

Dirk Betzel & Iris Kleinbub

Das topologische Modell im Sprachunterricht – eine Interviewstudie mit Sekundarstufenlehrkräften

Die explorative Studie TopoS (*Das topologische Modell im Sprachunterricht*) untersucht anhand von leitfadengestützten Interviews den Einsatz des topologischen Modells im Deutschunterricht in Baden-Württemberg. 39 Lehrkräfte der Sekundarstufe geben Auskunft zu ihren Erfahrungen zum grammatischen Lernen mit dem Modell. Die quantitative und qualitative Datenauswertung legt einen Fokus auf die Breite und Kohärenz der mit dem Modell erarbeiteten Gegenstandsbereiche, auf Chancen und Grenzen der Unterrichtsgestaltung sowie auf die Funktion, die das Modell im Unterricht einnimmt. Anhand dieser Kriterien lassen sich vier Gruppen von Lehrkräften voneinander unterscheiden. In zwei „Extremgruppen“ stehen sich die Verwendung des Modells als *Werkzeug zum grammatischen Lernen* einerseits und die Thematisierung zum *Selbstzweck als Prüfungsgegenstand* gegenüber. Auf einem dazwischenliegenden Kontinuum finden sich Lehrkräfte, die jeweils eher zu dem einen oder anderen Pol tendieren.

Schlagwörter: Topologisches Modell, Grammatikunterricht, grammatisches Lernen, Interviewstudie

The topological model in language teaching – an interview study with secondary school teachers

The explorative study TopoS (*The topological model in language teaching*) uses guided interviews to investigate the use of the topological model in German lessons in Baden-Württemberg. 39 secondary school teachers provide information on their experiences of grammatical learning with the model. The quantitative and qualitative data analysis focuses on the breadth and coherence of the subject areas developed with the model, on the opportunities and limitations of the lesson design and on the function of the model in the classroom. Based on these criteria, four groups of teachers can be distinguished from one another. In two “extreme groups”, the use of the model as a tool for grammatical learning on the one hand and the thematization of the model as an end in itself as an examination subject on the other. On an intermediate continuum, there are teachers who tend towards one pole or the other.

Keywords: Topological model, grammar teaching, grammatical learning, interview study

1 Einleitung

In den letzten Jahren ist das topologische Modell als Instrument zur Satzanalyse im Grammatikunterricht neben die traditionelle Satzgliedlehre getreten (vgl. Granzow-Emden 2019; Wöllstein 2015) und in einigen Bildungsplänen implementiert worden. Als Lernziele werden das Bewusstmachen sprachlicher Strukturen und die Vertiefung der Sprachbewusstheit genannt, die im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ der *Nationalen Bildungsstandards für das Fach Deutsch* (KMK 2022) verankert sind. In Lehrwerken und Praxiszeitschriften finden sich zunehmend Vorschläge für seinen Einsatz im Unterricht. In welcher Form das topologische Modell bereits Einzug in den Deutschunterricht gehalten hat, wie Lehrkräfte es konkret nutzen und den Einsatz

in verschiedenen Schularten und Klassenstufen reflektieren, wurde jedoch von der deutschdidaktischen Forschung bisher kaum eingehend untersucht.

Diesen Fragen wird in dem explorativen Forschungsprojekt TopoS (*Das topologische Modell im Sprachunterricht*) nachgegangen, bei dem auf Grundlage einer Gelegenheitsstichprobe 39 leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften aus Real- und Gemeinschaftsschulen sowie Gymnasien geführt wurden. Die Stichprobe stammt aus Baden-Württemberg (BW), wo das Modell seit 2016 im Bildungsplan (MKJS 2016) verankert ist, weshalb hier auf Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte referiert werden kann.

2 Grundlagen zum topologischen Modell

Mit dem topologischen Modell als linearem Syntaxmodell lassen sich Stellungseigenschaften von Satzeinheiten beschreiben, indem der Satz „als eine in sich gegliederte Einheit“ erscheint (Wöllstein 2014, 28). Die Bezeichnung „topologisches Modell“ – auch „Feldermodell“ oder „Stellungsfeldermodell“ – wird im sprachwissenschaftlichen Diskurs für unterschiedlich differenzierte Modelle zusammenfassend verwendet. Grundsätzlich können uniforme Modelle, die für alle Verbstellungstypen ein Modell ansetzen, von so genannten Differenzmodellen unterschieden werden, die verschiedene Teilmodelle für Verberst-, Verbzweit- und Verbendsätze annehmen (vgl. ebd., 21). Da das uniforme Modell im Mittelpunkt der sprachdidaktischen Diskussion steht, wird nachfolgend ausschließlich darauf Bezug genommen.

Für das uniforme Grundmodell ist die Beobachtung konstitutiv, dass die Bestandteile mehrteiliger Verbformen in unabhängigen Sätzen feste sowie voneinander getrennte Positionen einnehmen und die linke und rechte Satzklammer besetzen. Ausgehend von diesen beiden Klammerteilen, die als Fixpunkte das Modell aufspannen, lassen sich angrenzende weitere Felder definieren, sodass sich eine Grundstruktur wie in Abbildung 1 ergibt. Da die Bestandteile des Verbalkomplexes einen Teil des Satzes einklammern, bilden der linke und rechte Klammerteil die für das Deutsche typische Satzklammer (alternativ: „Verbklammer“, vgl. Gallmann 2015, 18 f.). Die Bezeichnungen der übrigen Felder ergeben sich aus ihrer relativen Position zum linken und rechten Klammerelement.

Vorfeld (VF)	linke Satzklammer (LSK)	Mittelfeld (MF)	rechte Satzklammer (RSK)	Nachfeld (NF)
-----------------	-------------------------------	--------------------	--------------------------------	------------------



Abb. 1: Uniformes Grundmodell

Mit diesem Grundmodell lassen sich unterschiedliche Verbstellungstypen und Satzformen einheitlich erfassen. Ausgehend von der Position des finiten Verbs werden im Deutschen Verberstsätze (V1-Sätze), Verbzweitsätze (V2-Sätze) und Verbendsätze (VE-Sätze) unterschieden. Tabelle 1 veranschaulicht dies anhand weniger prototypischer Beispiele, um nachfolgend die Besetzung einzelner Felder satzformbezogen zu beschreiben. Diverse Sonderfälle bleiben dabei unberücksichtigt (ausf.: vgl. Wöllstein 2014; Duden 2022).

Tab. 1: V1-, V2- und VE-Sätze im uniformen Modell (in Anlehnung an Wöllstein 2014)

	VF	LSK	MF	RSK	NF
V2-Satz	a. Der Richter	glaubt			, dass er lügt.
	b. Wann	hast	du das	erfahren?	
	c. Sina	fängt	heute	an	mit ihrer Ausbildung.
V1-Satz	d.	Gehst	du heute in die Schule?		
	e.	Hau		ab!	
	f.	Kommst	du zu unserem Treffen		, wenn du Zeit hast?
VE-Satz	g.	dass	er	lügt.	
	h. der		heute	fehlen wird.	
	i.	um	heute in der Schule	zu bleiben.	

In prototypischen V2-Sätzen ist LSK obligatorisch mit dem finiten Verb besetzt (a.-c.). Im Gegensatz zu allen anderen Feldern kann hier nur eine Wortform auftreten. Infinite Verbestandteile (b.) treten ebenso wie trennbare Verbpartikeln (c.) in RSK auf und bilden gemeinsam mit dem finiten Verb die Satzklammer, andernfalls ist RSK unbesetzt (a.). Auch VF ist in prototypischen V2-Sätzen obligatorisch mit einer Konstituente besetzt (a.-c.), wohingegen MF entweder leer (a.) oder mit einer beliebigen Anzahl an Konstituenten gefüllt sein kann (b., c.) – begrenzender Faktor ist hier die Verständlichkeit. In NF können weitere Bestandteile des Satzes auftreten, typischerweise sind hier Nebensätze (a.) verortet, seltener Ausklammerungen des Typs c. (vs. Sina fängt [MF heute mit ihrer Ausbildung] an.). Übereinstimmend mit den VF-Bedingungen treten Nebensätze vorangestellt auch in VF auf (vgl. [VF Dass er lügt,] glaubt der Richter.), da es „für Satzkonstituenten wie für Nichtsatzkonstituenten gleichermaßen zugänglich“ ist (Wöllstein 2014, 25).

V1-Sätze unterscheiden sich von V2-Sätzen durch ein obligatorisch unbesetztes VF (d.-f.), ansonsten entspricht die Besetzung für LSK, RSK und NF weitgehend der von V2-Sätzen (s. o.), wengleich LSK bei Imperativsätzen (e.) mit einer semifiniten Verbform belegt ist. Für MF gilt, dass es bei Entscheidungsinterrogativen (d., f.) mit mindestens einer Konstituente, dem Subjekt, besetzt sein muss, während die Besetzung beim Imperativsatz (e.) variabel ist.

Die deutlichsten Veränderungen zum bisher Erläuterten zeigen sich bei VE-Sätzen (g., h.). Bei subjunktional eingeleiteten Nebensätzen (g.) besetzt die Subjunktion LSK und das finite Verb RSK, sodass eine komplementäre Verteilung von finitem Verb und Subjunktion besteht (vgl. Wöllstein 2014, 27). Im Falle mehrteiliger Verbformen steht der gesamte Verbalkomplex in RSK: z. B. ..., dass er [_{RSK} gelogen haben muss]. VF bleibt bei subjunktional eingeleiteten Nebensätzen unbesetzt, wohingegen MF mindestens eine Konstituente enthält (g.). Eine andere Zuordnung wird häufig bei Pronominalnebensätzen wie in h. vorgenommen. LSK ist hier leer und Relativ- wie auch Interrogativpronomen stehen in VF (vgl. Wöllstein 2014, 29). Vereinfacht lässt sich dies mit ihrer Satzgliedfunktion im Unterschied zu den Subjunktionen begründen. Allerdings ist die unterschiedliche Positionierung von Subjunktionen und Pronomina bei VE-Sätzen umstritten. Zwar unterscheiden sie sich funktional, jedoch löst ihr Auftreten „denselben Wortstellungseffekt“ aus (Finitum in Endposition), weshalb Dürscheid (2010, 93) vorschlägt, sowohl Subjunktionen als auch Pronomina einheitlich in LSK zu positionieren. Dafür spricht, dass LSK dann stets besetzt und eine Klammerstruktur auch bei VE-Sätzen grundsätzlich vorhanden wäre.¹ Abschließend verdeutlicht die subjunktional eingeleitete Infinitivgruppe (i.), dass „zu + Infinitiv“ in RSK stehen, MF ist in solchen Fällen nur fakultativ besetzt (... , um [_{MF} –] zu bleiben).

Zusammenfassend können aus den vorangegangenen Beobachtungen (Tab. 1) folgende Merkmale festgehalten werden (vgl. Gallmann 2019, 344 f.):

- *Vorfeld*: entweder unbesetzt oder nur eine Konstituente (0 oder 1)
- *linke Satzklammer*: entweder unbesetzt oder nur eine Wortform (finites Verb oder Subjunktion) (0 oder 1)²
- *Mittelfeld*: entweder unbesetzt oder (theoretisch) beliebige Anzahl von Konstituenten (0 bis ∞)
- *rechte Satzklammer*: entweder unbesetzt oder (theoretisch) beliebige Anzahl von Verbformen (0 bis ∞)
- *Nachfeld*: entweder unbesetzt oder (theoretisch) beliebige Anzahl von Konstituenten (i. d. R. Satzkonstituenten) (0 bis ∞)

Für das Grundmodell werden verschiedene Erweiterungen an der linken und rechten Peripherie vorgeschlagen, um auch Strukturen außerhalb des unmittelbaren Kernsatzes abbilden zu können.

Am rechten Rand kann angrenzend an NF eine Erweiterung um ein „rechtes Außenfeld“ erfolgen (alternativ: „Nachnachfeld“), um Ausdrücke zu erfassen, die syntaktisch nicht in den Satz integriert sind (vgl. Duden 2022, 101). Dies gilt u. a. für metakommunikative Ausdrücke (Tab. 2: a.), Rechtsversetzungen (b.) oder Anredenominative (c.).

¹ Aus didaktischer Perspektive erscheint dieser Vorschlag sinnvoll. Alternativ wird in didaktischen Veröffentlichungen bei VE-Sätzen ein erweitertes Feld angenommen, das VF und LSK verbindet (vgl. Granzow-Emden 2019, 67 f.).

² Dies gilt nur unter der Annahme, dass Nebensatzeinleitende Pronomina in VF erscheinen.

Tab. 2: Erweiterung an der rechten Peripherie

	NF	rechtes Außenfeld
a. Sie hat ihr Notebook am Bahnhof vergessen		, nicht wahr?
b. Ich treffe ihn		, den Lukas
c. Du hast gewonnen		, du Glückspilz.

Insbesondere Vorschläge zur Anzahl der Erweiterungen an der linken Peripherie variieren von einer bis zu drei Positionen (vgl. Duden 2022, 73). In Tabelle 3 werden zwei linksseitige Positionserweiterungen vorgeschlagen. Im „linken Außenfeld“ (alternativ: „Vorvorfeld“) stehen u. a. Linksversetzungen wie in Beispiel a., da die wiederaufnehmende Proform VF bereits belegt. Das mit „Anschlussposition“ bezeichnete Feld (Tab. 3) ist für Konjunktionen vorgesehen (b.), für die z. B. bei syndetischen Hauptsatzreihen keine Position im Grundmodell existiert: [_{HS} Ich feiere eine Party], aber [_{HS} den Peter, den möchte ich nicht einladen]. Anstelle von „Anschlussposition“ findet sich auch die Bezeichnung „Koordinationsfeld“.

Tab. 3: Erweiterungen an der linken Peripherie

Anschlussposition	linkes Außenfeld	VF	
a.	Den Peter,	den	möchte ich nicht einladen.
b. ... aber	den Peter,	den	möchte ich nicht einladen.

Die Vorschläge zur Erweiterung des Grundmodells (Abb. 1) am linken und rechten Rand (Tab. 2 & 3) variieren sowohl mit Blick auf die Anzahl der Erweiterungen als auch hinsichtlich ihrer Bezeichnungen.

3 Das topologische Modell in der Sprachdidaktik

3.1 Bildungspolitische Rahmenbedingungen

In der sprachwissenschaftlichen Grammatikbeschreibung ist das topologische Modell seit vielen Jahrzehnten fest verankert, auch in sprachdidaktischen Veröffentlichungen erfährt es zunehmend Beachtung, da es „sowohl Lehrerinnen und Lehrern als auch Schülerinnen und Schülern zusätzliche Einsichten in das Funktionieren der deutschen Sprache“ bietet (Gallmann 2019, 344). Sein Stellenwert im didaktischen Diskurs (s. Kap. 3.2) lässt jedoch kaum Rückschlüsse auf die Unterrichtspraxis zu, da theoretische Modellbildung und Sprachunterricht in einem komplexen Verhältnis zueinander stehen (vgl. Bredel 2011, 47). Mit Verweis auf die „Felderstruktur“ im *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke* (VggF, KMK 2019) sowie in den *Nationalen Bildungsstandards für das Fach Deutsch* (vgl. KMK 2022, 40) wurde allerdings der bildungspolitische und

unterrichtsbezogene Stellenwert des Modells insgesamt hervorgehoben. Da mit dem VggF die Zielsetzung verbunden ist, „Anhaltspunkte [...] für die Konzeption von Lehrplänen und Schulbüchern“ zu geben (ebd.), ist eine zunehmende Verankerung zu erwarten. Eine Durchsicht aktueller Lehr- und Bildungspläne für die Sekundarstufe I aller 16 Bundesländer ergab, dass das topologische Modell bzw. die Feldgliederung des Satzes in insgesamt sechs Bundesländern erwähnt wird – in drei Bundesländern ist die Arbeit damit verpflichtend.

Tab. 4: Bildungspläne (SEK I) mit Verweis auf das Feldermodell/die Feldgliederung

Bundesland	fakultativ obligatorisch	Beispiel
Baden-Württemberg (2016)	<i>obligatorisch</i>	„[...] die Struktur von einfachen Sätzen untersuchen und nach dem Feldermodell beschreiben [...]“ (S. 32)
Hamburg (2022)	<i>fakultativ</i>	"Satzarten [...] und Satzstrukturen, z. B. topologisches Feldermodell [...]" (S. 42)
Niedersachsen (2021)	<i>fakultativ</i>	„[...] unterscheiden die Struktur von einfachen Sätzen mithilfe syntaktischer Proben (z. B. Vorfeldprobe im Rahmen des Feldermodells).“ (S. 36)
Rheinland-Pfalz (2022)	<i>fakultativ</i>	„[...] untersuchen den Aufbau von einfachen Sätzen und bestimmen dazu Satzglieder [...] mit Hilfe der Frageprobe; ggf. auch mit Hilfe des Feldermodells [...]“ (S. 64)
Saarland (2021)	<i>obligatorisch</i>	„Verbindliche Lehrgegenstände [...] - Satzanalyse (Subjekt, Prädikat, Objekte, Adverbialbestimmungen, Feldermodell)“ (S. 37)
Schleswig-Holstein (2024)	<i>obligatorisch</i>	"[...] Feldgliederung als typische Struktur des deutschen Satzes erfassen" (S. 48)

Nachfolgend werden die bildungspolitischen Vorgaben für BW beleuchtet, da die interviewten Lehrkräfte ausschließlich in diesem Bundesland unterrichten. In BW wurde das Feldermodell bereits 2016 im *Gemeinsamen Bildungsplan für die Sekundarstufe I* als auch im *Bildungsplan für das Gymnasium* unter dem Kompetenzbereich „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“ für alle Klassenstufen obligatorisch verankert. Es soll in allen Schularten und Klassenstufen zur Beschreibung von Satzstrukturen genutzt werden. Da sich die Kompetenzbeschreibungen auch in den höheren Klassenstufen strukturell kaum voneinander unterscheiden, kann die nachfolgende Beschreibung für Klasse 6 (M-Niveau) als exemplarisch gelten:

„Die Schülerinnen und Schüler können die Struktur von einfachen Sätzen untersuchen und nach dem Feldermodell beschreiben [...]; dazu Satzglieder bestimmen (Umstellprobe)“
(MKJS 2016, 32)

Minimale Unterschiede zwischen den Niveaustufen zeigen sich vorwiegend anhand der eingesetzten Operatoren (z. B. beschreiben, analysieren) oder der expliziten Erwähnung der Satzklammer. Nennenswerte Unterschiede zum Gymnasium treten nicht auf. Eine thematische Progression im Verlauf der Schuljahre wird anhand der Komplexität der zu analysierenden sprachlichen Einheiten erkennbar, indem eine Ausweitung von einfachen Sätzen (Klasse 5/6) auf „komplexe Sätze und Satzgefüge“ (Klasse 7/8) erfolgt. Weitere Hinweise zu thematischen Verknüpfungen sind den Bildungsplänen nicht zu entnehmen.

Ergänzend zu den Vorgaben der Bildungspläne ist speziell für BW der *Grammatikrahmen für die Klassen 1 bis 10* anzuführen, der „die Lehrkräfte bei der Beschäftigung mit der deutschen Sprache inhaltlich und terminologisch“ unterstützen soll (MKJS 2021, 6). Für die Klassen 5 bis 8 wird anhand von Beispielen konkretisiert, wie das topologische Modell für die Satzanalyse genutzt werden kann. Terminologisch vom Bildungsplan abweichend wird die Bezeichnung „Verbkammer“ anstelle von „Satzklammer“ verwendet. Im Wesentlichen konzentrieren sich die Hinweise auf die Satzgliedermittlung (Vorfeldprobe) sowie auf die Untersuchung verschiedener Klammerstrukturen in einfachen Sätzen.

3.2 Didaktische Potenziale

Das topologische Modell dient als Instrument zur Untersuchung und Beschreibung von linearen Satzstrukturen. Die damit verknüpften grammatischen Kerninhalte wie die Ermittlung von Satzgliedern, die Beschreibung von Klammerstrukturen und Satzformen können prinzipiell auch ohne das topologische Modell erarbeitet werden, sodass die Frage zu beantworten ist, welchen didaktischen Mehrwert es bietet. Hierzu schreibt Wöllstein (2014, 28):

„Der Vorzug des topologischen Grundmodells besteht jedoch darin, dass es unsere Aufmerksamkeit direkt auf die syntaktische Struktur der Sätze lenkt, indem es zentrale Aspekte der Satzstruktur visualisiert. Das Herunterbrechen des Satzes in Positionen und Felder zwingt uns, den Satz als eine in sich gegliederte Einheit wahrzunehmen; ebenso wird der Blick für strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Verbstellungs- und Satztypen geschärft.“

Demzufolge schafft die vom Verb ausgehende Feldgliederung des Satzes einen Orientierungsrahmen für Schüler*innen, der es ihnen mit einem relativ geringen Einsatz grammatischer Terminologie ermöglicht, syntaktische Muster zu entdecken und Musterabweichungen zu beschreiben (vgl. Granzow-Emden 2019, 49 ff.). Sätze können demnach in ihrer linearen Abfolge als Felderstruktur beschrieben und Muster für Verbzweit-, Verberst- und Verbendsätze identifiziert werden. Für die Satzgliedanalyse dient das Modell als Grundlage, um Satzglieder anhand der Vorfeldprobe zu ermitteln, sodass in einem zweiten, aufbauenden Schritt eine funktionale Bestimmung der so ermittelten Einheiten erfolgen kann, bspw. unter Berücksichtigung der Verbvalenz (vgl. Granzow-Emden 2019, 28 ff.). Darüber hinaus finden sich zahlreiche didaktische Vorschläge, wie das Modell weiterführend z. B. für die Erarbeitung der Kommasetzung genutzt werden kann (vgl. Granzow-Emden 2020). Das topologische Modell erfüllt somit

keinen Selbstzweck, sondern kann als Werkzeug dienen, um mit Sprache zu experimentieren und grammatische Regularitäten zu entdecken. Demzufolge lässt es sich „in unterschiedlicher Tiefe von der Grundschule an entwickeln und in der weiterführenden Schule bis zur gymnasialen Oberstufe vertiefen“ (Granzow-Emden 2020, 24). Sein didaktisches Potenzial erschöpft sich somit nicht in der Zuordnung von Satzeinheiten zu Feldern, vielmehr bilden die daraus sukzessiv entstehenden Einsichten erst die Basis, um das Modell weiterführend als Werkzeug im Sinne eines entdeckenden grammatischen Lernens zu nutzen (Müller & Topinke 2020, 4 ff.).

Mittlerweile liegen zahlreiche Unterrichtsbeispiele für verschiedene Klassenstufen vor, wie das topologische Modell zur Erarbeitung grammatischer Inhalte im engeren und weiteren Sinne genutzt werden kann. Konkrete Vorschläge, welche Phänomene sich im Verlauf der Sekundarstufe I und II mit dem Modell sinnvoll verknüpfen lassen, stehen u. W. noch aus.

3.3 Sprachdidaktische Forschung zum topologischen Modell

Während das topologische Modell in DaF-Lehrwerken u. a. zur Visualisierung von Klammerstrukturen bereits eine lange Tradition besitzt (vgl. Hägi & Topalović 2010, 96 ff.), etabliert es sich in Lehrwerken für den schulischen Regelunterricht im Fach Deutsch zeitversetzt. Vermutlich aufgrund der erst allmählichen Verbreitung in Lehr- und Bildungsplänen (Kap. 3.1) ist bislang kaum erforscht, wie das Modell im Unterricht genutzt wird und wie Lehrkräfte die Arbeit damit reflektieren. Einzig Topalović und Uhl (2022) führten eine Fragebogenerhebung mit 26 Lehrkräften aus zwei weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) durch, um Informationen zur Bekanntheit des im Bildungsplan (NRW) nicht verankerten Modells zu erhalten, aber auch um grammatische, inklusionsdidaktische und sprachvergleichende Potenziale aus Sicht der Lehrkräfte auszuloten (vgl. ebd., 39). Ergänzend wurden mit zwei Lehrkräften Leitfadeninterviews durchgeführt. Im Ergebnis kannten nur sieben Lehrkräfte das Modell ansatzweise, über Unterrichtserfahrung verfügte hingegen keine Person. Hinsichtlich des Potenzials wurde mehrheitlich die Thematisierung „syntaktischer Besonderheiten“ hervorgehoben (ebd., 45), wohingegen inklusionsbezogene und sprachvergleichende Potenziale in geringerem Maße genannt wurden.

Unter Berücksichtigung der didaktischen Forschungslage sowie einer zunehmenden schulischen Relevanz sind weitere Untersuchungen zum Feldermodell sinnvoll, um Potenziale und Schwierigkeiten sowohl aus Perspektive der Lehrkräfte als auch aus Perspektive der Schüler*innen zu erforschen. Eine Befragung von Lehrkräften scheint insbesondere dann lohnenswert zu sein, wenn sie bereits über Unterrichtserfahrung mit dem Modell verfügen, sodass sie erfahrungsbasiert Einschätzungen vornehmen können.

4 TopoS: Das topologische Modell im Sprachunterricht

4.1 Forschungsfragen und Zielsetzung

TopoS ist eine explorative Studie mit dem Ziel, erstmals umfassende Einblicke in die Erfahrungen von Lehrkräften zum grammatischen Lernen mit dem topologischen Modell zu erhalten. Im Mittelpunkt stehen die Fragen

- a. inwiefern Breite und Kohärenz der mit dem Modell erarbeiteten Gegenstände sichtbar werden. Hierbei ist bspw. von Interesse, welche Themen die Lehrkräfte daran anknüpfen und ob eine thematische Progression innerhalb einer Klassenstufe und über mehrere Klassenstufen hinweg erkennbar ist.
- b. welche Chancen und Grenzen der Unterrichtsgestaltung die Lehrkräfte sehen. Hier wird bspw. Auskunft darüber gegeben, ob sich der unterrichtliche Zugang zu grammatischen Inhalten durch die Arbeit mit dem Modell verändert hat.
- c. welche Funktion das Modell im Unterricht der Lehrkräfte einnimmt. Fragen nach dem konkreten Einsatz im Unterricht sowie nach Gründen für die Verwendung lassen darauf schließen, ob es eher zum Selbstzweck oder als Werkzeug zum grammatischen Lernen genutzt wird.

Ziel der Untersuchung ist es, Hinweise für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen in der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung sowie von Lehr- und Lernmedien zu erhalten. Tangiert werden auch Erkenntnisse zur Implementierung neuer Unterrichtsansätze in die Praxis.

4.2 Forschungsdesign

Stichprobe

Die Leitfadenterviews wurden mit 39 Lehrkräften aus BW geführt, da das topologische Modell hier aufgrund der Verankerung im Bildungsplan bereits Eingang in die Unterrichtspraxis gefunden hat. Zentral für die Untersuchung ist demnach, dass nur Lehrkräfte interviewt wurden, die von eigenen Unterrichtserfahrungen berichten konnten. Rund 87 % der Teilnehmer*innen verfügen über mehr als drei Jahre Erfahrung mit dem topologischen Modell, lediglich 13 % setzen es erst seit ein bis zwei Jahren in ihrem Unterricht ein. Etwa 36 % der Befragten können sogar auf mehr als fünf Jahre zurückblicken und somit ihre Einschätzung vor dem Hintergrund langjähriger praktischer Erprobung vornehmen.

Die Gelegenheitsstichprobe setzt sich aus Lehrkräften zusammen, von denen etwas mehr als die Hälfte an Realschulen/Werkrealschulen, ein Viertel an Gemeinschaftsschulen und ein Fünftel an Gymnasien unterrichten. Rund 83 % der Teilnehmer*innen sind zwischen 30 und 50 Jahren alt. Der Geschlechteranteil liegt bei einem Drittel Männern und zwei Dritteln Frauen.



Abb. 1: Kennwerte der Stichprobe

Datenerhebung und -aufbereitung

Die Interviews wurden per Videokonferenz und in Präsenz an den jeweiligen Schulen geführt, audiographiert und transkribiert. Sie weisen eine durchschnittliche Dauer von 36 Minuten bei einer Schwankungsbreite von 20 Minuten bis 78 Minuten auf.

Der hierfür konstruierte Interviewleitfaden besteht aus thematisch strukturierten Teilen und erfragt soziobiographische Daten, allgemeine Erfahrungen mit dem Modell, inhaltlich-unterrichtsbezogene Aspekte, prospektive Aspekte und Einstellungen. Er schließt mit einem Feedback der Befragten ab. Die Datenauswertung erfolgte statistisch-deskriptiv und inhaltsanalytisch nach Kuckartz und Rädiker (2022). Kodiert wurde deduktiv-induktiv von zwei Kodierern anhand eines Leitfadens mit Ankerbeispielen. Die Kodierungen wurden kommunikativ validiert und im horizontalen und vertikalen Kreuzverfahren einer Konsistenzprüfung unterzogen.

Um die Daten auf der Makroebene zu strukturieren und um grundlegende Muster zu identifizieren, wurden die Interviews von zwei Ratern anhand der folgenden Kategorien eingeschätzt:

zu Frage A

- Breite des Themenspektrums und themenspezifische Informiertheit
- Kontinuität und Progression

zu Frage B

- Chancen und Grenzen der Arbeit mit dem Modell
- Vorgehen beim grammatischen Lernen

zu Frage C

- Gründe für die Behandlung des Modells und Ziele des Einsatzes
- Funktionen des Modells im Unterricht

D übergreifende Einschätzung der tendenziellen Grundhaltung

- Haltung zur Implementierung in den Bildungsplan und den Grammatikunterricht
- allgemeine Grundhaltung

Infolge der Einschätzungen der Rater konnten die Interviews vier Gruppen zugeordnet werden (s. Kap. 5.2). Zunächst wurden zwei Extremgruppen gebildet, die sich in Bezug auf die leitenden o.g. Kriterien maximal unterscheiden. Die auf dem Kontinuum dazwischenliegenden Interviews weisen eine größere Streuung der Antworten auf als die der Extremgruppen. Obwohl die Grenzen fließend sind, wurde dennoch der Versuch unternommen, sie in zwei weitere Gruppen zu unterteilen. Leitendes Kriterium war hierbei die geschätzte tendenzielle Grundhaltung (eher positiv, eher negativ).

5 Ergebnisse

5.1 Gruppenübergreifende Ergebnisse zu einzelnen Kategorien

Bevor die Stichprobe gruppenspezifisch beschrieben wird, stehen zunächst gruppenübergreifende Ergebnisse zu solchen Kategorien im Mittelpunkt, die niedriginferent kodiert werden konnten und für die eine quantitative Ergebnisdarstellung geeignet erscheint. Hierzu zählen Fragen zum Erstkontakt, zu den verwendeten Informationsquellen, zu den Gründen für die Arbeit mit dem Modell sowie zu den damit verknüpften Themen und genannten Schwierigkeiten.

Auf die Frage, wann die Befragten erstmalig auf das Modell aufmerksam wurden (Erstkontakt), geben 38,5 % der Lehrkräfte an, es aus dem Studium zu kennen, 61,5 % sind hingegen erst während des Schuldienstes damit in Kontakt getreten. Lehrkräfte, die das Modell bereits aus dem Studium kennen, sind im Vergleich zur anderen Gruppe durchschnittlich jünger (\bar{x} 35 J. vs. \bar{x} 43 J.). Bei den genutzten Informationsquellen stehen Internetseiten und Schulbücher an erster Stelle (jeweils \approx 28 %), rund 21 % können auf Fortbildungsinhalte zurückgreifen, knapp 20 % der Befragten geben an, auch Fachbücher oder Fachzeitschriften hinzuzuziehen, wohingegen der kollegiale fachliche Austausch einen geringen Anteil einnimmt (\approx 3 %).

Zu Beginn der Interviews wurden die Lehrkräfte nach Gründen gefragt, weshalb das Modell im Unterricht genutzt wird (Mehrfachnennungen möglich). Knapp ein Drittel aller Nennungen (30,5 %) beziehen sich ausschließlich auf institutionelle Gründe wie die Verankerung im Bildungsplan oder darauf, dass das Modell bereits mehrfach Bestandteil von Abschlussprüfungen war. Alle anderen Antworten (Abb. 2) sind fachlich-inhaltlich begründet und beziehen sich auf einen leichteren Zugang zur Sprache, den das Modell ermögliche (15,3 %), auf das Potenzial, Satzstrukturen verdeutlichen/untersuchen zu können (38,9 %), oder die Antworten heben Visualisierungsaspekte hervor. Dass diese Antworten inhaltliche Überschneidungen aufweisen, ist evident. Die Kodierung erfolgte

danach, ob die Antwort im Schwerpunkt allgemein-sprachlich (Zugang zur Sprache), syntaktisch (Satzstruktur) oder sprachübergreifend (Visualisierung) ausgerichtet war.

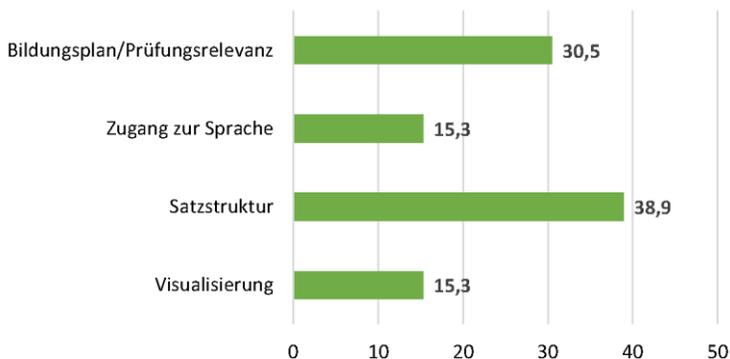


Abb. 2: Gründe für die Behandlung des Modells (Angaben in %)

Abbildung 3 zeigt, welche Themen die befragten Lehrkräfte mit dem Feldermodell bearbeiten. Dabei variiert das Themenspektrum zwischen den befragten Lehrkräften bzw. gebildeten Gruppen (s. Kap. 5.2) erheblich, je nachdem, welche Funktion dem Modell zugeschrieben wird. Auch in Abbildung 3 überschneiden sich einige Antworten inhaltlich; die Kodierung erfolgte auch hier unter Berücksichtigung des inhaltlichen Schwerpunktes einer Äußerung.

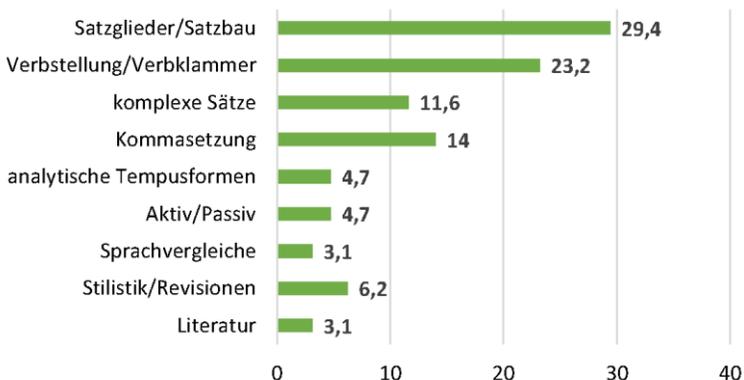


Abb. 3: Themenspektrum (Angaben in %)

Erwartungsgemäß haben die Phänomene Satzglieder/Satzbau sowie Verbstellung/Verbkammer die meisten Nennungen. Vergleichsweise häufig (14 %) wurde

angegeben, die Kommasetzung mit dem Modell zu behandeln, da der Fokus ohnehin auf den Verben liege, wohingegen Sprachvergleiche mit 3,1 % kaum vorgenommen werden. Relativ selten wird das Modell genutzt, um stilistische Fragen zu reflektieren bzw. Textrevisionen damit zu verknüpfen (6,2 %).

Ergänzend zum Themenspektrum haben die Lehrkräfte auch Schwierigkeiten im Umgang mit dem Modell genannt – sowohl aus ihrer Perspektive als auch aus Perspektive der Schüler*innen. Die größten Schwierigkeiten treten demzufolge bei Satzgefügen auf. Dabei geht es zumeist um Fragen, ob Nebensätze in einer gesonderten Zeile zu analysieren sind, verbunden mit Unsicherheiten, ob Subjunktionen eine andere Position als Relativpronomen einnehmen (Kap. 2). Am zweithäufigsten werden terminologische Unsicherheiten angeführt, die mit den Bezeichnungen „Verbfeld“, „Verbklammer“ oder „Satzklammer“ zusammenhängen, was an den unterschiedlichen Bezeichnungen im Bildungsplan und Grammatikrahmen (BW) liegen könnte (Kap. 3.1).

5.2 Gruppenvergleiche

Anhand der in Kapitel 4.2 genannten Kategorien lassen sich zwei Extremgruppen kontrastieren, die die beiden Pole einer Skala besetzen. Sie werden im Folgenden nach der Funktion, die das topologische Modell im Unterricht der Lehrkräfte erfüllt, mit „Extremgruppe Werkzeug“ und „Extremgruppe Selbstzweck“ bezeichnet. 17 der 39 Interviews lassen sich einer der beiden Extremgruppen zuordnen. Die verbleibenden 22 Interviews können auf einem Kontinuum zwischen den Polen lokalisiert werden. Der weitaus größere Teil davon (N = 17) tendiert zum Pol der „Extremgruppe Werkzeug“ – er wird im Folgenden als „Zwischengruppe Werkzeug“ bezeichnet – ein kleinerer Teil (N = 5) tendiert zum Pol der „Extremgruppe Selbstzweck“ – er wird als „Zwischengruppe Selbstzweck“ bezeichnet.



Abb. 4: Gruppen (Angaben in %)

5.2.1 Extremgruppen

Extremgruppe Werkzeug

Zur *Extremgruppe Werkzeug* lassen sich acht der 39 Interviews zuordnen. 21 % der Teilnehmer*innen stehen dem Modell sehr positiv gegenüber. Begründet wird dies mit guten Erfahrungen und inhaltlicher Überzeugung. Charakteristisch für diese Extremgruppe ist, dass quantitativ wie qualitativ vielfältige Themen mit dem Modell verknüpft werden, die in der Regel über mehrere Klassenstufen hinweg einer nachvollziehbaren inhaltlichen Progression folgen. Das Spektrum reicht von naheliegenden

Themen auf Satzebene wie der Verbklammer bis zu komplexeren Themen auf Textebene wie die Analyse literarischen Sprachgebrauchs. Lehrkräfte dieser Gruppe gehen damit weit über das hinaus, was im Bildungsplan des Landes verankert ist. Ihre Ausführungen sind meist sehr detailreich, geben langjährige praktische Erfahrung, eine intensive Auseinandersetzung mit dem Modell und somit auch einen hohen Grad an Informiertheit zu erkennen:

((...))
 ich sehe das als WERKzeug,
 DAS die schüler nach möglichkeit in klasse fünf (.)
 erwerben sollten, °h
 um es dann quer durch alle klassenstufen
 tatsÄCHlich immer wieder(.)rausziehen::-
 und EINsetzen zu können,(..) °h
 also WIE,(.)
 wie_eine FORMelsammlung oder keine ahnung-
 also halt ein HILFSmittel-
 von dem man weiß das brauche ich immer WIEder,
 und DAS muss ich dann tatsächlich auch verfügbar
 haben,(..) °h
 WIE die rechtschreibstrategie:n,(..) °h
 und ich finde in oberen KLASSen, (.)
 äh geht es auch OFT darum-
 um <<rall>> FORMulierungs:möglichkeiten-
 also ich finde auch DA kann_das feldermodell:-
 tatsÄCHlich dienste leisten;(.) °h
 also wenn man dann bei TEXTen:::,
 SEI es erörterungen-
 was auch IMmer für texte da dann geschrieben
 werden:-
 da IMmer dieselben satzanfänge hat °h(..) äh f?
 HILFT_es finde ich;
 also allein vom erkenntnisWERT den schülern;
 SCHREIB den satz mal in die_feldertabelle-
 so und jetzt STELL ihn mal um- (.)
 TESte_mal die verschiedenen möglichkeiten wie du
 diesen satz noch ausdrücken kannst- (.)
 ((...))
 (I01_GEM_40)

Ihre Schilderungen lassen zumeist auf einen induktiv-entdeckenden Unterricht schließen. Der Werkzeugcharakter des Modells wird auch dadurch deutlich, dass Terminologisches (Wie wird welches Feld benannt?) oder Normatives (Kommt die Subjunktion in die linke Satzklammer?) eine untergeordnete Rolle einnimmt; vielmehr liegt der Fokus auf dem adressatenorientierten Einsatz des Modells, um sprachliche Reflexionsprozesse zu

initiierten und Strukturen zu verdeutlichen. Eigenaktive Modifikationen zur Anpassung an die Voraussetzungen der Schüler*innen zeugen von einem emanzipierten, kreativen Umgang mit dem Modell. Maßgebend für dessen Einsatz bei dieser Gruppe sind stets inhaltliche Gründe und fachliches Erkenntnisinteresse für unterschiedliche grammatische Themen. Auch finden sich Aussagen, dass das Modell zur eigenen Unterrichtsentwicklung dienlich sei. Institutionelle Vorgaben des Bildungsplans, des Grammatikrahmens oder der Abschlussprüfung werden vereinzelt genannt, sind jedoch in keinem Fall ausschlaggebend für die Verwendung des Modells im Unterricht. Die Implementierung im Bildungsplan und Grammatikrahmen wird positiv gesehen.

Extremgruppe Selbstzweck

Der *Extremgruppe Selbstzweck* sind neun der 39 Interviews und somit 23 % der Teilnehmer*innen zuzuordnen. Im Unterschied zu den Lehrkräften der *Extremgruppe Werkzeug* stehen sie dem Modell und seiner Implementierung negativ gegenüber. Vorteile des Modells oder Chancen für das grammatische Lernen werden in der Regel nicht genannt bzw. explizit negiert, was dessen Behandlung zum Selbstzweck unterstreicht. Dies kann einerseits durch einen geringen Grad an Informiertheit begründet sein, wofür spricht, dass quantitativ nur wenige Verknüpfungen mit grammatischen Themen erfolgen und qualitativ meist nur Themennennungen im Konjunktiv (*Man könnte...*) und ohne kontextuelle Einbettung vorliegen. Häufig wird auch angegeben, dass der Sinn des Modells nicht verstanden wurde bzw. dass die grammatischen Themen auch anders behandelt werden könnten. Mitunter wird argumentiert, dass das Modell zu schwierig für die Lernenden sei, weshalb es ausschließlich aufgrund des institutionellen Zwangs behandelt werde:

((...))

ich(.)habe einen SEHR pragmatischen ansatz;

ich habe es vorhin schon geSAGT,(.)

!WEIL! ich eben ähm (..) auf die

prüfungs(.)aufgaben vorbereiten möchte, (.)

mir selbst hat sich (..) der (.) theoretische

HINtergrund des feldermodells bis heute, (..)

noch nicht !WIRK!lich erschlossen;

ALldings muss ich dazu sagen; (.)

dass ich mich AUSschließlich; (.)

ähm (.)DAmit beschäftigt hab-

wie es eben mit schülern umzusetzen IST, (.)

und_ich ähm (.) BISlang noch nicht die zeit und die

lust hatte mich-

THEOretisch mit dem feldermodell

auseinanderzusetzen;

((...))

(I27_RS_22)

Andererseits zählen auch reflektierte und fachlich fundiert erscheinende Lehrkräfte zu dieser Gruppe, die allerdings zu einer anderen fachlichen Einschätzung gelangen als ihre Kolleg*innen der *Extremgruppe Werkzeug*. Sie monieren mitunter den Mangel an curricularer Kohärenz, insbesondere die Unklarheit, die aus dem Nebeneinander von traditioneller Satzgliedlehre und topologischem Modell resultiere. Aus dieser Haltung heraus begründet sich die zumeist isolierte, eher deduktiv und normativ ausgerichtete Behandlung des Modells im Unterricht mit wenigen thematischen Verknüpfungen und fehlender thematischer Progression über die Schuljahre hinweg. Dementsprechend wird das Modell aufgrund institutioneller Vorgaben lediglich punktuell und insbesondere mit Blick auf die Abschlussprüfung behandelt – nicht selten in Form eines „Crashkurses“ im Abschlussjahr, der sich damit begnügt, dass die Lernenden Sätze in das Modell eintragen können. Lehrkräfte dieser Gruppe empfinden die Einführung des Modells häufig als zusätzliche Last, haben kaum Interesse, mehr über die Möglichkeiten seines unterrichtsbezogenen Einsatzes zu erfahren, was einige auch offen kommunizieren.

5.2.2 Zwischengruppen

Zwischengruppe Werkzeug

Die meisten Interviews, die sich auf dem Kontinuum zwischen den Polen der Extremgruppen befinden, zeichnen sich durch eine positive Grundhaltung aus. Zur *Zwischengruppe Werkzeug* gehören demnach 17 der 39 Interviews und damit 44 % der Teilnehmer*innen. Sie stehen dem Modell und seiner Implementierung – ähnlich wie die Werkzeuggruppe – positiv gegenüber, in seltenen Fällen mit einigen Einschränkungen, wo keine eindeutige Positionierung expliziert wird. Im Unterschied zur Werkzeuggruppe ist jedoch ein eher eingeschränktes thematisches Repertoire feststellbar, was sich zum einen quantitativ anhand der Anzahl der mit dem Modell verknüpften grammatischen Themen zeigt und sich zum anderen auch qualitativ bemerkbar macht, indem die Ausführungen eher oberflächlich ausfallen und sich vorwiegend auf das in Bildungsplan und Grammatikrahmen erwähnte Thema Satzglieder beschränken. Die unterrichtsbezogenen Ausführungen sind weniger detailreich, häufig wird der Konjunktiv (*Man könnte ...*) verwendet oder es wird ein Ausblick gegeben, was die Fachschaft zukünftig plant. Die praktischen Erfahrungen und – damit verbunden – die thematische Tiefe und Breite fallen erkennbar geringer aus als bei der Werkzeuggruppe, was nicht ausschließlich mit der Anzahl an Unterrichtsjahren zu erklären ist. Ein geringerer Grad an Informiertheit als bei der *Extremgruppe Werkzeug* wird häufig auch reflektiert und expliziert:

((...))

wenn ich so JETZT das ganze reflektiere,

nach meinem JAHR, (...)

finde ich es auch durchaus sinnvoll (...) wenn die

kinder (...) ihre spannenden TEXte schreiben-

ihre eigenen TEXte beispielsweise;

<<acc>>dahingehend auch nochmal zu unterSUchen;

ja auch bei einer normalen TEXTarbeit, (...)

könnte man theoretisch nochmal das feldermodell

*immer wieder HINzuziehen; (.)
um nochmal den satz?_ SATZbau (..)zu reflektieren,
theoretisch kann man (.) DAS ja (..) viel öfter
nutzen;
ja aber da FEHLT-
<<acc>>also mir hat die ZEIT gefehlt; (.)
vielleicht auch die erFAHrung; (.)
um das geSCHICKter dann in den unterricht
miteinzufädeln-
((...))
(I29_GYM_59)*

Mit Blick auf den Unterricht werden verschiedene Ansätze deutlich: teilweise ein deduktives und normatives Vorgehen, teilweise werden Ansätze eines induktiv-entdeckenden Grammatikunterrichts erkennbar – die Ausführungen sind somit variantenreicher und vielschichtiger als bei den beiden Extremgruppen. Unsicherheiten bzw. geringere Erfahrungen werden stellenweise dadurch deutlich, dass dem Modell eine hohe „Autorität“ bzw. normative Kraft zugeschrieben wird, indem Fragen der Terminologie oder der korrekten Feldzuordnung viel Raum einnehmen. Die Prüfungsvorbereitung und die Verankerung im Bildungsplan spielen durchaus eine Rolle, weshalb das Modell eingesetzt wird, aber im Unterschied zur *Extremgruppe Selbstzweck* ist dies nicht der einzige Grund; vielmehr werden auch inhaltliche Argumente angeführt. Mit dem unterrichtsbezogenen Einsatz des Modells werden also stets auch Chancen und inhaltliche Vorteile verknüpft. Für diese Gruppe kennzeichnend ist insbesondere Neugier, Interesse und die oft explizit geäußerte Motivation, sich mit dem Modell noch intensiver fachlich zu beschäftigen:

*((...))
tatSÄCHlich habe ich das sonst nie (.)
in:: einer anderen klassenstufe JETZT verwendet-
sodass ich sagen KÖNNte,
<<rall>> da und da <<acc>> passt es sehr GUT*h (.)
ich bin SELBST neugierig,
<<rall>> (.) wo man das SONST (.)
so_ oder in welchen themengebieten das relevant (.) sein
KÖNNte
wie man das noch SCHÖN einsetzen kann-
((...))
(I29_GYM_97)*

Zwischengruppe Selbstzweck

Auf dem Kontinuum zwischen den Extremgruppen lassen sich nur wenige Interviews nahe der *Extremgruppe Selbstzweck* verorten. Lediglich fünf und damit 13 % der Teilnehmer*innen weisen eine reservierte, eher negative Grundhaltung auf, wenngleich sie sich in vielen Punkten wenig von der *Zwischengruppe Werkzeug* unterscheiden. So

führen sie neben institutionellen Zwängen auch durchaus inhaltliche Gründe für die Thematisierung des Modells an, richten den Unterricht nicht nur auf die Prüfungsvorbereitung aus und behandeln das Modell nicht ausschließlich isoliert. Diese Punkte unterscheiden sie wiederum von der *Extremgruppe Selbstzweck*. Ebenso wie die Lehrkräfte der *Zwischengruppe Werkzeug* sind die der *Zwischengruppe Selbstzweck* nur in Ansätzen informiert, scheinen dies aber weniger stark zu reflektieren als erstere. Ihre Aussagen zu Chancen für das grammatische Lernen mit dem Modell sind indifferent oder tendenziell eher negativ, teilweise auch widersprüchlich. Demzufolge sehen sie die Verankerung des Modells im Bildungsplan eher skeptisch:

((...))
ich finde es nicht verKEHRT, (.)
es im UnterRICHT zu thematisieren,
und teilweise auch (.) eine: (.) <<rall>>
äh ja gute MÖGlichkeit die deutsche satzstruktur dadurch
aufzuzeigen; (.)
andererseits (.) hätte ichs:: aber auch nicht verMISS
wä(h)rs jetzt nicht bestandteil <<acc>> des neuen
bildungsplans geworden.
 ((...))
 (I12_GYM_91)

Motivation, Neugier und Interesse, sich zukünftig mit dem Modell fachlich zu beschäftigen, werden nicht explizit geäußert – ein zentrales Merkmal, das sie von der *Zwischengruppe Werkzeug* unterscheidet.

5.3 Gruppenübergreifende Auffälligkeiten

Unabhängig von den Zuordnungen zu den vier Gruppen äußern sich viele Lehrkräfte kritisch zur Vorgehensweise bei der Implementierung des Modells, die als sehr kurzfristig und wenig vorbereitet empfunden wird:

((...))
also ICH glaube; (.)
dass man (.) die (.) lehrerinnen und lehrer (.) auf den weg
(.) des feldermodells <<acc>> NICHT mitgenommen hat-,
es war NICHT so schlau das einfach so °h (.) hinterrücks-
(.)°h in den bildungsplan einzufügen? (.)
 <<rell>> *OHNE: (.) das vielleicht als großen aufhänger (.)*
vielleicht für die FORTbildungen schon <<acc>> mit ins
rennen zu schicken;
 ((...))
 (I03_RS_128)

Kritikpunkte sind neben einer geringen Einbindung der Lehrkräfte in den Prozess selbst, auch die mangelnde Vorbereitung von Fortbildungsmöglichkeiten und von adäquaten Lehrmedien, die als Folgen einer kurzfristigen Implementierung gesehen werden.

Auch Lehrkräfte, die der Implementierung als solcher positiv gegenüberstehen, vermissen eine Begründung für die Einführung des Modells, Erläuterungen zu dessen Nutzen, zu Anwendungsbereichen und zur Kohärenz innerhalb des grammatikdidaktischen Curriculums. Vor diesem Hintergrund wird die der Implementierung unmittelbar folgende Prüfungsrelevanz im Rahmen der Abschlussprüfung für den mittleren Schulabschluss zwar nicht durchweg negativ bewertet, die Prüfungsaufgaben zum topologischen Modell aber von vielen als Überforderung wahrgenommen.

6 Diskussion

6.1 Zusammenfassung

In Bezug auf die Forschungsfragen konnten die Interviews auf einem breiten Spektrum verortet werden. Anhand leitender Kategorien lassen sich die Interviews entlang einer Skala in vier Gruppen einteilen („Extremgruppe Werkzeug“, „Zwischengruppe Werkzeug“, „Zwischengruppe Selbstzweck“, „Extremgruppe Selbstzweck“).

Im Hinblick auf Forschungsfrage A ist festzustellen, dass das Themenspektrum zwischen den Gruppen erheblich variiert. Relevant scheint hierbei zu sein, wie umfassend die Lehrkräfte informiert sind und welche Funktion sie dem Modell zuschreiben. Erwartungsgemäß haben die Phänomene *Satzglieder/Satzbau* sowie *Verbstellung/Verbklammer* die meisten Nennungen über alle Gruppen hinweg, während das Modell nur von den Werkzeug-Gruppen auch für weiterführende Themen wie Sprachvergleiche oder Stilistik genutzt wird. Bei ihnen ist auch eher eine thematische Progression erkennbar als bei den Gruppen, die das Modell als Selbstzweck sehen.

Mit Blick auf Forschungsfrage B ist erkennbar, dass Lehrkräfte der Selbstzweck-Gruppen häufiger Grenzen als Chancen der Unterrichtsgestaltung mit dem Modell fokussieren. Dies scheint auch vor dem Hintergrund eines reduzierten Themenspektrums und einer weniger ausgeprägten Informiertheit schlüssig zu sein. Ihre Zugangsweise im Unterricht ist eher formal-deduktiv geprägt. Dem Modell wird eine relativ hohe normative Kraft zugesprochen und seitens der Lehrkräfte existiert eine gewisse Orientierung an Kategorien wie ‚richtig‘ und ‚falsch‘.

Die Schilderungen der Werkzeug-Gruppen hingegen lassen zumeist auf einen induktiv-entdeckenden Unterricht schließen. Terminologisches oder Normatives spielt eine untergeordnete Rolle, wohingegen der adressatenorientierte Einsatz mit dem Ziel, sprachliche Reflexionsprozesse zu initiieren, im Vordergrund steht.

Gruppenunabhängig werden Unsicherheiten im Umgang mit dem Modell bei Satzgefügen und Terminologie genannt. Ersteres ist vermutlich auf den Variantenreichtum in der sprachwissenschaftlichen Modellbildung zurückzuführen, Letzteres könnte an den unterschiedlichen Bezeichnungen in Bildungsplan und Grammatikrahmen (BW) liegen. Schilderungen von Unterrichtspraktiken, die auf ein unklares Verhältnis des Feldermodells

zur Satzgliedanalyse hindeuten, legen den Schluss nahe, dass es dem grammatikdidaktischen Curriculum derzeit noch an Kohärenz mangelt.

Mit Blick auf Forschungsfrage C lässt sich feststellen, dass fachlich-inhaltliche Gründe für die Thematisierung des Modells vorwiegend von Lehrkräften der Werkzeug-Gruppen angeführt werden. Lehrkräfte der Selbstzweck-Gruppen nennen fast ausschließlich institutionelle Gründe wie die Verankerung im Bildungsplan oder seine Relevanz bei Abschlussprüfungen.

Obwohl die Art der Implementierung des Modells in BW zunächst nicht im Fokus des Forschungsprojekts stand, wurde bei der Analyse der Interviews doch deutlich, dass auf diesen Aspekt von vielen Lehrkräften Bezug genommen wurde. Insgesamt scheint ein enger Zusammenhang zwischen der Art der Implementierung des Modells in BW, dem Grad der Informiertheit der Lehrpersonen, ihren handlungsleitenden Einstellungen und ihrer Nutzung des Modells als Werkzeug oder zum Selbstzweck zu bestehen.

6.2 Limitationen

Die Gespräche mit Lehrkräften geben vielfältige Einblicke in die Unterrichtspraxis an Sekundarschulen in BW. Die Einteilung der Interviews nach Gruppen auf einer Skala anhand eines kriteriengeleiteten Ratings erlaubte es, in einem ersten Analyseschritt ein breites Spektrum an Erfahrungen und Einstellungen zur Arbeit mit dem topologischen Modell zu strukturieren.

Aufgrund der geringen Größe und der Selektivität der Gelegenheitsstichprobe lassen sich die Ergebnisse jedoch nicht verallgemeinern, vielmehr zeigen sie eine Bandbreite möglicher Antworten unter den regional gegebenen Bedingungen. Geschulte, aber dennoch unterschiedlich geübte Interviewende arbeiten in differierender Intensität mit dem Interviewleitfaden und elizitieren dadurch Antwortvariationen, die nicht frei von angenommener sozialer Erwünschtheit sind. Da die Implementationsstrategie des Landes BW Einfluss auf die Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte mit dem Feldermodell hat, ist von einer vorbehaltlosen Übertragung auf andere Regionen abzusehen.

7 Ausblick

Im Rahmen der Studie *TopoS* werden weitere qualitative Untersuchungen der Interviews folgen, die einen detaillierten Blick auf grammatisches Lernen mit dem Modell aus Sicht der befragten Lehrkräfte werfen. Design-Research-Studien greifen die genannten Möglichkeiten der erfolgreichen Arbeit mit dem Modell auf und entwickeln Leitlinien zu verschiedenen Lehr-Lern-Settings.

Anhand der ersten Auswertungen wird deutlich, dass auch Themen wie Curriculum- und Unterrichtsentwicklung sowie Implementierung neuer Unterrichtsgegenstände in die Schulpraxis tangiert werden, die die Wahrnehmung neuer Unterrichtsansätze beeinflussen. Die Professionalisierung von Verfahren und Prozessen dieser Art ist ein

weiterer vielversprechender und noch wenig bearbeiteter Forschungsgegenstand der Deutschdidaktik.

8 Literatur

- Bredel, U. (2011). Sprachbegriffe und Sprachthematization – Das Verhältnis von Linguistik, Sprachdidaktik und Schule. In K.-M. Köpcke & C. Noack (Hrsg.), *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards* (47-59). Schneider.
- Dudenredaktion (2022). Duden - Die Grammatik. Struktur und Verwendung der deutschen Sprache. Sätze - Wortgruppen – Wörter (10. Aufl.). Duden.
- Dürscheid, C. (2010). Syntax. Grundlagen und Theorien (5. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht (UTB).
- Gallmann, P. (2015). Das topologische Modell: Basisartikel. In A. Wöllstein (Hrsg.), *Das topologische Modell für die Schule* (1 - 36). Schneider.
- Gallmann, P. (2019). Das topologische Modell. In D. Tophinke, E. Topalović & K. Rohlfing (Hrsg.), *Sprachstrukturelle Modelle. Konvergenzen theoretischer und empirischer Forschung*. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes (344-352). V&R unipress.
- Granzow-Emden, M. (2019). Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten (3. Aufl.). Narr.
- Granzow-Emden, M. (2020). Sind Haupt- und Nebensatz noch zu retten? Ein Plädoyer für eine widerspruchsfreie Satzanalyse. *Der Deutschunterricht* 2, 14–24.
- Hägi, S. & Topalović, E. (2010). Klammerstrukturen im Deutschunterricht: Ansätze zu einer integrativen Grammatikdidaktik. *Informationen zur Deutschdidaktik (ide) – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 2, 94-103.
- KMK (= Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2019): Laut, Buchstabe, Wort und Satz. Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. <https://grammis.ids-mannheim.de/vggf>
- KMK (= Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2022). Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Aufl.). Beltz.
- MKJS (= Ministerium für Kultus, Jugend und Sport) (Hrsg.) (2016). Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Baden-Württemberg. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_D.pdf
- MKJS (= Ministerium für Kultus, Jugend und Sport) (Hrsg.) (2021). Grammatikrahmen für die Klassenstufen 1 bis 10. Baden-Württemberg. <https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Dateien/Schulart%C3%BCbergreifend/2021-04-13-Grammatikrahmen-SCREEN.pdf>
- Müller, A. & Tophinke, D. (2020). Grammatik entdecken. *Praxis Deutsch* 282, 4-13.
- Topalović, E. & Uhl, B. (2022). Das Stellungsfeldermodell im Deutschunterricht: Wie urteilen Lehrkräfte über ein grammatisches Modell? In A. Müller & K. Turgay (Hrsg.), *Grammatische Modellierung als Grundlage für sprachdidaktische Vermittlung* (35-48). Buske.
- Wöllstein, A. (2014). Topologisches Satzmodell (2. Aufl.). Winter.
- Wöllstein, A. (Hrsg.) (2015). Das topologische Modell für die Schule. Schneider.

9 Korrespondenzangaben

Prof. Dr. Dirk Betzel, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur

Prof. Dr. Iris Kleinbub, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur

Korrespondenz an: dirk.betzel@ph-ludwigsburg.de