

Krebs, Barbara

Sprachsensibler Fachunterricht. Grammatische Kompetenzen als Schlüssel zur erfolgreichen Aufgabenbewältigung. Warum diskursive Kompetenzen einen grammatischen Boden brauchen

Lehren & Lernen 51 (2025) 1, S. 21-27 + 3 Seiten



Quellenangabe/ Reference:

Krebs, Barbara: Sprachsensibler Fachunterricht. Grammatische Kompetenzen als Schlüssel zur erfolgreichen Aufgabenbewältigung. Warum diskursive Kompetenzen einen grammatischen Boden brauchen - In: Lehren & Lernen 51 (2025) 1, S. 21-27 + 3 Seiten - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-344097 - DOI: 10.25656/01:34409

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344097>

<https://doi.org/10.25656/01:34409>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://neckar-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dieser Beitrag ist in der Ausgabe 1-2025 erschienen.





Hinweise zur Redaktion
und zu unserer
Zeitschrift finden
Sie auch unter
www.lehrenundlernen.eu

Impressum

Herausgeber

Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen

Redaktionsleitung

Dr. Johannes Zylka (V.i.S.d.P.)

Redaktion

OStD Johannes Baumann, Wilhelmsdorf

Prof. Rolf Dürr, Reutlingen

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Brühl

Dr. Joachim Friedrichsdorf, Grünstadt

Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Passau

Carmen Huber, Salem

Dr. Barbara Krebs, St. Gallen

Florian Marquart, Pfullendorf

Prof. Dr. Kathrin Müller, Zürich

Robert Poljak, Jestetten

Prof. Dr. Volker Reinhardt, Freiburg

Prof. Dr. Anabelle Thurn, Freiburg

Dr. Helmut Wehr, Malsch

Silke Weiß, Lorsch

Dr. Johannes Zylka, Weingarten

Zuständig für das Thema dieses Heftes:

Dr. Johannes Zylka, Dr. Barbara Krebs

Manuskripte an den Verlag erbeten.

Über die Annahme entscheidet die Redaktion.

Rücksendung unverlangt eingesandter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Verlag

Neckar-Verlag GmbH

Klosterring 1, D-78050 Villingen-Schwenningen

Tel: +49 (0)7721/8987-0, Fax: +49 (0)7721/8987-50

info@neckar-verlag.de; www.neckar-verlag.de

Die Datenschutzbestimmungen der Neckar-Verlag GmbH können Sie unter www.neckar-verlag.de einsehen.

Anfragen gemäß EU-Verordnung über die allgemeine Produktsicherheit (EU) 2023/988 (General Product Safety Regulation – GPSR) richten Sie bitte an:

produktsicherheit@neckar-verlag.de

produktsicherheit@neckar-verlag.de

Marketing/Anzeigenleitung:

Rita Riedmüller, Tel: +49 (0)7721/8987-44

E-Mail: werbung@neckar-verlag.de

Anzeigenverkauf:

Alexandra Beha, Tel: +49 (0)7721/8987-42

E-Mail: anzeigen@neckar-verlag.de

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 8 vom 1.1.2024

Bestellungen: beim Verlag

E-Mail: bestellungen@neckar-verlag.de

Lehren & Lernen erscheint 6 x im Jahr

(Febr., April, Mai, Juni, Okt., Nov.) und ist

in gedruckter sowie in digitaler Form erhältlich.

Einzelheft *print oder digital*: 9,50 €

Jahresabonnement *print oder digital*: 50,- €

Jahresabonnement *print & digital*: 53,60 €

Mehrplatzlizenzen *online (+ print)*: 100,- €

Printausgaben jeweils zzgl. Versandkosten

Kündigungen nur schriftlich, spätestens 8 Wochen

vor Ende des aktuellen Bezugszeitraumes (nach

Ablauf der Mindestvertragslaufzeit).

Für Verbraucher/innen gilt: Nach Ablauf der

Mindestvertragslaufzeit verlängert sich das

Abonnement bis auf Widerruf und kann mit Frist

von 4 Wochen jederzeit gekündigt werden.

© 2025 Neckar-Verlag GmbH

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

Druck

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

INHALT

Professioneller Umgang mit Mehrsprachigkeit

Editorial

3

Hanna Sauerborn

Scaffolding im Anfangsunterricht im Fach Deutsch:
den Schriftspracherwerb begleiten

4

Anny Schweigkofler Kuhn

Mehrsprachigkeit – Potenziale in der Lehramtsausbildung von heute 10

Sarah L. Fornol, Anja Wildemann

Die Bedeutung von Aufgaben in sprachsensiblen Unterrichtskontexten
Anforderungen von Aufgaben identifizieren und optimieren 16

Barbara Krebs

Sprachsensibler Fachunterricht: Grammatische Kompetenzen als
Schlüssel zur erfolgreichen Aufgabenbewältigung
Warum diskursive Kompetenzen einen grammatischen Boden brauchen 21

Panorama

Thomas Haas

Demokratiebildung an Seminar und Schule 28

Johannes Baumann

Lernen effektiver machen/Bulimie-Lernen vermeiden 33

Maike Wörner

Das schulische Unterstützungssystem in Baden-Württemberg 40

Jacqueline Klaiber, Philipp Eigenmann, Axinja Hachfeld

Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I im Bodenseeraum
Stellenwert und Umsetzung in BW und dem Schweizer Kanton Thurgau 42

Serie: KI – Intelligenz aus der Steckdose

Albrecht Wacker, Mario Manzocco, Tobias Bahr

Arbeitserleichterung mit KI?
Ein Tool zur Differenzierung und Übersetzung von Aufgaben 50

Für Sie gelesen

Ulrich Herrmann zu:

Jörg Schlömerkemper: Eigene und gemeinsame Lernarbeit 55

Johannes Baumann zu:

Michael Schmidt-Salomon: Die Evolution des Denkens 57

Foto Titelseite: KI-generiert mit Adobe Firefly

Themen der nächsten Hefte:

- I Historisches Denken lernen
- I Innovation & Bildungsadministration
- I Referenzrahmen und Schulqualität

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Forum Verlag Herkert GmbH, 86504 Merching bei.
Wir bitten um freundliche Beachtung.

Sprachsensibler Fachunterricht: Grammatische Kompetenzen als Schlüssel zur erfolgreichen Aufgabenbewältigung

Warum diskursive Kompetenzen einen grammatischen Boden brauchen

Dieser Artikel hat zum Ziel, anhand eines exemplarischen Beispiels aus dem Unterrichtsalldag zu zeigen, wie wichtig sowohl grammatische als auch diskursive Kompetenzen für die Bewältigung fachbezogener Aufgaben sind, insbesondere für mehrsprachige Lernende. Auf dieser Grundlage werden Anforderungen an Fortbildungskonzepte herausgearbeitet, die die Lehrpersonen befähigen, ihre eigenen grammatischen Kompetenzen zu erweitern und ihren Unterricht sprachsensibel zu gestalten.

► Stichwörter: [Sprachsensibler Fachunterricht](#), [diskursive Kompetenzen](#), [grammatische Kompetenzen](#)

Stellen wir uns folgendes Unterrichtsszenario¹ vor: Zwei mehrsprachige Schülerinnen versuchen, eine mathematische Textaufgabe zu visualisieren. Im Aufgabentext wird beschrieben, dass sich die Kinder einen Taschengeldbetrag aufteilen. Der Kernsatz der Aufgabe, um den es im Folgenden gehen wird, lautet: *Ihrem Bruder gibt Paula einen Euro vom Taschengeld ab.*

Beim Versuch, den Aufgabentext in eine andere Repräsentationsform, eine grafische Darstellung, zu überführen, scheitern die beiden Mädchen an folgendem Sachverhalt:

Die beiden Schülerinnen sind sich nicht einig darüber, *wer wem* in der Textaufgabe einen Euro vom Taschengeld abgibt. In der diskursiven Versprachlichung fallen Aussagen wie „Sie gibt ihr Bruder einen Euro.“ oder „Nein, ihr Bruder gibt sie.“

Schließlich finden beide Schülerinnen in Bezug auf Geber/in und Empfänger/in zu einer Einigung, die jedoch nicht zur korrekten Lösung führen kann. Hier schreitet die Lehrperson ein, weil sie bemerkt, dass der mathematische Sachverhalt nicht korrekt erfasst wurde. Ihre Hilfestellung lautet: „Achtung, wir müssen genau lesen. Was steht in der Aufgabe?“

Die beiden Mädchen lesen die Aufgabe nochmals langsam vor, somit ist die Lesegenauigkeit sichergestellt: „Ihrem Bruder gibt Paula einen Euro vom Taschengeld ab.“

Die Lehrperson will nun wissen, wer wem einen Euro abgibt.

Wieder geraten die beiden Mädchen in eine Diskussion darüber, wer wem einen Euro abgibt. Der mathematische Sachverhalt bleibt – trotz des Scaffoldings der Lehrperson – für die beiden Schülerinnen bis zum Schluss der Stunde im Dunkeln.

Ein genauerer Blick auf diese Alltagssituation ist in mehrfacher Hinsicht ergiebig:

1. Mit Blick auf die [Aufgabe](#) selbst: Hier zeigt sich, wie kommunikative Handlungen und grammatische Kompetenzen untrennbar miteinander verflochten sind.
2. Mit Blick auf die [Lernenden](#): Hier wird sichtbar, auf welchen Ebenen Bildungssprache² zur Hürde für mehrsprachige Schüler/innen werden kann.
3. Mit Blick auf die [Lehrperson](#), die sich unterstützend in den Lernprozess einklinkt, deren Unterstützung jedoch nicht zum Ziel führt.

Der Blick auf die Aufgabe

Auf Ebene der Aufgabe geht es darum, kommunikativ handelnd so vorzugehen, dass ein mathematischer Sachverhalt veranschaulicht wird und Zusammenhänge geklärt werden. Ziel des fachlichen Diskurses ist es also, die Zusammenhänge für alle an der Situation Beteiligten verständlich und rekonstruierbar zu machen. Dies beinhaltet folgende Teilaufgaben:

- Sachtextrezeption bzw. Textverständnis,
- produktive Versprachlichung des erfassten Inhaltes sowie
- die grafische Visualisierung des mathematischen Inhaltes.

Es geht also darum, den Sachtext inhaltlich zu verstehen und das, was verstanden wurde, in eigenen Worten wiederzugeben. Die Überführung der Versprachlichung in eine Visualisierung, wie im oben angeführten Beispiel

beschrieben, stellt eine weitere produktive Herausforderung dar, denn die mündlichen Aussagen müssen nun mithilfe von geeigneten Stichwörtern verknüpft und in eine grafische Abbildung „übersetzt werden“.³

Bildungssprache wirkt im Sachtext auf unterschiedlichen Ebenen, was exemplarisch am Kernsatz der Textaufgabe *Ihrem Bruder gibt Paula einen Euro vom Taschengeld ab*. veranschaulicht werden soll:

Wortschatzebene

Auf Ebene des Wortschatzes soll beispielhaft das Verb *abgeben* herausgegriffen werden, um sprachliche Aspekte bewusst zu machen.

Das Verb zeigt, dass Wörter – je nach situativem Kontext – Unterschiedliches bedeuten können:

- Einen Teil von etwas hergeben oder abtreten (vgl. Aufgabenbeispiel: einen Euro abgeben)
- Etwas übergeben, weiterreichen oder aushändigen (z. B. das Paket bei der Post abgeben)
- Äußerungen oder Meinungen formulieren (z. B. einen Kommentar abgeben)
- Etwas absondern oder ausstrahlen (z. B. Wärme abgeben)
- Eine Funktion oder Verantwortung loswerden (z. B. eine Position oder Aufgabe abgeben)
- Sich mit etwas/jemandem befassen oder auseinandersetzen (z. B. sich mit jemandem abgeben)
- Eine bestimmte Rolle oder Erscheinung verkörpern (z. B. den strengen Lehrer abgeben – ugs.)

Grammatische Ebene

Auf grammatischer Ebene bestehen unterschiedliche sprachliche Möglichkeiten, Inhalte zu verdichten oder zu präzisieren.

Verdichtung/Präzisierung durch Wortbildung

■ **Trennbare Verben:** Bei *abgeben* handelt es sich um ein sogenanntes Partikelverb, das sich aus den beiden Teilen *ab* und *geben* zusammensetzt und bei Verwendung im Satzkontext aufgeteilt wird: *Er/Sie gibt ab*. Damit einher geht die Möglichkeit, sprachlich mithilfe von vorangestellten Bausteinen (mit Präfixen, mit Partikeln) zu verdichten bzw. präzisieren: *abgeben*, *aufgeben*, *angeben*, *weitergeben*, *hergeben*, (sich) *begeben*, *ausgeben*, *nachgeben*, *vergeben* usw.

Dass trennbare Verben im Satz eine Satzklammer bilden (Sie *gibt* ihrem Bruder einen Euro vom Taschengeld *ab*.), stellt eine Besonderheit des Deutschen gegenüber vielen anderen Sprachen dar. Die Gesamtbedeutung der Verbindung bleibt auch in der Distanzstellung erhalten. Andernfalls tragen beide Bestandteile voneinander unabhängige, jedoch gleichermaßen vielfältige Bedeutungen:

- geben: z. B. Es *gibt* schöne Orte; Das *gibt* sich schon; Jemand *gibt* die Erlaubnis; Jemand *gibt* sich großzügig; Jemand *gibt* ein Konzert usw.
- ab: herunter (abwärts); Zeitpunkt (*ab* heute); Ort (*ab* Konstanz) usw.

Den Zusammenhang der beiden Bestandteile in der Satzklammer zu erfassen und das Verb gemäß Kontext korrekt zu verstehen, stellt damit für mehrsprachige Lernende eine Hürde dar.

■ **Zusammengesetzte Nomen:** Bei Taschengeld handelt es sich um ein Kompositum, also ein Wort, das sich aus den beiden Wörtern *Tasche* und *Geld* (plus einem Fugenelement *-n-*) zusammensetzt. Komposita sind eine typische Möglichkeit, um im Deutschen zu präzisieren und sprachlich zu verdichten. Im Gegensatz zu typischen Determinativkomposita wie Haustür (= Tür des Hauses) entsteht bei *Taschengeld* eine neue Gesamtbedeutung: Taschengeld bedeutet also nicht – wie analog zu Haustür erwartet – das Geld [in] der Tasche, sondern in übertragener Weise etwa Folgendes: das Geld, das Kinder z. B. in Deutschland von ihren Eltern nach Absprache in vereinbarten Abständen zu ihrer persönlichen Verfügung erhalten (können), um sich materielle Wünsche zu erfüllen.

Grammatische und semantische Bezüge

■ **Satzbau:** Syntaktisch, also in Bezug auf die Möglichkeit, die einzelnen Satzglieder im Satz zu verorten, gibt es im Deutschen verschiedene, jedoch nicht uneingeschränkte Möglichkeiten:

- Ihrem Bruder gibt Paula einen Euro vom Taschengeld ab.
- Vom Taschengeld gibt Paula ihrem Bruder einen Euro ab.
- Paula gibt ihrem Bruder einen Euro vom Taschengeld ab.
- Einen Euro gibt Paula ihrem Bruder vom Taschengeld ab.

Die grundlegende Satzbedeutung (jemand gibt jemandem etwas/[irgend]wie viel [irgend]wovon/[irgend]woher ab) bleibt jedes Mal dieselbe. Die Sprache bietet aber die Möglichkeit, ein ausgewähltes Satzglied durch Erststellung im Satz besonders zu betonen, z. B.: *Ihrem Bruder* gibt Paula einen Euro ab (– nicht etwa ihrer Schwester oder ihrer Freundin). Oder: *Vom Taschengeld* gibt Paula ihrem Bruder einen Euro ab (nicht etwa von ihrem Sparkontobetrag).

Diese Möglichkeiten der Umstellung und Betonung setzen grammatisch jedoch voraus, dass die einzelnen Wörter grammatisch korrekt zu Satzgliedereinheiten zusammengefasst werden. Ein Baustein wie **vom einen Euro Taschengeld* (= von dem *einen* vorhandenen Euro Taschengeld) bildet zwar ein kasuskongru-

entes Satzglied, verändert jedoch die grammatischen Zusammenhänge und den informatorischen Inhalt des Satzes und wirft die Frage nach dem Wieviel – grammatisch wie informationsbezogen – auf: Ihrem Bruder gibt Paula vom einen Euro Taschengeld [...] ab. → Wie viel?

Eine solche Zusammenfassung von einzelnen Wörtern zu Satzgliedern stellt für sprachlich schwache, besonders aber für mehrsprachige Schüler/innen eine Herausforderung dar.

- **Bezüge:** Die Zugehörigkeit der beiden Geschwister wird durch das Artikelwort *ihrem* (Bruder) gekennzeichnet. Damit wird zweierlei geleistet: Zum einen erhält das Nomen *Bruder* ein Artikelwort (Artikelwörter sind Wörter wie *dem*, *ihrem* ...), zum anderen wird ein inhaltlicher (zugehöriger, possessiver) Bezug zu *Paula* angezeigt. Dieser Zusammenhang muss erfasst werden, um die Kombination eines weiblichen Artikelwortes (*ihrem*) mit einem männlichen Nomen (Bruder) verstehen zu können. Bei den prototypischen Artikelwörtern (*der*, *die*, *das*) besteht dagegen Übereinstimmung im grammatischen Geschlecht (Genus) von Artikelwort und Nomen.

- **Zusammenwirken von grammatischer Struktur und inhaltlicher Information:** Bei *einen Euro* müssen Lernende entscheiden, wonach sie fragen: nach „Was?“ oder nach „Wie viel?“⁴

Weitere Möglichkeiten der Verdichtung und Präzisierung

Bildungssprache umfasst darüber hinaus weitere Möglichkeiten, mithilfe grammatischer Strukturen zu präzisieren und/oder zu verdichten. Exemplarisch genannt seien Partizipalkonstruktionen (der *auszurechnende* Restbetrag, das *erhaltene* Taschengeld), Nominalisierungen (das Rechnen) sowie grammatische Möglichkeiten der Modalisierung (z.B. durch *müssen*, *dürfen*, *wollen* ...) und Passivierung (z.B. *wird abgegeben*) oder in Kombination (*auszurechnend* → muss ausgerechnet werden + *wird ausgerechnet*), wobei das Passiv seinerseits im Zweitspracherwerb eine Herausforderung für mehrsprachige Lernende darstellt.

Der Blick auf die Lernenden

Die Darstellung ausgewählter bildungssprachlicher Aspekte zum Kernsatz der mathematischen Textaufgabe macht exemplarisch sichtbar, auf welchen sprachlichen Ebenen Bildungssprache zur Hürde für mehrsprachige Schüler/innen werden kann, aber auch, wie bedeutsam grammatische Kenntnisse bei der Bewältigung einer kommunikativen Situation – in diesem Fall die Klärung und Visualisierung eines mathematischen Sachverhaltes – sein können: Hier scheitern die beiden Mädchen vor allem am Verständnis der grammatischen Bezüge, nicht an fehlenden Kompetenzen zur kommunikativen Handlung.

Der Blick auf die unterstützende Lehrperson

Schließlich wird deutlich, dass der Lehrperson grundlegendes Wissen fehlt, um eine zielführende, das heißt den Sachverhalt klärende Hilfestellung leisten zu können – weder vorbereitend noch begleitend zum fachlichen Diskurs:

- a) Vorbereitende/Begleitende Entlastung zur Satzstellung:
Die Lehrperson hat im obigen Beispiel nicht vorgesehen, die sprachliche Aufgabe sprachsensibel zu entlasten – beispielsweise
 - indem sie die typischere Subjekt-Prädikat-Objekt-Stellung (*Paula gibt ihrem Bruder einen Euro vom Taschengeld ab.*) wählt oder/und
 - den Satz in seiner Komplexität auf die Basisinformation hin reduziert (*Paula gibt ihrem Bruder einen Euro [ab].*).
- b) Begleitende Hilfestellung zu den grammatischen Verhältnissen:
Es gelingt der Lehrperson auf Ebene des begleitenden Scaffoldings nicht, geeignete Impulse zur Klärung der grammatischen Abhängigkeiten anzubieten – die Kennzeichnung des Dativs *ihr-em*, der die Abhängigkeit, also die vom Geben abhängige Person – deutlich machen könnte. Auch die Substitution des besitzanzeigenden Artikelwortes *ihrem* durch den bestimmten Artikel *dem* könnte situativ bedingt eine geeignete sprachliche Hilfestellung sein.

Damit bleibt nur der Hinweis darauf, die Schülerinnen mögen nochmals genau lesen. Das aber ist hier nicht das zentrale Problem der beiden mehrsprachigen Lernerinnen. So verbleibt die Situation am Ende in einer gegenseitigen Sprach- und Hilflosigkeit von Lernenden und Lehrperson.

Die Bedeutung grammatischer und diskursiver Kompetenzen für einen sprachsensiblen Unterricht: Implikationen für Fortbildungen

Das Beispiel zeigt mit Blick auf die drei Perspektiven *Aufgabe*, *Lernende* und *Lehrperson* dreierlei:

Erstens wird sichtbar, dass zur erfolgreichen Bewältigung kommunikativer Handlungen grammatische Kompetenzen benötigt werden.

Zweitens wird deutlich, dass dies in besonderem Maße für die Gruppe der Zweitsprachlernenden gilt, deren intuitiv verfügbare sprachliche Kompetenzen nicht ausreichen, um einen kommunikativen Diskurs erfolgreich bewältigen zu können.

Schließlich wird sichtbar, dass grammatische Kompetenzen für Lehrpersonen, die ihren Unterricht sprachsensibel gestalten wollen, von Bedeutung sind, um erkennen zu können, wie sie eine erforderliche sprachliche Unterstützung gestalten und an welcher Stelle sie diese einbringen können.

Die aktuelle Forschung stützt diesen Befund und betont die Bedeutung diskursiver und grammatischer Kompetenzen in der Bildungssprache für den schulischen und akademischen Erfolg (Baumert/Köller 2020). Studien zeigen, dass Schüler/innen mit ausgeprägten grammatischen Fähigkeiten bessere Leistungen in fast allen Fächern erzielen, insbesondere in schriftlichen und komplexen Aufgaben wie Mathematik oder Fachtexten (z. B. Whittaker/Moss/Schleppegrell 2020, Bailey et al. 2021, Feilke, Heller/Pfeiffer 2013)⁵. Grammatik und Diskurs bedingen sich gegenseitig: Grammatische Sicherheit ermöglicht die Anwendung diskursiver Strategien, um komplexe Inhalte klar und präzise auszudrücken (z. B. Ziegler et al. 2019)⁶. Für den mehrsprachigen Kontext weisen Heine und Thürmann (2020) diesen Zusammenhang nach: Sie zeigen, dass Schüler/innen, die eine starke grammatische Basis haben, besser in der Lage sind, an akademischen Diskursen teilzunehmen und sich erfolgreich in Fächern wie Mathematik oder Naturwissenschaften zu behaupten.

Der Bedarf, Lehrpersonen im Zusammenspiel von kommunikativen Handlungsanforderungen und grammatischen Kompetenzen fortzubilden, ist also gegeben. Auch steigt die Nachfrage nach Fortbildungen zu einem sprachsensiblen Unterricht angesichts steigender Zahlen mehrsprachiger Schüler/innen in den Klassen.

Gleichzeitig weisen Berkemeier/Selmani darauf hin, dass „theoretisch ausgerichtete Fortbildungen im Anschluss an einen anstrengenden Schultag [aus Lehrersicht] mehr oder weniger interessant [sind]“.⁷

Dies wirft die Forderung nach Fortbildungen auf, die Lehrpersonen in ihrer Doppelrolle als Unterrichtende und Lernende gleichermaßen ansprechen und im praktischen Mehrwert für den Schulalltag überzeugen.

„Wir wissen, dass die größten Effekte auf das Lernen [...] dann auf[treten], wenn Lehrpersonen in Bezug auf das Lernen selbst zu Lernenden werden und wenn Lernende zu ihren eigenen Lehrpersonen werden“ (Hattie 2013, 27).

Folgerichtig [sind] gute Weiterbildungen [...] im Sinne eines pädagogischen Doppeldeckers gestaltet und sprechen Lehrpersonen als Unterrichtende und als Lernende gleichzeitig an (Brägger et al. 2017, 233ff.).

Entscheidend sind also handlungsorientierte Ansätze, die Theorie und Praxis miteinander verbinden und dazu beitragen, dass kommunikative Handlungsanforderungen im schulischen Kontext bewältigt werden können – insbesondere mit Blick auf die Gruppe der mehrsprachigen und sprachlich schwachen Schüler/innen. Hierbei müssen grammatische und diskursive Kompetenzen systematisch aufeinander bezogen werden.

Handlungsbezogene Grammatikdidaktik im Konzept des didaktischen Doppeldeckers: Sprachsensibles Lehren und Lernen im Kontext kommunikativer Handlungsformen⁸

An dieser Stelle setzt die handlungsbezogene Grammatikdidaktik (Berkemeier/Selmani 2024)⁹ an.

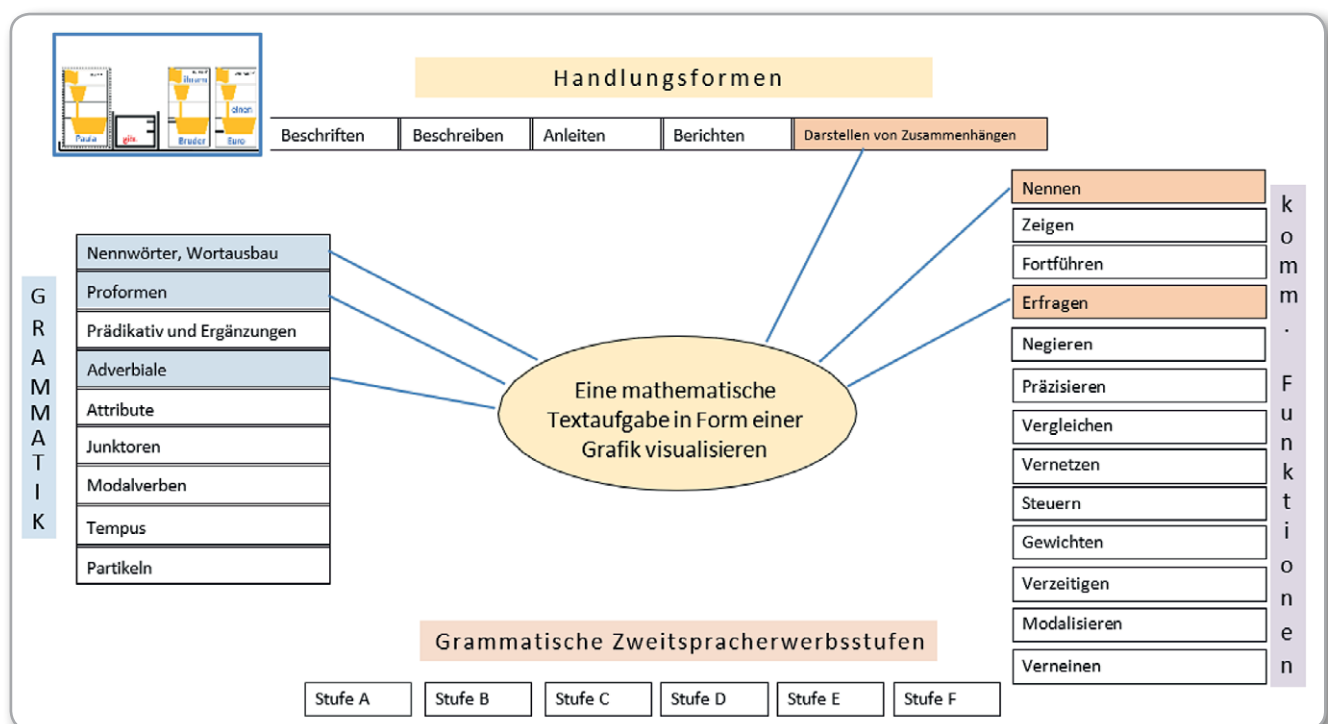


Abb. 1: Zusammenhang der Handlungsform „Darstellen von Zusammenhängen“ mit den zentralen kommunikativen Funktionen und den hierfür benötigten grammatischen Formen/Funktionen (Abweichung in der Terminologie gegenüber dem Original in Anpassung an den Grammatikrahmen BW). Quelle: Berkemeier/Selmani 2024, 18, a. a. O. (von der Autorin bearbeitet)

Sie verbindet den Blick auf die kommunikative Handlungsform – im Beispiel unserer Textaufgabe sollen (mathematische) Zusammenhänge dargestellt bzw. in Form einer Visualisierung veranschaulicht werden – mit den hiermit verbundenen kommunikativen Funktionen: Im Falle unserer mathematischen Textaufgabe müssen die zentralen Akteure sowie die zentrale Handlung (*einen Euro abgeben*) benannt werden und mit den passenden Fragen (*Wer gibt wem was bzw. wie viel ab?*) in Beziehung gesetzt werden. Grammatisch geht dies in erster Linie mit Nennwörtern¹⁰ (z. B. Eigennamen, zusammengesetzten Nomen, Nominalgruppen, Verben) und ihrer Position im Satz (vgl. die obige Ausführung zur variablen Satzgliedposition) einher. Je nach Sprachstand der mehrsprachigen Schüler/innen können Adverbiale (wie *vom Taschengeld*) als grammatisches Thema behandelt werden. Sie sind jedoch häufig nicht zwingend notwendig und können dann weggelassen werden, wenn eine sprachliche Entlastung vonnöten ist, da sie für die Visualisierung des mathematischen Sachverhalts nicht entscheidend sind.

Ausgehend vom konkreten Beispiel können Lehrpersonen im didaktischen Doppeldecker einer Fortbildung nun einerseits die zentralen Teilhandlungen der Handlungsform *Darstellung von Zusammenhängen* einer mathematischen Textaufgabe mit dem Ziel einer Visualisierung erarbeiten:

- den Inhalt verstehend erfassen,
- den Inhalt mündlich (d. h. mathematisch beschreibend und ggf. mathematisch argumentierend) versprachlichen,
- den Inhalt auf Schlüsselbegriffe verknappen und visualisieren.

Andererseits erhalten sie die Möglichkeit, ihre eigenen grammatischen Kompetenzen zu erweitern.

Mithilfe der von *Berkemeier/Selmani* vorgeschlagenen Visualisierung¹¹ wird der didaktische Doppeldecker realisiert: Die grammatischen Verhältnisse werden geklärt und für den Unterricht medial wie methodisch aufbereitet:

Das Verb wird in Form eines Pollers visualisiert, die Striche markieren die obligato-

rischen Ergänzungen, die vom Verb gefordert werden. Dabei kennzeichnet die Position des jeweiligen Strichs die Art der Ergänzung: Der oberste Strich kennzeichnet eine vom Verb geforderte Ergänzung im Dativ¹², der mittlere eine vom Verb geforderte, obligatorische Ergänzung im Akkusativ¹³.

Gleichzeitig kann mit den Lehrpersonen innerhalb der Weiterbildung auch erarbeitet werden, welche Satzteile sprachlich entlastet werden könn(t)en¹⁴. Dies sind in erster Linie Attribute (ihrem *netten* Bruder, ihrem Bruder *in München*) und nicht obligatorische Adverbiale (*vom Taschengeld*)¹⁵:

Ob im Satz angesichts fehlender sprachlicher Voraussetzungen mehrsprachiger Lernender auch die Verbpartikel *ab-* sprachsensibel entlastend weggelassen werden kann, kann mit den Lehrpersonen diskutiert werden: Indem die Bedeutungsunterschiede von *geben* und *abgeben* einander kontrastiv gegenübergestellt werden, kann die semantische Leistung der Verbpartikel *ab-* für die Lösung der Aufgabe bewertet werden. Darüber hinaus muss die Frage geklärt werden, ob ein solches defensives Vorgehen¹⁶ mit Blick auf eine Stärkung der Sprachkompetenz didaktisch zielführend ist.

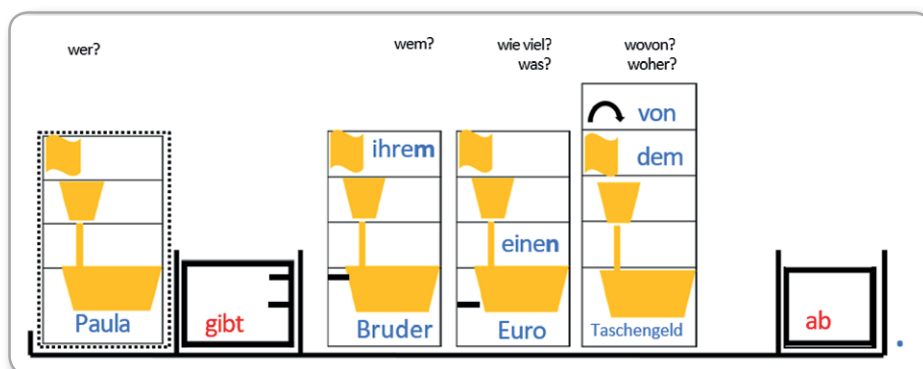


Abb. 2: Veranschaulichung des Kernsatzes der Aufgabe „Ihrem Bruder gibt Paula einen Euro vom Taschengeld ab.“ in der Satzleiste.

Quelle: Berkemeier/Selmani 2024 (von der Autorin bearbeitet)

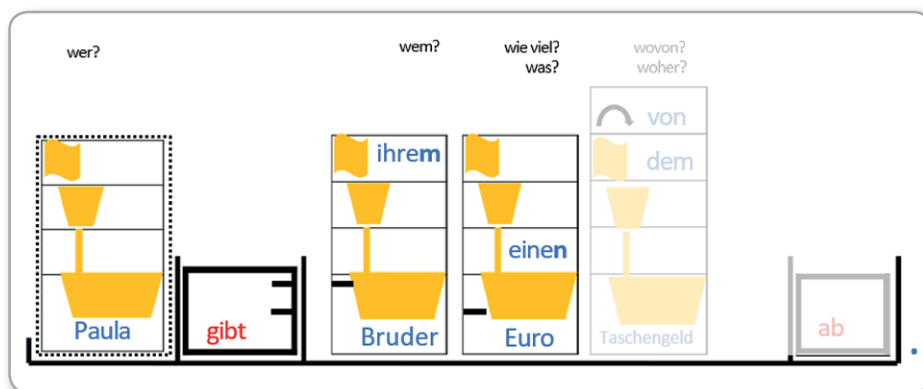


Abb. 3: Veranschaulichung einer möglichen sprachlichen Entlastung (transparente Bausteine) des Kernsatzes „Ihrem Bruder gibt Paula einen Euro vom Taschengeld ab.“ in der Satzleiste. Siehe Hinweis zu Abb. 2.

Quelle: Berkemeier/Selmani 2024, 36 (von der Autorin bearbeitet)

Auf diese Weise gewinnen die Lehrpersonen ihrerseits an sprachlicher und didaktischer Bewusstheit hinzu. In jedem Falle aber hilft der bewusste Einsatz von Schriftfarbe (rote Schrift in der obigen Abbildung), den Lernenden die Zusammengehörigkeit der beiden Teile des Verbkomplexes zu verdeutlichen.

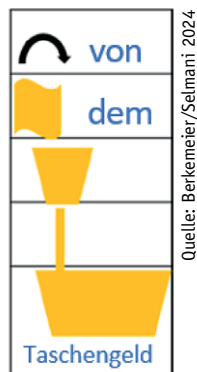
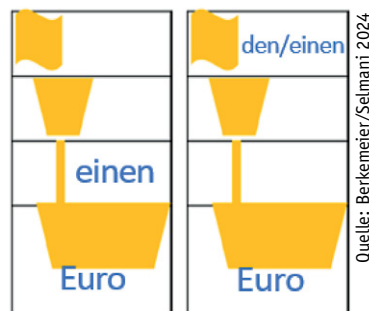
Eine weitere Möglichkeit, die Aufgabe sprachsensibel aufzubereiten, stellt die von der Satzleiste geforderte Satzstellung dar: Prototypisch stehen hier Subjekt – Prädikat – Objekte – Adverbiale. Für mehrsprachige Lernende stellt diese Reihenfolge eine Erleichterung beim Erfassen der Agens-Patiens-Verhältnisse¹⁷ dar.

Ebenfalls kann es hilfreich sein, die Fragewörter (*wer? wem? was? wie viel?*), die nach der Satzinformation fragen, gemeinsam zuzuordnen. Wenn der Satz in der Satzleiste in der SPO-Stellung präsentiert wird, sollte es den Lernenden leichterfallen, die Fragewörter *wer?* und *wem?* zuzuordnen, auch gerade deshalb, weil die Markierungen am Verbpoller eine zusätzliche Hilfestellung zu den Abhängigkeitsverhältnissen im Satz geben.

Die Visualisierung bietet sich auch an, um grammatische Unterschiede zu veranschaulichen, wie die nachfolgende Abbildung zeigt:

Während die Fahnenposition anzeigt, dass es sich um ein Artikelwort handelt, zeigt die Mastposition ein formgleiches Adjektiv (Zahladjektiv) an. Der grammatische Unterschied kann im Rahmen der Fortbildung mithilfe der Visualisierung kontrastiv erarbeitet werden. Mehrsprachigen Lernenden kann die Visualisierung mithilfe der Satzleiste damit zu inhaltlicher Klarheit verhelfen: Während der unbestimmte Artikel Unbestimmtheit kennzeichnet (z. B. [irgend-]ein Mensch im Gegensatz zu *der* [bestimmte] Mensch), leistet das Zahladjektiv bedeutungsseitig das Gegenteil: Es gibt eine klar definierte Menge (*eins* im Gegensatz zu zwei, drei, vier etc.) an.

Schließlich mag aufgefallen sein, dass der mit der Präposition verschmolzene Artikel *vom* in der Visualisierung zu *von dem* aufgelöst wurde. Auch das erleichtert mehrsprachigen Lernenden das Verstehen, denn während Bildungssprache den Fokus auf die Möglichkeiten der Verdichtung von Sprache mit dem Ziel der Anreicherung des Informationsgehalts legt, „stellt



sich für die individualisierte Zweitsprachförderung – sozusagen in umgekehrter Richtung – die Frage, wie man bildungssprachliche Strukturen erwerbsgerecht entfrachtet“¹⁸ bzw. die Verdichtung auflöst.

Beim Aufbereiten des Materials für ihren Unterricht stoßen Lehrpersonen also unweigerlich auf grammatische Fragen, die es zu lösen gilt, um das Material für eine bestimmte Handlungsform zielführend in ihrem Unterricht einsetzen zu können.

In der gemeinsamen Diskussion um didaktisch geeignete und fachlich korrekte Lösungen erweitern sie ihre eigenen grammatischen wie didaktischen Kompetenzen.

Aus- und Fortbildungen für Lehrpersonen können also nur dann wirksam werden, wenn sie dort ansetzen, wo Lehrpersonen eine Entlastung und einen Nutzen für ihren Alltag sehen: bei den Sichtstrukturen, also beispielsweise – wie hier – bei den Unterrichtsmaterialien, die helfen, den schulischen Alltag in mehrsprachigen Klassenzimmern leichter bewältigen zu können. Gleichzeitig ist es Aufgabe der Fortbildner/innen, diese so anzubieten, dass Tiefenstrukturen erfahrbar werden: im hier entfalteten Beispiel die kognitiv aktivierende Auseinandersetzung mit fachlichen Mehrdeutigkeiten¹⁹ oder die Erarbeitung des Potenzials für ein sprachsensibles Scaffolding.

Wirklich nachhaltig wird ein solches Konzept dann, wenn Lehrpersonen ihrerseits angeregt werden, das Material iterativ auch für weitere kommunikative Handlungsformen zu nutzen, und wenn sie bei aufkommenden grammatischen Unsicherheiten und anderen fachlichen Fragen eine beratend-begleitende Unterstützung²⁰ durch die Fachexperten ihrer Initialfortbildung in Anspruch nehmen können.

Anmerkungen

- ¹ Das Beispiel stammt aus der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen am Seminar (GWHRs) Weingarten. Es wurde zu inhaltlichen Zwecken leicht angepasst.
- ² Bildungssprache ist komplexer als Alltagssprache. Der Wortschatz ist elaborierter und die sprachlichen Strukturen (Wortbildung, Satzstruktur) sind komplexer. Zudem werden syntaktische Konstruktionen verwendet, die in der Alltagssprache eher weniger gebraucht werden, z. B. Passivkonstruktionen.
- ³ Dass die Visualisierung am Schluss in mathematische Symbolsprache überführt werden muss, bleibt an dieser Stelle ausgeklammert.
- ⁴ Weitere Ausführungen über folgenden Link unter „Weitere Analysen zum Akkusativobjekt“.
- ⁵ Die bibliographischen Nachweise können der erweiterten Literaturliste über nebenstehenden Link entnommen werden.
- ⁶ Die bibliographischen Nachweise können der erweiterten Literaturliste über nebenstehenden Link entnommen werden.
- ⁷ Berkemeier, A./Selmani, L. 2024, 16.
- ⁸ Diskursive Kompetenzen und kommunikative Handlungsformen sind nicht gleichzusetzen: Während diskursive Kompe-

tenzen auf tiefere Reflexion, Struktur und Argumentation abzielen, werden kommunikative Handlungsformen in diesem Artikel als pragmatische sprachliche Werkzeuge für den praktischen Austausch und die Vermittlung von Informationen angesehen. Beide ergänzen sich jedoch und sind zentral für eine umfassende sprachliche Bildung.

- ⁹ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass der Ansatz und die Visualisierungen die Rahmenvorgaben des jeweiligen Bundeslandes, hier Baden-Württemberg, berücksichtigen müssen.
- ¹⁰ Terminologie nach Berkemeier/Selmani 2024. Der Grammatikrahmen BW spricht nicht von Nennwörtern.
- ¹¹ Visualisiert wird eine Nominalgruppe anhand eines Schiffes, bestehend aus Rumpf (Nomen und Kern der Nominalgruppe), dem Mast (für Adjektivattribute), dem Ausguck/Krähenneest (für verstärkende Partikeln) sowie dem Segel für Artikelwörter (die, ihrem etc.).
- ¹² Es gibt prinzipiell noch weitere Markierungen am „Verbpoler“, die z. B. notwendige Präpositionalobjekte anzeigen, im Beispielsatz jedoch keine Rolle spielen und daher nicht eingezeichnet sind.
- ¹³ Es sei darauf hingewiesen, dass für die Analyse des Beispielsatzes keine Objekte, sondern obligatorische Wortgruppenkomplemente im Dativ bzw. im Akkusativ angenommen werden. An dieser Stelle weiche ich vom Ansatz der Autorinnen ab.
- ¹⁴ Leisen (2019) unterscheidet einen offensiven und einen defensiven Ansatz. Das hier benannte Beispiel entspricht einem defensiven Vorgehen. Die Visualisierung kann auch in einem offensiven Ansatz genutzt werden, indem die sprachliche Struktur ohne Vereinfachung als von Lernenden nutzbares Sprachgerüst zur Verfügung gestellt wird. Welcher Ansatz verfolgt wird, hängt von den situativen Bedingungen und den konkreten Förderbedarfen der Lernenden ab.
- ¹⁵ Interpretation auch als Präpositionalattribut möglich. Weitere Ausführungen über nebenstehenden Link unter „Weitere Analysen zum Adverbial“.
- ¹⁶ Erklärung unter folgender Onlinereource <https://www.youtube.com/watch?v=uSe7pwFk-wQ> [Abruf am 12.01.2025].
- ¹⁷ Gemeint ist hier die Frage, wer Geldgeber/in und Geldnehmer/in ist.
- ¹⁸ Berkemeier, A./Selmani, L. 2024, 228.
- ¹⁹ Weitere Ausführungen über nebenstehenden Link unter „Weitere Analysen zum Adverbial“ sowie „Weitere Analysen zum Akkusativobjekt“.
- ²⁰ Ein wichtiges unterstützendes Rahmenwerk für Lehrpersonen stellt der Grammatikrahmen Baden-Württemberg dar. Er thematisiert die im Artikel angesprochenen Unterschiede zwischen Form und Funktion sowie zwischen dem Verständnis des Satzes als Struktur- versus Informationseinheit.

Literatur

- Bailey, A. L./Heritage, M./De Jong, E. J.: Grammar Matters. Correlating Grammatical Skills with Academic Success in Standardized Tests. In: Educational Assessment 26 (2021), H. 1, 40-62.
- Baumert, J./Köller, O.: Diskursive Kompetenzen und Bildungssprache: Ein zentraler Faktor für den Schulerfolg. In: Journal of Educational Psychology 112 (2020), H. 6, 1150-1166.
- Berkemeier, A./Selmani, L.: Handlungsbezogene Grammatikdidaktik. Grammatische Strukturen im Gebrauch vermitteln. Berlin 2024.

- Brägger, G./Hundeloh, H./Posse, N./Städler, H.: Bewegung und Lernen. Konzept und Praxis Bewegter Schulen. Weinheim 2017.
- Feilke, H./Heller, V./Pfeiffer, W.: Fachliches und sprachliches Lernen – Diskursive Praktiken in Unterricht und Schule. In: Feilke, H./Lehnen, K. (Hrsg.): Deutschunterricht und Sprachbildung: Beiträge zur Theorie und Praxis des Unterrichts im sprachlichen Anfangsunterricht. Tübingen 2013, 50-73.
- Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013.
- Heine, C./Thürmann, E.: Diskursfähigkeit in bilingualen Klassenzimmern: Eine Analyse der Auswirkungen auf den Schulerfolg. In: Sprache und Sprachwissenschaft 18 (2020a), H. 2, 150-167.
- Leisen, J.: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart 2019.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Grammatikrahmen für die Klassen 1–10. Stuttgart 2021.
- Whittaker, R./Moss, D./Schlepppegrell, M.: The Role of Grammar in Mathematics Learning: A Longitudinal Study. In: Mathematics Education Research Journal 32 (2020), H. 1, 81-101.
- Ziegler, D./Boeckmann, K./Vogel, S.: Diskursive Kompetenzen im Unterricht: Ihre Bedeutung für den Bildungserfolg und Möglichkeiten der Förderung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (2019), H. 45, 100-115.

Weitere grammatische Ausführungen
sowie eine erweiterte Literaturliste
... finden Sie unter diesem QR-Code.



<https://t1p.de/3zu12>

Dr. Barbara Krebs

Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Lehrbeauftragte an
der Pädagogischen Hochschule Sankt Gallen – CH
barbara.krebs@phsg.ch

Weitere grammatische Ausführungen sowie eine erweiterte Literaturliste

zu dem Artikel:

Sprachsensibler Fachunterricht:

Grammatische Kompetenzen als Schlüssel zur erfolgreichen Aufgabenbewältigung

Warum diskursive Kompetenzen einen grammatischen Boden brauchen

(erschienen in Lehren & Lernen Nr. 1/2025)

Weitere Analysen zum Akkusativobjekt

Die Aufbereitung des Kernsatzes *Paula gibt ihrem Bruder einen Euro vom Taschengeld ab.* führt zur Frage, wie die einzelnen Satzglieder zu klassifizieren sind. Die Einteilung ist nicht so klar, wie es auf den ersten Blick erscheint.

Es gibt – grammatisch betrachtet – unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten, die im Folgenden näher ausgeführt werden.

Für *einen Euro* ergibt sich die Frage, ob ein *Akkusativobjekt* oder ein *obligatorisches Adverbial* (modal) vorliegt. Dass der grammatische Sachverhalt hier nicht völlig eindeutig ist, darauf stoßen Lehrpersonen, wenn sie sich mit der Frage befassen, mit welcher Frage das Satzglied erfragt wird. Klar ist, dass es sich um eine obligatorische, d. h. vom Verb geforderte Ergänzung handelt: jemandem etwas abgeben. Somit liegt eine obligatorische Ergänzung im Akkusativ vor. Wenn man die grammatische Form der Wortgruppe betrachtet, handelt es sich also um eine Nominalgruppe im Akkusativ. Die relevante Satzinformation, die zum Ausrechnen der Aufgabe benötigt wird, ist jedoch nicht, *was*, sondern *wie viel* abgegeben wird. Die Frage *Wie viel?* deutet schulgrammatisch zunächst auf ein Adverbial und die Grammatik kennt auch obligatorische Adverbiale im Akkusativ, wenngleich Adverbiale als Satzglieder im schulischen Grammatikunterricht meist nur als fakultative Satzglieder behandelt werden: *Das Buch kostet [10 Euro]*¹ oder *Er gibt ihm [10 Euro] für das Buch*².

Damit stellt sich die Frage, ob die Ergänzung einen Euro als Adverbial, das auf die Frage *Wie viel?* antwortet, interpretiert werden muss. Mit Blick auf den mathematischen Kontext und den Fokus auf die Frage *Wie viel?* liegt diese Interpretation nahe.

Eine weitere Möglichkeit ist jedoch, ein Akkusativobjekt anzunehmen, das mit *Was?* erfragt wird. Die Maßangabe *[einen] Euro* ist dann als Adjektivattribut interpretierbar. Die Frage *Wie viel?* würde also nicht auf das

Satzglied als ganzes, sondern vielmehr auf das Attribut im engen Sinne bezogen werden. Gerade für den Kontext der Schulgrammatik liegt die Interpretation als Akkusativobjekt nahe, also jemandem etwas (ab)geben³ → Was?

Eine Lösung für dieses grammatische Dilemma bietet der Grammatikrahmen Baden-Württemberg. Er unterscheidet zwischen *grammatischer Form* und *grammatischer Funktion* und beschreibt den Satz als *Struktureinheit* versus als *Informationseinheit*.

Form: Bezogen auf die *Form* liegt eine Nominalgruppe im Akkusativ vor. Diese wird obligatorisch vom Verb als Ergänzung gefordert: jemandem etwas abgeben.

Satzfunktion: Erst die Frage nach der Satzfunktion führt zum oben beschriebenen Dilemma: Akkusativobjekt oder obligatorisches Adverbial?

Satz als Struktureinheit: Verbleibt man im Beispiel auf der Formebene, kann eine obligatorische Wortgruppe im Akkusativ beschrieben werden. Die Beschreibung der Formebene gehört in den Bereich *Satz als Struktureinheit*.

Satz als Informationseinheit: Nimmt man die Perspektive auf den Satz als Informationseinheit ein, kann nach *Wie viel?* gefragt werden, weil der mathematische Kontext vor allem die Frage nach dem *Wieviel* fokussiert, um ein Ergebnis ausrechnen zu können.

Das Beispiel eignet sich, um die Notwendigkeit der Unterscheidung verschiedener Betrachtungsweisen auf Sprache – in Schule, Ausbildung und Weiterbildung – bewusst zu machen. Auf Ebene der Formbeschreibung ergibt sich didaktisch kein Problem. Es handelt sich um eine vom Verb geforderte Wortgruppe (hier: Nominalgruppe) im Akkusativ. Satzunktional entstehen Ambivalenzen, weil die für den mathematischen Kontext der Aufgabe zentrale Frage *Wie viel?* lautet und weil Lehrkräfte in ihrem eigenen Grammatikunterricht ausschließlich gelernt haben, einzelne Satzglieder mithilfe von bestimmten Fragen zu bestimmen, sodass ein dif-

ferenzierter Blick auf die grammatischen Verhältnisse nicht zur Verfügung steht. Daher muss hier bewusst gemacht werden, dass ich formal eine Nominalgruppe im Akkusativ beschreibe, die relevante Satzinformation aber mit *Wie viel?* erfragt werden sollte.

Weitere Analysen zum Adverbial

Die Aufbereitung des Kernsatzes *Paula gibt ihrem Bruder einen Euro vom Taschengeld ab.* ist, wie oben dargestellt, nicht so eindeutig, wie es die im Artikel vorgenommene Einteilung vermuten lässt.

Grammatisch besonders ambivalent ist die Frage, ob es sich bei *vom Taschengeld* satzfunktional um ein *Präpositionalattribut*, ein *Adverbial* (Herkunft) oder um ein *Präpositionalobjekt* (vgl. abgeben an/von) handelt.

Dafür, ein eigenständiges Satzglied anzunehmen, spricht die Spitzenstellungsprobe: *Vom Taschengeld gibt Paula ihrem Bruder einen Euro ab.* Der Baustein *vom Taschengeld* erfüllt damit den Charakter eines eigenständigen Satzgliedes, was die Interpretation als Präpositionalattribut zunächst in Frage stellt. Als Attribut wäre der Baustein fest mit *einen Euro* verbunden und könnte nur mit diesem zusammen im Satz umgestellt werden. Dies entspricht zumindest prototypisch dem Charakter von Attributen. Als eigenständiges Satzglied könnte *vom Taschengeld* entweder ein *Adverbial* sein, das die Herkunft oder den Ursprung der Geldquelle angibt, oder ein *Präpositionalobjekt* in der Verbindung *abgeben von*.

Nun wird bewusst, wie grammatische Interpretation und inhaltliches Verstehen zusammenhängen: Während beispielsweise die Interpretation als Präpositionalattribut betont, dass mehrere unterschiedliche Geldquellen vorhanden sind (Taschengeld, Weihnachtsgeld, Geburtstagsgeld etc.), jedoch nur *vom Taschengeld* (und nicht von einer der anderen möglichen Geldquellen) ein Euro abgegeben wird, fokussiert die Bestimmung als Adverbial die Vorstellung einer Geldquelle *Taschengeld*, die ggf. sogar lokal und physisch sichtbar – z. B. in Form von Münzen – auf dem Tisch liegt und von der lokal weggenommen und abgegeben wird. Beides ist möglich und kann hier, da die Textaufgabe diese Information nicht hergibt, nicht klar beantwortet werden.

Damit bleibt noch die Frage, ob ein Präpositionalobjekt anzunehmen ist. Präpositionalobjekte haben die Eigenschaft, fest mit der Präposition des Verbs verbunden zu sein. Die Präposition kann nicht einfach ausgetauscht werden, ohne dass der grundlegende Sinn verloren geht: *Er wartet auf/ *neben ihn.* versus *Er wartet auf/ hinter/ neben (= lokale Positionen) dem Bahnhof.* Damit würde eine Verbindung abgeben von angenommen werden, die nicht durch andere Präpositionen ausgetauscht werden kann, ohne dass der grundlegende Sinn verlorengeht;

analog zu *jemand gibt jemandem/etwas bzw. an jemanden/etwas etwas ab.*

Für den Kontext der Aufgabe liegt die Interpretation als Präpositionalattribut nahe. Dennoch wird im Beitrag ein Adverbial angenommen, das die Herkunft des Geldes betont. Die Entscheidung ist wiederum eine didaktische: *Vom Taschengeld* ist im hiesigen Beispiel keine obligatorische Ergänzung. Für das Lösen der Aufgabe wird auch die Information (vgl. Satz als Informationseinheit) nicht benötigt. Damit unterscheidet sich das Beispiel von typischen Präpositionalobjekten wie *Er denkt an [...]*, bei denen schnell ersichtlich wird, dass das Weglassen von [ihn] zu grammatischen wie informationsbezogenen Problemen führt.

Ob ein Adverbial oder ein Präpositionalattribut angenommen werden sollte, kann mit den Lehrpersonen erörtert werden.

Solche Erörterungen, verbunden mit der Frage, welche Interpretation im Kontext der mathematischen Textaufgabe die naheliegende ist, führen zu höchster sprachlicher Bewusstheit. Gleichzeitig ermöglicht dieses fachliche Bewusstsein der Lehrkraft, das zur Verfügung stehende Material didaktisch flexibel im Unterricht einzusetzen und besser erfassen zu können, warum und an welchen Stellen mehrsprachige Schüler Verständnisschwierigkeiten haben können.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. grammis: Satzbauplan für kosten: K sub, (K akk) , K adv. Onlinereource: <https://grammis.ids-mannheim.de/verbs/view/400717/2> [Abruf am 12.01.25].
- ² Satzbauplan für geben für: K sub, K akk/K adv, (K dat), K prp Onlinereource: <https://grammis.ids-mannheim.de/verbs/view/400645/14> [Abruf am 12.01.25].
- ³ Satzbauplan für abgeben: K sub, K akk, (K dat/K prp) Onlinereource: <https://grammis.ids-mannheim.de/verbs/view/400206/4> [Abruf am 25.01.2025].

Erweiterte Literaturliste

- Bailey, A. L./Heritage, M./De Jong, E. J.: Grammar Matters: Correlating Grammatical Skills with Academic Success in Standardized Tests. In: Educational Assessment 26 (2021), H. 1, 40-62.
- Borg, S.: Teacher cognition in grammar teaching. A literature review. In: Language awareness 12 (2003), H. 2, 96-108.
- Brägger, G./Hundeloh, H./Posse, N./Städler, H.: Bewegung und Lernen. Konzept und Praxis Bewegter Schulen. Weinheim 2017.
- Feilke, H./Heller, V./Pfeiffer, W.: Fachliches und sprachliches Lernen – Diskursive Praktiken in Unterricht und Schule. In: Feilke, H./Lehnen, K. (Hrsg.): Deutschunterricht und Sprachbildung: Beiträge zur Theorie und Praxis des Unterrichts im sprachlichen Anfangsunterricht. Tübingen 2013, 50-73.
- Heine, C./Thürmann, E.: Diskursfähigkeit in bilingualen Klassenzimmern: Eine Analyse der Auswirkungen auf den

- Schulerfolg. In: Sprache und Sprachwissenschaft 18 (2020a), H. 2, 150-167.
- Heine, L./Thürmann, E.: Sprachbildung durch fachliches Lernen: Bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen gezielt fördern. In: Becker-Mrotzek, M. et al. (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster 2020, 85-104.
- Heppt/Haag/Stanat: Effects of Language and Grammar Intervention Programs on the Academic Success of Students with a Migration Background. In: Journal of Educational Psychology, 113 (2021), H. 4, 689-706.
- Klieme, E./Maag Merki, K./Blum, W.: Lern- und Leistungsdiagnostik in den Naturwissenschaften: Die Bedeutung sprachlicher Diskurse für den Lernerfolg. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64 (2018), H. 3, 425-448.
- Lipowsky, F.: Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), Beiträge zur Lehrerbildung, 32 (2014), H. 2, 224-245.
- Schleppegrell, M. J.: Academic Language in Teaching and Learning. In: The Handbook of Language and Literacy, 2020, 334-348.
- Thürmann, E./Vollmer, H./Pieper, I.: Sprachbildung und Bildungssprache. Beiträge zur Professionalisierung des Sprachförderunterrichts. Tübingen 2010.
- Whittaker, R./Moss, D./Schleppegrell, M.: The Role of Grammar in Mathematics Learning: A Longitudinal Study. In: Mathematics Education Research Journal, 32 (2020), H. 1, 81-101.

Dr. Barbara Krebs

Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Lehrbeauftragte an
der Pädagogischen Hochschule Sankt Gallen – CH
barbara.krebs@phsg.ch