

Unterstreiche die Wörter, die sagen, wie etwas ist – Bildungsgangfokussierende Analyse von Lern- und Übungsaufgaben zur Wortartenkategorisierung

Daniela Elsner

Gegenstand des Beitrags ist eine Analyse von Aufgaben in Schulbüchern für das Fach Deutsch in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Aufgaben nehmen eine mittelnde Position zwischen dem Sachgegenstand und den SchülerInnen ein, insofern als über das Material – in unserem Fall Lern- und Übungsaufgaben – bestimmte Kompetenzen erworben werden sollen. Hlebec (2015) betont, dass in einem induktiv ausgerichteten Unterricht den Aufgaben ein besonderer Stellenwert zukommt; umso überraschender ist sein Befund, dass das Thema Aufgaben in der Grammatikdidaktik bisher kaum Beachtung gefunden hat. Ziel unserer Analyse ist die Überprüfung von Aufgaben zur Wortartenkategorisierung im Hinblick auf die Qualitätsmerkmale Standardorientierung und Gegenstandsorientierung (Behrens et al., 2014). Dabei wird untersucht, (i) inwiefern die Lerngegenstände den fachwissenschaftlichen Standards entsprechen, (ii) welche Kompetenzen bzw. welches Wissen durch die Bearbeitung der Aufgaben erworben wird und (iii) ob die Lernaufgaben den Erwerb der in den Bildungsstandards angezielten Kompetenzen ermöglichen.

Einleitung

Bisher gibt es kaum Untersuchungen dazu, welches Wissen Schülerinnen und Schüler (SuS) im Grammatikunterricht erwerben. Wir wollen uns einer Antwort zu dieser Frage über die Analyse von Lern- und Übungsaufgaben in Lehrwerken für den schulischen Deutschunterricht nähern – ein Thema, welches in der Grammatikdidaktik bisher ebenfalls vernachlässigt wurde (vgl. auch Hlebec, 2015; Kiesendahl & Ott, 2015). Ossner (2007, S. 161) vermutet, dass Schulbücher im Grammatikunterricht überproportional häufig eingesetzt werden, da grammatische Inhalte als nicht besonders kreativ gelten. Gerade im Bereich Grammatik lohne sich Ossners Meinung nach daher ein Blick in die Lehrwerke; auch Kiper et al. (2010a) halten fest,

dass Schulbücher bei der alltäglichen Planung und Gestaltung von Unterricht von hoher Relevanz sind. Aufgaben kommt in einem induktiv ausgerichteten Unterricht ein besonderer Stellenwert zu (Hlebec, 2015, S. 161), da sich SuS in der Auseinandersetzung mit diesen Wissen selbst aneignen (Lernaufgabe) oder Wissen konsolidieren und automatisieren sollen (Übungsaufgabe) (Behrens et al., 2014, S. 8f). Lernaufgaben fungieren „als Schnittstelle zwischen Gestaltung und Steuerung durch die Lehrperson einerseits und selbsttätiger Aneignungsaktivität durch die Lernenden andererseits“ und es gelten folgende Qualitätsmerkmale (Behrens et al., 2014, S. 9ff):

- Gegenstandsorientierung: die Aufgaben müssen den Spezifika des Lerngegenstands entsprechen
- Standardorientierung: die Aufgaben müssen den angezielten Kompetenzerwerb ermöglichen
- Lernerorientierung: die Aufgaben müssen den Ausgangslagen der Lernenden gerecht werden

Da der Fokus hier ausschließlich auf der Analyse von Aufgaben liegt und nicht die Fähigkeiten von SuS untersucht werden, bleibt die Frage nach der Lernerorientierung weitgehend offen. Aus der Gegenstandsorientierung von Aufgaben ergibt sich die Frage (i) nach der Adäquatheit der didaktischen Reduktion der grammatischen Inhalte; aus der Standardorientierung, deren Bezugspunkt die Bildungsstandards und Lehrpläne sind, ergeben sich die Fragen (ii) nach den durch Bearbeitung der Aufgabe auszubildenden Kompetenzen und dem zu erwerbenden Wissen sowie (iii) nach der Passgenauigkeit zwischen den auszubildenden Kompetenzen und den Kompetenzzielen der Bildungsstandards. Unser Untersuchungsgegenstand sind Lern- und Übungsaufgaben zur Wortartenbestimmung in Schulbüchern für das Fach Deutsch. Einer Analyse unterzogen werden die Lehrwerke Bausteine 3 und 4 (Primarstufe, Ausgabe Sachsen,

2011) und die Reihe deutsch.punkt 1 bis 5 (Sekundarstufe I, Ausgabe Sachsen, 2008-2010). Dieses bildungsgang-fokussierende Vorgehen ermöglicht neben der Beantwortung der Fragen (i)-(iii) auch einen Einblick in die spiralcurriculare Progression des Gegenstands Wortarten.

Nach einer kurzen Darstellung der Wortartenkategorisierung in der Fachwissenschaft (Abschnitt 2), welche die Grundlage für die Beurteilung der didaktischen Reduktion der Inhalte in den Aufgaben bildet, und einer Diskussion der Kompetenzziele der Bildungsstandards (Abschnitt 3), welche die Grundlage für die Beurteilung der Standardorientierung der Aufgaben bildet, erfolgt die Ableitung des Analyserasters, das als Basis für die Untersuchung der Aufgaben herangezogen wird (Abschnitt 4). Eine Musteranalyse demonstriert exemplarisch das Vorgehen (Abschnitt 5), bevor die Ergebnisse in Abschnitt 6 dargestellt werden und anschließend ein Fazit gezogen wird.

Wortartenkategorisierung in der Fachwissenschaft

Wörter können aufgrund verschiedener Kriterien in Kategorien eingeteilt werden. In der Fachwissenschaft werden grob morphologische, syntaktische und semantische Kriterien unterschieden (Knobloch & Schaefer, 2000). Jedes Kriterium kann jeweils weiter ausdifferenziert werden; wir beschränken und im Folgenden jedoch auf die wichtigsten Punkte. Grundsätzlich kann eine Wortartenklassifikation kriterienrein erfolgen, sich also nur an einem Kriterium orientieren, oder Folge einer Kombination mehrerer Kriterien sein. Je nach Kriterium oder Kombination von Kriterien ergeben sich unterschiedliche Klassifikationssysteme. Eine rein morphologische Klassifikation, wie sie im Schülerduden

Grammatik (2017, S. 34f) vorgenommen wird, kommt zu fünf Wortarten, während die streng syntaktische Klassifikation von Bergenholtz und Schaefer (1977) 51 Wortarten ermittelt. Da sich die schulgrammatischen Inhalte an der traditionellen Klassifikation orientieren, welche als Mischklassifikation morphologische und syntaktische Kriterien als Grundlage hat, gehen wir im Weiteren nicht auf kriterienreine Systeme ein.

Die traditionelle Wortartenkategorisierung (vgl. Abb.1) richtet sich zunächst nach einem morphologischen Kriterium (Ist das Wort flektierbar?) und unterscheidet weiterhin danach, nach welchen grammatischen Kategorien flektiert werden kann. Unflektierbare Wörter können nach syntaktischen Kriterien (Distribution, Rektion, Funktion) unterschieden werden. Semantische Kriterien spielen nur bei der Subklassifikation bestimmter Wortarten eine Rolle. So werden Adverbien typischerweise hinsichtlich ihrer Semantik verschiedenen Subtypen (modal, kausal, lokal, temporal) zugeteilt. Bei der Bestimmung von Wortarten spielen semantische Kriterien in der Fachwissenschaft jedoch keine Rolle. Folgende Darstellung fasst das traditionelle Wortartensystem zusammen (in Anlehnung an Pittner & Berman, 2015, S. 15, 21):

Hinsichtlich des Status dieser Kategorien kann angemerkt werden, dass sie wenig mehr als

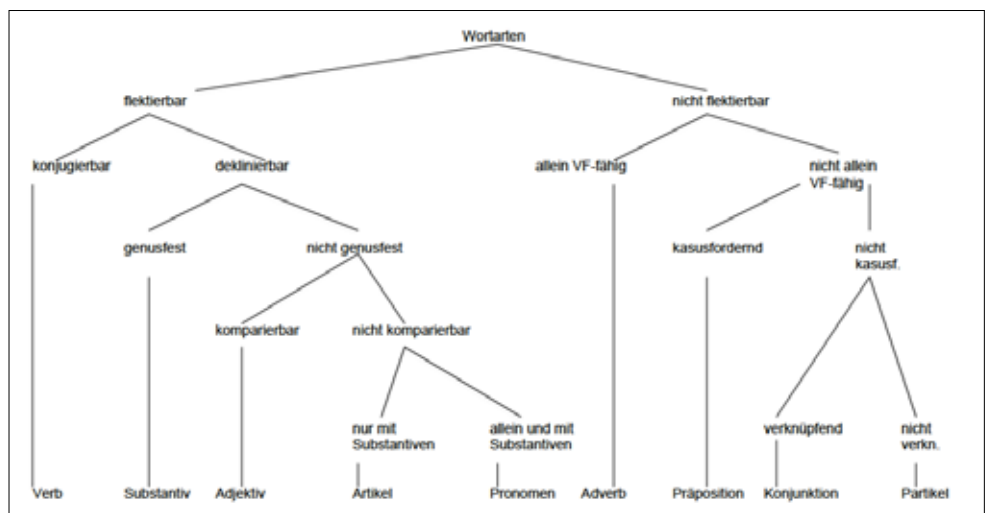


Abb. 1: Morpho-syntaktische Wortartenklassifikation

einen heuristischen Wert haben. Die Zuweisung eines Wortes zu einer Wortart erfolgt nicht auf Basis notwendiger und hinreichender Bedingungen, sodass auch nicht alle Mitglieder einer Kategorie über dieselben Eigenschaften verfügen. Demnach lassen sich aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Wortart auch keine Vorhersagen z.B. über das syntaktische Verhalten eines Wortes machen. Rauh (2000) kommt daher zu dem Schluss, dass die Kategorien einer solchen traditionellen Klassifikation letztendlich als kognitive Kategorien die Funktion haben, den Lexembestand einer Sprache in besser überschaubare Gruppen zu teilen. Der folgende Abschnitt zeigt, dass Wortarten in der Schule eine gänzlich andere Funktion zukommt, sodass sich letztendlich die Frage stellt, ob das traditionelle Wortartensystem eigentlich ein für die Schule geeignetes System darstellt. Für die hier durchgeführte Analyse sind aus fachwissenschaftlicher Sicht folgende Fragen interessant:

- Nach welchen Kriterien werden Wortarten in den Lehrwerken klassifiziert?
- Was wird klassifiziert? (Lexeme oder Wortformen)
- Wie wird der Gegenstand begründet?
- Kann der Gegenstand angemessen erfasst werden?

Kompetenzziele und Bildungsstandards

Die bundesweit geltenden Bildungsstandards sind Beschreibungen der Kompetenzen (im Kern Fähigkeiten und Fertigkeiten¹), welche die SuS in den einzelnen Fächern am Ende einer Jahrgangsstufe erreicht haben sollten (Behrens et al., 2014, S.10). Hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen lassen sich mit Behrens und Eichler (2008, S. 187) verschiedene Wissenstypen unterscheiden; dabei ist deklaratives Wissen als Faktenwissen zu verstehen, während prozedurales Wissen quasi unbewusste Automatismen beschreibt. Metakognitives Wissen bezeichnet Wissen über die eigene Kognition. Bezogen auf den hier untersuchten Gegenstand Wortarten gilt als deklaratives Wissen explizites Wissen über Wortarten, z.B., dass Nomen nach Kasus flektieren; prozedurales Wissen zeigen SuS z.B., wenn sie ein Flexionspara-

digma vervollständigen können, und metakognitives Wissen wird z.B. abgefragt, wenn SuS erklären sollen, wie sie spezifische Wörter einer Wortart zugeordnet haben (vgl. auch Mesch & Dammert, 2015). Die Differenzierung von Wissenstypen erlaubt in der Analyse eine genauere Beschreibung der durch die Bearbeitung der Aufgabe zu erlangenden Kompetenzen und damit die Unterscheidung verschiedener Lernziele bei gleichbleibendem Inhalt (Bremerich-Vos, 2008, S. 34). Festzuhalten ist jedoch, dass es keine Einigkeit über die Konzeption der verschiedenen Wissenstypen gibt und dass Wissen nicht einfach mit Kompetenz gleichgesetzt werden kann (Graf & Stammel, 2012).

Für das Fach Deutsch existieren derzeit Bildungsstandards für die Primarstufe, den Hauptschulabschluss, den Mittleren Schulabschluss sowie die Allgemeine Hochschulreife. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf die Primarstufe und den Mittleren Schulabschluss². Für die Primarstufe wie für den Mittleren Schulabschluss gilt, dass jeweils vier Kompetenzbereiche genannt werden. Da sich diese hinreichend ähneln, begnügen wir uns mit einer Abbildung der Kompetenzbereiche für den Mittleren Schulabschluss. Der Erwerb der Kompetenzen ist integrativ angelegt und der uns interessierende Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ steht in Beziehung zu jedem der drei anderen Bereiche (Abb. 2; KMK, 2004, S. 7). Die Bildungsstandards für die Primarstufe betonen besonders die zu erlangende Sprachhandlungskompetenz. Sprache soll in ihren Verwendungszusammenhängen untersucht und dabei auf die inhaltliche Dimension und die Leistung von Wörtern, Sätzen und Texten eingegangen werden (KMK, 2005, S. 9). So steht der kommunikative und inhaltliche Gehalt von Sprache zwar im Fokus, zugleich sollen die SuS aber auch ein Grundwissen an grammatischen Strukturen und Begriffe sowie Verfahren für die Untersuchung von Sprache erwerben. Auch in den Standards für den Mittleren Schulabschluss wird die inhaltliche Funktion von grammatischen Erscheinungen und ihr Nutzen für die Textproduktion sowie -überarbeitung betont; der Erwerb grammatischer Terminologie ist nicht als Selbstzweck zu verstehen (KMK, 2004, S. 9).

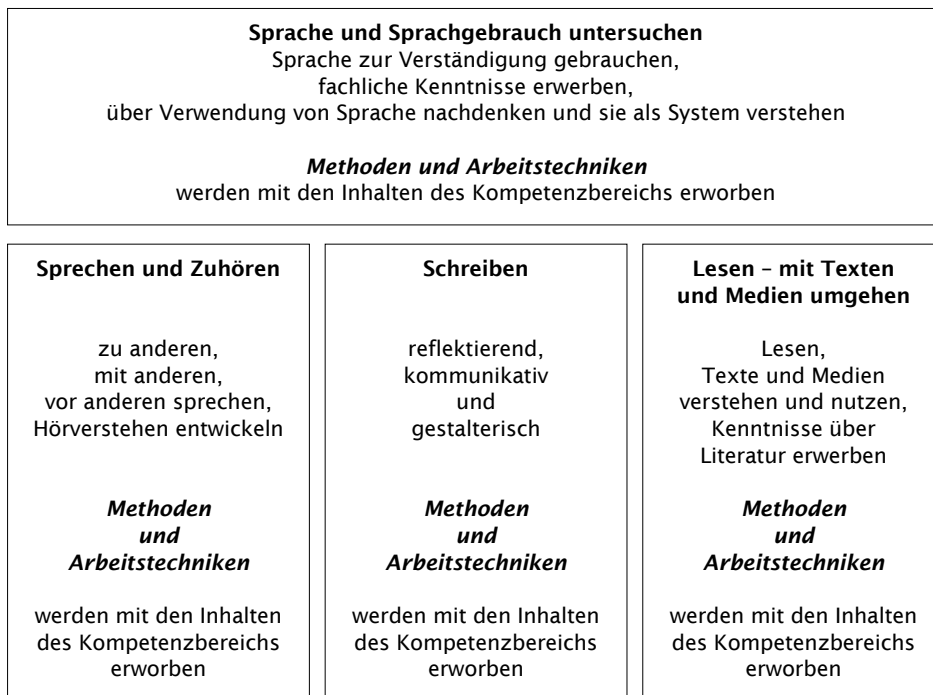


Abb. 2: Kompetenzbereiche im Fach Deutsch (KMK, 2004, S. 8)

Leistungen von Wortarten sollen bekannt sein und die Wortarten funktional gebraucht werden (KMK, 2004, S. 16), wobei weder das eine noch das andere genauer ausdifferenziert wird. So bleibt zum einen unklar, was unter „kennen“ zu verstehen ist (vgl. auch Bredel, 2013, S. 252), und zum anderen, wie Wortarten „funktional“ gebraucht werden können (vgl. auch Kühn, 2008, S. 198).³ Mit dem Ausdruck „Leistungen“ von Wortarten kennen wird zudem ein Bild evoziert, das Kategorien Eigenschaften zuschreibt, die eigentlich erst durch das sprachverwendende Individuum zugeteilt werden. Kühn (2008, S. 198) sieht darin berechtigterweise Parallelen zur inhaltbezogenen Grammatik Leo Weisgerbers.

Aus der Standardorientierung ergeben sich folgende Ansprüche an gute Aufgaben, die sich mit dem Gegenstand Wortarten beschäftigen: Wortarten sollten hinsichtlich ihrer Funktionen im Satz/Text/in der Kommunikation untersucht werden. Eine isolierte und rein formbezogene Betrachtungsweise ist nicht erstrebenswert; vielmehr ist die Untersuchung von Sprache mit den anderen Kompetenzbereichen zu verzahnen (Kühn, 2008, S. 197). Da Texte als Resultate von Sprachhandlungsaktivitäten aufgefasst werden können (Oomen-Welke & Bremerich-Vos, 2014, S. 216), sollten Aufgaben entsprechend auf Textproduktion und -rezeption ausgerichtet sein; Orientierungspunkt für die Spracharbeit sind keine iso-

lierten Wörter, sondern Texte (Kühn, 2015, S- 476).⁴ Behrens und Eichler (2008, S. 194) fordern zudem, dass Aufgaben „auf wirkliche Schülerproblematiken“ eingehen, interessant sind und motivieren.

Das Analyseraster

Kiper et al. (2010b, S. 148) konstatieren, dass ein klassifizierendes Analyseverfahren zwar der Erfassung von Qualitätsmerkmalen von Aufgaben dient, jedoch keine Aussagen über den Erwerb von Kompetenzen ermöglicht. Daher wird das klassifizierende Verfahren für die Zwecke dieser Untersuchung erweitert um eine prozessbezogene Aufgabenanalyse, die neben dem Vorhandensein bestimmter Aufgabenkomponenten überprüft, ob die Aufgaben jeweils fachlich angemessen sind (Gegenstandsorientierung), mithilfe welchen Wissens die Aufgabe gelöst werden kann (externer Support), welches Wissen erworben werden soll (interner Demand) und welches übergeordnete Lernziel angestrebt ist (externer Demand). Der Demand fasst damit die Anforderungen zusammen, die an die SuS zu einer erfolgreichen Bearbeitung der Aufgabe gestellt werden, während der Support die Hilfen darstellt, die zur Bearbeitung der Aufgabe nötig sind bzw. gegeben werden (Hlebec, 2015). Auf Grundlage der Überle-

Nr	Aufgabendimensionen				Aufgabenformate induktiv/deduktiv/ abduktiv	Aufgabenkomponenten		
	Support		Demand			Material	Darstellung	Gegenstand
	intern	extern	intern	extern				
	Hilfe, die direkt in der Aufgabe gegeben wird	Hilfe in Form von Wissen, das mitgebracht wird	Anforderungen, die sich aus der Aufgabe ergeben angestrebtes Wissen	übergeordnete Lernziele	<i>induktiv</i> = von beobachtbaren Eigenschaften einzelner Elemente wird auf Eigenschaften einer Klasse geschlossen <i>deduktiv</i> = von Eigenschaften einer Klasse wird auf Eigenschaften eines einzelnen Elements geschlossen <i>abduktiv</i> = von Eigenschaften einer Klasse wird auf die Zugehörigkeit eines Elements zu dieser Klasse geschlossen	Kann die Aufgabe gelöst werden? Ist das Material auf den Demand abgestimmt?	graphische Mittel irritierende Funktionen Supportfunktion	Kann der Gegenstand angemessen erfasst werden?

Abb. 3: Raster für die Analyse der Lehrwerksaufgaben (in Anlehnung an Kiper et al., 2010b und Hlebec, 2015)

lungen in Kiper et al. (2010b) und den Überlegungen von Hlebec (2015) wird oben stehendes Raster für die Analyse herangezogen (Abb. 3).

Alle Lern- und Übungsaufgaben zur Wortartenkategorisierung aus den Lehrwerken Bausteine 3 und 4 sowie deutsch.punkt 1 bis 5 wurden entsprechend des Rasters untersucht. Zugrunde liegen die Fragen, ob die Aufgaben (i) gegenstandsorientiert und (ii) standardorientiert sind und damit den Qualitätsmerkmalen guter Aufgaben genügen. Die Gegenstandsorientierung wird als eigenes Merkmal separat erfasst, während die Standardorientierung aus den Merkmalen der Aufgabendimension abgeleitet werden kann. Für die Beurteilung der Gegenstandsorientierung sind folgende Fragen leitend:

- Nach welchen Kriterien wird klassifiziert?
- Was wird klassifiziert? (Lexeme oder Wortformen)
- Wie wird der Gegenstand begründet?
- Kann der Gegenstand angemessen erfasst werden?

Für die Beurteilung der Standardorientierung sind folgende Fragen leitend:

- Welches Wissen kann durch die Bearbeitung der Aufgabe erlangt werden?
- Welches Wissen ist nötig, um die Aufgabe zu bearbeiten?
- Sind die Aufgaben integrativ mit einem oder mehreren der anderen Kompetenzbereiche vernetzt?
- Sind die Aufgaben kommunikativ? Nehmen sie Bezug auf das mündliche oder schriftliche Sprachhandeln oder fördern sie textrezeptive oder -produktive Sprachkompetenzen?

- Sie die Aufgaben interessant und motivierend? Gehen sie auf Schülersprachprobleme ein?
- Sind die Aufgaben textorientiert oder auf isolierte Wörter bezogen?
- Sind die Aufgaben rein formbezogen bzw. systembezogen?

Zusätzlich wird das Aufgabenformat erfasst, da Hlebec (2015) vermutet, dass besonders bei grammatischen Gegenständen häufig ein abduktives Format genutzt wird, welches die Gefahr für Fehlschlüsse in sich birgt. In einer abduktiven Aufgabe z.B. zur Kategorisierung von Verben muss typischerweise überprüft werden, ob vorgegebene Wörter über zuvor (in der Aufgabe oder in einem Merkkasten) genannte Merkmale verfügen. Werden Verben als *tu*-Wörter, also auf Basis eines semantischen Kriteriums, definiert, können z.B. auch Substantive wie *Schlaf* oder *Zerstörung* als Verben klassifiziert werden. Deduktive Aufgaben besitzen Anwendungs- bzw. Bestätigungscharakter und sollten eigentlich nicht als Klassifikationsaufgaben auftreten, da sie die Lösung bereits vorgeben. So wäre eine typische deduktive Aufgabe zu Verben eine Aufforderung, spezifische Verben gemäß zuvor gegebener Beispiele zu konjugieren. Damit wird lediglich an prozedurales Wissen angeknüpft. Bei einer induktiven Aufgabe müssen aus geeignetem Material selbständig Hypothesen abgeleitet werden. Bei Verben kann die Aufmerksamkeit auf das Konjugationsverhalten gelenkt werden und damit auf die in Abhängigkeit vom Subjekt verschiedenen Flexionsendungen. SuS müssen die Eigenschaften der Wortart selbst erarbeiten, wodurch sich induktive Aufgaben wesentlich von abduktiven und deduktiven Aufgaben unterscheiden.

Exemplarische Analyse – Eine kleine Baustoffkunde

Exemplarisch erfolgt nun eine Analyse der Aufgaben zur Einführung von Adverbien in dem Lehrwerk deutsch.punkt 2. Adverbien werden an dieser Stelle in der Lehrwerksreihe eingeführt; als Material dient ein Text zum Thema Baustoffkunde, welcher inhaltlich sicherlich wenig mit der Lebenswelt der SuS zu tun hat. Um Adverbien geht es in den Aufgaben 4 und 5, so dass Aufgabe 3 an dieser Stelle außen vor bleibt.

Aufgabe 4 fordert dazu auf, Adverbien im Textmaterial zu identifizieren. In der Aufgabe selbst gibt es keinen **internen Support**. Als **externer Support** können der Merkkasten und die in dem Merkkasten vorangestellten Dreizeiler gegebenen Beispiele aufgefasst werden. Der Dreizeiler weist Adverbien das Kriterium der Unauffälligkeit zu und gibt zur Exemplifizierung vier Beispiele: *noch, auch, oft* und *sehr*. Vermutlich soll hier an das prozedurale Wissen der SuS angeknüpft werden. Da Adverbien jedoch eine sehr heterogene und unübersichtliche Klasse darstellen und die Eigenschaft, unauffällig zu

Abb. 4: Lehrwerksausschnitt - Eine kleine Baustoffkunde (in Anlehnung an deutsch.punkt 2, 2010, S. 115)

Eine kleine Baustoffkunde

Für das Bauen benötigt der Mensch natürlich Baustoffe. Wo aber kann er sie finden? Die Antwort ist leicht: in der Natur! Hier fand der Mensch schon immer Steine und Lehm, Holz und Metall. Neben den in der Natur bereits vorhandenen Baustoffen stellen die Bewohner unterschiedlicher Kontinente seit Jahrtausenden auch zusätzliche Baustoffe wie Keramik und Glas her. Mit der Entwicklung der heute weit verbreiteten Kunststoffe gewann man zudem ganz neue Baustoffe. Jeder Baustoff hat unterschiedliche Vor- und Nachteile. Daher findet ihr auf einer modernen Baustelle sämtliche Stoffe gleichzeitig.

Nomen, Verben und Adjektive nennen wir Inhaltswörter, weil sie den Inhalt von Aussagen bzw. Sätzen transportieren. Wenn sie fehlen, weiß man nicht mehr, worum es in dem Satz eigentlich geht. Probiert es aus!

3. Schreibt die „kleine Baustoffkunde“ einmal ohne alle Nomen, Verben und Adjektive ab. Schreibt sie ein zweites Mal ohne alle Artikel, Präpositionen und Pronomina ab. Lest euch die „Resttexte“ gegenseitig vor. Erkennt ihr den Inhalt noch?

Zu den Inhaltswörtern zählen noch die Wörter einer weiteren Wortart, auch wenn diese oft sehr unauffällig sind: die Adverbien.

Merke:

*Wörter, die über die genaueren Umstände einer Handlung oder einer Sache Auskunft geben, nennen wir **Adverbien**.*

Es gibt Adverbien

- *des **Raumes** (hier, da, links, vorn, drüben, dahinter, nirgends)*
- *der **Zeit** (jetzt, später, heute, morgen, dann, neulich, zuerst, immer, nie)*
- *aber auch **der Art und Weise**, des **Maßes**, des **Grundes** und viele mehr (so, anders, zusammen, sehr, ganz, vielleicht hoffentlich, deshalb, trotzdem, auch).*

Anders als Nomen, Verben und Adjektive sind Adverbien unveränderlich.

4. Findet alle zwölf Adverbien in der „kleinen Baustoffkunde“.

5. Es gibt Hunderte von Adverbien! Sammelt sie um die Wette! Wer innerhalb einer Minute die meisten Adverbien gefunden hat, hat gewonnen.

sein, nicht operationalisierbar ist, ist zu bezweifeln, dass damit eine Musteraktivierung erfolgt. Der Merkkasten rekuriert auf ein semantisches Kriterium, wenn ausgeführt wird, dass Adverbien Umstandswörter sind und über eine Handlung oder Sache Auskunft geben. Auch dieses Kriterium ist recht schwammig; so ist unklar, ob damit eventuell ein Hinweis auf die syntaktischen Funktionen Adverbial und Attribut bzw. auf den Verb- oder Substantivbezug gegeben wird.

Im Merkkasten folgen die typischen semantischen Klassen lokal, temporal, modal und kausal sowie (eher untypisch) des Maßes. Die letzten drei Subtypen werden gemeinsam genannt; in welche Gruppe die Beispiele jeweils einzuordnen sind, bleibt offen bzw. muss selbst erschlossen werden. Zu guter Letzt wird mit der Unflektierbarkeit ein morphologisches Kriterium eingeführt. Problematisch sind vor diesem Hintergrund zwei genannte Beispiele (*spät, ganz*), welche prinzipiell flektierbar sind. Auch scheinen *vielleicht* und *hoffentlich* als Adverbien des Maßes fehlklassifiziert. Durch diesen externen Support sollten die SuS ein bestimmtes Maß an deklarativem Wissen zu Adverbien erlangen. Aufgrund fehlender Problemlösungsverfahren und unzureichendem Analysewissen wird Aufgabe 4 für die SuS vermutlich jedoch kaum zu lösen sein.

Der **interne Demand** der Aufgabe besteht in der Zuordnung von Einzelelementen zu einer bestimmten Klasse. Dabei wird kein Klassifikationskriterium vorgegeben; prinzipiell stehen ein semantisches und ein morphologisches Kriterium zur Verfügung, wobei keines von beiden operationalisiert wurde, sodass vollkommen unklar ist, wie Adverbien in dem Text zu identifizieren sind. Wahrscheinlich wenden SuS eine Ausweichstrategie an, indem sie solche Lexeme als Adverbien erkennen, die zuvor extensional als Adverb eingeführt wurden. Damit können jedoch nur fünf der Adverbien im Text identifiziert werden. Für die vollständige Bearbeitung der Aufgabe fehlt zumindest Problemlösungswissen. Der **externe Demand** besteht in der Anbahnung eines Adverbbegriffs.

Die Aufgabe ist als **abduktiv** zu klassifizieren; es werden Eigenschaften der Klasse der Adverbien eingeführt (Adverbien geben über die Umstände einer Handlung/Sache Auskunft, Adverbien sind nicht flektierbar) und die SuS müssen testen, ob Einzelelemente über diese Eigenschaften verfügen. Ist dies der Fall, wird auf die Klassenzugehörigkeit des Lexems zu den Adverbien geschlossen.

Was das **Textmaterial** betrifft, ist festzuhalten, dass zwar keine isolierten Wörter (z.B. von einer Liste bestimmt werden müssen), dennoch wird der Text nur für die Grammatikarbeit gebraucht; es geht nicht darum, sich die Leistung der Adverbien für produktive Textarbeit zu Nutze zu machen bzw. herauszuarbeiten, worin diese Leistung besteht. Um den Inhalt des Textes geht es nur am Rande von Aufgabe 3; ob dieser Inhalt an die Lebenswirklichkeit der SuS anknüpft und ihr Interesse weckt, ist zu bezweifeln.

Aus fachwissenschaftlicher Sicht ist anzumerken, dass der grammatische **Gegenstand** nur unzureichend erfasst werden kann. Die Adverbien im Text sind schlecht gewählt bzw. ist der Hinweis auf die prinzipielle Unflektierbarkeit kontraproduktiv, da wahrscheinlich die Lexeme *weit, ganz* und *natürlich* als Adverbien identifiziert werden sollen, welche flektierbar sind bzw. sowohl als Adjektiv wie auch als Satzadverb interpretiert werden können (*natürlich*). Im Text treten die Wörter zwar unflektiert auf, jedoch sollte grundsätzlich zwischen unflektiert und unflektierbar unterschieden werden. Zur angezielten Bearbeitung der Aufgabe gehört auch die Identifikation des Interrogativadverbs *wo*, was sicherlich nicht ohne Weiteres gelingen wird. Das abduktive Schlussverfahren könnte darüber hinaus dazu führen, dass auch ein Lexem wie *auf* (*auf einer modernen Baustelle*) den Adverbien zugeordnet wird, denn es ist nicht flektierbar und hat eine lokale Semantik. Ziel der Bearbeitung der Aufgabe mag das Ausbilden von Problemlösungsverfahren und von prozeduralem Wissen zum Erkennen von Adverbien sein. Ohne jedoch überhaupt zu wissen, wie man Adverbien erkennen kann, kann kein Wissen ausgebildet werden und die Aufgabe läuft ins Leere.

Adverbien werden hier einer rein formalen Betrachtung unterzogen, was von den Bildungsstandards nicht vorgesehen ist – noch problematischer ist jedoch, dass auch diese rein formale Betrachtung von Adverbien nicht zielführend ist, da unzureichendes deklaratives Wissen vermittelt wird und keine Problemlösungsverfahren angeboten werden. Ein Adverbiebegriff kann so nur rudimentär ausgebildet werden.

Aufgabe 5 suggeriert, dass die SuS eine Art Wortspeicher haben, aus dem sie automatisch Wörter einer beliebigen Wortart abrufen können. Ansatzweise mag diese Aufgabe metakognitiv sein, jedoch ist sie kaum lösbar. Wenn keine Testverfahren angeboten werden, mit denen Adverbien ermittelt werden können, kann die Aufgabe ebenfalls nicht gelöst werden und läuft ins Leere. Welches Wissen durch die Bearbeitung dieser Aufgabe erlangt werden soll, ist unklar.

Ergebnisse

Aus fachwissenschaftlicher Sicht ist anzumerken, dass in keinem der Lehrwerke der Zweck der Wortartenklassifikation genannt wird; Wortarten existieren und wie man zu ihnen gelangt, spielt keine Rolle. Ansatzweise findet in deutsch.punkt durch einen metaphorischen Ansatz, bei dem Wortarten als Bewohner eines Landes beschrieben werden, eine Motivation statt, wobei jedoch ein recht diffuses semantisches Wissen vermittelt wird, wenn Adjektive z.B. als farbenfrohe, lebendige und gefühlsbetonte Wortart beschrieben werden. Die Kriterien zur Klassifikation von Wortarten werden apodiktisch eingeführt, treffen aber häufig nicht auf alle Mitglieder einer Kategorie zu, sondern beziehen sich eher auf prototypische Vertreter einer Kategorie. Wortarten werden immer zunächst semantisch eingeführt, worauf vereinzelt morphologische Kriterien folgen. Auffällig ist, dass das Wissen aus der Primarstufe – zumindest was Nomen und Adjektive betrifft – nur unwesentlich spiralcurricular erweitert wird. Besonders die Inhalte der Klasse 5 sind mehr oder weniger deckungsgleich mit denen aus den Klassen 3 und 4.

Bei der Einführung einer Wortart wird häufig auf implizites Wissen Bezug genommen. So werden Muster aktiviert, wenn z.B. Deklinationstabellen vervollständigt werden sollen oder Substantiven der korrekte Artikel zugeordnet werden soll. Wie das Adverbbeispiel gezeigt hat, gelingt eine solche Musteraktivierung allerdings nicht immer. Die meisten der untersuchten Aufgaben sind abduktiv, was Hlebecs (2015) Vermutung bestätigt. Es werden also entweder Regeln oder Eigenschaften einer Kategorie genannt (z.B. Adjektive geben an, wie etwas ist), woraufhin Mitglieder dieser Kategorie identifiziert werden sollen (z.B. unterstreiche die Wörter, die sagen, wie etwas ist).

Abduktive Schlussverfahren sind nicht immer zuverlässig, da es z.B. auch andere Einheiten als Adjektive gibt, die sagen, wie etwas ist. Deduktive Aufgaben finden sich seltener; dabei wird eine Eigenschaft genannt (z.B. Adjektive sind komparierbar), welche dann an vorgegebenen Mitgliedern exemplifiziert werden soll (z.B. kompariere die folgenden Adjektive). Noch seltener finden sich induktive Aufgaben, bei denen die SuS selbst Regularitäten ableiten müssen. In keiner Aufgabe wird angegeben, nach welchen Kriterien die Wortarten jeweils bestimmt werden sollen. Ebenso verlangt keine Aufgabe eine Erklärung, warum die Zuordnung in einer bestimmten Art und Weise vorgenommen wurde.

Über die Bearbeitung der Aufgaben können daher keine direkten Rückschlüsse auf die Kriterien und Kompetenzen gezogen werden, die SuS zur Lösung benutzt haben. Die meisten Aufgaben zielen auf das Abfragen oder Anwenden eines analytischen Begriffswissens ab (unterstreiche XY, bildet die Partizipien I und II, schreibt alle Verbformen heraus und bestimmt das Tempus); Kompetenzen, die sich auf die Funktion von Wortarten in Texten beziehen, bleiben außen vor. Erst in höheren Klassen (deutsch.punkt 5) gibt es Aufgaben dazu, welche Wirkung/Funktion bestimmte Tempusformen und Passivkonstruktionen in Texten haben; streng genommen geht es bei diesen Aufgaben dann aber auch nicht um die Funktionen von Wortarten, sondern um die Funktionen

der jeweiligen grammatischen Kategorien, die bestimmte Wortarten ausdrücken können.

Stellt man eine Verbindung zu den Bildungsstandards der KMK her, kann festgehalten werden, dass die kommunikative Funktion von Wortarten auf ihre semantischen Eigenschaften reduziert wird. Adjektive bezeichnen Eigenschaften, Verben bezeichnen Handlungen. In den Aufgaben werden die Wortarten rein formal betrachtet. Entweder werden Texte bereitgestellt, die nur für die Grammatikarbeit genutzt werden, oder es werden gleich lediglich isolierte Lexeme präsentiert. Bei der Wortartenkategorisierung ist das problematisch, da unklar ist, ob Lexeme oder syntaktische Wörter kategorisiert werden sollen. Die in den Bildungsstandards geforderte Vernetzung der Kompetenzbereiche findet nicht statt, die Texte dienen lediglich als Materiallieferant für das Abfragen grammatischer Begriffe.

Fazit

Die Analyse hat gezeigt, dass WA oft rein formal betrachtet werden; ihre Funktion in Texten oder in der Kommunikation allgemein wird auf ihre semantischen Eigenschaften eingeschränkt, welche aber bei der Bestimmung von WA keine hinreichenden Kriterien sind. Die Erkenntnis der Funktion der grammatischen Kategorien bleibt aus. Ausgebildet wird isoliertes Begriffswissen und nur ansatzweise Wissen, das für den Lese- und Schreibprozess eingesetzt werden kann.

Dass dies der Fall ist, könnte darin begründet sein, dass den Kategorien der traditionellen Wortartenklassifikation in der Fachwissenschaft eine andere Funktion zukommt, als ihnen in der Schule zugeschrieben wird. Nach Rauh (2000) handelt es sich bei den traditionellen Wortarten um prototypische Kategorien, welche im Kern verschiedene syntaktische und morphologische Eigenschaften haben; an den Peripherien kommt es jedoch zu Übergängen, sodass nicht in jedem Fall eine klare Abgrenzung erfolgen kann. Semantische Kriterien oder gar kommunikative Funktionen spielen bei der Klassifikation keine

Rolle. Rauh (2000) schreibt den traditionellen Wortarten den Zweck zu, kognitive Kategorien zu sein (wie beispielsweise Möbel), deren einzige Funktion es ist, den Wortschatz in überschaubare Gruppen zu teilen. In Relation zu den in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzziele ist eine solche Klassifikation jedoch irrelevant. Den einzelnen Wortarten der traditionellen Klassifikation kommt keine kommunikative Funktion zu. Wenn in der Schule solche kommunikativ-funktionale Eigenschaften leitend sein sollen, müsste ein entsprechendes Wortartensystem entwickelt werden bzw. müssten zumindest kommunikativ-funktionale Eigenschaften in die Wortartenkategorisierung integriert werden. Wortarten müssten nach ihren kommunikativen Aufgaben im Sprachhandlungszusammenhang unterschieden werden; dann wäre ihre jeweilige Leistung zu beschreiben für elementare sprachliche Funktionen und ihr Anteil am Aufbau von elementaren sprachlichen Funktionseinheiten wie Modifikation, Gradierung sowie ihr Beitrag zur Organisation von Diskursen (Sprecherwechsel, Redekommentierung).

Eigentlich kommen Wortarten in der Schule jedoch zwei Aufgaben zu: Sie dienen einerseits als Metasprache, um sprachliche Strukturen, die zum Gegenstand der Beobachtung und Reflexion gemacht werden sollen, beschreiben zu können (vgl. Müller & Tophinke, 2015, S. 45) – dafür bilden die traditionellen Wortarten eine brauchbare Grundlage. Andererseits sollen sie gemäß ihrer kommunikativen Funktion für die Textproduktion gebraucht werden – hier sind traditionelle Wortarten nur ansatzweise brauchbar.

Ansätze für eine alternative Wortartenklassifikation, bei der die kommunikative Funktion stärker berücksichtigt wird, finden sich z.B. bei Zifonun et al. (1997), die neben morphologischen und syntaktisch-distributionellen zumindest für die Feindifferenzierung auch funktional-semantische Kriterien für die Bestimmung von Wortarten heranziehen. Quer zu diesen Wortarten werden überdies funktionale Klassen etabliert: Konnektoren, Interrogativ-Elemente, Relativ-Elemente und interaktive Einheiten. Die Mitglieder

dieser Klassen entsprechen entweder gar keiner traditionellen Wortart oder können verschiedenen Wortarten zugeordnet werden. Konstituierend für Konnektoren ist die Eigenschaft der Satzverknüpfung (dazu gehören bestimmte Adverbien, Junktoren und Partikeln); Interrogativ-Elemente haben eine Frage-Funktion (dazu gehören Artikel, Pronomen, Adverbien); Relativ-Elemente sorgen für die Spezifikation eines Gegenstands oder Sachverhalts (dazu gehören Pronomen, Präpositionaladverbien); interaktive Einheiten haben eine gesprächssteuernde Funktion (dazu gehören Interjektionen, Responsive).

Fakt ist jedoch, dass es bis dato keine Wortartenklassifikation gibt, die beiden schulischen Ansprüchen genügt. Für eine schulische Lehrkraft mag dieser Status quo frustrierend sein. Aus unserer Sicht gibt es jedoch eine Reihe von Strategien, die im Umgang mit dieser Situation zum Tragen kommen könnten. Die Untersuchungsergebnisse weisen zunächst – wie auch andere Studien (z.B. Mesch & Dammert, 2015) suggeriert haben – auf die Relevanz einer fundierten linguistischen Ausbildung der Lehrkräfte hin. Nur vor diesem Hintergrund können sie etwaige mit den Inhalten von Lehrwerken verbundene Probleme überhaupt erkennen und reflektieren bzw. dem eigenen Unterricht anpassen. Lehrwerksinhalte, wozu auch zu bearbeitende Aufgaben zählen, sind vor einem Einsatz im Unterricht kritisch durchzusehen und ggf. anzupassen. Darüber hinaus sollte die Funktion einer Wortartenklassifikation transparent gemacht werden: Sie ist ein grammatisches Ordnungssystem und dient dazu, die Wörter einer Sprache in Gruppen einzuteilen, deren Mitglieder über dieselben bzw. ähnliche Eigenschaften verfügen. Um ein reines Abarbeiten der Wortarten, wie es sich aus der Progression in Lehrwerken ergibt, und eine rein deduktive Vermittlung zu verhindern, sollten SuS selbst in die Rolle von Sprachforschern schlüpfen und „ein Gefühl für das prinzipiengeleitete Sortieren der Wörter [...] entwickeln“ (Fuß & Geipel, 2018, S. 60). Entsprechende Ideen für Aufgaben, die ebendies ermöglichen, finden sich in der Grammatikwerkstatt von Menzel (1999) oder auch in Fuß und Geipel (2018).

Aus fachwissenschaftlicher Sicht sowie vor dem Hintergrund, dass ein morpho-syntaktisches System der Wortartenklassifikation vermittelt wird, sollte darauf geachtet werden, semantische Kriterien nicht zum Primat der Zuordnung zu machen. Ein semantischer Zugang erlaubt höchstens das Erfassen prototypischer Mitglieder einer Wortart; Grenzgänger wie z.B. substantivierte Infinitive (*Das Lesen macht ihm Spaß*) sind damit nicht zu erfassen. Funktionswörter wie Präpositionen oder Artikel können mit einem semantischen Zugang gar nicht erfasst werden. So ist es auch nicht verwunderlich, dass üblicherweise lediglich Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien mit semantischen Kriterien in Lehrwerken eingeführt werden.

SuS können von Beginn an für die Probleme, die im Zusammenhang mit einem semantischen Ansatz bestehen, sensibilisiert werden. So können nach einer Einführung des Kriteriums mit passenden Beispielen systematisch Beispiele diskutiert werden, die sich dem semantischen Zugang entziehen, sodass sich die Notwendigkeit ergibt, weitere Kriterien einzuführen. Zu solchen Erkenntnissen können SuS selbst kommen und erhalten so die Möglichkeit, Grammatik bzw. die Wortartenklassifikation nicht als starres, auswendig zu lernendes Gebilde zu erleben, sondern als etwas von Menschen Gemachtes.

Endnoten

- 1 So versteht Anselm (2006, S. 190) unter Kompetenz verfügbare oder erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen spezifische Probleme gelöst werden können.
- 2 In den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife finden sich keine expliziten Angaben zu den Wortarten. Die Standards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss sind weitgehend identisch.
- 3 Rödel und Rothstein (2015, S. 225) konstatieren, dass „die Definition der in der Sprachdidaktik Deutsch oftmals bemühten ‚Funktion‘ [...] ein Forschungsdesiderat [ist]“.
- 4 Für eine kritische Diskussion dieser Integration von Grammatikarbeit siehe u.a. Dürscheid (2007).

Literatur

- Anselm, S. (2006). Reform der LehrerInnenbildung als Chance: Ansatzpunkte eines Kompetenzmodells für die DeutschlehrerInnen-Bildung. In *Mitteilungen des Germanistenverbandes*, 53, 190-203.
- Behrens, U., Bremerich-Vos, A., Krelle, M., Böhme, K. & Hunger, S. (2014). Einführung in diesen Band. In dies. (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen* (S. 8-13). Berlin: Cornelsen.
- Behrens, U. & Eichler, W. (2008). Sprachbewusstheit messen. Konstruktionsprinzipien für gute Aufgaben im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. In A. Bremerich-Vos et al. (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 186-195). Weinheim/Basel: Beltz.
- Bergenholtz, H. & Schaefer, B. (1977). *Die Wortarten des Deutschen. Versuch einer syntaktisch orientierten Klassifikation*. Stuttgart: Klett.
- Bremerich-Vos, A. (2008). Benjamin S. Bloom (und andere) revisited. In A. Bremerich-Vos et al. (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 29-49). Weinheim/Basel: Beltz.
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Dürscheid, C. (2007). Damit das grammatische Abendland nicht untergeht. *Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II*. In K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule: Theorie, Empirie und Modellbildung* (S. 45-66). Berlin/New York: de Gruyter.
- Fuß, E. & Geipel, M. (2018). *Das Wort. Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis, Band 1*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Graf, G. & Stammel, H. (2012). Kompetenzorientierter Deutschunterricht – am Beispiel von Sprachkompetenz. Defizite der Kompetenzdiskussion. In G. Kandzora (Hrsg.), *Innovative Formen in der Lehrerbildung* (S. 140-155). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hlebec, H. (2015). Wie viel Sprachbetrachtung steckt im Sprachbuch? Eine Analyse von Aufgabenstellungen zur Einführung der Wortart Verb in Sprachbüchern für die Grundschule. In U. Bredel & C. Schmellentin (Hrsg.), *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* (S. 160-182). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kiesendahl, J. & Ott, C. (2015). Linguistik und Schulbuchforschung. In dies. (Hrsg.), *Linguistik und Schulbuchforschung Gegenstände – Methoden – Perspektiven* (S. 7-16). Göttingen: V & R unipress.
- Kiper, H., Schlump, S., Schmit, S. & Peters, S. (2010a). Ermöglichen Aufgaben in Schulbüchern Lernen? – Ausgewählte Ergebnisse fachdidaktischer Analysen aus dem Projekt „Kompetenzerwerb durch Lernaufgaben (KLee)“. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 155-166). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiper, H., Schlump, S., Schmit, S. & Peters, S. (2010b). Wie lassen sich Aufgaben aus Schulbüchern analysieren? – Ein Überblick. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 145-154). Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2004). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2005). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Knobloch, S. & Schaefer, B. (2000). Kriterien für die Definition von Wortarten. In G. Booij et al. (Hrsg.) *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 17.1, S. 674-692)*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kühn, P. (2015). Leistungsaufgaben zu grammatischem Wissen. In Gornik, Hildegard (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht. 2. korrigierte Auflage* (S. 473-495). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kühn, P. (2008). „Gute Aufgaben“ zur Lernstandsbestimmung im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. In A. Bremerich-Vos et al. (Hrsg.), Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht (S. 196-212). Weinheim/Basel: Beltz.

Menzel, W. (1999). Grammatikwerkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.

Mesch, B. & Dammert, Y. (2015). Verbwissen in der Primarstufe. In B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.), Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs (S. 1-43). Berlin/Boston: de Gruyter.

Müller, A. & Tophinke, D. (2015). Verben als Lerngegenstand in der Sekundarstufe I: Was wissen Schülerinnen und Schüler – und was können sie wissen? In B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.): Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs (S. 45-77). Berlin/Boston: de Gruyter.

Oomen-Welke, I. & Bremerich-Vos, A. (2014). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In U. Behrens, A. Bremerich-Vos, M. Krelle, K. Böhme & S. Hunger (Hrsg.), Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen (S. 215-246). Berlin: Cornelsen.

Ossner, J. (2007). Grammatik in Schulbüchern. In K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung (S. 161-184). Berlin/New York: de Gruyter.

Pittner, K. & Berman, J. (2015). Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.

Rauh, G. (2000). Wi(e)der die Wortarten! In Linguistische Berichte, 184, 485-508

Rödel, M. & Rothstein, B. (2015). Die Kategorie Tempus, der Begriff der Funktion und ihre Didaktik. In B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.), Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs (S. 219-250). Berlin/Boston: de Gruyter.

Schülerduden (2017). Schülerduden Grammatik: eine Sprachlehre mit Übungen und Lösungen. Mannheim: Dudenverlag.

Analysierte Lehrwerke

Bauch, B. et al. (Hrsg.) (2010). Bausteine 3. Sprachbuch. Braunschweig: Diesterweg.

Bauch, B. et al. (Hrsg.) (2011). Bausteine 4. Sprachbuch. Braunschweig: Diesterweg.

Biesemann, J. et al. (Hrsg.) (2008). deutsch.punkt 1. Gymnasium. Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. 2. Auflage. Stuttgart/Leipzig: Klett.

Biesemann, J. et al. (Hrsg.) (2009a). deutsch.punkt 4. Gymnasium. Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Stuttgart/Leipzig: Klett.

Biesemann, J. et al. (Hrsg.) (2009b). deutsch.punkt 5. Gymnasium. Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Stuttgart/Leipzig: Klett.

Biesemann, J. et al. (Hrsg.) (2010a). deutsch.punkt 2. Gymnasium. Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. 2. Auflage. Stuttgart/Leipzig: Klett.

Biesemann, J. et al. (Hrsg.) (2010b). deutsch.punkt 3. Gymnasium. Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Stuttgart/Leipzig: Klett.