



Winfried Ulrich (Hrsg.)

Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)

6

2., überarbeitete
und erweiterte
Auflage

Sprachreflexion und Grammatikunterricht

Hildegard Gornik
Iris Rautenberg
(Hrsg.)



Deutschunterricht in Theorie und Praxis

DTP

**Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache
und Literatur in zwölf Bänden**

herausgegeben von

Winfried Ulrich

Band 6



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Sprachreflexion und Grammatikunterricht

herausgegeben von

Hildegard Gornik

Iris Rautenberg

2., überarbeitete und erweiterte Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: PE-Mediendesign, Elke Boscher,
88521 Ertingen

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2205-9

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2022
Printed in Germany – Druck: Format-Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“	IX
---	----

Vorwort der Herausgeberin zur 1. Auflage dieses Bandes	XIII
---	------

Vorwort der Herausgeberinnen zur 2. Auflage dieses Bandes	XV
--	----

A Geschichte und Entwicklung

A 1 Geschichte der Grammatikdidaktik – von den Anfängen bis zur Gegenwart von <i>Jakob Ossner</i>	3
---	---

B Konzeptionelle und empirische Grundlagen

B 1 Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung – ein Einblick in ein Begriffsfeld von <i>Hildegard Gornik</i>	39
---	----

B 2 Linguistische Theoriebildung, Schulgrammatik und Terminologie von <i>Ludger Hoffmann</i>	56
---	----

B 3 Formen und Funktionen in der Grammatik von <i>Wilhelm Köller</i>	89
---	----

B 4 Grammatik und sprachliches Handeln von <i>Ludger Hoffmann</i>	107
--	-----

B 5 Grammatik und Textualität von <i>Peter Klotz</i>	138
---	-----

B 6 Grammatik und Schrift von <i>Ursula Bredel</i>	154
---	-----

B 7 Vorschulische Sprachreflexion von <i>Helga Andresen</i>	167
--	-----

B 8 Sprachreflexion und Schriftspracherwerb von <i>Eduard Haueis</i>	177
---	-----

B9	Sprachreflexion von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule von <i>Eva Neuland/Petra Balsliemke/Hanne Steffin</i>	186
----	--	-----

C Kompetenzbereiche, Gegenstände, Unterrichtsziele

C1	Sprachstrukturen verstehen: Die Entwicklung grammatischer Kategorien von <i>Matthias Granzow-Emden</i>	205
C2	Sprachreflexion und Texte verfassen von <i>Thorsten Pohl</i>	234
C3	Sprachreflexion und Orthographieunterricht von <i>Ursula Bredel</i>	257
C4	Grammatische Sprachreflexion und elaboriertes Textverstehen von <i>Thomas Lischeid</i>	273
C5	Reflexion mündlicher grammatischer Kommunikation von <i>Anne Berkemeier/Lirim Selmani</i>	289
C6	Sprachentwicklung – Sprachwandel – Sprachevolution reflektieren von <i>Wolfgang Steinig</i>	300
C7	Grammatikunterricht, Sprachreflexion und Sprachkritik von <i>Jörg Kilian</i>	318

D Methoden

D1	Methodische Konzepte der Sprachreflexion im Unterricht von <i>Ann Peyer</i>	339
D2	Sprachreflexion/Grammatikunterricht in Sprachbüchern und anderen Medien von <i>Christina Noack/Oliver Teuber</i>	367
D3	Sprachvergleich als methodischer Zugang von <i>Stefan Jeuk</i>	383
D4	Sprachreflexion und Vermittlung der Grammatik im russischen Muttersprachenunterricht von <i>Irina Ezhova-Heer</i>	396

E Empirische Unterrichtsforschung

- E 1 Zur empirischen Erforschung der Prozessqualität
des Grammatikunterrichts
von *Ruven Stahns* 415
- E 2 Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und
schriftsprachliches Können
von *Reinold Funke* 430

F Erfolgskontrollen/Leistungsmessung

- F 1 Sprachreflexion laut Bildungsstandards und Bildungsplänen
von *Hans Werner Huneke* 457
- F 2 Leistungsaufgaben zum Kompetenzbereich „Sprache und Sprachge-
brauch untersuchen“
von *Peter Kühn* 474
- F 3 Lernaufgaben für die Sprachbetrachtung
von *Hrvoje Hlebec* 493

G Exemplarische Unterrichtsmodelle

- G 1 Sich Sätze erklären – das Feldermodell
von *Björn Rothstein* 515
- G 2 Fortführen
von *Friederike Kern* 525
- G 3 Konnektoren als Schnittstelle zwischen Grammatik- und
Schreibunterricht
von *Sonja Ocheduska-Aden* 538
- G 4 Treffend bezeichnen
von *Astrid Müller* 551
- G 5 Textnahe Lektüre mit grammatischem Wissen
von *Peter Klotz* 564
- G 6 Wörter zusammenschreiben oder auseinander.
Orthographie und Sprachbewusstheit
von *Jakob Ossner* 577

G7	Textrezeption durch Interpunktion steuern – am Beispiel punkthaltiger Zeichen von <i>Birgit Mesch</i>	591
	Sachwortregister	619

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs

Zur Konzeption des Handbuches DTP

Der Deutschunterricht ist das zentrale Unterrichtsfach, das Kernfach im allgemeinbildenden Schulwesen Deutschlands mit der Aufgabe, nicht nur die grundlegenden Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu vermitteln, sondern die an Sprache und Texte gebundenen kognitiven, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten der heranwachsenden Generation zu fördern. Dabei geht es um „Schlüsselqualifikationen“, die zur Bewältigung vieler Situationen im privaten und beruflichen Alltag benötigt werden, sowie um Kompetenzen, die zur Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft befähigen.

Sprache ist von zentraler Bedeutung für das menschliche Leben. Erst seine Sprache macht den Menschen zu dem, der er ist. Seine Sprachkompetenz befähigt ihn zum Handeln. Sie hilft beim Erwerb von Weltwissen, bei der Begriffsbildung und bei Denkoperationen; sie erlaubt den zwischenmenschlichen Austausch von Gedanken und Gefühlen, rezeptiv beim Zuhören und Lesen, produktiv beim Sprechen und Schreiben. Keine andere Fähigkeit ist für die Persönlichkeitsentfaltung und die Entwicklung zu einem mündigen Glied der Gesellschaft von ähnlich herausragender Bedeutung.

Sprachkompetenz wird von früher Kindheit an erworben und erweitert, zunächst auf „natürliche“ Weise durch Verständigung innerhalb der Familie und im Kreis der engeren Verwandten und Freunde, dann in der Interaktion mit Gleichaltrigen und der Anregung durch Erzieherinnen in Kindertagesstätten sowie schließlich in Vorschule und Schule systematisch und zielorientiert angeleitet in organisierten Lehr- und Lernprozessen, vor allem im Deutschunterricht. Die Bedeutung der Sprachförderung in den Vorschuleinrichtungen wird heute noch weitgehend unterschätzt und kommt nicht allen Kindern zugute. Es wäre, insbesondere im Blick auf Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, ein großer bildungspolitischer Fortschritt, wenn in Deutschland analog zur bestehenden Schulpflicht auch eine gesetzliche Verpflichtung zum Besuch einer Kindertagesstätte eingerichtet werden würde. Auf die Unterrichtspraxis in den Schulen und die dort erzielten Ergebnisse richten sich dagegen stets sowohl die kritischen Blicke der Öffentlichkeit wie auch die hoffnungsvollen Erwartungen von Eltern und Bildungspolitikern.

Welche Aufgaben soll der schulische Deutschunterricht haben? Wie soll Deutschunterricht erteilt werden? Eine Antwort auf diese Fragen darf von der „Fachdidaktik Deutsch“ erwartet werden, der Theorie des Deutschunterrichts. Sie ist eine in Forschung und Lehre an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vertretene wissenschaftliche Disziplin. Dabei darf sie sich nicht in wirklichkeitsferne Theorie verirren. Sie muss die gegebene Unterrichtspraxis, die konkreten Lehr- und Lernprozesse im Alltag der Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen im Auge behalten und sich

innovativ auf diese beziehen. Erst in der unterrichtspraktischen Erprobung erweist sich, ob die theoretischen Konstrukte umsetzbar sind oder modifiziert werden müssen. Eine (möglichst institutionalisierte) ständige Kommunikation zwischen Forschern und Praktikern ist notwendig, der wechselseitige Austausch von Impulsen und Erfahrungen. Praxisorientierte Theorie an den Hochschulen und theoriegeleitete Praxis in den Schulen: Das muss als übergeordnetes Ziel gelten.

Diesem Ziel ist das vorliegende zwölfbändige Handbuch „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (DTP) verpflichtet. Mit ihm wird der Versuch unternommen, das zentrale Schulfach umfassend einer wissenschaftlichen Bestandsaufnahme zu unterziehen und aus dieser Bestandsaufnahme schlüssige Vorschläge für eine zukünftige Weiterentwicklung abzuleiten. Die Theorie des Deutschunterrichts in der klassischen Ausformung von Sprachunterricht und Literaturunterricht unterzieht sich damit einer Selbstevaluation, besinnt sich auf ihre Entwicklung und ihren gegenwärtigen Zustand, artikuliert ihr Selbstverständnis und beschreibt antizipierend ihre Zukunft. Dabei bekennt sie sich zu den in den letzten Jahren/Jahrzehnten erfolgten Erweiterungen ihres Zuständigkeitsbereichs: So sind z. B. Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache, Mediendidaktik und frühkindliche Sprachförderung in den Fokus der Deutschdidaktik gerückt.

Die Komplexität des Gegenstands „Fachdidaktik Deutsch“ und die Schwierigkeiten seiner Beschreibung zeigen sich auch darin, dass es in vielen Aspekten Überschneidungen zu anderen Wissenschaften gibt, die sich mit der Ontogenese, der Erziehung, der Psyche von Kindern, der Sprache als System und Gebrauch, der Literatur, den Kommunikationsmedien usw. beschäftigen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit gegenseitiger Befruchtung ist notwendig, z. B. mit den unmittelbaren Bezugswissenschaften Linguistik und Literaturwissenschaft, aber auch mit Pädagogik, Lernpsychologie, den Kognitionswissenschaften.

Außer der Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftsdisziplinen ist die „Fachdidaktik Deutsch“ auf empirische Unterrichtsforschung angewiesen. Eine solche findet in den letzten Jahren immer stärker statt. Das ist auch deshalb notwendig, weil Schulen und Lehrkräften einerseits mehr Gestaltungsfreiheit eingeräumt werden soll als in der Vergangenheit, andererseits der Erfolg ihrer Arbeit mit Hilfe fester Bildungsstandards überprüft werden soll.

Das Handbuch DTP beschreibt also den Deutschunterricht nach Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmitteln, Lernergebnissen. Eine systematische Beschreibung kommt nicht umhin, das Schulfach als eine Zusammensetzung aus verschiedenen Inhalts- und Arbeitsbereichen anzusehen. Eine entsprechende Aufteilung stellt in gewisser Weise eine künstliche Trennung von Zusammengehörendem dar, denn natürlich sind die Bereiche nicht autonom, sondern bereits in der Theorie vielfältig miteinander verflochten, erst recht in der Unterrichtspraxis integrativ zu behandeln. Im Bewusstsein dieser Spannung orientiert sich das Gesamtwerk DTP in seiner Gliederung an den Lern- und Arbeitsbereichen, die sich aus der Curriculardiskussion der letzten Jahrzehnte ergeben haben, und ergänzt sie um weitere für die Deutschdidaktik relevante

Bereiche. So ergeben sich insgesamt zwölf Themenbereiche, die im Handbuch auf vierzehn Bände bzw. Teilbände verteilt sind. Deren Gestaltung liegt in der Verantwortung von jeweiligen Bandherausgebern:

- 1 Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule
Prof. Dr. Herbert Günther, Universität Koblenz-Landau
Prof. Dr. Rolf Bindel, Universität Hannover
- 2 Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben
Prof. Dr. Christa Röber, Pädagogische Hochschule Freiburg
Dr. Helena Olfert, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
- 3 Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik
Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Universität Köln
- 4 Schriftlicher Sprachgebrauch / Texte verfassen
Prof. Dr. Helmuth Feilke, Universität Gießen
Prof. Dr. Thorsten Pohl, Universität Oldenburg
- 5 Weiterführender Orthographieerwerb
Prof. Dr. Ursula Bredel, Universität Hildesheim
Dr. Tilo Reißig, Universität Hildesheim
- 6 Sprachreflexion und Grammatikunterricht
Prof. Dr. Hildegard Gornik, Universität Hildesheim
- 7 Wortschatzarbeit
Prof. Dr. Inge Pohl, Universität Koblenz-Landau
Prof. Dr. Winfried Ulrich, Universität Kiel
- 8 Digitale Medien im Deutschunterricht
Prof. Dr. Volker Frederking, Universität Erlangen-Nürnberg
Prof. Dr. Thomas Möbius, Universität Gießen
Axel Krommer, Universität Erlangen-Nürnberg
- 9 Deutsch als Zweitsprache
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Freie Universität Berlin
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
- 10 Deutsch als Fremdsprache
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Freie Universität Berlin
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
- 11,1–3 Lese- und Literaturunterricht, Bände 1–3
Prof. Dr. Kaspar Spinner, Universität Augsburg
Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität Berlin
- 12 Sprachförderung in Kindertagesstätten
Dr. Anne-Katharina Harr, Ludwig-Maximilians-Universität München
Dr. Barbara Geist, Pädagogische Hochschule Freiburg

Initiator, Projektleiter und Gesamtherausgeber des Handbuchs ist Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Winfried Ulrich, Germanistisches Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Alle Teilbände fügen sich in eine gemeinsame Gesamtkonzeption ein, andererseits sind sie auch als in sich geschlossene Darstellungen zu verstehen. Inhaltliche Überlappungen der Einzelbände sind nicht ganz zu vermeiden, bis zu einem gewissen Grad sogar wünschenswert. So gibt es z. B. einen speziellen Band für Deutsch als Zweitsprache; unabhängig davon muss die Berücksichtigung der unterschiedlichen Herkunftssprachen von Schülern mit Migrationshintergrund auch in anderen Bänden erfolgen, insbesondere in dem im Jahr 2021 hinzugekommenen Band DTP 12. Obgleich sich die einzelnen Bände marginal aufgrund des jeweiligen Standes der Forschung in Aufbau und Umfang unterscheiden, orientieren sich alle Bandherausgeber und Autoren grundsätzlich an folgender Binnengliederung:

- A Geschichte und Entwicklung des Teilbereichs des Deutschunterrichts
- B Konzeptionelle und empirische Grundlagen
- C Kompetenzbereiche, Unterrichtsziele
- D Methoden und Medieneinsatz
- E Gegenwärtiger Stand empirischer Unterrichtsforschung
- F Erfolgskontrollen und Leistungsmessung
- G Exemplarische Unterrichtsmodelle

Der Herausgeber des Gesamtwerks und die Herausgeber der Einzelbände hoffen, dass von dieser vor zehn Jahren in Erstaufgabe erschienenen und inzwischen in Neuauflagen überarbeiteten, aktualisierten und erweiterten Veröffentlichung auch für die kommenden Jahre fruchtbare Impulse ausgehen werden: erstens auf die bildungs- und schulpolitischen Diskussionen und Entscheidungen (einschließlich Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in den einzelnen Bundesländern), zweitens auf die fachdidaktische Forschung und Lehre an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, drittens auf eine im Vergleich damit stärker praxisorientierte Lehrerbildung in den Studienseminaren und viertens schließlich auf die konkrete Unterrichtsgestaltung in den Schulen. Ebenso sollte das Handbuch dazu beitragen, die fachliche Ausbildung von Erzieherinnen in den Kitas zu verbessern und deren sprachentwicklungsförderndes Handeln zu professionalisieren.

Möge im Umfeld der Wissenschaften die mit DTP vorgelegte Strukturierung der Theorie des Deutschunterrichts zusammen mit den unterbreiteten Vorschlägen zu vertiefter Forschung in ihren Gegenstandsbereichen auch in den kommenden Jahren einer weiteren Präzisierung und Profilierung der „Fachdidaktik Deutsch“ dienlich sein!

Vorwort der Herausgeberin zur 1. Auflage dieses Bandes

Der Grammatikunterricht steht trotz seiner langen Tradition immer wieder unter Rechtfertigungsdruck. Das liegt nicht zuletzt darin begründet, dass er – trotz des lebendigen Gegenstands Sprache – auch heute noch allzu häufig auf totes Benennungswissen abzielt, das von der Sprach- und Sprachreflexionspraxis der Schülerinnen und Schüler weit entfernt ist. Seit geraumer Zeit – verstärkt im Kontext von Bildungsstandards und multilingualen Klassen – wird in der Fachdidaktik diskutiert, wie im Deutschunterricht grammatisches Wissen entwickelt werden kann, das auch dem Lesen und Verfassen von Texten, dem orthographisch richtigen Schreiben und dem Sprechen und Zuhören nützt. In welchem Maße für die Entwicklung dieser Kompetenzen der systematische Blick auf Sprache und der Erwerb von grammatischer Terminologie erforderlich sind, bedarf auch weiterhin genauerer Klärung. Einigkeit herrscht darüber, dass im Unterricht stärker als bisher an der Sprachbewusstheit der Kinder und Jugendlichen angeknüpft und ihre Mehrsprachigkeit einbezogen werden muss. Welche Grammatik sich hierfür besser als die traditionelle Grammatik eignet und gleichzeitig ein angemessenes Bild von Sprache entwirft, ist gerade aktuell ein zentrales Thema. In einem funktionalen Grammatikunterricht, der nicht nur integrativ angelegt ist, sondern auf einer funktionalen Grammatik basiert, könnten die genannten Ziele vielleicht erreicht werden. Hier ist empirische Forschung nötig.

Der vorliegende Band bündelt den derzeitigen Stand der Forschung, wobei die Leser berücksichtigen mögen, dass die Entstehung eines solchen Bandes mit der raschen Weiterentwicklung der fachdidaktischen Diskussion nicht in jeglicher Hinsicht Schritt halten kann. Auch wenn im Theorieteil funktionale Sprachkonzeptionen besondere Berücksichtigung erfahren, so sind die Artikel des Bandes insgesamt nicht einem einzelnen wissenschaftlichen Paradigma verpflichtet.

Der Band betont die Beziehung zwischen Form und Funktion in der Grammatik und die reflexive Praxis, die im Grammatikunterricht weiterentwickelt wird, sowie die Notwendigkeit, den Blick zu weiten und die Bezüge zwischen Grammatik und den anderen Gegenständen des Deutschunterrichts zu sehen.

Die Gliederung des Bandes entspricht der Vorgabe für alle DTP-Bände. Der Block A des vorliegenden Bandes zeichnet die Geschichte der Grammatikdidaktik nach – von den Anfängen bis zur jetzigen heterogenen Situation, stellt also auch die aktuellen Tendenzen und Perspektiven dar.

Der große Block B legt die theoretischen Grundlagen: Im ersten Teil dieses Blocks geht es zunächst um einen Einblick in die Begriffe, die sich um „Sprachreflexion“ herum gruppieren und mit denen man das erfassen will, von dem man im Unterricht ausgehen, was man weiterentwickeln und erreichen will. Sodann steht die Grammatik im Zentrum: mit ihrem Form-Funktions-Zusammenhang und in ihrem Bezug zum sprachlichen Handeln, zur Textualität und Literalität.

Der zweite Teil des Blocks B skizziert die Facetten der Sprachreflexion, wie sie sich vorschulisch, geformt durch den Schriftspracherwerb, in der späteren Schulzeit und außerschulisch zeigen.

Die Artikel des Blocks C entfalten die unterrichtliche Entwicklung grammatischen Wissens seitens der Schülerinnen und Schüler und die didaktische Modellierung grammatischer Wissensbestände. Dabei werden auch die Bezüge zwischen grammatischer Reflexion und den anderen Kompetenzbereichen und Kompetenzen entfaltet, darunter die oft vernachlässigte Kompetenz der Sprachkritik. Außerdem geht es um Gegenstände der Reflexion, die ebenfalls nicht allein unter grammatischer Perspektive zu betrachten sind: Sprachentwicklung, Sprachwandel, Sprachevolution.

Block D diskutiert methodische Konzepte der Sprachreflexion in ihrer Entwicklung und wie sie in Unterrichtsmedien in Erscheinung treten, auch unter der Perspektive der Mehrsprachigkeit der Klassen, und bietet am Beispiel Russland einen Einblick in grammatikdidaktische Konzepte im Ausland.

Block E informiert über den Beitrag der empirischen Unterrichtsforschung zur Debatte um die Qualität des Grammatikunterrichts und über den aktuellen Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen Grammatikunterricht, grammatischem Wissen und schriftsprachlichem Können.

Ausgehend von in Bildungsstandards, Bildungsplänen und Curricula fixierten Anforderungen an Sprachreflexion im Unterricht werden in Block F Leistungsaufgaben zur Sprachreflexion kritisch analysiert.

Die exemplarischen Unterrichtsmodelle des Blocks G wollen Impulse für den Unterricht geben. Sie lassen die Unterschiedlichkeit der grammatikdidaktischen Modellierungen und der unterrichtlichen Herangehensweisen erkennen.

Aus den verschiedensten Gründen hat die Entstehung dieses Bandes eine lange Zeit in Anspruch genommen, so dass sich die Autoren und Autorinnen z. T. in erheblicher Geduld üben mussten. Allen Autoren und Autorinnen danke ich für ihre engagierte Arbeit. Ihre Beiträge haben diesen voluminösen Band erst möglich gemacht.

Auch dem Initiator der Handbuchreihe DTP, Herrn Prof. Dr. Winfried Ulrich, sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Er hat den Entstehungsprozess dieses Bandes kontinuierlich verfolgt und begleitet. Danken möchte ich schließlich Magdalena Baunack für die Unterstützung während ihrer Zeit als studentische Hilfskraft, Annette Farkas für die Sorgfalt bei der Korrektur in der Endphase der Arbeit und Frau Majer vom Schneiderverlag für die stets freundliche und kooperative Zusammenarbeit in der Produktionsphase.

Vorwort der Herausgeberinnen zur 2. Auflage dieses Bandes

Der DTP-Band „Sprachreflexion und Grammatikunterricht“ erscheint nach nun acht Jahren in einer 2., überarbeiteten und erweiterten Auflage. Herausgeberin ist dieses Mal auch Iris Rautenberg.

In der Deutschdidaktik hat sich in diesen Jahren viel bewegt. Das gilt auch für den Bereich der Sprachreflexion, speziell der Grammatikdidaktik. Das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ von 1982 beispielsweise, das Jahrzehnte grundlegend war für den schulischen Grammatikunterricht, wurde abgelöst von einem neuen Verzeichnis, das am 07.11.2019 von der KMK zustimmend zur Kenntnis genommen wurde. In der grammatikdidaktischen Community wird es kontrovers diskutiert, so auch in diesem Band.

Neben Leistungsaufgaben stehen zunehmend Lernaufgaben im Fokus. Aus diesem Grund wurde der Band um den Beitrag „Lernaufgaben für die Sprachbetrachtung“ von Hrvoje Hlebec erweitert. Hlebec stellt theoretische Überlegungen zu Lernaufgaben an, die für die Unterrichtspraxis Gewicht haben.

Die Beiträge wurden aktualisiert, einige völlig neu verfasst oder grundlegend überarbeitet, wodurch sich Klärungen und Konkretisierungen ergeben haben.

Wir danken allen Kolleginnen und Kollegen für die engagierte Arbeit. Frau Majer vom Schneiderverlag danken wir erneut für die freundliche Zusammenarbeit.

Unser besonderer Dank gilt Annika Ignatzi für die sorgsame Durchsicht sowie die Erstellung des Sachwortregisters.

Hildesheim und Ludwigsburg, August 2022 Hildegard Gornik und Iris Rautenberg

A
Geschichte und
Entwicklung

JAKOB OSSNER

A1 Geschichte der Grammatikdidaktik – von den Anfängen bis zur Gegenwart

1 Forschungsstand

Einen Überblick über die Geschichte des Grammatikunterrichts, der „die Geschichte der Grammatik selbst“ sei, gibt Glinz (2003b). Seine Darstellung beginnt mit einer Bestimmung dessen, was alles zur Grammatik gehöre, wendet sich dann der Frage der historischen Entwicklung der Begriffe für Wortarten und Wortformen zu, beschreibt das Grammatikmodell Beckers in der schulischen Adaption durch Wurst, das bis in die heutigen Tage Wirkung zeigt, und zieht Linien des Grammatikunterrichts nach 1945. Dabei widmet er dem „Problem der Benennung“ einen eigenen Abschnitt. Eine Monographie „Muttersprachlicher Grammatikunterricht von der Antike bis um 1600“ hat Reich (1972) vorgelegt, Vesper (1980) sowie Erlinger (1989; 1991) erörtern die Geschichte des 19. Jh., Erlinger (1969) die des 20. Jahrhunderts bis Ende der 60er Jahre. Unter linguistisch-historischen Aspekten wird man auf Arens (1955), Helbig (1973) sowie Köller (1988), unter Lehrplangesichtspunkten auf die Darstellung von Dolch (1965) und unter solchen des Deutschunterrichts auf die von Frank (1973) zurückgreifen. Von besonderem Wert ist Jellineks „Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik von den Anfängen bis Adelung“ in zwei Bänden von 1913 und neuerdings Stockhammer (2014), der sich dem Gegenstand unter den Gesichtspunkten von Wissen, Macht, Fremdheit, Schrift und Literatur nähert. Eine kurze „Geschichte des Grammatikbegriffs“ findet sich in Köller (1998, 15–29). Eine sehr lesbare Darstellung der Schulgrammatik gibt Knobloch (2000) im HSK-Band „Morphologie“. Die Geschichte der Deutschdidaktik/-methodik in der DDR mit Verweisen auf die Grammatikdidaktik wird in Friedrich/Kreisel (1995) dargestellt; hilfreich sind auch die Darstellung von Friedrich (2006, hier v.a. mit Blick auf den realen Deutschunterricht) sowie sein Aufsatz in dem Sammelband von Abels (1992). Die Methodik des Grammatikunterrichts nach 1945 mit einem Verweis auf Becker und das 19. Jh. erörtert Gornik (2003). Aufschlussreich sind die Betrachtungen Ivos (1994) zur Antike, zu Augustinus und Dante, Humboldt und Weisgerber. Immer noch von großem Wert sind die Textsammlungen von Geffert (1956), Rötzer (1973) und Erlinger (1988).

Alles in allem fällt auf, dass, abgesehen von Handbuchartikeln und der Geschichte der Deutschdidaktik in der DDR, die letzten 20 Jahre nichts zum Thema erschienen ist, womit sich auch die Hoffnung Vespers (1980), eine historisch-kritische Sprachdidaktik zu begründen, bis heute nicht erfüllt hat.

2 Die Anfänge in der Antike

Die Beschäftigung mit Sprache ist alt und immer eng mit Unterricht verbunden. Die Wurzeln aber sind philosophischer Natur: bei den Vorsokratikern die Frage nach dem

Organ des Denkens, bei Aristoteles, dem wir wesentliche Teile unserer grammatischen Terminologie in ihrer lateinischen Übersetzung (s. u.) verdanken, die nach dem logischen Urteil (vor allem in „*perí hermenéias*“) sowie nach Substanz und Akzidenz. Mit Blick auf den Unterricht meint die „*grammatiké téchne*“ zuerst elementar die Kenntnis der „*grámmata*“, der Buchstaben. Dabei schiebt sich bald ein besonderes Problem in den Vordergrund: Ab dem 5. Jh. v. Chr. treten exegetische Probleme kanonischer Texte auf, insbesondere bei Homer, die durch eine normative Betrachtung in der „*grammatiké téchne*“ zu lösen versucht wurden. Dieser pragmatische Ansatzpunkt wird durch die Sophisten zur umfassenden Erziehungstheorie („*paideía*“) ideologisiert, für die die Sprache „das Organ der Erziehung“ (Stenzel zit. nach Reich 1972, 18) war. Damit ist der Weg frei zur „*orthoépeia*“, der Sprachrichtigkeitskunst, die nicht nur den richtigen Ausdruck lehren, sondern diesen auch verbessern wollte. Reich (1972, 20) unterteilt den Unterricht in der Grammatik daher in einen engeren, der auf Orthographie, Etymologie, Semasiologie, Metrik und Rhythmik gerichtet ist, und einen weiteren, der auf Rhetorik, Dialektik und Literatur zielt. Im platonischen Philosophenstaat ist für die Grammatik, die eine subsidiäre Funktion hat – „*propaidéumaton*“, ‚Vorbildungswissenschaft‘ –, das 10.–12. Lebensjahr vorgesehen (vgl. Dolch 1965, 38). Propädeutisch ist sie in einem zweifachen Sinn; zum einen hinsichtlich der Kulturtechniken Lesen und Schreiben, die das praktische Ziel des grammatischen Unterrichts waren, dann aber auch darin, dass, wie Aristoteles bemerkt, sie „zu Geldgeschäften, zur Hauswirtschaft, zur Erlernung der Wissenschaften und zu mancherlei Staatsgeschäften von Nutzen ist“ (Aristoteles, Politik, VIII. Buch, 1338a). Dabei ist die Grammatik bis dahin nicht unumstritten. Die Kyniker lehnen sie ab, wie Diogenes Laertius 600 Jahre später berichtet: „Sie verwerfen auch die üblichen Wissensfächer. Wer die Herrschaft über sich selbst gewonnen hat, – so pflegte Antisthenes zu sagen, – der gibt sich nicht mit grammatischen Künsten ab“ (Laertius, zit. nach Dolch 1965, 28). Damit wird einer der großen Diskurse auf diesem Feld eröffnet, der die Geschichte der Grammatikdidaktik durchzieht und bei Gaiser (1950) in die Frage gegossen wird, wie viel Grammatik denn der Mensch brauche. Die Antwort bei Gaiser lautet: keine. Ermert wiederholt die Gaiser'sche Frage 1982 und Ingendahl (1999) verneint sie ebenfalls vehement bislang zum letzten Mal. Auch in der DDR wird die Frage kontrovers diskutiert (vgl. Friedrich 1995, 81).

Der propädeutische Charakter der Beschäftigung mit Grammatik gilt auch für das Werk mit der größten Rezeption, die Grammatik des Dionysos Thrax, die ca. 120 v. Chr. verfasst wurde. Bis dahin war das System der grammatischen Kategorien stark ausgebaut worden. Platon unterscheidet lediglich zwischen Name/Nomen („*ónoma*“) und Verb („*rhéma*“), Aristoteles nimmt Bindewörter („*sýndesmoi*“) dazu und beginnt eine Formenlehre („*ptōsis* = *casus*“) zu entwickeln, die Stoiker scheidet die Eigennamen („*ónoma*“) von den Gattungsnamen („*prosegoría*“) und kennen Adverbien („*mesótes*“) und Pronomina („*árthra*“) (vgl. Steinthal 1890). Dionysos Thrax' Grammatik umfasst 25 Paragraphen, beginnend mit einer Bestimmung dessen, was Grammatik sei („Grammatik ist die Kunde vom normalen Sprachgebrauch der Dichter und Schriftsteller“). Es

folgen Kapitel zu: § 6: Laut („Über die Buchstaben“); §§ 7–10: Silbe; §§ 12–20: Redeteile (das, was heute unter „Wortarten“ verstanden wird), in Sonderheit: §§ 12 f.: Nomen (3 Genera, 2 Arten, 3 Formen, 3 Numeri, 5 Kasus); §§ 13 f.: Verb (5 Modi, 3 Genera, 2 Arten, 3 Formen, 3 Numeri, 3 Personen, 3 Tempora); § 15: Partizip; § 16: Artikel (3 Genera, 3 Numeri, 5 Kasus); § 17: Pronomen; § 18: Präposition; § 19: Adverb; § 20: Konjunktion. Die letzten Paragraphen behandeln Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit, sog. „Barbarismen“ (das sind Verstöße gegen die idiomatische Korrektheit) und „Solözismen“ (Verstöße gegen die idiomatische Syntax; vgl. Lausberg 1960, § 470) sowie dichterische Wendungen und Figuren (vgl. Arens 1955, 19 ff.). Eine „genaue Übertragung“ (Arens 1955, 28) dieser Grammatik, die sich in den Dienst der Philologie stellte (vgl. Reich 1972; Köller 1988, 19), auf die lateinischen Verhältnisse erfolgt durch Remmius Palaemon um die Zeitenwende. Er behält die Bezeichnung („grammatiké téchne“, nun „ars grammatica“) bei, und auf ihn geht auch ein verunklarenden Übersetzungsfehler zurück, da er den Fall, den Dionysos „aitiatiké“ („Verursachungsfall“) genannt hatte, mit „Akkusativ“ („Anlagefall“) bezeichnete. Aus dem 4. Jh. n. Chr. stammt die „ars grammatica“ des Donatus, die als „ars maior“ (Schöneberger 2009) und als „ars minor“ (Schöneberger 2008), in der nur die Wortarten („partes orationis“) behandelt werden, erscheint und die zu der wesentlichen Schulgrammatik des Mittelalters wurde, auf deren Grundlage man die heiligen Schriften zu lesen lernte (zur Wirkung vgl. auch Ivo 1989).

Mit Dionysos Thrax wurde eine Tradition geknüpft, die bis heute reicht. Zu Recht schreibt Arens (1955, 28): „Wer eine beliebige Schulgrammatik von heute aufschlägt, findet ziemlich genau den Aufbau wieder, den der Thraker wählte. Sie beginnt mit der Lautlehre und endet meist mit der Konjunktion; jede Wortart wird mit ihren Akzidentien abgehandelt“. Was hinzukommt, ist eine Satzlehre, erstmals durch Apollonius Dyskolos im 2. Jh. n. Chr., auf die sich dann wiederum Priscianus (5. Jh. n. Chr.), neben dem Donatus die führende Grammatik der Mittelalters, bezieht. So hat die Grammatik des Priscian auch einen letzten Teil (Bücher 17 und 18, die auch „Priscianus minor“ geheißen werden, im Umfang etwa ein Viertel des Gesamtwerks), der sich mit der Syntax beschäftigt. Nimmt man noch zwei Begriffe aus der Bedeutungslehre dazu, dann hat man den Stand, der 1982 durch das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ der Kultusministerkonferenz amtlich und durch die nationalen Bildungsstandards von 2003 und 2004 im Kern, wenn auch sehr reduziert, bestätigt wurde. Zum „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ von 2019, das das von 1982 ablöste, vgl. unten). Damit hat die Schulgrammatik eine über 2500 Jahre währende Tradition, die, obwohl heute eher vergessen, dennoch diesen curricularen Teil nicht nur gewichtig, sondern auch schwerfällig macht.

Die Grammatik der Antike hat einen konservativen Zug hinsichtlich der Sprachrichtigkeit (vgl. Uhl 1998, 21 ff.), in Antike und Mittelalter ist sie propädeutisch für die Schriftauslegung und die Redekunst, die sich in der „elocutio“ an der „consuetudo“ („Sprachgebrauch“) ausrichtet. Damit ist aber nicht der Sprachgebrauch der Massen, sondern nur der der Gebildeten gemeint, der sich wiederum an Grammatikschulung ausrichtet

(vgl. ebd., 31). Anders gesagt: Die Rhetorik ist von Anfang an zwar medial mündlich, aber konzeptual schriftlich konzipiert (vgl. Versteeg 1986, zit. bei Uhl 1998, 36). Schließlich hat Grammatik fremdsprachendidaktische Züge, da sie bereits bei den Griechen im Hellenismus, mehr noch bei den Römern, ganz besonders aber im Mittelalter dazu dient, eine fremde Sprache als schriftliche Literatursprache zu erlernen.

Der Unterricht selbst erfolgt bei den Griechen durch den „grammatikós“ („grammaticus“ bei den Römern), auf den aufbauend der „Rhetor“ Beredsamkeit lehrt. Nicht nur dieses Muster, sondern auch der Usus, dass der Elementarunterricht in Lesen und Schreiben von einer Person, der weiterführende Unterricht dagegen als Fachunterricht von mehreren Lehrern erteilt wird (vgl. Dolch 1965, 66), hat sich im Grunde bis heute curricular festgesetzt. Grammatikunterricht erfolgt hauptsächlich in den unteren Klassen bei einem Klassenlehrer, in den oberen beschäftigt man sich neben anderem mit Literatur. Zwei grundlegende curriculare Gedanken Quintilians sind dagegen lange verschüttet gewesen, bis sie unter neuen Vorzeichen wieder wirksam wurden: Der eine ist die These, dass es besser sei, von praktischen Übungen zu theoretischen zu gehen – eine Auffassung, die erst Erasmus wieder belebte –, der andere, dass ein Curriculum im Grundsatz spiralförmig aufzubauen sei (ebd., 67; vgl. hierzu auch Grammatikrahmen 2021).

3 Das Mittelalter

Der spätantiken Satire des Martianus Capella verdanken wir die Vorstellung der sieben freien Künste („septem artes liberales“), wie sie das ganze Mittelalter prägte und in zahlreichen Kunstwerken festgehalten ist. In der Satire soll „Mercur“ mit der „philologia“, als Inbegriff der Wissenschaften (außer Philosophie und den Berufswissenschaften), vermählt werden. Die Philologie tritt mit sieben Mägden auf, eben den sieben freien Künsten (Grammatik, Dialektik und Rhetorik, die das „Trivium“ bilden; Geometrie, Arithmetik, Astronomie und Musik, die das „Quadrivium“ darstellen), die alle mit ihren Attributen vorgestellt werden, die Grammatik mit einem Messer („Zungenmesser“), das den Wildwuchs der natürlichen Rede beschneiden soll; spätere Darstellungen stellen sie auch mit einer Rute dar. Capella goss in eine poetische Form, was seit Varro, einem römischen Grammatiker des letzten Jh. v. Chr., sich herausbildete. Bereits zwei Jahrhunderte vor Capellas Satire haben jedoch zwei Kirchenväter, die beide vor ihrer Bekehrung Rhetoriklehrer waren, Hieronymus und Augustinus, der antiken Bildungsvorstellung zum Durchbruch in der neuen, vom Christentum geprägten Zeit verholfen. Das sich schnell ausbreitende Christentum, eine ausgewiesene Schriftreligion, brauchte Disziplinen, die sich um die Sprache bemühten, wobei hinzukommt: „Grammatik, Rhetorik, Dialektik erleichtern durch ihren formalen Charakter die Assimilation“ (Willmann 1903, 222). Das Latein (in Form des Mittel- und Spätlatein) wird für die Gebildeten neben ihrer erworbenen Muttersprache zur „Vatersprache“, womit zum Ausdruck gebracht wird, „dass deren Funktion weit über die gewöhnliche einer Fremdsprache hinaus bis zur muttersprachigen reicht“ (Langosch 1965, 2). Erst Dante und

Roger Bacon setzen dem im 13. Jh. die „Vulgata“, die Volkssprachen, entgegen. Dabei tut sich schnell ein Dilemma auf: Die Volkssprachen sind in sich sehr verschieden, „wie z. B. in Toskana die von Siena und Arezzo, in der Lombardei die von Ferrara und Piacenza. Ja in derselben Stadt nehmen wir eine gewisse Verschiedenheit wahr“ (Dante „De vulgari eloquentia“, zit. nach Arens 1955, 45). Dieses für einen Grammatiker uner-sprißliche Problem wird durch die Proklamation einer Hochsprache gelöst: „Es ist die erlauchte, maßgebende, bei Hof gesprochene und höfische Sprache (vulgare) in Italien“ (ebd.). Damit ist man wieder bei der Notwendigkeit der Grammatik als Bildungsinstrument. Denn aus der Volkssprache müssen die Dichter „aus einem rohen, unbearbeitet-kunstlos-ungebildeten Lexikon (rudibus vocabulis), einer verworren-dunklen Syntax (perplexis constructionibus) und aus einer schwachen und schlicht-bäuerlich-unge-schliffenen Aussprache (defectivis prolationibus . . . rusticanus accentibus)“ auswählen, „dass daraus etwas ‘so Vollendetes, so Urbanes’ [wird]. Mit anderen Worten: sie [muss] durch Bildung erhöht (sublimatum est magistratu)“ (Ivo 1994, 77 f.) werden.

Der eigenständige Beitrag des Mittelalters besteht in der Weiterentwicklung einer propädeutischen Grammatik zu einer Sprachphilosophie durch die sog. „Modisten“, deren höchst spekulativer Ansatz, durch die Sprache zur Wahrheit zu gelangen, curricular jedoch nur insofern wirksam wurde, als der Ansatz die „ars grammatica“ nun zur Grundlage der Schulwissenschaften schlechthin machte (vgl. Reich 1972, 86). Dies galt nicht nur für die Lateinschulen, sondern ebenso für die sog. Artistenfakultät, die mit dem „Baccalaureus artium“ abschloss.

Als Propädeutik wird die Grammatik im Mittelalter, wie Stockhammer ausführt, fast durchweg von den „graduate students der Theologie [gegeben], die aber ausdrücklich daran gehindert werden, ihren Studenten ihr neu erworbenes Fachwissen zu vermitteln. Im Rahmen dieser Entwicklung dürfte das vom *trivium* abgeleitete Adjektiv trivial seinen heutigen Wortsinn angenommen haben.“ (Stockhammer 2014, 100)

Auch das Mittelalter kennt unter seinen Vorzeichen die „Antigrammatiker“. So heißt es bei Petrus Damiani im 11. Jh.: „Der allmächtige Gott bedarf unserer Grammatik nicht . . . und sandte als Apostel nicht Philosophen und Rhetoren aus, sondern einfache Fischersleute“ (Damiani, zit. nach Reich 1972, 83). Der Topos von der Unnatürlichkeit grammatischen Bestrebens ist geboren.

4 Die Neuzeit

Mit Blick auf die Grammatik und den Grammatikunterricht kennzeichnet das Ende des Mittelalters das Ende des Lateinunterrichts in der bisherigen Form als „lingua franca“ der Gelehrten. Dabei hatte der muttersprachliche Unterricht aus den Bedürfnislagen der Handwerker und Bürger heraus schon im 14. Jh. begonnen. Die erste deutsche Fibel von 1477 von Kristofferus Hueber aus Landshut entwickelt einen „modus legendi“ durch die Verknüpfung eines Buchstabens mit einem Bild, „z. B. das ‘i’ durch das Bild eines Igels“ (Reich 1972, 125), eine Methode, die sich bis heute bewahrt hat. Revolutionärer – und in der Zukunft wieder vergessen – ist, dass er die Buchstaben nach Konsonanten (zusammen mit häufigen Konsonantenverbindungen) und Vokalen (die über den

Konsonanten in einem Dreieck stehen; vgl. ebd.) ordnet und damit einen Hinweis zum Bau von Wörtern gibt. „Hierin liegt eine selbständige grammatische Leistung, die nicht nur aus dem Erstleseunterricht hervorgegangen ist, sondern diesen auch zu erleichtern bestimmt war. Das Bewusstsein von der gegenseitigen Förderung von Leseunterricht und elementarer Grammatik setzt sich dann [...] immer mehr durch“ (ebd.). Reich weist darauf hin, dass sich die grammatische Beschäftigung aus lebenspraktischen Tätigkeiten ergab: neben dem Lesen- und Schreibenlernen das Briefeschreiben, das zu Betrachtungen der Interpunktion (mit einem ersten Werk von Niclas von Wyle 1477, der sich am Lateinischen orientierte) und zu einer „tütsch rhetorica“ führte.

Wie bedeutsam die Reformation sowie die Bibelübersetzung für das Deutsche auch ist, die Reformer, Luther und Melanchthon, wandten sich explizit gegen den deutschen Unterricht, wenngleich das „Laienpriestertum“, zusammen mit der ins Deutsche übersetzten Bibel, genau diesen Unterricht beförderte. Dabei wurde er allerdings aus seiner lebenspraktischen Verankerung herausgelöst, indem dem Religionsunterricht als Ziel vorgegeben wurde, „in dem Catechismo“ (Reich 1972, Anm. 705, verweist auf verschiedene Schulordnungen) zu unterweisen. Bei all diesen Bemühungen kann man aber von einem deutschen Grammatikunterricht berechtigterweise lange nicht sprechen. Es fehlt vor allem eine deutsche Grammatik. Diese wird durch Interlinearversionen des Donat und v. a. durch die Übersetzung von Johannes Turmair (gen. „Aventinus“) im 15. Jahrhundert vorbereitet, der erste Versuch einer eigenständigen deutschen Grammatik muss Valentin Ickelsamer mit seiner „Teütschen grammatica“ (1534) zugeschrieben werden. Darin betont er, dass nicht nur ein deutscher Donat, sondern eine Grammatik für das Deutsche nötig sei, vom Lehrer verlangt er: „Also halt ich/müß ein Teütscher Grammaticus die teütsche zuo schuol füre/Nämlich/das er in die rechten art un weiß der teütschen wörter un rede /auß oder nach künstlicher und rechter anleytung/der rede teyl/mit ire acciden: erkläret un zu verstehn geb“ (Ickelsamer 1534, Nachdruck in: Fechner 1972). Seine Grammatik leistet dies aber nur ansatzweise; sie ist wesentlich „Hilfsmittel für den Sprachunterricht“ (Rössing-Hager 2000, 777), genauer für den Schreib- und Leseunterricht – „grammatikorthographisch“ (ebd., 780) – ausgerichtet. In dem angestrebten deutschen Sprachunterricht bereitet „die muttersprachliche Grammatik [...] auf bestimmte Berufe und die Erlernung von Fremdsprachen vor und schult die Verstandeskräfte; die Beschäftigung mit der ursprünglichen Bedeutung der Wörter dient der Erhaltung der Sprache; die Sprachpflege ist zugleich Bewusstseinsbildung, der bewusste Sprachgebrauch Voraussetzung für ein gottesfürchtiges Leben“ (ebd., 781). Erst 84 Jahre später erscheint von Johannes Kromayer eine weitere deutsche Grammatik, die nun, ganz anders als Ickelsamer, der auf Flexionsparadigmen ganz verzichtet hatte, weil er glaubte, dass man diese in der Muttersprache eh unbewusst erlerne, genau diese ausgiebig behandelt. Das didaktische Interesse Ickelsamers teilt im Besonderen Ratke, dem wir nicht nur den Ausdruck „Didaktik“ verdanken, sondern auch den ersten Schulbuchverlag („die Fürstliche Druckerei zu Köthen“). 1612 lässt er dem Reichstag ein Memorial übermitteln, in dem es im § 5 heißt: „Alles zuerst in der Muttersprache“ (Ratke, zit. nach Dolch 1965, 279). Die Begründung lautet: „Denn in der