

1. Lernen gegen Erwerben

Problematisch wie die Polarisierung von Natur und Kultur ist die Entgegensetzung von Lernen und Erwerb.

Erwerb bezeichnet die schrittweise Entfaltung biologisch bzw. genetisch angelegter Potenziale in einem vorgegebenen Zeitfenster. Die Umwelt hat Auslösefunktion, indem sie die zu verarbeitenden Rohdaten liefert oder spezifische Anforderungen stellt. Endogene Bedingungen bestimmen einen Reifungsprozess, der in festen Bahnen verläuft und wenig Raum für Variation und Abweichung lässt.

Lernen wird für Veränderungen im Verhalten verwendet, die auf Imitation, äußere Erfahrung oder Beeinflussung durch Andere zurückgehen. Im Behaviorismus lag der Fokus allein auf Auslösung und Resultat, auf konditionierter Verfestigung in Habits; in Gestalttheorien und kognitiven Ansätzen wurden auch mentale Repräsentationen und Denkvorgänge in den Lernvorgang einbezogen.

Im Deutschen ist *erwerben* als perfektive Bildung aus *werben* entwickelt, das auf *ide. kuerp-* 'sich drehen' (-> Wirbel); *ahd. (h)werban* (starkes Verb 'sich drehen, wenden, umkehren, einhergehen, sich um etw./jmd. bemühen (seit 10.Jh.)' zurückgeht, im *Nhd.* tritt dann 'sich um etw./jmd (für eine Funktion/Rolle) bemühen' in den Vordergrund. Das Gerichtetheitskonzept wird vom Transaktionskonzept überlagert, wobei allerdings wie in *lat. acquirere* das Moment des Austausches zunächst erhalten blieb. Das Verb *lernen* kann bis aufs 8. Jh. (*ahd. lernēn* (intransitiv) zurückverfolgt werden, mit einer dem *erwerben* vergleichbaren Basisbedeutung 'etwas verfolgen'. Daneben steht *lehren* als kausative Bildung zu einem Präteritopräsens. Beide lassen sich nach Pfeifer u.a. zurückführen auf die *ide. Wurzel *leis* 'am Boden gezogene Spur, Furche', die alte Bedeutung ist 'die Spur des Wildes beobachten und weisen'. (vgl. Pfeifer 1989, Kluge 2002²⁴).

Platons Erkenntnislehre (im Dialog "Menon") ging von einer Wiedererinnerung an vorgängige Ideen-Kenntnis aus. Sie wurde in jüngster Zeit in der Chomsky-Schule¹ wieder aufgegriffen mit dem Gedanken, die Komplexität der Sprache sei nur über angeborene Universalien zugänglich. Aristoteles vertrat eine Didaktik des Lernens durch Kommunikation, ausgehend vom Wesentlichen der Sinnendinge, um zum Allgemeinen zu gelangen. Dabei setzte er ein Vorwissen an, allerdings nicht Platons Ideen. Konstruktive Selbsttätigkeit als Entdecken, Dekuvrieren wurde ein Thema mit Descartes und dann Rousseau. Beobachten, Erfahrungen machen sah Hume als Basis des Lernens. Für Kant war der Gipfel des Lernens, was der Lernende aus sich selbst hervorbringen kann.

Im dichotomischen Gebrauch der Gegenwart sind somit entscheidende Begriffskomponenten ausgeblendet worden (Abb.1):

¹ Chomskys aktuelle Position zur „faculty of Language“ ist u.a. in Hauser/Chomsky/Fitch 2002 nachzulesen.

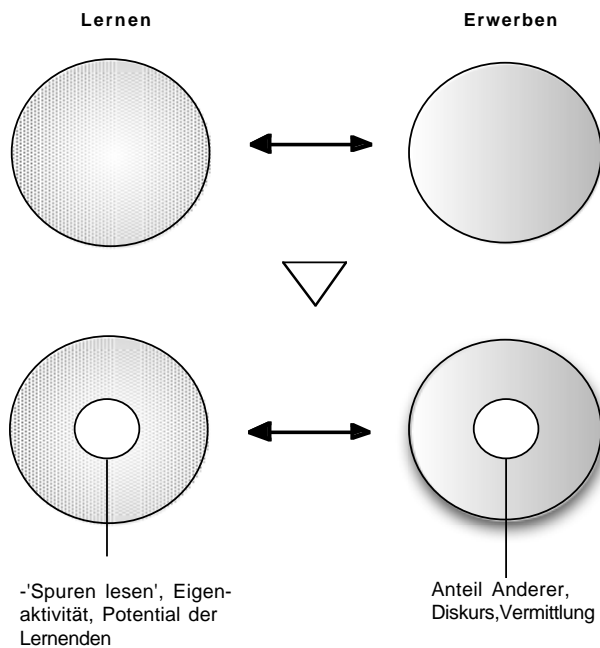


Abb.1: Begriffliche Effekte der Dichotomisierung Lernen-Erwerben

Dass diese Ausblendung problematisch ist, zeigt sich auch in den Versuchen, das Konzept, das dem Verb *aneignen* zugrunde liegt, zu nutzen. Das Konzept hat eine stark aktive Komponente (vgl. *sich widerrechtlich etwas aneignen*) und bezeichnet die 'Besitznahme, Übernahme von etwas Fremden, auch von geistigem Eigentum oder Fähigkeiten', juristisch auch die 'widerrechtliche Besitznahme'. Die Eigenaktivität, das Konstruktive, den Gegenstand sich Assimilieren, das stabile, verinnerlichte Verfügen steht im Konzeptzentrum - weniger aber die Vermittlung. So erscheint es - auch angesichts philosophischer Kritik (schon bei Feuerbach gegenüber Hegel) - nicht optimal, Lernen/Erwerben zu ersetzen.

2. Sprache Lernen

Am besten scheint es, Lernen umfassend zu konzipieren und eine sprachorientierte Lerntheorie anzuzielen, in der Lernen eine spezifische Handlungspraxis der Vermittlung bezeichnet, die zu einem erweiterten Handlungspotential führt. Diese Erweiterung kann alleiniger Handlungszweck sein, sie kann sich aber auch mit anderen Zwecken verbinden. In der Vermittlung von Handlungsfähigkeit und Wissen hebt die vermittelnde Person die lernende auf eine höhere Stufe, die für den Praxiszusammenhang funktional ist und künftig erneut realisiert werden kann. Als Kulturwesen mit hochgradig plastischem Neocortex ist der Mensch auf solches Lernen elementar angewiesen, seine lange Entwicklung vom „Tragling“ (Hassenstein) zum partizipationsfähigen Individuum erfordert lebenslanges Lernen, um in unterschiedlichen Handlungsfeldern erfolgreich sein zu können.

Das Lernen kann im Medium der Sprache, durch gelingendes Verständigungshandeln und als dessen Effekt erfolgen. Im gemeinsamen Handeln werden seine Mittel übertragen. Ein Lernen, das im Medium das Medium selbst mental und interaktional vermittelt, nenne ich **mediales Lernen**. Gelernt wird in der Partizipation, gelehrt wird in der Modellierung eigenen Handelns. Die Erfahrung der neuen Möglichkeit in dem,

was vom Partner modelliert wird, führt zum aneignenden Nachvollzug. Zugleich wird das Lehren durch Überziehen der Möglichkeiten mit Zukunftsoption gelernt.

Die Asymmetrie der Basiskonstellation ist Antrieb für beide Beteiligten zum Ausbau der Verständigungsmöglichkeiten. Anfangs beschränkt sich die Vermittlungskompetenz auf eine Versetzungsleistung aus der Vorstellung heraus, auf eine angepasste Artikulation (Stimmfrequenz, Wortwahl, Satzbau etc.). Es bedarf aber einer spezifischeren Partneranpassung und Mittelweiterung für Lernzwecke. Zu Lernenden werden Menschen über die zentralen Stufen des Kommunikationserwerbs:

- Andere nehmen mich wahr und nehmen Kontakt mit mir auf
- Andere erwidern meine, ich erwidere ihre Aktionen
- Aktionen lassen sich verbinden und geregelt koordinieren
- Andere sind in vieler Hinsicht wie ich, ich kann mit ihnen kooperieren
- Was Andere sagen, hat für mich und für unser künftiges Handeln Bedeutung.
- Mein Handeln ist schon Teil eines Handlungszusammenhangs, den ich selbst beeinflussen kann und an dessen Zwecken ich teilhaben kann.

In der Kooperation kann ich auf Andere einwirken, sie können auf mich einwirken.

Mit Gebärden und mit Sprache kann ich kooperative Zwecke mitteilen und teilen, Gedanken austauschen. Als „Theory of Mind“ wird die sich im Vorschulalter herausbildende Fähigkeit bezeichnet, Anderen Absichten, Erwartungen, Gedanken, Gefühle zuzuschreiben und dieses Wissen kommunikativ zu nutzen (Baron-Cohen 2000; Röska-Hardy 2003, 2005).

Das Medium Sprache baut sich auf durch Teilhabe an kommunikativen Prozessen, die eine permanente Wissensverarbeitung und Umstrukturierung auslösen, die mit dem Erreichen von Zwecken auf sprachspezifischen Wegen gekoppelt ist. Mit dem Zugang zur Nahwelt der Dinge im Orientierungsfeld wird schrittweise eine mentale Ordnung dieser Dinge etabliert, die an Sprache gebunden ist und jenseits des Wahrzunehmenden das gesellschaftlich erarbeitete Wissen repräsentiert. Entscheidend ist der Übergang von individuellen Intentionen und Ausrichtungen zu geteilter Praxis und geteiltem Wissen, das mehr ist als „kollektive Intentionen“ (Tomasello/Rakoczy 2003). Die Außenwelt spielt lange eine zentrale Rolle, weil an ihr die Sprachverwendung zu messen ist. Die Begriffe werden gelernt über Ähnlichkeiten, über das, was bei verschiedenen kompetenten Aktionen zugleich in der Welt sichtbar, wahrnehmbar ist. So kommt es zu Koppelungen, die zunächst vorläufig, revidierbar sind. Langfristig bilden sich stabile Verwendungen um Begriffskerne mit porösen Außengrenzen, die praktisch tauglich sind. Kommuniziert im Medium der Sprache werden auch Bewertungen von Dingen und Sachverhalten. Was und wie der Andere die Welt sieht, ist etwas, was die Lernenden teilen können, zugleich erfahren sie, dass der Andere wahrnimmt, wie sie selbst agieren und werten. Die Aufnahme der Perspektive des anderen, die Erfahrung von Reflexivität, das Etablieren einer sprachlichen Ordnung und Einordnung der Dinge sind entscheidende Bedingungen sprachlicher Handlungsfähigkeit. Im Medium der Sprache versichert sich der Lernende der Gemeinsamkeit und lernt, das Medium so einzusetzen, wie es andere tun, zu den Zwecken, die damit in der Gemeinschaft verbunden sind. Der Andere ist wie ich, ich bin wie der Andere, ein symmetrischer Austausch ist möglich, weil wir die Welt in vergleichbarer Weise erfahren. Die Richtigkeit, die Wahrheit stehen dabei nicht in Zweifel, können es gar nicht,

wenn das Eintauchen in die kommunikative Lebensform gelingen soll. Medial wird ein spezifischer Erkenntnisrahmen vermittelt und kommunikativ vorausgesetzt, der unseren initialen Zugang zur Welt prägt.

Dieses Lernen ist vom Typ her empraktisch. Es ist eingelagert in einen geteilten Handlungszusammenhang, wobei zunächst Dyaden (Bezugsperson-Kind) eine Voraussetzungs- und Erwartungsstruktur liefern, an die auch unter Bedingungen noch fehlender Kompetenzen angeknüpft werden kann. Verschiedene Transferformen sind zu unterscheiden:

- eine Imitation als fragmentarisches Reproduzieren einer Handlungsoberfläche, ohne Zugang zu den Zwecken;
- eine Simulation beobachteten Verhaltens, wobei die Zwecke in ihrem Verhältnis zu Konstellation und Mitteln noch erarbeitet werden müssen;
- eine Übernahme von rekonstruierten Zielen Anderer, bei der unterschiedliche Handlungskonzepte zur Emulation eingesetzt werden können, bis der Zweck-Mittel-Zusammenhang verfestigt ist;
- der Transfer eines kompletten Handlungsplans, der damit für die Realisierung bereit steht.

Es muss Einiges hinzukommen, damit man von Handlungskompetenz sprechen kann. Beispielsweise muss die Realisierungskomponente – von der Feinmotorik über die Artikulation bis hin zu Wortwahl und Formgebung – weit entwickelt werden, die Handlung muss ziel- und adressatengerecht in den Praxisrahmen eingepasst werden. Mit der Ausbildung im Medium Sprache ist die Ausbildung nonverbaler Mittel verknüpft. Gestische Kommunikation im Raum, wie sie Gebärdensprachen nutzen, steht entwicklungsgeschichtlich mit den sprachlichen Formen in einem Zusammenhang.²

Ein solches mediales Lernen kann auch der synchronen oder sukzessiven Vermittlung von Zweitsprachen dienen. Über den Schulanfang hinaus können Konfigurationen medialen Lernens fruchtbar sein.

Die Partizipation mündet in den Aufbau spezifischer prozeduraler³ Gedächtnisstrukturen. Vermutlich lösen Konflikte und Dissonanzen reflexive Mittel aus, die Annahmen und vorfindliche Bedingungen in Übereinstimmung zu bringen suchen und zu entsprechenden Handlungserwartungen führen. Sie sind die Grundlage für spätere Stufen des Lernens jenseits eines sprachlichen Gebrauchswissens, von dem die Lerner kaum explizit sprachlich Rechenschaft geben können.

Für die Lernprozesse bringt das Kind als Natur-Kultur-Wesen biologische Voraussetzungen in Bildbarkeit und Plastizität, in der Physiologie für Artikulation, Audition und neuronale Verschaltung mit, also für den Aufbau einer neuronalen Struktur die Sprachverarbeitung in Echtzeit gestattet. Die epigenetische, sensible Lernphase zwischen Geburt und etwa 7-12 Jahren führt zu umfassenden Verschaltungen des Nervensystems und dient der Aufnahme von Erfahrungen durch Kommunikation und externe Welt, die anders nicht ins Gehirn gelangen können - allerdings kann eine anre-

² Die Prioritätsfrage ist noch unentschieden, vgl. z.B. Corballis 1999 versus Dunbar 1998.

³ Das „prozedurale Gedächtnis“ enthält ein Know-How, das unmittelbar aktionsleitend ist, man muss davon nicht Rechenschaft geben können (z.B. Fahrrad fahren).

gungsarme Umwelt in diesem Zeitfenster zu erheblichen Defiziten führen. Damit aber ist zugleich die Grundlage gelegt für weitere Lernprozesse, zunehmend kognitive und reflexive.

Das Medium selbst ist in einer Weise, die wir nicht voll verstehen, für den Zugang des Kindes, die geistige Tätigkeit und die Kommunikation optimal eingerichtet. Bühler spricht von einem "geformten Gerät" (1934:XXI). Das Medium ist - z.B. mit den operativen Prozeduren, mit den Kategorisierungen, die im sprachlichen Wissen verankert sind - nicht nur für ein Verstehen optimiert. Es ist auch optimiert für die Weitergabe seiner selbst über die Generationen.

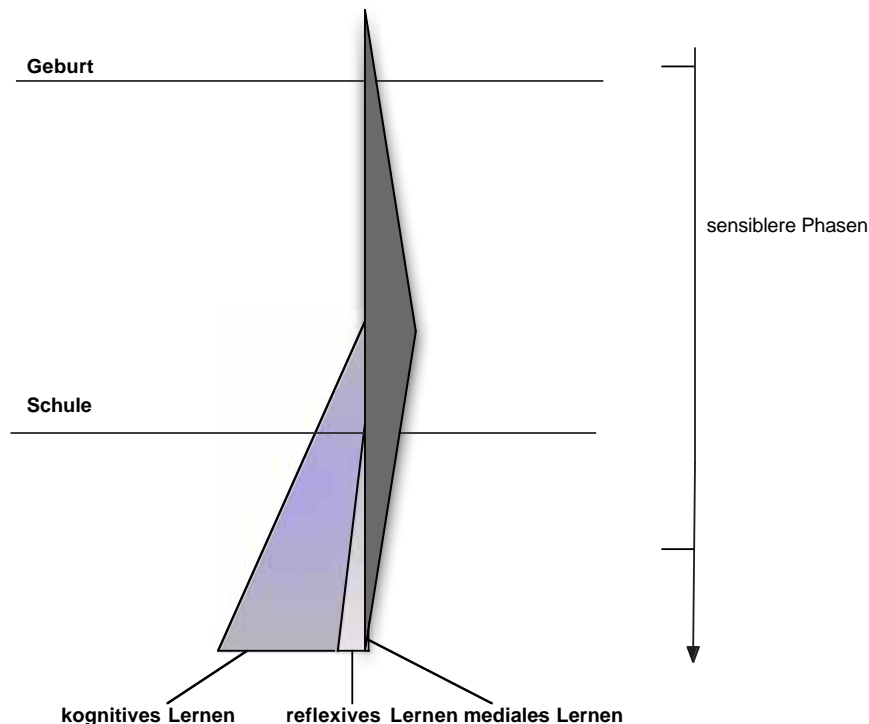


Abb.2: Mediales, kognitives und reflexives Lernen in der Entwicklung

Eine spätere Praxisform des Lernens ist aus Schulsicht prototypisch für Lernen überhaupt: das kognitive Lernen. **Kognitives Lernen** ist ein Prozess in dem Wissen über kommunikationsexterne Gegenstände konfrontativ vermittelt und zunächst praxisextern aufgenommen wird. Mentale Strukturen der Lernenden werden an objektgerichtete mentale Strukturen der Lehrenden angekoppelt. Dies in aktiver Verarbeitung von Wirklichkeit, als begriffliche Bewegung. Idealistisch gesehen ist dies der Königsweg:

“...die Gedanken anderer können nur durch Denken aufgefaßt werden, und dieß Nach=denken ist auch Lernen.” (Hegel 1927: 126)

Lernen als Wissensveränderung ist von Tolman und gestaltpsychologisch von Lewin theoretisch gefasst worden. Der Weg geht hier von außen nach innen, wie man angelehnt an Wygotski sagen könnte, nur wird das Wissen als fertiges, in vorgegebener „Verpackung“ transferiert und bedarf mentaler wie handlungspraktischer Integration und Verarbeitung. Wenn die fehlt, bleibt es insulär und schwer zu nutzen – wie z.B. an schulischen Fremdsprachenkenntnissen zu sehen ist.

Immerhin kann ein sachgerecht gegliedertes Wissen vermittelt werden. Wird die Sache durchsichtig, kann das i.S. der Gestaltpsychologie als "Einsicht" beschrieben werden. Geschieht das punktuell-plötzlich, spricht Bühler vom "Aha-Erlebnis". Im Lernen, als Resultat mentaler Ankoppelung, erhalten die Dinge Gestaltcharakter.

Kognitives Lernen hat zur Voraussetzung den Erfolg medialen Lernens. Nur wenn im Medium der Sprache eine Wissensübertragung möglich ist, die erforderlichen Mittel und Anschlussstellen, das sprachliche Begriffsnetz und die Kombinatorik hinreichend entfaltet sind, kann kognitives Lernen erfolgreich sein. Das in den kritischen Phasen durch mediales Lernen angelegte Wissen kann durch kognitives Lernen modifiziert werden. Die Wirksamkeit vorhandener Verbindungen im Nervensystem kann aktivitätsabhängig und gemäß spezifischen Bewertungen auch jenseits kritischer Phasen verändert werden (vgl. u.a. Singer 2002).

Kompetente vermitteln Erkenntnisse, die Lernende die Dinge in spezifischer, sozial geprägter Gestalt, sehen lassen. Voraussetzung ist ein wenigstens minimaler empirischer Bezug. Vor allem muss die Erfahrung der Sinnhaftigkeit des neuen Wissens gemacht werden, um den Aufbau innerer Widerstände gering zu halten, mit dem in praxisentbundenen, kollektiven Lernprozessen - etwa in der Institution Schule - zu rechnen ist. Gleichwohl schlagen die entsprechenden Paradoxien der Wissensvermittlung unter Simulationsbedingungen durch. Das haben Ehlich/Rehbein 1986 detailliert für die Schule aufgezeigt.

In dieser Weise werden in der Schule auch Wissensbestände über die dominante Sprache vermittelt. Es entsteht nicht selten praxisfernes Kategorienwissen, das kaum auf sprachliche Phänomene angewandt werden kann. Auch die Fremdsprachenvermittlung hat typischerweise eine stark kognitive Komponente; es wird hier stärker versucht, Elemente medialen Lernens einzubeziehen, z.B. auditive Zugänge zu schaffen, Eigenkonstruktionen anzuregen.

Kognitives Lernen gewinnt einen großen Anteil bei steigendem Alter, Lehrpersonen können durch Bücher, Filme etc. ersetzt werden, ohne dass mediales Lernen ganz abgelöst würde.

Reflexives Lernen ist die vertiefte, auf den inneren Dialog einer Person angewiesene Erweiterung von Erkenntnissen über einen in seiner Oberflächenstruktur bekannten Gegenstand, die sich eigener Erkenntnistätigkeit und ihrer Bedingungen versichert. Diese Verarbeitung kann dann zu einer sekundären Struktur führen, die für das Lernen eingerichtet ist, als "Lernen des Lernens", wie es W.v. Humboldt (Werke 13, 261) fasst.

Solch ein Sprachlernen lässt sich auch auf unterschiedliche Stufen des Zugangs verteilen, von elementarer Sprachbewusstheit (Es gibt Wörter, man kann sie abgrenzen, über sie sprechen, mit ihnen spielen, sie so oder anders aussprechen, sie in ihrer Schriftform betrachten) bis zum Nachdenken über Strukturen. Solches der Sache Nachdenken setzt die anderen Lernformen voraus. Es bezieht in den inneren Dialog Wissen und Handeln anderer Diskursteilnehmer ein. Sprachbezogene Reflexion, die sich der Bedingtheit des eigenen Sprachgebrauchs gewiss wird, entwickelt sich erst später im Schulalter. Voraussetzung sind erste Konflikt- und Problemerkahrungen mit dem eigenen oder fremden Sprachgebrauch sowie die Wahrnehmung von Schrift.

Solch reflexives Lernen anzustoßen ist schwierig. Eine "Reflexion über Sprache" - wie von den meisten Curricula gefordert⁴ - wird in der Schule eher spät erreicht, manchmal gar nicht im vollen Sinn. Vielfach scheitert es schon an dem nötigen Instrumentarium, das dafür vermittelt werden muss. Es kommt darauf an, vom impliziten, prozeduralen Sprachzugang, wie er in medialem Lernen vermittelt wird, zu einem Wissen von dem, was gelernt ist, im Verhältnis zu den eigenen Bedingungen und Möglichkeiten zu kommen. Dann kann sprachliches Handeln wirklich geplant und mündlich wie schriftlich optimiert werden. Da die Schrift ein reflexives Verhältnis bereits voraussetzt, verbinden sich mit ihrem Erwerb erste Zugänge dieser Art, die weiter genutzt werden können. Die Orthographie setzt grammatisches Wissen (über Silben, Nomen, Satz etc.) bereits voraus. Implizite Zugänge müssen bewusst gemacht und in Handeln umgesetzt werden.

2. Grammatisches Lernen in der Schule

Jeder Gegenstand fordert eine spezifische Form der Vermittlung. Im Fall der Sprache ist die basale Vermittlungsform mediales Lernen, das individuell Kompetenz erweitert, aber auf gemeinsame Praxis orientiert ist. Diese Praxis hat ihre eigenen Zwecke, etwa in den Pflegeroutinen, im ersten Spiel, in der gemeinsamen Orientierung auf Handlungsabläufe, Lebewesen und die Dinge der Umgebung. Hier steht die Entwicklung des einzelnen Kindes im Zentrum. Seine Möglichkeiten, seine Beiträge, seine Fortschritte werden beobachtet und gewertet. Im Medium der Sprache erfolgt zunehmend die Rückmeldung: Was das Kind schon versteht, worauf es reagiert, wie es bereits an der Kommunikation als Austausch teilhat. Auch die Fähigkeit, grammatisch komplexe Äußerungen zu bilden und zu verstehen, ist Ergebnis medialen Lernens. In diesem Lernen wird die Erfahrung gemacht, dass aus einfachen sprachlichen Prozeduren kombinatorisch komplexe Funktionseinheiten gebildet werden können, die eine differenziertere Verständigung erlauben und die kommunikative Reichweite erhöhen. Ausdrücke haben ein Potenzial der funktionalen Verwendbarkeit wie der Verbindbarkeit zu höheren kommunikativen Leistungen. Im Rahmen einer solchen Praxis entwickelt sich Sprache offenbar optimal, sie ist Grundlage für andere Lernformen (vgl. Abb. 3).

In den Anfangsklassen der Schule kann nur an mediales Lernen angeschlossen werden, in dem eine oder mehrere Sprachen erworben wurden. Dominant sind Formen gemeinsamen Erzählens, Beschreibens, Nennens und Zeigens in Sprachspielen, die Basisfähigkeiten ansprechen und Grundkenntnisse der Vermittlungssprache Deutsch sichern sollen. Kinder anderer Erstsprache bedürfen unbedingt weiterer Förderung, damit die begriffliche Entwicklung vorangetrieben und ein komplexes Sprachwissen ausgebaut wird. Für muttersprachliche Förderung gilt auf dieser Stufe ebenfalls die Dominanz medialen Lernens. Versuche mit medialem Lernen in der Schule basieren zunächst stark auf festen Formen, die ein Erwerbogerüst bilden können. Dazu können Lieder, Reime, Rätsel, Witze etc. dienen (z.B. können spielerisch Wortformen in

⁴ Eine emphatische Privilegierung des einsamen Denkers, der die Realität spiegelt und verarbeitet, ist nicht unproblematisch.

einem bestimmten Kasus eingesetzt werden).

Der extern-kognitive Zugang erzeugt Wissen über die Sprache, das der Einbettung in eine Praxis erst bedarf. Soll nicht isoliertes Kategorienwissen über Sprache vermittelt werden, sondern auch Kompetenz, muss die Verbindung mit medialem Lernen gelingen. Wenn genügend Spracherfahrungen gemacht sind, kann Sprache auch zum Gegenstand werden, der in Distanz erscheint. Solcher Abstand vom scheinbar Selbstverständlichen fällt mehrsprachigen Kindern manchmal leichter, die in ihren Sprachen in vergleichbarer Weise gefördert wurden. Eine weitere Sprache schon in der Grundschule⁵ kann neben dem Schriftzugang auch Kindern deutscher Erstsprache spezifische Erfahrungen vermitteln, die kognitives und später reflexives Lernen fördern. Erfolgreiches kognitives Sprachlernen impliziert schon den Übergang zu reflexivem Lernen, das in den Sekundarstufen zu einer Propädeutik der Sprachanalyse werden sollte.

In ihrer Programmatik zielt die Schule durchaus auch auf mediales Lernen, beispielsweise im Schreibunterricht. Das richtige Schreiben muss erworben werden, und dies ist nur durch Schreiben möglich. Die Komplexität der Orthographie muss aber auch durch Einsicht – etwa in den Silbenaufbau – vermittelt werden. Orthographie ist auf spezifische grammatische Kategorisierungen angewiesen, die kognitiv zu lernen sind, für die eine reflexive Komponente sehr förderlich wäre. Dazu sind bislang wenige Verfahren entwickelt.

Für den Grammatikunterricht wird manchmal bestritten, manchmal unterstellt, er könne auch die grammatischen Fähigkeiten in der Produktion und im Verstehen stützen und ausbauen. Soweit er nicht praktisch wird und Wege des Problemlösens vermittelt, kann ein Transfer kaum erwartet werden.

⁵ Allerdings kann eine Verdrängung oder Hemmung erstsprachlicher Entwicklung in einer ohnehin weniger gefestigten Migrationsprache sich als schädlich erweisen.

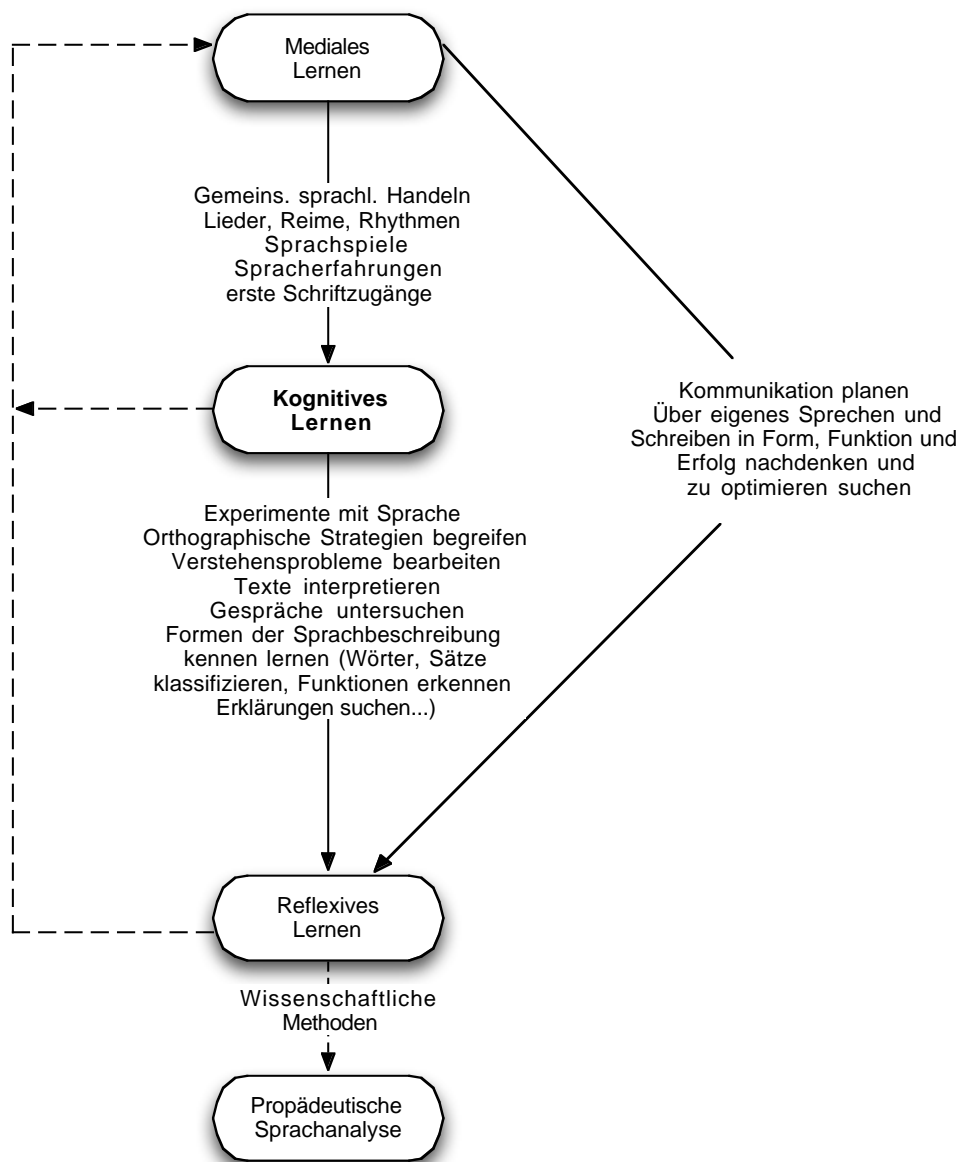


Abb. 3: Übergänge zwischen Lernformen

Die implizite Konzeptbildung, die Umsetzung in eigenes Handeln, das Lernen am Modell, die Kontrolle durch die Praxis - all diese Elemente medialen Lernens fehlen allerdings. Ein kognitives Lernen kann sie nicht einfach substituieren. Allenfalls in begrenzten Handlungsräumen kann es Konstellationen geben, in denen noch einmal mediales Lernen möglich wird.

Die Schule ist eine beinahe durchgängig sprachlich verfasste Institution, auf kognitives Lernen in größeren Gruppen abgestellt. Ihre Gegenstände sollen unter Gleichheitsbedingungen an Lerngruppen vermittelt werden, die unter Ökonomiezwängen immer größer und auch im Sprachvermögen – insbesondere in der Vermittlungs- und Institutionssprache Deutsch - heterogener geworden sind. Heterogenität meint die sprachlichen Voraussetzungen der Teilnahme wie auch die fehlende Möglichkeit individueller Adressierung. Allenfalls leisten Tests eine Individualisierung in der Wissensabfrage, ohne aber (bislang) fundierte Aussagen über sprachliche Fähigkeiten und Sprachwissen machen zu können. Individuelle Lernprozesse werden nur punk-

tuell in spezifischen Organisationsformen gefördert, besonders in der Primarstufe. Noch immer dominiert Selektion Förderung.

Klassische Muttersprachenkonzepte der Didaktik, die auf entsprechende Kenntnisse und Intuitionen setzen, greifen also nicht, haben nie wirklich funktioniert; schon Orthographie unterrichtet impliziert Zugänge zum Standard. Kinder bringen heute begrenzte sprachliche Kompetenzen mit, als sich die Didaktik vorstellt. Es ist erheblich mehr sprachpraktische Arbeit, vom Sprechen über die Artikulation bis hin zur Konsolidierung grammatischer Formsysteme, zu leisten.

In der Vermittlung von Wissen wird zugleich die sprachliche Form dieses Wissens, die es in einer bestimmten Sprache hat, weitergegeben. Dies setzt neben partieller Durchbrechung institutioneller Bedingungen voraus, dass der Gegenstand wirkliche Sprache ist, wie sie in Gesprächen und Texten zu finden ist. Also gilt: Sprachunterricht muss auf authentischen Gesprächen und Texten basiert sein.

Gespräche kann man aufzeichnen, in zentralen Passagen verschriften und gemeinsam analysieren. Die Lehrwerke liefern fast nur Erfundenes. Wenn eigenes Sprachhandeln oder relevante Gespräche Anderer zum Gegenstand gemacht wird, können kognitive und reflexive Lernprozesse angeregt werden. Über Sprache Reden muss als Form gelernt werden, es müssen dafür brauchbare Kategorien bereit gestellt werden.

Soweit der Unterricht Zweitsprachunterricht in der deutschen Standardsprache ist, muss an erstsprachliches Wissen im Türkischen, Russischen etc. angeknüpft werden. Davon könnten auch deutschsprachige Kinder profitieren. In einer mehrsprachigen Gesellschaft muss Mehrsprachigkeit als Potenzial und Chance gesehen werden, die Migrationssprachen sollten als Fremdsprachen angeboten werden. Zweitsprachler, die früh mit der L2 begonnen haben, verfügen manchmal über ein Sprachwissen, das ihnen Sprachentrennung, geordneten Sprachenwechsel und die Segmentierung von Einheiten erlaubt - solche Fähigkeiten sind im Unterricht zu nutzen.

Mehrsprachigkeit kann also auch in der Unterrichtskommunikation eine wichtige Rolle spielen, etwa um Sprachen zu vergleichen und neue Perspektiven für die Phänomene zu entwickeln, um muttersprachlich an spezifische Wissensbestände besser heranzukommen als im Deutschen, um die je eigenen Spracherfahrungen aufzugreifen. Sprachenwechsel und das Mischen in Arbeitsgruppen können sinnvoll eingesetzt werden.

Auch Fachunterricht ist in wichtiger Hinsicht als Sprachunterricht zu konzipieren. Fachliche Wissensvermittlung ist stark sprachfundiert. In einem Fach wie Biologie besteht sie darin, eine spezifische Sprachform mit einem weit gespannten Begriffsnetz zu lernen. Musikalische und sprachliche Entwicklung stehen in engem Zusammenhang (Tonalität, emotionaler Ausdruck), mediales Lernen kann musikalisch erfolgen. Weiterführen kann der Vergleich unterschiedlicher Schulsprachen, ganz rudimentär in der Grundschule ab Klasse 3, systematischer in den Sekundarstufen. Es kann z.B. gezeigt werden, wie verschiedene Sprachen gewichten und wie nach solchem Vergleich sich das Deutsche darstellt. Der verfremdete Blick auf die eigene Sprache ist entscheidend für ein tieferes Verständnis. Fächerübergreifendes Lernen gilt es auch in der Ausbildung zu verankern (andere Sprachen, Fach- und Sachunter-

richt in sprachlich-begrifflicher Grundlegung etc.).

Sind die Voraussetzungen im Bereich kognitiven und (partiell) reflexiven Lernens gegeben, kann schrittweise in grammatische Systematik eingeführt werden. Besonders schädlich ist isolierte Formbetrachtung. Formen sind immer unter funktionaler und wissensbezogener Perspektive zu vermitteln. Statt *Wie fragt man nach X?* muss es heißen: *Wie funktioniert X im Gespräch oder im Text?* Letztlich kann Grammatik nur systematisch unterrichtet werden. Das grammatische Netz verbindet nahezu alle Ausdrucksmittel der Einzelsprache. Auch wenn didaktisch Teile herauszuheben sind, erlaubt erst die Verbindung mit anderen Bereichen den Überblick. Ziel muss sein, ein erstes Bild davon zu verschaffen, wie Sprache funktioniert. Nicht alles ist über den Königsweg medial zugänglich, so dass wir leicht in die Paradoxie des Unterrichts kommen, eine praktische Systematik partiell auch praxisfern vermitteln zu müssen. Anders geht es aber nicht, wollen wir den Gegenstand als wissenschaftlichen ernst nehmen und nicht weit unterhalb dessen bleiben, was etwa in Mathematik, Chemie, Physik, Biologie üblich ist. Dabei geht es nicht um die Abbildung einer wissenschaftlichen Grammatik auf die Schule. Vielmehr sind Zusammenhänge zwischen grammatischen Phänomenen - z.B. Mitteln des Ausdrucks von Zeit, des sprachlichen Gedankenaufbaus, der Themaorganisation - herauszuarbeiten und ihre Anwendung einzuüben. Nur ein in dieser Weise systematischer Unterricht kann den verloren gegangenen Bezug zur Wissenschaft wieder herstellen.

Grammatisches Wissen als wissenschaftliches Wissen ist geprägt durch Theorien, in denen Erkenntnisse auf empirischer Basis in eine begriffliche Systematik überführt sind. In der Schule ist dies Wissen in einer spezifischen, didaktisch gefilterten Form zu bestimmten Zwecken umgesetzt. Ein zentraler Zweck ist die Beherrschung der Orthographie, andere sind die Beförderung des Textverstehens und der Ausbau der Formulierungsfähigkeit. Die Vermittlung muss an alltägliches Sprachwissen anschließen, ohne es bloß zu übernehmen. Der Alltag sprachlichen Handelns muss im Lichte der Grammatik schrittweise aufgedeckt werden. Nur so kann die aktuelle Praxis, die wissenschaftlich nicht gedeckt ist⁶, überwunden werden. Was an den Schulen gelehrt wird, ist ein Formen- und Kategorienwissen, manchmal mit mechanisierten Operationen⁷ unterstützt, die bei reflektierter Anwendung leicht ins Leere laufen. Dies Wissen kann einen Praxistest nicht überstehen und begegnet auf Schülerseite wie bei Lehrern verständlichen Widerständen. Neues finden wir nur in der Methodik. Derzeit diskutiert werden Formen entdeckenden Lernens, die - so Menzels (1999) Konzept - Kinder quasi-wissenschaftlich arbeiten und ihre Kategorien selbst erstellen lassen

⁶ Erinnerung sei an die KMK-Terminliste, die Besetzung von Richtlinienkommissionen, die Inhalte auch verbreiteter Lehrwerke.

⁷ Die strukturalistischen Proben lassen sich sinnvoll nur in einem sprachtheoretischen Rahmen einsetzen, der Sprachwissen, Systemzugang, Funktionalität der differenten Strukturelemente vorab vermittelt und Intuitionen ausbildet, die eine kritische Nutzung der Operationen gestatten. Mechanische Durchführung führt zu undifferenzierter Bewusstheit sprachlicher Vielfalt, stellt vor das Problem, zwischen variablen Strukturen zu unterscheiden und dazu grammatische Kriterien einsetzen zu müssen, die man nicht hat.

wollen. Das funktioniert aber nur, wenn man weiß, was es zu entdecken gilt und wo man es finden kann – so schließt sich schnell ein Teufelskreis.

An Beispielen zu sehen, wie Sprache in der Mündlichkeit und in der Schriftlichkeit funktioniert, sprachliche Phänomene auch einmal über das Deutsche hinaus erklären können, wissen, wie Sprache sinnvoll zu gebrauchen ist, adressatengerecht formulieren können - das sind die Ziele eines Sprachunterrichts mit Anspruch.

3. Der curriculare Aufbau des Grammatikunterrichts

Grammatik ist die Systematik des Handelns, die Formen und Funktionen von Äußerungen in Diskurs und Text bestimmt. Der Unterricht kann weder einem Aufbau der Mittel von den kleinsten bis zu den größeren Einheiten noch einer diffusen Abfolge von Funktionen oder situativen Notwendigkeiten folgen. Er muss sich an der grammatischen Logik (einschließlich derjenigen der Orthographie) orientieren und an der Funktionalität der Mittel.

Viele Funktionen schließen mehrere sprachliche Mittel zusammen, bilden Funktionskomplexe. Wichtig für den Äußerungsaufbau sind:

- A. Gegenstände (Dinge, Personen, Stoffe) zugänglich machen;
- B. Über Ereignisse, Handlungen, Zustände sprechen;
- C. Ereignisse und Sachverhalte verzeitlichen;
- D. Ereignisse und Sachverhalte verorten;
- E. Gründe und Ursachen von Ereignissen und Handlungen angeben;
- F. Über Wissen und Erwartungen sprechen;
- G. Handlungspläne und Handlungszwecke verdeutlichen;
- H. Bewertungen und Gefühle ausdrücken;
- I. Thematisieren und Fortführen;
- J. Gewichten;
- K. Ausdruck von Höflichkeit und Respekt;
- L. Gespräche organisieren (Sprecherwechsel; Moderation etc.);
- M. Texte aufbauen und gliedern;
- N. Sprachliche Bilder und Figuren realisieren;
- O. Beschreiben;
- P. Geschichten erzählen;
- Q. Argumentieren (Begründen und plausibel machen);
- R. Berichten.

/A./-/K./ können auf der Satzebene realisiert werden; /L./-/R./ sind satzübergreifend.

Im Zentrum stehen Funktionseinheiten, d.h. Mittelkonfigurationen, die eine Funktion realisieren. Eigenständig funktional sind Wörter wie *du, wir, hier, Paula*, nicht aber *wegen, weil, ein*. Wortarten bilden nicht den Ausgangspunkt oder die Basis des Grammatikunterrichts. Angesetzt wird bei dem, was eine Handlungsfunktion hat. Zunächst bei Einheiten oberhalb der Wortebene, also Wortgruppen und Sätzen.

Die Wortgruppe ist die zentrale Einheit der Grammatik. Mit Wortgruppen beziehen wir uns auf Personen (*mein Hund Jack*) und Dinge (*der Unterricht in der Grundschule*), auf Ereignisse und Handlungen (*langsam fahren*), Eigenschaften (*schön und bunt*)

und Umstände (*wegen des schlechten Wetters*). Im Deutschen sieht man den Zusammenhang gut an der Formabstimmung in der Nominalgruppe. Kasus und Numerus (Singular; Plural) sind oft nur am Artikel (ggf. im Zusammenspiel mit einem Adjektiv) ablesbar. Es sind solche Gruppen, die an verschiedenen Satzpositionen realisiert werden können, insbesondere vor dem flektierten Verb im Aussagesatz (Vorfeldposition). Sie tragen auch Satzfunktionen wie Subjekt, Komplement (Ergänzung), Supplement (Angabe), Adverbial etc. Nur im Grenzfall sind sie auf ihren Kopf – auf ein Wort - reduziert (**Milch** schmeckt **allen**, **Paula** trinkt **sie** gern). Den Unterschied zwischen Wortgruppe und Satzfunktion („Satzglied“) muss im Unterricht deutlich werden; derzeit kommt es ständig zu Verwechslungen, weil „Satzglied“ häufig zwischen Form und Funktion schwankend eingeführt wird.

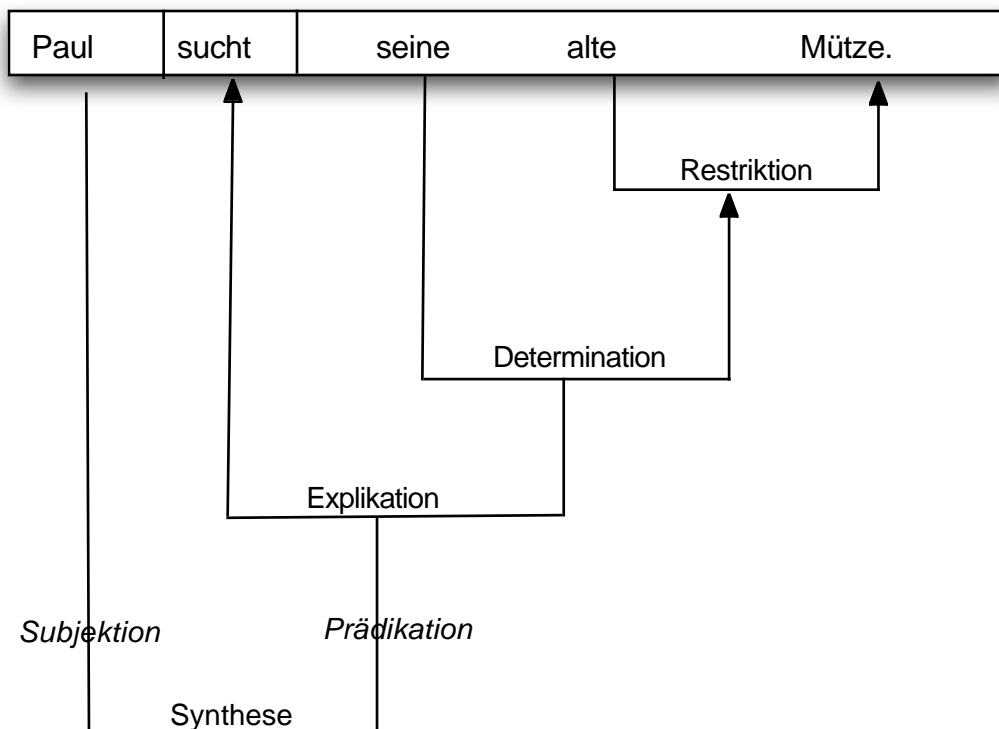
Wörter sind nicht die grundlegende funktionale Einheit, sie sind oft selbst funktional komplex (*Licht+er, Haus+tür, weg+fahren, des+halb*). Eine Ordnung der elementaren Mittel unter funktionalem Aspekt bietet das Konzept von Feldern und Prozeduren. Ehlich (2000²) hat es im Anschluss an Bühler systematisch entwickelt. Grundlage der Unterscheidungen sind die Zwecke beim Verständigungshandeln von Sprecher (S) und Hörer (H):

- (a) S nennt/charakterisiert einen Gegenstand oder Sachverhalt auf der Grundlage von Objektkenntnis oder geteiltem sprachlichen Wissen: nennende („symbolische“) Prozedur;
- (b) S orientiert H auf ein Element des gemeinsamen Verweisraums: zeigende („deiktische“) Prozedur;
- (c) S steuert den Hörer H in der Form eines direkten Eingriffs in sein Handeln: lenkende („expeditiv“) Prozedur;
- (d) S verdeutlicht die Verarbeitung sprachlicher Handlungselemente durch H: aufbauende („operative“) Prozedur;
- (e) S übermittelt H Einstellungen und Nuancierungen: malende („expressive“) Prozedur.

Nennfeld (Symbolfeld)	nennend	Frau, Paul, schnell, gern, sag-
Zeigfeld (deiktisches Feld)	zeigend	ich, du, wir; hier, da, dort; jetzt, dann; dies
Verarbeitungsfeld (Operationfeld)	aufbauend	ein, der; er, sie, es; weil, als, dass; und, denn; als, wie; sein; welcher
Lenkfeld (expeditives Feld)	lenkend	(bericht)-e!; âh, ôh
Malfeld (expressives Feld)	malend	[Tonmodulationen wie im Ausrufesatz:] Hat <u>die</u> Mut!

Der Satz drückt immer einen vollständigen Gedanken aus und enthält genau eine flektierte („finite“) Verbform (*hat, wird, geh-t, schläf-st* etc.). Dem Gedanken entspricht eine Synthese aus Subjektion und Prädikation. Es handelt sich um eine Verbindung des funktional Ungleichartigen: Die Subjektion konstituiert einen Gegenstand als Basis, die Prädikation charakterisiert ihn. Wenn wir den Aufbau eines einfachen Satzes

funktional darstellen, ergibt sich eine Struktur wie diese:



Wir sehen im Beispiel Prozeduren der Integration dargestellt, deren Zweck es ist, die Funktionalität eines Mittels zu stützen. Mit *seine alte Mütze* wird die Prädikation entfaltet, expliziert und damit das Ereignis verdeutlicht. Mit *alte* wird das, was *Mütze* symbolisch als Kategorie umreißt – eingeschränkt auf genau die eine, gemeinte. Eine integrative Prozedur, die restringiert, um den Bezug zu sichern. Hauptsätze realisieren - anders als Nebensätze - immer einen spezifischen Handlungszweck in der Kommunikation, haben eine eigene "Illokution". Manche Zwecke wie die Wissensgewinnung mit einer Frage oder der Wissenstransfer mit einer Assertion (Aussage) können auch von Wörtern oder Wortgruppen allein realisiert werden (*Wieso? Welches Auto? – Wegen des schlechten Wetters. Dieses.*).

Für die Umsetzung der funktionalen Überlegungen in einen begründeten Grammatikunterricht schlage ich ein Konzept **didaktischer Pfade** vor. Ein didaktischer Pfad basiert auf der Logik sprachlicher Mittel wie auf einer sinnvollen, auf der Funktion basierten Auswahl für die Lerngruppe. Er beschreibt eine didaktisch begründbare Abfolge grammatischer Gegenstände.

Hintergrund sind funktionale Überlegungen, die den Zusammenhang von Sprachmitteln und Wissen modellieren. Das Reden über Gegenstände lässt sich mit seinen Voraussetzungen wie in Abb. 4 darstellen.

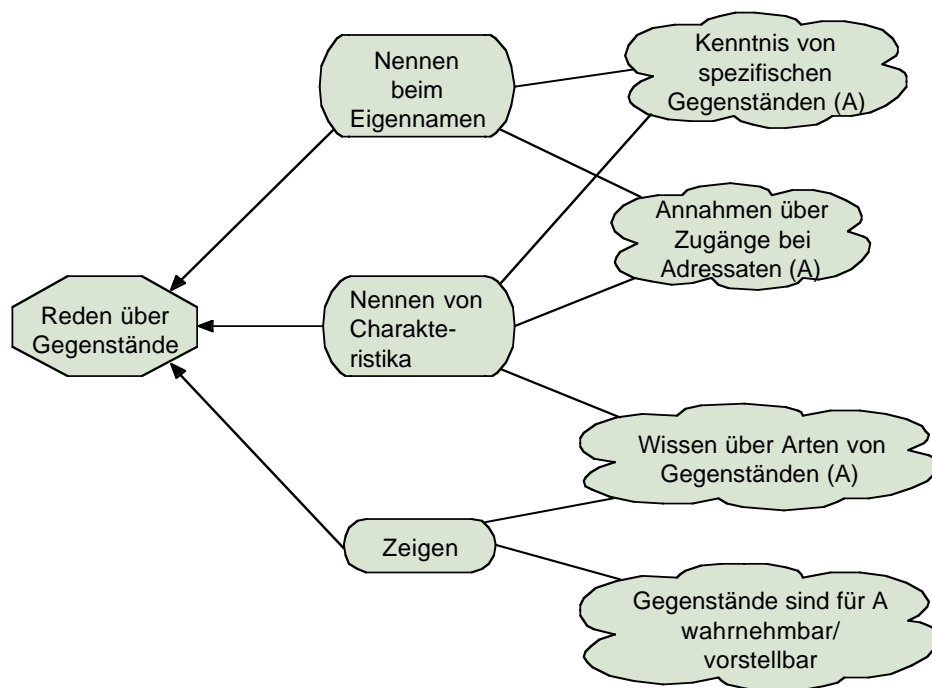


Abb. 4: Reden über Gegenstände: Prozeduren und Wissen

Mittel sind Wortgruppen (Phrasen) wie *mein alter Freund* und einzelne Wörter: Eigennamen wie *Paula* und *Iran*, ferner Zeigwörter (Deixis) wie *du*, *das*. Das sprachliche Zeigen mit einer Deixis setzt an bei der „Origo“ (Bühler) – der Sprecherperspektive - in einem Raum der Wahrnehmung, der Vorstellung, des Textes oder Diskurses (Ehlich) – dazu muss der Gegenstand schon im Wissen vorkategorisiert sein – als Diskursteilnehmer, neutrales Objekt etc. Eigennamen werden gebraucht, wenn Person oder Ding schon innerhalb einer Gruppe bekannt sind, und zwar unter einem Namen. Ansonsten werden Gegenstände gemäß ihrer Art kategorisiert und mit Charakteristika benannt. Mit Substantiven und Adjektiven charakterisieren wir hinsichtlich der Art (*Mensch, Haus, Vogel, Tisch*), Sätze) und Eigenschaft (*grau*). In Artikelsprachen wird der Wissenszugang auf Adressatenseite operativ markiert (*der Drucker*).

Prinzip ist immer, von funktional eigenständigen Formen auszugehen und ihre Funktionsweise zu erklären. Erklärungen sollten weitgehend auf eigenen Entdeckungen, auf Experimenten, auf Spielen, auf Textarbeit und nicht zuletzt Gesprächsanalyse beruhen. Dann folgt das Ausgliedern der für den Aufbau der Einheit wichtigen Formen (z.B. wird aus der einfachen Nominalgruppe der Artikel ausgekoppelt und genauer in seiner Funktion betrachtet). Die Form wird dann genauer betrachtet, ihre Funktion in verschiedenen Gebrauchszusammenhängen aufgezeigt und durch Übungen gefestigt – insbesondere unter zweitsprachlichem Aspekt.

Für den Komplex A. (Zugang zu Gegenständen) wird der didaktischer Pfad 1 (Abb. 5) angesetzt, der ausgeht von den Eigennamen für Personen und dann auch für Dinge. Diese sind Kindern vertraut und funktionieren eigenständig; sie lassen sich in elementare Sätze einbauen. Es kann später gezeigt werden, wie man sich auf be-

kannte Gegenstände ohne Namen bezieht, und eine erste Erfahrung mit dem bestimmten Artikel gemacht werden, der die Bekanntheit beim Hörer markiert (Weg 3). Zugleich wird das Nomen⁸ (Typ: Gattungsname) ausgegliedert. An Nomen und Artikel werden dann die Veränderungen ihrer Form in der Gruppe herausgearbeitet und es können in einem Text entsprechende Gruppen herausgesucht werden. Schließlich wird der unbestimmte Artikel eingeführt, der fehlenden Wissenszugang zu einem bestimmten Gegenstand beim Hörer kennzeichnet (5). Parallel und kontrastiv zu Nominalgruppen werden die Personalpronomen (*ich, du, wir, ihr, Sie*) behandelt (6). Die Wege 7-9 erschließen Nominalgruppen mit Adjektiven und führen wiederum über eine Ausgliederung der Wortart aus der Funktionseinheit zur Funktion des Adjektivs. Ansatz ist ihre Möglichkeit, den Bezugsbereich des Gemeinten einzuschränken (Restriktion). Mit komplexeren Nominalgruppe werden dann auch die Fortführer *er/sie/es* in Gesprächs- oder Textsequenzen behandelt. Mit den Stoffnamen wie *Milch, Stahl* (12) befinden wir uns bereits im Übergangsbereich zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I. Zu behandeln ist dann auch der Ausbau durch (vorgestellte, nachgestellte) Nominalphrasen im Genitiv (*das Kleid ihrer Schwester*) sowie durch Erweiterungsnomina (*Inspektor Schulz*).

Das Prinzip ist also immer der Ansatz bei Funktionseinheiten, ein Lernen über die Funktion, dem die Formbetrachtung folgt. Sind Einheiten komplex, werden - nachdem die Funktionsweise verdeutlicht ist - die Elemente (Wortarten, funktionale Basiseinheiten) ausgekoppelt und für sich untersucht.

Der Pfad in Abb. 6 zeigt die Anschlussstellen und Fortsetzungen für die Nominalgruppe im Sekundarbereich. Wir finden hier den Ausbau durch Präpositionalphrasen, die in ihre Teile zerlegt werden bis hin zur Klärung dessen, was eine Präposition ausmacht. Eingeführt wird dann der restriktive Relativsatz, für dessen Verständnis auf den Satzbegriff zurückzugreifen ist, der auf einem Parallelpfad behandelt wurde. Die nächsten Schritte gehen dann zu appositiven Strukturen, an deren Ende der appositionale Relativsatz steht.

⁸ Besser wäre: *Substantiv*, ich folge hier dem Schulüblichen.

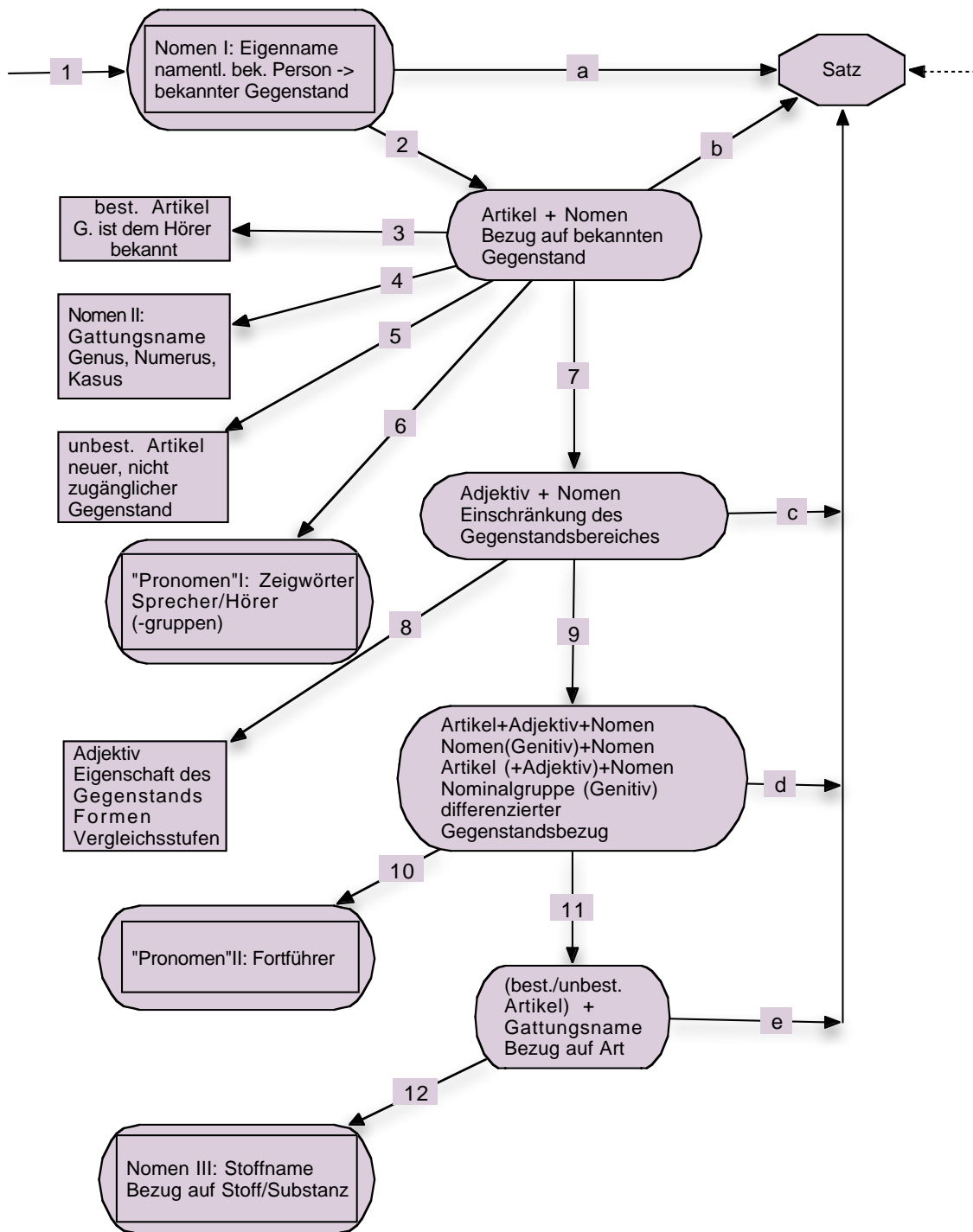


Abb. 5: Didaktischer Pfad: Zugang zu Gegenständen

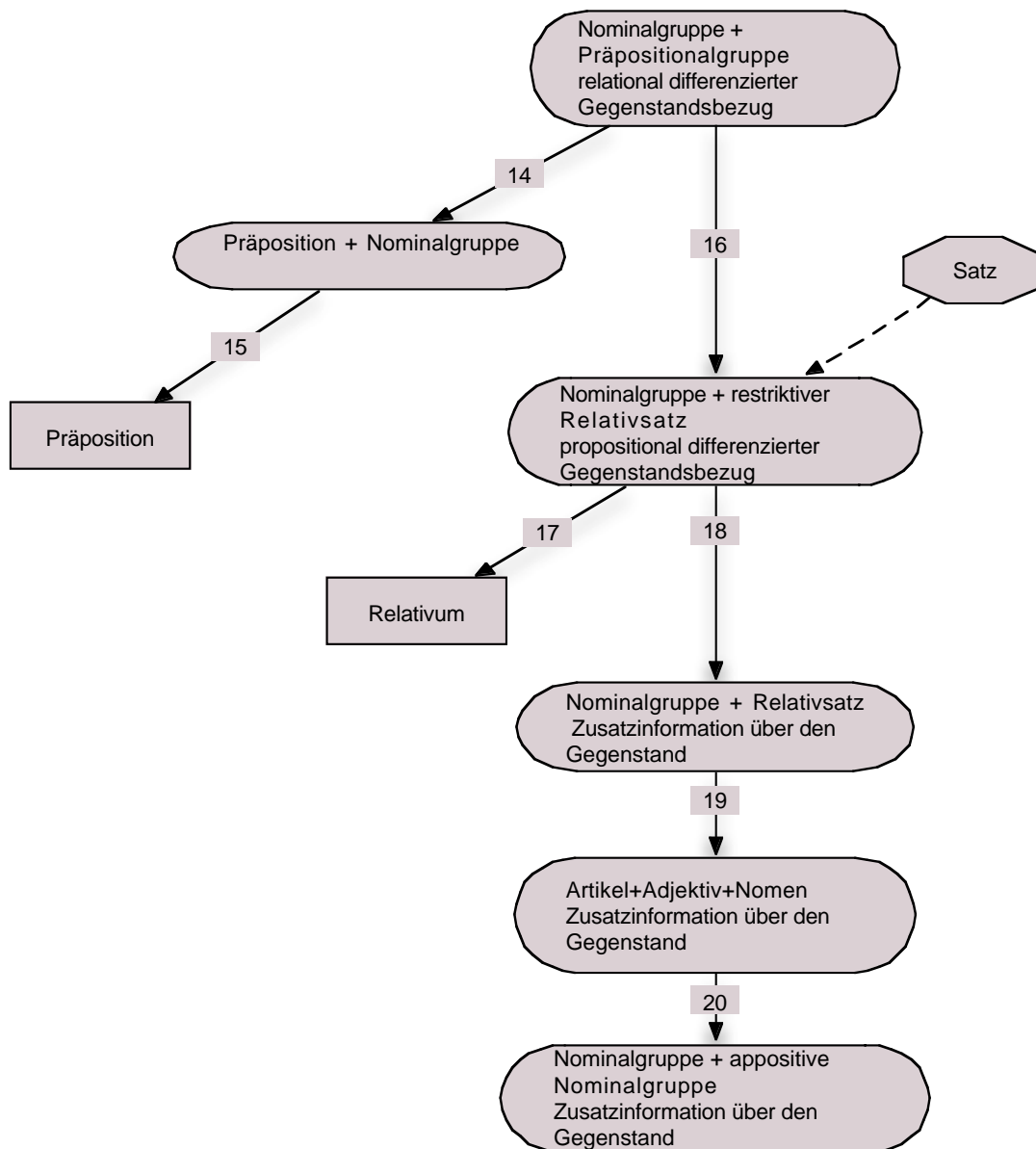


Abb. 6: Didaktischer Pfad: differenzierter Gegenstandszugang

Für den Entwurf eines Sachverhalts muss nicht nur ein Gegenstand (Ding, Person) zugänglich gemacht werden, es wird über ihn etwas gesagt. Die Dinge oder Personen *sind groß, ähneln einander, gehen verloren* usw. Sie sind Handelnde oder Leidtragende einer Handlung, Teil eines Ereignisses, Element einer Beziehung etc. Dies manifestiert sich in einem Charakteristikum – etwas das prädiziert wird von etwas (daher der Ausdruck Prädikat, der eigentlich semantisch zu verstehen ist). Ein durch Gegenstandsbezug und Charakteristikum ausgedrückter Gedanke (*Paula schläft*) hat noch keine zeitliche oder örtliche Situierung, sie kann dem Sachverhalt durch Zeigen (*dort, jetzt*) oder Nennen im Gruppenverband (*auf dem Sofa, den ganzen Abend*) zugefügt werden. Die Zusammenhänge illustriert Abb. 7.

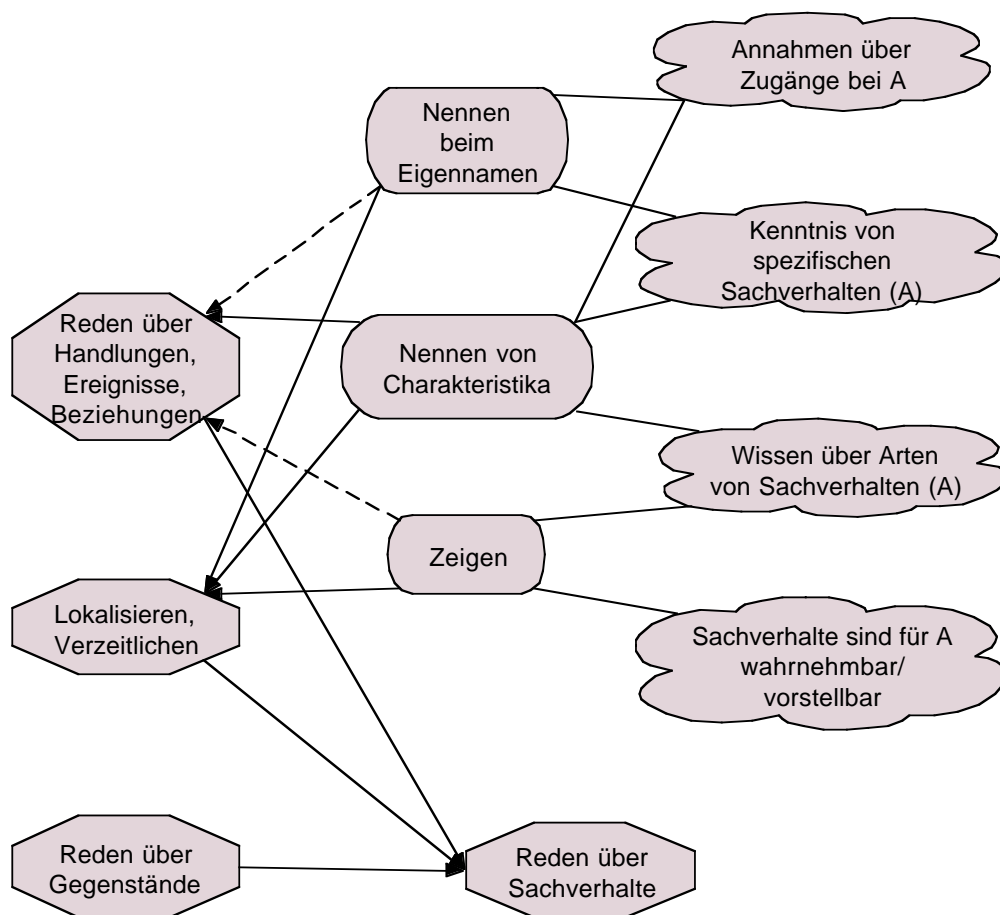


Abb. 7: Reden über Sachverhalte

Das über das Subjekt Gesagte hat im Satz die Funktion eines maximalen (maximal ausgebauten) Prädikats. Diese wichtige Funktion kennt die aktuelle Schulgrammatik aber nicht. Die Funktion des Prädikats hat für sie nur der Ausdruck, der mit Verben gebildet ist, das minimale Prädikat, das noch weiter auszubauen ist. Das Verb ist im Deutschen oft ein Verbalkomplex aus mehreren Teilen, vor allem: Hilfsverb + Partizip (*hat gesagt, ist gefahren, wird siegen*), Modalverb + Infinitiv (*muss schreiben*). Der Verbalkomplex bildet im Verbzweitsatz (Aussagesatz, W-Fragesatz) die Satzklammer, in deren Zentrum (Mittelfeld) die wichtigen Aussageteile stehen. Das Wichtigste strebt dem Ende zu.

(4) Sie **haben** gestern mit Begeisterung Schach **gespielt**.



Form: Verbalkomplex
Funktion: minimales Prädikat

Der Bereich vor der Klammer ist das Vorfeld. Alle Wortgruppen, die im Satz eigenständig sind (was Richtlinien "Satzteil" nennen), können – wie wir gesehen haben – dorthin verschoben werden, nur für den Bereich des flektierten Verbs gilt das nicht, denn das steht ja fest in der Klammer:

(5) Drei Stunden lang **haben** sie gestern Fußball **gespielt**.

(6) Fußball **haben** sie gestern drei Stunden lang **gespielt**.

(7) Fußball gespielt **haben** sie gestern drei Stunden lang.

Das Vorfeld ist besetzt bei Aussagesatz oder Ergänzungsfragesatz, nicht im Entscheidungsfragesatz oder im Aufforderungsausdruck.

(8) Wer **hat** das **behauptet**? [Ergänzungsfragesatz]

(9) **Hat** die das **gesagt**? [Entscheidungsfragesatz]

(10) **Sag** das jeden Tag! [Aufforderungsausdruck]

Im Nebensatz bildet ein Einleitungswort (Subjunktore wie *dass*, *weil*) den ersten Teil der Satzklammer, der Verbalkomplex erscheint am Ende.

(11) Der Kanzler fragte, **ob** Müller jetzt die Regierung **übernehmen wollte**.

Die Äußerungsmodi für das Deutsche sind im Blick auf die Position des flektierten Verbs in den folgenden Tabellen zusammengestellt:

Verberst	Aufforderungsausdruck <i>Sag was!</i>	Entscheidungsfragesatz <i>Schläft Paula?</i>
Verbzweit	Aussagesatz Paula hat geschlafen.	Ergänzungsfragesatz <i>Wer schläft?</i>
Verbletz	Nebensatz ..., weil Paula schläft.	

Verberst	Wunschsatz I Wäre das vorbei!	Heischesatz I Sei M eine beliebige Menge.	Exklamativsatz I* <i><u>Gelacht</u> haben wir!</i>
Verbzweit		Heischesatz II Lang lebe der König!	Exklamativsatz II* <i>Der spielt ja <u>gut</u>!</i>
Verbletz	Wunschsatz II Wenn ich es schaffte!		Exklamativsatz III* <i>Dass du <u>so</u> groß bist!</i>

*Der typische Exklamativakzent ist durch die Unterstreichung markiert.

Eine genauere Behandlung der für das Deutsche charakteristischen Klammer sehen die Richtlinien erst für die Sekundarstufe vor. Eine erste Vorstellung davon wird aber für das mehrteilige Verb und die Verbformen (flektiert/unflektiert) sowie die Äußerungsmodi schon in der Grundschule gebraucht.

In jedem Verbalkomplex (*hat gesagt*, *will spielen*, *ist zu machen*) gibt es ein inhaltliches Zentrum (*gesagt*, *spielen*, *machen*), realisiert durch ein Vollverb. Es charakterisiert das Subjekt in bestimmter Hinsicht. Das Verb-Charakteristikum wird oft erweitert, weil es Anschlussstellen für eine ganze Szene, ein ganzes Ereignis einschließt. Man *spielt* immer etwas: *Schach*, *Fußball*, *Tischtennis*. Dies ist schon im Spielen mitgedacht. Auch das *Verkaufen* enthält schon eine ganze Szene: dass (1.) etwas (2.) jemandem (3.) gegen Geld verkauft wird. Auf diese Weise wird die Verbgruppe

schrittweise ausgebaut, bis hin zu einem ganzen Satz (*etwas verkaufen, gegen Geld etwas verkaufen, jemandem etwas gegen Geld verkaufen -> Paul hat Heino sein Rad für 20 Euro verkauft*).

Prozessuale oder ereignishafte Elemente können auf jeder Ausbaustufe erweitert sein durch Spezifizierungen, z.B. qualitative Angaben (*gern spielen*) oder Situierungen (*dort spielen, den ganzen Abend spielen, auf der Straße spielen*). Dazu ist die Wortart Adverb ausgebildet, funktionsäquivalent können Präpositionalgruppen, Nominalgruppen und Adverbialsätze verwendet werden, die später zu behandeln sind. In Abb. 8 ist der didaktische Pfad dargestellt, der die grundlegende Einführung der Mittel der Prädikation beinhaltet.

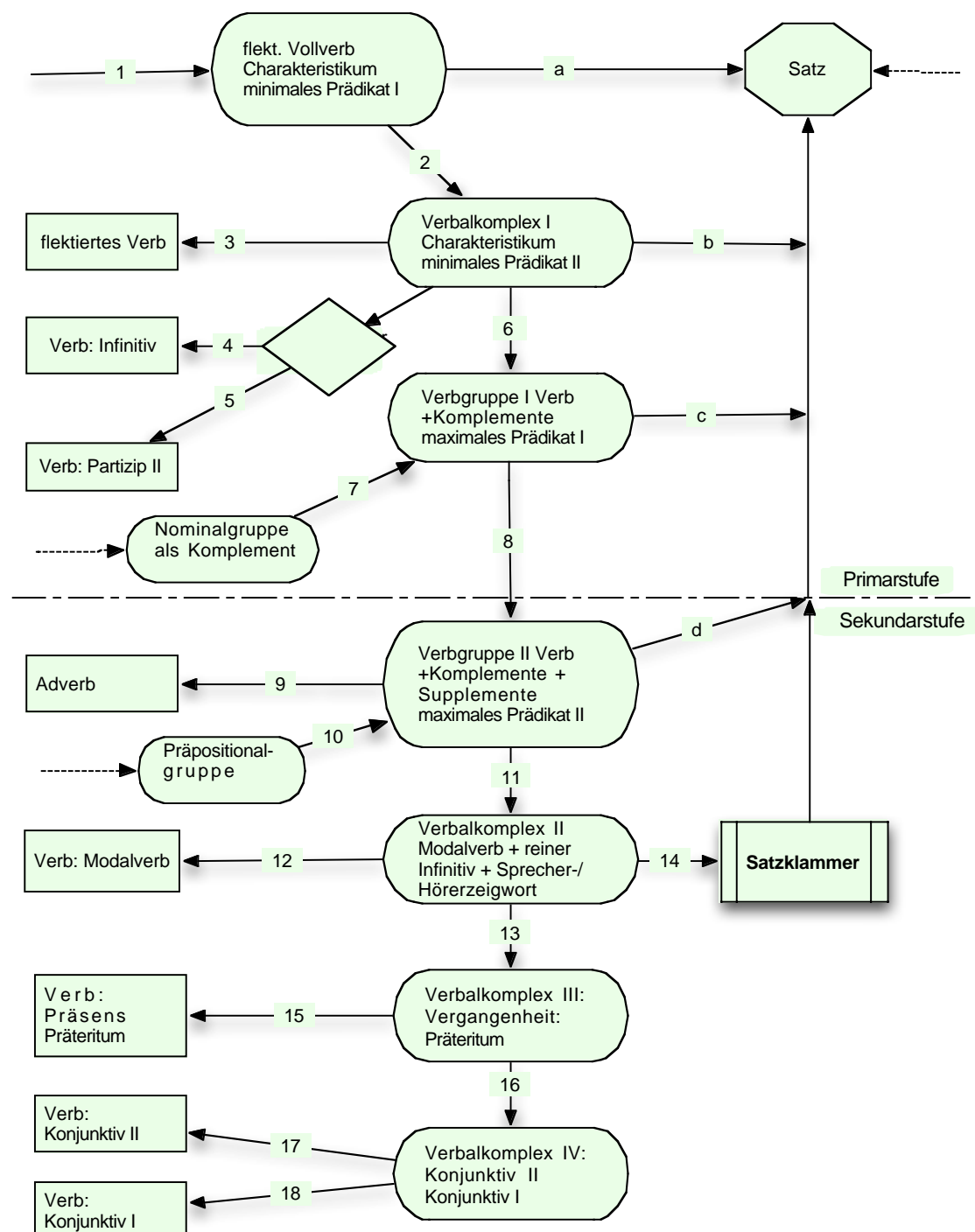


Abb. 8: Didaktischer Pfad: Zugang zu Sachverhalten, Ort und Zeit

Sachverhalte werden in Sätzen adressatenorientiert und auf den Stand des Diskurses/Textes bezogen aufbereitet, der Gedanke wird zum Kommunikat. Dies fällt unter zwei Funktionskomplexe, nämlich die thematische Organisation und die kommunikative Gewichtung. Zum einen wird verdeutlicht, wovon fortlaufend die Rede ist, was also als Thema gelten kann. Typisches Mittel, Thematizität anzuzeigen, ist die Anapher (*er/sie/es*). Auch die lineare Abfolge ist ein Mittel dieses Bereichs. Die thematische Organisation operiert äußerungsübergreifend; Sätze haben kein Thema.

Mit der Gewichtung wird lokal gekennzeichnet, was als relevant, neu oder kontrastiert im Vordergrund der Aufmerksamkeit stehen soll. Dazu interagieren Akzentuierung und lineare Abfolge (Gewichtiges erhält eine Hauptakzentstelle, wird eher zum Klammerende hin realisiert etc.). Am Sachverhalt festgeacht sind schließlich Bewertungen, die durch spezifische Ausdrücke (*bedauerlicherweise*), aber auch durch Intonation markiert werden können.

Einem Hauptsatz als kommunikativer Einheit ist eine Illokution zuzuweisen. Dazu tragen Mittel wie Äußerungsmodus und Intonation bei, vor allem aber das Wissen um die Handlungskonstellation und die positionell realisierbaren Zwecke, ferner das einschlägige Musterwissen.

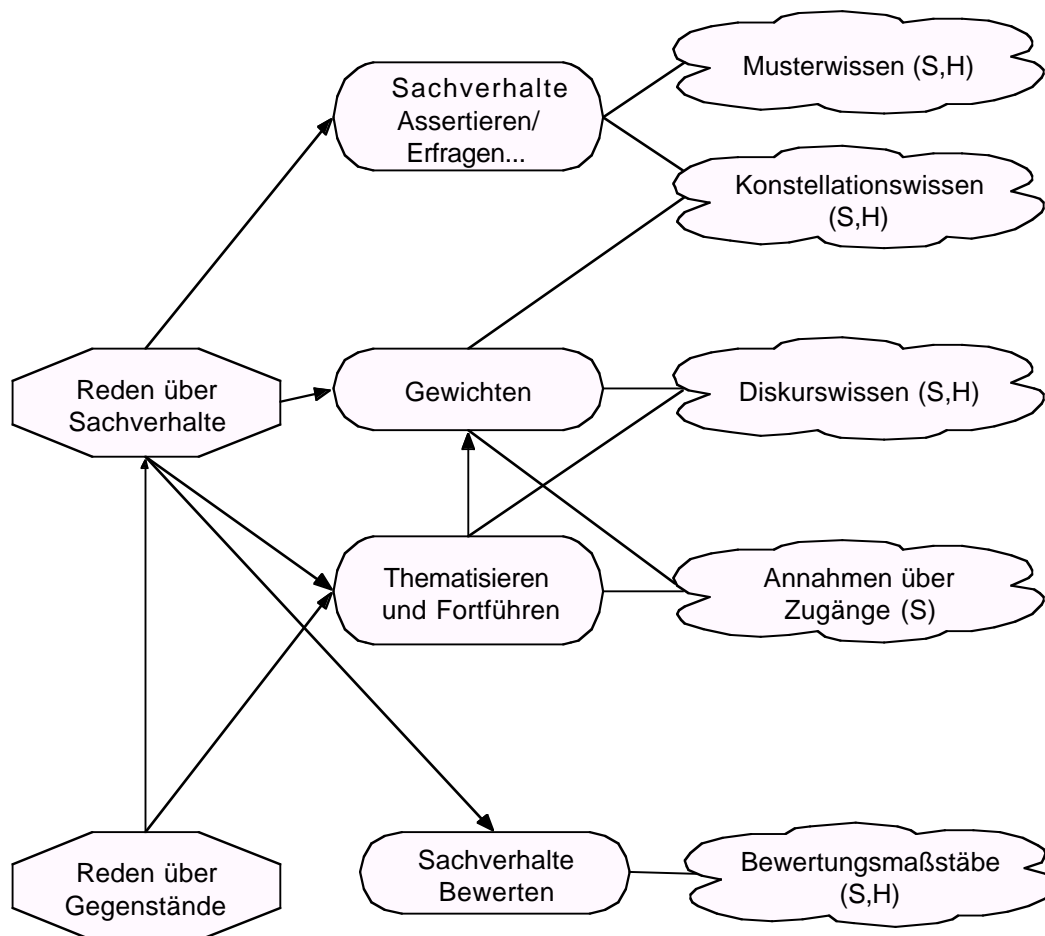


Abb. 9: Gewichten, Thematisieren, Illokution Realisieren und Wissen

Mit Satz und Äußerungsmodus bewegen wir uns in den Bereichen B. und G. Man kann in der Grundschule mit einem einfachen Satzkonzept beginnen: Ein Gedanke wird ausgedrückt, als Formen haben wir wenigstens ein flektiertes Verb und einen Subjektausdruck. Der Äußerungsmodus führt an die Schnittstelle zwischen Form und Handlungsfunktion. Er ist im Zusammenhang mit dem sprachlichen Handeln zu vermitteln. Der Aussagesatz (*Paula schläft*) ist eine Möglichkeit, eine Aussage („Assertion“) zu realisieren über das, was (so und so) ist. Zweck ist es, ein – angefordertes, notwendiges - Wissen zu vermitteln. Somit ist es günstig, mit Fragesätzen (*Wer schläft? Schläft Anna?*) und Fragehandlungen zu beginnen und auf das Muster Frage-Antwort zu kommen. Mit dem schwierigen Exklamativsatz/Ausrufesatz (*Hat die geschlafen! Was der nicht alles kann!*) fortzufahren (so die NRW-Richtlinien), erscheint weniger praktikabel. Zuvor oder auch am Anfang ist der Aufforderungsausdruck (*Bring mir den Ball!*) zu behandeln, dessen Handlungscharakter durchsichtiger ist. Hier fehlt in der Regel das Subjekt; es wird kein Gedanke, nur ein Handlungskonzept ausgedrückt. Der Zugang zur Illokution ist als Pfad dargestellt in Abb. 10.

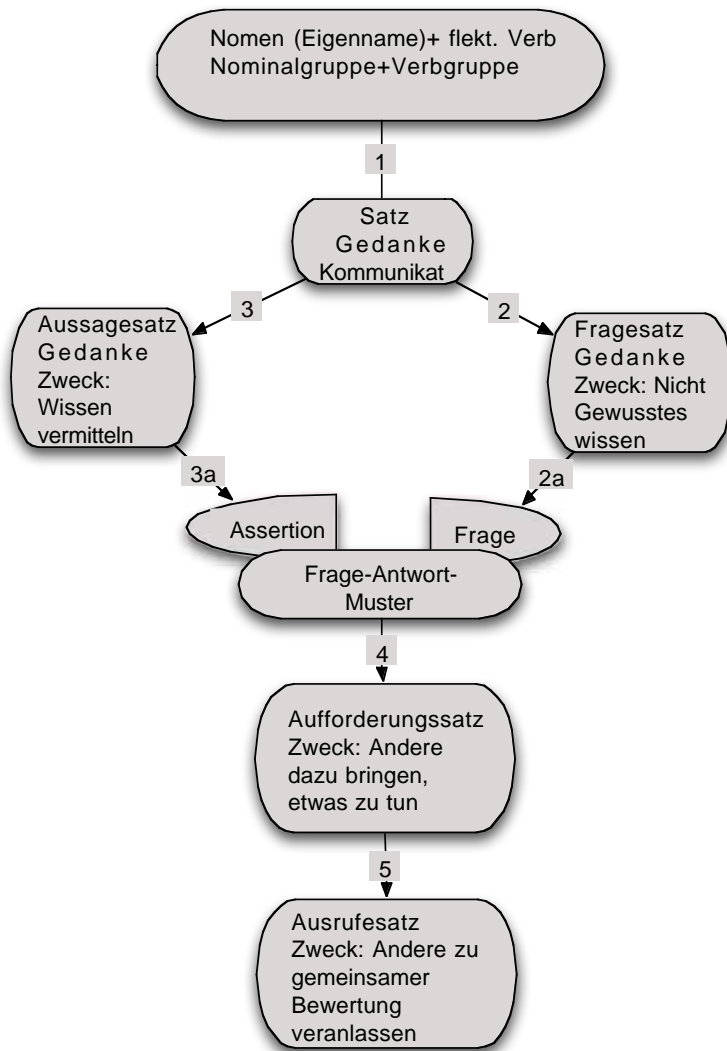


Abb.10: Didaktischer Pfad: Satzarten und Zugang zu Sprechhandlungen

4. Ein Plädoyer für funktionale Grammatik im Unterricht

Sprachunterricht zielt auf Handlung und Erkenntnis im Anschluss an das Wissen der Sprechteilhaber und im Blick auf ihre künftige Praxis (Formulieren, Darstellen, Probleme Bearbeiten, Schreiben). Zugleich soll er wissenschaftlich fundiert sein. Insofern ist er ein kompliziertes und anspruchsvolles Projekt, das derzeit wohl nur selten eingelöst wird.

Aktuell spiegelt ein überzogenes Reflexionskonzept eine Erkenntnissuche vor, die nicht stattfindet, operationale Verfahren eine Form von Praxis, die keine ist, die inkonsistente Terminologie einen Bezug auf wissenschaftliches Wissen, der längst verschüttet ist. Es bleiben Restbestände, um die Orthographie zu erlernen. Demgegenüber gilt es, das praktisch-problemlösende Potenzial der Grammatik zur Geltung zu bringen. Dies bedarf der sinnvollen Verzahnung medialen und kognitiven Lernens und des schrittweisen Zugangs zu einer höheren, reflexiven Stufe des Sprachbewusstseins. Zugleich müssen sich Unterrichtsergebnisse in einer Entwicklung der Handlungsfähigkeit niederschlagen.

Im Idealfall vermag eine reiche Lehrpraxis das intuitive Vermögen analytisch fortzubilden. Es entsteht ein Wissen über Formen in zentralen Gebrauchszusammenhängen, das einen Transfer auf unterschiedliche Konstellationen des Handelns erlaubt. So wird auch eine Nutzung für das Textverstehen (einschließlich des literarischen Verstehens) und bewussten Sprachgebrauch ermöglicht. Bis dahin ist der Weg allerdings noch weit.

Literatur

Aksoy, Aydan/Grießhaber, Wilhelm/Kolcu-Zengin, Serpil/Rehbein, Jochen: Lehrbuch Deutsch für Türken - Türkler için Almanca ders kitabı. Hamburg: Signum 1992

Baron-Cohen, Simon et al. (Hrsg.)(2000) Understanding other Minds. Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience. Oxford: Blackwell

Bühler, Karl: Sprachtheorie. Stuttgart: Urban & Fischer (UTB 1159) 1999

Dunbar, Robin (1998) Klatsch und Tratsch. München: Bertelsmann

Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986) Muster und Institution. Tübingen: Narr

Ehlich, Konrad (2000²) Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse - Ziele und Verfahren. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin, New York: de Gruyter, S. 183-210

Hauser, Marc/Chomsky, Noam/Fitch, William T. (2002) The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? In: Science 298, 1569-1579

Hegel, Georg W.F. (1927-1940) Sämtliche Werke. Band 7. Stuttgart: Frommann-Holzboog

Hoffmann, Ludger: Gewichtung: ein funktionaler Zugang zur Grammatik, in: Der Deutschunterricht 4, 1995, S. 23-37

Hoffmann, Ludger (1993) Thema und Rhema in einer funktionalen Grammatik. In: P. Eisenberg. Peter/Klotz, Peter (Hrsg.) Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett, S. 135-149

Hoffmann, Ludger: Formulieren: ein Fall für die Grammatik. In: Deutschunterricht 4, 2000, S. 6-20

Hoffmann, Ludger (Hrsg.)(2003) Funktionale Syntax. Berlin/New York: de Gruyter

- Hoffmann, Ludger (2005a) Reflexionen über die Sprache: de Saussure, Bühler, Chomsky. In: Kulturwissenschaftliches Institut Essen. Jahrbuch 2004. Bielefeld: transcript, 79-111
- Hoffmann, Ludger (2005b) Universalgrammatik. In OBST 69 (2005) Paradigms lost, 101-131
- Humboldt, Wilhelm v. (1903-1936) Gesammelte Schriften. Bd. 13. Berlin: Behr
- Menzel, Wolfgang (1999) Grammatik-Werkstatt. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Röska-Hardy, Louise (2003) On Reading Others' Minds. In: Jahrbuch des Kulturwissenschaftlichen Instituts 2002/2003, Essen 2004, 33 – 51
- Röska-Hardy, Louise (2005) Die Rolle von Sprache und Verhalten im Selbstwissen. In: Newen, Albert/Vosgerau, Gottfried (Hrsg.) Den eigenen Geist kennen, Paderborn: mentis 2005, 185-210
- Singer, Wolf (2002) Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt: Suhrkamp
- Tomasello, M. (2003) Constructing a Language. Cambridge: Harvard University Press
- Tomasello, M. /Rakoczy (2003) What Makes Human Cognition Unique? In: Mind & Language Vol. 18, 121-147
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno: Grammatik der deutschen Sprache, Berlin/New York: de Gruyter