

Zum Verhältnis von Sprachreflexion und Grammatikunterricht im Lehrplan 21

Thomas Lindauer und Claudia Schmellentin

Abstract

In diesem Beitrag werden die konzeptionellen Grundlagen zur Strukturierung des Themenfelds «Sprachreflexion» im Lehrplan 21 dargestellt und kritisch reflektiert. In den ersten beiden Kapiteln wird die Mehrdimensionalität des Begriffs «Sprachreflexion» diskutiert: Es wird dabei grundsätzlich zwischen der Reflexion über Sprache als Objekt und der Reflexion über Sprachhandlungen unterschieden. Bei Sprache als Objekt wird weiter unterschieden zwischen der Reflexion über pragmalinguistische Themen – wie Gesprächsregeln, Textsorten, Umgang mit Standard und Mundart, Mündlichkeit/Schriftlichkeit und vielen anderen – und über Sprachstrukturen bzw. Grammatik im engeren Sinn.

Als Ausgangs- und Kristallisationspunkt für sprachdidaktische Überlegungen fungiert der (traditionelle) Grammatikunterricht, dies nicht darum, weil dieser im Gesamt des Sprachunterrichts besonders wichtig wäre, sondern weil er zum einen eine lange Tradition verschiedener Legitimationsdiskurse aufweist, zum andern, weil er bis heute mit «Nachdenken über Sprache» bzw. Sprachreflexion gleichgesetzt wird, was eine eingeschränkte begriffliche Füllung darstellt.

Schlüsselwörter

Lehrplan 21, «Sprache(n) im Fokus», Sprachreflexion, Grammatikunterricht

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autor:innen

Thomas Lindauer, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, thomas.lindauer@fhnw.ch

Claudia Schmellentin, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I & II, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, claudia.schmellentin@fhnw.ch

Zum Verhältnis von Sprachreflexion und Grammatikunterricht im Lehrplan 21

Thomas Lindauer und Claudia Schmellentin

1. Einleitung

Die für die Reflexion über Sprache bzw. für die schulische Arbeit mit linguistischen Themen zu vermittelnden Kompetenzen werden im Deutschschweizer Lehrplan 21¹ unter der Bezeichnung «Sprache(n) im Fokus» als eigener Kompetenzbereich des Fachs «Schulsprache Deutsch» dargestellt. Hier werden die traditionellen Themen Grammatik² und Rechtschreibung (Systemlinguistik) sowie die Reflexion über den Sprachgebrauch (Pragmatik) und die dafür erforderlichen Kompetenzen beschrieben.

In Bezug auf Sprachreflexion unterscheidet der Lehrplan 21 zwischen der «Reflexion über Sprache als Objekt», verortet im Bereich «Sprache(n) im Fokus», und der «Reflexion über (eigene) Sprachhandlungen», verortet in den jeweiligen Sprachhandlungsbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben.

Mit der Trennung von «Reflexion über den Gegenstand Sprache» und «Reflexion über das (eigene) Sprachhandeln» wird deutlich, dass es sprachreflexive Tätigkeiten gibt, die direkt dem Aufbau von Sprachhandlungskompetenzen dienen. Diese sprachreflexiven Tätigkeiten sind didaktisch direkt ins Lernen der jeweiligen Sprachhandlungen zu integrieren. Daneben gibt es eine Sprachreflexion über die Sprache als Objekt, welche ihren Bildungswert aus sich selbst gewinnt, wie etwa die Auseinandersetzung mit Geheimsprachen, kulturell unterschiedlichen Begrüßungsformen (Pragmalinguistik) oder mit grammatischen Phänomenen einer Einzelsprache (dies auch mit Blick auf das Verstehen von Rechtschreibregeln), mit Sprachverwandtschaften (Systemlinguistik) und vielem mehr.

Dabei kommt es insbesondere im Teilbereich «Sprachgebrauch untersuchen» zu Überschneidungen mit den Sprachhandlungskompetenzen. Dies bedeutet bspw. fürs Schreiben, dass Textfunktionen und Textgenres im Teilbereich «Schreibprodukte» dargestellt sind, obwohl es sich hier um einen genuine Gegenstand der Pragmalinguistik handelt, der damit dem Kompetenzbereich «Sprache(n) im Fokus» zugeordnet werden könnte. Auf eine doppelte Darstellung hat man jedoch im Lehrplan 21 verzichtet. Da aber Textmuster mit Blick auf eine Zielperspektive fürs Schreiben von zentraler Bedeutung sind und daher integriert im Schreibunterricht zu reflektieren sind, werden sie als eigener Teilbereich im Kompetenzbereich «Schreiben» ausgewiesen (= D.4B Schreibprodukte). Ähnliches gilt auch fürs Hören und Sprechen mit Blick auf Diskursfunktionen, Gesprächstypen und schulische Gesprächsregeln.

Mit anderen Worten: Wir verstehen unter dem Begriff «Sprachreflexion» verschiedene Formen des Reflektierens über *Sprache als Objekt* oder über *Sprache als Sprachhandlung*. Diese unterliegen unterschiedlichen

¹ Der Lehrplan 21 ist der sprachregionale Lehrplan für die 21 Kantone in der Schweiz, in denen Deutsch Schulsprache ist. Er wurde in den Jahren 2010–2014 entwickelt (vgl. www.lehrplan21.ch) und stellt die zu fördernden Kompetenzen in den Sprachhandlungsbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben dar. Er wird durch zwei gegenstandsorientierte Kompetenzbereiche ergänzt: «Sprache(n) im Fokus» und «Literatur im Fokus». Die Kompetenzbereiche weisen Überschneidungen auf, dies gilt insbesondere für die beiden letztgenannten in Bezug zu den vier Sprachhandlungsbereichen.

² Vor fast 30 Jahren schrieb Horst Sitta: «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. [...] 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.» (Sitta 1995, 13) Ähnliches lässt sich auch heute noch sagen (vgl. Geiger/Grunauer in dieser Nummer).

Legitimierungsbedingungen: Die Reflexion über (eigene) Sprachhandlungen dient a) direkt dem Aufbau von Sprachhandlungskompetenzen und damit dem eigenständigen Handeln in der Gesellschaft. Die Reflexion über Sprache als Objekt kann – wie im Fall von Grammatik und Orthografie – b) vermittelt auf Sprachkompetenzen wirken. Oder sie gewinnt c) ihren Bildungswert aus dem Phänomen Sprache als Wesensmerkmal des Menschen selbst.

Die letztgenannte Perspektive zeigt sich auch an folgender Neuerung im Lehrplan 21: Erstmals wird für die Volksschule mit den beiden Kompetenzbereichen «Sprache(n) im Fokus» (D5) und «Literatur im Fokus» (D6) ein expliziter Bezug zur akademischen Disziplin «Germanistik» geschaffen, die sich traditionell in «Sprach- und Literaturwissenschaft» strukturiert.³ Trotzdem macht der Lehrplan auch deutlich, dass das Schulfach nicht ein Abbild der akademischen Bezugsdisziplin ist, sondern einer genuin eigenen Logik gerade auch im Kontext der sog. Kompetenzorientierung folgt (vgl. Lindauer et al. 2022): Im Gegensatz zum Studium der Germanistik besteht eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts darin, die Sprachhandlungskompetenzen der nachkommenden Generationen so zu fördern, dass sie zu politischer, kultureller und ökonomischer Teilhabe an der Gesellschaft fähig sind. Entsprechend kommt den vier Sprachhandlungsbereichen (D1–4) deutlich mehr Gewicht und Lernzeit zu als dem Bereich «Sprache(n) im Fokus» oder gar dem traditionellen Grammatikunterricht.

In diesem Gefüge spielt der Grammatikunterricht eine besondere, historisch gewachsene und in der schulischen Tradition verankerte Rolle, die auch bildungspolitisch immer wieder aufs Neue durch Übertrittsprüfungen, Lernstandserhebungen etc. legitimiert wird, in denen Aufgaben zur Bestimmung grammatischer Einheiten immer noch ein wichtiges Element sind. Wir werden daher im Folgenden diesen Bereich in den Fokus unserer Analyse stellen.

Diese Vorüberlegungen werfen verschiedene Fragen mit Bezug zu Gegenstand, Vermittlung und Erwerb auf, die in diesem Beitrag in folgenden drei Teilen behandelt werden:

Perspektive auf die Gegenstände der Sprachreflexion: Welchen Bildungswert für die Volksschule haben welche linguistischen Wissensbestände? Und im Speziellen: Welchen Bildungswert hat welcher Grammatikunterricht? (Kapitel 2)

Perspektive auf Reflexionsfähigkeiten und auf deren Vermittelbarkeit: Welche Kompetenzen erwerben die Schüler und Schülerinnen in der Auseinandersetzung mit linguistischen Phänomenen? (Kapitel 3)

Curriculum: Wie soll Sprachreflexion curricular aufgebaut werden und wie ist im Besondern das Curriculum der Grammatik im Lehrplan 21 strukturiert? (Kapitel 4)

In der abschliessenden Zusammenschau bündeln wir die verschiedenen Argumentationsstränge.

2. Gegenstandsperspektive: Grammatik und Pragmatik

Jede Sprache weist eine spezifische grammatische Struktur auf. Das heisst, in jeder Sprache gibt es phonologische, morphologische, syntaktische sowie semantische Regelkomplexe (vgl. bspw. Müller 2009), welche im Verlauf des primären Spracherwerbs «natürlich» erworben werden. Diese vier Regelsysteme bilden den Kern einer strukturalistisch deskriptiven Grammatik, welche die Basis für die Schulgrammatik ist. Ergänzt wird dieses Regelsystem mit einem (mental)en Lexikon, in dem Listeme (Wörter, Morpheme, Phrasen) gespeichert sind (DiSciullo/Williams 1987). Diese fünf Bereiche bilden den Kern der Systemlinguistik und aus ihnen können Wissensbestände für einen Teil der schulischen Sprachreflexion bzw. für den Grammatikunterricht gewonnen werden.

Der Gegenstand Sprache und damit die Reflexion über dieses Objekt darf jedoch nicht auf die Auseinandersetzung mit Sprachstrukturen bzw. mit der Grammatik reduziert werden, sondern Sprachreflexion umfasst

³ Der Bezug zur Literaturwissenschaft wird im Lehrplan 21 durch den Kompetenzbereich 6 «Literatur im Fokus» geschaffen.

vielfältige weitere Teilgebiete der Linguistik wie die Analyse von Textstrukturen und -typen, Kommunikationskonventionen und Gesprächsregeln, verschiedene Sprachformen in unterschiedlichen sozialen Gruppen, Dialekte und Standardvarietäten und Weiteres. Zudem unterliegt sowohl das Sprachsystem als auch der Sprachgebrauch einer Sprachgesellschaft einem steten Wandel. Das heisst: Sprache lässt sich sowohl unter einer synchronen als auch einer diachronen Perspektive betrachten.

Die sich daraus ergebende Vielfalt der Gegenstände für die Sprachreflexion und die für eine solche Reflexion nötigen Kompetenzen werden im Lehrplan 21 in einem eigenen und neu benannten Bereich «Sprache(n) im Fokus» dargestellt. Damit erfährt der traditionelle Grammatikunterricht, der in vielen älteren Lehrplänen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (bspw. Lehrplan AG 2000: 4) zu pauschal als «Nachdenken über Sprache» bezeichnet wurde, eine thematisch genauere Verortung: Er ist nun Teil einer umfassenden Sprachreflexion (vgl. Lindauer/Sturm 2010). Ansätze zu einem solch umfassenderen Konzept von Sprachreflexion finden sich zwar bereits im Zuge der kommunikativen Wende in Lehrplänen ab den 1980er-Jahren, aber eine systematische Gliederung der Sprachreflexion findet sich erstmals im Lehrplan 21.

2.1. Schulische Wissensbestände aus der Pragmalinguistik

Im Lehrplan 21 werden spezifische Themen wie Gesprächsregeln, Begrüssungsrituale, Sprachmelodie, Lieblingswörter, Gebrauch von Mundart/Standardsprache je nach kommunikativer Situation, Spracherwerb, Verständlichkeit von Piktogrammen, Geheimsprachen/-schriften, Sprachen in der Welt und einige weitere Sprachthemen genannt. All diese Themen lassen sich im Prinzip für jede Altersstufe aufbereiten, wie diese im vom Autor und der Autorin mitentwickelten Lehrmittel «Die Sprachstarken» konkretisiert sind. Dabei hat die Entwicklung entsprechender Aufgaben für die Klassen 2–9 gezeigt, dass sich dafür auch Themen aus einer universitären Einführung in die Linguistik eignen.⁴ Zudem ergeben sich aus der Lebens- und Sprachwelt der Schüler:innen vielfältige weitere Themen, über die nachgedacht werden kann.⁵

Der Bildungswert dieser Themen liegt einerseits in ihnen selbst – es sind zentrale Themen der Sprachlichkeit des Menschen – und andererseits darin, dass sie sich aus der Lebenswelt und den Fragen zu dieser Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen gewinnen lassen. Mit anderen Worten: Im Bereich der Pragmatik lässt sich kein thematisch geordnetes Curriculum definieren, die Wahl eines Themas ist abhängig von den Interessen einer Schulklasse und vom Angebot der jeweiligen Lehrmittel sowie dem sprachlichen Umfeld von Schule und Lernenden.

Auf der anderen Seite gibt es pragmalinguistische Themen wie Textsorten mit ihren jeweiligen Funktionen und Struktureigenheiten, Gesprächsformen mit ihren Gesprächsregeln, die Auseinandersetzung mit Mundart und Standard, gesprochener und geschriebener Sprache, die im Kompetenzbereich der jeweiligen Sprachhandlung (Hören, Sprechen bzw. Schreiben, Lesen) zum Gegenstand der Sprachreflexion gemacht werden müssen. Denn die altersgerechte Reflexion über Textmuster, Genres und Diskursfunktionen ist eine Voraussetzung für kompetentes Sprachhandeln bzw. mündliches und schriftliches Kommunizieren. Solche Themen werden zudem spiralcurricular immer wieder aufgegriffen – Briefe sind Thema auf jeder Stufe und sind in den Kontext einer aktuellen Sprachhandlung zu integrieren.

Und schliesslich ist die im Lehrplan 21 angeregte Reflexion über das eigene Sprachhandeln – innerhalb der vier Kompetenzbereiche Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben (D1–4) jeweils als «Reflexion über ...» beschrieben – ebenfalls Teil eines umfassenden Verständnisses von Sprachreflexion: Beim Nachdenken und

⁴ So findet sich beispielsweise die Reflexion über ikonografische Aufzeichnungen eines Jagdereignisses von Native Americans in den Sprachstarken für die 3. Klasse. Genau das gleiche Ausgangsmaterial hatten der Autor und die Autorin in ihrer Einführung in die Linguistik eingesetzt, um verschiedene Formen des sprachlichen Zeichens im Rahmen der Semiotik reflektieren zu lassen.

⁵ Viele Phänomene des Sprachgebrauchs sind kulturell mitbedingt, sodass in diesem Kontext immer auch das (sprach-)kulturelle Umfeld aller Schüler und Schülerinnen zum Gegenstand der Reflexion bzw. des Kennenlernens und Wertschätzens gemacht werden soll.

Reden über das eigene Sprachhandeln und das der Mitschüler und Mitschülerinnen wird das Subjekt und sein Handeln mit Sprache explizit gemacht, was neben anderem ein bewusstes, strategisches Sprachhandeln ermöglichen soll.

2.2 Schulische Wissensbestände aus der Systemlinguistik

Anders als mit pragmalinguistischen Themen wird in der Schule mit den Wissensbeständen der Grammatik umgegangen: Hier gibt es einen traditionellen Kanon, der von der Hoffnung getragen wird, dass die Kenntnis ausgewählter grammatischer Phänomene irgendeinen Nutzen für den korrekten Sprachgebrauch habe.

Im Wesentlichen werden immer wieder folgende Gründe und damit Themen genannt, welche dem Grammatikunterricht seine Berechtigung geben (vgl. bspw. «Lehrplan für die Volksschule des Kantons Aargau 2000»): *Wortarten* wegen der Nomengrossschreibung (Nomen, Artikelwörter (Pronomen), Präpositionen) und der Kommasetzung (Verben, Konjunktionen), *Kasus* wegen Fallfehlern (primär wegen Akkusativ-Nominativ-Fehlern), *Tempus* wegen Präteritumsfehlern sowie *Satzglieder und Satztypen* wegen der Kommasetzung. Der Grammatikstoff wird also primär damit begründet, dass damit zum einen orthografische Fehler, zum andern Verstösse gegen die Grammatik der deutschen Standardsprache verhindert würden.

Im Folgenden möchten wir exemplarisch auf zwei der genannten Themen etwas näher eingehen, um zu zeigen, dass hier traditionelle Bestimmungsübungen weder zur Sprachreflexion führen noch der richtige Ansatz zur Vermeidung von Normverstössen sind.

Zum *Akkusativ-Nominativ-Fehler*: Die Bestimmung der vier Fälle spielt in der Schule traditionell eine grosse Rolle,⁶ obwohl ihr Nutzen fürs Schreiben oder Sprechen erfahrungsgemäss gering und fürs Lesen und Zuhören nicht erkennbar ist. Da aber insbesondere Schweizer Erwachsene – nicht nur Schüler und Schülerinnen – auffällig häufig Fehler bei den Fallendungen des Akkusativs machen,⁷ scheinen Kasusbestimmungen das Mittel der Wahl zu sein. Die Ursache für diesen verbreiteten Fehler liegt aber nicht in mangelnder Kenntnis der Kasus, sondern in der Art und Weise, wie in der Deutschschweiz Standarddeutsch gesprochen und geschrieben wird: Als Basis wird der eigene Dialekt genommen, aus dem dann mehr oder weniger linear ins Standarddeutsche «übersetzt» wird. Da im Schweizerdeutschen die Fallendungen bei Artikelwörtern und Nomen im Akkusativ und Nominativ gleich sind: *en ma gseht en ma* versus *ein Mann sieht einen Mann*, kommt es immer wieder zu diesem typischen Fallfehler: *en ma gseht en ma* wird dann logischerweise als *ein Mann sieht ein Mann* «übersetzt». Es handelt sich also nicht um einen Kasusfehler im engeren Sinn, sondern um einen Übersetzungsfehler im eigentlichen Sinn. In der folgenden Tabelle sind die relevanten Fälle zusammengestellt:

⁶ So etwa schon 1868 die «Erwiderung von einem aargauischen Lehrer» in der SLZ 47, S. 375, mit Bezug zu einem Beitrag in der SLZ 45 (vgl. Fussnote 8): «Wir nehmen im Weiteren an, es komme in einem von den Schülern angefertigten Aufsätze folgende Stelle vor: «Ein Bote hat dem Vater *ein* Brief gebracht.» Hier wird der Lehrer genöthigt, den Schüler durch Fragen auf den richtigen Gebrauch des Accusativs, der hier fälschlich mit dem Nominativ verwechselt wurde, hinzuleiten. Es werden darum folgende Fragen gestellt werden müssen: «Ein Bote hat *wen* oder *was* gebracht?» Der Schüler antwortet vielleicht wieder: «Ein Brief», was in diesem Falle vom Lehrer dahin berichtet werden muß, daß man «einen Brief» zu schreiben habe.»

⁷ Hier zwei von vielen Beispielen aus der Presse: *Ein erster Entscheid hat das EU-Parlament gefällt* (srf online, 16.6.2019), *Calanda Bräu kann kein Dialekt* («Blick am Abend» auf der Titelseite, aus: WoZ 15/2013).

Fall	Standarddeutsch	Schweizerdeutsch	
		Artikel	Pronomen
Nominativ	der / ein Mann	de / en ma	är (er)
Akkusativ	den / einen Mann	de / en ma	en (ihn)
Dativ	dem / einem Mann	em / emene ma	em (ihm)
Genitiv	des / eines Mannes	—	—

Abb. 1: Kasusformen im Standarddeutschen und im Schweizerdeutschen. Der Genitiv ist im Schweizerdeutschen ausgestorben.

Das Problem liegt also nicht darin, dass das Schweizerdeutsche keinen Akkusativ hat (*signifié*) – das widerlegen die beiden unterschiedlichen Formen des Personalpronomens im Nominativ und Akkusativ –, sondern darin, dass im Schweizerdeutschen die Form (*signifiant*) von Nominativ und Akkusativ auch beim maskulinen Artikel bzw. bei den pronominalen Begleitern gleich ist. Dass dieser Fehler tatsächlich durch das interlineare Übersetzen entsteht, zeigt sich auch daran, dass bei Personalpronomen keine Nominativ-Akkusativ-Fehler auftreten: **Er sieht er* finden wir nie. Übungen zur Fallbestimmung haben erfahrungsgemäss wenig bis keinen Effekt auf formale Korrektheit, aber auch der Erkenntnisgewinn und Bildungswert solcher Übungen sind gering, denn es geht allein darum, relativ mechanistisch eine Ersatzprobe mit einem maskulinen Nomen im Singular zu vollziehen.⁸

Zum *Präteritumsfehler*: Ein ähnliches Problem liegt dem sog. Präteritumsfehler (*sie stosste die Türe auf, er schwamm über den See*) zugrunde: Wiederum liegt die Ursache im System der schweizerdeutschen Erstsprache. Das Schweizerdeutsche kennt kein Präteritum, die Schüler und Schülerinnen verfügen daher in ihrem mentalen schweizerdeutschen Lexikon über keine unregelmässigen Formen. Wenn sie dann auch keine solche Form in ihrem standardsprachlichen Lexikon finden, greifen sie auf eine reguläre Bildung (*stosste*) oder auf ein Muster (*schwamm*) zurück. Auch hier haben Übungen zur Tempusbestimmung keinen Effekt auf die Fehlervermeidung, viel effektiver wäre hier schlichtes Auswendiglernen der unregelmässigen Formen.

Dass dem grössten Teil der Schüler und Schülerinnen ein entsprechendes grammatisches Wissen kaum und nur wenig nachhaltig vermittelt werden kann, monieren Lehrpersonen schon lange.⁹ Trotzdem greifen Lehrpersonen immer noch zu häufig zum wenig wirksamen Mittel «Mehr vom Gleichen»: Entsprechend nehmen Klassifikationsübungen sehr viel Lernzeit in Anspruch, die dann für andere, relevantere Bereiche des sprachlichen Könnens wie die Vermittlung von Lese- oder Schreibstrategien fehlt. Darauf weist auch die Metastudie von Graham et al. (2015) hin: Gemäss dieser Studie wirkt traditioneller Grammatikunterricht negativ auf den Erwerb der Schreibkompetenzen der Schüler und Schülerinnen – nicht weil Grammatik wirklich schädlich wäre, sondern vor allem darum, weil entscheidende Lernzeit für die literalen Sprachhandlungskompetenzen fehlt.

⁸ Eine für Schüler und Schülerinnen mit Schweizerdeutsch als Erstsprache sinnstörende Übung, eine für solche mit Deutsch als Zweitsprache mangels «Sprachgefühl» kaum lösbare.

⁹ So etwa eine «Glarner Stimme» 1868 mit Bezug zu einem Vortrag von J.G. Henseler, Lehrer in Enneda, in der SLZ 45, S. 358: «Die Disharmonie zwischen Theorie und Praxis bezüglich des vorliegenden Gegenstandes rühre auch noch davon her, daß der systematische Sprachunterricht auch gar zu wenig für das Leben biete. Das Leben verlange keine Bekanntschaft mit Wortarten, Satzgliedern, alten und neuen Abwandlungen und was dergleichen mehr ist. Das Leben verlangt Gedanken, Kenntnisse und für den richtigen Begriff den zutreffenden Ausdruck. [...] Das beweise sattsam, daß der grammatische Sprachunterricht für den praktischen Zweck unzulänglich sei. [...] die Grammatik sei für die Volksschule ein Luxusartikel und der Unterricht nach ihr in besondern Stunden pure Zeitverschwendung.» Vgl. auch Hildebrand (1867), Siegrist (1942), Lindauer et al. (2022).

Zudem lässt sich empirisch fundieren, dass Lernen bzw. das Beherrschen von Grammatik (natürliche Grammatikkompetenz) andere (Teil-)Kompetenzen erfordert, als das Lernen bzw. das Wissen über Grammatik (HarmoS Schulsprache 2005, Schmellentin 2012, Furger/Schmellentin 2010): So kann einerseits eine Sprachwissenschaftlerin die Grammatik einer ihr fremden Sprache erforschen und darüber Wissen generieren, ohne die Sprache und damit auch deren Grammatik zu beherrschen. Andererseits können Kinder schon im Kindergartenalter die starke und schwache Flexionsform der Adjektive auch ohne Grammatikunterricht richtig gebrauchen: *Der **schöne**_[schwach] Garten liegt hinter dem Haus vs. Ein **schöner**_[stark] Garten liegt hinter dem Haus.*

Zwar weist Funke (2017) darauf hin, dass es durchaus ein sekundäres Grammatiklernen geben kann, das auch metakognitives Wissen miteinschliesst. Bei diesem metakognitiven Wissen handelt es sich jedoch nicht einfach um Begriffswissen im traditionellen Sinn. Vielmehr ist damit gemeint, dass sprachliches oder grammatisches Handeln mittels metakognitivem Wissen über den Gebrauch von grammatischen Strukturen bewusst gesteuert werden kann. Voraussetzung dafür ist aber, dass die Funktionen dieser grammatischen Strukturen erkannt werden und die dafür nötigen kognitiven Voraussetzungen der Reflexion gegeben sind.

Inhaltlich handelt es sich hier um einen äusserst begrenzten Bereich: Die Funktionen grammatischer Formen wie beispielsweise Kasus lassen sich kaum beschreiben und dem expliziten Wissen zugänglich machen. Entsprechend fordert auch Funke (2017), dass ein auf Grammatikfähigkeit zielendes sekundäres Grammatiklernen in seinem Umfang strikt begrenzt sein müsse. Mit anderen Worten: Grammatikunterricht, der auf das Lernen von Grammatik zielt, ist – wenn überhaupt – für Schüler:innen mit L1 Deutsch (bzw. deutschsprachigem Dialekt) dann nur in peripheren Bereichen wie Passivgebrauch, Gebrauch von Konjunktivformen oder dem adäquaten Gebrauch von Konjunktionen sinnvoll – Bereiche also, die frühestens auf Sekundarstufe I oder eher erst auf Sekundarstufe II behandelt werden sollten.¹⁰

Diese Befunde bedeuten nun aber nicht gleich die Abschaffung des gesamten Grammatikunterrichts, denn für die Orthografie braucht es in gewissem Umfang auch grammatisches Wissen. Dafür müssen Schüler und Schülerinnen nicht nur Nomen und Verben erkennen, sondern sie müssen auch einen Blick für grammatische Strukturen entwickeln. Gerade Nominalisierungen erkennt man nur, wenn man die syntaktische Struktur durchschaut: Verben und Adjektive werden dann grossgeschrieben, wenn sie in einem Syntagma an der Position eines Nomens stehen (vgl. Gallmann 1997). Dafür müssen sie die Position und Struktur von Nominal- und Präpositionalgruppen bzw. Artikelwörter und Präpositionen als Signalwörter für die Nomengrossschreibung erkennen.

Ähnliches gilt für die Zeichensetzung: Hier spielt das Verb eine zentrale Rolle, denn ein Verb mit seinen Mitspielern (Satzgliedern) wird von einer anderen Verbgruppe mit einem Satzzeichen getrennt – besonders relevant ist die Kommasetzungen zwischen Verbgruppen (vgl. Lindauer 2011). Hier kann man mit dem Bild eines Verbenfächers arbeiten, wie dies im Lehrplan 21 gemacht wird. Aber auch die Fachbegriffe Satzglieder, Nominal- und Präpositionalgruppe können für leistungsstärkere Lerngruppen durchaus sinnvoll sein. Eine vollständige Bestimmung bis hin zum adverbialen Akkusativ oder der Unterscheidung von Objekt und Adverbialergänzung, wie sie bei Übertrittsprüfungen leider immer wieder verlangt wird, führt hingegen zu verschwendeter Lernzeit.

Neben der syntaktischen spielt die morphologische Struktur eine wichtige Rolle in der Orthografie: Zum einen basiert die Wortstamm-Regel darauf (e-/ä-Schreibung und anderes), zum andern gibt es Derivationsmorpheme, welche aus Verben und Adjektiven Nomen generieren (*Belohnung, Freiheit*). Und schliesslich

¹⁰ Häufig wird in diesem Zusammenhang auch Tempus genannt. Tempusgebrauch lässt sich jedoch sinnvoller in die Textarbeit integrieren. Da Zeitform und Funktion (Zeit in der Welt) keine 1:1-Beziehung darstellt, eignet sich ein formalgrammatischer Zugang und Bestimmungsübungen zu Tempusformen nicht.

spielt beim Schriffterwerb die Phonologie eine wichtige Rolle – phonologische Bewusstheit sei hier nur als Stichwort genannt.

Mit anderen Worten: Grammatikunterricht lässt sich durchaus in einem begrenzten Bereich durch einen Nutzen für Sprachhandlungskompetenzen legitimieren. Dafür ist aber die Behandlung von nur wenigen Grammatikthemen nötig. Wir sind daher der Meinung, dass die Reflexion von Sprachstrukturen einen Bildungswert aus sich selbst gewinnen sollte: Sprache und damit auch die Grammatik einer Sprache ist ein zentrales Wesensmerkmal des Menschseins. Sich altersgerecht mit Sprachstrukturen zu beschäftigen, gewinnt also daraus einen Bildungswert und ein Anrecht auf einen angemessen kleinen Platz im schulischen Curriculum. Dabei geht es wie bei vielen Gegenständen in den Realienfächern nicht um Vollständigkeit, sondern um ein exemplarisches Lernen. Dafür eignen sich wiederum Wörter weit besser als die komplexe Syntax und die auf der Sekundarstufe so häufig betriebene Bestimmung von Satzgliedern (vgl. zur Komplexität des Satzgliedkonzepts Gallmann/Sitta 1992). Denn Wörter und deren Bildung eignen sich in besonderem Masse zum Erforschen von Sprachstrukturen: Wörter sind relativ handliche, gut überblickbare und im Vergleich zu Sätzen einfacher strukturierte sprachliche Gebilde. Zudem stellt die Wortbildung einen relativ regeloffenen, weniger normierten Bereich der deutschen Grammatik dar, der zum Experimentieren und entdeckenden Lernen einlädt. Das macht Wörter und ihren Aufbau für die Sprachreflexion und für schulisches Lernen attraktiv (vgl. Lindauer 2007).

Da sich Lehrpersonen bei der Behandlung von Grammatik vor allem auf das Bestimmen grammatischer Begriffe konzentrieren – als Sprachreflexion im engeren Sinn können wir das nicht bezeichnen –, wurde mit dem Lehrplan 21 die Anzahl von Grammatikbegriffen deutlich reduziert.¹¹ Einzig neu sind dabei die Begriffe Verbenfächer und Morphem sowie Vor-, Nach- und Stamm-Morphem:¹²

Nomen	vier Fälle	Präsens	Verbenfächer
Verb	Nominativ	Präteritum	Satz
Adjektiv	Akkusativ	Perfekt	Satzglieder
Pronomen	Dativ	Futur	Nominalgruppe
Partikel	Genitiv	Plusquamperfekt	Präpositionalgruppe
Präposition		Infinitiv	Subjekt
Konjunktion		Personalform	Objekt
Morphem (Vor-, Nach-, Stamm-Morphem)		Indikativ	einfacher und zusammengesetzter Satz
		Imperativ	
		Konjunktiv I & II	
		Aktiv – Passiv	

Abb. 2: Grammatische Termini im Lehrplan 21.

Es wurde aber nicht nur eine Reduktion von Grammatikbegriffen vorgenommen,¹³ sondern der Lehrplan 21 expliziert auch, wozu man diese Begriffe brauchen soll: «Die Schülerinnen und Schüler können Grammatikbegriffe für die Analyse von Sprachstrukturen anwenden.» Grammatische Begriffe in der Schule, aber auch in der Linguistik, sollen also nicht Selbstzweck bzw. Material für Sprachprüfungen sein, sondern sie sollen die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen auf sprachstrukturelle Aspekte der deutschen, aber auch von anderen Sprachen eröffnen und so Zugänge zur Sprachreflexion lenken.

¹¹ Vgl. auch Glinz E. (1987), Hennig/Langlotz (2020), Lindauer/Schmellentin (2021).

¹² Anmerkung zur Terminologie von Vor- und Nachmorphem: Präfixe und Suffixe werden in schulischen Kontexten häufig als Vor- und Nachsilben bezeichnet. Da es sich dabei aber nicht um Silben, sondern um Morpheme handelt, sollte auch begrifflich zwischen Silben und Morphemen unterschieden werden. Um diesen Unterschied deutlich zu machen, wurden im Lehrplan 21 die Begriffe Vor- und Nachmorphem eingeführt, da von der Schulpraxis die Begriffe Präfix und Suffix als zu abstrakt wahrgenommen wurden.

¹³ Da ein neuer Lehrplan immer auch anschlussfähig an bestehende Traditionen sein muss, war mehr Reduktion nicht möglich, wie das Feedback in verschiedenen Hearings deutlich machte.

Fazit: Der Bereich «Sprache(n) im Fokus» im Lehrplan 21 zielt nicht primär auf deklaratives Wissen über Grammatik oder Sprache(n) und auch nicht auf einen korrekteren Sprachgebrauch. Vielmehr geht es darum, dass die Schüler und Schülerinnen sowohl in der Beschäftigung mit sprachformalen Strukturen als auch beim Untersuchen des Sprachgebrauchs Strategien erwerben – im Lehrplan 21 als «Verfahren und Proben» bezeichnet –, die ihnen dazu dienen, Sprache zu erforschen und Sprachen zu vergleichen. Dabei kann einerseits der Sprachgebrauch und die Wirkung von Sprache bzw. Sprachhandlungen reflektiert werden, andererseits die Sprachstruktur von Wörtern und Sätzen bzw. die Grammatik. Für Letzteres können die Schüler und Schülerinnen auch Grammatikbegriffe nutzen.

Mit anderen Worten: Grammatikunterricht beschränkt sich nicht einfach auf Klassifikationsübungen, sondern dient vor allem der altersgerechten Analyse von Sprachstrukturen. Da diese Sprachstrukturen in einigen Bereichen (Nomengrossschreibung, Kommasetzung) relevant für die Rechtschreibung sind, werden im Lehrplan 21 die Rechtschreibregeln und die dafür nötigen (grammatischen) Proben ebenfalls diesem Kompetenzbereich zugeordnet. Die Begriffe dienen also der Kommunikation *über* grammatische Strukturen und zum Teil auch dem Verstehen von Rechtschreibregeln.

3. Perspektive auf Reflexions- und Analysefähigkeiten sowie deren Vermittelbarkeit

Wie im vorhergehenden Kapitel ausgeführt, eignen sich die traditionellen Klassifikationsaufgaben nicht dazu, Analyseprozesse in Gang zu setzen und den Blick auf die entsprechenden grammatischen Strukturen zu schärfen. Damit eignen sie sich auch nicht, um Reflexionsfähigkeiten zu fördern, zumindest dann nicht, wenn der Blick nicht explizit mittels Aufgaben auf die Strukturen gelenkt wird.

Um den Blick primär auf die Analyse der Strukturen und erst sekundär auf die Begrifflichkeit zu legen, wurden in den 1990er-Jahren seitens der Sprachdidaktik forschend-entdeckende Verfahren für den Grammatikunterricht propagiert (vgl. beispielsweise Ruf/Gallin 1998). Dieser Forderung folgend verfügte auch der Lehrplan des Kantons Aargau (2000) neu über einen Bereich «Sprache erforschen».¹⁴ Begründet werden forschende Zugangsweisen – wie auch in anderen Schulfächern – durch die Hoffnung, dass das selbständige Formulieren von Erkenntnissen und Hypothesen eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglicht und die Schüler und Schülerinnen durch das Erkennen von und die Reflexion über grammatische Strukturen ein tieferes Verständnis der Begrifflichkeiten erfahren (vgl. z.B. Berger-Kündig 1999, S. 86 und auch Boos/Stäger in dieser Nummer).

Eingang in den Grammatikunterricht haben diese Verfahren allerdings bis heute nur vereinzelt gefunden. Grund dafür dürfte sein, dass forschend-entdeckende Zugänge zu grammatischen Gegenständen nicht nur die Lernenden selbst, sondern auch die Lehrpersonen überfordern: Lehrpersonen der Primar- und der Sekundarstufe I können aufgrund der vielfältigen Fächer und deren Inhalte, die in einem Lehramtstudium für die Volksschulstufen verlangt werden, nicht über so fundierte Linguistikenntnisse verfügen, wie sie für die didaktische Gestaltung solcher Zugänge notwendig wären. Nach unseren Beobachtungen in fachwissenschaftlichen Seminaren fällt es den Studierenden der Sekundarstufe I äusserst schwer, grammatische und hier insbesondere syntaktische Strukturen zu erkennen und zu beschreiben – und was der Reflexion der Lehrpersonen kaum zugänglich ist, kann kein Reflexionsgegenstand für die Lernenden dieser Stufe sein. Mit anderen Worten: Grammatische Gegenstände eignen sich aufgrund ihres hohen Abstraktionsgrades und damit ihrer kognitiven Unzugänglichkeit nur bedingt, um sie sich forschend-entdeckend anzueignen, denn Voraussetzung für forschend-entdeckende Zugänge ist ja gerade, dass die Strukturen kognitiv

¹⁴ Ein Hinweis darauf, dass die Lehrplanentwickler und -entwicklerinnen dem forschenden Zugang eher das Potenzial des «Nachdenkens über Sprache» zugemessen haben, liefern die Verben in den Kompetenzformulierungen: im Lernbereich «Sprachbetrachtung» ist das Verb *kennen* vorherrschend, im Bereich «Sprache erforschen» wird jede Kompetenz mit dem Verb *nachdenken* beschrieben. Allerdings blieb dieser Bereich in seiner Formulierung äusserst vage und gab wenig Hinweise darauf, wie das Nachdenken über Sprache angeregt wird und welche sprachlichen Phänomene sich für forschende Zugänge eignen.

zugänglich sind. Es liegt also vermutlich weniger an der Methode als am Gegenstand selbst. Es ist daher wenig erstaunlich, dass sich der traditionelle Grammatikunterricht über Jahrhunderte trotz ständiger Kritik und trotz mehrerer Bildungsreformen halten konnte: Wird keine Methode gefunden, den Gegenstand zugänglicher zu machen, setzt man halt auf die Tradition, in der Hoffnung, dass was schon immer so gemacht wurde, wohl auch irgendwie richtig ist.

Sitta (1995) fordert daher nicht unbedingt neue Methoden für den Grammatikunterricht, sondern – wie in Kapitel 2 bereits zitiert – eine neue curriculare Ordnung vom weniger abstrakten «Nachdenken über menschliche Verständigung insgesamt» bis hin zu den abstrakteren grammatischen Gegenständen auf der Sekundarstufe II (Sitta 2005: 24). Jedoch bleiben auch bei einer Verlagerung der Gegenstände folgende Fragen offen: a) Was heisst es, über Sprache nachzudenken, welche Kompetenzen sind für eine Sprachreflexion erforderlich? b) Wie können Schüler und Schülerinnen dazu angeregt werden, über Sprache zu reflektieren?

Die beiden in a) aufgeführten Fragen mussten in den 2000er-Jahren durch das Konsortium HarmoS Sprachsprache behandelt werden, denn Vorgabe der EDK war es, ein Kompetenzmodell auch für den Bereich Grammatik bzw. Sprachreflexion zu formulieren sowie empirisch zu überprüfen (Furger/Schmellentin 2010). Es ging also vor allem darum, die vagen Begriffe *Reflexion* und *Nachdenken über Sprache* zu operationalisieren und zu definieren, was jemand *können* muss, um sich einen bestimmten Gegenstand mehr oder weniger selbständig anzueignen, also über den Gegenstand bzw. seine Struktur und Funktion reflektieren zu können. Diese Frage stellt sich eigentlich in allen Schulfächern in ähnlicher Weise: Der Aufbau von Gegenstandswissen ist eng mit dem Verfügen über fachspezifische und fachübergreifende methodische Kompetenzen verknüpft, wie beispielsweise – bezogen auf Sprache – Sprachstrukturen miteinander vergleichen, Fragen und Hypothesen (auf-)stellen, Hypothesen überprüfen, Informationen zu sprachlichen Phänomenen sammeln und auswählen, Erkenntnisse nachvollziehbar darstellen und mitteilen usw.¹⁵

Dieser Handlungsorientierung entsprechend fokussiert der Lehrplan 21 vor allem Verfahren und Proben, die der Untersuchung und Erforschung der pragmlinguistischen und grammatischen Gegenstände dienen.¹⁶ Anders als in den 1990er-Jahren geht es also nicht primär darum, forschende Zugänge zu nutzen, um vertieftes deklaratives Wissen aufzubauen, sondern darum, bei den Lernenden Kompetenzen aufzubauen, die sie befähigen, Fragen zu sprachlichen Phänomenen und zu sprachlichen Problemstellungen eigenständig mittels geeigneter Methoden zu bearbeiten und zu lösen. So sollen die Schüler und Schülerinnen hier ähnlich wie in den Naturwissenschaften lernen, Informationen über oder Merkmale von sprachlichen Phänomenen zu *sammeln*, gewonnene Informationen nach geeigneten Kriterien zu *ordnen*, *Vermutungen* über Regularitäten oder Fakten aufzustellen und diese Vermutungen zu *überprüfen* sowie gewonnene Erkenntnisse anderen *mitzuteilen*.

Mit den kursiv gesetzten Verben, die auch im Lehrplan 21 als Verfahren des Forschens und Explorierens aufgeführt sind, wird expliziert, welche Handlungen mit dem forschenden Lernen verbunden sind. Damit wird der Fokus auf die wissens-schaffenden Prozesse und auf die Förderung der genannten Handlungskompetenzen gelegt. In Lehrmitteln soll die Erwerbsperspektive aufgenommen und umgesetzt werden: In den Sprachstarken wurde dabei auf ähnliche Vermittlungsstrategien gesetzt – wie bei der Vermittlung von literalen Kompetenzen –, die gestützt auf Konzepte wie *Cognitive Apprenticeship* (Lipowsky 2015: 78) von

¹⁵ Die Kompetenzen dieser Dimension gleichen den Fähigkeiten, wie sie auch im Kompetenzmodell von HarmoS Naturwissenschaften modelliert sind. Unter anderem sind hier folgende Handlungsaspekte aufgeführt (vgl. HarmoS Naturwissenschaften 2005): fragen und untersuchen, Informationen erschliessen, ordnen/strukturieren/modellieren, mitteilen/austauschen usw.

¹⁶ Bei der Redaktion des Lehrplans 21 wurde leider ein Teil der Kompetenzbeschreibung D.5, A «Verfahren und Proben», gestrichen: Korrekt müsste es heissen: «Die Schülerinnen und Schüler können *Verfahren und Proben nutzen*, um Sprache zu erschellen und Sprachen zu vergleichen.» (kursiv = gestrichene Wortgruppen). So wird auch der Unterschied zur Kompetenzbeschreibung «Die Schülerinnen und Schüler können Grammatikbegriffe für die Analyse von Sprachstrukturen anwenden.» (D.5, D «Grammatikbegriffe») deutlich.

starker Steuerung durch die Lehrperson unter stufenweisem Abbau des Scaffoldings bis hin zur Selbststeuerung führt. So werden die Verfahren jeweils schrittweise angeleitet, wobei die verschiedenen Schritte explizit gemacht werden.¹⁷

Anders als die wissen-generierenden Verfahren, die auch in anderen Fächern ähnlich vorkommen und gefördert werden, ist es mit den linguistischen Proben, die zur Lösung von meist orthografischen Problemen dienen. Hier stellt sich die Frage, welche grammatischen Strukturen sich in welchem Lernalter bzw. zu welchem Entwicklungszeitpunkt und mit welchem Nutzen eignen, um sie zu untersuchen.

Grammatische Strukturen werden mittels grammatischer Proben untersucht bzw. sichtbar gemacht. Grammatische Proben setzen aber immer ein eher hohes Mass an Abstraktionsvermögen und eine erhöhte (erstsprachliche) Bewusstheit für Sprachstrukturen voraus. Dieses Problem zeigt sich bei Schülern und Schülerinnen mit nicht-deutscher Erstsprache besonders deutlich, wenn sie grammatische Proben zur Bestimmung eines sprachlichen Phänomens einsetzen sollen: Wenn ihnen das sichere Gefühl fehlt, um darüber zu entscheiden, ob ein nach der Anwendung einer Probe umgeformter Satz grammatisch korrekt ist oder nicht, kann die Probe für sie nicht nutzbar gemacht werden, um grammatische oder orthografische Probleme zu lösen.¹⁸

Die adäquate Anwendung von grammatischen Proben nimmt auch bei Lernenden mit Deutsch als Erstsprache viel Lernzeit in Anspruch. Unter dieser Voraussetzung muss bei der Vermittlung von grammatischen Proben die Relevanz- und damit auch die Nutzenfrage gestellt werden: Im Zentrum sollen grammatische Proben stehen, die zur Lösung von grammatischen Problemen im Alltag der Lernenden hilfreich sind. Dazu gehören insbesondere Proben, mit denen sich altersadäquate Rechtschreibprobleme lösen lassen. Entsprechend steht im ersten Zyklus die phonologische Bewusstheit im Fokus, im zweiten Zyklus liegt der Fokus auf dem Wortaufbau, um das für die deutsche Orthografie zentrale morphematische Prinzip nutzen zu können, sowie auf der Untersuchung orthografischer Regeln, im dritten Zyklus werden die Proben auch mit Blick auf syntaktische Strukturen ausgebaut und ausdifferenziert.¹⁹

4. Curriculum

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen möchten wir einige Orientierungspunkte für ein Curriculum zur Reflexion über Sprache als Objekt geben.

Im Lehrplan 21 werden die *Gegenstände der Pragmalinguistik* nur exemplarisch genannt, da sich hier kaum eine altersgemässe Stoffabfolge begründen lässt. Wie in Kapitel 2.1 ausgeführt, eignen sich fast alle Gegenstände bei altersgemässer Aufbereitung zur Sprachreflexion: Über das Verhältnis von Mundart und Standard kann im Kindergarten ebenso nachgedacht werden wie in der Sekundarschule oder im Gymnasium. Gesprächsregeln sind für alle Schulstufen relevant, gendergerechte Sprache kann nicht erst Thema an der

¹⁷ Wahrscheinlich eignen sich natur- und gesellschaftswissenschaftliche Themen aufgrund ihrer Kanonisierung besser, um forschend-entdeckende Verfahren zu fördern. Dies auch darum, weil pragmalinguistische Themen keine schulische Tradition kennen. Dadurch sind Lehrpersonen aus ihrer eigenen Schulzeit wenig bis gar nicht mit Lernumgebungen zu linguistischen Themen vertraut, die sich für die Förderung von wissen-schaffenden Verfahren eignen.

¹⁸ Wie sollen Schüler und Schülerinnen nicht-deutscher Erstsprache mit der Ersatzprobe herausfinden, in welchem Fall *Olga* im Satz «*Ich helfe Olga*» steht, wenn sie nicht wissen, ob es «*ich helfe dem*» oder «*den Mann*» heisst? Um das zu entscheiden, muss man wissen, dass «*ich helfe den Mann*» kein korrektes Deutsch ist. Es ist daher sinnvoll, wenn den Schüler:innen nicht-deutscher Erstsprache bei solchen Schwierigkeiten entweder die Lehrperson oder deutschsprachige Schüler:innen helfend zur Seite stehen. Oder man lässt das gleich ganz weg.

¹⁹ Dies lässt sich an der in den Sprachstarken curricular strukturierten Nutzung des Verbenfächers illustrieren: Zunächst dient er im zweiten Zyklus vor allem dazu, Sätze zu bilden, zu verändern und die Wirkung der Veränderungen zu reflektieren. Spätestens ab dem dritten Zyklus dient er der Analyse von Satzstrukturen, dies insbesondere mit Blick auf die Kommasetzung (Verb und seine Satzglieder) und den syntaktischen Zugang zur Nomengrossschreibung. Wichtig ist dabei, dass angebotene Proben und Analyseinstrumente nicht (nur) als Mittel für die Klassifizierungen genutzt werden, sondern Teil von Problemlösestrategien bleiben. Entsprechend muss nicht in jedem Fall die Struktur benannt werden, es reicht aus, sie zu erkennen (z.B. Verb und seine Mitspieler/Satzglieder, egal in welcher Funktion, gleiche Stämme in Wörtern usw.).

Hochschule sein und sprachliche Zeichen wie Piktogramme sind für alle Altersgruppen von Interesse. Wir verzichten hier daher auf weitere Ausführungen unter einer curricularen Perspektiven zu diesem für die Sprachreflexion so bedeutsamen und relativ leicht zugänglichen Feld, und wenden uns dem notorisch problematischen Feld der Grammatikbegriffe und Grammatikthemen zu.

Im Lehrplan 21 werden *Grammatikbegriffe und -themen* trotz der scheinbar «reinen» Kompetenzorientierung mehr oder weniger explizit ausgewiesen, wenn auch dieser Stoffplan immer noch einer traditionellen Stoffverteilung folgt und im Sinne von Sitta (1995, S. 23) einer «Verfrühung» unterliegt: «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 [...] 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.»

Diese Hoffnung wurde im Lehrplan 21 auf den ersten Blick nur teilweise realisiert: Gegenüber der bisherigen Tradition wurden zwar einige Begriffe gestrichen, grundsätzlich sind es immer noch zu viele Grammatikbegriffe und sie werden zudem zu früh in den Beschreibungen der drei Zyklen genannt. Aber: Bei genauer Lektüre zeigt sich auch, dass hier eine Verschiebung des Grammatikstoffs auf die Sekundarstufe – und in der Folge ans Gymnasium und an die Hochschule – intendiert ist. Durch die explizite Differenzierung und Stufung von «Erfahrungen sammeln» über «kennen den Begriff» und «können benennen» bis hin zu «können bestimmen» entsteht eine Stufung und damit auch eine «Verspätung» des Curriculums über sieben Jahre. Dies wollen wir im Anschluss an Sitta (1995) am Beispiel der Wortarten illustrieren²⁰ (vgl. Lehrplan 21 «Schulsprache Deutsch», S. 26).

Im ersten Zyklus bzw. ab der 2. Klasse «können [die Schüler und Schülerinnen] erste Erfahrungen mit den drei Hauptwortarten Nomen, Verb und Adjektiv sammeln» [«können» als Modalverb!]. Anfang des zweiten Zyklus bzw. in der 3. Klasse «können [sie] typische Nomen, Verben und Adjektive mithilfe inhaltlicher Proben bestimmen.» Das heisst: Sie bestimmen die Wortarten nicht nach grammatischen, sondern nach semantischen Kriterien – was im Übrigen auch viele Erwachsene bzw. angehende Lehrpersonen noch häufig tun: Ob ein Wort ein Adjektiv ist, wird häufig noch mit der *Wie*-Probe geprüft. Erst ab Klasse 4 oder 5 – nach dem sog. Orientierungspunkt und der als Ziel für alle grau hinterlegten Kompetenzbeschreibung am Ende der Primarschule steht – «können [sie] Nomen, Verb und Adjektiv mithilfe formaler Proben bestimmen.» Starke Schüler und Schülerinnen «kennen den Begriff Pronomen und können Pronomen in einer Liste von Pronomen nachschlagen.» Das heisst: Sie müssen Pronomen nicht *bestimmen* können und schon gar nicht funktionale Subtypen wie Relativ-, Demonstrativpronomen etc. differenzieren, sondern in einer überschaubaren und damit auch nicht zwingend vollständigen Liste von Pronomen *nachschlagen*.²¹

Erst in der Sekundarstufe sollen sie «Nomen, Verb und Adjektiv mithilfe formaler Kriterien sowie Pronomen mithilfe der umfassenden Pronomenliste bestimmen sowie den Rest als Partikel benennen [sowie] die Partikeln Präposition und Konjunktion in typischen Fällen bestimmen.» (Wobei es sich bei «mithilfe einer [...] Liste bestimmen» eher um die Tätigkeit *nachschlagen* denn *bestimmen* im engeren Sinn handelt.) Am Gymnasium könnte dieses Wissen über Wortarten beispielsweise im Vergleich mit anderen Sprachen vertieft werden. Und an einer pädagogischen Hochschule oder im Linguistikstudium an der Universität müssten sich die Studierenden dann damit auseinandersetzen können, was Wortarten eigentlich sind, wo warum welche Probleme liegen, was die Wortart von «viel» ist (Adjektiv oder Pronomen?). Solche und viele weitere Fragen kann man tatsächlich als Reflexion über Sprache bzw. Grammatik bezeichnen.

²⁰ Ähnliches liesse sich auch zur curricularen Strukturierung der grammatischen Proben zeigen.

²¹ Diese «Lösung» ist dem Wunsch geschuldet, in Übungen zur Wortartbestimmung allen Wörtern eine Wortart zuweisen zu können, was ja nicht zwingend nötig wäre. Sprachreflexion entsteht dabei keine.

Diese hier nur skizzierte «Hinausschiebung des Grammatikunterrichts» im Lehrplan 21 ist unserer Wahrnehmung nach aber noch immer nicht praktizierte Realität, weder in der Volksschule noch in den Kommissionen für Übertrittsprüfungen und zum Teil auch nicht an den PHs. Die staatlichen Rahmenbedingungen für einen «verschobenen Grammatikunterricht» sind durch den Lehrplan 21 zwar gegeben, jedoch scheuen sich auch die Lehrmittelverlage noch immer davor, hier einen Schritt weiterzugehen. Im Gegenteil: Es ist zu beobachten, dass die Lehrmittelverlage wieder vermehrt isoliertes und zum Teil sprachdidaktisch sowie linguistisch ungeeignetes Material für Grammatikübungen anbieten, insbesondere auch digital – dies wohl auch, weil sich isolierte Bestimmungsübungen zur Grammatik recht simpel digitalisieren lassen. Begründet wird dieses vom Lehrplan 21 nicht legitimierte Angebot damit, dass «die Praxis» dies so verlange, was aber allenfalls nur auf einen Teil dieser Praxis zutrifft. Unsere Erfahrung mit der Praxis ist eine andere: Viele Lehrpersonen gerade in den Primar- und Sekundarschulen (v.a. mittleres und schwächeres Niveau) würden gerne weniger Lernzeit für einen isolierten, sinnentleerten Grammatikunterricht aufwenden, um die nötige Zeit für weit bedeutsamere Lernbereiche wie Lesen und Schreiben sowie Mündlichkeit zu gewinnen – wenn sie sich nicht durch Lernstandserfassungen und Übertrittsprüfungen und auch durch Eltern dazu genötigt sähen, hier viel Zeit zu investieren.

Mit anderen Worten: Eine Änderung im Umgang mit und der Gewichtung von Grammatik und Sprachreflexion lässt sich nicht allein auf der Ebene von Lehrplan, Lehrmittel, Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie durch evidenzbasierte Konzepte der Sprachdidaktik²² bewirken, sondern müsste auch seitens der Systemsteuerung durch entsprechende Lernstandserfassungen und Übertrittsprüfungen deutlich gemacht werden.

5. Zusammenfassung

In den ersten beiden Kapiteln haben wir den Begriff «Sprachreflexion» in seiner Mehrdimensionalität skizziert und stellenweise etwas ausgeleuchtet. Wir haben dabei grundsätzlich zwischen der Reflexion über Sprache als Objekt und über Sprachhandlungen in einer kommunikativen Situation unterschieden. Bezüglich Sprache als Objekt haben wir weiter unterschieden zwischen der Reflexion über pragmalinguistische Themen und über Sprachstrukturen.

Als Ausgangs- und Kristallisationspunkt für sprachdidaktische Überlegungen haben wir den (traditionellen) Grammatikunterricht gewählt, zum einen weil er einer langen Tradition von Legitimationsdiskursen unterliegt, zum andern weil er bis heute mit «Nachdenken über Sprache» bzw. Sprachreflexion gleichgesetzt wird, was eine unangemessene Reduktion des Konzepts darstellt.

Wir haben dabei gezeigt, dass sich nur wenige Grammatikthemen aus Nützlichkeitsüberlegungen etwa für den Erwerb der Rechtschreibung begründen lassen. Wir haben dafür argumentiert, dass die Beschäftigung mit dem Objekt Sprache(n), ihrem Gebrauch und ihren Strukturen einen Bildungswert aus sich selbst gewinnt: Die Auseinandersetzung mit Sprache(n) als eines der zentralen Wesensmerkmale des Menschen gewinnt ihren Bildungswert gerade aus diesem Zusammenhang.²³ Zentral dafür sind dabei verschiedene Formen der Reflexion, denn Bildung, verstanden als Teil einer kulturellen Sozialisation und als Aneignung der Welt mit ihren Kulturgütern, Wissensbeständen, Techniken und Werkzeugen (vgl. Koller 2017), ist nicht vor allem ein rezeptiver Prozess, sondern erfordert primär die eigenaktive Aneignung und eine Auseinandersetzung – so wie Sprachreflexion eine eigenaktive Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen und dem eigenen sprachlichen Handeln als auch dem der anderen ist.

²² Eine mit der Lese- und Schreibforschung äquivalente Forschung zum Grammatiklernen oder der Wirkung von Sprachreflexion existiert nicht. Möglicherweise liegt dies auch daran, dass das Thema trotz aller Diskussion in der Praxis und der Sprachdidaktik nicht annähernd die gleiche Relevanz hat, wie ein empirisch fundiertes Wissen über die literalen Kompetenzen.

²³ «Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichtum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen; es erweitert sich zugleich dadurch für uns der Umfang des Menschendaseyns, und neue Arten zu denken und empfinden stehen (...) vor uns da.» (Humboldt 1960–81, Bd. V, S. 111; zitiert nach Koller (2017)).

Die Reflexion über Sprache und über Sprachhandlungen kann und soll mit zunehmendem Lernalter zu erhöhter Aufmerksamkeit in Bezug auf das eigene sprachliche Handeln und den Umgang mit der eigenen sowie mit anderen Sprachen führen. Die Mitglieder einer Gesellschaft sollen dazu befähigt werden, an gesellschaftlichen Diskursen über Sprache – Gebrauch der Mundart oder Standardsprache im Kindergarten, Reformen der Rechtschreibung, angemessener Sprachgebrauch in Bezug auf Personenbezeichnungen oder die Einstellung zu Mundart und (Schweizer) Standardsprache, zu Plurizentrismus – reflektiert teilnehmen zu können. Dazu müssen sie über linguistische Operationen und (ausgewählte) Fachbegriffe verfügen, um sich so auch Zugang zu sprachlichen Stil- und Formulierungsvarianten zu schaffen. Mit zunehmendem Lernalter, und dabei denken wir insbesondere auch an Lehrpersonen, sollen sie fähig sein, sprachliche Merkwürdigkeiten nicht nur wahrzunehmen, sondern auch zu verorten und zu diagnostizieren. Und gerade Lehrpersonen sollten über sprachreflexive Fähigkeiten verfügen, um sprachliche Phänomene auf den Begriff zu bringen und für Schüler und Schülerinnen begreifbar zu machen. Dies soll auch eine Verständigung über die sprachlichen Handlungen und die Sprachkompetenzen der Schüler und Schülerinnen ermöglichen. Dafür können grammatische Begriffe hilfreich sein, viel hilfreicher ist jedoch der Aufbau von Reflexions- und Diskursfähigkeiten, die sich an Phänomenen von Sprachregularitäten und sozialen Normen mit den jeweiligen Geltungsansprüchen ausbilden lassen.

Literatur

- Berger-Kündig, P. (1999). Grammatik auf eigenen Wegen. In A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Mit Materialien für Lehrer und Schüler* (S. 81–124.). Fillibach.
- Di Sciullo, A. M. & Williams, E. (1987). *On the Definition of Word*. Cambridge Mass.: MIT Press. (= Linguistic Inquiry Monographs 14).
- Funke, R. (2007). Die Innenseite der Grammatik – die Innenseite des Lesens. In K.-M. Köpcke & A. Ziegler, *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung* (S. 147–160). Niemeyer.
- Funke, R. (2017). Grammatisches Lernen im Deutschunterricht: Worin besteht es und was trägt expliziter Grammatikunterricht dazu bei? Pädagogische Hochschule Heidelberg, Vortragsskript zum Kolloquium «Grammatisches Lernen im Deutschunterricht» 09.02.2017. https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-funke/Funke_2017a.pdf. (04.02.2022)
- Furger, J. & Schmellentin, C. (2010). Erhebung der Grammatikkompetenzen – Konsequenzen für den Grammatikunterricht. *ide 10* (2), 73–82.
- Gallmann, P. (1997). Konzepte der Nominalität. In G. Augst G., K. Blüml, D. Nerius & H. Sitta (Hrsg.), *Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründung und Kritik* (pp. 209–242). Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 179). http://gallmann.uni-jena.de/Pub/Konzept_Nominalitaet_1997.pdf. (04.02.2022)
- Gallmann, P. & Sitta, H. (1992). Satzglieder in der wissenschaftlichen Diskussion und in Resultatsgrammatiken. *Zeitschrift für germanistische Linguistik 20* (2), 137–181.
- Glinz, E. (1987). Zur Terminologie-Situation im Grammatikunterricht der Schulen im deutschsprachigen Teil der Schweiz. *Sprache der Gegenwart*, 69, 139–170. https://ids-pub.bsz-bw.de/files/2320/Glinz_Zur_Terminologie_Situation_im_Grammatikunterricht_1987.pdf. (04.02.2022)
- Glinz, H. (1957). Wortarten und Satzglieder im Deutschen, Französischen und Lateinischen. *Der Deutschunterricht*. 9 (3), 13–28.
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115 (4), 498–522. <https://doi.org/10.1086/681964>
- Grunauer, S. & Geiger, S. (2022). Chancen und Grenzen von Sprachreflexion und Grammatikunterricht auf der Primarschulstufe. Ein Gespräch zwischen Deutschdidaktikerinnen über Sprache als Objekt. *leseforum.ch*, Online-Plattform für Literalität 2022/1. https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/752/2022_1_de_Grunauer_Geiger.pdf
- HarmoS Schulsprache, Konsortium (2005). *Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*. <https://edudoc.ch/record/87022>. (04.02.2022)
- HarmoS Naturwissenschaften, Konsortium (2005). *Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*. <http://docplayer.org/34394349-Wissenschaftlicher-kurzbericht-und-kompetenzmodell.html>. (04.02.2022)
- Hennig, M. & Langlotz, M. (2020). Das «Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke» 2019: Neue Angebote für die Schulgrammatik. *Didaktik Deutsch*. 25 (49), 70–85.
- Hildebrand, R. (1867). *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt*. Klinkhardt.
- Ivo, H. & Neuland, E. (1991). Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik). *Diskussion Deutsch*, 121 (22), 437–493.

- Koller, H.-Chr. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Kohlhammer Verlag.
- Lehrplan AG (2000). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Aargau*. <https://www.schulen-aargau.ch/media/schulen-aargau/unterricht/lehrplan-lehrmittel/bksvs-lehrplan-deutsch.pdf>. (04.02.2022)
- Lindauer, Th. (2007) Wortbildung (Basisartikel). *Praxis Deutsch* 201, 6–15.
- Lindauer, Th. (2011). Das Komma zwischen Verbgruppen setzen. In U. Bredel & T. Reissig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb* (pp. 601–612). Hohengehren: Schneider. (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) 5).
- Lindauer, Th. & Schmellentin, C. (2021). Ein Blick von aussen auf ein Verzeichnis grammatischer Fachausdrücke. *Didaktik Deutsch* 26 (50), 30–36.
- Lindauer, Th. & Sturm, A. (2010). Erweiterter Grammatikunterricht. *ide* 34 (2), 33–42.
- Lindauer, Th.; Nänny, R.; Brändli, S. & Darne, A. (2022). Das Verhältnis von Schulfach und akademischer Disziplin unter historischer Perspektive an den Beispielen Geschichte und Schulsprache. In L. Criblez, L. A. Giudici, R. Hofstetter, K. Manz, K. & B. Schneuwly (Hrsg.), *Die schulische Wissensordnung im Wandel (19. und 20. Jahrhundert) – Schulfächer, Lehrpläne, Lehrmittel*. Chronos. Im Erscheinen.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In: Möller, J. & Wild, E. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–105). Springer.
- Müller, H. M. (2009). *Arbeitsbuch Linguistik: Eine Einführung in die Sprachwissenschaft*. Schöningh.
- Ruf, U. & Gallin, P (1998). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Kallmeyer.
- Sitta, H. (1995). Grammatik Was? Wozu? Wie? Wann? *Schweizer Schule* 82 (3), 13–26.
- Siegrist, H. (1942). Rund um die Grammatik. *Schweizerische Lehrerzeitung* 87 (46), 802–804.
- Schmellentin, Claudia (2012): Kompetenzorientierung im Deutschunterricht: Auswirkungen auf Aufgaben im Bereich Grammatik. In U. Bender & S. Keller (Hrsg.), *Aufgabenkulturen – Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 113–124). Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Autor:innen

Thomas Lindauer, Prof. Dr., ist Leiter des Joint Degree Masterstudiengangs Fachdidaktik der PH FHNW und des IBW Universität Basel. Er war bei der Entwicklung des Lehrplans 21 beteiligt und er ist sprachdidaktischer Projektleiter des Lehrmittels «Die Sprachstarken». Seine weiteren Arbeitsschwerpunkte sind sprachbewusster Fachunterricht, Grammatik- und Orthografiedidaktik. Er ist Mitglied im Rat für deutsche Rechtschreibung.

Claudia Schmellentin, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Linguistik und Deutschdidaktik an der PH FHNW und Leiterin der Professur Deutschdidaktik und ihre Disziplinen des Instituts Sekundarstufen I und II. Ihre Arbeitsschwerpunkte und Interessen liegen in den Bereichen «Sprachbewusster Fachunterricht», DaZ sowie Grammatik- und Orthografiedidaktik. Sie ist Mitautorin des Lehrmittels «Die Sprachstarken» und Mitglied im Rat für deutsche Rechtschreibung.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.

Le rapport entre la réflexivité langagière et l'enseignement de la grammaire dans le plan d'études alémanique Lehrplan 21

Thomas Lindauer et Claudia Schmellentin

Résumé

Cet article explore les bases conceptuelles de la structuration du champ thématique « réflexivité langagière » dans le plan d'études alémanique Lehrplan 21 et en propose une réflexion critique. Les deux premiers chapitres analysent le caractère multidimensionnel de la notion de « réflexivité langagière » : la réflexivité sur la langue en tant qu'objet et la réflexivité sur les pratiques langagières. Les deux se différencient fondamentalement l'une de l'autre. Au sein de la langue en tant qu'objet, on distingue la réflexivité sur des thèmes pragmatiques, tels que les règles conversationnelles, les genres de textes, l'emploi de l'allemand standard et du dialecte ou l'oralité/l'écriture, de la réflexivité sur les structures langagières ou la grammaire au sens strict pour n'en citer que quelques-uns.

L'enseignement (traditionnel) de la grammaire sert de référence et cristallise les réflexions sur la didactique des langues, non parce que son rôle serait essentiel pour l'enseignement des langues dans son ensemble, mais parce qu'il est dépositaire d'une longue tradition de discours justificatifs variés, et également parce qu'il est assimilé aujourd'hui encore à la « réflexivité langagière » ou à la réflexion sur le langage, ce qui limite l'appréhension du concept.

Mots-clés

Lehrplan 21, « Sprache(n) im Fokus », réflexivité langagière, enseignement de la grammaire

Cet article a été publié dans le numéro 1/2022 de forumlecture.ch

Della relazione tra riflessione linguistica e insegnamento della grammatica nel Piano di studio 21

Thomas Lindauer e Claudia Schmellentin

Riassunto

Questo articolo riflette criticamente sulle basi concettuali per strutturare l'area tematica della «riflessione linguistica» nel Piano di studio della Svizzera tedesca (Lehrplan 21). Nei primi due capitoli, si discute la multidimensionalità del termine «riflessione linguistica»: in questo contesto, viene operata una distinzione fondamentale tra la riflessione sul linguaggio come oggetto e la riflessione sulle azioni linguistiche. Nel caso della lingua come oggetto, si fa un'ulteriore distinzione tra la riflessione su argomenti pragmalinguistici – come le regole di conversazione, i tipi di testo, la gestione dello standard e del dialetto, la forma orale/scritta e molti altri – e sulle strutture linguistiche o la grammatica in senso stretto.

Il punto di partenza e di cristallizzazione delle considerazioni sulla didattica linguistica è costituito dall'insegnamento (tradizionale) della grammatica, non perché sia particolarmente importante nel contesto dell'insegnamento linguistico nel suo complesso, ma perché, da un lato, vanta una lunga tradizione di vari discorsi di legittimazione e, dall'altro, perché è ancora equiparato al «riflettere sulla lingua», rispettivamente alla riflessione linguistica, che rappresenta un riempimento concettuale limitato.

Parole chiave

Lehrplan 21, «Sprache(n) im Fokus», riflessione sulla lingua, insegnamento della grammatica

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2022 di forumlettura.ch