

Reihe Studium und Forschung | **29**

Ausgezeichnet mit dem Martin-Wagenschein-Preis 2017 des ZLB

Maria Henckel

**Schulische Grammatikvermittlung
an Texten**

**Eine vergleichende Untersuchung
von konzeptionell-didaktischen
und literarischen Texten**



Maria Henckel

Schulische Grammatikvermittlung an Texten

Eine vergleichende Untersuchung
von konzeptionell-didaktischen
und literarischen Texten

Ausgezeichnet mit dem
Martin-Wagenschein-Preis 2017 des ZLB

Kassel 2018

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.)
Reihe Studium und Forschung, Heft 29

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

ISBN: 978-3-7376-5055-7

© 2018, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistics Solutions GmbH, Kassel
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Einleitung	7
2. Grammatik(vermittlung) in der Schule	10
2.1 Zur Geschichte.....	10
2.2 Zwei der großen theoretischen Fragen: Wozu? Und Was?	14
2.2.1 Grammatikunterricht: Wozu?	14
2.2.2 Grammatikunterricht: Was?	17
3. Grammatik und Text	20
3.1 Untersuchungsgegenstand Text	21
3.2 Die Grammatische Textanalyse	24
3.2.1 Grundlagen des Mehr-Ebenen-Modells	26
3.2.2 Satz-(Glieder-)Analyse	28
4. Schulische Grammatikvermittlung – Eine qualitative Untersuchung	33
4.1 Das Korpus	34
4.2 Die Analyse.....	46
4.3 Ein mehrdimensionaler Vergleich	51
5. Ergebnisse des mehrdimensionalen Vergleichs	55
5.1 Sprachbuchtext I mit Vorlage für Sprachbuchtext I	55
5.2 Sprachbuchtext I mit Sprachbuchtext II.....	60
5.3 Sprachbuchtext I mit Jugendromanausschnitt	63
5.4 Sprachbuchtext II mit Vorlage für Sprachbuchtext I	68
5.5 Sprachbuchtext II mit Jugendromanausschnitt	69
5.6 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse	72
6. Fazit und Ausblick	77
7. Quellen- und Literaturverzeichnis	80
8. Anhang	88

Vorwort

Das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel würdigt „*herausragende wissenschaftliche Abschlussarbeiten von Studierenden der Lehramter mit dem Martin-Wagenschein-Preis.*“ (ZLB-Homepage)

Die Arbeit von Maria Henckel mit dem vielsagenden und vielversprechenden Titel „Schulische Grammatikvermittlung an Texten. Eine vergleichende Untersuchung von konzeptionell-didaktischen und literarischen Texten“ ist tatsächlich eine herausragende Arbeit. Darin waren sich das ZLB, die Zweitgutachterin Prof. Dr. Angela Schrott, und der Betreuer der Arbeit vollkommen einig. Sie waren sich einig, weil der Gegenstand der Arbeit und die Analyseergebnisse nicht nur von „lokaler“ Bedeutung sind, sondern für die schulische Grammatikvermittlung wegweisend sein können.

Das zentrale Erkenntnisinteresse der Arbeit der Preisträgerin Maria Henckel besteht darin, die grammatischen Profile von konzeptionell-didaktischen Texten, d.h. von Texten, die für den schulischen Grammatikunterricht konzipiert und dort zur Grammatikvermittlung eingesetzt werden, untereinander und mit sog. literarischen Texten, d.h. mit Texten, die eben keine konzeptionell-didaktischen Texte sind, zu vergleichen und aus diesen multidimensionalen Vergleichen didaktisch relevante Schlüsse zu ziehen – Schlüsse, die dazu beitragen können, ja müssen, künftig bessere Sprachbücher zu schreiben und dadurch einen besseren, da text- und lebensweltnahen, Grammatikunterricht in der Schule zu ermöglichen.

Das wohl überlegte Korpus der Arbeit besteht aus vier Texten, die jeweils einen eigenen Texttyp repräsentieren:

1. aus einem Sprachbuchtext, der einen außerschulischen Vorlagentext hat;
2. aus einem Sprachbuchtext ohne außerschulische Vorlage, d.h. aus einem Text, der rein konzeptionell-didaktisch entstanden ist,
3. aus der Textvorlage für den ersten Sprachbuchtext und
4. aus einem Ausschnitt aus einem Jugendroman.

Im Zentrum der mehrdimensionalen Vergleiche standen drei Vergleichsaspekte:

- das Verhältnis grammatischer zu orthografischen Sätzen und Nichtsätzen,
- das Verhältnis einfacher zu komplexen grammatischen Sätzen und
- die Satzanfänge in grammatischen Sätzen.

Ohne Vollständigkeit anstreben zu können, sollen hier einige Analyseergebnisse besonders hervorgehoben werden:

- Wenn es für einen Sprachbuchtext eine außerschulische Textvorlage gibt, wird der Sprachbuchtext konzeptionell-didaktisch kaum vereinfacht, sodass der Sprachbuchtext viel näher an der Textrealität bleibt als ein Sprachbuchtext ohne außerschulische Vorlage.
- Besonders auffällig beim Vergleich von Sprachbuchtexten mit und ohne Vorlage ist, dass in dem Sprachbuchtext, der über eine nichtkonzeptionell-didaktische Vorlage verfügt, Satzverbindungen vorkommen; im speziell für die schulische Grammatikvermittlung konzipierten Text hingegen nicht. Es erfolgt also eine sozusagen intuitive Komplexitätsreduktion durch den Sprachbuchautor, der ohne außerschulische Vorlage arbeitet.
- Die Komplexitätsreduktion erstreckt sich aber nicht nur auf die Parallelsierung von grammatischen und orthografischen Satzgrenzen. Sie umfasst auch das Verhältnis einfacher zu komplexen grammatischen Sätzen, d.h. die Anzahl von Nebensätzen, und auch die Satzanfänge in Sätzen: Das Subjekt als erstes Satzglied ist deutlich typischer für den speziell für die schulische Grammatikvermittlung konzipierten Sprachbuchtext als für den, der eine außerschulische Vorlage hat.
- Die skizzierten Aspekte der Komplexitätsreduktion sind dabei nicht nur ohne Not, sie führen paradoxerweise auch dazu, dass der Sprachbuchtext für die Klassenstufe 5 – der Text mit außerschulischer Vorlage – komplexer ist als der Sprachbuchtext für die Klassenstufe 6 – der Text ohne Vorlage.
- Würde sich dieser Befund in Folgeuntersuchungen auf der Basis eines breiteren Korpus bestätigen, würde er bedeuten, dass die grammatische Struktur von Textvorlagen den Sprachbuchautor insgesamt stärker steuert als die didaktisch wichtigere, ja notwendige Orientierung an der jeweiligen Klassenstufe, d.h. an dem Textkompetenzstand der jeweiligen Schülerinnen und Schüler.

Man muss der Autorin und Preisträgerin Recht geben, wenn sie schreibt, dass „Das Ziel dieser Arbeit [...] nicht nur darin (besteht), das grammatische Profil von Sprachbuchtexten zu analysieren, sondern es auch vor dem Hintergrund didaktischer Zielsetzungen einzuschätzen.“ Dieses Ziel wurde erreicht und nicht nur das: Maria Henckel zeigt, dass ein geeignetes Grammatikkonzept und ein didaktisch zwingendes Forschungsdesign zu Ergebnissen führen, die langfristig einen wichtigen und gewichtigen Beitrag zu einer fachlich wie didaktisch sinnvollen schulischen Grammatikvermittlung leisten können.

1. Einleitung

Der derzeitige schulische Grammatikunterricht steht vielfach in der Kritik und wird oft als *defizitär* (Schnerer 2011: 364) oder sogar als *leidender Patient* (Hennig 2011: 132f.) beschrieben. Sowohl seitens der Fachwissenschaft als auch seitens der Fachdidaktik wird außerdem seit Jahren auf die Gefahr einer *Folgenlosigkeit* schulischer Grammatikvermittlung aufmerksam gemacht (Müller 2005: 34ff.). Im Zentrum der Kritik stehen dabei die unterschiedlichen Arten des Grammatikunterrichts, v.a. der traditionelle Grammatikunterricht und die damit verbundene theoretische Modellierung einer Grammatik des Gegenwartsdeutschen (vgl. KMK-Liste 1982).

Lehrmittel¹ und die dort enthaltenen Texte werden nur selten umfassend analysiert und diskutiert. Vor dem Hintergrund des Angebot-Nutzungs-Modells von Helmke (Helmke 2015: 69ff.) scheint es erstaunlich, dass sich bis dato relativ wenig mit dem Textangebot und der Struktur der Texte, mit denen SchülerInnen im Grammatikunterricht konfrontiert sind, auseinandergesetzt wurde (Zybatow 2014: 87). Sprachbücher scheinen „geradezu tabuisierte Themen der Deutschdidaktik“ (Ossner 2007: 161) zu sein.

Es sind allerdings eben die dort verwendeten Beispieltex-te und die damit verbundenen Aufgabenstellungen, die als unzureichend angesehen werden. So kritisiert Boettcher beispielsweise, dass Texte in der schulischen Grammatikvermittlung nur zum „Ausschlachten [von] Sprachmaterial [für] Kategorisierungsübungen zu Wortarten und Satzgliedern [dienen]“ (Boettcher 2011: 92); eine inhaltsbezogene und kontextgebundene Sprachbetrachtung scheint kaum bis gar nicht stattzufinden. Das legt die Vermutung nahe, dass Grammatikunterricht vielmehr *an* statt *mit* Texten stattfindet. Und auch die Gestalt dieser Beispieltex-te ist umstritten:

Im Grammatikunterricht wird die Sprachrealität oft unter Benutzung von mehr oder weniger konstruierten Beispielen so weit simplifiziert, dass die

¹ Für die Bezeichnung *Lehrmittel* wurde sich unter Berücksichtigung von Peyer's Kritik am derzeitigen Dialog zwischen Linguistik und Fachdidaktik bewusst entschieden. Für Peyer stellt es ein sprachliches Signal für einen gleichberechtigten Dialog zwischen beiden wissenschaftlichen Disziplinen dar, „nicht vom *Schulbuch* zu sprechen, sondern vom *Lehrmittel*, um bewusst zu machen, dass es nicht um das eine Buch geht, über das sich Lernende den Kopf zerbrechen, sondern um ein Angebot von Texten aller Art, die ihre Funktion in Lernprozessen immer wieder neu entfalten“ (Peyer 2015: 335). Vor dem Hintergrund, dass dieser Aussage m.E. ein weiterer Textbegriff zugrunde liegt, kann mit dieser Bezeichnung auch der Tatsache Rechnung getragen werden, dass digitale Bildungsmedien im Unterrichtsalltag an Bedeutung gewinnen (Ott 2015: 33). Außerdem erlaubt es der Begriff *Lehrmittel*, die Lehrwerke einzelner Verlage als Textsortennetze (vgl. Adamzik 2011) mit funktionalen Relationen zu verstehen, weshalb er sich auch in Bezug auf neuere linguistische Forschungstendenzen anbietet. Andere Bezeichnungen wie *Sprachbuch* resultieren in dieser Arbeit aus Zitiervorgängen oder der notwendigen analytischen Einschränkung.

Versuche der Lernenden, das erworbene Wissen auf „natürliche“ Beispiele anzuwenden, sehr schnell scheitern. (Konopka 2011: 265)

Feilke spricht daher auch von einer *Schulsprache*, mit der „die *durch* Schule als Institution hervorgebrachte und veränderte und *für* schulische Zwecke gebrauchte Sprache“ (Feilke 2012: 151, Hervorhebung im Original) gemeint ist. Zu dieser Sprachform gehört seines Erachtens auch ein „Musterarchiv einschlägiger Unterrichtspraktiken und Textgenres sowie grammatischer und lexikalischer Gebrauchsformen“ (ebd.).

Dieser Annahme nachgehend werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausgewählte Sprachbuchtexte analysiert und mit Texten der außerschulischen Textwelt verglichen, um eventuelle *grammatische Gebrauchsmuster* herauszuarbeiten. Text- sowie grammatiktheoretische Basis der vorliegenden Arbeit ist dabei die von Vilmos Ágel entwickelte Grammatische Textanalyse, kurz: GTA (Ágel 2017), die im dritten Kapitel dieser Arbeit in den für die Analyse relevanten Aspekten beleuchtet wird (s. Kapitel 3). Das zentrale Erkenntnisinteresse der Arbeit besteht darin, sich der Fragestellung zu nähern, welches grammatische Profil derartige *konzeptionell-didaktische*² Texte besitzen, die für den schulischen Grammatikunterricht konzipiert und dort zur Grammatikvermittlung eingesetzt werden.

Da ein Vergleich ohne spezifische Vergleichsaspekte aber nicht sinnvoll durchgeführt werden könnte, wurden mit Blick auf die zentrale Rolle der Satzlehre in schulischen Lehr-Lern-Kontexten folgende Vergleichsaspekte (VA) ausgewählt:³

(VA.1) Verhältnis grammatischer/orthographischer Satz/Nichtsatz

(VA.2) Verhältnis einfacher/komplexer grammatischer Satz

(VA.3) Vorfelddbesetzung im grammatischen Satz

(VA.1) Dem ersten Vergleichsaspekt liegt die Hypothese zugrunde, dass in konzeptionell-didaktischen Texten überwiegende Kongruenz zwischen dem grammatischen und dem orthographischen Status von Sätzen herrscht, während in literarischen, d.h. nicht-konzeptionell-didaktischen, Texten weit häufiger Divergenzen auftauchen. Mit anderen Worten: In der schulischen Grammatikvermittlung handelt es sich bei der Mehrzahl der Phänomene, die sich

² Schulsprachliche Texte im Sinne Feilkes werden in dieser Arbeit in begrifflicher und terminologischer Anlehnung an das Nähe-Distanz-Modell von Koch/Oesterreicher *konzeptionell-didaktische Texte* genannt (vgl. Koch/Oesterreicher 1985). Eine nähere Erläuterung dieser Begriffswahl wird in Kapitel 4.2 erfolgen.

³ Eine ausführliche Begründung der entsprechenden Hypothesen erfolgt in Kapitel 3.2.2.

aus grammatischer Perspektive als Satz klassifizieren lassen, auch aus orthographischer Perspektive um Sätze.⁴

(VA.2) Der zweite Vergleichsaspekt begründet sich in der These, dass aufgrund der weitreichenden *Simplifizierung* der Beispieltexthe (Konopka 2011: 265) auf nebensatzförmige Satzglieder/Satzgliedteile in konzeptionell-didaktischen Texten der Jahrgangsstufen 5 und 6 tendenziell eher verzichtet wird. Hinsichtlich der Komplexität werden also vermehrt einfache grammatische Sätze (= Hauptsätze) statt komplexe grammatische Sätze (= Satzgefüge) erwartet.⁵

(VA.3) Als letzter Vergleichsaspekt wurde die Vorfeldbesetzung der grammatischen Sätze ausgewählt. Aufgrund der Normorientierung des Grammatikunterrichts wird erwartet, dass die Reihenfolge der Satzglieder in konzeptionell-didaktischen Texten tendenziell eher der kanonischen Reihenfolge des Deutschen (Subjekt-Prädikat-Objekt) entspricht. In nicht-konzeptionell-didaktischen Texten wird hingegen eine variantenreichere Vorfeldbesetzung erwartet.

In einem mehrdimensionalen Vergleich werden die Korpus-texte nach einer umfassenden grammatischen Analyse hinsichtlich dieser Aspekte miteinander verglichen. Um das Wirkpotential der grammatischen Strukturen auch in Bezug auf die unterschiedlichen Produktions- und Rezeptionskontexte einschätzen zu können, wird dabei nicht nur ein mehrdimensionaler, sondern auch ein funktional-ausgerichteter Vergleich angestrebt, wobei unter *Funktionalität* die kontextspezifische und zielorientierte sprachliche Beschaffenheit einzelner Texte verstanden wird. Das Ziel dieser Arbeit besteht also nicht nur darin, das grammatische Profil von Sprachbuchtexten zu analysieren, sondern es auch vor dem Hintergrund didaktischer Zielsetzungen einzuschätzen.

Zunächst muss dazu eine theoretische Einordnung der Fragestellung erfolgen, die sowohl den historischen Aspekt der Negativ-Perspektive auf Grammatikunterricht als auch aktuelle Forschungsfragen berücksichtigt (s. Kapitel 2). Im Anschluss daran wird die Auswahl der text- und grammatiktheoretischen Perspektive der vorliegenden Arbeit begründet und es werden die für die angestrebte Analyse relevanten grammatischen Begriffe eingeführt (s. Kapitel 3). Das Korpus- und Analysedesign sowie der Funktionalitätsbegriff werden in Kapitel 4 detailliert vorgestellt, bevor die Ergebnisse des Vergleichs präsentiert (s. Kapitel 5) und abschließend zusammengefasst und reflektiert werden können (s. Kapitel 6). Aufgrund der Fragestellung bilden die Kapitel 4, 5 und 6 den Schwerpunkt dieser Arbeit.

⁴ Zu den grammatiktheoretischen Grundlagen dieser Unterscheidung basierend auf den Merkmalen +/- Hauptprädikat und +/- Satzschlusszeichen siehe Kapitel 3.2.2.

⁵ Zur Unterscheidung einfacher/komplexer Satz im Sinne der GTA vgl. Kapitel 3.2.2 bzw. Ágel 2017: 122ff.

2. Grammatik(vermittlung) in der Schule

Die Grammatikvermittlung in Sprachbüchern gilt als „in vielfacher Weise prekär“ (Ossner 2007: 162) und das trotz der unzähligen (Änderungs-)Vorschläge seitens der Wissenschaft und der staatlichen Zulassungsbeschränkungen von Lehrmitteln, die das Ziel verfolgen, die Qualität des Grammatikunterrichts zu sichern bzw. zu verbessern. Diese Negativ-Perspektive, die in der aktuellen Forschung dominiert, bezieht sich dabei nicht nur auf die Grammatikvermittlung in Lehrmitteln, sondern auf den Grammatikunterricht im Allgemeinen. In der Kritik stehen also sowohl die Konzepte und Methoden als auch die Inhalte des Grammatikunterrichts.⁶

Es stellt sich die Frage, warum diese Negativ-Perspektive trotz der zahlreichen Reformversuche überdauert. Ein Exkurs zur Geschichte der schulischen Grammatikvermittlung soll Aufschluss über die Hintergründe der Diskussion geben.

2.1 Zur Geschichte

Die Grammatikschreibung und -vermittlung hat eine lange Tradition und geht im Rahmen des europäischen Kulturkreises auf die Sprachbetrachtung der Griechen im vierten und dritten Jhd. v. Chr. zurück (Glinz 2003: 423).⁷ Im Rahmen dieser Arbeit kann aber keine Darstellung der Entwicklungen über mehrere Jahrhunderte erfolgen, weshalb sich die folgenden Ausführungen auf den Zeitraum von der Mitte des 20. Jahrhunderts bis hin zur Jahrtausendwende beschränken und als Überblick zu verstehen sind.⁸

Mitte des 20. Jahrhunderts sind unter den zahlreichen gesellschaftspolitischen Veränderungen der Nachkriegszeit auch einige wissenschaftliche sowie schulstrukturelle Umbrüche zu verzeichnen, die bis heute wegweisende Auswirkungen auf den Sprach- und Grammatikunterricht an hiesigen Schulen haben. In den 1960er Jahren wurden so z.B. „das Standardwerk *Didaktik der deutschen Sprache* (1966) von Hermann Helmers“ (Steinig/Huneke 2015: 62, Hervorhebung im Original) veröffentlicht und die Grammatikdidaktik zusätzlich durch die Lehren von Glinz stark geprägt.⁹ Darüber hinaus kam es ab 1965 in der BRD

⁶ Die zahlreichen diesbezüglichen Publikationen können hier nicht alle genannt werden. Da auf die einzelnen Aspekte noch an anderer Stelle verwiesen wird, seien hier beispielhaft nur folgende Aufsätze genannt: Gehrig 2014, Scherner 2011, Dürscheid 2007 und Ossner 2007.

⁷ Zu den Anfängen der Grammatik(didaktik) in der Antike vgl. Ossner 2014: 3–6.

⁸ Ausführlichere Darstellungen dieses Zeitabschnitts finden sich u.a. bei Beisbart 2014, Ossner 2014 oder Dürscheid 1993. Eine Geschichtsschreibung aus sprachdidaktischer Perspektive, die bei den *septem artes liberales* im lateinischen Mittelalter ansetzt, bietet Kapitel 2 in Steinig/Huneke 2015.

⁹ Siehe auch Glinz 2003: 429ff. und Ossner 2014: 16ff. Gegen die wissenschaftliche Vormachtstellung methodischer Fragen setzte sich die Fachdidaktik Deutsch (mit Diskussionen zu Zielsetzungen und der gesellschaftlichen Verortung des Deutschunterrichts) allerdings erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts durch (Beisbart 2014: 7). Mitte der 1960er Jahre etablierte sie sich jedoch als

sowie in der DDR zu bildungspolitischen Strukturreformen¹⁰ und nach 1968 zu einer damit einhergehenden „Umstellung der Lehrpläne als bloße Stoffpläne auf zielorientierte Curricula“ (Beisbart 2014: 12).

Die Erwartungen an den Deutschunterricht änderten sich (s. Kapitel 2.2), weshalb neben neuen Leitbegriffen auch neue Ziele etabliert werden mussten. Zum ersten Mal in der Geschichte genügte es nicht, nur inhaltliche Auswechslungen vorzunehmen (vgl. Beisbart 2014: 35). Vor allem der linksintellektuelle Zeitgeist, der Ende der 60er Jahre vorherrschte, sowie die damit verbundenen öffentlichen Proteste „gegen Eingriffe des Staats in demokratische Rechte [wirkten] auf die Schule, den Deutschunterricht und seine Inhalte [zurück]“ (Beisbart 2014: 34). Und so sollte nun auch der Sprachunterricht, im Sinne einer Einsicht in sprachliche Strukturen und deren Wirkung,

einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft leisten, entweder indem er zur Herstellung von Chancengleichheit im Bildungsbereich beitrug (**kompensatorische Spracherziehung** für Benachteiligte) oder indem er ideologiekritisch aufdeckte, wie Sprache zur Manipulation und zur Ausübung von Herrschaft [...] benutzt wurde. (Steinig/Huneke 2015: 63, Hervorhebung im Original)

Mithilfe einer Umstellung der Lehrpläne wollte man diesen gesellschaftlichen Forderungen nachkommen (Beisbart 2014: 34ff.). Da es jedoch keine „ausgebaute wissenschaftlich verantwortliche Instanz“ (Beisbart 2014: 36) gab, wuchs die Bedeutung der Fachdidaktik Deutsch¹¹, wodurch sich auch Helmers Leitbild eines mündigen, umfassend informierten Bürgers zum prägenden Orientierungspunkt herausbildete (Steinig/Huneke 2015: 62). Im Zuge dieser Entwicklung wurde zudem erstmals auch der Kompetenzbegriff in die Diskussion über die Ziele des Deutschunterrichtes aufgenommen (Beisbart 2014: 35, s. Kapitel 2.1).

Neben den fachdidaktischen Entwicklungen nahmen allerdings auch die fachwissenschaftlichen Veränderungen Einfluss auf die schulische Grammatikvermittlung. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde die strukturalistische Ausrichtung der Linguistik von den Vorstellungen der Generativen Grammatik abgelöst, welche dementsprechend Eingang in die neuen Bildungspläne fanden (vgl. Dürscheid 1993: 16ff.). Außerdem nahmen in den

wissenschaftliche Disziplin an deutschen Universitäten und anderen Einrichtungen der Lehrerbildung (ebd.).

¹⁰ Beispielhaft sind an dieser Stelle die Gründung von Gesamtschulen in der BRD und die Einführung der allgemeinbildenden zehnklassigen Polytechnischen Oberschule in der DDR zu nennen (Beisbart 2014: 11f. und 34).

¹¹ Vgl. dazu Beisbart 2014: 35ff. Zuvor hatten vorrangig Konzepte der Pädagogik, Psychologie, (Alt-) Philologien und Germanistik Einfluss auf den Deutschunterricht, obwohl es die Didaktik als *Theorie des Lehrens und Lernens* schon seit dem 16. Jahrhundert gab (Beisbart 2014: 36).

70er Jahren die Theorie des *kommunikativen Handelns* von Jürgen Habermas sowie die *Sprechaktttheorie* von Austin und Searle Einfluss auf den Sprachunterricht, was in der heutigen Forschungsliteratur unter den Bezeichnungen *pragmatische* bzw. *kommunikative Wende* besprochen wird.¹²

Nicht Bildungswissen, sondern sprachliche und auf Interaktion bezogene Qualifikationen, die in ihrer Gesamtheit die kommunikative Kompetenz in Situationen ausmachen, wurden zum wichtigsten Ziel des Sprachunterrichts. (Steinig/Huneke 2015: 63)¹³

Dieser Paradigmenwechsel hatte zur Folge, dass neue Lehrmittel konzipiert wurden, weil diese für die Tradierung von Inhalten ebenso wichtig sind wie für das Erproben neuer Ansätze (Glinz 203: 430). In den neuen Sprachbüchern wurden dementsprechend „auf breiter Front neue Begriffe (oder auch nur neue Benennungen) angeboten“ (Glinz 2003: 431) – eine Entwicklung, die heute auch als *Linguistisierung des Sprachunterrichts* bezeichnet wird (ebd.). Die von Glinz entwickelten Proben (Verschiebeprobe, Ersatzprobe, Klangprobe) wurden dabei „nicht in dem Maße aufgenommen und weiterentwickelt, wie dies möglich gewesen wäre“ (Ossner 2014: 18). Vielmehr kam es zu einer „euphorischen wie oberflächlichen Übernahme der [...] ‚Generativen Grammatik‘ oder der ‚Valenzgrammatik‘“ (Ossner 2014: 19).

Da die LehrmittelautorInnen zunächst allerdings ohne staatliche Normierung agieren konnten, existierte bald eine Vielzahl grammatischer Termini und Beschreibungsmodelle gleichzeitig, was nicht nur die SchülerInnen zusehends verwirrte (Heller 1987: 109). Aus dieser zunehmenden Unübersichtlichkeit erwuchs der Wunsch nach einer übergreifenden Vereinheitlichung, was im Laufe der 70er und 80er Jahre zur Entstehung mehrerer Listen schulgrammatischer Termini führte.¹⁴ Die wichtigste dieser Listen ist die KMK-Liste von 1982, die in der Forschungsliteratur mehrfach kommentiert und mitunter auch stark kritisiert wurde. Eine ausführliche Diskussion der Inhalte dieser Liste findet sich bei Müller, der v.a. hervorhebt, dass eine Normierung der Benennung (= Termini im Glinz’schen Sinne¹⁵) keine Normierung der Begriffe darstellt (Müller 2003), und damit das geringe Vereinheitlichungspotenzial der KMK-Liste entlarvt.

Müller verdeutlicht in diesem Zusammenhang auch, dass eine „mit der Autorität der KMK ausgestattete Terminliste [...] – unabhängig davon, welche Ter-

¹² Vgl. dazu Beisbart 2014: 34, Dürscheid 1993: 21ff. oder Steinig/Huneke 2015: 63.

¹³ Auf die kritischen Anmerkungen Beisbarts zur fehlenden Umsetzung dieser Zielsetzungen kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Vgl. dazu Beisbart 2014: 38f.

¹⁴ Da nicht alle Listen im Rahmen dieser Arbeit besprochen werden können vgl. dazu u.a. Heller 1987 und Oomen-Welke 1987 oder auch Glinz 1987.

¹⁵ Zur Unterscheidung zwischen Terminus, Begriff und Definition s. Glinz 1987.

mini gewählt werden – ein bestimmtes Grammatikmodell [transportiert]“ (Müller 2003: 466), da „der Gebrauch von Termini [...] die theoriebezogene Bestimmtheit der Gegenstände [verlangt]“ (Glinz 1987: 17). Ossner spricht in diesem Rahmen von einem entscheidenden Irrtum, dem die KMK erliege, wenn sie meine, „eine solche Liste ließe sich jenseits von linguistischen Theorien aufstellen“ (Ossner 2014: 20). Auch Ossner macht damit deutlich, dass die Entscheidung für eine gewisse Terminologie immer auch mit einer Entscheidung für ein theoretisches Modell einhergeht. Das bedeutet, dass eine derartige Liste wie die der KMK von 1982 indirekt Entscheidungen über die begriffliche Ausrichtung des Grammatikunterrichtes offenbart. Im konkreten Fall dieser KMK-Liste lässt sich so beispielsweise eine theoretische Modellierung im Sinne des traditionellen Grammatikunterrichtes ableiten (vgl. KMK-Liste 1982).

Welche Terminologie in der aktuellen Forschungs- und Schullandschaft dominiert und welche Ziele mit diesen Inhalten verfolgt werden, wird in Kapitel 2.2 thematisiert. Vorab muss allerdings noch auf weitere zentrale bildungspolitische Entwicklungen des ausgewählten Zeitraums eingegangen werden, um die derzeitigen Schwerpunkte vor dem Hintergrund ihres Entstehens nachvollziehen zu können.

Der Paradigmenwechsel der 70er Jahre hatte nicht nur zur Folge, dass neue Lehrmittel konzipiert wurden, die teilweise ganz unterschiedliche theoretische und terminologische Ausrichtungen hatten, sondern auch, dass die Diskussion um die Legitimation des Grammatikunterrichtes angeregt wurde (s. Kapitel 2.2.1). Vor dem Hintergrund der neuen Zielsetzungen des Sprachunterrichts schien das Konzept des traditionellen Grammatikunterrichts, in dem eine „deduktive Vermittlung eines terminologischen Apparats zur Beschreibung formaler sprachlicher Eigenschaften [stattfindet und es] überwiegend um eine Zuordnung von sprachlichen Strukturen/Einheiten zu Bezeichnungen [geht]“ (Bredel 2007: 227)¹⁶, überholt:

Wenn man das, was man in gewissen Stunden des Deutschunterrichts treibt, heute lieber Sprachbetrachtung nennt statt Grammatik, so spricht sich darin vor allem das Bekenntnis zu einer neuen Methode und Zielsetzung aus: in der Sprachlehrstunde soll man nicht Regeln lernen, sondern über Gesprochenem sinnen, um den Formen der Sprache zu begegnen. (Frey 1973: 84)

Seit den 70er Jahren herrscht daher eine rege Diskussion über die beste Art und Weise einer schulischen Grammatikvermittlung (Frey 1973). Die Frage nach dem geeignetsten Konzept für einen gewinnbringenden Grammatikunterricht scheint dabei bis heute nicht abschließend geklärt zu sein. Vielmehr be-

¹⁶ Vgl. dazu die Klassifizierung als *Benennungsunterricht* durch z.B. Hennig 2011 oder Klotz 2007.

stehen mehrere Ansätze nebeneinander, die sich teilweise konzeptuell überlappen, aber auch komplementär oder sogar konträr zueinander sein können.¹⁷ Die sprachdidaktischen und -wissenschaftlichen Ausdifferenzierungen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wirken also bis heute nach. Zu welchen Ergebnissen die verschiedenen Entwicklungen in den letzten Jahren gekommen sind, wird im Folgenden vorgestellt.

2.2 Zwei der großen theoretischen Fragen: Wozu? Und Was?¹⁸

Im Zuge des PISA-Schocks, der zu der Einführung nationaler Bildungsstandards im Jahr 2003 führte¹⁹, bekam der Sprachunterrichtsdiskurs neuen Aufwind. Mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse verschob sich der Fokus der Diskussion dabei immer mehr auf die grundlegenden Fragestellungen *Wozu* Grammatikunterricht? und *Was* sind geeignete Inhalte? Im Folgenden werden daher die zentralen Argumente der Legitimations- bzw. Zweckdebatte und der Inhaltsdebatte zum Themenkomplex des Grammatikunterrichts kurz vorgestellt.

2.2.1 Grammatikunterricht: Wozu?

Ob und wenn ja, wozu man sich überhaupt mit der Grammatik des Deutschen befassen sollte, ist eine althergebrachte Diskussion in der Fachliteratur, die Konrad Gaiser 1950 mit der vielfach zitierten Frage *Wie viel Grammatik braucht der Mensch?* Mitte des letzten Jahrhunderts zuspitzt (vgl. Gaiser 1973/1950). Eine einschlägige Antwort gibt er selbst allerdings nicht.²⁰ In Bezug auf die Titelfrage seines Aufsatzes äußert Gaiser nur, dass „nahezu nichts an grammatischen Kenntnissen wirklich lebensnotwendig sei“ (Gaiser 1973/1950: 1) und dass derartige Kenntnisse „so wenig zu den unvergänglichen Schätzen der Bildung [gehörten] wie das Bescheidwissen um das Funktionieren eines Sicherheitsschlusses“ (ebd.).

¹⁷ Die einzelnen Konzepte können im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgestellt werden. Einen Überblick geben aber z.B. Ossner 2014, Wieland 2010 oder Bredel 2007: 226–243.

¹⁸ Genuin sprachdidaktische Fragestellungen können in dieser Arbeit nicht besprochen werden. Ihre Thematisierung wäre auch nicht zielführend für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit. Daher bleibt u.a. die Fragen nach dem *Wann* von Grammatikunterricht (vgl. dazu u.a. Gaiser 1973/1950) ausgespart.

¹⁹ Die Bildungsstandards sind als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse in erster Linie dazu implementiert worden, „die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern“ (Bildungsstandards 2003: 3). Sie formulieren abschlussbezogene Regelstandards, d.h. aus ihnen geht weder hervor, wann oder wie noch anhand welcher Themen die SchülerInnen die dort aufgeführten Fähigkeiten in einem Kompetenzbereich lernen sollen (vgl. Kapitel 2.2.1), sondern nur, welche Kompetenzen die SchülerInnen bis wann im Regelfall erworben haben sollten.

²⁰ Der Fokus des Aufsatzes liegt viel eher auf der Fragestellung, wann schulische Grammatikvermittlung sinnvoll ist, wobei Gaiser dafür plädiert, den Grammatikunterricht in der 7. oder 8. Klassenstufe zu verorten (Gaiser 1973/1950: 15).

Um zu einer konkreteren Antwort zu gelangen, widmet sich Helbig 1992 erneut der von Gaiser aufgeworfenen Frage. Anders als dieser spezifiziert Helbig die Begriffe „Mensch“ und „Grammatik“, da jede mögliche Antwort seines Erachtens davon abhängt, was jeweils unter Grammatik verstanden wird und welcher Mensch gemeint ist (Helbig 1992: 150):

Das Wieviel an Grammatik, ihre notwendige Quantität, kann nicht gebunden werden an den Menschen an sich, an den Menschen in abstracto. Von einer notwendigen Quantität der Grammatik kann immer nur die Rede sein bezogen auf den Menschen in bestimmten Situationen. (Helbig 1992: 152f.)

Im Falle einer möglichen Spezifizierung zu *Wie viel Grammatik braucht der Lehrer?* kommt Helbig dann beispielsweise zu dem Schluss, dass das Maximum an Wissen auch das Optimum sei (Helbig 1992: 155) – eine Aussage, die trotz der Konkretisierung des Kontextes wiederum auf einem sehr abstrakten Niveau verbleibt.

Einer anderen möglichen Konkretisierung der Frage widmet sich Eisenberg Anfang der 2000er Jahre – er fragt: *Wie viel Grammatik braucht die Schule?* (Eisenberg 2004). Bei Eisenberg steht der Aspekt der Quantität des Frageproblems aber weniger im Vordergrund als noch bei Gaiser oder Helbig. Gleich zu Beginn seines Aufsatzes verweist er auf die Korrelation zwischen Quantität, Konzept und Zielsetzung:

Die Frage nach der Menge von Grammatik ist nicht zu trennen von der Frage, welche Art von Grammatik die Schule braucht. Und diese ist ihrerseits nur zu beantworten, wenn man weiß, wozu sie gebraucht wird. (Eisenberg 2004: 4)

Damit legt Eisenberg die zentralen Anknüpfungspunkte zwischen Linguistik, Sprachdidaktik und schulischer Grammatikvermittlung offen. Um eine Antwort auf Gaisers Frage zu finden, müssen also zunächst klare Leitziele des Grammatikunterrichts formuliert werden. Bemerkenswert ist, dass die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss nur den allgemeinen Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung hervorheben, aber keine expliziten Lernziele für die Grammatikvermittlung formulieren (vgl. Bildungsstandards 2003)²¹, obwohl – wie das obige Zitat deutlich macht – die Frage nach dem Sinn und Zweck von Grammatikvermittlung weiteren Fragen zur Konzeption und Quantität vorausgeht. In den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife werden für

²¹ Im Gegenteil: Aus den Bildungsstandards von 2003 ist nicht einmal ersichtlich, „wie mit dem Teilgebiet *Grammatik* innerhalb des Arbeitsbereichs *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* umgegangen werden soll“ (Ossner 2012: 111, Hervorhebung im Original).

den Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* allerdings Lernziele ergänzt:

Die Schülerinnen und Schüler analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit. Sie nutzen beides für die mündliche und schriftliche Kommunikation. (Bildungsstandards 2012: 20)

Im Vergleich mit den sieben von Eichler bereits 1980 zusammengetragenen und diskutierten allgemeinen Lernzielen des Grammatikunterrichts (vgl. Eichler 1980: 28ff.) fällt auf, dass einige der bei Eichler aufgeführten Ziele in den Bildungsstandards ausgespart bleiben.²² Die von der Forschungsgemeinschaft geforderte Vermittlung von Wissen über die sprachlichen Formen im Zusammenhang mit deren Funktionen²³ ist allerdings implizit enthalten und wird anhand der Ausformulierung der einzelnen Regelstandards zum Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* deutlich (vgl. Bildungsstandards 2012: 21).

Diese funktionale Betrachtungsweise von Grammatikunterricht geht laut Ossner aber zusehends mit einem sehr diffusen Stellenwert der Grammatik im Deutschunterricht einher:

[Z]umindest wird die Grammatik nicht als Gegenstand sui generis, sondern nur zweckrational betrachtet. Die Beschäftigung mit ihr muss in einem andern [sic!] Feld einen erkennbaren Mehrwert abwerfen, der umso einleuchtender ist, je unmittelbarer er eintritt. Solches ist aber bei der Beschäftigung mit Grammatik nicht schnell und unmittelbar zu erwarten. (Ossner 2007: 162)

Klotz und Peyer betonen im Unterschied zu Ossner, dass es durchaus grammatisches Wissen gebe, das sich unmittelbar verwenden ließe, z.B. im Bereich der Wortfolge, wenn es darum ginge, Emphase auszudrücken (Klotz 2007:13) oder ganz grundlegend im Bereich des Schreibens und Überarbeitens von Texten (Peyer 2010: 75). Klotz sieht das Problem eher darin, dass es in den seltensten Fällen so sei, dass der Grammatikunterricht dieses Wissen auch bereitstelle (Klotz 2007: 13).

Problematisch ist allerdings nicht nur die Frage nach der Art des Wissens, das (nicht) bereitgestellt wird, sondern auch nach der Wirkmächtigkeit von Grammatikunterricht. So verdeutlicht Häcker, dass es bislang unklar sei, wie sich

²² So umfasst die Formulierung der KMK z.B. weder das Transferlernziel der Anwendung des Sprachwissens im Sinne von Textanalysen und -interpretationen noch den Aspekt der Selbstreflexion (Eichler 1980: 28).

²³ Vgl. *Wissen in Funktionen* in Funke 2005: 307ff. oder Eisenberg 2004: 4.

die Beschäftigung mit aktivem grammatischen Wissen auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen auswirkt:

Die schulische Grammatikvermittlung wird entweder ‚aus der Sache selbst‘ oder ‚vom Kind her‘ oder ‚mit den guten Wirkungen‘ begründet. Fragezeichen sind bei all diesen Begründungen angebracht, nicht so sehr, weil es ihnen an Plausibilität fehlt, sondern weil es kaum Nachweise dafür gibt, dass es sich tatsächlich so verhält, wie behauptet wird. (Häcker 2009: 313)

Ohne empirische Studien zur Wirkung von Grammatikunterricht kann demnach nur von *Wirkungszuschreibungen* und nicht von einlösbaren Zielvorstellungen gesprochen werden. Es kann nämlich nicht mit Sicherheit konstatiert werden, welche Ziele durch den Grammatikunterricht im Einzelnen tatsächlich erreicht werden können.

Abschließend kann jedoch festgehalten werden, dass den in den nationalen Bildungsstandards fixierten Leitzielen des Kompetenzbereiches *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* eine zentrale und konsensfähige Bedeutung zukommt. Schulische Grammatikvermittlung soll demnach dazu beitragen, dass SchülerInnen ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit²⁴ erweitern, welche sie anschließend für die mündliche und schriftliche Kommunikation fruchtbar machen können (Bildungsstandards 2012: 20).

Nachdem damit der Frage nach dem *Wozu* des Grammatikunterrichts nachgegangen und die Rahmenausrichtung schulischer Grammatikvermittlung dargestellt wurde, schließt sich nun folgende Frage an: Mit welchen Unterrichtsinhalten kann diese Zielsetzung erreicht werden?

2.2.2 Grammatikunterricht: Was?

Wollte man einen Überblick davon geben, welches die aktuellen Inhalte des Grammatikunterrichts sind²⁵, müssten die Inhalte der Lehrpläne referiert werden.²⁶ Weil das aber nicht die Prozesse der Inhaltentwicklung oder das Fragemoment nach geeigneten Inhalten veranschaulichen, sondern lediglich die

²⁴ Zur begrifflichen Unterscheidung von Sprachthematizierung und Sprachbewusstheit s. Gornik 2010.

²⁵ An dieser Stelle müsste von einem simplifizierten Unterrichtsmodell ausgegangen werden, das den Vorgaben der bildungspolitischen Dokumente entspricht, weil abweichende Inhalte eines tatsächlichen Unterrichtsgeschehens im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden könnten (vgl. Kapitel 4).

²⁶ Obwohl im Zuge der Outputorientierung präskriptiv ausgerichteten Lehrplänen die Vormachtstellung entzogen wurde und nun die deskriptiv ausgerichteten Kerncurricula ausschlaggebend für die Unterrichtsgestaltung in einem spezifischen Bundesland sind, behalten die Lehrpläne jeweils ihre Gültigkeit bis von den einzelnen Schulen Schulcurricula erarbeitet wurden (<https://kultusministerium.hessen.de/schule/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene> (08.11.2016)). Vgl. dazu auch die Antworten der Klettmitarbeiterin (s. Anhang, S. 101f.).

durchschlagenden Ergebnisse des Forschungsdiskurses abbilden würde, werden im Folgenden zwei ausgewählte sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Vorschläge vorgestellt, die in der aktuellen Forschungsliteratur diskutiert, seitens der Bildungspolitik aber (noch) nicht anerkannt bzw. berücksichtigt werden²⁷:

- (1) Etablierung einer neuen grammatischen Terminologie
- (2) Betrachtung von grammatischen Zweifelsfällen

(1) Die Liste grammatischer Termini, die die Kultusministerkonferenz 1982 veröffentlichte, galt seitdem als „verbindliche Grundlage insbesondere für die Zulassung von Schulbüchern“ (Ossner 2012: 111). Seit der Implementierung der Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (Bildungsstandards 2003) gibt es einen derartig festgeschriebenen Kanon aber de facto nicht mehr (Dürscheid 2007: 52), da die Bildungsstandards weder auf die KMK-Liste von 1982 verweisen noch eine andere systematische Terminologie etablieren. Allerdings ist diese KMK-Liste noch heute Grundlage für die Zulassung von Lehrmitteln, „obwohl sie linguistisch längst überholt und seit den 80er Jahren bereits umstritten ist“ (Hennig 2012a: 443). In der aktuellen Forschungsliteratur kommt man daher zu dem Schluss, dass die Bildungsstandards das Problem einer anerkannten und systematischen Terminologie „mehr verunklarten, als dass sie es hätten erhellen können“ (Ossner 2012: 111).

Als Reaktion auf diese anhaltende unklare terminologische Situation des Grammatikunterrichtes schlossen sich 2009 auf Initiative von Mathilde Hennig mehrere namhafte SprachwissenschaftlerInnen und SprachdidaktikerInnen zusammen und gründeten den sog. *Gießener Kreis*. Das Ziel dieser ForscherInnengruppe war und ist es, „auf der Grundlage des heute verfügbaren grammatischen Wissens das Problem einer schulisch relevanten Terminologie zu diskutieren und einen [neuen, M.H.] Vorschlag zu unterbreiten“ (Ossner 2012: 111).

Mittlerweile hat die Gruppe drei Terminologielisten²⁸ zu den Themenbereichen „Wort“, „Einfacher Satz“ und „Komplexer Satz“ auf ihrer Homepage publiziert (www.grammatischeterminologie.de) und zur Diskussion dieser Vorschläge eingeladen.²⁹ Seither haben einige WissenschaftlerInnen diese Einladung wahrgenommen und sowohl anerkennende Worte als auch kritische Anmer-

²⁷ Beide Vorschläge wurden aufgrund ihrer Repräsentativität für die thematische Ausrichtung des aktuellen Forschungsdiskurses ausgewählt.

²⁸ Wenn an dieser Stelle von einer Liste gesprochen wird, muss dennoch hervorgehoben werden, dass sich die Grammatische Terminologie in ihrem Aufbau und ihren Ansätzen deutlich von der KMK-Liste von 1982 unterscheidet. Eine Gegenüberstellung beider Listen findet sich unter www.grammatischeterminologie.de. Erläuterungen zu den Zielen der Gruppe, dem wissenschaftlichen Ansatz und dem Aufbau der Listen finden sich bei Hennig 2012a und Ossner 2012.

²⁹ Vgl. Hennig 2012a, Hennig 2012b, Ossner 2012.

kungen formuliert.³⁰ Nun bleibt abzuwarten, ob bzw. wann diese Vorschläge von den bildungspolitisch Verantwortlichen akzeptiert werden. Fest steht, dass dieses Anliegen einer systematischen Normierung der Inhalte des Grammatikunterrichts in Hinblick auf die wissenschaftshistorischen und didaktischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte längst überfällig ist (s. Kapitel 2.1).

(2) Als gegenläufig anmutende Tendenz lässt sich neben diesem Interesse an einer terminologischen Standardisierung eine stärkere Reflexion der im Grammatikunterricht vorherrschenden Normen und Standards beobachten. Allerdings schärft eine Reflexion von Zweifelsfällen letztlich nur das Bewusstsein für das Regelhafte (Köpcke/Noack 2011: 6) und entspricht damit der herausgearbeiteten Zielsetzung schulischer Grammatikvermittlung (vgl. Kapitel 2.1). Es ist also nicht verwunderlich, dass „eine auf Prototypen und Zweifelsfälle rekurrierende Herangehensweise zunehmend in den Blickpunkt der Didaktiker geraten ist“ (ebd.).

Wenn Sprachbewusstheit ein Ziel von Grammatikunterricht ist (vgl. Bildungsstandards 2003), dann muss mit SchülerInnen konsequenterweise auch der Konstruktcharakter von Grammatiken thematisiert, die Kanonisierung hinterfragt und über die Relativität sprachlicher Normen reflektiert werden. Denn nur ein *Problemorientierter Grammatikunterricht* (Köpcke/Noack 2011) offenbart das zwischen den Zuschreibungen *grammatisch*, *akzeptabel* und *ungrammatisch* bestehende Kontinuum (Köpcke 2011: 290) und wird der Zielsetzung einer bewussten Reflexion über Sprache gerecht. Müller merkt dazu an:

Ein Deutschunterricht, der die Zielorientierung sprachlicher Normen offenlegt und ihre prinzipielle Flexibilität zugesteht, trägt zu einem gesteigerten Normbewusstsein bei und regt im klassischen Sinne zur Reflexion über Sprache an. (Müller 2009: 82)

Auf die Bedeutung von Zweifelsfällen für das Herausbilden eines Problembewusstseins macht auch Dürscheid aufmerksam. Sie betont: „[N]ur wer zweifelt, denkt überhaupt über Alternativen nach, sucht nach einer anderen, besseren Lösung“ (Dürscheid 2011: 161). Ein Erkenntnisfortschritt im aufklärerischen Sinne sei daher ohne Zweifeln gar nicht möglich (ebd.).

Außerdem könnte im Zusammenhang mit einer umfassenden Normreflexion auch die Orientierung des Grammatikunterrichts am geschriebenen Standard der deutschen Gegenwartssprache diskutiert werden (vgl. Köpcke 2011: 287). Diese Reflexion der Ausgangsperspektive ist für SchülerInnen in besonderem Maße wichtig, denn die Einsicht in die Bedeutung der Kontextbedingungen würde u.a. offenbaren, dass sich dichotomische richtig-falsch-Bewertungen bei gleichlautenden Konstruktionen je nach medialer Varietät unterscheiden kön-

³⁰ Vgl. Bremerch-Vos 2012, Funke 2012 und Haueis 2012.

nen Dürscheid 2012: 105). Eine derartige Verschiebung weg von einem „homogenen System, in dem sich das in allen Fällen Richtige immer finden lassen muss, hin zu einem System von Varietäten“ (Konopka 2011: 283) unterstützt auch Konopka.

Es bleibt abzuwarten, wie sich das im aktuellen Forschungsdiskurs dominierende Plädoyer für die Aufnahme grammatischer Zweifelsfälle in die schulische Grammatikvermittlung auf die bildungspolitischen Instanzen und LehrmitelautorInnen auswirken wird. Fest steht, dass derzeit nur vereinzelt eine deskriptive Perspektive eingenommen wird und dass grammatische Strukturen in Texten im Grammatikunterricht überwiegend aus einer normativen Perspektive heraus thematisiert werden. Welche Texte dies im Einzelnen sind und welches Textverständnis der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, soll im folgenden Kapitel erläutert werden.

Als Zwischenfazit dieses Einblicks in die Kontroversen bezüglich der Leitziele und der Inhalte des schulischen Grammatikunterrichts lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass ein Großteil der aktuellen Diskussionen ihren Ursprung in den Entwicklungen der letzten Jahrzehnte hat (s. Kapitel 2.1). Die sich zusehends verfestigende Negativ-Perspektive auf schulische Grammatikvermittlung scheint dabei v.a. aus der anhaltenden terminologischen und begrifflichen Uneinheitlichkeit und den eher abstrakt anmutenden, empirisch momentan nicht nachvollziehbaren Zielsetzungen zu resultieren.

3. Grammatik und Text

Wenn wir schreiben, entwerfen wir Texte in der Regel „monologisch“. Denn Schreiben ist traditionell nichtinteraktiv, d.h. es findet kein Schreiberwechsel statt. [...] Das Interesse der Grammatiker richtet sich traditionell in erster Linie auf monologische Produkte des Schreibens. (Ágel 2017: 3)

Da sich das Interesse der GrammatikerInnen traditionell hauptsächlich auf medial schriftliche Sprachprodukte konzentriert und den nichtinteraktiven Bereich der Kommunikation in den Fokus rückt³¹, wird zunächst grundlegend davon ausgegangen, dass sich auch die schulische Grammatikvermittlung eher auf die Analyse von Schreibprodukten konzentriert als auf die Untersuchung grammatischer Strukturen von/in Gesprächen.

³¹ Natürlich dienen auch schriftlich fixierte Texterzeugnisse in den meisten Fällen der Kommunikation, die wiederum in einer logischen Verbindung zur Interaktion steht. Allerdings sind sowohl Produktions- als auch Rezeptionsprozess dieser Texte prototypischerweise monologisch und dementsprechend tendenziell nichtinteraktiv (vgl. das obige Zitat). Außerdem sind sie im Gegensatz zu Gesprächen eher Bestandteile zerdehnter Kommunikationssituationen, was bedeutet, dass ein geringerer Grad an Interaktion vorliegt.

Aus dieser Annahme heraus resultieren sowohl Konsequenzen für die Eingrenzung und Modellierung des Untersuchungsgegenstandes selbst als auch für die Zusammenstellung des Korpus. In den folgenden Unterkapiteln wird daher zunächst erläutert, was im Rahmen dieser Arbeit unter einem *Text* verstanden wird (s. Kapitel 3.1). Im Anschluss daran werden die Grundlagen der Grammatischen Textanalyse sowie die theoretische Basis der Satz-(Glieder-)Analyse³² (s. Kapitel 3.2) erläutert.

3.1 Untersuchungsgegenstand Text

Wenn es das Ziel dieser Arbeit ist, die grammatischen Profile von konzeptionell-didaktischen, zur Grammatikvermittlung eingesetzten Texten mit denen nicht-konzeptionell-didaktischer (in dieser Arbeit: literarische³³) Texte zu vergleichen, muss auch auf die Diskussion um den Textbegriff näher eingegangen werden. Denn: „Wer den Ausdruck *Text* reflektiert verwenden will, sollte zu erkennen geben, was darunter im jeweiligen Kontext zu verstehen ist.“ (Adamzik 2016: 97, Hervorhebung im Original) Daher soll nun zunächst ein verkürzter Überblick zu möglichen Eingrenzungen des Phänomens Text gegeben werden, bevor anschließend daraus eine für diese Arbeit geltende Definition abgeleitet wird.

Der Terminus *Text* ist wesentlich für all diejenigen wissenschaftlichen Disziplinen, deren Forschung sich auf den Gegenstandsbereich der Sprache bezieht, da mit Coseriu drei Ebenen des Sprachlichen unterschieden werden können: die universelle Ebene, die historische Ebene und die Ebene der Texte (Coseriu 2007: 10). Unter Texten versteht Coseriu „Redeakte bzw. Gefüge von Redeakten, die von einem bestimmten Sprecher in einer bestimmten Situation realisiert werden, was natürlich in mündlicher oder schriftlicher Form geschehen kann“ (ebd.). Einen solch klar definierten Textbegriff sucht man in der Forschungsliteratur der modernen Textlinguistik jedoch vergebens.³⁴

Vor allem das Entstehen moderner Kommunikationsformen, die sich mit der Entwicklung der Neuen Medien herausgebildet haben (z.B. Internetforen,

³² Der Terminus „Satz-(Glieder-)Analyse“ wird verwendet, wenn auf das Modell der GTA und damit auf die Analyseperspektive der vorliegenden Arbeit rekurriert wird. Dabei stehen auch Satzglieder im weiteren Sinne (Kommentarglieder) und Satz-Glieder (Kohäsionsglieder) im Analysefokus. Im Gegensatz dazu bezeichnet „Satzgliedanalyse“ immer die traditionelle Form einer Analyse von Satzgliedern (im engeren Sinne: Prädikat, Komplemente und Supplemente), die im Rahmen schulischer Grammatikvermittlung stattfindet. Siehe Kapitel 3.2.

³³ Das Merkmal *literarisch* ist dabei nicht an das Kriterium der Fiktionalität gekoppelt, sondern wird in dieser Arbeit vielmehr gleichgesetzt mit dem Terminus *nicht-konzeptionell-didaktisch*. Die Probleme, die sich aufgrund dieser Modellierung ergeben, sind erst im Laufe des Entstehungsprozesses dieser Arbeit auffällig geworden. Leider kann der Titel dieser Arbeit nicht verändert werden, wodurch auf die Bezeichnung *literarisch* nicht verzichtet werden kann. Unter anderen Rahmenbedingungen würde ausschließlich mit den Kategorien +/- konzeptionell-didaktisch gearbeitet werden.

³⁴ Vgl. dazu v.a. Brinker et al. 2014, Kapitel 2 und Adamzik 2016, Kapitel 2 und 3.

Smartphone-Chatformate, etc.), scheint die Erarbeitung einer allgemeingültigen Textdefinition zu erschweren. Gerade in den letzten 25 Jahren sind mehr und mehr Äußerungsformate Teil des sprachlichen Alltags geworden, die nicht nur immer weniger Gemeinsamkeiten mit einem prototypischen Text aufweisen, sondern teilweise sogar Eigenschaften, die im Widerspruch zu den Merkmalen des Prototyps stehen.³⁵ Widersprüche werden m.E. vor allem durch die internen und externen Abgrenzungsschwierigkeiten des Phänomenbereichs deutlich, die sich in Fragstellungen wie *Wo beginnt bzw. endet ein Text? Was stellt lediglich eine Textsequenz dar und ab wann gilt etwas als zusammenhängend-eigenständig? Spielen semantische, syntaktische oder pragmatische Aspekte bei dieser Frage eine übergeordnete Rolle? und In welchem Verhältnis stehen Text und Bild zueinander?* äußern.³⁶ Aufgrund dieser Schwierigkeiten scheint eine genaue Erfassung des Phänomenbereichs in einer allgemeingültigen Definition problematisch.

In der aktuellen linguistischen Forschung spielt diese Problematik aber im besten Falle nur noch eine untergeordnete Rolle und stellt kein zentrales Forschungsinteresse (mehr) dar. Vielmehr verweist man in der Forschungsliteratur auf den Umstand, dass die Gegenstandsbestimmung nicht nur von den verschiedenen Eigenschaften der Objekte selbst, sondern „vor allem auch von den jeweiligen Untersuchungszielen der Wissenschaftler“ (Brinker et al. 2014: 13) abhängt. Daher entwickelt sich zusehends der Konsens, dass „es nicht möglich und sinnvoll ist, notwendige und hinreichende Merkmale für die Zugehörigkeit zur Kategorie Text zusammenzustellen“ (Adamzik 2016: 41). Es scheint in Folge dieser Einstellung üblich geworden zu sein, mit „ausdrücklich nur kontextuell gültigen Definitionen“ (Adamzik 2016: 45) zu arbeiten. Auch für diese Arbeit muss und soll daher eine Art Arbeitsdefinition festgelegt werden, um die Forschungsperspektive und auch den Geltungsbereich der nachfolgenden Analyse klar abzustecken. Dabei werden im Rahmen dieser Arbeit nur die Gegenstandsbeschreibungen aufgegriffen, die sich in der für das vorliegende Forschungsinteresse, -vorhaben und für die spezifische Forschungsperspektive grundlegenden Literatur finden lassen, also in den einschlägigen bildungspolitischen Schriften für das Fach Deutsch im Land Hessen³⁷ und in der Grammatischen Textanalyse von Ágel (vgl. Kapitel 3.2).

³⁵ Zur Prototypentheorie in Bezug auf Texte siehe Adamzik 2016: 42f.

³⁶ Zur Problematik der Intertextualität und Textvernetzung siehe u.a. Adamzik 2016: 323–327 und Adamzik 2011. Zu den neueren Entwicklungen von Text(en)/Hypertext(en) und Text/Bild vgl. Brinker et al. 2014: 80–85 und Eroms 2000.

³⁷ Diese länderspezifische Einschränkung muss an dieser Stelle vorgenommen werden, da aufgrund des deutschen Bildungsföderalismus und aufgrund der Rahmenbedingungen dieser Arbeit keine umfassende Recherche auf nationaler Ebene erfolgen konnte. Die Auswahl des Landes Hessen wird in Kapitel 4.1 begründet.

In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch wird zwar fortwährend von Texten gesprochen, allerdings findet sich in diesem Dokument keine Definition des Begriffs (vgl. Bildungsstandards 2003). Noch liegt auch keine Liste von Seiten des Gießener Kreises vor, aus der eine Begriffsdefinition zu entnehmen wäre. Lediglich im Kerncurriculum des Landes Hessen lässt sich in den Inhaltsfeldern zum Thema *Sprachformen und -strukturen* folgende Definition ausmachen:

Texte sind pragmatisch sinnvolle Folgen von Sätzen mit einem gemeinsamen Thema und einer geordneten Informationsstruktur. Sätze können innerhalb eines Textes durch Mittel der Satz- und Textverflechtung in Beziehung gesetzt werden. Das Ergebnis sind lineare oder nichtlineare Texte mit unterschiedlichen Textfunktionen. Diesen Textfunktionen kann in literarischen Texten eine besondere Ausprägung zukommen. (Kerncurriculum Hessen 2011: 25, 34, 43)

In diesem Definitionsansatz kommen v.a. pragmatisch-semantische (= pragmatisch sinnvoll, einheitliches Thema, geordnete Informationsstruktur, Textfunktion) und weitestgehend formale Aspekte (= Folge von Sätzen, linear oder nichtlinear³⁸) aus einer ‚von unten nach oben‘ gerichteten Perspektive zum Tragen.

Dieser Definition lässt sich die Perspektive der Grammatischen Textanalyse auf Texte gegenüberstellen, die in erster Linie auf „monologische Produkte des Schreibens“ (Ágel 2017: 3) ausgerichtet ist und Texte dementsprechend wie folgt beschreibt:

Im orthographischen Sinne bestehen Texte ausschließlich aus Sätzen (= Ganzsätze). Aus der Sicht einer grammatischen Textanalyse, in der der grammatische Satz im Zentrum steht, bestehen hingegen Texte nicht nur aus Sätzen, ja es gibt sogar Texte/Textstellen, die mehr andere Einheiten enthalten als Sätze. (Ágel 2017: 13)

Demnach stellen Texte keine Folgen von Sätzen dar, die durch Mittel der Verflechtung in Beziehung zueinander gesetzt werden (vgl. Definition Kerncurriculum Hessen). Vielmehr bestehen Texte im Sinne der Grammatischen Textanalyse nicht nur aus grammatischen Sätzen, sondern auch aus anderen Textgliedern – den Nichtsätzen und Kohäsionsgliedern (Ágel 2017: 13ff.). Dieses Erkenntnis resultiert aus der ‚von oben nach unten‘-Perspektive des Analyseansatzes und ist grundlegend für die vorliegende Arbeit. Bevor jedoch auf die

³⁸ Vgl. dazu auch die einschlägigen Fachausdrücke *kontinuierlich* und *diskontinuierlich*, die Einzug in die Grundlagenliteratur gefunden haben (z.B. Busch/Stenschke 2008: 228f.) und maßgeblich für internationale Vergleichsstudien im Bildungsbereich sind (vgl. <http://www.pisa.tum.de/kompetenzbereiche/lesekompetenz/>).

Besonderheiten dieses linguistischen Ansatzes eingegangen wird, soll zunächst abschließend festgehalten werden, was, orientiert an der Modellierung der GTA, im Rahmen dieser Arbeit als (prototypischer) *Text* verstanden wird:

Texte sind schriftlich fixierte, sprachliche Gebilde, die aus drei Typen von Textgliedern (Sätzen, Nichtsätzen, Kohäsionsgliedern) bestehen können.

3.2 Die Grammatiche Textanalyse

Die Grammatiche Textanalyse ist ein linguistischer Ansatz, der von Vilmos Ágel entwickelt wurde und „einen bestimmten theoretischen Rahmen für die grammatische Analyse von Texten“ (Ágel 2017: 10) darstellt. Zentral für diese Modellierung ist dabei u.a. die bereits erwähnte ‚von oben nach unten‘-Perspektive:

Die Grammatiche Textanalyse ist eine Art deszendente, ‚von oben nach unten‘ gerichtete, Syntax des Deutschen: eine Syntax vom Text über den Satz zum Wort. (Ágel 2017: XIII)

Damit steht dieser Ansatz diametral zur schulgrammatischen Betrachtungsweise von sprachlichen Phänomenen (Ágel 2017: 32). In schulgrammatischer Tradition werden die Begriffe und Kategorien beginnend bei Wörtern und Wortarten über Wortgruppen und das Attribut bis hin zu Sätzen und Satzgliedern modelliert, die Textebene bleibt bislang ausgespart (vgl. KMK-Liste 1982).³⁹

Als Grund dafür wird u.a. angenommen, dass Sätze „relativ autonome grammatische Formen sind“ (Ágel 2017: 24). Das heißt, dass sie in prototypischen Fällen auch isoliert verstanden und analysiert werden können, wodurch der Eindruck entsteht, „dass Grammatik an der Satzgrenze endet oder dass der Textbezug fakultativ und nur pragmatisch interessant ist“ (ebd.). Unter (relativ) autonom kodierenden Sätzen werden hierbei aber explizit und ausschließlich grammatische Sätze verstanden (s. Kapitel 3.2.2).

Andererseits führe eine formalgrammatische Untersuchungsperspektive dazu, dass funktionale Interdependenzen vernachlässigt würden (Ágel 2017: 24), woraus ebenfalls resultiere, dass eine Makro- bzw. Textebene bisher nicht angenommen und/oder modelliert wurde. In einer funktional ausgerichteten Grammatik, die von nicht-simplifizierten Sätzen in ihren jeweiligen (grammatischen) Kontexten ausgeht, muss aber auch eine solche Ebene etabliert werden.

³⁹ Im Rahmen der Erarbeitung einer neuen grammatischen Terminologie für die Schule arbeitet der Gießener Kreis aber derzeit an einer Liste zum Bereich der Textebene. Vgl. www.grammatische-terminologie.de.

Ágel begründet die Einführung der Textebene in diesem Zusammenhang auch mit der Lösung eines begriffslogischen Problems, das mit der Auffassung, Grammatik ende an der Satzgrenze, einhergeht:

Wenn man [...] der Ansicht ist, dass Texte (auch) aus Sätzen bestehen, dann *muss* man der Ansicht sein, dass dieser Textbaustein eine textgrammatische Form ist. Die formale Beschreibung von Sätzen stellt also funktional die Beschreibung eines Textgliedes dar, so wie die formale Beschreibung eines Satzgliedes funktional eben die Beschreibung eines Satzgliedes darstellt. Die begriffslogische Bezugsebene eines Satzes, der ein Textglied ist, ist der Text, so wie die begriffslogische Bezugsebene eines Satzgliedes der Satz und eines Wortgruppengliedes die Wortgruppe ist. (ebd., Hervorhebung im Original)

Weiterhin macht Ágel deutlich, dass die ‚von unten nach oben‘-Perspektive der aktuellen Schulgrammatiken, die sich auf den Satz als hierarchiehöchste syntaktische Einheit konzentrieren, in zwei Aporien mündet (vgl. Ágel 2017: 33f.):

- (1) Alle Sprachzeichen können einer (Sub-)Wortart zugeordnet werden, aber nicht alle Sprachzeichen(gruppen), die in Sätzen vorkommen, können einem Satzglied oder Satzgliedteil zugeordnet werden.
- (2) Wenn alle Sprachzeichen zunächst einer Wortart zugeordnet werden, ohne die Besonderheit von festen Wortverbindungen (Ausdrucksarten) zu berücksichtigen, ist die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen formaler (Wortartenebene) und funktionaler Betrachtung (Satzgliedebene) unmöglich.

Die forschungstheoretische Wende der Grammatischen Textanalyse erklärt sich demnach aus dem Anspruch der Restlosigkeit einer funktionalen Satz-(Glieder-)analyse (ebd.), die mit schulgrammatischen Begriffen eben nicht möglich ist. Um das grammatische Profil von Texten restlos erfassen zu können, wird daher mit der Forschungsperspektive und den Begriffen der GTA gearbeitet.

3.2.1 Grundlagen des Mehr-Ebenen-Modells⁴⁰

Die Grammatische Textanalyse basiert auf der Grundidee, „dass sich die Architektur der Grammatik in Analogie zu einer einfachen logischen Formel“ (Ágel 2017: 18) beschreiben lässt:

$$F(A) = W.$$

Diese Formel besagt, dass die Anwendung einer bestimmten Funktion (= F) auf ein bestimmtes Argument (= A) einen bestimmten Wert (= W) ergibt. [...]

Wenn man ein bestimmtes Argument *unter einem bestimmten Gesichtspunkt* betrachtet, wenn man es *in einen bestimmten Zusammenhang* stellt [...], betrachtet man das Argument in einer bestimmten Funktion. Das Ergebnis sind Werte, d.h. *funktionale Einordnungen von Argumenten*. (Ágel 2017: 18f., Hervorhebung im Original)

Argumente können dabei „beliebige Entitäten“ (Ágel 2017: 18) sein. Im Gegensatz zu Werten, die nur relativ zu den Funktionen interpretierbar sind, müssen Argumente aber unabhängig von den jeweiligen Funktionen betrachtbar sein (Ágel 2017: 19). Um das zu illustrieren, gibt Ágel einige Beispiele (ebd.):

Einwohnerzahl (Kassel) = 195.000

Anzahl der Köpfe (Drache) = 7

Name (Mensch X) = Peter Müller

Wichtig ist, dass die Funktion-Argument-Wert-Formel auch rekursiv anwendbar ist: $F(A = W_1) = W_2$ (ebd.). Das heißt, dass ein erster Wert, der sich aus der ersten Anwendung der Funktion-Argument-Wert-Formel ergibt (= W_1) in einem anderen Zusammenhang, einer zweiten Anwendung dieser Formel, als Argument eingesetzt werden kann ($A = W_1$) (ebd.). Auch dies lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen (vgl. ebd.):

$F(A) = W_1$

Name (Mensch X) = Peter Müller

$F(A = W_1) = W_2$

studieren (Peter Müller) = Student Peter Müller

⁴⁰ An dieser Stelle kann keine umfassende Darstellung des Theoriekonzeptes der GTA erfolgen. Stattdessen sollen nur die für die ausgewählten Vergleichsaspekte (vgl. Einleitung) relevanten Theoriebausteine des Konzeptes der GTA exemplarisch vorgestellt werden. Auf weitere, z.T. auch grundlegende Theorieelemente (wie z.B. das Konzept von Statik/Dynamik) kann im Rahmen dieser Abschlussarbeit also nicht näher eingegangen werden.

Auf der Grundlage dieser ‚von oben nach unten‘-ausgerichteten Erarbeitung der Werte einzelner Formen ergeben sich drei syntaktische Bezugsebenen: die Makro-, die Meso- und die Mikroebene, wobei die Makroebene die hierarchiehöchste und die Mikroebene die hierarchieniedrigste ist (Ágel 2017). Die Anwendung der Funktion-Argument-Wert-Formel auf diese Ebenen führt zu folgender Übersicht:

Ebene	Analyseeinheit	grammatischer Wert
Makroebene	Text	Textglied
Mesoebene	Satz	Satzglied
Mikroebene	Wortgruppe	Wortgruppenglied

(Übersicht unverändert entnommen aus Ágel 2017: 26)

Diese Ebenen sind wiederum durch die Rekursivität der Funktion-Argument-Wert-Formel untrennbar miteinander verwoben, da grammatische Werte zu neuen Argumenten recycelt werden können:

Rekursivität zwischen funktionalgrammatischen Ebenen nenne ich Recycling. Durch grammatisches Recycling, das gewiss einen Ökonomiefaktor darstellt, entsteht semantische Transparenz zwischen verschiedenen funktionalgrammatischen Ebenen. (Ágel 2017: 35, Hervorhebung im Original)

Zur Spezifizierung der Einbettung spricht Ágel an dieser Stelle von Primär- und Sekundärwerten (ebd.). Diese Refunktionalisierung grammatischer Werte ist allerdings aufgrund des Primats der Textebene nur unidirektional, d.h. von einer hierarchiehöheren zu einer hierarchieniedrigeren Ebene, möglich:

Die Begriffe ‚Primärwert‘ und ‚Sekundärwert‘ spiegeln den Primat der Textebene bzw. die grundsätzliche Ausrichtung der grammatischen Hierarchie von oben nach unten wider. [...] Makroglieder (Satz, Nichtsatz), Textsequenzen/Texte und Mesoglieder können rekursiv, d.h. als Sekundärformen, [nur; M.H.] auf niedrigeren funktionalen Ebenen (als Satzglieder oder Attribut), refunktionalisiert werden. (Ágel 2017: 28)

Daraus ergibt sich eine Besonderheit, auf die vor dem Hintergrund der angestrebten Analyse näher eingegangen werden muss. Warum gerade der Phänomenbereich der Sätze und Satz-Glieder in dieser Arbeit fokussiert wird, ergibt sich aus der Bedeutung der Satzgliedanalyse im Rahmen schulischer Grammatikvermittlung und aus den verschiedenen Aussagen der Forschungs-

literatur zu den grammatischen Besonderheiten von Lehrmitteln, genauer Sprachbuchtexten, auf Satzebene.⁴¹

3.2.2 Satz-(Glieder-)Analyse

Bevor auf die Details einer Satz-(Glieder-)Analyse eingegangen werden kann, müssen aufgrund der ‚von oben nach unten‘-Perspektive zunächst die Begriffe der Textebene sowie die der Analyse zugrundeliegenden Satzbegriffe und Klassifikationsperspektiven erläutert werden. Anschließend wird der Begriff Satz-Glied funktional einzuordnen sein. Zum Abschluss des Kapitels wird dargestellt, welche Satz-Glieder im Sinne der GTA in der angestrebten Analyse auftreten können.

Auf der Makroebene, der die Analyseeinheit des Textes zugrunde liegt, identifiziert Ágel drei sog. Textglieder (vgl. Kapitel 3.2.1): (grammatische) Sätze, (grammatische) Nichtsätze und Kohäsionsglieder (Ágel 2017: 66). Der Unterschied zwischen Sätzen und Nichtsätzen besteht darin, dass Sätze sowohl über ein klammerbildendes Hauptprädikat als auch Stellungsfelder verfügen (Ágel 2017: 79). Da Nichtsätze kein Hauptprädikat enthalten, besitzen sie „keine Felderstruktur und entwerfen per definitionem kein prädikatsinduziertes Szenario“ (Ágel 2017: 27). Ágel benennt ihre Funktion daher in forschungstypischer Negativanalogie zu Sätzen als „*Kodierung der fehlenden relativen grammatischen Autonomie* dieser Formen im Text“ (ebd., Hervorhebung im Original). Formen, die eine textkohäsive Funktion erfüllen, d.h. Sätze mit Sätzen, Nichtsätze mit Nichtsätzen bzw. Sätze mit Nichtsätzen verbinden, bezeichnet Ágel als Kohäsionsglieder (vgl. Ágel 2017: 79). Diese Textglieder verfügen ebenfalls über keine eigene Klammerstruktur, sondern sind in die topologische Struktur des jeweiligen Satzes integriert (s. Rekursivität, Kapitel 3.2.1) oder besetzen die Zwischenstelle (Ágel 2017: 82).

Auf der Mesoebene handelt es sich bei der Analyseeinheit um den grammatischen Satz, während die zu bestimmenden Werte Satzglieder sind (Ágel 2017: 26). Der grammatische Satzbegriff wurde von Ágel in Abgrenzung zum orthographischen Satzbegriff etabliert. In seiner Definition nimmt er eine genuin grammatische Perspektive auf das Phänomen ein und schreibt den Satzschlusszeichen keine konstitutive Bedeutung zu:

Der (grammatische) Satz ist ein autonom kodierendes Textglied mit einem Hauptprädikat und einem von diesem entworfenen Szenario. Er verfügt über eine topologische Grundstruktur mit Satzklammer und Stel-

⁴¹ Die ausführliche Begründung dieser Fokussierung kann allerdings erst in Kapitel 4.1 erfolgen. Aus pragmatischen Gründen wird der theoretische Hintergrund aber schon an dieser Stelle vorgestellt.

lungsfeldern. Der Satz lässt sich topologisch durch Satzrandglieder im weiteren Sinne verlängern. (Ágel 2017: 122)

Analog zum Verhältnis zwischen orthographischen und grammatischen Sätzen wird in dieser Arbeit in Ergänzung zur Theorie der GTA zwischen orthographischen und grammatischen Nichtsätzen unterschieden:

	Satz	Nichtsatz
Grammatische Perspektive: Textglieder (Ágel 2017)	+ Hauptprädikat + Textautokod ⁴²	- Hauptprädikat - Textautokod
Orthographische Perspektive: Texteinheiten	+ Satzschlusszeichen	- Satzschlusszeichen

Orthographische Sätze sind dabei *Texteinheiten*⁴³ mit Satzschlusszeichen, orthographische Nichtsätze sind Texteinheiten ohne Satzschlusszeichen (z.B. Text- und Kapitelüberschriften oder Bildunterschriften). Als Satzschlusszeichen gelten dabei per definitionem Punkt, Fragezeichen und Ausrufezeichen (Duden 2016: 1062f.).

Grundlage einer Satz-(Glieder-)Analyse kann folglich nur der grammatische Satz sein, obwohl das Verhältnis von Grammatik und Orthographie im Rahmen einer Textanalyse gewinnbringend scheint (vgl. VA.1, Einleitung):

Eine grammatische Textanalyse basiert notwendigerweise auf der Analyse von grammatischen Sätzen. Dies ist die Grundvoraussetzung dafür, die Untersuchung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von orthographischen und grammatischen Satzgrenzen als eine mögliche Quelle für Textinterpretationen zu nutzen. (Ágel 2017: 13)

Neben der orthographischen Perspektive werden in der GTA drei grammatische Perspektiven vorgestellt, auf Basis derer das Satzkonzept präzisiert wird: Komplexität, Distribution und der Status des Hauptprädikats (vgl. Ágel 2017: 151). Aufgrund der eingangs vorgestellten Vergleichsaspekte (s. Einleitung) und der Rahmenbedingungen dieser Arbeit werden in der Analyse allerdings nur die ersten beiden berücksichtigt.⁴⁴

⁴² Hinter dem Merkmal +*Textautokod* verbirgt sich die Funktion aller Formen grammatischer Sätze, die relative Autonomie dieser Formen im Text zu kodieren (Ágel 2017: 27).

⁴³ Mit dem Terminus *Texteinheiten* möchte ich den Gegensatz zwischen grammatischen Gliedern des Textes (*Textglieder* nach GTA) und orthographischen Einheiten deutlich machen.

⁴⁴ Eine Berücksichtigung der dritten Perspektive ginge einher mit einer umfassenden Darstellung des Valenzkonzeptes der GTA sowie einer detaillierten Analyse der im Korpus vorkommenden Haupt-

Beide Klassifikationskriterien, Komplexität und Distribution, beeinflussen (z.T. implizit) die grammatische Analyse der Korpus Texte und spielen deshalb in Bezug auf alle Vergleichsaspekte eine wichtige Rolle (vgl. Einleitung):

(VA.1) Verhältnis grammatischer/orthographischer Satz/Nichtsatz

(VA.2) Verhältnis einfacher/komplexer grammatischer Satz

(VA.3) Vorfelddbesetzung im grammatischen Satz

Das Kriterium der Komplexität kommt dabei mit unterschiedlicher Nuancierung zum Tragen. Während es sich in Bezug auf VA.1 implizit um eine *formale* Beurteilung der Komplexität der orthographischen Sätze hinsichtlich ihrer grammatischen Fülle handelt, erfolgt im Rahmen von VA.2 und VA.3 eine *funktionale* Beurteilung der Komplexität der Korpusbelege. Mit *funktional* ist hier eine Einschätzung der Komplexität mit Bezug auf grammatische Werte gemeint (vgl. Ägel 2017: 123).

Da ein Text vor dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit genauso viele Sätze enthält wie Hauptprädikate (Ägel 2017: 11) äußert sich die formale Beurteilung der Komplexität in der detaillierten Analyse der orthographischen Sätze (VA.1). Demnach sind manche orthographischen Sätze komplexer als andere, da sie mehrere Hauptprädikate und damit mehrere grammatische Sätze enthalten können. Man spricht von einer Satzverbindung:

Eine Satzverbindung ist [...] ein orthographischer Satz, der aus der Verknüpfung von (grammatischen) Sätzen besteht [...]. Je nachdem, ob diese Verbindung (**e**) nur aus einfachen, (**k**) nur aus komplexen oder (**g**) aus einfachen wie komplexen Sätzen besteht, können wir drei *Unterklassen von Satzverbindungen* unterscheiden: **einfach**, **komplexe** und **gemischte** Satzverbindungen. (Ägel 2017: 129, Hervorhebungen im Original)

Die funktionale Beurteilung der Komplexität bezieht sich hingegen zum einen auf die Qualität eines grammatischen Satzes (VA.2) und zum anderen auf den Satzgliedwert, mit dem das Vorfeld eines grammatischen Satzes besetzt wird (VA.3). Als komplexe Sätze gelten Phänomene, die traditionell als Satzgefüge bezeichnet werden, d.h. grammatische Sätze, die zusätzlich zum Hauptprädikat über mindestens ein Nebenprädikat verfügen (Ägel 2017: 122).⁴⁵ Eine

prädikate, was im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist. Auch wenn die Annahme besteht, dass in schulsprachlichen Texten tendenziell eher statische statt dynamische Prädikate auftauchen, kann dieser These an dieser Stelle nicht nachgegangen werden. Zum Konzept von Statik und Dynamik s. Ägel 2017.

⁴⁵ Mit dem Terminus *Hauptprädikat* bezeichnet Ägel diejenigen Prädikate, die in Hauptsätzen auftreten und qua ihrer Valenz spezifische Satzglieder zur Komplementierung des grammatischen Satzes fordern. Die *Nebenprädikate* sind hingegen die untergeordneten Prädikate in Nebensätzen, deren Valenz nicht konstitutiv für die Ausgestaltung der grammatischen Sätze mit spezifischen Satz-

komplexe Vorfeldebesezung ergibt sich, wenn ein anderes Satzglied als das Subjekt, das im Deutschen als prototypisches Vorfeldelement angenommen wird (s. Einleitung), realisiert wird.

Die Perspektive der Distribution zeigt sich in der Analyse v.a. darin, dass ggf. einige Satzglieder rekonstruiert werden müssen, da mit der GTA zwischen realen und virtuellen Sätzen unterschieden wird. Es gilt:

Ein Glied, das sich auf mehr als einen koordinierten Satz bezieht, kann *realiter* nur in einem der Sätze vorkommen. In den anderen Bezugssätzen ist es virtuell vorhanden. (Ágel 2017: 131, Hervorhebung im Original)

In herkömmlichen Satz(glied)theorien werden diese Fälle als Koordinationsellipsen modelliert und damit als vermeintlich unvollständig markiert. Mit dem Konzept der Virtualität ist es möglich, derartige Strukturen ohne Negativperspektive „als ganz normale Sätze zu rekonstruieren“ (Ágel 2017: 131).

Weiterhin wird in der aktuellen Forschungsliteratur mehrheitlich die Ansicht vertreten, dass alle Glieder in Sätzen Satzglieder sein müssten und dass Sätze der hierarchiehöchste Untersuchungsgegenstand der Syntax seien.⁴⁶ Aufgrund der beschriebenen Probleme (s. Kapitel 3.2.1). können aber nicht restlos allen in Sätzen vorkommenden Sprachzeichen auch Funktionen auf Satzebene und damit Satzgliedwerte zugeordnet werden. Die Annahme der Rekursivität der Funktion-Argument-Wert-Formel innerhalb der Theorie der GTA kann dieses Problem aber durch eine Schlussfolgerung, die zwar mit den konventionellen Ansichten bricht, sich aber logisch aus dieser Annahme ergibt, lösen:

Nicht alle Glieder, die sich in Sätzen⁴⁷ befinden, sind Satzglieder. In Sätzen können Satzglieder, die funktional der Mesebene angehören, aber auch Kohäsionsglieder, die funktional der Makroebene angehören, vorkommen. In Sätzen, die selber Textglieder sind, gibt es somit mitunter auch andere Textglieder (Kohäsionsglieder). (Ágel 2017: 39)

Daraus folgt, dass im Rahmen dieser Arbeit keine Satzgliedanalyse im traditionellen Sinne, sondern eine Satz-(Glieder-)Analyse erfolgen muss. Nur unter Berücksichtigung dieser theoretischen Grundlagen der Grammatischen Textanalyse kann das Kriterium der Restlosigkeit der angestrebten funktionalen Analyse erfüllt werden. Außerdem müssen für eine Satz-(Glieder-)Analyse in

gliedwerten ist, sondern nur Auswirkungen auf die Elemente der Nebensätze hat (Ágel 2017: 122ff.).

⁴⁶ Wobei dieser Modellierung z.T. kein expliziter (vgl. KMK-Liste 1982) oder bis zu drei sich ergänzende Satzglieder (vgl. Duden 2016: 775–777) zugrunde liegen können.

⁴⁷ In der Grammatischen Textanalyse wird unter dem Terminus *Satz* immer der grammatische Satz verstanden. Folglich bezieht sich das gesamte Zitat auf grammatische Sätze.

einem ersten Schritt die Textglieder (Sätze, Nichtsätze, Kohäsionsglieder) identifiziert und bestimmt werden. Erst anschließend können die Glieder innerhalb der grammatischen Sätze analysiert werden. In der schulgrammatischen Satzgliedanalyse ist diese sukzessive Vorgehensweise nicht vorgesehen.

Auch in Bezug auf die zugrundeliegenden Begriffe und verwendeten Termini, die nur z.T. deckungsgleich mit den in den bildungspolitischen Schriften oder Lehrwerksgrammatiken einschlägigen sind, unterscheidet sich diese Arbeit von schulgrammatischen Traditionen.⁴⁸ Diese Tatsache resultiert zwangsläufig aus der ‚von oben nach unten‘-Perspektive und der theoretischen Modellierung der GTA, die das Fundament dieser Arbeit bilden. Besonders deutlich werden diese Unterschiede in Bezug auf die oben erläuterte Erwartung, dass neben den sog. *Satzgliedern im weiteren Sinne* (Prädikat, Komplemente, Supplemente, Kommentarglieder) auch Satz-Glieder in Form integrierter Makroglieder (z.B. Kohäsionsglieder) auf Satzebene vorkommen. Aus diesen Differenzen ergeben sich allerdings weitere Analyseunterschiede, die im Rahmen dieser Arbeit nicht alle ausführlich begründet werden können. In Anbetracht der theoretischen Herausstellungsmerkmale der GTA hinsichtlich der Modellierung der Satzglieder im weiteren Sinne sollen an dieser Stelle allerdings zwei der Elemente des zugrundeliegenden Satzgliedinventars kurz näher vorgestellt werden: das Prädikat und das Kommentarglied.

Das Prädikat „als der archimedische Punkt unter den Satzgliedern“ (Ágel 2017: 255) entwirft qua seiner Valenz ein *Szenario*, d.h. einen „einzelsprachlichen Sachverhalt, auf den alle anderen Satzglieder Bezug nehmen“ (ebd.). Es ist damit nicht nur das zentrale Element der Mesoebene (= Satzebene), sondern zugleich der Ausgangspunkt des ganzen Mehr-Ebenen-Modells, da nur auf Basis der Identifizierung von Hauptprädikaten die drei Textglieder voneinander abgegrenzt werden können.⁴⁹ Als *verbaler Valenzträger* stellt das Prädikat damit eine Art Axiom der GTA dar, da der theoretische Grundsatz verfolgt wird, dass sich alle Komplemente vom Prädikat aus bestimmen lassen können müssen (Ágel 2017: 257ff.). Aus dieser Prämisse ergibt sich beispielsweise die Etablierung des im Forschungsdiskurs häufig als *Prädikativ* oder auch *Gleichsetzungsnominativ* bezeichneten Satzgliededes als Teil des Prädi-

⁴⁸ An dieser Stelle sei beispielhaft auf die Termini der KMK-Liste von 1982 verwiesen, weil es *die* Schulgrammatik als genuines, in sich kohärentes und nach außen von verschiedenen Kontextfaktoren (z.B. Bundesland, Schulform, Verlag) unabhängiges Grammatikmodell nicht gibt. Die KMK-Liste von 1982 wird daher als prototypisches terminologisches Inventar für den Grammatikunterricht verstanden (s. Kapitel 2.2.2). Im Gegensatz dazu beruht die folgende Satz-Glied-Analyse auf dem begrifflichen Inventar der GTA. Zur umfassenden begrifflichen Spezifizierung und Herleitung des Theoriekonzeptes s. Ágel 2017.

⁴⁹ Der Grund dafür liegt in der Theorie der GTA: Nichtsätze werden ex negativo in Abgrenzung zu grammatischen Sätzen modelliert und Kohäsionsglieder sind per definitionem Textglieder, die die anderen Textglieder miteinander verknüpfen (Ágel 2017).

kats.⁵⁰ Eine Übersicht der angenommenen Prädikatsklassen kann in dieser Arbeit zwar nicht erfolgen⁵¹, aber die Bedeutung des Prädikates für den gesamten Ansatz sollte durch diese kurze Einführung deutlich geworden sein.

Neben diesem valenzbasierten Prädikatsbegriff ist auch das Kommentarglied kein Element des klassischen Satzgliedinventars.⁵² Vielmehr wird es im Rahmen der GTA als Satzglied im weiteren Sinne bestimmt, dessen Funktion in der Szenariokomentierung aus einer szenarioexternen Perspektive liegt (Ágel 2017: 43). Damit bekommen v.a. die auf Wortartebene als Satzadverbien klassifizierten Einheiten wie *überraschenderweise* oder *leider* nun auch einen Wert auf Satzebene zugeschrieben (Duden 2016: 794). Auch die in der schulischen Satzgliedlehre bisher nicht auf Satzebene klassifizierbare Negationspartikel *nicht* zählt zu den Kommentargliedern, wodurch auch in dieser Hinsicht dem Kriterium der Restlosigkeit entsprochen wird.⁵³

Aufbauend auf diesen Darstellungen soll nun im Folgenden das Versprechen einer qualitativen Analyse eingelöst werden. Dafür werden zunächst das Korpus und die Korpuskompilierung vorgestellt (s. Kapitel 4.1), bevor im Anschluss das Analyseverfahren begründet wird (s. Kapitel 4.2). In Kapitel 4.3 wird dann die Methode des mehrdimensionalen Vergleichs erläutert, bevor in Kapitel 5 die Ergebnisse dieses Vergleichs dargestellt und eingeordnet werden.

4. Schulische Grammatikvermittlung – Eine qualitative Untersuchung

In der nachfolgenden Analyse wird die bereits beschriebene Negativ-Perspektive auf schulische Grammatikvermittlung untersucht (s. Kapitel 1).⁵⁴ Dabei werden allerdings nicht die in den ausgewählten Lehrmitteln etablierten grammatischen Begriffe auf ihre Tauglichkeit zur Beschreibung sprachlicher

⁵⁰ Zur ausführlichen Herleitung und Begründung dieser theoretischen Entscheidung sowie zur Bedeutung dieser für das Konzept von Statik und Dynamik s. Ágel 2017: 145ff. und Ágel 2017: 358ff. sowie Ágel 2017: 614ff.

⁵¹ Siehe dazu Ágel 2017: 262ff.

⁵² Obwohl es sich in der neueren grammatikdidaktischen Forschung bereits etabliert hat, wie die Liste „Einfacher Satz“ der Grammatischen Terminologie zeigt. Vgl. www.grammatischeterminologie.de.

⁵³ Allerdings ergeben sich aus dieser Klassifikation Schwierigkeiten in Bezug auf das Kriterium der Vorfeldfähigkeit eines Satzgliedes – das Kommentarglied *nicht* ist das einzige Satzglied, das in unmarkierten Kontexten nicht das Vorfeld eines grammatischen Satz besetzen kann.

⁵⁴ Vgl. dazu u.a. die Metapher des *Patienten* in Bezug auf das Satzglied in der Schulgrammatik von Mathilde Hennig (Hennig 2011: 132f.) oder die Aussagen Maximilian Scherners zur „defizitären Situation des Sprachunterrichts in der Sek. II“ bzw. des Deutschunterrichts im Allgemeinen (Schermer 2011: 363f.) sowie die Einschätzung der schulischen Grammatikvermittlung in Lehrmitteln als „in vielfacher Weise prekär“ (Ossner 2007: 162).

Phänomene überprüft⁵⁵, sondern die (grammatischen) Profile einzelner Texte in den Blick genommen. Um (vermeintliche) Simplifizierungen aufdecken und/oder den (möglichen) Mehrwert *konstruierter Beispiele* (Konopka 2011: 265) nachvollziehen zu können, wird ein mehrdimensionaler, funktional- ausgerichteter Vergleich der unterschiedlichen Korpus-Texte angestrebt.

Dabei wird in Abgrenzung zum diskurstypischen Duktus zunächst eine deskriptive Perspektive auf die Korpus-Texte eingenommen. Denn obwohl die derzeit zur Grammatikvermittlung eingesetzten Texte nicht den Anforderungen der Linguistik und/oder Sprachdidaktik zu genügen scheinen (s. Kapitel 1 und 2), sind sie Teil der Sprachrealität von SchülerInnen. So plädiert u.a. auch Feilke dafür, „schulsprachliche Normierungspraxen sowohl historisch als auch gegenwartsbezogen unter dem Aspekt ihrer impliziten didaktischen Rationalität zu verstehen und zu untersuchen“ (Feilke 2012:163). Dieser Forderung soll mit dem Funktionalitätsansatz nachgekommen werden (s. Kapitel 4.2). Dementsprechend wird angenommen, dass die Art und Weise des Grammatikunterrichts, und damit vor allem die grammatische Beschaffenheit der dort eingesetzten Texte, motiviert ist. Auf die pro- und contra-Argumente für eine mögliche Simplifizierung der sprachlichen Phänomene in (schulischen) Lehr-Lern-Kontexten wird daher weiter unten noch einzugehen sein (s. Kapitel 5.6). Zunächst muss aber in einer detaillierten Analyse untersucht werden, inwieweit diese Einschätzungen berechtigt sind.

Dabei bezieht sich die nachfolgende Analyse ausschließlich auf die Grammatikvermittlung in der Sekundarstufe I, genauer die in den Klassenstufen 5 und 6 des gymnasialen Schulzweiges. Warum gerade die dort stattfindende Vermittlung welcher grammatischen Inhalte für diese Arbeit interessant ist und welche weiteren Vorentscheidungen getroffen wurden, soll in den folgenden Erklärungen zum Design der qualitativen Analyse begründet werden.

4.1 Das Korpus

Die Zusammenstellung des Untersuchungskorpus muss gut überlegt und begründet sein. Allzu oft findet man (auch in der Schulbuchforschung) bloße Festlegungen von Korpora und methodischen Vorgehensweisen, ohne diese Auswahl – die ohne Frage notwendig ist – adäquat zu begründen. (Kiesendahl 2014: 29)

⁵⁵ Ein solches Anliegen wäre im Rahmen einer wissenschaftlichen Hausarbeit vermessen. Zur sehr komplexen Begriff-Terminologie-Debatte vgl. v.a. Wimmer 1987, Glinz 1987, Czeccatka 1987, Emons 1987, Heller 1987, Oomen-Welke 1987, Müller 2003, Bredel 2007: 244–249, Dürscheid 2007: 49–53 und Boettcher 2011: 96f.

Dieser Forderung Kiesendahls nach einer adäquaten Begründung der Korpuszusammenstellung soll in dieser Arbeit nachgekommen werden. Dabei werden auch die von ihr mit Rückgriff auf Steinke vorgestellten *Gütekriterien qualitativer Forschung* berücksichtigt (Kiesendahl 2014).⁵⁶

1. *Kohärenz*
2. *Relevanz*
3. *Reflektierte Subjektivität*
4. *Empirische Verankerung*
5. *Indikation des Forschungsprozesses*
6. *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*
7. *Limitation*

Allerdings kann auf die Gütekriterien (1), (2) und (3) nicht im Einzelnen sinnvoll eingegangen werden. Vielmehr können diese Parameter als für die gesamte Arbeit grundlegende Zielsetzungen verstanden werden. Es bleibt außerdem zu verdeutlichen, dass es nicht das Ziel dieser Arbeit ist, über die Analyse der Sprachdaten eine wissenschaftliche Theorie zu erarbeiten, sondern viel eher einen kleinen Beitrag zu einem großen Forschungsdesiderat zu leisten. Eine *Empirische Verankerung* der Aussagen kann daher nur in einem verkürzten Sinne Kiesendahls in Kapitel 5.6 erfolgen. Zunächst aber zu den methodischen Vorüberlegungen und damit zur *Indikation des Forschungsprozesses* (Kiesendahl 2014: 22).

Die erste Vorentscheidung einer jeden Untersuchung betrifft stets die Ausrichtung der Untersuchung selbst. Da es das Interesse dieser Arbeit ist, der Negativ-Perspektive auf schulische Grammatikvermittlung analytisch nachzugehen, muss vorwiegend qualitativ gearbeitet werden, um sich diesem Forschungsdesiderat schrittweise nähern zu können. Es ist somit kein Ziel dieser Arbeit, verallgemeinernde Aussagen über die Charakteristika schulischer Grammatikvermittlung zu treffen.⁵⁷ Im Zentrum des Interesses steht dagegen eine erste punktuelle Bearbeitung der spezifischen Fragestellung (s. Einleitung), um sich einem entsprechenden Erkenntnisgewinn mit plausiblen Kriterien zu nähern.

Da bei qualitativer Forschung die theoretischen Schlussfolgerungen aus den natürlichen Sprachdaten abgeleitet werden, ist „die Zusammensetzung des Korpus Dreh- und Angelpunkt des gesamten Forschungsprozesses und ver-

⁵⁶ Die Reihenfolge der Gütekriterien stellt keine Gewichtung dar (Kiesendahl 2014).

⁵⁷ Natürlich kann eine solche Zielsetzung generell keinesfalls im Rahmen einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit verfolgt werden – nicht nur aufgrund der Rahmenbedingungen einer solchen Arbeit, sondern auch wegen der bisher nur sehr wenigen Studien zur Rezeption und Wirkung von Lehrmitteln und der im Allgemeinen sehr „vielfältigen schulischen Landschaft“ (Peyer 2015: 320). Die Ergebnisse des qualitativen Vorgehens können und müssen daher nicht repräsentativ, wohl aber plausibel sein (Kiesendahl 2014: 20).

dient damit besondere Aufmerksamkeit“ (Kiesendahl 2014: 29).⁵⁸ „[I]ndem das methodische Vorgehen, und dazu gehört auch – oder besser gerade – die Korpuskompilierung, Schritt für Schritt transparent dargestellt wird“ (Kiesendahl 2014: 21), soll im Folgenden der Anspruch auf *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit* des Forschungsprozesses (Kiesendahl 2014: 21) erfüllt werden.

Im Fall dieser Arbeit bietet es sich an, mit einem sogenannten *konkreten Korpus* im Sinne Pfalzgrafs zu arbeiten, da sich keines der (mir bekannten) bisher veröffentlichten Korpora für die Bearbeitung der hier eröffneten Fragestellung eignet. Unter konkreten Korpora versteht Pfalzgraf Folgendes:

Konkrete Korpora werden von den untersuchenden Personen selbst zusammengestellt. [...] Es liegt daher in der Natur der konkreten Korpora, dass sie nicht unabhängig von der Fragestellung existieren, sondern dass sie das Ergebnis bereits erfolgter interpretatorischer Handlungen durch die Forschenden sind. Das selbst zusammengestellte Korpus ist das Untersuchungsobjekt; es existiert nicht unabhängig von der Fragestellung der Untersuchung. (Pfalzgraf 2015: 43)

Die hier von Pfalzgraf thematisierten Korpusdimensionen der *Texte/Textmenge* und der zugrundeliegenden *interpretatorischen Handlungen* können und müssen in Bezug auf die vorliegende Arbeit also nun offengelegt und begründet werden. Ausgangspunkt der Überlegungen stellt dabei die Fragestellung dieser Arbeit dar: *Welches grammatische Profil besitzen Texte, die für den schulischen Grammatikunterricht konzipiert und dort zur Grammatikvermittlung eingesetzt werden?*

Aus einem Forschungsinteresse an den grammatischen Profilen von für die schulische Grammatikvermittlung konzipierten und eingesetzten Texten ergeben sich für die Korpuskompilierung zwei grundlegende Anschlussfragen: (1) Welche kontextuellen Einschränkungen werden in Bezug auf die *schulische Grammatikvermittlung* getroffen? und (2) Was wird unter einem *zum Zweck der Grammatikvermittlung*⁵⁹ *eingesetzten Text* verstanden? Begründete Antworten auf diese Fragen werden im Folgenden vorgestellt. Damit wird auch

⁵⁸ Auch wenn Kiesendahls Äußerung sich auf die Entwicklung einer Theorie bezieht, was nicht Ziel dieser Arbeit ist, so trifft ihre Aussage dennoch in verkürztem Sinne auf die Einordnung der Analyseergebnisse zu (s. Kapitel 5.6). Die Korpusbildung ist nämlich generell ein „wesentliches methodisches Instrument, um brauchbare Daten auswerten zu können“ (Kiesendahl 2014: 18) und somit von zentraler Bedeutung für die Schlüsse, die aus einer Analyse im Einzelnen gezogen werden können.

⁵⁹ Natürlich muss an dieser Stelle die vermeintlich eindimensionale Zweckgebundenheit der eingesetzten Texte vor dem Hintergrund einer mehrheitlichen Kompetenzförderung reflektiert werden. Die Eindimensionalität resultiert aber daraus, dass bei prototypischen Unterrichtskonzepten immer die Förderung einer spezifischen Kompetenz im Vordergrund steht.

direkt auf die *Limitation* der in Kapitel 5.6 zusammengefassten Analyseergebnisse verwiesen.

(1) Welche kontextuellen Einschränkungen werden in Bezug auf die schulische Grammatikvermittlung vorgenommen?

Schulische Grammatikvermittlung kann sehr verschiedener Ausprägung sein (s. Kapitel 2). Dabei spielt im Rahmen der Korpuskompilierung weniger die methodische Umsetzung als vielmehr die Frage nach dem schulischen Kontext eine Rolle. Aufgrund der Rahmenbedingungen dieser qualitativen Arbeit müssen an dieser Stelle notwendige Entscheidungen in Bezug auf den Begriff *schulisch* getroffen werden. Das betrifft im Wesentlichen die Kontextbedingungen Bundesland, Schulform, Klassenstufe und thematische Ausrichtung.⁶⁰

Da diese Arbeit an einer nordhessischen Universität verfasst wurde, liegt es nahe, eine Eingrenzung auf das Bundesland Hessen vorzunehmen. Außerdem wird Hessen zumeist mit einer „eher schlechten Schulbildung“ (Kiesendahl 2014: 25) assoziiert. Es erscheint also besonders sinnvoll, die in der Forschung eingenommene Negativ-Perspektive gerade an hessischen Lehrmitteln zu überprüfen.

Weiterhin kann das deutsche Schulsystem immer noch als dreigliedriges System mit den weiterführenden Bildungswegen Hauptschule, Realschule und Gymnasium verstanden werden⁶¹, „wenngleich sich die Trennung in Haupt- und Realschule faktisch zunehmend auflöst“ (Kiesendahl 2014: 25) und im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention⁶² ein Trend hin zu integrativen Gesamtschulen erkennbar ist. Da davon ausgegangen wird, dass sich die Bearbeitungstiefe der einzelnen grammatischen Lerninhalte aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Schulformen (9, 10 oder 12-13 Schuljahre) unterscheidet, muss eine Entscheidung für Lehrmittel *einer* spezifischen Schulform getroffen werden. Im Sinne einer prototypischen Modellierung eines Forschungsfeldes, in dem die Möglichkeit besteht, sich ausführlich

⁶⁰ Die Hochschule als Lehr-Lernort wird dabei nicht berücksichtigt, obwohl ähnliche Untersuchungen im Rahmen dieses Kontextes auch wissenschaftlich relevant wären. Zur Situation des Grammatikunterrichtes an Hochschulen s. u.a. Eisenberg 2014 und Kapitel 4 in Eisenberg 2004 sowie Dürscheid 2014 und 2007.

⁶¹ Ein Argument für diese mehrgliedrige Wahrnehmung des derzeitigen Schulsystems sind u.a. die Kerncurricula, die Lehrpläne für das Fach Deutsch und die Lehrmittel, bei denen eine explizite Unterscheidung zwischen den verschiedenen Bildungswegen vorgenommen wird. Vgl. dazu u.a. die Unterteilung auf der Internetseite des Hessischen Kultusministeriums (<https://kultusministerium.hessen.de/schule/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene> (08.11.2016)) oder die Kategorisierung ihrer Lehrmittel nach Bildungswegen auf der Homepage des Klettverlags (https://www.klett.de/schuelerinnen_und_schueler?lw_type=ekv&zielgruppe_id=2&from=preIndex (08.11.2016)).

⁶² Das *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* ist ein Beschluss zur Gleichberechtigung aller Menschen, der 2008 in Kraft getreten ist und seitdem den bildungspolitischen und mitunter moralischen Diskurs über Inklusion maßgeblich beeinflusst hat. Die UN-Behindertenrechtskonvention beinhaltet v.a. die Bekräftigung allgemeiner Menschenrechte auch für behinderte Menschen (<https://www.behindertenrechtskonvention.info> (09.11.2016)).

mit grammatischen Inhalten zu befassen, wird das hessische Gymnasium mit einer weiterführenden Schullaufbahn von 8 Jahren (G8) als maßgebliche Schulform ausgewählt.

In Bezug auf die Forschungsfrage sind außerdem nur diejenigen Klassenstufen interessant, in denen Grammatikvermittlung überhaupt als Unterrichtsgegenstand vorgesehen ist. Die Berücksichtigung aller Klassenstufen wäre also sowohl aus forschungspraktischen Gründen als auch vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Arbeit nicht sinnvoll. Zur begründeten Auswahl der Klassenstufe müssen allerdings die bildungspolitischen Schriften herangezogen werden, wobei den Lehrplänen für das Fach Deutsch eine bedeutende Rolle zukommt (s. Kapitel 2.2.2).

Bei der Sichtung der einschlägigen bildungspolitischen Publikationen wird deutlich, dass der Grammatikvermittlung in der Sekundarstufe I eine höhere Bedeutung zukommt als in der Sekundarstufe II (vgl. Lehrplan Deutsch Sek. I und Lehrplan Deutsch Sek. II). Im entsprechenden Lehrplan des Landes Hessen für das Fach Deutsch der Sekundarstufe I (G8) befinden sich unter dem Stichwort *Reflexion über Sprache* sowohl in den Klassenstufen 5 und 6, als auch in den Klassenstufen 7 und 8 Auflistungen grammatischer Lerninhalte (Lehrplan Deutsch Sek. I).⁶³

Primär stehen dabei die Bereiche Wortarten und Satzglieder im Mittelpunkt des Interesses (vgl. ebd.). Dieser Eindruck wird auch in der Fachliteratur bestätigt, in der Satzglieder beispielsweise als „das Markenzeichen der Schulgrammatik“ (Hennig 2011: 128) ausgemacht werden. In der Fachliteratur heißt es weiterhin, dass der „Grammatikunterricht in die unteren Klassen der Sekundarstufe I verbannt wurde“ (ebd.), worunter gerade die Satzgliedanalyse, die ihren Ort in der 5. Klasse habe, ganz besonders leide. So kritisiert Hennig, dass der schulische Satzgliedbegriff im Wesentlichen auf dem Kriterium der Verschiebbarkeit basiere (Hennig 2011: 137), was unweigerlich dazu führe, dass Satzgliedanalysen *sinnfrei* werden (ebd.), weil es sich scheinbar „eher um begriffsentleerte Etikettierungen handelt als um das Bewusstmachen von Funktionen“ (Hennig 2011: 138). In der Klassenstufe 6 werden dann laut Hennig nur noch vereinzelt Vertiefungen vorgenommen. Danach „findet die Satzgliedanalyse im schulischen Deutschunterricht kaum noch statt“ (ebd.). Da besonders die schulgrammatische Satzgliedanalyse also vermehrt das Forschungsinteresse auf sich zieht, soll der Fokus dieser Arbeit auch auf Texten

⁶³ Die im *Anschlussprofil von der Jahrgangsstufe 9G zur gymnasialen Oberstufe* beschriebenen Voraussetzungen im Bereich Grammatik werden an dieser Stelle vernachlässigt, da sie nur oberflächlich formuliert sind und keine genaue Auskunft über die grammatischen Phänomene geben, die beherrscht werden sollten. Dort heißt es lediglich, dass die SchülerInnen „grammatisches Gebrauchswissen - gestützt auf die lateinische Fachterminologie - zur Analyse von Texten, zum Erwerb eigener Kompetenz und zur Korrektur der eigenen Sprachproduktion kennen und sicher anwenden [können]“ (Lehrplan Deutsch Sek. I: 48).

liegen, die zur Vermittlung von Satzgliedern und Satzgliedanalysen eingesetzt werden.

Damit wären also die den Begriff *schulisch* betreffenden *interpretatorischen Handlungen* offengelegt. Festzuhalten ist, dass der Fokus dieser Arbeit auf Texten liegen soll, die für die Klassenstufen 5 und 6 (Sekundarstufe I) eines hessischen Gymnasiums (G8) zur Vermittlung von Satzgliedern konzipiert wurden und dort eingesetzt werden. Nun muss noch genauer geklärt werden, aus welchen Gründen nur bestimmte Texte ausgewählter Lehrmittel für die angestrebte Analyse relevant erscheinen und ins Korpus aufgenommen wurden.

(2) Was wird unter einem zum Zweck der Grammatikvermittlung eingesetzten Text verstanden?

Unter einem zum genannten Zweck *eingesetzten Text* wird in dieser Arbeit ein Text verstanden, der sich in einem in Hessen zugelassenen Lehrmittel befindet und folglich zur Vermittlung grammatischer Inhalte in dem eben beschriebenen schulischen Kontext (Gymnasium (G8), Sek. I, Klasse 5 oder 6) verwendet wird.⁶⁴

Als prototypisches Lehrmittel⁶⁵ des deutschsprachigen Grammatikunterrichts wird in dieser Arbeit das *Sprachbuch* angesehen. Es lässt sich auch als *Leitmedium des Unterrichts*⁶⁶ beschreiben und ist mitunter „weit mehr als bloßes Übungsmaterial“ (Bräuer 2015: 304):

Gerade das *Sprachbuch*⁶⁷ liefert dementsprechend eine umfassende Darstellung der in der Schule zu erlernenden grammatischen Inhalte.

⁶⁴ Ich gehe für diese Arbeit vereinfachend davon aus, dass die in den zugelassenen Lehrmitteln befindlichen Texte im Grammatikunterricht auch tatsächlich eingesetzt werden. Eine empirische Überprüfung dieser These ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich.

⁶⁵ Wie bereits an mehreren Stellen dieser Arbeit deutlich geworden ist, kann aufgrund der Rahmenbedingungen und aufgrund theoretischer Schwierigkeiten und Forschungsdesiderata nur fruchtbar mit *prototypischen Vorstellungen* gewisser Entitäten gearbeitet werden. Das betrifft v.a. die Phänomene Grammatikunterricht (vgl. Kapitel 2.2.1), Text (vgl. Kapitel 3.1) und schlussendlich auch die Lehrmittel.

⁶⁶ Ich beziehe mich mit der Verwendung dieses Terminus auf die Ergebnisse einer Umfrage von Bräuer an einem bayerischen Gymnasium. Diese Umfrage ergab, dass 80 % der LehrerInnen dieses Lehrmittel regelmäßig im Grammatikunterricht verwenden (Bräuer 2015: 303). Vgl. auch Müller 2005.

⁶⁷ Mit dem Terminus *Sprachbuch* bezieht sich Bräuer im konkreten Fall auf eine Art Lehrmittel, das sowohl den Sprach- als auch den Literaturunterricht abdeckt bzw. abdecken kann. Dies entspricht auch der Verwendung des Terminus *Sprachbuch* in dieser Arbeit. Das muss an dieser Stelle so deutlich gesagt werden, da es auch andere Sprachbücher gibt, die für eine einseitige Anwendung im Unterricht konzipiert wurden (vgl. *Sprachwelt Deutsch* in der Untersuchung von Peyer (Peyer 2015: 321–323)). Einschränkend muss auch festgehalten werden, dass Unterricht sowie Lernprozesse zwar vom Medium Buch unterstützt, begleitet und ggf. auch *geleitet* werden (können), dass es gleichzeitig jedoch nur *ein* Element im Unterrichtsgeschehen darstellt (Peyer 2015: 319), das im Konkreten weitaus komplexer ist als in dieser Arbeit berücksichtigt werden kann. Vgl. dazu auch Hoppe 2010: 151 und 168f.

Wenn ein Bild davon gewonnen werden soll, welche grammatischen Phänomene auf welche Weise im Unterricht betrachtet werden, ist eine Analyse der Grammatikvermittlung in Schulbüchern also lohnenswert. (ebd.)

In der Forschungsliteratur findet sich in diesem Zusammenhang auch der Terminus *unterrichtsleitend* (vgl. Müller 2005). Damit ist gemeint, dass sich „die im Unterricht initiierten Lernprozesse strikt nach den Vorgaben des Sprachbuchs ausrichten“ (Müller 2005: 16). Sowohl die Entscheidung über die zu vermittelnden Inhalte als auch die methodischen Entscheidungen werden also in dieser Art der Verwendung des Sprachbuchs durch das Medium selbst getroffen (ebd.). Gerade im Bereich des schulischen Grammatikunterrichts, der als nicht besonders kreativ gilt (Ossner 2007: 161) werden Sprachbücher daher scheinbar „überproportional häufig eingesetzt“ (ebd.).

Um sich der Fragestellung dieser Arbeit anzunähern, erscheint es also sinnvoll, die Texte für das Korpus aus dem Lehrmittel *Sprachbuch* zu entnehmen. Auch wenn die verwendeten Methoden und auch die zugrundeliegende Grammatiktheorie nicht Gegenstand der Fragestellung dieser Arbeit sind (vgl. S. 34, Anm. 55), so ist es doch das Ziel, grammatische Phänomene der im Sprachbuch verwendeten Texte zu analysieren. Es werden also explizit keine Texte aus den Arbeitsheften für SchülerInnen oder Begleitheften für Lehrpersonen berücksichtigt, da das Lehrmittel Sprachbuch als prototypisches Ausgangs- bzw. als Leitmedium verstanden wird.⁶⁸

Obwohl mit dieser Präzisierung eine für die Analyse zwingend notwendige Einschränkung gemacht wird, wird in der vorliegenden Arbeit dennoch der Forderung nachgekommen, Lehrmittel als Bestandteile von Textsortennetzen zu betrachten (vgl. Adamzik 2011: 383) und sie als „Angebot von Texten aller Art“ (Peyer 2015: 335) zu verstehen. Das heißt konkret, dass generell versucht wird, deren Entstehungs- und Wirkungskontext (Ott 2015: 34) zu reflektieren und mitunter auch explizit in die Darstellungen und Schlussfolgerungen einzu beziehen.⁶⁹ Dass aber eine konkrete Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes vorgenommen werden muss, ergibt sich aus den analytisch-praktischen Ansprüchen dieser Arbeit.

⁶⁸ Arbeits- und andere Begleithefte werden im Vergleich mit dem spezifischen Sprachbuch hingegen eher als fakultative bzw. ergänzende Lehrmittel eingestuft. Es wird folglich davon ausgegangen, dass diese daher im Unterricht seltener verwendet werden.

⁶⁹ Um dieser Forderung gerecht zu werden, wird die Funktionalität der Korpus Texte in der Analyse berücksichtigt (s. Kapitel 4.2). Außerdem wurde ein schriftliches Interview mit einer Mitarbeiterin der Redaktion Deutsch des Klettverlags geführt, um auch diese Perspektive einzubeziehen. Die Aussagen der Mitarbeiterin werden v.a. im Kapitel zur Einordnung der Analyseergebnisse dieser Arbeit relevant (s. Kapitel 5.6).

Weiterhin muss eine Eingrenzung der zu berücksichtigenden Sprachbücher erfolgen. Dafür wurde der aktuelle Schulbücherkatalog des Landes Hessen gesichtet (Schulbücherkatalog 2016), um eine Übersicht über die zugelassenen Lehrmittel zu erhalten. Die dort gelisteten Sprachbücher für die Klassenstufen 5 und 6 des gymnasialen Bildungsweges (G8) wurden dann nach zwei Kriterien sortiert. Dabei ging es um die Fragen, (A) ob die Sprachbücher Teil einer Lehrmittelreihe der Klassenstufen 5 bis 9 sind, (B) ob es Auflagen der Sprachbücher für die Klassenstufen 5 und 6 gibt, die zwischen 2011 und 2014 veröffentlicht wurden.

(A) Ob die Sprachbücher Teil einer Lehrmittelreihe sind, ist insofern interessant, als dass dies für Schulen ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Materialien darstellt. Hinter dieser Aussage verbirgt sich die These, dass durchschnittlich eher Lehrmittel in Schulen verwendet werden, die als Reihe vorliegen, da das die Arbeit für Lehrpersonen und SchülerInnen erleichtert (terminologische/begriffliche Einheitlichkeit, sinnvolle Progression⁷⁰, bekanntes Design/Aufbau). Dass die Reihe dabei für die Klassenstufen 5 bis 9 vorliegt, ist wiederum relevant, weil diese Klassenstufen die Sekundarstufe I in einem gymnasialen Bildungszweig (Modell G8) bilden.

(B) Auch von Interesse für die Analyse ist die Frage nach dem Zulassungsjahr der jeweils aktuellsten Ausgaben der Sprachbücher. Dabei ist es der Anspruch dieser Arbeit, möglichst aktuelle Lehrmittel zu untersuchen, die aber dennoch bereits Eingang in die hessischen Gymnasien gefunden haben könnten. Daher wird der relevante Zeitraum auf die Jahre 2011 bis 2014 begrenzt.

⁷⁰ Siehe dazu u.a. das auf Wygotski zurückgehende Konzept der *Entwicklungsproximität* (vgl. Feilke 2012: 164f.).

KRITERIEN SPRACHBUCH	+/- TEIL EINER LEHRBUCHREIHE (KL. 5–9)	+/- ZULASSUNGS- JAHR (2011–2014)
KOMBI-BUCH DEUTSCH	+	+ (2013)
D.U. – DEUTSCHUNTER- RICHT	-	- (2015)
DEUTSCHBUCH SPRACH- & LESEBUCH	+	+ (2011/2012)
DEUTSCHZEIT	-	- (2015)
DEUTSCH.KOMPETENT	+	+ (2013)
DEUTSCH.PUNKT	+	- (2004)
DEUTSCH.WERK	+	- (2004)
BLICKFELD DEUTSCH SPRACH- & LESEBUCH	+	- (2005)
P.A.U.L. D.	+	+ (2013)
KLAR TEXT	-	- (2015)

Tabelle 1: Sprachbücher und Kriterien (vgl. Schulbücherkatalog 2016)

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, erfüllen vier der aufgelisteten Sprachbücher die geforderten Kriterien (Kombi-Deutsch Buch, Deutschbuch Sprach- & Lesebuch, deutsch.kompetent und P.A.U.L. D.). Es muss also eine dritte Entscheidungsdimension eingeführt werden. Unter Berücksichtigung der Zielsetzung dieser Arbeit, im Grammatikunterricht eingesetzte Lehrmittel zu analysieren, soll daher das am meisten verwendete Sprachbuch ausgewählt werden. Da es keine verlässlichen Zahlen zu den jeweiligen Auflagenstärken gibt, kann nicht eindeutig ermittelt werden, welchem Sprachbuch effektiv die größte Bedeutung zukommt. Ich möchte daher das Sprachbuch des Verlags mit der breitesten Zulassungsquote auswählen. Derzeit ist das der Klettverlag, dessen Lehrmittel in zehn Bundesländern zugelassen sind (Kiesendahl 2014: 24). Dementsprechend bezieht sich die folgende Untersuchung auf die Sprachbücher deutsch.kompetent für die Klassenstufen 5 und 6 (vgl. Tabelle 1, grau hinterlegt). Im Folgenden muss nun noch erläutert werden, welche Texte nach einer Sichtung beider Lehrmittel Einzug in das Korpus gefunden haben.

Mit der Präzisierung des Lehrmittelbegriffs auf das Medium Sprachbuch ist zwingend die Einschränkung der Analysearbeit auf einen prototypischen Textbegriff verbunden (s. Kapitel 3.1). Diese Arbeit konzentriert sich also explizit auf den „klassischen Schrifttext als Untersuchungsgegenstand“ (Ott 2015: 33).

Obwohl Christine Ott fordert, dass auch nicht-lineare Texte bei Forschungsfragen berücksichtigt werden, weil digitale Bildungsmedien im Unterrichtsalltag an Bedeutung zunehmen (Ott 2015: 33f.), muss diese Forderung aufgrund der Rahmenbedingungen und theoretischen Vorentscheidungen dieser Arbeit vernachlässigt werden. Grundlage der nachfolgenden Analyse können nur Texte sein, die dem prototypischen Textbegriff in Kapitel 3.1. entsprechen.

Bei der Auswahl der Texte spielt neben den textspezifischen Charakteristika allerdings erneut der theoretische Hintergrund dieser Arbeit und damit auch der funktionale Zusammenhang der Texte eine Rolle, d.h. die Frage, an welchen Texten/Textpassagen laut Sprachbuch überhaupt eine umfassende Satzgliedanalyse vorgesehen ist.

Da beide Sprachbücher des Klettverlages den Bereich des Grammatikunterrichtes durch thematische Blöcke relativ strikt von anderen Themenbereichen abgrenzen (s. Kapitel 5.6)⁷¹, werden bei der Korpuszusammenstellung nur diejenigen Texte berücksichtigt, die sich in den einschlägigen Kapiteln zum Thema Satzglieder befinden. Das heißt, dass nur die Texte aus den Kapiteln „Wolkenkratzer und Pyramiden. Satzglieder untersuchen und verwenden“ (deutsch.kompetent 5) und „Versunkene Welten. Satzglieder untersuchen und Satzzeichen setzen“ (deutsch.kompetent 6) näher betrachtet werden.

Außerdem muss die jeweilige Aufgabenstellung berücksichtigt werden, um den konkreten funktionalen Zusammenhang der Texte verstehen zu können (vgl. Müller 2005). Nur so kann der Fokus dieser Arbeit auf zur Grammatikvermittlung eingesetzten Texten gewährleistet werden.⁷² In den Blick geraten dabei nur diejenigen Aufgabenstellungen, bei denen explizit grammatische Inhalte im Fokus stehen und die SchülerInnen dazu aufgefordert werden, an konkreten Textbeispielen zu arbeiten.⁷³

In Folge dieser theoretischen Vorüberlegungen ergibt sich eine Textauswahl, die mit unterschiedlichen Aufgabentypen vorkommt, die sich in Bezug auf die

⁷¹ Vgl. z.B. Kapitel wie „Abenteurer – damals und heute. Erzählende Texte untersuchen“ (deutsch.kompetent 5) oder „Bauchgefühle. Gedichte untersuchen“ (deutsch.kompetent 6), die in ihrer thematischen Ausrichtung scheinbar völlig losgelöst von grammatisch-orientierten Kapiteln wie „Segeln im Meer der Wörter. Wortarten unterscheiden“ (deutsch.kompetent 5) oder „Rund um den Globus. Regeln und Verfahren der Rechtschreibung anwenden“ (deutsch.kompetent 6) angelegt sind, obwohl eine Verbindung der Schwerpunkte gewinnbringend wäre (vgl. Kapitel 5.6 und Kapitel 6).

⁷² Aufgrund der auch an dieser Stelle analytisch notwendigen Idealisierung des Unterrichtsgeschehens wird vereinfachend davon ausgegangen, dass die Lehrpersonen den Angeboten der Lehrmittel folgen und die inhaltlichen Schwerpunkte entlang der offerierten Texte bearbeiten.

⁷³ Es werden demnach nur *Formale Aufgaben* (Müller 2005) näher betrachtet, die einen expliziten Textbezug aufweisen. Aufgaben wie „Welches ist das höchste Gebäude, das ihr mit eigenen Augen gesehen habt? Beschreibt eure Eindrücke.“ (deutsch.kompetent 5: 184) oder „Lest den Text und besprecht, worin die Faszination der Unterwasserarchäologie besteht.“ (deutsch.kompetent 6: 186) werden in der nachfolgenden Klassifikation nicht berücksichtigt.

Quantität zweier Aspekte kategorisieren lassen – die Quantität der Textmenge und die Quantität der Satzgliedtypen. In einigen vergleichsweise längeren, kohärenten Texten soll laut Aufgabenstellung nur ein Satzgliedtyp analysiert werden (Aufgabentyp I), in anderen, sehr kurzen Textausschnitten sollen mehrere Satzgliedtypen analysiert werden (Aufgabentyp II) (s. Anhang S. 89).

Um ausschließlich Texte in das Korpus aufzunehmen, an denen eine umfassende Satzgliedanalyse vorgesehen ist und die den Anforderungen des vorgelegten Textbegriffes genügen (s. Kapitel 3.1), musste auf die Texte in der „Das könnt ihr jetzt“-Rubrik der angesprochenen Kapitel zurückgegriffen werden (vgl. „Die Teufelsglocke“, In: deutsch.kompetent 5: 193, s. Anhang, S. 91 und „Der erste Archäologe der Welt“, In: deutsch.kompetent 6: 200, s. Anhang, S. 93). Es handelt sich dabei um Texte, an denen das Gelernte angewandt und überprüft werden soll, woraus ein anderer Aufgabentypus resultiert (Aufgabentyp III). Der Aufgabentyp III ist im Gegensatz zu den Aufgabentypen I und II dadurch gekennzeichnet, dass eine Vielzahl grammatischer Satzgliedtypen in einem kohärenten und abgeschlossenen Text in den Blick genommen wird (s. Anhang, S. 90).

Aus der Entscheidung für die beiden Texte, zu denen die oben angeführten Aufgaben gestellt werden, ergibt sich ein methodischer Vorteil: Da im Rahmen der „Das könnt ihr jetzt“-Rubrik mehr als ein grammatisches Phänomen im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, kann davon ausgegangen werden, dass die Texte in Bezug auf mehrere grammatische Phänomene von den AutorInnen in Hinblick auf ihre angestrebte Funktion im Grammatikunterricht für geeignet befunden wurden.

Dieser Vorteil muss jedoch relativiert werden und kann aus didaktischer Perspektive sogar als problematisch angesehen werden, wenn man berücksichtigt, dass die Satzgliedanalyse an diesen Texten nur als Benennungsvorgang seitens der SchülerInnen durchgeführt werden muss (s. S. 13, Anm. 16), da die Segmentierung in einzelne Satzglieder⁷⁴ bereits durch die SprachbuchautorInnen erfolgte. Denn in beiden Fällen befinden sich unter den Aufgabenstellungen bereits vorgefertigte Tabellen mit den jeweiligen Satzgliedern, zu denen die unterstrichenen Textsequenzen seitens der SchülerInnen nur noch numerisch zugeordnet werden müssen (s. Anhang, S. 90).⁷⁵

⁷⁴ Diese Aussage bezieht sich nur auf diejenigen Glieder, die schulgrammatisch bestimmt werden können und Gegenstand der Grammatikkapitel der Sprachbücher sind. Mit anderen Worten: Die Analyse dieser Texte entspricht immer noch keiner vollständigen Satz-(Glieder-)Analyse, da nur einzelne Bestandteile der Sätze unterstrichen sind (s. Anhang, S. 91; 93).

⁷⁵ Laut Müller resultieren derartige Zuordnungsaufgaben, in denen einem Element einer Definitionsmenge genau ein Funktionswert zukommt, aus der Übertragung von mathematischen Denkmustern auf den Bereich grammatischer Phänomene (Müller 2005: 66f.). Aus der Darstellung grammatischer Inhalte in typisch mathematischen Mustern ergibt sich seines Erachtens „offenbar eine Ver-

Da die Aufgabenformate selbst allerdings keine direkten Elemente des grammatischen Textprofils sind, sondern lediglich indirekt Einfluss auf die grammatischen Profile nehmen, können didaktisch-methodische Auswirkungen, wie die Segmentierung und Nummerierung einzelner Satzglieder, in der Analyse selbst vernachlässigt werden. Allerdings wird in Kapitel 5.6, im Rahmen der Einordnung der Analyseergebnisse, auf den didaktischen Kontext der Korpustexte und damit auf den im Korpus belegten Aufgabentyp III einzugehen sein (s. Kapitel 5.6).

Um die Ergebnisse hinsichtlich der grammatischen Profile am Ende dieser Arbeit aber überhaupt einordnen zu können, bedarf es einer Vergleichsfolie. Zu diesem Zweck wurden die Textquellenverzeichnisse beider Sprachbücher auf Vorlagen dieser konzeptionell-didaktischen Texte überprüft. Für den Text „Die Teufelsglocke“ (deutsch.kompetent 5) wurde daraufhin ein Verweis auf die offizielle Webseite des Kölner Doms gefunden. Der Text wurde demnach einem dort verfügbaren Text (s. Anhang, S. 92) nachempfunden. Ein Vergleich der grammatischen Profile beider Texte erweist sich folglich als besonders geeignet, um die Analyseergebnisse in Bezug auf die Textbeschaffenheit des zur Grammatikvermittlung eingesetzten Textes einzuordnen.

Ein derartiger Verweis auf eine Textvorlage fand sich für den zweiten ausgewählten Sprachbuchtext „Der erste Archäologe der Welt“ (deutsch.kompetent 6) nicht. Im Gegenteil: Da im einschlägigen Verzeichnis kein Hinweis auf Quellen oder Vorlagen des Textes zu finden ist, muss davon ausgegangen werden, dass der Text von den AutorInnen des Verlages frei und zum Zweck der Grammatikvermittlung konzipiert wurde. Eine mögliche Vergleichsfolie für diesen Text könnten daher sowohl der Sprachbuchtext „Die Teufelsglocke“ (deutsch.kompetent 5) als auch dessen Vorlage sein.

Um das Korpus jedoch noch etwas anzureichern, soll in der folgenden Analyse auch ein Romanauszug als Vergleichsfolie dienen. Die Entscheidung fiel dabei auf einen Roman einer Autorin, auf die im Bereich *Lesen und Umgang mit Texten* des Lehrplans Deutsch (G8) mehrfach verwiesen wird: Christine Nöstlinger (Lehrplan Deutsch Sek. I: 17; 24; 30; 37).

Ein Roman von Nöstlinger ist deshalb für die Analyse interessant, weil sie mit Kirsten Boie zu den einzigen zwei AutorInnen zählt, die in den Jahrgangsstufen 5–9 viermal empfohlen werden, wobei die Texte von Nöstlinger für die Klassenstufen 5–8 durchgängig als Anregung genannt werden (vgl. Lehrplan Deutsch Sek. I). Für die Analyse ausgewählt wurde schließlich einer ihrer letzten Romane, für den sie erst 2014 den Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis bekam: „Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte“

einfachung, denn die Inhalte werden stärker formalisiert und algorithmisiert dargeboten“ (Müller 2005: 304).

(2013). Es wird vermutet, dass dieser Text von einem breiten Publikum rezipiert wurde und dass einige Kinder und Jugendliche deshalb (auch) in außerschulischen Kontexten in Berührung mit diesem Roman kamen.

Indem neben den zwei in Sprachbüchern vorkommenden Texten nun auch zwei Texte der außerschulischen Textwelt berücksichtigt werden, kann die Bedeutung der Funktionalität für die grammatische Textbeschaffenheit im Einzelnen herausgearbeitet werden (s. Kapitel 4.2). Damit ist die Offenlegung der Vorüberlegungen und -entscheidungen im Rahmen der Korpuskompilierung an dieser Stelle abgeschlossen. Zu den verschiedenen Vergleichsaspekten und -dimensionen werden dann in Kapitel 4.3 noch Erläuterungen zu geben sein. Festzuhalten ist, dass das Korpus dieser qualitativen Untersuchung aus folgenden Texten besteht:

- (1) Sprachbuchtext I (mit Vorlage): „Die Teufelsglocke“ (s. Anhang, S. 91)
- (2) Vorlage für Sprachbuchtext I: „Die Teufelsglocke“ (s. Anhang, S. 92)
- (3) Sprachbuchtext II (ohne Vorlage): „Der erste Archäologe der Welt“ (s. Anhang, S. 93)
- (4) Ausschnitt aus dem Jugendroman von Christine Nöstlinger: „Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte“ (s. Anhang, S. 93)

Die sehr geringe Textmenge ergibt sich dabei aus der qualitativen Ausrichtung und den Rahmenbedingungen dieser Arbeit. Im Folgenden wird nun die Analysemethode begründet vorgestellt.

4.2 Die Analyse

Mit der Wahl einer Analysemöglichkeit ist die Wahl eines Gesichtspunktes der Analyse verbunden, d.h., ich entscheide mich damit, worauf es mir bei der Analyse ankommt. (Hennig 2011: 137)⁷⁶

Wie bereits in Kapitel 4.1 deutlich wurde, liegt der Fokus dieser Arbeit auf Texten, die zur Vermittlung von Satzgliedern und Satzgliedanalysen eingesetzt werden, da die schulgrammatische Wissens- und Kompetenzvermittlung im Bereich der Satzgliedanalyse vermehrt ins Zentrum des Forschungsinteresses geraten ist (s. Kapitel 4.1).⁷⁷ Der Aussage von Hennig folgend soll nun trans-

⁷⁶ Vgl. auch den Begriff des *Denkstils*, den Müller in Anlehnung an Fleck in seiner Arbeit verwendet: „Vom [kollektiven und kognitiven, M.H.] Standort des Subjekts hänge es ab, welche Darstellungsmittel und somit welche Modellierungen des jeweiligen Gegenstandes als gültig angesehen werden“ (Müller 2005: 7).

⁷⁷ Der Diskussionsbedarf reicht dabei weit zurück (vgl. z.B. Heller 1987) und scheint dennoch bis in die aktuelle wissenschaftliche Forschung anzuhalten (vgl. Grammatische Terminologie, Hennig 2011, Granzow-Emden 2011, Boettcher 2011 und das Kapitel 2.3 in Peyer 2011 oder Wieland/Melzer 2010). Siehe Kapitel 2.

parent gemacht werden, *worauf es* bei der nachfolgenden Analyse *ankommt*, da sich aus einer derartigen Schwerpunktsetzung auch Folgen für die Analyse als solche ergeben. Außerdem können so wiederum das Potential, aber auch die Grenzen der hier vorgestellten Untersuchung offengelegt werden.

Im Zentrum der nachfolgenden Analyse steht dabei der Untersuchungsaspekt der *Funktionalität*, womit der im Zusammenhang mit Sprachbuchtexten negativ konnotierten Bezeichnung *Konstruiertheit*⁷⁸ ein Terminus gegenübergestellt werden soll, der die sprachliche Gestaltung von Texten nicht als potentiell markierte Abweichung fasst, sondern als kontextuell-bedingte, funktional-ausgerichtete Beschaffenheit. Denn es wird angenommen, dass neben dem innersprachlichen Form-Funktions-Verhältnis (vgl. Ágel 2017, Kapitel 3.2) eine *Mittel-Zweck-Relation* zwischen den jeweiligen grammatischen Textprofilen und den außersprachlichen Kontexten, in denen diese vorkommen, existiert (Adamzik 2016: 173ff.).

Unter Funktionalität wird daher in dieser Arbeit die zielorientierte sprachliche Beschaffenheit einzelner Texte vor dem Hintergrund ihrer Produktions- und Rezeptionskontexte verstanden. Im Gegensatz zu Textfunktionsbegriffen aus der Textlinguistik⁷⁹ sollen mit dem Funktionalitätsbegriff allerdings nur die konzeptionellen Zielsetzungen und somit das Wirkpotential von Texten in den Blick genommen werden. Die tatsächlichen Erträge (Adamzik 2016: 192ff.) können nicht erfasst werden.

Die Funktionalität der Texte wird dabei wie folgt bestimmt: Zunächst wird die Textwelt in dieser Arbeit auf die im Korpus repräsentierten Vertreter reduziert. Danach wird aus dieser reduzierten Vorstellung der funktionale Kontext der Texte mittels des Kriteriums der (primären) Produktionsbedingungen (*+/- für die Schule*⁸⁰) bestimmt. (Primär) für die Schule konzipierten Texten wird dann das Merkmal *+ konzeptionell-didaktisch* zugeschrieben, da Sprache und Text im Unterricht „institutionell und didaktisch zurechtgemacht“ (Feilke 2012: 166) vorkommen:

Die unterrichtete Sprache ist nicht Sprache an sich, sondern Sprache für den Unterricht: Sie erscheint in einer für den Unterricht aufbereiteten Gegenständlichkeit, die didaktische Intentionen und Hypothesen zur Lernbarkeit verkörpert. (Feilke 2012: 166, Hervorhebung im Original)

⁷⁸ Als konstruierte Texte werden in der Fachliteratur schulische Beispieltex te bezeichnet, deren grammatischen Profile von primär außerschulischen Texten abweichen. Vgl. z.B. Konopka 2011.

⁷⁹ Vgl. dazu u.a. Kapitel 4 in Brinker et al. 2014 oder Kapitel 5 in Adamzik 2016.

⁸⁰ Auch dieses Kriterium entspricht einer starken Vereinfachung der Bedingungen und kann gleichermaßen nicht erfassen, dass nicht primär für die Schule konzipierte Texte auch Thema bzw. Untersuchungsgegenstand des Grammatikunterrichts sein können. Anders herum kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass für die Schule konzipierte Texte auch in außerschulischen Kontexten vorkommen, weshalb das Kriterium dennoch aussagekräftig ist.

Der Terminus *konzeptionell-didaktisch* wurde dabei in begrifflicher und terminologischer Anlehnung an das Nähe-Distanz-Modell von Koch/Oesterreicher ausgewählt (vgl. Koch/Oesterreicher 1985).⁸¹ Diese Analogie begründet sich vor dem Hintergrund der Funktionalitätsperspektive in der Annahme dieser *Verkörperung* eines Musterarchivs grammatischer Formen in schulsprachlichen Texten der Grammatikvermittlung. Dabei ermöglicht es die Idee der Konzeptionalität, Texte, die für den Grammatikunterricht konzipiert wurden und dort eingesetzt werden, von denjenigen Texten zu unterscheiden, die nicht explizit für diese Lehr-Lern-Situation produziert wurden, aber dennoch dort eingesetzt werden können. Im Gegensatz dazu wird nicht (primär) für die Schule produzierten Texten das komplementäre Merkmal *-konzeptionell-didaktisch* zugeschrieben.

Die Korpus­texte lassen sich demnach wie folgt kategorisieren:

KORPUSTEXT	PRODUKTIONS- BEDINGUNGEN	FUNKTIONALI- TÄTSMERKMAL
SPRACHBUCHTEXT I (MIT VORLAGE)	+ für die Schule	+ konzeptionell- didaktisch
VORLAGE FÜR SPRACHBUCHTEXT I	- für die Schule	- konzeptionell- didaktisch
SPRACHBUCHTEXT II (OHNE VORLAGE)	+ für die Schule	+ konzeptionell- didaktisch
AUSSCHNITT AUS EI- NEM JUGENDROMAN	- für die Schule	- konzeptionell- didaktisch

Tabelle 2: Kategorisierung der Korpus­texte

Für die Analyse­methode ergeben sich aus dieser Analyse­perspektive folgende Schluss­folgerungen: Da es das Ziel dieser Arbeit ist, das grammatische Profil der Korpus­texte möglichst detailliert und funktional­ausgerichtet zu analysieren, kann nicht aus der „von unten nach oben“-Perspektive aktueller Schul­grammatiken analysiert werden. Dort bleibt nicht nur die Textebene unberücksichtigt, sondern es kommt auch zu „grammatische[n] Verlusten“ (Ágel 2017: 205). Daher basiert das im Folgenden kurz vorgestellte Analyse­vorgehen gänzlich auf der Theorie der GTA, die in Kapitel 3.2 bereits vorgestellt wurde.

Von zentraler Bedeutung sind dabei die grammatischen Phänomene grammat­ischer Satz und Satz­glieder (s. Kapitel 3.2.2). Denn v.a. in Bezug auf die Satzebene wird den in der Schule eingesetzten Texten vorgeworfen, dass sie

⁸¹ Auf die Probleme, die mit dieser Theorie verbunden sind, kann dabei im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden. Vgl. dazu u.a. Feilke/Hennig 2016.

die dort vorkommenden grammatischen Phänomene mehrheitlich simplifizieren würden (s. Kapitel 1):

Die einzelnen Satzglieder werden vorrangig isoliert betrachtet, sodass Abgrenzungsprobleme nicht ins Blickfeld geraten. Die Beispielsätze schaffen die für diese Verfahrensweise erforderliche konstruierte Eindeutigkeit. (Hennig 2011: 131)

Diese Aussage zur vorrangigen Isolation von Satzgliedern ist mit Blick auf die weiter oben angeführten Aufgabentypen nachvollziehbar (s. Kapitel 4.1). Obwohl eine genaue Auszählung zum quantitativen Verhältnis von Aufgabentyp I, II und III nicht vorliegt, lässt sich eine Tendenz zur isolierten und formalisierbaren Analyse grammatischer Phänomene bestätigen.⁸² Ob und wie stark der Aspekt der Funktionalität tatsächlich zum Tragen kommt, kann nur mithilfe einer detaillierten Analyse vor mehreren Vergleichsfolien geklärt werden (s. Kapitel 4.3). Es bietet sich also an, die Korpustexte speziell auf der Ebene der Satz-Glieder (Mesoebene) zu untersuchen, um der wiederkehrenden Einschätzung schulischer Beispieltexte als ‚konstruiert‘ nachzugehen.

Dabei ist die Analyse auf den oben aufgeführten, schriftbasierten und eher klassischen Textbegriff ausgerichtet (s. Kapitel 3.1), an dem konkret eine umfassende Satz-(Glieder-)Analyse vorgesehen ist, d.h. dass Bilder, die zur Visualisierung von Inhalten oder Sachverhalten dienen und nicht auf semantischer Ebene in den Text eingreifen, nicht in der Analyse berücksichtigt werden.⁸³ Genau aus diesem Grunde werden auch Aufgabenstellungen nicht in der grammatischen Textanalyse berücksichtigt – sie bestimmen zwar die Perspektive auf die Texte, verändern aber nicht das grammatische Profil der Texte.

Dieser Begründung folgend könnte man allerdings auch weitere, eher kontextualisierend-wirkende Textpassagen, wie z.B. Bildunterschriften oder rahmenende Textsequenzen, vernachlässigen. Mit Blick auf die Korpustexte wird aber deutlich, dass die Grenzen zwischen Haupt- und Nebentext⁸⁴ fließend sind. Da im Rahmen dieser Arbeit keine Kriterien zur eindeutigen Abgrenzung modelliert werden können, werden nur die klar als Aufgabenstellungen zu identifizierenden Sequenzen sowie die bildlichen Darstellungen in der Analyse ausge-

⁸² Zu formalen Aufgabentypen in Sprachbuchtexten vgl. v.a. Müller 2005: 151–167.

⁸³ Es wäre allerdings falsch zu behaupten, dass solche Bilder gar keinen Einfluss auf den Text bzw. den Rezipienten nehmen würden. Laut Eroms sind derartige Bilder „eingebunden in die Texte und können daher nicht autonom rezipiert werden“ (Eroms 2000: 46). Sie sichern die thematische Konstanz (ebd.) und unterstützen die referentielle Funktion (Eroms 2000: 44): „Sie erfüllen die Referenz der Imago“ (ebd.), denn sie zeigen das Thema des Textes (ebd.) – zu dieser Art von Bildern können auch die Bilder in den Korpustexten gezählt werden (s. Anhang, S. 91–93).

⁸⁴ Dieses Begriffspaar wurde aus der Literaturwissenschaft entlehnt, wo mit dieser Unterscheidung oft in Bezug auf Dramentexte gearbeitet wird. Vordergründige und hintergründige Textsequenzen können damit auch im Rahmen dieser Arbeit m.E. gut unterschieden werden.

spart. Die weiteren Elemente des Nebentextes werden zunächst berücksichtigt. Ob, und wenn ja, inwieweit das zu einem Erkenntnisgewinn beitragen kann, wird die folgende Analyse offenbaren.

Das konkrete Analyseverfahren ist auch im Aufbau der Legende abgebildet, in der zunächst die Makroglieder mit ihrer jeweiligen Kennzeichnung aufgeführt sind:

MAKROGLIEDER im Text

Grammatischer Satz: nicht unterstrichene Einheit mit Hauptprädikat

Nichtsatz: lückenhaft unterstrichen

Kohäsionsglied: lückenlos unterstrichen

Erst im Anschluss daran werden die Mesoglieder in den grammatischen Sätzen bestimmt. Die im zweiten Schritt relevanten Mesoglieder werden wie folgt gekennzeichnet:

MESOGLIEDER in grammatischen Sätzen

Hauptprädikat: **fett**

Komplement: (tiefergestellte Klammern)

Supplement: (höhergestellte Klammern), Verhältnisadverbiale (grau hinterlegt)

Kommentarglied: gerahmt

Außerdem kann es aufgrund der theoretischen Modellierung der GTA sein, dass einige Glieder zur vollständigen Analyse rekonstruiert werden müssen (vgl. Kapitel 3.2.2). Um diese Rekonstruktionen in der Analyse abzubilden, werden die jeweils rekonstruierten Glieder in eckigen Klammern dargestellt.

Die detailliert analysierten Texte sowie die unkommentierten Texte selbst finden sich im Anhang dieser Arbeit, im Fall von Analyseschwierigkeiten werden die Belegstellen in den Fußnoten diskutiert und die endgültigen Entscheidungen begründet (s. Anhang, S. 94ff.). Die sich aus diesen Kennzeichnungen ergebende Legende (vgl. der sog. *Kodierleitfaden*, Kiesendahl 2014: 21) ist die Grundlage jeder Analyse und wird den einzelnen Textanalysen aus pragmatischen Gründen vorangestellt (ebd.). Außerdem werden die Texte in den Analysen der Übersichtlichkeit halber nach orthographischen Einheiten (s. Kapitel 3.2) sortiert und nummeriert. Einigen Belegnummerierungen werden zusätzlich kleine Buchstaben beigefügt, welche die Analyse in einfache, komplexe und gemischte grammatische Sätze veranschaulichen (z.B. Beleg [3e], s. Anhang, S. 94). Sofern die orthographisch sortierten Belege aus mehreren einfachen oder mehreren komplexen grammatischen Sätzen bestehen, wird das in

der zusätzlichen Beschriftung durch einen Bindestrich deutlich gemacht (z.B. Beleg [7e-e], s. Anhang, S. 94). Dieser Bindestrich symbolisiert dann sozusagen das Kohäsionsglied, da es sich bei diesen Belegen um Satzverbindungen handelt.

Dem Kriterium des Einmaleins der Satzgliedlehre entsprechend (Ágel 2017: 493) werden die Satz-Glieder außerdem so detailliert bestimmt, dass nicht der Anschein entsteht, es gäbe funktionelle Doppelungen innerhalb eines grammatischen Satzes. Dieses Prinzip führt mitunter dazu, dass einige Temporaladverbiale hinsichtlich ihrer Semantik als *punktueller* oder *frequenzieller* Temporaladverbial näher bestimmt werden (z.B. Beleg [8], s. Anhang, S. 95). Zusätzlich werden auch Präpositionalobjekte nach dem Vorbild der GTA spezifiziert (vgl. Ágel 2017: 283), um alle Objekte mit der gleichen theoretischen Tiefe zu analysieren (z.B. Beleg [11], s. Anhang, S. 97).

Durch die doppelte – sowohl orthographische als auch grammatische – Perspektive auf die sprachlichen Phänomene können in Hinblick auf die Vergleichsaspekte klare Thesen zu einer möglichen Korrelation zwischen grammatischem und orthographischem Status von Sätzen und Nichtsätzen formuliert und überprüft werden (s. Kapitel 4.3). Dabei werden alle Ergebnisse aus der grammatischen Perspektive heraus generiert und orthographische Korrelationen nur ausgehend von grammatischen Phänomenen betrachtet.

Generell gilt für die Analyse, dass die Korpustexte aufgrund des qualitativen Anspruchs dieser Arbeit in Bezug auf ihre grammatischen Werte auf Mesoebene auch über die ausgewählten Vergleichsaspekte hinaus analysiert werden. Auf diese Weise können abschließend auch die Vergleichsaspekte selbst reflektiert werden (s. Kapitel 5.6) und die Thesen und Untersuchungsschwerpunkte möglicher zukünftiger Arbeiten in dieser Hinsicht spezifiziert und ggf. angepasst werden. Im folgenden Kapitel werden nun die Vergleichsaspekte des angestrebten mehrdimensionalen Vergleichs (vgl. Einleitung) ausführlich begründet, bevor in Kapitel 5 die Ergebnisse des Vergleichs präsentiert werden.

4.3 Ein mehrdimensionaler Vergleich

In diesem Kapitel wird nun vorgestellt, wie aus den dargestellten Analysen Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellung gewonnen werden können und aus welchen Vorüberlegungen die angewandte Vergleichsmethode resultiert. Dazu soll zunächst die Entscheidung für einen mehrdimensionalen Vergleich begründet werden. Anschließend werden die spezifischen Vergleichsaspekte begründet und die einzelnen Vergleichsdimensionen präsentiert.

Hinter der Idee eines mehrdimensionalen Vergleiches verbirgt sich die Annahme, dass der Grad der Funktionalität (s. Kapitel 4.2) in Bezug auf Lehrmiteltexte nur mithilfe eines mehrperspektivischen Zugangs eingeschätzt und überprüft werden kann. Nur so können Erkenntnisse aus den sprachlichen Belegen gewonnen werden, die nicht auf bloßen intuitiven Einschätzungen beruhen, sondern auf den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Belege selbst. Die Schlussfolgerungen, die vor dem Hintergrund der Fragestellung gezogen werden, sind dabei m.E. umso valider je mehr Vergleichskomponenten berücksichtigt werden, da Zufallsbefunde in einem derart kleinen Korpus nur über Quervergleiche relativiert werden können.

Deshalb umfasst das Korpus neben zwei konzeptionell-didaktischen auch zwei nicht-konzeptionell-didaktische Texte, die alle miteinander verglichen werden sollen. Daraus ergeben sich folglich sechs mögliche Vergleichsdimensionen – die sechste Vergleichsdimension wird in dieser Arbeit aber außer Acht gelassen, weil die Ergebnisse irrelevant für das Erkenntnisinteresse wären:

1. Sprachbuchtext I mit Vorlage für Sprachbuchtext I
2. Sprachbuchtext I mit Sprachbuchtext II
3. Sprachbuchtext I mit Jugendromanausschnitt
4. Sprachbuchtext II mit Vorlage für Sprachbuchtext I
5. Sprachbuchtext II mit Jugendromanausschnitt
- ~~6. Vorlage für Sprachbuchtext I mit Jugendromanausschnitt~~

Zunächst soll das Verhältnis von grammatischem und orthographischem Status in Sätzen und Nichtsätzen bestimmt werden (VA.1). Dieser Vergleichsaspekt wurde ausgewählt, weil er zentral für die Satzgliedbestimmung ist. Wird nicht explizit zwischen diesen beiden Perspektiven auf Textglieder unterschieden, sondern beispielsweise nur mit einem orthographischen Satzbegriff gearbeitet (wie z.B. in aktuellen Schulgrammatiken⁸⁵), muss man folglich davon ausgehen, „dass es auch Sätze ohne Satzglieder gibt“ (Ágel 2017: 11). Diese Konsequenz scheinen aktuelle Schulgrammatiken aber nicht zu ziehen; viel eher scheinen sie prototypische Satzformen als Analysebeispiele für den

⁸⁵ Erst mit der neu erarbeiteten Grammatischen Terminologie wird diese Unterscheidung zwischen einem syntaktischen und einem orthographischen Satzbegriff eingeführt (Grammatische Terminologie). Ausgehend von der KMK-Liste von 1982 könnte man sogar zu dem Schluss kommen, dass der Satzbegriff gar nicht definiert, sondern einfach vorausgesetzt wird (vgl. KMK-Liste 1982). Ein Blick in die Lerninseln Grammatik der ausgewählten Sprachbücher bestätigt diese Vermutung – dort wird lediglich zwischen Aussage-, Frage- und Aufforderungssätzen unterschieden und/oder erläutert, wie die einzelnen Satzglieder zu bestimmen sind (deutsch.kompetent 5: 277f. und deutsch.kompetent 6: 276f.). Da zwischen grammatischer und orthographischer Perspektive nicht unterschieden wird, liegt die Vermutung nahe, dass orthographischer und grammatischer Satz in der Schulgrammatik zusammenfallen.

Grammatikunterricht auszuwählen. Unter prototypischen Beispielen werden dabei Belege verstanden, in denen grammatische Sätze immer auch orthographische Sätze oder aber zumindest Teile von orthographischen Sätzen⁸⁶ sind. (Grammatische) Nichtsätze, die orthographische Sätze sind, werden daher in den konzeptionell-didaktischen Korpustexten nicht erwartet. Sie wären nicht funktional, weil in der schulischen Grammatikvermittlung das Erlernen der Satzgliedbestimmung zentral ist und diese Strukturen den in den bestehenden Schulgrammatiken vorherrschenden Begriffen widersprechen würden.

In nicht-konzeptionell-didaktischen Texten könnten derartige Strukturen, in denen der grammatische und der orthographische Status eines (Nicht-)Satzes nicht übereinstimmen, jedoch funktional sein. Da Interpunktion den Rezeptionsprozess steuert, unterliegt die Verwendung von Satzzeichen in solchen Texten primär anderen als grammatischen Kriterien – so könnten AutorInnen beispielsweise mithilfe der Zeichensetzung „die Textverständlichkeit syntaktisch absichern“ (Ágel 2015: 160), Zäsuren setzen, gewisse Inhalte hervorheben oder sogar „Textsinn (mit)konstruieren“ (ebd.). Aufgrund der Analyse des Leittextes der GTA kommt Ágel so zu folgendem Schluss:

[Es, M.H.] fällt vor allem auf, dass nur in 13 von 54 Fällen die orthographische und die grammatische Satzgrenze zusammenfallen. Dies ist ein starkes Argument sowohl für den grammatischen Satzbegriff als auch für die Untersuchung des Zusammenspiels von orthographischen und grammatischen Sätzen in textlinguistischen bzw. generell in textwissenschaftlichen Arbeiten. (Ágel 2017: 67)

Der erste Vergleichsaspekt soll dieser Beobachtung nachgehen, wobei in nicht-konzeptionell-didaktischen Texten generell eher Differenzen zwischen dem grammatischen und dem orthographischen Status eines (Nicht-)Satzes erwartet werden.

Des Weiteren soll das Verhältnis von einfachen und komplexen grammatischen Sätzen im Rahmen des mehrdimensionalen Vergleichs in den Blick genommen werden (VA.2). Dieser Vergleichsaspekt wurde ausgewählt, weil die Vermutung besteht, dass Satzgliedanalysen sich in der Sekundarstufe I auf weniger komplexe und eindeutig bestimmbare Satzglieder beziehen. Dabei haben komplexe Sätze natürlich funktional gesehen nicht prinzipiell mehr Satzglieder als einfache:

Ihre Komplexität ergibt sich vor allem aus der internen Komplexität einzelner Satzglieder, wenn diese die Form von Nebensätzen oder Infinitiv-

⁸⁶ Teile von orthographischen Sätzen können grammatische Sätze im Rahmen von Satzverbindungen sein (s. Kapitel 3.2).

konstruktionen haben, deren Satzglieder wiederum die Form von Nebensätzen oder Infinitivkonstruktionen haben (Matroschka-Prinzip). (Ägel 2017: 130)

Die Hypothese ist aber, dass auf nebensatzförmige Satzglieder in konzeptionell-didaktischen Texten, die zur Grammatikvermittlung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 eingesetzt werden, tendenziell eher verzichtet wird. Es wird erwartet, dass zur Einführung des grammatischen Gegenstandes der Satzgliedanalyse zunächst formal weniger komplexe Satzglieder analysiert werden, um die kognitiven Kapazitäten der SchülerInnen nicht zu überfordern und einen Lernprozess so überhaupt zu ermöglichen. Außerdem wird vermutet, dass die syntaktischen Strukturen der beiden konzeptionell-didaktischen Texte sich untereinander dahingehend unterscheiden, dass Sprachbuchtext I über mehr komplexe Sätze verfügt als Sprachbuchtext II, da Sprachbuchtext II rein konzeptionell-didaktisch ist und keine außerschulische Vorlage besitzt.

In Texten, deren Funktionalität nicht-konzeptionell-didaktischer Natur ist, wird hingegen ein ausgewogenes bis überproportional komplex-ausgerichtetes Verhältnis von Satztypen erwartet, je nachdem welchen ästhetischen Anspruch und welche inhaltliche Zielsetzung der Text im Einzelnen verfolgt.

Zuletzt wird die Vorfeldbesetzung der Korpustexte verglichen (VA.3). Der theoretische Hintergrund dieser Entscheidung lässt sich dabei mit Verweis auf einen Aufsatz von Tatjana Zybatow begründen (Zybatow 2014). Dort untersucht sie das Vorfeld und seine Besetzung in Lehrbuchtexten und kommt zu dem Schluss, dass in Bezug auf die Vorfeldbesetzung eine „stärkere Varianzarmut in den Deutschbüchern der Sekundarstufe I“ (Zybatow 2014: 102) vorliegt als bei den Lehrmitteln der Sachfächer. In dieser Arbeit wird daher die These vertreten, dass die Satzglieder in den konzeptionell-didaktischen Korpustexten der unmarkierten, kanonischen Reihenfolge des Deutschen entsprechen:

[F]ür das Deutsche gilt Subjekt – Prädikat – Objekt als kanonische Reihenfolge, was bedeutet, dass das Subjekt im Vorfeld [...] lokalisiert ist und durch das Prädikat von dem im Mittelfeld befindlichen Objekt bzw. (bei ditransitiven Verben) den Objekten getrennt wird. (Zybatow 2014: 89)

Im Kontext schulischer Grammatikvermittlung erscheint die Arbeit mit prototypischen Belegen zur Heranführung an den Gegenstand plausibel. Bevor SchülerInnen demnach über mitunter markierte Abweichungen reflektieren können, muss ein Bewusstsein für sprachliche Regelfälle und damit eine Vergleichsbasis geschaffen werden (s. Kapitel 2.2.2).

In literarischen Texten stehen vermehrt andere Zielsetzungen im Vordergrund, weshalb keine spezifische Reihenfolge erwartet wird. Eher scheint eine prinzi-

piell stärkere Varianz plausibel, was durch die Hervorhebung einzelner Inhalte oder den ästhetischen Anspruch im Allgemeinen motiviert sein kann.

Die Ergebnisse des mehrdimensionalen Vergleichs werden im Folgenden tabellarisch abgebildet und punktuell kommentiert. Danach erfolgen eine Zusammenfassung der Ergebnisse (s. Kapitel 5.6) und eine Einordnung dieser in den forschungstheoretischen Hintergrund dieser Arbeit (s. Kapitel 6).

5. Ergebnisse des mehrdimensionalen Vergleichs

Da im Rahmen des Vergleiches mehr Interdependenzen virulent geworden sind, als sich tabellarisch darstellen oder statistisch beschreiben ließen, werden die einzelnen Vergleichsübersichten im Folgenden kommentiert und so auch ggf. von den Vergleichsaspekten abweichende Auffälligkeiten benannt. Außerdem soll jeweils ein Rückbezug auf die in Kapitel 4.3 beschriebenen Erwartungen und Hypothesen erfolgen. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich dabei grundlegend an einer Gesamtübersicht, in der alle Korpustexte in Bezug auf ihre Merkmale hinsichtlich der Vergleichsaspekte aufgeführt sind (s. Anhang, S. 101). Dabei herrschen folgende Darstellungskonventionen: die drei Vergleichsaspekte werden mit VA.1–VA.3 abgekürzt (s. Kapitel 4.3), konzeptionell-didaktische Korpustexte sind grau hinterlegt; in runden Klammern wird die Anzahl der grammatischen Sätze in Satzverbindungen benannt, in eckigen Klammern die Anzahl rekonstruierter Glieder.

5.1 Sprachbuchtext I mit Vorlage für Sprachbuchtext I

Der Sprachbuchtext I und die Vorlage dieses Sprachbuchtextes sind die beiden Texte des Korpus, die sprachlich wie auch inhaltlich in der engsten Beziehung zueinander stehen. Aus diesem Grund erweist sich eine detaillierte Untersuchung dieses Vergleichspaars als besonders sinnvoll, um grammatische Unterschiede zwischen konzeptionell-didaktischen und nicht-konzeptionell-didaktischen Texten gezielt herauszuarbeiten. Bevor allerdings spezifische Auffälligkeiten besprochen werden, sollen Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Vergleichsaspekte benannt werden.

	Sprachbuchtext I (mit Vorlage)	Vorlage für Sprachbuchtext I
VA.1	Grammatik : Orthographie Satz= 17 : 13 Nichtsatz= 3 : 3	Grammatik : Orthographie Satz= 17 : 13 Nichtsatz= 1 : 1
VA.2	einfach : komplex 14 (6) : 3 (2)	einfach : komplex 14 (6) : 3 (2)
VA.3	+ Subjekt: 6 [1] - Subjekt: 11; davon Adverbiale: 9, Objekte: 2	+ Subjekt: 6 [1] - Subjekt: 11; davon Adverbiale: 9, Objekte: 2

Tabelle 3: Vergleich Sprachbuchtext I mit Vorlage für Sprachbuchtext I

(VA.1) Das Verhältnis vom grammatischen und orthographischen Status der Sätze und Nichtsätze ist in beiden Korpus-texten identisch. Der einzige Unterschied ist, dass in dem Sprachbuchtext I zwei Einheiten ergänzt wurden:

[1] <u>COOL [...] die Schülerzeitung – Klassenausflüge [...] COOL.</u>
[16] <u>Kaiserglocke im Dom zu Köln. Xylographie aus: Über Land und Meer</u>

Obwohl sich die grammatische und semantische Struktur des Gesamttextes durch diese Ergänzungen etwas komplexer gestaltet, darf das Hinzufügen dieser Einheiten vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Arbeit dennoch nicht überbewertet werden, da an beiden Textsequenzen keine Satzgliedanalyse vorgesehen ist (s. Anhang, S. 90; 92).

Viel wichtiger ist die Erkenntnis, dass grammatischer und orthographischer Status in dem konzeptionell-didaktischen Text in einer engen Beziehung zueinander stehen, denn bei diesen beiden Einheiten, der rahmenden Überschrift [1] und der Bildunterschrift [16], handelt es sich aus grammatischer *und* orthographischer Perspektive um Nichtsätze.⁸⁷ Insgesamt wird auch deutlich, dass zwar aufgrund von Satzverbindungen mehr grammatische als orthographische Sätze vorkommen, dass aber eben nur diese Möglichkeit eines unausgeglichene Verhältnisses vorliegt. Grammatische Sätze ohne Satzschlusszeichen kommen genauso wenig vor wie grammatische Nichtsätze mit Satzschlusszeichen – diese Aussage gilt bei diesem Vergleichspaar allerdings sowohl für den konzeptionell-didaktischen als auch für den Vorlagentext.

Festzuhalten bleibt erst einmal, dass sich die Hypothese, dass Grammatik und Orthographie in Texten der schulischen Grammatikvermittlung korrelieren, in

⁸⁷ Die Frage, ob es sich jeweils um einen oder mehrere Nichtsätze handelt, kann dabei m.E. nicht abschließend geklärt werden und wird daher nicht weiter diskutiert.

diesem Vergleich bestätigt hat (s. Kapitel 4.3). Die Vermutung, dass in literarischen Texten der orthographische Satzstatus hingegen nicht vom grammatischen Status, sondern von semantischen oder mitunter auch ästhetischen Kriterien abhängt, kann als z.T. bestätigt angesehen werden. Da der Onlinetext inhaltlich einer historischen Anekdote entspricht, aber in seinem spezifischen funktionalen Kontext der Informationsvermittlung dient, wird angenommen, dass die Korrelation zwischen grammatischem und orthographischem Satzstatus aus dem Interesse an einem stilistisch unauffälligen, gut verständlichen Informationstext resultiert.

(VA.2) Die These, dass auf Nebensatzförmige Satzglieder in der schulischen Betrachtung von Satzgliedern tendenziell eher verzichtet wird, wird durch diesen Vergleich weder bestätigt noch widerlegt, da beide Korpustexte in Bezug auf das Verhältnis von einfachen und komplexen Sätzen genau dasselbe grammatische Profil aufweisen. Das Verhältnis von einfachen und komplexen Sätzen lässt sich auf Grundlage dieses Vergleichspaares demnach nicht als funktionales Unterscheidungskriterium zwischen konzeptionell-didaktischen und literarischen Texten anführen. Inwieweit das grammatische Profil des Vorlagentextes bereits eine Ursache für dessen Auswahl als Vorlage für einen konzeptionell-didaktischen Text gewesen ist, darauf wird in Kapitel 5.6 näher einzugehen sein.

(VA.3) In Bezug auf den dritten Vergleichsaspekt lässt sich als erste Beobachtung festhalten, dass sich die Vorfeldbesetzung in Hinblick auf die grammatischen Werte der einzelnen Worte und Wortgruppen nicht unterscheidet. Erstaunlicherweise bestätigt sich die These, dass das Subjekt überwiegend das Vorfeld besetzt, bei der Betrachtung beider Texte nicht. Mehrheitlich wird das Vorfeld in beiden Texten von Adverbialen besetzt (ca. 53 %), in 5 von 8 Fällen handelt es sich dabei wiederum um ein Temporaladverbial. Subjekte erreichen in einer quantitativen Auswertung nur Platz zwei und besetzen in 35 % der Belege das Vorfeld, Objekte besetzen in ungefähr 12 % der Fälle das Vorfeld. Die groben Textstrukturen sind dabei so ähnlich, dass sich die These einer stärkeren Varianz in nicht-konzeptionell-didaktischen Texten nicht bestätigt. Auf einer oberflächlichen Betrachtungsebene lässt sich demnach auch bei diesem Vergleichsaspekt kein Unterschied zwischen dem konzeptionell-didaktischen und dem Vorlagentext ausmachen.

Eine detailliertere Betrachtung offenbart jedoch ein paar andere, die Satzstruktur betreffende Unterschiede, die an dieser Stelle genannt und kommentiert sein sollen: Wenn das Subjekt nicht das Vorfeld besetzt (ca. 65 %), folgt es in fast allen Fällen direkt auf die linke Satzklammer. Die einzige Abweichung dieser Korrelation findet sich im Sprachbuchtext I:

Vorlage für Sprachbuchtext I:

[4] **ließ** (Sub-der aufgebrauchte Meister_{jekt}) (Akkusativ-sie_{objekt})

Sprachbuchtext I:

[7] **ließ** (Akkusativ-sie_{objekt}) (Sub-der aufgebrauchte Meister_{jekt})

Eine plausible Begründung für diese syntaktische Umstrukturierung durch die SprachbuchautorInnen ist m.E. die syntaktische Nähe des Pronomens „sie“ zum Bezugsnomen „die Glocke“. Da der Satzgliedwert von „sie“ von den SchülerInnen zu bestimmen ist, könnte diese Nähe den semantischen Gehalt des Pronomens eindeutiger machen, woraus resultieren könnte, dass die SchülerInnen „sie“ nicht als Subjekt, sondern treffenderweise als Akkusativobjekt bestimmen. Ein anderer Vorteil dieser Variante ist mir nicht ersichtlich.

Weiterhin fällt auf, dass die spezifischen Vorfeldstrukturen des Vorlagentextes genau an den Stellen verändert wurden, an denen eine Zuordnung eines Satzgliedwertes seitens der SchülerInnen vorgesehen ist (s. Anhang, S. 91). Im Korpus finden sich zwei Belege, bei denen jeweils Präpositionalphrasen des Vorlagentextes zu Adjektiven im Sprachbuchtext I umgeformt wurden:

Vorlage für Sprachbuchtext I:

[3] (Modal- Mit großem Eifer^{adverbial}) **ging** (Sub-er_{jekt}) **ans Werk [...]**

[7] (Kausal- Vor Wut kochend^{adverbial}) **zerschlug** (Sub-der Meister_{jekt}) (Akkusativ- diese Glocke_{objekt}) (Modal-^{adverbial} eigenhändig) [...].

Sprachbuchtext I:

[6] (Modal- Eifrig^{adverbial}) **ging** (Sub-er_{jekt}) **ans Werk [...]**.

[10] (Freies Wütend^{Prädikativ}) **zerschlug** (Sub-der Meister_{jekt}) (Akkusativ- diese Glocke_{objekt}) (Modal-^{adverbial} eigenhändig) [...].

Meines Erachtens wurden diese Umformungen vorgenommen, um das bereits beschriebene Problem der zweiten Aporie, die sich aus der ‚von unten nach oben‘-Perspektive der Schulgrammatiken ergibt (s. Kapitel 3.2), zu umgehen: Durch das Ersetzen der Präpositionalphrasen durch Adjektive wird ein Zusammenhang zwischen formaler (Wortartenebene) und funktionaler Betrachtung (Satzgliedebe) hergestellt.⁸⁸ Dieser Zusammenhang ist jedoch aus

⁸⁸ Dieser Zusammenhang ist vor allem über die Semantik herzustellen. In der Lerninsel Grammatik des Sprachbuchs deutsch.kompetent 6 wird dieser Zusammenhang wie folgt explizit gemacht (Hervorhebung im Original): „Sie [= Adjektive, M.H.] **drücken** als Attribut, Adverbialbestimmung oder Prädikativ **aus, wie etwas** ist.“ (deutsch.kompetent 6: 272, Hervorhebung im Original). Eine etwaige Begründung, die Satzglieder seien dadurch für die SchülerInnen in Abgrenzung zu anderen Satzgliedern eindeutiger zu bestimmen, ist mit Blick auf die Grammatiklektionen des konkreten Sprachbuches und den einschlägigen Lehrplan weniger plausibel, da in dieser Klassenstufe bei-

Sicht der GTA problematisch, da „wütend“ in Beleg [10] als Freies Prädikativ analysiert werden müsste (vgl. Ägel 2017: 550ff.), im konkreten Sprachbuch soll „wütend“ von den SchülerInnen allerdings genauso wie „eifrig“ als Adverbialbestimmung kategorisiert werden (s. Anhang, S. 90).

Interessant ist nun, ob sich die vorgestellten Ergebnisse und Tendenzen im Rahmen der anderen Vergleiche bestätigen. Bevor allerdings die Ergebnisse der weiteren Vergleiche abgebildet und kommentiert werden, soll noch auf zwei weitere Unterschiede zwischen dem Sprachbuchtext I und dessen Vorlage eingegangen werden.⁸⁹

Der erste Unterschied bezieht sich auf das Verbalgenus:

<u>Vorlage für Sprachbuchtext I:</u>	
[5]	(Modal-Beherzt ^{adverbial}) wurde (Sub-das Werk _{jekt}) (Temporal-erneut ^{ad-verbial}) an-gegangen.
<u>Sprachbuchtext I:</u>	
[8]	(Modal-Beherzt ^{adverbial}) ging (Sub-er _{jekt}) (Akkusativ-das Werk _{objekt}) <u>nun</u> (Temporal-erneut ^{adverbial}) an.

Während der Beleg [5] im Vorlagentext im Patienspassiv⁹⁰ steht, ist Beleg [8] des Sprachbuchtextes I ein Aktivsatz. Eine Erklärung für die Umformung dieser Struktur ist m.E. die Tatsache, dass die Einführung des Genus Verbi erst in der Jahrgangsstufe 7 vorgesehen ist (Lehrplan Deutsch Sek I: 32).⁹¹

Eine weitere Veränderung betrifft die folgende Textstelle:

<u>Vorlage für Sprachbuchtext I:</u>	
[11]	(Temporal-Seitdem ^{adverbial}) dient (Sub-die Unglücksglocke _{jekt}) <u>nur noch</u> (Präpositional-zur Warnung vor schweren Unwettern oder Feuersbrünsten _{objekt}).
<u>Sprachbuchtext I:</u>	
[14]	(Temporal-Seitdem ^{adverbial}) läutet (Sub-man _{jekt}) (Akkusativ-die Unglücksglocke _{objekt}) <u>nur noch</u> (Final-zur Warnung vor schweren Unwettern oder Feuersbrünsten ^{adverbial}).

spielsweise keine Bestimmung von Präpositionalobjekten vorgesehen ist (vgl. deutsch.kompetent 5; Lehrplan Deutsch Sek I).

⁸⁹ Insgesamt ließen sich durchaus noch mehr Veränderungen ausmachen (vgl. z.B. die Reduktion eines Satzgliedes in der Vorlage für Sprachbuchtext I, Texteinheit [9], s. Anhang, S. 95). Aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit soll allerdings nur auf diejenigen Veränderungen eingegangen werden, die Auswirkungen auf die im Lehrbuchtext angelegte Satzgliedanalyse haben.

⁹⁰ Patienspassiv= Akkusativpassiv

⁹¹ Im Korpustext der sechsten Klassenstufe tauchen aber dennoch sog. *präpositionale Objekte* auf, die von den SchülerInnen auch zugeordnet werden sollen (vgl. Sprachbuchtext II, s. Anhang, S. 90).

Durch die Veränderung des Prädikats öffnen sich neue Leerstellen, die mit anderen Satzgliedwerten gefüllt werden müssen. Das Präpositionalobjekt in Beleg [11] hat in Beleg [14] den Wert Finaladverbial. Da allerdings die Satzgliedwerte von „läutet“ und „die Unglücksglocke“ aus Beleg [14] von den SchülerInnen bestimmt werden sollen, kann m.E. aus genuin syntaktischer Perspektive kein Mehrwert aus der Umformung abgeleitet werden. „[D]ie Unglücksglocke“, als unbelebter Gegenstand, wird durch diese Veränderung zwar zum Akkusativobjekt, aber die Idee, der Subjektwert würde in schulgrammatischen Kontexten eher belebten Entitäten zukommen, ist vor dem Hintergrund der Korpusbelege wenig plausibel (s. Anhang S. 91f.). Eine mögliche andere Erklärung wäre der Aspekt der Verständlichkeit der Satzaussage. SchülerInnen der 5. Klasse könnte sich der Inhalt des Satzes dank dieser Umformung vielleicht leichter erschließen. Eine adäquatere Begründung kann rein anhand der vorliegenden Strukturen m.E. nicht gegeben werden.

5.2 Sprachbuchttext I mit Sprachbuchttext II

Die zweite Vergleichsdimension zwischen Sprachbuchttext I und Sprachbuchttext II ist ebenfalls vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Arbeit sehr interessant, weil sich der Sprachbuchttext ohne Vorlage (Sprachbuchttext II) m.E. auf einem Kontinuum zwischen außerschulischer und genuin schulischer Textwelt am äußersten Pol der schulischen Textwelt einordnen ließe, während man den Sprachbuchttext I etwas weiter in Richtung außerschulischer Textwelt verorten könnte (s. Kapitel 5.6).⁹² Inwieweit sich die grammatischen Profile beider Korpustexte in Hinblick auf die etablierten Vergleichsaspekte unterscheiden oder ähneln, stellt die folgende Tabelle dar:

	Sprachbuchttext I (mit Vorlage)	Sprachbuchttext II (ohne Vorlage)
VA.1	Grammatik : Orthographie Satz= 17 : 13 Nichtsatz= 3 : 3	Grammatik : Orthographie Satz= 14 : 14 Nichtsatz= 1 : 1
VA.2	einfach : komplex 14 (6) : 3 (2)	einfach : komplex 13 (0) : 1 (0)
VA.3	+ Subjekt: 6 [1] - Subjekt: 11; davon Adverbiale: 9, Objekte: 2	+ Subjekt: 6 [0] - Subjekt: 8; davon Adverbiale: 6, Objekte: 2

Tabelle 4: Vergleich Sprachbuchttext I mit Sprachbuchttext II

⁹² Zu dieser Einschätzung komme ich, da Texte, denen eine nicht-konzeptionell-didaktische Vorlage zugrunde liegt, m.E. eher auch von typisch außerschulischen Sprachstrukturen durchzogen sind. Das heißt, dass dort beispielsweise tendenziell eher kein 1:1-Verhältnis von orthographischem und grammatischem Status einzelner Strukturen zu erwarten ist.

(VA.1) In Bezug auf den ersten Vergleichsaspekt wird deutlich, dass wiederum beide Texte der oben formulierten Annahme entsprechen: grammatische Sätze oder Satzverbindungen sind immer auch orthographische Sätze, grammatische Nichtsätze sind immer auch orthographische Nichtsätze. Besonders auffällig bei diesem Vergleichspaar ist auch, dass im Sprachbuchtext I, der über eine nicht-konzeptionell-didaktische Vorlage verfügt, Satzverbindungen vorkommen; im speziell für die schulische Grammatikvermittlung konzipierten Text hingegen nicht. Damit ist die Struktur des Sprachbuchtextes I m.E. syntaktisch komplexer als die des Sprachbuchtextes II, obwohl dieser (Sprachbuchtext I) für die Klassenstufe 5 und Sprachbuchtext II für die Klassenstufe 6 konzipiert ist. Diese Auffälligkeit könnte die Annahme bestätigen, dass konzeptionell-didaktische Texte mit außerschulischem Vorlagentext graduelle Abweichungen von prototypischen schulischen Sprachstrukturen aufweisen (s. Kontinuum, Kapitel 5.6).

(VA.2) Auch mit Blick auf den zweiten Vergleichsaspekt verstärkt sich die Annahme, dass der Sprachbuchtext mit nicht-konzeptionell-didaktischer Vorlage (Sprachbuchtext I) mehr komplexe bzw. generell formal komplexere Strukturen aufweist. So finden sich in diesem Text drei komplexe Sätze, davon zwei in G-Satzverbindungen (vgl. Beleg [11] und [13], s. Anhang, S. 94f.). Im Sprachbuchtext II ist der Beleg 13 im Gegensatz dazu der einzige einfache Satz.

Sprachbuchtext I (mit Vorlage):

[8] ^(Kausal)Da die Glocke einen beträchtlichen Riss ^{adverbial)}aufwies, ^{(Akkusativ-}sie_{objekt)} ^{(Sub-}der ^{adverbial)}aufgebrachte Meister, ^{(punktuell Temporal-}sofort ^{(frequenzielles Temporal-}wieder ^{adverbial)}**zerschlagen**.

Sprachbuchtext II (ohne Vorlage):

[13] ^{(Temporal-}1868^{adverbial)} **begann** ^{(Sub-}er_{jekt) ^{(Präpositional-mit+DAT-}mit umfangreichen Grabungen_{objekt) ^{(Lokal-}an der Stelle, an der er die Stadt Troja vermutete^{adverbial)}.}}

Misst man Komplexität nur an der Nebensatzförmigkeit der Satzglieder, kann also ein Unterschied zwischen den beiden Korpustexten herausgearbeitet werden. Der Grad der Komplexität ließe sich allerdings auch anhand anderer Aspekte bestimmen (s. Kapitel 3.2.2). Wenn man Komplexität beispielsweise formal an der Anzahl der Wortformen eines zu bestimmenden Satzgliedtes misst, kommt man zu dem Ergebnis, dass Sprachbuchtext II komplexer ist als Sprachbuchtext I: Durchschnittlich bestehen die zu bestimmenden Satzglieder im Sprachbuchtext I aus 1,4 Wortformen, im Sprachbuchtext II sind es im Schnitt 2,4 Wortformen. Die aus dieser Perspektive komplexesten Satzglieder in Sprachbuchtext I bestehen aus drei Wortformen, das komplexeste Satzglied in Sprachbuchtext II besteht hingegen aus sieben Wortformen:

Sprachbuchtext I (mit Vorlage):

Die zweite Glocke (13) besaß (14) jedoch an derselben Stelle (15) einen Riss.

Sprachbuchtext II (ohne Vorlage):

Schon als Kind (5) las er begeistert (6) die interessanten Geschichten von den großen Helden Agamemnon oder Achill (7).

Dementsprechend scheint der Sprachbuchtext II, dem kein Vorlagentext zugrunde liegt, zwar verhältnismäßig über weniger komplexe Sätze im Sinne der GTA zu verfügen, die zu bestimmenden Satzglieder weisen jedoch eine höhere Komplexität im Sinne des oben ausgeführten Verständnisses auf. Diese Tatsache könnte an dieser Stelle auf das höhere Lernjahr zurückzuführen sein, für das der Sprachbuchtext II konzipiert ist.

Wenn man die jeweils freien⁹³ komplexen Sätze aus den beiden Korpustexten miteinander vergleicht, fällt außerdem auf, dass nebensatzförmige Satzglieder (Beleg [8]) bzw. Attribute (Beleg [13]) in zur Grammatikvermittlung eingesetzten Texten durchaus vorkommen. Es lässt sich aber festhalten, dass eine Wertbestimmung nebensatzförmiger Satzglieder in beiden Sprachbuchtexten nicht vorgesehen ist (s. Anhang, S. 91; 93). Und wiederum ist nicht klar, ob es sich bei diesem Kriterium um ein Unterscheidungsmerkmal von konzeptionell-didaktischen und literarischen Texten handeln kann, da in diesem Fall zwei konzeptionell-didaktische Texte miteinander verglichen werden (s. Kapitel 5.1).

(VA.3) In Bezug auf den dritten Vergleichsaspekt lässt sich erneut feststellen, dass überwiegend Adverbiale das Vorfeld besetzen: Im Sprachbuchtext I besetzen sie in 53 % das Vorfeld, im Sprachbuchtext II sind es knapp 43 %. Das Subjekt spielt in der Vorfeldposition wider Erwarten in beiden Texten eine untergeordnete Rolle: im Sprachbuchtext I befindet sich in 11 von 17 grammatischen Sätzen kein Subjekt im Vorfeld (ca. 65 %), im Sprachbuchtext II in 8 von 14 Belegen (ca. 57 %). In diesem Vergleich bestätigt sich zudem ebenfalls die Beobachtung, dass das Subjekt, wenn es nicht das Vorfeld eines Satzes besetzt, unmittelbar auf die linke Satzklammer folgt. Es scheint sich um eine typische Satzstellung des Deutschen und damit um eine unmarkierte Form zu handeln, was allerdings noch in Hinblick auf die anderen Vergleichsdimensionen überprüft werden muss. In beiden Texten findet sich außerdem jeweils eine Ausnahme:

⁹³ frei = nicht Teil einer Satzverbindung.

Sprachbuchtext I (mit Vorlage):

[8] ^{(Kausal-}Da die Glocke einen beträchtlichen Riss ^{adverbial)}aufwies, ^{(Akkusativ-}sie_{objekt}) ^{(Sub-}der ^{(punktuell}aufgebrachte ^{Tempor}Meister_{jekt}) ^{adverbial)}wieder ^{(Tempor}sofort ^{adverbial)}zerschlagen.

Sprachbuchtext II (ohne Vorlage):

[4] ^{(Akkusativ-}Die Menschen_{objekt}) ^{(Tempor}beschäftigte ^{adverbial)}schon immer ^{(Sub-}der Wahrheitsgehalt von Sagen_{jekt}).

Auf eine mögliche Motivation der Satzstellung in Beleg [8] wurde weiter oben bereits eingegangen (s. Kapitel 5.1). Die auffällige Reihenfolge in Beleg [4] könnte als Variante verstanden werden – da Temporaladverbiale im Sprachbuchtext II sonst ausschließlich im Vorfeld auftauchen, könnten die AutorInnen mit der abweichenden Satzstruktur das Ziel verfolgen, den Text variantenreicher zu gestalten. Auf die mögliche ästhetische oder auch motivationale Funktion von Varianten in konzeptionell-didaktischen Texten wird in Kapitel 5.6 eingegangen.

5.3 Sprachbuchtext I mit Jugendromanausschnitt

Der Vergleich zwischen dem Sprachbuchtext I und dem Ausschnitt aus Nöstlingers Jugendroman erweist sich aufgrund einer Vielzahl an Unterschieden als besonders interessant und ergiebig, um Tendenzen des grammatischen Profils konzeptionell-didaktischer Texte mit denen literarischer Texte zu vergleichen:

	Sprachbuchtext I (mit Vorlage)	Jugendromanausschnitt
VA.1	Grammatik : Orthographie Satz= 17 : 13 Nichtsatz= 3 : 3	Grammatik : Orthographie Satz= 14 : 11 Nichtsatz= 0 : 1
VA.2	einfach : komplex 14 (6) : 3 (2)	einfach : komplex 7 (5) : 7 (0)
VA.3	+ Subjekt: 6 [1] - Subjekt: 11; davon Adverbiale: 9, Objekte: 2	+ Subjekt: 8 [0] - Subjekt: 5; davon Adverbiale: 3, Kommentarglieder: 1, Kohäsionsglieder: 1 Kein Vorfeld: 1

Tabelle 5: Sprachbuchtext I mit Jugendromanausschnitt

(VA.1) Im Gegensatz zum Sprachbuchtext I, in dem der grammatische und orthographische Status der Einheiten immer miteinander korrelieren, verfügt der Romanauszug zum einen über einen grammatischen Satz, der ein ortho-

graphischer Nichtsatz ist (Beleg [1]), und zum anderen über einen orthographischen Satz, der kein grammatischer ist (Beleg [12]):⁹⁴

<u>Jugendromansauschnitt:</u>	
[1]	(Sub- Ich _{jekt}) breite (Akkusativ- mich _{objekt}) (Modal- gern _{adverbial}) aus
[12]	(Kausal- Weil) ich ein sehr naiver Trottel gewesen bin, der gedacht hat, dass sein Vater immer total ehrlich zu ihm ist und keine Geheimnisse vor ihm hat _{adverbial} .

Beleg [12] ist allerdings in zweifacher Hinsicht besonders, da der orthographische Satz kein grammatischer Nichtsatz oder Satz ist, sondern Teil eines grammatischen Satzes, mit anderen Worten ein abhängiger Satz (= Nebensatz), der syntaktisch zum vorherigen Satz gehört:

[11]	<u>Zudem</u> hätten (Akkusativ- mich _{objekt}) nicht einmal (Sub- zehn Katzen mit der Gabe, auch solche Sauereien vorauszuahnen _{jekt}), warnen können.
[12]	(Kausal- Weil) ich ein sehr naiver Trottel gewesen bin, der gedacht hat, dass sein Vater immer total ehrlich zu ihm ist und keine Geheimnisse vor ihm hat _{adverbial} .

Das Verhältnis von grammatischem und orthographischem Status scheint im Jugendromanausschnitt also – wie erwartet – im Gegensatz zum konzeptionell-didaktischen Text nicht mit den Formeln

wenn grammatischer Satz, dann orthographischer Satz⁹⁵ bzw.

wenn grammatischer Nichtsatz, dann orthographischer Nichtsatz

beschreibbar zu sein. Statt grammatischer Gegebenheiten bestimmen m.E. vielmehr semantische bzw. ästhetische Kriterien die Zeichensetzung. Mit der zwischen Beleg [11] und [12] gesetzten Zäsur könnte so zum Beispiel das Ziel verfolgt werden, der rezipierenden Person Zeit zu geben, Leseerwartungen zu entwickeln – ein Rezipient könnte sich so z.B. nach dem Lesen des Belegs [11] fragen, warum niemand den Erzähler hätte warnen können. Außerdem handelt es sich bei dem Roman um einen Vertreter der Kinder- und Jugendliteratur, weshalb die Komplexitätsreduktion der einzelnen Texteinheiten (s. Kapitel 4.3) auch zur Absicherung des Leseverständnisses fungieren könnte.

⁹⁴ Bei genauerer Betrachtung fällt sogar auf, dass alle 16 Kapitelüberschriften des Romans einfache oder sogar komplexe grammatische Sätze, aber orthographische Nichtsätze sind.

⁹⁵ Satzverbindungen spielen in den im Korpus befindlichen Sprachbuchtexten eine untergeordnete Rolle (Sprachbuchtext I: 4 Satzverbindungen bei 17 grammatischen Sätzen; Sprachbuchtext II: keine Satzverbindungen bei 14 grammatischen Sätzen) und werden deshalb an dieser Stelle vernachlässigt.

(VA.2) Auch in Bezug auf den zweiten Vergleichsaspekt hat der Vergleich deutliche Unterschiede der grammatischen Profile aufgedeckt. Während im Sprachbuchtext I mehr einfache als komplexe grammatische Sätze auftreten und 2/3 der komplexen Sätze in Satzverbindungen vorkommen, ist das Verhältnis von einfachen und komplexen Sätzen im Jugendromanausschnitt ausgeglichen (s. Tabelle 5). Außerdem kommt keiner der komplexen Sätze in Satzverbindungen vor. Auf einer ersten Betrachtungsebene bestätigt sich damit die in Kapitel 4.3 formulierte These.

Auf einer zweiten Ebene wird deutlich, dass auch die Art der Satzverbindung unterschiedlich ist: Im Sprachbuchtext I lassen sich zwei e-Satzverbindungen (Beleg [7] und [12]) und zwei g-Satzverbindungen (Beleg [11] und [13]) ausmachen, die jeweils aus zwei grammatischen Sätzen bestehen. Im Jugendromanausschnitt finden sich hingegen zwei e-Satzverbindungen, wobei eine dieser Verbindungen aus zwei (Beleg [2]), die andere aus drei einfachen grammatischen Sätzen (Beleg [7]) besteht.

Ursachen für diese Unterschiede werden in der Funktionalität der Texte gesehen. Dabei fällt eine Erklärung der variantenreichen und vergleichsweise komplexeren Struktur des Jugendromanausschnitts allerdings leichter als eine Erklärung der weniger ausgeprägten syntaktischen Komplexität des Sprachbuchtextes: Während man die Koordination dreier einfacher Sätze im Jugendromanauszug (s. Beleg [7]) beispielsweise als Einflussnahme auf den Leserrhythmus verstehen könnte, scheint die Annahme, die syntaktische Struktur des konzeptionell-didaktischen Textes sei auf die Anforderung zurückzuführen, die SchülerInnen mit der Doppelperspektive auf Form und Inhalt kognitiv nicht zu überfordern, wenig plausibel, da eine Thematisierung des Inhaltes von Sprachbuchtext I in keiner Aufgabenstellung vorgesehen ist (deutsch.kompetent 5: 193).⁹⁶

(VA.3) Ebenso wie bei den anderen Vergleichsaspekten kristallisieren sich auch im Bereich der Vorfelddbesetzung bei diesem Vergleichspaar diverse Unterschiede heraus. Während die Vorfelddbesetzung durch Subjekte im Sprachbuchtext I eine eher untergeordnete Rolle spielt (ca. 35 %), wird das Vorfeld im Jugendromanausschnitt in 9 der 14 grammatischen Sätze vom Subjekt besetzt (ca. 65 %). Das Verhältnis ist also genau umgekehrt und widerspricht damit den zuvor beschriebenen Erwartungen (s. Kapitel 4.3).

⁹⁶ Auch an dieser Stelle könnte eine detaillierte Komplexitätsanalyse interessant sein, da die im Sprachbuchtext zu kategorisierenden Satzglieder beispielsweise aus maximal drei Wörtern bestehen und nicht nebensatzförmig sind (s. Anhang, S. 94f.), während die Satzglieder im Jugendromanauszug, z.B. hinsichtlich ihrer formalen Länge oder ihrer Hierarchiestruktur deutlich komplexer sind (s. Anhang, S. 99f.). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann dies jedoch nicht tiefergehend beleuchtet werden.

Eine Ursache für diese Beobachtung könnte darin liegen, dass in dem literarischen Text deutlich mehr Satzverbindungen und komplexe Sätze vorkommen als in dem Sprachbuchtext I. Dadurch werden mehr Bezüge zwischen den einzelnen Satzaussagen hergestellt, die auf eine inhaltlich komplexere Struktur hindeuten. Dass in dem Kinder- und Jugendroman in derartigen Satzformaten nicht von der kanonischen Reihenfolge der Satzglieder abgewichen wird, ist m.E. nachvollziehbar.

Hervorzuheben ist auch, dass die Vorfeldposition im Sprachbuchtext I von Objekten oder Adverbialen besetzt wird, wenn das Subjekt nicht im Vorfeld steht. Außerdem folgt das Subjekt, wenn es nicht im Vorfeld steht, wie auch in den bisherigen Vergleichsdimensionen in den meisten Fällen direkt auf die linke Satzklammer. Im Textauszug aus dem Jugendroman von Christine Nöstlinger wird das Vorfeld in den grammatischen Sätzen hingegen nicht von Objekten besetzt. Neben den Adverbialen (ca. 21 %) sind es auch Kohäsionsglieder (ca. 7 %, Beleg [11]) und Kommentarglieder (ca. 7 %, Beleg [10]), die das Vorfeld besetzen. In einem grammatischen Satz gibt es zudem gar kein Vorfeld (Beleg [2] grau hinterlegt)⁹⁷:

[11]	<u>Zudem</u> hätten (Akkusativ-mich _{objekt}) <u>nicht einmal</u> (Sub-zehn Katzen mit der Gabe, auch solche Sauereien vorauszuahnen _{jekt}), warnen können . [...]
[10]	<u>Möglicherweise</u> sind (Sub-Katzen _{jekt}) (Präpositional-für+AKK-für die Sorte Unheil, das mir drohte _{objekt}), <u>ohnehin</u> <u>gar nicht</u> zuständig , [...].
[2]	(Sub-Katzen _{jekt}), behauptet (Sub-meine Großmutter _{jekt}), schnuppern (Akkusativ-drohendes Unheil _{objekt}).

Eine derartige Struktur, wie sie in [11] vorliegt, findet sich im Sprachbuchtext I nicht. Was jedoch in beiden Texten vorkommt, sind Kohäsionsglieder, die die Zwischenstelle besetzen ([13], [7]) oder integrierte Kohäsionsglieder ([15], [5]):

<u>Sprachbuchtext I:</u>	
[13]	(Sub-Sie _{jekt}) wurde (Dativ-dem Geläut des Domes _{objekt}) hinzugefügt <u>und</u> (Sub-der Meister _{jekt}) triumphierte , (Temporal-bis auch diese Glocke nach ihrem ersten Schlag wiederum denselben Riss zeigte _{adverbial}).
[15]	(Temporal-Seitdem _{adverbial}) läutet (Sub-man _{jekt}) (Akkusativ-die Unglücksglocke _{objekt}) <u>nur noch</u> (Final-zur Warnung vor schweren Unwettern oder Feuersbrünsten _{adverbial}).

⁹⁷ Zu theoretischen Begründung der Analyse von „behauptet meine Großmutter“ als eigenständiger grammatischer Satz s. Ägel 2017.

Jugendromanausschnitt:

- [7] Und
(Sub-das_{jekt}) **war sehr gut** (Modal-so^{adverbial}),
denn
(Temporal-um Mitternacht^{adverbial}) **ging** (Sub-es_{jekt}) (Lokal-in der Küche^{adverbial}),
weiß der Kuckuck, warum, **zu brennen an**
und
(Sub-giftiges Rauchgas_{jekt}) **machte sich** (Lokal-im ganzen Haus^{adverbial})
breit.
- [5] (Sub-Meine Oma_{jekt}) **kannte** angeblich sogar (Akkusativ-eine Katze, die eines Abends entsetzlich kreischend kreuz und quer durchs Haus raste, dass alle dachten, sie sei verrückt geworden_{objekt}).

Bei dem Satzgliedtyp Kommentarglied ist das Vorkommensverhältnis allerdings unausgeglichener. Diese Phänomene werden von aktuellen Schulgrammatiken (noch) nicht in Satzgliedanalysen erfasst (s. Kapitel 3.2.2) und scheinen daher seltener und auch nur im Nebentext des Sprachbuchtextes I vorzukommen, d.h. nicht für die Satzgliedanalyse der SchülerInnen vorgesehen zu sein (s. Anhang, S. 91).

Die Auffälligkeit, dass das Subjekt direkt auf die linke Satzklammer folgt, wenn es nicht das Vorfeld besetzt, bestätigt sich auch bei diesem Vergleichspaar. Damit wird die Vermutung bestärkt, dass es sich bei dabei um eine unmarkierte Reihenfolge im Gegenwartsdeutschen handeln könnte. In jedem Text gibt es allerdings wieder genau eine Ausnahme:

Sprachbuchtext I:

- [8] (Kausal-Da die Glocke einen beträchtlichen Riss aufwies^{adverbial}), **ließ**
(Akkusativ-sie_{objekt}) (Sub-der aufgebrauchte Meister_{jekt}) (punktuellesTemporal-
sofort^{adverbial}) (frequenzielles Temporal-wieder^{adverbial}) **zerschlagen.**

Jugendromanausschnitt:

- [11] Zudem
hätten (Akkusativ-mich_{objekt}) nicht einmal (Sub-zehn Katzen mit der Gabe, auch solche Sauereien vorauszuahnen_{jekt}), **warnen können.**

5.4 Sprachbuchtext II mit Vorlage für Sprachbuchtext I

Die Erwartung an den Vergleich zwischen dem Sprachbuchtext II und der Vorlage für Sprachbuchtext I ist, dass er die Erkenntnisse aus den vorherigen Vergleichsdimensionen bestätigt oder ggf. offenlegt, welche mitunter falschen generalisierten Schlüsse aus den entsprechenden Vergleichen gezogen wurden. Die Tabelle offenbart diesbezüglich erste Ergebnisse:

	Sprachbuchtext II (ohne Vorlage)	Vorlage für Sprachbuchtext I
VA.1	Grammatik: Orthographie Satz= 14 : 14 Nichtsatz= 1 : 1	Grammatik : Orthographie Satz= 17 : 13 Nichtsatz= 1 : 1
VA.2	einfach : komplex 13 (0) : 1 (0)	einfach : komplex 14 (6) : 3 (2)
VA.3	+ Subjekt: 6 [0] - Subjekt: 8; davon Adverbiale: 6, Objekte: 2	+ Subjekt: 6 [1] - Subjekt: 11; davon Adverbiale: 9, Objekte: 2

Tabelle 6: Sprachbuchtext II mit Vorlage für Sprachbuchtext I

(VA.1) Während im konzeptionell-didaktischen Text eine eindeutige Entsprechung von grammatischem und orthographischem Status vorliegt, kommen im Vorlagentext auch Belege vor, in denen ein orthographischer Satz mehr als einen grammatischen Satz beinhaltet (= eindeutige Entsprechungen⁹⁸). Die Hypothese, dass Grammatik und Orthographie in Texten der schulischen Grammatikvermittlung korrelieren, bestätigt sich an dieser Stelle allerdings nicht nur, sondern es deutet sich erneut eine Art Kontinuum zwischen konzeptionell-didaktischen und nicht-konzeptionell-didaktischen Texten an (s. Kapitel 5.6). Dieses angenommene Funktionalitäts-Kontinuum könnte auch die Ursache für die – bezogen auf diesen Vergleichsaspekt – leicht verschiedenen, aber dennoch ähnlichen grammatischen Profile beider Korpus-texte sein.

(VA.2) In Bezug auf den zweiten Vergleichsaspekt bestätigt die Gegenüberstellung dieser beiden grammatischen Profile erneut die These, dass Nebensatzförmige Satzglieder in konzeptionell-didaktischen, zur Grammatikvermittlung eingesetzten Texten tendenziell eher nicht vorkommen. Diese Hypothese scheint sich sogar doppelt zu bestätigen, da in dem Sprachbuchtext II ca.

⁹⁸ Unter einer eindeutigen Entsprechung verstehe ich, dass jeder grammatische Satz mit genau einem orthographischen Satz übereinstimmt, während ein orthographischer Satz mit mehreren grammatischen Sätzen korrelieren kann (= Satzverbindungen). Eineindeutige Entsprechungen liegen hingegen vor, wenn jeder grammatische Satz mit genau einem orthographischen Satz und umgekehrt auch jeder orthographische Satz mit genau einem grammatischen Satz übereinstimmt.

93 % der grammatischen Sätze über gar keine Nebensätze verfügen und eine Analyse des einen Nebensatzes außerdem nicht vorgesehen ist (s. Anhang, S. 92). Auch im Vorlagentext ist eine Dominanz einfacher Sätze zu verzeichnen (ca. 83 %). Auf die möglichen Ursachen wurde bereits in den Kapiteln 5.1 und 5.2 eingegangen.

(VA.3) Der Vergleich der Vorfeldbesetzungen in diesen beiden Korpustexten gestaltet sich ebenfalls ähnlich der Vergleiche 5.1 und 5.2, weshalb an dieser Stelle ebenfalls nur auf die Formen und nicht auf deren mögliche Motivationen eingegangen werden soll.

Während im Sprachbuchtext II das Vorfeld in ca. 43 % der Fälle von einem Subjekt besetzt wird, sind es im Vorlagentext für das Sprachbuch I ca. 35 %. Es liegt also keine große Differenz vor. Außerdem wird das Vorfeld in vom Subjekt abweichenden Fällen ebenfalls von Adverbialen oder Objekten besetzt, wobei Adverbialen die größere Bedeutung zukommt. Damit bestätigt sich auch in diesem Vergleich die These zur typischen Vorfeldbesetzung durch Subjekte in konzeptionell-didaktischen Texten nicht. Allerdings bestätigt sich die Beobachtung in Bezug auf die Position des Subjekts: Wenn es nicht das Vorfeld besetzt, folgt es im direkten Anschluss an die linke Satzklammer. Während in der Vorlage für den Sprachbuchtext I keine Abweichungen von dieser Analyse zu finden sind, wurde die als Variante eingeordnete Abweichung im Sprachbuchtext II bereits weiter oben beschrieben (s. Kapitel 5.2).

5.5 Sprachbuchtext II mit Jugendromanausschnitt

Die letzte Vergleichsdimension ist die zwischen dem Sprachbuchtext II und dem Ausschnitt aus dem Jugendroman *Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte*. Erwartet werden dabei ähnliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede wie bei dem Vergleich zwischen dem Sprachbuchtext I und dem Romanauszug (s. Kapitel 5.3).

	Sprachbuchtext II (ohne Vorlage)	Jugendromanausschnitt
VA.1	Grammatik: Orthographie Satz= 14 : 14 Nichtsatz= 1 : 1	Grammatik : Orthographie Satz= 14 : 11 Nichtsatz= 0 : 1
VA.2	einfach : komplex 13 (0) : 1 (0)	einfach : komplex 7 (5) : 7 (0)
VA.3	+ Subjekt: 6 [0] - Subjekt: 8; davon Adverbiale: 6, Objekte: 2	+ Subjekt: 8 [0] - Subjekt: 5; davon Adverbiale: 3, Kommentarglieder: 1, Kohäsionsglieder: 1 Kein Vorfeld: 1

Tabelle 7: Sprachbuchtext II mit Jugendromanausschnitt

(VA.1) Tabelle 7 zeigt, dass die Abweichungen zwischen den grammatischen Profilen dieser beiden Korpus-texte noch größer sind als die bereits weiter oben beschriebenen zwischen dem Jugendromanausschnitt und dem Sprachbuchtext I (s. Kapitel 5.3), was erneut auf einen unterschiedlichen Grad der didaktischen Konzeption der Sprachbuchtexte hinweisen könnte (s. Kapitel 5.6). Da die auffälligen Belege beider Korpus-texte bereits thematisiert wurden (s. Kapitel 5.2–5.4), sollen an dieser Stelle keine weiteren Beispiele aufgelistet werden. Hervorzuheben bleibt nur noch, dass das Verhältnis von grammatischem und orthographischem Status bei diesem Vergleichspaar die größten Unterschiede aufweist: Während im Sprachbuchtext II ein 1:1-Verhältnis ausgemacht werden kann (= eindeutige Entsprechungen, s. S. 68, Anm. 98), finden sich im Jugendromanausschnitt keine Entsprechungen, sondern Relationen zwischen beiden Kategorien, die in keinem anderen Korpus-text auftauchen (s. Kapitel 5.3). Auch auf die möglichen Hintergründe dieser Formenwahlen wurde bereits eingegangen (s. Kapitel 5.2 und 5.3).

(VA.2) Gravierende Unterschiede zeigen sich auch in Bezug auf den zweiten Vergleichsaspekt. Im konzeptionell-didaktischen Text sind ca. 93 % der Sätze⁹⁹ einfache grammatische Sätze; außerdem tauchen in diesem Text keine Satzverbindungen auf. Im Romanauszug ist das Verhältnis zwischen einfachen und komplexen grammatischen Sätzen hingegen in etwa ausgeglichen und fünf der sieben einfachen grammatischen Sätze befinden sich in Satzverbindungen. Der literarische Text wird dadurch deutlich dynamischer und die grammatischen Strukturen evozieren und ermöglichen einen von weniger Zäsuren geprägten Lesefluss. Im Sprachbuchtext scheinen mögliche Zäsuren insofern sinnvoll, als dass schulische Satzgliedanalysen sich i.d.R. auf gram-

⁹⁹ Hier ist eine explizite Unterscheidung der Perspektive (grammatisch oder orthographisch) nicht nötig, da grammatischer und orthographischer Status zusammenfallen.

matische Sätze zu beziehen scheinen, die gleichzeitig orthographische Sätze sind. Eine Unterbrechung des Leseflusses an eben diesen Stellen scheint im Sinne einer weiteren Vorsegmentierung der Analyseeinheiten plausibel.

(VA.3) Erneut kristallisieren sich auch die in Bezug auf den dritten Vergleichs- aspekt bereits in Kapitel 5.3 virulent gewordenen Unterschiede der Vorfeldbe- setzungen zwischen einem konzeptionell-didaktischen Text und dem Jugend- romanauszug heraus: Das Vorfeld wird im Jugendromanausschnitt überwie- gend vom Subjekt besetzt (65 %); im Sprachbuchtext II ist es entgegen der ursprünglichen Erwartungen tendenziell nicht das Subjekt (ca. 57 %), sondern entweder ein Objekt (ca. 14 %) oder ein Adverbial (ca. 43 %). Auf mögliche Ursachen wurde bereits in Kapitel 5.3 hingewiesen (s. Kapitel 5.3).

Der Befund, dass das Vorfeld eines konzeptionell-didaktischen Korpustextes im Unterscheid zum Romanauszug nicht von Kommentargliedern oder Kohäs- sionsgliedern besetzt ist, bestätigt sich ebenfalls (s. Kapitel 5.3). Allerdings finden sich in beiden Korpustexten Kommentar- und Kohäsionsglieder in mit- unter anderen Positionen, wobei es quantitativ aber deutliche Unterschiede gibt: Während im Sprachbuchtext II lediglich ein geltungsbezogenes Kommen- targlied vorkommt (s. Beleg [15]), verfügt der literarische Text über insgesamt neun Kommentarglieder. Eine mögliche Ursache könnte darin liegen, dass der Romanauszug über einen Erzähler verfügt, der seine Einstellungen zum Sachverhalt mithilfe von Kommentargliedern äußert (vgl. Ágel 2017: 46). Das grammatische Profil des konzeptionell-didaktischen Textes lässt hingegen na- hezu keine Rückschlüsse auf die Einstellung eines (möglichen) Sprechers zu.

Auch Kohäsionsglieder kommen in beiden Texten vor:

Sprachbuchtext II:

[9] (Sub-**Er**_{jekt}) **versetzte sich** aber (Modal- mit großer Begeisterung^{adverbial})
(Präpositional-in+AKK-in die Welt der Antike_{objekt}).

Jugendromanausschnitt:

[5] (Sub-**Meine Oma**_{jekt}) **kannte** angeblich sogar (Akkusativ-eine Katze, die ei- nes Abends entsetzlich kreischend kreuz und quer durchs Haus raste, dass alle dachten, sie sei verrückt geworden_{objekt}).

Auch in Bezug auf die Anzahl der Kohäsionsglieder im Allgemeinen fällt auf, dass diese im literarischen Korpustext deutlich häufiger vorkommen. Dabei leiten diese im Romanauszug sogar neue Texteinheiten ein (vgl. Beleg [4] und [7], s. Anhang, S. 99f.), was in den Sprachbuchtexten generell nicht zu beobachten ist. Im Sprachbuchtext II tauchen aber nicht einmal Satzverbindungen, weshalb dieser quantitative Unterschied in Bezug auf die Kohäsionsglie-

der dieser beiden Vergleichsdimensionen als Folge der Entscheidung für freie Sätze zu verstehen ist.

Da die Auffälligkeit, dass das Subjekt in vielen Fällen direkt auf die linke Satzklammer folgt, wenn es nicht das Vorfeld besetzt, in den vorherigen Kapiteln mehrfach und auch in Bezug auf diese beiden Korpus-texte thematisiert wurde, soll im Folgenden auf weitere Belege und Kommentare diesbezüglich verzichtet werden. Vielmehr wird dieser übergreifende Befund in Kapitel 5.6 noch einmal aufzugreifen sein.

Die detaillierte grammatische Analyse der Korpus-texte, die sich nicht nur auf die Vergleichsaspekte beschränkte, hat darüber hinaus Potenziale eines weiterführenden Vergleichs offenbart. So wäre es mitunter ertragreich, umfassenden topologische Analysen von vermeintlich schulsprachlichen und Texten der außerschulischen Textwelt durchzuführen – auf Basis der hier gewonnenen Erkenntnisse ließe sich beispielsweise vermuten, dass konzeptionell-didaktische Texte hinsichtlich der Satzstellung generell normkonformer auftreten. Außerdem erscheint das Fehlen von Kommentargliedern in Texten, die zur Grammatikvermittlung eingesetzt werden, im Gegensatz zu ihrem häufigen Einsatz in den nicht-konzeptionell-didaktischen Korpus-texten, ein ebenfalls geeigneter Ansatzpunkt für weitere Vergleichsstudien. Auch die Unterscheidung von Texteinheiten mit eindeutiger oder uneindeutiger Entsprechung von grammatischem und orthographischem Status erscheint eine fruchtbare Klassifikationsmöglichkeit, die es in weiteren Untersuchungen zu überprüfen gilt – um nur einige weiterführende Potenziale zu nennen.

Im nachfolgenden Kapitel wird nun der Versuch unternommen werden, alle spezifischen Beobachtungen abstrahiert zusammenzufassen und in Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit einzuordnen. In besonderem Maße soll dabei auf den Aspekt der Funktionalität der einzelnen Unterschiede eingegangen werden.

5.6 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

Bei der Gegenüberstellung der einzelnen grammatischen Profile der Korpus-texte in den Kapiteln 5.1 bis 5.5 wurde deutlich, dass sich einige der formulierten Thesen hinsichtlich der ausgewählten Vergleichsaspekte (s. Kapitel 4.3) bestätigt haben, während einzelne andere Vermutungen scheinbar unbegründet waren. Aus den Ergebnissen des mehrdimensionalen Vergleichs lassen sich sowohl spezifische Aussagen hinsichtlich der Fragestellung dieser Arbeit als auch allgemeine Aussagen generieren. Die Vergleichsmethode selbst hat sich als geeignet erwiesen, relativ valide Erkenntnisse aus den sprachlichen Belegen zu gewinnen, die nicht auf intuitiven Einschätzungen beruhen, sondern auf den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Belege selbst. Aller-

dings mussten auch Auffälligkeiten jenseits der Vergleichsaspekte in der funktional-ausgerichteten Analyse der Korpusprofile in den Blick genommen werden, um den grammatischen Textprofilen im Einzelnen gerecht werden zu können.

(VA.1) In Bezug auf den ersten Vergleichsaspekt lässt sich dementsprechend festhalten, dass sich die Annahme einer Korrelation zwischen grammatischem und orthographischem Status von Sätzen in konzeptionell-didaktischen Texten bestätigt hat. Zwischen dem orthographischen und dem grammatischen Status der Korpusbelege gibt es dabei sowohl eindeutige Entsprechungen (= Satzverbindungen) als auch eineindeutige Entsprechungen. Nur in dem Romanauszug finden sich neben diesen Phänomenen hingegen auch Belege, in denen der grammatische und der orthographische Status voneinander abweichen. Feilke schreibt diesbezüglich, dass Schule Sprache mit einem *orthographischen Maßstab* behandle (Feilke 2012: 149) – eine Beobachtung, die durch die Ergebnisse des Vergleichs bestätigt wird. Die möglichen Ursachen dieser Statusentsprechungen und -abweichungen wurde bereits in den jeweiligen Vergleichskapiteln thematisiert (s. Kapitel 5.1–5.5). An dieser Stelle soll deshalb entsprechend der Fragestellung dieser Arbeit verstärkt auf die grammatischen Profile der konzeptionell-didaktischen Korpusprofile eingegangen werden.

In dieser Hinsicht ist festzuhalten, dass sich eineindeutige Äquivalenz nur im Sprachbuchtext II, der über keinen Vorlagentext verfügt, finden lässt. Der Sprachbuchtext I hingegen entspricht in seiner syntaktischen Grundstruktur überwiegend dessen Vorlage und weist neben eineindeutigen auch eindeutige Statusentsprechungen auf. Man kann davon ausgehen, dass diese Ähnlichkeit ausschlaggebend für die Auswahl des Vorlagentextes war. So wurde im Interview mit einer Klettmitarbeiterin der Redaktion Deutsch z.B. deutlich, dass für die Textauswahl neben dem ästhetischen und dem motivationalen Potential eines Textes auch dessen grammatische Komplexität eine Rolle spielt:

Literarische Texte im Bereich der Grammatikvermittlung sollten für die Schüler inhaltlich interessant, motivierend und ästhetisch ansprechend sein. Das zu erarbeitende grammatische Phänomen muss im Text klar erkennbar sein. [...] Ebenso entscheidend ist ein angemessener Schwierigkeitsgrad. (Schriftliches Interview , s. Anhang, S. 103)

Es scheint daher plausibel, dass die VerlagsmitarbeiterInnen Texte auswählen, die diesen Kriterien entsprechen¹⁰⁰ und keine Texte, an denen große Ver-

¹⁰⁰ Inwieweit die Sprachbuchtexte „Die Teufelsglocke“ und „Der erste Archäologe der Welt“ aber „zeitgemäß [sind] oder einen Bezug zur Schülerwirklichkeit [herstellen]“ (s. Anhang, S. 103) und damit für SchülerInnen tatsächlich interessant, motivierend oder ästhetisch ansprechend sind, sei an dieser Stelle dahingestellt.

änderungen vorgenommen werden müssen. Wenn Änderungen vorgenommen werden, sind diese auf grammatisch-didaktische Zielsetzungen zurückzuführen und betreffen daher die Frage der Eindeutigkeit des grammatischen Phänomens im Text und weniger inhaltliche Gesichtspunkte. Diese Beobachtung bestätigt auch die Redakteurin des Klettverlags, die auf die Frage, nach welchen Kriterien und Zielvorstellungen literarische Texte für die schulische Grammatikvermittlung verändert werden, Folgendes antwortete:

Je nach Beschaffenheit des Textes und zu erarbeitendem grammatischen Phänomen kann der Text so verändert werden, dass

- das grammatische Phänomen häufiger auftritt
- das grammatische Phänomen nur in seiner Regelmäßigkeit/nur in seinen Ausnahmen erkennbar wird
- das grammatische Phänomen klarer zu erkennen ist
- die Konzentration auf nur ein grammatisches Phänomen möglich ist

(Schriftliches Interview, s. Anhang, S. 103)

Das zentrale Interesse solcher Veränderungen scheint also die Erkennbarkeit und Verständlichkeit eines grammatischen Phänomens zu sein. Dass damit explizit Zweifelsfälle ausgespart bleiben (s. Kapitel 2.2.2) erklärt der schulische Kontext der Sprachbuchtexte:

[Es] ist [...] einzuräumen, dass ein erster, allgemein begrifflicher und sogar terminologischer Unterricht zunächst nötig ist: als erste Einsicht in Sprache, die eine ähnliche soziokulturelle Bedeutung hat wie die Einsicht [...] in mathematische Axiome und Strukturierungen. (Klotz 2014: 147)

Wie bereits in Kapitel 4.1 ausführlich beschrieben, handelt es sich bei den konzeptionell-didaktischen Korpustexten eben um die Grammatiklektion abschließende Übungstexte, die in der 5. und 6. Klassenstufe des hessischen Gymnasialzweigs eingesetzt werden. In diesen Klassenstufen ist es v.a. wichtig, dass die SchülerInnen ein Wissensfundament aufbauen und Sicherheit im Umgang mit dem Untersuchungsgegenstand gewinnen. Gerade bei den für das Korpus ausgewählten Texten ist es deshalb auch aufgrund ihres spezifischen Aufgabenkontextes nicht verwunderlich, dass der Fokus auf der sprachlichen Form liegt.

(VA.2) In Bezug auf den zweiten Vergleichsaspekt lässt sich zusammenfassen, dass in den konzeptionell-didaktischen Korpustexten und in dem Vorlagentext für Sprachbuchtext I quantitativ mehr einfache als komplexe Sätze vorkommen, während in dem Jugendromanausschnitt ein ausgewogenes Verhältnis zwischen einfachen und komplexen Sätzen vorliegt. Die Hypothese,

dass auf nebensatzförmige Satzglieder in der schulischen Betrachtung von Satzgliedern tendenziell eher verzichtet wird, hat sich damit bestätigt. Denn auch wenn nebensatzförmige Satzglieder in den konzeptionell-didaktischen Korpustexten vorkommen, so ist ihre Analyse durch die SchülerInnen nicht vorgesehen (s. Anhang, S. 91; 93).

Während in den primär außerschulischen Korpustexten die syntaktische Gestaltung eher durch inhaltliche und/oder ästhetische Aspekte motiviert zu sein scheint, ist die syntaktische Komplexitätsreduktion in konzeptionell-didaktischen Texten auf den Lehr-Lern-Kontext zurückzuführen. Diese Einsicht legen nicht nur die Auswahl eines syntaktisch wenig komplexen Vorlagentextes oder die Veränderung einzelner Textpassagen zwischen Vorlagentext und Sprachbuchtext nahe, sondern auch die Struktur der beiden Sprachbücher. In beiden Lehrmitteln werden grammatische Inhalte nämlich in einzelnen Lektionen aufbereitet statt in andere Themenkomplexe integriert zu sein. Eine Klettredakteurin erklärt diesen Umstand wie folgt:

Die systematische Vermittlung von grammatischen Inhalten scheint für Schüler in der Unterrichtspraxis besonders verständlich zu sein, eine parallele Erschließung komplexer Texte und Erarbeitung grammatischer Inhalte dagegen besonders anspruchsvoll. (Schriftliches Interview, s. Anhang, S. 103)

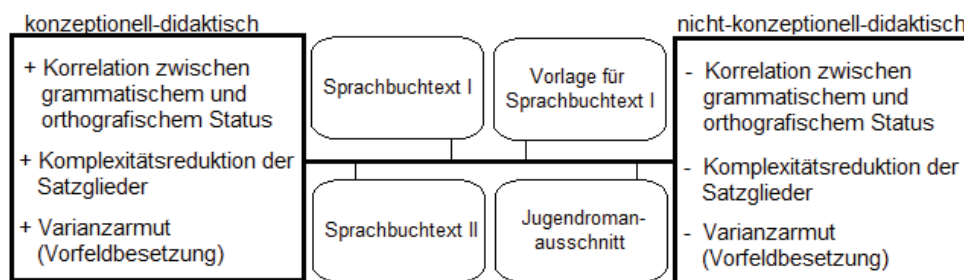
Diese Aussage erläutert auch, warum beide Texte aus einer bloßen Formperspektive, d.h. losgelöst von inhaltlichen Fragen, analysiert werden. So werden zwar beide Sprachbuchtexte durch die Themenbereiche *Klassenausflüge* (deutsch.kompetent 5: 193) und *Plakatgestaltung* (deutsch.kompetent 6: 200) kontextualisiert, allerdings sind dies nur scheinbare thematische Rahmungen, die maximal einen motivationalen Zweck erfüllen und auf keinerlei Anschlusskommunikation ausgelegt sind.

(VA.3) Hinsichtlich des dritten Vergleichsaspektes hat der mehrdimensionale Vergleich offenbart, dass das Vorfeld in den konzeptionell-didaktischen Korpustexten und im Vorlagentext überwiegend von Adverbialen besetzt ist. Die zuvor formulierte These hat sich damit nicht bestätigt. Auf Grundlage der vorangegangenen Erklärungen liegt die Vermutung nahe, dass diese Besetzung genauso unmarkiert ist wie die Vorfeldbesetzung durch ein Subjekt. Außerdem hat sich herausgestellt, dass das Subjekt, wenn es nicht das Vorfeld besetzt, in den meisten Fällen adjazent zur linken Satzklammer steht. Auch diese Beobachtung kann auf Basis des Korpus als unmarkiert und eventuell sogar prototypisch beschrieben werden.

Die stärkere Varianzarmut, die Zybatow in den Sprachbüchern der Sekundarstufe I annimmt (Zybatow 2014: 102, s. Kapitel 4.3), wird allerdings auch im

hier untersuchten Korpus deutlich. In den nicht-konzeptionell-didaktischen Texten wird das Vorfeld auch durch Kommentarglieder besetzt oder es gibt gar kein Vorfeld (vgl. Kapitel 5.3). Auf die möglichen Ursachen für diese unterschiedlichen grammatischen Gestaltungsmöglichkeiten wurde in den vorherigen Kapiteln bereits eingegangen (s. Kapitel 5.1–5.5).

Es lässt sich festhalten, dass die Annahme, grammatische Profile von Texten seien durch deren Funktionalität motiviert, plausibel ist, da sich vor dem Hintergrund der drei zentralen Vergleichsaspekte in den beiden konzeptionell-didaktischen Korpustexten ähnliche grammatische Strukturen herausarbeiten ließen. Dass auch der Vorlagentext z.T. starke syntaktische Ähnlichkeiten mit beiden Sprachbuchtexten aufweist, deutet dabei m.E. auf ein Kontinuum zwischen konzeptionell-didaktischen und nicht-konzeptionell-didaktischen Texten hin, was die gewählte Terminologie bereits verdeutlicht. Würde man versuchen, die graduellen grammatischen Unterschiede abzubilden, könnte dies in etwa so aussehen:



Die Grafik bildet die jeweilige Nähe der vier Korpustexte zu den angenommenen Polen ab und verdeutlicht, dass keiner der vier Korpustexte einem dieser Pole in allen zugeschriebenen Merkmalen exakt entspricht. Dabei erhebt diese grafische Darstellung keinen Modellanspruch, sondern illustriert vielmehr die Ergebnisse des Vergleichs auf Basis des Korpus dieser Arbeit. Das heißt, dass die dort aufgelisteten Merkmale keine absolute Geltung beanspruchen, sondern als relationale Größen aus den Korpusbefunden abstrahiert wurden. In dieser Form ist das vorgestellte Kontinuum daher nicht auf andere Textkorpora anwendbar. Ziel dieser Darstellung ist lediglich, die beschriebenen Relationen innerhalb des Korpus anhand übergeordneter Merkmalszuschreibungen zu visualisieren. Basierend auf dieser Übersicht sollen nun im Folgenden ein Gesamtfazit der Arbeit formuliert und ein thematischer Ausblick gegeben werden. Alle Aussagen resultieren dabei aus der spezifischen theoretischen Perspektive dieser Arbeit (s. Kapitel 2 und 3) und den das Korpus konstituierenden Vorentscheidungen (s. Kapitel 4).

6. Fazit und Ausblick

Der zentrale Erkenntnisgewinn dieser Arbeit besteht darin, dass sich die Annahme eines funktional-motivierten grammatischen Profils von für die schulische Grammatikvermittlung konzipierten und dort eingesetzten Texten an einem konkreten Korpus bestätigt hat. Außerdem hat die Analyse gezeigt, dass dieses Profil vor allem dadurch gekennzeichnet ist, dass es aus einer normativen Perspektive heraus erwächst. Der mehrdimensionale Vergleich hat zudem spezifische grammatische Charakteristika konzeptionell-didaktischer Texte in gradueller Abgrenzung zu nicht-konzeptionell-didaktischen Texten offenbart.

In Bezug auf alle drei Vergleichsaspekte hat sich so ein Kontinuum zwischen den Korpus-texten herauskristallisiert, wobei die polbildenden Funktionalitäten konzeptionell-didaktisch und nicht-konzeptionell-didaktisch angenommen werden können. Das Potential einer derartigen Vorstellung liegt darin, dass mit einem solchen Kontinuum das in der Forschungsliteratur vorherrschende Oppositionsmodell zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft aufgelöst werden könnte.

Die Frage nach den Formen und Funktionen in der Grammatik wird nicht selten als eine Frage verstanden, bei der man prinzipiell zwischen einer fachwissenschaftlichen und einer fachdidaktischen Zielorientierung unterscheiden könne. Dabei wird dann oft von der Prämisse ausgegangen dass der fachwissenschaftliche Zugang ein objektorientierter Denkansatz sei, der exakte Antworten mit einer großen Wahrheitsnähe verspreche, und dass der fachdidaktische Zugang ein eher subjekt- und verwendungsorientierter Denkansatz sei, der allenfalls vage Antworten mit einem eingeschränkten bzw. vorläufigen Erkenntniswert ermögliche. (Köller 2014: 90)

Die Etablierung eines Funktionalitätskontinuums könnte der Tatsache Rechnung tragen, dass Texte in *Handlungsprozesse* eingebettet sind (Köller 2014: 91) – so sind konzeptionell-didaktische Texte in schulische Handlungsprozesse eingebunden und verfolgen demnach primär bildungspolitische und didaktischen Zielsetzungen (s. Kapitel 2.2.1); nicht-konzeptionell-didaktische Texte unterliegen hingegen ganz anderen Einflussfaktoren. Während so beispielsweise in prototypischen literarischen Texten Form- und Inhaltsseite in Hinblick auf eine spezifische außerschulische Zielsetzung aufeinander einwirken, nehmen in den konzeptionell-didaktischen Korpus-texten, die in der 5. und 6. Klassenstufe zur Grammatikvermittlung eingesetzt werden, nur die Formseite und die didaktischen Zielsetzungen gegenseitigen Einfluss aufeinander. Im Grammatikunterricht, in dem die grammatischen Strukturen den Gegenstand bilden, scheint das primäre Ziel folglich, dass ein grammatisches Textprofil zur spezi-

fischen Lehr-Lern-Situationen passt (s. Kapitel 5.6). Die Inhalte der einzelnen Texte bleiben im Unterricht oft – wie auch in den Sprachbuchtexten des Korpus – unberücksichtigt.¹⁰¹ Grammatikunterricht findet überwiegend *an* statt *mit* Texten statt.

Vor dem Hintergrund einer funktionalen Untersuchungsperspektive muss man sich nun die Frage stellen, ob das Erreichen der zentralen Zielsetzung des Grammatikunterrichts, das Sprachwissen und das Sprachbewusstsein der SchülerInnen zu erweitern (s. Kapitel 2.2.1), bei einer Konzentration auf die Formseite überhaupt möglich ist. Wenn man davon ausgeht, dass Sprachzeichen sich in der Relation zwischen Form- und Inhaltsseite konstituieren, scheint eine kontextentbundene Formbetrachtung wenig sinnvoll. Ziegler merkt so z.B. an, „dass eine isolierte Betrachtung eines einzelnen sprachlichen Phänomens nicht weit führt [und] dass vielmehr Interpretationshinweise aus dem weiteren Kontext nicht nur wünschenswert, sondern notwendig sind“ (Ziegler 2007: 90).

Für eine überzeugende Funktionalisierung fehle den Lehrpersonen aber meist die Routine (Klotz 2007: 12). Denn sie und auch die SprachbuchautorInnen haben meist einen traditionellen Grammatikunterricht kennengelernt und kaum Möglichkeiten, sich bewusst von ihren individuellen Erfahrungen zu distanzieren, „sodass sie sich wie eine Art unsichtbares Brauchtum fortschreiben“ (Müller 2005: 304). Außerdem gibt es derzeit keinen wissenschaftlich und bildungspolitisch abgesicherten Kanon (s. Kapitel 2.2.2) und die Funktionen von grammatischen Strukturen sind noch nicht hinreichend erforscht. Und auch die Verbannung des Grammatikunterrichts in die Sekundarstufe I birgt Schwierigkeiten für einen nachhaltigen Paradigmenwechsel in der schulischen Grammatikvermittlung. Die Forderung nach einer Normenreflexion setzt gewisse kognitive Grundlagen und fachspezifisches Vorwissen voraus, welches in den Klassenstufen 5 und 6 erst einmal geschaffen werden muss. Bloße Formbetrachtungen zum Einüben und Automatisieren von Satzgliedbestimmungen haben demnach auch ihre Berechtigung.

Das übergeordnete Ziel von Grammatikunterricht muss es jedoch sein, grammatisches Formwissen für SchülerInnen *sinnvoll* zu machen (Ossner 2007: 181), d.h. Grammatikunterricht darf nicht bei einer bloßen Formbetrachtung stehenbleiben. Sprachwissen und Sprachbewusstheit müssen deshalb im Laufe der Schuljahre zunehmend auch über die Arbeit *mit* Texten erworben und

¹⁰¹ Da das tatsächliche Unterrichtsgeschehen im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt wird, stützt sich diese Aussage auf die Aufgabenstellungen zu den einzelnen Sprachbuchtexten (vgl. deutsch.kompetent 5: 193 und deutsch.kompetent 6: 200). Wenn auch die Inhalte einzelner Texte in den Grammatiklektionen thematisiert werden, ist die Herstellung einer Relation zwischen grammatischer Form und Inhalt meist nicht vorgesehen (vgl. deutsch.kompetent 5 und 6). Einzig als Auswahlkriterium scheinen auch inhaltliche Aspekte eine Rolle zu spielen (vgl. Schriftliches Interview, s. Anhang, S. 102f.).

erweitert werden. Dazu gehört auch die Betrachtung nicht-konzeptionell-didaktischer Texte, denn „grammatisches und textuelles Wissen [können] letztlich nur durch Textbegegnungen, selten nur durch kleinere künstliche Beispiele, erfahren werden“ (Klotz 2014: 147f.). Das Funktionalitätskontinuum könnte dabei als Progressionslinie verstanden werden, die die Beschäftigung von SchülerInnen mit unterschiedlich stark konzeptionell-didaktischen Texten abbildet. Inwieweit ein derartiges Kontinuum tatsächlich modelliert und eine sinnvolle Verbindung zwischen einem fachwissenschaftlichen und einem fachdidaktischen Denkansatz ermöglicht werden kann, muss im Detail noch an anderer Stelle ausführlich begründet und überprüft werden.

7. Quellen- und Literaturverzeichnis

Primärquellenverzeichnis

deutsch.kompetent 5 = Henniger, Heike/Höhme, Michael/Nutz, Maximilian (Hg.) (2012): deutsch.kompetent 5. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.

deutsch.kompetent 6 = Henniger, Heike/Höhme, Michael/Nutz, Maximilian (Hg.) (2012): deutsch.kompetent 6. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Kölner Dom: Die Teufelsglocke. Online verfügbar unter: <http://www.koelner-dom.de/index.php?id=dieteufelsglocke>. Letzter Zugriff am 27.09.2016.

Nöstlinger, Christine (2013): Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte. Hamburg: Friedrich Oetinger.

Literaturverzeichnis

Adamzik, Kirsten (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. 2., völlig neu bearbeitete, aktualisierte und erweiterte Neuauflage. Berlin usw.: de Gruyter.

Adamzik, Kirsten (2012): Kontrastive Textologie am Beispiel des Schulbuchs. *Tekst i dyskurs* 5, S. 53–91. Als PDF verfügbar unter: <http://archiv-ouverte.unige.ch/unige:30683> [abweichende Paginierung!, S.1–35]. Letzter Zugriff am 09.11.2016.

Adamzik (2011): Textsortennetze. In: Habscheid, Stephan (Hg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin usw.: de Gruyter.

Ágel, Vilmos (2017): Grammatische Textanalyse. Textglieder, Satzglieder, Wortgruppenlieder. Berlin usw.: de Gruyter.

Ágel, Vilmos (2015): Grammatik und Literatur. Grammatische Eigentlichkeit bei Kehlmann, Timm, Liebmann, Handke, Strittmatter und Ruge. In: Brinker-von der Heyde, Claudia/Kalwa, Nina/Klug, Nina-Maria/Reszke, Paul (Hg.): Eigentlichkeit. Zum Verhältnis von Sprache, Sprechern und Welt. Berlin usw.: de Gruyter, S. 159–174.

Beisbart, Ortwin (2014): Geschichte des Deutschunterrichts und seiner Didaktik. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Band 3. 3 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–46.

Bildungsstandards 2012 = Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss von 18.10.2012. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Letzter Zugriff am 08.11.2016.

Bildungsstandards 2003 = Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf. Letzter Zugriff am 01.12.2016.

- 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 – Lehren, lernen und verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin usw.: de Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik, 293), S. 91–126.
- Bräuer, Anna (2015): Grammatikvermittlung im Sprachbuch für die Sekundarstufe I am Beispiel der Wortartenklassifikation. In: Kiesendahl, Jana/Ott, Christine (Hg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Göttingen: V & R (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung), S. 303–318.
- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh (StandardWissen Lehramt - Studienbücher für die Praxis).
- Bremerich-Vos, Albert (2012): Ein kurzer Kommentar zum Beitrag „Grammatische Terminologie in der Schule“. In: Didaktik Deutsch 33, 5–7.
- Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen (2014): Linguistische Text-analyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 8., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag (Grundlagen der Germanistik, 29).
- Busch/Stenschke (2008): Germanistische Linguistik. Eine Einführung. 2., durchgesehene und korrigierte Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag (bachelor-wissen).
- Coseriu, Eugenio (2007): Textlinguistik. Eine Einführung. 4. Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Czeczatka, Dietrich (1987): Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie als schulpraktisches Grundbedürfnis. In: Bausch, Karl-Heinz/Grosse, Siegfried (Hg.): Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht. Düsseldorf: Schwann (Sprache der Gegenwart, 69), S. 50–60.
- Duden 2016 = Dudenredaktion (Hg.): Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Der Aufbau der deutschen Sprache vom laut über das Wort und den Satz bis hin zum Text und zu den Merkmalen der gesprochenen Sprache. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Dudenverlag: Berlin (Duden in zwölf Bänden, 4).
- Dürscheid, Christa (2014): Was kann der Deutschunterricht für die Sprachwissenschaft leisten? In: Rödel, Michael (Hg.): Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, 9), S. 121–131.
- Dürscheid, Christa (2012): Reich der Regeln, Reich der Freiheit. System, Norm und Normenreflexion in der Schule. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin usw.: de Gruyter, S.105–120.
- Dürscheid, Christa (2011): Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem? Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – Lehren, lernen und verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegen-

- wartsdeutschen. Berlin usw.: de Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik, 293), S. 155–174.
- 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. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Max Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 277), S. 45–66.
- Dürscheid, Christa (1993): Sprachwissenschaft und gymnasialer Deutschunterricht. Bilanz einer Entwicklung. Hürth-Efferen: Gabel Verlag (Kölner Linguistische Arbeiten – Germanistik (KLAGE), 28).
- Eichler, Wolfgang (1980): Reflexion über Sprache und Grammatikunterricht. In: Theodor Diegritz (Hg.): Diskussion Grammatikunterricht. Reflexion über Sprache und Kommunikation im Deutschunterricht. München: Wilhelm Fink (Kritische Information – Erziehungswissenschaft, 2), S. 22–42.
- Eisenberg, Peter (2014): Ohne Deutsch kein Deutschunterricht. In: Rödel, Michael (Hg.): Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, 9), S. 17–29.
- Eisenberg, Peter (2004): Wieviel Grammatik braucht die Schule? In: Didaktik Deutsch 17, 4–25.
- Emons, Rudolf (1987): Linguistik und Schulgrammatik – zum "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. In: Bausch, Karl-Heinz/Grosse, Siegfried (Hg.): Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht. Düsseldorf: Schwann (Sprache der Gegenwart, 69), S. 61–73.
- Eroms, Hans-Werner (2000): ‚Anschauung‘ und ‚Bildlichkeit‘ in der Bilderflut. In: Fix, Ulla/Wellmann, Hans (Hg.): Bild im Text – Text und Bild. Heidelberg: Winter. (Sprache – Literatur und Geschichte, 20), S. 31–52.
- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günther, Susanne/Imo, Wolfgang, Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin usw.: de Gruyter, S. 149–175.
- Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hg.) (2016): Zur Karriere von ›Nähe und Distanz‹. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: de Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik 106).
- Frey, Emmy (1973): Zum Neubau der Schulgrammatik. In: Rötzer, Hans Gerd (Hg.): Zur Didaktik der deutschen Grammatik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Funke, Reinold (2012): Mehr als eine Terminologieliste. In: Didaktik Deutsch 33, S. 8–10.
- Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Max Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 254).

- Gaiser, Konrad (1973/1950): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: Rötzer, Hans Gerd (Hg.): Zur Didaktik der deutschen Grammatik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1–15.
- Gehrig, Anna (2014): „Was von der Grammatik übrig blieb...“ – Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik. In: Rödel, Michael (Hg.): Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, 9), S. 48–65.
- Glinz, Hans (2003): Geschichte der Didaktik der Grammatik. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2 Bände. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 423–437.
- Glinz, Hans (1987): Grundsätzliches über grammatische Begriffe und grammatische Termini. In: Bausch, Karl-Heinz/Grosse, Siegfried (Hg.): Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht. Düsseldorf: Schwann (Sprache der Gegenwart, 69), S. 21–49.
- Gornik, Hildegard (2010): Über Sprache reflektieren: Sprachthematizierung und Sprachbewusstheit. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Sprach- und Mediendidaktik. Band 1. 3 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 232–249.
- Grammatische Terminologie = Gießener Kreis: Vorschlag zur neuen schulgrammatischen Terminologie. Online verfügbar unter: www.grammatischeterminologie.de. Letzter Zugriff am 02.12.2016.
- Granzow-Emden, Matthias (2011): Kritik an schulischer Satzlehre und Ansätze für eine Neumodellierung. In: Köpcke, Klaus-Michael/Noack, Christina (Hg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch, 28), S. 121–137.
- Haeuys, Eduard (2012): Ein Auftakt. In: Didaktik Deutsch 33, S. 11–13.
- Häcker, Roland (2009): Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. In: Konopka, Marek/Strecker, Bruno (Hg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin usw.: de Gruyter. Online verfügbar unter: <http://www.roland.haecker.org/vortraege/Schulgrammatik-IDS.pdf>. Letzter Zugriff am 13.12.2016.
- Helbig, Gerhard (1992): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: *Deutsch als Fremdsprache* 29 (3), S. 150–155. Online verfügbar unter: http://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_00303370. Letzter Zugriff am 23.10.2016.
- Heller, Karl-Jürgen (1987): Probleme wort- und satzgrammatischer Terminologie aus der Sicht der Schulgrammatik. In: Bausch, Karl-Heinz/Grosse, Siegfried (Hg.): Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht. Düsseldorf: Schwann (Sprache der Gegenwart, 69), S. 109–129.

- Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. Auflage. Seelze/Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Hennig, Mathilde (2012a): Grammatische Terminologie. Einladung zur Diskussion. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 40 (3), S. 443–450.
- Hennig, Mathilde (2012b): Grammatik – ja bitte! Grammatikunterricht und Terminologie. Einladung zur Diskussion. In: Praxis Deutsch 39, S. 61–63.
- Hennig, Mathilde (2011): Satzglieder in Schulgrammatik und Linguistik. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik - Lehren, lernen und verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin usw.: de Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik, 293), S. 127–154.
- Hoppe, Henriette (2010): Das Sprachbuch. In: Lange, Günter/Weinhold, Swantje (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 151–177.
- Kerncurriculum Hessen 2011 = Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Online verfügbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_deutsch_gymnasium.pdf. Letzter Zugriff am 08.11.2016.
- Kiesendahl, Jana (2014): Korpusbildung in der Schulbuchforschung. Gütekriterien und Entscheidungen einer qualitativen Datenerhebung. In: Domke, Christine/Gansel, Christina (Hgg.): Korpora in der Linguistik – Perspektiven und Positionen zu Daten und Datenerhebung (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes Heft 1/2014), S. 18–30.
- Klotz, Peter (2014): B5: Grammatik und Textualität. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (DTP, 6), S. 142–159.
- Klotz, Peter (2007): Grammatikdidaktik auf dem Prüfstand. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Max Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 277), S. 7–32.
- KMK-Liste 1982 = Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke, herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland von 1982. In: Bausch, Karl-Heinz/Grosse, Siegfried (1987) (Hg.): Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht. Düsseldorf: Schwann (Sprache der Gegenwart 69), S. 221–228.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15–43.
- Köller, Wilhelm (2014): B3: Formen und Funktionen in der Grammatik. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (DTP, 6), S. 90–109.

- Konopka, Marek (2011): Grammatik verstehen lernen und korpusgestützte Analysen von Zweifelsfällen. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – Lehren, lernen und verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin usw.: de Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik, 293), S. 265–286.
- Köpcke, Klaus-Michael (2011): Grammatik und Akzeptabilität -. Zwei für den Grammatikunterricht zentrale Begriffe. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – Lehren, lernen und verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin usw.: de Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik, 293), S. 287–306.
- Köpcke, Klaus-Michael/Noack, Christina (2011): Zweifelsfälle erwünscht: Perspektiven für den Sprachunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael/Noack, Christina (Hg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch, 28), S. 3–14.
- Lehrplan Deutsch Sek. I = Hessisches Kultusministerium: Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G–12G. Online verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g8-deutsch.pdf>. Letzter Zugriff am 06.11.2016.
- Lehrplan Deutsch Sek. II = Hessisches Kultusministerium: Lehrplan Deutsch. Gymnasialer Bildungsgang. Gymnasiale Oberstufe. Online verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/go-deutsch.pdf>. Letzter Zugriff am 06.11.2016.
- Müller, Christoph (2009): Wat ihr normal nennt... – Ein didaktisches Dilemma und die Chance, aus der Not eine Tugend zu machen. In: Hennig, Mathilde/Müller, Christoph (Hg.): Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik. Kassel: kassel university press, S. 60–83.
- Müller, Christoph (2005): Sprachbuch und Mathematikbuch im Vergleich. Untersuchung zu Manifestationen eines mathematischen Denkstils in Grammatiklektionen des Sprachbuchs. Dissertation an der Universität Kassel. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 57).
- Müller, Christoph (2003): Schulgrammatik und grammatische Terminologie. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2 Bände. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 464–475.
- Oomen-Welke, Ingelore (1987): Terminologie im Sprachbuch aus der Sicht der Schulbucharbeit. In: Bausch, Karl-Heinz/Grosse, Siegfried (Hg.): Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht. Düsseldorf: Schwann (Sprache der Gegenwart, 69), S. 130–138.
- Ossner, Jakob (2014): A1: Geschichte der Grammatikdidaktik – von den Anfängen bis zur Gegenwart. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (DTP, 6), S. 3–40.

- Ossner, Jakob (2012): Grammatische Terminologie in der Schule. Einladung zur Diskussion. In: Didaktik Deutsch 32, S. 111–127.
- Ossner, Jakob (2007): Grammatik in Schulbüchern. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Max Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 277), S. 161–184.
- Ott, Christine (2015): Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven. In: Kiesendahl, Jana/Ott, Christine (Hg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Göttingen: V & R (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung), S. 19–38.
- Peyer, Ann (2015): Wünsche der Sprachdidaktik an die Schulbuchforschung. In: Kiesendahl, Jana/Ott, Christine (Hg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Göttingen: V & R (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung), S. 319–338.
- Peyer, Ann (2011): Sätze untersuchen. Lernerorientierte Sprachreflexion und grammatisches Wissen. Seelze: Kallmeyer/Klett (Reihe Praxis Deutsch).
- Peyer, Ann (2010): Grammatikunterricht. In: Lange, Günter/Weinhold, Swantje (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 73–100.
- Pfalzgraf, Falco (2015): Zur Korpusdefinition in der Schulbuchforschung. In: Kiesendahl, Jana/Ott, Christine (Hg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Göttingen: V & R (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung), S. 39–52.
- 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 und verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin usw.: de Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik, 293), S. 363–382.
- Schulbücherkatalog 2016 = Hessisches Kultusministerium: Schulbuchkatalog für allgemeinbildende Schulen und Schulen für Erwachsene. Stand 01.09.2016. Online verfügbar unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/schulbuecherkatalog_fuer_allgemeinbildende_schulen_und_schulen_fuer_erwachsene_stand_01_september_2016.pdf. Zuletzt am 08.11.2016.
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2015): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag (Reihe Grundlagen der Germanistik, 38).
- Wieland, Regina (2010): Sprache gebrauchen, Sprache thematisieren – Grammatikunterricht. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Sprach- und Mediendidaktik. Band 1. 3 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 336–359.
- Wieland, Regina/Melzer, Florian (2010): 'Was ist ein Satzglied?' – Unterschiedliche Zugänge zu einer grammatischen Einheit: Anregungen für die 5. Klassenstufe. In:

- Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Sprach- und Mediendidaktik. Band 1. 3 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 457–466.
- Wimmer, Rainer (1987): Grenzen einer Normierung grammatischer Termini. In: Bausch, Karl-Heinz/Grosse, Siegfried (Hg.): Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht. Düsseldorf: Schwann (Sprache der Gegenwart, 69), S. 11–20.
- Ziegler, Arne (2007): Vom Text zur Form zum Inhalt und zurück. Grammatische Analysen literarischer Texte – Eine funktionale Perspektive für die Deutschlehrerbildung. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Max Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 277), S. 79–94.
- Zybatow, Tatjana (2014): Das Vorfeld und seine Besetzung in Lehrbuchtexten. In: Bredel, Ursula/Schmellentin, Claudia (Hg.): Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, 8), S. 87–106.

8. Anhang

Inhaltsverzeichnis

A. Aufgabentypen	89
A.1 Aufgabentyp I	89
A.2 Aufgabentyp II	89
A.3 Aufgabentyp III	90
B. Korpustexte	91
B.1 Sprachbuchtext I (mit Vorlage)	91
B.2 Vorlage für Sprachbuchtext I	92
B.3 Sprachbuchtext II (ohne Vorlage)	93
B.4 Ausschnitt aus einem Jugendroman	93
C. Analyse der Korpustexte	94
C.1 Sprachbuchtext I (mit Vorlage)	94
C.2 Vorlage für Sprachbuchtext I	96
C.3 Sprachbuchtext II (ohne Vorlage)	98
C.4 Ausschnitt aus einem Jugendroman	99
D. Mehrdimensionaler Vergleich – eine Gesamtübersicht	101
E. Schriftliches Interview – Klettverlag (Redaktion Deutsch)	102

A. Aufgabentypen

A.1 Aufgabentyp I

deutsch.kompetent 5:

Aufgabe: Bestimmt im folgenden Text alle Objekte.

(deutsch.kompetent 5: 189)

deutsch.kompetent 6:

Aufgabe: Erfragt die Adverbialbestimmungen in diesem Text. [...]

(deutsch.kompetent 6: 190)

A.2 Aufgabentyp II

deutsch.kompetent 5:

Aufgabe: Schreibt die zwei markierten Sätze aus Text B ab.

- Bestimmt die unterstrichenen Wortarten.
- Klärt, zu welchen Substantiven genauere Angaben gemacht werden.
- Führt für beide Sätze die Umstellprobe schriftlich durch. Stellt fest, was dabei mit den unterstrichenen Wörtern passiert. Formuliert eine Regel.

(deutsch.kompetent 5: 191)

deutsch.kompetent 6:

Aufgabe: Schreibt die drei Sätze mit den gelben Markierungen (Seite 192) ab und untersucht sie.

- Unterstreicht die Hauptsätze mit einer geraden Linie und die Nebensätze mit einer Wellenlinie.
- Kreist die Einleitewörter der Nebensätze ein und bestimmt deren Wortart.
- Untersucht, worauf sich das Einleitewort jeweils bezieht. Zeichnet einen Pfeil.
- Erklärt, welche Funktion die Nebensätze haben.

(deutsch.kompetent 6: 193)

A.3 Aufgabentyp III

deutsch.kompetent 5:

Aufgabe: Im Anschluss an ihre Klassenfahrt nach Köln haben die Schüler der Klasse 5 b die Sage von der Teufelsglocke für die Schülerzeitung aufgeschrieben.

- Bestimmt bei den unterstrichenen Wörtern und Wortgruppen, um welche Satzglieder es sich handelt.
- Übernimmt die Tabelle und füllt sie aus.

Satzglieder	Nummer des Satzgliedes im Text
Subjekte	
Prädikate	
Objekte im Dativ	
Objekte im Akkusativ	
Adverbialbestimmungen	
(deutsch.kompetent 5: 193)	

deutsch.kompetent 6:

Aufgabe: Bestimmt die unterstrichenen Satzglieder und Attribute.

Übernimmt die Tabelle und schreibt die entsprechenden Zahlen in die rechte Spalte.

Satzglieder und Attribute	Nummer des Satzgliedes oder Attributs im Text
Prädikate	
Objekte	Genitivobjekte
	präpositionale Objekte
Adverbialbestimmungen	Temporalbestimmungen
	Lokalbestimmungen
	Modalbestimmungen
	Kausalbestimmungen
Attribute	Genitivattribute
	präpositionale Attribute
(deutsch.kompetent 6: 200)	

B. Korpustexte

B.1 Sprachbuchtext I (mit Vorlage)

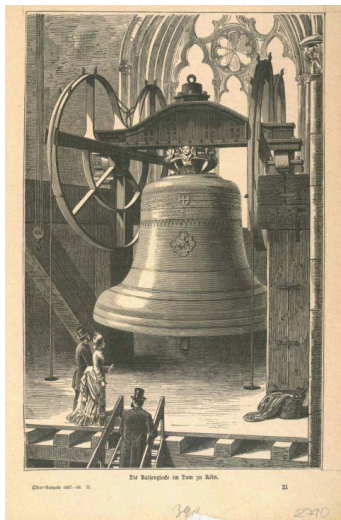
COOL _____ die Schülerzeitung – Klassenausflüge _____ COOL

Die Teufelsglocke

Die abgebildete „Kaiserglocke“ ist die größte Glocke, die je im Kölner Dom gegossen hat. Sie wurde im Ersten Weltkrieg eingeschmolzen. Einen Beleg für die Existenz einer Teufelsglocke gibt es nicht.

Einst (1) bekam (2) der Glockengießer Wolf den Auftrag (3), eine neue Glocke für den Dom anzufertigen. Eifrig (4) ging er (5) ans Werk und bald (6) konnte die Gussform (7) zerschlagen werden. Da die Glocke einen beträchtlichen Riss aufwies, ließ sie (8) der aufgebraute Meister sofort (9) wieder zerschlagen. Beherzt (10) ging er (11) das Werk (12) nun erneut an.

Die zweite Glocke (13) besaß (14) jedoch an derselben Stelle (15) einen Riss. Wütend (16) zerschlug (17) der Meister diese Glocke (18) eigenhändig (19) und schwor, die Glocke beim dritten Anlauf nicht in Gottes, sondern in des Teufels Namen zu gießen. Den Gesellen (20) graute es bei der Arbeit, aber diesmal (21) gelang die Glocke (22). Sie (23) wurde dem Geläut des Domes hinzugefügt und der Meister (24) triumphierte (25), bis auch diese Glocke nach ihrem ersten Schlag wiederum denselben Riss zeigte. Da stürzte er sich kopfüber (26) vom Dom. Seitdem läutet (27) man die Unglücksglocke (28) nur noch zur Warnung vor schweren Unwettern oder Feuersbrünsten.



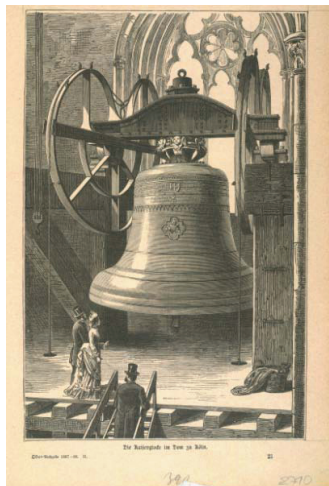
Kaiserglocke im Dom zu Köln, Xylographie aus: „Über Land und Meer“¹⁰²

(Quelle: deutsch.kompetent 5: 193)

¹⁰² Köln, Dom, Südturm: Kaiserglocke, Gesamtansicht [Innenansicht des 2. Obergeschosses mit Fenstermaßwerk und drei Personen im Vordergrund], Holzstich/Xylographie aus: „Über Land und Meer“; © Hohe Domkirche Köln, Dombauhütte Köln.

B.2 Vorlage für Sprachbuchtext I

Die Teufelsglocke



Einst bekam der Glockengießer Wolf den Auftrag eine neue Glocke für den Dom anzufertigen. Mit großem Eifer ging er ans Werk und bald konnte die Gußform zerschlagen werden. Da die Glocke einen beträchtlichen Riss aufwies, ließ der aufgebrachte Meister sie sofort wieder zerschlagen. Beherzt wurde das Werk erneut angegangen. Die zweite Glocke besaß jedoch an derselben Stelle einen Riß. Vor Wut kochend zerschlug der Meister diese Glocke eigenhändig und schwor beim dritten Anlauf die Glocke nicht in Gottes, sondern in des Teufels Namen zu gießen. Den Gesellen graute es bei der Arbeit, aber diesmal gelang die Glocke. Sie wurde dem Geläut des Domes hinzugefügt und der Meister triumphierte, bis auch diese Glocke nach ihrem ersten Schlag wiederum denselben Riss zeigte wie schon die ersten beiden Versuche. Da stürzte er sich kopfüber vom Dom. Seitdem dient die Unglücksglocke nur noch zur Warnung vor schweren Unwettern oder Feuersbrünsten.

Dies ist eine Abbildung der Kaiserglocke, der größten Glocke, die je im Dom gehangen hat. Sie wurde im 1. Weltkrieg eingeschmolzen. Einen Beleg für die Existenz einer Teufelsglocke gibt es nicht.¹⁰³

(Quelle: <http://www.koelner-dom.de/index.php?id=dieteufelsglocke>)

¹⁰³ Köln, Dom, Südturm: Kaiserglocke, Gesamtansicht [Innenansicht des 2. Obergeschosses mit Fenstermaßwerk und drei Personen im Vordergrund], Holzstich/Xylographie aus: „Über Land und Meer“; © Hohe Domkirche Köln, Dombauhütte Köln.

B.3 Sprachbuchtext II (ohne Vorlage)

Die Schüler der 6c haben Plakate gestaltet. Hier sind einige Teile daraus abgedruckt.

Der erste Archäologe der Welt¹⁰⁴

Die Menschen beschäftigte schon immer (1) der Wahrheitsgehalt von Sagen (2). Im 19. Jahrhundert (3) widmete sich Heinrich Schliemann dieser Frage. Er war Pfarrerssohn (4). Schon als Kind (5) las er begeistert (6) die interessanten Geschichten von den großen Helden Agamemnon oder Achill (7). Schliemann wurde Buchhalter (8). Er versetzte sich aber mit großer Begeisterung (9) in die Welt der Antike (10). Für ihn waren (11) die Sagen lebendige Geschichte (11). Die Erzählungen Homers (12) schienen ihm auf wahren Tatsachen (13) zu beruhen. Aufgrund der alten überlieferten Geschichten (14) glaube er an die Existenz des Schatzes des Agamemnon (15). 1868 (16) begann er mit umfangreichen Grabungen (17) an der Stelle, an der er die Stadt Troja vermutete. Dort (18) war (19) Schliemann erfolgreich (20). Er brüstete sich aber nicht seines Erfolgs (21).



(Quelle: deutsch.kompetent 6: 200)

B.4 Ausschnitt aus einem Jugendroman

Christine Nöstlinger

Als mein Vater die Mutter der Anna Lachs heiraten wollte

Ich breite mich gern aus

Katzen, behauptet meine Großmutter, schnupfern drohendes Unheil. Schon viele Stunden vor dem Erdbeben rennen sie mit gestäubtem Fell und angelegten Ohren aufgeregt herum. Oder sie bringen sich, einen Tag bevor das Hochwasser den Ort überschwemmt, auf einem hohen Baum in Sicherheit.

Meine Oma kannte angeblich sogar eine Katze, die eines Abends entsetzlich kreischen kreuz und quer durch Haus raste, dass alle dachten, sie sei verrückt geworden. Das arme Vieh kreischte so laut, dass kein Mensch im Haus einschlafen konnte. Und das war sehr gut so, denn um Mitternacht fing es in der Küche, weiß der Kuckuck, warum, zu brennen an, und giftiges Rauchgas machte sich im ganzen Haus breit. Hätten die Leute friedlich geschlafen, wären sie wohl nie mehr wach geworden.

Wir haben daheim leider keine Katze, weil mein Vater grausige Niesanfälle und Keuchhusten bekommt, wenn irgendwo ein Katzenhaar durch die Luft schwebt. Möglicherweise sind Katzen für die Sorte Unheil, das mir drohte, ohnehin gar nicht zuständig, weil es nicht um Sachen wie Feuer, Hochwasser und Erdbeben ging, sondern um – wie das meine Mutter nennt – zwischenmenschliche Sauerei. Zudem hätten mich nicht einmal zehn Katzen mit der Gabe, auch solche Sauereien vorauszuahnen, warnen können. Weil ich ein sehr naiver Trottel gewesen bin, der gedacht hat, dass sein Vater immer total ehrlich zu ihm ist und keine Geheimnisse vor ihm hat.

(Quelle: Nöstlinger 2013: 7–8)

¹⁰⁴ In dem Lehrbuch des Kletterlags wird der Text durch ein Schwarz-Weiß-Portrait von Heinrich Schliemann ergänzt, das in dieser Arbeit aus bildrechtlichen Gründen leider nicht abgedruckt werden darf.

C. Analyse der Korpus­texte

C.1 Sprachbuchtext I (mit Vorlage)

LEGENDE

MAKROGLIEDER im Text

Grammatischer Satz: nicht unterstrichene Einheit mit Hauptprädikat

Nichtsatz: lückenhaft unterstrichen

Kohäsionsglied: lückenlos unterstrichen

MESOGIEDER in grammatischen Sätzen

Hauptprädikat: **fett**

Komplement: (tiefergestellte Klammern)

Supplement: (höhergestellte Klammern), Verhältnisadverbiale (grau hinterlegt)

Kommentarglied: gerahmt

[rekonstruierte Glieder]

[1] COOL [...] die Schülerzeitung – Klassenausflüge [...] COOL.¹⁰⁵

[2] Die Teufels­glocke

[3e] (Sub. Die abgebildete „Kaiserglocke“_{jekt}) **ist die größte Glocke, die je im Kölner Dom ge­hangen hat**.¹⁰⁶

[4e] (Sub. Sie_{jekt}) **wurde** (Temporal- im Ersten Weltkrieg^{adverbial}) **eingeschmolzen**.

[5e] (Akkusativ. Einen Beleg für die Existenz einer Teufels­glocke_{objekt}) **gibt** (Sub. es_{jekt}) nicht.

[6e] (Temporal- Einst^{adverbial}) **bekam** (Sub. der Glockengießer Wolf_{jekt}) **den Auftrag, eine neue Glocke für den Dom anzufertigen**.

[7e-e] (Modal- Eifrig^{adverbial}) **ging** (Sub. er_{jekt}) **ans Werk**

und

(Temporal- bald^{adverbial}) **konnte** (Sub. die Gussform_{jekt}) **zerschlagen werden**.

[8k] (Kausal- Da die Glocke einen beträchtlichen Riss aufwies^{adverbial}) **ließ** (Akkusativ. Sie_{objekt}) (Sub. der aufgebrachte Meister_{jekt}) (punktuell­es Temporal- sofort^{adverbial}) (frequenz­ielles Temporal- wieder^{adverbial}) **zer­schlagen**.

[9e] (Modal- Beherzt^{adverbial}) **ging** (Sub. er_{jekt}) (Akkusativ. das Werk_{objekt}) (punktuell­es Temporal- nun^{adverbial}) (frequenz­ielles Temporal- erneut^{adverbial}) **an**.

[10e] (Sub. Die zweite Glocke_{jekt}) **besaß jedoch** (Lokal- an derselben Stelle^{adverbial}) (Akkusativ. einen Riss_{objekt}).

¹⁰⁵ Sowohl in diesem Beleg als auch in Beleg [16] werden Probleme in Hinblick auf die Abgrenzung von Nichtsätzen untereinander virulent. Da Nichtsätze ex-negativo definiert werden und ihre Funktion im Entwurf eines *Impressios* besteht (Ágel 2017: 170), ist es nicht möglich, im Rahmen dieser Arbeit abschließend zu klären, ob es sich bei den Belegen um jeweils einen Nichtsatz oder mehrere kombinierte Nichtsätze handelt.

¹⁰⁶ Die dieser Arbeit zugrunde liegende Prädikatsauffassung birgt mitunter Schwierigkeiten in Bezug auf die eindeutige Zuordnung der Werte *Subjekt* und *Prädikat* in der Analyse dieses Belegs, da sowohl das in anderen Grammatiktheorien als *Prädikativ* bezeichnete Element als auch das hier als *Subjekt* analysierte Element zusammen mit der Kopula das Prädikat bilden könnten.

- [11e-k] (Freies Wütend^{Prädikativ}) **zerschlug** (Sub.-der Meister_{jekt}) (Akkusativ.-diese Glocke_{objekt}) (Modal.-eigenhändig^{adverbial})
dig
und
[Sub.-der Meister_{jekt}] **schwor**, (Akkusativ.-die Glocke beim dritten Anlauf nicht in Gottes, sondern in des Teufels Namen zu gießen_{objekt}).
- [12e-e] (Dativ.-Den Gesellen_{objekt}) **graute** (Sub.-es_{jekt}) (Temporal.-bei der Arbeit^{adverbial}),
aber
(Temporal.-diesmal^{adverbial}) **gelang** (Sub.-die Glocke_{jekt}).
- [13e-k] (Sub.-Sie_{jekt}) **wurde** (Dativ.-dem Geläut des Domes_{objekt}) **hinzugefügt**
und
(Sub.-der Meister_{jekt}) **triumphierte**, (Temporal.-bis auch diese Glocke nach ihrem ersten Schlag wiederum denselben Riss zeigte^{adverbial}).
- [14e] (Temporal.-Da^{adverbial}) **stürzte** (Sub.-er_{jekt}) (Akkusativ.-sich_{objekt}) (Modal.-kopfüber^{adverbial}) (Direk.-vom Dom_{tivum}).
- [15e] (Temporal.-Seitdem^{adverbial}) **läutet** (Sub.-man_{jekt}) (Akkusativ.-die Unglücksglocke_{objekt}) nur noch (Final.-zur Warnung vor schweren Unwettern oder Feuerbrünsten^{adverbial}).
- [16] Kaiserglocke im Dom zu Köln, Xylographie aus: Über Land und Meer

C.2 Vorlage für Sprachbuchtext I

LEGENDE

MAKROGLIEDER im Text

Grammatischer Satz: nicht unterstrichene Einheit mit Hauptprädikat

Nichtsatz: lückenhaft unterstrichen

Kohäsionsglied: lückenlos unterstrichen

MESOGLIEDER in grammatischen Sätzen

Hauptprädikat: **fett**

Komplement: (tiefergestellte Klammern)

Supplement: (höhergestellte Klammern), Verhältnisadverbiale (grau hinterlegt)

Kommentarglied: gerahmt

[rekonstruierte Glieder]

[1] Die Teufelsglocke

[2e] (Temporal.-Einst^{adverbial}) **bekam** (Sub.-der Glockengießer Wolf_{jekt}) **den Auftrag, eine neue Glocke für den Dom anzufertigen.**

[3e-e] (Modal.-Mit großem Eifer^{adverbial}) **ging** (Sub.-er_{jekt}) **ans Werk**

und

(Temporal.-bald^{adverbial}) **konnte** (Sub.-die Gußform_{jekt}) **zerschlagen werden.**

[4k] (Kausal.-Da die Glocke einen beträchtlichen Riss aufwies^{adverbial}), **ließ** (Sub.-der aufgebraachte Meister_{jekt}) (Akkusativ.-Sie_{objekt}) (punktuelles Temporal.-sofort^{adverbial}) (frequenzielles Temporal.-wieder^{adverbial}) **zerschlagen.**

[5e]	(Modal-Beherzt _{adverbial}) wurde (Sub.-das Werk _{jekt}) (Temporal-erneut _{adverbial}) angegagen .
[6e]	(Sub.-Die zweite Glocke _{jekt}) besaß jedoch (Lokal-an derselben Stelle _{adverbial}) (Akkusativ-einen Riß _{objekt}).
[7e-k]	(Kausal-Vor Wut kochend _{adverbial}) ¹⁰⁷ zerschlug (Sub.-der Meister _{jekt}) (Akkusativ-diese Glocke _{objekt}) (Modal-eigenhändig _{adverbial}) <u>und</u> [Sub.-der Meister _{jekt}] schwor (Akkusativ-beim dritten Anlauf die Glocke nicht in Gottes, sondern in des Teufels Namen zu gießen _{objekt}).
[8e-e]	(Dativ-Den Gesellen _{objekt}) graute (Sub-es _{jekt}) (Temporal-bei der Arbeit _{adverbial}), <u>aber</u> (Temporal-diesmal _{adverbial}) gelang (Sub.-die Glocke _{jekt}).
[9e-k]	(Sub.-Sie _{jekt}) wurde (Dativ.-dem Geläut des Domes _{objekt}) hinzugefügt <u>und</u> (Sub.-der Meister _{jekt}) triumphierte , (Temporal-bis auch diese Glocke nach ihrem ersten Schlag wiederum denselben Riss zeigte wie schon die ersten beiden Versuche _{adverbial}).
[10e]	(Temporal-Da _{adverbial}) stürzte (Sub.-er _{jekt}) (Akkusativ-sich _{objekt}) (Modal-kopfüber _{adverbial}) (Direk.-vom Dom _{tivum}).
[11e]	(Temporal-Seitdem _{adverbial}) dient (Sub.-die Unglücksglocke _{jekt}) <u>nur noch</u> (Präpositional-zur+DAT.-zur Warnung vor schweren Unwettern oder Feuersbrünsten _{objekt}).
[12e]	(Sub.-Dies _{jekt}) ist eine Abbildung der Kaiserglocke, der größten Glocke, die je im Dom gehangen hat. ¹⁰⁸
[13e]	(Sub.-Sie _{jekt}) wurde (Temporal-im 1. Weltkrieg _{adverbial}) ¹⁰⁹ eingeschmolzen .
[14e]	(Akkusativ-Einen Beleg für die Existenz einer Teufelsglocke _{objekt}) gibt (Sub-es _{jekt}) <u>nicht</u> .

¹⁰⁷ Analog zu der Analyse von „wütend“ in dem Beleg [11] des ersten Korpustextes könnte man „vor Wut kochend“ hier als Element verstehen, dass sich auch auf das Subjekt des Satzes („der Meister“) und nicht auf die Handlung selbst bezieht. Die Analyse als Freies Prädikativ wird hier jedoch ausgeschlossen, weil eine Umstellung zu einer prädikativen Verwendung wie in „der Meister ist vor Wut kochend“ im Gegensatz zu „der Meister ist wütend“ nicht möglich ist. Folglich wird der semantische Bezug zwischen dem Subjekt und diesem Element als kausale Relation bewertet, die die Handlung des Subjekts mehr oder weniger auslöst.

¹⁰⁸ Im Gegensatz zu Beleg [3] in C.1 ist die Zuordnung der Werte Subjekt und Prädikat hier eindeutiger, da die Kombination aus Kopula und Demonstrativpronomen („dies ist“) aus valenztheoretischer Perspektive kein Szenario entwirft und dementsprechend nicht das Prädikat des Satzes darstellen kann.

¹⁰⁹ Der Tippfehler, der im Original enthalten ist (s. „Welkrieg“, s. Anhang S. 92), wurde an dieser Stelle korrigiert.

C.3 Sprachbuchtext II (ohne Vorlage)

LEGENDE

MAKROGLIEDER im Text

Grammatischer Satz: nicht unterstrichene Einheit mit Hauptprädikat

Nichtsatz: lückenhaft unterstrichen

Kohäsionsglied: lückenlos unterstrichen

MESOGIEDER in grammatischen Sätzen

Hauptprädikat: **fett**

Komplement: (tiefergestellte Klammern)

Supplement: (höhergestellte Klammern); Verhältnisadverbiale (grau hinterlegt)

Kommentarglied: gerahmt

[rekonstruierte Glieder]

- [1e] (Sub. Die Schüler der 6c_{jekt}) **haben** (Akkusativ. Plakate_{objekt}) **gestaltet**.
 (Lokal- Hier_{adverbial})
- [2e] **sind** (Sub. einige Teile daraus_{jekt}) **abgedruckt**.
 (Lokal- Hier_{adverbial})
- [3] Der erste Archäologe der Welt
- [4e] (Akkusativ. Die Menschen_{objekt}) **beschäftigte** (Temporal- schon immer_{adverbial}) (Sub. der Wahrheitsgehalt von Sagen_{jekt}).
- [5e] (Temporal- Im 19. Jahrhundert_{adverbial}) **widmete sich** (Sub. Heinrich Schliemann_{jekt}) (Dativ- dieser Frage_{objekt}).
- [6e] (Sub. Er_{jekt}) **war Pfarrerssohn**.
- [7e] Schon (Temporal- als Kind_{adverbial})¹¹⁰ **las** (Sub. er_{jekt}) (Modal- begeistert_{adverbial}) (Akkusativ. die interessanten Geschichten von den großen Helden Agamemnon oder Achill_{objekt}).
- [8e] (Sub. Schliemann_{jekt}) **wurde Buchhalter**.
- [9e] (Sub. Er_{jekt}) **versetzte sich aber** (Modal- mit großer Begeisterung_{adverbial}) (Präpositional-in+AKK. In die Welt der Antike_{objekt}).
- [10e] (Präpositional-für+AKK. Für ihn_{objekt}) **waren** (Sub. die Sagen_{jekt}) **lebendige Geschichte**.
- [11e] (Sub. Die Erzählungen Homers_{jekt}) **schienen** (Dativ. ihm_{objekt}) (Präpositional-auf+DAT. auf wahren Tatsachen_{objekt}) **zu beruhen**.
- [12e] (Kausal- Aufgrund der alten überlieferten Geschichten_{adverbial}) **glaubte** (Sub. er_{jekt}) (Präpositional-an+AKK. an die Existenz des Schatzes des Agamemnon_{objekt}).
- [13k] (Temporal- 1868_{adverbial}) **begann** (Sub. er_{jekt}) (Präpositional-mit+DAT. mit umfangreichen Grabungen_{objekt}) (Lokal- an der Stelle, an der er die Stadt Troja vermutete_{adverbial}).
- [14e] (Lokal- Dort_{adverbial}) **war** (Sub. Schliemann_{jekt}) **erfolgreich**.
- [15e] (Sub. Er_{jekt}) **brüstete sich aber nicht** (Genitiv. seines Erfolgs_{objekt}).

¹¹⁰ Mit Bezug auf die GTA müsste „als Kind“ als Freies Prädikativ analysiert werden. Allerdings gibt es m.E. einen syntaktischen Unterschied zwischen einem Freien Prädikativ wie „wütend“ (Beleg [11], C1) und einem Element wie „als Kind“. Das zeigt auch die Umstellprobe: er war wütend vs. *er war als Kind. Aus diesem Grund wird „als Kind“ an dieser Stelle abweichend von der Theorie der GTA als Temporaladverbial analysiert.

C.4 Ausschnitt aus einem Jugendroman

LEGENDE

MAKROGLIEDER im Text

Grammatischer Satz: nicht unterstrichene Einheit mit Hauptprädikat

Nichtsatz: lückenhaft unterstrichen

Kohäsionsglied: lückenlos unterstrichen

MESOGLIEDER in grammatischen Sätzen

Hauptprädikat: **fett**

Komplement: (tiefergestellte Klammern)

Supplement: (höhergestellte Klammern); Verhältnisadverbiale (grau hinterlegt)

Kommentarglied: gerahmt

[rekonstruierte Glieder]

- [1e] (Sub. Ich_{jekt}) **breite mich** (Modal- gern^{adverbial}) **aus**
- [2ee¹¹¹] (Sub. Katzen_{jekt}), **behauptet** (Sub. meine Großmutter_{jekt})¹¹², **schnuppert** (Akkusativ. drohendes Unheil_{objekt}).
- [3e] (Temporal- Schon viele Stunden vor dem Erdbeben^{adverbial}) **rennen** (Sub. Sie_{jekt}) (Freies mit gesträubtem Fell und angelegten Ohren^{Prädikativ}) (Modal- aufgeregt^{adverbial}) **herum**.
- [4k] Oder
(Sub. sie_{jekt}) **bringen** (Akkusativ- sich_{objekt}), (Temporal- einen Tag bevor das Hochwasser den Ort überschwemmt^{adverbial}), (Lokal- auf einem hohen Baum^{adverbial}) **in Sicherheit**.
- [5k] (Sub. Meine Oma_{jekt}) **kannte** angeblich **sogar** (Akkusativ- eine Katze, die eines Abends entsetzlich kreischend kreuz und quer durchs Haus raste, dass alle dachten, sie sei verrückt geworden_{objekt}).
- [6k] (Sub. Das arme Vieh_{jekt}) **kreischte** (Modal- so laut, dass kein Mensch im Haus einschlafen konnte^{adverbial}).
- [7e-e-e] Und
(Sub. das_{jekt}) **war sehr gut** (Modal- so^{adverbial}),
denn
(Temporal- um Mitternacht^{adverbial}) **fieng** (Sub. es_{jekt}) (Lokal- in der Küche^{adverbial}), weiß der Kuckuck,
warum, **zu brennen an**
und
(Sub. giftiges Rauchgas_{jekt}) **machte sich** (Lokal- im ganzen Haus^{adverbial}) **breit**.

¹¹¹ Da der vorliegende Beleg eine besondere Struktur aufweist, in der ein grammatischer Satz in einen anderen integriert ist, sodass letztlich kein Kohäsionsglied diese beide Textglieder miteinander verknüpft, wird an dieser Stelle auf den Bindestrich [e-e] verzichtet und der Beleg lediglich durch [ee] gekennzeichnet.

¹¹² Bei dieser Analyse folge ich der Theorie der GTA, in der derartige Strukturen als eigenständige grammatische Sätze verstanden werden (vgl. Ägel 2017: 666ff.). Alternativ wäre es möglich, „behauptet“ als Hauptprädikat der gesamten Texteinheit zu verstehen und „Katzen schnuppert drohendes Unheil“ dann als Akkusativobjekt zu analysieren.

- [8k] (Konditional-adverbial) Hätten die Leute friedlich geschlafen^{adverbial}, **wären** (Sub-sie_{jekt}) **wohl** (Temporal-)nie mehr
adverbial) **wach geworden**.
- [9k] (Sub-Wir_{jekt}) **haben** (Lokal-daheim^{adverbial}) **leider** (Akkusativ-keine Katze_{objekt}), (Kausal-)weil mein Vater
grausige Niesanfälle und Keuchhusten bekommt, wenn irgendwo ein Katzenhaar durch die
Luft schwebt^{adverbial}.
- [10k] **Möglicherweise** **sind** (Sub-Katzen_{jekt}) (Präpositional-für+AKK.für die Sorte Unheil, das mir
drohte_{objekt}), **ohnehin** **gar nicht zuständig**, (Kausal-)weil es nicht um Sachen wie Feuer, Hoch-
wasser und Erdbeben ging, sondern um – **wie das meine Mutter nennt** – zwischenmensch-
liche Sauerei^{adverbial}.
- [11k₁] **Zudem**
hätten (Akkusativ-mich_{objekt}) **nicht einmal** (Sub-zehn Katzen mit der Gabe, auch solche Sauerei-
en vorauszuahnen_{jekt}), **warnen können**.
- [12k₂] (Kausal-)Weil ich ein sehr naiver Trottel gewesen bin, der gedacht hat, dass sein Vater immer
total ehrlich zu ihm ist und keine Geheimnisse vor ihm hat^{adverbial}.

D. Mehrdimensionaler Vergleich – eine Gesamtübersicht

Legende:

GS : OS= Grammatischer Status: Orthographischer Status

NS= Nichtsatz

e : k= einfach: komplex

()= Anzahl der jeweils in Satzverbindungen befindlichen Sätze

[]= Anzahl rekonstruierter Glieder

	Sprachbuchtext I (mit Vorlage)	Vorlage für Sprachbuchtext I	Sprachbuchtext II (ohne Vorlage)	Jugendroman- ausschnitt
VA. 1	GS : OS Satz= 17 : 13 NS= 3 : 3	GS : OS Satz= 17 : 13 NS= 1 : 1	GS : OS Satz= 14 : 14 NS= 1 : 1	GS : OS Satz= 14 : 11 NS= 0 : 1
VA. 2	e : k 14 (6) : 3 (2)	e : k 14 (6) : 3 (2)	e : k 13 (0) : 1 (0)	e : k 7 (5) : 7 (0)
VA. 3	+ Subjekt: 6 [1] - Subjekt: 11; davon Adverbiale: 9, Objekte: 2	+ Subjekt: 6 [1] - Subjekt: 11; davon Adverbiale: 9, Objekte: 2	+ Subjekt: 6 [0] - Subjekt: 8; davon Adverbiale: 6, Objekte: 2	+ Subjekt: 8 [0] - Subjekt: 5; davon Adverbiale: 3, Kommentarglieder: 1, Kohäsionsglieder: 1 kein Vorfeld: 1

E. Schriftliches Interview – Klettverlag (Redaktion Deutsch)

Allgemeine Fragen

(1) Wer sind Sie? – In welchem Bereich arbeiten Sie und welche Position bekleiden Sie dort?

Ich arbeite als Volontärin im Programmbereich Deutsch des Ernst Klett Verlags.

(2) Wie ist die „Redaktion Germanistik“ organisiert? – Welche Arbeitsbereiche gibt es und welche Berufsgruppen sind dort vertreten?

Der Programmbereich Deutsch ist nach Schularten und Lehrwerken organisiert, außerdem gibt es eine Abteilung für lehrwerksunabhängige Materialien. Für den Programmbereich arbeiten Gruppenleiter, Redakteure (Lehreramt/Germanist), Hersteller, Assistenten sowie Autoren und Herausgeber (Lehrerinnen und Lehrer) und Berater (DidaktikerInnen, LehrerInnen – darunter auch promovierte Sprach- oder Literaturwissenschaftler).

Spezifische Fragen (Grammatikvermittlung in der Sekundarstufe I des Gymnasiums)

(3) Wer entscheidet darüber, wie die Grammatikvermittlung in Ihren Sprachbüchern (Kl. 5 & 6) gestaltet ist?

Über die Konzeption der Bildungsmedien entscheidet die Redaktion in Zusammenarbeit mit Autoren und Herausgebern.

(4) Was spielt bei dieser Entscheidung eine Rolle?

Entscheidend für den Aufbau der Lehrwerke sind die Vorgaben durch Bildungsstandards und Lehrpläne der Länder sowie Unterrichtsgewohnheiten der Zielgruppe.

Auf Nachfrage: Der Begriff Zielgruppe bezieht sich auf Lehrer und Schüler. Mit dem Ausdruck „Unterrichtsgewohnheit“ ist die Unterrichtsrealität gemeint, die über Hospitationen, Umfragen und Gesprächen mit Experten erfasst wird.

(5) An welchen wissenschaftlichen und/oder politischen Erkenntnissen und Vorgaben orientieren Sie sich bei der Konzeption des Sprachbuchs (Kl. 5 und 6), speziell des Grammatikteils?

Die Konzeption von Lehrwerken richtet sich nach den Vorgaben der Bildungsstandards und der Lehrpläne. Voraussetzung für die Erscheinung eines Lehrwerks ist immer die Genehmigung durch das Kultusministerium des jeweiligen Bundeslandes.

(6) Welche Grammatiktheorien/-terminologien sind für die in Ihrem Sprachbuch vertretene Theorie und verwendete Terminologie grundlegend?

Grundlegend ist die Terminologie, die vom jeweiligen Lehrplan vorgegeben wird (häufig werden schulgrammatische Begriffe genutzt).

(7) Woraus resultiert die relativ klare Abgrenzung des Lernbereiches Grammatik von anderen Unterrichtsinhalten?

Die systematische Vermittlung von grammatischen Inhalten scheint für Schüler in der Unterrichtspraxis besonders verständlich zu sein, eine parallele Erschließung komplexer Texte und Erarbeitung grammatischer Inhalte dagegen besonders anspruchsvoll.

(8) Wann sind literarische Texte für Sie im Bereich der Grammatikvermittlung als Vorlagen von Interesse? – Wie müssen diese Texte sein (inhaltlich & sprachlich)? Gibt es Auswahlkriterien und wenn ja, worauf basieren diese?

Literarische Texte im Bereich der Grammatikvermittlung sollten für die Schüler inhaltlich interessant, motivierend und ästhetisch ansprechend sein. Das zu erarbeitende grammatische Phänomen muss im Text klar erkennbar sein. Bei der Auswahl spielen auch die Urheberrechte eine Rolle. (siehe 9)

Auf Nachfrage: Ein Text ist vor allem dann für Schüler interessant, motivierend oder ästhetisch ansprechend, wenn er zeitgemäß ist oder einen Bezug zur Schülerwirklichkeit herstellt. Ebenso entscheidend ist ein angemessener Schwierigkeitsgrad. Bei der Textauswahl spielen je nach Unterrichtswerk, Zielgruppe und dem Phänomen, das erarbeitet werden soll, die einzelnen Kriterien eine unterschiedlich starke Rolle.

(9) Nach welchen Kriterien werden diese literarischen Vorlagen ggf. verändert? – Existiert eine Vorstellung eines für die Vermittlung grammatischer Inhalte idealen Textes? Und wenn ja, wie ist dieser (inhaltlich & sprachlich)?

Literarische Texte können in der Regel nur verändert werden, wenn die Autoren mindestens 70 Jahre verstorben sind und keine Erbengemeinschaft besteht. Andernfalls werden die Texte unverändert übernommen. Ältere Texte (z.B. Märchen) werden ggf. verändert, um die Verwendung eines grammatischen Phänomens deutlicher zu machen.

Auf Nachfrage: Je nach Beschaffenheit des Textes und zu erarbeitendem grammatischen Phänomen kann der Text so verändert werden, dass

- *das grammatische Phänomen häufiger auftritt*
- *das grammatische Phänomen nur in seiner Regelmäßigkeit/ nur in seinen Ausnahmen erkennbar wird*
- *das grammatische Phänomen klarer zu erkennen ist*
- *die Konzentration auf nur ein grammatisches Phänomen möglich ist.*

ISBN 978-3-7376-5055-7



9 783737 650557 >