Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 82 (1995)
Heft: 3: Französisch im Sachunterricht ; Grammatik in der Muttersprache

Artikel: Grammatik : Was? Wozu? Wie? Wann?
Autor: Sitta, Horst
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-528299

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 07.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Horst Sitta

Grammatik – Was? Wozu? Wie? Wann?

Grammatikunterricht gilt als Pièce de résistance des Sprachunterrichts. Neuerungen haben es hier besonders schwer – zu stark scheint das Erbe einer Jahrhunderte alten Tradition des Lateins. Doch mit neuen Lehrplänen und Sprachbüchern ist Bewegung in diesem Bereich entstanden – und auch Verunsicherung. Im vorliegenden Beitrag[1] leuchtet Horst Sitta die aktuellen Überlegungen aus.

Die zurückliegenden Jahre mit ihrer intensiven Arbeit an Lehrplänen und Sprachbüchern haben eine Reihe von Fragen in die offene Diskussion zurückgebracht, die durch die etablierte Praxis beantwortet schienen, die Frage etwa nach dem Sinn und Zweck des Grammatikunterrichts in unseren Schulen, die Frage nach der angemessenen Methode muttersprachlichen Grammatikunterrichts, die Frage nach dem rechten Zeitpunkt, zu dem Grammatikunterricht einsetzen sollte, sowie nach der rechten Progression und natürlich die nach der vertretbaren Stoffwahl. Im folgenden kann es nicht darum gehen, diese Fragen zu beantworten – das wäre zu viel verlangt – wohl aber darum, sie von verschiedenen Seiten her zu beleuchten, Vorüberlegungen für ihre Beantwortung anzustellen und sie jedenfalls mit einer gewissen Hartnäckigkeit als immer wieder wichtig für unsere Arbeit herauszustellen.

Fragen nach Sinn und Zweck des Grammatikunterrichts schienen durch die etablierte Praxis beantwortet zu sein ...

In diesem Sinne möchte ich im folgenden vorgehen – in zwei Schritten. In einem ersten Schritt will ich versuchen, den Gegenstand *Grammatik (unter spezieller Berücksichtigung von Grammatik in der Schule)* und im Zusammenhang mit ihm Grammatik*unterricht* etwas genauer zu fassen (= 1. Grammatik als schulischer Gegenstand – was kann das sein?). In einem zweiten Schritt (= 2. Grammatik in der Schule – wozu? wie? wann?) sollen dann – bezogen auf die erarbeitete Begriffsfassung – die Fragen angegangen werden, die sich aus der im Titel versammelten Aufgabenstellung ergeben, wie oben angesprochen: mit eher holzschnittartigen Antworten, versuchsweise, thesenhaft.

1. Grammatik als schulischer Gegenstand – was kann das sein?

Mit Sprache kompetent und korrekt umgehen

Ich komme zu meinem ersten Punkt, also zu der Frage, wie wir uns den Gegenstand Grammatik und im Zusammenhang damit Grammatikunterricht zweckmässigerweise zurechtlegen sollten. Ein solcher Einstieg scheint mir nötig, weil ich den unabweisbaren Eindruck habe, Grammatik werde auch heute noch in der Schule weitherum als moderne Auflage der alttestamentlichen Plagen angesehen. Dabei wiederum wirkt offenkundig ein Stück falsches Bewusstsein, das wesentlich geprägt ist von einem ganz

bestimmten Verständnis von Grammatik und im Zusammenhang damit von Fixierung auf Korrektheit, Abstraktion, Formalismus und rigorose Regelhaftigkeit. Dieses Verständnis muss überprüft werden – prinzipiell und ganz besonders bezogen auf die Schule. Wir müssen dazu allerdings ein bisschen ins Grundsätzliche zurückgehen, etwa so:

Unser Auftrag als Lehrende in der Muttersprache zielt auf die Befähigung, mit Sprache kompetent und korrekt umzugehen – beides, vor allem: nicht nur korrekt, sondern auch kompetent. Die Termini, die dieses Ziel umschreiben, sind Legion: Sprachfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Sprachbeherrschung usw. Wir wollen nicht über ihre Angemessenheit streiten, vielmehr uns verständigen darüber, was der Auftrag impliziert. Dabei sind wir uns wohl vor allem in einem einig: Er impliziert viel und Unterschiedliches, was z. T. mit unterschiedlichen Medien und unterschiedlichen Sprachformen zusammenhängt, die in unser Arbeitsfeld gehören, z. B. bezogen auf Schreiben: Fähigkeit zur Herstellung von Textkohärenz, Beherrschung von Textgestaltung, Adressatenbezug, Argumentation, Stil, Satzbau, Orthographie, Interpunktion; bezogen auf Lesen: Überblick, Genauigkeit, kompetente Verarbeitung; bezogen auf Sprechen und Verstehen: Präzision, Flüssigkeit, Wortschatz, Aussprache, Empathiefähigkeit. Die Auffassung, die diesem Auftrag zugrunde liegt, ist: Sprache ist Mittel der intellektuellen Ordnung von Welt und Medium des sozialen Miteinander in jeder Art von Gemeinschaft. Es geht hier um einen hohen Auftrag, die Bedeutung der Sprache für den Menschen kann so gesehen ja gar nicht überschätzt werden. In seine Muttersprache hineinwachsen bedeutet, die in dieser Sprache gefasste und durch sie vermittelte soziokulturelle Identität einer Sprachgemeinschaft anzunehmen, gleichzeitig aber auch zu lernen, sich selbst durch die Sprache und im sprachlichen Austausch mit anderen als Individuum abzugrenzen und darzustellen. Damit sollte deutlich geworden sein: Es geht um sehr viel mehr als um formale Korrektheit.

Sprache ist Mittel der intellektuellen Ordnung von Welt und Medium des sozialen Miteinander in jeder Art von Gemeinschaft.

Wie suchen wir unseren Auftrag zu erfüllen? Wir gehen grundsätzlich zwei Wege, den einen über das Tun, den anderen über das Nachdenken. Sprachgebrauch lernt man durch Sprachgebrauch, learning by doing, Kommunikation lernt und übt sich durch Kommunikation – das sind etwa die Prinzipien, die uns zu dem einen Weg führen. Sie haben ihre guten Gründe. Jede, zumindest jede anregende und fördernde Sprachverwendungssituation wird hier zu einer Sprachlernsituation. Auf den zweiten Weg führen uns Prinzipien wie: Man lernt über Reflexion, die sich auf den Lerngegenstand bezieht, Sprache und Sprechen lernt man beim und durch Nachdenken über Sprache und Sprechen. Auch diese Prinzipien können sich auf gute Gründe berufen – ich muss sie an dieser Stelle nicht aufführen.

Was hat das mit unserem Problem zu tun? Zunächst dies: Alle unsere Diskussionen sollten diesen grösseren Zusammenhang berücksichtigen. Das heisst: Wenn wir über Grammatikunterricht reden, ist der Weg über das Lernen durch Sprachgebrauch zwar nicht Thema, er ist aber immer Kon-

text. Es ist wichtig, sich das im folgenden präsent zu halten, auch wenn auf diesen ersten Weg kaum noch eingegangen wird. Weiter: Grammatikunterricht *gehört* fraglos systematisch zum zweiten Weg. Aber – und das ist mir für das Folgende sehr wichtig – er *ist* nicht der zweite Weg. Anders gesagt: Reflexion darf sich nicht auf Reflexion über Strukturen (so verstehen wir ja Grammatik immer) beschränken. Sie muss weitergehen. Ich versuche, diesen Gedanken – in zwei Angängen – etwas ausführlicher zu begründen.

Erster Angang:
Nachdenken über Sprache und Sprechen kann sich auf sehr unterschiedliche Dinge beziehen. Diese Unterschiedlichkeit ist schon in der Formulierung selbst angedeutet: Sprache und Sprechen sind verschiedene Gegenstände. Nachdenken über *Sprechen* eröffnet einen sehr weiten Lernbereich, in dem vielfältige Aspekte menschlicher Sprachverwendung Platz finden können, Weisen des Miteinanderredens, Bedeutungsprobleme, Situatives (damit sind nur Beispiele angedeutet). Nachdenken über *Sprache* eröffnet einen anderen, tendenziell ebenfalls weiten, aber doch auch leichter abgrenzbaren Lernbereich, in dem Sprache als System, vor allem als System von Zeichen der dominante Gegenstand ist. Die Grammatik, wie wir sie in der Schule betreiben, gehört in den zweiten Bereich. Er zeichnet sich gegenüber dem ersten durch höhere Abstraktion aus.

Nachdenken über Sprache eröffnet einen Lernbereich, in dem die Sprache als System, vor allem als ein System von Zeichen der dominante Gegenstand ist.

Nachdenken über Sprache und Sprechen

Lassen sich die beiden Bereiche zusammensehen? Ich versuche, die Frage in meinem zweiten Angang mitzubeantworten. Das Modell, das ich anbiete, denken Sie sich bitte am ehesten als ein System konzentrischer Kreise:

Zweiter Angang:
Nachdenken über Sprache und Sprechen kann sich beziehen
1. auf menschliche Verständigung insgesamt;
2. auf sprachliche Anteile an der menschlichen Verständigung;
3. auf grammatische Gesichtspunkte an den sprachlichen Anteilen der menschlichen Verständigung.

Zu 1: Nachdenken über *menschliche Verständigung insgesamt* hat einen weiten und tendenziell auch konkreten Gegenstandsbereich. Ansetzen lässt sich hier an der konkreten Situation, in der man Verständigung sucht, einbeziehen lässt sich alles, was für Verständigung relevant ist, und da gibt es jenseits des Sprachlichen eine ganze Menge: Psychisches (gespürtes Misstrauen, Zuneigung, Sicherheit ...), Soziales (Sprecher- und Hörerrolle, Autorität, Rang ...), Nonverbales, Situatives. Das sind Beispiele. Sie sollen auch zeigen, dass es hier um Dinge geht, die zwar ganz alltäglich sind, von uns weitgehend selbstverständlich beherrscht werden, aber auch der Systematisierung zugänglich sind.

Zu 2: Nachdenken über *sprachliche Anteile an der menschlichen Verständigung* – ich möchte hier alles an Sprachlichem zusammenfassen, was systematisch *vor* dem Grammatischen liegt. Für mich gehören hierher – um es einmal an Beispielen aus der ausserschulischen Welt zu zeigen – viele von den heute in der feministischen Linguistik behandelten Fragen, Fragen wie die der Sprachwahl in bestimmten Situationen der Deutschschweiz (z.B. soll man die Todensanzeige in Mundart oder Hochsprache abfassen, was spricht für das eine, was für das andere?), Fragen im Zusammenhang mit der Anrede (wie halte ich es mit dem Du und Sie?). Das Feld ist reich besetzt.

Zu 3: Nachdenken über *grammatische Gesichtspunkte an den sprachlichen Anteilen der menschlichen Verständigung* bezieht sich auf das Grammatische, wie wir es kennen, d.h. nach unserem üblichen Vorgehen auf lautliche, formale und syntaktische Aspekte (in Grenzen auch auf semantische) von Sprache. Diese Dimension konstituiert unseren landläufigen Grammatikunterricht.

Lernen im Grammatikunterricht?

Unser Auftrag als Lehrende in der Muttersprache zielt auf die Befähigung, mit Sprache kompetent und korrekt umzugehen.

Noch einmal: Der Auftrag, den wir als Lehrende in der Muttersprache haben, zielt auf die Befähigung, mit Sprache kompetent und korrekt umzugehen. Uns stehen zur Verfolgung dieses Ziels zwei Wege zur Verfügung, der über das Tun und der über das Nachdenken. Da drängt sich die Frage auf: Was erreichen wir auf diesen beiden Wegen? Speziell: Was genau erreichen wir auf welchem der beiden Wege? Um sehr ehrlich zu antworten: Ganz genau wissen wir das nicht. Wir haben hier Meinungen, aber diese Meinungen können trügen. Bezieht man die Problematik einmal nur auf Grammatikunterricht in einem sehr engen und auch traditionellen Sinn, so muss man mit den folgenden Möglichkeiten rechnen:[2]

a) Die im Grammatikunterricht vermittelten grammatischen Kenntnisse wirken sich fördernd auf das Sprachvermögen des Schülers aus.

b) Nicht so sehr die grammatischen Kenntnisse, sondern vielmehr die zu ihrem Auffinden im Grammatikunterricht benutzten Verfahren und grammatischen Operationen wirken sich fördernd auf die Sprachfähigkeit des Schülers aus.
c) Weder grammatische Kenntnisse noch grammatische Operationen, sondern primär die zahlreichen Situationen des Miteinanderredens, Nachdenkens über sprachliche Phänomene, Erfahrens der Wirkungen eigenen Sprachverhaltens auf andere und deren Wirkungen auf einen selber usw. fördern sensibles Sprachverhalten des Schülers.
d) Fördernd wirkt sich gar nicht primär der Grammatikunterricht aus, sondern der insgesamt anregungsreiche und kommunikationsintensive Deutschunterricht.
e) Gar nicht speziell der Deutschunterricht, sondern die gegenüber der vorschulischen Sozialisation neuartige und anregungs- und konfrontationsreiche Erfahrungssituation «Schule» insgesamt wirkt sich fördernd auf das Sprachverhalten des Schülers aus.
f) Trotz Grammatikunterricht und Deutschunterricht insgesamt – die eher sprachhemmend wirken, weil sie Sprache aus ihren Verwendungsbezügen herausreissen und als Gegenstand präsentieren – wirkt sich die Situation «Schule» mit ihren vielfältigen neuen sozialen Kontakten und ihren Anregungen insgesamt positiv auf das Sprachverhalten der Schüler aus.
g) Trotz Schule – die insgesamt den Kindern und Jugendlichen Interesse, Spass und Mut zum Weiterlernen verleidet aufgrund ihrer Konkurrenz- und Beurteilungsbedingungen und ihrer spracherstickenden hohen Klassenfrequenzen – entwickelt sich auf Dauer das Sprachverhalten der Kinder und Jugendlichen durch die vielseitigen ausserschulischen Erfahrungs- und damit Sprechzusammenhänge.

Welche von diesen Möglichkeiten gilt? Das Fatale ist: Wir wissen es nicht, wir werden es wohl nie genau wissen. Die Situation ist damit alles andere als komfortabel, denn je nach den referierten Deutungen müsste Grammatikunterricht ja entweder möglichst ausgebaut oder – im anderen Extremfall – möglichst sofort abgeschafft werden. Was also tun – jedenfalls bezogen auf den Grammatikunterricht?

Je nach Deutung müsste der Grammatikunterricht ausgebaut oder abgeschafft werden!

Grammatikunterricht ja – aber I

Ich möchte hier drei Punkte herausstellen:

1. Wir müssen Grammatikunterricht *unter ganz spezifischen Bedingungen* durchzuführen versuchen, unter solchen, die die negativen Aspekte der Deutungen (d) bis (g) zu schwächen und die positiven Aspekte der Deutungen (a) bis (c) zu verstärken helfen können.

2. Wir müssen sehr genau prüfen, ob wir den Weg über das sprachliche Nachdenken wirklich optimal nutzen. Mir scheint: Noch nicht!

3. Solange wir nicht wissen, auf welchem Weg wir was erreichen, dürfen wir keinen vernachlässigen, wir müssen beide gehen.

Auf den ersten genannten Punkt will ich später noch eingehen. Die beiden letzten Punkte zusammennehmend, möchte ich sehr entschieden zweierlei festhalten:

Zum einen: Auf beiden Wegen werden wir auch von ausserhalb des Deutschunterrichts und sogar von ausserhalb der Schule unterstützt – grundsätzlich wirkungsvoller aber auf dem des Tuns. Das bedeutet im Sinne eines antizyklischen Verhaltens: Wir müssen den Weg des Nachdenkens über Sprache und Sprechen in der Schule besonders überlegt organisieren.

Zum zweiten: Mir scheint, wir nutzen die Möglichkeiten, die uns der Weg des sprachlichen Nachdenkens bietet, weder systematisch noch vollständig genug aus. Fest verankert ist vielmehr sowohl in unserem Bewusstsein als auch in älteren Lehrplänen und Sprachbüchern aus dem Ganzen lediglich der Bezug *auf grammatische Gesichtspunkte an den sprachlichen Anteilen der menschlichen Verständigung* (und damit eben ausdrücklich nicht der oben herausgestellte Bezug *auf menschliche Verständigung insgesamt und auf sprachliche Anteile an der menschlichen Verständigung.)* Hier ist noch viel zu tun. Hier können wir freilich auch schon heute eine Menge tun.

Der Weg zum Lernziel des Sprachbewusstseins führt über die Arbeit mit und an sprachlich und intellektuell anregenden Situationen.

Hier wird allerdings auch viel getan, und hier können wir weiterarbeiten: Es gibt eine Diskussion, die die Arbeit auf dem Weg des sprachlichen Nachdenkens (über alle drei Bereiche hinweg) unter dem Begriff/dem Lernziel des Sprach*bewusstseins* zusammenfasst (was mehr ist als Grammatikwissen). Der Weg zu diesem Ziel führt über die Arbeit mit und an sprachlich (und intellektuell) interessanten/anregenden Situationen, wobei es darum geht, mögliche Erfahrungen in Begriffen zu bündeln und zu systematisieren. Noch fehlt uns eine feste Terminologie für die Globalziele und die Teilziele, die wir auf diesem Weg erreichen können, aber es gibt Ansätze. In den *Sprachbüchern* tut sich etwas – im «Treffpunkt Sprache», im «Schweizer Sprachbuch» und in «Welt der Wörter» gibt es Angebote. Die neuen Lehrpläne arbeiten auf den weiteren Bereich zu, an uns allen wird es sein, *Prüfungsmöglichkeiten* zu entwickeln. Ich meine, wir sind hier auf gutem Weg. (Damit keine Missverständnisse entstehen: Es geht nicht darum, Grammatikunterricht (als Unterricht im Segment 3) abzuschaffen, es geht darum, ihn in einen weiteren Zusammenhang einzubauen.)

Grammatikunterricht ja – aber II

Im Zusammenhang mit diesen Postulaten scheinen mir noch drei weitere Überlegungen wichtig:

1. Es kann, akzeptiert man das oben entworfene Modell des Weges über das sprachliche Nachdenken, kein Zweifel sein, dass es bei diesem Einschlussverhältnis um Stufen zunehmender Abstraktion geht: Im inneren Kreis – im Grammatikbereich – ist der Abstraktionsgrad am höchsten. Daraus muss für unsere Arbeit in der Schule folgen: Dieser Bereich – als der

abstrakteste und damit schwierigste – darf den Schülern erst zuletzt, oder er muss jedenfalls möglichst spät angeboten werden. (Das «möglichst spät» ist natürlich relativ zu sehen, bestimmte Dinge müssen ja früh kommen, so das grammatische Wissen, das zur Bestimmung von Nomen gebraucht wird, einfach weil man im deutschen Sprachraum Nomen gross schreibt, und Nomen sind halt schon in der zweiten Klasse zu schreiben). Daraus scheint mir weiter zu folgen: Bevor man den abstrakten Bereich bearbeitet, ist mannigfache Übung in den konkreteren Teilbereichen gefordert: Sie ist die beste, sie ist vielleicht die einzig richtige Vorbereitung auf den eigentlichen Grammatikunterricht.

Bevor man den abstrakten Bereich bearbeitet, ist mannigfache Übung in den konkreteren Teilbereichen gefordert.

2. Das Modell ist nicht so zu verstehen, dass zwischen den drei hier angesetzten konzentrischen Ringen und Kreisen scharfe Grenzen lägen (die Grafik könnte das nahelegen): Es gibt Zonen des Übergangs. Das will – nach meinen Intentionen – auch heissen: Nutzen wir solche Zonen, überschreiten wir ruhig immer mal wieder Grenzen, freilich nur so weit, wie uns die intellektuelle Neugier unserer Schüler folgt oder im besseren Fall *führt.* Konkret heisst das: Jede Arbeit auf dem Weg des sprachlichen Nachdenkens *beginnt* in äusseren Regionen, sie *endet* bestenfalls im inneren Kreis. Oder: Man kann nicht im inneren Kreis arbeiten, ehe in den äusseren Regionen hinreichend sprachliche Erfahrung gemacht worden ist, dort, wo sprachliche Erfahrung konkret möglich ist.

3. Man kann sich natürlich fragen, wie es kommt, dass der (enge) Grammatikunterricht einen so wichtigen Platz an unserer Schule hat. Darauf gibt es Antworten:

a) Grammatikwissen ist Traditionswissen; dieses Wissen wird tradiertermassen überliefert, seine Überlieferung muss sich nicht mehr extra legitimieren.
b) Für die Arbeit im Bereich *grammatische Gesichtspunkte an den sprachlichen Anteilen der menschlichen Verständigung* steht ein ausgearbeitetes Kategorieninventar zur Verfügung, das zum Teil auf eine beachtliche Tradition und auf breite Akzeptanz und z.T. auch Nutzung in Nachbarfächern (vor allem den anderen Sprachen) verweisen kann. Demgegenüber existieren in den beiden anderen Bereichen etablierte Kategorien nur annäherungsweise. Das macht Arbeiten dort zu scheinbar unwissenschaftlichem bzw. wissenschaftlich nicht begründetem Arbeiten.

Das sind Antworten auf die Frage, wie es kommt, dass der enge Grammatikunterricht einen so wichtigen Platz an unserer Schule hat. Bei diesen Antworten dürfen wir aber nicht stehen bleiben. Sie erklären nämlich nur etwas, sie rechtfertigen nicht.

Zu a): Kein Wissen, auch das bestetablierte nicht, ist nur dewegen legitimiert, weil es sich auf eine lange Tradition berufen kann. Ich bin Grammatiker genug, um persönlich an vielen Dingen zu hängen, und ich bin traditionsorientiert genug, um nicht leichtfertig Traditionsbrüche zu riskieren. Aber entscheidend ist die Frage, was unseren Schülern heute not tut.

Zu b): Es ist in der Tat ein Ärgernis, dass wir in den Bereichen *menschliche Verständigung insgesamt* und *sprachliche Anteile an der menschlichen Verständigung* (noch) nicht über ein ausgearbeitetes Begriffs- und Terminologieinventar verfügen. Das darf aber nicht die Vorherrschaft der dritten Perspektive begründen. Sonst setzen wir uns dem Vorwurf aus, wir handelten wie der Betrunkene, der seinen verlorenen Schlüssel unter einer Lampe sucht, wobei er die Unterstützung freundlicher Passanten findet, denen er dann erst auf Nachfrage mitteilt: Nein, er habe den Schlüssel nicht hier verloren, er suche ihn nur hier, weil es hier hell sei. Die einzig mögliche Alternative ist: Wir arbeiten in den Bereichen *menschliche Verständigung insgesamt und sprachliche Anteile an der menschlichen Verständigung,* die wir für pädagogisch und didaktisch wichtig halten, auf dem Niveau, auf dem wir es eben können. Wir operieren also z.B. mit alltagsprachlichen Wendungen und arbeiten alle zusammen daran, Begriffe zu entwikkeln (bzw. aus dem Reservoir der Bezugswissenschaften auszuwählen und aufzuarbeiten), die uns einen gesicherten Zugriff erlauben.

Oder zusammengefasst: Wir müssen uns in diesem Bereich eine gewisse Radikalität der Fragestellung und der Diskussion vornehmen.

2. Grammatik in der Schule – wozu? wie? wann?

Ich möchte mich im folgenden vor dem skizzierten Hintergrund etwas konkreter den Fragen zuwenden, die durch die W-Wörter im Titel dieses Beitrags markiert sind, also der Frage nach dem Wozu, dem Wie und dem Wann von Grammatik. Die wichtigste von ihnen scheint mir die Wozu-Frage zu sein, sie muss die Basis abgeben für das, was wir in der Schule tun. Eng mit ihr zusammen hängt die Wie-Frage. Die Wann-Frage wird sich anschliessen.

Grammatikunterricht: Wozu?

Demjenigen, der weiss, wozu er Grammatikunterricht macht, drängen sich bestimmte methoden auf, bestimmte Stoffe fallen für ihn eher weg…

Es geht mir beim Aufrufen der Wozu-Frage nicht darum, etwas festzulegen; es geht mir aber sehr darum, diese Frage bei uns allen, die wir Sprachunterricht in der Muttersprache treiben, als die Grundfrage unserer Arbeit zu etablieren. Wenn wir uns nämlich nicht einfach auf Tradiertes verlassen wollen sowohl hinsichtlich des Wozu als auch des Wie, des Wann und natürlich auch des Was (nach dem Motto «Es war schon immer so.» als Antwort auf die Frage «Warum machen wir das so?»), heisst unsere Ausgangsfrage: *Wozu* machen wir Grammatikunterricht? Das muss deswegen so sein, weil sich aus der Antwort auf diese Frage die Antworten auf die anderen fast von selbst ergeben: Demjenigen, der weiss, wozu er Grammatikunterricht macht, drängen sich bestimmte Methoden auf, bestimmte Stoffe fallen für ihn eher weg und dergleichen. Am Beispiel: Wer Grammatik*wissen* aufbauen will, wird sich der systematischen Lehrbarkeit verpflichtet sehen; wer Grammatikunterricht deswegen für wichtig hält, weil er der Meinung ist, Grammatikunterricht schule logisches Denken, wird diejenigen Stoffe auswählen, an denen er sein Ziel verfolgen kann, und er wird seinen Unterricht so organisieren, dass er sein Ziel erreicht; wer der Meinung ist, man brauche die deutsche Grammatik, um Französischlernen vorzubereiten, wird darauf bestehen, dass es im Deutschen ein Adverb

gibt, er wird es suchen (und er wird es finden). Hier lauern grosse Gefahren: Wir haben in der Didaktik keinen Konsens über die Ziele des Grammatikunterrichts, und schlimmer noch: Viele, wenn nicht die meisten von uns, werden von heimlichen, ihnen selbst nicht bewussten Zielen geleitet. Hier liegt eine wichtige Erklärungsmöglichkeit für das Unbehagen, das manchen Lehrer im Grammatikunterricht umtreibt, und hier sollte sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Lehrplanarbeit mit grosser Klarheit und Entschiedenheit gearbeitet werden.

Wir haben keinen Konsens über die Ziele des Grammatikunterrichts, schlimmer noch: Viele, wenn nicht die meisten von uns, werden von heimlichen Zielen geleitet.

Um diese Arbeit anzustossen: Ich selbst würde mich hinsichtlich der Ziele des Grammatikunterrichts in folgender Weise festlegen (und wiederhole damit schon öfter Gesagtes):

1. Grammatikunterricht hat in der Schule – jedenfalls in allen Schulstufen und Schulformen der obligatorischen Schulzeit – eine dienende Funktion. Seine Detailziele sind innerhalb des Rahmens eines globaleren Zielbereichs festzulegen, der dem Stichwort «Sprachbewusstsein» verpflichtet ist.

2. Grammatische Reflexion im Deutschunterricht kann und soll
- zu höherer sprachlicher Sensibilität führen; diese wird zuerst beim Lesen (eventuell auch beim Hören), dann beim Schreiben wirksam werden; erst mit der Zeit dürfte sie auch das Sprechen beinflussen;
- an Stellen, an denen der Sprecher/Schreiber weiss, dass er zu Mängeln oder Schwächen neigt, im Sinne einer «Sicherung» wirken, die mindestens zur Vorsicht ruft; auch hier ist zunächst an Situationen der Schriftlichkeit zu denken, erst später an mündliche Rede;
- über den Einsatz von linguistischen Operationen eine höhere Verfügungsmöglichkeit über sprachliche Varianten vermitteln; diese wird sich zuerst im Verstehen auswirken, erst später in der eigenen Formulierungstätigkeit;
- die Fähigkeit erzeugen, Auffälliges in einer Äusserung nicht nur wahrzunehmen, sondern auch zu lokalisieren und zu diagnostizieren;
- die Fähigkeit erzeugen, sprachliche Erscheinungen auf den Begriff zu bringen und damit die Verständigung zu erleichtern;
- die Fähigkeit erzeugen, sprachliche Regelmässigkeiten und Normen sowie die mit ihnen verbundenen Geltungsansprüche besprechbar zu machen.

Grammatikunterricht: Wie?

Ich habe oben pointiert behauptet, das Wie des Grammatikunterrichts ergebe sich von selbst aus dem Wozu. Ganz so ist das natürlich nicht! Ich muss sogar gestehen: Wichtige Grundlagen für die Beantwortung der Frage nach dem Wie fehlen uns noch. So wissen wir viel zu wenig darüber, wie Kinder grammatische facts eigentlich lernen, wie sie Begriffe aufbauen – den Begriff *Nomen* etwa oder den Begriff *Nebensatz*. Konkretisiert am Beispiel des Nomenbegriffs: Ist die alte Vorgabe, Nomen bezeichneten etwas, was man anfassen könne, wirklich so dumm, wie wir Aufgeklärte tun? Vielleicht gibt es doch eine relevante Anzahl von Schülerinnen und

Schülern, die sich so oder ähnlich ihre Begriffe aufbauen. Ist die Ersatzprobe, auf die wir für die Wortartenbestimmung (via Reihenbildung) oder für die Satzgliedbestimmung setzen, wirklich so hilfreich. Für uns, die wir wissen, was bei den Proben herauskommen soll, gewiss. Aber auch für die Schüler? Und was muss an Voraussetzungen bei ihnen dasein und funktionieren, damit sie auf die gewünschten Ergebnisse kommen. Bei sinngebundenen Ersatzproben z. B. mindestens eine rudimentäre Bedeutungstheorie in jedem Kopf. Ist das wirklich der Weg? Wir sehen und wir wissen: Kinder lernen. Aber wie sie das tun, das ist noch immer ein gut gehütetes Geheimnis, auch in der Didaktik.

Wir wissen: Kinder lernen. Aber wie sie das tun, das ist noch immer ein gut gehütetes Geheimnis – auch in der Didaktik.

So lange freilich, bis wir es gelüftet haben, können wir die Schulen nicht geschlossen halten. Was also wissen wir jetzt schon, was gilt es zu berücksichtigen. Ich stelle zweierlei heraus und relativiere es zugleich. Der Sinn der Relativierung ist nicht, Unsicherheit zu stiften, sondern darauf aufmerksam zu machen, dass oft auch das Gegenteil dessen, was gerade Konjunktur hat, vernünftig sein kann.

1. Wir wissen – ich habe es oben herausgestellt[3] – nicht genau, was der Grammatikunterricht nützt. In dieser Situation gilt es – auch darauf war schon hingewiesen worden – die negativen Aspekte der Deutungen (d) bis (g) zu schwächen und die positiven Aspekte der Deutungen (a) bis (c) zu stärken. Das führt auf Thesen wie die folgenden:
- Grammatikunterricht hilft bei der Sprachförderung, sofern er den Schülern ein Höchstmass an aktiven Kommunikationsmöglichkeiten bietet.
- Grammatikunterricht hilft bei der Sprachförderung, wenn er vorrangig Situationen bietet, in denen Schüler miteinander über Wirkungen eigenen und fremden Sprachgebrauchs nachdenken und miteinander reden können.
- Grammatikunterricht hilft vorrangig bei der Sprachförderung dadurch, dass er den Schülern zeigt, wie sie an eigenen sprachlichen Produkten bewusst arbeiten können und wie sie ihr Verstehen von Produkten anderer Menschen bewusst steuern können.

2. Grundsätzlich gibt es bekanntlich mindestens zwei Möglichkeiten, Grammatikunterricht zu machen. Terminologisch kann man unterscheiden:
a) Systematischer Grammatikunterricht
b) Situativer Grammatikunterricht

Die beiden bekannten Konzepte werden oft als einander ausschliessende Gegensätze gehandelt, dabei verkürzt man sie nicht selten auf Schlachtrufniveau, um sie dem jeweiligen Gegner um die Ohren zu schlagen. Statt dessen sollte man sie lieber als Extremwerte einer Skala auffassen, zwischen denen man pendeln kann.

Schlagwortartig verkürzt geht es um folgendes:
Systematischer Grammatikunterricht kommt vom grammatischen System her, ist prinzipiell deduktiv, macht methodisch den erklärenden Lehrer nö-

tig und muss zur Erläuterung eines grammatischen Einzelproblems grosse systematische Zusammenhänge herstellen. In diesem Konzept ist Grammatikunterricht ein selbständiger Teil des Deutschunterrichts.

Situativer Grammatikunterricht kommt demgegenüber vom sprachlichen Einzelfall her, ist prinzipiell induktiv, ermöglicht mehr Selbsttätigkeit des Schülers, kommt ohne grössere systematische Zusammenhänge aus, vermag eben damit aber auch (jedenfalls zunächst) kein grammatisches System im Schüler aufzubauen. «Grammatikunterricht» ist hier tendenziell kein eigener Lernbereich des Deutschunterrichts, sondern eine Perspektive, die in verschiedenen Lernbereichen des Deutschunterrichts angelegt wird.

Mein Name wird nicht selten mit dem situativen Konzept gleichgesetzt, und daran ist richtig, dass ich mich für seine theoretische Begründung und für seine Etablierung stark eingesetzt habe. Damit aber hier keine falschen Meinungen Platz greifen, nutze ich die Gelegenheit, zum wiederholten Male deutlich herauszustellen: In meinen Augen haften beiden Methoden benennbare Mängel an. Kantisch gesprochen kann man sagen, dass dem systematischen Grammatikunterricht Gefahr droht, Begriffe ohne Anschauung zu lehren (und die sind bekanntlich leer), während der situative Ansatz in der Gefahr schwebt, Anschauung ohne Begriffe zu vermitteln (und dabei bleibt er bekanntlich blind). Diese Erkenntnis führt generell zu der Forderung nach einem undogmatisch ausgeglichenen Verhältnis zwischen beiden Methoden. Abgesehen davon gilt aber auch: Je stärker wir uns den Einfluss von Reflexion auf Handeln wünschen, um so näher müssen die reflexionsorientierten Aktivitäten an das Handeln angebunden sein. Das bedeutet zum Beispiel auch, dass das situative Element in der Primarstufe, das systematische in der Sekundarstufe II stärker dominieren sollte.

Je stärker wir uns den Einfluss der Reflexion auf Handeln wünschen, um so näher müssen die reflexionsorientierten Aktivitäten an das Handeln angebunden sein.

Grammatikunterricht: Wann?

Eine Bemerkung vorab: Für die Beantwortung der Frage nach dem Wann des Grammatikunterrichts möchte ich für einen Augenblick (in Grenzen) anknüpfen an die gegenwärtig laufenden Lehrplandiskussionen im Lande, soweit ich sie kenne, und an die konzeptuellen Überlegungen im Schulbuchsektor; ich möchte eher weniger auf der Ebene des konkreten Unterrichts arbeiten. Dabei möchte ich mir auch erlauben, ein wenig zu träumen – von Möglichkeiten, die wir heute noch nicht haben, über die aber in der Lehrplan- und in der Schulbucharbeit nachgedacht werden kann, schon heute, gerade heute.

Grammatikunterricht: Wann? Thesenartig und pauschal möchte ich so sagen: Mir scheint grundsätzlich im Grammatikunterricht die Gefahr der Überforderung durch Verfrühung stärker zu sein als die Gefahr der Verspätung. Ich plädiere dafür, gerade auch im Zusammenhang mit der laufenden Lehrplanarbeit darüber nachzudenken, ob nicht eine durchgehende Umlagerung des Grammatikstoffs auf (jeweils) spätere Phasen möglich ist.

Zur Begründung: Wir wissen doch alle: Was wir in frühen Jahren unter Mühen vermitteln (wir schaffen es schon, aber es macht Mühe), das erhalten wir, wenn wir nur etwas Geduld walten lassen, wenig später fast von selbst. Wir sollten also auf später verschieben, und wir sollten zugleich überlegen, wie wir die Zeit für die Etablierung auch neuer Inhalte nutzen. Konkreter zweierlei: Einmal: In unsere Überlegungen sollten auch die Gymnasien einbezogen werden, in deren Oberstufe die Grammatik heute – zu meinem grössten Bedauern – praktisch nicht vorkommt. Zum andern: In den Grammatikunterricht der weiterführenden Schulen könnte man im Sinne eines Unterrichts zur *Grammatik des Textes* eine Reihe von nützlichen Gegenständen einbauen, die den ganzen Bereich des Unterrichts in der Schriftlichkeit unter völlig neue Bedingungen stellen könnten.

Wir leben in einer Welt, in der lange gelernt wird, in manchen Bereichen lebenslang – da zwingt uns nichts dazu, stoffliche Angebote überstürzt zu machen.

Für eine Hinausschiebung des Grammatikunterrichts sprechen viele Gründe, nicht zuletzt lernpsychologische. Der Zugang zur Abstraktheit des Grammatischen ist voraussetzungsreich. Das Kind, das in die Schule eintritt, hat die *Sache* im Kopf, nicht das *Wort,* schon gar nicht die *Wortart.* An einem Beispiel erläutert: Die Lehrerin in der 1. Primarklasse schreibt an die Wandtafel die Wörter «Zug» und «Autobus» und fragt: «Was ist länger?» Sie möchte hören «Autobus», denn sie denkt an das Wort; die Kinder sagen «Zug», denn sie denken an die Sache. Für das Wort und gar für die Wortart als das noch Abstraktere muss der Sinn erst wachsen, und das dauert Zeit und braucht Geduld. Jede Überforderung ist hier vom Übel. – Dazu kommen Gründe, die sich aus den veränderten Verhältnissen ergeben: Anders als in früheren Zeiten müssen wir nicht mehr mit einer kurzen, schnell vorübergehenden Zeit der Schulbildung rechnen. Wir leben in einer Welt, in der lange gelernt wird, in manchen Bereichen lebenslang. Da zwingt uns nichts dazu, stoffliche Angebote überstürzt zu machen.

Damit ich recht verstanden werde: Mein Plädoyer für eine Verschiebung des Grammatikunterrichts ist nicht so zu verstehen, dass nun eine Lücke aufgerissen wäre, die ungefüllt bleibt. Dominant bleibt auch in der Primarschule das übergeordnete Ziel der Förderung des Sprachbewusstseins. Das führt dort zur Formulierung vor allem vorgrammatischer Ziele. Oder etwas weniger absolut: Bezogen auf die curriculare Organisation in den einzelnen Schulstufen und Schulformen gilt: Das Arbeitsfeld der Primarstufe sind prinzipiell oder zumindest tendenziell die Bereiche *menschliche Verständigung insgesamt* und *sprachliche Anteile an der menschlichen Verständigung;* nur im Ausnahmefall bearbeitet sie den Bereich *grammatische Gesichtspunkte an den sprachlichen Anteilen der menschlichen Verständigung.* Solche Ausnahmefälle setzen vor allem ausserschulisch begründete Faktoren, z. B. die Grossschreibung der Nomen im Deutschen. Und: Wo die Primarschule Grammatikunterricht betreibt, versucht sie möglichst viel an Konkretion zu erhalten. Begreifen/Entdecken müssen hier die Wegmarken sein.[4]

Noch einmal etwas grundsätzlicher (und weniger von den Lernaltern her) argumentiert, ist folgendes vor Augen zu halten: Wenn ein Schüler im Grammatikunterricht einen Satz analysieren soll, muss er ihn einerseits als

einen Satz seiner Sprache/der deutschen Sprache verstehen und einordnen können, er muss aber zugleich in der Lage sein, all das, was diesen Satz zu einer sinnvollen kommunikativen Einheit macht, für die Analyse auszublenden. Er muss den Sinn des Satzes (jedenfalls als Äusserung verstanden) abtöten, dann kann er die Leiche sezieren. Eben hier gibt es nun ziemliche Probleme, mit denen Schüler jedenfalls in der Primarschule nicht leicht umgehen können. Wir müssen hier aufpassen, dass wir nicht durch einen Unterricht mit ganz bestimmter Prägung Menschen von Lernerfolgen ausschliessen, die zu solchen Erfolgen durchaus in der Lage wären, jedenfalls dann, wenn wir die methodischen Latten nicht zu hoch – oder zu ungeschickt – anlegen.

Dazu kommt (ich habe es zuvor schon angedeutet): Die Mehrzahl der sprachlichen und sprachwissenschaftlichen Operationen, mit denen Lehrer und Schüler grammatische Analysen durchführen (z.B. Verschiebeprobe und Ersatzprobe) sind dadurch an alltagssprachliche Erfahrungen der Untersuchenden rückgebunden, dass sie mit Kriterien wie «Bedeutungsgleichheit», «kontrollierte Bedeutungsänderung» usw. arbeiten. Solche Kriterien können aber in vielen Fällen nur unter Berücksichtigung der möglichen bzw. üblichen Sprachverwendungskontexte von Einzelsätzen genau angewendet werden, und die sollen im Grunde wieder für die grammatische Analyse per definitionem ausgespart bleiben. Das können wir, die wir sprachwissenschaftlich und sprachdidaktisch ausgebildet sind; aber Schüler können es nicht von selbst und jedenfalls nicht früh.

Im Sinne eines Ausblicks: Grammatikunterricht: Was?

Offen bleibt die Frage nach dem Was an Grammatik. Ich habe oben angedeutet: Dieser Punkt soll hier nicht ausdiskutiert werden. Nur andeutungsweise dies: In meinen Augen dominiert im Grammatikstoff zu stark das Formale, zu wenig Platz hat das Inhaltliche. Warum eigentlich spielen in der Volksschule die Wortarten und die Satzglieder eine so grosse Rolle? Warum werden die zusammengesetzten Sätze praktisch überhaupt nicht thematisiert, obwohl von ihnen her ein direkter Weg in die Argumentationslehre, in die Textgrammatik führt? Und: Viel zu tun ist an einer Füllung der Kategorien in den Bereichen *menschliche Verständigung insgesamt* und *sprachliche Anteile an der menschlichen Verständigung.*

3. Zum Abschluss

Ein letztes Mal: Unser Auftrag als Lehrende in der Muttersprache zielt auf die Befähigung, mit Sprache kompetent und korrekt umzugehen – beides. Dass unsere Schüler das können, möglichst breit und möglichst tief, ist ein hohes Ziel, und dieses Ziel zu verfolgen, wird in unserer Zeit, die immer höhere Anforderungen an menschliche Kommunikationsfähigkeit stellt, immer wichtiger. Das wiederum bedeutet: Wir müssen uns an der Schule um noch besseren Unterricht bemühen. Dazu gehört auch und nicht zuletzt der Unterricht im Bereich des Nachdenkens über Sprache. Die neuen Lehrpläne, die neuen Sprachbücher ermöglichen hier manches, laden ein zu reflektierter Umsetzung. Hier gibt es viel (und Interessantes) zu tun.

Wir müssen uns an der Schule um noch besseren Unterricht bemühen!

Anmerkungen

1 Bei dem folgenden Beitrag handelt es sich um die (sanfte) Überarbeitung eines Referats, das ich am 10.11.1993 an der Deutschdidaktiktagung V (Grammatik – Wann? Was? Wozu? Wie?) gehalten habe. Das Referat wie die Ausrichtung der Tagung selbst verdankt viel der gemeinsamen Arbeit in der Kerngruppe Deutsch der EDK Ostschweiz.

2 Vgl. dazu detaillierter W. Boettcher / H. Sitta: Der andere Grammatikunterricht. München – Wien – Baltimore, [2]1981, insbesondere S. 146 – 157.

3 Vgl. oben S. 16f.

4 Bahnbrechend auf diesem Weg sind in meinen Augen die Arbeiten von Hansheinrich Rütimann, zuletzt: Hansheinrich Rütimann: Sprachentdecker. Eine Grammatik-Werkstatt. Zytglogge Bern 1993 (= Zytglogge Werkbuch).

Anmeldung zur Ausbildung für Lehrkräfte und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bern

Die Zulassungsgesuche für die Ausbildung zum/zur

Lehrer/in für Pädagogik und Psychologie
Lehrer/in für Allgemeine Didaktik

sind bis zum **1. Juni 1995** an das Sekretariat der Staatlichen Prüfungskommission für Lehrkräfte und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, c/o Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, Tel. 031/631 82 75, zu richten.
Daselbst sind auch weitere Unterlagen über dieses Studium erhältlich. Auskünfte erteilen die Herren Prof. Dr. Jürgen Oelkers und Prof. Dr. Walter Herzog, Telefon 031/631 82 75.
Zulassungsbedingungen sind: ein Lehrpatent, mindestens zweijährige Lehrtätigkeit nach Erwerb des Lehrpatents, Bestätigung durch die aufsichtsführende Behörde. (Die Universität Bern gestattet nur die Zulassung von Lehrer/innen mit «regulärem, unverkürztem Ausbildungsgang».) Das Studium dauert in der Regel fünf Jahre bis zum Lizentiat und ein weiteres Jahr bis zum Staatsexamen.

INSTITUT MELCHTAL

Sie haben Freude an einer Leitungsaufgabe und geben gerne Unterricht. Wir suchen eine engagierte, initiative Persönlichkeit (evtl. Ehepaar) für die

Institutsleitung

Das Institut Melchtal führt als Mädcheninternatsschule die Sekundarstufe I. Die Trägerin der Schule ist das Benediktinerinnenkloster Melchtal.

Wir bieten:
- eine kleine, ausbaufähige Schule mit 60 Schülerinnen und einem aufgeschlossenen Lehrerinnen- und Lehrerteam
- die Chance, in eine entscheidende Phase unserer Reformarbeit einzusteigen
- die Möglichkeit, unterrichtliche und pädagogische Ziele in christlichem Geist im Rahmen einer Privatschule zu verwirklichen
- einen ruhigen Arbeitsort, eingebettet in ein herrliches Wander- und Skigebiet, in der Nähe von Melchsee-Frutt
- zeitgemässe Lohn- und Sozialleistungen

Wir erwarten:
- abgeschlossene Lehrerausbildung und mehrjährige Unterrichtserfahrung an der Oberstufe (Sekundarschule)
- Leitung des Instituts in offenem, weltbejahendem Geist
- Übernahme eines Unterrichtspensums
- Führungserfahrung und unternehmerisches Handeln

Stellenantritt: nach Übereinkunft

Wir freuen uns, Sie kennenzulernen. Auskunft und Bewerbungen an:
Benediktinerinnenkloster (Sr. Anita Baumann, Priorin), Postfach, 6067 Melchtal OW, Tel. 041/67 11 40.