

Werner Ingendahl

## Sprachreflexion statt Grammatikunterricht

Als Tendenz in der Diskussion um den Grammatikunterricht hat Theodor Diegritz<sup>1</sup> zwischen 1980 und heute einen Wechsel von den didaktischen Konzeptionen hin zu methodischen Detailmodellen ausgemacht. Das mag man als Hinwendung der wissenschaftlichen Publikationen zum Lehrer interpretieren, der in seiner täglichen Unterrichtsorientierung mehr an direkt „umsetzbaren“ Realisierungsvorschlägen interessiert angenommen wird. Das mag so scheinen; doch zur Lehrerpraxis gehört auch das Vorbereiten, Reflektieren und Auswerten von Unterricht, das Planen in Wochen-, Monats- oder Jahreseinheiten. Wenn auch die meisten Lehrer dies den eingeführten Sprachbüchern überlassen, so müssen diese doch mit Gründen konzipiert, ausgewählt und genutzt werden. Wie theoriefrei oder -fern jemand den Lehrerberuf auch definiert, ohne Konzeptionen vom gesamten Deutschunterricht oder seinen Aufgabenbereichen kommt keiner aus, zumindest im Studium lernt er sie kennen.

Doch die Bilder von der Notwendigkeit didaktischer Konzeptionen können sich ändern; in den letzten Jahren war das am Bereich Schreiben/ Aufsatz gut zu erkennen: Mit Hilfe der nordamerikanischen Schreibforschung ist mehr und mehr - vermittelt über Praxiszeitschriften - der gesamte Prozeß der Erarbeitung schriftlicher Texte bewußt geworden, - als Stufenfolge von Lernaufgaben, die einander bedingen:

- zum Schreiben motivieren,
- Inhalte erarbeiten,
- kommunikative Bedingungen erkunden,
- Bewertungskriterien antizipieren,
- Formulierungen erproben,
- in situativer Orientierung ausformulieren,
- überarbeiten,
- sich an der Beurteilung beteiligen.

Lehrer haben gelernt, daß es nützlich ist, den ganzen Aufgabenbereich zu kennen, um Einzelfragen - etwa nach relevanten Aussagen, richtigem und gutem Ausdruck, Notenbewertung ...) besser einschätzen zu können. Im Literaturunterricht ist dieser Wandel noch nicht zu beobachten; hier streitet man noch über „Produktionsorientierung“ oder „Analyse“, über „sprachnahe“ oder „ideologiekritische“ Interpretation u.ä. Dabei könnte man auch hier - etwa von einem hermeneutischen Gesamtkonzept her<sup>2</sup> - sehen, welche Beiträge alle Umgangsformen zur Literaturvermittlung leisten können.

Im reflexiven Aufgabenbereich verhindert der jahrzehntelange Methodenstreit um den „sinnvollen“ Grammatikunterricht eine Öffnung der Diskussion hin zu einer Gesamtsicht auf alle reflexiven Tätigkeiten der Menschen, die im Schulalter zu fördern sind. Eine Grammatik beschreibt doch lediglich eine Sprache als System, und zwar nur aus theoretischem Interesse. Das entspricht weder dem reflexiven Verhalten des normalen Nicht - Linguisten noch ist es direkt auf sprachliches Handeln anwendbar.

In den Schulen wurde mal dies mal das ausprobiert, mal situativ, mal integrativ, meist aber wie gehabt. Schüler und Lehrer blieben damit unzufrieden. Leider ist ein Vorschlag für ein Gesamtkonzept reflexiver Aufgaben nicht auf breiter Linie aufgegriffen worden, den Dietrich

---

<sup>1</sup> T.Diegritz, Wohin steuert die Grammatikdidaktik?, in: Der Deutschunterricht 4/1996, S.87-95.

<sup>2</sup> Vgl. W.Ingendahl, Umgangsformen, Frankfurt 1991.

Boueke 1984 vorlegte<sup>3</sup>: Er schlägt den Bogen von der Metakommunikation über Grammatikarbeit bis zur Sprachkritik; auch andere Reflexionsbereiche wie Sprachgeschichte, Spracherwerb oder Varietäten will er unter dem Titel „Sprachkunde“ einbeziehen. Boueke bietet einen guten Überblick über Reflexionsaufgaben, die im Deutschunterricht thematisiert wurden und werden, diskutiert sie auch, begründet aber ihre Zusammenstellung nicht konsistent systematisch. Auch legt er ein unverhältnismäßig großes Gewicht auf Grammatikarbeit, wirkt dabei jedoch sehr unentschieden: Er will Grammatik als „Arbeitswissen“ vermitteln, gibt zu, daß man dazu keine oder höchstens eine „minimale Terminologie“ braucht, fügt aber im Anhang 3 Seiten mit 6 Spalten Termini der KMK an. Trotzdem: Auf diesem Vorschlag hätte man aufbauen können; Eva Neuland wies öfter darauf hin, ergänzte ihn hier und da, doch auch nicht mit durchschlagendem Erfolg. Besonders Bouekes Ziel „Entwicklung von Interesse für sprachliche und kommunikative Erscheinungen“ sollte als grundlegend proklamiert und konkretisiert werden. Ein solches Interesse wird doch meist durch Grammatikunterricht verschüttet, dabei ist es eine zentrale Voraussetzung für Deutschunterricht überhaupt.

Aber der durch Tradition gestützte Lehrbereich zieht - im Lehrerzimmer wie auf didaktischen Kongressen - alle Aufmerksamkeit und Energien auf sich, so daß außerhalb seiner Kirche kein Heil mehr gesucht wird. Dabei schreien geradezu alle „objektiven Mächte“ wie Wirtschaft oder Institutionen nach reflexiven Fähigkeiten und Kenntnissen, die besonders die lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bezüge der Sprache betreffen. Auch daß alle pädagogischen Zielvorstellungen von Selbständigkeit und Verantwortlichkeit kompetente Sprachreflexionen für unverzichtbar halten, wissen wir seit langem, - auch daß Grammatikunterricht dafür nutzlos ist, wissen wir. Überhaupt: mehr und mehr gewinne ich den Eindruck: Alle wissen es, dürfen es nur nicht zugeben. Es scheint auch hier um Arbeitsplätze zu gehen.

Um den Horizont praktizierter und möglicher Sprachreflexionen aufzudecken, möchte ich ein System von wenigen Grundkategorien vorschlagen, das es jedem gestattet, alle reflexiven Aufgaben zu überblicken, entsprechende Hilfswissenschaften zu befragen und angemessene Hilfen zur Förderung anzubieten.

Am klarsten lassen sich unterschiedliche Reflexionsrichtungen und -gegenstände bei Kindern ausmachen: Kinder reflektieren vor und außerhalb der Schule gern, vielfältig und intensiv über ihre Sprache und die der anderen; darüber gibt es zigtausende Untersuchungen; H.Andresen hat in ihrem Buch „Schriftspracherwerb und die Entstehung des Sprachbewußtseins“ 1985 viele Ergebnisse zusammengetragen.

Bereits im 3.Lebensjahr korrigiert das Kind eigenes und fremdes Sprechen, es plant Äußerungen im Hinblick auf verschiedene Partner und Situationen, es modifiziert Äußerungen mit Varianten oder Partikeln, es fragt nach Bezeichnungen und Bedeutungen, es spielt mit sprachlichen Elementen, es kritisiert „falsche“ Sprachgebräuche, es verwendet metasprachliche Ausdrücke u.v.a.m.<sup>4</sup>. Diese ersten Fähigkeiten im Umgang mit Sprache nutzen wir dann beim Lesen- und Schreibenlernen zu den ersten systematischen Sprachreflexionen, verschütten dann aber die kindlichen Fähigkeiten meist durch einen verdinglichenden GU - wie auch z.B. H.Andresen nachwies.

Was tun Kinder in ihren Reflexionen? Ich unterscheide:

1. reflektierter Umgang mit dem sprachlichen Auslöser:

- korrigieren („Mull - Müll“),
- variieren („gedacht - nein, ausgedacht“),

---

<sup>3</sup> D.Boueke, Reflexion über Sprache, in: N.Hopster (Hg.), Handbuch „Deutsch“ Sekundarstufe I, Paderborn 1984, S.334 - 373.

<sup>4</sup> Vgl. H.Ramge, Spracherwerb und sprachliches Handeln, Düsseldorf 1976.

- wiederholen („eine Schlampe - jawohl, eine Schlampe“),
- herausstellen („man beachte: Re-flexion!“).
- spielen („Spitzenschuhe“ - „Schwitzenschuhe?“ - „Ne, spitze Schuhe mit Blei!“)

## 2. Kommentierung des sprachlichen Auslösers:

- befragen („Was ist ein Karo?“),
- beschreiben („Du hast ‘Mittag’ mit ‘ch’ geschrieben!“),
- erklären („Du hast mich auch beschimpft!“),
- bewerten („Gut gesagt!“),
- generalisieren („So sprechen wir hier alle!“).

Erstere - die reflexiven Operationen - können wir in der Schule mit den sog. Proben systematisch erfassen, aber auch spielerisch ausbauen. Die Kommentare münden in die Sprachkritik und müssen durch theoretische Informationen mehr und mehr gestützt werden.

. Die Sprachelemente sind nicht selbst Gegenstand der Reflexion (wie in der systemlinguistischen Beschreibung). Die Sprachelemente sind lediglich Auslöser der Reflexionen, weil sie - in Beziehung zu anderen Kenntnissen - Auffälliges anzeigen.

Das zweijährige Kind bringt ein Bonbonpapier zum Mülleimer und sagt: „Mull.“ Nach zwei Schritten dreht es sich wieder um und sagt: „Müll“. Es korrigiert ein Phonem, weil es weiß, daß es der Vater es sonst korrigieren würde. Eine Vierjährige korrigiert die Mutter, die sagt: „Alle Kinder klauen gern.“ - „Nicht alle!“ Verglichen mit ihrer Kenntnis kindlicher Vorlieben ist das Wort „alle“ in seinem semantischen Bezug in diesem Zusammenhang in Frage zu stellen. Der Fünfjährige, der seinen Vater anweist, im Beisein der Oma bestimmte Ausdrücke nicht zu gebrauchen, setzt diese Ausdrucksweisen - zu denen er also Alternativen kennt - in Beziehung zu den Hörerwartungen seiner Oma und kritisiert sie von daher als unangemessen.

Das Kind reflektiert auf Beziehungen

- a) der Sprachzeichen untereinander,
- b) der Sprachzeichen zu seinem Wissen über Sachverhalte,
- c) der Sprachzeichen zu seinem Wissen über kommunikative Bedingungen.

**Thema einer Reflexion** kann also sein

die Sprache selbst, ihr Potential, ihre Richtigkeit, ihre Verständlichkeit, eben das „Wunder Sprache“;

oder aber „durch die Sprache hindurch“:

- die sprachlich kennenzulernende Welt der Tatsachen in Umwelt und Geschichte, in allen Wirklichkeitsbereichen;
- die Beziehungen der Menschen, Gesellschaften und Institutionen, Regeln und Normen ihrer Erwartungen aneinander;
- Innenwelten, die eigene und fremde, Gedanken und Gefühle, Wünsche und Vorstellungen, Wertmaßstäbe und Deutungssysteme, feste und veränderliche

Beziehen sich diese Reflexionen auf eine konkrete Situation, sind sie handlungsgebunden und situativ orientiert. Dies ist der Bereich **metakommunikativer** Reflexion.

Nun gibt es aber auch Sprachreflexionen, die über die Situation hinausfragen; sie thematisieren eine sprachliche Tatsache so, daß der Kommentar generalisiert, ein „immer“, „häufig“ oder „in der Regel“ mitmeint:

- Du mußt *bitte* sagen, wenn du etwas willst!
- *Stadt* schreibt man mit dt.

### ■ Was heißt *geschmäht* ?

Der Reflektierende löst nicht nur ein situatives Verständigungsproblem, sondern bezieht sich zugleich auf andere, auch zukünftige Situationen mit diesem „Fall“. Hier beginnt das wissenschaftliche Fragen, das nach allgemeinen Kenntnissen über die immer wieder miß- und gelingende Verständigung der Menschen in unterschiedlichen Gruppen strebt.

**Metareflexionen** beziehen sich also auf implizite oder explizite Reflexionen normaler Sprecher, aber auf viele, meist irgendwelche, und sie fassen zusammen, was ihnen gemeinsam ist. Auch wissenschaftliche Metareflexionen folgen verallgemeinerbaren Beschreibungsinteressen, die einzelne Situation ist ihnen irrelevant, sie zählt höchstens als Beispiel unter dem Aspekt „auch hier die Wortart X“. Selbst pragmalinguistische Texte *beschreiben* lediglich Handlungsinteressen einer Situation, teilen sie aber nicht. Metareflexive Äußerungen liegen immer außerhalb der beschriebenen Situation, deshalb nannten Boettcher/Sitta sie „Extrakommunikation“.

Die metareflexiven Kategorien und Regeln der einen oder anderen Grammatik werden in Schulen gelehrt mit dem Anspruch, das Sprachwissen der Heranwachsenden systematisch zu entfalten, dieses wiederum zur Erweiterung der Sprachkenntnis zu gebrauchen, also über linguistische Belehrung das sprachliche Formulieren, Verstehen und Reflektieren zu verbessern. Das hat leider nie geklappt; denn die metareflexiven Fragen kommen in den Handlungen und ihren Reflexionen nicht vor. Linguistische Erkenntnisse könnten nur in Sprachreflexionen eine Rolle spielen, wenn sie durch eben die Fragen gewonnen wären, die die Reflexionen auslösen. Selbst „funktionale Grammatiken“ können diese Kluft zwischen Metareflexion und Reflexion nicht überbrücken, weil sie notwendigerweise - als situationsübergreifende und generalisierende Wissenschaft - „falsch herum“ fragen: Etwa: „Welche Funktionen kann das Präsens haben?“ und antworten: „Mit der Form des Präsens kannst du sagen, daß etwas im Moment des Sprechens geschieht, bereits geschehen ist oder noch geschehen wird.“ Das ist eine typisch metareflexive Beschreibung von Sprechmöglichkeiten. Wer aber gerade auf eine passende oder unpassende Ausdrucksform reflektiert, fragt: Welche Sprachmittel können jetzt und hier diese Intention zum Ausdruck bringen?

Um nun alle Möglichkeiten der Sprachreflexion erfassen zu können, gliedere ich sie mithilfe eines Systems von **Erfahrungsmodi**, das von einigen wenigen unterschiedlichen Einstellungen zur Wirklichkeit ausgeht. Erfahrungsmodi unterscheiden sich nach den Zielen des Handelns oder Nachdenkens, nach den Interessen, Einstellungen oder Haltungen gegenüber dem Erfahrenen.

Zumeist läuft unser Denken so gut wie automatisch ab, es begleitet unser Handeln routiniert und lenkt es in gewohnten Bahnen. So kann uns das Leben unproblematisch erscheinen, und das soll möglichst so andauern. Was wir wahrnehmen, wird nach Mustern zurechtgemacht, bei denen wir überzeugt sind, alle Welt verfare ebenso. Eine solche Haltung ist in der Lebenswelt des *Alltags* überlebenswichtig. *Alltagspraktisch* reflektieren wir, um Routinen möglichst reibungslos aufrechtzuerhalten, um schnell erfolgreich Handlungsziele zu erreichen: „aus praktischem Interesse.“

Manchmal müssen wir gründlicher bei Gedanken verweilen, das Denken wird selbständig gegenüber dem auslösenden Handeln, wir folgen logisch-rationalen Gesetzen der Wahrheitssuche oder aber vorgedachten Theoriesystemen. Jetzt reflektieren wir um der Erkenntnis willen, egal ob das Ergebnis unmittelbar brauchbar ist; das ist der *theoretische* Erfahrungsmodus.

Eine ganz andere Einstellung zur Wirklichkeit bauen wir auf, wenn wir uns Möglichkeiten ausdenken, tagträumen, intuitiv mit den Erfahrungen spielen und sie phantasierend verwandeln. Im *ästhetischen* Erfahrungsmodus gehen wir sinnlich, gefühlvoll, lust- und

leidempfindlich mit unseren Erlebnissen um. Hier ist die Reflexion ein Spiel und hat ihr Ziel im Spielen.

Schließlich: in *ethisch-politischen* Reflexionen geht es um das Bewerten des Gedachten, um das Finden von Wertkriterien und -urteilen, um das Abwägen von Maßstäben und das Bedenken möglicher Konsequenzen und Entscheidungen unter gesellschaftlichen Bedingungen

Die Theorie der Erfahrungsmodi habe ich wissenschaftstheoretisch ausführlich begründet<sup>5</sup> Hier deute ich davon nur einiges an: Seit Kants „Kritik der Urteilskraft“ (1786) ist es üblich geworden, *praktische, theoretische und ästhetische* Erkenntnisformen zu unterscheiden, wobei die praktische in eine *nutzenorientierte* und eine *ethisch - politische*, die das sittlich Gute sucht, auszudifferenzieren ist. Diese Modi der Reflexion unterscheiden sich sowohl in ihrer Beziehung zum denkenden und handelnden Subjekt, zum anzusprechenden Du bzw. seiner Gesellschaft als auch zum Erkenntnisobjekt. In den Geisteswissenschaften der Folgezeit sind diese Begriffe zu Schlagworten verdorben, als das *Wahre, Schöne und Gute* zwar immer hoch- und heiliggehalten, aber kaum in der Arbeit verwirklicht. Und die klassischen Reflexionsformen wurden auf Experten - Institutionen aufgeteilt. Max Weber nennt *Wissenschaft, Kunst und Moral* als eigenständige *Wertsphären*, die aus der Ausarbeitung der kognitiven, expressiven und moralischen Bestandteile jeder Kultur entstehen; sie unterscheiden sich als Bewußtseinsstrukturen, insofern man verschiedene Grundeinstellungen gegenüber Bestandteilen derselben Welt einnehmen kann (Habermas). In der Wissenssoziologie unterschied Alfred Schütz „Sinngelände der Alltagswelt, der Welt der Wissenschaft, der Phantasie- und Traumwelten“. Je nach Erfahrungsmodus wird im Bewußtsein ein Sinngelände als spezifische Wirklichkeitsebene aufgebaut:

- in pragmatischer Einstellung werden Erfahrungen zum Handeln konstituiert und erzeugen die Wirklichkeit der Alltagswelt;
- in theoretischer Einstellung entstehen Gedankensysteme aus allgemeinen, reflektierbaren Aussagen, aufgebaut wird die Welt der Wissenschaften und der Philosophie;
- in ästhetischer Zuwendung zur Wirklichkeit entsteht die Welt des Spiels, der Phantasie, der Kunst;
- in ethisch- politischer Einstellung werden Erfahrungen als Werturteile angeeignet und ausgedrückt, es entstehen Normen und Wertsysteme.

Man wird die Erfahrungsmodi in der wissenschaftlichen Literatur auch unter anderen Termini finden, vor allem dem der *Einstellung*; dieser Begriff ist aber leider in der Soziologie für eine „parteiische Haltung zu Gegenwartsproblemen“ besetzt und daher nicht zu gebrauchen. Ich spreche stattdessen von *Erfahrungsmodi*, weil jede der vier Erfahrungsweisen das Erfahrene nach grundsätzlich anderen Prinzipien behandelt: Jeder Modus hat eine spezifische Art des Fragen, des Verstehens, des Urteilens und konstruiert völlig andere Wirklichkeiten.

Mit dieser Theorie der Erfahrungsmodi können wir nun alle Möglichkeiten sprachreflektierender Praxis als sinnvolle Handlungen differenziert beschreiben:

#### **Worumwillen, mit welchem Ziel, reflektieren Menschen auf Sprachliches?**

- A: In einer *alltagspraktischen* Orientierung geht es ihnen darum, *Verständigungsprobleme* zu lösen, möglichst reibungslos und ohne weitere Probleme zu schaffen.
- B: In *theoretischer* Orientierung geht es um *wahre Erkenntnis* des Reflektierten, entweder kontrolliert umgangssprachlich oder aber mit Hilfe wissenschaftlich systematischer Modellierungen (Metareflexion).
- C: In *ästhetischer* Sprachreflexion geht es um *sinnliches* und *phantasierendes Spiel* sowie szenisches *Erproben* sprachlicher Möglichkeiten, auch in der *Dichtung*.

---

<sup>5</sup> W. Inghendahl, Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext, Opladen 1991.

D: In *ethisch-politischen* Sprachreflexionen sind die Ziele *Rechtfertigung* oder *Kritik* sprachlich gelebten Lebens.

Zu den einzelnen Aufgabenbereichen *der* Sprachreflexion:

### **1. Sprachreflexion zum Lösen von Verständigungsproblemen**

Über die Voraussetzungen zum reflektierten Sprechen/Schreiben und Verstehen verfügen die Kinder in routinisierter Form:

Sie kennen (mindestens) eine Sprache, indem sie sie in bekannten Situationen und Themenbereichen produktiv und rezeptiv nutzen können.

Sie haben Informationen über ihre Lebenswelt in verschiedenen Wirklichkeitsbereichen.

Sie kennen situative Bedingungen und Handlungsmöglichkeiten für Kommunikation, indem sie sich an Verhaltensgewohnheiten normativ orientieren.

Sie wollen ernstgenommen werden und erwarten, sich eventuell auf ihre Fähigkeiten bewähren zu müssen.

Auf alle diese Fähigkeiten können sie sich besinnen und daraufhin

- entweder in ihr Sprachhandeln oder das der Partner eingreifen
- oder den Reflexionsanlaß kommentieren.

Diese Kompetenzen der Kinder könnten wir trainieren und mit Hilfe von Ratgeberbüchern perfektionieren. Wollen wir aber zur Selbständigkeit und Verantwortung erziehen, müssen wir

- a) die Reflexionen durch wissenschaftliche Fundierung wahrheitsfähig machen;
- b) die Sinnfragen nach Warum und Wozu in jeder Phase des Lernens gegenwärtig halten.

Fachwissenschaftliche Hilfen erhalten wir Didaktiker und Lehrer durch die Diskursforschung, Gesprächs- oder Konversationsanalyse, durch die Schreibforschung, durch die Wissens- und Lesepsychologie, durch Kommunikationsforschung in verschiedenen linguistischen Disziplinen. Doch in der Orientierung an den Bezugswissenschaften dürfen wir nicht wieder in den Fehler des Grammatikunterrichts verfallen und über die Ergebnisse dieser Wissenschaften belehren wollen; vielmehr können wir deren Rekonstruktionsverfahren gebrauchen, deren Arbeitsweisen, mit denen die Wissenschaftler aufgrund eigener Sprachkenntnisse die Prozesse rekonstruieren, die zu Äußerungen geführt haben.

Deshalb fordern etwa Brinker/Sager (a.a.O., S. 120) von den Diskursforschern, nur solche Gespräche zu analysieren, die sie selber zu führen in der Lage wären. Wie die Praxis zeigt, wird dabei dann nicht etwa nur ohnehin Bekanntes reformuliert. „Die Maxime soll vielmehr als Aufforderung verstanden werden, die noch nicht explizierten Voraussetzungen und Hintergründe, vor denen Gespräche ablaufen und funktionieren, aufzudecken und somit durch die Analyse eine Erweiterung der Alltagskompetenz zu erreichen“ (ebd.). Das bedeutet: Das Rekonstruktionsverfahren ist nicht nur objektiv sinnvoll in der Dokumentation der Ergebnisse, sondern subjektiv auch für den Analytiker:

- er lernt die Sprache gelingender Gespräche und die Fallen des Mißlingens bewußt kennen;
- er arbeitet das gesellschaftlich wirksame Hintergrundwissen zu einem Thema auf;
- er ermittelt auch für ihn gültige Interaktionsnormen und institutionelle Bedingungen;
- er lernt sich ein Stück weit selbst besser kennen, vor allem bei seiner Beurteilung der analysierten Situation.

Die handlungsintegrierten, alltagspraktischen Reflexionen dienen zum Lösen von Verständigungsproblemen; mögliche Gegenstände und Ziele dieser Reflexionen zeige ich in der folgenden Übersicht systematisch auf, getrennt nach produktiven und rezeptiven Prozessen:

## **Alltagspraktische Sprachreflexion:**

Ziel: Verständigungsprobleme lösen durch Metakommunikation

### **1.1 beim Sprechen/ Schreiben**

Schreibprozeß:      Reflexionen auf

- 1.1.1 Themenfindung, Erarbeitung der Inhalte  
Wissen auf ein Ziel hin aufarbeiten
- a) Erfahrungen, Erlebnisse, Wünsche, Vorstellungen;  
der rote Faden;  
notwendige neue Informationen;  
Gliederung.  
\_b )die Erwartungen, des Partners, des Publikums;  
c) Welche Erfahrungen drängen nach Ausdruck/  
wollen verschwiegen werden?  
Persönliche Einstellung dazu.  
d) in „fertigen Sätzen“ gebundene Erfahrungen;  
Erfahrungen wiedergeben oder verwandeln?  
Stichwörter, Schlüsselwörter
- 1.1.2 Kommunikative Bedingungen, Textsorte Strategie
- a) Auswahl relevanter Teilthemen  
Gewichtung  
b) fördernde und hemmende Situationsfaktoren  
Rollenstruktur  
Ansprüche, Normierungen  
c) eigene Position,  
Absichten, Motive  
d) Einhaltung sprachlicher Normen  
metakommunikative Kommentare?
- Bewertungskriterien
- a) Wahrheit  
b) Angemessenheit  
c) Wahrhaftigkeit  
d) Verständlichkeit
- 1.1.3 Formulierungen erproben
- a) welche Informationen „in einem Zug“?  
Thema - Rhema  
b) Verstehenshorizont d. Partner  
c) Stil  
d) alternative Wortstellungen, Betonung (Akzent), Wortwahl, Satzformen,  
Satzumfänge,  
Aussagewerte der Sprachmittel in dieser Situation.
- 1.1.4 aussprechen aufschreiben, überarbeiten
- a) Relevanz., Umfang, Interesse, Reihenfolge, Argumentation  
b) Wirkungen  
c) vertretbare, verantwortbare Äußerungen  
d) mögliche unverständliche Formulierungen  
unübersichtlich, mehrdeutig...  
unsichere Grapheme, Morpheme...

### **1.2 beim Verstehen**

Verstehensprozeß:

- 1.2.1 erstes Textverstehen
- a) Thema, Teilthemen;  
bekannt/ unbekannt  
Fragen,  
Umgestaltungen  
b) Sprecher/ Schreiber  
angesprochene Hörer/ Leser,  
ihre Rollen, Beziehungsverhältnisse.  
c) eigene Erwartungen,  
Gefühlsreaktionen,  
spontane Werturteile,

evozierte Assoziationen.

d) Paraphrasen in „eigenen Worten“.

1.2.2 Objektivierung  
Erarbeitung eines  
textgerechten  
Verständnisses

- a) spezifische Personen, Gegenstände, Umstände...  
kultureller Kontext,  
Mitbehauptungen  
Erfahrungshintergrund, Nichtgesagtes,  
Sichtweise,  
Wirklichkeitsbereich und Wahrheitsanspruch.
- b) fördernde und hemmende Bedingungen der Verstehenssituation  
Beziehungskonstitution,  
Verbindlichkeit, Normativität, Institutionalität,  
direkte, indirekte Strategie
- c) Wovon wurden meine Reaktionen ausgelöst?  
meine Einstellungen zum Thema, Abwehrstrategien  
Hineininterpretiertes, Fremdes.
- d) auffallende, unerwartete, unverständliche Stellen, Ausdrücke,  
typische Anzeichen für Mehrdeutiges,  
Formelemente.

1.2.3 Aneignung

- a) Verhältnis der angebotenen Sichtweise zu mir vertrauten  
Einordnung in mein Weltbild.
- b) fühle ich mich angemessen angesprochen?  
formuliere ich meine Verstehensweise  
- explikativ - öffentlich,  
- kontemplativ - privat  
- literarisch?
- c) vertretbare Interpretation  
Ursachen von Aneignungsschwierigkeiten.
- d) Umformungen  
Was will ich wörtlich behalten?  
Was bleibt fremd?

1.2.4 Anwendung

- a) Konsequenzen für die Sicht ähnlicher Sachverhalte
- b) auf welche gesellschaftlichen Probleme will ich das Verstandene übertragen?  
möchte ich antworten, allgemein reagieren?
- c) welche individuellen und gesellschaftlichen Probleme erscheinen  
mir lösungsbedürftig?
- d) welche sprachlichen Schwierigkeiten, welche Möglichkeiten sehe ich?

Diese Reflexionen sind unterrichtsmethodisch selbstverständlich in die Prozesse des Produzierens und Rezipierens einzubinden, methodisch als Reflexionsschleifen zu realisieren. Hier ist integrierender Deutschunterricht nötig und sinnvoll. Sprachreflexion hat hier vermittelnden Charakter: Wir reflektieren auf Sprachliches, um Wissensinhalte zu bearbeiten, um uns über kommunikative Bedingungen und Werte klarzuwerden, um uns selbst kennenzulernen und einzuschätzen, sowie um sprachliche Möglichkeiten für diese Situation auszukundschaften und zu erproben. Linguistische Sprachbeschreibung - gleich welcher raffinierten Art - würde hier nur stören.

## 2. Theoretische Sprachreflexion

Sie erfordert einen Einstellungswechsel zum reflektierten Gegenstand: Jetzt sollen nicht Verständigungsprobleme möglichst reibungslos gelöst werden, sondern jetzt soll etwas erkannt, durchschaut, problematisiert, in Frage gestellt, untersucht, experimentiert werden; und allgemeine Erkenntnisse sollen wahr formuliert werden. In dieser Einstellung löst man sich von laufenden Handlungsproblemen und konzentriert sich auf einen Aspekt der **Form** oder auf einen Aspekt der Beziehung der **Form zu den Inhalten** oder den **Bedingungen der Kommunikation**.

*Alle geistigen Tätigkeiten, die für die theoretische Reflexion wichtig sind, haben mit dem sprachlichen Handeln und seinem auf rasches Problemlösen gerichteten Reflektieren nichts*



zu tun: Nicht das systematische Fragen, nicht die Suche nach dem Allgemeinen, der allgemeinen Regel, dem allgemeinen Begriff für viele besondere Situationen, nicht das kontrollierte methodisch vorgeschriebene Suchen nach der Wahrheit über das Wesen der Sprache oder Kommunikation, nicht der Aufbau eines Systems in sich schlüssiger Begriffe, Relationen, Strukturen, Paradigmen,- Ordnungsklassen, die für alle Situationen gelten müssen; dies alles interessiert den in einer Handlungssituation befangenen Sprecher/Schreiber nicht. Aber es interessiert den Grammatiker, den Sprachforscher, den Diskurs- und Kommunikationsforscher, den am Allgemeinen, den an der Regelexplizierung interessierten Forscher, der ja gar nicht die Verständigungsprobleme der Handelnden lösen will und kann . Welche Forschungsrichtungen gibt es?

Ein Blick in die „Enzyklopädie der Sprache“ (Crystal) zeigt 65 Gebiete sprachwissenschaftlicher Forschung, hinzu kommen etliche literaturwissenschaftliche Disziplinen und kulturwissenschaftliche anderer Fakultäten. Welche theoretischen Paradigmen sollen wir im DU lehren.?

Bleiben wir auf dem Teppich: Ich habe einmal zusammengestellt, welche Forschungsdisziplinen in unseren Universitäten, die Lehrer ausbilden, sich mit Sprachlichem befassen.

### Theoretische Sprachreflexion

Ziel: wahre Erkenntnisse durch logisch - rationale Systemkonstruktion auf:

die <u>Sprache</u> selbst, ihr Potential, ihre Regelhaftigkeit	die <u>Sachverhalte</u> in Umwelt und Geschichte, in allen Wirklichkeits- bereichen	die <u>sozialen Beziehungen</u> in Gesellschaft und Institutionen; die Normen ihrer Erwartungen	die <u>Innenwelten des Ich</u> , Erlebnisse, Wünsche, Überzeugungen, Gefühle, Werte
„Verständlichkeit“	„Wahrheit“	„Angemessenheit“	„Wahrhaftigkeit“

### Metareflexion

sprachwissenschaftlich:

Sprache als System, seine Onto- und Phylogenese, seine Strukturen und Bedeutungen,	Sprache als Konstituente von Tatsachen in verschiedenen Wirklichkeits- bereichen	Sprache und ihre soziokulturellen Bedingungen, Normativität, gesellschaftliche Leistungen und Konflikte	individuelle Fähigkeiten und Wirkungen, anthropologische Bedeutung der Sprachlichkeit,
Sprachtheorien, Systemlinguistiken, Grammatiken, Lexikologie, Spracherwerb, Sprachtypologie, Sprachwandel, Sprachgeschichte	Sprache und Wissen, Informationsstruktur, Wortschatz - Gruppierungen, Sprache und Erkenntnis, Fachsprachen	Pragmatik, Kommunikations- forschung; Soziolinguistik, Kommunikative Ethik Rhetorik	Sprachpsychologie, Genese der kommunikativen Kompetenz, Sprachphilosophie

literaturwissenschaftlich:

Sprache in künstlerischen Formen	Sprache schafft neue Wirklichkeiten	Menschen in künstlerischen Prozessen	Sprache schafft ästhetische Wirkungen
Philologie und Edition, Poetologie, Formen- und Gattungslehre, Geschichte	Hermeneutik	Autor - Leser - Beziehung, Literatursoziologie, Sozialgeschichte, Literaturkritik	Rezeptionsästhetik, psychoanalytische Literaturwissenschaft

in anderen Wissenschaften:

Neurologie, Semiotik	Wissenssoziologie,	Sozialpsychologie,	Kulturphilosophie,
----------------------	--------------------	--------------------	--------------------

Aus diesen Disziplinen können wir theoretische Themen entnehmen, aber nach welchen Kriterien?

1. Nach den Interessen der Schüler
  2. Nach den Ansprüchen der sog. „objektiven Mächte“
  3. Nach den Kenntnissen der Lehrenden (meist aus dem Studium)
  4. Nach dem Stand einer Theorie („Didaktisierbarkeit“)
  5. Nach den Kriterien für „Allgemeinbildung“:<sup>6</sup>
    - 5.1 Theoretisches Reflektieren wird nötig für *Lebenssituationen*, die theoretische Denkfähigkeit erfordern; dazu gehören die Fähigkeiten,
      - angemessene theoretische Fragen zu stellen und Wege der Antwortfindung zu durchschauen,
      - Theorien induktiv und deduktiv nachzuvollziehen,
      - Regularitäten und Widersprüchen systematisch auf den Grund zu gehen,
      - alltagspraktische Kenntnisse zu objektivieren und Urteile begründend zu rechtfertigen,
      - die eigene Wahrhaftigkeit rational zu erklären,
      - in politischen Normierungsprozessen kompetent zu diskutieren.
    - 5.2 Theoretisches Reflektieren kann kulturelle Kohärenz stiften, etwa durch die Verbindung von Spracherwerb und der Genese der Kommunikativen Kompetenz,
      - Sozialisation - Enkulturation - Individuation
      - Sprache und Nation,
      - Sprache und Evolution,
      - Sprache und Medienkultur,
      - Sprache und ästhetischer Form,
      - Sprache und Informatik,
      - sprachlichem Ausdruck und Kommunikativer Ethik.
    - 5.3. Theoretische Reflektieren ermöglicht *Weltorientierung*, d.h. z.B. Schlüsselprobleme des Faches einzuschätzen, seine Problemlösekapazitäten und Relevanzen. Dazu muß die theoretische Sprachreflexion geöffnet werden hin zu Zeit- und Umweltproblemen.
    - 5.4 Theoretisches Reflektieren ermöglicht *kritischen Vernunftgebrauch*: Wer die Arbeitsweisen und Probleme seines Faches durchschaut, versteht die Schwierigkeiten in anderen Fächern besser und kann sich fragwürdige Problembereiche selbst erschließen.
    - 5.5 Theoretisches Reflektieren ermöglicht erst *Selbständigkeit und Verantwortungsbereitschaft*: Persönliche Wertsetzungen sind verhandelbar nach Prinzipien der Verständigung; Zusammenarbeit mit Partnern unterschiedlicher Voraussetzungen wird möglich.
- Hier wird deutlich, daß das Verfassungsversprechen des *mündigen Bürgers* nur über die Fähigkeiten zur theoretischen Reflexion einlösbar ist.

An dieser Stelle ist das vieldiskutierte Problem anzusprechen, wann Kinder zum theoretischen Reflektieren in der Lage sind. Entwicklungspsychologisch gesehen handelt es sich um die Phase des Übergangs vom konkret - operationalen Denken, zum formal - hypothetischen Denken, die nach der Piaget - Schule in der Vorpubertät beginnen kann, aber auch von Erwachsenen nur zu etwa 30% erreicht wird, und das auch nicht generell in allen Inhaltsbereichen.

NB: Deshalb bemerken z.B. manche Lehrer gar nicht den Unterschied, ob ihre Kinder über Sprache oder über die bezeichneten Sachverhalte sprechen.

Aus eigenen und fremden Erfahrungen habe ich gelernt: Es fällt vielen Menschen schwer, theoretisch zu denken. Grammatiken, Rhetoriken, Soziolinguistiken usw. sind Theorie - Systeme, in denen es nur wahre Aussagen gibt in Bezug auf die Ausgangshypothesen und die Untersuchungsmethoden. Deshalb ist z.B. „Adverb“ in manchen Grammatiken eine Wortart, in anderen nicht.

Theoretische Reflexionsfähigkeit ist heute wichtiger denn je, um Denk- und Deutungssysteme von innen her durchschauen zu lernen, ihre Relativität zu erkennen. Theorien werden gern als

<sup>6</sup> H.W.Heymann, Allgemeinbildung und Mathematik, Weinheim 1996.

naturnotwendige, einzige Problemlösungen verkauft. Wer Alternativen kennt, weiß: geltende Theorien sind oft aufgrund von Machtpositionen durchgesetzt. Nach welchem theoretischen Begründungszusammenhang werden Kommata gesetzt? Primär nach grammatischen Regeln, erst das letzte Kriterium läßt die Verständigungsintention zu. Warum nicht umgekehrt? Die Mitarbeiter der DUDEN - Redaktion wissen es und geben es auch zu: Es geht in Deutschland immer zunächst um Arbeitsplätze!

Früher GU verschüttet die Fähigkeiten zur theoretischen Reflexion. In den ersten 6 Schuljahren können wir sie vorbereiten durch induktives Bewußtmachen konkreter Sprachfragen mit Systematisierungsvorschlägen. Mit deduktiven Einführungen in Sprachtheorien - und die sind notwendig deduktiv! - sollten wir in den meisten Klassen nicht vor dem 7.Schuljahr anfangen.

Unterricht über Sprachbeschreibungen („Grammatik“) könnte wirksam zum theoretischen Umgang mit Sprache hinführen, wenn er wirklich theoretisch praktiziert würde, d.h. zusammen mit allen Suchbewegungen, Forschungsfragen und -problemen, mit Zweifeln, Korrekturen und Neuanfängen - und mit der lächelnden Gewißheit, daß Sprache sich nie ganz in theoretischen Systemen einfangen läßt.

### 3. Ästhetische Reflexionen

sind Selbstzweck, deshalb schwierig in der Schule zu behandeln. Es ist jedoch dringend notwendig, ästhetisches Reflektieren zu fördern, weil es sonst nicht aus seiner Getto - Situation herauskommt. Es ist ja bezeichnend, daß dieser Reflexionsbereich in Bouekes Übersicht von 1984 überhaupt nicht vorkommt; wohl aber etwa bei Helga Andresen (Sprachspiele). Es geht um Spiel und Kunst, um das Phantasieren und das begreifende Empfinden, das in ein Erleben eingebundene Denken.

Wir können anknüpfen an die Erfahrungen von ästhetischen Konventionen: die Kinder wissen, daß sie in bestimmten Situationen lust- und formbezogen, frei und persönlich reagieren können, daß es irreal, kontrafaktisch vieldeutige Wirklichkeiten gibt. Alltagspraktisch werden ästhetische Tätigkeiten und Reflexionen durch Ritualisierung oder rationale Zwecksetzung legitimiert. Theoretisch sagen uns Ästhetiken, welche sinnlichen Erfahrungen wozu gut sind; z.B. werden ästhetische Prozesse als Übergänge gedeutet von normierten Bindungen hin zu freieren Lebensformen.

Aber *was* erfährt man in ästhetischer Reflexion, im „begreifenden Empfinden“? Ästhetiken schlagen Antworten vor, je nach ihrem Deutungssystem und Interesse.<sup>7</sup> Ich ordne diese Vorschläge den vier Gegenstandsbereichen der Sprachreflexion zu:

- a) „*Sprache*“: Man erfährt eine Form, eine Gestalt, eine Gestaltung, einen zweiten Code; man erlebt, wie ein neuer Inhalt durch die Form erfahrbar wird, man genießt den Prozeß der Formung des Inhalts, noch mehr: man wird darauf aufmerksam, wie überhaupt „Welt“ in der Sprache, in Kommunikation, in Medien entsteht: „Sinn - Konstitution“.
- b) „*Sachverhalt*“: Man erfährt eine neue mögliche Wirklichkeit, fremd und doch vertraut; eine Variante, Alternative der erfahrenen Wirklichkeiten, die aber auch als Modell für lebbarere Wirklichkeit stehen könnte; eine Welt, die den geheimen Wünschen näher ist als dem Faktischen.
- c) „*Gesellschaft*“: Herrschende Normen werden aufgebrochen, verlieren ihre Geltung, alternative Beziehungsformen werden möglich; andererseits stiften die Spielregeln des ästhetischen Prozesses selbst eine stützende soziale Identität, die Teil - Nahme an ästhetischer Kommunikation schafft freiwillige „peer - groups“ - gleichrangige Gleichgesinnte - also eine ersehnte Lebensform.
- d) „*Innenwelten des Ich*“: Ich genieße mich, der ich  
- eine Form entdecke,

---

<sup>7</sup> Vgl. S. J. Schmidt, Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft, a.a.O., S. 118 ff.

- die Form durch eigene Deutung zum Sprechen bringe,
- eine mögliche Wirklichkeit entdecke,
- frei sein kann zum Erzeugen möglicher Welt mit eigenen Lebensformen,
- mich selbst in diesem Prozeß als sinnlich - geistige Einheit erlebe,
- längst verschüttete Wünsche wiederentdecke und sie als meine anerkenne.

Ästhetische Erfahrungen spielen sich immer im ganzen Körper ab; auch deshalb sind sie so unterrichtsfeindlich. Trotzdem werden hier und da folgende Formen im DU erprobt:

**Sprachspiele**, Sprech- und Schreibspiele; durch Spielregeln werden ästhetische Prozesse gesellschaftsfähig, das persönliche Risiko ist genommen, Spaß wird durch freie Variationen erzeugt<sup>8</sup>

**Interaktionsspiele** zum sensomotorischen Reflektieren von Beziehungen; es sind szenische Darstellungsformen für menschliche Verhaltens- und Handlungsweisen in sozialen Situationen. Die körperlichen Reflexionen sind Übergänge zum sprachlichen Formulieren. Etwa: eine Gruppe sitzt im Kreis, einer steht auf und geht durch den leeren Raum, andere folgen langsam, jeder sucht einen eigenen Weg, schließlich alle, es wird eng; eine Spielregel wird eingeführt: „Gehen ohne anzustoßen.“ oder „Stiller werden.“<sup>9</sup>

**Szenische Improvisationen**: Ein leerer Raum wird mit Requisiten bestückt, ohne zu reden; allmählich wird dieser Raum auch bespielt, Szenen entwickeln sich, brechen ab, bauen neu auf. Nichts wird geplant, jede Initiative soll aus einer Rolle kommen. Später wird auch besprochen, gewertet. Dann ein Leerthema gegeben, neue Szenen aus Andeutungen in vorherigen entwickelt; Monologe, Rückgriffe, Rollenwechsel, Zur-Seite-Reden u.a. Techniken kommen hinzu.<sup>10</sup>

**Literarisches Lesen** mit Lust am Text, - so wie Jugendliche gemeinsam Fernsehfilme sehen, so wie Kinder mit Versen und Schlagern umgehen: Lesen - Vorlesen - Darstellen mit Körperausdruck, in allen Stimmlagen, mit Verfremdungseffekten, etwas weglassen oder hinzufügen, zerschneiden oder zusammensetzen und viele andere Umgangsformen (s.d.) mehr.

**Inszenierungen** von Lyrik, Prosa, Dramen, Filmen. Um einen poetischen Text szenisch darzustellen, kann man nachspielen, was drin steht; man kann spielen, was er konnotativ oder allegorisch andeutet; oder man kann spielen, was überhaupt nicht im Text erwähnt wird. Viele sog. „produktive Arbeitsformen“ für den Literaturunterricht regen dazu an. Noch sehr textnah sind Methoden der Stil-, Gattungs-, Genre- oder medialen Veränderung: ein Märchen wird zum trivialen Kiosk - Roman, zum Gedicht, zum Krimi oder zum modernen Fernseh - Spiel.<sup>11</sup> Auch innerhalb eines Textes lassen sich Szenen ausgestalten, die aus den Materialien der Geschichte konstruiert werden. Etwa zu Fontanes „Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland“ könnte man inszenieren: - die Beerdigung, - den alten und den neuen Ribbeck am Gartenzaun mit verschiedenen Leuten, - die langweilige Schulsituation, als man das Gedicht kennenlernte. - ein Historiker erklärt die mystische Lösung des Klassenproblems bei Fontane durch eine Stimme im Baum...

**Freies Schreiben**: Einerseits freie Texte wie im automatischen Schreiben, ungebunden an äußere Form und Zweck; auch Schreiben nach Spielregeln. Andererseits auch „Aneignungstexte“ in der Applikationsphase hermeneutischer Prozesse: Amngeregt von literarischen Texten und geleitet von bisher erarbeiteten „relevanten Überzeugungen“

<sup>8</sup> Materialsammlungen bieten eine Fülle von Spielhandbüchern, z.B. W. Steffens, Spielen mit Sprache, Frankfurt 1981. Auf literarischem Niveau: A. Thalmayr (H.M. Enzensberger), Das Wasserzeichen der Poesie, Nördlingen 1986.

<sup>9</sup> Vgl. W. Ingendahl, Szenische Spiele im Deutschunterricht, Düsseldorf 1981, S. 26 - 35, 74 - 78.

<sup>10</sup> Vgl. W. Noetzel, in: W. Ingendahl s o.

<sup>11</sup> Vgl. W. Ingendahl, Umgangsformen, Frankfurt 1991.

(Fingerhuth) verfassen Schüler selbst in künstlerischen Medien, Genres und Formen eigene Texte. Ihr Gelingen zwischen Privatheit und Kunstanspruch kann ja diskutiert werden.

Stellen wir uns doch nur mal vor - rein ästhetisch - in Schule und Hochschule würde ästhetische Reflexion für genauso wichtig gehalten wie heute noch die Belehrung über Grammatik und Literaturgeschichte! Sie meinen, dann würde die Schule nicht mehr aufs Leben vorbereiten? Besser! Erst wenn wir auch aus diesem Potential unsere täglichen Umgangsformen im Unterricht entnehmen, können wir von einer fachlich angemessenen Unterrichtskultur sprechen.

#### 4. Ethisch - politische Reflexion

thematisiert Fragen der Bewertung sprachlicher Phänomene und diskutiert die Rechtfertigung oder Kritik geltender Ausdrücke und deren Alternativen. Hier können sich auch die anderen drei Reflexionsmodi in ihren Handlungskonsequenzen bewähren.

Bewertungen sprachlicher Ausdrücke können auslösen:

- Kritik der Sprache oder sprachlicher Formen,
- Kritik der Bezeichnung von Sachverhalten,
- Kritik sozialer und politischer Verhältnisse,
- Kritik an Überzeugungen und Werthaltungen eines Sprecher - Ich, einschließlich des Kritikers selbst.

•

Grundlage und Ziel ethisch - politischer Reflexionen sind;

Normen der Sprache

Normen der Kommunikation

Normen der Äußerungsqualität

linguistisch, soziolinguistisch und stilistisch jeweils als Regeln expliziert und entschieden nach den Kriterien realisiert - möglich - nicht möglich

angemessen den situativen Bedingungen gut und schön

Davon abzugrenzen sind Prozeßnormen gelingender Verständigung, welche regeln, wie Normen zu handhaben sind: Alle Menschen erwarten,

- daß sie verstanden werden und Geäußertes verstehen,
- daß gemeinte Sachverhalte in einer Wirklichkeit existieren,
- daß ihre normativen Erwartungen berücksichtigt werden,
- daß, wer etwas sagt, dahinter steht und es als seine Handlung vertritt.<sup>12</sup>

„Was, wie weitgehend und welchermaßen legitimiert Normen leisten, kann ... nur unter Berücksichtigung der normetablierenden Interessen... und der gesellschaftlichen Folgen dieser Normen bewertet werden.“<sup>13</sup>

In Bewertungsdiskussionen können sich Kinder aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung nur allmählich als gleichwertige Partner einbringen. Wie Lawrence Kohlberg gezeigt hat,<sup>14</sup> urteilen sie zunächst ich-zentriert lustbetont („vorkonventionell“), dann aufgrund von Gruppennormen („konventionell“), schließlich nach der Pubertät auch normenkritisch nach universalen Prinzipien („postkonventionell“). Dementsprechend scheint mir die entscheidende Wende in den Fähigkeiten zu werten am Anfang der Pubertätszeit zu liegen: Wenn das Kind beginnt, sich in die Phase der formalen Denkopoperationen einzuarbeiten und also an Überlegungen zur Normenkritik teilnehmen kann. Jetzt begreift es, daß Normen von Menschen geschaffen sind und also auch verändert werden können; der Jugendliche kann

<sup>12</sup> Vgl. J.Habermas, Was heißt Universalpragmatik? in: K.O.Apel (Hg.), Sprachpragmatik und Philosophie, Frankfurt 1976, S.273 - 372.

<sup>13</sup> K.Gloy, Sprachnormen, in: Althaus/ Menne/ Wiegand (Hg.), Lexikon der germanistischen Linguistik, Tübingen 1980, S.363 - 368, hier S.367.

<sup>14</sup> Vgl. Kohlberg/ Turiel, Moralische Entwicklung und Moralerziehung, in: Portele (Hg.), Sozialisation und Moral, Weinheim 1978.

nach und nach komplexere Methoden der an sozialen und politischen Verhältnissen interessierten Sprachkritik mitvollziehen: von der Ideologiekritik bis zu Kritik der Verständigungsverhältnisse. Literaturkritik schließlich ist eine höchst komplexe Form sprachkritischer Auseinandersetzung, die alle Richtung ethisch - politischer Reflexionen einbezieht: die Bewertung sprachlicher Formen, die Bewertung der Sichtweise von Sachverhalten, die Bewertung der geschilderten sozialen Verhältnisse und auch die Bewertung der Überzeugungen und Werthaltungen der Figuren, des Autors und des Lesers selbst.

Gemäß dem Gegenstand und der Reichweite der wertenden Sprachreflexion können wir immer komplexere Stufen der Sprachkritik unterscheiden:

1. Die handlungsbegleitende Kritik in jeder Kommunikation, begründet aus der Selbstverständlichkeit der eigenen Sprachkenntnis.
2. Die grammatische Sprachkritik, z.B. an der Schriftsprachform im Aufsatzheft, an Dialektsprechern oder Ausländern.
3. Die Sprachgebrauchskritik an unangemessenen Ausdrücken, an Stilfehlern.
4. Die philologische Kritik an historischen, abweichenden, individuellen Ausdrücken mit dem Ziel der Erklärung.
5. Die semantische Kritik an der Bezeichnung von Sachverhalten, etwa an der „nichtrückzahlbaren Zwangsanleihe“ oder der „Schandmauer“; hier ist das Ziel eine sachlich richtige Bezeichnung.
6. Die pragmlinguistische Sprachkritik an den sozialen oder politischen Verhältnissen, in denen Äußerungen in bestimmter Form eine Rolle spielen, wie etwa in der feministischen Sprachkritik; oder wenn der Diebstahl von Rentengeldern durch die Regierung für die Finanzierung von Aussiedlerprogrammen aufgedeckt wird, der hinter dem Ausdruck „ein Loch in der Rentenkasse“ versteckt werden soll.
7. Normen- und Ideologiekritik versucht über den Einzelfall hinaus, unterschwellig wirksame Deutungssysteme aufzudecken und ihre Geltung in Frage zu stellen, meist an historischen Textreihen, etwa aus der NS - Zeit oder der DDR, aber auch etwa in der Diskussion um die Rechtschreibreform.
8. Psychoanalytische Sprachkritik, die bei der pragmatischen Kritik eines Textes auch die Position des Kritikers offenlegt.
9. Literaturkritik, die professionelle Form aktueller Literaturgeschichtsschreibung; sie ist zu differenzieren nach den bisher genannten Formen der Sprachkritik.
10. Kritik an den Verständigungsverhältnissen ist eine komplexe Kritik an verschiedenen Äußerungen/ Texten einer gesellschaftlichen Institution (Familie, Clique, Schule, Kongressen ...) Bei der Reflexion des Journalismus kann etwa die auch für uns interessante Erkenntnis herauskommen, daß der Intellektuelle zwar zum Volk spricht, aber nie aus dessen Position argumentieren kann.

**Sprache reflektieren** ist also nicht - wie das manche Lehrpläne glauben machen wollen - auf „Sprache untersuchen“ zu reduzieren. Sprache reflektieren umgreift:

- Texte planen und verstehen,
- Sprache und Äußerungen systematisch erforschen,
- mit Sprache spielen und künstlerisch umgehen, und
- Sprache und Äußerungen kritisieren.

Haben wir denn überhaupt Zeit, diese Tätigkeiten im Deutschunterricht zu fördern? Ja natürlich, denn 1. wird vieles davon bereits praktiziert, und 2. brauchen wir ja jetzt nicht mehr Grammatik zu pauken;<sup>15</sup> Zeit für Reflexion!

---

<sup>15</sup> Als Fußnote sei mir erlaubt, einige Argumente gegen die bisherige Praxis des Grammatikunterrichts an Schulen anzuführen:

**MOTTO:**

**„Der gegenstand des deutschunterrichts - die sprache und literatur - eignet sich nicht besonders gut für eine einföhrung in den problemkreis („fachtexte“). Texte aus diesem bereich kennzeichnen sehr komplexe sachverhalte und gründen weitgehend nur auf eingespielten regeln, deren reichweite - siehe grammatische terminologien - begrenzt sind. Vom sprecher wird zudem erhebliche distanz zur sprache und befähigung zur metakommunikation verlangt.“ (Praxis Deutsch 48/1981)**

. Die Leute - damit meine ich alle, die nicht Sprachwissenschaftler sind - die Leute wissen so gut wie nichts von Grammatik; sie brauchen sie nicht in ihrem Leben, auch Sprachwissenschaftler nicht, denn grammatische Fachsprache ist nicht kommunikabel. Doch die Leute halten sie für wichtig, wozu - wissen sie nicht; das verstärkt die normative Einstellung.

In der alltagspraktischen Reflexion kommen grammatische Fragen so gut wie nicht vor; deshalb nützt auch ein „integrativer Grammatikunterricht“ nichts.

In theoretischer Sprachreflexion ist die grammatische eine von vielen, dabei eine der uninteressantesten. N.B.: Für die Kommasetzung ist Grammatik nur dann nötig, wenn man die willkürliche Setzung beibehält, Kommata primär nach grammatischen Regeln setzen zu lassen; das aber muß nicht sein

Wenn die Leute auf Sprache reflektieren, wollen sie etwas über ihre Leistungen und Wirkungen wissen, auch über Korrekturmöglichkeiten; meist aber wollen sie wissen, welche Sichtweisen von Sachverhalten und Beziehungsverhältnissen sie anzeigt. All das kann der Grammatiker nicht beantworten, er will ja nur die Elemente und Strukturen **beschreiben**.

. **Metakommunikation** thematisiert Sichtweisen, Beziehungsverhältnisse, Normen, Ichansprüche, durchaus ohne Kenntnis grammatischer Termini.

Erst **Metareflexion**, die über Situationen hinaus verallgemeinert, braucht grammatische Termini und Regeln. Dafür gibt es aber viele unterschiedliche und widerstreitende Modelle.

Metareflexion erfordert einen totalen Blickrichtungswechsel in sprachlichen Handlungsprozessen, stört und verbraucht Aufmerksamkeit für irrelevante Fragen.

Lehrer wissen selbst nicht überzeugend, wozu sie Grammatik lehren, ihr Unterricht ist unbeholfen und rigide; Schüler lernen isoliertes Wissen, uninteressiert, behalten schlechte Erinnerungen daran

Lehrer wollen „die richtige Grammatik“, sie unterrichten sie nicht theoretisch, sondern normativ. Ihr grammatisches Wissen ist sehr lückenhaft, borniert falsch, handgestrickt. Sprachwissenschaftler können ihnen „die richtige Grammatik“ nicht geben, also machen selbsternannte Didaktiker Mischmodelle zurecht, - wiederum unterschiedlich, widerstreitend, handgestrickt.

. Sprachdidaktiker sagen Lehrern nicht die Wahrheit über den täglich verzapften Unsinn, sondern verharmlosen die Notlage. Sie behaupten Vorteile der Grammatikbelehrung für die geistige Entwicklung, die nie nachgewiesen wurden.

Grammatikkenntnisse machen nicht sensibler, nicht sprachbewußter, nicht handlungsfähiger, nicht verständlicher ( nicht mal Linguisten!).

Grammatikkenntnisse reichen bis zum nächsten Test, sie sind „träges Wissen“: es ist halbverstandenes Schulwissen, seine Brauchbarkeit wird nicht erlebt, Prozeduren der Anwendung fehlen, die Form des Wissens ist nicht anwendungsbereit; wenn es zur Anwendung kommen kann - etwa in poetologischen Analysen - erscheint die Arbeit als zu aufwendig und unangenehm. Der Wille zur Anwendung muß von einer starken moralischen Einstellung aktiviert werden, er setzt ein starkes Selbstbewußtsein voraus.

Daß (nach Wygotski) die „eigentliche Bewußtwerdung“ über Grammatiklernen verläuft, ist ein Mißverständnis nach einem Übersetzungsfehler: Wygotski meinte mit „wissenschaftlichen Begriffen“ allgemeine Abstrakta wie „Möbel, Eigenschaft...“. Was Schüler nach einem guten Grammatikunterricht „beherrschen“, ist nicht ihre Sprache, sondern ein linguistisches Beschreibungsmodell.

---

Beschreibungsmodelle als theoretische Konstrukte können Schüler nur mit formalem Denken - hypothetisch-deduktiv - begreifen; es sind logische Ableitungen aus abstrakten Prämissen und nur deduktiv plausibel. Sie beschreiben keine einzelne Sprachkompetenz, sondern das ideale System zwischen allen Sprechern einer Sprache. Diese Theoriekonstrukte entsprechen keinesfalls der mentalen Realität.

Wir reflektieren aktional (handlungsorientiert) auf der Ebene von Ausdrücken - das sind Satzstücke in referentieller Bindung, strukturell in „thematischen Rollen“ - das sind Satzglieder in semantisch-pragmatischer Funktion.

Unsere Satzstrukturen funktionieren unbewußt im Dienst der Handlungssteuerung, sie bilden nicht die Ebene unserer Aufmerksamkeit beim Verstehen/Schreiben. Topologie und Morphologie sind meist redundant. Wir verstehen und planen aufgrund von „Schlüsselwörtern“ und machen den Rest passend. Wir behalten keine Sätze, sondern höchstens ihre inhaltlichen Aussagen.

Korrekturen erfolgen „naiv“ aufgrund unserer Sprachkenntnis; Begründungen zur Erklärung der Korrekturen setzen ein grammatisches Modell voraus und sind nur im Theorierahmen ihrer Prämissen wahr.

Unsere Grammatik funktioniert im „prozeduralen Gedächtnis“; Grammatikunterricht baut daneben im „deklarativen Gedächtnis“ eine metareflexive Sprachbeschreibung auf. Diese bezieht sich nicht automatisch auf unsere Sprache. Unsere sprachlichen Operationen brauchen keine Beschreibungen, das „Monitoring“ wird von praktischen Gesichtspunkten geleitet. Sprachbeschreibung hingegen ist an ihrem Gebrauch für sprachliches Handeln nicht interessiert.

„Sprache“ ist im Gehirn kein abgrenzbarer Funktionsbereich, viele Funktionen sind an sprachlichen Prozessen beteiligt. Biologisch ist Sprache eine einzigartige „Umgangsform“ mit Fähigkeiten, über die auch Tiere verfügen.

Mit grammatischen Generalisierungs- und Normierungsinteressen sind keine Verständigungsprobleme zu lösen. „Grammatische Probleme“ sind keine Probleme der Leute, sondern systeminterne oder wissenschaftstheoretische Normfragen von Linguisten. Verständigungsprobleme müssen Grammatiker erst in ihre Fachsprache übersetzen; „lösen“ können sie sie nur systemintern, praktisch überzeugen können sie eben wegen dieser Prozeduren nicht (siehe „Rechtschreibreform“).

Grammatische Terminologien vermischen Form- und Funktionskategorien. Eine „funktionale Grammatik“ ist „zum Scheitern verurteilt“ (Heringer), weil jede sprachliche Form viele Funktionen hat, weil sie also auf viel zu allgemeiner Ebene argumentieren müßte, von dort aus aber nicht brauchbar sein kann.

Gelegentliche funktionale Einsichten (Modalverben!) und normative Pauk-Kurse im Grammatikunterricht erzeugen in den Kindern nicht nur Unsicherheit und Ablehnung, sondern auch kontrafaktisches Wissen, ein verdinglichtes Verhältnis zur Sprache und die falsche Hoffnung, durch grammatisches Wissen handlungsfähiger zu werden.

Unterricht über Sprachbeschreibungen könnte wirksam zum theoretischen Umgang mit Sprache hinführen, wenn er wirklich theoretisch praktiziert würde, d.h. zusammen mit allen Suchbewegungen, Forschungsfragen und -problemen, mit Zweifeln, Korrekturen und Neuanfängen - und mit der lächelnden Gewißheit, daß Sprache sich nie ganz in theoretischen Systemen einfangen läßt.

Von der Vorpubertät an haben Schüler Zugang dazu; der Weg beginnt bei der Verallgemeinerung der eigenen Erfahrungen. Dieser Weg muß aber bei der Einführung theoretischer Modelle deduktiv umschlagen, weil jedes Modell von Prämissen abhängt, die man kennen muß, um es zu verstehen und plausibel anzuwenden.

Die Haltung: „Fragen wir doch mal die Wissenschaften, was sie uns anzubieten haben!“ wäre für die theoretische Einstellung die angemessenste.

#### **Literaturauswahl dazu:**

H.Andresen, Schriftspracherwerb und die Entstehung von Spreachbewußtheit, Opladen 1985.

W.Boettcher/ H.Sitta, Der andere Grammatikunterricht, München 1978.

W.Ingendahl, Was wird aus der „Sprachreflexion“, wenn wir die Erkenntnisse der Hirnforschung ernstnehmen?, in: Wirkendes Wort 3/ 1994, S.513 - 536.

H.Ivo/ E.Neuland, Grammatisches Wissen, in: Diskussion Deutsch \_\_ 1991,

C.Knobloch, Sprache und Sprechfähigkeit, Tübingen 1994.

R.-A. Müller, Der (un)teilbare Geist, Berlin/ New York 1991.