

KLAUS-MICHAEL KÖPCKE / CHRISTINA NOACK

Zweifelsfälle erwünscht: Perspektiven für den Sprachunterricht

Die Schüler kommen – mehr als in allen anderen Fächern und bei fast allen anderen Unterrichtsgegenständen – mit einer Grundkompetenz in den Grammatikunterricht: Sie verfügen über Spracherfahrung, über Erfahrungen mit der Wirkung von Sprache und über ein implizites Wissen, das es ihnen einerseits erlaubt, korrekte Sätze zu bilden und andererseits Fehlerhaftes oder Ungewöhnliches mehr oder weniger sicher zu erkennen. Der Grammatikunterricht muss diese sprachlichen Kompetenzen nutzen, um darauf aufbauend Strukturmerkmale der Sprache nicht nur zu benennen, sondern sie als etwas bereits Gewusstes/Natürliches 'entdecken' zu lassen. Grammatik ist dann nicht ein aufgezwungenes und scheinbar 'künstliches' Kategoriensystem, sondern etwas, das zuallererst in der Sprache selbst wirkt. Vornehmstes Ziel des Grammatikunterrichts sollte es daher sein, das implizite Wissen der Schüler über Grammatik in grammatisches Bewusstsein zu überführen. Dies wird vorzugsweise, eben weil natürlich, induktiv vonstattengehen: Ausgangspunkt ist die Sprache, im Spiel mit ihr entdecken Schüler Strukturzusammenhänge und Wirkungen von Konstruktionen. Wird dies im Grammatikunterricht geleistet, ist schon viel, wenn nicht das meiste erreicht. Erst in einem zweiten Schritt müssen die Dinge benannt werden, das ist sinnvoll, weil man sich über die Dinge verständigen möchte. Im Sinne dieser Überlegungen ist das nachfolgende Zitat aus dem Aufsatz *Grammatik-Werkstatt* von Peter Eisenberg und Wolfgang Menzel zu verstehen:

Lernen wollen wir [...] vor allem, daß Grammatiken von Menschen gemacht sind. Grammatiken sind das Ergebnis von Systematisierungsbemühungen verschiedener Menschen, die sich näher mit Sprache befassen. [...] All die tausend Wörter in die Schublade mit nur einer Aufschrift zu bringen ist oftmals schwierig; denn die Wörter richten sich nicht nach den Schubladenaufschriften. Da kann es schon einmal passieren, daß ein neues Wort oder ein Fremdwort oder auch ein ganz gebräuchliches [...] nicht so recht hier oder da hineinpassen will oder sich zwischen den Fächern zweier Schubladen verklemmt. (Eisenberg/Menzel 1995)

Von einem so gestalteten Grammatikunterricht sind wir auch heute noch, 15 Jahre nach dem Erscheinen des Aufsatzes von Eisenberg und Menzel und unzähliger weiterer in diesem Tenor geschriebener Aufsätze in der schulischen Realität weit entfernt.

Nachfolgend sollen – zumindest schlaglichtartig – ein paar Überlegungen zur Ursachenforschung vorgestellt werden: Ein großes Problem des Grammatikunterrichts, gleichgültig, ob er funktional, systematisch, formal oder situativ ausge-

richtet ist, liegt u. E. darin begründet, dass nur selten mit 'natürlichen' Beispielen (oder Texten) gearbeitet wird, weil stets schon antizipiert wird, dass die Schülerbeispiele in irgendeiner Hinsicht den zu erarbeitenden Kategorien nicht gerecht werden, weil der Lehrer droht, auf dem falschen Bein erwischt zu werden oder weil angenommen wird, dass grenzwertige Beispiele schlichtweg die Analysefähigkeiten der Lernenden übersteigen werden. Die Folge davon ist, dass der Grammatikunterricht aber auch die Lehrwerke nur mit Musterbeispielen operieren, die den wirklichen Verhältnissen der Grammatik nicht gerecht werden. Insofern ist ein so gearteter Grammatikunterricht von Anfang an 'entfremdet' und viel zu defensiv angelegt.

Vor diesem Hintergrund vertreten wir folgende Thesen:

1. Der Grammatikunterricht vereinfacht auf unzulässige Art, weil er zu zielorientiert ist. Es geht viel zu selten um das Erkennen und die Funktion des Grammatischen und zu häufig um die rasche Vermittlung ausschließlich deklarativen Wissens.
2. Ein defensiver Grammatikunterricht verstellt letztlich die Analyse von Sprache. Spaß an der Erkenntnis und dem Entdecken von Grammatischem kann so nicht aufkommen. Die Entwicklung wirklicher Analysefähigkeiten bleibt so auf der Strecke.
3. Der in den Schulen praktizierte Grammatikunterricht zeichnet ein völlig unangemessenes Bild von der (deutschen) Grammatik, weil er suggeriert, Kategorien seien trennscharf und einfach. Man könnte auch 'simpel' sagen.
4. Beim Schüler wird so die (falsche) Vorstellung geweckt, Grammatikalität sei auf die Positionen 'richtig' und 'falsch' reduzierbar. Dass es dazwischen auch noch etwas Drittes gibt, dass Übergänge zwischen den Kategorien fließend sind, wird verschwiegen; vielleicht auch, weil der Lehrer sich dessen nicht bewusst ist oder nicht weiß, damit im Sinne einer Problematisierung und eines anzustrebenden Lernzuwachses umzugehen.
5. Die Schüler lernen (oft routinemäßig) mit Standardfällen umzugehen. Allerdings ist die Frustration groß, wenn das Erlernte schon auf den ersten Satz aus einer beliebigen Tageszeitung nicht mehr angewendet werden kann. Hier wird dann auf einen späteren Zeitpunkt vertröstet, ein Zeitpunkt, der freilich niemals kommt, und zwar noch nicht einmal für diejenigen, die das Abitur machen werden, da der Oberstufenunterricht weitgehend zur 'grammatikfreien' Zone erklärt worden ist.

Vor diesem Hintergrund meinen wir, dass es an der Zeit ist, im Grammatikunterricht endlich davon Abstand zu nehmen, grammatische Kategorien hätten in jedem Fall trennscharf zu sein. Richtig ist doch das Gegenteil: Grammatische Kategorien sind Etiketten für sprachliche Phänomene, die eben nicht überall in 'Reinform' anzutreffen sind. Dies betrifft auch und besonders die grundlegenden

Kategorien – wie etwa die Wort- und Satzarten –, die Gegenstand des Grammatikunterrichts in der Sekundarstufe I sind.

Diese Erkenntnis beunruhigt nur auf den ersten Blick; das Entdecken des Grammatischen muss nicht in ein „hoffnungsloses Ringen“ (Weisgerber 1962, S. 28) übergehen, vielmehr kann daraus für Lehrende ein ganz neues Selbstbewusstsein entwickelt werden. Die Arbeit mit den Musterbeispielen/dem Regelhaften (man könnte in diesem Zusammenhang von ‘Prototypen’ sprechen) ist hervorragend geeignet, Schülern die als relevant erachteten kategoriellen Merkmale eines sprachlichen Phänomens herausarbeiten zu lassen. – In einem zweiten Schritt aber wird es erst richtig spannend. Sobald die Schüler mit Grenzfällen konfrontiert werden, werden die erarbeiteten kategoriellen Merkmale auf den Prüfstand gestellt. Dabei lässt sich die Erfahrung machen, dass eine Zuordnung zu einer Kategorie immer dann schwierig ist, wenn das in Frage stehende Analyseobjekt Merkmale verschiedener Kategorien aufweist. Weiter kommt man hier, wenn man als Lehrer den Anspruch, trennscharfe Kategorien entwickeln und vermitteln zu wollen, aufgibt und stattdessen prototypentheoretische Positionen im Unterricht vertritt. Ein Prototyp bezeichnet ein ‘Musterexemplar’ einer Gattung oder Kategorie, vgl. Kleiber 1998. Als prototypisch gilt das Exemplar, das alle (oder die zentralen) der für eine Kategorie relevanten Merkmale auf sich vereinen kann. Exemplare einer Kategorie können in eine Nähe-Ferne-Relation zu einem Prototyp angeordnet werden. Dies lässt sich als ein Kontinuum oder eine Skala vorstellen, auf der sich alle Kategorielemente mit immer weiter abnehmender Ähnlichkeit zum Prototyp anordnen lassen. Diejenigen Vertreter einer Kategorie, die am weitesten vom Prototyp entfernt sind, weisen die wenigsten kategorienrelevanten Merkmale auf. Sie sind, zumindest partiell, Mitglieder einer konkurrierenden Kategorie.

Die Prototypentheorie ist in der Sprachwissenschaft inzwischen etabliert (vgl. Taylor 2003 allgemein und speziell für das Deutsche: Mangasser-Wahl 2000). Sie eignet sich insbesondere dazu, um Form- und Bedeutungszusammenhänge zu modellieren und die Wahl des Sprechers bei Strukturalternativen zu erklären oder Entwicklungstendenzen in der Sprache vorauszusagen (Köpcke 1995 und 2005). Darüber hinaus bietet sie einen plausiblen Erklärungshintergrund für viele Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit einem beschreibenden Kategoriensystem ergeben, wie es in dem obigen Zitat von Eisenberg und Menzel zum Ausdruck kommt: Es gibt etwa prototypische Adjektive, die sich dadurch auszeichnen, dass sie 1. attributiv und 2. prädikativ verwendet werden können und 3. komparierbar sind. Ebenso gibt es prototypische Adverbien, die diese Eigenschaften nicht aufweisen, sondern nur adverbial verwendbar sind. Nun gibt es aber Exemplare beider Kategorien, die sich gewissermaßen wie ‘schlechte’ Vertreter verhalten, da sie eine Schnittmenge der Eigenschaften beider Kategorien erfüllen. Dies sind genau die Zweifelsfälle, die Schüler im Unterricht, ebenso

wie Germanistik-Studenten verzagen lassen. Eine genaue Differenzierung erscheint also deshalb schwierig, weil es eine Reihe von Wörtern gibt, die zwischen diesen beiden Polen 'Adjektiv' und 'Adverb' angeordnet werden müssen und demnach entweder als Adjektive oder Adverbien eingestuft werden können¹:

- prototypische Adjektive: gelb, klein → komparierbar; attributiv, prädikativ verwendet
- prototypische Adverbien: heute, gestern → nicht komparierbar; nur adverbial verwendet
- atypische Adjektive/Adverbien:
 - oft, gern → komparierbar, aber nicht attributiv verwendet
 - schrittweise, mutmaßlich → nicht komparierbar, nur attributiv verwendet
 - weg, zu → nicht komparierbar; prädikativ, gelegentlich attributiv verwendet
 - gewahr → nicht komparierbar; nur prädikativ verwendet.

Die Klassifikation der Wortarten, hier am Beispiel der Adjektive bzw. Adverbien thematisch angerissen, ist durch Unschärfen gekennzeichnet, die sich für denjenigen, der sich zwischen den Alternativen entscheiden sollte, als Zweifelsfälle manifestieren. In der traditionellen Grammatik werden diese Zweifelsfälle meist als Ausnahmen deklariert, die aus dem Unterricht verwiesen werden und die es eben gesondert zu lernen gilt. Ähnliche Problemstellungen ergeben sich, wenn man beginnt über die Klassifikation von Äußerungen nach Satzarten nachzudenken: Ist etwa eine mit Drohgebärde gegenüber einem Kind gemachte Äußerung wie „Trinkst du jetzt bitte deinen Pfefferminztee aus“ ein Fragesatz oder handelt es sich um einen Imperativsatz? Ausführlich zum Problem der Unterscheidung von Satzarten zuletzt Panther/Köpcke (2008).

Man kann sich natürlich, sofern man ausschließlich das Typische im Unterricht behandeln will, dies mit der (notwendigen) didaktischen Reduktion begründen. Die Sache wird dadurch nicht besser, beraubt man sich hierdurch doch oftmals besonders interessanter Fälle, deren Reflexion vielversprechend ist, weil sie sich mit beiden relevanten Klassen gleichzeitig befassen muss. Die Reflexion der Zweifelsfälle schärft letztlich das Bewusstsein für das 'Regelhafte'. Es kann also kaum verwundern, dass eine auf Prototypen und Zweifelsfälle rekurrierende Herangehensweise zunehmend in den Blickpunkt der Didaktiker geraten ist. So steht z. B. ein Themenheft der Zeitschrift Praxis Deutsch (2006, H. 198) unter dem Titel *Orthographische Zweifelsfälle*. In dem gleichnamigen Basisartikel bringt Ursula Bredel die Verunsicherung, die der 'Zweifel' hervorruft, ebenso zur Sprache wie den Gewinn, den man daraus ziehen sollte:

¹ Besonders eingängige Beispiele sind *kaputt* vs. *entzwei* (wirklich zwei unterschiedliche Wortarten?) – oder das gern zitierte Beispiel *zu* in *die zue/zune Tür* (vgl. Menzel 1999, S. 13).

Normalerweise wird Zweifeln nicht als Ressource begriffen, sondern als Problem. [...] Das Unwohlsein, das sich einstellt, wenn man nicht weiß, wie ein Wort zu schreiben ist, geht einher mit dem Gefühl ein inkompetenter Rechtschreiber zu sein“ (Bredel 2006, S. 6). Aber: „Erfasst man Zweifeln nicht als Zustand, sondern als Prozess, der sich während der Ausführung von bestimmten Handlungen geltend macht, werden mehrere Einzelaktivitäten sichtbar, in denen die Ressource zum aktiven Lernen angelegt ist (ebd., S. 13).

Eine dieser Aktivitäten, in der die „Ressource zum aktiven Lernen“ angelegt ist, besteht darin, dass der Lerner z. B. nach „Kriterien [sucht], die für die eine oder andere Variante sprechen“ (ebd.), was zu einem aktiven Auseinandersetzungprozess mit beiden zur Diskussion stehenden Alternativen führt. – Ebenfalls in Praxis Deutsch (2006, H. 200), reflektiert Kaspar Spinner die Möglichkeiten für das ‘Literarische Lernen’ unter der Überschrift: *Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen* und kommt zu dem Schluss, dass ein unterrichtliches Vorgehen „in Anlehnung an die Prototypentheorie“ empfehlenswert sei. Der Kompetenzerwerb verläuft dabei in zwei Stufen, die grundsätzlich auf die Arbeit mit grammatischen Kategorien übertragbar sind:

Schülerinnen und Schüler sollen typische Beispiele von Märchen, Fabeln usw. kennenlernen und mit ihnen den jeweiligen Begriff verbinden, und zwar eher im Sinne einer ganzheitlichen Vorstellung anhand eines Beispiels als auf der Grundlage auswendig gelernter Merkmale. Dabei soll nicht die Illusion erzeugt werden, dass alle Texte eindeutig in Gattungen eingeordnet werden können; die typischen Beispiele sind Ankerpunkte für die Orientierung in der literarischen Vielfalt und können durch Vergleichen die Aufmerksamkeit schärfen für abweichende Variationen. (Spinner 2006, S. 13)

Spinner schließt diesen Abschnitt mit der Bemerkung, dass solche Einsichten und Überlegungen schon von der Grundschule an vermittelt werden könnten. Wenn Spinner mit diesem Optimismus richtig liegt, dann sollte ein solches unterrichtliches Vorgehen erst recht in der Sekundarstufe I und II möglich sein und es sollte auch für den Grammatikunterricht zutreffend sein. Wir schlagen vor, diese didaktische Konzeption **Problemorientierten Grammatikunterricht** zu nennen. Nicht das Regelhafte, sondern auch das Auffällige, Irreguläre sollte vom Schüler erkannt und verstanden werden.

Zu fragen ist nun, wie diese Konzeption didaktisch-methodisch umzusetzen ist. Der Schüler soll im Sinne des ‘genetischen Lernens’ (Eisenberg/Menzel 1995, S. 16) die der Sprache innewohnenden Strukturprinzipien selbst durch experimentellen spielerischen Umgang mit ihr entdecken. Induktives Lernen charakterisiert das Lernen der Schüler in einem Dreischritt vom Phänomen über die Hypothesenbildung und deren (experimentelle) Überprüfung zur Ausformulierung einer allgemeingültigen Aussage, die über die Beobachtung am Einzelphänomen hinausgeht. Von dem induktiven Vorgehen werden einige andere Vorgehensweisen im Grammatikunterricht abgegrenzt. So ist z. B. vom situations-

orientierten Ansatz die Rede, in dem sich der Gegenstand der grammatischen Sprachbetrachtung aus einem anderen thematischen Zusammenhang ergibt, z. B. könnte die Betrachtung der syntaktischen Besonderheiten in Gedichtversen Anlass geben, über Satzgliedstellung (und ihre Wirkungen) im Deutschen zu reflektieren. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollten dann wiederum für den ursprünglichen Zusammenhang nutzbar gemacht werden können. Der situationsorientierte Ansatz schließt ein induktives Vorgehen nicht aus. Es handelt sich vielmehr um unterschiedliche Facetten des Grammatikunterrichts, die unterschiedliche Affinität zueinander haben und sich mal mehr, mal weniger miteinander vereinen lassen. Die hier existierende Begriffsvielfalt (formal, funktional, integrativ, situationsorientiert 'mit oder ohne systematische Ansätze' usw.) soll hier nicht weiter dargestellt werden (Übersichten finden sich bei Eisenberg/Menzel 1995, S. 15; Menzel 1999, S. 8; und Gornik 2003, S. 816ff.).

Der induktiven Vorgehensweise steht die deduktive gegenüber; also sehr schematisch in unserem Fall von der sprachlichen Regularität hin zu den Beispielen und Übungen. Wie man induktiv vom geeigneten Material zu regelhaften Aussagen über die Sprache gelangt, das modelliert das Konzept der Grammatik-Werkstatt, ein Unterrichtsansatz, der nicht selten mit der induktiven Vorgehensweise im Grammatikunterricht gleichgesetzt wird. Das Konzept der Grammatik-Werkstatt und darüber hinaus auch der induktiv-systematische Ansatz im Sinne Menzels bleiben nicht frei von Kritik. Es wird vor allem die (kommunikative) Relevanz der vermittelten Inhalte in Frage gestellt und eine stärker funktionale Ausrichtung des Grammatikunterrichts gefordert (vgl. z. B. Ingendahl 1999). Wie bei jedem handlungsorientierten Unterrichtsverfahren läuft induktiver Grammatikunterricht, v. a. wenn er im Sinne des Werkstatt-Charakters betrieben wird, Gefahr, die Methode zum Selbstzweck zu erheben, zumal der Spaß an der Auseinandersetzung mit Sprache einen wichtigen Stellenwert im Werkstattunterricht einnimmt. Hierzu bemerkt Eisenberg (2004):

Grammatik sollte [...] nicht als Wissen von [...] Strukturtypen, sondern als Methodik zu ihrer Ermittlung aus geeigneten sprachlichen Daten gelehrt werden. Auf diesem Weg läßt sich von vornherein ein Gefühl dafür entwickeln, daß man zu grammatischen Aussagen von der Sprache her kommt und nicht umgekehrt von grammatischen oder grammatiktheoretischen Postulaten her nach Entsprechungen in der Sprache sucht. (Eisenberg 2004, S. 11)

Was sollen die Schüler nun vor dem Hintergrund dieser Überlegungen aus dem Grammatikunterricht mitnehmen? Natürlich sollen sie Strukturmerkmale der deutschen Grammatik erkennen können und lernen, in grammatischen Kategorien zu denken. Sie sollen aber auch, wenn immer möglich, Formen und kommunikative Funktionen in einen Zusammenhang bringen, sie sollen also etwa die kommunikative Funktion von Wortstellungsmustern erkennen können. Ferner sollen sie dazu befähigt werden, Kriterien für die Klassifikation des sprachlichen

Materials zu benennen und diese Kriterien bei der Analyse anzuwenden. Vor dem Hintergrund dieser Entdeckung und Anwendung von Kriterien, sollen die Schüler Kenntnisse über Systematisierungsvorgänge entwickeln, indem sie Regelhaftes als Grundlage für Kategorisierungen benennen können. Schließlich sollen sie dafür sensibilisiert werden, 'Zweifelsfälle' als etwas Normales zu interpretieren und nicht als Ausnahmen abzutun. Wie dies in der Praxis durchführbar ist, zeigen Köpcke/Noack (2008) am Beispiel der Akzeptabilität von Ausklammerungen.

Von einem induktiv organisierten und mit diesen Zielen versehenen Grammatikunterricht würden wir uns versprechen, dass die Schüler Freude am Grammatikunterricht entwickeln, indem sie selbst spielerisch-handelnd aktiv werden und mit dem sprachlichen Material arbeiten. Dies würde einhergehen mit der Entstehung von Interesse am Grammatikunterricht, indem sich die Schüler ihrer eigenen sprachlichen Fähigkeiten bewusst werden und davon ausgehend zu Einsichten und Aussagen über sprachliche Funktions- und Strukturzusammenhänge gelangen. Hierdurch würden mögliche Vorbehalte gegen den Grammatikunterricht abgebaut, weil die Schüler zu großen Anteilen selbst grammatische Regeln und Prinzipien aus der Sprache ableiten. Zweifelsfälle würden aus ihrer kategoriellen 'Zwischenstellung' heraus erklärt werden können und wären nicht auf das Unvermögen von Schülern zurückzuführen.

Die hier versammelten Aufsätze verstehen sich in diesem Sinne als Vorschläge zu einer Neukonzipierung von Sprachunterricht über die Schulstufengrenzen hinaus, indem sie nicht wie traditionell üblich vom jeweiligen Lerngegenstand ausgehen, sondern die Schnittstellen zwischen Unterricht und Denkwegen der Schüler fokussieren. Im ersten Teil des Bandes sind Arbeiten zu den Grundlagen des Sprachunterrichts versammelt: Der Beitrag von **Helga Andresen** beschäftigt sich mit dem Übergang zwischen frühkindlicher – also vorschulischer – Sprachbewusstheit, und dem Sprachunterricht, wobei die Autorin Möglichkeiten aufzeigt, wie die Schule das bereits Vorhandene für die Sprachreflexion nutzen und fördern kann. Dies setzt bei den Lehrern freilich die Bereitschaft voraus, sich mit neuen Wegen des Sprachunterrichts auseinanderzusetzen. Dass diese Bereitschaft leider zu wenig gegeben ist, thematisiert der anschließende Beitrag: **Kordula Schulze** weist anhand einer Fragebogenuntersuchung nach, dass Grammatikunterricht bei Deutschlehrern nach wie vor negativ konnotiert und dementprechend die Nachfrage nach grammatischen Fortbildungen gering ist. Mit welchen tradierten Denkstilen solche Einstellungen und die überkommenen Vermittlungsweisen zusammenhängen können, ist Thema des Beitrags von **Ursula Bredel**; die Autorin zeigt auf, wie der Faktor „Unterricht“ in der Geschichte unseres Fachs systematisch ausgeblendet blieb, mehr noch der Denkstil des Deutschunterrichts bis zum heutigen Tag und von sämtlichen Reformierungsversuchen unberührt einzig auf den Schüler gerichtet ist. Einen Vorschlag, wie sich

der Sprachunterricht von solch überholten Denktraditionen lösen kann, unterbreiten **Christian Hinze** und **Klaus-Michael Köpcke**: In ihrem Konzept von Sprachunterricht gehen die Schüler nicht wie herkömmlich ausschließlich mit 'Paradebeispielen' um, sondern erarbeiten sich induktiv sprachliche Regularitäten an 'echtem' Sprachmaterial – quasi mit Ecken und Kanten.

Um morphosyntaktische Themen geht es in den Beiträgen des zweiten Teils: **Reinold Funke** stellt die Frage, inwieweit bestimmte Aufgabentypen im Deutschunterricht überhaupt allen Schülern gerecht werden, und liefert anhand einer empirischen Studie zur Nutzung syntaktischen Wissens für das Leseverständnis gleichzeitig Antwortmöglichkeiten. Dass der traditionelle Sprachunterricht nicht ausreichend dafür sorgt, eine Kategorie wie das Objekt zu erfassen, sondern dieses Erfassen durch inadäquate Methoden sogar erschwert, problematisiert **Hildegard Gornik** in ihrem Beitrag. In eine ähnliche Kerbe schlägt **Matthias Granzow-Emden**, dem zufolge die traditionelle Darstellung der Satzarten für Widersprüche sorgt, die bei den Schülern zum Teil zu erheblicher Verwirrung führen. Gleichzeitig zeigt er auf, wie dies durch einfache Modifikationen in der didaktischen Modellierung – wie die Trennung der funktional-pragmatischen und der formal-syntaktischen Anteile – vermieden werden kann. Um den Tempusgebrauch in schriftlichen Texten geht es in dem Beitrag von **Benjamin Uhl**; wie er anhand von Beispielerzählungen von Primarstufenschülern demonstriert, werden in unterschiedlichen Erzählgenres (z. B. Erlebnis- und Phantasieerzählung) bereits früh jeweils spezifische temporal-grammatische Strukturen verwendet. Auf diese Spezifika – so Uhl – hat sich der Sprachunterricht einzustellen, anstatt generalisierend von einer Übergattung 'Erzählung' auszugehen.

Neben der Syntax und der Morphologie stellt die Semantik einen weiteren zentralen Gegenstand des Sprachunterrichts dar, um sie geht es im dritten Teil dieses Bandes. Desöfteren schon wurde die Frage aufgeworfen, welchen Stellenwert Satz und Wort im Sprachunterricht innehaben. In dem Beitrag von **Jörg Kilian** geht es um die Diskrepanz zwischen der Bedeutung lexikalisch-semantischen Wissens für die produktive und rezeptive Sprachkompetenz einerseits und der offenkundigen Vernachlässigung dieses Bereichs in den Lehrplänen sowie der sprachdidaktischen Forschung andererseits. Für eine stärkere Gewichtung der Wortschatzarbeit gegenüber der traditionell im Vordergrund des Deutschunterrichts stehenden Satzanalyse plädiert der Beitrag von **Winfried Ulrich**.

In den Beiträgen des vierten Teils geht es schließlich um die besondere Herausforderung unterschiedlicher Lehr- und Lernvoraussetzungen bei mehrsprachigen Schülern. Wie etwa Präpositionen erworben und von unterschiedlichen Sprechergruppen verwendet werden und wie der Sprachunterricht diese Erkenntnisse nutzen kann, ist Thema des Beitrags von **Tabea Becker**. Im abschließenden Beitrag stellt **Wilhelm Griebhaber** die Frage nach der Effektivität von Grammatikunterricht: Vor dem Hintergrund, dass der Nutzen sprach-

strukturellen Wissens für die kommunikative Kompetenz gerade bei Zweitsprachlern teilweise bezweifelt wird, stellt er eine Profilanalyse vor, mit der sich sowohl der erreichte Sprachstand bei den Schülern als auch die Funktionalität der gelernten sprachlichen Mittel in der Kommunikation überprüfen lassen. Gemeinsames Ziel aller Beiträge ist ein nachhaltiger Sprachunterricht, in dem nicht einzelne Gegenstände und Kategorien gelernt, sondern die Kompetenz erworben wird, sich spontan und produktiv – unabhängig vom jeweiligen Thema und dem gelernten Vokabular – mit sprachlichen Strukturen auseinanderzusetzen.

Literatur

- Bredel, Ursula: Orthographische Zweifelsfälle. [Basisartikel.] In: Praxis Deutsch 2006, H. 198, S. 6–15.
- Eisenberg, Peter: Wieviel Grammatik braucht die Schule? In: Didaktik Deutsch 2004, H. 17, S. 4–25.
- Eisenberg, Peter/Menzel, Wolfgang: Grammatik-Werkstatt. [Basisartikel.] In: Praxis Deutsch 1995, H. 129, S. 14–23.
- Gornik, Hildegard: Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. 2 Bde. Paderborn: Schöningh, Bd. 2, 2003, S. 814–829.
- Ingendahl, Werner: Sprachreflexion statt Grammatik. Tübingen: Niemeyer 1999.
- Kleiber, Georges: Prototypensemantik: Eine Einführung. (Übersetzt von Michael Schreiber). 2. überarb. Aufl. Tübingen: Narr 1998.
- Köpcke, Klaus-Michael: Die Klassifikation der schwachen Maskulina in der deutschen Gegenwartssprache. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 1995, H. 14, S. 159–180.
- Köpcke, Klaus-Michael: „Die Prinzessin küsst den Prinz“ – Fehler oder gelebter Sprachwandel? In: Didaktik Deutsch 2005, H. 18, S. 67–83.
- Köpcke, Klaus-Michael/Noack, Christina: Hau weg den Ball! – Ausklammern oder nicht? In: Deutschunterricht 2008, H. 2, S. 26–31.
- Mangasser-Wahl (Hrsg.): Prototypentheorie in der Linguistik: Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven. Unter Mitarb. v. Ulla Bohnes. Tübingen: Stauffenburg 2000.
- Menzel, Wolfgang: Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze-Velber: Kallmeyer 1999.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II: Praxisband. 10. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003.
- Panther, Klaus/Köpcke, Klaus-Michael: A prototype approach to sentences and sentence types. In: Annual Review of Cognitive Linguistics 2008, H. 6, S. 83–112.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. [Basisartikel.] In: Praxis Deutsch 2006, H. 200, S. 6–16.

Taylor, John R.: Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory. 3. Aufl. Oxford: Oxford Univ. Press 2003.

Weisgerber, Leo: Grundzüge einer inhaltsbezogenen Grammatik. 3., neu bearb. Aufl. Düsseldorf: Schwann 1962.