

Anne Berkemeier
Lirim Selmani

Handlungsbezogene Grammatikdidaktik

Grammatische Strukturen
im Gebrauch vermitteln



ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG
100 Jahre

Open Access
frei verfügbar 

Handlungsbezogene Grammatikdidaktik

Grammatische Strukturen im Gebrauch vermitteln

Von

Anne Berkemeier und Lirim Selmani

ERICH SCHMIDT VERLAG

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

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter
ESV.info/978-3-503-23908-5



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-
Attribution-Non-Commercial-NoDerivatives 4.0 Lizenz (BY-NC-ND).

Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine
kommerzielle Nutzung.

Weitere Informationen unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Gedrucktes Werk: ISBN 978-3-503-23908-5

eBook: ISBN 978-3-503-23909-2

DOI <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-23909-2>

Alle Rechte vorbehalten

© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024

www.ESV.info

Die Nutzung für das Text und Data Mining ist ausschließlich dem
Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG vorbehalten. Der Verlag untersagt
eine Vervielfältigung gemäß § 44b UrhG ausdrücklich.

Satz: Arnold & Domnick, Leipzig
Druck und Bindung: C. H. Beck, Nördlingen

Vorwort

Diesen grammatikdidaktischen Ansatz hätten wir nicht entwickeln können, wenn uns unsere akademischen Lehrer Konrad Ehlich und Ludger Hoffmann nicht vor langer Zeit mit ihrer Lehre und Forschung für funktional-pragmatisches Denken begeistert hätten. Dennoch war es ein sehr weiter Weg bis zum vorliegenden Konzept.

Ein ganz besonderer Dank gebührt Regina Wieland, mit der die ersten Entwicklungsschritte vollzogen wurden, bis sich unsere beruflichen Wege trennten.

Viele Impulse wurden durch Studierende gesetzt, viele Ideen in der Zusammenarbeit mit ihnen entwickelt. Auch hat uns geholfen zu sehen, was ihnen im Verstehensprozess schwerfiel und wie die Vermittlung optimiert werden konnte. Soweit ihre Namen noch rekonstruierbar sind, werden sie im Text genannt.

Insbesondere Regina Wieland, Katharina Escher, Handan Budumlu, Anna-Maria Jünger und Elisabeth Auth danken wir für hilfreiche Rückmeldungen zum Manuskript sowie Angelika Redder für die linguistische Diskussion.

Anne Berkemeier und Lirim Selmani

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Vorwort | 5 |
| Einleitung | 12 |
| 1 Verortung und Ziele dieser handlungsbezogenen Grammatikdidaktik..... | 12 |
| 2 Formen in kommunikativer Funktion begreifen: Grammatikbeschreibung für verständliches Formulieren und für erfolgreiches Verstehen nutzen | 13 |
| 3 Materialentwicklung zur Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses | 16 |
| 4 Zusammenhänge der Perspektiven auf Sprache und mögliche Lesewege..... | 17 |
| | |
| I. Linguistisches Hintergrundwissen: Formen – Funktionen – Handlungsformen..... | 20 |
| Sprachliches Handeln funktional-pragmatisch gedacht..... | 20 |
| | |
| A. Formen und Umformen | 25 |
| 1 Basisformen | 25 |
| 1.1 Nennwörter: Namen, Nomen, Verben, Adjektive, Adverbien..... | 25 |
| 1.1.1 Was ist typisch für Nennwörter? | 25 |
| 1.1.2 Nennwörter thematisieren..... | 27 |
| 1.2 Wörter im Satz: Subjekt und Prädikat (Subjektion und Prädikation) | 29 |
| 1.2.1 Verbzweitstellung..... | 29 |
| 1.2.1.1 Was ist typisch für Hauptsätze mit Subjekt und Prädikat?..... | 29 |
| 1.2.1.2 Hauptsätze mit Subjekt und Prädikat thematisieren | 31 |
| 1.2.2 Verberststellung | 32 |
| 1.2.2.1 Was ist typisch für Sätze mit Verberststellung? | 32 |
| 1.2.2.2 Sätze mit Verberststellung thematisieren | 32 |
| 1.3 Kopulaverben (<i>sein, werden, bleiben</i>) mit Prädikativ-Ergänzung.. | 33 |
| 1.3.1 Was ist typisch für Sätze mit Kopulaverben? | 33 |
| 1.3.2 Sätze mit Kopulaverben thematisieren..... | 34 |
| 1.4 Ergänzungen: Akkusativ-, Dativ-, Präpositional- und Genitivobjekt | 35 |
| 1.4.1 Was ist typisch für Objekte? | 35 |
| 1.4.2 Objekte thematisieren..... | 37 |
| 1.4.3 Ergänzungen: Situativ- und Direktivergänzungen | 38 |

| | |
|--|----|
| 1.5 Freie Angaben: wann, warum, wie, wo(her) und wohin ... | 40 |
| 1.6 Mehrfachbesetzung durch Aufzählung sowie <i>und</i> (Koordination) | 40 |
| 1.7 Zusammenfassung | 42 |
| 2 Wortausbau | 44 |
| 2.1 Zusammensetzung (Komposition) | 44 |
| 2.2 Ableitung (Derivation) | 45 |
| 2.3 Wortausbau thematisieren | 45 |
| 3 Ersatzformen (Frage-, Zeig- und Fortführwörter) sowie Subjekt- und Objektsatz | 48 |
| 3.1 Was ist typisch für Fragewörter? | 48 |
| 3.2 Was ist typisch für Zeigwörter? | 49 |
| 3.3 Was ist typisch für Fortführwörter (Anaphern)? | 52 |
| 3.4 Subjekt- und Objektsatz | 54 |
| 4 Erweiterungsformen (Attribute): Nominal- und Präpositionalgruppenausbau | 56 |
| 4.1 Was ist typisch für das attributive Adjektiv? | 56 |
| 4.2 Was ist typisch für das Präpositionalattribut? | 58 |
| 4.3 Genitivattribut | 59 |
| 4.4 Attributsatz (Relativsatz) | 61 |
| 4.4.1 Verbletzstellung | 61 |
| 4.4.2 Kasus des Relativums | 62 |
| 4.5 (Erweitertes) Partizipialattribut | 63 |
| 4.6 Ausbau von Präpositionalgruppen und Kombination der Erweiterungsgruppen | 64 |
| 5 Ausbau der freien Angaben (Adverbiale) | 67 |
| 5.1 Was ist typisch für den Präpositionalgruppenausbau? | 67 |
| 5.2 Adverbialsatz: Welche Bedeutung haben Unterordner (Subjunkturen)? | 67 |
| 5.3 Koordination von Hauptsätzen: Welche Bedeutung haben die Nebenordner (Konjunkturen) <i>aber</i> und <i>denn</i> ? | 68 |
| 5.4 Konjunkionaladverbien/Konnektivpartikeln | 68 |
| 5.5 Unterordner (Subjunkturen), Präpositionen, Nebenordner (Konjunkturen) und Konnektivpartikeln als Umformungspartner | 69 |
| 5.6 Adjektiv- und Adverbgruppenausbau | 70 |
| 6 Verbalkomplex | 72 |
| 6.1 Partikelverben | 72 |
| 6.2 Modalverben und Konjunktiv(ersatzform) | 73 |

| | |
|---|------------|
| 6.3 Verzeitigung durch Tempus | 74 |
| 6.4 Perspektivieren durch Aktiv und Passiv (Genus verbi). | 76 |
| 7 Partikeln | 78 |
| B. Formen in kommunikativer Funktion. | 81 |
| 1 Nennen. | 81 |
| 2 Zeigen. | 88 |
| 3 Fortführen und damit verknappen, (Un-)Bekanntheit anzeigen, genauer informieren oder Äußerungen als mündlich markieren | 92 |
| 4 Erfragen | 98 |
| 5 Präzisieren (genauer informieren und unterscheiden) | 99 |
| 5.1 Unterscheiden durch Wort austausch, Wort- und Nominalgruppenausbau. | 100 |
| 5.2 Genauer informieren durch die Ergänzung von Attributen und Angaben (Adverbiale). | 105 |
| 6 Vergleichen. | 108 |
| 7 Vernetzen | 113 |
| 8 Steuern und Perspektivieren | 119 |
| 9 Verzeitigen | 121 |
| 10 Modalisieren | 125 |
| 11 Verneinen | 132 |
| 12 Gewichten. | 133 |
| C. Handlungsformen. | 134 |
| 1 Beschriften | 139 |
| 2 Auflisten | 143 |
| 3 Texte und Diskurse verstichworten (Exzerpt und Mitschrift) | 145 |
| 4 Beschreiben | 152 |
| 5 Anleiten | 157 |
| 6 Zusammenhänge darstellen | 164 |
| 7 Berichten | 168 |

| | |
|--|-----|
| II. Grammatikdidaktische Vertiefung | 171 |
| 1 Grammatikdidaktische Konzeptionen im Vergleich | 171 |
| 2 Didaktische Instrumente der handlungsbezogenen Grammatikdidaktik | 176 |
| 2.1 Das Instrument <i>Silbenkette</i> für den Wortausbau nutzen | 177 |
| 2.2 Das Instrument <i>Satzleiste^{light}</i> für den Wortgruppen- und Satzausbau nutzen | 178 |
| 2.3 Das Instrument <i>Handlungsnavi</i> für schriftliches und mündliches Handeln nutzen | 182 |
| 2.4 Das Verfahren <i>Visualisieren</i> für die Strukturierung von Inhalten nutzen | 183 |
| 2.5 Das Instrument <i>Fachwortpyramide</i> für die Aneignung komplexer Sachverhalte nutzen | 184 |
| III. Von der Handlung zur Grammatik | 185 |
| 1 Theoretische Konzeptskizze | 185 |
| 2 Konzeptrealisierung | 188 |
| 2.1 Welche Formen-Funktionen-Beziehungen lassen sich aus dem anleitenden Beschreiben heraus thematisieren? | 196 |
| 2.1.1 Vom Figurenrätsel zum Unterscheiden durch Subjektion und Prädikation | 197 |
| 2.1.2 Von Figuren-, Berufe- und Tierrätseln zum Unterscheiden durch Prädikativergänzungen | 200 |
| 2.1.3 Von der Sortieranleitung zum Unterscheiden durch notwendige Ergänzungen („Objekte“) | 201 |
| 2.1.4 Vom Wimmelbildrätsel zum Unterscheiden durch Attribute | 202 |
| 2.2 Welche Formen-Funktionen-Beziehungen lassen sich aus dem Beschriften heraus thematisieren? | 205 |
| 2.2.1 Vom Beschriften zum Präzisieren durch Wortausbau | 206 |
| 2.2.2 Vom Beschriften zum Steuern durch Modalverben und Verneinungen | 209 |
| 2.3 Welche Formen-Funktionen-Beziehungen lassen sich aus dem Anleiten heraus thematisieren? | 209 |
| 2.3.1 Vom Anleiten zu (in)direkter H-/L-Steuerung und zum Perspektivieren | 210 |
| 2.3.2 Vom Anleiten zum Verzeitigen und Gewichten | 212 |
| 2.3.3 Vom Anleiten zum Zeigen oder Präzisieren | 214 |
| 2.4 Welche Formen-Funktionen-Beziehungen lassen sich aus dem Berichten heraus thematisieren? | 215 |

| | |
|--|------------|
| 2.4.1 Vom Berichten zum vielfältigen Verzeitigen | 215 |
| 2.4.2 Vom Berichten zum Präzisieren durch Angaben | 216 |
| 2.4.3 Vom Berichten zum Modalisieren bei der Redewiedergabe | 217 |
| 2.5 Welche Formen-Funktionen-Beziehungen lassen sich aus dem Darstellen von Zusammenhängen heraus thematisieren? | 217 |
| IV. Bildungs- und Zweitsprachausbau | 221 |
| 1 Vom Umformen zum Bildungssprachausbau | 221 |
| 2 Von der Formenvielfalt zum Zweitsprachausbau | 228 |
| V. Ausblick | 233 |
| Literaturverzeichnis | 235 |

Einleitung

1 Verortung und Ziele dieser handlungsbezogenen Grammatikdidaktik

Verständlich zu formulieren und komplexe Formulierungen zu verstehen, stellt für schulischen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe eine wesentliche Voraussetzung dar. Die individualisierte Förderung dieser Fähigkeiten ist allerdings zeitintensiv und nicht einfach. Das vorliegende Konzept zielt darauf ab, Formulierungskompetenz durch die Verbindung von kommunikativer Kompetenzförderung und grammatischer Reflexion auszubauen. Daher unterscheidet sich das in diesem Buch beschriebene grammatikdidaktische Konzept in mehrfacher Hinsicht von anderen. Zentraler Gedanke ist die Vernetzung der bisherigen grammatikdidaktischen Leitlinien systematisch, kommunikativ, integriert und funktional im Kontext sprachlichen Handelns mit Blick auf den Zweit- und Bildungssprachausbau. Dieses komplexe Unterfangen materialisiert sich in sprachdidaktischen Instrumenten und digitalen Sprachentwicklungsumgebungen für die unterrichtspraktische Realisierung in der Grundschule und der Sekundarstufe I. Während die einführenden „Aufträge“ der Sprachentwicklungsumgebung in der Regel nur einmal erlernt werden, stehen die Instrumente *Silbenkette*, *Satzleiste* und *Handlungsnavi* den Lernenden schulstufenübergreifend so lange zur Verfügung, wie sie diese Unterstützung brauchen. Grammatisches und handlungsbezogenes (Prozess-)Wissen soll auf diese Weise halt- und verfüg- sowie ausbaubar gemacht werden.

Ziel des Handlungsbezugs ist es, grammatische Formen kommunikativ-funktional einzuführen. Durch die Verschränkung von Grammatikunterricht einerseits und der Förderung mündlicher und schriftlicher Handlungskompetenzen andererseits sollen Lernende erkennen und erleben, welche Formen in welchen Kontexten unter welchen Kommunikationsbedingungen funktional, also angemessen eingesetzt und zielführend sind (vgl. Berkemeier/Selmani 2022).

Damit geht einher, sukzessive Formulierungsalternativen herauszuarbeiten und verfügbar zu halten, um dadurch die systematische Förderung von Formulierungskompetenz im Deutschunterricht zu etablieren. Neben kommunikativer Kontextsensibilität zielt der Ansatz auf die schülerseitige Verwendung zunehmend komplexerer Sprachstrukturen, wie sie für Bildungssprache typisch sind. Die Förderung von aktiver vielfältiger Formulierungskompetenz könnte – so die noch zu belegende Hypothese – zum (Bildungs-)Sprachausbau beitragen. Bisherige Erprobungen deuten dies an. Auch wenn sich aufgrund der umfangreichen Entwicklungsarbeit die empirische Überprüfung erst anschließen kann, dürfte aus dem Verbund von



theoretischer Darstellung und praxisbezogener Realisierung in Form eines digitalen Materialverbundes bereits ein Orientierungsrahmen erwachsen, der Lehrkräfte im strukturierten professionellen Handeln und Lernende beim schrittweisen Sprachausbau unterstützen kann.

2 Formen in kommunikativer Funktion begreifen: Grammatikbeschreibung für verständliches Formulieren und für erfolgreiches Verstehen nutzen

Warum sollte man grammatische Formen vom Handlungskontext aus betrachten? Menschen kommunizieren miteinander, um sich zu verständigen. Dabei verfolgen sie kommunikative Zwecke (Handlungszwecke). Sie verständigen sich z. B., um sich gegenseitig zu informieren, zu unterhalten oder um Zuhörende (H) bzw. Leser:innen (L) anzuleiten oder zu überzeugen¹. Die Verständigung kann erfolgreich sein oder misslingen und muss dann repariert werden. Der folgende Schülertext reicht z. B. für die Verständigung zwischen Au (Autor:in) und L (Leser:in) nicht aus, obwohl die Handlungsschritte sinnvoll aufeinander folgen:

Die Rumplertaube

Ich habe gebraucht: eine Klorolle, eine Kugel für den Kopf, einen Propeller und Folie. Ich habe die Klorolle genommen. Dann habe ich den Propeller mit Tesa oben drangeklebt. Danach habe ich die Folie um die Klorolle gewickelt. Später habe ich die Feder hinten drangeklebt. Dann habe ich eine Kugel als Kopf benutzt, danach als ich die Augen, den Mund, die Nase, und die Haare drangemalt habe war der Pilot fertig. Dann habe ich den Kopf auf die Klorolle geklebt. Zum Schluss habe ich die Rumplertaube verziert.

(Anleitungstext eines Schülers in: Fix 2003: 22)

Folgende Probleme lassen sich zusammenfassen:

- Die meisten Menschen wissen nicht, was eine *Rumplertaube* ist. Lediglich die Wörter *Propeller* und *Pilot* lassen ein Flugzeug erahnen.
- Vermutlich ist mit dem Wort *Klorolle* nicht eine ganze Rolle Toilettenpapier, sondern nur der leere Papprollenkern gemeint. Dieser hat aber kein *oben* und kein *hinten*. *Auf die Klorolle* ist damit auch nicht eindeutig zu verstehen.
- Die Ausdrücke *Kugel*, *Kopf* und *Folie* sind ebenfalls nicht ausreichend genau verwendet.
- Die Materialliste ist nicht vollständig, denn die Tragflächen fehlen in der Aufzählung und auch im folgenden Text.

¹ Vgl. dazu das Beispiel von Jack und Jill in Bloomfield (2001: 49–50). Ähnlich Rehbein (1977: 82–85): Sprachliche Handlungen haben eine Vorgeschichte und eine Nachgeschichte. So ergibt sich der Handlungskontext, ohne den der Einsatz von Sprache analytisch kaum beschreibbar ist.

- Es ist ungewöhnlich, dass der Autor einer Bastelanleitung, die typischerweise H/L anspricht, in der 1. Person Singular schreibt und das Tempus Perfekt wählt. H/L können sich weder angesprochen noch veranlasst fühlen, die Bastelhandlung auszuführen.

Zwar ist ungefähr rekonstruierbar, wie das Ergebnis aussehen könnte, allerdings erwartet man von einer Anleitung eine genauere und komfortablere Instruktion. Funktionalere Formen als die verwendeten lassen sich aus dem Handlungskontext ableiten. Auch der Einsatz von Abbildungen wäre hilfreich für das Verstehen.

Formulierungsschwierigkeiten stellen sich Kindern wie Erwachsenen. Auch wenn sich die konkreten Fälle in ihrer Komplexität unterscheiden, stellt das Deutsche überschaubar viele Lösungsmöglichkeiten zur Verfügung, die durchaus vermittelt- und in unterschiedlich komplexen Zusammenhängen anwendbar sind. Ein handlungsbezogener Grammatikunterricht kann solche Formulierungsalternativen systematisch und spracherwerbssensibel für das eigene Formulieren und Rezipieren zugänglich machen – so unsere empirisch noch abzusichernde Erfahrung.

Für die Lösung kommunikativer Probleme eignen sich rein formale Grammatiktheorien wenig. Stattdessen braucht man eine Grammatiktheorie, die kommunikatives Verständigungshandeln ausgehend vom jeweiligen Handlungskontext und -zweck beschreibt wie die funktional-pragmatische (Ehlich/Rehbein 1986, Rehbein/Kameyama 2004), denn aus dem zweckgerichteten sprachlichen Handeln ergibt sich, welche Formen kommunikativ funktional oder dysfunktional wirken. Dabei sind alle Größen sprachlicher Einheiten bedeutsam: Wortbausteine (Morpheme) in Wörtern in Wortgruppen in Sätzen in einzelnen sprachlichen Handlungen im Rahmen von komplexen Handlungsformen. Alle diese Einheiten werden verwendet, um handlungsrelevante außersprachliche Sachverhalte sprachlich produktiv zu fassen bzw. rezeptiv zu erfassen. Während Produktions- und Rezeptionsrolle in Gesprächen oder Chats permanent und oft zeitnah wechseln, spielt die Zerdehnung der Kommunikationssituation (Ehlich 1984) im schriftlichen E-Mail- oder Briefverkehr eine wesentliche Rolle; in Vorträgen und Artikeln wechseln die Rollen in sehr eingeschränktem Maße oder gar nicht. Je zerdehnter die Kommunikationssituation und je unbekannter die Rezipient:innengruppe ist, desto herausfordernder ist es in der Regel, die Wahl der sprachlichen Mittel auf H/L abzustimmen.

Es erscheint uns daher naheliegend, auch im Unterricht vom Handlungskontext auszugehen, um sprachliche Formen in (Dys-)Funktion zu behandeln. Bestenfalls werden (dys-)funktional verwendete Einheiten im eigenen sprachlichen Handeln erfahrbar und für die Entwicklung der eigenen kom-

munikativen Handlungskompetenz nutzbar gemacht. Verständlichkeit und Verstehen können nur im Handlungszusammenhang thematisiert werden.²

Das vorliegende Konzept bietet eine teilerprobte Auswahl an Handlungskontexten an und zeigt, wie die Unterstützung des Sprachausbaus systematisiert werden kann. Damit schließt es zudem auch alle vorliegenden grammatisch-didaktischen Konzepte im Sinne eines Stärken-Schwächen-Ausgleichs ein.

Die Stärke des **situationsorientierten** Ansatzes (Boettcher/Sitta 1978) besteht darin, dass er sich auf zu bewältigende (quasi-)authentische Handlungssituationen orientiert. Er konnte sich in der Schule u.a. deshalb nicht durchsetzen, weil traditionelle schulgrammatische Beschreibungskategorien nicht ausreichen³, um Sprache in Handlungssituationen angemessen zu beschreiben (vgl. Hoffmann 1993). Mit funktional-pragmatischen Kategorien kann dies inzwischen gelingen, weil dort nicht nur die Formen, sondern auch ihre Funktionen berücksichtigt sind, nicht nur isolierte, eigens für den Grammatikunterricht konstruierte Beispiele, sondern auch authentische Texte und Diskurse in den Blick genommen werden können und auch mündliche Strukturen analysier- und benennbar sind. So ist es möglich, Formulierungen in interaktiven Kontexten zu reflektieren und gezielt über sinnvolle Alternativen zu entscheiden.

Beim **integrierten** Ansatz (Klotz 2008, Scherner 2011, Rothstein 2010, Landgraf 2020) ist als positiv hervorzuheben, dass Grammatik im Kontext (des Literaturunterrichts) reflektiert wird. Allerdings wird – außer bei Klotz (2008) – der Kontext häufig nur als Mittel zum Zweck verwendet, ohne Mehrwerte in beide Richtungen zu schaffen.

Wissen über Sprache **systematisch** aufzubauen, ist wichtig, um Formen in Funktion erkennen und klassifizieren zu können, sich mit anderen darüber austauschen, Verständigungsprobleme lösen und Sprache zum Erreichen eigener Handlungsziele gut einsetzen zu können. Es bleibt allerdings vorerst noch zu prüfen, ob systematisches sprachliches Wissen durch die Verbindung von Handlungs- und Reflexionskompetenz nachhaltiger zur Verfügung stehen wird als bisher.

Als **funktional** werden ganz unterschiedliche grammatikdidaktische Ansätze bezeichnet (Hoffmann 2006, Köller 1983). Unser Ansatz verbindet eine grammatisch-funktionale Perspektive mit einer didaktisch-funktionalen Sichtweise. Nicht nur das Sprachsystem wird funktional betrachtet, sondern die Sprachbetrachtung (Gornik 2022, Bredel 2013: 22–37) wird für das eigene kommunikative Handeln genutzt, um das metasprachliche und metakommunikative Bewusstsein zu schärfen (Funke 2005). Für unseren handlungsbezogenen grammatikdidaktischen Ansatz verwenden wir (auch)

2 In ähnlicher Weise schlägt Thurmair (2011) einen textsortenbezogenen Grammatikunterricht vor.

3 Grammatik in Schulbüchern diskutiert Ossner (2011).

Kategorien der Funktional-Pragmatik. Es handelt sich aber nicht um eine funktional-pragmatische Didaktik.

3 Materialentwicklung zur Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses

Lehrkräftefortbildungen bestehen häufig aus vereinzelten, freiwillig besuchten Veranstaltungen, in denen Vortragende aus der Hochschule vornehmlich versuchen, den Forschungsstand oder ausgewählte Problemlagen darzustellen. Dass Materialien vorgestellt werden, ist dabei eher selten. Reine Methodenschulungen dagegen bieten oft wenig Theorie an. Aus Lehrkräftesicht sind theoretisch ausgerichtete Fortbildungen im Anschluss an einen anstrengenden Schultag mehr oder weniger interessant. Bestenfalls bieten sie vereinzelt Anregungen, die aber selten direkt im Unterricht umgesetzt werden können. Der aus diesem Problem resultierende Wunsch nach Materialien, die man direkt in die Schule tragen kann, wird von Hochschullehrenden in der Regel wegen der Komplexität des Gegenstandes abgelehnt, auch weil der Theorietransfer auf konkrete Unterrichtsmaterialien schlichtweg von Hochschulseite nicht „nebenher“ geleistet werden kann, sondern eine eigene, bisher in der Sprachdidaktik (kaum drittmittelfinanzierte) Entwicklungsaufgabe ist, die auch schulseits nicht allein nebenher „gestemmt“ werden kann. Daher steht im vorliegenden Band ein digitales Materialpaket im Zentrum, das verdeutlicht, wie das grammatikdidaktische Konzept für die Grundschule und die Sekundarstufe konkretisiert werden kann.

Fortbildungen wären effektiver (allerdings auch teurer), wenn Lehrkräfte vor Ort im Unterrichtsalltag in die Anwendung konkreten Unterrichtsmaterials eingeführt werden könnten. Da dies nur sehr vereinzelt möglich ist, sollten Materialien für die Schülerhand deshalb so „theoriegesättigt“ wie möglich sein, damit Lehrer:innen sich in der Unterrichtssituation – von der ständigen theoretischen Reflexion entlastet – auf das Material stützen können und spontan keine sprachlichen Strukturen „reintrutschen“, die der Zielkompetenz nicht entsprechen. Dies passiert im Grammatikunterricht bekanntlich sehr häufig und bereitet dann allen Beteiligten inkl. der Eltern entsprechende Analyseprobleme.

Zudem sollte Material so variabel einsetzbar sein, dass es sich den extrem heterogenen schulischen Bedingungen anpassen lässt. Die Grundidee der Instrumente und der Sprachentwicklungsumgebungen besteht daher in erwerbssensiblen Pfaden zur Bearbeitung gemeinsam fokussierter kommunikativer Zwecke. Systematisch gesehen gibt es nicht „die eine“ inhaltliche Abfolge. Ob man erst anhand eines Phänomens in die Tiefe und anschließend allmählich in die Breite arbeitet oder umgekehrt, sollte auch von der individuellen Sprachkompetenz abhängen. Soweit eben möglich, knüpfen wir an schulgrammatische Traditionen und Termini (z. B. Prädikat, Objekt, adverbiale Bestimmung statt z. B. Ergänzung) an. Auf die semantische Klassi-

fizierung von Wortarten (Tu-, Wiewörter) muss allerdings aufgrund der empirisch nachweisbaren Lernprobleme (Bredel 2013, Müller 2006, Hoffmann 2010) und der theoretischen Unhaltbarkeit verzichtet werden.

Sinnvollerweise sollte Material bereits im Schuleinsatz evaluiert und anschließend ggf. überarbeitet worden sein. Ressourcenbedingt ist dies im vorliegenden Fall leider aktuell nur eingeschränkt der Fall, weil das Konzept noch jung ist und bisher parallel zur Entwicklung nur in überschaubarem Rahmen Daten erhoben und ausgewertet werden konnten.

4 Zusammenhänge der Perspektiven auf Sprache und mögliche Lesewege

In der Grammatik hängt alles mit allem zusammen. Ein rein systematischer Zugriff steht daher einem rein funktionalen entgegen. Wir lösen diesen Widerspruch, indem wir formale, funktionale und materialbezogene Elemente über die Randglosse in Beziehung setzen. Gerne würden wir vom Material aus starten. Da hier aber sozusagen „alle Fäden zusammenlaufen“ ist dieses Kapitel reich an diversen Bezügen. Daher beginnen wir mit den Grundlagen und bauen diese sukzessive aus. Einer Lektüre in anderer Reihenfolge steht aber grundsätzlich nichts entgegen. Verwenden Sie das Buch also entweder, indem Sie es von vorne nach hinten durcharbeiten oder indem Sie die Kapitel I bis III in der Art eines Nachschlagewerkes nutzen und auch querlesen oder doch unterrichtsbezogen mit Kap. III und/oder den Online-Materialien starten. Um auch bei auswählendem Lesen Verstehen zu ermöglichen, werden einige Inhalte mehrfach aufgegriffen.

Kap. I stellt das linguistische Hintergrundwissen systematisch getrennt nach Formen (A), kommunikativen Funktionen (B) und Handlungsformen (C) bereit. Dies geschieht anders als in den bekannten präskriptiven Checklisten und den sog. rein schulischen Textarten, die verhindern, dass die Lernenden die kommunikativen Bedingungen selbst klären und Formulierungsentscheidungen selbst fällen. Handlungsformen und -konstellationen sind bisher kaum Gegenstand von Grammatikdidaktik. Aufgrund ihres starken Einflusses auf die Wahl der sprachlichen Mittel in Formulierungen sehen wir hier aber eine wesentliche Chance, den Nutzen von Grammatikunterricht im sprachlichen Handeln zu fundieren. Die vielfältigen sprachlichen Möglichkeiten sollen die Lernenden flexibel im Formulieren und Re-Formulieren machen.

Kap. II vertieft die grammatikdidaktischen Hintergründe: zum einen die historische Entwicklung der Grammatikdidaktik, zum anderen die in den Sprachentwicklungsumgebungen verwendeten Instrumente.

Kap. III stellt dann im Anschluss an eine Konzeptskizze zur handlungsorientierten Grammatikdidaktik die konkrete Umsetzung unseres Konzeptes anhand der vorliegenden digitalen Materialien dar. Die Lernenden werden

sukzessive in die Verwendung der Materialien und Instrumente eingeführt. Sichten Sie das Material gerne auch (auszugsweise) im Wechsel mit der Lektüre. Über die Verweise in der Randglosse gelangen Sie von den Lernpfaden zur Theorie und umgekehrt.

Vorab wollen wir an einem einfachen Beispiel zeigen, inwiefern die verschiedenen Perspektiven miteinander verschränkt sind. In den einführenden Aufträgen der Sprachentwicklungsumgebungen gehen wir immer von einem (überschaubaren) kommunikativen Handlungszusammenhang aus. Am Anfang steigen wir mit Suchspielen ein: Die rätselstellende Person beschreibt z.B. eine Figur auf einem Klassenwimmelbild so, dass sie von den Mitspielenden eindeutig identifiziert werden kann (z.B. *Die Haare sind braun, Die Hose ist blau, Der Pullover ist rot*). Die Handlungsform Beschreiben wird hier such-anleitend kommunikativ eingesetzt. Das Verb *sein* verlangt als Ergänzungen das Subjekt (hier in Form eines Nomens mit einem Artikelwort) und das Prädikativ (hier in Form eines Adjektivs). Die Lernenden tragen in der Entwicklungsumgebung alternative Suchaufgaben in die grammatische Visualisierungsstruktur (die **Satzleiste**) ein (s. Abb. 1 oben links *Die Hose ist gelb*, weitere Beispiele *Die Haare sind lang und blond, Die Sporthose ist dunkelgrün, Das T-Shirt ist nicht gestreift*). Im Anschluss daran wird – durch den Handlungskontext und das grammatische Visualisierungssystem gestützt – systematisch reflektierbar, wie und warum diese Formen kommunikativ und grammatisch funktionieren:

- Nomen und Adjektive benennen etwas (hier Körperteile, Kleidungsstücke und deren (nicht-)vorhandene Merkmale).
- Nomen und Adjektive können zusammengesetzt und Merkmale dadurch präzisiert werden (*dunkelgrün*).
- Nur wenn ausreichend viele Informationen zusammengestellt werden, also ausreichend präzisiert und damit unterschieden wird, gelingt die Identifikation.
- Nomen stehen am Ende einer Nominalgruppe („Rumpf“ eines „Segelbootes“) und können durch Artikelwörter am Anfang der Nominalgruppe (in „Fahnenposition“) begleitet werden. Artikelwörter passen sich an das Genus des Nomens an: *der Rock, die Hose, das T-Shirt*.
- Das Verb *sein* braucht eine passende Ergänzungskarte (ein zusätzliches Boot muss anlegen – hier ein „Hausboot“ für das Adjektiv).

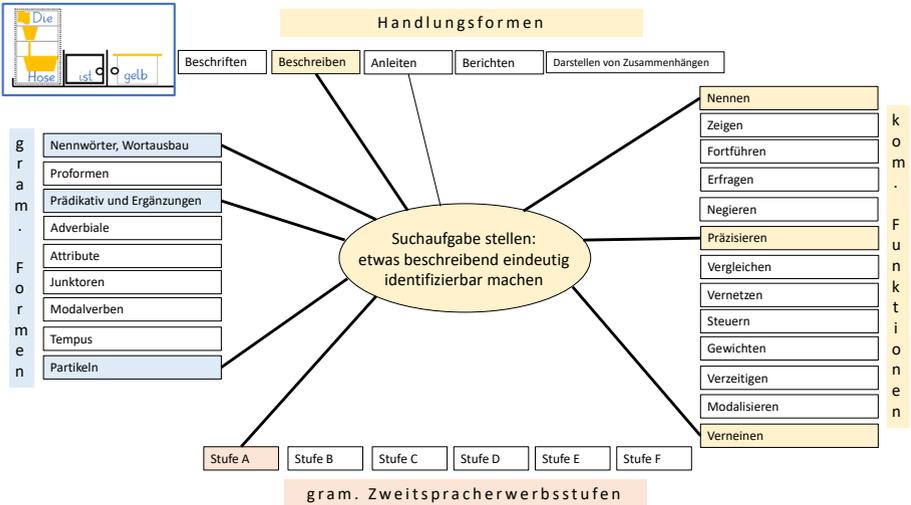


Abb. 1: Mögliche Formen in Funktion im Rahmen der Handlungsaufgabe „Suchaufgaben erstellen“

Insgesamt (gefettete Striche in Abb. 1) lassen sich an diesem einfachen Beispiel also vier Wortarten (Nomen, Artikel, Adjektiv, die Partikel *nicht*), die Ergänzungen Subjekt und Prädikativ, Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum), Numerus (Singular, Plural) und die kommunikativen Funktionen Nennen und Präzisieren im Rahmen der Handlungsform such-anleitende Kurzbeschreibung entdecken. Diese Formen sind schon in den allerersten Wochen von Sprachlernklassen realisierbar, denn sie entsprechen der grammatischen Kompetenzstufe A (Berkemeier/Schmidt 2020). Mit derselben Aufgabe und anderen Formulierungen können aber auch wesentlich komplexere Formen in Funktion gesetzt werden: z.B. Imperative zum Steuern und vielfältige Attribute zum Präzisieren (schmaler Strich in Abb. 1). Auf diese Weise kann mithilfe der Sprachentwicklungsumgebung ohne Aufwand breit differenziert werden. Ebenso wird in Abb. 1 ablesbar, welche Formen und Funktionen mit dieser Handlungsaufgabe nicht thematisiert werden können.

Unsere didaktische Leitfrage für die Materialentwicklung lautet also: Welche Handlungsaufgaben ermöglichen es, welche grammatischen Formen in welchen kommunikativen Funktionen im Rahmen welcher Handlungsformen zu thematisieren und systematisch weiter auszubauen?

I. Linguistisches Hintergrundwissen: Formen – Funktionen – Handlungsformen

Sprachliches Handeln funktional-pragmatisch gedacht

Normalerweise spricht oder schreibt niemand einfach nur so vor sich hin. Bis auf wenige Ausnahmen (Tagebuch, Sprechen zu sich selbst) dienen sprachliche Äußerungen der interaktiven Verständigung zwischen S/Au und H/L. Will S/Au die eigenen kommunikativen Ziele erreichen, ist es gut, die Inhalte adressatengerecht zu versprachlichen (vgl. Hoffmann 2021: 28): Was weiß H/L (nicht)? Was möchte/muss/darf ... H/L (nicht) wissen? Diese Zentralstellung von H/L ist die sprachtheoretische Grundidee der Funktionalen Pragmatik (zusammengefasst in Ehlich 2007) und unterscheidet sie von der Sprechakttheorie.

Sprache dient nach funktional-pragmatischer Auffassung also dem zweckgerichteten Wissenstransfer, der zu einer Veränderung im Hörerwissen führt, S/Au und H/L verfügen über unterschiedliches Weltwissen oder unterschiedliche Perspektiven darauf. Über Sprache wird S-/Au-Weltwissen versprachlicht und mit H/L geteilt. Dadurch verändert S/Au das H-/L-Wissen (Abb. 2).

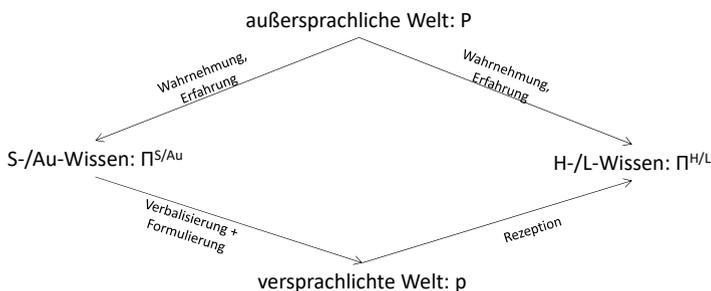


Abb. 2: Sprachtheoretisches Grundmodell der Funktional-Pragmatik nach Ehlich/Rehbein (1986: 96) (leicht verändert)

Im Hinblick auf das Geäußerte sind **Proposition** (der Entwurf eines Sachverhalts) und **Illokution** (der Handlungszweck) zu unterscheiden. Nicht nur Sätze oder Satzreihungen, sondern auch einfache Formen wie *ja*, *hallo* oder *aha* haben eine Illokution. So kann je nach Betonung und Intonation positiv oder zweifelnd reagiert, Überraschung oder Zustimmung signalisiert, begrüßt oder Verwunderung geäußert werden. Hoffmann fasst zusammen: „Jede sprachliche Handlung wird durch eine Äußerung realisiert. Jede Äußerung – ob Satz, Wortgruppe oder Wort – hat genau eine Illokution bzw.

einen kommunikativen Zweck und eine spezifische Form, die sie verstehbar macht“ (Hoffmann 2021, 32).

Traditionell ist der Grammatikunterricht seit jeher auf die Bestimmung von Wortarten, Satzgliedern und Satzarten orientiert. Die Funktional-Pragmatik fragt dagegen bei allen mündlichen oder schriftlichen Äußerungen: „Welche mentalen Prozesse gingen einer Formulierung mental bei S/Au voraus?“ und „Was geschieht mental bei H/L?“ Bereits ältere Grundschul Kinder können bezogen auf kleinste Handlungseinheiten beschreiben, dass „im Kopf“ etwas jeweils anderes passiert, wenn man *Haus* oder *ich* oder *weil* hört. Diese Wörter funktionieren unterschiedlich. Solche kleinsten sprachlichen Handlungseinheiten werden funktional-pragmatisch als **Prozeduren** bezeichnet. Die Mittel, die für diese Prozeduren zur Verfügung stehen, werden in fünf prozedurale Felder eingeordnet (vgl. z.B. Ehlich 1991, 2007, Hoffmann 2006):

- Zum Nennfeld (Symbolfeld) gehören Wörter, die Gegenstände und Sachverhalte benennen oder charakterisieren. Dies geschieht vornehmlich mit Substantiv-, Verb- und Adjektivstämmen, aber auch mit einigen Präpositionen und Adverbien. Hören wir Nennwörter wie *Haus*, *gelb*, *hüpfen*, *hinter* oder *gern*, können wir uns sofort etwas darunter vorstellen, wenn wir sie kennen. Bei Pippi Langstrumpfs Nennwort *Spunk* funktioniert das hingegen nicht.
- Mithilfe von Zeigwörtern (Deixeis) kann man H/L auf etwas orientieren. Ausdrücke wie *ich*, *hier*, *jetzt* oder *so* veranlassen H/L, die S-/Au-Perspektive einzunehmen. Dabei muss S/Au sehr genau darauf achten, dass es H/L auch gelingen kann, diese Perspektive einzunehmen. Wenn mit *das* auf etwas gezeigt wird, das H/L nicht sehen kann, funktioniert das Zeigwort nicht.
- Zum Vernetzungsfeld (operatives Feld) gehören sprachliche Strukturen, die H/L veranlassen, Einzelinformationen miteinander zu vernetzen. So bezieht sich z.B. *er* auf einen vorher Genannten; *weil* verdeutlicht, dass eine Begründung folgt. Das Vernetzungsfeld ist das vielfältigste aller Felder.
- S/Au steuert H/L durch direkte Eingriffe mithilfe von Interjektionen (*oh*, *hm*, *ah*) oder Imperativformen (*nimm*). Daher werden solche Ausdrücke zum Lenkfeld zusammengefasst.
- Schließlich übermitteln S/Au Einstellungen und Nuancierungen z.B. durch Fett- oder Farbdruck, Betonung oder stimmliche Imitation, die zum Malfeld gehören.

Das Gesamtinventar dieser kleinsten Handlungseinheiten deckt sich mit dem der traditionellen Wortarten. Während in der traditionellen Grammatik die Elemente einer Sprache jedoch nach rein formalen Eigenschaften in Wortarten eingeteilt werden, sortiert man sie prozedural nach ihrer Funk-

tion.⁴ Sprachliche Formen werden zu Verständigungszwecken (möglichst funktional verwendet.

Handlungsformen sind „Sprechhandlungsverkettungen“ (Ehlich 1984), also Großformen des Handelns und gesellschaftlich vororganisiert (Hoffmann 2021, 28). Der Zweck von Text- und Diskursarten besteht darin, dass S/Au nicht jedesmal neu überlegen müssen, wie sie z. B. ein Kochrezept versprachlichen. Auch H/L erkennen, dass es sich um ein Kochrezept handelt und erwarten aufgrund ihres Weltwissens z. B. eine Zutatenliste. Handlungsformen entlasten S/Au also ebenso wie H/L, es ist aber nur sehr selten der Fall, dass feste Muster „abgespult“ werden können (wie etwa *Ja, ich will* im Handlungskontext Heiraten). Die Realisierung einer Handlungsform und die Wahl der konkreten sprachlichen Formen hängt immer vom Handlungskontext ab: Während im beruflichen Kontext viele Fachwörter wie *blanchieren* oder *aufmontieren* verwendet werden, sind sie in einem Kinderkochbuch völlig ungeeignet, weil sie dort nicht funktionieren. Wichtig ist also nicht nur, welche Formen in welchen Funktionen im Rahmen welcher Handlungsformen verwendet werden, sondern auch, in welchem Kontext gehandelt wird.

Anders als in den weit verbreiteten Checklisten, die Merkmale für Textarten vorgeben, gilt es handlungstheoretisch, die sprachlichen Formen vom Morphem bis zur Handlungsform möglichst gut auf den Handlungskontext und H/L angepasst auszuwählen, damit das, was S/Au mental bezwecken will, auch von H/L entsprechend mental verarbeitet werden kann. Nur über das verbal und nonverbal Geäußerte kann H/L darauf schließen, was S/Au möchte. Und nur auf der Basis verbaler und nonverbaler Reaktionen von H/L kann S/Au vermuten, ob und wie das Geäußerte von H/L verarbeitet wurde. Auf Basis dieser Theorie lassen sich auch Nicht-Verstehen und Missverstehen analysieren.

4 In der schreibdidaktischen Diskussion wird mittlerweile ebenfalls von „(literalen) Prozeduren“ oder auch „Textprozeduren“ gesprochen (Feilke 2014, Feilke 2017, Steinhoff 2017, Feilke/Rezat 2020, Rießmann 2018, Anskait 2019). Dieser Prozedurenbegriff unterscheidet sich vom funktional-pragmatischen (Ehlich 2007) und ist hier nicht gemeint.

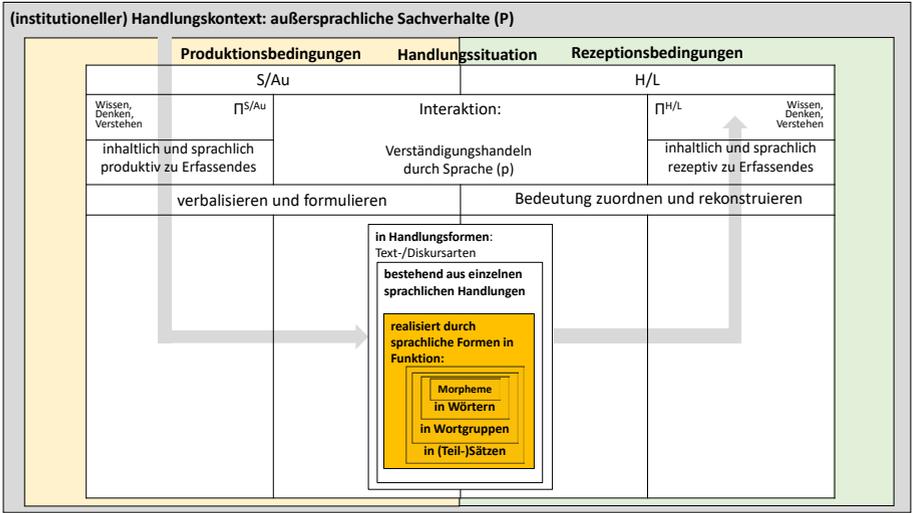


Abb. 3: Sprachliches Handeln funktional-pragmatisch gedacht

Sehr viele Handlungsformen lassen sich mündlich oder schriftlich realisieren. Der wichtigste Unterschied zwischen Texten und Diskursen besteht darin, dass mündliche oder schriftliche Texte (Voicemail/E-Mail) „zerdehnte Sprechsituationen“ (Ehlich 2007) darstellen. S/Au und H/L sind anders als in mündlichen oder schriftlichen Diskursen (Gespräch/Chat) nicht kopräsent. Produktions- und Rezeptionszeit sind asynchron. H/L bekommt ein fertiges Produkt. Da der geteilte Wahrnehmungsraum bei Texten in der Regel wegbriecht, muss S/Au den Kontext im Text selbst erst schaffen. In Diskursen ist H/L Teil des Diskurses und gestaltet ihn durch Nachfragen, Zustimmung, Reparaturen oder Nachträge zu wesentlichen Teilen mit. S und H teilen einen Wahrnehmungsraum. Diese Unterschiede bestimmen die Wahl der Sprachmittel, die entsprechend der Handlungskonstellation zu wählen sind. Beispielsweise orientieren Zeigwörter (*dieser, hier, da*) Rezipierende in Texten anders als in Diskursen. Man kann Sätze oder Äußerungen isolieren und dann betrachten. So aber kommt man kaum über die formale Analyse hinaus und verliert den Blick für die Funktion. Äußerungen sind stets in größere Handlungszusammenhänge eingebettet. Erst in diesen Zusammenhängen kann ihr funktionales Potenzial offengelegt werden. Der Handlungszweck bedingt die Wahl und Realisierung der Handlungsform, die Handlungssituation die Wahl der konkreten sprachlichen Mittel.

Wesentlich für die Entwicklung interaktionsbezogener Kontextsensitivität ist also, dass einzelne kommunikative Funktionen mit unterschiedlichen Formen realisiert werden können. Die Formenwahl sollte sich einerseits an der Handlungssituation und am Sprach- und Sachwissen von H/L orientieren, hängt aber selbstverständlich auch vom Formenrepertoire von S/Au ab.

Das Leitprinzip unseres handlungsbezogenen Ansatzes ist also der Formen-Funktionen-Zusammenhang, was keineswegs bedeutet, dass ausschließlich die Funktionen betrachtenswert sind. Vielmehr gehören **Form** und **Funktion** untrennbar zusammen und machen Grammatikunterricht erst richtig interessant. Dabei folgt die ausgewählte Form immer der Funktion. Übergeordnetes Ziel dieser Art von Grammatikunterricht ist die Herausbildung von reflektierter Handlungskompetenz.

A. Formen und Umformen

Obwohl diesem Kapitel die Aussage vorausging, dass Form und Funktion untrennbar zusammenhängen, konzentrieren wir uns zunächst auf die Formen des Deutschen, wir setzen in der Kapitelfolge alle Bestandteile nach und nach zusammen und beginnen sozusagen mit dem innersten Kern sprachlichen Handelns (Abb. 3, S. 23), den Formen: Wie werden Wortarten gebildet, welche Wortarten stehen in welchen Wortgruppen an welchen Satzpositionen und wie verändern sich flektierbare Wörter an diesen Positionen?

Gleichzeitig führen wir neben der **Silbenkette** das Instrument **Satzleiste**^{light} ein. Es handelt sich dabei um ein grammatisches Visualisierungssystem, das den Lernenden einen visuell-haptischen, nachhaltigen und flexiblen Zugriff auf grammatische Strukturen ermöglichen kann. Das Repertoire an Satzleistelementen wächst im individuellen Tempo allmählich an. Nach seiner Einführung wird das System von Lernenden aber nur so lange genutzt, bis die Strukturen rein mental verfügbar sind, und – auch in Teilen – nur dann verwendet, wenn es im (Um-)Formulierungsprozess hilfreich ist.

Im Hinblick auf das (Um-)Formulieren wird in diesem Kapitel deshalb auch thematisiert, welche Formen welche „Umformungspartner“ haben. Dieser Aspekt ist nicht nur für die Selbstkorrektur beim Sprechen und Schreiben relevant. Wir vermuten auch, dass die Beschäftigung mit dem grammatischen Verdichten indirekt den Bildungssprachausbau befördern könnte: Komplexe und weniger komplexe Formen, die Lernende produktiv handhaben können, werden von ihnen möglicherweise auch rezeptiv bewusst durchschaut.

Im Gegensatz zu Ihnen, die sich über die theoretischen Hintergründe des Ansatzes informieren und sie prüfen wollen, beginnen die Lernenden nicht rein formal, sondern begegnen in den Handlungsaufgaben allen Perspektiven auf Sprache in vernetzter Art und Weise, wie Einleitungskapitel 4 exemplarisch zeigt. Nutzen Sie die Randglossen für einen begleitenden Blick ins Online-Material. Die Lernenden konzentrieren sich nur darauf, wie Sprache grammatisch und kommunikativ funktioniert, nicht (wie Sie) auf die Konstruktion der Aufgaben.

1 Basisformen

1.1 Nennwörter: Namen, Nomen, Verben, Adjektive, Adverbien

1.1.1 Was ist typisch für Nennwörter?

Menschen benennen, was sie kennen, wahrnehmen und fühlen: *Baum, grün, wachsen, gerne*. Wenn wir ein Nennwort hören oder lesen, stellen wir uns da-

Satzleistenmaterialien:
<https://uni-muenster.sciebo.de/s/Gz6MRfK1nj5PbDa>



runter direkt etwas vor. Das Vorgestellte kann sich auf Konkretes, aber auch auf z.B. Gefühle (*Wut*) oder ganze wissenschaftliche Theorien (*Relativität*) beziehen. Durch Benennung nehmen S/Au also Bezug auf die außersprachliche Welt. Die Welt, wie sie uns erscheint, ist immer eine sprachlich konzeptualisierte Welt. Das Außersprachliche, das Gemeinte, ist die Bedeutung, die einem Nennwort zugeordnet ist. Nennwörter werden in der grammatischen Tradition daher auch **Inhaltswörter** genannt. Zu ihnen gehören vor allem Eigennamen, Nomen, Verben, Adjektive und viele Adverbien. Bekanntlich besteht kein 1:1-Verhältnis zwischen Wort und Bedeutung: Ein Wort kann ein Ober- oder Unterbegriff sein, in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen tragen (Polysemie): *ein Kleid/einen Koffer/Bedeutung tragen*.

Während die Wortarten in der Schulgrammatik isoliert vom Gebrauchszusammenhang behandelt werden, fasst die funktional-pragmatische Grammatik (Hoffmann 2021) vor allem die gerade aufgeführten Wortarten zu Nennwörtern zusammen, weil sie mental in gleicher Weise funktionieren: Sie bringen Gegenstände oder Sachverhalte durch Benennung oder Charakterisierung in den mentalen Vorstellungsraum von H/L. Das funktioniert allerdings nur, wenn H/L die gewählten Wörter bekannt sind oder ihre Bedeutung aus dem Kontext ableitbar ist. Der Autor Peter Bichsel macht dieses Prinzip in seiner Kurzgeschichte *Ein Tisch ist ein Tisch* zum Gegenstand (Bichsel 1995): Vertauscht man Wort-Bedeutungs-Relationen, „sagt man zu dem Tisch Stuhl“, wird man nicht mehr verstanden. Für Sprache ist also Formkonstanz entscheidend, S/Au und H/L müssen mit denselben Formen kommunizieren, um sich erfolgreich zu verständigen: Eine Privatsprache einer einzigen Person, wie die des alten Mannes in der Kurzgeschichte von Peter Bichsel, kann interaktiv nicht funktionieren.

Formal haben alle Nennwörter außer Adverbien als Gemeinsamkeit, dass sie flektiert werden (*gelbe Autos hupten*). Dass sie unterschiedlichen Wortarten zugeordnet werden können, liegt daran, dass sie in Sätzen unterschiedlich eingesetzt werden und sich dort grammatisch unterschiedlich verhalten. Die Syntax (die Anordnung und die Aufgaben der Wörter im Satz) steuert also die Flexion von Nomen, Adjektiven, Verben.

Alle Nennwörter enthalten mindestens einen Stamm. Die Bedeutung und die Wortart eines Wortes können durch Ableitung oder Zusammensetzung variiert werden. Für das grammatische Umformen von Nennwörtern und damit auch für das Formulieren ist der Wortartwechsel von besonderer Bedeutung. Entweder wird das Wort unverändert in einer anderen Position verwendet (*rennen/das Rennen, blau/das Blau Chagalls*: Konversion) oder durch Ableitung (Derivation), also durch Vor- oder Schlussbausteine (Prä-/Suffixe) zu einer anderen Wortart verändert (*morgens, Umleitung, umschiffen*). Dadurch ergeben sich jeweils andere grammatische Formulierungsmöglichkeiten. Durch Ableitung oder Zusammensetzung mehrerer Stämme (Komposition) gelingt eine spezifischere Ausdrucksweise (*Pflanzen – Blütenpflanzen*).



<https://www.deutschunddeutlich.de/contentLD/GD/GT67cTischistTisch.pdf>

Im Handlungskontext schließlich ist wesentlich, ob ein Wort funktional, also passend zum Handlungszweck gewählt ist. Von H/L und der Kommunikationssituation hängt z. B. ab, wie bedeutungsdicht ein Nennwort sein darf oder sein sollte. Grammatisch und semantisch wenig dichte Wörter, Sätze und Texte sind oberflächlich leichter verständlich, aber durch viele lexikalisch und syntaktisch einfache Sätze wird ein Text entweder länger, weil die Informationen auf mehrere Sätze verteilt werden, oder weniger präzise, weil Informationen getilgt werden, was wiederum das Verstehen erschweren kann. Daher muss die Wortwahl gut überlegt sein.

1.1.2 Nennwörter thematisieren

a) Bedeutung und grammatische Eigenschaften von Nennwörtern reflektieren

Die Bedeutung von Nennwörtern kann für die basale Wortschatzarbeit insbesondere in der Sprachförderung, aber auch im Fachunterricht direkt, indirekt oder abstrakt abgebildet werden. Solche Bild-Wort-Zuordnungen mit mehr oder weniger grammatischen Informationen sind in vielen Sprachförder- und Schriftvermittlungsmaterialien enthalten. Didaktisch zu berücksichtigen ist dabei, dass kein 1:1-Verhältnis von Wort und Bild besteht: Eine Abbildung kann für verschiedene Wörter gleicher oder ähnlicher Bedeutung stehen (*Fahrrad, Rennrad*), ein Wort kann verschiedene Bedeutungen tragen und ist dann mehrfach abzubilden (*ein Kleid/einen Koffer/Bedeutung tragen*). Grundschul Kinder erstellen Wortschatzkarten gerne selbst. Deren Rückseiten können für die grammatischen Eigenschaften der Wörter als Wortart genutzt werden: Nomen haben ein Genus (° steht hier für Maskulinum und Singular: *der Kreis*), die meisten können im Singular (°) und Plural (°°) verwendet werden und können mit einem Artikelwort kombiniert werden. Adjektive werden je nach grammatischer Aufgabe im Satz mit oder ohne Flexionsendung gebraucht (*das T-Shirt ist sauber, das saubere Shirt*). Verben werden konjugiert (*ich schlafe, du schläfst ...*). Nur wenige Adverbien sind veränderbar.

| | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|
| Karten- vorderseite: |  |  |  |  |
| Karten- rückseite: | der Füller° die Füller°° | schmutzig_ sauber_ | schlafen | gern |

Abb. 4: Beispiele für Bild-Wort-Karten (vgl. Berkemeier/Schmidt 2020, Illustration Nicole El Salamoni)

Für die Arbeit am komplexen Fachwortschatz haben Theresa Hügemann und Robin Schneider (unveröff.) im Rahmen ihres Studiums am Beispiel medizinischer Fachsprache für die Sekundarstufen die **Wortpyramide** entwickelt (Abb. 5). Anwendungsziel ist der Erwerb komplexer Fachtermini, die sozusagen von unten nach oben konzentriert bzw. von oben nach unten entfaltet werden: Visualisierung und Erklärung stellen die Bedeutung des Fachausdrucks am breitesten dar. Die Einbettung in eine typische Formulierung steht exemplarisch für die Verwendungsweise des Terminus, die Einsortierung in Ober- und Unterbegriffe grenzt die Bedeutung genauer ein. Die Übersetzung ist als Lernhilfe gedacht, der Terminus schließlich konzentriert den gesamten Inhalt auf ein Wort. Das Dreieck soll dabei nur die zunehmende inhaltliche Verdichtung symbolisieren. Aus Platzgründen bietet sich oft an, die ganze Seite zu nutzen.

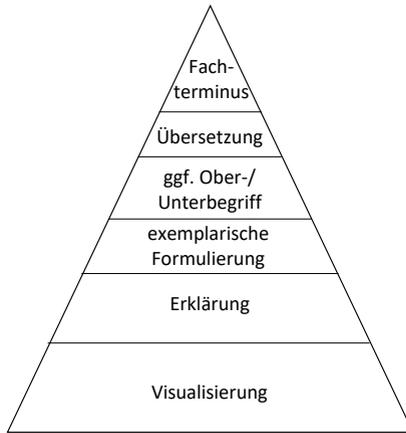


Abb. 5: Wortpyramide (Hügemann/Schneider unveröff.)

b) Wortbildung reflektieren und gezielt anwenden

Einfache deutsche Nennwörter bestehen aus einem ein- oder zweisilbigen Stamm (*Spiel, Mor-gen*). Ursprungsdeutsche Stämme können mit dem (orthografiedidaktischen) Instrument **Silbenkette** bestimmt werden. Durch Anhängen von Wortbildungsbausteinen wechselt man die Wortart (z.B. *Spiele – spielen, Morgen – morgens, Tiefe – tiefer, kratzen – Kratzer*). Die Bewusstheit, was ein Stamm ist und wie man ihn bestimmt, könnte – so unsere These – nicht nur der Rechtschreibung und Sprachreflexion, sondern auch dem (Um-)Formulieren dienen.

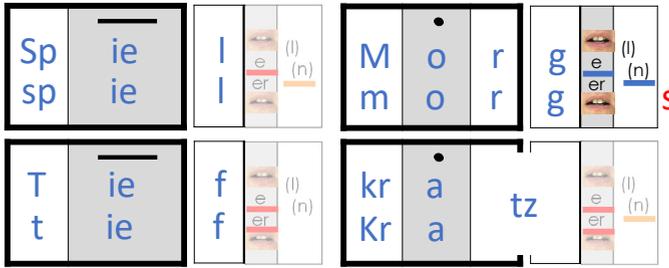


Abb. 6: Silbenketteneinträge Spiele/spielen, Morgen/morgens, Tiefe/tiefer, kratzen/Kratzer

Üblicherweise werden Nennwörter im Grammatikunterricht getrennt nach Wortarten und am Beispiel konstruierter Sätze behandelt, die der Sprachintuition oft zuwiderlaufen. Thematisiert man Nomen, Adjektive, Adverbien und Verben jedoch als Gruppe mit nennender Funktion, eröffnet dies weitere Spielräume: Einerseits wird grammatische Wortschatzerweiterung durch Wortbildung (bekannt als Wortfamilien) angeregt. Andererseits wird möglich, Wortarten nicht isoliert, sondern von Anfang an satzbezogen (syntaktisch) und handlungsintegriert zu behandeln.

1.2 Wörter im Satz: Subjekt und Prädikat (Subjektion und Prädikation)

1.2.1 Verbzweitstellung

1.2.1.1 Was ist typisch für Hauptsätze mit Subjekt und Prädikat?

Sätze bestehen aus dem Satzgegenstand (Subjektion), also dem, worüber gesprochen werden soll, und dem, was über den Satzgegenstand ausgesagt wird (Prädikation) (vgl. Hoffmann 2021). Die Subjektion wird im herkömmlichen Grammatikunterricht als Subjekt bezeichnet. Zur Prädikation gehören das Prädikat⁵ und alle weiteren Ergänzungen im Satz – außer eben der

5 Der Begriff des *Prädikats* ist in der linguistischen und in der sprachdidaktischen Diskussion umstritten und wird nicht einheitlich verwendet. Ursprünglich ging der Begriff auf die Annahme der Zweigliedrigkeit des Satzes zurück, wobei zwischen dem Subjekt und dem Prädikat differenziert wurde, d.h. das Prädikat umfasste alle Elemente des Satzes außer dem Subjekt. Dieses Verständnis entspricht dem Begriff der Prädikation. Im Laufe der Zeit hat sich jedoch vor allem in der Schulgrammatik die Tradition entwickelt, unter dem Prädikat ausschließlich die verbalen Teile des Satzes zu verstehen und zugleich von einer Satzgliedeinteilung in Subjekt, Prädikat, Objekt und adverbialer Bestimmung auszugehen. Die Annahme, das Prädikat sei ein Satzglied, führt aber zu Problemen: Satzglieder sind dadurch gekennzeichnet,

Silbenketten-
vorlage:
[https://
uni-muenster.
sciebo.de/s/
HoGkHoZA
97XMMk](https://uni-muenster.sciebo.de/s/HoGkHoZA97XMMk)



Sprachent-
wicklungs-
umgebung
Grundschule
[https://
sprachdidaktik.
uni-muenster.
de/PitsWelt](https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/PitsWelt)



Sprachent-
wicklungs-
umgebung
Sekundarstufe I
[https://
sprachdidaktik.
uni-muenster.
de/Sprach
werkstatt](https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/Sprachwerkstatt)



Subjektion. Die Kombination von Subjektion und Prädikation ergibt einen Satz⁶. Im einfachsten Fall (Abb. 7) kann die Subjektion aus nur einem Namen und die Prädikation aus nur einem Verb bestehen. Ihre jeweilige Aufgabe im Satz (syntaktische Funktion) wird durch Flexion erkennbar gemacht: Das Verb wird passend zum Numerus des Subjekts konjugiert (hier 3. Person Singular). Man sagt: Subjekt und Verb sind kongruent, sie passen also von den Flexionsendungen her zusammen. Zugleich wird das Geschehen durch die Tempuszuweisung der Verbendung (hier Präsens) zeitlich verankert. Da Eigennamen außer im Genitiv nicht dekliniert werden, kann das Subjekt im Nominativ erst reflektiert werden, wenn Artikel und Nomen verwendet werden.

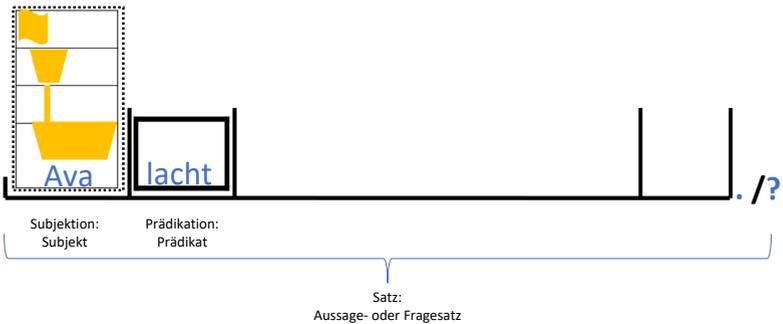


Abb. 7: Subjektion und Prädikation

Das einteilige Prädikat hat in Verbzweitsätzen seinen festen Platz auf der zweiten Stelle. Das Satzzeichen im Schriftlichen oder die Tonhöhenverände-

dass sie verschiebbar sind. Die Teile des Prädikats sind aber genau das nicht, sie sind stellungsfest. Schon in den 1960er Jahren entwickelte der Sprachwissenschaftler und -didaktiker Glinz (1968) ein Satzgliedkonzept, das auf den Prädikatsbegriff verzichtete. Er unterschied im Satz die verbalen Teile und die Satzglieder. Granzow-Emden (2013) fasst die Argumente detailliert zusammen, die gegen die Auffassung sprechen, das Prädikat als Satzglied zu verstehen, und fordert, den Prädikatsbegriff im Grammatikunterricht aufzugeben (vgl. bes. 279ff.). In den gegenwärtigen curricularen Vorgaben ist die Vermittlung des Prädikats weiterhin vorgesehen. Auch die Terminologieliste, die das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ der Kultusministerkonferenz von 1982 ablösen soll, behält den Ausdruck bei (vgl. https://grammis.ids-mannheim.de/pdf/sgt/Verzeichnis_grammatischer_Fachausdruecke_180220.pdf: 8). Der Begriff des Prädikats, wie wir ihn im Folgenden verwenden, geht davon aus, dass das Prädikat kein Satzglied ist. Es ist der Teil des Satzes, der ein oder mehrere verbale Elemente enthält und zur Prädikation ausgebaut werden kann.

6 Dabei ist zu berücksichtigen, dass es auch Äußerungen gibt, die nicht satzwertig sind (z. B. *Guten Morgen/Hallo*).

rung im Mündlichen zeigt an, ob es sich um einen Aussage- oder einen Frageatz handelt. Fragen mit Verbzweitstellung sind Entscheidungsfragen, die mit *ja, nein* oder z.B. *meistens* beantwortet werden, oder Ergänzungsfragen mit Fragewort in Erstposition (*Wer lacht? – Ava*).

1.2.1.2 Hauptsätze mit Subjekt und Prädikat thematisieren

Wörter werden in Sätzen in formal-grammatische Funktion gesetzt und durch Flexion eingepasst. Bei Verwendung der Satzleiste^{light} wird das In-Funktion-Setzen haptisch erfahrbar: Auf die Satzleiste werden Wortgruppenkarten gelegt und darauf Wörter geschrieben oder – sofern vorhanden – Bild-Wort-Karten gelegt.

In den Pit-Erklärvideos der Grundschul-Entwicklungsumgebung werden die Formen in eine Hafensituation eingepasst: Die Wortgruppenkarte (das Boot) für das Subjekt hat als Satzgegenstand einen gepunkteten Rahmen (Lichter-kette) und legt am Verb zwischen den schwarzen Senkrechten (am Poller) an. Namen und Nomen gehören auf den Rumpf von Bootkarten, die für Wortgruppen mit Nomen stehen (Abb. 7 und 8). Das stilisierte Segelboot besteht aus weiteren Elementen (Fahne, Korb, Mast), die später eingeführt werden. Häufig ist das Subjekt durch Nomen (auf Rumpfsposition) und Artikelwort (auf Fahnenposition) vertreten:



Auftrag
b3

Abb. 8: Subjekt mit Nomen und Artikelwort

Will man mit der einfachsten Satzkonstruktion anfangen, wählt man Namen und Verben. Diese sehr einfache Konstruktion didaktisch-funktional einzuführen, gelingt nur bedingt. In der Entwicklungsumgebung wird die grammatische Konstruktion zur Identifizierung von Schüler:innen verwendet: *Anna malt*. Weil auf dem Bild nur ein Mädchen malt, gelingt die Identifizierung über den weiblichen Vornamen und das Verb. Koordination (*Max und Ina lesen*) lässt sich mühelos an diese Aufgabe anschließen und begünstigt die vergleichende Reflexion der Konjugationsendungen im eigenen Logbuch bzw. Berichtsheft und/oder Plenum.

Im DaZ-Anfangsunterricht können sich die Lernenden bei der Verwendung von Namen in der Subjektposition auf die Konjugation regelmäßiger Verben in der 3. Person Singular und Plural konzentrieren. Darauf folgt die Genusunterscheidung bei Nomen mit Artikel, die bei jedem Wort mitgelernt werden

muss, sofern es sich nicht um Wörter mit genusmarkierenden Wortbausteinen handelt (-heit, -keit, -ung – fem.; -chen – neutr.). Tendenziell feminin sind Nomen auf -e: *Biene, Matte, Kante, Tante, Latte*.

1.2.2 Verberststellung

1.2.2.1 Was ist typisch für Sätze mit Verberststellung?

Neben der Verbzweitstellung kommen im Deutschen Verbletzstellung in Nebensätzen und Verberststellung vor allem in Frage-, aber auch in Wunsch-, Ausrufe- und Aufforderungssätzen vor. Das Subjekt (falls bei Aufforderungen vorhanden) rückt bei Verberststellung auf die 2. Stelle (Inversion). Im Satzleistesystem wird – im Gegensatz zum Feldermodell – eine eigene Satzleiste für die Verberststellung verwendet, um die unterschiedlichen Strukturen optisch stärker voneinander abzuheben.

Auftrag
b2



Abb. 9: Verberststellung

1.2.2.2 Sätze mit Verberststellung thematisieren

Für die Anwendung von Fragesätzen mit Verberststellung werden die Vorschläge für die Verbzweitstellung (Kap. 1.2.1.2) adaptiert, indem zuvor festgelegte Zuordnungen von Personen oder Figuren und Tätigkeiten nachgefragt werden: *Schreibt Marie? – Nein, Marie liest*. Funktional kann es dabei aufgrund der fehlenden inhaltlichen Komplexität allenfalls eingebunden in ein Such- oder Erinnerungsspiel um echte Vergewisserung gehen. Allerdings kann immerhin geprüft werden, inwiefern mit diesen wenig umfangreichen Basisformen bereits gehandelt werden kann.

1.3 Kopulaverben (*sein, werden, bleiben*) mit Prädikativ-Ergänzung

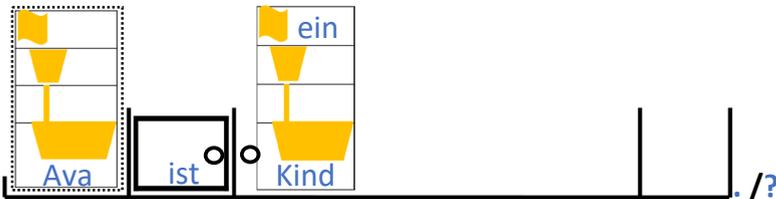
1.3.1 Was ist typisch für Sätze mit Kopulaverben?

Die Gesamtbedeutung und die Struktur eines Satzes werden weitgehend vom Verb bestimmt, denn Verben erwirken aufgrund ihrer „Wertigkeit“ (Valenz⁷), welche Ergänzungen (auch Komplemente genannt) in einem Satz folgen müssen. Nehmen einwertige Verben im Satz die Funktion des Prädikats ein, ist nur das Subjekt obligatorisch, um einen vollständigen Satz zu bilden: *Das Kind/Ava lacht*.

Einige Verben fordern neben dem Subjekt eine Prädikativ-Ergänzung. Dazu gehören *sein, werden, bleiben*, auf die eine zweite Nominalgruppe im Nominativ (*Ava ist ein Kind*) oder eine Adjektiv-/Adverbgruppe (*Ava ist (sehr) groß*), eine Präpositionalgruppe (*Die Raupe wird zu einem Schmetterling*) oder (seltener) ein Nebensatz (*Ava ist, wie sie ist*) folgt (Eisenberg 2020: 88–93). Im Satzleistenmaterial wird diese enge Beziehung zwischen Verb und Adjektivgruppe oder Nomengruppe im Nominativ durch einen Ring visualisiert. Die Wortart Präposition wird in der Satzleiste als das Vorangestellte mit einem gebogenen Pfeil visualisiert:



Auftrag
b4



Auftrag
b5

⁷ Ein Hilfsmittel bei der Suche nach der Wertigkeit von Verben ist das Elektronische Valenzwörterbuch deutscher Verben E-VALBU (<https://grammis.ids-mannheim.de/verbvalenz>).

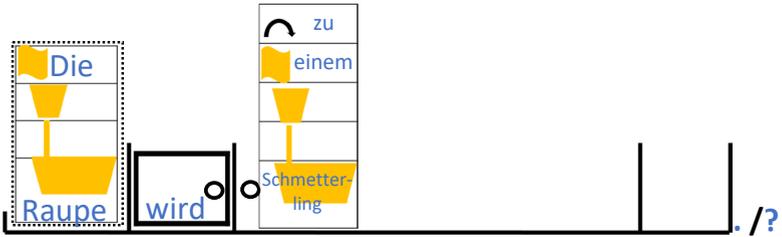


Abb. 10: Kopulaverb mit Prädikativ (Adjektiv-/Nominal-/Präpositionalgruppe)

Lässt man das Prädikativ weg, wird der Satz ungrammatisch: **Ava ist*. Kopulaverben können daher nicht mit *Was tut Ava?* erfragt werden (**Ava ist.*), denn Kopulaverb und Prädikativ bilden gemeinsam das Prädikat: Zusammen drücken sie aus, was Vollverben allein ausdrücken können. Es gibt zwar nur wenige Kopulaverben, diese werden aber sehr häufig verwendet (und sind fester Bestandteil auch des frühkindlichen produktiven Wortschatzes).

1.3.2 Sätze mit Kopulaverben thematisieren

Das Prädikativ ist ein Satzglied, mit dem Kinder schon sehr früh im Erwerb operieren. Sie formulieren zuallererst Sätze mit Kopulaverben, vor allem mit *sein*. Zweitsprachdidaktisch ist es sinnvoll, sich dem Satz im Grammatikunterricht der Grundschule über solche Sätze zu nähern, weil sie grammatisch relativ einfach sind. Für die Sekundarstufen lohnen die entsprechenden Seiten in der Entwicklungsumgebung nur, wenn die Karten der Satzleiste-light sukzessive eingeführt werden sollen. Handlungsbezogen bietet sich die (Wimmel-)Bildbeschreibung als Suchrätsel an – auch, um von da aus später zu den höherwertigen Verben oder zur Fortführung überzuleiten: *Suche: Der Mann ist groß und dick. Die Hose ist rot. Die Jacke ist blau. Die Mütze ist grün.* Zu reflektieren ist, welche Aufgabe das Adjektiv als Prädikativ im Satz hat. Dazu verhilft der Vergleich der bisher verwendeten Vollverben mit dem Kopulaverb *sein*. Grammatisch auf diese Struktur hin verändert kann auch das Spiel *Ich sehe was, das du nicht siehst* im Klassenraum eingesetzt werden.

Die zweite Möglichkeit, ein Prädikativ zu bilden, ist die Nominalgruppe im Nominativ (*Die Person ist Köchin*). Auch diese Struktur ist sehr einfach, weil das Subjekt auch im Nominativ steht. Als Spiel bietet sich *Berufe raten* an: *Denkt euch einen Beruf aus. Macht eine typische Handbewegung oder beschreibt, wie die Person im Beruf gekleidet ist.* Zielstruktur ist die Nominalgruppe als Prädikativ.

Die dritte Möglichkeit, ein Prädikativ zu bilden, ist die Präpositionalgruppe nach *werden* (*Der Samen wird zu einer Pflanze*).



Abb. 12: Präpositionalobjekte im Akkusativ und im Dativ

Die Wortart Präposition wird in der Satzleiste als das „Vorangestellte“ mit einem gebogenen Pfeil visualisiert. Die geforderten Ergänzungen eines Verbs werden in der Satzleiste^{light} durch Verbindungsstriche auf der Verbkarte angezeigt. Nach dem Verb in Zweitstellung stehen Dativobjekte häufig vor Akkusativ- und Präpositionalobjekten (*Der Opa gibt dem Mädchen den Apfel, das Mädchen dankt dem Opa für den Apfel*) und Akkusativobjekte vor Präpositionalobjekten (*Der Opa gibt einen Apfel für Hanna ab*). Diese Reihenfolgen spiegeln sich in der Höhe der Verbindungsstriche (oben – mittig – unten). Diese Verbindungsstriche finden ihr Pendant auf gleicher Höhe auf den Objektwortgruppenkarten (Abb. 13 und 14). Um die Kartenanzahl der Satzleiste^{light} möglichst gering zu halten, sind die Striche auf der Verbkarte ausgegraut, damit sie für jedes Verb passen. Im Bedarfsfall z.B. zur Einführung von Valenz oder in der Sprachförderung werden die Striche mit einem schwarzen Folienstift nachgezogen. Ohne Markierung ist die Valenz an den Anlegekarten abzulesen. Da Ergänzungen kein Formulierungsproblem darstellen, ist dies unproblematisch.

Auftrag
b7-9

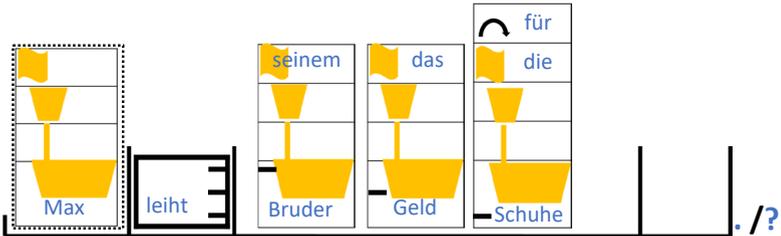


Abb. 13: Verbindungsstriche zwischen Verb und Objekten

Genitivobjekte (*Wir gedenken der Verstorbenen*) sind sehr selten (Sahel 2018: 68–73) und können zumindest in der Grundschule vernachlässigt werden. Ergänzungsboote werden am Poller vertäut: Es ergeben sich für die Satzleistenmaterialien folgende Verbindungsmarkierungen zwischen Verb und Ergänzung:

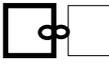
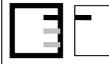
| Prädikativ | Akkusativobjekt | Dativobjekt | Präpositionalobjekt | Genitivobjekt |
|---|---|---|---|---------------|
|  |  |  |  | |

Abb. 14: Visualisierung der Verbvalenz in der Satzleiste^{light}

Bei einigen Verben dagegen bleibt ein Satz grammatisch, auch wenn die eigentlich geforderte Ergänzung weggelassen wird (*Paula malt (ein Bild)*). Das Objekt wird sozusagen implizit mitgedacht, mental ergänzt. Die Satzleiste^{light} enthält diese Differenzierung nicht, um die Anzahl der Karten möglichst gering zu halten.

1.4.2 Objekte thematisieren

Objekte stellen in Schülertexten kein Problem dar. Muttersprachler:innen erwerben solche Strukturen bereits im frühen Kindesalter (sprachpraktisch), tun sich allerdings noch lange mit der Markierung des Kasus schwer (Selmani 2023). Diese Strukturen aber erkennen und metasprachlich benennen zu können, lernt man erst im formal orientierten Grammatikunterricht (Funke 2005). Aufgrund des automatisierten Gebrauchs dieser für Muttersprachler:innen unauffälligen Formen fällt es relativ schwer, die Deklinationsendungen in ihrer Funktion wahrzunehmen. Würde man ihren Einsatz bei jeder Äußerung reflektieren, bräuchte man für das Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen viel zu lange. Was sie leisten, wird aber schnell klar, wenn wir testweise auf sie verzichten: **Buch Schüler Lehrerin schenken*. Eine solche Äußerung ist nicht eindeutig zu verstehen. Auch wenn inhaltlich klar ist, dass das Buch und nicht ein Mensch verschenkt wird, bleibt offen, wer schenkt und wer beschenkt wird. Auch Zweit- und Fremdsprachenlernende lassen die Objekte nicht weg (eher Artikelwörter). Für sie ist allerdings der Erwerb der vielfältigen, z. T. gleichlautenden Flexionsformen eine große Herausforderung.

Formal eindeutig erkennbar sind die Kasus am Artikelwort im Maskulinum Singular und am Adjektiv (*Der Junge bedarf des Trostes/Der Mann leiht dem Jungen den Zylinder für den Auftritt/Die Besucher werden mit süßem Tee belohnt*). Die Satzleiste^{light} nimmt durch die Hilfekarten auf diese formalen Merkmale Bezug. Bei gleichlautenden Endungen (*Die Frau malt das Kind – Den Mann malt das Kind – Die Frau malt den Mann*) ist die Entscheidung bezüglich Subjekt und Objekt ohne Kontextwissen allerdings nicht möglich.

Im traditionellen Grammatikunterricht werden die Objekte nicht **formal** bestimmt, sondern semantisch erfragt. Das ist im Hinblick auf die Präpositionalobjekte unkritisch, denn diese sind im Gegensatz zu adverbialen Angaben mit einer Kombination aus Präposition und Fragewort zu erfragen (*wofür, bis wann*). Die Problematik, Subjekt, Akkusativ- und Genitivobjekt semantisch zu erfragen, ist vielfach diskutiert worden (Bremerich-Vos 1995). Das Erfragen der Beispiele verdeutlicht unmittelbar, dass die Nicht-Belebtheit

sowie die Überlappung der Nominativ- und Akkusativfrage im Hinblick auf Gegenstände Schwierigkeiten hervorrufen: Im Satz *Der Vorgang bedarf einer Unterschrift* kann weder mit *wer* nach dem Subjekt (*der Vorgang*) noch mit *wessen* nach dem Genitivobjekt (*einer Unterschrift*) gefragt werden. *Der Vorgang* kann zwar mit *was* erfragt werden, daraus ergibt sich aber nicht, ob es sich um ein Subjekt oder ein Akkusativobjekt handelt. Dasselbe gilt für den Satz *Das Schild verbietet das Betreten*. (*Was verbietet was?*). Um an dieser Stelle mit Fragen weiterzukommen, müssen Subjekt oder Akkusativobjekt belebt sein. Erst die Umformulierung des Satzes in *Der Hausmeister verbietet das Betreten* macht das Subjekt mit *wer* erfragbar. Auch Subjekt- und Objektsätze können nicht unterschieden werden: *Dass du kommst, bewirkt, dass ich mich freue*. Die grammatische Beschäftigung mit Ergänzungen muss auf jeden Fall (auch) formal, also grammatisch-funktional ausgerichtet bleiben: Nur die Kasusänderungen und Umformungen von Subjekt- und Objektsätzen machen erkennbar, welche Wortgruppe im Satz welche Funktion übernehmen.

Alternativ kann zumindest das Subjekt durch die sog. Infinitivprobe ermittelt werden: Die verbalen Elemente werden zunächst in den Infinitiv gesetzt, im Anschluss werden die zuvor ermittelten Satzglieder angebunden. Das Element, das nicht in die Infinitivkette eingebunden werden kann, ist das Subjekt.

Das Kind fährt mit dem Spielzeugauto das Glas um.

- *umfahren*
- *das Glas umfahren*
- *mit dem Spielzeugauto das Glas umfahren.*
- **das Kind mit dem Spielzeugauto das Glas umfahren* (also ist das Kind das Subjekt)

Die Infinitivprobe stellt im Grunde genommen die Aufspaltung des Satzes in Subjektion und Prädikation dar.

Da der (syntaktische) Gebrauch von Objekten im Deutschen – abgesehen von den Flexionsformen – weder in der Erst- noch in der Zweitsprache ein Problem darstellt, gibt es kaum Möglichkeiten, Objekte kommunikativ-funktional außer durch Zuordnungsspiele einzuführen. Eine eher theoretische Möglichkeit besteht in der Verdichtung von Informationen durch das Ersetzen mehrerer ein- und zweiwertiger Verben durch ein höherwertiges (*Die Mutter schenkt ihrem Sohn ein Handy zum Geburtstag* statt *Die Mutter hat ein Handy. Der Sohn hat Geburtstag. Der Sohn bekommt das Handy*). Ein solches Problem dürfte aber in der sprachlichen Wirklichkeit sehr selten vorkommen.

1.4.3 Ergänzungen: Situativ- und Direktivergänzungen

Der Unterschied zwischen einem Objekt als Verbergänzung und einer adverbialen Situativ- oder Direktivergänzung liegt darin, dass Objekte ihren Kasus oder die Präposition vom Verb zugewiesen bekommen. Adverbiale

Ergänzungen sind zwar nicht kasusempfänglich, ihr Status als Ergänzung hängt aber dennoch vom Verb ab. Fortbewegungsverben wie *fahren*, *laufen*, *gehen* verlangen in der Regel nach der Richtungsergänzung, die man auch Direktivergänzung nennt; statische Verben wie *wohnen* und Kontaktverben wie *lehnen*, *stecken*, *sitzen*, *liegen* fordern eine Lokaler Ergänzung (*Er fährt nach Köln*/**Er fährt*; *Er wohnt in Köln*/**Er wohnt*). Hinzu kommen noch temporale Ergänzungen, die aber von wenigen Verben wie *geschehen* und *ereignen* gefordert werden (*Es geschah gestern*/**Es geschah*). Lokal- und Temporalergänzungen kann man als Situativergänzungen zusammenfassen (so auch die IdS-Grammatik 1997: 1101).

Wie das Subjekt werden auch Direktiv- und Situativergänzungen im Satzleistungssystem bisher nicht eigens als Verbergänzungen markiert, sondern verfälschend mit den adverbialen Angaben gleichgestellt, obwohl **Er wohnt*/**Er fährt* ebenso ungrammatisch sind wie **Er ist* oder **Er kauft*. Dies wurde in Kauf genommen, um das Visualisierungssystem nicht zu überfrachten. Wer das anders handhaben möchte, ergänze neue Arten von Verbindungsstrichen für Direktiv- und Situativergänzungen.

Als Direktiv- und Situativergänzungen kommen vor allem Adverb- und Präpositionalgruppen in Frage. Präpositionalgruppen geben durch den Kasus an, ob es sich – vereinfacht gesagt – um Ort- oder Richtungsergänzungen (Dativ – Akkusativ) handelt. Objekte zeigen eine Verbindung zum Verb. Statt der Verbindungsstriche verbinden sich Direktiv- und Situativergänzungen über das dem Verb innewohnende Fragewort mit dem Verb. Zur Verdeutlichung kann man das Fragewort auf die Verb- und die Ergänzungskarten schreiben (Abb. 15) und behebt damit das Problem der Nicht-Kennzeichnung.



Abb. 15: Beispiele für Direktiv- und Situativergänzungen

1.5 Freie Angaben: wann, warum, wie, wo(her) und wohin ...

Der Verbszene können über die notwendigen Ergänzungen (Objekte, Direktiv- und Situativergänzungen) hinaus noch beliebig weitere Elemente hinzugefügt werden, die nicht in der Verbbedeutung angelegt sind: *Die Lehrerin schenkt dem Schüler nach der lustigen Abschiedsfeier mit Begeisterung ein Buch.* Auch diese Erweiterungen werden durch Deklination und/oder Positionierung im Satz so eingepasst, dass H/L ihre Funktion erkennen, die Einzelinformationen miteinander verknüpfen und die Bedeutung des Satzes oder der Äußerung im Text- oder Diskurskontext verstehen können.

Die (grammatisch weglassbaren) Angaben, die nicht vom Verb abhängen, haben keinen Ergänzungsstrich. Die Fragewörter können auf den Karten für die Angaben eingetragen werden, aber nicht wie die Direktiv- oder Situativergänzung auf der Verbkarte.

Angaben sind semantisch und pragmatisch wichtig. Sie liefern Informationen zur Situierung, zum Wann, Warum, Wie, Wo/Woher/Wohin, W... und reichern das Informationsangebot eines Satzes damit an. Das ist in vielen Handlungskontexten relevant, z. B. beim Erzählen, Berichten und Beschreiben, in Sachtexten usw.

Auftrag
a5,
S 1: ber4

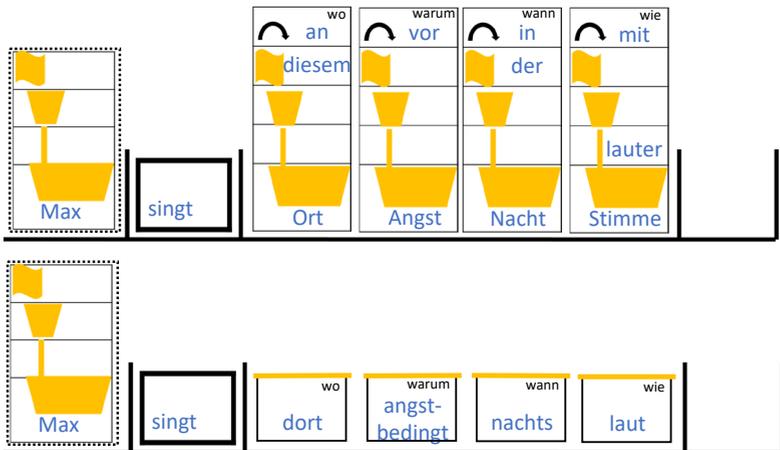


Abb. 16: Freie Angaben in Form von Präpositional- und Adjektiv-/Adverbgruppen

1.6 Mehrfachbesetzung durch Aufzählung sowie und (Koordination)

Um Informationen anzureichern, können die meisten syntaktischen Einheiten doppelt oder sogar mehrfach besetzt werden (Abb. 17: Namen: *Max und Moritz*; Verben: *singen, lachen und tanzen*; Präpositionen: *vor und hinter*;

Artikelwörter: *dieser und jener*; Adjektive: *lauter und tiefer*; Wortgruppen: *in der Nacht und am Tag*; Sätze: *Max singt gut und Moritz rennt schnell*). Die Aufzählung wird durch Stimmhebung bzw. Komma oder z. B. durch den Nebenordner *und* angezeigt. Hat man die Satzleiste haptisch vor sich, legt man die Wortkarten aufeinander, um zu zeigen, dass eine syntaktische Stelle mehrfach besetzt ist. Die *und*-Karte (ein auf der Spitze stehendes Sechseck) liegt dann vor der letzten Wortkarte. In Abbildungen geht das nicht, sodass entweder ein Feld von mehreren Wörtern besetzt ist oder die Wortgruppenkarten verdoppelt und vertikal geschichtet werden. Diese Darstellung bedeutet aber nicht, dass das Satzglied verdoppelt wird. Der Satz hat dann nicht zwei Subjekte oder Akkusativobjekte, sondern die Subjektstelle wird nur mehrfach besetzt.

Video Koordination:

[s://uni-muenster.sciebo.de/s/BDfdWRD63YjVbvF](https://uni-muenster.sciebo.de/s/BDfdWRD63YjVbvF)



Die Mehrfachbesetzung syntaktischer Stellen stellt also eine sehr einfache Möglichkeit dar, Informationen anzureichern und innerhalb eines Satzes zu verdichten.

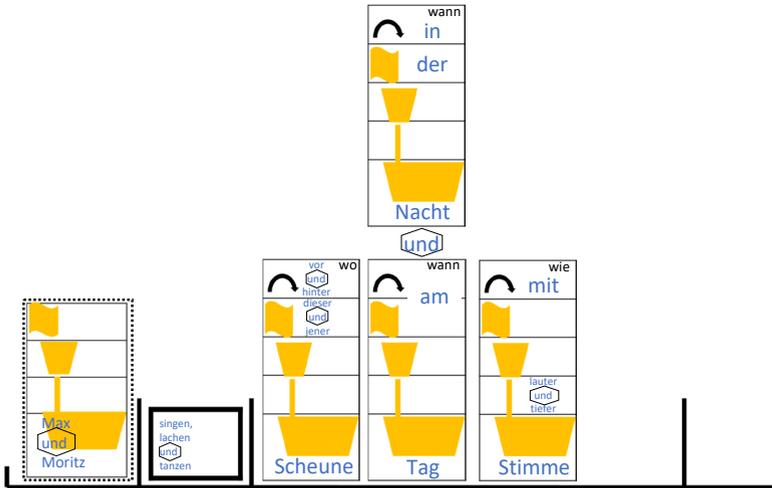


Abb. 17: Möglichkeiten der Koordination

Noch stärker wird verdichtet, wenn Stellen, die sich wiederholen, ausgelassen werden (Abb. 18). Insbesondere im Hinblick auf die Zweitsprachförderung ist dabei wichtig zu verdeutlichen, dass nur weggelassen werden kann, was unverändert in der gleichen Reihenfolge erscheint.

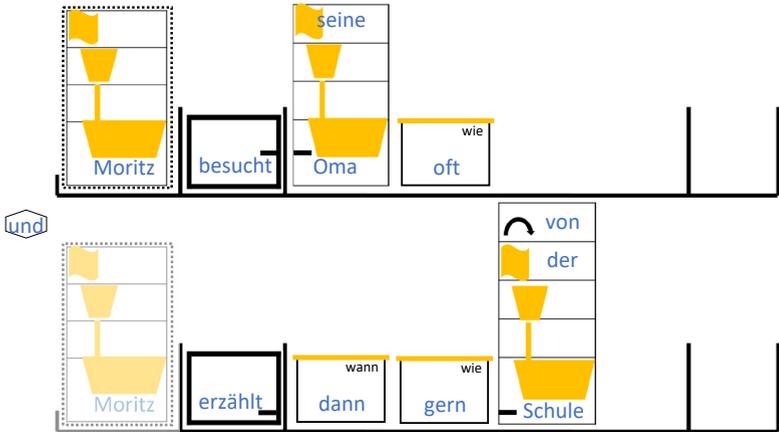


Abb. 18: Auslassung von Wortgruppen bei Koordination

1.7 Zusammenfassung

Nennwörter (Nomen, Verben, Adjektive und (viele) Adverbien) werden in Wortgruppen und Sätzen an verschiedenen Stellen eingesetzt. Ihre Funktion für den Satzbau ergibt sich durch ihre Positionierung, die Flexionsendung und ggf. durch die Kombination mit einer Präposition.

Das Verb steht in Hauptsätzen und Ergänzungsfragen an der zweiten, in Entscheidungsfragen und bei Aufforderungen an der ersten Stelle. Es kongruiert mit dem Subjekt, stimmt also mit dem Subjekt im Numerus überein.

Verben fordern entweder nur das Subjekt (*Peter schläft*) oder eine oder mehrere weitere Ergänzungen:

- Die Verben *sein*, *werden* und *bleiben* fordern eine Prädikativergänzung. Es handelt sich entweder um eine Adjektivgruppe, eine Nominalgruppe im Nominativ (*Peter ist schlau. Peter ist Hausmeister.*) oder eine Präpositionalgruppe (*Peter wird zum Helden*), selten um einen Nebensatz (*Peter bleibt, wie er ist*).
- Das Akkusativ-, Dativ- und Genitivobjekt erkennt man am Kasus. Welchen Kasus das Präpositionalobjekt hat, hängt von der Präposition ab.
- Neben den Objekten können Verben eine Direktional- oder Situativergänzung fordern (*Karl wohnt in Köln/Karl fährt nach Köln*).

Nominal- und Präpositionalgruppen werden in der Satzleiste^{light} als „Segelboot“ dargestellt, Adjektiv- und Adverbgruppen als Hausboot. Das Verb stellt in der Grundschulanimation im Hafen den Poller dar, an dem die Ergänzungen ihre Leinen festmachen. Dass Ergänzungen vom Verb abhängen, zeigen die Verbindungsstriche zwischen Verb und Objekt. Direktiv-, und Situativ-

ergänzungen werden nicht gesondert gekennzeichnet. In den Satzleiste(n)vielen liegen ihre Leinen aber ebenfalls um den Poller (Vollverbposition).

Neben den Ergänzungen können Sätze durch freie Angaben ergänzt werden. Angaben werden nach ihrer Bedeutung (semantisch) kategorisiert (temporal, kausal, modal, lokal etc.), ergänzen also Informationen zum Wann, Warum, Wie und Wo(-her/-hin) etc. Angaben werden als Segel- oder Hausboote ohne Verbindungsstrich dargestellt.

Sätze können durch Mehrfachbesetzung syntaktischer Stellen ausgebaut werden. Einfache Aufzählungen werden durch *und*, *oder* oder Komma bzw. Stimmhebung erkennbar.

Ergänzungen werden von Erst- wie Zweitsprachler:innen nicht weggelassen und stellen daher (abgesehen von der Deklination) kein Problem dar: Valenz wird also intuitiv sehr gut beherrscht. Bei der Behandlung satzbezogener (syntaktischer) Zusammenhänge kann man hier sehr gut ansetzen. Um die Basisformen, wie wir sie hier nennen, funktional einzuführen, werden lediglich Kontexte verwendet, in denen die Strukturen sinnvoll einzubetten sind (z.B. Wimmelbild). Es geht dabei kaum um die Lösung kommunikativer Probleme: Wo sich keine Kommunikationsprobleme einstellen, ist es auch didaktisch nicht sinnvoll, von einer Problemstellung auszugehen. Auch die einfache Koordination durch Aufzählung sowie *und* stellt keine große Herausforderung dar. Erst die Ergänzung von freien Angaben wird funktional bedeutsam, wenn die Informationsdichte zunehmen soll, weil man sich sonst nicht anschaulich oder genau genug ausdrückt (z.B. beim Erzählen, Anleiten oder Zusammenfassen). Im Hinblick auf die Förderung von Formulierungskompetenzen und den (Bildungs-)Sprachausbau ist insbesondere interessant, wie Wörter und Wortgruppen ersetzt bzw. aus- und umgebaut werden können.

2 Wortausbau

2.1 Zusammensetzung (Komposition)

Nennwörter können semantisch unterschiedlich dicht und genau sein. Ein einfaches, alltagssprachliches, ursprungsdeutsches Konkretum wie *Gabel* ist in seiner Kernbedeutung leichter zugänglich als ein fremd- und fachsprachliches Abstraktum wie *Byte* (Speichergröße). Jenseits des Fachwortgebrauchs können Nennwörter auch durch Zusammensetzung zu genaueren Ausdrücken werden. Im Deutschen können sehr lange Nomen wie z.B. *Kinderfahrradhelmmuster* gebildet werden. Mittels Zusammensetzung lassen sich Ausdrücke zu einem Wort zusammenfassen (Kopulativkomposita wie *nasskalt*, *süßsauer*, *Spieler-Trainer*) oder deutlich häufiger Grundwörter genauer bestimmen (Determinativkomposita wie *Stopfnadel* – *Nähnaedel*, *Autoschlüssel* – *Netzwerkschlüssel*, *Fahrradkette* – *Halskette*), um verschiedene Exemplare einer Gruppe zu unterscheiden. Komposition ist also auch ein Mittel, um Unterbegriffe (Hyponyme) (*Stopfnadel*) zu einem Oberbegriff (Hyperonym) (*Nadel*) zu bilden. Dabei bleibt der letzte Bestandteil bestehen, während die vorausgehenden als Wort oder als Stamm in die Komposition eingehen (*Autobahnschild* – *Stopfnadel*). In Zusammensetzungen erscheint zwischen den Stämmen manchmal eine sogenannte Fuge, die nicht Teil des Stammes (und damit nicht bedeutungstragend) ist (und formgleich sein kann mit der Pluralendung oder dem Genitiv-s), sondern die Aussprache erleichtern soll: *Maus-e-falle*, *Katze-n-biss*, *Geburt-s-tag*.

Im Vergleich zu umständlichen Umschreibungen zur genauen Unterscheidung oder Präzisierung ist das Mittel der Zusammensetzung ausgesprochen effizient und syntaktisch einfach zu handhaben. Beim Formulieren kann die Wahl von semantisch einfachen Zusammensetzungen (Re-)Formulierungen grammatisch entlasten. Beispielsweise müsste man das Kompositum *Lastenfahrrad* folgendermaßen umschreiben, wenn man es nicht mit einer Zusammensetzung benennen will: *ein Fahrrad, das vorne oder hinten über eine Ladefläche verfügt, womit sperrige, schwere oder vielzählige Güter besser als mit einem normalen Fahrrad transportiert werden können*.

Der Vorteil dieser semantischen Verdichtung kann aber gleichzeitig ein Nachteil sein: Für H/L ohne entsprechende fachliche Expertise (bzw. ohne im Handlungskontext sichtbare Realien) sind fachliche Komposita wie alle Fachtermini häufig inhaltlich nicht leicht durchdringbar. Die Effizienz des Kompositums wird also nur wirksam, wenn das Benannte bekannt ist, wie an fachsprachlichen Beispielen schnell erkennbar ist (*Schwingschleifer*, *Wortbaustein*, *Ministerwinkel*).

2.2 Ableitung (Derivation)

Mithilfe von Wortbildungsbausteinen (Wortbildungsmorphemen) kann man die Wortart wechseln oder die Wortbedeutung eines Wortes verändern (Szigeti 2017). Beides ist sowohl grammatisch als auch bezogen auf den Wortschatzausbau sowie im Hinblick auf mündliches und schriftliches (Um-)Formulieren bedeutsam.

Ein Verb oder Adjektiv kann unverändert auf den Platz eines Nomens wechseln (Konversion: *das Rennen, das schöne Blau des Himmels*). Ein Verb kann zu einem Adjektiv oder Nomen umgebaut, also abgeleitet werden (*kennen* > *kennlich* > *Kenntnis*). Adjektive werden mit Wortbausteinen wie *-heit, -keit, -ung, -nis* zu Nomen: *Schönheit, Heiterkeit, Hoffnung, Wildnis*, Nomen durch adjektivische Wortbausteine zu Adjektiven *-lich, -ig, -sam, -bar*: *friedlich, eckig, arbeitsam, tragbar*. Adverbien werden gebildet mit *-s, -weise, -halber*: *abends, bedauerlicherweise, sicherheitshalber*. In abgeleiteten Wörtern kommen seltener als in Komposita Fugen vor, die weder Teil des Stammes noch Teil des Wortbildungsbausteins ist: *kenn-t-lich*. Mit dem Wortartenwechsel ergeben sich in Sätzen neue Ausdrucksmöglichkeiten, weil mit jeder Wortart unterschiedliche Ausbaumöglichkeiten einhergehen (Eichinger 2000). Unsere noch zu überprüfende These lautet, dass die Unterstützung des Switchens zwischen verschiedenen Wortarten vielfältiges (Re-)Formulieren für unterschiedliche (kommunikative) Zwecke ermöglicht. So steht Schreibenden ein vielfältiges Angebot für die Bearbeitung unterschiedlicher Zwecke zur Verfügung.

Im Hinblick auf die Bedeutungsveränderung sind Verben mit Vorbaustein interessant. Hier sind Präfix- und Partikelverben zu unterscheiden. Partikelverben sind erstbetont und trennbar (*ausleihen*) und können damit im Zweitspracherwerb gut für die Klammerbildung eingesetzt werden (Tracy 2008: 83–84). Präfixverben sind stambetont und nicht trennbar (*belehnen*). Mit Präfixverben kann eine semantische Binnendifferenzierung und damit auch Präzisierung vorgenommen werden, die mit dem Stamm alleine nicht zu gewährleisten wäre. Auch kann das mit dem Verb Gesagte mittels der Präfixe in seiner Ereignisperspektivierung (Aktionalität) strukturiert werden: *erblühen* (Beginn des Ereignisses), *blühen* (Andauern des Ereignisses), *verblühen* (Ende des Ereignisses). Solche morphologisch komplexen Verben sind (wie der Verbalkomplex auch) Mittel, die produktiv in der Bildungssprache eingesetzt werden (Redder 2013).

2.3 Wortausbau thematisieren

a) Bedeutung und Wortbildung reflektieren und gezielt anwenden

Mithilfe der Silbenkette lässt sich neben der Bestimmung von Stämmen auch die Entstehung von Zusammensetzungen und Ableitungen nachvollziehen – die Silbenkette ist damit nicht nur ein orthografiedidaktisches, sondern auch ein wortbildungsdidaktisches Instrument. Einsilbige Stämme enden mit

dem handschriftlichen Eintrag: Von *Spielen* bleibt *Spiel*, von *Plätze* *Platz*. Das Kompositum lautet *Spielplatz*. *Nebelwand* setzt sich dagegen aus einem zweisilbigen und einem einsilbigen Stamm zusammen (**neb* ist kein Stamm des Deutschen). Abgeleitete Verben von *fahren* bedeuten etwas anderes als der Stamm (*erfahren*) oder informieren (assertieren) genauer als der Stamm allein: *ab-*, *weg-*, *vorfahren* usw. Fremd- und Lehnwörter verhalten sich (prosodisch, morphologisch, orthografisch) anders: Für sie gilt nicht, was für Silbenkettenwörter gilt. Die Kästchen mit den Vor- und Schlussbausteinen (Affixen) lassen sich auch bei Lernwörtern verwenden, deren Schreibung nicht silbisch abgeleitet werden kann (*zuletzt*, *uneffektiv*) oder muss (*veralkulieren*, *unelegant*). Die Beschäftigung mit der Wortbildung ist relevant für den Sprachausbau und das (verdichtende) Formulieren.

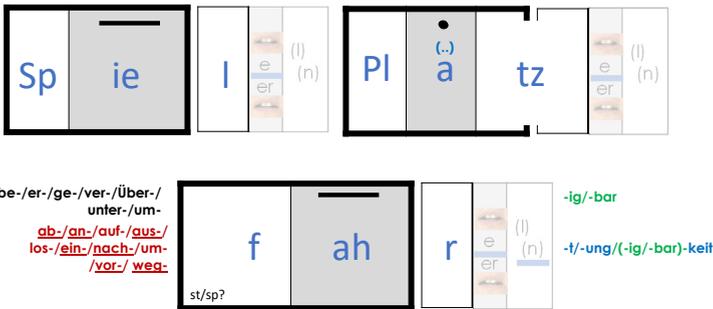


Abb. 19: Herleitung von Komposita und Derivaten mittels Silbenkette (Berkemeier 2021)

b) Durch Wortbildung unterscheiden

Um die unterscheidende Wirkung von Komposita handelnd erfahrbar zu machen, kann die Beschreibung, Bestimmung und Beschriftung von Sorten bzw. Arten im Fachunterricht sprachlich genutzt werden, z. B.:

- Zitronen-*, *Ritter-*, *Feuer-*, *Zipfel-*, *Schecken-*, *Augenfalter*;
- Apfel-*, *Birn-*, *Pfirsich-*, *Pflaumen-*, *Aprikosen-*, *Orangen-*, *Zitronenbaum*;
- Schneide-*, *Backen-*, *Eck-*, *Weisheits-*, *Milch-*, *Reiß-*, *Fang-*, *Hakenzahn*;
- Schäl-*, *Brot-*, *Fleisch-*, *Küchen-*, *Klapp-*, *Fisch-*, *Steak-*, *Buttermesser*;
- Gelände-*, *Klapp-*, *Lasten-*, *Kinder-*, *Damen-*, *Herren-*, *Sport-*, *Renn-*, *Dreirad*.

In manchen Zusammenhängen und Fachsprachen kann auch der Einsatz trennbarer Partikelverben sinnvoll sein:

- ein-*, *aus-*, *ab-*, *durch-*, *nach-*, *weg-*, *zuschneiden*;
- fein-*, *grob-*, *glatt-*, *vor-*, *fertig-*, *nach-*, *an-*, *ab-*, *aus-*, *ein-*, *planschleifen*.

Finden sich Herstellungsprozesse, welche die Anwendung solcher Wortfamilien nahelegen, können dazu Prozessbeschreibungen oder Anleitungen geschrieben oder gar Bastelstraßen beschriftet oder dokumentiert werden, um

arbeitsteilig Verkaufsobjekte für das Schulfest oder den Weihnachtsmarkt zu erstellen.

Um Wortbildung als Problemlösung zu erfahren, können Beschriftungen oder Texte mit Uneindeutigkeiten zu Reflexions- und Überarbeitungszwecken eingesetzt werden.

c) Wortbildungsbezogene Aspekte in der Zweitsprachförderung

Für die Zweitsprachförderung ist neben der häufig komplexen Bedeutung von zusammengesetzten und abgeleiteten Wörtern zu beachten, dass sich die Deklination und Genuszuweisung von Zusammensetzungen nach dem letzten Wortbestandteil richtet (*des Erdbeerkuchens, die Walderdbeere*) und dass trennbare Präfixverben mit der Satzklammer einhergehen (*Sie schneidet die Blumen ab*). Die Thematisierung von semantisch einfachen Komposita ist sehr produktiv für den Wortschatzausbau (*Tomaten-, Hühner-, Gries-, Nudel-, Kartoffel-, Gemüse-, Broccoli-, Erbsen-, Bohnen-, Blumenkohlsuppe; aus-, ab-, durch-, nach-, wegschneiden*).

3 Ersatzformen (Frage-, Zeig- und Fortführwörter) sowie Subjekt- und Objektsatz

3.1 Was ist typisch für Fragewörter?

Am deutlichsten wird die Funktion der Ersatzform am Beispiel der Fragewörter, weil sie als Platzhalter für syntaktische Einheiten stehen, deren Füllung von S/Au erbeten werden. Alle Satzglieder sind kommunikativ (nicht formalgrammatisch) erfragbar: Objekte (also Ergänzungen: *wer, was, wen, wem, wessen, womit, wodurch, wovor ...*) ebenso wie Angaben (*wann, weshalb, wie, wo, wohin, woher*). Die kommunikative Hauptfunktion der Frage besteht darin, ein Wissensdefizit zu markieren, das mit der Antwort behoben werden soll. Daher gehört zu einer Frage immer eine Antwort, Frage und Antwort bilden ein Frage-Antwort-Paar (Ehlich/Rehbein 1986: 63–81).

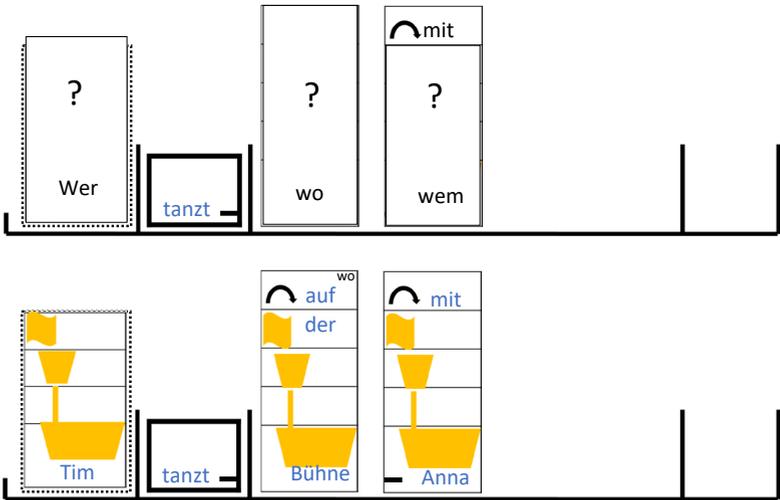


Abb. 20: Fragewörter als Ersatzform für Wortgruppen im Frage-Antwort-Muster

Fragewörter werden in der Satzleiste^{light} als Deckkarte mit Fragezeichen visualisiert⁹. Die Deckkarte kann entfernt werden, um die erfragte Wortgruppe sichtbar zu machen.

⁹ Um die Satzleiste^{light} übersichtlich zu halten, sind dort – im Gegensatz zu den Abbildungen in diesem Kapitel – alle Ersatzformen auf einer Karte abgebildet. Bei der schrittweisen Einführung der Ersatzformen kann das entsprechende Zeichen (hier: „?“) eingekreist werden.

Zu den Fragewörtern hinzu kommt das Artikelwort *welch-* mit fragender Funktion¹⁰. Im Unterschied zu den alleinstehenden Fragewörtern werden mit dem fragenden Artikelwort spezifischere Informationen erfragt, da die folgenden Elemente der Nominalgruppen den Suchraum bereits sehr stark eingrenzen. Als Zeichen für fragende Artikelwörter ist ein Fragezeichen auf der Fahne einzutragen.

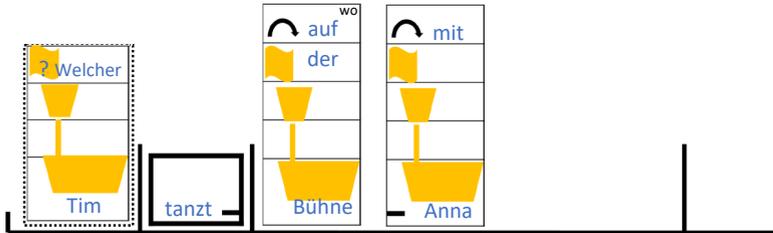


Abb. 21: Erfragendes Artikelwort in der Nominalgruppe

Die Flexion von *wer/welcher* ist zweitsprachdidaktisch zu thematisieren, verhält sich aber genauso wie der bestimmte Artikel.

3.2 Was ist typisch für Zeigwörter?

Die einfachste Art, sich auf außersprachliche Wirklichkeit zu beziehen, ist das nonverbale und verbale Zeigen. Zeigwörter (Deixis, Pl. Deixeis von altgriech. *zeigen*) können als flektierbare Proform (*ich, du, der, mein-, dein-*) oder als nicht-flektierbare Adverbien realisiert werden (*oben, rechts, da, dort, hier, morgen*) (Thielmann 2021: 129–131).

Getuschel

*Die da
ist mit
der da da
und
der da
ist mit
dem da da
und
da ist
das da
damit da
und*

¹⁰ *Welch* kann weitere Funktionen realisieren, wird dann aber nicht flektiert: z. B. *Welch schöner Abend!*

die da
 war mit
 dem da da
 als da
 die da
 den da sah

Jürgen Spohn (in: *Drunter und drüber*. 1980)

Jürgen Spohn spielt in seinem Gedicht *Getuschel* mit Zeigwörtern, indem er ein denkbares „Gespräch“ in einer typischen Handlungssituation bis zur Unverständlichkeit stilisiert, weil der Wahrnehmungsraum nicht geteilt wird. Mit Zeigwörtern veranlassen S/Au ihre H/L, die Produzentenperspektive einzunehmen. Mittels *ich* oder *mein* beziehen sich S/Au auf sich selbst, mittels *du* oder *ihr* oder *Sie* auf H/L, durch alleinstehendes *der*, *die* oder *das* auf (auch menschliche) Objekte (*die da*). Lokal verortet *hier* nah bei S/Au, *da* oder *dort* dagegen fern von ihnen. Insgesamt werden fünf Arten von Zeigwörtern unterschieden: Personal-, Objekt-, Lokal-, Temporal- und Aspektdeixis (Abb. 22, Hoffmann 2021: 41). Zeigwörter funktionieren so: S/Au verweisen aus ihrer Perspektive auf etwas im Wahrnehmungs- oder Textraum Präsentes. H/L können diesen Verweis nur nachvollziehen, wenn sie die S/Au-Perspektive einnehmen und das, worauf gezeigt wird, für sie auch wahrnehmbar oder identifizierbar ist. Äußert S am Handy *hier*, muss H wissen, wo sich S befindet, um auflösen zu können, wo *hier* ist (Ehlich 1982).

| | Personal-deixis | Objekt-deixis | Lokale Deixis | temporale Deixis | Aspekt-Deixis |
|------------|-----------------|---------------------|---------------|------------------------|---------------|
| S-/Au-nah | ich, wir | dies_ | hier | jetzt | so |
| S-/Au-fern | du/Sie/ihr | der/die/das jen_ | da, dort | dann, gleich, einst | |

Abb. 22: Klassifikation von Zeigwörtern (vgl. z. B. Hoffmann 2021: 41)

In der Satzleiste^{light} verdeckt die Zeigwortkarte die alternativ mögliche Wortgruppenkarte (Abb. 23), was den Zeigwortgebrauch durchsichtig macht und Formulierungsalternativen in beide Richtungen nahelegt: die gezielte Wahl einer Ersatzform oder die Ausformulierung des Gemeinten. Damit wird ihre Funktion als Ersatzformform bereits für Zweitklässler sogar in Sprachlernklassen greif- und sichtbar. Lediglich Personalzeigwörter können innerhalb der wörtlichen/direkten Rede nicht durch eine Wortgruppe ersetzt werden (*Wir sehen euch – *Die Sprecher:innen sehen die Hörer:innen*). Allenfalls Kleinkinder nutzen ihren eigenen Namen statt des Zeigworts *ich*.

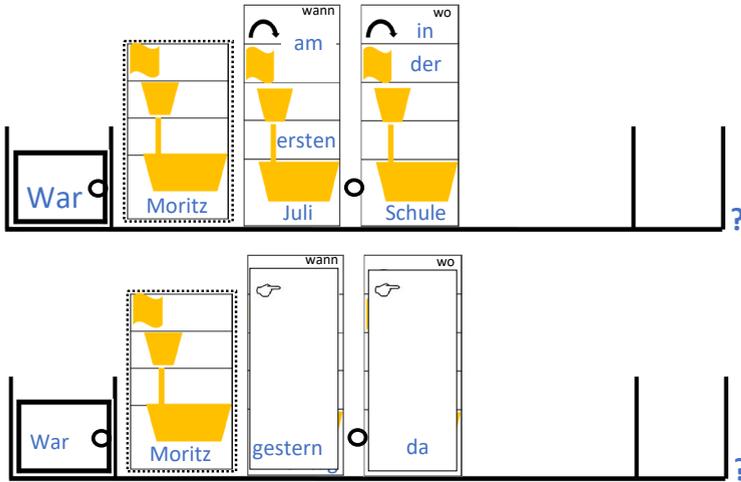


Abb. 23: Visualisierung von Zeigwörtern (Deixis) im Satzleistensystem

Das Beispiel in Abb. 23 zeigt: Man kann die Frage *War Moritz gestern da?* nur verstehen, wenn man weiß, dass beispielsweise ein *Lehrer* die Frage am 2. Juli stellt. Wenn man nicht weiß, wann und in welchem Kontext die Frage gestellt wird, kann *gestern* und *da* nicht interpretiert werden. Die Frage *War Moritz am ersten Juli in der Schule?* ist (abgesehen von Person Moritz und der Jahresangabe) auch außerhalb der Handlungskontextes verständlich. Mit Zeigwörtern kann man Äußerungen und Sätze also nur erfolgreich stark verkürzen, wenn der Kontext für H/L klar ist.

Wie bei den Fragewörtern kommt zu den Zeigwörtern das zeigende Artikelwort *dies-* und das besitzanzeigend-deiktische Artikelwort *mein-/dein-/unser-/euer-* hinzu. Im Unterschied zu den alleinstehenden Zeigwörtern wird auch hier die Auswahl des Gezeigten stark eingeschränkt (*Diese/Meine Birne ist faul*). Als Zeichen für zeigende Artikelwörter ist die Zeigehand (und ein besitzanzeigendes Schlüsseloch) auf der Fahne einzutragen.

Außerdem kann eine Reihe von Zeigwörtern als Mittel der Fortführung verwendet werden (Kap. 3.3).

Die Flexion der Personal- und Objektzeigwörter sowie der zeigenden Artikelwörter ist zweitsprachdidaktisch zu thematisieren, wobei die Flexion der Artikelwörter nahezu mit der Flexion des bestimmten und unbestimmten Artikels übereinstimmen.

3.3 Was ist typisch für Fortführwörter (Anaphern)?

Müsste man alles, was man rethematisiert, ständig wiederholen, wäre das sehr umständlich. Zudem würde eine solche Gleichförmigkeit den Lesefluss beeinträchtigen.

Ein Mann geht in den Wald. Die Hündin des Mannes ist schon alt. Die Hündin geht sehr langsam. Die Augen der Hündin sind nicht mehr besonders gut.

Was schon präsent ist, muss nicht erneut in seiner ursprünglichen Form wiederholt werden. Um solche Wiederholungen zu vermeiden, können die Fortführwörter *er/sie/es* und besitzanzeigend-fortführende Artikelwörter (Possessiva) eingesetzt werden. Fortführwörter dienen also einer schnelleren Verständigung (Ehlich 1978, Hoffmann 2000, Thielmann 2021: 124–129):



Abb. 24: Visualisierung von Fortführung

Eine Wortgruppe wird durch eine sogenannte Proform weitergeführt. Weil die Proform in Genus und Numerus mit dem Bezugsnomen übereinstimmt, führt diese Art der Wiederaufnahme selten zu Verständnisschwierigkeiten. Im Beispiel ist die Unterscheidung leicht, weil das eine Bezugsnomen maskulin (*Mann^o*) und das andere feminin (*Hündin~*) ist. Sogenannte Stilblüten entstehen bei Genus- und Numerusübereinstimmung (*Auf die Schulter meines Freundes setzte sich ein Schmetterling. Er befand sich gerade auf dem Weg in die Schule.*). In solchen Fällen ist auf eine eindeutige Formulierung zu achten.

Fortführwörter überdecken in der Satzleiste wie Zeigwörter die darunterliegenden Wortgruppenkarten. Damit wird die ihre Funktion sogar in Sprachlernklassen schon früh greif- und sichtbar:

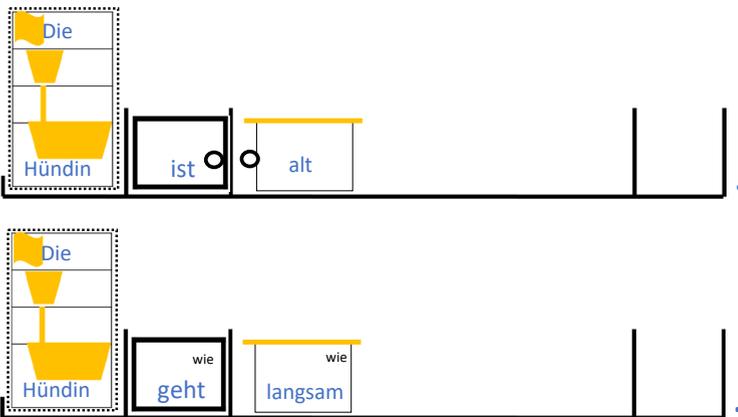




Abb. 25: Visualisierung von Fortführwörtern (Anaphern) im Satzleistungssystem

Im Unterschied zum Zeigen sind fortgeführte Inhalte nicht dem Wahrnehmungs- oder Textraum, sondern vorausgehenden Sätzen oder Äußerungen zu entnehmen, weil nur schon eingeführtes fortgeführt werden kann. Fortführen funktioniert also anders als Zeigen, aber auch Zeigwörter können als Fortführwörter verwendet werden (Anadeixis: *Da ist eine alte Hündin. Die geht aber langsam*). Bei der Fortführung von Personen kommt dies aber eher mündlich vor (*Der geht aber langsam*). Einen besonderen Fall stellt die satzinterne Fortführung mit *sich* in Objektposition dar: *Moritz fragt sich, ob Sarah kommt* (Abb. 26), weil Subjekt und Objekt innerhalb eines Satzes inhaltlich übereinstimmen.

Wie bei den Fragewörtern und Zeigwörtern kommt zu den Fortführwörtern das fortführende und zugleich besitzanzeigende (possessive) Artikelwort *sein-/ihr-* hinzu. Wie bei den alleinstehenden Fortführwörtern spielt die Kongruenz eine wesentliche Rolle für das Verstehen (*Der Mann ... Seine Hündin ... Ihre Augen ...*). Als Zeichen für fortführende Artikelwörter ist der Fortführipfeil auf der Fahne einzutragen.

Fortführwörter und fortführende Zeigwörter vereinfachen und verknappen die Kommunikation also wie Zeigwörter, indem Wortgruppen ersetzt oder präzisiert werden. Gleichzeitig verdichten sie die Informationen in einem Text oder Redebeitrag. Die Zuhörenden müssen die grammatischen und inhaltlichen Bezüge nachvollziehen, um das Geäußerte verstehen zu können.

Eine besondere Form der Fortführung ist das *Relativum* (*Die Hündin, deren Augen schwach sind, geht sehr langsam*), das als Einleitungswort von Relativsätzen mit dem Wortgruppenausbau einhergeht.

Für Zweitsprachlernende stellt neben der grammatischen Kongruenz möglicherweise der Kontrast zur nicht-deutschen Sprache eine Hürde dar: In einigen Sprachen reicht die Verbkonjugation für die Fortführung aus. Fortführwörter werden dort nur zur Betonung eingesetzt. Es gibt auch Sprachen ohne Fortführwörter: Im Türkischen erfolgt die Fortführung z. B. vornehmlich über Zeigwörter. Es handelt sich zudem um eine nicht-flektierende Sprache. In solchen Fällen ist daher im frühen Erwerb mit besonderen Herausforderungen zu rechnen (Spiekermann 2024).

3.4 Subjekt- und Objektsatz

Bisher haben wir thematisiert, dass Satzglieder von Wortgruppen ausgedrückt werden. Hinzu kommen Nebensätze, welche die Aufgaben von Subjekt, Akkusativ- oder Präpositionalobjekt übernehmen. Sie heißen je nach Funktion **Subjekt-** oder **Objektsätze** (DUDEN 2022: 155–166 und Eisenberg 2020: 343–351). Solche Nebensätze werden – abgesehen von erweiterten Infinitiven (*Er glaubt, sich verfahren zu haben*) – von einem Unterordner (Subjunktor) eingeleitet (*Er glaubt, dass er sich verfahren hat*). Das finite, mit dem Subjekt des Nebensatzes kongruente Verb steht am Ende. Subjekt- und Objektsätze werden ausschließlich von den Unterordnern *dass*, *ob* und *w*-Nebenordnern (*wie*, *was*, *wer*, *woher*) eingeleitet. Subjekt- und Objektsätze sind Ersatzformen von Wortgruppen in derselben syntaktischen Funktion.

Sein Besuch freut mich. – Dass er kommt, freut mich. – Das freut mich.

Wir erlauben ihr den Kinobesuch. – Wir erlauben ihr, dass sie ins Kino geht. – Wir erlauben es ihr.

Ich freue mich auf den Frühling. – Ich freue mich, dass es bald Frühling wird. – Ich freue mich darauf.

Die Beispiele zeigen, dass Subjekt, Akkusativ- und Präpositionalobjekt nicht nur durch Proformen, sondern auch durch Nebensätze ersetzt werden können. Sie werden im Satzleistensystem nicht eigens als Subjekte oder Objekte markiert. Der gepunktete Rahmen um die Nebensatzleiste bzw. der Verbindungsstrich davor ist zu ergänzen. Im Falle von *fragen* handelt es sich um den seltenen Fall zweier Akkusativobjekte (*jemanden etwas fragen*), in dem das zweite Akkusativobjekt fast immer durch einen Objektsatz realisiert wird:

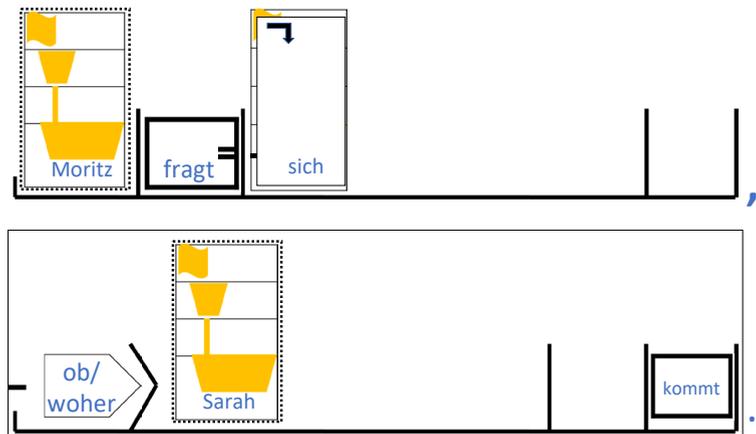


Abb. 26: Visualisierung eines Objektsatzes im Satzleistensystem

Subjekt- und Objektsätze kann man durch das Zeigwort *das*, *der*, *da(r)*- oder *so* im entsprechenden Kasus ersetzen (*Moritz fragt sich das*).

In einigen Fällen kündigt die Proform *es* im Hauptsatz einen *dass*-Satz als Objektsatz an: *Sie findet es nicht gut, dass sie ständig arbeiten muss*. Der Nebensatz liefert dann die semantische Füllung der Proform nach.

Zweitsprachdidaktisch ist beim Nebensatz die Wortstellung zu thematisieren. Grammatikdidaktisch sollten Subjekt-/Objektsätze von Attribut- und Adverbialsätzen sauber unterschieden werden, um beim Bestimmen von Satzgliedern keine Irritationen hervorzurufen.

4 Erweiterungsformen (Attribute): Nominal- und Präpositionalgruppenausbau

Die Beschäftigung mit Erweiterungsformen betrifft einen sehr produktiven Bereich des Bildungssprachausbaus, weil stark ausgebaute Nominal- und Präpositionalgruppen sehr typisch für Bildungssprache sind (Feilke 2012, Morek/Heller 2012). Bisher steht im Wesentlichen das attributive Adjektiv im Fokus des Grammatik- und Schreibunterrichts. Dabei handelt es sich um eine stark verkürzte Sicht auf die grammatischen Potenziale des Deutschen. Mit den Erweiterungsformen kann man sich sprachlich dichter ausdrücken, genauer informieren und einander ähnliche Redegegenstände besser unterscheiden als mit Satzfolgen.

Attribute (lat. das „Zugewiesene“) setzen immer ein Satzglied (Subjekt, Objekt, Prädikativ, Adverbial) voraus, können also nie allein, sondern immer nur als An- oder Einhänger von Nominalgruppen verwendet werden. Durch das Anhängen weiterer Informationen wird der Geltungsbereich des Nomens in der Nominalgruppe präzisiert: *die Fahrräder – die Fahrräder ohne Lichtanlage – die Fahrräder der Studierenden*. Nicht mehr alle Fahrräder kommen in Frage, sondern nur noch die, welche zur eingegrenzten Menge gehören. In der Satzleistendarstellung hängen sich attributive Adjektive an die Mastposition. Präpositional-, Genitiv- und Partizipialattribute werden durch angehängte (Bei-)Boote visualisiert. Bei Relativsätzen wird über das Einleitungswort ein zweiter Satzleistensteg an den ersten gehängt.

4.1 Was ist typisch für das attributive Adjektiv?

Eine sehr häufige Erweiterungsform des Deutschen ist das attributive Adjektiv, das zwischen Artikelwort und Nomen, genauer zwischen potenzielles Zahlwort und Nomen gesetzt wird (Selmani 2020).

Auftrag
b11

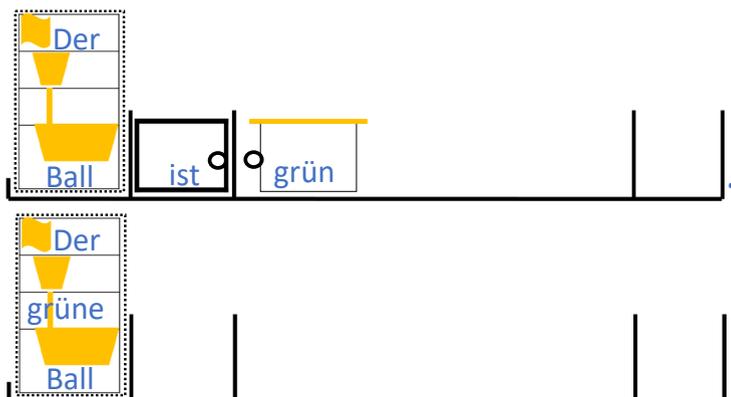


Abb. 27: Visualisierung des attributiven Adjektivs im Satzleistensystem

Wie Abb. 27 zeigt, werden Stellen im Satz durch die Verdichtung der Informationen frei, die neu besetzt werden können. An diesem Beispiel wird auch klar, wie sich die Wortarten Adjektiv und Adverb unterscheiden: Nur Adjektive können in der Mastposition stehen (vgl. Eisenberg/Menzel 1995), denn sie passen sich morphologisch an das Nomen der Nominalgruppe an, was Adverbien nicht können, weil sie nicht flektierbar sind (**des gernem Wunsches*). Artikelwort, Adjektiv und Nomen sind in der Nominalgruppe über Kongruenz miteinander verbunden. Diese Zusammengehörigkeit wird mit dem Boot visualisiert: Artikelwort (Fahne), Adjektiv (Mast) und Nomen (Rumpf) bilden gemeinsam das Ganze, das Segelboot. Das attributive Adjektiv ist also an der Bildung (genauer am Ausbau) der Nominalgruppe beteiligt, was für die prädikativ oder adverbiale Verwendungsweise des Adjektivs (*Der grüne Ball – Der Ball ist grün, Der Ball rollt eigenständig*) nicht gilt.

Zweitsprachdidaktisch ist zu berücksichtigen, dass der Ausbau der Nominalgruppe sehr hohe Anforderungen an die Flexionskompetenz stellt, weil Numerus, Genus und Kasus sowie Artikelwort (bestimmt/unbestimmt) interagieren und das System aufgrund einiger Formüberschneidungen recht unüberschaubar ist. Diese komplexen Formen werden erst relativ spät erworben. Zu beachten ist jedoch, dass Lernende in Unterricht und Alltag oft in Kontakt mit ihnen kommen. Daher empfehlen wir, die Formen sukzessive auszubauen und mit sog. Hilfefarten (Abb. 29) zum gegebenen Zeitpunkt zu unterstützen (vgl. Berkemeier/Schmidt 2020, Jünger i. E.). Bisherige Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung (Wegener 1995, Sahel 2012, Selmani 2023) legen die Reihenfolge Nominativ – Akkusativ – Dativ – Genitiv nahe, die so auch im Erstspracherwerb zu beobachten ist. Die vorliegenden Forschungsergebnisse sind allerdings nicht völlig eindeutig. Daher dient diese Reihenfolge der groben Orientierung und muss individuell angepasst werden.

| | Nominativ | Akkusativ | Dativ | Genitiv |
|---------------------------|---|---|--|--|
| best. Artikel, Singular | der grüne Ball die grüne Tanne das grüne Auto | den grünen Ball die grüne Tanne das grüne Auto | dem grünen Ball der grünen Tanne dem grünen Auto | des grünen Balls der grünen Tanne des grünen Autos |
| unbest. Artikel, Singular | ein grüner Ball eine grüne Tanne ein grünes Auto | einen grünen Ball eine grüne Tanne ein grünes Auto | einem grünen Ball einer grünen Tanne einem grünen Auto | eines grünen Balls einer grünen Tanne eines grünen Autos |
| best. Artikel, Plural | die grünen Bälle die grünen Tannen die grünen Autos | die grünen Bälle die grünen Tannen die grünen Autos | den grünen Bällen den grünen Tannen den grünen Autos | der grünen Bälle der grünen Tannen der grünen Autos |
| unbest. Artikel, Plural | grüne Bälle grüne Tannen grüne Autos | grüne Bälle grüne Tannen grüne Autos | grünen Bällen grünen Tannen grünen Autos | grüner Bälle grüner Tannen grüner Autos |

Abb. 28: Flexion der Nominalgruppe im Deutschen

DaZ-Förderung
mit der Satz-
leiste
[https://
sprachdidaktik.
uni-muenster.
de/satzleiste](https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/satzleiste)
lightDaZ

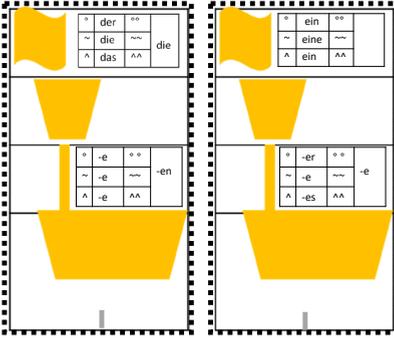
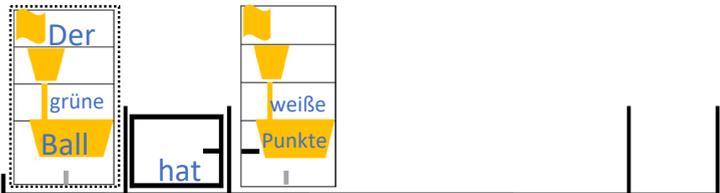


Abb. 29: Beispiel für eine Hilfekarte (attributives Adjektiv Subjekt)

4.2 Was ist typisch für das Präpositionalattribut?

Während das attributive Adjektiv in die Nominalgruppe integriert wird (*der grüne Ball*), hängt sich das Präpositionalattribut (Schierholz 2001, Eisenberg 2020: 286–292) an die Nominalgruppe an (*der Ball mit den weißen Punkten*). Die vertikalen Verbindungsstriche zeigen die Anhäng-Position an:



Auftrag
b13

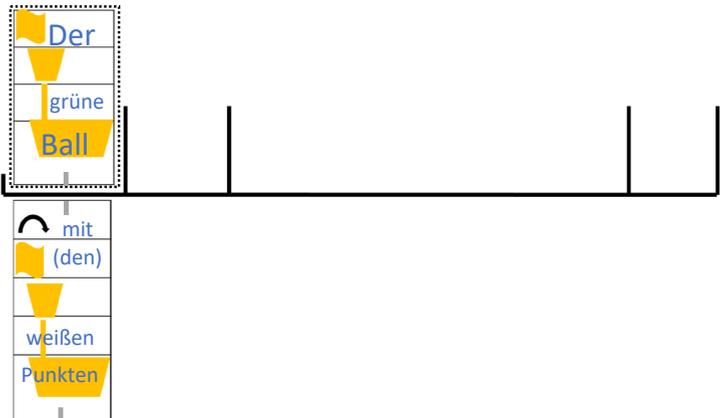


Abb. 30: Visualisierung des Präpositionalattributs im Satzleistensystem

Das Präpositionalattribut erscheint, anders als das attributive Adjektiv, nach dem Nomen unterhalb der Satzleiste, weil sich angehängte Attribute nicht an das Nomen anpassen, sondern an die Präposition. Für die Bildung des Präpositionalattributs kommen alle Präpositionen in Frage. Wichtig sind vor allem Präpositionen wie *in*, *an*, *auf*, *aus*, *von*, *durch*, die sehr früh erworben werden und elementare lokale Relationen ausdrücken.

Einige Präpositionalattribute sind umgeformte Präpositionalobjekte in verdichteter Form. Dabei wird das Verb (das ein Präpositionalobjekt fordert) nominalisiert und verbindet sich wie die verbale Basis mit einer bestimmten Präposition: *Sie hofft auf Frieden* > *Hoffnung auf Frieden*, *Sie glaubt an Gott* > *der Glaube an Gott*. Solche Attribute können als Formulierungsalternativen nutzbar gemacht werden.

Wie beim attributiven Adjektiv zeigt sich, dass durch den Nominalgruppenausbau sprachlich verdichtet wird: Syntaktische Stellen werden frei und können neu gefüllt werden.

Bei der Zweitsprachvermittlung (Turgay 2010, Selmani 2023) ist darauf zu achten, dass der Kasus des Präpositionalattributs von der Präposition abhängt. Anders als bei den Wechselprepositionen (Orts- und Richtungsangaben) muss bei der Wortschatzarbeit mitgelernt werden, welche Präposition welchen Kasus fordert (*mit* + Dativ, *ohne* + Akkusativ). Eine überzeugende (auch sprachvergleichende) didaktische Modellierung der Wechselprepositionen im Unterricht liefert Mehlem (2011).

4.3 Genitivattribut

Das Genitivattribut (DUDEN 2022: 438–443) ist eine angehängte Nominalgruppe, die im Genitiv steht und auch nicht vom Nomen der Bezugsgruppe abhängt:

Aufträge
b10, b15



Abb. 31: Visualisierung des Genitivattributs im Satzleistensystem

Das Genitivattribut kann der Nominalgruppe vorangehen (*Hannas Fahrrad*; veraltet: *des alten Mannes Hut*) oder ihr folgen (*der Hut des alten Mannes*; selten: *das Fahrrad Hannas*). Der Genitiv kommt zwar als Kasus des Objekts selten vor, aber als Kasus des Attributs ist er sehr häufig und auch wichtig. Im Gegenwartsdeutschen ist die *von*-Wortgruppe eine Konkurrenzform des Genitivattributs: *das Fahrrad von Hanna*.

Wie die Verbindungsstriche auf den Attributkarten bereits zeigen, sind Genitiv- und Präpositionalattribute außerdem (sogar mehrfach) kombinierbar. Je stärker eine Nominalgruppe ausgebaut ist, desto mehr Informationen werden sprachlich verdichtet.

4.4 Attributsatz (Relativsatz)

Relativsätze sind Nebensätze, die an eine Nominalgruppe angehängt werden. Wie alle anderen Attribute kann auch der Relativsatz nur gemeinsam mit der Nominalgruppe verschoben werden:

- a) *Der Ball, der gerade wegrollt, hat weiße Punkte.*
- b) *Weiße Punkte hat der Ball, der gerade wegrollt.*
- c) **Der Ball hat weiße Punkte, der gerade wegrollt.*

Die Verbindung wird über das Nebensatzeinleitende Relativum (Relativpronomen) hergestellt, das Genus und Numerus des Nomens der Nominalgruppe (des Nominalgruppenkerns) übernimmt. Weil der Relativsatz besonders lang sein kann, erscheint er nach dem Nomen. Andere Nebensatzarten haben andere grammatische Funktionen (Subjekt-/Objektsatz, Adverbialsatz). In den allermeisten Fällen ist der Bezugsbereich des Relativsatzes die Nominalgruppe. Es gibt aber auch Fälle (freier Relativsatz), in denen ein Relativsatz sich auf den Aussagegehalt eines ganzen Satzes bezieht (DUDEN 2022: 183): *Peter wollte heiraten, was seinen Eltern nicht gefallen konnte.*

4.4.1 Verbletzstellung

Alle Arten von Nebensätzen haben die Verbletzstellung gemeinsam. Bei Verbalkomplexen mit mehreren Verben steht das konjugierte (finite) Verb am Ende und alle anderen direkt davor (*Der Ball, der gerade weggerollt ist*). Die meisten Nebensätze werden eingeleitet. Die Nebensatzleiste bildet diese Merkmale ab (Abb. 32 unten). Die Einleitungsstelle können nur Wortarten mit einer Dreieckspitze am rechten Rand einnehmen. Bei Relativsätzen ist das Einleitungswort das Relativum (die Raute in Abb. 32), das in der Schulgrammatik bisher „Relativpronomen“ genannt wird. Wie das Beispiel zeigt, handelt es sich aber nicht um ein Wort, das für („pro“) ein Nomen steht (**Der grüne Ball, Ball gerade wegrollt, hat weiße Punkte*). Vielmehr greift das Relativum die gesamte Nominalgruppe auf und kann durch eine Form von *der* oder *welch-* eingeleitet werden. Es ist auch in Kombination mit einer Präposition möglich (s. 4.4.2).

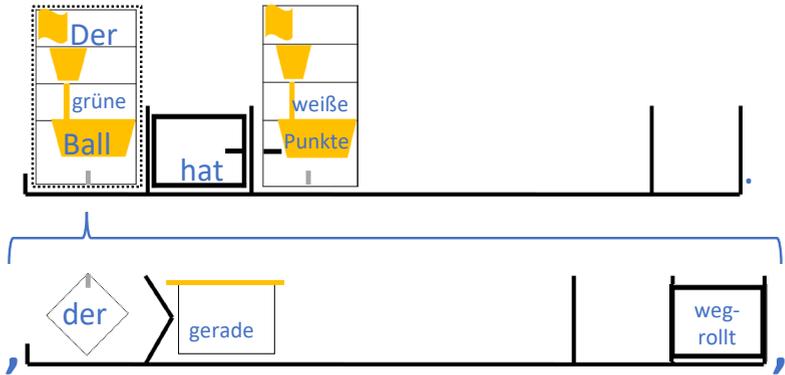


Abb. 32: Visualisierung des Attributsatzes im Satzleistungssystem

Andere Einleitungswörter von Nebensätzen sind Subjunktionen (Unterordner) wie *weil*, *obwohl*, *damit*. Solche Nebensätze beziehen sich nicht auf eine Nominalgruppe, wie Relativsätze es tun.

4.4.2 Kasus des Relativums

Das Relativum kann die Funktion jeder vom Verb des Nebensatzes geforderten Ergänzung sowie die Funktion des Genitivattributs des zum Hauptsatz umformulierten Relativsatzes übernehmen:

Der Ball, der wegrollt, ... (Subjekt)

Der Ball, den du wegrollen siehst, ... (Akkusativobjekt)

Der Ball, dem eine Reinigung gut tun würde, ... (Dativobjekt)

Der Ball, dessen wir bedurften, ... (Genitivobjekt)

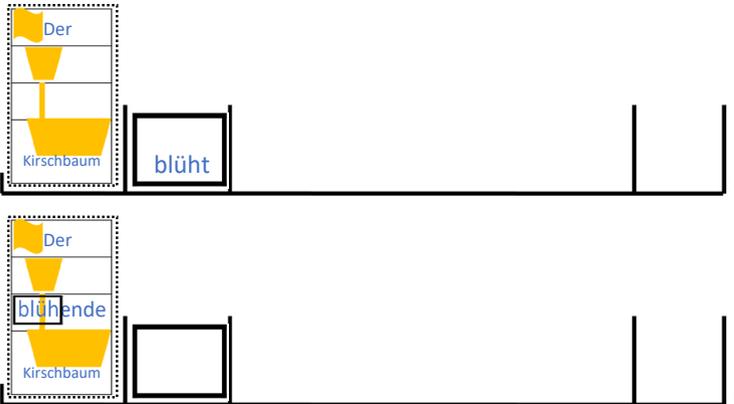
Der Ball, auf den die Spielerinnen warten, ... (Präpositionalobjekt)

Der Ball, dessen Oberfläche gereinigt wurde, ... (die Oberfläche des Balls wird gereinigt).

Für die Zweitsprachförderung ist wichtig, dass nicht alle Arten von Relativsätzen gleichzeitig erworben werden (Bryant 2015). Zunächst einmal ist – nach der Satzklammer (*Er schießt mir den Ball zu*, Kap. I A 6.1) – die Verbendstellung zu erwerben. Die Erwerbsreihenfolgen bezüglich des Relativsatzes wirken kompliziert, sind aber hochgradig logisch. Relativsätze gelingen zunächst als nachgestellte Variante mit Bezug auf ein Prädikativ (*Es ist mein Ball, der wegrollt*) oder ein Objekt (*Ich sehe einen Ball, der wegrollt*) mit dem Relativum als Subjekt. Dann folgt das Relativum als Objekt (*Ich sehe einen Ball, den ich haben möchte*). Dann erst gelingen eingefügte Relativsätze (*Der Ball, der wegrollt, gehört mir*).

4.5 (Erweitertes) Partizipialattribut

Auf die Stelle des attributiven Adjektivs können auch ehemalige Verben geschoben werden. Dazu wird aus dem Infinitiv ein Partizip I oder II gebildet (*färben* > *färend/gefärbt*). Auf der Position des attributiven Adjektivs verhält sich diese Partizipialform dann wie ein Adjektiv, sie passt sich also dem Genus, Numerus und Kasus des Bezugsnomens sowie der Artikelwortvariante an (*Der blühende Kirschbaum* – *Ein blühender Kirschbaum*).



Auftrag
b12

Abb. 33: Visualisierung des Partizipialattributs im Satzleistensystem

Die Verschiebung des Verbs auf die Mastposition des attributiven Adjektivs verdichtet inhaltlich und grammatisch und macht gleichzeitig die Verbstelle für die Neubesetzung frei, was eine weitere Verdichtung nach sich zieht.

Der höchste und komplexeste Verdichtungsgrad ist das erweiterte Partizipialattribut. In Kap. I A 1.4 haben wir dargestellt, dass das Verb ein Szenario aufruft. Dieser innewohnenden Kraft des Verbs entspricht, dass sich mit dem Verb alle Ergänzungen und Angaben mit in die Mastposition des attributiven Adjektivs verschieben lassen.

Auftrag
b16

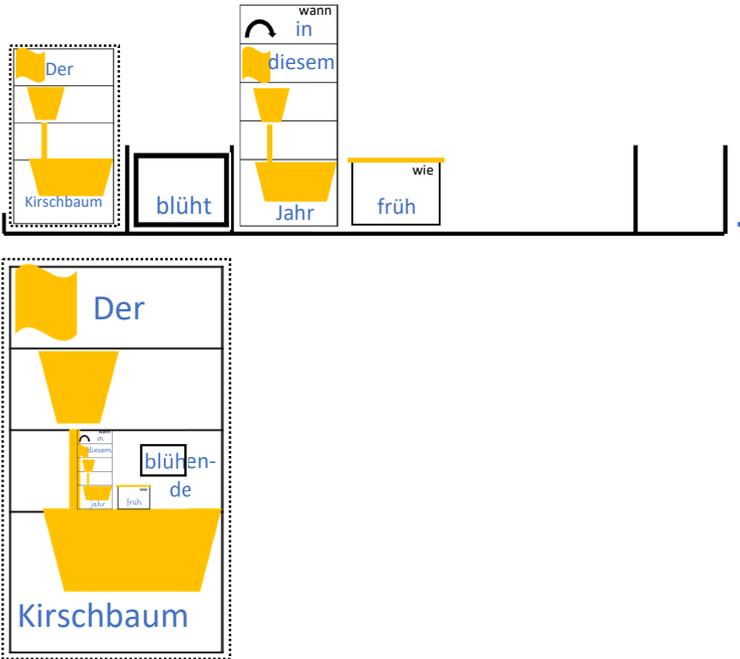


Abb. 34: Visualisierung des erweiterten Präpositionalattributs im Satzleistensystem

4.6 Ausbau von Präpositionalgruppen und Kombination der Erweiterungsgruppen

Was wir für die Nominalgruppen ausgeführt haben, gilt in gleicher Weise für Präpositionalgruppen mit Nomen, die ja eine Nominalgruppe enthalten:

- a) Mit dem grünen Ball ...
- b) Mit dem grünen Ball mit weißen Punkten ...
- c) Mit dem grünen Ball mit dem Logo des Vereins möchte ich spielen.
- d) Mit dem grünen Ball, der gerade wegrollt, ...
- e) Mit dem gerade über die Wiese rollenden Ball ...

Die Beispiele dieses Kapitels machen deutlich, dass die Erweiterungsformen untereinander vielfältig kombiniert werden, wodurch noch stärker verdichtet wird. In der Satzleiste^{light} enthalten daher alle Satzgliedkarten einen nach unten gerichteten grauen Verbindungsstrich für Erweiterungen von Nominal-/Präpositionalgruppen:

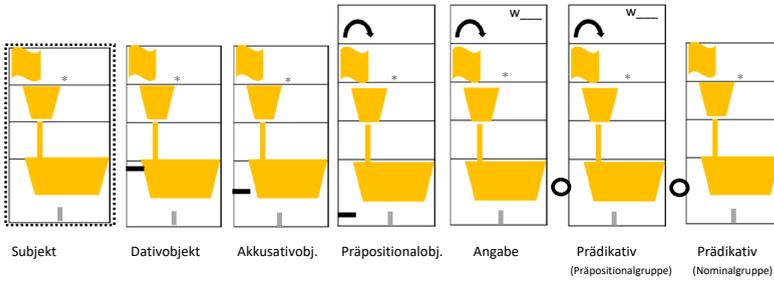
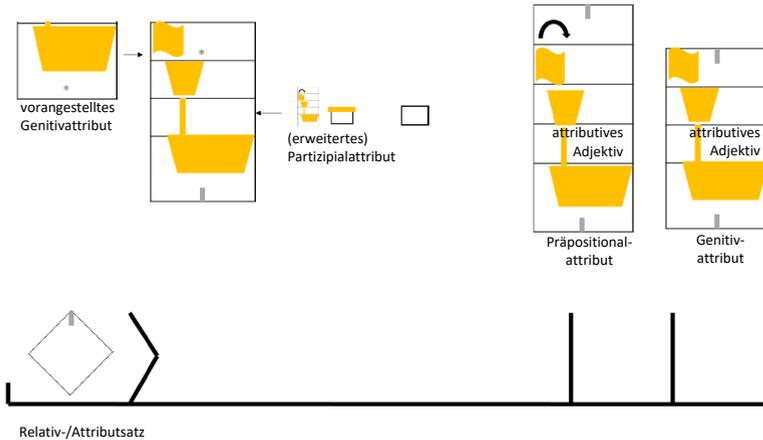


Abb. 35: Erweiterbare (attribuierbare) Wortgruppen mit Nomen im Überblick



Auftrag
b17

Abb. 36: Erweiterungen (Attribute) im Überblick

Der Ausbau der Nominal- und Präpositionalgruppen ist von Bedeutung für die Bildungs- und Wissenschaftssprache Deutsch, weil er eine starke grammatische Verdichtung erlaubt, sehr viele und sehr genaue Informationen zu kommunizieren (Nominalstil), ohne dass die entsprechenden Texte oder Redebeiträge zu umfangreich werden. Dies trifft aber auch für nicht-bildungsbezogene Handlungskontexte wie z. B. Inhaltswiedergaben zu.

Umgekehrt gilt aber auch, dass man Text und Redebeiträge entflechten kann, wenn man grammatisch stark verdichtete Informationen auf mehrere einfache Sätze verteilt. Dieser Aspekt ist für sprachsensiblen Fachunterricht von hoher Bedeutung.

Trotz ihrer Relevanz werden Erweiterungsformen – abgesehen vom attributiven Adjektiv – bisher im Grammatikunterricht sowie in der Lese- und Schreibförderung erst allmählich in den Blick genommen. Es bleibt noch zu erforschen, ob unsere These stimmt, dass der produktive Umgang mit diesen komplexen Strukturen zu einer erhöhten Rezeptionskompetenz führt.

Auf jeden Fall ist bedenkenswert, welche Potenziale z.B. für die Textüberarbeitung genutzt werden können, wenn man produktiv und reflexiv über diese Erweiterungsformen verfügt, um Verständnisprobleme z.B. durch Vereindeutigung zu lösen. Der orthografische Nutzen für die Bearbeitung und Vermeidung von Fehlern im Bereich der Groß-/Kleinschreibung (vgl. Berke-meier 2019) ist in der Praxis ganz offensichtlich erkennbar.

5 Ausbau der freien Angaben (Adverbiale)

Freie Angaben zum Wann, Warum, Wie und Wo(-hin/-her) eines mit dem Verb ausgedrückten Ereignisses können vor allem durch Präpositionalgruppen (*in einer Stunde, aufgrund des Wetters*) oder Adjektiv-/Adverbgruppen (*mittäglich, mittags*) realisiert werden. In diesem Kapitel wird deren Ausbau sowie der Adverbialsatz (*wenn das Wetter schön ist*) thematisiert.

5.1 Was ist typisch für den Präpositionalgruppenausbau?

Angaben (Supplemente) sind sprachliche Einheiten in Adverbialfunktion (schulgrammatisch: adverbiale Bestimmung). Sie sind frei hinzufüßbar und damit nicht vom Verb gefordert, z.B. *Die Lehrerin schenkt dem Schüler **nach der lustigen Abschiedsfeier mit Begeisterung** ein Buch.* Für den Ausbau von Angaben mittels Präpositionalgruppen gilt dasselbe wie für den Nominalgruppen- und Präpositionalgruppenausbau: Sie können durch attributive Adjektive, Präpositional- und Genitivattribute, Relativsätze und (erweiterte) Partizipialgruppen ausgebaut werden. Dadurch erhöht sich die grammatische und informationsbezogene Dichte. Die erweiternden Elemente sind Attribute:

*Ich mache **auf der** großen **Brücke** im Park/des Parks, die so oft abgebildet ist, ein Foto.*

*Ich mache **auf der** so oft abgebildeten, großen **Brücke** ein Foto.*

Dass es sich dabei um eine einzige Wortgruppe handelt, kann man daran sehen, dass sie komplett verschießbar ist. Werden die Teile getrennt verschoben, ändert sich die Bedeutung, weil sich die syntaktischen Verhältnisse ändern:

Alle Tiere im Wald haben Angst vor mir, sagte der Größfelo.

Alle Tiere haben im Wald Angst vor mir, sagte der Größfelo.

5.2 Adverbialsatz: Welche Bedeutung haben Unterordner (Subjunktoeren)?

Adverbialsätze (DUDEN 2022: 166–177) werden durch Nebenordner (Subjunktoeren) eingeleitet (Fabricius-Hansen 2007). Nebenordner werden in der Satzleiste^{light} als Rechteck mit einer Spitze nach rechts visualisiert, die sich an der ersten Position der Nebensatzleiste einpasst (Abb. 37 links). Im Unterschied zu Relativsätzen (Attributsätzen) beziehen sich Adverbialsätze (man könnte sie Angabensätze nennen) nicht auf eine Wortgruppe mit Nomen, sondern setzen zwei Aussagen semantisch in Beziehung zueinander:

Es regnet. Die Straße ist nass. > Die Straße ist nass, weil/wenn es regnet.

Diese inhaltliche In-Beziehung-Setzung macht die Adverbialsätze so wertvoll für die Verständigung. Ohne diese vernetzende Funktion bleibt es H/L überlassen, die Einzelaussagen zu vernetzen. Das wäre nicht nur aufwändiger, sondern auch risikoreich, eben weil die Zusammenhänge dann ja nicht expliziert sind. Mit Nebenordnern können also aus einfachen Strukturen (Hauptsätzen) komplexe Strukturen (z.B. Hauptsatz + Nebensatz) hergestellt werden, in denen Informationen explizit vernetzt werden.

5.3 Koordination von Hauptsätzen: Welche Bedeutung haben die Nebenordner (Konjunkturen) *aber* und *denn*?

Mithilfe von Nebenordnern können zwei Hauptsätze miteinander verbunden werden. Die Kommatierung unterscheidet dabei wiederholbare Konjunkturen ohne Komma (*und, oder, weder ... noch*) von nicht-wiederholbaren, entgegengesetzten Konjunkturen (*aber, jedoch, nicht ..., sondern*) (vgl. Bredel 2011, Berkemeier 2019, Redder 2007, Zifonun u.a. 1997). Letztere sind um das begründende *denn* zu erweitern. Diese orthografische Unterscheidung scheint uns die bedeutungsbezogene (semantische) Unterschiedlichkeit hervorzuheben, die in der formbezogenen Wortartenklassifikation unsichtbar bleibt. Dies ist für unsere Überlegungen insofern von Bedeutung, als die mit Kommatierung einhergehenden Konjunktionen stärker vernetzen (begründend und adversativ) als die semantisch nebenordnenden. Dieser Aspekt spielt im Hinblick auf mögliche Umformungspartner zu anderen Vernetzungswörtern eine Rolle (Abb. 38).

5.4 Konjunkionaladverbien/Konnektivpartikeln

Ebenso semantisch vernetzend wie Unterordner, die Nebenordner *aber* und *denn* und Präpositionen wirken Konnektivpartikeln. Sie sind erststellenfähig und können auch im Mittelfeld stehen (Kap. I A 7). Dadurch sind sie syntaktisch leichter zu handhaben als Präpositionen und Subjunkturen:

- a) *Es regnet. Deshalb ist die Straße nass.*
- b) *Es regnet. Die Straße ist deshalb nass.*

Konnektivpartikeln haben als Partikeln zusätzlich die Eigenschaft, einzelne Wortgruppen zu ergänzen. Wie die Beispiele zeigen, kann *aber* sowohl als Nebenordner (a) als auch als Konnektivpartikel (b, c) verwendet werden:

- a) *Es regnet, aber die Straße ist nicht nass.*
- b) *Es regnet, die Straße aber ist nicht nass.*
- c) *Es regnet, die Straße ist aber nicht nass.*

Die Stellungsvarianten sind mit einer unterschiedlichen Gewichtung verbunden.

5.5 Unterordner (Subjunktoen), Präpositionen, Nebenordner (Konjunktoren) und Konnektivpartikeln als Umformungspartner

Bisher unüblich ist der semantisch-funktionale Vergleich der formal verschiedenen Wortarten Unterordner, Präposition, Nebenordner und Konnektivpartikel sowie der Infinitivkonstruktionen mit *um/ohne ... zu*. Versteht man sie als Umformungspartner, werden sie für die Überarbeitung von Formulierungen in Texten interessant. An dieser Stelle ist für das Formulieren weniger bedeutend, welche semantischen Kategorien unterschieden werden können. Interessant ist vielmehr, dass sie dieselbe vernetzende Funktion einnehmen können und damit als Formulierungsalternativen betrachtet werden können:

- Die Straße ist nass, **weil** es regnet.
- Die Straße ist **aufgrund** des Regens nass.
- Es regnet. **Deshalb** ist die Straße nass.
- Die Straße ist nass, **denn** es regnet.

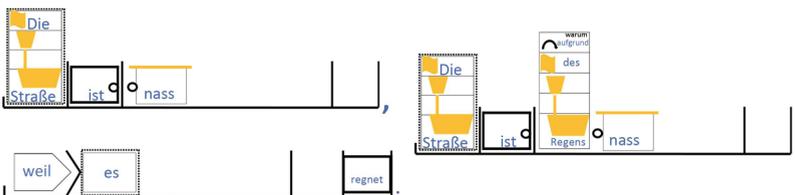


Abb. 37: Umformung von Adverbialsätzen in Präpositionalangaben

So erklärt sich auch, dass sich die bedeutungsbezogenen (semantischen) Klassifizierungen von (präpositionalen) Angaben und Adverbialsätzen ähneln: temporal, kausal, modal und lokal bei Angaben vs. Temporal-, Lokal-, Konditional-, Kausal-, Konzessiv-, Konsekutiv-, Final- und Modalsatz bei Adverbialsätzen.

Im traditionellen Grammatikunterricht liegt der inhaltliche Schwerpunkt in der Sekundarstufe I auf einer solchen bedeutungsbezogenen Klassifizierung von Adverbialsätzen in Kausal-, Konzessiv-, Temporal-, Konditional-, Konsekutiv-, Modal- und Final(neben)sätze, ohne den Gebrauchszusammenhang zu thematisieren. Es ist mehr als schade, wenn dadurch die verknüpfende kommunikative Funktion aus dem Blick gerät. Die Klassifizierung ist für die Sprachverwendung allenfalls marginal bedeutsam, denn die semantische Klassifikation zielt auf reines Terminologiewissen als Benennungswissen ab. Auch in Hauptschulklassen zeigt sich entgegen verbreiteter Annahmen, dass die Verwendung von Subjunktoen – bei angemessener Aufgabenstellung – überwiegend unproblematisch ist (vgl. Berkemeier/Schmitt/Geigenfeind 2013). Die Fokussierung und Nutzung von Formulierungsalternativen könnten die Flexibilität beim (Re-)Formulieren erhöhen.

Aufträge
z6, S I: z7

| | Subjunktor (nebensatzleitend) | Präposition (wortgruppeneinleitend) | Konnektivpartikel (erststellenfähig) | Konjunktoren (Verbindung zweier Hauptsätze) |
|-------------|--|--|--|--|
| kausal | weil, da | aufgrund, wegen | aufgrunddessen, deshalb | denn |
| temporal | als, seit, solange, während, wenn, seitdem, sooft nachdem, bevor, bis, ehe | nach, vor, während, bei, seit, bis | inzwischen, währenddessen, seitdem, unterdessen | |
| modal | wie, wie wenn, als ob, indem, wodurch | mit, ohne, bei, durch | | |
| konditional | wenn, falls, sofern | bei, mit | | |
| konsekutiv | sodass | infolge | infolgedessen, folglich, also | |
| konzessiv | obwohl | trotz | trotzdem, dennoch | |
| final | damit | zu, für | | |
| lokal | | in, an, auf ... | | |
| adversativ | | | demgegenüber, allerdings, jedoch, hingegen, immerhin | aber |
| aufzählend | | | erstens, einerseits | und (zwar), sowie, oder |

Abb. 38: Semantisch äquivalente Junktoren, Präpositionen und Konnektivpartikeln

5.6 Adjektiv- und Adverbgruppenausbau

Angaben können neben Präpositionalgruppen und Adverbialsätzen auch durch eine Adjektiv- oder häufiger durch eine Adverbgruppe realisiert werden. Die Ausführungen zum Adjektiv-/Adverbgruppenausbau gelten für Angaben ebenso wie für Prädikative, die in der Satzleiste^{light} zusätzlich mit einem Verbindungsring zum Kopulaverb gekennzeichnet sind (Abb. 39 verzichtet auf die doppelte Darstellung).

| Adjektiv-/Adverbgruppen können: | |
|---------------------------------|---|
| a) | in seltenen Fällen Ergänzungen fordern (böse sein auf, glücklich sein über, etwas mächtig sein) |
| b) | aus einem einzigen Adjektiv/Adverb bestehen: <i>Jakob singt laut/gerne.</i> |



„Hausboot“

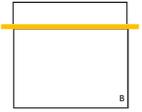
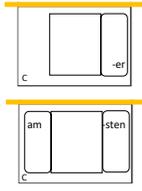
| | |
|---|--|
| <p>c) wie alle Wortgruppen mit Partikeln ergänzt werden: <i>Jakob singt nicht/auch/sogar laut/gerne.</i></p> |  <p>mit „Aufbaumodul“</p> |
| <p>d) gesteigert werden: <i>Jakob singt laut/lauter/am lautesten.</i> <i>Jakob sind gerne/lieber/am liebsten.</i> Es gibt allerdings nur wenige Adverbien, auf die das zutrifft.</p> |  <p>mit „Fensterläden“</p> |
| <p>e) durch ein/en vorstehenden/s Intensivierer/ Adjektiv/Aspektzeigwort (auch in Kombination) ausgebaut werden: <i>Jakob singt (ganz) besonders laut/gerne.</i> <i>Jakob singt jetzt (um) 2 Dezibel lauter.</i></p> |  <p>mit Dachaufbauten</p> |
| <p>f) mit Vergleichsordnern (Adjunktoren) mit anderen Wortgruppen oder Sätze vernetzt werden: <i>Jakob singt so laut/gerne(,) wie Sara (lacht). bzw. lauter/lieber(,) als Sara (lacht).</i> In solchen Fällen können zusätzlich Mengenangaben mit oder ohne Präposition vorangestellt werden <i>Jakob singt um ein Vielfaches lauter/lieber als Sara.</i> Außerdem kann die angehängte Nominalgruppe vielfältig ausgebaut werden (<i>Jakob singt so laut/gerne wie das große Mädchen mit den langen, lockigen Haaren, das im Chor immer rechts neben ihm steht</i>). Auch Nebensätze lassen sich anbinden: <i>Jakob singt lauter, als Paul jemals geglaubt hätte.</i> In dem Fall ersetzt der Vergleichsordner (Adjunktor) den Subjunktor. Ebenso verhält es sich mit dem zweiteiligen Vergleichsordner <i>je-desto</i> mit vorangestelltem Nebensatz: <i>Je lauter Jakob singt, desto lauter lacht Sara.</i></p> |  <p>mit „Pontons“, an die andere „Boote“ oder „Stege“ anlegen können</p> |

Abb. 39: Möglichkeiten und Visualisierung des Adjektiv-/Adverbgruppenausbaus

Adjektiv- und Adverbgruppen bieten vor allem in Vergleichssätzen ein sehr breites Spektrum an Formulierungsmöglichkeiten an, die insbesondere in manchen Sachfächern z.B. bei der sprachlichen Auswertung von Diagrammen, Tabellen, Messergebnissen etc. bedeutsam sind. Die grammatisch und semantisch komplexeste Form ist die In-Bezug-Setzung von zwei Variablen: *Je höher ein Ort liegt, desto kürzer ist die Vegetationsperiode.*

6 Verbalkomplex

Für das Deutsche ist nicht nur der Ausbau von Nominal-, Präpositional- und Adjektivgruppen, sondern auch die Erweiterung des Verbalkomplexes typisch. Der Verbalkomplex kann (sehr selten) bis zu fünf Verben mit unterschiedlichen grammatischen Funktionen enthalten (*Bis zum Schuljahresbeginn wird das Gebäude renoviert worden sein müssen*). Wichtig ist, dass nur ein Verb finit ist, also neben anderen Flexionskategorien Person und Numerus ausdrückt, und auf der zweiten bzw. ersten bzw. letzten Stelle steht. Alle anderen Verben sind infinit (Person und Numerus werden nicht ausgedrückt) und stehen an der freien Stelle in der Satzklammer.

Da sich die didaktischen Perspektiven erst im Vergleich mit anderen Formen gleicher oder ähnlicher Form ergeben, erfolgen die didaktischen Ausführungen in Kap. I B, während sich dieses Kapitel auf die Darstellungen der Phänomene mit der Satzleiste^{light} konzentriert.

6.1 Partikelverben

Partikelverben wie *abschneiden*, *ausschneiden* oder *einschneiden* erhöhen den Informationsgrad, sind erstbetont und trennbar (Albers 2019). Im Falle der Trennung verteilen sich die Elemente auf die Satzklammer. Der konjugierte Teil bleibt auf der Zweit-, Erst- oder Letztstelle, der oder die anderen Teil(e) rücken auf den zweiten Teil der Klammer, bei Verberst- und -zweitstellung ans Ende, bei Verbletzstellung unmittelbar davor (Abb. 40).

Auftrag
v2

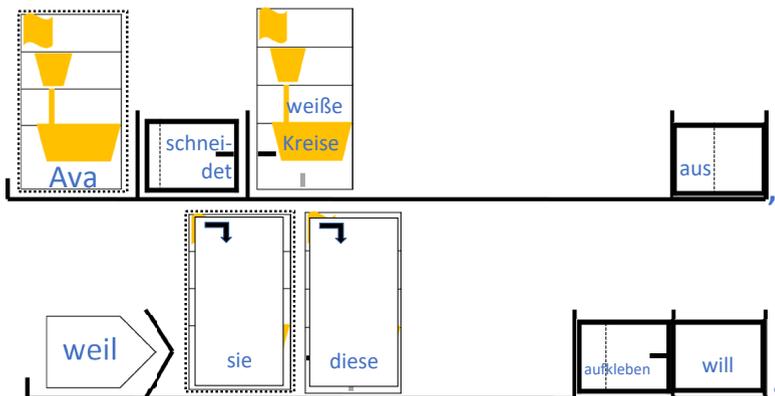




Abb. 40: Visualisierung der Partikelverben und Satzklammer im Satzleistesystem

Die trennbaren Verben spielen beim Erwerb der Wortstellung eine wichtige Rolle, weil das trennbare Präfix betont (und damit gut zu hören ist), zumeist einsilbig und morphologisch nicht verändert wird. Es erscheint verlässlich an letzter Stelle und kann dadurch leicht in Erinnerung bleiben. So nähern sich Kinder im Erwerb der Satzklammer an (Tracy 2008: 83–84).

Im Gegensatz zu Partikelverben sind Präfixverben nicht trennbar und besetzen daher auch nur einen Teil der Satzklammer (*Ava zerschneidet das Papier, bevor sie es entsorgt*).

6.2 Modalverben und Konjunktiv(ersatzform)

Die Modalverben *können*, *sollen*, *wollen*, *müssen*, *dürfen* und *mögen* sowie die Konjunktiv(ersatz)formen dienen der Einschränkung der Gültigkeit einer Aussage (Modalisierung). Mit ihnen kann z. B. eine mögliche Welt entworfen werden, die auch zu einer wirklichen Welt werden kann. Um diese Funktion mit der Satzleiste^{light} zu visualisieren, wird eine Funktionskarte mit einer Denkblase verwendet, auf die z. B. das Modalverb geschrieben wird.

Auftrag
v3



Abb. 41: Funktionskarte für Modalisierung (s. Kap. I B)

Modalverben können alleine stehen, also als Vollverb verwendet werden (*Ja, ich kann das*). In den meisten Fällen bilden sie aber gemeinsam mit mindestens einem Vollverb im Infinitiv einen Verbalkomplex, der sich auf die Satzklammer (I.6.1) verteilt. Das Modalverb wird durchgehend flektiert, das Vollverb erscheint dagegen im Infinitiv: *will heiraten, sollte laufen, müsste schwimmen*. Die Bedeutung von Modalverben ist vielschichtig. Dieselben Wörter bedeuten nicht immer dasselbe. So kann *können* im Satz *Sein Freund kann mitkommen* für

- a) die Möglichkeit,
- b) die Fähigkeit oder
- c) die Erlaubnis

stehen. Die Bedeutung hängt vom Handlungskontext ab. Neben der eigentlichen Verwendung (objektiv) werden Modalverben auch wissensbezogen (epistemisch, subjektiv, sprecherbezogen: *Er soll gesagt haben, dass ...*) und zur Markierung von Höflichkeit verwendet (*Können Sie bitte ...*). Die epistemische, S-/Au-bezogene Verwendung von Modalverben drückt eine maximale Distanz zum Wahrheitsgehalt des Gesagten aus. Aus diesem Grunde ist sie z. B. typisch für die Sprache des Gerichts, wo es ja gerade um die Wahrheitsfindung geht: *Der Angeklagte soll am besagten Abend dort gewesen sein* (Redder 2009, Thielmann 2021).

Die nicht-epistemische Verwendung von Modalverben gelingt in der Erstsprache Deutsch in der Regel problemlos. Die gezielte Beschäftigung allein mit diesen Formen gilt in diesem Fall also lediglich der Bewusstmachung und Kategorienbildung und nicht der Erweiterung der eigenen Ausdruckskompetenz. Thematisierungswert ist allerdings im Hinblick auf das Formulieren, welche verschiedenen Modalisierungsmöglichkeiten das Deutsche bietet (Kap. I B).

6.3 Verzeitigung durch Tempus

Bei Verzeitigung durch verbale Elemente unterscheidet man ein- und zweiteilige, also zusammengesetzte Tempusformen. Während Präsens und Präteritum im Aktiv einteilig sind, werden Futur I und II, Perfekt und Plusquamperfekt durch eine Kombination von Voll- und Hilfsverben gebildet (*wird ankommen, wird angekommen sein/wird gegessen haben, ist angekommen/hat, gegessen, war angekommen/hatte gegessen*). Welche Tempusform gewählt wird, hängt nicht nur – wie in Checklisten suggeriert wird – von der Handlungsform, also der jeweiligen Text- oder Diskursart ab, sondern auch von Handlungssituation, Inhalt und Gestaltung. Im traditionellen Schreibunterricht werden Tempusformen bis heute dennoch in der Regel nicht aus der Handlung abgeleitet, sondern als (häufig vereinfachte) Norm in Form von Checklisten vorgeschrieben.¹¹ Ein anderes Problem der schulischen Tempusvermittlung ist, dass Tempus mit Zeit gleichgesetzt wird. Das Futur zum Beispiel kann auch eine modale Funktion haben. Wenn es an der Tür klopft und jemand dann *Das wird wohl Hanna sein* sagt, hat das Verb keinen Zunkunftsbezug (Mesch/Uhl 2022). Vergleichbares gilt für das epische Präteritum und das historische Präsens (Hamburger 1994, Leiss 1992).

Geht man dagegen von der Funktion des Tempusgebrauchs aus, ermöglicht dies einen differenzierteren Zugriff. Als Basistempora gelten Präsens und Präteritum. Beim Präsens überlappen sich Sachverhaltszeit und Äußerungszeit entweder oder das Ausgesagte gilt zur Äußerungszeit immer noch. Dies ist der Fall, wenn Weltwissen (*Nachts kann man bei klarem Himmel den Mond sehen*) thematisiert wird, etwas erklärt oder beschrieben wird. Präsens drückt zeigend (deiktisch) Nähe aus. Es drückt also die Gültigkeit des Gesagten nicht

¹¹ <https://www.unterrichtsmaterial-schule.de/deutschvorschau3.shtml>

immer nur zum Sprechzeitpunkt aus: *Die Erde kreist um die Sonne*. Daher wird in vielen Darstellungen das Präsens als zeitlos bezeichnet.

Beim Präteritum liegt das abgelaufene (auch möglicherweise fiktive: episches Präteritum) Geschehen vor der Äußerungszeit (Hoffmann 2021: 271) und muss im Vorstellungsraum von H/L aufgebaut werden. Das Präteritum drückt zeigend (deiktisch oder in literarischen Texten fiktive) Ferne aus.

Präsensformen können szenisch oder historisch Perfekt bzw. Präteritum ersetzen oder auch Zukünftiges ausdrücken. Das wird besonders deutlich, wenn Adjektivattribute, Adverbien, Präpositionalgruppen, Subjunktionen oder Zeigwörter die zeitliche Perspektive hervorheben.

- Im morgigen Gespräch klären wir ...*
- Wir telefonieren bald.*
- Das Gespräch findet in einer Stunde statt.*
- Wenn die Ampel wieder auf Grün umschlägt, fahren wir los.*
- Dann fahren wir endlich los.*

Im Satzleistenmaterial wird für die Verzeitigung ebenfalls eine Funktionskarte verwendet, die deutlich macht, dass Geschehen und Äußerungszeit zusammenfallen oder divergieren.

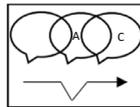


Abb. 42: Funktionskarte für Verzeitigung (s. Kap. I B)

Die Funktionskarte liegt auf der Stelle des Hilfsverbs oder/und unter (je)der Wortgruppe eines Satzes, die diese Funktion übernimmt (vgl. Beispiele im vorangegangenen Abschnitt und Kap. I B). In der folgenden Abb. 43 wird die Funktionskartenvisualisierung expliziert. Die schwarzen Kerben zeigen das Ereignis an, die Sprechblasen den Äußerungszeitpunkt. Die roten Kerben zeigen die Perspektive auf das Geschehene an (Futur II im zukünftigen Rückblick, Plusquamperfekt für Vorvergangenes).

| | Vorzustand  | Istzustand  | Nachzustand  |
|----------------|--|--|--|
| deiktisch nah | Perfekt/ Präsensperfekt | Präsens | |
| | | | Futur I Futur II/ Futurperfekt  |
| deiktisch fern | Präteritum | | |
| | Plusquam-/ Präteritum- perfekt  | | |

Abb. 43: Tempusformen im Überblick nach Hoffmann 2016: 269 ff.

Aufträge
a2, a3, ber1
S I: ber2–3

Tempusformen werden von Lernenden vor diesem Hintergrund vermutlich gar nicht so häufig dysfunktional verwendet, wie sie in Texten angestrichen werden. Auch hier sind es vor allem die Formulierungsalternativen, die herauszuarbeiten sind. Möglicherweise spielt die Kompetenzschulung im Hinblick auf das Rezipieren dicht verzeitigter Texte wie Nachrichtensendungen eine Rolle.

6.4 Perspektivieren durch Aktiv und Passiv (Genus verbi)

Wenn man Aktivformen durch Passiv ersetzt, ändert sich die Perspektive von den Handelnden auf das Geschehen. Es kommt also zu einem Perspektivwechsel. Passivfähig sind nicht alle Verben. Bei Verben, die ein Akkusativobjekt fordern, wird bei Passivierung das Akkusativ zum grammatischen Subjekt (das aber semantisch kein handelndes Subjekt, kein Agens ist): *Peter malt ein Bild > Ein Bild wird (von Peter) gemalt*. Das Subjekt des Aktivsatzes kann im Passivsatz gestrichen werden (so wird die Handlung in den Vordergrund der Aufmerksamkeit gerückt werden). Bei Aktivsätzen mit Dativ- oder Präpositionalobjekt kann oft ein subjektloses Passiv gebildet werden (*Ihm wird geholfen, über diese Frage wird jetzt nicht diskutiert*).

Auch das Passiv wird durch eine zusammengesetzte Verbgruppe gebildet, wodurch beide Satzklammerpositionen besetzt werden. Während das *werden*-Passiv das „von dem Ereignis Erfasste[]“ (Hoffmann 2021: 307) hervorhebt, drückt das *sein*-Passiv „das Resultat eines Vorgangs aus“ (Hoffmann 2021: 310). Das *sein*-Passiv wird daher auch als Prädikativ behandelt (*Der Knopf ist angenäht*, Wegener 2003). In der Satzleiste^{light} wird eine gepunktete Funktionskarte verwendet, die für Perspektivierung (Kap. I B) und in diesem Falle für das Hilfsverb steht.

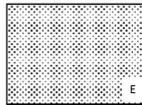


Abb. 44: Funktionskarte für Perspektivierung (s. Kap. I B)

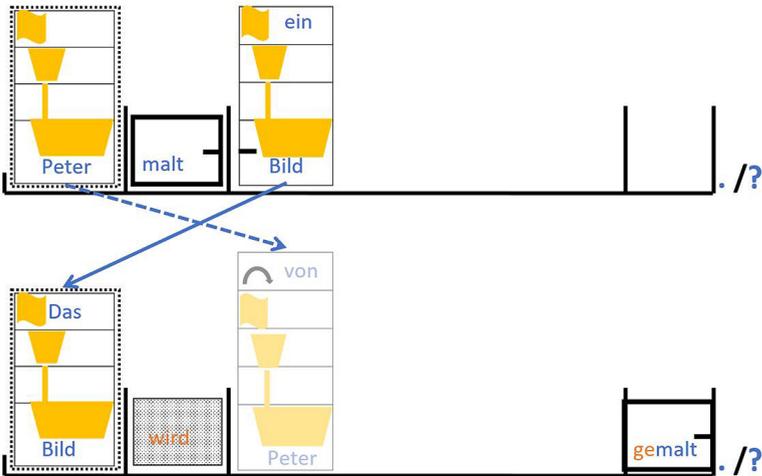


Abb. 45: Grammatische Veränderungen bei der Umformulierung vom Aktiv ins Passiv

Das Passiv ist dann funktional, wenn keine Rolle spielt, wer etwas vollzieht. Dann ist der Perspektivwechsel von der agierenden Person auf die durchgeführten Handlungen sinnvoll. Ein didaktisch nützlicher Vorschlag findet sich in Fandrych/Thurmair (2018: 59): Eine mit den Händen agierende Person wird zunächst in der Aktion (Video) beobachtet. Anschließend wird sie so verdeckt oder die Einstellung so gewählt, dass nur die Hände zu sehen sind.

7 Partikeln

Während **Partikeln** schulgrammatisch nicht berücksichtigt werden, stellen sie in neueren grammatischen Darstellungen eine eigene Wortklasse dar (IdS-Grammatik 1997, Hoffmann 2021). Charakteristisch für Partikeln ist, dass sie nicht flektierbar sind und mit Ausnahme der erststellenfähigen Konnektiv- und Modalpartikeln keine Wortgruppen bilden. Sie haben damit keine Satzgliedfunktion. Einige von ihnen sind durch eine flexible Positionierung gekennzeichnet. Viele Partikeln haben auch Entsprechungen in anderen Wortarten. So können *doch* und *aber* beispielsweise auch als Nebenordner (Konjunktoren) fungieren. Der Gebrauchszusammenhang legt die Funktion fest. Partikeln sind zwar „kleine“ Wörter, haben aber kommunikativ eine durchaus wichtige Bedeutung. Gornik (2011) schlägt vor, Partikeln im Grammatikunterricht im Interaktionszusammenhang und sprachvergleichend zu behandeln, um Bewusstwerdungsprozesse im Unterricht zu initiieren.

Zu unterscheiden sind nach Hoffmann (2021: 54–55): Intensitätspartikeln (*sehr, zu, überaus, weitaus*), Gradpartikeln (*sogar, auch*), Negationspartikeln (*nicht*), Modalpartikeln (*sicherlich, leider, vielleicht*), Abtönungspartikeln (*halt, eben, wohl*) und Konnektivpartikeln (*allerdings, zwar, erstens, wenigstens*). Vor dem finiten Verb können alleine auf der ersten Stelle nur Modal- und Konnektivpartikeln stehen.

Intensitätspartikeln werden vor allem eingesetzt, um Adjektiv- und seltener Adverbgruppen spezifizierend zu ergänzen. Sie spezifizieren die mit dem Adjektiv wiedergegebene Eigenschaft auf semantischer Ebene: *sehr klein, zu dick, besonders schlau, ziemlich lässig*. Dass die Intensitätspartikel die Wortgruppe erweitert, erkennt man daran, dass sie mitverschoben wird:

- a) *Peter ist besonders schlau.*
- b) *Besonders schlau ist Peter.*
- c) **Besonders ist Peter schlau.*

Mit der Negationspartikel (*gar*) *nicht* wird verneint (negiert).

Mit Modalpartikeln kann man die Wahrscheinlichkeit des Eintreffens einer Handlung einschätzen: *tatsächlich, wirklich, erfreulicherweise, bedauerlicherweise, vermutlich, vielleicht, offenbar, angeblich*. Viele Modalpartikeln können auch als Adjektive fungieren: *wirklich, angeblich, vermutlich*.

Konnektivpartikeln vernetzen Sätze oder Äußerungen (Hoffmann 2021: 441–447): *allerdings, dennoch, einerseits, andererseits, immerhin, gleichwohl, sonst, stattdessen, wenigstens, zwar*. Eingebaut sind sie in die zweite verbundene Einheit (anders als Nebenordner, die zwischen den verknüpften Einheiten erscheinen):

*Also, ähm, ich finde also zum Luuk muss ich sagen, die Sätze sind nicht kurz, **allerdings** auch nicht zu lang, also eigentlich ganz normal.* (Leßmann 2020: 521)

Die Konnektivpartikel *allerdings* steht im zweiten Satz in Erststellenposition (*allerdings [sind sie] auch nicht zu lang*). Wie Unterordner auch können sie die semantische Beziehung zwischen den verknüpften Einheiten ausdrücken. *Allerdings* eröffnet z.B. einen Kontrast zu dem vorher Gesagten und kommt dem Nebenordner *aber* nahe.

Abtönungspartikeln geben Einstellungen von S/Au zum Gesagten wieder und beziehen sich auf den ganzen Satz. Sie haben zumeist Entsprechungen in anderen Wortarten (Hoffmann 2021: 425–440): *aber, halt, eben, eh, ja, mal, ruhig, denn, doch*.

Abtönungspartikeln sind typisch für gesprochene Sprache, wie das folgende Beispiel zeigt. Mit *ja* zum Beispiel wird eine sprecherseitige Gewissheit ausgedrückt.

*Äh, also die Überschrift passt ziemlich gut zum Text, weil, du sagst, es ist ein Monolog, und ein Monolog ist **ja** so_n Selbstgespräch und das ist **halt** ähm ja, ne, das ähm passt ähm einfach alles gut (...).* (Leßmann 2020: 519)

Mit Gradpartikeln wird eine „einschließende oder ausschließende Einstufung des Gesagten im Blick auf Alternativen auf einer Erwartungsskala vorgenommen“ (Hoffmann 2016: 408). Sie beziehen sich auf den ganzen Satz, können aber an einer Wortgruppe als Relevanzbereich angebunden werden: *auch, sogar, einschließlich, bereits, gerade*. Dass Gradpartikeln auf den Satz Bezug nehmen, zeigt dieses Beispiel:

*Das tat er dann **auch**.*
(Härtling, Ben liebt Anna, 24)

Auch wenn Gradpartikeln keine Wortgruppen bilden, lassen sie sich im Satz verschieben:

*Einmal hat er **sogar** von ihr geträumt.*
(Härtling, Ben liebt Anna, 82)

Hier steht *sogar* vor der Präpositionalgruppe *von ihr* und kann rein grammatisch mit der Präpositionalgruppe oder alleine verschoben werden, aber nur eine Lesart passt: dass er nicht nur tagsüber an sie denkt, sondern sogar darüber hinaus von ihr geträumt hat (c):

- a) ***Sogar** von ihr hat er einmal geträumt.*
- b) *Er hat **sogar** einmal von ihr geträumt.*
- c) *Er hat einmal **von ihr sogar** geträumt.*

Im Satzleistsystem werden Partikeln in Abhängigkeit von Form und Funktion unterschieden. Bei Konnektiv-, Grad- und Negationspartikeln, die vor oder hinter Wortgruppen gehängt werden, ist der Rahmen nach unten bzw. oben offen (Abb. 46).

Auftrag
v3, z5
S I: z8

| | |
|-------------------------------|---|
| Intensivierer vor Adjektiven | ++ |
| Konnektivpartikeln |  |
| Modal- und Abtönungspartikeln |  |
| Grad- und Negationspartikeln |  |

Abb. 46: Visualisierung von Partikeln im Satzleistungssystem

B. Formen in kommunikativer Funktion

Eine grammatische Betrachtung, die nur auf die Formen abzielt, greift zu kurz, weil das Potenzial sprachlicher Mittel unentdeckt bleibt. In diesem Kapitel werden daher die in Kap. I A thematisierten Formen in ihrer kommunikativen Funktion in (vornehmlich schriftlichen) Kontexten betrachtet. Die nächst umfassendere Perspektive (Abb. 3, S. 23) greift also einzelne Formen aus dem Textzusammenhang heraus, um ihr Potenzial offenzulegen.

Gleichzeitig werden in diesem Kapitel die im Handlungsnavi verlinkten Unterseiten zu Formen-Funktionen-Beziehungen eingeführt. Sie sind in den Sprachentwicklungsumgebungen über die Auftragsanzeige auch direkt einzeln anwählbar. Werden auf diesen Formen-Funktionen-Seiten wiederum die einzelnen einschlägigen Formen angeklickt, erscheinen – wo es verständnisfördernd ist – Silbenketten- oder Satzleistenbeispiele. Auf diese Weise bleiben die (bisher) erarbeiteten Formen für die Lernenden auf der untersten Ebene des Handlungsnavis nachhaltig verfügbar und können zur Wiederholung oder Erinnerung aufgerufen werden.

1 Nennen

Eigennamen wie *Alexander, Platon, Anna, Münster, Ben, die Schweiz, der Amazonas* tragen die Bekanntheit bei S/H in sich, sonst würde man sie nicht verwenden. Eigennamen sind nicht pluralfähig und in der Regel auch nicht artikelfähig (ausgenommen sind einige Ländernamen wie *die Türkei* und die inzwischen weit verbreitete ehemals süddeutsche Variante *die Greta*). Namen dienen der konstanten Bezeichnung eines Gegenstandes oder Individuums. Anders als Nomen (*Löwe, Haus, Berg, Buch*) haben Eigennamen eine identifizierende, keine charakterisierende Funktion (Hoffmann 1999). Sie sind also nennend-identifizierend.

Das Besondere an Eigennamen ist, dass sie funktional eigenständig sind. Sie können allein die Nominalgruppe bilden. Nennend-charakterisierende Nomen dagegen bedürfen oft eines Artikelwortes: **Tisch ist rund*.

Als Nennwörter werden außer (Eigen-)Namen Nomen, Verben, Adjektive und einige Adverbien klassifiziert, weil sie Außersprachliches in den mentalen Vorstellungsraum von L/H bringen. Damit wirken sie automatisch unterscheidend im Hinblick auf alles, was nicht so versprachlicht wird. Mit Nennwörtern werden Gegenstände, Ereignisse, Eigenschaften benannt. Zusammengesetzte (Komposition) und abgeleitete (Derivation) Wörter (*Stoppnadel, Unerfahrbarkeit*) informieren auf grammatisch engem Raum genauer, wenn das Benannte mental zugänglich ist. In dem Schülertext *Rumplertaube* gelingt genau dies nicht:

Aufträge
b1, b2

Die Rumplertaube,

Ich habe gebraucht: eine Klorolle, eine Kugel für den Kopf, einen Propeller und Folie. Ich habe die Klorolle genommen. Dann habe ich den Propeller mit Tesa oben drangeklebt. Danach habe ich die Folie um die Klorolle gewickelt. Später habe ich die Feder hinten drangeklebt. Dann habe ich eine Kugel als Kopf benutzt, danach als ich die Augen, den Mund, die Nase, und die Haare drangemalt habe war der Pilot fertig. Dann habe ich den Kopf auf die Klorolle geklebt. Zum Schluss habe ich die Rumplertaube verziert. (in: Fix 2003: 22)

Zwar informiert das zusammengesetzte Nomen *Rumplertaube* sehr genau, der Fachterminus ist aber (inzwischen) so wenig gebräuchlich, dass die meisten Rezipient:innen nicht wissen, dass es sich um einen im 1. Weltkrieg wohl sehr bekannten Flugzeugtyp der Berliner *Rumpler*-Werke mit einer taubenähnlichen Form handelt. Wer das Wort nicht kennt, ist nicht nur irritiert, sondern wird sich zudem kaum zum Basteln entscheiden. Auch hat die gebastelte Form mit dem Toilettenpapierkern als Grundgerüst keine wirkliche Ähnlichkeit mit dem Original. Hintergrundinformationen in diese Bastelanleitung einzubauen, ist keine Lösung, weil sie keine anleitungsspezifische Funktion haben und auch von der Vorstellung her zu falschen Annahmen über das Aussehen des fertigen Bastelprodukts führen würden. Bei der Textüberarbeitung kann das Fachwort durch einen alltagssprachlichen Ausdruck wie *Flugzeug* ersetzt oder der Fachterminus durch eine Abbildung des Bastelprodukts ergänzt werden, wie es für Bastelanleitungen üblich ist (Becker-Mrotzek 2004).

Auch im nächsten Beispiel ist der Einsatz von Fachtermini verständnisherausfordernd. Es handelt sich um einen Brief eines angelkundigen Schweizer Schülers an seine Lehrerin, die vermutlich nicht über das fachspezifische Wissen verfügt und sich als Adressatin für den kommunikativen Wissenstransfer dann nicht gut eignet:

Liebe Frau A

wie geht es Ihnen?

Ich bin fast jeden Tag mit Adrian angeln gefangen. Als ich einmal den Zapfen und den Haken abgeschnitten habe, band ich ein Fischerlöfel an den Silch und klemmte mit der Zange zwei klemmblei an den Silch. Dann warf ich den Fischerlöfel mit den zwei klemmblei gegen das Schilf und zog ein. Plötzlich ging es strenger. als ich gemerkt habe das ich ein Hecht gefangen habe war er nur noch zwei meter vom Steg enpfernd. Als mir den Hecht auf dem Steg hatten wurde er gemesen aber er war fünfzen zentimeter zuchurz und wir musten in wider vrei lasen.

Viele Grüße Manuel! (in: Ruf 1984)

Als Angel-Laie sieht man sich aufgrund der z.T. sogar regional bedingten Fachtermini *Fischerlöffel*, *Zapfen*, *Klemmblei* und *Silch* unmittelbar mit Verstehensproblemen konfrontiert. Ebenso wie bei der *Rumplertaube* könnte man diese Ausdrücke, wie Ruf (1984) vorschlägt, durch Informationsausbau, Wortgruppenergänzung und -ausbau erklären. Das aber wäre für den Brief des Grundschulers Manuel wohl unangemessen (Abb. 47).

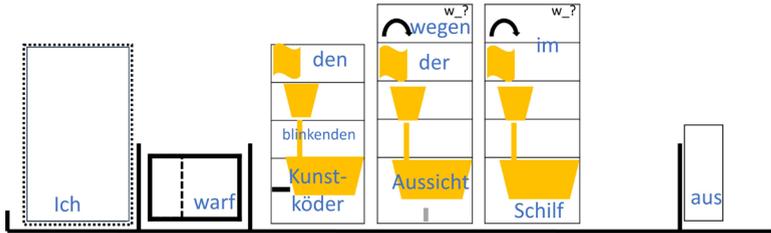
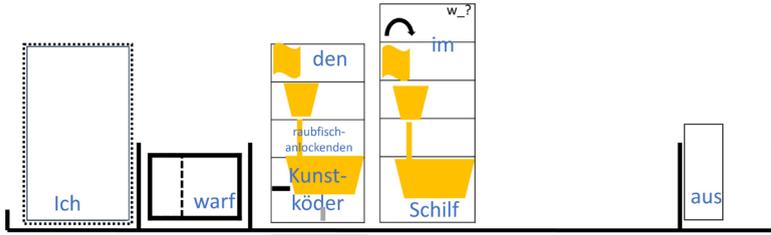
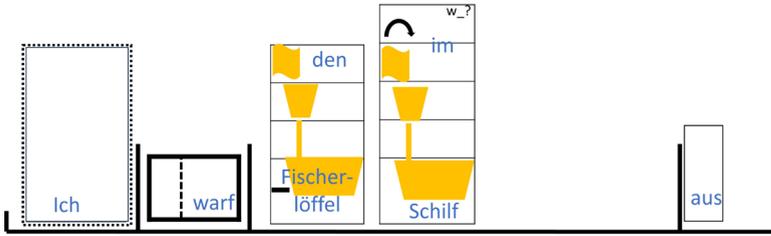


Abb. 47: Fachwortentfrachtete, aber grammatisch komplexere Formulierungsalternativen

Daher wäre die semantisch-fachliche Entfrachtung im Hinblick auf die fachlich vermutlich unkundige Adressatin funktionaler: *Ich hing einen Hechtköder an, warf die Angel aus und fing einen Hecht*. Allerdings verliert der Text dadurch an Gehalt: Für den Autor und den Text ist die erkennbare Expertenschaft wichtig, denn erst sie macht das Erlebte erzählenswert. Die dargestellten Einzelhandlungen bauen Spannung auf. Vermutlich wäre in diesem Kontext am funktionalsten, die Fachtermini durch allgemeinsprachliche Ausdrücke zu ersetzen, will man verstanden werden:

Als ich einmal den Schwimmer und den Haken abgeschnitten hatte, band ich einen Hechtköder an die Angelschnur und klemmte mit der Zange zwei Bleigewichte an die Schnur. Dann warf ich den Köder mit den zwei Bleigewichten in das Schilf und zog die Schnur stramm.

Dann würden nur die Nennwörter durch entsprechende Nennwörter ausgetauscht und grammatische Überarbeitungen würden sich auf die Anpassung der Flexionsendungen beschränken.

Dieses Beispiel soll aber nicht nahelegen, unbekannte Komposita seien grundsätzlich unverständlich. So können – im Gegensatz zu Fachtermini – (kon)textspezifische Neubildungen auch verstehensfördernd wirken, wie der folgende, mehrfach überarbeitete Text eines Viertklässlers zeigt. Hier werden die Neubildungen *Erbsen-* und *Bohnendorf* effizient eingesetzt, um die beiden Mannschaften voneinander unterscheidbar zu machen und nicht mit etwas ungelungenen Formulierungen *dem einen* und *dem anderen Dorf* operieren zu müssen.

Ein schönes Erlebnis im Landschulheim

Während der Klassenfahrt haben wir im Wald ein Schmugglerspiel gespielt. Es gab zwei Dörfer mit Schmugglern. Ich gehörte zum Erbsendorf und musste eine Erbse zum Bohnendorf bringen, um die Erbse gegen eine Bohne und einen Edelstein zu tauschen. Ein paar Mal habe ich das geschafft, aber dann hat mich ein Zöllner mit seiner „Kanonenkugel“ – einem Softball – getroffen. Deshalb musste ich ihm einen Edelstein geben. Ein paar Runden später ist der Waldschrat aufgewacht und wollte unsere Hülsenfrüchte haben. Ein paar Mal wurde ich mit seiner Keule berührt und hatte zum Schluss nur noch Edelsteine. Als unser bester Sportler am Waldschrat vorbeirannte, entriss er ihm die Keule. So konnten wir ganz gemütlich, ohne auf den Waldschrat aufzupassen, hin- und herrennen. Aber da waren ja noch die Zöllner. Denen mussten wir noch einen Edelstein pro Treffer geben. Nach ungefähr einer halben Stunde wurden die Edelsteine aller Schmuggler aus beiden Dörfern gezählt. Wir haben den Rekord aller Klassen, die vor uns im Landschulheim mit unserer Betreuerin das Spiel gespielt haben, gebrochen. (in: Berkemeier 2015: 149)

Ferner vermeidet das Kompositum *Hülsenfrüchte* als Oberbegriff zu *Erbsen* und *Bohnen* die gruppendifferenzierte Aufgaben doppelt (einmal für Erbsen- und einmal für Bohnendorfbewohner) auszuformulieren. Aber auch dieser Text weist nennwortbezogene Herausforderungen auf: Während die spiel-spezifischen Rollen *Schmuggler* und *Zöllner* bekannt sind, gilt dies eher nicht

für die veraltete Bezeichnung eines Fabelwesens als *Waldschrat*. Zwar könnte der Ausdruck wie beim Angeltext durch den allgemeinverständlicheren *Waldgeist* ersetzt werden, das Verstehen der Spielanleitung wird durch den wenig verbreiteten Ausdruck aber immerhin nicht beeinträchtigt.

Benennen ist in Handlungskontexten also ganz wesentlich für die Herstellung von Verständlichkeit und nennwortbezogene Nicht-Verständlichkeit oft gar nicht so einfach zu beheben. Das Benennen als eine der kleinsten Handlungseinheiten ist der kommunikativen Funktion des Präzisierens (Kap. I B 5) zuzuordnen. Lösungsmöglichkeiten wie Wortgruppenausbau und zusätzliche Angaben (vgl. Beispiel Angeltext) haben dieselbe Funktion.

präzisieren

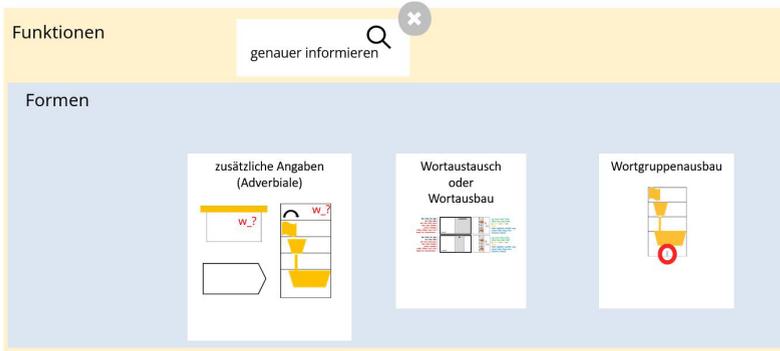


Abb. 48: Varianten des Präzisierens zum Zwecke des genaueren Informierens (Handlungsnavi)

Im Hinblick auf das Nennen selbst bestehen bei Verständigungsproblemen die grammatischen Möglichkeiten des Worttauschs oder des Wortausbaus. Namen, Nomen, Verben und Adjektive können durch funktional angemessenere (Fach- oder Fremd-)Wörter ersetzt werden (Abb. 49).

präzisieren

Aufträge
b1-3

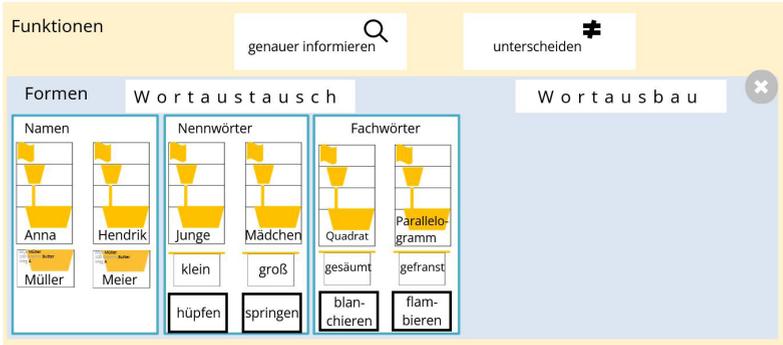


Abb. 49: Varianten des Wort austausches (Handlungsnavi)

Alternativ können Wörter durch Ableitung oder Komposition so ausgebaut werden, dass sie präziser informieren bzw. ggf. unterscheiden (Abb. 50).

präzisieren

Aufträge
v1, v2

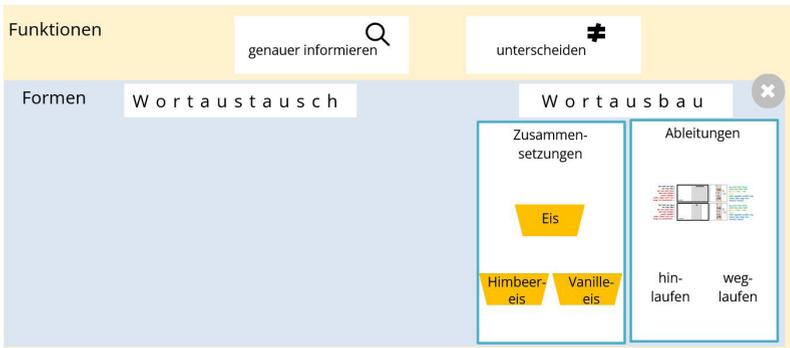


Abb. 50: Varianten des Wortausbaus (Handlungsnavi)

Ziel der Beschäftigung mit der Funktion Nennen ist, Formulierungsprobleme in diesem Bereich zunehmend selbstständig zu erkennen und zu bearbeiten sowie Potenziale des Nennens beim Formulieren zu nutzen. In diesem Zusammenhang ist auch am konkreten Beispiel zu erarbeiten, in welcher Situation welche Variante sinnvoll(er) ist. Dazu dient die Situationsbestimmungsseite des Handlungsnavis (Abb. 51). Im Falle von Nennwörtern, sind – grob gesagt – Fachausdrücke eher für Expert:innen als für Laien und Fremdwörter eher nicht für junge Kinder geeignet. Fachausdrücke (Termini) und Fremd-

wörter können nicht in jedem Handlungskontext ohne Vorwissen bei H/L verwendet werden.

anhänge darstellen ✕

Wie gehe ich vor?

Was kann ich verbessern?

nen?

Wer sind deine Leser*innen oder Hörer*innen?

- Kinder
- Jugendliche
- Erwachsene
- bekannt
- unbekannt
- vertraut
- offiziell
- Expert*innen
- Laien

Abb. 51: Situationseinschätzung mithilfe des Handlungsnavis

Wie stark die Wortbildung durch Zusammensetzung (Komposition) und Ableitung durch Wortvorbausteine (Derivation durch Präfixe) die Bedeutung von Wörtern verändert, können Lernende anhand selbsterstellter Bild- oder Foto-Wort-Karten bzw. -Listen erkennen. Mit der Silbenkette kann die Wortbildung reflektiert und angeregt werden. Im Hinblick auf die Wortschatzarbeit reichen in einfachen Fällen wie z.B. *Klemmblei* selbsterstellte Bild-Wort-Karten oder -Listen, um sich neue Wörter verfügbar zu machen. In komplexeren Fällen kann die Fachwort-Pyramide von Hügemann/Schneider (unveröff.) ausgefüllt werden. Fachwörter sind in der Regel ein Mittel sehr starker Verdichtung.

Die grammatische Veränderung von Wörtern durch Wortschlussbausteine führt überwiegend zum Wechsel von Wortarten. Insbesondere die Nominalisierung von Verben durch Konversion lässt neue grammatische Optionen wie den Nominalgruppenausbau entstehen (Kap. VI).

2 Zeigen

In der schulgrammatischen Terminologie fehlt die Kategorie *Zeigwort* ebenso wie in rein formalen, satzbezogenen Grammatiken. Dort werden die verschiedenen Formen den Wortklassen *Artikel*, *Pronomen* und *Adverb* zugeschlagen. Damit bleibt ihre Funktion verborgen. Der Nutzen der Zeigwörter liegt in ihrer enormen Effizienz: Auch hochgradig komplexe Formulierungen und ganze Ausführungen werden durch sehr einfache Ausdrücke ersetzt. Was in der face-to-face-Situation, für die der geteilte Wahrnehmungsraum kennzeichnend ist, mühelos zu verstehen ist, funktioniert überhaupt nicht mehr, wenn man nicht in der Situation zugegen ist:

So würde es mit der Richtung, und es muss gegen die Richtung laufen. Dann legt man das so ein, und ziehts hier einmal durch und da einmal durch, und dann wird sie eingesetzt.

Selbst wenn man weiß, dass es in diesem schriftlichen Ausschnitt um das Einlegen der Unterfadenspule in die Spulenkapsel einer Nähmaschine handelt, ist nicht nachvollziehbar, worauf mit den Zeigwörtern *so*, *das*, *hier* und *da* gezeigt wird, wenn man den Wahrnehmungsraum nicht teilt.

Die Herausforderung für H/L liegt bei Zeigwörtern immer darin, den Bezug auf das außersprachlich Gemeinte herzustellen. Das ist in face-to-face-Situationen einfach, vor allem wenn S zusätzlich eine Zeiggeste verwendet. Bei der Verwendung von Rede- und Textdeixis muss dieser Bezug im Rede- bzw. Textraum dagegen vorab von S/Au bedacht und explizit ermöglicht werden. Hier ist es eine Herausforderung, den eigenen Wissensraum mit dem der anderen zu koordinieren. Dass dies nicht immer gelingt, zeigen die folgenden Beispiele.

In einer Buchpräsentation formuliert eine Viertklässlerin:

Der Titel hm von/ der Autor ist halt der Tino, Nachname stand nix dran hm der Titel, der Pirat im Schlafanzug, der Verlag hm Erscheinungsjahr 1995, Arena-Verlag GmbH, Bittburg. Also der Daniel ist eingeschlafen, und ist jetzt auf m Schiff, und träumt des halt und hm die kämpfen gegen den hm Henry Morgan. (in: Berkemeier 2009: 64)

Die Objektzeigwörter *des* und *die* in „träumt des halt und hm die kämpfen gegen den hm Henry Morgan“ sind – wie im Gedicht von Jürgen Spohn in Kap. I A 3.2 – nicht auflösbar, sondern zeigen ins Leere (Ehlich 2007: 347). Während der Sprecherin hier klar ist, was und wen sie meint, ist das Publikum mental damit beschäftigt, den Bezug zum Gemeinten herzustellen, ohne erfolgreich sein zu können. Bekannt ist dieses Phänomen auch aus Nacherzählungen von Bildergeschichten, wenn jungen S/Au nicht klar ist, dass L/H beim Lesen oder Zuhören keinen Zugriff auf die Bilder haben:

(die hier) sind/ der kam von diesa und der von diesa und sind zusammengehaun . da weil das Rad kaputt da da de da war der Hut aufn Rasen . und da

hat er die Luft rausgela/ und da . da warn die Schrauben rausgefalln . hat er das Rad abgemacht von sich und dann sind se zusammengefahren
(Alice, 5 J., in: Boueke u. a. 1995: 231)

Weil in schriftlichen und mündlichen Texten der Wahrnehmungsraum durch den Vorstellungsraum ersetzt wird und die Produktions- und Rezeptionszeit asynchron sind, muss der Text selbst erst den Kontext schaffen. Auch Zeiggesten, die in der face-to-face-Situation die Identifikation des Gemeinten unterstützen, entfallen. In Texten müssen sich Zeigwörter daher auf den Textraum (z.B. *weiter unten im Text*) oder auf einen den Adressat:innen bekannten Kontext beziehen, wenn sie verständlich sein sollen. Steht ein Datum auf einem Brief ist *heute* verständlich; trägt eine Postkarte Bilder vom Urlaubsort ist *hier* unproblematisch.

Auch ältere Schüler:innen setzen Zeigwörter mitunter noch uneindeutig ein. Im Beispieltext *Die Rumlplertaube* (s. S. 82) wird deutlich, dass *oben* und *hinten* nur verstanden werden können, wenn man z.B. durch ein Foto nachvollziehen kann, wie der Autor die Papprolle vor seinem geistigen Auge im Handlungsraum ausgerichtet sieht.

Sprachliches Zeigen ist also effektiv, aber außerhalb von face-to-face-Situationen risikobehaftet, weshalb die Situationsabfrage des Handlungsnavis darauf explizit Bezug nimmt.

Das Handlungsnavi: Zusammenhängen

Welches Ziel will ich erreichen? Wie ist die Handlungssituation? Wie ist die Handlungssituation?

Mache dir die Handlungssituation klar, indem du anklickst:

Wie kommunizierst du mit deinen Leser*innen oder Hörer*innen?

- Wir kommunizieren zeitgleich.
- Wir sind am gleichen Ort.
- Wir können uns sehen.
- H/L kann sehen, worüber ich spreche/schreibe.
- H/L kann nicht sehen, worüber ich spreche/schreibe.
- H/L kann direkt Nachfragen stellen.
- H/L kann keine direkten Nachfragen stellen.
- Wir kommunizieren mündlich.
- Wir kommunizieren schriftlich.

Abb. 52: Situationseinschätzung mithilfe des Handlungsnavis

Auch wenn einfaches Zeigen in face-to-face-Situationen unproblematisch ist, dürfte es sich als hilfreich erweisen, wenn man sich bewusst macht, welche Wörter welche Funktion beim Zeigen übernehmen. Klickt man im Handlungsnavi auf die entsprechenden Felder, erhält man Beispiele dafür (Abb. 53).

zeigen

Funktionen zeigen

Formen

| Sprecher-/HörerIn Autor-/LeserIn | Objekt | Ort/Richtung | Zeit | Art und Weise |
|--|---------------------------------|---|--|---------------|
| A A+ Ich/wir du/Ihr/Sie | A der/dieser A+ jener | hier(her) da/dort(hin) A rechts/links | gestern/heute/morgen A jetzt/dann | so |

Dein Zeigwort funktioniert nicht?

Visualisiere.
Präzisiere.

Abb. 53: Varianten des Zeigens (Handlungsnavi)

Ziel der Beschäftigung mit der Funktion Zeigen ist also nicht, das Zeigen selbst zu lernen, sondern vor allem, Formulierungsprobleme in diesem Bereich zunehmend selbstständig zu erkennen und zu bearbeiten. Um für das Problem zu sensibilisieren, kann man es erfahrbar machen: Jemand erklärt einen Vorgang und zeigt dabei nonverbal und sprachlich. Mindestens eine Person der Lerngruppe kann nicht sehen, was und worauf gezeigt wird. Erfahrbar ist dieses Rezeptionsproblem auch, wenn die *Rumplertaube* der Anleitung entsprechend gebastelt wird und die unterschiedlichen Ergebnisse anschließend verglichen werden. Das Zeige-Icon der Satzleiste^{light} () kann unabhängig vom Handlungsnavi als Feedbackzeichen verwendet werden, wenn Zeigwörter in schriftlichen Texten zu überarbeiten sind. Bei uneindeutigem Gebrauch z.B. im Rahmen von Präsentationen sollte geübt werden, bei Uneindeutigkeit nachzufragen, was genau gemeint ist.

Produktive Zielkompetenzen bestehen in der Verwendung von Visualisierungen, auf die man alternativ zur außersprachlichen Welt zeigen kann und die dadurch grammatisch entlasten.

Aufträge
a4–5, z4

Für Anleitungen sind oft **Fotos** oder **Skizzen** sinnvoll.
Dann weiß H/L z. B., was du mit "so" meinst.
Oder die Pfeile oder Kreise ergänzen und dann Zeigwörter verwenden.
Dann weiß H/L wo z. B. "hier" ist.



Bei komplizierten Zusammenhängen helfen dir die **Visualisierungsgrundformen**.
Visualisieren lernst du im **Visualisierungsbüro**.

| Vergleich | Abfolge | Verortung |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Tabelle | <ul style="list-style-type: none"> • Zeitstrahl • Kreislauf • Flussdiagramm | <ul style="list-style-type: none"> • Bild/ Skizze mit Textfeldern • Plan (Stadtplan, Landkarte, Grundriss) |

Abb. 54: Zeigwortbezogener Auszug aus dem Handlungsnavi (> Zeigen)

Müssen Zeigwörter ersetzt werden, um ausreichende Verständlichkeit herzustellen (*das Buch liegt dort*), muss präzise benannt werden (*das Buch liegt auf dem Sofa*). Manchmal reicht ein einfaches Nennwort, nicht selten besteht eine funktionierende Lösung aber in lexikalisch und grammatisch umfangreicheren Maßnahmen wie der Verwendung von ausgebauten Wörtern, zusätzlichen Angaben oder ausgebauten Wortgruppen (Abb. 55).

Die Bedeutung von Zeigwörtern ergibt sich aus dem Handlungskontext.
Wenn nicht, dann funktionieren Zeigwörter nicht.
Du hast folgende Alternativen:

Prüfe, ob du dich durch Visualisieren entlasten kannst.

Benenne präzise, was du mit dem Zeigwort meinst.
Klicke auf das Bild und dann auf "genau unterscheiden".
Von dort aus klicke die verschiedenen Möglichkeiten an.



Abb. 55: Zeigwortbezogener Auszug aus dem Handlungsnavi (> Zeigen)

Zeigwörter sind sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb früh verfügbar. Sofern es sich um Adverbien (*hier, jetzt, so, dann, gestern, links* etc.) handelt, werden sie nicht flektiert und sind formal leicht zu verwenden und zu verstehen. Für Zweitsprachlernende mit entsprechendem Förderbedarf ist die Flexion der Personal- und Objektzeigwörter allerdings eine große Herausforderung, weil sich Genus und Numerus nach dem Bezugsnomen richten, das ersetzt wird (*Der Apfel° ist schön. Den° möchte ich*). Die Flexionsformen sollten zweitspracherwerbssensibel eingeführt werden. Der Erwerb kann mit den entsprechenden Hilfefkarten des Satzleistungssystems unterstützt werden.

3 Fortführen und damit verknappen, (Un-)Bekanntheit anzeigen, genauer informieren oder Äußerungen als mündlich markieren

Die Funktion der Fortführung, auch „Wiederaufnahme“ oder „Referenz“ genannt, kann durch verschiedene Formen realisiert werden, die sich auf weitere Unterfunktionen verteilen.

a) Verknappen

Eine der Unterfunktionen ist das effektive Verknappen von Inhalten, die bereits vorab genannt wurden und weiter Thema bleiben. Die reine Wiederholung irritiert nahezu:

Als Florian ein Auto wegfahren hörte[,] wachte Florian auf.
(in Knapp 1997: 265)

Die allereinfachste Art ist das Weglassen der Wortgruppe (Analepse). Allerdings verschiebt sich der Sinn dann leicht:

Florian wachte auf und [...] hörte ein Auto wegfahren.

Die frequenteste Art der Fortführung dürften Fortführwörter sein, die in literarischen Texten mitunter auch vorausgeschickt werden:

Als Florian ein Auto wegfahren hörte[,] wachte er auf.
Als er ein Auto wegfahren hörte[,] wachte Florian auf.

Hin und wieder kommt es hierbei zu Stilblüten (*Bevor der Thron vom neuen König benutzt werden kann, muss er restauriert werden*). Die Gefahr der Verwechslung aufgrund von Übereinstimmung in Genus und Numerus kann thematisiert werden.

Die dritte Möglichkeit der Verknappung besteht in der Fortführung durch Zeigwörter:

Florian wachte auf und [...] hörte ein Auto wegfahren. So erging es auch seinen Eltern.

Wie man hier sieht, können bei der Fortführung recht viele Informationen mit einem kleinen Wörtchen wieder aufgenommen werden. Im Falle dicht formulierter Lesetexte kann es lokal sinnvoll sein, sich die fortgeführten Inhalte visuell zu verdeutlichen, um das Verstehen einzelner Sätze zu verbessern.

Auftrag
z1

Auftrag
z2

fortführen[↗]

Abb. 56: Varianten des Verknappens beim Fortführen (Auszug aus dem Handlungsnavi)

In der schulgrammatischen Terminologie fehlen die Kategorien Zeig- und Fortführwort ebenso wie in rein formalen, satzbezogenen Grammatiken. Dort werden die verschiedenen Formen den Klassen *Artikel*, *Pronomen* und *Adverb* zugeschlagen. Damit bleibt ihre Funktion verborgen (vgl. Kern 2022: 527–529).

b) Als diskursiv-mündlich markieren

Die inzwischen weit verbreitete süddeutsche Variante, Vornamen mit bestimmtem Artikel zu verwenden, ist typisch für Mündlichkeit und daher z.B. reizvoll für wörtliche Rede auch in schriftlichen Erzählungen. Möglicherweise ist im Unterricht zu thematisieren, dass diese Form ansonsten für schriftliche Texte nicht geeignet ist.

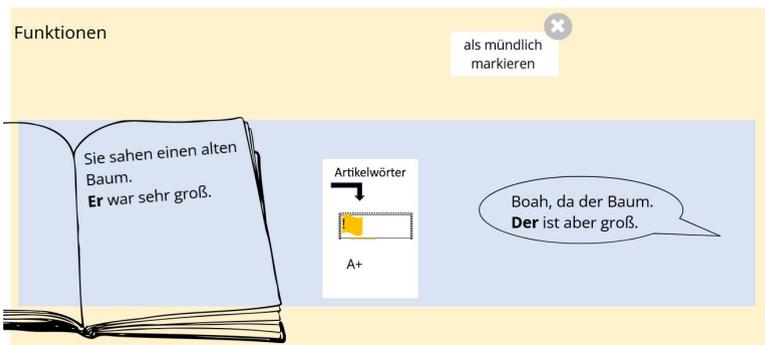
fortführen[↗]

Abb. 57: Als mündlich markieren (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Fortführwörter können im Zweitspracherwerb ein Problem darstellen, weil einige Erstsprachen Pro-Drop-Sprachen (Auslassen des Subjekts, das mit Fortführwörter ausgedrückt wird) sind. Hier ist es wahrscheinlich, dass Lernende dann die Fortführung mit Zeigwörtern (*der war es*) realisieren, was typisch für die Mündlichkeit ist (Spiekermann 2023). Didaktisch kann man die Metapher der *Spuren* nutzbar machen (Spiekermann 2014), wonach Fortführwörter Spuren vergleichbar sind, die vom Bezugswort stammen.

c) genauer informieren

Für die Fortführung können auch alternative Nominalgruppen oder Relativsätze (Attributsätze) genutzt werden. Sie ermöglichen den gleichzeitigen Informationsausbau und sind deshalb bildungssprachlich besonders interessant:

Als Florian ein Auto wegfahren hörte, wachte der bis dahin tief schlafende Junge auf.

Florian, der gerade noch geschlafen hatte, wachte auf und hörte ein Auto wegfahren.

Florian war schon wach, weshalb er ein Auto wegfahren hörte.

fortführen ↗



Auftrag
z3

Funktionen

genauer informieren

Abb. 58: Varianten des genaueren Informierens beim Fortführen (Auszug aus dem Handlungsnavi)

d) (Un-)Bekanntheit anzeigen (Determination)

Was neu thematisiert wird, wird in der Regel mit dem unbestimmten Artikel ein- und mit dem bestimmten Artikel fortgeführt.

Ein Mann ging die Straße entlang. Der Hut des Mannes war auffallend groß.

Mit dem bestimmten Artikel wird H/L hier Bekanntheit signalisiert: „Das, was jetzt folgt, ist in deinem Wissen verankert“ (Hoffmann 2016). Wenn das nicht der Fall ist, ruft dies unmittelbar eine Hörerfrage hervor: *Der Baum wur-*

de gefällt.“ – Welcher Baum? Die Signalisierung von Bekanntheit gelingt auch mit anderen Artikelwörtern (*dies-, mein-, jen-, solch-*). Mit dem unbestimmten Artikel hingegen wird ein noch aufzubauendes Wissen neu eingeführt. Es gibt keine Wissensbestände, auf die der H/L zurückgreifen kann.

Die Studie von Montanari (2010) hat gezeigt, dass Mehrsprachige bereits im Vorschulalter sicher determinieren können, auch wenn die Zuweisung von Genus, Numerus und Kasus noch länger eine Herausforderung darstellt. Langfristig schwieriger als die Verwendung von bestimmtem vs. unbestimmtem Artikel ist die Entscheidung, ob ein oder kein Artikel funktional ist. Begründbar ist diese Schwierigkeit durch den Umstand, dass die Pluralform vom unbestimmten Artikel die Artikellosigkeit ist: *ein Baum – Bäume*. Das auf der sprachlichen Oberfläche damit übereinstimmende Phänomen auch im Singular ist der sehr häufige und bildungssprachtypische Nullartikel bei Berufs- und Rollenbezeichnungen, Abstrakta (*Liebe*), nicht zählbaren Stoffnamen sowie Gattungs- und Eigennamen. Hinzu kommt Artikellosigkeit bei allgemein geltenden Aussagen (*Eis ist lecker*) im Gegensatz zu konkreten Bezugnahmen (*Dieses Eis ist lecker*). In einigen wenigen Fällen kann der Artikel eingesetzt werden, ohne zu determinieren. Man spricht vom *generischen* Gebrauch. So kann man sagen: *Der Löwe ist ein Rudeltier*. Mit dem bestimmten Artikel ist kein bestimmter Löwe gemeint, über den H/L ein spezifisches Wissen haben. Das, was mit der Prädikation über den Löwen gesagt wird, gilt für alle Löwen, für die ganze Gattung. Auch der unbestimmte Artikel kann in dieser Weise gebraucht werden. Unikate, Dinge, die es nur einmal gibt, erscheinen mit dem bestimmten Artikel, ohne einen bestimmten Gegenstand aus einer Menge herauszugreifen: *der Mond, die Erde, die Sonne*. Manchmal zwingt uns das Weltwissen, den bestimmten Artikel einzusetzen: *Der/*Ein Starton des Computers, Malte fasste sich an die/*eine Nase*. Alle Computer haben einen Startton, alle Menschen haben nur eine einzige Nase.

Die Abschnitte a) bis d) zeigen, dass Fortführung vielfältig realisiert werden kann und die Formen nach Subfunktionen gegliedert werden können. Warum sollte man diese Funktion im Unterricht aber berücksichtigen, wenn deren Verwendung schon früh sicher und erfolgreich gelingt? Die folgenden Beispiele zeigen, dass Fortführen vor allem in komplexeren Zusammenhängen zur Herausforderung wird.

Problematisch ist häufig, dass S/Au sich nicht an H/L, sondern am eigenen Wissen orientieren. Die Inhaltsangabe einer Viertklässlerin irritiert nicht nur aufgrund der Zeigwörter, die ins Leere zeigen (*träumt des, die kämpfen*) und Fortführung nur suggerieren, sondern auch aufgrund der bestimmten Artikel (Determination), welche die Hörenden ebenfalls veranlassen, nach mental bereits verarbeiteten Wissensbeständen zu suchen, obwohl beide Namen (Autor Tino und Figur Henry Morgan) erstmals genannt werden:

Der Titel hm von/ der Autor ist halt der Tino, Nachname stand nix dran hm der Titel, der Pirat im Schlafanzug, der Verlag hm Erscheinungsjahr 1995, Arena-Verlag GmbH, Bittburg. Also der Daniel ist eingeschlafen, und ist jetzt

auf m Schiff, und träumt des halt und hm die kämpfen gegen den hm Henry Morgan. (in: Berkemeier 2009: 64)

Zwar handelt es sich um einen mündlichen Beitrag, nicht jedoch um einen diskursiven. Die Inhaltsangabe innerhalb mündlicher Buchvorstellungen hat Textcharakter (Berkemeier 2006). Der Gebrauch der Eigennamen mit bestimmtem Artikel ist hier dysfunktional. Darüber hinaus gilt wie beim Zeigen (Kap. I B 2) auch hier: Was man nicht fortführen kann, muss ausreichend versprachlicht werden.

Eine besondere Herausforderung stellt Determination in Unterscheidungskontexten dar, wie folgende Spielbeschreibung zeigt.

Als erstes sagt ein Kind [1] mein rechter rechter Platz ist frei. Dann wünscht sich dieses Kind [2] ein Kind [3] neben sich weil der rechte Platz frei ist. Aber zuerst sagt das Kind [4] ein Tier bevor das andere Kind [5] kommt und das Kind [6] macht das Tier nach das man [7] sagt. (in: Augst/Pohl u. a. 2007)

Ganz verständlich führt eine Zweitklässlerin das erste, bisher noch nicht thematisierte Kind mit dem unbestimmten Artikel ein [1] und mittels eines deiktischen Artikelworts fort [2], worauf das zweite, noch nicht thematisierte Kind erneut mit unbestimmtem Artikel eingeführt wird [3]. Schwierig wird es dann im folgenden Satz, weil nach dem vorhergehenden Satz beide Kinder eingeführt und daher mit bestimmtem Artikel nicht mehr ausreichend zu unterscheiden sind [4, 6]. Dementsprechend kann auch „das andere Kind“ nicht eindeutig zugeordnet werden. Auch „man“ (Eggs 2017) irritiert, weil hier unvermittelt von einer recht konkreten Beschreibung zu einer verallgemeinernden Darstellung gewechselt wird. Das vorliegende Formulierungsproblem kann nicht mittels Determination, sondern nur durch Mittel der Unterscheidung (Restriktion) gelöst werden (Kap. I B 5). Die Restriktion mit dem attributiven, weniger charakterisierenden Adjektiv *andere* ist nur dann erfolgreich, wenn der Gegenpart *eine* eindeutig zuzuordnen ist.

Dasselbe Phänomen zeigt sich im folgenden Text *Der Banküberfall* (orthografisch und grammatisch überarbeitet). Der Sechstklässler mit Deutsch als Zweitsprache beherrscht Fortführung und Determination gut und verwendet mit Fortführwörtern, Zeigwörtern, Artikelwörtern, Nominalgruppen, Zuordnern und einer Auslassung alle Formen der Fortführung weitgehend erfolgreich. Das erste *er* kann sogar als literarische Verwendung interpretiert werden, weil sich aus dem Kontext ergibt, dass es sich um einen Bankräuber handeln muss. Was nicht ausreichend gelingt, ist die unterscheidende Fortführung der beiden Figuren (Kap. I B 5).

„Hände hoch! Keine Bewegung! Keiner bewegt sich, sonst knallt's! Das große Geld in die Tasche! Bewegung, Bewegung, Bewegung!“ Er nimmt eine Geisel mit. Wer ist die Geisel? Eine Frau. Er hat einen weißen Mercedes. Nach einer Stunde kam eine Stimme aus den Gebüsch. Wer ist das? Das ist der andere

Auftrag
z4

Räuber. Was macht er? Er nimmt die Frau und das Geld mit. Und der andere Dieb geht zur Polizei und die bringt den Mann in den Knast für drei Jahre. Der eine Dieb, der die Frau hat, hat die Frau [...] in den Bövinghauser Wald gebracht. Die haben nach ihm gesucht und gesucht. Jahre später nahm der das Geld mit. Und die Bullen [fragten]: „Warum sind Sie Jahre später gekommen?“ „Weil ich in den Knast will und alle Diebe sterben.“ Das Geschichte handelt über Räuber. End
(in: Berkemeier 1998)

Ein sehr interessanter Beleg für die Fortführung der Redegegenstände *Erbse* und *Bohne* durch den Oberbegriff *Hülsenfrüchte* stellt folgender Text dar, auch wenn die gegensätzliche Aufgabe der Bohnendorfschmuggler nicht eigens expliziert wird.

Ein schönes Erlebnis im Landschulheim
Während der Klassenfahrt haben wir im Wald ein Schmugglerspiel gespielt. Es gab zwei Dörfer mit Schmugglern. Ich gehörte zum Erbsendorf und musste eine Erbse zum Bohnendorf bringen, um die Erbse gegen eine Bohne und einen Edelstein zu tauschen. Ein paar Mal habe ich das geschafft, aber dann hat mich ein Zöllner mit seiner „Kanonenkugel“ – einem Softball – getroffen. Deshalb musste ich ihm einen Edelstein geben. Ein paar Runden später ist der Waldschrat aufgewacht und wollte unsere Hülsenfrüchte haben. [...]
(in: Berkemeier 2015)

Auch wenn Zeigen und Fortführen schulgrammatisch bisher nicht erfasst werden, sollte die Breite an Fortführungsmöglichkeiten für die Förderung von Formulierungskompetenz unbedingt verfügbar gemacht werden. Die Tilgung von Wiederholungen und eine abwechslungsreiche Wiederaufnahme ist angenehmer für die Rezeption und die Fortführung mithilfe von Wortgruppen kann gezielt für die Entfaltung des Themas eingesetzt werden. Dies gilt vor allem für informationsdichte Text- und Diskursarten wie Sachtexte und Erzählungen. Vermutlich beeinflussen (un)gewohnte Wiederaufnahmetypen auch die miss- bzw. gelingende Rezeption komplexerer Texte oder Äußerungen.

Für Zweitsprachlernende stellen anfangs grammatische Kongruenz und Auslassung besondere sprachliche Schwierigkeiten dar (Bryant/Rinker 2021), aber auch S/Au mit Deutsch als Erstsprache unterlaufen aufgrund der Komplexität des Formulierungsprozesses mitunter Kongruenzfehler.

Auftrag
z3

4 Erfragen

Der Vollständigkeit halber seien hier die Formen, mit denen man erfragen kann, aufgeführt.

Alle Satzbaupläne sind für Entscheidungsfragen nutzbar:

- a) Verberststellung: *Ist das Wetter schön?*
- b) Verbzweitstellung: *Das Wetter ist schön?*
- c) Verbletzstellung im verkürzten Objektsatz: [*Ich frage mich,*] *Ob das Wetter schön sein wird?*

Sehr häufig wird das Wissensdefizit durch ein *w*-Fragewort auch in Kombination mit einer Präposition spezifiziert:

- a) *Wie ist das Wetter?* (Verbzweitstellung mit einleitendem Fragewort)
- b) *Bis wann wird es wohl regnen?*

Eine dritte Form stellt das erfragende Artikelwort in Nominal- und Präpositionalgruppen dar:

- a) *Welche Wetterlage hast du am liebsten?*
- b) *Auf welche Wetterlage wartest du?*

Außerdem können erfragende Verben für indirekte Fragen verwendet werden:

- a) *Ich frage mich, ob es regnen wird.*
- b) *Ich würde gerne wissen, ob es regnen wird.*

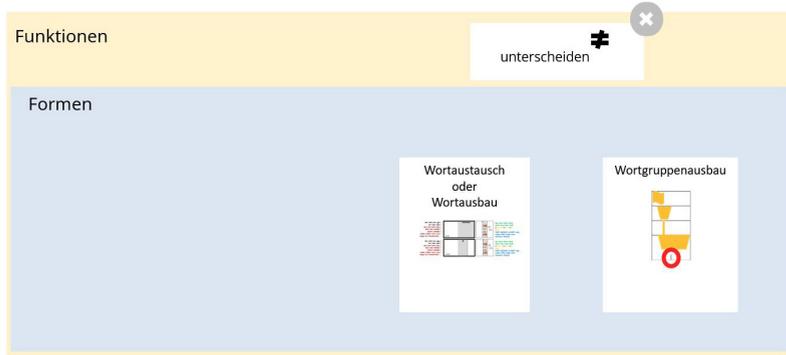
Eine Unterstützung beim Ausbau dieser Kompetenz ist für uns nicht als notwendig erkennbar. Allenfalls könnten Höflichkeitsmarkierungen oder die zunehmend verwendeten mündlichen Varianten in schriftlichen Texten stilistisch thematisiert werden:

- a) *Was für Gläser meinst du?*
- b) *Welche (Art von) Gläser(n) meinst du?*

5 Präzisieren (genauer informieren und unterscheiden)

Die Funktion, die wir **Präzisieren** nennen, besteht aus zwei Unterfunktionen, nämlich dem **genauer Informieren** und dem **Unterscheiden**, die in einem besonderen Verhältnis zueinander stehen: Wenn man unterscheiden will, muss man immer genauer informieren, nicht aber umgekehrt. Genaueres Informieren bedeutet nicht zwangsläufig, dass man damit auch unterscheiden möchte. Während Wort austausch, Wort ausbau und Wortgruppenausbau dem Unterscheiden dienen, kommt beim genaueren Informieren noch der Zusatz durch freie Angaben in Form von Adjektiv-/Adverb- oder Präpositionalgruppen hinzu.

präzisieren



präzisieren

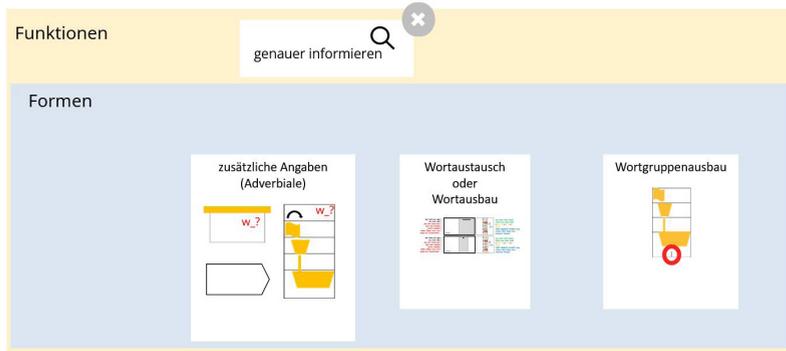


Abb. 59: Subfunktionen und Formen des Präzisierens (Auszug aus dem Handlungsnavi)

5.1 Unterscheiden durch Wort austausch, Wort- und Nominalgruppenausbau

Dass ausreichendes Unterscheiden eine Formulierungsherausforderung darstellen kann, ist in den Kapiteln zum Nennen und Fortführen bereits angedeutet worden. Neben Wort austausch oder Wortausbau (Kap. I B 1) dient der Nominalgruppenausbau dem Vereindeutigen. Im Folgenden testen wir bezogen auf diese Spielbeschreibung einmal alle potenziellen Möglichkeiten systematisch durch:

*Mein rechter rechter Platz ist frei
 Als erstes sagt ein Kind mein rechter rechter Platz ist frei.
 Dann wünscht sich dieses Kind ein Kind neben sich
 weil der rechte Platz frei ist. Aber zuerst sagt
 das Kind ein Tier bevor das andere Kind kommt und
 das Kind macht das Tier nach das man sagt.*
 (in: Augst/Pohl u. a. 2007)

Das Rezeptionsproblem besteht darin, dass man, nachdem zwei Kinder eingeführt sind, nicht mehr erkennen kann, welches Kind mit der bestimmten Nominalgruppe *das Kind* gemeint ist (Kap. I B 3). Es mangelt ab der vierten Textzeile an sprachlicher Unterscheidung (Restriktion) zur Identifikation der richtigen Person. Grammatisch stehen vielfältige Möglichkeiten zur Verfügung, um sprachlich einzugrenzen. Dieses Formulierungspotenzial wird aktuell erst in Anfängen im Grammatik- und Schreibunterricht (Escher 2022) sowie in der Leseförderung systematisch zugänglich und nutzbar gemacht.

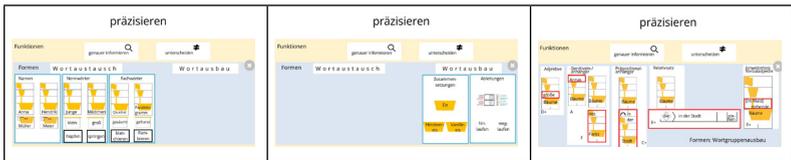
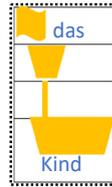


Abb. 60: Formen des Präzisierens, um zu unterscheiden (Auszüge aus dem Handlungsnavi)

Innerhalb einer Nominalgruppe wirkt das attributive Adjektiv in Mast-Position (*der rote Schal*) restringierend. Des weiteren können das vorangestellte Genitivattribut (*Svenjas Schal*), das nachgestellte Genitivattribut (*der Schal der Schwester*), das Präpositionalattribut (*der Schal am Haken*) und das selbst ebenfalls erweiterbare Partizipialattribut (*der gestrickte Schal; der aus Wollresten gestrickte Schal*) sowie der Relativsatz (*der Schal, den ich gestern gesucht habe*) zur sprachlichen Unterscheidung eingesetzt werden. Die in der Satzleiste unten anzuhängenden Einheiten können (sogar mehrfach) miteinander kombiniert werden, wie die vertikalen Anlegestriche auf den Nominal- und Präpositionalgruppenkarten anzeigen.

Die insgesamt sehr vielfältigen Möglichkeiten des Wort austausches sowie des Wort- und Nominalgruppenausbaus sind allerdings immer im jeweils konkreten Fall auf ihre Funktionalität hin zu prüfen.

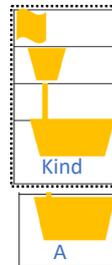
Im Beispiel ist folgende Formulierung zu überarbeiten: *Aber zuerst sagt das Kind ein Tier, bevor das Kind kommt.*



Möglich wäre, die Nominalgruppe mit Artikel *das Kind* lediglich durch einen (artikellosen) (Eigen)Namen (*Sarah*) zu ersetzen. In der Handlungssituation, also in einer konkreten Klasse mit nur einem Mädchen namens *Sarah*, würde *das Kind* damit eindeutig von allen anderen unterschieden. Da eine Spielanleitung aber allgemeingültig sein muss und gerade nicht nur in einer bestimmten Einzelsituation funktionieren soll, scheidet diese Lösung für diesen Text aus. Der vorangestellte Stern vor dem Wort symbolisiert Dysfunktionalität. Die Restriktion wäre hier also zu stark.



Die Nominalgruppe könnte auch durch eine enge Apposition (Beifügung) erweitert werden (Kap. I B 1). Die artikellose Bezeichnung *Kind A* würde funktionieren.



Das Nomen könnte auch durch ein Kompositum vereindeutigt werden. Die Neubildung wäre allerdings ungewöhnlich und damit nicht wirklich zielführend.



Ein attributives Adjektiv wie *groß* würde ebenfalls für eine allgemeingültige Anleitung zu stark restringieren.



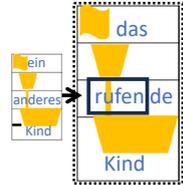
Eine als attributives Adjektiv verwendete Ordinalzahl (Zahladjektiv) funktioniert dagegen ...



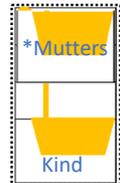
... ebenso wie ein semantisch passendes Partizipialattribut ...



... oder ein semantisch passendes erweitertes Partizipialattribut. Dieses jedoch ist syntaktisch so komplex, dass es für eine kindgerechte Spielanleitung nicht angemessen ist.



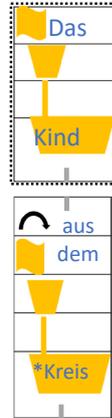
Syntaktisch möglich wäre auch ein vorangestelltes Genitivattribut. Dieses würde aber nicht einmal ausreichend restringieren, wenn „Mutter“ eindeutig wäre, weil die Spielbeschreibung nicht allgemeingültig genug wäre. Außerdem haben alle Kinder Mütter.



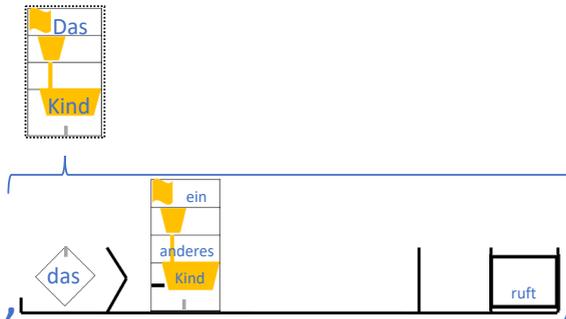
Dasselbe gilt für das angehängte Genitivattribut (alle Kinder gehören zur Klasse) ...



... und das angehängte Präpositionalattribut (alle Kinder sitzen im Kreis).



Ein angehängter Relativsatz dagegen kann problemlösend eingesetzt werden und entspräche auch dem Sprachniveau einer Zweitklässlerin.



Exemplarisch haben wir nun zwölf verschiedene Formulierungsvarianten auf ihre Funktionalität hin überprüft. Sieben bis acht Lösungen davon funktionieren in diesem konkreten Fall nicht oder nicht gut. Es gibt also keine Standardlösungen für funktionierende Unterscheidungen, weil die Funktionalität kontextabhängig ist. Daher sollten u. E. im Unterricht alle grundsätzlichen Möglichkeiten vermittelt werden, um dann die im konkreten Fall funktionierenden Varianten beim (Um-)Formulieren identifizieren zu können.

In Schulbuchtexten muss man nicht lange nach komplexen Nominalgruppen wie folgender aus einem Berufsschullehrwerk für angehende Pflegekräfte suchen. Unterscheidend wirken hier allerdings nur die Präpositionalattribute. Die erweiterten Partizipialattribute dienen der genaueren Information (Kap. 5.2):

Das Bobath-Konzept ist eine weltweit angewandte und ständig weiterentwickelte Methode zur Förderung von Menschen mit neurologischen Schäden (in: Ebert u.a. 2013: 79)

Mit komplexen Nominalgruppen rezeptiv und produktiv umgehen zu können, ist daher aufgrund ihrer Frequenz in bildungssprachlichen Kontexten eine häufige Forderung in empirischen Arbeiten (Petersen 2014, Langlotz 2014, Gätje/Langlotz 2020). Erstaunlich ist, dass erfahrungsgemäß bereits Dritt- und Viertklässler ohne Sprachförderbedarf diese Formen in der Regel beherrschen und in wenig komplexen Zusammenhängen auch mühelos beim Unterscheiden verwenden. Anscheinend spielt die inhaltliche Komplexität eine größere Rolle als die Komplexität der Formen selbst. Neben dem Üben der Formen im Rahmen von z.B. Suchspielen scheint die Arbeit an konkreten fremden und eigenen (Fach-)Texten enorm wichtig. Daher wird noch eine zweite Spielbeschreibung analysiert (ausführlicher analysiert in Berkemeier 2013).

Völkerball

Beim Völkerball gibt es 2 Mannschaften. Dann muss die Sportlehrerin den Ball ganz hochwerfen[.] [D]ann müssen die Kinder den Ball kriegen und die andere Mannschaft mit de[m] Ball anwerfen. Dann muss das Kind[.] das angeschlagen ist[,] bei der anderen Mannschaft a[n den] Rand sich hinstellen. Und das geht immer so weiter[,] bis ganz viele Kinder a[m] Rand von der anderen Mannschaft [sind] [.] [D]ann müssen die zu den Kindern[,] [die] a[m] Rand stehen[,] ihren Freunden zurufen[,] dass sie den Leuten[,] die a[m] Rand stehen[,] den Ball ihnen gibt. Dann[,] wenn sie den Kindern[,] die a[m] Rand stehen[,] den Ball haben[,] die Kinder[,] die zu den Kindern[n] in ihrer Mannschaft nicht dazugehören[,] müssen sie anschlagen. Dann kann das Kind[,] [das] den Jungen oder Mädchen angeschlagen hat[,] wieder raus zu seiner Mannschaft.

(nach Augst u.a. (2007), orth. korrigiert)

Dass der Text nicht gut verständlich ist, liegt interessanterweise vor allem an den intensiven Restriktionsbemühungen. Dadurch, dass der Drittklässler keine beschriftete Spielfeldskizze verwendet, muss er die Mannschaften, die Spielfelder und deren Ränder sprachlich voneinander unterscheiden. Er verwendet dafür das attributive Adjektiv *andere* (*andere Mannschaft*), Präpositionalattribute (*am Rand von der anderen Mannschaft*) und Relativsätze, letztere auch mit Negation (*die Kinder, die zu den Kindern in ihrer Mannschaft nicht dazugehören*). Wegen der Vielzahl der zu unterscheidenden Einheiten in dieser Spielanleitung gelingt die Restriktion nicht durchgängig. Er „verhedert“ sich grammatisch aufgrund der Komplexität des Gegenstandes.

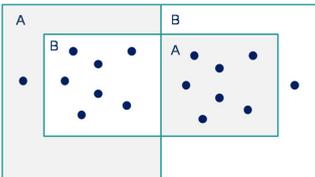


Abb. 61: Visualisierung des Spielfeldes beim Völkerball (in: Berkemeier 2013: 18)

Die Adjektive *gegnerisch* (*gegnerische Mannschaft, gegnerisches Spielfeld*) und *andere* unterscheiden nur bei gleichbleibender Perspektive ausreichend. Erst die Benennung der Mannschaften sowie die Darstellung und Benennung der Spielfeldareale würden das Formulieren entlasten.

Man kann die Beispiele so interpretieren, dass die Schreibaufgabe ungeeignet für Grundschulende ist. Dabei sieht man ebenso deutlich, dass die Kinder sich bereits sehr um Restriktion bemühen und die sprachlichen Varianten auch grammatisch längst beherrschen. Ein Mittelweg könnte sein, die Bearbeitung von Restriktionsherausforderungen zunächst an wenig komplexen Inhalten zu üben. In den Sprachentwicklungsumgebungen finden sich entsprechende Beispiele. Sehr geeignet sind auch Beschreibungsaufgaben aus dem Sach- bzw. Biologieunterricht zum Artenvergleich.

5.2 Genauer informieren durch die Ergänzung von Attributen und Angaben (Adverbiale)

Die in Kap. 5.1 thematisierten Formen und Adverbiale eignen sich, um nicht ausreichende Informationen nachträglich in Sätze einzubauen, weil sie sich gut integrieren lassen, ohne dass der ganze Text umgearbeitet werden muss. Folgende Formen kommen zu den bisher behandelten hinzu:

präzisieren

Aufträge
a2–5
S I: ber4

Abb. 62: Formen des Präzisierens durch Angaben (Adverbiale) (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Problembewusstheit ist über die folgende mangelhafte Anleitung schnell geschaffen:

*Bastelanleitung für einen Weihnachtsstern
Du benötigst Rechtecke aus Transparentpapier.
Du benötigst Kleber und Schere.*

Falte das Blatt.

Klappe es wieder auf und lege es vor dich.

Knicke die Ecken um.

Falze die Diagonale.

Die erste Sternspitze ist fertig.

Stelle weitere Sternspitzen her.

Klebe alle Sternspitzen zusammen.

Der Weihnachtsstern ist fertig!

(Unvollständige Bastelanleitung, für didaktische Zwecke erstellt)

Es dauert nicht lange, bis allen Beteiligten bewusst wird: „Das geht ja gar nicht!“ Sofort ist auch klar, dass Informationen fehlen, wie diese Fotoanleitung verdeutlicht (Abb. 63):

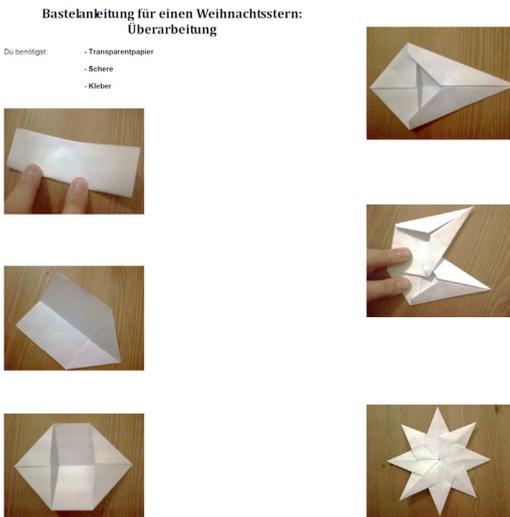


Abb. 63: Fotoanleitung „Winterstern“

Für die Überarbeitung können Attribute und Adverbiale verwendet werden:

Falte das Blatt in DinA 4-, 5-, 6-Größe oder kleiner der Länge nach in der Mitte. Klappe es wieder auf und lege es quer vor dich. Knicke die beiden rechten Ecken bis zur Mittelfalz um, sodass eine Spitze mit 45°-Winkeln entsteht. Wiederhole das mit beiden linken Ecken. Führe nun nicht die Spitze, sondern die obere und untere rechte Ecke so an den Mittelfalz, dass sich rechts eine Spitze bildet, und falze die sich ergebende Diagonale. ...

Eine solche grammatisch einwandfreie Lösung ist allerdings komplex, wie Lernende beim Umformulieren schnell feststellen. Sie stellt sowohl an S/Au als auch an H/L hohe Anforderungen: Einerseits muss sehr genau überlegt werden, welche Informationen unverzichtbar für H/L sind, andererseits wer-

den vielfältige und komplexe Formen des Informationsausbaus notwendig (Kap. I B 7). An diesem Beispiel lässt sich daher nicht nur herausarbeiten, *dass* und *wie* man solche Herausforderungen sprachlich bewältigen kann, sondern auch, wie stark Visualisierungen in Anleitungen sprachlich entlasten.

Präzision beim Informieren und Unterscheiden ist ein wesentliches Merkmal von Bildungssprache. Die kommunikative Funktion Präzisieren umfasst relativ viele verschiedene Formen, die in der Erstsprache Deutsch aber fast alle im Laufe der frühen Grundschulzeit erworben werden. Die Vielfalt bewusst und rezeptionsadaptiv zu nutzen und rezeptiv komplexe Wortgruppen im Kontext von komplexen Inhalten zu verarbeiten, scheinen die größeren Herausforderungen zu sein.

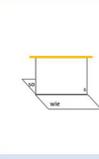
6 Vergleichen

Man könnte vermuten, dass der Adjektivgruppenausbau (Kap. I A 5.6) eine thematisierenswerte Herausforderung beim Sprachausbau darstellen würde. Weder ist Komparation bisher als Problem erkennbar noch das Anhängen von (ausgebauten) Nominalgruppen (*größer als das Mädchen von nebenan*) oder Sätzen (*größer, als man dachte; spannender, als wenn man nachts allein im Wald ist*) (Eggs 2007). Im Hinblick auf die formenbezogene Förderung beim Vergleichen könnte eher die Bewusstwerdung über die Vielfalt an Formulierungsalternativen (Abb. 64) von Bedeutung sein.

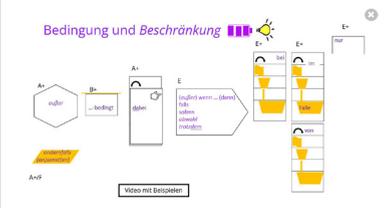
Vergleichen

Funktionen 

vergleichen 

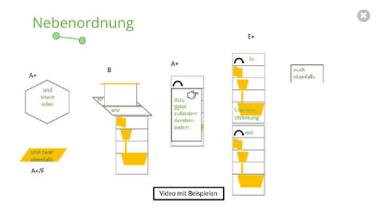
| Formen | Wortausbau | Wortgruppenausbau | Vernetzen |
|---|---|--|--|
| <p>Wortausbau</p>  <p>Unter-/Überdruck Hyper-/Hypotonie</p> |  | <p>Bedingung Beschränkung</p>  | <p>Nebenordnung</p>  |
| | | <p>Gegensatz</p>  | <p>Verneinung</p>  |

Bedingung und Beschränkung 



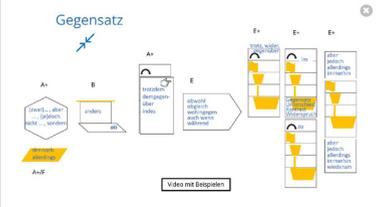
Video mit Beispielen

Nebenordnung



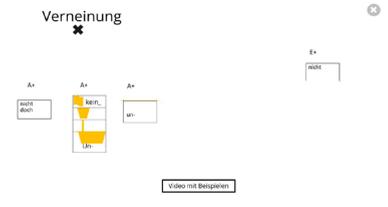
Video mit Beispielen

Gegensatz



Video mit Beispielen

Verneinung



Video mit Beispielen

Abb. 64: Formen des Vergleichens (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Mit Sicherheit ist das Vergleichen aber bei der Versprachlichung komplexer Inhalte förderwürdig (z.B. bei der In-Bezug-Setzung von Datensätzen). In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits deutlich, welche starke Rolle die inhaltliche Komplexität für das Formulieren spielt. Dieses Kapitel zeigt am Beispiel sachfachbezogener Handlungsformen zunächst aus rezeptiver, dann aus produktiver Perspektive erneut den enormen Einfluss der fachlichen Komplexität auf rezeptive und produktive Formulierungsherausforderungen.

Es ist bekannt, dass sog. Textaufgaben im Mathematikunterricht für viele Lernende schwierig sind: Versprachlichte Aufgaben müssen in mathematische Aufgaben gewandelt und das Ergebnis wieder versprachlicht werden. Gogolin/Lange (2011: 115) diskutieren Schwierigkeiten mit folgender Aufgabe:

Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut. Das Salz lagert 40 m unter Meereshöhe, während Bad Friedrichshall 155 m über Meereshöhe liegt. Welche Strecke legt der Förderkorb zurück?

Der einen Gegensatz hervorhebende Unterordner (adversativer Subjunktions) *während* signalisiert, dass zwei Werte in Bezug zu setzen sind, die Präpositionen *unter* und *über* geben an, in welcher Weise das geschehen soll (vgl. Feilke 2012: 7). Der entlastende Transfer der gegebenen Einzelinformationen in eine lesebegleitende Visualisierung legt die Addition von 155 und 40 als Lösungsweg nahe:

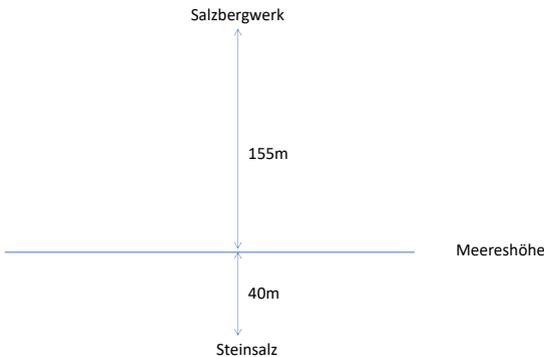


Abb. 64: Visualisierung der Textaufgabeninformationen

Die Aufgabe ist aus vielerlei Gründen nicht einfach. Sie setzt Weltwissen voraus (Meereshöhe als „Normalnull“-Bezugspunkt auch in höheren Lagen, Aussehen und Funktionsweisen eines Bergwerks und eines Förderkorbes) und verwendet den Ausdruck *Strecke* fachterminologisch abweichend vom Alltagssprachlichen Gebrauch (vgl. Gogolin/Lange 2011). Die sprachliche Herausforderung besteht darin, die Relevanz der Präpositionen *über* und *unter* sowie der Subjunktion *während* zu erkennen und die Informationen ent-

sprechend zunächst in der Vorstellung von Wirklichkeit und anschließend mathematisch anzuordnen. Während die Einzelwerte beim Lesen schnell identifizierbar sind, kann also die sprachliche Vergleichsanweisung über die genannten Verknüpfungsmittel eine Herausforderung für das Leseverstehen darstellen.

Im nächsten Beispiel, eine von Gürsoy/Wilhelm (2018) diskutierte Aufgabe, ist neben dem Text ein auszuwertendes Koordinatensystem vorgegeben.

[...] Das Diagramm zeigt den Kraftstoffverbrauch für ein Auto, das im höchsten Gang gefahren wird. Daher beginnt der Graph bei 70 km/h. [...] **Um wie viel Prozent liegt der Verbrauch bei 180 km/h über dem Verbrauch bei 100 km/h? Notiere deine Rechnung.**

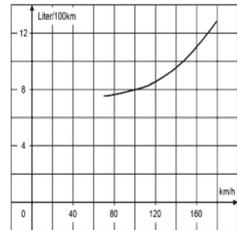


Abb. 65: Mathematikaufgabe einer NRW-Abschlussprüfung (in Gürsoy/Wilhelm (2018))

Diese Aufgabe ist mathematisch komplexer als das erste Beispiel: Zunächst ist zu erkennen, dass die Skalen in 2er- bzw. 20er-Schritten eingeteilt sind, dann müssen die Verbrauchswerte für 100 und 180 km/h abgelesen werden, was bei 180 km/h nur näherungsweise möglich ist (hier geschätzt 12,3). Entweder kennt man dann für den nächsten Schritt die Formel für die Prozententwicklung von Wert zu Wert (s. Abb. 66: oberer Rechenweg) oder man errechnet die Differenz der beiden Werte und teilt das Ergebnis durch den Wert, der auf 100 % zu setzen ist (Abb. 66: unterer Rechenweg).

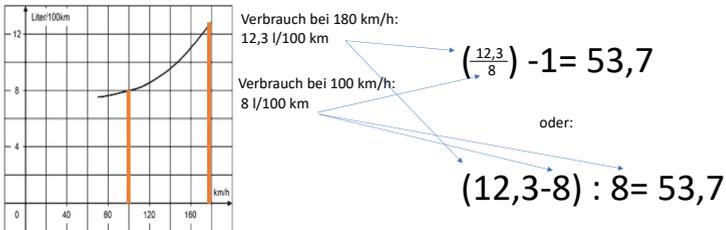


Abb. 66: Lösungswege zur Aufgabe aus Abb. 65

Auch die möglichen Antworten sind grammatisch komplex, allerdings können die Wortgruppen der Aufgabenstellung als Formulierungsbausteine wiederverwendet werden:

Bei 180 km/h liegt der Verbrauch um 53,7% über dem (Verbrauch) bei 100 km/h.

Bei 180 km/h liegt der Verbrauch um 53,7% höher als bei 100 km/h.

Das Verb *liegen* ist fachsprachlich und in Verbindung mit einer Ergänzung (*um ...*) und einer Angabe (*bei ...*) in Form von Präpositionalgruppen gebraucht. Im ersten Lösungssatz wird eine Präpositionalgruppe, im zweiten eine Adjektivgruppe ausgebaut. Typisch für die gesamte Aufgabe ist die Häufung von Präpositionen. Die verdichtenden Präpositionalgruppen ermöglichen im Gegensatz zu Neben- oder Einzelsätzen (*wenn das Auto 180 km/h fährt; Das Auto fährt 180 km/h*), die Antwort präzise und gleichzeitig kurz zu halten. Würde zusätzlich ein Faktor wie Windgeschwindigkeit eingerechnet, würden auch Kombinationen von Präpositionen notwendig (*um bis zu x% über dem Verbrauch bei 100 km/h*). Der Verdichtungsgrad solcher Äußerungen und die fachliche Präzision sind hoch.

Gätje/Langlotz (2020) empfehlen im Hinblick auf ausgebauten Nominalgruppen fachtypische Formulierungen wie z.B. *die auf einen Körper wirkende resultierende Kraft* als eingefrorene „Fertigteile“ (Chunking) lexikalisch über Lückentexte zu vermitteln. Relativ sicher entspricht dies dem Gebrauch der Strukturen durch Fachleute, weil sie so oft mit den Formulierungen umgehen, dass sie spontan verfügbar sind. Möglicherweise führt diese Verfahrensweise auch bei manchen Lernenden zur erfolgreichen Verwendung der Strukturen. Dennoch plädieren wir für den Versuch, sich über die fachlich-grammatische Reflexion über die kommunikative Funktion solcher Formulierungsbausteine zu nähern und damit dem quasi „emblematischen“ einen fach- und sprachlich verstehenden Gebrauch entgegenzusetzen. Eine entsprechende vergleichende empirische Untersuchung erscheint uns lohnenswert.

Auch wenn die Formen des Vergleichens produktiv relativ früh erworben werden, bedeutet dies nicht, dass sie bei komplexen Inhalten auch zweckgemäß verwendet werden. Das Transkript einer baden-württembergischen Hauptschulabschlussprüfung in Form einer Gruppenpräsentation zeigt deutlich, dass die zu vergleichenden Phänomene *Entstehung von Tornados im Vergleich zu Hurricanes* additiv angelegt ist.

Ja ich mach den zweide Teil vom Klima und fange jetzt mit dem Tornado an. Der Tornado fegt mit 700 äh Kilomedter pro Stunde durch 's Land u:nd nemmt au Häuser Bäume und Audos mit. Also des weht ganz heftig. Zwi/ ähm zwische 1924 und 1971 sind 20 806 äh Tornados in de USA äh gwäse. Es gibt'n Tornadogürtel der von Texas bis South Dakötta geht u:nd Tornados falle/ also s gibts am meischde im middlere Weschde. In/ von de USA. Also en Tornado endschdeht so wenn/ wenn e kalde und e warme Luft/ äh Luftma/ wenn warme u kalde Luftmasse zammekomme. Dann endschdeht n Tornado. Aber erschd wenn/ also ja. S wars vom Tornado, jetzt kommt des vom Hurricane. Äh de Hurricane fegt bloß mit 200 bis 300 Kilomedter pro Stunde durchs Land, aber nemmt au die Häuser Bäume und Audos mit. Und de Hurricane hat e Breide von 65 Kilomedter (...) und er äh/ also er isch meischdens am Pazifische Ozean. (...) Äh de Hurricane endschdeht über warme und tro/ äh warme tropische Meere. Äh do er/ do er Ener/ äh träger isch also Energie erhält äh Energiequelle isch. Des war's vom Hurricane.

(in: Berkemeier/Brauch 2014)

Abgesehen davon, dass der Vergleich inhaltlich unvollständig ist (manche Kategorien werden nur zu einem Wirbelsturm ausgeführt, wesentliche Vergleichsaspekte werden gar nicht thematisiert) und süddeutsche alltags-sprachliche Verben wie *fegen*, *mitnehmen*, *wehen* fachlich unangemessen wirken, fällt auf, dass im ganzen Vortrag lediglich zwei Partikeln für die sprachliche Markierung des Vergleichens gewählt werden: *bloß* (200–300 km/h) und *au(ch)*. So verbleibt die eigentliche Vergleichsaufgabe bei H. Gegensätzliche und gleiche Bedingungen und Werte könnten H durch sprachliche Markierung wie z. B. *während*, *obwohl*, *im Gegensatz zu*, *bei*, *bis zu*, *gegenüber*, *ebenso wie* helfen, die Informationen mental vergleichend in Bezug zu setzen.

Bereits allein die drei aufgeführten Beispiele untermauern die Relevanz der Beschäftigung mit Formen des Vergleichens.

7 Vernetzen

Mit **Vernetzen** ist die In-Beziehung-Setzung von Inhalten zueinander gemeint. Im vorangegangenen Kapitel zum Vergleich wurden mit Bedingung/Beschränkung, Gegensatz und Nebenordnung schon drei semantische Vernetzungskategorien thematisiert (Abb. 64). Dabei wurde deutlich, dass jede semantische Klasse mit einer Vielfalt von Formen realisiert werden kann: Konjunkturen, Subjunkturen, Präpositionen, Konjunkionaladverbien, Konnektivpartikeln sowie wortbildungsbezogene Formen. Allerdings hängt deren Verwendbarkeit immer vom inhaltlichen und handlungsbezogenen Kontext ab. Betrachtet man das Vernetzen in seiner Gesamtheit kommen weitere semantische Klassen hinzu (Abb. 67). Auch wenn nicht alle in allen Formen realisiert werden können, ist die Breite an Formulierungsmöglichkeiten doch beachtlich.

vernetzen

In welcher Beziehung stehen zwei Aussagen? Für Beispiele klicke auf das passende Feld.

| | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|---|--|---|--|
| Nebenordnung  | Gegensatz  | Zeit  | Begründung  | Bedingung Beschränkung  | Folge  | Mittel  | Zweck Absicht  | Verneinung  |
|--|---|--|--|--|---|--|---|--|

Hier siehst du, dass du oft ganz unterschiedliche Formen wählen kannst.

| | | | | | |
|---|--------------------------|-------------|-------------------------------|---|----------------------------------|
| und (entweder) oder (zwar), aber , doch nicht ..., sondern , denn außer | Dennoch Außerdem Daneben | wenn obwohl | immerhin allerdings aber auch | trotz(dem) (des)wegen (da)bei (da)durch | un-gut klimaneutral klimabedingt |
|---|--------------------------|-------------|-------------------------------|---|----------------------------------|

Aufträge
z6
S I: z7

Abb. 67: Semantische Kategorien des Vernetzens (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Während Konjunkturen Formen gleicher Art vernetzen (also relativ leicht rezipierbar sind), ordnen Subjunkturen semantisch-pragmatisch spezifisch Nebensätze „unter“ Hauptsätze. Präpositionalgruppen wirken dagegen satzintern, verdichten also stärker (Kap. I B 6: *wenn ein Auto 100 km/h fährt* vs. *bei einer Geschwindigkeit von 100 km/h*). Die vernetzende Funktion der Präpositionen kann man sich gut vorstellen, wenn man die Präpositionen weglässt, wie in der Erzählung *Der Sprachabschneider* (Schädlich 2019). Konnektivpartikeln und Konjunkionaladverbien knüpfen an vorausgehende Sätze an und können produktiv syntaktisch unaufwändig ergänzt werden.

Der Einsatz von Vernetzungsformen in Schülertexten wird in grammatik- und schreibdidaktischen Arbeiten intensiv diskutiert (Augst/Faigel 1986, Augst u.a. 2007, Bachmann 2002, Feilke 2001, Langlotz 2014, Rezat 2011, Peschel 2015, Petersen 2014, Gätje/Langlotz 2020), um Rückschlüsse auf die Text(sorten)kompetenz zu ziehen. Bisher zeigen die Daten, dass sich die

Vernetzung mit Subjunktor und Präpositionen erst relativ spät und langsam entwickelt. Petersen fordert eine entsprechende Förderung noch für die Oberstufe. Möglicherweise wird allerdings in den Daten weniger sichtbar, als die Lernenden tatsächlich können (Berkemeier/Geigenfeind/Schmitt 2013), denn viele Studien arbeiten nicht mit authentischen, sondern mit schulischen Schreibaufgaben, die sogar wiederholt gestellt werden. Der fehlende Handlungszweck und die Wiederholung derselben Schreibaufgabe (Augst u. a. 2007) könnte Einflüsse auf die Motivation und das Formulieren haben, was in den Studien bisher aber kaum berücksichtigt wird.

Die folgende Unfallerzählung eines Sechstklässlers zeigt beispielsweise bereits einen durchaus souveränen Einsatz von Konjunktor und Subjunktor (auch wenn noch Schreibfehler im grammatischen Bereich zu beobachten sind):

*Heute waren wir mit der Klasse im Schwimmbad. Dort ist ein Unfall passiert, es handelt sich um ein Unfall beim Sprung vom Dreimeterbrett. Tim, Felix und Kevin waren gerade am rumalbern im Wasser. Plötzlich lautes Geschrei! Ein kleiner Junge schwamm reglos im Wasser. Wir sind gleich hin, aber der Bademeister, Herr Becker, sprang ins Wasser und rettete den Jungen. Kommt davon wenn die Kleinen vom Dreimeterbrett springen dachte ich. Alle gingen aus dem Wasser und wollten sehen was passiert ist. Herr Becker hat den Jungen auf ein lilanes Handtuch gelegt. Alle redeten auf Herr Becker ein. Zum Glück kam der Junge bald wieder zu sich und zum Glück kam auch bald ein Krankenwagen und brachte den Jungen ins Krankenhaus. Ich habe gehört, er bekam im Krankenhaus den Arm geschient und durfte dann wieder nach Hause. Als der Junge weg war, kam die Polizei. Es war nämlich nicht ganz klar, ob ein anderer an dem Unfall Schuld war. Das war der Moment, wo alles noch aufregender wurde. Wir sollten als Zeugen aussagen! Ich dachte, ich brauche nichts sagen, weil ich nichts gesehen habe. Aber da hat mir auch schon der eine Polizist gewunken. Das war eine ziemliche Aufregung! Ich wurde ins Büro von Herr Becker gebracht. Dort war ein Polizist und Herr Becker. Der Polizist hat gesagt, ich soll alles erzählen, was ich gesehen habe. Ich konnte nicht viel sagen, denn ich hatte ja nicht gesehen, was genau passiert war. Zum Glück war der Polizist mir wohlgesonnen und hat mich schnell wieder gehen lassen. Vorher musste ich noch etwas unterschreiben. Da stand drauf das[s] Zeugen bestimmte Rechte und Pflichten haben. Ich habe mir zu Hause gleich was über Zeugen gedownloadet.
Meines Erachtens nach war es ein normaler Unfall, aber wer weiß das schon.*
(in Hennig 2012: 147–148)

Und kommt nicht nur als Mittel der Aufzählung (*Felix und Kevin, Rechte und Pflichten*) vor, sondern verdichtet vor allem auch Hauptsätze (*der Bademeister, Herr Becker, sprang ins Wasser und rettete den Jungen*): Im zweiten Hauptsatz wird das Subjekt (*der Bademeister*) nicht erneut verbalisiert (Analepse), weil es L mental noch präsent ist. Andere Konjunktor sind *denn* und *aber*. *Aber* wird an drei Stellen eingesetzt und markiert eine Unerwartetheit oder Umlenkung der Aufmerksamkeit im Verlauf der narrativ entfalteten Geschichte:

Wir sind gleich hin, aber der Bademeister, Herr Becker, sprang ins Wasser (...). Der Subjunktor *wenn* eröffnet eine konditionale Beziehung zum vorher Gesagten: *wenn die Kleinen vom Dreimeterbrett springen*. Mit dem vorangestellten temporalen *als*-Nebensatz wird die Betrachtzeit des im Hauptsatz versprachlichten Sachverhalts geliefert: *Als der Junge weg war, kam die Polizei*. Das Ankommen der Polizei bildet einen Höhepunkt der Erzählung. *Weil* kommt nur an einer Stelle vor und konkurriert mit *denn* – ein Indiz dafür, dass das Ausdrucksrepertoire an Umfang gewinnt. Insgesamt kann also ein vielfältiger Gebrauch von Vernetzungsmitteln festgestellt werden.

Temporale Vernetzung ist schon lange üblicher Gegenstand des Schreibunterrichts, wenn es um die Vermeidung von *und dann*-Reihungen geht, die typisch für die Organisation erster narrativer Schritte sind (Selmani 2011b). Die übliche Form der didaktischen Reduktion führt auch durchaus zum Ziel:

Die Rumlertaube,

Ich habe gebraucht: eine Klorolle, eine Kugel für den Kopf, einen Propeller und Folie. Ich habe die Klorolle genommen. Dann habe ich den Propeller mit Tesa oben drangeklebt. Danach habe ich die Folie um die Klorolle gewickelt. Später habe ich die Feder hinten drangeklebt. Dann habe ich eine Kugel als Kopf benutzt, danach, als ich die Augen, den Mund, die Nase, und die Haare drangemalt habe, war der Pilot fertig. Dann habe ich den Kopf auf die Klorolle geklebt. Zum Schluss habe ich die Rumlertaube verziert.

(in: Fix 2003: 22)

Der Autor dieses Textes ist bemüht, die *und dann*-Reihungen zu vermeiden: *dann, danach, später, dann, danach, dann, zum Schluss*. Abgesehen davon, dass *später* semantisch und textartbezogen auffällt, werden aber – wie es vermutlich im Unterricht empfohlen wurde – ausschließlich Konjunkionaladverbien und diese immer gewichtend in Erststellung verwendet. Ähnlich wie beim Präzisieren (*Hast du Adjektive verwendet?*) wird eine einzige Formulierungsmöglichkeit von vielen methodisch so zentral gesetzt, dass noch Studierende diese Engführung realisieren, wenn sie sich spontan zu Textqualität äußern. Dabei könnten z. B. an solchen Texten gut auch andere mögliche Varianten erarbeitet werden.

Es ist lohnenswert, an der Leistung vernetzender Mittel anzusetzen. Alle oben aufgeführten Formen machen auf der sprachlichen Oberfläche die Art der Vernetzung für H/L deutlich, um den Verstehens- und Verarbeitungsprozess zu unterstützen. Sie dienen handlungsformübergreifend der Kohäsion, also der sprachlichen Hervorhebung der inhaltlichen Zusammenhänge verschiedener Informationen. Je dichter formuliert wird, desto anstrengender wird diese Aufgabe allerdings für L/H (Kap. I B 6 zum Vergleichen). Häufig spiegeln die sprachlichen Herausforderungen inhaltliche Komplexität. Eine besondere Vernetzungsherausforderung bieten Darstellungen von Zusammenhängen, in denen die Vernetzung für das Verständlichmachen eine zentrale Aufgabe ist. Methodisch können die mentale Sortierung und die Verbalisierung von Inhalten und das Formulieren von Zusammenhängen mithilfe von Visualisierung entzerrt werden. Während Sprache Linearität, also Äu-

ßerungsfolge erzwingt, lassen Visualisierungen zu, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten eines Themas „auf einen Blick“ zugänglich zu machen: Vergleiche lassen sich z.B. durch Tabellen, komplexe Folgen durch Flussdiagramme und Form-Funktions-Beziehungen wie in Bedienungsanleitungen durch Abbildungen und zugeordnete Textfelder visualisieren. Dabei ist zu unterscheiden, ob die Inhalte selbstständig zusammengetragen oder Primärtexten zu entnehmen sind. Die Arbeit mit Primärtexten erweitert den Produktionsprozess um einen interagierenden Rezeptionsprozess.

Besonders lese- und schreibschwache Lernende profitieren nachweislich von dieser Methode (Berkemeier/Schmitt/Geigenfeind 2013, Philipp 2021, Berkemeier/Grabowski 2022) und schreiben bereits im ersten Entwurf vergleichsweise verständliche, gut gegliederte Texte unter Verwendung von Vernetzungsmitteln. Erfahrungsgemäß zeigt sogar die Arbeit mit Studierenden und Promovierenden, dass qualitativ hochwertiges Visualisieren beim Verstehen und Formulieren hilft, wenn der Gegenstand komplex ist.

Um den Einstieg ins Visualisieren von Sachzusammenhängen zu erleichtern, schlagen wir die Arbeit mit aufeinander abgestimmten Primärtexten und Visualisierungsblankos vor (vgl. Berkemeier/Harren 2020, Berkemeier/Grabowski 2022): Zunächst lesen die Lernenden einen Text und übertragen die Einzelinformationen stichwortartig in das entsprechende Visualisierungsblanko. Durch Feedbackschleifen wird die Qualität der Einträge gesichert, bevor die erste Textversion nur auf Basis der Visualisierung geschrieben wird, die wieder durch Feedbackschleifen bis zur Endfassung begleitet wird. Ein direktes, häufig sinnbeeinträchtigendes Kopieren aus dem Primärtext wird dadurch weitgehend verhindert.

Zur Erhöhung der Lesbarkeit wurde in Abb. 68 der auf Visualisierungsbasis entstandene und autorensseitig überarbeitete Text aus einer 6. Gesamtschulklasse in der rechten Spalte transliteriert. Es finden sich diverse Vernetzungsformen: die Konjunktoren *und* sowie *oder* (meistens zur Verkürzung von Nebensätzen), die Subjunktoren [*um*]... *zu*, *dass* und ein *um wenn* verkürzter Nebensatz, die Präpositionen *in*, *mit*, *zu* (3-mal) und *bei* sowie die Konjunkionaladverbien *darum* und *dadurch* (5-mal). Bis auf den Konjunktoren *aber* sind alle Formen inhaltlich und sprachlich korrekt verwendet. Die mangelnde Koordination der Einträge zur Wirbelsäule und zu den Gräten liegt im damaligen Visualisierungsblanko begründet, das daraufhin optimiert wurde. Auffällig sind die Wiederholungen des Konjunkionaladverbs *dadurch* und der Präposition *zu*. Dies ist dies ebenso auf das Visualisierungsblanko zurückzuführen (s. Kreismarkierungen in der mittleren Spalte). In Verbindung mit der Entwicklungsumgebung ist zu prüfen, ob die Arbeit mit den entsprechenden Icons für *wie*, *dadurch* und *wozu* diese Art von Wiederholung vermeidbar macht (Abb. 69). Auf die Funktionsbezeichnung der jeweiligen Textfelder zu verzichten, funktioniert erfahrungsgemäß nicht, weil den Lernenden dann eine Orientierung für die Einträge fehlt. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass altersgemäße Vernetzungsmittel für Folge, Zweck und Mittel gar nicht so vielfältig sind.

Aufträge:
Sprachwerkstatt >
Visualisierungsbüro

Durch ihren Körperbau und ihre Organe sind sie perfekt an das Leben im Wasser angepasst.

Die meisten Fische haben einen stromlinien-förmigen Körper. [...] Durch seinen stromlinien-förmigen Körper kann der Fisch schneller schwimmen.// Allerdings sind Fische zum Schwimmen viel besser geeignet als der Mensch.

Ihre Schuppenhaut ist von einer Schleimschicht überzogen, die ebenfalls zu weniger Widerstand und schnellerem Schwimmen führt.

Die Brust- und die Bauchflossen ermöglichen es den Fischen zu bremsen, auf einer Stelle „stehen“ zu bleiben oder nach rechts oder links zu schwimmen.

Rücken- und Afterflosse verhindern, dass die Fische auf die Seite kippen.

Die Schwanzflosse unterstützt das Vorwärtsschwimmen.

Sie haben eine Schwimmblase:
 Füllt der Fisch seine Schwimmblase mit Gas, steigt der Fisch auf wie ein Luftballon unter Wasser.
 Verringert er das Gas in der Schwimmblase, sinkt er.
 Wenn die Gasmenge in der Schwimmblase gleich bleibt, schwebt der Fisch auf gleicher Höhe im Wasser.

Weil die Wirbelsäule von Fischen sehr beweglich ist und die *Gräten sehr dünn sind, können Fische sich gut schlängeln und kommen im Wasser gut voran.

Anpassung an Leben im Wasser durch

| | |
|-----|--------------------------------------|
| WIS | Körper |
| WIS | Stromlinienförmig |
| WIS | haben weniger Widerstand |
| WIS | schwimmen schneller |
| WIS | schwimmen schneller als wir Menschen |

| | |
|-----|----------------------|
| WIS | Haut mit Schuppen |
| WIS | eng aneinanderliegen |
| WIS | weniger Widerstand |
| WIS | schwimmen schneller |

| | |
|-----|-------------------|
| WIS | Bauchflosse |
| WIS | bremsen |
| WIS | stehen |
| WIS | bleiben |
| WIS | rechts oder links |
| WIS | schwimmen |

| | |
|-----|----------------------------|
| WIS | Rückenflosse + Afterflosse |
| WIS | verhindern |
| WIS | kippen |

| | |
|-----|-----------------------|
| WIS | Schwanzflosse |
| WIS | unterstützt |
| WIS | das Vorwärtsschwimmen |

| | |
|-----|---------------------|
| WIS | Schwimmblase |
| WIS | füllt |
| WIS | mit Gas |
| WIS | steigt |
| WIS | auf |
| WIS | wie ein Luftballon |
| WIS | unter Wasser |
| WIS | verringert |
| WIS | das Gas |
| WIS | in der Schwimmblase |
| WIS | sinkt |
| WIS | er |
| WIS | wenn die Gasmenge |
| WIS | in der Schwimmblase |
| WIS | gleich bleibt |
| WIS | schwebt |
| WIS | der Fisch |
| WIS | auf gleicher Höhe |
| WIS | im Wasser |

| | |
|-----|------------|
| WIS | Gräten |
| WIS | dünn |
| WIS | schlängeln |
| WIS | kommen |
| WIS | im Wasser |
| WIS | gut voran |

*Fische haben sich im Wasser angepasst mit ihrem Körperbau und ihren Organen angepasst.

Sie haben einen stromlinienförmigen Körper und können dadurch leichter am Wasser vorbeistromen. Darum können Fische schneller schwimmen als wir Menschen.

Die Fischhaut besteht aus Schuppen, die eng aneinanderliegen. Der Fisch hat dadurch weniger Widerstand, aber das macht ihn auch schnell.

Die Brustflosse und die Bauchflossen sind zum Bremsen da und zum Stehenbleiben oder zum Schwimmen nach rechts oder links zu schwimmen.

Rückenflosse und Afterflosse verhindern, dass der Fisch umkippt.

Zum Vorwärtsschwimmen ist die Schwanzflosse da.

Fische haben auch eine Gasblase, die sie mit Gas auflösen können.

Mit viel Gas wird der Fisch leichter und steigt dadurch auf. Verringert der Fisch das Gas, wird er schwerer und sinkt. Bei normal viel Gas bleibt der Fisch auf gleicher Höhe.

Jeder Fisch hat Gräten. Diese sind dünn und der Fisch kann sich dadurch schlängeln und schneller schwimmen.

Die Wirbelsäule des Fisches ist beweglich und er kann sich dadurch schlängeln und schneller schwimmen.

Abb. 68: Vergleich von Primärtextauszügen, Textfeldeinträgen und Schülertext

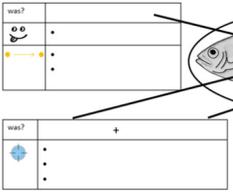


Abb. 69: Vermeidung von Konnektorenvorgaben durch Icons

Das inhaltliche Arbeiten an komplexen Zusammenhängen in Kombination mit dem Visualisieren stellt eine gute Möglichkeit dar, Vernetzungskompetenz sichtbar zu machen und weiter zu befördern.

8 Steuern und Perspektivieren

Der kommunikative Zweck des Steuerns besteht darin, L/H zu aktivieren, also in seine Handlungsstruktur einzugreifen, wie es insbesondere für das Anleiten unerlässlich ist. Steuern kann man direkt durch die Verwendung der 2. Person oder des Imperativs. Indirekt steuert man mit (erweiterten) Infinitiven, mit der 3. Person in Kombination mit *man*, mit dem Passiv oder durch Nominalisierung (Abb. 70). Modalverben können hinzutreten (*Man muss den Knopf gedrückt halten*).

jemanden (in)direkt steuern



Auftrag
a1

Funktionen

jemanden (in)direkt steuern

Formen

du, ihr, Sie *man*

Imperativ (erweiterte) Infinitive Passiv Verbalnomen (Nominalisierung)

D? B+ E E+?

weiter

Abb. 70: Formen des direkten und indirekten Steuerns (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Mit dieser Mittelliste geht auch das Perspektivieren einher: Je weniger direkt man steuert, desto stärker rückt der Fokus von H/L als zur Handlung aufgeförderte Personen auf die Handlung selbst. Das ist gerade dann funktional, wenn der Handlungsprozess wichtiger ist als die angesprochene Person wie in wissenschaftlichen Handlungsformen und im Sachfachunterricht bei Versuchsprotokollen.

Im Hinblick auf das Beispiel „Rumplertaube“ ist anzunehmen, dass der Autor die Handlungsform verwechselt hat und statt einer Anleitung einen Bericht verfasst, der einer listenhaften Aufzählung gleichkommt. Nur so erklärt sich die Verwendung der 1. Person und des Perfekts. Das Beispiel kann gut verwendet werden, um die Lernenden zu fragen, ob sie sich angesprochen fühlen.

Die Rumplertaube

Ich habe gebraucht: eine Klorolle, eine Kugel für den Kopf, einen Propeller und Folie. Ich habe die Klorolle genommen. Dann habe ich den Propeller mit

Tesa oben drangeklebt. Danach habe ich die Folie um die Klorolle gewickelt. Später habe ich die Feder hinten drangeklebt. Dann habe ich eine Kugel als Kopf benutzt, danach als ich die Augen, den Mund, die Nase, und die Haare drangemalt habe war der Pilot fertig. Dann habe ich den Kopf auf die Klorolle geklebt. Zum Schluss habe ich die Rumlplertaube verziert.

(in: Fix 2003: 22)

Der Datenlage nach benutzen Grundschullernende zunächst die 2. Person, dann allmählich *man* (Eggs 2017) und Passiv, während Nominalisierungen erst in der Sekundarstufe verwendet werden (Anskeit 2019: 95, Augst u.a. 2007: 108, 141, 185, 213, Augst/Faigel 1986: 79–85, 162).

Bayrak (2020) zeigt die besondere Bedeutung der Förderung im Bereich der Entsubjektivierung beim Steuern für den Sachfachunterricht auf. Selbst Studierenden scheint mitunter die Funktion eines Versuchsprotokolls nicht bewusst zu sein: Zweck der Textart ist, zur Reduplizierung von Versuchsergebnissen anzuleiten, daher mag die berichtsnahe Benennung *Protokoll* irreführend wirken. Wie beim Beispiel *Rumlplertaube* wird auch im folgenden studentischen Textausschnitt die 1. Person verwendet:

Als wir den Papierkochtopf mit Wasser befühl [sic!] haben und über das Tee-licht gestellt haben, stieg die Temperatur des Wassers langsam an.

(in Bayrak 2020: 62)

Im Hinblick auf die jeweilige Textart ist bezüglich des Lenkens also zu unterscheiden, ob es sich um eine anleitende handelt, auch wenn die Bezeichnung z.B. Wegbeschreibung oder Protokoll lautet. Da Nominalisierungen der aktuellen Datenlage nach relativ spät aktiv verwendet werden, ist rezeptiv möglicherweise zu fördern, den instruierenden Charakter dennoch wahrzunehmen.

9 Verzeitigen

Verzeitigen heißt, eine oder mehrere Informationen oder Sachverhalte zeitlich zu verankern. Den meisten Sprecher:innen des Deutschen fällt vermutlich als erstes Tempus ein, wenn sie an Verzeitigung denken: Verben sind Nennwörter, die Ereignis mit Zeit verbinden. Sie sind damit prototypische Mittel der Verzeitigung. Wir verwenden hier den Ausdruck *Verzeitigen*, um zu verdeutlichen, dass es aber durchaus unterschiedliche sprachliche Möglichkeiten gibt, Gleich-, Vor- und Nachzeitigkeit zum Äußerungszeitpunkt auszudrücken.

verzeitigen ✕

Funktionen verzeitigen

Formen

| Reihenfolge und Nummerierung | Zeigwörter | Tempus | Präpositionalgruppe | Adjektiv-/ Adverbgruppe | (Adjektive vor) Nomen | Unterordner |
|------------------------------|------------|--------|---------------------|-------------------------|-----------------------|-------------|
| erstens A | A A+ | C+ | E+ | A+ | D+ | E |

Aufträge:
ber1,
S I: ber2–4

Abb. 71: Formen des Verzeitigens (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Während die Gegenwart ausschließlich mit dem im Deutschen zeitstufenneutralen Präsens einhergeht, kann Präsens – neben dem historischen Präsens – auch in Kombination mit Adverbialen in Form von Adjektiven (*zukünftig*), Adverbien (*abends, danach*), Zeigwörtern (*gestern, dann*), Präpositionalgruppen (*am Abend*) oder Subjunktionen (*bis, solange, nachdem, wenn*) oder durch die reine oder durchnummerierte Aussagenabfolge ebenfalls *Verzeitigung* ausdrücken (Abb. 71). Daneben kann man mit nominalen Mitteln verzeitigen, mit Affixen, die einem nominalen Stamm präfigiert werden: *Ex-Freundin*.

Diese Vielfalt an Ausdrucksmöglichkeiten sollte den Lernenden zugänglich gemacht werden, um sie im Formulieren flexibel aufzustellen. Außerdem sollten checklistenartige textartenspezifische Tempusvorgaben dahingehend verändert werden, dass die jeweils aktuelle Funktion der realisierten Handlung sowie Vor- und Nachzeitigkeit mitberücksichtigt werden. Die Unterscheidung zwischen Perfekt und Präteritum verteilt sich auf mündliche und schriftliche Realisierungsformen von Berichten und Erzählungen. Eine berichtende Sonderform stellt das in der Regel im Präsens verfasste Protokoll

dar: Präsens ist hier ein „besprechendes“ Tempus (Weinrich 2002). Exakte Datums- und Uhrzeitangabe im Header ermöglichen dies. Welche Tempusformen für welche Text- und Diskursarten typisch sind, ist also funktional begreifbar. Man kann sagen, in welchen Handlungsformen bestimmte Tempusformen besonders funktional sind, aber nicht sagen, dass bestimmte Tempusformen ausschließlich in einer bestimmten Handlungsform vorkommen.

Auch an dieser Stelle sei nochmals auf das Beispiel *Rumplertaube* hingewiesen:

Die Rumplertaube,

Ich habe gebraucht: eine Klorolle, eine Kugel für den Kopf, einen Propeller und Folie. Ich habe die Klorolle genommen. Dann habe ich den Propeller mit Tesa oben drangeklebt. Danach habe ich die Folie um die Klorolle gewickelt. [...]

(in: Fix 2003: 22)

Ein Bericht über einen Bastelprozess ist nur in sehr spezifischen Kontexten sinnvoll (*Sag mal, wie hast du das denn gemacht?*) und dann passt auch die Vergangenheitsform. Viel häufiger ist der Fall, dass Bastelprozesse in Form von Anleitungen dokumentiert werden. Dann ist eine Vergangenheitsform irreführend, weil die angeleitete Person die Handlungsschritte jeweils aktuell umsetzt.

Wie bereits in Abb. 72 erkennbar ist, ist die in der Schule lange übliche Visualisierung von Tempus als Zeitstrahl mit der Abfolge Plusquamperfekt – Präteritum – Perfekt – Präsens – Futur I – Futur II nicht angemessen, da manche Formen unterschiedliche Funktionen ausdrücken können. Eine 1:1-Zuordnung von Zeitform und Bezugszeitraum ist nicht möglich.

| Vergangenheit | Gegenwart | Zukunft |
|--|---------------------------|---------|
| Perfekt Präteritum Plusquamperfekt | Präsens (+ Adverbiale) | Futur |

Abb. 72: Keine 1:1-Beziehung zwischen Tempusform und Bezugszeitraum

Hoffmann (2021) unterscheidet einen Vor-, Ist- und Nachzustand, über den etwas ausgesagt wird, und ordnet jeder Tempusform jeweils eine „Vorzustandsform“ zu: Präsens – Perfekt, Präteritum – Präteritumperfekt (Plusquamperfekt), Futur – Futurperfekt (Futur II). Wie die Satzfolgen in Abb. 73 zeigen, sind diese nicht austauschbar:

**Ich bin müde, denn ich fuhr lange.*

**Ich war müde, denn ich bin lange gefahren.*

**Ich werde müde sein, denn ich fuhr lange.*



Abb. 73: Präsens, Präteritum und Futur I mit den „Vorzustandsformen“ Perfekt, Plusquamperfekt und Futur II

Formal sind einfache (Präsens, Präteritum) und zusammengesetzte Tempusformen (Perfekt, Futur, Plusquamperfekt) zu unterscheiden. Problematisch ist, dass die Präsensendungen mit der Personalendung des Verbs zusammenfallen, so dass man nicht eindeutig von Präsensmorphemen sprechen kann. Das Präteritum ist dagegen gut markiert: Ablaut bei starker Verbflexion (*gab*), *-t(e)* bei schwacher Verbflexion (*holte*). Weniger als 100 Verben flektieren stark, sind im Alltag aber hochfrequent: *laufen, gehen, fahren, helfen*. Zweiteilige Formen operieren mit einem (Perfekt, Futur I, Plusquamperfekt) oder zwei (Futur II) Hilfsverben. Dieser Aspekt ist vornehmlich zweitspracherwerbsbezogen relevant. Die Tempusformen werden nicht ausschließlich in diesem Sinne temporal verwendet. Wenn ein Ober fragt: *Wer bekam das Bier?* ist eigentlich gemeint *Wer hat das Bier bestellt?* bzw. *Wer bekommt das Bier?* Die Aussage *Er wird (wohl) müde gewesen sein* ist eine Form der Modalisierung, um eine Annahme zu kennzeichnen, und keineswegs eine temporale Aussage bezüglich eines zukünftigen Nachzustandes, denn es handelt sich ja um eine Einschätzung, die sich auf Vergangenes bezieht. Abgesehen von der Thematisierung text- oder diskursarttypischen Tempusgebrauchs dürfte die didaktische Relevanz außerhalb der (Zweit-)Sprachförderung zumindest rezeptiv möglicherweise beim Präteritum- und vor allem beim Futurperfekt (also Plusquamperfekt und Futur II) liegen, z.B. bei der Rezeption von Fernsahnachrichten.

Bei der Verzeitigung durch Adverbiale – sehr oft sind es Angaben zum Verb – handelt es sich um temporale Vernetzungsformen und damit überschneidet sich dieses Teilkapitel mit dem Kap. Vernetzen (I B 7). Um Vernetzung handelt es sich allerdings erst, wenn zwei Aussagen miteinander temporal in Beziehung gesetzt werden (*x und dann y; x vor y; x morgens/am Morgen, y mittags/am Mittag*). Um Verzeitigen handelt es sich dagegen auch, wenn eine Einzelaussage mit einer Temporalangabe versehen wird (*x geht (jetzt) weg*). Die einfachsten Formen temporaler Vernetzung stellt die unmarkierte Informationsfolge in Verlaufskontexten dar. Sie kann durch Nummerierungsformate (1., 2.; a, b) expliziert werden. Typisch für Grundschulkind(er) ist die wiederholende Reihungs- und Abfolgemarkierung mit dem Wort(paar) (*und dann*), also mittels reihenden Konjunktors und temporalen Zeigworts. Dass additive und temporale Vernetzungsmittel früh erworben und verwendet werden, entspricht dem Forschungsstand (vgl. Ahrenholz 2017). Komplexere

temporale Vernetzungsformen stellen laut Langlotz (2013) die Subjunktion und die Inkorporation dar, also die Integration einer Information in einen Satz mithilfe einer Wortgruppe (*Wir gehen, wenn es dunkel ist – Wir gehen bei Einbruch der Dunkelheit*). Allerdings verfügen Kinder schon früh über temporale Adverbiale in Form von einfachen Präpositionalgruppen wie *am Abend/Samstag*. Anders sieht es jedoch bei Nominalisierungen aus. Eine Erwerbsreihenfolge wie die folgende ist nachvollziehbar:

- a) *Man malt das Bild erst aus und dann schneidet man es aus.*
- b) *Nachdem man das Bild ausgemalt hat, schneidet man es aus.*
- c) *Nach dem Ausmalen des Bildes erfolgt das Ausschneiden.*

Da die Formulierungen in b) und c) typisch für Bildungssprache sind, lohnt sich die Beschäftigung mit Verzeitigung durch Adverbiale in mehrfacher Hinsicht: Die Vielfalt der zur Verfügung stehenden Formulierungen vergrößert sich und gleichzeitig wird der (Bildungs-)Sprachausbau unterstützt.

10 Modalisieren

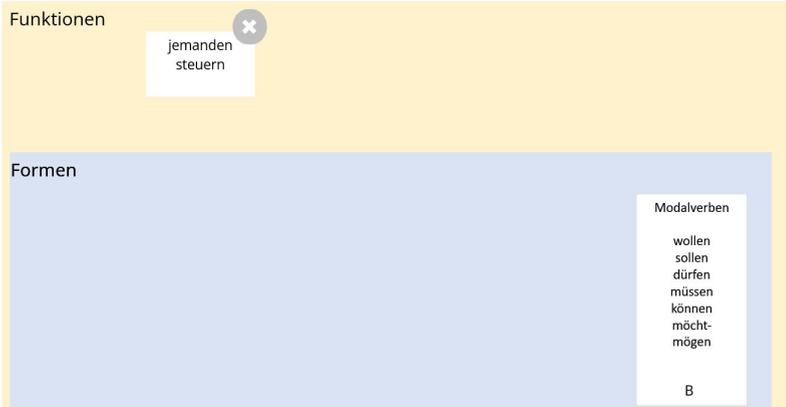
Modalisieren bedeutet, dass Aussagen im Hinblick auf ihre Gültigkeit eingeschränkt werden (Redder 2009, Thielmann 2021). In den Kapiteln I A 6 und 7 wurden Modalverben, Konjunktiv I und II, Konjunktiversatzform und Modalpartikeln bereits einzeln in ihrer kommunikativen Modalisierungsfunktion thematisiert. Auch das Futur, vor allem das Futur II, hat eine modalisierende Funktion, wenn nicht auf das Eintreffen eines zukünftigen Ereignisses abgezielt, sondern vermutet wird, was in der möglichen, in der Vorstellung aufzubauenden Welt passiert oder passieren könnte. Modalität ist nicht Teil des ausgedrückten Inhalts, sondern charakterisiert die Einstellung eines S/Au zum Gesagten. Ferner schränken modalisierende Vollverben (*vermuten, glauben, meinen, vorstellen*) die Gültigkeit von Aussagen ein. Modalitätsausdrücke qualifizieren andere Aussagen metainformativ (Köller 1995: 40). Modalisieren hat unterschiedliche Zwecke. S/Au kann

- offenlassen, ob etwas wirklich wird, ist oder war (wirklichkeitsbezogen, aussagebezogen, wissensbezogen): *Ole muss/wird sich (wohl/wahrscheinlich) daran halten,*
- ausdrücken, dass S/Au Äußerungsinhalte direkt oder indirekt weitergibt und inwiefern S/Au davon überzeugt ist (aussagebezogen, einschätzungsbezogen): *Er sagte (erstaunlicherweise), er halte sich daran/Er soll es (doch tatsächlich) zugesagt haben,*
- Handlungsziele und Handlungsalternativen aufzeigen (handlungsbezogen): *Die Maske muss Mund und Nase überdecken. Im Freien darf sie abgesetzt werden,*
- Noch expliziter kann durch Einleitung und Rückführung in Text oder Diskurs verdeutlicht werden, dass die so gerahmten Aussagen eingeschränkt gültig sind: *Ich denke jetzt mal aus der Perspektive von X. ... So könnte X argumentieren.*

Aus der Gesamtschau ergeben sich unterschiedliche sprachliche Möglichkeiten, die Gültigkeit einer Aussage einzuschränken. Sprachliche Modalisierung ist aus verschiedenen Gründen notwendig in ganz unterschiedlichen Handlungsformen wie Referat, Planungsdiskussion, Beratung, Regelung und Anleitung, aber auch, um Höflichkeit zu signalisieren.

Modalisieren ist eine sehr komplexe Funktion. Wir beschränken uns im Folgenden auf sechs Subfunktionen: Steuern, Höflichkeit signalisieren, Äußerungswiedergabe, Stellung nehmen, Vermuten/Planen/Vorhersagen sowie fachlich Aussagen setzen.

Die steuernde Funktion von Modalverben wurde in Kap. I B 8 schon thematisiert (*ein Schalter soll/darf nicht/muss/kann betätigt werden*).

Auftrag
a1modalisieren 


Funktionen

jemanden steuern

Formen

Modalverben

wollen
sollen
dürfen
müssen
können
möcht-
mögen

B

Abb. 74: Formen des Modalisierens beim Steuern (Auszug aus dem Handlungsnavi)

In Spielbeschreibungen sind Modalverben für Grundschul Kinder anscheinend keine Herausforderung. Wie in Kap. I B 5 dargestellt, liegt der Fokus im Beispiel „Völkerball“ autorensseitig auf der Schwierigkeit, ausreichend zu unterscheiden. Dennoch gelingt die Modalisierung. Dass *müssen* so oft eingesetzt wird, hängt auch vom Inhalt ab: Spielregeln werden ausgeführt und Regeln erzwingen oft eine einzige Handlungsalternative:

Völkerball

Beim Völkerball gibt es 2 Mannschaften. Dann muss die Sportlehrerin den Ball ganz hochwerfen[.] [D]ann müssen die Kinder den Ball kriegen und die andere Mannschaft mit de[m] Ball anwerfen. Dann muss das Kind[.] das angeschlagen ist[,] bei der anderen Mannschaft a[n den] Rand sich hinstellen. Und das geht immer so weiter[,] bis ganz viele Kinder a[m] Rand von der anderen Mannschaft [sind] [.] [D]ann müssen die zu den Kindern[,] [die] a[m] Rand stehen[,] ihren Freunden zurufen[,] dass sie den Leuten[,] die a[m] Rand stehen[,] den Ball ihnen gibt. Dann[,] wenn sie den Kindern[,] die a[m] Rand stehen[,] den Ball haben[,] die Kinder[,] die zu den Kinder[n] in ihrer Mannschaft nicht dazugehören[,] müssen sie anschlagen. Dann kann das Kind[,] [das] den Jungen oder Mädchen angeschlagen hat[,] wieder raus zu seiner Mannschaft.

(nach Augst u.a. (2007), orth. korrigiert)

Im folgenden Text eines Viertklässlers ist die Spielbeschreibung in eine Erlebniserzählung integriert, was als komplexitätssteigernd interpretiert werden kann. Die Verwendung der Modalverben *müssen*, *wollen* und *können* stellt dennoch anscheinend keine Herausforderung dar.

Ein schönes Erlebnis im Landschulheim

Während der Klassenfahrt haben wir im Wald ein Schmugglerspiel gespielt. Es gab zwei Dörfer mit Schmugglern. Ich gehörte zum Erbsendorf und musste eine Erbse zum Bohnendorf bringen, um die Erbse gegen eine Bohne und einen Edelstein zu tauschen. Ein paar Mal habe ich das geschafft, aber dann hat mich ein Zöllner mit seiner „Kanonenkugel“ – einem Softball – getroffen. Deshalb musste ich ihm einen Edelstein geben. Ein paar Runden später ist der Waldschrat aufgewacht und wollte unsere Hülsenfrüchte haben. Ein paar Mal wurde ich mit seiner Keule berührt und hatte zum Schluss nur noch Edelsteine. Als unser bester Sportler am Waldschrat vorbeirannte, entriss er ihm die Keule. So konnten wir ganz gemütlich, ohne auf den Waldschrat aufzupassen, hin- und herrennen. Aber da waren ja noch die Zöllner. Denen mussten wir noch einen Edelstein pro Treffer geben. Nach ungefähr einer halben Stunde wurden die Edelsteine aller Schmuggler aus beiden Dörfern gezählt. Wir haben den Rekord aller Klassen, die vor uns im Landschulheim mit unserer Betreuerin das Spiel gespielt haben, gebrochen.

(in Berkemeier 2015: 149)

Möglicherweise stellen die Modalverben also einen guten Einstieg in die kommunikative Funktion Modalisieren dar. Anknüpfungspunkt können neben Spielregeln z.B. auch ausformulierte Klassenregeln sein. In den Abschnitten zu Höflichkeit signalisieren und Vermuten/Planen/Vorhersagen werden Modalverben in anderen Subfunktionen in diesem Kapitel wieder aufgegriffen.

Ebenfalls relativ früh rezeptiv verfügbar dürften Markierungen für Höflichkeit sein, die auch im Unterrichtsdiskurs sehr häufig sind (vgl. Redder/Brünner 1983, Ehlich/Rehbein 1982).

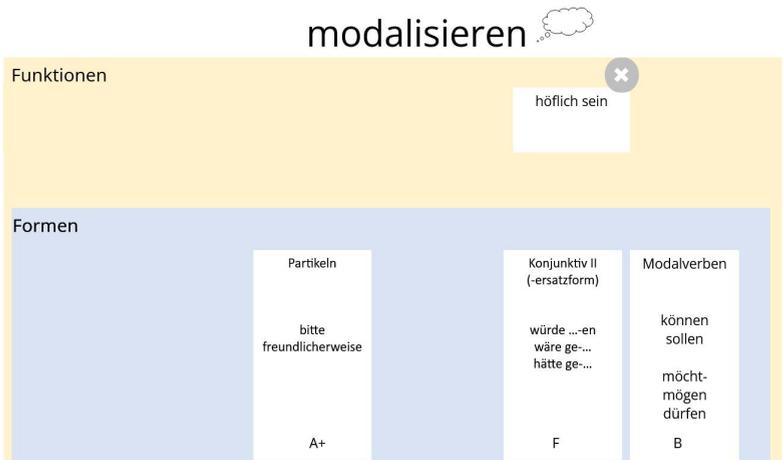


Abb. 75: Formen des Modalisierens in höflichen Äußerungen (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Um steuernde Anweisungen höflicher zu gestalten und beispielsweise den Imperativ zu vermeiden, haben sich Modalisierungen auch für Höflichkeitskontexte funktionalisiert. Häufig werden verschiedene Modalisierungsformen wie Partikeln, Konjunktiv II und Modalverben kombiniert: *Könntest Du mir bitte das Salz geben?/Dürfte ich vielleicht einen Kaffee haben?/Diese Aufgabe sollte, wenn möglich, bis Montag erledigt sein.* Wesentlich ist, dass die Modalisierungsformen hier nicht im wörtlichen Sinne zu verstehen sind.

Traditionell ist zurecht die (direkte und indirekte) Redewiedergabe in Bildungsplänen verankert.

modalisieren

Funktionen

Geäußertes wiedergeben

Sprachliche Hinweise darauf, dass man Aussagen anderer wiedergibt, schützen
 a) vor geistigem Diebstahl (z. B. in Facharbeiten)
 b) davor, die Verantwortung für das Geäußerte zu übernehmen (z. B. bei Beleidigungen).

Formen

| Rahmung, Indikativ : direkte Rede | Rahmung, Konjunktiv I/II/Indikativ, dass/ob/w_ : indirekte Rede |
|--|---|
| Mira sagte: "Ich komme heute." Mira sagte: "Wir kommen heute." A | Mira sagte, sie kommt an dem Tag. B+ Mira sagte, sie komme an dem Tag. F+ Mira sagte, sie kämen an dem Tag. Mira sagte, sie würden an dem Tag kommen. |
| Ole sagte: "Sie war gestern hier." Ole fragte: "War sie gestern hier?" Ole fragte: " Wann war sie gestern hier?" | Ole sagte, sie sei am vorherigen Tag dort gewesen. E+ Ole sagte, dass sie am vorherigen Tag dort war. F+ Ole fragte, ob sie am vorherigen Tag dort gewesen sei. Ole fragte, wann sie am vorherigen Tag dort gewesen sei. |

Abb. 76: Formen des Modalisierens bei der Äußerungswiedergabe (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Der Konjunktiv I bzw. II (*Er sagte, er fahre/führe*) dient der Markierung der Wiedergabe von nicht-wörtlichen Äußerungen anderer. Diese Form wird zunehmend durch einfachere Formen ersetzt (*Er sagte, er fährt/Er sagte, er würde fahren/Er sagte, dass er fahren würde*), weil Indikativ und Konjunktiv oft formgleich und dann schwer auseinanderzuhalten sind. Dennoch ist es sinnvoll, auch seltenere Formen zu thematisieren, um sie angemessen rezipieren zu können und sie insbesondere in Facharbeiten zur Plagiatsvermeidung zu verwenden. Die Facharbeit ist daher auch eine passende Handlungsform, um indirekte Rede zu thematisieren, denn nur im Kontext wird erfahrbar, welche Wirkung die Nicht-Markierung hat: Man geht unweigerlich davon aus, dass die Inhalte von S/Au stammen. Aufgrund der stark zunehmenden Formulierungsprobleme Studierender (entweder wird ungewollt plagiatsnah gar nicht oder zu viel modalisiert oder Konjunktiv I-Formen treten völlig unvermittelt ohne Bezugnahme auf S/Au auf) ist das Thema Redewiedergabe wissenschaftspropädeutisch von hoher Relevanz.

Redder (2009: 91) bestimmt die Funktion des Konjunktivs I in dem Ausdruck einer „rein sprachlich wirklich[en]“ Welt. Der Konjunktiv I wird auf etwas von anderen S/Au Gesagtes bezogen. Dass dieses gesagt wurde, ist wahr, nicht aber unbedingt der Inhalt des Gesagten. So kann Gültigkeit nur für die sprachliche Wirklichkeit beansprucht werden, nicht aber für die außersprachliche (vgl. Thielmann 2021: 70–71). Didaktisch anschlussfähig ist die Horizontmetapher von Brinkmann (1962): Mit dem Konjunktiv wird der Wissenshorizont überschritten. Konjunktiv I und II unterscheiden sich darin, inwieweit mit ihnen über den Horizont hinausgegangen wird.

Ein Bereich, der uns ebenfalls förderrelevant erscheint und mit der Redewiedergabe eng zusammenhängt, ist die in der Regel kaum genutzte Möglichkeit der „beiläufigen“ Äußerung von metakommunikativen Einschätzungen mit Adverbien auf *-weise* (*überzeugenderweise, erstaunlicherweise*). Auch dieser Bereich ist wissenschaftspropädeutisch relevant und im Kontext von Facharbeiten und beim materialgestützten Schreiben gut positioniert.

modalisieren

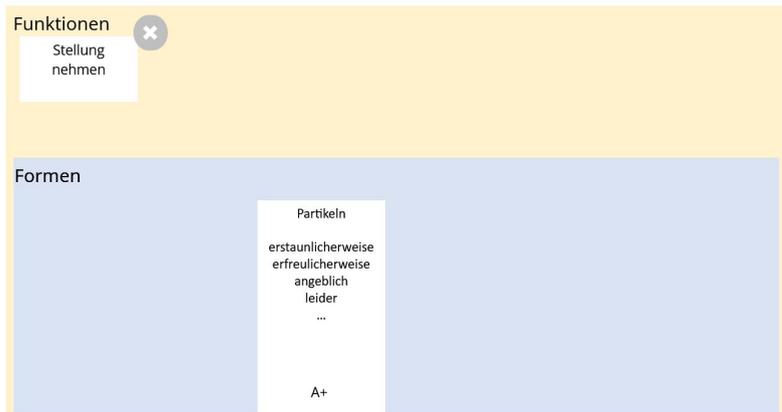


Abb. 77: Durch Modalpartikeln beiläufig Stellung nehmen (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Wenn nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, ob ein verbalisiertes Ereignis eintritt oder nicht, können unterschiedliche modalisierende Sprachmittel eingesetzt werden, die (objektive) Distanz kennzeichnen. Sie werden auch in Kombination gebraucht. Hierzu eignen sich vor allem Modalpartikeln wie *angeblich, vermutlich, vielleicht, anscheinend, möglicherweise, normalerweise*, die Wissensmodalitäten, also Arten von Wissen kenntlich machen. Der Sicherheitsgrad einer Einschätzung ist bei diesen Modalpartikeln weniger als 100 % (vgl. Hoffmann 2021: 453). Insbesondere können auch Futur I und II die Modalisierung verstärken, weil das Futur stets eine Aussage über die Zukunft trifft, über die wir nicht sicher verfügen. Das Futur drückt nicht aus, was

passieren wird, sondern gibt eine Vermutung wieder: *Die Straße ist vielleicht glatt/könnte glatt sein/wird (vielleicht) glatt (gewesen) sein*. Der Konjunktiv II funktioniert anders als der Konjunktiv I. Er kennzeichnet etwas Gesagtes als „mental wirklich“ (Redder 2009: 92). So wird der außersprachlichen Wirklichkeit ein „mentales Gegenmodell“ (Thielmann 2021: 71) entgegengesetzt.

Auftrag
S I: z8

modalisieren

Funktionen

✕

vorhersagen/
vermuten/
planen

Formuliere vorsichtig.

Formen

| modalisierende Nennwörter | Partikeln | Futur I/II | Konjunktiv II/ -ersatzform | Modalverben |
|--|---|---|---|--|
| <i>vermuten annehmen ausgehen von erbitten</i> | <i>vielleicht vermutlich wahrscheinlich voraussichtlich angenommen möglicher- weise</i> | wird ... wird ge-... (haben/sein) | würde ...-en wäre ge-... hätte ge-... ...e (z. B. <i>ginge</i>) | <i>können sollen wollen möcht- mögen dürfen müssen</i> |
| E+ | A+ | C+? | F | B |

Abb. 78: Formen des Modalisierens beim Vorhersagen/Vermuten/Planen (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Mit solchen Modalisierungsformen zeigt S/Au an, dass er/sie sich in der Welt der Spekulationen bewegt. Das Eintreten eines Ereignisses ist nicht ausgeschlossen (genauso wenig wie das Gegenteil). Der Vorteil solcher Ausdrücke ist, dass S/Au sich nicht festlegen muss, was eintrifft und was nicht. So kann er/sie flexibel auf sein Wissen reagieren: Das, was er/sie nicht sicher weiß, kann er/sie mit Modalisierungsformen markieren.

Übergänge zum konditionalen Vernetzen (*falls, im Falle, wenn*) liegen bei Diskussionen von zukunfts- oder planungsbezogenen Alternativen nahe.

Zuletzt ist aus sachfachlicher Perspektive die Setzung von Aussagen z. B. im Mathematikunterricht von Bedeutung. Durch Äußerungen wie *x sei ...* wird eine innerfachliche Wirklichkeit hergestellt, die Voraussetzung für die folgenden Berechnungen ist.

modalisieren

Funktionen mathematische Aussagen setzen ×

Formen

Konjunktiv I

x sei ...

F

Abb. 79: Fachsprachliche Form des Modalisierens bei der Setzung von Aussagen (Auszug aus dem Handlungsnavi)

11 Verneinen

Für die Verneinung haben sich im Deutschen unterschiedliche Formen herausgebildet (Eggs 2008). Das Sprachmittel schlechthin ist die Negationspartikel *nicht*. Weitere Formen sind das Artikelwort *kein(e)*, das Responsiv (Antwortpartikel) *nein*, das Wortbildungsmorphem *un-* (*Untat, unaufrichtig*) sowie *nie(mand)/nirgends* und *keinesfalls*. Verneinen setzt immer etwas voraus, was dann verneint wird. Das können Annahmen, Behauptungen, Erwartungen sein. Dem Verneinen geht also das Bejahen von etwas voran. Mit dem Verneinen sagen wir, wie etwas *nicht* ist. Mit der Zurückweisung einer Behauptung oder Annahme muss nicht zwangsläufig eine Richtigstellung, eine Korrektur eines Sachverhalts einhergehen (wie bei dem Konjunktiv *sondern*). Ein Unterschied zwischen den einzelnen verneinenden Sprachmitteln ist der unterschiedliche Wirkungsbereich. So wird mit dem Morphem *un-* das negiert, was ein Adjektiv oder ein Nomen ausdrückt: *unschön, Untreue*. Mit *kein* bezieht man sich auf eine Nominalgruppe. Möglich ist auch, dass der Negationspartikel *nicht* ein Intensivierungsausdruck vorangehen kann, der dann die Verneinung zusätzlich verstärkt: *wirklich nicht/gar nicht*.

verneinen*



| Funktionen | | | | | |
|-------------------------|--------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|----------------------|
| verneinen * | | | | | |
| Formen | | | | | |
| Wortausbau | Artikelwort | Partikel | Vernetzungsadverbien | verneinende Nennwörter | Präpositionalgruppe |
| un- nicht- wider- | kein- keinerlei | nicht keinesfalls | Er ist ja doch da! | verneinen negieren | (ent-)gegen wider |
| A+ | A+ | A+ | A+ | A+ | E+ |

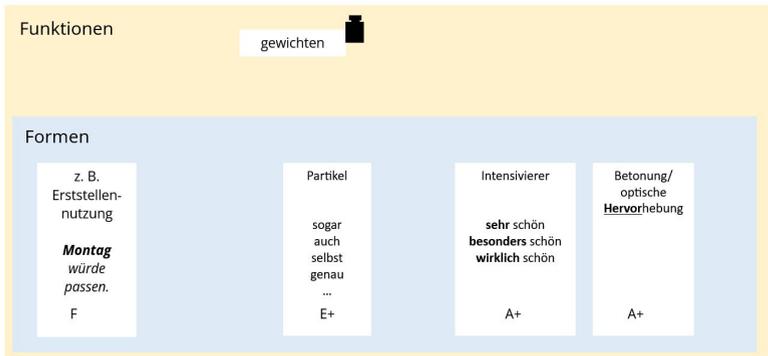
Abb. 80: Formen des Verneinens (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Verneinen stellt keine Herausforderung für Lernende dar. Hier geht es lediglich darum, die Formenvielfalt bewusst und nutzbar zu machen.

12 Gewichten

Wollen S/Au bestimmte Einheiten besonders herausstellen, also kommunikativ gewichten, können sie auf unterschiedliche sprachliche Mittel zurückgreifen. Am einfachsten ist die sprecherische oder optische Hervorhebung in Form von Betonung bzw. Unterstreichung, Fett- oder Farbdruck. Eine grammatische Möglichkeit der Gewichtung ist vor allem die Nutzung der Erststelle in V2-Sätzen (*Den roten Pullover habe ich gekauft/Toll hast du das gemacht*) oder die Nutzung des rechten Außenfeldes (*Ich habe einen neuen Pullover gekauft, einen knallroten*). Auch Intensivierer (*sehr, ganz*) oder Gradpartikeln (*sogar, auch, besonders*) heben Einzelinformationen heraus.

gewichten  



Funktionen

gewichten 

Formen

| z. B. Erststellennutzung | Partikel | Intensivierer | Betonung/optische Hervorhebung |
|----------------------------------|---|---|--------------------------------|
| <i>Montag würde passen.</i> F | sogar auch selbst genau ... E+ | sehr schön besonders schön wirklich schön A+ | <u>Hervorhebung</u> A+ |

Abb. 81: Formen des Gewichtens (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Gewichtungen sind von L/H leicht wahrzunehmen und helfen ihnen bei der Informationsbearbeitung, wenn das kontextuell Wichtige hervorgehoben wird (Hoffmann 2014, Musan 2017). Insbesondere im Kapitel zum Modalisieren (Kap. I B 10) wurde bereits die Bedeutung der meist übersehenen Partikeln deutlich. Gewichtet wird in der Regel eine neue, unbekannt Information. Deswegen können Fortführwörter wie *er/sie/es* schwer gewichtet werden, weil sie ja etwas fortführen, was bekannt ist.

C. Handlungsformen

Nachdem wir uns in den Kapiteln I A und B systematisch mit den Formen des Deutschen und ihren grammatischen und kommunikativen Funktionen in bestimmten Handlungskonstellationen beschäftigt haben, wechseln wir nun die Perspektive und blicken vom sprachlichen Handeln aus auf die sprachlichen Realisierungsmittel. Aus nachvollziehbaren methodischen Gründen liegt der Schwerpunkt dabei vorerst auf schriftlichen Texten, weil diese nicht flüchtig und deshalb auch unterrichtspraktisch leichter analysierbar sind. Das stellt lediglich unseren aktuellen Arbeitsstand dar und bedeutet nicht, dass nur schriftliche Sprache einer Analyse wert sei. Ein Primat der Schriftlichkeit, wie man leicht annehmen könnte, wenn man sich die Tradition und die schulische Praxis ansieht, soll also hier nicht nahegelegt werden. Auch werden wir nur einige Textarten darstellen.

Gleichzeitig werden in diesem Kapitel die Hauptseiten des Handlungsnavis eingeführt, die den Erarbeitungsprozess beim Realisieren von mündlichen und schriftlichen Handlungsformen unterstützen sollen. Sie sind in den Sprachentwicklungsumgebungen über die Auftragsanzeige auch direkt einzeln anwählbar. Bei Bedarf gelangt man über die Formen-Funktionen-Ebene (Kap. I B) bis hinunter zur Formendarstellung (Kap. I A).

Die Beschäftigung mit **Textarten** (auch Textsorten genannt) hat schulisch eine lange Tradition (Ludwig 1988), in der sich aus Vermittlungsgründen schulspezifische Textartvarianten als Lernformen herausgebildet haben, die aber ausschließlich innerhalb der Institution Schule existieren (z. B. der *schulische Bericht*, die *strukturierte Textwiedergabe* oder die *Inhaltsangabe*).¹² Weil schulische Textarten formal stark normiert sind, stößt man in Lehrwerken und Internetseiten unmittelbar auf sogenannte textartspezifische Checklisten. Diese mögen für Klassenarbeiten und Klausuren hilfreich sein, weil allen Beteiligten klar ist, welche Realisierungsform erwünscht ist und durch die Benotung entsprechend belohnt wird. Ihren Ankerpunkt haben diese Ansätze in der Textlinguistik, die sich darauf fokussiert, in Textsammlungen das Typische von Textarten zu erfassen. Außerhalb der Schule haben Text- und Diskursarten jedoch vielfältige Erscheinungsformen (vgl. Becker-Mrotzek 2005), die sich aus dem jeweiligen kommunikativen Zusammenhang ergeben. Blendet man diesen Zusammenhang aus, ist für die Lernenden nicht mehr erkennbar, welche Formen in welchem Handlungskontext funktional oder dysfunktional sind. Gleichwohl kann man sich natürlich an Checklisten orientieren, den dortigen „Vorschriften“ folgen und konforme Texte realisieren. Man läuft damit aber erstens Gefahr, den Zweck der „Vorschrift“ nicht zu erkennen bzw. nicht klar vor Augen zu haben, woraus sich zweitens ergeben kann, dass unklar bleibt, dass man die „Vorschrift“ auf veränderte Kommunikationsbedingungen anpassen muss. Außerdem könnten solche Checklis-

12 In diesem Sinne sprechen Pohl/Steinhoff (2014) von „Textformen“.

ten nahelegen, dass bestimmte Sprachmittel ausschließlich in der jeweiligen Textart einzusetzen sind. Sie schränken den kommunikativen Spielraum der Lernenden also sehr stark ein und fokussieren die Schreibenden nicht auf H/L, sondern auf die Bewertungsnormen. Zwar ist richtig, dass Text- und Diskursarten gesellschaftlich entwickelt wurden, um wiederkehrende kommunikative Herausforderungen im Rahmen gesellschaftlicher Problemlösungen nicht immer wieder neu entwerfen zu müssen (vgl. Ehlich/Rehbein 1986). Es sollte im Unterricht aber nicht um die Vermittlung toter Formen im Rahmen einer deklarativen Wissensvermittlung gehen, sondern um ein Verständnis dafür, warum diese Formen spezifisch sind und wie sie kontextsensitiv, also einer bestimmten Handlungssituation angemessen, angepasst werden können.

Ehlich (1994) schlägt schon lange für eine Typologisierung der Textarten vor, vom Handlungszweck auszugehen, wie es für authentische Kontexte typisch ist: Man schreibt in der Regel nicht eine E-Mail, um (übungshalber) eine E-Mail zu schreiben, sondern man möchte jemandem beispielsweise etwas mitteilen, die Person ist nicht telefonisch, aber digital zu erreichen, weshalb man sich dazu entscheidet, eine Mail und nicht einen Brief zu schreiben. Wenn es sich um eine befreundete Person handelt, wählt man für die Anrede das private *du* und nicht die Distanzform *Sie*.

Nur ausgehend vom Zweck und Kontext einer Handlung ist bestimmbar, welche sprachlichen Formen zur Erlangung eines kommunikativen Ziels (Illokution) erfolgreich sein können. Gleichwohl nutzt man dabei bereits gemachte Erfahrungen mit Text- und Diskursarten. Fehlen solche Erfahrungen, kann man sich an fremden Beispielen orientieren (Schneuwly 1995). Den Ausgangspunkt in unserem Ansatz bildet jedoch die Reflexion über das kommunikative Ziel und über die kontextsensitive, also kommunikativ funktionale Verwendung sprachlicher Mittel. Auch im Unterricht gelingt dies am besten, wenn authentische kommunikative Ziele zu erreichen sind. Zudem fördert diese Ausrichtung erfahrungsgemäß die Schreibmotivation der Lernenden. Solche Chancen ergeben sich zwar nicht immer, aber wesentlich öfter, als man meint. Man mag einwenden, dass in der Regel nur eine einzige und nicht ein ganzer Klassensatz an Problemlösungen benötigt wird. Gerade dann eignen sich die vielfachen Problemlösungen aber für die Reflexion und Entscheidung für eine (gemeinsame) Variante. Wenn Checklisten also nicht kontextsensibel sind, woran soll man sich dann angesichts des „Universum[s]“ von Textarten (Becker-Mrotzek 2005) orientieren?

Alternativ zu präskriptiven Checklisten stellen wir das Instrument Handlungsnavi vor, um damit verschiedenen Herausforderungen der kommunikativen Befähigung zu begegnen. Das Instrument ist verlinkt organisiert. Da eine zweckbezogene Typologisierung von Text- und Diskursarten noch nicht vorliegt, schlagen wir vor, dass weiterhin die Auswahl der Handlungsform zwar den Startpunkt im Handlungsnavi bildet, sich die konkrete Handlungssituation aber aus dem Unterrichtsverlauf ergibt. Hier wird die Situation geschaffen, aufgegriffen oder dargestellt, aus der sich die Frage *Was können wir*

tun? und die Wahl einer passenden Handlungsform anbietet (z.B.: Für ein Schulfest wird Dekoration benötigt, die aufgrund der Menge in mehreren Klassen hergestellt werden soll. Man benötigt eine Anleitung für die anderen Klassen.). Daraufhin wird die Handlungsform im Handlungsnavi angewählt.

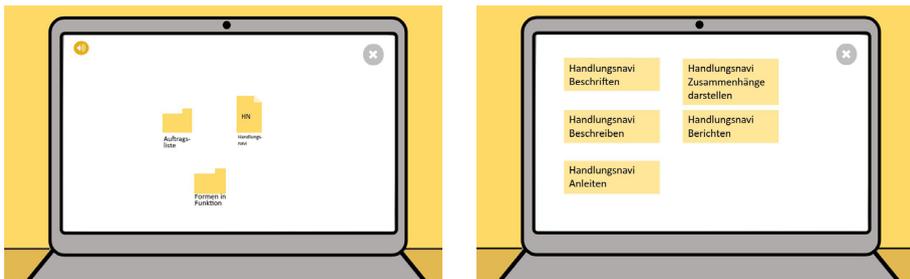


Abb. 82: Auswahl der situationsangemessenen Handlungsnavi-Variante

Um den Bewusstseitsgrad zu sichern, explizieren die Lernenden dann zunächst durch Reflexion oder Ankreuzen (nochmals) den konkreten Handlungsziel (z.B. beim *Anleiten*: *jemanden befähigen, etwas zu basteln*). Über einen Link (Abb. 82 2.) gelangen die Lernenden auf die *Situations*-Seite und vergegenwärtigen sich anfangs darüber die Handlungssituation (z.B. *dass man schriftlich mit Lernenden anderer Klassen kommuniziert, die nicht sehen, was man tut, und in der Rezeptionssituation keine Fragen an die Autor:innen stellen können*). Im Gegensatz zur profilierten Schreibaufgabe (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010), bei der die Schreibaufgabe durch Kontexthinweise angereichert wird, ergeben sich diese Bestimmungsmerkmale aus der Handlungssituation und nicht aus der Schreibaufgabe und werden schülerseits und nicht lehrerseits bestimmt.

Abb. 83: Bestimmung des Handlungsziels und der Handlungssituation

Im nächsten Schritt wählen die Lernenden die Prozesshilfe (*Wie gehe ich vor?*). Von dort aus kann man bei Bedarf die Unterseiten zu grammatischen

Formen in Funktion anklicken. Die korrespondierende Feedbackseite (*Was kann ich verbessern?*) wird von Peers oder Lehrkräften genutzt.

The image shows two screenshots of a software interface titled "Das Handlungsnavi: Anleiten".

The left screenshot shows the "Anleiten" (Guidance) section. It has four main sections:

- 1. Inhalt:** "Finde heraus, welche Anleitungsinformationen du in welcher Reihenfolge brauchst." Below it is a checkbox "Schreibe einen ersten Textentwurf." and a list of questions: "Ist alle benötigte Anleitungsstelle vorhanden?", "Sind alle notwendigen Details enthalten, die man nicht unbedingt braucht?", "Ist die Reihenfolge der Informationen wichtig/richtig?", "Ist deine Formulierung übersichtlich?"
- 2. Sprache:** "Prüfe (und überarbeite) ...". Questions include: "Ist alles eindeutig/kann HL alles umsetzen?", "Sind alle Normen/terme passen/verständlich?", "Falls sich HL aufgefördert?", "Kannst du dich durch Zeilen oder Visualisierungen helfen?", "Hast du passend/versteht?", "Hast du Fortführungen verständlich und effektiv?", "Ist es wichtig, die Gültigkeit über Normen/terme z. B. Modulwerken einzuschränken?"
- 3. Zusätzliche Informationen:** "Prüfe und überarbeite". Questions: "Sind zusätzliche (z. B. technische) Angaben wichtig?", "Muss HL wissen, ob sich die Anleitung für diese eignet?"

 At the bottom right, there are two buttons: "Fertig?" and "Text: Funktionieren diese Anleitungen?".

The right screenshot shows the "Feedback" section. It has three main sections:

- 1. Inhalt & Aufbau:** "Prüfe anhand deines Testergebnisses, welche Anleitungsinformationen LH zusätzlich braucht." Below it is a checkbox "Ergänze deine Normen/terme Liste." and a list of questions: "Sind alle notwendigen Anleitungsstellen vorhanden?", "Sind alle notwendigen Details mitüberbracht?", "Hast du überflüssige Details eingebaut, die man nicht unbedingt braucht?", "Ist die Reihenfolge der Informationen wichtig/richtig?", "Ist deine Formulierung übersichtlich?"
- 2. Sprache:** "Prüfe (normt)". Questions include: "Ist alles eindeutig/kann HL alles umsetzen?", "Sind alle Normen/terme passen/verständlich?", "Falls sich HL aufgefördert?", "Kannst du dich durch Zeilen oder Visualisierungen helfen?", "Hast du passend/versteht?", "Hast du Fortführungen verständlich und effektiv?", "Ist es wichtig, die Gültigkeit über Normen/terme z. B. Modulwerken einzuschränken?"
- 3. Zusätzliche Informationen:** "Prüfe (normt)". Questions: "Sind zusätzliche (z. B. technische) Angaben wichtig?", "Muss HL wissen, ob sich die Anleitung für diese eignet?"

 At the bottom right, there is a text box "Text: Funktionieren diese Anleitungen?".

Abb. 84: Prozesshilfe und Feedbackbogen

Das text- und diskursunterstützende Instrument Handlungsnavi soll keineswegs dazu verleiten, sich „blind“ durch die Handlungsformen leiten zu lassen, und wird auch nicht als Fertigvariante eingesetzt. Es ist ein Arbeitsspeicher und Orientierungsinstrument, das unterrichtsintern allmählich entwickelt und erweitert wird.

Das Handlungsnavi leistet aus unserer Sicht einen Beitrag, um folgende Probleme zu bearbeiten:

- Statt eines präskriptiven Zugangs über künstliche schulische Textarten (z.B. Bericht oder Inhaltsangabe) werden text- und diskursartenbezogenes Wissen und Können ausgehend vom Handlungszweck über selbsttätige Bestimmung der Handlungssituation und individuelle Auswahl von sprachlichen Varianten ausgebaut. Die Orientierung ist damit zugleich konkret, vielfältig und flexibel. Im Fokus steht das gestaltungsbezogene selbsttätige Entscheiden und nicht das Befolgen von Vorgaben.
- Prozess-, Produkt- und Sprachwissen werden systematisch ausgebaut und mit darauf abgestimmtem Feedback vernetzt. Übliche Randglossen-Kommentierung über die Kürzel A (für Ausdruck), Bz für Bezug etc. verbessern bestenfalls den Text, gehen häufig aber nicht mit einem Kompetenzausbau einher. Im Handlungsnavi steht der Kompetenzausbau im Vordergrund. Die Produkte sind zugleich die Gegenstände, an denen gearbeitet wird.
- Dadurch, dass im Handlungsnavi langfristig mündliche und schriftliche Realisierungsformen, also Text- und Diskursarten eingebaut werden sollen, erhoffen wir eine bessere Verankerung der Förderung mündlicher Kompetenzen im Deutschunterricht. Vergleiche zwischen mündlichen und schriftlichen Realisierungsvarianten ermöglichen den Lernenden zu erkennen, warum in welchem Handlungskontext welche sprachlichen Mittel (nicht) funktionieren (vgl. Berkemeier/Selmani 2022).
- Die gleichzeitige Fokussierung auf mündliche und schriftliche Handlungsformen wird der inzwischen intermedialen Kommunikation gerechter, die mündliche, schriftliche und visuelle Informationen zunehmend mitein-

- ander verknüpft (z.B. Sprachnachricht + Foto/O-Ton + Foto-/O-Ton-Kommentar in Messengerdiensten).
- Text- und diskursartenbezogenes Wissen und Können werden sukzessive im Überblick zugänglich und nicht unabhängig voneinander hin und wieder thematisiert. Da Text- und Diskursarten nicht nur getrennt voneinander, sondern auch verschachtelt vorkommen (z.B. Berichte in einer Besprechung oder Beschreibungen in einer Erzählung), gewährleistet das Handlungsnavi unaufwändig, den Fokus zu wechseln.
 - Visualisierung und inhaltlicher Vergleich werden als kommunikative Entlastungsmöglichkeit systematisch einbezogen.
 - Grammatikunterricht wird über Formen-Funktionen-Zusammenhänge an mündliches und sprachliches Handeln angebunden und damit für das Handeln nutzbar gemacht. Die Bedeutung von Grammatikunterricht wird dadurch (stärker) erkennbar.
 - Das Handlungsnavi kann durch sukzessive Sichtbarmachung der Inhalte an den sukzessiven Bildungs- und Zweitsprachausbau angepasst werden, was eine ressourcenschonende individuelle und systematische Förderung ermöglicht (vgl. Berkemeier/Schmidt 2020).

In Kap. IV wird der systematische Bildungs- und Zweitsprachausbau eigens angesprochen. Vorerst beschränkt sich das Handlungsnavi auf die Handlungsformen Beschriften, Beschreiben, Anleiten, Berichten und Zusammenhänge darstellen. Sie wurden gewählt, weil sie ausreichen, um alle thematisierten Formen und kommunikativen Funktionen zu vermitteln. Das Handlungsnavi Zusammenhänge darstellen basiert auf dem durch Implementierung empirisch überprüften **Code-Knacker** (vgl. Berkemeier/Harren 2020, Berkemeier/Grabowski 2022, Kotzerke/Mathiebe/Grabowski 2017, adaptiert in Bayrak 2020). Das Handlungsnavi Anleiten wurde mit authentischen Fremddaten (Augst/Pohl u.a. 2007) abgeglichen. Bei allen anderen Handlungsnavis handelt es sich um Entwürfe. Erzählen ist aufgrund der vielfältigen Gestaltungsmittel eine sehr komplexe Handlungsform. Daher haben wir diese Form (bisher) im Rahmen der Aufträge nicht verwendet, um Formen und Funktionen einzuführen, und im Handlungsnavi auch noch nicht berücksichtigt.

1 Beschriften

Klein(st)e Textarten wie das Beschriften, Auflisten (Kap. I C 2) und Verstichworten (Kap. I C 3) finden im Unterricht permanent Anwendung. Entsprechende Kompetenzen werden in der Regel aber oftmals vorausgesetzt und die Handlungsform wird kaum zweckbezogen reflektiert und vermittelt. Gleichwohl wird zumindest bei Erstklässler:innen beim (allmählich selbstständigen) Notieren der Hausaufgaben überaus deutlich, dass sich eine Heranführung an kleine Textarten lohnt, um die Realisierung der Zwecke – hier die Vermeidung des Vergessens von zu erledigenden Aufgaben – anzubahnen und später zu sichern.

Beim Notieren von Hausaufgaben ist die Verwendung von Stichwörtern, Ziffern und Einzelzeichen auch im Unterricht selbstverständlich. Beim Beschriften von Visualisierungen wirkt sich jedoch erfahrungsgemäß die für den Deutschunterricht leider typische starke Orientierung auf „den ganzen Satz“ – vom Primat der Schriftlichkeit herrührend – spürbar negativ aus. In der Regel müssen die Lernenden dann für das Beschriften geradezu „umlernen“, dass die sprachliche Variante des vollständigen Satzes, wie er immer wieder in der schulischen Praxis eingefordert wird, nicht immer funktional ist. Diese bei einzelnen Lernenden sogar stark ausfallende Irritation ist durch den funktionalen Blick auf Sprachmittel vermeidbar. Stichwörter haben ihre eigene Form und Funktion.

Kleine(re) Textarten kommen eigenständig und integriert in andere Handlungsformen vor. Entsprechend der didaktischen Maxime „einfach vor komplex“ bietet die alleinige Fokussierung auf das Beschriften einen guten Einstieg, um auf die Anforderungen des Beschriftens im Rahmen komplexerer Handlungsformen vorzubereiten.

Funktionen der Handlungsform Beschriften

Beschriften hat die Funktion der Zuordnung von Gegenstandselement und seiner Benennung. Auch wenn diese Zuordnung mündlich in Form von Kurzaudios realisiert ist, handelt es sich um eine Text- und nicht um eine Diskursart (vgl. Ehlich 1984): Die Flüchtigkeit des Mündlichen ist aufgehoben und die Zuordnung wird durch Audios verdauert. Der Zweck der Zuordnung von Sprache und Gegenstandselement kann z.B. in der Wortschatzerweiterung liegen. Innerhalb von Bedienungsanleitungen (vgl. Becker-Mrotzek 1997) geht es dagegen vorrangig um die Identifizierung von gerätebezogenen Funktionselementen wie z.B. Schaltern. Für Bedienungsanleitungen sind häufig Maßangaben typisch. Beschriftete Visualisierungen im Rahmen von Sachtexten, insbesondere in Lehrsachtexten, dienen der Benennung, Identifizierung und manchmal auch der Vermittlung zusätzlicher Wissens Elemente. Beschriftungen auf Schildern können daneben auch das Befolgen von Ge- oder Verboten bezwecken.

Formen des Beschriftens

Beschriftungen kommen eigenständig oder integriert (wie Beschreibungen) in andere Handlungsformen vor. Durch Aufkleber, Schilder oder Schautafeln werden zwar häufig Realien (z. B. Gegenstände im Klassenzimmer, in der Turnhalle aufgebaute Stationen, die Turnhalle selbst oder Pflanzen im Schulgarten) beschriftet, in der Regel handelt es sich im Unterricht aber um die Beschriftung von konkreten Abbildungen (Fotos, Zeichnungen, Skizzen) oder abstrakten Visualisierungen (Graphiken). Beschriftungsfeldern, Schildern und Schautafeln entsprechen im Mündlichen digitale Audiobuttons, QR-Codes oder Hörklebepunkte von Abhör- und Diktierstiften. Die Zuordnung von Benennung und Gegenstandselement erfolgt über die Platzierung der Benennung, Verbindungsstriche oder (seltener) über Farben, Formen oder Ziffern (z. B. in Landkartenlegenden).

Formen und Funktionen der Sprachmittel in Beschriftungen

Welche Sprachmittel für das Beschriften funktional sind, hängt vom Zweck der Beschriftung und dem Handlungskontext ab.

Sofern es um die reine Benennung von Gegenstandselementen (z. B. *Brustflosse (Pectorale)*) geht, steht die artikellose Verwendung von Nennwörtern (häufig in Form von (ergänzenden) Fremd- und Fachwörtern) im Vordergrund, wobei auch leicht aufgebaute Nominal- oder Infinitivgruppen vorkommen (z. B. *vorderes Kreuzband, Rückenflosse zur Stabilisierung, Tiere bitte nicht füttern*). Der sog. Nullartikel ist bei der Benennung von *Stoffen, Gattungen* oder *Verhaltensweisen* funktional.

Wenn die Beschriftungen der sprachlichen Weiterverarbeitung dienen wie in Visualisierungen für Präsentationen oder Sachtextwiedergaben (Kap. C I 6), ist die Verwendung von Stichwörtern besonders funktional. Aus Primärtexten (zur Rezeption vorgelegten Fremdtexen) übernommene Sätze schränken im Vergleich zu selbstformulierten Stichwörtern das eigenständige Ausformulieren stark ein. Außerdem verlieren satzübergreifende sprachliche Mittel wie Zeig- oder Fortführwörter ihre Funktion. Übernommene oder selbstständig ausformulierte Sätze können daher nur bedingt in die weiterverarbeitende Handlungsform übertragen werden. Ihre Anpassung an den neuen Formulierungskontext ist aufwändig.

Sollen umfangreichere Informationen zum Gegenstandselement vermittelt werden, sind neben Stichwortlisten (sog. *Steckbriefen*) auch Kurztexte funktional. Ist der Beschriftungsraum allerdings klein, kann darunter die Lesbarkeit leiden. Daher sind Kurztexte auf Visualisierungen, die wenig Raum umfassen, eher selten. In solchen Fällen werden Beschriftungen im Rahmen von Texten eher außerhalb der Visualisierung weiter ausgeführt und durch Verweise wie z. B. QR-Codes mit den Beschriftungen verknüpft. Steht wie auf Wandzeitungen, in Ausstellungen oder in mündlichen Präsentationen oder an Gebäuden mehr Raum zur Verfügung, sind Kurztexte wesentlich üblicher.

In Ausstellungen werden häufig Audioguides und Schilder parallel angeboten.

Kürze ist für Beschriftungen also ein wesentliches, aber relatives Merkmal. Dasselbe gilt bezüglich der Entscheidung für Stichwörter oder Sätze.

Didaktische Funktionen der Handlungsform Beschriften

Insbesondere in Sprachlerngruppen und ersten Klassen ist das Beschriften oder mündliche Benennen durch Audios aufgrund der extremen Kürze der Handlungsform nahezu ideal, aber auch in höheren Klassenstufen können z. B. Gegenstände oder Abbildungen beschriftet oder/und mit Audioklebeunkten zum Zwecke der (Fach-)Wortschatzarbeit versehen werden. Der kommunikative Zweck ist für alle unmittelbar zugänglich: Mithilfe von Benennungen tauschen wir uns unabhängig vom (Sach-)Gegenstand über die Welt aus, weil wir den Gegenständen zuvor Namen gegeben haben. Bei Nicht-Erinnern der Bedeutung oder des Nennwortes wird der Gegenstand über die Beschriftung (wieder) zugänglich. Aufgrund der mnemotechnischen Potenziale eignen sich beschriftete Visualisierungen gut als Lernvorlage.

Das Beschriften ist für nennwortbezogene Sprachvergleiche ideal, weil Nennwörter (ohne Einengung auf Wortarten) sprachenübergreifend vorkommen. Die Thematisierung von Sprachverwandtschaft oder Schriftunterschieden liegt in heterogenen Lerngruppen geradezu auf der Hand.

Der Übergang von Einzelbenennungen zu sachlichen Zusammenhängen gelingt über die Beschriftung von Visualisierungen. Dazu gehören z. B. Gebäudepläne, die von Ortsunkundigen genutzt werden. Während die sprachlichen Anteile nur aus isolierten Einzelwörtern bestehen, stellt z. B. ein Grundriss den räumlichen Überblick im Zusammenhang dar. Der kommunikative Zweck von beschrifteten Plänen besteht in der räumlichen Orientierung.

Schulinterne Events wie Schulfeste, Ausstellungen oder Sportveranstaltungen könnten für die Erstellung und Reflexion offizieller Schilder oder Schautafeln von jüngeren Kindern genutzt werden. Sehr viele Kinder nutzen diese Art der Leserlenkung bereits früh an ihrer Kinderzimmertür. Im Sach(fach)-unterricht wird über die Beschriftung von Graphiken sichtbar, ob erarbeitete Zusammenhänge verstanden wurden (Kap. I C 6).

Aufträge
v1-3
S I: Visualisierungs-
büro

Das Handlungsnavi: Beschriften

Welches Ziel will ich erreichen?Wie gehe ich vor?Was kann ich verbessern?

Beschriftungen sind häufig Teil anderer Handlungsformen (z. B. Anleitungen, Zusammenhänge darstellen).
Konzentriere dich dann auch extra auf die Beschriftung selbst.

↔ 1. **Inhalt:** Das Ziel bestimmt den Inhalt. Prüfe:

- Was muss oder soll H/L über das Beschriftete wissen?

↔ 2. **Beschriftung:**

- Falls du mehr als ein Wort im Beschriftungsfeld brauchst: Sind alle notwendigen Details enthalten/richtig?

↔ 3. **Sprache:** Prüfe (und überarbeite)

- Hast du Stichwörter oder Sätze verwendet? Ist das sinnvoll?
- Ist alles richtig?
- Steht alles an der richtigen Stelle?
- Ist alles eindeutig?
- Nützen dir Formen der Verneinung?
- Gibt es unnötige Informationen?

Fertig?
Teste: Lass H/L etwas benennen, lernen oder finden. Funktioniert deine Beschriftung?

Abb. 85: Prozesshilfe für das Beschriften (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Die Prozesshilfe *Beschriften* ist in der Regel nur in komplexeren Fällen hilfreich. Sie basiert auf empirischen Daten aus einem Implementierungsprojekt und deckt die Problemfälle ab, die in über 1000 primärtextbezogenen Visualisierungsbeschriftungen vorkamen.

2 Auflisten

Die Liste ist aufgrund der mnemotechnischen Funktion eine genuin schriftliche Handlungsform. Aufgrund dieser Funktion brachte diese Textart die Schriftentwicklung in Gang, da beim Handel Waren und Güter gelistet wurden (vgl. Ehlich 2007b: 622) und das Auflisten aus mnemotechnischen Gründen mündlich begrenzt ist. Listen sind häufig gliedernd oder zusammenfassend und aufzählend.

Funktionen der Handlungsform *Auflisten*

Die kommunikativen Zwecke von Listen können sehr unterschiedlich sein. Listen kann man sowohl für sich selbst als auch für andere konzipieren. Es handelt sich um Sammlungen von Stichwörtern, die als Suchverzeichnis oder Mnemotechnik dienen können. Mnemotechnisch kann es sich um Einzelaspekte, aber auch um Einzelschritte im Zusammenhang von Abläufen handeln. Insofern sind auch Planungsnotizen oder Anleitungen in Listenform möglich und aus der H-/L-Perspektive auch wünschenswert.

Formen des Auflistens

Listen kommen eigenständig oder integriert in andere Handlungsformen vor. In der Regel sind Listen durch Umbrüche gegliedert, um visuell Übersichtlichkeit herzustellen, die einer optimalen mentalen Verarbeitung entgegenkommen. In wenig komplexen Fällen reicht auch die Aufzählung und Gliederung mittels Kommata. Zusätzlich können Listeneinträge inhaltlich sortiert und numerisch einfach oder komplex markiert sein wie z.B. in Inhaltsverzeichnissen.

Formen und Funktionen der Sprachmittel in Listen

Die sprachlichen Formen in Listen hängen von der Funktion der Liste ab. Einzelne, zumeist nennende Wörter reichen aus, wenn weitere Informationen zum Einzelaspekt nicht nötig sind (*Hammer, Säge, Schrauben*). Auf Einkaufslisten sind häufig um Mengenangaben und unterscheidende Attribute ergänzte Nominalgruppen typisch (*2 gelbe Paprika, 500 gr fettarmer Quark*), wenn die zusätzlichen Angaben nötig sind, weil jemand anderes die Einkäufe übernimmt oder für ein neues Rezept eingekauft wird. Für Planungsnotizen oder Kurzanleitungen sind (erweiterte) Infinitive, also Anteile der Prädikation (*2 rote und 2 grüne Paprika schneiden, Zwiebeln hacken, Gurke schälen*) typisch. Im Hinblick auf abgesprochene Zuständigkeiten können auch Nomen oder erweiterte Infinitive, die hier allerdings elliptisch ausgespart werden können, mit Namen kombiniert werden, der Doppelpunkt kündigt die Prädikation an (*Teller: Anna, Tassen: Jörg*).

Aufträge
a1
S I: ber4

Didaktische Funktionen der Handlungsform Auflisten

Listen haben den Vorteil, dass sie mit vergleichsweise wenig Sprachmitteln funktionieren können. Daher sind sie besonders gut geeignet für den Schreib- oder Sprachlernanfang. Aufgrund ihrer mnemotechnischen und organisationsbezogenen Funktionen sind Listen sehr gut funktional in den Unterricht zu integrieren. Während bei Erstklässler:innen allein das Notieren von Hausaufgaben eigens geübt werden muss, geht es in höheren Klassenstufen darum, Prozesse vorausschauend zu organisieren, z. B. ein Schulevent.

Am Beispiel der schriftlichen Handlungsform *Liste* ist schon früh erkenn- und thematisierbar, dass Text- und Diskursarten auch verschachtelt vorkommen: *Listen* stellen häufig einen Teil von lenkenden Anleitungen dar, wie z. B. *Zutatenlisten* in *Kochrezepten*, *Materiallisten* in *Bastel-* oder *Nähanleitungen* (Abb. 86, Kap. I C 5).

Das Handlungsnavi: Anleiten

Welches Ziel will ich erreichen? Wie ist die Handlungssituation? Wie gehe ich vor? Was kann ich verbessern?

Anleitungsteile
Überlege, welche Anleitungsteile in deiner Anleitung notwendig sind.

Bastel-/Bauanleitung Bedienungsanleitung Koch-/Backrezept Spielanleitung Wegbeschreibung

Welche Anleitungsteile sind wichtig?

- Produkt
- Materialliste
- Vorbereitung
- Arbeitsschritte
- _____

Die Anleitungsform, die du brauchst, ist nicht dabei?
Überlege, welche Anleitungsteile notwendig sind.

Abb. 86: Listen als Bestandteil von Anleitungen (Auszug aus dem Handlungsnavi)

3 Texte und Diskurse verstichworten (Exzerpt und Mitschrift)

Beim Beschriften und Auflisten (Kap. I C 1–2) liegt die wesentliche Herausforderung im Benennen von einzelnen Größen in Handlungszusammenhängen. Das **Verstichworten** beim Exzerpieren aus Primärtexten (vgl. Ehlich 1981) oder beim Mitschreiben während Vorträgen oder Besprechungen (vgl. Moll 2001) fokussiert dagegen die inhaltlichen Zusammenhänge von Rezipiertem und ist deshalb ungleich schwieriger zu bewältigen. Dabei kann es sich um mündliche, schriftliche oder audiovisuelle Darstellungen oder Diskurse handeln, deren Verstichwortung in der Regel aber ausschließlich schriftlich bzw. visuell stattfindet. Mündliches Verstichworten ist (z.B. in Inklusionskontexten) durch digitale Audioaufnahmen möglich, allerdings im Hinblick auf Übersichtlichkeit und Weiterverarbeitung deutlich weniger gut handhabbar.

Kopierende reproduzierende Handlungsformen wie Abschrift und Diktat werden in diesem Band nicht thematisiert. Allerdings kann das Diktieren von Listen eine gute und zudem schulpraxisrelevante Vorübung für das Verstichworten von Diskursen sein, weil dann der Teilprozess der auditiven Verarbeitung unabhängig vom motorischen Notieren gesondert trainierbar wird.

Die Zusammenhänge der Folgeabschnitte seien vorab im Überblick dargestellt:

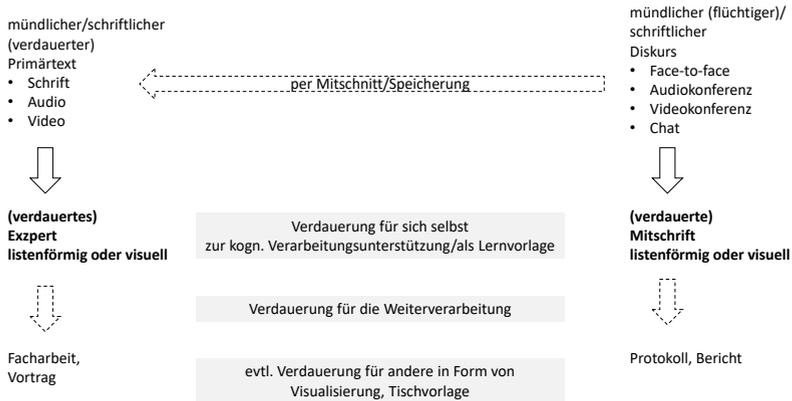


Abb. 87: Formen und Funktionen des Verstichwortens

Funktionen der Handlungsform Texte und Diskurse verstichworten

Das Verstichworten von vorliegenden Texten, Audios oder Videos dient dem Verstehenden und verständlich reformulierten inputbezogenen Nachvollzug. Exzerpte und Mitschriften dienen der sprachlichen und/oder kognitiven Weiterverarbeitung. Das Besondere an Exzerpten und Mitschriften ist, dass sie in der Regel den Zweck des persönlichen Informationsmanagements erfüllen, um in reduzierter Form Inhalte reaktivieren zu können: Die Autor:innen sind ihre eigenen Leser:innen. Werden dabei entstandene Visualisierungen im Rahmen vermittelnder Handlungsformen (Präsentationen, Erklärvideos, Sachtextwiedergaben) weiterverwendet oder variiert, bleibt der Zweck des Informationsmanagements bestehen. Lediglich wird aus dem Visualisieren für sich selbst ein Visualisieren für andere (vgl. Berkemeier 2006).

Exzerpte und Mitschriften sind also als Textart eigenständig, häufig aber Teilprozessbestandteil anderer Handlungsformen wie z.B. Präsentation, Besprechung, Facharbeit, Protokoll, Bericht oder Inhaltsangabe. Außer bei der Übernahme von Zitaten geht es bei der Er- und Weiterverarbeitung um eigenständiges Reformulieren (Bührig 1996), das auch der Wissensgenerierung dienen kann. Exzerpte setzen eine gute Durchdringung des Primärtextes, also Rezeptionskompetenz, voraus.

Formen des Verstichwortens von Texten und Diskursen

Exzerpte und Mitschriften können listenförmig oder visuell strukturiert angelegt werden. Möglich ist auch eine Kombination beider Formen oder eine spätere Überführung der listenförmigen Realisierung in eine Visualisierung. Die Formenwahl hängt vom Inhalt und von der Komplexität des Primärtextes bzw. Diskurses sowie von Vorlieben bzw. den Kompetenzen der exzerpierenden Person ab.

Listenförmige Exzerpte und Mitschriften haben den Vorteil, dass sie der linearen Abfolge des Primärtextes bzw. Diskurses entsprechen. Primärtext und Exzerpt können dadurch jederzeit sehr gut verglichen werden. Auch prozessbezogen arbeitet man bei der linearen Exzerpt- bzw. Mitschrifterstellung inputparallel. In der Regel sind listenförmige Exzerpte und Mitschriften durch Umbrüche und Spiegelstriche gegliedert, um durch Gliederung Übersichtlichkeit herzustellen.

Visualisierte Exzerpte und Mitschriften sind komplexer zu erstellen, haben aber im Gelingensfalle den Vorteil, dass sie die inhaltliche Struktur von Primärtextinhalten unmittelbar erkennbar machen. Sie sind so für die mentale oder sprachliche Weiterverarbeitung nützlicher, stellen aber wesentlich höhere Anforderungen an die Erstellenden. Um ein Exzerpt oder gar eine Mitschrift erfolgreich direkt als Visualisierung realisieren zu können, muss entweder die inhaltliche Inputstruktur bereits vorab mental erfasst worden sein oder der Inhalt selbst bzw. die Fragestellung der exzerpierenden bzw. notierenden Person an den Inhalt muss eng genug gefasst sein.

Für die Weiterverarbeitung von Exzerpten sind begleitende Notizen wie bibliographische Angaben und Seitenzahlen häufig sinnvoll, um Stellen im Primärtext unaufwändig wiederzufinden, im Wiedergabetext angeben zu können und Plagiate zu vermeiden. Die Verwaltung dieser Angaben kann digital gestützt erfolgen (z.B. mittels der Software Citavi).

Formen und Funktionen der Sprachmittel und ikonographischen Zeichen in Exzerpten und Mitschriften

Die verknappte Inhaltsdarstellung ist in Exzerpten und Mitschriften die zentrale Handlungsanforderung. Ein genaues, durchgängiges Kopieren ist aus Zeitgründen weder realistisch noch bilden die kopierten Formulierungen – und das ist funktional wesentlicher – eine gute Basis für weiterverarbeitende Reformulierungen. Eine der zentralen Herausforderungen besteht also im straffenden Umformulieren des Inputs. Von zentraler Bedeutung sind hier einerseits das Nennen mithilfe von Nomen, Verben, Adjektiven und Adverbien (Kap. I B 1) und andererseits das sprachliche und ikonographische Vernetzen z.B. mithilfe von Präpositionen (Umformen von Nebensätzen in Präpositionalgruppen) oder Pfeilen. Das Schreiben für sich selbst ermöglicht die Entwicklung und Verwendung von individuellen Abkürzungen oder Zeichen. Lexikalische Verdichtungen (z.B. Komposita) sind im Hinblick auf das straffende Umformulieren nützlich, hochgradig verdichtete Nominalgruppen sind schriftlich zwar möglich, in Mitschriften aber wegen der Komplexität kaum realistisch, weil der Rezeptionsprozess parallel zum Schreibprozess weiterläuft.

Lese- bzw. Hör-Schreib-Prozess beim Verstichworten von Texten und Diskursen

Die stattfindenden Prozesse beim Verstichworten von Texten und Diskursen sind recht komplex. Schauen wir uns zunächst das Hör- bzw. Leseverstehen an. Nach Kürschner/Schnotz (2008) – das Modell ist von unten nach oben zu lesen – sind die Prozesse in ihrer Abfolge vergleichbar (Abb. 88). In beiden Fällen geht es zunächst um die sensorische Inputaufnahme und -verarbeitung, dann um die sprachliche Rezeptionsverarbeitung der Einzelaussage sowie die semantische Integration der Einzelaussagen in bzw. durch ein mentales Modell. Langzeitgedächtnis (also z.B. Lese-/Hörerfahrung) und Arbeitsgedächtnis sind wesentliche Einflussfaktoren auf die Verarbeitungsgüte und das Verarbeitungstempo.

Der Teilprozess des hörenden bzw. lesenden Verstehens kann je nach inhaltlichem Anspruch selbst hochkomplex sein und dennoch gelingen oder aber (in Teilen) misslingen.

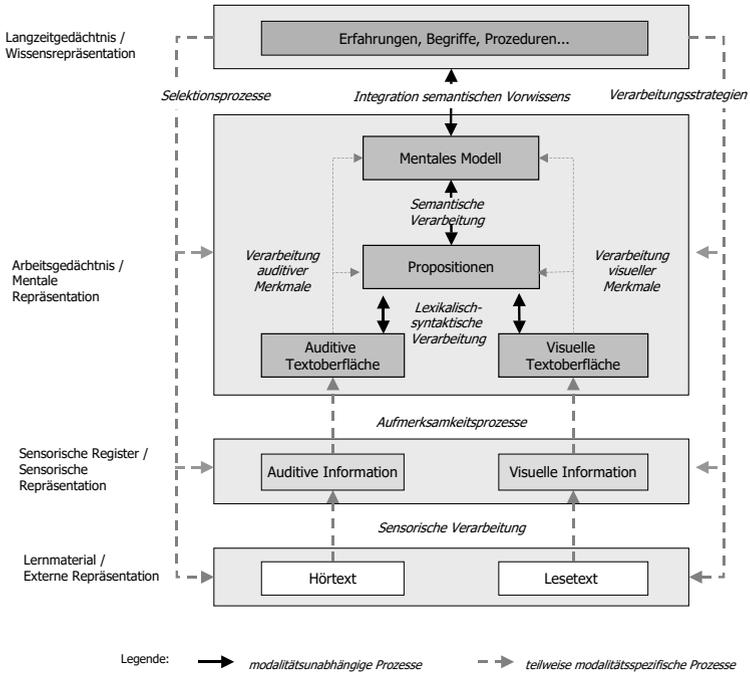


Abb. 88: Integriertes Modell des Hör- und Leseverstehens (Kürschner/Schnotz 2008: 144)

Um Kürzungsentscheidungen fällen zu können, bedarf es neben der rezeptiven Bewältigung vorab der Klärung oder Entwicklung einer Fragestellung (1.), aus der sich im Anschluss an die Rezeption des Text-/Diskursabschnittes (2.) die Relevantsetzung der Einzelinhalte (3.) ergibt. Beim Verstichworten (4.) ist parallel zur wortbezogenen Entscheidung die grammatische Struktur des Inputs zu entfrachten. In Exzerpten und Mitschriften ist die Entfrachtung der verdichteten Informationsmenge eine nicht leicht zu meisternde Herausforderung.

Im Falle des Exzerpierens können die sich wiederholenden Teilschritte im eigenen Tempo bearbeitet werden. Bei der Vortragsmitschrift dagegen verzahnen sich die Teilschritte „rezipieren/verstehen“ und „Inhalte auswählen/verstichworten/notieren“ sehr stark. Während neue Informationen aufgenommen werden, sind die aktuell mental verarbeiteten Inhalte noch umzuf formulieren und zu notieren – dieses Modell ist von oben nach unten zu lesen.

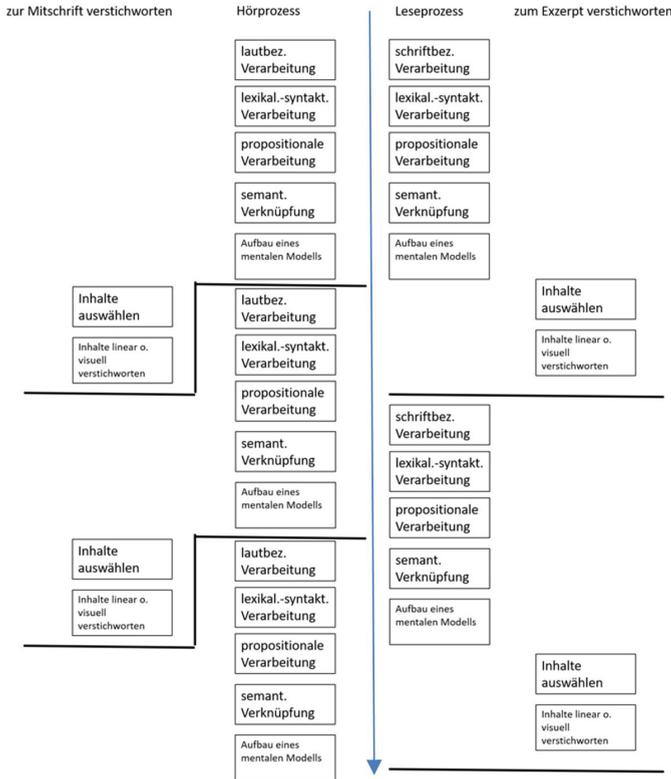


Abb. 89: Prozessvergleich des Verstichwortens von Hör- vs. Lesetexten

Bei der Verstichwortung von Diskursen wird der Prozess noch komplexer, wenn der Input wenig vorstrukturiert ist, wie es häufig in Besprechungen der Fall ist.

Didaktische Funktionen der Handlungsform Verstichworten

(Schulische) Lehr-Lern-Kontexte (Ehlich/Rehbein 1986) sind prädestiniert, um Handlungsformen wie das *Verstichworten* und die weiterverarbeitenden Handlungsformen zum expliziten Lerngegenstand zu machen, weil sie ohnehin Teil des (manchmal „geheimen“) Lehrplans sind. Der Unterricht selbst bietet also bereits Reflexions-, Übungs- und Anwendungsanlässe in Fülle.

Der Umfang von Mitschriften zur Unterstützung der eigenen Verstehensprozesse hat zwar angesichts der wachsenden intermedialen Kommunikationsmöglichkeiten (z.B. Download von Foliensätzen) stark abgenommen. Dennoch oder gerade deshalb sollte die Mitschrift im Unterricht als Methode der

Verständnissicherung vielleicht (wieder) in den Fokus gerückt werden, denn Zuhörkompetenzen werden im Unterricht durchgängig vorausgesetzt, aber kaum gefördert. Hier bietet das Verstichworten aufgrund der kognitiven Leistung, die hinter dem Verstichworten steht, eine gute, funktional angebundene Gelegenheit auch für die Zuhörförderung selbst.

Stufung der Kompetenzförderung

Die vorausgehenden Abschnitte haben verdeutlicht, welche hohen Anforderungen das Verstichworten an die Lernenden stellt. Folgende Maximen lassen sich ableiten:

- a) einfache Zusammenhänge vor komplexen Zusammenhängen
- b) verdauerter Input vor flüchtigem Input
- c) einfache Prozesse vor komplexen Prozessen
- d) lineares Verstichworten vor visuellem Verstichworten (mit Ausnahme von Visualisierungsblankos)

Sinnvoll ist, das Verstichworten möglichst häufig auch anhand kleinerer Aufgaben zu realisieren.

Formen und Funktionen von Visualisierung

Visualisierungen können das Verstehen und Verständlichmachen enorm unterstützen, wenn die inhaltliche Ordnung angemessen abgebildet wird¹³. Während Sprache und Schrift nur linear produzier- und rezipierbar sind, verhelfen Graphiken zu einem Überblick. Drei Basisformen sind unseren bisherigen Analysen nach dafür ausreichend: Folge, Vergleich und Verortung (vgl. Berkemeier/Kiepe/Huda 2019). Eine (Ab-)Folge kann einfach oder komplex sein und lässt sich z.B. mit einem Zeitstrahl oder einem Flussdiagramm visualisieren. Für Vergleiche eignet sich z.B. eine Tabelle. Je nach Anzahl der zu vergleichenden Elemente und deren Merkmale kann eine Tabelle unterschiedlich komplex sein. Abbildungsverortung ermöglicht, statische Formen-Funktionen-Bezüge abzubilden (z.B. Benennung der formalen Merkmale eines Blütenkelches). Prozesse, die sich verorten lassen, können gut durch die Kombination von Abfolge und Abbildungsverortung veranschaulicht werden (z.B. Wasserkreislauf).

Um an das Visualisieren heranzuführen, können zunächst die Inhalte von inhaltlich und sprachlich einfachen schriftlichen oder mündlichen Texten mit teilfertigen Visualisierungen (Visualisierungsblankos) erfasst werden.

13 Sogenannte *Conceptmaps*, die schriftliche Texte satzweise in nominalgruppenbezogene Beschriftungsfelder sowie Verbindungspfeile mit Verben und ggf. Prädikativen oder Präpositionen überführen, mögen die Rezeption des Primärtextes unterstützen, sind für die Weiterarbeit aufgrund ihrer Unübersichtlichkeit aber kaum verwendbar (ausführlicher diskutiert in Berkemeier/Grabowski 2022).

Die Anforderungen sind dabei auf die Rezeption und das Ausfüllen der Beschriftungsfelder reduziert. Sind alle drei Basisformen eingeführt, kann als nächstes geübt werden, Texten und Diskursausschnitten die passende Visualisierungsform zuzuordnen. Die Übergänge zum gemeinsamen und selbstständigen Visualisieren sind dann fließend.

4 Beschreiben

Typische Redegegenstände von **Beschreibungen** sind sinnlich unmittelbar wahrnehmbar: Personen, Tiere, Pflanzen, Bilder, Skulpturen, Landschaften. Darüber hinaus können Tätigkeiten, Vorgänge, Gefühle oder Schmerzen beschrieben werden. Das Beschriebene muss von H/L nachvollzogen werden können. Die Beschreibung kann man als „Anleitung zur Vorstellung“ (Vaupel 2020: 20), als „Anleitung zur praktischen und imaginativen Nachkonstruktion“ (Feilke 2003: 7) oder als „Gang durch den Vorstellungsraum“ (Rehbein 1984: 79) betrachten. Weil sich H/L schließlich ein „Bild“ (Klotz 2013: 205) von dem beschriebenen Gegenstand machen soll, spricht Feilke (2003: 8) von „Malen mit Wörtern“. Um etwas nachvollziehen zu können, muss die Beschreibung präzise sein oder einen passenden Vergleich nutzen.

Funktionen der Handlungsform Beschreiben

Das Beschreiben ist eine elementare Handlungsform, die häufig in andere Handlungsformen eingebettet ist. Um das Beschreiben auch unabhängig zu fördern, konzentrieren wir uns auf selbstständig funktionale Beschreibungen, die im weitesten Sinne ohne anleitungstypische Sprachmittel anleiten. Die kommunikative Funktion von Beschreibungen besteht darin, für H/L der sprachlichen Handlung einen Gegenstand so abzubilden, dass sie sich in ihrer Vorstellung ein genaues Bild davon machen und ihn von anderen Gegenständen abgrenzen können.

Das Handlungsnavi: Beschreiben

Welches Ziel will ich erreichen? | Wie ist die Handlungssituation? | Wie gehe ich vor? | Was kann ich verbessern?

Was soll deine Hörer- oder Leser*innen tun?

- H/L soll sich etwas gut vorstellen können.
- H/L soll finden oder identifizieren.
- H/L soll etwas erstellen.
- H/L soll eine körperliche Bewegung ausführen.
- Du selbst sollst oder H/L soll etwas intensiv wahrnehmen.
- Text hier eingeben

Abb. 90: Mögliche Zwecke von Beschreibungen (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Formen des Beschreibens

Da sich praktisch fast alles, was es gibt, beschreiben lässt, ist es schwer Beschreibungstypen in Ober- und Unterkategorien zu erfassen. Es gibt Perso-

nenbeschreibungen, Tier- und Pflanzenbeschreibungen, Gerätebeschreibungen, Objektbeschreibungen, Bildbeschreibungen, Raumbeschreibungen, Vorgangsbeschreibungen. Allenfalls könnte man mit Heinemann (2000: 363) grob von Gegenstandsbeschreibungen (wobei unter Gegenstand auch Personen, Tiere, Pflanzen subsumiert werden) und Vorgangsbeschreibungen ausgehen, die dann weiter binnendifferenziert werden können. Wichtig ist: Der Handlungszusammenhang ist entscheidend dafür, welche Inhalte in Beschreibungen funktional sind.

Auf der Makro-Ebene der Textgliederung, des inhaltlichen Aufbaus gibt es keine typischen Muster. In Beschreibungen ist kein „einheitliches Sequenzierungsmuster, das heißt kein durchgehendes Prinzip der Linearisierung oder Strukturierung“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2009: 117) zu erkennen. Nichtsdestotrotz lassen sich bis zu einem bestimmtem Grad Tendenzen erkennen, die abhängig von dem Beschreibungstyp zu sein scheinen (Feilke 2003, Heinemann 2000, Ossner 2005). Raumbeschreibungen haben einen anderen Aufbau als Bildbeschreibungen, die wiederum anders strukturiert sind als Vorgangsbeschreibungen.

Zunächst ist der Ausgangspunkt zu bestimmen, bevor die Beschreibung beginnt. In Räumen ist es gewöhnlich der Eingang, in Tier-, Menschen- und Pflanzenbeschreibungen beginnt man mit dem Aussehen des Gegenstandes (zumeist von oben nach unten (oder umgekehrt), man beginnt nicht in der Mitte), bei Vorgangsbeschreibungen schreitet man vom (zeitlichen) Anfang zum Ende. In Raumbeschreibungen sind das Schema des „wandernden Blickes“ und das „Nachbarschaftsprinzip“ konstitutiv (Feilke 2003: 12): Hier wird also der Raum mittels der Blickwanderung strukturiert. Ein anderes Basisprinzip ist „vom Allgemeinen zum Besonderen“, die Kennzeichnung von Details erfolgt später (Heinemann 2000: 361). Bei Personenbeschreibungen nennt man in der Regel zuallererst allgemeine Merkmale: Alter (*Kind, Erwachsener, Alte*), Geschlecht, Größe (*klein, groß*). Möglicherweise wird dann der Kopf (*Frisur, eventueller Bart, Haarfarbe, Kopfbedeckung*) genauer beschrieben, sodann der Rumpf (*Kleidung*) und die Arme (*mögliche Bewegung*) und schließlich die Füße (*Schuhe*). Details wie eine *lange Nase* oder *hervorstechende Ohren* als markante Kennzeichnungen erfolgen am Ende und mit einer möglichen Gewichtung. Würde man mit den Details beginnen, wäre es für H/L schwieriger, ein Gesamtbild zu rekonstruieren. In Bildbeschreibungen können je nach Abbildung andere Verfahren eingesetzt werden. Beim Anvisieren des Bildes bietet sich das Anordnungsmuster „von links nach rechts“ oder umgekehrt an, vom „Auffälligen zum Unauffälligen“ (Ossner 2005: 131). Es gilt, H/L mental möglichst gut zu orientieren.

Formen und Funktionen der Sprachmittel in Beschreibungen

Einfaches Beschreiben ist in Form von Aussagenreihungen in der Erst- wie in der Zweitsprache bereits sehr früh möglich. Nach dem Beschriften ist es die wohl einfachste Handlungsform, sofern die zu beschreibenden Inhalte nicht

komplex sind. Der Einsatz sprachlicher Formen in Beschreibungen lässt sich aus dem jeweiligen Handlungszusammenhang ableiten. Beschreibungsgegenstand und Beschreibungszweck legen Wortschatz, Wortbildungen und Syntax fest.

Ins Auge fallen zunächst Nennwörter, mit denen ja Redegegenstände entworfen werden. Auffällig sind Nennwörter aus dem Fachwortschatz, die sehr häufig Kompositionen sind. Beschrieben wird in der Regel im zeitstufenneutralen Präsens. Besonders funktional in Beschreibungen sind ausgebauten Nominalgruppen, die der Eingrenzung des Gegenstandes dienen. Für die räumliche Orientierung gibt es ggf. zeigende Adverbien. Schließlich können Konnektoren nachvollziehbare Aufzählungen und Vergleiche (*als, wie*) herstellen.

In Beschreibungen geht es auch darum, einen Gegenstand (im weiteren Sinne) möglichst so zu beschreiben, dass er sich von anderen Gegenständen gut abgrenzen lässt. Es geht also nicht nur darum, ein Wissen über einen Gegenstand in Form von Assertionen (Aussagen) zu transferieren, sondern auch darum, wie sich dieser Gegenstand von anderen unterscheidet. Für diesen Zweck haben sich vor allem Attribute, also der Nominalgruppenausbau herausgebildet.

Didaktische Funktionen der Handlungsform Beschreiben

Da sich Beschreibungen als Aussagenreihung sprachlich bereits mit einfachen Mitteln realisieren lassen und weil Beschreibungen oft eine Teilhandlung in komplexen Handlungsformen darstellen, liegt es nahe, an genau dieser Handlungsform als Basisform schon früh zu arbeiten und sie für den (Bildungs-)Sprachausbau zu nutzen. Je exakter eine Beschreibung sein muss, desto mehr Informationen müssen integriert werden. Die grammatischen Formen lassen sich dabei sehr genau auf das Sprachniveau der Lernenden anpassen (vgl. Berkemeier/Schmidt 2018). Da viele Kinder mit diesen Formen erfahrungsgemäß bereits in der Regel sehr souverän umgehen können, schlagen wir vor, mit dem Nominalgruppenausbau bereits in der Grundschule zu beginnen.

Didaktisch entscheidend ist, von der Funktion der Handlungsform auszugehen, da sich die Sprachmittel aus dem Handlungszweck ergeben und zweckfreie Beschreibungsaufgaben z.B. vom eigenen Zimmer als reine Schreibaufgabe unbedingt zu vermeiden sind, weil sie leicht zu Artefakten führen können. Da das Schreiben meistens keine eigene Handlungsform darstellt, bestehen didaktisch (mindestens) drei Möglichkeiten: Entweder geht man vom Zweck der geschärften Wahrnehmung aus (a), oder man wählt eine Handlungsform, die sich auch als reines Beschreiben realisieren lässt (hierzu zählt das anleitende Beschreiben) (b), oder die Lernenden konzentrieren sich innerhalb einer komplexen Handlungsform auf die Teilhandlung Beschreibung (c). Alle Varianten lassen sich bereits in der Grundschule realisieren.

a) Beschreibungen zum Zwecke der geschärften Wahrnehmung

Um die eigene oder fremde Wahrnehmung eines Gegenstandes, Phänomens, Gefühls etc. zu schärfen, kann das Beschreiben als Reflexionswerkzeug eingesetzt werden. So können z.B. im Biologieunterricht die äußere Erscheinungsform von Tieren oder Pflanzen(teilen), im Chemieunterricht die Veränderung von Stoffen, im Musikunterricht die Wirkung eines Musikstückes oder im Kunstunterricht ein Bild oder eine Skulptur intensiv beschrieben werden. Während die im Deutschunterricht oft verwendete *Täterbeschreibung* höchst selten zu den realen alltäglichen kommunikativen Anforderungen gehören dürfte, ist die versprachlichte Wahrnehmungsbeschreibung im Fachunterricht funktional. Wenn es um einfach zu benennende Merkmale geht (*dreigliedriger schwarzer Körper, sechs Beine*), ist dies sogar bereits mit relativ wenigen Deutschkenntnissen möglich (*Das Tier hat sechs Beine. Der Körper hat drei Teile*). Die genaue Beschreibung von Kunstwerken setzt dagegen sprachlich sehr viel mehr voraus (Roll 2017). Im weiteren Sinne handelt es sich bei der Wahrnehmungsbeschreibung um eine instruktionsverwandte mentale (Selbst-)Steuerung.

In ähnlicher Weise sollen die Beschreibungen von Tabellen oder Diagrammen im Fachunterricht das Lernen unterstützen.

b) Beschreibungen mit instruierendem Zweck

Zu den Anleitungen (Kap. I C 5), die sich in Form von reinen Beschreibungen realisieren lassen, gehören Suchrätsel, Bewegungs- oder Malspiele. Der Vorteil anleitenden Beschreibens besteht in der direkten Überprüfbarkeit des Versprachlichungserfolgs am Rezipientenhandeln. Zwar handelt es sich bei simulierten Spielen nicht um authentische Handlungssituationen (in einem echten Suchspiel würden extra nicht ausreichende Informationen gegeben). Im Misslingens- und Revisionsfalle wird aber sprachliche (Dys-)Funktionalität sehr gut exemplarisch erfahrbar.

In diesem Kontext ist gut thematisierbar, dass Vergleiche beim Beschreiben die Formulierungsarbeit sehr stark entlasten können.

c) Beschreibungen als Teilhandlungen komplexerer Handlungsformen

Beschreibungsaufgaben lassen sich auch aus komplexeren Handlungsformen herausgelöst handlungsentfrachtet bearbeiten, z.B. die Beschreibung einer oder mehrerer Figuren einer Erzählung. In diesem Kontext zeigt sich, dass die schulisch vermittelten Normen Sachlichkeit und Objektivität überaus kritisch zu sehen sind, da sie vom Handlungszweck abhängig sind. So kann eine Beschreibung innerhalb einer Erzählung sehr wohl expressive Anteile haben. Hier soll das subjektiv Empfundene, das Unsachliche das Interesse potenzieller Interessent:innen hervorrufen.

Die Beispiele zeigen insgesamt, dass es an Anwendungssituationen im Unterricht nicht mangelt, um Beschreibungen zweckgerichtet zu thematisieren. Die Basishandlungsform eignet sich hervorragend, um insbesondere an

der H-/L-Orientierung und präzisen Benennungen durch Wort- und Wortgruppenausbau zu arbeiten. Weitere grammatische Aspekte sind möglich (Abb. 91, Janle 2009: 269–272).

Das Handlungsnavi: Beschreiben

Welches Ziel will ich erreichen? | Wie ist die Handlungssituation? | **Wie gehe ich vor?** | Was kann ich verbessern?

Beschreibungen sind häufig Teil anderer Handlungen (z. B. Anleitungen, Erzählungen, Berichte usw.).
Konzentriere dich dann auch extra auf den beschreibenden Teil.

↔ **1. Inhalt:** Das Ziel bestimmt den Inhalt. Prüfe:

- Was muss oder soll H/L über das Beschriebene wissen? – Hilft dir eine separate Liste o. Ä.?
- Sind alle notwendigen Details enthalten/richtig?
- Hast du die Stichwörter so knapp wie möglich formuliert, damit du gut ausformulieren kannst?

↔ **2. Schreibe** einen ersten Textentwurf und vergleiche ihn ggf. mit deiner Liste.

- Ist die Reihenfolge wichtig/richtig?
- Sind alle notwendigen Details enthalten/richtig?

↔ **3. Sprache:** Prüfe (und überarbeite)

- Ist alles eindeutig?
- Sind alle Nennwörter passend/verständlich?
- Gibt es genug Verknüpfungswörter, um H/L zu unterstützen?
- Hast du Zeigwörter benutzt? Sind sie verständlich?
- Kannst du dich durch Zeigen oder Visualisieren entlasten?
- Hast du passend verzeitigt?
- Nutzt du Fortführungen effektiv?

Fertig?
Teste: Lass H/L seine/ihre Vorstellung beschreiben, etwas finden, erstellen, ausführen.
Funktioniert deine Beschreibung?

Abb. 91: Prozesshilfe für das Beschreiben (Auszug aus dem Handlungsnavi)

5 Anleiten

Funktionen der Handlungsform Anleiten

Der Handlungscharakter von Sprache ist bei **Anleitungen** so erfahrbar wie kaum bei einer anderen Handlungsform: Die Handlungsform Anleiten (Instruktion) bezweckt, jemanden zu etwas zu befähigen, z.B. etwas zu basteln, zu bauen, aufzubauen, zu bedienen, zu kochen etc., um die Handlungskompetenz von H/L zu erweitern (vgl. Becker-Mrotzek 1997; Ehlich 1994b/2007b, Bachmann 2014), und die Güte einer Anleitung ist genau daran auch zu messen. Interessanterweise zeigen die Daten von Becker-Mrotzek (1997) am Beispiel von technischen Redakteuren, dass das Anleiten in Abhängigkeit von einem gewissen Komplexitätsgrad planerisch sowie sprachlich eine Herausforderung bleibt.

Formen des Anleitens

Die formalen Bestandteile von Anleitungen hängen von der Spezifik der Realisierungsvariante ab. Bereits eine einfache Liste kann eine Instruktion darstellen, die – sofern der Kontext (z.B. Einkaufen) gegeben ist – ausreicht, um in konkrete Handlung umgesetzt zu werden (Kap. I C 2). Rezepte oder Bastelanleitungen beginnen in der Regel mit einer Zutatenliste, in Backrezepten dürfen Zeitdauer und Ofeneinstellungsangaben nicht fehlen, Bedienungsanleitungen enthalten häufig eine Abbildung des Geräts mit zugeordneten Benennungen der zu bedienenden Gerätebestandteile. Komplexe professionelle Bedienungsanleitungen können bis zu Handbüchern anwachsen, die dann stark gegliedert sind und über ein Inhaltsverzeichnis zur schnellen Orientierung verfügen. (Auf-)Bauanleitungen bestehen dagegen nicht selten (fast) nur noch aus oft nummerierten Bauteilen, abgebildeten Werkzeugen und Abbildungsfolgen. Diese sprachlich hochreduzierten Anleitungen funktionieren, weil bekannt ist (Weltwissen), dass man mit einem Hammer Nägel einschlägt, mit einem Schraubenzieher Schrauben hereindreht oder mit einer Schere etwas durchschneidet. Auch Anleitungen in face-to-face-Situationen und Videoanleitungen können zu mehr oder weniger großen Anteilen nonverbal realisiert werden. Die Form von Anleitungen folgt also – klar erkennbar – der Funktion (Abb. 92).

Das Handlungsnavi: Anleiten

Welches Ziel will ich erreichen? Wie ist die Handlungssituation? Wie gehe ich vor? Was kann ich verbessern?

Was soll deine Hörer- oder Leser*innen tun?

- H/L soll etwas einkaufen oder zusammenstellen.
- H/L soll etwas malen oder basteln können.
- H/L soll etwas bauen können.
- H/L soll etwas kochen oder backen können.
- H/L soll ein Spiel spielen können.
- H/L soll Bewegungen umsetzen.
- H/L soll einen Weg finden.
- H/L soll ein Gerät bedienen/benutzen können.
- Text hier eingeben

Abb. 92: Zwecke von Anleitungen (Auszug aus dem Handlungsnavi)

In verschiedenen Kapiteln wurden Einzelaspekte des Schülertextes *Rumplertaube* bereits analysiert.

Die Rumplertaube

Ich habe gebraucht: eine Klorolle, eine Kugel für den Kopf, einen Propeller und Folie. Ich habe die Klorolle genommen. Dann habe ich den Propeller mit Tesa oben drangeklebt. Danach habe ich die Folie um die Klorolle gewickelt. Später habe ich die Feder hinten drangeklebt. Dann habe ich eine Kugel als Kopf benutzt, danach als ich die Augen, den Mund, die Nase, und die Haare drangemalt habe war der Pilot fertig.

(in: Fix 2003: 22)

In formaler Hinsicht fehlt der Bastelanleitung *Rumplertaube* eine vollständige Material- und Werkzeugeliste (Feder, Tesafilm und Stift(e) fehlen). Eine den Arbeitsschritten entsprechende Formatierung wäre rezeptionsfreundlich.

Formen und Funktionen der Sprachmittel in Anleitungen

Bei anleitenden Texten handelt es sich in der Regel um verkettete Einzelaussagen (Assertionen) und Aufforderungen, die H/L steuern sollen (vgl. Hoffmann 2021: 558, Berkemeier/Selmani 2022). Oft sind Abbildungen enthalten, die sprachlich entlasten, weil sie Eindeutigkeit herstellen. Die sprachmittelbezogenen Formen und Funktionen in mündlichen und schriftlichen Anleitungen sind sehr vielfältig.

Verzeitigung

Anleitungen werden (fast) durchgängig im Präsens verfasst, da sie den Umsetzungsprozess jeweils aktuell begleiten. Eine durchgängige Verwendung von Vor- oder Nachzeitigkeitsmarkierungen (wie das Perfekt im Text *Rump-*

lertaube) kann irritierend wirken. Dennoch kann die Markierung von Vor- oder Nachzeitigkeit stellenweise sinnvoll sein (*Nachdem Sie das Loch gebohrt haben, prüfen Sie, ob dessen Tiefe für den Dübel ausreicht*) (Kap. I B 7).

Ausgesprochen relevant für die generelle Umsetzbarkeit bzw. eine gelingende konkrete Umsetzung ist in Anleitungen die Informationsfolge, die der Reihenfolge der initiierten Handlungsschritte entsprechen sollte. Deswegen werden im Schriftlichen neben temporalen Zeigwörtern (*dann, danach, jetzt*) die Formatierung und oft auch Nummerierung genutzt, um die Handlungsschritte auch äußerlich sichtbar zu gliedern. Für komplexere Anleitungstexte sind temporale Subjunkturen (*bevor, nachdem, während, bis*) und insbesondere Präpositionen (*vor, nach, während, bis*) typisch, weil sie die Informationen verdichtend vernetzen.

Der Autor des Beispieltextes verwendet ausschließlich, aber variierend temporale Zeigwörter (*dann, danach, später*), was als funktional gelungen einzuschätzen ist.

Zeigen und Nennen – Visualisieren oder Vergleichen

In mündlichen Anleitungen oder Videos wird häufig – vergleichbar den visuellen Anteilen von Bauanleitungen – der Verweisraum sehr stark durch lokale Zeigwörter und *so* eingebunden (Kap. I B 2). Im Schriftlichen funktioniert das nur, wenn die Bedeutungszuordnung über eine Abbildung ermöglicht wird. Ist man gezwungen, auf Abbildungen zu verzichten, müssen nicht sichtbare Elemente ausreichend eindeutig und für den Adressaten nachvollziehbar versprochen werden (Kap. I B 5), was mit grammatischer Komplexität einhergehen kann, sofern H/L diese erfolgreich verarbeiten können.

Im Text *Rumplertaube* sind die Zeigwörter nicht funktional eingesetzt. Die Wahl der 1. Person ist für eine Anleitung dysfunktional, weil jemand anderes als man selbst befähigt werden soll. Die Lokaldeixeis *oben* und *hinten* funktionieren nur, wenn man ausreichend orientiert ist; man weiß aber nicht, wo bei einer Toilettenrolle *oben* ist, da sie liegen oder stehen kann: Was im Vorstellungsraum des Autors klar ist, entspricht nicht dem Wahrnehmungsraum von L. *Drangemalt* ist dagegen verständlich, weil man nach dem Ankleben der Kugel weiß, wohin die Haare und das Gesicht gehören.

Bei Nennwörtern (Kap. I B 1) ist im Hinblick auf die Verständlichkeit zu prüfen, ob sehr präzise und verdichtende Termini der kommunikativen Situation entsprechen, denn nur dann ist die Verdichtung verständlich. Für das Nennwort *Rumplertaube* trifft dies nicht zu. Auch der Ausdruck *als Kopf benutzen* irritiert etwas, da sich hierdurch die Perspektive vom Nachbasteln auf die Materialwahl beim Entwerfen eines Bastelobjekts verschiebt. Alternativ würde man eher formulieren *Für den Pilotenkopf bemale die Kugel mit Haaren und einem Gesicht und klebe sie ... als Benutze die Kugel als Kopf*.

Auftrag
a4

Auftrag
S I: a2

Auftrag
v1

Wenn man – wie am Telefon – nicht visualisieren kann, können Vergleiche hocheffizient entlasten. Allerdings setzt ein Vergleich voraus, dass H/L bekannt ist, womit verglichen wird.

Steuern

Anleiten ist sozusagen DIE Handlungsform des Steuerns (Kap. I B 8), da dies der zentrale Zweck der Handlungsform ist. Die vielfältigen sprachlichen Möglichkeiten lassen sich (bildungs-)spracherwerbsbezogen von einfach bis komplex sortieren.

Auftrag
a1

jemanden (in)direkt steuern

Funktionen

jemanden (in)direkt steuern

Formen

du, ihr, Sie man

Imperativ (erweiterte) Infinitive Passiv Verbalnomen (Nominalisierung)

A+ D? B+ E E+?

weiter

Abb. 93: Sprachliche Formen des Steuerns (Auszug auf dem Handlungsnavi)

Bezogen auf die direkte Ansprache durch die 2. Person oder den Imperativ lenken Passiv und Inkorporation durch Präpositionalgruppen die Perspektive vom handelnden Subjekt auf das Umzusetzende – ein charakteristisches Merkmal von Bildungssprache. Modalverben können zusätzlich verwendet werden.

Da der Autor der *Rumplertaube* die 1. Person und fälschlicherweise die Handlungsform Berichten verwendet, finden sich folgerichtig keine Formen des Steuerns in seiner Anleitung.

Vernetzen

Eine der anleitungsbezogenen wesentlichen kommunikativen Vernetzungsanforderungen ist mit der Verzeitigung abgedeckt.

In vielen Anleitungen spielt neben der Verzeitigung die directionale und lokale Vernetzung eine sehr große Rolle. Ohne Visualisierung sind die Richtun-

Aufträge
a2, a3
a5

gen und Orte sehr genau zu beschreiben, was zum starken Wortgruppenausbau führen kann.

Insbesondere bei Anleitungen mit Erkläranteilen sind die Vernetzungsanforderungen allerdings höher einzuschätzen. Dies betrifft vor allem das begründende Vernetzen sowie Zweck, Mittel, Folge, Bedingung oder Beschränkung angegebene Vernetzungsmittel. Letztere werden relativ spät erworben (vgl. Ahrenholz 2017). Anleitungen mit Erkläranteilen dürften in der Unterrichtskommunikation sehr häufig vorkommen. Hier zeigt sich ein interessantes Forschungsfeld, das rezeptiv und produktiv im Kontext Bildungssprachausbau erst ganz allmählich in den Blick genommen wird (vgl. Schramm et al. 2013).

Der Autor der Rumlplertaube vernetzt temporal und lokal/direktional – letzteres allerdings zeigend oder wenig spezifisch (*um die Klorolle*) bzw. gar nicht (man erfährt nicht, wohin die Kugel geklebt wird).

Didaktische Funktionen der Handlungsform Anleiten

Aus didaktischer Perspektive ist das Anleiten aufgrund der direkten Umsetzung von sprachlichen Handlungen in konkretes Tun bestens geeignet, um die Funktionalität und Dysfunktionalität sprachlicher Handlungen sowohl produktiv als auch rezeptiv erfahrbar zu machen, weil man – im Gegensatz zu mentalen Verarbeitungszielen – sehen kann, ob die Anleitung funktioniert oder an welcher Stelle nachgearbeitet werden muss. Das ist wahrscheinlich der Grund dafür, dass man zur Handlungsform *Anleiten* relativ viele kleinere Unterrichtsmodelle findet (Fix 2003, Pohl 2007, Knapp 2003). Die größte Herausforderung der Handlungsform Anleiten ist also zugleich ihr größter didaktischer Vorteil: Jemanden zu befähigen, setzt auf Produktionsseite voraus, dass man sehr gut einschätzen kann, welche sprachlichen Informationen H/L in welcher Reihenfolge braucht. Da Anleitende bereits über das Wissen verfügen, das den Anzuleitenden fehlt, ist es nicht einfach, sich in jemanden hineinzusetzen, der über das eigene Wissen nicht verfügt. Möglicherweise gelingt der notwendige Perspektivwechsel besser, wenn man mittels Videos „von außen“ auf die eigene Handlung blicken kann. Auf dieser Basis lässt sich möglicherweise besser entscheiden, welche Informationen unverzichtbar sind. Die empirische Überprüfung dieser Methode steht allerdings noch aus.

Auftrag
9b

Das Handlungsnavi: Anleiten

Welches Ziel will ich erreichen? Wie ist die Handlungssituation? Wie gehe ich vor? Was kann ich verbessern?

→ 1. **Inhalt:** Finde heraus, welche Anleitungsinformationen du (in welcher Reihenfolge) brauchst.

→ 2. **Schreibe** einen ersten Textentwurf.

→ 3. **Inhalt & Aufbau:** Prüfe (und überarbeite)

- Sind alle notwendigen Anleitungsteile vorhanden?
- Sind alle notwendigen Details enthalten/richtig?
- Hast du überflüssige Details eingebaut, die man nicht unbedingt braucht?
- Ist die Reihenfolge der Informationen wichtig/richtig?
- Ist deine Formatierung übersichtlich?

→ 4. **Sprache:** Prüfe (und überarbeite)

- Ist alles eindeutig?/Kann H/L alles umsetzen?
- Sind alle Nennwörter passend/verständlich?
- Fühlt sich H/L aufgefordert?
- Hast du Zeigwörter benutzt? Sind sie verständlich?
- Kannst du dich durch Zeigen oder Visualisieren entlasten?
- Hast du passend/zeitig?
- Nutzt du Fortführungen verständlich und effektiv?
- Ist es wichtig, die Gültigkeit über Verneinen oder z. B. Modalverben einzuschränken?

→ 5. **Zusätzliche Informationen:** Prüfe und überarbeite

- Sind zusätzliche (z. B. technische) Angaben wichtig?
- Muss H/L wissen, ob sich die Anleitung für ihn/sie eignet?

Fertig?
Teste: Funktioniert deine Anleitung?

Abb. 94: Anleitungsbezogene Prozessbegleitung (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Authentische Anlässe für Anleitungen dürften sich in Schulalltag und Unterricht ohne Aufwand finden oder generieren lassen. Die direkte Umsetzung in konkretes Tun ist aber ebenso aufgabengeneriert überprüfbar, z.B. über Legobauten (Abb. 95). Entsprechende Aufgaben sind daher – beispielsweise im Gegensatz zu nicht-situierten Beschreibungen – „quasi-authentisch“, weil der Handlungszweck bestehen bleibt.

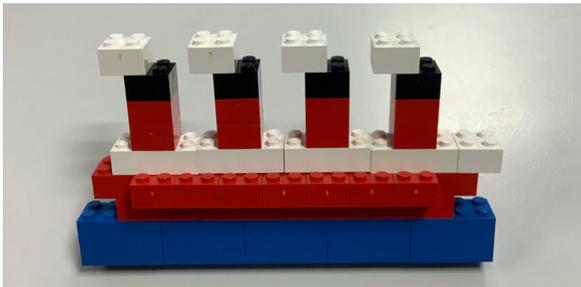


Abb. 95: Bauanleitungen zu Legobauten schreiben lassen (Idee und Foto von Carolin Blömker, Luisa Böcker & Leonie Pesch)

Auftrag
a5

Aufgrund der Vielfältigkeit der text- bzw. diskursartspezifischen Formen und Funktionen können verschiedene sprachliche Kompetenzen mittels Anleitungen gefördert werden, wie der vorausgehende Abschnitt zeigt. Auch eignet sich die Handlungsform didaktisch sehr gut für Vergleiche von Kommunikationssituationen (mündlich mit/ohne Blickkontakt, schriftlich mit/ohne Visualisierung). In kontrastiven Analysen kann sehr gut herausgearbeitet

werden, welche sprachlichen Mittel in welchen Kommunikationssituationen besonders gut, weniger gut oder gar nicht funktionieren.

Um der Vielfältigkeit der Formen und Funktionen begegnen zu können, ist es sinnvoll, vor dem Anleiten sprachliche Kompetenzen wie z.B. den Wortgruppenausbau im Zusammenhang mit der wesentlich weniger komplexen Handlungsform Beschreiben zu fördern (Kap. I C 4). Beschreiben und Anleiten stehen in einem besonderen Zusammenhang: Beschreibungen sind Teilleistungen vieler Anleitungen, beide Handlungsformen können aber auch funktional deckungsgleich sein, wenn eine reine Beschreibung dennoch Anleitungsfunktion übernimmt, z.B. eine Ausmalanleitung nach farbiger Vorlage (*Der Hut der im Vordergrund stehenden Frau ist rot, ihr Schal ist blau ...*).

Unterrichtspraktisch ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass die oft thematisierten sog. „Wegbeschreibungen“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2015) meistens in Anleitungsfunktion realisiert werden sollen und dann auch sprachliche Handlungen des Anleitens wie beispielsweise Aufforderungen aufweisen (z.B. 2. Person oder Imperativ, Modalverben, Präsens). Richtiger wäre, in diesem Fall von „Anreiseanleitungen“ zu sprechen, damit deutlich wird, welche sprachlichen Mittel erwartet werden. Wegbeschreibungen können allerdings auch als Beschreibungen funktional sein (z.B. im Rahmen von Erzählungen oder Berichten) und ganz andere sprachliche Mittel aufweisen (z.B. 1. oder 3. Person, Präteritum). Hier zeigt sich sehr deutlich, dass dem Handlungszweck als didaktischem Ausgangspunkt eine ganz wesentliche Bedeutung zukommt. Wenn der Handlungszweck als Mittel der kommunikativen Problemlösung geklärt ist, können von diesem Standpunkt aus passende Handlungsformen mit situativ angemessenen sprachlichen Mitteln ausgewählt werden.

6 Zusammenhänge darstellen

Mit der Handlungsform **Zusammenhänge darstellen** erfassen wir diverse Subformen. Die wesentlichste Unterscheidung zwischen diesen Subformen besteht darin, ob die dargestellten Zusammenhänge primärtextbezogen (also Inhaltswiedergaben) und damit „eine zweite Verbalisierung“ (Hoffmann 2021) oder wissens-, erfahrungs- oder reflexionsbezogen (also eigenständig) sind. Allen subsumierten Handlungsformen ist gemeinsam, dass die jeweiligen Einzelinhalte so miteinander ins Verhältnis zu setzen sind, dass der Zusammenhang für H/L verständlich und rekonstruierbar gemacht wird. Allein den Zusammenhang rezeptiv selbst herzustellen und zu verstehen, ist in komplexen Kontexten bereits eine Herausforderung. Ihn zu versprachlichen, ist eine zweite produktive Herausforderung. Besteht die Informationsbasis aus einem oder mehreren (literarischen oder sachbezogenen) Primärtexten, ist dem Verstehens- und Produktionsprozess also noch ein komplexer Rezeptionsprozess vorgeschaltet (Sachtextwiedergabe, Inhaltsangabe, Klappentext). Die Produkte können in einer reinen Wiedergabe bestehen oder in eine komplexere Handlungsform (Vortrag, Facharbeit, Kontroversenreferat, materialgestütztes Schreiben) eingebettet sein.

Der Zweck von Zusammenhangsdarstellungen im Allgemeinen besteht darin, H/L (oft verknüpft) über einen Zusammenhang zu informieren und/oder mentale (epistemische) bzw. interaktiv herbeigeführte Arbeitsergebnisse oder Diskussionsverläufe für sich selbst und/oder andere für die weitere Verarbeitung festzuhalten. Alle primärtextbasierten Handlungsformen haben reformulierende Handlungen (Bührig 1996) gemeinsam. Die Funktionen unterscheiden sich im Einzelnen vor allem im Hinblick auf die Vollständigkeit der Wiedergabe: Während z.B. ein Abstract vornehmlich Interesse wecken soll und Informationen gezielt weggelassen werden, um ein Wissensbedürfnis bei H/L erst hervorzurufen, dürfen in Sachtextwiedergaben keinesfalls wesentliche Informationen fehlen. In komplexeren Handlungsformen wie z.B. der Facharbeit wiederum geht es in der Regel nur um ausgewählte Inhalte aus verschiedenen Arbeiten, die neu zueinander in Bezug gesetzt werden, um – übergeordnet – ein Problem zu lösen oder eine Fragestellung zu klären. Die Funktionen und Formen von Zusammenhangsdarstellungen ergeben sich also aus dem jeweils übergeordneten Handlungszusammenhang.

Das Handlungsnavi: Zusammenhänge darstellen ✕

Welches Ziel will ich erreichen? Wie ist die Handlungssituation? Wie gehe ich vor? Was kann ich verbessern?

Was soll deine Hörer- oder Leser*innen tun?

- H/L soll einen Zusammenhang verstehen/etwas lernen.
- H/L soll sich informieren, um sich für ein Buch/einen Film/eine Veranstaltung entscheiden zu können.
- Text hier eingeben

Abb. 96: Zwecke von Zusammenhangsdarstellungen (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Im Folgenden wird die Handlungsform der **Sachtextwiedergabe** als ein mittleres Anforderungsniveau von primärtextbasierten Zusammenhangsdarstellungen exemplarisch ausgeführt.

Funktionen der Handlungsform Sachtextwiedergabe

Die Zweckmäßigkeit von Sachtextwiedergaben ergibt sich erst aus dem übergeordneten Handlungszusammenhang: Inhalte aus Texten, Vorträgen oder Videos werden wiedergegeben, um sie im Rahmen der Beschäftigung mit einem Thema zu verstehen und mental oder sprachlich weiterzuverarbeiten. Daher spielen sie insbesondere in Bildungsinstitutionen inkl. der Hochschulen eine große Rolle für den Wissenserwerb bzw. die Weiterentwicklung von Wissen.

Eigenständige Sachtextwiedergaben kommen außerhalb von Bildungsinstitutionen kaum vor, sondern in der Regel nur integriert in komplexere Handlungsformen wie Facharbeiten, (populär-)wissenschaftliche Texte oder Sachbücher. Dennoch ist die Handlungsform als Lernform keine stellvertretende problematische schulische Textart, sondern ermöglicht als „Basisvariante“, am nicht-komplexen Fall das zu üben, was in komplexeren Handlungsformen integriert anzuwenden ist. Der inhaltliche Zusammenhang ist mental wie sprachlich weitgehend voll- und eigenständig zu rekonstruieren.

Formen der Sachtextwiedergabe

Inhaltswiedergaben sind künstliche Handlungsformen und kommen eigenständig, vornehmlich aber integriert in andere Handlungsformen vor, z. B. in Präsentationen, Facharbeiten oder Klausuren sowohl in Lern- als auch in Prüfungssituationen. Dort können sie mehr oder weniger umfangreich sein. Wiedergaben haben keine feste Form, da diese vor allem vom Inhalt des Primärtextes abhängig sind. Der in der Oberstufe oftmals trainierte Einleitungssatz ist eine schulische Konvention: „Der Inhalt des Ausgangstextes soll unter

Einhaltung vor allem sprachlich-formaler Textnormen wiedergegeben werden“ (Reinert 2012: 490). Sobald Sachtextwiedergaben im Handlungskontext stehen, ist solch ein Einleitungssatz kaum zu finden.

Formen und Funktionen der Sprachmittel in Sachtextwiedergaben

Im Hinblick auf Sachtextwiedergaben spielt die Vernetzung der Informationen eine wesentliche Rolle, da diese H/L hilft, die Informationen mental in Bezug zueinander zu setzen. Ferner sind Fortführung und Wortgruppenausbau einschlägige Mittel der sprachlich gestrafften Darstellung, der Verdichtung. Funktionalisiert haben sich auch das Präsens als Leit- und besprechendes Tempus (Weinrich 2007) und Formen der indirekten Redewiedergabe wie Konjunktiv und *dass*-Sätze.

Didaktische Funktionen der Handlungsform Inhalte wiedergeben

Da Präsentationen bereits ab der Grundschule und Sachtextwiedergaben spätestens in den Sekundarstufen bis hin zu Facharbeiten in der Oberstufe zum Lernen und zum Unterricht dazugehören, ist die didaktische Funktion der Handlungsform automatisch gegeben.

Didaktische Unterstützung der Handlungsform Inhalte wiedergeben

Bei der Erarbeitung von Sachtextwiedergaben handelt es sich um einen komplexeren Prozess, der prozessbegleitend unterstützt werden sollte (Abb. 97). Zunächst muss der schriftliche oder mündliche Text rezipiert und verstanden werden. Anschließend sind die Aussagen mithilfe von Stichwörtern im Rahmen von Listen oder Visualisierungen zu verknappen (Kap. I C 3). Auf dieser Grundlage kann der Inhalt dann selbstständig erneut im Rahmen eines Fließtextes reformuliert werden (ausführlich in Berkemeier/Harren 2020, Berkemeier/Grabowski 2022). Dabei muss stets im Blick bleiben, sich nicht zu stark am Primärtext anzulehnen, um Plagiate zu vermeiden.

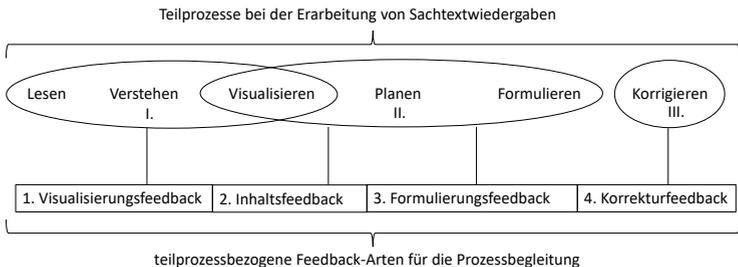


Abb. 97: Prozessbegleitendes Feedback bei der Erarbeitung von Sachtextwiedergaben (in Berkemeier/Grabowski 2022: 183)

Aufgrund der verdichtenden Wirkung von stark ausgebauten Wortgruppen stellen Inhaltswiedergaben eine gute Übungsmöglichkeit zum Wortgruppenausbau dar. Gleiches gilt für die Vernetzung der einzelnen Inhalte.

Das Handlungsnavi: Zusammenhänge darstellen ✕

Welches Ziel will ich erreichen?

Wie ist die Handlungssituation?

Wie gehe ich vor?

Was kann ich verbessern?

1. Inhalt: Kläre die/deine Frage: Informiere dich und erstelle eine Visualisierung.

- Passt die gewählte Visualisierungsform?
- Sind alle notwendigen Details enthalten/richtig/genau genug?
- Hast du die Stichwörter so knapp wie möglich formuliert, damit du gut ausformulieren kannst?
- Stehen alle Informationen an einer passenden Stelle?
- Sind Details überflüssig, um die Frage zu klären?

2. Produziere einen ersten Entwurf und vergleiche ihn mit deiner Visualisierung.

- Ist die Reihenfolge wichtig/richtig?
- Sind alle notwendigen Details enthalten/richtig?
- Stimmt der Zusammenhang?
- Stehen alle Details an der richtigen Stelle?

3. Sprache: Prüfe (und überarbeite)

- Ist alles eindeutig? Sind alle Nennwörter passend/verständlich?
- Gibt es genug Verknüpfungswörter, um H/L zu unterstützen?
- Hast du Zeigwörter benutzt? Sind sie verständlich?
- Kannst du dich durch Zeigen oder Visualisieren entlasten?
- Hast du passend verzeitigt?
- Nutzt du Fortführungen verständlich und effektiv?
- Ist es wichtig, die Gültigkeit über Verneinen oder z. B. Modalverben einzuschränken?
- Prüfe, ob du klar vergleichst.
- Prüfe, ob es sinnvoll ist, Inhalte durch Gewichtung hervorzuheben.

zum Zusatz für mündliche Präsentationen

Fertig? - Teste: Lass H/L deine Inhalte visualisieren. Funktioniert deine Inhaltswiedergabe?

Abb. 98: Prozesshilfe für den Erstentwurf von Zusammenhangsdarstellungen (Auszug aus dem Handlungsnavi)

7 Berichten

Die schulische Berichtsform mit ihrer Einengung auf objektives, sachliches und informatives Schreiben (zur Kritik Feilke 2014: 247, Dix 2015: 127) ignoriert, dass diese Charakteristika von der Funktion der Handlungsform abhängen. Ein nüchterner Reise- oder Schulfestbericht mag eher abschrecken als zur Lektüre zu animieren, während stichwortartige Pflege- oder Ausbildungsberichte ihrer Funktion gerechter werden als in Form von Fließtexten.

Funktionen der Handlungsform Berichten

Berichte haben im Allgemeinen den Zweck, H/L über etwas Geschehenes zu informieren, bei dem H/L in der Regel nicht anwesend war. Die schultraditionelle Trennung der Handlungsformen in subjektbezogen und objektbezogen haben in der außerschulischen Schreibwirklichkeit keine Entsprechungen, denn Erzählen und Berichten gehören zu verschiedenen gesellschaftlichen Handlungskontexten mit unterschiedlichen Zwecken (Becker-Mrotzek 2005: 71–72): Berichte haben die Funktion, ein Ereignis so zu versprachlichen, dass vor allem das, was für den Handlungszusammenhang wichtig ist, wiedergegeben wird. Erzählungen aber sind eher im Alltag verortet und dienen in der Regel der Unterhaltung.

S/Au blickt auf das zu Berichtende zurück, „sodass er die einzelnen Elemente von seinem bekannten Ende her einordnen kann, er (re-)konstruiert die Logik der Geschehnisse“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2009: 124). Der Bericht ist also eine Handlungsform der Wissensüberlieferung: Wollen wir uns über politische, gesellschaftliche oder kulturelle Entwicklungen informieren, lesen wir zumeist Zeitungsberichte. Beschäftigt man sich mit einem wissenschaftlichen Phänomen, setzt man sich mit Forschungsberichten auseinander.

Formen des Berichtens

Berichtsformen hängen vom Kontext und Zweck ab und in Berichte können andere Handlungsformen wie Beschreibungen und Erklärungen integriert sein. Berichte sind im Unterschied zum Erzählen wegen ihres Zwecks stärker an Institutionen gebunden und stärker funktionalisiert (Hoffmann 1984). Daher kann man sagen: *einen Bericht anfordern/abrufen/abgeben*, aber nicht: **Eine Erzählung anfordern*. Die Berichtsform kann institutionell festgelegt sein (z.B. Pflegeberichte in Form von Tabelleneinträgen).



Abb. 99: Mögliche Funktionen von Berichten (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Formen und Funktionen der Sprachmittel in Berichten

Es gibt keine Sprachformen, die sich eigens für das Berichten herausgebildet hätten. Nichtsdestotrotz gibt es Formen, die in Berichten besonders funktional sind, so dass man dann besondere sprachliche Mittel als Realisierungsmittel des Berichtens herausarbeiten kann. In manchen Berichten sind Passiv- und unpersönliche Konstruktionen (*es, man*) besonders funktional, in Reiseberichten oft die 1. Person. Fremde Rede ist in Berichten eindeutig als berichtete Rede zu markieren. Es soll nicht zu einer Überlappung der eigenen mit der fremden Rede (Textinterferenz) kommen. Dazu können *dass*-Nebensätze oder Konjunktiv I genutzt werden.

Wird über Vergangenes berichtet, steht dem mündlichen Perfekt das schrifttypische Präteritum gegenüber. Handelt es sich allerdings um Inhalte oder Bedingungen, die bestehen oder andauern, ist Präsens funktional (*Die Straße ist weiterhin gesperrt*).

Adverbialia (Adverbgruppen, Präpositionalgruppen, Nebensätze) situieren das Berichtete lokal, temporal, kausal und final. So wird das inhaltliche In-Beziehung-Setzen realisiert. Dadurch wird erst die assertive Ereignisverketzung für den Leser rekonstruierbar.

Auch die gewichtende Erststellennutzung durch den infiniten Teil der Verbalgruppe (*behandelt wird die Funktion der Kleinhirnrinde*) kann in Berichten vorkommen. Erscheinen beide Teile der verbalen Gruppe früh, kann das Wichtigste, die Prädikation, unmittelbar vom Leser mental verarbeitet werden.

Abgeschlossen werden können Berichte mit einem expliziten Schlusssatz, um die Schlussfolgerungen abzuheben.

Auftrag
ber1–4
G: ber0
S I: ber5

Das Handlungsnavi: Berichten

Welches Ziel will ich erreichen?

Wie ist die Handlungssituation?

Wie gehe ich vor?

Was kann ich verbessern?

1. Inhalt:

- Was muss/möchte H/L über das Berichtete wissen? Hilft dir eine Liste für die Sammlung/Sortierung der Infos?
- Braucht H/L vorab eine Kurzfinfo über die Inhalte?

↔ **2. Schreibe** einen ersten Textentwurf.

↔ **3. Inhalt & Aufbau:** Prüfe (und überarbeite)

- Sind alle notwendigen/interessanten Details enthalten/richtig?
- Hast du überflüssige Details eingebaut, die man nicht unbedingt braucht?
- Ist die Reihenfolge der Informationen wichtig/richtig?

↔ **4. Sprache:** Prüfe (und überarbeite)

- Ist alles eindeutig?
- Sind alle Nennwörter passend/verständlich?
- Ist Redewiedergabe enthalten und ausreichend markiert?
- Hast du Zeigwörter benutzt? Sind sie verständlich?
- Kannst du dich durch Zeigen oder Visualisieren entlasten?
- Hast du passend verzeitigt?
- Nutzt du Fortführungen verständlich und effektiv?
- Ist [Nicht-]Positionierung zweckangemessen?
- Ist die Wiedergabe von Äußerungen anzuzeigen?

Fertig?
 Teste: Hat H/L noch Fragen?

Abb. 100: Prozesshilfe zum Berichten (Auszug aus dem Handlungsnavi)

Didaktische Funktionen der Handlungsform Berichten

Berichte im Unterricht funktional einzusetzen, ist nicht ganz einfach. Bestenfalls handelt es sich um Berichte zu etwas, worüber möglichst viele in der Klasse etwas erfahren wollen, ohne selbst anwesend gewesen zu sein. Die üblichen simulierten Polizei- und Unfallberichte sind für die meisten Lernenden nicht in der eigenen Erfahrung verankert. Wirklich funktional (auch für eingeladene Eltern) sind Praktikumsberichte (auch in Form von bebilderten Präsentationen), sofern sie nicht der klassischen schulischen Form entsprechen müssen, die das Publikum eher langweilen dürfte. Auch arbeitsteiliges Arbeiten bedarf der gegenseitigen Information, welche Arbeitsgruppe auf welchem Weg zu welchen Ergebnissen gekommen ist.

Ferner können in sozialen Medien, in denen viele Jugendliche oft bloggen, informierende Texte mit einer Tendenz zum Sachlichen und Neutralen gepostet werden. Das gilt nicht nur für direkte Posts bei Twitter bzw. X, Facebook oder Instagram, sondern auch für YouTube-Channels inkl. ihrer Kommentare, wo sich nicht selten informierende Texte (oder Textstücke) zu den Videos finden.

II. Grammatikdidaktische Vertiefung

1 Grammatikdidaktische Konzeptionen im Vergleich

Über den Sinn und Zweck von Grammatikunterricht wird seit Jahrzehnten diskutiert (Hoffmann 2013). Immer wieder ist zu lesen, warum es sich lohnt, sich mit Grammatik auseinanderzusetzen (Boettcher/Sitta 1978: 146–157). Auch wenn das Wissen über Grammatik wie z.B. dasjenige über Arithmetik einen fachlichen Wert an sich hat, stößt Grammatikunterricht verbreitet bei Lernenden wie auch den meisten Lehrenden (Boettcher 2011) auf wenig Gegenliebe, obwohl Grammatik im kollektiven Gedächtnis der Sprachgemeinschaft als etwas Wichtiges und Prestigeträchtiges wahrgenommen wird, wie die Studie von Ivo/Neuland (1991) zeigt. In der Oberstufe wird Grammatik kaum noch vermittelt (Dürscheid 2007), so dass man von der „Vertreibung der Sprache aus dem Deutschunterricht“ (Bredel 2013) sprechen kann.

Im Zuge der „kommunikativen Wende“ in der Sprachwissenschaft in den 1970er Jahren sollte der bis dahin stark formal ausgerichtete Grammatikunterricht auf Basis der Generativen Grammatik¹⁴ und der Valenzgrammatik¹⁵ durch eine „lebensnahe“ Grammatikvermittlung ersetzt werden. Neu fokussiert werden sollte, dass Sprache nicht nur ein zu beschreibendes Formensystem darstellt, sondern dass mit Sprache gehandelt werden kann. Eingeleitet wurde der kommunikative Turn durch die *Sprechakttheorie*, die bewirkte, dass sich die Pragmatik als neue Teildisziplin der Sprachwissenschaft etablierte, aus der sich dann wiederum neue Abzweigungen wie die Konversationsanalyse, die Diskursanalyse oder die Funktionale Pragmatik entwickelten, die das kommunikative Wirken von Sprachmitteln in den Fokus nehmen. Dies bewirkte eine Umorientierung: Wenn der kommunikative Zweck statt der Form im Zentrum der Sprachanalyse steht, ist der Einbezug von H/L unabdingbar und Sprache kann nicht mehr nur aus der Sicht von S/Au betrachtet werden. Ferner ist den Teildisziplinen der linguistischen Pragmatik zu verdanken, dass mittlerweile auch die gesprochene Sprache einen Gegenstand der wissenschaftlichen Sprachreflexion bildet.

Um Probleme des Grammatikunterrichts zu überwinden, wurde er immer neu modelliert. So wurde auch die kommunikative Einbettung grammatischer Formen berücksichtigt. Prominent sind hier der Situative Grammatik-

14 Die rein satzbezogene Generative Grammatik beschreibt Sprachstrukturen nicht, sondern erarbeitet Regeln, nach denen Strukturen erzeugt werden können. Bekannt sind die Darstellungen in Form von Strukturbäumen, welche den Aufbau der einzelnen Phrasen verdeutlichen (Klenk 2003).

15 Die Valenz-/Dependenzgrammatik beschreibt die Abhängigkeit der satzinternen Strukturen (z.B. die Abhängigkeit der Ergänzungen vom Verb oder des Artikels vom Nomen) (Ágel 2000).

unterricht (Böttcher/Sitta 1978 und 1979) und der Funktionale Grammatikunterricht (Köller 1983).

Der programmatische Titel **Situativer Grammatikunterricht** deutet an, wie der Grammatikunterricht aus Sicht von Boettcher und Sitta einzubetten ist: Grammatik soll in realen, authentischen, aus der Lebenswelt der Schüler:innen stammenden Situationen vermittelt werden, in denen Schüler:innen einem Handlungsdruck ausgesetzt werden, um ein kommunikatives Problem zu lösen, das in ihrem nicht nur schulischen Alltag auftauchen kann. Im Unterschied zum traditionellen Grammatikunterricht soll unter Rückgriff eines veränderten erweiterten Begriffs von Sprache diese „unter den Bedingungen ihres alltäglichen Gebrauchs“ (Boettcher/Sitta 1978: 43) untersucht werden. Positiv ist, dass Sprache nicht mehr einer handlungsisolierten Analyse unterzogen wird, sondern dass grammatische Phänomene relativ zu ihren kommunikativen Funktionen zu verstehen und vermitteln sind. Problematisch ist allerdings die eingeschränkte Planbarkeit des Grammatikunterrichts (auch wenn Böttcher/Sitta (1978: 205–237, 238–249) viele Beispiele anführen), da eine Vorausplanung, also ein Arrangement für eine grammatische Fragestellung durch Lehrkräfte der Authentizität lebensnaher Situationen zuwiderlaufen würde. Das stellt Lehrkräfte vor eine nahezu unlösbare Herausforderung, denn eine Ad-hoc-Thematisierung grammatischer Erscheinungen setzt lehrendenseits ein enormes (auch systematisches) grammatisches Wissen voraus, das der Anhang (323–378) in nur knapper Form anbietet. Auf die dadurch entstehenden methodischen Schwierigkeiten gehen die Autoren selbst ein (267–322) und heben z. B. hervor, dass Lernende und Lehrende zu unterschiedlichen Ergebnissen der Sprachbetrachtung kommen können.

Die kommunikative Funktion steht auch im Zentrum von Köllers (1983, 1997⁴) Modell des **funktionalen Grammatikunterrichts**. Auch hier wird die Einbettung grammatischer Reflexion in lebensnahe Äußerungssituationen gefordert. Köllers Funktionsbegriff unterscheidet zwei Aspekte: Sprachmittel haben eine instruktive und eine kognitive Funktion (Köller 1997: 15–17). Mit instruktiver Funktion ist das illokutive (zweckgerichtete) Einwirken von S/ Au auf H/L gemeint: „Jedes sprachliche Zeichen wird als eine *Anweisung* des Sprechers an den Hörer verstanden, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten“ (Köller 1997: 15). Mit kognitiver Funktion bezeichnet Köller den sprachspezifischen Zugriff auf die Welt. Fundamental ist die Unterscheidung von lexikalischen und grammatischen Zeichen. Mit lexikalischen Zeichen wird H/L angewiesen, sich ein Referenzobjekt vorzustellen, mit grammatischen Zeichen soll H/L den Verstehensprozess von lexikalischen Zeichen „auf eine bestimmte Weise organisieren“. Die Rechtfertigung für den Grammatikunterricht wird nicht in der Erweiterung oder Verbesserung sprachlicher Kompetenz gesehen, sondern Grammatik als ein Instrument der Textproduktion und Textinterpretation verstanden, mit dessen Hilfe man „Sinndimensionen von Texten erschließen“ (Köller 1997: 21) kann. Wie ein funktionaler Zugang im Grammatikunterricht konkret aussehen könnte, wird an den Verbkategorien Tempus, Modus und Genus verbi demonstriert. Köller (1997: 108–113,

113–120) bettet die Kategorien nach einer ausführlichen grammatischen Analyse exemplarisch in den Schreibunterricht ein und zeigt auf, wie sprachliche Mittel textsortenspezifisch verteilt sind und wie sie für die Herstellung von Texten nutzbar gemacht werden können. Grammatische Mittel sind demnach relativ zu ihrem Einsatz in Textsorten zu sehen, sie dienen einerseits dazu, „Textsorten als spezifische pragmatische Kommunikationsmuster“ zu bilden, andererseits ist ihr Funktionseffekt abhängig von den an eine bestimmte Textsorte geknüpften Erwartungen. So ergibt sich eine „sprachdidaktische Aufgabe, die Schüler für die Interdependenz von grammatischen Formen und Textsorten zu sensibilisieren und grammatische Analyse immer wieder mit Textsortenanalyse zu verbinden“ (Köller 1997: 110). Das Präsens hat eine „zeitstufenenthobene Aussagefunktion“, die vor allem in den Textsorten Inhaltsangabe und Instruktion zu gebrauchen ist, die textuelle Funktion des Passivs liegt darin begründet, dass es primär in solchen Textsorten gebraucht wird, in denen die Aufmerksamkeit vom Prozess auf das Resultat gelenkt werden soll wie in wissenschaftlichen Texten, Anleitungen, Protokollen (Köller 1997: 78, 106–108). Mit dem Indikativ signalisiert S/Au, dass er/sie den Wahrheitsgehalt des Gesagten nicht anzweifelt oder zumindest H/L keine Vorbehalte gegen den Geltungsanspruch signalisieren will (Köller 1997: 131). Was an Köllers Ansatz tatsächlich problematisch ist, ist die Annahme der kognitiven Funktion des durch die Muttersprache vorgeprägten Weltzugriffs. Beispielsweise ist aufgrund der Tatsache, dass das Arabische keinen Dativ hat, nicht anzunehmen, dass eine andere Weltansicht damit verbunden ist.

Nach Bredel (2013: 235) sind die Grenzen des kommunikativ-funktionalen Grammatikunterrichts z.B. bei morphologischen Flexions- und Wortbildungsmustern erreicht. Sie plädiert für einen formalen Zugang (259–268) und will den „Modus des formalen Denkens“ geschult wissen, damit eine grammatische Form als eine solche abrufbar wird. Die Zentralstellung der kommunikativen Funktionen im Grammatikunterricht führe hingegen dazu, dass Schüler:innen im „Modus des funktionalen Denkens“ verblieben „und damit gerade nicht das Ziel der kontrollierten Verfügbarkeit über formale Muster erreichen“ (Bredel 2013: 261).

Einen anderen, formorientierten Weg geht die **Grammatikwerkstatt** (Eisenberg/Menzel 1995, Menzel 1999), die einen experimentierenden (nicht kommunikativ-handelnden) Umgang mit grammatischen Formen zentral stellt. Lernende sollen sprachwissenschaftlich vorgehen. Als Werkzeuge dieses grammatischen Lernens werden die grammatischen Proben von Glinz (1968) revitalisiert: „[W]as dabei herauskommt, sind Einsichten in den Bau und das [formale] Funktionieren [von Formen] unserer Sprache“ (Menzel 1999: 12). Grammatische Kategorien sind hier nicht der Ausgangspunkt, sondern das Resultat des Experimentierens mit operationalen Verfahren. Lernende sollen selbst grammatische Kategorien aufstellen und nicht „den Resultaten dieser Prozesse hinterherlaufen“ (Menzel 1999:14). Sie sollen induktiv an Beispielen ihr intuitives Sprachwissen in ein explizites überführen,

indem sie am Sprachmaterial eigenständig zur Begriffs- und Kategorienbildung gelangen. Dann erst kann der Terminus des Ermittelten eingeführt und im Kopf der Kinder verankert werden. An Beispielen demonstriert Menzel (1999), wie Grammatik in der Grundschule (Nomen, Satzglieder), in der Sekundarstufe I (Ausbau der Nominalgruppe, Wortarten, Zeitformen, Satzglieder, semantische Rollen) und in der Sekundarstufe II (Konjunktiv, Finalsätze, komplexe Sätze, Interpunktion) aussehen kann. Für die Identifizierung von Substantiven in der Grundschule beispielsweise wird ein „Erweiterungsexperiment“ vorgeschlagen: Nomen lassen sich mit Artikelwörtern erweitern. Funktioniert dies nicht, kommt das „Attribuierungsexperiment“ zum Einsatz (Menzel 1999: 38–40). Satzglieder werden über die Verschiebeprobe und die Ersatzprobe ermittelt (Menzel 1999: 46–49). Weil sie unterschiedliche Realisierungsformen haben, können sie auch ersetzt werden: *der Hund/er, eines Morgens/gestern, auf der Wiese/dort*. Formen werden also rein formal und nicht in ihren kommunikativen Funktionen beleuchtet. Problematisch ist auch der Einsatz der operationalen Proben, weil sie den Lerngegenstand ja voraussetzen (was aber die Lernenden eben nicht wissen), das Verfahren ist damit pseudo-induktiv. Außerdem kommen solche Proben schnell an ihre Grenzen. Die Grammatikwerkstatt ist nahe dem traditionellen Grammatikunterricht zu verorten, der sich nahezu ausschließlich auf Formen konzentriert und den es zu überwinden gilt, ist dieser doch mitverantwortlich für die Diskussionen über den Sinn und Zweck von Grammatikunterricht.

Rothstein (2010) empfiehlt in Anlehnung an Köller (1983) und die IdS-Grammatik (1997) und im Gegensatz zu Bredel (2013) einen funktionalen Zugang. Aufbauend auf eine selbst durchgeführte Fragebogen-Studie, aus der hervorgeht, dass Oberstufenschüler:innen ein starkes Interesse an schulisch vermittelten Fremdsprachen haben, entwickelt er einen **sprachintegrativen Grammatikunterricht**. Der Sprachvergleich soll nicht nur den Blick auf die Fremdsprache richten, sondern vor allem auch, aufbauend auf dem so geschärften metasprachlichen Bewusstsein, den Widerstand gegen den muttersprachlichen Grammatikunterricht abbauen und in eine Affinität umwandeln. Ausgangspunkt des Sprachvergleichs ist die Funktion, die übereinzelsprachlich vorhanden ist. Beispielhaft veranschaulicht wird das an der Funktion der Potenzialität und Irrealität als Funktionen der Modalität, die im Deutschen (Konjunktiv) und Französischen (*imparfait*, *conditionell*) mit verschiedenen Formen realisiert werden (Rothstein 2010: 199–218). Hier wird die Form nicht von der Funktion getrennt. Das *tertium comparationis* des Sprachvergleichs ist die kommunikative Funktion. Das Wissen um die Abweichungen in den Formen soll negativen Transferleistungen beim Erlernen der Fremdsprache entgegensteuern.

Trotz dieser sprachdidaktischen Angebote (insbesondere der *kommunikativ* orientierten Modelle) dominiert im Deutschunterricht nach wie vor der **traditionelle Grammatikunterricht**, der durch eine Mischung aus latei-

nischer Schulgrammatik¹⁶ und den strukturalistischen Proben, die Glinz (1968) didaktisch nutzbar machte, gekennzeichnet ist. Mit diesen deduktiven operationalen Glinz'schen Proben (Weglassprobe, Verschiebeprobe, Ersetzungsprobe) geht man kaum über die formale Zergliederung des Satzes in Wortarten und Satzglieder hinaus. Dieser Grammatikunterricht bleibt bei einem deklarativen Benennungswissen stehen, ohne in kommunikative Handlungskompetenz einzumünden. Besonders problematisch ist der präskriptive, normierende Charakter des traditionellen Grammatikunterrichts, der von einer offiziellen Sprache ausgeht und so die mannigfaltigen Varietäten des Deutschen und den Sprachwandel ausblendet. Es ist diese Grammatikmethodik, die zu wesentlichen Teilen die Krise des Grammatikunterrichts hervorruft und aufrechterhält. Einen Überblick über die Probleme des traditionellen Grammatikunterrichts bieten Boettcher/Sitta (1978: 22–41). Verstärkt wurde der schlechte Ruf des Grammatikunterrichts noch durch die ehemalige diffuse grammatische KMK-Terminologie (1982, kritisiert in Müller 2006). Mittlerweile gibt es ein neues Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (2020), das wichtige neue Begriffe und damit zusammenhängende Konzepte auflistet, die didaktisch gut anschlussfähig sind: zum Beispiel die Termini Felderstruktur und Wortgruppe. Allerdings dürften neue Begriffe wie *Kommentarglied* oder *Spezialverb* für zusätzliche Verwirrung sorgen. Am deutlichsten zeigt sich die terminologische Unschärfe an den Begriffen *Satzglied* (Hennig 2011) und *Pronomen* (Selmani 2011a), an denen auch das neue Verzeichnis festhält. Auch erscheint es uns merkwürdig, den Grammatikunterricht ausgerechnet ausgehend von der Terminologie verändern zu wollen.¹⁷

Wir plädieren dafür, die bisherigen Ansätze zu vereinen und Formen in Funktion zu betrachten. Mit dem Ausgangspunkt des Formen-Funktionen-Zusammenhangs schließen wir an den Funktionalen Grammatikunterricht an. Im Unterschied zu Köller (1983) nutzen wir aber nicht die Instruktionsemantik für den theoretischen Hintergrund, sondern die Funktionale Pragmatik und bauen auf die Arbeiten von Hoffmann (2006, 2021) zum Funktionalen Grammatikunterricht auf (vgl. Berkemeier 2011, Berkemeier/Wieland 2017, Spiekermann 2023).

16 Ursprünglich gilt das Deutsche als Helfersprache im Unterricht, in dem das Lateinische Vermittlungsgegenstand und Medium ist. Das ist der „Geburtsfehler“ (Steinig/Huneke 2022: 186) des Grammatikunterrichts, der immer noch nicht überwunden wurde. Dazu ausführlicher: Glinz (2006).

17 Das neue Verzeichnis stellen Hennig/Langlotz (2020) vor.

2 Didaktische Instrumente der handlungsbezogenen Grammatikdidaktik

Wie das vorausgehende Kapitel zu grammatikdidaktischen Konzeptionen verdeutlicht, mangelt es an einer systematischen und durchgängig verwendbaren Didaktisierung von Formen und Funktionen im Rahmen von Handlungsformen. Ein solcher Ansatz könnte grammatisches Wissen für Lernende nachhaltiger und anwendbarer machen. Das umfangreiche Vorhaben ist als Konzeptentwurf zu verstehen, der künftig weiter auszuarbeiten ist. Die „Vogelperspektive“ ist dabei nicht nur der inhaltlichen Anordnung der Vermittlungsgegenstände gegenüber, sondern auch im Hinblick auf die Vermittlungsmethoden einzunehmen, um eine Vielzahl lokal wirksamer Einzelzugänge zu vermeiden. In diesem Sinne verwenden wir den Ausdruck **sprachdidaktisches Instrument** für Visualisierungssysteme, die sprachliche Strukturen jahrgangsübergreifend sukzessive und systematisch zugänglich machen. Diese Instrumente werden nicht nur zur Einführung verwendet, sondern stehen den Lernenden bis zur vollständigen Aneignung zur Lösung sprachlicher Probleme zur Verfügung. Aufgrund ihrer hohen Flexibilität erlauben sie lehrwerks- und arbeitsblattunabhängig einen hohen Grad an Individualisierung sowie Selbststeuerung und sind direkt auf das eigene Sprachprodukt bzw. die aktuelle Rezeptionsanforderung anwendbar. Sie stellen also gleichzeitig einen Struktur-, Vermittlungs- und Strategiespeicher für Lehrende und Lernende dar.

Der Ausdruck **Sprachentwicklungsumgebung** bezeichnet den Entwurf einer prototypischen E-Learning-Landschaft zur Vermittlung und Vernetzung sprachlicher Kompetenzen unter Verwendung sprachdidaktischer Instrumente. Die Sprachentwicklungsumgebung ist als Grundschul- und Sekundarstufenvariante entworfen (**Pits Welt** vs. **Sprachwerkstatt**). Sie soll zeigen, wie man sich einen handlungsbezogenen Grammatikunterricht vorstellen kann. Ausgehend von sprachlichen Handlungen werden die Instrumente im Rahmen der Entwicklungsumgebung stufenweise, individualisiert und miteinander vernetzt eingeführt. Auf diese Weise können leistungshomogene Schülerteams relativ selbstständig arbeiten, wodurch lehrendenseits Ressourcen für die Unterstützung und die unterrichtsbegleitende Diagnostik freierwerden. Aus dieser Lernstandseinschätzung wiederum ergibt sich, wann der individuell nächste Entwicklungsschritt sinnvoll ist. Die Lehrenden steuern die Lernprozesse durch die Vergabe individualisierter Pfade innerhalb der Entwicklungsumgebung (Kap. III).

Insgesamt stehen vier Instrumente und ein Verfahren zur Verfügung: Für die Grammatikdidaktik im engeren Sinne sind die Instrumente **Silbenkette** für den Wortausbau und die **Satzleiste**^{light} für den Wortgruppen- und Satzausbau nutzbar. Die **Fachwortpyramide** (Hügemann/Schneider unveröff.) und das Verfahren des **Visualisierens** dienen der Strukturierung von Inhalten, sofern handlungsbezogene Teilprozesse dies verlangen. Im **Handlungsnavi**

werden alle bereits angeeigneten Teilkompetenzen zusammengeführt und für das Agieren im Rahmen von Handlungsformen nutzbar gemacht.

Die grammatischen Unterseiten des Handlungsnavis ermöglichen – je nach Bedarf – mehr oder weniger tief in die sprachliche Reflexion einzusteigen: Sind sprachliche Kompetenzen bereits verfügbar, reicht die Erinnerung an Formulierungsalternativen. Werden dagegen Formen erst neu vermittelt, verlagert sich der Arbeitsschwerpunkt vorübergehend in den lexikalisch-grammatischen Bereich. Im Folgenden werden die Instrumente und das Visualisierungsverfahren einzeln grob vorgestellt.

2.1 Das Instrument *Silbenkette* für den Wortausbau nutzen

Das formbezogene Instrument *Silbenkette* (in Berkemeier 2019, zu orthografiedidaktischen Zwecken entwickelt) basiert auf den orthografiedidaktischen Vorarbeiten von Röber („Häuschen-Methode“, z.B. 2009) und Bredel („Trick mit dem Knick“, in Bredel/Fuhrhop/Noack 2011) und macht alle Arten von nativ deutschen Wortbausteinen (Morphemen) sicht- und kombinierbar: ursprungsdeutsche Stämme, Vor- und Schlussbausteine inkl. Flexionsendungen. Daher eignet sich die Silbenkette im Grammatikunterricht kompetenzbereichsübergreifend für die Visualisierung der Prinzipien des Wortausbaus. Die ausgedruckte Variante wird längs gefaltet. Die Varianten unterscheiden aus orthografiedidaktischen Gründen den gespannten und den ungespannten Stammvokal. Im Falle nicht-ursprungsdeutscher Stämme oder ohne orthografischen Bezug, werden die mittleren Kästchen durch einen einzigen ersetzt.

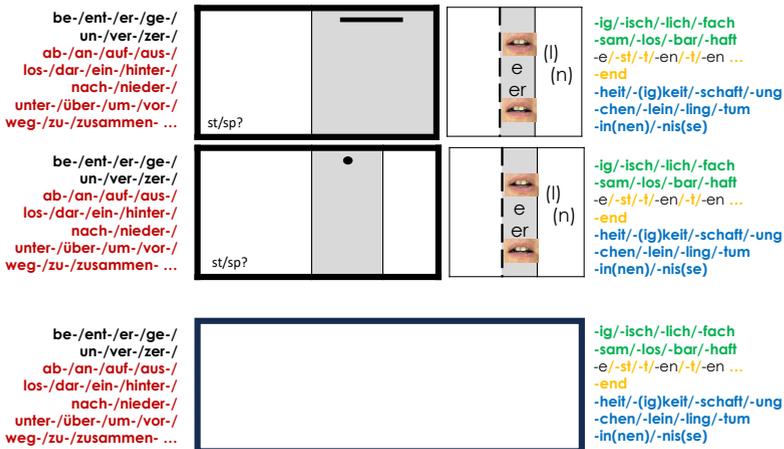


Abb. 101: Silbenkette (Berkemeier 2019)

Während die nicht-/trennbaren Vorbausteine (Präfixe) die Bedeutung von Stämmen verändern, dienen die Schlussbausteine (Suffixe) dem Wortartenwechsel (vom Verb zum Adjektiv oder Nomen) und der Flexion.

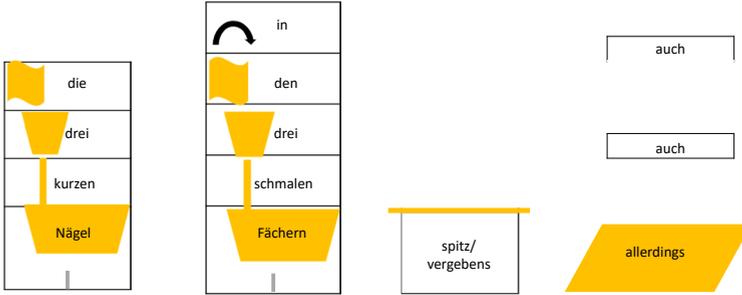
2.2 Das Instrument Satzleiste^{light} für den Wortgruppen- und Satzausbau nutzen

Zentrales formbezogenes Instrument zur Vermittlung grammatischen Sprachwissens im engeren Sinne ist die Satzleiste^{light}¹⁸. Mit ihrer Hilfe können Wortarten direkt im syntaktischen Zusammenhang eingeführt werden, ohne zwingend zeitgleich terminologisch arbeiten zu müssen. Die Gefahr einer terminologischen Überfrachtung wird dadurch vermieden. Im Unterschied zu bisher verwendeten Visualisierungen grammatischer Formen wie z. B. in Sprach(lehr)büchern handelt es sich um ein vergleichsweise vollständiges Strukturlechsystem zur Abbildung grammatischer Elemente in ihrer Kombinatorik: Wörtern wird im Unterricht als Wortarten innerhalb von Wortgruppen in Satzstrukturen direkt eine syntaktische Funktion und Position zugeordnet. Damit visualisiert die Satzleiste zugleich das topologische Feldermodell (Äußerungen im Vorvor- und Nachfeld werden vor bzw. hinter die Satzleiste gestellt)¹⁹, Wortgruppen und Wortarten. Das Satzleistensystem kann bei Bedarf, z. B. im Hinblick auf mündliche grammatische Strukturen, weiter ausgebaut werden. Es besteht aus kombinierbaren Einzelelementen, die sukzessive eingeführt und für die weitere Arbeit an Grammatik und am Formulieren verwendet werden. Ziel ist ein systematischer, individualisierter und nachhaltiger Ausbau grammatischen Wissens.

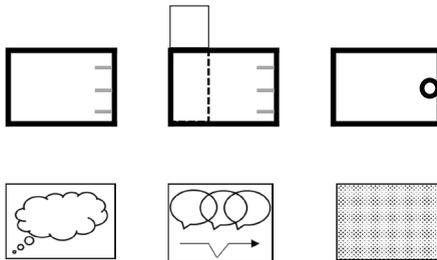
Wörter werden in ihrer grammatischen Funktion und Kombinatorik folgendermaßen visualisiert:

-
- 18 Die Satzleiste wurde ursprünglich für die Zweitsprachvermittlung entwickelt (Berkemeier/Schmidt 2020), und in der stark reduzierten Variante der Satzleiste^{light} für den Grammatikunterricht adaptiert. Für die integrierte Zweitsprachförderung stehen hier im Vergleich zur Vollvariante lediglich noch deklinationsbezogene Hilfefkarten zur Verfügung. Ferner dient die Satzleiste^{light} dem Rechtschreiblernen (morphologisches und syntaktisches Prinzip; vgl. Berkemeier 2019).
 - 19 Zur Beschreibung der Linearstruktur des Satzes hat sich das ursprünglich auf Drach (1937) zurückgehende topologische Modell (auch *Stellungsfeldermodell* genannt) etabliert, das ausgehend von den stellungsfesten verbalen Teilen ein Vorfeld, ein Mittelfeld und ein Nachfeld oder ggf. auch differenzierter neben dem Mittelfeld ein linkes und ein rechtes Außenfeld (vgl. Zifonun u.a. 1997) unterscheidet. Die Satzleiste verdeutlicht in ihren drei Varianten die Stellungsfelder des Deutschen, wobei das Nachfeld nicht aufgenommen wurde, da es nur im Fall von Neben- und Relativsätzen, die ihrerseits zugleich eine eigene Felderstruktur mit Letztstellung der verbalen Teile eröffnen, obligatorisch besetzt ist. Bei der Analyse mündlicher Strukturen wird für das linke und rechte Außenfeld der Platz links und rechts neben der Satzleiste genutzt.

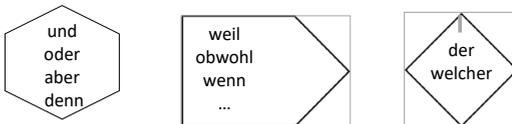
- in Wortgruppen mit Nomen, Präposition („Segelboot“), Adjektiv/Adverb („Hausboot“) oder als Partikel („Floß“ bzw. Anlege-/Einzelkarte), wobei ihre syntaktische Funktion als Ergänzung (Subjekt, Objekt) oder Attribut zusätzlich durch einen Rahmen oder Verbindungsstriche visualisiert wird,



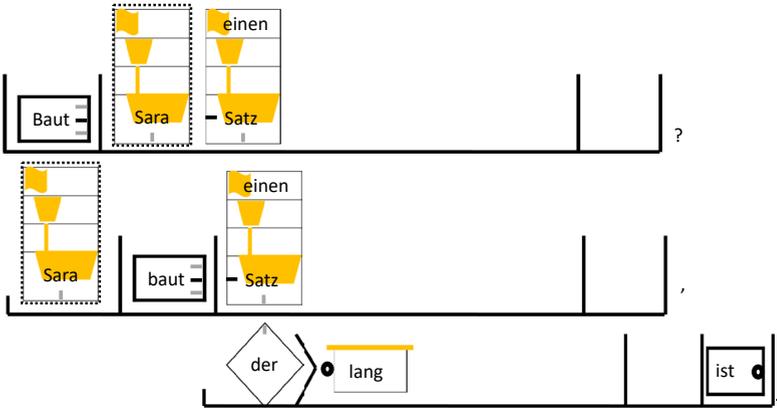
- im Verbalkomplex als nicht-trennbare oder trennbare Voll- oder Kopula-Verben einerseits oder andererseits als Modal- oder Hilfsverben in Kombination mit Funktionskarten für Verzeitigung, Modalisierung und Perspektivierung, wobei die Funktionskarten nicht nur auf Verbstellen, sondern auch in Kombination mit verzeitigenden, modalisierenden oder perspektivierenden Wortgruppen verwendet werden können,



- als satzbezogenes Verknüpfungswort (Konjunkt, Subjunkt, Relativum),



- auf Satzleisten mit Verberst-, -zweit- oder -letzstellung.



Erwachsenen fällt es im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen erfahrungsgemäß wesentlich schwerer, sich auf das Visualisierungssystem einzulassen. Das hat vermutlich folgende Gründe: Während die visuelle Kodierung grammatischer Einheiten jungen Schüler:innen Grammatik als Reflexionssystem erstmals explizit zugänglich macht, stellt sie für Erwachsene eine zusätzliche Kodierung zum bereits vorhandenen, in Terminologie verfestigten Wissen dar, was zu Befremdung führen kann. Kinder und Jugendliche werden ferner allmählich in das System eingeführt und verwenden es direkt in Lernkontexten. Lehrende wollen dagegen von Beginn an in das Gesamtsystem eingeführt werden, es – zurecht – kritisch prüfen und damit vor jeglicher Anwendung vollständig vertraut sein, um selbstständig didaktische Entscheidungen treffen zu können. Daher können sich Kinder und Jugendliche direkt auf Teilbereiche des Systems einlassen, während Erwachsene zu Übersetzung des einen Darstellungssystems in das andere neigen. Hilfreich ist, sich voraussetzungslos auf das System einzulassen, ohne jeden Strich und jede Form von Anfang an terminologisch „übersetzen“ zu wollen, was selbstverständlich auch möglich ist, aber erfahrungsgemäß stark überfordert und behindert.

Der Zweck der Visualisierung ist keineswegs eine vermeintlich kindgerechte Darstellung, die möglichst bald durch Terminologie abzulösen wäre. Satzleiste und Wortgruppenkarten leisten etwas, das es bisher so durchsystematisiert nicht gibt²⁰: Sie machen (morpho-)syntaktische Zusammenhänge

20 Die Visualisierung grammatischer Strukturen wird in Lehrbüchern, insbesondere solchen für die Fremdsprachvermittlung, schon lange genutzt, um syntaktische Strukturen zugänglich zu machen. In letzter Zeit werden in der Sprachdidaktik und Linguistik einzelne systematische Visualisierungsvorschläge zum Feldermodell oder zur Nominalgruppe vorgelegt (z.B. Weth 2017, Wöllstein/Zepter 2015, Hübl/Steinbach 2015).

vollständig sichtbar und handhabbar, die terminologisch nur indirekt erfasst werden, nämlich erst dann, wenn man sich im Terminologiesystem gut auskennt. Ferner wird „greifbar“, dass Wörter (oft leicht verändert) auf verschiedenen Positionen stehen können, die Wortartenfolge in Wortgruppen aber immer gleich bleibt.

Lassen Sie sich auf ein kleines Experiment ein: Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης είναι ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα της Ελλάδας. Sofern Sie über keinerlei Griechischkenntnisse verfügen, können Sie anhand von Abb. 102 sehen, dass die hinterlegte Visualisierung Ihnen strukturierende grammatische Zusatzhinweise im Vergleich zur reinen Schriftzeichenfolge bietet, auch wenn Sie die Visualisierungselemente im Einzelnen nicht kennen: Die Wörterfolge wird gruppiert und innerhalb der Wortgruppe sortiert. Wortartenfolgen realisieren unterschiedliche grammatische Funktionen.

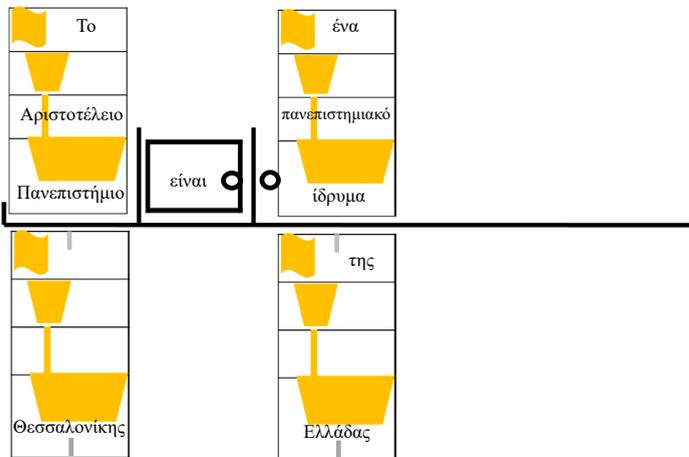


Abb. 102: Darstellung eines neugriechischen Satzes mithilfe der Satzleiste^{light}

Wenn Sie die Satzleistenelemente oder die Übersetzung kennen, können Sie die grammatische neugriechische Struktur aufgrund der in diesem Fall nahezu gleichen Strukturen im Deutschen erkennen und den Visualisierungselementen zuordnen: *Die aristotelische Universität Thessalonikis ist eine universitäre Einrichtung Griechenlands.* Wesentlich im Hinblick auf den grammatischen Wissensaufbau ist aber – gesetzt den Fall, Sie wollten sich intensiver mit dem Neugriechischen beschäftigen – nicht (nur) die Zuordnung zu den grammatischen Fachtermini, sondern das relativ schnelle Erkennen der satzbaubezogenen Zusammenhänge durch die zweidimensionale statt der linearen literalen Abbildung: Nominalgruppen können im Neugriechischen wie im Deutschen durch Genitivattribute erweitert werden. Die grammatische Struktur wird durch die Visualisierungselemente begreif- und handhabbar. Wenn man das Visualisierungssystem gut kennt, unterstützt allein

schon die mentale Vorstellung der Strukturlegetechnik die Analyse der jeweiligen sprachlichen Strukturen.²¹

Ziel unseres Ansatzes ist, Schüler:innen von Anfang an darin zu unterstützen, möglichst eigenständig und flexibel mit sprachlichen Strukturen umzugehen, um ihre sprachlichen Handlungsziele zu erreichen, anstatt Strukturen zweckfrei zu ermitteln und zu benennen. Strukturen, (Dys-)Funktion und systematisches Umformen sind über Visualisierungsformen auch ohne Terminologiewissen zugänglich. So werden Wortarten nicht mehr kontext- und umgebungsfrei, sondern bereits in ihrer syntaktischen Kombinatorik begriffen, während die fachsprachliche Benennung (später) nur noch ergänzt wird. Terminologien werden entwickelt, um sich über Sachzusammenhänge schnell und einfach verständigen zu können. Formal-grammatische Termini haben die Funktion, Metasprache (also das Sprechen über Sprache) zu vereinfachen. Grammatisches Terminologiewissen sollte also im Unterricht nicht nur Lerngegenstand, sondern auch kommunikativ entsprechend nützlich sein. Dies ist umso eher zu erwarten, je öfter sprachliche Formulierungen im Sinne der jeweils aktuellen Verstehens- und Verständlichkeitsanforderungen kritisch in den Blick genommen werden. Wir schlagen vor, das Angebot doppelgleisig zu gestalten und zunächst Strukturen in ihrem Zusammenhang sichtbar zu machen, um sie – je nach Zielgruppe – anschließend direkt oder (wenig) später zusätzlich mit Fachtermini zu belegen.

Hervorzuheben ist, dass die Satzleiste^{light} nicht permanent und nie bezogen auf ganze Texte eingesetzt werden soll, sondern nur im Bedarfsfalle zur Reflexion, Bewusstmachung, Erinnerung oder als Test- und Kontrollhilfe. Die flexiblen Materialkomponenten werden sukzessive passend zum individuellen Lern- und Sprachniveau eingeführt. Dabei sind – abgesehen von der Maxime „vom Einfachen oder Bekannten zum Komplexen“ – verschiedene Lernwege möglich.

2.3 Das Instrument *Handlungsnavi* für schriftliches und mündliches Handeln nutzen

Das Text- und Diskursentwicklungsinstrument *Handlungsnavi* macht – zunächst in einer Variante für die Sekundarstufe I – den Handlungszweck und die Handlungssituation sichtbar, bietet Prozess- und Formulierungshilfen an und spiegelt durch halbstandardisiertes Feedback problematische grammatische Formen-Funktionen-Relationen aus H-/L-Sicht zurück (vgl. Berke-meier u. a. 2014 und Berkemeier/Harren 2020, Bayrak 2020). Es begleitet die Lernenden bei der systematischen (Weiter-)Entwicklung handlungsform-

21 Die Satzleiste wurde bisher nur für das Deutsche und kontrastiv für das Russische entwickelt. Die Übertragung auf eine andere flektierende Sprache funktioniert je nach Ähnlichkeit der Strukturen mehr oder weniger umfangreich. Gleichwohl kann natürlich jedes Sprachsystem visualisiert werden (im Hinblick auf das Feldermodell vgl. Zepter/Wöllstein 2015).

spezifischer sprachlicher Kompetenzen, indem die Lernenden selbst halbstandardisierte Entscheidungen treffen im Hinblick auf:

- das Handlungsziel, das mit der gestellten Aufgabe einhergeht („Welches Ziel will ich erreichen?“)
- die konkrete Handlungssituation, die mit der gestellten Aufgabe einhergeht („Wie ist die Handlungssituation?“)
- die inhalts- und formulierungsbezogenen Prozessschritte, die mit der Handlungsform einhergehen (können) („Wie gehe ich vor?“)
- die Auswahl und Passung der sprachlichen Mittel (z.B. bei *Anleitungen*: „Fühlen sich deine Hörer-/Leser:innen aktiviert?“)
- die Selbst- oder Fremdreflexion der realisierten Prozessschritte („Was kann ich verbessern?“).

Die funktional in Frage kommenden sprachlichen Mittel werden den Lernenden im Rahmen der Sprachentwicklungsumgebung nach Komplexität gestuft passgenau vermittelt. Damit stellt das Instrument eine wichtige Unterstützung für Lehrkräfte im binnendifferenzierenden Deutschunterricht dar und entlastet sie bei dessen Vorbereitung und Durchführung.

2.4 Das Verfahren *Visualisieren* für die Strukturierung von Inhalten nutzen

Anders als Gespräche oder Texte, die sich ausschließlich linear entfalten können, haben Visualisierungen den Vorteil, dass sie verschiedene Elemente auf einen Blick in Bezug zueinander setzen können (Martschinke 2001). Insbesondere für komplexe Zusammenhänge ist die Arbeit mit Visualisierungen i.S. von Informationsgraphiken²² hochgradig nützlich und sollte deshalb auch Lernenden als Problemlösemittel zur Verfügung gestellt werden. Im Rahmen mancher Handlungsformen können Visualisierungen lediglich als Entwurfsstütze für das Verstehen oder Verständlichmachen dienen, in anderen (z.B. Präsentationen oder Fachtexten) sind sie selbstständiger Bestandteil. Basal sind die Visualisierungsformen *Vergleich*, *Folge* und *Verortung* (vgl. Berkemeier/Grabowski 2022). Das Visualisierungsbüro in der Sprachentwicklungsumgebung *Sprachwerkstatt* führt in das Visualisieren von Sach(text)zusammenhängen ein (ausführlicher dargestellt in Berkemeier/Harren 2020).

²² Hier sind nicht Illustrationen zur Auflockerung gemeint.

2.5 Das Instrument *Fachwortpyramide* für die Aneignung komplexer Sachverhalte nutzen

Für die Arbeit am komplexen Fachwortschatz haben Theresa Hügemann und Robin Schneider (unveröff.) im Rahmen eines Seminars am Beispiel medizinischer Fachsprache für die Sekundarstufen die Fachwortpyramide²³ entwickelt (Abb. 5 und 103). Ziel ist der Erwerb von komplexen Sachzusammenhängen und den entsprechenden Fachtermini, die sozusagen von unten nach oben konzentriert bzw. von oben nach unten entfaltet werden: Visualisierung und Erklärung stellen die Bedeutung des Fachausdrucks am breitesten dar. Die Einbettung in eine typische Formulierung steht exemplarisch für die Verwendungsweise des Terminus, die Einsortierung in Ober- und Unterbegriffe grenzt die Bedeutung genauer ein. Die Übersetzung ist als Lernhilfe gedacht, der Terminus schließlich konzentriert den gesamten Inhalt auf ein Wort. Nicht in allen Fällen sind alle Felder sinnvoll oder notwendig. Auch ist die Pyramide nur metaphorisch als Hintergrundbild zu verstehen, da häufig mehr Schreib- und Abbildungsfläche benötigt wird.

| | |
|-------------------------|--|
| Fachterminus | Photosynthese |
| ggf. Übersetzung | |
| ggf. Ober-/Unterbegriff | |
| Beispielformulierung | „Pflanzen betreiben Photosynthese.“ |
| Erklärung | Mit dem Ausdruck Photosynthese wird ein biochemischer Prozess benannt, bei dem unter Nutzung von Lichtenergie CO ₂ und Wasser durch Chlorophyll in Sauerstoff und Kohlenhydrate gewandelt werden. |
| Visualisierung | |

Abb. 103: Fachwortpyramide (Hügemann/Schneider unveröff.): Beispiel Photosynthese

Bis auf die Fachwortpyramide werden alle aufgeführten Instrumente in der Sprachentwicklungsumgebung eingeführt und im Rahmen der dortigen Auftragsammlung verwendet.

²³ Hügemann/Schneider verwenden den Ausdruck „Skalierungspyramide“.

III. Von der Handlung zur Grammatik

1 Theoretische Konzeptskizze

Unsere grammatikdidaktische Konzeption lässt sich folgendermaßen theoretisch fassen: Ziel ist es, Lernende darin zu fördern, auch in komplexen Zusammenhängen zunehmend selbstständig erfolgreich sprachlich zu handeln. Dazu gehört, sprachliche Mittel im Rahmen von Handlungsformen zweckadäquat kommunikativ einzusetzen. Deshalb gehen wir immer vom Handlungskontext und -zweck aus: Mit Hoffmann (2021) gesprochen ist Grammatik „das Formensystem menschlichen Handelns“ und dementsprechend ist „Sprach(en)aneignung“ als „Erarbeitung sprachlicher Handlungsmöglichkeiten“ zu fassen (Ehlich 2012: 1). Diese Erarbeitung soll in unserem Konzept durch etappenspezifische Sprachentwicklungsumgebungen unterstützt werden. Ausgehend von einer Handlungssituation werden handlungsadäquate Formulierungen evoziert, also sprachliche Problemlösungen von den Lernenden produziert, die anschließend grammatisch reflektiert und in Form sprachdidaktischer Instrumente nachhaltig verfügbar gemacht werden.

Ein etappenspezifisches Onboarding führt die Lernenden der Grundschule bzw. Sekundarstufe I in die sprachliche Entwicklungsumgebung ein: Sie werden in der Spracherforschungswelt von Pit und seinen Segelfreund:innen zu Sprachscouts ausgebildet (Grundschule) bzw. arbeiten als Praktikant:innen in der Sprachwerkstatt (Sekundarstufe I). In diesem Rahmen bearbeiten die Lernenden sogenannte Aufträge. Manchmal sind sie als formen-nahe Übungsaufträge, zuweilen als kontextualisierte Beratungs- und schließlich als eigenständige Handlungsaufträge designed. So lernen die Schüler:innen, sprachliche Formen im Rahmen sprachlicher Handlungsformen zu handhaben und zu reflektieren sowie zunehmend eigenständig als Ressource zu nutzen. Dabei werden sie durch die sprachdidaktischen Instrumente Silbennette, Satzleiste^{light} und Handlungsnavi im Hinblick auf Wortbildung, Grammatik sowie Text- und Diskursarten unterstützt. Die Instrumente werden über die Entwicklungsumgebung eingeführt, und dann auch außerhalb des Settings angewendet, bis sie durch zunehmende Internalisierung und Automatisierung überflüssig werden. Abb. 104 zeigt, wie die Hilfen allmählich gleichsam eines Gerüsts (Scaffolding) auf- und wieder abgebaut werden.

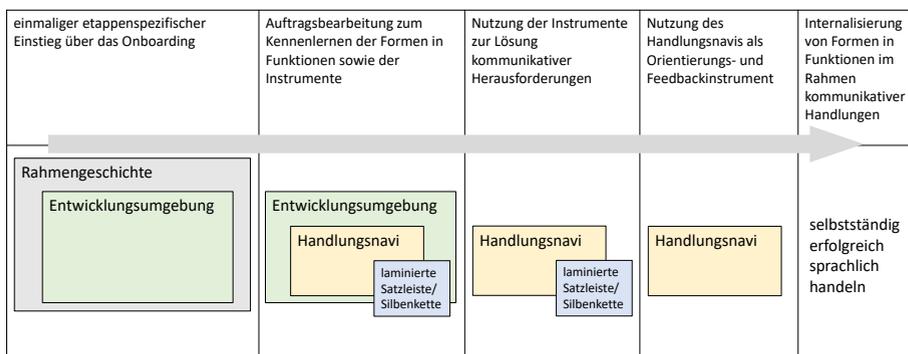


Abb. 104: Vom Lernen im Setting zur Ressource außerhalb des Settings bis zur Internalisierung

Im ersten Schritt ergibt sich im Rahmen der digitalen Entwicklungsumgebung durch sog. Übungsaufträge aus einem gegebenen Handlungskontext die funktionale (zweckgerichtete) Verwendung und Reflexion bestimmter sprachlicher Mittel. Darauf aufbauend sollen die thematisierten Formen bei der Bearbeitung von sog. Beratungsaufträgen verwendet werden: Es handelt sich dabei um authentische fremde Formulierungsprobleme, die von den Lernenden bei der Rezeption als irritierend, also dysfunktional, wahrgenommen werden. Ausgehend von dieser Dysfunktionserfahrung sollen die Formulierungsprobleme dann mit den zuvor erarbeiteten Mitteln gelöst werden. Die in diesem Setting echte Rezipientenperspektive macht mentale Widerstände beim Verstehen direkt erfahrbar, während solche Widerstände bei eigenen Äußerungen und Texten vorweg immer nur bestenfalls durch Perspektivübernahme antizipiert werden können. Die in den Übungs- und Beratungsaufträgen erarbeiteten sprachlichen Lösungen sollen letztendlich auf der Basis bereits entwickelter Problembewusstheit zunehmend verfügbare und übertragbar werden: Es schließen sich produktions- oder rezeptionsbezogene Handlungsaufträge an, in denen die fokussierten Formen selbstständig genutzt werden. Dabei bleiben die bis dahin erarbeiteten Hilfsangebote weiterhin verfügbar und können bei Bedarf selbstständig oder feedbackgeleitet zu Hilfe genommen werden.

Die Instrumente Handlungsnavi, Silbenkette und Satzleiste^{light} sollen die Prozesse und Strukturen sichtbar-, handhab- und langfristig verfügbar machen. Bezogen auf die Satzleiste^{light} ist allerdings nie die Darstellung ganzer Texte sinnvoll. Meistens gilt es, nur das fokussierte Phänomen sichtbar zu machen und anschließend mit einem Terminus zu benennen. Grammatikdidaktisch geht es lediglich im Hinblick auf den schulgrammatischen Kern der „Satzglied“-Analyse (Kap. III 2.1) um die schülerseitige Visualisierung ganzer Sätze.

Die Nutzung des Handlungsnavis außerhalb des Settings zielt langfristig darauf ab, selbstständig vom Handlungskontext auf den Handlungszweck und

die kommunikativ passende Text- oder Diskursart zu schließen. Der Ansatz versucht insgesamt, grammatische und kommunikative Wissens- und Könnensentwicklung so zu verknüpfen, dass zunehmend bewusste Formulierungsentscheidungen begünstigt werden. Den Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit sprachlichen Formen können auch Auffälligkeiten beim eigenen oder fremden Handeln darstellen, wie es im situationsorientierten Ansatz (Boettcher & Sitta 1978) beabsichtigt war. In dem Falle sind lehrendenseits die passenden Lernpfade zuzuordnen.

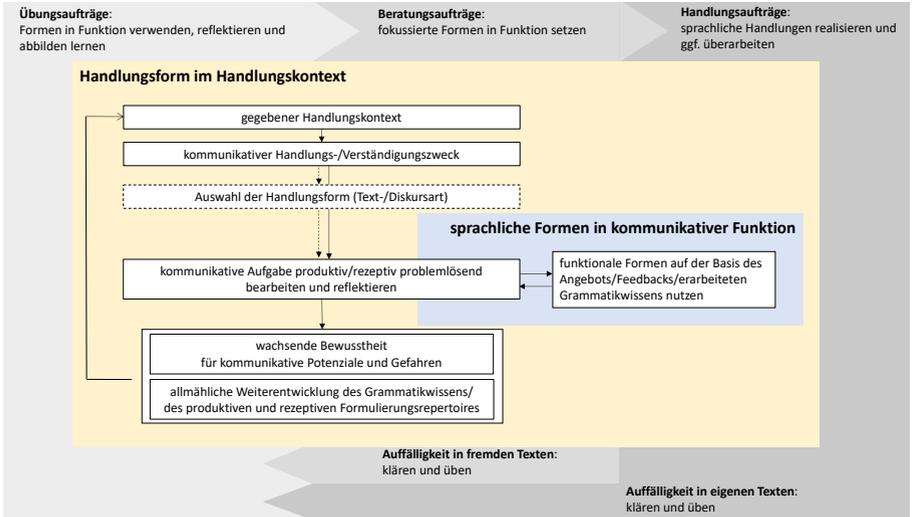


Abb. 105: Grundkonzept handlungsbezogener Grammatikdidaktik

2 Konzeptrealisierung

Um das Konzept handlungsbezogener Grammatikdidaktik praktisch umzusetzen, stellt sich immer die Ausgangsfrage: Mittels welches Handlungskontextes und welcher Handlungsformen können welche kommunikativen Funktionen und sprachlichen Formen möglichst gut thematisiert werden? Dabei spielt didaktisch nicht nur eine Rolle, welche sprachlichen Formen in welchen Handlungsformen überhaupt vorkommen. Relevant ist auch, die Komplexität der Handlungsform im Blick zu behalten: Je einfacher die Handlungsform ist, desto eher kann die Konzentration der Lernenden auf die sprachliche Formen gelenkt werden.

In der handlungsbezogenen Grammatikdidaktik geht es also im ersten Schritt darum, die kommunikative Funktionalität sprachlicher Formen allmählich auszubauen. In Abhängigkeit vom jeweiligen individuellen Niveau kann dann im zweiten Schritt die Handlungsform selbst z.B. durch wachsende situative oder inhaltliche Komplexität ausgebaut werden (vgl. Kap. IV). Zu diesem Zweck werden nur ausgewählte, für unser grammatikdidaktisches Ziel notwendige Handlungsformen thematisiert: Beschreiben, Beschriften, Anleiten, Zusammenhänge darstellen und Berichten. Das Gelernte kann dann auch für komplexere Handlungsformen wie z.B. das Erzählen oder Diskutieren²⁴ genutzt werden.

Das Konzept handlungsbezogener Grammatikdidaktik wurde als digitale Sprachentwicklungsumgebung in Form von Pits Welt (Grundschulversion) bzw. als Sprachwerkstatt (Sekundarstufenversion) exemplarisch realisiert, um eine Vorstellung von der praktischen Umsetzbarkeit zu vermitteln. Bei den Materialien handelt es sich also nicht um eine Umsetzungsbedingung, sondern um einen orientierenden, exemplarischen Angebotsentwurf, der im Laufe der nächsten Jahre weiter zu entwickeln, zu erproben, zu evaluieren, zu verbessern und zu erweitern ist. Die Bearbeitung ist schuljahres- und etappenübergreifend angelegt, um Durchgängigkeit zu ermöglichen und Nachhaltigkeit zu befördern. Sofern im Unterricht vorab die einheitenspezifischen Voraussetzungen vermittelt wurden, sind die Einheiten auch einzeln realisierbar. Das etappenspezifische fiktive Setting dient der Rahmung der Einzelaufträge zu einer durchgängigen Gesamteinheit. Für Grundschulkin- der ergibt sich zudem die Möglichkeit, sich im Grammatikunterricht mental in Pits Welt hineinzusetzen und die Forschungsreisen an der Tafel oder auf dem Tisch nachzuspielen. Dazu reichen ein zweifarbiges Blatt für den Hafan und die Satzleistenmaterialien.

²⁴ Das oft im Kontext von Textarten genannte Argumentieren (z.B. Schröter 2021) ist u.E. keine Handlungsform, sondern findet im Rahmen z.B. von Zusammenhangsdarstellungen oder Stellungnahmen unter starker Verwendung vernetzender sprachlicher Formen statt.

In diesem Kapitel werden die konkreten Aufträge der Sprachentwicklungs-umgebungen in Form von Lernpfaden vorgestellt. Sie dienen der exem- plarischen Orientierung im komplexen Zusammenspiel der Aufträge und Instrumente und können lehrendenseits durch lerngruppen- oder kontext- spezifische Aufträge nach vorgegebenem Muster ergänzt oder ersetzt wer- den. Am besten geeignet sind authentische Handlungskontexte, wie sie im Schulalltag durchaus auffindbar sind. Ist dies – wie hier im Buch – nicht möglich, ist die Verwendung authentizitätsnaher und spielbezogener Kon- texte unvermeidbar.

Die Arbeit in der Sprachentwicklungs-umgebung beginnt mit dem einmaligen Onboarding: Während die Grundschul- kinder von Seefahrer Pit abgeholt und durch den Hafentort geführt werden, treten die Sekundarstufenlernenden ihr Praktikum in der Sprachwerkstatt an und lernen ihren Arbeitsplatz kennen. Von dort aus gelangen die Lernenden in beiden Umgebungen zur Auftragsübersicht (Abb. 106), deren Schichtung Abb. 107 zu entnehmen ist. Sie wird nachfolgend begründet.

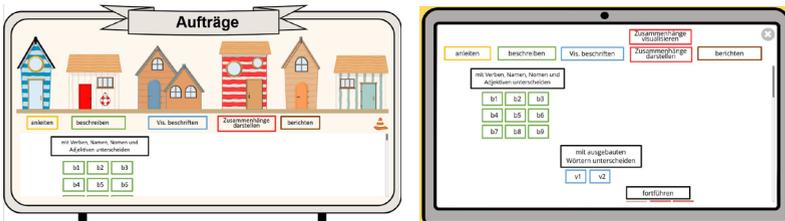


Abb. 106: Auftragslisten in den Sprachentwicklungs-umgebungen für die Primar- und Sekundarstufe

Jede Formen-Funktionen-Relation wird im Rahmen einer dafür geeigneten Handlungsform thematisiert. Durch Anklicken der von der Lehrperson ange- gebenen Auftragsnummer öffnen die Lernenden den passenden Auftrag.

Beide Entwicklungs-umgebungen enthalten dieselben Handlungsformen (Beschreiben, Beschriften, Anleiten, Zusammenhänge darstellen und Berichten) und dieselben kommunikativen Funktionen (Zeigen, Fortführen, Präzi- sieren, Steuern, Verneinen, Modalisieren, Vernetzen, Vergleichen, Verzeitigen und Gewichten). Allerdings ist die Grundschul-variante weniger komplex: Erstens werden nicht alle Formen der Sekundarstufen-variante thematisiert, zweitens sind die Handlungskontexte weniger anspruchsvoll und drittens ist die Arbeit mit dem Instrument Handlungsnavi nicht verzahnt mit den for- men-funktionen-bezogenen Aufträgen. Die Wahl mehr oder weniger kom- plexer Handlungskontexte stellt eine grundsätzliche Möglichkeit der weite- ren Differenzierung dar.

Die in Abb. 107 grün markierten Aufträge stimmen in beiden Varianten überein, um den Übergang fließend gestalten zu können:

[https:// sprachdidaktik. uni-muenster. de/PitsWelt](https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/PitsWelt)

[https:// sprachdidaktik. uni-muenster. de/Sprach- werkstatt](https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/Sprachwerkstatt)

Sekundarstufenschüler:innen, die in der Grundschule nicht mit der Entwicklungsumgebung gearbeitet haben, verfügen zwar z.B. schon über wortarten- und „satzglied“-bezogenes Wissen, lernen so aber über die wenig anspruchsvollen Aufträge schnell die Instrumente Silbenkette und Satzleiste^{light} kennen.

Was in der Grundschule nicht erarbeitet wurde, kann in der Sekundarstufe ergänzt werden.

Die Überlappung ermöglicht individualisierte Differenzierung in beide Richtungen (einfacher vs. komplexer).

Möglicherweise ist die narrative Grundschulvariante für die Unterstufe geeigneter als der Praktikumskontext.

Die Benennung der Aufträge mit Siglen nimmt Bezug auf die farblich unterschiedenen Text-/Diskursarten: Beschreiben (b), Beschriften (v für Visualisieren), Anleiten (a), berichten (ber), Zusammenhänge darstellen (z). Die Reihung der Aufgaben in den Sprachentwicklungsumgebungen ergibt sich aus der Abwägung verschiedener Perspektiven: Welche Reihung empfiehlt sich aus der Sicht der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung, welche aus formal-grammatikdidaktischer, welche aus funktions- und welche aus handlungsformbezogener Perspektive? Aus der Beantwortung dieser Fragen können sich andere Präferenz- und Abfolgeentscheidungen ergeben. Die vorgenommene Reihung der Aufträge in den Entwicklungsumgebungen kann also begründet verändert werden.

a) Reihung der Aufträge aus Zweitspracherwerbsperspektive

Aus der Perspektive der sprachniveausensiblen Förderung kann mithilfe des grammatischen DaZ-Kompetenzrasters (Berkemeier/Kovtun-Hensel 2021, Berkemeier/Schmidt 2020, Kap. IV) eine sinnvolle, empirisch allerdings weiter zu prüfende Abfolge grammatischer Formen vorgenommen werden. Das durch Einträge deskriptiv zu nutzende Raster wurde auf der Basis der Zweit- und Erstspracherwerbsforschungsergebnisse erstellt und musste aufgrund von Forschungslücken teilweise hypothetisch vervollständigt werden. Die formbezogenen Niveaubezeichnungen A–F beziehen sich nicht auf die kommunikationsbezogenen Stufenbezeichnungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens GER A–C). Festzustellen ist:

- Bei inhaltlicher und situativer Anpassung sind alle kommunikativen Funktionen bereits auf Stufe A realisierbar (Abb. 106).
- Die sprachlichen Mittel, mit denen eine kommunikative Funktion realisiert werden kann, können erwerbssensibel sortiert werden (Tab. 106).
- Im Vergleich zeigen sich nur wenige Unterschiede in der Reihung bezogen auf Erstsprache/Bilinguale und Zweitsprache (s. farbige Markierung in Tab. 106): So ist das attributive Adjektiv eine wenig komplexe Form des Unterscheidens, für Zweitspracherwerbende aber flexionsbedingt sehr komplex. Der erweiterte Infinitiv ist für junge Kinder, die den Imperativ in der frü-

| amlierend beschreiben | | G | Sek | Daz | max. 34 Einheiten | max. 40 Einheiten | Formen | kommunikative Funktionen | |
|--------------------------|------|------|--|-----|--|----------------------------------|--|--------------------------|---------------|
| amlierend beschreiben | | b1 | A | | Late rechnet | | Name, Subjekt, Prädikat, VZ, Assertion | unterscheiden | |
| | | b2 | A+ | | Schreibt Marie? | V1 | | | |
| | | b3 | A | | Der Junge lacht | | best. Artikel, Genus | | |
| | | b4 | A | | Die Hose ist gelb | | Ergänzungen | | |
| | | b5 | A+ | | Die Frau ist Feuerwehrfrau | | Adjektiv als Prädikativum, Num. Nominalgruppe als Prädikativum | | |
| | | b6 | E+ | | Die Raupe wird zu einem Schmetterling | | Präpositionalgruppe als Prädikativum | | |
| | | b7 | B | | Was macht einen Mann | | Akkusativergänzung | | |
| | | b8 | D | | Der Junge gibt dem Hund die Wurst | | Dativergänzung | | |
| | | b9 | E | | Der Junge denkt an den Hund | | Präpositionalergänzung | | |
| | | b10 | A+ | | Katzenbabys | | Wortbildung | | |
| beschriften | | v2 | B+ | | Sportparcours | Bausteine | Derivation | fortführen | |
| | | z1 | B | | Die Vase ist blau | | Fortführwörter, Bekannte/Isanziger | | |
| | | z2 | B+ | | Vergleichen | | Fortführwörter, Zeitwörter, Bekannte/Isanziger | | |
| | | z3 | C+ | | Sachtext: Regenwurm | Sachtext: Lemuren | Fortführwörter, Zeitwörter, Bekannte/Isanziger, Relativum, NP | | |
| amlieren | | v3 | B | | Verben: schlafen, beschreiben | | Modalverben | modalisieren + verbinden | |
| | | a1 | C+ | | Winterstern | Geist abbilden | 2. Person/Höflichkeitstform, mah, mp, ew, mtr, passiv, Nominalisierg | | |
| | | a2 | C+ | | Winterstern: verzählig | Kumpelbaue: verzählig | Sortierung, Nummerierung, Zeitwörter, Präposition, Unterordner | | |
| | | a3 | C+ | | Spielanleitung: dünn-Haftung | | Lokalzeitwörter, Lokalangaben | | |
| | | a4 | C+ | | Winterstern: Ziegen/Angaben | Spulenkapitel: Zeigen/Angaben | Objektzeitwörter, Nennwörter | | |
| | | a5 | C+ | | Anreiseanleitung: Zeigen vs. Angaben (Tier park) | Pirat im Schilanzag | Erstteilernennung | | |
| berichten | | z4 | C+ | | Winterstern: gewichten | | | gewichten | |
| | | a6 | F | | | | | | |
| | | ber1 | C+ | | Flaute (Präsens, Präteritum) | Klassenzimmersuche (Präs./Prät.) | Tempus, Präp./Adjektivgruppe, attr. Adj., temporalisatie | | verzeitigen |
| | | ber2 | C+ | | Elektrolyse | über Beschlässe berichten | | | |
| | | ber3 | C+ | | über Beschlässe berichten | | | | präzieren |
| | | ber4 | C+ | | Tagesablauf | | | | |
| | | b10 | A+ | | Kims: Hose ist hellblau | | | | unterscheiden |
| | | b11 | D | | Der Blonde Junge trägt eine grüne Hose | | Vorangestelltes Genitivattribut | | |
| b12 | D+ | | Der malende Junge trägt eine blaue Hose | | Attributives Adjektiv | | | | |
| b13 | E | | Das Kind mit der braunen Hose lacht | | Präpositionalattribut | | | | |
| b14 | E+ | | Der Junge, der malt, trägt eine blaue Hose | | Attributsatz | | | | |
| b15 | E+ | | Der im Heften schaulernde Affe | | nachgestelltes Genitivattribut | | | | |
| b16 | F | | Die Hose des Jungen ist blau | | erweitertes Partizipialattribut | | | | |
| b17 | A/F+ | | Wimmelbildratsel erstellen | | alle Attributen möglich | | | | |
| b18 | D+ | | Mein rechter Platz ist frei | | Auswahl passender Attributen | | | | |
| Zusammenhänge darstellen | | z5 | C+ | | Mathematikaufgaben | Klimadiagramme | Adjektivgruppenausbau | vergleichen | |
| | | z6 | F | | reimige Veranung | Wassersystemen | (Konjunktor), Subjunktor, Präpositionen | | |
| | | z7 | F | | fischer: aber | | | | |
| amlieren | | ber5 | A | | Pit und Lara unterhalten sich | Schulhofgestaltung | Partikel, modalisierende Nennwörter, Modalverben, Konj II | modalisieren | |
| | | b10 | b10 | | Klassenbesprechung | | direkte Rede | | |

Abb. 107: Etappenspezifischer Überblick und Vergleich der Sprachentwicklungsumgebungen

hen Kindheit erworben haben, evtl. eine kommunikativ weniger gewohnte Art, sich auszudrücken. Flexions- und satzstellungsbezogen stellt der Imperativ im Zweitspracherwerb vermutlich eine höhere Anforderung als der erweiterte Infinitiv. Nach Langlotz (2014) realisieren Lernende beim Vernetzen Subordination (also die Verwendung von Nebensätzen wie: *wenn es regnet*) eher als Integration (die Verwendung von Präpositionalgruppen wie: *bei Regen*). Erstere verlangt aber die Verbletzstellung. Bei diesen Annahmen ist allerdings immer zu berücksichtigen, dass Forschungsstand und Einflussfaktoren (Alter, Sprachkontrast, Lernerfahrung) keine abschließenden, sondern immer nur hypothetische Reihungen zulassen.

Aus diesen Annahmen ergibt sich, dass eine in den Regelunterricht integrierte Zweitsprachförderung zwar überaus herausfordernd, aber aus linguistischer Sicht gut koordiniert werden kann.

b) Reihung der Aufträge aus der Perspektive der Formen-Funktionen-Relationen

Je nach Alter und Vorkenntnissen werden die einzelnen kommunikativen Funktionen nicht vollständig, sondern sukzessive oder auch in Auswahl erarbeitet. Auch sie können sinnvoll gestuft werden:

1. Aus grammatikdidaktischer Perspektive beginnt man am besten mit den Basisformen (Aufträge 1–9, ggf. in Auswahl), um die wesentlichen Positionen und Ergänzungen einzuführen und danach systematisch weiter auszubauen. Die kommunikative Funktion des Unterscheidens macht Formulierungsprobleme und -lösungen besonders gut erfahrbar.
2. Nachdem alle notwendigen Satzpositionen in Verbzweit- und Verberstsätzen eingeführt sind, können einerseits unterscheidend wirkende Komposita und Ableitungen sowie andererseits einfache Mittel der *Fortführung* thematisiert werden.
3. Während H/L beim anleitenden Beschreiben nur mitgedacht werden, geht es beim Anleiten um explizite Steuerung. Die Beschäftigung mit Modalverben und Mitteln des Steuerns kann damit handlungsbezogen direkt an die Vorarbeiten anschließen.
4. Zeigen wird aufgrund der elementaren Funktion der Orientierung im Wahrnehmungsraum sehr früh erworben und ist daher (außer bei der Zweitsprachvermittlung) kaum gesondert zu bearbeiten. Die Funktion des Zeigens und die einhergehenden Potenziale und Herausforderungen werden aber erst im Handlungskontext deutlich. Daher bietet es sich an, Zeigen und das Präzisieren mithilfe von Angaben zu kombinieren, um je nach Situation entscheiden zu können, in welcher Kommunikationssituation welche Funktion wirkungsvoller ist. Ebenso geeignet ist, an dieser Stelle das Verzeitigen zu thematisieren.
5. Grammatisch komplexer ist die Arbeit mit Attributen, um zu präzisieren, das Vergleichen mit stark ausgebauten Adjektivgruppen und das vielgestaltige Vernetzen.

| (wie) | formal-grammatisch | DaZ | produktiv |
|-------------------|-------------------------------------|-----|-----------|
| zeigen | Personal | A | |
| | Objekt | A+ | |
| | Lokal | A | |
| | Temporal | A | |
| | Aspekt | A | |
| negieren | Wortausbau | A+ | |
| | Partikeln | A+ | |
| | Artikelwort | A+ | |
| | | | |
| fortführen | Weglassen | A+ | |
| | Artikelwort | A+ | |
| | Fortführwörter | B+ | |
| | Zeigwörter | B+ | |
| | Nominalgruppe | B+ | |
| | Relativum | E+ | |
| | w-Fragewörter | F | |
| präzisieren | Wort austausch: Nennwörter | A+ | |
| | Wortausbau: Komposition | A+ | |
| | Wortausbau: Derivation | C+ | |
| | Genattr, vorangestellt | A | |
| | attr. Adj. | D+ | |
| | Präpattr | C+ | |
| | Relativsatz | E+ | |
| | Partizipialattr | E+ | |
| | erw. Partizipialattr | F | |
| | Genattr, nach | F | |
| | Konversion | E+ | |
| | Angaben: Adjektiv-/Adverbgruppe | A+ | |
| | Angaben: Präpgruppe | C+ | |
| | Angaben: Nebensatz | F | |
| | | | |
| jemanden steuern/ | du/Ihr/Sie | A | |
| | man | B | |
| perspektivieren | imperativ | D | |
| | (erw.) Infinitiv | B+ | |
| | Passiv | E | |
| | Nominalisierung | E+ | |
| | | | |
| verzeitigen | Reihenfolge | A | |
| | Zeigwörter (da, davor) | A+ | |
| | Nomen (Vortag) | A+ | |
| | Adjektiv-/Adverbgruppe | A+ | |
| | Tempus | C+ | |
| | attributives Adjektiv | D+ | |
| | Präpositionalgruppe | D+ | |
| | Subjunktion | F | |
| | | | |
| | | | |
| vergleichen | Wortausbau | A+ | |
| | Partikeln | A+ | |
| | Intensivierer | A+ | |
| | Vergleichsordner | C+ | |
| | Superlativ | C | |
| | Konv.: Präpositionalgruppe mit Adj. | E | |
| | | | |
| vernetzen | Koordination | A | |
| | Vernetzungsadv. | A+ | |
| | Partikeln | A+ | |
| | Subjunktion | D+ | |
| | Präpositionalgruppe | D+ | |
| | Subjekt-/Objektsatz | F | |
| | | | |
| | | | |
| modalisieren | Rahmung (Sätze, Objektsatz) | A+ | |
| | Modalpartikeln | A+ | |
| | Modalverben | B | |
| | modalisierende Verben (+ dass) | F | |
| | Konjunktiv I | F+ | |
| | Konjunktiv II/Ersatzform | F | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| gewichten | stimmlich/optisch | A | |
| | Intensivierer | B | |
| | Partikeln | C+ | |
| | Stellung | F | |
| | | | |

| DaZ | formal-grammatisch | DaZ | produktiv |
|-------------------|-------------------------------------|-----|-----------|
| zeigen | Personal | A | |
| | Objekt | A+ | |
| | Lokal | A | |
| | Temporal | A | |
| | Aspekt | A | |
| negieren | Wortausbau | A+ | |
| | Partikeln | A+ | |
| | Artikelwort | A+ | |
| | | | |
| fortführen | Weglassen | A+ | |
| | Artikelwort | A+ | |
| | Fortführwörter | B+ | |
| | Zeigwörter | B+ | |
| | Nominalgruppe | B+ | |
| | Relativum | E+ | |
| | w-Fragewörter | F | |
| präzisieren | Wort austausch: Nennwörter | A+ | |
| | Wortausbau: Komposition | A+ | |
| | Wortausbau: Derivation | C+ | |
| | Genattr, vorangestellt | A | |
| | Präpattr | C+ | |
| | attr. Adj. | D+ | |
| | Relativsatz | E+ | |
| | Partizipialattr | E+ | |
| | erw. Partizipialattr | F | |
| | Genattr, nach | F | |
| | Konversion | E+ | |
| | Angaben: Adjektiv-/Adverbgruppe | A+ | |
| | Angaben: Präpgruppe | C+ | |
| | Angaben: Nebensatz | F | |
| | | | |
| jemanden steuern/ | du/Ihr/Sie | A | |
| | man | B | |
| perspektivieren | (erw.) Infinitiv | B+ | |
| | imperativ | D | |
| | Passiv | E | |
| | Nominalisierung | E+ | |
| | | | |
| verzeitigen | Reihenfolge | A | |
| | Zeigwörter (da, davor) | A+ | |
| | Nomen (Vortag) | A+ | |
| | Adjektiv-/Adverbgruppe | A+ | |
| | Tempus | C+ | |
| | attributives Adjektiv | D+ | |
| | Präpositionalgruppe | D+ | |
| | Subjunktion | F | |
| | | | |
| | | | |
| vergleichen | Wortausbau | A+ | |
| | Partikeln | A+ | |
| | Intensivierer | A+ | |
| | Vergleichsordner | C+ | |
| | Superlativ | C | |
| | Konv.: Präpositionalgruppe mit Adj. | E | |
| | | | |
| vernetzen | Koordination | A | |
| | Vernetzungsadv. | A+ | |
| | Partikeln | A+ | |
| | Subjunktion | D+ | |
| | Präpositionalgruppe | D+ | |
| | Subjekt-/Objektsatz | F | |
| | | | |
| | | | |
| modalisieren | Rahmung (Sätze, Objektsatz) | A+ | |
| | Modalpartikeln | A+ | |
| | Modalverben | B | |
| | modalisierende Verben (+ dass) | F | |
| | Konjunktiv I | F+ | |
| | Konjunktiv II/Ersatzform | F | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| gewichten | stimmlich/optisch | A | |
| | Intensivierer | B | |
| | Partikeln | C+ | |
| | Stellung | F | |
| | | | |

Abb. 108: Erwerbssensible Stufung der Formen für jede kommunikative Funktion

6. Vermutlich relativ spät werden komplexere Formen des Modalisierens erworben. Sie könnten zuletzt thematisiert werden, wenngleich Modalpartikeln und wörtliche Rede (die hier nur wegen der indirekten Rede zugeordnet ist) auch schon sehr früh vermittelbar sind.

c) Reihung der Aufträge aus der Perspektive kommunikativer Handlungskompetenzförderung

Aus der Perspektive der Förderung kommunikativer Handlungskompetenz kann in Abhängigkeit von der Komplexität des Gegenstands/Inhalts und der Situation grob festgehalten werden, dass folgende Abfolge mit wachsender Komplexität einhergehen dürfte:

Beschriften – beschreibendes Anleiten – Anleiten – Berichten – Zusammenhänge darstellen.

- Beschriftungen können einzelne Wörter bis hin zu kurzen Texten (etwa in Ausstellungen) umfassen. Auch wenn Beschriftungen in fachlichen Kontexten komplex sein können, finden sich in Alltagszusammenhängen genügend sprachlich einfache Realisierungsvarianten.
- Anleitendes Beschreiben bezieht sich auf Handlungskontexte, in denen nicht sprachlich, sondern allein durch die Situation oder Einleitung bereits interaktiv geklärt ist, dass die Beschreibungen genutzt werden sollen, um z. B. etwas zu identifizieren, herzustellen oder zu finden.
- Explizite Anleitungen erfordern eine sinnvolle Reihung der Arbeitsschritte und den Einsatz von sprachlichen Mitteln des Steuerns wie z. B. Imperative.
- Berichte im weiteren Sinne eignen sich insbesondere, um Tempusgebrauch und – in protokollähnlichen Kontexten – direkte oder indirekte Redewiedergabe zu thematisieren. Beim Tempusgebrauch hängt es von Handlungssituation und -zweck sowie dem Inhalt ab, ob Perfekt, Präteritum, allgemeingültiges Präsens oder – etwa bei Berichten über vereinbarte Planungsschritte – trotz der handlungsformspezifischen Rückblicksperspektive auch stellenweise Futur sinnvoll ist.
- Unter der handlungsformübergreifenden Kategorie Zusammenhänge darstellen erfassen wir referierende oder auf eigenständigen Arbeiten beruhende Handlungsformen wie Präsentationen, Facharbeiten, Referate, Sachtexte bzw. Sachtextwiedergaben, die in besonderem Maße die Konnektierung einer größeren Menge von Wissens-elementen erfordern.

Da diese drei verschiedenen Herangehensweisen a) bis c) kombiniert zu berücksichtigen sind, ergibt sich, dass es die eine „richtige“ Reihung nicht geben kann und begründbare Umstellungen sinnvoll sein können. Abb. 107 zeigt die Reihung, die in den Sprachumgebungen vorgenommen wurde, eine abweichende Nutzung aber nicht verhindert.

In den folgenden Unterkapiteln werden nur ausgewählte Einheiten exemplarisch vollständig abgebildet. Die vollständigen und ggf. aktualisierten vollständigen Einheitenbeschreibungen zur Navigationsunterstützung sind als digitale Lehrkräftevariante zugänglich. Alle Lernpfade folgen im Ablauf demselben Prinzip, das in Abb. 109 verallgemeinernd dargestellt ist. Rein optisch macht sie erkennbar, dass jeder Lernpfad beim Handlungskontext (linke Spalte) ansetzt und dort auch wieder endet, wobei die mittlere Spalte nur in der Sekundarstufenvariante und dort auch nicht immer realisiert ist. Die Kästchen in der Randglosse erlauben Lehrenden einen schnellen Überblick über die grammatischen Formen, die im Lernpfad fokussiert werden.

https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/PitsWelt_L



| Entwicklungsumgebung: Übungs-, Beratungs- oder Handlungsauftrag | Handlungsnavi: handlungsbezogene Seiten | Handlungsnavi: grammatikbezogene Seiten |
|---|---|--|
| Handlungskontext | Reflexion der Handlungsform | Sichtung der Form(en) in Funktion |
| Hier wird die Aufgabe, die sich aus dem Übungs-, Beratungs- oder Handlungsauftrag ergibt, kurz beschrieben und die entsprechende Seite der Sprachentwicklungsumgebung abgebildet. | | |
| | Hier wird ggf. beschrieben, wie welche handlungsbezogene Seite des Handlungsnavis genutzt werden soll, und die entsprechende Seite ggf. abgebildet. | |
| | | Hier wird die Verwendung der jeweiligen grammatikbezogenen Unterseite(n) des Handlungsnavis erklärt. |
| | Hier wird ggf. ermöglicht, die handlungsbezogene Seite des Handlungsnavis im Anschluss an die grammatische Reflexion erneut zu verwenden. | |
| Hier werden die Beratungsanfrage bearbeitet, das eigene Produkt überarbeitet oder ein Sprachuntersuchungsbericht eingefordert. | | |

https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/Sprachwerkstatt_L



Hier werden die fokussierten grammatischen Formen überblicksartig aufgelistet.

Abb. 109: Aufbau der Lernpfade

Im Verlauf der Lernpfade werden die Satzleistenelemente sukzessive eingeführt. In der Sekundarstufenvariante gilt das auch für die Bestandteile des Handlungsnavis und die Handlungsformen werden sukzessive eingeführt, sodass sich die Lernenden allmählich in der Lernumgebung bewegen lernen, bis sie selbstständig mit dem Handlungsnavi arbeiten können.

Sinnvollerweise ergänzen Sie Ihre Lektüre zumindest in Auswahl durch die parallele Sichtung des tatsächlichen Lernpfades in der Sprachentwicklungsumgebung. Die kaum lesbaren Abbildungen innerhalb der Tabellen dienen lediglich Ihrer Orientierung bei der sukzessiven Sichtung des Materials.

Im Folgenden werden die Einheiten nicht in der in Abb. 107 empfohlenen Reihung, sondern sortiert nach Handlungsformen vorgestellt. Dadurch soll erkennbar werden, welche Formen-Funktionen-Beziehungen durch welche Handlungsformen gut angezielt werden können.

2.1 Welche Formen-Funktionen-Beziehungen lassen sich aus dem anleitenden Beschreiben heraus thematisieren?

Beschreiben gehört zu den Handlungsformen, die auch von Zweitspracherwerbenden in einfacher Form schon sehr früh realisiert werden können. Allerdings erlangt das Beschreiben erst durch den Handlungskontext seinen Zweck. In schulischen Beschreibungsaufgaben (z.B. die Beschreibung des eigenen Zimmers (Augst u.a. 2007)) wird dieser Umstand häufig ignoriert, was dann zu Texten führt, die nur wenig oder gar kein Interesse hervorrufen können, weil sie zweckfrei entstanden sind. In den beiden Sprachentwicklungsumgebungen wird das Beschreiben in anleitender Funktion realisiert, indem anhand der (Kurz-)Beschreibung etwas zu finden, eindeutig zu identifizieren oder zuzuordnen ist. Diese (Kurz-)Beschreibungen bestehen aus einem Hauptsatz oder einer Hauptsatzreihe. Einerseits eignet sich das Beschreiben mit sehr einfachen Satzstrukturen für die frühe Zweitsprachvermittlung und den Beginn grammatischer Reflexion (Kap. III 2.1.1–2.1.3), andererseits erlaubt es die Konzentration auf den Nominalgruppenausbau innerhalb einfacher Sätze (Kap. III 2.1.4).

Üblicherweise werden Wortarten und Satzfunktionen (Satzglieder) im Deutschunterricht getrennt voneinander betrachtet. Im handlungsbezogenen Grammatikunterricht dagegen werden Wortarten unmittelbar satzbezogen thematisiert, also im Rahmen von Wortgruppen, die z.B. als Subjekt oder Ergänzung (Objekt, Prädikativergänzung) bzw. als Prädikat fungieren. Das hat den Vorteil, dass die Lernenden Wortarten nicht nur formal über ihre spezifischen Merkmale klassifizieren lernen, sondern direkt reflektieren, was man mit den Wörtern einer Klasse kommunikativ tun kann und wie sie sich im Satzkontext verhalten (Stellung, Flexion). Ausgehend von Wortgruppen, die nur ein einziges Wort enthalten, werden die Wortgruppen in der Sprachentwicklungsumgebung allmählich systematisch ausgebaut und dadurch immer bildungssprachspezifischer. Dabei werden auch Lücken des schulgrammatischen Curriculums geschlossen. Diesbezügliche Einheiten sind – da ihre Inhalte nicht vorgeschrieben sind – natürlich nicht zwingend von den Lernenden zu erarbeiten, sie schützen lehrendenseits aber vor allseits bekannten „Fußangeln“ des Grammatikunterrichts: Im Eifer des Gefechts führt die spontane Formulierung von (teils abstrusen) Beispielsätzen häufig zu Irritationen und Bestimmungsfehlern (z.B. werden Präpositionalobjek-

te als adverbiale Bestimmungen oder Prädikativergänzungen als Subjekte missinterpretiert). Werden die Satzleistenelemente verwendet, können solche Fehler leichter vermieden bzw. spontan korrigiert werden, weil Unstimmigkeiten schon bei der Vorbereitung der Beispielsätze auffallen.

Wortgruppen in Satzfunktion (also als z. B. Subjekt, Prädikat, Ergänzung) nicht nur in grammatischer, sondern auch in kommunikativer Funktion zu thematisieren, liegt allerdings nicht auf der Hand, weil sie kein Formulierungsproblem darstellen: Wohl werden einzelne Wörter im Zweitspracherwerbsstadium falsch flektiert oder Nominalgruppen ohne Artikel realisiert, aber weder in der Erst- noch in der Zweitsprache werden notwendige Ergänzungen in Gänze weggelassen. Zudem fällt es Lernenden mit der Erstsprache Deutsch aufgrund des automatisierten Gebrauchs relativ schwer, die unauffälligen, kaum hörbaren Deklinationsendungen in ihrer satzgrammatischen Funktion wahrzunehmen. Um dennoch einen funktionalen Zugriff zu ermöglichen, nutzen wir die kommunikative Funktion des Unterscheidens (Restriktion, Hoffmann 2003) durch Nennwörter im Rahmen von beschreibenden Such- und Sortierspielen, denn sie ist für die Erfahrbarkeit der Leistung sprachlicher Mittel besonders produktiv: In Identifizierungskontexten ist aus verschiedenen Alternativen (Personen, Figuren, Gegenständen) eine bestimmte auszuwählen. Von der Hörer-/leserseitigen Irritation ausgehend, sich unter mehreren Möglichkeiten nicht entscheiden zu können, obwohl genau dies rezeptiv verlangt ist, wird die Problemlösekraft des Nennens und Flektierens greifbar.

Damit werden in den Basiseinheiten b1 bis b9 drei Ziele miteinander verknüpft:

- a) das Unterscheiden von Redegegenständen durch Nennwörter und deren Flexion im Rahmen von Kürzestbeschreibungen (produktiv und reflexiv),
- b) die Thematisierung zentraler formalgrammatischer Inhalte der geltenden Bildungsstandards,
- c) der Einstieg in das Arbeiten mit dem Instrument Satzleiste^{light}.

2.1.1 Vom Figurenrätsel zum Unterscheiden durch Subjektion und Prädikation

Übungsauftrag b1²⁵ in der Entwicklungsumgebung Namen und Verben in Aussagesätzen mit Verbzweitstellung (*Lara rechnet*.)

Identifikationsaufgaben lassen sich nutzen, um die Leistung von Kürzestbeschreibungen mithilfe von Namen und Verben in einfachen Sätzen zu reflektieren. Das Auftragssetting besteht in einem aus Fremdperspektive zu beschriftenden Klassenfoto, das genutzt werden soll, um die Namen der Schüler:innen zu memorieren: *Lara rechnet*. *Max malt*. *Ava klebt*. usw. Im Anschluss werden einige der Lösungen in die Satzleiste eingetragen, um die

Kap.
IA 1.2
IB 1

²⁵ Die Sigle b steht für Beschreiben. Aufgrund der grammatischen Niveaustufe B musste auf die Minuskel b ausgewichen werden.

Lokalisierung der sprachlichen Formen in den Satzleistenelementen kennenzulernen. Die entsprechenden haptischen Satzleistenelemente werden ebenfalls ausgehändigt. Nach und nach entsteht so ein persönliches Karten-Portfolio. Die auftragspezifische Kartenauswahl hilft manchen Lernenden schon während der Auftragsbearbeitung, sich an die jeweils evozierte Form zu halten, da rein kommunikativ immer auch alternative Formen möglich sind. Die Beibehaltung der vorgegebenen Form ist aber unverzichtbar, um genau ihre Funktion zu erfahren und zu reflektieren.

Weder die Beschriftung der Namensschilder noch die Kürzestbeschreibungen bergen – außer für Schreib- oder Sprachanfänger:innen – irgendeine Herausforderung. Der Fokus liegt auf dem Operieren mit Namen und Verben in Aussagesätzen mit Verbzweitstellung zum Zwecke der Identifizierung von abgebildeten Figuren. Formal werden bereits durch diesen wenig umfangreichen Lernpfad Namen (auch mehrere Namen koordiniert mit *und*) sowie Verben (konjugiert als 3. Person Singular und Plural) als Subjekt und Prädikat in Aussagesätzen mit Verbzweitstellung thematisierbar, wie die Einträge im Randglossenkasten neben Abb. 110 zeigen. Alle folgenden Aufträge sind ebenso aufgebaut und werden nur im Online-Begleitmaterial tabellarisch einzeln aufgeführt.

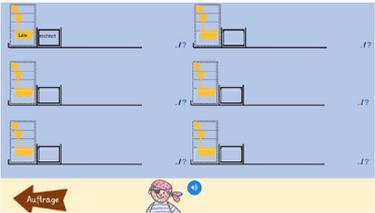
| | |
|---|--|
| Übungsauftrag | Grammatik |
| Handlungskontext | Sichtung der Form(en) in Funktion (am Beispiel Pits Welt) |
| <p>Figuren durch Kurzbeschreibung identifizieren/ identifizierbar machen</p>  | |
| Sprachuntersuchungsbericht schreiben, prüfen lassen und überarbeiten | <p>Strukturen in die Satzleiste eintragen und reflektieren</p>  |

Abb. 110: Lernpfad b1 „Vom Beschreiben durch Namen und Verben zu Subjektion und Prädikation“

Ziel des Sprachuntersuchungsberichts ist, die Subjekt-Prädikat-Kongruenz durch Konjugation und Verbzweitstellung zu erfassen, selbstständig zu beschreiben und in das persönliche Formen-Portfolio zu übernehmen. Der Bericht kann zur Entlastung bei geringer Schreibkompetenz auch als Audio oder stichpunktartig realisiert werden. Die Berichtsprüfung im Tandem kann als Sprechanlass im Plenum oder lehrendenseits zur Kompetenzeinschätzung genutzt werden. Durch den Bericht und die haptischen Satzleistenelemente sollen die grammatischen Einheiten für den weiteren Ausbau verfügbar bleiben. Orthografiedidaktisch kann bereits an dieser Stelle ohne großen Aufwand die Großschreibung von Wörtern in „Rumpfposition“ thematisiert werden. Zusätzliche solcher Aufträge dürften nur für die frühe Zweitsprachvermittlung von Bedeutung sein, denn die Satzleistenkarten werden durch Folgeaufträge ohnehin ständig wiederholt und prägen sich Kindern erfahrungsgemäß sehr schnell ein. Die Wimmelbildaufgabe kann anschließend auch im Klassenraum nachgestellt und variiert werden, wodurch Grenzen der Konstruktion diskutiert werden können (z.B. haben zwei Kinder denselben Namen oder Verben wie *spielen* sind ohne Objekt nicht eindeutig genug).

Übungsauftrag b2: Namen und Verben in Fragesätzen mit Verberststellung (*Rechnet Marie?*)

Mithilfe desselben Wimmelbildes in der Variante mit ausgefüllten Namensschildern kann das Auftragssetting so verändert werden, dass die Verberstellung vergleichend zur Verbzweitstellung thematisiert werden kann. Anhand des Namens kann die jeweilige Figur auf dem Wimmelbild identifiziert werden (*Rechnet Marie?*). Danach ist zu prüfen, ob das Verb zur Tätigkeit der Figur passt. Die Antwort bei Nicht-Passung wiederholt die Struktur von Übungsauftrag b1 (*Nein, Marie liest.* oder *Nein, Kasia rechnet.* oder *Nein, Kasia und Nico rechnen.*). Während Zweitsprachlernende, die diese Struktur gerade erwerben, den Übungsauftrag zusätzlich für den Spracherwerb nutzen, stehen für die gesamte Gruppe der Spielcharakter und der Strukturenvergleich von Verbzweit- vs. Verberstellung im Vordergrund.

Verberstellung
in Fragesätzen

Übungsauftrag b3: Nomen mit Artikel in Subjektfunktion (*Der Junge lacht.*)

Das folgende Beispiel dient der Reflexion des Unterscheidens (*Der Junge lacht*). Während in einem späteren Beratungsauftrag v1 *Katzengebiss* problematisiert wird, dass einfache Nennwörter nicht ausreichend unterscheiden, wenn viele Arten einer Sorte differenziert werden müssen, funktioniert die Unterscheidung in diesem Übungsauftrag sehr wohl durch die Nennwörter *Junge* und *Mädchen*, weil jeweils nur ein Junge und ein Mädchen derselben Tätigkeit nachgehen. Das Nennwort *Kind* unterscheidet demgegenüber nicht ausreichend. Formal wird die Nominalgruppe durch den bestimmten Artikel ausgebaut, wodurch Genus im Gegensatz zum unbestimmten Artikel eindeutig erkenn- und thematisierbar wird. Der Nominativ wird an dieser Stelle verwendet, aber erst später im Kontrast zum Akkusativ thematisiert. Orthografiedidaktisch bleibt die Großschreibung in Rumpfposition im Fokus.

Nennen:
Nomen mit
best. Artikel
Genus
(Nominativ)

2.1.2 Von Figuren-, Berufe- und Tierrätseln zum Unterscheiden durch Prädikativergänzungen

Kap.
IA 1.3

Während sich Übungsauftrag b4 weiterhin auf Wimmelbildsuchaufgaben bezieht, ist in b5 Berufskleidung durch Kurzbeschreibung wie in einem Quartettspiel einem Beruf zuzuordnen (*Der Kittel ist weiß, Das Oberteil und die Hose sind blau – Die Frau ist Ärztin*). In b6 sind Entwicklungsstadien von Tieren einander zuzuordnen (*Das Ei wird zu einem Krokodil*).

Übungsauftrag b4: Prädikativergänzung in Form einer Adjektiv-/Adverbgruppe (*Die Hose ist gelb.*)

Übungsauftrag b5: Prädikativergänzung in Form einer ausbaubaren Einwort-Nominalgruppe (*Die Frau ist [eine sehr junge]²⁶ Feuerwehrfrau.*)

Übungsauftrag b6: Prädikativergänzung in Form einer Präpositionalgruppe (*Das Ei wird zu einem Küken.*)

Identifikationsaufgaben in Form von Rätseln lassen sich auch nutzen, um die Leistung von Kürzestbeschreibungen mithilfe von einfachen Nominalgruppen (Artikelwort + Nomen), dem Verb *sein* und Prädikativergänzungen in einfachen Sätzen zu reflektieren. Wesentlich für Ergänzungen ist, dass sie vom Verb abhängen. Dies zeigen die Satzleistenmaterialien durch das entsprechende Verbindungszeichen auf der Verb- und der Ergänzungskarte an. Sätze ohne solche notwendigen Ergänzungen wie z.B. **Peter ist/wird/bleibt* sind ungrammatisch. Die sogenannten Kopulaverben *sein, werden* und *bleiben* stellen eine Sondergruppe dar. Sie fordern kein Objekt, sondern eine Prädikativergänzung. Es kann sich dabei um a) eine Adjektiv-/Adverbgruppe, b) eine Nominalgruppe im Nominativ, c) eine Präpositionalgruppe oder d) einen Nebensatz (*sie ist, wie sie ist*) handeln. Der letzte Fall bleibt an dieser Stelle der Entwicklungsumgebung noch unberücksichtigt.

Die Wortart Adjektiv wird im Lernpfad b4 unflektiert in der Adjektiv-/Adverbgruppe eingeführt (*gelb*). Die zu ergänzende Nominalgruppe in b5 besteht ausschließlich aus einem Nomen (*Feuerwehrfrau*). Daher sind b4 und b5 im beginnenden Zweitspracherwerb schon sehr früh möglich, was für b6 nicht gilt. Da die Präposition den Kasus der folgenden Nominalgruppe (hier Dativ) fordert (*zu einem Küken*), wird diese Flexionsherausforderung erst relativ spät in der Zweitsprache Deutsch gemeistert. Es dürfte sich um eine im Sachunterricht relevante bildungssprachliche Form handeln.

26 Der eckig eingeklammerte Zusatz [*eine sehr junge*] im obigen Beispiel zu Auftrag b5 ist nicht Teil der Auftragsbearbeitung, sondern soll hier nur zeigen, dass diese Prädikativergänzung – im Gegensatz zu Objekten – im Nominativ steht.

Nennen:
Adjektiv
Nomen: Genus,
Numerus
best. Artikel
Prädikativ-
ergänzungen
Präposition
unbest. Artikel

Orthografiedidaktisch bleibt bei Nominal- und Präpositionalergänzungen weiterhin die Großschreibung von Wörtern in Rumpfpfosition begleitend im Fokus.

2.1.3 Von der Sortieranleitung zum Unterscheiden durch notwendige Ergänzungen („Objekte“)

Wie in den Aufträgen b5 und b6 handelt es sich bei den Aufträgen b7–b9 um Zuordnungsaufgaben. Zueinander passende Bilder können zusammengelegt oder mit Strichen verbunden werden.

Übungsauftrag b7: Von der Sortieranleitung zur Akkusativergänzung (*Kim malt einen Baum.*)

Übungsauftrag b8: Von der Sortieranleitung zur Dativergänzung (*Der Junge gibt dem Hund die Wurst.*)

Übungsauftrag b9: Von der Sortieranleitung zur Präpositionalergänzung (*Der Hund denkt an die Wurst.*)

Anleitungen in Form einfacher Beschreibungen wie in b4 lassen sich z.B. nutzen, um die Leistung von Akkusativobjekten mithilfe von einfachen Nominalgruppen und dem Verb *malen* in einfachen Sätzen zu reflektieren. Das Verbindungszeichen zwischen Verb und Ergänzungskarte zeigt die geforderten Ergänzungen abgesehen vom Subjekt an. Bei dem Verb *malen* ist das Objekt zwar weglassbar, wird aber immer mitgedacht. Man malt nicht, ohne dass etwas sichtbar wird.

Mithilfe der Satzleistenmaterialien können Artikel-Nomen-Kongruenz im Hinblick auf Genus, Numerus und Kasus reflektiert werden, um die Akkusativergänzung zumindest im Maskulinum Singular vom Subjekt im Nominativ zu unterscheiden. In seltenen Fällen gibt es zwei Akkusativergänzungen (*das Heft kostet dich einen Euro*). Dann wird der mittlere Verbindungsstrich verdoppelt.

Das Verfahren lässt sich auch nutzen, um die Leistung von Dativobjekten zu reflektieren. Die Reihenfolge der Verbindungsstriche auf der Verbkarte zeigt an, dass die Dativergänzung im Mittelfeld meistens vor der Akkusativergänzung steht, wenn beide Ergänzungen durch Nominalgruppen realisiert sind. Bei der Verwendung von Fortführwörtern dreht sich diese Reihenfolge in der Regel um: *Der Junge gibt dem Hund die Wurst – Der Junge gibt sie ihm.*

Dasselbe didaktische Verfahren eignet sich auch, um die Leistung von Präpositionalobjekten zu reflektieren. Diese Form wird schulgrammatisch in der Regel ignoriert, was dazu führt, dass Präpositionalobjekte fälschlicherweise der Kategorie adverbiale Bestimmung zugeordnet werden (vgl. Boettcher 1999, Hinze & Köpcke 2011). Besser wäre es also, das Präpositionalobjekt

Kap. I A 1.4

Akkusativ-
ergänzung
Kasus:
Nom. vs. Akk.
Dativ-
ergänzung
Kasus:
Akk. vs. Dat.
Präpositional-
ergänzung
Kasus:
abhängig von
der Präposition

(zunächst entkoppelt von der adverbialen Bestimmung) im Unterricht zu thematisieren. Im Satzleistenmaterial zeigt die Reihenfolge der Verbindungsstriche auf der Verbkarte von oben nach unten an, dass Dativ- und Akkusativergänzung im Mittelfeld meistens vor der Präpositionalergänzung stehen (*Der Uropa leiht dem Urenkel einen Zylinder für die Aufführung*).

2.1.4 Vom Wimmelbildrätsel zum Unterscheiden durch Attribute

Attribute eignen sich in besonderem Maße, um Ähnliches zu unterscheiden. Als Form der Verdichtung ist ihre hochfrequente Verwendung typisch für den Bildungssprachausbau. In der Regel beherrschen Dritt- und Viertklässler mit Deutsch als Erstsprache oder Bilinguale erfahrungsgemäß bereits alle Formen der Attribuierung. Durch die grammatische Reflexion sollen die bewusste Verwendung und die Rezeption komplexer Attributstrukturen gefördert werden, wie es sich erfahrungsgemäß sogar noch bei Studierenden als gewinnbringend erweist. Da die Möglichkeiten vielfältig sind, wird jede Struktur einzeln eingeführt. Wichtig ist, dass immer nur genau die Strukturen der Aufgabenbeispiele verwendet werden. Wenn dies durch Imitieren nicht gelingt, können die jeweiligen auszuhändigen Satzleistenkarten für das persönliche Portfolio schon zu Beginn genutzt werden, indem gemeinsam ein Beispiel eingetragen wird oder die relevanten Stellen angekreuzt werden. Insgesamt geht es um die Einführung von sieben Attributarten:

Kap. 1 A 4

Übungsauftrag b10: Vom genauen Beschreiben zum Unterscheiden durch vorangestellte Genitivattribute und Adjektive (*Kims Hose ist hellblau*).

Übungsauftrag b11: Vom genauen Beschreiben zum Unterscheiden durch Adjektivattribute (*Der blonde Junge trägt eine grüne Hose*).

Übungsauftrag b12: Vom genauen Beschreiben zum Unterscheiden durch Verbaladjektive (Partizipialattribute) (*Der malende Junge trägt eine blaue Hose*).

Übungsauftrag b13: Vom genauen Beschreiben zum Unterscheiden durch Präpositionalattribute (*Das Kind mit der braunen Hose lacht*).

Übungsauftrag b14: Vom genauen Beschreiben zum Unterscheiden durch Attributsätze (Relativsätze) (*Der Junge, der malt, trägt eine blaue Hose*).

Übungsauftrag b15: Vom genauen Beschreiben zum Unterscheiden durch nachgestellte Genitivattribute (*Die Hose des Jungen ist blau*).

Übungsauftrag b16: Vom genauen Beschreiben zum Unterscheiden durch erweiterte Verbaladjektive (erweiterte Partizipialattribute) (*Der im Reifen schaukelnde Affe ist klein*).

Auf dem Klassenzimmerwimmelbild gibt es viele Mädchen, viele Jungen und viele gleiche Kleidungsstücke, auf dem Zoowimmelbild viele Personen und Tiere. Durch die Nutzung der verschiedenen Attribute werden die Figuren identifizierbar.

Handlungsauftrag b17: Von der Suchaufgabe zum Unterscheiden durch Wortgruppenausbau (alle individuell verfügbaren Attributarten)

Sobald einige oder alle Attributarten verfügbar sind, folgt dieser Handlungsauftrag, der die Wahl der passenden Attributform offenlässt. Je nach Spracherwerbs- und -reflexionsniveau werden mehrere einfache Sätze kombiniert oder zunehmend viele Attributarten für Figuren- oder Gegenstandssuchspiele genutzt. Die grammatische Übersichtsseite Präzisieren aus dem Handlungsnavi dient der Reflexion der verfügbaren Formenvielfalt.

Kap. III A 4.6

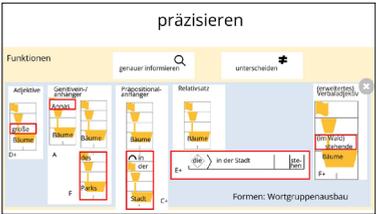
| | |
|---|--|
| Handlungsauftrag | Grammatik |
| Handlungskontext | Sichtung der Form(en) in Funktion (am Beispiel Sprachwerkstatt) |
| <p>Figuren durch Kurzbeschreibung identifizieren/identifizierbar machen</p> <div data-bbox="122 708 495 922"> <p>Liebes Sprachwerkstatt-Team, für unser Schulfest brauche ich ein Wimmelbild mit Suchaufträgen. Danke für gute Vorschläge Simon Schmidt (p. Klasse)</p> <p>Tipps der Sprachwerkstattleitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> Suche euch ein Wimmelbild und eine Figur/einen Gegenstand darauf aus und beschreib sie/ihn eindeutig. Deine Teammitglieder raten um die Wette, wer/was gemeint ist. Wenn es Abweichungen gibt: Sucht gemeinsam, woran es gelegen hat. Nutzt im Handlungsnavi die Hinweise zu "Unterscheide ausreichend". </div> | |
| | <p>Auswahl passender Formen</p> <div data-bbox="515 976 891 1190"> <p>präzisieren</p> <p>Funktionen</p> <p>genauer informieren unterscheiden</p>  <p>Formen: Wortgruppenausbau</p> </div> |
| Prüfung im Team/durch L ggf. Überarbeitung der Suchaufgaben | |

Abb. 111: Lernpfad b17 „Von der Suchaufgabe zum Unterscheiden durch Wortgruppenausbau“

Sobald die Leistung von Attributen reflektiert wurde, kann der erste Beratungsauftrag folgen.

Beratungsauftrag b18: Von der Spielbeschreibung zum Unterscheiden durch Wort austausch, Wortausbau und Wortgruppenausbau

In diesem Auftrag geht es darum, identifizierbar zu machen, welches Kind in der authentischen Spielbeschreibung jeweils gemeint ist. Das ist im Schülertext an zwei Stellen sprachlich unklar und verständnishinderlich, wenn man das Spiel nicht kennt. Grundsätzlich stehen Wort austausch, Wortausbau und Wortgruppenausbau zur Auswahl. In diesem Fall besteht die eleganteste und zugleich einfachste Lösung in der Unterscheidung durch Benennung (*Kind A, Kind B*) oder das Einfügen eines attributiven Ordinalzahl-Adjektivs (*das erste/ zweite Kind*). Zu beachten ist an dieser Stelle, dass in der vorgeschlagenen Auftragsreihung vorab die Einheiten zum Wortausbau bearbeitet werden. Auch kann getestet werden, welche Attributarten in diesem konkreten Fall nicht zu den Problemlösungen gehören (z.B. das Genitivattribut). Nur in der Sekundarstufenversion wird an dieser Stelle zusätzlich die Feedbackseite des Handlungsnavis Beschreiben eingeführt. In der Grundschulvariante ist die passende Grammatikseite wie in b17 direkt und nicht entscheidungsgeleitet verlinkt.

| | | |
|---|---|--|
| <p>Beratungsauftrag</p> | <p>Handlungsnavi (nur in der Sprachwerkstatt)</p> | <p>Grammatiklinks im Handlungsnavi</p> |
| <p>Handlungskontext</p> | <p>Reflexion der Handlungsform (am Beispiel Sprachwerkstatt)</p> | <p>Sichtung der Form(en) in Funktion</p> |
| <p>Beratungsanfrage und daraus entstehende Aufgaben</p>  | | |
| | <p>Entwurf eines Feedbackbeitrags</p>  | |
| | | <p>Auswahl der fokussierten Variante</p>  |

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>Auswahl passender Formen</p>  |
| | <p>ggf. Überarbeitung des Feedbacketrags</p>  | |
| <p>Entwurf einer Antwort Prüfung im Team/durch L ggf. Überarbeitung der Antwort</p> | | |

Abb. 112: Lernpfad b18 „Von der Spielbeschreibung zum Unterscheiden durch Wort-austausch, Wortausbau und Wortgruppenausbau“

2.2 Welche Formen-Funktionen-Beziehungen lassen sich aus dem Beschrifteten heraus thematisieren?

Beschriften in Form von Wörtern oder Kurztexten („Steckbriefe“ unter Ausstellungsstücken) gehört zu den Handlungsformen, die auch von Erstklässlern und Zweitspracherlernenden in einfacher Form schon sehr früh realisiert werden können. Sofern noch kein ausreichendes Schrifterwerbsniveau im Deutschen erreicht ist, kann die Handlungsform auch durch Audios (z. B. über ausgedruckte QR-Codes²⁷) zugänglich gemacht oder in Kombination mit digitalen Abbildungen oder Plänen realisiert werden. Unterrichtsintern dienen sie z. B. der (fachspezifischen) Wortschatzarbeit oder dem Verstehen von Zusammenhängen, unterrichtsextern z. B. der Orientierung im neuen Schulgebäude, auf dem Schulhof mit seinem Bewegungsangebot, im Verkehrskindergarten, im Chemieraum, im Sportunterricht etc. Auch Fotos der

²⁷ QR-verlinkte Audios mit Nennwörtern eignen sich auch gut für mehrsprachiges Arbeiten.

Lerngruppe oder bebilderte Anleitungen können durch Beschriftungen ergänzt werden. Komplexe Formen der Beschriftung bleiben im Sachunterricht bis zum Ende der Schulzeit und darüber hinaus bedeutsam.

Beim Beschriften geht es oft um präzises Benennen, denn häufig ergibt sich der Zweck der Beschriftung erst aus dem Präzisieren: Dass im Naturkundemuseum Vögel ausgestellt sind, sieht man. Erst die (fachsprachlich spezifische) Beschriftung ermöglicht die sprachlich präzise und trotzdem knappe Unterscheidung der Vogelarten (*Vogel – Adler – Steinadler*). Daher eignet sich das Beschriften besonders gut, um den Wortausbau durch Zusammensetzung und Ableitung zu thematisieren (Kap. III 2.2.1). Die Beschriftung von Ge- und Verbotsschildern ermöglicht den Fokus auf Modalverben (Kap. III 2.2.2).

2.2.1 Vom Beschriften zum Präzisieren durch Wortausbau

Beratungsauftrag v1²⁸: Vom Beschriften zur Zusammensetzung von Nomen (Komposita) (*Schneidezähne*)

Für zusammengesetzte Wörter, die den Zweck haben, das Grundwort verdichtend näher zu charakterisieren (Determinativkomposita), sind alle Handlungskontexte geeignet, in denen viele Sorten einer Art mit immer demselben Grundwort bezeichnet sind. Wenn z.B. im Café alle Torten mit „Torte“ beschriftet wären, würde das zu vielen Kundennachfragen führen, welche die Arbeitsabläufe stören würden. Im folgenden Beispiel geht es um die Beschriftung eines Katzengebisses. Die Lernenden bekommen den Beratungsauftrag, eine nicht funktionierende Beschriftung zu verbessern, und überarbeiten die Beschriftungsfelder mithilfe des zur Verfügung gestellten Informationstextes (die Grundschulvariante besteht aus weniger Feldern und Sachtextsätzen). Im Text finden sie als sprachliche Problemlösung zusammengesetzte Fachwörter. Danach nutzen die Sekundarstufenlernenden den Feedbackbogen des Handlungsnavis Beschriften, um das Problem zu benennen und sich über die unterscheidende Funktion von Determinativkomposita zu informieren. Gegebenenfalls überarbeiten sie ihre dortigen Feedbackbogeneinträge und überführen das Erarbeitete in ihre Antwort an den Beratungssuchenden aus dem Auftrag, die von der „Sprachwerkstattleitung“ (also dem/der Lehrenden) überprüft und ggf. von dem/der Lernenden überarbeitet wird. Die Grundschulkinder reflektieren und antworten auf der Basis des entsprechenden Videobuches. Die Silbenkette wird von ihnen nur verwendet, wenn sie ohnehin für den Orthografieunterricht schon eingeführt wurde.

Kap.
I A 2
I B 1
I C 1

Nennen:
zusammengesetzte Nomen

28 Die Sigle v steht für Visualisierungen *beschriften*, da die Sigle b schon für *beschreiben* genutzt wird.

| Auftrag (am Beispiel Sprachwerkstatt) | Handlungsnavi (nur in der Sprachwerkstatt) | Grammatiklinks im Handlungsnavi |
|--|--|--|
| Handlungskontext | Reflexion der Handlungsform | Sichtung der Form(en) in Funktion |
| <p>Beratungsanfrage und daraus entstehende Aufgaben</p>  | | |
| <p>Nutzung des Infotextes zur Überarbeitung</p>  | | |
| | <p>Entwurf eines Feedback- eintrags</p>  | |
| | | <p>Auswahl der fokussierten Variante</p>  |
| | | <p>Auswahl der fokussierten Form</p>  |

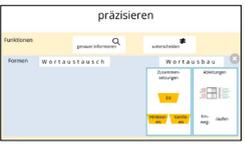
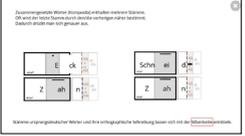
| | | |
|---|--|---|
| | |  |
| | | <p>Sichtung der Erklärseite zu <i>Zusammensetzung</i></p>  |
| | <p>ggf. Überarbeitung des Feedbackbeitrags</p>  | |
| <p>Sprachuntersuchungsbericht schreiben und einreichen Berichtsprüfung im Team/ durch L Berichtsüberarbeitung</p> | | |

Abb. 113: Lernpfad v1 „Vom Beschriften zum Präzisieren durch Wortausbau (Zusammensetzung)“

Ziel ist es, die unterscheidende (restringierende) Verwendung von Determinativkomposita zu erfassen, selbstständig zu erklären und in das persönliche Grammatikportfolio zu übernehmen. So soll es für die Lösung ähnlicher sprachlicher Probleme verfügbar bleiben. Zusätzliche ähnliche Aufträge sollten diesen Erwerbsprozess unterstützen. Für die Überarbeitung eigener Texte auch ohne Handlungsnavi kann für restriktionsbezogenes Feedback das Icon  bei fehlender Eindeutigkeit eingesetzt werden. Der grammatischen (und ggf. orthografischen) Reflexion dient das Instrument Silbenkette²⁹. Die Produktion von Komposita dürfte keine, die Rezeption in manchen Fällen eine semantische Herausforderung darstellen. In einfachen Fällen kann eine Wort-Bild-Zuordnung, in komplexen Zusammenhängen die Fachwortpyramide (s. Abb. 5 u. 103) nützlich sein.

²⁹ Einheit 17 der Silbenkettenmaterialien bezieht sich auf Komposita (<https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/silbenkettenmaterialien>). Von der Startseite der Silbenkettenmaterialien gelangen Sie zu den Infos für Lehrende.

Pits Welt: Handlungsauftrag v2: Vom Anleiten zum Wortausbau (Ableitung (Derivation) bei Verben (*heraufklettern/erklettern*))

Kap.
I A 6.1
I B 1

Sprachwerkstatt: Beratungsauftrag v2: Vom Anleiten zum Wortausbau (Zusammensetzung und Ableitung (Derivation) bei Verben (*abschneiden/zerschneiden*))

Anhand des Auftrags, durch Beschriftungen im Handlungskontext Sportstundenparcours bzw. Bastelstraße anzuleiten, wird deutlich, wie Verben durch Vorbausteine (Präfixe) modifiziert werden können, damit man sich präziser ausdrückt (Szigeti 2017, Eichinger 2000). Was vermutlich spontan funktional formuliert wird, ist im Folgeauftrag (mithilfe der *Silbenkette*) zu reflektieren. Während sich die Sekundarstufenlernenden zugleich durch die grammatischen Schichten des Handlungsnavis klicken, reflektieren und antworten die Grundschul Kinder auf der Basis des entsprechenden Videologobuches. Auch hier wird die Silbenkette nur verwendet, wenn sie ohnehin für den Orthografieunterricht schon eingeführt wurde.

Nennen: abgeleitete Verben (vor allem trennbare Partikelverben)

2.2.2 Vom Beschriften zum Steuern durch Modalverben und Verneinungen

Der (verneinende) Gebrauch von Modalverben ist komplex. Der Handlungskontext Verkehrsregelungen durch Beschilderung ermöglicht nur einen ersten Einblick in die vielfältigen Bedeutungen und Funktionen von Modalverben. Wenn es nicht zu viele sind, können Modalverben in der Zweitsprachförderung früh verwendet werden, um die Satzklammer kennenzulernen, weil sie stets ein unflektiertes Verb im Infinitiv fordern (... *darf ... parken*).

Kap.
I A 6.2
I A 7
I C 1

Handlungsauftrag v3: Vom Beschriften zum Steuern durch Modalverben und Verneinungen (*Hier darf man (nicht) parken.*)

Während die Grundschul Kinder die Bedeutung der Verkehrsschilder noch über die Verkehrserziehung kennenlernen, dürften die meisten Verkehrszeichen den Sekundarlernenden bekannt sein.

Steuern:
Modalverben
Formen des
Verneinens

2.3 Welche Formen-Funktionen-Beziehungen lassen sich aus dem Anleiten heraus thematisieren?

Anleiten ist die Handlungsform, die (Nicht-)Verständlichkeit am unmittelbarsten erfahrbar macht. Didaktisch ist das ein großer Vorteil, weshalb in unserem Konzept auch das Beschreiben in anleitender und nicht etwa in informierender Funktion verwendet wird (Kap. III 2.1). Im Unterschied zum anleitenden Beschreiben wird H/L beim Anleiten aber nicht nur durch den Kontext, sondern direkt (in die Handlungen der Adressat:innen ein-

greifend) instruiert, wodurch sich das Anleiten besonders eignet, um Formen des Steuerns zu thematisieren (Kap. III 2.3.1). Im Vergleich der beiden Handlungsformen spielt auch die Reihenfolge der Informationen beim Anleiten eine stärkere Rolle: Im Gegensatz zu einfachen Such- und Sortierspielen sind Anleitungen inhaltlich und sprachlich wesentlich komplexer. Reihung und Nummerierung stellen die einfachste Form von Verzeitigung dar (Kap. III 2.3.2). Ferner eignet sich das Anleiten besonders gut, um die (Dys-) Funktionalität sprachlichen und nonverbalen Zeigens in Kommunikationssituationen mit und ohne Sicht auf Redegegenstände zu vergleichen und alternative Formulierungen zu reflektieren (Kap. III 2.3.3).

2.3.1 Vom Anleiten zu (in)direkter H-/L-Steuerung und zum Perspektivieren

Pits Welt: Beratungsauftrag a1³⁰: Vom Anleiten zum Steuern und Perspektivieren (*Winterstern basteln*)

Sprachwerkstatt: Beratungsauftrag a1: Vom Anleiten zum Steuern und Perspektivieren (*Geld abheben*)

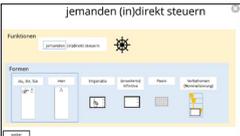
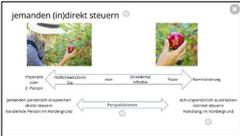
Am Beispiel von Formulierungsvarianten zu Anleitungsformulierungen fragt ein fiktiver Schüler die Lernenden, welche Variante des Lenkens (2. Person, *man*, Infinitiv, Imperativ, Passiv, Nominalisierung) für welchen Zweck am besten geeignet ist. Im Rahmen dieses Auftrags wird die Situationsseite des Handlungsnavis für die Wahl einer rezipientenorientierten Form nützlich. Die Grundschul Kinder reflektieren auf der Basis des Videologbuchs. Durch das Ersetzen von „du/Sie“ durch „man“, den Imperativ, das Passiv oder die Nominalisierung wird die Perspektive zunehmend von der anzuleitenden Person zur praktischen Tätigkeit verschoben. Praktisch erfahrbar ist diese Verschiebung, wenn die Lernenden eine händische Aktion ihrer Mitschüler:innen einmal in der Totalen und einmal im Zoom auf die Tätigkeit videographieren (vgl. Bayrak 2020, Fandrych/Thurmair 2021). Im Zoom sind die Personen nicht mehr sicht- und identifizierbar: Die Tätigkeit steht im Fokus.

Der Auftrag a1 ist sehr stark verdichtet. Sollten noch nicht alle Formen reflexiv behandelt worden sein, empfiehlt es sich, die Einheit auf mehrere aufzuspalten (so kann das Videologbuch in Pits Welt in Abschnitten genutzt werden). Dennoch ist es wichtig, auch in der Grundschule schon Passiv und Nominalisierung in den Blick zu nehmen, weil sie in Sach(fach)texten üblich sind und rezeptiv vorausgesetzt werden.

Der folgende Beratungsauftrag a2 (*Rumplertaube*) wird thematisieren, dass das Personalzeigewort *ich* dysfunktional in Anleitungen wirkt.

30 Die Sigle a steht für *anleiten*. Aufgrund der grammatischen Niveaustufe A musste auf die Minuskel a ausgewichen werden.

In der folgenden Tabelle wird die komplexere Sekundarstufenvariante abgebildet.

| Auftrag | Handlungsnavi | Grammatiklinks im Handlungsnavi |
|---|--|---|
| <p>Handlungskontext (am Beispiel Sprachwerstatt)</p> | <p>Reflexion der Handlungsform (nur in der Sprachwerkstatt)</p> | <p>Sichtung der Form(en) in Funktion</p> |
| <p>Beratungsanfrage und daraus entstehende Aufgabe</p>  | | |
| <p>Reflexion der Wirkung der Varianten</p>  | | |
| | <p>Reflexion von möglichen Handlungssituationen</p>  | |
| | | <p>Sichtung der möglichen Formen</p>  |
| | | <p>Sichtung der Erklärseite zu Perspektivieren</p>  |

Kap. I A 6.4 I B 8

Personal-
zeigwörter
Proform „man“
Imperativ
(erweiterter)
Infinitiv
Passiv
Nominali-
sierung

| | | |
|--|--|--|
| Sprachuntersuchungsbericht schreiben | | |
| Antwortformulierung an den Auftraggeber Prüfung im Team/durch L ggf. Überarbeitung | | |

Abb. 114: Lernpfad a1 „Vom Anleiten zum Steuern und Perspektivieren“

2.3.2 Vom Anleiten zum Verzeitigen und Gewichten

Da für verschiedene Handlungskontexte und -formen verschiedene Formen von Verzeitigung einschlägig sind, verteilt sich die Thematisierung von Verzeitigung auf die Aufträge zum Anleiten und Berichten. Typisch für viele Anleitungen ist, dass eine gewisse Abfolge der Handlungsschritte einzuhalten ist: Streut man beispielsweise das Backpulver zum Schluss auf den gebackenen Kuchen, kann es nicht wirken. Das Anleiten bietet sich daher für die Thematisierung von Informationsabfolge, Nummerierung, temporalen Zeigwörtern, Präpositionen und Subjunktionen (Unterordner) an. Basistempos ist Präsens, Vor- und Nachzeitigkeit kann durch Perfekt oder Futur I markiert sein.

Pits Welt: Übungsauftrag a2: Vom Anleiten zum Verzeitigen mit Basistempos Präsens (*Winterstern basteln*)

Beratungsauftrag a2: Vom Anleiten zum Verzeitigen mit Basistempos Präsens (*Rumplertaube*)

Die Grundschul Kinder formen eine durchnummerierte Anleitung nach Pits Tipps um und prüfen, inwiefern Konjunkionaladverbien (*erstens*), Zeigwörter (*zuerst, dann*), Präpositionalgruppen (*nach dem Falten*) und Unterordner (*nachdem du das Blatt gefaltet hast*) für Anleitungstexte brauchbar sind.

Die Sekundarstufenschüler:innen beurteilen eine authentische Bastelanleitung, die in vielerlei Hinsichten (Tempus, Zeigwörter, Nennwörter, Vollständigkeit) optimierbar ist. Da das Bastelziel im Text unklar ist, kann die Anleitung nur mithilfe einer passenden Vorlage aus dem Internet überarbeitet werden. Diese Aufgabe ist im Übergang zur selbstständigen Nutzung des Feedbackbogens im Handlungsnavi Anleiten verortet. Vielleicht wird in der abschließenden Antwortformulierung auch die hier festzustellende Verwechslung von Berichten über Erfahrungen (diese Form entspricht dem authentischen Text) und Anleiten thematisiert.

| Auftrag | Handlungsnavi | Grammatiklinks im Handlungsnavi |
|---|--|--|
| Handlungskontext (am Beispiel Sprachwerkstatt) | Reflexion der Handlungsform (nur Sprachwerkstatt) | Sichtung der Form(en) in Funktion |
| Beratungsanfrage und daraus entstehende Aufgaben  | | |
| | Entwurf eines Feedback- eintrags  | |
| | | bei Bedarf: Nutzung der relevanten Grammatiklinks innerhalb des Handlungsnavis |
| | ggf. Überarbeitung des Feedback- eintrags | |
| Antwortformulierung an den Auftraggeber Prüfung im Team/durch L ggf. Überarbeitung | | |

Abb. 115: Lernpfad a2 „Vom Anleiten u. a. zum Verzeitigen mit Präsens als Basistempus“

Mit Auftrag a2 sind die alternativen Formulierungen zum Verzeitigen als Voraussetzung zur Bearbeitung des folgenden Beratungsauftrags gegeben.

Beratungsauftrag a3: Vom Anleiten zu Reihenfolge, Vor- und Nachzeitigkeit (*dann*-Häufung)

Die Beratungsanfrage in Auftrag a3 betrifft das häufige Problem der syntaktisch monotonen (*und*) *dann*-Reihungen (Selmani 2011b). Während die Grundschul Kinder mit Pits Tipps arbeiten, wird in der Sekundarstufenvariante der Feedbackbogen des Handlungsnavis Anleiten eingebunden. Hier müssen die Lernenden das Formulierungsproblem zunächst der Funktion Verzeitigung zuordnen, bevor sie zur Übersicht möglicher Formen gelangen und sich von dort aus weiter informieren können, um anschließend ihren Feedbackbeitrag ggf. zu präzisieren und eine Beratungsantwort zu formulieren. Wesentlich in

dieser Einheit ist, die übliche Empfehlung, die sich nahezu ausschließlich auf (zeigende) Adverbien (*zuerst, dann, danach, schließlich*) beschränkt, durch einen Blick auf vielfältige Formulierungsmöglichkeiten zu ersetzen.

Übungsauftrag a6: Vom Anleiten zum Gewichten (*Winterstern basteln*)

Kap.
I B 12

In diesem Zusammenhang kann auch das Gewichten thematisiert werden. Da die Reihenfolge der Arbeitsschritte beim Anleiten oft wichtig ist, hilft es H/L, wenn S/Au z.B. die Erststelle für die Verzeitigungshinweise durch Adverbien, Präpositionalgruppen oder Adverbialsätze nutzen (*zuerst/nach dem Ausschneiden/nachdem man die Form ausgeschnitten hat*). Je nach Sprachstand ist im Kontext der Zweitsprachförderung zu berücksichtigen, dass die Inversion (Subjekt auf dritter Stelle) produktiv relativ spät erworben wird.

2.3.3 Vom Anleiten zum Zeigen oder Präzisieren

In Anleitungen mit gemeinsamem Blick auf den Redegegenstand sind aufwandsmindernde Objekt- und Lokalzeigwörter besonders funktional. Entfällt der optische Zugriff muss der Redegegenstand ausreichend präzise expliziert werden. Zum Präzisieren eignen sich Benennungen und die reiche Nutzung von Angaben.

Pits Welt: Übungsauftrag a4: Zeigwörter in Anleitungen durch Angaben ersetzen (*Winterstern*)

Sprachwerkstatt: Übungsauftrag a4: Zeigwörter in Anleitungen durch Angaben ersetzen (*Spulenkapsel*)

Kap.
I A 3.2

Beide Aufträge setzen die Nicht-Verständlichkeit von Zeigwörtern zentral. Zeigwörter sind sprachlich enorm effektiv, wenn man in der Wirklichkeit oder auf einer Abbildung sehen kann, worauf gezeigt wird. Ist das nicht möglich, weil es sich z.B. um ein Telefonat handelt, man zu weit entfernt steht oder die Sicht verdeckt ist, ist die Zuordnung des Gemeinten bei Zeigwörtern, die als Proformen etwas vertreten, unmöglich. An dieser Irritation setzt der Übungsauftrag an.

Der Gesprächsausschnitt in der Sekundarstufenversion enthält auch das Temporalzeigwort *dann*, allerdings in fortführender (also nicht rein zeigender) Funktion und ist deshalb auch nicht unterstrichen. Was sich aus der Transkript- und Videoanalyse ergibt, wird anschließend grammatisch mithilfe des passenden Handlungsnavi-Ausschnitts grammatisch reflektiert. Die Lösung des Problems, nicht-funktionale Zeigwörter durch z.B. Angaben zu ersetzen oder durch zusätzliche Visualisierungen in Funktion zu setzen, wird in späteren Einheiten thematisiert.

Die Grundschul Kinder arbeiten nicht mit dem Handlungsnavi, sondern mit Pits Tipps.

Handlungsauftrag a5: Vom Anleiten zum Zeigen oder Präzisieren (*Anreiseanleitung*)

Fälschlicherweise werden Anreiseanleitungen in der Regel als Wegbeschreibungen bezeichnet. Anreiseanleitungen haben zwar häufig beschreibende Anteile, der Zweck besteht aber darin, jemanden erfolgreich anzuleiten. Im Kontext dieses Handlungsauftrags bietet es sich zumindest für die Sekundarstufe an, die Handlungsnavi-Seiten zur Bestimmung von Handlungszweck und Handlungssituation einzubinden. Im Handlungsauftrag geht es darum, Anreiseanleitungen für verschiedene Situationen mit und ohne Sicht auf den Redegegenstand zu formulieren und zu vergleichen. In diesem Auftrag wird angewendet, was in den beiden vorhergehenden Aufträgen erarbeitet wurde.

Kap.
I B 2
I B 5

2.4 Welche Formen-Funktionen-Beziehungen lassen sich aus dem Berichten heraus thematisieren?

Berichten ist (wie das gestaltungsbedingt komplexere Erzählen) eine der Handlungsformen, die vielfältige Zugänge zum Verzeitigen ermöglichen. Im Gegensatz zur üblichen Vorgabe, Berichte im Präteritum zu verfassen, erarbeiten die Lernenden die Kontextsensitivität des Verzeitigen. Geht es um wiederholbare Prozesse wie z.B. im Untersuchungsbericht ist Präsens funktional, in mündlichen Berichten wird man eher Perfekt, in schriftlichen eher Präteritum verwenden. Vor- und Nachzeitigkeit sind außerdem durch Futur oder Plusquamperfekt zu markieren. So gesehen ist Verzeitigen vielfältig (Kap. III 2.4.1). Berichte können mehr oder weniger detailliert ausfallen. Im Hinblick auf das genauere Informieren ist das Präzisieren durch Angaben hilfreich (Kap. III 2.4.2). Ferner eignet sich das Berichten zur Thematisierung von (in-)direkter Rede (Kap. III 2.4.3).

2.4.1 Vom Berichten zum vielfältigen Verzeitigen

In üblichen Checklisten zum Schreiben von Berichten wird in der Regel Präteritum als zu verwendende Tempusform angegeben. Wird allerdings von Bestehendem berichtet (dazu auch *Tagesablauf einer Landwirtin/eines Landwirts*), kann das Präsens funktional sein.

Pits Welt: Übungsauftrag ber1³¹: Vom Berichten zum vielfältigen Verzeitigen (Flaute)

Sprachwerkstatt: Übungsauftrag ber1: Vom Berichten zum vielfältigen Verzeitigen (Klassenzimmerrecherche)

Kap.
I A 6.3
I B 9

³¹ Die Sigle ber steht für *berichten*, da b schon für beschreiben verwendet wird.

In beiden Übungsaufträgen geht es darum, zu entscheiden, wann welche Tempusform geeignet ist: In der Grundschulvariante wird vom Verhalten der Mannschaft während einer Flaute auf dem Meer berichtet, in der Sekundarstufenvariante von den eigenen Rechercheergebnissen zu den Möglichkeiten der Klassenraumgestaltung.

Berichtet man direkt, was man sieht und jemand anderes zeitgleich nicht sehen kann, verwendet man Präsens. Berichtet man schriftlich über Bestehendes (z.B. die Ergebnisse einer Recherche) ist ebenfalls (atemporales) Präsens sinnvoll. Spielt in diesem Zusammenhang Vergangenes eine Rolle, wird mündlich tendenziell eher Perfekt und schriftlich tendenziell eher Präteritum verwendet. Vor- und Nachzeitigkeit können auch durch Tempus markiert werden.

Die Sekundarstufenlernenden greifen im Kontext dieser Aufgabe auf die Prozesshilfe des Handlungsnavis Berichten zurück.

Kap.
IA 6.3
IB 9

Sprachwerkstatt: Handlungsauftrag ber2: Vom Berichten zu Perfekt und Präteritum (Elektrolyse)

Die Verwendung von Vergangenheitsformen ist typisch für Berichte und Erzählungen. Die Entscheidung zwischen Perfekt und Präteritum ist aber nicht spezifisch für die eine oder andere Handlungsformen, sondern in den meisten Fällen eher abhängig davon, ob sie mündlich oder schriftlich realisiert werden. Auch in diesem Auftrag greifen die Sekundarstufenlernenden auf die Prozesshilfe des Handlungsnavis Berichten zurück.

Kap.
IA 6.3

Sprachwerkstatt: Handlungsauftrag ber3: Vom Berichten zum Futur (Präsentation: Ausflugsprogramm)

Die Verwendung des Futurs ist abhängig von den Inhalten, über die berichtet wird. Zur Thematisierung von Futur- (bzw. Präsens-)formen eignen sich Berichte über Beschlüsse, die geplante Prozessabläufe betreffen. Solche Berichte nach Besprechungen (in Form von Protokollen) können z.B. Abläufe geplanter Ausflüge oder das weitere Vorgehen in der Projektarbeit betreffen.

2.4.2 Vom Berichten zum Präzisieren durch Angaben

Sprachwerkstatt: Übungsauftrag ber4: Vom Berichten zum Präzisieren durch Angaben (*Tagesablauf in der Landwirtschaft*)

Kap.
IA 1.5
IB 5

Komplexe Prozesse eignen sich, um die Funktion von Angaben zur Erhöhung der Informationsdichte zu thematisieren. Für Berichte über Wiederkehrendes/Geltendes/Bestehendes ist – entgegen der Empfehlungen landläufiger Checklisten – Präsens die angemessene Tempusform.

Im Übungsauftrag werden die Informationen einer Internetseite genutzt, um Stichwortlisten durch das Einfügen von Angaben zu präzisieren. Zur Vermittlung des Prinzips finden die Lernenden einige bereits vollzogene Problemlösungen, die sie dann auf weitere Stichwörter übertragen.

2.4.3 Vom Berichten zum Modalisieren bei der Redewiedergabe

Pits Welt: Übungsauftrag ber0: Vom Berichten zur direkten Rede

Sprachwerkstatt: Übungsauftrag ber5: Vom Berichten zur indirekten Rede

Kap.
I A 3.4

Direkte Rede wiederzugeben, ist sprachlich sehr einfach. Ihre orthografische Markierung ist Gegenstand des Grundschulunterrichts. Die Lernenden sollen in Auftrag ber0 (der auch wesentlich eher thematisiert werden kann) Ole darüber berichten, worüber Pit und Lara gesprochen haben.

Die Formen indirekter Rede fallen inzwischen sogar in studentischen Arbeiten zunehmend als Problem auf, obwohl sie schulisch unterrichtet werden. Beispielsweise wird der Konjunktiv gar nicht oder viel zu oft eingesetzt. Möglicherweise liegt es daran, dass die Thematisierung mitunter nicht funktional eingebunden wird, obwohl z.B. das materialgestützte Schreiben authentische Anlässe dafür bietet. Im Übungsauftrag wird das Video einer Klassenbesprechung genutzt, um Redewiedergabe im Rahmen von Berichten zu fokussieren. Der Übungsauftrag, das Protokoll einer Klassenbesprechung zu verfassen, ist recht anspruchsvoll. Die Formen der indirekten Rede werden über die entsprechende Grammatikseite des Handlungsnavis zugänglich gemacht.

2.5 Welche Formen-Funktionen-Beziehungen lassen sich aus dem Darstellen von Zusammenhängen heraus thematisieren?

Unter der handlungsformübergreifenden Kategorie Zusammenhänge darstellen fassen wir referierende oder auf eigenständigen Arbeiten beruhende Handlungsformen wie Präsentationen und Facharbeiten, Referate, Sachtexte bzw. Sachtextwiedergaben, die primärtext- oder aber wissens-, erfahrungs- oder reflexionsbezogen sein können und in besonderem Maße die Konnektierung einer größeren Menge von Wissenselementen erfordern. Unter Konnektierung verstehen wir mehr als nur die Verwendung von Kon- und Subjunktionen, nämlich das Fortführen (Kap. III 2.5.1), das Zeigen bzw. Präzisieren (Kap. III 2.5.2), das Vergleichen durch Adjektivgruppenausbau (Kap. III 2.5.3), das vielfältige Vernetzen (Kap. III 2.5.4) sowie das vielfältige Modalisieren bei der Markierung von Optionen (Kap. III 2.5.5).

Kap.
IA 3.3

Bauen Informationen aufeinander auf, will man nicht alle Inhalte, die man weiter ausführt, wiederholt benennen. Fortführung ermöglicht die effiziente Wiederaufnahme von bereits Thematisiertem. Anders als beim Zeigen findet sich das Gemeinte nicht außersprachlich, sondern im vorausgegangenen Text- oder Diskursabschnitt. Dennoch kann auch die Verwendung von Fortführungen missverständlich sein, wie einige der folgenden Beispiele zeigen.

Übungsauftrag z1³²: Vom Darstellen von Zusammenhängen zur Korrektur missverständlicher Fortführwörter (*Die blaue Vase*)

In Übungsauftrag z1 sind drei Beispiele für missverständliche Verwendungen von Fortführwörtern zu überarbeiten (*Renate hat eine Vase. Sie ist blau*). Lösungsmöglichkeiten bestehen in der Wiederholung der Nominalgruppen (*Die Vase ist blau*), in der Fortführung mit einer anderen Nominalgruppe (*das Gefäß*) oder im Ausbau der Nominalgruppe (*Renate hat eine blaue Vase/eine Vase, die blau ist*). Im Sprachuntersuchungsbericht ist außerdem zu reflektieren, dass Genusübereinstimmungen (Mann^o/Hund^o, Renate~/Vase~)³³ und Numeruswechsel (die Frösche^{oo}/er^o) bei der Fortführung zu Missverständnissen führen können.

Kap.
IB 3

Übungsauftrag z2: Vom Darstellen von Zusammenhängen zum Rückverfolgen von Fortführwörtern (inkl. fortführenden Zeigwörtern)

Besonders in komplexen bildungssprachlichen Texten ist das Rückverfolgen von Fortführwörtern wichtig, um die genannten Informationen in den richtigen Zusammenhang zu überführen. Der Übungsauftrag macht deutlich, wie man sich helfen kann, wenn man unsicher ist.

Pits Welt: Übungsauftrag z3: Vom Darstellen von Zusammenhängen zum genaueren Informieren durch fortführende Nominalgruppen (*Regenwürmer*)

Sprachwerkstatt: Übungsauftrag z3: Vom Darstellen von Zusammenhängen zu den Formen und Funktionen der Fortführung (*Lemuren*)

Während sich die Grundschulversion am Beispiel eines kurzen Sachtextes zu Regenwürmern auf die bildungssprachrelevante genauer informierende Art der Fortführung durch Präpositional- und Nominalgruppen konzentriert, sind in der Sekundarstufenvariante im Sachtext über Lemuren alle Formen der Fortführung in den Funktionen verknappen und genauer informieren zu analysieren.

32 Die Sigle z steht für Zusammenhänge darstellen.

33 ^o steht für Maskulinum Singular (der Kreis), ~ für Femininum (die Welle), ^ für Neutrum (das Dach).

Beratungsauftrag z4: Vom Darstellen von Zusammenhängen zum Zeigen bzw. Präzisieren (*Pirat im Schlafanzug*)

Auf die Erarbeitung von Zeigwörtern im Kontext von Anleitungen in Auftrag a5 folgt dieser Beratungsauftrag z4 zur Verbesserung einer Inhaltsangabe im Rahmen einer mündlichen Buchvorstellung. Es handelt sich an mehreren Stellen um ein Zeigen ins Leere, also um Zeigwörter, die nicht aufzulösen sind. Diese Irritation wird für die Lernenden erfahrbar und bildet den Ausgangspunkt für die Reflexion. Da der in der Buchvorstellung vorgestellte Primärtext nicht bekannt ist, kann nur eine allgemeine und keine konkrete Lösung vorgeschlagen werden. In der Sekundarstufenvariante wird die Feedback-Seite des Handlungsnavis Zusammenhänge darstellen einbezogen.

Kap.
I A 2

Pits Welt: Übungsauftrag z5: Vom Darstellen von Zusammenhängen zum Vergleichen durch Adjektivgruppenausbau (*Körpergrößen mathematisch vergleichen*)

Kap.
I A 7
I B 6

Sprachwerkstatt: Übungsauftrag z5: Vom Darstellen von Zusammenhängen zum Vergleichen durch Adjektivgruppenausbau (*Klimadiagramme auswerten*)

Adjektivgruppen lassen sich durch Intensivierer (*sehr schön*) und Komparation (*schöner/am schönsten*) ausbauen. Beim Komparativ lassen sich Mengenangaben (*20 Kilo leichter, so viel leichter*), Nominalgruppen (*schöner als diese Pflanze*) und Nebensätze (*schöner, als ich je vermutet hätte*) anhängen. Angehängte Nominalgruppen wiederum lassen sich weiter ausbauen. Damit ist der Ausbau von Adjektivgruppen als durchaus komplex zu bezeichnen. Für den diesbezüglichen Kompetenzausbau bieten sich vor allem Vergleiche von Datensätzen an, wie sie z.B. im Mathematikunterricht ab dem 2. Schuljahr oder im Geografieunterricht bei der Auswertung von Klimadiagrammen üblich sind. Diese Aufgabe dürfte fachlich je nach Niveau anspruchsvoll sein, sprachlich jedoch – abgesehen von speziellen Förderbedarfen – keine großen Herausforderungen bieten. Vielmehr steht im Vordergrund, die Vielfältigkeit an Formulierungsmöglichkeiten beim Vergleichen zu erkennen.

Pits Welt: Übungsauftrag z6: Vom Darstellen von Zusammenhängen zum vielfältigen Vernetzen (*richtige Kleidung*)

Sprachwerkstatt: Übungsauftrag z6: Vom Darstellen von Zusammenhängen zum vielfältigen Vernetzen (*Wasserstofffarben*)

Zum vielfältigen Vernetzen gehören der Wortausbau (Unter-/Überdruck), der Adjektivgruppenausbau, der in z4 fokussiert wurde, und das Vernetzen mit Zeigwörtern (*so, dadurch*), Partikeln (*nur*), Präpositionalgruppen (*durch ...*) und Kon- und Subjunktooren (*zwar ... aber, weil*).

Kap.
I A 5.5
I A 7
I B 7

Gerade für die Darstellung von Zusammenhängen sind diese Mittel zentral und bereits in Auszügen für die Grundschule relevant. Die Grundschulversion arbeitet mit einem Quartett: Um eine Karte zu bekommen, ist zu begründen, warum man eine Karte mit einem bestimmten Kleidungsstück braucht. In der sehr viel komplexeren Sekundarstufenvariante sollen aus einem Sachtext Informationen zur Wasserstofffarbenlehre extrahiert und vergleichend zusammengefasst werden. Unterstützend wirkt in diesem Zusammenhang eine Tabelle.

Kap.
IA 5.5
IB 7
IC 1
IC 3

Wie die Auswertung von Klimadiagrammen stellt auch das Vernetzen in Zusammenhangsdarstellungen zunächst einmal Anforderungen an das inhaltliche Durchdringen des jeweiligen Zusammenhangs. Häufig hilft das Visualisieren beim Herausfiltern und Inbezugsetzen der relevanten Einzelinformationen. An dieser Stelle ist ein Übergang ins Visualisierungsbüro der Sprachwerkstatt möglich.

Kap.
IA 5.5
IA 7
IB 7

Sprachwerkstatt: Beratungsauftrag z7: Vom Darstellen von Zusammenhängen zum vielfältigen Vernetzen (*Fische*)

Im Beratungsauftrag z7 ist eine dysfunktionale Vernetzungsform (*aber*) in einer authentischen Sachtextzusammenfassung zu analysieren und zu überarbeiten. Um den Feedbackbogen des Handlungsnavis angemessen ausfüllen zu können, muss zunächst der zugrundeliegende Primärtext gelesen und verstanden werden. Aus der Vielfalt der möglichen Formen des Vernetzens im grammatischen Teil des Handlungsnavis ist eine passende auszuwählen.

Kap.
IA 6.2
IA 7
IB 10

Sprachwerkstatt: Beratungsauftrag z8: Vom Darstellen von Zusammenhängen zum vielfältigen Modalisieren beim Markieren von Optionen (*Schulhofgestaltung*)

Konjunktiv II, Modalverben, Modalpartikeln und modalisierende Nennwörter sind u.a. typisch für die Markierung von Optionen bei der Darstellung von Sachzusammenhängen. Am Beispiel der Möglichkeiten der Schulhofgestaltung soll die Leistung solcher Formen mithilfe der entsprechenden grammatischen Seite des Handlungsnavis überprüft werden.

IV. Bildungs- und Zweitsprachausbau

1 Vom Umformen zum Bildungssprachausbau

Typisch für Bildungssprache (Gogolin/Duarte 2016, Feilke 2012, Morek/Heller 2012, Hövelbrinks 2014, Moll/Thielmann 2017: 37–51) ist eine starke inhaltliche und grammatische (lexikalische und syntaktische) Verdichtung, die insbesondere dann funktional ist, wenn komplexe Inhalte in begrenztem Umfang (Textlänge, Diskursabschnitt) präzise darzustellen sind. Bildungssprache geht einher „mit der Möglichkeit gesellschaftlicher Partizipation“ (Bredel/Pieper 2015: 88), ist Medium der Massenmedien und des Unterrichts. Wir verstehen Bildungssprache vergleichsweise breit als die sprachlichen Strukturen, denen man in Bildungszusammenhängen begegnet.

Der Terminus Bildungssprache (Gogolin 2009, Roth 2015, Ehlich (1999) spricht von „alltäglicher Wissenschaftssprache“) wird aktuell trotz seiner relativ langen Tradition (Fornol 2020) stark diskutiert, weil die Konzepte dahinter sehr unterschiedlich, teilweise auch vage sind. Hinzu kommt, dass die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedliche Perspektiven auf die Sprache werfen, die in Bildungskontexten verwendet wird. So besteht das Interesse vieler Sachfachdidaktiker:innen vornehmlich in der Vermittlung der inhaltlich-fachlichen Zusammenhänge, während aus sprachdidaktischer Perspektive der Sprachausbau zentral gesetzt und erziehungswissenschaftlich Schulerfolg und Chancengleichung in den Fokus gerückt werden. Dabei werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt (z. B. schriftliche Texte (Feilke 2012, Steinhoff 2017)), Unterrichtskommunikation (Morek/Heller 2012, Schramm 2013) oder Fachsprache (Leisen 2011)). Auch geht es um mehr oder weniger scharfe Abgrenzungen von Bildungssprache zu Alltagssprache (Ehlich 1999, Feilke 2012), Fachsprache, Schulsprache (Pohl 2023, Kleinschmidt-Schinke 2018), Familiensprache etc.

Unser Vorschlag betrifft nicht die Diskussion darüber, was Bildungssprache (nicht) ist, sondern den systematischen Sprachausbau im Hinblick auf komplexe lexikalische und syntaktische Strukturen. Nur so viel: Bildungssprache kann als eine Varietät begriffen werden, die zwischen Wissenschaftssprache und Alltagssprache zu verorten ist. Anders als Fachsprache kommt Bildungssprache in der Schule fächerübergreifend zum Einsatz und berührt sich hier mit der Alltagssprache. Bildungssprache fällt nicht zwingend durch fachsprachliche Lexik auf, so dass man von dynamischen Grenzen zwischen Bildungs- und Alltagssprache ausgehen kann.³⁴ Besonders charakteristisch ist die bereits erwähnte Verdichtung, eine „besonders komprimierte Sprechwei-

34 „Die alltägliche Wissenschaftssprache ist unauffällig“ (Moll/Thielmann 2017: 46).

se“ (Moll/Thielmann 2017: 42). Dieses Verdichtungsverfahren bezieht sich primär auf Nennwörter: Ausbau der Nominalgruppe, Derivation und Komposition im nominalen und im verbalen Bereich. Mehr oder weniger stark ausgebaute Nominalgruppen etablieren, vor allem in Texten, weniger in Diskursen, einen Nominalstil, der den kommunikativen Zweck hat, Sachverhalte komprimiert darzustellen.³⁵

Bisher wird Bildungssprache vornehmlich durch Merkmalslisten (z.B. Gogolin/Lange (2011)) oder durch textartenspezifische Lexik bzw. usualisierte Konstruktionen als „sprachliche Muster“³⁶ (Feilke/Rezat 2020, Steinhoff 2017) beschrieben. Funktional-pragmatische Arbeiten (Prediger/Redder 2020) fokussieren dagegen bildungssprachliche Strukturen im Handlungskontext und im Sprachgebrauch der Lernenden, woran wir anknüpfen. Da die Form der Funktion folgt, ist auch beim Bildungssprachausbau zentral, dass die Formen funktional verwendet werden, um zu präzisieren oder zu verdichten. Mit Listen typischer Strukturen oder Formulierungsbausteinen bleibt die jeweilige Funktion jedoch verborgen. Auf Grundlage der Grammatikbeschreibungen im Handlungsnavi lassen sich diese Formen funktionsbezogen grammatisch systematisch (z.T. hypothetisch) stufen und empirisch überprüfen. Ziel ist, die Lernenden sukzessive formulierungs- und sprachlich handlungskompetenter zu machen.

Um unseren Vorschlag für einen systematischen Bildungssprachausbau leicht nachvollziehen zu können und Lehrkräften eine Systematik an die Hand zu geben, stelle man sich ein Mischpult mit vier Hauptreglern vor, die niveausensibel aufeinander abzustimmen sind: a) die inhaltliche, b) die situative, c) die handlungsformbezogene und d) die lexikalische und grammatische Komplexität. Je nach Bedarf und Ziel wird nur der in diesem Sinne bedeutendste Regler weitergeschoben, während die anderen Bereiche niveaugemäß zu bewältigen bleiben:

³⁵ Ausführlicher zum Nominalstil: Hennig (2019).

³⁶ Dazu ausführlicher: Stein/Stumpf (2019).

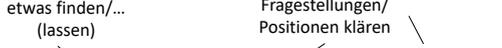
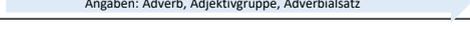
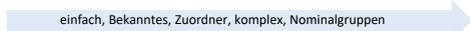
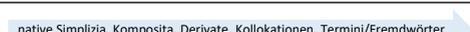
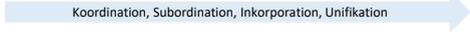
| | | |
|--|-----------------------------|--|
| a) inhaltlich | | einfach  komplex |
| b) situativ | | einfach  komplex |
| c) Handlungsform: Schreiben, Lesen, Sprechen, Hören | Handlungs- zweck, z. B. | etwas finden/... (lassen)  Fragestellungen/ Positionen klären |
| | Handlungs- form, z. B. | sich/andere informieren, um ...  Fragestellungen/ Positionen klären, um zu entscheiden sich/andere unterhalten ... |
| d) Grammatik und Wortschatz | entflechten bzw. verdichten | einfaches Zeigen  zeigen/ präzisie- ren |
| | | Angaben: Adverb, Adjektivgruppe, Adverbialsatz  fortführen |
| | | einfach, Bekanntes, Zuordner, komplex, Nominalgruppen  steuern |
| | | du/Sie, man, Imperativ, erw. Infinitive, Passiv, Nominalisierung  präzisie- ren |
| | | native Simplicia, Komposita, Derivate, Kollokationen, Termini/Fremdwörter  ver- gleichen |
| | | Attribute: Gen1, Adj, Rel, Präp, Gen.nach, Part, erw. Part., dass/ob/w_  vernetzen |
| | | Reihung, Superlativ, Komparativ + Ausbau  ver- zeitigen |
| | | Koordination, Subordination, Inkorporation, Unifikation  modali- sieren |
| | | Reihung, Zeigen, Tempus, Präp, Adjgruppe, attr. Adj, Temporalsätze  |
| Modalverben, Modalpartikeln, modl. Nenn., Konjunktiv  | | |

Abb. 116: Entwurf eines empirisch zu überprüfenden und deskriptiv zu verwendenden Entwicklungsmodells

- Die inhaltliche Komplexität lässt sich durch Visualisierungen einschätzen: Je mehr Aspekte umso stärker vernetzt sind, desto komplexer ist der Zusammenhang einzuschätzen.
- Die situative Komplexität hängt von der Zerdehnung der Kommunikationssituation ab: Je zerdehnter und je stärker auf reine Schriftlichkeit eingeschränkt sie ist, desto schwieriger die Versprachlichung, sofern man nicht auf Vergleiche zurückgreifen kann (vgl. Handlungsnavi-Seite: „Wie ist die Handlungssituation?“).
- Auch die Handlungsformen können – unter Absehen der inhaltlichen Komplexität – gewissermaßen gestuft werden. Einfache Beschriftungen sind leichter als einfache Beschreibungen, einfache Anleitungen bedürfen dagegen bereits weiterer Mittel, Berichte und Zusammenhangs- oder Kontroversendarstellungen sind sprachlich noch komplexer zu gestalten.
- Die Sprachmittel wiederum sind ebenfalls skalierbar: Einfache Ausdrücke sind leichter als komplexe Fachwörter, Zeigen ist einfacher als präzises Ausformulieren, Imperativ leichter als Passiv oder Nominalisierung usw. (Abb. 116).

Über diese „Stellschrauben“ kann eine sprachliche Aufgabe also mehr oder weniger herausfordernd variiert werden. Beispielsweise kann die Förderung bestimmter sprachlicher Formen in bestimmten Funktionen über die Wahl der Handlungsform und -situation sowie der Inhalte forciert werden: Anleitungen z. B. erfordern sprachliche Mittel des Lenkens. Face-to-face-Situationen etwa erlauben einen unkomplizierten Zeigwortgebrauch, wenn es z. B. gilt, etwas im Wahrnehmungsraum zu identifizieren oder zu verorten (*Das bitte dann dahin kleben*). In zerdehnten schriftlichen Handlungssituationen sind die sprachlichen Herausforderungen komplexer, können aber durch inhaltsbezogene Vergleiche oder Visualisierungen häufig stark entlastet werden (z. B. Fotos von Bastelschritten). Die inhaltliche Komplexität hängt nicht nur von der Komplexität der Zusammenhänge und der Anzahl der Aspekte, sondern auch von der Gegenstandscharakteristik ab: Statische Gegenstände sind eher leichter zu beschreiben als dynamische, lineare Erzählungen sind einfacher als zeitversetzte Erzählstränge, die gemeinsame Sammlung und Abwägung von Pro- und Kontraargumenten ist leichter zu verstichworten als problemlösende Besprechungen. Dabei können viele sprachliche Handlungen auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus realisiert werden, da sprachliche Funktionen durch unterschiedlich komplexe Formen realisiert werden können.

Solange die entsprechenden Erwerbsstufen nicht ausreichend empirisch erforscht sind, können mögliche Niveaufolgen nur vermutet werden. Dennoch reichen die vorliegenden Daten (Ahrenholz 2017, Langlotz 2014, Petersen 2014) und die theoretische Strukturierung bereits aus, um mit dem sukzessiven Ausbau sprachlicher Handlungsfähigkeit durch situative, inhaltliche und sprachstrukturbezogene Feinjustierung zu beginnen. Sind die sprachlichen Formen im Kontext einer Text- oder Diskursart erworben, stehen sie

sozusagen als Basiskompetenzen auch für andere Handlungsformen zur Verfügung.

Im Folgenden werden einige mögliche grammatische Verdichtungslernpfade expliziert (Abb. 116: blaue Pfeile).

a) Vom einfachen Zeigen über variierte Handlungssituationen und wachsende inhaltliche Komplexität zum Präzisieren

Einfaches Zeigen wird in der Regel im Vorschulalter erworben und stellt eine geringe Herausforderung dar, solange sich die Bedeutung der Zeigwörter aus dem Handlungskontext ergibt. Ist dies nicht der Fall, muss das Gemeinte visualisiert, benannt oder umschrieben werden. Das Umschreiben kann je nach Kommunikationssituation und Gemeintem komplexe Anforderungen stellen.

- Die gestufte Förderung sollte u.E. das einfache Zeigen in Face-to-face-Situationen mit Herausforderungen beim (beschreibenden) Anleiten ohne Sichtkontakt kontrastieren (Auftrag 14b, Roll 2017, Anskeit 2019), damit die Lernenden die Potenziale und Grenzen von Zeigwörtern erkennen, die H-/L-Perspektive übernehmen und alternative Problemlösestrategien kennenlernen.
- Kann das Gemeinte von S/Au und H/L in Situationen ohne Sichtkontakt durch Benennung fokussiert werden (*Feldweg 5, am Leuchtturm, am 3.5.2003, Erlenmeyerkolben*), ist die Ersetzung des Zeigwortes grammatisch einfach.
- Eine andere grammatisch einfache, aber nicht immer mögliche Lösung besteht im tatsächlichen oder mentalen Visualisieren: Das Zeigwort „hier“ kann beispielsweise durch ein Kreuz auf einem Plan ersetzt werden, dessen Bedeutung dann sprachlich expliziert wird (*Du startest beim Kreuz.*). Auch ist möglich, einen visuellen Vergleich zu verwenden (*Stell dir vor, du kraulst durchs Wasser. Diese Armbewegungen imitierst du jetzt*).
- Die Herausforderung einer präzisen Umschreibung kann über die inhaltlichen Anforderungen grammatisch mehr oder weniger komplex gestaltet werden (ein Blatt Papier soll längs halbiert werden vs. ein Punkt auf einem weißen Blatt soll identifiziert werden). Im einen Fall stehen passende einfache oder komplexere Nennwörter (*längs, halbieren, Mittelfalz*) zur Verfügung, der andere Fall ist mit Maßangaben (*querliegend 2 cm vom oberen Rand und 6 cm vom linken Rand*) oder gedachten Linien zu lösen und erfordert komplexere grammatische Strukturen (z.B. *Wenn du das Blatt quer vor dir hast und dir vorstellst, dass ...; querliegend im Zentrum des linken Viertels*).

Die Reflexion der grammatischen Möglichkeiten wird nicht den Beginn des Formulierungsprozesses bestimmen. Beim Überarbeiten des Formulierungsentwurfs kann es aber hilfreich sein, zu wissen, welche Mittel des Präzisierens grundsätzlich funktionieren könnten. Unser Ansatz schlägt also vor, sukzessive handlungsbezogen in die Sprachreflexion einzusteigen und das Erarbeitete über das Handlungsnavi verfügbar zu halten, um ggf. darauf zurückgreifen zu können, bis diese Stütze nicht mehr gebraucht wird.

b) Vom einfachen zum Informationen anreichernden Fortführen

Die Verwendung von Fortführwörtern beim einfachen Fortführen ist produktiv keine große Herausforderung. Beim Fortführen gleichzeitig mit (ausgebauten) Nominalgruppen, Relativa und W-Fragewörtern genauer zu informieren, birgt interessante bildungssprachnahe Formulierungsmöglichkeiten, die es rezeptiv wie produktiv zu entdecken gilt. Das Verknappen durch Weglassen ist sicher in den ersten Grundschuljahren zu thematisieren. Da Determination schon früh erworben wird, ist der Hinweis auf Thema-Rhema-Strukturen³⁷ wahrscheinlich nur fallweise zu thematisieren. Auch Relativsätze werden keine große Herausforderung darstellen. Die Fortführung mit (ausgebauten) Nominalgruppen jedoch bedarf u.E. rezeptiv wie produktiv der Bewusstmachung.

c) Beim Perspektivieren vom direkten zum indirekten Steuern

Beim Steuern gilt: Je direkter gesteuert wird, desto eher wird die Form in der Entwicklung verwendet (Imperativ, *du, ihr, man*), und je indirekter, desto später (Passiv, Nominalisierung). Am leichtesten dürften der Imperativ und die direkte Ansprache mit *du/ihr* sein. Der Übergang vom *du/ihr* zum *man* oder zu erweiterten Infinitiven könnte geeignet sein, um von der konkreten angesprochenen Person zu abstrahieren. Vermutlich eignen sich einfache Bastelanleitungen, um das Nominalisieren zu üben (*nach/vor dem Abschneiden/Zukleben/Falten/Aufmalen ...*), weil sie inhaltlich und grammatisch nicht sehr komplex sind.

d) Vom linearen zum komplexen Verzeitigen

Die Wahl der Tempusformen hängt stark vom Inhalt ab. Lineare vergangene, übliche oder zukünftige Abläufe sind leichter auszuformulieren als solche, die Vor- und Nachzeitigkeit enthalten. Auch hier könnten einfache Bastelanleitungen einen guten Einstieg bieten: Zunächst wird jeder Bastelschritt expliziert, beim Umformulieren können dann Vor- und Nachzeitigkeit eingearbeitet werden (*Wackelaugen aufkleben, Nase malen vs. Nachdem man die Wackelaugen aufgeklebt hat, /Nach dem Aufkleben der Wackelaugen malt man die Nase*).

e) Vom Reihem von Informationen zum Integrieren

Beim Integrieren sind zunächst Attribute und Adverbiale zu unterscheiden:

Durch das Integrieren von Wortgruppen oder Sätzen in Wortgruppen erhöht sich die Formulierungsdichte: *Ein Fahrrad steht auf der Straße. Es gehört dem Nachbarn. Es ist alt und wird nass. vs. Das alte Fahrrad des Nachbarn, das auf der Straße steht, wird nass. Anna ist 1,50 m groß. Per ist 1,80 m groß. vs. Per ist mit 1,80 30 cm größer als Anna.*

37 Das bereits Thematisierte wird mit bestimmtem Artikel fortgeführt, das Neue (Rhema) mit dem unbestimmten Artikel eingeführt.

Auch die Integration von Sätzen in Satzgefüge oder Präpositionalgruppen verdichtet grammatisch: Das Fahrrad wurde gestohlen. Es hatte ein dickes Schloss. vs. Das Fahrrad wurde gestohlen, obwohl es ein dickes Schloss hatte. vs. Das Fahrrad wurde trotz dicken Schlosses gestohlen.

Eine weitere Form der Verdichtung besteht im Wortartenwechsel (Konversion oder Derivation (Ableitung)). Beim Steuern wurde die Nominalisierung bereits thematisiert: *Erst wird das Holz abgeschleift. Dann wird es gestrichen – Nach dem Abschleifen folgt das Streichen/der Anstrich des Holzes*. Die entstehende Präpositionalgruppe kann wiederum weiter ausgebaut werden.

Wird ein Verb in Form eines Partizips als attributives Adjektiv verwendet, können alle Ergänzungen und Angaben vorangestellt werden: *Die 800 m höher gelegene Hütte ...* So wurde es beim Präzisieren mithilfe des erweiterten Partizipialattributs bereits thematisiert.

Wenn ein Verb mit einer dass-, ob- oder w-Ergänzung nominalisiert wird, wandert auch diese Ergänzung mit: *Die Aussage, dass/Die Frage, ob/Die Frage, wann die Benzinpreise weiter steigen, beschäftigt die Gemüter*.

Als stärkste Form der inhaltlichen Verdichtung kann wohl die Verwendung von Wörtern als Termini gelten. Hier fasst ein einziges Wort mehrere Aspekte oder sogar ganze Prozesse zusammen wie z.B. in dem Nennwort *Photosynthese*.

2 Von der Formenvielfalt zum Zweitsprachausbau

Inzwischen sind viele Mythen der Vergangenheit widerlegt: Nicht Einsprachigkeit, sondern die mehrsprachige Gesellschaft ist der „Normalfall“. Der „monolinguale Habitus“ (Gogolin 2008) wird multilingualen Lerngruppen nicht gerecht, weshalb es der zügigen Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik bedarf. Längst ist wissenschaftlich belegt, dass Mehrsprachigkeit keine kognitive Überforderung darstellt, sondern der Erwerbserfolg abgesehen vom Alter insbesondere von der Qualität des Inputs sowie immer noch vom sozio-ökonomischen und bildungsbezogenen Status des Elternhauses abhängt. Zweifelsohne bedarf es deshalb zweitsprachdidaktisch intensiver individualisierter Förderung. Unser Beitrag zielt auf die Inputqualität, insbesondere auf die Förderung der Formen in Funktion.

Fraglos ist die in den Regelunterricht integrierte Sprachförderung sowohl theoretisch als auch unterrichtspraktisch eine große Herausforderung. Verstehen man mit Ehlich (2012: 1) „Sprach(en)aneignung [als Erarbeitung sprachlicher] Handlungsmöglichkeiten“ ergibt sich auch für die Zweitsprachförderung, von der Handlung auszugehen. Nach Abb. 108 (S. 193) können alle kommunikativen Funktionen bei inhaltlicher und situativer Anpassung grammatisch rudimentär bereits auf Stufe A (Abb. 115) realisiert werden, was vor allem die nicht zu flektierenden Zeigwörter (*da, dann, so*) und Partikeln wie z. B. *vielleicht* ermöglichen. Außersprachlich können Visualisierungen sprachlich entlasten, weil auf sie als zweitem Verweisraum nonverbal und verbal gezeigt werden kann. Aufgrund der handlungsformspezifischen sprachlichen Mittel gelingen die hier thematisierten Handlungsformen ab folgenden Stufen erfahrungsgemäß formal-grammatisch recht gut:

- Beschriften und Beschreiben (auch anleitend oder vergleichend) mit Nennwörtern und Kopulaverben bereits ab Stufe A (Abb. 1, S. 19),
- Anleiten mit Formen der 2. Person und Akkusativobjekten ab Stufe B,
- Zusammenhänge darstellen und Berichten mit Wechselpräpositionen, Konnektivpartikeln und Perfekt ab Stufe C.

Der Zweitsprachausbau lässt sich aufgrund der zahlreichen Arbeiten der Zweitspracherwerbsforschung (Bryant/Rinker 2021) inzwischen recht gut hypothetisch stufen (Berkemeier/Kovtun-Hensel 2021, Berkemeier/Schmidt 2020). Es ist eine wichtige Aufgabe der Sprachdidaktik, erwerbsbezogene Forschungsergebnisse zu berücksichtigen und entsprechende Förderinstrumente zu entwickeln, um Mehrsprachigen den Weg bis hin zur Nutzung der Bildungssprache zu ebnen.

Während beim Bildungssprachausbau die Perspektive darauf ausgerichtet ist, wie man bildungssprachliche Strukturen allmählich immer komplexer werden lässt, stellt sich für die individualisierte Zweitsprachförderung – sozusagen in umgekehrter Richtung – die Frage, wie man bildungssprachliche Strukturen erwerbsgerecht entfrachtet. Die blauen Pfeile in Abb. 116 sind für

dieses Ziel entsprechend umzudrehen. Die Textfelder auf den Pfeilen sind in Abhängigkeit von Flexion und Syntax anzuordnen.

| Schrittweise Deutsch – Kompetenzraster | | | Name: | | |
|---|---|-----------|-------|----------------------|---|
| Schuljahr: | | Gruppe: | | Verben (Konjugation) | |
| Wortgruppenausbau und Proformen (Deklination) Nominolgruppenausbau/Adjektivgruppenausbau | | Satzbau | | Verben (Konjugation) | |
| mündl. | | mündl. | | mündl. | |
| schriftl. | | schriftl. | | schriftl. | |
| A | Subjekt; Artikel + Nomen (Genus-Unterscheidung) | ü | ü | ü | ü |
| | | A | A | A | A |
| | | S | S | S | S |
| | Subjekt; Artikel + Nomen; Numerus (Singular/Plural) | ü | ü | ü | ü |
| | | A | A | A | A |
| B | Mengenangaben: 2-10 | ü | ü | ü | ü |
| | Relationen; Gegensatz-Adjektive | A | A | A | A |
| | | S | S | S | S |
| | Akkusativobjekt; Artikel + Nomen | ü | ü | ü | ü |
| | | A | A | A | A |
| C | Relationen: so... wie... | ü | ü | ü | ü |
| | | A | A | A | A |
| | | S | S | S | S |
| | Fortführung (er, es, es); Subjekt, später Akkusativ-Objekt | ü | ü | ü | ü |
| | | A | A | A | A |
| D | Präpositionalgruppen für Richtungangaben | ü | ü | ü | ü |
| | | A | A | A | A |
| | | S | S | S | S |
| | Relationen: Komparativ/ Superlativ | ü | ü | ü | ü |
| | | A | A | A | A |
| E | Präpositionalgruppen für Ortsangaben | ü | ü | ü | ü |
| | | A | A | A | A |
| | | S | S | S | S |
| | u-Übung; A: Anschlussangabe; S: Spontansprache | ü | ü | ü | ü |
| | | A | A | A | A |

<https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/kompetenzraster>



www.schubert-verlag.de

Schrittweise Deutsch

Abb. 117a: Deskriptiv zu verwendendes grammatisches Zweitsprachkompetenzraster (1) (Berkemeier/Schmidt 2020)

Im grammatischen Kompetenzraster aus dem Lehrwerk *Schrittweise Deutsch* (Abb. 117) wird für jede Person individuell eingetragen, welche Strukturen bereits in mündlichen/schriftlichen Übungen, Anschlussaufgaben oder in der Spontansprache gelingen. So werden individuelle Erwerbsverläufe sichtbar, die nachfolgende Förderentscheidungen begründen. Erfahrungsgemäß werden die syntaktischen Herausforderungen (mittlere Spalte) schneller bewältigt als die deklinationsbezogenen (linke Spalte). Die Stufen A–F entsprechen nicht dem sprachübergreifenden GER, der für Einzelsprachen keine Strukturvorschläge macht. Wesentlich zu beachten ist, dass das grammatische Kompetenzraster kein präskriptives, sondern ein deskriptives Einschätzungsinstrument darstellt. Aufgrund verschiedener Einflussfaktoren wie Alter, Erstsprache und Schrifterfahrung können sich Erwerbsverläufe unterscheiden.

Die Berücksichtigung individueller Sprachniveaus im Rahmen des handlungsbezogenen Grammatikunterrichts betrifft drei Aspekte: die integrierte formal-grammatische Förderung, die Anpassung des sprachlichen Inputs sowie die Anpassung der Aufträge in der Sprachentwicklungsumgebung.

a) Integrierte formal-grammatische Förderung

Wesentlich erleichternd für die unterrichtspraktisch integrierte Förderung ist, dass die Instrumente für den Regelunterricht und die Zweitsprachförderung übereinstimmen. Das Instrument Satzleiste wurde ursprünglich für die Zweitsprachvermittlung entwickelt, während die Satzleiste^{light} eine reduzierte Variante für den Grammatikunterricht darstellt. Durch die Verwendung von zusätzlichen Hilfekarten (s. Randglossenlink) oder das deklinationsbezogene Instrument FLEX (Jünger i.E.) ist eine in den Regelunterricht integrierte Zweitsprachförderung möglich.

b) Anpassung des sprachlichen Inputs

Beispiele für die Anpassung des sprachlichen Inputs in Sachtexten finden sich im Visualisierungsbüro für Zweitsprachlernende.

c) Anpassung der Aufträge in der Sprachentwicklungsumgebung

Die Modifizierung der Aufträge in der Sprachentwicklungsumgebung bedeutet nicht, dass ausschließlich die Aufträge bearbeitet werden können, deren Formen gänzlich erworben wurden, sondern dass bei den kommunikativen Funktionen nur die Auswahl genutzt wird, die sprachlich schon bewältigt wird. Da die Siglen des Kompetenzrasters auf den Satzleistenelementen vermerkt sind, ist nach der Einschätzung des individuellen Sprachniveaus für Lehrende und Lernende ohne Aufwand ersichtlich, welche Formen dem eigenen Sprachstand oder der nächsten Entwicklungsstufe entsprechen.

Unabhängig von diesen integrierten Fördermöglichkeiten ist eine zusätzliche additive, möglichst durchgängige Förderung mehr als wünschenswert (vgl. Berkemeier/Kaltenbacher 2014). Hier können die Strukturen entlastet von den Anforderungen des Regelunterrichts eingeführt und geübt werden.

[https://
sprachdidaktik.
uni-muenster.
de/satzleiste
lightDaZ](https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/satzleiste/lightDaZ)



<https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/sprachLERNwerkstatt>



Die SprachLERNwerkstatt verdeutlicht das Prinzip (s. Randglosse), das auch dem DaZ-Lehrwerk „Schrittweise Deutsch“ (Berkemeier/Schmidt 2020) zugrundeliegt. Im Regelunterricht können dann die individuell neu erarbeiteten Formen für das fachliche Lernen verwendet werden. Bei allen Herausforderungen, die eine solche Art der integrierten Förderung mit sich bringt, ist wenigstens theoretisch einmal entworfen, wie sich ein entsprechendes Konzept darstellen könnte.

V. Ausblick

„Viel“, „komplex“, „über die Lehrpläne hinausgehend“, „noch nicht empirisch überprüft“: Das sind nach Fachvorträgen häufig kollegiale Erstreaktionen auf das hier vorgestellte Konzept. Es stimmt: Die Einzelaspekte sind zahlreich, die Zusammenhänge komplex, zwar sind nahezu alle Formen in den Lehrplänen enthalten, jedoch fast keine der Funktionen, empirische Überprüfung und Implementierung stehen in sehr weiten Teilen noch aus.

Angesichts der aktuellen Herausforderungen, Lernende z.T. bis ins Studium hinein im Ausbau ihrer Formulierungskompetenz zu unterstützen und Bedarfe stark heterogener Lerngruppen beim Sprachausbau zeitgleich zu berücksichtigen, scheint es aber mehr als dringlich, im Deutschunterricht wie auch im sprachsensiblen Fachunterricht systematisch und zugleich handlungsbezogen sowie individualisiert vorzugehen.

Die guten Nachrichten lauten: Das Konzept ist häppchenweise umsetz- und überprüfbar und die Schulzeit umfasst in der Regel ganze 10 bis 13 Jahre. Versteht man handlungsbezogene Grammatikdidaktik als durchgängig (also sukzessive jahrgangübergreifend ausbauend), könnten die Kompetenzen ohne Zeitdruck systematisch ausgebaut werden. Zudem sind immer mehr Schulen technisch so ausgestattet, dass das Lernen in homogenen Kleingruppen leichter realisierbar ist als jemals zuvor. Vielleicht verhilft die KI sogar dazu, Texte für verschiedene Sprachniveaus sehr bald automatisiert anzupassen.

Das System Sprache funktioniert, gerade weil die Einzelaspekte zusammenhängen. Zwar muss Wissenschaft naturgemäß auf die Erforschung von Details ausgerichtet sein, ihre Ergebnisse müssen aber didaktisch und unterrichtspraktisch in Zusammenhang gebracht werden. Nur so kann komplexes Handeln strukturiert vermittelt werden. Es bedarf also AUCH zusammenhängender Konzepte zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen – trotz aller Forschungslücken. Analysiert man Schulbuchreihen, so fällt auf, dass sprachliche Wissens- und Kompetenzvermittlung (auch in der Zweitsprachförderung) in Einzelspots zerfällt. Hier können übergreifende Instrumente nützlich sein, um Vorhandenes verfügbar zu halten und stetig aktuell neu Erworbenes zu integrieren.

Die wesentlichste Neuerung und wahrscheinlich auch die größte grammatikdidaktische Herausforderung unseres Ansatzes besteht in der Umorientierung auf die kommunikative Funktion von Formen. Lernendenseits scheint das – bisherigen Erfahrungen nach – ganz anders zu sein. Man mag das erstaunlich oder natürlich finden, denn die Lernenden sind es ja gewohnt, sprachlichen Anforderungen im Handlungskontext zu begegnen.

Das vorgestellte Konzept ist in über 10 Jahren erarbeitet worden. Die nächsten Jahre werden im Sinne des Design Research genutzt, um die entworfenen Materialien weiter auszuschärfen. Die Sprachentwicklungsumgebungen

werden deshalb durchgehend aktualisiert werden müssen (und sich möglicherweise schon bald von den Abbildungen in dieser Auflage unterscheiden). Erst wenn zumindest Einzeleinheiten sich empirisch als stabil erweisen, werden sich quantitative Vergleichsstudien anschließen können.

Zunächst hoffen wir auf regen Gebrauch, auch wenn sich dieser zunächst auf einzelne Vorschläge bezieht. Change-Prozesse brauchen immer auch ein Stück Mut. Wie Grammatikunterricht wenig erfolgreich gestaltet werden kann, wissen wir schon ziemlich lange ziemlich gut. Neue Perspektiven können ein Gewinn sein.

Literaturverzeichnis

- Ägel, Vilmos (2000): Valenztheorie. Tübingen: Narr.
- Ahrenholz, Bernt (2017): Sprache in der Wissensvermittlung und Wissenseaneignung im schulischen Fachunterricht. In: Lütke, Beate, Petersen, Inger & Tajmel, Tanja (Hg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin/Boston: de Gruyter. 1–32.
- Albers, Marius (2019): Verben mit komplexer Partikel-/Präfixstruktur – Synchronie, Diachronie, Desiderata. In: Zeitschrift für Wortbildung. 3/1/2019. 6–43.
- Augst, Gerhard & Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Volz, Paul-Ludwig (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Anskit, Nadine (2019): Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse. Münster: Waxmann.
- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz. Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Bern: Studienverlag.
- Bachmann, Thomas (2014): Schriftliches Instruieren. In: Feilke, Helmuth & Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 270–286.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. KöBeS. Duisburg: Gilles & Francke. 191–210.
- Bayrak, Cana (2020): Vom Experiment zum Protokoll. Versuchsprotokolle schreiben lernen und lehren. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeiten am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael (2005): Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive. In: Der Deutschunterricht 1. 68–77.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibkompetenz. In: Grabowski, Joachim (Hg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen: Budrich. 51–71.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2009): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen.
- Berkemeier, Anne (2006): Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Berkemeier, Anne (2009): Praxisband: Präsentieren lehren – Vorschläge und Materialien für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Berkemeier, Anne (2011): Plädoyer für eine funktional-pragmatische Ausrichtung des Grammatikunterrichts. In: OBST 79. 57–77.
- Berkemeier, Anne (2013): Texte schreiben und Sprache untersuchen. Individualisierte Schreibberatung als grammatische Lernumgebung. In: Grundschulunterricht Deutsch. 1. 16–19.
- Berkemeier, Anne/Schmitt, Markus/Geigenfeind, Astrid (2013): Implementierung und Evaluation schulischer Schreibförderung als Herausforderung am Beispiel der Sachtextzusammenfassung. In: dieS-online. <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/dies/publikationen>
- Berkemeier, Anne/Biafora, Sara/Geigenfeind, Astrid/Harren, Inga/Renschler, Nora & Sattelmayer, Eva (2014): „Lesen – Verstehen – Sachzusammenhänge darstellen“ – Methodenbeschreibung. Verfügbar unter: <https://uni-muenster.sciebo.de/s/nctLLZJL2dvp7bx>
- Berkemeier, Anne/Brauch, Andrea (2014): Inhalte herausgesucht – Präsentation „in der Tasche?“ Präsentationen reflektieren, beurteilen und überarbeiten. In: Praxis Deutsch. 244. 40–45.
- Berkemeier, Anne/Kaltenbacher, Erika (2014): Zum Verhältnis von Zweitsprachförderung und (Deutsch-)Unterricht. In: Trumpa, Silke/Seifried/Franz, Eva/Klauß, Theo (Hg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. 292–307.
- Berkemeier, Anne (2015): Reflexion über Sprache – ein leider immer noch einzulösendes Programm der Sprachdidaktik. In: Peschel, Corinna/Runschke, Kerstin (Hg.): Sprachvariation und Sprachreflexion in interkulturellen Kontexten. Frankfurt: Lang. 141–154.
- Berkemeier, Anne/Wieland, Regina (2017): Sprachliches Wissen und sprachliches Können: Grammatikunterricht funktional-pragmatisch gedacht. In: Krause, Arne/Lehmann, Gesa/Thielmann, Winfried/Trautmann, Caroline (Hg.): Form und Funktion. Tübingen: Stauffenburg. 645–658.
- Berkemeier, Anne/Huda, Manuel/Kiepe, Fabian (2019): Auf dem Weg zur Informationsweitergabe. Sachtexte z. B. zu politischen Themen visualisieren. In: Fördermagazin Sekundarstufe. 4. 14–18.
- Berkemeier, Anne (2019): Schrift- und Orthographievermittlung in vielfältigen Lerngruppen. Ein Theorie-Praxis-Band mit kompatiblen Instrumenten für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Berkemeier, Anne/Harren, Inga (2020): Schreiben textartspezifisch, schreibprozessbegleitend und individualisiert unterstützen. Verfügbar unter: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-faecher/deutsch/Verbundprojekt/Klasse_6/Publikationen/Berkemeier_Harren_2020_Prinzip_der_Schreibberatung_01.pdf

- Berkemeier, Anne/Schmidt, Anja (2020): *Schrittweise Deutsch. Individualisiert lernen und lehren mit dem DaZ-Sprachkoffer. Grundlagen und Konzept*. Leipzig: SCHUBERT-Verlag.
- Berkemeier, Anne/Kovtun-Hensel, Oksana (2021): *Vorstellung eines grammatischen Kompetenzrasters für einen systematischen (Bildungs-) Sprachausbau*. In: Scherger, Anna-Lena/Lütke, Beate/Montanari, Elke/Müller, Anja/Ricard Brede, Julia (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache – Forschungsfelder und Ergebnisse*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 55–74.
- Berkemeier, Anne/Selmani, Lirim (2022): *Reflexion mündlicher grammatischer Strukturen*. In: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 289–299.
- Berkemeier, Anne/Grabowski, Joachim (2022): *Das Schreiben von Sachtextwiedergaben prozessorientiert fördern*. In: Busse, Vera/Müller, Nora/Siekman, Lea (Hg.): *Schreiben fachübergreifend fördern*. Hannover: Klett Kallmeyer Friederich-Verlag. 172–194.
- Bloomfield, Leonard (2001): *Die Sprache*. Wien: Edition Praesens.
- Boettcher, Wolfgang (1999): *Der Kampf mit dem Präpositionalobjekt. Grammatische Abenteuer in Schule und Hochschule*. In: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): *Zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Freiburg i. Br.: Fillibach. 193–252.
- Boettcher, Wolfgang (2011): *Grammatik-Erkundungen im unwegsamen Gelände. Grammatische Schwächen bei Lehrenden und ihren Arbeitsmaterialien im Bereich des komplexen Satzbaus – und die Folgen*. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): *Grammatik verstehen lernen*. Berlin: de Gruyter. 91–125.
- Boettcher, Wolfgang/Sitta, Horst (1978): *Der andere Grammatikunterricht. Veränderung des klassischen Grammatikunterrichts. Neue Modelle und Lernmethoden*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Boettcher, Wolfgang/Sitta, Horst (1979): *Grammatik in Situation*. In: *Praxis Deutsch* 34. 12–21.
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (2011): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.
- Bredel, Ursula (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2015): *Integrative Deutschdidaktik*. München: UVK.
- Bremerich-Vos, Albert (1995): *„Dann probiert mal schön!“ – Mikroskopisches zur Bildung grammatischen Wissens im schulischen Unterricht*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. 2. 27–32.
- Brinkmann, Henning (1962): *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*. Düsseldorf: Schwann.
- Bryant, Doreen (2012): *Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb. Typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Bryant, Doreen (2015): Deutsche Relativsatzstrukturen als Lern- und Lehrgegenstand. In: Wöllstein, Angelika (Hg.): Das topologische Modell für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 77–99.
- Bryant, Doreen/Rinker, Tanja (2021): Der Erwerb des Deutschen im Kontext vom Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr.
- Bühler, Karl (1999): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: L & L.
- Bühlig, Kirsten (1996): Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Dix, Annika (2015): Berichte und Berichten als didaktische Gattung. Eine Textform zwischen Erwerb und schulischer Norm. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Duden (2022): Die Grammatik. Struktur und Verwendung der deutschen Sprache. Satz – Wortgruppe – Wort. Berlin: Dudenverlag.
- Dürscheid, Christa (2007): Damit das grammatische Abendland nicht untergeht. Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Berlin: de Gruyter. 45–65.
- Eggs, Frederike (2008): Negation. Funktional gesehen. In: Pohl, Inge (Hg.): Semantik und Pragmatik. Schnittstellen. Frankfurt a. M.: Lang. 355–385.
- Eggs, Frederike (2017): Darf *man* fragen, wie alt Sie eigentlich sind? Zu einigen ungewöhnlichen Formen der Selbst- und der Fremdreferenz und ihren Funktionen. In: Ekinci, Yüksel/Montanari, Elke/Selmani, Lirim (Hg.): Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag. Heidelberg: Synchron. 67–81.
- Ehlich, Konrad (1978): Deixis und Anapher. In: Rauh, Gisa (Hg.): Essays on Deixis. Tübingen: Narr. 79–97.
- Ehlich, Konrad (1981) Zur Analyse der Textart „Exzerpt“. In: Frier, Wolfgang (Hg.): Pragmatik, Theorie und Praxis. Amsterdam: Rodopi. 379–401.
- Ehlich, Konrad (1982): Deiktische und phorische Prozeduren beim literarischen Erzählen. In: Lämmert, Eberhard (Hg.): Erzählforschung. Ein Symposium. Stuttgart: Metzler. 112–129.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annelly/Sandig, Barbara (Hgg.): Text – Textsorten – Semantik. Hamburg: Buske. 9–25.
- Ehlich, Konrad (1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren. In: Flader, Dieter (Hg.) (1991): Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart: Metzler. 127–143.
- Ehlich, Konrad (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation, Art. 2. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.) (1994): Schrift und Schriftlichkeit / Writing and Its Use. Bd. 1. Berlin: de Gruyter. 18–41.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Info DaF. 26. 3–24.
- Ehlich, Konrad (2003): Determination. Eine funktional-pragmatische Analyse am Beispiel der hebräischen Strukturen. In: Hoffmann, Ludger (Hg.):

- Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive. Berlin: de Gruyter. 307–334.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. 3 Bde. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad (2012): Sprach(en)aneignung. Mehr als Vokabeln und Sätze. Online verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s_tze.pdf.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Eichinger, Ludwig M. (2000): Deutsche Wortbildung. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Eisenberg, Peter (2020): Grundriss der deutschen Grammatik: Der Satz. Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, Peter & Menzel, Wolfgang (1995): Grammatikwerkstatt. In: Praxis Deutsch. 129. 14–23.
- Escher, Katharina (2022): Täterin gesucht. In Personenbeschreibungen Genauigkeit und Großschreibung überarbeiten. In: Deutsch 5–10. 71. 16–19.
- Fabricius-Hansen, Cathrin (2007): Subjunktor. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin: de Gruyter. 763–793.
- Fandrych, Christian /Thurmair, Maria (2021²): Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Feilke, Helmut (2001): Grammatikalisierung und Textualisierung 0150 Konjunktionen im Schriftspracherwerb. In: Feilke, Helmut/Kappes, Klaus-Peter/Knobloch, Clemens (Hg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer. 107–127.
- Feilke, Helmut (2003): Beschreiben und Beschreibungen. In: Praxis Deutsch. 182. 6–14.
- Feilke, Helmut (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch. 233. 4–13.
- Feilke, Helmut (2014): Schriftliches Berichten. In: Feilke, Helmut/Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 233–252.
- Feilke, Helmut (2017): Schreib- und Textprozeduren. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett-Kallmeyer. 44–51.
- Feilke, Helmut/Rezat, Sarah (2020): Textprozeduren. Werkzeuge des Schreibens. In: Praxis Deutsch. 47. 4–13.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2021²): Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Fix, Martin (2003): Verständlich formulieren. In: Praxis Deutsch. 179. 4–11
- Fornol, Sarah Louisa (2020): Bildungssprachliche Mittel. Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

- Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülern und Schülerinnen. Berlin: de Gruyter.
- Gätje, Olaf/Langlotz, Miriam (2020): Der Ausbau literaler Strukturen in Schulbüchern und grammatische Kompetenz. Eine Untersuchung von Nominalphrasen in Schulbüchern der Fächer Deutsch und Physik im Vergleich. In: Langlotz, Miriam (Hg.): Grammatikdidaktik. Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 273–308.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 263–280.
- Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/ Lüttenberg, Dina (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin: de Gruyter. 478–499.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer. 107–127.
- Gornik, Hildegard (2011): Überlegungen zur didaktischen Modellierung der Partikeln. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. 79. 93–111.
- Gornik, Hildegard (2022): Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematizierung. Ein Einblick in ein Begriffsfeld. In: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 39–55.
- Glinz, Heinz (1968): Die innere Form des Deutschen. München: Francke.
- Glinz, Hans (2006): Geschichte der Sprachdidaktik. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Tübingen: Schöningh. 17–30.
- Granzow-Emden, Matthias (2013): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr.
- Grieffhaber, Wilhelm (1999): Die relationierende Prozedur. Zur Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner. Münster: Waxmann.
- Gürsoy, Erkan/Wilhelm, Nadine (2018): Präpositionen in Mathematik-Prüfungsaufgaben als spezifische Herausforderung für türkischsprachige Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Grommes, Patrick (Hg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin: de Gruyter. 77–98.
- Hamburger, Käthe (1994): Die Logik der Dichtung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heinemann, Wolfgang (2000): Textsorte, Textmuster, Texttyp. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter. 507–522.

- Hennig, Mathilde (2011): Satzglieder in Schulgrammatik und Linguistik. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Berlin: de Gruyter. 127–151
- Hennig, Mathilde (2019): Nominalstil. Möglichkeiten, Grenzen, Perspektiven. Tübingen: Narr.
- Hennig, Mathilde/Langlotz, Miriam (2020): Das Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke 2019. Neue Angebote für die Schulgrammatik. In: Didaktik Deutsch 49. 70–84.
- Heringer, Hans-Jürgen (1989): Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Tübingen: Niemeyer.
- Hoffmann, Ludger (1984): Berichten und Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr. 55–66.
- Hoffmann, Ludger (1993): Thema und Rhema in einer funktionalen Grammatik. In: Eisenberg, Peter/Klotz, Peter: Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben, Stuttgart 1993: Klett. 135–149
- Hoffmann, Ludger (1999): Eigennamen im sprachlichen Handeln. In: Bührig, Kirsten/Matras, Yaron (Hg.): Sprachtheorie und sprachliches Handeln. Tübingen: Stauffenburg. 213–234.
- Hoffmann, Ludger (2000): Anapher im Text. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter. 295–305.
- Hoffmann, Ludger (2002): Kommunikative Gewichtung. In: Peschel, Corinna (Hg.): Grammatik und Grammatikvermittlung. Frankfurt: Lang. 9–37.
- Hoffmann, Ludger (2003): Funktionale Syntax. Prinzipien und Prozeduren. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive. Berlin: de Gruyter. 18–121.
- Hoffmann, Ludger (2006): Funktionaler Grammatikunterricht. In: Becker, Tabea & Peschel, Corinna (Hg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 20–45.
- Hoffmann, Ludger (2010): Linguistische Theoriebildung, Schulgrammatik und Terminologie. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 56–88.
- Hoffmann, Ludger (2013): Grammatikunterricht. In: Rothstein, Björn (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 132–146.
- Hoffmann, Ludger (2021): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hövelbrinks, Britta (2014): Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Umgebung des ersten Schuljahres. Weinheim: Beltz.
- Hügemann, Theresa/Schneider, Robin (unveröff.): Studienleistung. Universität Münster.

- Hübl, Annika/Steinbach, Markus (2015): Die Topologie der NP als Grundlage für den Erwerb der satzinternen Großschreibung. In: Wöllstein, Angelika (Hg.): Das topologische Modell für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 219–238.
- Ivo, Hubert/Neuland, Eva (1991): Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchungen über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens. In: Diskussion Deutsch. 22. 437–493.
- Janle, Frank (2009): Beschreiben entdecken. Theoretische und empirische Grundlagen linguistischer und schreibdidaktischer Aspekte einer zentralen Sprachhandlung in Alltag, Schule und Literatur. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Jünger, Anna-Maria (2024): Kleine [ε]nd(er)ung – große Wirkung: Sprachförderung im Regelunterricht. Eine Design-Based Research Studie zur integrativen Kasusförderung in der Sekundarstufe I. In: SLLD-B. DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.306>
- Kern, Friederike (2022): Fortführen. In: Gornik, Hildegard & Rautenberg, Iris (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 525–537.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS): Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin: de Gruyter.
- Klenk, Ursula (2003): Generative Syntax. Tübingen: Narr.
- Klotz, Peter (2008): Integrativer Deutschunterricht. In: Kämper-van den Boogart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen. 58–71.
- Klotz, Peter (2013): Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Knapp, Werner (2003): „Und dann hast du eine Zwickmühle!“ Wie formulieren wir eine verständliche Spielanleitung. In: Praxis Deutsch. 179. 17–21.
- Kotzerke, Marei/Mathiebe, Moti & Grabowski, Joachim (2017): Schreibförderung lernen: Lehramtsstudierende als Schreibcoach/innen – ein Lehrexperiment. Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 12. 217–237.
- Köller, Wilhelm (1983): Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus. Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hinze, Christian/Köpcke, Klaus-Michael (2011): Präpositionalobjekt und Präpositionaladverbial. Vom Nutzen der Prototypentheorie für den Grammatikunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael (Hg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 60–83.
- Kürschner, Christian/Schnotz, Wolfgang (2008): Das Verhältnis gesprochener und geschriebener Sprache bei der Konstruktion mentaler Repräsentationen. In: Psychologische Rundschau. 3. 139–149.
- Landgraf, Thomas (2020): Sprachbetrachtung im Literaturunterricht. Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II. Münster: Waxmann.

- Lang, Kristine (2018): *Possession. Empirisch-funktionale Untersuchungen zu Genitivattribut und Präpositionalphrase mit von*. München: iudicium.
- Langlotz, Miriam (2014): *Junktion und Schreibeentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte*. Berlin: de Gruyter.
- Leisen, Josef (2011): *Sprachsensibler Fachunterricht. Ein Ansatz zur Sprachförderung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht*. In: Prediger, Susanne/Özgül, Erkan (Hg.): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann. 143–162.
- Leiss, Elisabeth (1992): *Die Verbalkategorien des Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung*. Berlin: de Gruyter.
- Ludwig, Otto (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- Martschinke, Sabine (2001): *Der Aufbau mentaler Modelle durch bildliche Darstellungen. Eine experimentelle Studie über die Bedeutung der Merkmalsdimensionen Elaboriertheit und Strukturiertheit im Sachunterricht der Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Mehlem, Ulrich (2011): *Grammatikreflexion in der Schule und Sprachvergleich. Möglichkeiten multimodaler interaktiver Einheiten*. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*. 79. 113–139.
- Menzel, Wolfgang (1999): *Grammatikwerkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett.
- Mesch, Birgit/Uhl, Benjamin (Hg.) (2022): *Tempus und Temporalität. Empirische Zugänge von Zeitlichkeit*. Münster: Waxmann.
- Montanari, Elke (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Determination und Genus*. Münster: Waxmann.
- Moll, Melanie (2001): *Das wissenschaftliche Protokoll. Vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis*. München: iudicium.
- Moll, Melanie/Thielmann, Winfried (2017): *Wissenschaftliches Deutsch*. München: UVK.
- Morek, Miriam/Heller, Vivian (2012): *Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs*. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*. 67–101.
- Musan, Renate (2017): *Informationsstruktur*. Heidelberg: Winter.
- Müller, Christoph (2006): *Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie*. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1*. Paderborn: Schöningh. 464–475.
- Ossner, Jakob (2005): *Begriff und Beschreiben – zwei Seiten einer Medaille*. In: Fix, Martin/ Jost, Roland (Hg.): *Sachtexte im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 120–132.
- Ossner, Jakob (2007): *Grammatik in Schulbüchern*. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule*. Berlin: de Gruyter. 161–183.

- Ossner, Jakob (2021): Grammatik: verstehen – erklären – unterrichten. Theorie und Praxis der Schulgrammatik des Deutschen. Tübingen u.a.: Schöningh.
- Petersen, Inger (2014): „Das von ihnen dargestellte Problem zur Leistungsbewertung in den Schulen“ – Komplexe Nominalphrasen in Texten von ein- und mehrsprachigen Schüler/innen und Studierenden. In: Ahrenholz, Bernt/Grommes, Patrick (Hg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin: de Gruyter. 125–147.
- Peschel, Corinna (2015): Zur Rolle adversativer Konnektoren bei Informationsstruktur und Textkohärenz in Schülertexten. In: Wöllstein, Angelika (Hg.): Das topologische Modell für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 149–170.
- Philipp, Maik (2021): Lesen – Schreiben – Lernen. Prozesse, Strategien und Prinzipien des generativen Lernens. Weinheim: Beltz.
- Pohl, Thorsten (2023): Wie Sprache Bildung macht und wie Bildung Sprache macht. Einblicke in den Unterrichtsdiskurs. In: Struger, Jürgen (Hg.): Sprache – Macht – Bildung. Berlin: Frank & Timme. 37–62.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. KöBeS. Duisburg: Gilles & Francke. 5–26.
- Prediger, Susanne/Redder, Angelika (2020): Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In: Gogolin, Ingrid u.a. (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer. 189–194.
- Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, Berichten, Erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, 67–124.
- Rehbein, Jochen/Kameyama, Shinichi (2004): Pragmatik. In: Ammon, Ulrich/Mattheier, Klaus J./Nelde, Peter H. (Hg.): Soziolinguistik. Berlin: de Gruyter. 556–588.
- Redder, Angelika (2007): Konjunktoren. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin: de Gruyter. 483–524.
- Redder, Angelika (2009): Modal sprachlich handeln. In: Der Deutschunterricht. 3. 88–93.
- Redder, Angelika (2013): Produktivität und Diskontinuität. Verbalkomplex und komplexe Verben in der Bildungssprache. In: Köpcke, Klaus-Michael & Ziegler, Arne (Hg.): Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel. Berlin: de Gruyter. 307–328.
- Redder, Angelika/Brünner, Gisela (1983): Studien zur Verwendung von Modalverben. Tübingen: Narr.
- Reinert, Johannes (2012): Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht. Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang mit einer viel diskutierten Textform. Dissertation Universität Hildesheim. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus-1773>.
- Rezat, Sarah (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: Didaktik Deutsch. 31. 50–67.

- Roll, Heike (2017): Wahrnehmen – Gestalten – Sprachlich Handeln. Zum Potential ästhetischer Erfahrung für eine fächerübergreifende sprachliche Bildung in Schule und Museum. Krause, Arne/Lehmann, Gesa/Thielmann, Winfried/Trautmann, Caroline (Hg.): Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg. 659–677.
- Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Dirim, İnci/Gogolin, Ingrid/Knorr, Dagmar/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Weiße, Wolfram (Hg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxmann. 37–60.
- Rothstein, Björn (2022): Sprachintegrativer Grammatikunterricht. Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Stauffenburg.
- Ruf, Urs (1984): Vom Umgang mit Schülertexten. Schreibberatung aus Lesersicht. In: Praxis Deutsch. 68. 48–54.
- Rußmann, Lars (2018): Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I. Münster: Waxmann.
- Sahel, Said (2010): Ein Kompetenzstufenmodell für die Nominalphrasenflection im Erst- und Zweitspracherwerb. In: Mehlem, Ulrich & Sahel, Said (Hg.): Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext. Freiburg i. Br.: Fillibach. 185–209.
- Sahel, Said (2018): Kasus. Heidelberg: Winter.
- Scherner, Maximilian (2011): Über die Schulgrammatik hinaus. Von der Phrase zur Textverarbeitung. Ein integrativer Neuansatz für die Deutschdidaktik der Sekundarstufe II. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik. Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartssprachen. Berlin: de Gruyter. 363–382.
- Schierholz, Stefan (2001): Präpositionalattribute. Syntaktische und semantische Analysen. Tübingen: Narr.
- Schneuwly, Bernard (1995): Textarten. Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. 116–132.
- Schramm, Karen u.a. (2013): Wissenschaftliches Begründen im Sachunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann. 295–314.
- Schröter, Juliane (2021): Linguistische Argumentationsanalyse. Heidelberg: Winter.
- Selmani, Lirim (2011a): Probleme der schulgrammatischen Terminologie. In: Der Deutschunterricht. 3. 90–94.
- Selmani, Lirim (2011b): Zum Zusammenspiel der Prozeduren. In: Deutsche Sprache. 3. 234–253.
- Selmani, Lirim (2020): Das Adjektiv. Heidelberg: Winter.
- Selmani, Lirim (2022): Lokalpräpositionen im L2-Erwerb. Albanischsprachige DaZ-Lerner in Aktion. In: Korpora Deutsch als Fremdsprache. 2/2. 93–121.

- Selmani, Lirim (2023): Zweitspracherwerb der präpositionalen Kasusreaktion albanischsprachiger DaZ-Lerner. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. 3. 459–511.
- Spiekermann, Wienke (2014): Spurenleser und- hörer. Kinder untersuchen die Funktion der Wörter *er, sie, es*. In: Deutsch differenziert. 2. 38–44.
- Spiekermann, Wienke (2023): Anapher und thematische Fortführung als DaZ-Lerngegenstand in der Grundschule. Dissertation Universität Dortmund.
- Stein, Stephan/Stumpf, Sören (2019): Muster in Sprache und Kommunikation. Eine Einführung in Konzepte sprachlicher Vorgeformtheit. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Steinhoff, Torsten (2017): Schreib- und Textprozeduren. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett-Kallmeyer. 44–51.
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2022): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Szigei, Imre (2017): Derivation. Heidelberg: Winter.
- Thielmann, Winfried (2021): Wortarten. Eine Einführung aus funktionaler Perspektive. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Thurmair, Maria (2011): Grammatik verstehen lernen mithilfe von Textsorten. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Berlin: de Gruyter, 411–431.
- Turgay, Katharina (2010): Der Zweitspracherwerb der deutschen Präpositionalphrase. Eine Studie zum Sprachentwicklungsstand von Kindern mit Migrationshintergrund. Trier: WVT.
- Vaupel, Hannah (2020): Eine tierisch gute Beschreibung. Eine Aufgabe zum schriftlichen Beschreiben mithilfe von Textprozeduren. In: Praxis Deutsch. 281. 20–26.
- Weinrich, Harald (2002): Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim: Olms.
- Wegener, Heide (1995): Die Nominalflexion des Deutschen. Verstanden als Lerngegenstand. Tübingen: Niemeyer.
- Wegener, Heide (2003): Zur konzeptuellen Struktur kindlicher Passivsätze. In: Haberzettl, Stefanie/Wegener, Heide (Hg.): Spracherwerb und Konzeptualisierung. Frankfurt am Main: Peter Lang. 209–227.
- Weth, Constanze (2017): Bausteng Grammatik – Bausteine Grammatik – Briques de Grammaire: Material zum Erforschen von Wörtern und Sätzen. Luxemburg : SCRIPT/ University of Luxembourg. Online verfügbar unter: https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/32821/1/2017%2011%2007%20Bausteine%20Grammatik_Weth.pdf
- Wöllstein, Angelika/Zepfer, Alexandra (2015): Wie und warum unterscheiden sich die Wortabfolgen in Sätzen. In: Wöllstein, Angelika (Hg.): Das topologische Modell für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 239–266.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. Berlin: de Gruyter.

Quellen für Beispieltexte:

- Augst, Gerhard u. a. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Berkemeier, Anne (1998): Wäre in Babylon das Lesen und Schreiben gelehrt worden ... Über die Notwendigkeit linguistischen Wissens für die Alphabetisierung mehrsprachiger/ mehrschriftiger Lerner:innen. In: Kuhs, Katharina/Steinig, Wolfgang (Hgg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Schulen. Freiburg, 157–180.
- Bichsel, Peter (1995): Ein Tisch ist ein Tisch. Berlin: Suhrkamp.
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder /Bücher, Hartmut/Terhorst, Evamaria & Wolf, Dagmar (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.
- Ebert, Barbara/Göttker-Plate, Norbert/Kamende, Ulrike u. a. (Hg.) (2013): Heilerziehungspflege. Ein Studienbuch in Modulen. Bd. 1. Hamburg: Handwerk und Technik. 79.
- Härtling, Peter (1979): Ben liebt Anna. Weinheim: Beltz.
- Hennig, Mathilde (2012): Was ist ein Grammatikfehler. In: Günthner, Susanne u. a. (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin: de Gruyter. 125–151.
- Knapp, Werner (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Narr.
- Leßmann, Beate (2020): Autorenrunden. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Schädlich, Hans Joachim (2019): Der Sprachabschneider. Reinbeck: Rowohlt.

Onlinematerialien:

- Berkemeier, Anne: Silbenkette. In: Berkemeier, Anne & Elger, Yvonne (2022): Informationstool zur Silbenkette. Verfügbar unter: <https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/silbenkette/> bzw. direkt unter: <https://uni-muenster.sciebo.de/s/HoGkHOtZA97XMMk>.
- Berkemeier, Anne: Satzleiste^{light}. In: Escher, Katharina/Auth, Elisabeth & Berkemeier, Anne (2022): Informationstool zur Satzleiste light. Verfügbar unter: <https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/satzleistelightDaZ> bzw. direkt unter <https://uni-muenster.sciebo.de/s/Gz6MRfK1nj5PbDa>.
- Berkemeier, Anne (2024): Pits Welt. Eine Sprachentwicklungsumgebung für den Grammatikunterricht in der Grundschule. Verfügbar unter <https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/PitsWelt>.
- Berkemeier, Anne (2024): Lehrkräfteinfos zur Sprachentwicklungsumgebung Pits Welt für den Grammatikunterricht in der Grundschule. Verfügbar unter https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/PitsWelt_L.
- Berkemeier, Anne (2024): Sprachwerkstatt. Eine Sprachentwicklungsumgebung für den Grammatikunterricht in der Sekundarstufe I. Verfügbar unter <https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/Sprachwerkstatt>.

- Berkemeier, Anne (2024): Lehrkräfteinfos zur Sprachentwicklungsumgebung Sprachwerkstatt für den Grammatikunterricht in der Sekundarstufe I. Verfügbar unter https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/sprachwerkstatt_l/.
- Berkemeier, Anne & Harren, Inga (2024): Visualisierungsbüro. Materialien zur Förderung der Wiedergabe von Sachzusammenhängen. In: Sprachwerkstatt. Eine Sprachentwicklungsumgebung für den Grammatikunterricht in der Sekundarstufe I. Verfügbar unter <https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/Sprachwerkstatt>.
- Berkemeier, Anne: Grammatisches Kompetenzraster für die Zweitsprachvermittlung. In: Berkemeier, Anne & Schmidt, Anja (2020): Schrittweise Deutsch. Individualisiert lernen und lehren mit dem DaZ-Sprachkoffer. Grundlagen und Konzept. Leipzig: SCHUBERT-Verlag. 24. Online verfügbar unter <https://uni-muenster.sciebo.de/s/j3xdHFeYJyU4aK5>.
- Berkemeier, Anne (2023): Übungstool zur Sprachstandseinschätzung mit „Schrittweise Deutsch“. Verfügbar unter <https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/kompetenzraster/>
- Berkemeier, Anne/Escher, Katharina & Auth, Elisabeth (2024): SprachLERNwerkstatt. Zweitsprachvermittlung mit der Satzleiste^{light}. Verfügbar unter <https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/sprachLERNwerkstatt>.

▼ Grammatikunterricht ist seit Jahrzehnten in der Kritik. Schulisch vermitteltes grammatisches Wissen ist aufgrund der Dominanzsetzung des Formendrills wenig nachhaltig verfügbar und seine Sinnhaftigkeit wird bezweifelt.

Diese handlungsbezogene Grammatikdidaktik führt die vorhandenen Problemlöseansätze zusammen. Dazu macht sie Formen in ihrer kommunikativen Funktion im Rahmen von Handlungsformen sprach-niveausensibel begreifbar und für das eigene Formulieren in konkreten Handlungszusammenhängen nutzbar. Für den systematischen und nachhaltigen Ausbau sprachlichen Wissens und Könnens werden drei sprachdidaktische Instrumente sukzessive eingeführt und ausgebaut, damit die Formen und Funktionen langfristig für das situationssensible Formulieren verfügbar bleiben, bis sie verinnerlicht sind.

Das Buch stellt das Konzept und die verwendeten Formen, kommunikative Funktionen und Handlungsformen im Einzelnen dar und konkretisiert den Ansatz exemplarisch unterrichtspraktisch in Form je einer digitalen Sprachentwicklungsumgebung für die Grundschule und die Sekundarstufe I.