

# Grammatik. Buch. Irritation.

## Ein kurzer Blick auf eine sprachdidaktische Buchkultur

---

Mario Voß

### 1. Einleitung

*Grammatik. Buch. Irritation.* – soweit der Titel dieses Beitrags. Wie diese drei Begriffe je für sich zu verstehen sind, wie sie sich zueinander verhalten und schließlich zum gemeinsamen Thema des Sammelbands stehen, wird im weiteren Textverlauf noch deutlich werden. Vorausgeschickt seien hier jedoch zweierlei verfolgte Lesarten der titelgebenden ‚Buchkulturen‘: Im Rahmen dieses Beitrags wird zum einen ein kurzer Blick darauf geworfen werden, wie mit einer spezifischen Art von Buch umgegangen wird, wie also eine besondere Sorte Buch in der gegenwärtigen Praxis „kultiviert“ wird. Zum anderen wird von dieser Büchergattung ausgehend anhand von Textbeispielen aufgezeigt werden, welche Kultur diese Buchsorte gegenwärtig pflegt, wie sich also diese spezifische Form des Buches eines bestimmten Themas annimmt. Bei dieser besonderen Art des Buches, soweit sei hier bereits verraten, handelt es sich um das Sprachbuch als Medium des Schulunterrichts, was den vorliegenden Beitrag insgesamt zu einem sprachdidaktischen werden lässt. Bevor nun im Einzelnen geklärt werden soll, wie sich die oben skizzierten Deutungen der ‚Buchkulturen‘ im Hinblick auf die drei Titelwörter ausnehmen, erscheinen freilich einige Modulationen und Begriffsbestimmungen notwendig. Begonnen wird hier daher mit einer Skizzierung dessen, was jeweils unter ‚Grammatik‘ und unter ‚Buch‘ verstanden werden soll. Das Thema ‚Irritation‘ als Kerngegenstand dieses Beitrags wird sich sodann anschließen und mit der didaktischen Einordnung der beobachteten ‚Buchkulturen‘ enden.

### 2. Thematische Eingrenzung und Begriffsbestimmung

An dieser Stelle erscheint eine Arbeitsdefinition von ‚Buch‘ und im Anschluss auch von ‚Grammatik‘ im Deutschunterricht notwendig. Beide Themen sind freilich als Teil dieses Beitrags gleichwertig und ihre Begriffsbestimmungen bedingen sich

mitunter gegenseitig. Primäres Ziel dieser Einordnungen ist dabei nicht, eine gesamtheitliche Perspektive auf das gesamte Themenfeld zu eröffnen, sondern vielmehr eine fokussierte theoretische Basis im Dienste dieses kleinen Beitrags zu schaffen.

## 2.1 Begriffsbestimmung Buch

Wie in den weiteren Beiträgen in diesem Band, so muss auch für diesen eine Spezifizierung des gemeinsamen Gegenstands ‚Buch‘ erfolgen, um hernach die diesen Gegenstand umgebende je spezifische ‚Buchkultur‘ beleuchten zu können. Aus der Deutschdidaktik, und damit aus einer fach- und schulspezifischen Erwerbs- und Vermittlungsperspektive heraus blickend, gilt mein Interesse am Gegenstand Buch und seiner Kultur dementsprechend einem sehr besonderen „Vertreter“ der Gattung, nämlich dem Schul-, respektive dem Deutschbuch. Und, um hier gleich weitere Konkretisierungen vorzunehmen, im Rahmen meines Beitrags werde ich mich auf das Sprachbuch, und hierbei auf ausgewählte Kapitel zum Thema Grammatik beziehen (s.u.). Weiterhin muss als Spezifizierung des Buchbegriffs ausgeführt werden, dass es sich beim Schulbuch im gegenwärtigen Deutschunterricht in vielen Fällen um ein kombiniertes Lern- und Lehrwerk handelt, in welchem die beiden großen Bereiche des Deutschunterrichts – Sprachunterricht und Literaturunterricht – in nur einem Buch vereint sind und kein je separates Sprach- und Lesebuch verwendet wird.<sup>1</sup> Der Themenbereich des Grammatischen, welchen ich in der Folge genauer betrachten werde, stellt hier sodann gewiss nur einen Themenkomplex neben vielen weiteren dar.

Rein unterrichtspraktisch gilt das Deutschbuch, so kann in aller Kürze behauptet werden, nach wie vor und ungeachtet des Themenfelds Neue Medien als ein wichtiges Momentum des Unterrichts und des Unterrichtens insgesamt.<sup>2</sup> Dies ist auch und besonders im Themenbereich Grammatik der Fall. Allen Novellen in der Unterrichtsmethodik zum Trotz kann insbesondere für grammatische Unterrichtsthemen das Schulbuch (weiterhin) als das Medium schlechthin gelten: Dünschede und Topalović etwa konnten ermitteln, dass das Sprachbuch von 95% der Lehrkräfte genutzt werde.<sup>3</sup> Bevor jedoch in Kap. 3 Beobachtungen grammatischer

1 Schulbuchreihen wie etwa *deutsch.kombi* aus dem Klett-Verlag tragen diese Synthese bereits im Namen.

2 Vgl. Matthes, Eva u. Sylvia Schütze: Schulbücher auf dem Prüfstand – Einleitung. In: dies. (Hgg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2016. S. 9–18, hier: S. 9.

3 Vgl. Dünschede, Susanne u. Elvira Topalović: Weil Grammatik im Lehrplan steht. Bundesweite Umfrage zur Grammatik in der Schule. In: *Der Deutschunterricht*. 66/3 (2014). S. 76–8., hier: S. 77.

Themen am und im Schulbuch gemacht werden sollen, muss an dieser Stelle ein einführender Blick auf das (Schul-)Buch und seine Funktionen im Deutschunterricht erfolgen.

Insgesamt fungieren Schulbücher als Mittler zwischen den Lernenden und dem Unterrichtsgegenstand. Dabei dienen sie den beteiligten Lernenden und Lehrkräften bspw. als: Unterrichtshilfe, Textsammlung, fachlich-inhaltliche Orientierungshilfe, Lernhilfe, Sammlung von Fachbegriffen, Wissensspeicher, Strukturierungshilfe (be)im Unterricht(en), methodischer „Steinbruch“ und vieles mehr. Eine erschöpfende und vollständige Darstellung der Funktionen und des Gebrauchs des Sprach- bzw. Deutschbuchs für den und im Unterricht kann in diesem Beitrag nicht unternommen werden.<sup>4</sup> Vielmehr soll eine Gebrauchsmöglichkeit des Sprachbuchs im Deutschunterricht fokussiert werden – oder, anders formuliert: Eine Form unterrichtspraktischer Buchkultur um das Sprach- und Deutschbuch soll nurmehr ausschnittshaft und im Dienste des Anliegens dieses Beitrags kurz nachgezeichnet werden.

Für den vorliegenden Beitrag zur Buchkultur des Schulbuchs ist dessen Funktion als Aufgabensammlung von zentraler Bedeutung: Lehrkräfte greifen auf das Schulbuch mit seinen Aufgaben, Differenzierungsideen und Lösungswegen zurück, um der Lerngruppe angemessene Lernaufgaben zu stellen. Das Sprachbuch als eine besondere Form des Schulbuchs hält dabei auch das dazugehörige sprachliche Material bereit. Es beinhaltet also nicht allein die Aufgabenformulierung,<sup>5</sup> sondern auch das Sprachmaterial, anhand dessen gelernt wird. Dabei fungiert das Sprachbuch durch seine Materialauswahl und -gestaltung auch als sprachliches Vorbild, als sprachliches Muster also, wie und was bspw. sprachlich akzeptabel sei – oder pointiert formuliert: was sprachlich gar als „richtig“ oder „falsch“ zu gelten habe. Diese Vorbild- oder gar Normierungsfunktion mag insbesondere für den Bereich der Grammatik, aber auch für den der Rechtschreibung gelten, unterliegt dabei aber

- 
- 4 Gänzlich unangesprochen bleiben muss in diesem Kontext auch, dass es neben den „Endnutzer\_innen“ von Schulbüchern auch weitere Beteiligte im Vorfeld des Einsatzes in Schule und Unterricht gibt, u.a. die Schulbuchverlage und bildungspolitische Entscheidungsträger\_innen; vgl. hierzu u.a. Herrmann, Bea: Entstehung eines Lehrwerks für die Grundschule. Kontext und Einflüsse, Produktion und Zulassung. In: Matthes u. Schütze (Hgg.) 2016 (Anm. 2), S. 51–63.
  - 5 Wie Schulbuchaufgaben insbesondere für grammatische Themen formuliert sind und welche Themen sie ansprechen, soll an dieser Stelle nicht in ausführlicher Weise dargelegt und diskutiert werden. Vielmehr kann auf die umfangreichen Untersuchungen von Hlebec, Hrvoje: Wie viel Sprachbetrachtung steckt im Sprachbuch? Eine Analyse von Aufgabenstellungen zur Einführung der Wortart Verb in Sprachbüchern für die Grundschule. In: Bredel, Ursula u. Claudia Schmellentin (Hgg.): *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015. S. 161–182 und Hlebec, Hrvoje: *Aufgabentheorie und grammatisches Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018 verwiesen werden.

immer wieder fachwissenschaftlichen und vor allem auch fachdidaktischen Diskussionen.<sup>6</sup>

Für die hier noch darzustellenden Beobachtungen der Schulbuch-Buchkultur steht indes die eingangs dargelegte Funktion des Schulbuchs, eine Aufgabe und ein Nachdenken zu initiieren (s.u.), im Fokus.

## 2.2 Begriffsbestimmung Grammatik und Grammatikunterricht

Der zweite zentrale Begriff dieses Beitrags ist Grammatik. Eine allumfängliche und in allen Facetten ausgeglichene Definition dessen, was Grammatik ist, sein kann und ausmache, kann und soll an dieser Stelle nicht gegeben werden. Vielmehr erscheint es sinnvoll, eine dem Thema angemessene und gewiss reduzierte Begriffsbestimmung vorzunehmen. Den Ausgangspunkt hierfür muss der Bereich schulischen Lernens darstellen, also die fachdidaktisch-schulische Perspektive darauf, was unter Grammatik zu verstehen sei. Eine Annäherung an das Verständnis von Grammatik innerhalb des Deutschunterrichts soll hier daher auf zweierlei Weisen geschehen: zum einen inhaltlich-thematisch, zum anderen konzeptionell.

Bezüglich der Inhalte des schulischen Grammatikunterrichts (im Fach Deutsch) dominieren zwei traditionelle Themen, nämlich die Wortartenlehre und die Satzgliedlehre. Granzow-Emden geht sogar so weit, zu sagen, dass es sich bei den Themen Wortarten und Satzglieder um die beiden einzigen Gegenstände des Grammatikunterrichts handele.<sup>7</sup> Für die Beschreibung dieses Status quo zum Grammatikunterricht zieht er das Bild zweier antiker Säulen heran (s. Abbildung 1), deren jeweilige grammatische Perspektive auf (die deutsche) Sprache – lexikalisch-kategorial für die Wortarten und syntaktisch-relational für die Satzglieder – unabhängig von dem jeweils anderen Themenblock bleibe und so gleichsam zwei isolierte Bestände grammatischen Wissens bei den Lernenden bewirke.<sup>8</sup> Grammatikunter-

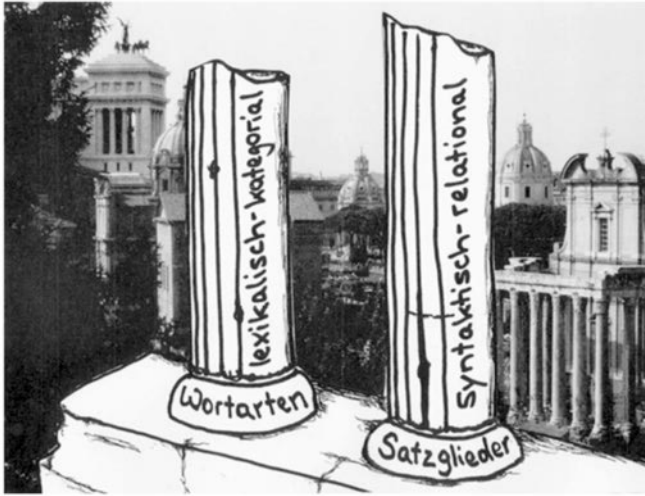
6 Verwiesen sei in diesem Zusammenhang stellvertretend auf die jüngst entstandenen Analysen zur Formulierung und (fehlenden) Explikation grammatischer Norm(en) in aktuellen Schulbüchern von Lüttenberg, Dina: Korrekt oder vertraut. Illokutionsindikatoren der Formulierungen grammatischer Norm(en) in Schulbüchern. In: Dall'Armi, Julia von u. Ayşe Yurdakul (Hgg.): *Wissen(schaft) im Deutschunterricht. Aktuelle Fragestellungen zum Wechselverhältnis von Germanistik und Deutschdidaktik*. Tübingen: Narr 2025. S. 87–111.

7 Vgl. Granzow-Emden, Matthias: *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Unter Mitarbeit von Johannes Luber. 3., überarbeitete u. erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto 2019, S. 10; Siehe hierzu auch: Noack, Christina u. Oliver Teuber: Sprachreflexion/ Grammatikunterricht in Sprachbüchern und anderen Medien. In: Gornik, Hildegard (Hgg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 6). S. 365–384, hier: S. 365.

8 Die Lösung für diese thematische und perspektivische Isolation sieht Granzow-Emden bei den Wortgruppen, die, um in seinem Bild zu bleiben, gleichsam einen verbindenden Torbogen zwischen den beiden Säulen von Wortarten und Satzgliedern herstellen, die beiden

richt, so kann hier als Zwischenfazit konstatiert werden, bedeutet demnach bezüglich der Themenauswahl mehrheitlich einerseits Wortarten- und andererseits Satzgliedlehre. Die hier im Verlauf diskutierten Beispiele werden sich jedoch vornehmlich auf wortartspezifische Themen beschränken.

Abb. 1: Die Säulen der Schulgrammatik



Quelle: Granzow-Emden 2019 (Anm. 7) S. 10.

Für ein zweites Umreißen dessen, als was bzw. wie die Schule Grammatik mitunter versteht, soll hier ein Schulbuch als Verweisstelle herangezogen werden. Auf diese Weise kann die Frage, worin denn der Zweck der Thematisierung von Grammatik im Unterricht eigentlich bestehe und was folglich Grammatik im Schulunterricht eigentlich sei, ganz im Sinne dieses Beitrags und der zugrundeliegenden Vortragsreihe durch ein *Unterrichtsbuch* selbst beantwortet werden. Hierfür werden drei Beispiele aus einer gängigen Schulbuchreihe als Zitate herausgegriffen; hier: *Praxis Sprache 6* von 2007, konzipiert für die sechste Jahrgangsstufe.

---

Themenblöcke miteinander verbinden und für Lernende in gegenseitige Relation zu setzen vermögen (vgl. Granzow-Emden 2019 [Anm. 7], S. 14). Auf die Ausführungen zur wortgruppen- bzw. phrasenorientierten Grammatikdidaktik, wie sie Granzow-Emden vorschlägt, soll an dieser Stelle jedoch mit Blick auf die Kürze des Beitrags und die Darlegung des o.g. Status quo im gegenwärtigen schulischen Grammatikunterricht nicht weiter eingegangen werden.

Die drei beispielhaften Beschreibungen bzw. Grammatikdefinitionen finden sich auf einer einzelnen Schulbuchseite des genannten Werks<sup>9</sup> und stehen unter der Überschrift „Wozu ist Grammatik eigentlich gut?“<sup>10</sup> Die Reihenfolge der Betrachtung hier folgt dabei der Anordnung auf der betreffenden Buchseite.

Beispiel Nr. 1: „Grammatik – das heißt zu allererst wissen, was richtig ist und was falsch ist. Und das ist manchmal gar nicht so einfach.“

Mit diesen Worten legt das Schulbuch das grundsätzliche Ziel fest, welches mit Grammatik und hernach natürlich auch durch die Auseinandersetzung mit eben dieser im Unterricht verfolgt werde: Grammatik diene der Einschätzung, ob etwas sprachlich richtig oder falsch sei. Gleich zu Beginn einer schulischen Definition von Grammatik einen Richtig-Falsch-Dualismus anzuführen, mag aus verschiedenen Gründen überraschen. Doch wird hier gleichzeitig auch eine kleine Relativierung vorgenommen und die strikte Dichotomie aus *richtig* und *falsch* aufgebrochen: Es sei nämlich nicht immer einfach, festzustellen, was denn grammatisch sei und was ungrammatisch. Die zweifelnde Perspektive und die am Austausch orientierten Belange von Lernenden finden sich hier also durchaus wieder – und damit auch die didaktisch wie fachlich weit interessantere und auch wünschenswerte Diskussion über Grammatikalität und damit über Sprache insgesamt. Deutlich wird

9 Vgl. Menzel, Wolfgang (Hg.): *Praxis Sprache 6*. Braunschweig: Westermann 2007. S. 143.

10 Die virulente Frage nach dem Nutzen von Grammatik bzw. grammatischem Wissen wird den Lernenden hier also sehr explizit und offensiv gestellt. Dabei wird eines der Kernanliegen schulischen Grammatik- und auch Sprachunterrichts insgesamt angesprochen, nämlich die Thematisierung des bereits im Alltag genutzten Sprachlichen (vgl. Ossner, Jakob: *Grammatik. Verstehen – erklären – unterrichten. Theorie und Praxis der Schulgrammatik des Deutschen*. Paderborn: Brill u. Schöningh 2021. S. 23). In Kap. 4 dieses Beitrags wird auf diesen wichtigen Aspekt noch vertiefend eingegangen werden. Ob die im Beispiel angeführten Argumentationen dabei noch gänzlich auf Höhe der aktuellen wie damaligen (2007) didaktischen Diskussion sind, bleibt m.E. selbst jedoch diskutabel; auch ist in späteren Auflagen des Werks die entsprechende Seite in dieser Form (leider) nicht mehr enthalten. Das Ansinnen, die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit von Grammatik und damit von Grammatikunterricht für die Lernenden in den Fokus zu stellen, ist m.E. jedoch aus dem o.g. Grund zu begrüßen, und findet sodann auch im fachdidaktischen Diskurs seinen Spiegel, so etwa durch den Sammelband von Habermann, Mechthild (Hg.): *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*. Mannheim: Dudenverlag 2010 (= Thema Deutsch 11) zur Frage *Grammatik wozu?* und den empirischen Beitrag von Dünschede u. Topalović (Anm. 3) zur Beliebtheit von Grammatikunterricht bei Lehrkräften. Für die Behandlung der Frage, was eigentlich der Nutzen von Grammatik sei, darf indes auch mit Blick auf das Schulbuch eine längere Historie angenommen werden, wie etwa Good für die deutschsprachige Schweiz bereits 1982 attestierte; s. Good, Bruno: *Das Sprachbuch im Deutschunterricht. Linguistische und mediendidaktische Untersuchungen zu Beispielen aus dem „Schweizer Sprachbuch“*. Tübingen: Max Niemeyer 1982 (= RGL 40). S. 119 und S. 122.

am obigen Beispiel durch die entsprechende Wortwahl aber auch, dass Grammatik und sodann auch Grammatikalitätsurteile etwas sind, was mit Wissen zu tun habe; wie Wissen in diesem Kontext und auch im Grammatikunterricht insgesamt auszudeuten ist, wird später noch dargelegt werden. Im Schulbuch selbst wird die Wissenskomponente von Grammatik und ihrem Nutzen wie folgt weiter beschrieben:

Beispiel Nr. 2: „Grammatik – das heißt aber auch wissen, worin der Unterschied besteht zwischen der einen und der anderen grammatischen Form.“

Hier tritt ein weiterer und nicht unerheblicher Teil dessen hervor, was Grammatik bzw. Grammatik in der Schule auch ausmache: Grammatik bedeutet immer auch, dass die Sprache betrachtet, beschrieben, analysiert – kurz: zum Thema gemacht wird.<sup>11</sup> Im besten Fall wird somit auch erklärt und auch fachkundig beurteilt, welche sprachlichen Unterschiede (und nicht zuvorderst „Fehler“!) vorliegen und wie diese innerhalb eines (des sprachlichen) Systems zu verorten seien – ob etwa eine sprachliche Variation eher grammatisch sei oder womöglich eher nicht (s.o.). Dieses Abwägen zwischen zwei oder auch mehr möglichen sprachlichen Alternativen greift zuletzt auch die dritte Schulbuchannäherung an den Begriff Grammatik auf:

Beispiel Nr. 3: „Und Grammatik heißt vor allem auch: wissen, warum etwas so und nicht anders ist und warum der eine Satz im Textzusammenhang besser oder schöner ist als ein anderer. Und das ist schon etwas ganz Besonderes.“

Mit diesem letzten Beispiel wiederholt sich im Grunde das bereits angesprochene Muster, das Grammatik in die Nähe des o.g. Richtig-Falsch-Dualismus rückt. In diesem Zitat wird allerdings auch die Perspektive und Funktion des Erklärens aus dem zweiten Beispiel nachdrücklich betont. Denn mit der Frage nach dem Warum wird freilich eine qualitativ höhere Ebene des Verstehens und Durchdringens von Sprache angesprochen als die der Dichotomie von grammatisch und ungrammatisch: Es wird eine reflektierte Meinung bzw. Begründung gesucht. Gleichzeitig erweitert die obige Beschreibung auch die zu berücksichtigende Perspektive bei der Betrachtung von Sprache: Nicht allein die einzelne (Wort-)Form ist von Bedeutung, sondern der größere Kontext, der sich mitunter über den Satz und damit auch über die Syntax hinaus auf das Zusammenspiel mehrerer Sätze und zuletzt auf den Text erstreckt. Zugleich geht hiermit auch der Blick über das „traditionelle“ Grammatische (Wort,

11 Vgl. Ossner 2021 (Anm. 10), S. 14.

Wortform, Satz) hinaus und Aspekte wie Stil<sup>12</sup> und mit einer Textroutine verbundene Erwartungen und Ansprüche an die sprachliche Form werden sichtbar.

Als zweite Annäherung an das schulische Verständnis von Grammatik kann also der Blick auf ihren Nutzen festgehalten werden: Grammatik dient der Auseinandersetzung mit Sprache, dem Unterscheiden von Formen und dem Reflektieren und begründeten „Bewerten“ von Sprache.

### 3. Beobachtung von Irritationen

*Abb. 2: Personenbeschreibung*

#### **Wer ist gemeint?**

Gesucht wird ein **1** Junge.

Er hat ein **2** Gesicht und **3** Haare.

Er kann sie so oft kämmen, wie er will, immer  
sehen sie **4** aus.

Jedem fallen sofort seine **5** Augen auf.

Für sein Alter ist er recht **6** und sehr, sehr **7**.

Dafür kann er aber ganz **8** rennen.

Er trägt eine Brille mit **9 10** Gläsern.

Dadurch sieht er irgendwie **11** aus.

Was ihn besonders **12** macht: Er kann **13** zaubern.

Quelle: Menzel, Wolfgang (Hg.): *Praxis Sprache 5. Sprechen, schreiben, lesen*. Braunschweig: Westermann 2010. S 250.

Vor dem Hintergrund dieser beiden Begriffsbestimmungen zu Buch und Grammatik kann sich nun dem dritten Titelwort und dem eigentlichen Thema dieses Beitrags gewidmet werden: Im Folgenden werden drei Beispiele aus Schulbüchern, die für das 5. bzw. 6. Schuljahr der Haupt- und Realschule vorgesehen sind, vorgestellt und diskutiert, die im Sinne des Beitrags zu irritieren vermögen. Das erste Beispiel ist eine Personenbeschreibung (Abbildung 2), gestaltet wie eine Suchanzeige. Sie

12 Der Zusammenhang von Grammatik und Stil wird später noch bei der Betrachtung der Schulbuchbeispiele angesprochen werden.

findet sich jedoch nicht etwa in einem schreibdidaktischen Kapitel des betreffenden Schulbuchs, sondern ist dem Bereich „Sprache und Sprachgebrauch“ zugeordnet.<sup>13</sup>

Der kurze Text mag ein wenig merkwürdig wirken; etwas stimmt an ihm nicht. Denn Aussagen wie „Er hat ein Gesicht und Haare“ oder „Er hat eine Brille mit Gläsern“ sind nicht sehr aussagekräftig und bei der Identifikation einer Person nicht sonderlich hilfreich. Schnell gelangt man hier zu der Einsicht, dass dieser Text sein Ziel – eben eine Person ausführlich und detailliert zu beschreiben – nicht wirklich erfüllt. Dass dieser Text in einem Schulbuch dennoch in dieser Form als Beispiel fungiert, vermag daher zu irritieren. Denn es ist ja kein gutes Beispiel für die Textroutine der Personenbeschreibung. Doch die Irritation lässt sich in ihrer „Materialität“ nicht allein am Fehlen von wichtigen Informationen festmachen, sondern auch darüber hinaus. Denn an den Stellen im Text, an welchen weitere Informationen wünschenswert wären, finden sich hier farblich hervorgehobene Zahlen, durchnummeriert von 1 bis 13. Erfahrene Sprecher\_innen des Deutschen und auch die Lernenden wissen, dass diese im Allgemeinen nicht so sehr zu einem Text dazugehören wie etwa Buchstaben und Wörter. Womöglich stehen Ordinalzahlen oder andere Nummerierungsvarianten vorne vor der jeweiligen Textzeile oder vor dem jeweiligen Satz; Zahlen im Textfluss hingegen sind nicht der Regelfall, zumindest nicht in der vorliegenden Funktion. Diese besteht indes darin, auf Text- bzw. Leerstellen verweisen und diese in der Diskussion, die sich im Unterricht an die Rezeption des Textes anschließt, als Referenz nutzen zu können. Diese Beobachtung stellt freilich nicht die zentrale dar, denn im Kern geht es im vorliegenden Textbeispiel ja darum, dass der Text nicht vollständig zu sein scheint, ihm etwas fehlt. Und das irritiert. Was hier fehlt, ist, worum sich dieses exemplarische Schulbuchbeispiel dreht. Es geht nämlich, und das verrät die umgebende Schulbuchseite mit ihren Kapitelüberschriften und Verweisstrukturen, um die Wortart Adjektiv und ihre Funktion als sprachliches Mittel zum mehr oder weniger detaillierten Beschreiben von Menschen, Lebewesen, Dingen, Sachverhalten und weiteren Redegegenständen.<sup>14</sup> Die Funktion dieser Wortart tritt besonders dann hervor, wenn sie fehlt und ein sprachlicher Kontext, der ihren Gebrauch besonders stark fordert, dadurch irritierend unvollständig oder gar falsch wirkt. Bei einer Personenbeschreibung wie der obigen ist dies zweifelsohne der Fall und der erhoffte Effekt, die Irritation, vermag auch dann einzutreten, wenn das Oberflächenproblem – die Suche nach der fraglichen Person –

13 Die Benennung dieses Bereichs nähert sich damit, wie auch die anderen Themenblöcke des zitierten Schulbuchs, sprachlich sehr nahe dem zugehörigen Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ im niedersächsischen Kerncurriculum (hier für die Realschule) an; vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): *Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5–10. Deutsch*. Hannover: Unidruck 2014, S. 23.

14 Vgl. Eichinger, Ludwig M.: Adjektiv (und Adkopula). In: Hoffmann, Ludger (Hg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin u. New York: Walter de Gruyter 2009. S. 143–187, hier S. 163.

durch die Lernenden auch ohne größere Anstrengung gelöst werden kann. Ist die Irritation, das Stutzen, das Wundern angesichts des Textes stark genug, so werden die Lernenden selbst und aus dem sprachlichen Material heraus das fragliche Phänomen (hier: das Adjektiv und seine Beschreibungsleistung) benennen, wenn auch vielleicht nicht mit den zugehörigen Fachbegriffen.<sup>15</sup> Die Einführung des Unterrichtsgegenstands erfolgt somit in eher induktiver Weise über ein eigens zu diesem Zweck präpariertes und irritierendes Material.

Abb. 3: Balken im Text.



Quelle: Menzel 2010 (Abb.2), S. 218.

Die gezeigte Inszenierung eines sprachlichen Phänomens über ihr Fehlen ist in Sprachbüchern nicht unpopulär. Vielmehr kann konstatiert werden, dass das Irritieren gewissermaßen Methode hat, wie auch das zweite Beispiel belegt (Abbildung 3). Schon auf den ersten Blick merken nicht allein Schriftkundige, dass es mit diesem Text etwas Besonderes auf sich hat. Denn hier sind nur wenige Wörter überhaupt zu erkennen, dazwischen sind immer wieder dunkle (im Original: grüne) Balken gesetzt, die – so lässt sich aufgrund der zeilenweisen Anordnung und lückenhaften Gestaltung des Textflusses vermuten – offenbar die meisten Wörter verdecken. Ein durchgehendes Lesen des Textes, quasi Wort für Wort, ist dabei nicht möglich. Wenn nun aber der Großteil eines Textes unleserlich gemacht wurde, so muss sich bei der Rezeption freilich auf das konzentriert werden, was noch sicht- und lesbar ist. Hier vermag neben der anfänglichen Irritation – dass hier nämlich ein Text nahe

15 Zur Diskussion des Stellenwerts grammatischer Terminologien sei hier verwiesen auf die Arbeiten von Hennig, Mathilde u. Miriam Langlotz: Das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ 2019. Anliegen, Konzeption, Perspektiven. In: *Sprachreport* 36/2 (2020). S. 20–31, Hoffmann, Ludger: Linguistische Theoriebildung, Schulgrammatik und Terminologie. In: Gornik, Hildegard (Hgg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 6). S. 59–89 sowie Noack u. Teuber 2014 (Anm. 7). S. 365–384.

an die Unleserlichkeit heran und wenig subtil manipuliert wurde – der vorliegende Text auch ein weiteres Mal zu irritieren: Der Inhalt des Textes ist trotz dieser „materiellen Ausfälle“ dennoch klar und nachvollziehbar, zumindest in groben Zügen. Denn nicht nur die Überschrift „Nachtwanderung“ vermittelt einen Eindruck davon, worum es im vorliegenden Text geht, auch die noch sichtbaren wenigen Wörter verraten Lesenden, was ganz allgemein Thema und Inhalt ist. Angesichts des großen Anteils, den die besagten Balken am Gesamtumfang des Textes haben, mag dies überraschen. Inhalt und Gegenstand des Textes müssen also auch durch die wenigen Wörter transportiert werden können. Die Lücken im Text scheinen demnach nicht willkürlich, sondern vielmehr mit Bedacht gesetzt worden zu sein. Der grammatische Blick auf die sichtbaren Wörter verrät, dass es sich ausschließlich um Nomen bzw. Substantive handelt. Um Wörter also, die Redegegenstände versprachlichen und für sich bereits ein hohes Maß an Semantik und Bedeutung tragen.<sup>16</sup> Ein Text, der nur aus Nomen besteht, kann daher auch ohne weitere Wortartvertreter „den wesentlichen Inhalt des Textes“ vermitteln.<sup>17</sup> Der vorliegenden Aufgabe wohnt somit letztlich eine dreifache Irritation bzw. doppelte Verblüffung inne.

*Abb. 4: Namen und Possessiva.*

### Kleiner Streit

In Timos Zimmer sieht es recht unordentlich aus. Timos große Schwester Bine kommt herein und sagt: „In Timos Bude sieht es wieder wie im Schweinestall aus!“ Timo kann dieses Geschimpfe nicht mehr hören. Er hält sich Timos Ohren zu. Dann sagt er: „Wenn du Timos nette Schwester wärest, könntest du ja beim Aufräumen von Timos Zimmer ein bisschen helfen!“ Da ist Bine gleich wieder verschwunden. „Das ist auch besser so“, sagt Timo zu sich. „Bine, die dumme Gans, soll sich um Bines eigene Sachen kümmern! Das wäre schlauer!“

Quelle: Busse, August u. Ingrid Hintz (Hgg.): *Wortstark 6. Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht*. Braunschweig: Schroedel 2003. S. 219

- 
- 16 Vgl. Hoffmann, Ludger: *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 2., neu bearbeitete u. erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2014. S. 102.
- 17 Der aufgezeigte Weg, die Leistung der Wortart Nomen zu belegen, vermag derweil nicht nur in der Schule zu verblüffen: Granzow-Emden etwa nutzt das beschriebene Verfahren, um fortgeschrittenen Sprechenden des Deutschen wie etwa Studierenden den inhaltstragenden Charakter von Nomen und ihre Funktion in Texten zu verdeutlichen; vgl. Granzow-Emden 2019 (Anm. 7), S. 202f.

Die Leistungen von Wortarten lassen sich jedoch nicht allein dadurch in den Fokus der Betrachtung rücken, indem sie als alleinige Wortart einen Text repräsentieren,<sup>18</sup> sondern auch das Fehlen von Variation kann, wenn sie offensichtlich vom gewohnten Gebrauch abweicht, zu Irritationen führen. Sodann besteht das dritte Schulbuchbeispiel aus einem auf den ersten Blick vollständigen und nicht offenkundig manipulierten Text (Abbildung 4): Es gibt keine Ziffern, Fragezeichen, Lücken, Balken oder ähnliche Überblendungen im Text, der Text wirkt „ganz normal“. Doch sowohl geübten Sprecher\_innen des Deutschen als auch Lernenden kann in diesem Text etwas auffallen: Denn er irritiert beim Lesen oder Hören, er hört sich alsbald etwas anstrengend oder gar langweilig an. Grammatisch scheint alles in Ordnung, doch sprachästhetisch wirkt sich die hier vorgeführte konsequente Wiederholung der Namen der beiden Figuren *Timo* und *Bine* negativ aus: Die wiederkehrende Nennung der beiden Namen befremdet; der Einsatz von korrespondierenden Possessiva wie *sein* und *ihr* wäre den allermeisten wohl sehr viel angenehmer. In diesem Beispiel gibt somit nicht allein das Grammatische Grund zur Irritation, vielmehr rückt der sprachliche Stil als Perspektive in den Fokus. Dieser lässt sich in diesem Beispiel jedoch durchaus grammatisch benennen und fassen: Die beiden Namen bzw. Nomen können nach erstmaliger Nennung im weiteren Verlauf des Textes durch ihre Possessivpronomen ersetzt werden.<sup>19</sup> Die wiederkehrende Nennung der Figurennamen wird damit durch im genuskorrespondierende Referenz abgelöst. Das auf den ersten Blick wenig grammatische Thema Stil wird auf diese Weise mit grammatischen Begrifflichkeiten wie Pronomen als Wortart und Genus als grammatische Kategorie für die Lernenden eingeordnet und letztlich für sie auch formal-sprachlich fassbar(er). Hier wird die eingangs genannte dritte Definition von Grammatik sichtbar: Grammatik bedeutet auch, sagen und begründen zu können, warum das eine im Textzusammenhang besser oder schöner klingt als das andere.<sup>20</sup> Stil geht

18 Oder wenn sie als einzige Wortart fehlen, wie im genannten Schulbuch auf der gleichen Seite gezeigt wird: Hier findet sich gewissermaßen die Umkehrung der beschriebenen Verblüffung, denn auch ein Text, in dem nun die Nomen und Substantive durch Balken verdeckt sind, vermag die Leistung einer Wortart zu belegen; vgl. *Praxis Sprache* 6 2007 (Anm. 9), S. 218.

19 Gewissermaßen auf die Spitze getrieben wird das „stumpfe“ Wiederholen von Wörtern als Variante des Irritierens in einem Text im Schulbuch Huneke, Hans Werner u.a. (Hgg.): *deutsch.kombi 2. Sprach- und Lesebuch*. Leipzig u.a.: Ernst Klett Schulbuchverlag 2004, in dem sämtliche Bewegungsverben allein durch das Verb *gehen* repräsentiert werden. Auch hier rückt über die Irritation, den Stil und das Thema Wortfelder letztlich neben einem Wortschatztraining auch die Grammatik in den Fokus; vgl. ebd. S. 208f.

20 Vgl. *Praxis Sprache* 6 2007 (Anm. 9), S. 143.

demnach immer auch einher mit Wahlmöglichkeiten in der grammatischen Form bzw. Ausprägung oder gar im Spiel mit den grammatischen Möglichkeiten.<sup>21</sup>

#### 4. Einordnung der Beobachtungen

Nach diesen Beobachtungen am Schulbuchmaterial stellt sich die Frage, was mit den Text- und Sprachbeispielen beabsichtigt wird: Warum gehen Schulbücher so vor, wie gezeigt? Weshalb wird Sprache in dieser Form inszeniert? Was sollen Schüler\_innen durch die gezeigten Irritationen lernen? Zur Beantwortung dieser Fragen ist es notwendig, sich zu vergegenwärtigen, was der Deutschunterricht mit Blick auf den Bereich Sprache, also den Sprachunterricht im Allgemeinen und damit auch in Hinblick auf den Grammatikunterricht im Speziellen bewirken will.

Was der Sprachunterricht von den Lernenden möchte, lässt sich gut an einem Zitat von Hoffmann ablesen. Zu den Voraussetzungen von Lernenden beim Schuleintritt formuliert er: „Sprechen können die Kinder, mehr oder weniger, aber sie wissen nicht, was sie tun.“<sup>22</sup>

Was zunächst wie ein Bibelzitat anmutet oder wie ein Filmdrama der 1950er klingt, macht auf den zweiten Blick sehr deutlich, was Ausgangspunkt des Sprachunterrichts ist und worin hernach auch die Aufgabe des Sprach- bzw. des Grammatikunterrichts besteht. Hoffmann benennt auf diese Weise sehr deutlich die beiden zentralen Begriffe in diesem Kontext: sprachliches Können und sprachliches Wissen.

Zum einen fungiert hier das bereits vorhandene sprachliche Können der Lernenden als Ausgangspunkt für die schulische Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand Sprache. Hierauf dürfen Lehrkräfte aufbauen – mehr oder weniger, wie Hoffmann diplomatisch justiert. Denn das Sprechen – und Zuhören und damit das Verstehen – beherrschen die Lernenden bereits beim Schuleintritt.<sup>23</sup> Sie *können* das.

Zum anderen scheint in Hoffmanns Zitat auch die Zielperspektive des Sprachunterrichts insgesamt auf. Denn er benennt auch das, was den Kindern mit Blick auf das Sprachliche noch fehle, nämlich das sprachliche Wissen. Lernende, so Hoff-

21 Vgl. Gansel, Christina: Grammatik und Stil. In: Habermann, Mechthild (Hg.): *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*. Mannheim: Dudenverlag 2010. S. 249–263, hier S. 251.

22 Hoffmann, Ludger: Funktionaler Grammatikunterricht. In: Becker, Tabea u. Corinna Peschel (Hgg.): *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006. S. 20–44. 2006, hier S. 21.

23 Hier ist freilich zu ergänzen, dass sich Hoffmanns Feststellung an Muttersprachler\_innen richtet.

mann, wissen nämlich noch nicht, was sie da eigentlich genau tun, wenn sie (ihre) Sprache gebrauchen, also sprechen und zuhören.

Von dieser Feststellung ausgehend wird der theoretische Blick auf den Unterschied zwischen dem sprachlichen Können einerseits und dem sprachlichen Wissen andererseits notwendig, denn genau an dieser Grenze orientieren sich und funktionieren die o.g. schulischen Beispiele durch ihre Irritationen.

Das sprachliche Können, von dem laut Hoffmann ausgegangen werde dürfe und welches den Startpunkt jeglicher Sprachbetrachtungsaktivitäten des Unterrichts darstellt, lässt sich verkürzt als derjenige Teil unseres sprachlichen Vermögens, unserer sprachlichen Fertigkeit bezeichnen, den wir direkt in der Kommunikation gebrauchen. Das sprachliche Können stellt die direkte sprachliche Handlung dar, die wir nutzen, ohne uns selbst oder Anderen in ihrer Ausführung Rechenschaft darüber abzulegen;<sup>24</sup> wir setzen unser sprachliches Können nunmehr implizit ein. Wenn wir also mit und zu Anderen sprechen, wenn wir um etwas bitten, etwas erzählen, etwas erfragen. Genauso nutzen wir sprachliches Können, wenn wir unserem Gegenüber zuhören und verstehen, was unser Gegenüber sagt, was sie\_er von uns will. Mit dem sprachlichen Können teilen wir uns also unserem Gegenüber mit. Und dies sowohl produktiv, wenn wir selbst Sprache benutzen, als auch rezeptiv, wenn wir zuhören und den Worten anderer folgen. Freilich gilt dies nicht allein für das „gesprochene Wort“, sondern das sprachliche Können erfährt durch den Schuleintritt auch eine Erweiterung auf das Medium der Schrift. Das sprachliche Können aus Sprechen und Zuhören wird mit dem Schriftspracherwerb also ergänzt um das Schreiben und Lesen als weitere primärsprachliche Fähigkeiten.<sup>25</sup>

Das sprachliche Wissen hingegen stellt eine Art Meta-Perspektive dar. Sprachliches Wissen – und damit auch das grammatische Wissen – dient nicht der eben beschriebenen sprachlichen Kommunikation, oder wenigstens nicht unmittelbar. Sprachliches Wissen ist vielmehr eine Form sprachlichen Vermögens, etwas über die Sprache und über ihren Gebrauch auszusagen. Wer über sprachliches Wissen verfügt, vermag Sprache aus einer distanzierten und nunmehr nicht dem direkten Kommunizieren und Mitteilen dienenden Perspektive heraus zu betrachten. Sprache ist hierbei also nicht länger „nur“ Medium des Kommunizierens, sondern sie wird hier gleichsam zum Gegenstand des Mitteilens selbst.

Der Schule bzw. dem Sprachunterricht fällt dabei die Aufgabe zu, dieses In-Distanz-Treten zur (eigenen) Sprache zu begleiten, es in den Köpfen der Lernenden auf- und auszubauen, es mitunter auch erst zu beginnen, zu „starten“, wie in

24 Vgl. Bredel, Ursula: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh 2013 (= StandardWissen Lehramt 2890). S. 98.

25 In Hoffmanns Zitat fehlt die Schrift als Perspektive nur deshalb, weil sich Hoffmann mit seinen Worten primär auf den Schuleintritt bezieht, vor welchem in den allermeisten Fällen kein systematischer und institutionalisierter Erwerb der Schrift stattgefunden hat.

Anlehnung an Hoffmanns Worte angenommen werden darf – denn sie wissen ja (noch) nicht, was sie da tun.<sup>26</sup> Verkürzt ließe sich formulieren: Die Lernenden werden im Sprachunterricht im bewussten und bewussteren Umgang mit Sprache unterrichtet. Dies ist ein zentrales Anliegen des Sprachunterrichts und damit auch des Grammatikunterrichts.<sup>27</sup> Ausgangspunkt für diesen Wissensaufbau stellt dabei laut Hoffmann das sprachliche Können dar.

Genau hier setzen auch die oben diskutierten Schulbuchbeispiele an: Die Lernenden werden durch das angebotene Sprachmaterial irritiert. Dabei greifen die Lernenden unbewusst auf ihr sprachliches Können zurück. Sie irritiert die Diskrepanz zwischen dem, was sie sprachlich tun würden, und dem, was ihnen im Schulbuch präsentiert wird. Aufgabe des Sprach- beziehungsweise Grammatikunterrichts ist es dann, diese empfundene Ungereimtheit, diese „gefühlte“<sup>28</sup> Irritation aufzugreifen und zu thematisieren. Dadurch kann das Implizite explizit gemacht werden: Dieses aus dem sprachlichen Können kommende Empfinden, das sich etwas sprachlich nicht ganz „richtig anfühle“, gilt es im Unterricht aus- und anzusprechen. Hierin besteht sodann auch die zentrale Leistung der hier beschriebenen auf Irritation setzenden Schulbuchbeispiele und der mit ihnen verbundenen Schulbuch-Buchkultur: Die Irritation provoziert die Lernenden dazu, ihr sprachliches Können über Umwege aus dem Bereich des Impliziten – also aus der Sphäre des nur marginal Bewussten – herauszuheben und in den Bereich des Bewussten, des Expliziten und sprachlichen Wissens zu überführen. Die Schülerinnen und Schüler denken also durch die Irritation über Sprache nach. Sie verlassen dabei den bloßen Sprachgebrauch und das sprachliche Können und nehmen eine distanzierte Meta- und Wissensebene ein. Und erst auf dieser Ebene ist es möglich, über Sprache und sprachliche Phänomene und Eigenheiten zu sprechen, sich mitzuteilen, Sprache selbst zum Redegegenstand zu machen und letztlich ein Wissen über Sprache aufzubauen. Dieser Austausch stellt sich sodann als eines der wichtigsten Ziele des

26 Vgl. Hoffmann 2006 (Anm. 22), S. 21; s.o.

27 Vgl. Ossner 2021 (Anm. 10), S. 23. Ein weiterer zentraler Gegenstand schulischen Sprachwenn nicht sogar Deutschunterrichts insgesamt ist freilich zu Beginn der Schulzeit der Schriftspracherwerb. Die didaktische Forschung betont mit der Schriftspracherwerbshypothese die wechselseitige Verknüpfung von sprachlichem Wissen einerseits und „durch die Verdauerung von Sprache im Medium der Schrift“ (Voß, Mario: *Kasuskönnen und Kasuswissen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Baden-Baden u. Hildesheim: Georg Olms u. Universitätsverlag Hildesheim 2023. S. 130) andererseits: Erst die „Sichtbarmachung“ von Sprache im Medium der Schrift ermöglicht den metasprachlichen Zugriff auf Sprache und sprachliche Strukturen; vgl. Bredel 2013 (Anm. 24), S. 192.

28 Das, was Lernende in Bezug auf Sprache fühlen, ist ein nicht zu unterschätzendes Momentum des Sprachunterrichts, wenn auch nicht dasjenige, was sich Lehrende oder auch forschende Fachdidaktiker\_innen als Ertrag einer Sprachbetrachtung im Unterricht wünschen mögen.

schulischen Sprachunterrichts überhaupt dar, wenn nicht sogar als seine zentrale Aufgabe.

## 5. Zusammenfassung

Schulbücher, Schulbuchaufgaben, Schulbuch-Irritationen sind freilich nur ein Weg, den Austausch und das Sprechen über Sprache zu provozieren. Ebenso ist auch das Thema Grammatik nur ein Unterrichtsthema neben vielen weiteren.

Für das Verhältnis von Grammatik, Buch und Irritation kann abschließend Folgendes festgehalten werden:

Die Thematisierung von Grammatik im Schulbuch erfolgt nicht selten über die Irritation der Lernenden. Diese Irritation möchte das „Grammatische“ aus der Sphäre des nur Gefühlten und Impliziten herausheben und es zum Gesprächsthema des Unterrichts machen. Grammatik-Buch-Irritationen wollen die Lernenden also dazu bewegen, sich einen Teil ihrer Sprache bewusst zu machen und somit Sprachliches auf das Tableau bringen. Grammatisch-Irritierendes aus dem Schulbuch ist dabei ein möglicher Initiationspunkt für den unterrichtlichen Austausch, in dessen Verlauf der Wissensaufbau zu grammatischen Themen steht.

Die Initiation und Inszenierung durch Irritationen ist dabei ein im besten Sinne provozierender und herausfordernder Zugang, denn die Lernenden können sich so aufgefordert und in gewissem Umfang auch „genötigt“ fühlen, etwas zu tun – nämlich über Sprache nachzudenken, bspw. über erkannte Mängel und mögliche sprachliche Alternativen.

Grammatik als Thema im Schulbuch durch Irritationen zu inszenieren, ist somit eine Variante einer gegenwärtigen Schulbuch-Buchkultur, die Beispiele haben dies zu illustrieren versucht. Und eben diese „irritierende“ Schulbuch-Buchkultur ist ein – gewiss kleiner – Teil dessen, wie wir mit dem Buch und Büchern insgesamt umgehen, wie sich also eine gegenwärtige sprachdidaktische Buchkultur darstellt.