

Inhaltliche Hinweise zu Hausarbeiten zum linguistisch informierten Umgang mit Aufgaben für den schulischen Deutschunterricht

1 Vorbemerkung

Das Ziel der linguistisch informierten Analyse schulischer Grammatikliteratur ist nicht die Erarbeitung konkreter Konzepte für Schulstunden inkl. der dafür notwendigen ausgearbeiteten methodisch-didaktischen Aufarbeitung. Es geht vielmehr darum, zu verstehen, welche grammatischen Konzepte vermittelt werden, und ob der Vermittlungsversuch den Minimalanforderungen aus linguistischer Sicht genügt:

1. Werden die grammatischen Kategorien widerspruchsfrei eingeführt?
2. Werden sie hinreichend genau definiert?
3. Ist das gegebene Material als Input für die Schüler*innen ausreichend und wird es angemessen präsentiert, um die induktive Rekonstruktion der Kategorie durch Schüler*innen zu ermöglichen.

In zweiter Näherung muss dann entschieden werden, (1) welchem der Vermittlungsansatz die Aufgaben folgen, (2) ob sie die Form-Funktionsbeziehung in irgendeiner Weise berücksichtigen, und (3) ob sie dadurch bildungssprachliche Kompetenzen durch Ausbildung der Fähigkeit zur Sprachbetrachtung direkt oder indirekt ausbilden. Diese Aspekte sind unter Hinzuziehung der geltenden Rahmenrichtlinien für den Deutschunterricht zu bewerten.¹

Einem Missverständnis ist allerdings vorzubeugen. Die Ausbildung bildungssprachlicher Kompetenzen ist natürlich ein wichtiges und ggf. das zentralste Ziel des Deutschunterrichts. Es ist in meinen Augen der kritischste und umfassendste Zweck des Deutschunterrichts. Allerdings spricht ebenso nichts dagegen, wie in anderen Schulfächern *Bildung an sich* (also Wissen darüber, wie die Welt funktioniert) zu vermitteln. Also tut es keinen Abbruch, wenn Schüler*innen (zumal höherer Jahrgangsstufen) auch Kategorien und Analysen sprachlichen Materials lernen, die nicht direkt einen bildungssprachlichen Nutzen haben, sondern die lediglich Wissen über die Welt im Rahmen des Wissenschaftsverständnisses unserer Kultur vermitteln. Außerdem gibt es durchaus Konzepte und Begriffe der Grammatik, die zwar nicht

¹ In Berlin-Brandenburg ist dies im Jahr 2019 folgender Rahmenlehrplan: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf

direkt zur Verbesserung der bildungssprachlichen Kompetenzen beitragen, die aber unabdingbare Grundlagen darstellen, ohne die wir über andere (meist komplexe und funktional aufgeladene) Bereiche nicht sprechen können. Beispiele wären das Kasussystem oder der syntaktische Aufbau von Relativsätzen. Mit Bildungssprache haben diese Bereiche in erster Näherung nicht viel zu tun, aber es ist sehr schwer, über Grammatik und Funktion von Sprache zu sprechen, ohne etwas über die formale Seite von Kasus und Relativsatz zu wissen. (Siehe auch die Begriffe *interne Funktion* und *externe Funktion* in meiner *Einführung in die Grammatische Beschreibung des Deutschen*, Kapitel 3 in Auflage 3). Man muss als Lehrperson allerdings immer wissen, was man gerade tut: entweder direkt sprachliche Kompetenzen oder metasprachliches Grundlagenwissen vermitteln. Und man sollte wissen, wohin der Unterricht insgesamt führen soll, muss also ein Konzept des Deutschunterrichts an sich über alle Jahrgangsstufen im Sinn haben. Lesen Sie bitte Kapitel 3 und Kapitel 13 (vor allem den Anfang zur Funktion von Nebensätzen und unabhängigen Sätzen) aus der dritten Auflage von *Einführung in die Grammatische Beschreibung des Deutschen* und die in diesem Kapitel zitierte bzw. im Seminar besprochene Literatur dazu. Alle Referenzen, die unbedingt berücksichtigt werden sollten, finden Sie in meinem Buch.

2 Konkrete Vorgehensweise

Die Schritte einer linguistisch fundierten Analyse von schulischen Grammatikaufgaben i.w.S. erfolgt in diesem Seminar durch die Beantwortung der folgenden Fragen. **Die zentralen Fragen sind im Rahmen dieses Seminars die Fragen 5 bis 8. Bedenken Sie immer, dass dieses Seminar ein Linguistik-Seminar ist, und wir nicht in die Fachdidaktik abrutschen wollen.**

1. Welches Wissen und/oder welche Fähigkeiten soll die Aufgabe augenscheinlich vermitteln? Sind es z.B. grammatische Kategorien, Kommunikationsstrategien oder Schreib- bzw. Lesekompetenzen? Natürlich können es auch ganz andere Kompetenzen oder anderes Wissen sein. Typischerweise sind es mehrere Aspekte, wobei dann zu überlegen ist, welche davon zentral sind, und welche nur als Hilfskonzepte eingeführt werden. Es könnten z.B. bildungssprachliche Kompetenzen in *Verdichtung* (Feilke 2012) im Zentrum stehen (also eine *Funktion*), und im Rahmen dessen könnte sekundär auf die Bildung von nominalen Komposita (also *Formen*) eingegangen werden.
2. Unabhängig davon, was in der Aufgabe explizit vorkommt (siehe Punkt 1): Verorten Sie das in der Aufgabe betrachtete Phänomen im Rahmen der bildungssprachlichen Kompetenzbereichen nach Feilke (2012), also *Verdichten* usw. Hier müssen Sie sich

evtl. selber Gedanken machen, weil Feilke nur Beispiele gibt, und weil es sinnvoll sein kann, weitere Kompetenzbereiche anzunehmen. Feilkes Klassifikation ist als exemplarischer Erstversuch zu werten. Eventuell können Sie also argumentieren, dass Feilkes Klassifikation erweitert werden muss. Versuchen Sie allerdings nicht, mit Gewalt einen neuen Bereich hinzuzufügen.

3. Welchem Vermittlungsansatz würden Sie die Aufgabe zuordnen (traditionell, situativ, funktional oder ähnlich der Grammatikwerkstatt)? Warum? Gibt es integrative Ansätze, und wie bewerten Sie diese (falls vorhanden)?
4. Wie werden die formbezogenen Aspekte eingeführt? Im Wesentlichen kommen ein definitivisch-deklaratives Vorgehen, ein induktives Vorgehen oder Mischformen davon infrage. (Zum induktiven Vorgehen s. z.B. Bredel 2013, Eisenberg & Menzel 1995 und viele andere der gelesenen Artikel.)
5. **Für definitivisch-deklarative Anteile aus Punkt 4:** Ist die Definition vollständig und widerspruchsfrei? Definiert sie den Gegenstand exhaustiv, oder wird nur ein bequem definierbarer Teil des Phänomens erfasst? Wird eine zuverlässige Operationalisierung (ein Test oder mehrere Tests) angeboten, mit dem Schüler*innen das deklarative Wissen anwenden können? Ein typisches Negativbeispiel sind Adjektive, die über die *Wie-Frage* eingeführt werden. Das funktioniert für einige qualitative Adjektive wie *kaputt*, *krank*, *schwarz*, aber nicht für die großen Gruppen der temporalen Adjektive (*der gestrige Vorfall*), quantifizierenden Adjektive (*die zahlreichen Äpfel*, *reichlich Apfelmus*, *die drei Bienen*), intensionalen Adjektive (*der ehemalige Präsident*, *die fiktive Gestalt*), phorischen Adjektive (*die obigen/weiteren/anderen Ausführungen*) und ggf. noch weitere. Für relativ-sortensensitive Adjektive (*die schnelle Schnecke*) funktionieren sie scheinbar, zerstören aber die Erkenntnis, dass die Semantik dieser Adjektive nur in Zusammenhang mit der Semantik des Substantivs dekodierbar ist: *schnell* hat eine andere Bedeutung, in *ein schneller Tiger* und *eine schnelle Schnecke*. Es ist also gerade keine absolute *Wie-Eigenschaft*, schnell zu sein.
6. **Wenn in Punkt 5 eine negative Antwort gegeben wurde:** Wie müssten die Definitionen modifiziert werden, um die Aufgabe zu reparieren?
7. **Für induktive Anteile aus Punkt 4:** Sind die gegebenen Beispiele hinreichend, um die intendierte Generalisierung zu erarbeiten, oder fehlen relevante Bereiche (siehe wieder das Beispiel mit den Adjektiven aus Punkt 5). Die hier durchzuführende Betrachtung ist also ganz ähnlich wie die in Punkt 5 für das deklarative Vorgehen. Achten Sie auch auf die Präsentation der Beispiele. Sind sie so gruppiert, dass sich die Generalisierung gut rekonstruieren lässt (z.B. Anlaut-/Auslautreihen oder

Zusammenstellung von Verben bestimmter Flexionsklassen, Gruppen formal oder funktional ähnlicher Adjektive)?

8. **Wenn in Punkt 7 eine negative Antwort gegeben wurde:** Wie müssten die Beispiele modifiziert werden, um die Aufgabe zu retten?
9. Idealerweise entwickeln Sie bei deklarativen Aufgaben eine induktive Version, also eine Beispielerie, anhand derer das Phänomen rekonstruierbar ist (vgl. die *Grammatikwerkstatt* von Wolfgang Menzel und Peter Eisenberg). Umgekehrt versuchen Sie bei einer induktiv gestalteten Aufgabe möglichst, eine brauchbare Definition bzw. Operationalisierung (Tests) anzugeben. Die deklarative Zusammenfassung hilft Ihnen im Schulalltag einerseits selber, um die Übersicht zu behalten und die richtigen Beispiele auszuwählen, und sie eignet sich, um nach der induktiven Erarbeitung Schüler*innen eine Zusammenfassung der Ergebnisse zu geben.
10. Wenn es in der Aufgabe nicht bereits der Fall ist, überlegen Sie, wie Sie die Aufgabe auf die Funktion der diskutierten grammatischen Einheiten beziehen können. Zum Beispiel bietet sich eine Einbettung in größere Textabschnitte (vorgegeben oder mit den Schüler*innen zu erarbeiten – je nach Jahrgangsstufe) oder in Gesprächssituationen an.

Die obige Liste versteht sich nicht als Blaupause der linearen Struktur Ihrer Hausarbeit. Eine typische Abfolge im Hauptteil Ihrer Hausarbeit könnte z.B. sein:

1. Bezug des Themas der Schulbuchaufgabe zum Rahmenlehrplan und zu Feilkes Funktionen von Bildungssprache
2. **Diskussion des Themas und seiner Aufarbeitung in der Schulbuchaufgabe aus linguistischer Sicht**
3. Grammatikdidaktische Aspekte (Traditionen des Grammatikunterrichts usw.)
4. Fazit und Verbesserungsvorschläge

Punkte 1 und 2 oder Punkte 2 und 3 dieser Liste können aber auch gut zusammen abgehandelt werden. Das ist hier nur als Vorschlag gemeint. Generell sollten Sie unbedingt zu Punkt 2 (oben fettgedruckt) viel sagen und auch recherchieren, z.B. in der *Duden-Grammatik* [aktuelle Auflage!] im *Grundriss der deutschen Grammatik* von Peter Eisenberg oder in der *Deutschen Grammatik* von Helbig und Buscha.