



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„...es ist vom Sinn ein bisschen etwas Neues.“**

„Alternative Zugänge zum Kasussystem des Deutschen am Beispiel *Nominalgruppe* aus Sicht von SchülerInnen der Sekundarstufe 1.“

Verfasserin

**Verena Hörmann**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag.phil.)**

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 347 333

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Französisch UF Deutsch

Betreuer:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann



# EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Diese Arbeit wurde bisher weder in dieser noch in einer ähnlichen Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Mai 2015

Verena Hörmann



# Inhalt

1.	Einleitung .....	11
1.1.	Vorwort .....	11
1.2.	Forschungsfragen .....	12
1.3.	Gliederung der Arbeit.....	12
2.	Theoretischer Hintergrund .....	13
2.1.	Grammatik und Grammatikunterricht .....	13
2.1.1.	Begriffsdefinitionen: Was ist Grammatik? .....	13
2.1.2.	Welche Ziele kann Grammatikdidaktik verfolgen? .....	15
2.1.2.1.	Grammatikunterricht im Diskurs der Fachdidaktik Deutsch .....	15
2.1.2.2.	Relevante Forschungsergebnisse zum Grammatikunterricht im DaF/DaZ-Kontext.....	18
2.1.2.3.	Mögliche Ziele von Grammatikunterricht in der mehrsprachigen Klasse..	22
2.1.3.	Grenzen traditioneller Grammatik in Hinblick auf das Kasussystem des Deutschen .....	22
2.1.4.	Zur Theorie und Praxis von Unterricht .....	24
2.2.	Didaktisierungsmöglichkeiten der Nominalphrase .....	26
2.2.1.	Die Nominalphrase in der generativen Transformationsgrammatik .....	26
2.2.2.	Die Nominalphrase in der Didaktik .....	29
2.2.2.1.	Darstellung von Nominalphrasen in didaktischen Grammatiken .....	29
2.2.2.2.	Zur verwendeten Terminologie im Rahmen der Erprobung der Unterrichtsmaterialien.....	30
2.2.2.3.	Alternative Zugänge zum Erwerb und zur Übermittlung unterschiedlicher Erscheinungsformen der Kasus am Beispiel Nominalgruppe.....	31
2.3.	Entwicklung der Unterrichtsmaterialien .....	34
2.3.1.	Voraussetzungen der Unterrichtsmaterialien für Akzeptanzbefragungen.....	34
2.3.2.	Linguistische, didaktische und methodische Implikationen .....	36
2.3.2.1.	Allgemeines .....	36
2.3.2.2.	Erstellung der Materialien unter der Berücksichtigung von Erkenntnissen der Sprachlehr- und -lernforschung .....	39
2.3.2.2.1.	Einstieg Lesetext „Der Rachegeist“ .....	39
2.3.2.2.2.	Wiederholung der Wortarten .....	40
2.3.2.2.3.	Was ist ein Muster? .....	40
2.3.2.2.4.	Muster 1: Was sind Nominalgruppen? .....	40
2.3.2.2.5.	Muster 2: Übereinstimmung der Nominalgruppen.....	41
2.3.2.2.6.	Anmerkungen zu den grafischen Darstellungen.....	43
2.3.2.3.	Unterrichtsmaterialien.....	43
2.3.3.	Exkurs: Bezug zu schulischen Curricula.....	50

2.3.3.1.	AHS-Lehrplan der Unterstufe .....	50
2.3.3.2.	Zur Rolle des Sprachbewusstseins in den Bildungsstandards .....	51
2.3.4.	Zusammenfassung .....	52
3.	Empirische Untersuchung .....	54
3.1.	Forschungsdesign .....	54
3.1.1.	Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen .....	54
3.1.2.	Empirische Wirkungsforschung .....	54
3.1.3.	Begründung der Methodenwahl .....	55
3.1.4.	Darstellung des Forschungsdesigns und Operationalisierung .....	56
3.1.5.	Sampling .....	58
3.1.6.	Gütekriterien .....	59
3.2.	Datenerhebung .....	61
3.2.1.	Erstellung der Unterrichtsmaterialien und des Interviewleitfadens .....	61
3.2.2.	Feldzugang .....	62
3.2.3.	Vorbesprechung und Kurzpräsentation in der Klasse .....	62
3.2.4.	Probefragung .....	63
3.2.5.	Hauptbefragungen .....	64
3.3.	Datenaufbereitung .....	65
3.3.1.	Transkription .....	65
3.4.	Datenanalyse .....	66
3.4.1.	Auswertung der Interviews .....	66
3.4.2.	Verfahren .....	66
3.4.2.1.	Auswertungsverfahren nach der skalierenden Strukturierung .....	66
3.4.2.2.	Prototypische Auswertungsbeispiele .....	68
3.4.2.3.	Problematische Auswertungsbeispiele .....	69
3.4.2.4.	Zusammenstellung des Kategoriensystems .....	70
3.5.	Untersuchungsergebnisse .....	74
3.5.1.	Überblicksdarstellung der Ergebnisse .....	74
3.5.2.	Anmerkungen zur statistischen Analyse der Ergebnisse .....	74
3.5.3.	1. Muster: Was ist eine Nominalgruppe? .....	75
3.5.3.1.	Textakzeptanz .....	75
3.5.3.2.	Musterakzeptanz .....	75
3.5.3.3.	Paraphrasierung .....	76
3.5.3.4.	Anwendungsbeispiel .....	77
3.5.4.	2. Muster: Übereinstimmung der Nominalgruppe .....	78
3.5.4.1.	Text- und Musterakzeptanz .....	78
3.5.4.2.	Paraphrasierung .....	79
3.5.4.3.	Anwendungsbeispiel 1 .....	81

3.5.4.4.    Anwendungsbeispiel 2 .....	85
3.5.5.    Ergebnisse in Hinblick auf eine Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien .....	88
4.    Conclusio und Ausblick .....	89
4.1.    Resümee .....	89
4.2.    Zur Methode Akzeptanzbefragung in der Deutschdidaktik .....	90
4.3.    Forderungen für Forschung und Praxis .....	91
5.    Literaturverzeichnis.....	93
6.    Abbildungsverzeichnis .....	100
7.    Tabellenverzeichnis.....	101
8.    Lebenslauf .....	102
9.    Abstract .....	103
10.    Anhang .....	104
10.1.    Interviewleitfaden.....	104
10.2.    Transkriptionsbeispiel .....	106



## Verzeichnis der Abkürzungen

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaM	Deutsch als Muttersprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
D8	Bildungsstandards für Deutsch, 8. Schulstufe
DiGS	Deutsch in Genfer Schulen
FaF	Fokus auf Form
FU	Fremdsprachenunterricht
SuS	Schülerinnen und Schüler



# 1. Einleitung

## 1.1. Vorwort

Am Beginn dieser Arbeit stand eine Beobachtung aus meiner Praxis als Nachhilfelehrerin für das Unterrichtsfach Deutsch. Dabei habe ich festgestellt, dass es wenige Unterrichtsmaterialien für Lernende gibt, welche einerseits einen aufschlussreichen Einblick in das Kasussystem des Deutschen ermöglichen und andererseits anwendungsorientierte Übungen bereitstellen, die den Erwerb der unterschiedlichen Erscheinungsformen desselben ermöglichen. Eine intensive Recherchephase im Bereich der Fachdidaktiken DaM, DaZ und DaF konnte aufzeigen, dass eine entsprechende Forschungsdiskussion vorhanden ist, die an meine Beobachtungen aus der Praxis anschließt.

Aus diesem Grund ist die vorliegende Arbeit bemüht, einer integrativen Vorgehensweise nachzugehen, welche die LernerInnenorientierung<sup>1</sup> von Unterricht in den Vordergrund stellen soll. Unter integrativ verstehe ich dabei zum einen die Einbindung aller Kompetenzbereiche in den Grammatikunterricht, zum anderen die Berücksichtigung der Voraussetzungen aller SuS mit unterschiedlichen Erstsprachen im Klassenverband. Um diesem Versuch gerecht werden zu können, ist ein Neu- bzw. Überdenken traditioneller Unterrichtsformen im Bereich Grammatik vonnöten. Demnach ist es naheliegend, Forschungsansätze aus den Bereichen der Linguistik und der Fachdidaktik DaM, DaF und DaZ einzubinden.

Ziel des empirischen Teils der Arbeit ist es, die entwickelten Unterrichtsmaterialien praktisch zu erproben und ihre Wirkung bei den Lernenden zu erheben. Mithilfe der geführten qualitativen Interviews sollen Informationen zu den Unterrichtsmaterialien aus Sicht von SuS gewonnen werden. Auf diese Weise soll die Befragung Aufschluss darüber geben, welche Inhalte bzw. Übungsformen von Lernenden angenommen werden können.

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei allen bedanken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben, besonders bei Prof. Dr. Klaus-Börge Boeckmann für die gute Betreuung, bei Angelika Balih für die Illustration der Unterrichtsmaterialien, bei den Lehrkräften, welche mich bei der Organisation des Projekts in der Schule unterstützt haben, sowie bei allen SuS, die sich bereit erklärt haben, an einer Befragung teilzunehmen.

---

<sup>1</sup> In der vorliegenden Arbeit werde ich im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache die Paarform verwenden, es wird also beispielsweise von Probandinnen und Probanden die Rede sein. Das Geschlecht der erstgenannten Form wird laufend gewechselt, sodass einmal die männliche und einmal die weibliche Form an erster Stelle steht. Die aufgrund des Gegenstandsbereichs der Arbeit besonders häufig genannte Form der Schüler und Schülerinnen wird, wie im Abkürzungsverzeichnis ersichtlich, mit SuS abgekürzt. Für Komposita werde ich jeweils die Binnen-I-Variante verwenden, z.B. LernerInnenorientierung.

## 1.2. Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit geht zwei in direkter Beziehung stehenden Forschungsfragen nach: Der theoretische Teil der Arbeit widmet sich der Frage, wie theoretische Erkenntnisse aus den Bereichen der Linguistik, Fachdidaktik DaM, DaZ und DaF fruchtbar gemacht werden können, sodass Lernende unterschiedlicher Erstsprachen einerseits einen Einblick in die Struktur des deutschen Kasussystems gewinnen, andererseits sich Fähigkeiten aneignen können, sprachrichtige Äußerungen in diesem Bereich zu produzieren. Der empirische Teil der Arbeit setzt sich mit der Frage auseinander, wie SuS die auf diese Weise entwickelten Unterrichtsmaterialien annehmen können. Außerdem soll im Rahmen der geplanten empirischen Befragung erhoben werden, welche verwendeten Begriffe und Übungsformen bei SuS auf Lernwiderstand stoßen. Abschließend soll die Gegenstandsangemessenheit der im empirischen Teil der Arbeit adaptierten Methode *Akzeptanzbefragung* dahingehend untersucht werden, ob eine Evaluierung von Unterrichtsmaterialien aus dem Bereich der Deutschdidaktik damit aussagekräftige Ergebnisse in Hinblick auf die LernerInnenorientierung von Unterricht liefern kann.

## 1.3. Gliederung der Arbeit

Den Forschungsfragen entsprechend wurde die Arbeit in zwei Teile gegliedert. Teil 1 behandelt den theoretischen Hintergrund bzw. Zielsetzungen der ersten Forschungsfrage. Teil 2 widmet sich der empirischen Erprobung und den Anliegen der zweiten Forschungsfrage.

Das erste Kapitel geht auf grundlegende Definitionen von Grammatik ein. Ferner soll im Sinne einer LernerInnenorientierung der Frage nachgegangen werden, welche Mittel die traditionelle Grammatik in Bezug auf das Kasussystem des Deutschen bereitstellt, um dessen Aufbau und Systematik verstehen und anwenden zu können. Kapitel 2 des ersten Teils setzt sich mit Grundzügen der generativen Transformationsgrammatik und ihrer bisherigen Relevanz für Unterrichtskontexte auseinander. Das anschließende Kapitel widmet sich der Entwicklung der Unterrichtsmaterialien. Es soll dabei versucht werden, die gewonnenen theoretischen Informationen aus den Kapiteln 2.1. bis 2.2. in die Konzeption mit einfließen zu lassen. Der abschließende Exkurs des ersten Teils ist bemüht, einen kritischen Bezug zum Lehrplan der Unterstufe AHS sowie zu den Bildungsstandards der achten Schulstufe herzustellen.

Teil 2 der Arbeit geht nach der Präsentation und der Begründung der gewählten Methode auf die Analyse und Interpretation der aus der Befragung gewonnenen Daten ein.

Die Conclusio präsentiert die Ergebnisse der Forschungsfragen und wertet diese hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzbarkeit im regulären Unterricht aus. Abschließend sollen daraus resultierende Forschungsdesiderata erläutert werden.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1. Grammatik und Grammatikunterricht

Die Beschäftigung mit Grammatik im Unterricht findet oft nicht nur bei SuS wenig Anklang, sondern stellt auch für Lehrerinnen und Lehrer einen eher unbeliebten Lernbereich des Deutschunterrichts dar. Auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung im Bereich der Fachdidaktiken DaF, DaZ und DaM widerspiegelt diese Unbeliebtheit. Grammatiklernen wird mit dem Auswendiglernen von Regeln und ihren Ausnahmen verbunden, deren direkte Anwendbarkeit für Produktionen im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich nur begrenzt nachvollziehbar ist (vgl. Belke 2008: 169; Funk & König 2013: 7; Granzow-Emden 2013: 1; Schifko 2011: 13). Die folgenden Abschnitte versuchen daher, mithilfe grundlegender Definitionen der Frage nachzugehen, was die Auseinandersetzung mit Grammatik in didaktischen Kontexten bedeuten und welche Konsequenzen daraus für unterrichtliche Kontexte gezogen werden könnten.

#### 2.1.1. Begriffsdefinitionen: Was ist Grammatik?

Dem Begriff Grammatik können drei Bedeutungen zugrunde gelegt werden. Diese beruhen auf einem Definitionsversuch von Helbig (vgl. 1981, zit. n. Schifko 2011: 13-18).

Zum einen existiert Grammatik als ein abstraktes Regelsystem. Erklärt beispielsweise eine Lernende, dass sie die Grammatik des Deutschen komplizierter findet als die französische, so geht sie von diesem abstraktem Regelsystem aus, das als „kollektiver Besitz einer Sprachgemeinschaft gesehen werden kann“ (Schifko 2011: 14). Diese Grammatik kann auch als *konzeptuell* bezeichnet werden.

Zum anderen kann eine *externe* Grammatik definiert werden, die dieses abstrakte Regelsystem sprachlich, beispielsweise in Form eines Buches oder Lehrwerks, beschreibt. In Form von expliziten Regeln wird auf diese Weise ein Sprachsystem dargestellt und erklärbar gemacht.

Abschließend unterscheidet Helbig eine *interne* Grammatik. Äußert sich beispielsweise ein Lehrer darüber, dass die Grammatik seines Schülers fehlerhaft sei, so geht er auf grammatische Kompetenzen seines Schülers ein, die es ihm ermöglichen, sprachrichtige Äußerungen zu tätigen. Schifko bezeichnet dies als „eine kognitive Ausstattung, mittels der eine Person eine Sprache in Einklang mit bestimmten Normen verwenden kann“ (Schifko 2011: 15). Diese Definition bezieht sich daher vielmehr auf psychologische, psycholinguistische sowie kognitive Konzepte.

Ferner kann im Bereich der *externen* Grammatik, einerseits zwischen Grammatiken, die wissenschaftliche Zwecke zur systematischen Sprachbeschreibung verfolgen und andererseits zwischen didaktischen Grammatiken, welche explizite Regeln zum Sprachenlernen bereitstellen, unterschieden werden (vgl. Barkowski & Krumm 2010: 106-107). Weitere Differenzierungen im Bereich der wissenschaftlichen Sprachbeschreibung bezeichnet Helbig (vgl. 2000: 175) als unterschiedliche *Typen* von Grammatik, wie beispielsweise Valenztheorie, generative Transformationsgrammatik oder traditionelle Grammatik.

Ausgehend von Grundlagen unterschiedlicher *Typen* von Grammatik können wiederum Erkenntnisse für die Aufbereitung didaktischer Grammatiken fruchtbar gemacht werden (vgl. Barkowski & Krumm 2010: 106-107). Im Verlauf der nächsten Kapitel wird versucht, diese Vorgehensweise didaktisch umzusetzen.

Eine weitere wichtige begriffliche Unterscheidung, die für eine Auseinandersetzung mit der Lernendenperspektive vonnöten ist, stellt die Differenzierung zwischen implizitem und explizitem Grammatikwissen dar. Mit impliziter Grammatik sind bereits erworbene Regeln gemeint, welche bei der jeweiligen Sprecherin oder dem jeweiligen Sprecher internalisiert sind. Diese Regeln werden daher unbewusst angewendet und erfordern keine hohe Aufmerksamkeit, um sprachrichtige Äußerungen produzieren zu können. Demnach sind sie auch keiner unmittelbaren Beobachtung zugänglich – explizites grammatisches Wissen kann daher nur modellhaft versuchen, dieses implizite Regelsystem abzubilden. Lernende einer Sprache verfügen neben implizitem Wissen auch über explizites Sprachwissen, das sie sich beispielsweise durch das Lernen von Regeln angeeignet haben (vgl. Granzow-Emden 2013: 3-20; Belke 2008: 169-205).

Für Götze (2000) ist Grammatik

eine Beschreibung jener Regeln, deren Kenntnis einerseits den Sprecher/Schreiber in die Lage versetzen, morphologisch und syntaktisch korrekte sowie seinen kommunikativen Intentionen entsprechende und angemessene Wörter, Sätze und Texte zu bilden wie andererseits solche Wörter, Sätze und Texte zu verstehen (Götze 2000: 187).

Grammatikunterricht sollte daher versuchen, die *interne* Grammatik bzw. den Erwerb von impliziten Grammatikkenntnissen zu berücksichtigen. Mit anderen Worten: Die Übermittlung grammatikalischer Regeln sollte keinem Selbstzweck dienen, sondern anwendungsorientiert sein (vgl. Götze: 2000:187).

Abschließend kann daher festgestellt werden, dass grammatische Unterscheidungen wie *extern* und *intern* sowie *explizit* und *implizit* vonnöten sind, um die lernerInnenseitigen Voraus-

setzungen der SuS berücksichtigen zu können. Mithilfe der besseren Übermittlung von Grammatik unter diesen Gesichtspunkten soll es Lernenden in unterrichtlichen Situationen ermöglicht werden, sprachrichtige und angemessene Äußerungen zu verstehen sowie zu produzieren.

### **2.1.2. Welche Ziele kann Grammatikdidaktik verfolgen?**

Im Folgenden werden Erkenntnisse zum Grammatikunterricht innerhalb der Fachdidaktik Deutsch und im Bereich DaF/DaZ diskutiert. Das dritte Unterkapitel dieses Abschnitts geht dem Anliegen nach, ausgehend von den Voraussetzungen der SuS, mögliche Anforderungen an Grammatikunterricht in der mehrsprachigen Klasse zu erläutern.

#### **2.1.2.1. Grammatikunterricht im Diskurs der Fachdidaktik Deutsch**

Im Europa des 16. Jahrhunderts verdrängte das Neuhochdeutsche zunehmend die Vormachtstellung des Lateinischen. Allerdings musste sich das Deutsche als Bildungssprache in schulischen Einrichtungen erst legitimieren. Um seine Bedeutung mit den damals etablierten lateinischen Traditionen aufzuwerten, wurde für den schulischen Unterricht die Grammatik des Lateinischen übernommen. Diese Konzeption prägt bis heute, z.B. im Bereich der Wortartenlehre, den schulischen Grammatikunterricht. Vergleicht man den Donat, eine verbreitete didaktische Grammatik des Lateinischen im 16. Jahrhundert, und die Aufstellung der Wortarten im Duden von 2009, so kann festgestellt werden, dass die damaligen acht ‚Redeteile‘ weitgehend den heutigen acht Wortarten entsprechen (vgl. Granzow-Emden 2013: 3-20).

Steinig und Huneke (2008: 161-172) sehen in der Fortschreibung der lateinischen Grammatiktraditionen eine unbefriedigende Ausgangslage, da die grammatischen Beschreibungsverfahren aus einer anderen Sprachtradition heraus gewachsen sind und nicht ausgehend von sprachlichen Charakteristika des Deutschen konzipiert wurden. Die traditionelle Grammatik orientiert sich zudem stark an formalen Kriterien und weniger an funktionalen. Allerdings ebnete dieser Unterricht dem Neuhochdeutschen den Weg in die Schulen und verdrängte auf diese Weise das Lateinische.

In den 1970er Jahren wurden mehrmals Reformversuche unternommen, die zum Ziel hatten, neuere wissenschaftliche Erkenntnisse der Linguistik in die Klassenzimmer zu tragen. Beiträge dazu lieferten Glinz (1952) mit der *inhaltsbezogenen Grammatik*, Boettcher und Sitta (1978) mit dem *situativen Grammatikunterricht* und Menzel (1999) mit der *Grammatik-Werkstatt*. Diese Namen und Konzepte seien an dieser Stelle nur am Rande erwähnt. Sie sollen als Beispiele genannt sein, die versuchten, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Inhalt

und Funktion des im Unterricht behandelten sprachlichen Materials zu lenken (Steinig & Huneke 2008: 161-172).

Nach Abraham, Beisbart, Koß und Marenbach (2009) erfolgt der Grammatikunterricht heute nach einem funktionalen Prinzip. Das bedeutet, dass der Unterricht auf ein Zusammenwirken von Form und Funktion ausgelegt und grammatisches Wissen für Rezeption als auch für Produktion von Sprache fruchtbar gemacht wird. Abraham et al. führen jedoch nicht aus, ob die Untersuchung des Zusammenspiels zwischen Form und Funktion der Sprache mit den Mitteln der traditionellen Grammatik erfolgen soll, bzw. ob diese über ausreichende Mittel verfügt, um Untersuchungen dieser Art anzustellen (Abraham et al. 2009: 52-60).

Steinig und Huneke (2008) hingegen halten daran fest, dass die einzig bleibende Veränderung der Innovationsversuche der 70er die bloße Umbenennung der Lehrpläne sei. Der damalige Arbeitsbereich des Lehrplans ‚Grammatikunterricht‘, wurde umbenannt in ‚Reflexion über Sprache‘, obwohl ihrer Ansicht nach die traditionelle Schulgrammatik weiterhin in derselben Form unterrichtet wurde und wird (vgl. Steinig & Huneke 2008: 161-173).

Dem Arbeitsbereich ‚Sprachbetrachtung‘ im Lehrplan der Unterstufe AHS entspricht der Kompetenzbereich ‚Sprachbewusstsein‘ in den aktuellen Bildungsstandards des BIFIEs. In Deutschland wird der Abschnitt als ‚Sprachbetrachtung‘ oder auch als ‚Reflexion über Sprache‘ bezeichnet. In den deutschen Bildungsstandards ist von der Kompetenz ‚Sprachreflexion‘ die Rede. Bei diesen unterschiedlichen Bezeichnungen dieser Arbeitsbereiche wird auf Konzepte angespielt, die ebenso unter *Sprachbewusstheit*, *Sprachaufmerksamkeit*, *Sprachgefühl* oder *Language Awareness* bekannt sind. Die vorausgehende Auflistung der für diese Konzepte gängigen Begriffe in Deutschland und Österreich verdeutlicht, dass diese Termini in einem unklaren Nebeneinander verwendet werden, aus welchem nicht hervorgeht welchen konkreten Gegenstandsbereich sie beschreiben. Gornik (2010: 236-253) zufolge verweist diese uneinheitliche Terminologie auf unterschiedliche Forschungsrichtungen. Im Kontext des geplanten Forschungsvorhabens ist es daher von Interesse, die Bedeutungen dieser Begriffe näher zu untersuchen und entsprechend der Lernziele des Unterrichtsmaterials zu adaptieren.

Homberger (2009) hebt hervor, dass im Lehrplanpunkt ‚Reflexion über Sprache‘ zwei Teilbereiche integriert sind. „Zum einen über Sprache sowie über sprachliche Funktionen in kommunikativen Handlungszusammenhängen nachzudenken und Bescheid zu wissen, zum anderen den richtigen Gebrauch der Sprache in Schrift und Wort zu lernen und zu üben“ (Homberger 2009: 340). Außerdem hält Homberger fest, dass sich das Wissen um Sprache und das Nachdenken über Sprache wechselseitig beeinflussen sollte. Die beiden Teilbereiche sollten

daher integrativ behandelt werden, sodass „systematisierende Phasen“ (Homberger 2009: 340), die eine Arbeit an der Terminologie sowie an der Kategorienbildung ermöglichen, einen reflexiven Umgang mit Sprache fördern (vgl. Homberger 2009: 340).

Gornik (vgl. 2010: 236-252) erläutert, dass das Zusammenspiel zwischen implizitem und explizitem Wissen beim Aufbau von Sprachbewusstheit nach wie vor ungeklärt sei. Es wird zwar vermutet, dass explizites Wissen helfen kann, Sprachbeherrschung zu professionalisieren, dies wurde jedoch empirisch noch nicht erwiesen. Gornik hält daran fest, dass eines der Ziele des Deutschunterrichts sei, Sprachbewusstheit zu fördern. Dabei versteht sie unter Sprachbewusstheit „wenn wir uns kognitiv den sprachlichen Phänomenen zuwenden“ (Gornik 2010: 240). Wie auch Homberger in seinem Beitrag zum Lernbereich *Reflexion über Sprache* festhält, versteht Gornik *Sprachbewusstheit* als ein integrales Lernziel aller herauszubildenden Kompetenzen. Sprachbewusstheit sollte also nicht nur unter dem Lehrplanpunkt ‚Sprachbetrachtung‘ behandelt werden, sondern als ein Prozess bzw. eine Fähigkeit verstanden werden, die sich auch in der Auseinandersetzung mit den Kompetenzen Schreiben, Sprechen, Zuhören und Lesen entwickelt. Gornik versteht unter Sprachbewusstheit die Möglichkeit, einen Zugang zum impliziten Sprachwissen herzustellen und Wissen als Entscheidungsinstanz in Produktions- als auch Rezeptionssituationen anwenden zu können. Der Begriff Sprachbewusstheit bezieht sich, anders als der Begriff *Language Awareness*, der eher auf ein affektives und spielerisches Konzept verweist, mehr auf die kognitive Seite des Lernens. Damit ist gemeint, dass ein Wissen erworben werden sollte, das als Entscheidungsinstanz im Sinne einer sprachnormativen Ausrichtung fungieren kann und welches es darüber hinaus ermöglicht, Sprache in unterschiedlichen Kontexten angemessen verwenden zu können.

Bredel (vgl. 2011: 47-59) vertritt die Ansicht, dass Lernenden nicht primär Wissen über grammatikalische Kategorien übermittelt werden sollte, sondern die Zielsetzung, „die grammatikalische Strukturiertheit sprachlicher Konstruktionen bei der schriftsprachlichen Prozessierung (Lesen und Schreiben) mental zu aktivieren“ (Bredel 2011: 57).

Zusammenfassend ist daher festzustellen, dass wenn in der vorliegenden Arbeit vom Aufbau einer *Sprachbewusstheit* die Rede ist, die Arbeit an einem Monitor gemeint ist, der befähigen soll, als Entscheidungsinstanz in Situationen sprachlicher Produktionen zu fungieren. Um einen Bezug zu diesen Kompetenzen zu ermöglichen, ist laut Gornik (2011) eine funktionale Ausrichtung des Grammatikunterrichts notwendig. Der traditionelle Grammatikunterricht verharre darin, formale Termini zu lehren, die nicht an vorhandenen impliziten Wissensstrukturen der SuS anschließen können.

### **2.1.2.2. Relevante Forschungsergebnisse zum Grammatikunterricht im DaF/DaZ-Kontext**

Die Unterrichtsmaterialien sollen versuchen, an Voraussetzungen von Lernenden mit deutscher Zweitsprache anzuschließen. Unter ‚Deutsch als Zweitsprache‘ wird im Rahmen dieser Arbeit verstanden, dass der Aneignungsprozess der Sprache nicht primär innerhalb eines familiären Kontexts, sondern in einer lebensweltlichen Umgebung, in der das Deutsche als „zentrales Kommunikationsmittel“ (Ahrenholz 2010: 6) eingesetzt wird, erworben wird. Der Erwerb der Sprache erfolgt dabei häufig über mündliche Kommunikation. Ahrenholz verdeutlicht, dass im DaF-Unterricht der Erwerb der Sprache vorwiegend im Unterricht geschehe, wohingegen im Fall von DaZ sich der Erwerb der Sprache vorwiegend in außerschulischen Kontexten vollzieht (vgl. Ahrenholz 2010: 3-16).

Es kann daher angenommen werden, dass sich die Erwerbsbedingungen im FU von jenen im DaZ-Kontext unterscheiden. Um jedoch wesentlichen Grundfragen des Grammatikunterrichts im Allgemeinen nachzugehen, soll im Folgenden die DiGS-Studie (vgl. Diehl et al. 2000) besprochen werden, welche im Fremdsprachenunterricht Deutsch in Genfer Schulen durchgeführt wurde. Es werden Ergebnisse besprochen, die eine empirische Auseinandersetzung mit der Rolle und Bedeutung von Grammatik in Unterrichtskontexten zum Ziel haben. Im Rahmen dieses Projekts wurden schriftliche SchülerInnenproduktionen von Lernenden französischer Erstsprache im DaF-Unterricht untersucht. Über einen Zeitraum von zwei Jahren wurden in 30 Schulklassen Erwerbsverläufe von grammatikalischen Phänomenen analysiert. Ein zentrales Forschungsziel der Studie war es, Erwerbssequenzen im gesteuerten Grammatikunterricht für das Sprachenpaar Französisch und Deutsch zu ermitteln. Unter Erwerbssequenzen werden dabei präterminierte Erwerbsverläufe verstanden, welche für „alle Lernenden Gültigkeit besitzen und für künftige vergleichbare Fälle von Zweitspracherwerb vorhersagbar sein sollen“ (Bahns & Vogel 2001: 670). Die Erwerbssequenzhypothese besagt, dass beim Spracherwerb eine vorhersagbare Reihenfolge von Erwerbsstadien durchlaufen wird. Ergebnisse dazu können immer nur in bestimmten Teilbereichen von Grammatik ermittelt werden, beispielsweise in den Bereichen Negation, Fragebildung, grammatische Morpheme, ... (vgl. Bahns & Vogel 2001: 670-671).

Diehl et al. (vgl. 2000: 372-382) konnten im Rahmen ihrer Studie die Gültigkeit der *Lehrbarkeitshypothese* von Pienemann, welche auf der Erwerbssequenzhypothese basiert, bestätigen. Die *Lehrbarkeitshypothese* besagt, dass „das Lehren bestimmter grammatischer Strukturen

erst dann Aussicht auf Erfolg hat, wenn der Lerner in seiner internen Sprachentwicklung ein bestimmtes Stadium erreicht hat, das gewissermaßen die Voraussetzung für die Aufnahme und Verarbeitung der neuen Struktur(en) darstellt“ (Bahns & Vogel 2001: 675). Demnach könnte ein Grammatikunterricht, der sich an den natürlichen Erwerbssequenzen orientiert, den Erwerb einer Sprache beschleunigen. Darüber hinaus hält Pienemann fest, dass Lernende, wenn sie mit Sprachproduktionen konfrontiert werden, mit denen sie von ihrem Erwerbsstand her überfordert sind, Vermeidungsstrategien entwickeln, die schließlich auch zu einer Erwerbsverweigerung führen können (vgl. Pienemann 1989: 26-29).

Diehl et al. (vgl. 2000: 372-382) stimmen mit Pienemann und seiner *Lehrbarkeitshypothese* überein. Sie befürworten, dass Formen und Strukturen nur dann im Grammatikunterricht bearbeitet werden sollten, wenn Lernende das entsprechende Stadium der Erwerbssequenzen erreicht haben. In Hinblick auf die geplante Didaktisierung im Lernbereich Kasus sollen daher an dieser Stelle die im Rahmen der Studie festgestellten Erwerbssequenzen und ihre Bedeutung für Unterrichtskontexte diskutiert werden.

Die in Abbildung 1 dargestellte Tabelle, zeigt die festgestellten Erwerbssequenzen der DiGS-Studie für den Verbalbereich, die Satzmodelle sowie die Kasus. Daraus wird ersichtlich, dass sich das Zwei-Kasus-System erst im dritten Stadium herausbildet. Ferner ist der Aufstellung zu entnehmen, dass im Verbalbereich die Phase der Konjugation unregelmäßiger Verben im Präsens sowie im Bereich der Satzmodelle die Phase des Erwerbs der Nebensätze abgeschlossen sein müsste. Für Unterrichtssituationen ist daher zu berücksichtigen, dass eine Auseinandersetzung mit Akkusativ- und Dativformen im Sinne der *Lehrbarkeitshypothese* nach Pienemann erst im Stadium III als sinnvoll zu erachten ist. Für den DaZ-Bereich

A Verbalbereich	B Satzmodelle	C Kasus (ohne Präposition)
I Präkonjugale Phase ( <i>Infinitive; Personalformen nur als chunks</i> )	I Hauptsatz ( <i>Subjekt-Verb</i> )	
II regelmäßige Konjugation der Verben im Präsens	II Koordinierte Hauptsätze W-Fragen Ja/Nein-Fragen	I Ein-Kasus-System ( <i>nur N-Formen</i> )
III Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens Modalverb + Infinitiv	III Distanzstellung ( <i>Verbalklammer</i> )	II Ein-Kasus-System ( <i>beliebig verteilte N-, A-, D-Formen</i> )
IV Auxiliar + Partizip	IV Nebensatz	
V Präteritum	V Inversion ( <i>X-Verb-Subjekt</i> )	III Zwei-Kasus-System Nominativ + Objektkasus ( <i>N-Formen + beliebig verteilte A- und D-Formen</i> )
VI übrige Formen	<i>Erwerb der Satzmodelle I - V abgeschlossen</i>	IV Drei-Kasus-System Nominativ + Akkusativ + Dativ ( <i>N-Formen + A-Formen + D-Formen</i> )

Abbildung 1: Erwerbssequenzen

hat diese Tabelle nur eine begrenzte Bedeutung, da davon auszugehen ist, dass zum einen die

Lernenden bereits bedeutend länger von der deutschen Sprache umgeben sind und zum anderen sich der Aneignungsprozess der Sprache vom DaF-Kontext, wie bereits erläutert, unterscheidet. Allerdings kann angenommen werden, dass der Erwerb der Kasusformen hinsichtlich des Zeitraums, der für die Aneignung benötigt wird, bedeutend länger andauert als beispielsweise die Konjugation der regelmäßigen Verben im Präsens. Aus diesem Grund kann festgestellt werden, dass das Kasussystem für Lernende des Deutschen einen komplexen Lernbereich darstellt, mit dem sie nur konfrontiert werden sollten, wenn sie sich an der Schwelle zwischen Stadium II und III befinden (vgl. Diehl et al. 2000: 372-382).

Abschließend soll an dieser Stelle eingeräumt werden, dass ebenso Kritik an der Erwerbssequenzhypothese formuliert wurde. Es wurde wiederholt bemängelt, dass Erwerbsverläufe der Lernenden variieren und dieselben nie völlig identisch seien. Ferner sei auch die LernerInnensprache selbst nicht konsistent, d.h. der Zeitpunkt, an dem eine bestimmte Form, Struktur oder Regel erworben wurde, sei ebenfalls schwierig festzustellen. Da für die vorliegende Arbeit jedoch keine Ausrichtung an den Erwerbssequenzen angedacht ist, sondern diese vielmehr nur, wie oben diskutiert, als Richtschnur dienen sollen, werden die diskutierten Ergebnisse in Hinblick auf die unterrichtspraktische Umsetzung dahingehend zur Kenntnis genommen, dass sie eine Möglichkeit darstellen, „Einsichten in die Komplexität von Lernaufgaben zu gewinnen, die aus linguistischen Beschreibungen der fraglichen Strukturbereiche nicht zu gewinnen sind“ (Bahns & Vogel 2011: 675).

Den Ergebnissen der DiGS-Studie zufolge sollten Lernende vor allem mit „reiche[m] Input“ (Diehl et al. 2000: 379) versorgt werden. Damit ist gemeint, dass einer gewissen Authentizität des behandelten sprachlichen Materials Rechnung getragen werden sollte, bei dem vor allem eine angemessene AdressatInnenorientierung von Bedeutung ist. Das heißt das verwendete Unterrichtsmaterial muss nicht unbedingt von allen unbekanntem grammatischen Strukturen bereinigt sein, sondern sollte vor allem den Interessen der Lernenden entsprechen. Motivation spielt den Ergebnissen der Studie zufolge eine besondere Rolle beim Sprachenlernen (vgl. Diehl et al. 2000: 373-379).

Darüber hinaus wurde in der Studie untersucht, inwiefern expliziter Grammatikunterricht den Fremdspracherwerb beschleunigen kann. Den Autorinnen zufolge prägt das explizite Regellernen von Grammatik nach wie vor den FU. Dabei wird stillschweigend davon ausgegangen, dass die Beherrschung der Sprache über das Lernen expliziter Regeln erworben wird, obwohl, wie auch Diehl et al. aufzeigen, dieser Sachverhalt in der Forschungsdiskussion strittig ist (vgl. Diehl et al. 2000: 16-52).

Den Ergebnissen der DiGS-Studie zufolge stehen die Autorinnen explizitem Grammatiklernen kritisch gegenüber. Der Erwerb von komplexen Formen wird durch explizite Erläuterungen nicht beschleunigt. Aus diesem Grund sollte sich der Grammatikunterricht auf ein stark reduziertes Regelwerk beschränken (vgl. Diehl et al. 2000: 372-382).

Auch Portmann-Tselikas (vgl. 2002: 319-339) hält in Hinblick auf einen lernpsychologischen Standpunkt fest, dass für unterrichtliche Situationen sehr wohl Regeln formuliert werden können. Diese sollten jedoch so einfach wie möglich und nie isoliert betrachtet werden, sondern immer in einem Anwendungskontext stehen.

Abschließend soll noch auf die Bedeutsamkeit des Grammatikunterrichts im Bereich DaF/DaZ hingewiesen werden, sogenannten Stabilisierungen eines Sprachstandes entgegenzuwirken. Mit Stabilisierung eines Sprachstandes ist gemeint, dass Sprecher oder Sprecherinnen über einen längeren Zeitraum hinweg „defizitäre Elemente“ (vgl. Boeckmann 2010: 64) von Sprache verwenden und diese nicht mehr verbessern, da sie bereits automatisiert wurden. Dies ist für den Arbeitsbereich der Unterrichtsmaterialien vor allem deshalb von Bedeutung, da Deklinationen eine sehr häufige Fehlerquelle darstellen, sowohl bei Lernenden im DaZ- als auch im DaF-Kontext. Die Schwierigkeit dieses Systems liegt zum einen darin, dass für jedes Nomen zuerst ein Artikel mitgelernt werden muss. Derselbe Artikel kann jedoch mehrere Funktionen haben. Wie in Tabelle 1 einzusehen ist, kann der Artikel *die* für ein Femininum im Nominativ oder im Akkusativ stehen sowie für ein Nomen im Plural, das wiederum im Nominativ als auch im Akkusativ stehen kann.

	Singular			Plural
	Maskulin	Neutrum	feminin	
Nominativ	der	das	die	die
Akkusativ	den	das	die	die
Dativ	dem	dem	der	den
Genitiv	des	des	der	der

Tabelle 1: Deklination der Artikel

Da diese Funktionen ein und desselben Artikels für SuS sehr verwirrend sein können, ist es für unterrichtliche Situationen von besonderer Bedeutung, darauf hinzuweisen, dass sich sehr wohl eine Systematik dahinter versteckt. Aus diesem Grund sollte im schulischen Deutschunterricht auf die Unterschiedlichkeit der Funktionen von Artikel eingegangen werden, um möglichen Stabilisierungen, die die sprachrichtige Anwendung der Artikel vermeiden, entgegenzuwirken (vgl. Belke 2008: 174-197).

### **2.1.2.3. Mögliche Ziele von Grammatikunterricht in der mehrsprachigen Klasse**

Führt man die Erkenntnisse der letzten beiden Kapitel zusammen, so sollte die Arbeit des Lehrplanpunkts ‚Sprachbetrachtung‘ für Lernende deutscher Erstsprache zum Aufbau von *Sprachbewusstheit* führen. Sprachbewusstheit wird dabei so verstanden, dass implizit vorhandene Strukturen explizit bewusst gemacht werden und der Gebrauch der Sprache professionalisiert wird. Für Lernende deutscher Zweitsprache sollte der Unterricht zum Ziel haben, den Erwerb impliziter Grammatikkenntnisse zu fördern bzw. zu ermöglichen. Wie gezeigt werden konnte, ist die Forschung uneins in der Frage, ob das Lernen expliziter Regeln, den Aufbau von implizitem Wissen beschleunigt. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass vielfältiger Input, der die zu behandelnden sprachlichen Strukturen thematisiert, und ein reduziertes Regelwerk einen positiven Einfluss auf den Erwerb einer Sprache haben (vgl. Diehl et al 2000; Portmann-Tselikas 2002).

Überdies sollte der Grammatikunterricht funktional ausgerichtet sein, dies bedeutet, dass zu den behandelten grammatischen Formen jeweils typische Situationen gefunden werden sollen, die die Anwendung der jeweiligen Form erfordern. Die behandelte Form kann auf diese Weise mit ihrer jeweiligen Funktion in einem sozialen Vollzug in Beziehung gesetzt werden. Für die Behandlung der Formen des Imperativs und Konjunktivs könnte dies beispielsweise eine Auseinandersetzung mit Formen sprachlicher Höflichkeit bei Handlungsanweisungen in schriftlichen oder mündlichen Produktionssituationen bedeuten (vgl. Homberger 2000: 154-157).

### **2.1.3. Grenzen traditioneller Grammatik in Hinblick auf das Kasussystem des Deutschen**

Das Kasussystem des Deutschen birgt eine besonders große Fehlerquelle, vor allem bei SuS mit anderer Erstsprache als Deutsch, aber auch bei SuS mit Erstsprache Deutsch. Dabei wird in der traditionellen Grammatik das Kasussystem mithilfe der Satzgliedlehre eingeführt (vgl. Belke 2008: 190).

Granzow-Emden (2013) kritisiert, dass Kasus und Satzglieder auf der Begriffsebene gleichgestellt werden. Durch die Verwendung der Fragemethode (*Wer? Wessen? Wem? und Wen oder Was?*) wird jeweils einem Fragewort ein Fall gleichgesetzt. Dies ist insofern problematisch, da die beiden Kategorien Kasus und Satzglied begrifflich unscharf abgegrenzt werden. Der Unterschied zwischen Kasus und Satzgliedern bleibt für Lernende in dieser Darstellungsform

ungeklärt. Unterschiedliche Formen des Kasussystems treten nicht nur in Objekten im vierten sowie im dritten Fall in Erscheinung, sondern auch in Adverbialen.

Vor allem SuS mit anderer Erstsprache kann die Fragemethode Probleme bereiten. Um diese angemessen anwenden zu können, müssen Lernende bereits über sprachliche Kompetenzen verfügen. Ferner muss die Fragemethode oft ungrammatisch angewendet werden, um zum ‚richtigen Ergebnis‘ zu führen. Erfragt man im folgenden Beispielsatz das Subjekt: *Die Kinder schreiben ihren Eltern einen Brief*, so müsste die Frage lauten: *\*Wer schreiben einen Brief?* Steht das Subjekt im Plural müssen Lernende gegen erlernte Sprachnormen verstoßen, um das gefragte Subjekt zu ermitteln. Weiters können mit der Frage *Wessen?* verschiedene Realisierungsmöglichkeiten des Genitivs nicht ermittelt werden. Der Genitiv kann in einer Nominalphrase (z.B. *wegen des Wetters*) erscheinen, in einem Genitivattribut (z.B. *der Hund meiner Schwester*) oder in einer Ergänzung im Genitiv (z.B. *Eines Tages*). Genitivkonstruktionen finden jedoch vor allem in bildungssprachlichen Texten besonders häufig Anwendung. Um Lernenden den Zugang zu komplexeren, bildungssprachlichen Texten zu ermöglichen, sollten aus diesem Grund sprachliche ‚Tools‘ zur Verfügung gestellt werden, die das Phänomen Kasus im Deutschen sprachlich präziser beschreiben können (vgl. Granzow-Emden 2013: 235-260).

Wie bereits in den anderen Abschnitten angeklungen, orientiert sich die traditionelle Grammatik an einer formalistischen Ausrichtung, die oft von einer inhaltlichen Bedeutung losgelöst ist. Dieses Verfahren widmet sich nach Belke mehr einer Etikettierung sprachlicher Einheiten, anstatt Sprache in ihrem Kontext zu analysieren (vgl. Belke 2008:169-174). So kritisiert auch Hennig (2013) die den Lernenden übermittelte geschlossene Form der Satzgliedthematik im Unterricht. Satzbeispiele, welche für den Unterricht zur Behandlung der Satzgliedanalyse ausgesucht wurden, sind aus kommunikativen Kontexten herausgelöst und bereinigt, sodass sie die „erforderliche konstruierte Eindeutigkeit“ (Hennig 2013: 131) eines scheinbar geschlossenen Systems untermauern (vgl. Hennig 2013: 127-151).

Da das Kasussystem ein wesentliches Kennzeichen des Deutschen ist und durch die entsprechenden Markierungen im Satz Sinn hergestellt wird, kann argumentiert werden, dass die Arbeit daran für Lernende mit deutscher Erst- und Zweitsprache im Sinne des Aufbaus einer *Sprachbewusstheit* zielführend ist. Für Lernende deutscher Erstsprache können auf diese Weise implizite Sprachstrukturen explizit gemacht werden, Lernende deutscher Zweitsprache können unterschiedliche Erscheinungsformen des Kasussystems erwerben.

#### **2.1.4. Zur Theorie und Praxis von Unterricht**

In Hinblick auf die mehrsprachige Klasse verweist Kuhs (vgl. 2002: 263-279) darauf, dass SuS, die als Erstsprache Deutsch sprechen, beim Schuleintritt weitgehend dem Unterrichtsgeschehen folgen können. SuS anderer Erstsprache verfügen allerdings nicht über dieselben sprachlichen Voraussetzungen. Zum einen stellt für sie die Schule ein „Forum für ungesteuerten Zweitsprachenerwerb“ (Kuhs 2002: 267) dar, zum anderen müssen sie dieselben Anforderungen bewältigen, welche auch an SuS mit Erstsprache Deutsch gestellt sind. Nach Kuhs sollte aus diesem Grund der Anschluss an den Regelunterricht für SuS anderer Erstsprache beispielsweise mithilfe der Thematisierung von Kommunikationssituationen, Arbeit an Wortschatzfeldern und dgl. gewährleistet werden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass diese SuS den Anschluss an den Regelunterricht verlieren und Leistungen der Lernenden immer weiter auseinanderklaffen. Kuhs fordert aus diesem Grund eine fundierte Ausbildung für Lehrkräfte im Bereich Förderung von DaZ sowie die Entwicklung von geeigneten Lehr- und Lernmaterialien, „welche ein differenziertes und individualisiertes Lernen in Regelklassen für ZweitsprachenlernerInnen nennenswert unterstützen“ (Kuhs 2002: 276).

Unabhängig von Forderungen an die Grammatikdidaktik, die in Hinblick auf das mehrsprachige Klassenzimmer vonnöten sind, erläutert Bredel (2011) einzelne Versuche in den 90er Jahren, wissenschaftliche Typen von Grammatik in schulische Curricula zu implementieren. Dabei blieb meist unberücksichtigt, dass den übermittelten Inhalten in schulischen Kontexten eine andere Bedeutung zukommt als der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Sprache im Bereich der Linguistik, d.h. die Aufbereitung und die Terminologie ähnelte dabei wissenschaftlichen Ansätzen und wurde nicht für Lernende entsprechend adaptiert. Ferner hält Bredel fest, dass sich Inhalte vor allem dann längerfristig in Curricula festsetzen können, wenn sie der Organisationsform von Schule entsprechen: Der Autorin zufolge scheiterten innovative und experimentellere Ansätze im Sprachunterricht an der Notwendigkeit, in schulischen Kontexten behandelte Inhalte überprüfen zu müssen. Damit ist gemeint, dass offenere Unterrichtsformen oft keine ‚handfesten‘ Ergebnisse liefern können. Dem „Denkstil“ (Bredel 2011: 53) Schule entsprechend sollten Inhalte, die im schulischen Kontext übermittelt werden, überprüfbar sein und die Lehrkraft dazu befähigen, die Lernleistung der SuS zu beurteilen. Bredel zufolge erzeugt dieser „Denkstil nichts weiter als neue Merksätze – oder den alten wird ein Appendix verpasst“ (Bredel 2011: 53). Ferner führt sie die Fortschreibung traditioneller grammatischer Inhalte auf die theoretisch orientierte Ausrichtung der LehrerInnenausbildung zurück. Die Autorin bemängelt, dass im Rahmen der LehrerInnenausbildung Theorie

losgelöst von Praxis behandelt wird. Darüber hinaus wird Junglehrerinnen und Junglehrern bei ihrem Berufseinstieg nahe gelegt, Erkenntnisse aus dem Studium ‚zu vergessen‘, um den praktischen Anforderungen des Berufslebens gerecht werden zu können. Bredel zufolge wird auf diese Weise der „Denkstil“ der Institution Schule fortgeschrieben, im Bereich des Fachlichen werden traditionelle Inhalte weiter unterrichtet und auf diese Weise keiner kritischen Revision unterworfen (vgl. Bredel 2011: 47-59).

Es kann daher festgestellt werden, dass eine Reihe von Faktoren zusammenwirken, sodass sich Neuerungen in schulischen Curricula im Bereich Grammatik als schwierig umsetzbar erweisen. Wie gezeigt werden konnte, ist dies insbesondere der Trägheit institutioneller Bedingungen von Schule anzulasten. Allerdings ist es vonnöten, SuS deutscher Erstsprache einen Anschluss an impliziten Wissensstrukturen zu bieten und SuS anderer Erstsprache Möglichkeiten zu bieten, Sprache zu erwerben. Wie bereits diskutiert wurde, stellt die traditionelle Grammatik für diesen Zweck unzulängliche Mittel bereit.

Deshalb fordert Helbig (vgl. 2000: 245-253) im Bereich DaF eine Anpassung linguistischer Inhalte an Unterrichtssituationen. Dabei soll die Sprachwissenschaft nicht als Grundwissenschaft herangezogen werden, sondern als eine Bezugswissenschaft fungieren.

Einzel sprachliche Beschreibungen sind unter diesem Aspekt nicht in erster Linie Mittel zur Theoriebildung (das sind sie – und müssen sie sein – allerdings für die Zwecke der Grammatik – und Sprachtheorie), sondern umgekehrt sind Theorien eher Grundlage und Vehikel zur Beschreibung und Erklärung von Einzelsprachen. Dieses Mittel-Zweck-Verhältnis gilt entsprechend auch für die didaktische ‚Umsetzung‘ (Helbig 2002: 247).

Abschließend hebt der Autor hervor, dass die Berücksichtigung von Lerntheorien in der Didaktisierung von Grammatik lange verabsäumt wurde. Aus diesem Grund fordert Helbig dazu auf, grammatische Theorien komplementär einzusetzen. Diese Aufbereitung soll primär das Ziel der Sprachbeherrschung der Lernenden verfolgen. In den folgenden Kapiteln sei daher beispielhaft versucht, ausgehend von Grundzügen der generativen Transformationsgrammatik, einen alternativen Zugang zum Kasussystem des Deutschen aufzuzeigen. Aus Gründen der Durchführbarkeit konnte nur ein minimaler Ausschnitt zur Didaktisierung herangezogen werden. Um eine Unterrichtseinheit gestalten zu können, welche auch ‚für sich‘ stehen bleiben kann, wurde das Stoffgebiet auf die Didaktisierung der Nominalphrase bzw. -gruppe eingegrenzt. Auf diese Weise können unterschiedliche Formen und Funktionen des Kasussys-

tems behandelt werden. Verzichtet werden musste auf die Darstellung des Phänomens Rektion, welches im Deutschen vorwiegend durch Verben und Präpositionen ausgelöst wird.

## **2.2. Didaktisierungsmöglichkeiten der Nominalphrase**

### **2.2.1. Die Nominalphrase in der generativen Transformationsgrammatik**

Der Terminus Nominalphrase geht auf die generative Transformationsgrammatik zurück. In der generativen Transformationsgrammatik wird von der Vorstellung ausgegangen, dass der Mensch über eine mentale Grammatik verfügt, die dafür verantwortlich ist, grammatikalisch richtige Sätze zu produzieren. Es wird der Frage nachgegangen, wie Sprechende mithilfe der mentalen Grammatik sprachrichtige Äußerungen produzieren können, die sie zuvor noch nie gehört haben. Die generative Transformationsgrammatik untersucht daher grammatische Regeln und Prinzipien der Syntax (vgl. Jungen & Lohnstein 2006: 107-128).

Demnach verfolgt sie das Ziel, aus einer endlichen Menge von Daten „unendlich viele, grammatisch richtige Sätze einer Sprache“ (Homberger 2000: 171) zu erzeugen bzw. zu generieren. Dazu wird die Oberflächenstruktur eines Satzes, welche sich als Phrasenstruktur bzw. als lineare Kette beschreiben lässt, untersucht. Es handelt sich daher um sprachliche Einheiten, denen grammatische Kategorien zugeordnet werden können. Diese können in Form eines Baumdiagramms oder eines Klammerausdrucks dargestellt werden. Die Oberflächenstruktur eines Satzes ergibt sich aus der zugrunde liegenden Tiefenstruktur, welche entsprechende Informationen enthält, um eine Oberflächenstruktur zu erzeugen. Einer Oberflächenstruktur können allerdings auch mehrere Tiefenstrukturen zugeordnet werden (vgl. Homberger 2000: 171-172). Die Tiefenstrukturen eines Satzes entstehen in der mentalen Repräsentation der Sprechenden und sind daher nicht beobachtbar. Erst durch die Transformationen des Satzes kann die Oberflächenstruktur aus der Tiefenstruktur gewonnen werden (vgl. Ernst 2011: 167-169).

Im Modell der generativen Grammatik von 1957 greift Chomsky auf Ideen der Konstituentenstrukturgrammatik zurück. Ein Satz ‚zerfällt‘ in eine Nominal- und eine Verbalphrase. Beide Phrasen verfügen über einen Kern, im Falle der Nominalphrase ist der Kern ein Nomen, in der Verbalphrase ist es ein Verb.

Der folgende Beispielsatz, der dem entwickelten Unterrichtsmaterial der vorliegenden Arbeit entnommen wurde, illustriert den Zerfall in Verbal- und Nominalphrase.



1965 erweitert Chomsky sein Modell zur Standardtheorie bzw. zum Aspektemodell. Dafür legt er weitere Regeln fest, die zwei wesentliche Schwachstellen seines ersten Modells in den Bereichen der Semantik und der grammatischen Übereinstimmung beheben sollen.

Die semantische Komptabilität setzt sich mit dem Problem auseinander, dass aus den Substitutionsverfahren zum Teil auch sinnlose Ergebnisse resultieren können wie beispielsweise das von Noam Chomsky selbst erfundene Satz *\*Farblose grüne Ideen schlafen wütend (colorless green ideas sleep furiously)*. Dabei werden sprachliche Einheiten kombiniert, die zwar formal korrekt sind, sich jedoch auf der Bedeutungsebene widersprechen. Dieses Problem sei an dieser Stelle nur am Rande erwähnt, relevant für die vorliegende Arbeit ist das Problem der formalen Kongruenz: Mithilfe der oben genannten Formeln könnten auch ungrammatische Sätze wie *\*seine ganz schrecklich Zorn* oder *\*auf ihre Urheber* entstehen. Daher führte Chomsky die Elemente GK (Grammatische Kennzeichnung) sowie AUX (Auxiliarkomplex) ein. Die Grammatische Kennzeichnung ist jeder Nominalphrase zugeordnet und legt Numerus, Kasus und Genus fest. Der Auxiliarkomplex legt Modus, Tempus und Numerus des Verbs fest. Damit ein Satz grammatisch wird, wird die grammatische Kennzeichnung sowie der Auxiliarkomplex miteinander übereingestimmt. Im Falle des gewählten Beispielsatzes sind die NP und der Auxiliarkomplex grammatisch kongruent. Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass die Grammatische Kennzeichnung und der Auxiliarkomplex einander entsprechen müssen, damit grammatische Kongruenz vorhanden ist. Auf diese Weise wird vermieden, dass im Rahmen der generativen Transformationsgrammatik ungrammatische Sätze wie *\*Er richteten seinen ganzen schrecklichen Zorn auf seinen Urheber* erzeugt werden können (vgl. Ernst 2011: 149-171).

In dieser Skizze zu den Grundzügen der generativen Grammatik nach Chomsky von 1957 und 1965 konnte gezeigt werden, dass es „Formeln“ oder Muster gibt, die der Sprache zugrunde liegen. Mithilfe dieser Formeln können explizite Regeln formuliert werden, die implizite grammatische Strukturen aufzeigen. Linguisten und Linguistinnen, die Forschung im Bereich der generativen Grammatik betreiben, versuchen, das Korpus an untersuchten Sätzen so groß wie möglich zu halten, um diese der Sprache zu Grunde liegenden ‚Formeln‘ zu sammeln (vgl. Ernst 2011: 149-171). Im Rahmen der Umsetzung des Unterrichtsmaterials soll zwar zum einen der systematische Aspekt von Sprache aufgezeigt werden, zum anderen kann Arbeiten, die die allgemeinen Zielsetzungen der generativen Grammatik betreffen, nicht Rechnung getragen werden, d.h. es geht nicht darum, gemeinsam mit den Lernenden diese Satzbaupläne zu ermitteln. Ziel bzw. didaktischer Zweck der zu entwickelnden Unterrichts-

quenz ist es, einen Einblick in die Struktur der Nominalphrasen gewinnen zu können und die Lernenden gegebenenfalls auf die Formelhaftigkeit von Sprache hinzuweisen. Wie Helbig (2002) ausführt, dient in diesem Fall die generative Grammatik nur als theoretische Grundlage, um Sprache für didaktische Zwecke angemessen beschreiben zu können.

An dieser Stelle soll eingeräumt werden, dass die Übereinstimmung zwischen Grammatischer Kennzeichnung und dem Auxiliarkomplex aufzeigt, dass das Verb eine wichtige strukturgebende Funktion im Satz einnimmt. Diesem Aspekt kann in der vorliegenden Ausarbeitung aufgrund der Durchführbarkeit nicht Rechnung getragen werden, jedoch soll auf die Bedeutsamkeit bzw. auf diese Problematik an dieser Stelle hingewiesen sein. Gegenstand der Unterrichtsmaterialien wird es sein, die Grammatische Kennzeichnung der Nominalphrasen zu bearbeiten.

## **2.2.2. Die Nominalphrase in der Didaktik**

### **2.2.2.1. Darstellung von Nominalphrasen in didaktischen Grammatiken**

In didaktischen Grammatiken im DaF-Bereich wie beispielsweise die *Deutsche Grammatik* (2001) von Helbig und Buscha oder das *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik* von Dreyer und Schmitt (2012) wird der Begriff Nominalphrase nicht angewandt. Allerdings ist anzumerken, dass die *Deutsche Grammatik* von Helbig und Buscha mit Ideen der Valenzgrammatik arbeitet und diese Terminologie durchgehend anwendet (vgl. Helbig & Buscha 2001). Das *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik* von Dreyer und Schmitt arbeitet im Syntaxbereich mit traditionellen Satzgliedbegriffen, verwendet jedoch ebenfalls Terminologie der Valenzgrammatik, z.B. wird bei den Verben von Rektion gesprochen (vgl. Dreyer & Schmitt 2012).

An dieser Stelle sei die *Grundgrammatik Deutsch* von Kars und Häussermann (1988) vorbildhaft erwähnt. In dieser didaktischen Grammatik werden unterschiedliche Typen von Grammatik didaktisiert und, wie auch von Helbig gefordert, in Abhängigkeit zum jeweiligen didaktischen Zweck komplementär eingesetzt (vgl. Helbig 2000: 245-253). Im Speziellen sind dies die Valenzgrammatik aber auch Ansätze der generativen Grammatik. Nach einer umfassenden Erläuterung des Verbkomplexes und der Bedeutung des Verbs als ‚Dirigent‘ im Satz, gehen die beiden Autoren auf die „Nomengruppe“ ein. In Bezug auf die grammatikalische Übereinstimmung der „Nomengruppe“ in den Bereichen Kasus, Numerus und Genus sprechen die Autoren von einer „Harmonie der Nomengruppe“ (vgl. Kars & Häussermann 1988). In der *Duden Schulgrammatik Deutsch* (vgl. Bornemann & Bornemann 2012) wird angegeben, dass sich ein Satz aus unterschiedlichen „Bausteinen“ zusammensetzt, den Satzgliedern.

Zu den Satzgliedern zählen das Subjekt, das Prädikat, die Objekte und die adverbialen Bestimmungen. Andere Phrasenarten oder der strukturelle, hierarchische Aufbau eines Satzes, wie er auch in den Bäumchendiagrammen des vorhergehenden Kapitels zur generativen Grammatik präsentiert wurde, bleiben unerwähnt.

Es kann also festgestellt werden, dass grammatische Didaktiken im Bereich DaF vorwiegend komplementäre Ansätze zur Grammatikvermittlung verwenden, die beispielhaft untersuchte Schulgrammatik allerdings auf die traditionelle Grammatik zurückgreift.

#### ***2.2.2.2. Zur verwendeten Terminologie im Rahmen der Erprobung der Unterrichtsmaterialien***

Hinsichtlich der Aufbereitung für die Unterrichtsmaterialien ist die Verwendung des Begriffs der Nominalphrase zu überdenken. Wie auch Dirim & Müller (2007) festhalten, sollten SuS in den Begriffsbildungsprozess verwendeter Termini im Unterricht mit eingebunden werden. Auf diese Weise kann die Bedeutung eines Begriffs veranschaulicht und nachvollziehbar gestaltet werden. Darüber hinaus sollte vermieden werden, dass die verwendeten Begriffe den SuS ein hohes Maß an Abstraktion abfordern (vgl. Dirim & Müller 2007: 6-14). Aus diesem Grund erscheint der Begriff der Nominalphrase im Kontext des geplanten Unterrichtsvorhabens als zu theoretisch angelegt.

Hägi und Topalović (2010) sprechen von einer Nominalklammer. Dieser Begriff hat den Vorteil, dass er auch auf den hierarchischen Aufbau der Phrase hindeutet. Der Kern des Satzes wird durch das Nomen gebildet, die zweite Klammer bildet ein Artikel oder ein Pronomen im linken Feld. Da die Metapher der Klammer auch ein visuelles Bild ermöglicht, erscheint die Arbeit mit diesem Begriff naheliegend (vgl. Hägi & Topalović 2010: 94-102).

Granzow-Emden (2013), wie auch Belke (2008), verwenden den Begriff der Nominalgruppe. Dieser Begriff spielt mehr auf das Zusammenspiel der einzelnen Teile an, kann jedoch sprachlich keine hierarchischen Strukturen abbilden. Da für die Unterrichtssequenz vor allem die Adjektivdeklination von Interesse sein wird, und dafür ein Begriff von Bedeutung ist, der die gesamte ‚Gruppe‘ bezeichnet, werde ich in der vorliegenden Arbeit ebenfalls in Zusammenhang mit der Didaktisierung von Nominalgruppen sprechen.

Im folgenden Kapitel werden unterschiedliche Didaktisierungsmöglichkeiten der Nominalgruppe besprochen, dazu wird jeweils die vom Autor oder der Autorin gewählte Bezeichnung verwendet.

### **2.2.2.3. *Alternative Zugänge zum Erwerb und zur Übermittlung unterschiedlicher Erscheinungsformen der Kasus am Beispiel Nominalgruppe***

Hägi und Topalović (2010) erläutern, dass im Sinne eines integrativen Grammatikunterrichts die Bedeutung von Nominalklammern sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Bereich des Sprachunterrichts von Interesse sein sollte.

Im rezeptiven Bereich kann die Verdeutlichung dieser Struktur vor allem beim Verstehen komplexer Texte eine Hilfestellung bieten, da insbesondere bei komplizierten Sachverhalten in Nominalphrasen viel Inhalt übermittelt wird (vgl. Hägi & Topalovic 2010: 100-102). Ebenso fordert Farhidnia im Bereich DaF eine Auseinandersetzung mit der Topologie der Nominalphrase, da komplexe Nominalphrasen, beispielsweise in literarischen Texten, besonders häufig in Erscheinung treten (vgl. Farhidnia 2014). Zum Bereich der Produktion führen Hägi und Topalović (2010) aus, dass die Behandlung von Nominalklammern auch als Recht Schreibhilfe eingesetzt werden oder unter stilistischen Gesichtspunkten hinsichtlich der rekursiven Erweiterbarkeit von Interesse sein kann.

Wie gezeigt werden konnte, bietet die Behandlung der Nominalgruppe vielfältige Möglichkeiten, um in Unterrichtskontexten für einen funktionsbezogenen Einsatz fruchtbar gemacht zu werden. Aufgrund des begrenzten zeitlichen Rahmens, der für die geplanten Interviews zur Verfügung steht, habe ich mich für die Übermittlung der Felderstruktur der Nominalgruppe nach Granzow-Emden (2013) sowie das Aufzeigen ihrer formalen Übereinstimmung entschieden.

Granzow-Emden (vgl. 2013: 235-260) plädiert aufgrund der in Kapitel 2.1.3. skizzierten Probleme für eine umfassende Überarbeitung der zu lehrenden Grammatik in Schulen. Hinsichtlich des Kasussystems schlägt er eine Behandlung einzelner sprachlicher Einheiten vor, die Rektion auslösen können. Dazu zählen in seiner Aufstellung Präpositionen, Wechselpräpositionen, Rektion der Verben, Rektion von Adjektiven, Rektion der Nominalgruppen, Einheiten, die den Kasus weiterleiten, und freie Kasus. Dazu merkt er an

Aufgabe der Lehrkräfte ist es, das Formensystem der Kasus im Rahmen des Verstehbaren den Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen. Ausgangspunkt sollten dabei die Phänomene an sich sein, also das Zusammenspiel der kasusauslösenden Einheiten und der Nominalgruppen, die sich dabei verändern können. (Granzow-Emden 2013: 240)

Auch Granzow-Emdens Anliegen ist es, auf eine explizit orientierte Grammatikvermittlung zu verzichten und stattdessen das „Zusammenspiel der kasusauslösenden Einheiten“ zu untersu-

chen. Zu diesem Zweck empfiehlt er eine Arbeit mit Tabellen, in denen jeweils unterschiedliche Formen von Nominalgruppen in Zusammenspiel mit den formauslösenden Einheiten untersucht werden. Granzow-Emden versucht dabei, auf die Verwendung der Terminologie zu den Kasus zu verzichten. Seiner Ansicht nach werden durch die Bezeichnung mit den Termini Akkusativ, Dativ etc. reflexartig die entsprechenden Fragewörter ausgelöst und so „das eigentliche sprachliche Problem verstell[t]“ (Granzow-Emden 2013: 246). Aus diesem Grund hält Granzow-Emden es für sinnvoll, operationale Verfahren anzuwenden. Als Unterrichtsbeispiel führt er Satzfragmente mit unterschiedlichen Verben an, die jeweils mit einer Nominalgruppe im Akkusativ sowie im Dativ ergänzt werden sollen, z.B. *Rotkäppchen traf ...*, *Rotkäppchen begegnete ...*, *Rotkäppchen besuchte ...*, *Rotkäppchen beschenkte...*. Abschließend sollen die SuS jene Verben gruppieren, für die dieselben Formen von Nominalgruppen eingesetzt werden können. Auf diese Weise kann bereits im Volksschulalter die formverändernde Bedeutung des Verbs mit einem anwendungsorientierten Verfahren, für das keine Terminologie benötigt wird, thematisiert werden (vgl. Granzow-Emden 2013: 235-258).

Um die Arbeit mit Nominalgruppen einzuführen, setzt Granzow-Emden die Feldgliederung der Nominalgruppe in eine tabellarische Darstellungsform. So kann festgestellt werden, dass die Darstellungsform der Nominalgruppe jener der Feldgliederung des Satzes ähnelt. So wie es auch im Satz eine Klammerbildung durch das Verb gibt, so bildet in der Nominalgruppe ein Artikel bzw. ein Pronomen sowie ein Nomen eine Klammer. Beide Klammern haben gemeinsam, dass im linken Feld jeweils die strukturell wichtigere Einheit in Erscheinung tritt. Diese Feldgliederung kann vor allem dann hilfreich sein, wenn beispielsweise komplexe Nominalgruppen analysiert werden (vgl. Granzow-Emden: 2013: 193-217).

In der folgenden Darstellung wurde, anhand eines Beispielsatzes aus dem Unterrichtsmaterial, die Feldgliederung des Satzes in Form einer Tabelle aufgezeigt. Anhand der Darstellung wird deutlich, dass das linke Verbfeld vom finiten Verb bzw. vom valenztragenden Verb besetzt wird. Das Nachfeld, welches in Abbildung 4 der Vollständigkeit wegen ebenfalls dargestellt wurde, kann mit einem Nebensatz besetzt werden.

Vorfeld	Linkes Verbfeld	Mittelfeld	Rechtes Verbfeld	Nachfeld
Der Rachegeist	hat	seinen ganzen Zorn auf seinen Urheber	gerichtet.	

**Tabelle 2: Feldgliederung des Satzes**

Analog zu dieser Struktur kann die Feldgliederung der Nominalgruppe untersucht werden, die ähnlich aufgebaut ist. Dadurch ergibt sich eine doppelte Klammerstruktur innerhalb des Satzes.

Präpositionsfeld	Linkes Nominalfeld	Nominales Mittelfeld	Rechtes Nominalfeld	Nominales Nachfeld
	seinen	ganzen	Zorn	

Tabelle 3: Feldgliederung der Nominalgruppe

Die tabellarische Darstellung bietet eine Übersicht, die Struktur von komplexen Nominalgruppen überschaubar zu gestalten. Das hier betitelte nominale Mittelfeld kann mit Adjektiven erweitert werden, im nominalen Nachfeld können weitere Attribute erscheinen. Geht der Nominalgruppe eine Präposition voraus, wird diese zur Präpositionalgruppe.

Präpositionsfeld	Linkes Nominalfeld	Nominales Mittelfeld	Rechtes Nominalfeld	Nominales Nachfeld
auf	seinen		Urheber	

Tabelle 4: Feldgliederung der Präpositionalgruppen

Durch das linke und das rechte Nominalfeld wird der Satz bzw. die Gruppe zusammengehalten. Weiters kann das linke Nominalfeld auch unbesetzt sein. Dieser Fall tritt bei Nominalgruppen mit Nullartikel auf. Dies können beispielsweise Sätze mit Eigennamen sein, z.B. *Merjem geht in den Park.* oder Nominalgruppen im Plural, die nicht mit einem bestimmten Artikel verwendet werden, z.B. *Wir besuchen heute Freunde.*

Ist das rechte Nominalfeld hingegen unbesetzt, so wird der Begleiter zum Pronomen. z.B. könnte das Nomen *Zorn* in Tabelle 3 mit dem Pronomen *diesen* ersetzt werden. Der Ausgangssatz würde nun *Der Rachegeist hat diesen auf seinen Urheber gerichtet.* heißen. In diesem Fall übernimmt das Pronomen die Funktion eines Verweises. Diese Funktion bleibt unter anderem auch erhalten, wenn das Pronomen die Funktion eines Begleiters innehat (*Der Rachegeist hat diesen Zorn auf seinen Urheber gerichtet.*) Granzow-Emden (2013) hält fest, dass, obwohl Nomen zumeist als wichtiges inhaltstragendes Element untersucht werden, auch Pronomen und Artikel eine wichtige Verweisfunktion erfüllen. Sie tragen dazu bei, dass sich Lesende in Texten und Hörende in unterschiedlichen Situationen orientieren können. Aus diesem Grund ist die linke Einheit, wie auch in der Feldgliederung des Satzes das finite Verb, die strukturell wichtigere Einheit in der Nominalgruppe.

Innerhalb der Nominalgruppen herrscht Übereinstimmung in Kasus, Numerus und Genus. Scheinbar undurchschaubar bzw. erheblich komplizierter als die Deklination der Artikel gestaltet sich die Deklination der Nominalgruppen mit einem Adjektiv. Zudem variieren die Endungen der Adjektive auch in Abhängigkeit zur Verwendung eines bestimmten oder eines unbestimmten Artikels. Aus diesem Grund ist es wenig verwunderlich, dass die jeweiligen Endungen der Adjektive bzw. die Wahl des entsprechenden Artikels, SuS Probleme bereiten. Allerdings versteckt sich auch dahinter eine Systematik, welche SchülerInnen aufgezeigt werden sollte (vgl. Granzow-Emden 2013: 193-217).

So stellen auch Dirim & Müller fest, dass trotz einer anzustrebenden funktionalen Ausrichtung des Grammatikunterrichts, Sprachenlernen systematisch aufzubereiten ist. „Sprachstrukturen sollten erkenn- und analysierbar und damit lernbar [gemacht werden]“ (Dirim & Müller 2007:12).

In diesem Kapitel konnte gezeigt werden, dass die Behandlung von Nominalgruppen mit der visuellen Aufbereitung durch Tabellen dargestellt werden kann. Was auf den ersten Blick womöglich formalistisch orientiert wirken mag, kann helfen Nominalgruppen zu systematisieren. Im Rahmen der Didaktisierung muss auf eine Darstellung der Präpositionalphrasen verzichtet werden, allerdings stellt dies eine didaktische Anschlussmöglichkeit dar, welche in operationalen Verfahren in Verbindung mit der Rektion derselben im Rahmen von Unterricht mit SuS untersucht werden kann.

### **2.3. Entwicklung der Unterrichtsmaterialien**

Im folgenden Kapitel wird die Entwicklung der Unterrichtsmaterialien dargestellt. Dabei wurde besonders auf die Schnittstelle zwischen den aus der Theorie gewonnenen Erkenntnissen und auf deren praktische Umsetzung Augenmerk gelegt. In Kapitel 2.3.1. werden allgemeine Voraussetzungen zur Aufbereitung der Unterrichtsmaterialien behandelt, danach wird die praktische Umsetzung der Aufgaben- und Übungsbeispiele theoretisch begründet. Das abschließende Fazit soll versuchen, sich möglichen Antworten auf die erste Forschungsfrage anzunähern. Die erstellten Unterrichtsmaterialien befinden sich im Anhang I.

#### **2.3.1. Voraussetzungen der Unterrichtsmaterialien für Akzeptanzbefragungen**

Zur empirischen Erprobung des Unterrichtsmaterials habe ich mich für Akzeptanzbefragungen, eine aus der Physikdidaktik stammende Methode, entschieden. Die Begründung dieser

Auswahl sowie eine umfassende Darstellung des Forschungsdesigns wird Gegenstand von Kapitel 3.1. sein. Im Folgenden sei das Forschungsdesign dennoch knapp skizziert, da dieses zum einen strukturgebend für die Unterrichtsmaterialien sein wird, zum anderen die Methode den bisher referierten Forschungsergebnissen der Deutschdidaktik entsprechend adaptiert werden.

Das Forschungsdesign Akzeptanzbefragung nach Wiesner und Wodzinski (vgl. 1996: 250-274) beruht auf einer schrittweisen Evaluation von Unterrichtsmaterialien. Im Rahmen von Einzelinterviews mit Lernenden werden qualitative Daten zu einem Unterrichtsmaterial erhoben. Diese sollen Auskunft darüber geben, inwiefern Unterrichtsmaterialien verbessert werden können.

Zur Durchführung von Akzeptanzbefragungen werden in der Physikdidaktik Unterrichtsmaterialien, beispielsweise bei Fehringer (vgl. 2013: 62-66), in einzelne *Key Ideas* gegliedert. Unter *Key Ideas* werden Ideen verstanden, die grundlegend sind, um sukzessive am Verständnis eines Modells arbeiten zu können. Beim Interview selbst wird gemeinsam mit den SuS an den Unterrichtsmaterialien, welches aus mehreren *Key Ideas* besteht, gearbeitet. Nach der Präsentation einer *Key Idea* erfolgt die Befragung in vier Phasen.

1. Textakzeptanz: Es wird erhoben, ob der Proband oder die Probandin die angebotene Erklärung der entsprechenden *Key-Idea* verstanden hat.
2. *Key-Idea*-Akzeptanz: Es wird erhoben, ob die Probandin oder der Proband die *Key-Idea* akzeptiert bzw. ob sie ihm/ihr verständlich erscheint.
3. Paraphrasierung: Der Proband oder die Probandin wird aufgefordert, die präsentierte *Key-Idea* nochmals in eigenen Worten zu formulieren.
4. Transferbeispiel: Die Probandin oder der Proband wird aufgefordert, die präsentierte *Key-Idea* auf ein neues Beispiel anzuwenden. (vgl. Fehringer 2013: 63-64; Wiesner & Wodzinski 1996: 256)

Da es sich bei den *Key-Ideas* vorwiegend um die Übermittlung von explizitem Wissen handelt, das zu einer wissenschaftlichen Vorstellung von physikalischen Phänomenen führen soll, widerspiegelt dieses Konzept nicht die präsentierten Anliegen der Forschungsergebnisse im Bereich der Grammatikdidaktik der vorhergehenden Kapitel.

Aus diesem Grund soll der Musterbegriff nach Granzow-Emden (2013) in den auszuarbeitenden Unterrichtsmaterialien das Konzept der *Key Idea* ersetzen. Auf diese Weise wird der dem traditionellen Grammatikunterricht nahestehende Regelbegriff vermieden und mit dem Musterbegriff ersetzt. Die Formulierung einzelner Muster weist zwar Ähnlichkeiten mit der For-

mulierung von Regeln auf, allerdings verweist der Begriff auf bereits existierende Strukturen in der Sprache und spielt weniger auf ein normatives Konzept an. Außerdem deutet er nicht auf eine geschlossene Form von Grammatikbeschreibung hin, vielmehr verweist er auf systematische Strukturen in der Sprache, die veränderbar sein können. Muster statt Regeln setzen die bereits vorhandenen Strukturen der Sprache ins Zentrum, keine normativen Konstrukte, die für die Schule geschaffen worden sind (vgl. Granzow-Emden 2013: 47-53).

Demnach ist es naheliegend, die einzelnen Phasen der Akzeptanzbefragung umzubenennen: Im Allgemeinen geht es im Rahmen der Akzeptanzbefragung also um die Übermittlung von sprachlichen Mustern, nicht um *Key-Ideas*. Nach der Präsentation eines Musters wird der Proband oder die Probandin befragt, ob die genannte Erklärung verständlich war. Dann wird nach der Musterakzeptanz gefragt, d.h. es wird ermittelt, ob das beschriebene Muster für die Lernenden Sinn ergibt. Die Phase der Paraphrasierung hat, ähnlich wie in den Akzeptanzbefragungen nach Wiesner und Wodzinski (1996), zum Ziel, dass die Probandinnen und Probanden das Muster in eigenen Worten erklären sollen. Abschließend soll ein Anwendungsbeispiel gelöst werden.

Es ist festzustellen, dass die Unterrichtsmaterialien aufgrund der gewählten Methodik bereits Anforderungen entsprechen müssen. Zum einen wäre dies die Gliederung in Muster, zum anderen müssen die Unterrichtsmaterialien so aufgebaut werden, dass während der beschriebenen vier Phasen des Interviews, Textakzeptanz, Musterakzeptanz, Paraphrasierung und Anwendungsbeispiel, die Probanden und Probandinnen zum Sprechen angeregt werden (vgl. Wiesner & Wodzinski 1996). Dem in der Forschung mehrmals geforderten induktiven Vorgehen bei der Übermittlung von grammatikalischen Inhalten kann in diesem Rahmen keine Rechnung getragen werden (vgl. Hunig & Steineke: 179), da eine vollständige Wiedergabe der Muster ein wesentlicher Bestandteil der Befragung sein wird. Würden die Inhalte induktiv ermittelt werden, könnten die Formulierungen stark voneinander abweichen.

### **2.3.2. Linguistische, didaktische und methodische Implikationen**

#### **2.3.2.1. Allgemeines**

Helbig (vgl. 2001: 246-247) weist darauf hin, dass Inhalte des DaF-Grammatikunterrichts vorrangig durch ihren didaktischen Zweck bestimmt werden sollten. Dazu können und sollen Erkenntnisse aus unterschiedlichen Bereichen herangezogen werden, um eine „möglichst vollständige Sprachbeherrschung beim Lerner“ (Helbig 2001: 247) zu erzielen. Als eine mög-

liche Herangehensweise an Grammatikunterricht formuliert er drei Fragen, an welche auch die Aufarbeitung der Unterrichtsmaterialien in der vorliegenden Arbeit angelehnt ist.

- (1) Wie ist Sprache strukturiert und wie funktioniert sie? (Linguistik)
- (2) Wie wird Sprache erworben/gelernt? (Psychologie, Psycholinguistik, Theorie des Spracherwerbs)
- (3) Wie wird Sprache (zu bestimmten Zwecken und in bestimmten institutionalisierten Bedingungsgefügen) optimal gelehrt/vermittelt? (Didaktik, Methodik) (Helbig 2001: 249)

Der Bezug zur Linguistik wurde in der Auseinandersetzung mit der generativen Transformationsgrammatik hergestellt. Ebenso wurden in Kapitel 2.1 Forschungsergebnisse im Bereich der Theorie des Spracherwerbs diskutiert. Die in den folgenden Kapiteln präsentierten Überlegungen zu den Unterrichtsmaterialien versuchen, sich den Fragen *wie wird Sprache erworben/gelernt* sowie *wie wird Sprache optimal gelehrt/vermittelt* zu widmen.

Funk (vgl. 2014: 183-197) merkt hinsichtlich unterschiedlicher Lerntheorien an, dass es – im Gegensatz zum Ende des 20. Jahrhunderts – heute ein Nebeneinander vielfältiger theoretischer Modelle gibt, die Aspekte des Lernens erklären. Keines dieser Modelle erhebt mehr den alleinigen Anspruch darauf, die Gültigkeit von Lernen erklären zu können oder zu wollen. Funk hält fest, dass vielmehr die „Vielfalt und Individualität menschlicher Lernpotenziale“ (Funk 2014: 186) ins Zentrum von Forschung gerückt wird. Der Autor argumentiert ausgehend von neurowissenschaftlichen Grundlagen, und geht deshalb im Bereich der Fremdsprachendidaktik von drei Lernformen aus.

1. Mit Lernen ist ein „verarbeitendes Klassifizieren von Wahrnehmungen“ (Funk 2014: 186) gemeint. Durch Angebote im Unterricht werden neue Informationen zugeordnet. Dies kann unter anderem auch durch unbewusste Anreize von außen geschehen.
2. Lernen bedeutet „serielles imitativ-reproduktives Üben, und ist im neurowissenschaftlichen Sinne Bahnung, die Bildung und mehrfache Aktivierung neuronaler Netze“ (Funk 2014: 186)
3. Lernen vollzieht sich ungesteuert und unbewusst.

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass beim Lernen allen drei Prozessen eine tragende Rolle zukommen kann. Wie auch im Rahmen der DiGS-Studie festgestellt wurde, kommt jedoch unbewussten und impliziten Prozessen eine erheblich größere zu als bisher gedacht. So weist Funk erneut darauf hin, dass Grammatik „eine dienende Funktion in Bezug auf die Aufgabe hat“ (Funk 2014: 187). Die Bedeutung von Regelwissen, vor allem im Falle von mündlichen Produktionen, ist nachrangig, da bei der mündlichen Produktion von Sprache fertige

Redeteile reproduziert werden. Aus diesem Grund fordert Funk eine Abkehr von traditionellen Übungsformen, wie beispielsweise dem Lückentext ohne Kommunikationsbezug, hin zu Aufgaben, welche auf die Struktur von Sprache aufmerksam machen.

Schifko (vgl. 2007: 29-39) kritisiert, dass bei der Behandlung von grammatikalischen Inhalten im DaF-Unterricht die Prozesshaftigkeit des Erlernens grammatikalischer Formen unberücksichtigt bleibt. Er differenziert zwischen der Grammatik, so wie sie in expliziten Regeln, beispielsweise in Lehrwerken stehen kann, und einer Grammatik im Kopf, die von jener ‚im Buch‘ abweicht. Schifko zufolge sollten daher psycholinguistische Erkenntnisse bei der Erstellung und Aufbereitung von grammatikalischen Aufgaben berücksichtigt werden. Dafür verweist er auf das angloamerikanische *focus on form* oder Fokus-auf-Form-Konzept, welches, auf Erkenntnissen zu der Entstehung der ‚Grammatik im Kopf‘ basierend, Kriterien bereitstellt, die im Bereich der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Grammatik berücksichtigt werden sollten bzw. ein effizienteres Lernen ermöglichen. FaF basiert auf der Grundannahme, dass „Aufmerksamkeit“ auf Form im Rahmen einer kommunikativen Zielsetzung erfolgen kann.

Die Formfokussierung wird so gelenkt, dass dabei (möglichst) kein Bruch mit dem Verstehen, Aushandeln oder Produzieren von ‚Bedeutung‘ entsteht. [...] Erst diese Art ‚gebündelter‘ Verarbeitung ermöglicht das kognitive Korrelieren von Form, Bedeutung und Gebrauch, einen Vorgang, von dem angenommen wird, dass er für den Prozess der Sprachaneignung grundlegend ist (Schifko 2007: 33).

Ferner wird beim FaF-Zugang davon ausgegangen, dass die Auseinandersetzung mit den Formen in einer möglichst unaufdringlichen Weise vor sich gehen sollte. So können unterschiedliche Ergebnisse aus der Psycholinguistik berücksichtigt werden. Diese gehen davon aus, dass dem Faktor „Aufmerksamkeit“ eine bedeutende Rolle zukommt. Schifko geht aus diesem Grund von einer *Schwache-Schnittstelle*-Position aus, die besagt, dass zwischen explizitem und implizitem Wissen eine Schnittstelle existiert. Diese sei allerdings von „begrenzter Kapazität und ihre Wirksamkeit sei von günstigen Bedingungen abhängig“ (Schifko 2007: 35). Deshalb geht die FaF-Technik davon aus, dass das Aussparen von metalinguistischer Information eine Konzentration auf die zu lernende sprachliche Form begünstigt. Die im FaF-Konzept angenommene begrenzte Kapazität des Gedächtnisses kann auf diese Weise optimal für die Verarbeitung der zu lernenden sprachlichen Form genutzt werden. Auf dieser Grundlage wurde eine Reihe von Techniken gesammelt, auf deren Basis Unterrichtsmaterialien entstehen können, die diesen psycholinguistischen Kriterien Sorge tragen.

Als Beispiel für einen funktionalen und anwendungsorientiert ausgerichteten Grammatikunterricht sei das Übungsbuch *Grammatik kreativ* der Autoren Gerngroß, Krenn und Puchta (1999) genannt. Auch hier wird ausgehend von kommunikativen Kontexten gearbeitet. Zu Beginn einer jeden Unterrichtseinheit steht ein Modelltext, in dem der zu behandelnden sprachlichen Form eine tragende Rolle zukommt. Lernende sollen auf dieser Grundlage einen ähnlichen Text produzieren. Nach dem Korrekturlesen durch die Lehrperson sollen die Lernenden ihre Texte auswendig lernen und z.B. in der Klasse vortragen. Gerngroß et al. argumentieren, dass Sätze und Satzfragmente besser erinnert werden können und im Falle einer sprachlichen Produktion auch schneller zur Anwendung kommen können.

In einer ähnlichen Weise verfährt Belke (2009) in ihrer Text- und Aufgabenzusammenstellung *Poesie und Grammatik*. Ausgehend von Gedichten und Reimen der Kinderliteratur, in denen die zu behandelnden grammatischen Phänomene auftauchen, hält sie die Lernenden an, selber Texte, die eine ähnliche Struktur aufweisen, zu produzieren. Dieses methodische Verfahren nennt sie generatives Schreiben. Lernende können auf diese Weise Schriftstrukturen mit Inhalten besetzen, die für sie persönlich bedeutsam sind. Ferner weist Belke darauf hin, dass dies „eine Form des „kreativen Schreibens“ [sein kann], eines produktiven Umgangs mit Literatur und damit des literarischen Lernens, das die Reflexion über literarische und sprachliche Strukturen fördert“ (Belke 2009: 13).

### **2.3.2.2. Erstellung der Materialien unter der Berücksichtigung von Erkenntnissen der Sprachlehr- und -lernforschung**

Im Folgenden wird die Entwicklung der Unterrichtsmaterialien schrittweise theoretisch begründet, das Unterrichtsmaterial wurde in Kapitel 2.3.2.3. eingefügt.

#### **2.3.2.2.1. Einstieg Lesetext „Der Rachegeist“**

Die Unterrichtsmaterialien wurden mithilfe der Überschrift „Von gruseligen Gestalten und Rachegeistern“ in einen kommunikativen Kontext gesetzt, um einer integrativen Vorgehensweise Rechnung zu tragen. Der Lesetext „Der Rachegeist“ von Lene-Mayer Skumanz soll dafür einen Einstieg in das Thema bereitstellen. Die Auswahl des Themas sowie des Textes beruht auf positiven persönlichen Erfahrungen mit der Behandlung von Gruselgeschichten und mit dem Text „Der Rachegeist“ in unterrichtlichen Kontexten in der Altersgruppe von 10-12 Jahren.

Der Lesetext *Der Rachegeist* stellt demnach den thematischen Einstieg in das Thema dar. Das Muster „Nominalgruppe“ taucht zwar bereits im Text auf, soll jedoch im Rahmen der ersten

Übung noch nicht zentrales Anliegen sein. Der Text dient in diesem Fall zur Situierung in einem kommunikativen Kontext. Die abschließenden drei Fragen zum Leseverständnis sollen ein erstes Gespräch über Inhalte des Textes ermöglichen und einen Einstieg in das Thema „Von gruseligen Gestalten und Rachegeistern...“ ermöglichen.

#### 2.3.2.2.2. Wiederholung der Wortarten

In der generativen Grammatik wird von einem traditionellen Wortartenbegriff ausgegangen. Demnach ist die Fähigkeit des Erkennens und Benennens der Grundwortarten Verb, Nomen und Adjektiv sowie des Artikels eine Voraussetzung, um die erstellten Unterrichtsmaterialien zu bearbeiten. Aus diesem Grund wurde eine Übung erstellt, welche das Zuordnen zu den einzelnen Wortarten erfordert. Bei der Erstellung wurde darauf geachtet, dass der Wortartenbegriff auch aus den bereits angeführten Beispielen abgeleitet werden kann und die Benennung der Wortarten nicht das vordergründige Ziel der Übung darstellt.

#### 2.3.2.2.3. Was ist ein Muster?

Dirim und Müller (vgl. 2007: 6-14) stellen fest, dass dem begrifflichen Denken in unterrichtlichen Situationen eine wesentliche Rolle zukommt. Den beiden Autorinnen zufolge zeichnet sich die Schulsprache durch Distanz zur Alltagssprache aus. Sie fordern daher „[...] dass der Unterricht Möglichkeiten zu sprachlich-begrifflichen Differenzierungen bietet und dass sehr bewusst und kontinuierlich an der Begriffsbildung als Orientierungsgrundlage für die Verständigung und als Voraussetzung für abstrakte Denkprozesse gearbeitet wird“ (Dirim & Müller 2007: 11).

In Kapitel 2.3.1. wurde die Verwendung des Musterbegriffs bereits begründet. Wie aus dem Zitat von Dirim und Müller hervorgeht, können Verständnisschwierigkeiten bei der ungenügenden Erklärung von verwendeten Begriffen in der Schulsprache entstehen. Dies ist insbesondere bei grammatischen Begriffen der Fall, da sie besonders abstrakt wirken können.

Der Musterbegriff bietet jedoch nicht nur die Möglichkeit einer offeneren Beschreibungsform von Sprache als der Regelbegriff, sondern auch eine Möglichkeit, begrifflich an Erfahrungswelten der SuS anzuschließen. Die grafische Darstellung eines Pullis mit einem Muster soll es ermöglichen, Lernende in den Begriffsbildungsprozess miteinzubeziehen.

#### 2.3.2.2.4. Muster 1: Was sind Nominalgruppen?

Ziel der Behandlung dieser Aufgabe ist es, die Struktur der Nominalgruppe sowie den Begriff einzuführen. Bei der Aufbereitung dieses Musters wurde versucht, das Aufgabenformat *Input-*

*flut* bzw. *Inputintensivierung* des FaF-Konzepts umzusetzen. In Arbeitsaufgabe 3 sollen die Lernenden zunächst nochmals einen Ausschnitt aus dem Lesetext lesen. In diesem Ausschnitt wurden einige Nominalgruppen unterstrichen. In der Aufgabenstellung, die in mündlicher Zusammenarbeit bearbeitet werden soll, soll Schritt für Schritt auf den Aufbau von Nominalgruppen übergeleitet werden. Die Lernenden sollen zunächst selber dazu angehalten werden, die Struktur von Nominalgruppen zu untersuchen.

Diese Aufgaben könnten den Aufgabenklassifizierungen nach Schifko (2007) der Inputflut und der Inputintensivierung zugeordnet werden. In dem gewählten Text tritt gehäuft das zu untersuchende Phänomen der Nominalgruppen auf. Mit Inputintensivierung nach Schifko ist gemeint, dass Lernende „mit ausreichend Input in Bezug auf die ausgewählte Form“ (Schifko 2007: 40) versorgt werden. Mithilfe der ersten mündlich zu beantwortenden Frage „Im Text wurden Nominalgruppen unterstrichen – welche Wortart steht jeweils am äußersten rechten Rand der unterstrichenen Nominalgruppen?“ soll versucht werden die Lernenden dazu anzuhalten, diese Struktur selber zu ‚bemerken‘ (vgl. Schifko 2007: 39-41). Die Struktur der Nominalgruppen wurde anschließend mithilfe einer Tabelle entsprechend der Feldgliederung nach Granzow-Emden (2013: 200-201) dargestellt. Die FaF-Technik *Inputintensivierung* bedeutet, dass bestimmte Formen, hervorgehoben oder transparent gemacht werden, damit sie schneller verarbeitet werden können.

Im Laufe der ersten Aufgabe, welche mündlich zu bearbeiten ist, werden die Lernenden angehalten, das erste Muster zu lesen. Es wird mit geschlossenen Fragen erhoben, ob die Lernenden den Text sowie das Muster verstanden haben. Danach sollen die Lernenden das präsentierte Muster in ihren eigenen Worten formulieren. Anschließend werden die SuS aufgefordert Aufgabe 3 zu bearbeiten: Nominalgruppen sollen mithilfe der Feldgliederung systematisiert werden. Dazu wurde dieselbe tabellarische Aufstellung herangezogen, wie auch schon in der Präsentation zu den Nominalgruppen verwendet wurde. Auch Funk (vgl. 2014: 191) hält fest, dass sogenannte Systematisierungshilfen mit einem erkennbaren Bezug zu einem kommunikativen Kontext hilfreich sein können, sprachliche Strukturiertheit zu erkennen.

#### 2.3.2.2.5. Muster 2: Übereinstimmung der Nominalgruppen

Die Bearbeitung des letzten Musters, der Übereinstimmung der Nominalgruppen, welches unter anderem die Adjektivdeklinaton thematisiert, ist anspruchsvoller angelegt als das erste Muster. Um die Übereinstimmung der Nominalgruppen angemessen darstellen und erklären zu können und den Anforderungen der Methode Akzeptanzbefragung gerecht zu werden, wurde keine andere Lösung gefunden als auf die Verwendung der Termini, Fall, Zahl und

Geschlecht zurückzugreifen. Bei den Erklärungen zum Muster wurde allerdings versucht auf die Systematik, die sich hinter der Tabelle verbirgt, hinzuweisen. Nach den ersten drei Phasen der Akzeptanzbefragung, also Text- und Musterakzeptanz sowie Paraphrasierung, werden die Lernenden aufgefordert, zwei Anwendungsbeispiele zu lösen.

Das erste Anwendungsbeispiel stellt eine Zusammenfassung des Ausgangstextes dar. Die SuS sollen dabei jeweils sinngemäß die Lücken in dem bereits ausgearbeiteten Text ausfüllen. Dieses Aufgabenbeispiel könnte ebenso im Rahmen der Aufgabenformate des FaF-Konzeptes dem Format *Aufgaben-notwendige Sprache* zugeordnet werden. Dabei handelt es sich darum, dass zur Bewältigung der Aufgabenstellung die behandelte Form verwendet werden muss. Als Beispiel dafür nennt Schifko das Thema Wegbeschreibungen, das mit der sprachlichen Form *Imperativ* gekoppelt werden kann. Schifko zufolge ist Aufgaben-notwendige Sprache ebenfalls in ihrer Form sehr unaufdringlich (vgl. Schifko 2009: 41).

Der Lückentext erfordert die sinnvolle Ergänzung des Textes mithilfe der Zielstruktur Nominalgruppe in übereingestimmter Form. Die Tabelle kann dabei als Hilfestellung herangezogen werden.

Anschließend werden die Lernenden angehalten, basierend auf einem Modelltext, ein sogenanntes Treppengedicht zu verfassen. Die Idee, ausgehend von einem Modelltext SuS einen eigenen Text produzieren zu lassen, basiert auf der Grundlage von *Grammatik kreativ* von Gerngroß et al. sowie von *Poesie und Grammatik*. Wie bereits erwähnt, wird in der Forschung davon ausgegangen, dass Satzfragmente und Sätze besser erinnert werden können, als explizites Regelwissen (vgl. Gerngroß et al. 1999).

Als Ausgangstext wurde ein Treppengedicht gewählt, das auch von Granzow-Emden (2013) vorgeschlagen wird, um die Struktur der Nominalgruppen einzuführen. Es ist zu bedenken, dass dieser Ausgangstext ursprünglich für eine Auseinandersetzung im Volksschulalter ange-dacht ist. Es handelt sich dabei um einen einfachen Satz, beispielsweise *Die Ameise macht sich auf eine Reise*.

die Ameise  
die kleine Ameise  
die kleine, fleißige Ameise  
macht sich  
auf eine Reise  
auf eine lange Reise  
auf eine lange, beschwerliche Reise (Granzow-Emden 2013: 215).

Im Folgenden werden beide Nominalgruppen in mehreren Schritten mit einem Adjektiv erweitert. Das Verfassen von Treppengedichten kann ebenso einer syntaxorientierten Ausrichtung von Rechtschreibunterricht dienen, da die Betrachtung der einzelnen Wörter nicht innerhalb der einzelnen Wortartenkategorien erfolgt, sondern umgebungsabhängig in ihrer jeweiligen Funktion im Satz. Auf diese Weise kann ebenso ein anderer Zugang zur Groß- und Kleinschreibung übermittelt werden, d.h. das jeweils die äußersten sprachlichen Einheiten des Treppengedichtes groß geschrieben werden, unabhängig davon, ob die Einheit ein Nomen oder ein Verb ist (vgl. Jaensch 2009: 20-24).

Die Wahl fiel auf diese Form des Textes, da das sprachliche Phänomen auch optisch der Feldgliederung der Nominalgruppe entsprechend aufbereitet wird. Insbesondere das Lernziel des sprachrichtigen Erwerbs der Adjektivdeklinations, könnte mithilfe der wiederholten Anwendung der entsprechenden Adjektive sehr gut für schriftliche Produktionen automatisiert werden. Die Erweiterbarkeit des Mittelfelds wird in einer vereinfachten Form dargestellt. Nach der Auswahl dieses Ausgangstextes wurde die Durchführung des empirischen Projekts in einer ersten Klasse der Sekundarstufe 1 angedacht. Für das Unterrichtsmaterial wurde ein Ausgangstext verfasst, welcher dem Thema „Von gruseligen Gestalten und Rachegeistern...“ entspricht.

#### 2.3.2.2.6. Anmerkungen zu den grafischen Darstellungen

Abschließend wurden Illustrationen in die Unterrichtsmaterialien eingefügt. Diese entstanden zum einen, um die gesamte Gestaltung motivierender auszuführen, zum anderen um lernpsychologische Hintergründe mitzudenken. So weisen Funk und Koenig darauf hin, dass Grafiken eine Zusammenarbeit zwischen der linken und der rechten Hemisphäre des Gehirns ermöglichen. Auf diese Weise können Informationen auf mehreren Ebenen gespeichert werden (vgl. Funk & Koenig 2013: 86-87). Die beiden Autoren erläutern, dass „abstrakte Wörter immer dann, wenn man sie mit konkreten Bildern oder anschaulichen Sätzen kombiniert, besser erinnert werden“ (Funk & König 2013: 87) können. Ferner konnte ich im Rahmen privater Pilotierungen feststellen, dass Erklärungen in Bezug auf den Muster- und Klammerbegriff mithilfe von Grafiken schneller verstanden wurden.

#### 2.3.2.3. *Unterrichtsmaterialien*

*(siehe nächste Seite)*

# Von gruseligen Gestalten und Rachegeistern...

Sprachliche Muster verstehen und anwenden

## (1) Lesetext: *Der Rachegeist* von Lene Mayer-Skumanz (gekürzt)

### ***Aufgabe 1: Lies den Text und beantworte anschließend mündlich die untenstehenden Fragen!***

In Grönland lebte einmal ein mutiger Jäger namens Kujavarsuk. Jedes Mal, wenn er mit seinem Kajak aufs Meer fuhr, erlegte er zehn Robben. Deshalb konnte er auch in schweren Zeiten seine Familie und alle Verwandten, die bei ihm wohnten, mit Fleisch versorgen. Das erregte den Neid der anderen, besonders seines Onkels, der heimlich ein Zauberer war. Der Erfolg des Jägers fraß an seinem Herzen. Als eines Tages der Onkel mit einem einzigen Seehund nach Hause kam, während Kujavarsuk zehn erlegt hatte, setzte ihm die junge Frau des Jägers nur ein Rückenstück zum Essen vor. Der Onkel fühlte sich erniedrigt und geriet in Zorn. Er beschloss, sich zu rächen, setzte sich hin und bastelte einen künstlichen bösen Geist, einen Rachegeist, der Kujavarsuk verderben sollte. Er band Speck und Bärenfleisch zusammen, Knochen von allen möglichen Tieren, Krallen, Federn, Holz und Sehnen. Dann sang er eine Beschwörung und machte den Rachegeist lebendig. Aus dem Hass und dem Neid seines eigenen Herzens verlieh er ihm Le-

ben, und zwar so, dass der Geist die Gestalt verschiedener Tiere annehmen konnte. „Verfolge den Jäger Kujavarsuk!“ befahl er dem Geist und setzte ihn aus. [...]

Darauf versuchte der Geist unter der Erde ins Haus zu schlüpfen. Das glückte ihm nicht, weil Kujavarsuk mit einer Harpune nach ihm stach. Der Rachegeist wimmerte und flog aufs Dach. Dort aber hatte Kujavarsuk zum Schutz gegen Böses eine Eulenklaue angebracht, die hackte dem Rachegeist ins Gesicht. Da bäumte sich der Geist auf und schrie verzweifelt: „Der elende Zauberer, warum hat er mich bloß gemacht!“ Und er richtete seinen ganzen schrecklichen Zorn auf seinen Urheber. Wie ein Vogel flog er pfeilschnell durch die Luft an den Fischplatz des Zauberers. Er ließ sich als Seehund ins Wasser plumpsen, brachte den Kajak zum Kentern und verschlang seinen Herrn und Meister. Dann verließ er die Gebiete der Menschen und floh hinaus aufs wilde Meer. Kujavarsuk aber erreichte in Frieden ein hohes Alter.

1. Wieso ist der Onkel eifersüchtig auf den Jäger Kujavarsuk?
2. Aus welchen Materialien besteht der Rachegeist?
3. Wie reagiert Kujavarsuk auf den Rachegeist?

## (2) Wiederholung der Wortarten

**Aufgabe 2: Ordne die unterstrichenen Wörter den entsprechenden Wortarten in der Tabelle zu! Schreibe sie in die freien Kästchen. Achtung: Nicht in jedem Kästchen muss ein Wort stehen.**

In Grönland lebte einmal ein mutiger Jäger namens Kujavarsuk.

Wie ein Vogel flog er pfeilschnell durch die Luft an den Fischplatz.

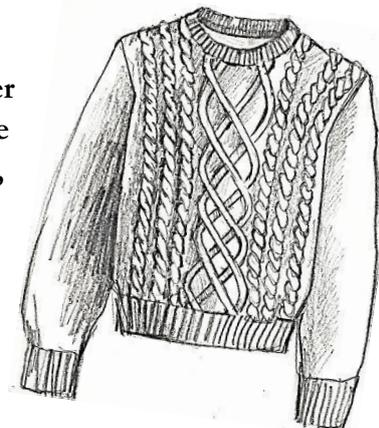
Einige Beispiele wurden bereits eingetragen.

Verb	Nomen	Adjektiv	Artikel
fühlte	Meer	schwer	eine
erlegte	Familie	junge	der

## (3) Was ist ein Muster?

In jeder Sprache können wir Muster finden.

Diese wiederholen meistens eine bestimmte Form. Muster finden wir beispielsweise auch bei Kleidungsstücken, wie bei diesem Pulli. Eine Form, in diesem Fall ein Streifen, wird wiederholt. Manchmal können sich Muster, wie auch die Sprache, verändern.



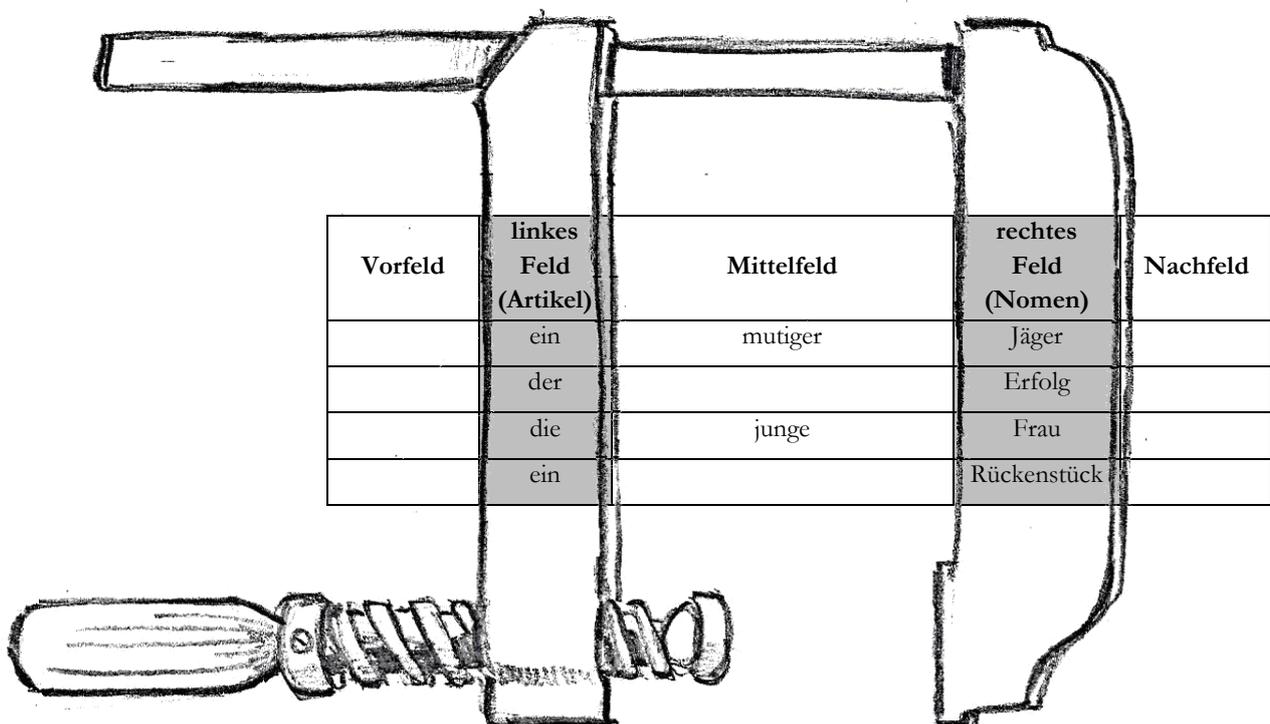
Wir werden gemeinsam an solchen Mustern in der Sprache arbeiten.

#### (4) Was sind Nominalgruppen?

Im Text wurden Nominalgruppen unterstrichen – welche Wortart steht jeweils am äußersten rechten Rand der unterstrichenen Nominalgruppen?

In Grönland lebte einmal ein mutiger Jäger namens Kujavarsuk. Jedes Mal, wenn er mit seinem Kajak aufs Meer fuhr, erlegte er zehn Robben. Deshalb konnte er auch in schweren Zeiten seine Familie und alle Verwandten, die bei ihm wohnten, mit Fleisch versorgen. Das erregte den Neid der anderen, besonders seines Onkels, der heimlich ein Zauberer war. Der Erfolg des Jägers fraß an seinem Herzen. Als eines Tages der Onkel mit einem einzigen Seehund nach Hause kam, während Kujarvasuk zehn erlegt hatte, setzte ihm die junge Frau des Jägers nur ein Rückenstück zum Essen vor.

Eine der Formen von Nominalgruppen wurde in die folgende Tabelle eingetragen. Das rechte und das linke Feld bilden, wie man auch an der Abbildung erkennen kann, eine Klammer.



**Muster 1:** Nominalgruppen haben ein linkes und ein rechtes Feld. Im rechten Feld steht ein Nomen, im linken ein Artikel. Diese beiden bilden eine Klammer und sind die wichtigsten Teile einer Nominalgruppe. Das Mittelfeld kann von Adjektiven besetzt werden.

**Aufgabe 3: Trage die unterstrichenen Nominalgruppen in die Tabelle ein!**

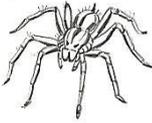
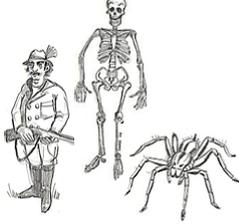
Der Onkel fühlte sich erniedrigt und geriet in Zorn. Er beschloss, sich zu rächen, setzte sich hin und bastelte einen künstlichen Geist, einen Rachegeist, der Kujarvasuk verderben sollte. Er band Speck und Bärenfleisch zusammen, Knochen von allen möglichen Tieren, Krallen, Federn, Holz und Sehnen. Dann sang er eine Beschwörung und machte den Rachegeist lebendig. Aus dem Hass und dem Neid seines eigenen Herzens verlieh er ihm Leben, und zwar so, dass der Geist die Gestalt verschiedener Tiere annehmen konnte.

Vorfeld	linkes Feld	Mittelfeld	rechtes Feld	Nachfeld

**(5) Übereinstimmung der Nominalgruppe**

Wie du an der Tabelle erkennen kannst, können Nominalgruppen nach ihrer Zahl, nach ihrem Geschlecht und ihrem Fall geordnet werden. In Sätzen finden wir Nominalgruppen, deren Zahl, Fall und Geschlecht unterschiedlich sind.

**Muster 2:** Nominalgruppen haben einen Fall (1., 2., 3. oder 4. Fall), eine Zahl (Einzahl oder Mehrzahl) und ein Geschlecht (männlich, weiblich, sächlich). Die Endungen von den einzelnen Wörtern in einer Nominalgruppe sind übereingestimmt.

		Zahl			
		Einzahl			Mehrzahl
Geschlecht		männlich 	sächlich 	weiblich 	männl./weibl./sächl. 
	Fall	1. Fall	der gemein   e Jäger	das klappernd   e Skelett	die giftig   e Spinne
	4. Fall	den gemein   en Jäger	das klappernd   e Skelett	die giftig   e Spinne	die gruselig   en Gestalten
	3. Fall	dem gemein   en Jäger	dem klappernd   en Skelett	der giftig   en Spinne	den gruselig   en Gestalten
	2. Fall	des gemein   en Jägers	des klappernd   en Skeletts	der giftig   en Spinne	der gruselig   en Gestalten

**Aufgabe 4:** Der folgende Text ist eine kurze Zusammenfassung der Geschichte „Der Rachegeist“. Ergänze die fehlenden Nominalgruppen mithilfe der Tabelle! Verwende das Muster: bestimmter Artikel, ein Adjektiv und ein Nomen. Finde jeweils ein Adjektiv, das dem Sinn der Geschichte entspricht. Du kannst auch den Lesetext zur Hilfe nehmen.

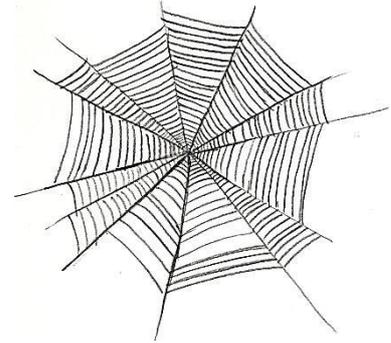
Der mutige Jäger (1.Fall, männlich, Einzahl) erlegte viele Robben für seine Familie. \_\_\_\_\_ (1.Fall, männlich, Einzahl) war deshalb eifersüchtig auf Kujavarsuk. Eines Tages fing der Onkel nur eine Robbe, während Kujavarsuk zehn erlegt hatte. \_\_\_\_\_ (1.Fall, weiblich, Einzahl) setzte ihrem Mann daher nur ein Rückenstück zum Essen vor. Der Onkel erschuf \_\_\_\_\_ (4.Fall, männlich, Einzahl). \_\_\_\_\_ (1.Fall, männlich, Einzahl) versuchte Kujarvasuk in eine hinterlistige Falle zu locken. Kujavarsuk war jedoch schlau. Der Rachegeist wandte sich daher gegen \_\_\_\_\_ (4.Fall, männlich; Einzahl). Kujavarasuk lebte mit seiner Familie weiterhin in Frieden.

***Aufgabe 5: Warst du auch schon einmal eifersüchtig? Kannst du auch eine gruselige Gestalt zum Leben erwecken?***

***Verfasse einen kurzen Text von deiner eigenen Gruselgestalt, der denselben Aufbau wie der untenstehende Text „Das Netz“ hat. Es handelt sich dabei wieder um das bereits bekannte Muster „Nominalgruppe“.***

### **Das Netz**

Die schwarze Vogelspinne  
Die schwarze, giftige Vogelspinne  
Die schwarze, giftige und ausgehungerte Vogelspinne  
webt  
das undurchdringliche Netz  
das undurchdringliche, dichte Netz  
das undurchdringliche, dichte und klebrige Netz.



***Du kannst die Tabelle der letzten Seite verwenden, um die richtige Übereinstimmung für deine Nominalgruppen zu finden. Bei der Bestimmung des richtigen Falls kann ich dir helfen!***

### **2.3.3. Exkurs: Bezug zu schulischen Curricula**

#### **2.3.3.1. AHS-Lehrplan der Unterstufe**

Der Lehrplan der AHS-Unterstufe schließt an die in den vorhergehenden Kapiteln skizzierten Inhalte und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Sprachlehrforschung an. Vordergründig geht es im Bereich der *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* darum, den Lernenden einen Einblick in die Struktur der deutschen Sprache zu übermitteln und das notwendige Wissen, um sprachrichtige Äußerungen bereit zu stellen. Das Begriffswissen sollte dabei eine nachrangige Rolle spielen. Es wird angehalten, den SuS ein Sprachwissen im Bereich der Text-, Satz- und Wortgrammatik sowie der Laut- und Rechtschreibung zu übermitteln. Darüber hinaus gelten besondere didaktische Grundsätze für SuS deutscher Zweitsprache, welche darauf hinweisen, dass beispielsweise die Übermittlung der Formenlehre in Verbindung zur kommunikativen Funktion für den individuellen Schüler oder die individuelle Schülerin zu stellen ist (vgl. BMBF 2015). Außerdem kann festgestellt werden, dass sich der Lehrplan auf keine konkreten Terminologien der traditionellen Grammatik bezieht (vgl. BMBF 2015).

Aus den oben genannten Gründen können Bezüge der erstellten Unterrichtsmaterialien in der vorliegenden Arbeit mit dem aktuellen Lehrplan der AHS-Unterstufe hergestellt werden. Wie im Teilbereich der didaktischen Grundsätze gefordert, wurden die Unterrichtsmaterialien in einen integrativen Handlungszusammenhang gestellt. Der Lesetext „Der Rachegeist“ schneidet das Thema Gruselgeschichten an. Diesem kommunikativen Kontext wird vor allem bei der Bearbeitung des letzten Anwendungsbeispiels, bei welchem die SuS einen Text nach einer vorgegebenen Struktur verfassen sollen, Sorge getragen. Im Teilbereich der besonderen didaktischen Grundsätze wird unter anderem von der Möglichkeit gesprochen, Satzmuster im Unterricht für SuS deutscher Zweitsprache einzusetzen.

Erlernt man eine Sprache als Zweitsprache, bedient man sich der Erzeugungsgrammatik, die das bestehende Regelsystem als gegeben annimmt. Dafür bieten Satzmuster oder nach kommunikativem Bedarf erworbene Teile der Formenlehre rasch die Möglichkeit, mit relativ einfachen Strukturen sprachrichtig zu kommunizieren (AHS-Lehrplan 2015).

Die Behandlung der Nominalgruppen soll der Zielsetzung, Einblick in sprachliche Strukturen gewinnen können Rechnung tragen. Dass Strukturen in der Sprache vorhanden sind, soll den Lernenden mit der Erklärung des Musterbegriffs verdeutlicht werden. Schließlich wurde das Unterrichtsmaterial erstellt, um Lernende im Bereich des Kasussystems des Deutschen für Sprachrichtigkeit zu sensibilisieren (vgl. AHS-Lehrplan 2015).

### **2.3.3.2. Zur Rolle des Sprachbewusstseins in den Bildungsstandards**

In den Bildungsstandards D8 ist ebenfalls von der „Einsicht in Struktur, Normen und Funktion der Sprache“ die Rede. Ferner wird darauf hingewiesen, dass die entsprechenden Sprachstände von SuS mit anderen Muttersprachen im Unterricht berücksichtigt werden sollen. *Sprachbewusstsein* wird als „integraler Bestandteil aller anderen Kompetenzbereiche des Faches Deutsch“ (BIFIE 20011) angesehen.

Im *Praxishandbuch Deutsch* (2011) wird ebenso auf eine notwendige Differenzierung der jeweiligen Sprachstände der SuS im Unterricht eingegangen, insbesondere die jener Lernenden, die eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen. In Hinblick auf das Phänomen Kasus, dessen Übermittlung Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist, stehen die konkreten Ausformulierungen der einzelnen Deskriptoren dazu in Widerspruch. Im Deskriptor 42 der Bildungsstandards D8 heißt es „Schüler/innen erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente: Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil“ (BIFIE 2011). Wie im zweiten Kapitel der Arbeit gezeigt worden ist, ist das Kasussystem eine Eigenheit der deutschen Sprache, die nicht nur SuS deutscher Zweitsprache Probleme bereitet. Es konnte gezeigt werden, dass die Analyse der Satzglieder mithilfe der Fragemethode nur unzureichende Mittel bereitstellt, um dieses Phänomen angemessen zu erklären. Zusammenfassend ist daher festzustellen, dass die Bildungsstandards in Hinblick auf die Förderung mehrsprachiger SuS mehr versprechen, als in den einzelnen Deskriptoren der Bildungsstandards eingelöst wird. Die Deskriptoren beziehen sich weitgehend auf Inhalte der traditionellen Schulgrammatik. So beobachtet Bredel (2011) eine ähnliche Entwicklung in Bezug auf die Festlegung der Bildungsstandards in Deutschland.

Die inhaltliche Ausgestaltungen des ‚Kompetenzbereichs Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ in den neuen Bildungsstandards stellt eher eine in ihrer historischen Aufsichtung undurchsichtig gewordene, kasuistische, möglicherweise durch viele Kompromisse hindurch gewonnene Sammlung von traditionellen Gegenstands- bzw. lernbereichen dar als eine theoretisch oder empirisch fundierte Modellierung schülerseitiger Fähigkeiten (Bredel 2011: 55).

Es kann daher geschlussfolgert werden, dass mit der Einführung der Bildungsstandards keine Neuerung der zu übermittelnden grammatischen Inhalte, sondern eine Zementierung der traditionellen Inhalte erfolgte. SuS mit anderen Erstsprachen als Deutsch können auf diese Weise nicht die benötigten sprachlichen Muster bzw. Strukturen übermittelt werden, welche für eine angemessene Förderung der jeweiligen Sprachstände vonnöten wären.

### 2.3.4. Zusammenfassung

Es gilt festzuhalten, dass die Unterrichtsmaterialien für eine imaginierte LernerInnengruppe erstellt worden sind. Aus diesem Grund konnten keine individuellen Interessen bzw. Bedürfnisse der Lernenden bei der Erstellung berücksichtigt werden, obwohl davon auszugehen ist, dass Lernenden individualisierte Zugänge geboten werden sollten (vgl. Diehl et al. 2000). Schifko merkt dazu an, dass es „kein pauschales Unterrichtskonzept gibt“ (2011: 107), in Abhängigkeit zu den jeweiligen SuS und der Gruppenkonstellation kann daher angenommen werden, dass unterschiedliche Formen von Didaktisierungen, welche die schülerInnenseitigen Voraussetzungen berücksichtigen, benötigt werden. Das Unterrichtsmaterial soll jedoch exemplarisch eine Möglichkeit darstellen, wie Nominalgruppen unter der Berücksichtigung unterschiedlicher Erkenntnisse fachdidaktischer Forschung erstellt werden können.

Ferner ist einzuräumen, dass die Erstellung dem Forschungsinteresse nicht völlig entsprechen konnte, sondern nur eine Kombination von mehreren Ideen darstellt, für deren Umsetzung mehrere Kompromisse vonnöten waren. So sieht die gewählte Methode Akzeptanzbefragung in ihrer Durchführung eine Paraphrasierung einer expliziten Erklärung vor. Dadurch musste bei der Einführung jedes Musters eine explizite Beschreibung eines grammatikalischen Phänomens eingebaut werden. Dies steht jedoch im Widerspruch zu den Ergebnissen der DiGS-Studie von Diehl et al. (2000), aus welcher hervorgegangen ist, dass Grammatikarbeit anhand expliziter Regeln so weit wie möglich reduziert werden sollte. Darüber hinaus wird in der Literatur mehrfach empfohlen, Grammatikunterricht induktiv anzulegen. Diese Form des Unterrichts konnte ebenfalls nicht umgesetzt werden, da die Wiedergabe einer sprachlich konkreten Erklärung in der Phase Paraphrasierung gefordert wird. Andererseits setzte dies eine Auseinandersetzung mit dem Regelbegriff voraus, aus dem sich die produktive Verwendung des Musterbegriffs ergab.

Die Unterrichtsmaterialien sollen eine Arbeit am Systemhaften von Sprache ermöglichen und Hinweise auf sprachliche „Codes“ (Granzow-Emden 2013: 254) liefern. Die Bedeutung und der Begriff Nominalgruppe konnte dargestellt und erklärt werden. Der Erwerb der Adjektivdeklination wurde in Form einer kurzen Textproduktion didaktisiert. Für SuS deutscher Erstsprache bieten die Unterrichtsmaterialien Gelegenheit, das Zusammenspiel einzelner sprachlicher Einheiten zu analysieren. Auf diese Weise können sie einen Zugang zu ihrem impliziten Wissen herstellen und eine Verbindung zu explizitem Wissen schaffen. SuS deutscher Zweitsprache können bei der Textproduktion am Erwerb der Adjektivdeklination arbeiten.

Im Rahmen des Unterrichtsmaterials konnte aus Gründen der Durchführbarkeit nicht dargestellt werden, welche sprachlichen Einheiten Kasus auslösen. Das Problem wurde umgangen, indem beim Textskelett Angaben zum richtigen Fall gegeben wurden und bei der Textproduktion den SuS die Möglichkeit gegeben wurde, den Fall zu erfragen. Das Unterrichtsmaterial geht nur auf die Erscheinungsform bestimmter Artikel, Nomen und Adjektive ein. Die Deklinationen ändern sich allerdings, wenn beispielsweise ein unbestimmter Artikel vor dem Nomen steht. Außerdem wurde in der didaktischen Aufbereitung die Frage umgangen, was Fälle auslöst. Für eine umfassende Aufbereitung des Kasussystems wäre es daher notwendig, auch die Rektion der Verben, der Präpositionen und Adjektive aufzubereiten (vgl. Granzow-Emden 2013: 235-258).

Dennoch soll das ausgearbeitete Unterrichtsmaterial einen Versuch darstellen, alternative Zugänge, die von der traditionellen Grammatik abweichen, zusammenzusetzen und für Unterrichtssituationen fruchtbar zu machen.

### **3. Empirische Untersuchung**

#### **3.1. Forschungsdesign**

##### **3.1.1. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen**

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ist aus meiner Tätigkeit als Nachhilfelehrerin im Bereich Deutsch als Zweitsprache hervorgegangen. SuS, die sprachliche Unsicherheiten im Bereich des Kasussystems des Deutschen hatten, konnte ich anhand der von mir recherchierten Materialien und Darstellungen in Lehr- und Übungsbüchern nur bruchstückhafte Erklärungen in Hinsicht auf den sprachrichtigen Gebrauch des Kasussystems des Deutschen übermitteln. Im theoretischen Teil wurden unterschiedliche theoretische Ansätze besprochen, um alternative Zugänge zu diesem grammatikalischen Thema zu sammeln. Anschließend wurden diese beispielhaft in einem Unterrichtsmaterial zusammengeführt, welches versucht, einen Einzelaspekt des Kasussystems des Deutschen aufzugreifen und zu didaktisieren. Das im Verlauf der vorliegenden Arbeit entstandene Unterrichtsmaterial ist daher bemüht, einen alternativen Zugang zum Erwerb des Kasussystems des Deutschen zu ermöglichen.

Als Voraussetzung für einen möglichen Einsatz im Regelunterricht wird dabei von einer *Akzeptanz* seitens der SuS gegenüber dem entwickelten Unterrichtsmaterial ausgegangen. Es wird daher im Rahmen des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit folgenden Fragen nachgegangen:

- Können SuS die entwickelten Unterrichtsmaterialien annehmen?
- Welche Begriffe und Übungsformen stoßen seitens der Lernenden auf Widerstand?

##### **3.1.2. Empirische Wirkungsforschung**

Das Erkenntnisinteresse des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit liegt darin, die Rezeption der entwickelten Unterrichtsmaterialien seitens der SuS zu beforschen. Aus diesem Grund kann die Methodik der vorliegenden Arbeit im Bereich der empirischen Wirkungsforschung verortet werden. Nach Gogolok (vgl. 2006: 474-498) wird darunter die Evaluation von Schulbüchern oder anderen Lernmedien in der unterrichtlichen Praxis verstanden. Diese Evaluationen können während des regulären Unterrichts oder in Form von SchülerInnenexperimenten durchgeführt werden. Ferner merkt Gogolok dazu an, dass die Perspektive der SuS auf Unterricht in der Unterrichtsforschung allgemein lange Zeit vernachlässigt wurde.

Königs (vgl. 2000) führt dies auf eine noch immer nicht abgeschlossene Wende von einem lehrerInnenzentrierten Unterricht hin zu einer LernerInnenorientierung zurück. Unter LernerInnenorientierung wird dabei die Ausrichtung des Unterrichts gemeint, der die individuellen Voraussetzungen der Lerner und Lernerinnen berücksichtigt und sie ferner mithilfe einer beratenden Organisation zu einer LernerInnenautonomie befähigt (vgl. Majorosi 2010: 192). Gogolok (vgl. 2006: 474-498) zufolge gibt es wenige empirische Untersuchungen, die von einer LernerInnenorientierung des Unterrichts ausgehen, und die Verständlichkeit der Aufgabenstellungen bzw. der verwendeten Texte im Unterricht untersuchen. Die Autorin benennt als Forschungsdesiderat, dass SuS als SchulbuchexpertInnen befragt werden und ihre Vorstellungen zur Optimierung von Texten von Interesse sein sollten.

### **3.1.3. Begründung der Methodenwahl**

Eine geeignete Methode, die einerseits den Zielen empirischer Wirkungsforschung Rechnung trägt und andererseits eine enge Verschränkung der Empirie mit einer unterrichtlichen Praxis erlaubt, sind Akzeptanzbefragungen nach Wiesner und Wodzinski (vgl. 1996: 250-274). Diese aus der Physikdidaktik stammende Methode wurde entwickelt, um SchülerInnenvorstellungen zu Unterrichtsmaterialien zu erheben und die Materialien, ausgehend von den Ergebnissen der Befragungen, zu verbessern. In sogenannten Mikrositzungen, d.h. Sitzungen mit jeweils einem Schüler oder einer Schülerin, werden die Lernenden zu erstellten Unterrichtsmaterialien befragt. Auf diese Weise kann mithilfe der erhobenen Daten ein Einblick in unterschiedliche Lernprozesse der SuS mit den präsentierten Erklärungsangeboten hergestellt werden. Ferner können unterschiedliche Perspektiven im Umgang mit den erstellten Unterrichtsmaterialien gesammelt werden, die für einen möglichen späteren Einsatz im regulären Unterricht von besonderem Interesse sein können.

Weiters bietet diese Methode ein geeignetes Instrument, verwendete Termini einer angebotenen Erklärung in Verbindung mit den Reaktionen der SuS kritisch zu hinterfragen. So stellte ein Schüler im Rahmen einer Akzeptanzbefragung zu einem Teilkapitel der Mechanik fest, dass die präsentierten Inhalte einfach zu verstehen seien, aber die verwendeten fachsprachlichen Termini den Inhalt seiner Meinung nach komplexer darstellen als er tatsächlich ist (vgl. Wiesner & Wodzinski 1996: 269).

Auch Fehringer (vgl. 2013: 75-77) stellt im Rahmen der Pilotierungen ihrer Unterrichtsmaterialien zum Bereich der Optik fest, dass der von ihr verwendete Begriff des „weißen Lichts“ bei SuS falsche Vorstellungen auslöst bzw. sich als lernhinderlich erwies. Das Unterrichtsmaterial basiert auf der Grundidee, dass *weißes Licht* aus Regenbogenfarben besteht, die jeweils

einem bestimmten Energiebereich zuordenbar sind. Nach einem ExpertInneninterview veränderte sie den Terminus in *Sonnenlicht* bzw. in *sonnenähnliches Licht*. Es ist daher festzustellen, dass Akzeptanzbefragungen eine Möglichkeit bieten, die Wirkung verwendeter Begriffe bei Erklärungsangeboten zu beforschen und, ausgehend von den Ergebnissen, diese gegebenenfalls für die Unterrichtspraxis zu ändern.

Es gilt jedoch zu beachten, dass bei der Übertragung der Methodik auf die Sprachdidaktik bedeutende Unterschiede bestehen, die die Inhalte und ihre Übermittlung betreffen. Akzeptanzbefragungen in der Physikdidaktik wurden entwickelt, um SchülerInnenvorstellungen von physikalischen Modellen der Physik zu erheben. Ergebnisse von Forschungen im Bereich der Physikdidaktik zeigen auf, dass SuS oft auf Alltagsvorstellungen zurückgreifen, um physikalische Konzepte verstehen zu können. Akzeptanzbefragungen werden in der Physikdidaktik verwendet, um diese Alltagsvorstellungen zu erheben und zu versuchen, den Rückgriff auf dieselben mithilfe geeigneter Erklärungsangebote bei der Übermittlung physikalischer Inhalte zu vermeiden. Ziel ist es, Erklärungsangebote zu übermitteln, die es den SuS ermöglichen, sich der Vorstellung wissenschaftlicher Beschreibungsmodelle anzunähern (vgl. Wiesner & Wodzinski 1996: 250-274).

Das Anliegen meines Forschungsprojektes ist es, die Wirkung von Unterrichtsmaterialien zu erheben. Das Lernziel der Unterrichtsmaterialien fokussiert sich jedoch auf den Erwerb grammatikalischer Strukturen und weniger auf die erfolgreiche Übermittlung eines Modells. Reflexionen über eine angemessene Adaption der Methode wird Gegenstand des folgenden Kapitels (3.1.4.) sein.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Methode Akzeptanzbefragung der empirischen Wirkungsforschung zugeordnet werden kann. Obwohl die Methode in der Naturwissenschaftsdidaktik entwickelt wurde, um SchülerInnenvorstellungen zu Modellen zu erheben, kann eine Übertragung auf die Deutschdidaktik mit den dafür notwendigen Veränderungen eine geeignete Methode zur Evaluation von Unterrichtsmaterialien darstellen. Die zu erhebenden Perspektiven der SuS können wertvolle Anregungen für den Einsatz der Unterrichtsmaterialien bzw. für ihre Verbesserung liefern.

### **3.1.4. Darstellung des Forschungsdesigns und Operationalisierung**

Um die Variable *Akzeptanz* zu operationalisieren, wurden die Inhalte der Unterrichtssequenz, wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit besprochen, in sprachliche Muster gegliedert. Fehring (2013) hingegen, die zum Unterrichtsthema Optik arbeitet, strukturiert ihre Unter-

richtsmaterialien in sogenannte *Key-Ideas*. Damit sind jene Ideen gemeint, welche grundlegend sind, um ein naturwissenschaftliches Modell verstehen zu können (Bell et al. 2010). Nach der Erklärung und Präsentation einer *Key-Idea* mithilfe des Unterrichtsmaterials durchläuft diese jeweils vier Phasen im Rahmen der Befragung: Entsprechend der Ausführungen im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit habe ich diese für den Gegenstandsbereich der Deutschdidaktik adaptiert. Die zentralen Unterrichtsinhalte stellen daher keine *Key-Ideas* dar, sondern sprachliche Muster. Das entwickelte Unterrichtsmaterial behandelt zwei solcher Muster, welche jeweils in vier Phasen evaluiert werden.

1. Textakzeptanz: Es wird evaluiert, ob die Lernenden den Text der Erklärung verstanden haben.
2. Musterakzeptanz: Es wird evaluiert, ob das behandelte Muster verständlich präsentiert wurde.
3. Paraphrasierung: Die Lernenden werden aufgefordert, das präsentierte Muster in ihren eigenen Worten zu formulieren.
4. Anwendungsbeispiel: Die Lernenden lösen ein entsprechendes Anwendungsbeispiel zum präsentierten Muster (vgl. Wiesner & Wodzinski 1996: 256).

In Einzelsitzungen mit jeweils einer Schülerin oder einem Schüler wird das erstellte Unterrichtsmaterial bearbeitet. Da das Unterrichtsmaterial insgesamt zwei Muster enthält, durchläuft jeder Proband und jede Probandin die oben skizzierten Phasen jeweils zwei Mal. Die qualitativen Interviews werden mithilfe einer semistrukturierten Befragung mit geschlossenen sowie offenen Fragen durchgeführt. Zu diesem Zweck wurde ein Interviewleitfaden angefertigt, der der „Wissensexplizierung und –organisation vor der Untersuchung dienen soll“ (Daase, Hinrichs & Settineri 2014: 111).

Die Befragungen wurden mit einem digitalen Audioaufnahmegerät aufgezeichnet und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Anschließend wurde die Akzeptanz der SuS gegenüber dem Unterrichtsmaterial kategorienbasiert ausgewertet (siehe Kapitel 2.4.) (vgl. Mayring 2008). Die Analyseergebnisse wurden in entsprechenden Rastern dargestellt. Die Überblickstabelle der Ergebnisse, welche in Kapitel 3.5.1. einzusehen ist, zeigt jedes einzelne Muster mit den entsprechenden Phasen Textakzeptanz, Musterakzeptanz, Paraphrasierung und Anwendungsbeispielen. Ihre entsprechende Kodierung wurde mithilfe eines Farbcodes gekennzeichnet, welcher von grün bis rot reicht. Die Entscheidung zu einer Präsentation der Ergebnisse anhand eines zusätzlichen Farbcodes wurde aufgrund einer besseren

Lesbarkeit getroffen. Die detaillierten Raster, wie sie in den Interpretationen des Datenmaterials zu finden sind, greifen die entsprechenden Stellen aus dem Transkript auf und stellen sie ihrer entsprechenden Kodierung gegenüber.

Die gewählte Methodik lässt sich in einem qualitativen Forschungsparadigma verorten. Zentrales Anliegen der Erhebung ist die Exploration des Untersuchungsgegenstandes. Der Ansatz Akzeptanzbefragung ist daher bemüht, „das Subjekt als Konstrukteur seiner Wirklichkeit“ (Gläser-Zikuda 2013: 136) ins Zentrum der Forschung zu rücken. Im Sinne der Ausrichtung einer LernerInnenorientierung soll die Erhebung eine Untersuchung der emischen Perspektive ermöglichen. Aus diesem Grund wurden qualitative Interviews geführt, „um Zugang zu subjektiven Sichtweisen von Menschen, ihren Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen in größerer Tiefe zu erhalten“ (Daase, Hinrichs & Settinieri 2014: 110).

Allerdings weist das Forschungsdesign auch Charakteristika quantitativer Forschung auf. Zum einen können aufgrund der kategorienbasierten Auswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse die Ergebnisse quantifiziert werden. So können beispielsweise Mittelwerte, Median und Modus berechnet werden (vgl. Riemer 2014: 20). Zum anderen wird die Erhebung, wie bereits erläutert, in labor- bzw. experimentähnlichen Bedingungen, also in Einzelsitzungen, stattfinden. Dieses Merkmal des Forschungsdesigns widerspricht einem rein qualitativen Paradigma, da dieses seiner Grundidee nach, Forschung in einem authentischen Feld betreibt. Diese Ausrichtung ist aufgrund der beschriebenen experimentähnlichen Bedingungen nicht gegeben. Diese Entscheidung soll in Kapitel 3.1.6., dessen Gegenstand die Gütekriterien sind, ausführlich begründet werden.

Aufgrund der gesamten Ausrichtung des Forschungsdesigns auf das schülerInnenbezogene Erleben der Unterrichtsmaterialien hin kann die Methodik einem qualitativen Ansatz zugeordnet werden. Die qualitativen Interviews werden in Form einer semistrukturierten Befragung mit geschlossenen und offenen Fragen stattfinden und mithilfe eines Interviewleitfadens geführt (vgl. Daase, Hinrichs & Settinieri 2014:110-115).

### **3.1.5. Sampling**

Das ursprüngliche Sampling sah vor, vier SuS in Einzelsitzungen zu jeweils 40-50 Minuten zu befragen. Um Sicherheit darüber zu erhalten, ob das entwickelte Unterrichtsmaterial grundsätzlich bearbeitet werden kann, wurde eine Probefragung mit zwei SuS in derselben Einheit durchgeführt. Für die Hauptbefragung waren Einzelsitzungen vorgesehen. In der er-

stellten Kurzdarstellung zur Befragung (siehe Anhang II) wurden daher insgesamt sechs SuS gesucht. Diese Kurzdarstellung wurde per E-Mail im eigenen Bekanntenkreis an Lehrpersonen ausgesandt, welche in Schulen in Bezirken mit einem hohen Migrationsanteil unterrichten. Vorgesehen waren jeweils drei männliche und drei weibliche SuS sowie drei Lernende mit Erstsprache Deutsch und drei Lernende mit anderer Erstsprache. Dieses Sampling sollte eine ausgewogene Verteilung der Geschlechter ermöglichen, auch wenn dieser Aspekt nicht im Zentrum der Befragung steht. Ferner sollte die im theoretischen Teil der Arbeit beschriebene mehrsprachige Klasse im angedachten Sampling wiederzufinden sein.

### **3.1.6. Gütekriterien**

Das Forschungsprojekt ist bemüht, einer Reihe von Gütekriterien Rechnung zu tragen. Schmelter hebt hervor, dass „Wissen über die untersuchten Gegenstände in methodisch kontrollierter und systematischer Weise“ (Schmelter 2014: 33) im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen gewonnen werden soll. Daher wurde im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit versucht, einen Anschluss an den derzeitigen Forschungsstand herzustellen sowie Vorannahmen zum grammatikbezogenen Lernen offenzulegen.

Zudem gilt es im Bereich der empirischen Sprachenlehr- und lernforschung, die Faktorenkomplexion mitzudenken. Mit Faktorenkomplexion ist gemeint, dass eine Summe von Variablen existiert, die Lernen beeinflussen können. Um forschungsmethodisch angemessen zu arbeiten, ist es laut Königs (vgl. 2010: 78) notwendig „die unterrichtskonstituierenden Variablen in ihrer Ausprägung und ihrer Beziehung zueinander zu erkennen“ (Königs 2010: 78). Der Begriff der Faktorenkomplexion bezieht sich darauf, dass unterrichtliches Geschehen komplex ist und es somit auch schwierig empirisch zu fassen ist. Im Rahmen meines Projekts ist daher davon auszugehen, dass mehrere Variablen Äußerungen der SuS beeinflussen könnten. Dazu zählen beispielsweise äußere Umstände, wie die Möglichkeit einer vorangegangenen Turnstunde, einer Schularbeitenrückgabe oder auch persönliche Probleme, die eine aktive Teilnahme an der Befragung beeinflussen könnten.

Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Befragungen dem qualitativen Paradigma der Studie widersprechend in keinem authentischen Feld stattfinden. Vielmehr befinden sich die Befragten in einer Art Laborsituation, die einem Einzelunterricht ähnelt. Diese Form der Erhebung ist aber damit zu rechtfertigen, dass auf diese Weise Informationen seitens der SuS generiert werden können, für die in einem regulären Klassenunterricht wenig Zeit aufgewendet werden kann. Die auf diese Weise erhobenen Daten können unter anderem im Falle eines möglichen Einsatzes der Unterrichtsmaterialien im Regelunterricht der entsprechenden Lehrperson hel-

fen, auf mögliche Schwierigkeiten, welchen SuS bei der Bearbeitung der Unterrichtsmaterialien begegnen könnten, einzugehen und bereits entsprechende geeignete Erklärungen für Probleme liefern zu können.

Im Sinne der Nachvollziehbarkeit des Forschungsvorhabens wurde eine Verfahrensdokumentation verfasst. Alle Dokumente, welche im Rahmen des Forschungsprojekts entstanden sind, befinden sich im Anhang I bzw. Anhang II der Diplomarbeit (vgl. Schmelter 2014: 35-36).

Im Zuge des Forschungsprojekts wurde auf ethische Gütekriterien Augenmerk gelegt. Insbesondere wurde auf den *informed consent* aller Forschungsteilnehmer und Forschungsteilnehmerinnen geachtet. Nach Miethe (2009: 927-937) ist der *informed consent* die „Basis der Forschungsbeziehung“ (Miethe 2009: 929). Damit ist gemeint, dass die im Rahmen eines Forschungsprojekts gesammelten Daten nur dann erhoben werden dürfen, wenn die Probanden und Probandinnen entsprechend über den Zweck der Erhebung umfassend informiert wurden. Es handelt sich dabei im Wesentlichen um folgende drei Aspekte, die bei der Erstellung der Informationsschreiben im Sinne des *informed consent* zu beachten sind.

Dies bedeutet ein Offenlegen der Ziele der Untersuchung, der Dauer und der Belastungen und Risiken sowie des Umgangs mit Daten und Ergebnissen. Dabei ist besonders auf die Freiwilligkeit hinzuweisen, d.h. die Erlaubnis, die Untersuchung jederzeit abzubrechen. Dazu sollte auch die Möglichkeit zählen, Informationen, die bereits gegeben wurden, nachträglich zurückziehen zu können (Miethe 2009: 929).

Da es sich bei den Probandinnen und Probanden um Kinder handelt, für welche es möglicherweise schwierig vorstellbar ist, was es bedeutet, an einem Forschungsprojekt teilzunehmen, wurde besonders darauf geachtet, alle Informationen verständlich zu formulieren. Bei der Erstellung der Einverständniserklärung für die Eltern wurde ebenfalls auf die Verwendung einer einfachen Sprache geachtet sowie auf eine genaue und transparente Beschreibung des Forschungsvorhabens. Unter anderem wurde mehrfach betont – während der Kurzpräsentation in der Klasse sowie auf den Infoblättern – dass die Teilnahme am Projekt freiwillig ist. Die entsprechenden Dokumente befinden sich im Anhang II. Alle Daten wurden anonymisiert, erhoben wurden Geschlecht, Schulnoten in Deutsch und Erstsprachen (vgl. Miethe: 927-937). Die vorliegende Arbeit wurde nach der Fertigstellung an den Lehrer, welcher den Feldzugang ermöglicht hat, digital zugesendet. Außerdem wurde eine Kurzfassung der Ergebnisse für die SuS erstellt, welche der Lehrer als Rückmeldung für die SuS, die an der Befragung teilgenommen haben, in die Klasse mitnehmen kann.

Die Analyse der Daten erfolgte regelgeleitet. Das ausgearbeitete Kategoriensystem ist in Kapitel 3.4.2.4. in Tabellenform einzusehen. In der Dokumentation zum Verfahren wird die Herausbildung der einzelnen Kategorien anhand der Materialdurchläufe offen gelegt. Während

der Analyse wurde versucht mit Offenheit an das Datenmaterial heranzutreten und ohne „theoretische Vorstrukturierung“ (Schmelter 2014: 42) die Analyse durchzuführen.

Abschließend sei an dieser Stelle erwähnt, dass eine Videoaufnahme der Befragungen angedacht war, um umfassendere Daten in Bezug auf die Reaktionen der SuS zu sammeln. Diese Überlegung basierte auf der Annahme, dass Lernende auf Angaben sprachlich oft nicht direkt reagieren, sondern beispielsweise nonverbale Signale aussenden, z.B. Achselzucken. Aufgrund des technischen Mehraufwands wie der Anschaffung einer geeigneten Ausrüstung und einer dafür geeigneten Software wurde aufgrund der zeitlichen Begrenzung des Projekts darauf verzichtet. Darüber hinaus wurde für die Analyse der Daten eine Interrater-Kodierung angedacht, auf welche ebenso aus Gründen der Durchführbarkeit verzichtet werden musste (Schmelter 2014: 33-45).

## **3.2. Datenerhebung**

### **3.2.1. Erstellung der Unterrichtsmaterialien und des Interviewleitfadens**

Die Erstellung des Interviewleitfadens ist unter der Berücksichtigung unterschiedlicher Gesichtspunkte erfolgt. Der Interviewleitfaden wurde im Laufe erfolgter Pilotierungen im privaten Kontext mehrmals überarbeitet.

Bei der Erstellung der Unterrichtsmaterialien sowie des Interviewleitfadens wurde darauf geachtet, dass die Forschungspartner und Forschungspartnerinnen zu Beginn einen Überblick über den Ablauf der Befragung erhalten. Weiters sollte übermittelt werden, dass ihre Unterstützung als Expertin oder Experte in der Bearbeitung von Unterrichtsmaterialien gefragt ist. Die SuS sollten aufgefordert werden, ihre Überlegungen und Emotionen sprachlich zu übermitteln. Es wurde betont, dass die Befragung keine Form der Überprüfung ihrer Leistungen darstellt. Bei der Konzeption der Unterrichtsmaterialien wurde ferner darauf geachtet, einen didaktischen Bogen herzustellen, der es erlaubt, vom Einfachen zum Komplexen zu gelangen. Der Lesetext zu Beginn soll unter anderem die Funktion innehaben, das erste Eis zu brechen und mit den SuS ins Gespräch zu kommen (vgl. Daase, Hinrichs & Settineri 2014).

Was die Fragetechniken in den einzelnen Phasen der Befragung betrifft, so wurde darauf geachtet, ein größtmögliches Pool an offenen Fragen zu sammeln, die ein textgenerierendes Gespräch mit den SuS über die Unterrichtsmaterialien ermöglichen (vgl. Dresing & Pehl 2013: 9-16).

### **3.2.2. Feldzugang**

Nach dem Verfassen einer Kurzdarstellung zur Erhebung (siehe Anhang II) wurde diese Anfang Dezember 2014 per E-Mail im eigenen Bekanntenkreis ausgesandt. In derselben Kalenderwoche erhielt ich eine schriftliche Zusage von einer Lehrerin im 5. Wiener Gemeindebezirk sowie von einem Lehrer im 10. Wiener Gemeindebezirk. In der Kurzdarstellung wurde angegeben, dass eine Lehrperson gesucht wird, die eine Deutschklasse der 1. oder der 2. Unterstufe unterrichtet. Die Lehrperson, welche an einer Schule im 5. Bezirk arbeitet, konnte mir eine Klasse der ersten Unterstufe anbieten, die Lehrperson aus einer Schule im 10. Bezirk eine Klasse der zweiten Unterstufe. Um mich möglichen Ausfällen gegenüber abzusichern, sagte ich beiden Lehrpersonen zu. Anschließend wurde der Antrag an den Stadtschulrat für Wien erstellt (siehe Anhang II). Dieser erging am 18. Dezember 2014 per E-Mail an das zuständige Personal des Stadtschulrats. Ende Jänner 2015 erhielt ich die schriftliche Genehmigung (siehe Anhang II) und setzte mich daraufhin mit dem Lehrer, der an einer Schule im 10. Wiener Gemeindebezirk arbeitet, in Verbindung. Diese Entscheidung traf ich, da sich im Laufe der privaten Pilotierungen erwiesen hat, dass Lernende ab der zweiten Klasse Unterstufe ihre persönliche Meinung bereits besser verbalisieren können. Per E-Mail wurde die Kurzpräsentation in der Klasse für den ersten Freitag nach den Semesterferien veranschlagt. Ferner erstellte ich eine Tabelle zur Übersicht über die Termine und Aufgaben für die Lehrperson (siehe Anhang II). Nachdem der Termin für die Kurzpräsentation in der Klasse per E-Mail fixiert war, sagte ich der zweiten in Frage kommenden Lehrperson ab.

### **3.2.3. Vorbereitende Besprechung und Kurzpräsentation in der Klasse**

Die geplante Kurzpräsentation in der Klasse erfolgte am 13. Februar 2015. Die Vorbereitende Besprechung mit der Lehrperson wurde von meiner Seite ursprünglich für zehn Minuten veranschlagt. Der Lehrer hatte in der vorhergehenden Einheit eine Freistunde und nahm sich Zeit, das Projekt ausführlich zu besprechen. Neben der Besprechung organisatorischer Rahmenbedingungen gingen wir dabei auch auf die Auswahl der SuS ein. Zunächst wurde gemeinsam das entwickelte Unterrichtsmaterial besprochen. Dabei befassten wir uns zum einen mit den unterschiedlichen Leistungsständen der SuS, zum anderen haben wir die bisher thematisierten Grammatikkapitel im Deutschunterricht besprochen. Ich erhielt dabei die Absicherung, dass die SuS die Wortarten erkennen und auch benennen können – eine wichtige Voraussetzung dafür, die erstellten Unterrichtsmaterialien bearbeiten zu können. Neben der Vorlage der Unterrichtsmaterialien ging ich darauf ein, dass vor allem jene SuS für das Projekt von besonderem Interesse sind, die den Mut haben, ihre persönliche Meinung zu verbalisieren.

Die Kurzpräsentation in der Klasse verlief sehr lebhaft, da die Kinder an diesem Tag in der Klasse Fasching feierten. Es gestaltete sich daher schwierig, die Aufmerksamkeit zu lenken. Ich teilte den Kindern das Blatt mit der Einverständniserklärung für die Eltern sowie das Infoblatt für die SuS aus. Nachdem ein Schüler das Infoblatt vorgelesen hatte, ging ich darauf ein, wie ein möglicher Ablauf der Befragung aussehen könnte. Die Freiwilligkeit des Projekts wurde betont. Abschließend erwähnte ich nochmals, dass Teilnehmende am Projekt eine kleine Belohnung in Form von „Helfern für den Schulalltag“, also diverse Stifte oder ähnliches, erhalten werden. Am darauffolgenden Mittwoch erhielt ich eine E-Mail von der Lehrperson: Insgesamt meldeten sich sieben SuS, die sich bereit erklärten an der Befragung teilzunehmen.

#### **3.2.4. Probebefragung**

Die Probebefragung erfolgte mit zwei SuS am 20. Februar 2015 in einem Besprechungsraum der Schule. Die Befragung wurde mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet. Beide Probanden waren männlich. Ein Schüler sprach Deutsch als Zweitsprache und stand im Unterrichtsfach Deutsch auf der Schulnote 3-4, der zweite Proband sprach Deutsch als Erstsprache und stand auf der Schulnote 1. Die Probebefragung dauerte genau eine Schuleinheit à 50 Minuten. Während der Probebefragung konnte ich beobachten, dass der Schüler deutscher Erstsprache die Angaben bereits nach dem ersten Durchlesen verstanden hatte. Der Schüler deutscher Zweitsprache fragte mehrmals nach, bis er das Ziel der Aufgabenstellung verstanden hatte. Seine Kommentare bezüglich des Aufbaus der Übungen waren jedoch besonders hilfreich, das Material nochmals zu überarbeiten. Beispielsweise präziserte ich anlässlich seines Kommentars nochmals die dritte Frage zum Leseverständnis<sup>2</sup>. Der Schüler mit deutscher Erstsprache erledigte alle Aufgaben selbständig und fragte kaum nach. Die grundsätzliche Frage, ob die Unterrichtsmaterialien in der Arbeit mit SuS einsetzbar sind, konnte nach der Probebefragung positiv beantwortet werden. Da während der Probebefragung keine Verständnisprobleme in der Zusammenarbeit mit den beiden Schülern auftauchten, konnte ich zu den Hauptbefragungen übergehen. Die Endversion der Unterrichtsmaterialien befindet sich im Anhang I der vorliegenden Diplomarbeit.

---

<sup>2</sup> Die Frage lautete ursprünglich „Wie verhält sich Kujavarsuk?“ Im Rahmen der Probebefragung stellte sich heraus, dass die Fragestellung zu offen formuliert wurde. Daraufhin wurde die Frage verändert in „Wie reagiert Kujavarsuk auf den Rachegeist?“.

### 3.2.5. Hauptbefragungen

Die Hauptbefragungen fanden Ende Februar bzw. Anfang März 2015 statt. Die Einzelbefragungen dauerten jeweils ca. 40 Minuten. Da nur sechs unterschriebene Einverständniserklärungen eingesammelt werden konnten, konnte das von mir ursprünglich geplante Sampling leider nicht umgesetzt werden. Es wurden daher insgesamt vier Schülerinnen, welche auf guten bis sehr guten Noten im Unterrichtsfach Deutsch standen, befragt.

Befragung	Geschlecht	Erstsprache	Schulnote Deutsch Semesterzeugnis	Raum
H1	w	Serbisch	1	Besprechungszimmer
H2	w	Urdu	2	Offener Raum am Gang der Schule
H3	w	Rumänisch	1	Offener Raum am Gang der Schule
H4	w	Kroatisch	1	Klassenzimmer

Tabelle 5: Eckdaten der Befragungen

Es ist anzumerken, dass die Schülerinnen sehr unterschiedlich auf die Befragung reagierten. Die Schülerin der ersten Hauptbefragung war beispielsweise sichtbar nervös, trotz mehrfacher Bemühungen und der Betonung, dass nicht ihre Leistung Gegenstand der Befragung sei, sondern vielmehr ein gemeinsames Sprechen über die Aufgabenbeispiele. Alle weiteren Schülerinnen reagierten gelassener auf die gesamte Befragungssituation.

Unter anderem versuchte ich immer, geschlossene Räume für die Befragung zu finden, um Störfaktoren so weit wie möglich zu reduzieren. Allerdings war dies aufgrund der wenigen freien Räume in der Schule nicht immer möglich. Zwei der Befragungen fanden daher in einer offenen Pausenzone in der Schule statt. Mit der letzten Befragung (H4) konnte ich aufgrund einer Stundenwiederholung leider erst 15 Minuten nach Stundenbeginn starten. Die Befragung wurde in einem leeren Klassenzimmer durchgeführt, in dem sich noch Schultaschen von SuS einer anderen Klasse befanden. Die letzten 10 Minuten der Befragung wurden daher leider immer wieder von SuS gestört, die sich ihre Schultaschen aus dem Klassenzimmer holen mussten. Diese Störungen schlugen sich auch in den Ergebnissen der Befragung (Kapitel 3.5.1.) nieder.

### 3.3. Datenaufbereitung

#### 3.3.1. Transkription

Die Interviews der Hauptbefragung wurden nach einem einfachen Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2013: 17-23) transkribiert. Da sich die Analyse auf inhaltliche Aspekte der Befragung fokussiert, wurde ein einfaches Transkriptionsverfahren als ausreichend befunden (vgl. Mempel & Mehlhorn 2014: 147-165).

- Es wurde wörtlich transkribiert. Dialektale Ausdrücke wurden sinngemäß in das Standarddeutsche übersetzt.
- Es wurden keine Wortverschleifungen transkribiert, allerdings wurde bei syntaktischen Fehlern in den Äußerungen der ursprüngliche Satz beibehalten.
- Wortabbrüche sowie Stottern wurden geglättet bzw. ausgelassen. Halbsätze, welchen die Vollendung fehlte, wurden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
- Verständnissignale wie „mhm, aha, ja, genau, ähm, also, passt“ wurden nicht transkribiert. Bestand eine Antwort nur aus „mhm“ ohne einer weiteren Ausführung, so wurde dies mit „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst.
- Betonte Wörter oder Äußerungen wurden mit GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
- Nonverbale Äußerungen, wie etwa lachen, wurden in Klammern notiert.
- Die interviewende Person wurde mit einem „I“ gekennzeichnet. Die Befragte mit einem „B“.
- Das einfache Transkriptionssystem wurde mit einem höheren Detailgrad hinsichtlich der Markierung der Pausen ergänzt: Pausen wurden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern dargestellt. Dabei steht (.) für zirka eine Sekunde, (..) für zirka zwei Sekunden, (...) für zirka drei Sekunden. Danach wurde jeweils eine Sekunden- bzw. Minutenzahl ergänzt, z.B. (23) oder (2 Min 25) (vgl. Dresing & Pehl 2013: 17-23).
- Verwendete Namen wurden durch ein Buchstabenkürzel ersetzt.

Das einfache Transkriptionssystem wurde mit einem höheren Detailgrad hinsichtlich der Pausen versehen, um einen besseren Einblick in die Bearbeitungsdauer der Aufgabenbeispiele zu erhalten bzw. um die Interaktionen zwischen Interviewerin und Proband oder Probandin auf einer zeitlichen Achse deutlicher darstellen zu können.

Die Transkription wurde ab der Behandlung des ersten Musters durchgeführt, da die Bearbeitung des Lesetextes sowie die Wiederholung der Wortarten nicht Gegenstand der Analyse für die Akzeptanzbefragung war.

### **3.4. Datenanalyse**

#### **3.4.1. Auswertung der Interviews**

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003). Wie aus den Operationalisierungen bereits hervorgegangen ist, ist es das Ziel der Auswertung, die Variable *Akzeptanz* der Unterrichtsmaterialien in Form einer Ordinalskala aufzuschlüsseln. Aus diesem Grund ist es naheliegend, mit dem Verfahren der skalierenden Strukturierung an die Auswertung der Interviews heranzugehen. Mayring erläutert, dass es das Ziel der skalierenden Strukturierung sei, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2003: 5). Da die Ergebnisse auf einer Ordinalskala abgebildet werden können, ist es möglich, die Ergebnisse zu quantifizieren.

#### **3.4.2. Verfahren**

##### ***3.4.2.1. Auswertungsverfahren nach der skalierenden Strukturierung***

Im Vorfeld der Auswertungen wurde mithilfe der Merkmalsausprägungen von Fehring (2013) ein kategorienbasierter Raster erstellt, welcher Definitionen und Ankerbeispiele organisiert. Da bereits im Vorfeld die zu untersuchenden Textpassagen aufgrund der Strukturierung der Akzeptanzbefragung in einzelne Phasen aufgeteilt wurden, wurden die relevanten Textpassagen aus den Transkripten in eigene Tabellen kopiert und mit der jeweiligen Merkmalsausprägung versehen.<sup>3</sup> Diese tabellarischen Darstellungen aller Interviews mit den Belegen aus den jeweiligen Transkripten befinden sich im Anhang II. Nach dem ersten Materialdurchlauf, d.h. nach der Erstellung der Tabellen sowie der ersten Zuordnung zu den vorab übernommenen Merkmalsausprägungen wurde das Kategoriensystem nochmals ausgehend von den vorliegenden Daten verändert und verfeinert. Für jede Merkmalsausprägung wurde für jede einzelne Phase der Akzeptanzbefragung, also Textakzeptanz, Musterakzeptanz, Para-

---

<sup>3</sup> Bei den Anwendungsbeispielen wurde aufgrund der Übersichtlichkeit auf das Kopieren der Aufgabenstellung in der Phase *Anwendungsbeispiel* verzichtet.

phrasierung und Anwendungsbeispiel, eine eigene Definition erstellt sowie ein entsprechendes Ankerbeispiel hinzugefügt und eine allgemeine Kodierregel formuliert.

Als *Kodiereinheit*, also dem kleinsten Materialbestandteil, welches unter eine Kategorie bzw. Merkmalsausprägung fallen kann, wurden einzelne Wörter festgelegt, wie beispielsweise die Antwort „Ja!“. Als *Kontexteinheit*, das sind die größten Materialbestandteile, die unter eine Kategorieeinheit fallen können, wurde das gesamte Gespräch zwischen einer Fragestellung zu einer einzelnen Phase, also Textakzeptanz, Musterakzeptanz, Paraphrasierung und Anwendungsbeispiel, bis zur nächsten Frage der Folgephase bewertet. Die *Auswertungseinheiten*, das sind jene Textteile, die nacheinander ausgewertet werden, sind durch den Ablauf bzw. die einzelnen Phasen der Akzeptanzbefragung festgelegt (Mayring 2003: 53).

Nach dem ersten Durchlauf wurde versucht, den Merkmalsausprägungen von Fehringer (2013) *Verstanden – Verstanden nach Nachfragen – Teilweise Verstanden – Nicht Verstanden* eine klarere Trennschärfe zu geben. Deshalb wurden die Kategorien um die Ausprägung *Verstanden nach Hilfestellung* erweitert. Allerdings wurde nach dem dritten Durchlauf deutlich, dass beispielsweise eine Paraphrasierung, in der der Begriff Nominalgruppe sinngemäß von der Befragten angewendet wird, auf der angelegten Ordinalskala höher kodiert werden sollte als eine Paraphrasierung, welche ohne diesen Begriff auskommt. Da die Verwendung dieses Begriffs nicht explizit mit einem kognitiven Verständnis des Musters zu tun hat, sondern vielmehr auf die Variable *Akzeptanz* der Unterrichtsmaterialien rückverweist, wurden nach dem dritten Materialdurchlauf die Merkmalsausprägung in *sehr hohe Akzeptanz (A1) – hohe Akzeptanz (A2) – mittlere Akzeptanz (A3) – niedrige Akzeptanz (A4) – sehr niedrige Akzeptanz (A5)* umbenannt. Die ursprünglich veranschlagten Benennungen der Ausprägungen wurden aufgrund der weiteren Differenzierungen, wie beispielsweise die sinngemäße Verwendung des Begriffs Nominalgruppe, als unpassend befunden.

Eine weitere Problematik, die nach dem dritten Materialdurchlauf deutlich wurde, war der Umgang mit Rückfragen zum Inhalt der Erklärung bzw. der Anwendungsbeispiele seitens der Befragten. Rückfragen zum Thema müssen nicht darauf hindeuten, dass beispielsweise der präsentierte Text nicht verstanden wurde, sondern können Zeichen eines weiterführenden Interesses bzw. einer zielführenden Auseinandersetzung mit den präsentierten Inhalten sein. Da sich die Differenzierung zwischen der Unterscheidung von Verständnisfragen und Fragen, die auf eine zielführende Auseinandersetzung über den behandelten Gegenstandsbereich hinaus hindeuten, als schwierig gestaltet hat, wurde bereits nach einer Rückfrage von Seiten der Befragten mit A2, also *hoher Akzeptanz*, kodiert. Eine dieser Kodierungen wird nochmals in Ka-

pitel 3.4.2.3., welches problematische Auswertungsbeispiele zum Gegenstand hat, aufgegriffen und thematisiert.

Für die Präsentation der Ergebnisse wurde ein entsprechender Farbcode, welcher der Zusammenstellung des Kategoriensystems zu entnehmen ist, verwendet. In allen anderen Dokumenten wurde auf eine Farbgebung verzichtet. Die Kontexteinheiten wurden stattdessen mit den Zeichen der Merkmalsausprägungen A1-A5 versehen.

Aus Gründen der Durchführbarkeit musste auf eine theoretische Begründung des Kategoriensystems verzichtet werden. Es wurde allerdings davon ausgegangen, dass, wenn Lernende einen Text bzw. ein Muster nicht ohne Rückfragen bzw. ohne Hilfestellung verstehen kann, eben jener Text bzw. jenes Muster mangelhaft formuliert ist. Gleiches gilt für die Paraphrasierung sowie für die Anwendungsbeispiele. Die Beschreibungen der einzelnen Merkmalsausprägungen sind ebenfalls der Zusammenstellung des Kategoriensystems, im Unterkapitel 3.4.2.4. zu entnehmen.

### 3.4.2.2. Prototypische Auswertungsbeispiele

Die folgende Tabelle stellt einen Auszug aus der Hauptbefragung 4 dar. In der Phase der Musterakzeptanz antwortet die Probandin nicht nur mit einem „ja“ oder „nein“, sie meldet mit der Aussage „ja, also es gibt immer ein bestimmtes Muster, wie man das eigentlich verfassen sollte“ zurück, dass sie die Information auch kognitiv verarbeitet hat. Daher wurde mit A1 kodiert. Die Paraphrasierung gab sehr genau die Informationen des Musters 2 wieder, allerdings wurde der Begriff Nominalgruppe nicht verwendet. Daher wurde mit A2 kodiert. Das Anwendungsbeispiel wurde nach einer Rückfrage zum Inhalt der Aufgabe „So ungefähr läuft das dann?“ gelöst. Diese Frage erfolgt aus Initiative der Befragten, es wurde wiederum mit A2 kodiert.

Muster 1	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Musterakzeptanz	A1	I: Ok, gut. Und verstehst du dieses Muster? Also ist die Erklärung/ #10:22# B: Ja, also es gibt immer ein bestimmtes Muster, wie man das eigentlich verfassen sollte. #10:27#
Paraphrasierung	A2	I: Und jetzt sind wir schon direkt in der dritten Aufgabe, und zwar die wäre, dass du diese Box in deinen eigenen Worten formulierst. #10:38# B: Die hier? #10:39# I: Die Sätze, die hier stehen in deinen eigenen Worten formulieren. Du kannst diese Darstellung verwenden und du kannst dir auch gerne das nochmal durchlesen, was hier steht, ja? Der M habe ich zuerst gesagt stell dir vor du erklärst das der S (lacht) #10:53# B: (lacht) #10:54# I: Dir sage ich jetzt stell dir vor du erklärst es der M, ok (lacht)? #10:57# B: (lacht) Ok! Es gibt ein bestimmtes Muster nach dem die meisten Sätze gebildet werden und da steht immer ein linkes Feld, da ist meistens der Artikel,

		im Mittelfeld steht meistens ein Adjektiv, muss aber nicht sein, und im rechten Feld stehen meistens die Nomen. #11:14# (...)
Anwendungs- beispiel	<b>A2</b>	B: Aufgabe 3: Trage die unterstrichenen Nominalgruppen in derselben Form in die Tabelle ein. #11:43# (27) B: So ungefähr läuft das dann? #12:11# I: Mhm (bejahend) #12:12# (1 Min 11) I: Magst du es vorlesen? #13:24# B: Der Onkel, einen künstlichen Geist, einen Rachegeist, eine Beschwörung, den Rachegeist, die Gestalt. #13:33#

**Tabelle 6: H4, Muster 1**

### 3.4.2.3. *Problematische Auswertungsbeispiele*

Anwendungsbeispiel 2 des zweiten Musters im Hauptinterview 2 wurde nur teilweise selbstständig gelöst. Die Schülerin übernimmt Teile der Angabe für ihren eigenen Text. In der unmittelbaren Situation als Interviewerin reagierte ich auf diesen Lösungsversuch nicht mehr weiter, obwohl er rückblickend die Aufgabenstellung nicht angemessen erfüllte. Wie Tabelle 7 zu entnehmen ist, reproduziert die Probandin Teile der Aufgabenstellung. Da jedoch die Akzeptanz des Anwendungsbeispiels Gegenstand der Analyse, wurde noch mit A4 kodiert. Der produzierte Text der Schülerin entsprach äußerlich jenen Merkmalen, die im Rahmen der Aufgabenstellung zu erfüllen waren.

<b>Muster 2</b>	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Anwendungs- beispiel 2	<b>A4</b>	B: Ok! Soll ich jetzt gleich beginnen wie meine Gruselgestalt aussehen soll? #27:48# I: Ja! Genau! #27:49# B: Ok! Also es kann auch eine Spinne sein, oder? #27:51# I: Genau! #27:52# B: Ok! Und es sollte so aussehen wie dieser Text, oder? #28:00# (4 Min 51) B: Ok! #32:51# I: Würdest du es mir vorlesen? #32:55# B: Der gruselige Rachegeist, der gruselige, angsteinflößende Rachegeist, Der gruselige, angsteinflößende und unsterbliche Rachegeist durchdringt das undurchdringliche, das undurchdringliche, dichte Netz das undurchdringliche, dichte und klebrige Netz. #33:17# I: Gut! Super! #33:18#

**Tabelle 7: H2, Muster 2, Anwendungsbeispiel 2**

Der folgende Tabellenausschnitt zeigt einen Ausschnitt aus Hauptbefragung 3. In Muster 1 setzt sich die Probandin erstmals mit der Feldgliederung der Nominalgruppe auseinander. Sie gibt zu verstehen, dass sie sich im Unklaren darüber ist, was das Vor- und das Nachfeld zu bedeuten hat, da keines der beiden Felder besetzt ist. Auch nach meiner Antwort, dass diese Informationen bereits einer weiterführenden Auseinandersetzung gewidmet sind, stellt sie nochmals eine Interessensfrage, ob dann nun ein vollständiger Satz ergänzt werden könnte. Das Gespräch zeugt von einer intensiven kognitiven Auseinandersetzung mit dem präsentierten Modell, das bereits über die Aufgabenstellung hinausgeht. Insgesamt wurde zweimal

nachgefragt. Da die zweite Frage inhaltlich bereits sehr weit vom ursprünglichen Thema abschweift, wurde noch mit A2 kodiert – mehrmaliges Nachfragen würde bereits mit A3 versehen werden. Obwohl die Fragestellungen von einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema zeugen, kann festgestellt werden, dass die Schülerin die Erwähnung von Vor- und Nachfeld als verwirrend empfindet. In einer möglichen Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien ist daher zu überlegen, ob diese Spalten der Feldgliederung nicht weggelassen werden sollten.

Muster 1	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Musterakzeptanz	A2	I: Meine zweite Frage an dich lautet: Verstehst du dieses Muster? Verstehst du das, was hier erklärt wurde? #11:57# B: Ja. Nur eine Frage, was ist das Nachfeld und das Vorfeld? #12:00# I: Gut! Das habe ich hineingegeben / Das wäre, wenn man damit weiterarbeiten würde, kommen hier zum Beispiel Präpositionen hinein. #12:11# B: Ach so! Ok! #12:12# I: Das lassen wir noch, ansonsten würden wir hier noch zwei Stunden gemeinsam sitzen (lacht.) #12:15# I: Aber es ist eine tolle Frage, ja? Also wenn man damit weiterarbeiten würde, kommen hier Präpositionen hinein. #12:22# B: Ein kompletter Satz, dann? #12:23# I: Kein kompletter Satz, aber zum Beispiel mit einem mutigen Jäger. Das wär dann keine Nominalgruppe mehr, sondern eine Präpositionalgruppe. Ok. Aber das führt zu weit. #12:39# B: Das ist ein bisschen kompliziert. #12:40#

**Tabelle 8: H3, Muster 1, Musterakzeptanz**

#### **3.4.2.4. Zusammenstellung des Kategoriensystems**

*(siehe nächste Seite)*

Variable	Merkmalsausprägung	Sym-bol		Definitionen für jede Phase	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Akzeptanz	sehr hohe Akzeptanz	A1	1	<b>Text-akzeptanz</b> Der Text wurde ohne Rückfragen akzeptiert.	H2, Muster 2: B: Ja, also den Text habe ich verstanden. #18:35#	Wenn kein sprachliches Signal zu einer Rückfrage wahrgenommen wurde.
			2	<b>Muster-akzeptanz</b> Das Muster wurde ohne Rückfragen akzeptiert.	H4, Muster 2: I: Und ob du das Muster verstehst? #15:36# B: Ja! #15:37#	Wenn kein sprachliches Signal zu einer Rückfrage wahrgenommen wurde.
			3	<b>Paraphrasierung</b> Die Paraphrasierung erfolgte ohne Hilfestellung. Der Begriff Nominalgruppe wurde innerhalb der Kontexteinheit verwendet.	H2, Muster 2: B: Nominalgruppen haben einen Fall. Es gibt einen ersten, einen zweiten und einen dritten und einen vierten Fall. Es gibt auch Geschlechter, also männlich, sächlich und weiblich. Und es gibt immer eine Einzahl oder eine Mehrzahl und die Endungen sind immer die gleichen. Also sie sind immer übereingestimmt. #19:56#	Wenn keine Rückfragen gestellt und keine Hilfestellungen bei der Paraphrasierung benötigt wurden.
			4	<b>Anwendungsbeispiele</b> Das Anwendungsbeispiel wurde ohne Rückfragen in direkten Bezug auf den Inhalt der Aufgabenstellung erfolgreich gelöst.	H3, Muster 1: B: Trage die unterstrichenen Nominalgruppen in derselben Form in die Tabelle ein. Ok! #14:16# (59) I: Wie geht's? Magst du es vorlesen? #15:17# B: Ok! Also, im linken Feld steht / soll ich dann alle hintereinander vorlesen? #15:21# I: Genau! #15:22# B: Der, einen, einen, eine, den, die, im Mittelfeld steht künstlichen und im rechten Feld steht Onkel, Geist, Rachegeist, Beschwörung, Rachegeist und Gestalt. #15:32#	Wenn keine Rückfragen in Bezug auf den Inhalt der Aufgabenstellung gestellt wurden und das Anwendungsbeispiel selbständig gelöst wurde.
	hohe Akzeptanz	A2	1	<b>Text-akzeptanz</b> Der Text wurde nach einmaligem Nachfragen aus Initiative der Befragten verstanden.	Kein Beispiel in den vorliegenden Daten vorhanden.	Wenn der/die Befragte nach einmaligem Nachfragen den Text verstanden hat.
			2	<b>Muster-akzeptanz</b> Das Muster wurde nach Nachfragen aus Initiative der Befragten verstanden.	H2, Muster 1: I: Super! Jetzt würde es mich interessieren, ob dieses Muster, ja? Ob DAS verständlich für dich dargestellt ist. #13:07# B: Eigentlich schon. Außer, das Vorfeld und das Nachfeld, das verwirrt ein bisschen. #13:12# I: Ok, gut! #13:13# B: Aber sonst versteht man es. #13:15#	Nach einmaligem Nachfragen wird mit <i>hohe Akzeptanz</i> kodiert.
			3	<b>Paraphrasierung</b> Die Paraphrasierung erfolgte nach Nachfragen aus Initiative der Befragten ODER der Begriff Nominalgruppe wurde innerhalb der Kontexteinheit nicht verwendet.	H2, Muster 1: I: Ok, super! Und jetzt sind wir schon beim dritten Schritt. Das wär dann, ob du mithilfe dieser Abbildung – ja - Du kannst auch das verwenden, mir jetzt genau das erklären kannst, was hier in dieser Box steht, jedoch mit deinen eigenen Worten. #13:32# B: Ok! #13:32# B: Da wird dargestellt, dass beim linken Feld die Artikel sind und beim rechten die Nomen. und das was dazwischen ist, das muss es nicht geben. Ein Adjektiv muss es nicht sein, und wenn es eins gibt, dann wird das also größer. Also die Klammer wird größer. #13:59#	Nach einmaligem Nachfragen erfolgte die Paraphrasierung ODER der Begriff Nominalgruppe wurde in derselben Kontexteinheit nicht verwendet.
			4	<b>Anwendungsbeispiele</b> Die Anwendungsbeispiele wurden nach Nachfragen aus Initiative der Befragten selbständig gelöst.	H4, Muster 1: B: So ungefähr läuft das dann? #12:11# I: Mhm (bejahend). #12:12# (1 Min 11) I: Magst du es vorlesen? #13:24# B: Der Onkel, einen künstlichen Geist, einen Rachegeist, eine Beschwörung, den Rachegeist, die Gestalt. #13:33#	Nach einmaligem Nachfragen bezogen auf den Inhalt der Aufgabenstellung wird mit <i>hohe Akzeptanz</i> kodiert.
	mittlere Akzeptanz	A3	1	<b>Text-akzeptanz</b> Der Text wurde nach einer erfolgten Hilfestellung verstanden.	Kein Beispiel in den vorliegenden Daten vorhanden.	Der Befragte hat den Text nach einmaliger Hilfestellung verstanden.
			2	<b>Muster-akzeptanz</b> Das Muster wurde nach einer erfolgten Hilfestellung verstanden.	I: Verstehst du das Muster, also das, was hier erklärt wurde? #17:42# B: Ja (zögernd). #17:44# I: Ja? Wieso ja? Fällt dir die Arbeit mit der Tabelle schwer oder ist das verwirrend? #17:55# B: Ein bisschen verwirrend. #17:58# I: Kannst du das vielleicht benennen, was verwirrend ist? #18:02#	Der Befragte hat das Muster nach einmaliger Hilfestellung verstanden.

					<p>B: Ich versteh nicht warum hier zum #18:08#  I: Wieso ein Strich da ist? Das ist nur damit die Endung deutlich wird, ok? #18:14#  B: Ok! #18:14#  I: Das ist nur damit ich die Endung heraushebe, ok? Das hat nichts anderes zu bedeuten. B: Aha, ok!  #18:27#</p>	
		3	<b>Paraphrasierung</b>	Die Paraphrasierung erfolgte nach einer Hilfestellung.	<i>Kein Beispiel in den vorliegenden Daten vorhanden</i>	Nach einmaliger Hilfestellung erfolgte die Paraphrasierung erfolgreich.
		4	<b>Anwendungsbeispiele</b>	Die Anwendungsbeispiele wurden nach einer erfolgten Hilfestellung selbständig gelöst.	<p>H2, Muster 1: (...)  I: Ok! #15:57#  B: Super! Magst du es einfach vorlesen, vielleicht? #15:59#  I: Also beim linken Feld hab ich der, einen, den, eine und die. #16:06#  I: Ich glaub einmal hast, einen kommt sogar zweimal vor, sogar. #16:12#  B: einen und eine? #16:13#  I: Einen künstlichen Geist und einen Rachegeist kommt noch einmal vor! #16:23#  B: Ok! Beim Mittelfeld habe ich nur künstlichen. #16:28#  B: Beim rechten Feld habe ich Onkel, Geist, Rachegeist, Beschwörung und Gestalt. #16:35#</p>	Nach einmaliger Hilfestellung aus Initiative der Interviewerin wurde das Anwendungsbeispiel richtig gelöst.
<b>niedrige Akzeptanz</b>	<b>A4</b>	1	<b>Textakzeptanz</b>	Der Text wurde nach mehrmaliger Hilfestellung verstanden.	<i>Kein Beispiel in den vorliegenden Daten vorhanden.</i>	Wenn die Befragten mehrere Hilfestellungen oder Fragen benötigten, um den Text zu verstehen.
		2	<b>Musterakzeptanz</b>	Das Muster wurde nach mehrmaligen Hilfestellungen verstanden.	<i>Kein Beispiel in den vorliegenden Daten vorhanden</i>	Wenn die Befragten mehrere Hilfestellungen oder Fragen benötigten, um das Muster zu verstehen.
		3	<b>Paraphrasierung</b>	Die Paraphrasierung erfolgte nach mehreren Hilfestellungen oder/und es wurden wesentliche Aspekte ausgelassen.	<p>B: Also die Nominalgruppe haben links und rechts. So eine / #35:31#  I: Du kannst das gerne zur Hilfe nehmen! #35:33#  B Also links und rechts ein Feld. Im linken sind die Nomen, und im rechten sind die Adjektive. #35:44#  I: Schau noch einmal! (lacht) #35:45#  B: Im linken sind die Adjektive und im rechten sind die Nomen. #35:48#  I: Schau noch einmal nach! (lacht) (..) Schau mal auf der Klammer. (lacht) #35:51#  B: Im linken Feld sind die Artikel und im rechten sind die Nomen. Die bilden halt eine Klammer. Aber auch in der Mitte können die Adjektive stehen. #36:12#</p>	Wenn die Paraphrasierung nach mehreren Hilfestellungen erfolgte oder/und nur teilweise verstanden wurde.
		4	<b>Anwendungsbeispiele</b>	Die Anwendungsbeispiele wurden nach mehreren erfolgten Hilfeleistungen selbständig gelöst.	<p>H1, Muster 2: (...) B: Ok! #22:08# (45)  B: Kann man da auch seine Frau, das ist ja auch der 1.Fall? Also seine. #23:03#  I: Stimmt! Ich hätte nur gerne, dass du in dem Fall dieses Muster anwendest. #23:11#  B: Achso! #23:12#  I: Genau das mit dem bestimmten Artikel, ein Adjektiv und das ist richtig, ja? Das ist auch der erste Fall, aber ich hätte gerne, dass du einen bestimmten Artikel und / #23:21# (16)  I: Du kannst auch gerne nochmal im ersten Text nachschauen, ja? #23:39#  B: Ok! #23:41#  I: Es wäre immer toll, wenn ein Adjektiv dabei ist, ja? #23:44# (...)</p>	Der Lösungsversuch des Anwendungsbeispiels entsprach nur teilweise den Anforderungen der Aufgabenbeispiele und/oder es wurden mehrere Hilfestellung von der Interviewerin benötigt, um das Aufgabenbeispiel zu bearbeiten.
		1	<b>Textakzeptanz</b>	Der Text wurde nicht verstanden.	<i>Kein Beispiel vorhanden.</i>	Der Text wurde auch nach mehrmaligen Hilfeleistungen und Nachfragen nicht verstanden.
		2	<b>Musterakzeptanz</b>	Das Muster wurde nicht verstanden.	<i>Kein Beispiel vorhanden.</i>	Das Muster wurde auch nach mehrmaligen Hilfeleistungen und Nachfragen nicht verstanden.

			3	<b>Para- phrasie- rung</b>	Die Paraphrasierung konnte die Grundidee nicht wiedergeben.	<i>Kein Beispiel vorhanden</i>	Wenn die Paraphrasierung auch nach mehrmaligen Hilfeleistungen und Nachfragen nicht vollständig wiedergegeben werden konnte.
	A5	4		<b>Anwen- dungs- beispiele</b>	Das Anwendungsbeispiel wurde nicht verstanden oder wurde nach wiederholtem Nachfragen und Hilfestellungen nur teilweise richtig gelöst.	<p>H4, Muster 2: (...) B: Also, das ist jetzt dann der Jäger? #17:47#  I: Genau, plus ein Adjektiv. #17:50# (8)  B: Der gemeine Jäger. #17:59#  I: Ja, genau! #18:00# (27)  B: Seine Frau? #18:28#  I: Immer das Muster bestimmter Artikel, Adjektiv, Nomen. #18:37#  B: seine/ da muss ich jetzt nochmal nachschauen. #18:42#  I: Die junge Frau? (6) Ich hab schon über alte nachgedacht (lacht). #18:58#  I (lacht) Ja, von der Idee der Geschichte könnte man auch an eine alte Frau denken, ja! #19:05#  B: Wieso sind hier so große Abstände? #19:11#  I: Bitte? #19:12#  B: Hier sind so große Abstände. #19:14#  I: Das ist weil ich es in Blocksatz gezogen habe. #19:17#  B: (Weil das ist ein bisschen ?) (unv.) #19:18#  I: Das ist verwirrend? Gut, dass du mich darauf hinweist. #19:23# (9)  B: Würde es hier auch reichen, wenn hier auch Geist stehen / #19:36#  I: Das passt auch, es geht um die Zusammenfassung. #19:39# (22)  B: Und hier würde es dann auch reichen, wenn ich Rache geschrieben habe? Da muss man dann nicht böse schreiben, oder? Wenn ich das jetzt richtig verstanden habe? #20:07#  I: Es geht immer darum, dass du dasselbe Muster anwendest. Immer bestimmter Artikel, Adjektiv und Rachegeist/ und Nomen, entschuldigung. #20:17# (28)  I: Wie geht's? Würdest du es vorlesen? #20:49#  B: Soll ich die ganze vorlesen? Der mutige Jäger erlegte viele Robben für seine Familie. Der gemeine Jäger war deshalb eifersüchtig auf Kujavarsuk. Eines Tages fing der Onkel nur eine Robbe während Kujavarsuk zehn erlegt hatte. Die junge Frau setzte ihrem Mann daher nur ein Rückenstück zum Essen vor. Der Onkel erschuf einen bösen Geist. (...) Der böse Geist versuchte Kujavarsuk in eine hinterlistige Falle zu locken. Kujavarsuk war jedoch schlau. Der Rachegeist wandte sich daher gegen den gemeinen Onkel / gegen den gemeinen Jäger. Kujavarsuk lebte mit seiner Familie weiterhin in Frieden. #20:31#</p>	Wenn Anwendungsbeispiel nach wiederholtem Nachfragen und nach wiederholter Hilfestellung nur teilweise richtig gelöst wurde.

**Tabelle 9: Kategoriensystem**

### 3.5. Untersuchungsergebnisse

#### 3.5.1. Überblicksdarstellung der Ergebnisse

	H1	H2	H3	H4
<b>Muster 1</b>				
Textakzeptanz	A1	A1	A1	A2
Musterakzeptanz	A1	A2	A2	A1
Paraphrasierung	A4	A2	A2	A2
Anwendungsbeispiel	A2	A4	A1	A2
<b>Muster 2</b>				
Textakzeptanz	A1	A1	A1	A1
Musterakzeptanz	A1	A1	A4	A1
Paraphrasierung	A5	A1	A5	A3
Anwendungsbeispiel 1	A4	A5	A5	A5
Anwendungsbeispiel 2	A2	A5	A4	A5

Tabelle 10: Ergebnisse

#### 3.5.2. Anmerkungen zur statistischen Analyse der Ergebnisse

Die Ergebnisse des qualitativen Verfahrens wurden auf einer Ordinalskala abgebildet, d.h. die Merkmalsausprägungen, wie in der Zusammenstellung des Kategoriensystems ersichtlich, wurden in eine Rangfolge gebracht (*sehr hohe Akzeptanz A1 bis sehr niedrige Akzeptanz A5*). Dieses Skalenniveau ähnelt beispielsweise einem Schulnotensystem, bei dem die Noten von 1 bis 5 reichen. Mit Schulnoten ist keine mathematische Operation möglich bzw. sinnvoll. So ergibt die Addition der Schulnoten unterschiedlicher Probanden oder Probandinnen kein untersuchbares Ergebnis. Allerdings können zwei Verfahren der deskriptiven Statistik herangezogen werden, die die Verteilung der Variable *Schulnote* bzw. *Akzeptanz* darstellen können. Diese Verfahren – die Berechnung der Lagemaße Median und Modus – können eine zentrale Tendenz der Variablen mit einem Wert offen legen. „Die Grundidee der Lagemaße ist somit, einen Wert abgeben zu können, der die gesamte Messwertverteilung am besten beschreibt“ (Gültekin-Karakoc & Feldmeier 2014: 189). Der Median gibt jenen Wert an, der „die Verteilung in genau zwei Hälften teilt“ (Gültekin-Karakoc & Feldmeier 2014: 189). Zur Ermittlung

wird der mittlere Wert einer Rangfolge angegeben. Der Modus gibt den am häufigsten vorkommenden Wert an. Im Falle des Schulnotenbeispiels kann der Median, jene Schulnote beschreiben, die die Verteilung in zwei Hälften teilt. Der Modus wäre beispielsweise jene Schulnote, die am häufigsten vorkommt. Da das Ziel des Forschungsprojektes darauf hin ausgerichtet ist, die Akzeptanz der Unterrichtsmaterialien zu evaluieren, kann auch dieser Wert in Verbindung mit den Aussagen der Probandinnen und Probanden eine aussagekräftige Interpretation der Daten untermauern.

An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass die Erhebung explorativ-interpretativ angelegt ist und daher keine Repräsentativität angestrebt wird. Die Heranziehung mathematischer Operationen sollen die Interpretationsmöglichkeiten der Daten erweitern.

In den folgenden Kapiteln, die der Interpretation der Ergebnisse gewidmet sind, werden daher, sofern sinnvoll, die Lagemaße Median und Modus berechnet.

### 3.5.3. 1. Muster: Was ist eine Nominalgruppe?

#### 3.5.3.1. Textakzeptanz

Alle Schülerinnen der Hauptbefragungen beantworteten die geschlossene Frage nach der Textakzeptanz mit einem „Ja“. Die Schülerin aus Hauptbefragung 4 zeigt sich zunächst zögerlich und antwortet mit einem eigentlichen Aussagesatz, den sie jedoch als Frage intonierte. Schließlich stellt sie fest, dass die Darstellung der Nominalgruppe für sie „vom Sinn ein bisschen etwas Neues“ ist.

Muster 1	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Textakzeptanz	A2	I: Meine erste Frage an dich lautet, ob du den Text verstehst? #10:06# B: So ziemlich? #10:07# I: So ziemlich. Gibt es irgendetwas, was du nicht verstehst? Wieso du so ziemlich sagst? #10:12# B: Eigentlich schon, aber es ist vom Sinn ein bisschen etwas Neues. #10:16#

Tabelle 11: H4, Muster 1, Textakzeptanz

#### 3.5.3.2. Musterakzeptanz

Die Phasen Text- sowie Musterakzeptanz wurden mit A1 oder A2 kodiert. Daraus kann geschlossen werden, dass die angebotene Erklärung von den vier Befragten akzeptiert wurde. Wie bereits in den problematischen Auswertungsbeispielen erläutert, stellte die Schülerin in Hauptbefragung 3 eine Rückfrage zur Bedeutung der Vor- und Nachfelder der Nominalgruppe. Der Schülerin in Hauptbefragung 2 fielen die leer stehenden Felder ebenso auf. Die

erste Tabelle zeigt nochmals den Interviewausschnitt aus Hauptbefragung 3, die folgende den Ausschnitt aus Hauptbefragung 2. Beide wurden mit A2 kodiert.

Muster 1	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Musterakzeptanz	A2	<p>I: Meine zweite Frage an dich lautet: Verstehst du dieses Muster? Verstehst du das, was hier erklärt wurde? #11:57#</p> <p>B: Ja. Nur eine Frage, was ist das Nachfeld und das Vorfeld? #12:00#</p> <p>I: Gut! Das habe ich hineingegeben / Das wäre, wenn man damit weiterarbeiten würde, kommen hier zum Beispiel Präpositionen hinein. #12:11#</p> <p>B: Ach so! Ok! #12:12#</p> <p>I: Das lassen wir noch, ansonsten würden wir hier noch zwei Stunden gemeinsam sitzen (lacht). Aber es ist eine tolle Frage, ja? Also wenn man damit weiterarbeiten würde, kommen hier Präpositionen hinein. #12:22#</p> <p>B: Ein kompletter Satz, dann? #12:23#</p> <p>I: Kein kompletter Satz, aber zum Beispiel mit einem mutigen Jäger. Das wär dann keine Nominalgruppe mehr, sondern eine Präpositionalgruppe. Ok. Aber das führt zu weit. #12:39#</p> <p>B: Das ist ein bisschen kompliziert. #12:40#</p>

**Tabelle 12: H3, Muster 1, Musterakzeptanz**

Muster 1	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Musterakzeptanz	A2	<p>I: Super! Jetzt würde es mich interessieren, ob dieses Muster, ja? Ob DAS verständlich für dich dargestellt ist. #13:07#</p> <p>B: Eigentlich schon. Außer, das Vorfeld und das Nachfeld, das verwirrt ein bisschen. #13:12#</p> <p>I: Ok, gut! #13:13#</p> <p>B: Aber sonst versteht man es. #13:15#</p>

**Tabelle 13: H2, Muster 1, Musterakzeptanz**

Die Schülerin aus Hauptbefragung 3 stellt eine Frage zur Bedeutung des Vor- und Nachfeldes: „Ja. Nur eine Frage, was ist das Nachfeld und das Vorfeld.“ Bemerkenswert ist dabei ihr Interesse, die Bedeutung der beiden Felder in Erfahrung zu bringen. Selbst nach den Ausführungen, dass dieser Stoff bereits über das Ziel der Einheit hinausführt, fragt die Lernende nochmals nach, ob bei der Ergänzung mit einer Präposition ein ganzer Satz in diesem Modell Platz hätte. Die Schülerin aus Hauptbefragung 2 stellt fest, dass „das Vorfeld und das Nachfeld, das verwirrt ein bisschen“ und ergänzt abschließend ihre Bemerkung nochmals, dass das Modell sonst verständlich ist. Wie bereits in den problematischen Auswertungsbeispielen angeklungen, sollte daher angedacht werden, die Darstellung der beiden Spalten im Rahmen dieser ersten Einführung zur Feldgliederung der Nominalgruppe auszulassen.

### **3.5.3.3. Paraphrasierung**

In den Phasen der Paraphrasierung des Musters 1 verwendet nur eine Schülerin aus Hauptbefragung 1 ohne Nachfragen und ohne Hilfestellung den Begriff Nominalgruppe. Im Rahmen der ersten Paraphrasierung wenden die Schülerinnen der Hauptbefragung 2 bis 4 den Begriff der Nominalgruppe nicht an. Sie greifen auf Verweiswörter zurück, wie beispielsweise in Hauptbefragung 2 ersichtlich wird „Da wird dargestellt, dass beim linken Feld...“ oder ver-

wenden den Begriff des Musters, wie beispielsweise in Hauptbefragung 4 „Ok! Es gibt ein bestimmtes Muster nach dem die meisten Sätze gebildet werden und da steht immer ein linkes Feld ...“.

Muster 1	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Paraphrasierung	A2	I: Ok, super! Und jetzt sind wir schon beim dritten Schritt. Das wär dann, ob du mithilfe dieser Abbildung, ja? Du kannst auch das verwenden, mir jetzt genau das erklären kannst, was hier in dieser Box steht, jedoch mit deinen eigenen Worten. #13:32# B: Ok! Da wird dargestellt, dass beim linken Feld die Artikel sind und beim rechten die Nomen. und das was dazwischen ist, das muss es nicht geben. Ein Adjektiv muss es nicht sein, und wenn es eins gibt, dann wird das also größer. Also, die Klammer wird größer. #13:59#

**Tabelle 14: H2, Muster 1, Paraphrasierung**

Muster 1	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Paraphrasierung	A2	I: Und jetzt sind wir schon direkt in der dritten Aufgabe, und zwar die wäre, dass du diese Box in deinen eigenen Worten formulierst. #10:38# B: Die hier? #10:39# I: Die Sätze, die hier stehen in deinen eigenen Worten formulieren. Du kannst diese Darstellung verwenden und du kannst dir auch gerne das nochmal durchlesen, was hier steht, ja? Der M habe ich zuerst, gesagt stell dir vor du erklärst das der S (lacht) #10:53# B: (lacht) #10:54# I: Dir sage ich jetzt stell dir vor du erklärst es der M, ok (lacht)? #10:57# B: (lacht) Ok! Es gibt ein bestimmtes Muster nach dem die meisten Sätze gebildet werden und da steht immer ein linkes Feld, da ist meistens der Artikel, im Mittelfeld steht meistens ein Adjektiv, muss aber nicht sein, und im rechten Feld stehen meistens die Nomen. #11:14# I: Wie heißt dieses Muster? #11:17# B: Nominal. #11:18# I: Kannst gerne nochmal nachschauen! #11:21# B: Nominalgruppen. #11:22#

**Tabelle 15: H4, Muster 1, Paraphrasierung**

Allerdings ist anzumerken, dass im Rahmen der Phase Paraphrasierung bei Muster 2 alle Schülerinnen den Begriff Nominalgruppe verwendet haben. Dies wird als Hinweis interpretiert, dass der Begriff Nominalgruppe von allen Befragten akzeptiert wurde.

### 3.5.3.4. Anwendungsbeispiel

Für das erste Anwendungsbeispiel beträgt der Median ebenfalls A2. Wie der Überblickstabelle zu entnehmen ist, löste eine Schülerin die Aufgabe beim ersten Lösungsversuch und zwei Schülerinnen stellten eine inhaltliche Frage. Eine Probandin aus Hauptinterview 2 erhielt eine Hilfestellung und löste die Aufgabenstellung nur teilweise richtig – es wurde daher mit A4 kodiert.

Muster 1	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Anwendungsbeispiel	A3	B: Aufgabe 3. Trage die unterstrichenen Nominalgruppen in derselben Form in die Tabelle ein. Soll ich es auch vorlesen? #14:22# I: Ah, nein, brauchst du nicht. Ich lasse dich da einfach jetzt selber arbeiten.

		#14:27# B: Ok! #14:27# I: Du kannst auch das vom letzten Blatt zur Hilfe nehmen, ja? #14:31# B: Ja! #14:32# (1 Min 23) I: Ok! #15:57# B: Super! Magst du es einfach vorlesen, vielleicht? #15:59# I: Also beim linken Feld hab ich der, einen, den, eine und die. #16:06# I: Ich glaub einmal hast, einen kommt sogar zweimal vor, sogar. #16:12# B: einen und eine? #16:13# I: Einen künstlichen Geist und einen Rachegeist kommt noch einmal vor! #16:23# B: Ok! Beim Mittelfeld habe ich nur künstlichen. #16:28# B: Beim rechten Feld habe ich Onkel, Geist, Rachegeist, Beschwörung und Gestalt. #16:35#
--	--	---

**Tabelle 16: H2, Muster 1, Anwendungsbeispiel**

Insgesamt kann daher festgestellt werden, dass Muster 1 von den Probandinnen angenommen wurde. Mit einem Median und einem Modus, die beide A2 betragen, könnte das Muster 1 ohne große weitere Bedenken im Regelunterricht eingesetzt werden. Da zwei der Schülerinnen festgestellt haben, dass die Darstellung von Vor- und Nachfeld der Feldgliederung der Nominalgruppe verwirrend ist, sollten die beiden äußeren Spalten der Tabellendarstellung für die Endversion der Unterrichtsmaterialien entfernt werden.

### 3.5.4. 2. Muster: Übereinstimmung der Nominalgruppe

#### 3.5.4.1. Text- und Musterakzeptanz

Ähnlich wie in Muster 1 werden auch in Muster 2 die Phasen Text- und Musterakzeptanz von den Schülerinnen sehr gut angenommen. Für diese beiden Phasen ist der Median sowie der Modus A1, also *sehr hohe Akzeptanz*.

In der Phase Musterakzeptanz antwortet Probandin in Hauptinterview 3 mit einem zögerlichem „Ja.“ Nach mehrmaligen Nachfragen von meiner Seite, versucht sie eine Erklärung zu finden „Ich versteh nicht warum hier zum/ „. Wie auch andere Probandinnen verwendet sie für ihre Bedenken Verweiswörter, wie in diesem Fall das Wort „hier“. Schließlich wird klar, dass die Darstellung der Tabelle für sie irreführend ist. Die grafische Abgrenzung der Endungen der Adjektive durch einen Strich verkompliziert offenbar für die Probandin das Verständnis der Tabelle. Da sie die einzige Probandin ist, welcher die grafische Aufbereitung Probleme bereitet hat, sehe ich keine unbedingte Notwendigkeit, das grafische Design für eine Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien zu verändern.

Muster 2	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Musterakzeptanz	A2	I: Verstehst du das Muster, also das, was hier erklärt wurde? #17:42# B: Ja (zögernd). #17:44# I: Ja? Wieso ja? Fällt dir die Arbeit mit der Tabelle schwer oder ist das verwirrend? #17:55# B: Ein bisschen verwirrend. #17:58#

		I: Kannst du das vielleicht benennen, was verwirrend ist? #18:02# B: Ich versteh nicht warum hier zum /#18:08# I: Wieso ein Strich da ist? Das ist nur damit die Endung deutlich wird, ok? #18:14# B: Ok! #18:14# I: Das ist nur damit ich die Endung heraushebe, ok? Das hat nichts anderes zu bedeuten. B: Aha, ok! #18:27#
--	--	--

Tabelle 17: H3, Muster 2, Musterakzeptanz

### 3.5.4.2. Paraphrasierung

Die Phase Paraphrasierung wurde einmal mit A5, also *sehr niedriger Akzeptanz*, kodiert, einmal mit A4 *niedriger Akzeptanz* einmal mit A3 *mittlerer Akzeptanz* und einmal mit A1 *sehr hohe Akzeptanz*. Im Folgenden sollen jene Interviewausschnitte interpretiert werden, die mit niedriger bis sehr niedriger Akzeptanz kodiert, wurden, um Aufschluss darüber zu erhalten, welcher Bereich besondere Schwierigkeiten verursachte.

Die Probandin aus Hauptbefragung 1 nähert sich der Paraphrasierung zunächst mit konkreten Beispielen „Bei diesem Muster stehen da so männlich, sächlich und weiblich...“ ohne die Terminologie des Musters 2 anzuwenden. Bei ihrem zweiten Versuch verwendet sie zunächst statt dem Begriff der Nominalgruppe den Begriff Nominalwörter. Danach wendet sie die Fachbegriffe Fall und Geschlecht angemessen an, lässt jedoch die Zahl der Nominalgruppen aus. Abschließend trifft sie eine unspezifische Aussage über die Übereinstimmung der Nominalgruppe. Erst nach dem letzten Mal Nachfragen fügt sie ihrer Erklärung bei, dass die Wörter übereingestimmt werden. Dieser Aussage könnte entnommen werden, dass sie den Sinn im Groben versteht. Dies ist unter anderem auch aus den Antworten zu den Phasen der Text- und Musterakzeptanz hervorgegangen, welche beide mit A1 kodiert wurden. Es kann festgestellt werden, dass die Probandin abschließend das Muster in groben Zügen in eigenen Worten formulieren konnte, jedoch mehrere Hilfestellungen benötigte.

Muster 2	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Paraphrasierung	A5	B: Bei diesem Muster stehen da so männlich, sächlich und weiblich / also das sollte dir helfen dass, wenn man eine Geschichte schreibt einfach, also wenn man so eine Tabelle hat, dass es vielleicht leichter ist da hinzuschauen. #20:08# I: Ich würde dich noch einmal ersuchen, ob du vielleicht das was hier steht, ja? Du kannst es dir gerne auch nochmal durchlesen. Dass du das so formulierst, wie wenn du das jetzt deiner Nachbarin erklären würdest, ok? #20:20# B: Ok! #20:21# I: Sagen wir mal, deine Nachbarin hat das nicht verstanden und du versuchst jetzt noch einmal, das, was hier steht, zu erklären. #20:28# (8) B: Es gibt Nominalwörter, die haben einen Fall, den ersten, vierten und den ersten, vierten, dritten und zweiten Fall! Die haben auch also zum Beispiel auch Geschlechter zum Beispiel männlich, sächlich und weiblich und wenn man das jetzt / das kann man auch zu / Da kann man auch eine Nominalgruppe und das bildet sich. Da kann man sich. Da bildet sich auch eine Nominalgruppe und, die

		übereinstimmen halt. #21:25# I: Was würde da übereingestimmt? Du kannst auch hier nochmal nachschauen. #21:31# B: Ja, also einzelne Wörter. #21:33#
--	--	--

**Tabelle 18: H1, Muster 2, Paraphrasierung**

Auch in Hauptbefragung 3 benötigte die Probandin mehrere Hilfestellungen, um eine Paraphrasierung, welche alle Termini beinhaltet, zu formulieren. Die abschließende Formulierung „Jede Nominalgruppe hat einen Fall, ein Geschlecht und Einzahl oder Mehrzahl und die Endungen von jeden Wörtern ist gleich, also stimmen überein.“ liegt, bis auf die Auslassung der einzelnen Fälle und der Geschlechter, sehr nahe am Inhalt des Musters 2. Es könnte daher bereits fast mit A4 kodiert werden.

Muster 2	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Paraphrasierung	A5	B: Ok! Nominalgruppen haben einen Fall, und Einzahl oder Mehrzahl I: Schau einfach nach auf der Tabelle! #19:06# B: Und bei den Endungen von den einzelnen Wörtern stimmen die dann wieder überein. #19:12# (4) I: In welchen Bereichen sind die Nominalgruppen übereingestimmt? Schau nochmal nach. In der Tabelle sind die immer grau hinterlegt. (...) Also sie haben eine Zahl, ein Geschlecht und einen Fall. #19:37# (8) B: Ich versteh nicht wirklich die Frage jetzt. #19:48# I: Einfach, dass du die Formulierung nochmal in deinen eigenen Worten wiederholst, ja? Von dem was hier steht. #19:55# B: Ok! #19:56# (9) I: Soll ich das jetzt nochmal? #20:06# B: Probiere es nochmal, ja? #20:08# B: Jede Nominalgruppe hat einen Fall, ein Geschlecht und Einzahl oder Mehrzahl und die Endungen von jeden Wörtern ist gleich, also stimmen überein. #20:21#

**Tabelle 19: H3, Muster 2, Paraphrasierung**

Der Schülerin in Hauptbefragung 4 gelingt eine sehr präzise Wiedergabe des Musters, allerdings benötigte sie, wie auch Probandinnen in Hauptbefragung 1 und 3, dessen Ausschnitte in den vorangegangenen Tabellen besprochen wurden, eine Hilfe- bzw. Fragestellung zu der Übereinstimmung der Endungen der Wörter.

Muster 2	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Paraphrasierung	A3	I: Wiederum dieselbe Aufgabe, wir stellen uns die M vor und du erklärst der M das, was du hier siehst beziehungsweise dieses Muster mithilfe der Tabelle. #15:49# B: Es gibt in jeder Nominalgruppe, jeweils einen Fall, das ist erster, zweiter, dritter und vierter Fall, ein Geschlecht, das ist männlich, weiblich, sächlich, und in der Mehrzahl alles und Einzahl und Mehrzahl eben. #16:06# I: Super! Wunderbar! Was ist mit den Endungen? #16:09# B: Die Endungen verändern sich eben, je nach dem Fall meistens, (..) also manchmal bleiben sie gleich. #16:07#

**Tabelle 20: H4, Muster 2, Paraphrasierung**

Auffällig ist, dass alle Probandinnen der drei vorangegangenen Interviewausschnitte zu Hauptbefragung 1, 3 und 4 eine Hilfestellung von meiner Seite benötigten, um den letzten

Satz der Paraphrasierung in eigenen Worten wiedergeben zu können. Daraus kann geschlossen werden, dass Muster 2 für alle vier Probandinnen sprachlich schwieriger wiederzugeben war. Allerdings gelang fast allen Probandinnen, mit Ausnahme der Probandin aus Hauptbefragung 1, eine vollständige und sinngemäße Wiedergabe des Musters. Für einen Einsatz im Regelunterricht könnte daher dieselbe Formulierung sowie dieselbe Darstellung übernommen werden, allerdings sollte mitgedacht werden, dass Muster 2 kognitiv anspruchsvoller ist.

An dieser Stelle soll versucht werden, selbstreflexiv auf meine eigene Rolle bzw. Entscheidungen als Lehrperson in diesem Setting einzugehen. In Hauptbefragung 1 bis 3 habe ich die Schülerinnen jeweils aufgefordert, das Muster 1 und 2 laut vorzulesen. Durch das laute gemeinsame Lesen entstand für mich der Eindruck, dass zur selben Zeit derselbe Inhalt behandelt wird. Rückblickend hätte ich auf diesen Fehler bereits in den Probebefragungen aufmerksam werden müssen, ermöglicht doch das leise Lesen eine intensivere Auseinandersetzung mit den behandelten Inhalten, da sich der oder die Lesende nicht mit dem Vorlesen und der Aussprache auseinandersetzen muss, sondern seinen Fokus auf das Verständnis der Aufgaben richten kann. Würde daher das Unterrichtsmaterial im Regelunterricht zum Einsatz kommen, sollte darauf geachtet werden, dass dem zweiten Muster ausreichend Zeit zur Verarbeitung zur Verfügung steht. Zudem sollte jede Schülerin und jeder Schüler für sich das Muster mehrmals durchlesen können.

#### **3.5.4.3. Anwendungsbeispiel 1**

Anwendungsbeispiel 1 von Muster 2 hat den Modus sowie Median A4 *Sehr niedrige Akzeptanz*. Bei der Bearbeitung des Anwendungsbeispiels traten Verständnisprobleme bei der sinn-gemäßen Umsetzung der Aufgabe auf. Da dieses Anwendungsbeispiel, wie in den Überblickstabellen ersichtlich, von den Probandinnen am wenigsten akzeptiert wurde, werden im Folgenden die Interviewausschnitte zum Muster 2 und zur Phase Anwendungsbeispiel 1 besprochen.

In Hauptbefragung 1 wurde das Anwendungsbeispiel 1 mit A4 kodiert. Nach einer Fragestellung „Kann man da auch seine Frau, das ist ja auch der 1. Fall? Also seine.“ sowie drei Hilfestellungen vervollständigte die Schülerin die Aufgabe entsprechend der Aufgabenstellung. Gleich zu Beginn der Bearbeitung der Aufgabenstellung stellt die Schülerin fest, dass z.B. die Nominalgruppe „seine Frau“ auch im ersten Fall steht und daher ebenfalls in die Lücke passen würde. Da im Rahmen dieser Übung die Anwendung des Musters bestimmter Artikel, ein Adjektiv und ein Nomen im Fokus stand, bestand ich darauf, dass die Schülerin genau diese

Form des Musters umsetzt. Die zu ergänzenden Lücken wurden in den nachfolgenden Transkripten aus Gründen der Lesbarkeit jeweils unterstrichen.

Muster 2	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Anwendungs- beispiel 1	A4	<p>B: Ok! #22:08# (45) B: Kann man da auch seine Frau, das ist ja auch der 1.Fall? Also seine. #23:03# I: Stimmt! Ich hätte nur gerne, dass du in dem Fall dieses Muster anwendest. #23:11# B: Achso! #23:12# I: Genau das mit dem bestimmten Artikel, ein Adjektiv und das ist richtig, ja? Das ist auch der erste Fall, aber ich hätte gerne, dass du einen bestimmten Artikel und / #23:21# (16) I: Du kannst auch gerne nochmal im ersten Text nachschauen, ja? #23:39# B: Ok! #23:41# I: Es wäre immer toll, wenn ein Adjektiv dabei ist, ja? #23:44# B: Mhm (bejahend)! #23:45# (3 Minuten und 17) B: Fertig! #27:02# I: Magst du es vorlesen? #27:04# B:Also den ganzen Text? #27:07# I: Ja, genau! #27:07# B: <u>Der mutige Jäger</u> erlegte viele Robben für seine Familie. <u>Der böse Onkel</u> war deshalb eifersüchtig auf Kujavarsuk. Eines Tages fing der Onkel nur eine Robbe, während Kujavarsuk zehn erlegt hatte. <u>Die junge Frau</u> setzte ihrem Mann, daher nur ein Rückenstück zum Essen vor. Der Onkel erschuf <u>den gemeinen Rachegeist</u>. <u>Der lebendige Geist</u> versuchte Kujavarsuk, in eine hinterlistige Falle zu locken. Kujavarsuk war jedoch schlau. Der Rachegeist wandte sich daher gegen <u>den eifersüchtigen Onkel</u>. Kujavarsuk lebte mit seiner Familie weiterhin in Frieden. #27:43#</p>

Tabelle 21: H1, Muster 2, Anwendungsbeispiel 1

Wie den folgenden Interviewausschnitten zu entnehmen ist, wurde zwar darauf hingewiesen, dass die Umsetzung des Musters bestimmter Artikel, Adjektive und Nomen gefragt ist, in den Lösungsversuchen wurden jedoch mehrmals auch Possessivpronomen und unbestimmte Artikel verwendet, jeweils in denselben sprachlichen Verbindungen.

Muster 2	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Anwendungs- beispiel 1	A4	<p>(..) B: Ok! #20:36# (1 Min 10) B: Ich verstehe nicht ganz, wie man das Adjektiv herausfinden kann. #21:55# I: Einfach ein Adjektiv finden, was quasi dem Sinn der Geschichte entspricht. Wenn du es jetzt, ich weiß nicht, was wäre ein passendes Nomen da für die erste Lücke? #22:07# B: Der eifersüchtige Onkel. #22:14# I: Genau! Wunderbar! #22:15# (39) B: Und da könnte ich jetzt auch die geizige Mutter hinschreiben (..) oder? #22:58# I: Würde genauso passen! #22:59# (41) I: Du kannst gerne noch einmal den Text nehmen. Für den Sinn. #23:45# B: Nein, nein. #23:46# (1 min 59) B: Ok! #25:45#</p>

		<p>I: Magst du mir es vorlesen? #25:47#</p> <p>B: Ok! <u>Der mutige Jäger</u> erlegte viele Robben für seine Familie. <u>Der eifersüchtige Onkel</u> war deshalb eifersüchtig auf Kujavarsuk. Eines Tages fing der Onkel nur eine Robbe, während Kujavarsuk zehn erlegt hatte. <u>Die geizige Ehefrau</u> setzte ihrem Mann daher nur ein Rückstück zum Essen vor. Der Onkel erschuf <u>einen gruseligen Rachegeist</u>. <u>Der gruselige Rachegeist</u> versuchte, Kujavarsuk in eine hinterlistige Falle zu locken. Kujavarsuk war jedoch schlau. Der Rachegeist wandte sich daher <u>gegen seinen gemeinen Urheber</u>. #26:29#</p>
--	--	--

**Tabelle 22: H2, Muster 2, Anwendungsbeispiel 1**

Muster 2	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Anwendungsbeispiel 1	A5	<p>I: Wie geht's dir? Ist die Aufgabenstellung klar? #22:31#</p> <p>B: Ja, nur / ich hab nur eine Frage kommt dann hier die giftige Spinne? #22:37#</p> <p>I: Ja es geht darum, dass es dem Sinn der Geschichte entspricht. Der allerersten. #22:43#</p> <p>B: Da gibt es jetzt nichts (unv.) mit der Spinne? Weil hier stehts mithilfe der Tabelle und darum. #22:51#</p> <p>I: Gut! Das ist ein guter Punkt. Es geht aber um den Sinn der Geschichte in dem Fall. Und ich weiß nicht kannst du dich noch erinnern, wer versorgt den Jäger mit dem Rückenstück? #23:05#</p> <p>B: Ja seine Frau! #23:07#</p> <p>I: Ja, genau! Wenn man ein bisschen Interpretation macht, könnte das auch eine giftige Spinne sein, ja (lacht) das stimmt. #23:18#</p> <p>B: Soll ich jetzt einfach nur schreiben die Frau? #23:22#</p> <p>I: Ja, immer mit demselben Muster, also der bestimmte Artikel, ein Adjektiv plus ein Nomen. #23:27#</p> <p>B: Kann ich da nochmals nachschauen, was da stand? #23:29#</p> <p>I: Sowieso! #23:30#</p> <p>(16)</p> <p>B: Die junge Frau! #23:47#</p> <p>I: Genau! #23:48#</p> <p>B: (flüstert, unv.)</p> <p>(1 Min 21)</p> <p>B: Da fällt mir / das steht aber nicht im Text, ein Adjektiv vom Onkel, soll ich da einfach nur / ? #25:15#</p> <p>I: Einfach das, was dem Sinn der Geschichte entspricht. Also was deiner Meinung nach hineinpassen würde. #25:21#</p> <p>B: Der gemeine Onkel, könnte das gehen? #25:24#</p> <p>I: Sicher! #25:26#</p> <p>(1 Min 53)</p> <p>B: Der mutige Jäger erlegte viele Robben für seine Familie. Der gemeine Onkel war deshalb eifersüchtig auf Kujavarsuk. Eines Tages fing der Onkel nur eine Robbe während Kujavarsuk zehn erlegt hatte. Die junge Frau setzte ihrem Mann daher nur ein Rückenstück zum Essen vor. Der Onkel erschuf einen künstlichen Geist. Der eifersüchtige Onkel versuchte Kujavarsuk in eine hinterlistige Fall zu locken. Kujavarsuk war jedoch schlau. Der Rachegeist wandte sich daher gegen seinen eigenen Meister. Kujavarsuk lebte mit seiner Familie weiterhin in Frieden! #27:57#</p>

**Tabelle 23: H3, Muster 2, Anwendungsbeispiel 1**

Muster 2	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Anwendungsbeispiel 1	A4	<p>I: Wie geht's dir? Ist die Aufgabenstellung klar? #22:31#</p> <p>B: Ja, nur / ich hab nur eine Frage kommt dann hier die giftige Spinne? #22:37#</p> <p>I: Ja, es geht darum, dass es dem Sinn der Geschichte entspricht. Der allerersten. #22:43#</p> <p>B: Da gibt es jetzt nichts (unv.) mit der Spinne? Weil hier stehts mithilfe der Tabelle und darum. #22:51#</p>

		<p>I: Gut! Das ist ein guter Punkt. Es geht aber um den Sinn der Geschichte in dem Fall. Und ich weiß nicht kannst du dich noch erinnern, wer versorgt den Jäger mit dem Rückenstück? #23:05#</p> <p>B: Ja seine Frau! #23:07#</p> <p>I: Ja, genau! Wenn man ein bisschen Interpretation macht, könnte das auch eine giftige Spinne sein, ja (lacht) das stimmt. #23:18#</p> <p>B: Soll ich jetzt einfach nur schreiben die Frau? #23:22#</p> <p>I: Ja immer mit demselben Muster, also der bestimmte Artikel, ein Adjektiv plus ein Nomen. #23:27#</p> <p>B: Kann ich da nochmals nachschauen, was da stand? #23:29#</p> <p>I: Sowieso! #23:30#</p> <p>(16)</p> <p>B: Die junge Frau! #23:47#</p> <p>I: Genau! #23:48#</p> <p>B: (flüstert, unv.)</p> <p>(1 Min 21)</p> <p>B: Da fällt mir / das steht aber nicht im Text, ein Adjektiv vom Onkel, soll ich da einfach nur / ? #25:15#</p> <p>I: Einfach das, was dem Sinn der Geschichte entspricht. Also was deiner Meinung nach hineinpassen würde. #25:21#</p> <p>B: Der gemeine Onkel, könnte das gehen? #25:24#</p> <p>I: Sicher! #25:26#</p> <p>(1 Min 53)</p> <p>B: <u>Der mutige Jäger</u> erlegte viele Robben für seine Familie. <u>Der gemeine Onkel</u> war deshalb eifersüchtig auf Kujarvasuk. Eines Tages fing der Onkel nur eine Robbe während Kujavarsuk zehn erlegt hatte. <u>Die junge Frau</u> setzte ihrem Mann daher nur ein Rückenstück zum Essen vor. Der Onkel erschuf <u>einen künstlichen Geist</u>. <u>Der eifersüchtige Onkel</u> versuchte Kujavarsuk in eine hinterlistige Fall zu locken. Kujavarsuk war jedoch schlau. Der Rachegeist wandte sich daher gegen <u>seinen eigenen Meister</u>. Kujavarsuk lebte mit seiner Familie weiterhin in Frieden. #27:57#</p>
--	--	---

**Tabelle 24: H4, Muster 2, Anwendungsbeispiel 1**

Wie den Tabellen 22, 23 und 24 zu entnehmen ist, haben alle Schülerinnen eine Lösung für die Aufgabenstellung gefunden. Alle drei Probandinnen haben den Satz „Der Onkel erschuf ...“ mit einer Nominalgruppe, in deren linkem Feld ein unbestimmter Artikel steht, verwendet. Diese Antwort ergibt sich auch aus der Kombination, dass im nachfolgenden Satz erneut vom Rachegeist die Rede ist. In diesem nächsten Satz ergänzten alle Schülerinnen eine Nominalgruppe nach dem Muster bestimmter Artikel, Adjektiv und Nomen. Wie am Lösungsversuch der Aufgabe in den Tabellen 22 und 23 zu erkennen ist, haben diese beiden Schülerinnen ebenfalls unabhängig voneinander jeweils den vorletzten Satz mit einer Nominalgruppe ergänzt, welche im linken Feld ein Possessivpronomen stehen hat „Der Rachegeist wandte sich daher gegen seinen Meister“. Was eigentlich als Hilfestellung gedacht war, nämlich nur eine bestimmte Form von Nominalgruppen zu behandeln, wurde in dieser Aufgabe von den Schülerinnen – wahrscheinlich unbewusst – nicht als authentische Sprachverwendung wahrgenommen. Daher setzten sie intuitiv Nominalgruppen mit unbestimmten Artikeln und bestimmten Artikeln ein.

Außerdem wird in den Tabellenauszügen 21-24 ersichtlich, dass auch die Aufgabenstellung vieler Rückfragen bedurfte.

In Hauptbefragung 1 stellt die Schülerin, wie bereits diskutiert, eine konkrete Rückfrage zum Muster der Nominalgruppe und setzt daraufhin nur Nominalgruppen in der Kombination bestimmter Artikel, Adjektiv und Nomen ein. Wie den Auszügen der Tabellen 17-19 zu entnehmen ist, ist die Formulierung „dem Sinn der Geschichte entsprechend“ unklar. Die Schülerin aus Hauptbefragung 3 nimmt zunächst an, dass Nominalgruppen mit den entsprechenden Nomen der oben angeführten Tabelle (der gemeine Jäger, das klappernde Skelett, die giftige Spinne und die gruseligen Gestalten) in den Lückentext eingesetzt werden sollten. Nach einer Rückfrage von ihrer Seite ergänzt sie eine der Lücken mit „die Frau“. Nach einem weiteren Kommentar von meiner Seite „Ja, immer mit demselben Muster, also der bestimmte Artikel, ein Adjektiv plus ein Nomen.“ blättert sie nochmals zum Ausgangstext zurück und antwortet „die junge Frau“. Nach einer weiteren Arbeitszeit von über einer Minute stellt sie nochmals eine Rückfrage zu einem möglichen Adjektiv für den Onkel, da sie im Text kein entsprechendes finden kann. Schließlich findet sie selbst eine Antwort „Der gemeine Onkel, würde das gehen?“ und benötigt nochmals eine Bestätigung von meiner Seite. Sehr ähnlich verläuft Hauptbefragung 4. Wie auch in Hauptbefragung 3 präsentiert die Schülerin zuerst mündliche Lösungsvorschläge, die Nominalgruppen ohne Adjektive beinhalten. Ferner merkt die Probandin an, dass sie die „großen Abstände“ zwischen den Wörtern unübersichtlich findet. Es ist daher festzuhalten, dass nicht nur die Aufgabenstellung selbst mangelhaft formuliert wurde, sondern auch die angedachte Lösung gegen die sprachliche Intuition der Schülerinnen lief. Da dieses Anwendungsbeispiel den Median *sehr niedrige Akzeptanz* hat und auf Widerstand seitens der Schülerinnen getroffen ist, sollte das Beispiel in einer überarbeiteten Version ausgelassen werden. Die Äußerungen der Schülerinnen können anhand der vorgenommenen Interpretationen sehr gut nachvollzogen werden, ich sehe daher auch keine Anknüpfungspunkte, die eine Überarbeitung des Anwendungsbeispiels rechtfertigen würden.

#### **3.5.4.4. Anwendungsbeispiel 2**

Anwendungsbeispiel 2 des Musters 2 wurde sehr unterschiedlich angenommen. Es wurde jeweils einmal mit A2, A3, A4 und A5 kodiert. Wie bereits in den problematischen Auswertungsbeispielen erwähnt, wurde die Hauptbefragung 4 gegen Ende der Einheit durch SuS gestört, die ihre Schultasche noch in der Klasse hatten. Was aus den Transkriptionen nicht hervorgeht ist, dass mehrmals die Klassenzimmertüre geöffnet und geschlossen wurde. Diese Störfaktoren haben auch die Interviewsituation erkennbar gestört. Die Schülerin stellte wiederholt Fragen zur Aufgabenstellung und Form. Trotzdem benötigte sie mehrmals Hilfestellungen, um zu verstehen, dass sie einen Text verfassen sollte, der dem Aufbau des Modelltext-

tes entspricht. Auf eine Analyse des Interviewausschnittes wird aus diesem Grund an dieser Stelle verzichtet.

Da die Schülerin in Hauptbefragung 1 nur eine Frage in Bezug auf den Inhalt der Aufgabenstellung stellte „Kann man auch über eine Person vor der ich Angst habe/ ?“, wurde (noch) mit A2 kodiert. Die Frage „Kann man auch maskiert, wenn man sich jetzt anschminkt, das heißt ja auch maskiert?“ wurde nichts als Frage in Bezug auf den Inhalt der Aufgabenstellung gewertet. Abschließend präsentierte die Schülerin ihren Text.

Muster 2	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Anwendungsbeispiel 2	A2	(..) I: Ja? #29:03# (..) B: Soll ich jetzt einen / #29:06# I: Mhm (bejahend)!#29:07# B: Ok! #29:08# (19) B: Also wenn du einen richtigen Artikel brauchst, oder so, kannst du mich fragen oder das Wörterbuch verwenden. #29:42# I: Aber mir fällt jetzt kein Thema ein. #29:45# B: Wir haben genug Zeit. Ich bin mir sicher, dass dir etwas einfällt. #29:48# I: Kann man auch über eine Person vor der ich Angst habe/ ? #29:52# B: Ja! Wieso nicht! (...) Ich würde sie vielleicht nicht mit Namen nennen. #30:00# (30) B: Kann man auch maskiert, wenn man sich jetzt anschminkt das heißt ja auch maskiert? #30:34# I: Mhm (bejahend)! #30:35# B: Ist das dann auch maskiert? #30:36# (3 Min 6) (...) I: Wie geht's? #33:39# B: Gut! Ich brauche jetzt nur noch, damit ich das noch richtig beschreibe. #33:46# (39) I: Magst du es vorlesen? #34:26# B: Ok! Der Clown, der maskierte Clown, der maskierte, dicke Clown, der maskierte, dicke und lachende Clown, bringt die fröhlichen Kinder, die fröhlichen, großen Kinder, die fröhlichen, großen und kleinen Kinder. #34:40#

Tabelle 25: H1, Muster 2, Anwendungsbeispiel 2

Die Probandin aus Hauptinterview 2 hat, wie in Tabelle 26 einzusehen ist, zunächst den Eindruck erweckt die Aufgabenstellung verstanden zu haben. Da ich die Probandinnen aus Rücksicht nicht während des Schreibens beobachten wollte, stellte sich erst gegen Ende des Interviews heraus, dass die Schülerin den zweiten Teil der Angabe kopiert hatte. Wie bereits in den problematischen Auswertungsbeispielen erwähnt, habe ich leider nicht nochmals mit einer Hilfestellung bzw. einer erneuten Ermutigung, einen eigenen Text zu produzieren, reagiert. Es wurde daher mit A5 kodiert.

Muster 2	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Anwendungsbeispiel 2	A5	B: Ok! Soll ich jetzt gleich beginnen wie meine Gruselgestalt aussehen soll? #27:48#

		<p>I: Ja! Genau! #27:49#  B: Ok! Also es kann auch eine Spinne sein, oder? #27:51#  I: Genau! #27:52#  B: Ok! Und es sollte so aussehen wie dieser Text, oder? #28:00#  (4 Min 51)  B: Ok! #32:51#  I: Würdest du es mir vorlesen? #32:55#  B: Der gruselige Rachegeist, der gruselige, angsteinflößende Rachegeist, Der gruselige, angsteinflößende und unsterbliche Rachegeist durchdringt das undurchdringliche, das undurchdringliche, dichte Netz das undurchdringliche, dichte und klebrige Netz. #33:17#  I: Gut! Super! #33:18#</p>
--	--	---

**Tabelle 26: H2, Muster 2, Anwendungsbeispiel 2**

Schülerin in Hauptbefragung 3 stellte zwei Fragen zum Inhalt der Aufgabenstellung „von einer Gestalt und was sie machen soll sozusagen?“ und „Soll ich das dann genauso wie hier schreiben?“ Außerdem wurde die Schülerin zweimal ermutigt, eine eigenständige Lösung für die Aufgabenstellung zu finden.

Muster 2	Symbol	Entsprechende Stelle aus Transkript
Anwendungsbeispiel 2	A4	<p>I: Gibt es Fragen von deiner Seite? #29:08#  B: Soll ich jetzt nur so einen kurzen Text schreiben? #29:11#  I: Genau! #29:12#  B: Von einer Gestalt und was sie machen soll sozusagen? #29:17#  I: Genau, also über eine Gruselgestalt, die dir Angst einflößt oder in diese Richtung. #29:28#  B: Ok! Soll ich das jetzt da runter schreiben? #29:33#  (9)  I: Ja, genau! Wir haben keine Eile. #29:42#  B: Jetzt muss ich mir nur noch etwas einfallen lassen (lacht)! #29:47#  (41)  B: Soll ich das dann genauso wie hier schreiben? #30:29#  I: Vom Aufbau her meinst du? #30:31#  B: Ja, ok! #30:32#  (2 Min 46)  I: Wenn du Hilfe brauchst melde dich einfach! #33:23#  B: Das letzte fällt mir jetzt nicht mehr ein, weil ich hab jetzt irgendetwas mit einem Turm geschrieben und jetzt habe ich geschrieben den hohen, grauen und jetzt fehlt mir noch ein drittes.  I: Wow! Das sieht sehr toll aus. Aber ich glaub, da lass ich dich dann einfach. Ich glaube, das kannst du ganz alleine. #33:40#  B: Ok! #33:41#  (14)  B: Bin jetzt fertig! #33:57#  I: Fertig! Magst du noch vorlesen? #33:58#  B: Der Drache, der grüne Drache, der grüne, fliegende Drache, der grüne, fliegende und böse Drache fliegt auf den hohen Turm, den hohen, grauen Turm, den hohen, grauen und alten Turm. #34:07#</p>

**Tabelle 27: H3, Muster 2, Anwendungsbeispiel 1**

Der Median für Anwendungsbeispiel 2 liegt zwischen *niedriger* und *sehr niedriger Akzeptanz*. Dies bedeutet, dass auch Anwendungsbeispiel 2 einer kritischen Hinterfragung bedarf. Zwei der Schülerinnen der interpretierten Textstellen stellten Rückfragen in Bezug auf den Aufbau des Textes. Alle drei Schülerinnen waren sich unsicher über den Inhalt des Textes. Die Schülerin aus Hauptbefragung 1 fragt „Kann man auch über eine Person vor der ich

Angst habe/ ?“, Schülerin in Hauptbefragung 2 möchte wissen, ob man auch über eine Spinne schreiben kann. Auch die Probandin aus Hauptbefragung 3 hakt nochmals nach, ob sie „Von einer Gestalt und was sie machen soll sozusagen?“ schreiben soll. Da sehr oft nicht nur einzelne Fragen gestellt wurden, die beispielsweise von einer vertieften Auseinandersetzung zeugen könnten, sondern mehrmals zum selben Bereich nachgefragt wurde, kann festgestellt werden, dass die Aufgabenstellung ebenfalls überdacht werden sollte. Auch hier stellt sich die Frage nach einer authentischen Kommunikationssituation bzw. fehlt dem Text eine sprachästhetische Komponente.

### **3.5.5. Ergebnisse in Hinblick auf eine Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien**

Der Interpretation von Muster 1 ist zu entnehmen, dass es insgesamt bei allen vier Probandinnen auf hohe Akzeptanz getroffen ist. Der Median sowie der Modus liegen beide bei A2. Da zwei Schülerinnen die Darstellung der Feldgliederung der Nominalgruppe mit Vor- und Nachfeld als verwirrend empfunden haben, sollten diese beiden Tabellenspalten für eine mögliche weitere Arbeit im Regelunterricht entfernt werden.

Den Ergebnissen der Befragung zu Muster 2 entsprechend, sollten bei der Umsetzung des Musters einige Änderungen vorgenommen werden, insgesamt liegt der Median bei A3 *mittlere Akzeptanz*. Wie aus der Interpretation zur Phase der Paraphrasierung hervorgegangen ist, sollte bei der Umsetzung darauf geachtet werden, dass die Lernenden ausreichend Zeit zur Verfügung haben, sich im Stillen mit der Erklärung zu Muster 2 eingehend auseinanderzusetzen. Darüber hinaus könnte versucht werden, das ganze Muster nochmals dahin gehend zu überarbeiten, dass die Verwendung der Termini nicht im Vordergrund steht, sondern vielmehr das Zusammenspiel sprachlicher Einheiten und die damit verbundene, formverändernde Bedeutung für die Nominalgruppe. Wie gezeigt werden konnte, traten besonders bei Anwendungsbeispiel 1 Unklarheiten auf, die zu dem Ergebnis führten, dass Anwendungsbeispiel 1 vollständig aus dem Unterrichtsmaterial entfernt werden sollten. Anwendungsbeispiel 2, dessen Median zwischen *niedrige Akzeptanz* und *sehr niedrige Akzeptanz* liegt, sollte, wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit angeklungen, zum einen dahingehend überdacht werden, ob die Aufgabenstellung altersangemessen ist, zum anderen sollte bei der Form der Aufgabenstellung, z.B. in direkter Zusammenarbeit mit einzelnen Lernenden, überprüft werden, welche Erklärungen bzw. welche Formulierungen auf Unklarheiten stoßen.

## **4. Conclusio und Ausblick**

### **4.1. Resümee**

Die ursprüngliche Intention, theoretische Erkenntnisse aus Linguistik und den Fachdidaktiken DaF, DaZ und DaM in einem Unterrichtsmaterial zusammenzuführen, musste sich aufgrund der gewählten empirischen Methode dem Aufbau des Forschungsdesign unterordnen. Dadurch wurde das Unterrichtsmaterial theoretisch vorstrukturiert und es konnte nicht allen intendierten Forschungsergebnissen nachgegangen werden. Die Gliederung in vier Phasen und insbesondere die Phase Paraphrasierung erforderte die Formulierung einer expliziten Erklärung, welche wie gezeigt werden konnte, im Grammatikunterricht weitgehend ausgespart werden sollte (Diehl et al. 2000). Allerdings ermöglichte dies eine produktive Auseinandersetzung mit der Verwendung des Musterbegriffs im Sprachunterricht. Aus diesem Grund stellt das Unterrichtsmaterial einen Kompromiss dar, welcher es jedoch ermöglichte, aussagekräftige Ergebnisse in Bezug auf die zweite Forschungsfrage, also der Akzeptanz der SuS gegenüber dem Unterrichtsmaterial, zu erhalten.

Es wurde versucht, die Nominalgruppe nicht nur hinsichtlich ihrer Form zu untersuchen (Muster 1), sondern ebenfalls die Funktion von Nominalgruppen im Satz im Rahmen einer Textproduktion aufzuzeigen (vgl. Gornik 2011). Zu diesem Zweck wurde die Methode des generativen Schreibens verwendet, bei der ein Ausgangstext in seiner Form variiert und mit persönlichen Inhalten in Beziehung gesetzt wird (vgl. Belke 2008; Krenn et al. 2011). Die Auseinandersetzung mit der generativen Transformationsgrammatik hat gezeigt, dass Sprache auf erklärbare Formeln reduziert werden kann und auf ähnliche Weise den SuS systematisch zugänglich gemacht werden kann. Die Feldgliederung von Nominalgruppen, welche Ähnlichkeiten mit der Feldgliederung des Satzes aufweist, bietet ein analytisches Verfahren an, den Aufbau von Nominalgruppen zu untersuchen, und den Code, welcher sich in der deutschen Sprache verbirgt, aufzudecken (Granzow-Emden 2013).

Die erfolgte Didaktisierung von Nominalgruppen konnte jedoch nur einen Teilaspekt des Kassystems thematisieren. Zum einen ist eine Weiterarbeit mit Nominalgruppen im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten denkbar. Farhidnia (2014) weist darauf hin, dass komplexe Nominalgruppen beispielsweise sehr oft in literarischen Texten eingesetzt werden, Hägi und Topalović merken an, dass in bildungssprachlichen Texten Nominalgruppen Bedeutung konzentriert bündeln und aus diesem Grund ebenfalls untersucht werden sollten. Zum anderen sollte versucht werden, vermehrt an der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zu arbeiten,

die das Zusammenspiel zwischen Verben und Präpositionen sowie einer Formveränderung der Nominalgruppe aufzeigen.

Im Rahmen der empirischen Erhebung konnte gezeigt werden, dass das Unterrichtsmaterial mit einem Median von *A2 hoher Akzeptanz* gut angenommen wurde. Muster 1 wurde ebenfalls mit einem Median von *A2* gut angenommen. Die Analyse der Interviews zeigt, dass hinsichtlich einer Überarbeitung des Unterrichtsmaterials, die Darstellung der Feldgliederung der Nominalgruppe abschließend überarbeitet werden sollte. Der Median von Muster 2 liegt bei *A3 mittlerer Akzeptanz*. Die Überblicksdarstellung der Ergebnisse (3.5.1.) zeigt, dass zwar der Text und das Muster selbst verstanden wurden, bei der Paraphrasierung traten jedoch bereits Unsicherheiten auf. Da das Anwendungsbeispiel 2 des Musters 1 mit dem Median *sehr niedrige Akzeptanz* kodiert wurde und die Analyse zeigt, dass die Aufgabenstellung an sich für die SuS irritierend ist, sollte dieses Aufgabenbeispiel abschließend aus den Unterrichtsmaterialien entfernt werden. Anwendungsbeispiel 2 hingegen sollte nochmals hinsichtlich der Formulierung der Aufgabenstellung überarbeitet werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass der verwendete Begriff Nominalgruppe von den Schülerinnen angenommen wurde, da jede Schülerin den Begriff zumindest einmal aktiv verwendet hat.

#### **4.2. Zur Methode Akzeptanzbefragung in der Deutschdidaktik**

Mithilfe der Methode Akzeptanzbefragung konnte die Sicht von Lernenden bei der Bearbeitung der Unterrichtsmaterialien beforscht werden. Wie bereits erläutert, zeigt die Analyse der Interviews, dass die erhobenen Daten Anschlussmöglichkeiten für eine sinnvolle Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien bieten. Demnach erwies sich die Durchführung in sogenannten Mikrositzungen, also Einzelsitzungen, als hilfreich, vielfältige Perspektiven auf die Unterrichtsmaterialien zu sammeln, ohne Feldforschung im Klassenzimmer zu betreiben. Auf diese Weise konnten konkrete Hinweise hinsichtlich bestimmter Wortverwendungen gesammelt werden, für die im Kontext eines Regelunterrichts wenig Zeit gewesen wäre. Ferner ist festzuhalten, dass Akzeptanzbefragung ein geeignetes ‚Tool‘ für Lehrende darstellt, den persönlichen Umgang mit Erklärungen in Unterrichtssituationen kritisch zu hinterfragen. So konnte ich im Rahmen der Durchführung des Projekts in einer Unterrichtssituation die Wichtigkeit bzw. Bedeutung des stillen Lesens in Erfahrung bringen. Darüber hinaus konnte ich feststellen, wie wichtig das Einhalten von kurzen Pausen nach einer Erklärung zu einem inhaltlichen Thema ist. Im Allgemeinen erfordert die Methode eine besonders aktive Auseinandersetzung

mit der Formulierung von Erklärungen. Akzeptanzbefragungen bieten sich daher an, das eigene unterrichtliche Tun aktiv zu reflektieren und zu hinterfragen.

Allerdings stellt die Methode eine geschlossene Form der Herangehensweise an empirische Wirkungsforschung dar. Das Unterrichtsmaterial musste stark vorstrukturiert werden und den im theoretischen Teil der Arbeit skizzierten Ansätzen konnte nicht Sorge getragen werden. Die Zergliederung in die einzelnen Phasen, Musterakzeptanz, Textakzeptanz, Paraphrasierung und Anwendungsbeispiel erforderten es, auf Übungsformen und Erklärungen zurückzugreifen, welche im theoretischen Teil der Arbeit kritisch hinterfragt worden sind. Insbesondere ist dabei von der Übermittlung grammatischer Termini die Rede, wobei eine funktionale Ausrichtung von Grammatikunterricht, die die explizite Regelvermittlung in den Hintergrund stellt, gefordert wurde.

Zum einen ermöglichte die Zergliederung der Unterrichtsmaterialien eine rasche Auswertung der Daten sowie eine übersichtliche Ergebnisdarstellung in Form einer Übersichtstabelle, zum anderen konnten auf diese Weise keine latenten Sinnstrukturen der vorliegenden Daten untersucht werden. Wie auch Mayring (vgl. 2013) festhält, können durch die Zergliederung in Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheiten diese verborgenen Sinnstrukturen, die aus dem gesamten Text hervorgehen könnten, aufgrund der Analysemethode nicht untersucht werden. Darüber hinaus wurde das Unterrichtsmaterial bereits vor der Auswertung theoretisch in einzelne Phasen, welche den Auswertungseinheiten entsprechen, vorstrukturiert. Dieser starre Ablauf, welcher der interviewenden Person unter anderem hohe Aufmerksamkeit abverlangt, um keine Frage zu den einzelnen Phasen zu vergessen, verstellt die Möglichkeit, in ein ungezwungenes und infolgedessen auch authentisches Gespräch zu kommen.

Abschließend gilt es jedoch nochmals positiv hervorzuheben, dass Akzeptanzbefragungen eine enge Verschränkung zwischen Theorie und Praxis ermöglichen. Ergebnisse aus den Akzeptanzbefragungen können genutzt werden, um Unterrichtsmaterialien zu verbessern, und anschließend im Regelunterricht eingesetzt werden.

### **4.3. Forderungen für Forschung und Praxis**

Bezogen auf das Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit sollte das Unterrichtsmaterial ausgehend von den diskutierten Forderungen in 4.1. erneut überarbeitet und anschließend im Regelunterricht erprobt werden. Darüber hinaus wäre es naheliegend, Unterrichtsmaterialien zu den präsentierten didaktischen Anschlussmöglichkeiten der Nominalgruppe zu entwickeln. Dazu würde sich insbesondere die Verwendung des Modells der Feldgliederung zum Verste-

hen komplexer Nominalgruppen anbieten. Weiters sollten, ebenso wie im theoretischen Teil der Arbeit besprochen, Unterrichtsmaterialien erstellt werden, die das Zusammenspiel zwischen Verben und Präposition sowie der Formen der Nominalgruppen exemplifizieren.

Aus diesem Grund kann erneut festgehalten werden, dass im Kompetenzbereich Sprachbewusstsein eine Anpassung der übermittelten grammatischen Inhalte zu fordern ist. Wie gezeigt werden konnte, stellt die Schulgrammatik keine funktionsbezogenen Übungsmöglichkeiten bereit, welche den Erwerb des Kasussystems ermöglichen. Im Sinne einer LernerInnenorientierung von Unterricht, sollten daher die derzeitigen Inhalte der Schulgrammatik kritisch hinterfragt und an Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. Um das Ziel *Sprachbewusstheit* im Deutschunterricht umsetzen zu können, sollte verstärkt an der Anwendungsorientierung von Grammatikunterricht gearbeitet werden.

## 5. Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2014): Die qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, Karin; Heine, Lena & Schramm, Karen (Hrsg.) *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main u. Wien: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 48), 119-159.

Ahrenholz, Bernt (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Berndt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), 3-16.

Astleitner, Doris & Kulhanek-Wehlend, Gabriele (2011): Der Kompetenzbereich Sprachbewusstsein: Aspekte seiner Vermittlung. In: BIFIE (Hrsg.) *Praxishandbuch BIFIE für „Deutsch“ 5.-8. Schulstufe*, Bd. 2, Graz: Leykam, 104-124.

Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin; Koß, Gerhard & Marenbach, Dieter (2009): *Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden* (6. Aufl.). Donauwörth: Auer, 52-60.

Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen u. Basel: Narr Francke Attempto Verlag.

Barkowski, Hans (2010): Grammatik. In: Barkowski & Krumm (Hrsg.), 106-107.

Bahns, Jens & Vogel, Thomas (2001): Zweitspracherwerb als prädeternierte Entwicklung III: der sequenzielle Ansatz. In: Helbig; Götze; Henrici & Krumm (Hrsg.) (2001), 670–684.

Belke, Gerlind (2008): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Belke, Gerlind (2009): *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bell, Derek; Devés, Rosa; Dyasi, Hubert; Fernández de la Garza, Guillermo; Léna, Pierre; Millar, Robin; Reiss, Michael; Rowell, Patricia & Yu, Wei (2010): Principles and big ideas of science education. Wynne Harlen (Hrsg),

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/901220/principles-and-big-ideas-of-science-education.pdf>, Zugriff 13. November 2014.

BIFIE (2011), Bildungsstandards D8,

[https://www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_d\\_sek1\\_kompetenzbereiche\\_d8\\_2011-01-02.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf)

Zugriff 13. November 2014.

BMBF (2014), Lehrplan AHS Unterstufe,

[https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7\\_781.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?4dzgm2)

Zugriff 13. November 2014.

Boeckmann, Klaus-Börge (2010): *Grundlagen des Erst- und Zweitsprachenerwerbs*. Ergänzungsheft. Berlin/München/Wien/Zürich: Langenscheidt.

Boettcher, Wolfgang & Sitta, Horst (1978): *Der andere Grammatikunterricht*. München u. Wien: Urban & Schwarzenberg.

Bornemann, Michael & Bornemann, Maria (2012): *Duden Schulgrammatik Deutsch. 5.-10 Klasse*. Mannheim: Duden.

Bredel, Ursula (2011): Sprachbegriffe und Sprachthematisierung – Das Verhältnis von Linguistik, Sprachdidaktik und Schule. In: Köpcke, Klaus-Michael & Noack, Christine (Hrsg.) *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 47-59.

Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri; Demirkaya; Sevilen et al. (Hrsg.), 103-122.

Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle & Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Max Niemayr Verlag (Reihe germanistische Linguistik, Bd. 220)

Dirim, Inci & Müller, Astrid (2007): Sprachliche Heterogenität. In: *Praxis Deutsch* 202, 6-13.

Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). Marburg.

Dreyer, Hilke & Schmitt, Richard (2009): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik aktuell*. Ismaning: Hueber.

Ernst, Peter (2011): *Germanistische Sprachwissenschaft* (2. Aufl.). Facultas: Wien, 149-171.

Fahridnia, Arash (2014): Zur Topologie der Nominalphrase : ein Desideratum in didaktischen Grammatiken des Deutschen als Fremdsprache. In: Businger, Martin; Dengerscherz, Sabine & Taraskina, Jaroslova (Hrsg.) *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 39-53.

Fehringer, Iris (2013): Erstellung, Evaluierung und Re-Design von forschungsbasierten Unterrichtsmaterialien zum Thema Farbenlehre in der Sekundarstufe 1. Universität Wien: Diplomarbeit.

Funk, Hermann & Koenig, Michael (2013): *Grammatik lehren und lernen*. München: Langenscheidt.

Funk, Hermann (2014): Übungsformen im fremdsprachlichen Grammatikunterricht. In: Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. In: Businger, Martin; Dengerscherz, Sabine & Taraskina, Jaroslova (Hrsg.) *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 183-197.

Gerngroß, Günter; Krenn, Wilfried & Puchta, Herbert (1999): *Grammatik kreativ. Materialien für einen lernerzentrierten Grammatikunterricht*. Berlin u. Wien: Langenscheidt.

Granzow-Emden, Matthias (2013): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: narr.

Gläser-Zikuda, Michaela (2013): Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In: Aguado, Karin; Heine, Lena & Schramm, Karen (Hrsg.) *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main u. Wien: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 48), 136-159.

Glinz, Hans (1952): *Die innere Form des Deutschen: eine neue deutsche Grammatik*. Bern: Francke.

Gogolok, Kristin: Empirische Untersuchungen in der Schulbuchforschung. Eine kritische Bestandsaufnahme aus der Perspektive der Verständlichkeit(sforschung). In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 4/06, 474-498.

Gornik, Hildegard (2010): Über Sprache reflektieren: Sprachthematisierung und Sprachbewusstheit. In: Huneke, Hans-Werner & Frederking, Volker (Hrsg.) *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 1, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 236-253.

Gornik, Hildegard (2011): Anmerkungen zu Aufgaben im Grammatikunterricht am Beispiel der Entwicklung des Begriffs Objekt. In: Köpcke, Klaus-Michael & Noack, Christine (Hrsg.) *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 108-121.

Götze, Lutz (2000): Linguistische und didaktische Grammatik. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin u. New York: Walter Gruyter, 187-194.

Gültekin-Karakoc, Nazan & Feldmeier, Alexis (2014): Analyse quantitativer Daten. In: Settineri; Demirkaya; Feldmeier et al. (Hrsg.), 183-207.

Hägi, Sara & Topalović, Elvira (2010): Klammerstrukturen im Deutschunterricht. Ansätze zu einer integrativen Grammatikdidaktik. In: *ide* 2/2010, 94-103.

Häussermann, Ulrich & Kars, Jürgen (1988): *Grundgrammatik Deutsch*. Wien: Sauerländer.

Helbig, Gerhard (1981): Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, zit. n. Schifko 2011, 14-15.

Helbig, Gerhard (2000): Arten und Typen von Grammatik. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin u. New York: Walter Gruyter.

Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin u. München: Langenscheidt.

Helbig, Gerhard (2002): Noch einmal: Grammatik und DaF-Unterricht. In: Barkowski, Hans & Faistauer, Renate (Hrsg.) *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 245-253.

Hennig, Mathilde (2013): Satzglieder in Schulgrammatik und Linguistik. In: Köpcke, Klaus Michael & Ziegler, Arne (Hrsg.) *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin: de Gruyter. (Reihe germanistische Linguistik, Bd. 293), 127-151.

Homberger, Dietrich (2009): Sprachbewusstsein. In: Homberger, Dietrich (Hrsg.) *Lexikon Deutschunterricht. Fachwissen für Studium und Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 340.

Homberger, Dietrich (2000): Generative Transformationsgrammatik. In: *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Reclam, 171-176.

Homberger, Dietrich (2000): Funktionale Grammatik: In: *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Reclam, 154-157.

Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2011): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (4. Aufl.). Berlin: Schmidt.

Jungen, Oliver & Lohnstein, Horst (2006): *Einführung in die Grammatiktheorie*. Paderborn: Wilhelm Fink, 107-113.

Königs, Frank G. (2000): Perspektive 2000 und darüber hinaus. Überlegungen zur Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: Henrici, Gert & Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.) Themenschwerpunkt Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik. Gunter Narr.

<https://books.google.at/books?isbn=3823345885>

Zugriff am 15.Jänner 2015

Königs, Frank G. (2010): Faktorenkomplexion. In: Barkowski & Krumm (Hrsg.), 78.

Kuhs, Katharina (2002): Unerfüllte Hoffnungen: Deutsch als Zweitsprache in der Regelklasse. In: Barkowski, Hans & Faistauer, Renate (Hrsg.) *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 263-279.

Melhorn, Grit & Mempel, Caterina (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settineri; Demirkaya; Feldmeier et al. (Hrsg.), 147-165.

Menzel, Wolfgang (2008): *Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Majorosi, Anna (2010): Lernerorientierung .In: Barkowski & Krumm (Hrsg.), 192.

Mayer-Skumanz, Lene (1981): Der Rachegeist. In: Recheis, Käthe (Hrsg.) *Die Uhr schlägt Mitternacht. Haarsträubende Gespenstergeschichten*. Düsseldorf: HOCH, 68-69.

Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prenzel, Annedore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juvent, 927-937.

Pienemann, Manfred (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied linguistics* 10, 52-79.

Portmann-Tselikas, Paul (2002): Über Grammatikerwerb sprechen. Ein Vorschlag für die Präsentation und Erläuterung von Fragestellungen der Lernaltersforschung. In: Barkowski, Hans & Faistauer, Renate (Hrsg) *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 319-339.

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri; Demirkaya; Feldmeier et al. (Hrsg.), 15-31.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri; Demirkaya; Feldmeier et al. (Hrsg.), 33-45.

Schifko, Manfred (2011): *"Formfokussierung" als fremdsprachendidaktisches Konzept: psycholinguistische Modellierung und Taxonomie von Unterrichtstechniken*. Hamburg: Kovač.

Schifko, Manfred (2007): Grammatik nach Bedarf - Formfokussierung in bedeutungsorientierten Sprachlernaufgaben. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Schwerpunkt: Aufgaben*. Innsbruck u. Wien: Studienverlag, 29-53.

Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Wiesner, Hartmut & Wodzinski, Rita (1996): Akzeptanzbefragungen als Methode zur Untersuchung von Lernschwierigkeiten und Lernverläufen. In: Reinders, Duit (Hrsg.) *Lernen in den Naturwissenschaften: Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg*. Ludwigsburg: Kiel, 250-274.

Jaensch, Pia (2009): Durch Treppengedichte zur Groß- und Kleinschreibung.

<http://www.cornelsen.de/home/katalog/material/1.c.1679595.de>

Zugriff am 24. März 2015

## **6. Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Erwerbssequenzen: Darstellung übernommen von Diehl et al. 2000: 323 .....	19
Abbildung 2: Baumdiagramm 1 .....	27
Abbildung 3: Baumdiagramm 2 .....	27

Die Unterrichtsmaterialien wurden von Stephanie Balih illustriert und für die vorliegende Arbeit zur Verfügung gestellt.

## 7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Deklination der Artikel .....	21
Tabelle 2: Feldgliederung des Satzes: Darstellung basierend auf Granzow-Emden 2013: 201 .....	32
Tabelle 3: Feldgliederung der Nominalgruppe: Darstellung basierend auf Granzow-Emden 2013: 201 .....	33
Tabelle 4: Feldgliederung der Präpositionalgruppen: Darstellung basierend auf Granzow-Emden 2013: 201 .....	33
Tabelle 5: Eckdaten der Befragungen .....	64
Tabelle 6: H4, Muster 1 .....	69
Tabelle 7: H2, Muster 2, Anwendungsbeispiel 2 .....	69
Tabelle 8: H3, Muster 1, Musterakzeptanz .....	70
Tabelle 9: Kategoriensystem .....	73
Tabelle 10: Ergebnisse .....	74
Tabelle 11: H4, Muster 1, Textakzeptanz .....	75
Tabelle 12: H3, Muster 1, Musterakzeptanz .....	76
Tabelle 13: H2, Muster 1, Musterakzeptanz .....	76
Tabelle 14: H2, Muster 1, Paraphrasierung.....	77
Tabelle 15: H4, Muster 1, Paraphrasierung.....	77
Tabelle 16: H2, Muster 1, Anwendungsbeispiel .....	78
Tabelle 17: H3, Muster 2, Musterakzeptanz .....	79
Tabelle 18: H1, Muster 2, Paraphrasierung.....	80
Tabelle 19: H3, Muster 2, Paraphrasierung.....	80
Tabelle 20: H4, Muster 2, Paraphrasierung.....	80
Tabelle 21: H1, Muster 2, Anwendungsbeispiel 1 .....	82
Tabelle 22: H2, Muster 2, Anwendungsbeispiel 1 .....	83
Tabelle 23: H3, Muster 2, Anwendungsbeispiel 1 .....	83
Tabelle 24: H4, Muster 2, Anwendungsbeispiel 1 .....	84
Tabelle 25: H1, Muster 2, Anwendungsbeispiel 2 .....	86
Tabelle 26: H2, Muster 2, Anwendungsbeispiel 2 .....	87
Tabelle 27: H3, Muster 2, Anwendungsbeispiel 1 .....	87

## 8. Lebenslauf

### Ausbildungsweg

2004-2005	Auslandsschuljahr in Frankreich, Lycée polyvalent Sud des Landes, Tyrosse
2005-2008	BRG Kirchdorf, Kirchdorf an der Krems
2008-2009	Studium Volkswirtschaftslehre, WU Wien
2009-2015	Studium Deutsch und Französisch auf Lehramt, Uni Wien

### Berufserfahrung

seit 2007	Nachhilfeunterricht in Deutsch, Deutsch als Zweitsprache und Französisch
08/2010-2014	Lehrerin, Ferienschule Obermair für Deutsch und Französisch
04/2012	Lernbetreuerin, VHS Wien 10 für Deutsch: „Gemeinsam schlau im Gemeindebau“
seit 02/2015	Lernbetreuerin im Projekt Förderung 2.0, Koordinationsbereich 10. Bezirk

### Weiterbildung

07/2014	Summer School des Zentrums für LehrerInnenbildung „Empirische Methoden in Fachdidaktik und Unterrichtsforschung“, Universität Wien in Spital an Pyhrn
---------	---

### Sprachenkenntnisse

Französisch C2, Englisch B2, Türkisch A2, Spanisch A1

## 9. Abstract

Die Diplomarbeit geht der Frage nach, wie Forschungsergebnisse aus den Fachdidaktiken DaF, DaZ, DaM sowie der Linguistik in einem Unterrichtsmaterial zusammengeführt werden können, welches den Erwerb von Teilaspekten des Kasussystems zum Ziel hat. Zu diesem Zweck wurde die Feldgliederung der Nominalphrase bzw. -gruppe didaktisiert. Die entwickelten Unterrichtsmaterialien wurden mit SchülerInnen der 6. Schulstufe empirisch in Form von Akzeptanzbefragungen, eine aus der Physikdidaktik stammenden qualitativen Methode, erprobt. Die Analyse dieser Interviews zeigt, dass das Konzept *Nominalgruppe* gut angenommen wurde. Allerdings traten bei der Bearbeitung der Anwendungsbeispiele Unklarheiten auf. Die gewonnen Informationen aus Sicht der Lernenden konnten Ansätze für eine abschließende Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien liefern. In der Arbeit wurde aufgezeigt, dass in Hinblick auf ein mehrsprachiges Klassenzimmer eine Revision der Schulgrammatik vonnöten ist. Anhand der Akzeptanzbefragungen konnte festgestellt werden, dass ein alternativer Zugang zur Behandlung des Kasussystems mithilfe des Konzepts *Nominalgruppe* für SuS anschlussfähig wäre.

## 10. Anhang

### 10.1. Interviewleitfaden

#### 1. Begrüßung & Organisatorisches

- *Beim Namen begrüßen*
- *das Aufnahmegerät einschalten*
- *erwähnen, dass wir uns davon nicht stören lassen werden*
- *eine Aussicht über die folgenden 40 Minuten geben:*
  - *Einstieg Lesetext, Wortarten, zwei Muster, Belohnung fürs Mitmachen*

Wir werden gemeinsam an Unterrichtsmaterialien arbeiten. Das gemeinsame Arbeiten wird sich jedoch etwas anders gestalten, als der Unterricht im Klassenzimmer, weil es hier, in diesem Rahmen, um deine Meinung zu den Materialien geht. Ich befrage dich also, als Experten/als Expertin, der/die in seiner/ihrer Schullaufbahn bereits viele Unterrichtsmaterialien bearbeitet hat. Es geht also keinesfalls um eine Überprüfung von deinen Leistungen. Sobald wir zur Arbeit an den Mustern kommen und ich dich auffordern werde, z.B. eine Aufgabe zu bearbeiten, wäre es wichtig, dass du mir mitteilst, wieso du beispielsweise etwas als schwierig empfindest. Es wäre mir also ein Anliegen, dass du mir mitteilst, was du denkst bzw. was dich stört. Besprich es mit mir, wenn etwas unverständlich ist und gerne auch umgekehrt, wenn dir etwas besonders gut gefällt!

#### 2. Lesetext

Lies dir den Text *Der Rachegeist* durch! Beantworte danach die untenstehenden Fragen in Stichworten. Wir werden danach gemeinsam über den Text sprechen.

...

Hat dir der Text gefallen? Hast du Antworten zu den gestellten Fragen gefunden – wenn ja welche?

...

#### 3. Wortarten

Bevor wir mit den Mustern starten noch eine kurze Wiederholung der Wortarten: Hier steht der erste Satz vom Text *Der Rachegeist*. Kannst du jeweils ein Beispiel für die angeführten Wortarten finden?

#### 4. 1. Muster: Nominalgruppen

Kommen wir zum ersten Muster. In diesem Text wurden Nominalgruppen unterstrichen. Auch wenn momentan noch nicht klar ist, was das genau ist, würde ich dich einmal ersuchen, zu überlegen, was auffällt, wenn du dir den Text anschaust.

...

Ich finde, dass es sehr viele Nominalgruppen in diesem Text gibt. Daher schlage ich vor, dass wir an diesen Nominalgruppen einmal genauer arbeiten. Einige der Nominalgruppen wurden in dieser Tabelle eingetragen. Was fällt auf, wenn du dir die Unterstreichungen ansiehst?

...

Nominalgruppen gibt es beispielsweise überall, wo im Satz ein Nomen steht, das heißt sie kommen in jedem Text sehr häufig vor. Nominalgruppen haben eine Struktur, die man mithilfe einer Tabelle ordnen kann. In dieser Tabelle wurden einige Nominalgruppen eingetragen.

Wie du siehst stehen im rechten Feld alle Nomen, im linken Feld Artikel. Die grauen Felder sind die wichtigsten Felder einer Nominalgruppe, sie bilden eine Klammer. In dieser Klammer können auch Adjektive stehen, wie in Beispiel eins und zwei.

Im grauen Feld am Arbeitsfeld steht noch einmal die Kurzfassung von meiner Erklärung. Lies dir die Beschreibung noch einmal durch. Wenn du Fragen dazu hast, kannst du sie mir gerne nochmals stellen!

Muster 1	
Phase 1	Wie geht es dir mit dieser Erklärung der Nominalgruppen? Ist der Text verständlich für dich?
Phase 2	Ist das Muster verständlich für dich?
Phase 3	Bitte erkläre das Muster in deinen eigenen Worten! Du kannst gerne das Material zur Hilfe nehmen!
Phase 4	Trage nun die unterstrichenen Nominalgruppen in die Tabelle ein!... Wie ist es dir dabei ergangen?

## 5. 2. Muster: Übereinstimmung von Nominalgruppen

Wie du vielleicht erkennen kannst, werden zwei dieser Nominalgruppen immer größer. Die einzelnen Wörter jeder Nominalgruppe passen zusammen, wie bei einem kleinen Puzzle. Wenn du dir zum Beispiel die erste Gruppe ansiehst, kannst du erkennen, dass sie im ersten Fall steht, männlich ist und in der Einzahl steht. Die zweite Gruppe steht im dritten Fall ist wieder männlich und steht in der Einzahl. Wenn wir versuchen, die entsprechende Zelle in der Tabelle zu finden, werden wir denselben Artikel und dieselbe Endung für das Adjektiv finden. So eine Tabelle kann also eine Hilfe sein, die richtige Endung z.B. für ein Adjektiv zu finden.

Muster 2	
Phase 1	Wie geht es dir mit dieser Erklärung zur Übereinstimmung? Inwiefern ist der Text verständlich für dich?
Phase 2	Ist das Muster verständlich für dich?
Phase 3	Bitte erkläre das Muster in deinen eigenen Worten! Du kannst gerne das Material zur Hilfe nehmen!
Phase 4	Gehen wir zur letzten Aufgabe über! Lies dir die Angabe durch! ... Bestimme abschließend den Fall, das Geschlecht und die Zahl der Nominalgruppen.

## 6. Verabschiedung & Übergabe der Belohnung

- *Nach der Erstsprache fragen*
- *Nach der Note in Deutsch fragen*
- *Bedanken für die Teilnahme*
- *Übergabe der Belohnung (z.B. Süßigkeit)*
- *Wenn noch nicht Stundenende, evtl. den Schüler/die Schülerin in die Klasse zurückbegleiten*

## 10.2. Transkriptionsbeispiel

**H4**

**(Transkription beginnt ab Minute 9:39)**

**5.EH: 11:00-11:50**

**Datum: 4.März 2015**

**Deutschnote 1**

**Erstsprache: Kroatisch**

**Geschlecht: weiblich**

I: Das, was ich dir hier jetzt erklärt habe, findest du in der unten stehenden Box. Ich würde dich jetzt ersuchen, das vorzulesen. #9:42#

B: Laut? #9:43#

I: Mhm (bejahend)! #9:44#

B: Nominalgruppen haben ein linkes und ein rechtes Feld. Im rechten Feld steht ein Nomen, im linken ein Artikel. Diese beiden bilden die Klammer und sind die wichtigsten Teile einer Nominalgruppe. Das Mittelfeld kann von Adjektiven besetzt werden. #10:00#

I: Meine erste Frage an dich lautet, ob du den Text verstehst? #10:06#

B: So, ziemlich? #10:07#

I: So ziemlich. Gibt es irgendetwas, was du nicht verstehst? Wieso du so ziemlich sagst? #10:12#

B: Eigentlich schon, aber es ist vom Sinn ein bisschen etwas Neues. #10:16#

I: Ok, gut. Und verstehst du dieses Muster? Also ist die Erklärung/ #10:22#

B: Ja, also es gibt immer ein bestimmtes Muster, wie man das eigentlich verfassen sollte. #10:27#

I: Und jetzt sind wir schon direkt in der dritten Aufgabe, und zwar die wäre, dass du diese Box in deinen eigenen Worten formulierst. #10:38#

B: Die hier? #10:39#

I: Die Sätze, die hier stehen in deinen eigenen Worten formulieren. Du kannst diese Darstellung verwenden und du kannst dir auch gerne das nochmal durchlesen, was hier steht, ja? Der M habe ich zuerst gesagt stell dir vor du erklärst das der S (lacht) #10:53#

B: (lacht) #10:54#

I: Dir sage ich jetzt stell dir vor du erklärst es der M, ok (lacht)? #10:57#

B: (lacht) Ok! Es gibt ein bestimmtes Muster nach dem die meisten Sätze gebildet werden und da steht immer ein linkes Feld, da ist meistens der Artikel, im Mittelfeld steht meistens ein Adjektiv, muss aber nicht sein, und im rechten Feld stehen meistens die Nomen. #11:14#

I: Wie heißt dieses Muster? #11:17#

B: Nominal. #11:18#

I: Kannst gerne nochmal nachschauen! #11:21#

B: Nominalgruppen. #11:22#

I: Wunderbar! Dann gehen wir über zum Anwendungsbeispiel. Da haben wir wieder einen Auszug aus unseren bekannten Text und ich würde dich auffordern die Aufgabe 3 zu lösen. Lies vielleicht nochmals die Angabe vor. #11:37#

B: Aufgabe 3: Trage die unterstrichenen Nominalgruppen in derselben Form in die Tabelle ein. #11:43#

(27)

B: So ungefähr läuft das dann? #12:11#

I: Mhm (bejahend) #12:12#

(1 Min 11)

I: Magst du es vorlesen? #13:24#

B: Der Onkel, einen künstlichen Geist, einen Rachegeist, eine Beschwörung, den Rachegeist, die Gestalt. #13:33#

I: Super! Wunderbar! Fein! Dann gehen wir jetzt zum letzten Muster über. Und zwar das ist die Übereinstimmung der Nominalgruppe und ich blättere jetzt einfach auf die nächste Seite und du bleibst auf der Seite, wo wir jetzt sind. Jede Nominalgruppe, so wie wir sie hier gesehen haben auf diesem vorigen Blatt hat eine Zahl, das heißt einfach eine Einzahl oder eine Mehrzahl, ein Geschlecht, männlich, sächlich, weiblich, Mehrzahl und einen Fall. Also wenn du jetzt einen Satz schreibst, dann wirst du immer mehrere Nominalgruppen haben und die stehen immer in einer bestimmten Zahl, in einem bestimmten Geschlecht und einem bestimmten Fall und wenn du jetzt beispielsweise eine Nominalgruppe hast, die weiblich, Einzahl und im vierten Fall steht, dann haben wir immer einen Artikel, nämlich die, ein Adjektiv mit der Endung e, und das Nomen. Wie wär das beispielsweise im vierten Fall männlich Einzahl? #14:48#

B: Der gemeine Jäger. #14:51#

I: Das ist ein bisschen ein schlechter Ausdruck. Den gemeinen Jäger. #14:55#

B: Ich habe mir gedacht, ich sollte das da vorlesen, weil Sie haben gesagt der erste Fall! #14:58#

I: Habe ich gesagt der erste Fall? Ich habe gemeint / den vierten Fall. Entschuldigung, ok! Den gemeinen Jäger und im ersten Fall der gemeine Jäger. Das was ich jetzt da erklärt habe steht wiederum in dieser Box. Lies es dir vielleicht leise durch, ja? #15:16#  
(7)

I: Und jetzt würde mich wieder interessieren, ob du den Text verstehst? #15:28#

B: Ja! Also es wird jetzt immer deutlicher! #15:30#

I: Und ob du das Muster verstehst? #15:36#

B: Ja! #15:37#

I: Wiederum dieselbe Aufgabe, wir stellen uns die M vor und du erklärst der M das, was du hier siehst beziehungsweise dieses Muster mithilfe der Tabelle. #15:49#

B: Es gibt in jeder Nominalgruppe, jeweils einen Fall, das ist erster, zweiter, dritter und vierter Fall, ein Geschlecht, das ist männlich, weiblich, sächlich, und in der Mehrzahl alles und Einzahl und Mehrzahl eben. #16:06#

I: Super! Wunderbar! Was ist mit den Endungen? #16:09#

B: Die Endungen verändern sich eben, je nach dem Fall meistens, (..) also manchmal bleiben sie gleich. #16:07#

I: Wunderbar! Dann gehen wir zum ersten Anwendungsbeispiel über. Und zwar: der folgende Text ist eine kurze Zusammenfassung der Geschichte, die wir anfangs gelesen haben, jetzt muss ich das abdecken (lacht). „Der Rachegeist“. Ergänze die fehlenden Nominalgruppen mithilfe der Tabelle, das bezieht sich auf die Endungen, ja? Verwende das Muster bestimmter Artikel, ein Adjektiv und ein Nomen. Und es geht jeweils darum, dass du ein Adjektiv findest, das dem Sinn der Geschichte entspricht, ganz auf der ersten Seite. Du sollst immer ein Adjektiv ergänzen, das soll nur dem Sinn entsprechen. Es geht nicht darum, dass du das Adjektiv jetzt wirklich suchst, sondern das soll eine sinnvolle Zusammenfassung der Geschichte ergeben. Du kannst auch den Lesetext zur Hilfe nehmen. #17:12#

B: Ok! #17:13#

(34)

B: Also, das ist jetzt dann der Jäger? #17:47#

I: Genau, plus ein Adjektiv. #17:50#

(8)

B: Der gemeine Jäger. #17:59#

I: Ja, genau! #18:00#

(27)

B: Seine Frau? #18:28#

I: Immer das Muster bestimmter Artikel, Adjektiv, Nomen. #18:37#

B: seine/ da muss ich jetzt nochmal nachschauen. #18:42#

I: Die junge Frau? (6) Ich hab schon über alte nachgedacht (lacht). #18:58#

I (lacht) Ja, von der Idee der Geschichte könnte man auch an eine alte Frau denken, ja!  
#19:05#

B: Wieso sind hier so große Abstände? #19:11#

I: Bitte? #19:12#

B: Hier sind so große Abstände. #19:14#

I: Das ist weil ich es in Blocksatz gezogen habe. #19:17#

B: (Weil das ist ein bisschen?) (unv.) #19:18#

I: Das ist verwirrend? Gut, dass du mich darauf hinweist. #19:23#

(9)

B: Würde es hier auch reichen, wenn hier auch Geist stehen / #19:36#

I: Das passt auch, es geht um die Zusammenfassung. #19:39#

(22)

B: Und hier würde es dann auch reichen, wenn ich Rache geschrieben habe? Da muss man dann nicht böse schreiben, oder? Wenn ich das jetzt richtig verstanden habe? #20:07#

I: Es geht immer darum, dass du dasselbe Muster anwendest. Immer bestimmter Artikel, Adjektiv und Rachegeist/ und Nomen, Entschuldigung. #20:17#

(28)

I: Wie geht's? Würdest du es vorlesen? #20:49#

B: Soll ich die ganze vorlesen? Der mutige Jäger erlegte viele Robben für seine Familie. Der gemeine Jäger war deshalb eifersüchtig auf Kujavarsuk. Eines Tages fing der Onkel nur eine Robbe während Kujavarsuk zehn erlegt hatte. Die junge Frau setzte ihrem Mann daher nur ein Rückenstück zum Essen vor. Der Onkel erschuf einen bösen Geist. (...) Der böse Geist versuchte Kujavarsuk in eine hinterlistige Falle zu locken. Kujavarsuk war jedoch schlau. Der Rachegeist wandte sich daher gegen den gemeinen Onkel / gegen den gemeinen Jäger. Kujavarsuk lebte mit seiner Familie weiterhin in Frieden. #20:31#

I: Wunderbar! Super! Und die letzte Aufgabe! Ich lese die Angabe vor. #21:40#

B: Warst du auch schon einmal eifersüchtig? Kannst du auch eine gruselige Gestalt zum Leben erwecken lassen? Verfasse einen kurzen Text von deiner eigenen Gruselgestalt, das denselben Aufbau wie der untenstehende Text das Netz hat. Es handelt sich dabei wieder um das bereits bekannte Muster Nominalgruppe. Das Netz. Die Vogelspinne, die schwarze Vogelspinne, die schwarze, giftige Vogelspinne, die schwarze, giftige Vogelspinne, die schwarze, giftige und ausgehungerte Vogelspinne webt das undurchdringliche Netz, das undurchdringliche, dichte Netz, das undurchdringliche, dichte und klebrige Netz. Du kannst die Tabelle der letzten Seite verwenden um die richtige Übereinstimmung für deine Nominalgruppen zu finden und bei der Bestimmung des richtigen Falls kann ich dir helfen. Du kannst den Aufbau auch leicht verändern. Es sollen jedoch mindestens zwei Nominalgruppen vorkommen.  
#22:27#

B: Ok! Wie viele Sätze sollen das jetzt ungefähr sein? #22:31#

I: Es reicht in diesem Fall, das wäre ein Satz, das reicht aus. Wenn du mehr schreiben möchtest, kannst du sehr gerne mehr schreiben. #22:38#

(1 Min 3)

B: Also ich habe/ soll ich es vorlesen? Die giftige Vogelspinne webte das undurchdringliche Netz. #23:48#

I: Ich hätte gerne, dass du deinen eigenen Text schreibst, ja? Mit deiner eigenen Gruselgestalt. Das denselben Aufbau hat. #23:57#

B: Ach so! #23:58#

I: Weißt du was ich meine? Du schreibst einen Text zu deiner EIGENEN Gruselgestalt. Die M hat beispielsweise etwas über einen Drachen geschrieben. Und nur diesen Aufbau wiederholen, ok (lacht)? #24:14#

B: Ok. #24:15#

(1 Min 30)

B: Also ich habe der große Löwe versperrte den Weg. #25:52#

I: Ok, es geht darum, dass du das Muster anwendest. Du hast hier ganz eine kleine Nominalgruppe, ja? Das ist das erste. Dann machst du die Nominalgruppe größer mit einem Adjektiv, dann machst du sie noch einmal größer mit zwei Adjektiven und du machst sie noch einmal größer mit drei Adjektiven. #26:11#

B: Ok! #26:12#

I: Du kannst das hier verwenden. Und jetzt in demselben Aufbau, wie dieses Gedicht hier geschrieben ist. Verstehst du was ich meine? Du sollst die Nominalgruppe immer größer werden lassen. Die Klammer der Nominalgruppe lässt du immer größer werden, indem du mehrere Adjektive hineinfügst. #26:31#

B: Kann ich das lassen? #26:33#

I: Du kannst das verwenden, aber ich hätte noch gerne, dass du das mit diesem Aufbau machst, ja? Also auch optisch so aufbereiten. #26:41#

(38)

I: Jetzt frage ich sicherheitshalber nochmal nach? Verstehst du was ich mit dem Aufbau meine? Die Überschrift wäre jetzt beispielsweise hier, ich sage jetzt einmal, der Löwe. Dann beginnst du mit der große Löwe, der große, weiße Löwe, ok (lacht)? Wenn wir jetzt beim Löwen bleiben. Dann wäre der Titel der Löwe. #27:45#

B: Der große, weiße Löwe und dann weiter. #27:52#

I: Genau! Richtig! #27:54#

(34)

(Glocke läutet)

I: Es ist jetzt Pause. Ich würde dich noch bitten um fünf Minuten deiner Pause/ #28:36#

B: Die Pause dauert nur fünf Minuten. #28:44#

I: Achso, gut. Ich bringe dich dann zurück, ja? #28:42#

(1 Min 5)

(Schüler kommt in die Klasse)

I: Brauchst du deine Schultasche? #29:49#

(30)

B: Könnte ich jetzt schreiben die große, breite, befahrene, chinesische Straße? #30:20#

I: Mhm (bejahend)! #30:22#

(11)

I: Magst du es vorlesen? #30:34#

B: Also der große Löwe, der große, weiße Löwe, der große, weiße, böse Löwe versperrt die breite Straße, die breite, befahrene Straße die breite, befahrene, chinesische Straße (lacht).

#30:45#

I: Ok! #30:46#

B: Mir ist jetzt nichts Besseres eingefallen. #30:48#

I: Gut, ok, aber jetzt haben wir den Aufbau. Gut! Super! Wunderbar! Danke! #30:53#