

## UEBER GRAMMATIK REDEN

Das Thema dieser Sektion 'taalvaardigheid' wird in der Frage formuliert: Trägt explizite Kenntnis (Theorie) über eine sprachliche Qualifikation zu einer Verbesserung dieser Qualifikation bei? Diese Frage gibt sich schlicht, hat es aber in sich. Einfach zu beantworten wäre sie nur dann, wenn es eine allgemein akzeptierte sprachdidaktische Theorie gäbe, in der Begriffe wie "explizite Kenntnis" und "Sprachliche Qualifikation" klar bestimmt sind und die darüber hinaus die Forschungsmethode angibt, mit der man zu akzeptierten Antworten auf die gestellte Frage gelangt. In der Terminologie von Kuhn (1962) formuliert: Man benötigt das Paradigma einer 'normalen Wissenschaft', um die aufgeworfene Frage eindeutig zu verstehen und methodisch gesichert beantworten zu können. Die Schwierigkeiten, die mir das Thema dieser Sektion bereitet, beruht darin, dass - in meiner Sicht - ein solches Paradigma erst noch ausgearbeitet und akzeptiert werden muss. Ich möchte in meinem Diskussionsbeitrag diese Schwierigkeiten näher erläutern und einen Lösungsvorschlag unterbreiten, der in die Richtung eines neuen Paradigmas für die sprachdidaktische Theoriebildung zielt.

### 1. Bedenken gegen das empirisch-analytische Theoriemodell

Der Behauptung, dass ein sprachdidaktisches Forschungsparadigma erst noch ausgearbeitet werden muss, wird von allen denjenigen widersprochen werden, die auf der Grundlage einer psychologischen Tradition ein empirisch-analytisches Modell für die Sprachdidaktik akzeptiert haben. Diesem Modell gemäss wird der Komplex sprachlicher Lernsituationen und Lernprozesse in Faktoren analysiert, zwischen denen bestimmte stochastische Beziehungen hypothetisch formuliert und in empirischen Experimenten überprüft werden. Bezogen auf

unsere Fragestellung bedeutet dies:

- Der Komplex sprachlicher Qualifikationen ist ebenso wie der Komplex der expliziten Kenntnis in empirisch kontrollierbare Faktoren zu analysieren
- Über die Beziehungen zwischen diesen Faktorengruppen sind Hypothesen in der Form von Wahrscheinlichkeitsaussagen zu entwickeln.
- Testsituationen, in denen die Hypothesen falsifizierbar sind, müssen entworfen und auch zur Erprobung der Hypothesen durchgeführt werden.

Dass die Faktoren der Analyse 'empirisch kontrollierbar' sein müssen, ist nicht gleichzusetzen mit der Forderung nach einem rigiden Behaviorismus; empirische Kontrollierbarkeit ist auch dann gegeben, wenn empirisch bestimmbare Indikatoren expliziert sind, die *eindeutig* im Sinne bestimmter Faktoren interpretiert werden können.

Ich möchte auf zwei Bedenken gegen das empirisch-analytische Forschungsmodell hinweisen, die mir in diesem Zusammenhang besonderes Gewicht zu haben scheinen:

Das eine Problem entsteht daraus, dass im empirisch-analytischen Theoriemodell die Deutungsleistung des kommunizierenden Subjects nicht angemessen rekonstruiert werden kann. Der sprachliche Lernprozess nämlich ist unbestreitbar eine Leistung des lernenden Subjekts; für diese Leistung ist nicht von Bedeutung, was ein Forscher für sprachliche Qualifikation hält, sondern allein das, was es *selbst* als qualifizierte sprachliche Leistung *interpretiert*. Entsprechendes gilt für den Komplex der 'expliziten Kenntnis': Auch deren Relevanz für die Lernleistung ist abhängig von der *Deutung des Lernenden* und nicht von der Begriffsexplikation einer Sprachtheorie, die mit dem Alltagswissen des Lernenden nicht vermittelt ist. Die Validität empirisch-analytischer Untersuchungen ist davon abhängig, ob die in die Faktorenanalyse eingehende Bedeutungszuschreibungen von

Indikatoren der Deutung des lernenden Subjekts entsprechen. Das empirisch-analytische Modell setzt also eine Rekonstruktion der Deutungsleistungen des Lerners voraus, kann diese aber selbst nicht kontrolliert leisten, weil dazu ein hermeneutisches Theorieverständnis notwendig ist, das dem empirisch-analytischen widerspricht. Hinzu kommt, dass beispielsweise in der Sprachphilosophie, im symbolischen Interaktionismus, in der Soziolinguistik die *Situationsgebundenheit* der Interpretation sprachlicher Zeichen herausgearbeitet worden ist. Das bedeutet, dass von einer Rekonstruktion der Deutungen des lernenden Subjekts generelle Ergebnisse empirisch-analytischer Forschung in dem Ausmass an Gültigkeit verlieren, in dem sie über die Testsituationen hinaus verallgemeinert werden.

Das andere Problem entsteht aus der institutionalisierung sprachlicher Lernprozesse im Schulunterricht. Diese Institutionalisierung äussert sich in einer *Ritualisierung* der sprachlichen Kommunikation, die auch die sprachlichen Lernprozess und ihre Bedingungen von Grund auf prägt und damit von nicht institutionalisiertem Spracherwerb grundlegend unterscheidet. Was in der Schule als "sprachliche Qualifikation" und als "explizite Kenntnis" gilt, wird bestimmt von der Ritualisierungstradition des Sprachunterrichts (für diese Tradition werde ich noch ein Beispiel anführen). Auch hier ist die Validität empirisch-analytischer Forschung davon abhängig, dass ihre eigene Bedeutungszuschreibung der Ritualisierungstradition entspricht. Sie setzt also die Rekonstruktion dieser Tradition voraus, die sie wiederum selbst nicht leisten kann, sondern einer hermeneutisch orientierten Theorie überlassen muss.

Zusammenfassend etwas genauer formuliert: Was bisher in den Vorhöfen der Heuristik als individuelles Entdeckungsproblem des kreativen Wissenschaftlers angesehen wurde, gehört ins *Zentrum* der methodisch gesicherten Theoriebildung; vor der kontrollierten Entwicklung von Verallgemeinerungen muss die *kontrollierte Rekonstruktion von Deutungsleistungen* theoretisch fundiert werden. Dabei bleibt offen, wie seriös die Forderung nach Verallgemeinerung angesichts der nicht zu bezweifelnden Situationsbezogenheit von Deutungen noch erhoben werden kann.

## 2. Zur Rekonstruktion der Deutungen von 'expliziter Kenntnis' und 'sprachlicher Qualifikation'

Die wesentliche Möglichkeit, Deutungsleistungen von Lehrern und Schülern kontrolliert zu rekonstruieren, bietet die Analyse der Kommunikationsprozesse im Sprachunterricht. Damit ist der *Diskursanalyse* - und zwar speziell der Analyse des Diskurses in pädagogischen Institutionen - eine zentrale Rolle bei der Erforschung von Deutungsleistungen zugewiesen. In unserem Zusammenhang muss die Analyse sich auf zwei Fragen richten:

1. Was gilt als sprachlich qualifizierter Redebeitrag? Welche Redebeiträge gelten also als Indikatoren sprachlicher Qualifikation?

2. Was gilt als Explizieren der Kenntnisse über sprachliche Qualifikation? Welche Redebeiträge also gelten als explizit in diesem Sinne?

Der Geltungsanspruch, auf dessen Rekonstruktion diese Fragen zielen, ist recht unterschiedlich, je nach dem, wessen Standpunkt man in der Analyse einnimmt. Die *Institution Schule* erhebt durch ihren Agenten, den *Lehrer*, Geltungsansprüche an Form und Inhalt des Sprachunterrichts, wie sie sich in einer langen Tradition didaktischer Modellbildung, Lehrplanentwicklung, schulischen Alltagswissens herausgebildet haben (Beispiel: Jedes Sprachbuch formuliert Ansprüche darauf, was als "sprachliche Qualifikation" und "explizite Kenntnis" zu gelten hat, die Analyse des Unterrichtskurses gibt Aufschluss darüber, wie diese Ansprüche im Unterricht eingelöst werden). Aufgrund seiner konsolidierten sprachlichen Kompetenz hat ebenfalls jeder *Schüler* Geltungsansprüche in Hinblick auf "explizite Kenntnis" und "sprachliche Qualifikation", die seine Deutung des Sprachunterrichts bestimmen und damit auch auf den sprachlichen Lernprozess Einfluss nehmen. Aus einer dritten Perspektive bestimmt die *sprachwissenschaftliche Theorie* das Problem: Sie beantwortet die Fragen nach "sprachlicher Qualifikation" und "explizite Kenntnis" aufgrund der in der Forschergemeinschaft akzeptierten Explikationen des entsprechenden Gegenstandsbereichs.

Das Problem, über das die schlichte Ausgangsfrage: "Trägt explizite Kenntnis über eine sprachliche Qualifikation zur Verbesserung dieser Qualifikation bei?" unbekümmert hinweggeht, besteht nun darin: in jeder der drei genannten Perspektiven ergibt sich für die Deutung von "sprachlicher Qualifikation" und "expliziter Kenntnis" ein vollkommen unterschiedliches Bild. In der Institution Schule haben sich ebenso wie in der Sprachwissenschaft Redeweisen über "sprachliche Qualifikationen" entwickelt, die nicht nur untereinander sich grundsätzlich voneinander unterscheiden, sondern auch beide - und hier liegt die grosse Schwierigkeit - ausserhalb des Verstehenshorizonts der Schüler liegen.

Was oberflächlich betrachtet wie eine homogene Kommunikationsgemeinschaft aussieht, zerfällt bei näherem Hinschauen in mehrere Subkulturen, zwischen denen Verständigung kaum mehr möglich scheint. Diese These möchte ich an einem Beispiel veranschaulichen. Ein Schüler der 3. Grundschulklasse trennt in einem Diktat am Zeilenende völlig richtig das Wort *Donners-tag*. Die korrigierende Lehrerin findet diese Trennung falsch, ersetzt sie durch *Donner-stag* (was eindeutig inkorrekt ist) und schreibt als Regel unter das ganze Diktat: "Trenne nie *st*, denn es tut ihm weh!" Der Lehrerin (als Agentin der Institution Schule) unterläuft in diesem Beispiel der Fehler, dass sie - verleitet von einer gängigen "Regel" für die Silbentrennung im Deutschen - die korrekte Trennung *Donners-tag* als falsch anstreicht und durch die falsche Trennung *Donner-stag* ersetzt. Allerdings soll das Beispiel nicht dazu dienen, Lehrer auf ihre Irrtümer festzunageln; vielmehr geht es darum, die Bedingungen zu klären, unter denen ein solcher Irrtum überhaupt zustande kommen kann. Die wesentliche Rol-

le fällt hier der "Regel" "Trenne nie *st*, denn es tut ihm weh!" zu, Stellvertreter für eine grosse Anzahl von *Merksätzen* ("Alles, was man greifen kann, fängt mit einem Grossen an!", einem grossen Anfangsbuchstaben nämlich usw. usw.), die der muttersprachliche Unterricht in langer Tradition entwickelt hat, um Problemfälle des sprachlichen Lernprozesses anschaulich erklären zu können. Diese Merksätze haben (im Sinne der Wissenschaftstheorie von Kuhn) paradigmatische Kraft bekommen: Sie bestimmten die Erfahrung von Problemen des sprachlichen Lernprozesses („Probleme gibt es dort, wo auch Merksätze bestehen“) ebenso wie die Lösungsstrategien, die sich anerkanntermassen "bewährt" haben. Dieses "sich anerkanntermassen bewährt haben" allerdings stellt sich schnell als Vorurteil einer blind gewordenen, der Komplexität sprachlicher Qualifikationen und ihrer Explikation hilflos gegenüberstehenden Unterrichtstradition heraus. Allgemeiner (und sicherlich überspitzt) als These formuliert: die paradigmatischen Muster des Muttersprachunterrichts sind zu Ritualen erstarrt, die Problemstellungen und Problemlösungen im Vorhinein so fixieren, dass gerade die relevanten Bereiche des sprachlichen Lernprozesses offensichtlich inadäquat wahrgenommen und bearbeitet werden; die Anomalien (wieder im Sinne Kuhns) spielen eine so bedeutende Rolle, dass die bissige These von Sprachverlust (statt des Spracherwerbs) im muttersprachlichen Unterricht immer mehr Anhänger findet. Ich möchte den Grundgedanken meiner Analyse noch einmal am bereits dokumentierten Beispiel veranschaulichen: Der Merksatz "Trenne nie *st*, denn es tut ihm weh!" gilt nur für die Fälle der *st*-Trennung, in denen weder eine Wortgrenze (wie bei *Donners-tag*) noch eine Morphemgrenze (wie bei *reis-te*) zwischen *s* und *t* steht. Während der Merksatz also für einen grossen Teil der *st*-Trennungen - für Grundschüler anschaulich formuliert - durchaus sinnvoll verwendbar ist, hat er sich in der Praxis des Unterrichts zur allgemein gültigen "Regel" entwickelt, der *alle st*-Trennungen unterworfen sind. Die Analyse des Beispiels verallgemeinert: Indem aus einer "Eselsbrücke für die Kleinen" ein paradigmatisches Element des muttersprachlichen Unterrichts wird, gefriert der Merksatz - in seiner Leistungsfähigkeit völlig überfordert - zu einem Ritual pädagogischen Handelns, das Problemstellungen und Problemlösungen des muttersprachlichen Unterrichts im Vorhinein fixiert und so in einer Reihe von Fällen (eben jenseits der Leistungsfähigkeit des ursprünglichen Merksatzes) zu Anomalien der pädagogischen Praxis führt. Speziell auf das Problem dieses Beitrags bezogen: Das Ritual führt zu einer unangemessenen Explikation der *st*-Trennung und damit zu einer inadäquaten Bestimmung sprachlicher Qualifikation im Fall *Donners-tag*. Dabei muss man sich in der Tatsache bewusst sein, dass das angeführte Beispiel kein Einzelfall, sondern - meiner Einschätzung nach - repräsentativ ist für die Unfähigkeit der Muttersprachdidaktik "sprachliche Qualifikation" angemessen "zu explizieren". Beim gegenwärtigen Stand der Diskussion ist diese Aussage nicht mehr als eine Absichtserklärung, Rituale der Explikation sprachlicher Qualifikationen, die Problemstellung und Problemlösung der Muttersprachdidaktik paradigmatisch prägen, eingehend zu untersuchen.

Ein Blick in die Handbücher der Sprachdidaktik zeigt, dass eine solche Untersuchung Plausibilitätsüberlegungen auf ihrer Seite hat: Sogar der "Duden", das von Staats wegen verbindliche Handbuch für die deutsche Rechtschreibung, folgt dem beschriebenen Ritual für die Regelung der *st*-Trennung, verzichtet also auf eine angemessene Explikation des Phänomens.

Wenn Deutungen aus der Perspektive der Institution Muttersprachunterricht "inadäquat" genannt wurden, dann geschah dies aus der Sicht sprachwissenschaftlicher Theoriebildung. Aus diesem Blickwinkel wäre zum Beispiel *Donners-tag* das Folgende zu sagen:

- Trennungsregeln operieren über Schreibsilben (und keineswegs über Sprechsilben, wie durchgängig behauptet wird): Getrennt wird an Schreibsilbengrenzen.
- Schreibsilbengrenzen werden dadurch definiert, dass von jedem Vokal (oder auch Diphthong) eines Wortes aus die Konsonantenkombination *vor* dem Vokal bestimmt wird, die derselben Schreibsilbe wie der Vokal angehört.
- Beispiel: Die Konsonantenkombination *st* vor einem Vokal gehört mit *beiden* Komponenten zur Schreibsilbe dieses Vokals, es sei denn, dass zwischen *s* und *t* eine Wortgrenze (wie bei *Donners-tag*) oder eine Morphemgrenze (wie bei *reis-te*) liegt: in diesen beiden Fällen zählt nur *t* zur Schreibsilbe des Vokals.
- Gegenbeispiel: Bei der Konsonantenkombination *sp* vor einem Vokal gehört nur die Komponente *p* zur Schreibsilbe dieses Vokals, es sei denn, dass vor *sp* eine Wortgrenze liegt: in dem Fall zählen beide Komponenten *sp* zur Schreibsilbe des folgenden Vokals.

Die analytische Skizze zeigt bereits: Trennungsregeln des Deutschen sind sehr komplex; da sie Definitionen von 'Schreibsilbe', 'Wortgrenze', 'Morphemgrenze' usw. implizieren, müssen sie, wenn sie adäquat sein sollen, so theorieorientiert formuliert werden, dass sie zu ihrem Verständniss eine sprachwissenschaftliche Grundausbildung voraussetzen. In der Schule können sie bestenfalls einen Platz in der Wissenschaftspropädeutik der letzten Schuljahre, keinesfalls aber Raum im Unterricht der Grundschule beanspruchen. Sicherlich ist es kein Zufall, dass - soweit ich dies beurteilen kann - kein Sprachbuch und auch kein Lehrerhandbuch seinen Lesern eine akkurate Explikation der deutschen Trennungsregeln zumutet, ja, dass durchgängig in der Muttersprachdidaktik auf eine Explikation der formalen Strukturen "sprachlicher Qualifikation" verzichtet wird (dass die *Beherrschung* dieser formalen Strukturen ohne weiteres für selbstverständlich gehalten wird ist, ist meiner Meinung nach ein eklatanter Verstoß gegen die pädagogische Moral!).

Die Beispielanalyse (aus der Perspektive der Institution Schule ebenso wie aus der Perspektive der Sprachwissenschaft) soll zwei *Thesen* verdeutlichen:

1. Die Rituale des Sprachunterrichts, die das Reden im Unterricht über sprachliche Strukturen prägen, verhindern, dass die Struktur sprachlicher Qualifikationen angemessen expliziert werden kann. Die Ritualisierung verhindert es auch, angemessene Kriterien für die Beurteilung "qualifizierter" Sprachverwendung zu entwickeln.

2. Die Explikationen der Sprachwissenschaft sind wegen ihres komplexen, theoriegebundenen Charakters nicht mit dem Sprachverständnis der Lerner zu vermitteln.

Es ist sicherlich nicht statthaft, aus diesen beiden Thesen weitreichende Schlussfolgerungen zu ziehen: Die Plausibilität einer Beispielanalyse gibt Aufschluss über die Grundstruktur eines Problems, lässt aber keine gültigen Verallgemeinerungen zu. Für den Fall allerdings, dass beide Thesen sich in weiteren Analysen des ange deuteten Typs weiter absichern lassen, ergibt sich die folgende Konsequenz:

3. In der durch die Thesen (1) und (2) beschriebenen Situation des Muttersprachunterrichts kann die Frage "Trägt explizite Kenntnis (Theorie) über eine sprachliche Qualifikation zur Verbesserung dieser Qualifikation bei?" nicht sinnvoll bearbeitet werden, weil die sprachlichen Qualifikationen des Schülers mit den Explikationen des Muttersprachunterrichts und der Sprachwissenschaft aus entgegengesetzten Gründen nicht bruchlos zu vermitteln sind.

Aus der Diagnose, dass zwischen den (nur oberflächlich betrachtet ganz eng verwandten) Subkulturen Muttersprachunterricht, Sprachwissenschaft und Sprachlerner Verständigung über sprachliche Qualifikationen kaum möglich ist, muss man eine schwerwiegende Folgerung ziehen, die ich an dieser Stelle nur andeuten möchte: In der gegebenen Situation ist eine Theorie des Prozesses sprachlicher Qualifikation im Muttersprachunterricht nicht weiter zu entwickeln, weil die notwendige theoretische Aufarbeitung der Lernerperspektive, eben der Deutungen von Unterrichtssituationen als sprachliche *Lernsituationen für mich, den Lerner*, die Vermittlung der drei Perspektiven Sprachunterricht - Sprachwissenschaft - Sprachlerner voraussetzt.

### 3. Zur Rekonstruktion der Lerner-Perspektive

Viel also spricht - so meine ich. - dafür, dass die Explikationen über sprachliche Qualifikation, und zwar sowohl von seiten des Muttersprachunterrichts als auch von seiten der Sprachwissenschaft, ausserhalb des Deutungshorizonts der Schüler liegen und so an deren sprachlichem Qualifikationsprozess vorbeigehen. Eine naheliegende Folgerung wäre nun, nach diesem Befund das Nachdenken über die Ausgangsfrage "Trägt explizite Kenntnis (Theorie) über eine sprachliche Qualifikation zur Verbesserung dieser Qualifikation bei?" mit einer negativen Antwort abzurechnen und zur Erkundung anderer, d.h. impliziter, "untheoretischer" Wege für den sprachlichen Qualifikationsprozess überzugehen. Wenn man dies tut, dann bricht man allerdings mit der Tradition unseres Sprachunterrichts, in dem "explizite Kenntnis" die grosse Hauptstrasse darstellt, über die der Lernprozess geleitet wird, während den Nebenwegen eine untergeordnete, von der didaktischen Planung kaum berücksichtigte Bedeutung zukommt. Verzichtet man also darauf, "sprachliche Qualifikation" auf dem

Lernweg "explizite Kenntnis" zu erweitern, so lässt man das wirklich erprobte Lehrwerkzeug der Schule unbenutzt und überlässt den Mutterspracherwerb den "impliziten" Einflüssen der Kommunikationssituation "Unterricht", einer Situation also, die sich aufgrund ihrer Institutionalisierung weitgehend in dem Ritual des Strukturierens-Reagierens-Evaluierens erschöpft und deswegen als Sprachlernsituation ausgesprochen *restriktiv* wirkt. Ohne eine tiefgreifende Veränderung der Kommunikationsstrukturen im Muttersprachunterricht also muss der Weg des "impliziten" Sprachlernens in der Schule eine Sackgasse bleiben. Die Konsequenz aus dieser Überlegung ist, etwas überspitzt formuliert: Wenn in der gegebenen Situation der Muttersprachunterricht auf den Lernweg der "expliziten Kenntnis" verzichtet, dann verzichtet er - angesichts der Ritualisierung unserer Schule - auf die Förderung des Mutterspracherwerbs überhaupt.

Mangels plausibler Alternativen scheint mir nur ein gangbarer Weg zu bestehen, die Möglichkeiten des sprachlichen Lernprozesses im Muttersprachunterricht zu klären: Man muss die Redegewohnheiten untersuchen, die die *Lerner* entwickelt haben, um über sprachliche Strukturen und sprachliche Qualifikationen zu sprechen. Eine solche Untersuchung hilft, drei Fragen zu beantworten, die für den Spracherwerbsprozess zentrale Bedeutung haben:

1. Was sprechen Lerner als sprachlich qualifiziert oder unqualifiziert an? Was gilt also aus der Perspektive der Lerner als "sprachliche Qualifikation"?
2. Auf welche Weise explizieren Lerner ihre Kenntnisse über Sprachstrukturen? Wie also ist der Deutungshorizont beschaffen, den bisher die Explikationen sowohl des Sprachunterrichts als auch der Sprachwissenschaft verfehlen?
3. In welchen Situationen greifen Lerner zu Explikationen? Welches also sind die Problemsituationen, die sie mit Hilfe ihrer expliziten Kenntnisse über sprachliche Qualifikationen aufzulösen versuchen?

Antworten auf diese Fragen liefert eine *Diskursanalyse* der kommunikativen Prozesse im Muttersprachunterricht, konzentriert auf die Passagen, in denen Schüler über sprachliche Strukturen und sprachliche Qualifikationen reden. Das Beispiel in Figur 1. - an dem die Rekonstruktion der Lerner-Perspektive im Rahmen einer Diskursanalyse verdeutlicht werden soll - stammt aus einem Gespräch von zwei Schülerinnen des sechsten Schuljahres (beide sind zwölf Jahre alt); im Rahmen eines Projekts sind die Schülerinnen damit beschäftigt, ein Buch über Tiere zusammenzustellen.

A	1	ja bei meinen ideen + heute bin ich sehr ideereich	
B			ideen-
A	2	ideereich + kommt von idee	
B		reich nich ideereich	ideenreich heisst
A	3	ich sag ja auch nich ich hab jetzt eine gute ideen	
B		dass	
A	4	sondern ich sag ich hab eine idee	
B			ja ich hab eine idee
A	5		
B		aber es heisst hier ideenreich und nicht das heisst nicht	
A	6		
B		ich bin ideenreich ne + + ah je mehrere ideen + na ja ist	
A	7	nein ich hatte bis jetzt schon zwei gute	
B		ja eine aber nur	
A	8	das war die zweite	
B			

Figur 1: Gespräch von zwei Schülerinnen des sechsten Schuljahres

In einer Analyse der 'zweiten turns', in denen der Sprecher seine Deutung des vorangehenden 'ersten turns' seinem Gesprächspartner ebenso wie dem Analysierenden anzeigt, zeichnet sich aus der (rekonstruierten) Perspektive des Lerner das folgende Bild von "sprachlicher Qualifikation" und "expliziter Kenntnis" ab:

- Anlass zum "Reden über sprachliche Qualifikation" ist, dass B A verbessert (*ideenreich nich ideereich*, Zeile 1 und 2), während A ihm widerspricht (vgl. Zeile 2). Die Explikation antwortet also auf eine *Problem-situation*, in der Schüler B eine Ausserung von Schüler A als *nicht qualifiziert* beurteilt.
- Als unqualifiziert gilt aus der Sicht von B eine *formale Eigenschaft* der Ausserung von A, nämlich das Fehlen des 'Fugen-n' im Wort *ideereich*. Im vorliegenden Dialog wird "sprachliche Qualifikation" also auf der Ebene der formalen sprachlichen Struktur thematisiert.
- Eine sehr elementare Strategie der Explikation findet sich in der 'dogmatischen Verbesserung': *es heisst hier ideenreich und nicht ideereich* (vgl. Zeile 5 und 6). Diese Strategie benutzt das eigene intuitive Urteil über die Wohlgeformtheit sprachlicher Strukturen, verzichtet jedoch auf weitere Begründung. Jeder native speaker kann solch eine 'dogmatische Verbesserung mit gleichen Mitteln beantworten: Urteil steht dann gegen Urteil, so dass der Streitpunkt nur durch Berufung auf eine Autorität ausgeräumt werden kann (in der Rolle des Lehrers verbinden sich in der Regel verbessernder native speaker und Autoritätsperson, so dass die Notwendigkeit einer *Begründung* sprachlicher Urteile gar nicht erst entsteht).

- Die Explikationsstrategie 'Begründung durch Ableitung' wird durch A in Zeile 2 angewandt: *ideereich + kommt von idee*. Diese Strategie ist aus dem Repertoire des Muttersprachunterrichts genommen, der morphologische Zusammenhänge so erklärt: *Häuser von Haus, älter von alt* usw. Die Strategie ist dort erfolgreich, wo die strukturellen Beziehungen zwischen verwandten Wörtern und Wortformen morphologischen Regeln unterliegen (da dies bei *ideenreich* nicht der Fall ist, verfehlt hier die Strategie ihren Begründungszweck).
  - Die Explikationsstrategie 'semantische Begründung' wird in Zeile 6 von B jedenfalls angedeutet: *ah ja mehrere ideen*. Da also das Wortbildungsmorphem *-reich*, mit dem im Deutschen Adjektive aus Substantiven gebildet werden, die Bedeutung 'viel von' hat, muss das Substantiv, mit dem zusammen es ein Adjektiv bildet, im Plural stehen: *farbenreich, kinderreich, blätterreich* usw. Diese zunächst plausible Ueberlegung ist deswegen nicht richtig, weil die Bedeutung von *-reich* keinen Niederschlag in einer morphologischen Regel gefunden hat derart, dass das dazugehörige Substantiv immer im Plural stehen muss: *fischreich, volkreich, grasreich* usw.
  - Die Strategie 'semantische Begründung' geht in Zeile 7 bruchlos über in die Explikationsstrategie 'Begründung vom Sachverhalt her': *na ist ja eine aber nur - also ideereich: nein ich hatte bis jetzt schon zwei gute - also ideenreich*. Die morphologische Struktur wird abhängig gemacht vom Sachverhalt, über den gesprochen wird.
- Wiederum geht es mir nicht um die Entwicklung allgemeiner Hypothesen, sondern um die Verdeutlichung des Problems: Die Beispielanalyse veranschaulicht den Horizont, in dem Lerner "sprachliche Qualifikation" deuten und in dem sie sprachliche Strukturen "explizieren". Greifbar wird, warum zwei Schülerinnen ein formales sprachliches Problem nicht lösen können - greifbarer wird aber gleichzeitig, wie das problembezogene "Herumprobieren" und "Herumargumentieren" der Schülerinnen in einem ebenso problemorientierten "experimentellen Sprachunterricht" so weiterentwickelt werden kann, dass Explikationsstrategien aufgebaut werden, die Probleme sprachlicher Qualifikation klärbar machen. Ich deute wichtige Fragen an: "Wer von den beiden hat denn nun recht?" - "Wo erhält man in Streitfällen eine zweifelsfreie Antwort?" - "Gibt es eine Begründung, warum die richtige Form so und nicht anders heisst?" - "Welche Möglichkeiten seht ihr, solch eine Begründung selbst herauszufinden?" - "Wie kann man testen, ob solch eine Begründung auch stichhaltig ist?" usw. Die Beispielanalyse lässt vermuten, dass solche Fragen im Deutungshorizont zwölfjähriger Schüler liegen (dies ist ja die Voraussetzung dafür, dass sie sinnvoll gestellt werden können); ob diese Vermutung auch zutrifft, kann man erst in einer diskursanalytischen Fallstudie zu dem Muttersprachunterricht, in dem solche Fragen gestellt und beantwortet werden, untersuchen. Ob solche Fragen tatsächlich erfolgreiche Explikationsstrategien provozieren und ob diese "expliziten Kenntnisse" tatsächlich auch den Pro-

zess "sprachlicher Qualifikation" fördern - auch dies muss sich in einer solchen Fallstudie zeigen.

#### 4. Zum Forschungskonzept

Als Ausgangspunkt dieses Beitrags diente die These, dass das Paradigma der Wissenschaft erst noch ausgearbeitet und akzeptiert werden muss, in der die Frage nach dem Zusammenhang zwischen "sprachlicher Qualifikation" und "expliziter Kenntnis" sinnvoll bearbeitet werden kann. Abschliessend möchte ich einige Züge dieses Paradigmas so wie sie sich aus meinen Überlegungen schrittweise ergeben haben, in Thesen zusammenfassen.

1. Dem übergreifenden pädagogischen Interesse dieser Forschungsarbeit gemäss muss die Rekonstruktion der Lernerperspektive den Ausgangspunkt bilden. Erster Untersuchungsschritt ist eine Diskursanalyse solcher Abschnitte aus dem Muttersprachunterricht, in denen Schüler Probleme sprachlicher Strukturen und sprachlicher Qualifikationen zu klären versuchen. Dieser Schritt hat die Funktion einer *Exploration*. Diese erlaubt die Entwicklung von Vorannahmen, die vom Lerner aus argumentieren und nicht schon von vornherein völlig von der sprachwissenschaftlichen Theoriebildung auf der einen Seite und der Tradition des Muttersprachunterrichts auf der anderen Seite geprägt sind.
2. An der Exploration orientiert sich die *pädagogische Planung*, die auf der Basis bestimmter *Vorannahmen* über den sprachlichen Qualifikationsprozess der Schüler Handlungsbedingungen für den Lehr-Lern-Prozess entwirft und in Materialien, Stundenentwürfen, Arbeitsaufträgen usw. konkretisiert. Diese Vorannahmen treten an die Stelle der Hypothesen in der empirischen-analytischen Forschung; die Vorannahmen antizipieren unmittelbar Verstehensleistungen der Schüler (in der geplanten Unterrichtsstunde) und mittelbar die Entwicklung sprachlicher Qualifikationen des Schülers auf ein bestimmtes Ziel hin. Ob dieses Ziel erreicht wird, hängt davon ab, ob sich die Vorannahmen der pädagogischen Planung auch in der Unterrichtspraxis bewähren.
3. In der *Inspektion* des geplanten Unterrichts zeigt sich ob, die in der Exploration entwickelten und in der pädagogischen Planung konkretisierten Vorannahmen über die Verstehensleistungen der Lerner im Kommunikationsprozess zwischen Lehrer und Schülern auch tatsächlich eingelöst werden. Die Inspektion vollzieht sich in den Schritten der *teilnehmenden Beobachtung*, der *Dokumentation* von Kommunikationsprozessen (Audio und Videoaufnahmen, Transkriptionen usw.) sowie der *Analyse* dokumentierter *Diskurse*. Die Diskursanalyse versucht, zwei Fragen zu beantworten:
  - Werden die Vorannahmen über Verstehensleistungen der Lerner in der Unterrichtskommunikation tatsächlich auch eingelöst? Bewähren sich also diese Vorannahmen - empfehlen sie sich für

die weitere pädagogische Planung des Muttersprachunterrichts?

- Welches sind die zugrunde liegenden Bedingungen, die die Verstehensleistungen der Lerner konstituieren?
4. Wenn bestimmte Vorannahmen sich in der Inspektion bewähren, weil die Diskursanalyse deutlich ihren Zusammenhang mit konstitutiven Bedingungen der Lernerkommunikation erweist, dann empfehlen sich diese bewährten Vorannahmen, für die weitere Verwendung in der zukünftigen pädagogischen Praxis (des Planens und Unterrichtens). *Allgemeine Gültigkeit* der Analyseergebnisse beruht also auf zweierlei: auf der Reichweite der konstitutiven Bedingungen des Verstehens und der Übernahme planungsrelevanter Vorannahmen in weiten Kreisen des Muttersprachunterrichts.

Das Charakteristische dieses Forschungskonzepts ist in der Integration der Perspektiven des Lerner, des Sprachunterrichts und der Theoriebildung über den sprachlichen Qualifikationsprozess zu sehen. Diese Integration ist möglich durch die Identität der *Problemsituation*, auf die alle drei Perspektiven gerichtet sind; der sprachliche Lernprozess entzündet sich an Situationen, die einen Konflikt mit der bisher erworbenen sprachlichen Qualifikation provozieren; die pädagogische Planung zielt darauf ab, solche Konfliktsituationen im Muttersprachunterricht zu konstituieren; die sprachwissenschaftliche Theoriebildung rekonstruiert "hinter" dem Konflikt die konstitutiven Bedingungen sprachlicher Verständigung, die sich erst über den "Unglücksfall" nicht erfüllter Kommunikationsbedingungen erschliessen lassen.

#### Bibliographie

##### Zur wissenschaftstheoretischen Basis:

Fleck, L.: *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Basel, 1935. 2. Aufl. Frankfurt/M., 1980.

Kuhn, T.S.: *The Structure of Scientific Revolutions*. 2. ed. Chicago, 1970.

##### Zum Deutungsproblem in den Sozialwissenschaften:

Berger, H.: *Erfahrung und Gesellschaftsform*. Stuttgart, 1972.

Blumer, H.: *Symbolic Interaction*. Englewood Cliffs, 1969.

Cicourel, A.V.: *Cognitive Sociology*. Harmondsworth, 1973.

Terhart, E.: *Interpretative Unterrichtsforschung*. Stuttgart, 1978.

##### Zur linguistisch orientierten Unterrichtsforschung:

Goeppert, H.C. (ed.): *Sprachverhalten im Unterricht*. München, 1977.

Herrlitz, W.: "Kommunikation im pädagogischen Kontext". In: Bauersfeld, Heymann & Lorenz (eds.): *Untersuchungen zum Mathematikunterricht*. Köln, 1981, p. 42-65.

Herrlitz, W.: "Pragmatische Schemata im Unterricht". In: Ehlich & Rehbein (eds.): *Linguistische und ethnomethodologische Analysen von Kommunikation in Schule und Hochschule*. Tübingen, 1982.

Mehan, H.: "Structuring School Structure". *Harvard Educational Review*, 48 (1978), p. 38-64.

Streeck, J.: "Sandwich, Good for you. – Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule". In: Dittman (eds.): *Arbeiten zur Konversationsanalyse*. Tübingen, 1979, p. 235-257.