

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

-  Grammatikunterricht ist notwendig, denn er stärkt das logische Denken und Tugenden wie Fleiß und Disziplin.
-  Grammatikunterricht ist notwendig, denn er stärkt das Sprachbewußtsein und praktische sprachliche Kompetenzen.
-  Grammatikunterricht ist im Hinblick auf die Sprachpraxis notwendig, muß aber in seiner Form verbessert werden.
-  Grammatikunterricht ist im Hinblick auf die Sprachpraxis notwendig, muß aber in seinen Inhalten stärker alltagspraktisch ausgerichtet werden.
-  Grammatikunterricht ist lediglich für das Erlernen von Fremdsprachen sinnvoll.

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

📖 Werner Ingendahl: Theorie der Sprachreflexion. Ein Vorschlag zur Übersicht über Aufgaben schulischer Sprachreflexion. In: Über Sprachhandeln im Spannungsfeld von Reflektieren und Benennen. Hrsg. von Brigitte Döring, Angelika Feine und Wilhelm Schellenberg. Frankfurt am Main [etc.] 1999 (Sprache – System und Tätigkeit 28), 117-143. **ZP✓**

Wahrnehmung, Repräsentation, Reflexion:

„Die erste Wahrnehmungseinheit ist eine Abstraktion des sensorischen Eindrucks [...], wir konstituieren etwas als etwas Bestimmtes, einzelne Merkmale werden von nun an die Erfahrung als Ganzes repräsentieren, sie bilden ihre Repräsentation. Damit werden wir fortan arbeiten, indem wir sie auf alles anwenden, worin wir die Merkmale wiedererkennen. Mit solchen Repräsentationen bilden wir aber auch Reihen und Hierarchien, Ebenen von Begriffen, die sich aufeinander beziehen. So können wir eins im Lichte des anderen reflektieren. Auch die Reflexion ist wiederum eine Abstraktion, weil sie den betrachteten Begriff unter einem bestimmten Aspekt sieht, unter bestimmten situativen Umständen, mit einem bestimmten Interesse. Und wenn ich nun noch auch mich selbst in meine Reflexion mit einschalte (‘Ich weiß, dass ich jetzt dies reflektiere, ich sehe mir dabei zu.’), wird mir die Reflexion als reflexive Handlung bewusst, – eine Voraussetzung dafür, dass ich erkenne, wie ich abstrahiere, zu was ich meine Erfahrung gemacht habe, welche Interessen beteiligt waren / sind [...]“

Zitiert aus: Werner Ingendahl: Theorie der Sprachreflexion [...]; hier: 118.

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

Reflexion und Bewußtheit in Lernprozessen:

„Wir werden also – besonders im Hinblick auf Lernprozesse – zu unterscheiden haben:

1. prozedurale, nicht bewusste Reflexionen,
2. intentionale, bewusste Reflexionen.“

Zitiert aus: Werner Ingendahl: Theorie der Sprachreflexion [...]; hier: 120.

Reflexion und Bewußtsein:

„Bewusstsein ist immer Bewusstsein von etwas, in der Sprachreflexion also ein Bewusstsein von der Sprachlichkeit meiner Äußerung, von ihrer Gesellschaftlichkeit, von der Sachhaltigkeit der sprachlichen Nomination und von mir selbst. [...] Dieses Bewusstsein besteht für den Denkenden selbst also in den Reflexionen; spricht er seine Reflexionen aus, handelt er auf der Ebene der **Metakommunikation**, der interaktiven Form gemeinschaftlicher Sprachreflexion.

Zitiert aus: Werner Ingendahl: Theorie der Sprachreflexion [...]; hier: 122f.

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

Reflexion als Begleithandlung vs. Reflexion als selbständige Handlung:

„In meiner Konzeption unterscheide ich also generell Reflexionen nach ihrem Status als Begleithandlung oder als selbständige Handlung: Die handlungsintegrierten Reflexionen dienen einer anderen Handlung (Sprechen, Schreiben, Verstehen), sie sind nutzerorientiert und müssen so gelehrt werden, dass sie mehr und mehr routiniert ins sprachliche Handeln und in die Metakommunikation eingebaut und abgerufen werden können.

Seit alters her machen aber Menschen auch Ausflüge von ihren nutzerorientierten Handlungen: ein Reflexionsgegenstand bleibt länger im Blick, soll genauer erforscht werden, man geht damit um: analytisch, spielerisch, abwägend ... Die Reflexionen bekommen selbst einen Wert, folgen einem eigenen Zweck, werden selbst zur Handlung des theoretischen Reflektierens, den [sic!] ästhetischen Spielens oder des ethisch-politischen Bewertens. [...]

Bei den **Reflexionen als eigenständigen Handlungen** unterscheide ich

- theoretische Reflexionen
- ästhetische Reflexionen
- ethisch-politische Reflexionen.“

Zitiert aus: Werner Ingendahl: Theorie der Sprachreflexion [...]; hier: 122f.

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

📖 Werner Ingendahl: Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen 1999 (Reihe Germanistische Linguistik 211).

Normative Einstellungen gegenüber Sprachlichem:

„**Die Leute** [*alltagsweltliche Sprecherinnen und Sprecher; A.L.*] sind Sprachlichem gegenüber normativ eingestellt, d.h. sie erwarten streng die sprachlichen Formen, die sie selbst als richtig kennen. ‘Richtig’ ist dabei an einer fiktiven hoch- bzw. schriftsprachlichen Norm orientiert. Diese Haltung ist umso rigider, je weniger die geltenden Formen durch Regelwissen und grammatische Forschungsmethoden erklärt werden können. [...] Dies führt zu der paradox klingenden Einsicht, dass ein normatives Urteil so rigide vorgetragen werden *muss, weil* jede Erklärungskenntnis fehlt und dem Urteil ein „So ist es eben!“ unterlegt wird. An dessen Stelle kann auch die Machtposition der Institution Schule oder eines arbeitsplatzvergebenden Betriebs treten. Die unreflektierte Hörigkeit gegenüber sprachlichen Normen ist also eher eine Abhängigkeit von Machtstrukturen, auch die Sanktionen trägt man mit: Wer ‘Fehler’ macht, ist ungebildet und taugt nicht für verantwortungsvolle Aufgaben, es drohen Nichtgenügen, Blamage, Nicht-ernst-genommen-Werden.“

Zitiert aus: Werner Ingendahl: Sprachreflexion statt Grammatik [...]; hier: 2.

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer:

„**Die Lehrer** sind Teil dieser normativen Gesellschaft; da sie aber ‘an vorderster Front’ stehen und meinen, täglich Entscheidungen fällen zu müssen, sind sie besonders unsicher und erwarten Eindeutigkeit: Wissenschaftstheoretisch unbelehrt verlangen sie von ‘der Sprachwissenschaft’ die einzig richtige Sprachbeschreibung, statt die Theorienvielfalt kreativ zu genießen [...]“

Zitiert aus: Werner Ingendahl: Sprachreflexion statt Grammatik [...]; hier: 3.

 Grammatik und Grammatikunterricht. Hrsg. von Anne Berkmeier und Almut Hoppe. Bielefeld 2001 (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 48, Heft 1).

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

Defizite in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer:

„Die Ursache dieser Misere ist leicht zu benennen. Es sind wir Deutschlehrer selbst, für die [...] der Grammatikunterricht die ungeliebte oder zumindest doch die weniger geliebte Seite unseres Berufes ist. [...] Natürlicherweise sind wir nicht in der Lage zu vermitteln, was wir selbst nicht gelernt haben, geschweige denn unsere Schüler für den Umgang und die Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache so zu begeistern, wie uns das für die Literatur doch häufiger gelingt [...]. Es ist nur eine matte Abwehrreaktion, wenn wir Deutschlehrer den Schwarzen Peter an unsere Ausbilder in Hochschule und Lehrerausbildung weiterzuschieben versuchen mit der Aufforderung, die sprachwissenschaftliche Ausbildung so zu gestalten, dass bei den Studierenden ein lebendiges Interesse an der deutschen Sprache der Gegenwart, der Vielfalt ihrer unterschiedlichen Gebrauchsweisen, dem faszinierenden Bau des Sprachsystem [sic!] und den Überraschungen ihres ständigen Wandels geweckt wird, und die Einsicht entsteht, dass Spracherziehung mehr und anderes ist, als die Unterscheidung zwischen falsch und richtig.“

Zitiert aus: Gerhard Voigt: Schwierigkeiten beim Grammatikunterricht. Ein Statement. Skizze des Bewusstseinszustands eines grammatikinteressierten Gymnasiallehrers für das Fach Deutsch. In: Grammatik und Grammtikunterricht [...], 18-25; hier: 19.

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

Lehrerinnen und Lehrer benötigen keine besondere Ausbildung:

„Wer im Rahmen seiner Ausbildung einigermaßen aufmerksam und sorgfältig Grammatikstudien betrieben hat, und das sollte doch wohl jeder Philologiestudent getan haben, der bringt von der fachlichen Seite das meiste mit, was er für die Praxis braucht.“

Zitiert aus: Bruno Strecker: Grammatik in Forschung und Unterricht.
In: Grammatik und Grammatikunterricht [...], 10-17; hier: 12.

Geschichte des Deutschunterrichts:

„Wie kam ausgerechnet die Grammatik zur Ehre, Stoff des Deutschunterrichts zu sein? Seit dem mittelalterlichen Lateinunterricht hält man Grammatik für einen unverzichtbaren Bestandteil des Sprachunterrichts. Dass diese Begründung auf den muttersprachlichen Unterricht nicht einfach übertragbar ist, haben immer wieder Verständige in die Debatte geschrien, – auch so Prominente wie die Brüder Grimm, denen man es doch nun wirklich hätte glauben können. Als um die vorige Jahrhundertwende die akademische Ausbildung der Deutschlehrer an Gymnasien der universitären Germanistik anvertraut wurde, lehrte diese eben u.a. Grammatik! Und mangels Fachdidaktik transformierte dann der so Ausgebildete das universitäre Potential in den Schwachstrom der Schulen, so wie auch Goethes Lyrik aus dem Hauptseminar in den Literaturunterricht. Nach derselben Gewohnheit sollte ja Anfang der 70er Jahre ‘moderne Linguistik’ die Schulen über die Sprachbücher reformieren. Der Streit erschöpfte sich im Methodischen, aber die entscheidende didaktische Frage wurde ernsthaft nicht diskutiert: Warum überhaupt? Oder: Was sonst?“

Zitiert aus: Werner Ingendahl: Sprachreflexion statt Grammatik [...]; hier: 8.

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

Über die Nutzlosigkeit von Grammatik im Alltagsleben:

„**Die Leute** [...] wissen so gut wie nichts von Grammatik; sie brauchen sie nicht in ihrem Leben, auch Sprachwissenschaftler nicht, denn grammatische Fachsprache ist nicht kommunikabel. Doch die Leute halten sie für wichtig, wozu – wissen sie nicht. Wenn sie auf Sprache reflektieren, wollen sie etwas über ihre Leistungen und Wirkungen wissen, auch über Korrekturmöglichkeiten; meist aber wollen sie wissen, welche Sichtweisen von Sachverhalten und Beziehungsverhältnissen sie anzeigt. Das aber könne Grammatiker ihnen nicht sagen, weil sie ja nur die Elemente und Strukturen *beschreiben*.

Grammatik- und Rechtschreibprobleme werden im Alltag hochgespielt [...] Linguisten lösen diese Problem nicht, sie schaffen zusätzliche und zementieren die rigid-normative Haltung der Leute, weil sie hoffen, wenigstens in diesen Fragen gesellschaftlich relevant zu sein.“

Zitiert aus: Werner Ingendahl: Sprachreflexion statt Grammatik [...]; hier: 10.

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

Die Notwendigkeit einer Beschreibungssprache

„An einem geordneten, explizierbaren grammatischen Wissen der Schüler hängt [...] die – neben dem Anspruch, die Kommunikationsfähigkeit zu fördern – zweite wesentliche Rechtfertigung des Grammatikunterrichts: Die Bereitstellung eines [sic!] Beschreibungssprache. [...] Ohne eine Beschreibungssprache stößt jeder metasprachliche Diskurs, der der Klärung eines Kommunikationsproblems dienen will, [...] schnell an seine Grenzen. [...] Diese grammatische Begrifflichkeit muss aber funktional interpretierbar sein und interpretiert werden [...].“

Zitiert aus: Gerhard Voigt: Schwierigkeiten beim Grammatikunterricht. Ein Statement. Skizze des Bewusstseinszustands eines grammatikinteressierten Gymnasiallehrers für das Fach Deutsch. In: Grammatik und Grammatikunterricht [...], 18-25; hier: 24.

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

Grammatik aus funktionaler Perspektive:

„Um zu erreichen, dass grammatische Regeln, die man lehren will, den Lernern nicht als etwas erscheinen, das mit ihrer eigenen Redepraxis nichts zu tun hat, sollte man m.E. eine Begrifflichkeit wählen, die erlaubt, Gesprächseinheiten – Sätze und deren Bestandteile – unter dem Aspekt ihrer kommunikativen Funktion zu analysieren, um so auch rein formale Erscheinungen wie etwa Flexion und Wortstellung als Verfahren einführen zu können, die nicht irgendeiner abstrakten Kombinatorik dienen, sondern der Lösung technischer Probleme [...].

Wie aber analysiert man Gesprächseinheiten aus einer funktionalen Perspektive? Das lässt sich, wie man sich denken kann, nicht mit wenigen Worten umfassend beschreiben. Deshalb hier nur eine knappe Skizze: Man setzt nicht bei der Form der verwendeten Ausdrücke an, sondern bei dem, was wir *tun*, wenn wir uns sprachlich verständigen: Wir treffen Feststellungen, geben Anweisungen, stellen Fragen und manches mehr [...].“

Zitiert aus: Bruno Strecker: Grammatik in Forschung und Unterricht. In: Grammatik und Grammatikunterricht [...], 10-17; hier: 16.

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

Aufmerksamkeitssteuerung im Zuge der Sprachproduktion und -rezeption:

„Beim Sprechen, Schreiben und Verstehen reflektieren wir aktional (handlungsorientiert), auf der Ebene von Ausdrücken: das sind sprachliche Wendungen (‘phrases’) mit bestimmter Wirkungsabsicht.

Alle sprachbezogenen Reflexionen folgen der Handlungsplanung; ein bewusster Einsatz sprachlicher Gestaltungsmittel orientiert sich primär an rhetorischen Leitlinien und Wirkungsabsichten.

Die dafür benutzten Satzstrukturen funktionieren nicht-bewusst im Dienste der Handlungssteuerung, sie bilden nicht die Ebene unserer Aufmerksamkeit beim Verstehen / Schreiben. Wir verstehen und planen aufgrund von ‘Schlüsselwörtern’ und machen den Rest passend.“

Zitiert aus: Werner Ingendahl: Sprachreflexion statt Grammatik [...]; hier: 10.

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

Prozedurales vs. deklaratives grammatisches Wissen:

„Unsere Grammatik funktioniert im ‘prozeduralen Gedächtnis’; Grammatikunterricht baut daneben im ‘deklarativen Gedächtnis’ eine metareflexive Sprachbeschreibung auf. Diese bezieht sich nicht automatisch auf unsere Sprache. Unsere sprachlichen Operationen brauchen keine Beschreibungen, das ‘Monitoring’ wird von praktischen Gesichtspunkten geleitet. Sprachbeschreibung hingegen ist an ihrem Gebrauch für sprachliches Handeln nicht interessiert.“

Zitiert aus: Werner Ingendahl: Sprachreflexion statt Grammatik [...]; hier: 11.

Theoretisches vs. praktisches grammatisches Wissen:

„Theoretische Sprachreflexionen sind nie unmittelbar ‘brauchbar’. Wissenschaftler müssen das wissen; Lehrer müssten es wissen. Doch wider besseres Wissen und wider alle Erfahrung wird immer weiter behauptet: ‘Wenn Schüler grammatische Elemente und Strukturen benennen und Regeln aufsagen können, dann beherrschen sie ihre Sprache’.“

Zitiert aus: Werner Ingendahl: Sprachreflexion statt Grammatik [...]; hier: 12.

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

Grammatisches Wissen als träges Wissen:

„**Sprachdidaktiker** sagen Lehrern nicht die Wahrheit über den täglich verzapften Unsinn, sondern verharmlosen die Notlage. Sie behaupten Vorteile der Grammatikbelehrung für die geistige Entwicklung, die nie nachgewiesen wurden.

Grammatikkenntnisse machen nicht sensibler, nicht sprachbewusster, nicht handlungsfähiger, nicht verständlicher (nicht mal Linguisten!).

Grammatikkenntnisse reichen bis zum nächsten Test, sie sind ‘träges Wissen’: es ist halbverstandenes Schulwissen, seine Brauchbarkeit wird nicht erlebt, die Form des Wissens ist nicht anwendungsbereit [...].“

Zitiert aus: Werner Ingendahl: Sprachreflexion statt Grammatik [...]; hier: 13.

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

Traditioneller vs. moderner Grammatikunterricht:

„Der traditionelle Grammatikunterricht hat in Anlehnung an das Vorbild des Lateinunterrichts darauf gesetzt, dass das Lernen von Paradigmen und Regeln sich sozusagen osmotisch auf die Verbesserung des Sprachverhaltens der Lerner auswirkt. Ich habe Grund zu der Annahme, dass solche Wirkungen auch erzielt werden, und zwar bei den Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist – immerhin eine wachsende Anzahl. Sie begrüßen häufig solchen Grammatikunterricht, weil er erlernbare Stoffe anbietet und sie nicht dem ausliefert, was bei den muttersprachlichen Schülern lange grammatikdidaktisch ignoriert wurde: ihre sprachliche Intuition. Auf sie baut ja gerade der neuere Grammatikunterricht. Er geht davon aus, dass der Erwerb der Primärsprache bedeutet, dass die Kinder eine eigene Grammatik aufbauen, die sie im Verlauf des Lernens mehr und mehr der Grammatik der Sprache ihrer Umgebung, letztlich der standardsprachlichen Grammatik, anpassen. Die Einschränkung *zumeist* mache ich, weil nicht nur die Beobachtung Erwachsener, sondern auch die bereits von Vorschulkindern gezeigt hat, dass in Kommunikationskonflikten spontan Elemente dieser internen Regelbildungen explizit gemacht und für einen Diskurs metasprachlicher Klärung benutzt werden. [...]

Grammatikunterricht des neuen Typs zielt deshalb darauf ab, an solche metasprachlichen Explikationen anzuknüpfen bzw. sie zu provozieren in der Erwartung, dass das explizit gemachte Regelverständnis im Unterrichtsgespräch reflektiert und korrigiert und in der verbesserten Form wieder internalisiert werden kann. Gelingt das, kann der Grammatikunterricht beanspruchen, tatsächlich die aktive Kommunikationsfähigkeit zu fördern.“

Zitiert aus: Gerhard Voigt: Schwierigkeiten beim Grammatikunterricht [...] In: Grammatik und Grammatikunterricht [...], 18-25; hier: 21.

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

Explizites Regelwissen und Sprachperformanz:

„Grammatisch korrektes Reden und Schreiben kann durchaus implizit – d.h. ohne ausdrückliche Unterweisung in Regeln – erlernt werden. Das erweist sich an jedem Kind, das eine und manchmal sogar zwei oder drei Sprachen auf natürliche Weise erwirbt, ohne auf systematische Regeln zurückgreifen zu können. [...]

Explizite Unterweisung in grammatischen Regeln soll erreichen, dass Korrekturen nicht auf den gegebenen Anlass beschränkt bleiben, sondern gleich ganze Klassen von Erscheinungen erfassen. [...] doch ganz so einfach liegen die Dinge nicht. Selbst wenn ein Lerner in der Lage ist, die Regelformulierungen, die man ihm präsentiert, korrekt nachzuvollziehen und anzuwenden, stellt sich damit nicht automatisch eine Verbesserung seiner Sprachperformanz ein, eher schon ein dramatischer Leistungseinbruch. Dazu kommt es, weil die bewusste Anwendung von Regeln sein internes, weitestgehend automatisiertes Textproduktionssystem ausbremst.“

Zitiert aus: Bruno Strecker: Grammatik in Forschung und Unterricht. In: Grammatik und Grammatikunterricht [...], 10-17; hier: 14.

Sprachkompetenz, Sprachwissen, Sprachbewußtsein

Vorlesung im Wintersemester 2002/03

Die Mär vom reflektierenden Tausendfüßler:

„Neuere Theorien zum Spracherwerb haben gezeigt, dass die extreme Alternative hie natürliches kommunikatives Lernen und da reguläres und abgehobenes Reflektieren über Sprache durchaus gemildert werden kann. [...] Darum sind auch die Totschlag-Argumente vom Tausendfüßler, der reflektierend seine Schrittfolge nicht in der Reihenfolge halten könnte, fehl am Platze. Einmal kommt der Tausendfüßler als Vergleichsobjekt nicht in Frage, weil er nicht soviel reflektieren kann, nehmen wir jedenfalls an. Und zum anderen wissen wir darüber gar nichts. Was wir aber wissen, ist, dass bei allen möglichen Routine anstrebenden Lernvorgängen explizite und regelerläuternde Phasen durchaus nützlich sind. Wer daran zweifelt, der möge sich Trainingsprogramme von Schiläufern ansehen. Das Problem ist nur, dass die Routinisierung auf jeden Fall auch noch Training voraussetzt. Theorie alleine tut's nicht.“

Zitiert aus: Hans Jürgen Heringer: Einige Thesen zu Grammatik und Textproduktion und ein Vorschlag. In: Grammatik und Grammatikunterricht [...], 54-58; hier: 58.