

Chancen und Grenzen von Sprachreflexion und Grammatikunterricht auf der Primarschulstufe

Ein Gespräch zwischen Deutschdidaktikerinnen über Sprache als Objekt

Sara Grunauer und Sabine Geiger

Abstract

In einem Gespräch reflektieren zwei Deutschdidaktikerinnen verschiedenen Fragen rund um den Grammatikunterricht auf der Primarstufe vor dem Hintergrund folgender Problemlage: Für den traditionellen Grammatikunterricht wird zum Teil auch heute noch (zu) viel Zeit auf der Primarstufe aufgewendet, obwohl mittlerweile bekannt ist, dass die Schüler:innen diese Lernzeit für Sprachhandlungen wie Lesen und Schreiben dringender benötigen würden und Grammatikunterricht sich sogar negativ auf die Textqualität auswirken kann (vgl. u.a. Philipp, 2012; Graham, Harris & Santangelo, 2015). Mit der Einführung des Lehrplans 21 wurde der rein normative Zugang durch einen reflexiven Ansatz (vgl. «Sprache(n) im Fokus») ergänzt, der neben der Reflexion über Sprachstrukturen insbesondere auch den Sprachgebrauch thematisiert. Jedoch ist für eine reflexive Grammatikvermittlung ein vertieftes linguistisches bzw. sprachsystematisches Wissen seitens der Lehrperson vonnöten, das in einem Bachelorstudium nicht vollends erworben werden kann. Es stellt sich also die Frage, in welcher Form Sprachreflexion auf der Primarstufe sinnvoll und leistbar ist.

In der Diskussion der beiden Deutschdidaktikerinnen wird die Grammatikvermittlung aus inhaltlicher, methodischer und didaktischer Perspektive problematisiert. Dabei wird der Bereich «Sprache(n) im Fokus» in den Vordergrund gestellt. Erkenntnisse aus dem fachdidaktischen Diskurs und Erfahrungen aus der Lehrer:innenausbildung sowie aus eigener Unterrichtstätigkeit an Primarschulen bilden dabei die Grundlage der Diskussion. Der Beitrag richtet sich an (angehende) Primarlehrpersonen, Deutschdidaktiker:innen, PH-Dozierende und Lehrmittelautor:innen, welche sich für Erfahrungen der Autorinnen mit der Sprachreflexion im Unterricht der Primarschulstufe, fachdidaktische, lernpsychologische und linguistische Überlegungen zum Grammatikunterricht bzw. zur Entwicklung von Grammatikaufgaben interessieren. Herausforderungen wie die Auswahl relevanter Grammatikthemen, die Art der Grammatikvermittlung – sowohl auf der Primarstufe als auch für angehende Primarlehrpersonen – und Möglichkeiten zur Sprachreflexion im (Grammatik-)Unterricht werden thematisiert und mögliche Lösungsansätze aufgezeigt.

Schlüsselwörter

Grammatikunterricht, Sprachreflexion, Lehrer:innenbildung, Herausforderungen, Förderung und Überprüfung

⇒ 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

Autorinnen

Sabine Geiger, PHSG, Fachbereich Sprachen, Seminarstrasse 27, 9400 Rorschach | sabine.geiger@phsg.ch,
und PH FHNW, Institut Forschung & Entwicklung, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6 | 5.3B,
sabine.geiger@fhnw.ch

Sara Grunauer, PH FHNW, Institut Forschung & Entwicklung, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6 | 5.3B,
sara.grunauermeier@fhnw.ch

Chancen und Grenzen von Sprachreflexion und Grammatikunterricht auf der Primarschulstufe

Ein Gespräch zwischen Deutschdidaktikerinnen über Sprache als Objekt

Sabine Geiger und Sara Grunauer

1 Einleitung

Grammatikunterricht ist ein Dauerthema in der Schule: Einerseits scheint er unerlässlich, andererseits ist er nur bei wenigen beliebt. Traditionell besteht der Grammatikunterricht hauptsächlich aus der Analyse von Sprachstrukturen: Dazu gehören das formale und funktionale Bestimmen von grammatischen Einheiten genauso wie (normative) Anwendungsübungen, die bspw. der Verbesserung der Orthografie dienen sollen. Das Erforschen, Nachdenken und Beschreiben (und somit Reflektieren) von einerseits der Sprache als System – Sprache als Objekt – und andererseits der Sprachverwendung wird im Lehrplan 21 mit dem Bereich «Sprache(n) im Fokus» aufgegriffen.

Neben der Reflexion über die Sprache als Objekt sieht der Lehrplan 21¹ auch ein Nachdenken über das (eigene) Sprachhandeln vor. Sinnvollerweise wurde dieses gleich in die entsprechenden Sprachhandlungsbereiche (Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören) integriert.² Ziel ist es, Schüler:innen durch formales und funktionales Bestimmen von Grammatikphänomenen und deskriptives Betrachten und Erforschen von Sprache zu befähigen, die sprachlichen Mittel (normgerecht und zielführend) anzuwenden. Das stellt eine Herausforderung für Schüler:innen und Lehrpersonen dar.

Zum komplexen Thema «Grammatik im Unterricht» ist die nachfolgende Diskussion zwischen Sabine Geiger und Sara Grunauer entstanden. Sabine Geiger war 19 Jahre Primarlehrerin in verschiedenen Kantonen und ist nun Dozentin für Deutschdidaktik an der PHSG. Sara Grunauer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der PH FHNW. Beide arbeiten gemeinsam in einem Entwicklungsprojekt, in dessen Rahmen unter anderem Aufgaben für Grammatikübungen entwickelt werden. Dabei haben sie immer wieder den Sinn einzelner Aufgaben, aber auch den Sinn eines traditionellen Grammatikunterrichts und dessen Überwinden in einem forschend-entdeckenden, sprachreflexiven Unterricht diskutiert. Auf diesem Hintergrund haben sie für das leseforum.ch nochmals ein Gespräch geführt.

2 Das Gespräch

Sara Grunauer: Wir kennen uns aus dem Fachdidaktikmaster «Schulsprache Deutsch». Im Gegensatz zu dir komme ich aber nicht aus dem Schulfeld, sondern habe an der Universität Zürich Germanistik studiert. Im Studium habe ich Grammatik als ein komplexes System verstehen gelernt und gemerkt, dass ich bestimmte Teilgebiete des Systems erst da einigermaßen verstanden bzw. durchschaut habe (und nicht im Grammatikunterricht während meiner Schulzeit). Anschliessend im Masterstudium und während unserer gemeinsamen Tätigkeit im Projekt zur Entwicklung von Aufgaben für die Aufgabendatenbank «mindsteps»³, ist mir das Ausmass der Komplexität noch viel bewusster geworden. Erneut merkte und merke ich, dass ich das System – auch nach dem Germanistik- und Fachdidaktikstudium – noch nicht durch und durch verstanden habe. Es scheint mir daher an Primarschulen kaum vermittelbar zu sein. Und doch wird Grammatik auf der Primarstufe unterrichtet. Wie hast du das in deiner Zeit als Primarlehrerin erlebt? Wie siehst du das heute als Deutschdidaktikerin?

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».

² Vgl. den Beitrag von Thomas Lindauer und Claudia Schmellentin in dieser Nummer.

³ <https://www.mindsteps.ch>

Sabine Geiger: Ja – die Grammatik als System ist sehr komplex. Und ich kann nicht sagen, dass ich das nach dem Studium anders sehe: Ich weiss jetzt zwar mehr, habe aber – gerade durch die Auseinandersetzung mit der generativen Grammatik – auch wieder öfter meine Zweifel, ob ich das System wirklich durchdrungen habe. Ich hatte das Glück, in einem sprachaffinen Umfeld aufzuwachsen und mir ein «Sprachgefühl» angeeignet zu haben. Beim Denken in formalen Kategorien, wie das die Grammatik verlangt, kann ich also auf eine Anwendungsbasis zurückgreifen. Das hat mir als Primarlehrerin geholfen, grammatische Phänomene einzuordnen. Ich habe zudem Sprachspielereien unglaublich gerne. Gleichzeitig stand ich damals als Primarlehrerin aber immer vor dem Problem, dass die Schüler:innen damit rasch überfordert waren oder sich auch nicht sonderlich für Grammatik und den Sprachgebrauch interessierten. Mein Anliegen war es, den Schüler:innen einerseits Sicherheit zu vermitteln, andererseits die Freude an der Sprache zu wecken und diese vor allem nicht zunichte zu machen. Dass Kinder durch Grammatikunterricht auch verunsichert werden können, z.B. durch Kategorien, welche sie allenfalls automatisch richtig anwenden, durch die Reflexion aber plötzlich nicht mehr verstehen, stellte eine zusätzliche Gratwanderung dar. Ein solches Beispiel wäre die Fallbestimmung: «Heisst es nun *den*, *dem* oder vielleicht *dessen* ...?». Schüler:innen verlassen sich plötzlich nicht mehr auf ihr durch den alltäglichen Kontakt mit der Sprache aufgebautes Sprachgefühl. Und Kinder, welche wenig sprachliche Vorbilder haben, waren gerade mit diesem Thema sowieso überfordert – da nützten Bestimmungsübungen wenig bis nichts.

Sara Grunauer: Du zeichnest da ein eher negatives Bild des Grammatikunterrichts. Kann nicht manchmal ein plötzliches Nicht(-mehr)-Verstehen auch Zeichen einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Inhalt sein? Ich meine damit, dass Kinder durch die Reflexion womöglich beginnen, die intuitiv richtig angewendeten grammatischen Formen zu hinterfragen. Dies kann vielleicht zu einer kurzfristigen Verwirrung führen. Ungünstig ist es aber ja erst dann, wenn diese Verwirrung längere Zeit anhält. Es müsste also gelingen, die grammatische Reflexion so zu gestalten, dass sie unterstützt und nicht verwirrt.

Nehmen wir hier nochmals das Beispiel des Kasussystems und die zuweilen schwierige Verwendung des richtigen Kasus. Man könnte im Unterricht mit den Schüler:innen zum Beispiel darüber nachdenken, warum wir Schweizer:innen den Akkusativ nicht hören. Wir sagen: «Häsch mer *en* Chaugummi?» Kinder übersetzen dies in Standardsprache und sagen: «Hast du mir *ein* Kaugummi?» Sie merken nicht, dass hier in der Standardsprache eine Akkusativform stehen sollte. Was meinst du, könnte nicht gezielt geübt werden, dass die Schüler:innen lernen, hier Akkusativ statt Nominativ zu verwenden? In diesem Sinne müssten gewisse Dinge in der Grammatik schon auch einfach geübt und benannt werden. Oder wie siehst du das?

Sabine Geiger: Ja – du sprichst ein Problem an, das mit den kognitiven Fähigkeiten der Kinder zusammenhängt: Kinder sollen sich ja allgemein im Unterricht immer wieder reflektiv mit Themen auseinandersetzen und dadurch zu einem tieferen Verständnis gelangen. Aber gerade an deinem Beispiel zeigt sich, dass die Reflexion über die Grammatik als System nicht wirklich weiterhilft, da es schwierig ist, das Phänomen kognitiv zu durchdringen. Man kann kurz über die Form des Akkusativs reflektieren, der im Dialekt anders ist als im Standarddeutschen – aber ich hab meine Zweifel, ob für Primarschüler:innen ein solch formal-abstrakter Zugang zur Sprache überhaupt möglich ist und vor allem ob das auch nachhaltig aufs Lernen wirkt. Wie auch immer: Nach einem Fokussieren des Problems geht es, wie du sagst, bei vielen Teilthemen eher um ein Einüben und Automatisieren. Klar isolierbare, für Kinder als systematisch erfassbare Teilaspekte eignen sich dazu – wie allenfalls dein Beispiel mit dem Akkusativ oder eher bspw. die unregelmässigen Formen des Präteritums. Dies, ohne dass dabei ein umfassendes Systemverständnis nötig ist.

Sara Grunauer: Ja genau, nur ist das halt relativ langweilig und monoton, wie das bei den meisten Automatisierungsübungen der Fall ist. Aber es ist sicherlich sehr sinnvoll. Wie hast du das in deinem Unterricht erlebt?

Sabine Geiger: Kinder lieben Aufgaben, anhand derer sie – mittels formativer Feedbacks – ihre Fortschritte sehen können, was u.a. auch die Studien von Hattie und Timperley oder auch von Bastian bestätigen.⁴ Und Übungs-Lektionen entschleunigen den Unterrichtsalltag, können auch etwas Ruhe ins Schulzimmer bringen. Zudem sind einzeln einbaubare Sequenzen auch für die Lehrperson übersichtlich und leistbar.

Sara Grunauer: Du sprichst das Thema der Leistbarkeit an. Was meinst du genau damit?

Sabine Geiger: Das Problem ist ja, dass die Grammatik nicht nur für Primarschüler:innen zu komplex ist. Auch Primarlehrpersonen sind damit eigentlich überfordert. Sie brauchen theoretisch enormes Fach- und Sprachsystemwissen, um die Schwierigkeiten zu verstehen. Primarschulrelevantes Grammatikwissen muss zudem den kognitiven Fähigkeiten der Schüler:innen dieser Stufe angepasst sein. Was tun bei Überforderung durch hohe Komplexität? Damit Lehrpersonen nicht einfach irgendwas lehren, bräuchte es neben dem im Lehrplan schon angepassten Grammatikstoff ein klar strukturiertes Grammatikcurriculum, das für Primarschüler:innen wie -lehrer:innen funktional ist, einen Überblick gibt und den Bedürfnissen im Schulalltag entspricht. Ich denke da an curricular strukturierte Handlungsanweisungen inklusive Aufgaben.

Sara Grunauer: Ja, das ist ein wichtiger Punkt, auf den wollte ich mit meiner ersten Frage hinaus. Dies ist meines Erachtens auch ein Grund, warum zum Beispiel die systematischen Übungen im Lehrmittel «Die Sprachstarken», bei deren Weiterentwicklung wir ja mitberatend tätig waren, so gestaltet sind, dass die Schüler:innen daraus Sicherheit gewinnen können. Und auch in den von uns entwickelten Aufgaben für die Aufgabendatenbank «mindsteps» war dieser Gedanke ja für die Grammatikübungen leitend. Die Komplexität des Grammatiksystems wird darin reduziert, indem in den Übungen ausgewählte, für Schüler:innen verständliche Regeln thematisieren werden. Dies ist somit eine Steuerung der Lerninhalte auf Lehrmittel- und Aufgabenebene. Dieses Vorgehen zielt darauf ab, ein vereinfachtes System für Primarschüler:innen anzubieten und aufzubauen, welches mit dem komplexen Grammatiksystem aber nicht in Konkurrenz steht. Die Stärke solcher Grammatikaufgaben liegt meines Erachtens zudem darin, dass sie nicht nur linguistisch korrekt, sondern auch lernpsychologisch durchdacht und daher fachdidaktisch sinnvoll sind.

In den Sprachstarken ist beispielsweise bei der Wortartbestimmung ein curricularer Aufbau sichtbar: Zuerst werden die Nomen nur nach inhaltlichen Kriterien bestimmt (alles was man hören, sehen, riechen, schmecken oder anfassen kann, ist ein Nomen). Dies schliesst natürlich einen grossen Teil von Nomen aus (Abstrakta wie Angst, Dank, Sinn etc.). Wenn später die formale Bestimmung dazu kommt (zu einem Nomen gehört immer *der, die oder das*), ist auch diese noch immer verkürzt, aber mehr können Primarschüler:innen nicht kognitiv durchdringen. Dazu haben sie dann später Zeit: Es muss (und kann) nicht der ganze Grammatikstoff der Volksschule bereits in der Primarschule abgehandelt werden. Ähnliches zeigt sich bei genauer Lektüre auch im Lehrplan 21, wie Lindauer/Schmellentin (in dieser Nummer) ausführen.

Sabine Geiger: Ein solcher Aufbau ist natürlich hilfreich. Ein Problem besteht aber darin, dass der Lehrplan 21 genau hier inhaltlich zu wenig explizit ist. Er teilt die zu erwerbenden Kompetenzen zwar in kleinere Erwerbsschritte auf, bleibt in deren Beschreibung aber ziemlich unkonkret (z.B. D.5.D.1.d: «Schülerinnen und Schüler können Erfahrungen mit den Begriffen: Futur und Plusquamperfekt; vier Fälle; Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv sammeln»). Da fragt man sich schon, wie dies nun umzusetzen wäre. Ich denke auch: Lehrmittel können und könnten in diesen Belangen Abhilfe schaffen, wenn Entwickler:innen und Verlage, aber auch Prüfungskommissionen hier eine Reduktion der Inhalte und eine lernpsychologische, linguistische Fundierung vornehmen. Und die Lehrpersonen müssten sich dann aber auch auf das, was solche Lehrmittel anbieten, beschränken und nicht weitere traditionelle Übungen fordern.

Wenn du an früher zurückdenkst – Hand aufs Herz: Was hast du unter und von Grammatik verstanden? Und wie hat sich das gewandelt?

⁴ Vgl. Hattie & Timperley, 2007 sowie Bastian, 2016.

Sara Grunauer: Ich habe in meiner eigenen Schulzeit Grammatikunterricht immer als ein relativ rigides Gebäude wahrgenommen. Als Regelwerk, das statisch ist und bleibt. Die einen Grammatikregeln wendet man intuitiv richtig an und sind daher nicht weiter schwer, die ändern muss man sich mühsam aneignen und üben. Und dann gab es immer ganz viele Ausnahmen, die wir nicht verstehen, sondern halt einfach auswendig lernen mussten. Sprachreflexion war in meiner Schulzeit kein Thema – und noch nicht einmal in den Basismodulen in Linguistik an der Uni. Aber ich studierte vor der Diskussion über den Lehrplan 21, vielleicht ist das jetzt anders. Und wie war das bei dir?

Sabine Geiger: Auch ich hatte bis zum Fachdidaktik-Studium die Grammatik als System eher als Normgebäude wahrgenommen – trotz Kenntnis des Lehrplans. Dass die Systematisierung auf verschiedenen Flughöhen (z.B. Linguistik versus Primarschule) und unter verschiedenen Perspektiven (Valenzgrammatik, generative Grammatik u.a.) geschehen kann und sich die Grammatik auch verändert, war mir bis zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst. Und dann die Erkenntnis, dass die Primarschule schrittweise ein zunächst linguistisch «vereinfachtes» und dennoch richtiges Grammatik- und Orthografie-System aufbaut, das auf den kognitiven Lernstand der Schüler:innen abgestimmt ist, und das dann schrittweise komplexer wird! Das war ein grosses Aha-Erlebnis für mich. Diese Komplexitätssteigerung sieht man ja beispielsweise – wie du das schon beschrieben hast – daran, dass in der Primarschule Wortarten anfangs inhaltlich klassifiziert und erst in der Mittelstufe anhand formaler Proben untersucht werden.

Sara Grunauer: Wenn Grammatik also für uns als Deutschdidaktikerinnen schon so komplex ist – wie soll das eine Primarlehrperson leisten, die je nach Stufe noch 6–10 andere Fächer vorbereiten und fachwissenschaftlich «im Griff» haben muss?

Sabine Geiger: Das ist der springende Punkt. Es ist schon herausfordernd genug, sinnvolle Quartalsplanungen zusammenzustellen, in denen alle Fächer und Teilbereiche angemessen zum Zug kommen. Schon nur im Fach Deutsch müssen mit dem Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören, den Sprachen im Fokus und der Literatur im Fokus (siehe LP21) 6 Teilbereiche koordiniert werden. Gerade für Berufseinsteiger:innen ist dies unglaublich anspruchsvoll. Zudem müsste der Grammatikstoff noch mehr reduziert werden, denn Lesen und Schreiben zu lernen scheint mir in der Primarschule wichtiger als die Kenntnis grammatischer Begriffe. Wir haben ja im Master-Studiengang «Schulsprache Deutsch» auch mitbekommen, dass analytischer Grammatikunterricht weder das Lesen noch das Schreiben explizit befördert.⁵ Ich würde deshalb in der Primarschule weniger auf grammatische Sprachreflexion setzen. Eher auf Musterbildung durch häufiges Repetieren und Anwenden von Formulierungsmustern/Satzbausteinen in Texten, wie dies auch Sturm u.a. im Sinn eines Aufbaus von Basisfertigkeiten vorschlagen.⁶ Das dient der kognitiven Entlastung im Schreibprozess und führt längerfristig zu einer verbesserten Schreibflüssigkeit. Klar ist das dann nicht mehr Grammatik oder Sprachreflexion im engeren Sinn, sondern eher eine Art «grammatische» Musterbildung, die sich eher auf ein Nachdenken über (eigene) Sprachhandlungen bezieht. Daneben könnte auf vereinfachte Weise und sehr punktuell und isoliert auch noch ein bisschen Systemkenntnis aufgebaut werden – oder auch nicht.

Sara Grunauer: Einverstanden. Und da wären wir auch wieder bei der Leistbarkeit – in dieser Form würde der Aufbau grammatischen (Handlungs-)Wissens für Primarschüler:innen wie Lehrpersonen eher leistbar werden. Die Reflexion über Sprache als Objekt rückt so in den Hintergrund und räumt der Musterbildung deutlich mehr Platz ein. Und in gewissem Rahmen auch der Reflexion über (eigene) Sprachhandlungen in den Subdomänen (Lesen, Schreiben Hören und Sprechen). Das löst aber das Problem noch nicht, dass im Lehrplan 21 eben genau nicht nur die Sprachhandlungen als Reflexionsgegenstand angedacht sind, sondern dass im Teilbereich «Sprache(n) im Fokus» die Reflexion über Sprache als Objekt explizit Eingang in den Lehrplan gefunden hat.

⁵ Vgl. u.a. Bredel & Schmellentin, 2014.

⁶ Vgl. u.a. Sturm, 2017.

Sabine Geiger: Stimmt. Zudem kann der Lehrplan auf verschiedene Weise rezipiert werden. Und das hat Auswirkungen auf die methodische Umsetzung: «Sprache(n) im Fokus» steht eigentlich als Einzelbereich neben dem Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören und der «Literatur im Fokus». Gleichzeitig greift «Sprache(n) im Fokus» aber auch in die Bereiche Lesen und Schreiben hinein – z.B. wenn die Schüler:innen über die Wirkung eines Satzes diskutieren oder ihre Texte sprachformal überarbeiten sollen.⁷ Es ist dabei gerade in der Primarschule schwierig, die Reflexion über die Sprache als Objekt von der Reflexion über eine Sprachhandlung zu trennen.

Wenn die Reflexion über Sprache als Objekt als Teilbereich des Lesens und Schreibens behandelt wird – also keine Trennung stattfindet, so hat das methodisch zur Folge, dass Sprachreflexion immer und überall mitgedacht werden muss.

Wenn hingegen die Reflexion über Sprache als Objekt gleichwertig neben den anderen Bereichen steht, hat das methodisch zur Folge, dass isoliert über Sprache reflektiert werden soll.

Davon abzugrenzen ist noch die Reflexion über die Sprachhandlung – z.B. wie bin ich bei der Textplanung vorgegangen? Welche Art von Reflexion nun aber in welchem Mass, wo und wann geschehen soll, bleibt offen. Und so wird heftig über die Methoden des Grammatikunterrichts debattiert ...

Sara Grunauer: Du sprichst die Debatte um den Grammatikunterricht und den Ansatz des «situativ-integrativen Grammatikunterrichts» an, der u.a. von Peyer aufgegriffen wird.⁸ Diesem Ansatz zufolge soll die Reflexion über grammatische Strukturen immer mitgedacht werden. Eigentlich klingt das ja ideal: Kinder könnten bspw. einen Text lesen, der in verschiedenen Zeiten handelt und dabei entdecken, dass es sowohl inhaltlich als auch formal um unterschiedliche Zeiten und Zeitformen geht. Dabei könnten gleich die unregelmässigen Präteritumsformen thematisiert werden. Wie stehst du dazu?

Sabine Geiger: Ehrlich gesagt: Ich war anfangs total begeistert von diesem Ansatz. Mit etwas Abstand und beim Zurückdenken an meine eigene Unterrichtstätigkeit auf der Primarstufe sehe ich nun folgende Probleme in der Umsetzung:

Der Unterrichtsalltag in der Primarschule ist an sich schon sehr komplex. Mit der Grobplanung des Faches Deutsch war ich jeweils mehrere Tage beschäftigt, um jeden Teilbereich möglichst sinnvoll zu integrieren. Wenn ich mir vorstelle, dass ich nun zum Beispiel in einem Schreibsetting zusätzlich zu den schon gegebenen Verknüpfungen mit den Bereichen Lesen, Sprechen und Hören auch noch immer die Sprachreflexion und vor allem das systematische Entdecken und Üben einbetten sollte, wäre ich auch jetzt mit meinem fachdidaktischen Hintergrundwissen noch sehr stark gefordert. Reflexion im Sinn eines Nachdenkens über (eigene) Sprachhandlungen ist ja in jedem Bereich der Sprache auch schon als Teilkompetenz aufgeführt. Dauer-Reflexionen überladen den Unterrichtsverlauf.

Grammatische Sprachbetrachtung wäre idealerweise sogar situativ in andere Sprachhandlungen integriert. Wie aber erkennt eine Lehrperson die Relevanz eines Themas? Sollen denn Schreib- und Leseanlässe immer nach grammatischen Kategorien ausgewählt werden? Das kann ja auch nicht die Lösung sein. Also müsste hier wie im Lehrplan 21 vorgeschlagen doch besser eine Trennung der Reflexions-Gegenstände vorgenommen werden. Grundsätzlich scheint mir der reflexive Ansatz äusserst sinnvoll und nötig – als fächerübergreifende, pädagogische Grundhaltung. In Bezug auf die Reflexion der Sprache als Objekt läuft eine Primarlehrperson aber durch die starke Normierung des Bereichs rasch Gefahr, dass ihre Systemkenntnis nicht ausreichend ist, respektive sie dabei ein «falsches System» vermittelt. Nimmt sie vielleicht die Grammatik als zu stark normiertes Gebäude wahr, verkommt die Reflexion zu einem Frage-Antwort-Spiel und kann dann eigentlich auch weggelassen werden. Zudem ist eine Reflexion über Grammatik ja schon doppelt komplex, da die Sprache gleichzeitig Instrument und Gegenstand ist.

⁷ Vgl. Lindauer & Schmellentin in dieser Nummer.

⁸ Vgl. u.a. Peyer, 2016 und 2020.

Sara Grunauer: Allenfalls kommt noch dazu, dass sich einer Lehrperson der Sinn eines reflexiven Zugangs gar nicht erschliesst. Und wie du bereits gesagt hat, braucht es ungeheuer viel grammatisches Wissen, um eine solche Reflexion sinnvoll betreiben zu können. Da bräuchte es in der Ausbildung mehr Zeit, um dieses Wissen überhaupt aufzubauen und methodische Zugänge für Sprachreflexion zu vermitteln. Denn aus den Gymnasien bringen die angehenden Lehrpersonen dieses Wissen kaum mit.

Sabine Geiger: Ja, die Ausbildungszeit und somit auch die Zeit für die Vermittlung von Grammatikdidaktik an der PH sind kurz. Ein Ausbau der Grammatik-Didaktik auf Kosten anderer Themen wäre aber unverhältnismässig. Grammatik soll innerhalb der Zeitressourcen der Primarschule ja lediglich einen kleinen Platz einnehmen, und so rechtfertigt sich ein derartiger Fokus in der Ausbildung nicht. Allenfalls könnte es eine Lösung sein, auch in der Ausbildung der Lehrpersonen im Bereich Grammatikdidaktik vermehrt auf «Musterbildung» statt auf die Vermittlung von Systemkenntnis zu setzen. Auch Studierende brauchen Orientierungsmuster. Ich denke, dass es sinnvoller ist, wenige Teilthemen der (Schul-)Grammatik isoliert zu vermitteln, als zu versuchen, den Studierenden das Gesamtsystem zu erklären. Aufwand und Ertrag müssen stimmen. Das ist ansatzweise zu schaffen, wenn Fachwissen anhand ausgewählter Musteraufgaben direkt mit dem Handlungswissen verknüpft wird. Dies wird meiner Wahrnehmung nach auch schon so gehandhabt. Die Effekte davon müssten meines Wissens noch erforscht werden. Es ginge darum, den Einfluss des in der Praxis immer noch oft anzutreffenden traditionellen Grammatikunterrichts zu dämmen.

Sara Grunauer: Verstehe ich dich richtig, plädiert du für einen formalen, abgekoppelten Grammatikunterricht einzelner Teilthemen der Schulgrammatik an der PH? Und auch in der Primarschule?

Sabine Geiger: Jein. Ich weiss auch nicht, was die ideale Lösung wäre. Für die meisten Primarlehrpersonen ist allenfalls Folgendes eine leistbare Lösung: Der Grammatikunterricht und die damit verknüpfte Sprachreflexion im engeren Sinn werden sowohl an der PH wie auch in der Primarschule auf das Minimum beschränkt und bleiben vor allem auf der formalen Ebene. Beispielsweise kann bei der Einführung eines neuen Grammatikthemas eine kleine, fokussierte Nachdenkaufgabe stehen, welche das Phänomen auf entdeckend-spielerische Art aufgreift. Aufgaben sind kleinschrittig und beziehen nur wenige offene Situationen ein. Die isolierten Grammatikübungen zu einem Thema werden reduziert. Zusätzlich werden – wenn sich dies gerade anbietet – kurze Reflexionsanlässe an der Schnittstelle von Sprache als Objekt und Sprachhandlung durchgeführt. Die Reflexionssequenzen sollen die Lehrpersonen aber nicht selber entwickeln müssen, sondern die müssten von Fachdidaktiker:innen bereitgestellt werden, so wie dies teils in Lehrmitteln schon angeboten wird. Es eignen sich wohl nur Aufgaben mit eher eng gefassten Lösungsmöglichkeiten, die sich direkt auf ein beobachtbares Sprachphänomen beziehen. Dass sich dann und wann mal eine grammatisch-reflexive Sequenz durch das Textschaffen oder Lesen ergibt und allenfalls von versierten Lehrpersonen situativ-integrativ aufgegriffen wird, wäre wünschenswert, kann aber sicher nicht systematisch erfolgen. Ich habe im Lese- und Schreibunterricht teils Stellen aus Texten herausgegriffen und die Schüler:innen nach der Wirkung gefragt, nach der Passung zu einem Muster, nach dem Grund der Wahl eines bestimmten Satzbaus u.a. Es ging dabei aber lediglich um grammatische Reflexion im weitesten Sinn: um ein Erkennen von Schemata, ohne Anspruch darauf, dass deren Regeln und die damit einhergehenden Termini schon kognitiv durchdrungen werden konnten. Wie siehst du das?

Sara Grunauer: Ja, das klingt nach einer Entschlackung des Grammatikunterrichts und wäre sicher zu begrüssen. Ich habe aber schon gehört, dass Lehrpersonen oft zurückmelden, es gäbe zu wenig Grammatikübungen in Lehrmitteln. Sie wären froh, wenn sie ihren Schüler:innen mehr Übungsmaterial zur Verfügung stellen könnten, damit diese mehr Sicherheit bekommen. Das ist ja auch eine wichtige Funktion unserer Aufgabenentwicklung für «mindsteps».

Leider funktioniert das oft nicht so recht: Einige Schüler:innen beherrschen ein Grammatikthema und fühlen sich sicher darin und andere bleiben auch nach ganz viel Üben noch unsicher. Daher finde ich deinen Ansatz sinnvoller, die Grammatikübungen auf ein leistbares Minimum zu reduzieren und da zu investieren, wo es sich lohnt – beispielsweise da, wo man mit Automatisierung relativ

weit kommt. Die frei gewordene Zeit würde dann Möglichkeiten für andere Sprachhandlungen – oder für Sprachreflexion in einem erweiterten Sinn – bieten.

Ein solches Vorgehen könnte allerdings ein Problem bei Übertrittsprüfungen in andere Schulstufen generieren – vor allem bei den Aufnahmeprüfungen fürs (Langzeit-)Gymnasium. Auch regionale Leistungsüberprüfungen wie z.B. die «Checks» oder das «Stellwerk» sind diesbezüglich problematisch.⁹ Da wird verlangt, dass sämtliche Grammatikthemen aus der Primarschule bis zu einem gewissen Grad beherrscht werden. In diesem Fall würde bspw. die Kasusbestimmung in der Primarschule doch wieder ziemlich relevant werden. Das heisst wohl, dass vor allem für diejenigen Schüler:innen, die ins Gymnasium wollen, ein prüfungsvorbereitender Grammatikunterricht doch nötig wäre.

Vielleicht müsste man das Pferd von hinten aufzäumen: Wie viel Grammatik wird für das Gymnasium überhaupt benötigt? Wäre ein mögliches Szenario, die Übertrittsprüfungen anders zu gestalten und anstatt Grammatikwissen und -können abzufragen bspw. Textverständnis und Schreibkompetenzen zu prüfen?

Oder man könnte auch Sprachreflexion überprüfen. Nur, wie beurteilt man eine wirkliche Sprachreflexion? Vermutlich müssten es Beobachtungsnoten sein, doch dies in einer vom Unterricht entkoppelten (Aufnahme-)Prüfung zu realisieren, wäre wohl ziemlich schwierig bzw. aufwendig.

Sabine Geiger: Ja, ich würde angepasste Prüfungsformen sehr begrüßen. Rechtschreibung und Grammatik sind ja im Textschaffen zur Genüge drin – summativ gesehen. Fehlt eigentlich wirklich nur noch ein Nachdenken über Sprache. Ich denke, dieses sollte aber schriftlich und nicht in Form von Beobachtungsnoten während des Jahres erfolgen. Vielleicht eher anhand von Muster-Reflexionsaufgaben. Denn einen Übertritt nur anhand von Beobachtungen zu begründen, bewirkt, dass sich eine Lehrperson mit unzähligen Beobachtungsbögen während des Jahres herumschlagen muss. Das ist eine unübersichtliche, stressige Angelegenheit. Andererseits besteht die Gefahr, dass ein rein prüfungsbasierter Übertrittsentscheid nicht repräsentativ ist.

Sara Grunauer: Was wäre denn nun die beste Lösung dieses Dilemmas im Hinblick auf Unterrichts- und Übertrittssituationen?

Sabine Geiger: Das weiss ich auch nicht. Ich fände es aber ehrlich gesagt nicht schlimm, wenn bei den Übergängen in eine andere Schulstufe wie gesagt eher Sprachreflexion statt Grammatik getestet würde. Es reicht in meinen Augen, wenn Grammatik innerhalb des Textschaffens überprüft wird – sowohl in Übertrittssituationen als auch im Unterricht. Lehrpersonen können dabei sehen, bei welchen Kindern grammatische Probleme bestehen. Im Unterricht werden diese über die Jahre hinweg im Sinn einer Förderung wieder aufgegriffen. Die Qualität formativer, längerfristiger Diagnosen ist erwiesenermassen höher als eine punktuelle Beurteilung des Könnens an einer einzelnen Prüfung.¹⁰ Eigentlich müssten bei Übertrittssituationen nur die «Problemfälle» diskutiert werden. Die Lehrpersonen der Schnittstellen müssten also Zeit finden, sich zusammensetzen, um für problematische Fälle eine geeignete Förderung auf der nächsten Stufe zu finden. Viele sind das sicher nicht.

Sara Grunauer: Mir scheint, dies wäre für die Förderung der Sprachhandlungsfähigkeiten der Schüler:innen viel gewinnbringender als die bisherige Praxis, würde allerdings die bestehenden Strukturen ziemlich aufbrechen und müsste auf bildungspolitischer Ebene ins Rollen gebracht werden. Vermutlich könnten wir noch lange diskutieren. Auch darüber, wie ein Grammatikunterricht in der Sekundarschule und im Gymnasium aussehen würde. Aber diesen Diskurs überlassen wir gerne Fachdidaktiker:innen und Lehrpersonen dieser Schulstufen.

⁹ <https://www.check-dein-wissen.ch> ; <https://www.stellwerk-check.ch>

¹⁰ Vgl. Hattie & Timperley, 2007.

3 Fazit

Viele Fragen bleiben offen. Als ein gemeinsames Fazit können wir aber festhalten, dass sich Grammatikunterricht an den Möglichkeiten der Primarschüler:innen orientieren soll: Die Komplexität des Grammatiksystems wird auf sinnvolle Weise reduziert, so dass die Schüler:innen das System als verständlich und lernbar erfahren können. Zudem haben sie Zeit dazu bis Ende Zyklus 3. Es muss also nicht die gesamte Grammatik am Ende der Primarschule bis in die Peripherie abgehandelt sein; das ist auch lerntheoretisch unsinnig.

Zielführend wäre es also, den Lehrpersonen eine curricular strukturierte Übersicht über den Grammatikstoff und entsprechend sinnvolle Aufgaben dazu zur Verfügung zu stellen. Sie würden durch einen solch vereinfachten Aufbau entlastet, da sie sich an dessen Anhaltspunkten orientieren könnten. Zudem würde ein ausreichendes Angebot an guten Aufgaben den Vorbereitungsaufwand reduzieren und den Lehrpersonen die Sicherheit vermitteln, ihren Schüler:innen (didaktisch und lerntheoretisch) sinnvolles Üben zu ermöglichen. Die einen Aufgaben würden primär auf eine Automatisierung einzelner, trainierbarer Grammatikformen abzielen, andere Aufgaben würden die Reflexion über Grammatikphänomene punktuell anregen. Der Aufbau eines grammatischen Verständnisses würde übersichtlich und Schritt für Schritt angeleitet werden. Für die Schüler:innen genauso wie für die Lehrpersonen.

Literatur

- Bastian, J. (2016). Feedback im Unterricht. Lernerfahrungen sichtbar machen – gemeinsam reflektieren – gemeinsam beraten. *Seminar*, (1), 58–66.
- Bredel, U. & Schmellentin, C. (2014). *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* Schneider Verlag Hohengehren.
- 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.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Lindauer, T. & Schmellentin, C. (2022). Zum Verhältnis von Sprachreflexion und Grammatikunterricht im Lehrplan 21. *leseforum.ch*, Online-Plattform für Literalität 2022/1. https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/748/2022_1_de_Lindauer_Schmellentin.pdf
- Peyer, A. (2016). Grammatik und Sprachreflexion: Ja, aber wie? *Grundschule Deutsch*, (52), 46–47.
- Peyer, A. (2020). Grammatikunterricht und Schreiberfolg? Beziehungsstatus: Es ist kompliziert. *Der Deutschunterricht*, (2), 25–34.
- Philipp, M. (2012). Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick. *Didaktik Deutsch*, 17 (33), 59–73.
- Sturm, A. (2017). Förderung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 266–284). Beltz Juventa.

Webseiten

- <https://www.check-dein-wissen.ch>
<https://www.mindsteps.ch>
<https://www.stellwerk-check.ch>

Autorinnen

Sara Grunauer, BA, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der PH FHNW. Sie leitet die Aufgabenentwicklung für die Aufgabendatenbank mindsteps im Fach Deutsch und ist an der Aufgabenentwicklung für die Checks des Bildungsraums Nordwestschweiz beteiligt. Zur Zeit schreibt sie ihre Masterarbeit im Master Fachdidaktik Schulsprache Deutsch an der PH Zürich.

Sabine Geiger, BA, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der PH FHNW. Sie ist dort an der Aufgabenentwicklung für die Aufgabendatenbank mindsteps im Fach Deutsch beteiligt und unterstützt die Aufgabenentwicklung für die Checks des Bildungsraums Nordwestschweiz. An der PHSG arbeitet sie als Lehrbeauftragte im Fachbereich Sprachen. Momentan schreibt sie ihre Masterarbeit im Master Fachdidaktik Schulsprache Deutsch an der PH Zürich.

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

Opportunités et limites de la réflexivité langagière et de l'enseignement de la grammaire au niveau primaire

Une discussion entre didacticiennes de l'allemand sur la langue en tant qu'objet

Sara Grunauer et Sabine Geiger

Chapeau

Au cours d'un entretien, deux didacticiennes de l'allemand abordent différentes questions relatives à l'enseignement de la grammaire au niveau primaire en partant du constat suivant : la place accordée à l'enseignement traditionnel de la grammaire en classe est encore aujourd'hui (trop) grande, alors que les élèves, on le sait, auraient d'urgence besoin de plus de temps pour des pratiques langagières telles que la lecture et l'écriture, et que cet enseignement de la grammaire pourrait même avoir un effet négatif sur la qualité des textes (voir notamment Philipp, 2012 ; Graham, Harris & Santangelo, 2015). Avec l'introduction du plan d'études alémanique Lehrplan 21, l'approche purement normative a été complétée par une approche réflexive (voir « Sprache(n) im Fokus ») qui, outre la réflexion sur les structures linguistiques, thématise notamment l'utilisation de la langue. Toutefois, pour enseigner la grammaire de manière réflexive, l'enseignant.e doit disposer de connaissances linguistiques ou systématiques approfondies qui ne s'acquièrent pas dans le cadre d'un cursus de bachelor. Il s'agit donc de savoir si la réflexivité langagière est pertinente et possible au niveau primaire, et, le cas échéant, sous quelle forme.

Les didacticiennes abordent l'enseignement de la grammaire au niveau du contenu, de la méthode et de la didactique, avec le concept « Sprache(n) im Fokus » comme prémisse. La discussion s'appuie sur les connaissances du discours didactique, les expériences faites au cours de la formation et sur leur propre activité d'enseignement au niveau primaire. Les autrices abordent des thématiques délicates telles que le choix de sujets grammaticaux pertinents, la manière d'enseigner la grammaire en primaire, que ce soit par les enseignant.es en poste ou en formation, la réflexivité langagière éventuelle dans l'enseignement (de la grammaire). Elles proposent également des solutions pratiques.

Mots-clés

Enseignement de la grammaire, réflexivité langagière, formation du corps enseignant, thématique délicate, promotion et vérification

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

Opportunità e limiti della riflessione linguistica e dell'insegnamento della grammatica a livello di scuola primaria

Un colloquio tra didatti del tedesco sulla lingua come oggetto

Sara Grunauer e Sabine Geiger

Riassunto

In una conversazione, due didattici del tedesco riflettono su varie questioni riguardanti l'insegnamento della grammatica a livello di scuola primaria sullo sfondo della seguente problematica: (troppo) tempo viene ancora speso nell'insegnamento tradizionale della grammatica nella scuola primaria, anche se è ormai noto che gli allievi avrebbero bisogno del tempo di apprendimento dedicato a questo più urgentemente per attività linguistiche come la lettura e la scrittura, e che l'insegnamento della grammatica può addirittura avere un impatto negativo sulla qualità del testo (cfr. ad esempio Philipp, 2012; Graham, Harris & Santangelo, 2015). Con l'introduzione del Lehrplan 21 nei Cantoni della Svizzera tedesca, l'approccio puramente normativo è stato integrato da un approccio riflessivo (cfr. «Sprache(n) im Fokus») che, oltre alla riflessione sulle strutture linguistiche, affronta in particolare anche l'uso della lingua. Tuttavia, per insegnare la grammatica in modo riflessivo, gli insegnanti necessitano di una conoscenza approfondita della linguistica e dei sistemi linguistici, che non può essere acquisita in modo completo nell'ambito di un programma di Bachelor. Si pone quindi la questione di quale forma di riflessione linguistica abbia senso e sia fattibile a livello primario. L'articolo si rivolge a (futuri) insegnanti di scuola primaria, didattici della lingua tedesca, docenti ASP e autori di materiali didattici che sono interessati alle esperienze degli autori con la riflessione linguistica nell'insegnamento della scuola primaria, la didattica della materia, la psicologia dell'apprendimento, le considerazioni linguistiche sull'insegnamento della grammatica e lo sviluppo di esercizi grammaticali. Sfide come la selezione di argomenti grammaticali rilevanti, il modo in cui la grammatica viene insegnata – sia nelle scuole primarie che nei curricula di formazione per i futuri insegnanti della scuola primaria – e le possibilità di riflessione linguistica nell'insegnamento (della grammatica) vengono tematizzate e vengono indicate possibili soluzioni.

Parole chiave

insegnamento della grammatica, riflessione sulla lingua, formazione degli insegnanti, sfide, promozione e revisione

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