

Können oder Wissen? Oder doch beides?

Wie Sprachbetrachtung mit der Förderung sprachlicher Fähigkeiten verbunden werden kann

Der Grammatikunterricht gilt als Sorgenkind des Deutschunterrichts: unbeliebt bei Lernenden und Lehrkräften, kaum nachhaltig und mit unklarer Daseinsberechtigung. Dabei gibt es viele Möglichkeiten, Sprachbetrachtung motivierend zu gestalten und positive Effekte auf den Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern anzubahnen.

Foto: stock.adobe.com/bjelendajiphoto



Von Andreas Krafft

Die Sprache ist nicht nur ein hochkomplexes Kommunikationsmedium; sie erlaubt es uns zugleich, sie selbst zum Gegenstand der Aufmerksamkeit zu machen. Das unterscheidet die menschliche Sprache von Zeichensystemen, die von Tieren verwendet werden (Bredel 2013, S. 22): Bienen beispielsweise tanzen, um die Entfernung und Richtung einer Futterquelle anzudeuten. Sie tanzen aber (zumindest nach allem, was wir heute wissen) nicht darüber, wie eine andere Biene gestern getanzt hat oder wie man eleganter tanzen könnte – sie nutzen also eine Form von Sprache, betreiben aber keine Sprachbetrachtung.

Wie Kinder über Sprache nachdenken

„Fu fift alle fumen fit der fieffanne, ich sag alles mit ‚eff‘; oh du musst – oh fu fuft afeiten.“

„Morgen sagt man ‚heute‘, und jetzt sagt man ‚morgen‘.“

„Gell, ‚Papagei‘ ist genauso wie ‚Papa‘, aber nur dass es länger ist. Papagei – Papa.“

„Wenn’s keine Wörter gibt, dann wär’s ganz schön langweilig. Dann spielst du, aber ohne Wörter, das ist ganz schön langweilig.“

(Beispiele entnommen aus: Krafft 2014)

Sprachbetrachtung im Alltag und im Deutschunterricht

Es gibt zahlreiche Belege dafür, dass Kinder schon früh damit beginnen, Sprache zum Gegenstand ihres Denkens und Redens zu machen (s. die Beispiele in Kasten links). Einen deutlichen Schub erhält diese Entwicklung durch den Schriftspracherwerb: Die Fixierung von Sprache auf Papier bzw. auf dem Bildschirm erleichtert ihre genaue Wahrnehmung und Beschreibung losgelöst von der konkreten Kommunikationssituation. Bredel (2013, S. 23ff.) spricht in diesem Zusammenhang von *Distanzierung* (Herstellung eines Abstands zur Sprache, die wir normalerweise intuitiv nutzen), *Deautomatisierung* (Bewusstmachung von üblicherweise automatisierten Prozessen) und *Dekontextualisierung* (Betrachtung sprachlicher Einheiten unabhängig vom Verwendungskontext).

Seit dem 19. Jahrhundert, also seit der Etablierung des Deutschunterrichts an allgemeinbildenden Schulen, galt die Sprachbetrachtung als ein selbstverständlicher Bestandteil desselben. Man orientierte sich zunächst an der gängigen Praxis des Latein- und Griechischunterrichts, zu welcher die Analyse komplexer Satzstrukturen und Wortformen gehörte. Allerdings

Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht

... typisch traditioneller Grammatikunterricht	... so geht's besser!
<ul style="list-style-type: none"> Betrachtung von sprachlichen Strukturen v. a. auf der Wort- und Satzebene: Wortbildungen, Flexionsformen, Ermittlung von Satzgliedern, Beschreibung von Satzarten 	<ul style="list-style-type: none"> Zusätzlich: Semantische Reflexionen (z. B. zu Wortfeldern, Mehrdeutigkeit), sprachphilosophische Reflexionen (z. B. zur Funktionsweise von Sprachen, zu den Unterschieden zwischen Menschen- und Tiersprachen), sprachvergleichende Reflexionen (z. B. darüber, wie dieselbe Information in verschiedenen Sprachen ausgedrückt wird) (s. den Beitrag von Tobias Krämer, S. 32–37)
<ul style="list-style-type: none"> Formaler Fokus: Sprachliche Phänomene werden losgelöst von ihrer Verwendung untersucht und benannt 	<ul style="list-style-type: none"> Zusätzlich: Funktionaler Fokus: Die bewusste und angemessene Verwendung sprachlicher Mittel wird eingeübt, z. B. beim Schreiben von Texten oder beim mündlichen Erzählen (s. den Beitrag von Simone Amorocho/Christian Pfeiffer, S. 26–31)
<ul style="list-style-type: none"> Deduktive Vorgehensweise: Sprachliche Muster oder Gesetzmäßigkeiten werden von der Lehrkraft vorgegeben oder im fragend-entwickelnden Unterricht durch geschickte Impulse den Kindern „in den Mund gelegt“ 	<ul style="list-style-type: none"> Induktive Vorgehensweise: Die Kinder werden in die Rolle von Sprachforscherinnen und -forschern versetzt und experimentieren, beobachten und beschreiben selbstständig (s. den Beitrag von Iris Kleinbub, S. 12–17)
<ul style="list-style-type: none"> Wissens- bzw. Reflexionsorientierung: Sprachliches Können wird als gegeben vorausgesetzt, darauf aufbauend werden sprachliche Strukturen betrachtet und benannt. 	<ul style="list-style-type: none"> Zusätzlich: Könnensorientierung: Die produktive und rezeptive Verwendung sprachlicher Muster wird gezielt eingeübt (s. die Beiträge von Margit Berg, S. 18–24 und Theresa Borggrefe/Andreas Krafft, S. 38–44)

herrschen im sogenannten muttersprachlichen Grammatikunterricht auf den ersten Blick natürlich andere Verhältnisse: Die Bildung von Wortformen und syntaktischen Strukturen wird zu großen Teilen schon vor der Schulzeit erworben und kann deshalb – im Gegensatz zum fremdsprachlichen Unterricht – als bekannt (aber nicht unbedingt bewusst) vorausgesetzt werden. „Den größten Teil der deutschen Grammatik haben die Kinder bereits mit ihrer Sprache gelernt, noch ehe sie in die Schule kommen. Sie ‚haben‘ ihn, doch sie ‚wissen‘ noch nicht, was sie haben; sie sprechen noch nicht darüber. Das erst wird Aufgabe der Schulgrammatik sein“ (Menzel 1999, S. 14). Deshalb stehen im herkömmlichen Sprachunterricht, der sich als wissensorientiert oder reflexionsorientiert charakterisieren lässt, die Bewusstmachung, Beschreibung und Benennung sprachlicher Phänomene im Vordergrund: „Einblick in den Bau der Sprache ist unser vorrangiges Ziel“ (Menzel 1999, S. 16, Hervorh. im Original). Das kann, wie die Stichworte im Kasten oben zeigen, ganz unterschiedliche Ebenen von Sprache betreffen – entscheidend ist dabei, wie mit diesen umgegangen wird.

Förderung sprachlicher Fähigkeiten – im Deutschunterricht?

Ein wissens- oder reflexionsorientierter Grammatikunterricht muss keineswegs trocken und fernab der

Interessen von Schülerinnen und Schülern sein – hierfür sollen die Beiträge im vorliegenden Heft Anregungen liefern. Ein facettenreicher und motivierend gestalteter Sprachunterricht löst aber noch nicht das Problem, dass viele Kinder gar nicht über das hierfür notwendige sprachliche Können verfügen. Der Blick in Lehrwerke und in die Unterrichtspraxis zeigt immer wieder, dass sprachliche Fähigkeiten stillschweigend vorausgesetzt werden, die bei Kindern aus schrift- und bildungsfernen Elternhäusern oder bei Zweitsprachlernenden nicht zwangsläufig gegeben sind. Dies kann die unterschiedlichsten sprachlichen Ebenen betreffen: Wortformenbildung (z. B. Präteritumformen bei unregelmäßigen Verben; Markierung von Akkusativ, Dativ und v. a. Genitiv), syntaktische Muster (z. B. Verknüpfungskonstruktionen mit Haupt- und Nebensätzen, die für bestimmte Textsorten typisch sind), Lexik (z. B. differenzierende Ausdrücke in Wortfeldern wie ‚gehen‘ und ‚sagen‘) oder Pragmatik (z. B. kontextuell passende Höflichkeitsformen) stehen nicht allen Lernenden in dem Maße zur Verfügung, wie es für die Bearbeitung von Lernaufgaben und die Beschreibung sprachlicher Phänomene erforderlich wäre. Die gezielte Förderung sprachlicher Fähigkeiten ist somit Aufgabe eines sprachintensiven Regelunterrichts und kann nicht vollständig an Vorbereitungsklassen, Sprachkurse o. ä. delegiert werden.

Sprachförderung durch Sprechen

Die Notwendigkeit eines sprachförderlich ausgerichteten Deutschunterrichts ist selbstverständlich nicht auf die Corona-Pandemie zurückzuführen, wurde in diesem Zusammenhang aber besonders deutlich: Die Einschränkungen des Präsenzunterrichts (z. B. durch Abstandsregeln und Maskenpflicht) erschwerten Sozialformenwechsel, begrenzten Gesprächsphasen und reduzierten so die Möglichkeiten für sprachliches Lernen. Noch gravierender waren die Auswirkungen der zeitweiligen Schulschließungen: Im Fernunterricht geriet durch den Fokus auf schriftliche Aufgabenstellungen die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten vielfach völlig aus dem Blick.

Wie der Aufbau von ‚Können‘ und ‚Wissen‘ verbunden werden kann

Eine rein reflexiv ausgerichtete Sprachbetrachtung ist also für den Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen kein gangbarer Weg. Ein angemessen umfangreicher und differenzierter Wortschatz; die Fähigkeit, komplexe Sätze zu bilden oder Verben, Artikel und Adjektive korrekt zu flektieren; die Nutzung von Textprozeduren beim Verfassen von Texten oder beim mündlichen Präsentieren – all das kann nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern muss gezielt angebahnt und unterstützt werden.

Für die Planung eines sprachförderlichen Unterrichts empfiehlt sich die Berücksichtigung von drei aufeinander aufbauenden Elementen, die je nach Lerngegenstand und Lernvoraussetzungen unterschiedlich gewichtet werden können. Die Abfolge orientiert sich am sogenannten wortschatzdidaktischen Dreischritt (Kühn 2010, S. 67), wird hier aber auf den Bereich des sprachlichen Lernens insgesamt ausgeweitet:

- **Inputspezifizierung:** Den Lernenden werden die ausgewählten sprachlichen Elemente und Strukturen durch geplante (schriftlichen oder mündlichen) Input zugänglich gemacht. Es eignen sich hier Texte oder mündliche Handlungen, in denen bestimmte Muster gehäuft (z.B. Präteritumformen) oder kontrastiert (z. B. Nominativ- und Dativformen) auftreten.
- **Bewusstmachung:** Nun werden die im ersten Schritt verwendeten Elemente bzw. Formen betrachtet und metasprachlich beschrieben. Hierbei kommen Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung (s. o.) ins Spiel. Besonders im Grundschulalter ist es wichtig, dabei handlungsorientiert und operational vorzugehen: Durch grammatische Proben wie das Umstellen, Ersetzen, Weglassen und Umformen von Einheiten werden Regularitäten wahrnehmbar und können so auch beschrieben und benannt werden.
- **Outputspezifizierung:** Schließlich ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler zur Produktion sprachlicher (mündlicher oder schriftlicher) Einheiten unter Verwendung der erarbeiteten Elemente und Formen anzuregen. Hierzu eignen sich mündliche und schriftliche Aufgabenstellungen, aber auch Spielformen wie ‚Memory‘ oder ‚Kofferpacken‘ mit konkreten Vorgaben für die Verbalisierung der einzelnen Schritte.

Literatur

- Bredel, Ursula: *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Schöningh: Paderborn 2013.
Krafft, Andreas: *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 2014.
Kühn, Peter: *Sprache untersuchen und erforschen*. Cornelsen: Berlin 2010.
Menzel, Wolfgang: *Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Klett/Kallmeyer: Seelze-Velber 1999.

Der Autor



Foto: Privat

Dr. Andreas Krafft ist Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.