

Anja Müller, Katharina Turgay (Hg.)

Buske

Grammatische Modellierung als Grundlage für sprach- didaktische Vermittlung

Linguistische Berichte

Herausgeber

Markus Steinbach (Göttingen)
Günther Grewendorf (Frankfurt a. M.)
Arnim von Stechow (Tübingen)

Redaktion

Nina-Kristin Pendzich
Markus Steinbach

Georg-August-Universität Göttingen
Seminar für Deutsche Philologie
Käte-Hamburger-Weg 3
D-37073 Göttingen
Tel. +49551 399844
Fax +49551 3975 11
E-Mail: lb@uni-goettingen.de

www.buske.de/lb

Beirat

Jannis Androutsopoulos (Hamburg)
Katrin Axel-Tober (Tübingen)
Ursula Bredel (Hildesheim)
Nicole Dehé (Konstanz)
Stefanie Dipper (Bochum)
Christa Dürscheid (Zürich)
Ellen Fricke (Chemnitz)
Sascha Gaglia (Berlin)
Peter Gallmann (Jena)
Hans-Martin Gärtner (Budapest)
Jost Gippert (Frankfurt a. M.)
Katharina Hartmann (Frankfurt a. M.)
Nikolaus Himmelmann (Köln)
Ans van Kemenade (Nijmegen)
Manfred Krifka (Berlin)
Cecilia Poletto (Frankfurt a. M.)
Björn Rothstein (Bochum)
Petra Schumacher (Köln)
Angelika Wöllstein (Mannheim)
Malte Zimmermann (Potsdam)

Auswertung der Zeitschrift u. a. in: BLLDB, CIRC, CSA Arts & Humanities, Dialnet, ERIH PLUS, IBR, IBZ Online, Linguistics and Language Behavior Abstracts, MLA International Bibliography

Erscheinungsweise: Jährlich erscheinen vier Hefte (Februar, Mai, August, November) mit einem Umfang von je ca. 128 Seiten. Zudem kann jährlich ein Sonderheft erscheinen, das den Abonnenten mit einem Nachlass von 15% auf den jeweiligen Ladenpreis geliefert wird.

Preise & Bezugsbedingungen: Das Institutsabonnement (Print- und Onlineausgabe) kostet 330,00 € pro Jahr und das Privatabonnement (Print- und Onlineausgabe) 220,00 €. Die Versandkosten betragen 10,00 € (Inland) bzw. 19,00 € (Ausland). Der Preis für ein Einzelheft beträgt 64,00 €. Kündigungsfrist: Sechs Wochen zum Jahresende.

Hinweise zur Freischaltung und Nutzung der Onlineausgaben (inkl. Archivhefte der letzten Jahrgänge) in der »Buske eLibrary« unter *www.buske.de/ejournals*. Für regelmäßige Informationen abonnieren Sie unseren Zeitschriften-Newsletter unter *www.buske.de/newsletter*.

Neue Abonnements nehmen der Helmut Buske Verlag, Richardstr. 47, 22081 Hamburg, Tel. +49 40 299958-0, Fax +49 40 299958-20, E-Mail: info@buske.de sowie jede Buchhandlung entgegen.

© 2022 Helmut Buske Verlag GmbH, Hamburg. ISSN Print: 0024-3930 / ISSN Online: 2366-0775.

Grammatische Modellierung als Grundlage für sprachdidaktische Vermittlung

Linguistische Berichte
Sonderheft 31

Herausgegeben von
Anja Müller
und
Katharina Turgay



BUSKE

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN (Print) 978-3-96769-239-6
ISBN (eBook-PDF) 978-3-96769-240-2

LB-Sonderhefte – ISSN 0935-9249

© 2022 Helmut Buske Verlag GmbH, Hamburg. Alle Rechte vorbehalten. Dies gilt auch für Vervielfältigungen, Übertragungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, soweit es nicht §§ 53 und 54 UrhG ausdrücklich gestatten. Druck und Bindung: CPI buchbücher.de, Birkach. Printed in Germany.

Inhalt

Anja Müller & Katharina Turgay Einleitung	5
Daniela Elsner Grammatische Modelle in Deutschlehrwerken der Unterstufe	11
Maria Thurmair Kommentar I.....	24
Elvira Topalović & Benjamin Uhl Kommentar II.....	27
Daniela Elsner Abschlusskommentar	30
Elvira Topalović & Benjamin Uhl Das Stellungsfeldermodell im Deutschunterricht: Wie urteilen Lehrkräfte über ein grammatisches Modell?	35
Maria Thurmair Kommentar I.....	49
Daniela Elsner Kommentar II.....	52
Elvira Topalović & Benjamin Uhl Abschlusskommentar	56
Maria Thurmair Grammatische Modellierung für den Bereich Deutsch als Fremd- sprache am Beispiel des Feldermodells.....	59
Daniela Elsner Kommentar I.....	76
Elvira Topalović & Benjamin Uhl Kommentar II.....	79
Maria Thurmair Abschlusskommentar	82

Eva Breindl	
Valenzgrammatik für DaF auf dem Prüfstand: ein Auslaufmodell	87
Christina Noack	
Kommentar I.....	104
Sandra Döring	
Kommentar II.....	108
Eva Breindl	
Abschlusskommentar.....	111
Christina Noack	
Grammatische Modellierung als Gemeinschaftsaufgabe für eine durchgängige und integrative Sprachbildung.....	117
Eva Breindl	
Kommentar I.....	128
Sandra Döring	
Kommentar II.....	132
Christina Noack	
Abschlusskommentar.....	135
Sandra Döring	
Grammatiktheoretische Überlegungen zum Schulunterricht	139
Eva Breindl	
Kommentar I.....	152
Christina Noack	
Kommentar II.....	156
Sandra Döring	
Abschlusskommentar.....	160

Einleitung

Anja Müller & Katharina Turgay

Linguistische Modelle können und sollen als Ausgangspunkt für die Didaktisierung sprachlicher Phänomene in Lehr- und Lernkontexten dienen. Dieses Erkenntnis ist nicht neu. In den letzten Jahren gab es zahlreiche Beiträge, die das sprachdidaktische Potenzial linguistischer Modelle geprüft und aufgezeigt haben. Stellvertretend für diese Arbeiten sei auf das 2019 erschienene Schwerpunktheft „Sprachstrukturelle Modelle. Konvergenzen theoretischer und empirischer Forschung“ von Tophinke, Topalović & Rohlffing verwiesen. Trotz der vielfältigen Auseinandersetzung mit verschiedenen linguistischen Modellen scheint die Passung der Modelle mit Blick auf die Zielsetzungen in der sprachdidaktischen Vermittlung nicht immer gegeben oder zumindest nicht direkt offensichtlich. Genau dieser Gegenstand soll u. a. in diesem Sonderheft vertieft werden.

Inspiziert durch unsere AG auf der DGfS-Jahrestagung 2021 diskutieren die an diesem Sonderheft mitwirkenden Autor:innen in ihren Beiträgen, welche Modelle sich im Rahmen sprachlicher Lehr-Lernformate zur grammatischen Sprachreflexion und -vermittlung eignen, welche Evidenz den Einsatz dieser Modelle rechtfertigt und inwieweit der Nutzen dieser Modelle empirisch überprüft werden kann. Die Beiträge nähern sich den genannten Aspekten aus zwei Richtungen: So gibt es Beiträge, in denen konzeptionell gearbeitet und modelliert wird. Dies betrifft bspw. die Beiträge von Eva Breindl und Maria Thurmair für das Feldermodell sowie die Valenzgrammatik in der DaF-Didaktik. Andere Beiträge, wie die von Elvira Topalović & Benjamin Uhl und Daniela Elsner, leisten einen Transfer in die Unterrichtspraxis. Die Beiträge untersuchen die Professionalisierung von Lehrkräften im Hinblick auf grammatische Modelle sowie die Verwendung grammatischer Modelle in aktuellen Lehrwerken. Einen anderen Zugang zu diesem Thema verfolgen die Beiträge von Christina Noack und Sandra Döring, die auf die Konzeptualisierung sowie auf die Relevanz der Vermittlung einer Grammatiktheorie im Grammatikunterricht eingehen.

Die Beiträge zeigen vor allem, dass die Frage nach dem Gap zwischen Linguistik in Form grammatischer Modelle, ihrer Vermittlung und Didaktisierung alles andere als einfach zu beantworten ist. Dies spiegeln insbesondere die Beiträge von Daniela Elsner und Sandra Döring und die zugehörigen Kommentare von Maria Thurmair und Eva Breindl wider, die basierend auf einer linguistischen Ausgangsbetrachtung die sprachdidaktische Vermittlung im Blick behalten.

Des Weiteren zeigen die Beiträge, dass die Frage, wie didaktische Forschung aussehen kann bzw. muss, noch nicht zufriedenstellend beantwortet ist. Die

Methoden der linguistischen Empirie greifen bspw. in der Professionsforschung nicht in dem Maße, wie es wünschenswert wäre. Eine solche Umsetzung birgt Schwierigkeiten, wie die Kommentare, u. a. von Maria Thurmair, zu den Beiträgen von Daniela Elsner und Elvira Topalović & Benjamin Uhl deutlich machen. So bleibt festzuhalten, dass aktuell eine methodische Expertise für die Deutschdidaktik fehlt.

Für das Sonderheft wurde ein interaktives Format gewählt. Um einen inhaltlichen Austausch herzustellen und die Leser:innen des Sonderheftes daran teilhaben zu lassen, wurden die Autor:innen gebeten, neben dem eigenem Beitrag jeweils zwei Beiträge anderer Autor:innen zu kommentieren. Die Kommentare wurden anschließend den Autor:innen zur Verfügung gestellt und die Autor:innen erhielten die Gelegenheit für einen Abschlusskommentar.

Für die Erstellung der Beiträge und Kommentare haben wir den Autor:innen zwei Leitfragen mit auf den Weg gegeben, die einen anwendungspraktischen Bezug der Beiträge thematisieren sollten:

- Welche Potenziale haben grammatische Modellierungen für einen sprachreflexiven Unterricht?
- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Ausbildung von angehenden Deutschlehrkräften?

In ihrem Beitrag untersucht **Daniela Elsner** grammatische Modelle in deutschsprachigen Lehrwerken für den Deutschunterricht der Klassenstufen 5 bis 8 in Österreich. Vor allem Modelle traditioneller Grammatik werden in den Lehrwerken präsentiert, d. h. wortgrammatische Modelle, die sich auf griechisch-lateinische Traditionen beziehen. Elsner beobachtet dabei eine Schulgrammatik ohne Berücksichtigung moderner linguistischer Modelle. Exemplarisch zeigt sie an Wortarten, wie diese in den untersuchten Büchern vermittelt werden. Weitere Beobachtungen ergeben, dass Satzgliedfunktionen valenzgrammatisch basiert, jedoch sehr vereinfacht und nicht konsequent vermittelt werden. Das topologische Feldermodell findet zwar ebenfalls Erwähnung, eine begriffliche Nennung der Felder erfolgt jedoch kaum. Der Fokus liegt eher auf der Stellung des Verbs/Prädikats als auf dem Modell als solchem. Linguistische Aussagen bezüglich der Aktiv-Passiv-Thematisierung sind nicht korrekt und unangemessen. Als Fazit der Untersuchung hält Elsner fest, dass moderne linguistische Theorien und Modelle kaum Eingang in die Lehrwerke finden. In Bezug auf die Leitfrage gibt Elsner an, dass das Potenzial moderner grammatischer Modelle in der Verknüpfung mit traditionellen Inhalten liegt, damit ein besserer Zugang zur traditionellen Grammatik auf Seiten der Lernenden gelingen kann.

Die Kommentare von Thurmair und Topalović & Uhl greifen den sprachdidaktischen Aspekt der Vermittlung auf. Die Frage nach dem Nutzen sowie der Aktualität eines Modells für den Schulunterricht kann nicht aus einer linguistischen, sondern nur aus einer sprachdidaktischen Perspektive heraus betrachtet werden. Auch die Modalität der Vermittlung, also wie den Schüler:innen ein

angemessener Zugang ermöglicht werden kann, ist von großer Bedeutung, unabhängig vom linguistischen Modell selbst.

Elvira Topalović & Benjamin Uhl befragen Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Kenntnisse, Erfahrungen und Eignungseinschätzungen zum Feldermodell. Die Befragung zeigt die Unkenntnis des Feldermodells bei vielen Lehrkräften. Die Nutzbarkeit des Modells für syntaktische Themen wird von den Lehrkräften eher gesehen als die für die Interpunktion. Auch das inklusionsdidaktische Potenzial sehen die Lehrenden nicht. Eine Verortung des Modells im Kompetenzbereich Sprachgebrauch wird neben dem Schreiben am ehesten erkannt, weniger für konzeptionelle Schriftlichkeit oder Sprechen und Zuhören. Auch das Potenzial des Modells für einen Sprachvergleich wird von den Lehrkräften weniger erkannt. Leitfrageninterviews mit zwei Lehrenden präzisieren Antworten auf bestimmte Fragen, zeigen jedoch ein ähnliches Bild. Topalović & Uhl schlussfolgern aus der Befragung, dass im Rahmen der Lehrkräftebildung ein stärkerer Fokus auf grammatisches Professionswissen gelegt werden sollte. Das Potenzial eines grammatischen Modells wie dem Feldermodell für Lehrkräfte sehen Topalović & Uhl darin, dass mithilfe des Modells sowohl Sprachbildungsprozesse der Schüler:innen ermittelt werden können als auch die Vermittlung des Modells selbst als „Lerngegenstand und Lernstrategie“.

Elsner und Thurmair monieren in ihren Kommentaren die den Befragten vorgelegten Abbildungen des Feldermodells in Lehrwerken. Dass diese aufgrund fehlenden grammatischen Wissens gar nicht oder nicht korrekt verstanden werden, kann ebenfalls dadurch vermieden werden, dass grammatische Modellierung im Lehramtsstudium professionsorientierter vermittelt wird.

Maria Thurmair widmet sich der DaF-Vermittlung und geht der Frage nach, welche Eignung das Feldermodell für diese Zwecke hat. Den Fokus legt sie dabei auf das Vorfeld, dass die Wortstellung an dieser Position als „Indikator für Lernfortschritt“ gesehen werden kann. Die Darstellungen in Übungsgrammatiken und Lehrwerken für den DaF-Unterricht zeigen abgespeckte Versionen des Feldermodells („Feldermodell light“): Begriffe wie „Verbklammer/Satzklammer“ werden nicht thematisiert ebenso wie eine Benennung der Felder, was den Beobachtungen von Elsner für Lehrwerke für den Deutschunterricht in der Erstsprache Deutsch ähnelt. Thurmair kritisiert diese teils fehlerhaften und problematischen Darstellungen, da eine Systematik erwerbsförderlich wäre. Anhand von Korpusbelegen werden die Schwierigkeiten von Lernenden im Hinblick auf die Wortstellung und das Feldermodell illustriert.

Thurmair spricht sich für eine grundlegende Konzeptualisierung des Feldermodells aus, da dieses den Lernerschwierigkeiten entgegenwirken kann. Voraussetzung für den Einsatz des Modells ist für sie eine Systematik sowie eine Schärfung bei der Darstellung und Verwendung.

Elsner kommentiert den Beitrag mit der Hinzunahme einer weiteren Bedingung, die eine Darstellung des Feldermodells berücksichtigen sollte, nämlich die Einschränkungen für die Besetzungen der einzelnen Felder. Topalović & Uhl

führen an, dass die Komplexität der Darstellung und der sprachlichen Phänomene, bei denen Einsatzmöglichkeiten bestehen, lernstufenorientiert sein sollte.

In ihrem Beitrag betrachtet **Eva Breindl** die Valenzgrammatik, das einflussreichste Modell in der DaF-Didaktik, und beleuchtet die Lerneffekte dieses Modells. Dabei geht sie der Frage nach, welchen Mehrwert die Valenzgrammatik für die DaF-Didaktik hat. Da ein solcher für viele Bereiche nicht mehr ersichtlich ist (aufgrund von Irrelevanz oder besser geeigneten Modellen), stellt sie ein realistisches Schema vor, bei dem die im Valenzschema nicht dargestellten Satzstrukturen hinsichtlich der Verbstellung Berücksichtigung finden, was sie grafisch illustriert. Breindl plädiert dafür, dass das Valenzmodell in der DaF-Didaktik durch das Feldermodell ersetzt werden sollte. Zusätzlich sollten informationsstrukturelle Aspekte Berücksichtigung finden.

Noack nimmt in ihrem Kommentar Bezug zum schulischen Deutschunterricht und stellt Unterschiede zum DaF-Unterricht zur Diskussion. Eine solche Trennung der Lernkontexte ergibt Schwierigkeiten, da ein reiner Muttersprachunterricht aufgrund der Sprachbiografien der Lernenden selten ist. Auch die Komplexität eines theoretischen Modells gegenüber der didaktischen Reduktion in der Unterrichtspraxis sei zu überdenken. Döring stellt in ihrem Kommentar u. a. die Frage, ob die traditionelle Wortarten- und Satzgliedlehre im schulischen Deutschunterricht nicht auch ein „Auslaufmodell“ sei.

Christina Noack beschäftigt sich mit funktionalem und integrativem Sprachunterricht und geht der Frage nach, welche grammatischen Modelle einen solchen Unterricht unterstützen können. Die Ideen einer Umsetzung werden skizziert und die Brüche hinsichtlich der Schulformen sowie den Teilfächern des Faches Deutsch (Literatur, Sprache und Medien) beschrieben. Die fehlende Kontinuität bei einer einheitlichen Begriffsverwendung oder auch einer Verknüpfung der Kompetenzen beim Übergang der Schulstufen moniert Noack ebenso wie die Brüche zwischen Wissenschaft und Praxis. Prinzipien wie Perspektivwechsel, Diskursivität, Systemorientiertheit, Anschlussfähigkeit sollen in einem reflexiven, funktionalen und integrativen Sprachunterricht berücksichtigt werden. Noack konstatiert, dass die Lehrkräftebildung nach wie vor die „Brücke zwischen Wissenschaft und Schule“ bildet. Studierende seien in der Regel noch offen für innovative Lehrkonzepte und würden durch Lehrveranstaltungen, in denen linguistische und sprachdidaktische Inhalte verknüpft werden, entsprechend unterstützt. Genau dies sollte auch in Fort- und Weiterbildungen verfolgt werden. Lehrkräfte würden oftmals über gefestigte Routinen verfügen, die, wenn überhaupt, nur zögerlich verändert werden würden. Ebenso gälte es, tradierte Einstellungen aufzubrechen und das eigene didaktische und methodische Handeln neu zu hinterfragen. Als letzten Punkt verweist Noack auf die Rolle der Schulbuchverlage, die sich dringend für neue Konzepte öffnen müssen.

Döring weist in ihrem Kommentar darauf hin, dass Lehrkräfte oftmals zu wenig über institutionelle Übergänge wissen. Einhergehend damit hätten Lehrkräfte kaum konkrete Vorstellungen, über welche Fähigkeiten und Kompetenzen

Schüler:innen beim Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe verfügen. Daher fordert sie, dass die institutionellen Brüche in den Phasen der Lehrerbildung (Studium, Referendariat, Fortbildungen während der Unterrichtspraxis) aufgehoben werden sollten. Breindl hingegen schlägt exemplarisch mögliche Zugänge zur Sprachreflexion vor und nimmt Bezug zu dem Anliegen, einen reflexiven, integrativen Sprachunterricht anzustreben.

In ihrem Beitrag befasst sich **Sandra Döring** mit der Frage nach der Rolle der Grammatiktheorie für den Unterricht. Grammatikunterricht versteht sie als zentral und nicht als Propädeutikum für die anderen Lernbereiche des Faches Deutsch. Für die Vermittlung von Grammatiktheorie sind Aspekte wie Distanz schaffen, Sprache als System verstehen, sprachliche Phänomene beobachten und erklären, die Annahme verschiedener theoretischer Zugänge sowie die Begriffsbildung notwendig. Die Hochschule muss grammatisches Wissen als Lehrgegenstand, als zusätzliches Hintergrundwissen und als Nachschlagewissen vermitteln. Döring spricht sich für einen theoriegeleiteten Grammatikunterricht aus, bzw. ist der Ansicht, dass Sprachunterricht ohne grammatische Modellierung nicht möglich ist.

Noack hinterfragt in ihrem Kommentar u. a. die von Döring angenommene strikte Trennung von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik und regt dazu an, eine stärkere Didaktisierung hinsichtlich der „Stärkung und Kontinuität eines Grammatikunterrichts“ in den Blick zu nehmen und diese in der Linguistik auch im Blick zu haben. Breindl kritisiert eine Teilung der Grammatik als eigene Wissenschaft und als Hilfswissenschaft, unterstützt aber die Förderung des Verständnisses von Sprachstrukturen, Systematik sowie Theorien.

Abschließend möchten wir uns bei allen bedanken, die an unserer AG auf der DGfS-Jahrestagung 2021 als Vortragende, Diskutanten und Zuhörende teilgenommen haben. Ein besonderer Dank gilt den Autor:innen des Sonderheftes.

Literatur

Tophinke, Doris, Elvira Topalović & Katharina Rohlfing (Hgg.) (2019): *Sprachstrukturelle Modelle. Konvergenzen theoretischer und empirischer Forschung*. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Göttingen: V&R unipress.

Mainz

Anja Müller

Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Deutsches Institut, Jakob-Welder-Weg 18, 55128 Mainz. E-Mail: anjamueller@uni-mainz.de

Landau

Katharina Turgay

Universität Landau, Institut für Germanistik, Fortstr. 7, 76829 Landau. E-Mail: turgay@uni-landau.de

Grammatische Modelle in Deutschlehrwerken der Unterstufe

Daniela Elsner

Abstract

This article investigates whether modern models of grammar play a role in contemporary Austrian textbooks for German. Following Van Rijt et al. (2020) it can be assumed that such models can be useful for enriching school lessons and for fostering the understanding of traditional grammatical concepts like syntactic functions. The analysis shows that modern models of grammar can hardly be found in any textbook and that the linguistic content of textbooks consolidated into a school grammar that is very far away from academic linguistics. This might explain students' struggle with grammar and the absence of a deep understanding of the language system.

Keywords

Schulbuchanalyse, Schulgrammatik, traditionelle Grammatik, grammatische Modelle, Grammatik der Erstsprache

1 Einleitung

In der aktuellen sprachdidaktischen Literatur wird dafür argumentiert, dass moderne Modelle und Konzepte aus der (theoretischen) Linguistik einen wichtigen Beitrag für den schulischen Sprachunterricht leisten können, da sie tiefere Erkenntnisse ermöglichen und Sprachbewusstheit sowie (sprach-)wissenschaftliches Argumentieren fördern können (Denham 2020, Rankin & Whong 2020a, Rankin & Whong 2020b, Van Rijt 2020, Van Rijt et al. 2019a, Van Rijt et al. 2019b, Van Rijt et al. 2019c, Van Rijt et al. 2020). Ein auf diese Art angereicherter Unterricht versteht Grammatikwissen vordergründig nicht als Mittel zum Zweck, sondern als Selbstzweck. Grammatik wird betrieben, um einen Einblick in das Sprachsystem zu erlangen. Der Lehrplan für das Fach Deutsch an allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich¹ sieht als eine der primären Aufgaben des Deutschunterrichts die Förderung der Kommunikations- und Handlungsfähigkeit. Zwar sollen die Schüler:innen Einblick in Struktur und Funktion von Sprache gewinnen, doch soll dieser Erkenntniszuwachs vor allem dazu führen, dass schriftlicher sowie mündlicher Sprachgebrauch weitgehend frei von Fehlern sind.

¹ Die tagesaktuelle Fassung ist unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> einsehbar.

Wissen über Grammatik hat somit primär eine dienende Funktion. Der Lehrplan fokussiert die potenzielle Funktionalität von Grammatikwissen für die Entwicklung von Sprech- und Schreibkompetenzen; führend ist dabei die Vorstellung, dass Grammatik aus Regeln besteht, die – wenn sie befolgt werden – dafür sorgen, dass das sprachliche Produkt, sei es geschrieben oder gesprochen, grammatisch korrekt ist. Unabhängig jedoch von der Frage, welchen Sinn und Zweck L1-Grammatikunterricht hat, ist zu überlegen, wie Schüler:innen durch Deutschunterricht zu sprachbewussten Individuen werden, die zugleich über ein adäquates Maß an Grammatikwissen verfügen (vgl. auch Chen & Myhill 2016: 107). Grammatikunterricht hat oftmals ein eher schlechtes Image (Topalović & Dünschede 2014) und führt nur selten dazu, dass solide Grammatikkenntnisse ausgebildet werden – so jedenfalls können Klagen über lückenhaftes Grammatikwissen bei Studienanfänger:innen (s. u. a. Schmitz 2003) interpretiert werden und wie Van Rijt (2020: 148) treffenderweise zusammenfasst, handelt es sich nicht um ein nationales Problem: „[...] achieving grammatical or metalinguistic understanding is one of the most challenging issues for L1 language teachers all over the world“ (s. dazu auch Elsner 2021). Studierende sind oft unzufrieden mit den – ihrer Meinung nach – praxisfernen Inhalten eines sprachwissenschaftlichen Seminars und fühlen sich nicht adäquat auf ihre spätere Tätigkeit als Lehrer:innen vorbereitet (Raab & Rödel 2009, Schäfer & Sayatz 2017, Topalović & Dünschede 2014).² Aus solchen Lamentos kann geschlossen werden, dass das, was in der Schule üblicherweise gelehrt wird, weit weg ist von aktuellen sprachwissenschaftlichen Themen. In diesem Beitrag soll daher überprüft werden, ob und wenn ja welche (modernen) grammatischen Modelle bzw. Konzepte in kontemporären Deutschbüchern in Österreich eine Rolle spielen. Van Rijt (2020: 150) folgend nehme ich an, dass solche Modelle bzw. Konzepte nützlich sein können, um den schulischen Sprachunterricht anzureichern und um das Verständnis der Konzepte der traditionellen Grammatik zu fördern. Bevor jedoch in Abschnitt 4 Überlegungen zum Potenzial moderner grammatischer Modelle bzw. Konzepte angestellt werden, lege ich in Abschnitt 2 mit einer Definition von grammatischen Modellen die Grundlage für die Bestandsaufnahme in Abschnitt 3, in der geklärt werden soll, ob und wenn ja welche grammatischen Modelle in aktuellen Lehrwerken zu finden sind.

2 Was ist ein grammatisches Modell?

Nach Stachowiak (1973: 131 ff.) sind drei Eigenschaften charakteristisch für Modelle: Modelle sind Abbildungen (Abbildungsmerkmal), Modelle erfassen nicht alle Attribute des durch sie repräsentierten Originals (Verkürzungsmerkmal) und Modelle sind ihren Originalen nicht per se eindeutig zugeordnet (pragmatisches Merkmal) – eine vollständige Bestimmung eines Modells muss berücksichtigen,

² Die gilt ebenso für Fremdsprachenphilologien, wie Mehlhorn (2021) darlegt.

für wen, wann und wozu etwas ein Modell ist. Modelle haben die Aufgabe, die Wirklichkeit in einer Art und Weise abzubilden, dass aus ihnen Erkenntnisse gewonnen werden können. Sie ermöglichen Einsichten zu einem Phänomen sowie den (wissenschaftlichen) Austausch darüber (vgl. Tophinke et al. 2019: 313).

Vor diesem Hintergrund kann ein grammatisches Modell als Abbild bzw. Wirklichkeitsausschnitt der Grammatik verstanden werden. Welche Aspekte in einem grammatischen Modell im Vordergrund stehen, ist abhängig vom subjektiven Verständnis des Modellherstellers – davon, was er unter Grammatik versteht, davon, was Gegenstand der Beschreibung ist (Sprachsystem oder Sprachgebrauch), davon, welcher theoretischen Ausrichtung er anhängt. So gibt es verschiedene Auslegungen des Grammatikbegriffs und darüber, wie diese zu beschreiben ist. Ich vertrete an dieser Stelle einen engen Grammatikbegriff, der darunter Morphologie und Syntax fasst. Ein grammatisches Modell ist somit das Abbild bzw. die Darstellung (einer Theorie darüber), wie Morphologie und/oder Syntax (des Deutschen) beschaffen sind. Diese Definition ist die Grundlage für die im folgenden Abschnitt durchgeführten Bestandsaufnahme. Sie vernachlässigt die Frage nach einer theoretischen Ausrichtung sowie die Frage nach dem Gegenstand der Beschreibung (System oder Gebrauch), um ein möglichst umfassendes Bild der in den Lehrwerken verwendeten Modelle zu erhalten.

3 Grammatische Modelle in Deutschlehrwerken der Unterstufe

3.1 Material & Methode

Notwendigerweise muss für die Analyse aus der großen Anzahl an zugelassenen Deutschlehrwerken eine Auswahl getroffen werden. Österreich stellt aufgrund der dort herrschenden Lernmittelfreiheit Schulbücher und weiteres Material kostenlos zur Verfügung.³ Für die von den Schulen aufzubehenden Bestellungen werden für jedes Schuljahr Schulbuchlisten erstellt, aus denen die gewünschten Werke ausgewählt und geordert werden können. Die Schulbuchliste 2021/22 für das Fach Deutsch an allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe) listet 13 Reihen, von denen 9 für die hier durchgeführte Analyse ausgewählt wurden.⁴ Auf diese Weise kann einerseits sichergestellt werden, dass es sich um Bücher handelt, die in österreichischen Schulen (höchstwahrscheinlich) zum Einsatz kommen. Andererseits ermöglicht die Auswahl der Reihen, die von unterschiedlichen Verlagen publiziert wurden, einen guten Überblick über die an den Schulen

³ Weitere Informationen dazu sind unter www.schulbuchaktion.at zu finden.

⁴ Untersucht wurden jeweils die Sprachbücher der folgenden Reihen: Starke Seiten Deutsch, Deutsch für alle, Treffpunkt Deutsch, Vielfach Deutsch, ZIEL.Deutsch, MEHRfach Deutsch, Genial! Deutsch, Deutschstunde BASIS und Deutschstunde PROFI.

behandelten grammatischen Inhalte.⁵ Die Eingrenzung auf allgemeinbildende höhere Schulen, die zur Matura führen, erfolgt aufgrund der Annahme, dass grammatische Inhalte dort einen höheren Stellenwert erhalten (vgl. Steinig & Huneke 2015: 175). Die Eingrenzung auf die Unterstufe, welche die Schuljahre 5 bis 8 umfasst, erfolgt aufgrund der Tatsache, dass grammatische Inhalte vor allem in den ersten Jahren der weiterführenden Schule intensiv behandelt werden (vgl. Rothstein, Schmadel & Wöllstein 2014).

Pro Reihe wurden je vier Sprachbücher systematisch untersucht. Dabei wurden jegliche in Merkkästen befindliche oder in ähnlichen Funktionen (z. B. am Seitenrand oder in Überblickskapiteln) fungierende Texte zu morphologischen und syntaktischen Inhalten durchgesehen. Sodann wurden diese Inhalte zu grammatischen Modellen der Linguistik in Beziehung gesetzt. Orientierung (zumindest für die Syntax) boten die von Van Rijt & Coppen (2017) zusammengetragenen Konzepte, die in der schulischen Sprachbildung eine Rolle spielen sollten.⁶

3.2 Welche grammatischen Modelle spielen eine Rolle?

Nach Van Rijts et al. (2019a) Analyse zweier niederländischer Lehrwerke mag es wenig überraschend sein, dass sich auch in den hier untersuchten Sprachbüchern fast ausschließlich Inhalte der traditionellen Grammatik wiederfinden. Damit sind Inhalte gemeint, die sich wortgrammatisch auf die griechisch-lateinische Tradition beziehen (vgl. u. a. Ehlich 2007) und satzgrammatisch maßgeblich auf die Becker'sche Satzlehre zurückgehen bzw. deren Aufbereitung für die Schule durch Wurst (vgl. u. a. Welke 2007). Die systematische Durchsicht hat zudem gezeigt, dass die Inhalte über die Reihen hinweg äußerst homogen sind und nur in Kleinigkeiten (wie z. B. der Reihenfolge der Darbietung) voneinander abweichen. Über die Jahre hat sich somit im wahrsten Sinne des Wortes eine Schulgrammatik herausgebildet, die insgesamt nur wenig mit modernen linguistischen Modellen zu tun hat. Ich werde dies im Folgenden exemplarisch an dem in den Büchern präsentierten Wortartenmodell zeigen, bevor abschließend auf Stellen hingewiesen wird, an denen modernere grammatische Modelle zumindest implizit in den Lehrwerken Erwähnung finden.

⁵ Natürlich ist nicht auszuschließen, dass auch andere Materialien zum Einsatz kommen oder die Lehrwerke gar nicht für den Sprachunterricht genutzt werden. Eine Umfrage unter 95 Lehrpersonen für das Fach Deutsch an Schulen in Vorarlberg zeigt jedoch, dass 47 % von ihnen ein Buch häufig (für ca. jede zweite Stunde) einsetzen, weitere 24 % nutzen es gelegentlich (für ca. 1 Stunde pro Woche) und ebenfalls 24 % nutzen es selten (für ca. 1–2 Stunden im Monat). Auch Ossner (2007: 161) vermutet, dass Schulbücher im Grammatikunterricht häufig eingesetzt werden, da grammatische Inhalte als nicht besonders kreativ gelten. Ebenso weisen Van Rijt et al. (2019a: 8) darauf hin, dass in ihrer Studie 97 von 110 Teilnehmer:innen angaben, ein Buch für den Grammatikunterricht zu nutzen.

⁶ In einer explorativen Studie befragten Van Rijt & Coppen (2017) Sprachwissenschaftler:innen nach Konzepten, die ihrer Meinung nach in der Linguistik und für die Schule am relevantesten sind. Ergebnis ist eine Liste mit 24 Begriffen wie Valenz, Kasus, Modalität, Satztypen, semantische Rollen, Konstituentenstruktur, syntaktische Kategorien (NP, AP, PP, VP) und weitere.