

Boettcher, Wolfgang

Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994) 2, S. 170-186



Quellenangabe/ Reference:

Boettcher, Wolfgang: Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994) 2, S. 170-186 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132822 - DOI: 10.25656/01:13282

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132822>

<https://doi.org/10.25656/01:13282>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung

Wolfgang Boettcher

Schulischer Grammatikunterricht ist nach wie vor ein Problem - und das Problem beschränkt sich nicht auf die Schulzeit: Grammatikunterrichtsgeschädigte Schüler werden Lehrerstudenten, studieren Grammatik, geprägt von ihrer schulischen Sozialisation, und unterrichten, beladen mit dieser Hypothek, als Lehrer Grammatik: ein Teufelskreis. Er muss durchbrochen werden, und er kann nur im Studium durchbrochen werden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird entschieden plädiert für eine ganz neue Art der Beschäftigung mit Grammatik an der Hochschule.

Seit Anfang der achtziger Jahre, als die alten Kämpfe um die alten Positionen im Grammatikunterricht nichts mehr bewegten, Zitate wurden, gab es wichtige neue Untersuchungsansätze, die die *Kontexte* von Grammatikunterricht in den Blick nahmen: insbesondere den *gesellschaftsgeschichtlichen* Kontext der sich entwickelnden und sich festfahrenden Debatten um Grammatikunterricht und den *lebensgeschichtlichen* Kontext von Grammatikunterricht, nämlich die vor- und außerschulischen Erfahrungen der Kinder/Jugendlichen mit Sprachreflexion.

Grammatikunterricht selber, seit er unter der weißen Flagge "integrierter Grammatikunterricht" segelt, wird nur noch selten kritisch unter die Lupe genommen. Ich sehe unter diesem (ehemaligen) Gütesiegel inzwischen viel an 'geschicktem' Grammatikunterricht (etwa auch in neueren Sprachbüchern); der Bedarf an genauer konzeptioneller Analyse ist damit aber nicht erledigt, sondern nur um so dringlicher, weil sich erhebliche konzeptionelle Dissense hinter diesen gewissermaßen fett und konturenarm gewordenen Begriff - zu dem es praktisch keinen Gegenbegriff mehr gibt - zurückgezogen haben.

Solche konzeptionellen Analysen sind nach meiner Einschätzung aber nur im Rahmen einer *empirischen* Wende in der *Fachdidaktik* sinnvoll: Wir haben die Auseinandersetzungen, soweit sie überhaupt Rücksicht auf unterrichtliche Wirklichkeiten nahmen, geführt anhand von (oft programmatischen) Unterrichtsplanungen, von (geschickt präpariertem) Unterrichts-'Futter' (sei es Tiefkühlkost, sei es Trockenfutter) und von (massiv gestylten) Unterrichtsberichten (z.B. in der Art von Praxis Deutsch). Wie Grammatikunterricht - ungeschminkt - beispielsweise aussieht, wie die Lehrer/ Lehrerinnen¹ und ihre Schüler Grammatikunterricht miteinander *machen*, bleibt dabei privates Wissen der jeweils am Unterricht Beteiligten; das ist verständlich, es ist schade, und es ist änderbar. Ich halte es für notwendig, in der Lehrerausbildung und -fortbildung, und das heißt auch in der hochschulischen Debatte um Grammatikunterricht, auf zahlreiche und in ihren Voraussetzungen breitbandig gestreute Transkripte

¹ Ich verwende als männlicher Autor im folgenden bei Berufsrollenbezeichnungen - außer wenn es um konkrete einzelne geht - das generische Maskulinum; diese Regelung macht freilich nur Sinn, wenn Autorinnen ihrerseits das generische Femininum verwenden; dann würden zwei einander komplementäre Formulierungsweisen entstehen, die die Geschlechterperspektive der Schreibenden zu erkennen gäben und die - ohne stilistische Mühseligkeiten und ohne Eingriffe in das gegenwärtige grammatische System - verstehbar wären.- Diese Regelung finde ich im Augenblick am sinnvollsten; daß ich - weil nur an dieser Vorbemerkung ein Unterschied zwischen dem traditionellen generischen Maskulinum und diesem 'programmatischen generischen Maskulinum' erkennbar ist - den Vorwurf der Bequemlichkeit riskiere, ist mir klar; und unangenehm.

(und nach Möglichkeit auch einzelne Videoaufzeichnungen) von (Grammatik-) Unterrichtsstunden zurückgreifen zu können; solche öffentlich zugänglichen Unterrichtskorpora gibt es - nach der 'Eintagsfliege' von Redder's "Deutschstunden 1" (1982) praktisch nicht; sie entstehen derzeit an mehreren Instituten (z.B. PH Ludwigsburg, Uni Bochum).

Diese empirische Wende bedeutet zugleich eine - über z.B. *Sinclair/Coulthard* hinausgehende - Linguistisierung und zugleich fachdidaktische Konkretisierung der *Unterrichtsforschung*².

Und schließlich wären empirische Arbeiten zum Grammatikunterricht ein Impuls für die *linguistische Gesprächsanalyse* (die für mich das zentrale Instrumentarium für Unterrichtsanalysen darstellt), sich wieder stärker der Aus- und Fortbildung im Bereich Unterricht zu verpflichten, nachdem bis zum Jahre 1983 (dem Erscheinungsjahr der letzten größeren gesprächslinguistisch konzipierten Publikation zu Unterricht: *Ehlich/Rehbein* "Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen") vieles an auch linguistisch orientierten Arbeiten zu Unterrichtsprozessen erschienen war. Freilich wurde in diesen älteren Arbeiten - wenn nicht Unterricht überhaupt nur als beliebiges Materialfeld neben anderen wie Beratung usw. benutzt wurde - die Institution Schule eher mißtrauisch und mit globaler Kritik angegangen (vielleicht als späte und wissenschaftlich aufgerüstete Rache für die eigene, nicht ganz bearbeitete Schulerfahrung der Autoren?), statt daß man genau und geduldig grammatikunterrichtliche Prozesse und die Schwierigkeiten der Beteiligten in solchen Unterrichtsprozessen wahrzunehmen und nachzuvollziehen sucht.

Ich möchte in diesem Vortrag - wenigstens mit kurzen Hinweisen - einige zentrale Probleme heutigen Grammatikunterrichts ansprechen; ich habe aus meinen bisherigen Transkriptanalysen den Eindruck gewonnen, daß - drastisch formuliert - schulischer Grammatikunterricht unter allen programmatischen Konzeptwechseln hindurch ein hastiges Geschäft geblieben ist, bei dem an präpariertem Material ('Schonkost') überidealisierte grammatische Regularitäten 'fest-gestellt' werden, schnell, meist ergebnisbezogen, oft vorschnell terminologisiert und immer ohne hinreichende Individualisierung und 'Irrtums-Begleitung' der Schüler.

Meine in diesem Vortrag leitende Hypothese ist, daß hochschulische Grammatikveranstaltungen einen ähnlich defizitären Modus grammatikwissenschaftlichen und grammatikdidaktischen Arbeitens anbieten und damit keine neue Einstellung der Lehramtsstudierenden zu Sprachreflexion provozierten und daß das Referendariat - als berufsrollenspezifisierende dritte Phase der grammatischen Sozialisation der zukünftigen Lehrer - inzwischen offenbar (wieder) eine weitgehend 'grammatikfreie Zone' geworden ist, die die nun schon selber Unterrichtenden ihren unerledigten Schülerbildern von Grammatikunterricht überläßt.

Diesen fatalen Kreis-Lauf vom Grammatikschüler zum Grammatiklehrer zu durchbrechen - ich denke, vor allem auch in der hochschulischen Lehrerausbildung - ist der Zweck meiner Überlegungen.

Mit dieser Zwecksetzung hängt zusammen, daß ich an den an sich systemisch zu sehenden grammatikunterrichtlichen Interaktionsprozessen vorrangig die Rolle der Lehrenden focussiere: die hinter ihren einzelnen Interventionen erkennbaren interaktionellen Gangarten und vermutbaren konzeptionellen Annahmen und deren Genese in dem Prozeß des Lehrerwerdens interessieren mich hier.

² Vgl. zum Stand und zur Geschichte der Unterrichtsforschung aus fachdidaktischer Perspektive *Bremrich-Vos* (1994).

1 Grammatikunterricht in der Sekundarstufe I

Ich habe zunächst nur einzelne Grammatikstunden aus der Sekundarstufe I zur Verfügung³.

Die mir naheliegende Möglichkeit, die Transkription - d.h. wörtliche Verschriftung - einer ganzen Grammatikstunde zu kommentieren und dann unter Bezug auf dieses 'Leit-Transkript' aus anderen Stundentranskripten nur noch Auszüge wiederzugeben, scheitert an der knappen Vortragszeit.

Stattdessen präsentiere ich im folgenden zunächst eine kurze Phase aus einer Grammatikstunde (= Entwicklung der Kasusfrage "Wen oder was?") und dann - in einer ersten vorläufigen Systematisierung - Beobachtungen zu Korrektur-Interventionen von Lehrern aus Transkripten diverser Grammatikstunden.

Ich benutze bei meiner Analyse solcher Unterrichtspassagen die linguistische Gesprächsanalyse⁴ - in ihrer analytischen Einstellung und in ihren kategorialen Instrumenten - gewissermaßen als Interaktions-Lupe, ohne mir in diesem Rahmen die Zeit nehmen zu können, diesen Prozeß der sprachlinguistischen Bearbeitung methodologisch zu kommentieren.

Die Analyse von Unterrichts-Transkripten bedeutet gegenüber einer Analyse der erinnerten (z.B. hospitierten) Unterrichtsabläufe selber einen - wie ich meine nützlichen - doppelten Verfremdungsprozeß:

- die Reduktion der Daten auf nur verbale Daten, die daher umso genauer untersucht werden können/müssen;
- die zeitliche Verlangsamung und Wiederholbarkeit der Wahrnehmung dieser Daten.

Ich arbeite in der Lehreraus- und -weiterbildung regelmäßig mit kommentierten Unterrichtstranskripten.

Wenn die Kommentierung - für die Betroffenen erkennbar - nicht als distanzierende Bewertung (z.B. in der heiklen Tradition der Unterrichtsnachbesprechung) gehalten ist, sondern in Zugewandtheit und Konfrontation erkennbare Schwierigkeiten der Lehrer markiert und deren interaktionelle Entstehung zu verstehen hilft und die Entscheidung des betroffenen Lehrers, daraufhin methodisch zukünftig etwas anders zu unterrichten oder eben nicht, als *seine* Entscheidung respektiert, dann halte ich solche aufbereiteten empirischen Materialien für konstruktiver als die von 'Praktikern für Praktiker' gegebenen methodischen Rat-Schläge oder die von 'Hochschullehrern für Praktiker' gegebenen oft unterrichtsabwertenden Vorhaltungen und Forderungen.

Ich präsentiere hier meine Verstehensversionen der Transkriptpassagen, ohne sie mit den Unterrichtsbeteiligten abgleichlich zu haben:

³ Einige dieser Aufzeichnungen hat mir (im Rahmen einer gegenseitigen Transkript-Leihe) mein Kollege Albert Bremerich-Vos, PH Ludwigsburg, zur Verfügung gestellt; ich danke ihm an dieser Stelle - auch öffentlich - dafür.

⁴ In meiner eigenen Arbeit favorisiere ich Gesprächsanalyse im ethnomethodologischen Verständnis, d.h. bei dem Versuch, den Interaktionsprozeß als von den Beteiligten gemeinsam verantwortet aus deren Perspektive zu rekonstruieren, folge ich zunächst einmal deren wechselseitigen Verdeutlichungsangeboten; freilich vergleiche ich die auf diese Weise gewonnenen Einschätzungen des Interaktionsverlaufs mit meinem institutionellen Betriebswissen von Schule/Unterricht, wie ich es u.a. auch aus zahlreichen Supervisionsprozessen mit Lehrern und Fachleitern gewonnen habe.

Regionalwissen - Lokalwissen

Im folgenden wird eine kürzere Phase (t-gu-A2, 661 ff) wiedergegeben und kurz kommentiert; es geht um eine Grammatikstunde am Anfang des 5. Schuljahrs in einer Realschulklasse; das Ziel der Lehrerin ist offenbar die Bestandsaufnahme und 'Sicherung' des (unterschiedlichen) grammatischen Wissens zur Substantiv-Deklination bei den Schülern (die ja - aus unterschiedlichen Grundschulen kommend - jetzt zu Anfang der Sekundarstufe I in dieser 5. Klasse zusammensitzen).

Wo der Transkriptauszug einsetzt, geht es gerade um die Kasus-Testfragen; die Schüler sollen zu dem (aus einem vorher durchgeführten Experiment) vorgegebenen Satz "Das Schlingern des schweren Eidotters brems die Drehbewegung" diejenige Testfrage herausfinden, deren Antwort das akkusativische Satzglied "die Drehbewegung" ist.

Als Hinweis zur Transkriptform: Silben mit Großbuchstaben sind auffällig betont gesprochen.

Lehrerin:

Du, "WAS" ist schon mal ganz gut.
[...] Könnte man auch anders fragen?

Schüler/Schülerin:

"Was brems das Schlingern des schweren Eidotters?"

Für dieses Satzbeispiel ist "was" das notwendige und hinreichende, also angemessene Fragewort; die Lehrerin aber - weil sie anhand dieses *einen* Beispiels gleich die *verallgemeinerte* Testfrage "wen oder was" erhalten will - markiert diesen Schülervorschlag als nur vorläufig ("schon mal") und damit zweitrangig ("ganz gut"), in ihrer Folgeanweisung formuliert sie die Gleichrangigkeit ("auch").

Ja, hat er gesagt. Alexander.

Neeneene, nich "warum".

"Was brems?"

"Warum?"

"WAS machen die Eier?"

Die Lehrerin löst hier also eine sprachliche Desensibilisierung bei den Schülern aus, nicht eine Sensibilisierung. Sie will die in vielen Sprachbüchern übliche einzelbeispielübergreifende Doppelform "wen oder was" anhand eines Beispiels erarbeiten, das diese Doppelform aber nicht herzuleiten erlaubt. Hier differiert also das von der Lehrerin angepeilte 'Regionalwissen' und das an diesem Beispiel entwickelbare 'Lokalwissen'. - Die Lehrerin könnte ja nun entweder weitere Beispiele heranziehen, oder sie könnte - unter Verweis auf spätere andere Beispiele - aufgrund ihres Rahmenwissens diese Doppelform offen ergänzen. Offenbar will sie aber die Schüler am Finden dieser Doppelform beteiligen, vermutlich mit dem grundsätzlich guten Selbstanspruch, daß Schüler selber grammatische Regelmäßigkeiten und Verfahrensweisen entdecken sollen; sie beteiligt hier aber die Schüler an einem 'grammatisch kontraindizierten' Ort. Sie etabliert dadurch ein 'Suchspiel' des Typs "Ich sehe was, was du nicht siehst" (= aufgrund dieses Beispielsatzes auch gar nicht sehen *kannst*). Die Schüler raten denn auch nur noch nach dem von der Lehrerin gesuchten Fragewort - mit kausalitäts- bzw. prädikatsfokussierenden Fragen -, so daß sie erneut intervenieren muß:

Almi hatte ganz recht mit seiner Frage "was", und ich frage noch, könnt man noch ein kleines anderes -

Solche Verniedlichungen ("kleines") finde ich öfters in Grammatikstunden, und zwar mit einer - wie ich meine - spezifischen Funktion: sie stufen die Größe des gesuchten

Sprachgegenstands herab und suggerieren damit zugleich eine Herabstufung des Suchaufwands wie auch eine besondere 'Hilfsbedürftigkeit' dieses Gegenstands (gewissermaßen ein didaktisches Kindchen-Schema); sie appellieren damit an die letzten Kooperationsreserven der Schüler. Ich sehe die Verwendung dieses Kindchen-Schemas als Indikator für das schlechte fachdidaktische Gewissen der Lehrerin an, die spürt, daß sie hier Unbilliges von den Schülern verlangt, aber von diesem Verlangen nicht lassen will.

[Die Schüler murmeln Verschiedenes, u.a. fällt:] "was"

"Was" ist gut, aber bitte, "was" ist gut, aber braucht ihr nicht immer wieder neu sagen, "was" ist gut. Es ist auch ein bisschen schwierig für euch, da drauf zu kommen, weil "was" klappt ja tatsächlich wunderbar. Ja, Almi.

"Warum?"

Neenee, nich "warum".

"WER?"

Auch nich "wer". Alexander.

"Wen?"

"Wen", ganz toll, "wen oder was", das hast du prima gemacht. Oh das ist toll. "Wen oder was" fragt man.

Geraten hat hier wohl auch der glückliche Finder Alexander, der ja zunächst mit "warum" auch 'danebengesucht' hatte. Er wird für sein "wen" mit hohem Affekt gelobt ("Oh das ist toll"), offenbar nicht, weil er eine große Denkleistung vollbracht hat, sondern weil er die Lehrerin aus ihrer Finde-Not erlöst.

Übrigens: In einer späteren Stelle des Unterrichts (= 892) fragt die Lehrerin selber nur mit der einfachen Form "wen": "Wen find ich auf der Straße?" - "den Kugelschreiber"; offenbar war ihr der Gesichtspunkt 'Gleichlaut' von "was" als Nominativ und als Akkusativ wichtig gewesen: "wen" markiert den Kasus auch als einfaches Fragewort, "was" nur im Verbund mit "was/wen"; diesen Begründungszusammenhang - wenn er ihr in der Situation überhaupt präsent war - hat sie aber den Schülern gegenüber nicht offengelegt.

In einem anderen Transkript (t-gu-a4, 336 ff) gibt es ein genaues Spiegelbild dazu:

Wie fragen wir nach "der Lehrer"?
Florian?

"Wer oder was erklärte den Schülern die Route?"

Hm, aber "was" eigentlich nicht, der Lehrer ist kein "was"; "wer erklärte den Schülern die Route?". Okay.

Hier hat die Lehrerin das spiegelbildliche Problem, daß einige ihrer Schüler aus der Grundschule die Kasus-Testfrage starr als Doppelfrage gelernt haben, so daß sie wieder ein den aktuellen Beispielen angemessenes Splitting dieser Doppelfrage erreichen möchte. Später greift diese Lehrerin dann die Kasusdoppeldeutigkeit von "was?" und die (auch darauf zurückgehende) Koppelung von "was?" mit "wer?" bzw. "wen?" auf und kündigt Vertiefung in einer späteren Stunde an.

Umgang mit Schülerirrtümern: der Kampf mit der Hydra

Angesichts der meist großen Zahl von Schülern in einer Klasse, der relativ hohen Komplexität und Variationsbreite syntaktischer Regelmäßigkeiten und der meist großen grammatischen Unsicherheit der Lehrer selber ist der Umgang mit 'Fehlern' von Schülern eine der zentralen Aufgaben von Lehrern. Entsprechend breit ist die Palette der Umgangsweisen, zwischen Lehrern, aber auch bei ein und demselben Lehrer. Ich versuche eine erste Systematisierung der in den Transkripten mir auffallenden Verfahren:

(A) Indirekte, "nichtkonfrontative" Verfahren

1. *'überhören'*: wenn unter mehreren simultanen Schüleräußerungen auch eine irrtumshaltige ist, kann der Lehrer sie überhören oder so tun; er erspart sich dann die Pflicht, auf diese Äußerung einzugehen
2. *weitergehen*: wenn Lehrer - z.B. zu einem Analyseauftrag - nacheinander mehrere Schülerbeiträge einsammeln, können sie eine irrtumshaltige Schüleräußerung unbearbeitet liegenlassen und sich nur auf die Nachbaräußerungen beziehen
3. *'veredelnde' Reformulierung*: solche Reformulierungen beseitigen Mängel von Schülerbeiträgen auf beiläufige Art; daß aus Sicht des Lehrers ein Schülerbeitrag Mängel hatte, wird dabei nur erschließbar, nicht Thema:
 - 3.1 *Reformulierung mit Fehlerbeseitigung*: in der Reformulierung des Lehrers ist ein 'Fehler' der Bezugsäußerung des Schülers 'stillschweigend' getilgt
 - 3.2 *Reformulierung mit Kompletierung*: in der Reformulierung ist eine Schüleräußerung vervollständigt
 - 3.3 *Reformulierung mit terminologischer Verbesserung*: in der Reformulierung wird der aus Lehrersicht geeignete(re) Terminus verwendet
4. *Korrektur-'Erschleichungen'*:
 - 4.1 *Qualitäts-Unterstellung*: der Schüleräußerung wird wissentlich eine andere, zum Vorhaben des Lehrers passende unterstellt ("wolltest du vielleicht sagen, ...?")
 - 4.2 *Übergehen mit Pseudobestätigung*: eine offensichtlich irrtümliche Schüleranalyse wird vom Lehrer (mit "Ja"/"Hm") ratifiziert und dann übergangen
 - 4.3 *Pseudoverträglichkeit*: eine aus Sicht der Lehrers falsche Schüleranalyse wird als verträglich mit der vom Lehrer dann ergänzten richtigen Analyse behauptet ("Oder wir könnten auch sagen: ...")
 - 4.4 *Umdefinition*: eine offensichtlich anders gemeinte Schüleranalyse wird vom Lehrer als passend definiert.

(B) Direkte, "konfrontative" Verfahren

1. *zurückweisen*: Der Lehrer weist eine Schüleraussage ohne nähere Begründung zurück ("Oh, das lieber nicht!")
2. *stornieren*: die Bearbeitung der Schüleraussage wird vertagt
3. *korrigieren*: der irrigen Annahme des Schülers wird die richtige Version entgegengesetzt:
 - 3.1 *Anregen zur Selbstkorrektur*: der Lehrer erinnert den Schüler an seine eigenen Reflexions- und Korrekturmöglichkeiten
 - 3.2 *Fremdkorrektur*:
 - 3.2.1 *Mitschüler korrigieren lassen* (= zulassen oder dazu auffordern)
 - 3.2.2 *Lehrerkorrektur*
4. *Irrtumbearbeitung*: Irrtümliche grammatische Annahmen von Schülern werden hier nicht nur - z.B. durch Korrekturen - 'gestoppt', sondern für die Schüler handhabbar gemacht durch z.B. die folgenden drei Bearbeitungsschritte, die einzeln wie auch kombiniert vorkommen können:

- 4.1 *Irrtums-Erläuterung*: Lehrer oder - seltener - Mitschüler erläutern, worin ihrer Ansicht nach ein Irrtum/Fehler steckt
- 4.2 *Irrtums-Rekonstruktion*: Lehrer oder - selten - Mitschüler versuchen mit einem Schüler zusammen herauszufinden, wie dieser zu einer bestimmten irrtümlichen Annahme gekommen sein könnte, d.h. welche Hintergründigkeiten dort eine Rolle spielen
- 4.3 *Umlernangebot*: der Lehrer bietet dem Schüler Hinweis/Übungsbeispiele usw. an, anhand derer dieser Schüler seine Sicht der sprachlichen Regularitäten ändern kann
- 4.4 *Vergewisserung*: gemeint ist die Rückfrage des Lehrers (denkbar sind auch Rückfragen z.B. der korrekturanbietenden Mitschüler selber) an den betreffenden Schüler, ob die Korrektur oder die Erläuterung oder der Rekonstruktionsversuch verstanden worden ist und ausreicht bzw. ob das Umlernangebot hinreichend deutlich/ausführlich war. Oft werden solche - an sich selbstverständliche - Vergewisserungen unterlassen, wohl aus der Sorge der Lehrer, daß es dem Schüler immer noch nicht klar ist und damit (noch) mehr Zeit für diesen einen Schüler nötig wird oder auch die eigenen Kompetenzen des Lehrers als erschöpft sichtbar würden.

Zwei Aspekte scheinen mir dabei aufschlußreich:

- Wie groß ist die Irrtums-Geduld von Lehrern? Ihre Geduld - bezogen auf ihre Bereitschaft und Ausführlichkeit, individualisierend einzugehen auf einen bestimmten Schüler - ist u.a. abhängig vom Stundenzzeitpunkt: 'Ab wann müssen es die Schüler gefälligst kapiert haben?'. Dabei spielt natürlich auch eine Rolle, wie viele Schüler und wie gute Schüler etwas noch nicht verstanden haben. Für den Lehrer steht dabei ja auch die Verteilung der 'Mißlingenshaftung' auf dem Spiel: 'Ab wann darf ich unterstellen, der Schüler - und nicht mehr ich mit meinen unzulänglichen Erklärungsangeboten - ist an dem Nichtverstehen schuld?'
- Wie gehen Lehrer mit 'Rückfällen' von Schülern um? In einem Transkript (t-u-g-A1 541 ff) findet sich ein Beispiel von 'Ex-kommunikation': "jetzt war'n wer grad eben doch so weit, daß man nicht alle tun kann", d.h. der Schüler wird mit dem "wir" - zu dem er offenbar *nicht* gehört - ausgegrenzt von der Lern-Gruppe. Dieser Schüler erhält auch keine Hilfen für die Bearbeitung seines Irrtums, sondern die Lehrerin geht zur nächsten Schüleräußerung weiter. Dabei scheint es zumindest für diesen Schüler noch nicht klar gewesen zu sein, und wahrscheinlich auch für einige andere nicht. Diese Ausgrenzung 'schützt' die Lehrerin davor, zu prüfen/wahrzunehmen, daß die letzten Unterrichts-Fortschritte möglicherweise auf Sand gebaut waren; und sie schützt sich zugleich vor dem möglichen Zeit-Verlust und der erneuten Anstrengung, die diese Wahrnehmung zur Folge hätte.

Hinter diesen Weisen des Umgangs mit Schülerirrtümern steht ein grundsätzlicher Zeit-Druck der Lehrer: Die meisten sind Korrekturverfahren, die Zeit sparen sollen. Aber wofür sparen sie die Zeit und auf Kosten welcher Zeit (= der Verstehens-Zeit der in Irrtümern feststehenden Schüler?).

Und hinter diesen Umgangsweisen stehen Sorgen der Lehrer, ich deute einige an:

- Die Sorge vor einer Regel-Demoralisierung der Schüler: lieber sollen die Schüler eine falsche Regel-Einfachheit beherrschen lernen als sich bewegen lernen in einer noch nicht und nie ganz erschließbaren Regelungs-Komplexität.
- Die Lehrer meinen die Mit-Schüler vor der 'Berührung' mit Fehlern eines Schülers schützen zu müssen, in der Sorge, diese Berührung sei ansteckend. Daraus folgt die Neigung zu einem antiseptischen Umgang mit Grammatik: hygienische, in Folie verpackte grammatische Schonkost für die Schüler? Da haut sie dann freilich jeder Sprachsturm um.

- Lehrer wollen wenigstens formal den Schülern Anerkennung geben; wenn irrtümliche Diagnosen der Schüler nur als Fehler, also Mangel bewertet werden können, scheint sich dieses auszuschließen; daher rührt wohl auch die Neigung von Lehrern, eher nicht-konfrontative Verfahren der Irrtums-Markierung und Irrtums-Korrektur zu wählen.

Und sicher steht dahinter auch ein Selbstschutzbedarf: der Wunsch, linguistisch heikle Themen zu vermeiden, die die Lehrer mit den sehr wohl gespürten Grenzen ihrer eigenen Möglichkeiten im Bereich grammatischer Analysen konfrontieren würden.

Resümee zum Grammatikunterricht

Als Bild fällt mir zu vielen der von mir hospitierten Grammatikstunden ein: Grammatikunterricht als Hindernisrennen, bei denen der Reiter - der Lehrer - das Pferd - die ihm von der Wissenschaft anvertraute grammatische Wahrheit - möglichst schnell und heil ins Ziel führen soll; die Schüler sind in diesem Vergleich die Hindernisse, die - im ersten oder x-ten Versuch - übersprungen oder auch (da Unterricht regulär ja unter Ausschluß der Öffentlichkeit stattfindet) umlaufen werden.

Grundsätzlich gibt es in einem solchem Grammatikunterricht nur *einen* Grammatikforscher, den Lehrer; dies leuchtet ein, wenn sich der Lehrer auf die grammatische Ziellinie konzentriert, statt auf die mitlaufenden Schülersubjekte. Schülerwissen interessiert ihn dann nur noch hinsichtlich der Abweichungsbeträge.

Wenn aber Schüler von Lehrern tatsächlich oft als die Widersacher eines 'erfolgreichen' Grammatikunterrichts erlebt werden, leuchtet es ein, Schüler mit unterschiedlichen Strategien einzuzäunen oder gar auszuschalten.

Viele der mir auffallenden heiklen Lenkungsverfahren, der nur vordergründigen Beteiligung von Schülern und vor allem Korrekturverfahren werden erst vor dem Hintergrund dieser sorgenvollen Einstellung von Lehrern verständlich.

Auch der öfters erkennbare Moduswechsel - der scherzhafte bis zynische Umgang mit Schülerirrtümern - oder auch die gelegentliche Verbündung mit den Schülern im gemeinsamen Spotten über Fachtermini (die die Schüler dann dennoch lernen müssen) erhält Sinn: die Schüler werden bei Laune gehalten, nicht bei Verstand.

Interessante Indikatoren sind auch die Metaphern für grammatikanalysierende Personen in Sprachbüchern, z.B.:

- "Prof. Intonarius" usw. - also die spöttische Version des universitären Forschers selber;
- die "Sprach-Detektive", deren Motiv bzw. deren Auftraggeber - und d.h. vor allem: Honorar - unklar bleibt;
- die "Sprach-Tüftler" (die im eigenen Lust-Auftrag handeln?);
- "Meister Sätzl", der Sprachbearbeitungsaufträge - vermutlich gegen Geld - ausführt; die wohlgezogenen und vorbildlich interessierten Modell-Schüler des Sprachbuchs besuchen ihn aus purer Neugier, die Benutzer-Schüler sollen sich daran (gefälligst!) ein Beispiel nehmen.

Natürlich deuten diese Schüler-Modellvorgaben in Sprachbüchern mögliche individuelle/gesellschaftliche Zwecke von grammatischer Analyse an; aber während diese Sprachbuch-Gestalten im eigenen Auftrag handeln bzw. vermutlich lukrative Fremdaufträge haben, haben die ihnen folgenden Schüler nur blasse Imitationsappelle ohne Selbstauftrag bzw. ohne motivierenden Fremdauftrag.

Wenn Schülern das Angebot eines sinnvollen und interessanten und machbaren Grammatikunterrichts im Sprachbuch angeboten wird, warum dann solche rollenverunklärenden Köder?

2 Grammatikstunden in der Hochschule: mehr vom selben?

Wenn ich mich innerhalb der Hochschule mit Lehrerausbildung befasse, reicht es nicht aus, in unterrichtskritischen Veranstaltungen (z.B. zu "Grammatikunterricht" oder zu "Sprachbüchern im Grammatikunterricht") bei Lehramtsstudierenden anspruchsvolle fachdidaktische Forderungen - wie Kuckuckseier - einzulagern (die dann, um im Bild zu bleiben, deren eigene 'Reflexions-Eier' - nämlich die mühselige Rekonstruktion ihrer eigenen Vorannahmen und Einstellungen gegenüber Sprachreflexion und die Entscheidung für behutsame, sie nicht gleich wieder überfordernde Neuansätze - hinauswerfen und auf bequeme Weise ersetzen).

Solche fachdidaktischen Forderungen lenken eher ab von der dringend notwendigen Inspektion des eigenen Sprachreflexions- und Unterrichtsverständnisses der Hochschule: Produzieren wir vielleicht genau die Schwierigkeiten von Lehrern, die wir anschließend - wissenschaftsbewaffnet - diesen Lehrern und der Institution Schule vorwerfen?

Einige kritische Hinweise im Rahmen einer solchen Inspektion:

(1) Die Hochschulen lassen sich (dankbar, weil die Folgen für sie bequem sind) auf die von den Lehrerausbildungsgesetzen vorgegebene *Arbeitsteilung zwischen erster und zweiter Phase* der Lehrerausbildung ein, nach der die Hochschule der Ort ist, wo vor allem fachwissenschaftliche Kenntnisse als Grundlage der nachfolgenden praktischen Ausbildung im Referendariat entstehen (sollen). Ausgeblendet wird dadurch die Tatsache, daß die hochschulischen Lehr-Lern-Erfahrungen der Lehramtsstudierenden eine durchschnittlich 6-jährige Einübung in ein bestimmtes Verständnis von Unterricht und von Sprachreflexion bedeuten, das im Durchschnitt weniger entwickelt ist als das in Schulen heute übliche und das im Studium nur begrenzt thematisiert und dadurch für Erfahrungslernen genutzt wird.

Daß Hochschul-*Lehre* unter analogen Gesichtspunkten betrachtet wird wie schulischer *Unterricht*, hat - offenbar bereits auf terminologischer Ebene - für viele Hochschullehrende etwas Kränkendes. Und auf die derzeit ministeriell in Gang gesetzten Evaluationsprogramme, zumal wenn die Studierenden die zentralen Kritiker sein sollen (wer sonst?), lassen sie sich überwiegend sträubend ein.

(2) Im linguistischen Grundstudium finden die Lehramtsstudierenden ein nur propädeutisch gemeintes Veranstaltungsangebot vor, das sie nicht an Prozessen grammatischer Theoriebildung und grammatikdidaktischer 'Selbsterfahrung' *beteiligt*, sondern ihnen bereinigte grammatische Verfahrensweisen *vorführt* und grammatiktheoretische Produkte *mittelt*. An der Wissenschafts-Bewegung selber werden letztlich erst Oberseminarteilnehmer beteiligt, obwohl gerade die Grundstudiumsstudierenden solche Beteiligung brauchten, um überhaupt Interesse an einer nicht nur minimalisierten Pflicht-Linguistik zu gewinnen.

Propädeutikvorstellungen - wie sie (jedenfalls offiziell) für die Schule überholt sind - gelten also in der Hochschuldidaktik noch immer: begriffszentriertes Lernen und Überblicks-*Wissen* als vorgebliche Basis (= als "Grund" im Grund-Studium) für die kompetente Nutzung von Grammatikangeboten im Hauptstudium; als sei eine solche Sprachwissenssammlung tatsächlich eine notwendige und hinreichende Grundlage für

'höheres grammatisches Tun' (ohne Neugier auf die Sache 'Sprache', ohne 'wohlwollende' Selbstbeobachtung, ohne beginnende Verfahrenssicherheit, usw.) und als sei solcher Begriffs- und Wissenserwerb eine *einfache* Angelegenheit (die in grammatischen Crash-Kursen schnell erreichbar sei) und zudem ein curricular niedriges Geschäft, das deshalb im Grundstudium auch allgemein die Rangniedrigsten - die Mittel-'Bauern' - betreiben, während die 'Königs'-Wege dann im Hauptstudium von den Professoren beschriftet werden.

Hochschulische Einführungsveranstaltungen - z.B. Einführungen in die Syntax der deutschen Gegenwartssprache - sind insofern noch verarmt gegenüber ihrem schulischen Pendant, als im Rahmen des Studiums die Klärung der Ziele und des Nutzens grammatischer Arbeit nicht gefragt ist/wird, weil es nicht notwendig erscheint: Die Fiktion der freien Wahl des Studienfachs Germanistik, der Pflichtstatus solcher Einführungsveranstaltungen, Abschluß-Klausuren und später Prüfungen sichern die Bereitschaft anstelle primärer Motive, wie sie gesellschaftliche, berufliche oder individuelle Bedeutungen bilden könnte.

(3) Lehramtsstudierende treffen an den Hochschulen auf einen dem schulischen Grammatikunterricht entsprechenden defizitären Modus von Sprachreflexion und Sprachreflexions-Lehre:

Es gibt fast keine Lehrveranstaltungen, in denen mit aller 'Langsamkeit' und Geduld die Teilnehmenden ihr eigenes mühsames Entwickeln grammatischer Einstellungen, grammatischer Verfahren und empirisch gefüllter Begriffe wohlwollend und genau begleitet fänden und dadurch selber die lernreflexive Haltung gewinnen könnten, die sie später dringend auch für ihre Schüler brauchen (und die ihre Schüler für sich entwickeln müssen).

Studierende empfinden - fragt man sie überhaupt - häufig "Ehrfurcht und Langeweile"; Ehrfurcht ist dabei die Reaktion auf das intellektuelle Niveau, das grammatiktheoretische Arbeit zu verlangen scheint. Da die Studierenden ihr eigenes Grammatiklernen nicht als grammatiktheoretisches Tun identifizieren, können sie nur phantasieren und idealisieren, was Grammatikforscher tun; sie sehen ja nur deren Spitzenprodukte, die diese in hochschulinterner Rivalität hochgetrieben haben, meist ohne Rücksicht auf erwachsene grammatische Abnehmer. Die Schere zwischen diesen grammatischen Spitzenprodukten und den 'kleinen grammatischen Bauklötzchen', die die Studierenden sich selber anfangs zutrauen und die sie aus schulischem Grammatikunterricht kennen, scheint riesig zu sein; sie macht die Studierenden (und die Lehrer und ihre Schüler) klein; und es ist schwer zu erkennen, daß die Bewegungsart, die zu wissenschaftlichen Grammatiken führt, qualitativ die gleiche ist wie die, die Schüler vollziehen, wenn sie - mit einem Mindestmaß an Neugier und Geduld (Geduld mit sich und mit dem Analyseprozeß) - sprachliche Auffälligkeiten und deren Bedingungen aufspüren.

Dazu kommt, daß es auch kaum Veranstaltungen gibt, in denen die Studierenden ihre eigene bis dahin entwickelte Art, Grammatiklernen zu betreiben, zum Thema machen können/müssen, so daß genau diese 'depressive' Einstellung zu Sprachreflexion zum Thema und damit veränderbar würde. Lediglich beschäftigen sich die Studierenden im Rahmen vereinzelter grammatikdidaktischer Seminare mit den - ihnen berichteten - Problemen von *Schülern*, ohne daß sie ihre *eigenen* Einstellungen gründlich genug reflektieren; damit aber halten sie sich - als zukünftige Lehrende - genau in diesem konzeptionellen 'Gefängnis' fest.

Anhand erster Tonbandaufzeichnungen und Hospitationen von Grammatikübungen von Kollegen⁵ scheint mir, daß hochschulische Grammatikübungen den schulischen Grammatikstunden in zentralen Dimensionen gleichen: in der Hastigkeit, in den Lenkungsmustern der Lehrenden, in dem Umgang mit grammatischen Irrtümern. Freilich deuten sich hinter diesen Handlungs-Ähnlichkeiten teilweise andere Motive an: Während ich hinter der hastigen Ergebniszentrierung schulischen Grammatikunterrichts eher die grammatische Unsicherheit und den Selbstschutzbedarf der Lehrer sehe, die sich auf einem ihnen selber fremden Terrain nicht frei zu bewegen trauen, liegt die Ungeduld der Hochschullehrer oft eher an der Scheu, Fortsetzung von Schule zu sein mit den grundsätzlich gleichen Rollen, statt baldmöglichst den Status von Forschungs-Kollegen zu erlangen:

Wie im Grammatikunterricht so werden auch in hochschulischen Grammatikanalysen studentische Beiträge in sprachreflexiven Phasen grundsätzlich *nicht* als individuelle Forschungsschritte gewertet, sondern als - mehr oder weniger glückende - Versuche, die bereits vom Lehrenden bereitgehaltenen Untersuchungs(schritt)-Ergebnisse zu treffen.

Und die geduldige individualisierende Rekonstruktion ist selber offenbar kein verstehenslohnendes Ziel ihrer Erkenntnistätigkeit, ist ärgerliches Faktum. Ich sehe nicht nur ein geringes hochschuldidaktischen Interesse, sondern auch das Fehlen eines unterrichtsdidaktischen Interesses: nämlich *kein* Interesse an der Entdeckung der grammatikunterrichtlichen Spuren in den Studierenden, die sich in ihren subjektiven Versuchen grammatischer Analyse zeigen.

Die Studierenden als grammatische Mängelwesen zu erleben konfrontiert die Hochschullehrer mit ihrem - immer wieder frustrierten - Bedürfnis, die Studierenden als freiwillig leidenschaftlich ausschließlich der Linguistik verschriebene Wissenschafts-Kollegen nutzen zu können in dem auf Einsamkeit angelegten Betrieb Hochschule.

3 Grammatikdidaktik im Referendariat

Fragt man Referendare (und Lehramtsstudierende) nach ihren bisherigen Vorerfahrungen mit Grammatikunterricht, so ergibt sich ein relativ festes Bild, das ich so skizzieren will:

- zu den *schulischen* Vorerfahrungen:
 - Grammatik wird im Rahmen der Sekundarstufe explizit nur in der Sekundarstufe I und auch dort fast ausschließlich in den ersten drei Schuljahren abgehandelt; soweit in späteren Jahren - z.B. im Rahmen von literarischer Textanalyse - grammatische Kategorien nochmals aufgegriffen werden, haben die Schüler für sie inzwischen kein festes Bezugssystem mehr;
 - nur wenige "kamen klar" mit den grammatischen Anforderungen;
 - nur einzelne von ihnen wiederum hatten auch Spaß an grammatischen Analysen, in der Regel bei Lehrern, die ihrerseits Spaß an Grammatik erkennen ließen. Ansonsten wird Grammatikunterricht fest mit "trocken", daher "langweilig" verbunden; in der Erinnerung dominieren "Regelheft führen" und "Begriffe lernen";
 - niemand - auch nicht die erfolgreichen bzw. Spaß habenden Schüler - haben Erinnerungen an klare Sinn-Orientierungen für Grammatikunterricht in der

⁵ Systematische Tonbandaufzeichnungen eigener und fremder Grammatikübungen habe ich geplant. Über sie werde ich in einer späteren Veröffentlichung ausführlicher berichten.

Muttersprache; sie geben - mit Unlust, aber einsichtsbereit - Nützlichkeit für Fremdsprachenunterricht zu;

- zugleich halten sie Grammatikunterricht für sehr folgenreich, weil er gelegentlich zu Disziplinierungszwecken benutzt wurde und weil er eine von relativ wenig Zweifeln geplagte objektive Benotung zu ermöglichen schien;
- zu den *hochschulischen* Erfahrungen:
 - Ausnahmslos wird berichtet, daß von den - ohnehin nicht zahlreichen - innergermanistischen Grammatikveranstaltungen in Grund- und Hauptstudium nur der Pflichtteil genutzt wurde; ansonsten hätten sie sich literaturwissenschaftlich engagiert; im nachherein bedauern sie durchgängig diese einseitige Studienorientierung;
 - einige der anderen linguistischen Veranstaltungsangebote - z.B. sprachphilosophischer wie auch sprachpragmatischer Art (etwa Sprechakttheorie) - hätten zwar kognitive Möglichkeiten einer anderen Sicht auf Sprache und Sprachverwendung aufgezeigt, aber die eigene bis dahin entwickelte Art, die grammatische Dimension von Sprache zu untersuchen, *nicht* beeinflusst.

"Und jetzt finde ich halt wieder, was ich damals auch gemacht habe, und weiß immer noch nicht, was ich damit machen soll". - Eine traurige Bilanz, auch wenn einige solcher Referendaraussagen - sofern sie für Fachleiter bzw. vor Fachleitern gemacht wurden - sicher immer auch den Zusatzzweck von Schutzbehauptungen haben.

Angesichts dieser unerfreulichen Wiederkehr des Verdrängten müssen die Referendare - wie sie selber sagen - für die Vorbereitung von Grammatikstunden "rackern" und sich dabei auf eigene alte schulgrammatische Restbestände verlassen; von den Ausbildungslehrern, bei denen sie ähnlich hohe "Angstschwellen" gegenüber Grammatik und Grammatikunterricht wahrnehmen, haben sie wenig Hilfe; geteilte Angst ist doppelte Angst.

In den Fachseminaren Deutsch Sekundarstufe I und II von Nordrhein-Westfalen ist Grammatik/Grammatikunterricht trotz (oder wegen?) dieser desolaten Lage nur ein kleines Thema; die Studienseminare unterscheiden sich dabei deutlich: es gibt einige 'Grammatik-Fans' unter den Deutsch-Fachleitern und viele Grammatik-Vermeider.

Ein mittleres Fachseminar sieht z.B. drei Themen im Bereich "Reflexion über Sprache" vor:

- "1. Grammatikmodelle und ihre Verwendbarkeit im Deutschunterricht: Vergleich von Sprachbüchern für die Sekundarstufe I zum Thema "Attribute" ("Thema: Sprache", "Wort und Sinn", "Verstehen und Gestalten", "Wege zur Sprache", "Sprachschlüssel")."
2. Der integrierte Grammatikunterricht. Lit.: Günther Einecke: Unterrichtsideen: Integrierter Grammatikunterricht.
3. Möglichkeiten und Grenzen situationsorientierten Grammatikunterrichts. Lit.: Wolfgang Boettcher / Horst Sitta: Der andere Grammatikunterricht."

An diesem Mini-Curriculum in Sachen Grammatik fällt neben der quantitativen Geringfügigkeit auf, daß die eigene Beziehung der Referendare zu Sprachreflexion und Grammatikunterricht ausblendet wird: die Analyse von Sprachbüchern, die Diskussion über Grammatikunterrichts-Konzepte und die Erarbeitung von Unterrichtsangeboten für Schüler bringt zwar immer auch die eigenen Einstellungen ins Spiel, aber sie werden nicht selbst zentrales Thema in der Ausbildung.

Diese Überspringung der eigenen Grammatik-Biographie erspart den Referendaren die Konfrontation mit ihrer eigenen ungebrochenen Abneigung gegen grammatische Reflexionen und ihren zu geringen, zumindest als zu gering empfundenen linguistischen Ausstattungen aus der Studienzeit.

Ich denke, dieses Überspringen erspart auch den Fachleitern die Konfrontation mit der eigenen Unsicherheit, ob und wie sie - die sie meistens die gleichen Einstellungen haben wie ihre Referendare - solche fachlichen wie einstellungsmäßigen Mängel ausgleichen können.

Die neuen Rahmenpläne für die Arbeit in den Haupt- und Fachseminaren der nordrhein-westfälischen Referendarausbildung (aus politischen Gründen erst einmal herabgestuft zu "Arbeitspapieren" und zunächst nur für die Sekundarstufe II erschienen) bringen in einigen wichtigen Dimensionen der Referendarausbildung - gerade auch unter diesem Aspekt 'Konfrontation mit eigenen impliziten Vorstellungen von Grammatikunterricht' - neue Töne; ich zitiere einige Abschnitte aus dem "Arbeitspapier für das Fachseminar Deutsch. Lehramt für die Sek. II (Nordrhein-Westfalen)", zunächst aus dem allgemeinen Teil:

"Die bei der Neukonzeption der Ausbildungscurricula leitende Grundvoraussetzung, Ausbildung als Prozeß zu betrachten, dessen Subjekt der erwachsene Lerner mit seinen je unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ist, versetzt die Ausbilderin und den Ausbilder in die Rolle der Prozeßhelferin und des Prozeßhelfers, die den individuellen Lernweg der Referendarin und des Referendars begleiten, stützen und optimieren. Entsprechend dem jeweils aktuellen Stand fachlicher und erzieherischer Kompetenzerweiterung ist die Rolle der Ausbilderin und des Ausbilders ausbildungsdiagnostisch, pädagogisch und interaktionell neu zu definieren." (III)

Dieser Passus hat - nebenbei gesagt - wichtige Implikationen hinsichtlich des Ausbildungselements "Unterrichtsnachbesprechung". Weiter:

"Die 1. Phase der Ausbildung ist vielfach bestimmt von subjektiven Theorien über Schule und Unterricht, die mit der eigenen schulischen Sozialisation verbunden sind. Diese unbewußten Voraussetzungen für die Konzeption von Unterricht und die Vorstellung von Schule bewußt zu machen ist daher ein wesentliches Ziel dieser Phase." (IV)

Aus dieser Passage - und ähnlichen mehr - folgt also der hochrangige Stellenwert der Bewußtmachung und Entwicklung der eigenen Vorstellungen z.B. von Grammatikunterricht und dortigen Lehr-Lern-Prozessen.

Und weiter mit fachseminarspezifischen Passagen: zunächst zur "Erfahrungsorientierung":

"Das Fachseminar ist eine Veranstaltung, in der die Teilnehmer methodische Erfahrungen machen, die durch entsprechende Übungsarrangements des Leiters oder einzelner Teilnehmer ermöglicht werden. Unterrichtsrelevante Methoden werden nicht nur gelehrt (im herkömmlichen Sinne des Wortes), sondern dadurch erfahrbar gemacht, daß sie den Verlauf des Fachseminars bestimmen. Hier geht es also nicht darum, daß Referendare Schüler spielen, daß Schulsituationen im Fachseminar simuliert werden (das kann auch einmal der Fall sein), sondern daß, so weit möglich, die Methode des Fachseminars sich an der jeweils zu vermittelnden Methode orientiert." (4)

Die Rolle der Fachseminarprozesse ist hier zunächst auf *methodische* Modellerfahrungen begrenzt.

Dann zum Stich-Wort *Grammatikunterricht* selber (ich zitiere aus dem mehrseitigen Abschnitt nur den für mich hier springenden Punkt):

"Zumeist haben die Referendarinnen und Referendare ungute Erinnerungen an ihren eigenen Grammatikunterricht, erfahrungsgemäß verfügen sie selbst über nicht sehr umfangreiche Kenntnisse in der deutschen Grammatik (dieser Zusammenhang selbst wäre schon zu thematisieren). Die Polarität, die dem Grammatikunterricht inhärent ist [gemeint ist offenbar die Spannung zwischen "Grammatikunterricht" und "Reflexion über Sprache", W.B.], sollen die Referendarinnen und Referendare in

einer Fachseminarsitzung erfahren, indem sie sich selbst unterschiedlichen Formen der Grammatikbehandlung aussetzen." (69)

In einem Deutsch-Fachseminar, das dieser neuen Orientierung bereits folgt und in einer ersten auf Grammatikunterricht/Sprachreflexion bezogenen Sitzung sehr ausführlich diese grammatikunterrichtlichen Vorerfahrungen und die dabei gebildeten impliziten Vorannahmen zur Sprache bringt, fällt mir auf, daß - gemessen an der sehr offenen und elaborierten Reflexion dieser Vorerfahrungen - die spätere Phase der eigenen exemplarischen grammatischen Analysearbeit fachlich wie interaktionell eher verdeckt und unelaboriert verläuft:

- die Analysebeiträge der Referendare enthalten allerlei grammatisch Irrtümliches (auf das der Fachleiter 'großzügig' - d.h. mit meist impliziten Korrekturen und im Entlastungs-Modus 'Humor' eingeht),
- sie bieten ihre Beiträge nur zögerlich an, ungewöhnlich leise, testen ihre Vorschläge vorher bei den Peers, schicken andere zur Antwort vor - kurz: sie zeigen alle Anzeichen eines 'Rückfalls' in Schülerverhalten.

Diesen aktuellen Rückfall wiederum zu bearbeiten und die Referendare in hinreichend intensive Gegen-Erfahrungen eines interessierten, selbstbewußten Umgangs mit Sprachreflexion zu verwickeln überfordert die regulären Zeitressourcen des Fachseminars.

Insofern ist es ein - freilich nur individueller - Ausweg, daß eine andere Fachleiterin einzelne zusätzliche Kompakttage für genau diese alternativen Modellerfahrungen mit Grammatikanalysen in ihrem Fachseminar vereinbart (auf freiwilliger Basis).

Viele Fachleiter jedoch - so denke ich aufgrund meiner ersten Interviewergebnisse - sind selber äußerst ambivalent gegenüber dem Geschäft 'Grammatikunterricht':

Grammatikunterricht gelte - im Gegensatz zu seiner schulischen Wichtigkeit in den Klassen 5 bis 7 - im Referendariat gegenwärtig *nicht* als attraktiver Unterrichtsbereich; Grammatikstunden für die Unterrichtsbesuche und für die Prüfungsstunden würden eher ungern angeboten, weil sie keine "glanzvolle" Stunde ermöglichen, im besten Fall "solides Handwerk" zeigten.

Hinter dieser Einschätzung stecken viele Ausbildungsbedingungen, u.a.:

- Die Mehrzahl der Fachleiter und der Ausbildungslehrer/Mentoren hat die gleiche grammatikdistanzierende Vorerfahrung hinter sich; der Lernbereich Literatur ist ihr Fan-Bereich.
- Vonseiten der Ausbildungsschulen werden die Referendare vorrangig in ihrer Teil-Rolle als 'Schon-Lehrer' gesehen, d.h. sie sollen möglichst schnell fehlerarm ordentlichen Unterricht machen können, so daß hier eine Unterstützung für ein experimentierendes Um-Lernen der Referendare im Grammatikunterricht *nicht* zu erwarten ist (demgegenüber werden sie im Studienseminar eher in ihrer Teil-Rolle als erwachsene Lerner und die 2-jährige Ausbildungszeit als Lernraum gesehen).
- Im Bereich Literaturunterricht trauen die Referendare sich viel zu: aufgrund vieler exemplarischer Textanalyseerfahrungen im Studium können sie sich auf beliebige im Unterricht zu behandelnde Autoren schnell - auch ohne Unterstützung durch Ausbildungslehrer bzw. Fachleiter - einarbeiten; im Bereich Grammatikunterricht fehlt ihnen dieses sicherheitsgebende Gefühl, sich *grundsätzlich* auszukennen.
- Für die Fachleiter bedeutet dies im übrigen auch, daß die Zusammenarbeit mit den Referendaren im Bereich Literatur fachlich lohnender und interaktionell angenehmer, weil gleichrangiger, ist.

Dazu kommt aber noch eine weitere - für Unterricht wie Studium wichtige - Dimension:

- Beim Umgang mit literarischen Texten sind die subjektiven Verstehensversionen der einzelnen Schüler - wie auch dann der einzelnen Lehramtsstudierenden im Studium - die notwendige und gehaltvolle Basis für die gemeinsam entwickelten Interpretationsleistungen: Texte sind für Schüler da, und Lehrer hören Schülern bei ihrer Verstehensarbeit deshalb nicht nur strategisch-geduldig zu, um einschätzen zu können, wie groß noch der Widerstand gegen die Durchsetzung der vom Lehrer verwalteten Wahrheit ist. Die Referendare haben also - bereits als Schüler und weiterführend im Studium - ein ganzes Stück Selbstbewußtheit und Subjekt-Wertgefühl; das macht sie als Lerner für die Fachleiter und als Lehrer für die Schüler interessanter.
- Ein solches Vertrauen in die sprachreflexiven Fähigkeiten der Schüler - und der Studierenden - gibt es offenbar *nicht*, entsprechend gibt es wenig Vertrauen in ein tatsächlich induktives grammatisches Arbeiten in Schule und Hochschule; und angesichts der vermeintlich zu erreichenden begrifflichen Ergebnisse haben Referendare wenig Geduld mit den Lernwegen der einzelnen Schüler, weil sie ihrerseits keine solchen Modellerfahrungen haben.

Also müßte - dies sind Folgerungen eines der von mir befragten Fachleiter, und ich teile sie - im Fachseminar modellhaft eine solche Kultur eines interessiert die Beiträge der Lerner nutzenden (nicht nur benutzenden) gemeinsamen Sprache-Untersuchens entwickelt werden, und dabei müßten die Referendare ihre eigene innere Beziehung zu Sprachreflexion und zu ihrer schulisch organisierten Form 'Grammatikunterricht' sehen und weiterentwickeln lernen. Ein Stück grammatischer Selbsterfahrung also.

4 Kreisläufe und Ausstiege

Es ist, als gebe es ein geheimes Einverständnis zwischen Schule, Hochschule und Studienseminar, den Kelch "Grammatikunterricht" ungeleert vorbeizuschleppen. Auf diese Weise nippen alle reihum immer wieder nur ein wenig dran, mit allen Zeichen beginnender stabiler Lähmung.

Insofern starten die schließlich zu Lehrern Gewordenen mit dem Gefühl, schlecht vorbereitete Abnehmer der 'Grammatik da oben' zu sein in einem Unterricht, der ihnen jetzt ebenso wenig Spaß und Sinn macht wie als Schülern. Manche verbünden sich mit den Schülern und minimalisieren - und entwerten damit - diesen Lernbereich; andere definieren ihn als Machtfeld über Schüler um, denen sie das Desinteresse, das sie selber hatten, stellvertretend übernehmen.

Was tun?

Die Wissenschaft ist ja dazu da, den Änderungsbedarf der anderen festzustellen. - Das war zynisch gemeint.

Die nicht-zynische Version dazu ist:

1. Der hochschulische Teil der Lehrerbildung ist von den institutionellen Voraussetzungen her der geeignetste Rahmen für eine Änderung dieses Kreis-Laufs:
 - Von der Gesamtdauer (4 bis 6 Jahre als Minimum) und von der Stufbarkeit her hat das Studium bessere Voraussetzungen als die Referendarzeit;

- in der Referendarzeit stehen die schon Unterrichtenden zudem unter deutlich höherem Handlungsdruck - die Maschine muß gewissermaßen bei laufendem Motor repariert werden;
 - im Referendariat anzusetzen wäre nur wirksam, wenn zugleich die Ausbildungslehrer - in deren konzeptionellem 'Nest' die Referendare unterrichten dürfen/müssen - mit in die Entwicklung einbezogen würden. Deren Fortbildner können aber - aus Gründen der Rollenkonkurrenz - nicht ohne weiteres die Fachleiter sein.
2. Wenn im Studienanteil der germanistischen Linguistik eine fachliche Grundlegung für einen guten späteren Grammatikunterricht der Lehramtsstudierenden möglich werden soll, stellt dies hochschuldidaktische und fachdidaktische Ansprüche an die Hochschullehrer:
 - Einige meiner Bochumer Linguistikkollegen jammern über den mangelnden grammatischen Tiefgang der Mehrzahl der Lehramtsstudierenden; ich sehe einen anderen Jammer (der den ersten teilweise mitbedingt): den mangelnden 'fachbiographischen' Tiefgang der Mehrzahl der Grammatik-Lehrveranstaltungen: Ich denke, für die meisten Studierenden ist eine Änderung ihrer 'grammatischen Biographie' nötig; wenn Lehramtsstudierende nicht - am eigenen Hirn - andere Erfahrungen mit Grammatikanalysen machen, werden sie immun bleiben gegen alle konzeptionellen Innovationsversuche im Grammatikunterricht; allenfalls werden sie - so geschah es weithin mit dem Positiv-Terminus des "integrierten Grammatikunterrichts" - eine terminologische Anpassung mittragen.
 - Grammatikveranstaltungen müssen - um es auf Stichworte zu reduzieren - geprägt sein z.B. von
 - Langsamkeit,
 - exemplarischer Individualisierung,
 - zugewandter Begleitung der Studierenden bei ihren Analyseschritten,
 - Rekonstruktion der Komplikationen bei solchen Analyseprozessen, die grundsätzlich interessant sind unter grammatiktheoretischen wie grammatikdidaktischen Aspekten, insofern sie nämlich immer auch der Niederschlag schulischer Vorerfahrungen sind. Unter diesem zweiten Aspekt ist die Rekonstruktion insbesondere in fachdidaktischen Veranstaltungen eine zentrale Aufgabe.
 3. Wenn solche Ansprüche an die gegenwärtige germanistische Linguistik unserer Hochschulen kompetent und folgenreich gestellt werden sollen, braucht es eine Arbeitsgruppe: ich rege hiermit an, in einer solchen Arbeitsgruppe im Rahmen des Vereins "Symposion Deutschdidaktik" die Konzeptionen für sprachreflexive Komponenten in der hochschulischen Lehrerbildung zu prüfen und zu entwickeln und entsprechende curriculare Empfehlungen zu geben.

Literatur:

- Bauersfeld, H. (1983) Kommunikationsverläufe im Mathematikunterricht. Diskutiert am Beispiel des "Trichtermusters". In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, 21-28. Tübingen: Narr. - Boettcher, W. & Sitta, H. (1981) *Der andere Grammatikunterricht*. München u.a.: Urban & Schwarzenberg. - Börsch, S. (1983) Unterrichtsstrukturen in Sprachlehrveranstaltungen der Hochschule. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, 427-440. Tübingen: Narr. - Bremerich-Vos, A. (1994) Deutschdidaktik und qualitative Unterrichtsforschung - Versuche in einem bislang vernachlässigten Feld. In G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen*. Donauwörth: Auer. - Ehlich, K. & Rehbein, J. (Hrsg.) (1983) *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische*

und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr. - Ehlich, K. (1981) Schulischer Diskurs als Dialog? In *Dialogforschung* (=Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache), 334-369. Düsseldorf: Schwann. - Einecke, G. 1992² *Unterrichtsideen Integrierter Grammatikunterricht: Textproduktion und Grammatik. 5.-10. Schuljahr*. Stuttgart u.a.: Klett. - Forytta, C. & Linke, J. (1983) Unterrichtsstrategien zur Abwehr von Schülerwissen. Zwei Beispiele. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, 39-58. Tübingen: Narr. - Krumm, V. (1983) Linguistische und ethnomethodologische Analysen der Kommunikation in der Schule. Eine Kritik in erziehungswissenschaftlicher Sicht. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, 275-292. Tübingen: Narr. - Krummheuer, G. (1992) *Lernen mit 'Format'. Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie. Diskutiert an Beispielen mathematischen Unterrichts*. Weinheim: Beltz. - Maier, H. & Voigt, J. (Hrsg.) (1991) *Interpretative Unterrichtsforschung*. Köln: Aulis. - Mazeland, H. (1983) Sprecherwechsel in der Schule. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, 77-101. Tübingen: Narr. - Mühlens-Achs, B. (1983) Nonverbale Kommunikation im Unterricht. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, 130-136. Tübingen: Narr. - Niegemann, H. & Treiber, B. (1982) Lehrstoffstrukturen, Kognitive Strukturen, Didaktische Strukturen. In B. Treiber & F.E. Weinert (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung*, 37-65. München u.a.: Urban & Schwarzenberg. - Redder, A. (Hrsg.) (1982) *Deutschstunden 1. Transkripte*. Tübingen: Niemeyer. - Schanz, G. (1983) Sprechakttheoretische Beobachtungskategorien für die Unterrichtsanalyse - Möglichkeiten und Grenzen der Sprechakttheorie bei der Beschreibung von Unterrichtsinteraktion. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*, 386-394. Tübingen: Narr. - Sinclair, J. McH. & Coulthard, R.M. (1977) *Analyse der Unterrichtssprache*. Heidelberg: Quelle & Meyer. - Wragge-Lange, I. (1980) *Interaktion im Unterricht. Ein Verfahren zur Analyse schulischer Interaktionsprozesse*. Weinheim: Beltz. - Wragge-Lange, I. (1983) *Interaktionsmuster im Frontalunterricht. Drei Fallanalysen*. Weinheim: Beltz.