Reihe
Germanistische
Linguistik

Der vorliegende Band führt aktuelle Arbeiten und Forschungsergebnisse aus dem Spannungsfeld zwischen universitärer Forschung zur deutschen Grammatik und Grammatikunterricht zusammen. Die Beiträge des Bandes konturieren die Relevanz der Grammatikforschung für die Anforderungen eines zeitgemäßen Deutschunterrichts im Spannungsfeld zwischen Grammatik-, Literatur-, Sprach- und Textkompetenz und konfrontieren etablierte Auffassungen zur Grammatikarbeit in Schule und Unterricht mit gegenwärtigen Problemen.

ISBN 978-3-484-31277-7

Niemeyer

Reihe
Germanistische
Linguistik

Klaus-Michael Köpcke / Arne Ziegler (Hgg.)

Grammatik in der Universität und für die Schule

Theorie, Empirie und Modellbildung

Niemeyer

Köpcke / Ziegler (Hgg.) Grammatik in Universität und Schule
GG
930
277

– (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. – Tübingen: Niemeyer.

Gauger, Hans-Martin, Wulf Oesterreicher, Helmut Henne, Manfred Geier, Wolfgang Müller und Gerhard Storz (1982): Sprachgefühl? Ist Berufung auf „Sprachgefühl" berechtigt? Antworten auf die Preisfrage der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung vom Jahr 1980. – Heidelberg: Lambert Schneider.

Glinz, Hans ([3]1963): „Der Sprachunterricht im engeren Sinne oder Sprachlehre und Sprachkunde". – In: Alexander Beinlich (Hg.): Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. Bd. 1. – Emsdetten: Lechte, 225–323.

– (1997): „Grammatik, mit Einzelbedeutungen". – In: Elly Glinz, Hans Glinz, Marcus Ramseier: Sprachunterricht. Theorie und Praxis. – Zürich: sabe, 164–208.

Kilcher-Hagedorn, Helga, Christine Othenin-Girard und Geneviève de Weck (1987): Le savoir grammatical des élèves. – Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.

Schuster, Edgar H. (1999): „Reforming English Language Arts". – In: Phi Delta Kappan [http://www.britannica.com/bcom/magazine/article/0,5744,256223,00.html].

Spies, Barbara (1989): „Zur Aneignung von grammatischem Wissen bei Primarstufenschülern. Untersuchung zum Verständnis der Wortarten". – In: Eduard Haueis (Hg.): Sprachbewußtheit und Schulgrammatik (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 40), 75–85.

Wittwer, Jacques (1959): Les fonctions grammaticales chez l'enfant. Sujet – objet – attribut. – Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

– (1964): Contribution a une psycho-pédagogie de l'analyse grammaticale. – Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Jakob Ossner

Grammatik in Schulbüchern

1. Problemlagen

Schulbücher gehören zu den geradezu tabuisierten Themen der Deutschdidaktik. Sie werden gemacht – durchaus unter Beteiligung von Deutschdidaktikern – , sie müssen die Hürde der Zulassung überwinden – ein nicht immer einfacher Vorgang, gerade dann, wenn Bücher innovativ sind –, sie werden in der Schule eingesetzt, sie genießen in der Fachwelt meist einen schlechten Ruf. Es gibt keine Forschung dazu, wie Schulbücher entstehen, man weiß nichts über die Zulassung – außer dass die Gutachter unbekannt sind – man weiß sehr wenig über den Einsatz. Man hat Vermutungen, die allerdings nicht auf systematischer Untersuchung beruhen, sondern auf Gelegenheitsbeobachtungen der verschiedensten Art. Zu diesen Vermutungen gehört, dass der Einsatz von Schulbüchern direkt von dem unterstellten Kreativitätspotential eines Gegenstandsbereichs abhängt. Je mehr unterstellt wird, dass ein Gegenstandsbereich unkreativ sei, desto eher dürften Schulbücher eingesetzt werden. Man erinnere sich in diesem Zusammenhang an die Diskussion um die Fibel, der Trott just zu dem Zeitpunkt vorgeworfen wird, als man das kreative Potential des Lerners entdeckt. Die Entdeckung des Lerners als Konstrukteur seines Lernprozesses tut hier sein Übriges. Das, was unter der einen Perspektive als Lehrbuchtrott erscheint, zeigt sich unter einer anderen als Destandardisierung.

Da der Grammatikunterricht in der Schule als nicht besonders kreativ gilt, sondern als funktionaler Pflichtteil, darf man unterstellen, dass Schulbücher – früher als reine Sprachbücher, heute überwiegend als integrierte Werke – in diesem Arbeitsfeld überproportional häufig eingesetzt werden. Daher lohnt sich gerade bei der Grammatik ein Blick auf Schulbücher.

Das Thema lautet bewusst *Grammatik in Schulbüchern*; das Thema wird also nicht auf den ganzen Arbeitsbereich, zu dessen Bezeichnung und Modellierung später noch etwas zu sagen sein wird, ausgeweitet.

Grammatik in Schulbüchern ist derjenige Bereich, der als einziger Arbeitsbereich des Deutschunterrichts eine staatliche Vorgabe in Gestalt des Katalogs der grammatischen Termini der KMK von 1982 (vgl. Bausch und Grosse 1987: 221ff.) hat. Dieser Katalog hat nach seinem Erscheinen ein recht negatives Echo in der Fachwelt hervorgerufen. An dieser Liste ist vor allem der

naive Glaube, es gäbe vortheoretische Termini, zu bemängeln. Diese Terminologieliste wird aber in den Ministerien als Zulassungskriterium gehandhabt. Beispielsweise ist der Gebrauch des Ausdrucks *Artikel* auf den bestimmten und unbestimmten Artikel eingeschränkt, wie das folgende Zitat aus einem Gutachten zeigt: „Der Satz ‚Achte also...manches, etwas, viel.' ist nicht korrekt, da nicht nur der Artikel einen Hinweis darauf gibt, ob ein Wort substantiviert wird, sondern man erkennt es an einem Begleiter, z.B. Artikel, Mengenwörter, Pronomen etc. Diese Begleiter werden fälschlich als Artikel bezeichnet. Die beiden Begriffe ‚Artikel' sind zu ersetzen und die Regel ist richtig zu stellen" (aus einem Gutachten des Landes Baden-Württemberg zu *Tandem 3*, Paderborn: Schöningh 2006).

Man muss derartige Randbedingungen im Kopf haben, wenn man das Feld der Grammatik in Schulbüchern beackern will, um nicht den Sack zu dreschen, wenn man den Esel meint.

Eine weitere Themenkomplikation besteht in dem Umstand, dass der Stellenwert der Grammatik im Deutschunterricht mehr als diffus ist. Nicht nur verfolgt dieses Gegenstandsfeld die Frage Gaisers, wie viel Grammatik der Mensch brauche – mit der Antwort: sehr wenig, wenn überhaupt; diese Sicht der Dinge wird gegenwärtig auch durch die Kompetenzorientierung, die man aus der Lebenswirklichkeit abzuziehen versucht, befördert, zumindest wird die Grammatik nicht als Gegenstand sui generis, sondern nur zweckrational betrachtet. Die Beschäftigung mit ihr muss in einem andern Feld einen erkennbaren Mehrwert abwerfen, der umso einleuchtender ist, je unmittelbarer er eintritt. Solches ist aber bei der Beschäftigung mit Grammatik nicht schnell und unmittelbar zu erwarten.

Grammatikunterricht hat es eo ipso mit Extrakommunikativität zu tun. Sprache wird aus konkreten Verwendungskontexten gelöst, damit seiner medialen Eigenschaften ein Stück beraubt und als eigener Gegenstand betrachtet. Eine unmittelbare Anschlussfähigkeit gibt es hier nicht. Daher erscheint der Grammatikunterricht in der Schule häufig isoliert in eigenen Lektionen – eingeleitet durch die müde Feststellung, dass man jetzt auch wieder einmal Grammatik machen müsse und beendet durch einen Grammatiktest.

Kurz gesagt, das Thema *Grammatik in Schulbüchern* ist in vielfacher Weise prekär. Es beginnt bei der unzureichenden Erforschung von Schulbüchern und endet bei der Besonderheit des Gegenstandsbereichs, der nicht ohne weiteres mit anderen Arbeitsfeldern des Deutschunterrichts vergleichbar ist.

2. Der Stellenwert der Grammatik im Deutschunterricht

Wie prekär die Lage ist, zeigt sich auch an dem Arbeitsbereich des Deutschunterrichts, in dem Grammatik angesiedelt ist. Dieser Arbeitsbereich ist nicht leicht zu benennen. Im Laufe der letzten Jahre erschien der Arbeitsbereich mindestens unter den folgenden Bezeichnungen (zu den Bezeichnungen in den einzelnen Bildungsplänen vgl. Ossner 2007):

- Grammatikunterricht
- Reflexion über Sprache
- Nachdenken über Sprache
- Sprachbetrachtung
- Sprachthematisierung
- Sprache und Sprachgebrauch untersuchen
- Sprachbewusstheit entwickeln

Allein dieser Umstand zeigt die Unsicherheit und das Tasten in diesem Feld. Von einigem Interesse ist die letzte Wendung in den nationalen Bildungsstandards, die den Bereich zum ersten Mal *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* nennen und ihn als Klammer für die anderen Arbeitsbereiche einführen, wie Abb. 1 zeigt.

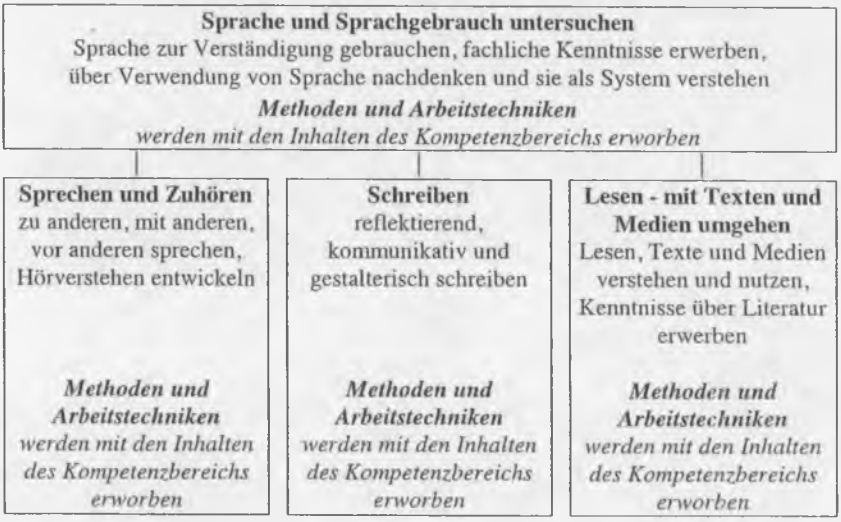


Abb. 1: Arbeitsbereiche der nationalen Bildungsstandards 2004 (Mittlerer Bildungsabschluss)

In der Ausführung zeigt sich ein Bekenntnis zur Grammatik, wie dies bereits in der Bezeichnung *Sprache untersuchen* – und nicht nur *Sprachgebrauch* – aufscheint. Man möchte dahinter ein Bekenntnis zum Sprachsystem vermuten, wobei dann allerdings stört, dass nur diesem Arbeitsbereich integrative Kraft zugetraut wird. Die baden-württembergischen Bildungsstandards, die den Bereich *Sprachbewusstsein entwickeln* nennen, drücken das Ganze so aus:

> Der ganzheitliche integrative Ansatz des Deutschunterrichts schließt in allen drei Arbeitsbereichen ‚Sprechen', ‚Schreiben' und ‚Lesen/Umgang mit Texten und Medien' die Kompetenz zur Reflexion über Sprache und die fachbezogene Methoden- und Medienkompetenz ein, da die Sprachwirklichkeiten nur integrativ erfahrbar sind und nur dann die vermittelten Inhalte auf reale Sprachsituationen übertragbar sind. (Bildungsplan Realschule-BW, S. 48)

Allerdings verschwindet der Arbeitsbereich bei den Standards der 9. und 10. Klasse gänzlich. Sollten die Schülerinnen nun keine Sprachbewusstheit mehr brauchen?

Die Schwierigkeiten, um die es hier geht, lassen sich aus der Problematik der Kompetenzen bzw. des Curriculums verstehen. Welche Kompetenzen sollten im Grammatikunterricht vermittelt werden und wie sieht demzufolge ein Curriculum aus? Trotz der jahrhundertelangen Tradition des Grammatikunterrichts – wenn auch nicht immer als Grammatikunterricht in der Muttersprache – kann auf diese Frage heute keine einfache Antwort gegeben werden. Im Folgenden werde ich mich der Frage anzunähern versuchen, indem ich Kompetenzinhalte anknüpfe an:

- Wissen
- Problemlösungsfähigkeit
- Beherrschung von Prozeduren
- Metakognition und Bewusstheit

Am umstrittensten dürfte sein, welches **(deklarative) Wissen** Schülerinnen benötigen. Dabei geht es nicht nur um den Umfang, sondern ebenso um den Inhalt. Debatten um das „richtige" Grammatikmodell durchziehen die Deutschdidaktik ebenso wie die Auseinandersetzung um funktionalen und systematischen Grammatikunterricht. Die letztere Unterscheidung ist sicherlich irreführend, da ohne eine systematische Orientierung jedes grammatische Wissen oberflächlich und lernpsychologisch flüchtig bleiben muss. Die erstere Debatte unterstellt, dass Grammatikmodelle in sich geschlossen sind und nur als Ganzes vermittelt werden könnten. Dabei haben aber Gebrauchsgrammatiken nie nach einer solchen Vorstellung gearbeitet. Konsens dürfte darin bestehen, dass deklaratives Wissen nötig ist in den folgenden Bereichen:

- Laut und Buchstabe (Laut- und Schriftsegmente), Silben, phonologische Wörter
- Wortbausteine (Morpheme), Wortbildung und Wortarten, die nicht nur morphologisch bestimmt werden
- Satzlehre (Syntax) mit der Unterscheidung in Kategorien und Funktionen
- Semantische Beziehungen (Bedeutungsbeziehungen, Aufbau und Anordnung des Wortschatzes in Netzen und Feldern)
- Sprache in Verwendungszusammenhängen (Pragmatik)
- Texttheorie (Kohäsion und Kohärenz)

Wissen aus diesen Feldern findet sich in allen Bildungsplänen in den Klassen 1–10 verstärkt, sehr viel weniger in den Klassen 11–13. Um die Schwierigkeiten zu verdeutlichen, seien die Wortarten herausgegriffen. Bekanntlich lässt sich eine Wortart unter semantischen, morphologischen und syntaktischen Gesichtspunkten verschieden kategorisieren. Gewöhnlich nimmt man in der Schule Mischkategorien. Dies führt zu einigen didaktischen Problemen. Kaum haben die Schülerinnen gelernt, dass *wandern* ein Verb ist, da es (semantisch) etwas mit *Tun* zu tun hat, (morphologisch) flektierbar und (syntaktisch) mit Personalpronomina verknüpfbar ist, erfahren sie, dass es in dem Volksliedvers *Das Wandern ist des Müllers Lust*... doch anders ist und nun zu einem Substantiv mutiert sei. Anders ausgedrückt: Man kann sich fragen, ob es günstig ist, die Verben zuerst unter einem absoluten Kategorisierungsmaßstab zu bestimmen (Wortart als inhärentes Merkmal eines Wortes), um sie dann unter einem relativen wieder aufzuweichen. Diese Probleme werden seit Jahren mit wenig Fortschritt diskutiert. Weniger diskutiert, aber vielleicht noch sinnfälliger sind die Probleme in der Phonologie. Silben werden in der Schulgrammatik nicht auf der syntagmatischen Achse als phonotaktische Anordnung von Lautsegmenten auf der Grundlage der Sonorität der Laute betrachtet, sondern als quasinatürliche Einheiten, die sich beim „langsamen Reden von selbst ergeben" – so die Ausdrucksweise im Rechtschreibregelwerk. Dabei könnten sich aber langfristige Synergien ergeben, wenn Syntagmatik von Anfang an betrieben würde.

Die großen Probleme im deklarativen Wissensbereich liegen in der Terminologie. Das beginnt bei der scheinbar sprechenden deutschen Schulterminologie (*Tunwort, Eigenschaftswort*...) und führt in alle Bereiche hinein, z.B. Wortarten (Bestimmung der *Adverbien* und der *Pronomina*) und die Satzgliedlehre (*Prädikativ* oder *Gleichsetzungsnominativ*; *notwendige adverbiale Bestimmungen* und/oder *Präpositionalobjekte*).

Obwohl die Probleme hier zahlreich, die Meinungen vielfältig, die Lehrpläne unterschiedlich sind, kann man in der jüngsten Zeit ein deutliches Abflauen der Diskussion um das fachliche deklarative Wissen feststellen.

Am häufigsten diskutiert wurden in den letzten zehn Jahren die **Problemlösungsfähigkeiten**, etwa im Rahmen der *Grammatikwerkstatt* (vgl. Eisen-

berg und Menzel 1994). Kennzeichnend für die Behandlung der sog. *grammatischen Proben* ist die Vorstellung, dass sie auf eine schnelle und einfache Weise grammatische Kategorien oder Funktionen erzeugten. Gegen diese Vorstellung haben Grewendorf, Hamm und Sternefeld (1987: 156ff.) gezeigt, dass es keine sichere Probe gibt und in der Duden-Grammatik wird seit der 4. Auflage gewarnt, die grammatischen Proben wie einen Lackmus-Test zu behandeln:

> Die vorgeführten operationalen Verfahren sind Hilfsmittel, mit denen grammatische Einteilungen vorgenommen und nachvollzogen werden können. Dabei ist es wichtig zu wissen, dass sie nie automatisch auf „richtige Lösungen" führen. Sie setzen immer einen kompetenten Sprecher voraus, d.h. einen Sprecher, der die betreffende Sprache sicher beherrscht. Dieser Sprecher muss z.B. eine Umschreibungsmöglichkeit nachvollziehen und als angemessen oder nicht angemessen bestimmen können; dafür muss er das sprachliche Beispiel, um das es geht, verstanden haben. Nur so kann er entscheiden, ob z.B. eine bestimmte Umschreibungsmöglichkeit im konkreten Fall auch zutrifft. Vorausgesetzt ist also – pointiert formuliert – ein Sprecher, der schon können muss, was er wissen will.
>
> (Drosdowski 1995, § 1058)

Damit ist nun der didaktische Punkt im Zusammenhang mit den grammatischen Proben genannt: Sie erzeugen nicht von selbst, sozusagen als externe Instanz, Ergebnisse, vielmehr muss das, was sie erzeugen, sprachsensibel interpretiert werden. Ihr größter Wert liegt darin, dass durch sie Sprache denaturalisiert wird, indem das Selbstverständliche und scheinbar Feststehende beweglich gemacht wird. Damit fördern die Proben Sprachsensibilität ebenso wie zu ihrer Anwendung Sprachsensibilität nötig ist. Ist die Sprache einmal „beweglich" geworden, ist sie denaturalisiert und ein gewisser Grad an Sensibilität erreicht, kann Sprachbewusstheit befördert werden. Man sollte sich das nicht als eine einfache Entwicklungsaufgabe vorstellen, sondern als eine sich immer wieder stellende Herausforderung.

Bedauerlicherweise werden die grammatischen Proben in der gegenwärtigen Grammatikdidaktik eher starr und eher in bescheidenem Umfang eingesetzt. Man beschränkt sich gemeinhin auf

- die Umstellprobe zur Ermittlung der Satzglieder, die aber bei diskontinuierlichen Konstituenten (*Wenig hat er von Leipzig gesehen.*) versagt;
- die Frageprobe ebenfalls zur Ermittlung von Satzgliedern, die aber, wie Strecker zurecht ausführt, „auf kommunikative Schwierigkeiten gerichtet [ist] und nicht einfach auf Satzteile" (Strecker 1987: 7);
- die Weglass- und Erweiterungsprobe zur Ermittlung der obligatorischen Satzglieder im Gegensatz zu den fakultativen, die immer dann versagt, wenn semantische mit syntaktischer Valenz konfligiert.

Ersatz- und Paraphrasierungsprobe werden weniger als grammatische, denn als stilistische Verfahren angewendet. Dagegen finden Proben wie die *Es-ist-*

der-Fall-Probe, Infinitiv-Probe, Klangprobe, Koordinationsprobe, Negationsprobe, Passiv-Probe, Spitzenstellungsprobe, Und-das-geschieht-Probe, Und-zwar-Probe kaum in einem Grammatikwerk für die Schule Anwendung (zu den Proben vgl. Ossner 2006b: 226ff.). Damit verschieben sich aber die Ziele des Grammatikunterrichts von einer möglichen Sprachbewusstheit weg hin zu einem terminologischen Unterricht, wobei die Termini nicht Begriffe bezeichnen (vgl. Glinz 1987).

Welche **Prozeduren** sollen im Grammatikunterricht ausgebildet werden? Prozeduren muss man – nicht anders als die anderen Wissensarten – von den intendierten Zielen bzw. Kompetenzen her bestimmen. Wenn das Ziel Sprachbewusstheit ist, also der überlegte, planerische Umgang mit Sprache, dann müssen Prozeduren ausgebildet werden, die dies ermöglichen.

Prozeduren werden im Folgenden gefasst als Operationen im Sinne Aeblis (Bd. 2, 1981: 214), der diese als „reine und abstrakte Handlungen" versteht. Operationen sind den Zufälligkeiten des konkreten Handelns enthoben, sie sind Handlungen, die im Kopf ausgeführt werden können. Der Unterschied wird besonders deutlich in der Mathematik, wo die reinsten Operationen vorkommen: *Hinzugeben* ist eine Handlung, die *Addition* die reine und abstrakte Operation. Unter einem kognitiven Blickwinkel ist es also wenig sinnvoll, die grammatischen Proben *Operationen* zu nennen. Zu solchen werden sie erst, wenn sie für den Benutzer als reine und abstrakte, damit auch immer verkürzte Handlungen im Kopf verfügbar sind, um ein planerisches Ergebnis beim Sprachproduktions- und Rezeptionsprozess zu erhalten. Prozeduren sind gemeinhin das Ergebnis intensiven Übens. Man kann aber vermuten, dass Üben im Grammatikunterricht weniger dem Erwerb von Prozeduren dient als vielmehr dem Erwerb deklarativen Wissens.

Schließlich **Metakognition:** Grammatikunterricht hat zwei Aufgaben: Einmal Erweiterung und ggf. Kompensation der sprachlichen Möglichkeiten, zum andern Bewusstheit des bereits Gekonnten. Ein Ziel des Unterrichts muss also sein, dass eine Schülerin ihren eigenen Sprachgebrauch in ein Verhältnis setzt zu den Möglichkeiten der Sprache überhaupt. Dies kann sie nur, wenn sie über die nötigen Methoden und Prozeduren verfügt; deklaratives Wissen wird dabei nicht schaden. Anders ausgedrückt. Das Ziel eines Grammatikunterrichts liegt letztlich immer in der Metakognition. Im Gegensatz zu vielen Lernprozessen, die als Lernzuwachs beschreibbar sind, ist das in diesem Feld anders. Bewusstheitsvorgänge verlaufen selten geradlinig, erwartbar sind eher Einbrüche im Stadium der Bewusstwerdung, die überwunden werden müssen, damit es zu einer Bewusstheit auf einem höheren Niveau als der Alltagsbewusstheit kommt (vgl. Ossner 2000, 2007).

Die vorausgehende Betrachtung wurde ausgelöst durch die Frage nach den Arbeitsbereichen des Faches, insbesondere die, ob ein Arbeitsbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* als eigener Arbeitsbereich angesetzt

werden sollte oder ob die übergeordnete Stellung, wie sie in den nationalen Bildungsstandards zum Ausdruck kommt, besser geeignet ist. Der Umweg über Kompetenzinhalte und einen Zugriff auf sie war nötig, um zu zeigen, dass ein Arbeitsbereich, der die Unterrichtssprache zum Thema hat, mit einem eigenen Kompetenzprofil ausgebracht werden kann. Die Frage, ob dieser Arbeitsbereich übergeordnet ist und in gewisser Weise alle verbindet, ist ein anderes Thema, wenn auch nicht von minderer Bedeutung. Sie verweist auf das Thema *Integration und Systematik*. In gewisser Weise kann man von jedem Arbeitsbereich des Deutschunterrichts sagen, dass er den anderen übergeordnet ist. In jedem Arbeitsbereich wird gesprochen und geschrieben und die Behandlung von Literatur geschieht in Wort und Schrift und – hoffentlich – unter dem Blickwinkel einer gestalteten Sprache. Alle Handlungsfelder gehören zusammen und müssen auch unter der Leitlinie eines verbundenen, integrierten Deutschunterrichts aufeinander verweisend gesehen werden. Eine analytische Trennung (vgl. Abb. 2) darf das nicht verdecken. So ist z.B. *Gespräche führen* der inneren Logik nach im Handlungsfeld *Sprechen/Zuhören* anzusiedeln; aber jeder geschriebene Text, egal ob von den Schülerinnen geschrieben oder als literarischer Text, ist Anlass, um Gespräche zu führen (z.B. das literarische Gespräch als Methode des Literaturunterrichts) und Gespräche aller Art können wiederum Anlass sein, Sprachliches zu thematisieren.

Auch wenn alles mit allem zusammenhängt und (fast) alles von (fast) jeder Stelle aus fokussiert werden kann, müssen die Felder unter einem analytischen Gesichtspunkt wiederum getrennt werden. Maßstab für diese analytische Trennung sollte sein, was eine systematische Behandlung verlangt und verdient. Es sind diejenigen Felder, die bei einem notwendigen integrativen Unterricht, der den Schülerinnen schulisches Lernen häufig erst sinnvoll erscheinen lässt, mögliche Fokussierungen bieten und auf eine systematische Behandlung abzielen. So ist es z.B. sinnvoll, ein grammatisches Thema, etwa die Wortstellung, anhand eines literarischen Textes zu thematisieren. Das damit verbundene beiläufige Ansprechen reicht aber für einen Lernerfolg nicht aus, dazu muss ein systematischer Unterricht im Handlungsfeld *Sprache thematisieren* – um die neutralste Bezeichnung des Arbeitsbereichs zu nehmen – erfolgen.

Der gegenseitige Bezug und die analytische Trennung, Integration und Systematik, können auch unter dem Gesichtspunkt intelligenten und trägen Wissens gesehen werden.

Die Einteilung in Handlungsfelder und die Aufteilung in Bereiche rechtfertigen sich systematisch von der Sache her und didaktisch von dem aus, was erreicht werden sollte. Der gegenseitige Bezug zeigt Schülerinnen, dass es sich beim schulischen Wissen nicht um träges, sondern um anschlussfähiges,

intelligentes Wissen handelt. Aber erst die systematische Behandlung versetzt sie in die Lage, selbst intelligent Anschlüsse herzustellen.

So bleiben über alle Schularten hinweg die Handlungsfelder *Sprechen/Zuhören, Schreiben, Lesen und Verstehen, Sprache thematisieren* erhalten. Sie können dann unter der Maßgabe einer systematischen Behandlung weiter ausdifferenziert werden. Im Arbeitsbereich *Sprache thematisieren* – eine Bezeichnung, die nicht schon eine bestimmte Richtung vorzeichnet – ist dann Grammatikunterricht genauso integriert, wie er systematisch fokussierbar ist.

Was folgt daraus für die Betrachtung von Sprachbüchern?
Wissen, Problemlösungsfähigkeiten, prozedurale Fertigkeiten und Metakognition können als nötige Zugriffe auf inhaltliche Kompetenzen in einem Arbeitsbereich interpretiert werden. Zu einem noch interessanteren Modell kommt man, wenn man die Matrix aus Inhalten und dem Zugriff auf die Inhalte zu einem Raum erweitert und Entwicklung als dritte Achse hinzunimmt. Allerdings gilt nach wie vor der Befund von Andresen und Funke (2004: 448), dass die „weitere Erforschung der Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten im Jugend- und Erwachsenenalter [...] als wichtiges Desiderat gelten [muss]". Zwar ist Sprachbewusstheit beim natürlichen Sprachgebrauch bis zum Schuleintritt relativ gut untersucht, aber für die Zeit danach fehlen über Einzelbefunde hinausgehende Ergebnisse.

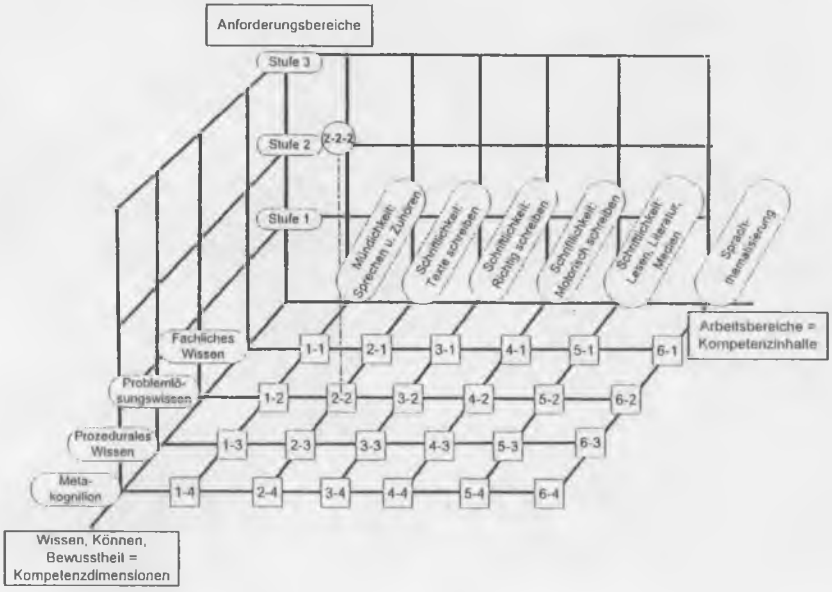


Abb. 2: Kompetenzraummodell

Man kann die Grundmatrix aus Inhalten und jeweiligem Zugriff darauf auch mit Anforderungsbereichen zu einem Raummodell ausbauen. Dies ist mit Blick auf die Beurteilung von Schulbüchern, die im Aufgabenteil immer Aufgaben und damit bestimmte Anforderungen stellen, von einigem Interesse. Das Modell würde dann, wenn man lediglich drei Niveaus (Wiedergabe, Anwendung, Transfer) zugrundelegt, so aussehen, wie dies Abb. 2 zeigt (vgl. Ossner 2006).

Damit hat man nun ein Raster, das man auf den Grammatikteil von Deutschbüchern auflegen kann.

3. Diskussion von Beispielen

Im Folgenden werde ich drei Schulbücher, die unterschiedlichen Modellen folgen, näher betrachten (wobei ich darauf hinweisen möchte, dass die vorgebrachte Kritik keineswegs als eine an den Autoren verstanden werden sollte): Untersucht wird jeweils eine Doppelseite der 6. und 7. Jahrgangsstufe aus

- *Treffpunkte* (2002), die als Sprachbuch (ohne Schulartangabe) konzipiert sind;
- *Wortstark* (2004), ein integriertes Deutschbuch mit einem eigenen Grammatikteil, der mit *Werkstattunterricht* überschrieben ist; es handelt sich bei der betrachteten Ausgabe um eine Hauptschulwerk;
- *Blickfeld Deutsch* (2005), ein Buch für das Gymnasium, das sich um die Integration ganzer Grammatikteile in Unterrichtseinheiten bemüht.

Anschließend werde ich auf die Behandlung von grammatischen Themen unter einem integrativen und systematischen Gesichtspunkt eingehen. (Inwieweit die dort gemachten Aussagen auch verwirklicht sind, kann der Leser in dem Deutschbuch *Tandem* – Schöningh 2004ff. – selbst überprüfen.)

3.1 „Treffpunkte 6“

Das Buch bemüht sich um eine Kontextualisierung, hier durch die Anbindung des grammatischen Themas an ein kurzes Gedicht, worauf sich die erste Aufgabe (*ausdrucksstarkes Lesen*) bezieht. Die zweite Aufgabe zielt auf pragmatisch alternative Formulierungsvarianten. Die Aufgabenstellung ist dabei merkwürdig unpräzise („alle Möglichkeiten [...], die dir einfallen“). Die dritte Aufgabe vollzieht die grammatische Wende. Nun geht es um Satzglieder. Allerdings werden dabei einige Schwierigkeiten übersehen. Auf eine macht

das Buch indirekt aufmerksam. Gewöhnlich wird Satzgliedbestimmung in Aussagesätzen vollzogen, nicht in Fragesätzen. Andere Schwierigkeiten liegen in der 5. Klasse in dem komplexen Prädikat mit einem Modalverb – dieser Stoff wird gewöhnlich erst mit Beginn der Sekundarstufe vermittelt – und darin, dass in den geforderten Formulierungen Partikel wie *bitte* oder *vielleicht* (als Modalpartikel) auftauchen, deren Satzgliedstatus im Rahmen einer Schulgrammatik unbestimmt bleibt. Die Schülerinnen werden an dieser Stelle allein gelassen. Nach der dritten Aufgabe folgt ein weiterer Text, der sich inhaltlich kindnah (Süßigkeiten!) gibt, aber grammatisch seine Tücken hat. Nicht nur dass er ein komplexes Subjekt (*Kakao mit Sahne*) nach denen die vierte Aufgabe fragt, enthält, es kommen auch zwei nominale Prädikative (*Eissorte, Nachtisch*) vor und es steht zu hoffen, dass keine Schülerin die Lehrkraft fragt, welchen Satzgliedstatus *Italienisch!* bzw. *Nicht schlecht!* haben.

Die 5. Aufgabe zielt auf Kategoriemerkmale des Substantivs, hier den Plural. Wie der Erläuterungstext zur Aufgabe zeigt, wird dabei auf die Koordinationsprobe abgezielt, also den Umstand, dass das Subjekt die Form des Prädikats bestimmt. Das Problem der Aufgabe wird genannt, ohne dass daraus Konsequenzen gezogen würden. *Kakao* lässt sich nicht in den Plural setzen, noch komplizierter sind die beiden Prädikativsätze mit dem formalen Subjekt *es*, das aber bei dieser Probe nicht als Subjekt identifiziert werden kann; vielmehr erzeugt die Probe, dass die beiden Prädikative Subjekte seien.

Die 6. Aufgabe suggeriert Unterscheidungen, die irreführend sind. Man könnte denken, dass ein Subjekt entsprechend der Tabelle entweder aus Artikel + Nomen oder aus artikellosen nominalen Wortgruppen oder aus einem Personalpronomen gebildet würde. Nicht nur ist es unglücklich, wenn das formale Subjekt *es* als neutrales Personalpronomen identifiziert wird, die Wortgruppe *mein Vater* ist nicht ohne weiteres einzuordnen und auch *meine kleine Schwester* folgt nicht den angeführten Beispielen.

Während die Tätigkeit, die bei 5. auszuführen ist, nicht als Probe bezeichnet wird, wird unter 7. die *Ersatzprobe* explizit genannt. Allerdings ist die Folgerung überzogen. Die Ersatzprobe liefert keineswegs ohne weiteres Satzglieder. Man könnte sich jederzeit den Werbespruch *Teenis lieben Süßigkeiten* in der doppelten Bedeutung, dass Teenis diejenigen sind, die lieben, aber auch diejenigen, die geliebt werden, vorstellen.

Die 8. Aufgabe zielt auf die Erweiterbarkeit einer nominalen Gruppe durch Attribute. Allerdings fällt die Fixierung der Einheit auf Subjekte auf. Die Aufgabe zielt nämlich auf alle Nomen (aus welchen Gründen auch immer); es wird aber nur das Subjektsnomen erweitert, während das Objektsnomen (*Süßigkeiten*) nicht attribuiert wird.

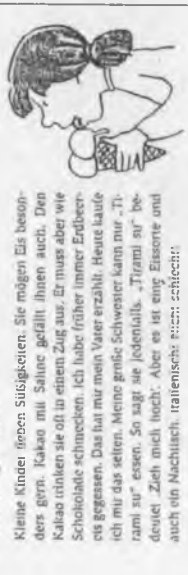
Subjekt und Prädikat – Satzglieder untersuchen

Teetrinker *Ortfried Pörzel*

Eine Tasse Tee?
Okay!
Zwei Tassen Tee!
O je!
Drei Tassen Tee!
Nee!

1. Lies das Gedicht ausdrucksvoll deinem Partnern oder deinem Partner vor.
2. Sich so kurz zu fassen ist selten möglich. Schreibe das Gedicht in ganzen Sätzen auf.
Eine Tasse Tee? kann zum Beispiel *Möchtest du eine Tasse Tee?* bedeuten. Aber nicht nur! Schreibe alle Möglichkeiten auf, die dir einfallen.
3. Unterstreiche die Wörter, die du hinzugefügt hast und schreibe dazu, welche Satzglieder es deiner Meinung nach sind. Du kannst dazu auch aus den Fragen Mitteilungen machen. Beispiel: *Du möchtest eine Tasse Tee.*

Wer mag Süßes?



Kleine Kinder lieben Süßigkeiten. Sie mögen Eis besonders gern. Kakao mit Sahne gefällt ihnen auch. Den Kakao trinken sie oft in einem Zug aus. Er muss aber wie Schokolade schmecken. Ich habe früher immer Erdbeereis gegessen. Das hat mir mein Vater erzählt. Heute kaufe ich mir das selten. Meine große Schwester kann nur „Tirami su" essen. So sagt sie jedenfalls. „Tirami su" bedeutet: Zieh mich hoch! Aber es ist eine Eissorte und auch ein Nachtisch. Italienisch muss schmecken!

4. Lies den Text und markiere alle Subjekte.
5. Übe so: Setze in einigen Sätzen das Subjekt, wenn es im Singular (Einzahl) steht, in den Plural (Mehrzahl) oder, wenn es im Plural steht, in den Singular.
Kleine Kinder → Ein kleines Kind
Vorsicht: Nicht in allen Sätzen ist das möglich.

Du kannst selbst kontrollieren, ob du es richtig gemacht hast. Wenn ja, hast du auch die Prädikate geändert.

6. Übernimm die folgende Tabelle in dein Heft und ordne die Subjekte der einzelnen Sätze zu.

Nomen mit bestimmtem oder unbestimmtem Artikel	Wortgruppe mit Nomen	Personalpronomen
...	Kleine Kinder	...

7. Schreibe den ersten Satz des Textes in dein Heft und überlege, wer sonst noch Süßigkeiten lieben könnte. Mache die Ersatzprobe.

[Kleine Kinder] lieben Süßigkeiten.
Wir lieben Süßigkeiten.
Viele Krokodile ...
Die ...

Alle Wörter und Wortgruppen, die du eingesetzt hast, sind in diesem Satz Subjekt.

8. Bestimme die Nomen, die du gewählt hast, durch Adjektive näher, falls du es nicht schon getan hast.
Viele gefräßige Krokodile lieben Süßigkeiten.
...
9. Ordne deine Subjekte wie in Aufgabe 6.
10. Markiere die Prädikate im Text auf Seite 90 (Folie). Denke daran, dass das Prädikat auch aus mehreren Teilen bestehen kann.
Kleine Kinder lieben Süßigkeiten.
11. Ersetze die Verben der ersten beiden Sätze durch andere Verben.
Kleine Kinder essen Süßigkeiten.
haben
...
12. Schreibe auf, was du zu Subjekt und Prädikat wiederholt und neu gelernt hast. Vergleiche das was du notiert hast, mit dem Register.

Treffpunkte, 6. Klasse (2002), S 90f. (ohne Schmuckrand an den Seiten)

In der Aufgabe 10, bei der so getan wird, als stünde auf S. 90 nur ein Text, werden Prädikate mit dem finiten Verbkomplex identifiziert. Wieweit das sinnvoll ist, oder ob es nicht sinnvoller ist, die ganze VP als Prädikat zu bezeichnen, soll an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden. Immerhin aber enthält der Text Prädikate aus Vollverben – auch solchen, die in einem anderen Zusammenhang als Modalverben fungieren (*mögen*) –, Hilfsverben (*ist*), komplexen Prädikaten (Perfekt, Modalverb + Vollverb, Kopula – und zwei Sätze ohne Prädikat). Anders ausgedrückt: Es wird der ganze Strauß ausgebreitet.

Während die siebte Aufgabe mit der Ersatzprobe auf Satzglieder zielt, zielt die elfte nur noch auf die Wortart Verb.

Die zwölfte Aufgabe stellt das auf diesen zwei Seiten Erarbeitete in einen Lernkontext: Die Schülerinnen sollen das hier Gelernte mit dem bisher Gewussten vergleichen – eine ziemlich schwierige Aufgabe und sie sollen das Gelernte mit dem Register abgleichen. Dieses enthält kurze Erläuterungen für Begriffe. Hinsichtlich des Subjekts wird das auf S. 90f. Gelernte – erweitert um die Frageprobe – zu einer Art Merksatz zusammengefasst.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass

- das vermittelte **deklarative Wissen** (Subjekt, Prädikat, Ersatzprobe, Umstellprobe) diffus ist. Was ein Satzglied ist, wozu man die bearbeiteten Begriffe braucht, was die Proben genau leisten – all das bleibt im Dunkeln.
- die eingesetzten **Problemlösungen** (Umstellprobe, Ersatzprobe) sind Teil von Handlungsanweisungen, denen die Schülerinnen folgen müssen. Als Problemlösungsmodi werden sie indirekt (wie in Aufgabe 5) behandelt. Genaue Anwendung des methodischen Instrumentariums und seine Grenzen werden nicht thematisiert.
- Die Anlage der Doppelseite ist sichtbar so, dass der Lernstoff wiederholt wird (vgl. Aufgabe 12). Das könnte zum Ausbau von Prozeduren führen. Dem steht aber das behandelte sprachliche Material ebenso entgegen wie der Umstand, dass die Grenze zwischen bekanntem und neuem Stoff nicht deutlich wird. Man kann eher vermuten, dass die Einheit einer Idee von Spiralcurriculum folgt, das jedes Schuljahr auf den bekannten Stoff etwas Neues draufsetzt. Hier sind es Sätze ohne Subjekt an der Oberfläche (Aufgabe 2) und Subjekte unterschiedlicher Form (Aufgabe 6 und 10) – also eine kleine Komplikation gegenüber dem bisherigen Stoff. Unterschwellig wird den Schülerinnen vermittelt: *Das, was du bislang gelernt hast, ist noch lange nicht das Ende dessen, was man hier lernen kann.* (Lernpsychologisch hat ein solches Vorgehen erhebliche Tücken, da es tendenziell Schülerinnen immer einen sicher geglaubten Grund wegzieht.)
- Auf **Metakognition** zielt die Aufgabe 12, in der die Schülerinnen aufgefordert werden, den gelernten Stoff mit dem bekannten zu vergleichen. Da

aber Bekanntes und Neues nicht ausgewiesen wird, dürfte die Aufgabe ihre Schwierigkeiten haben. Eine weitergehende Metakognition, die vor allem auch auf den eigenen Sprachgebrauch zielte, fehlt.

Das Anforderungsniveau der Aufgaben ist im Wesentlichen auf die ersten beiden Niveaus beschränkt:
- Wiedergabe (Aufgabe 1, allerdings ohne grammatische Zielrichtung)
- Anwendung (Aufgaben 2-11); diese besteht darin, dass ein Beispiel gegeben wird und nun analog zu dem Beispiel verfahren werden soll. Einen besonderen Status hat dabei die Aufgabe 4, bei der der Begriff des Subjekts als gesichert unterstellt wird.
- Echte Transferaufgaben fehlen. Dies ergibt sich nicht zuletzt aus dem Umstand, dass kein Wissen explizit gesichert wird.

An den Aufgaben fällt auf, dass sie alle als Aufforderungen formuliert sind: *Tu dies ... tu das!* Begründungen für dieses Tun gibt es weder explizit noch implizit, was den grammatischen Teil betrifft. Kann man das Vorlesen des Gedichts noch aus dem Gegenstand selbst verstehen, so ist die (grammatische) Wendung zu den Satzgliedern in der vierten Aufgabe ohne Motivation.

Eine Durchsicht von Sprachbüchern zeigt, das dieser Aufgabentyp, der zu Handeln aufruft, typisch ist. Da auch methodisches Handeln darunter zu finden ist, bedeutet dies einen Fortschritt gegenüber einem nur rekapitulierenden Unterricht; allerdings bleibt dieses Handeln in einem in sich geschlossenen Feld, dessen Sinnhaftigkeit sich nicht ohne weiteres erschließt.

3.2 „Wortstark 3“

Thema der Doppelseite sind unter der Hauptüberschrift „Werkstatt Sprache“ die Adjektive. Das grammatische Thema wird auf S. 224 eingebettet in den Zusammenhang von Personenbeschreibungen. Dieses Thema taucht unter der Überschrift „Wie ich andere sehe“, S. 38f., auf. An dieser Stelle wird ein Hinweis auf die „Werkstatt Schreiben“, S. 172–175, gegeben, wo sich vier Kapitel zur Personenbeschreibung finden. Während auf den thematischen Seiten („Wie ich andere sehe“, S. 38) ein Hinweis auf Adjektive gegeben wird, fehlt ein solcher in der „Werkstatt Schreiben“. Thematischer Zugang und „Werkstatt Schreiben“ werden also miteinander verbunden, die grammatische Betrachtung bleibt dagegen ausgeklammert.

Wortstark beginnt die hier betrachtete Doppelseite mit einem Merksatz zu Adjektiven, die semantisch, syntaktisch und morphologisch charakterisiert werden. Allerdings ist die Beschreibungssprache, wonach *Adjektive Nomen* beschreiben sollen, wenig erhellend. In der Aufgabe 1 wird von den Schülerinnen verlangt, dass sie Adjektive bestimmen. Dabei wird unterstellt, dass

der Text aufgrund des attributiven Gebrauchs der Adjektive „langweilig" sei. Das Problem der stereotypen Anaphorisierung wird dagegen nicht angesprochen. Dies ist deswegen erwähnenswert, weil sich das Buch hier selbst ein Problem geschaffen hat, sofern es integrativ eingesetzt wird. In der thematischen Einheit wird auf S. 39 die Anapher als rhetorische Figur im Zusammenhang mit einem Gedicht eingeführt und damit als erwünschte artifizielle Form behandelt. Es wäre also kontraproduktiv, sie nun als unerwünscht zu charakterisieren.

In der zweiten Aufgabe werden die Schülerinnen veranlasst, nicht minder „langweile Sätze" mit prädikativem Adjektivgebrauch zu konstruieren, um dann in Aufgabe 3 einen „abwechslungsreichen" Text zu schreiben. Dabei tauchen jedoch auch Probleme der Vertextung und der damit verbundenen Anaphorisierung auf. Der erste Satz, der die Person *Daniel* einführt, kann textuell nicht in einen Satz übergeführt werden, in dem die beiden Adjektive prädikativ gebraucht werden. Bezweifeln kann man auch, ob der Text, sofern attributiver und prädikativer Gebrauch abwechseln, anregender wird.

Die Aufgaben 4 und 5 geben eine Wortliste mit Adjektiven vor und lassen diese erweitern. Diese Wortschatzübung, die nicht der Reflexion, sondern der Wortschatzerweiterung dient, unterstellt, dass Wörter beliebig aus einem großen Schatz abgerufen werden können. Eine Anleitung, wie die Aufgabe erfüllt werden kann, fehlt.

Auf der folgenden Seite (S. 225) wird das Thema Personenbeschreibung verlassen und zur Steigerbarkeit der Adjektive übergegangen. Warum der thematische Rahmen verlassen wird, bleibt unklar. Im vorangestellten Merksatz werden die Vergleichsformen sowie der Komparativ und der Superlativ vorgestellt. Man kann auf den Gedanken kommen, dass dies nicht zwei Seiten einer Medaille sind, sondern Verschiedenes, denn „Adjektive besitzen Vergleichsformen", während „sehr viele Adjektive steigerbar" sind. Hintergrund für diese Einschränkung im letzten Satz mag sein, dass das Kriterium der Komparierbarkeit bekanntermaßen nur für die prototypischen „Eigenschaftswörter", aber nicht für die Wortklasse *Adjektive* gilt. Hier kommt ein besonders wunder Punkt der Schulgrammatik zum Vorschein, denn viele der Aussagen, die sie meist apodiktisch trifft, treffen lediglich für Prototypen oder prototypische Verwendungen zu. So stehen nicht alle Subjekte im Nominativ, wie *Treffpunkte* behauptet, und die meisten Adjektive besitzen keine Vergleichformen, wie *Wortstark* feststellt.

Aufgabe 1 auf S. 225 ist eine typische Anwendungsaufgabe. Sie bietet bei den Wörtern *alt, hoch, nahe, teuer* und *warm* morphologische Besonderheiten (Umlaut und Schwa-Epenthese).

Adjektive: beschreiben

MERKE

Adjektive beschreiben sowohl [illegible]en als auch die Hilfsverben *sein* und *werden* genauer.
Wenn das Adjektiv zwischen Begleiter und Nomen steht, wird seine Endung an das Nomen angepasst: *schnell – die schnellen Läufer.*
Folgt das Adjektiv einer Form der Hilfsverben von *sein* und *werden* steht es in seiner Grundform: *schnell – die Läufer sind schnell.*

Personenbeschreibung

Daniel hat seidige und weiche Haare.
Er hat grünblaue Augen.
Er hat eine hochgezogene Augenbraue.
Er hat eine ebenmäßige und gerade Nase.
Er hat einen schmalen Mund.
Er hat strahlende, weiße Zähne.
Seine Brille hat ein grünliches Kunststoffgestell.

1 Eine solche Personenbeschreibung wirkt ziemlich langweilig.
Die Adjektive sind hier nämlich immer vor dem Nomen verwendet worden.
Lege eine Folie über die Seite und unterstreiche die Adjektive. Es sind zehn!

2 Formuliere die Sätze so um, dass die Adjektive dem Hilfsverb *sein* folgen: *Daniels Haare sind seidig und weich.*

3 Deine Personenbeschreibung wird abwechslungsreicher, wenn du die Adjektive sowohl vor den Nomen als auch nach den Hilfsverben verwendest. Probiere das an der Beschreibung von Daniels Gesicht aus.

4 Beschreibe das Gesicht einer ausgedachten Person, indem du Adjektive wie die folgenden verwendest:

Haare, Frisur: *blond lockig ungekämmt strähnig gestylt dunkel ...*
Lippen, Mund: *schmal dick rot wulstig lächelnd blass ...*
Augen, Blick: *blau braun freundlich stechend ernst abwesend unsicher ...*
Nase: *gerade schmal gekrümmt groß klein breit ...*
Stirn: *niedrig hoch breit nachdenklich frei faltig ...*
Gesicht: *nett freundlich ernst mürrisch ironisch sympathisch ...*

5 Schreibe die Liste der Adjektive in dein Heft und ergänze sie durch weitere Wörter. Vergleicht eure Ergebnisse in der Klasse und erweitere deine Liste mit den Adjektiven deiner Klassenkameraden.

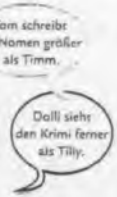
Adjektive: steigern – vergleichen

MERKE

Das hast du schon gelernt: Adjektive besitzen Vergleichsformen.
Man kann die Adjektive im Positiv (der Grundstufe) verwenden: *groß*, im Komparativ (der Vergleichsstufe): *größer* oder im Superlativ (in der Höchststufe): *am größten.*
Sehr viele Adjektive kann man auf diese Weise steigern.

1 Bilde die Steigerungsformen der folgenden Adjektive und schreibe sie in Form einer Tabelle in dein Heft. Bei fünf Adjektiven ändert sich beim Steigern der Vokal: *alt, älter, am ältesten.*

alt breit dick hoch lang lieb nahe schnell schön teuer warm



2 Machen die Aussagen in den Sprechblasen einen Sinn? Ist so etwas überhaupt möglich?

3 Welche der folgenden Vergleiche sind möglich, welche sind unsinnig?

- Das eine Rechteck ist viereckiger als das andere.
- Sie lacht sich noch viel toter als er.
- Die eine Geschichte ist witziger als die andere.
- Die Tageszeitung erscheint täglicher als die Fernsehzeitung.
- Sie ist gescheiter als er.

MERKE

Viele Tätigkeiten kann man vergleichen: *Mit einer spitzen Feder kann man kleiner schreiben als mit einem dicken Filzstift.*
In diesem Fall schreibt man das Adjektiv und das Verb getrennt.
Manche Tätigkeiten kann man jedoch nicht vergleichen. Man kann nicht sagen: *Adjektive muss man kleiner schreiben als Verben.*
Man kann nur sagen: *Adjektive und Verben muss man kleinschreiben.*
In solchen Fällen, in denen man zweierlei nicht vergleichen kann, schreibt man Adjektiv und Verb zusammen.

laut?schreien
fern?sehen
schön?singen
hoch?klettern
lieb?kosen
sich lang?weilen
leise?sprechen
weit?werfen
schwarz?arbeiten
vollenden

4 Welche der Adjektive und Verben auf dem Zettel schreibt man getrennt, welche zusammen? (Es sind jeweils fünf.) Überprüfe das, indem du eine Vergleichsprobe durchführst: *Sie kann lauter schreien als ich ...*
Schreibe die Wörter in dein Heft.

5 Verwende die Adjektive aus Aufgabe 1 und verbinde sie mit passenden Verben. Entscheide durch die Vergleichsprobe, wie sie geschrieben werden müssen. Schreibe sie auf.

Wortstark 3 (2004), 7. Klasse, S. 224 (ohne Schmuckrand oben)

In Aufgabe 2 wird auf die Rand-Sprechblasen Bezug genommen. Davon ist ein Sprechblaseninhalt allerdings entgegen der Buchintention sinnvoll, da man Nomen durchaus größer schreiben kann, wenn man eine größere Schrift hat, dagegen ist die zweite Aussage unsinnig.

In Aufgabe 3 werden semantisch nicht steigerbare Adjektive (*viereckig, tot, täglich*) semantisch steigerbaren (*witzig, gescheit*) gegenübergestellt.

Die Aufgaben 2 und 3 sollen die Getrennt- und Zusammenschreibung vorbereiten. Der dazu formulierte Merksatz ist allerdings völlig unzulänglich. Aus dem Umstand, dass man zwei Tätigkeiten nicht vergleichen kann, kann man nichts über die Schreibung folgern. Dies hätte bereits an dem Beispiel *hochklettern* deutlich werden müssen. Selbstverständlich kann man auch Adjektive kleiner schreiben als Verben. Das Buch hält sich hier an die unzureichende (und inzwischen wieder revidierte) Rechtschreibreform von 1996, die noch einmal unzureichend wiedergegeben wird.

Aufgabe 4 zeigt nun allerdings Erstaunliches: Aufgrund der Zahlenangabe muss man schließen, dass die Autoren *hochklettern*, da man offensichtlich auch ihrer Meinung nach *höher klettern* kann, auseinanderschreiben würden. Dies hat aber die Rechtschreibreform nicht vorgesehen! Die Aufgabe 6 setzt die Irrtümer fort: Man kann eine Sache *breittreten* und ich kann mit den Füßen *breiter treten;* man kann in der Schule *schönschreiben* und jemand kann *schöner* als ein anderer *schreiben*, man kann eine Speise *warmhalten*, und ich kann meine Hände *wärmer halten* als meine Füße – um nur ein paar Fälle zu nennen. Ein Blick auf das Lemma *hoch* in einem Rechtschreibwörterbuch hätte die Autoren vor den gegebenen Ausführungen bewahrt.

Zusammenfassend lässt sich hier sagen, dass das vermittelte **deklarative** Wissen, das in *Wortstark* in Merkkästen den Schülerinnen geboten wird, unzulänglich dargestellt ist.

Auf S. 224 werden den Schülerinnen auch unzulängliche **Problemlösungen** offeriert, da die Angaben zur Lösung des konstruierten stilistischen Problems zu kurz greifen. Im Zusammenhang mit der Getrennt- und Zusammenschreibung führt die Darstellung die Schülerinnen sogar in die Irre.

Prozeduren werden nicht ausgebildet.

Ein Angebot zur **Metakognition** findet sich ansatzweise in den Aufgaben 2 und 3, S. 225. Allerdings sind die Beispiele in den Sprechblasen heikel.

Das Anforderungsniveau der Aufgaben ist wiederum wie bei *Treffpunkte* im Wesentlichen auf die ersten beiden Niveaus beschränkt:

- Wiedergabe (Aufgabe 4 und 5, S. 224, wobei allerdings ein Thesaurus im Kopf unterstellt wird, den man nur aufschließen muss);
- im Wesentlichen handelt es sich um Anwendungsaufgaben (Aufgabe 1– 5, S. 224; 1, 4 und 5, S. 225);
- echte Transferaufgaben fehlen auch hier. Dies ergibt sich wiederum nicht zuletzt aus dem Umstand, dass kein Wissen explizit gesichert wird.

Auch bei *Wortstark* fällt auf, dass die Aufgaben zumeist als Anweisungen, dies und jenes zu tun, formuliert sind.

Dass die Autoren das Ganze für unkompliziert halten, kann man auch aus dem Umstand ersehen, dass die oben genannten Einheiten (thematischer Zugang, „Werkstatt Schreiben" zur Personenbeschreibung sowie die beiden hier näher betrachteten Seiten) in Haupt- und Realschulbuch identisch sind.

3.3 „Blickfeld Deutsch"

Blickfeld Deutsch ist ein Gymnasialbuch. Die beiden Seiten sind in die thematische Einheit „Diese Schulkinder! 1. Kinder auf sich gestellt – Aufbau und Sprache von Erzählungen" integriert. Sie schließen unmittelbar an eine Erzählung von Ursula Fuchs (*Kleine Bärin stinkt nicht*) an und werden mit der Feststellung eingeleitet, dass die Schülerinnen an dieser Erzählung „alles wiederholen [können], was sie im letzten Schuljahr über Satzglieder gelernt [haben]". Im Folgenden werden dann Satzglieder über die Umstellprobe eingeführt. Aufgabe 5 (= die erste grammatische Aufgabe) fordert die Schüler auf, vorgegebene Umstellungen auf die Änderung des Sinns hin zu überprüfen. Die Aufgabenstellung ergibt sich aus der Integration, Erzählungen selbst zu schreiben und zu verbessern. Dazu hilft ein variabler Satzbau. Aufgabe 5b) ist eine typische Anwendungsaufgabe, nachdem das Verfahren gezeigt wurde. Aufgabe 6 thematisiert schließlich das Prädikativ, das neu eingeführt wird. Im Buch geschieht dies mit dem irreführenden alten Ausdruck *Prädikatsnomen*, was dazu führt, von *Nominativ-Objekten* zu sprechen oder Adjektive als Nomen zu führen. Die in dieser Passage getroffene Aussage, dass Prädikative deswegen Satzglied seien, weil sie verschoben werden können, kann in dieser Weise nicht gehalten werden (s.o.).

Es fällt auf, dass auf sehr knappem Raum alle Satzglieder der Schulgrammatik, einschließlich des Präpositionalobjekts dargestellt werden, wobei der Unterschied zwischen adverbialer Bestimmung und Präpositionalobjekt nicht thematisiert wird. Boettcher (1995) hat nicht zu Unrecht dem Grammatikunterricht *tempo presto* bestätigt, eine Beobachtung, die auch hier gilt.

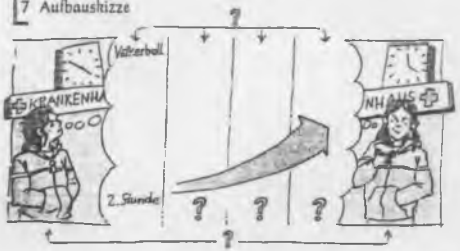
Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass **deklaratives Wissen** auf kleinstem Raum in geballter Weise vermittelt wird. Hinsichtlich der vorgeführten **Problemlösungen** werden die Schülerinnen einerseits darauf hingewiesen, dass es keine mechanische Anwendung gibt, weil sich der Sinn des Satzes ändern kann, andererseits wird aber die Methode überreizt, indem unterstellt wird, dass alles ein Satzglied sei, was sich verschieben lasse. Raum für das Ausbilden von **Prozeduren** lässt das Buch nicht. Mit dem Hinweis auf das im letzten Schuljahr Gelernte wird auf **metakognitive** Strategien gezielt, ohne dass aber metakognitive Arbeit geleistet würde.

4. a) Zeichne die Skizze ab und vervollständige sie.
b) Erläutere die Illustrationen und Zeichen.

Rahmen- und Binnenerzählung

„Kleine Bärin stinkt nicht" ist eine Rahmenerzählung, die eine Binnen- oder Kernerzählung umschließt. Das Warten vor dem Krankenhaus bildet den Rahmen, die Ereignisse, die zum Krankenhausaufenthalt Beates geführt haben, bilden die Binnenerzählung, die durch die Rahmenerzählung verständlicher und glaubwürdiger wird.

7 Aufbauskizze



Am Beispiel von „Kleine Bärin stinkt nicht" könnt ihr alles wiederholen, was ihr im letzten Schuljahr über Satzglieder gelernt habt.

Satzglieder

Ich habe ihr die Kastanien aus der Hand geschlagen.

Umstellprobe zur Ermittlung der Satzglieder:

Die Kastanien	habe	ich	ihr		aus der Hand	geschlagen.
Ihr	habe	ich		die Kastanien	aus der Hand	geschlagen.
Aus der Hand	habe	ich	ihr	die Kastanien		geschlagen.

Ich	habe	ihr	die Kastanien	aus der Hand	geschlagen.
Wer oder was?	Was tut jemand?	Wem?	Wen oder was?	Wo? Woraus?	Was tut jemand?
↓	↓	↓	↓	↓	↓
Subjekt	Prädikat I (konjugierte Verbform)	Dativ-objekt	Akkusativ-objekt	Umstands-bestimmung des Ortes	Prädikat II (Partizip II)

Weitere Satzglieder:

Genitivobjekt: Ursula erinnert sich ihrer.

Präpositionales Objekt: Beate bedankt sich für das Geschenk.

5. a) Besprecht, wie sich der Sinn des Satzes durch die Umstellproben verändert.
b) Führt weitere Umstellproben am Beispiel folgender Sätze durch:
- Unterm Kastanienbaum hat ein Knuppel gelegen. (Z. 44)
- Die Kastanien sind auf den grauen Asphalt gesprungen. (Z. 45f.)
- Eben im Umkleideraum hat die kleine Bärin gestunken. (Z. 34f.)

8 Versuche der Klasse 6c

a) „Sie ist ein Stinktier!"
b) „Du bist ein Fettklo!"
c) Beate ist dick.
d) Ursula heißt auf Deutsch „die kleine Bärin".

6. a) Ermittelt die Satzglieder in den Sätzen der Klasse 6c.
b) Die 6c kann jeweils ein Satzglied nicht benennen. Begründet.

Das Prädikatsnomen

Eine besondere Ergänzung, eine Art „Nominativ-Objekt", ist das Prädikatsnomen (Gleichsetzungsnominativ): Es steht bei den Verben „sein", „werden", „heißen", „erscheinen", „bleiben" und „gelten als". Inhaltlich bezieht es sich auf das Subjekt. Es ist ein eigenständiges Satzglied, weil es umgestellt werden kann. Das Prädikatsnomen kann auf unterschiedliche Weise gebildet werden, zum Beispiel

- mit einem **Adjektiv**, das nicht dekliniert ist;
  Beispiel: Ursula war *zornig*.
- mit einem **Nomen und weiteren Wortarten im Nominativ** (Gleichsetzungsnominativ),
  Beispiele: Beate heißt auf Deutsch *„die Glückliche"*.
  Ursula und Beate sind *Mädchen*.

2. Miteinander ist besser als gegeneinander – Beschreiben, berichten, argumentieren und ein Projekt planen

1 Cornelia Jacobsen: Abenteuerspielplatz

„Los, gib mir jetzt endlich den Hammer!", rief Manfred zu Georg hinüber, „das gibt's nicht, einfach wegnehmen und nicht wiederbringen." „Musst noch warten. Ich brauch' ihn selber", antwortete Georg, ohne aufzusehen, und schlug einen Nagel in ein schmales Brett.

Auf dem Abenteuerspielplatz ging es an diesem Nachmittag sehr laut zu, denn es war eine Fuhre mit neuen Brettern gekommen. Natürlich waren die Bretter an sich nicht neu, im Gegenteil, sie waren alt und gebraucht, aber für die Kinder auf dem Spielplatz bedeuteten sie Nachschub, und darum waren sie eben doch neu.

Die Kinder schleppten Bretter und ließen sie krachend zu Boden fallen, wenn sie an ihrem „Arbeitsplatz" angelangt waren.

Dünne Bretter wurden auf die passende Länge gebracht, indem man einen Fuß auf das eine Ende stellte und dann das andere Ende hochbog, bis das Brett zerbrach. Überall wurde gehämmert, fast alle Kinder, die regelmäßig auf den Abenteuerspielplatz kamen, hatten sich Hütten gebaut. Manche hatten eine für sich allein, die meisten aber zimmerten gemeinsam eine Hütte. Manfred und Georg hatten jeder eine eigene, sie teilten beide nicht gern.

Die gestellten Aufgaben dienen der **Anwendung**. Die erste Aufgabe zielt auf die Wiedergabe von Beobachtungen, wobei dann allerdings *Sinn* als eine einfache Kategorie behandelt wird.

Fasst man die Beobachtungen bei allen drei Büchern, die alle drei Schularten und alle gegenwärtig vorfindlichen Arten von Deutschbüchern mit Sprachteil (Sprachbuch, integriertes Buch mit eigenem Grammatikteil, integriertes Buch mit integriertem Grammatikteil) umfasst, zusammen, so ergibt sich, dass alle Bücher bei der Verteilung der Wissensarten und der Aufgaben mehr oder wenige nach demselben Muster verfahren. Deklaratives Wissen wird über grammatische Proben als Problemlösungsverfahren eingeführt. Prozeduren werden so gut wie nicht ausgebildet und Metakognition kommt nur in Ansätzen vor. Bei den Aufgaben überwiegen Anwendungsaufgaben; Transferaufgaben fehlen fast vollständig.

Eine Antwort auf die Frage, warum dieser Befund in jedem Buch zu finden ist, liegt in dem Umstand, dass der Grammatikunterricht seine Probleme selbst stellt. Man kann vermuten, dass Satzglieder oder Wortarten als solche kein Schülerinteresse treffen, sondern Schülerinnen als Problem der Schule vorgesetzt werden, die dann wieder mit eigenen Methoden gelöst werden. Daher kann man vermuten, dass Grammatikunterricht sich selbst genügt, ohne für das Sprachhandeln der Schülerinnen Relevanz zu erlangen. Am deutlichsten wird dies bei den eingesetzten Problemlösemethoden. Sie lösen kein sprachliches Problem, schon gar kein Schülerproblem, sondern grammatische Probleme. Diese müssten die Schülerinnen aber erst als ihre Probleme verstehen lernen.

4. Grammatikunterricht als Professionalisierung

Grammatische Probleme stellen sich beim Schreiben. Die konzeptionelle mündliche Rede folgt eher der Logik der Situation, als einer normativen Grammatik. Erst die zerdehnte schriftliche Kommunikation, die keinen unmittelbaren Rezipienten mehr hat, der zurückmelden könnte, erfordert eine grammatisch kontrollierte Sprache, die Verständnis über den Raum und auch über die Zeit hinweg sichert.

Aus dieser Sachbestimmung ergibt sich didaktisch, dass grammatische Betrachtungen im Zusammenhang mit Schreiben gestellt werden können. Im Grundsatz geschieht dies bei *Blickfeld Deutsch*, ohne dass allerdings daraus die letzten Konsequenzen gezogen würden. Die Einheit deutet an, dass sich durch Verschieben der Stil verändert. Sie bezieht dies jedoch nicht auf einen

zu erstellenden Text, sondern auf dekontextualisierte Sätze. Zudem ist die Betrachtung nicht in eine Produktions-, sondern in eine Rezeptionsaufgabe eingebettet. Drei Seiten vorher behandelt das Buch Satzarten – wiederum alle auf einer halben Seite – im Zusammenhang mit der Verbesserung einer Erzählung. Allerdings ist die Anbindung ebenso pauschal wie lose, wenn es heißt: „Paul gelingt eine erste Verbesserung schon durch die Verwendung verschiedener Satzarten. Erinnert euch:“ Es folgt deklaratives Wissen zu den Satzarten. An dieser Stelle wird im Buch auch auf die Umstellprobe als Werkzeug für die Behebung des Mangels, dass alle Sätze gleich klingen, hingewiesen, ohne dass es aber zu einer intensiveren Behandlung käme.

Verfolgt man den oben ausgedrückten Gedanken konsequent weiter, so ergibt sich, dass zu Schreibaufgaben grammatische Aufgaben korreliert werden müssen und zwar zweifach: Erstens müssen die grammatischen Aufgaben zur Lösung von speziellen Schreibproblemen beitragen und zweitens müssen die grammatischen Aufgaben so gestellt werden, dass sie als Prozeduren beim Schreiben zur Verfügung stehen, damit immer mehr Aufmerksamkeit von den sprachlichen Mitteln zu den intendierten Inhalten übergehen kann. Dabei bietet sich das Thema Vertextung (Pronominalisierung, Kohäsion, stilistische Varianz) im Zusammenhang mit Schreiben immer an. Das bedeutet auch, dass hier früh Prozeduren ausgebildet werden können. In anderen Bereichen liegen Verbindungen nahe, beispielsweise der Zusammenhang von Erzählen und Tempus, Beschreiben und Nominalgruppe, Berichten und Passiv, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Die Verbindungen sind nicht zwingend, sie müssen vielmehr didaktisch inszeniert werden. Solche sinnvollen und einsichtigen Verbindungen und Verweise zu finden ist Aufgabe von Didaktikern. Ziel muss es sein, für Schülerinnen grammatische Arbeit sinnvoll zu machen. Dies kann dadurch geschehen, dass diese Arbeit zur Professionalisierung des Schreibens führt, indem sprachliche Werkzeuge für das Schreiben zur Verfügung gestellt, ausgebaut und reflektiert werden. Innerhalb eines solchen Arrangements wird nicht nur die Sinnfrage einer Lösung zugeführt, ebenso können nun auch Transferaufgaben gestellt werden, indem erworbenes Wissen nicht nur angewandt, sondern auf neue Texte übertragen wird. Innerhalb des Schreibens ergibt sich Sprachbetrachtung zudem bei Rechtschreiben, ganz besonders bei den grammatisch kontrollierten Bereichen der Groß- und Kleinschreibung, der Getrennt- und Zusammenschreibung sowie der Zeichensetzung. Der Weg geht auch hier von der Schrift zur Grammatik, indem diese eine Erklärung für die orthographischen Schreibweisen abgibt. Die Frage, wie etwas geschrieben wird, ist eine natürliche Frage, die in ihrem Antwortspektrum auch die Grammatik beinhaltet.

Man kommt also zu folgendem Aufbau (s. Abb. 3):

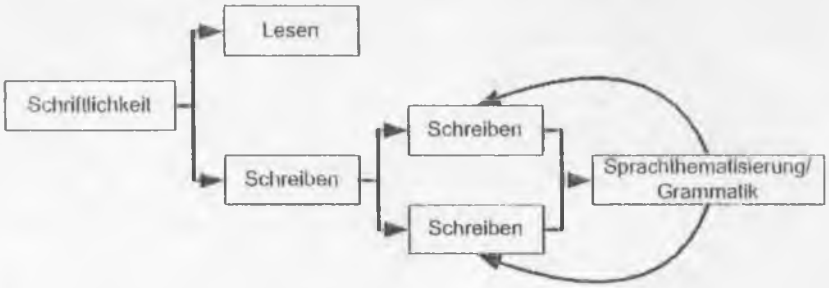


Abb. 3: Integration der Arbeitsbereiche

Aus den Anforderungen der Schriftlichkeit heraus stellen sich sprachliche Fragen, deren Behandlung die Behandlung schriftlicher Themen auf einem höheren Niveau erlaubt. Schriftlichkeit schafft in seinen rezeptiven (*Lesen und verstehen*) und produktiven (*Texte schreiben, Orthographie*) Formen einen natürlichen Rahmen, um Sprache zu thematisieren. Sprachthematisierung kann eingeführt werden als *Wissen für Profis*, um Schreibaufgaben professionell zu erledigen. Dabei werden den Schülerinnen dann *sprachliche Werkzeuge* an die Hand gegeben. Um professionell Beschreibungen zu erstellen, ist es beispielsweise hilfreich, die Nominalgruppe zu thematisieren. Auf diese Weise schafft man sinnfällige und für Schülerinnen einsichtige Zugänge zur Sprachthematisierung. Allerdings wäre es vermessen zu glauben, die in Abb. 3 gezeigte Rückkopplung ergäbe sich von selbst. Wie kaum ein Gebiet braucht die Grammatik zu ihrem Verständnis eine systematische Behandlung. Eine Wortart versteht man erst richtig im Konzert aller Wortarten, ein Satzglied erst, wenn man den einfachen und komplexen Satzbau überhaupt verstanden hat. Daher braucht ein Deutschbuch, das einen sprachlichen Teil ausweist – und das sollte nach dem Gesagten jedes Deutschbuch tun – neben der akzidentiellen Sprachthematisierung anlässlich einer Schreibaufgabe auch eine systematische Darstellung. Integration und Systematik verweisen immer aufeinander. Integration ist nötig unter dem Gesichtspunkt, eine sprachliche Aufgabe für Schülerinnen sinnfällig zu machen, Systematik ist nötig, damit sie mit ihrem an einer Stelle erworbenen Wissen auch an anderer aktiv werden können.

Literatur

Aebli, Hans (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns, 2 Bd. – Stuttgart: Klett.

Andresen, Helga und Reinhold Funke (2004): „Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit". – In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner, Gesa Siebert-Ott (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. – Paderborn: Schöningh, 423–438.

Bausch, Karl-Heinz und Siegfried Grosse (Hgg.) (1987): Grammatische Terminologie im Sprachbuch und Unterricht. – Düsseldorf: Schwann.

Boettcher, Wolfgang (1995): „Zur gegenwärtigen Praxis des Grammatikunterrichts: eine kritische Bestandaufnahme". – In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2, 2–7.

Drosdowski, Günther ([5]1995) (Hg.): Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Mannheim: Dudenverlag.

Eisenberg, Peter und Wolfgang Menzel (1994): „Grammatik-Werkstatt". – In: Praxis Deutsch 129, 14–23.

Glinz, Hans (1987): „Grundsätzliches über grammatische Begriffe und grammatische Termini". – In: Karl-Heinz Bausch, Siegfried Grosse (Hgg.), 21–49.

Grewendorf, Günther, Fritz Hamm und Wolfgang Sternefeld (1987): Sprachliches Wissen. Eine Einführung in die modernen Theorien der grammatischen Beschreibung. – Frankfurt: Suhrkamp.

Ossner, Jakob (2000): „Sprachwissen und Sprachbewusstheit". – In: Hansjürg Witte, Christiane Garbe, Karl Holle, Jörn Stückrath, Heiner Willenberg (Hgg): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. – Baltmannsweiler: Schneider, 297–311.

– (2006a): „Kompetenzen und Kompetenzmodelle". – In: Didaktik Deutsch 21, 5–19.

– (2006b): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. – Paderborn: Schöningh (UTB).

– (2007): „Sprachbewusstheit: Anregung des inneren Monitors". – In: Heiner Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. – Baltmannsweiler: Schneider, 134–147.

Strecker, Bruno (1987): „Grammatik im kommunikativen Unterricht. Gesprächsnotizen". – In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 59, 1–18.

Betrachtete Deutschbücher:

Blickfeld Deutsch 2 (2005). Wolfgang Aleker u.a. (Hgg.). – Paderborn: Bildungshaus Schulbuchverlag.

Tandem (2004). Ein Deutschbuch für das 6. Schuljahr. Jakob Ossner (Hg.). – Paderborn: Schöningh.

Treffpunkte. Sprachbuch für das 6. Schuljahr (2002). August Busse u.a. (Hgg.). – Hannover: Schrödel.

Wortstark 3. Baden-Württemberg. Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht (2004). Hauptschule. Erarb. v. Georg Boslak u.a. – Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlag.