dennoch war das Ergebnis der Befragung ernüchternd:

Etwa 80 Prozent der Teilnehmer haben zwischen 8 und 12 der dreißig Fragen in diesem Sinne richtig beantwortet, weitere rund 10 Prozent liegen darunter. Nur fünf Personen haben mehr als die Hälfte der Fragen richtig beantwortet. (Schmitz 2003: 452f.)

„Bei den allermeisten von ihnen hätten diese erbärmlichen Trümmer grammatischen Grundwissens nicht zur 250-Euro-Frage im Fernsehquiz gereicht“, kommentiert Schmitz (2003: 457). Seine spitze Bemerkung macht deutlich: es geht ihm nicht darum, die Ergebnisse des Tests nüchtern darzustellen, sondern er will in pointierter Weise vorführen, wie es um das grammatische Wissen der Studienanfänger bestellt ist. Deshalb dokumentiert er eine Fülle von Beispielantworten der Studierenden, denn, so Schmitz (2003: 453), „erst in dieser banaler Vielfalt tut das Gesamtbild so weh“. Unter ihnen finden sich auch die folgenden Antworten:

- [1] Adverb = a) Adjektive nach dem Verb
b) Mischung aus Verb und Adjektiv: Die Frau ist schön.
- [2] Ellipse = Weltumlaufbahn
- [3] Finites Verb = a) Verb am Ende eines Satzes
b) zielgerichtetes Verb
c) gebäuchtes Verb: du gehst.
- [4] Genitiv = a) grammatikalische Bestimmung der Person Wer? der
b) 2. Fall, wem oder was liebst Du? Mein Hund!
- [5] Kasus = Fall (der 1. Fall Singular, z.B. = ich springe)
- [6] Konjunktion = a) Umleitung
b) Bestimmung von Nomen
- [7] Modalverb = Zeitverb
- [8] Substantiv = Zusammengesetzte [sic] Nomen
- [9] Syntax = a) Lehre über Sinn der Wörter
b) ein Satzzeichen

An den Beispielen wird deutlich, dass es sich um viele unterschiedliche Arten von Fehlern handelt. Es wurde einerseits versucht, etwas aus den Begriffen abzuleiten oder zu übersetzen [1b, 3a,b], andererseits wurde vieles wild durcheinander geworfen [2, 6b], häufig handelt es sich um unvollständiges Halbwissen [4b, 5] oder gar völlige Ahnungslosigkeit [6a, 9], manchmal gehen die falschen Antworten auch auf willkürliches Raten zurück [7, 8].

Natürlich kann man einwenden, dass der Test womöglich ungünstig konzipiert wurde und eine andere Art der Fragestellung vielleicht zu besseren Ergebnissen geführt hätte. Dagegen spricht jedoch zum einen, dass Schmitz exakt den gleichen Test fünf Jahre zuvor schon einmal durchgeführt hatte und zu diesem Zeitpunkt rund die Hälfte der Teilnehmer mehr als die Hälfte der Fragen richtig beantworteten (vgl. Schmitz 2003: 453).⁴ Zum anderen zeigt die im Anschluss vorgestellte Studie aus Bayern, die insofern anders konzipiert war, als dass bei einer Definition unterschiedliche Antwortmöglichkeiten zur Auswahl standen, Anwendungsfragen gestellt wurden und Bestimmungen anhand von vollständigen Sätzen oder eines Textes stattfanden, dass die Ergebnisse dennoch nicht besser ausgefallen sind.

„Eine weitere, grundlegendere Frage, die man sich stellen muss, ist, ob ein solcher Test tatsächlich etwas über das grammatische Wissen der angehenden Germanisten aussagt“, bemerkt Dürscheid (2007: 47). So vertritt Funke (2005) die Auffassung, dass sich Wortartenkenntnis nicht darin zeigt, lexikalische Wortklassen unterscheiden zu können, sondern darin, Wörter in konkreten Äußerungen bestimmen zu können.

In Kulturen mit hohem Grad an Literalisierung können die meisten Menschen vermutlich einige Wortarten angeben. Worin besteht aber eigentlich die Kenntnis, die sie zu erkennen geben, wenn sie auf die Frage, was Substantive sind, antworten, diese seien eben Namenwörter? Oder zeigt sich Wortartenkenntnis gar nicht in der Antwort auf solche Fragen, sondern eher in der Fähigkeit, Wörter Wortarten zuzuordnen? (Funke 2005: 99)

Auch dieser Einwand kann durch die bayerische Studie entkräftet werden, denn darin wurde explizit verlangt, Wortarten von Wörtern in einem bestimmten Text zu bestimmen. Wie sich im nächsten Abschnitt zeigen wird, kann allerdings von Wortartenkenntnis im Sinne Funkes auch bei dieser Studie nicht gesprochen werden.

⁴ Auf welche Zahl der Befragten sich das Ergebnis bezieht, muss offen bleiben.

2.1.2 Studie an bayerischen Universitäten (2007)

Im Wintersemester 2006/2007 wurde den Studierenden aller bayerischen Universitäten, die sich für das Fach Germanistik eingeschrieben hatten und am Einführungsseminar Sprachwissenschaft teilnahmen, ein Kurztest in Grammatik vorgelegt. Insgesamt nahmen damit rund 1000 Studienanfänger an dem Test teil, der von Mechthild Habermann vom Institut für Germanistik der Universität Erlangen-Nürnberg zusammen mit ihren bayerischen Kollegen entwickelt wurde. Bei den Fragen handelte es sich um grammatisches Grundlagenwissen, das in der siebten und achten Klasse behandelt wird. So sollte bspw. eine Aussage in die indirekte Rede gesetzt, der Modus eines Satzes bestimmt sowie Genus, Kasus und Numerus von einem Substantiv und einem Pronomen bestimmt werden.⁵

Den Test schlossen mehr als ein Drittel der Studierenden mit *mangelhaft* oder *ungenügend* ab, weniger als zehn Prozent der Studierenden konnten den Test mit *befriedigend* oder besser absolvieren. Damit entspricht das grammatische Wissen der Germanistik-Studierenden dem „Niveau von Sechstklässlern“, so Habermann. Dass dieses Ergebnis in anderen Bundesländern ähnlich ausgefallen wäre, lässt sich daraus ableiten, dass zwischen den Teilnehmern, die in Bayern und denen, die in anderen Bundesländern Abitur gemacht hatten, keine Unterschiede festgestellt wurden.⁶

Laut Habermann handelt es sich um eine Entwicklung, die seit rund zehn Jahren zu beobachten und seit etwa fünf Jahren als alarmierend einzustufen sei. Sie hatte den Test bereits seit dem Jahr 2003 in ihren Seminaren durchgeführt und jedes Jahr dieselben schlechten Ergebnisse erhalten.⁷ Auch Frenz und Lehmann (2003: 92) kommentieren in einem Beitrag in der Zeitschrift *Didaktik Deutsch* die mangelnden sprachlichen Fähigkeiten, die Studienanfänger aufweisen, und stellen fest: „Das Defizit als solches ist nicht neu, neu ist jedoch sein Ausmaß.“

⁵ Der vollständige Grammatiktest findet sich im Anhang (MIV).

⁶ Vergleichsweise gut schnitten lediglich Studierende aus Österreich, die an der Universität Passau immatrikuliert waren, ab. Ein möglicher Grund für diese Tatsache liegt laut Habermann darin, dass in Österreich der altsprachliche Unterricht größeres Ansehen genießt. Im Latein- oder Griechischunterricht findet verstärkt systematischer Grammatikunterricht statt.

⁷ Die Ausführungen zur Grammatik-Studie in Bayern sowie die Zitate und Kommentare Habermanns beziehen sich auf den Spiegel-online Artikel „*Grammatik-Fiasko. Das Studium ist dem Genitiv sein Tod*“ vom 18.04.2007. Der Artikel findet sich im Internet unter: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,477841,00.html> <25.06.2011>.

2.2 Ursachen und Konsequenzen der Grammatikdefizite Studierender

Laut einer Expertenumfrage werden „etwa einem Drittel der Absolventen der gymnasialen Oberstufe deutliche Mängel im sprachlichen [...] Bereich bescheinigt“ (Kammler/Switalla 2001: 105). Angesichts der Ergebnisse der vorgestellten Studien macht es allerdings den Anschein, als wäre diese Beurteilung noch untertrieben oder hätte sich zumindest in den letzten Jahren noch verschlechtert.⁸ Es stellt sich also unweigerlich die Frage, worauf die sprachlichen bzw. grammatischen Mängel zurückzuführen sind.

Habermann sieht den Grund für besagte Mängel in einem vernachlässigten Grammatikunterricht in der Schule. Sie fordert, dass Grammatikunterricht nicht nur bis zur achten Klasse stattfinden, sondern in der Sekundarstufe II fortgeführt werden soll. Darüber hinaus plädiert sie dafür, die Grammatikausbildung für angehende Lehrer auszuweiten und ihr Wissen stärker zu prüfen.⁹

Mit dieser Meinung ist sie unter Sprachwissenschaftlern nicht alleine. Auch Dürscheid (2007) argumentiert angesichts der Tatsache, dass das schulgrammatische Wissen bei vielen Studienanfängern nicht mehr präsent ist, für Grammatikunterricht in der Sekundarstufe II und dessen Fortsetzung in der sprachwissenschaftlichen Ausbildung im Lehramtsstudium. Sie benennt zwei mögliche Ursachen (die sich nicht gegenseitig ausschließen) für das nicht vorhandene Grammatikwissen der jungen Menschen: zum einen könne es darauf zurückzuführen sein, dass grammatisches Wissen in der Sekundarstufe II nicht „aufgefrischt“ und „weiter ausgebaut“ (*Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in NRW*: 23) wird, wie es bspw. der nordrhein-westfälische Lehrplan für das Fach Deutsch fordert, zum anderen könne es sein, dass die Studienanfänger schulgrammatisches Wissen aufgrund von den Lehrplänen zugrunde liegenden falschen Grammatikkonzepten nie, also auch nicht in der Sekundarstufe I, richtig erworben haben (vgl. Dürscheid 2007: 50). Frenz und Lehmann (2003: 92) vertreten die These,

[...] dass die sprachliche Bildung der Abiturienten in den letzten Jahren unter anderem deswegen zurückgegangen ist, weil die gymnasialen Lehrpläne und Prüfungsanforderungen in den sprachlichen

⁸ Die Repräsentativität der Umfrage ist insofern anzuzweifeln, als dass insgesamt nur zwölf Personen befragt wurden, die sich sowohl aus Deutschlehrern und Hochschullehrern als auch jeweils aus einem Vertreter der Industrie- und Handelskammer und einer Eltervertreterin zusammensetzten.

⁹ Vgl. <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,477841,00.html<25.06.2011>>.

Fächern seit Beginn ihrer Neugestaltung zu Anfang der 90er Jahre den sprachlich-reflexiven Fähigkeiten zu wenig und zu unsystematisch Raum gegeben haben.

Ein weiterer Grund für das defizitäre grammatische Wissen der Studierenden ist meines Erachtens auch in der Einstellung gegenüber schulischem Grammatikunterricht zu suchen. Bremerich-Vos fand in einer schriftlichen Befragung unter Studierenden heraus:

In mehr als 80 Prozent der Fälle sind die Erinnerungen an den Grammatikunterricht negativ getönt. Mit Abstand am häufigsten wird das Prädikat ‚langweilig‘ vergeben. Oft fallen die Urteile komparativ aus; in der Perspektive der meisten war der Grammatikunterricht der mit Abstand uninteressanteste Teil des Deutschunterrichts.¹⁰
(Bremerich-Vos 1999: 43)

Dass die Inhalte eines Unterrichts, der mit derart negativen Emotionen behaftet ist, sehr schnell wieder in Vergessenheit geraten oder gar verdrängt werden und dadurch grammatisches Wissen nicht dauerhaft erworben wird, kann vorausgesetzt werden.

Um der hier dargestellten Ursachenzuschreibung für die Grammatikdefizite Studierender nachzugehen, möchte ich mich im nächsten Kapitel genauer mit dem schulischen Grammatikunterricht als Teil des Deutschunterrichts befassen.

¹⁰ Die Angaben beziehen sich auf 157 im Sommersemester 1996 und Wintersemester 1996/1997 entstandene ausgewertete Texte von Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

3. Der Grammatikunterricht als Teil des Deutschunterrichts

Aufschluss über die schulische Wirklichkeit von Grammatikunterricht kann nur ein direkter Einblick in die Klassenzimmer geben. Es gibt diesbezüglich jedoch keine breit angelegten empirischen Studien (vgl. Bredel 2007: 261, Gornik 2003: 827, Bremerich-Vos 1993: 105). Kurze Befunde über konkrete Unterrichtsabläufe wie die von Boettcher (1999) oder Granzow-Emden (2002) bilden hier nur kleinere Ausnahmen. Um dennoch Form und Inhalt des gegenwärtigen Grammatikunterrichts rekonstruieren zu können, sollen in diesem Kapitel die institutionellen Rahmenbedingungen von Grammatikunterricht untersucht werden. Dazu werden zunächst die an der Universität entwickelten und aktuell in der Didaktik diskutierten Konzeptionen von Grammatikunterricht vorgestellt, um vor dem Hintergrund der These Dürscheids, dass die grammatikalischen Lücken der Studierenden auf die den Lehrplänen zugrunde liegenden falschen Grammatikkonzepte zurückzuführen seien, zu überprüfen, welche davon Eingang in die curricularen Vorgaben für den Deutschunterricht gefunden haben. Um der These von der Vernachlässigung des sprachlich-reflexiven Bereichs innerhalb der Lehrpläne, wie sie von Frenzt und Lehmann formuliert wurde, nachzugehen, soll eine Analyse der Lehrpläne zeigen, wie der Grammatikunterricht in der Sekundarstufe I und II im Vergleich zu anderen Lernbereichen gewichtet ist. Eine Synopse der Oberstufen-Lehrpläne aller Bundesländer für das Fach Deutsch soll schließlich klären, ob und, wenn ja, wie die grammatikalische Ausbildung der Schüler in der Sekundarstufe II den institutionellen Vorgaben zufolge fortgeführt werden sollte.

Lehrpläne geben jedoch nicht unbedingt die Unterrichtsrealität wieder, deshalb soll ein ergänzender Blick in die Lehrbücher für den Deutschunterricht Aufschluss darüber geben, welchen Stellenwert Grammatikunterricht insbesondere im Deutschunterricht der Sekundarstufe II tatsächlich einnimmt. Abschließend soll der Grammatikunterricht für die gymnasiale Oberstufe neu begründet werden.

3.1 Konzeptionen des Grammatikunterrichts

Im Folgenden werden verschiedene Konzepte von Grammatikunterricht in der Reihenfolge ihres Entstehens beschrieben: der systematische Grammatikunterricht, der situative Grammatikunterricht, der integrative Grammatikunterricht, der funktionale Grammatikunterricht und die Grammatik-Werkstatt. Sie unterscheiden sich bis auf den integrativen Grammatikunterricht, der häufig als ein rein methodisches Konzept ohne eigenständige theoretische Grundlage dargestellt wird, nicht nur

hinsichtlich ihres didaktischen Konzepts und der methodischen Vorgehensweise, sondern auch in ihren sprachtheoretischen Grundannahmen sowie in den Zielbestimmungen für den Grammatikunterricht. Da die Konzeptionen bis heute kontrovers diskutiert werden, möchte ich jedes Konzept einer anschließenden Kritik unterziehen.

3.1.1 Der systematische Grammatikunterricht

Unter rein methodischen Gesichtspunkten meint *systematischer Grammatikunterricht*, dass ein grammatisches Thema „unabhängig von anderen Lernbereichen, Unterrichtsthemen oder -aktivitäten erarbeitet und geübt“ (Peyer 2005: 77) wird. Der systematische Grammatikunterricht fällt unter das etwas undifferenzierte Konzept des *traditionellen Grammatikunterrichts*, Boettcher und Sitta (1978) nennen ihn *klassischen Grammatikunterricht*, mit dem in der aktuellen Literatur alles erfasst wird, was nicht erkennbar einer der genannten Alternativkonzeptionen folgt. Ich spreche im Folgenden jedoch weiterhin von *systematischem Grammatikunterricht*, weil auch die Bezeichnungen aller anderen Konzeptionen von ihrer jeweiligen Methode abgeleitet sind. Vorrangiges Ziel des systematischen Grammatikunterrichts ist es, Einsicht in die Struktur der Sprache zu vermitteln. Innerhalb des systematischen Grammatikunterrichts lassen sich nochmals zwei Arten unterscheiden (vgl. Gornick 2003: 816ff.)¹¹: der *formale Grammatikunterricht* in der Tradition Karl Ferdinand Beckers und der *operationale Grammatikunterricht* nach Hans Glinz. Mit dem Erscheinen der Becker'schen Schulgrammatik im Jahr 1831, dessen Ideen Raimund J. Wurst auf die Anforderungen der Volksschule übertrug, wurde die *deutsche Schulgrammatik* in ihrer heutigen Begrifflichkeit begründet. Sie bestand bis in die fünfziger Jahre hinein aus einer „Mischung aus lateinischer Schulgrammatik und deutscher Begrifflichkeit“ (Eichler 2003: 228) und legte die Satz-, Wort- und Formenlehre als zentralen Gegenstand des muttersprachlichen Grammatikunterrichts fest.

Der formale Grammatikunterricht in der Art einer formbezogenen Sprachanalyse ist bis heute in der Unterrichtsrealität präsent. Er zeichnet sich auch durch seine deduktive Vorgehensweise aus:

¹¹ Gornick (2003) unterscheidet noch eine weitere Art des systematischen Grammatikunterrichts, den sie als *systematischer Grammatikunterricht nach der sog. Linguistischen Wende* bezeichnet. Weil ich auf die *Linguistisierung des Deutschunterrichts* in einem eigenen Kapitel gesondert eingehen werde und aus dieser Phase kein eigenes Konzept des Grammatikunterrichts hervorgegangen ist, wird diese dritte Art des systematischen Grammatikunterrichts außen vor gelassen.

Zunächst werden die Schüler mit Beispielsätzen oder einem Text konfrontiert, der ein bestimmtes grammatisches Phänomen verdeutlichen soll. Es folgt die Analyse, die von den Lehrkräften selbst durchgeführt und erläutert wird. Dem schließen sich Übungen an, in denen die Schüler die gewonnene „Einsicht“ anwenden können. [...] Aufgaben, die die Schüler zu Untersuchungen anregen, zum Problemlösen, zum Experimentieren, zum eigenständigen Beschreiben, fehlen völlig. (Gornick 2003: 817)

Nicht so im operationalen Grammatikunterricht, der dem formalen Grammatikunterricht diametral entgegensteht.

Der Schüler soll [im operationalen Grammatikunterricht] sein Verhältnis zur Sprache, seinen Gestaltungswillen und seine Einsichten durch eigenen Umgang mit der Sprache erwerben. (Glinz 1959: 3)

Mit den so genannten *Glinz'schen Proben* entwickelte Glinz ein operationales Verfahren zur Identifizierung von Satzgliedern. Die drei wichtigsten Proben, die Verschiebe-, die Ersetzungs- und die Weglassprobe, fehlen heute in keinem Schulbuch und werden als Arbeitstechniken auch in den Lehrplänen empfohlen.¹² Ebenso berühmt wurde Glinz' Fünf-Wortarten-Lehre, nach der sich mithilfe formaler Kriterien (flektierbar/nicht flektierbar, deklinierbar/konjugierbar, festes Genus/kein festes Genus, steigerbar/nicht steigerbar) die Wortartenzugehörigkeit eines jeden Wortes operativ ermitteln und die gesamte Wortartenklassifikation organisieren lässt. Wer sprachliche Operationen in den Unterricht einbezieht, arbeitet im Sinne des in der Fachdidaktik sehr geschätzten handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts.

Obwohl die Glinz'schen Proben nicht mehr aus dem Grammatikunterricht wegzudenken sind, bleiben sie in der Didaktik nicht frei von Kritik. So bemerkt bspw. Ossner, dass die Umstellprobe zur Initiierung eines Lernweges nicht geeignet sei. Wenn die Schüler nämlich mit der Umstellprobe bewusst umgehen könnten und so Satzglieder ermitteln, dann hätten sie bereits ein Satzgliedbegriff und würden lediglich den Terminus *Satzglied* noch nicht kennen (vgl. Ossner 1993/1996).¹³ Ob die Schüler allerdings tatsächlich einen Satzgliedbegriff haben, ist meines Erachtens fraglich. Wahrscheinlicher ist es, dass die korrekte Anwen-

¹² In *Deutschbuch 5* (2004: 112) werden alle drei genannten Proben und zusätzlich noch die Erweiterungsprobe vorgestellt. In den Lehrbüchern *Wortstark 5* (1996), *Sprachschlüssel 5* (1989) und *Praxis Sprache* (2002) wird als Verfahren zur Ermittlung von Satzgliedern nur die Umstellprobe genannt. Die aktuellen Bildungsstandards schreiben das Anwenden der Klang-, Weglass-, Ersatz- und Umstellprobe vor (vgl. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*: 17, 49).

¹³ Zitiert nach Gornick (2003: 818).

derung der Umstellprobe mit der Konstituentenstruktur zusammenhängt, denn die Glinz'sche Umstellprobe entspricht dem Konstituententest der Permutation. Konstituenten intuitiv umstellen zu können, gehört zur Sprecherkompetenz des Menschen. Die Konstituentenstruktur sagt jedoch noch nichts über die syntaktische Funktion einer Konstituente aus, weshalb nicht davon ausgegangen werden kann, dass Schüler mit dem Konstituentenbegriff automatisch auch den Satzgliedbegriff beherrschen.

3.1.2 Der situative Grammatikunterricht

Mit dem programmatischen Titel ihres Hauptwerkes „*Der andere Grammatikunterricht. Veränderungen des klassischen Grammatikunterrichts. Neue Modelle und Lernmethoden*“ stellten Boettcher und Sitta 1978 ihr Konzept vom *situationsorientierten Grammatikunterricht* vor, für den sich im Laufe der Rezeptionsgeschichte der Ausdruck *situativer Grammatikunterricht* herausgebildet hat. Demzufolge soll sich die Besprechung grammatischer Themen aus der Situation, worunter die Autoren einen „*bedeutungsvollen Ausschnitt der von einer Person deutend wahrgenommenen ‚Welt‘*“ (Boettcher/Sitta 1979: 19) verstehen, ergeben. Der Grammatikunterricht bildet dann, laut Boettcher/Sitta (1978: 181),

[...] keinen eigenen autonomen Gegenstandsbereich, sondern seine ‚Gegenstände‘ (phonologische, morphologische, syntaktische und lexikalische Regularitäten) sind nur Aspekte von Äußerungs- und Textzusammenhängen, die erst im Kontext komplexer Sprachverwendungsprozesse ihre Bedeutung erhalten.

Um zu vermeiden, dass sprachliche Äußerungen wie im traditionellen Grammatikunterricht den „*Status von Demonstrationsmaterial*“ (Boettcher/Sitta 1978: 35) erhalten, sollen grammatische Phänomene in realen sprachlichen Situationen bearbeitet werden, in denen die Funktionalität und Wirkungsbedingungen von Sprache erfahrbar würden. Dies soll möglichst auf induktive Weise geschehen, im optimalen Fall sollen Schüler grammatische Probleme selbst erkennen und in den Unterricht einbringen. Während klassischer Grammatikunterricht mit dem Ziel ‚*Einsicht in den Bau der Sprache*‘ betrieben würde, stünde situationsorientierter Grammatikunterricht unter der Zielsetzung ‚*Verstehenshilfe*‘ und ‚*Verständigungskritik*‘, so Boettcher und Sitta (vgl. 1978: 201f.).

Der situative Grammatikunterricht ist unter den Vorzeichen der pragmatischen Wende in den siebziger Jahren entstanden, in der sich Sprachunterricht ausschließlich mit kommunikativen Prozessen, der Sprachverwendung, befassen sollte, anstatt Fragen des Sprachsystems zu thematisieren (vgl. Gornick 2003: 817). Obwohl das Konzept des situati-

ven Grammatikunterrichts sich in der Grammatikdidaktik einen Namen machte, fand es keinen Eingang in die Schule, da die Lehrkräfte sich aufgrund der fehlenden Systematik zunehmend verunsichert fühlten. Grammatikunterricht war nicht mehr planbar und es erforderte eine hohe fachlich-didaktische Kompetenz sowie Situationssensibilität der Lehrpersonen, einen Wechsel von der inhaltlichen Ebene auf die grammatische Ebene des Unterrichtsgegenstandes und umgekehrt zu vollziehen. Darüberhinaus konnte weder ein Curriculum noch ein Sprachbuch auf der Basis dieses Konzeptes vorgelegt werden (vgl. Eichler 2003: 232). Obwohl Situativität und Systematik für die Autoren keinen Widerspruch darstellen, weil sie Wert auf „*Generalisierungen* von Einzelerfahrungen, *Stabilisierung* von Ersterfahrungen [...] und Schaffen von *Querverbindungen* zwischen Einzelerfahrungen“ (Boettcher/Sitta 1979: 20) legen, ist es fraglich, ob Schüler unter diesen Voraussetzungen systematisches Grammatikwissen aufbauen können oder ob nicht eher „[d]em stillschweigenden (und zügig voranschreitenden) Abbau jeglicher grammatischer Reflexion [...] Vorschub geleistet“ (Eichler 2003: 233) bzw. Grammatik nur noch als Minimalkurs absolviert wird. Hoffmann weist darauf hin, dass *Mathematik in Situationen*, bspw. wenn die Klassenkasse nicht mehr stimmt, ebenso sinnlos wäre wie *Grammatik in Situationen* (vgl. Hoffmann 1995: 23).¹⁴ Rein (1981: 26) spricht von einer „Zufallsgrammatik“ als Ergebnis des situativen Grammatikunterrichts. Die Liste an Kritikpunkten ließe sich fortführen, die Problematik des situativen Grammatikunterrichts sollte jedoch bereits hinreichend deutlich geworden sein. Während der systematische Unterricht als zu formal und dekontextualisiert galt, schien der situative Unterricht zu gelegenheitsorientiert und willkürlich. In der Mitte der achtziger Jahre etablierte sich deshalb eine „Kompromissformel“ (Peyer 2005: 79) zwischen systematischem und situativem Unterricht: der *integrative Grammatikunterricht*.

3.1.3 Der integrative Grammatikunterricht

Innerhalb des integrativen Grammatikunterrichts können zwei Ansätze unterschieden werden, die beide zwischen situativem und systematischem Grammatikunterricht vermitteln, sich aber darin unterscheiden, dass nur einem der Ansätze eine eigene Sprachtheorie zugrunde liegt. Die Grundthese dieser so genannten *Sprachbehandlungstheorie* lautet: „Immer, wenn wir sprechen (und schreiben), handeln wir“ (Gornick 2003: 821); demzufolge wird Sprache vorrangig als ein Mittel des Handelns

¹⁴ Hoffmann argumentiert hier ursprünglich gegen einen integrativen Grammatikunterricht, wobei sich sein Argument auf den situativen Grammatikunterricht übertragen lässt.

betrachtet und die linguistische Pragmatik in dieser Art des integrativen Unterrichts besonders berücksichtigt. *Integriert* wird dieser Grammatikunterricht deshalb genannt, weil Sprachverwendung (Kommunikation) und Sprachsystem nicht wie im situativen Unterricht getrennt, sondern im Konzept des Sprachhandelns zusammengeführt werden (vgl. Gornick 2003: 822).

Weiter verbreitet ist jedoch das Verständnis von integrativem Grammatikunterricht im Sinne eines Lernbereiche übergreifenden Grammatikunterrichts. Hier ist der integrative Grammatikunterricht Teil des insgesamt integrativ angelegten Deutschunterrichts. Wie im situativen Grammatikunterricht sollen auch im integrativen Grammatikunterricht grammatische Phänomene in konkreten Situationen der Sprachverwendung bearbeitet werden, bspw. bei der Textarbeit oder der mündlichen Kommunikation, allerdings handelt es sich bei solchen Situationen nicht um reale, zufällige, sondern um geplante, künstlich arrangierte. Curricula und Sprachbücher können den Unterricht also wieder lenken. Das Ziel des integrativen Unterrichts ist die Integration von Form und Funktion bzw. die „Sensibilisierung für die Funktion und Wirkung grammatischer Phänomene“ (Gornick 2003: 822).

Das Konzept des integrativen Deutsch- bzw. Sprachunterrichts findet sich in den Lehrplänen der meisten Bundesländer und hat auch Eingang in die Lehrbücher gefunden.¹⁵ So heißt es im nordrhein-westfälischen Lehrplan für das Fach Deutsch der Sekundarstufe I:

Kompetenzen werden im Unterricht nicht einzeln und isoliert erworben, sondern in wechselnden und miteinander verknüpften Kontexten. (*Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in NRW: 21*)

Im Hamburger Rahmenplan Deutsch für die Sekundarstufe I ist zu lesen:

Bei der Untersuchung der Verwendung von Sprache und der Reflexion über Grammatik sowie deren Anwendung in integrativen Lernsituationen werden die Grundlagen von Verständigungsprozessen und grammatische Kenntnisse erarbeitet. (*Rahmenplan Deutsch. Bildungsplan achtstufiges Gymnasium der Sekundarstufe I in Hamburg: 6*)

Der Lehrplan des Landes Rheinland-Pfalz für das Fach Deutsch der Klassen 5 – 9/10 bemerkt bereits zu Beginn, dass die inhaltliche Ver-

¹⁵ Vgl. *Deutsch plus. Klasse 5 – 9. Lehrbuch für den integrativen Deutschunterricht*, 2002 – 2005. Auch die Reihe *Deutschbuch* des Cornelsen Verlags ist so konzipiert, dass jedes Kapitel einem Lernbereich zugeordnet und nach einem Dreischritt aufgebaut ist: 1. Hauptlernbereich, 2. Verknüpfung mit einem weiteren Lernbereich, 3. Üben und Vertiefen des Gelernten. Die traditionelle Trennung von Sprach- und Lesebücher ist damit überwiegend aufgehoben.

knüpfung der Lernbereiche ein „tragendes Prinzip des Lehrplans“ (8) ist, und in der Tat wird der Lehrplan nicht müde, das integrative Prinzip immer wieder zu betonen. Unter dem Lernbereich „*Sprachbetrachtung und Grammatik*“ heißt es schließlich:

Die Leitfragen (*Wie könnte man das auch anders ausdrücken? und Was bedeutet das?*) stellen eine Verbindung zu den Lernbereichen ‚Umgang mit Texten‘ und ‚Sprechen und Schreiben‘ her. (*Lehrplan Deutsch (Klasse 5–9/10) in Rheinland-Pfalz*; 37)

Und weiter schreibt der Lehrplan vor:

Auch eine punktuelle Behandlung der oben genannten Leitfragen im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit literarischen Texten oder der Aufbereitung von Sprech- und Schreibaufgaben ist im gewünschten Sinn Sprachbetrachtung, welche sinnvoll in andere Zusammenhänge integriert wird. Eine solche Integration kann natürlich auch so aussehen, dass im Rahmen eines Schwerpunktes ‚Sprachbetrachtung oder Grammatik‘ Beispiele aus der Literatur oder aus dem Bereich ‚Sprechen und Schreiben‘ nur punktuell zur Sprache kommen. [...] Es ist jedoch zu vermeiden, dass über längere Unterrichtsphasen hinweg nur Formalgrammatik ohne Anwendungsbezug oder Sachunterricht ohne Sprachbetrachtung betrieben wird. (*Lehrplan Deutsch (Klasse 5–9/10) in Rheinland-Pfalz*; 37f.)

Hier wird vom systematisch-formalen Grammatikunterricht also explizit abgeraten und stattdessen ein integrativer Sprachunterricht gefordert.

Weil integrativer Grammatikunterricht kein einheitliches Vorgehen, sondern ein breites Spektrum von Handlungsmöglichkeiten umfasst, gibt es verschiedene Realisierungsmöglichkeiten im Unterricht. Eines der bekanntesten und in sich konsistenten integrativen Modelle ist das von Einecke (1999), auf das hier nur verwiesen, aber nicht weiter eingegangen werden soll. Stattdessen möchte ich ein gern genanntes Beispiel für die Realisierung von integrativem Deutschunterricht anführen: die Integration von Sprach- und Literaturunterricht. Obwohl diese Bereiche in der Tradition des Deutschunterrichts und auch in der Germanistik getrennt gehalten werden, plädieren einige Deutschdidaktiker für eine Verbindung beider Bereiche, darunter auch Klotz (2003: 51):

Idealerweise ist/wäre es so, dass nicht nur sprachlich-grammatisches Wissen für das Verstehen, genauer für die Wahrnehmung literarischer Texte in ihrer Ästhetik und Spezifik dienstbar gemacht werden könnte, sondern dass umgekehrt auch vom Umgang mit Literatur der Impuls ausginge, sich genauer mit Sprache zu beschäftigen.

Für beide Integrationsrichtungen gibt Klotz in seinen Ausführungen ein Unterrichtsbeispiel, wobei er deutlich macht, dass Integration nicht

meint, „Grammatikunterricht an literarischen Texten zu exekutieren, also z.B. Hypotaxestrukturen an Thomas-Mann-Texten erkennen zu lassen“ (Klotz 2003: 51).

Klotz selbst weist jedoch auch auf die Gefahren des integrativen Ansatzes hin. Er sieht das Problem, dass Schüler sich innerhalb eines integrierten Unterrichts nur schwer ‚verorten‘ können und ein klar getrenntes Ordnungssystem von Fächern und ihren Teilbereichen brauchen, um Komplexität durch Differenzierungen bewältigen zu können (vgl. Klotz 2003: 59). Ein weiterer kritischer Aspekt ist die Frage, ob das über Integration gewonnene Wissen auch in vielfältigen neuen Situationen angewandt werden kann oder nicht vielmehr an die Lernsituation gebunden bleibt. Ein integrativer Unterricht brauche deshalb „trennende Kognitivierungsphasen und spätere[n] Transfer“, so Klotz (2003: 59). Letztlich bleibt es m.E. auch innerhalb eines integrativen Grammatikunterrichts zweifelhaft, ob Schüler systematisches Überblickswissen erwerben können.

Die Idee, dass grammatische Phänomene im Zusammenhang ihrer Funktion in Texten oder sprachlichen Äußerungen untersucht werden, wurde in einem späteren Konzept, dem *funktionalen Grammatikunterricht*, jedoch noch weiter ausgebaut.

3.1.4 Der funktionale Grammatikunterricht

Dem funktionalen Grammatikunterricht liegt eine funktionale Sprach- bzw. Grammatiktheorie zugrunde, nach der Sprache „bis hinein in den Aufbau und die Formgestalt durch ihre kommunikativen Zwecke bestimmt ist“ (Hoffmann 1991: 19). „Die Grammatik ist demnach funktionaler Erklärung zugänglich, letztlich sind die Bedürfnisse menschlicher Praxis fundamental für die Ausbildung des komplizierten Formensystems“, so Hoffmann (1991: 19). Im Zentrum der funktionalen Sprachbetrachtung in der Wissenschaft und auch des funktionalen Grammatikunterrichts liegt also nicht das formale Sprachsystem, sondern die kommunikative Leistung sprachlicher Mittel. Somit bilden die funktionale und die formale Grammatik ein Gegensatzpaar, wobei beide Sichtweisen mit der Konzeption des systematischen Grammatikunterrichts kombinierbar sind (vgl. Menzel 1995: 16f).

Entwickelt wurde der funktionale Grammatikunterricht von Wilhelm Köller, dessen 1983 erschienenes Werk „*Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?*“ eine bemerkenswerte Wirkungsgeschichte erfuhr.¹⁶ Darin konstituiert er zunächst seinen Grammatikbegriff, der sich dadurch auszeichnet, dass grammatische

¹⁶ Bereits 1997 erschien das Buch in seiner 4. Auflage.