

1 Die Notlage um den reflexiven Arbeitsbereich des Deutschunterrichts

Der deutsche Sprachunterricht ist tot, und viele wünschten ihn längst begraben.

Leo Weisgerber, Das Tor zur Muttersprache, 1950

Den Grammatikunterricht aber gibt es nach wie vor in seiner skandalösen Zwecklosigkeit.

Hans Jürgen Heringer, in: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 1995

Es ist in sprachdidaktischer Theoriebildung, aber auch in Lehrplänen und Schulbüchern, weitgehend üblich, drei große Aufgabenbereiche muttersprachlichen Unterrichts zu unterscheiden:

1. sprechen und schreiben zu lehren,
2. Äußerungen und Texte verstehen zu lehren,
3. über Sprachliches reflektieren zu lehren.

Der dritte Aufgabenbereich war und ist der uneinheitlichste und umstrittenste; manche wollen ihn gar in die beiden anderen integrieren. Nach Meinung der meisten Lehrer jedoch besteht er schlicht und einfach aus Grammatikunterricht (vgl. Homberger 1993). Offiziell heißt der Bereich schon seit einigen Jahrzehnten „Sprachreflexion“ oder „Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch“. Das hat praktisch wenig geändert: die Tätigkeiten der Lehrer blieben dieselben.

Hubert Ivo und Eva Neuland haben 1991 eine Untersuchung über „grammatisches Wissen“ verschiedener Bevölkerungsgruppen in der BRD vorgelegt. Ihr Ergebnis fassen sie selbst „holzschnittartig“ so zusammen:

Die Befragten wissen wenig von der Grammatik ihrer Muttersprache, mögen sie nicht sonderlich und erinnern sich nicht gern an ihren Grammatikunterricht, halten aber daran fest, dass Grammatikunterricht sein muss, und geben hierfür unterschiedliche Gründe an, die sich in ihre Aussagen insgesamt nicht nahtlos einpassen. Dies gilt für die aus dem Berufsleben Ausgeschiedenen in gleicher Weise wie für diejenigen, die sich auf den Beruf noch vorbereiten; wobei die Jüngeren der Befragten nicht weniger nachdrücklich als die Älteren die Notwendigkeit grammatischer Unterweisung betonen und die älteren Befragten im Wissen den jüngeren nicht voraus haben. Die Einstellung zu Grammatik scheint für diejenigen Befragten, die in schriftnäheren Berufen arbeiten, durch den Kontrast von Korrektheit und Fehlerhaftigkeit bestimmt und mit der sozialen Erfahrung von Fehler und „schlechtem Eindruck“ einherzugehen. Auch diejenigen, die in schriftferneren Berufen arbeiten, erwarten von der Beschäftigung mit Grammatik vorrangig Kenntnisse, die sich in Alltags-

tuationen als nützlich erweisen. Dabei ist die Diskrepanz zum vorhandenen Erkenntnisstand besonders auffällig. (S. 437)

Aus der genaueren Auswertung geht hervor:

- Grammatisches Wissen wurde im Deutschunterricht so gut wie gar nicht dauerhaft erworben;
- Anwendungsmöglichkeiten sind nicht bekannt;
- der Unterricht war unangenehm.
- Was er wirklich vermittelte, war ein diffuses Gefühl seiner Wichtigkeit.
- Die Meinungen der Leute zum Nutzen grammatischer Kenntnisse für Privatsphäre und Beruf widersprechen total ihren eigenen Erfahrungen, und sie merken es nicht.
- Dies alles gilt für Junge und Ältere gleichermaßen.

Wie ist es möglich, dass trotz solcher Erfahrungen und Erkenntnisse alles beim alten bleibt? Auf diese Frage kann es keine allgemeingültige Antwort geben, sondern nur politische Erklärungen:

Ich interpretiere meine Erfahrungen und Erkenntnisse vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Sprachreflexion ein institutionalisierter Bereich staatlichen Unterrichts sein soll. Die Lehrpläne der 16 Bundesländer eröffnen unterschiedlich große Spielräume, innerhalb deren die *Beteiligten* (Didaktiker, Lehrer, Sprachwissenschaftler) zwischen Einstellungen, Theoriemodellen, Zielen, Aufgaben und Methoden wählen können. Meine Erklärung der Notlage im reflexiven Aufgabenbereich des Deutschunterrichts beginnt auf allgemeinsten Ebene bei den „Leuten“, zeigt dann die besonderen Ursachen bei „den Lehrern“ auf und zielt schließlich auf die einander widersprechenden Positionen der Sprachdidaktik.

a) **Die Leute** sind Sprachlichen 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 um so rigider, je weniger die geltenden Formen durch Regelwissen und grammatische Forschungsmethoden erklärt werden können. Sprachwissenschaftlich Geschulte suchen auffallende ungewohnte Formen durch Befragung verschiedener Erklärungsmodelle als *möglich* oder *unmöglich* (nach geltenden Regeln) zu erklären. Das führt zu der paradox klingenden Einsicht, dass ein normatives Urteil so rigide vorgetragen werden *muss, weil* jede Erklärungskennntnis 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.

b) **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; überfordert von der Kompliziertheit der studierten Konzeption und nicht überzeugt von ihrer Anwendbarkeit fühlen sie sich im Stich gelassen von den heterogenen, einander widersprechenden Vorschlägen der Sprachdidaktik, letztlich auch ohne klare Orientierung gelassen von den Lehrplänen, die – weil sie vielfältigen Meinungen in den Kommissionen entsprechen müssen – krass Widersprüchliches einfach untereinander schreiben.¹ Im Kollegium, in der Fachkonferenz stoßen dann unter Handlungsdruck diese unsicheren, aber normativ eingestellten Lehrer zusammen; selbst eine gemeinsame Überzeugung von Erziehungszielen fehlt zur Diskussion des Verfügbaren. Im Unterricht führt ihre normative Einstellung nur zu Schwierigkeiten, ihre Belehrungen kommen nicht wie gewünscht an, und auf die Fragen der Schüler nach dem Sinn wissen sie keine glaubwürdigen Antworten. Und zur Fortbildung fehlt den meisten Lust und Zeit.

c) In der **sprachdidaktischen Theoriebildung** unterscheide ich folgende politischen Positionen² zur Sprachreflexion im Unterricht:

0. Sprachreflexion/Grammatik ist traditionell ein Bereich des Deutschunterrichts; den brauchen wir weder zu begründen noch zu legitimieren.
1. Es gibt sprachwissenschaftliche Erkenntnisse, die angehende Deutschlehrer studieren müssen; also müssen sie die an Schüler weiterleiten, natürlich zurechtgemacht.
2. Da grammatische Belehrung für normales Sprachhandeln nicht nötig ist, kann man sie nur gebrauchen für die Hinführung zur Schriftsprache; dieser Sinn ist aus der Rolle der Grammatik in der Sprachentwicklung abzuleiten.

¹ Am Beispiel des Primarstufenlehrplans „Sprache“ in NRW von 1985: Der Arbeitsbereich Sprachreflexion „zielt auf eine aktive Auseinandersetzung der Kinder mit fremden und eigenem Sprachgebrauch“, heißt aber „Sprache untersuchen“; als „Aufgabenschwerpunkte“ werden nur pragmatische Probleme genannt wie „Äußerungsabsicht – Äußerungsform, mit Verständigungsproblemen umgehen, Vielfalt von Sprachvarianten, Schrift- und Sprechsprache, Ausdrucksformen“, aber als konkrete Kenntnisse werden verordnet „grammatische Unterscheidungen“ wie Wortarten, Zeitstufen, Satzglieder.

² Ich belege nicht die Positionen mit Namen, was zwar üblich ist, aber zu den üblichen Animositäten führt. Wer das für wichtig hält, lese die Übersichten in Rötzer 1973, Diegritz 1980 und Erlinger 1988.

3. Sprachwissenschaftler müssen Lehrern und Schülern klarmachen, welche schulischen Aufgaben sie mit linguistischen Kenntnissen besser bewältigen können; sprachwissenschaftliche Kategorien sollen sie als inhaltliche Schemata begreifen, unter denen sie ihre Welt erfahren.
4. Die Fachdidaktik muss aufdecken, für welche weiterreichenden Ziele und Zwecke grammatische Unterweisung nützlich sein kann:
 - 4.1 zur allgemeinen geistigen Sensibilisierung;
 - 4.2 zur Bewusstwerdung der eigenen Fähigkeiten als Möglichkeiten;
 - 4.3 zur Verbesserung der Kompetenzen zum korrekten Sprechen und Schreiben sowie zum Analysieren und Verstehen von Äußerungen;
 - 4.4 um Mißverständnisse klären, Korrekturen begründen und gezielter rückfragen zu können;
 - 4.5 um der Sprache gegenüber verantwortlich und kritisch zu handeln;
 - 4.6 zur Verständigung über Normen und Geltungsansprüche;
 - 4.7 zur Entwicklung einer kritischen Rationalität, für Ideologiekritik;
 - 4.8 für alle metakommunikativen Aufgaben;
 - 4.9 für logisches Denken und wissenschaftliches Arbeiten.
5. Die Sprachdidaktik entwickelt und legitimiert in eigener Theoriebildung und Praxis eine anzustrebende Sollensform kommunikativen Lebens und zeigt die Lernprozesse dorthin auf; daraus werden die reflexiven Aufgaben abgeleitet.
 - 5.1 Verstehende Wissenschaften werden zusammengeschlossen, um Bedingungen und Möglichkeiten der Kommunikationsgemeinschaft (Apel) zu erforschen; „Reflexion über Sprache“ deckt nicht nur sprachliche Regeln auf, sondern auch Schemata der Weltauffassung und Interaktion.
 - 5.2 Die Menschen, interessiert an „gelingender Verständigung“ (Habermas), wollen lernen, verständlich, angemessen, wahr und wahrhaftig zu kommunizieren; Sprachreflexion entfaltet ihre bereits darauf gerichteten Tätigkeiten in alltagsweltlicher, theoretischer, ästhetischer und ethisch-politischer Praxis.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Konzeptionen werden die Lehrer ausgebildet, wobei jeweils eine davon professoren- bzw. fachleiterspezifisch als einzig richtige behalten werden muss. Schon bei der nächsten Prüfung kann die verlangte Ansicht wechseln. Und wenn dann die Kinder einfach nicht glauben wollen, woran man bisher kraft Prüfungsordnung festhalten musste, ist die allenthalben festzustellende Unsicherheit erreicht.

Selbst unter Fachleuten für Sprache, Verständigung und deren Vermittlung ist es nicht möglich, so intensiv und so authentisch zu diskutieren, bis sich bestimmte Grundüberzeugungen als allgemein vertretbar herausbilden. Nicht einmal die o.a. Positionen 0 und 1 können als ein für allemal erledigt gelten; wenn jemand Hochschullehrer und womöglich zugleich Mitherausgeber einer Zeitschrift ist, kann er so etwas absondern. Die meisten der unter

Position 4 aufgezählten Behauptungen haben sich empirisch als nicht haltbar erwiesen; da sie aber als „Lernziele“ sich so schön anhören, werden sie weiter mitgeschleppt. Und die Positionen 2 und 3 könnten mit wissenschaftstheoretischen Argumenten als irrelevant für die didaktischen Probleme der Sprachreflexion erkennbar werden; so interessant Sprachgeschichte und die Anwendungsnotwendigkeiten der Sprachwissenschaften sein mögen, so wenig lösen diese Ansätze die Reflexionsprobleme der Lernenden. Diese werden nur in der Position 5.2 ernstgenommen.

d) Grammatisches Wissen ist „Träges Wissen“ Schließlich werden die *lerntheoretischen Erklärungen* aufschlußreich: Grammatisches Wissen ist „Träges Wissen“ (Renkl 1996). Bei der Erläuterung dieser Tatsache wird sich zeigen, dass alle *Erklärungsansätze* auf das Problem mangelnder Praktizierung grammatischen Wissens zurückzuführen sind: Grammatisches Wissen der Lehrer und Schüler ist lückenhaft, nicht anwendungsbezogen, nicht selbst aufgearbeitet, isoliert, als Schulwissen abqualifiziert; es wird uninteressiert gelernt, eine Anwendungsmöglichkeit wird nicht gesehen, nicht geglaubt, nicht gewollt, – meist eben gar nicht mitgelehrt. Kurz: grammatisches Wissen wird nicht aktiver Bestandteil von Handlungsschemata, seien sie alltagspraktischer, theoretischer, ästhetischer oder ethisch-politischer Art.

Der Psychologe A. Renkl führt mehrere Erklärungen für Träges Wissen an:

1. *MetaProzesserklärungen*: Selbst wenn richtiges Wissen vorhanden ist, wird es nicht genutzt, weil die entsprechenden Prozeduren der Anwendung fehlen, etwa die der Integration in die spezifischen Aufgaben des Aufsatz- oder Literaturunterrichts. Die Prozeduren der Anwendung werden zudem als unangenehm, zeitaufwendig, schwierig erahnt. Da die sprachreflexiven Aufgaben nicht mit den Handlungsschemata des Schreibens, Sprechens und Verstehens gekoppelt sind, müssten sie jeweils eigens gewollt werden.
2. *Strukturdefiziterklärungen*: Das Wissen selbst ist nicht in einer Form vorhanden, die eine Anwendung erlauben würde; es besteht aus beschriebenen Sprachformen und nicht in der Durchführung von Funktionen.
Handlungssteuerndes Wissen und *verbalisierbares Wissen* sind verschiedene Systeme (mit unterschiedlichen Lerngesetzen!), deren Bezüge aufeinander gar nicht gesehen werden. Z.B. entdecken Kinder den größten Teil der Sprach-Fehler selbständig, können aber die Korrekturen nicht begründen.
Alltagswissen und *Schulwissen* liegen in getrennten Schubladen; richtiges Schulwissen ersetzt die Vorurteile des Alltags über Sprache nicht, und in Anwendungssituationen setzt sich das liebgewordene Vorurteil durch.
3. *Situiertes Wissen*: Wissen ist nie in Form isolierter Bröckchen gespeichert, sondern vernetzt. In einem „Netz“ müssen Merkmale für Sinn, Verwendungszweck, Nutzungsmöglichkeit ... enthalten sein, situative „Anhaltspunkte“ zum Aufrufen des Wissens.

Konsequenzen für die Lehre und den Unterricht fängt man nicht mit „Projektunterricht“ generell und pauschal auf. Nötig wird hingegen ein differen-

ziertes Angebot von Projekten, Lehrgängen und Kursen. Die „Lüneburger“ (Behr u.a. 1975) hatten folgende Projekttypen unterschieden:

- Agitations- und Realzielprojekte,
- Orientierungsprojekte,
- Forschungsprojekte,
- Vergnügensprojekte,

auch als einzelne und kombinierte „Projektstücke“ im Deutsch- oder fächerübergreifenden Unterricht. Solchen Projekt-Intentionen lassen sich die Reflexionsziele leicht zuordnen: Verständigungsprobleme lösen, erkennen, phantasieren, werten und kritisieren.

Ist „Notlage“ nicht übertrieben? Natürlich ist das meine persönliche Wertung, und ich halte es für ein Zeichen dieser Notlage, dass die Erfahrungen mit dem Grammatikunterricht nicht (mehr) als Notlage gewertet werden. Er scheint ein naturnotwendiger Block im Deutsch-Lehrplan zu sein, den man nur noch nach Methoden seiner Vermittlung befragen darf. Meine Gründe kann ich an einem einzigen Dokument dieser Notlage plausibel machen (Boettcher 1995).

a) Als *Beispielsatz* der dort beschriebenen Grammatikstunde dient:

„Das Schlingern des schweren Eidotters bremst die Drehbewegung.“

An diesem Satz sollen die Schüler jedoch nicht etwa anschauliches Schulbuchdeutsch reflektieren, sondern einen Akkusativ bestimmen. Wozu? Keine Frage.

b) Etliche Zeit wendet die Lehrerin an die Aufgabe, „die Drehbewegung“ mit „wen oder was?“ erfragen zu lassen. Auf „was?“ kommen die Schüler schnell, das reicht ihr aber nicht. Jetzt probieren die Schüler mehrere Fragepronomen durch bis zum „warum?“; endlich gerät einer an „wen?“ und wird überschwänglich gelobt: „Ganz toll, das hast du prima gemacht. Oh, das ist toll.“ Wohlgemerkt: das Lob gilt der Frage: *Wen bremst das Schlingern des schweren Eidotters?*

c) Der Sprachdidaktiker, der diesen Unterricht dokumentiert, und der die „Schwierigkeiten bei Lehrern und Schülern gut verstehen“ kann und sie für „veränderbar“ hält, bespricht in den „Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes“ auf über anderthalb Seiten diesen Stundenausschnitt mit vielen pädagogischen und linguistischen Fachwörtern, so dass jeder „Kollege“ mit verständnisvollem Lächeln weiterlesen kann.

Das bezeichne ich als Notlage: Dass niemand aufschreit angesichts dieser Szene wie das Kind aus „Des Kaisers neue Kleider“; dass Millionen von Menschen in Europa wissen, was täglich in Hunderttausenden von Schulklassen Kindern angetan und zugemutet wird, und nicht rufen: „Hört endlich auf!“ – das bezeichne ich als Notlage.

Wer sucht wozu eine „Grammatik-Werkstatt“ auf? Wie allgemein aber die Notlage ist und wie sie noch zementiert wird, muss ich an einem aktuellen Beispiel für verdinglichende Grammatik-Konstruktion zeigen, die überdies noch als schülerorientiert verkauft wird:

Modern ist gemäß „Praxis Deutsch“ im Jahre 1995, in einer „Grammatik-Werkstatt“ zu arbeiten (Eisenberg/Menzel 1995). Wozu? „Einblick in den Bau der Sprache“ ist „so selbstverständlich zu vertreten wie das Ziel des Physik- oder Biologielehrers“ (17). Die Autoren propagieren, im Unterricht „annähernd so vorzugehen, wie dies die Sprachwissenschaft auch tut“ (16); ihr Lehrziel ist: „Menschen sollen an der Aufstellung grammatischer Kategorien beteiligt werden.“ (ebd.)

Wie geht nun „die Sprachwissenschaft“ vor, um „grammatische Kategorien aufzustellen“? Im Abschnitt über „das Adjektiv“ etwa (22f.) schreiben die Autoren im ersten Satz: „Das Deutsche hat Tausende von Adjektiven.“ Schon haben sie also die Kategorie gefunden und können Formklassen unterteilen: *Einsilber, Mehrsilber, abgeleitete, Partizipien*. Sie fahren fort: solche Formklassen aufzuzählen, das würde man im allgemeinen nicht tun; viel näher läge es und viel üblicher sei es, das Adjektiv durch seine Leistung (... bezeichnet Eigenschaften) und durch seine wichtigsten syntaktischen Kontexte zu charakterisieren (*prädikativ, attributiv, adverbial*). Diese „Vorkommen des Adjektivs“ könne man ineinander umformen; das nennen sie „Operationalisierung“. Man könne auch „Vergleichssätze bilden“ wie

Dieser Hund ist so klug wie seine Eltern.

Dieser Hund ist klüger als seine Eltern.

Dieser Hund ist am klügsten von seiner Verwandtschaft.

Jetzt kann der kleine Sprachwissenschaftler in seiner Werkstatt „so etwas wie einen Prototyp“ Adjektiv herausstellen; d.h. jetzt werden die Merksätze diktiert.

„Mit diesen Eigenschaften im Hinterkopf können wir nun recht sicher ...“ ja, was? Wir sind gespannt, jetzt entscheidet es sich, was können wir recht sicher? „...mit der grammatischen Kategorie Adjektiv hantieren“ (22). Hut ab, das ist aufrichtig! Und nun hantieren die Sprachforscher: Sie diskutieren die Probleme (wessen Probleme sind das?), dass Präpositionen auch prädikativ gesetzt werden können, aber nicht attributiv („Die zue Tür“); dass es Wörter (wie „mutmaßlich“) gibt, die wie Adjektive aussehen, aber „nicht wirklich und ganz zu dieser Kategorie gehören“; dass bei einigen Adjektiven kein Komparativ gebildet wird („tot“, „verheiratet“, „geöffnet“). Schlusserkenntnis: „Eine Eigenschaft wie die einfachen Adjektive im Kern der Kategorie bezeichnen die Partizipien also in der Regel nicht, und schon deshalb ist nicht erstaunlich, dass sie nicht deren sämtliche Eigenschaften haben“ (23). Und was ist mit den Substantiven, die Eigenschaften bezeichnen?

Nein, ich betone es, nein, es handelt sich hier nicht um Kabarett, es ist keine Satire; hier schreiben zwei Professoren für Lehrer in der weitest verbreiteten Zeitschrift zum Deutschunterricht! Die schwärzesten Einsichten zur Tragödie des Grammatikunterrichts lassen sich an dieser Realsatire belegen:

- Alle grammatischen Methoden setzen die Kenntnis des Zu-Findenden bereits voraus.
- Alle Fragen sind handlungsirrelevant, dienen nur dem Zweck der System-Konstruktion.
- Operationalisiert wird system-intern.
- Auch anwendbar sind die Befunde nur system-intern.
- Beispielsätze zeigen dem Leser, dass das Beschriebene mit seinen eigenen Spracherfahrungen nichts zu tun hat.
- Weil viele Kategorien auf die Sprache „nicht ganz“ passen, entstehen Probleme. Diese selbstgeschaffenen Probleme zu diskutieren ist der einzige Sinn und Zweck der Grammatik-Konstruktion.

Was weiß man dann, wenn man das weiß?

Wenn diese Werkstatt abhängig wäre von Kunden-Aufträgen, müsste sie ganz anders arbeiten! Aber sie hat überhaupt keinen Kontakt nach draußen. Die Tore stehen weit offen, aber es kommt keiner, es soll auch keiner kommen. Draußen haben die Leute dieselben Materialien, aber sie arbeiten damit. Dass da in der Werkstatt welche hantieren, auch gut dafür bezahlt werden, wissen alle, es kümmert sie aber nicht. In der Kindheit musste jeder die Werkstatt durchlaufen, so mancher Lebenslauf wurde da gekippt; genützt hat es keinem, höchstens etwas unsicher gemacht. Also lässt man die Werkleute weiter hantieren...

Das ist also der vorerst letzte Stand in der Methodik-Geschichte, Grammatikbelehrung für Schüler sinnvoll erscheinen zu lassen. Dabei brauchte man nur einmal zu fragen: 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?

Warum keine Rhetorik? Eine klare Frage dagegen wäre etwa die: Wenn man schon immer so bemüht war, den Wert der Grammatikbelehrung **für** das

Schreiben, Sprechen und Verstehen zu beteuern, warum belehrte man dann eigentlich die Schüler nicht über die *Möglichkeiten des guten und wirkungsvollen Sprachgebrauchs*? Seit der Antike kennt man den Unterschied zwischen Grammatik und Rhetorik: die „ars recte dicendi“ lehrt die Kunst des *richtigen* Sagens; die „ars bene dicendi“ die Kunst des *guten* Sagens. Aber nur die Grammatik hat es geschafft, Lehrstoff des Deutschunterrichts zu werden. Die Rhetorik hingegen ist in der Germanistik zur „Sprecherziehung“ verkümmert, ein Rest im Aufsatzunterricht gelandet. Die wissenschaftlichen Erträge der Rhetorik aber werden in der Sprachpsychologie tradiert und erweitert; und dies Fach müssen angehende Deutschlehrer schließlich nicht studieren.

1977 definierte Bernd Spillner den heutigen Aufgabenbereich der Rhetorik: zu lehren, sprachliche Möglichkeiten auszuwählen, „die eine konkrete Situation adäquat und wirksam bewältigen“ (S. 101). Genug Stoff also, wenn man tatsächlich lehren wollte, was „konkrete Situationen“ so verlangen, was jeweils „adäquat“, „wirksam“ und „bewältigen“ heißen kann. Nun, vieles ist seitdem in die Aufgabenbereiche des „Mündlichen“ und des „Schriftlichen“ eingegangen. Spillner fragt, wieso trotzdem die Grammatik in Linguistik und Schule so breiten Raum einnehmen konnte, die Rhetorik aber als Technik diskriminiert und den Ratgeberbüchern überlassen wurde. Dabei könnte Rhetorik zum Zentrum germanistischer Forschung und Lehre werden, weil sie viele moderne Disziplinen umgreift wie Sprachpsychologie, Sprachsoziologie, Pragmatik, Kommunikationswissenschaft, Sprachhandlungsforschung, Textlinguistik. Spillner traute sich – selbst 1977! – eine direkte Antwort nicht zu; zwischen den Zeilen aber deutet er an, dass eine so konzipierte Wissenschaft dann auch ihre politische und ethische Dimension explizit bearbeiten müsste. Wer Rhetorik betreibt, muss Farbe bekennen!³

³ Das belegen besonders instruktiv die Management-Rhetorik-Seminare und entsprechende Lehrbücher. Ein Sozialphilosoph z.B., der an einer Universität Evangelische Theologie lehrt, liefert in seinem Buch Strategien für gegnervernichtende Argumentation: K.-H. Anton, Mit List und Tücke argumentieren, Wiesbaden 1995.

1.1 Kurz: Was spricht gegen Grammatikunterricht?

Für eilige Leser fasse ich hier einige Argumente zur notwendigen Verbesserung grammatischer Belehrung zusammen, die ich in den nächsten Kapiteln begründen werde:

Die Leute – damit meine ich alle, die nicht Sprachwissenschaftler sind – 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 die Leute 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 können Grammatiker ihnen nicht sagen, weil sie ja nur die Elemente und Strukturen *beschreiben*.

Grammatik- und Rechtschreibprobleme werden im Alltag hochgespielt; warum sie statt mit Hilfe der Linguistik angemessener im Rahmen der Sozialwissenschaften diskutiert werden sollten, zeige ich im 4. Kapitel. Linguisten lösen diese Probleme nicht, sie schaffen zusätzliche und zementieren die rigid-normative Haltung der Leute, weil sie hoffen, wenigstens in diesen Fragen gesellschaftlich relevant zu sein.

In der alltagspraktischen Reflexion kommen grammatische Fragen so gut wie nicht vor; deshalb nützt auch ein „integrativer Grammatikunterricht“ nichts.

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. Wir behalten keine Sätze, sondern höchstens ihre inhaltlichen Aussagen (vgl. Kapitel 4).

Korrekturen erfolgen „naiv“ aufgrund unserer Sprachkenntnis; weiß es jemand nicht „richtig“ (hochsprachlich oder regional), kann die Korrektur ohne Begründung leicht handelnd eingeschliffen werden.

Niemand kann die Richtigkeit einer grammatischen Form wirklich *begründen*: Auch Linguisten können eine Regel lediglich herleiten und erklären; auf die Frage, *warum* gerade hier eine bestimmte Regel gilt, können auch sie nur antworten: „Weil es im Deutschen üblich geworden ist.“ Gram-

matische Erklärungen aber gibt es je nach gewählter Theorie viele unterschiedliche. Das führe ich im Kapitel 5 genauer aus.

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.

Wenn im deklarativen Gedächtnis Wissen über prozedurale Prozesse gelernt wird, kann es sich nur um „hypothetisches Handlungswissen“ (Oswald/Gadenne) handeln, das alltagspraktisch als Annahme oder wissenschaftlich als Grammatikmodell erzeugt wurde. Es braucht nicht richtig zu sein, denn es tangiert das prozedural weiter funktionierende Wissen überhaupt nicht.

Im 2. Kapitel ist zu erfahren, dass ein grammatisches Wissen die sprachliche Handlungsfähigkeit nicht verändert, schon gar nicht verbessert.

Zum „integrativen Grammatikunterricht“: In kommunikativer Handlungsplanung müssten wir schon eine Kehrtwendung in unserer Orientierung vollziehen, um in einer „Schleife“ unser Interesse am besseren Ausdruck auszuschalten und uns für einige Zeit Beschreibungsfragen systematisch zuzuwenden. Solche Schleifen verselbständigen sich leicht und sind dann nicht mehr integrierbar. Auch in Verstehensprozessen genügt es, auffällige Wendungen konkret zu nennen statt sie zu benennen. Deshalb werde ich – in den Kapiteln 4 und 5 – handlungsintegrierte und theoretische Reflexionen strikt trennen.

In theoretischer Sprachreflexion ist die grammatische eine von vielen, dabei eine der uninteressantesten (für Nichtlinguisten).

Mit grammatischen Generalisierungsinteressen sind keine Verständigungsprobleme zu lösen. „Grammatische Probleme“ sind keine Probleme der Leute, sondern systeminterne oder wissenschaftstheoretische Normfragen von Linguisten. Verständigungsprobleme müssen Grammatiker erst in ihre Fachsprache übersetzen; „lösen“ können sie sie nur systemintern, praktisch überzeugen können sie eben wegen dieser Prozeduren nicht (siehe „Rechtschreibreform“).

Gelegentliche funktionale Einsichten (Modalverben!) und normative Pauk-Kurse im Grammatikunterricht erzeugen in den Kindern nicht nur Unsicherheit und Ablehnung, sondern auch kontrafaktisches Wissen, ein verdinglichtes Verhältnis zur Sprache und die falsche Hoffnung, durch grammatisches Wissen handlungsfähiger zu werden.

Grammatische Terminologien vermischen Form- und Funktionskategorien. Eine „funktionale Grammatik“ ist „zum Scheitern verurteilt“ (Heringer), weil jede sprachliche Form viele Funktionen hat.

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 aufsaugen können, dann beherrschen sie ihre Sprache“.

Im 2. Kapitel zeige ich am „Fall Wygotski“, wie solche Behauptungen gestützt wurden. Dass Kinder mit „wissenschaftlichen Begriffen“ eine „eigentliche Bewusstwerdung“ erreichen, hat man nur allzu gern aus einer schlechten Übersetzung herausgelesen. Wygotski meinte, Kinder sollten mit Allgemeinbegriffen über ihre Sprache sprechen, nicht mit Fachtermini.

Mehrere Veröffentlichungen H. Raabes (1986, vgl. auch List 1992: 18) zeigen aufgrund eines Korpus von 700 Lernerfragen: Selbst wenn ein Lehrer Fragen der Schüler zu sprachlichen Formen eines Textes provoziert, selbst wenn die Schüler Erwachsene, meist mit Abitur, sind, selbst in einem grammatikgestützten Fremdsprachenunterricht taucht in den Lernerfragen kein grammatischer Terminus auf! Vielmehr sprechen Lehrer und Schüler konkret mit den Wörtern der Texte (z.B. „Steht das „tous“ hier richtig?“).

Beschreibungsmodelle als theoretische Konstrukte können Schüler nur mit formalem Denken – hypothetisch-deduktiv – begreifen; es sind logische Ableitungen aus abstrakten Prämissen und nur deduktiv plausibel. Sie beschreiben nicht die einzelne Sprachkompetenz eines Lerners, sondern das ideale System zwischen allen Sprechern einer Sprache.

Unterricht über Sprachbeschreibungen könnte wirksam zum theoretischen Umgang mit Sprache hinführen, wenn er wirklich theoretisch praktiziert würde, d.h. zusammen mit allen Suchbewegungen, Forschungsfragen und -problemen, mit Zweifeln, Korrekturen und Neuanfängen – und mit der lächelnden Gewißheit, dass Sprache sich nie ganz in theoretischen Systemen einfangen läßt.

Von der Vorpubertät an haben Schüler Zugang dazu; der Weg beginnt bei der Verallgemeinerung der eigenen Erfahrungen. Dieser Weg muss aber bei der Einführung theoretischer Modelle deduktiv umschlagen, weil jedes Modell von Prämissen abhängt, die man kennen muss, um es zu verstehen und plausibel anzuwenden.

Die Haltung: „Fragen wir doch mal die Wissenschaften, was sie uns anzubieten haben!“ wäre für die theoretische Einstellung die angemessenste.

Metakommunikation thematisiert Sichtweisen, Beziehungsverhältnisse, Normen, Ichansprüche, leicht ohne Kenntnis grammatischer Termini.

Erst **Metareflexion**, die über Situationen hinaus verallgemeinert, braucht grammatische Termini und Regeln. Dabei steigt man aber auch in eine bestimmte Sprachtheorie ein und folgt den Konstruktionen eines Modells. Deren gibt es aber nicht 1 richtige, sondern viele, die zu durchaus unterschiedlichen Ansichten von einer Sprache führen. Grammatische Metareflexionen

sind theoretische Tätigkeiten für sich, wegen ihres eigenen Interesses nicht integrierbar in sprachliche Handlungen.

Wenn denn nun aber der theoretische Umgang mit Sprachlichem gelernt werden soll, warum dann an einer Grammatik, und warum an einer Grammatik? Warum nicht an einer Rhetorik, die doch viel „brauchbarer“ ist? Oder an einigen der 63 anderen Theoriebereiche der Sprachwissenschaft? Näheres im 5. Kapitel.

Und wenn denn nun wirklich theoretisches Reflektieren gelernt werden soll, warum paukt man dann Ergebnisse linguistischer Forschungen ein, anstatt ihre Rekonstruktionsverfahren zu lehren? Auf dass die Schüler – was sie doch sollen – selbständiger werden!

Lehrer wollen „die richtige Grammatik“, sie unterrichten sie nicht theoretisch, sondern normativ. Ihr grammatisches Wissen ist lückenhaft und handgestrickt. Sprachwissenschaftler können ihnen „die richtige Grammatik“ nicht geben, also machen selbsternannte Didaktiker Mischmodelle zurecht, – wiederum widerstreitend, handgestrickt.

Lehrer wissen selbst nicht überzeugend, wozu sie Grammatik lehren, ihr Unterricht ist unbeholfen und rigide; Schüler lernen isoliertes Wissen, uninteressiert, behalten schlechte Erinnerungen daran.

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; wenn es zur Anwendung kommen kann – etwa in poetologischen Analysen – erscheint die Arbeit als zu aufwendig und unangenehm. Der Wille zur Anwendung muss von einer starken moralischen Einstellung aktiviert werden, er setzt ein starkes Selbstbewusstsein voraus.

Auch in **ästhetischer Reflexion** – davon handelt das 6. Kapitel – werden sprachliche Erscheinungen konkret genannt und nicht „an sich“ beschrieben. Theoretische Interessenwechsel stören auch hier stark.

Der Unterricht in „Ästhetischen Umgangsformen“ wird entsprechend den Phasen des hermeneutischen Prozesses und nicht nach der theoretischen Systematik einer „Stilistischen Grammatik“ durchgeführt. Diese geheimnis-

ten in Sprachmittel poetische Leistungen oder Funktionen hinein und „bewiesen“ sie an einzelnen Texten.⁴

Im Kapitel zu **ethisch-politischen Reflexionen** wird dann auch die Nutzlosigkeit grammatischer Kenntnisse für sprachkritische Aussagen deutlich werden:

Was grammatisch nicht „in der Norm“ ist, erkennt schon ein Kind, natürlich ohne es systematisch erklären zu können. Begründen kann es eben auch der Fachmann nicht (s.o.), und das Erklären beweist nichts: Eine sprachliche Regelmäßigkeit muss erst noch sozial *anerkannt* werden, damit sie gilt. Und das kann auch der Linguist nicht erklären, wie man an den unendlich vielen Ausnahmen sieht, die es zu Regeln gibt.

Und die „Zweifelsfälle“? Je mehr „linguistische Telefone“ man befragt, desto mehr verschiedene Antworten bekommt man; denn viele Linguisten sind der Eindeutigkeit Tod. Gottseidank!

Volkstümliche Sprachkritik verallgemeinert die eigene Sprachkenntnis und versucht mit Regeln die Objektivität zu beweisen, doch die ... (s.o.). Vor allem meinen die Korrektheitsapostel meist gar nicht die Sprache, sondern soziale oder sittliche Normen.

Normen angemessenen Stils wechseln nicht nur mit der Wohngegend, der Berufsgruppe, dem Geschlecht u.v.a.m., sondern auch mit dem Erfahrungs- und Handlungsmodus.

Selbst die doch so objektive DUDEN-Instanz wechselt ihre Wertungskriterien von Auflage zu Auflage (vgl. Kapitel 7).

„**Sprache**“ ist im Gehirn kein abgrenzbarer Funktionsbereich, viele Funktionen sind an sprachlichen Prozessen beteiligt. Biologisch ist Sprache eine einzigartige „Umgangsform“ mit mentalen Fähigkeiten. Genauer im 2. Kapitel.

Sprache als geistige Umgangsform bietet Denk- und Äußerungsprozesse an, mit unseren geistigen Fähigkeiten spezifisch menschlich umzugehen: Zum lebenslangen kulturellen und gesellschaftlichen Lernen und Leben, zum Erzeugen eines Selbstbewußtseins und einer Geschichte.

1.2 Was habe ich stattdessen anzubieten?

⁴ „Stilistische Grammatiken“ sind philologische oder linguistische Beschreibungen grammatischer Elemente und Strukturen in Kontexten, aus denen auf „Leistungen“ oder „Funktionen“ der Sprachmittel geschlossen wird. Z.T. werden daraus Schreib-Dogmen für „Sprachbeflissene“ abgeleitet. Vgl. etwa: Wilhelm Schneider, *Stilistische deutsche Grammatik*, Freiburg 1959.

Ich nehme den Begriff „Sprachreflexion“ ernst und frage: Welche sprachreflexiven Tätigkeiten gibt es bei Kindern und kompetenten Erwachsenen? Was wollen sie wissen, wenn sie auf Sprachliches reflektieren? Ich nehme den Begriff so ernst wie in den psychologischen Forschungen um die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes; dort sehen wir, wie reflexive Tätigkeiten die Entfaltung der kommunikativen Kompetenzen ermöglichen, steuern, kontrollieren und auswerten. Schon hier können wir verschiedene Ziele unterscheiden, die Kinder reflektierend verfolgen:

1. Sie machen ihr Sprechen verständlich, ihr Verstehen sinnvoll: Sie reflektieren auf eigenes und fremdes Formulieren, indem sie mit sprachlichen Ausdrücken umgehen, sie variieren, modifizieren, erweitern, kürzen, generalisieren, konkretisieren ... (reflexive Operationen).
2. Sie wollen Genaueres wissen über sprachliche Formen und Beziehungen: Sie thematisieren Laute, Schriftzeichen, Bedeutungen, ihre Beziehungen zueinander und zu gemeinten Sachverhalten, Kommunikationspartnern und sich selbst, ihren Absichten und Interessen, Gefühlen und Wirkungen.
3. Sie spielen mit Sprache und ihren Möglichkeiten: sie kombinieren Laute und Wörter neu, erfinden Geheimsprachen und Geschichten; sie hören und lesen aus Gewohntem Ungewöhnliches heraus; sie inszenieren sprachlich eigene Lebensformen in erfahrenen und fiktiven Welten.
4. Sie bewerten sprachliche Formen und Äußerungen danach, ob sie richtig, passend, glaubhaft oder schön sind: Sie kritisieren und rechtfertigen fremde und eigene Ausdrücke nach universalen und ethnischen Kriterien; damit erobern sie sich ihr Selbstbewußtsein und den Raum ihrer politischen Einflußnahme.

Diesen Tätigkeiten des heranwachsenden Kindes entsprechend gliedere ich die Aufgaben systematischer Sprachreflexion in Bildungssystemen in folgende vier Bereiche:

1. In **alltagspraktischer** Orientierung sollen die Reflexionen Verständigungsprobleme lösen. Mit Hilfe sprachpsychologischer und neurologischer Erkenntnisse stelle ich die Fragen geordnet zusammen, mit denen Menschen beim Kommunizieren reflektieren
 - auf sprachliche Formen selbst,
 - auf die damit thematisierten Sachverhalte,
 - auf soziale Beziehungen, ihre Regeln und Normen,
 - auf Innenwelten ihres Ich.

Diese Fragen wollen sie selbst beantworten können; und eben dies müssen wir Kindern und Jugendlichen beibringen, wenn wir ihnen tatsächlich helfen wollen, selbständig und verantwortlich zu sprechen, zu schreiben und zu verstehen. Den Phasen der Produktions- und Rezeptionsprozessen folgend werde ich auf die jeweiligen Fragen nach bestmöglichen Ausdruck, nach umfassendem Verstehen operationale Ver-

fahren anbieten, damit die sprachlichen Handlungen verständigungsorientiert formuliert werden können.

2. In **theoretischer** Orientierung sollen die Reflexionen Erkenntnisse erbringen über sprachliche Phänomene und ihre Beziehungsverhältnisse. Dabei können für systematische Reflexionen sprachwissenschaftliche Theorien mit ihren wohldefinierten Begriffen und Verfahren helfen, objektivierende Aussagen zu formulieren. Da aber jede Theorie ein geschlossenes System ist und immer nur bestimmte Aspekte beleuchtet, ist der Wert theoretischer Erkenntnisse am Aufklärungserfolg in Problemen der Lernenden zu ermitteln.

Zum exemplarischen Erlernen theoretischen Reflektierens können wir im Deutschunterricht den Heranwachsenden anbieten, ihre formalen Denkfähigkeiten in diesen Dimensionen zu entwickeln:

- „Sprache“ in systemlinguistischer (grammatischer) Beschreibung – Spracherwerb – Sprachwandel u.a.,
- Sprache in künstlerischen Formen – Poetologie – ...
- Sprachliche Tatsachen in verschiedenen Wirklichkeiten (Semantik) – Sprache und Wissen – Fachsprachen – ...
- Sprache unter soziokulturellen Bedingungen – Normen – Sprachkritik – Kommunikative Ethik – ...
- Das Individuum und seine Sprache – Sprachpsychologie und -philosophie – Stilistik –...

Wenn wir nun theoretische Sprachreflexion nicht mehr auf Grammatikbelehrung reduzieren und ihr einen eigenständigen Status im Deutschunterricht einräumen, müssen wir dafür neue Legitimationen finden in Aufgaben einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung.

3. **Ästhetische** Reflexionen sind körperliche, sinnliche Spiele in Phantasiebildern. Mit diesem Erfahrungsbereich tut sich die Schule immer schwer: Wie soll man so etwas domestizieren und zensieren: Szenische Spiele, Sprachspielereien, künstlerische Ausdrucksversuche, Phantastisches ... und solches eben nicht zur Beschreibung aufgegeben, sondern zur sinnfrohen Wahrnehmung und poetischen Gestaltung?

Dabei geht es auch hier nicht nur um Spaß, sondern im Ernst auch durchaus um Erkenntnis, aber eben nicht logisch rational, sondern im „begreifenden Empfinden“, in einem ins Erleben eingebunden Denken. Man erfährt Sprache in ihrem Reichtum, man erlebt das Entstehen von „Welten“ in Sprache und Medien, man erfährt Alternativen zu täglich gelebten Wirklichkeiten, die den geheimen Wünschen näher sind als den Fakten.

Man erlebt das Aufbrechen von Normen und das Entstehen neuer Ordnungen, neuer sozialer Identitäten unter Gleichrangigen. Vor allem

aber erlebt man sich selbst als Entdecker, als Schöpfer von vielleicht Möglichem, in sinnlich-geistigen Tätigkeiten auf den Spuren fremder und doch so vertrauter Vorstellungen.

4. **Ethisch-politische** Reflexionen schließlich sollen Äußerungen nach ihrem Wert beurteilen und Handlungsentscheidungen verantwortlich vorbereiten. Die Bewertungen sprachlicher Ausdrücke und ihrer Alternativen können auslösen:
- Kritik der Sprache oder sprachlicher Formen,
 - Kritik der Bezeichnung von Sachverhalten,
 - Kritik sozialer und politischer Verhältnisse,
 - Kritik persönlicher Überzeugungen, auch der des Kritikers selbst.

Thematisiert werden also die Regeln einer Sprache wie auch Prozessnormen gelingender Verständigung, Perspektiven von Weltansichten, kulturell mögliche Beziehungsverhältnisse und individuelle Wertkategorien. Das sind sicherlich brisante Themen, die im Alltag häufig zu Konflikten führen, und die in großem Respekt voreinander zu diskutieren sind. Man scheut sich immer etwas davor, bewundert aber die Fachleute, die professionell Sprachkritik, Literaturkritik oder Ideologiekritik nach schlüssigen Deutungssystemen formulieren. Und doch ist jedermanns Kommunikation voll von Wertungen, Kritiken und Rechtfertigungsversuchen. Also wird es notwendig, von den Fachleuten zu lernen, um auch Werturteile nach den Kriterien gelingender Verständigung zu formulieren und zu legitimieren.

Natürlich müssen alle dazulernen und die normativen Einstellungen lockern; aber methodisch wird der Unterricht abwechslungsreicher, und didaktisch wird er einfacher zu begründen sein: Wir brauchen keine Verrenkungen mehr, die wieder mal beweisen sollen, dass Schulgrammatik vielleicht doch irgendwelchen Sinn haben kann (und wenn es zur Stützung der irrationalen Rechtschreibung ist). Wir können vielmehr den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden nachgehen, ihren Interessen an Wissen und Spiel, an theoretischen und kreativen Qualifikationen, an wertender Einschätzung ihrer Umwelt und des Stellenwertes, den sie selbst in ihrem politischen Leben einnehmen.