

Ulrike Sayatz und Roland Schäfer

Die germanistische Linguistik als Fachwissenschaft in der Lehramtsausbildung

Debattenbeitrag

Erscheint in *Didaktik Deutsch* 46, 2019

1. Haben wir ein Problem?

Die Vorlesung *Einführung in die Sprachwissenschaft* (gehalten von Roland Schäfer) im Fach Deutsche *Philologie* an der Freien Universität Berlin hat im Wintersemester 2018/2019 insgesamt 887 Teilnehmende, und rund drei Viertel von ihnen haben Lehramt als Berufsziel. Abgesehen von den organisatorischen Belastungen durch solche Studierendenzahlen sollte ein so stark nachgefragtes Fach kaum über Probleme zu klagen haben. Pragmatisch betrachtet verdanken die germanistischen Institute ihre meist gute personelle Grundausstattung auch der Tatsache, dass sie an der Ausbildung von Lehrpersonen beteiligt sind. Natürlich ist eine so naiv pragmatische Sichtweise nicht hinreichend. Es muss aus Sicht des Fachs gefragt werden, ob es keinen Schaden nimmt, also z. B. nicht durch die Lehre im Massenfach aufgegeben wird. Ebenso können allerdings Lehramtsstudierende fragen, ob das Fach einen brauchbaren Beitrag zu ihrer Berufsausbildung leistet. Mittelbar können außerdem die zu unterrichtenden Kinder und Jugendlichen fragen, ob sich die universitäre Linguistikausbildung ihrer Lehrenden positiv auf die Qualität ihrer Schulausbildung auswirkt.

Haben wir also ein Problem mit der Linguistik oder mit den Lehramtsstudierenden – oder gar mit beiden? Die unsystematische, aber wiederkehrende Kritik von allen Seiten kennen wir. Studierende beklagen den mangelnden Bezug zum späteren Lehrberuf, die Kollegenschaft beklagt die eigene hohe Arbeitsbelastung und das Desinteresse der Lehramtsstudierenden an fachlichen Inhalten. Gleichzeitig klagt das Fach gerne über die schlechte grammatische Vorbildung der Erstsemester (vgl. Boettchers 1994: „Teufelskreis“, auch Schäfer/Sayatz 2017). Solche Unzufriedenheit auszuräumen, sollte das Ziel aller Beteiligten sein.

In diesem Beitrag skizzieren wir ein mögliches Selbstverständnis der germanistischen Linguistik als aktiver Teil der Lehramtsausbildung, der zukünftige Lehrende zur intellektuellen Beherrschung ihrer eigenen Erstsprache ermächtigt und selbstbewusst, aber mit Gespür und Interesse für die Bedarfe der Studierenden *selbstverständlich* Fachinhalte vertritt. Wir folgen damit der Linie von Eisenberg (2004, 2013), die wir in Schäfer/Sayatz (2017) und in Schäfer (2018a: 49–73) bereits vorher aufgegriffen haben.

2. Das Schulfach *Deutsch*, die Standard- und Bildungssprache und die Linguistik

Die oben angesprochene Positionierung erfordert zunächst eine Stellungnahme dazu, was wir als Aufgabe des Deutschunterrichts betrachten. Unstrittig ist, dass die Schule die Schrift, die Schreibung und in großem Maß auch die Schriftsprache Kindern vermittelt, die zwar bereits vorliterare Sprachfähigkeit, aber i. d. R. keine fortgeschrittenen schriftsprachlichen Kompetenzen mitbringen. Es wurde darauf hingewiesen, dass der schulische Erwerb der Schriftsprache sich nicht auf ein unproblematisches Erlernen eines neuen Mediums der Sprache reduzieren lässt, sondern dass er im größeren Kontext des Standard- und Bildungsspracherwerbs gesehen werden muss (Feilke 2012, Bredel 2013). Fragen nach registergerechter Sprache, nach komplexem argumentativem Sprachgebrauch inklusive massiver Dekontextualisierung und nicht zuletzt nach der Sprachrichtigkeit stellen sich den Lernenden erst im Rahmen dieser Ausbildung, und sie müssen eine ihnen neue Variante der eigenen Sprache erwerben (Eisenberg 2004; 4 u. 12–15). Dies kann nicht ohne Nachdenken über die eigene Sprache („Sprachbetrachtung“, Bredel 2013) geschehen. Wie die Vermittlung dieser Fähigkeiten genau vor sich gehen soll, ist für die Fachwissenschaft insofern nachrangig, als ihr Beitrag und damit ihre *Schulrelevanz* naturgemäß vor allem in der Beschreibung der zu erlernenden Zielsprache liegt. Aspekte der Vermittlung sind konzeptionell in der Fachdidaktik verortet.

Wir sind überzeugt, dass die Ausbildung zur Sprachbetrachtung als Mittel zum Standard- und Bildungsspracherwerb weder ohne eine systematische Beschreibung der sprachlichen Formen noch ohne eine Anleitung zum souveränen reflektierenden Umgang mit den systeminternen und systemexternen (z. B. pragmatischen, textuellen, registerbezogenen) Funktionen dieser Formen funktionieren kann (Schäfer 2018a: 49–73). Damit ist aber die gesamte Linguistik bereits mit im Boot, inkl. Phonologie, Syntax, Pragmatik, Textlinguistik, Graphematik usw. Es wäre verwunderlich, wenn die Linguistik hier nichts zu sagen hätte oder nicht gefragt würde. Da die Fähigkeit zur Sprachbetrachtung „die Schüler nicht entwickeln [können], wenn [sie] die Lehrer nicht haben“ (Eisenberg 2004: 23), muss eine gründliche linguistische Ausbildung ein Kern der Lehramtsausbildung sein.

3. Die Standardsprache, die Linguistik und die Korrektur und Bewertung von Sprache

Im Rahmen der in Abschnitt 2 diskutierten Vermittlungsaufgabe müssen Lehrpersonen als sekundäre Aufgabe im schulischen Alltag die Sprache der Lernenden korrigieren und im Rahmen der Leistungsorientierung schulischer Institutionen als tertiäre Aufgabe ihre sprachlichen Kompetenzen und Leistungen bewerten. Auch hier ist ganz besonders die Grammatik(theorie) mit ihren Schnittstellen gefordert.

Die Perspektive auf ihre späteren Korrektur- und Bewertungsaufgaben sowie eine generelle Tendenz zur Normfixierung, die zweifelsohne zumindest teilweise durch medienwirksame Diskussionen um Sprachrichtigkeit, aber eben auch durch das eigene Erleben der Schulzeit gefördert wird, generiert bei Lehramtsstudierenden in unserer Wahrnehmung oft die Erwartung, das Fachstudium habe zumindest unter anderem den Erwerb einer soliden Expertise, sprachlich Richtiges von Falschem zu trennen – also das Erlernen einer Norm oder die Bestätigung einer bereits selber zu-rechtgelegten Norm – zum Ziel. Der Kampf mit der Norm offenbart sich noch deutlicher bei der späteren Korrekturtätigkeit von Lehrpersonen, die interindividuell inkonsistent und in der Regel strenger erfolgt, als es die Norm verlangt (Eisenberg 2004: 7–8, Häcker 2008: 319–324).

Hier spielt die Linguistik eine zentrale Rolle, und zwar mit direktem Bezug zu ihrer aktuellen Forschung. Die Proklamation des Rückzugs auf einen rein deskriptiven Standpunkt innerhalb der ersten Minuten jedes Linguistikstudiums ist legendär. Deskriptiver Dogmatismus und der Glaube an die eine richtige Form sind gleichermaßen abzulehnen, und wir befinden uns damit mitten in aktuellen Diskussionen in der Linguistik. Jahrzehntlang hat sich vor allem die Syntax an der Dichotomie von Kompetenz und Performanz abgearbeitet und betont, dass die Linguistik sich nur mit der Kompetenz zu beschäftigen und dafür *eindeutige* Grammatikalitätsurteile von Sprechenden einzuholen habe. Obwohl sich die Linguistik typischerweise gerade nicht präskriptiv verortet, korrespondiert die Binarität des klassischen Grammatikalitätsurteils auf unerwartete Weise mit dem Glauben an die eine normkorrekte Form, dem wir bei Studierenden und Lehrenden begegnen. Die aktuelle linguistische Theoriebildung beschäftigt sich aber inzwischen intensiv mit Fragen, die weit jenseits des Grammatikalitätsbegriffs angesiedelt sind und diesen aktiv hinterfragen. Köpcke (2011: 287) diskutiert *im Kontext der schulischen Lehre*, dass der binäre Begriff der Grammatikalität durch den weniger binären der *Akzeptabilität* zu ergänzen ist, und wie sich damit schwankende und nicht eindeutige Urteile linguistisch abfangen lassen. In der kognitiv ausgerichteten Linguistik werden plausible Modelle erarbeitet, die gradierte Urteile als den Effekt probabilistischer Grammatiken und in Abhängigkeit von z. B. lexikalischen, morphosyntaktischen, stilistischen oder registerbezogenen Kontextfaktoren modellieren und Individueneffekte einbeziehen. In Schäfer (2018b) wird der klassische Zweifelsfall in dieses Paradigma eingeordnet, und es werden Fallstudien zum Deutschen in diesem Paradigma präsentiert.

Während die Modellierung von Stil- und Registereffekten auf sprachliche Varianten hochgradig relevant ist für die Beschreibung der Bildungssprache, sind Modelle von sprachlichem Zweifel, die diesen eben auch teilweise als Ergebnis kontextueller Einflussfaktoren betrachten und damit *erklären*, zentral für Sprachrichtigkeitsfragen. (Dass dies für die sprachgeschichtliche Einordnung entsprechender Phänomene gilt, ist eine längst akzeptierte Tatsache.) Sowohl die Standardisierung als auch die Anwendung des Standards werden direkt durch solche Modellierungen bedingt. Es gilt,

dass „Standardsprache [...] ohne Norm nicht zu haben [ist], auch wenn man sich bemüht, den Begriff zu vermeiden“ (Eisenberg 2004: 7). Die Linguistik kann diese Normierungsprozesse nicht ignorieren. Ihre Aufgabe besteht in der Isolation des Standards aus dem Kontinuum der Varietäten. Dies erfolgt durch gewichtete Betrachtung geeigneter authentischer Sprachdaten und unter Berücksichtigung der aktuellen Theorien und empirischen Methoden, die erklären, wie es zu Unschärfe kommen kann.

Bei alledem sind die Varianten im System gerade eben *nicht* beliebig. Es braucht eine grundlegende Kompetenz darin, die Varianten – von denen viele in der Standardsprache zu Normfehlern werden – in das System einzuordnen. Das elementare Handwerkszeug, das zukünftige Lehrpersonen durch eine linguistische Ausbildung erwerben sollen, ist eine Analyse- und Systematisierungskompetenz, die Fähigkeit, aus einzelnen sprachlichen Daten zu einer grammatischen Generalisierung zu gelangen, sprachliche Phänomene ebenenspezifisch und -übergreifend zu verorten und eigenständig auf Regularitäten des grammatischen Systems, die eben in den seltensten Fällen zu kategorischen Entscheidungen zwischen Grammatikalität und Ungrammatikalität zwingen, zu beziehen. Auf diesem Grundgerüst lässt sich allerlei aufbauen, von dem wir oben gesprochen haben. Die moderne Linguistik hat, wie exemplarisch gezeigt wurde, viel zu diesen Fragen beizutragen.

4. Schulrelevanz ohne Selbstaufgabe und mit Methode

Wir haben festgestellt, dass die Linguistik in ihrer Breite relevante Inhalte für angehende Lehrpersonen anzubieten hat. Im Sinne der Lehramtsrelevanz müssen wir aber auch über neue Methoden der universitären Lehre nachdenken. Wir haben in unseren Lehrveranstaltungen mit linguistischen Analysen von Lehrwerken für den Deutschunterricht gearbeitet und schlagen dies hier abschließend als einen möglichen Ansatz vor. Wir verstehen dies als exemplarischen Vorschlag aus unserer Forschungsperspektive der systematischen und empirischen Grammatik. Für andere Teilgebiete der Linguistik werden vermutlich auch andere Methoden benötigt.

Schulbuchaufgaben zur Grammatik sind in der Regel deklarativ, indem sie sprachliche Analysen meist gemäß einer vorab vermittelten „Regel“ durchführen lassen. Von situativen oder funktionalen Vermittlungsansätzen oder Ähnlichem sind Schulbücher mit dem Wort „Grammatik“ im Titel weit entfernt. Wir haben in Schäfer/Sayatz (2017) Studierenden solche Aufgaben zum Lösen gegeben. Wir konnten zeigen, dass Aufgaben umso schlechter gelöst wurden, je mehr Systemzusammenhänge in der Aufgabenstellung kombiniert wurden. Z. B. wurde eine Aufgabe, die eine freihändige Satzgliedanalyse mit einer Relationsbestimmung (Subjekt, Objekt usw.) kombinierte, deutlich schlechter gelöst als eine eher mechanische Aufgabe zur Relationsbestimmung bei *vorgegebener*

Satzgliedanalyse. Den Studierenden fehlte also der souveräne Umgang mit dem System, der im zweiten Schritt auch ein oft notwendiges kritisches Hinterfragen solcher Aufgaben ermöglichen würde.

Wir haben daraufhin Unterrichtseinheiten für den Bachelor auf Basis von Schulbuchaufgaben gestaltet. Ziele sind (1) sicherzustellen, dass die zukünftigen Lehrpersonen die Aufgaben selber souverän lösen können, (2) das behandelte grammatische Phänomen auf Universitätsniveau zu durchleuchten und (3) die Aufgabenstellung zu hinterfragen (im Stil von Ossner 2007, der eine ähnliche Dekonstruktion von Schulbuchaufgaben selber durchführt). In (3) wird überlegt, warum bestimmte Schulbuchaufgaben nicht lösbar sind, auch wenn in den Schulbüchern Definitionen und Operationalisierungen angeboten werden. Zusätzlich wird reflektiert, ob die Aufgabe einen Bezug zur Funktion sprachlicher Äußerungen herstellt, ob sie spezifische bildungssprachliche Kompetenzen vermittelt, und ob sie integrative Ansätze enthält. Insbesondere die Diskussion der Form-Funktion-Relation ermöglicht es im Sinne der Abschnitte 2 und 3, linguistische Theorien und Methoden einzubeziehen. Wir geben zwei Beispiele.

In einer Übung zu Doppelkonsonantenschreibungen aus Duscher/Petz (2011: 26–30) zielt die Arbeitsanweisung allein auf die Länge oder Kürze des vorangehenden Vokals ab. Die erarbeitete Regel besagt, dass nach Kurzvokal mindestens zwei unterschiedliche oder zwei gleiche Konsonanten stehen. Der Bezug zur Position im trochäischen Zweisilbler fehlt, und es können folglich die Besonderheiten der Silbengelenkschreibung nicht begründet werden. Eine Aufgabe zu Wörtern mit <z> versus <tz>, die allein über die Länge oder Kürze des Vokals begründet werden soll, scheitert erwartbar an Beispielen wie *Glanz*, *Prinz* und *grunzen*. Studierende dekonstruieren in unserer Lerneinheit diese Aufgabenstellung und überlegen, wie sie zu modifizieren ist, damit die Schreibprinzipien präzise und angemessen beschrieben werden. Im Sinne der fachwissenschaftlichen Sichtweise steht also weniger die Vermittlungsmethode der Schulbuchaufgabe, sondern ihre linguistische Tauglichkeit zur Diskussion.

Mit einer Einheit zu einem Beispiel aus Maempel et al. (2012: 32–35) illustrieren wir die Diskussion der Form-Funktion-Relation. In der Schulbuch-Aufgabe soll die Flexion von Adjektiven geübt und ihre kommunikative Funktion quasi-induktiv erarbeitet werden. Allerdings werden – passend zur nicht auszurottenden Definition des *Wie*-Wortes – *ausschließlich* Adjektive verwendet, die prädikativ vorkommen können. Ganze Klassen von nicht prädikativen Adjektiven und die mit ihnen einhergehenden – insbesondere bildungssprachlichen – kommunikativen Funktionen werden ignoriert, z. B. temporale (*gestrig*), quantifizierende (*viel*, *reichlich*, *drei*), intensionale (*ehemalig*, *fiktiv*) und phorische (*obig*, *folgend*). Studierende gelangen bei der Dekonstruktion über die eigene Sammlung von Adjektiven, die *nicht* in das Schema der Aufgabe passen, induktiv zu formalen,

semantischen, pragmatischen und textlinguistischen Einsichten in das Adjektivsystem, die weit über das eigentliche Niveau der Schulbuchaufgabe hinausgehen.

Es zeigt sich, dass ein anwendungsbezogener Blick in der linguistischen Ausbildung helfen kann, die Analysekompetenz von Studierenden zu fördern und sie mit genuin linguistischen Inhalten zu stärken. Weil durch diesen Ansatz bei den Studierenden vor allem die Kenntnis linguistischer Kategorien und Methoden sowie ein souveräner Umgang mit dem grammatischen System geschult wird, profitieren Fachstudierende, die keine Lehramtsoption gewählt haben, in gleichem Maß. Eine umfassende Kenntnis des grammatischen Systems ist selbstverständlich auch für den fachwissenschaftlichen Nachwuchs unverzichtbar. Aus unserer eigenen Lehre, die die Linguistik als *Fachwissenschaft in der Lehramtsausbildung* versteht, können wir berichten, dass linguistische Inhalte für Lehramtsstudierende aufbereitet werden können und die Zufriedenheit von Lehrenden und Studierenden gesteigert werden kann. Wir vertreten also in der Lehre nach wie vor unsere linguistische Forschung und damit die Linguistik. Es geht nicht um eine Aufgabe der Fachwissenschaft in der Lehramtslehre, sondern um ihre Aufwertung.

Anschriften der Verfasser

Ulrike Sayatz

Deutsche und niederländische Philologie

Freie Universität Berlin

Habelschwerdter Allee 45

14195 Berlin

ulrike.sayatz@fu-berlin.de

Roland Schäfer

Deutsche und niederländische Philologie

Freie Universität Berlin

Habelschwerdter Allee 45

14195 Berlin

roland.schaefer@fu-berlin.de

Literatur

- Bredel, Ursula (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Boettcher, Wolfgang (1994): Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendaraus-
bildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. 1994/Vol. 2. S. 170–186.
- Duscher, Sandra/Petz, Ulrich (2011): Rechtschreib-Stars 6. München: Oldenbourg.
- Eisenberg, Peter (2004): Wieviel Grammatik braucht die Schule? In: Didaktik Deutsch. 17. S. 4–25.
- Feilke, Helmut (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. Basisartikel. In:
Praxis Deutsch. 233, S. 4–18.
- Köpcke, Klaus-Michael (2011): Grammatikalität und Akzeptabilität – Zwei für den Grammatikun-
terricht zentrale Begriffe verstehen lernen. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.):
Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Berlin: De Gruyter. S. 287–304.
- Häcker, Roland (2009): Wie viel? Wozu? Warum Grammatik in der Schule. In: Konopka, Ma-
rek/Strecker, Bruno (Hg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen. Sprachgebrauch. Jahr-
buch des Instituts für Deutsche Sprache 2008. Berlin: De Gruyter. S. 309–332.
- Maempel, Ann-Christin/Oppenländer, Ulla/Scholz, Cornelia (2012): Alles klar! Lern- und Übungs-
heft Grammatik und Zeichensetzung 7/8. Berlin: Cornelsen.
- Ossner, Jakob (2007): Grammatik in Schulbüchern. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.):
Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tü-
bingen: Niemeyer. S. 161–184.
- Schäfer, Roland (2018a): Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen. 3. Aufl. Ber-
lin: Language Science Press.
- Schäfer, Roland (2018b): Probabilistic German Morphosyntax. Habilitationsschrift. Humboldt-Uni-
versität zu Berlin.
- Schäfer, Roland/Sayatz, Ulrike (2017): Wieviel Grammatik braucht das Germanistikstudium? In:
Zeitschrift für germanistische Linguistik. 42/Vol. 2. S. 221–255.