

Universität Duisburg-Essen

Wintersemester 17/18

Fakultät für Geisteswissenschaften

Dozent: Frau Ulrike Behrens

Seminartitel: Sprachdidaktik Deutsch

Analyse von Lehrbüchern für die 6. Klasse - Zeichensetzung

Isabelle Reiß

Abgabe: 10.01.18

Inhaltsverzeichnis	Seite
1 Einleitung	2
2 Theoretischer Hintergrund - aktuelle Konzepte der Kommadidaktik	3
3 Auswahl der Schulbücher und Dokumentenanalyse	5
4 Umfang und Einordnung der Einheit Zeichensetzung	6
4.1 Allgemeine Befunde	7
4.2 Formal, funktional oder integriert?	9
5 Diskussion	11
6 Fazit	13
Literaturverzeichnis	14
Eigenständigkeitserklärung	16

1 Einleitung

Im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium NRW heißt es zu den Aufgaben und Zielen des Deutschunterrichts: „Deutschunterricht ist Sprachunterricht. Zu einem bewussten Umgang mit der Sprache gehört die Reflexion über die Sprache, über ihre Strukturen, Regeln und Besonderheiten.“ (KLP, S. 11) Wie diese Reflexion über Sprache speziell auch im Fall der Interpunktion aussehen soll, wird im Kernlehrplan allerdings nicht weiter erläutert, denn bei den Kompetenzerwartungen steht unter dem Aufgabenschwerpunkt „Richtig Schreiben“ lediglich, dass bis zum Ende der Jahrgangsstufe 6 Satzschlusszeichen, Kommasetzung bei Aufzählungen und Zeichensetzung der wörtlichen Rede zu beherrschen sind (vgl. KLP, S. 51).

Anders als zum Beispiel bei der Flexion von Wörtern, bei der es im Kernlehrplan heißt: „Sie kennen die einschlägigen Flexionsformen und deren Funktionen und wenden sie richtig an.“ (KLP, S. 48) wird nicht explizit genannt, dass die zu behandelnden Phänomene unter Rückbezug auf ihre Funktion betrachtet werden sollen.

In den von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss ist dagegen explizit von der Verbindung von Form und Funktion die Rede:

Die grammatische Terminologie wird nicht im Sinne eines isolierten Begriffswissens, sondern stets im funktionalen Zusammenhang angewandt. In der mündlichen Äußerung beachten sie wichtige Regeln der Aussprache, in den schriftlichen die der Orthographie und Zeichensetzung. (KMK, S. 9)

Allerdings ist die Zeichensetzung in den Bildungsstandards nicht dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ zugeordnet, sondern dem Kompetenzbereich „Schreiben“, so dass eine Betonung der produktiven Komponente von Zeichensetzung stattfindet.

Schulbuchverlage und deren Autoren orientieren sich bei der Planung und Erstellung von Schulbuchpassagen vorwiegend am Kernlehrplan, da aber der Kernlehrplan gerade bei der Interpunktion keine konkreten Vorgaben zum geforderten grammatischen Konzept liefert, ist es von Interesse, zu untersuchen, wie in unterschiedlichen Schulbüchern die Interpunktion realisiert wird. So kritisiert Ursula Bredel beispielsweise, dass bei einem Blick in aktuelle Schulbücher die „enge Verzahnung von Sprachreflexion und Orthographie in der Schule jedoch nicht in der erforderlichen Engführung strukturiert“ sei (Bredel, 2015, S. 267). Daher untersucht folgende Hausarbeit drei für das Land NRW zugelassene Schulbücher für die 6. Klasse eines Gymnasiums im Hinblick auf Art und Umfang der Darstellung von Zeichensetzung und die Verzahnung

von Form und Funktion, die in den Kapiteln geleistet wird, wobei es nicht zu einem abschließenden Urteil über die Qualität der Kapitel kommen kann.

Zunächst werden im Theorieteil die verschiedenen grammatischen Konzepte vorgestellt und erläutert, die in der jüngeren Sprachdidaktik diskutiert werden, um dann im Methodenteil darauf einzugehen, wie die Schulbücher ausgewählt wurden und wie bei der Dokumentenanalyse vorgegangen wurde.

Daran anschließend werden bei den Ergebnissen zunächst allgemeine Befunde und Auffälligkeiten erläutert, um dann zu der Frage überzugehen, welchen Anteil die verschiedenen Konzeptionen ausmachen. Die Ergebnisse werden in Hinblick auf ihre Allgemeingültigkeit und etwaige methodische Fehler diskutiert, um dahingehend zu einem Fazit zu kommen, wie die allgemeinen Befunde zu bewerten sind und wie in den untersuchten Schulbüchern eine Sprachreflexion in Bezug auf die Interpunktionskapitel stattgefunden hat. Zum Schluss schlägt ein kurzer Ausblick auf die Hausarbeit aufbauende, weitere Untersuchungen und einen möglichen Umgang mit den Ergebnissen für Lehrkräfte vor.

2 Theoretischer Hintergrund - aktuelle Konzepte der Komradidaktik

Seit den 1970er Jahren haben sich in Deutschland in Auseinandersetzung mit dem traditionellen, systematischen und formorientierten Grammatikunterricht einige weitere Konzeptionen herausgebildet (vgl. Stahns, 2013, S. 98), die sich zum Teil antagonistisch gegenüber stehen. So gibt es den formal und funktional geprägten sowie den systematisch und situationsorientierten Unterricht und deduktives bzw. induktives Vorgehen in der Grammatikdidaktik (vgl. Stahns, 2013, S. 98ff.). Deduktives und induktives Vorgehen stehen sich insofern gegenüber, dass beim deduktiven Vorgehen vom Allgemeinen (Regel, Gesetz, Definition) zum Einzelnen gearbeitet wird und induktiv umgekehrt vom Einzelnen oder einem Einzelfall zum Allgemeinen. Während im systematischen Grammatikunterricht vor allem ein Einblick in die Struktur der Sprache gegeben werden soll, ohne Sprachbewusstheit explizit zu fördern, geht der situationsorientierte Ansatz darüber hinaus, indem hierbei immer wieder eine Reflexion der grammatischen Phänomene stattfinden soll, die auf die Alltagswirklichkeit der Lernenden ausgerichtet ist. Dadurch „verlagert sich der Fokus von den Formaspekten der Sprache hin zu den kommunikativen Aspekten, dem Sprachgebrauch und dessen Ef-

fechten“ (Stahns, 2013, S. 101). Dieser Unterricht ist dann außerdem funktional ausgerichtet, da er auf Sprachgebrauch vorbereitet und die erlernten grammatischen Kategorien für das eigene Schreiben bzw. die Textanalyse dienlich macht (vgl. Stahns, 2013, S. 99f.). Funktional kann Unterricht auf zwei Arten sein, indem er

Sprachfähigkeit als systematische Handlungsfähigkeit begreift und sprachliche Phänomene als Wechselwirkung von Form und Funktion betrachtet, und [...] indem er diese Kenntnisse für andere Bereiche des Deutschunterrichts nutzbar macht. (Hoffmann, 2006, S. 21).

Formaler Unterricht, der eine Unterkategorie des systematischen Grammatikunterrichts bildet, steht dem entgegen, indem er sich auf die klassischen Aspekte des Grammatikunterrichts fokussiert und auf die Vermittlung von sprachlichen Formen abzielt, ohne die Rezeption und Anwendung der Aspekte in Texten zu berücksichtigen (vgl. Stahns, 2013, S. 99). Inzwischen wird der situativ-funktionale Grammatikunterricht dem formalen Grammatikunterricht aber nicht mehr nur gegenübergestellt, sondern es bilden sich vermehrt integrative Konzepte heraus, die beide Ansätze berücksichtigen und miteinander verbinden (vgl. Stahns, 2013, S. 104f.). Nach Wilhelm Köller gewinnen „grammatische Formanalysen [...] ihre Berechtigung und ihren Wert erst dann, wenn sie mit grammatischen Funktionsanalysen verbunden werden können...“ (Köller, 2015, S. 95), was auch für den Schulunterricht gilt. So ist der rein funktionale Grammatikunterricht zumeist nicht dazu geeignet, „eindeutige Verbindungen zwischen Form und Funktion herzustellen“ (Rothstein, 2015, S. 503) und bei einer ausschließlich formalen Betrachtung wird das kommunikative Potential der Sprache nicht genügend beachtet (vgl. Rothstein, 2015, S. 502).

Günther Einecke hat dazu 1982 zentrale Merkmale veröffentlicht, die integrierten Unterricht ausmachen: Die Integration muss lernbereichsübergreifend stattfinden und es sind sowohl Form als auch Funktion grammatischer Phänomene zu berücksichtigen. Es soll ein Text ausgewählt werden, der zur inhaltlichen Reflexion anregt und man soll sich an realistischen Sprachverwendungszusammenhängen orientieren. Außerdem fordert Einecke im Grammatikunterricht ein induktives Vorgehen (vgl. Einecke, 1982, S. 213).

Auch bei der Vermittlung von Interpunktion kann ein integrierter Ansatz hilfreich sein, da die Satzzeichen ebenfalls eine funktionale Komponente bei der Textrezeption besitzen. Der Punkt hat eine syntaktische Funktion (vgl. Mesch, 2015, S. 580), indem er als „Schnittstelle zwischen Lexikon und Syntax“ (Bredel, 2015, S. 276) aufzeigt, dass die syntaktische Verrechnungseinheit (normalerweise ein Satz) beendet ist. Nach Bredel wird der Punkt im Schulunterricht zwar als Ende eines Satzes vermittelt, aber

es fehlt die entsprechende Erklärung, was überhaupt ein Satz ist (vgl. Bredel, 2015, S. 278). Das Komma werde dagegen meistens an das

Auftreten von ‚Signalwörtern‘ (als, während, weil, aber etc.) geknüpft – mit der Folge, dass den Schüler/innen schließende Kommata ebenso schwerfallen wie das Setzen von Kommata bei Relativsätzen, bei denen das ‚Signalwort‘ fehlt... (Bredel, 2015, S. 278).

Kommata haben eine kommunikative Funktion, da sie dem Leser zeigen, wie der Satz gedeutet werden soll (vgl. Mesch, 2015, S. 580f.). Traditionell wird die Kommadidaktik nicht funktional umgesetzt, wodurch Satzzeichen als Lesesteuerung aus dem Fokus geraten (vgl. Mesch, 2015, S. 588f.) Daraus ergibt sich dann Birgit Meschs Vorschlag, wie eine revidierte Interpunktionsdidaktik auszusehen habe. Zunächst soll sie auf Seiten des Rezipienten bei der Lesesteuerung ansetzen und als Leseorthographie betrachtet werden. Außerdem ergebe sich die Funktion der Einzelzeichen aus dem Form-/Funktionszusammenhang des Gesamtsystems Interpunktion. Interessant ist auch, dass Mesch darauf hinweist, dass Interpunktion besser spiralcurricular zu erlernen wäre, anstatt davon auszugehen, dass eine einmalige Thematisierung im Unterricht ausreicht. So könne man die Interpunktion im Unterricht Schritt für Schritt weiter ausdifferenzieren (vgl. Mesch, 2015, S. 591).

3 Auswahl der Schulbücher und Dokumentenanalyse

Aus den vorgestellten Konzeptionen von Grammatikunterricht ergibt sich nun die weitere Vorgehensweise bei der Dokumentenanalyse der ausgewählten Schulbücher. So werden durch eine deduktive Kategorienbildung im Vorfeld die vier Kategorien formale, funktionale und integrierte Vermittlung von Interpunktion sowie inhaltsbezogene Aufgaben definiert, um die in den Schulbüchern verwendeten Aufgaben zur Zeichensetzung den Kategorien zuordnen zu können.

Findet sich in einem Schulbuch zum Beispiel eine Aufgabe, die sich ausschließlich auf die Form, hier also die Zeichen bei der Zeichensetzung, bezieht und grammatische Kategorien vermittelt, ohne auf deren Funktion im Sprechzusammenhang einzugehen, wird dies als formale Konzeption eingestuft. Umgekehrt handelt es sich um eine funktionale Konzeption, wenn nur auf die Funktion der entsprechenden Zeichen eingegangen wird, ohne ebenfalls grammatische Formen in den Blick zu nehmen. Als integriert wird das Konzept gewertet, wenn Form und Funktion wechselseitig aufeinander bezogen werden, also sowohl eine Vermittlung der entsprechenden Regeln als auch eine

Betrachtung der Bedeutung des Kommas stattfindet. Idealerweise wird, wie oben bereits erläutert, dazu ein Text ausgewählt, der auch eine inhaltliche Reflexion ermöglicht und nicht nur dazu dient, die Phänomene zu präsentieren.

Inhaltsbezogen sind Aufgaben, bei denen es nicht um die Zeichensetzung geht, sondern um den Inhalt, der in den ausgewählten Texten dargestellt wird oder um weitere Inhalte, die zum Beispiel recherchiert werden sollen.

Die Gewichtung der Aufgaben wird dann mit Excel in Kreisdiagrammen dargestellt, um zu zeigen, ob die Vermittlung der Zeichensetzung tendenziell eher formal oder funktional ausgerichtet ist. Wenn Unteraufgaben zu einer Aufgabe verschiedenen Konzeptionen zugeordnet werden konnten, wurde dies in der Wertung berücksichtigt, indem eine ganze Aufgabe den Wert 1 erhält und zum Beispiel zwei Unteraufgaben jeweils den Wert 0,5.

Darüber hinaus werden auch allgemeine Befunde zu den Büchern dargestellt, indem Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Aufgaben und Texten sowie weitere Auffälligkeiten erläutert werden.

Die Auswahl der Bücher fand anhand der Liste der Schulbücher statt, die das Schulministerium NRW für Gymnasien in Deutsch zugelassen hat. Zur Analyse ausgewählt wurden die Schulbücher *klartext 6* vom Verlag Westermann (Druck 2015), *deutsch.kompetent 6* vom Klett-Verlag (Druck 2012, zugelassen ist Druck 2013) und *deutschideen 6* vom Schroedel Verlag (Druck 2010, zugelassen ist Druck 2012).

4 Umfang und Einordnung der Einheit Zeichensetzung

Bei den ausgewählten Schulbüchern unterscheidet sich die Auseinandersetzung mit dem Thema Zeichensetzung grundlegend sowohl in der Konzeption als auch in der Länge. Während in *deutschideen* drei Seiten (vgl. Ewald-Spiller, et al., 2010, S. 196-198) für das Thema zur Verfügung stehen, sind es bei *klartext* insgesamt sechs Seiten inklusive einer einseitigen Übungsseite (vgl. Fox, Niebuhr, Rempel, Urra, & Wolff, 2015, S. 161, 301-305). Ebenfalls sechs Seiten zum Thema Zeichensetzung finden sich auch bei *deutsch.kompetent* (vgl. Birken, et al., 2012, S. 192-197).

Das Thema Zeichensetzung ist in dem Schulbuch *deutschideen* im Kapitel „Einmal um die ganze Welt – Rechtschreibung und Zeichensetzung“ verortet, wobei es für die Zeichensetzung selbst wie auch bei *klartext*, wo die Zeichensetzung im Kapitel „Rich-

tig Schreiben“ eingeordnet ist, keinen übergeordneten Inhalt gibt. Bei *deutsch.kompetent* ist das Zeichensetzungskapitel im Block „Satzglieder untersuchen und Satzzeichen setzen“ untergebracht und in das Thema „versunkene Welten“ eingebettet (Birken, et al., 2012, S. 192).

4.1 Allgemeine Befunde

In *deutschideen* sollen die Regeln zur Zeichensetzung im Gegensatz zu den anderen beiden Werken selbst formuliert werden. Dazu dienen bei dem Thema Satzreihen und Satzgefüge vier etwa gleich lange Texte (vgl. Ewald-Spiller, et al., 2010, S. 196), wobei bei zwei Texten die Kommasetzung bereits korrekt dargestellt wird, was die Regelformulierung ermöglichen soll. Diese sind weiter hinten im Buch auch aufgeführt, im Vergleich zu *klartext* und *deutsch.kompetent* aber sehr kurz (vgl. Ewald-Spiller, et al., 2010, S. 276). Wie Bredel angemerkt hat (Bredel, 2015), werden hier die Signalwörter angesprochen (Konjunktionen und Relativpronomen), die die Unterscheidung zwischen Satzreihen und Satzgefügen verdeutlichen sollen (vgl. Ewald-Spiller, et al., 2010, S. 197). Zusätzlich gibt es noch einen Aufgabenblock zu Appositionen, welche in den anderen beiden Schulbüchern keine Erwähnung finden. Auf der nächsten Seite finden sich dann noch einige Aufgaben zur Zeichensetzung bei wörtlicher Rede, bei denen die SuS mit Hilfe einer Zeichnung zwischen Anreden und Ausrufen unterscheiden und selbst erklären sollen, wie dort die Kommasetzung funktioniert (vgl. Ewald-Spiller, et al., 2010, S. 198).

Auf inhaltliche Fragen zu einer Karte des Mittelmeeres folgen bei *deutsch.kompetent* Beispielsätze, anhand derer die SuS die Interpunktion bei Satzgefügen und Satzreihen nachvollziehen sollen. Dazu sind die finiten Verben einzurahmen und die Konjunktionen einzukreisen. Außerdem wird mit Satzbildern gearbeitet, die schon in den früheren Kapiteln erläutert wurden (vgl. Birken, et al., 2012, S. 192f.).

Darauf folgt eine ausführliche Zusammenstellung der Regeln, bei denen die Konjunktionen und Relativpronomen wie bei *deutschideen* im Mittelpunkt stehen. Darüber hinaus spielt aber auch das finite Verb eine Rolle, welches in dem jeweiligen Beispielsatz eingekreist ist und auch in den Übungen selbst eingekreist werden soll.

Auf den folgenden zwei Seiten soll das neu Erlernte geübt werden, indem die SuS in einem vorgegebenen Text die fehlenden Kommata setzen, Sätze selbst formulieren und falsch gesetzte Kommata korrigieren (vgl. Birken, et al., 2012, S. 194f.).

Analog wird auf der übernächsten Seite auch die Zeichensetzung bei wörtlicher Rede an einem fiktiven Text geübt, nachdem auf der vorherigen Seite die korrekte Zeichensetzung anhand eines etwas kürzeren Textes nachvollzogen werden kann. Zusätzlich soll eine Tabelle mit den Spalten „vorangestellter Redebegleitsatz“, „nachgestellter Redebegleitsatz“ und „eingeschobener Redebegleitsatz“ mit entsprechenden Beispielen erstellt werden (vgl. Birken, et al., 2012, S. 196f.). Anders als *deutschideen* fokussiert sich *deutsch.kompetent* also auf die Redebegleitsätze und nicht auf die Unterscheidung zwischen Ausrufen und Anreden. Regeln zu der Zeichensetzung bei wörtlicher Rede gibt es wie auch bei *deutschideen* keine.

Die Redebegleitsätze sind auch bei *klartext* ein Thema; hier werden die Regeln aber in einer Lernbox vorgegeben, anhand derer dann in einem kurzen Text selber die Satzzeichen gesetzt werden sollen. Nur bei *klartext* werden zusätzlich auch die Verben des Sagens angesprochen, die ein Hinweis darauf sein sollen, ob nach der wörtlichen Rede ein Punkt, ein Ausrufezeichen oder ein Fragezeichen zu setzen ist (vgl. Fox, Niebuhr, Rempel, Urra, & Wolff, 2015, S. 304).

Das Zeichensetzungskapitel von *klartext* beginnt mit dem Thema „Das Komma bei Aufzählungen“, welches in *deutsch.kompetent* und *deutschideen* fehlt. Zu jedem Thema (Komma bei Aufzählungen, Satzgefügen, Satzreihen und der wörtlichen Rede) gibt es eine Lernbox mit den entsprechenden Regeln. Diese Regeln sind bei dem Block „Kommata bei Aufzählungen“ die Grundlage für Übungen, bei denen in Texten fehlende Kommata ergänzt werden sollen (vgl. Fox, Niebuhr, Rempel, Urra, & Wolff, 2015, S. 301). Die SuS haben bei Schwierigkeiten die Möglichkeit, zu einer Doppelseite mit „Tipps“ (vgl. Fox, Niebuhr, Rempel, Urra, & Wolff, 2015, S. 312f.) zu blättern, die die Bearbeitung der Aufgaben erleichtern, so dass man hier ein Beispiel für Binnendifferenzierung durch zusätzliche Hilfsangebote sehen kann.

Anders als bei den anderen beiden Schulbüchern ist bei *klartext* die Kommaididaktik primär nach dem Verb ausgerichtet und die Verbindungswörter dienen lediglich als möglicher Hinweis für die Unterscheidung von Satzreihen und Satzgefügen. Außerdem wird bei den Satzgefügen mit Sprechpausen gearbeitet, anhand derer vorläufige Kommata zu setzen sind, die die SuS dann mit den Regelboxen überprüfen sollen.

Als Abschluss des Zeichensetzungskapitels fungiert eine Übungsseite, in der Übungen zu allen zuvor erlernten Arten der Zeichensetzung vorkommen (vgl. Fox, Niebuhr, Rempel, Urra, & Wolff, 2015, S. 305). Eine weitere Seite zur Zeichensetzung ist in das Kapitel „Sagenhaftes weitersagen“ integriert, wobei die Seite vom Aufbau her der Seite zum Thema „Komma bei Satzgefügen“ ähnelt und dementsprechend ebenfalls

eine Lernbox beinhaltet, die aber kürzer ausfällt als auf der anderen Seite. Analog sollen die SuS in einem etwa halbseitigen Text zum Rattenfänger von Hameln die Prädikate und Konjunktionen markieren sowie die fehlenden Kommata setzen (vgl. Fox, Niebuhr, Rempel, Urra, & Wolff, 2015, S. 161).

4.2 Formal, funktional oder integriert?

Um zunächst auf die Forderung von Einecke einzugehen, dass man für den Grammatikunterricht Texte auswählen soll, die eine echte Reflexion ermöglichen (vgl.

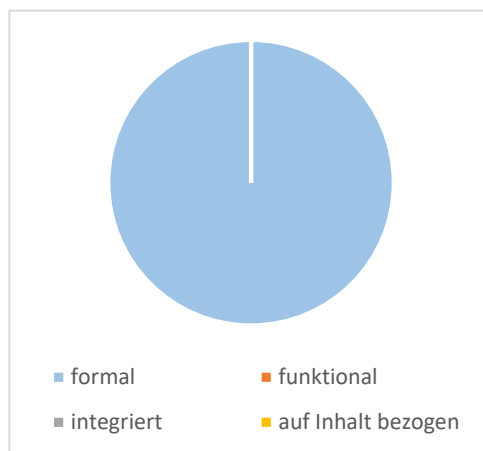


Abb. 1: *deutscheideen 6* Gewichtung der Aufgaben in Prozent

Einecke, 1982, S. 213), ist festzustellen, dass nur in wenigen der gefundenen Texte überhaupt eine inhaltliche Reflexion durch die dazugehörigen Aufgaben angeregt wird. Bei *deutscheideen* wird auf den Inhalt sämtlicher Texte in den Aufgaben nicht weiter eingegangen (siehe Abb. 1). Zwar wird den Texten eine Einleitung vorgeschoben, in der gefragt wird, ob die SuS bereits etwas Ähnliches erlebt haben, doch wirkt die Frage rhetorisch und wird

vermutlich im Unterricht nicht weiter beachtet. Generell wirkt das Zeichensetzungskapitel inhaltsleer, da es weder an eine bestimmte Textsorte noch an ein übergeordnetes Thema geknüpft ist. Im Vergleich dazu behandeln die Texte im Zeichensetzungskapitel von *deutsch.kompetent* alle das Thema Ägypten im weiteren Sinne, indem auf die Geographie, auf die Erfindung des Rades und auf Archäologie eingegangen wird. Dennoch sind es nicht die Texte selbst, durch die eine Reflexion stattfinden soll, sondern weiterführende Aufgaben (siehe Abb. 2), wie zum Beispiel direkt zu Beginn, wo die SuS anhand von Kartenmaterial Vermutungen anstellen sollen, warum am Nil schon früh Menschen gesiedelt haben. In den weiteren Aufgaben wird das Thema zwar indirekt wieder aufgegriffen,

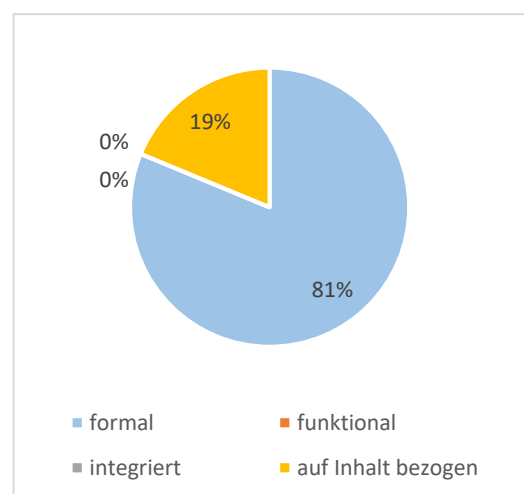


Abb. 2: *deutsch.kompetent 6* Gewichtung der Aufgaben in Prozent

aber nicht erneut in Form einer Aufgabe angesprochen, die sich auf die Texte bezieht. So machen rein formale Aufgaben bei *deutsch.kompetent* mit 81% den Hauptteil aus und auf den Inhalt bezogene Aufgaben bleiben mit 19% die Ausnahme (siehe Abb. 2). Nur bei *klartext* findet eine echte Reflexion einiger Texte statt (siehe Abb. 3), indem die SuS beispielsweise nach einem Text zum Rattenfänger von Hameln die Bedeutung

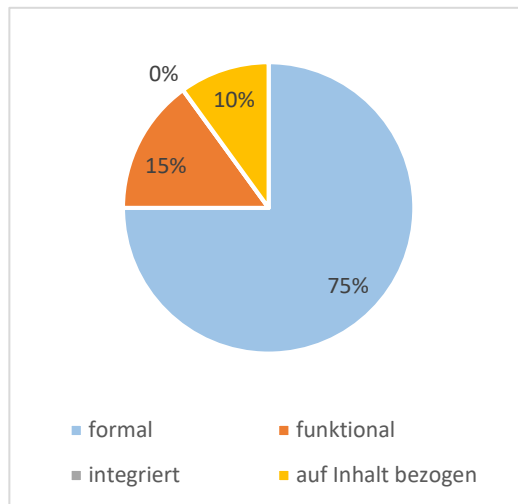


Abb. 3: *Klartext 6* Gewichtung der Aufgaben in Prozent

der Sage für die Stadt Hameln erläutern sollen (vgl. Fox, Niebuhr, Rempel, Urra, & Wolff, 2015, S. 161). Auch bei einer Sage zum Taubenbrunnlein von Feuchtwangen sind die SuS dazu angehalten, anhand des Textes zu erklären, wie das Taubenbrunnlein zu seinem Namen kommt (vgl. Fox, Niebuhr, Rempel, Urra, & Wolff, 2015, S. 303). Insgesamt sind aber nur 10% der Aufgaben inhaltsbezogen (siehe Abb. 3).

Auch mit Blick auf funktional ausgerichtete Aufgaben unterscheidet sich *klartext* von den anderen beiden Schulbüchern, denn nur bei *klartext* sind überhaupt Aufgaben zu finden, die auf die Funktion von Satzzeichen hindeuten. Bei dem Text zum Thema Aufzählungen, der zunächst keine Kommata, sondern Aufzählungen mit „und“ enthält (vgl. Fox, Niebuhr, Rempel, Urra, & Wolff, 2015, S. 301), wird zum Beispiel darauf hingewiesen, dass einige Sätze umständlich klingen und die SuS sollen erklären, woran das liegt. Auf diese Weise gelangt man im Unterricht zu der Frage, wieso das Setzen von Satzzeichen hier überhaupt sinnvoll ist und welche Funktion, nämlich die bessere Lesbarkeit, die Kommata erfüllen, da die Wiederholung von „und“ so vermieden werden kann.

Wie zuvor bereits angedeutet, gibt es noch eine weitere Aufgabe bei *klartext*, die indirekt auf die Funktion von Satzzeichen verweist, indem die Sage zum Taubenbrunnlein zunächst mit Sprechpausen vorgelesen werden soll, an die vorläufige Kommata zu setzen sind. Diese Kommata sind dann mit dem neu erworbenen Regelwissen zu überprüfen.

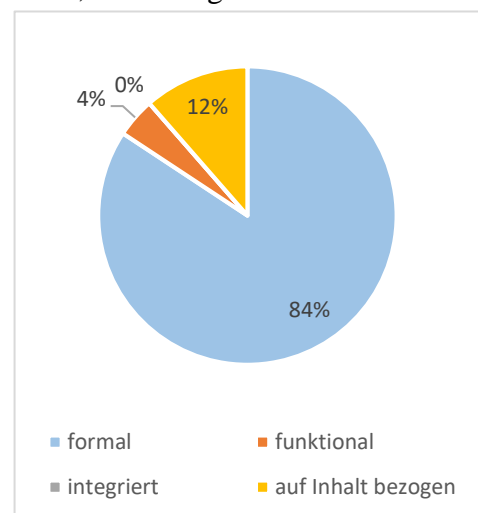


Abb. 4: Gewichtung der Aufgaben in Prozent bezogen auf alle Bücher

Insgesamt überwiegen aber auch bei *klartext* die formal geprägten Aufgaben mit 75% und funktionale Aufgaben machen nur 15% aus (siehe Abb. 3). Integrierte Aufgaben, also solche, in denen gleichzeitig Form und Funktion vorkommen und wechselseitig aufeinander bezogen werden, kommen in keinem der Schulbücher bei dem Thema Zeichensetzung vor.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass formale Aufgaben bei den drei Schulbüchern mit 84% gegenüber den funktionalen Aufgaben (4%) und den inhaltsbezogenen Aufgaben (12%) deutlich überwiegen (siehe Abb. 4).

5 Diskussion

Leider war es zum Teil nicht möglich, die vom Schulministerium NRW jeweils angegebenen Ausgaben der Schulbücher zu erhalten, sodass einige Aufgaben in den neueren Ausgaben bereits geändert worden sein könnten. Allerdings sind die dargestellten Ergebnisse sowieso nur exemplarisch zu werten, da nur ein sehr geringer Umfang der Schulbücher überhaupt analysiert worden ist und auch das im Rahmen dieser Hausarbeit nicht erschöpfend geleistet werden kann.

Die wichtigsten Unterschiede, die bei den allgemeinen Befunden herausgearbeitet wurden, sind bei der Erarbeitungsform und Darstellung der Regeln zu finden. Grundsätzlich ist es wünschenswert, dass SuS wie bei *deutschideen* die Möglichkeit haben, „treffende Eigenregeln aufzubauen, die an das Können anknüpfen“ (Augst & Dehn, 2007, S. 177), was in den beiden anderen Schulbüchern nicht angeregt wird. Allerdings werden die SuS bei der Regelformulierung in *deutschideen* nicht ausreichend unterstützt, sodass zu befürchten ist, dass falsche Eigenregeln aufgebaut werden. Darüber hinaus sind die Regeln zum Nachschlagen bei *deutschideen* sehr sporadisch, wodurch sich *deutsch.kompetent* und *klartext* als Nachschlagewerke besser eignen. Allerdings ist die Formulierung der Regeln zum Teil fragwürdig, denn bei *klartext* heißt es, dass „vor und, oder und sowie“ (Fox, Niebuhr, Rempel, Urra, & Wolff, 2015, S. 301) kein Komma steht. Das ist in dieser Verallgemeinerung nicht richtig und wird durch die Regel selbst bereits aufgehoben, da in der Regel ein Fall zu sehen ist, bei dem sehr wohl ein Komma vor „oder“ steht. Daher müssen Regeln, die SuS anschließend für wahr halten, sehr gut durchdacht sein und auch Ausnahmen berücksichtigen.

Positiv hervorzuheben ist bei *klartext* aber, dass die Regeln zu Satzgefügen und Satzreihen nicht wie die anderen beiden Schulbücher das Vorhandensein von nebenordnenden oder unterordnenden Konjunktionen in den Mittelpunkt stellen, sondern dass mit den Prädikaten und den dazugehörigen Wörtern gearbeitet wird. Das befähigt die SuS dazu, Kommata auch bei Sätzen zu setzen, bei denen Konjunktionen fehlen (vgl. Bredel, 2015, S. 278). Auch das zusätzliche Ansprechen der Verben des Sagens, um eine Einteilung in Frage- und Aussagesätze sowie Ausrufe vorzunehmen ist positiv, denn die Satzschlusszeichen werden anders als von der traditionellen Didaktik angenommen, nicht unbedingt von alleine gelernt, sondern sollten ebenso wie das Komma thematisiert werden (vgl. Mesch, 2015, S. 589). Außerdem werden die punkthaltigen Zeichen, wie von Mesch vorgeschlagen, „nach äußerungsmodalen statt satzmodalen Eigenschaften...“ (Mesch, 2015, S. 591) differenziert, indem das Verb des Sagens für die Einteilung genutzt wird.

Die Tipps-Seite und die zusätzliche Übungsseite sind ebenso bemerkenswert, da *klartext* sich auch an dieser Stelle hervorhebt, da so zusätzliche Angebote zur Hilfestellung und Übung geschaffen werden.

Die Einteilung in formale, funktionale, integrierte und inhaltsbezogene Aufgaben war zum Teil schwierig, da es zum Beispiel bei *deutsch.kompetent* Aufgaben gab, die keinen Text beinhalten, sondern ausschließlich auf einen Inhalt bezogen sind. Theoretisch hätte man diese Aufgaben aus der Wertung herausnehmen können, aber da sie zu einer Reflexion über das übergeordnete Thema anregen, wurden sie mitgewertet.

Die Funktion von Kommata wird, wie den Ergebnissen zu entnehmen ist, lediglich bei *klartext* angedeutet, aber auch dort nicht ausführlich genug thematisiert. Wenn man die Sprechpausen anspricht, die ein Hinweis auf die Position von Kommata sein können, sollte man auch einen Bogen zu den in den Regelboxen erwähnten Sinneinheiten spannen, die ja durch Kommata abzutrennen sind und die Sprechpausen hervorrufen. Dass keine integrierten Aufgaben gefunden wurden, ist überraschend – anscheinend ist es beim Thema Zeichensetzung schwer, in einer einzigen Aufgabe sowohl Form als auch Funktion der Kommata abzudecken.

Insgesamt sind die Aufgaben aller drei Schulbücher auf die Produktion statt auf die Rezeption ausgelegt und das Komma als Lesesteuerung wird kaum angesprochen, obwohl das nach Mesch die „genuine Funktion der Interpunktion“ (Mesch, 2015, S. 588) wäre.

6 Fazit

Insgesamt zeigt sich, dass die vagen Forderungen des Kernlehrplans in den Schulbüchern sehr unterschiedlich umgesetzt worden sind. Auch wenn die Reflexion über Sprache und deren Regeln gefordert wird, was auch die Orthographie miteinbeziehen würde, geschieht dies bei *deutsch.kompetent* und *deutschideen* gar nicht und bei *klartext* nur in wenigen Aufgaben. Da auch der Kernlehrplan die Zeichensetzung dem Aufgabenschwerpunkt „Richtig Schreiben“ zuordnet, ist es nicht verwunderlich, dass in den Schulbüchern die produktive Komponente der Satzzeichen betont wird, anstatt, wie in der Literatur empfohlen, das Komma als Lesesteuerung zu fokussieren.

Was zudem auffällt, ist die Relevanz, die die Schulbücher dem Zeichensetzungskapitel anscheinend zugestehen. Während *deutschideen* drei Seiten und keine zusätzlichen Hilfsangebote zur Verfügung stellt, gibt es in *deutsch.kompetent* deutlich mehr Übungen und auf fast einer ganzen Seite werden die Regeln dargestellt. In *klartext* gibt es darüber hinaus noch eine ganze themenübergreifende Übungsseite und zusätzlich auch zum Thema „Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede“ eine Regelbox, die bei *deutsch.kompetent* fehlt.

Da nur ein kleiner Teil der Bücher untersucht wurde und zudem nicht immer die aktuellste Auflage zu erhalten war, wäre es interessant, die Dokumentenanalyse auch auf andere Kapitel und die neu erschienenen Schulbücher auszuweiten, um überhaupt eine Aussage über die generelle Qualität der Bücher treffen zu können. Außerdem könnte man schulinterne Pläne zur Orthographie daraufhin untersuchen, ob sie bei der geforderten Reflexion präziser sind als der Kernlehrplan und den Lehrkräften auf diese Weise konkretere Hinweise liefern, wie und in welchem Umfang die Sprachreflexion stattfinden soll.

Das Ergebnis zeigt außerdem, dass Lehrkräfte darauf angewiesen sind, eigenes Material zur Verfügung zu stellen, um auch die funktionale Komponente der Zeichensetzung in den Unterricht einzubinden. Dadurch könnte man auch die thematische Einbettung von Grammatikunterricht gewährleisten und somit Texte auswählen, an denen sowohl die grammatischen Phänomene aber auch der Inhalt oder die Textsorte etc. untersucht werden können.

Literaturverzeichnis

- Augst, G., & Dehn, M. (2007). Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht (3. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Stuttgart: Klett-Verlag.
- Birken, C., Bitterer, M., Blatt, M., Dreessen, J., Henniger, H., Höhme, M., . . . Schmitt-Kaufhold, A. (2012). deutsch.kompetent 6 (1. Ausg.). (A. Zdrallek, Hrsg.) Stuttgart: Klett Verlag.
- Bredel, U. (2015). Sprachreflexion und Orthographie. In H. Gornik (Hrsg.). Hohengehren: Springer Verlag.
- Einecke, G. (1982). Wie integrieren wir Grammatik in den Deutschunterricht der Sekundarstufe 1? (Bd. 1). Frankfurt a. M.: Hirschgraben-Verlag.
- Ewald-Spiller, U., Fabritz, C., Geiger, M., Graf, G., Mühle-Bohlen, F., Rogge, I., . . . Zander, T. (2010). deutsch.deen Sprach- und Lesebuch. Braunschweig: Schroedel Verlag.
- Fox, H. K., Niebuhr, U., Rempel, H., Urra, M., & Wolff, M. (2015). klartext 6. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Hoffmann, L. (2006). Funktionaler Grammatikunterricht. In T. Becker, & C. Peschel (Hrsg.), Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 20-45.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2003). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss. Darmstadt: Luchterhand.
- Köller, W. (2015). Formen und Funktionen in der Grammatik. In H. Gornik (Hrsg.), Sprachreflexion und Grammatikunterricht (2. korrigierte Auflage, Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Bd. 6). Hohengehren: Springer Verlag. S. 90-109.
- Mesch, B. (2015). Textrezeption durch Interpunktion steuern. In H. Gornik (Hrsg.), Sprachreflexion und Grammatikunterricht (2. korrigierte Auflage, Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Bd. 6). Hohengehren: Schneider Verlag. S. 578-601.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe 1 (G8) in Nordrhein-Westfalen – Deutsch, 1. Auflage, Ritterbach, Frechen.
- Rothstein, B. (2015). Sich Sätze erklären - zur Verbindung von Form und Funktion im Grammatikunterricht. In H. Gornik (Hrsg.), Sprachreflexion und Grammatikunterricht (2. korrigierte Auflage Ausg., Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Bd. 6). Hohengehren: Springer Verlag. S. 499-511.
- Stahns, R. (2013). Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Hohengehren: Schneider-Verlag.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen) entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift