



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„DaZ-Kinder und die Wortarten im Unterricht der
österreichischen Volksschule“

Verfasserin

Elisabeth Gürtler

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Deutsche Philologie

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim

Mein besonderer Dank gilt Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim für die Begleitung und Betreuung sowie Univ.-Prof. Dr. Richard Schrodtt für die wertvolle Starthilfe.

Weiters danke ich Patrick Walkensteiner, Barbara Gürtler und Eva Nussbaumer für das gründliche Korrekturlesen und die konstruktiven Anregungen.

Inhaltsverzeichnis:

1 Einleitung	7
1.1 Hinführung zum Thema.....	7
1.2 Ausgangsfrage	9
1.3 Forschungsstand.....	10
1.4 Aufbau der Arbeit	13
2 Problemabriss: Traditionelle Schulgrammatik	15
2.1 Wortarten-Kategorisierung	15
2.2 Grammatikvermittlung.....	18
3 Theoretische Betrachtungsweisen der Wortarten-Lehre in der Grundschule .	19
3.1 Grammatik-didaktische Konzepte	19
3.1.1 Intentionalität: Theoretische Sprachreflexion.....	19
3.1.2 Wortarten-Kategorien für die Grundschule	25
3.1.2.1 Inhaltliche Modellierung.....	25
3.1.2.2 Progression und Methodik	36
3.1.3 Zusammenfassung von Grundsätzen	38
3.2 Spracherwerbstheoretische Perspektive.....	39
3.2.1 Grundsätzliches zur kindlichen Sprachaneignung.....	39
3.2.2 Intentionalität: Sprachvermittlung und -förderung.....	45
3.2.2.1 Zusammenhänge von Grammatikunterricht, Sprachbewusstheit und sprachpraktischen Kompetenzen	45
3.2.2.2 Die Rolle von Wortarten im Rahmen von DaZ-Förderung	50
3.2.3 Passung von Lerninhalten und Methodik aus DaZ-Perspektive.....	58
3.2.4 Zusammenfassung von Grundsätzen	67

3.3	Analysekriterien	69
3.3.1	Intentionalität	69
3.3.2	Lerninhalte und Methodik	70
4	Analyse der Wortarten-Modellierung in der Schulgrammatik	71
4.1	Intentionalität: Lehrplan und Bildungsstandards	71
4.1.1	Beschreibung und Zusammenfassung	71
4.1.2	Analyse	74
4.2	Lerninhalte und Methodik	78
4.2.1	Beschreibung und Zusammenfassung	78
4.2.1.1	Vorgaben des Lehrplans	78
4.2.1.2	Schulbuchserie <i>Deutsch</i> (Freund, Jarolim)	80
4.2.1.3	Schulbuchserie <i>Funkelsteine</i>	85
4.2.1.4	Schulbuchserie <i>Lilos Lesewelt</i>	89
4.2.2	Zusammenschau und Analyse	92
5	Resümee	100
6	Verzeichnis der analysierten Schulbücher	107
7	Literaturverzeichnis	109
8	Anhang	115
8.1	Zusammenfassung	115
8.2	Lebenslauf	117

1 Einleitung

1.1 Hinführung zum Thema

Die vorliegende Arbeit greift mit dem Thema der Wortartenlehre in der Volksschule einen Bereich des Fachunterrichts Deutsch auf. Die Kenntnis von Wortarten-Kategorien wird im Lehrplan im Bereich der Sprachbetrachtung als ein Lernziel für den Unterricht der Volksschule genannt.

Wortarten klassifizieren den Wortschatz einer Sprache nach formalen Eigenschaften der Wörter und den Funktionen, die sie in Sätzen bzw. Äußerungen ausüben. Dem Thema der Wortarten ist damit expliziter, bewusster Umgang mit sprachlichen Strukturen inhärent.

Der Fokus des Interesses liegt auf den Anforderungen, die sich an die didaktische Aufbereitung des Themas stellen, berücksichtigt man, dass die deutsche Sprache für manche Kinder Erst- bzw. Muttersprache (DaM) für andere Zweitsprache (DaZ) ist.

In österreichischen Volksschulklassen finden sich im Regelfall Kinder mit deutscher / nichtdeutscher Muttersprache, Kinder die mit einer / mehreren Sprachen leben, Kinder auf unterschiedlichen Niveaus der Sprachentwicklung usw. Die Studie Multilingual Cities, die 2009 von einem Projektteam unter der Leitung von Katharina Brizic durchgeführt wurde, liefert dazu aufschlussreiche Informationen. Es zeigte sich, dass Eltern von durchschnittlich ca. 50% aller Kinder, die Wiener Volksschulen besuchen, nicht in Österreich geboren wurden. 52% der Kinder an Wiener Volksschulen wachsen mehrsprachig auf und nur 37% der Kinder sprechen ausschließlich Deutsch mit Familie und Freunden. (Vgl. oeaw 2009: 229) Aus dem Nationalen Bildungsbericht 2009 geht hervor, dass im bundesweiten Durchschnitt in Österreich im Jahr 2006 20% der SchülerInnen an Pflichtschulen neben Deutsch über mindestens eine weitere Alltagssprache verfügten. Vorausgesagt wurde eine steigende Tendenz. (Vgl. bifie 2009)

Heidi Rösch spricht davon, dass Österreich, ähnlich wie Deutschland, sich zwar als einsprachige Gesellschaft versteht, aber de facto „bereits eine mehrsprachige geworden“ ist (Rösch 2011: 160).

Kinder, die Deutsch als ihre Zweitsprache sprechen, stehen in der Schule vor der besonderen Herausforderung, dass die Sprache, die sie sich zum Teil auch in grundlegenden Bereichen erst noch aneignen müssen zugleich meist einzige Unterrichtssprache ist.

Ihre Erstsprachen werden in der Schule nicht oder nur am Rande einbezogen. Es wird erwartet, dass sie parallel zum Erlernen der deutschen Sprache, diese Sprache auch als Medium des Unterrichts erfolgreich nutzen und sich darin Fachwissen aneignen. Dass dies nicht allen Kindern problemlos möglich ist, zeigen die Ergebnisse zahlreicher Studien. Gefordert ist daher die Umsetzung umfassender Konzepte zur Sprachförderung bzw. Sprachbildung. Bei jeder Unterrichtsplanung und bei der Durchführung des Unterrichts müsste die sprachliche Seite des Themas, müssten mögliche sprachliche Probleme der Kinder berücksichtigt werden. (Vgl. Rösch 2009: 7-8)

Die Diskussion des Themas der Wortarten im Unterricht kreiste und kreist nun wiederholt um die Frage inwieweit und wie eine Wortarten-Lehre einen Beitrag leisten kann sowohl zu Sprachbeschreibung und –reflexion als auch zu Sprachvermittlung und –förderung (ursprünglich von Kindern mit deutscher Erstsprache).

Seit jeher steht die Wortarten-Lehre in diesem Spannungsfeld von Sprachbeschreibung einerseits und Sprachvermittlung andererseits. (Vgl. Hoffmann 2009: 8)

Die Lehre von Wortarten kann als Kernstück der Linguistik angesehen werden. Ihre Herausbildung und Entfaltung umfasst die gesamte Geschichte der europäischen Sprachwissenschaft. Zugleich war sie immer auch von großer Bedeutung für den Sprachunterricht, ursprünglich für den lateinischen Fremdsprachenunterricht. (Vgl. Ehlich 2009: 55)

Die Wortarten-Kategorien der so genannten Schulgrammatik gehen in ihren Grundzügen auf Platon und Aristoteles zurück. Donatus, ein Sprachwissenschaftler des vierten Jahrhunderts, entwickelte aus dem Wissensbestand seiner Zeit eine didaktisierte Wortarten-Lehre, die außergewöhnlich erfolgreich war und sich bis heute nahezu unverändert in der Schulgrammatik findet. (Vgl. Ehlich 2009: 59)

Von Linguistik und Didaktik wird diese traditionelle Wortarten-Lehre seit Jahrzehnten kritisch diskutiert. Ob eine Wortarten-Lehre im Unterricht der Volksschule den traditionell an sie gestellten Ansprüchen, der Sprachbeschreibung wie der Sprachvermittlung zu dienen, gerecht werden kann, muss als umstritten angesehen werden. Grammatikvermittlung im Rahmen von Sprachförderung basiert auf umfassenden Konzepten. Inwieweit Wortarten dafür eine Rolle spielen, bleibt zu fragen. Die traditionellen Wortarten-Kategorien mit den Kriterien nach denen sie bestimmt sind, werden von Linguistik wie Didaktik abgelehnt. Veränderungsvorschläge und neue didaktische

Modellierungen einer Wortarten-Lehre für den Unterricht gibt es seit Jahrzehnten. Dabei werden jedoch Erkenntnisse zur (DaZ-) Sprachförderung noch gar nicht berücksichtigt. Die traditionelle Wortarten-Lehre als Teil des so genannten muttersprachlichen Grammatikunterrichts scheint sich in der Schulgrammatik hartnäckig zu halten.

1.2 Ausgangsfrage

Ausgangsfrage der vorliegenden Arbeit ist es, wie das Thema der Wortarten für den gemeinsamen Unterricht von DaZ- und DaM-Kindern an den österreichischen Volksschulen in der so genannten Schulgrammatik (Lehrpläne, Bildungsstandards, Schulbücher) didaktisch aufbereitet und wie der Stand dieser didaktischen Modellierung zu beurteilen ist.

Stellt sich die Frage nach der didaktischen Modellierung eines Themas, differenziert die Didaktik ihre Überlegungen unter Berücksichtigung der kognitiv-lernpsychologischen Voraussetzungen der jeweiligen Lernergruppe nach Intentionalität, Lerninhalten / Progression und Methodik.

In der vorliegenden Arbeit sollen folgende Fragen bezogen auf den Unterricht in der Volksschule besprochen werden:

- Mit welcher Intention werden Wortarten zum Thema des Unterrichts? Kann eine Wortarten-Lehre dem Anspruch, im Unterricht sowohl der Sprachbeschreibung als auch der Sprachvermittlung zu dienen, aus Sicht der Didaktik gerecht werden?
- Welche Inhalte werden vermittelt? Welche Progression findet sich?
- Wie wird Wissen zu/von den Wortarten methodisch vermittelt?

Das methodische Vorgehen im Unterricht ist im Detail abhängig von den Voraussetzungen, die die jeweiligen Lernergruppen mitbringen. Daher können Überlegungen zur Methodik nur in Grundzügen angestellt werden. Diese werden im weiteren Verlauf der Arbeit den Überlegungen zu den Lerninhalten angeschlossen.

In allen Bereichen liegt der besondere Fokus auf der Frage, inwieweit sowohl Konzeptionen für eine sinnvolle Arbeit mit Wortarten für den muttersprachlichen Unterricht, als auch die besonderen Anforderungen, die sich aus DaZ-Perspektive an das Thema stellen, berücksichtigt werden.

1.3 Forschungsstand

Eine Arbeit, die das Thema der Wortarten in der österreichischen Schulgrammatik für den Volksschulbereich bespricht und dabei eine DaZ-Perspektive einbezieht, gibt es meines Wissens nicht.

Kritik an der Modellierung der Schulgrammatik (eingeschlossen der Wortarten-Lehre) ist zahlreich.

Für Deutschland halten Steinig und Huneke fest, dass das grammatische Curriculum bei all der fachdidaktischen Diskussion über die Jahrzehnte erstaunlich gleichförmig geblieben ist. (Vgl. Steinig; Huneke 2011: 170)

Heringer beschreibt dies mit den Worten: „den Grammatikunterricht aber gibt es nach wie vor in seiner skandalösen Zwecklosigkeit“ (zit. nach Schrodts 2010: 23).

Hoffmann kritisiert, dass sich in den Lehrplänen und Standards für Deutschland noch immer traditionelle Zugänge zur Grammatik finden. Ein konsistenter grammatischer Ansatz sei nicht erkennbar. Traditionelle, dependentielle und strukturalistische Zugänge erscheinen vermischt und „auf unklare Weise mit kommunikativen Betrachtungsweisen“ verbunden (Hoffmann 2009: 930).

Bezug auf die österreichische Schulgrammatik nimmt Richard Schrodts (2010). „Von Nutzen und Notwendigkeit grammatischer Kenntnisse im Schulunterricht mit besonderer Berücksichtigung des Gegenteils“ unterteilt er seinen in der Zeitschrift *ide* erschienenen Aufsatz „Basiswissen Grammatik“ (Schrodts 2010:22) und verweist damit auf die Begründungsproblematik der Schulgrammatik.

Schrodts kommt in dem Beitrag auf das *Praxishandbuch für Deutsch, Lesen, Schreiben 4. Schulstufe* zu sprechen, das in Österreich begleitend zu den Bildungsstandards erschienen ist. Er kritisiert unangemessene didaktische Verkürzungen, die „zur Verfestigung einer falschen grammatischen Beschreibung“ führen würden (Schrodts 2010: 29). Verkürzt und falsch definiert würde das Subjekt, Ungereimtheiten finden sich auch zu den so genannten Zeit-, Nenn- und Fürwörtern.

Von Irmgard Trattner (2003) liegt eine Diplomarbeit mit dem Titel *Wortarten und Satzglieder als Problem der pädagogischen Grammatik* vor. Sie führt dazu auch eine Analyse österreichischer Schulbücher für den Deutschunterricht durch. Ihre Sichtweise auf das Thema ist jedoch eine, die rein die muttersprachliche Didaktik und den Unterricht in der Sekundarstufe I berücksichtigt.

Als Kriterien für ihre Schulbuchanalyse stellt sie allgemeine Grundsätze der pädagogischen Grammatik auf. Grundsätze, die sie anführt sind: eine konkrete und anschauliche Darstellungsweise, die ausführliche Darstellung von als wichtig erkannten Elementen, induktives Vorgehen, abwechslungsreiche Übungen, selbständiges Erarbeiten einzelner Grammatikkategorien durch die SchülerInnen. (Vgl. Trattner 2003: 13)

Als Beispiele für die gelungene didaktische Aufbereitung der Wortarten-Lehre werden die Konzepte von Menzel und Ingendahl (1999) vorgestellt.

Die Darstellung der Wortarten in den Schulbüchern entspreche im Grunde den Grundsätzen der pädagogischen Grammatik. Kritisiert wird, dass sich in den Schulbüchern der AHS-Unterstufe kein einheitliches Wortartenkategoriensystem und auch keine einheitlichen Begriffsbezeichnungen finden. Weiterer Kritikpunkt ist, dass als Klassifikationskriterien in der Schulgrammatik morphologische, syntaktische und semantische Kriterien gemischt verwendet werden.

Literatur, die zu einer Einschätzung der Situation beiträgt, inwieweit Lehrpläne, Bildungsstandards und Schulbücher in Österreich eine DaZ-spezifische Perspektive einbringen und Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung einbeziehen, zeichnet diesbezüglich kein sehr optimistisches Bild.

Der Nationale Bildungsbericht (NBB) erscheint im Drei-Jahres-Rhythmus und legt Rechenschaft über das österreichische Schulwesen. Aktuell liegt der Nationale Bildungsbericht 2009 vor. Der Bildungsbericht 2012 erscheint im Dezember des laufenden Jahres, liegt jedoch zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit noch nicht vor. Erstellt wird der Bericht vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (bifie) in Zusammenarbeit mit Bildungswissenschaftlern. Der NBB soll einen Beitrag dazu leisten, das Systemwissen und –verständnis zu erweitern, um damit auch die Bildungspolitik in ihren Entscheidungen zu unterstützen.

Der zweite Band des NBB von 2009 behandelt in Abschnitt B aktuelle Themen zur pädagogischen Qualität der Schule. Dabei findet sich auch eine Expertise zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem. Der Titel des Beitrags, den Barbara Herzog-Punzenberger und Anne Unterwurzacher verfasst haben, lautet *Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen*. Erläutert werden Benachteiligungen von Schülern mit Migrationshintergrund, Erklärungsansätze dafür, sowie daraus abgeleitet mögliche erste/nächste Schritte für Veränderungen. (Vgl. bifie 2009)

Auf einer Makroebene spielen für das genannte Thema Politik und Schulsystem eine Rolle. Betont wird, dass „das (fehlende) Bekenntnis“ (bifie 2009) zu einer Gesellschaft der Vielfalt in sprachlicher, kultureller und religiöser Hinsicht weitreichenden Einfluss auf Schul- und Unterrichtsorganisation, die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen sowie auf die Gestaltung von Unterrichtsmedien hat. Neben vielen grundlegenden Reformen und Umgestaltungen fordern die Verfasserinnen, dass die Themen Migration, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit (MIM) als Querschnittmaterie in Schulbüchern und Bildungsmedien entsprechend zu berücksichtigen seien. Nahegelegt, jedoch nicht explizit formuliert, wird die Vermutung, dass sich die Berücksichtigung des Themas in Schulbüchern auf „einige, zumeist defizitorientierte Zusatzangebote für Schüler/innen mit Migrationshintergrund“ (bifie 2009) beschränkt. Die Verfasserinnen sehen die Notwendigkeit, alle Lehrmittel daraufhin zu prüfen, ob sie in einer heterogenen, mobilen und sich wandelnden Gesellschaft brauchbar und angemessen sind. (Vgl. bifie 2009)

İnci Dirim und Marion Döll gehen in einem Aufsatz, der in *Didaktik Deutsch* (2010, Heft 29) erschienen ist, der Frage nach, inwieweit die Themen Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch in Deutschland und Österreich berücksichtigt werden. Sie kommen zu dem Schluss, dass der Deutschunterricht mit der Einführung der Bildungsstandards (in Österreich und Deutschland gleichermaßen) an monolinguale SchülerInnen mit deutscher Familiensprache gerichtet bleibt. (Vgl. Dirim; Döll 2010: 12) Einleitend würden sich die Bildungsstandards dazu bekennen, Bedürfnisse und Ressourcen von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, zu berücksichtigen. Die Betrachtung der Standards und der dazu gegebenen didaktisch-methodischen Hinweise zeigt jedoch, dass es sich dabei über weite Strecken bloß um ein Lippenbekenntnis handelt.

Mit Blick auf das Thema Mehrsprachigkeit finde sich einzig der Hinweis, dass Sprachvergleiche die Sprachbewusstheit fördern würden. Hinweise auf Sprachenvielfalt und Möglichkeiten diese in den Unterricht einzubeziehen sucht man in der Beschreibung der anderen Kompetenzbereiche vergeblich.

Zentrales Anliegen der Bildungsstandards ist es, zu überprüfen inwieweit die SchülerInnen die vorgegebenen Kompetenzen tatsächlich erworben haben. Dirim und Döll besprechen in ihrem Beitrag, auf welche Art und an welcher Norm sprachliche Kompetenzen der SchülerInnen (in der Sprache Deutsch) gemessen werden. Dazu ist zunächst

festzuhalten, dass die für das Fach Deutsch benannten Kompetenzbereiche nicht alle sprachlichen Qualifikationsbereiche abdecken. Zudem ermöglichen die Bildungsstandards keine individualdiagnostische Anwendung der Überprüfungen. Als Testergebnis wird nur bekannt, wie viele Aufgaben von einem Kind gelöst wurden und wie diese Leistung im Vergleich zu anderen Testteilnehmern einzuschätzen ist. Keine Aussagen werden darüber gemacht, welche Aufgaben gelöst wurden und damit, wo die Stärken und wo Schwächen der Kinder im Detail liegen. So lassen sich aus den Ergebnissen keine Maßnahmen zur individuellen Förderung ableiten. (Vgl. Dirim; Döll 2010: 10-11) Unter Bezugnahme auf Reich wird aufgezeigt, dass die ganz grundsätzliche Frage, welche Norm bzw. welche Normen festgeschrieben werden, um daran die Kompetenzen von ein- und mehrsprachigen SchülerInnen zu messen, nicht zufriedenstellend zu beantworten ist. So wäre zu diskutieren, „inwieweit eine Standardisierung [...] an deutschen und österreichischen Schulen zu rechtfertigen ist“ (Dirim; Döll 2010: 11).

1.4 Aufbau der Arbeit

Für ein Verständnis (der Problematik) des Themas werden in Kapitel 2 zunächst gewisse Traditionen beschrieben, die sich im Zusammenhang mit Grammatik-Unterricht etabliert haben. Die Problematik der Wortarten-Kategorien sowie die Problematik gewisser Traditionen der Grammatik-Vermittlung in der (traditionellen) Schulgrammatik soll besprochen werden.

In einem nächsten Schritt werden im theoretischen Teil der Arbeit in Kapitel 3 aktuelle didaktische Beiträge in Hinblick auf ihren Umgang mit dem Thema der Wortarten-Lehre im Unterricht befragt.

Differenziert wird die Darstellung nach dem Anspruch mit dem die Wortarten traditionell (und auch heute noch) zum Thema des Unterrichts gemacht werden. Es lassen sich die zwei schon beschriebenen unterschiedlichen Zugänge erkennen: Wortarten sollen etwas beitragen zu Sprachvermittlung und –förderung einerseits und/oder zu Sprachbeschreibung und -reflexion andererseits. Diese beiden Zugänge sind nicht einfach mit einer DaM- oder DaZ-spezifischen Perspektive gleichzusetzen. DaM- bzw. DaZ-spezifische Überlegungen sollen in beiden Zugängen unterschieden und berücksichtigt werden.

Beiträge der didaktischen Grammatik, die die Wortarten-Lehre einzig im Sinne einer theoretischen Sprachreflexion verstehen, werden in Kapitel 3.1 versammelt. Die didaktische Grammatik legt den Schwerpunkt ihrer Arbeit auf den Bereich der inhaltlichen Modellierung einer Wortarten-Lehre für den Unterricht.

Unter Punkt 3.2 wird ein möglicher Beitrag der Wortarten-Lehre zur (DaZ-) Sprachförderung aus spracherwerbstheoretischer Perspektive diskutiert.

Zusammenfassend soll jeweils die Frage beantwortet werden, inwieweit und wie eine Wortarten-Lehre dem an sie gestellten Anspruch gerecht werden kann.

Grundsätze, die sich daraus für die Diskussion der Intentionalität sowie für die inhaltliche und methodische Modellierung einer Wortarten-Lehre für die Volksschule ergeben, werden festgehalten.

Diese Grundsätze werden zusammengefasst als Kriterien für die Analyse der Darstellung der Wortarten in der so genannten Schulgrammatik dienen.

In Kapitel 4 wird die didaktische Modellierung der Wortarten in der österreichischen Schulgrammatik analysiert. Gegenstand der Analyse sind der Lehrplan der österreichischen Volksschule, die Bildungsstandards für die vierte Schulstufe und die drei im Schuljahr 2012/13 meist verwendeten Schulbücher für das Fach Deutsch in der Volksschule. Nach Auskunft des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst sind dies in ungeordneter Reihenfolge die Serien *Funkelsteine* (E.Dorner), *Lilos Lesewelt* (Helbling) und *Deutsch* (Freund; Jarolim / öbv).

Das Schulbuch *Deutsch* bietet in der Neuauflage zu jeder Schulstufe ein zusätzliches „Arbeitsheft Sprachförderung und DaZ“ an. Dieses liegt im Schuljahr 2012/13 für die zweite und dritte Schulstufe vor. Die Arbeitshefte greifen die inhaltlichen Themen der Sprachbücher auf und setzen je ein zusätzliches Sprachförder-Angebot. Aufgrund einer nur losen Verknüpfung der Sprachbücher mit den Arbeitsheften Sprachförderung und DaZ (anhand von gemeinsamen Themen wie Weihnachten, Fasching usw.) werden die Arbeitshefte als eigenständigen (Sprachförder- und) DaZ-Lehrwerken ähnlich eingeordnet und, wie andere DaZ-Lehrwerke auch, bei der durchzuführenden Analyse nicht miteinbezogen. (Siehe dazu auch 4.2.1.2)

Die Darstellung der Wortarten weniger im Lehrplan und in den Bildungsstandards, aber in den Schulbüchern ist sehr umfangreich. Für die Analyse wird zunächst ein Extrakt der Darstellung hergestellt und beschrieben.

In einem nächsten Schritt werden die Analyse Kriterien darauf angewandt.

Die Ergebnisse der Analyse werden unter Punkt 5 zusammengefasst. Aufgezeigt werden soll, inwieweit im Modell der Wortarten-Lehre in der österreichischen Schulgrammatik aktuelle didaktische Konzepte berücksichtigt werden und eine Förderung von DaM- und DaZ-Kindern, soweit dies im Zusammenhang mit Wortarten möglich und sinnvoll ist, gleichermaßen eingeplant ist.

2 Problemabriss: Traditionelle Schulgrammatik

2.1 Wortarten-Kategorisierung

Die Wortarten-Kategorien der traditionellen Schulgrammatik haben eine lange Geschichte mit ihrer eigenen Problematik.

Die Wortartenlehre der so genannten traditionellen Schulgrammatik geht in ihren Grundzügen auf Platon und Aristoteles zurück. In der weiteren Geschichte des Konzepts der Wortarten spielt Donatus, der im 4. Jahrhundert eine didaktisierte Wortartenlehre für das Lateinische vorlegte, eine herausragende Rolle. In seiner Grammatik beschrieb er acht Wortarten, die in weiterer Folge sozusagen kanonisch geworden sind: „nomen pronomen verbum adverbium participium coniunctio praepositio interiectio“ (zit. nach Ehlich 2009: 59). Im Nominalbereich wird für die deutsche Sprache seit Adelung zwischen Substantiv und Adjektiv unterschieden. Häufig werden auch Artikel als eigene Wortart behandelt. Dieses Wortartsystem von acht bis zehn Wortarten erweist sich in der Schulgrammatik bis heute recht resistent gegenüber Veränderungen. (Vgl. Ehlich 2009: 51-63)

Als problematisch an dieser Wortartenlehre gilt nun vieles.

Die Wortartenkategorien, die sich in der Schulgrammatik finden, sind durch das griechisch-lateinische System bestimmt. Angezweifelt wird, dass damit die deutsche Sprache bzw. auch andere Sprachen angemessen beschrieben werden können. (Vgl. Hoffmann 2009: 925)

Als eine Problematik beschrieben wird auch, dass dieser traditionellen Einteilung kein einheitliches Kriterium zugrundeliegt. Formale Merkmale und „undurchsichtige funktionale Bestimmungen“ (Ehlich 2009: 62) werden in einem Mischverfahren angewandt.

Köller kritisiert, dass manche Wortartbezeichnungen auch ontologische Bestimmungen enthalten (z.B. Substantiv), mit welchen besonders schwer umzugehen ist. Nach Köller verstrickt man sich damit in ein „metaphysisch-anachronistisches“ Denken (Köller 1988: 7), das im Grunde auf die Zwei-Welten-Lehre Platons zurückgeht. Solchen ontologischen Bestimmungen liegt die Annahme zugrunde, dass Wörter Abbildungsfunktion für außersprachliche Gegebenheiten haben. Diese außersprachlichen Gegebenheiten bestehen für sich und sind in ihrer Wesenheit beschreibbar. In Wortartkategorien sind dann Wörter zusammengefasst, die sich auf Außersprachliches mit gleichem Wesen beziehen. Sofort stellt sich das Problem, ob es wirklich solche abgrenzbaren und damit autonomen Wesenheiten gibt. (Vgl. Köller 1988: 7-8)

Für die Wortartkategorien soll hier nur das Beispiel des Substantivs angesprochen werden. Wie schon die Bezeichnung zeigt, enthält das Substantiv die Bestimmung Substanz zu sein. Substantive geben Substanzen, Objekten im weiteren Sinn, ihren Namen. Damit stößt man auf vielerlei Fragen und Probleme: Sind Wörter wie „Schönheit“ oder „Wahrheit“ dann Substantive? Wie ist zu argumentieren, dass Wörter wie „Ereignis“, „Streit“ oder „Lauf“ zu den Substantiven gezählt werden, könnte man sie doch eher als Prozess denn als Substanz verstehen. (Vgl. Kutschera 1975: 208-212)

Insgesamt führt dies dazu, dass in der Schulgrammatik beschriebene grammatische Sachverhalte einer Überprüfung an authentischem sprachlichem Material häufig nicht standhalten (Vgl. Granzow-Emden 2008: 3)

Um einen Ausblick zu geben, sollen Zugänge der wissenschaftlichen sowie der didaktischen Grammatik zu Wortarten-Kategorisierung skizziert werden.

Die linguistische Grammatik hat es zum Ziel, das Regelsystem einer Sprache/von Sprachen zu beschreiben. Die Beschreibung eines so komplexen Systems führt unweigerlich zu Vereinfachungen und damit zu Kategorienbildung. Zur Beschreibung des Wortschatzes einer Sprache in Form und Funktion nimmt man dafür Wortartkategorien an. Als Klassifikationskriterien werden dafür möglichst konsequent morphologische, syntaktische oder semantische Kriterien herangezogen. Abhängig vom Zweck (für die linguistische Theorie, die maschinelle Sprachverarbeitung usw.) und damit von den Kriterien nach denen klassifiziert wird, ergeben sich unterschiedliche Wortartkategorien.

Die Dudengrammatik (2009) differenziert acht Wortarten. Helbig und Buscha (2000) sprechen nicht von Wortarten, sondern unterscheiden in der Neubearbeitung der

Deutschen Grammatik elf Wortklassen. Die Grammatik des Instituts für deutsche Sprache (IdS) in Mannheim (1997: 67) differenziert 24 Wortarten und zusätzlich interaktive Einheiten. Bekannt ist die Klassifikation von Bergenholtz und Schaefer (1977), die konsequent nach syntaktischen Kriterien vorgeht und so 51 Wortarten unterscheidet.

Im Unterschied zur wissenschaftlichen Grammatik hat die didaktische Grammatik nicht das Ziel der vollständigen Beschreibung einer Sprache. Dennoch sollten Klassifikationskriterien weitgehend einheitlich und konsequent verwendet werden. Unter Berücksichtigung der gegebenen lernpsychologischen Voraussetzungen einer Zielgruppe stellt die didaktische Grammatik Überlegungen an zur Intentionalität mit der ein Thema im Unterricht bearbeitet wird, zu den Lerninhalten, der Progression und zur Methodik.

Als kognitive/lernpsychologische Voraussetzungen einer Lerner (-gruppe) wird das Alter der Lerner berücksichtigt. Die Volksschule besuchen die Kinder in Österreich im Alter zwischen sechs und zehn Jahren. Wenn sie ein Vorschuljahr absolviert haben, schließen sie die Volksschule mit elf Jahren ab. Piaget beschreibt die kognitive Entwicklung von Kindern im Alter von zwei bis zwölf Jahren als Phase der konkreten Denkopoperationen. Die Kinder konzentrieren sich in diesem Alter darauf, Erfahrungen in schon bestehende kognitive Ordnungsmuster zu integrieren. Sie würden die Wirklichkeit so nehmen, wie sie auf den ersten Blick erscheint. (Vgl. Köller 1986: 31-32)

Für den Grammatikunterricht heißt das, dass die Kinder vorrangig noch an der Einübung sprachlicher Strukturmuster interessiert sind bzw. sich erarbeiten können, Strukturmuster zu erkennen und identische Strukturen wiederzuerkennen. Die Problematisierung und theoretischen Reflexion von Wortarten-Kategorien, die die Einsicht bringt, dass es nicht die eine richtige Kategorisierung gibt, sondern viele denkbare, die jeweils bestimmte Erkenntnisse ermöglichen, ist erst Kindern ab einem Alter von ca. zwölf Jahren gut möglich, wenn sie in die Phase der formalen Denkopoperationen eingetreten sind. (Vgl. Köller 1986: 35) Damit ist die Unterscheidung zwischen Grundschulalter und älteren Kindern für die Aufbereitung der Wortartenlehre für den Unterricht essentiell. Die didaktische Modellierung der Inhalte für diese zu unterscheidenden Altersgruppen müsste grundlegende Unterschiede aufweisen.

2.2 Grammatikvermittlung

Für den Unterricht an der österreichischen Volksschule ist davon auszugehen, dass Kinder, die gemeinsam in den Schulklassen unterrichtet werden, unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mitbringen.

Ist das Ziel der schulischen Bildung die bestmögliche Förderung eines jeden Kindes, weiß man aus Erkenntnissen der Lernpsychologie, dass auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder eingegangen werden muss und an ihr Vorwissen angeknüpft werden muss. So müssen Überlegungen zur Sprachförderung / zur sprachlichen Bildung der Kinder generell und die Aufbereitung eines jeden Themas die sprachliche Heterogenität berücksichtigen, die sich in den Schulklassen findet. (Vgl. Reich 2009: 25) Der traditionelle Grammatikunterricht geht jedoch weder auf die Bedürfnisse von DaM- noch von DaZ-Kindern ein. Er steht für ein lange überholtes Konzept von Sprachvermittlung.

Im alltäglichen Verständnis scheinen der Wortschatz und Grammatikkenntnisse für das Erlernen einer Sprache besonders wichtig. Dieser Eindruck mag von eigenen Erfahrungen mit dem Erlernen von Fremdsprachen mitbestimmt sein. Entsprechend wurde es im traditionellen Grammatikunterricht vermittelt.

Auch die Schwerpunkte der Forschung lagen bisher auf der Aneignung der morpho-syntaktischen Kompetenzen im monolingualen Spracherwerb. Die Vorstellung von der kindlichen Sprachaneignung ist von diesen bisherigen Erkenntnissen der Forschung zur Sprachaneignung geprägt. Vermittelt wurde bisher kaum ein zureichendes Bild von der Komplexität des Geschehens. (Vgl. Ehlich; Bredel; Reich 2009: 23)

Das Thema der Wortarten lenkt nun seinerseits die Aufmerksamkeit auf morphologische und teils syntaktische Regularitäten. Dadurch könnte es dazu verleiten mit den Wortarten einen Unterricht verbinden zu wollen, der den Kindern die es „nötig haben“ diese Regularitäten vorträgt und auch gleich vermitteln, im Sinne von „beibringen“ will. Ein zumindest so ähnlich gearteter Wortarten-Unterricht, der Grammatikkenntnisse deduktiv und normativ vermittelt, hat immerhin lange Tradition. Wortarten waren von jeher von großer Bedeutung im lateinischen Fremdsprachenunterricht. Das Modell des Grammatikunterrichts, wie er für das Lateinische als Fremdsprache üblich war, wurde später auf den Unterricht des Deutschen als Muttersprache übertragen. Und noch heute soll dieses Modell Kindern mit deutscher Erst- oder Zweitsprache Sprache vermitteln.

Ob es etwas zu einer erfolgreichen DaZ-Förderung beitragen kann, bleibt zu fragen. Steinig und Huneke sprechen von einem „fremdsprachendidaktischen Geburtsfehler bei der Einführung des muttersprachlichen Grammatikunterrichts“ (2011: 166), der bis heute nicht überwunden sei.

Ein solches Verständnis einer Sprachförderung mittels deduktiv vermittelter Wortarten wäre in vieler Hinsicht äußerst kritisch zu betrachten.

Formen additiver Förderung sind generell nicht die erfolgreichsten. (Vgl. Gogolin et al. 2011: 83)

Deduktiver Grammatikunterricht, der den Lernenden eine zielsprachliche Regel vorgibt und sie diese anwenden und üben lässt, verspricht grundsätzlich keinen Erfolg. (Vgl. u.a. Rösch 2011: 30) Zudem bezeichnet es Reich (2009: 27) als eine Fehlannahme würde man glauben, man könnte vorgehen „nach dem Motto: *Bei diesem Kind zeigt sich eine erhöhte Fehlerquote bei den Formen des Dativs nach Präposition – jetzt üben wir das mal!*“ Der Glaube an die zielgenaue Veränderbarkeit von Details im sprachlichen Können von Kindern verkennt die Komplexität und die eigene Logik von kindlicher Sprachaneignung. (Vgl. Reich 2009: 27)

3 Theoretische Betrachtungsweisen der Wortarten-Lehre in der Grundschule

3.1 Grammatik-didaktische Konzepte

3.1.1 Intentionalität: Theoretische Sprachreflexion

Im folgenden Kapitel sollen Positionen der didaktischen Grammatik zur Intentionalität einer Wortarten-Lehre im Unterricht der Volksschule in einer Auswahl vorgestellt werden.

Manche Überlegungen finden sich in der Diskussion nicht konkret auf die Wortarten-Lehre sondern auf Grammatikunterricht bzw. Grammatikvermittlung im Allgemeinen bezogen. Wo diese für die vorliegende Arbeit von Interesse sind, werden sie einbezogen. Da die Wortartenlehre traditionell einen wichtigen Teil des Grammatikunterrichts

darstellt, kann angenommen werden, dass Überlegungen, die zum Grammatikunterricht generell angestellt werden auch für die Wortarten-Lehre gelten.

Die Überlegungen zur Intentionalität sollen nicht zuletzt durchgesehen werden in Hinblick auf Erfordernisse und Konsequenzen die sich daraus für die Inhalte und die methodische Gestaltung des Unterrichts ergeben.

Aktuelle Beiträge der (muttersprachlichen) Grammatik-Didaktik zu den Wortarten sind häufig um Abgrenzung zu einem traditionellen, sich in formalen Übungen erschöpfenden Grammatikunterricht bemüht.

Dieser traditionelle Grammatikunterricht bietet keine sinnvolle Perspektive. Sind die langfristigen, übergeordneten Ziele unklar, läuft der (Grammatik-) Unterricht jedoch ins Leere. Grammatische Kategorien werden dann häufig so behandelt als wären sie die Rechtfertigung ihrer selbst und der Grammatikunterricht droht, „in unsinnige und unbrauchbare formale Exerzitien“ (Schrodt 2010: 26) auszuarten.

Die Kritik daran fällt teils sehr heftig aus. Einigkeit findet sich in Linguistik und Grammatik-Didaktik heute darüber, dass deduktives Vermitteln der traditionellen Wortartenlehre, rein normativer Unterricht und einzig formorientiertes Vorgehen in keiner Weise mehr zu rechtfertigen ist. (Vgl. Steinig; Huneke 2011: 179)

Ingendahl versucht in seinem didaktischen Konzept für die Wortartenlehre das Hauptaugenmerk auf das Ziel einer theoretischen Sprachreflexion zu lenken. (Vgl. Ingendahl 1999: 156) Theoretische Sprachreflexion habe ihren Wert aus sich selbst heraus und ist nicht in irgendeiner Form der Anwendbarkeit begründet. Motivation sind reine Neugier und das Interesse an Sprache und der eigenen Sprachfähigkeit und –tätigkeit, Freude am Fragen und Entdecken. Ziel ist es, Erkenntnisse über das Funktionieren der deutschen Sprache und im Vergleich dazu ev. auch anderer Sprachen zu gewinnen, Erkenntnis um des Erkennens willen. Ingendahl formuliert, die richtige Einstellung für Lehrer sei es, mit Forschergeist an sprachliche Phänomene heranzugehen und den SchülerInnen zu zeigen, wie Wissenschaftler zu der Frage gearbeitet haben bzw. arbeiten würden. (Vgl. Ingendahl 1999: 151)

Ingelore Oomen-Welke (2009) beschreibt in einem Beitrag „Was Kinder über Sprachen denken: Sprachvorstellungen von DaZ-Sprechenden“. In Interviews versuchte sie herauszufinden, was Kinder an Sprache(n) interessiert, worauf sie neugierig sind, was

sie wissen und was sie wissen möchten. Oomen-Welke kommt zu dem Schluss, dass es die „großen Fragen“ sind (2009: 28), die die Kinder interessieren. Auf die Frage, was sie erforschen würden, wenn sie Sprachforscher wären, gaben die Kinder unter anderem folgende Antworten: andere Sprachen erforschen, Tiersprachen, die Entstehung der Sprachen, die Sprachen der Menschen, wie man Sprachen lernt, wer die Sprachen erfunden hat, neue Sprachen erfinden, Qualität der Sprachen („bessere“ Sprachen), Schriften, ob zuerst das Denken oder die Sprache war. (Vgl. Oomen-Welke 2009: 19) Bei den Interviews war die Aktivität der mehrsprachigen Kinder im Durchschnitt dreimal so hoch wie die der monolingualen Kinder. Sie seien also besonders interessiert an Sprachthemen und Experten in diesen Dingen. (Vgl. Oomen-Welke 2009: 20)

Auch Köller spricht von den großen Fragen. Fachdidaktische Überlegungen (zum Grammatikunterricht) müssten sich „einem Denken unterordnen, das sich nicht mit der Ordnung der Phänomene zufrieden gibt, sondern sich noch über die Existenz von Phänomenen wundern kann“ (Köller 1986: 11-12). Die Fachdidaktik müsse sich den Wesensfragen stellen, auch weil die Schüler „in ihrer wissenschaftstheoretischen Unschuld“ diese stellen würden. Aufgabe sei es aber nicht zu vermitteln diese Welträtsel lösen zu können, sondern eine „problematizierende Einstellung zu den wissenschaftlichen Denkmodellen [zu] entwickeln und fruchtbare Ordnungsbegriffe und Fragestellungen“ für die jeweiligen Aufgabenstellung herauszuarbeiten (Köller 1986: 12).

Wird ein Grammatik-Thema für den Unterricht aufbereitet, müsse bei aller Arbeit am Detail, am Einzelnen, bei aller Vertiefung und Spezialisierung den SchülerInnen auf altersgemäße Weise der Weg zu diesen großen Fragen gewiesen werden. Denn diese großen Fragen und das Sich-Wundern stehen am Anfang aller Überlegungen zu Sprache und Grammatik. Die Beschäftigung mit Wortarten ist eingebettet zu sehen in diese größeren Zusammenhänge und Fragestellungen.

Stellt man die Frage nach dem Funktionieren von Sprache(n), finden sich viele „zuständige“ Wissenschaften, so vielschichtig ist das Phänomen. Und keine der Fachwissenschaften stellt heute die Frage nach dem „Wesen“ der Sprache, lässt sich diese doch niemals abschließend beantworten. (Vgl. Köller 1988: 12) Die Linguistik liefert jedoch einen Teilbeitrag zur Erforschung dieser großen Frage(n). Sie zeigt Möglichkeiten und Wege auf, wie man sich solch komplexen Themen annähern kann.

Als weiterführendes Ziel für die Auseinandersetzung mit Wortarten im Unterricht der Sekundarstufe wird von der Didaktik gefordert, die Kinder sollten im Sinne eines Konstruktivismus eine jede Wortartenklassifikation als gemacht verstehen und für die problematischen Wörter auch eine eigene Einteilung versuchen. Durch Zentralsetzen unterschiedlicher Einteilungskriterien kann jeweils eine andere Kategorisierung die Folge sein. (Vgl. Ingendahl 1999: 155-156)

Ähnlich sehen Schaefer (2010: 220) und Storrer (2009: 905-906) die Einteilung von Wortarten als einen Parade Fall für Klassifikation an sich und gut dafür geeignet, im Unterricht Vorgehen und Methode der Beschreibung sprachlicher Phänomene zu thematisieren. Gerade in Grenzgängern, Wörtern die nicht eindeutig (nur) einer Wortart zugeordnet werden können, wird dann großes Potential für den Unterricht gesehen.

Schrodt beschreibt das Ziel echter Sprachreflexion, wie sie an weiterführenden Schulen gelehrt werden sollte, als Erkenntnis von „Grundgestalten und Wirkungsweisen des grammatischen Baus einer Sprache und damit [...] Erkenntnis von universalgrammatischen Relationen“ (Schrodt 2010: 30).

Die Wortartenlehre in der Volksschule vermittelt nur erste Kategorien, ist jedoch ausgerichtet an dem weiterführenden Ziel der Sprachreflexion.

Ingendahl nennt konkret als Ziel ein durch induktive Aufgaben erarbeitetes Wissen um die „unproblematischen Wortarten“ (Ingendahl 1999: 155-156). Die Kinder sollen die morphologischen Eigenschaften und möglichen syntaktischen Positionen dieser Wortarten kennenlernen.

Auch Schrodt hält das Kennenlernen der wichtigsten grammatischen Kategorien in der Volksschule für ausreichend. Ziel des Unterrichts sei es, grundlegende Form-Funktionseinheiten zu vermitteln. (Vgl. Schrodt 2010: 25)

Hoffmann spricht von Funktionseinheiten, die in der Schule thematisiert werden sollen. Die Kinder erkennen, welche Funktionen durch welche sprachlichen Mittel realisiert werden. Wortarten leisten dafür einen Teilbeitrag. Kennt man die Eigenschaften von Wörtern, ihre Verwendung und Kombinatorik, kann man die Wörter danach in Wortartenkategorien einteilen. Weiß man folglich, dass mit der Zuordnung zu einer Kategorie gewisse formale Eigenschaften, eine Grundfunktionalität und gewisse kombinatorische Möglichkeiten verbunden sind, hat man ein „praktisches Wissen höherer Stufe erreicht“ (Hoffmann 2009: 933).

Überlegungen der Didaktik zu zwei Bereichen sind noch herauszustellen: die Einbettung der Wortarten-Lehre in größere Zusammenhänge und die Forderung einer funktionalen Betrachtungsweise.

Die didaktischen Überlegungen weisen darauf hin, dass die Wortartenlehre nicht isoliert betrachtet werden darf. Die Lehre von den Wortarten leistet nur einen Teilbeitrag zum Verständnis von Sprache und muss in größere Erklärungszusammenhänge eingebettet werden.

Schrodt zählt die Wortartenlehre zum Basiswissen Grammatik. Dieses würde, bildlich gesprochen, dem Fundament des Sprachbaus entsprechen. Es enthält bzw. trägt die Idee des Ganzen. Basiswissen ist damit das Wissen um die Ebenen der Grammatik: Phonem – Silbe – Morphem – Wort – Wortgruppe – Satzglied – Satz – Text. Die Wortartenlehre kann dabei verstanden werden als das Wissen um die Wortarten als den kleinsten Bausteinen der Sprache. Die Kenntnis der Flexionsformen wie Kasus, Numerus, Genus, Verbformen usw. sei nötig als Mörtel der die Wort-Bausteine zusammenhält. (Vgl. Schrodt 2010: 25)

Mithilfe der Wortarten können in Folge Wortgruppen und Satzglieder beschrieben und analysiert werden. Die Verbindung der Ebenen Wort und Syntagma wird damit hergestellt. Grohmann (Grohmann 2010: 21) nennt ein Ziel von Grammatikunterricht im Titel seines Aufsatzes in der Zeitschrift *Deutschunterricht*: „Zusammenhänge verstehen: Text – Satz – Satzglied – Wort“. Untersuchen SchülerInnen Texte auf verschiedenen Ebenen, würden sie dabei auf grammatische Zusammenhänge aufmerksam werden. Diese Sensibilisierung für grammatische Kongruenzen sei wichtig für das „schnelle und strukturierte Erfassen von geschriebenen und gesprochenen Texten“ (Grohmann 2010: 23).

Hoffmann beschreibt Wörter und damit auch Wortarten aus sprechhandlungstheoretischer Sicht eingebettet in kleinere und größere Handlungseinheiten. Elementare Prozeduren wie Zeigen oder Nennen liegen Wörtern voraus. Wörter selbst wiederum sind als Teil von Wortgruppen und Sätzen zu betrachten. (Vgl. Hoffmann 1999: 934)

Die zweite wichtige Forderung, zu der in der DaM-Didaktik wie in der Linguistik Einigkeit besteht und die sich auch im Lehrplan findet, gilt es nicht zuletzt noch herauszugreifen: die Forderung, der Grammatikunterricht solle funktional orientiert sein.

Funktionale Sprachbetrachtung behält immer Form und Funktion der Sprache im Auge. Geht es um das Verhältnis von Form und Funktion, um ihre gegenseitige Bedingtheit, wird oft auf Humboldt verwiesen. Sprachliche Formen könne man als Werkzeug sehen, mit dem sich etwas Bestimmtes herstellen lässt, Ausdrucksbedürfnisse befriedigt werden, also gewisse Funktionen erfüllt werden. (Vgl. Granzow-Emden 2008: 173)

Köller weist darauf hin, dass ein Grammatikunterricht, der Form-Funktions-Korrelationen in den Mittelpunkt des Interesses stellt, zugleich auch der scheinbaren Alternative von normativem bzw. deskriptivem Zugang ihre Bedeutung und Schärfe nimmt. Aus der Kenntnis der Funktion(en) von Formen würden sich schon Konsequenzen für den Sprachgebrauch ergeben. (Vgl. Köller 1988: 13)

Der Begriff der Funktion jedoch wird in neueren Grammatiken sehr unterschiedlich verwendet und ist keineswegs eindeutig.

Redder erkennt zwei grundsätzlich zu unterscheidende Verwendungsweisen des Begriffs der Funktionalität in Grammatiken. Funktionalität kann bezogen sein auf sprachinterne Funktionen, die Sprachlichkeit an sich strukturieren, oder auf sprachexterne Funktionen, die die sprachliche Interaktion betreffen und pragmatische Bezüge in den Blick nehmen. Einerseits könnte sich in Hinblick auf die Wortarten so die Frage stellen, welche syntaktische Funktion ein Wort im Satz übernimmt, andererseits, welche Funktion es für den Sprecher und seine Sprechabsichten erfüllt. Wie der funktionale Sprachbegriff in einer Grammatik ausgelegt ist, hat Folgen im Hinblick darauf, welche Einheiten der Sprache als grundlegend unterstellt werden und welchen Stellenwert dabei die Wortarten bekommen. (Vgl. Redder 2007: 131)

Da für den schulischen Kontext generell unklar zu sein scheint, was mit dem Begriff der Funktion gemeint ist, bezeichnet es Ossner als Gemeinplatz eine funktional orientierte Sprachbetrachtung zu fordern. In den Schulen selbst habe sich ein Funktionsbegriff durchgesetzt, der sich rein auf syntaktische Funktionen, auf die Satzgliedlehre, bezieht. (Vgl. Granzow-Emden 2008: 175-176)

Hoffmann und Redder legen ihren Beiträgen zur Didaktik der Wortarten in der Grundschule ein Verständnis von Sprache als Handeln, eingebettet in die äußere Wirklichkeit, zugrunde. Der Begriff der Funktion ist somit auch auf sprachexterne Funktionen bezogen. Aus sprechhandlungstheoretischer Sicht sind die Begriffe Form und Funktion in den Kategorien „Mittel“ und „Zweck“ aufgehoben. (Vgl. Granzow-Emden 2008: 182) Fragt man aus dieser Perspektive nach der Funktion einer sprachlichen Form (in

einem bestimmten Kontext), geht es darum zu welchem Zweck der Sprecher ein bestimmtes sprachliches Mittel einsetzt.

Basis der Argumentation von Hoffmann und Redder ist das Konzept der sprachlichen Felder, wie es von Bühler 1934 eingeführt und von Ehlich konsequent handlungstheoretisch weiterentwickelt wurde.

In einem anderen Zusammenhang spricht Funke (2011: 103) von Funktionalität. Er sieht Funktionalität als Merkmal eines kognitiven Prozesses. Im Zusammenhang mit orthographischer Rezeption spricht Funke von funktionalem Wissen, auf das sich der Leser stützt. Funktional ist es „in dem Sinne, dass es als eine im Hintergrund tätige, die Aufmerksamkeit steuernde Instanz wirksam ist“ (Funke 2011: 103).

Es wird deutlich, dass wie schon gesagt mit dem Begriff der Funktion ganz Unterschiedliches gemeint sein kann. In neueren aus der Linguistik stammenden Beiträgen zur Didaktik der Wortarten (Hoffmann, Redder, Granzow-Emden) wird mit der Theorie der Felder Bezug genommen auf die Funktionale Pragmatik. In der Erforschung der Zusammenhänge von Grammatikunterricht und Spracherwerb wird mit dem Begriff Funktionalität auch Bezug genommen auf ein Merkmal kognitiver Prozesse.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Wortartenlehre in der Volksschule nur erste Kategorien vermittelt. Aus Sicht der didaktischen Grammatik ist sie jedoch an dem (weiterführenden) Ziel einer theoretischen Sprachreflexion ausgerichtet. Eine Wortarten-Lehre in der Volksschule besteht damit als Thema für sich und braucht sich nicht weiter zu rechtfertigen.

Gefordert wird, dass die Auseinandersetzung mit Grammatik die Interessen und die Neugier der Kinder aufgreifen und den Weg weisen müsse zu den großen Fragen.

Eine Wortarten-Lehre ist dafür nie isoliert, sondern eingebettet in größere Zusammenhänge zu betrachten. Die Forderung eines funktionalen Grammatikunterrichts kann Verschiedenes bedeuten und muss daher im Einzelfall erklärt werden.

3.1.2 Wortarten-Kategorien für die Grundschule

3.1.2.1 Inhaltliche Modellierung

Um einen ersten Überblick zu geben, sollen Konzepte zur didaktischen Modellierung von Wortartenkategorien für die Grundschule vorgestellt und verglichen werden.

Die traditionelle Wortartenlehre konfrontiert mit Schwierigkeiten, die sich aus der Berücksichtigung von ontologisch-semantischen Klassifikationskriterien und aus der Inkonsequenz und Intransparenz in der Berücksichtigung anderer Kriterien ergeben. Moderne Grammatiken und auch didaktische Modellierungen versuchen nun für die Wortartenklassifikation konsequent morphologische und in weiterer Folge syntaktische Eigenschaften der Wörter zu berücksichtigen. Für die deutsche Sprache, die als flexionsreich gelten kann, bietet sich eine erste Unterscheidung nach morphologischen Kriterien an.

Wirft man einen Blick auf die Wortarten-Kategorien, die sich in den Grammatiken finden, fallen gewisse Gemeinsamkeiten auf. In allen Grammatiken finden sich wie genannt Nomen, Adjektive und Verben, die durch ihre morphologischen Eigenschaften (wie Deklination, Konjugation) definiert sind. Flektierbar sind zudem die traditionell so genannten Artikel und Pronomen.

Flektierbare Wörter

Im Unterricht der Grundschule spielen zunächst die Wortartenkategorien der Nomen, Adjektive und Verben eine zentrale Rolle. Die Kategorisierung dieser Wortarten in den Grammatiken des Deutschen basiert auf morphologischen Kriterien und ist daher relativ klar und eindeutig. Sie soll auch nicht weiter besprochen werden, kann man die dadurch beschriebenen Charakteristika dieser Wortarten in jeder beliebigen (didaktischen) Grammatik nachlesen.

Geht es um die Wortarten wird häufig auch von Prototypen gesprochen. Nur die prototypischen Vertreter einer Wortart zeigen alle für diese Wortart charakteristischen Merkmale und zählen daher zum Kernbereich der Wortart. Adjektive werden häufig dadurch charakterisiert, dass sie deklinierbar und komparierbar sind. Dies gilt jedoch nur für einen Kernbereich der Adjektive. Andere, die jedoch auch zu den Adjektiven gezählt werden, sind nicht komparierbar (*blau, offen* usw.). Diese zählen also nicht zu den Prototypen, sondern sind weiter an der Peripherie der Wortart angesiedelt. Für den Unterricht an der Volksschule wird es nun als ausreichend angesehen, sich mit prototypischen Vertretern einer Wortart zu beschäftigen. (Vgl. Storrer 2009: 922)

Für DaZ-Kinder empfiehlt Heidi Rösch generell sprachliche Mittel anfangs so auszuwählen, dass keine Verwirrungen durch Ausnahmen entstehen. (Vgl. Rösch 2009: 28) Zeigt sich bei den Kindern eine gewisse Sicherheit im Gebrauch sowie im (Wieder-)

Erkennen und expliziten Thematisieren einer sprachlichen Struktur, können nicht-prototypische Vertreter aufgegriffen und zum Thema des Unterrichts werden. Dies wird jedoch vermehrt erst in weiterführenden Schulen der Fall sein.

Umstritten ist in diesem Bereich der flektierbaren Wörter die Grenzziehung zwischen Artikel und Pronomen und deren Benennung. Auch die Grenzziehung zwischen Adjektiven und Adverbien ist ein klassischer Problemfall der Schulgrammatik. Nicht zuletzt der Umgang mit so genannten substantivierten Infinitiven macht in der Schule immer wieder Probleme. Diese Bereiche sollen in Folge auch näher besprochen werden.

Den untersuchten Grammatiken und didaktischen Modellierungen gemeinsam ist, dass sich im Unterschied zur traditionellen Schulgrammatik die Wortarten Artikel und Pronomen im herkömmlichen Sinn nicht mehr finden.

Bestimmte und unbestimmte Artikel sind nicht die einzig vorkommenden Begleiter des Substantivs. Dass sie als eigene Wortart betrachtet werden, wird von keiner Grammatik als gerechtfertigt angesehen. Als Begleiter des Substantivs finden sich auch andere Wörter wie in folgenden Beispielen aus dem Kinderbuch *Der Apfelbaum* (Lobe 2010) sichtbar wird:

- (1) *Dieses* Gepiepse und Geflattere! *Dieser* ewige Krach!
- (2) Baut nur *eure* Nester und legt *eure* Eier hinein!
- (3) *Wie viele* Kinder bekommt ihr?
- (4) Bei mir darf einer dem anderen *nichts* Böses tun.

Dass der Artikel von allen möglichen Begleitern den Status einer eigenen Wortart bekam, erklärt Boettcher damit, dass er der unmarkierteste unter den Begleitern ist. Der Artikel gibt nur die Information der Bekanntheit bzw. Unbekanntheit, sagt jedoch nichts über die Quantität oder die Verknüpfung im Kontext. Damit kann der Artikel die Rolle, das Genus des Nomens anzuzeigen, erfüllen, ohne zum Beispiel dafür unnötige Demonstrativ-Markierungen ins Spiel zu bringen. (Vgl. Boettcher 2009: 79)

Die traditionelle Wortart der Pronomina wird von Hoffmann eine „notorisch schwierige“ (Hoffmann 2009: Vorwort) Kategorie genannt, die Heterogenes umfasst. In der Schulgrammatik wird das Merkmal der Pronomina Stellvertreter von Nomen zu sein zentral gestellt. Die traditionellen Pronomina zeigen sich jedoch syntaktisch

uneinheitlich und sind über diese Definition nicht begreifbar. Viele Pronomina, die selbständig verwendet werden können und die so auf den ersten Blick der „Schul-Definition“ des Stellvertretens entsprechen, haben Homonyme, die in untergeordneter Rolle als einleitende Bestandteile von nominalen Wortgruppen auftreten. Möglich ist dies bei den Interrogativ-, Indefinit-, Demonstrativ- Relativ- und Possessivpronomina. (Vgl. DUDEN 2006: 259-261) Das Indefinitpronomen *alle* kann, um ein Beispiel zu nennen, sowohl begleitend (1) als auch stellvertretend (2) vorkommen.

(1) „Wie gut, dass *alle* jungen Vögel fliegen können!“, sagte der Apfelbaum.

(2) „[...] Hier ist Platz für *alle*. Verstanden?“

Ein Kritikpunkt an den traditionellen Pronomina ist damit die unklare Abgrenzung hin zur Wortart des Artikels, der schulgrammatisch als Begleiter erfasst wird.

Neuere Grammatiken gehen mit dieser Grenzziehungsproblematik unterschiedlich um. Die herkömmliche Wortart Pronomen, die die syntaktischen Rollen des Begleitens und Stellvertretens zusammenfasst, jedoch einzig als Stellvertreter definiert wird, findet sich in keiner Grammatik. Auch die Wortart des Artikels, der als Begleiter beschrieben wird und ausschließlich die bestimmten Artikel (*der, die, das*) und die unbestimmten Artikel (*ein, einer, eine*) umfasst, findet sich so nicht.

Der DUDEN (2006: 255) fasst Artikelwörter und Pronomen zu einer Wortart mit Doppelbezeichnung zusammen und nennt dies eine „Verlegenheitslösung“ (DUDEN 2006: 255).

Boettcher (2009: 74-76) sowie Gallmann und Sitta (2001: 58-59) setzen in ihren didaktischen Grammatiken nur eine Wortart mit der Bezeichnung *Pronomen* an und fassen damit Begleiter und Stellvertreter, also herkömmlich Artikel und Pronomen, zusammen. Pronomen können demnach nicht nur für sondern auch vor einem Nomen stehen.

Helbig und Buscha teilen die herkömmlichen Pronomen auf verschiedene Wortklassen auf. Die so genannten herkömmlichen substantivischen Pronomen finden sich unter den Substantivwörtern, da sie in der gleichen Position wie diese auftreten. Die adjektivischen Pronomen werden zu den Artikelwörtern gezählt. Eine eigene Wortklasse kommt der Prenominalform *es* zu. (Vgl. Helbig; Buscha 2000: 102, 161-163, 213)

Die Wortartenklassifikation im Handbuch der deutschen Wortarten basiert auf jener der IdS-Grammatik. Demnach unterteilt Ludger Hoffmann die traditionellen Pronomen in seiner „Didaktik der Wortarten“ unter funktionalen Gesichtspunkten in zwei Kategorien: Determinativ und Proterme. Formal werden Determinative und pronominale Form als verwandt, aber nicht als deckungsgleich gesehen. (Vgl. Hoffmann 2009: 307)

Funktional ist das Determinativ dadurch charakterisiert, dass es zusammen mit einem Nomen eine Nominalphrase bildet. Es determiniert das Nomen, trägt etwas zu seiner Klärung für den Hörer bzw. Leser bei. (Vgl. Hoffmann 2009: 294) Zu den Determinativen werden neben dem bestimmten und dem unbestimmten Artikel auch das so genannte deiktische Determinativ (*dieses* Haus), das possessive Determinativ (*dein* Hund), das quantifizierende (*jeder* Mensch) und das interrogative Determinativ (*welches* Kleid) gezählt. Als Proterme erfasst werden syntaktisch selbständige Einheiten, die eine Nominalphrase ersetzen, das heißt die Rolle eines Terms einnehmen, ohne dass darin eine eigene Wortart gesehen wird. Proterme sind eigenständige Terme. Pro meint nicht „stellvertretend für“, sondern „gleichwertig“ und „gleich geltend“ (Consten; Schwarz-Friesel 2009: 273).

Zusammenfassend kann man zwei Strategien im Umgang mit der Grenzziehungsproblematik zwischen Artikel und Pronomen feststellen. In manchen Grammatiken werden Artikel und Pronomen zu einer Wortart als Begleiter und Stellvertreter des Nomens zusammengefasst. In anderen Grammatiken sowie in den didaktischen Wortarten-Modellen von Hoffmann und Redder wird die Klasse der Artikel(-wörter) erweitert und diese von den potentiell selbständigen Pro-Wörtern abgegrenzt.

Die IdS-Grammatik geht noch weiter und macht in diesem Bereich einen Schritt weg von der traditionellen Schulgrammatik. Berücksichtigt wird neben morphologischen und syntaktischen Merkmalen von Wörtern die Theorie der sprachlichen Felder.

Die Theorie der sprachlichen Felder basiert auf einem Verständnis von Sprache als Handeln. Kleinste Handlungseinheiten, Prozeduren genannt, liegen Worteinheiten voraus und fundieren diese erst. Diese kleinsten Handlungseinheiten eröffnen eine Feldgliederung der sprachlichen Mittel, die von Bühler eingeführt und von Ehlich konsequent handlungstheoretisch weiterentwickelt wurde. (Vgl. Hoffmann 2009: 6)

Jedem Wort kann je nach Feldzugehörigkeit eine gewisse Basisfunktionalität zugeschrieben werden. Ein Wort kann z.B. eine gewisse Grundbedeutung ausdrücken /

nennen (wie fast alle Substantiv-, Verb- und Adjektivstämme wie *Sonne-* und *sonn-*) oder auf wahrgenommene Wirklichkeit oder Vorstellung zeigen (*hier* oder *du*). Neben dieser Basisfunktionalität übernehmen Wörter, kommen sie in Wortgruppen oder Sätzen kombiniert vor, auch syntaktische Funktionen. Elementare funktional-syntaktische Prozeduren können unterschieden werden. Über das Wort sind die Basisprozeduren wie Nennen oder Zeigen mit syntaktischen Prozeduren verbunden.

Ein solches, aus der Funktionalen Pragmatik abgeleitetes Verständnis des Begriffs der Funktion von sprachlichen Mitteln, bietet die Möglichkeit, Wörter auf eine Weise zu klassifizieren, die der Wortartenklassifikation vorausliegt. Zudem wird angenommen, dass sich die sprachlichen Felder sprachenübergreifend finden. Damit kann Feldzugehörigkeit unmittelbar zum Sprachvergleich genutzt werden. (Vgl. Hoffmann 2009: 6-8)

Folgende Prozeduren und Felder werden unterschieden (vgl. Hoffmann 2009: 6):

- (1) die deiktische Prozedur, die den Hörer zeigend orientiert und das Zeigfeld (*da, du, der, so...*) konstituiert
- (2) die symbolische, charakterisierende (nennende) Prozedur, die das Symbolfeld (Wortarten, die Begriffe bezeichnen wie Substantive, Verben, Adjektive) eröffnet
- (3) die expeditive, mental beim Hörer eingreifende Prozedur, die Basis für Formen des Lenkfelds (Interjektionen, Imperativendung, Vokativ) ist
- (4) die expressive Prozedur, die dem Hörer Bewertungen durch lautliche Modulation, Gestik usw. übermittelt und das Malfeld konstituiert
- (5) die operative Prozedur, die die Verarbeitung verbalisierten Wissens im Aufbau der Äußerungsbedeutung leitet und das Operationsfeld (u.a. Konjunktoren, Subjunktor, Anapher) eröffnet

Was nach morphologischen und syntaktischen Eigenschaften als Proterm gefasst wird, wird funktional nach der Theorie der sprachlichen Felder weiter in deiktische, operative und symbolische Formen getrennt. Damit löst sich die herkömmliche Wortart des Pronomens auf. Der Überbegriff Proterme wird nicht als Wortartbezeichnung verstanden. Stattdessen finden sich in der IdS-Grammatik sowie im *Handbuch der deutschen Wortarten* die Kategorien Anapher, Person- und Objektdeixis, Possessivum, Indefinitum, Quantifikativum, Relativum und W-Objektdeixis. Was als Proterm erfasst ist, wird je nach Feldzugehörigkeit weiter in die genannten Wortarten unterteilt.

Auch die didaktischen Modellierungen von Hoffmann und Redder berücksichtigen die Theorie der sprachlichen Felder und kennen daher keine Pronomen. Alle Begleiter des Substantivs werden als Determinative erfasst. Sie dienen dem Vollzug operativer Prozeduren, dem Wissensmanagement. (Vgl. Redder 2007: 143)

Potentiell selbständige und attributfähige Terme werden als Proterme erfasst und nach Feldzugehörigkeit weiter unterteilt. Zu den deiktischen Formen zählen Person- (*ich, ihr*) und Objektdeixis (*das, diese*), sowie das Possessivum (*meins, deins*). Zu den operativen Formen zählt man Anapher (*er, sie*), Relativum (*der*, mit noch deiktischem Anteil) und Interrogativum (*was*, mit deiktischem Anteil). Indefinitum (*etwas*) und Quantifikativum (*alle*) gehören zu den symbolischen Formen.

So wird verständlich, dass es aus dieser Perspektive keine Personal- und Demonstrativpronomina gibt. Diese sind je nach zeigender oder themafortführender Funktion der Person- bzw. Objektdeixis oder den Anaphern zugeordnet. Auf diese Bereiche, die sich am stärksten von der traditionellen Einteilung der Wortarten unterscheiden, soll noch näher eingegangen werden.

Die Definition der Wortart Anapher (Vgl. Consten; Schwarz-Friesel 2009: 265-281) ergibt sich aus einer Kombination formaler und textfunktionaler Kriterien: Anaphern sind diejenigen Proterme, die innerhalb eines Textes einen anderen Ausdruck (das Antezedens) wieder aufgreifen und damit der Themenfortführung dienen. Die Referenz der Anapher liegt im sprachlichen Kontext. Sie sind also diejenigen Ausdrücke, deren Zeigfeld der Text oder Diskurs ist. Realisiert werden Anaphern prototypisch mit unbetonten herkömmlich so genannten Personalpronomina der 3. Person. Formal sind sie meist in Genus und Numerus mit ihrem Antezedens kongruent. Bei pluralen und komplexen Antezedenten jedoch, liegt regelmäßig Numerus-Inkongruenz zwischen Antezedens und Anapher vor. Abzugrenzen ist die Anapher es von nicht-referentiellen Verwendungen von es, die häufig der Besetzung eines ansonsten leeren Vorfeldes dienen (wie beispielsweise bei nullwertigen Verben oder bei unpersönlichem Passiv).

Person- und Objektdeixis (Vgl. Kameyama 2009: 577-595) setzen Deixis als Basiskategorie voraus. Die handlungstheoretische Betrachtungsweise von Deixis geht zurück auf Bühler und betont die Orientierungsleistung deiktischer Ausdrücke durch ihr Zeigen in der unmittelbaren Sprechsituation. Diese deiktischen Ausdrücke („Zeigwörter“) haben eine gänzlich andere Grundfunktion als „Nennwörter“ und finden sich quer zu den traditionellen Wortarten bei den Pronomina (*du, dieser* usw.) und den Adverbien (*jetzt, da* usw.). Sie dienen dazu, die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit des Hörers auf

etwas im gemeinsamen Wahrnehmungsraum von Sprecher und Hörer auszurichten. Hoffmann gibt folgende Begriffsbestimmung von Deixis: „Zur Klasse der Deixis gehören Ausdrücke, mit denen ein Sprecher den Adressaten auf Elemente eines unmittelbar präsenten oder konstituierbaren Verweisraum orientiert“ (nach Kameyama 2009: 583).

Im Fall der Pronomen / Artikel werden die Grenzen zwischen den Wortartenkategorien in verschiedenen Grammatiken anders gezogen. In der IdS-Grammatik ist die herkömmliche Wortart der Pronomen aufgelöst.

Im Fall der Adjektive / Adverbien und der Substantivierungen gibt es Grenzübergänge die Gruppen von Wörtern offen stehen. Das Problem ist nicht die unterschiedliche Grenzziehung, sondern Grenzüberschreitung mancher Elemente. Die Abgrenzungsproblematik resultiert aus Überschneidungen in Form oder Funktion.

Substantivierungen sind nur ein Beispiel für den Wortbildungsprozess der Konversion. Durch Konversion werden neue Wörter rein durch Wortartenwechsel gebildet. Die Möglichkeit Wörter durch Konversion in Substantive zu überführen sind für das Deutsche nahezu unbegrenzt. (Vgl. Storrer 2009: 915) Die Möglichkeit besteht für verbale Infinitive (*das Laufen*), Adjektive (*das Wahre*), Pronomen (*das Ich*), Adverbien (*das Hier und Jetzt*) und Konjunktionen (*ohne Wenn und Aber*). Substantivierte Wörter zeigen nun in unterschiedlichem Ausmaß die typischen Eigenschaften von Substantiven. Durch Konversion aus Adjektiven gebildete Nomen haben z.B. kein inhärentes Genus, um nur ein Beispiel zu nennen (*der Schöne, die Schöne, das Schöne*). (Vgl. Storrer 2009: 915)

Ein weiteres Beispiel für Konversion ist der Übergang von Verben zu Adjektiven, wenn Formen von Partizip I oder II attributiv oder adverbial verwendet werden (*die gekochten Kartoffeln*).

Adjektive können nun mehrere Funktionen ausüben, darunter auch welche die als charakteristisch für Adverbien angesehen werden und umgekehrt. Adjektive können nicht nur in attributiver sondern auch in adverbialer Funktion auftreten. Sie sind primär über ihre attributive Funktion bestimmt, können aber „jederzeit über die Grenze wechseln“ (Storrer 2009: 917) und adverbiale Funktion ausüben. Gerade diese Überschneidung der Funktionsbereiche mache die Abgrenzung so schwierig.

Angelika Storrer plädiert nun dafür, für den schulischen Gebrauch die Zuordnung zu Wortartenkategorien in diesen Fällen durch generelle Vereinbarungen zu klären (z.B. substantivische Konvertate rechnet man zu den Substantiven, adverbial gebrauchte Adjektive rechnet man zu den Adjektiven, Partizip I zu den Verben). Eine (einheitliche) Entscheidung für die Zuordnung dieser besonderen Fälle für schulische Zwecke wäre wünschenswert, steht jedoch aus. (Vgl. Storrer 2009: 920) Trifft man als LehrerIn eine solche Entscheidung, muss dies offengelegt werden und im Bewusstsein geschehen, „dass man die Entscheidungen in diesen Fällen auch anders treffen könnte“ (Storrer 2009: 919).

Unflektierbare Wörter

Bei der Kategorisierung der nicht flektierbaren Wörter sind noch größere Unterschiede der Kategorisierung zu vermuten.

Glinz (1994) fasst alle nichtflektierbaren Wörter als Partikeln zusammen und arbeitet damit nur mit fünf Wortarten. Diese Kategorisierung wird jedoch zumeist als zu undifferenziert empfunden.

Der DUDEN unterscheidet Adverb, Partikel, Präposition und Junktionen. (Vgl. DUDEN 2006: 12) Bei Boettcher finden sich Adverb, Präposition, Konjunktion und Partikel. (Vgl. Boettcher 2009: VII-VIII) Ludger Hoffmann unterscheidet mit dem Handbuch der deutschen Wortarten Junktoren (Adjunktor, Konjunktor und Subjunktor), Präpositionen, Adverbien und (verschiedene) Partikeln. (Vgl. Hoffmann 2009: 941, 946) Die ähnliche Benennung der Kategorien darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich in den Definitionen dieser Wortarten in den einzelnen Grammatiken erhebliche Unterschiede finden.

Storrer (2009) weist in ihrem Beitrag „Grenzgänger: Problemfelder aus didaktischer Sicht“ darauf hin, dass in verschiedenen Grammatiken gleichlautende Termini häufig unterschiedliche Kategorien bezeichnen und führt dies am Beispiel der Partikeln vor. (Vgl. Storrer 2009: 913) Zudem würden unterschiedlich feine Unterscheidungen getroffen. Teils würden (auch innerhalb einer Kategorie) ähnliche Falltypen unterschieden, aber unterschiedlich benannt. In ihrem Beitrag macht Storrer auf Bereiche aufmerksam, die man aus didaktischer Sicht besonders im Auge behalten müsste.

Gerade Phänomene der Grenzziehung, Grenzgänger und Grenzüberschreitungen wären aber interessante Themen für den Unterricht in der Sekundarstufe. (Vgl. Storrer 2009: 906)

Da die unflektierbaren Wortarten für den Unterricht der Volksschule nicht vorgesehen sind, soll die Kategorisierung an dieser Stelle auch nicht näher besprochen werden.

Angelika Redder stellt in ihrem Aufsatz *Wortarten als Grundlage der Grammatikvermittlung?* grundsätzlich in Frage, dass die Wortarten geeignete Basiskategorien für die schulische Grammatikvermittlung seien. (Vgl. Redder 2007: 130)

Auch die Schule müsse sich auf die „Entwicklung sprachenübergreifender Kommunikationskonstellationen und die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der Gesellschaften“ (Redder 2007: 129) einstellen. Die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen und eine verstärkte Fremdsprachvermittlung sind Gegebenheiten, die eine Sprachanalyse im Unterricht unbedingt berücksichtigen muss. Wortarten machen Probleme, betrachtet man sie nur aus einzelsprachlicher Sicht und erst recht, versucht man eine übereinzelsprachliche Sichtweise einzunehmen. Redder verweist auf Vogel und Comrie, die einige Probleme aus übereinzelsprachlicher Sicht diskutieren. (Vgl. Redder 2007: 130)

Diese beiden Aspekte zusammengenommen seien Grund genug, bei einer Grammatikvermittlung des Deutschen nicht von Wortartkategorien auszugehen. Redder plädiert dafür, stattdessen das Konzept der sprachlichen Felder als Grundlage zu vermitteln und die unproblematischen Wortarten nach und nach als Binnendifferenzierung der Felder zu reanalysieren. Auf die problematischen Wortartenkategorien kann und sollte dann zur Gänze verzichtet werden. Die herkömmlichen Pronomen, Interjektionen, Adverben und Partikel kommen in diesem Konzept als Wortarten für das Deutsche nicht mehr vor. (Vgl. Redder 2007: 142)

Angelika Redder beschreibt einen Einstieg in die Sprachanalyse im Unterricht über die Thematisierung der sprachlichen Felder im Zusammenhang mit dem kindlichen Spracherwerb. Kinder eignen sich deiktische und expeditiv-prozedurale Ausdrücke im Allgemeinen vor Symbolfeldausdrücken an. Operative Ausdrücke folgen erst später.

Die expeditiven Prozeduren sind tonal ausgezeichnet und gelten überwiegend als selbstsuffizient. Mit Ausrufen wie *oh!* oder *ja!* sind faktisch kommunikativ hinreichende Prozeduren vollzogen. Der Kontakt zum Hörer wird ganz direkt hergestellt.

Die deiktischen Prozeduren dienen dem sprachlichen Zeigen. Mithilfe der Zeigwörter orientiert der Sprecher die Aufmerksamkeit des Hörers. Auch die Deiktika können im einfachsten Fall (*Da!*, *Du!*, *Heute.*) eigenständig kommunikativ funktionieren, müssen also nicht syntaktisch verknüpft sein.

Die Ausdrucksmittel des Symbolfelds, die nennenden Prozeduren, gelten traditionell als sprachliche Zeichen par excellence. Sie sind formal überwiegend lexikalisch (*schlaf-*, *lauf-*). Aus grammatischer Sicht werden sie manchmal auch als Inhaltswörter bezeichnet. In der deutschen Sprache finden sich die Ausdrucksmittel des Symbolfelds nicht nur unterschieden durch die syntaktische Verwendungsweise der Wortstämme (*schlaf-* oder *arbeit-*), sondern sind durch Wortbildungsmittel auch formal subklassifizierbar. So können nominale von verbalen Wörtern auch formal unterschieden werden (z.B. *Blut / bluten*, *Lauf / laufen*). Das Englische verzichtet weitgehend auf diese formale Differenzierung und unterscheidet sich darin markant vom Deutschen. (Vgl. Redder 2007: 142-143)

Die operativen Prozeduren kommen ausschließlich mit anderen Mitteln kombiniert vor. Sie „operieren stets über anderen“ (Redder 2007: 137), meist über nennenden oder deiktischen Prozeduren. Das syntaktische Kombinationsspektrum ist vielfältig, da die operativen Prozeduren formal gesehen uneinheitlich auftreten. Es gibt im Deutschen morphologische (z.B. Modusmorpheme), lexikalische (z.B. Konjunktionen, Artikel/Determinativ), topologische (Wortstellung) sowie intonatorische Formen (Satzintonation).

Von den sprachlichen Feldern wird angenommen, dass sie übereinzelsprachliche Qualität haben, in den Einzelsprachen aber sehr unterschiedlich differenziert und genutzt werden.

Mit der Berücksichtigung der Theorie der sprachlichen Felder eröffnet sich eine Möglichkeit einen Weg zu den „großen Fragen“, zu den Interessen der Kinder, zu weisen. Thematisiert werden kann die Aneignung der verschiedenen Prozeduren im kindlichen Spracherwerb sowie die Rolle der Prozeduren in der Entwicklung (Entstehung) von Sprache. Auch die Ausgestaltung der sprachlichen Felder durch konkrete sprachliche Mittel in verschiedenen Sprachen bietet sich als Thema an.

3.1.2.2 Progression und Methodik

Überlegungen zur Progression stellt Ludger Hoffmann in Form von didaktischen Pfaden dar. (Vgl. Hoffmann 2009: 938) Diese sind in der Sache begründet und steigern sich im Schwierigkeitsgrad allmählich. Entlang dieser didaktischen Pfade können die zwei zentralen Funktionskomplexe des Deutschen, die Gegenstandskonstitution und die Konstitution von Prozess und Prozesskern, parallel zueinander durchschritten werden.

Der Einstieg in den Bereich der Gegenstandskonstitution wird über Eigennamen, als erster Unterkategorie des Nomens, genommen. Die Funktion des Nennens ist in Spielen einfach zu erkennen.

Pfad 1 führt in Folge zu Sprecher- und Hörerdeixis. Wiederum in Spielen oder mit poetischen Texten kann die Funktion des Zeigens auf Sprecher und Hörer verdeutlicht werden.

Danach folgt (Pfad 3) die Einführung von Gattungsnamen, die Dinge oder Lebewesen aufgrund von gemeinsamen Eigenschaften benennen. Hier findet sich eine Verbindung zur Wortschatzarbeit. Um den Gegenstandsbezug in der deutschen Sprache herzustellen ist ein Gattungsname mit einem (bestimmten oder unbestimmten) Artikel verbunden. Was zugänglich bzw. dem Hörer bekannt ist, wird mit einem bestimmten Artikel markiert. (Pfad 2 und 4) Wozu der Hörer keinen Zugang hat, wird mit einem unbestimmten Artikel versehen (Pfad 5 und 6).

Auf dem nächsten Pfad (7) werden Nominalgruppen mit Adjektiven und deren Funktion, den Bezugsbereich des Gemeinten einzuschränken, erarbeitet. Wortgruppen aus Artikel, Adjektiv und Nomen sollen immer wieder in verschiedenen Formen vorgeführt werden, damit die Kinder induktiv ihre Abstimmung lernen können. Erst später wird der prädikative Gebrauch eingeführt (Pfad 9, 10). Um das Nomen-Konzept zu vervollständigen könnte in Folge rein spielerisch und in der Grundschule ohne grammatische Erklärungen ein erster Zugang zu Stoffnamen erarbeitet werden (Pfad 11).

Die Anapher (Pfad 13) müsse strikt im Textzusammenhang erarbeitet werden, da ihre Funktion, Themen fortzuführen, nur dann nachvollziehbar wird.

Noch schwieriger seien die folgenden Pfade, die Hoffmann empfiehlt frühestens gegen Ende der Grundschulzeit einzuführen:

Präpositionen und ihre Kasusforderungen sollten induktiv erfahren werden. Raum- und Wegbeschreibungen sowie Reiseberichte bieten sich dafür an (Pfad 14 und 16).

Nominalphrasen im Genitiv und das Relativum würden interessante Möglichkeiten zum Sprachvergleich z.B. mit dem Türkischen eröffnen. (Vgl. Hoffmann 2009: 939-944)

Parallel dazu wird der Verbalkomplex thematisiert und erarbeitet. Dieser ist für die Darstellung von Gedanken bzw. für die Satzbildung zentral. Dabei wird schrittweise über den Verbkomplex (mit der für das Deutsche typischen Klammer) und die Verbgruppe (mit Komplementen) in die Satzstruktur eingeführt. Vollständigkeit sei in diesem Bereich nicht zu haben. Auch der didaktische Pfad ist wohl deshalb zwar in einer Übersicht dargestellt, wird jedoch kaum beschrieben. (Vgl. Hoffmann 2009: 946-947) Wichtig sei es deshalb, was thematisiert wird, ausführlich zu besprechen und in seiner Funktionalität zu zeigen.

Herausgehoben wird der Konjunktiv, der wenn ein tragfähiges Satzkonzept gegeben ist am Beispiel der Verkettung von Sätzen eingeführt wird. Seine Funktion ist es, Funktionseinheiten zu verknüpfen.

Für die Umsetzung im Unterricht verlangt Hoffmann (2009: 933), dass Funktionseinheiten im Mittelpunkt stehen. Es gibt eigenständig funktionale Wörter (*wir, Paula*) und welche die syntaktischer Einbindung bedürfen um ihre Funktionalität im Rahmen von Wortgruppen zu entfalten (*ein, und*). Wortarten leisten demnach nur einen Teilbeitrag zum Verständnis von Sprache. Die Einführung anderer Konzepte (Wortgruppe, Satz usw.) wird damit unbedingt nötig. Der funktionale Beitrag der Wörter zu Äußerungsbedeutungen, zu Gespräch und Text leisten, zeigt sich durch eine Fundierung im sprachlichen Handeln.

Hoffmann fordert mit authentischen, kontextreichen Texten zu arbeiten und in der Grundschule ausschließlich induktiv vorzugehen und mediales Lernen (mit Spielen, Liedern, Rätseln) zu ermöglichen. Für den Unterricht braucht es gute Sprachmodelle (Sprecher, möglichst authentische Texte), damit die Kinder vielseitige Erfahrungen mit Sprache machen können. Zudem verlangt Hoffmann, dass Lehrer sich zumindest Strukturwissen über die Erstsprachen der Kinder aneignen, damit sie die Muttersprachen sinnvoll in den Unterricht einbeziehen können. Auch Üben und Langzeittraining sollen Teil des Unterrichts sein, jedoch nur, wenn den Lernenden der Sinn der Übung vermittelt wird. Für die Arbeit mit Wortarten heißt dies selbstredend, dass reines Kategorisieren ohne erklärenden Charakter und reine Formübungen abgelehnt werden. (Vgl. Hoffmann 2009: 932) Sprachliche Strukturen (funktionale Einheiten) müssten in

ihrem Gebrauch nachvollziehbar werden. Erst dann würden sie in Bestandteile zerlegt und die Formen erkundet werden. Gemeinsam sollte gesucht werden nach tragfähigen Erklärungen für das, was man in den Texten findet.

Um das Entdeckte zu verbalisieren ist in der Grundschule weitgehend informelle Beschreibungssprache angebracht. Wichtige Termini sollten jedoch eingeführt und konsequent gebraucht werden. (Vgl. Hoffmann 2009: 938-939) Um die komplexen sprachlichen Phänomene auf den Punkt zu bringen zu können und Zusammenhänge sichtbar zu machen, seien allerdings klare Vorgaben und systematisierende Erarbeitung nötig. (Vgl. Hoffmann 2009: 949)

3.1.3 Zusammenfassung von Grundsätzen

Aus der Zusammenfassung der dargestellten grammatik-didaktischen Konzepte werden folgende Grundsätze für die Aufbereitung einer Wortarten-Lehre für die Volksschule gewonnen:

Die Wortartenlehre

- ist orientiert am (weiterführenden) Ziel einer theoretischen Sprachreflexion und besteht damit als Thema für sich.
- weist den Weg zu den „großen Fragen“, zu den Interessen der Kinder am Thema Sprache.
- versteht sich als Teil eines funktionalen Grammatikunterrichts. Der Begriff der Funktion ist in der Linguistik vieldeutig und muss definiert werden.
- vermittelt Wortarten eingebettet in größere Zusammenhänge (Wortgruppe, Satzglied, Satz, Text).
- vermittelt Wortarten-Kategorien, die nach morphologischen und syntaktischen Merkmalen bestimmt sind.
- beschäftigt sich vorrangig mit prototypischen Vertretern dieser Kategorien.
- zieht die Grenze zwischen so genannten Pronomen und Artikeln anders als die traditionelle Schulgrammatik (Artikel als Begleiter, Pronomen als Begleiter und Stellvertreter).
- entscheidet für Grenzgänger (durch Konversion gebildete Wörter, adverbial gebrauchte Adjektive) wie diese klassifiziert werden. Diese Entscheidung wird offengelegt und ist getroffen im Bewusstsein, dass man auch anders entscheiden hätte können.

- geht von der Auseinandersetzung mit authentischen, kontextreichen Texten aus.
- wählt ein induktives Vorgehen.
- bietet Gelegenheit für mediales Lernen (Spiele, Lieder, Rätsel).

In den aktuellen Überlegungen zur Vermittlung von Wortarten-Kategorien von Hoffmann und Redder wird diesen die Theorie der sprachlichen Felder zugrundegelegt. Damit werden einerseits die Funktionen der traditionellen Personalpronomen klar sichtbar (Anapher, Person- und Objektdeixis). Andererseits eröffnet sich damit ein Weg zu den „großen Fragen“ (Spracherwerb, Entstehung von Sprache(n), Sprachvergleiche).

3.2 Spracherwerbstheoretische Perspektive

3.2.1 Grundsätzliches zur kindlichen Sprachaneignung

Ist Sprachförderung Ziel des Unterrichts, sind Erkenntnisse zum kindlichen Spracherwerb als Grundlagenwissen zu berücksichtigen. Besprochen werden an dieser Stelle einige wichtige Erkenntnisse zur Sprachaneignung der Kinder (im Volksschulalter). Differenziert wird dabei nach Erst- und Zweitspracherwerb.

Ausgangspunkt eines jeden sprachförderlich gestalteten Unterrichts ist der individuelle Sprachstand des Kindes. Auf Fragen der Diagnostik kann in der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen werden. Beschrieben werden soll jedoch, mit welchem Stand der sprachlichen Kompetenzen der Kinder bei Schuleintritt im Regelfall zu rechnen ist.

Auch Ziele eines sprachförderlichen Unterrichts in der Volksschule müssen beschrieben werden. Es geht darum, welche sprachlichen Kompetenzen die Kinder erwerben, welche sprachlichen Strukturen sie sich erst noch aneignen müssen. Diese Ziele sind zu unterscheiden von den Zielen, die durch den Lehrplan vorgegeben sind.

Nicht zuletzt muss berücksichtigt werden, welches Wissen es darüber gibt, wie der Weg der kindlichen Sprachaneignung hin zu diesem Ziel verläuft bzw. verlaufen könnte. Das Wissen um den Verlauf der Aneignung muss berücksichtigt werden, sollen Unterrichtsthemen sprachförderlich aufbereitet werden.

Der *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (Ehlich; Bredel; Reich 2008) versammelt auf Basis des aktuellen Forschungsstands Erkenntnisse zu kindlichen

Sprachaneignungsverläufen. Differenziert wird dabei nach Erst- und Zweitspracherwerb.

Die Kompetenz mit Sprache (erfolgreich) zu handeln muss als äußerst komplex angesehen werden und wird im Referenzrahmen in einem analytischen Zugang aufgefächert in sprachliche Basisqualifikationen. Neben der Lautaneignung (phonische Basisqualifikation), Wortschatz- (semantische Basisqualifikation) und Grammatikkenntnissen (morphologisch-syntaktische Basisqualifikation) werden auch die diskursive Basisqualifikation sowie pragmatische und literale Basisqualifikationen I und II unterschieden. Sprachaneignung wird dadurch in einem sehr umfassenden Sinn beschrieben. Als relativ gut erforscht gilt der Bereich der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation, zu anderen Bereichen gibt es bisher nur vereinzelt Forschungsergebnisse. Die Basisqualifikationen werden im Referenzrahmen isoliert beschrieben. Sie gelten jedoch als verknüpft und interagieren. Nicht nur für die Beschreibung sondern in Folge auch für die Konzeption von Sprachförderangeboten ist es wichtig, das zu berücksichtigen. (Vgl. Ehlich; Bredel; Reich 2008: 21, 24)

Die Kategorien der Basisqualifikationen sind auch für die Beschreibung und Einschätzung von Sprachaneignungsverläufen bei mehrsprachigen Kindern geeignet. Reich hält eine Erweiterung um die bilingualen Fähigkeiten Mitteln und Wechseln sowie die stärkere Hervorhebung von Sprachbewusstheit für denkbar. (Reich 2010: 165)

Sprachaneignung in Erst- wie Zweitsprache wird als komplexer, teils diskontinuierlich verlaufender Vorgang beschrieben. Die Kinder finden Sprache(n) in ihrer Umgebung vor. Sie eignen sich Sprache(n) an, indem sie sich eigenaktiv damit auseinandersetzen. (Vgl. Ehlich; Bredel; Reich 2008: 25) Die Kinder stoßen auf vorgegebene sprachliche Strukturen und lassen sich auf Nachahmung ein. Zugleich beginnen sie, das was sie hören zu entdecken. Sie beginnen Strukturen, die sie im Kommunizieren mit Bezugspersonen wahrnehmen zu rekonstruieren. Sie experimentieren und probieren verschiedene Möglichkeiten aus, so lange bis eine gewisse Struktur angeeignet ist. (Vgl. Ehlich; Bredel; Reich 2008: 17) Die Kinder gehen dabei verschiedene Wege zugleich: „Imitation, Speicherung, Regelbildung und Regelanwendung, kreative Neubildung...“ (Reich 2009: 27).

Man muss sich vorstellen, dass Sprachaneignung und sprachliches Lernen einer eigenen Logik folgen und nicht einfach an den Kategorien und Strukturen der Zielsprache

ausgerichtet sind. Dazu gibt es einige wegweisende Erkenntnisse. Zu den Strategien des Aneignungshandelns gibt es zwei konzeptionelle Modellierungen.

Einzelne Aneignungsprozesse lassen sich nach Karmiloff-Smith als U-förmiger Verlauf beschreiben. Vor allem bei der Morphologie-Aneignung lässt sich dieses Phänomen beobachten. Kinder können (scheinbar) relativ früh über z.B. unregelmäßige Präteritalformen des Verbs verfügen. Erst später erkennen sie, dass bei vielen Verben das Präteritum auf systematische Weise gebildet wird. Sie wenden in Folge dieses System auf alle Verben an und machen deshalb „Fehler“. Erst in einem weiteren Schritt erkennen sie, dass nicht alle Verben diesem System folgen. Dann eignen sie sich erneut unregelmäßige Formen an. Mit der Beschreibung als U-förmigen Verlauf zeigt sich das Charakteristikum von Verfügung – Nicht-Verfügung – erneuter Verfügung über die im Deutschen verwendeten Formen. Die erste Phase der Verfügung unterscheidet sich jedoch grundsätzlich von der dritten Phase, in der eine Struktur als angeeignet gelten kann. Unter anderem bei Sprachstandsfeststellungen ist es wichtig diese Erkenntnisse zu berücksichtigen, um aus einer Momentaufnahme nicht voreilig Schlüsse zu ziehen. (Vgl. Ehlich 2009: 18)

Eine weitere wichtige Erkenntnis zum Sprachaneignungshandeln beschreibt die Vorstellung einer Zone der nächsten Entwicklung, die auf Vygotskij zurückgeht. Eignet sich ein Kind eine sprachliche Struktur an, entwickelt es parallel dazu eine erhöhte Aufmerksamkeit und Sensibilität für die nächste(n) zu erwerbenden Strukturen. Gibt es für den Aneignungsverlauf einer Basisqualifikation ein Stufenmodell dem die Aneignung folgt, kann die Vorstellung einer Zone der nächsten Entwicklung für Förderzwecke hilfreich sein.

Zur Charakterisierung von Aneignungsphasen spricht man heute davon, dass einzelnen Stadien von Kindersprache eigene Strukturen zugrunde liegen, die sich nicht mit der Zielsprache decken. So gesehen können eben auch „falsche“ Formen Indikatoren für Fortschritt in der Sprachaneignung sein. Man spricht von kindlichen Zwischensprachen. (Vgl. Ehlich; Bredel; Reich 2008: 24)

Der Erwerb der Zweitsprache Deutsch verläuft in gewissen Bereichen parallel zum Erstspracherwerb. In anderen Bereichen (z.B. beim Erwerb der Präpositionen) zeigt sich auch bei jungen Kindern ein ganz ähnlicher Verlauf wie bei Jugendlichen oder Erwachsenen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Je älter ein Kind ist, wenn es mit

Deutsch als Zweitsprache in Kontakt kommt, desto stärker treten die Unterschiede des Verlaufs von Erst- und Zweitspracherwerb hervor. (Vgl. Rösch 2011: 13)

Für die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation gibt es gewisse Bereiche in denen für den Aneignungsverlauf eine Stufenabfolge gilt. Unabhängig vom Einfluss der Erstsprachen erfolgt die Aneignung gewisser Strukturen regelmäßig dieser Abfolge.

Kennt man den Sprachstand eines Kindes, gibt das Modell Auskunft über den nächsten Aneignungsschritt. Dies hilft in jedem Fall dabei, grobe Unter- oder Überforderung des Kindes zunächst einmal zu vermeiden.

Nach der Vorstellung einer Zone der nächsten Entwicklung könnte den sprachlichen Strukturen, die dem nächsten Aneignungsschritt entsprechen, im Unterricht (Arbeitsmaterial für das Kind, Interaktion) besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

In anderen Bereichen, die sich das Kind nicht durch Regelbildung aneignen kann wie z.B. das Genus der Nomen, gibt es keine Abfolge. Für die erfolgreiche Aneignung ist die Menge (und Qualität) des Inputs ausschlaggebend. (Vgl. Reich 2010: 167)

Der Referenzrahmen stellt das Wissen um den Aneignungsverlauf in den einzelnen Basisqualifikationen dar und formuliert gewisse Normalitätserwartungen. Beschrieben wird, welche Kenntnisse und Fertigkeiten bei Kindern in bestimmten Phasen der Sprachaneignung normalerweise zu erwarten sind und welche Entwicklungen hingegen auf einen auffälligen Verlauf verweisen. (Ehlich; Bredel; Reich 2008: 13) Dabei versteht sich der Referenzrahmen aber als zeittolerant, d.h. er berücksichtigt, dass es bei der Aneignung sprachlicher Strukturen in Bezug auf das Lebensalter erhebliche individuelle Unterschiede geben kann und dies als „normal“ gelten muss.

Mit Schuleintritt kann man nun, pauschal gesprochen, davon ausgehen, dass einsprachig deutsche Kinder „die phonologische, die morphologische und eine grundlegende, für die gesprochene Sprache hinreichende syntaktische Qualifikation“ bereits erworben haben (Ehlich; Bredel; Reich 2008: 25).

Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, sind für Normalitätserwartungen vor allem die Kontaktdauer mit der deutschen Sprache sowie die Kontaktqualität ausschlaggebend. Reich weist darauf hin, dass sich aus den denkbaren Kombinationen von Erwerbsbeginn, Quantität und Qualität des Kontakts ein Bündel unterschiedlicher Normalitätserwartungen ableiten ließe. (Vgl. Reich 2010: 163)

So wird bei Schuleintritt mit ganz unterschiedlichen Sprachständen zu rechnen sein, jedenfalls aber damit, dass sich DaZ-Kinder noch grundlegendere Qualifikationen in der deutschen Sprache aneignen müssen und dies Ausdruck ihrer ganz normalen zweisprachigen Entwicklung ist.

Unabhängig davon, ob DaM- oder DaZ, müssen sich alle Kinder viele Aspekte von Sprache im Laufe der Schulzeit erst noch aneignen. Erst im Laufe der Grundschulzeit erfolgt die Aneignung von komplexen syntaktischen Strukturen (z.B. Passiv- und andere unpersönliche Konstruktionen) und Großstrukturen (z.B. in Fachtexten). Diese Aneignung ist wie die Aneignung von literalen Kompetenzen, worunter der Schriftspracherwerb zu verstehen ist, stark durch das schulische Lernen gesteuert. Die Aneignung der diskursiven, pragmatischen und semantischen Qualifikationen erfolgt bis in das Jugendalter. Mit entscheidenden Einschnitten bei Schuleintritt durch die neuen Anforderungen und Angebote ist zu rechnen. (Vgl. Ehlich; Bredel; Reich 2008: 25-26)

Reich (2010: 165) weist darauf hin, dass der Übergang von der Alltagskommunikation zu der komplexen Kompetenz einer schulischen Bildungssprache eine besondere Herausforderung ist. Er nennt dies ein Problem besonders von zweisprachigen SchülerInnen. Besonderes Augenmerk müsse deshalb auf die Rezeption und Produktion von Bildungstexten und der Entwicklung von Sprachbewusstheit liegen.

Der Blick sollte im Unterricht nicht nur auf die vordergründig sichtbare mündliche, umgangssprachliche Kompetenz sondern darüber hinaus auf einen differenzierteren Gebrauch von Sprache gerichtet sein. Für den Bildungserfolg von DaM wie DAZ-Kindern ist es ausschlaggebend, ob sie erfolgreich mit verschiedenen sprachlichen Registern umgehen können. Gute umgangssprachliche Kompetenz ist für schulischen Erfolg nicht ausreichend. Schule verlangt von den Kindern, komplexe Inhalte rein sprachlich aufnehmen und ausdrücken zu können. Die Sprache der Kinder muss unabhängig werden, von einem Kontext, auf den man zeigen oder durch Mimik oder Gestik verweisen könnte. Das macht präzise sprachliche Mittel, das ausdrückliche Formulieren von Zusammenhängen und damit differenzierte Grammatikkenntnisse nötig. (Vgl. Gogolin; Lange 2010a: 9-10)

Nach Cummins wurden diese unterschiedlichen Sprachregister kognitiv-akademische Sprachfähigkeit (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency) und situationsgebundene Sprachfähigkeit (BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills) benannt.

Im Unterschied zu BICS zeichnet sich CALP durch die Fähigkeit aus, eine tendenziell komplexer realisierte Sprache zu verwenden und Bedeutung aus rein sprachlichen Informationen zu erschließen (Rösch 2011: 26). Diese spezielle Ausprägung des Deutschen wird jüngerer Zeit häufig mit dem Begriff Bildungssprache bezeichnet. (Vgl. Gogolin; Lange 2010a: 13)

Bildungssprache hat die Merkmale so genannter „konzeptioneller Schriftlichkeit“ (vgl. Rösch 2011: 84). Gemeint ist eine Sprache, die wie schriftliche Sprache durch Ausdrucksformen der Distanz gekennzeichnet ist, die größere Informationsdichte, Elaboriertheit und Planung aufweist. Auch mündliche Sprache, etwa bei einem Vortrag, kann diese Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit aufweisen. Genannt wird die Fähigkeit diese Art von Sprache zu verwenden auch „akademische Sprachfähigkeit“. CALP ließe sich als „Bildungssprachfähigkeit“ übersetzen (Reich zit. nach Gogolin; Lange 2010a: 16).

Vielfach werden nun diesbezüglich ähnliche Ziele für den Sprachunterricht formuliert. Im Modellprogramm FÖRMIG wird als Ziel des Unterrichts der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten genannt. (Siehe dazu 3.2.2.2)

Portmann-Tselikas spricht in einem ähnlichen Zusammenhang vom späten Erstspracherwerb, der auf literale Kompetenzen gerichtet sei sowie von einem gewissen elaborierten Sprachgebrauch, den die Kinder sich erwerben müssten. Teil dieser literalen Kompetenzen sind Textkompetenzen, worunter das „Erkennen und Gestalten übergreifender textueller und thematischer Zusammenhänge“ (Portmann-Tselikas 2011: 71) durch Mittel der Kohäsion und Kohärenz verstanden wird. Dabei ist der Begriff der Textkompetenz nicht nur auf schriftliche Sprache bezogen. Auch mündliche Sprache könne textuell durchformt und thematisch orientiert sein. (Vgl. Portmann-Tselikas 2011: 71)

Auch Hoffmann weist in seinem Beitrag „Didaktik der Wortarten“ darauf hin, dass viele Kinder „das Deutsche nicht hinreichend beherrschen“ (Hoffmann 2009: 928). Erlernen müssen sie einen Gebrauch der deutschen Sprache, der über Umgangssprache hinausgeht. Angesprochen sind damit Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, jedoch auch Kinder, deren Muttersprache zwar Deutsch ist, die jedoch aus anderen Gründen „unzureichenden Praxiszugang“ haben (Hoffmann 2009: 926).

3.2.2 Intentionalität: Sprachvermittlung und -förderung

3.2.2.1 Zusammenhänge von Grammatikunterricht, Sprachbewusstheit und sprachpraktischen Kompetenzen

Wortarten-Kategorisierung setzt bewussten, expliziten Umgang mit sprachlichen Strukturen voraus. Davon ausgehend findet sich eine weitere Linie in den didaktischen Überlegungen zur Intentionalität einer Wortarten-Lehre bzw. eines Grammatikunterrichts allgemein. Diese diskutiert Zusammenhänge zwischen Grammatikunterricht, Sprachbewusstheit und sprachpraktischen Kompetenzen und soll im Folgenden dargestellt werden.

Diskutiert wird, ob und inwieweit die Auseinandersetzung mit Wortarten (bzw. mit Grammatik generell) bei Kindern die Entwicklung von Sprachbewusstheit fördern kann. Daran anschließend wird verhandelt, inwieweit Sprachbewusstheit einen Beitrag zu einer sich weiterentwickelnden Sprachkompetenz der Kinder leisten kann.

Eine Schwierigkeit für die Diskussion der Zusammenhänge zwischen Sprachbewusstheit und sprachpraktischen Kompetenzen ergibt sich daraus, dass das Feld durch „große begriffliche und terminologische Heterogenität“ (Andresen; Funke 2006: 444) gekennzeichnet ist. Portmann-Tselikas spricht von „Überlegungen zu einem unübersichtlichen Lernfeld“ (2011: 71). Worauf demnach in der Didaktik mit Begriffen wie „Sprachkompetenz“, „sprachliches Wissen“, „Sprachwissen“, „metasprachliche Fähigkeiten“, „Sprachbewusstheit“, „Sprachaufmerksamkeit“ usw. Bezug genommen wird, variiert von Autor zu Autor. (Vgl. Andresen/Funke 2006: 438-445) Begriffe sind oft auch nicht scharf voneinander abzugrenzen. (Vgl. Oomen-Welke 2006: 453)

Häufig wird in diesem Zusammenhang zwischen implizitem und explizitem Grammatikwissen unterschieden. Implizites Lernen ist Lernen ohne besondere Aufmerksamkeit auf das zu Lernende. Explizites Lernen ist Lernen mit Fokus auf bestimmte sprachliche Phänomene. Rösch (2011: 30) weist darauf hin, dass explizites Lernen nicht zu verwechseln ist mit deduktivem Lernen, wie es im traditionellen Grammatikunterricht üblich war. In der Auseinandersetzung mit möglichst authentischem Sprachmaterial wird der Blick beim expliziten Lernen auf bestimmte sprachliche Strukturen gelenkt.

Dies ist z.B. möglich durch die Arbeit mit einem Text, in dem genau diese Struktur gehäuft vorkommt oder in dem gewisse Elemente typographisch hervorgehoben sind. Die Lernenden können gewisse Regelmäßigkeiten dann induktiv erschließen und versuchen ihre Beobachtungen zu verbalisieren. Von explizitem Wissen spricht man, wenn eine Regel nicht nur unreflektiert angewendet, sondern auch ins Bewusstsein geholt und in eigenen Worten oder in linguistischer Terminologie formuliert werden kann.

Andresen und Funke (2006: 438-448) gehen in einem Beitrag zum Thema „Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit“ auch auf die Terminologie ein, die von der Didaktik, keineswegs einheitlich, verwendet wird. Mit Bezugnahme auf Chomsky sehen sie es als gerechtfertigt, die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen gleichzusetzen mit der Unterscheidung von sprachpraktischem Können und metasprachlichen Kenntnissen, die die Zugänglichkeit sprachlicher Kenntnisse meinen. Traditionell wird diese Unterscheidung auch mit den Begriffen Können (knowing how) und Wissen (knowing that) erfasst. Auch auf den Begriff der Sprachbewusstheit gehen die Autoren ein. Darunter verstehen sie die Bereitschaft und Fähigkeit, die Aufmerksamkeit weg von Inhalten hin auf sprachliche Erscheinungen zu richten. (Vgl. Andresen; Funke 2006: 439) Sprachbewusstheit wäre demnach als Voraussetzung für die Formulierung von explizitem, also metasprachlichem Wissen zu sehen. Sprachbewusstheit und metasprachliches Wissen gelten wiederum als wesentliche Komponenten metasprachlicher Fähigkeiten in einem umfassenden Sinn. (Vgl. Andresen; Funke 2006: 448)

Zusammenhänge von Sprachbewusstheit und sprachpraktischen Kompetenzen

Kinder eignen sich im ungesteuerten Spracherwerb Sprache(n) vorwiegend unbewusst an. Ohne darüber zu reflektieren, schon gar nicht über Wortartkategorien, unterscheiden und eignen sie sich die verschiedenen Elemente einer Sprache an: bedeutungstragende Elemente der Sprache, funktional-relationale Elemente, sowie die Regeln ihrer Kombinatorik. (Vgl. Kemp; Bredel 2010: 77)

Anstoß für Kinder auf Sprache aufmerksam zu werden und sich vom eigenen Sprachgebrauch erstmals etwas zu distanzieren, kann vieles sein: mit mehreren Sprachen in der Familie aufzuwachsen und zu leben, eine fremde Sprache am Spielplatz oder im Urlaub

kennenzulernen, eine Fremdsprache im Kindergarten zu lernen oder auch Sprachspiele und -witze kennenzulernen.

Mit Schuleintritt verändert sich die Sprachbewusstheit der Kinder dann entscheidend durch das Lesen- und Schreibenlernen. Gesagtes und Gemeintes muss unterschieden werden (Ingendahl 1999: 46). Die Kinder lernen ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf Inhalte der Sprache, sondern auch auf ihre Formseite zu lenken. Sie müssen sich mit Wörtern, Silben, mit Lauten und ihrem Verhältnis zu Buchstaben beschäftigen. Werden die Kinder mit den Fähigkeiten die sie mitbringen im Schriftspracherwerb individuell begleitet und unterstützt, kann der Schriftspracherwerb als freudvoll erlebt werden. Maria Montessori nennt die Kinder im Alter zwischen fünf und sieben Jahren, die gerade das Schreiben und Lesen lernen bzw. gelernt haben, die „leidenschaftlichen Wortliebhaber“ (Montessori 2011: 24).

Die Kinder lernen im Laufe der Volksschulzeit mehr und mehr, sich semantisch autonom auszudrücken. Sie lernen Texte zu schreiben, die unabhängig von einer konkreten Situation funktionieren, ihre Gedanken explizit durchzustrukturieren und den Gebrauch von Sprache dabei metareflexiv zu prüfen. (Vgl. Köller 1988: 161-162)

Andresen und Funke (2006) thematisieren in ihrem Beitrag „Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit“ die Zusammenhänge von sprachlichem Können und Wissen. Die Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen reflexiven, kognitiven Prozessen und sprachlicher Praxis gelten demnach als nicht hinreichend erforscht. Und doch könnten gewisse Konsequenzen aus den bisherigen Forschungsergebnissen gezogen werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass Sprachproduktion und –rezeption sowie Thematisierungen von Sprache gemeinsam auftreten und nicht voneinander getrennt im Sinne eines Nacheinander zu denken sind. (Vgl. Andresen/Funke 2006: 439)

Im *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* findet sich der Hinweis, dass die „Ausrichtung auf die schriftrelevanten Strukturen der Sprache“ (Bredel 2010: 161) als wesentliches Element bei der Aneignung der literalen Basisqualifikation gilt. An der Schriftsprache wird das mentale System neu ausgerichtet. Dadurch entsteht Sprachbewusstheit, verstanden nach Andresen „im Sinne einer kontrollierten und systematischen Verfügbarkeit / Abrufbarkeit sprachlicher Strukturen / Einheiten“ (Bredel 2010: 161). Zugleich prägen der Schriftspracherwerb der Sprachbewusstheit eine

spezifische Kontur auf. Bredel (2010: 161) bezeichnet diese Sprachbewusstheit als „für alle diagnostischen und förderbezogenen Zusammenhänge, die selbst Sprachbewusstheit nutzen und erzeugen, von höchster Relevanz“.

Den Prozess des Aufbaus dieser Sprachbewusstheit und seine Nutzung für die Produktion und Rezeption von Schriftsprache beschreibt sie als selbstemergentes Aneignungssystem. Jede erreichte Schriftstufe halte sowohl das nächste Problem als auch seine Lösung bereit. Die Abfolge des Zugriffs auf schriftsprachrelevante Strukturen im Sinne von Sprachbewusstheit verlaufe von unmittelbar wahrnehmbaren Eigenschaften sprachlicher Formen hin zu „Strukturen des Sprachsystems“ (Bredel 2010: 161). Am Ende des Erwerbsprozesses nutzen Kinder eine analytische Kontrollebene im Hinblick auf morphologische, syntaktische und diskursive Eigenschaften von Sprache für die Analyse von Schrift. Im besten Fall würden morphologische, syntaktische und diskursive Muster im Sinne einer handlungsleitenden Kontrolle von den Kindern schreib- und lesebegleitend aktiviert werden können. Für die Lesefähigkeit gelten neben der phonologischen auch die morphologische und syntaktische Bewusstheit als ausschlaggebend für Erfolg. (Vgl. Bredel 2010: 141 und 155)

Zum Zusammenspiel von grammatischem Wissen und Können aus lerntheoretischer Sicht, gibt Portmann-Tselikas einige Hinweise. Er bezieht sich dabei auf ein Modell von Levelt.

Zunächst müssten sprachlichen Formen von Kindern als solche erkannt werden. Bei der Beschäftigung mit sprachlichem Input generell gibt es Momente bewusster Aufmerksamkeit, in denen konkrete Eigenschaften wahrgenommen werden. Die Kenntnis der grammatischen Struktur bleibt dabei zunächst implizit. Wird das Implizite expliziert und steht es als grammatisches Wissen zur Verfügung heißt dies noch nicht, dass es für den eigenen Sprachgebrauch angewandt werden kann. Etwas das auffällt (als sprachliche Struktur) muss zuerst korrekt kategorisiert werden können, damit es mit der grammatischen Regularität bzw. dem Begriff dafür verbunden und dadurch auch genutzt werden kann. (Vgl. Portmann-Tselikas 2011: 79-82)

Ob und inwieweit Grammatikunterricht und damit eine Wortarten-Lehre nun etwas zu Sprachbewusstheit und damit auch zu Sprachkompetenzen der Kinder beitragen kann wird vorsichtig beurteilt.

Andresen und Funke verweisen auf empirische Studien zum Thema, die den Beitrag des Grammatikunterrichts zur Förderung von sprachpraktischen Kompetenzen unterschiedlich beurteilen. Einzig in Hinblick auf die Lesekompetenz zeige sich in Untersuchungen, dass morphologisches und syntaktisches Wissen Bedeutung haben und positiv Einfluss nehmen. (Vgl. Andresen/Funke 2006: 443-444)

Funke weist darauf hin, dass für den Unterricht immer darauf zu achten sei, ob die Thematisierung und das Nachdenken über sprachliche Strukturen für manche Kinder nicht eine Überforderung darstellt. Für diese Kinder wird der Sprachbetrachtung im Unterricht Handeln mit sprachlichem Material vorausgehen müssen. (Vgl. Funke 2011: 101-102)

In der DaZ-Didaktik ist es nach Heidi Rösch unumstritten, dass implizite und explizite Förderung einander grundsätzlich sinnvoll ergänzen können und sollen. Expliziter Grammatikunterricht trägt dazu bei, dass Lernende metalinguistisches Bewusstsein entwickeln. Dieses wiederum hilft (erwachsenen) Lernenden sprachlichen Input zum Intake zu machen und grammatische Kompetenz auszubilden. Nicht geklärt ist bisher die Frage, ob explizites Grammatikwissen und metasprachliche Erklärungen auch schon für Volksschulkinder für ihren Spracherwerb hilfreich sind. Ergebnisse einer Studie von Heidi Rösch sprechen jedoch dafür, bereits Kindern dieses Alters explizites Sprachwissen inklusive der metasprachlichen Terminologie zu vermitteln. (Vgl. Rösch 2011: 31).

Konsequenzen für den Unterricht

Ist der Unterricht am Ziel eines differenzierten Sprachgebrauchs und an der Entwicklung von literalen Fähigkeiten ausgerichtet, reicht es nicht, wenn Kinder Wortarten-Kategorien im Sinne eines deklarativen Wissens kennen. Sehr aufmerksam muss darauf geachtet werden, dass tatsächlich sprachliche Strukturen erfasst wurden. (Vgl. Andresen/Funke 2006: 443)

Auch Bredel (2011) weist darauf hin, dass Wissen um Kategorien, wie den Wortartenkategorien allein den Schülern wenig nutzt. Sie müssten hingegen in der Lage sein, die grammatische Strukturiertheit sprachlicher Äußerungen beim Lesen und Schreiben „mental zu aktivieren“ (Bredel 2011: 57).

Portmann-Tselikas beschreibt einen „Modus aufmerksamer Sprachverarbeitung“ (Portmann-Tselikas 2011: 86), der im Unterricht, nicht nur im Grammatikunterricht, immer wieder angestrebt werden sollte.

Ehlich, Bredel und Reich weisen darauf hin, dass Sprachförderung nur dann Erfolg haben kann, wenn „den Kindern die Chance für die Entdeckung von sprachlichen Strukturen und Mustern“ gegeben wird (Ehlich; Bredel; Reich 2008: 33). Das Material muss sprachliche Muster und Strukturen klar sichtbar werden lassen und erkennbare Problemfokussierung aufweisen.

Rösch verlangt, dass die sprachlichen Strukturen von den Kindern entdeckt werden können müssen. Umgangssprachlich sollten Gespräche darüber geführt werden. Erst wenn die sprachlichen Strukturen auf diese Weise kognitiv durchdrungen seien, würde metasprachliche Begrifflichkeit eingeführt und die Strukturen durch Einschleifen geübt. (Vgl. Rösch 2007: 292)

3.2.2.2 Die Rolle von Wortarten im Rahmen von DaZ-Förderung

In den Überlegungen zu den Zusammenhängen von Sprachbewusstheit und sprachpraktischen Kompetenzen wurde auf DaM- wie DaZ-Kinder eingegangen. Wie jedoch die Rolle von Grammatik / einer Wortarten-Lehre für eine DaZ-Förderung beurteilt wird, muss noch gesondert betrachtet werden.

Richtet man den Blick auf aktuelle Konzepte zur DaZ-Förderung stellt sich die Frage nach der Intentionalität der Wortarten-Lehre im Unterricht auf diese Weise nicht. DaZ-Förderung ist, pauschal gesprochen, ausgerichtet an dem Ziel bestmöglicher Sprachförderung derjenigen Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. So kann nur umgekehrt die Frage gestellt werden, wie diese Förderung konzipiert ist und inwieweit bzw. ob eine Wortartenlehre dabei eine Rolle spielt.

Das Programm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) trat 2004 in Deutschland mit dem Vorhaben einer Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen an, um deren Chancen auf Bildungserfolg zu erhöhen. Zehn Bundesländer Deutschlands waren beteiligt. Über eine Laufzeit von fünf Jahren wurde am Modellprogramm gearbeitet. (Vgl. Gogolin; Dirim 2011: 14)

Ausgangspunkt waren Erkenntnisse internationaler Vergleichsstudien wie eng schulischer Erfolg mit der Beherrschung sprachlicher Mittel verbunden ist. Gute umgangssprachliche oder allgemeinsprachliche Kompetenz ist für schulischen Erfolg nicht ausreichend. Für Bildungserfolg ist es ausschlaggebend, erfolgreich mit verschiedenen sprachlichen Registern umgehen zu können. Schule verlangt von den Kindern komplexe Inhalte rein sprachlich aufnehmen und ausdrücken zu können. Die Sprache der Kinder muss unabhängig werden von einem Kontext, auf den man zeigen oder durch Mimik oder Gestik verweisen könnte. Das macht präzise sprachliche Mittel für das ausdrückliche Formulieren von Zusammenhängen nötig.

So wurde es zum Ziel des Programms FörMig ein Konzept für eine spezifische Sprachförderung zu erarbeiten, die speziell bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten im Fokus der Aufmerksamkeit hat. Dabei wurde die spezielle Ausprägung des Deutschen, die für Erfolg in der Schule so wichtig ist, mit dem Begriff Bildungssprache bezeichnet. Der Begriff Bildungssprache verweist einerseits auf die Theoriebildung im Anschluss an Basil Bernstein und Pierre Bourdieu, die Zusammenhänge zwischen spezifischen Sprachgebrauchsweisen und Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe thematisiert. Die linguistische Füllung des Begriffs, die Beschreibung besonderer Strukturmerkmale dieses sprachlichen Registers, stützt sich auf M.A.K. Halliday. Bezug genommen wird auch auf Jürgen Habermas und seine Überlegungen zu Bildungssprache als Mittel der Schulbildung. (Vgl. Gogolin; Dirim 2011: 15-16)

Bildungssprache ist gekennzeichnet durch Merkmale so genannter „konzeptioneller Schriftlichkeit“ (Rösch 2011: 84). Gemeint ist eine Sprache, die wie schriftliche Sprache durch Ausdrucksformen der Distanz gekennzeichnet ist und die größere Informationsdichte, Elaboriertheit und Planung aufweist. Auch mündliche Sprache, etwa bei einem Vortrag, kann diese Merkmale aufweisen.

Man ging im Rahmen des Programms FörMig auch dazu über, anstatt von Sprachförderung von Sprachbildung und von durchgängiger Sprachbildung zu sprechen. Im Konzept der durchgängigen Sprachbildung bleibt Sprachförderung nicht Anliegen einzig des Deutschunterrichts, sondern findet durchgängig in allen Fächern, in Kooperation mit außerschulischen Instanzen und über die ganze Schullaufbahn statt. Ziel ist der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten.

Zugrunde liegt der Gedanke, dass „Sprache wirkungsvoller angeeignet wird, wenn die unterstützenden Angebote mit der Entwicklung und dem Lernen der Kinder und Jugendlichen insgesamt verbunden sind“ (Gogolin; Dirim 2011: 17).

Ausgenommen von diesen Überlegungen sind Sprachanfänger, die kein oder kaum Deutsch sprechen. Hier wird auch eine additive, autonome Förderung für angemessen gehalten. Mit dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung wird demnach die Unterscheidung zwischen Sprachbildung und (spezieller) Sprachförderung bei besonderem Unterstützungsbedarf nicht aufgegeben. Auch hier sollte jedoch Kooperation und Austausch zwischen den beteiligten Lehrpersonen bestehen, um Durchgängigkeit zu wahren. (Vgl. Gogolin; Dirim 2011: 60)

Ist FÖRMIG angetreten mit dem Fokus auf Sprachförderung um die Chancen auf Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erhöhen, zeigte sich im Laufe der Arbeit, dass dies nur als Teilaspekt des Konzepts durchgängiger Sprachbildung verstanden werden konnte. Nicht alle Kinder aus Migrantenfamilien sind förderbedürftig und umgekehrt zeigte sich, dass es zahlreiche Kinder aus einsprachig deutschen Familien gibt, die nicht über bildungssprachliche Fähigkeiten verfügen. (Vgl. Gogolin; Dirim 2011: 59) Die Lernziele und die Methoden der Sprachförderung unterscheiden sich für Kinder, ob sie Deutsch als Erst- oder Zweitsprache sprechen, auf diesen Ebenen nicht grundlegend.

Findet Sprachbildung durchgängig als zentrale Aufgabe des gesamten Unterrichts statt, liegt besonderes Augenmerk auf der Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen. Der Sprachstand der Kinder wird berücksichtigt, um die Kinder möglichst nicht zu unter- oder überfordern. Der sprachlichen Seite jedes fachlichen Lernens wird Beachtung geschenkt. Die Gestaltung des Unterrichts, insbesondere die sprachlichen Anforderungen die gestellt werden, versucht man auch aus DaZ-Perspektive zu betrachten. Die Lehrkräfte unterstützen die SchülerInnen im Umgang mit den sprachlichen Anforderungen, die ein Thema stellt. Sie stellen benötigte sprachliche Mittel bereit und modellieren diese. Allgemein- und Bildungssprache werden explizit unterschieden. (Vgl. Gogolin; Lange 2010b: 4-6) In allen Fächern geht es um die explizite Auseinandersetzung mit Textsorten, Stilnormen, Fachbegriffen, erklärenden Begriffen und bestimmten syntaktischen Konstruktionen.

Methoden der Sprachbildung sind die Semantisierung von Wörtern und grammatischen Konstruktionen, die Differenzierung von Wortformen und das Bewusstmachen von Textsorten. (Vgl. Gogolin; Dirim 2011: 57-60)

Eine Wortarten-Lehre spielt nach dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung für die Sprachförderung/Sprachbildung zunächst keine Rolle. Sprachbildung mit dem Ziel bildungssprachlicher Kompetenzen findet „anderswo“, nämlich in Zusammenhang mit den übrigen Lernaufgaben statt und muss „dort“ unterstützt werden. Dies bezieht sich zunächst auf die thematische Dimension des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung. Bildungssprache zu fördern ist nicht Aufgabe allein des Deutschunterrichts (schon gar nicht eines Grammatikunterrichts), sondern Aufgabe des gesamten Unterrichts, d.h. aller Gegenstände und Fächer.

Ein eigener Gegenstandsbereich der Wortarten, der für sich allein das Ziel der Sprachförderung beansprucht, läuft demnach dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung konträr entgegen.

Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung bezieht die Durchgängigkeit jedoch nicht nur auf die Kooperation zwischen den einzelnen Unterrichtsgegenständen. Auf einer horizontalen Ebene geht es um die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen außerschulischen Partnern sowie um Kooperation mit dem herkunftssprachlichen Unterricht. Auf einer vertikalen Ebene geht es um Vernetzung an den Schnittstellen der Bildungsbiographie, um Vernetzung zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen, die ein Kind im Laufe seiner Schulpflicht besucht. Die Berücksichtigung aller dieser Dimensionen entspricht der Komplexität des Sprachaneignungsgeschehens.

Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung ist so umfassend angelegt, dass der Gedanke, eine Wortarten-Lehre könnte maßgeblich an der Sprachförderung von DaZ-Kindern beteiligt sein, sich verbietet.

Zugleich lässt sich daraus umgekehrt nicht schließen, dass mit dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung Wortarten generell aus dem Unterricht ausgeschlossen sind. Überlegungen dazu kann man in zweierlei Hinsicht anstellen:

In der Beschreibung der sprachlichen Erscheinungen, die als Merkmale einer Bildungssprache des Deutschen gelten können finden sich Wortart-Bezeichnungen:

Auf der Textebene zählt dazu die Verwendung von Pronomina und Adverbien zum Herstellen von Textzusammenhang. Als formale Merkmale werden bestimmte syntaktische Strukturen sowie bestimmte lexikalische Elemente genannt. Eine Rolle spielt demnach die häufige Verwendung von Satzverbindungen und damit auch die Verwendung von Konjunktionen und Relativpronomen. An lexikalischen Elementen haben bestimmte Formen des Nomens wie Zusammensetzungen und Ableitungen auf *-heit*, *-keit* und *-ung* sowie Verben mit nicht trennbarer Vorsilbe besondere Bedeutung. (Vgl. Gogolin; Dirim 2011: 179-180)

Wortartenkategorien werden demnach verwendet um bestimmte sprachliche Strukturen als Merkmale sprachlicher Register zu beschreiben.

Wenn im Unterricht neuer Lernstoff vermittelt wird, werden die sprachlichen Anforderungen reduziert. Ist der Inhalt erarbeitet, wird die Sprache zur Sache behandelt.

Nicht ausgeschlossen ist, dass „sprachliche Zuarbeit“ (Gogolin; Dirim 2011: 194) geleistet wird. Diese sprachliche Zuarbeit wird bei Bedarf für gewisse Bereiche auf den Ebenen der Lexik, der Syntax und der Texte angeboten. Im Bereich der Lexik könne die Arbeit mit Texten nachträglich vertieft werden. Auch im Bereich der Syntax solle immer vom konkreten Text ausgegangen werden, jedoch sind in stärkerem Maße „auch systematisierende Vorbereitungen und Übungen möglich“ (Gogolin; Dirim 2011: 196). Als Beispiel genannt werden Rückübersetzungen von bildungssprachlichen Formulierungen in eine persönlichere Sprache. Ein Zusammenhang mit den Wortarten findet sich, werden Passiv- und Imperativkonstruktionen bearbeitet. Auf der Ebene von Texten werden vorbereitende und begleitende Hilfen u.a. zur Kohärenz empfohlen. Anknüpfungspunkte für das Thema der Wortarten finden sich in einigen empfohlenen Übungen: Akteure einer Geschichte markieren, die Bezugswörter von Pronomen markieren bzw. Nomen durch Pronomen ersetzen und umgekehrt (wenn dies sinnvoll ist), zeitliche Abläufe durch Adverbien und Konjunktionen verdeutlichen. (Vgl. Gogolin 2011: 196-198)

Ob im Unterricht Wortart-Bezeichnungen auch gebraucht werden, um mit den Kindern und Jugendlichen Sprache zu thematisieren und z.B. die genannten Strukturen explizit zu machen, ist damit nicht gesagt.

Es wäre denkbar, dass dies rein in eigenen umgangssprachlichen Formulierungen besprochen wird und Begriffe für Wortart-Bezeichnungen dafür nicht benötigt werden.

Ingendahl zum Beispiel (1999) befürwortet solche allgemeinsprachlichen Benennungen für das Anstellen von Sprachreflexion und spricht sich gegen das Verwenden von grammatischen Fachbegriffen in der Grundschule aus. Diese dürften nur in Rückbindung an die entsprechenden grammatischen Theorien eingeführt werden.

Es wäre jedoch auch denkbar, dass in einem Unterricht, der (Bildungs-)Sprache explizit zum Thema macht, auch Wortartbezeichnungen verwendet werden. Will man sich explizit über sprachliche Strukturen unterhalten, könnten Wortart-Kategorien hilfreich sein.

Die Einführung und Verwendung von Wortart-Bezeichnungen könnte man zudem auch als Hinführung zu Fachwissen und Fachsprache zu betrachten, als Elemente einer Bildungssprache.

Aus Sicht der durchgängigen Sprachbildung sind Wortarten, wenn überhaupt, nur ein Detail am Rande. Denkbar wäre, dass Wortart-Bezeichnungen im Unterricht für das Besprechen von sprachlichen Strukturen verwendet werden. Möglich wäre auch, im Rahmen der Auseinandersetzung mit Wortarten gewisse (bildungs-)sprachliche Strukturen, die von den Kindern im Zusammenhang mit der Arbeit an gewissen (Fach-)Themen bearbeitet werden/wurden, vorbereitend und/oder vertiefend aufzugreifen; im Sinne sprachlicher Zuarbeit. Gewisse Merkmale einer Bildungssprache des Deutschen zeigen Zusammenhänge mit dem Thema der Wortarten auf. Werden Wortarten im Unterricht thematisiert, könnten diese aufgegriffen werden.

Der Frage, was aus Sicht einer (durchgängigen) Sprachbildung bei der Aufbereitung der Wortarten berücksichtigt werden könnte, soll unter 3.2.3 nachgegangen werden.

Auch Heidi Rösch (2009) konzipiert DaZ-Förderung als integrativen Sprachunterricht. Additive Fördermaßnahmen würden nicht ausreichen. Für die Entwicklung ihrer Zweitsprache brauchen die Kinder sprachliche Förderung im Regelunterricht selbst, am besten in allen Unterrichtsfächern. (Vgl. Rösch 2011: 9) Im gemeinsamen Unterricht von DaZ- und DaM-Kindern, in dem mit- und voneinander gelernt wird, müssen DaZ-didaktische Elemente in jeden Unterricht einfließen. Dabei werden sprachliche Strukturen niemals isoliert, sondern im situativen Kontext bearbeitet.

Thema bei Heidi Rösch (2009) sind auch grundlegende sprachliche Strukturen, da es um die Förderung der Kinder in der Grundschule geht. Für DaZ-Kinder zu Beginn der Grundschulzeit können auch einfache Strukturen schon problematisch sein.

Diese müssen daher explizit vermittelt und auch in Übungsschleifen gefestigt werden. Besonders bei DaZ-Kindern mit Schwierigkeiten in der deutschen Sprache sei dies nicht nur sinnvoll, sondern dringend erforderlich. Empirische Untersuchungen würden dies belegen. (Vgl. Rösch 2009: 65) Explizites Vorgehen sei auch deshalb zu befürworten, „weil es die Kinder als DaZ-Lernende ernst nimmt, den mühsamen Prozess des Automatisierens offen legt und unterstützt, anstatt darauf zu hoffen, dass er von alleine stattfindet“ (Rösch 2009: 37).

Als Basis für den weiteren Schulerfolg müssten die Kinder gute morphologische und syntaktische Kenntnisse entwickeln. An bekanntem Sprachmaterial sollten grammatische Strukturen geübt werden. Die Regelvermittlung geht von den Fähigkeiten der Kinder aus, selbst Regeln zu entdecken und zu formulieren, erfolgt also induktiv. Wurde eine Struktur von den Kindern erarbeitet, soll ihnen eine altersangemessene Terminologie zur Verfügung gestellt werden. Zum richtigen Gebrauch der Sprache müssen die Kinder auch explizites Sprachwissen und entsprechende Sprachbewusstheit ausbilden und lernen, in einer altersangemessenen Terminologie über Sprachstrukturen zu sprechen. (Vgl. Rösch 2009: 32) Laut Heidi Rösch sollen Kinder im Laufe der Grundschulzeit folgende (auch metasprachliche) Fähigkeiten erwerben (vgl. Rösch 2009: 28):

- Kenntnis der Deklination und Konjugation
- Kenntnis der Wortarten und der Wortbildung
- Kenntnis von Satzmustern und Verbvalenzen

Heidi Rösch unterscheidet konzeptuell mündliche von konzeptuell schriftlicher Sprache. Grundlegende sprachliche Fähigkeiten, wie sie für alltägliche Erfordernisse wichtig sind, würden auch den Unterricht zu Beginn der Grundschulzeit kennzeichnen. Die Hinführung zu einer kontext- und situationsunabhängigen Sprache sei jedoch unbedingt notwendig. (Vgl. Rösch 2009: 36) Zumindest rezeptiv müssen die Kinder mit fachsprachlichen Elementen vertraut gemacht werden, damit sie diese später auch produktiv nutzen können. Zentral sei in diesem Zusammenhang auch, dass die Kinder lernen, über gewisse (erfolgsversprechende) Lernstrategien zu verfügen. Als wichtigste nennt Heidi Rösch Problembewusstsein und eine Fragehaltung. Problembewusstsein wird als Bewusstsein für die Komplexität und Strukturen von sprachlichen Mitteln beschrieben.

Auch die DaZ-Förderung wie Heidi Rösch sie für die Grundschule konzipiert, geht davon aus, dass die Einbettung in das übrige schulische Lernen zentral ist. DaZ-didaktische Elemente müssten sich in allen Unterrichtsgegenständen finden und so DaZ-Kinder in ihrer Sprachaneignung unterstützen. Explizit sollen sprachliche Strukturen thematisiert werden und die Kinder zu einem bewussten, fragenden Umgang mit Sprache herangeführt werden. Stärker als im Konzept der durchgängigen Sprachbildung wird hier der Stellenwert von systematischer (induktiver und von den Fähigkeiten des Kindes ausgehender) Grammatikvermittlung und von Übung betont. Die Kenntnis von Wortarten wird dabei als eigenes Ziel genannt, wenn auch nicht näher ausgeführt.

Die Erfahrungen mit expliziter DaZ-Förderung in einem Sommercamp beschreibt Heidi Rösch (2007) im Artikel „Das Jacobs-Sommercamp – neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache“.

In diesem Sommercamp nahmen 150 Kinder drei Wochen lang zwei Stunden täglich an einem DaZ-Förderkurs, der sich DaZ-Reise nannte, teil. Die Förderung war als explizite, systematische Sprachförderung mit Fokus auf Grammatikvermittlung und Sprachreflexion konzipiert. Zudem gab es am Nachmittag ein Angebot zur impliziten Sprachförderung. Gemeinsam erarbeiteten hier DaZ- und DaM-Kinder ein Theaterstück, das zum Abschluss des Camps vorgeführt wurde. (Vgl. Rösch 2007: 287)

Die explizite Förderung folgte gewissen Prinzipien, die als ausschlaggebend für den Erfolg des Programms gehalten werden und die zu berücksichtigen sind. Die Sprachförderung orientierte sich am kognitiv ausgerichteten Zweitspracherwerb. Inhalt war der fokussierte Umgang mit ausgewählten Strukturen des Deutschen, die empirisch als sogenannte Stolpersteine für den Zweitspracherwerb ermittelt worden waren. Zum Vorgehen im Unterricht kann zusammenfassend festgehalten werden, dass im Sinne eines induktiven Lernens die ausgewählten Strukturen erst implizit angeboten wurden, ein Nachdenken und Sprechen darüber angeregt wurde, um die Kinder zum Erkennen der Regelmäßigkeit zu führen. Waren die sprachlichen Strukturen kognitiv durchdrungen, wurden sie explizit benannt und die dafür benötigten metasprachlichen Begriffe eingeführt. In einem zweiten Schritt wurden die so erarbeiteten sprachlichen Strukturen durch Übungen zur Analogiebildung trainiert, um sie in prozedurales Sprachwissen zu überführen. (Vgl. Rösch 2007: 289-292)

Die Evaluation des Projekts legt den Schluss nahe, dass explizite Sprachförderung für die untersuchten Bereiche (Grammatik und Lesen) deutlich höhere Lerneffekte brachte

als rein implizite Förderung. Heidi Rösch empfiehlt ein entsprechendes Vorgehen auch für den schulischen Unterricht. (Vgl. Rösch 2007: 288)

Auf die Wortarten, die bei Heidi Rösch als Lernziel des Unterrichts in der Grundschule genannt werden, wird nicht näher eingegangen. Als Inhalte einer systematischen DaZ-Förderung sind die genannten Stolpersteine der deutschen Sprache, die teilweise auch als Elemente von Fachsprache ausgewiesen sind, empfohlen. (Vgl. Rösch 2009: 32-33) Diese sollen unter 3.2.3 vorgestellt werden. Sie sind neben den beschriebenen Grundsätzen zum methodischen Vorgehen für die Aufbereitung einer Wortarten-Lehre besonders zu berücksichtigen.

3.2.3 Passung von Lerninhalten und Methodik aus DaZ-Perspektive

In empirischen Untersuchungen wurden Erkenntnisse darüber gewonnen, welche sprachlichen Strukturen / Besonderheiten des Deutschen für DaZ-Kinder im Unterricht besonderer Beachtung bedürfen. Dabei finden sich Hinweise zu Lexik bzw. Wortbildung, zu Morphologie/Formenbildung, zu Syntax und Text.

Hinweise zu grundlegenden sprachlichen Regularitäten sind bei Heidi Rösch (2009), sowie im *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (2008) beschrieben. Sprachliche Elemente, die als Merkmale einer Bildungssprache des Deutschen gelten, stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit des Modellprogramms FörMig zur durchgängigen Sprachbildung.

Diejenigen Besonderheiten der deutschen Sprache, die für DaZ-Lernende eine wichtige Rolle spielen und die in einem Zusammenhang mit dem Thema der Wortarten stehen, sollen im Folgenden besprochen werden.

Offensichtlich ist, dass die Formenbildung in Zusammenhang mit der Wortarten-Lehre steht. Die morphologischen Eigenschaften der Wörter sind schließlich für die deutsche Sprache ein wichtiges Klassifikationskriterium für Wortarten. In den allermeisten Grammatiken werden für eine erste Wortarten-Einteilung morphologische Kriterien herangezogen.

Auch syntaktische Merkmale werden als weiteres Klassifikationskriterium für Wortarten herangezogen. So finden sich Zusammenhänge auch zur Ebene der Syntax.

Zwischen dem Thema der Wortarten und der Ebene der Texte besteht kein solch enger Zusammenhang. Für das Erzeugen von Textkohärenz jedoch spielen die Personalpronomen der 3. Person / die Anaphern eine wichtige Rolle.

Ein Zusammenhang zur Lexik besteht insofern, als man sich beim Thema der Wortarten zunächst mit einzelnen Wörtern, also mit Elementen des Wortschatzes, auseinandersetzt. Ludger Hoffmann verortet Wortarten auch an der „Schnittstelle zwischen Grammatik und Lexikon“ (Hoffmann 2009: Vorwort). Betrachtet man, wie die Wörter in sich aufgebaut sind, findet sich darin auch ein Anknüpfungspunkt zur Wortbildung. Ein engerer Zusammenhang von Wortschatzarbeit und der Wortarten-Lehre wird ersichtlich, wenn Wörter durch bloße Konversion (ohne Formveränderung) ihre Kategorien-Zugehörigkeit verändern (*laufen, Laufen*).

Werden Wortarten im Unterricht thematisiert, müssten die damit in Zusammenhang stehenden für den DaZ-Erwerb bedeutenden Strukturen, und was bei ihrer Vermittlung wichtig ist, berücksichtigt werden.

Formenbildung

Heidi Rösch beschreibt „Stolpersteine der deutschen Sprache“ (Rösch 2009: 213-215). Es sind dies Besonderheiten des Deutschen, die DaZ-Kindern Schwierigkeiten bereiten können. Auf der Ebene der Formenbildung nennt sie (2009: 214):

- Artikel und Artikeldeklinaton
- 3 Genera sowie Genus und Genuskonkordanz (*der Hund, sein Knochen*)
- 8 Formen der Pluralbildung und Pluralkonkordanz (*Die Hunde bellen.*)
- Personal- und Possessivpronomen (Dreigliedrigkeit: *er/sie/es*), lautgleiche Formen
- Präposition und Kasus, insbesondere Wechselpräpositionen (*Wo?: in der Klasse / Wohin?: in die Klasse*)
- Adjektivdeklinaton
- Deklinaton der Nomen und Pronomen
- Verbformen (Konjugation trennbare/untrennbare Verben, regelmäßige/unregelmäßige Verben, Verben mit präpositionalen Ergänzungen)
- Modalverben
- Hilfsverben

Aus den Erfahrungen des von Heidi Rösch konzipierten DaZ-Unterrichts im Jacobs-Sommercamp geht hervor, dass im Bereich der Formenbildung die Deklination für die Kinder gegen Ende der Grundschulzeit am schwersten zu durchschauen ist. Die Konjugation stellte nur in schriftlichen Texten ein Problem dar. (Vgl. Rösch 2007: 296) Auch Jeuk (2007) kommt in einer Studie zum Sprachstand von DaZ-Kindern zum Zeitpunkt der Einschulung zu dem Schluss, dass die Genuszuweisung für Kinder dieses Alters das größte Problem darstellt. Ist das Genus unbekannt, ist auch die Kasusmorphologie mit betroffen und nicht korrekt. Im Unterschied dazu ist für Kinder deutscher Erstsprache mit einer Sprachentwicklungsstörung die Verbflexion (und die Kasusmorphologie) schwierig, nicht jedoch das Genus der Nomen. (Vgl. Jeuk 2007: 192, 198) Griebhaber (2007) kommt in einer Studie zur Entwicklung der Grammatik in Texten vom ersten bis zum vierten Schuljahr unter anderem zu dem Ergebnis, dass mindestens ein Drittel aller DaZ-Kinder am Ende der Grundschulzeit noch große Probleme im Bereich der Kasusmorphologie haben. Untersucht wurde dabei die Aneignung des Dativs. Die hohe Fehlerrate sei in der Umgangssprache egal. Sie führe jedoch zu Problemen bei Sprache, die konzeptionell schriftlich und kontextunabhängig sein soll. (Vgl. Griebhaber 2007: 165)

Der Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung weist darauf hin, dass einer der größten Unterschiede zwischen erst- und zweitsprachlicher Aneignung des Deutschen im Erwerb der Genuszuordnung liegt. (Vgl. Kemp; Bredel; Reich 2008: 71) Für DaZ-Kinder stellt die Zuordnung der richtigen Artikel zu Nomen eine lang anhaltende Schwierigkeit dar.

Zudem ist die Kenntnis des Genus Voraussetzung für die Bildung der obliquen Kasus am Nomen. Der Referenzrahmen merkt an, dass die Schwierigkeiten in diesem Bereich über lange Zeit bestehen und „häufig nur durch bewusste Instruktion überwunden werden können“ (Kemp; Bredel; Reich 2008: 71).

Als unproblematisch im kindlichen Zweitspracherwerb gilt die grundsätzliche Unterscheidung zwischen Singular und Plural, zwischen Nominativ, Akkusativ und Dativ. Angenommen wird, dass diese Kategorien in den Erstsprachen schon grundgelegt sind, auch wenn sich die Funktionen nicht in allem decken. Die Aneignung des Genitivs gilt noch zu Beginn der Grundschule als problematisch.

Die Aneignung der formalen Markierung des Plurals kann, wie die der obliquen Kasus, viel Zeit in Anspruch nehmen, sagt jedoch wenig über den Sprachstand eines Kindes aus.

Die Personalformen des Verbs eignen sich DaZ-Kinder im Vergleich rasch an. Spätestens nach einem Jahr Kontakt mit der deutschen Sprache haben Kinder ab dem fünften Lebensjahr diesen Prozess abgeschlossen. (Vgl. Kemp; Bredel; Reich 2008: 72)

Die Aneignung der verschiedenen formalen Markierungen des Perfekts dauert hingegen wiederum längere Zeit. Zahlreiche Übergangsformen treten auf. Wie sich Kinder die Formen des Präteritums aneignen hängt davon ab, inwieweit sie Kontakt mit kindeliterarischen Texten haben.

Eine Konsequenz für die Aufbereitung von Wortarten im Unterricht der Volksschule, die versucht auf Bedürfnisse von DaZ-Lernern einzugehen, liegt demnach zunächst in der besonderen Berücksichtigung der Nominalphrase.

Dabei müssen grammatische Strukturen des Deutschen, bei denen es auf Regelbildung ankommt, unterschieden werden von denjenigen Strukturen, die „in hohem Maße idiosynkratischen Charakter haben“ (Reich 2010: 167). Bei diesen letzteren komme es hauptsächlich auf die Masse des Inputs an. Das herausragende Beispiel für solche Strukturen, die kaum der Regelbildung unterliegen, ist der deutsche Artikel. (Vgl. Reich 2010: 167)

Nach Heidi Rösch muss die Vermittlung des Genus im Unterricht der Grundschule im Vordergrund stehen. (Vgl. Rösch 2009: 132) Wichtig sei, dass die Kinder den Lernwörtern nicht nur den richtigen Nominativartikel zuordnen können, sondern dass ihnen bewusst wird, dass das Genus eines Wortes Auswirkungen auf andere Wörter hat. Die Wahl der Pronomina, der Adjektivgebrauch und die Deklination bauen auf der Kenntnis des Genus auf. Empfohlen wird, das Geschlecht der Nomen durch Farbgebung oder Symbolik zu markieren. Die Genuskongruenz, das Zusammenspiel in der Nominalgruppe sei für DaZ-Kinder nur durch ständiges Wiederholen und frühes Bewusstmachen zu erlernen. (Vgl. Rösch 2009: 132) Vielfältige und abwechslungsreiche Übungen und Spiele zum Genus von (für ein Thema benötigten) Nomen sind in der Volksschule unabkömmlich. Grammatische Erklärungen bringen kaum voran. (Vgl. Rösch 2009: 144) Wie die Artikel sollen auch die Pluralformen der Nomen bei der Wortschatzarbeit

immer mit genannt und geübt werden. Andere sprachliche Strukturen unterliegen stärker einer Regelbildung. Bei diesen bietet es sich an, sie implizit wie explizit zu thematisieren und zumindest die zugänglicheren Regelmäßigkeiten sichtbar zu machen. (Vgl. Rösch 2009: 141)

Im Rahmen des Modellprojekts FÖRMIG wurden zum Thema der durchgängigen Sprachbildung Qualitätsmerkmale für den Unterricht ausgearbeitet. Dem Qualitätsmerkmal 3 findet sich unter anderem die systematische Wortschatzarbeit zugeordnet. (Vgl. Gogolin; Lange 2010b: 12) Der für das jeweilige Unterrichtsthema wichtige Wortschatz wird auf vielfältige und umfassende Weise erarbeitet und gesichert. Die Lehrkräfte führen auch formale Merkmale von wichtigen Wörtern auf Arbeitsblättern, an der Tafel oder in einem Glossar extra an. Nomen werden dabei mit Artikel/Plural (Verben mit Infinitiv und in unterschiedlichen Tempusformen) angegeben. (Vgl. Gogolin; Lange 2010b: 13)

Die Deklination gilt aufgrund des Zusammenspiels mehrerer Faktoren als besonders kompliziert. DaZ-Lernende müssen zunächst wissen, welchen Kasus das Verb das sie verwenden verlangt. Sie müssen dann die Frage nach dem Numerus und im Fall einer Singularform auch die nach dem Genus des Nomens klären. Zusätzlich müssen sie berücksichtigen, ob das Verb möglicherweise mehrere Kasus regiert oder ob eine Wechselpräposition vorkommt.

Zu dieser Komplexität kommt die Schwierigkeit, dass die Nomen im Deutschen Genus, Kasus und Numerus nicht eindeutig markieren. Viele Einzelformen (Artikel, Adjektiv-Endungen) müssen erlernt werden. (Vgl. Rösch 2009: 136)

Die Komplexität verbiete es, die Deklination isoliert und kontextfrei zu üben. Eine Deklinationstabelle alleine wird dem Problem nicht beikommen. Rein die Deklinationsformen zu lernen, fällt DaZ-Lernenden nicht schwer. Das komplexe Zusammenspiel verschiedener Einzelformen im Satz kann aber nur durch häufiges Hören richtiger Sätze und Anwenden einfacher Satzmuster angeeignet werden. (Vgl. Rösch 2009: 137) Wiederholendes, kontextgebundenes Üben, beim dem die Lernenden selbst viel sprechen, sei der geeignetere Weg. Dies gilt auch für die Adjektivdeklination, die sehr kompliziert ist.

Dennoch empfiehlt Heidi Rösch u.a. Deklinations- und Konjugationstabellen als Lernhilfen für die Kinder präsent zu halten. Sie sollen zur Anwendung kommen, nachdem die sprachlichen Strukturen entsprechend erarbeitet wurden. (Vgl. Rösch 2009: 144)

Die Kasus werden in den Tabellen nach Häufigkeit der Verwendung (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv) und nicht klassisch nach erstem bis viertem Fall angeordnet. (Vgl. Rösch 2009: 136) Soll das Zusammenspiel von Artikel, Adjektiv und Nomen aufgezeigt werden, wird empfohlen, eine entsprechende Nominalgruppe zunächst im Nominativ zuerst mit bestimmtem, dann mit unbestimmtem und zuletzt mit Null-Artikel anzuführen. Dabei wird sichtbar, wie die Artikel-Endungen wandern (*der braune Hund, ein brauner Hund, brauner Hund*). Nach dem Nominativ folgt die entsprechende Darstellung in den anderen Kasus. (Vgl. Rösch 2009: 144)

Eine um einen weiteren Punkt abgewandelte Form der Darstellung der Deklination der Nominalgruppe findet sich bei Granzow-Emden. Die tabellarische Reihung der Nomen nach Genus (in der oberen Zeile einer Tabelle) erfolgt traditionell in der Reihenfolge *der – die – das – die* (Plural). Nach Granzow-Emden bringt eine abgeänderte Reihenfolge *der – das – die – die* (Plural) zusammen, was „lautsprachlich bzw. optisch und auch sprachsystematisch zusammengehört“ (Granzow-Emden 2008: 238).

Stehen die maskulinen und neutralen Nominalgruppen nebeneinander wird sichtbar, dass sich ihre Flexionsendungen im Dativ und Genitiv entsprechen. Zugleich stehen dann die feminine und die Nominalgruppe im Plural nebeneinander. Die Begleiter-Endungen entsprechen sich hier im Nominativ, Akkusativ und Genitiv. (Vgl. Granzow-Emden 2008: 238)

In Bezug auf Adjektive müssten im Unterricht zudem auch die Steigerungsformen und die Strukturen bei Vergleichen besonders berücksichtigt werden. (Vgl. Rösch 2009: 144)

Auch die Deklination von Pronomen ist für DaZ-Lernende besonders schwierig. Die Formen stimmen häufig weder mit der Deklination der Nomen noch mit der Adjektivdeklination überein. Bei jeder Form der Textarbeit sollten daher Pronomen und ihre Bezugswörter besonders berücksichtigt und optisch markiert werden.

Da die Pronomen jedoch eine begrenzte Wortklasse darstellen, wäre eine vorbereitende bzw. vertiefende Auseinandersetzung auch im Rahmen einer Wortarten-Lehre denkbar.

Im Bereich der Verben sollten zunächst trennbare Verben besonders beachtet werden. Die trennbaren Verben gelten für DaZ-Lernende als besonders schwierig, weil in Aussage- und Fragesätzen der erste Teil des Verbs erst am Satzende erscheint. DaZ-Kinder überhören diesen abgetrennten Teil am Satzende leicht. Sie entnehmen dem Verb im Satz den Sinn. Die Bedeutung erscheint ihnen vollständig. Am Satzende bleibt ein unsinniges Wort übrig. (Vgl. Rösch 2009: 148) Dass trennbare Verben im Infinitiv auf der ersten Silbe betont sind, hilft DaZ-Kindern wenig, da sie Schwierigkeiten haben, diese Betonung zu hören. Einige bestimmte Vorsilben verweisen jedoch darauf, dass das Verb sicher trennbar ist. Durch viele kontextuelle Bezüge müsse den Kindern die Bedeutung der Vorsilben und damit der jeweiligen Verben vermittelt werden. Die Arbeit mit Wortfamilien (*lachen, an-lachen, aus-lachen*) sollte zumindest anfangs vermieden werden.

Teils gibt es zu trennbaren Verben ähnlich klingende Verben, die jedoch nicht trennbar sind (*ich schaue durch* bzw. *ich durchschaue etwas*). Kontrastives Vorgehen sollte hier unbedingt vermieden werden. Eine so genannte Ähnlichkeitshemmung würde bewirken, dass diese ähnlichen Prozesse schlecht abgespeichert werden und der Lernerfolg gering ist. (Vgl. Rösch 2009: 149) Untrennbare Verben gelten im Deutschen als Merkmal einer Bildungssprache. (Vgl. Gogolin; Dirim 2011: 180)

Bei den Tempusformen erwerben Kinder das Perfekt vor dem Präteritum. Unregelmäßige Formen beider Tempora müssten aufgrund fehlender Systematik geübt und automatisiert werden. Spielerisch könnte dies zwischendurch auch kontextunabhängig geschehen (z.B. mit einem Verbquartett). Für unregelmäßige Formen des Präteritums reiche jedoch in den ersten Schuljahren das passive Verstehen. (Vgl. Rösch 2009: 151)

Auch Präpositionen zählen zu den Stolpersteinen. Als oft kurze Wörter gehen sie im Satz unter bzw. werden sie nicht als sinntragende Elemente erkannt. Den Präpositionen fällt jedoch für das Verständnis eine wichtige semantische Rolle zu. Vom Nomen, auf das sie sich beziehen, fordern sie einen bestimmten Kasus. Bei Präpositionen die Raumbeziehungen ausdrücken, sollte das Üben mit echter Handlung verbunden werden. Verben die einen Präpositionalkasus fordern müssen im Satzzusammenhang vermittelt und geübt werden. Besonders berücksichtigt werden müssen dabei die Verben *sitzen, stehen, liegen – (sich) setzen, (sich) stellen, (sich) legen*.

Die so genannten Wechselpräpositionen verlangen je nach semantischer Funktion Akkusativ oder Dativ. (*Er ist in der Schule. Er geht in die Schule.*) Sollen diese geübt werden, ist eine strikte Trennung der Kasus nötig um nicht zu verwirren. (Vgl. Rösch 2009: 156)

Syntax

Die Stolpersteine, die Besonderheiten der deutschen Sprache auf der Ebene der Syntax, betreffen vor allem die Verbstellung in Haupt- und Nebensatz: Zweitstellung des finiten Verbs in Aussagesätzen, Inversion, Verbklammer bei Sätzen mit Modalverben, Perfekt und Passiv sowie Endstellung des finiten Verbs im Nebensatz. (Vgl. Rösch 2009: 214-215) Die Verbstellung im Satz hat keine direkte Verbindung zum Thema der Wortarten. Wird das Verb jedoch thematisiert, sollte das Wissen um den Aneignungsverlauf der Verbstellung im Deutschen zumindest herangezogen werden, um für den Unterricht Texte auszuwählen, die dem jeweiligen Sprachstand der Kinder angemessen sind.

Als weitere Stolpersteine nennt Heidi Rösch das Entschlüsseln von komplexen Sätzen und Genitivobjekten. Diese sind markiert als sprachliche Aspekte, die im Fachunterricht eine besondere Rolle spielen. Mit den komplexen Sätzen kommen auch die Wortarten wieder ins Spiel: durch Relativpronomen, Konjunktionen oder Subjunktionen eingeleitete Nebensätze.

Auch in der Beschreibung der Merkmale von Bildungssprache wird auf der Ebene der Syntax auf die Bedeutung dieser Elemente hingewiesen. Zudem gelten unpersönliche Formulierungen (wie Imperativ, Passiv, *man*, *es* usw.) für das Register Bildungssprache als relevant. Auf diese Strukturen sollte bei der Arbeit mit Texten besonders geachtet werden. Sie explizit zu thematisieren und vielfältige Übungen dazu (im Zusammenhang mit Textarbeit) anzubieten, sollte selbstverständlich sein. (Vgl. Gogolin; Dirim 2011: 196-197)

Texte

Auf der Ebene von Texten sind sprachliche Mittel, die Textzusammenhang herstellen, besonders zu berücksichtigen. Dabei spielen Pronomen, Heidi Rösch spricht von Ersatz- und Proformen, eine sehr wichtige Rolle. Der kompetente Umgang mit diesen Formen

ist auch für Bildungssprache relevant. Wichtig ist, dass sie immer im Textzusammenhang erarbeitet werden. (Vgl. Gogolin; Dirim 2011: 197-198)

Lexik

Genannt werden sollen an dieser Stelle nur Elemente, die auf den schon beschriebenen sprachlichen Ebenen von Morphologie, Syntax und Text noch nicht erwähnt wurden. Selbstverständlich gibt es Überschneidungen, und Strukturwörter wie Präpositionen, Konjunktionen usw. könnten auch hier genannt werden.

Im Bereich des Wortschatzes spielen zusammengesetzte (*Tischtuch, Kleingeld*) und abgeleitete Wörter (*Ende – end-lich, herstellen – Herstell-ung*) eine wichtige Rolle. Die Art der Wortbildung sichtbar und nachvollziehbar zu machen, wird als unterstützend für den Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen beschrieben. (Vgl. Gogolin; Dirim 2011: 195-196)

Für die Auswahl der Lerninhalte muss vom individuellen Sprachstand der Kinder ausgegangen werden. Dies gilt nicht nur, aber besonders für DaZ-Kinder.

Auf Sprachdiagnostik und daran anschließende Unterrichts- bzw. Förderplanung kann in der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen werden. Pauschal gesprochen ergibt sich jedoch die Forderung nach differenzierten Lernangeboten. Auch auf welche Weise der Unterricht dies ermöglichen kann, kann hier nicht diskutiert werden. Bildungsmedien und Schulbücher müssten jedoch in jedem Fall die Möglichkeit eröffnen, zum Thema der Wortarten im Unterricht differenziert vorzugehen. Die Auseinandersetzung mit Wortarten muss auf unterschiedlichem Niveau und auf unterschiedliche Weise ermöglicht werden.

Werden im Rahmen von DaZ-Förderung / Sprachbildung sprachliche Strukturen vermittelt, die auch als ausschlaggebend für eine bestimmte Wortartkategorien-Zugehörigkeit bestimmt werden können, müssen grundlegende Vorgaben zur Methodik berücksichtigt werden. Diese wurden im vorigen Kapitel bereits angesprochen, sollen jedoch noch einmal zusammengefasst werden:

Die Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen geht immer vom Text aus. Der sprachliche Zusammenhang muss erfahren werden können und der Kontext

berücksichtigt werden, damit für die Kinder die Bedeutung und auch die Relevanz der sprachlichen Form ersichtlich wird.

Im Rahmen des Modells der durchgängigen Sprachbildung wird eine enge Verbindung von Sach- und Sprachlernen gefordert. Wo bestimmte sprachliche Mittel für das Verständnis einer Sache nötig sind, wird für die Kinder die Bedeutung und Relevanz dieser sprachlichen Mittel ersichtlich. Dies ist der beste Anlass Sprache und sprachliche Strukturen zu thematisieren. (Vgl. Gogolin; Dirim 2011: 57)

Damit in Zusammenhang steht die Forderung, grammatische Zusammenhänge immer erst induktiv erarbeiten zu lassen. Ausgegangen wird dabei von Texten im beschriebenen Sinn. Die Kinder müssen die Chance auf die Entdeckung von sprachlichen Strukturen bekommen. Zunächst müssen Form und Funktion von sprachlichen Elementen (implizit) erfahrbar werden. Das Material oder die Interaktion müssen die sprachlichen Muster sichtbar werden lassen. Dafür braucht es klare Strukturierung und erkennbare Problemfokussierung. (Vgl. Ehlich; Bredel; Reich 2008: 33)

Heidi Rösch betont die Bedeutung von Gesprächen über (selbst entdeckte, nachvollzogene) sprachliche Strukturen im Unterricht. Regularitäten werden in eigenen Worten benannt. Dabei ist es wichtig, dass die Lerninhalte weder eine Unter- noch eine Überforderung für die Kinder darstellen. Sind sprachliche Strukturen auf diese Weise kognitiv durchdrungen, werden sie auch explizit thematisiert und die dazugehörigen metasprachlichen Begriffe eingeführt. Wenn es nötig ist, folgen eher explizite Aufgabenstellungen: vielfältige Aufgaben zu Analogiebildungen und zum Einschleifen der Strukturen (im Unterschied zum Einpacken), Übungen bei denen die Kinder selbst viel sprechen. (Vgl. Rösch 2009: 65-66)

Auch die Beispiele für zu Bildungssprache hinführenden Lernprozessen aus dem FörMig Programm lassen eine induktive Vorgehensweise erkennen. (Vgl. Gogolin; Dirim 2011: 181-202)

3.2.4 Zusammenfassung von Grundsätzen

Aus der Beschreibung der Erkenntnisse zu den Zusammenhängen von Grammatikunterricht, Sprachbewusstheit und der kindlichen Aneignung sprachpraktischer Kompetenzen ergeben sich folgende Konsequenzen für den Unterricht.

Eine Wortarten-Lehre könnte dann einen Beitrag leisten zur Entwicklung von Sprachbewusstheit und zu einer Sprachförderung leisten, wenn sie den Kindern die Chance auf das Entdecken von sprachlichen Strukturen gibt.

Eine Wortarten-Lehre...

- geht immer von der Arbeit am Text aus. Die Texte weisen erkennbare Problemfokussierung auf und machen sprachliche Strukturen sichtbar.
- wird induktiv erarbeitet. Das heißt, die sprachlichen Strukturen werden erst eher implizit, dann explizit erarbeitet. Die sprachlichen Strukturen werden kognitiv durchdrungen. Dafür sind Gespräche über die erkannten Strukturen in der Alltagssprache der Kinder wichtig. Erst dann werden metasprachliche Begriffe eingeführt. Sind Üben und Einschleifen der Strukturen nötig, erfolgt dies danach in vielfältiger Form (Spiele, Lieder, Rätsel).
- berücksichtigt den individuellen Sprachstand der Kinder.

DaZ-Förderung ist am erfolgreichsten, findet sie in Zusammenhang mit den übrigen Lernaufgaben des Unterrichts / durchgängig statt. Eine Wortarten-Lehre, die für sich allein das Ziel einer Sprachförderung beansprucht, würde dem Konzept einer durchgängigen Sprachbildung konträr entgegenstehen.

Eine Wortarten-Lehre könnte jedoch möglicherweise einen Beitrag zu Sprachbildung leisten. Sie könnte (einige wenige) wichtige Begriffe liefern, die hilfreich sind beim expliziten Thematisieren von Sprache. Und sie könnte in manchen Bereichen „sprachliche Zuarbeit“ leisten, d.h. sprachliche Strukturen vorbereitend oder vertiefend üben.

Als Grundsatz wäre daher festzuhalten, dass

- die Erarbeitung von sprachlichen Strukturen / Wortarten-Kategorien koordiniert mit den (sprachlichen) Lerninhalten anderer Lernbereiche bzw. Fächer erfolgt.

Als sprachliche Strukturen, für die diese „sprachliche Zuarbeit“ als sinnvoll erachtet wird, werden bei der didaktischen Aufbereitung einer Wortarten-Lehre zwei Bereiche berücksichtigt (siehe dazu 3.2.3):

- Stolpersteine der deutschen Sprache
- Merkmale einer Bildungssprache des Deutschen

3.3 Analysekriterien

3.3.1 Intentionalität

Zur Intentionalität einer Wortarten-Lehre im Unterricht der Volksschule ist in der herangezogenen Literatur keine einheitliche Position erkennbar.

In aktuellen didaktischen Konzepten wird als Ziel mehrheitlich die Ausbildung von Sprachbewusstheit (im Verständnis nach Andresen, siehe dazu 3.2.2.1) mit dem (weiterführenden) Ziel theoretischer Sprachreflexion in der Sekundarstufe formuliert. Es findet sich jedoch auch der traditionell formulierte Anspruch eine Wortarten-Lehre müsse der Ausbildung von Sprachbewusstheit und auch der Förderung der sprachpraktischen Kompetenzen der Kinder dienen.

Aus Sicht der spracherwerbtheoretischen Forschung gelten die Zusammenhänge zwischen reflexiv-kognitiven Prozessen und sprachpraktischen Kompetenzen jedoch als nicht hinreichend erforscht und werden vorsichtig beurteilt. Auch der Beitrag von Grammatikunterricht zur Ausbildung von Sprachbewusstheit ist nicht unumstritten.

Konzepte zur Sprachförderung bzw. zu einer DaZ-Förderung müssen die Komplexität des kindlichen Sprachaneignungsgeschehens in jedem Fall berücksichtigen und selbst umfassend angelegt sein. Das Wissen um den individuellen Sprachstand des Kindes, um Sprachaneignungsverläufe, sowie um besondere Merkmale der deutschen Sprache (im Zusammenhang mit der Formulierung eines Lernziels) muss berücksichtigt werden.

Aus spracherwerbtheoretischer Perspektive kann eine Wortarten-Lehre unter gewissen Bedingungen bestenfalls einen kleinen Beitrag zum Ziel erfolgreicher Sprachförderung / Sprachbildung leisten.

Der Grund für die beschriebene Uneinigkeit in der Zielvorstellung liegt in der Komplexität des Themas Sprachförderung. Ob eine Wortarten-Lehre etwas zu Sprachbewusstheit und in Folge zur Ausbildung von sprachpraktischen Kompetenzen beiträgt, kann nicht beantwortet werden. Es liegen divergente Forschungsergebnisse vor. Hinzu kommt, dass Begrifflichkeiten uneinheitlich verwendet werden und einen Vergleich erschweren. (Siehe dazu 3.2.2.1)

Deshalb werden für die Analyse der Intentionalität in der Schulgrammatik (Lehrplan und Bildungsstandards) folgende Kriterien als zentral erachtet und untersucht:

- Definition zentraler Begriffe
- Hinweise auf den theoretischen Hintergrund bzw. auf Ergebnisse aus empirischen Studien als Begründung der jeweiligen Aussagen

3.3.2 Lerninhalte und Methodik

Die erarbeiteten Grundsätze aus dem theoretischen Teil (siehe 3.1.3 und 3.2.4) werden im Folgenden zusammengefasst, um Kriterien für die Schulbuchanalyse zu gewinnen.

Die Übersicht beginnt mit drei Kriterien, die sich aus den Überlegungen der didaktischen Grammatik ergeben und schließt mit vier Kriterien abgeleitet von der spracherwerbstheoretischen Forschung. Eingeschoben ist das Kriterium zum methodischen Vorgehen (induktive Aufgabenstellungen), es entspricht den Überlegungen beider Ansätze.

Die Lerninhalte betreffend können aus Sicht der didaktischen Grammatik folgende Kriterien festgehalten werden:

- Wortarten-Klassifikation nach morphologischen und syntaktischen Kriterien
- Umgang mit den traditionellen Pronomen und Artikeln (Grenzziehung, Funktionen des so genannten Personalpronomens)
- Berücksichtigung der Zusammenhänge zwischen sprachlichen Formen und ihren Funktionen (Definition des Begriffs der Funktion, möglicherweise Berücksichtigung der Theorie der sprachlichen Felder, Hinweise auf die „großen Fragen“)

Einigkeit in den Konzepten der didaktischen Grammatik und einer spracherwerbstheoretischen Perspektive findet sich in folgendem Punkt:

- Induktive Aufgabenstellungen werden bevorzugt.
Ausgangspunkt sind (kontextreiche) Texte. Wortarten werden dabei eingebettet in größere Zusammenhänge (Wortgruppe, Satzglied, Satz, Text) vermittelt.

Aus Sicht einer DaZ-Förderung können folgende Kriterien für eine Wortarten-Lehre aufgestellt werden:

- Individualisierung / Differenzierung (Berücksichtigung des individuellen Sprachstandes der Kinder)
- Aufgreifen (sprachlicher) Lerninhalte des übrigen Unterrichts
- Berücksichtigung von „Stolpersteinen der deutschen Sprache“
- Berücksichtigung von Merkmalen einer Bildungssprache des Deutschen

4 Analyse der Wortarten-Modellierung in der Schulgrammatik

4.1 Intentionalität: Lehrplan und Bildungsstandards

4.1.1 Beschreibung und Zusammenfassung

Die wichtigste Rechtsgrundlage für den Unterricht an österreichischen Schulen stellen mit den Schulgesetzen (Schulunterrichtsgesetz, Schulorganisationsgesetz) die jeweils gültigen Lehrpläne und die 2009 eingeführten Bildungsstandards dar.

Aussagen zur Intentionalität der Arbeit mit Wortarten im Unterricht der Volksschule finden sich im Lehrplan der Volksschule für den Pflichtgegenstand Deutsch sowie in den Bildungsstandards für Deutsch, Lesen, Schreiben auf der vierten Schulstufe.

Die österreichischen Lehrpläne sind zielorientiert. Sie legen neben allgemeinen Bildungszielen die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände fest. Den Zielen zugeordnet wird der entsprechende Lehrstoff genannt. Didaktische Grundsätze geben Hinweise zum methodischen Vorgehen. Der Lehrplan der Volksschule versteht sich als Rahmenlehrplan. Er dient den Lehrerinnen und Lehrern als Grundlage für ihre Planung. Nach den Bedürfnissen der Kinder der Klasse konkretisieren und gewichten die Lehrer die genannten Ziele und Lehrstoffe, legen Methoden fest und wählen Medien des Unterrichts aus. (Vgl. bmukk 2010: 9-20)

Im Lehrplan der Volksschule findet sich neben dem Pflichtgegenstand „Deutsch, Lesen, Schreiben“ (bmukk 2010: 102-132) der Lehrplanzusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ (bmukk 2010: 133-143). Dieser Lehrplanzusatz versteht

sich als mehrjähriges Lernkonzept, das von Kindern mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen unabhängig von der Schulstufe durchlaufen werden kann. Gibt es Vorkenntnisse, können Teilbereiche übersprungen werden. Gedacht ist der Lehrplanzusatz als „Differenzierungs- und Individualisierungshilfe“ (bmukk 2010: 18) für einen Deutschunterricht, der sich grundsätzlich am allgemeinen Lehrplan für Deutsch orientiert. Die Teilbereiche des allgemeinen Lehrplans (Sprechen, Erstlesen, Schreiben, Weiterführendes Lesen, Verfassen von Texten, Rechtschreiben, Sprachbetrachtung) korrespondieren mit denen im Lehrplan-Zusatz (Hörverstehen und Sprechen, Lesen- und Schreibenlernen, Weiterführendes Lesen, Weiterführendes Schreiben, Sprachbetrachtung). Die Verknüpfung der einzelnen Teilbereiche des Lehrplan-Zusatzes mit denen des allgemeinen Lehrplans sollte im Laufe der Zeit wachsen um fließende Übergänge zu ermöglichen. (Vgl. bmukk 2010: 18)

Aufgabe des Unterrichts im Pflichtgegenstand Deutsch im Bereich Sprachbetrachtung ist es, die Kinder „einige Grundeinsichten in Funktion und Struktur unserer Sprache gewinnen zu lassen“ (bmukk 2010: 102). Als konkretes Ziel findet sich dabei unter anderem, dass die Kinder bis zum Ende der Volksschule „Wortarten unterscheiden und mit der deutschen Fachbezeichnung benennen können“ (bmukk 2010: 126).

Wortarten spielen jedoch nicht nur im Bereich Sprachbetrachtung eine Rolle. Ziel der Unterrichtsarbeit ist es in der Volksschule auch, „den richtigen Sprachgebrauch [...] zu üben und zu festigen“ (bmukk 2010: 102). Die diesbezüglichen Lernziele sind dem Bereich Sprechen (dabei der Sprachübung / Erweiterung der Sprachfähigkeit) zugeordnet, werden also nach dem Lehrplan über den Gebrauch der mündlichen Fertigkeiten erworben. Die standardsprachliche Verwendung von Zeitwort, Namenwort und Eigenschaftswort soll geübt, Fehlformen sollen korrigiert werden. Zudem ist der Gebrauch von Vorwörtern mit dem richtigen Fall konkret als Lehrstoff angeführt. (Vgl. bmukk 2010: 115-117)

In den didaktischen Grundsätzen, die dem Lehrstoff für das Fach Deutsch nachgestellt sind, wird darauf hingewiesen, dass „eine gewisse Sicherheit im Gebrauch der Sprache“ (bmukk 2010: 131) als Voraussetzung für Sprachbetrachtung zu sehen ist. In der Grundstufe I soll aufgrund des Entwicklungsstandes der Kinder dieser Altersgruppe die Erweiterung der Sprachfähigkeit im Vordergrund stehen. Sprachbetrachtung bleibt

größtenteils dem Unterricht auf der Grundstufe II vorbehalten. Weiters werden noch einige Überlegungen zur grammatischen Begrifflichkeit angeführt. Lernziel ist zwar auf der vierten Schulstufe Kenntnis der wichtigsten Fachbegriffe, die Begriffe werden aber erst eingeführt, wenn „die Schüler durch vielfältigen Umgang mit Sprachmaterial eine Sprachform in ihrer Funktion erkannt haben“ (bmukk 2010: 132). Der Lehrplan spricht sich somit betont gegen einen Unterricht aus, der leere Begrifflichkeit vermittelt.

Auch im Lehrplan-Zusatz Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache findet sich der Teilbereich Sprachbetrachtung. Allgemein wird vorangestellt, dass der Erwerb der Zweitsprache als eingebettet in interkulturelles Lernen zu verstehen ist und der Unterricht die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen hinsichtlich der Sprachkompetenz zu berücksichtigen hat. Einleitend wird zum Bereich der Sprachbetrachtung zusätzlich darauf hingewiesen, dass die Erstsprachen der Kinder vergleichend mit einzubeziehen sind.

Die Wortarten betreffend wird das gleiche Grobziel genannt wie auch im Lehrplan für das Fach Deutsch: Die Kinder sollen die wichtigsten Wortarten kennen lernen: Zeitwörter, Namenwörter, Artikel, Persönliche Fürwörter und Eigenschaftswörter. (Vgl. bmukk 2010: 140-141)

Wie im allgemeinen Lehrplan werden die Wortarten auch im Lehrplan-Zusatz in Zusammenhang mit dem weitergehenden Erwerb von sprachpraktischen Fähigkeiten genannt. Die Kinder sollen Wortveränderungen wie die Bildung der Mehrzahl oder der vier Fälle, Anrede fürwörter, Strukturwörter wie Präpositionen oder Konjunktionen und grammatische Übereinstimmung in Wortgruppen richtig anwenden können. Diese Lernziele, den richtigen Sprachgebrauch betreffend, sind in Analogie zum allgemeinen Lehrplan im Teilbereich Hörverstehen und Sprechen versammelt und sollen also durch Übungen zu diesen Fertigkeiten erworben werden. (Vgl. bmukk 2010: 136)

Die Bildungsstandards wurden und werden in Österreich vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie) entwickelt. Sie schreiben für die einzelnen Fächer Kompetenzen fest, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht nachhaltig erwerben sollen. Sie sind damit an den Ergebnissen schulischer Lehr- und Lernprozesse orientiert. Zur Gänze neu ist die regelmäßige und systematische Überprüfung des Lernertrags bei den Schülern. Die Überprüfung der

Standards soll darüber Rückmeldung geben, inwieweit Schulen ihre Aufgabe der Vermittlung dieser Kompetenzen erfüllen.

Die in den Bildungsstandards festgeschriebenen Kompetenzen sind am Lehrplan orientiert. Aus dem Lehrplan wird für jedes Fach ein Kompetenzmodell abgeleitet.

Im Kompetenzmodell der Bildungsstandards für das Fach Deutsch/Lesen/Schreiben auf der vierten Schulstufe findet sich in Anlehnung an den Lehrplan der Kompetenzbereich „Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung“. (Vgl. bifie 2011: 22)

Dieser Kompetenzbereich wird unterteilt in vier Bereiche:

1. Sprachliche Verständigung klären
2. Möglichkeiten der Wortbildung für sprachliche Einsichten nutzen
3. Über Einsichten in die Funktionen von Wort und Satz verfügen
4. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen feststellen

Die Wortarten finden sich unter Punkt 3. Als Kompetenzen werden genannt:

Die Schülerinnen und Schüler

- können die wichtigsten sprachlichen Zeitformen unterscheiden
- erkennen die Funktion von Formveränderungen in Wörtern und Sätzen
- kennen die Funktion der wichtigsten Wort- und Satzarten und können für diese Fachbezeichnungen verwenden
- können Satzglieder unterscheiden und die wichtigsten benennen.

Stärker als im Lehrplan werden damit in den Bildungsstandards die Zusammenhänge von Formen und Funktionen betont.

4.1.2 Analyse

Die Wortartenlehre findet sich im Lehrplan dem Bereich Sprachbetrachtung zugeordnet. Durch das Betrachten von Sprache sollen die Kinder Einsichten in (Struktur und Funktion) von Sprache gewinnen. Das Kennenlernen von Wortarten soll dazu einen Beitrag leisten.

Problematisch sind diese Vorgaben, da sie die Intentionalität sehr unscharf fassen und damit weiten Interpretationsspielraum geben.

Sowohl zum Begriff „Sprachbetrachtung“ als zu „Gewinnen von Einsichten in Sprache“ sind viele Lesarten vorstellbar. Denkbar wäre ein Unterricht, der, ausgehend von den Kindern und ihren jeweiligen Interessen und Bedürfnissen, die Auseinandersetzung mit

weitgehend authentischen Texten und induktives Lernen in den Vordergrund rückt. Denkbar ist jedoch gleichermaßen ein Unterricht, der sich darin erschöpft deduktiv Regularitäten zu vermitteln.

Mit der Formulierung des Lernziels für die Kinder, Wortarten unterscheiden zu können, wird das Augenmerk im Lehrplan einzig auf das Resultat eines möglichen Prozesses der Sprachbetrachtung gelenkt, die Kenntnis der Wortarten. Sprache wirklich zu „betrachten“, d.h. die Aufmerksamkeit weg von den Inhalten hin auf sprachliche Strukturen zu richten und daraus Einsichten zu gewinnen, rückt in den Hintergrund.

Hierzu findet sich eine Veränderung in den Bildungsstandards. Auf formale Eigenschaften von Sprache aufmerksam zu werden und sie in ihrer Funktion zu erkennen, wird als eigene Kompetenz genannt. Damit wird zumindest klargestellt, dass es nicht um reine Kenntnis der Wortartenkategorien geht, die (im schlimmsten Fall) auswendig gelernt und abgeprüft werden. Es lässt jedoch auch diese Formulierung Interpretationsspielraum. Die Frage stellt sich, was es bedeutet, die Funktion einer sprachlichen Form tatsächlich zu erkennen. Nicht Bezug genommen wird darauf, ob und wie es gelingen könnte, dass Kinder die gewonnenen Erkenntnisse tatsächlich in Zusammenhang mit ihren eigenen sprachlichen Erfahrungen bringen.

Die Vorgabe, die Funktion von Sprache soll erkannt werden, findet sich im Lehrplan wie in den Bildungsstandards. In den Bildungsstandards ist noch stärker als im Lehrplan betont, die Funktionen der Wortarten müssten von den SchülerInnen erkannt werden. Was mit dem Begriff der Funktion gemeint ist, wird jedoch weder im Lehrplan, noch in den Bildungsstandards oder im Praxishandbuch zu den Bildungsstandards der vierten Schulstufe definiert.

In den Erläuterungen, die es zu den einzelnen Kompetenzbereichen der Bildungsstandards gibt, wird für die Sprachbetrachtung ein neuer Aspekt eingebracht, der sich im Lehrplan so nicht findet. Sprachbetrachtung soll nicht nur zum Verständnis von Aufbau und Funktion von Sprache führen, sondern soll auch „zu einer angemessenen Verwendung von Sprache beitragen“ (Bifie 2011: 19). Sprachbetrachtung soll den Nutzen haben, das Sprachhandeln der Kinder zu verbessern. Das erworbene Wissen über Sprache soll sich anwenden lassen und soll angewandt werden. Keine Aussage wird jedoch dazu getroffen, in welchen Bereichen konkret sich das Sprachhandeln der Kinder verbessern soll.

Angesprochen ist damit das Thema nach Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen reflexiven-kognitiven Prozessen und sprachlicher Praxis. Es wurde in der vorliegenden Arbeit unter Punkt 3.2.2.1 diskutiert.

Lehrplan, Bildungsstandards und auch das Praxishandbuch geben dazu jedoch keine nähere Stellungnahme ab und treffen keine Aussage über den theoretischen Hintergrund auf den sie sich beziehen.

Umgekehrt schließen diese Erläuterungen zu den Bildungsstandards im Praxishandbuch eine Auseinandersetzung mit Wortarten, die rein auf theoretische Sprachreflexion abzielt, aus dem Unterricht der Volksschule aus. Stutzig macht nur, dass sich diese Vorgabe meines Erachtens nicht aus den Bildungsstandards selbst herauslesen lässt, sondern sich nur im Praxishandbuch findet.

Im Lehrplan und auch im Lehrplan-Zusatz wird hingewiesen auf grammatische Regularitäten, die die Kinder für ihren Sprachgebrauch erwerben müssen. Lernziel ist hier vor allem Kenntnis und richtige Anwendung der Flexionsformen von einzelnen Wörtern. Im allgemeinen Lehrplan finden sich diese Lernziele dem Bereich Sprechen (dabei unter Sprachübung/Erweiterung der Sprachfähigkeit) zugeordnet. Der Lehrplan-Zusatz versammelt alle Lernziele zum „Grammatikkönnen“ im Bereich Hörverstehen und Sprechen (dabei unter Strukturwissen). Im Vergleich zum allgemeinen Lehrplan ist dieser Bereich doch erweitert. Das Wissen um Wortveränderungen (z.B. die Personalformen des Verbs) und Strukturwörter (als Beispiel die richtige Verwendung von Konjunktionen) findet sich hier vermehrt als Lehr- und Lernstoff. Auch die grammatische Übereinstimmung in der Nominalgruppe und im einfachen Satz wird zum Thema. Die Vorgaben sind jedoch knapp, allgemein und oberflächlich gehalten. Wie die kindliche Sprachaneignung konkret unterstützt werden könnte und sollte, wie DaZ-Kinder im Zweitspracherwerb unterstützt werden könnten und sollten, wird nicht thematisiert.

Grammatik-Kenntnisse sollen über das Hörverstehen und Sprechen erworben werden. Dass Sprachbewusstheit generell und die explizite Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen, wie sie auch einer Wortarten-Lehre inhärent ist, diesen Prozess auch unterstützen könnten, wird nicht thematisiert. In der vorliegenden Arbeit wurden diese Zusammenhänge unter 3.2.2.2 diskutiert.

Zu hinterfragen ist, warum diese Lernziele, Grammatikkenntnisse betreffend, dem Teilbereich Sprechen bzw. Hörverstehen und Sprechen zugeordnet werden. Grammatik, als sprachliches Mittel, liegt allen Fertigkeiten zugrunde, bis zu einem gewissen Grad auch der Sprachbetrachtung.

Da dem Erlernen und Festigen von grammatischen Strukturen (wie auch anderen sprachlichen Basisqualifikationen) im Lehrplan und auch im Lehrplan-Zusatz kein eigener Bereich zugeordnet ist, finden sich auch keine allgemeinen Überlegungen zur Vermittlung von Grammatik speziell für die DaZ-Förderung, z.B. in didaktischen Grundsätzen. Weder im Bereich der einzelnen Fertigkeiten bzw. im Bereich der Sprachbetrachtung noch übergeordnet finden sich im Lehrplan-Zusatz Hinweise, was bei einer DaZ-Förderung zu berücksichtigen ist. Überlegungen zu einer möglichen Progression, die vom jeweiligen Sprachstand des Kindes den Weg über eine Stufenabfolge weist zum Ziel, das der Lehrplan vorgibt, finden sich nicht. Auf besondere Schwierigkeiten der deutschen Sprache oder auf Elemente einer Bildungssprache, die besonders zu beachten wären, wird nicht hingewiesen.

Die Ankündigung, der Lehrplan-Zusatz gibt Hilfestellung zu Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts, bewahrheitet sich damit nur am Rande.

In den Bildungsstandards scheint die Tatsache, dass Deutsch für viele Kinder Zweitsprache ist, ohnehin nahezu, aber doch nicht zur Gänze, ausgespart zu sein. Mit dem Hinweis auf die Mehrsprachigkeit vieler Kinder wird die Wichtigkeit des Sprachvergleichs begründet.

Dass sich in den Standards selbst nichts DaZ-Spezifisches findet, ist noch nachvollziehbar, insofern es um die Beschreibung des erwarteten Outputs geht und es für DaZ- wie für DaM-Kinder mit Ende der vierten Schulstufe die gleichen Ziele zu erreichen gilt.

Auch das könnte und sollte jedoch diskutiert und hinterfragt werden, wie in einem Beitrag von İnci Dirim und Marion Döll (2010) aufgezeigt wird. (Siehe dazu 1.3)

Das Praxishandbuch, das es zu den Bildungsstandards Deutsch für die 4. Schulstufe gibt, soll die LehrerInnen jedoch auch „anleiten, die Kompetenzen der Kinder aufzubauen, zu erweitern und nachhaltig zu sichern“ (bifie 2011: 4). Hier werden einerseits in Erläuterungen zu den einzelnen Kompetenzbereichen viele methodische Hinweise gegeben. Andererseits finden sich Aufgabenbeispiele für den Unterricht.

Worauf dabei besonders in der DaZ-Förderung zu achten wäre, wird jedoch auch hier nicht thematisiert. Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung, wie man die

Sprachaneignung der DaZ-Kinder stützen und fördern könnte, damit diese in ihrer Zweitsprache all die geforderten Kompetenzen erwerben, finden sich nicht.

4.2 Lerninhalte und Methodik

4.2.1 Beschreibung und Zusammenfassung

Die Darstellung der Wortarten in Lehrplan und Schulbüchern wird im Folgenden konzentriert zusammengefasst. Die inhaltlichen Vorgaben des Lehrplans und die einzelnen Schulbuchserien werden zunächst gesondert besprochen. Wird zu gemachten Aussagen auf bestimmte Seiten in Schulbüchern verwiesen, dienen diese beispielhaft der Veranschaulichung.

Berücksichtigt werden jene Seiten der Schulbücher, die die Kenntnis von Wortarten auch explizit zum Ziel haben. (Alle Schulbücher verweisen in den Fußzeilen der Seiten auf die jeweiligen Lernziele und Bildungsstandards.)

Die Zusammenfassung der jeweiligen Wortarten-Modellierung wird nach Methodik und Lerninhalten differenziert dargestellt. Bei der Beschreibung der Lerninhalte werden die Wortarten systematisch durchgegangen. Die für die anschließend durchzuführende Analyse benötigte Information zu den einzelnen Analyse Kriterien wird zu jeder Wortart zusammengetragen. Die Analyse Kriterien werden auf die solcherart hergestellte Zusammenfassung erst in einem nächsten Schritt unter 4.2.2 angewandt und dort explizit besprochen.

4.2.1.1 Vorgaben des Lehrplans

Auch der Lehrplan macht Aussagen zu den Lerninhalten, indem der Lehrstoff - die Wortart-Kategorien und ihre Merkmale - konkret angeführt wird.

Zu erwarten ist, dass sich die Wortarten-Kategorien und wie sie definiert sind, in Lehrplan, Bildungsstandards und Schulbüchern weitgehend deckungsgleich finden. Die Schulbücher müssen schließlich für die Approbation dem Lehrplan und den Bildungsstandards entsprechen. Für das methodische Vorgehen gilt Ähnliches.

Der Lehrplan gibt folgende Wortarten vor, die die Kinder bis zum Ende der Volksschulzeit kennen sollen: „Zeitwörter, Namenwörter, Artikel, Fürwörter und Eigenschaftswörter“ (bmukk 2010: 127-128). Gleichlautend findet sich diese Vorgabe auch Lehrplanzusatz. Definiert werden die Wortarten über ontologisch-semantische sowie über syntaktische Merkmale.

Namenwörter werden in der Grundstufe I als „Wörter zur Benennung von Tieren, Pflanzen und Dingen“ (bmukk 2010: 113) eingeführt. In der dritten Schulstufe wird diese Definition erweitert auf das Benennen auch von Gedanken und Vorstellungen. (Vgl. bmukk 2010: 126) Teil der Unterrichtsarbeit soll es sein, Namenwörter in Ein- und Mehrzahl zu setzen, sowie in der vierten Schulstufe die vier Fälle des Namenworts zu entdecken. Ziel ist es in Folge die vier Fälle des Namenwortes zu erkennen. (Vgl. bmukk 2010: 127-128)

Der Artikel wird in der dritten Schulstufe eingeführt als möglicher Begleiter des Namenwortes. Namenwörter sollen nach dem Artikel geordnet werden. (Vgl. bmukk 2010: 127)

Auch die so genannten Zeit- und Eigenschaftswörter werden in der dritten Schulstufe eingeführt.

Zeitwörter werden erklärt als „Wörter zur Benennung von Tätigkeiten, Vorgängen und Zuständen“ (bmukk 2010: 126). Die Vorschläge zu Aktivitäten im Unterricht lassen die Kinder in verschiedener Weise Tätigkeiten benennen. Zudem sollen sie zu den Zeitstufen hingeführt werden. (Vgl. bmukk 2010: 126) In der vierten Schulstufe sollen sprachliche Zeitformen verglichen und Formveränderungen besprochen werden.

Eigenschaftswörter werden definiert dadurch, Eigenschaften zu kennzeichnen. Im Unterricht sollen zu Namenwörtern inhaltlich passende Eigenschaftswörter gesucht werden. In der vierten Schulstufe sollen „Gleichheit und Unterschiede mit Hilfe von Eigenschaftswörtern“ festgestellt werden (bmukk 2010: 128). Auch die Vergleichsformen sollen veranschaulicht werden.

Fürwörter werden in der vierten Schulstufe als Stellvertreter für Namenwörter eingeführt. Fürwörter sollen in Spielen und Gesprächen durch Gesten ersetzt werden, Namenwörter durch Fürwörter ersetzt werden. (Vgl. bmukk 2010: 128)

4.2.1.2 Schulbuchserie *Deutsch* (Freund, Jarolim)

Zur Schulbuchserie *Deutsch* gehören neben den Sprachbüchern u. a. auch so genannte *Arbeitshefte Sprachförderung und DaZ*. Diese liegen im Schuljahr 2012/13 für die zweite und dritte Schulstufe vor. Begründet werden soll an dieser Stelle noch einmal, warum diese nicht in die Analyse einbezogen werden.

In den *Arbeitsheften Sprachförderung und DaZ* der Schulbuchserie *Deutsch* werden wie schon angesprochen die inhaltlichen Themen des Sprachbuchs übernommen (Herbst, Weihnachten usw.) und zu jedem Thema ein zusätzliches, jedoch völlig eigenständiges Angebot gemacht. Die Arbeitshefte können demnach auch als eigenständige Sprachförder- und DaZ-Lehrwerke eingestuft werden. Auch im Bereich der Wortarten-Lehre bestätigt sich die Unabhängigkeit der beiden Komponenten der Schulbuchserie. Um ein Beispiel zu geben soll das Kapitel „Häuser und Wohnungen“ in *Deutsch 3* besprochen werden. Im Sprachbuch wird dazu im Bereich Sprachbetrachtung zu den Tunwörtern gearbeitet. Besonders die Personalformen werden geübt. (Vgl. Freund; Jarolim 2012b: 27) Die zusätzliche Aufgabe, die sich zum Thema „Häuser und Wohnen“ im Arbeitsheft findet, beschäftigt sich mit der Deklination der Nominalgruppe, vor allem mit den Endungen der attributiven Adjektive. (Vgl. Frick; Pepelnik 2012a: 9) Die Wortarten-Lehre wie sie im allgemeinen Sprachbuch vermittelt wird, wird nur in einzelnen Ausnahmefällen in den Arbeitsheften aufgegriffen. Deshalb eröffnen die Arbeitshefte für den Bereich der Wortarten-Lehre kaum Anknüpfungspunkte an das allgemeine Sprachbuch. Ziel der Übungen in diesen Arbeitsheften ist auch nicht die Kenntnis von Wortarten, sondern wie es im schon im Titel formuliert wird Sprach- und DaZ-Förderung. Die Fragestellung, ob und inwieweit Wortarten in eigens konzipierten und von den „herkömmlichen“ Schulbüchern unabhängigen (DaZ-) Sprachförder-Lehrwerken eine Rolle spielen und wie sie dabei vermittelt werden, wird in der vorliegenden Arbeit nicht bearbeitet.

Das Sprachbuch *Deutsch* führt bereits in der zweiten Schulstufe die Wortarten Nomenwort, Artikel, Tunwort und Wiewort ein. Nomenwort und Artikel entsprechen dabei in Terminologie und Definition den Lehrplanvorgaben. Die Tun- und Wiewörter werden im Schulbuch als „grammatische Vorbegriffe“ bezeichnet (Freund; Jarolim 2012a: 57). Mit den Tunwörtern „können wir sagen, was wir tun“ und mit Wiewörtern „sagen, wie etwas ist“ (Freund; Jarolim 2012a: 57 und 77). Im Schulbuch der dritten Schulstufe

werden dann die Begriffe Zeitwort und Eigenschaftswort eingeführt. Wie im Lehrplan vorgegeben wird in der vierten Klasse das (persönliche) Fürwort als Stellvertreter eingeführt.

Methodisches Vorgehen

Zur Einführung einer Wortart werden im Schulbuch *Deutsch* jeweils einige wenige prototypische Wörter vorgestellt. In Folge werden die schon erwähnten Definitionen der jeweiligen Wortart, als Merksatz mit farbigem Hintergrund, gegeben. Darauf folgen ein oder zwei Übungen. Die Kinder müssen meist die prototypischen Beispielwörter in einem (auch vorgegebenen) Satzmuster anwenden. (Vgl. Freund; Jarolim 2012a: 25, 57, 77 u.a.) Manchmal schreiben die Kinder auch nur einzelne Wörter in Tabellen (z.B. Infinitivformen von Verben).

Im Arbeitsheft, das es zusätzlich zum Sprachbuch für jede Schulstufe gibt, finden sich ähnliche Arbeits- und Übungsformen. Meist müssen vorgegebene einzelne Wörter oder kurze Phrasen in Listen oder Tabellen eingetragen werden.

Lerninhalte

Namenwörter und Artikel

Namenwörter werden über die Namen der Kinder und in Folge als Namen für Dinge, Früchte, Tiere und Menschen eingeführt und definiert. (Vgl. Freund; Jarolim 2012a: 13, 21, 25, 29)

Das Genus der Nomen wird bei deren Einführung nicht explizit thematisiert. Von Anfang an wird jedoch im Sprachbuch für die zweite Schulstufe zu wichtigen Wörtern des jeweiligen Themas der Artikel angegeben. Bestimmte Artikel würden die Namenwörter begleiten, erfahren die Kinder. Erweitert wird die Klasse der Begleiter bald darauf um die unbestimmten Artikel. (Vgl. Freund; Jarolim 2012a: 25, 41) Häufig sollen die Kinder die Lernwörter nach dem zugeordneten Artikel sortieren und auflisten. (Vgl. Freund; Jarolim 2012a: 25, 29) Diese Übung findet sich wiederholt auch im Sprachbuch der dritten Schulstufe. Der Wortschatz wird erweitert, eine Hilfestellung für die Genuszuordnung gibt es jedoch nicht mehr. In Beispielsätzen finden sich auch andere Begleiter als bestimmter und unbestimmter Artikel (z.B. Possessivpronomen,

Demonstrativpronomen), dies wird jedoch nicht thematisiert. (Vgl. Freund; Jarolim 2012b: 93, 145) Genuskonkordanz ist kein Thema.

Auch die Pluralformen der Nomen sind im Buch der zweiten Schulstufe zu den prototypischen Beispielwörtern meistens angegeben. Auf die Formveränderung der Nomen wird verwiesen und die Pluralbildung auf *-n*, *-e*, *-er* und durch Umlaute wird explizit gemacht und mit einigen wenigen Beispielen belegt. (Vgl. Freund; Jarolim 2012a: 21, 117, 129)

Im Sprachbuch der zweiten Schulstufe werden die prototypisch genannten Nomen häufig auch in einer Präpositionalphrase angeführt (Freund; Jarolim 2012a: 49, 53, 57). Teilweise finden sich dazu auch Beispiele in Sätzen bzw. sollen die Kinder selber damit Sätze nach einfachen Satzmustern bilden. (Vgl. Freund; Jarolim 2012a: 85)

Die Präpositionen *an*, *auf*, *in*, *unter*, *hinten*, *neben* (mit Dativ) werden in der dritten Schulstufe erwähnt. Nach einem vorgegebenen Satzmuster sollen die Kinder weitere Sätze bilden. (Vgl. Freund; Jarolim 2012b: 133)

Im Buch der dritten und vierten Schulstufe werden Genus- und Pluralformen sowie Nomen in Präpositionalphrasen nicht mehr systematisch als Hilfestellung angeboten.

Die Deklination der Nominalgruppe nach Kasus wird im Zusammenhang mit Wortarten ausschließlich im Schulbuch der vierten Klasse thematisiert. Sie wird sehr komprimiert abgehandelt.

Eingeführt werden die vier Kasus des männlichen Namenworts anhand von fünf Beispielsätzen in Form eines Lückentextes. Die Artikel der Namenwörter, die den Kasus markieren, sind ausgelassen. Die Kinder werden aufgefordert, die Artikel einzusetzen. Das heißt die Kenntnis der formalen Markierung der Kasus wird vorausgesetzt. Nach vorgegebenen Fragen (die Fragen nach dem ersten bis vierten Fall), auf die die Kinder antworten sollen, werden die vier Fälle geordnet. Die Reihenfolge ist die der traditionellen Schulgrammatik: Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ. Die Antwortmöglichkeit entspricht im Fall des Genitivs auch nicht der authentischen Sprache. Für die Antwort auf die Frage „Wessen Werkzeugkasten holt Irma?“ sind nur zwei Wörter vorgesehen. (Vgl. Freund; Jarolim 1999: 15) Die Antwort, die jeder kompetente Sprecher des Deutschen geben würde (den Werkzeugkasten des Vaters) ist nicht vorgesehen.

Eine Deklinationstabelle findet sich gleich danach. In einigen Sätzen sollen die Kinder abschließend noch den Fall des Namenworts bestimmen. Die Einführung, das Ordnen

mithilfe der Fragen, die Deklinationstabelle und die Übung – alles findet sich auf einer Schulbuchseite versammelt.

Bei der Einführung der vier Fälle des weiblichen Namenwortes wird eine so genannte Ersatzprobe eingeführt. Beim femininen Nomen zeigen zwei verschiedene Artikelformen vier Kasus an. Zur Unterscheidung von Nominativ und Akkusativ bzw. Genitiv und Dativ soll die Ersatzprobe herangezogen werden. Anstelle des weiblichen Namenwortes soll ein männliches gesetzt werden, dann würde der Unterschied sichtbar. Dargestellt wird dies völlig abstrakt auch in einer Tabelle, in der nur die unterschiedlichen Artikelformen der weiblichen und männlichen Nomen angeführt sind. (Vgl. Freund; Jarolim 1999: 19) Die gleiche Vorgangs- und Darstellungsweise findet sich bei den sächlichen Namenwörtern. (Vgl. Freund; Jarolim 1999: 25)

Zum Abschluss des Themas der vier Fälle des Nomens sollen die Kinder in einer Übung den Fall von Namenwörtern (im Nominativ und Akkusativ) erfragen. In eine Fall-Tabelle sollen sie anschließend Namenwörter und den bestimmten Artikel in ihren vier Fällen eintragen: *der Sessel, des Sessels, dem Sessel, den Sessel* usw. (Vgl. Freund; Jarolim 1999: 29)

Aus dem Bereich der Wortbildung ist die Zusammensetzung von Nomen ein beliebtes Thema. Übungen dazu finden sich viele. Die Kinder sollen sowohl selber zusammengesetzte Nomen bilden, als auch Zusammensetzungen zerlegen und erklären („Apfelkompott ist ein Kompott aus Äpfeln.“ Freund; Jarolim 2012a: 97) Zur Ableitung von Nomen auf *-ung* und *-heit* findet sich auf der dritten Schulstufe eine Übung. (Freund; Jarolim 2012b: 91)

Wie- bzw. Eigenschaftswörter

Adjektive werden als Wiewörter über drei prototypische Beispielwörter eingeführt. Die Anwendung dieser Wiewörter erfolgt in Nominalgruppen. Die Adjektive sollen von den Kindern attributiv eingesetzt werden. Der unbestimmte Artikel der Nomen ist vorgegeben. Die Kenntnis der Adjektivdeklination wird für diese und auch für andere Übungen, die sich im Sprachbuch der zweiten Schulstufe finden, vorausgesetzt. (Vgl. Freund; Jarolim 2012a: 77, 145) Steigerungsformen werden an vier Beispielwörtern vorgeführt. Die Kinder sollen anschließend Sätze damit bilden. (Vgl. Freund; Jarolim 2012a: 145)

In der dritten Schulstufe werden auch Strukturen des Vergleichs geübt. (Vgl. Freund; Jarolim 2012b: 73)

Im Bereich der Wortbildung wird die Ableitung von Adjektiven thematisiert. Adjektive auf *-ig* und *-isch*, in der dritten Schulstufe auf *-ig*, *-lich* und *-isch* werden gemischt geübt. (Vgl. Freund; Jarolim 2012a: 37, 2012b: 85)

Fürwörter

Das Fürwort wird anhand einer comicartigen Zeichnung eingeführt. Geübt wird in jeweils zwei zusammenhängenden Sätzen, das Ersetzen eines Namenworts durch ein Fürwort der 3. Person. (Vgl. Freund; Jarolim 1999: 51)

Die erste Person wird als „sprechende Person“, die zweite Person als „angesprochene Person“ und die dritte Person als „besprochene Person“ bezeichnet. Die Personalpronomen der drei Personen werden einheitlich als zeigende Wörter eingeführt. Diese Funktion wird auch bildlich dargestellt. Sprecher und Hörer sprechen über eine dritte Person und zeigen auf diese. In der anschließenden Übung wird das Personalpronomen der dritten Person in themafortführende Funktion aufgegriffen. (Vgl. Freund; Jarolim 1999: 51) Explizit wird diese themafortführende Funktion gegen Ende des Schulbuches der vierten Klasse eingeführt. In einen Lückentext müssen die passenden Personalpronomen der dritten Person geschrieben werden. Die Kenntnis der Deklination der Personalpronomen wird dabei vorausgesetzt. (Vgl. Freund; Jarolim 1999: 127)

Tun- bzw. Zeitwörter

Insgesamt lässt die Schulbuchserie *Deutsch* Eindruck, dass die Konjugation des Verbs sowie Tempusformen ausführlicher thematisiert werden als die Deklination der Nominalgruppe.

Verben werden in der zweiten Schulstufe als Tunwörter eingeführt. Prototypische Beispiele werden im Infinitiv und in der dritten Person Präsens angegeben. (Vgl. Freund; Jarolim 2012a: 33) Bald darauf finden sich Beispielwörter im Präteritum aus denen die Kinder Sätze bilden sollen. Auf die gleiche Weise werden einige Kapitel später Perfekt-Formen eingeführt. (Vgl. Freund; Jarolim 2012a: 69, 93) Zusammengehörende Verbformen im Infinitiv Präsens und Präteritum bzw. Partizip II sollen

verbunden und aufgeschrieben werden („schreiben – geschrieben, einwerfen – eingeworfen,...“ Freund; Jarolim 2012a: 105)

Die Hinführung zu Zeitstufen erfolgt in der zweiten Schulstufe. Zu Beginn der dritten Schulstufe findet sich zunächst das Thema der Personalformen. Die Kinder setzen Verben in die ICH-, ER- und WIR-Form und listen diese auf. (Vgl. Freund; Jarolim 2012b: 27) In weiterer Folge werden die Zeitstufen Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges unterschieden. Je ein Beispielsatz im Perfekt, Präsens und Futur wird dazu angeführt. Die Kinder sollen mit anderen Verben nach dem gleichen Satzmuster Sätze bilden. (Vgl. Freund; Jarolim 2012b: 51) In Folge werden Perfekt und Präteritum als die zwei Formen für Vergangenes kontrastiv einander gegenübergestellt („Ich bin gestürzt. – Ich stürzte.“ Freund; Jarolim 2012b: 57) Die Kinder sollen Sätze nach diesem Muster mit anderen Wörtern schreiben. Ähnliche Übungen zur Tempusbildung finden sich in Folge wiederholt. In den Angaben zur Übung werden die richtigen Tempusformen isoliert vorgegeben, das Kind muss diese in Listen eintragen, manchmal in Sätzen anwenden. Im Bereich des Verbs werden vereinzelt auch trennbare Verben thematisiert. (Vgl. Freund; Jarolim 2012b: 107)

4.2.1.3 Schulbuchserie *Funkelsteine*

Eingeführt werden die Wortarten Namenwort, Begleiter, Tunwort und Wiewort in der zweiten Schulstufe. Die Bezeichnung und Beschreibung von Namenwort und Begleiter entspricht dabei den Vorgaben des Lehrplans. Tunwörter und Wiewörter werden zu Beginn der dritten Schulstufe wiederholt und umbenannt in Zeit- und Eigenschaftswörter. Vermehrt wird in der dritten und vierten Schulstufe auf morphologische und syntaktische Eigenschaften der Wörter verwiesen.

Methodisches Vorgehen

Zur Einführung der einzelnen Wortarten werden prototypische Beispielwörter angegeben. Diese sind auch bildlich dargestellt. Die Kinder machen ein, zwei Übungen mit diesen Wörtern: einzelne Wörter oder Wortgruppen werden in Listen / Tabellen geordnet oder die Wörter in einem vorgegebenen Satzmuster angewendet und die Sätze ins Heft geschrieben. Einige Übungen finden sich, die von diesem Muster abweichen.

Diese sollen bei der Besprechung der einzelnen Wortarten auch näher beschrieben werden. Zum Abschluss der Übungen findet sich jeweils am Schluss der Seite ein Merksatz zu der jeweils thematisierten Wortart. Werden Wortarten wiederholt, sollen Wörter der Wortart in einem kurzen Text gefunden werden oder prototypische Beispielwörter in kurzen Sätzen verwendet und diese ins Heft geschrieben werden. (Vgl. Fürnstahl 2012a: 85, 109; 2012b: 29, 137)

Lerninhalte

Namenwörter und Begleiter

Das Namenwort wird zu Beginn der zweiten Schulstufe zusammen mit den Begleitern *der, die* und *das* eingeführt. Angemerkt werden in den Funkelsteinen bei der Erarbeitung einer Wortart auch Hinweise zur Schreibung der Wörter. Im Fall der Namenwörter wird auf die Großschreibung verwiesen. (Vgl. Fürnstahl 2012a: 9) In rascher Abfolge werden in den folgenden Kapiteln im Bereich der Sprachbetrachtung Ein- und Mehrzahl sowie unbestimmte Artikel als Begleiter eingeführt. Die Erarbeitung des Plurals unterscheidet sich von den anderen Übungen. Bei vorgegebenen Beispielwörtern in Singular und Plural sollen die formalen Veränderungen unterstrichen werden.

In einen Lückentext müssen die Kinder unbestimmte oder bestimmte Artikel einsetzen. Dies macht ihre Funktion sichtbar, einen Gegenstand als für den Hörer bekannt oder unbekannt zu markieren. Es gibt jedoch zu dieser Übung keinerlei Anregung oder Fragestellung, diesen Unterschied zu besprechen und reflektieren. (Vgl. Fürnstahl 2012c: 9)

In weiteren Übungen finden sich auch andere Begleiter des Nomens als bestimmter und unbestimmter Artikel. Besprochen wird nicht, welche Information diese dem Hörer zusätzlich geben. (Vgl. Fürnstahl 2012b: 101)

Immer wieder sollen Namenwörter nach ihren Begleitern geordnet werden. Hilfestellungen zur Genuszuordnung oder Pluralbildung finden sich in weiteren Übungen nicht. Die Kenntnis wird in den Übungen vorausgesetzt. (Vgl. Fürnstahl 2012c: 13)

Die vier Fälle werden zu Beginn der vierten Schulstufe zunächst am männlichen, in Folge am weiblichen und sächlichen Namenwort eingeführt. Die Erarbeitung findet jeweils in der gleichen Reihenfolge statt: Zuerst gibt es vier Beispielsätze in denen das

Namenwort im ersten bis vierten Fall vorkommt. In einen Lückentext muss ein zweites Beispielwort in den vier Fällen eingesetzt werden. Ein weiteres Namenwort ist in den vier Fällen vorgegeben, die Kinder sollen sich damit Sätze ausdenken. Es folgt, nur bei der ersten Einführung am Beispiel des männlichen Namenworts, ein Merksatz zu vier Fällen. Abschließend müssen die Kinder Namenwörter mit dem bestimmten Artikel in den vier Fällen in eine Tabelle eintragen. Die vier Fälle folgen der Reihenfolge der traditionellen Schulgrammatik.

Bei der Einführung der Kasus des weiblichen und sächlichen Namenworts werden die Kinder aufgefordert die Formen der bestimmten Artikel zu vergleichen. (Vgl. Fürnstahl 2012c: 25, 29)

Die Kenntnis der vier Fälle des Namenworts dient in Folge dem Bestimmen von Satzgliedern. Eine Übung zu den Kasus findet sich noch gegen Ende des Buches. In zwei Texten sind die Artikel und Endungen der Nomen, die den Kasus anzeigen, ausgelassen. Die Kinder sollen die richtigen Formen einsetzen. (Vgl. Fürnstahl 2012c: 137)

In Zusammenhang mit der Erarbeitung der Kasus findet sich eine Übung, bei der ein Text im Imperativ (eine Anleitung für das Basteln einer Schatzkarte) in die Ich-Form übersetzt werden soll. (Vgl. Fürnstahl 2012c: 21)

Auch Präpositionalphrasen sollen in einfachen Satzmustern geübt werden. Die Kenntnis der formalen Markierung der Kasus wird dabei in der zweiten Schulstufe vorausgesetzt. Die Wechselpräposition auf wird kontrastiv mit Akkusativ und Dativ geübt, wovon Heidi Rösch abrät. Entschärft ist die Übung, da auf mit Dativ im Plural geübt wird. (Vgl. Fürnstahl 2012a: 77)

Wie- bzw. Eigenschaftswörter

Adjektive werden in der zweiten Schulstufe eingeführt. Der Fokus liegt ganz auf den Inhalten, die diese Wörter vermitteln. Die so genannten Eigenschaftswörter werden auch in Gegensatzpaaren veranschaulicht. Es finden sich Texte, in denen jedes Adjektiv durch sein Gegenteil ersetzt wurde bzw. in denen sich immer ein einziges im Zusammenhang sinnloses Adjektiv wiederholt. Die Kinder sollen passende, sinnvolle Adjektive finden. (Vgl. Fürnstahl 2012b: 81, 121) Auch diese Übungen fokussieren den ausgedrückten Inhalt.

Ein Übung zum Adjektiv findet sich, die die Funktion dieser Wörter für Hörer und Sprecher aufscheinen lässt: Auf einem Bild ist ein Schultisch zu sehen, an dem zwei Kinder sitzen. Auf dem Tisch liegen ihre Schulsachen verstreut. Es sind dies mehrere Füllfedern, Buntstifte, Hefte, Bücher, Mappen usw. Die Kinder sollen ein Ratespiel dazu machen. Ein Kind nennt einen der Gegenstände: „Es ist eine Füllfeder.“ Das andere Kind darf Fragen stellen, die mit ja oder nein zu beantworten sind, solange bis es weiß, welche Füllfeder genau gemeint ist. (Vgl. Fürnstahl 2012c: 9) Sichtbar wird die Funktion der Adjektive, den mit einem Nomen genannten Gegenstandsbereich restriktiv einzuschränken. Adjektive werden verwendet um für Sprecher und Hörer gemeinsames Wissen um einen gemeinten Gegenstand herzustellen.

Steigerungsformen und die Struktur des Vergleichs werden in der dritten Schulstufe eingeführt. (Vgl. Fürnstahl 2012b: 61, 97)

Im Bereich der Wortbildung ist die Zusammensetzung von Nomen und auch Adjektiven ein beliebtes Thema. (Vgl. Fürnstahl 2012a: 33; 2012b: 73) Auch die Ableitung von den so genannten Wiewörtern wird besprochen. Ableitungen auf *-ig* und *-isch* werden zusammen geübt. (Vgl. Fürnstahl 2012a: 45, 57)

Fürwörter

Als Fürwörter werden in der dritten Klasse die Personalpronomen eingeführt. In einem Dialog sind die entsprechenden Formen fett markiert. Im Anschluss findet sich der Merksatz, der die Bezeichnung der neuen Wortart und die Definition anführt. Das Verb *malen* soll dann in einer Auflistung von kurzen Sätzen in der Personalform eingefügt werden (*Ich male. Du malst. Er (Bernd) malt.* usw.) (Vgl. Fürnstahl 2012a: 37)

In einer weiteren Übung soll in jeweils zwei zusammenhängenden Sätzen einmal das Pronomen sie durch Namenwörter ersetzt werden. (Vgl. Fürnstahl 2012b: 89) Diese Übung des Ersetzens von Fürwörtern durch Namenwörter findet sich auch in der vierten Schulstufe noch einmal. (Vgl. Fürnstahl 2012c: 117) Für die Bestimmung des Kasus der Personalpronomen wird eine Ersatzprobe eingeführt. Könnte man ein Pronomen mit *dir* ersetzen, verweise das auf den Dativ, könnte man es mit *dich* ersetzen, auf den Akkusativ. (Vgl. Fürnstahl 2012c: 37)

Tun- bzw. Zeitwörter

Die Einführung der Tunwörter wird völlig auf die Inhalte dieser Wörter bezogen: was Tiere tun (wie sie sich fortbewegen), was die Kinder in der Pause tun. (Vgl. Fürnstahl 2012a: 17, 25)

Die Zeitstufen gestern – heute – morgen werden in der zweiten Schulstufe eingeführt. Damit verbunden werden Perfekt, Präsens und Futur implizit eingeführt. (Vgl. Fürnstahl 2012a: 69) Die Personalformen des Verbs werden zu Beginn der dritten Schulstufe angesprochen. (Vgl. Fürnstahl 2012b: 13)

Formen des Präteritums werden kontrastiv zum Perfekt eingeführt, diese Formen seien kürzer. (Vgl. Fürnstahl 2012a: 81) In weiterer Folge soll in der dritten Schulstufe ein Text, der im Perfekt geschrieben ist, von den Kindern ins Präteritum gesetzt und ins Heft geschrieben werden. Der zugeordnete Merksatz beschreibt, dass die Vergangenheit aus zwei Wörtern, die Mitvergangenheit aus nur einem Wort gebildet wird. In einem weiteren Kästchen wird den Kindern erklärt, dass sie in schriftlichen Erzählungen, die in der Vergangenheit spielen, die Mitvergangenheit verwenden sollen. Das Futur wird eingeführt als das, was geschehen wird. (Vgl. Fürnstahl 2012b: 33, 45)

Sind die Zeitformen alle durch das beschriebene Vorgehen eingeführt, folgen Übungen. Verben in verschiedenen Zeitformen sollen in Listen eingetragen werden. Dabei finden sich zunächst nur regelmäßige Verben. (Vgl. Fürnstahl 2012b: 57) Auch Texte müssen von einer Zeitstufe in eine andere übertragen werden. (Vgl. Fürnstahl 2012b: 65, 125) Hilfestellungen zu unregelmäßigen Verbformen gibt es nicht.

In einer Übung zum Tempus soll überlegt werden, was durch die Verwendung des Präsens ausgedrückt wird. Es soll begründet werden, warum der Schluss einer Geschichte im Präsens steht und nicht wie der Rest im Präteritum. (Vgl. Fürnstahl 2012b: 85)

4.2.1.4 Schulbuchserie *Lilos Lesewelt*

Lilos Lesewelt versteht sich als Schulbuchserie mit literarisch-kreativem Schwerpunkt. Es entstand in enger Zusammenarbeit mit Renate Welsh, einer Autorin, die zahlreiche ausgezeichnete Kinder- und Jugendbücher verfasst hat. (Vgl. Puchta; Welsh 2009a: Anhang)

Im Basisteil des Sprachbuchs finden sich ausschließlich Rede- und Schreibanlässe in vielfältiger Form, keinerlei Übungen die explizit der Rechtschreibung oder Grammatikkenntnissen dienen sollen. Es wird besonders viel Wert auf eine ansprechende Gestaltung und die Motivation der Kinder gelegt. Bei jedem Thema wird darauf geachtet, dass die Kinder Bezüge zu ihrem eigenen Leben, ihren eigenen Erfahrungen und Interessen herstellen können. In einem eigenen Übungsbuch gibt es zu den Themen passende Übungen zum Verfassen von Texten, zum Rechtschreiben und zum Verstehen der deutschen Sprache. (Vgl. Puchta; Welsh 2009a: Anhang) Übungen, die der Kenntnis von Wortartenkategorien zugeordnet sind, finden sich im Vergleich zu den anderen Schulbuchserien wenig.

In der zweiten Schulstufe werden in Lilos Sprachbuch die Wortarten Nomen und Begleiter eingeführt. Begleiter werden ab der dritten Schulstufe Artikel genannt. (Vgl. Puchta; Welsh 2010: 16) Tunwörter werden eingeführt als das, was wir tun, Wiewörter als Wörter, die sagen wie etwas ist. (Vgl. Puchta; Welsh 2009a: 45, 50) In der dritten Schulstufe werden stattdessen auch die Begriffe Zeit- und Eigenschaftswörter verwendet.

In der vierten Schulstufe werden als Begriffe auch „Nomen“ und „Verb“ eingeführt. (Vgl. Puchta; Welsh 2007c: 15)

Methodisches Vorgehen

Im Basisteil der zweiten Schulstufe finden sich zu den Wortarten ausschließlich Schulbuchseiten, die zum jeweiligen Thema passende Bilder versammeln. Die Kinder sollen die Namen der Dinge bzw. Tiere zu den Bildern schreiben. (Vgl. Puchta; Welsh 2009a: 56, 74, 93) In der dritten Schulstufe finden sich im Basisteil auch vermehrt Aufgaben, die einzelne Wortarten im Zusammenhang mit Textarbeit thematisieren. (Vgl. Puchta; Welsh 2007b: u.a. 27)

Eine Art Maskottchen führt dazu auf einem Schild Merksätze vor bzw. macht auf die Funktion von bestimmten Formen aufmerksam. Teilweise werden die Kinder auch gefragt, was ihnen an gewissen sprachlichen Strukturen auffällt. (Vgl. Puchta; Welsh 2009a; 21)

Lerninhalte

Namenwörter und Begleiter

Namenwörter werden als Namen für Menschen, Dinge und Tiere eingeführt, bestimmte und unbestimmte Artikel als Begleiter. (Vgl. Puchta; Welsh 2009a: 11, 13, 16) In der dritten Schulstufe werden auch Wörter, die nicht Menschen, Dinge, Tiere oder Pflanzen bezeichnen, die aber einen Artikel haben können, als Namenwörter bestimmt.

Im Übungsheft der zweiten und dritten Schulstufe sollen die Kinder immer wieder Namen von Tieren oder Dingen zu Bildern schreiben, mit Begleitern aufschreiben oder in Ein- und Mehrzahl aufschreiben. Hinweise auf die richtige Genuszuweisung oder Pluralbildung finden sich dabei nicht. (Vgl. Puchta; Welsh 2009b: 16, 18, 54)

Die vier Fälle werden im Übungsheft der vierten Schulstufe eingeführt. Ein männliches Namenwort findet sich in vier Beispielsätzen in den vier Fällen und ist farbig markiert. Die Kinder werden aufgefordert, die Veränderungen des Namenworts und seines Begleiters zu beobachten. Zu den Fragen nach dem Namenwort in den vier Fällen schreiben die Kinder die Antworten auf. Im Anschluss findet sich eine Deklinationstabelle. Im Heft sollen die Kinder eine ähnliche Tabelle anlegen und Nomen in den vier Fällen einschreiben. (Vgl. Puchta; Welsh 2007c: 16) Eingeführt werden in Folge die vier Fälle des weiblichen und des sächlichen Namenwortes. Um den Fall beim sächlichen Nomen richtig bestimmen zu können, wird empfohlen, es durch ein männliches Nomen zu ersetzen. (Vgl. Puchta; Welsh 2007c: 21)

Präpositionalphrasen und Genitivattribute werden implizit geübt. Satzteile müssen zu sinnvollen Sätzen verbunden werden, einfache Analogiesätze gebildet werden.

Wie- bzw. Eigenschaftswörter

Auch Übungen zu Wiewörtern finden sich bereits im Buch der zweiten Schulstufe. Namenwörtern sollen passende Wiewörter zugeordnet werden. Die Nominalphrasen mit attributiv verwendeten Adjektiven werden von den Kindern aufgeschrieben. Hilfestellung für die richtigen Formen gibt es dabei nicht. Auch wenn Adjektive attributiv in Lückentexte eingesetzt werden sollen und die Begleiter der Nomen schwerer ersichtlich sind, wird die Kenntnis der richtigen Formen vorausgesetzt. (Vgl. Puchta; Welsh 2007a: 53) Einmal werden dabei Phrasen mit unbestimmtem Artikel mit

je einem Nomen im Maskulinum, Femininum und Neutrum untereinandergestellt. Hingewiesen wird jedoch nur auf das semantische Merkmal der Wiewörter Menschen, Dinge oder Tiere zu beschreiben. (Vgl. Puchta; Welsh 2009b: 31, 37, 50, 52)

Tun- bzw. Zeitwörter

Auch Tunwörter werden in der zweiten Klasse eingeführt. In den dazugehörigen Übungen sollen sie in verschiedene Personalformen gesetzt werden. Die Tunwörter werden dabei meist, aber nicht immer, im Satzzusammenhang geübt. (Vgl. Puchta; Welsh 2009b: 33, 47, 70) Implizit werden die Kinder in der zweiten Schulstufe auch auf die verschiedenen Zeitformen des Verbs aufmerksam gemacht. Sie sollen kurze Texte im Perfekt ins Präteritum setzen. Eine Hilfestellung zu den Verbformen gibt es dazu. (Vgl. Puchta; Welsh 2009a: 29)

Im Basisteil der dritten Schulstufe finden sich wiederholt Lückentexte, in die die richtigen Verbformen eingesetzt werden müssen. Sollen Verben im Präteritum eingefügt werden, sind die richtigen Formen vorgegeben. (Puchta; Welsh 2007a: 42)

Fürwörter

Das persönliche Fürwort wird in der vierten Schulstufe eingeführt. Thematisiert wird es, explizit dem Bereich der Wortarten-Lehre zugeordnet, nur äußerst knapp. Es wird in einer Art Comic eingeführt, in dem eine zeigende Funktion sichtbar wird. (Vgl. Puchta; Welsh 2007b: 43) Die themafortführende Funktion des Personalpronomens der dritten Person / der Anapher findet sich in Zusammenhang mit Textarbeit besprochen, wird jedoch nicht in Zusammenhang mit der Wortart Fürwort aufgezeigt.

4.2.2 Zusammenschau und Analyse

Im Folgenden werden die Analysekriterien (siehe dazu 3.3.2) auf die im vorangegangenen Kapitel gewonnene Zusammenfassung der Wortarten-Modellierung in den Schulbüchern angewandt. Vorgegangen wird systematisch nach den Analysekriterien. Wo sich Ähnlichkeiten in den Analyseergebnissen der einzelnen Schulbuchserien zeigen, werden diese zusammengefasst dargestellt. Auf Unterschiede wird hingewiesen.

Ergänzend wird auch auf Ausführungen der jeweiligen Lehrerhandbücher eingegangen. Erwähnt werden sie, wenn sich darin Anmerkungen zu den jeweiligen Grundsätzen finden und wenn diese Anmerkungen die Vorgaben des Lehrplans und der Bildungsstandards nicht bloß wiederholen.

Wortarten-Klassifikation nach morphologischen und syntaktischen Kriterien

Das Wortartensystem, das sich in den Schulbüchern findet, ist das vom Lehrplan vorgegebene: Namenwörter, Artikel, Eigenschaftswörter, Zeitwörter und (Persönliche) Fürwörter. Es sind dies die Wortarten-Kategorien der traditionellen Schulgrammatik. Alle Schulbücher übernehmen auch die vom Lehrplan vorgegebene Terminologie. In der zweiten Schulstufe werden die so genannten Wie- und Tunwörter eingeführt. In der dritten Schulstufe werden sie umbenannt in Eigenschafts- und Zeitwörter.

In *Lilos Sprachbuch 4* werden teilweise auch die lateinischen Begriffe eingeführt: Nomen, Artikel, Adjektive, Verben. Die deutsche Bezeichnung bleibt für Persönliche Fürwörter. (Vgl. Puchta; Welsh 2007c: 76)

Wie zu erwarten, finden sich im Lehrplan sowie in allen Schulbüchern die Wortarten Namenwörter, Tun- bzw. Zeitwörter und Wie- bzw. Eigenschaftswörter nach ontologisch-semantischen Merkmalen bestimmt. Erst im Laufe der Volksschulzeit lernen die Kinder nach und nach deren grammatische Merkmale (wie Deklination, Konjugation, Komparation usw.) kennen.

Damit wird der Weg gewiesen weg von wirklicher Sprachbetrachtung, die von Texten ausgeht, hin zu einer inhaltlichen Orientierung, die von der Sprachdidaktik kritisch beurteilt wird. Betrachtet wird nicht Sprache, sondern die wahrnehmbare Wirklichkeit. Je nachdem, was im Lehrplan unter Sprachbetrachtung verstanden werden soll, ist hier auch eine gewisse Inkonsequenz, wenn nicht Widersprüchlichkeit erkennbar.

Umgang mit den traditionellen Pronomen und Artikeln

Der bestimmte und der unbestimmte Artikel werden nach ihrem syntaktischen Merkmal, Begleiter von Namenwörtern zu sein, eingeführt. Dass in Beispielsätzen zu den Wortarten in allen untersuchten Schulbüchern auch die herkömmlich so genannten Possessiv- oder Demonstrativpronomen als Begleiter vorkommen, wird nicht thematisiert.

Die Grenzziehung zwischen herkömmlichem Artikel und Pronomen bleibt unangetastet. Als Pronomen wird einzig das Personalpronomen besprochen. Es wird als Stellvertreter beschrieben. In den Schulbüchern wird der Schwerpunkt bei der Einführung pauschal für alle Personalpronomen teils auf eine zeigende, teils auf eine themafortführende Funktion gelegt. Zwischen der zeigenden Funktion von Sprecher- bzw. Hörerdeixis und der themafortführenden Funktion der Anapher / des Personalpronomens der dritten Person wird nicht unterschieden.

In den Serien *Deutsch* und *Lilos Sprachbuch* wird das Personalpronomen in allen Personen über eine zeigende Funktion eingeführt. Übungen finden sich zum Personalpronomen der dritten Person dann jedoch in themafortführender Funktion.

In der Serie *Funkelsteine* werden die Personalpronomen einzig in themafortführender Funktion eingeführt. In Sätzen sollen Pronomen durch Nomen ersetzt werden. Übungen in einem größeren Textzusammenhang gibt es in keinem der Bücher.

Berücksichtigung von Zusammenhängen zwischen sprachlichen Formen und ihren Funktionen

Das Vorgehen im Zusammenhang mit Wortarten ist in allen analysierten Schulbüchern zum Großteil formorientiert. Funktionen dieser Formen (welcher Art auch immer) werden nur selten zum Thema. Damit ist auch klar, dass sich die Theorie der sprachlichen Felder nicht findet. Der Weg zu den „großen Fragen“ wird nicht gewiesen.

Die Wortarten-Lehre findet sich nicht eingebettet in größere Zusammenhänge. Wortarten werden ausschließlich für sich thematisiert.

Induktive Aufgabenstellungen

Induktives Erarbeiten von sprachlichen Regularitäten ist mit dem Sprachbuch *Deutsch* nicht möglich. Nahezu ausschließlich wird nach dem Nennen von wenigen prototypischen Beispielen ein Merksatz vorgegeben. Vorgegebene zielsprachliche Formen sollen dann von den Kindern angewandt und geübt werden. Großteils handelt es sich um rein deduktives Üben ohne Kontext, um ein Anwenden von vorgegebenen Merksätzen zu verschiedenen sprachlichen Formen.

Damit wird auch schon deutlich, dass bei der Erarbeitung von Wortarten nicht von Texten ausgegangen wird. Manchmal finden sich sprachliche Strukturen im Satz-

zusammenhang. Meist jedoch nur einzelne Wörter oder Wortgruppen. Sprachbetrachtung im engeren Sinne des Wortes ist damit ausgeschlossen. Die Kinder werden nicht angeleitet die Aufmerksamkeit wirklich auf Sprache und ihre Strukturen zu richten und diese zu erfassen. Mit den beschriebenen Übungen wird den Kindern meines Erachtens das Erkennen von sprachlichen Strukturen und ein Nachdenken darüber nicht nahe gelegt.

In den *Funkelsteinen* und auch in *Lilos Sprachbuch* finden sich vereinzelt Ansätze zu induktiven Aufgabenstellungen. Dies ist, wie unter 4.2.1.3 beschrieben, der Fall bei der Thematisierung der Pluralformen der Nomen, der bestimmten / unbestimmten Artikel, der Kasus des Nomens sowie bei der Thematisierung der Verwendung von Präteritum- und Präsensformen in einer Geschichte. In Summe machen diese Übungen jedoch keinen großen Anteil aus.

Form-Funktionszusammenhänge werden in einzelnen Übungen sichtbar. Dies betrifft eben die Verwendung der verschiedenen Zeiten in einem Text, aber auch die Verwendung von bestimmtem / unbestimmtem Artikel sowie die Funktion von Adjektiven.

In anderen Fällen bleibt die Aufgabenstellung bei der Betrachtung rein der Formunterschiede stehen (Pluralformen, Kasus). Pluralendungen oder auch die Deklinationstabellen werden in weiterer Folge nicht mehr erwähnt oder verwendet. Eine ähnlich geartete Übung findet sich in *Lilos Sprachbuch* zur Verbstellung im Nebensatz.

Im Vergleich zur Schulbuch-Serie *Deutsch* wird in den *Funkelsteinen* und in *Lilos Sprachbuch* häufiger ein kurzer Text als Ausgangspunkt zur Erarbeitung einer Wortart herangezogen und sprachliche Strukturen werden zunächst implizit angeboten. Auch Übungen finden sich manchmal im Textzusammenhang. Häufig sind dies jedoch Lückentexte, die den Kindern kaum die Chance geben, sie zunächst tatsächlich als Texte zu erfassen. Der Übungscharakter, die Aufforderung Wörter einzusetzen, steht stark im Vordergrund.

Individualisierung / Differenzierung

Individualisiertes Vorgehen (zum Thema der Wortarten) ist in keinem der Schulbücher vorgesehen. Wird mit diesen Schulbüchern gearbeitet, ist die Berücksichtigung der unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder nicht gut möglich.

Einzelne Teilbereiche zum Thema Wortarten sind an die vorgegebenen, übergeordneten Themen des Deutsch-Unterrichts geknüpft.

Das Thema der Adjektive im Schulbuch *Deutsch* in der dritten Schulstufe hängt z.B. am Thema Neujahr und Glücksbringer. Würde es für ein Kind im Herbst passend sein, sich mit Steigerung und Strukturen des Vergleichs zu beschäftigen, kann dies mit dem Schulbuch nicht gut bearbeitet werden. Werden einmal trennbare Verben thematisiert, sind diese im Schulbuch *Funkelsteine* mit dem Thema Weihnachten verbunden.

Die Schulbuchserie *Deutsch* beansprucht für sich, „dynamisches Differenzieren“ des Unterrichts (Freund; Jarolim 2012c: 7) zu ermöglichen. In den Sprachbüchern bietet jede Seite mindestens eine Übung zu drei unterschiedenen Schwierigkeitsniveaus. Das heißt alle Kinder arbeiten zugleich an einer bestimmten Wortart, dazu gibt es unterschiedlich schwierige Übungen.

Eine ähnliche Art der Differenzierung der Übungen nach Schwierigkeitsgraden bieten auch die Übungsbücher der Serie *Lilos Lesewelt*. Auch hier werden als grobe Richtlinie drei verschiedene Schwierigkeitsgrade unterschieden. (Vgl. Puchta; Welsh 2004: 32)

Die Schulbuchserie *Funkelsteine* bietet als Möglichkeit zur Differenzierung einfachere und schwierigere Übungen an, kennzeichnet diese im Sprachbuch jedoch nicht, um schwächere SchülerInnen nicht zu diskriminieren. (Vgl. Fünstahl 2009: 1)

Mit der bisherigen Darstellung der Analyseergebnisse ist zugleich schon gesagt, dass das Thema der Wortarten in den Schulbüchern zum überwiegenden Teil nicht sprachaneignungsförderlich aufbereitet ist. Induktives Erarbeiten, kontextreiches Lernen, differenzierte/individuelle Angebote und vielfältige, abwechslungsreiche Übungs- und Aufgabenformen wären dafür Voraussetzung.

Aufgreifen (sprachlicher) Lerninhalte des übrigen Unterrichts

Um einen Zusammenhang der Sprachbetrachtung mit dem übrigen Deutsch-Unterricht herzustellen, wird diese in allen analysierten Schulbüchern häppchenweise auf die Kapitel der Sprachbücher mit ihren jeweiligen Themen aufgeteilt. Der Zusammenhang ergibt sich jedoch rein aus den inhaltlichen Themen, die in Sprachbeispielen zur Wortarten-Lehre aufgegriffen werden.

In den Texten zu den jeweiligen Themen eines Kapitels würde sich bestimmt Anlass finden zum Besprechen gewisser sprachlicher Strukturen. Vielleicht wird dies ja auch gemacht. Diese werden jedoch im Zusammenhang mit den Wortarten nicht

aufgegriffen. So ist die Grammatik, die Sprachbetrachtung, nur oberflächlich in die Themen des Deutschunterrichts eingebunden.

Berücksichtigung von „Stolpersteinen der deutschen Sprache“ (siehe dazu 3.2.3) im Bereich der Formenbildung

Zum Umgang mit „Stolpersteinen der deutschen Sprache“ finden sich in den Schulbüchern der Serien *Lilos Lesewelt* und *Funkelsteine* im Zusammenhang mit den Wortarten keinerlei Hinweise. Auch in den dazugehörigen Lehrerhandbüchern werden diese Schwierigkeiten, die DaZ-Lernende bei der Aneignung der deutschen Sprache haben können, nicht thematisiert.

Genus und Plural des Nomens werden nur im Sprachbuch der Serie *Deutsch* für die zweite Schulstufe systematisch zu wichtigen Wörtern des jeweiligen Themas angegeben. Im *Begleitheft für Lehrerinnen und Lehrer* gibt es allgemeine Hinweise zur DaZ- und Sprachförderung. Überlegungen zum „Artikellernen“ erhalten dabei einen prominenten Platz. (Vgl. Freund; Jarolim 2012c: 47) Das empfohlene Vorgehen entspricht dabei weitgehend den Überlegungen, die Heidi Rösch anstellt. (Siehe dazu 3.2.3) Im Begleitheft angemerkt wird unter anderem, dass die Kenntnis der richtigen Artikel zu deutschen Wörtern jahrelanges Einhören benötigt. Hilfestellungen zur Artikelzuordnung werden dennoch ab der dritten Schulstufe in den Sprachbüchern nicht mehr gegeben.

In den Büchern der Serien *Funkelsteine* und *Lilos Sprachbuch* gibt es keinerlei Hilfestellungen zur Genuszuweisung oder Pluralbildung. Sehr häufig finden sich Übungen, bei denen Nomen mit dem zugehörigen bestimmten Artikel aufgeschrieben werden sollen. Die Kenntnis der richtigen Formen wird in den Übungen vorausgesetzt.

Die Deklination der Nominalgruppe nach Kasus wird in der vierten Schulstufe explizit erarbeitet. In den dafür angebotenen Beispielsätzen des Sprachbuchs *Deutsch* fehlt der Artikel, d.h. die Kenntnis der Deklinationsformen wird bereits vorausgesetzt.

Deduktiv wird eine Deklinationstabelle vorgegeben. Die Reihenfolge der Kasus entspricht dabei der traditionellen Schulgrammatik. Die Abänderung der Reihenfolge nach der Häufigkeit des Gebrauchs, wie sie in der DaZ- und DaF-Didaktik üblich ist, wird nicht aufgegriffen.

Auch in den Büchern *Funkelsteine* und *Lilos Sprachbuch* gibt es wenige Beispiele zur Deklination des Nomens und die Betrachtung ist rein formorientiert. Schnell werden

Deklinationstabellen erstellt, damit scheint das Ziel der Auseinandersetzung erreicht zu sein. Wie DaZ-Lernende diese bei Bedarf anwenden könnten, wird nicht thematisiert. Dienen diese Übungen, die sich allen Schulbüchern finden (Ausfüllen von Tabellen: *das Haus, des Hauses, dem Haus, das Haus*) weder der Ausbildung von Sprachbewusstheit noch der Sprachförderung der Kinder können sie wohl in Anlehnung an Richard Schrodts als formale Exerzitien bezeichnet werden. (Siehe dazu 3.1.1)

Das komplizierte Zusammenspiel von Artikel, Nomen und Adjektiven in der Nominalgruppe wird in allen analysierten Schulbüchern nur ganz am Rande und nur in einzelnen Beispielen aufgegriffen. Explizit wird es nicht behandelt. Gleiches gilt für die Deklination der Pronomen. Die Kenntnis der Personalpronomen und ihrer Formen wird in den jeweiligen Übungen vorausgesetzt.

Auch in den Lehrerhandbüchern der analysierten Schulbuchserien finden sich keine Hinweise darauf, wie die Deklination der Nominalgruppe im Deutschen DaZ-Lernenden vermittelt werden könnte, bzw. wie mit Schwierigkeiten der Kinder dabei umgegangen werden könnte. Selbst die Hinweise zum Umgang mit dem *Arbeitsheft Sprachförderung und DaZ* bleiben beim Thema des Artikellernens (der Kenntnis des richtigen Genus) stehen und erwähnen die Deklination (und alles Weitere) mit keinem Wort. (Vgl. Freund; Jarolim 2012c: 47)

Präpositionen werden in den Schulbüchern vereinzelt zum Thema. Der Ausdruck von Raumbeziehungen wird nicht mit wirklichem Handeln verbunden. Wechselpräpositionen werden in allen Schulbüchern kontrastiv besprochen, wovon Heidi Rösch für DaZ-Kinder streng abrät.

Im Bereich des Verbs wird die Kenntnis der Personalformen in den analysierten Schulbüchern von Anfang an vorausgesetzt. Tempusformen werden für Lückentexte usw. meist vorgegeben. Die Formen des Präteritums und Perfekts werden häufig thematisiert, jedoch nahezu ausschließlich in kontextfreien, immer gleichen, rein formalen Übungen.

Trennbare Verben werden mehrfach durch die Arbeit mit Wortfamilien behandelt. Dies gilt jedoch für DaZ-Kinder als unangemessen. Eine Hilfe zur Unterscheidung von trennbaren und nicht trennbaren Verben wird nicht gegeben.

Berücksichtigung von Merkmalen einer Bildungssprache des Deutschen

Elemente einer Fach- oder Bildungssprache werden in den analysierten Schulbüchern im Zusammenhang mit den Wortarten insgesamt kaum bzw. nur sporadisch aufgegriffen. Insgesamt thematisieren die Serien *Funkelsteine* und *Lilos Sprachbuch* diese in höherem Ausmaß als die Serie *Deutsch*.

Das *Begleitheft für Lehrerinnen und Lehrer* zur Schulbuchserie *Deutsch* nennt Bildungssprache explizit als Ziel des Unterrichts. Besprochen wird Bildungssprache im Zusammenhang mit der von den Bildungsstandards geforderten Kompetenz „Sprachfähigkeiten erweitern und an der Standardsprache orientiert sprechen“. Der Begriff Bildungssprache wird erklärt und das Verfügen über Bildungssprache als ausschlaggebend für schulischen Erfolg beschrieben. Die Merkmale einer Bildungssprache des Deutschen werden nicht erläutert. Die Sprachbücher *Deutsch* würden „eine Fülle von Mustern und Modellen der ‚Bildungssprache‘“ (Freund; Jarolim 2012c: 25) bieten. Möglicherweise ist diese Aussage jedoch vorrangig auf den Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“ bezogen, dem die Ausführungen zur Bildungssprache zugeordnet sind. Für den Bereich der Wortarten-Lehre trifft diese Aussage nicht zu.

Positiv zu vermerken ist, dass in allen analysierten Schulbüchern im Bereich der Wortbildung Zusammensetzungen, vor allem zusammengesetzte Nomen und Ableitungen relativ häufig zum Thema werden. Abgeleitete Adjektive werden in den Büchern mehrmals besprochen, jedoch werden die verschiedenen Suffixe *-ig*, *-lich* und *-isch* gemischt, was für DaZ-Lernende als verwirrend beschrieben wird. Einzig *Lilos Sprachbuch* behandelt Adjektive auf *-ig* und *-lich* getrennt voneinander.

Pronomen werden als Wortart erst im Laufe der vierten Schulstufe eingeführt. Schon allein aus diesem Grund finden sich nicht viele Übungen/Aufgaben dazu. Die Funktion des Personalpronomens der dritten Person (der Anapher) liegt darin Textzusammenhang herzustellen. Es müsste daher strikt im Textzusammenhang eingeführt werden.

Die themafortführende Funktion der dritten Person des Personalpronomens wird in allen analysierten Schulbüchern zumindest angedeutet. In Sätzen sollen Pronomen durch Nomen ersetzt werden. Übungen in einem größeren Textzusammenhang gibt es aber nicht.

Ebenso am Rande findet sich in den Schulbüchern die Auseinandersetzung mit komplexen Sätzen und unpersönlichen Formulierungen.

In den *Funkelsteinen* werden in einzelnen, wenigen Übungen unpersönlich formulierte Texte (Imperativ, Passiv) von den Kindern in eine persönliche Form übersetzt.

5 Resümee

Die vorliegende Arbeit bearbeitete die Frage, wie das Thema der Wortarten in der österreichischen Schulgrammatik für die Volksschule aufbereitet und wie der Stand dieser didaktischen Modellierung zu beurteilen ist. Der besondere Fokus lag darauf, inwieweit berücksichtigt wird, dass Deutsch für einen Teil der Kinder Erst- für andere Zweitsprache ist.

Um eine Analyseperspektive zu gewinnen, wurde das Thema der didaktischen Modellierung einer Wortarten-Lehre für den Unterricht der Volksschule aus zwei verschiedenen Blickwinkeln theoretisch betrachtet. Einerseits wurden aktuelle Konzepte der didaktischen Grammatik für eine Wortarten-Lehre im Volksschulunterricht vorgestellt. Andererseits wurde das Thema aus Sicht der spracherwerbtheoretischen Forschung beleuchtet. Bearbeitet wurden die Frage der Intentionalität sowie die Modellierung der Lerninhalte. Methodik wurde nur in Grundzügen berücksichtigt.

Nicht bearbeitet wurde, wie die Erstsprachen der mehrsprachigen Kinder in die Auseinandersetzung mit Wortarten im Unterricht einbezogen werden könnten.

In Hinblick auf die Intentionalität zeigte sich, dass die Wortarten-Lehre dem traditionell und heute noch an sie gestellten Anspruch, im Unterricht sowohl der Sprachbeschreibung als auch der Sprachvermittlung zu dienen, nicht ohne Weiteres gerecht werden kann.

Sprachbeschreibung im Sinne echter Sprachreflexion ist erst Kindern in höherem Alter möglich. Für die Arbeit in der Volksschule ergibt sich die Forderung einer Hinführung der Kinder zu der Fähigkeit und Bereitschaft, die Aufmerksamkeit bewusst weg von Inhalten hin zu sprachlichen Strukturen zu lenken. Die Wortartenlehre in der Volksschule, so könnte man es meines Erachtens beschreiben, wird aus Sicht der didaktischen Grammatik als Konstrukt genutzt, das hilfreich sein soll ein erstes Betrachten von Sprache zu strukturieren. In weiterer Folge könnte man vielleicht auch sagen, die

Wortarten können helfen, was beim aufmerksamen Betrachten von Sprache gefunden wird gedanklich zu ordnen und die Ergebnisse der Betrachtung zu sichern. Das Konstrukt selbst wird dabei in der Volksschule nicht hinterfragt. Wird als Lernziel von der Didaktik das Kennen der wichtigsten Wortarten und ihrer Merkmale genannt, ist damit die Intentionalität nicht hinreichend beschrieben. Ziel dabei ist Einsicht und „wirkliches Erfassen sprachlicher Strukturen“ (Andresen; Funke 2006: 443). Wird dies nicht erreicht, wird jedes (automatisierte, nicht ganz verstandene) Kategorisieren von Wortarten und jedes deklarative Wissen über Wortarten der Intention nicht gerecht.

Inhaltlich ergibt sich daraus die vielleicht banal klingende Forderung, dass die Wortarten-Kategorien und ihre Merkmale auch tatsächlich auf die Beschreibung von Sprache passen müssen. Dies führt zu der Frage, welche Merkmale von Wörtern tatsächlich zur Kategorienbildung herangezogen werden sollen und damit verbunden, welche Kategorien tatsächlich hilfreich sein könnten für den bewussten Umgang mit Sprache in der Volksschule. In neueren didaktischen Modellierungen wird neben der Verwendung von morphologischen und syntaktischen Kriterien die Theorie der sprachlichen Felder berücksichtigt. Von den sprachlichen Feldern wird angenommen, dass sie sich sprachübergreifend finden. Damit stehen Beschreibungskategorien für Sprache zur Verfügung die auch aus übereinzelsprachlicher Sicht angemessen sind. Vorgestellt wurden das Konzept einer inhaltlichen Modellierung von Wortarten-Kategorien von Ludger Hoffmann und das Modell von Angelika Redder.

Methodisch findet sich in der Didaktik Einigkeit darüber, dass grundsätzlich von Texten auszugehen ist und mithilfe von induktiven Aufgabenstellungen Erkenntnisse ermöglicht werden sollen.

Sprachförderung wird von der DaZ-Didaktik unter Berücksichtigung von Erkenntnissen zur kindlichen Sprachaneignung in umfassenden Modellen konzipiert.

Die Frage, ob es für Zwecke der Sprachförderung nötig ist, den Kindern im Volksschulalter Einblick zu geben, in das was sie tun, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Die Zusammenhänge zwischen reflexiven, kognitiven Prozessen und sprachlicher Praxis gelten als nicht hinreichend erforscht. Die Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen sowohl auf einer Metaebene als auch ohne Metaebene kann der Sprachförderung dienlich sein. Wird es von Modellen zur Sprachförderung und Sprachbildung befürwortet sprachliche Strukturen explizit zu thematisieren, richtet sich der Fokus der Aufmerksamkeit nicht schwerpunktmäßig auf Wortarten-Kategorien.

Erfolgreiche Modelle zur Sprachförderung berücksichtigen, dass die kindliche Sprachaneignung als komplexer, keineswegs linear verlaufender Prozess zu verstehen ist, in dem die Kinder meist verschiedene Aneignungsstrategien zugleich verfolgen. Auch die Weiterentwicklung der Kompetenzen in den einzelnen beschriebenen Basisqualifikationen passiert in Interaktion und diese beeinflussen sich wechselseitig. Sprachförderung kann demnach jedenfalls nicht über den Versuch der gezielten Vermittlung von Kompetenzen im morphologisch-syntaktischen Bereich konzipiert sein, wie es eine Wortarten-Lehre (aufgrund ihrer Inhalte und der langen Tradition ihrer deduktiven Vermittlung) vielleicht suggerieren könnte. Eine Wortarten-Lehre die für sich isoliert den Anspruch auf Sprachförderung erhebt, steht umfassenden Konzepten wie es sie für DaZ-Förderung / Sprachbildung gibt konträr entgegen. Trotzdem ist explizites Wissen um Wortarten-Kategorien in einige Sprachförder-Untersuchungen einbezogen und wurde in der Evaluation positiv bewertet. Viele Faktoren sind jedoch auch in diesem Bereich nicht hinreichend untersucht. Es können keine Aussagen dazu getroffen werden, inwieweit die Berücksichtigung von Wortarten-Kategorien bei der expliziten Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen ausschlaggebend für den Erfolg der Sprachförderung ist.

Werden Wortarten im Unterricht thematisiert, könnte dies unter gewissen Bedingungen einen kleinen Beitrag leisten zur Sprachförderung / Sprachbildung. Aus Konzepten zur Sprachförderung ergibt sich für die didaktische Aufbereitung einer Wortarten-Lehre zunächst die Forderung den individuellen Sprachstand der Kinder zu berücksichtigen. Inhaltlich müssten besondere Schwierigkeiten der deutschen Sprache bzw. Elemente einer Bildungssprache des Deutschen besonders berücksichtigt werden. Induktive Aufgabenstellungen, abwechslungsreiches Üben und Aufgaben bei denen die Kinder selbst viel sprechen sind bei der methodischen Aufbereitung zu berücksichtigen.

Die Anwendung der aus der theoretischen Betrachtung der vorliegenden Arbeit gewonnenen Analyse Kriterien auf die Darstellung der Wortarten in der Schulgrammatik zeichnet kein positives Bild.

Die Vorgaben des Lehrplans zur Intentionalität bleiben mit dem Begriff der Sprachbetrachtung sehr unklar und lassen weiten Interpretationsspielraum. Die Formulierung des Lernziels einer Kenntnis der Wortarten lenkt die Aufmerksamkeit jedoch weg von einem möglichen Prozess der Sprachbetrachtung im engeren Sinn des Wortes. Mit der Einführung der Bildungsstandards wurde die Betonung verstärkt auf die Kenntnis der

Funktionen von Wortarten gelegt. Vorgesehen ist zudem eine Anwendbarkeit. Damit ist die Wortartenlehre rein mit dem (weiterführenden) Ziel einer Sprachreflexion nicht mehr vorgesehen. Die Auseinandersetzung mit Wortarten soll einen Benefit bringen im Bereich der Fertigkeiten. Ob, inwieweit und wie das möglich und im Rahmen einer Wortarten-Lehre leistbar ist wird nicht diskutiert. Auf einen theoretischen Hintergrund wird nicht verwiesen. Der Begriff der Funktion wird weder im Lehrplan noch in den Bildungsstandards definiert und bleibt damit unklar.

Die Ansage des DaZ-Lehrplan-Zusatzes Hilfestellung für die Differenzierung des Unterrichts zu bieten, bewahrheitet sich in Hinblick auf die Wortarten-Lehre nicht. Auch in den Bildungsstandards scheint die Tatsache, dass Deutsch für viele Kinder Zweitsprache ist, nahezu ausgespart zu sein. Ein Praxishandbuch, das LehrerInnen anleiten soll, die Kinder zu den geforderten Kompetenzen zu führen, erwähnt spezifisches Wissen zu einer DaZ-Förderung in keinem Wort. Die Analyse von Dirim und Döll (2010) findet sich damit im Bereich der Wortarten-Lehre bestätigt. Der Lehrplan und die Bildungsstandards richten sich an eine fiktive monolinguale SchülerInnen-gruppe.

LehrerInnenhandbücher, die zu allen analysierten Schulbüchern vorliegen, führen DaZ-spezifische Erläuterungen gar nicht oder nur am Rande an. Im Begleitheft zur Serie Deutsch werden einige grundsätzliche Informationen zum Lernen von Deutsch als Zweitsprache gegeben. Näher berücksichtigt wird dann das „Artikellernen“, das Sprechen in ganzen Sätzen und das Dialogische Lesen (Freund; Jarolim 2012c: 47).

Zur Schulbuchserie *Deutsch* gehören auch eigene Arbeitshefte Sprachförderung und DaZ. (Siehe dazu 4.2.1.2)

Die analysierten Schulbücher *Deutsch*, *Funkelsteine* und *Lilos Sprachbuch* sind grundsätzlich recht unterschiedlich konzipiert und gestaltet. In Hinblick auf die Analysekriterien jedoch zeigt sich über weite Strecken große Ähnlichkeit. In einzelnen Details weichen die Schulbücher voneinander ab, diese sind jedoch für den Gesamteindruck fast vernachlässigbar.

Die vom Lehrplan vorgegebenen Wortarten-Kategorien, ihre semantisch-ontologischen Definitionen (Namenwort, Zeitwort und Eigenschaftswort) und die verwendete Begrifflichkeit wird von allen analysierten Schulbüchern übernommen. Neuere Modellierungen von Wortarten-Kategorien, die die Theorie der sprachlichen Felder miteinbeziehen, werden nicht berücksichtigt.

Die vielfache Kritik an der Hartnäckigkeit mit der sich die traditionellen Wortarten-Kategorien in der Schulgrammatik halten, findet sich durch die Analyse bestätigt. Induktive Aufgabenstellungen finden sich nur in einzelnen Ausnahmefällen in Schulbüchern der Serien *Funkelsteine* und *Lilos Sprachbuch*. Ausgangspunkt der Erarbeitung ist in allen analysierten Schulbüchern kaum je ein Text. Meist finden sich einzelne prototypische Beispielwörter. Diese werden dann in kontextfreien, deduktiven Übungen angewandt. In Anlehnung an Richard Schrod (2010) kann man über weite Strecken von sinnlosen, formalen Exerzitien sprechen.

Mit diesen Ergebnissen zur methodischen Gestaltung steht zugleich fest, dass die Wortarten-Lehre nicht sprachaneignungsförderlich aufbereitet sein kann.

Es zeigt sich dann auch, dass „Stolpersteine der deutschen Sprache“ sowie Elemente einer Bildungssprache bis auf Ausnahmen nicht den dementsprechenden Stellenwert bekommen. Die Kenntnis dieser sprachlichen Strukturen wird vorausgesetzt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Modellierung der Wortarten-Lehre in der Schulgrammatik in Hinblick auf die angewandten Kriterien weder dem Anspruch der Sprachbetrachtung und –reflexion noch dem der Sprachförderung gerecht wird, weder für DaM- noch für DaZ-Kinder. Aktuelle grammatik-didaktische Konzepte zur Modellierung von Wortarten, die auch die Mehrsprachigkeit der Kinder berücksichtigen, werden nicht einbezogen. Konzepte zur DaZ-Förderung / Sprachbildung werden bei der didaktischen Aufbereitung der Wortarten in den Sprachbüchern nicht berücksichtigt. Die Wortarten-Lehre in der Volksschule bleibt problematischen Traditionen verhaftet und besteht auf diese Weise in der Schulgrammatik bis heute.

Abschließend stellt sich noch die Frage nach möglichen praktischen Konsequenzen der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit. Folgt man der dargelegten theoretischen Betrachtung des Themas in Kapitel 3, eröffnen sich zumindest zwei mögliche Vorgehensweisen für den Unterricht.

Eine Möglichkeit wäre es, die Wortarten im Unterricht der Volksschule nicht mehr zum Thema machen. Die Wortarten würden erst in der Sekundarstufe besprochen, wenn die Kinder die Fähigkeit zu hypothetisch-deduktivem Denken ausgebildet haben. Ziel ist dann echte Sprachreflexion, ein Nachdenken, das sich nicht nur sprachliche Strukturen bewusst und explizit macht, sondern das sich „der eigenen Bedingungen und des

eigenen Zugangs versichert“ (Hoffmann 2009: 928). Reflektiert werden nicht nur sprachliche Strukturen, sondern zugleich die eigene Herangehensweise, die Beschreibungsmöglichkeiten und damit die Gemachtheit von grammatischen Kategorien. Der Anspruch, damit etwas zur Sprachförderung der Kinder beizutragen, wird dabei nicht gestellt. Die Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen könnte in der Volksschule auch ohne Bezug auf Wortarten stattfinden. Zum Zweck der Sprachbeschreibung und –reflexion bietet sich die Theorie der sprachlichen Felder an. Auch aus Sicht einer DaZ-Förderung bzw. Sprachbildung würde eine Wortarten-Lehre an sich in der Volksschule nicht fehlen. Die Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen im Rahmen von durchgängiger Sprachbildung trägt erwiesenermaßen zu Sprachförderung von DaM- und DaZ-Kindern bei. Zentral ist, dass sprachliches Lernen im Regelunterricht (durchgängig) stattfindet und differenziert auf die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder eingegangen wird. Anstatt gegebenenfalls Wortart-Bezeichnungen zu verwenden, um sprachliche Strukturen explizit zu thematisieren, würde man in der Volksschule (möglicherweise) mit umgangssprachlichen Begriffen auskommen.

Die andere Option wäre es, das Thema der Wortarten in der Volksschule in bescheidenem Ausmaß bestehen zu lassen. In Hinblick auf die Vorgaben des Lehrplans ist dies die realistischere Variante. Eine Wortarten-Lehre müsste bestmöglich nach von der Didaktik überlegten Grundsätzen aufbereitet werden. Übungen wie sie sich überwiegend in den analysierten Schulbüchern finden, sind dann jedoch bis auf einzelne Ausnahmen nicht zu gebrauchen.

6 Verzeichnis der analysierten Schulbücher

Freund, Josef; Jarolim, Franz (1999): *Deutsch für die 4. Schulstufe. Arbeitsbuch mit differenzierten Übungen*. 3. Aufl. Wien: öbv.

Freund, Josef; Jarolim, Franz et al. (2012a): *Deutsch 2. Sprachbuch mit differenzierten Übungen*. Wien: öbv.

Freund, Josef; Jarolim, Franz et al. (2012b): *Deutsch 3. Sprachbuch mit differenzierten Übungen*. Wien: öbv.

Freund, Josef; Jarolim, Franz et al. (2012c): *Deutsch 3. Begleitheft für Lehrerinnen und Lehrer*. Wien: öbv.

Frick, Pia; Pepelnik, Maria (2012a): *Deutsch 3. Arbeitsheft Sprachförderung und DaZ*. Wien: öbv.

Frick, Pia; Pepelnik, Maria (2012b): *Deutsch 2. Arbeitsheft Sprachförderung und DaZ*. Wien: öbv.

Fürnstahl, Gerlinde et al. (2009): *Lehrerband zu Funkelsteine 3*. 4. überarb. Aufl. Wien: E.Dorner.

Fürnstahl, Gerlinde (2012a): *Funkelsteine 2. Sprachbuch für die 2. Schulstufe*. 9. Aufl. Wien: E.Dorner.

Fürnstahl, Gerlinde (2012b): *Funkelsteine 3. Sprachbuch für die 3. Schulstufe*. 12. Aufl. Wien: E.Dorner.

Fürnstahl, Gerlinde (2012c): *Funkelsteine 4. Sprachbuch für die 4. Schulstufe*. 11. Aufl. Wien: E.Dorner.

Puchta, Herbert; Welsh, Renate (2009a): *Lilos Sprachbuch 2. Basisteil*. 6. Aufl. Rum; Innsbruck: Helbling.

Puchta, Herbert; Welsh, Renate (2009b): *Lilos Sprachbuch 2. Übungsheft*. 6. Aufl. Rum; Innsbruck: Helbling.

Puchta, Herbert; Welsh, Renate (2007a): *Lilos Sprachbuch 3. Basisteil*. 4. Aufl. Rum; Innsbruck: Helbling.

Puchta, Herbert; Welsh, Renate (2010): *Lilos Sprachbuch 3. Übungsheft*. 5. Aufl. Rum; Innsbruck: Helbling.

Puchta, Herbert; Welsh, Renate (2007b): *Lilos Sprachbuch 4. Basisteil*. 3. Aufl. Rum; Innsbruck: Helbling.

Puchta, Herbert; Welsh, Renate (2007c): *Lilos Sprachbuch 4. Übungsheft*. 3. Aufl. Rum; Innsbruck: Helbling.

Puchta, Herbert; Welsh, Renate (2004): *Lilos Lesewelt 3. Lehrerhandbuch*. Rum; Innsbruck: Helbling.

7 Literaturverzeichnis

- Andresen, Helga (2011): Entstehung von Sprachbewusstheit in der frühen Kindheit – Spracherwerbstheoretische und didaktische Perspektiven. In: Köpcke, Klaus-Michael; Noack, Christina (Hg.) (2011): *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards*. Hohengehren: Schneider. (Diskussionsforum Deutsch 28), 15-26.
- Andresen, Helga; Funke, Reinold (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut et al. (Hg.) (2006): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd.1. 2. durchges. Aufl. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 438-451.
- Belke, Gerlind (2008): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung*. 4. Aufl. Hohengehren: Schneider.
- Bergenholtz, Henning (1977): *Die Wortarten des Deutschen: Versuch einer syntaktisch orientierten Klassifikation*. Stuttgart: Klett.
- bifie (Hg.) (2009): *Nationaler Bildungsbericht*. Bd. 2.
<https://www.bifie.at/buch/1024/b/2> (2.11.2012)
- bifie (Hg.) (2011): *Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. 2. durchges. u. erw. Aufl. Graz: Leykam.
- bmukk (2010): *Lehrplan der Volksschule*.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf (7.2.1012)
- Boettcher, Wolfgang (2009): *Grammatik verstehen. I – Wort*. Tübingen: Niemeyer.
- Bredel, Ursula (2010): Literale Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. et al. (Hg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen*, 135-162.
http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf (29.6.2012)
- Bredel, Ursula (2011): Sprachbegriffe und Sprachthematisierung – Das Verhältnis von Linguistik, Sprachdidaktik und Schule. In: Köpcke, Klaus-Michael; Noack, Christina (Hg.) (2011): *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards*. Hohengehren: Schneider. (Diskussionsforum Deutsch 28), 47-59.
- Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (2008): Literale Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. et al. (Hg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*, 95-106.
http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (15.6.2012)

- Consten, Manfred; Schwarz-Friesel, Monika (2009): Anapher. In: Hoffmann, Ludger (Hg.) (2009): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Walter de Gruyter, 265-292.
- Dirim, İnci; Döll, Marion (2010): Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch. In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. 29-2010, 5-14.
- Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans H. et al. (Hg.) (2009): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann. (FÖRMIG Edition 5), 15-24.
- Ehlich, Konrad (2009): Zur Geschichte der Wortarten. In: Hoffmann, Ludger (Hg.) (2009): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Walter de Gruyter, 51-94.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. et al. (Hg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*, 9-34.
http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf
 (15.6.2012)
- Funke, Reinold (2011): Grammatisches Lernen – kein Fall für jeden? In: Köpcke, Klaus-Michael; Noack, Christina (Hg.) (2011): *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards*. Hohengehren: Schneider. (Diskussionsforum Deutsch 28), 87-107.
- Gallmann, Peter; Sitta, Horst (2001): *Deutsche Grammatik*. 3.Aufl. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Glinz, Hans (1957): *Der deutsche Satz: Wortarten und Satzglieder wissenschaftliche gefasst und dichterisch gedeutet*. Düsseldorf: Schwann.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci et al. (Hg.) (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann. (FÖRMIG Edition 7)
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2010a): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann. (FÖRMIG Material 2)
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke et al. (2010b): *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. http://www.blk-foermig.uni-ham-burg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf
 (3.11.2012)

- Graefen, Gabriele (2009): Pronomen. In: Hoffmann, Ludger (Hg.) (2009): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Walter de Gruyter, 657-706.
- Granzow-Emden, Matthias (2008): *Zeigen und Nennen. Sprachwissenschaftliche Impulse zur Revision der Schulgrammatik am Beispiel der „Nominalgruppe“*. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg. (Linguistik 23)
- Grießhaber, Wilhelm (2007): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Bernt Ahrenholz (Hg.) (2007): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 150-167.
- Grießhaber, Wilhelm (2008): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. 2. überarb. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 31-48.
- Grießhaber, Wilhelm (2011): Die Profilanalyse als Bindeglied zwischen Sprachstandsdiagnose und Grammatikunterricht für Deutsch als Zweitsprache. In: Köpcke, Klaus-Michael; Noack, Christina (Hg.) (2011): *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards*. Hohengehren: Schneider. (Diskussionsforum Deutsch 28), 218-233.
- Grohmann, Hans-Diether (2010): Zusammenhänge verstehen: Text – Satz – Satzglied – Wort. In: *Deutschunterricht 1-2010*, 21-25.
- Helbig, Gerhard (2004): Was sind Pronomina und Determinativa im Deutschen? In: Sitta, Horst; Skibitzki, Bernd et al. (Hg.) (2004): *Kleinere Schriften zur Grammatik*. München: iudicium, 992-1004.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (2000): *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Berlin; München: Langenscheidt.
- Hoffmann, Ludger (2009): Didaktik der Wortarten. In: Hoffmann, Ludger (Hg.) (2009): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Walter de Gruyter, 925-950.
- Hoffmann, Ludger (2009): Einleitung: Wortarten. In: Hoffmann, Ludger (Hg.) (2009): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Walter de Gruyter, 1-20.
- Ingendahl, Werner (1999): *Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Tübingen: Niemeyer. (Germanistische Linguistik 211)
- Jeuk, Stefan (2007): Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – erste Ergebnisse. In: Bernt Ahrenholz (Hg.) (2007): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 186-202.

- Jeuk, Stefan (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kameyama, Shinichi (2009): Persondeixis, Objektdeixis. In: Hoffmann, Ludger (Hg.) (2009): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Walter de Gruyter, 577-600.
- Kemp, Robert F.; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (2008): Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. et al. (Hg.) (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*, 63-82. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (15.6.2012)
- Köller, Wilhelm (1988): *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens*. Stuttgart: Metzler.
- Köller, Wilhelm (2006): *Narrative Formen der Sprachreflexion. Interpretationen zu Geschichten über Sprache von der Antike bis zur Gegenwart*. Berlin, New York: de Gruyter. (Studia Linguistica Germanica 79)
- Kutschera, Franz von (1971): *Sprachphilosophie*. München: Fink. (utb 80: Philosophie, Linguistik)
- Landua, Sabine; Maier-Lohmann, Christa et al. (2010): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. et al. (Hg.) (2010): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*, 171-202. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf (29.6.2012)
- Mayring, Philipp (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz. (utb 8229)
- Oomen-Welke, Ingelore (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut et al. (Hg.) (2006): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd.1. 2. durchges. Aufl. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh, 452-463.
- Oomen-Welke, Ingelore (2009): Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger Schülerinnen. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2009): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 17-41.
- Ossner, Jakob (2007): Grammatik in Schulbüchern. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.) (2007): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer. (Reihe Germanistische Linguistik 277), 161-183.

- Portmann-Tselikas, Paul (2011): Spracherwerb, grammatische Begriffe und sprachliche Phänomene. Überlegungen zu einem unübersichtlichen Lernfeld. In: Köpcke, Klaus Michael; Ziegler, Arne (Hg.) (2011): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin: de Gruyter. (Germanistische Linguistik 293), 71-90.
- Redder, Angelika (2007): Wortarten als Grundlage der Grammatikvermittlung? In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.) (2007): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer. (Reihe Germanistische Linguistik 277), 129-145.
- Reich, Hans H. (2009): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG-Instrumente. In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans H. et al. (Hg.) (2009): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann. (FÖRMIG Edition 5), 25-34.
- Reich, Hans H. (2010): Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. et al. (Hg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*, 163-170.
http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf
 (29.6.2012)
- Rösch, Heidi (2007): Das Jacobs-Sommercamp – neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2007): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 287-302.
- Rösch, Heidi (2008): DaZ-Förderung in Feriencamps. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. 2. überarb. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 233-250.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Rösch, Heidi et al. (Hg.) (2009): *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Diesterweg: Schroedel.
- Schader, Basil (2004): *Sprachenvielfalt als Chance. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schaeder, Burkhard (2010): Veilchen verb adverb, wollen balde verb. Grammatik und Wortarten. In: Habermann, Mechthild (Hg.) (2010): *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*. Mannheim; Zürich: Dudenverlag. (Thema Deutsch 11), 206-225.

- Schrod, Richard (2005): Schulgrammatik – ins Nichts? In: Rastner, Eva Maria; Schrod, Richard (Hg.) (2005): *Lehramt Deutsch – wohin?* Wien. (Stimulus 2004), 93-124.
- Schrod, Richard (2010): Basiswissen Grammatik. Von Nutzen und Notwendigkeit grammatischer Kenntnisse im Schulunterricht mit besonderer Berücksichtigung des Gegenteils. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 2-2010, 22-32.
- Schulze, Kordula (2011): Brauchen Grundschullehrer grammatische Kompetenzen? – Einstellungen und Selbsteinschätzungen von Deutschlehrern und Studierenden. In: Köpcke, Klaus-Michael; Noack, Christina (Hg.) (2011): *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards*. Hohengehren: Schneider. (Diskussionsforum Deutsch 28), 27-46.
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner (2011): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4. neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (Grundlagen der Germanistik 38)
- Storrer, Angelika (2009): Problemfelder aus didaktischer Sicht. In: Hoffmann, Ludger (Hg.) (2009): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Walter de Gruyter, 905-924.
- Trattner, Irmgard (2003): *Wortarten und Satzglieder als Problem der pädagogischen Grammatik*. Diplomarbeit. Karl-Franzens-Universität.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Bd.1. Berlin: de Gruyter.

8 Anhang

8.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit stellt die Frage nach dem Stand der didaktischen Modellierung der Wortarten-Lehre in der österreichischen Schulgrammatik für den Bereich der Volksschule. Der besondere Fokus liegt dabei darauf, inwieweit berücksichtigt wird, dass Deutsch für einen Teil der Kinder Erst- für andere Zweitsprache ist.

Als Ausgangspunkt wird die Problematik der Wortarten-Lehre in der traditionellen Schulgrammatik skizziert. Von jeher wurden Wortarten sowohl für die Sprachbeschreibung als auch für die Sprachvermittlung herangezogen. Als problematisch erachtet werden muss einerseits die Verwendung der traditionellen ontologisch-semantischen Klassifikationskriterien. Weiters wird der Glaube an die „vermeintliche didaktische Nützlichkeit“ (Ehlich 2009: 87) von Wortarten-Kategorien im Bereich der Sprachvermittlung und –förderung als problematisch eingeschätzt, vor allem wenn die scheinbare Nützlichkeit von Wortarten im Fremdsprachenunterricht ununterschieden auch für den Unterricht von DaM- und DaZ-Kindern angenommen wird.

Die Diskussion des aktuellen Standes der didaktischen Modellierung von Wortarten in der österreichischen Schulgrammatik erfolgt vor dem Hintergrund von aktuellen didaktischen Konzepten in Hinblick auf ihren Umgang mit dem Thema der Wortarten. Einerseits werden aktuelle Konzepte der didaktischen Grammatik für eine Wortarten-Lehre im Volksschulunterricht vorgestellt. Andererseits wird das Thema aus Sicht der spracherwerbtheoretischen Forschung beleuchtet.

Die durchgeführte Analyse der Wortarten-Lehre in der Schulgrammatik zeichnet kein positives Bild. Die Intentionalität bleibt mit den Vorgaben des Lehrplans und der Bildungsstandards teilweise unklar. Zentrale Begriffe, die in der Fachliteratur unterschiedlich gebraucht werden, werden nicht definiert. Der Anspruch des Lehrplan-Zusatzes DaZ Differenzierungshilfen für den Unterricht zu bieten, bewahrheitet sich für den Bereich der Wortarten nicht. Das Praxishandbuch zu den Bildungsstandards der vierten Schulstufe, das LehrerInnen anleiten will die Kinder zu den beschriebenen Kompetenzen zu führen, berücksichtigt DaZ-Förderung nicht.

Die analysierten Schulbücher sind grundsätzlich recht unterschiedlich konzipiert und gestaltet. In Hinblick auf die Modellierung der Wortarten-Lehre findet sich jedoch über weite Strecken große Ähnlichkeit.

Die Ergebnisse der Analyse machen allesamt deutlich, dass in Zusammenhang mit den Wortarten nicht die Auseinandersetzung mit Sprache und das Erkennen von sprachlichen Strukturen im Vordergrund stehen. Die so genannten Namenwörter, Tunwörter und Wiewörter werden über ontologisch-semantische Merkmale eingeführt. Im Laufe der Zeit sollen die Kinder zusätzlich deren morphologisch-syntaktische Eigenschaften kennenlernen. Die herkömmlichen

Wortarten-Kategorien Artikel (als Begleiter) und Pronomen (als Stellvertreter des Nomens) finden sich unverändert. Die Erarbeitung von Wortarten geht nur in Ausnahmefällen von Texten aus. Induktive Aufgaben finden sich selten. Sprachliche Formen werden kaum in Zusammenhang mit ihren Funktionen ersichtlich. Den überwiegenden Anteil machen deduktive, kontextfreie, rein formale Übungen aus. Die Theorie der sprachlichen Felder wird nicht berücksichtigt. Der Weg zu den „großen Fragen“ und zu den Interessen der Kinder wird nicht gewiesen. Individualisiertes Vorgehen ist in den Schulbüchern nicht vorgesehen, die Berücksichtigung von unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder kaum möglich. Auf Besonderheiten der deutschen Sprache, die für DaZ-Kinder schwierig sein können, wird in Zusammenhang mit der Wortarten-Lehre zumeist nicht hingewiesen. Merkmale einer Bildungssprache des Deutschen werden kaum aufgegriffen, jedenfalls nicht explizit thematisiert. Die Kenntnis dieser sprachlichen Strukturen wird vorausgesetzt.

Die Modellierung der Wortarten-Lehre in der Schulgrammatik wird in Hinblick auf die angewandten Kriterien weder dem Anspruch der Hinführung zu Sprachreflexion noch dem der Sprachförderung gerecht, nicht für DaM- und nicht für DaZ-Kinder. Weder grammatik-didaktische Konzepte zur Modellierung von Wortarten die auch die Mehrsprachigkeit der Kinder berücksichtigen, noch Konzepte zur DaZ-Förderung werden einbezogen. Die Wortarten-Lehre in der Volksschule bleibt problematischen Traditionen verhaftet und besteht auf diese Weise in der Schulgrammatik bis heute.

Abschließend plädiert die vorliegende Arbeit für eine Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen im Volksschulunterricht im Rahmen des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung.

8.2 Lebenslauf

Elisabeth Gürtler

Juni 1994	Matura am Bundesrealgymnasium in Vöcklabruck
1994-1996	Studium an der Universität für Bodenkultur
1996-1999	Studium an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien: Lehramt für Sonderschulen
1997-2000	Erweiterungsstudium Sprachheilpädagogik
Seit 1999	angestellt beim Stadtschulrat für Wien im Stand der Wiener Sprachheilschule Fortbildungen v. a. in den Bereichen der Reform- und Sprachheil- pädagogik
Seit 2003	Studium an der Universität Wien: Diplomstudium Deutsche Philologie