

DOROTHEA ADER

Einige didaktische Bemerkungen zum Lernbereich 'Reflexion über Sprache'

1. Schneeglöckchen brachte die Lehrerin den Kindern des 3. Schuljahres mit, stellte sie auf's Pult und ließ sie erzählen, was ihnen einfiel oder welche Erlebnisse sie mit ihnen gehabt hatten. Und dann, an einer für die Kinder unbegreiflichen Stelle im Erzählen – sie meinten eigentlich, sie waren so schön mittendrin – brach die Lehrerin ab, indem sie stumm an die Tafel ging, das Wort *Schneeglöckchen* anscrieb und zwischen *Schnee* und *Glöckchen* einen dicken Trennstrich zog. Und von diesem Augenblick an wurde nur noch über das Kompositum gesprochen, über Grundwort und Bestimmungswort, u.ä.

Der Übergang aus dem Sprachverwendungsbereich in den Reflexionsbereich ist für einen Schüler unterer und mittlerer Schulstufe notwendigerweise dann von einem Unlustgefühl begleitet, wenn er den Sprachverwendungsbereich nur als eine Aufwärmphase angeboten bekommt von einem Lehrer, der in diesem Unterrichtsabschnitt mit seinen Schülern generell reflektieren und nicht situationell parlieren will. Der Schüler fühlt sich dann betrogen um sprachliche Bedürfnisse, die der Lehrer mit der ersten Gesprächsphase in ihm geweckt hat, die für ihn dann wesentlich geworden sind und die er gerade nicht in einem Lernbereich befriedigen kann, der von diesen Bedürfnissen absieht und absehen muß, weil in ihm ganz andere Lernziele verfolgt werden, die nur mittelbar wieder auf die sprachlichen Bedürfnisse des Schülers zurückwirken.

2. Die Sprachbuchkritiker in ihren Sprachbuchkritiken machen glauben, das Problem des Grammatikunterrichts in der Schule liege in der Unfähigkeit des Sprachbuchautors und, in seiner Nachfolge, in der Unfähigkeit des Lehrers, grammatische Reflexion einzubinden in Kommunikations- und Handlungszusammenhänge.

Angewendet auf das *Schneeglöckchen* hieße das also: Reflexion über Bedeutung, über Bedeutungspotentiale von Wörtern und Monosemierung von Komposita an Stellen in Unterrichtsabläufen, wo sie in Texten als in Handlungszusammenhängen wichtig werden und nicht losgelöst als "sprachliches Material für formale Operationen" (Tegge, S. 413).

So soll es sein, wird jeder Didaktiker und jeder Lehrer sagen, dazu bedurfte es keiner Sprachbuchkritik, denn das ist seit Jahren *opinio communis*.

Verbesserungsvorschläge der Kritiker wollen dann zeigen, wie man so etwas macht, wie man grammatische Reflexion einbindet, z.B. als "Schriftliche Aufgabe mit Grammatikreflexion" oder "Textanalyse mit Grammatikreflexion" (Wunderlich, S. 273). Jahrgangsmäßig sind diese Vorschläge angesiedelt irgendwo in den Klassen 5 bis 8 (vgl. Wunderlich, S. 273).

Man braucht nichts darüber zu sagen, daß ein Text als Kommunikations- und Handlungseinheit auch für eine kurze eingestreute grammatische Reflexion ausreichend motivierend bleibt, und es ist nicht schwierig für einen Lehrer, einen so konzipierten Unterricht für alle Beteiligten befriedigend zu gestalten. Linguisten wie Praktiker aber kritisieren gerade nicht Lerneinheiten, Lernabschnitte, in denen nicht anders verfahren wird als nach ihren Vorschlägen, sondern ihre Kritik entzündet sich fast immer an der grammatischen Arbeit in den Klassen 2 und 5. Anders gesagt: In den Gegenvorschlägen der Kritiker wird das Problem, das im Zugang zur grammatischen Reflexion liegt, gerade verdunkelt. Das Problem besteht eben nicht in der Einbindung der grammatischen Reflexion in schüleradäquate Handlungszusammenhänge, sondern es besteht zu allererst im Lernen von Reflexions- und Beschreibungstechniken, im Zugang zu einem Instrumentarium, mit dessen Hilfe ich etwas sehen, erkennen, über etwas nachdenken, etwas vergleichen und etwas beschreiben kann. Und dabei kann man die Techniken ja nicht als mechanistische Verfahren sehen, sondern sie sind verbunden mit der Einsicht in Sachverhalte, die durch die Operationen erst transparent werden. Und wenn man anfängt zu lernen, wie man sprachliche Handlungszusammenhänge beschreiben kann, dann kann man das eben nicht in sprachlichen Handlungszusammenhängen tun, weil sie viel zu komplex sind und weil sie das, was man lernen will, nur unter anderem zeigen, verbunden mit Handlungszügen, von denen man in diesem Augenblick absehen will, weil sie ihrerseits modifizierend und relativierend wirken. Der grammatische Anfänger wird in komplexen Zusammenhängen gar nichts erkennen und gar nichts lernen, oder: er wird keine Unterscheidung gewinnen zwischen Generellem, Speziellem und Zufälligem bei sprachlichen Handlungen, weil er keine Reflexionsraster hat für diese Unterscheidungen. Und darum wird man unterrichtlich nicht anders können als von Verwendungszusammenhängen zu abstrahieren. Man muß für den grammatischen Anfänger Einzelstücke herauschneiden, Einfaches und scheinbar Selbstverständliches anreichern, Komplexes vereinfachen, theoretisch Divergentes didaktisch vereinigen und verträglich darstellen. Es geht zu allererst einmal um das Erwerben eines Methodenbewußtseins und um das Lernen von Methoden und Operationen. Man muß erst lernen, was ein Fragesatz ist, um dieses Wissen einsetzen zu können als "Gruppenarbeit mit Reflexion über die Notwendigkeit von Fragen" (Wunderlich, S. 273).

Dieser Weg des Lernens wird schrittweise gegangen mit sehr kleinen Schritten: man muß die Schrittfolge sehr sorgfältig überlegen, damit der Schüler keine unnötigen Stolperschritte macht. Wenn man dann einmal weiß, was ein Nomen ist und was ein Attribut im Funktionszusammenhang mit ihm bewirkt, dann kann man recht gut, einsichtig, motivierend, interessant und gewinnbringend über diesen Zusammenhang in Texten reflektieren auch und gerade auf dem Hintergrund von unterschiedlichen Theorie-Konzepten.

3. Es ist damit nicht gesagt worden, daß man nicht auch schon in den Phasen des Erstlernens grammatische Reflexion immer wieder anbinden sollte an Handlungszusammenhänge, die für das eben Gelernte spezifisch sind und die die Wirksamkeit des Nachdenkens selbst schon für einen Grundschüler deutlich machen können. Es sollte nur deutlich werden, daß es zwei Phasen von "Reflexion über Sprache" gibt. Es fällt auch einem Didaktiker – wenn der Schüler das Instrumentarium wenigstens in einer Art Taschenausgabe beherrscht – es fällt dann selbst einem Didaktiker nicht schwer, zu versichern, daß auch er die grammatische Reflexion im Zusammenhang einer Sprachauffassung sieht, die man heute pragmatisch zu nennen pflegt, und unter der er, der Didaktiker, verstehen will, daß das Sprechen eine besondere Form von Handeln ist und zwar in einem solchen Sinne, daß das sprachliche Handeln für die Bedeutung und für die Kombination, das Zusammenfügen der verwendeten Elemente konstitutiv ist und nicht umgekehrt, d.h. also: nicht die Syntax und nicht die Semantik sind die Voraussetzung des sprachlichen Handelns (vgl. Schneider).

Dies alles mag der Didaktiker ohne weiteres sagen, aber er wird dennoch fragen müssen, ob nicht doch für das Zustandekommen von Einsicht eben diese Zusammenhänge für eine kurze Zeit durchtrennt werden müssen, um überhaupt allererst zu einem reflexiven Instrumentarium und damit zu einer reflexiven Bewußtseinslage zu gelangen.

Man könnte meinen – und wir haben es auch einmal so dargestellt (Ader u.a.) – als handle es sich beim Erwerben eines Reflexionsinstrumentariums und einer Reflexionsbegrifflichkeit lediglich um ein praktisches Lernziel, das nur eine Art Hilfsfunktion erfüllt, etwa in dem Sinne: Man kann sich rascher verständigen bei Korrekturen, bei Mißverständnissen, bei ambigen Äußerungen. Aber die Beherrschung von Kategorien und Funktionen, von Satzarten, von Satzgliednamen, von Begrifflichkeit im Bereich der Wortlehre, der Bedeutungsbeschreibung bis hin zur Stilistik ist ja nicht nur das Verfügen über einen Begriffsapparat. Mit der Art der Begrifflichkeit, mit den Inhalten, an denen diese Begrifflichkeit erarbeitet

wird, wird auch der Aspekt des sprachlichen Betrachtens mitvermittelt, die Art und Weise der Distanzgewinnung zu Sprache, und das natürlich immer im Kontext von Theorien, die die Auswahl der Lerninhalte und die Lernziele leiten.

4. Situationeller oder systematischer Grammatikunterricht? Nach unseren Überlegungen verteilt er sich dann auf die grammatische Reflexion in der Anwendung, in Handlungszusammenhängen bzw. auf das Erlernen, Erwerben von grammatischem Wissen und Können. Die Alternative – situationell oder systematisch – ist unglücklich, wenn nicht falsch. *Situationell* meint in diesem Zusammenhang in einem gängigen Verständnis den Einsatz, das Einbringen von grammatischer Reflexion immer da, wo es nützlich, nötig, erfolgversprechend ist, und das ergibt sich eben zufällig, situationell aus der Sprachverwendung. *Systematisch* meint Grammatik im Sinne eines Kurses.

Es wird mit der Einstufung – situationell oder systematisch – so getan, als ob es überhaupt die Möglichkeit einer situationellen Grammatik-Reflexion gebe, während doch jegliche Grammatik, auch das Einsetzen, Anwenden von grammatischer Reflexion, immer ein Zug im System ist, ganz gleich in welchem System man denkt und ob man sich des Systemcharakters bewußt ist.

Die Aussage über eine Tempusverwendung, wie situativ eingebunden in eine Textbeschreibung sie auch sein mag, wie subjektiv ein Leser sie ad hoc einem Textformular auch entnehmen mag und über sie reflektiert, eine derartige Aussage steht immer in einem systematischen Kontext. Man scheut sich, diese triviale Tatsache auszusprechen, aber manche Didaktiker können sie ertragen.

Oder: Wenn man z.B. Metakommunikation als Teilstück des Lernbereichs 'Reflexion über Sprache' ansieht, so kann sie durchaus spontan innerhalb eines kommunikativen Handlungszuges stattfinden. Ziel einer metakommunikativen Handlung aber wird immer sein, mithilfe von metakommunikativen Analysemiteln die Bedeutung dieser Art von Reflexion für die Kommunikation zu überprüfen (Meyer-Hermann, S. 156). Und damit wird selbst diese – scheinbar so kommunikative Art der Reflexion – extrakommunikativ und systematisch.

Darum trägt auch hier nicht die Motivation aus der kommunikativen Situation den Schüler hinüber in die extrakommunikative. Die Motivation muß schon im Reflexionsbereich selbst angesiedelt werden.

5. Ich möchte hier nicht über Lerninhalte sprechen, und folglich kann ich nicht über Feinlernziele sprechen, die ja immer Inhalte beschreiben. Es ist innerhalb des Lernbereichs 'Reflexion über Sprache' etwas zu sagen über Sprachfähigkeit und Sprachfertigkeit, also über Globalziele oder Grobziele.

Das Lernziel *Sprachfähigkeit* als ein Lernziel, das den Schüler zu Distanzierung und Reflexion anleiten will, ein Ziel, das er erreichen soll mithilfe von linguistischen Beschreibungen, Operationen, Modell- und Theorieentwürfen, ist noch am ehesten im Sinne einer Lernzielkontrolle überprüfbar und abrufbar. Man sollte dennoch sehr behutsam sein, denn man kann leicht dazu kommen, etwas zu überprüfen, was man gar nicht kontrollieren wollte, nämlich Begrifflichkeit und kognitives Handhaben. Nicht als ob dies nicht auch schon etwas wäre! Aber es ist nicht das, was man eigentlich erreichen wollte.

Vollends beim Lernziel *Sprachfertigkeit* noch unmöglicher beim "Lernziel Kommunikation" versagt eine Lernzielkontrolle, und sie muß es auch, weil es sich hier nicht um Wissen und um sprachlichen Einsatz sondern um eine Haltung handelt, aus der heraus der Schüler sprachliches Handeln anders sieht und einschätzt, anders versteht als vor dem Lernvorgang. Der naive Sprachgebrauch – so liebenswert und gekonnt er von kompetenten Sprechern eingesetzt wird – kann nicht das Ziel des Grammatik-Unterrichts sein. Sprachfertigkeit zielt ab auf ein verändertes, bewußtes Verhalten in sprachlichen Situationen. Da in diesen verbalen Handlungen das Verstehen von Bedeutungen und das Gefügtsein von Elementen eingeschlossen ist, bezieht sich das bewußte, reflektierte, nicht-naive Sprachverhalten eben auf ein bewußteres Verwenden von Ausdrucksmitteln und auf einen "Zuwachs an Konstruktionsbewußtsein im Bereich der Syntax" (Ader u. a., S. 30). Kontrollieren läßt sich hier eigentlich nur wieder die Fähigkeit – und damit wäre ein Zirkel in der Argumentation geschlossen.

6. Die Glückswoge über Lernzielkontrollen verebbt, der Rausch der operationalisierbaren Lernziele in allen Bereichen, also auch im Reflexionsbereich, weicht einer Ernüchterung, aber auch einem Pessimismus. Im verebbenden Glück und in der Ernüchterung nach dem Rausch wähnt man nun, die Reflexion sei entbehrlich zugunsten einer Sprachverwendungspraxis, die nachweislich bessere – vor allem kurzfristiger abrufbare – Resultate erzielt, als die grammatische Reflexion sie je in einem lernkontrollierten Zeitraum erzielen kann. Die Argumentation, daß systematische Reflexion über Sprache die kommunikativen Fähigkeiten des Schülers nicht unmittelbar fördere, ist aber vordergründig, weil sie die Struktur von Reflexion verkennt, die so unmittelbar in den Sprachverwendungs-

bereich gar nicht durchschlagen kann.

Der Schüler als derjenige, der lernen und reflektieren lernen soll, übersteht alle sogenannten didaktischen Fortschritte und Rückschläge. Er ist aber vor allem derjenige, um dessentwillen der Didaktiker die fachwissenschaftlichen Ergebnisse umbauen muß, weil die Interessenlage des Didaktikers als auf die Interessenlage des Schülers hin ausgerichtet, andere, zusätzliche Fakten einbeziehen muß als die, die die Sprachwissenschaft liefert, oft sogar unter Verlust von vielem, was die Sprachwissenschaft liefert. Der Didaktiker hat in diesem Lernbereich dabei zu helfen, daß der Schüler sich die Möglichkeiten der Sprache bewußt macht, indem er sie als Möglichkeiten erkennen und einschätzen lernt. Und dafür ist die Beschreibbarkeit und die Beschreibung von Sprache und Sprechen eine Voraussetzung, die es ebenso falsch erscheinen läßt, wenn der Didaktiker als der Verwalter der Interessen des Schülers absehen wollte von fachwissenschaftlichen als sprachtheoretischen Ergebnissen.

Der Theoretiker hat es hier leichter: er steht nicht ständig nach mehreren Seiten in einem Rechtfertigungszwang, er liefert sich nicht didaktischen Ansprüchen aus, die eine gesellschaftspolitische Umorientierung jederzeit umstoßen kann, er muß nicht um der Einsichtigkeit, der Motivierbarkeit und der Plausibilität willen Umwege einschlagen, die der Praktiker gehen muß, um zu seinem Ziel zu gelangen.

Aber – welche Praxis kann schon vor der Schönheit der Theorie bestehen?

Literatur

- Dorothea Ader/ Karl Dieter Bünning/ Wolfgang Eichler/ Axel Kress: Didaktik und Linguistik. Bemerkungen zum Lernbereich "Reflexion über Sprache und Kommunikation" und seine Behandlung im Schulbuch, in: Linguistik und Didaktik 25, 1976, 27 - 37.
- Reinhard Meyer-Hermann: Zur Analyse metakommunikativer Sprechakte im Sprachunterricht, in: Henrici/Meyer-Hermann (Hrsg.): Linguistik und Sprachunterricht. Beiträge zur curricularen Stellung der Linguistik im Sprachunterricht = Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik (ISL) 9, 1976, 132 - 158.
- Hans Julius Schneider: Pragmatik als Basis von Semantik und Syntax. Frankfurt/M. 1975.
- Egon Teppe: Zur linguistischen Legitimation von Sprachbüchern, in: Diskussion Deutsch 24, 1975, 399 - 417.
- Dieter Wunderlich: Lernziel Kommunikation, in: Diskussion Deutsch 23, 1975, 263 - 277.