



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 62, Nr. 4, 2024
doi: 10.21243/mi-04-24-14
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Satzmodellierung in Deutschbüchern für die 5. Schulstufe

Martin Ertl

Schulbüchern kommt bei der Gestaltung von Unterricht hohe Bedeutung zu. Der vorliegende Beitrag untersucht die Neuauflagen der in Österreich am weitesten verbreiteten Deutschbücher für die 5. Schulstufe im Hinblick auf die satzgrammatiche Modellierung. Die Analyse zeigt, dass neuere fachwissenschaftliche und grammatikdidaktische Forschungsergebnisse nur ansatzweise berücksichtigt werden und traditionelle grammatische Konzepte nach wie vor dominieren. Der neue Lehrplan (2023) und Innovationen im Bereich der germanistischen Linguistik und Sprachdidaktik scheinen zu keiner inhaltlichen Neukonzeption der Bücher im Bereich der Syntax geführt zu haben.

Textbooks are of great importance for the design of school lessons. This article examines the new editions of the most wi-

despread German textbooks in Austria for the 5th grade regarding sentence grammatical modeling. The analysis shows that newer scientific and grammatical didactic research results are only partially considered and traditional grammatical concepts still dominate. The new curriculum (2023) and innovations in German linguistics and language didactics do not appear to have led to any reconception of the content of the textbooks in the area of syntax.

1. Einleitung

Mit dem Inkrafttreten des neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I im Jahr 2023 wurden in Österreich zahlreiche Schulbuchreihen neu aufgelegt. Es bietet sich daher an, die konzeptionelle und inhaltliche Ausrichtung von Schulbüchern im Fach Deutsch in den Blick zu nehmen. Schulbücher können nicht nur wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich der Dissemination wissenschaftlicher Forschungsergebnisse in die schulische Praxis liefern, sondern auch als zentrale Lehr-Lernmittel des Deutschunterrichts angesehen werden (vgl. Ott 2019: 292), denen in der Unterrichtssteuerung große Bedeutung zukommt (vgl. z. B. Fuchs et al. 2014 oder Wedenig 2018). Zum grammatischen Lernen in Lehrwerken gibt es im Moment nur wenige und auf Deutschland bezogene Untersuchungen wie jene von Ossner 2007, Gehring 2014, Hlebec 2018 oder Noack/Teuber 2022. Sie alle zeichnen ein eher ernüchternes Bild über die inhaltliche und methodische Qualität der untersuchten Lehrwerke. Für Österreich liegt nur Elsner (2022) vor, die sich mit Wortartenmodellen in Deutschbüchern der AHS-Unterstufe befasst und zum Schluss kommt, dass die Bücher tief in der

traditionellen Grammatik verankert sind und moderne sprachwissenschaftliche Konzepte keine nennenswerte Rolle spielen (vgl. Elsner 2022: 19). Auf die Syntax und die Neuauflagen der österreichischen Deutschbücher bezogene Untersuchungen existieren derzeit nicht. Der vorliegende Beitrag möchte sich diesem Desiderat annähern und befasst sich mit der Frage, inwiefern aktuelle fachwissenschaftliche und fachdidaktische Konzepte für das grammatische Lernen in den neu aufgelegten Deutsch-Schulbüchern der Sekundarstufe I Anwendung finden. Fokussiert wird dabei auf die Modellierung der Kategorie Satz am Beginn der Sekundarstufe I (5. Schulstufe).

2. Materialauswahl und methodische Überlegungen

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es zu untersuchen, inwieweit sich in den Neuauflagen der österreichischen Deutschbücher für die 5. Schulstufe aktuelle fachwissenschaftliche und fachdidaktische Konzepte im Bereich der Syntax wiederfinden lassen. Der Bereich der Satzgrammatik wird deshalb ausgewählt, da dieser neben der Wortartenlehre einen Kernbereich des schulischen Grammatikunterrichts bildet. Die Wahl auf die 5. Schulstufe erfolgt deshalb, weil dies der Zeitpunkt ist, zu dem der Satz und dessen Struktur – von ersten Annäherungen in den ersten Schuljahren abgesehen – erstmals konkreter Unterrichtsgegenstand sind und gemäß Lehrplan der Grundstein für das Verständnis des deutschen Satzbaus gelegt werden soll; es handelt sich also um eine für das grammatische Lernen wichtige Phase.

Die Auswahl der untersuchten Lehrwerke geschieht anhand des Kriteriums der Verbreitung. Da die Schulbuchbestellung in Österreich zentral über das Bildungsministerium organisiert wird, ist bekannt, welche die jeweils fünf am häufigsten bestellten Deutschbücher der beiden wichtigsten Schultypen der Sekundarstufe I (MS und AHS) sind und damit in den Schulen am öftesten zum Einsatz kommen. Die nachfolgende Tabelle zeigt die am häufigsten bestellten Deutschbücher für die 1. Klasse der MS (Mittelschule) und der AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule bzw. Gymnasium) im Schuljahr 2023/24 (Reihung nach Alphabet, Verlag in Klammern):

MS	AHS
<i>Deutsch für alle 1 (Olympe)</i>	<i>Deutschstunde 1 (Veritas)</i>
<i>Deutschstunde 1 (Veritas)</i>	<i>sprach.gewandt 1 (Veritas)</i>
<i>Genial! Deutsch 1 (Lemberger)</i>	<i>Starke Seiten Deutsch 1 (öbv)</i>
<i>Starke Seiten Deutsch (öbv)</i>	<i>Treffpunkt Deutsch 1 (öbv)</i>
<i>Vielfach Deutsch 1 (öbv)</i>	<i>Vielfach Deutsch 1 (öbv)</i>

Tabelle 1: Am häufigsten bestellte Sprachbücher für die 5. Schulstufe im Schuljahr 2023/24 (CC-BY-SA)

Wie in der Tabelle ersichtlich, befinden sich drei Bücher – *Deutschstunde 1* (Weber-Leb et al. 2023), *Starke Seiten Deutsch 1* (Bulling et al. 2023) und *Vielfach Deutsch 1* (Doubek et al. 2023) – bei beiden Schultypen unter den häufigsten fünf. Zusätzlich zu diesen drei Büchern werden *Deutsch für alle 1* (Monyk/Lang 2023), *Genial! Deutsch 1* (Benedek et al. 2023), *sprach.gewandt 1* (Rainer/Spieldienner 2023) und *Treffpunkt Deutsch 1* (Ernst et al. 2023) analysiert. Bei allen handelt es sich um Sprachbücher, die zu sprachlichem

Verständnis und Sprachwissen führen sollen, nur *sprach.gewandt* 1 ist ein kombiniertes Sprach- und Lesebuch, das sich zusätzlich der Beschäftigung mit literarischen Texten widmet. In den Büchern werden alle Merkkästchen oder in ähnlichen Funktionen (z. B. in Überblickskapiteln am Ende der Bücher) fungierende Texte untersucht, die sich auf die Satzgrammatik beziehen.

Bevor die Ergebnisse präsentiert werden, erfolgt im nächsten Kapitel eine Darstellung des theoretischen Rahmens, aus dem sich die Analysekategorien für die Untersuchung der Lehrwerke in Kapitel 4 ableiten.

3. Satzmodellierung und grammatisches Lernen

Aus fachlicher Perspektive sind von den neueren Satzmodellen vor allem die Valenztheorie und das Feldermodell zu nennen. In diesem Kapitel werden deren Grundzüge zum besseren Verständnis im Kontrast zum traditionellen Grammatikmodell dargestellt.¹ Im Anschluss daran folgen Ausführungen zur aktuellen grammatisch-didaktischen Diskussion.

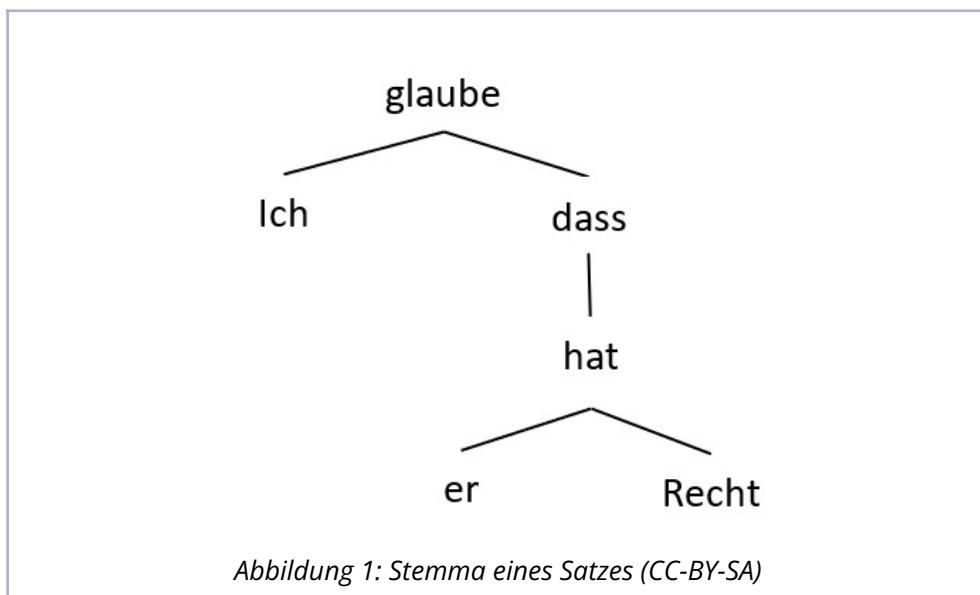
3.1 Valenztheorie

In der Valenztheorie haben Verben eine herausragende Stellung: „Ein Verb, das ist so, wie wenn man im dunklen Raum das Licht anknipst. Mit einem Schlag ist das Grundgerüst des Satzes da“ (Ágel 2000: 7). Im valenzgrammatischen Satzmodell gibt das Verb die (minimale) Komplexität des Satzes vor und fungiert satzkonsti-

tuierend. Als Begründer der Valenztheorie gilt der Franzose Lucien Tesnière (1980), der Valenz folgendermaßen definiert:

Man kann [...] das Verb mit einem Atom vergleichen, an dem Häkchen angebracht sind, so daß es – je nach Anzahl der Häkchen – eine wechselnde Zahl von Aktanten an sich ziehen und in Abhängigkeit halten kann. Die Anzahl der Häkchen, die ein Verb aufweist, und dementsprechend die Anzahl der Aktanten, die es regieren kann, ergibt das, was man die Valenz des Verbs nennt. (Tesnière 1980: 161)

Das Verb eröffnet so genannte *Leerstellen* (vgl. z. B. Duden 2022: 640), die aufgefüllt werden müssen, andernfalls ist der Satz ungrammatisch. Ein vollständiger Satz besteht aus dem finiten Verb und den *Aktanten*, die von ihm abhängen. Letztere werden terminologisch anhand des Kriteriums der Weglassbarkeit unterschieden: Als *Ergänzungen* werden jene obligatorischen Satzteile bezeichnet, die nicht weggelassen werden können, während es sich bei den *Angaben* um jene Satzteile handelt, die nicht vom Verb verlangt werden, nur modifizierenden Charakter haben und aus syntaktischer Sicht fakultativ sind. Je nachdem, wie viele Ergänzungen ein Verb fordert, werden diese als ein-, zwei-, drei- oder vierstellige Verben bezeichnet (vgl. Eisenberg 2020: 62). Ergänzungen und Angaben können formal auf unterschiedliche Weise realisiert sein, neben Phrasen im reinen Kasus etwa auch als *dass*-Sätze oder Infinitivgruppen. Valenzgrammatische Ansätze greifen zur Darstellung der Hierarchieverhältnisse im Satz oft auf Strukturbäume (sogenannte *Stemmata*) zurück. Beispielsweise kommt dem Satz *Ich glaube, dass sie Recht hat* folgendes Stemma zu (vgl. Engel 2009: 84):



Im heutigen Verständnis ist Valenz nicht auf Verben und syntaktisch-strukturelle Aspekte beschränkt, sondern wird breiter gefasst und allgemein als Eigenschaft bestimmter Ausdrücke verstanden, Leerstellen zu eröffnen, die gefüllt werden müssen, damit ein semantisch vollständiger und grammatisch korrekter Ausdruck entsteht (vgl. Grammis).² Das zentrale Verb bildet demnach nicht bloß das grammatische Zentrum des Satzes, sondern enthält gleichzeitig dessen semantische Grundidee (vgl. Ágel 2023: 26). Damit konstituiert das Verb sowohl die grammatische als auch die semantische Struktur des Satzes: Grammatisch als Bestandteil des Hauptprädikats zuzüglich der Ergänzungen und Angaben und semantisch als qua Prädikat entworfener und mitsamt Ergänzungen realisierter einsprachlicher Sachverhalt, als *Szenario* (vgl. Ágel 2017: 121), welches eine Handlung, eine Tätigkeit,

einen Vorgang oder einen Zustand beinhalten kann (vgl. Ágel 2023: 33).

Zusammengefasst postuliert die Valenztheorie vor allem zwei Dinge – einerseits die Sonderstellung des Verbs und andererseits die Unterscheidung der Satzbestandteile in Abhängigkeit von der Art ihrer Beziehung zum Verb in Ergänzungen und Angaben. Die traditionelle (Schul-)Grammatik sieht hingegen die Subjekt-Prädikat-Beziehung als satzkonstituierend an. Die Valenztheorie hat sich in der germanistischen Linguistik breit etabliert, sodass neuere Grammatiken schon seit längerem valenztheoretisch fundiert sind (z. B. Eroms 2000, Engel 2009, Helbig/Buscha 2013, Eisenberg 2020, Duden 2022 oder Ágel et al. 2023).

3.2 Feldermodell

Beim sog. *Feldermodell* handelt es sich um ein topologisches Satzmodell, das Sätze des Deutschen als gegliedertes Feld dargestellt, das aus einer fixen Abfolge einzelner darin enthaltener Einheiten besteht (vgl. Wöllstein 2014: 144). Topologische Satzmodelle ermöglichen es, bestimmte syntaktische Muster und Beschränkungen deutlich werden zu lassen und jegliche Sätze des Deutschen, unabhängig von deren Komplexität, zu analysieren und miteinander zu vergleichen (vgl. Wöllstein 2014: 143). Das Feldermodell hat innerhalb der germanistischen Linguistik breite Rezeption und Anerkennung erfahren (für eine detaillierte Aufarbeitung siehe Höhle 1986 und Wöllstein 2014) und ist wie die Valenzgrammatik ein zentrales Konzept der neueren Grammatikschreibung.

Im Feldermodell wird ein Satz in topologische Abschnitte eingeteilt. Den Ausgangspunkt bildet wie schon in der Valenztheorie das Verb, dessen diskontinuierliche Realisierung als Verbal- bzw. Satzklammer konstitutiv für den gegenwartsdeutschen Satz ist (vgl. Helbig/Buscha 2013: 476). Ausgehend von den daraus resultierenden Stellungseigenschaften der finiten und infiniten Verbform wird eine Felderstruktur begründet: Das finite Verb bildet die linke Satzklammer und die restlichen verbalen Bestandteile die rechte Satzklammer, dazwischen befindet sich das Mittelfeld. Vor der linken Satzklammer befindet sich das Vorfeld, nach der rechten Satzklammer das Nachfeld. Folglich besteht ein einfacher deutscher Aussagesatz aus fünf Feldern, von denen nicht alle stets besetzt sein müssen. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht das Feldermodell an einem einfachen Beispiel (vgl. Wöllstein 2014: 145).

<i>Vorfeld</i>	<i>Linke Satzklammer</i>	<i>Mittelfeld</i>	<i>Rechte Satzklammer</i>	<i>Nachfeld</i>
Alex	ist	in den Wald	gegangen	um Holz zu hacken
In den Wald	ist	Alex	gegangen	um Holz zu hacken
Um Holz zu hacken	ist	Alex in den Wald		

Tabelle 1: Darstellung eines Satzes im Feldermodell (CC-BY-SA)

Das Feldermodell ermöglicht eine effiziente Beschreibung der linearen Grundstruktur des deutschen Satzbaus, indem mit einem relativ einfachen Instrumentarium Phänomene wie Links- und Rechtsversetzungen, Topikalisierungen und Extrapositionen an-

schaulich erfasst werden können (vgl. Rothstein 2022: 518). In der traditionellen Grammatik gibt es demgegenüber keine entsprechende Visualisierung der Linearstruktur deutscher Sätze.

3.3 Grammatisches Lernen

In der aktuellen grammatischen Diskussion zählen funktionale Zugänge zum grammatischen Lernen zu den präferierten.³ Da die Begriffe *Form* und *Funktion* weder in der Linguistik noch in der Didaktik einheitlich gebraucht werden, ist zunächst zu klären, was unter diesen zu verstehen ist. Mit *formal* ist der Bezug auf die Formseite von Sprache gemeint wie etwa die (korrekte) Bildung von Sätzen. Der Funktionsbegriff ist variabler: Eisenberg (vgl. 2020: 7 f.) unterscheidet hinsichtlich der Funktionalität zwei Ebenen, nämlich eine *sprachimmanente*, die auf das Zusammenspiel und Funktionieren der sprachlichen Einheiten im Gesamtsystem gerichtet ist, und eine *sprachfunktionale*, die sich auf kommunikative Aspekte bezieht, etwa wie mit sprachlichen Mitteln Handlungen vollzogen werden. Abhängig von der Perspektive gibt es weitere Verwendungen des Funktionsbegriffs: Mit *syntaktische* oder *grammatische Funktion* bezieht man sich auf Begriffe wie *Subjekt* oder *Objekt* (sog. *Satzgliedfunktionen*), mit *referentielle Funktion* auf den sprachlichen Bezug auf Personen, Gegenstände, Sachverhalte etc., mit *kognitive Funktion* auf Sprache als Mittel zur Konstitution von Vorstellungsinhalten und mit *kommunikative Funktion*, analog zu Eisenbergs Konzeption, auf die Aufgabe von Grammatik,

sprachliche Handlungen in der Kommunikation zu realisieren (vgl. Peschel 2023: 17 ff.).

Sämtlichen funktionalen Perspektiven auf den Sprachunterricht ist gemein, dass diese eine rein formbezogene Vermittlung von Grammatik ablehnen: Grammatik soll nicht auf ein Inventar von Formen und ihre grammatisch korrekte Verwendung reduziert werden, wie es etwa im *formalen* bzw. *traditionellen* Grammatikunterricht geschieht. Unter dem Begriff *traditionell* werden Konzepte subsumiert, die sich wortgrammatisch an der griechisch-lateinischen Einteilung der Wortarten und satzgrammatisch an der Satzlehre von Becker (1831) anlehnen, vermittlungsmethodisch deduktiv vorgehen und ein reines Benennungswissen kultivieren. Im Gegensatz dazu vertreten funktionale Zugänge die Ansicht, dass grammatisches Lernen eine Doppelperspektive auf Form *und* Funktion braucht: Erst die Funktionen verleihen den Formen ihren Sinn – formale Untersuchungen ohne Funktionsbezug geraten formalistisch und umgekehrt sind mit einer Funktionsbetrachtung automatisch Formen verbunden, die die materielle Grundlage der Funktionen bilden (vgl. Granzow-Emden 2019: 47). Die grammatischen Formen und Strukturen sollen stets im Zusammenhang mit ihren semantischen und pragmatischen Eigenschaften gesehen werden, denn: „Wer Formen losgelöst von ihren Funktionen her betrachtet, versteht nur die Hälfte“ (vgl. Hoffmann 2021: 16). Aus funktionaler Perspektive sind alle sprachlichen Formen ausgebildet, um die kommunikativen Zwecke der Handeln-

den zu erfüllen, „die Formen sind für die Funktionen da“ (Hoffmann 2022: 74).

Das Zusammenspiel von Formen und Funktionen ist jedoch nicht als Inventar ein-eindeutiger Relationen zu verstehen, denn nur in den seltensten Fällen hat eine Form nur eine Funktion oder kann eine Funktion nur mit einer Form ausgedrückt werden (vgl. Peschel 2023: 19). Formänderungen haben in der Regel Funktions- bzw. Bedeutungsänderungen zur Folge, beispielsweise bedeutet ein Passivsatz nie (genau) dasselbe wie sein Pendant im Aktiv. Die wechselseitigen Beziehungen zwischen Formen und Funktionen zu beschreiben, ist die Aufgabe funktionaler Grammatiken. Analog dazu ist für funktionale Zugänge zum grammatischen Lernen die Frage charakteristisch, welche Formen welche Funktion haben und wie Form und Funktion im Hinblick auf eine gelingende Kommunikation zusammenwirken. Ein funktional ausgerichteter Grammatikunterricht schließt also kommunikativ-pragmatische Gesichtspunkte ein. Da die Funktion von Sprache im praktischen Gebrauch den Ausgangspunkt der Betrachtung bildet, sollten im Unterricht keine isolierten Satz- und Textbeispiele herangezogen werden, sondern echte sprachliche Produkte, die in reale Kommunikationssituationen eingebettet sind (vgl. Hoffmann 2021: 17).

Diese Überlegungen sind auch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass der schulische Grammatikunterricht heute angesichts bildungspolitischer Herausforderungen wie Immigration und Inklusion mehr Aufgaben zu erfüllen hat als noch vor einigen Jahrzehnten, als in erster Linie das Explizitmachen sprachlicher Struk-

turen im Vordergrund stand. Dennoch stellt explizites Wissen über sprachliche Strukturen, sei es nun im L1-Unterricht oder mit dem Ziel des Herstellens und Erweiterns der sprachlichen Handlungsfähigkeit, ein wichtiges und legitimes Ziel dar, das auch im neuen Lehrplan von 2023 verankert ist. So sollen Kinder in der 1. Klasse MS und AHS (5. Schulstufe) „Basisfertigkeiten in Wort-, Satz und Textgrammatik“ erwerben, die bis zur 4. Klasse (9. Schulstufe) weiter zu einem „vertiefte[n] Verständnis von sprachlichen Strukturen und Regeln“ ausgebaut werden sollen.⁴ Damit verknüpft wird die Sprachreflexion, die im Lehrplan breiten Raum einnimmt und ebenfalls als Unterrichtsziel definiert wird. Aus sprachdidaktischer Perspektive hat der Grammatikunterricht u. a. die Aufgabe, ein grundlegendes Verständnis von Sprache als System zu schaffen; sprachliche Phänomene sollen beschrieben und zumindest teilweise erklärt werden können. Die im Lehrplan verankerte Sprachreflexion zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler Fragen zu sprachlichen Erscheinungen und Phänomenen kompetent beantworten können (vgl. Döring 2022: 149). Auch deshalb kann ein auf Sprachreflexion abzielender Deutschunterricht nicht theoriefrei erfolgen; Sprachreflexion ist ohne grammatische Modellierung nicht zu haben (vgl. Döring 2022: 149).

Nachdem die grundsätzliche Relevanz von grammatischen Modellen für den Deutschunterricht herausgestellt wurde, ist zu fragen, inwiefern die Valenztheorie und das Feldermodell dazu beitragen können, die bildungspolitisch und sprachdidaktisch formulierten Ziele zu erreichen. Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass es

nicht darum geht, bestimmte Konzepte anderen vorzuziehen. Sprachwissenschaftliche Modellierungen verfolgen grundsätzlich andere Zielsetzungen als die Didaktik, nämlich die „konsistente Beschreibung sprachlicher Regularitäten“ (Dürscheid 2010: 51). Es ist dann die Aufgabe der Fachdidaktik, fachwissenschaftliche Forschungsergebnisse ideologiefrei auszuwählen und für den Unterricht nutzbar zu machen. Im Vordergrund steht deren Erkenntnispotential und die Frage, wie ein bestimmtes Modell dazu beitragen kann, die Unterrichtsziele zu erfüllen. Die Lehrbarkeit spielt dabei eine wesentliche Rolle, aber nicht die einzige. Die Schule ist nicht zuletzt eine Institution zur Weitergabe des Wissensstandes, den eine Gesellschaft zum jeweiligen Zeitpunkt erreicht hat. Der Schulunterricht muss daher stets an den aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand anschlussfähig sein, wie es auch deziert im österreichischen Schulunterrichtsgesetz festgehalten ist, wonach der „Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln“⁵ ist. Im Hinblick auf den Deutschunterricht bedeutet das, dass das traditionelle Grammatikmodell aufgrund seiner logischen und methodischen Schwächen ungeeignet ist, um diesem Anspruch zu genügen und die Unterrichtsziele zu erfüllen (vgl. dazu insbesondere Granzow-Emden 2019: 8 ff. und 2022: 208 ff.).⁶ Als Kriterium für die Auswahl von Modellen (oder Teilen davon, vgl. Dürscheid 2010: 64) kann in Anlehnung an die oben formulierten fachlichen Ziele und Lehrplanvorgaben gelten, dass diese „beobachtungs-, beschreibungs- und erklärungsadäquat“ (Döring 2022: 142) sein müssen und natürlich widerspruchsfrei (vgl. Granzow-Emden 2022: 207).

Scheitert ein Modell an einfachen alltäglichen Sätzen – wie etwa das traditionelle Satzmodell bei der Satzgliedbestimmung von subjektlosen Sätzen wie *Mir ist kalt* –, dann ist es für das grammatische Lernen unbrauchbar und sein Einsatz würde dazu führen, dass der Grammatikunterricht seine Legitimation verliert. Auf diesen Umstand hat Eisenberg bereits vor über 30 Jahren hingewiesen:

Solange man die Struktur, und sei es nur die Grobstruktur, eines Gegenstandes nicht erfaßt, läßt er sich nicht didaktisieren. Hier liegt einer der Hauptgründe dafür, daß die Grammatik weiterhin noch immer als nicht lehrbar und die Beschäftigung mit Grammatik als sinnlos gilt. (Eisenberg 1993: 250)

Ein Modell sollte aber nicht nur die korrekte Strukturbeschreibung des Deutschen ermöglichen, sondern auch geeignet sein, funktional-pragmatische Aspekte transparent zu machen, wie etwa die kommunikative Funktion von Topikalisierungen.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass grammatisches Wissen nicht unmittelbar zu höherer Sprachkompetenz führt. Ob und inwieweit explizites Wissen über Sprache für die eigene Sprachproduktion wie das Verfassen von Texten nutzbar gemacht werden kann, ist eine schwierige Frage, die hier nicht im Detail beantwortet werden kann (vgl. hierzu Funke 2022: 439 ff.). Es soll aber begründet werden, warum im vorliegenden Beitrag die Ansicht vertreten wird, dass die Valenzgrammatik und das Feldermodell einen positiven Beitrag dazu leisten können, die im neuen Lehrplan definierten Unterrichtsziele zu erreichen.

Ein valenzgrammatisch fundierter Grammatikunterricht kann Einsichten in Satzstrukturen ermöglichen und die Bestimmung von Satzgliedfunktionen unterstützen. Konkrete Unterrichtsvorschläge finden sich etwa bei Hölzen/Wiechmann (2020) oder Turgay (2023). Das valenzgrammatische Modell hebt nicht nur die Bedeutung des Verbs für Satzstrukturen hervor, sondern ermöglicht darüber hinaus auch funktional-pragmatische und semantische Sprachanalysen (siehe z. B. Granzow-Emden 2019: 26 ff. sowie Ágel 2017 und Ágel et al. 2023). Van Rijt et al. (vgl. 2019a) fassen Valenz als Metakonzept, das mit verschiedenen Klassifikationssystemen kompatibel ist, und konnten nachweisen, dass der Einsatz solcher Metakonzepte im Unterricht die grammatischen Problemlösefähigkeiten (vgl. Van Rijt et al. 2020) und das grammatische Verständnis (vgl. Van Rijt et al. 2022) fördert.

Im Feldermodell nimmt das Verb ebenfalls die wichtigste Rolle ein, weshalb es sich ideal mit dem Valenzmodell ergänzt. Das Potenzial des Feldermodells für den Schulunterricht wurde bereits mehrfach gezeigt (vgl. z. B. Uhl 2019). Es kann problemlos in Kernbereichen des schulischen Sprachunterrichts eingesetzt werden, etwa bei der Unterscheidung von Satzarten oder zur Veranschaulichung der Verschiebeprobe (vgl. Froemel 2020). Konkrete Unterrichtsvorschläge finden sich etwa bei Wöllstein (2015), Metzger (2017), Haldorn/Langlotz (2021) oder Müller/Uhl (2023). Die Feldgliederung schafft einen Bezugsrahmen, mit dessen Hilfe bereits ab der Grundschule grammatische Inhalte widerspruchsfrei und sukzessive entwickelt werden können und so ein grundlegendes

strukturelles Verständnis für den Satz geschaffen werden kann (vgl. Granzow-Emden 2022: 214).

4. Analysekategorien und Ergebnisse

Die nachfolgend angeführten Analysekategorien stellen eine Synthese aus Hoffmans (vgl. 2022: 65) Liste der Anforderungen an didaktische Grammatiken und den Ausführungen im vorherigen Kapitel dar. Zusätzlich fließen allgemeindidaktische Faktoren ein, die für einen gelingenden Schulunterricht wichtig und zu berücksichtigen sind (für Zusammenstellungen siehe etwa von Brand 2022 oder Meyer 2019). Von diesen spielen die Konsistenz und logische Widerspruchsfreiheit der Darstellung eine wesentliche Rolle. Ebenfalls unabdingbar ist die klare Definition von Fachbegriffen und deren konsistente Verwendung.

Die Analysekriterien, die an das Datenmaterial angesetzt werden, lauten:

- *Theoretische Fundierung:* Die Vermittlung ist fundiert im aktuellen Forschungsstand und stützt sich auf die Valenzgrammatik und das Feldermodell. Das Verb (bzw. Prädikat) wird als wichtigste Einheit des Satzes präsentiert, die den anderen Satzbestandteilen übergeordnet ist und qua seiner Valenz deren Anzahl und Form bestimmt. Die vom zentralen Verb ausgehende linear-syntaktische Struktur von Sätzen wird mittels Feldermodell beschrieben.
- *Funktionalität der Erklärungen:* Die Erklärungen sind funktional, d. h. die grammatischen Formen und Strukturen werden gemeinsam mit ihren semantischen und pragmatischen Eigenschaften gesehen und vermittelt, indem z. B. Topikalisierungen als Mittel zur inhaltlichen Fokussierung dargestellt werden.

- *Form-Funktions-Verhältnisse*: Formen und Funktionen werden klar getrennt und ihre Wechselbeziehungen zueinander dargestellt. Im Hinblick auf die syntaktische Funktion bedeutet das eine klare Differenzierung von Form- und Funktionsbegriffen (z. B. von Wortarten und Satzgliedern), im Hinblick auf die kommunikativ-pragmatische Funktion etwa das Aufzeigen der kommunikativ-pragmatischen Funktionen der Satzgliedstellung.
- *Widerspruchsfreiheit und terminologische Konsistenz*: Die Darstellung ist frei von Widersprüchen und alle grammatischen Begriffe, insbesondere der Terminus *Satz*, werden definiert und konsistent verwendet.

Die folgende Synopse zeigt die Analyseergebnisse:

	<i>Theoretische Fundierung</i>	<i>Funktionalität der Erklärungen</i>	<i>Form-Funktions-Verhältnisse</i>	<i>Widerspruchsfreiheit und terminologische Konsistenz</i>
<i>Deutsch für alle 1</i>	Subjekt und Prädikat implizit nebengeordnet und konstituieren gemeinsam den Satz Feldgliederung: nein	nein	häufige Gleichsetzungen	Satzdefinition fehlt; inkonsistent/widersprüchlich
<i>Deutschstunde 1</i>	Subjekt und Prädikat implizit nebengeordnet und konstituieren gemeinsam den Satz Feldgliederung: nein	teilweise	häufige Gleichsetzungen	Satzdefinition fehlt; inkonsistent/widersprüchlich

	rung: nein			
<i>Genial! Deutsch 1</i>	Subjekt und Prädikat implizit neben-geordnet und konstituieren gemeinsam den Satz Feldgliederung: nein	nein	häufige Gleich- setzungen	Satzdefinition fehlt; inkonsistent/wider-sprüchlich
<i>Starke Seiten Deutsch 1</i>	Subjekt und Prädikat neben-geordnet („Satzkern“) und konstituieren gemeinsam den Satz Feldgliederung: nein	nein	häufige Gleich- setzungen	Satzdefinition fehlt, konsistent
<i>Vielfach Deutsch 1</i>	Prädikat über-geordnet; Sub- jekt obligato- risch, Objekte und Adverbia- lien (?) je nach Verb Feldgliederung: nein	nein	häufige Gleich- setzungen	Satzdefinition vorhanden; konsistent
<i>sprach.ge- wandt 1</i>	Valenzgamma- tisch fundiert: Verb als Satz- zentrum, Unter- scheidung der restlichen	ja	häufige Gleich- setzungen	Satzdefinition fehlt; inkonsistent/wider-sprüchlich

	Satzteile in „Mitspieler“ und „Kulisse“; an anderer Stelle jedoch Subjekt („Satzgegenstand“) obligatorisch und Objekte „zusätzliche“ Ergänzungen Feldgliederung: ja, klare Bezugnahme und Darstellung			
<i>Treffpunkt Deutsch 1</i>	Subjekt und Prädikat implizit ne-ben-geordnet und konstituieren gemeinsam den Satz Feldgliederung: nein	nein	häufige Gleichsetzungen	Satzdefinition fehlt; inkonsistent/widersprüchlich

Tabelle 2: Synopse der Analyseergebnisse (CC-BY-SA)

Im Folgenden werden zu jeder Analysekategorie exemplarisch einzelne typische Textpassagen wiedergegeben, um die Zuordnungen in der Tabelle nachvollziehbar zu machen.

Theoretische Fundierung:

Das Subjekt wird in allen untersuchten Schulbüchern implizit oder explizit als obligatorisch dargestellt und es kommt bis auf eine

Ausnahme (*Vielfach Deutsch 1*) zu einer hierarchischen Gleichsetzung von Subjekt und Prädikat, die zumeist als „Satzgegenstand“ und „Satzaussage“ bezeichnet und als gemeinsam satzkonstituierend dargestellt werden. In *Starke Seiten Deutsch 1* werden beide zusammen als „Satzkern“ bezeichnet (S. 55). Auffällig in diesem Zusammenhang ist *sprach.gewandt 1*, wo sich die Darstellung zuerst klar an der Valenzgrammatik orientiert, inklusive deren Metaphorik (z. B. „Mitspieler“ oder „Kulisse“, S. 246), und das Verb als wichtigste Einheit des Satzes präsentiert wird, die die Art und Anzahl der Mitspieler bestimmt (S. 246/291). In weiterer Folge greift *sprach.gewandt 1* jedoch wieder auf traditionelle Konzepte zurück, wenn das Subjekt als obligatorisch dargestellt und als Satzgegenstand bezeichnet wird (S. 297). Bezuglich des Status der Objekte besteht zwischen den Büchern eine große Varianz. Neben *sprach.gewandt 1* werden sie nur in *Vielfach Deutsch 1* als vom Verb abhängig dargestellt inklusive des Hinweises, dass Letzteres bestimmt, ob sie stehen müssen: „Welche Satzglieder zusätzlich zum Subjekt notwendig sind, hängt vom aussagenden Verb des Prädikats ab“ (S. 169). Zwar wird auch hier das Subjekt als unverzichtbarer Bestandteil eines jeden Satzes dargestellt, gleichzeitig aber wird dem Verb die Rolle als Regent zugewiesen und damit klar auf die Valenztheorie Bezug genommen. Es wird also nicht suggeriert, ein Satz wäre immer bereits vollständig, sobald er ein Subjekt und ein Prädikat enthält. Angedeutet wird dies auch in *Deutsch für alle 1*, in dem aber nur davon die Rede ist, dass „manche Sätze“ auch Objekte brauchen, damit sie „einen Sinn“ ergeben, syntaktisch werden sie jedoch weiterhin als vollständig dargestellt (S. 141). In

Starke Seiten Deutsch 1 (S. 146) und *Genial! Deutsch 1* („Ergänzungen (Objekte) sind Satzglieder, die die Aussage eines Zeitwortes (Verbs) ergänzen“, S. 125) werden die Objekte explizit als fakultative Glieder dargestellt und auf diese Weise den Adverbialien gleichgesetzt, die in allen Büchern als ausschließlich ergänzende Informationen liefernde Satzglieder charakterisiert werden, ungetacht einiger Beispielsätze, in denen sie gar nicht weggelassen werden können, ohne dass der verbleibende Satzrest grammatisch und semantisch unvollständig wäre.

Eine Feldgliederung wird nur in *sprach.gewandt 1* vorgenommen, in drei Fällen finden sich isolierte terminologische Anleihen in Form von Begriffen wie „Satzklammer“ (*Vielfach Deutsch 1*, S. 84 sowie *Genial! Deutsch 1*, S. 123) bzw. „Verbklammer“ (*Deutsch für alle 1*, S. 142). In *Treffpunkt Deutsch 1* (S. 121) wird anstatt der Feldgliederung eine Einteilung in „1. Satzglied“, „2. Satzglied“ usw. vorgenommen.

Funktionalität der Erklärungen:

Nur in zwei Schulbüchern, *Deutschstunde 1* und *sprach.gewandt 1*, wird die Satzgliedreihenfolge funktional erklärt: „An der Spitze des Satzes steht jenes Satzglied, das für die Aussage des Satzes besonders wichtig ist“ (*Deutschstunde 1*, S. 187). In *Vielfach Deutsch 1* gibt es funktionale Ansätze, beispielsweise wird die Verschiebeprobe als Mittel genannt, um Satzanfänge abwechslungsreicher zu gestalten (S. 15). In den restlichen Büchern wird die Verschiebeprobe nur als Möglichkeit dargestellt, die Satzglieder zu identifizieren.⁷ Eine funktionale Annäherung an den Satz selbst als Aus-

druck einer Sprachhandlung bzw. Szenierung eines einzelsprachlichen Sachverhalts findet in keinem der Bücher statt.

Form-Funktions-Verhältnisse:

In allen Schulbüchern kommt es zu häufigen Gleichsetzungen von Form und Funktion. Der Subjektsbegriff wird in allen Schulbüchern auf zweierlei Weise verengt, und zwar hinsichtlich seiner Form als auch inhaltlich, indem er nicht nur an Nominale im Nominativ, sondern auch an ein belebtes Agens gebunden wird. Beispiel hierfür ist etwa die Definition in der *Deutschstunde 1* („Subjekt ist das Satzglied, durch das man erfährt, wer oder was etwas tut. Das Subjekt steht immer im Nominativ“; S. 188). In manchen Fällen folgen unmittelbar darauf unpassende und irreführende Beispielsätze wie etwa „Das Haus hat einen schönen Garten“ (*sprach.gewandt 1*, S. 297), in denen ganz offensichtlich keine Handlung vollzogen wird. Ähnliches gilt für das Prädikat, von dem behauptet wird, dass es immer eine Handlung ausdrücke. Zwar erscheint der Prädikatsbegriff teilweise auch in erweiterter Form, indem etwa auch ein Geschehen eingeschlossen wird, z. B. in der *Deutschstunde 1* („Das Prädikat teilt mit, was geschieht bzw. was jemand tut“, S. 187), dies erfolgt aber weder durchgängig noch konsistent. Es kommt vor, dass das Prädikat in ein und demselben Schulbuch an einer Stelle auf eine Handlung verengt (dies insbesondere im Zuge der Subjekt-Definitionen) und an anderer Stelle breiter definiert wird (so etwa in *Treffpunkt Deutsch 1*, S. 120/177). Die Objekte werden in allen Schulbüchern auf Nominale im reinen Kasus eingegrenzt (wörtlich z. B. als „Fallergänzungen“)

in *Vielfach Deutsch 1*, S. 170, *Starke Seiten Deutsch 1*, S. 146 und *sprach.gewandt 1*, S. 298). In der Regel besteht das Objektinventar nur aus Dativ- und Akkusativobjekt, womit die Gleichsetzung von Form und Satzgliedfunktion auch terminologisch zum Ausdruck kommt. Ähnlich verhält es sich mit den adverbialen Bestimmungen, von denen als mögliche Ausprägungen nur die schulgrammatisch üblichen vier genannt werden (Zeit, Ort, Grund, Art und Weise, z. B. *Starke Seiten Deutsch 1*, S. 55).

Widerspruchsfreiheit und terminologische Konsistenz:

Eine Satzdefinition ist nur in *Vielfach Deutsch 1* enthalten: „Ein Satz ist die kleinste zusammenhängende Sinneinheit in einem Text“ (S. 169). Hier wird der Satz als Mitteilungseinheit definiert. In den anderen Schulbüchern finden sich lediglich Feststellungen wie etwa „Sätze bestehen aus Satzgliedern“ (*Treffpunkt Deutsch 1*, S. 120). Der Satzbegriff muss von Schülerinnen und Schülern also implizit erschlossen werden bzw. sind Sätze als Summe ihrer Satzglieder aufzufassen. Terminologische Inkonsistenzen sind weit verbreitet, etwa hinsichtlich der bereits oben beschriebenen Extension des Prädikatsbegriffs. In diesem Zusammenhang werden für ca. 10-jährige Kinder u. U. herausfordernde Formulierungen verwendet wie etwa, dass die Objekte jene Satzglieder seien, „die das Verhältnis zum Prädikat ausdrücken“ (*Treffpunkt Deutsch 1*, S. 120). In *Deutsch für alle 1* wird zwar richtigerweise angemerkt, dass manche Sätze ohne Objekte unvollständig sind (S. 141), dann aber an anderer Stelle der Satz „Der Esel übt“ als vollständig und sinnvoll präsentiert (S. 132).

Zusammenfassend ergibt die vorgenommene Analyse, dass Einflüsse neuerer fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Konzepte in den untersuchten Schulbüchern zwar durchaus feststellbar sind, jedoch die Ausnahme bleiben. In nur einem einzigen der untersuchten Deutschbücher wird eine Satzdefinition gegeben, in allen anderen Fällen wird der Terminus *Satz* nicht definiert, weder als Struktureinheit noch als Mitteilungseinheit. Terminologische Schwächen finden sich in fast allen Büchern, in vielen zusätzlich Inkonsistenzen und widersprüchliche Angaben. Besonders häufig kommt es zu einer Bindung von Funktionsbegriffen an bestimmte Formen, insbesondere des Subjekts, das in den meisten Fällen ausschließlich als Nominal im Nominativ dargestellt wird, aber auch der Objekte, die zumeist auf Nominale im Dativ und Akkusativ beschränkt bleiben und nur reihenhaft dargestellt werden anstatt als verschiedene formale Ausprägungen desselben, abstrakten Objektverhältnisses. Daraus ergibt sich eine Satzglied-Liste, die gleichzeitig verengt und zu ausführlich ausfällt: Verengt ist sie, weil Subjekte und Objekte formal bekanntlich nicht nur als Substantiv oder Pronomen im reinen Kasus erscheinen können und weil es mehr als nur die vier adverbialen Bestimmungen der Zeit, des Ortes, des Grundes und der Art und Weise gibt. Zu ausführlich ist sie dahingehend, dass sich durch die Vermengung von Ober- und Unterbegriffen bzw. durch die Formzuschreibung eine unnötig hohe Anzahl an einander nebengeordneten Satzgliedern ergibt (Subjekt, Prädikat, Dativobjekt, Zeitergänzung, ...). Die Verengung der Satzgliedbegriffe betrifft aber nicht nur die Formebene, sondern gilt auch semantisch in Form einer in den meisten

Fällen implizit, vereinzelt auch explizit vorgenommenen Charakterisierung des Subjekts als belebtes Agens und des Prädikats als Angabe einer Handlung. Auch die im Zuge dessen in den meisten Büchern vorgenommenen Bezeichnungen des Subjekts als Satzgegenstand und des Prädikats als Satzaussage sind kritisch zu betrachten, denn sie wecken falsche Assoziationen. Zwar könnte die Anleihe an das Zusammenspiel von Referieren und Prädizieren in einem Satz durchaus zum Verständnis beitragen (vgl. hierzu ein konkretes Beispiel in Hoffmann 2022: 176 f.), aber nicht in der vorgenommenen Ausgestaltung, in der der Begriff *Prädikat* etwas ganz anderes meint und bezeichnet (weiter hierzu Granzow-Emden 2019: 288 ff.).

5. Interpretation und Ausblick

Die erhobenen Daten deuten darauf hin, dass fachwissenschaftliche und fachdidaktische Forschungsergebnisse nur ansatzweise Eingang in aktuelle Unterrichtsmaterialien finden. Trotz vieler Innovationen im Bereich der Linguistik und Fachdidaktik erweist sich der Grammatikunterricht traditionellen Zuschnitts als erstaunlich widerstandsfähig. Selbst die Vorgaben des neuen Lehrplans scheinen im Bereich der syntaktischen Modellierung zu keiner erkennbaren inhaltlichen Neukonzeption der untersuchten Schulbücher geführt zu haben.

Die vorliegende Untersuchung nähert sich der Frage nach der Integration neuerer fachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Konzepte in aktuellen Lehrwerken mittels einer exemplarischen

Analyse ausgewählter Deutschbücher für die 5. Schulstufe an. Eine solche Annäherung ist selbstredend Limitationen unterworfen. Auch wenn die vorliegenden Analyseergebnisse ein deutliches Bild vermitteln, könnte der Einfluss neuerer Konzepte größer sein, als es die erhobenen Daten vermuten lassen. So wäre es beispielsweise möglich, dass etwa in der Wortgrammatik oder in der Schreibdidaktik in einem größeren Ausmaß auf aktuelle sprachdidaktische Konzepte zurückgegriffen wird, als es in der Syntax der Fall ist. Weitere Limitationen ergeben sich aus der Korpuszusammenstellung, denn in der vorliegenden Untersuchung wurden zwar die am weitesten verbreiteten (und damit wohl auch verwendeten) Deutschbücher herangezogen, aber nicht alle, sodass es denkbar wäre, dass andere Werke stärker am aktuellen Forschungsstand ausgerichtet sind. Auch wäre es möglich, dass die Deutschbücher für höhere Klassenstufen stärker wissenschaftlich fundiert sind und die in der 5. Schulstufe eingeführten Modellierungen schrittweise korrigieren. Ein solches Vorgehen wäre jedoch zu hinterfragen, da Unterrichtsinhalte von Beginn an logisch-stringent und sachlich korrekt präsentiert werden sollten, sodass grammatisches Wissen im Sinne eines Spiralcurriculums sukzessive weiterentwickelt werden kann. Dennoch wäre es auf jeden Fall wichtig, weitere Untersuchungen anzustellen, nicht nur im Hinblick auf höhere Klassenstufen, sondern auch auf weitere Bereiche des grammatischen Lernens.

Bezüglich des Deutschunterrichts ist festzuhalten, dass Schulbücher nur ein Hilfsmittel sind. Wie Deutschlehrerinnen und Deut-

schlehrer diese einsetzen, wäre eigens zu untersuchen.⁸ Wie die Hattie-Studie (vgl. 2018) gezeigt hat, hängt es in erster Linie von den Lehrerinnen und Lehrern ab, was und wie gelehrt und gelernt wird. Schulbuchanalysen wie die vorliegende können daher keine direkten Aufschlüsse darüber geben, wie sich der schulische Grammatikunterricht tatsächlich vollzieht. So könnten Lehrerinnen und Lehrer die Bücher nur als Ausgangsbasis nutzen und im Unterricht auf eigene oder andere Materialien zurückgreifen, die einen stärkeren Einbezug des aktuellen Forschungsstands aufweisen. Hierzu sind Feldstudien notwendig, die das Unterrichtsgeschehen selbst in den Blick nehmen. Forschungen zum konkreten Unterrichtsaufbau und -ablauf stellen ein wesentliches Desiderat dar; bisher liegen nur vereinzelte Analysen von Audio- und Videoaufzeichnungen von (Grammatik-)Unterricht vor (vgl. Stahns 2013 und 2022).

Die vorliegende Untersuchung kann als ein erster Schritt in Richtung einer intensiveren Beschäftigung mit Unterrichtsmaterialien im Fach Deutsch gesehen werden und Impulse für deren Weiterentwicklung liefern. Der Mehrwert der vorgestellten Konzepte der Valenzgrammatik, des Feldermodells und des funktionalen Lernens stehen in der fachdidaktischen Diskussion außer Streit und es wäre wichtig, dass diese konsequent Eingang in Lehrwerke finden – nicht zuletzt deshalb, weil qualitativ hochwertigen Schulbüchern aufgrund der Verkürzung des Lehramtstudiums noch größere Bedeutung zukommen wird als bisher.

Anmerkungen

- 1 Für einen historischen Abriss zum schulischen Grammatikunterricht vgl. Glinz (2006) und Ossner (2022), für die in diesem Zusammenhang bedeutsame Becker'sche Schulgrammatik vgl. Becker (1831).
- 2 „Valenz“, in: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache: „Systematische Grammatik“. Grammatisches Informationssystem grammis, online unter <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/2871> (letzter Zugriff 10.08.2024).
- 3 Für ausführliche Darstellungen der Modelle des Grammatikunterrichts vgl. etwa Gornik (2006), Peyer (2007), Hochstadt et al. (2015) oder Peyer (2022).
- 4 Die tagesaktuelle Fassung des aktuellen Lehrplans kann unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> abgerufen werden (letzter Zugriff 10.08.2024).
- 5 Die tagesaktuelle Fassung des Schulunterrichtsgesetztes kann unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> abgerufen werden (letzter Zugriff 10.08.2024).
- 6 Ein traditionell ausgerichteter Grammatikunterricht bietet außerdem wenig Potential für die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler und ist auch daher ungünstig (vgl. Stahns 2013: 114).
- 7 Für eine Kritik an einem derartigen Einsatz vgl. z. B. Primus (2015: 83) oder Habermann (2015: 246); Hoffmann (2022: 73) bespricht im Zuge dessen auch die Verwendung von Fragewörtern wie Wer/Was, Wessen usw. kritisch.
- 8 Studien legen jedoch nahe, dass Schulbücher gerade im Grammatikunterricht häufig zum Einsatz kommen, vgl. hierzu Ossner (2007: 161), Van Rijt et al. (2019b: 8) und Elsner (2022: 14).

Literatur

- Ágel, Vilmos (2000): Valenztheorie, Tübingen: Narr.
- Ágel, Vilmos (2017): Grammatische Textanalyse. Textglieder, Satzglieder, Wortgruppenglieder, Berlin/Boston: De Gruyter.
- Ágel, Vilmos (2023): Literaturgrammatische Textanalyse, in: Der Deutschunterricht 1/2023, 23–40.
- Ágel, Vilmos et al. (2023): Grammatische Textanalyse. Eine Einführung in die Syntax, Berlin/Boston: De Gruyter Studium.
- Becker, Karl Ferdinand (1831): Schulgrammatik der deutschen Sprache, Frankfurt: Rettembeil.
- Döring, Sandra (2022): Grammatiktheoretische Überlegungen zum Schulunterricht, in: Müller, Anja/Turgay, Katharina (Hg.): Grammatische Modellierung als Grundlage für sprachdidaktische Vermittlung, Hamburg: Buske, 139–151.
- Duden (2022): Die Grammatik. Band 4. Hrsg. von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. 10., völlig neu verfasste Aufl., Berlin: Dudenverlag.
- Dürscheid, Christa (2010): Lateinische Schulgrammatik oder andere Modelle? Welche Grammatik eignet sich am besten zur Beschreibung des Deutschen?, in: Habermann, Mechthild (Hg.): Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule, Mannheim: Dudenverlag, 47–65.
- Eisenberg, Peter (1993): Grammatik in Rahmenplänen: Was bleibt von der Satzgliedlehre?, in: Janota, Johannes (Hg.): Germanistik, Deutschunterricht und Kulturpolitik, Tübingen: Niemeyer, 242–250.
- Eisenberg, Peter (2020): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. 5., aktualisierte und überarbeitete Aufl., Stuttgart/Weimar: Metzler.

Elsner, Daniela (2022): Grammatische Modelle in Deutschlehrwerken der Unterstufe, in: Müller, Anja/Turgay, Katharina (Hg.): Grammatische Modellierung als Grundlage für sprachdidaktische Vermittlung, Hamburg: Buske, 11–23.

Engel, Ulrich (2009): Deutsche Grammatik. Neubearbeitung. 2., durchges. Aufl., München: iudicum.

Eroms, Hans-Werner (2000): Syntax der deutschen Sprache, Berlin: de Gruyter.

Froemel, Steffen (2020): Topologie als Brücke zwischen Linguistik und Schulgrammatik. Das propädeutische Satzmodell, Baltmannsweiler: Schneider.

Fuchs, Eckehardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis, Göttingen: unipress.

Funke, Reinhold (2022): Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können, in: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht, Baltmannsweiler: Schneider, 430–454.

Gehrig, Anna (2014): Wortarten. Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik, Baltmannsweiler: Schneider.

Glinz, Hans (2006): Geschichte der Didaktik der Grammatik, in: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2., durchges. Aufl., Paderborn u. a.: Schöningh, 423–437.

Gornik, Hildegard (2006): Methoden des Grammatikunterrichts, in: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 2. 2., durchges. Aufl., Paderborn, 814–829.

Grammis. Grammatisches Informationssystem grammis des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache, online unter <https://grammis.ids-mannheim.de/> (letzter Zugriff 10.08.2024).

Granzow-Emden, Matthias (2019): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Unter Mitarbeit von Johannes Luber. 3., überarb. und erw. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto.

Granzow-Emden, Matthias (2022): Sprachstrukturen verstehen: Die Entwicklung grammatischer Kategorien, in: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht, Baltmannsweiler: Schneider, 205–233.

Habermann, Mechthild (2015): Satz in der Schulgrammatik, in: Dürscheid, Christa/Schneider, Jan Georg (Hg.): Handbuch Satz, Äußerung, Schema, Berlin: de Gruyter, 231–254.

Haldorn, Lucia/Langlotz, Miriam (2021): Das Feldermodell als Beispiel zur Förderung von Sprachbewusstsein im Grammatikunterricht, in: Informationen zur Deutschdidaktik (*ide*) 3/2021, 89–98.

Hattie, John (2018): Lernen sichtbar machen. Überarbeitet von Klaus Zierer und übersetzt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 4., unveränd. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider.

Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2013): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. München: Klett-Langenscheidt.

Hlebec, Hrvoje (2018): Aufgabentheorie und grammatisches Lernen. Eine Untersuchung zu Merkmalen von Lernaufgaben für den Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.

Hochstadt, Christiane/Andreas Krafft/ Ralph Olsen (2015): Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. Tübingen.

Hoffmann, Ludger (2021): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 4., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt.

Hoffmann, Ludger (2022): Linguistische Theoriebildung, Schulgrammatik und Terminologie, in: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 56–88.

Höhle, Tilman (1986): Der Begriff ‚Mittelfeld‘: Anmerkungen über die Theorie der topologischen Felder, in: Weiss, Walter/Wiegand, Herbert/Reis, Marga (Hg.): Textlinguistik contra Stilistik? Wortschatz und Wörterbuch. Grammatische oder pragmatische Organisation von Rede? Tübingen: Niemeyer, 329–340.

Hölzen, Anna/Wiechmann, Yannah (2020): Verbszenen. Der Auftritt der Satzglieder: Valenzorientiert Satzglieder entdecken, in: Praxis Deutsch 282, 36–43.

Lehrplan AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule), in: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, BGBl. 88/1985 in der Fassung BGBl. II Nr. 204/2024, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (letzter Zugriff: 10.08.2024).

Metzger, Stefan (2017): Grammatik unterrichten mit dem Feldermodell: Didaktische Grundlagen und Aufgaben für die Orientierungsstufe. Hannover: Kallmeyer.

Meyer, Hilbert (2019): Was ist guter Unterricht? 14. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Müller, Anja/Uhl, Benjamin (2023): Felderstruktur, in: Der Deutschunterricht 3/2023, 60–73.

Noack, Christina/Teuber, Oliver (2022): Sprachreflexion/Grammatikunterricht in Sprachbüchern und anderen Medien, in: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht, Baltmannsweiler: Schneider, 367–382.

Ossner, Jakob (2007): Grammatik in Schulbüchern, in: Köpcke, Klaus Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer, 161–183.

Ossner, Jakob (2022): Geschichte der Grammatikdidaktik – von den Anfängen bis zur Gegenwart, in: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht, Baltmannsweiler: Schneider, 3–36.

Ott, Christine (2019): Das Deutschbuch als Forschungsgegenstand – eine Bestandsaufnahme, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 3/2019, 292–312.

Peschel, Corinna (2023): Formen und Funktionen beim grammatischen Lernen, in: Der Deutschunterricht 3/2023, 15–24.

Peyer, Ann (2007): Grammatikunterricht, in: Lange, Günter/Weinhold, Swantje (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. 3. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider, 73–100.

Peyer, Ann (2022): Methodische Konzepte der Sprachreflexion im Unterricht, in: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht, Baltmannsweiler: Schneider, 339–366.

Primus, Beatrice (2015): Semantische Rollen und Satzgliedanalyse im Grammatikunterricht, in: Rothstein, Björn/ Mesch, Birgit (Hg.): Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs, Berlin: de Gruyter, 79–106.

Rothstein, Björn (2022): Sich Sätze erklären – das Feldermodell, in: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht, Baltmannsweiler: Schneider, 515–524.

Schulunterrichtsgesetz, in: Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG), BGBl. Nr. 472/1986 in der Fassung BGBl. I Nr. 121/2024, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (letzter Zugriff: 10.08.2024).

Stahns, Ruven (2013): Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht, Baltmannsweiler: Schneider.

Stahns, Ruven (2022): Zur empirischen Erforschung der Prozessqualität des Grammatikunterrichts, in: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht, Baltmannsweiler: Schneider, 415–429.

Tesnière, Lucien (1980): Grundzüge der strukturellen Syntax. Herausgegeben und übersetzt von Ulrich Engel, Stuttgart: Klett-Cotta.

Turgay, Katharina (2023): Satzglied, in: Der Deutschunterricht 3/2023, 25–37.

Uhl, Benjamin (2019): Topologie und sprachliches Lernen – vier Argumente für das sprachdidaktische Potenzial des Stellungsfeldermodells, in: Tophinke, Doris/Topalović, Elvira/Rohlfink, Katharina (Hg.): Sprachstrukturelle Modelle. Konvergenzen theoretischer und empirischer Forschung. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Göttingen: V&R unipress, 360–368.

Van Rijt, Jimmy/de Swart, Peter/Wijnands, Astrid/Coppen, Peter-Arno (2019a): When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education, in: *Linguistics and Education* 52, 78–88.

Van Rijt, Jimmy/Wijnands, Astrid /van Coppen, Marjo (2019b): Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgment in grammar teaching, in: *L1-Educational Studies in Language and Literature* 19, 1–28.

Van Rijt, Jimmy/de Swart, Peter/Wijnands, Astrid/Coppen, Peter-Arno (2020): How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems, in: *Language and Education* 34, 231–248.

Van Rijt, Jimmy/Myhill, Debra/DeMaeyer, Sven/Coppen, Peter-Arno (2022): Linguistic metaconcepts can improve grammatical understanding in L1 education evidence from a Dutch quasi-experimental study, in: *PLOS ONE* 17(2): e0263123, online unter <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263123> (letzter Zugriff 10.08.2024).

von Brand, Tilman (2022): *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen.* 8., akt. Aufl., Seelze: Klett Kallmayer.

Wedenig, Hans Hellfried (2018): *Und wie „lernt“ das Schulbuch? Potenziale für Innere Differenzierung durch adaptive Schulbücher: Experimentelle Evaluation der Präferenzen Lehrender und Lernender*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wöllstein, Angelika (2014): *Topologisches Satzmodell.* 2., akt. Aufl., Heidelberg: Winter.

Wöllstein, Angelika (Hg.) (2015): *Topologie in der Schule*, Baltmannsweiler: Schneider.

Lehrwerke

Benedek, Anja/Rois, Evelyn/Wallner, Herwig (2023): Genial! Deutsch 1. Sprachbuch, Wien: Lemberger.

Bulling, Patricia / Strömer, Irene / Thaler, Marianne (2023): Starke Seiten Deutsch 1. Sprachbuch, Wien: öbv.

Doubek, Margit/Oberaigner, Karin/Schimpl, Karl et al. (2023): Vielfach Deutsch 1. Sprachbuch, Wien: öbv.

Ernst, Peter/Hörbinger, Katrin/Schäfer, Stefan et al. (2023): Treffpunkt Deutsch 1. Sprachbuch, Wien: öbv.

Monyk, Elisabeth / Lang, Patricia (2023): Deutsch für alle 1. Sprachbuch, Wien: Olympe.

Rainer, Gerald / Spieldiener, Sophie (2023): sprach.gewandt 1. Sprach- und Lesebuch, Linz: Veritas.

Weber-Leb, Manuela/Bergthal, Christoph/Erlacher, Andreas et al. (2023): Deutschstunde 1. Sprachbuch, 2. Aufl., Linz: Veritas.