

Grenzgänger als Herausforderung für die Wortartenkategorisierung

*Wortartenvermittlung im Unterricht für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache.*

Anna-Maria Knauseder¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1179>

Zusammenfassung

Nicht alle Wörter des Deutschen können eindeutig einer einzigen Wortart zugeordnet werden. Diese sogenannten Grenzgänger stellen nicht nur Schüler*innen beim Erwerb grammatischer Strukturen vor Herausforderungen, sondern vor allem Lehrpersonen müssen Strategien entwickeln, um den Grammatikunterricht der Sekundarstufe I möglichst begreiflich zu gestalten. Haben die Lernenden außerdem eine andere Erstsprache als Deutsch, sind diese mit einer weiteren Herausforderung konfrontiert. Wortartenkategorien können von einer anderen Sprache nicht ohne weiteres auf eine andere Sprache übertragen werden. So ist es Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache nicht immer möglich, auf das bereits erlernte Wortartensystem zurückzugreifen. Durch Ansätze der funktionalen Grammatik nach Köller (1983) können Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache Möglichkeiten aufgezeigt werden, ein differenziertes Verständnis für Wortarten und deren systemische Kategorisierung zu erlangen.

Stichwörter: Wortartenvermittlung, Deutsch als Zweitsprache, Grammatikunterricht

1 Einleitung

Die Deutsche Grammatik stellt Lehrpersonen bei näherer Betrachtung vor einige Herausforderungen. Grenzgänger bei der Wortartenkategorisierung spielen hierbei eine besondere Rolle. So sollen in diesem Beitrag Möglichkeiten aufgezeigt werden, diese Grenzgänger im Unterricht aufzugreifen. Dabei soll der Fokus vor allem auf die Funktionsweise von Wortarten gelegt werden. Im Folgenden soll das Problem der Wortartenkategorisierung näher beleuchtet werden, wobei insbesondere auf die Ursachen für Grenzüberschreitungen eingegangen wird. Außerdem werden die Formen der Grenzüberschreitungen näher beschrieben. Es wird

¹ Private Pädagogische Hochschule Augustinum, Lange Gasse 2, 8010 Graz
anna.knauseder@pph-augustinum.at

auch der Bezug zum Unterricht für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache hergestellt. Dabei werden die unterschiedlichen Voraussetzungen beim Erlernen des grammatischen Systems von Schüler*innen mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache dargestellt. Anschließend wird auf Ansätze sowie die Didaktik der Wortartenvermittlung eingegangen.

2 Wortarten als Grenzgänger

Angelika Storrer (2009, S. 905–925) beschreibt in dem Beitrag „Grenzgänger: Problemfelder aus didaktischer Sicht“ ein wichtiges grammatisches Problem, das besonders in der angewandten Didaktik Lehrpersonen vor große Herausforderungen stellt. Das Problem bezieht sich darauf, dass in verschiedenen grammatikalischen Einteilungen der deutschen Sprache gleichlautende Termini unterschiedliche Wortartenkategorien bezeichnen können.

In der Dudengrammatik (2016) werden grundsätzlich flektierbare und nicht flektierbare Wortarten unterschieden. Diese werden folglich dargestellt:

Flektierbare Wortarten:

- Verb (konjugierbar)
- Substantiv (deklinierbar, mit festem Genus)
- Adjektiv (deklinierbar, mit variablem Genus, komparierbar)
- Pronomen (deklinierbar, mit variablem Genus, nicht komparierbar)
- Artikelwort (deklinierbar, mit variablem Genus, komparierbar)

Nicht flektierbare Wortarten:

- Adverb
- Partikel
- Präposition
- Junktion (Konjunktion, Subjunktion)

Einen besonderen Stellenwert in dieser Einteilung nehmen Verben, Substantive und Adjektive ein. Einerseits aufgrund ihrer morphologischen Eigenheiten und auf der anderen Seite aufgrund ihrer semantischen Charakteristika. Nach dem Zeichenmodell von De Saussure (1967) lassen sich diese einfacher mit dinglichen Vorstellungen in Verbindung bringen (Ernst, 2011, S. 104).

„Die traditionelle Wortartenklassifikation leidet [...] daran, dass sie nicht homogen auf einem einzigen Kriterium aufgebaut ist, sondern heterogen auf mehreren. Die Kriterien werden oft als formal (morphologisch, die Form betreffend), semantisch (inhaltlich), funktional (nach ihrer Funktion im Satz) oder syntaktisch (nach ihrem Vorkommen im Satz) bezeichnet“ (ebd., S. 105).

Nach Heidolph et al. (1984) werden Wortarten nach syntaktischen und phonologischen Merkmalen definiert. Beim Versuch einer Wortartenklassifizierung lassen sich folgende acht Wortarten ableiten:

- Verb (konjugierbar)
- Substantiv (deklinierbar, artikelfähig)
- Adjektiv (deklinierbar, komparierbar)
- Pronomen (deklinierbar, nicht komparierbar)
- Adverb (nicht deklinierbar, Satzglied)
- Präposition (nicht deklinierbar, nicht Satzglied, mit Kasusforderung)
- Konjunktion (nicht deklinierbar, nicht Satzglied, ohne Kasusforderung)

Helbig und Buscha (2001) hingegen sprechen von Wortklassen. Bei deren Unterscheidung spielt der Stellenwert des Wortes im Satz eine entscheidende Rolle, wobei bei der Einteilung dieser syntaktischen Kriterien die Relation zu anderen Elementen beachtet wird. Auf diese Weise nennen sie beispielsweise die Bestimmung der Wortklasse der Artikelwörter. Diese Kategorie wird wie folgt festgelegt (Thielmann, 2021, S. 14):

- Unter Umständen stehen Artikel in Distanzstellung vor einem Substantiv: *der ihm vertraute Kollege*;
- Sie sind nicht koordinierbar: **der mein Freund*;
- Artikel können nicht nach dem Substantiv stehen: **der Freund*;
- Sie stimmen mit dem Substantiv in Genus, Numerus sowie Kasus überein: *der Rechner, den Rechnern*;
- Das Auftreten von Artikeln ist obligatorisch (ebd.).

Erkennbar ist nun, dass die Bestimmung von Artikeln – ausgenommen das Kriterium der Kongruenz – auf syntaktischen Kriterien beruht. Problematisch ist hierbei, dass Ausdrücke unterschiedlicher Funktionen nach äußerlichen Kriterien zu einer Klasse zusammengefasst werden (ebd.). Vergleicht man verschiedene Grammatiken und deren Einteilung von Wortarten, findet man erhebliche Unterschiede, die sich als Problem darstellen. Keine der vorgestellten Grammatiken ist mit der Schulwortartenlehre deckungsgleich (Storrer, 2009, S. 909). So stützt sich die Schulgrammatik auf die Richtlinien der KMK (Kultusministerkonferenz, 1982) welche neun Wortarten benennt: Nomen, Artikel, Pronomen, Numerale, Adjektiv, Verb, Adverb, Präposition und Konjunktion.

In der klassischen Schulgrammatik wird jedoch häufig auch von zehn Wortarten gesprochen, wobei der Terminus „Interjektion“ zusätzlich zu den neun Wortarten der KMK genannt wird (Storrer, 2009, S. 921). Hierbei wird bereits ersichtlich, dass bei der Erforschung grammatischer Phänomene unterschiedliche Prioritäten gesetzt werden und damit auch verschiedene Grammatiktheorien andere Ziele bei der Erforschung verfolgen. Unterschiedliche Zielsetzungen erfordern somit auch unterschiedliche Klassifikationen. Ist das Ziel der Wortartenklassifikation jenes, dass sich die Wortartenkategorien auch auf eine andere Sprache übertragen lassen, dann muss auf übereinzelsprachlich anwendbare Eigenschaften zurückgegriffen werden. Oft sind diese Eigenschaften funktionaler beziehungsweise semantischer Natur. Um eine Einteilung treffen zu können, muss beispielsweise in manchen Fällen auf das Kriterium der Flektierbarkeit verzichtet werden (ebd., S. 909).

Dient die Wortartenklassifikation der maschinellen Sprachverarbeitung, wird man sich vorwiegend an syntaktischen und distributionellen Eigenschaften orientieren. Diese Eigenschaften sind für Verfahren der automatischen Sprachanalyse besser geeignet als semantische beziehungsweise funktionale Eigenschaften. Für die Zwecke der maschinellen Sprachanalyse bleibt es von großer Bedeutung, dass alle Bestandteile eines zu analysierenden Textes einer

spezifischen Kategorie zugeordnet werden können (ebd.). Durch die Einbettung grammatischer Kategorien in ein Grammatikmodell ist es nicht möglich, einzelne Kategorien auf ein anderes Grammatiksystem zu übertragen oder anzuwenden. Das heißt jedoch nicht, dass keine Bezüge zwischen den einzelnen Systemen hergestellt werden können (ebd., S. 909 f.).

Storrer (2009, S. 907) spricht von zwei grundlegenden Problemen, die bei der Diskussion um Kategoriengrenze auftreten. Einerseits wird hierbei das Problem der Grenzziehung genannt und andererseits das Problem der Grenzüberschreitung.

Bei einer Grenzziehung geht man grundsätzlich von festliegenden Grenzen aus, zwischen denen ein Wort beziehungsweise eine Wortgruppe wechseln kann. Wird eine sprachliche Einheit in unterschiedlichen Grammatiken aufgrund deren Einteilungskriterien in verschiedene Kategorien eingeteilt, ist dies jedoch noch kein Grenzgänger.

„Das Problem der Grenzziehung besteht nun genau darin, dass man diese Grenzen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten und unter Verwendung verschiedener formaler und funktionaler Kriterien ziehen kann. Deshalb unterscheiden sich verschiedene Referenzgrammatiken in der Zahl der angenommenen Wortarten, ihrer Benennung und den relevanten gesetzten Bestimmungsmerkmalen“ (Storrer, 2009, S. 907).

Grenzen werden zwischen Wortarten nach unterschiedlichen Gesichtspunkten gezogen. Daher kann dieselbe sprachliche Einheit in unterschiedlichen Grammatiken jeweils einer anderen Wortart beziehungsweise Kategorie zugeordnet werden. Wird versucht Wörter in Kategorien einzuteilen, ergeben sich daraus – je nach Einteilungskriterien – unterschiedliche Einteilungssysteme. Diese können, abhängig von den getroffenen Einteilungskriterien, schließlich zwischen vier und zehn Wortarten umfassen (Menzel, 2021, S. 54 f.).

Das Problem der Grenzüberschreitung beschreibt einerseits bestimmte Wörter, die häufig Kategoriengrenzen überschreiten aber auch Wörter, die mehrere Funktionen in unterschiedlichen Kategorien aufweisen. Dabei gibt es individuelle Grenzwechsler, die durch Grammatikalisierungsprozesse oder Lexikalisierungsprozesse eine neue Funktion in einer neuen Kategorie ausüben. Dazu gehört beispielsweise die Nominalisierung von Adjektiven (z.B. *das Schöne*). Gruppen von Einheiten können die Kategorie systematisch wechseln oder einzelne Einheiten können in verschiedene Funktionen tätig sein (Storrer, 2009, S. 908). Ein Wort wird dann als Grenzgänger bezeichnet, wenn es innerhalb eines festgelegten Kategoriensystems die Grenze wechselt. Storrer (ebd., S. 914) unterscheidet hierbei Grenzüberschreitungen die systematisch für ganze Einheitsgruppen zutreffen und individuelle Grenzübergänge einzelner Wörter.

Sind ganze Gruppen von Einheiten systematisch von der Grenzüberschreitung betroffen, gibt es dafür zwei Ursachen. Einerseits können Grenzüberschreitungen durch den Wortbildungsprozess der Konversion bedingt sein. „Unter ‚Konversion‘ versteht man ein Wortbildungsverfahren, bei dem neue Wörter allein durch Wortartenwechsel gebildet werden“ (ebd., S. 915). Das ist im Deutschen beispielweise der Übergang von Verben zu Substantiven (lachen – das

Lachen) oder von Verben zu Adjektiven, wenn die Formen von Partizip I oder II attributiv oder adverbial verwendet werden (kochen – das hart gekochte Ei). Andererseits können Grenzüberschreitungen auch dadurch zustande kommen, dass eine Einheit mehrere Funktionen ausüben kann, die als charakteristisch für mehrere Wortarten gesehen werden. So können beispielsweise Adjektive und Adverbien in mehreren Formen auftreten. Sie können beide sowohl attributiv als auch adverbial verwendet werden. Zwar wird bei Adjektiven die attributive Form als primär gesehen, sie „können aber auch jederzeit die Grenze wechseln“ (ebd., S. 917). Als Unterscheidungskriterium wird in diesem Zusammenhang häufig die Flektierbarkeit der Adjektive genannt, während Adverbien nicht flektierbar sind. Zu beachten gilt, dass nach Fandrych & Thurmaier (2021, S. 178) Adjektive jedoch nicht in allen Anwendungen flektiert sind. An dieser Stelle ist auf die Schwierigkeit der Abgrenzung der Wortarten Adjektive und Adverbien hinzuweisen (Hoffmann, 2021; Duden, 2016). Am Argument der Flektierbarkeit ist nur schwer begründbar, warum die Funktion innerhalb eines Kontextes nicht entscheidend für die Wortartenzuordnung ist, während in anderen Fällen eine Wortart ausschließlich über den Verwendungskontext zugeordnet werden kann (Storrer, 2009, S. 917). Besonders problematisch ist außerdem, dass Lernende wissen beziehungsweise unterscheiden müssen, auf welcher Ebene ein Wort definiert werden soll (Weerning, 2014, S. 68)

„Die Schulgrammatik scheint ein Adjektiv pragmatisch zu definieren, wenn sie vom Eigenschaftswort spricht, aber ein Pronomen syntaktisch, wenn sie vom Fürwort spricht, während doch Lernende wissen müssen, auf welcher Ebene sie sich gerade befinden“ (ebd.).

Ebenso wie Storrer (2009, S. 917) beschreiben auch Hoffmann und Leimbrink (2011, S. 4 f.) die Wortart Adverb als besonders problematisch. Dabei wird ersichtlich, dass formale Kriterien für die Kategorisierung von Wortarten nicht ausreichend sind. Deshalb müssen für die Wortartenkategorisierung auch funktionale Charakteristika herangezogen werden.

Handelt es sich um individuelle Grenzüberschreitungen einzelner Wörter, lassen sich drei Unterscheidungen treffen. So gibt es in Wortartenkategorien Einzelfälle, die nicht alle festgelegten Eigenschaften der Wortart aufweisen. Zum Beispiel kann das Adjektiv „lila“ trotz attributiver Stellung nicht flektiert werden. Weiters können einzelne Einheiten einer Kategorie eine neue Funktion in einer anderen Kategorie übernehmen. Beispielsweise kann das Adjektiv *absolut* in folgendem Satz als Intensitätspartikel fungieren: Das ging *absolut* daneben (Storrer, 2009, S. 918).

Als dritte Unterscheidung werden Desubstantivierungen genannt, wobei „ein Substantiv wie das Heim in bestimmten Verbindungen wie er fährt heim, typische Substantivmerkmale verliert“ (ebd.). Unter den genannten Aspekten kann die Bestimmung von Wortarten Lernende mit Deutsch als Zweitsprache vor Herausforderungen stellen. Redder (2007, S. 130) wirft außerdem die Frage auf, ob „die Klassifikation des Ausdrucksbestandes nach Wortarten die Basis

für eine schulische Grammatikvermittlung des Deutschen darstellen und dementsprechend die Lehrerausbildung prägen“ (ebd.) sollte.

3 Ansätze der Grammatik- und Wortartenvermittlung

Der traditionelle Grammatikunterricht gibt immer wieder Anlass für Diskussionen und steht schon lange in Kritik. Dabei wird an der traditionellen Schulgrammatik vor allem kritisiert, dass die Kategorisierung durch das griechisch-lateinische System bestimmt ist. Es ist kaum möglich, eine Sprache auf eine andere Sprache zu übertragen (Hoffmann, 2009, S. 925). Die deduktive Vermittlung der Wortartenlehre im traditionellen Grammatikunterricht sowie ein rein normativer Unterricht (Steinig & Huneke, 2011, S. 179) werden stark kritisiert. Die traditionelle Grammatik geht nach Ernst (2011, S. 129 f.) von der Auffassung aus, „ein Satz gebe einen vollständigen Gedanken im Sinn eines Geschehens in der realen Welt wieder“. Auch Rösch (2011, S. 30) grenzt die explizite Vermittlung ganz klar vom deduktiven Grammatikunterricht ab. Der deduktive Grammatikunterricht gibt den Lernenden Regeln vor, die häufig anwendbar sind, jedoch zu keinem weiteren Sprachverständnis führen, während explizite Vermittlungsstrategien „die induktive Erschließung von Regeln aus den systematischen Sprachlernkontext heraus meint“ (ebd.). In Hinblick auf die Wortartenkategorisierung meint ein induktiver Ansatz beispielsweise, dass Schüler*innen selbstständig Wortartenkategorien aus einer sprachlichen Vorlage heraus entwickeln (Storrer, 2009, S. 906). Um die Handlungsfähigkeit zu fördern, ist es nicht möglich, auf die formorientierte Grammatik zurückzugreifen. Vielmehr sollten die Lernenden „über die Sprache nachdenken, die sie hören, und die sie selbst produzieren“ (Hoffmann & Leimbrink, 2011, S. 114). „Eine grammatische Regularität innerhalb eines Sprachsystems liegt dann vor, wenn sich Klassen von Symbolen unter vergleichbaren Bedingungen gleich (und damit vorhersagbar) verhalten“ (Schäfer, 2018, S. 15) Damit diese Regularität erkannt werden kann, muss grammatisches Wissen auch korrekt kategorisiert werden (Portmann-Tselikas, 2011, S. 80). „Das Bestehen grammatischen Wissens allein bietet keine Gewähr dafür, dass die erforderliche Kategorisierung tatsächlich zustande kommt“ (ebd., S. 81). Grund dafür ist, dass Regularitäten häufig anhand einzelner Beispiele geübt werden. Dadurch entwickelt sich zwar eine Vertrautheit, jedoch wird hierbei keine zuverlässige Identifikation erreicht. Die Anwendung des grammatischen Wissens erfordert deshalb eine intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Kategorien, wobei es nicht ausreichend ist, diese an einzelnen Merkmalen festzumachen (ebd.).

Unter der Annahme, dass der Grammatikunterricht vor allem induktiv, funktional und prozessorientiert stattfinden soll, werden folglich Ansätze des funktionalen Grammatikunterrichts näher beleuchtet.

3.1 Funktionale Perspektive

Der funktionale Grammatikunterricht nach Wilhelm Köller (1983) versteht die Kategorisierung von Wortarten unter dem Aspekt, dass Wortarten nicht isoliert betrachtet werden sollen. Vielmehr sollten diese in ihrer lexikalisch-semantischen Funktion verstanden werden.

„Bei der Funktionsanalyse von grammatischen Zeichen lassen sich methodisch zwei ganz unterschiedliche Fragestellungen in den Mittelpunkt des Interesses rücken, nämlich die Frage nach ihren organisierenden bzw. instruktiven Funktionen und die Frage nach ihren kognitiven Funktionen bzw. ihrem kognitiven Differenzierungsgehalt“ (ebd.).

Die instruktive Funktion ist für eine lexikalische Analyse sowie die Analyse grammatischer Zeichen gedacht. Dabei wird „jedes sprachliche Zeichen [...] als eine Anweisung des Sprechers an den Hörer verstanden, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten“ (ebd.). Die kognitive Funktion wird erfasst „als in sprachlichen Formen eingelagerte Zugriffsweisen auf die Wirklichkeit“ (Bredel, 2013, S. 233).

Erforderlich für den funktionalen Grammatikunterricht ist die Reflexion der Lernenden über Sprache. Köller geht davon aus, dass Grammatikunterricht beziehungsweise grammatische Strukturen von Lernenden erst ab einem Alter von zehn Jahren erfasst werden können. Dies geht auf die Annahme zurück, dass Lernende erst über spontane Spracherfahrungen reflektiert nachdenken können, wenn sie die Phase des formalen Denkens erreicht haben (ebd., S. 234).

„Die funktionale Klassifikation prozeduraler Ausdrucksmittel ermöglicht es, von einer Fixierung der Klassifikation nach Wörtern abzusehen und unterschiedliche sprachliche Formen als prozedurale Mittel anzuerkennen. Eben dadurch werden auch Differenzen zwischen den Einzelsprachen und darüber hinaus zwischen den Sprachtypen erfassbar“ (Redder, 2007, S. 143).

Auch Hoffmann (2009, S. 933) spricht von Funktionseinheiten, die im Zentrum des Unterrichts stehen sollen. Dadurch sollen Lernende erkennen, welche Funktionen durch welche sprachlichen Mittel realisiert werden. Wortarten leisten nach Hoffmann aber nur einen Teilbeitrag zum Verständnis von Sprache.

Hoffmann und Leimbrink (2011, S. 111) betonen:

„Erst die Vermittlung von Wissen um Form und Funktion sprachlicher Mittel führt zu einem situationsangemessenen Gebrauch von Sprache, in dem Handelnde Zwecke verdeutlichen und Ziele erreichen können.“

Im Zentrum des funktionalen Grammatikunterrichts stehen also authentische Situationen beziehungsweise Materialien wie beispielsweise Gespräche oder literarische Texte. Dadurch soll „ein Wissen über Formen in zentralen Gebrauchszusammenhängen, das einen Transfer auf unterschiedliche Konstellationen des Handelns erlaubt“ (Hoffmann, 2010, S. 73), entstehen.

„Um die Funktion in den Vordergrund stellen zu können und damit bspw. Abtönungspartikeln, Interjektionen, Responsive etc. behandeln zu können, sind authentische Gespräche notwendig [...]. Lernende sollten über die Sprache nachdenken, die sie hören, und die sie selbst produzieren (und die aufgenommen werden kann), nicht über konstruierte Textbeispiele. Sprache wird immer im Medium selbst gelernt“ (Hoffmann & Leimbrink, 2011, S. 114)

Köller (1983; zitiert nach Bredel, 2013, S. 234 f.) formuliert folgende vier Prinzipien für einen funktionalen Grammatikunterricht:

1. Prinzip der Verfremdung: Die Schülerinnen und Schüler sollen durch unkonventionelle Beispiele herausgefordert werden, um ihre Denkweise auf neue Weise anzuregen.
2. Prinzip der operativen Produktivität: Durch neue Formulierungen, den Einsatz von Ersatzproben und das Streichen von Inhalten, soll die Förderung dieses ‚neuen‘ Denkens angestrebt werden
3. Das funktionale Prinzip: Der Begriff "Funktion" im funktionalen Prinzip hat zwei Bedeutungen. Erstens geht es um die Rolle, die Sprache als Werkzeug spielt. Zweitens handelt es von der Integration des Grammatikunterrichts in den allgemeinen Unterricht. Dabei wird empfohlen, grammatische Konzepte in konkreten Kommunikationssituationen anzuwenden, wie es im situativen Grammatikunterricht gefordert wird.
4. Das integrative Prinzip: Dabei werden grammatische Fragestellungen in übergeordnete Zusammenhänge eingebunden. Grammatik soll dabei als pragmatische Dimension wahrgenommen werden.

Dabei stellen bei einem funktionalen Grammatikunterricht Wortarten nicht die Grundlage für den Erwerb für ein tiefergreifendes Verständnis von Sprache dar. Vielmehr sind es Handlungsfunktionen beziehungsweise Einheiten, die sich über der Wortebene befinden (Hoffmann, 2010, S. 73). Wird die Zugehörigkeit von Wortarten anhand der Syntax und somit anhand der Funktionalität beziehungsweise der Kombinierbarkeit bestimmt, lässt sich feststellen, dass viele Ausdrücke mehreren Kategorien zugewiesen werden können (Hoffmann, 2021, S. 67). So zeigt auch die funktionale Grammatik, dass einzelne Wörter mehreren Kategorien zugeordnet werden können. Hierbei wird die Kategorisierung jedoch von der Funktion des Wortes beziehungsweise der Wortgruppe innerhalb eines Satzes bestimmt und kann damit von den Lernenden systematisch erschlossen werden.

Der funktionale Grammatikunterricht ist nicht unumstritten. Das Streben nach Lösungen für eine einheitliche beziehungsweise nachvollziehbare Klassifizierung ist von großem Interesse. Trotz kontroverser Meinungen über den funktionalen Grammatikunterricht zeigen aktuelle Publikationen beziehungsweise aktualisierte Literatur, dass der funktionale Grammatikunter-

richt eine anhaltende Rolle im Unterricht mit Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache spielt.

4 Grammatikvermittlung im Unterricht für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache

Die Vermittlung der Wortarten spielt nicht nur im muttersprachlichen Unterricht eine zentrale Rolle, sondern auch im Unterricht für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache. Kinder mit Deutsch als Erstsprache erlernen bereits sehr früh das grammatische System der deutschen Sprache anzuwenden. Vor allem bei konkreten kommunikativen Situationen können Kinder grammatische Regeln anwenden, ohne diese jedoch erklären zu können. Dieses implizite, intuitive Sprachwissen wird gemeinsam mit dem Spracherwerb aufgebaut und wird jedoch nur bedingt bewusst erfasst (Topalovic & Michalak, 2012, S. 234).

Bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache ist bereits mit dem Schuleintritt ein großer Wortschatz vorhanden. Dies führt dazu, dass dieses Wortmaterial morphologisch differenziert wird und dadurch Kategorien erkennbar werden (Komor & Reich, 2009, S. 49).

Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, können durch das explizite Sprachwissen hingegen grammatische Phänomene häufig genauer erklären (Topalovic & Michalak, 2012, S. 235). Die explizit erworbenen Regeln über eine Sprache können jedoch nicht automatisch beim Sprechen oder Schreiben angewandt werden, da dieser kognitive Prozess mehr Aufwand erfordert. Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache erwerben sprachliche Kompetenzen häufig ungesteuert, also ohne bewusstes Erlernen, durch das aktive Spielen mit anderen Kindern oder in institutionellen Kontexten. Sie stellen Hypothesen über die Sprache auf Basis der Erstsprache auf, was dazu führt, dass Ausnahmen entstehen und dadurch Übergeneralisierungen vorgenommen werden (Kniffka & Siebert-Ott 2007, 45 f., zitiert nach Topalovic & Michalak, 2012, S. 236). Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, verfügen somit über implizites Wissen der deutschen Sprache. Das explizite Wissen wird erst in der Schule beziehungsweise in Vorbereitungs- oder Förderkursen erworben (Topalovic & Michalak, 2012, S. 234). Wortartenkategorien können nicht ohne weiteres von einer Sprache auf eine andere Sprache übertragen werden. Dies macht sich bereits darin bemerkbar, dass manche Sprachen über keine Artikel verfügen. In anderen Sprachen werden wiederum Wörter nicht flektiert. Es ist also als problematisch anzusehen, wenn man Lernenden nun solche Erkennungsmerkmale, wie beispielsweise die Flektierbarkeit von Adjektiven, für die Wortartenkategorisierung nennt. Aufgrund der sprachlichen beziehungsweise grammatischen Differenzen verschiedener Sprachen ist es für Lernende nicht möglich, ohne weiteres auf ein bereits erlerntes Wortartensystem zurückzugreifen. Insbesondere für Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, soll der Grammatikunterricht möglichst abwechslungsreich und Lernendenzentriert konzipiert werden. Dadurch kann der Lernertrag vergrößert und der Erwerbsprozess unterstützt werden (ebd., S. 247). Rösch (2011, S. 30) hält fest,

dass es sinnvoll ist, die Lernumgebung für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache mit expliziten, aber auch impliziten Lernangeboten zu gestalten. Lernende sollen dazu angehalten sein die Sprache aktiv zu gebrauchen, aber sich auch intensiv mit Sprachstrukturen auseinanderzusetzen. Dvorecky et al. (2021, S. 17) heben das Potential des funktionale Grammatikunterrichts für den Unterricht für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache besonders hervor, „denn so können die Lernenden auf sprachliche Mittel systematisch zurückgreifen“ (ebd.). Dabei schlagen sie folgende konkrete Aufgabenstellung für den Unterricht vor. Dieses Beispiel soll verdeutlichen, dass ein Verb verschiedene Funktionen einnehmen kann. Die Aufgabenstellung nach Dvorecky et al. (ebd.) lautet wie folgt:

Lesen Sie den folgenden Dialog. Konzentrieren Sie sich auf die unterstrichenen Elemente. Durch welche Wörter ließen sich die unterstrichenen Wörter ersetzen? Können Sie den Inhalt der Sätze, in denen das Verb „werden“ vorkommt, anders formulieren?

Mutter: Max, hast du schon über die Uni nachgedacht, an der du studieren wirst?

Max: Nein, noch nicht. Aber ich werde am Wochenende Sabine treffen, sie studiert ja an der Meduni in Wien.

Mutter: Das klingt gut. Sie wird sich sicherlich Gedanken über deine Möglichkeiten gemacht haben.

Max: Ja, damit rechne ich ja.

Mutter: Wird auch Thomas kommen?

Max: Nein, das geht nicht. Er wird sehr schnell beleidigt, wenn ich sage, dass ich nicht in Graz studieren möchte.

Wichtig für den Erwerb grammatischer Strukturen – insbesondere für die Wortartenkategorisierung – ist außerdem, dass Lernende Fachausdrücke begreifen können. Dies gelingt vor allem durch entdeckendes Lernen. Zudem muss der Bezug zur Muttersprache beziehungsweise zu bereits erlernten Fremdsprachen hergestellt werden. Dabei ist es notwendig, dass Unterschiede zu diesen Sprachen aufgedeckt werden (Weerning, 2014, S. 68). Konkret für die Vermittlung von Wortarten schlägt Redder (2007) für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache aus der funktional-pragmatischen Perspektive das Arbeiten mit sprachlichen Feldern (Ehlich, 1991) vor. Für die Vermittlung der Wortarten im Zweit- und Fremdsprachenunterricht hat Hoffmann (2006) ein „Konzept didaktischer Pfade“ (ebd. S. 38) entwickelt. Darauf aufbauend wird das Arbeiten mit sprachlichen Feldern auch von Hoffmann und Leimbrink (2011, S. 105) empfohlen.

„Wir vertreten die Position, dass man den grammatischen Aufbau ausgehend von den Prozeduren als kleinsten Handlungseinheiten darstellen kann. Das sind die sprachlichen Prozeduren Zeigen, Nennen, Lenken, die Sprachverarbeitung unterstützen, emotionale Beteiligung als kleinste Einheit menschlichen Handelns ausdrücken; sie bestimmen das Potential der Sprache.“ (ebd.)

Das Konzept der Felder und Prozeduren nach Ehlich (1991) differenziert fünf Felder, die funktional bestimmt sind (Redder, 2007, S. 133). Aufbauend auf dem Feldermodell schlagen Hoffmann und Leimbrink (2011, S. 114) vor, Wortarten an lebensnahen Texten zu erarbeiten. Sie schaffen anhand einer Wegbeschreibung einen „analytischen Zugang zu Wortarten“ (ebd.), indem die Lernenden dazu angeleitet werden, Wortarten in der Wegbeschreibung zu identifizieren und ihre Funktion im Kontext zu verstehen.

5 Fazit

Die Grenzgänger stellen nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Lernende vor besondere Herausforderungen. Durch die intensive Auseinandersetzung mit dieser Problematik wurde ersichtlich, dass besonders die verschiedenen Einteilungen von Wortarten zu Herausforderungen führen. Für den Schulunterricht wird daher häufig auf die KMK-Richtlinien beziehungsweise auf die traditionelle Grammatik zurückgegriffen. Dadurch soll für Schüler*innen eine einheitliche Klassifikation von Wortarten geschaffen werden. Problematisch für Lernende erscheinen jedoch Wortarten, die mehrere Funktionen ausüben können. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Wortarten häufig anhand prototypischer Beispiele klassifiziert werden und nicht anhand ihrer Funktion. Durch Ansätze des funktionalen Grammatikunterrichts können Wortarten und Wortgruppen systematisch kategorisiert werden. Somit können Schüler*innen durch die genannten Zugänge ein umfassendes Verständnis für Kategorisierungsprozesse erlangen. Zu beachten ist, dass dies bereits ein gewisses Sprachverständnis der Lernenden voraussetzt. Für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache ist es jedoch von besonderer Bedeutung, ein tieferes Bewusstsein für die deutsche Sprache zu erlangen.

Literatur

- Bredel, U. (2013). Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Stuttgart: UTB GmbH.
- Duden (2016). Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Berlin: Dudenverlag.
- Dvorecký, M., Straub, M., & Temper, I. (2021). GRAMMATIK VERMITTELN: EINBLICKE IN DIE UNTERRICHTSPRAXIS. XXIX. INTERNATIONALE TAGUNG, 15.
- Ernst, P. (2011). Germanistische Sprachwissenschaft. Facultas.
- Fandrych, C., & Thurmair, M. (2018). Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Erich Schmidt Verlag.

- Heidolph, K. E., Flämig, W., & Motsch, W. (Eds.). (1980). Grundzüge einer deutschen Grammatik. De Gruyter.
- Helbig, G. & Buscha, J. (2001). Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. München: Langenscheidt.
- Hoffmann, L. (2009). Didaktik der Wortarten. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 925–950.
- Hoffmann, L. (2010). Linguistische Theoriebildung, Schulgrammatik und Terminologie. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht (DTP= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 6)*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 56–88.
- Hoffmann, L.; Leimbrink, K. (2011). Didaktik der Wortarten: Deutsch als Fremdsprache. In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Intercultural German Studies. (Band 37), S. 104–123.
- Hoffmann, L. (2021). Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- KMK, Kultusministerkonferenz (1982). Verzeichnis Grundlegender Grammatischer Fachausdrücke.
- Komor, A. & Reich, H. H. (2008). Semantische Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Berlin. S. 49–63.
- Köller, W. (1983). Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: wozu wurde das erfunden.
- Menzel, W. (2021). Grammatikwerkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Portmann-Tselikas, P. (2011). Spracherwerb, grammatische Begriffe und sprachliche Phänomene. Überlegungen zu einem unübersichtlichen Lernfeld. In: K. Köpcke, A. Ziegler (Hrsg.), *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen*. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin: de Gruyter. (Germanistische Linguistik 293), 71–90.
- Redder, A. (2007). Wortarten als Grundlage der Grammatikvermittlung? In K. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule*. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer. (Reihe Germanistische Linguistik 277), S. 129–145.
- Rösch, H. (2011). Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
- Saussure, F., Bally, C., Sechehaye, A., Polenz, P., Riedlinger, A. & Lommel, H. (1967). Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Schäfer, R. (2018). Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen: Dritte. Language Science Press.
- Schrodt, R. (2010). Basiswissen Grammatik. Von Nutzen und Notwendigkeit grammatischer Kenntnisse im Schulunterricht mit besonderer Berücksichtigung des Gegenteils. In *Information zur deutschdidaktik*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 2-2010, S. 22–32.
- Steinig, W.; Huneke, H. (2011): *Sprachdidaktik Deutsch*. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (Grundlagen der Germanistik 38).
- Storrer, A. (2009). Problemfelder aus didaktischer Sicht. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 905–924.

- Topalovic, E.; Michalak, M. (2012). Sprachreflexion und Grammatik zwischen DaM und DaZ. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 226–250.
- Thielmann, W. (2021). Wortarten: eine Einführung aus funktionaler Perspektive (Vol. 49). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Weerning, M. (2014). Die, diese, keine, meine, alle, viele, manche und ähnliche Wörter – Zur Problematik der Wortartenbestimmung. In S. Dengerscherz, M. Businger & J. Taraskina (Hrsg.), *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik: DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 55–70.