

Didaktische Handreichung: Aufgabe Fantasiewörter

Aufgabenmerkmale

Thema	Erkennen, Zuordnen und Flektieren von Wortarten auf Grundlage spezifischer morphologischer und syntaktischer Eigenschaften am Beispiel von Kurztexten / isoliertem Wortmaterial und Erkennen typischer Graphemverbindungen des Deutschen
Textsorte	Kurztexte und isoliertes Wortmaterial
Aufgabenbeschreibung	Bei den vorliegenden Aufgabenstämmen handelt es sich um (syntaktisch einfache) Kurztexte, die vollständig (3.1 und 3.2) oder teilweise (3.3 und 3.4) aus Fantasiewörtern bestehen. Die jeweiligen Fantasiewörter sind dabei in ihrer morphologischen Struktur und Syntax am deutschen Sprachsystem orientiert. Auch wird die syntaktisch basierte Groß- und Kleinschreibung des deutschen Sprachsystems berücksichtigt. Die Schülerinnen und Schüler sollen die (möglichen) Wortarten ausgewählter Fantasiewörter anhand morphologischer und syntaktischer Merkmale bestimmen. In Teilaufgabe 3.5 hingegen liegt isoliertes Wortmaterial, ebenfalls bestehend aus Fantasiewörtern, vor, das von den Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung des Systems der deutschen Verbflexion konjugiert werden soll.
Fokus	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z.B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z.B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2); HSA/MSA: Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/ Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1) ¹

Merkmale Teilaufgabe 1

Bildungsstandard	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z.B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z.B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	a) III, b) V, c) IV
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe erfasst die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, deklaratives Wissen über basale Wortarten anzuwenden. Zur Bearbeitung der Teilaufgabe müssen sie potentielle Wortarten vorgegebener Fantasiewörter (die morphologisch und syntaktisch dem deutschen Sprachsystem folgen) allein auf Grundlage der syntaktischen und morphologischen Eigenschaften der jeweiligen Wörter im Textzusammenhang identifizieren. Durch die Verwendung von Fantasiewörtern müssen sich die Schülerinnen und Schüler bei der Wortartenbestimmung von einer rein semantisch begründeten und kategorialen Zuordnung lösen und allein unter Berücksichtigung der syntaktischen (Position im Satz, Großschreibung) und/oder morphologischen Eigenschaften (Flexionsendung) der Wörter im vorliegenden Satzkontext argumentieren.

Insbesondere bei Teilaufgabe b) genügt es nicht, auf die Kleinschreibung des Wortes „glutzt“ als Begründung für die Zuordnung zur Klasse der Verben zu verweisen, da (im Deutschen)

¹ Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Mittlerer Schulabschluss (MSA) Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003, verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (Abgerufen am 30.1.2025) und Hauptschulabschluss (HSA): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf (Abgerufen am 30.1.2025)

abgesehen von Nomen/Substantiven alle Wortarten kleingeschrieben werden, sofern sie nicht in der satzeinleitenden Position stehen, und die Kleinschreibung daher *keinen* Hinweis auf eine konkrete Wortartenzugehörigkeit gibt. Dies erschwert die Bearbeitung von b) erheblich. Die Bearbeitung von c) wird dadurch erschwert, dass hier – im Gegensatz zu a) – kein bestimmter Artikel, sondern die Verschmelzung „im“ vorangestellt ist. Vermutlich werden Schülerinnen und Schüler bei a) als Begründung oft auch den unmittelbar vorangestellten bestimmten Artikel anführen, doch gerade dieser ist eben kein grundsätzliches Indiz für das Vorhandensein eines Nomens. Dies wird gerade in Nominalphrasen deutlich (z. B. „Der große Mann geht heute einkaufen.“).

Merkmale Teilaufgabe 2

Bildungsstandard	HSA/MSA: Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/ Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z.B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z.B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	II

Aufgabenbezogener Kommentar

Mit dieser Teilaufgabe wird deklaratives Wissen im Bereich der syntaktischen Struktur deutscher Satzformen – sowie implizit der morphologischen (Flexions-)Merkmale von Verben – getestet. Um die Teilaufgabe angemessen bearbeiten zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler zunächst unter Berücksichtigung morphologischer Aspekte mögliche Wortarten in einem Fantasiesatz identifizieren (hier vor allem die Zuordnung des Wortes „beitzt“ zur Klasse der Verben, was durch die Identifikation der für Verben in der 3. Person Singular typischen Flexionsendung *-t* gelingen kann). Anschließend gilt es unter Einbezug syntaktischen Wissens zu erkennen, dass das der vorliegende Satz vermutlich eine Frage darstellt, weil das finite Verb in Fragesätzen (als ‚Entscheidungsfrage‘ ohne ‚Fragewort‘) im Deutschen an erster Position steht.

Merkmale Teilaufgabe 3

Bildungsstandard	HSA/MSA: Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/ Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil (4.3.1); HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z.B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z.B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2)
Kompetenzstufe	a) V, b) V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe überprüft die Fähigkeit, eine vorgegebene Zuordnung von Fantasiewörtern zu zwei bestimmten Wortartenklassen des Deutschen (Verben und Adjektive) unter Berücksichtigung der jeweiligen morphologischen wie syntaktischen Kriterien zu begründen. Sie testet damit vornehmlich deklaratives Wissen über basale Wortarten (Kenntnis der Wortartenbezeichnungen und der jeweiligen morphologischen wie syntaktischen Eigenschaften).

Bei den Teilaufgaben a) und b) genügt es dabei nicht, für die jeweilige Begründung der Wortartenzugehörigkeit auf die Kleinschreibung der Wörter „blisert“ bzw. „fromoftlich“ und „troftig“ zu verweisen, da (im Deutschen) abgesehen von Nomen/Substantiven alle Wortarten

kleingeschrieben werden, sofern sie nicht in der satzeinleitenden Position stehen, und die Kleinschreibung daher *keinen* Hinweis auf eine konkrete Wortartenzugehörigkeit gibt.

Die Aufgabenbearbeitung wird dadurch unterstützt, dass die Zuordnung der Worte zu bestimmten Wortarten bereits vorgegeben ist und die Schülerinnen und Schüler die Wortarten nicht selbstständig (wie in 3.1) benennen müssen.

Merkmale Teilaufgabe 4

Bildungsstandard	HSA: Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen wahrnehmen // MSA: Mehrsprachigkeit (Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache und Fremdsprachenlernen) zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich nutzen (4.1.7)
Kompetenzstufe	V
Anforderungsbereich	III

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit, Graphemverbindungen zu identifizieren, die im Deutschen nicht vorkommen. Die Schülerinnen und Schüler müssen die vorliegenden Fantasiewörter „Mrempel“ und „Vlogh“ hinsichtlich ihrer graphematischen (und damit einhergehend implizit auch der morphologischen) Struktur genau untersuchen und erkennen, dass es bestimmte Graphemkombinationen in morphologisch einfachen deutschen Wörtern nicht gibt: Die Graphemverbindungen „mr“, „vl“ und „gh“ liegen in deutschen Wörtern ausschließlich am Morphemschnitt bzw. an der Morphemgrenze in komplexen Wörtern vor, d. h. nur dann, wenn lexikalische Morpheme bei Komposita (Zusammensetzungen) aufeinander treffen, wie z. B. in den Wörtern „Flughafen“ oder „Baumrinde“. Das Wissen über mögliche Graphemverbindungen im Deutschen unterstützt insbesondere den Leseprozess kompetenter Leserinnen und Leser. Das schnelle Erfassen untypischer Graphemverbindungen (z. B. „mr“ oder „gh“) führt während des Leseprozesses dazu, Morphemgrenzen schneller zu identifizieren und so die Semantik insbesondere komplexer Wörter schneller zu erfassen.

Die Schwierigkeit der Aufgabenbearbeitung resultiert einerseits daraus, dass sich in der Aufgabenstellung kein Hinweis auf den genauer zu untersuchenden Aspekt der zu analysierenden Wörter findet. Zudem müssen der Graphembestand der deutschen Sprache und die möglichen Verbindungen daraus zumindest implizit sicher beherrscht werden. Darüber hinaus gehören in dem gesamten Textausschnitt lediglich fünf Wörter nicht der deutschen Sprache an, wodurch das für die Aufgabenbearbeitung erforderliche Abstrahieren von einer semantischen oder phonologischen auf eine strukturelle Ebene erschwert wird. Schülerinnen und Schüler, die die o.g. Phänomene nicht erkennen bzw. denen diese Abstraktionsleistung nicht gelingt, werden in ihren Antworten vermutlich auf einer semantischen Ebene mit Blick auf die nicht existierende Wortbedeutung oder aber auf einer phonologischen Ebene (bzgl. der unbekanntem Aussprache) argumentieren. Die Kontextualisierung der Aufgabe erlaubt jedoch nur eine strukturelle Erklärung, da „Pierre“ z.B. eine „typische“ deutsche Lautung unbekannt wäre und er nicht über das notwendige semantische Wissen verfügen könnte, Wörter aufgrund ihrer Semantik als „Fremdwörter“ zu identifizieren.

Unterstützt wird die Aufgabenbearbeitung jedoch dadurch, dass in dem Aufgabentext drei weitere Fantasiewörter enthalten sind („Tröpsel“, „Giesbel“ und „Sopel“), die jedoch *nicht* eindeutig der Klasse ‚nichtdeutscher Wörter‘ zugeordnet werden können (alle Buchstaben/ Grapheme und Graphemverbindungen gibt es so auch in der deutschen Sprache). Sie können aber als „Vergleichsgröße“ herangezogen werden, indem die Schülerinnen und Schüler die Wörter auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersuchen und auf dieser Grundlage entscheiden können, welche Merkmale die für die Aufgabe relevanten Wörter „Mrempel“ und „Vlogh“ von den übrigen Fantasiewörtern unterscheiden. Für die Aufgabenbearbeitung ist deklaratives Wissen (über im Deutschen (nicht) existierende Buchstaben- bzw. Graphemkombinationen) erforderlich.

Merkmale Teilaufgabe 5

Bildungsstandard	HSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z.B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität // MSA: Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z.B. Verb: Zeitlichkeit, Modalität; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität (4.3.2); HSA: grammatische Kategorien in situativen und funktionalen Zusammenhängen verwenden: z.B. Tempus, Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung // MSA: grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/ Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung (4.3.3)
Kompetenzstufe	a) I, b) III, c) II, d) II
Anforderungsbereich	I

Aufgabenbezogener Kommentar

Diese Teilaufgabe überprüft prozedurales, anwendungsbezogenes Wissen im Hinblick auf die Konjugation. Für die Bearbeitung der Aufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der Flexionsregeln für deutsche Verben vorgegebene Fantasiewörter hinsichtlich Person und Numerus konjugieren. Zwar werden in der Aufgabenstellung die Fachtermini „Infinitiv“, „Präsens“ und „Verb“ verwendet, durch die Illustration der Aufgabebearbeitung anhand eines Beispiels sowie durch das Anführen der jeweiligen Personalpronomen in den Aufgabenteilen ist die Kenntnis einer entsprechenden Fachterminologie und damit deklaratives Wissen für die Bearbeitung der Aufgabe jedoch nicht erforderlich.

Anregungen für den Unterricht

Die Bearbeitung dieser Aufgabe erfordert einen systematischen Zugriff auf Strukturen einer den Schülerinnen und Schülern unbekannt (Fantasie-)Sprache, die jedoch wesentliche morphologische und syntaktische Übereinstimmungen mit der deutschen Sprache aufweist und damit einen guten Ansatzpunkt für einen systematischen Sprachvergleich bietet. Auf diese Weise werden Reflexionsprozesse über den Aufbau der Grammatik des Deutschen in Gang gesetzt, die frei von einem semantischen Zugang sind. Den Schülerinnen und Schülern kann so vermittelt werden, dass die Grammatik das System einer Sprache abbildet.

In der Sprachwissenschaft herrscht heute weitgehende Einigkeit darüber, dass bei der Einteilung von Wortarten von einer rein semantisch orientierten Beschreibung abgesehen und stattdessen eine Fokussierung und entsprechend eine Einteilung nach morphologischen und syntaktischen Eigenschaften erfolgen sollte. Die reine Betrachtung semantischer Merkmale ist sehr ungenau, und insbesondere der Tatsache, dass verschiedene Wörter je nach Verwendungsweise im konkret vorliegenden Satzzusammenhang als ganz unterschiedliche Wortarten gebraucht werden können (so zum Beispiel „*laufen*“ als Verb, das in der Folge einer Nominalisierung im konkret vorliegenden Satz „*Das Laufen fällt mir schwer*“ als Substantiv gebraucht wird, obgleich es nach wie vor eine ‚Tätigkeit‘ bezeichnet), wird so keine Rechnung getragen. Bei der Definition bzw. Untersuchung und Bestimmung von Wortarten gilt es folglich in erster Linie darauf zu schauen, wie ein Wort in einem größeren strukturellen Kontext verwendet wird, welche morphologischen Merkmale ggf. Aufschluss über die jeweilige Wortart geben können und in welcher Wortart es folglich vorliegt (für eine entsprechende Arbeit mit morphologisch und syntaktisch basierten Wortartendefinitionen siehe die Anregungen zum Unterricht im Kontext der Aufgabe 4).

Insbesondere der Rückgriff bzw. die gezielte Analyse morphologischer Strukturen unterschiedlicher Wortarten sollte – anknüpfend an die vorliegenden Teilaufgaben 3.1 und 3.3 – in unterrichtlichen Zusammenhängen gezielt gefördert werden. So bietet es sich zunächst an, dass Schülerinnen und Schüler mithilfe konkreter Fragestellungen Wortmaterial nach vorgegebenen Kategorien (oder aber induktiv ohne Vorgabe solcher Kategorien) zu sortieren

anschaulich die zentrale (Struktur-)Position des Verbs in verschiedenen Satzzusammenhängen betrachtet werden.

Im Sinne von „Sprachforscheraufgaben“ können die Schülerinnen und Schüler durch Vorgabe konkreten Sprachmaterials aufgefordert werden, die jeweiligen Besetzungsmöglichkeiten der einzelnen Felder in deutschen Sätzen zu untersuchen (anzufangen wäre hier beispielsweise mit einfachen Aussagesätzen mit einfachen oder zweigeteilten Verben, auszuweiten wäre die Arbeit sodann auf Frage- und vor allem subordinierte Sätze) zu untersuchen und entsprechende „Regeln“ aufzustellen. Auf diese Weise lässt sich durch die gezielte Untersuchung konkreten Sprachmaterials besonders die markante Position finiter (d. h. nach Person und Numerus flektierter) Verben herausarbeiten und so eine syntaktisch basierte Analyse von Wortarten anleiten (die flektierten Verbformen stehen in ‚einfachen‘ Aussagesätzen sowie in ‚einfachen‘ Fragesätzen immer im *linken Verbfeld* – bei Aussagesätzen somit an zweiter Position im Satz, da das *Vorfeld* i.d.R. besetzt ist, bei Fragesätzen ohne ‚Fragewort‘ an erster Stelle, da das *Vorfeld* frei bleibt; in subordinierten Sätzen hingegen wird das Verb von der subordinierenden Konjunktion aus dem *linken Verbfeld* ‚verdrängt‘ und in das *rechte Verbfeld* geschoben). Dabei bietet es sich beispielsweise an, Sätze bereitzustellen, die mit demselben Wort operieren, das jedoch – je nach Kontext – mal als Verb und mal als Substantiv verwendet wird (auf Klein- und Großschreibung sollte dabei jedoch verzichtet werden), denkbar wären beispielsweise folgende Sätze:

Das SPIELEN die Kinder immer sehr gerne.

Das SPIELEN gefällt den Jugendlichen unabhängig vom Alter.

Das SPIELEN viele auch noch, wenn sie zu Hause sind.

Sie streiten sich häufig, auch wenn sie das gerne auch gemeinsam SPIELEN.

Eine Zuordnung zu den Klassen „Verb“ oder „Substantiv“ kann durch das Einordnen in das topologische Satzmodell erleichtert werden, da so die Sätze gezielt auf finite Verbformen untersucht werden und sodann eine Zuordnung bzw. Einteilung durch Visualisierung unterstützt wird.

Ein weiterführender Ansatz ist der Übertrag des topologischen Satzmodells auf Nominalphrasen, um auch hier anhand der jeweiligen Strukturposition einzelner Elemente Hinweise auf die jeweilige Wortart zu erhalten:

präpositionales Feld / Vorfeld	linkes Nominalfeld	nominales Mittelfeld	rechtes Nominalfeld	Nachfeld
--------------------------------	--------------------	----------------------	---------------------	----------

Daran anschließend kann außerdem sehr gut eine gezielte Thematisierung der satzinternen Großschreibung, die nicht als wortartbasierte Eigenschaft von „Nomen“ des Deutschen zu interpretieren, sondern ein syntaktisch begründetes Phänomen darstellt, erfolgen.

Für entsprechende Ausführungen und Anregungen zur Arbeit mit dem *Stellungsfeldermodell* sowie dem *topologischen Satzmodell für Nominalphrasen* im Unterricht siehe die entsprechenden Aufsätze in dem von Angelika Wöllstein (2015) herausgegebenen Band „*Das topologische Modell für die Schule*“ sowie außerdem entsprechende Ausführungen in Granzow-Emden (2014).

Eine derart systemorientierte Untersuchung könnte außerdem, anknüpfend an die vorliegende Aufgabe, mit Fantasiesätzen durchgeführt werden. Die Verwendung ausgedachter „Fantasiewörter“, die semantisch keinen Sinn ergeben bzw. über keine feste Semantik verfügen, in morphologischer wie syntaktischer Hinsicht aber an die Regeln der deutschen Sprache anknüpfen, unterstützt die Lernenden dabei, bei der Sprachbetrachtung von einer rein semantischen Ebene zu abstrahieren und sich allein auf sprachsystematische Besonderheiten zu konzentrieren.

Denkbar ist für eine vertiefende Betrachtung bzw. kritische Reflexion auch die Konfrontation mit Fantasiertexten, die lediglich in einem Merkmal (Syntax oder Morphologie) der deutschen Sprache folgen und daher zu einer Irritation bei der Bestimmung von Wortarten führen können (wenn beispielsweise auf Grundlage der Betrachtung morphologischer Merkmale die Zuordnung zu einer bestimmten Wortart naheliegt, während die Syntax dieser Zuordnung jedoch widerspricht).

Auch können die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, selbst Fantasiertexte unter Berücksichtigung für das Deutsche typischer syntaktischer und morphologischer Eigenschaften verschiedener Wortarten zu verfassen. Diese werden sodann in Partnerarbeit ausgetauscht und vom jeweiligen Partner bzw. der jeweiligen Partnerin hinsichtlich der verwendeten Wortarten untersucht. Denkbar ist zudem die Weiterarbeit im Unterricht unter Berücksichtigung des *Esperanto* als einer künstlichen, allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen unbekanntem Sprache mit einer sehr einfachen Grammatik, die jedoch von dem System der deutschen Grammatik deutlich abweicht. Durch den Vergleich der deutschen Grammatik mit der des *Esperanto* können ebenfalls Reflexionsprozesse über die fremde Sprache initiiert werden, die sodann in eine Reflexion der deutschen Grammatik überleiten. Hier können zum Beispiel – anknüpfend an Teilaufgabe 3.5 – Flexions- und Reflexionsaufgaben gestellt werden:

- a) In der Kunstsprache Esperanto werden die Verben anders konjugiert.
Ergänze in den grau markierten Feldern die entsprechenden Verbformen in beiden Sprachen.

Präsens	Präteritum	Futur
mi skribas = ich schreibe	mi skribis = ich schrieb	I
vi skribas = du schreibst	vi skribis = du schriebst	vi skribos = du wirst schreiben
li skribas = er schreibt	II	li skribos = er wird schreiben
ni skribas = wir schreiben	ni skribis = wir schrieben	ni skribos = wir werden schreiben
III	vi skribis = ihr schriebt	vi skribos = ihr werdet schreiben
ili skribas = sie schreiben	ili skribis = sie schrieben	ili skribos = sie werden schreiben

- b) Wie wird hier der Tempusunterschied gekennzeichnet?



Daran anschließend bietet sich außerdem das Durchführen eigener Unterrichtsprojekte zum Erfinden einer eigenen Grammatik an – dies würde an die Schülerwelt anknüpfen, indem beispielsweise ein fantastischer Film (z. B. „Avatar“) herangezogen und als Ausgangspunkt gewählt wird. Durch die schülerseitige Entwicklung einer Grammatik werden sprachreflexive Kompetenzen durch induktives Vorgehen aufgebaut, und die Schülerinnen und Schüler können die Inhalte konstruktiv mitgestalten. Dieses Projekt stellt einen explorativen und problemorientierten Zugang zur Grammatik dar und knüpft an das implizite Wissen an. Grammatik wird auf diese Weise explizit behandelt, um das implizite Wissen zu erweitern (vgl. zu dieser Projektidee Zepter 2015). Solche Aufgaben sind von besonderem didaktischem Wert, da mittels der (weitgehend) eigenständigen Reflexion sprachliche Systematiken der eigenen Erstsprache nachvollziehbar und letztendlich beherrschbar gemacht werden. Für diesbezüglich vertiefende und weiterführende Literatur siehe (vgl. Zepter, 2015)

Zudem ist es denkbar, weiterführende Aufgaben zur pragmatischen Sprachbetrachtung anzuschließen. Diesbezüglich bietet es sich an, besonders das soziale Moment von Sprache sowie ihre Bedeutung im konkreten Sprachgebrauch zu thematisieren. In diesem Zusammenhang kann in Partner- oder Gruppenarbeit vor allem die folgende Fragestellung leitend sein: „*Könnten zwei oder drei Menschen ihre eigene Fantasie- oder Privatsprache erfinden und auch im Alltag so kommunizieren? Was wäre dafür nötig? Auf welche Schwierigkeiten könnten sie stoßen? Würde man ihre Muttersprache anhand der neuen Sprache wohl immer noch erkennen können?*“

Entsprechende Reflexionsaufgaben könnten darauf zielen, zu erkennen, dass zum Beispiel die Bedeutung sprachlicher Zeichen einem gesellschaftlich konventionalisierten Gebrauch unterliegt, wenngleich es sich beim einzelnen sprachlichen Zeichen eigentlich um arbiträres, willkürliches Zeichenmaterial handelt. Die Personen müssten zum Beispiel auf einen gemeinsamen Zeichenvorrat zurückgreifen können, der aber nur unter Rückgriff der etablierten Semantik der Ursprungssprache aufgebaut werden kann.

Interessant wäre auch ein Exkurs zum *Elbischen* von J.R.R. Tolkien, zu dem es mittlerweile auch eine Grammatik gibt (vgl. Pesch, 2003).

Literatur:

Granzow-Emden, M. (2014). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Unter Mitarbeit von Johannes Lubert. 2., überarbeitete Auflage. Narr.

Pesch, H. (2003). *Elbisch. Grammatik, Schrift und Wörterbuch der Elben-Sprache von J.R.R. Tolkien*. Bastei Lübbe.

Wöllstein, A. (Hrsg.) (2015). *Das topologische Modell für die Schule*. Schneider Hohengehren.

Zepter, A. (2015). *Systemorientierter Grammatikunterricht. Sprachen erfinden und Grammatik entdecken*. In: *Linguistische Berichte*, Heft 244, 385-408.