

*Der Däne*_[NGr Nom] *ist*_[Vfin] *gemütlich*_[ADJGr]
**Nationale Stereotype aus dem SMiK-Projekt* und Kritische
Grammatik im Deutschunterricht**

Jörg Kilian (Kiel)

Abstract

One of the most frequently used grammatical structures to express national stereotypes in German is the sentence pattern X _[NGr Nom] *ist*_[Vfin] Y _[ADJGr]. Within the framework of linguistic research on stereotypes this structure has been described in great detail so that its syntactic, semantic, and socio-pragmatic dimensions are known rather well. Results of the SMiK-project confirm the important role this pattern plays in expressing stereotypes. As to grammar teaching at school, however, this grammatical structure is rarely discussed in textbooks and, assumingly, in classrooms. This paper presents an approach to make this structure a subject of classroom discussion. The approach is based on a didactic concept of “critical grammar” in German lessons and aims at making school students aware that explicit knowledge about grammatical structures is not only (if at all) knowledge about linguistic categories for the purpose of filing language into scientific regulations or rules but an instrument to discover and to elucidate “pictures in our heads”.

1 Zur Einführung: Kritische Grammatik statt „Sprachreflexion“

Betrachtet man die Geschichte des Grammatikunterrichts seit dem 19. Jahrhundert sowie die (jüngere) Geschichte seiner wissenschaftlichen Modellierung und empirischen Erforschung in Deutschland, wird man sich des Eindrucks der Kontinuität, zumindest aber der oftmaligen Wiederkehr des Gleichen nur schwer erwehren können.¹ Mitunter entsteht gar der Eindruck, der spätestens seit der Einführung eines „deutschen Unterrichts“ an allgemeinbildenden Schulen im 19. Jahrhundert währende Diskurs über Gegenstände und Ziele, Ansätze und Metho-

* Das Projekt *Nationale Stereotype und Marketingstrategien in der interkulturellen deutsch-dänischen Kommunikation* (SMiK: www.stereotypenprojeakt.eu [20.02.2016]) wurde gefördert durch INTERREG4A Syddanmark-Schleswig-K.E.R.N. mit Mitteln des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung; www.interreg4a.de/wm390752 [20.02.2016].

¹ Cf. dazu sowie generell zur Geschichte des Grammatikunterrichts im Fach Deutsch als Erstsprache in Deutschland und zur Geschichte der darauf bezogenen Grammatikdidaktik z. B. Frank (1973); Glinz (2003); Bredel (2007: Kap. 3); Rothstein (2010: Kap. 3 und 5); Ossner (2014).

den, Aufwand und Erträge des Grammatikunterrichts für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache erfahre kaum eine Entwicklung.²

Die folgenden Ausführungen erheben nicht den Anspruch, den Grammatikunterricht innerhalb des regulären Deutschunterrichts zu reformieren. Sie dürfen möglicherweise nicht einmal den Anspruch erheben, dem genannten Diskurs einen neuen Impuls geben zu können. Denn Konzepte eines „Kritischen Grammatikunterrichts“ sind im Rahmen der Geschichte des Deutschunterrichts durchaus schon entwickelt worden; der Ansatz steht insofern in der Tradition des Faches (cf. dazu ausführlicher Kilian/Niehr/Schiewe 2010: Kap. 4.1). Sieht man einmal von frühen Ansätzen einer allgemeinen grammatischen Sprachreflexion im Unterricht ab (wie sie beispielsweise Rudolf Hildebrand [1867/1913] entfaltet), so beginnt diese Tradition einer im engeren Sinne Kritischen Grammatik im Deutschunterricht in den 1970er Jahren im Zuge der Modellierung eines „Kritischen Deutschunterrichts“. Als wesentliches Ziel der Sprachkritik im Deutschunterricht benannte Hubert Ivo seinerzeit „die Ausbildung einer kritischen Kompetenz gegenüber Steuerungsfunktionen der Sprache“ (Ivo 1970 [zuerst 1969]: 124). Bernhard Weisgerber konkretisierte kurz darauf Sprachkritik als „Lernziel“ und führt u. a. auch Teillernziele im Bereich der Grammatik an, z. B.:

Der Schüler lernt: [...]

verschiedene syntaktische Strukturen zu analysieren und ihren Einfluß auf Inhalt und Wirkung einer Aussage festzustellen, Wortbildungsweisen formal und inhaltlich zu durchschauen und gegebenenfalls selbständig anzuwenden [...].

(Weisgerber 1975 [zuerst 1972]: 25)

Und in dem noch heute sehr empfehlenswerten Aufsatz „Sprachkritik und Sprachnormenkritik“ ergänzte Peter von Polenz (1973: 146–147):

Sprachkritische Sprachdidaktik ist das einzige Mittel dagegen, daß die Menschen in der modernen Massengesellschaft den zu „sekundären Systemen“ erstarrten Sprachbräuchen wehrlos ausgeliefert sind. [...] Das Reden gegen die Sprachbräuche sollte, eher als die Anpassung an sie, vordringliches Lernziel des primärsprachlichen Unterrichts in einer demokratischen Schule sein.

Diese frühen Ansätze einer Kritischen Grammatik im Deutschunterricht konnten sich indes nicht behaupten gegen Ansätze einer allgemeinen Ablehnung des Grammatikunterrichts in der Erstsprache (bzw. Muttersprache) sowie gegen Ansätze einer Ablehnung der Orientierung des Grammatikunterrichts an sprachlichen Normen und sprachlicher Variation. Der Weg führte, wie Ursula Bredel es treffend formuliert, vielmehr „vom Grammatikunterricht zur Sprachreflexion“ und wurde in einer Weise eingeschlagen, „dass ein ohnehin ungeliebter Gegenstand (Grammatik) am besten gar nicht mehr gelehrt bzw. gelernt werden sollte“ (Bredel 2007: 223–225). Grammatikunterricht ging in „Sprachreflexion“ auf.

Mit dem plakativen Titel „Sprachreflexion statt Grammatik“ hat Werner Ingendahl 1999 diesem Weg ein Ziel gesetzt, das womöglich diskussionswürdig ist, das er allerdings in Bezug auf den Grammatikunterricht nicht einlöst. Denn wiewohl sich Ingendahl explizit gegen

² Da das SMiK-Projekt in Bezug auf die wissenschaftliche Fundierung und Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien in erster Linie den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache sowie den Unterricht des Dänischen als Fremdsprache in den Blick nimmt, soll der vorliegende Beitrag, gleichsam als Ergänzung zur Perspektive des SMiK-Projekts, auf den Regelunterricht des Deutschen als Erstsprache konzentriert werden.

„Grammatikunterricht“ positioniert und sein Buch dementsprechend überwiegend als Absage an den Grammatikunterricht rezipiert werden musste (cf. Eisenberg 2004: 21), kommen seine Beispiele für eine Sprachreflexion im Bereich der Grammatik geradezu konventionell daher: Da sollen Schülerinnen und Schüler zum Beispiel Wortarten erkunden, indem sie Wörter in eine Lücke setzen, sodann feststellen, was diese Wörter syntaktisch und morphologisch gemeinsam haben und wo es Schwierigkeiten der Zuordnung gibt; abschließend sollen sie „diskutieren“, welche Gründe es für eine Ordnung der Wortarten geben könnte (Ingendahl 1999: 155–156). Das, was Ingendahl hier als „Sprachreflexion statt Grammatik“ vorlegt, ist kaum unterscheidbar von anderen (und älteren, cf. Hildebrand 1867/1913) Versuchen, einem rein formalen, allein auf die Erzeugung deklarativen Wissens ausgerichteten Grammatikunterricht durch Fokussierung auf Bewusstmachung und Reflexion grammatischer Strukturen zu begegnen.

Diese Art der Sprachreflexion mit Bezug auf grammatische Phänomene (in der Regel Wortarten und Satzglieder) dominiert, soweit dies bekannt ist, den Grammatikunterricht im Deutschunterricht; und sie dominiert auch die Grammatik-Einheiten in Schulbüchern (cf. Klotz 2007; Ossner 2007a). Sie führt nach allem, was dazu bislang aus empirischen Daten ableitbar ist, nicht zu erweiterter und vertiefter Sprachbewusstheit und auch nicht zu erweitertem und vertieftem grammatischem Wissen und Können im Zuge eigener Textproduktion und Textrezeption. Für das deklarative grammatische Wissen von Schülerinnen und Schülern ist dieser Befund mittelbar mit Bezug auf die DESI-Studie belegbar (cf. Eichler 2008); unmittelbar auch mit Bezug auf die Ergebnisse von Jahrgangsstufentests.³ Für das deklarative grammatische Wissen von Germanistikstudentinnen und -studenten ist die These der geringen Wirkung des schulischen Grammatikunterrichts (zumindest ansatzweise) mit Bezug auf mehrere Studien belegbar: Es können dafür Befunde aus der oft zitierten Erhebung von Ivo/Neuland aus dem Jahr 1991 angeführt werden, des Weiteren Befunde zur schulischen Grammatikbiographie aus einer Erhebung von Bremerich-Vos (1999), Befunde aus der Erhebung von Schmitz (2003), aus der TEDS-LT-Studie (Bremerich-Vos et al. 2011) und aus den Erhebungen Habermanns (2013). Das heißt: Seit mindestens gut zwanzig Jahren wird die Klage zu geringer expliziter Grammatikkenntnisse bei Menschen, die in der Regel 13 Schuljahre lang Deutschunterricht hatten und sich für ein Studium dieses Faches entschieden haben, mit mehr oder weniger belastbaren Daten belegt. Das Paradigma des schulischen Grammatikunterrichts in diesem Zeitraum ist unter dem Konzept „Sprachreflexion“ zusammengefasst (zu verschiedenen terminologischen Fassungen cf. Ossner 2007b).

Darüber, was genau in den sprachreflektierenden Grammatikstunden erfolgte und erfolgt, kann bislang nur wenig konkrete Auskunft gegeben werden. Feststellbar ist, dass im Deutschunterricht der Sekundarstufe I deklaratives grammatisches Wissen durchaus thematisiert und dessen Erzeugung und Erwerb fortgesetzt bzw. angebahnt wird. Die Ergebnisse der genannten DESI-Studie sowie der Jahrgangsstufentests deuten ebenso darauf hin wie empirische Untersuchungen zur Praxis des Grammatikunterrichts (cf. z. B. Boettcher 1999; Spreckels/Trojahn 2009; Stahns 2013; Stahns/Bremerich-Vos 2013). Dieses deklarative gramma-

³ Cf. z. B. die Ergebnisse zu den auf grammatisches Wissen und Können bezogenen Aufgaben in den bayerischen Jahrgangsstufentests, z. B. für 2014: www.isb.bayern.de/download/15751/auswertung_deutschtest_2014.pdf [12.06.2015].

ti(kterminologi)sche Wissen scheint indes im Wege der bloßen „Sprachreflexion“ nicht zu prozeduralem und problemlösendem Wissen für die sprachbewusste Produktion und Rezeption von grammatischen Strukturen in Texten zu führen und im Verlauf der Schulzeit wieder in Vergessenheit zu geraten. Gründe dafür sind sehr oft zusammengetragen und diskutiert worden. Als wesentliche Gründe dürfen wohl genannt werden (cf. z. B. Häcker 2012; Kilian 2013: 65–67):

1. Die gewählten konkreten grammatischen Gegenstände sind oft Einzelfälle, die nach der sprachreflektierenden Analyse und Urteilsbildung nur selten zurückgebunden werden an die allgemeinere grammatische Kategorie und das grammatische System.
2. Es wird zumeist ohne Einbettung in einen grammatikdidaktischen, geschweige denn sprach- und literaturdidaktischen Gesamtzusammenhang und ohne curricularen roten Faden in einzelnen Einheiten im Unterricht über grammatische Strukturen, bisweilen auch lediglich über die Zuordnung von einzelnen Wörtern und Satzgliedern zu grammatischen Kategorien reflektiert.
3. Diese Sprachreflexion erfolgt oft ohne kritische Betrachtung der Leistungen der grammatischen Strukturen sowie der zu ihrer Beschreibung herangezogenen Kategorien.

Ein weiterer möglicher Grund dafür, dass der Grammatikunterricht relativ wirkungslos bleibt in Bezug auf die Erzeugung nachhaltigen grammatischen Wissens und Könnens, scheint die nur allzu oft beobachtbare Abscheidung und Abgeschiedenheit des Grammatikunterrichts von Sprache und Sprachgebrauch in authentischen Texten zu sein; dasselbe gilt im Wesentlichen auch für Grammatikeinheiten in Schulbüchern und für Lern- und Leistungsaufgaben zum grammatischen Wissen und Können (cf. dazu z. B. Ossner 2007a; Kühn 2014). Möglicherweise ist das Konzept der „Sprachreflexion“ seit seiner Einführung in den Deutschunterricht am Ende der 1960er Jahre zu sehr selbst zu einem Gegenstand der materialen Bildung geworden, ist die Befähigung zur Sprachreflexion an sich bereits das Ziel. Demgegenüber setzt das Konzept der Kritischen Grammatik im Deutschunterricht dazu an, didaktischer Schlüssel bzw. Zugriff zur Erzeugung grammatischen Wissens und Könnens, mithin eines „Grammatikbewusstseins“ (Dürscheid 2010) zu sein.

Im Forschungsprojekt „Nationale Stereotype und Marketingstrategien in der deutsch-dänischen interkulturellen Kommunikation“ (SMiK) wurden ausgewählte grammatische Strukturen, die in der sprachwissenschaftlichen Stereotypenforschung als prototypisch für den Ausdruck nationaler Stereotype erwiesen wurden, als heuristische Mittel bei der Textanalyse eingesetzt und bei der Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmaterialien genutzt. Am Beispiel von Prädikativstrukturen aus dem SMiK-Korpus wird im Folgenden aufgezeigt, dass und inwiefern der Grammatikunterricht nicht allein Formen und innersystematische Funktionen grammatischer Zeichen bewusstmachen kann, sondern darüber hinaus deren Leistungen (und wiederum deren [Aus]nutzung) in authentischen kommunikativen Zusammenhängen. Die Ausführungen schließen an eigene vorangehende Arbeiten zur linguistischen und didaktischen Sprachkritik (cf. Kilian 2009; Kilian/Niehr/Schiewe 2010, 2013) sowie zur Kritischen Grammatik als didaktisch-methodischem Ansatz des Grammatikunterrichts (cf. Kilian 2013, 2014) an und führen diese auf das Feld der linguistischen Erforschung und sprachdidaktischen Bewusstmachung sprachlich gebundener Stereotype auf der Grundlage des SMiK-Projekts (cf. Hallsteinsdóttir 2013; Hallsteinsdóttir et al. 2015; Heinz/Baunsgaard Koll 2016; Kilian 2015). Zu den theoretischen und empirischen Grundlagen dieser Fortführung, die hier nicht

wiederholt werden sollen, sei insgesamt auf die Darstellung und Publikationen des SMiK-Projekts verwiesen.⁴

2 *Däninnen sind blond. Das Subjekts-Prädikativ mit sein-Kopula als Gegenstand des Kritischen Grammatikunterrichts*

Man könnte den dargestellten Befunden die Frage entgegenhalten, ob explizites grammatisches Wissen überhaupt notwendig sei, um eine kulturelle Teilhabe des Menschen zu ermöglichen und um kommunikative und kognitive Probleme lösen zu können. Diese Frage zielt letztlich auf die Legitimation des Grammatikunterrichts im Regelunterricht des Deutschen als Erstsprache. Sie ist schon oft gestellt und oft zu beantworten versucht worden (cf. dazu zusammenfassend Bredel 2007: Kap. 3; Dürscheid 2010; Ossner 2014). Das soll hier nicht referiert werden. Es fällt allerdings auf, dass die kommunikativen und kognitiven Leistungen grammatischer Strukturen im Sinne ihrer Funktion als „bildendes Organ des Gedanken“ (Wilhelm von Humboldt) nur selten zum Gegenstand der kritischen Sprachbetrachtung im Deutschunterricht erhoben werden. Dass etwa ein Substantiv nicht allein referiert, sondern stets auch prädiziert und (ein)ordnet; dass ein Adjektiv nicht allein eine Eigenschaft des im Bezugswort genannten Referenten zum Ausdruck bringt, sondern – namentlich in prädikativem Gebrauch mit der Kopula *sein* – das vom Bezugswort Referierte mit der im Adjektiv genannten Eigenschaft identifiziert, mithin vielleicht gar, wie Fritz Mauthner (1923: 17–18) meint, das vom Bezugswort Referierte überhaupt erst kognitiv konstituiert, wird in der den schulischen Grammatikunterricht dominierenden Wortarten- und Satzgliederlehre nicht systematisch zum Gegenstand der Betrachtung gemacht. Selbst die relativ einfach an Beispielen wie *Ich bin Berliner*, *Beate ist Schneiderin* zu erarbeitende satzsemantische Beziehung: „Die an Subjektsstelle genannte Menge wird als echte Teilmenge der im Prädikatbereich genannten angegeben“ (Eroms 2000: 205) wird nicht mit Bezug auf diese syntaktische Struktur thematisiert.

Vor diesem Hintergrund ist festzustellen: Das Prädikativ als grammatische Kategorie bzw. konkrete Prädikative als deren Erscheinungsformen gehören nicht zum festen Bestand der Gegenstände des Grammatikunterrichts im Rahmen des Faches Deutsch an allgemeinbildenden Schulen. Die alte KMK-Liste grammatischer Termini von 1982 führt weder Kategorie noch Erscheinungsformen; die Erarbeitung einer neuen terminologischen Orientierung schulgrammatischen Wissens hingegen berücksichtigt das Prädikativ und verschiedene Erscheinungsformen (cf. z. B. KMK 1982 und Grammatische Terminologie 2013). Die nationalen Bildungsstandards nennen sie nicht explizit; in den Deutsch-Lehrplänen nur weniger Bundesländer wird das Prädikativ (allgemein oder konkret das prädikativ gebrauchte Adjektiv) erwähnt (cf. z. B. Rahmenlehrplan Berlin 2006: 3; Lehrplan Sachsen 2013: 17; Fachanforderungen Schleswig Holstein 2014: 33). Das Prädikativum wird denn auch nicht durchgehend in aktuellen Schulbüchern für den Deutschunterricht thematisiert. Sofern überhaupt, taucht der Terminus *Prädikativ(um)* zumeist in Ausgaben für die 5. oder/und 6. Klassenstufe auf, bisweilen aber auch in Schulbüchern für die Klassenstufen 7, 8 oder 9 (cf. z. B. Bobsin et al.

⁴ Zu den wissenschaftlichen Publikationen, Unterrichtsmaterialien, Ratgebern und anderen Projekten cf. www.stereotypenprojekt.eu/projektresultate-r-1/smik-publikationer-n/ [20.02.2016].

2004: 107; Hensel et al. 2005: 94; Menzel 2010: 244; Notzon 2003: 145; Schurf/Wagner 2011: 258). Eine sprachdidaktisch-curriculare Begründung ist nicht ermittelbar. In der Regel wird der Terminus *Prädikativ(um)* auf das *Prädikatsnomen* (auch als *Gleichsetzungsnominativ* bezeichnet) bezogen, d. h. auf prädikativ gebrauchte Adjektive oder Substantive bzw. Nom(inalgrupp)en. Grundsätzlich verzichten die Schulbücher indes darauf, neben der referierenden Funktion auch die präzisierende und die bewertende Funktion dieser grammatischen Strukturen bewusstzumachen – seien sie nun substantivisch (*Dänen sind schlechte Autofahrer*) oder adjektivisch (*Dänen sind gemütlich*) ausgedrückt.⁵ Dies ist angesichts der hohen Frequenz solcher Strukturen im Sprachgebrauch kaum begründbar und angesichts der kommunikativen und kognitiven Funktionen sowohl im Allgemeinen wie auch namentlich im Zusammenhang mit stereotypisch geprägten Weltansichten kaum vertretbar. Konstruktionen mit *sein*-Kopula und prädikativ gebrauchten Substantiven oder Adjektiven gehören zu den bedeutendsten syntaktischen Möglichkeiten, Eigenschaftsprädikate (*Uffe ist blond*) und Gattungsprädikate (*Uffe ist Däne*) zum Ausdruck zu bringen (cf. von Polenz 1988: 162–163) – und Werturteile damit zu verknüpfen.

Die kommunikativen und kognitiven Funktionen von Eigenschaftsprädikaten erläutert von Polenz wie folgt:

Eigenschaftsprädikate sind Aussagen über Zustände von Lebewesen, Sachen oder Abstraktbegriffen, die grundsätzlich unveränderlich sind, also zu ihren dauernden Merkmalen gehören. [...] Ein großer Teil der Eigenschaftsprädikate wird durch adjektivische Prädikatsausdrücke bezeichnet [...].

Gattungsprädikate sind Aussagen über die Zugehörigkeit eines Objekts zu einer Gattung/Klasse. Sie werden ausschließlich durch prädikative Substantive ausgedrückt [...].

(von Polenz 1988: 163–164; Sperr-Hervorhebung im Original)

Nicht immer, aber sehr häufig werden Eigenschaftsprädikate und Gattungsprädikate mit einem „typisierenden Singular“ (von Polenz 1988: 149) verbunden. Mit dem „typisierenden Singular“ können „anstelle genau quantifizierter Klassenbezeichnungen Typus-Begriffe geschaffen“ werden (von Polenz 1988: 149):

Dabei werden (statt der Gesamtheit aller gemeinsamen Merkmale aller Elemente einer Klasse) vereinfachend die jeweils für wesentlich, prägnant, musterhaft, vorbildlich gehaltenen Merkmale der Klasse als ‚reiner‘ Typus oder Idealtypus in den Vordergrund gerückt [...].

In Verbindung mit typisierenden Prädikaten (als kollektiv reproduzierte GruppenBEWERTUNGEN) spielen diese typisierenden Singulare in den Stereotypen/Gruppenvorurteilen eine Rolle: *der Schwabe ist geizig, die Kölner sind laut, ein Sachse paßt sich immer an*. Es ist dabei unerheblich, ob der Singular oder der Plural, der bestimmte oder der unbestimmte Artikel oder die Nullform verwendet wird (*Gastarbeiter sind ...*). In der Regel ist die Quantifizierung dabei so vage, daß beim unkritischen, unüberlegten Gebrauch solcher Gruppenvorurteile die semantische Unterscheidung zwischen GESAMTMENGE, TEILMENGE und TYPUS aufgehoben ist.

(von Polenz 1988: 149–150)

⁵ Auf die bewertende Funktion von Adjektiven wird bisweilen hingewiesen, doch erscheint sie dann als Merkmal der Wortart, nicht der syntaktischen Prädikativstruktur, cf. z. B. Busse/Hintz/Kühn (2010: 229).

Die linguistische Beschreibung des Prädikativums und seiner Formen braucht hier nicht weiter im Detail entfaltet zu werden, cf. dazu z. B. Dudengrammatik (2009: 786–792); Eroms (2000: 205–213); Musan (2008: 71–75); Welke (2007: 162–193). Im Folgenden seien lediglich einige Aspekte der linguistischen Betrachtung dieser Form des Prädikativums zusammengetragen, die im Deutschunterricht für die Erarbeitung und Bewusstmachung der Leistungen und Wirkungen dieser grammatischen Struktur zum Ausdruck nationaler Stereotype notwendig sind.

Vor dem Hintergrund der üblichen Satzgliedlehre im Deutschunterricht ist zunächst eine Klärung des syntaktischen Status des Prädikativs notwendig. Der Name *Prädikativum* (auch: *Prädikatsnomen*) deutet an, es handele sich hierbei um Teile des Prädikats, nicht um Satzglieder oder Ergänzungen. Diese Einordnung ist eng verknüpft mit dem Gebrauch des Verbs *sein* als sogenanntes *Kopulaverb*. Dieses Kopulaverb wird bisweilen als inhaltsleer betrachtet. Gemäß dieser Ansicht dient es lediglich dazu, das Subjekt mit dem Prädikatsnomen zu verknüpfen (zu *kopulieren*; cf. zu dieser Position Musan [2008: 71–72], die von „grammatischem Kitt“ spricht; zu Einwänden dagegen cf. Eisenberg [1999: 88–89] und Welke [2007: 170], die beide auch das Kopulaverb *sein* als polysem beschreiben, und s.u.). Entscheidend, so Eisenberg, sei aber, dass „eine ausgeprägte Rektionsbeziehung vom Prädikatsnomen auf das Subjekt besteht“ (Eisenberg 1999: 86). Auch vor diesem Hintergrund (wie auch vor dem Hintergrund, dass das Prädikatsnomen im Stellungsfeldermodell nicht in einer der beiden Prädikatsklammern stehen kann) ist es linguistisch gut begründbar (und zudem didaktisch empfehlenswert), die Prädikatsnomina nicht zum Prädikat, sondern zu den Satzgliedern bzw. Ergänzungen zu zählen. Das kann man zum Beispiel dadurch verdeutlichen, dass beide Teile links und rechts der Kopula erststellenfähig sind:

Der Däne ist blond.

Blond ist der Däne.

Ein weiterer Beleg für die syntaktische Eigenständigkeit des Prädikatsnomens ist, dass im Falle substantivischer Prädikatsnomina das Subjekt überhaupt erst festgestellt werden muss. Der Satz

Dänen sind Biertrinker.

lässt nur semantisch, nicht aber syntaktisch eine eindeutige Bestimmung des Subjekts zu, zumal auch die Umkehrung möglich ist:

Biertrinker sind Dänen.

Die Infinitivprobe kann hier – zusammen mit dem Weltwissen – einigen satzsemantischen Aufschluss geben:

Biertrinker sein → *Däne*_(SUBJ)

[?] *Däne sein* → *Biertrinker*_(SUBJ)

Und schließlich kann das Subjekt auch als Subjektsatz formuliert werden:

Wer gern Pølser isst, ist Däne.

Wäre *Däne* Teil des Prädikats und damit die Konstruktion *ist Däne* einem Vollverb als Prädikat gleichwertig (wie in dem Satz: *Wer gern Pølser isst, wächst.*), dann würde „die Rektionsbeziehung zwischen Prädikatsnomen und Subjekt“ (Eisenberg 1999: 88) nicht deutlich, und zwar deshalb nicht, weil es sich um eine semantische Kongruenz handelt. Das heißt: Das Subjekt ist mittelbar (grammatisch) durch das Kopulaverb regiert, unmittelbar (semantisch) durch das Prädikatsnomen. Pümpel-Mader spricht gar von einer „spezifischen Idiomatizität“ dieses „Urtyps stereotyper Ausdrucksformen“ und stellt fest: „Der Grundform entsprechend steht die generische Nominalphrase zur Bezeichnung der sozialen Kategorie an der ersten Stelle und der Schemawert rechts davon“ (Pümpel-Mader 2010: 255–256). Das Prädikatsnomen ist daher nicht Teil des Prädikats. Aber das Kopulaverb ist auch nicht inhaltsleer, sondern führt im vorliegenden Fall die Bedeutung ‚charakterisierende Eigenschaft‘ (cf. Eisenberg 1999: 85) bzw. kennzeichnet „die prädikative Verknüpfung zwischen dem Satzsubjekt und der prädikativen Ergänzung ‚als faktisch gültig‘“ (Pümpel-Mader 2010: 259 in Anlehnung an Bickes). Es empfiehlt sich daher, wie erwähnt, im Deutschunterricht der 5. und 6. Klassenstufe diese Prädikativstruktur formal im systematischen Zusammenhang mit den Satzgliedern (bzw. Ergänzungen) einzuführen. Im Zuge dieser Einführung sind mit Hilfe operationaler Verfahren der Satzgliedanalyse Kriterien für die Feststellung von Subjekt und Prädikatsnomen zu erproben und deren Leistung kritisch zu bewerten, z. B. am Vergleich der syntaktisch übereinstimmend gebauten Sätze *Der Däne ist ein Nordeuropäer* und *Der Däne ist ein Biertrinker*. Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klassenstufe werden an diesem Beispiel nicht allein die Satzgliedanalyse im Sinne einer formalen Bildung wiederholen, sondern dazu herausgefordert, zu begründen, weshalb zwar in beiden Fällen eine ZUORDNUNG zu einer Gattung erfolgt, im ersten Fall aber keine BEWERTEND-TYPISIERENDE Formulierung eines Stereotyps gegeben ist: „In der Diskussion sollte der konkrete Gebrauch von sprachlichen Strukturen thematisiert werden, die stereotype Denkmuster auslösen“ (Hallsteinsdóttir et al. 2015: 41). Die Darstellung der hier fokussierten sprachlichen Strukturen kann wie folgt veranschaulicht werden (Eroms 2001: 206):

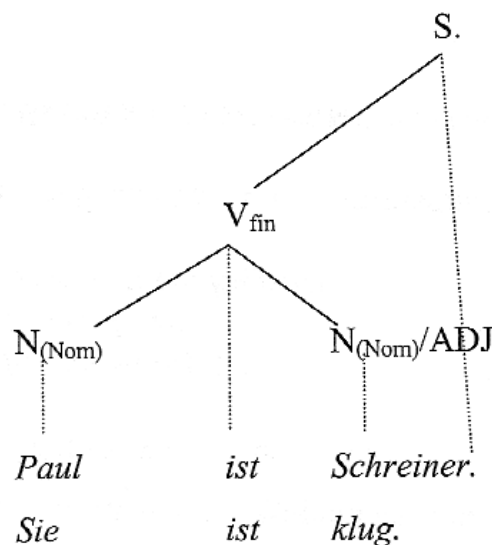


Abbildung 1: Stemma der syntaktischen Struktur, aus: Eroms (2001: 206)

3 Die „Grundform‘ des Stereotyps“ in SMiK-Daten und in SMiK-Unterrichtsmaterialien

Peter von Polenz empfiehlt als Reaktion auf „kollektiv reproduzierte Gruppen-BEWERTUNGEN“ mittels „typisierender Prädikate“ kritisches Hinterfragen im Gespräch:

Wenn man jemanden (politisch oder pädagogisch [oder sprachdidaktisch, J. K.]) auf die verführerische und diskriminierende Wirkung solcher Redeweisen sprachkritisch aufmerksam machen will, helfen Fragen nach der genauen Quantifizierung (Wie viele eigentlich? Glaubst du wirklich, daß alle ...?) und nach der komplementäre Menge (Sind nicht auch viele andere so?).

(von Polenz 1988: 150)

Die von von Polenz empfohlene Reaktion verlässt das Reich der grammatischen Zeichen und setzt auf Aufklärung im Wege der Ermittlung von Wahrheitswerten der typisierenden Prädikate. Darüber, ob derlei Fragen über das Gespräch hinaus langfristige Wirkung entfalten, liegen bislang keine belastbaren Erkenntnisse vor. Man wird skeptisch sein dürfen (cf. Kilian 2015: 159–160). Denn solche Fragen korrelieren sprachlich konstruierte assoziativ-semantische „Weltansichten“ mit einer scheinbar messbaren Wirklichkeit und dürften in den meisten Fällen lediglich dazu führen, dass die ALL-Quantifizierung (*der Däne* [typisierender Sg.] *ist gemütlich*, *alle Dänen sind gemütlich*) lediglich relativiert wird (z. B. in Form einer EXEMPLAR-Quantifizierung: *die Dänen, die ich kenne/die in X leben/mit denen ich arbeite, sind gemütlich*). Berücksichtigt man ferner die empirisch im SMiK-Projekt ermittelte Erkenntnis, dass assoziativ-semantische Stereotype einander durchaus auch widersprechen können (als „typisch dänisch“ erscheint sowohl „gastfreundlich“ wie auch „tendenziell ablehnend gegenüber Fremden/Ausländern“, cf. Kilian 2015: 160–161), dann wird einmal mehr deutlich, dass nur die Bewusstmachung und sprachkritische Reflexion solcher Stereotype einen „unkritischen, unüberlegten Gebrauch“ (von Polenz 1988: 150) verdrängen und zu einem funktional angemessenen Gebrauch führen können. Kritische Grammatik im Deutschunterricht leistet dazu einen Beitrag, indem die sprachliche Form sowie die kommunikative und kognitive Funktion grammatischer Strukturen, die dem Ausdruck von Stereotypen dienen, bewusst gemacht und deren Leistung kritisch bewertet wird.

Die im SMiK-Projekt durchgeführten Fragebogenerhebungen und Textanalysen haben Befunde der linguistischen Stereotypenforschung über prototypische sprachliche Strukturen, die dem Ausdruck von Stereotypen dienen, bestätigen können, cf. z. B. Krohn (2001), Pümpel-Mader (2010: 69–73), die insgesamt 49 Muster für den sprachlichen Ausdruck von Personenstereotypen zusammenstellt, sowie Quasthoff (1973: Kap. 8). So ist die Zuweisung eines prädikativ verwendeten Adjektivs oder eines prädikativ verwendeten Substantivs zu einer in der Subjektposition genannten Referenz mit Hilfe der *sein*-Kopula auch im Korpus eine der prominentesten Strukturen des expliziten sprachlichen Ausdrucks sprachlich gebundener Stereotype. Als „eine Art ‚Grundform‘ des Stereotyps“ (Quasthoff 1973: 240)⁶ kann die Struktur $X_{[NGr\ Nom]} \textit{ist}_{[Vfin]} Y_{[ADJGr]}$ gelten, wobei X oft im generischen bzw. Kollektivsingular steht:

*Der Däne*_[NGr Nom Sg] *ist*_[Vfin] *gemütlich*_[ADJGr].

⁶ Zur Diskussion dieser „Grundform“ (Quasthoff 1973: 240) bzw. dieses „Urtyp[s] stereotyper Ausdrucksformen“ (Pümpel-Mader 2010: 255) sowie den damit verbundenen logisch-semantischen Implikationen cf. Quasthoff (1973: 239–248) und Pümpel-Mader (2010: 255–275).

*Die Dänin*_[NGr Nom Sg] *ist*_[Vfin] *blond*_[ADJGr].

Daneben sind im SMiK-Datenbestand⁷ zahlreiche weitere grammatische Strukturen belegt, die kommunikativ und kognitiv aber ganz ähnliche Funktionen erfüllen, nämlich auf das in der Subjektposition genannte Referenzobjekt zugleich präzisierend und bewertend zu referieren (und es dadurch sprachlich zu konstruieren), z. B. solche, bei denen *V_{fin}* vom Prädikatsausdruck abhängt:

*Der Däne*_[NGr Nom Sg] *trägt*_[Vfin] *Bart*_[NGr Akk Sg].

*Der Däne*_[NGr Nom Sg] *trinkt*_[Vfin] *Bier*_[NGr Akk Sg].

*Der Däne*_[NGr Nom Sg] *isst*_[Vfin] *Pølser*_[NGr Akk Sg].

Auch diese weiteren grammatischen Strukturen dienen nicht lediglich als sprachliche Formen zur Beantwortung der Frage „Was bedeutet das Wort *Däne*?“, sondern der Beantwortung der Frage „Was ist ein Däne?“. Diese Strukturen sind, wie erwähnt, den Subjektsprädikativen mit *sein*-Kopula funktional vergleichbar. Sie alle haben den Zweck, „eine konventionell verwurzelte (häufig übelmeinende und möglicherweise völlig aus der Luft gegriffene) Meinung darüber [zum Ausdruck zu bringen, J. K.], wie ein X aussehe, oder was es tue oder sei“ (Putnam 1990: 68).

Bei der Erstellung der SMiK-Unterrichtsmaterialien sind diese Strukturen bewusst als Impulse oder Formulierungen für konkrete Aufgaben genutzt worden, um die Schülerinnen und Schüler die Erkenntnis gewinnen zu lassen, „dass an die sprachliche Bezeichnung einer Nationalität zumeist in Form von Adjektiven versprachlichte Stereotype gebunden sind, die nicht Realität widerspiegeln, sondern kulturell und historisch gewachsene ‚Weltansichten‘ repräsentieren“ (Hallsteinsdóttir et al. 2015: 8). In der „Aktivierungsübung: ‚Was ist typisch deutsch und typisch dänisch?‘“ (Hallsteinsdóttir et al. 2015: 10) werden Schülerinnen und Schüler aufgefordert, jeweils zu einem lexikalisch(-semantisch) gegebenen Stereotypenträger (*deutsch, dänisch, Deutscher, Deutsche, Däne, Dänin, Deutschland, Dänemark*) die in ihrem jeweiligen mentalen Lexikon assoziativ-semantisch gebundenen sprachlichen Stereotype zu nennen. Erprobt wurde diese Übung in diversen Workshops zur Erprobung von Unterrichtsmaterialien, die zwischen September 2014 und April 2015 an deutschen und dänischen Gemeinschaftsschulen und Gymnasien durchgeführt wurden. Zu jedem Impuls wurden Zettel einer bestimmten Farbe ausgegeben. Die Farbgebung hängt davon ab, welcher Nationalität die Schülerinnen und Schüler angehören und ob ein Auto-, ein Hetero- oder ein Spiegelstereotyp erfragt wird, z. B.: „Grün: Was ist ein typischer Deutscher aus dänischer Sicht?“ (cf. Hallsteinsdóttir et al. 2015: 13–14; Heinz/Baunsgaard Koll 2016). Weitere Instruktionen dürfen nicht erfolgen (vor allem gerade nicht die Instruktion, in „vollständigen Sätzen“ zu antworten, da dann andere finite Verben genutzt werden, wie es mitunter auch vorkam). Einige Beispiele:

⁷ Für das SMiK-Projekt wurden z. B. aus den Daten des Leipziger Wortschatzprojekts spezielle Stereotypenkorpora erstellt (cf. D-SMiK 2013; DÄ-SMiK 2013), die auf der Projekthomepage online verfügbar sind: www.stereotypenprojekt.eu/projektresultate-r-1/datenbank-textanalysen-smik-korpora-mit-dän-tysk-database-tekstanalyser-smik-korpussser-med-dän-tysk/ [19.06.2015].

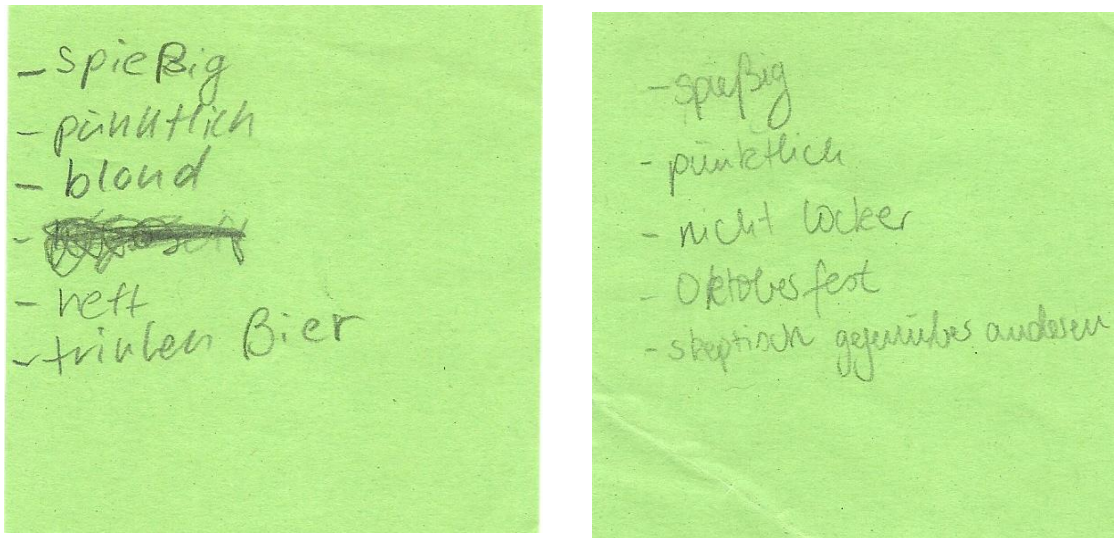


Abbildung 2: Antworten auf die Frage: „Was ist ein typischer Deutscher aus dänischer Sicht?“

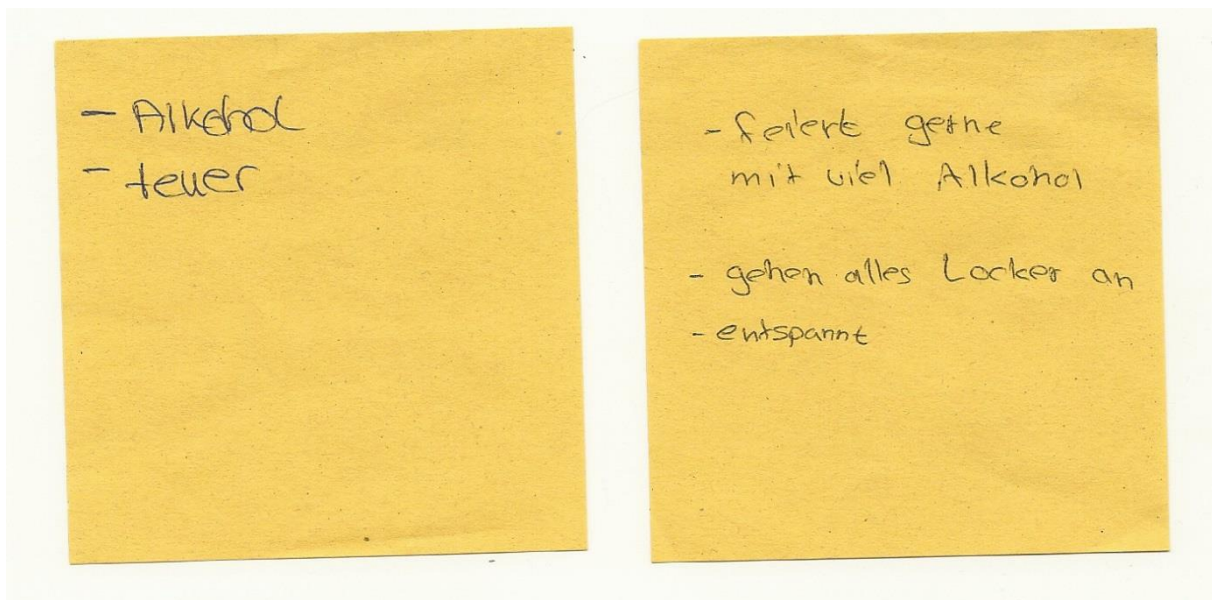


Abbildung 3: Antworten auf die Frage: „Was ist ein typischer Däne aus deutscher Sicht?“

Die Notizen auf den Zetteln fallen dementsprechend syntaktisch sehr oft elliptisch aus, bisweilen gibt es auch vollständige Sätze oder Verbalgruppen mit Vollverben (*trinken Bier*) oder Phrasen mit *können*. Die notierten Einzelwörter und Wortgruppen ohne finites Verbprädikat sind jeweils als Füllung der propositionalen Lücke des Frageimpulses zu lesen und dementsprechend als Prädikatsnomen zu fassen.

Die „Grundform“, d. h. Subjektsprädikative mit *sein*-Kopula und prädikativem Adjektiv, kann bereits von der 5. Klassenstufe an thematisiert werden. In formaler Hinsicht sind diese Prädikative im Zusammenhang mit der üblichen Satzgliederlehre und Wortartenlehre zu erarbeiten und in höheren Klassenstufen zu wiederholen; funktional in Zusammenhang mit Attributen. Die besonderen Funktionen und Leistungen dieser grammatischen Struktur als sprachlich referierender, präzifizierender und – dies vor allem – bewertender Ausdruck von Stereotypen können indes nur auf der Grundlage von Texten und mit Hilfe verfügbarer Korpora bewusst (gemacht) werden. Je höher die Klassenstufe, desto mehr sollte der Fokus von der Ebene der

Formen und Funktionen von Satzgliedern und Wortarten im Rahmen des grammatischen Systems zur sprachkritischen Betrachtung der Leistungen dieser Formen und Funktionen in Texten und Kommunikationszusammenhängen verlagert werden.

Für Textanalysen stehen neben den SMiK-Korpora (cf. D-SMiK 2013; DÄ-SMiK 2013) auch öffentlich verfügbare wissenschaftliche Korpora zur Verfügung – sowie zum Einstieg auch ganz gewöhnliche Internetsuchmaschinen. Die Eingabe des Syntagmas *Dänen sind* führt in der wohl am weitesten verbreiteten Suchmaschine *Google*⁸ zum Beispiel zu folgenden Autovervollständigungen: „die glücklichsten Menschen der Welt“, „unfreundlich“, „die glücklichsten Europäer“. Die Eingabe des Syntagmas *Deutsche sind* führt zu folgenden Autovervollständigungen: „kalt“, „dumm“, „immer noch Nazis“. Weitere Anfragen (*Der Däne ist*, *Der Deutsche ist*, *Deutsche sind* u. a.) führen zu einer ersten Sammlung von Daten, denen – unter gewissem Vorbehalt – Authentizität bescheinigt werden darf. Die Schülerinnen und Schüler sollen nach der formalen und funktionalen Beschreibung der grammatischen Strukturen die typisierend-bewertende Funktion dieser Strukturen erkennen und kritisch beschreiben (z. B. auf der Grundlage der Fragestellung, welche satzsemantischen Rektionsbeziehungen die Prädikatsnomen zum Subjektsausdruck als „stereotypisierte Größe“ (Pümpel-Mader 2010: 258) aufbauen. In der 5. Klassenstufe kann dies durchaus bereits in vereinfachter Form im Zusammenhang mit den in Deutschbüchern für die 5. Klasse üblichen Übungen zur Wiederholung von Formen und Funktionen des Adjektivs erfolgen. Wenn – um ein beliebiges Beispiel herauszugreifen – im Schulbuch *wortstark 5* (Busse/Kühn 2012: 204–205) im Kapitel „Mit Adjektiven genau beschreiben“ Schülerinnen und Schüler durch Beschreibung von Haustieren mittels attributiv und prädikativ verwendeter Adjektive die Funktion von Eigenschaftsprädikaten kennenlernen und üben sollen („Nemi [Katze] ist mittelschlank und verschmust.“), so ist der Schritt zu einem typisierenden Eigenschaftsprädikat (z. B. *Katzen sind verschmust.*) nicht weit. Zusätzlich zur Erkenntnis der Funktion von Adjektiven, etwas oder jemanden „genau beschreiben“ zu können, ist die grammatische Funktion und satzsemantische Wirkungsweise des prädikativen Adjektivs in Kombination mit typisierendem Singular (z. B. *Die Katze ist verschmust.*; *Die Katze ist eigensinnig.*; mit Gleichsetzungsnominativ: *Die Katze ist ein Säugetier.*) auch dieser Lernaltersgruppe zugänglich. Die Bewusstmachung des Subjektsausdrucks als durch das Prädikatsnomen „stereotypisierte Größe“ kann mit solchen Beispielen (*Die Katze ist eigensinnig.*; *Die Katze ist schwer erziehbar.* usw.) eingeführt werden. Die Übertragung auf nationale Stereotype und die Bewusstmachung der grammatischen Struktur $X_{[NGr\ Nom]} \text{ ist}_{[Vfin]} Y_{[ADJGr]}$ als eine prototypische Möglichkeit zum Ausdruck derselben schließt curricular daran an.

Wissenschaftlich fundiert wird die Analyse in höheren Klassenstufen durch den Einsatz wissenschaftlicher Korpora, wie zum Beispiel dem Deutschen Referenzkorpus des Instituts für Deutsche Sprache. Für die Nutzung dieses Korpus steht mit dem Portal COSMAS II (cf. IDS) ein vielseitiges Werkzeug bereit. Die jeweilige Recherche-Anfrage muss genau formuliert werden, doch stehen auch dafür verständliche Hilfsangebote zur Verfügung. Um z. B. Belege zur Struktur *Der Däne ist* zu erhalten, kann mit der Definition von Wortabständen gearbeitet werden. Die Eingabe der Suchanfrage „(der /+w1 (Däne /+w1 (ist)))“ im Korpus der ge-

⁸ Diese Ergebnisse basieren auf einer Suche vom 12. Juli 2015: www.google.de [12.07.2015].

schriebenen deutschen Sprache führt zu 101 Treffern aus den Jahren 1994–2014. Den Schülerinnen und Schülern wird deutlich werden, dass in den standardschriftsprachlichen Belegen der gesuchten grammatischen Struktur nur selten eine BEWERTEND-TYPISIERENDE Formulierung eines Stereotyps gegeben ist, wesentlich häufiger eine individualisierende Referenz (z. B. „Der Däne ist ein international tätiger Therapeut und Buchautor“ oder „Auch der Däne ist bei Udinese unter Vertrag“), manchmal aber eben auch ein bewertend-typisierendes Stereotyp („der Däne [typisierender Singular] ist ganz ruhig“. Das merkt man an der Sprache“). Die Suche zur Struktur *Dänen sind* (Suchanfrage: „(Dänen /+w1 sind)“) führt demgegenüber zu 496 Belegen aus den Jahren 1954–2014 und zu Sätzen, die BEWERTEND-TYPISIERENDE Stereotype zum Ausdruck bringen, wie z. B. „Die Dänen sind keine Freunde der Langeweile“ oder „Dänen sind keine Leute, die starr nach dem oder dem Weg gehen.“

Dieser Befund führt zu einer varietäten- und registerlinguistischen Hypothese: Die grammatische Form $X_{[NGr\ Nom\ Sg]}\ is\ Y_{[ADJGr/NGr]}$ scheint standardschriftsprachlich seltener zum Ausdruck nationaler Stereotype zu dienen als die grammatische Form $X_{[NGr\ Nom\ Pl]}\ sind\ Y_{[ADJGr/NGr]}$. Weitere Korpusanalysen, zum Beispiel im *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS) oder im *Deutscher Wortschatz* (DW) der Universität Leipzig führen zu weiteren Befunden, etwa im DWDS-„Wortprofil“ zu der Kategorie „Däne hat Prädikativ“ und den entsprechenden Einträgen und Belegen. Nur hingewiesen werden kann an dieser Stelle darauf, dass diese Erarbeitung grammatischen Wissens und Könnens über Prädikative mit der Kopula *sein* auch dem Erwerb orthographischen Wissens und Könnens in Bezug auf die Groß- und Kleinschreibung der Prädikatsnomen zuträglich ist (cf. dazu auch Ossner 2010: 196–197).

4 Erweiterungen des Grammatikcurriculums durch eine Kritische Grammatik auf der Grundlage des SMiK-Projekts

Der Ansatz der Kritischen Grammatik ist kein Kriterium für die Auswahl grammatischer Gegenstände und allenfalls mittelbar (nämlich über die lernpsychologische Voraussetzung einer Befähigung zu Sprachbewusstheit und Sprachkritik) Kriterium zur curricularen Ordnung der Gegenstände. Dass der Grammatikunterricht auch im Ansatz der Kritischen Grammatik einer Auswahl an grammatischen Gegenständen bedarf, ist indes unstrittig. Ebenso unstrittig ist, dass die Auswahl im Bereich der grammatischen Kategorien **Satz** und **Wort** zu erfolgen hat. Die Wahl für den Regelunterricht des Deutschen als Erstsprache fiel schon im 19. Jahrhundert auf die Rahmen **Satzglieder** und **Wortarten**. Welche konkreten Gegenstände innerhalb dieses Rahmens auszuwählen sind, müsste und sollte eigentlich strittiger sein, doch hat die Tradition des Grammatikunterrichts einen Kanon hervorgebracht, der als gesellschaftlich für relevant erachtetes und erwartetes Grammatikwissen gilt. Insofern, als Kritische Grammatik keine Grammatiktheorie ist, sondern ein didaktisch-methodischer Ansatz des Grammatikunterrichts, hat sie sich an den gegebenen Auswahlen der Gegenstände zu orientieren.

Diese Auswahlen der Gegenstände fallen in den bildungspolitischen Vorgaben für das Fach Deutsch durchaus umfangreich aus: Die nationalen Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss sehen vor, dass „grammatische Erscheinungen und ihre inhaltliche Funktion“ nicht nur, aber doch insbesondere mit der eigenen Textproduktion der Schülerinnen und Schüler zu verknüpfen sei (KMK 2004: 9). Man kann in dieser Formulierung ein

Plädoyer für eine reine Gebrauchswertorientierung grammatischen Wissens und Könnens lesen. Sie kann aber auch als Plädoyer gelesen werden gegen einen vom Rest des Deutschunterrichts isolierten und zudem mit mehr oder weniger dekontextualisierten und überdies erfundenen Beispielen praktizierten Grammatikunterricht – und möglicherweise gar als Plädoyer für einen Kritischen Grammatikunterricht. Denn die Produktion eigener Texte, geschriebener zumal, darf wohl als der berühmteste Ort gelten, an dem kritisch mit Sprache operiert werden sollte. Als grammatische Kategorien werden in diesen Bildungsstandards qua expliziter Erwähnung als Gegenstände des Grammatikunterrichts herausgehoben (KMK 2004: 16):

- „Beziehungswörter (z. B. Konjunktion, Adverb)“
- „Satzarten, Satzreihe, Satzgefüge“
- „Satzstrukturen [...]: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil“
- „Wortarten [...]: z. B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität“
- „Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung“

Es ist an dieser Stelle und in diesem Zusammenhang weder möglich noch nötig, die konstruktiv-kritische Rezeption dieser Zusammenstellung grammatischer Kategorien sowie ihrer terminologischen Fassung zu referieren (cf. zur aktuellen Arbeit an einer schulgrammatischen Terminologie Ossner 2012). Auch dass diese Zusammenstellung suggeriert, es handele sich um grammatische Kategorien in einem grammatiktheoretisch freien Raum, sei einmal ausgeblendet. Nimmt man allein diese Zusammenstellung an als Konstruktion und bildungspolitische Konstitution des gesellschaftlich für relevant und erwartbar erachteten expliziten grammatischen Wissens – d. h. gleichsam als Wissensbestand Schulgrammatik –, so wird man bei aller möglichen Kritik im Einzelnen nicht umhinkommen, die Fülle zu bestaunen. Insofern die KMK-Standards zur grammatischen Terminologie keine Auskunft geben, muss man davon ausgehen, dass die genannten Kategorien am Ende der Sekundarstufe I nicht allein terminologisch, sondern begrifflich, d. h. als grammatische Konzepte, zum Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler zu zählen sind. Als Begriffe bzw. grammatische Konzepte bilden **Wortarten** und **Satzglieder** die beiden Großbereiche der Grammatikschreibung des Deutschen. Niemand wird diesen Wissensbestand Schulgrammatik mit dem Inhalt der ca. 500 Seiten zu Wortarten sowie der ca. 200 Seiten zu Satzgliedern in der aktuellen Auflage der Dudengrammatik gleichsetzen wollen. Nicht von der Hand zu weisen ist jedoch, dass mit den Schlagwörtern der KMK-Bildungsstandards nur die berühmten Spitzen der Eisberge explizit benannt sind. Im Unterricht selbst wird mehr erfordert. Allein der Terminus *Satzglied* ist terminologisch und konzeptionell zu erschließen in **Subjekt**, **Akkusativ-**, **Dativ-**, **Genitiv-**, **Präpositionalobjekt** sowie **Adverbialien**. Diese sind dann wiederum weiter zu erschließen. – Wer eine Armut des expliziten grammatischen Wissens von Studienanfängerinnen und -anfängern beklagt, kann jedenfalls nicht die nationalen Bildungsstandards als Begründung dafür heranziehen.

In den nationalen Bildungsstandards für das Abitur wird das Feld der Grammatik indes kaum mehr sichtbar. Zwar weisen die Standards einen eigenen „domänenspezifischen Kompetenz-

bereich“: „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ aus, der zudem „eine eigene Qualität“ besitzen soll (KMK 2012: 12), doch wird der Erwerb grammatischen Wissens und Könnens als in der Sekundarstufe I abgeschlossen betrachtet: „Die Schülerinnen und Schüler können sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern“ (KMK 2012: 25), darüber hinaus „in geeigneten Nutzungszusammenhängen mit grammatischen und semantischen Kategorien argumentieren“ (KMK 2012: 26) sowie – im Bereich des prozeduralen Wissens – „Texte orthographisch und grammatisch korrekt [...] verfassen“ (KMK 2012: 16 u. ö.). Die grammatischen Kategorien gehören in der Sekundarstufe II damit im Grunde genommen zum „Handwerkszeug“ (KMK 2012: 13). Dies ist im Rahmen eines grammatikdidaktischen Curriculums durchaus nicht ungerechtfertigt. Anspruchsvoller wäre indes, würden die Kenntnisse in Bezug auf grammatische Kategorien nun erst recht gesellschaftsbezogen und auf der Grundlage authentischer Texte erweitert und vertieft um die kritische Bewertung der Leistungen der grammatischen Formen im Sprachleben. Allein aus dem SMiK-Korpus lassen sich zu den Bereichen **Wortarten** und **Satzglieder** zahlreiche weitere Ansätze für Untersuchungen im Sinne einer gesellschaftsbezogenen Kritischen Grammatik zusammenstellen, u. a. (mit Belegen aus dem SMiK-Projekt und aus den genannten SMiK-Spezialkorpora):

Untersuchungen im Bereich der **Wortarten**:

- a) zur stereotyp-prädizierenden Funktion von **Substantiven** als Gattungsprädikate zur Bezeichnung von Dänen/Däninnen und Deutschen (*Wikinger, Blondine* u. a.);
- b) zur stereotyp-prädizierenden Funktion von **Substantiven** als Eigenschaftsprädikate zur Beschreibung von typischen Dänen/Däninnen und Deutschen (*Bier, Bart, Design, Smørrebrød, Würstchen* u. a.);
- c) zur stereotyp-prädizierenden Funktion von **Adjektiven** zur Bezeichnung von typischen Eigenschaften von Dänen/Däninnen und Deutschen in attributiver (restriktiv und nicht-restriktiv) und/oder prädikativer Form (*freundlich, entspannt, gemütlich, ausländerfeindlich, ordentlich, spießig* u. a.);
- d) zur stereotyp-prädizierenden Funktion von **Verben** zur Bezeichnung von typischen Handlungen von Dänen/Däninnen und Deutschen (*trinken, essen, angeln* u. a.).

Untersuchungen im Bereich der **Wortgruppe, Satzglieder** und **morpho-syntaktischen Konstruktionen**:

- a) *haben-/tun-/sein-Konstruktionen* (*[Dänen] haben ein sicheres Händchen in Sachen Stil, [Dänen] haben es gerne gemütlich*);
- b) bestimmter Artikel + Nationalitätenbezeichnung im (Kollektiv)singular (*der Däne, die Dänin*; s. o.);
- c) Nationalitätenbezeichnung im Plural (ohne Begleiter, in Subjekt- oder Objektposition (*genussfreudige Dänen suchen die perfekte Wurst; Dänen fahren schlecht Auto* u. a.);
- d) Artikel oder Allquantor (*alle*) + Nationalitätenbezeichnung Plural (*die Dänen, alle Dänen, sämtliche Dänen*);

- e) Wortbildungsstrukturen (*Dänen-Import Gitte Haenning* u. a., cf. Hallsteinsdóttir 2015);
- f) attributiver Relativsatz (restriktiv und nicht-restriktiv: *Männerprodukte, die von Wikingern präsentiert werden; Menschen, die etwas erzählen* u. a.).

Die Untersuchungen selbst sind, je nach Schwierigkeitsniveau und Lernvoraussetzungen, auf der Sekundarstufe I im Zusammenhang mit dem Erwerb grammatischen Wissens oder auf der Sekundarstufe II im Zusammenhang mit der Vertiefung dieses Wissens durchführbar. Eine didaktisch-methodische „Schrittfolge“ der Kritischen Grammatik ist im Rahmen des SMiK-Projekts bereits als konkrete Operationalisierung diskutiert worden (cf. Kilian 2015); ein didaktisch-methodischer Dreischritt konturiert die aus Sensibilisierung, Reflexion und Kritik bestehende Struktur (cf. Heinz/Baunsgaard Koll 2016, in diesem Heft).

Die „Schrittfolge“ der Kritischen Grammatik sei zum Abschluss erneut herangezogen und auf den Gegenstand „Prädikativstrukturen mit der Kopula *sein*“ angewandt:

1. Konstruktion eines prototypischen *Dänen*/einer prototypischen *Dänin* auf der Grundlage der SMiK-Unterrichtsmaterialien.
2. Sammlung stereotyper Prädikationen der Schülerinnen und Schüler in der syntaktischen Struktur $X_{[NG\ Nom]} \textit{ist/sind}_{[V\ fin]} Y_{[adj./subst. Subj.-Präd.]}$.
3. Beschreibung von stereotypen BEWERTEND-TYPISIERENDEN Merkmalen.
4. (In höheren Klassenstufen:) Prüfung des Vorkommens der syntaktischen Struktur $X_{[NG\ Nom]} \textit{ist/sind}_{[V\ fin]} Y_{[adj./subst. Subj.-Präd.]}$ mit einem Mitglied der Wortfamilie um das Stammmorphem {dän} in der Position von X oder Y im Sprachverkehr der Sprechergruppe/Sprachgesellschaft mit Hilfe der SMiK-Spezialkorpora und weiterer Korpora; Sammlung von Belegen zu dieser Struktur.
5. (In höheren Klassenstufen:) Beschreibung der Vorkommen mit Bezug zu deren sozio- und varietätenlinguistischen Aspekten.
6. Hypothetische Beschreibung und Erklärung der satzsemantischen Leistung der syntaktischen Struktur (in den verschiedenen Varianten) sowohl für stereotype (*Dänen sind gemütlich*) wie nicht-stereotype (*Dänen sind zweibeinig*) Gebrauchsweisen.
7. (In höheren Klassenstufen:) Erklärung der Befunde durch kontrastiven Vergleich mit historischen Erscheinungsformen der syntaktischen Struktur und mit syntaktischen Strukturen, die eine ähnliche stereotyp BEWERTEND-TYPISIERENDE Leistung entfalten können (ggf. auch in anderen Sprachen, z. B. ähnliche grammatische Strukturen zum Ausdruck nationaler Stereotype; Perspektive der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit).
8. Formulierung einer linguistisch begründeten sprachkritischen Bewertung und Beurteilung der kommunikativen und kognitiven Leistung der grammatischen Struktur $X_{[NG\ Nom]} \textit{ist/sind}_{[V\ fin]} Y_{[adj./subst. Subj.-Präd.]}$.
9. Generalisierung der Bewertung und Beurteilung mit Blick auf weitere syntaktische Strukturen, die dieselbe Leistung entfalten können.

Literatur

- Bobsin, Julia et al. (2004): *Wort & Co 6. Sprachbuch für Gymnasien*. Bamberg: Buchner.
- Boettcher, Wolfgang (1999): „Der Kampf mit dem Präpositionalobjekt“. In: Bremerich-Vos, Albert (ed.): *Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Mit Materialien für Lehrer und Schüler*. Freiburg i. B., Fillibach: 193–252.
- Bredel, Ursula (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn etc.: Schöningh.
- Bremerich-Vos, Albert (1999): „Farbiger‘ Grammatikunterricht. Studierende und ihre ‚Grammatikbiografien‘“. In: Klotz, Peter/Peyer, Ann (eds.): *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: 25–52.
- Bremerich-Vos, Albert et al. (2011): „Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch“. In: Blömeke, Sigrid et al. (eds.): *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster, Waxmann: 47–76.
- Busse, August/Hintz, Ingrid/Kühn, Peter (eds.) (2010): *Wortstark 7. Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe. Nordrhein-Westfalen*. Braunschweig: Schroedel.
- Busse, August/Kühn, Peter (eds.) (2012): *Wortstark 5. Basis. Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe*. Braunschweig: Schroedel.
- D-SMiK: *Deutsches SMiK-Korpus* (2013). http://wortschatz.uni-leipzig.de/ws_spezial/?dict=deu_mixed_2011_dan [10.12.2015].
- DÄ-SMiK: *Dänisches SMiK-Korpus* (2013). http://wortschatz.uni-leipzig.de/ws_spezial/?dict=dan_mixed_2012_deu [10.12.2015].
- DWDS: *Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache*. www.dwds.de [20.02.2016].
- DW: *Deutscher Wortschatz*. <http://wortschatz.uni-leipzig.de/> [20.02.2016].
- Duden (2009): *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Hrsg. von der Dudenredaktion. 8. überarbeitete Auflage. Mannheim etc.: Dudenverlag.
- Dürscheid, Christa (2010): „Grammatik und Grammatikbewusstsein“. *Der Deutschunterricht* 62/6: 20–29.
- Eichler, Wolfgang (2008): „Sprachbewusstheit Deutsch“. In: DESI-Konsortium (ed.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel, Beltz: 112–119.
- Eisenberg, Peter (2004): „Wieviel Grammatik braucht die Schule?“. *Didaktik Deutsch* 17: 4–25.
- Eisenberg, Peter (1999): *Grundriß der deutschen Grammatik*. Bd. 2: *Der Satz*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Eroms, Hans-Werner (2000): *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (ed.) (2014): *Fachanforderungen Deutsch. Allgemeinbildende Schulen: Sekundarstufe I, Sekundarstufe II*. Kiel. <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=726> [19.06.2015].
- Frank, Horst Joachim (1973): *Dichtung, Sprache, Menschenbildung. Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945*. 2 Bde. München: DTV.
- Glinz, Hans (2003): „Geschichte der Didaktik der Grammatik“. In: Bredel, Ursula et al. (eds.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. 1. Paderborn etc., Schöningh: 423–437.

- Grammatische Terminologie (2013): *Einfacher Satz*.
www.grammatischeterminologie.de/dateien/Grammatische_Terminologie_Einfacher_Satz_2013.pdf [19.06.2015].
- Habermann, Mechthild (2013): „Von der Schule zur Universität: Zum Funktionswandel von Grammatik im BA-Studium“. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (eds.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin/Boston, de Gruyter: 35–60.
- Häcker, Roland (2012): „Mehr Spielraum für den Grammatikunterricht!“ *Der Deutschunterricht* 64/1: 58–67.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2013): „Möglichkeiten textbezogener Sprachdidaktik“. *Deutsch als Fremdsprache* 2: 93–101.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2015): „Kontrastive Wortbildung im Sprachsystem, Sprachgebrauch und in der Sprachkompetenz“. In: Kilian, Jörg/Eckhoff, Jan (eds.): *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren. Beiträge zur Wortschatzarbeit in Wissenschaft, Sprachunterricht, Gesellschaft*. Frankfurt a. M. etc., Lang: 351–367.
- Hallsteinsdóttir, Erla et al. (2015): *Typisch deutsch – typisch dänisch? SMiK-Unterrichtsmaterialien zur Bewusstmachung von nationalen Stereotypen*. Odense: SMiK-Projekt. www.stereotypenprojekt.eu/projektresultate-r-1/smik-unterrichtsmaterialien-smik-undervisningsmateriale/ [20.02.2016].
- Heinz, Tobias/Baunsgaard Koll, Philipp (2016): „(Nationale) Stereotype im Deutschunterricht. Sensibilisierung, Reflexion, Kritik“. In: Hettiger, Andreas/Neef, Martin/Werbmbter, Katja (eds.): *Babel re-searched. Braunschweiger Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität*. Marburg, Tectum: 225–280.
- Hensel, Andreas et al. (2005): *Wort & Co 7. Sprachbuch für Gymnasien*. Bamberg: Buchner.
- Hildebrand, Rudolf (1867/1913): *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Mit einem Anhang über die Fremdwörter und einem über das Altdeutsche in der Schule*. 13. Auflage Leipzig/Berlin: Klinkhardt.
- Institut für Deutsche Sprache: *COSMAS II. Corpus Search, Management and Analysis System*. www.ids-mannheim.de/cosmas2/ [20.02.2016].
- Ingendahl, Werner (1999): *Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Tübingen: Niemeyer.
- Ivo, Hubert/Neuland, Eva (1991): „Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik)“. *Diskussion Deutsch* 22: 437–493.
- Ivo, Hubert ([1969] 1970): *Kritischer Deutschunterricht*. 2. Auflage Frankfurt a. M. etc., Diesterweg.
- Kilian, Jörg (2009): „Didaktische Konzepte zur Sprachkritik im Unterricht des Deutschen“. *Aptum* 5/2: 106–129.
- Kilian, Jörg (2013): „Kritische Grammatik, sprachliches Lernen und sprachliche Bildung. Über Sprachreflexion und Sprachkritik im grammatikdidaktischen Sinne“. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (eds.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin/Boston, de Gruyter: 61–82.
- Kilian, Jörg (2014): „Grammatikunterricht, Sprachreflexion und Sprachkritik“. In: Gornik, Hildegard (ed.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: 326–340.

- Kilian, Jörg (2015): „Von *blonden Däninnen* aus deutscher Sicht. Nationale Stereotype und didaktische Sprachkritik - ein Zwischenbericht aus einem laufenden Forschungsprojekt“. In: Peschel, Corinna/Runschke, Kerstin (eds.): *Sprachvariation und Sprachreflexion in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt a. M., Lang: 155–181.
- Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen (2010): *Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen (2013): „Es gibt nichts Falsches im Angemessenen. Überlegungen zu einem sprachkritischen Analysemodell“. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 60/4: 300–320.
- Klotz, Peter (2007): „Grammatikdidaktik – auf dem Prüfstand“. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (eds.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen, Niemeyer: 7–31.
- KMK 1982: *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 26.2.1982)*. <http://www.grammatischeterminologie.de/dateien/KMKListe-1982.pdf> [27.05.2016]
- KMK (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [25.08.2014].
- KMK (2010): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [15.02.2016].
- KMK (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [15.02.2016].
- Krohn, Dieter (2001): „„Der Deutsche ist laut und trinkt Bier!“ Zum Verhältnis von Vorurteil und Urteil in der interkulturellen Kommunikation“. In: DAAD (ed.): *Germanistentreffen Deutschland – Dänemark – Finnland – Island – Norwegen – Schweden* [...]. Bonn, DAAD: 149–156.
- Kühn, Peter (2014): „Leistungsaufgaben zu grammatischem Wissen“. In: Gornik, Hildegard (ed.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: 473–495.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (ed.) (2013): *Lehrplan Gymnasium Deutsch*. Dresden. www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1529_lp_gy_deutsch_2013.pdf?v2 [27.05.2016].
- Mauthner, Fritz (1923): *Wörterbuch der Philosophie. Neue Beiträge zu einer Kritik der Sprache*. Bde. 1. 2. Leipzig: Meiner.
- Menzel, Wolfgang (ed.) (2010): *Praxis Sprache* 8. Braunschweig: Westermann.
- Musan, Renate (2008): *Satzgliedanalyse*. Heidelberg: Winter.
- Notzon, Konrad (ed.) (2003): *Verstehen und Gestalten H5. Arbeitsbuch für Gymnasien*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Ossner, Jakob (2007a): „Grammatik in Schulbüchern“. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (eds.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen, Niemeyer: 161–183.

- Ossner, Jakob (2007b): „Sprachbewusstheit: Anregung des inneren Monitors“. In: Willenberg, Heiner (ed.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: 134–147.
- Ossner, Jakob (2010): *Orthographie. System und Didaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Ossner, Jakob (2012): „Grammatische Terminologie in der Schule. Einladung zur Diskussion“. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 59/1: 74–90.
- Ossner, Jakob (2014): „Geschichte der Grammatikdidaktik – von den Anfängen bis zur Gegenwart“. In: Gornik, Hildegard (ed.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: 3–37.
- von Polenz, Peter (1973): „Sprachkritik und Sprachnormenkritik“. In: Nickel, Gerhard (ed.): *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*. München, Hueber: 118–167.
- von Polenz, Peter (1988): *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. 2., durchgesehene Auflage. Berlin, New York: de Gruyter.
- Pümpel-Mader, Maria (2010): *Personenstereotype. Eine linguistische Untersuchung zu Form und Funktion von Stereotypen*. Heidelberg: Winter.
- Putnam, Hilary (1990): *Die Bedeutung von „Bedeutung“*. Hrsg. und übersetzt aus dem Englischen von Wolfgang Spahn. 2., durchgesehene Auflage Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Quasthoff, Uta (1973): *Sprachliches Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich von Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie*. Frankfurt a. M.: Fischer-Athenäum.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (ed.) (2006): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Hauptschule, Realschule. Gesamtschule, Gymnasium. Deutsch*. Berlin. www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_deutsch.pdf?start&ts=1429785405&file=sek1_deutsch.pdf [27.05.2016].
- Rothstein, Björn (2010): *Sprachintegrativer Grammatikunterricht. Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schmitz, Ulrich (2003): „Satzzeigen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen?“ *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 50/2–3: 452–458.
- Schurf, Bernd/Wagner, Andrea (eds.) (2011): *Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch*. Berlin: Cornelsen.
- Spreckels, Janet/Trojahn, Tanja (2009): „n objekt is also des is SCHWER zu erklären“. Eine empirische Untersuchung von Erklärungen im Grammatikunterricht“. In: Vogt, Rüdiger (ed.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen, Stauffenburg: 133–149.
- Stahns, Ruven/Bremerich-Vos, Albert (2013): „Aspekte empirischer Unterrichtsforschung. Zur Videographie bzw. Transkription von Grammatikunterricht“. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (eds.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin/Boston, de Gruyter: 151–175.
- Stahns, Ruven (2013): *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weisgerber, Bernhard ([1972] 1975): *Elemente eines emanzipatorischen Sprachunterrichts*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Welke, Klaus (2007): *Einführung in die Satzanalyse. Die Bestimmung der Satzglieder im Deutschen*. Berlin/New York: de Gruyter.

Ziem, Alexander/Lasch, Alexander (2013): *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Berlin/Boston: de Gruyter.