Originalveröffentlichung in: Lang, Christian/Schneider, Roman/Schwinn, Horst/Suchowolec, Karolina/
Wöllstein, Angelika (Hrsg.): Grammatik und Terminologie. Beiträge zur ars grammatica 2017. -
Tübingen: Narr Francke Attempto, 2020. S. 165-187. (Studien zur deutschen Sprache 82)
DOI: *https://doi.org/10.2357/9783823392934*

ANNA KUTSCHER

INFORMATIONSSTRUKTUR IM SPRACHDIDAKTISCHEN KONTEXT

Abstract: Der folgende Beitrag verfolgt das Ziel, einen Impuls für die Problematik des Übertrags der linguistischen Fachterminologie in die fachdidaktische Anwendung zu geben. Die Daten stammen aus einem Seminar des Praxissemesters in NRW,[1] wo Studierende Unterrichtseinheiten zum Thema *Informationsstruktur* erstellt haben.

In der Schule tätig greifen Studierende bei der Unterrichtsplanung auf Lehrbücher, Zeitschriften und Online-Vorlagen (Arbeitsblätter und Hilfestellungen für Lehrkräfte) zurück, damit sie möglichst schnell adäquates Material für den eigenen Unterricht vorliegen haben. Die Herausforderung beginnt beim Übertragen der fachwissenschaftlichen Erkenntnisse in die Recherche mit der nicht immer eindeutigen Terminologie. Im Beitrag wird darauf eingegangen, welche Termini zur *Informationsstruktur* überhaupt zum Ziel führen und auf welche Alternativen man ausweichen muss, um passende Ergebnisse zu haben.

Keywords: Terminologie, Sprachdidaktik, Informationsstruktur, Deutschunterricht

1. Wo Fachwissenschaft und Fachdidaktik terminologisch aufeinander treffen

Die Ausbildung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer im Bereich *germanistische Linguistik* ist an den meisten Universitäten in der Regel zweigeteilt: Zum einen werden die Studierenden mit systematischen Aspekten der deutschen Sprache vertraut gemacht, zum anderen werden diese Aspekte in einer modifizierten Art und Weise in die Sprachdidaktik übertragen. Während der erste Teil sich also ausschließlich auf die grammatischen und funktionalen Untersuchungen und Forschungen der Sprachwissenschaft stützt, muss der zweite Bereich eine didaktische Rekonstruktion der fachwissenschaftlichen Erkenntnisse erfahren, um die Konzepte für unterschiedliche Jahrgangsstufen der Schule zugänglich zu machen. Zusätzlich besteht der Anspruch nach einer für Schülerinnen und Schüler motivierenden Unterrichtsgestaltung, sowohl thematisch als auch in der Auswahl der Materialen und Medien, die auch unabhängig vom Sprachphänomen konzipiert werden muss.

[1] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (Online: www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/FAQ-Lehramtsstudium-Praxissemester/FAQ2-Lehramtsstudium-Praxissemester/index.html, Stand 20.1.2020).

Publikationsserver des Instituts für Deutsche Sprache
URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-105528

Ziel des folgenden Beitrages ist es, aufzuzeigen, vor welche Herausforderungen Studierende im Praxissemester bei der Unterrichtsplanung gestellt werden, wenn die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik im gleichen Themenbereich abweichende bzw. nicht deckungsgleiche Terminologie verwenden. Es wird zu sehen sein, dass die fachwissenschaftliche Terminologie zur *Informationsstruktur* in der didaktischen Rekonstruktion kaum Verwendung findet. Als Untersuchungsgegenstand dienen unterschiedliche Medien wie das Lehrbuch, Online-Angebote für Lehrkräfte, didaktische Fachzeitschriften und Fachliteratur, die einerseits auf die direkte Verwendung der Fachtermini und andererseits auf die Einbettung der Informationsstruktur in relevante Themengebiete für die Jahrgänge 6 und 11/12 untersucht wurden.

Exemplarisch sollen hier Erfahrungen von Studierenden der Universität Bielefeld im Germanistikstudium (Master) aus der Praxisphase herangezogen werden. Die Praxisphase ist so gegliedert, dass Studierende sich ein Semester lang im Vorbereitungsseminar mit einem sprachwissenschaftlichen Thema und seiner fachdidaktischen Rekonstruktion, in diesem Fall *Informationsstruktur*, auseinandersetzten. Im folgenden Semester waren sie als Praktikanten in der Schule tätig, wo sie die Inhalte aus dem Vorbereitungsseminar in den curricularen Unterricht unterschiedlicher Jahrgänge einarbeiteten und selbst Unterricht planten und durchführten. Unterstützt wurden sie dabei von den Lehrkräften vor Ort, den Lehrenden der Universität aber auch im Austausch in der Peer-Group des Vorbereitungssemesters, das als Begleitseminar während der Praxisphase weiter bestand.

Wichtig zu betonen ist hier, dass die Studierenden aus ihrer Ausbildung zwar das Fachwissen zum Thema *Informationsstruktur* und damit verbundene Terminologie mitbringen; auch erste Ideen, wie man das Thema fachdidaktisch aufarbeiten kann, sind vorhanden, die Erfahrung in der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsdurchführung, wie sie eine langjährige Lehrkraft hat, fehlt ihnen jedoch. Dies äußert sich unter anderem in einem starken Bedürfnis einer möglichst akribischen Vorbereitung aller Inhalte und Materialien. Da eine solche Unterrichtsplanung ein nicht zu unterschätzendes Zeitintervall in Anspruch nimmt, greifen Studierende nicht selten auf bereits vorgeschlagene Unterrichtsmaterialen bspw. das Lehrbuch oder Online-Angebote für Lehrkräfte wie *meinunterricht.de* (bestehend aus Arbeitsblättern, Klausuren, Musterplänen etc.) zurück. Eben diese Hilfestellungen sollen hier in den Fokus rücken und untersucht werden, inwiefern sie tatsächlich hilfreich sind.

Versetzt man sich nun in die Lage eines Studierenden, der Aspekte der *Informationsstruktur* in geschriebenen und gesprochenen Texten als Unterrichtseinheit plant, braucht man zunächst die entsprechende Terminologie, um in den Onlinerecherchen oder Sachregistern passende Materialien zu finden. Theoretisch kann die Recherche dabei eine Vielzahl an Ausgangsformen haben, die

auf einer Skala zwischen a) man bekommt bereits beim übergeordneten Begriff *Informationsstruktur* eine Vielzahl an Vorschlägen, wie dieses Thema in den Unterricht eingearbeitet werden kann; und b) es ergeben sich keine passenden Ergebnisse; weder für das Hyperonym noch für alle weiteren Termini, die damit in Verbindung stehen (bspw. *Fokus*, *Topik* etc.), liegen. Je nach Ausgang können Studierende im Fall von a) sich direkt und schnell geeignetes Material auswählen, das Thema gut aufarbeiten und die dazugehörigen Sprachphänomene entsprechend vermitteln. Das ist der Fall, der den Studierenden das Vorbereiten des Unterrichts enorm erleichtert. Im Fall b) ist es jedoch so, dass sie entweder die Materialen selbst erstellen müssen – zu bedenken ist dabei die fehlende Erfahrung einer Lehrkraft, Unsicherheiten in der Thematik und der damit verbundene Zeitaufwand – oder sie verzichten ganz auf das linguistische Thema und widmen sich eher der Auseinandersetzung mit Literatur und Medien, die neben der Sprache auch Teil des Deutschunterrichts sind. Die Zwischenstufen von a) und b), wo man zwar Materialvorschläge findet, die jedoch nicht optimal in den Plan passen und deshalb einer Modifikation bedürfen, sind Studierenden bei der Vorbereitung dennoch willkommener als überhaupt keine Anhaltspunkte und Ideen.

Im Folgenden wird es darum gehen, die relevante Terminologie der Informationsstruktur, so wie die Studierenden sie aus dem Studium und der Fachliteratur kennen, vorzustellen und ihre Anwendungskontexte im Sprachgebrauch zu skizzieren (Abschnitt 2 und 3). Darauffolgend wird die Analyse der Lehrmaterialien auf die Verwendung dieser Terminologie vorgestellt (Abschnitt 5).

2. Termini der Informationsstruktur in der Fachwissenschaft

Bevor es zur Problematik der Unterrichtsplanung geht, soll zunächst an einigen Beispielen gezeigt werden, welche Phänomene der Sprachstruktur im Deutschen vom Terminus *Informationsstruktur* umfasst werden und welche weiteren Termini im Zusammenhang dazu stehen.

Bott (2008, S. 1) vergleicht das Wesen der *Informationsstruktur* mit dem Wirken eines Poltergeistes, welcher sich selbst nie zeigt, seine Präsenz jedoch durch unterschiedliche Phänomene mal mehr und mal weniger eindeutig offenbart.

> Studying information structure is often like observing the behavior of a poltergeist. We have to assume that it is there, but we cannot observe it directly; we only observe the effects it causes. Whenever a poltergeist is present, the ghost itself is not visible, the only things observable are objects which move or fall from the walls. Sometimes a ghost is simply there and does nothing. And there is no way of telling what it looks like, either. […] (ebd.)

Bei der *Informationsstruktur* handelt es sich folglich um ein sehr weit gefasstes Feld der Linguistik, wo nahezu alle linguistischen Ebenen von der grammatisch betroffenen Strukturierung und Kodierung der Information betroffen sind. Im Kern möchte man unterscheiden, welche Elemente einer sprachlichen Äußerung ein Sprecher seinem Gegenüber als *bekannt* bzw. im gegebenen Kontext als *akzeptiert* vermittelt, und welche Elemente als *neue*, *wichtige* und deshalb besonders *hervorgehobene* Inhalte gelten. Eben diese Unterteilung in *bekannt* und *neu* sichert einen schnellen Kommunikationsverlauf zwischen den Gesprächsteilnehmern, da auch der Hörer auf entsprechende Markierungen reagiert und die vermittelte Information korrekt einsortiert.

Nun haben sich in der Fachliteratur diverse terminologische Paare im Deutschen und Englischen etabliert, die die grobe Unterteilung in *bekannt* und *neu* beschreiben (siehe Tabelle 1). Dabei muss man beachten, dass je nach Autor eine mehr oder weniger feste Definition dieser Termini verwendet wird, sodass sich von Fall zu Fall ein Terminus in seinen Details unterscheiden kann.[2]

„BEKANNT“	**„NEU“**
Background	Focus
Topic/Topik	Comment/Kommentar
psycological subject	psycological predicate
Theme/Thema	Rheme/Rhema
Presupposition	Fokus
Given	New
Satzgegenstand	Satzaussage
link/tail (ground)	Focus

Tab. 1: Terminologische Paare innerhalb der Informationsstruktur

Während es in Tabelle 1 so aussieht, dass konkurrierende Termini für ein und das gleiche Konzept stehen, lässt sich eine grobe Verwendung der Begriffe entsprechend ihrer Funktion beobachten. Wissenschaftliche Beiträge, die sich mit der *Gliederung einer Aussage* nach den Aspekten *Worum geht es?* und *Was wird darüber ausgesagt?* befassen, greifen eher auf die Paare **Topik – Kommentar** (oder aus dem Englischen Topic – Comment oft als **Thema – Rhema** übertragen (bspw. Sgall 1974)) zurück. In den Arbeiten, die sich mit dem *Informativitätsgrad* einer Aussage befassen, also eher der Frage nachgehen, welche

[2] Zur Historischen Entwicklung und konkreten Definitionen der relevanten Termini siehe insbesondere Musan (2002), aber auch Büring (1997), Krifka (2008) sowie Beiträge in Molnár/Winkler (Hg.) (2006).

Information in einem sprachlichen Beitrag als Alternative präsupponiert (oder konversationell implikatiert) ist, findet sich die Verwendung der Termini **Hintergrund – Fokus** wieder (u.a. Altmann 1993). Und schließlich greifen Autoren, die sich mit der kognitiven Repräsentation der Referenten und Propositionen im Diskurs beschäftigen, auf die Begriffe **Given** und **New** zurück (vgl. Baumann 2006; Musan 2010; Prince 1981). Man kann also sagen, dass gleiche Konstituenten einer Äußerung mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet werden, abhängig davon, in welchen fachwissenschaftlichen Kontext ihre Analyse eingebunden wird.[3] Für Studierende heißt es, dass je nach Schwerpunktsetzung und der Auswahl der Fachliteratur durch die Lehrenden an der Universität unterschiedliche Schwerpunkte in der Terminologie gesetzt werden und manche Termini unter Umständen fälschlicherweise als nicht zum Thema gehörend assoziiert werden. Für die didaktische Umsetzung erschwert die diffuse Terminologie der Fachwissenschaft die Planung und Vorbereitung des Unterrichts dahingehend, dass Studierende vorab nicht wissen, welche Termini (falls überhaupt) in den Lehrwerken und weiteren Handreichungen eine Rolle spielen.

3. Terminologie der Informationsstruktur in der didaktischen Reduktion

Kaum eine Ebene der deutschen Grammatik funktioniert unabhängig von der Informationsstruktur. Sprachhistorische Wandelprozesse lassen eine Anpassung der Wort- und Satzformen darauf zurückführen, dass bestimmte kommunikative Bedürfnisse der Sprecher bspw. für die Scrambling-Prozesse im Mittelfeld ausschlaggebend sind, oder spezifische funktionale Kategorien wie Partikeln sich ausgebildet haben. Allen voran sind Syntax und Morphologie stark auf das Wirken der informationsstrukturellen Beschränkungen angewiesen. Diese äußern sich insbesondere in den Bereichen der kohärenten Gestaltung von mündlichen und schriftlichen Texten, die sowohl in der stilistischen als auch in der prosodischen Form von Phrasen und Sätzen umgesetzt wird, indem Sprecher Wichtiges (den Fokus) mit spezifischen Positionen im Satz bzw. einem Hauptakzent markieren, Nebensächliches oder bereits bekanntes jedoch in einer reduzierten Form zum Ausdruck bringen. Genau dieses Beherrschen der Texte wird in den Lehrplänen des Deutschunterrichts über alle Klassenstufen hinweg in allen Bundesländern verstärkt angestrebt:

> Die Schülerinnen und Schüler verfassen inhaltlich angemessene kohärente Texte, die sie aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, adressaten- und zielorientiert,

[3] Für ausführliche Diskussionen der Begrifflichkeiten siehe auch Hellwig (1984), Lötscher (1987), Lutz (1981), von Stutterheim (1997).

> normgerecht, sprachlich variabel und stilistisch stimmig gestalten. Dabei schreiben sie entsprechend der jeweiligen Aufgabe in unterschiedlichen Textformen. (KMK[4] 2012, S. 16)

Die Studierenden, die sich im Vorbereitungsseminar ausführlich mit der funktionalen Bedeutung der Informationsstruktur auseinandergesetzt haben und die Terminologie aus Tabelle 1 kennen, stehen vor der Aufgabe, diese für die entsprechenden Jahrgangsstufen so aufzuarbeiten, dass das Bildungsziel der Kultusministerkonferenz im langwierigen Prozess erreicht werden kann. Bereits bei der Konzipierung der Unterrichtsinhalte wird klar, dass Begriffe wie *Fokus*, *Thema*, *Kommentar* etc. auf die grammatischen Phänomene reduziert werden müssen, damit das Verständnis für die Funktionsweise der Informationsstruktur Schrittweise erworben werden kann. Das bedeutet, dass nicht die Vermittlung der Topikalität oder der Fokusmarkierung als Unterrichtsziel gesetzt werden sollten – dafür sind die Konzepte zu weit gefasst – vielmehr sollten diese Konzepte aufgespalten in kleinere Wirkungsbereiche an die Schülerschaft herangetragen werden. Dafür haben die Studierenden unterrichtsrelevante Themen erarbeitet, die im sprachdidaktischen Curriculum zu finden sind, jedoch nicht primär unter dem Terminus *Informationsstruktur* zusammengefasst werden. Es hat sich im Seminar als vorteilhaft ergeben, für die unterschiedlichen linguistischen Ebenen eine eigene terminologische Liste zu erstellen, die als Hilfsmittel bei der Themen- und Phänomenauswahl für den Unterricht herangezogen werden kann.

3.1 Syntax

Die Informationsstruktur spielt bei der Abfolge der Konstituenten eine entscheidende Rolle, denn nicht selten tendieren Sprecher des Deutschen zu einer *Hintergrund-vor-Fokus*-Abfolge (Musan 2010) wie in (1). D.h. fokussierte Konstituenten erscheinen möglichst weit am rechten Satzrand. Aufgrund der Verbendstellung im Deutschen ist es nicht selten die Position unmittelbar vor dem Verb(komplex).

(1a) *Was ist passiert?*
Wahrscheinlich hat [*der Nachbar*] [*den Dieb*]$_{Fokus}$ *beobachtet*.

(1b) *Wer kann den Dieb gesehen haben?*
Wahrscheinlich hat [*den Dieb*] [*der Nachbar*]$_{Fokus}$ *beobachtet*.

---

[4] Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife 2012 (Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf, Stand: 20.1.2020).

Wenn sich also die Informationsstruktur auf die Abfolge der Elemente im Satz auswirkt, kann dies zum Thema im Unterricht werden. Für die Unterrichtsplanung sind somit nicht nur die primären Termini der Informationsstruktur aus Tabelle 1 relevant, sondern auch weitere Termini: *Konstituente*, *Satzglied*, *Vorfeld*, *Mittelfeld*, *Nachfeld*.

3.2 Morphologie

Nicht nur im Bereich der Wortstellung hat das Deutsche unterschiedliche Mittel ausgebildet, um auf Anforderungen der Informationsstruktur reagieren zu können. Auch im Bereich der Morphologie finden sich zahlreiche Belege dafür, wie die Grammatik mit der Informationsstruktur interagiert. Als Beispiele sind hier der Partikelgebrauch (2), insbesondere in der gesprochenen Sprache relevant, die Passivbildung (3), zur Darstellung der Topikalität als Subjekt, und die pronominale Anbindung (4) als Referenz zum Subjekt oder Objekt, aufgeführt.

(2) Fokuspartikeln als Markierung der nachfolgend fokussierten Konstituente

(2a) *dass sogar/auch/nur Luise der Polizei ein Bild von Peter zeigte*

(2b) *dass Luise sogar/auch/nur der Polizei ein Bild von Peter zeigt*

(2c) *dass Luise der Polizei sogar/auch/nur ein Bild von Peter zeigte*

(2d) *dass Luise der Polizei ein Bild von Peter sogar/auch/nur zeigte*

(Jacobs 1983, S. 4; Hervorhebung A.K.)

(3) Topik als grammatikalisches Subjekt in Aktiv- und Passivsätzen

(3a) [*Der Rabe*] *versprach dem Fuchs den Käse*.

(3b) [*Der Käse*] *wurde dem Fuchs* (*von dem Raben*) *versprochen*

(3c) [*Der Fuchs*] *bekam den Käse* (*von dem Raben*) *versprochen*.

(Musan 2010, S. 33)

(4) Personal- und Demonstrativpronomen als Referent zum vorherigen Subjekt oder Objekt

(4a) *Personalpronomen*
Ralf1 fährt zusammen mit seinem Opa2 angeln. Er1/?2 freut sich schon.

(4b) *Demonstrativpronomen*
*Ralf1 fährt zusammen mit seinem Opa2 angeln. Der?1/2 /Dieser*1/2 freut sich schon.*

(Bryant et al. 2014)

Aus der morphologischen Ebene sollte die terminologische Liste daher um folgende Punkte ergänzt werden: *Passiv* (*Passivierung*), *Pronomen*, *Referenz*, *Partikel*.

3.3 Prosodie

Auch wenn die fachwissenschaftlichen Arbeiten zur Informationsstruktur sich nicht primär mit der Prosodie auseinandersetzen, liegt es dennoch nahe, sich die prosodischen Strukturen der gesprochenen Sprache auch im didaktischen Kontext anzusehen. Insbesondere dann, wenn es um mündliches Vortragen von unterschiedlichen Textsorten ging, waren die Studierenden gewillt sich mit der Akzentsetzung und ihrer Funktion (vgl. (5)) didaktisch auseinanderzusetzen.

(5a) *Seine Argumente* [*überZEUgen*] *mich nicht*. (Warum halten Sie nichts von seinen Argumenten?)

(5b) [*Seine ArguMENte*] *überzeugen mich nicht*. (Was überzeugt Sie an seinem Vortrag nicht?)

Aus der prosodischen Ebene kommen also noch die Termini: *Akzent*, *Betonung* und *Intonation* in die Liste der Termini, die im Kontext der Informationsstruktur didaktische Relevanz erfahren.

Zusammenfassend lässt sich eine Liste von Termini zusammenstellen, die einerseits primär aus den Begriffen der Fachliteratur zur Informationsstruktur gebildet wird, und andererseits aus sekundären Termini, die sich ergeben, wenn man das Thema didaktisch aufarbeitet und deshalb in einzelne Wirkungsbereiche der linguistischen Ebenen überträgt.

> **Primäre Termini**: *Topik*, *Kommentar*, *Thema*, *Rhema*, *Hintergrund*, *Fokus*, *Satzgegenstand*, *Satzaussage*, *alte und neue Information*[5]
>
> **Sekundäre Termini**: *Konstituente*, *Satzglied*, *Vorfeld*, *Mittelfeld*, *Nachfeld*, *Aktiv*, *Passiv*, *Pronomen*, *Referenz*, *Partikel*, *Akzent*, *Betonung*, *Intonation*

4. Wie wird die Fachterminologie in den Lehrmaterialien repräsentiert?

4.1 Auswertungsmethode

Damit es bei den geschilderten Ergebnissen nicht bei einem subjektiven Eindruck der Studierenden bleibt, wurde eine qualitative Auswertung einer Stichprobe von Lehrwerken, (deutsch.kompetent/6 und deutsch.kompe-

[5] Die englischen Entsprechungen aus Tabelle 1 sind hier ausgelassen, weil die Wahrscheinlichkeit sie in den fachdidaktischen Medien zu finden sehr gering erscheint. Auf die Termini Satzaussage und Satzgegenstand wird im Folgenden verzichtet, weil diese Termini sich in den Materialien wiederfinden, jedoch nicht in der Interpretation der funktionalen Bedeutung, sondern eher als grammatische Kategorien Subjekt und Prädikat.

tent/10 Oberstufe (Klett)), das Online-Angebot *meinunterricht.de*[6] (Verlagsgruppe Cornelsen) sowie fachwissenschaftliche Publikationen auf die Verwendung der primären Fachtermini **Fokus – Hintergrund, Topik – Kommentar, Alt – Neu, Thema – Rhema** analysiert. Zwei Analysebereiche stehen hierbei im Vordergrund: einerseits die explizite Erwähnung der Termini in den Materialen und andererseits die implizite Funktionsarbeit mit den Inhalten, ohne dass die Informationsstruktur explizit benannt wird. Der zweite Fall tritt dann auf, wenn die Lehrmaterialien eindeutig die informationsstrukturelle Wirkungsweise nahelegen, die Lehrkraft dies jedoch nicht durch entsprechende Terminologie der Stichwortsuche ausmachen kann. Zusätzlich kommt die Terminologie der Äußerungskontexte der Informationsstruktur (vgl. Abschnitt 3) hinzu, inwiefern sie als Suchbegriff mehr zutreffende Materialvorschläge liefert als die primären Termini. Das Ziel ist, ein Bild zu erstellen, inwiefern die unmittelbare Terminologie in den schuldidaktischen Kontext übernommen wird und falls nicht, ob die betroffenen sprachlichen Phänomene als Alternativen hinzugezogen werden müssen.

4.2 Lehrwerke (Schulbuch, Lehrbuch)

Die Vorbereitung der Unterrichtseinheiten beginnt gerade für unerfahrene Lehrkräfte nicht selten mit einem Blick in die Lehrwerke, die in der jeweiligen Schule verwendet werden. Sie entsprechen nicht nur den curricularen Vorgaben für die jeweiligen Jahrgänge und Schulformen, sondern haben stets einen Begleitband für Lehrer, der in der Regel über die Lehrziele informiert und darüber hinaus weitere Informationen und Hintergrundwissen zum Themenfeld gibt. Außerdem stehen in einigen Fällen zusätzliche Begleitmittel für Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen Lernen und Üben zur Verfügung wie beispielsweise Förderhefte, Grammatikbegleithefte etc.

Für die Analyse, inwiefern die Informationsstruktur in die Lehrmittelgestaltung eingearbeitet ist, wurden exemplarisch Lehrwerke der Reihe *deutsch. kompetent* (Klett) für den Jahrgang 6 und den Jahrgang 10 Oberstufe in Nordrhein-Westfalen untersucht. Dabei besteht die Lehrmittelreihe der sechsten Klasse aus dem *Schülerbuch* (Deutsch.kompetent/6 2012), einem dazugehörigen *Trainingsheft zum Selbstlernen* (Deutsch.kompetent/6 2012), einem *Sprachförderheft* (Deutsch.kompetent/6 2014) sowie dem *Lehrerband* (Deutsch.kompetent/6 2013). Für die Oberstufe dienen die *Lehrerbände* Einstiegsphase (Deutsch.kompetent/10 2014) und Qualifikationsphase (Deutsch.kompetent/10 2016) sowie das *Schülerbuch* Einstiegsphase (Deutsch.kompetent/10 2015) als Untersuchungsobjekte. Im Folgenden wird es darum gehen, welche

[6] www.meinunterricht.de (Stand: 20.1.2020).

Terminologie im Sachregister der Lehrwerke ausgewiesen ist, damit eine Lehrkraft gewinnbringend auf die Seiten verwiesen wird, in denen die Informationsstruktur als Unterrichtsgegenstand aufgearbeitet werden kann.

Der Blick ins Sachregister ist ernüchternd: Außer dem Begriff *Textkohärenz*, der hier nicht weiter definiert auftritt, sind die Informationsstruktur betreffenden Termini überhaupt nicht repräsentiert. Obwohl zahlreiche Gelegenheiten und Themengebiete vorhanden sind, die Raum für die Auseinandersetzung mit der Thematik bieten, finden die primär auf die Informationsstruktur bezogenen fachwissenschaftlichen Begriffe *Hintergrund-Fokus*, *Topik-Kommentar* etc. keine passende Unterrichtseinheit. Anders sieht es aus, wenn man sich mit den Äußerungskontexten auseinandersetzt. So bietet die *Grammatik Lerninsel* im Schülerbuch Definitionen für die Termini *Pronomen*, *Aktiv* und *Passiv* sowie *Satzglieder* (6).

(6) Grammatik Lerninsel

Pronomen: *Mit ihnen kannst du im Text Nomen ersetzen und deren Wiederholung vermeiden*. (S. 270)

Aktiv und Passiv: *Beim Aktiv steht der Handelnde im Vordergrund. Beim Passiv steht derjenige, mit dem etwas geschieht, im Vordergrund. Er nimmt die Rolle des Subjekts ein*. (S. 272)

Satzglieder *unterscheiden und verwenden*

Umstell- und Weglassprobe – Funktion: *Damit kannst du grammatisch unnötige Satzglieder und Satzgliedteile (Attribute) erkennen.*

Ersatz- und Erweiterungsprobe – Funktion: *Dadurch kannst du Wiederholungen vermeiden*. (S. 274)

Betrachtet man die Definitionen der Termini, wie sie im Lehrbuch den Schüler/innen angegeben werden, entsteht der Eindruck, dass die variable Wortstellung sowie die Pronomen im Deutschen der „Vermeidung von Wiederholungen" dienen. Streng genommen zielt die Beschreibung wie in (6) eher auf eine semantische Relation der Synonymie ab und nicht auf den referenziellen und textkohärenten Gebrauch der Pronomen und der syntaktischen Abfolge. Auch die Beschreibung des *Topiks* in Aktiv- und Passivkonstruktionen ist inkorrekt. Die Konstituenten, die in beiden Strukturen als Subjekte ausgedrückt werden, stellen das, worum es geht, dar. Dies ist aber nicht der Vordergrund im Sinne der Fokusinterpretation, wie Studierende es aus Lehrveranstaltungen kennen. Konzeptuell irreführend sind auch weitere Termini wie die Definition von *Demonstrativpronomen*. Statt den Unterschied im referenziellen Bezug zwischen Personalpronomen zum Subjekt und den Demonstrativpronomen auf Objekte des vorangegangenen Satzes zum Gegenstand zu machen (vgl. (4)), wird plötzlich die prosodische Realisierung zum Charakteristikum der Wortklasse.

(7) ***Demonstrativpronomen*** […] ***weisen auf*** *eine* ***Person****, einen* ***Gegenstand*** *oder einen* ***Sacherhalt*** *hin und heben sie/ihn hervor*. […] *Sie werden im Satz besonders betont gesprochen*.

(Deutsch.kompetent/6 (Trainingsheft), S. 56, Hervorhebung im Original)

Auch die Hinweise im Lehrerband sind nicht auf die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse angepasst. So werden beispielsweise Lösungsvorschläge für Übungen geliefert, die nicht nach objektiven Kriterien, sondern nach intuitivem Empfinden formuliert sind (8).

(8) Thema: Das sehe ich anders – Sprachlicher Umgang mit anderen
Sich schriftlich beschweren: in umgangssprachlichem bis saloppen Stil verfasst
(Deutsch.kompetent/6 (Lehrerband), S.37)

Dem Lehrer wird dabei kein Hinweis darauf gegeben, welche sprachlichen Strukturen den „umgangssprachlichen Stil" kennzeichnen. Dabei kann die Partikelverwendung in Sätzen wie (9a) und (9b) oder die in der gesprochenen Sprache übliche Verwendung von Rahmensetzungselementen am Satzanfang (9c) (vgl. Speyer 2010) eindeutig als solche thematisiert werden.

(9a) *Ich muss jetzt jeden Tag rund um den alten Kasten fahren* […],

(9b) *Es ist ja wohl das Letzte* […]

(9c) *Und am Stellplatz, das weiß ja jeder, stellen die Oberstufenschüler ihrer Räder ab, und zwar so, dass ich nicht rauskomme*.

(Deutsch.kompetent/6 (Schülerbuch), S.32)

Auch innerhalb der Lehrwerke für fortgeschrittene Jahrgänge der Oberstufe findet man keine Fachterminologie zu den primären Begriffen der Informationsstruktur. Selbst wenn hier die Auseinandersetzung mit sprachbezogenen Themen wie Sprachursprung und -wandel oder Sprachvarietäten und Dialektologie einen hohen Stellenwert in der Themenauswahl darstellt, wird die Systematik des Deutschen bezogen auf die Informationsstruktur vollständig außen vor gelassen. Was man findet, sind Aufgabenbereiche, die auf die sprachliche Gestaltung der Texte abzielen, denen jedoch jegliche theoretische Grundlage fehlt. Die Beispiele (10) und (11) sollen dies verdeutlichen:

(10) Deutsch.kompetent/Einführungsphase (Lehrerband) (2014) – Einheit: Erzähltexte analysieren und deuten. Generationen im Konflikt. Kompetenz: Die sprachliche Gestaltung eines Textes untersuchen und deuten
Lösungsvorschlag: *„Sowohl mit Blick auf Wiederholungen als auch auf die Wortstellung* (*bzw. die zugrundeliegende Konstruktion*) *besonders auffällig sind die Stellen „Es ist meines Vaters alter Hof."* […] *die nicht nur die Dominanz des Vaters betonen, sondern auch das Abhängigkeitsgefühl des Sohnes unterstreichen, zunächst rein grammatisch* („*des/meines Vaters" ist genitivus possessivus*), *dann durch die Wortstellung* (*Inversion*; *unmarkiert wäre*: „*Es ist der alte Hof meines Vaters.*"), *schließlich inhaltlich* […]." (S. 60)

(11) Deutsch.kompetent/Einführungsphase (Lehrerband) (2014) – Einheit: Erzähltexte analysieren und deuten. Generationen im Konflikt. Klausur zum Kapitel (S. 73):

Untersuchen Sie, ob die beiden folgenden (Teil-) Sätze grammatisch standardsprachlich sind.
A: Weil das doch aussieht wie Körner …
B: Kann ich doch nichts dafür, dass die so blöd sind

Lösungsvorschlag (S. 74)
A: keine Endstellung des Prädikats im Nebensatz
B: keine Zweitstellung des Prädikats im Hauptsatz

In (10) impliziert die Formulierung des Lösungsvorschlags, dass die Wortstellung keine Komponente der Grammatik darstellt. Des Weiteren fällt hier der Begriff der (*Un-*)*Markiertheit*. Dieser Terminus (vgl. bspw. Höhle 1982) erfasst die informationsstrukturelle Markiertheit der Sätze für bestimmte Kontexte. Der Lösungsvorschlag, wie er hier der Lehrkraft präsentiert wird, setzt also voraus, dass die Kenntnisse zu dieser Thematik allgemein bekannt sind. Leider finden sich weder im Lehrerband noch im Schülerbuch jegliche Hinweise auf Konzepte der markierten und unmarkierten Wortstellung des Deutschen.

Auch Beispiel (11) zeigt, dass in der Oberstufe mit einer Pseudo-Analyse des Deutschen gearbeitet wird. Einerseits werden Kenntnisse über ein standardsprachliches System vorausgesetzt. Tatsächlich lassen die zu untersuchenden Teilsätze viele Anhaltspunkte für eine auf die Informationsstruktur ausgerichtete Analyse zu (Fokusprominenz, Extraktion ins Vor- und Nachfeld etc.). Andererseits hört der Lösungsvorschlag für die Analyse bei der Stellung des Prädikats auf; andere kategoriale Merkmale erfahren hier keine Bedeutung. Offen bleibt die Frage, ob es sich nun um standardsprachliche (Teil-)Sätze handelt oder nicht. Vermutlich ist die Lehrkraft angehalten die Frage mit nein zu beantworten.

Informationsstrukturelle Auseinandersetzungen mit der Prosodie sind ausschließlich auf die Rhythmizität und das Metrum von lyrischen Texten bezogen. Dass auch hier ein grammatisch bedingtes System zur Betonung/Akzentsetzung und somit Informationsstrukturierung vorliegt, ist weder in Jahrgang 6 noch in der Vorbereitung auf das Abitur zu finden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es durchaus zahlreiche Bereiche gibt, die großes Potenzial für integrativen Grammatikunterricht bieten. Sowohl im Jahrgang der sechsten Klasse als auch im Abitur finden sich zahlreiche Möglichkeiten sich mit der funktionalen Gestaltung der Information in gesprochenen und geschriebenen Texten auseinanderzusetzen und das Deutsche systematisch in seinem grammatischen Repertoire dahingehend zu thematisieren.

Eben diese Systematik fehlt jedoch im betrachteten Lehrwerkkonzept: Weder wird den Schülern ein umfangreiches Bild der Äußerungskontexte bereitgestellt, noch finden Lehrkräfte konkrete Verweise auf die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse in diesem Bereich.

4.3 Online-Angebote

Die Online-Plattform *meinunterricht.de* stellt Lehrern, nach vorheriger Registrierung, eine Vielzahl an Unterrichtsreihen und Arbeitsblättern zur Verfügung, die nach Jahrgang, Fach und spezifischen Unterthemen sortiert sind. Darüber hinaus finden sich auch einige Handreichungen für Lehrer, die fachwissenschaftliches Hintergrundwissen zusammenfassen und erläutern. Ein wesentlicher Vorteil dieser Plattform ist die einfache Bedienbarkeit mittels einer Stichwortsuche. Die gefundenen Dokumente können angesehen und heruntergeladen werden. In der Gestaltung der Suche verbirgt sich aber auch gleichzeitig ein Nachteil: Wenn man nicht die entsprechende Terminologie kennt, die in den Materialien verwendet wird, verfehlt die Suche womöglich brauchbare Arbeitsblätter und Hinweise.

Möchte man nun eine Unterrichtseinheit oder eine Unterrichtsreihe zur Informationsstruktur gestalten, bieten sich einerseits die unmittelbaren Termini (*Informationsstruktur*, *Hintergrund – Fokus*, *Thema – Rhema*, *Topik – Kommentar*, *alte – neue Information*) als Suchbegriffe an. Andererseits besteht potenziell die Möglichkeit an passende Materialen zu kommen, wenn man die Terminologie der Ausprägungsphänomene (*Satzglieder*, *Konstituenten*, *Mittelfeld*(*-besetzung*), *Vor- und Nachfeld*, *Pronomen*, *Aktiv – Passiv* etc.) in die Stichwortsuche einbindet.

Tatsächlich ist es so, dass man mit der Verwendung der unmittelbaren Terminologie nicht an das gewünschte Ziel kommt (vgl. Tabelle 2). Der Oberbegriff *Informationsstruktur* liefert zwar 321 Dokumente für das Fach *Deutsch* und davon 80 im Themengebiet *Sprache*, allerdings haben die wenigsten davon einen Bezug zur Informationsstruktur als linguistisches Themenfeld. In der Regel handelt es sich um Dokumente, in denen die allgemeinsprachliche Verwendung der Wortform *Information* gebraucht wird (*Informationen zu*, *Informationen für* etc.). Selbst in einigen Themenbereichen (bspw. *Sachtexte verfassen* oder *zusammenhängend erzählen*), die Potenzial zur Auseinandersetzung mit der Informationsstruktur bieten, wird die fachwissenschaftliche Terminologie nicht aufgenommen.

Ähnlich verhält es sich mit den Termini *Hintergrund* und *Fokus*. Auch hier wird auf die nicht wissenschaftliche und eher kollokative Verwendung zurückgegriffen (*mit Fokus auf* / *Der Fokus liegt …* / *Im Fokus steht …*; *Vor dem Hintergrund eines …*). Ein Dokument sticht jedoch aus der Menge heraus, weil es

sich tatsächlich dem linguistischen Phänomen widmet: Es handelt sich um eine Unterrichtsreihe zum Thema „Sprachwandel, Dialekte, Soziolekte". Im bereitgestellten Material „Untersuchung einer Sprachwandelerscheinung. Kiezdeutsch – Sprachverfall oder neuer Dialekt?" für die Klassen 11-13 werden Originalzitate aus der Fachliteratur übernommen, so auch „*Das Wort so wird als Fokusmarkierer verwendet*" von Wiese (2010). Auffällig ist jedoch, dass der Fachterminus *Fokusmarkierer* hier ohne Begriffsklärung stehen gelassen wird. Auch weiterführende Informationen für die Lehrkraft sucht man an dieser Stelle vergebens.

Ebenso verhält es sich mit der Gliederungsebene der Information nach *alt > neu*, in knapp 2000 Dokumenten finden sich keine Hinweise auf informationsstrukturelle Aspekte, vielmehr ist es der neutrale, fachunspezifische Gebrauch der Wortformen.

Die Gliederung der Information in das, worum es im Satz geht und das, was darüber ausgesagt wird, ist in den Materialien kaum thematisiert. Zwar taucht der Begriff *Kommentar* in 156 Dokumenten im Bereich „Sprache" auf, allerdings handelt es sich hier um die Textsorte *Kommentar* und nicht die linguistische Verwendung des Terminus. Überraschenderweise findet man ein Dokument mit der Erwähnung von *Topik*, bei näherer Betrachtung stellt sich allerdings heraus, dass auch hier nicht die gewünschte Terminologie gebraucht wird. Vielmehr handelt es sich hierbei um ein Glossar zur Rhetorik und entsprechend einer anderen Bedeutung des *Topik*-Begriffs: „Anleitung zur Verwendung standardisierter Argumentationsformen und anerkannter Darstellungsmuster; Themen und Wissensbestände".

Eine zwar gewünschte, jedoch abermals unzureichend erläuterte Verwendung des Paars *Thema-Rhema* wird einerseits für Klassen 5-6 in (12) vorgeschlagen und ebenso für Klassen 11-13 in (13). Beiden Materialien ist gemeinsam, dass auch hier die notwendige Auseinandersetzung mit dem Themenfeld der Informationsstrukturierung fehlt. Lediglich die Termini zu erwähnen ist für eine Unterrichtsplanung nicht immer ausreichend.

(12) Lesekompetenz – Thema Wale: Didaktische Hinweise + Lesetext + Arbeitsblätter.
Zum Text […] *Die Sätze sind meist kurz, die Herstellung des satzübergreifenden Zusammenhangs durch eine einfache Thema-Rhema-Struktur erleichtert, die pronominalen Bezüge sind eindeutig, sodass von der Textseite aus das Lesen nicht erschwert wird*.
(Fischer 2010)

(13) Kommunikation: Informationstext für Lehrer. Sprache und ihre Funktion
Nicht alle hier aufgeführten Termini müssen allen Schülern aller Schularten vermittelt werden, da für den Schulgebrauch keine linguistische Vollständigkeit angestrebt werden kann. […] *Textlinguistik* (*Mittel der Textkohärenz*, *Thema – Rhema*) […].
(Beisbart/Marenbach (Hg.) 2010)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die linguistische Terminologie zur Informationsstruktur sich nicht als gewinnbringend zur Suche nach Unterrichtsmaterial auf *meinunterricht.de* eignet. Die Termini sind nicht von der allgemeinsprachlichen Verwendung abgegrenzt oder korrelieren mit gleichen Wortformen in den Fachbereichen der Literaturwissenschaft, der Rhetorik etc. Einige wenige Vorkommnisse der linguistischen Bedeutung erscheinen eher als Zitate aus der Fachliteratur, ohne dass eine Systematik oder ein Konzept zu dem Thema vorgestellt werden.

Suchbegriff im Fach Deutsch	**Anzahl der Dokumente zum Thema: Sprache (gesamt)**	**Beispiele der wörtlichen Verwendung**	**Jahrgang**	**Referenz**
Informationsstruktur	80 (321)	Suche nach dem Wahrheitsgehalt sprachlicher Informationen, Informationen zu, Informationen für …	alle	diverse
Fokus	60 (316)	… mit Fokus auf. Der Fokus liegt … Im Fokus steht … Untersuchung einer Sprachwandelerscheinung. Kiezdeutsch – Sprachverfall oder neuer Dialekt „Das Wort so wird als Fokusmarkierer verwendet“	alle 11-13	diverse Kunz, Christoph (2013): Sprachwandelerscheinungen untersuchen: Ein Sprachexperiment zu sozialen Schichten im Kaufhaus. Raabe Verlag.
Hintergrund	137 (846)	Historischer Hintergrund ..., Vor dem Hintergrund eines …	11-13	Kunz, Christoph (2009): Büchners Dantons Tod – Historischer Hintergrund und Personen. Raabe Verlag.
Topik	1 (1)	Arbeitshilfe Fachausdrücke der Rhetorik: Topik: Anleitung zur Verwendung standardisierter Argumentationsformen und anerkannter Darstellungsmuster; Themen und Wissensbestände	11-13	Korte, Hermann; Jakob, Hans-Joachim (2008): Rhetorik: Wilhelm Busch erschließen. Raabe Verlag.

Suchbegriff im Fach Deutsch	Anzahl der Dokumente zum Thema: Sprache (gesamt)	Beispiele der wörtlichen Verwendung	Jahrgang	Referenz
Kommentar	156 (658)	Textsorte: Kommentar Schreibe einen Kommentar zu …	7-8	Boin, Silvia (2009): 4. Thema Superstars und Popstars – Sachtexte unterscheiden: Die Textsorte „Kommentar" kennen und mithilfe einer Mindmap einen Textinhalt strukturieren. Raabe Verlag.
Alt – Neu (Information)	474 (1989)	Kein Lemma-Eintrag als Terminus. Nur allgemeine Verwendung des Begriffs		
Thema – Rhema	(>3800) 1 (2)	Kommunikation: Informationstext für Lehrer. Sprache und ihre Funktion „Nicht alle hier aufgeführten Termini müssen allen Schülern aller Schularten vermittelt werden, da für den Schulgebrauch keine linguistische Vollständigkeit angestrebt werden kann. […] Textlinguistik (Mittel der Textkohärenz, Thema – Rhema) Zum Text […] Die Sätze sind meist kurz, die Herstellung des satzübergreifenden Zusammenhangs durch eine einfache *Thema-Rhema*-Struktur erleichtert, die pronominalen Bezüge sind eindeutig, sodass von der Textseite aus das Lesen nicht erschwert wird.	11-13 5-6	Ortwin Beisbart, Dieter Marenbach (Hg.): Sprache: Struktur und Funktion: Informationstext für Lehrer. Auer Verlag. Fischer, Ute: Lesekompetenz – Thema Wale: Didaktische Hinweise + Lesetext + Arbeitsblätter. Auer Verlag.

Tab. 2: Ergebnisse der Online-Recherche mit primären Termini der Informationsstruktur als Schlagworte der Suche

4.3.1 Äußerungskontexte als Suchbegriffe

Die Suche nach weiteren sekundären Termini (siehe Abschnitt 3), die sich im Zusammenhang mit der Informationsstruktur einordnen lassen, führt zu unterschiedlichen Ergebnissen. So liefern die Termini *Vorfeld/Mittelfeld/Nachfeld* keine Treffer und sind somit offensichtlich nicht in das terminologische Inventar von *meinunterricht.de* aufgenommen. Auch bei der Suche nach *Konstituente** ergeben sich keine Treffer. So kann man auch hier festhalten, dass die in der Fachwissenschaft wohl etablierten Konzepte der *Konstituenz* und des *typologischen Feldermodells* (Drach 1963) kaum eine Rolle im Deutschunterricht spielen; weder in den Materialien für Schülerinnen und Schüler, noch in Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer.

Mehr Materialien und Aufgabenblätter findet man bei der Suche nach *Satzglied*, nämlich 183 Dokumente. Darunter verbergen sich allgemeine und spezifisch für bestimmte Satzgliedtypen ausgelegte Arbeitsblätter: zu ihrer Bestimmung, Benennung oder Umstellung. Des Weiteren befinden sich darunter Erhebungstests vom Leistungsstand der Schüler und diverse Arbeitsmaterialien zur Interpunktion. Das Thema *Satzglied* ist somit als Terminus im Deutschunterricht vorhanden, jedoch nicht aus der informationsstrukturellen Perspektive. Vielmehr wird hierbei auf die grammatikalische Terminologievermittlung (bspw. *Akkusativobjekt*, *Subjekt*, *Adverbiale Ergänzung*) geachtet und weniger auf die funktionale Bedeutsamkeit der Satzglieder im Text oder Diskurs.

Wie das *Satzglied* ist auch das Thema *Aktiv-Passiv* stark vertreten: Man findet 96 Dokumente als Übungsblätter zu der Bildung, dem Umformen und dem allgemeinen Erkennen der grammatischen Form. Auch bei diesem Thema wird nicht auf die funktionalen Unterschiede der beiden Formen eingegangen, sodass bspw. der Zusammenhang zwischen der Topikalität und dem Subjekt (vgl. Musan 2010) keine Rolle spielen.

Mit 181 Dokumenten aus dem Bereich Sprache gehören auch die *Pronomen* zu einer in der Grammatik des Deutschunterrichts stark vertretenen Thematik. Mit Aufgaben wie in (14) soll ihre Bedeutung für das Verstehen der Textbezüge und korrekte Anwendung erarbeitet werden. Solche Arbeitsaufträge lassen zwar eindeutig erkennen, dass hier die Thematik der Informationsstruktur aufgegriffen wird, allerdings erfolgt es nicht explizit und erfordert eine höhere Zeitinvestition bei der Recherchearbeit für die Lehrkraft.

(14) Beschreibe, auf welche Art und Weise die Sätze „die Zirkusbesucher freuten sich über die Clowns. Sie schlugen sich gegenseitig“ verstanden werden können. Erkläre, was der Grund für die Zweideutigkeit ist.[7]

Auch wenn es nicht direkt um die prosodische Markierung mit spezifischen Akzenttönen im Deutschen geht, lassen sich in 19 Dokumenten für *Intonation* informationsstrukturelle Anhaltspunkte finden, sofern man mit dem Thema vertraut ist. So finden sich darunter Hinweise zur Gestaltung von Emotionen im Theater, verschiedenen Dialogen und Gedichten. Potenzial zur prosodischen Markierung der Informationsstruktur bieten hierbei auch Materialien zu Politischen Reden, die verbale und nonverbale Kriterien für Analysen bereitstellen und entsprechend ergänzt werden können.

Alles in allem lassen sich in den bereitgestellten Materialien Anhaltspunkte finden, an denen man Unterrichtseinheiten zur funktionalen Grammatik des Deutschen in Bezug auf die Informationsstrukturierung planen kann. Die richtigen Materialien zu finden, setzt jedoch einen kreativen und flexiblen Umgang mit der Terminologie voraus: Die aus dem Studium bekannten primären Termini führen zu keinem Ergebnis (siehe *Informationsstruktur*), andere mittelbare Begriffe (z.B. *Satzglied* oder *Passiv*) können dabei helfen, auf hilfreiches Angebot zu stoßen, und manchmal findet man durch Zufall passendes Material (siehe *Fokus* im Kiezdeutsch) für den Unterricht.

4.4 Fachdidaktische Publikationen und Zeitschriften

Ein ganz anderes Bild im Umgang mit der Informationsstruktur im sprachdidaktischen Kontext zeigen Publikationen in Fachzeitschriften und Sammelbänden. So bietet der Schneider Verlag Hohengehren GmbH einen Sammelband zum Thema „Aspekte der Informationsstruktur für die Schule“ in der Reihe: Thema Sprache – Wissenschaft für den Deutschunterricht.[8] Darin finden Lehrkräfte nicht nur fachwissenschaftliche Erkenntnisse darüber, wie die Texte in den Lehrwerken informationsstrukturell aufgebaut sind, sondern auch konkrete Vorschläge für den eigenen Unterricht (z.B. Texte schreiben nach der Quaestio-Methode (Steiner 2014)). In solchen Fällen gestaltet sich die Recherche nach passendem Material für Studierende und Lehrer/innen sehr einfach: Bereits im Titel ist das notwendige Schlagwort der Thematik enthalten.

---

[7] Grammatikunterricht integrativ: Der Sprachabschneider: Übungen zum Pronomen. 43 RAAbits Deutsch/Sprache Mai 2005 (Online: https://app.meinunterricht.de/doc/571e15660cb9e88572f74dc2, Stand: 18.7.2019).

[8] www.paedagogik.de/index.php?m=subclass&grp=Deutsch&subgrp=Thema%20Sprache%20-%20Wissenschaft%20f%FCr%20den%20Unterricht (Stand: 15. 2.2018).

Nicht unter dem Stichwort „Informationsstruktur“ aber dennoch sehr nah am Thema lassen sich Unterrichtsempfehlungen in fachdidaktischen Zeitschriften wie *Praxis Deutsch* finden. An Beispielen wie (15a) soll die Objektbewegung ins Vorfeld thematisiert werden, anhand derer der Umgang mit markierter Wortstellung in Verbindung mit höherer Textkohärenz geübt werden soll. Aber auch die Arbeit an Stilblüten (und somit authentischen Texten) wie in (15b) soll dabei helfen das Verständnis für Informationsstruktur aufzubauen.

(15a) *Mäuse fressen Katzen besonders gern*. (Menzel 1995a)

(15b) *Nach Auskunft der Polizei zwangen mehr als 50 eingeschleuste Albaner zwei Bauunternehmer zu unbezahlten Arbeiten auf ihren Baustellen in Oberhausen, Düsseldorf und Köln*. (Menzel 1995b, S. 147)

Man kann somit sagen, dass die Informationsgliederung in Sätzen und Texten, die auch auf unterschiedliche Textsorten ausgeweitet werden kann (vgl. Klotz 1995), sehr wohl innerhalb der fachdidaktischen Literatur vertreten ist. Die primären Termini erweisen sich bei der Suche nach geeigneten Inhalten als weniger hilfreich. Die Terminologie der Äußerungskontexte führt zu besseren Ergebnissen, allerdings auch hier unter sehr selektiven Begriffen wie *Wortstellung* oder *Satzgliedstellung*.

5. Nachteile einer nicht einheitlichen Terminologie

Wie im vorhandenen Abschnitt dargestellt, ist es keine einfache Aufgabe, fachwissenschaftliche Inhalte zur Informationsstruktur mal eben schnell fachdidaktisch in die Unterrichtsplanung umzusetzen. Studierende, die diese Aufgabe zum ersten Mal auf sich nehmen, legen nicht selten die Erwartung offen, die in den fachwissenschaftlichen Seminaren erarbeiteten Themen und Inhalte direkt in der Material- und Medienauswahl der Unterrichtsplanung wiederzufinden. Aus dieser Perspektive heraus liegt es nahe, die entsprechende Terminologie, die sich primär in der Fachliteratur wiederfindet, als Stichwort bei der Suche nach geeigneten Hilfsmitteln zu verwenden. Eine solche Herangehensweise birgt jedoch zwei wesentliche Gefahren: zum einen unterscheidet sich die Terminologie innerhalb der Sprachwissenschaft, je nach Schwerpunktsetzung der Analyse (siehe Abschnitt 2). Je nach Fragestellung können sich unterschiedliche Termini auf identische Einheiten beziehen wie bspw. *Hintergrund* und *Topik*. Zum anderen kann es passieren, dass in der didaktischen Reduktion nur einige der Termini verwendet werden und man auf Alternativen angewiesen ist. Die beispielhafte Betrachtung der Materialien in Abschnitt 4 zeigt, dass in fachdidaktischen Publikationen auch komplexe Themengebiete, wie die Informationsstruktur, direkt thematisiert werden, indem die primären Termini in den Überschriften und Stichwortverzeichnis-

sen vorkommen. Dies erleichtert den Studierenden den Übertrag der erlernten Inhalte in ihre didaktische Aufbereitung, weil in diesen Publikationen einerseits das notwendige Hintergrundwissen und andererseits praktische Empfehlungen zur Umsetzung geboten werden. Anders sieht es in den Unterrichtsmaterialien aus, die von Schulbuchverlagen angeboten werden. Sowohl in den Lehrwerken als auch in der Online-Datenbank waren die Termini der Fachwissenschaft kein geeignetes Mittel zur Stichwortsuche für passende Unterrichtsempfehlungen. Die Arbeit mit diesen Medien erfordert ein vertieftes Wissen über die möglichen Erscheinungsformen der Sprachstrukturen und ihre funktionale Verwendung in Bezug auf die Informationsstruktur. Es ergibt sich von selbst, dass im Verlauf der Lehrtätigkeit die notwendige Erfahrung im Umgang mit sprachlichen Formen und ihrer funktionalen Einbettung in den Unterricht steigt. Während also Studierende und Berufseinsteiger und -Einsteigerinnen sich eher an der Terminologie des Studiums (gemeint ist hier die primäre Fachliteratur) orientieren, wissen erfahrene Lehrkräfte, welche alternativen Termini sie verwenden müssen, um in den Lehrwerken und Online-Datenbanken spezifische Materialen für den Unterricht zu finden. Die fachwissenschaftliche Terminologie verliert somit immer mehr an Bedeutung. In die Fachdidaktik schaffen es nur einige wenige Termini, sodass man sagen kann, dass einige Bereiche im didaktischen Kontext stark vertreten sind, z.B. *Satzgliedstellung* und *Aktiv-Passiv*, auch wenn sie nicht immer funktional eingebunden werden. Viele weitere relevante Bereiche und Termini sind jedoch stark unterrepräsentiert z.B. *Fokus- und Modalpartikeln* oder die *Intonation*. Hier erfolgt der Zugang über die Lehrwerke und weitere Materialien recht unsystematisch. Anders gesagt, die Verlage setzen stark auf die Intuition zum Sprachgebrauch und liefern keine systematische Aufarbeitung des Themas. Dies führt dazu, dass die Materialiengestaltung nicht explizit nach dem übergeordneten Thema erfolgt und somit ein kreativer Einsatz des Fachwissens bei den Lehrkräften benötigt wird. Besonders dann, wenn die Terminologie zwischen fachlinguistischer und fachdidaktischer Literatur unterschiedlich ausfällt und ein „Übersetzungsbedarf" besteht.

Zusammenfassend kann man sagen, dass im Übergang von der Fachwissenschaft in die Didaktik gerade auf dem Gebiet der Terminologie stark abstrahiert werden muss. Es mag schlüssig erscheinen, warum dies für Materialien gilt, die sich an Schülerinnen und Schüler richten: Hier wird nicht das Spektrum der Fachwissenschaft benötigt. Warum aber im Material für die Lehrkräfte keine dieser aus dem Studium bekannten Termini aufgenommen wird, ist fragwürdig. Das Fazit der Studierenden aus dem Praxismodul fällt entsprechend niederschmetternd für die Fachwissenschaft aus: Selbst wenn man die Inhalte interessant findet und gern im Unterricht aufgreifen möchte, ist „das Thema in der Schule nicht relevant, weil man nichts zu Begriffen wie *Fokus*, *Topik* etc. findet". Bezogen auf den Arbeitsaufwand, sowohl inhaltlich

als auch zeitlich, der mit der Aufarbeitung der Informationsstruktur für den Unterricht verbunden ist, zogen es die Studierenden vor, sich der literarischen Analyse im Deutschunterricht zu widmen: Hier braucht man nur den Titel der Werke als Stichwort und bekommt diverse Arbeitsblätter bereitgestellt. Ein wesentlicher Teil der Unterrichtsvorbereitung wäre somit schon erledigt.

Literatur

Altmann, Hans (1993): Fokus-Hintergrund-Gliederung und Satzmodus. In: Reis, Marga (Hg.): Wortstellung und Informationsstruktur. (= Linguistische Arbeiten 306). Tübingen: Niemeyer, S. 1-38.

Baumann, Stefan (2006): The intonation of givenness. Evidence from German. (= Linguistische Arbeiten 508). Tübingen: Niemeyer.

Beisbart, Ortwin/Marenbach, Dieter (Hg.) (2010): Sprache: Struktur und Funktion: Informationstext für Lehrer. Baustein 16. Hamburg/Augsburg: Auer, S. 84.

Bott, Stefan Markus (2008): Information structure and discourse modelling. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. (Online: www.tdx.cat/handle/10803/7573#page=9, Stand: 20.1.2020).

Bryant, Doreen/Azizpour, Pegah/Bohnet, Eva/Göttfert, Susanne/Noschka, Nadine (2014): Anbindung anaphorischer Pronomen im Zweit- und Fremdspracherwerb des Deutschen. In: Averintseva-Klisch, Maria/Peschel, Corinna (Hg.): Aspekte der Informationsstruktur für die Schule. (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 12). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 155-183.

Büring, Daniel (1997): The meaning of topic and focus – The 59th Street Bridge accent. (= Routledge Studies in German Linguistics 3). London: Routledge.

Drach, Erich (1963): Grundgedanken der deutschen Satzlehre. [Reprint der unveränderten Auflage von 1937]. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

Fischer, Ute (2010): Lesekompetenz – Thema Wale: Didaktische Hinweise + Lesetext + Arbeitsblätter. Hamburg/Augsburg: Auer, S. 76. (Online: https://app.meinunterricht.de/dokument/54c7c9e2dcb48f5071c22422, Stand: 19. 8.2019).

Hellwig, Peter (1984): Titulus oder Über den Zusammenhang von Titeln und Texten. Titel sind ein Schlüssel zur Textkonstitution. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 12, 1, S. 1-20.

Höhle, Tilman N. (1982): Explikationen für ‘normale Betonung’ und ‘normale Wortstellung’. In: Abraham, Werner (Hg.): Satzglieder im Deutschen. (= Studien zur Deutschen Grammatik 15). Tübingen: Narr, S. 75-153.

Jacobs, Joachim (1983): Fokus und Skalen. (= Linguistische Arbeiten 138). Tübingen: Niemeyer.

Klotz, Peter (1995): Wie Sätze informieren: Sprachwissen in Funktion. In: Praxis Deutsch, Sonderheft, S. 139-144.

Krifka, Manfred (2008): Basic notions of information structure. In: Acta Linguistica Hungarica 55, 3-4, S. 243-276.

Lötscher, Andreas (1987): Text und Thema. Studien zur thematischen Konstituenz von Texten. (= Reihe Germanistische Linguistik 81). Tübingen: Niemeyer.

Lutz, Luise (1981): Zum Thema „Thema". Einführung in die Thema-Rhema-Theorie. (= Hamburger Arbeiten zur Linguistik und Texttheorie 1). Hamburg: Hamburger Buchagentur.

Menzel, Wolfgang (1995a): Mäuse fressen Katzen besonders gern. Von der Reihenfolge der Wörter im Satz. In: Praxis Deutsch, Sonderheft, S. 131-138.

Menzel, Wolfgang (1995b): Große Panik löste ein Erdbeben aus. Die Wortstellung in journalistischen Texten. In: Praxis Deutsch, Sonderheft, S. 145-151.

Molnár, Valéria/Winkler, Susanne (Hg.) (2006): The architecture of focus. (= Studies in Generative Grammar 82). Berlin/New York: De Gruyter.

Musan, Renate (2002): Informationsstrukturelle Dimensionen im Deutschen. Zur Variation der Wortstellung im Mittelfeld. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 30, 2, S. 198-221.

Musan, Renate (2010): Informationsstruktur. Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik. Heidelberg: Winter.

Prince, Ellen (1981): Toward a taxonomy of given-new information. In: Cole, Peter: Radical Pragmatics. New York: Academic Press, S. 223-255.

Sgall, Petr (1974): Zur Stellung der Thema-Rhema-Gliederung in der Sprachbeschreibung. In: Daneš, František (Hg.): Papers on functional sentence perspective. (= Janua linguarum, Series minor 147). Prag: Academia, S. 54-74.

Speyer, Augustin (2010): Filling the German vorfeld in written and spoken discourse. In: Tanskanen, Sanna-Kaisa/Helasvuo, Marja-Liisa/Johansson, Marjut/Raitaniemi, Mia (Hg.): Discourses in interaction. (= Pragmatics and Beyond 203). Amsterdam: Benjamins, S. 263-290.

Steiner, Magdalena (2014): Die Anwendung fragebasierter Textbeschreibungsmodelle im Deutschunterricht. In: Averintseva-Klisch, Maria/Peschel, Corinna (Hg.): Aspekte der Informationsstruktur für die Schule. (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 12). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 208-230.

Stutterheim, Christiane von (1997): Einige Prinzipien des Testaufbaus. Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte. (= Reihe germanistische Linguistik 184). Tübingen: Niemeyer.

Wiese, Heike (2010): Kiezdeutsch – Grammatik, Informationsstruktur und soziale Perzeption eines neuen Dialekts. Vortrag auf der 48. studentischen Tagung Sprachwissenschaft in Potsdam. (Online: https://app.meinunterricht.de/dokument/56041a41fc20be8d505afd5f , Stand: 19. 8. 2019).

Lehrwerke

Deutsch.kompetent/6 (Schülerbuch) (2012) = Zdrallek, Andreas (Hg.) (erarb. von: Christoph Birken) (2012): Deutsch.kompetent/6 (Schülerbuch). Stuttgart u. a.: Klett.

Deutsch.kompetent/6 (Trainingsheft zum Selbstlernen) (2012) = Zdrallek, Andreas (Hg.) (2012): Deutsch.kompetent/6 (Trainingsheft zum Selbstlernen). Stuttgart u. a.: Klett.

Deutsch.kompetent/6 (Lehrerband) (2013) = Zdrallek, Andreas (Hg.) (2013): Deutsch. kompetent/6 (Lehrerband). Stuttgart u. a.: Klett.

Deutsch.kompetent/6 (Sprachförderheft) (2014) = Nutz, Maximilian (Hg.) (2014): Deutsch.kompetent/6 (Sprachförderheft). Stuttgart u. a.: Klett.

Deutsch.kompetent/10 Oberstufe (Schülerbuch) (2015) = Zdrallek, Andreas (Hg.) (2015): Deutsch.kompetent/10 Oberstufe (Schülerbuch Einführungsphase). Stuttgart u. a.: Klett.

Deutsch.kompetent/Einführungsphase (Lehrerband) (2014) = Zdrallek, Andreas (Hg.) (2014): Deutsch.kompetent/Einführungsphase (Lehrerband) Stuttgart u. a.: Klett.

Deutsch.kompetent/Qualifikationsphase (Lehrerband) (2016) = Nutz, Maximilian (erarb. von Wilhelm Borcherding, Stefan Schäfer) (Hg.) (2016): Deutsch.kompetent/ Qualifikationsphase (Lehrerband). Stuttgart u. a.: Klett.