2025, 2. Jg., Heft 2
ISSN 2944-4969
https://doi.org/10.26204/KLUEDO/9336

Kristin Börjesson

Zur fachlichen Modellierung der Wortart Adjektiv in Lehrwerken für die Grundschule

Im Beitrag werden erste Ergebnisse einer Analyse von Aufgaben zur Wortart *Adjektiv* in Sprachbüchern für die Grundschule dargestellt. Für die Analyse leitend waren dabei v. a. die Fragen, welche linguistischen Kriterien für die Charakterisierung dieser Wortart herangezogen werden, welche metasprachlichen Aktivitäten die Aufgaben ermöglichen, und inwiefern die Aufgaben für ein induktives Vorgehen geeignet sind. Die Analyse versteht sich v. a. als Beitrag zur grammatikdidaktischen Aufgabenforschung.

Schlagwörter: Adjektive, Aufgaben, Grammatikunterricht, Grundschule

On the subject-adequate modelling of the part of speech adjective in text books for primary school

This paper presents findings from an analysis of tasks related to the part of speech *adjective* in primary school textbooks. The analysis was guided by the questions of which linguistic criteria are used to characterize the part of speech *adjective*, which metalinguistic activities are instigated by the tasks, and whether the tasks are suitable for an inductive teaching approach. The study contributes to research on tasks in grammar instruction.

Keywords: adjectives, tasks, grammar instruction, primary school

1 Einleitung

Laut der Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den Primarbereich soll der Deutschunterricht u. a. bei den Schüler*innen eine „Bewusstheit von sprachlichen Funktionen und Formen“ (KMK 2022, 6) anbahnen bzw. dabei helfen, diese auszubauen. Des Weiteren soll er Schüler*innen „erste Einsichten in die Strukturen von Sprache“ (KMK 2022, 7) ermöglichen und sie „mit elementaren Fachbegriffen bekannt“ (ebd.) machen. Schüler*innen sollen im Rahmen des Deutschunterrichts unter anderem auch „den Beitrag von Wörtern verschiedener Wortarten [...] zum Aufbau von Sätzen“ (KMK 2022, 21) untersuchen.

Ausgehend von der Annahme, dass sprachreflexiver Unterricht genauso geprägt ist vom Stellen von Aufgaben wie das für Unterricht im Allgemeinen der Fall ist (vgl. u. a. Kiper et al. 2010), kommt der Gestaltung von Aufgaben, deren Bearbeitung das Erreichen der o. g. Zielsetzungen unterstützen soll, ein hoher Stellenwert zu. Eine Untersuchung von (Aufgaben in) Schulbüchern allein kann zwar keine Aussagen zum faktischen Grammatikunterricht treffen, jedoch lassen sich Hlebec (2018) folgend „Grammatikaufgaben in Schulbüchern [...] als Inszenierungsmuster grammatischen Lernens“ (ebd., 137) verstehen, an denen sich Lehrkräfte möglicherweise hinsichtlich der didaktischen Gestaltung ihres Unterrichts orientieren. Dass das Sprachbuch für den

This work is licensed under CC BY 4.0

Grammatikunterricht eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt, zeigen entsprechende Erhebungen (vgl. Häcker 2009; Gehrig 2014; Topalovic & Dünschede 2014).

Mit meiner Untersuchung möchte ich an bestehende Forschung zu Aufgaben für den Grammatikunterricht anknüpfen. Dabei habe ich mich auf Sprachbücher für die Grundschule konzentriert, da es zum einen bisher nur vereinzelte Untersuchungen zu Grammatikaufgaben für diese Schulstufe gibt, zum anderen, weil ich an einer Erfassung von Aufgaben zur ersten Einführung von Adjektiven interessiert war. Dabei gehe ich wie Hlebec (2014) davon aus, dass „die grundlegende kognitive Orientierung, die mit [den Einführungsaufgaben] erzeugt wird, als Dispositiv für alle weiteren, im Unterricht behandelten Eigenschaften der Wortart [Adjektiv] dient." (ebd., 172). Für Aufgaben zur Wortart Adjektiv als Analysegegenstand habe ich mich entschieden, da entsprechende Analysen zu diesem Lerngegenstand bisher nicht vorliegen. [1] Zwar gibt es mehrere Untersuchungen, die (u. a.) global die fachliche Modellierung der Wortarten in Sprachbüchern untersuchen. Dabei wurden aber keine detaillierten Analysen der einzelnen Aufgaben vorgenommen. Eventuell bestehende Unterschiede zwischen der Thematisierung einzelner Wortarten auf Aufgabenebene werden so nicht erfasst.

Ähnlich wie Elsner (2019) gehe ich mit meiner Analyse der Frage der Gegenstandsangemessenheit und Standardorientierung der Aufgaben nach (vgl. Behrens et al. 2014, 9). So können Lernende bspw. nur mit elementaren Fachbegriffen bekannt werden (Standardorientierung), wenn diese im Rahmen entsprechender Aufgaben angemessen dargestellt werden (Gegenstandsorientierung). Hlebec (2014) folgend gehe ich außerdem der Frage nach, inwieweit die untersuchten Aufgaben die Lernenden überhaupt dazu anregen, metasprachliche Aktivitäten auszuführen und damit als Aufgaben verstanden werden können, die tatsächlich ein Nachdenken über Sprache ermöglichen. Aus einer grammatikdidaktischen Perspektive von besonderem Interesse ist außerdem die Frage, ob entsprechende Aufgaben für ein induktives Vorgehen im Unterricht geeignet sind, da die meisten der für den Grammatikunterricht vorgeschlagenen Konzeptionen für ein solches plädieren.[2]

Im vorliegenden Beitrag stelle ich die Ergebnisse der Aufgabenanalyse der untersuchten Sprachbücher für die zweite Klasse vor. In dieser Klassenstufe wird in allen untersuchten Lehrwerksreihen die Wortart Adjektiv das erste Mal eingeführt. Aus den Analysen der Lehrwerke für die Klassen 3 und 4 beziehe ich für die Zwecke dieses Beitrags nur die Ergebnisse zu der Frage ein, welche Aspekte die Wortart Adjektiv betreffend in diesen Lehrwerken im Rahmen von Aufgaben und Merksätzen thematisiert werden, um so

[1] Die Darstellung von Nomen in Lehrwerken (für die Grundschule) wurde zwar bisher auch nicht systematisch untersucht, aber im Zusammenhang mit dem Erwerb der Kompetenz der satzinternen Großschreibung schon häufig thematisiert (vgl. z. B. Röber-Siekmeyer 1999; Günther & Nünke 2005; Granzow-Emden 2019).

[2] Das gilt für den situativen Grammatikunterricht (vgl. Boettcher & Sitta 1978), wie auch für den funktionalen Grammatikunterricht (vgl. Köller 1991) oder die Grammatik-Werkstatt (vgl. Eisenberg & Menzel 1995)

einschätzen zu können, inwieweit die Anbahnung eines Adjektivkonzepts innerhalb der Lehrwerksreihen möglicherweise spiralcurricular angelegt ist.

Im Folgenden werde ich zunächst den für meine Analyse relevanten Forschungsstand darstellen (Abschnitt 2). In Abschnitt 3 gehe ich sodann der Frage nach, wie die Wortart Adjektiv in Grammatiken des Deutschen charakterisiert wird, was also aus linguistischer Perspektive die für diese Wortart im Deutschen spezifischen Merkmale sind. Abschnitt 4 ist dem methodischen Vorgehen gewidmet. Abschnitt 5 zeigt exemplarisch eine Aufgabenanalyse. Abschnitt 6 dient der Ergebnisdarstellung. Im Abschnitt 7 gehe ich etwas näher auf einen Befund ein, der sich bei der Analyse ergeben hat und das Verhältnis von Adjektiven – verstanden als Wörter, die „beschreiben wie etwas ist“ – und der schulischen Textsorte „Beschreibung“ betrifft. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.

2 Forschungsstand

Die Forschung zu (zum Zeitpunkt der Untersuchung zugelassenen) Sprachbüchern im deutschen Sprachraum ist überschaubar (vgl. Ossner 2007; Gehrig 2014; Noack & Teuber 2014). So analysiert Ossner (2007) jeweils eine Doppelseite der Lehrwerke für die 6. bzw. 7. Klasse aus drei Lehrwerksreihen dahingehend, wie es den Lehrwerken gelingt, den Aufbau von Kompetenzen in den Bereichen deklaratives grammatisches Wissen, Problemlösefähigkeit, Beherrschung von Prozeduren und Metakognition zu unterstützen. Gehrig (2014) nimmt fünf der sechs im Untersuchungszeitraum in Bayern zugelassenen Sprachbücher für die 5. Klasse in den Blick und vergleicht diese mit wissenschaftlichen Grammatiken hinsichtlich der Modellierung der grammatischen Inhalte und deren didaktischer Aufbereitung. Noack und Teuber (2014) untersuchen exemplarisch zum damaligen Zeitpunkt aktuelle Sprachlehrwerke für die Primarstufe und die Sekundarstufen I und II. Dabei geht es ihnen vor allem um deren inhaltliche Ausgestaltung, d.h., welche sprachlichen Themen mit welcher Terminologie aufgegriffen werden, welches didaktische Konzept dabei zugrunde gelegt wird und welche Vermittlungswege eingeschlagen werden.

Ähnlich überschaubar sind die Forschungsbeiträge zur grammatikdidaktischen Aufgabenforschung, insbesondere von Aufgaben in aktuellen Lehrwerken. So verweist Hlebec (2018) auf nur vier Beiträge, in denen Aufgaben aus einer grammatikdidaktischen Perspektive in den Blick genommen werden: So untersucht Menzel (1975) Aufgaben zum grammatischen Phänomen *Genus Verbi* in Lehrwerken für die Klassenstufen 5 bis 8. Ulrich (1996) untersucht Aufgaben zum grammatischen Thema *komplexer Satz* in drei Sprachbüchern aus dem Jahr 1994 für die 5. bzw. 8 Klasse. Gornik (2011) untersucht jeweils mehrere Sprachbücher für die Klassen 3 bis 6 hinsichtlich deren Modellierung der grammatischen Phänomene *Satz*, *Satzglied*, *Subjekt* und *Objekt*. Schmellentin (2012) stellt dar, wie bei der Entwicklung von Aufgaben für das Lehrwerk *Die Sprachstarken 7* vorgegangen wurde. Hlebec (2014) untersucht Aufgaben zur Einführung der Wortart *Verb* in vier Schulbüchern für die 2. Klassenstufe. In Hlebec (2018) wird diese Analyse auf weitere Lehrwerksreihen und Klassenstufen innerhalb der Primarstufe erweitert. Außerdem analysiert Hlebec (2018) neben Aufgaben zur Einführung der Wortart *Verb*

auch Aufgaben zur Einführung von *Satzgliedern*. Elsner (2019) analysiert Lern- und Übungsaufgaben zur Wortartenkategorisierung in den Klassen 2 bis 9 in je einem Lehrbuch pro Klassenstufe.

3 Die Wortart Adjektiv

Im Folgenden soll kurz überblicksartig dargestellt werden, wie die Wortart Adjektiv in aktuellen Grammatiken charakterisiert wird. Die dafür herangezogenen Grammatiken sind die Duden-Grammatik (Duden 2022), Helbig und Buscha (2017), grammis (o. J.) und Hoffmann (2016). Diese Grammatiken wurden gewählt, weil sich alle vier (auch) als Grammatiken für schulische Zwecke verstehen. Darüber hinaus wurde außerdem noch eine (kompakte) Monographie zu Adjektiven berücksichtigt (Selmani 2020), da diese eine – im Vergleich zu den genannten Grammatiken des Deutschen – noch ausführlichere Darstellung der Wortart Adjektiv bietet.

Für die Einteilung von Wörtern in Wortarten und deren näherer Charakterisierung werden in Grammatiken morphologische, syntaktische bzw. semantische Kriterien herangezogen. Dabei unterscheiden sich Grammatiken darin, ob sie nur eines der benannten Kriterien ansetzen oder ob sie eine Art schrittweises Vorgehen nutzen, wie bspw. in grammis, in der für die Klassifizierung von Wörtern zunächst morphologische, gefolgt von syntaktischen, gefolgt von semantischen Kriterien herangezogen werden. Je nachdem, welche Kriterien in welcher Reihenfolge herangezogen werden, unterscheiden sich Anzahl und Art der angenommenen Wortarten.

Die meisten der hier betrachteten Grammatiken ziehen das syntaktisch-distributionelle Kriterium der Stellung des Adjektivs in seiner attributiven bzw. prädikativen Verwendung als vorrangiges Kriterium für die Zugehörigkeit eines Ausdrucks zu dieser Wortart heran. Stellvertretend sei hier Hoffmann (2016) zitiert, der feststellt: „Adjektiv kann nur sein, was attributiv mit einem Nomen verwendbar ist“ (ebd., 49). Daneben verweisen die Grammatiken meist auch noch einmal auf die syntaktische Funktion, die eine Adjektivphrase, deren Kopf das Adjektiv bildet, in einem Satz innehaben kann. So können diese v. a. als Attribute, Prädikative oder als Adverbiale fungieren.

Auch die morphologischen Eigenschaften von Adjektiven – die Tatsache, dass sie im attributiven Gebrauch nach den grammatischen Merkmalen *Kasus*, *Numerus*, *Genus*, *stark/schwach* flektieren und dass sie (mit Einschränkungen) komparierbar sind – werden als für die Wortart konstitutiv angesehen und bei der Charakterisierung der Wortart mit herangezogen.

Die Grammatiken verweisen auch darauf, dass nicht alle als Adjektive klassifizierten Ausdrücke auch alle diese Eigenschaften besitzen. So gibt es bspw. Adjektive, die nur in attributiver Stellung verwendet werden können, oder auch solche, die nur in prädikativer Stellung vorzufinden sind.

Zwar lassen sich Adjektive hinsichtlich ihrer lexikalisch-semantischen Eigenschaften untersuchen, diese werden aber nicht zur Bestimmung der Wortart herangezogen. Vielmehr lässt sich etwas über diese Eigenschaften sagen, *nachdem* die Wortart – unter Bezugnahme auf syntaktisch-distributionelle oder morphologische Eigenschaften – bereits

„bestimmt“ ist. Stellvertretend seien hier die semantischen Unterscheidungen, die in der Duden-Grammatik getroffen werden, genannt. So unterscheidet diese zwischen qualifizierenden (=Eigenschaften bezeichnende), quantifizierenden (=Mengen oder die Position in einer Ordnung angebende) und relationalen (=eine Beziehung oder Zugehörigkeit ausdrückende) Adjektiven (vgl. Duden 2022, 768f.).

Dass lexikalisch-semantische Eigenschaften nicht hilfreich für die Charakterisierung von Adjektiven als Wortart sind, heißt nicht, dass sich in Bezug auf diese Wortart keine interessanten und für sie typischen semantischen Eigenschaften ausmachen lassen. Entsprechende Verweise finden sich auch in einigen der untersuchten Grammatiken (v. a. Hoffmann 2016 und grammis).[3] So unterscheidet sich mit der jeweiligen syntaktischen Funktion, in der Adjektive im Satz auftreten können, auch der jeweilige semantische Beitrag, den sie zur Satzbedeutung leisten. Attributiv gebrauchte Adjektive dienen in erster Linie der Restriktion des Referenzbereichs des Substantivs der Nominalphrase. Dadurch kann die konkrete Entität, auf die mithilfe des Nomens referiert wird, leichter aufgefunden werden (vgl. 1) bzw. lässt sich eine genauere Vorstellung der mit dem entsprechenden Nomen bezeichneten Entität(en) bilden (vgl. 2 vs. 2´).

(1) [In einem Raum voller verschiedenfarbiger Stühle:] Bring mir mal den gelben Stuhl.

(2) Die verschiedenfarbigen Stühle tragen zum besonderen Charakter des Raumes bei.

(2´) Die Stühle tragen zum Charakter des Raumes bei.

Im Satz (2) ist das Adjektiv *verschiedenfarbig* Teil der Nominalphrase, die als Subjekt des Satzes fungiert und informationsstrukturell das Thema des Satzes darstellt.

Anders als attributive Adjektive, die ihr jeweiliges Bezugsnomen modifizieren, lässt sich mit prädikativ gebrauchten Adjektiven eine Sprechhandlung vollziehen (vgl. Selmani 2020, 43), also etwas über das jeweilige Subjekt des Satzes aussagen. Prädikativ gebrauchte Adjektive sind also informationsstrukturell betrachtet Teil des Rhemas eines Satzes.

(3) Das neue Auto brummt.

(4) Das Auto ist neu.

Selmani (2020) beschreibt den Unterschied derart, dass ein attributiv gebrauchtes Adjektiv am Aufbau einer „Vorstellung“ der Entität, auf die sich das Nomen bezieht, beteiligt ist: „Das attributive Adjektiv wirkt selegierend und eingrenzend bei der Bildung dieser Vorstellung, weswegen es seinem nominalen Bezugsausdruck präponiert ist“ (ebd., 43). Im Gegensatz dazu steht die Vorstellung der Entität, auf die sich das Nomen in Subjektposition in einem Kopulasatz mit prädikativ gebrauchtem Adjektiv bezieht, bereits

[3] Besonders ausführlich werden diese semantischen Eigenschaften in Selmani (2020) dargestellt, weshalb ich mich im Folgenden besonders auf diese beziehe.

fest. Dieser Entität wird nun durch das prädikativ gebrauchte Adjektiv eine Eigenschaft zugeordnet. Dieser Unterschied zeigt sich auch darin, dass in einem Text, ein zunächst in Bezug auf ein bestimmtes Nomen attributiv gebrauchtes Adjektiv später nicht in Bezug auf den gleichen Referenten in prädikativer Funktion verwendet werden kann, ohne dass die Kohärenz des Textes darunter leidet. „Thematisches kann nicht zu Rhematischen transformiert werden“ (ebd., 44). Eine attributive Verwendung eines Adjektivs in Bezug auf eine Entität, über die zuvor mit dem selben Adjektiv in prädikativer Verwendung eine Aussage getätigt wurde, ist jedoch möglich, da in einem Text zunächst neu eingeführte Information (Rhema) in der Folge thematisch werden kann.

(5) Das neue Geschäft floriert. Die Verkaufszahlen können sich sehen lassen. ?Das Geschäft ist neu.

(6) Das Geschäft ist neu. Die Verkaufszahlen können sich sehen lassen. Das neue Geschäft floriert.

Anders als attributiv bzw. prädikativ gebrauchte Adjektive beziehen sich adverbial gebrauchte Adjektive nicht auf Eigenschaften von durch Nomen bezeichneten Entitäten, sondern auf Eigenschaften von verbalen Entitäten.

(7) Das Auto fährt schnell.

(8) Das Auto fährt leider.

Die verschiedenen syntaktischen Funktionen, die Adjektive innehaben können, gehen also mit unterschiedlichen semantischen Beiträgen zur Gesamtbedeutung der jeweiligen Sätze einher.

4 Methodisches Vorgehen

Der Analyse der Aufgaben lagen folgende Fragen zugrunde.

(1) Welche linguistischen Kriterien werden für die Charakterisierung der Wortart *Adjektiv* herangezogen?
(2) Zu welchen metasprachlichen Aktivitäten werden die Lernenden durch die Aufgaben angeregt?
(3) Eignen sich die Aufgaben für ein induktives Vorgehen im Grammatikunterricht?
(4) Ermöglichen die Lernaufgaben den Erwerb der in den Bildungsstandards angezielten Kompetenzen?

Grundlage der Analyse waren die Sprachbücher für die Klassen 2–4 aus Lehrwerksreihen, die entsprechend dem Schulbuchverzeichnis 2023/2024 zum Zeitpunkt der Analyse in

Sachsen-Anhalt zugelassen waren (vgl. Tab. 1).[4][5] Die einzelnen Lehrwerke wurden in Vorbereitung auf die Analyse zunächst durchgesehen und alle Aufgabenstellungen und Merksätze, in denen es um Adjektive ging, herausgesucht. In das Korpus flossen dabei jeweils komplette Lehrwerksseiten ein, sobald auf der entsprechenden Seite eine Aufgabe zu Adjektiven identifiziert wurde. Lehrwerksseiten, in deren Überschrift der Terminus Adjektiv enthalten war, wurden auch in das Korpus aufgenommen. Hier bin ich davon ausgegangen, dass die unter dieser Überschrift platzierten Aufgaben tatsächlich auch „etwas mit Adjektiven" zu tun haben. Alle so identifizierten Aufgaben wurden sodann, wie im Folgenden dargestellt, analysiert.

Tab. 1: Untersuchte Lehrwerksreihen geordnet nach Verlagen

Cornelsen	Klett	Mildenberger	Westermann
Deutsch mit Olli Jo-Jo Sprachfreunde	Bücherwurm Niko Zebra	ABC der Tiere	Bausteine Karibu Passwort Lupe Pusteblume

Um Frage (1) zu beantworten, habe ich die einzelnen Aufgaben danach analysiert, inwiefern die in den herangezogenen Grammatiken als für die Wortart Adjektiv charakteristisch angesehenen grammatischen bzw. semantischen Eigenschaften aufgegriffen und dargestellt werden. Diese Aspekte sind auch für die Beantwortung von Frage (4) relevant, da davon ausgegangen werden kann, dass Lernende bspw. nur mit elementaren Fachbegriffen bekannt werden können, wenn diese im Rahmen entsprechender Aufgaben auch angemessen dargestellt werden. Auch der „Beitrag von Wörtern verschiedener Wortarten [...] zum Aufbau von Sätzen" lässt sich nur im Rahmen von Aufgaben untersuchen, in denen es eben um diesen Beitrag geht.

Für die Beantwortung der Fragen (2) und (3) habe ich die von Hlebec (2014, 2018) vorgeschlagenen Analysekategorien „Aufgabenformate", „Offenheit", „Metasprachliche Aktivität" sowie „Art des Wissens" verwendet. Aber auch für die Beantwortung von Frage (4) sind die Kategorien „Metasprachliche Aktivität" und „Art des Wissens" hilfreich. Zum einen lässt sich so feststellen, ob die Aufgaben überhaupt metasprachliche Aktivitäten anregen – und wenn ja, welche – zum anderen lässt sich feststellen, ob die Lernenden zur Bearbeitung der Aufgabe überhaupt auf grammatisches Wissen (deklarativer bzw.

[4] Für die Auswahl der Grundgesamtheit für meinen Untersuchungskorpus habe ich mich an Bieners Feststellung orientiert, dass „[d]ie klarste und für andere Analysen anschlussfähigste Bestimmung der Grundgesamtheit ... die Beschränkung auf ein Bundesland" (Biener 2014, 65) ist.

[5] Für die aktuellsten Ausgaben der Lehrwerksreihen Karibu und Zebra lagen zum Zeitpunkt der Analyse die Lehrwerke für die Klassenstufe 4 noch nicht vor. Ich habe für diese auf die jeweils vorherige Ausgabe der Lehrwerksreihen (Klett, 2018–2023, bzw. Westermann, 2018–2023) zurückgegriffen.

prozeduraler Art) zurückgreifen müssen und dieses dabei potenziell weiterentwickeln können.

Für die Beantwortung von Frage (4) ist es außerdem nötig, über einzelne Aufgaben hinweg – die ja häufig nur einzelne Aspekte eines (komplexen) Lerngegenstands aufgreifen – zu prüfen, welche Aspekte in den Aufgaben der Lehrwerke der verschiedenen Klassenstufen überhaupt aufgegriffen werden und welches „Bild“ von der Wortart Adjektiv sich daraus bis zum Ende der Primarstufe ergeben kann.

Für eine Einschätzung der jeweils verwendeten Merksätze habe ich die von Hlebec (2014) in Anlehnung an Bredel (2011) vorgenommene Unterscheidung von deklarativen vs. operativen Merksätzen genutzt.[6]

5 Das Adjektiv im Lehrwerk Niko Sprachbuch 2 – eine exemplarische Aufgabenanalyse

Im Folgenden stelle ich exemplarisch eine Analyse der Aufgaben zur Einführung der Wortart Adjektiv auf Seite 78 im Niko Sprachbuch 2 vor (vgl. Abb. 1). An dieser Stelle wird die Wortart erstmalig in der Lehrwerksreihe eingeführt; die Seite trägt die Überschrift „Adjektive“ und umfasst 4 Aufgaben, auf die ein Merksatz folgt. Aufgabe 1 fordert keine metasprachliche Aktivität von den Lernenden. Sie dient aber vielleicht zur Aktivierung deren primärsprachlichen Könnens, da es recht wahrscheinlich ist, dass die Lernenden auf Unterschiede in Merkmalen der abgebildeten Vögel aufmerksam werden, die sich unter Verwendung von Adjektiven beschreiben lassen. Aufgabe 2 umfasst zwei an die Lernenden gerichtete Fragen und eine Handlungsaufforderung. Auch mit dieser Aufgabe wird keine metasprachliche Aktivität angeregt. Zunächst sollen die Lernenden – bezogen auf einen im Aufgabenmaterial gegebenen Text – die Frage beantworten, welchen der im Rahmen von Aufgabe 1 abgebildeten Vögel der fiktive Produzent Ole mit seinem Text beschreibt. Der entsprechende Text ist jedoch so allgemein gehalten, dass man diese Frage als Leser nicht mit Sicherhiet beantworten kann. Die zweite Fragestellung („Was fällt euch auf?“) soll die Lernenden vermutlich dazu anregen, zu dieser Erkenntnis zu kommen. Als Support kann der Inhalt der dem Drachen Niko zugeordneten Sprechblase gedeutet werden. Im Anschluss daran sollen die Lernenden über das, was ihnen aufgefallen ist, sprechen. In Aufgabe 3 wird dem Text aus Aufgabe 2 nun eine „verbesserte“ „Beschreibung“ gegenübergestellt, welche sprachlich so gestaltet ist, dass sie eine Identifikation des Vogels, der hier beschrieben wurde, erlaubt. Das legt auch die Äußerung Nikos („Jetzt weiß ich es!“) nahe, die als Hinweis verstanden werden kann, dass nun einer der vier abgebildeten Vögel eindeutig identifizierbar sein sollte. Auch diese Aufgabe fordert keine metasprachliche Aktivität heraus. Erst in Aufgabe 4 werden die Lernenden schlussendlich aufgefordert, darüber nachzudenken, „mit welchen Wörtern“ der Verfasser des Textes

[6] Während bei deklarativen Merksätzen die in ihnen aufgerufenen Wissensbestände nicht „aus den Handlungen im Rahmen der Aufgabenbearbeitung ableitbar“ (Hlebec 2014, 168) sind, ist das bei operativen Merksätzen der Fall. Bei letztgenannten fließt also die spezifische Art der Erarbeitung eines Lerngegenstandes mit in den Merksatz ein.

„den Vogel genauer“ beschreibt. Hier werden sie also zu einer rezeptiven metasprachlichen Aktivität aufgefordert, die sprachinduziert (der vorliegende Text) ist.

Adjektive

1 Seht euch die Vögel an. Nennt Unterschiede.

Blaumeise Stieglitz Rotkehlchen Buntspecht

2 Welchen Vogel beschreibt Ole? Was fällt euch auf? Sprecht darüber.

Der Vogel hat einen Kopf und einen Schnabel.
Er hat Flügel und einen Schwanz.
Ole

Das kann doch jeder Vogel sein

3 Ole hat seine Beschreibung verbessert.
Welchen Vogel beschreibt er?

Der Vogel hat einen rot-weißen Kopf und einen langen weißen Schnabel. Außerdem hat er einen braun-weißen Bauch und schwarze Flügel mit einem gelben Streifen. Sein Schwanz ist kurz und schwarz.
Ole

Jetzt weiß ich es!

4 Schreibe Oles Beschreibung ab. Mit welchen Wörtern beschreibt er den Vogel genauer? Markiere sie.

Adjektive (Wiewörter) beschreiben, wie etwas ist oder aussieht:
*Der **kleine** Vogel singt. Der Schnabel ist **spitz**.*

Abb. 1: Niko Sprachbuch 2, Seite 78.

Die Lernenden sollen die Wörter im Text identifizieren und markieren, mit denen Ole den Vogel in seinem Text „genauer“ „beschreibt“. Dabei müssen die Lernenden auf nicht-grammatisches prozedurales Wissen für den Vergleich der beiden Texte und das Herausarbeiten der Unterschiede zurückgreifen. Betrachtet man den der Aufgabe folgenden Merksatz, liegt es nahe, zu vermuten, dass die intendierte Antwort auf die Frage in Aufgabe 4 die im überarbeiteten Text verwendeten Adjektive umfassen soll. Gleichzeitig bezieht sich die Aufgabenstellung auf Ole als Produzent des Textes und schreibt ihm zu, dass er den Vogel „mit [bestimmten] Wörtern“ genauer beschreibt. Dabei verwendet er aber nicht nur Adjektive, die als Attribute zu den im ersten Text schon verwendeten Nomen hinzutreten, sondern er geht auf ein weiteres Körperteil des Vogels ein, zu dem er im ersten Text gar nichts geschrieben hatte (der Bauch) und charakterisiert die Flügel des Vogels nicht nur durch die Verwendung eines Adjektivattributs („schwarze“) näher, sondern schließt mit einem Präpositionalattribut an („mit einem gelben Streifen“). Da die Aufgabenstellung die Lernenden auf den Gegenstand der Beschreibung (der Vogel) orientiert, geraten eben nicht nur die Adjektive in den Blick, die darüber hinaus in dem

Text ja gerade nicht den Vogel „direkt“ beschreiben, sondern die für die Beschreibung eines Vogels relevanten Körperteile näher charakterisieren.

Nach dieser Aufgabe folgt der Merksatz: „Adjektive (Eigenschaftswörter) beschreiben, wie etwas ist oder aussieht.“ Die Wortart Adjektiv wird hier also anhand eines semantischen Kriteriums charakterisiert. Die Abfolge von Aufgaben und Merksatz legt nahe, dass erstere dazu dienen sollen, letzteren zu erarbeiten. Tatsächlich wird aber nur in der letzten der vier Aufgaben überhaupt Bezug auf sprachliche Einheiten („Wörter“) genommen. Im Rahmen dieser wird außerdem das zu erarbeitende klassenbildende Kriterium (Wörter, die beschreiben, wie etwas ist“) bereits benannt. Damit ist das Format der Aufgabe 4 als abduktiv einzuschätzen.

Auch wenn das im Rahmen von Aufgabe 4 eingeführte semantische Kriterium tatsächlich nicht ausreicht, um Adjektive von anderen Wörtern abzugrenzen, mit denen Ole den Vogel genauer beschreibt, ist dieses Kriterium doch als handlungsleitend einzuschätzen und der Merksatz daher als operativ zu werten.

Durch den Vergleich der beiden Texte in den Aufgaben 2 und 3 kann den Lernenden die Funktion von attributiv gebrauchten Adjektiven, die mit dem Nomen bezeichnete Entität näher zu charakterisieren, bewusst werden. Dieses Bewusstwerden ist aber nicht aufgabeninduziert (also, durch die Aufgabenstellung ausgelöst). Dadurch, dass die Wortart Adjektiv hier nur anhand eines semantischen Kriteriums charakterisiert wird, kann man nicht davon sprechen, dass die Lernenden mit dem Begriff des Adjektivs, wie er in der Linguistik gefasst wird, bekannt werden. Die Aufgaben auf dieser Seite ermöglichen es den Lernenden auch nicht den Beitrag von Adjektiven zum Aufbau von Sätzen zu untersuchen.

6 Ergebnisse

Im Folgenden stelle ich die Ergebnisse mit Bezug auf die mich interessierenden Fragen dar.

(1) Welche linguistischen Kriterien werden für die Charakterisierung der Wortart *Adjektiv* herangezogen?

Bis auf eines nutzen alle der 11 untersuchten Lehrwerke für Klasse 2 ein als lexikalisch-semantisch aufzufassendes Kriterium zur ersten und damit grundlegenden Charakterisierung der Wortart Adjektiv. Die konkret gewählte Formulierung für den jeweils ersten Merksatz innerhalb der Lehrwerke, der sich auf die Wortart Adjektiv bezieht, lässt sich für die meisten der untersuchten Lehrwerke wie folgt paraphrasieren.

Adjektive beschreiben/sagen, wie etwas ist oder aussieht.

Bei einer solchen Formulierung wird nicht deutlich abgegrenzt, auf welcher Ebene dieses „etwas“ angesiedelt ist: Geht es um etwas Sprachliches (bspw. Nomen), oder geht es um außersprachliche Entitäten, die mit Hilfe von Adjektiven beschrieben werden. Jedenfalls passt die Formulierung zur traditionellen schulgrammatischen Charakterisierung des

Adjektivs als „wie-Wort“. Aufgaben in den Lehrwerken, die dem jeweiligen Merksatz vorgelagert sind, bestehen entweder darin, dass zu Bildern von Personen und/oder Gegenständen die Frage beantwortet werden soll: „Wie ist/sind NP?“ (vgl. Sprachfreunde 2, 37) oder dass an einer Beschreibung eines Gegenstandes, eines Tieres oder einer Person verdeutlicht wird, dass durch die Nutzung von Adjektiven die entsprechenden Gegenstände, Tiere bzw. Personen genauer beschrieben werden können (vgl. Niko Sprachbuch 2, 78). Letzterer Typ von Aufgaben tritt dabei überwiegend auf.

Einzig im Lehrwerk Passwort Lupe wird eine andere Charakterisierung für die Wortart Adjektiv gewählt (vgl. Abb. 2).

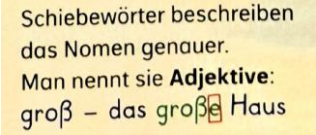
Schiebewörter beschreiben
das Nomen genauer.
Man nennt sie **Adjektive**:
groß – das große Haus

Abb. 2: Passwort Lupe Sprachbuch 2, 87.

Wenn man der Chronologie des Lehrbuches folgt, sollte der Terminus „Schiebewort“ den Lernenden zu diesem Zeitpunkt schon bekannt sein, weil in einem vorangegangenen Kapitel bereits Nomen mit Hilfe von Treppengedichten (vgl. u. a. Rautenberg et al. 2016) eingeführt und näher charakterisiert wurden. Das heißt, den Schüler*innen sind Adjektive bei der Arbeit an besagten Treppengedichten schon in ihrer attributiven Funktion begegnet. Es lässt sich also argumentieren, dass die auf S. 87 vorgenommene Charakterisierung von Adjektiven unter Verwendung des Terminus Schiebewort einen operativen Merksatz darstellt, da er auf eine Operation verweist, die den Lernenden bereits bekannt ist und in deren Rahmen sie dem, was hier nun als Adjektiv bezeichnet wird, schon begegnet sind. Wenn man bedenkt, dass die sogenannten Schiebewörter bei der Arbeit mit Treppengedichten jene Wörter bezeichnen, die sich zwischen Artikel und Nomen einfügen lassen, ist mit „Schiebewort“ im Prinzip das *Adjektiv in seiner attributiven Verwendung* gemeint. Damit stellt die in Passwort Lupe Sprachbuch 2 gegebene erste Charakterisierung von Adjektiven eine grundsätzlich syntaktische dar. Damit entspricht die erste Charakterisierung der Wortart Adjektiv in diesem Lehrwerk der Herangehensweise in den meisten der in Abschnitt 2 betrachteten Grammatiken des Deutschen (Helbig & Buscha 2017; Hoffmann 2016) bzw. des Adjektivs im Deutschen (Selmani 2020), die das attributive Auftreten als Hauptkriterium für die Zugehörigkeit eines Wortes zu dieser Wortart einschätzen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Wortart Adjektiv in allen anderen hier betrachteten Lehrwerken grundsätzlich in Bezug auf die Semantik ihrer prototypischen Vertreter – den „Eigenschaftswörtern“ unter den Adjektiven – charakterisiert wird. Formbezogene Aspekte (also syntaktisch-distributionelle oder morphologische Kriterien) spielen bei der grundsätzlichen Charakterisierung der Wortart allenfalls implizit eine

Rolle.[7] So gibt es zwar in allen Lehrwerken Aufgaben, in denen es um Adjektive „an sich“, also ohne deren Einbettung in konkrete grammatische Kontexte, geht. In der Mehrzahl der Aufgaben werden die Lernenden jedoch mit Adjektiven in konkreten grammatischen Kontexten (hier überwiegend in prädikativer bzw. attributiver Verwendung) konfrontiert bzw. dazu angehalten, entsprechende sprachliche Strukturen „herzustellen“ (bspw. Passwort Lupe Sprachbuch 2, S. 88, Aufgabe 2; Pusteblume Sprachbuch 2, S. 65, Aufgabe 5). Insbesondere finden sich auch Aufgaben, in denen die Lernenden sprachliche Strukturen in Form von Kopulasätzen in Nominalphrasen mit attributiv verwendetem Adjektiv überführen sollen (bspw. Pusteblume Sprachbuch 2, S. 65, Aufgabe 5) oder andersherum (bspw. Passwort Lupe Sprachbuch 2, S. 88, Aufgabe 2); ohne dass diesen rein produktiven metasprachlichen Aktivitäten auch eine Aufforderung zur Reflexion über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ausgangs- und Zielstrukturen folgen würde.

Bis auf eines weisen alle untersuchten Lehrwerksreihen – nachdem die Wortart Adjektiv zunächst einmal unter Verweis auf ihre semantische Funktion etabliert wurde – explizit darauf hin, dass Adjektive „ihre Form verändern, wenn sie vor Substantiven/Nomen (Namenwörtern) stehen“ (Sprachfreunde 2, S. 38).[8] Teilweise finden sich derart explizite Thematisierungen aber auch erst in den Lehrwerken für Klasse 3 (z. B. Jo-Jo Sprachbuch & Pusteblume Sprachbuch). Aufgaben, die sich auf diesen Aspekt von Adjektiven beziehen, sind insgesamt rar, es sei denn, das Lehrwerk arbeitet mit Rechtschreibstrategien. Dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass es auch Aufgaben gibt, die insbesondere die Nominalphrase mit attributiv verwendetem Adjektiv prominent setzen – als eine der möglichen Strukturen, in der ein Adjektiv „verlängert“ auftritt (bspw. auf S. 86 in Bücherwurm Sprachbuch 2, Aufgaben 3 & 4).

Eine interessante Ausnahme stellt das Lehrwerk Sprachfreunde 2 dar. Wie oben schon erwähnt, steigt auch dieses Lehrwerk zunächst mit einer rein semantischen Charakterisierung der Wortart Adjektiv ein. Nach einem Hinweis (auf S. 38) darauf, dass Adjektive ihre Form ändern, wenn sie vor einem Substantiv auftreten, folgt auf S. 39 der im Zusammenhang mit der Thematisierung von Nomen auf S. 30 des Lehrwerks bereits eingeführte „WORTOMAT – eine Art „Wortartprüfungsmaschine“ (vgl. Abb. 3). Dieser scheint die Funktion einer „Merkhilfe“ für grammatische Proben zu haben, welche bei allen im Lehrwerk thematisierten Wortarten im Zusammenhang mit einer Abbildung dieser Maschine und der Seitenüberschrift „Unser WORTOMAT“ aufgeführt werden. Die Proben sollen die Lernenden nutzen, um für ein gegebenes Wort herauszufinden, zu welcher Wortart dieses gehört. Entsprechende Aufgaben, die die Lernenden genau dazu auffordern, finden sich auch auf den entsprechenden Seiten.

---

[7] Mit Ausnahme des Lehrwerks Sprachfreunde 2, auf das ich gleich noch einmal zurückkomme.

[8] Einzig die Sprachbücher der Lehrwerksreihe ABC der Tiere verzichtet ganz auf die Thematisierung der Flektierbarkeit von Adjektiven.

Abb. 3: Sprachfreunde 2, Auszug von S. 39.

Die im Zusammenhang mit Adjektiven angegebenen Proben führen dazu, dass ein Wort hinsichtlich seiner Fähigkeit „geprüft“ wird, in (1) prädikativer Verwendung und in (2) attributiver Verwendung aufzutreten. Die Proben entsprechen damit – abgesehen von der Reihenfolge, in der sie angegeben sind – dem von Helbig und Buscha (2017, 280) vorgeschlagenen „Substitutionsrahmen“ zur Klassifizierung von Wörtern als Adjektive und damit einer Einteilung in Wortklassen „vor allem nach syntaktischen Kriterien“ (ebd., 19). Für das Lehrwerk Sprachfreunde 2 bedeutet dies also, dass die im Lehrwerk thematisierte Wortart Adjektiv zunächst „semantisch“ eingeführt wird, im Anschluss daran aber Proben zur Kategorisierung von Wörtern als Adjektiv zur Verfügung gestellt werden, die sich auf „nicht-semantische“ Aspekte der entsprechenden Wortart beziehen.

Für alle analysierten Lehrwerksreihen lässt sich feststellen, dass über die verschiedenen Jahrgänge hinweg Aufgaben (und Merksätze) zu Adjektiven zu finden sind, in denen folgende Aspekte eine Rolle spielen (von oben nach unten angegeben in der durchschnittlichen Reihenfolge ihrer Thematisierung in den Lehrwerken von Klasse 2 bis Klasse 4).

Adjektive...

- beschreiben, wie etwas ist (semantisches Kriterium),
- sind flektierbar,
- können gegensätzliche Bedeutung haben,
- dienen dem Vergleich / sind komparierbar,
- können auf -ig bzw. -lich enden,
- können zusammengesetzt sein,
- können auf -isch, (-haft, -bar, -sam, -los) enden

Die Analyse bestätigt damit Hlebecs (2014) Befund für Verben: Auch für Adjektive wird nach deren Einführung in Klasse 2 in darauffolgenden Thematisierungen „auf eine stabile Kenntnis der Wortart gesetzt“ (ebd., 172) und die Schüler*innen lernen im Weiteren noch Verschiedenes über das Adjektiv hinzu.

(2) Zu welchen metasprachlichen Aktivitäten werden die Lernenden durch die Aufgaben angeregt?
(3) Eignen sich die Aufgaben für ein induktives Vorgehen im Grammatikunterricht?

In den untersuchten Aufgaben werden die Lernenden teilweise zu produktiven, teilweise zu rezeptiven metasprachlichen Aktivitäten angeregt, wobei der Anteil an Produktionsaufgaben überwiegt. Für die Bearbeitung von ca. 2/3 aller untersuchten Aufgaben müssen Lernende entweder gar nicht oder nur nachrangig auf grammatisches Analyse- bzw. Prozesswissen zurückgreifen. Nur wenige der Aufgaben sind induktiv angelegt. Von den elf untersuchten Lehrwerken weisen acht keinerlei induktiv angelegte Aufgaben im Bereich Adjektive auf. Unter den Lehrwerken, die induktive Aufgaben enthalten, überwiegt nur in Passwort Lupe der Anteil an induktiv angelegten Aufgaben den Anteil anderer Aufgabenformate. Insgesamt dominieren in allen Lehrwerken definierte und konvergente Aufgaben. In den meisten der untersuchten Lehrwerke finden sich (zumindest vereinzelt) Aufgaben, bei denen es fraglich ist, ob sie überhaupt zu metasprachlichen Aktivitäten anregen.[9]

(4) Ermöglichen die Lernaufgaben den Erwerb der in den Bildungsstandards angezielten Kompetenzen?

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass der Adjektivbegriff als solcher auch in den Lehrwerken für die 3 und 4 Klasse nicht mehr grundlegend verändert wird, stellt sich die Frage, inwiefern Lernende durch die Bearbeitung der Lehrwerksaufgaben tatsächlich mit dem elementaren Fachbegriff Adjektiv bekannt werden. Sicherlich lässt sich dafür argumentieren, dass sie ein intuitives Verständnis für die syntaktischen und morphologischen Eigenschaften von Adjektiven entwickeln, dadurch, dass das Aufgabenmaterial, mit dem sie arbeiten, durchaus Adjektive in den für sie typischen syntaktischen Kontexten umfasst. Diese werden aber im Rahmen der Aufgaben nicht explizit zum Thema gemacht. Insbesondere der Standard, dass Lernende im Rahmen der Aufgaben „den Beitrag von Wörtern verschiedener Wortarten [...] zum Aufbau von Sätzen“ untersuchen sollen, wird in Bezug auf Adjektive in den analysierten Aufgaben kaum ermöglicht.

[9] Vgl. bspw. die Analyse der Aufgaben aus Niko Sprachbuch 2, 78 in Abschnitt 5.

7 Adjektive und Beschreibungen

Auffällig ist, dass in fast allen untersuchten Lehrwerken die erste Einführung der Wortart Adjektive im Zusammenhang mit beschreibenden Texten vorgenommen wird (siehe auch die exemplarische Analyse oben). So entsteht der Eindruck, dass die Funktion von Adjektiven in erster Linie die ist, Texte zu beschreibenden Texten zu machen. Dabei wird jedoch die Struktureinheit, innerhalb derer Adjektive zunächst einmal in Texten erscheinen (nämlich in Sätzen) in gewisser Weise ausgeblendet. Hier stellt sich die Frage, ob die direkte Bezugnahme auf Beschreibungen (als schulische Textsorte) bei der Charakterisierung der „beschreibenden“ Funktion von Adjektiven hilfreich ist für eine konsistente Begriffsbildung bzgl. der Wortart Adjektiv.

Streng genommen beschreibt Ole in seinem Text über den Vogel (vgl. Aufgabe 3 in Abb. 1) diesen eben nicht mit bestimmten Wörtern näher, sondern im Rahmen der Sätze, die er dafür benutzt. Dabei geht er Satz für Satz vom Ganzen (der Vogel) über seine Teile, die er „von oben nach unten“ abarbeitet (Kopf mit Schnabel, Bauch, Flügel, Schwanz) und die er jeweils unter Verwendung von Adjektiven näher beschreibt. Die verwendeten Adjektive beschreiben also nicht „direkt“, wie der Vogel ist oder aussieht, sondern sie charakterisieren die jeweils beschriebenen Körperteile des Vogels näher und tragen somit zur Detailliertheit der Gesamtbeschreibung bei.

Die Verknüpfung von Adjektiven mit Beschreibungen wird auch letzteren nicht gerecht. Denn dadurch kann der Eindruck entstehen, als wäre das herausragende Merkmal von Beschreibungen, dass sie Adjektive enthalten. Auch wenn man nach Heinemann (2000, 362) davon ausgeht, dass Adjektive in beschreibenden Texten mit 8 bis 12 % des Gesamtwortbestandes relativ häufig auftreten, heißt das nicht, dass jeder beschreibende Text Adjektive enthält bzw. enthalten muss. Es heißt auch nicht, dass ein beschreibender Text schon dadurch ein „guter Text“ ist, dass er Adjektive enthält. Das zeigt sich bspw. auf S. 65 im Lehrwerk Pusteblume Sprachbuch 2, wo im Rahmen der ersten Aufgabe zwei „Tierrätsel von Ole und Lisa“ abgebildet sind (vgl. Abb. 4).

Die entsprechenden Beschreibungen beziehen sich wiederum auf 2 von 4 Tierabbildungen (Hase, Vogel, Katze, Hund) auf der vorangegangenen Seite des Lehrwerkes und sind so formuliert, dass man die entsprechend gemeinten Tiere „erraten“ kann. Interessant ist hierbei, dass diese Beschreibungen (abgesehen von dem Quantitätsadjektiv *vier*, welches in der Schule aber häufig nicht als Adjektiv kategorisiert wird) keine Adjektive enthalten. In Aufgabe 3 sollen die Lernenden dann mithilfe von vorgegebenen Satzanfängen und Wörtern „einen kurzen Text schreiben“, der eines der beiden anderen Tiere, die „noch nicht beschrieben“ wurden, beschreibt. Auch hier fällt auf, dass das vorgegebene sprachliche Material keine Adjektive (abgesehen von den Quantitätsadjektiven) enthält. Außerdem fällt auf, dass das sprachliche Material eine Gestaltung der Beschreibungen nahe legt, wie sie in Aufgabe 1 dargestellt sind – und für die im Rahmen der Aufgabenstellung deutlich wird, welchen Zweck sie erfüllen sollen (Rätseltexte). Es schließt sich eine Aufgabe an, in der eine „Beschreibung“ eines Hundes dargestellt ist. Der entsprechende Text lässt sich nicht nur deshalb nicht als „gelungen“ bezeichnen, weil hier

die kommunikative Zielsetzung, die dieser Beschreibung zugrunde liegt, im Dunkeln bleibt. Scheinbar soll er v. a. dazu dienen, das sprachliche Material für Aufgabe 5 zu liefern. Nichtsdestotrotz muss davon ausgegangen werden, dass er (nicht zuletzt auch aufgrund der Überschrift „Lara beschreibt ihren Hund“) als ein Beispiel für eine Beschreibung wahrgenommen wird. Abgeschlossen wird diese Seite mit der Aufgabenstellung „Beschreibe dein Lieblingstier. Verwende passende Adjektive.“. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Lernenden zuvor die anderen Aufgaben dieser Seite bearbeitet haben, stellt sich die Frage, wie sie wohl konkret auf diese Anforderung reagieren. Schreiben sie einen Text, wie in Aufgabe 4 dargestellt, der Adjektive enthält, aber wohl kaum als gelungene Beschreibung gelten kann, oder orientieren sie sich an den Beschreibungen, wie sie im Rahmen der ersten Aufgabe auf der Seite dargestellt wurden, bei denen sich also zumindest ein kommunikativer Zweck, dem die entsprechende Beschreibung dienen soll, ableiten lässt (und sich somit auch ein persönliches Schreibziel festlegen lässt)? Ob in der Beschreibung dann „passende Adjektive“ verwendet werden, wäre der Funktionalität des Textes nachrangig.

Unsere Tiere

1 Lies die Tierrätsel von Ole und Lisa.
Sie beschreiben zwei Tiere von Seite 64.

Mein Tier hat vier Beine. Es frisst Löwenzahnblätter. Ich kann mit ihm auf der Wiese spielen.

Mein Tier hat auch vier Beine. Es frisst gern Mäuse. Wenn ich es streichle, schnurrt es.

2 Welche Tiere haben Ole und Lisa beschrieben?
Woran hast du es erkannt?

3 Zwei Tiere von Seite 64 wurden noch nicht beschrieben.
Suche dir eins aus. Schreibe einen kurzen Text.
Die Wörter helfen dir.

Mein Tier hat ...		zwei Beine	vier Beine
Es frisst gern ...	bellen	Körner	zwitschern
Es kann ... und ...	knurren	fliegen	Fleisch
...			

4 Lies die folgenden Sätze.

Lara beschreibt ihren Hund
Der Hund ist groß. Das Fell ist lang.
Die Ohren sind spitz. Das Halsband ist bunt.

5 Schreibe so und unterstreiche die Adjektive:
Der Hund ist groß – der große Hund
Das Fell ist lang – das ...

6 Beschreibe dein Lieblingstier. Verwende passende Adjektive.

Abb. 4: Pusteblume Sprachbuch 2, 65.

8 Fazit

Auch bei der Charakterisierung der Wortart Adjektiv wird – ähnlich wie bei Verben (vgl. Hlebec 2014, 2018) vor allem ein semantisches Kriterium herangezogen. Damit ist die Wortart grundsätzlich semantisch bestimmt und alle weiteren Aspekte, die im Zusammenhang mit Adjektiven im weiteren Verlauf der Grundschulzeit (zumindest auf Lehrwerksebene) noch thematisiert werden, beziehen sich auf die so etablierte Kategorie. Von den untersuchten Lehrwerken bietet einzig das Lehrwerk Sprachfreunde 2 neben einer semantischen Charakterisierung der Wortart Adjektiv eine syntaktisch-distributionelle „Probe“ für deren Bestimmung. Diese wird aber nicht als „Erweiterung“ der zunächst semantisch eingeführten Kategorie gerahmt. Schließlich weicht nur das

Lehrwerk Passwort Lupe von der grundsätzlich semantischen Bestimmung der Kategorie Adjektiv ab, indem es eine (zuvor) syntaktisch bestimmte Kategorie („Schiebewörter“) mit dem Terminus Adjektiv gleichsetzt. In gewisser Weise wird dadurch die Kategorie Adjektiv zunächst einmal „eingeschränkt“ auf die Wörter, die als Schiebewörter fungieren können.

Die große Mehrheit der untersuchten Lehrwerke für die 2. Klasse führen die Wortart Adjektiv im Zusammenhang mit beschreibenden Texten ein. Dadurch, dass die Wortart selbst derart charakterisiert wird, dass ein „Adjektiv beschreibt, wie etwas ist/aussieht“, besteht bei der Kopplung an die Sprachhandlung des Beschreibens und an deren Produkte – beschreibende Texte – die Gefahr, dass der jeweils spezifische Beitrag, den Adjektive in unterschiedlichen syntaktischen Positionen zur Bedeutung von Sätzen leisten, nicht deutlich wird. Damit möchte ich nicht generell gegen eine Thematisierung von Adjektiven im Zusammenhang mit beschreibenden Texten plädieren. So bilden Handlungsformen wie das Beschreiben in einer handlungsbezogenen Grammatikdidaktik (Berkemeier & Selmani 2024) ja gerade einen möglichen Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit Formen und Funktionen sprachlicher Mittel (vgl. ebd., 152ff.). Jedoch kommt dabei eben nicht nur der Beitrag, den Adjektive im Rahmen von Beschreibungen leisten können, in den Blick, sondern prinzipiell alle sprachlichen Mittel, die für Beschreibungen relevant sein können, genauso wie die Berücksichtigung des Zwecks, den die Beschreibung aus Sicht des Produzenten hat, wie auch die Adressatenorientierung (vgl. Berkemeier & Selmani 2024). Das ist bei den hier untersuchten Aufgaben aber nicht der Fall.

Interessant wäre hier eine anschließende Untersuchung bzgl. der Frage, welche Aufgaben Lehrwerke für den Erwerb von „Beschreibkompetenz“ bereithalten. Gibt es also neben den Aufgaben, in denen es um Beschreibungen im Zusammenhang mit Adjektiven ging, noch weitere, bei denen der Fokus auf der Textsorte Beschreibung liegt und die daher auch nicht in meinem Untersuchungskorpus abgebildet sind? Oder ist das Auftreten von Aufgaben im Zusammenhang mit Adjektiven, in denen es auch um Beschreibungen geht, als eine Ausprägung eines sich als integrativ vorgehenden Lehrwerks zu verstehen? In diesem Fall wäre aus der Perspektive des Erwerbs von „Beschreibkompetenzen“ zu prüfen, ob die entsprechenden Aufgaben hierzu tatsächlich einen Beitrag leisten können, oder nicht doch eher v. a. als Ausgangspunkt für eine rein grammatisch orientierte Analyse fungieren.

9 Literatur

Behrens, U., Bremerich-Vos, A., Krelle, M., Böhme, K. & Hunger, S. (2014). Einführung in diesen Band. In dies. (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen* (8–13). Cornelsen.

Biener, H. (2014). Lernprozesse bei der Bildung einer Grundgesamtheit für Schulbuchanalysen. In P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze & B. Aamotsbakken (Hrsg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung* (63–73). Klinkhardt.

Boettcher, W. & Sitta, H. (1978): *Der andere Grammatikunterricht*. Urban und Schwarzenberg.

Bredel, U. (2011). Merksätze – die Relation zwischen orthographischem Können und orthographischem Wissen. In U. Bredel & T. Reissig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb* (409–421). Schneider Hohengehren.

Cornelsen (2016 – 2023). *Jo-Jo. Allgemeine Ausgabe 2016*.

Cornelsen (2021–) *Deutsch mit Olli.* Allgemeine Ausgabe 2021.

Cornelsen (2022–). *Sprachfreunde. Sprechen – Schreiben – Spielen.* Östliche Bundesländer und Berlin Ausgabe 2022.

Duden Grammatik 2022 = Bibliographisches Institut Dudenredaktion & Wöllstein, A. (2022). *Duden – Die Grammatik* (10., völlig neu verfasste Aufl.). Dudenverlag.

Eisenberg, P. & Menzel, W. (1995). Grammatik-Werkstatt. *Praxis Deutsch* 22 (129), 13–23.

Elsner, D. (2019). Unterstreiche die Wörter, die sagen, wie etwas ist – Bildungsgangfokussierende Analyse von Lern- und Übungsaufgaben zur Wortartenkategorisierung. *F&E Edition*, 25, 71–82.

Gehrig, A. (2014). *Wortarten. Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik*. Schneider Hohengehren.

Gornik, H. (2011). Anmerkungen zu Aufgaben um Grammatikunterricht am Beispiel der Entwicklung des Begriffs Objekt. Traditionen und Neuorientierungen. In: K.-M. Köpcke & C. Noack (Hrsg.), *Sprachliche Strukturen thematisieren* (108–120). Schneider Hohengehren.

Günther, H. & Nünke, E. (2005). *Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt.* Gilles und Francke Verlag.

Grammis (o. J.) = Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. *Grammatisches Informationssystem grammis Mannheim*. https://grammis.ids-mannheim.de https://doi.org/10.14618/grammis

Granzow-Emden, M. (2019). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. 3. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Narr Francke Attempto.

Häcker, R. (2009). Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule, In M. Konopka & B. Strecker (Hrsg.), *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch* (309–332). Walter de Gruyter.

Heinemann, W. (2000). Vertextungsmuster Deskription. In K. Brinker (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband* (356–368). Walter de Gruyter.

Helbig, G., & Buscha, J. (2017). *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Ernst Klett Sprachen.

Hlebec, H. (2014). Wie viel Sprachbetrachtung steckt im Sprachbuch? Eine Analyse von Aufgabenstellungen zur Einführung der Wortart Verb in Sprachbüchern für die Grundschule. In U. Bredel & C. Schmellentin (Hrsg.), *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* (161–182). Schneider Hohengehren.

Hlebec, H. (2018). *Aufgabentheorie und Grammatisches Lernen: Eine Untersuchung zu Merkmalen von Lernaufgaben für den Grammatikunterricht*. Schneider Hohengehren.

Hoffmann, L. (2016). *Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache* (3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage.). Erich Schmidt Verlag.

Mildenberger (2024–). *ABC der Tiere.* Allgemeine Ausgabe 2024.

Klett (2018–2023). *Zebra*. Allgemeine Ausgabe ab 2018.

Klett (2019–). *Bücherwurm.* Ausgabe BE, BB, MV, SN, ST, TH ab 2019.

Klett (2020–). *Niko.* Ausgabe BE, BW, HB, HE, HH, NI, NW, RP, SH, SL ab 2020.

Klett (2024–). *Zebra*. Allgemeine Ausgabe ab 2024.

KMK 2022 = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2022). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022*.

Kiper, H., Meints, W., Peters, S., Schlump, S., & Schmit, S. (Hrsg.). (2010). *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Kohlhammer.

Köller, W. (1991). *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?* 3. Auflage. Schroedel

Menzel, W. (1975). *Die deutsche Schulgrammatik*. 3. neubearbeitete und erweiterte Auflage. Schöningh.

Noack, C. & Teuber, O. (2014). Sprachreflexion/ Grammatikunterricht in Sprachbüchern und anderen Medien. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (365–384). Schneider Hohengehren.

Ossner, J. (2007). Grammatik in Schulbüchern. In K.-M. Köpcke & C. Noack (Hrsg.). *Sprachliche Strukturen thematisieren* (161–183). Schneider Hohengehren.

Rautenberg, I., Wahl, S., Helms, S., & Nürnberger, M. (2016). *Syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung ab Klasse 2: Einführung, Methodensammlung, Kopiervorlagen*. Mildenberger.

Röber-Siekmeyer, C. (1999). *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung*. Klett Grundschulverlag.

Schmellentin, C. (2012). Kompetenzorientierung im Deutschunterricht: Auswirkungen auf Aufgaben im Bereich Grammatik. In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (113–127). Kallmeyer.

Schulbuchverzeichnis 2023/2024 = Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) (Hg.) (2023). Schulbuchverzeichnise 2023/2024 Sachsen-Anhalt. Primarstufe und Sekundarstufe I. https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Schulbuchverzeichnis_2023_24_Gesamt_Neu_April_2023.pdf

Selmani, L. (2020). *Adjektiv.* Winter Verlag.

Schroedel (2015–). *Pusteblume.* Ausgabe 2015 für Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Topalovic, E. & Dünschede, S. (2014). Weil Grammatik im Lehrplan steht. Bundesweite Umfrage zur Grammatik in der Schule. *Der Deutschunterricht*, *66*, 76–81.

Ulrich, W. (1996). Verständlich, funktional, effektiv und motivierend. Typisierung und Beurteilung von Aufgabenstellungen im Sprachunterricht. *Deutschunterricht, 49* (11), 546–555.

Westermann (2018–2023). *Karibu.* Allgemeine Ausgabe 2018.

Westermann (2019–). *Passwort Lupe.* Allgemeine Ausgabe 2019.

Westermann (2021–). Bausteine. Allgemeine Ausgabe 2021.

Westermann (2024–). *Karibu.* Allgemeine Ausgabe 2024.

Korrespondenzangaben

Dr. Kristin Börjesson, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik.

Korrespondenz an: kristin.boerjesson@paedagogik.uni-halle.de