

Grammatische Kenntnisse beobachten

Sprachkönnen – Sprachbewusstheit – Sprachwissen

Was Schülerinnen und Schüler im Grammatikunterricht leisten, lässt sich nur beobachten, wenn sie ihre Leistungen auch zeigen können. Hier werden Aufgabentypen und Verfahren vorgestellt und daraufhin geprüft, ob und in welcher Hinsicht mit ihrer Hilfe Einblick gewonnen werden kann in das Sprachwissen und -können der Kinder.

In der Grundschulzeit erweitern Schülerinnen und Schüler ihre Sprachkompetenz in entscheidender Weise: Ihr Wortschatz steigt sprunghaft an, ihre Gesprächsbeiträge und schriftlichen Texte werden länger, sie sind zunehmend in der Lage, Gedanken miteinander zu verknüpfen, es gelingt ihnen immer besser, intentionsgemäß und adressatenspezifisch zu formulieren. Begleitet und befördert wird dies von einer sich entwickelnden Sprachbewusstheit, die durch den Schriftspracherwerb und den Grammatikunterricht maßgeblich intensiviert wird.

Der Weg in die Schrift ist für die Kinder mit einer Distanznahme von Sprache verbunden, die dazu führt, dass sich grundlegende grammatische Begriffe wie *Wort*, *Satz*, *Text* überhaupt erst entwickeln. Distanznahme ist auch dann nötig, wenn es zum Beispiel gilt, etwas genauer, höflicher oder einfacher auszudrücken, kurz: wenn es darum geht, sprachliche Alternativen abzuwägen.

Die Sache des Grammatikunterrichts ist es, diese Distanznahmen zu unterstützen. Das schließt ein, Kindern zu verdeutlichen, inwiefern sich schriftliche Sprache von mündlicher

unterscheidet. Der Grammatikunterricht hilft bei der Entwicklung eines Gefühls für schriftsprachliche Norm. Das gilt gleichermaßen für Kinder, die Deutsch als Erstsprache erworben haben, wie für solche, für die Deutsch Zweitsprache ist.

Aufgaben des Grammatikunterrichts

Perfektionierung von prozeduralem Sprachwissen, von Sprachkönnen, ist also ebenso Aufgabe des Grammatikunterrichts wie die Förderung von Sprachbewusstheit, die vor allem das Schreiben (und Lesen) begleitet. Verbunden wird dies mit der Entwicklung grammatischer Begriffe. Die Schülerinnen und Schüler nehmen Einblick in das System der Sprache, lernen Wörter Wortarten zuzuordnen und zu verstehen, wozu die Wörter dieser einzelnen Wortarten dienen, begreifen, wie Sätze aufgebaut sind, lernen die Wichtigkeit von Satzstellung kennen und wie Sätze zusammenhalten. Wenn bei der Sprachbetrachtung Formen und Funktionen aufeinander bezogen werden, hilft ihnen das auf die Dauer, über ihre

Sprache bewusst zu verfügen und sie nicht einfach nur zu benutzen. Und – ein gerade für den Unterricht wichtiger Effekt – sie können sich miteinander über Sprache verständigen.

Sprachkönnen und Profilanalyse

Wenn Lehrerinnen und Lehrer die Sprachproduktionen ihrer Schülerinnen und Schüler aufmerksam lesen, können sie beobachten, an welchen grammatischen Themen sich die Kinder gerade abarbeiten: ob sie gerade mit Tempusformen beschäftigt sind oder mit den verschiedenen Artikeln des Deutschen experimentieren, wie es bei Zweitsprachlern lange üblich ist, bis Klarheit eintritt, oder ob sie schon Redegegenstände spezifizieren.

In einem ersten Zugriff kann es notwendig sein zu schauen, welche Schritte grammatischer Entwicklung die Kinder bereits bewältigt haben. Hierzu hat Griebhaber die Profilanalyse von Clahsen weiterentwickelt. Die Profilanalyse (z. B. Griebhaber 2013) baut auf der Beobachtung auf, dass der deutsche Satz maß-

	Linke Klammer	Mittelfeld	Rechte Klammer
Der Drache	trinkt	am Abend viel Milch	
Der Drache	hat	am Abend viel Milch	getrunken
Der Drache	wollte	am Abend viel Milch	trinken
Am Abend	wollte	der Drache viel Milch	trinken
Der Drache	trank	die Milch	aus
	als	es Abend	war

Abb. 1:
Verschiedene
Beispiele für die
Klammerstruk-
tur des Verb-
komplexes im
Deutschen

geblich durch die Klammerstruktur des Verbkomplexes gekennzeichnet ist. Die Klammerstruktur trifft man an bei Konstruktionen mit einem Hilfsverb (Perfekt, Plusquamperfekt, Futur), mit einem Modalverb, und bei Verben mit einem trennbaren Präfix; und auch Subjunktoren und Finitum in Endstellung bilden eine Klammer (s. Abb. 1).

Folgende Profilstufen werden unterschieden:

1. Das Verb wird in finiter Form benutzt: *Der Drache trinkt.*
2. Finite und infinite Verbteile werden getrennt: *Der Drache hat Milch getrunken.*
3. Das Subjekt rückt hinter das Finitum: *Abends hat der Drache Milch getrunken.*
4. In Nebensätzen rückt das finite Verb ans Ende: *Als es Abend war, hat der Drache Milch getrunken.*
5. Der Nebensatz wird in einen Satz eingefügt: *Der Drache hat, als es Abend war, Milch getrunken.*
6. Erweiterte Partizipialattribute werden integriert: *Der vom vielen Herumirren erschöpfte Drache trank Milch.*

In der Grundschulzeit wird die Stufe 5 selten erreicht.

Mit diesem Verfahren lassen sich schriftliche, aber auch mündliche Sprachproduktionen untersuchen. Die Sprachprobe sollte groß genug sein, damit die Kinder zeigen können, wie weit sie in ihrer Entwicklung gekommen sind. Denn die in Frage stehende Struktur muss mindestens drei Mal in der Sprachprobe vorkommen, so Griebhaber (2010, S. 156), damit

eine Profilstufe als bewältigt betrachtet werden kann. Bei der auf der Diagnose aufbauenden Planung von Unterricht ist zu beachten, dass nur auf der nächst höheren Stufe gearbeitet werden darf. Die Arbeit an grammatischen Strukturen, die auf einer zu hohen Entwicklungsstufe liegen, kann die Lerner und Lernerinnen verunsichern und in ihren Leistungen wieder zurückfallen lassen.

Grammatische Begriffe entstehen allmählich

Schwieriger als die Beobachtung des Sprachkönnens ist die Beobachtung der Entwicklung der Sprachbewusstheit und des Sprachwissens. Wie das Sprachkönnen, so entwickeln sich auch Sprachbewusstheit und Sprachwissen allmählich. Am Ende des Lernprozesses steht, dass die Schülerinnen und Schüler Auskunft geben können über die sprachlichen Formen und ihre Funktion(en), dass sie sich also metasprachlich ausdrücken können und Fachtermini sinnvoll – mit Begriffswissen verbunden – benutzen. Eine terminologisch perfekte Äußerung über Sprache, also ein Sprechen über Sprache mit Fachbegriffen, kann als Endphase der Entwicklung betrachtet werden.

Ihr geht eine lange Phase voraus, in der die grammatischen Strukturen allmählich zugänglich werden: zugänglich bei der Produktion und Rezeption von Sprache (was wir Sprachbewusstheit nennen) und isoliert davon. Günstig ist es daher, wenn sich im Grammatikunterricht

Phasen, in denen nah an Texten gearbeitet wird, abwechseln mit Phasen, in denen sprachliche Mittel stärker herausgehoben und isoliert betrachtet werden. Lehrerinnen und Lehrer begleiten die Entwicklung (meta-)sprachlichen Wissens, geben Impulse im Unterrichtsgespräch und Aufgaben, die die Kinder lösen können.

Ein Blick in Aufgaben

Termini werden als zu wichtig erachtet

Schaut man sich aber Aufgaben an, die Schülerinnen und Schülern bei grammatischen Leistungsüberprüfungen gestellt werden (alle folgenden Beispiele stammen aus einer Sammlung von Leistungsaufgaben diverser Grundschulen), so fallen – bei aller Unterschiedlichkeit im einzelnen – große Ähnlichkeiten zwischen ihnen auf:

Da ist zum einen zu beobachten, dass in fast allen Aufgabenstellungen grammatische Termini wie Nomen, Präposition, Subjekt, Akkusativobjekt benutzt werden. Grammatisches Wissen hat offenbar nur der erworben, der über Termini verfügt. Das gilt auch für Beispiele, in denen Sprachkönnen aktiviert werden muss. Ein Beispiel aus einer Vielzahl von ähnlichen Beispielen:

Setze Pronomen in die Lücken.

Die Jungen laufen auf den Hof. _____ wollen Fußball spielen.

Julian trifft Hanna. Er gibt _____ ein Buch.

Der Lehrer hat Geburtstag. Die Klasse gratuliert _____.

Vor allem formales Wissen wird abgefragt

Der Erwerb von Sprachwissen wird grundsätzlich auf diese Weise abgefragt:

1. Nenne die 4 Fälle und schreibe die dazugehörigen Fragen auf.
2. Unterstreiche die Nomen im Nominativ.
3. Bestimme die Fälle der unterstrichenen Wörter.

Fall, Nomen, Nominativ muss man beherrschen, will man die Aufgaben lösen. Erfolge der Schülerinnen und Schüler, die sich diese Termini nicht gemerkt haben, sind Zufallserfolge. Auskunft über den Leistungsstand erhalten, kann hier nur meinen: Auskunft über die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler erhalten, terminologisch gefasstes Wissen anwenden zu können. Verwechselt ein Kind die Termini, wird allzu rasch darauf geschlossen, dass es auch über kein Begriffswissen verfügt.

Obwohl die Bildungsstandards und die Curricula an verschiedenen Stellen auf den Zusammenhang von Form und Funktion verweisen, dominiert in den Leistungstests formales Wissen (vgl. Kühn 2014), wie auch das eben genannte Beispiel zeigt: Ein Nomen wird in dem eben angeführten Beispiel anhand seiner Formeigenschaften definiert, es ist deklinierbar. Die für das Schreiben und Verstehen von Texten ebenfalls wich-

tige funktionale Eigenschaft von Nomen, nämlich etwas charakterisierend zu bezeichnen, kommt nicht in den Blick.

Inhaltliches – Grammatisches

Auch bei der Aufgabe für eine 4. Klasse, mit der grammatisches Wissen abgefragt werden soll (so lässt sich aufgrund der übrigen Aufgaben schließen), muss man sich fragen, was wirklich im Fokus steht (Abb. 2).

Durch die Aufgabenstellung erfahren die Kinder noch einmal, dass die als „Support“ genutzten Wörter (Hlebec (in Vorber.)) Nomen sind. Wenn sie nun diese Wörter den Oberbegriffen zuordnen, kann das geschehen, ohne dass die Funktionalität von Nomen dabei eine Rolle spielt. Dass ein Opa ein Mensch ist, wissen auch diejenigen, die keinerlei grammatisches Wissen haben. Weltwissen elementarster Art reicht aus. Darüber hinaus irritiert, dass zwischen den zu ordnenden Wörtern und der Aufgabenstellung grafisch nicht unterschieden wird: Beide sind in derselben Type gesetzt. Das erschwert den Schülerinnen und Schülern zu erfassen, dass in der Aufgabenstellung Sprache metasprachlich genutzt, mit den angeführten Wörtern aber auf die „Welt“ verwiesen wird, sie hier also objektsprachlich benutzt werden. Die Unterscheidung von Objektebene und Metaebene ist jedoch kognitiv von großer Bedeutung.

Alternativen

Will man nicht nur terminologisch gefasstes Wissen ermitteln, sind Aufgabenstellungen nützlich, die ohne Termini auskommen, aber dennoch die Zugänglichkeit von grammatischen Phänomenen prüfen. Eine solche Möglichkeit – hier mit dem Fokus, den Unterschied zwischen Nomen und finiten Verben zu erfassen – sind zum Beispiel implizite Wortarttests, wie sie Funke (2005) in die didaktische Diskussion gebracht hat, Aufgaben, die zu problemorientiertem Arbeiten führen. Hier ein Beispiel:

„Nachdenklich stand der Angler vor seinem Forellenteich.

- a. Wie viele FISCHE ich mir heute heraus?
- b. Wie viele FISCHE hole ich mir heraus?
- c. Wie viele FISCHE angle ich jetzt hheraus?
- d. Wie viele FISCHE greife ich jetzt heraus?

Aus den vier Möglichkeiten a–d, den mit dem ersten Satz begonnenen Text fortzuführen, ist eine herauszusuchen und anzukreuzen, die ‚nicht zu den anderen passt‘. Hinweise darauf, unter welchem Gesichtspunkt sie nicht passt, werden nicht gegeben.“ (Funke 2005, S. 189)

Wer diese Aufgabe lösen kann, ist in der Lage, „auf Aspekte syntaktischer Strukturierungen zu reagieren“ und kann daher Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sätzen

Abb. 2:
Aufgabe für eine
4. Klasse zum Ab-
fragen gramma-
tischen Wissens

Ordne die Nomen der passenden Kategorie zu.
Kuh, Blume, Tür, Stift, Hecke, Mann, Ente, Kinder, Fisch, Opa, Schere, Baum

Menschen	Tiere	Pflanzen	Dinge

und den in ihrer Ausdrucksseite identischen sprachlichen Einheiten erfassen. Terminologisch gefassten Wissens bedarf es bei der Lösung dieser Aufgabe nicht.

Dieser Aufgabentyp lässt sich vielfältig anwenden:

- a. *Sie warten auf der Treppe.*
- b. *Sie warten auf dem Hof.*
- c. *Sie warten auf den Bus.*
- d. *Sie warten auf der Wiese.*

1. Lies dir die Sätze leise durch.
2. Ein Satz ist anders als die anderen. Kreuze ihn an.
3. Erkläre, warum dieser Satz anders ist. Wenn du kannst, benutze dabei grammatische Fachbegriffe.

(Gornik / Weise 2008)

Von anderer Art sind Aufgaben, die bei Texten ansetzen. Typisch für Leistungs- (und auch Lern-)Aufgaben sind solche, in denen enge Vorgaben gemacht werden, wie zum Beispiel in der folgenden. In Sprechblasen werden jeweils zwei Sätze präsentiert:

„Urlaub in Europa ist prima.
Man erlebt viel Spannendes.“
„Schweden ist toll.
Im Winter ist es ziemlich kalt.“
„Mir gefällt Italien.
Da gibt es leckere Pizza.“
„Ich reise gern nach Spanien.
Frankreich ist auch prima.“
„Ich möchte ans Meer.
Dort kann ich Muscheln sammeln.“

Verbinde die Sätze in jeder Sprechblase miteinander.

Verwende die Konjunktionen *weil*, *denn*, *obwohl*, *aber* und *damit*.“

(Tinto 4 / 2008, S. 139)

Abgesehen davon, dass die letzten drei Satzpaare bereits auf adäquate Weise verknüpft sind, wäre es sinnvoller, den Schülerinnen und Schülern die Freiheit zu lassen selbst zu entscheiden, auf welche Weise sie die Sätze verknüpfen wollen (vgl. Ocheduska-Aden; in Vorber.). Einige werden von sich aus zu den genannten Wörtern greifen und auch zum Adverb *deshalb*, andere nur zum koordinativen *und*, was aufschlussreich für ihre Entwicklung von Sprachkönnen und Sprachbewusstheit ist.

Im Anschluss ließen sich gemeinsam Beobachtungen zu den semantischen und syntaktischen Ähnlichkeiten und Unterschieden und zu Stellungseigenschaften der Sätze machen – Beobachtungen, die dann auch formuliert werden könnten. Aufforderungen wie **BESCHREIBE**, **ERKLÄRE** finden sich aber in den aktuellen Unterrichtswerken nicht, auch nicht bei den Lernaufgaben. Dabei sind Kinder begeistert bei der Sache, wenn sie als „Sprachforscher“ oder „Sprachforscherinnen“ tätig sein können und die Ergebnisse ihrer Untersuchungen in ihrem „Sprachforscherheft“ notieren. Auch wenn Grundschulkinder meist nur wenig aufschreiben, lässt sich bei der Durchsicht solcher Hefte beobachten, worauf sie besonders geachtet haben.

Bei der Erarbeitung grammatischer Phänomene werden solche Aufgaben mit kognitivem Aktivierungspotenzial in Unterrichtswerken nicht angeboten. Statt dessen wird stark deduktiv gearbeitet, der Lernprozess eng geführt; ob überhaupt Grammatik fokussiert wird, ist oft fraglich. Will man die Entwicklung grammatischen Könnens und Wissens und die Entwicklung von Sprachbewusstheit beobachten, ist eine kritische Prüfung von grammatischen Lern- und Leistungsaufgaben vonnöten. Denn erst bei der Bearbeitung von dazu geeigneten Aufgaben zeigen sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Literatur

- Reinold Funke: Materialien und Daten. In ders.: Orientiertsein in syntaktischen Strukturen. Eine Untersuchung zu syntaktischem Wissen von Schülerinnen und Schülern. Habilitationsschrift. Universität Flensburg 2001, S. 488–515. http://www01.ph-heidelberg.de/wp/funke/Texte/Aufg_Dat.pdf
- Reinold Funke: Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Niemeyer 2005 (RGL 254).
- Hildegard Gornik (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2014.
- Hildegard Gornik / Anja Weise: „Da steckt immer ‚wem‘ drin, wer was kriegt.“ In: Praxis Deutsch 214 / 2008, S. 18 ff.
- Wilhelm Grieshaber: Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr 2010.
- Wilhelm Grieshaber: Die Profilanalyse Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (2013)
- Hrvoje Hlebec: Aufgabentheorie und grammatisches Lernen. (In Vorbereitung)
- Ludger Hoffmann: Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt 2013.
- Peter Kühn: Leistungsaufgaben zu grammatischem Wissen. In: Gornik 2014, S. 473–495.
- Sonja Ocheduska-Aden: Sprachliches Wissen und Textqualitäten. (In Vorbereitung)
- Anja Wildemann / Karin Vach: Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten. Seelze: Klett-Kallmeyer 2015.