

ELiS_e

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte_elektronisch>

Wolfgang Eichler

Sprachbewusstheit und
grammatisches und stilistisches Formulieren:
Falsche Kollokationen und verformelter
Sprachgebrauch in Oberstufenaufsätzen

*Faszination
Sprache*

elise@uni-essen.de
<http://www.elise.uni-essen.de>

Sprachbewusstheit und grammatisches und stilistisches Formulieren: Falsche Kollokationen und verformelter Sprachgebrauch in Oberstufenaufsätzen

Wolfgang Eichler (Oldenburg)

1. Umriss des Problemfeldes

Aufsatzschreiben in der Schule ist heute mehr denn je ein schwieriges Ding, genauso wie das Verfassen von Texten für eine (gewählte oder nicht gewählte) Öffentlichkeit durch Erwachsene. Die Beobachtungen von Augst und Faigel (1994) zur deutlichen Verzögerung des Erwerbs einer von der lediglich schriftlichen Aufzeichnung oraler Sprache verschiedenen Schreib- Schriftsprache, beginnend erst vom 14. Lebensjahr an aufwärts und reichend bis in die Studentenzeit, legen nahe, dass wir es mit Formulierungsproblemen zu tun haben, wenn Schülerinnen und Schüler erst so spät überhaupt das, was wir früher einmal „Sprachgestaltung“ nannten, zu lernen scheinen. Es kann mittlerweile davon ausgegangen werden, dass ein Teil der Menschen überhaupt nicht oder nur rudimentär schriftsprachliches Gestalten lernt.

Die deutliche Verzögerung gegenüber dem noch 1970 von Pregel beobachteten Standard hat sicher damit zu tun,

- dass die Normen in der Schule gesenkt wurden und unverbindlicher geworden sind
 - vgl. die Diskussionen zum Musterlernen und zum freien oder kreativen Schreiben,
- dass durch das Aufkommen von neuen Kommunikationstechniken wie Telefon, Rundfunk, Fernsehen, Kassettenrecorder, Fax, E-Mail und Internet einschließlich der Praxis vorformatierter Texte (Formulare u. a.) insgesamt weniger selbst formuliert und geschrieben wird und werden muss,
- dass es ggf. neue Sprachvorbilder für die Jugendlichen gibt als die, die die Schule vertritt.

Das wirft die Frage auf, woher wir und unsere Schülerinnen und Schüler heute die Sprachvorbilder für die Versprachlichung komplexer Sachverhalte beziehen und lernen, die schriftsprachlichen Normen sorgfältiger Wortwahl und grammatisch präziser, komplexer syntaktischer Konstruktion zu bewältigen. War es früher das an Schultextsorten orientierte Musterlernen und der hohe sprachgestalterische Anspruch der Schule, die die Schüler und Schülerinnen schon ab dem Ende der Grundschule leitete, so scheint es heute mehr und mehr das Vorbild der öffentlichen Sprachverwendung in der Zeitung, der gesprochenen Schriftsprache, in Rundfunk und Fernsehen zu sein, die Einfluss nimmt – Schreib- und Schriftspracherwerb als Ausfluss des Mediengebrauchs also – oder: Die Schülerinnen und Schüler schreiben heute so, wie es ihnen in der einseitigen, indirekten Kommunikation der öffentlichen Medien vorgemacht wird.

Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler allerdings nicht mehr so sehr, Texte als Ganzes nachzuahmen, sondern sie lernen den journalistischen Jargon, sie lernen Redensarten, feste Wendungen (Patterns) und häufige Konstruktionsmuster, die sie dann mehr oder weniger glücklich in ihre eigenen Texte einbauen, die vielleicht auch eigene (Sprach-)Ideen ersetzen. Ja, man hat sogar manchmal den Eindruck, sie lassen sich von immer wiederkehrenden Redensarten und Leerformeln von beliebten Sprach- und Konstruktionsmustern geradezu durch den Text tragen.

Auf diesen „verformelten“ Sprachgebrauch habe ich (Eichler-Münchhoff 1976) in einer Untersuchung über Aufsätze von Schülern des Wirtschaftsgymnasiums hingewiesen und erste Kategorien entwickelt, in gewisser Weise ist der vorliegende Beitrag eine Weiterentwicklung dieses Ansatzes. Diesmal geht es um Aufsätze überwiegend aus dem 12. und 13. Schuljahr (Polytechn. Oberschule, ehem. DDR, Gymnasium).

Der angesprochene verformelte Sprachgebrauch in der Attitüde öffentlicher Kommunikation hat zwischenzeitlich in den Schülerarbeiten nicht nur zugenommen, er ersetzt – so beobachtet der erstaunte Leser – auch in Texten für die Öffentlichkeit das eigene Wort, wie die folgenden Auszüge zeigen:

Auszüge aus dem Programmheft des Ohmbacher Seefests (vom 20.-22. Juli 2001)

Aus dem Grußwort von Karl-Heinz Schoon, Bürgermeister: „Bitte nehmen Sie unsere Hauptponsoren, Sponsoren, Werbe- und Medienpartner angenehm wahr und berücksichtigen diese verstärkt bei ihren persönlichen Kaufentscheidungen.“

„1992 als Coverband gestartet, erspielt sich Snail's House schnell einen hervorragenden Ruf als erstklassige Partyband über die Grenzen von Rheinland-Pfalz hinaus. Der Begriff „Kult“-Band trifft nunmehr messerscharf und haargenau auf die vier sympathischen Jungs zu.“

„Sieben Musiker drehen auf und wollen sich in der anspruchsvollen Welt der Musik einen Namen machen. Um den Geschmack von Jung und Alt zu treffen, haben sie sich ein Repertoire mit Kult-Klassikern aufgebaut.“

„Romantik Pur, wenn auf dem See selbst, aber auch im Uferbereich ein Parterre-Feuerwerk gezündet wird, bei dem die Wasserfläche in ein buntes Farbenmeer getaucht wird.“

Beim Einbau fester Wendungen entstanden in diesem Programmheft z. T. Kollokationen, Wort- und Satzglied-Zusammenstellungen mit unfreiwilliger Komik.

Damit ist – und wir kehren jetzt zu den Schülerinnen und Schülern zurück – die Mehrfachproblematik verformelten Sprachgebrauchs angesprochen:

Wendungen, Redensarten und Konstruktionsmuster, die in bestimmten Zusammenhängen einen guten Platz haben, sind andernorts oft weniger gut oder deplaziert: sie haben nämlich sehr komplexe Einfügungsbedingungen, Selektionsbeschränkungen grammatischer, syntaktoseman-tischer und pragmatischer Art, die dem professionellen Schreiber, dem Journalisten oder Redeschreiber zwar geläufig sind aber vom Lernenden erst erfüllt und erarbeitet werden müssen.

Besonders metaphorische Wendungen und sprachliche Bilder, die auf die Menschen offen-bar eine große Anziehungskraft ausüben, sind in der Nutzung schwierig, weil bei ihnen noch die Gefahr der Ambiguität, der Mehrdeutigkeit durch die mögliche Demetaphorisierung (das Wörtlich-Nehmen) dazukommt. Dass verformelte Texte zudem oft leerformelhaft, phrasenhaft wirken, was auch Profis passiert, wenn sie nichts zu sagen haben, sei noch einmal angemerkt.

Formulierungsfehler und Formulierungsschwächen gibt es also oft unbemerkt, wenn Wortgruppen, Redensarten (hier als Kollokationen bezeichnet), die aus den ursprünglichen Zusammenhängen herausgenommen und gespeichert wurden, in neue Zusammenhänge hereingebracht werden und dort nicht so recht passen. Dazu kommt beim Leser die Gefahr der versehentlichen Demetaphorisierung von sprachlichen Bildern (z. B.: „Wohnung zum Beben bringen“) und der unaufmerksamen grammatischen Konstruktion, und im Extremfall kann dieses Verhalten einen Text zur Stilblüten Sammlung verkommen lassen.

Dazu ein Beispiel. In einem Text eines Abschlussaufsatzes über Goethes Faust, Szene „Prolog im Himmel“, fanden sich neben vielen anderen die folgenden unglücklichen oder falschen Kollokationen:

„Mephisto sagt den Menschen das Tätigsein ab.“ (Wortwahl absagen wohl für absprechen, Tätigsein wohl verkürzt aus Fähigkeit zum Tätigsein)

„Als die Rede auf Faust zu sprechen kommt ...“ (Kontamination zweier Wendungen: Die Rede kommt auf ... und man kommt auf x zu sprechen).

„Der Herr hat Faust schon seit einiger Zeit ins Auge gefasst.“ (Wendung ins Auge gefasst unpassend eingebaut).

„Der Herr führt Mephisto auf Faust hin, um Mephisto für sich zu gewinnen.“ (Konstruktion: führt auf hin, sachlich falsche Wendung für sich gewinnen).

„Mephistsos Auffassung (vom Menschen, d. Verf.) begründet sich sicherlich auf dessen Position als Teil der Hölle.“ (Wortwahl begründet für gründet, unpassende Wendung auf dessen Position als und Teil der).

„Die sicherlich veraltete Meinung „Alles Gute kommt in den Himmel und alles Schlechte kommt in die Hölle“ findet hier einen Ansatzpunkt, nur dass man das Ganze umgekehrt sehen sollte.“ (Wendung findet einen Ansatzpunkt und das Ganze umgekehrt sehen jeweils falsch eingebaut).

„Er kritisiert öffentlich vor dem Herrn.“ (falsch einkonstruiertes vor bzw. fehlendes Akkusativobjekt).

„Später stellt Mephisto sich Faust als negierende Erscheinung vor.“ (Wendung negierende Erscheinung unpassend eingebaut).

„Das Drama wird später gekennzeichnet durch den Versuch Mephistsos, Faust zu verführen ...“ (Wortwahl gekennzeichnet).

Es ist unschwer zu erkennen, dass falsch eingebaute oder verkürzte Redenarten und feste Wendungen in diesen Kollokationen „ihr Unwesen bis hin zu grammatischen Fehlern getrieben haben“ und dass, wie oben und eben vorgemacht, besonders sprachliche Bilder/Metaphern „eine große Anziehungskraft ausüben“.

2. Kategorisierte und analysierte Beispiele

Im Folgenden werden falsche Kollokationen nach Typen geordnet und mit auch für Schüler aussagekräftigen Namen versehen vorgestellt. Sie werden voranalysiert und z. T. korrigiert, so wie man es im Unterricht wohl gut machen könnte. Fast alle Beispiele kommen aus Aufsätzen einer 12. Klasse im Rahmen der Interpretation von Hamlets Monolog, 4. Akt, 4.Szene, „Sein oder Nicht-Sein ...“

Gruppe 1: „Fälle verwechselt“

Die Verwechslung der Kasus, meist zwischen Dativ und Akkusativ, ist nicht nur Ausdruck einer Unsicherheit in der Flexion sondern oft auch eine „Ansichts“frage: Liegt eine Richtungs- oder Ortsfocussierung seitens des Schreibers, der Schreiberin vor.

Reine Verwechslung ist wohl:

- a) „Shakespeare will mit diesen Monolog ...“

Nach der Präposition in sind aber beide Focussierungen prinzipiell möglich:

- b) „Shakespeare steckt in diesem Monolog seine ganze Menschenkenntnis.“
(Blickwinkel falsch).
- c) „Die Personen in seinen Drama sind ...“ (Verwechslung bzw. Blickwinkel falsch).

Nicht immer ist es aber die Verwechslung von Dativ und Akkusativ:

- d) „Auch den Krieg gegen Polen ist sinnlos ...“ (wohl Nachwirkungsfehler, im Vorsatz stand „zogen in den Krieg“).
- e) „Es gibt noch die innere Unruhe vom Volk.“ (Präpositionalform statt des Volkes oder im Volk).

Gruppe 2: Falsche Wortwahl, oft veranlasst durch eine Redensart, die ganz oder teilweise falsch eingebaut wurde.

- a) „Er weiß, dass er Mittel und Zweck besitzt, seinen Vater zu rächen.“ (zugrundeliegende Redensart Mittel zum Zweck, ev. kontaminiert mit Mittel und Wege).
- b) „... weil er sich widerrechtlich an die Spitze des Landes gebracht hat“ (zugrundeliegende Redensart jmdn. an die Macht bringen).
- c) „Shakespeare führt in seinem Werk aber noch einen zweiten Hintergrund auf.“ (gemeint ist wohl einführen, besser wäre „stellt einen weiteren Hintergrund dar ...“).
- d) „Der Eingriff der Norweger auf ein von Polen besetztes Gebiet.“ (besser Angriff, zu grunde liegt wahrscheinlich Eingreifen, falsch konstruiert).
- e) „Shakespeare erreicht große Wirkung, weil er mit historischen Hintergründen arbeitet, die er dann zu einem Drama aufbaut.“ (neben etwas problematischer Konzeption des Sachverhalts liegt hier eine feste Wendung mit x arbeiten und x zu y aufbauen zugrunde, beides in diesem Kontext unpassend.)
- f) Shakespeare wird nur noch von der Antike überboten (Wendung von etwas überboten werden in diesem Kontext unpassend).

Gruppe 3: Doppelt ausgedrückt, weil nicht aufmerksam genug mit Possessiva oder mit Bedeutungsgehalten umgegangen wird.

- a) Shakespeare zeigt die Entwicklung Hamlets und seine Zweifel und Ängste, die er besitzt
- b) Hamlet spricht in seinem Monolog mit sich selbst.
- c) ... schränken die Entwicklung des bürgerlichen Aufbrechens sehr deutlich ein.

Gruppe 4: Phrasenhafter Stil, Leerformeln, die meist durch die Häufung von Redensarten zustandekommen:

- a) „Dies ist ein Satz, der es wirklich in sich hat und den man nicht auf die leichte Schulter nehmen sollte.“ (Aufgeblasene Konstruktion, es würde genügen: „Dies ist ein wichtiger Satz.“)
- b) „Dies ist ein revolutionäres Voranschreiten in der Entwicklung des Dramas“ (dito, besser und einfacher: „Hier entwickelt sich das Drama ungewöhnlich.“).
- c) „Die besonderen Zwänge und ideologischen Besonderheiten (!) des Feudalismus schränken die Entwicklung des bürgerlichen Aufstrebens sehr deutlich ein.“ (Besser und einfacher: „Der Feudalismus behindert den Aufstieg des Bürgertums.“).
- d) „Bei (Wortwahl!) einem Feldzug gegen Polen sagt der anwesende (Wortwahl!) Hamlet, dass 2000 Tote der feindlichen Armeen den Zwist noch nicht beenden.“ (Gemeint ist wohl: „Auch der Tod von 2000 Feinden reicht noch nicht aus, um den Zwist zu beenden.“)
- e) „Shakespeare ist einer der bedeutendsten (sic) Schriftsteller seiner und der heutigen(sic) Zeit.“ (Sachfehler)
- f) „Und er stellt eine tragische Schuld dar, indem er den Helden sterben lässt.“ (nur dadurch?, eine Schuld kann man auch nicht „darstellen“)
- g) „Zum höchsten Gut des Menschen gehört auch das Handeln und das Aneignen von Wissen – nicht nur der Schlaf und das Essen“ (letzteres eine Formel aus dem Monolog, hier gleich mitverwertet).

Soweit die Beispiele aus den Hamlet-Aufsätzen, ein literarisches Thema kann sehr „fündig“ sein, weil Interpretationen anspruchsvoller Texte zu einem als angemessen empfundenen komplexen Sprachgebrauch verleiten, der dann aus Sprachformeln geleistet wird.

Die folgenden Beispiele stammen überwiegend aus Problemaufsätzen ostdeutscher Schülerinnen und Schüler.

Gruppe 5: Kontamination: Zwei oder mehr Kollokationen in eine gebracht

Dies geschieht, wenn sich zwei oder mehr feste Wendungen oder Redensarten ins Bewusstsein drängen und dann miteinander in einer Kollokation „verwoben“ werden. Es lohnt sich in der Schule eine genauere Analyse vorzunehmen.

- a) „Die Häftlinge waren ihrer Sache bewusst, dass das Kind aus dem Lager muss.“
Was ist darin enthalten, kontaminiert?
Die Häftlinge waren sich der Tatsache bewusst, ...
Die Häftlinge waren sich (der Sache) sicher,..(die Kontamination wird deutlich bei der Analyse auf die „Quasitiefenstruktur“)
Abhilfe: Wie kann ich es einfach, mit eigenen Worten sagen? (=kommunikative Paraphrase):
z. B. „Die Häftlinge glaubten, meinten, waren sicher, beschlossen ...“
- b) „Die Befreiung des Lagers stand kurz vor Beginn.“
Was ist darin enthalten, kontaminiert?
Die Befreiung des Lagers stand kurz bevor und

Die Befreiung des Lagers begann bald. (Analyse auf Quasitiefenstruktur oder syntakto-
semantische Paraphrasen)

Abhilfe: Wie kann ich es einfach, mit klaren eigenen Worten sagen (kommunikative Pa-
raphrase)?

z. B. „Bald würde das Lager befreit werden.“

Es geht auch die syntakto-semantische Paraphrase

c) „Die Gefangenen und das Lagerkommitee hat ihre Aufgaben und Interessen gut ge-
meistert und verwirklicht.“

Zunächst ist in dieser Dreifachkontamination ein Konstruktionsfehler enthalten und zu
verbessern: hat statt haben (Kongruenz).

Was ist darin enthalten? Die Wendungen

Die Gefangenen und das Lagerkommitee haben ihre Aufgaben gut gemeistert und

Die Gefangenen und das Lagerkommitee haben ihre Interessen gut vertreten und

Die Gefangenen und das Lagerkommitee haben ihre Ziele gut verwirklicht (Analysen auf
Quasitiefenstrukturen, syntaktosemantische Paraphrasen)

Wie kann ich es besser und mit eigenen Worten ausdrücken (kommunikative Paraphra-
se):

„Die Gefangenen und das Lagerkommitee haben ihre Aufgaben gut erfüllt und ihre In-
teressen gut vertreten.“ oder

„Die Gefangenen und das Lagerkommitee haben gut gearbeitet.“

Gruppe 6: Falscher inhaltlicher Bezug, weil alles viel zu kompliziert angegangen wurde

a) dass das fortschrittliche Denken noch nicht für einen Umschwung genügt. Den
Umschwung zum Aufbäumen gegen den Feudalismus“

Es fehlt mindestens der Anschluss mit für, besser ist „Der Umschwung wäre das ...“,
Mängel auch in der Wortwahl).

b) „Er merkt auch, dass jeder, der Macht hat, nicht ohne Feinde und Intriganten ist,
sowie innen- als auch außenpolitisch.“

Hier wurde ein falsches Anschlusswort sowie, statt sowohl gewählt, wohl aus fester Wen-
dung. Auch die Wortwahl innen-, außenpolitisch ist formelhaft.

c) „Wer hat nicht schon einmal im Geschichtsunterricht Auszüge aus Zeitungen gese-
hen, deren einziger Zweck die Verherrlichung einer Regierung war.“

Wessen Zweck war die Verherrlichung der Regierung? der ganzen Zeitung?, der Auszüge?
oder der Auswahl der Auszüge im Geschichtsunterricht?

Wahrscheinlich keins von allen, sondern die Verherrlichung war Gegenstand der Artikel,
aus denen Auszüge für den Geschichtsunterricht gemacht wurden. Außerdem: Es
geht wohl weniger um das Sehen der Auszüge als um das Lesen, Besprechen ...

Wie kann ich es eindeutiger, korrekt, und besser und ggf. einfacher sagen? : „Wer hat
nicht schon einmal im Geschichtsunterricht Auszüge aus Zeitungsartikeln gelesen, in
denen es nur darum ging, (die Arbeit) eine(r) Regierung zu verherrlichen ...“

d) „Auch später konnte ihm das Einordnen in die tägliche Lebensweise durch unser
sozialistisches Bildungssystem erleichtert werden.“

Wer ordnet hier ein, derjenige, der „draußen“ war oder das Bildungssystem, das sol-

chen Menschen wieder die Einordnung möglich macht. Wahrscheinlich meint der Autor (und so sollte man es denn auch ausdrücken): „Auch später machte unser sozialistisches Bildungssystem es ihm möglich, sich in das normale Leben wieder einzuordnen/zurückzukehren...“, die verkürzende, aber nach Aktiv oder Passiv hin offene Nominalisierung Einordnen und die Konstruktion mit dem Funktionswort „durch“ schaffen eine schwer durchschaubare, „linksverzweigende“ Konstruktion.

Wie kann ich es besser und eindeutiger sagen?: „Auch später machte unser sozialistischen Bildungssystem es ihm möglich, sich in das normale Leben wieder einzuordnen.“

Damit sind wir bereits bei zwei anderen, ganz schwerwiegenden und häufigen Kollokationsproblemen, der „verfluchten Nominalisierung“ und „immer nur „durch“ als Funktionswort.“

Gruppe 7: Die verfluchte Nominalisierung

Der Gebrauch von nominalisierten Verben in amtlichen und öffentlichen Texten ist bekannt; er bewirkt Distanzierung und dient der Verkürzung auf begriffliche Sachverhalte (Verdinglichung). Nicht selten sind die nominalisierten Verben aktiv- und passivfähig, so dass bei der Nominalisierung Mehrdeutigkeiten möglich sind (vgl. das übliche Beispiel: Die Entdeckung des Studenten eregte Aufsehen: Wer entdeckt und wer wird entdeckt). Gleichzeitig ziehen Nominalisierungen oft komplizierte Konstruktionen mit Genitiv nach sich oder verleiten zu Anschlüssen mit „durch“ als Funktionswort, s. Gruppe 6, letztes Beispiel. Diese Nominalisierungsfolgen werden von den Schülerinnen und Schülern dann oft nicht bewältigt. Unser Bemühen im Unterricht dient der Auflösung und oft auch dem Verzicht, im letzten Beispiel oben mit einzuordnen bereits vorgeführt.

a) So sollte aus

„... findet ein Abstumpfen der Zuschauer statt.“

mit eindeutiger Aussage werden:

„... stumpfen die Zuschauer ab“ oder „werden die Zuschauer abgestumpft.“

b) aus

„Zebrastreifen sollen das überqueren(!) der Passanten sichern.“

wird besser:

„Zebrastreifen sorgen dafür, dass die Passanten sicher die Straßen überqueren können.“

c) aus falsch konstruiertem

„Den grausamen Folterungen bleiben sie standhaft“

(es fehlt mindestens gegenüber) wird besser:

„Obwohl sie grausam gefoltert wurden, blieben sie standhaft.“

Gruppe 8: Weg mit „durch“ als Funktionswort!

Neben Mehrdeutigkeiten, die entstehen, wenn „durch“ als Funktionswort mit „durch“ als lokaler Präposition verwechselt werden kann:

a) „Morgens stehe ich durch den Wecker auf“

(gemeint ist: werde ich vom Wecker geweckt und stehe dann auf) entstehen auch unschöne und fehlerträchtige Großkonstruktionen, wie ich sie in Eichler/Münchhoff 1976, S. 179 bereits vorgestellt hatte. Der Leser, die Leserin beobachte selbst einmal, wie die fol-

gende Konstruktion zunehmend außer Kontrolle gerät und sich zuletzt selbst zerstört: „In unserer Wirtschaft werden heute Maschinen benutzt, durch die der nötige Arbeitsaufwand auf eine Mindestmaß reduziert wird, durch die riesigen Datenverarbeitungsmaschinen ist das Speichern und Berechnen wichtiger Daten wesentlich leichter und zudem ist jede Art von Fehlerquellen ziemlich ausgeschlossen. Auch durch einen anderen Vorteil unserer heutigen Technik profitiert die Wirtschaft. Durch die modernen Verkehrsmittel ist das Überbrücken von riesigen Entfernung eine Kleinigkeit... Auch in unserem Haushalt gibt es durch die Entdeckung und Erfindung neuer Geräte, wie selbstreinigende Töpfe; durch künstlich hergestellte Stoffe gibt es überall neue Geräte und Grundstoffe, durch die unser Leben erleichtert werden.“

Wie kann man so etwas verbessern? Nicht nur mithilfe(!) bedeutungsgenauerer Funktionswörter wie wegen, infolge, aufgrund, in, mit Hilfe u.a. sondern vor allem durch(!) die konsequente Auflösung der komplexen Struktur und Denominalisierung in Form einer kommunikativen Paraphrase, also z. B.:

In unserer Wirtschaft werden heute Maschinen benutzt, die den Arbeitsaufwand erheblich reduzieren. Mit leistungsfähiger Datenverarbeitung können Daten leichter gespeichert und fehlerfrei gerechnet werden. Auch anderes aus der modernen Technik fördert die Wirtschaft. Mit den neuen Verkehrsmitteln kann man leicht große Entfernung überbrücken, und in unseren Haushalten gibt es neu erfundene Helfer, wie selbstreinigenden Töpfe und ... Kunststoffe sind der Grundbaustoff für viele neue (und alte) Geräte, die unser Leben erleichtern.

3. Auswertung für die Schule

Wie nun mit solchen falschen Kollokationen in der Schule umgehen. Einiges hat sich in der Analyse bereits angedeutet.

Man braucht Geduld und viel Reflexionsarbeit ist notwendig. Vier Ziele liegen nahe und können mit Erfolg angesteuert werden:

Einmal müssen die Jugendlichen falsche Kollokationen erst einmal wahrnehmen, erkennen lernen und lernen, sie durch eine quasi-tiefenstrukturelle Analyse (vgl. Eichler 1972 und 76) aufzulösen, Frage in etwa „Was steckt da drin?“

Dazu sollten die Verstöße einprägsame „Warn“-Namen bekommen, so wie oben versucht, damit man sie sich gut merken kann, Frage in etwa: „Was habe ich da eigentlich gemacht?“

Des Weiteren müssen die Schülerinnen und Schüler kommunikative und syntaktosemantische Paraphrasestrategien (siehe Eichler ebenda) vermittelt bekommen, mit deren Hilfe sie die Verbesserung vornehmen können, Aufgabe in etwa „Wie kann ich es besser (einfacher, klarer) anders sagen?“

Schließlich muss auf die Gefahr des verformelten Sprachgebrauchs als solchen hingewiesen werden und zur Eigenständigkeit im Sprachgebrauch angeleitet werden. Oberstes Gebot sollte sein: „Meine eigenen Worte müssen es sein!“

Methodisch haben sich bei unseren Erprobungen die bislang eher in der Grundschule eingesetzten Schreibkonferenzen bewährt: mehrere SchülerInnen arbeiten gemeinsam mit dem Autor/der Autorin an der Verbesserung eines Textes, vgl. Spitta 1992, hier allerdings strikt thematisch gebunden. Auch die Arbeit mit der Gesamtklasse oder fest installierten Arbeitsgruppen brachte, war das Problem erst einmal erkannt, gute Ergebnisse.

Die moderne fachdidaktische Richtung „Texte verfassen als Prozess“ kommt hier gut zum tragen. Und: Vorübungen im Bereich „Gleicher mit ähnlichen/gleichen Worten verschieden sagen“, verschiedene sprachliche Formen in transformationellen Übungen erproben (vgl. Eichler 1979 und 1998, S. 250) helfen wesentlich weiter in Richtung auf die kreative Korrektur. Und diese nun ist ein zentrales Thema des Grammatikunterrichts, vgl. Eichler 1998, S. 239.

Aber noch auf etwas anderes soll hingewiesen werden: Bei meiner Mitarbeit als Konsorte in der PISA-Nachfolgestudie der Kultusministerkonferenz Deutsch-Englische Sprachkompetenz bei Schülerinnen des 9. Schuljahrs -international (DESI), die bei 12.000 Schülerinnen in verschiedenen Bereichen der Sprachkompetenz (Deutsch in den Domänen Leseverständnis, mündliche Kommunikation, Wortschatz, Sprachbewusstheit/Grammatik, Texte Verfassen curriculumrelevante Leistungsdaten) erhebt und Leistungsstandards vorbereitet, haben sich im Bereich Sprachbewusstheit/Grammatik Testaufgaben aus dem Bereich der falschen Kollokationen in der Pilotstudie als außerordentlich valide und reliabel erwiesen, fast möchte man sagen, hier befindet sich das „Zentrum“ der Sprachbewusstheit – language awareness – im muttersprachlichen Bereich. Eine Vorstudie aus DESI kann in dieser Zeitschrift angekündigt werden.

Literaturhinweise

- Baurmann, Jürgen / Ludwig, Otto: Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen, in Bouecke / Hopster 1985, S. 254-276
- Bouecke; Dietrich / Hopster Norbert, Hrsgg, Schreiben - Schreiben lernen, Tübingen 1985
- Eichler, Wolfgang, 1972: Zum Aufbau eines für die Schulpraxis geeigneten Grammatikmodells, In Der Deutschunterricht 1972, H. 3, S. 69-97
- Eichler, Wolfgang, 1976, Paraphrasen im Aufsatzunterricht der Sekundarstufe II, in Henrici / Meyer Herrmann Hrsgg.1976, S. 192-205
- Eichler, Wolfgang und Münchhoff, Uwe, 1976, Sprachlich Problematisches in Problem und Textaufsätzen von S.II- Schülern an berufsbildenden Schulen, in Linguistik und Didaktik 27, 1976, S. 171-183
- Eichler, Wolfgang 1998: Grammatikunterricht, in G. Lange u.,a. Hrsgg, 1998, S.226-257
- Eichler, Wolfgang, 2003, Sprachbewusstheit/Grammatik in DESI, Internet Homepage Eichler: <http://www.uni-oldenburg.de/fb11/germanistik/eichler.htm>
- Fritsche, Joachim, 1989 Schreibwerkstatt, Stuttgart
- Gocht, Peter, 1974, Orientierungsversuch eines Grammatikliebhabers, In Der Deutschunterricht, 1974, H 2, S.4-16
- Henrici, Gert / Meyer Herrmann, Reinhard, Hrsgg: Linguistik und Sprachunterricht, Frankfurt 1976
- Lange, Günther u.a., Hrsgg, 1998, Taschenbuch des Deutschunterrichts, Baltmannsweiler, 6. Aufl. 1998
- Spitta, Gudrun, 1992, Schreibkonferenzen - ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten in Kl. 3 und 4, Frankfurt M. 1992

