Vorstellungen von Lehrpersonen nicht-gymnasialer Schularten zur Vermittlung von Grammatik in der Sekundarstufe I

Von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zur Erlangung des Grades einer

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation von

Littwin, Gloria

Laupheim

1986

Betreuerin: Prof. Dr. Carmen Spiegel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Reinold Funke

Fach: Deutsch

Abgabetermin der Dissertation: 20.12.2022

Abstract

Lehrpersonenvorstellungen rücken zunehmend in den Forschungsfokus der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Vorstellungen umfassen kognitive und emotionale Komponenten und wirken auf die Wahrnehmung und das Handeln von Lehrpersonen (vgl. Krey 2012). Vorstellungen sind daher ein fester Bestandteil in Kompetenzmodellierungen zur Professionalität von Lehrpersonen (vgl. Baumert et al. 2011). Die Beachtung lehrpersonenseitiger Vorstellungen ist folglich bedeutsam für das Bestreben, aktuellere fachdidaktische Ansätze und andere Neuerung in der Unterrichtspraxis zu verankern, wie sie in den letzten Jahren in der Grammatikdidaktik konzipiert wurden (vgl. z. B. Hochstadt 2015, Myhill et al. 2013).

Dies gibt Anlass zur Frage, über welche Vorstellungen Lehrpersonen weiterführender Schulformen bezüglich des Grammatikunterrichts verfügen. Bislang gibt es nur wenige Studien, die die Vorstellungen von Lehrpersonen zum Grammatikunterricht systematisieren, insbesondere deutschsprachige Studien sind rar. Dieses Desiderat wird im Rahmen der vorliegenden Studie angegangen. Untersucht wird, welche Vorstellungen sich bei Lehrpersonen bezüglich des Lehrens und Lernens von Grammatik allgemein zeigen, welche Vorstellungen über Probleme und Herausforderungen des Lehrens und Lernens Lehrpersonen entwickeln und mit welchen Maßnahmen die Lehrpersonen gedenken, diesen Problemen und Herausforderungen begegnen zu können. Die vorliegende Arbeit nähert sich dem Forschungsgegenstand anhand des Führens leitfadengestützter Einzelinterviews (n = 28). Die Studie fokussiert sich dabei auf Lehrpersonen nicht-gymnasialer Schularten der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg. Ziel des Forschungsvorhabens ist eine Systematisierung der Vorstellungen, die als Grundlage für die Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen bezüglich der Grammatikvermittlung dienen kann.

Insgesamt zeigt sich, dass die Vorstellungen der Lehrpersonen auf verschiedenen Ebenen bzw. Dimensionen anzusiedeln sind, die sich wechselseitig beeinflussen. Die Systematisierung der Lehrpersonenvorstellungen ermöglicht die Konzeption eines sog. „Filtermodells“, welches herangezogen werden kann, um bei der Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen gezielt an verschiedenen Vorstellungssystemen anzusetzen.

Die Auswertungs- und Interviewdateien sind in der Originalfassung im Anhang, jedoch nicht in dieser veröffentlichten Arbeit enthalten.

Danksagung

Zahlreiche Personen haben mich in der mehrjährigen Promotionsphase unterstützt und beraten. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

Besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Doktormutter Prof. Dr. Carmen Spiegel, die mich einstellte und mir somit die Möglichkeit zur Promotion eröffnete. Sie hat mich stets unterstützt, bestärkt und gefördert und an die Fertigstellung dieser Arbeit geglaubt.

Ebenfalls danke ich meinem Zweitgutachter, Prof. Dr. Reinold Funke. Er hat diese Arbeit in jedem Stadium ihres Entstehens unterstützend, beratend, hinweisend, selten fordernd, immer anspornend, rein- und mitdenkend, sorgfältig lesend, Alternativen aufzeigend und doch zurückhaltend begleitet. Er war für mich immer ansprechbar, sein fachdidaktisches Wissen hat mich und diese Disseration maßgeblich geprägt. Hierfür und alles, was nicht in diesem Absatz steht, meinen herzlichen Dank.

Mein Dank gilt auch meiner Freundin und Kollegin Dr. Anne Frenzke-Shim, die mich in allen Phasen der Arbeit unterstützt sowie wertvolle Vorschläge eingebracht hat. Sie hat mich immer bestärkt und mich in zahlreichen Gesprächen stetig neu motiviert und inspiriert.

Dank gilt auch meinen geschätzten Kolleginnen und Kollegen der PH Karlsruhe, insbesondere Dr. Jenny Winterscheid, mit der ich immer wieder inspirierende Gespräche führte, in denen ich neue Energie und Motivation für die Fertigstellung dieser Arbeit fand.

Zudem ist selbstverständlich auch meiner Familie zu danken. Meinen Eltern bin ich für die vielseitige Unterstützung auf den verschiedenen Stufen meines Bildungswerdegangs dankbar. Meinem Partner danke ich für seine Geduld und sein Verständnis, dass eine Promotion viel Zeit nach Feierabend und am Wochenende vereinnahmt.

Dank gilt auch den Lehrerinnen und Lehrern, die bereit waren, sich von mir im Rahmen meiner Disseration interviewen zu lassen.

Gloria Littwin

Inhaltsübersicht

Abbildungsverzeichnis **8**

Tabellenverzeichnis **11**

Abkürzungsverzeichnis **13**

1 Einleitung **15**

2 Vorstellungen von Lehrpersonen **21**

3 Grammatikunterricht **68**

4 Sprachliches Wissen und Textproduktion **100**

5 Didaktische Konzepte, die Grammatik und Schreiben kombinieren **131**

6 Methodische Rahmenbedingungen: Erhebung von Vorstellungen **177**

7 Ergebnisse **203**

8 Diskussion **290**

9 Didaktische Überlegungen **307**

10 Fazit und Ausblick **335**

11 Literaturverzeichnis **338**

Anhang **362**

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis **8**

Tabellenverzeichnis **11**

Abkürzungsverzeichnis **13**

1 Einleitung **15**
1.1 Erkenntnisinteresse **15**
1.2 Struktureller Aufbau der Arbeit **20**

2 Vorstellungen von Lehrpersonen **21**
2.1 Komponenten professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen **21**
2.2 Lehrpersonenvorstellungen: Definition **26**
2.3 Systematisierungen von Lehrpersonenvorstellungen **31**
2.4 Lehrpersonenvorstellungen und Lehrpersonenhandeln verändern **34**
2.4.1 Ist-Zustand des deutschen Lehrpersonenfortbildungssystems 35
2.4.2 Wirksamkeitsfaktoren von Fortbildungsveranstaltungen 40
2.4.3 Lehrpersonenvorstellungen verändern 42
2.4.4 Didaktische Überlegungen zu Weiterbildungsmaßnahmen 46
2.5 Lehrpersonenvorstellungen zum Grammatikunterricht **49**
2.5.1 Internationale Studien 49
2.5.2 Deutschsprachige Studien 61
2.6 Zusammenfassung und Desiderate **65**

3 Grammatikunterricht **68**
3.1 Grammatikunterricht und grammatisches Wissen **68**
3.2 Schulische Perspektive auf Grammatik **73**
3.3 Wirksamkeit von Grammatikunterricht **77**
3.3.1 Deutschsprachige Studien 78
3.3.2 Internationale Studien 84
3.3.3 Satzkombinationstrainings 95
3.4 Zusammenfassung und Desiderate **97**

4 Sprachliches Wissen und Textproduktion **100**
4.1 Annahmen zur Textproduktion aus kognitionspsychologischer Perspektive **100**
4.1.1 Schreibprozess und Komponenten 102
4.1.2 Hierarchieniedrige und -hohe Schreibprozesse 105
4.2 Annahmen zum sprachlichen Wissen aus der Schreibdidaktik **107**
4.2.1 Der Subprozess Formulieren 107

4.2.2 Ein kritischer Blick aus der Schreibdidaktik auf das Drei-Ebenen-Modell ... 110
4.2.3 Basismodell und drei-Kreise-Modell der Textproduktion ... 112
4.3 Textproduktion in der Zweitsprache ... 119
4.4 Typische Merkmale schwächer schreibender Schülerinnen und Schüler ... 123
4.5 Zusammenfassung und Desiderate ... 128

5 Didaktische Konzepte, die Grammatik und Schreiben kombinieren 131
5.1 Integrativer Grammatikunterricht ... 131
5.1.1 Beschreibung ... 131
5.1.2 Diskussion ... 134
5.2 Funktionaler Grammatikunterricht nach Köller und Klotz ... 141
5.3 Funktional-pragmatischer Grammatikunterricht ... 145
5.4 Handlungsorientierter Grammatikunterricht ... 148
5.5 Textprozedurenorientierter Schreibunterricht ... 152
5.6 Mimetischer Grammatikunterricht ... 156
5.7 Satzkombinationstrainings ... 159
5.8 Das Konzept „Grammar as a Choice“ (Myhill) ... 161
5.8.1 Pädagogische Prinzipien ... 166
5.8.2 Diskussion ... 169
5.9 Zusammenfassung und Desiderate ... 175

6 Methodische Rahmenbedingungen: Erhebung von Vorstellungen 177
6.1 Fragestellung der Untersuchung ... 177
6.2 Grundlegende Überlegungen zum methodischen Vorgehen ... 177
6.3 Methodisches Vorgehen der Datenerhebung ... 180
6.3.1 Das leitfadengestützte Interview als Datengenerierungsquelle ... 180
6.3.2 Grenzen der Erhebungsmethode und Konsequenzen ... 181
6.3.3 Konstruktion der Leitfragen ... 185
6.3.4 Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ... 189
6.3.5 Durchführung der Interviews ... 190
6.4 Methodisches Vorgehen der Auswertung ... 191
6.4.1 Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse ... 191
6.4.2 Aufbereitung der Daten ... 194
6.4.3 Codierung und Codesystem ... 197
6.4.4 Qualitätskriterien ... 198
6.5 Reflexion ... 199

7 Ergebnisse 203
7.1 Übersicht: Ein Filtermodell ... 204
7.2 Vorstellungen zum Lehren und Lernen von Grammatik ... 207
7.2.1 Intentional geprägte Vorstellungen ... 208
7.2.2 Konzeptionell geprägte Vorstellungen ... 211
7.2.2.1 Traditionell geprägte Vorstellungen ... 213
7.2.2.2 Integrativ geprägte Vorstellungen ... 220

7.2.2.3 Funktional geprägte Vorstellungen....226
7.2.2.4 Kommunikationsorientiert geprägte Vorstellungen....228
7.3 Vorstellungen über Probleme und Herausforderungen des Lehrens und Lernens von Grammatik....230
7.3.1 Dimension Inhalt....231
7.3.1.1 Lehr-/Lernprozess....232
7.3.1.2 Lernergebnis....233
7.3.2 Dimension Schülerinnen und Schüler....238
7.3.2.1 Kognitive und umfeldbezogenen Lernvoraussetzungen..239
7.3.2.2 Affektive und motivationale Lernvoraussetzungen....244
7.3.3 Dimension Lehrperson: Selbst....247
7.3.4 Dimension Lehrperson: Fremd-Attributionen....251
7.3.5 Dimension Lehr- und Lernmaterial....252
7.3.6 Dimension Institutionelle Rahmenbedingungen: Schulsystem....254
7.4 Vorstellungen zu konzeptionellen Stärken und Schwächen....257
7.5 Vorstellungen über unterrichtliche Maßnahmen, um mit den Problemen und Herausforderungen umzugehen....267
7.5.1 Maßnahmen bei Formulierungsschwierigkeiten....268
7.5.2 Maßnahmen zur Kompensation sprachlicher Defizite....274
7.5.3 Maßnahmen zum Erreichen von Nachhaltigkeit....275
7.5.4 Maßnahmen zum Umgang mit Lehrschwierigkeiten/ konzeptionellen Schwierigkeiten....276
7.5.5 Maßnahmen zum Umgang mit Demotivation/Widerständen....278
7.5.6 Maßnahmen zum Umgang mit Relevanzfragen....281
7.5.7 Selbstschutz-Strategien....282
7.5.8 Ratlosigkeit....283
7.6 Idealvorstellungen unterrichtlicher Arbeit....284
7.6.1 Frage 1: Beurteilung und Einzelbegründungen....284
7.6.2 Frage 2: Anlage des Grammatikunterrichts....287

8 Diskussion 290
8.1 Vorstellungen zum Lehren und Lernen von Grammatik....290
8.2 Vorstellungen zu Problemen und Herausforderungen des Lehrens und Lernens von Grammatik....295
8.3 Vorstellungen zu Maßnahmen, um mit diesen Schwierigkeiten umzugehen....302
8.4 Grenzen der Erhebung....305

9 Didaktische Überlegungen 307
9.1 Gesprächsführung im sprachreflexiven Deutschunterricht....307
9.1.1 Unterrichtsgespräch: Definition....308
9.1.2 Probleme in Unterrichtsgesprächen....309
9.1.3 Merkmale förderlicher Gesprächsführung....312
9.1.4 Gesprächsführung bei Myhill et al....317
9.1.5 Vorstellung eines Leitfadens für Lehrpersonen zur Planung und Durchführung sprachreflexiver Gespräche....320
9.2 Aufgaben im integrativen Grammatikunterricht....322

9.2.1 Schwierigkeiten bei Aufgaben im traditionellen Grammatikunterricht....323
9.2.2 Aufgabenkonzeption bei Myhill et al. 324
9.2.3 Konzeption eines Aufgabensettings....328
9.2.3.1 Beispiel 1: Verfassen narrativer Texte 328
9.2.3.2 Beispiel 2: Verfassen informierender Texte 332

10 Fazit und Ausblick 335

11 Literaturverzeichnis 338

Anhang 362

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht (eigene Darstellung nach Helmke 2017: 71).....22
Abbildung 2: Das Kompetenzmodell der COACTIV-Arbeitsgruppe (eigene Darstellung nach Baumert et al. 2011: 32).....23
Abbildung 3: Vorstellungen als Filter, Rahmen, Orientierungsgeber oder Blockade (eigene übersetzte und erweiterte Darstellung nach Fives/Buehl 2012: 478, erweitert um Schmidt 2015: 91).....28
Abbildung 4: Allgemeine Systematisierung von Vorstellungen (eigene und modifizierte Darstellung in Anlehnung an Kirchner 2016: 137) 32
Abbildung 5: Phasen der Berufsausbildung von Lehrpersonen (eigene Darstellung nach Lipowsky 2010).....34
Abbildung 6: Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirksamkeit von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen (eigene Darstellung nach Lipowsky 2010: 63) 41
Abbildung 7: Strukturdiagramm prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen im ba-wü. Bildungsplan für die Sekundarstufe I Deutsch (eigene Darstellung nach Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 5) 74
Abbildung 8: Auszug aus dem Grammatikrahmen: Beschreibung der Grammatikbereiche im Einzelnen mit Hinweisen zur Umsetzung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2021: 62)76
Abbildung 9: Zerdehnte Kommunikationssituation bei der Textproduktion und Fähigkeiten von Schreibenden und Rezipienten (eigene Darstellung in Anlehnung an Ehlich 1989, Linke et al. 1994).....101
Abbildung 10: Ebenen und Komponentenmodell des Schreibens nach Hayes (2012) (eigene Darstellung nach Philipp 2015: 14).....103
Abbildung 11: Hierarchieniedrige Teilprozesse im Schreiben und ihre Komponenten (eigene Darstellung nach Sturm et al. 2017, Schneider/Sturm 2021: 30) 106
Abbildung 12: Faktoren des Formulierungsprozesses (eigene Darstellung nach Wrobel 1995: 125).....109
Abbildung 13: Basismodell der Textproduktion (eigene Darstellung nach Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 42) 113
Abbildung 14: Kreis 1 des Drei-Kreise-Modells der Textproduktion: Aufgabentypisierung und Textmusterauswahl (eigene Darstellung nach Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 46).....116
Abbildung 15: Kreis 2 des Drei-Kreise-Modells der Textproduktion: Aufgabentypisierung und Textmusterauswahl (eigene Darstellung nach Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 46).....117
Abbildung 16: Vertreter funktionaler Sprachbetrachtung im Vergleich (eigene Darstellung nach Wieland 2010) 142
Abbildung 17: Ablauf funktionaler Sprachbetrachtung 146
Abbildung 18: Visualisierung der Nominalgruppe von Berkemeier (eigene Darstellung nach Berkemeier/Schmidt 2018) 150
Abbildung 19: Funktion von Textprodzeduren (eigene Darstellung).....152

Abbildung 20: Die zwei Seiten einer Textprozedur – Handlungsschema und Prozedurenausdruck (eigene Darstellung nach Feilke/Rezat 2020: 6)153
Abbildung 21: Ablaufschema textprozedurenorientierter Schreibunterricht (eigene Darstellung nach Feilke/Rezat 2020: 12).....154
Abbildung 22: Säulen qualitativen Denkens (eigene Darstellung nach Mayring 2002: 26).....178
Abbildung 23: Das Antwortverhalten steuernde Faktoren in einem Interview (eigene Darstellung nach Möhring/Schlütz 2019).....181
Abbildung 24: Ablaufmodell Datenerhebung bis Auswertung.....193
Abbildung 25: Exemplarischer Auszug aus MAXQDA 198
Abbildung 26: Übersicht über die entstandenen Hauptkategorien 203
Abbildung 27: Übersicht über die Organisationsform des Kategoriensystems ..204
Abbildung 28: Ein Filtermodell der Vorstellungen der Lehrpersonen zur Vermittlung von Grammatik 205
Abbildung 29: MAXMap zur Hauptkategorie: Vorstellungen zum Lehren und Lernen.....207
Abbildung 30: MAXMap zur Oberkategorie: intentional geprägte Vorstellungen 208
Abbildung 31: MAXMap zur Unterkategorie: traditionell geprägte Vorstellungen 213
Abbildung 32: MAXMap zur Unterkategorie: integrativ geprägte Vorstellungen 221
Abbildung 33: MAXMap zur Unterkategorie: funktional geprägte Vorstellungen 226
Abbildung 34: MAXMap zur Unterkategorie: kommunikationsorientiert geprägte Vorstellungen 229
Abbildung 35: MAXMap zur Hauptkategorie: Probleme und Herausforderungen des Lehrens und Lernens von Grammatik.....231
Abbildung 36: MAXMap zur Unterkategorie: Dimension Inhalt 232
Abbildung 37: MAXMap zur Unterkategorie: kognitive und umfeldbezogene Lernvoraussetzungen.....239
Abbildung 38: MAXMap zur Unterkategorie: affektive und motivationale Lernvoraussetzungen.....245
Abbildung 39: MAXMap zur Oberkategorie: Dimension Lehrperson – Selbst: affektiv geprägte Vorstellungen 248
Abbildung 40: MAXMap zur Oberkategorie: Dimension Lehrperson – Andere: Fremd-Attributionen 251
Abbildung 41: MAXMap zur Oberkategorie: Dimension Lehr-/Lernmaterial 253
Abbildung 42: MAXMap zur Oberkategorie: Dimension institutionelle Rahmenbedingungen: Schulsystem 255
Abbildung 43: MAXMap zur Hauptkategorie: Vorstellungen unterrichtliche Maßnahmen, um mit den Problemen und Herausforderungen umzugehen 268
Abbildung 44: MAXMap zur Oberkategorie: Maßnahmen bei Formulierungsschwierigkeiten 269
Abbildung 45: MAXMap zur Oberkategorie: Maßnahmen zur Kompensation sprachlicher Defizite.....275
Abbildung 46: MAXMap zur Kategorie: Maßnahmen zum Erreichen von Nachhaltigkeit 276

Abbildung 47: MAXMap zur Unterkategorie: Maßnahmen zum Umgang mit Lehrschwierigkeiten/konzeptionellen Schwierigkeiten 277
Abbildung 48: MAXMap zur Oberkategorie: Maßnahmen zum Umgang mit Demotivation 279
Abbildung 49: MAXMap zur Oberkategorie: Maßnahmen zum Umgang mit Relevanzfragen: Aufklärung 282
Abbildung 50: Erscheinungsformen des Widerstands (eigene Darstellung nach Lubienetzki/Schüler-Lubienetzki 2020: 44).....311
Abbildung 51: Übersicht W-Wörter für offene Fragen (eigene erweiterte Darstellung nach Patrzek 2021: 17) 315
Abbildung 52: Kontextuiertes Lernsetting im funktionalen Grammatikunterricht nach Myhill et al. (eigene Darstellung).....327
Abbildung 53: Mögliche Visualisierung des Auf- und Ausbaus einer Nominalgruppe (eigene Visualisierung in Anlehnung an Berkemeier 2019 und Weth 2017).....331

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Von Lehrpersonen gewählte Weiterbildungsmaßnahmen und Nutzungshäufigkeit in Prozent (vgl. Heise 2006) 38
Tabelle 2: Potentielle Wirksamkeitsfaktoren für wirksame Fortbildungen und Veränderungen von Lehrpersonenvorstellungen (eigene Darstellung nach Grothus et al. 2018: 13, Lipowsky/Rzejak 2012, Lipowsky 2010: 64 f., Timperley et al. 2007) 44
Tabelle 3: Didaktische Überlegungen zu potentiellen Weiterbildungsmaßnahmen 47
Tabelle 4: Überzeugungen von Lehrpersonen zu Stärken und Schwächen metakonzeptueller und traditioneller grammatikdidaktischer Ansätze (eigene Darstellung nach van Rijt et al. 2020a) 58
Tabelle 5: Klassifizierung epistemologischer Überzeugungen (eigene Darstellung nach Bachmann et al. 2020: 197) 64
Tabelle 6: Klassifizierung lehr-lernbezogener Überzeugungen (eigene Darstellung nach Bachmann et al. 2020: 198) 64
Tabelle 7: Merkmale Grammatischen Lernens im prozedurenorientierten Ansatz (eigene Darstellung nach Feilke/Tophinke 2016) 70
Tabelle 8: Vierfelderschema zur Unterscheidung verschiedener Wissenqualitäten metasprachlicher Sprachbetrachtungsaktivitäten (eigene Darstellung nach Bredel 2013: 110) 72
Tabelle 9: Ergebnisse der Untersuchung von Klotz (1996b) 79
Tabelle 10: Dreischritt nach Hochstadt 2014 (eigene Darstellung) 83
Tabelle 11: Ergebnisse des Konzepts Mimetischer Grammatikunterricht von Hochstadt (2014) am Beispiel präteritaler Formen bei schriftlichen Nacherzählungen (eigene Darstellung) 83
Tabelle 12: Unterrichtseinheit zur Förderung schwach schreibender Schülerinnen und Schüler (übersetzt nach Myhill et al. 2018a: 341) 91
Tabelle 13: Schreiben lernen – Aufgabenbereiche (eigene Darstellung nach Bachmann/ Becker-Mrotzek 2017: 28) 102
Tabelle 14: Übersicht Phasenschemata isolierte/induktive Einführung (nach Einecke 1982) 138
Tabelle 15: Ablauf eines Satzkombinationstrainings (eigene Übersicht in Anlehung an Schwinning 2018, Saddler et al. 2008, Graham/Saddler 2005) 160
Tabelle 16: Aufbau des eingesetzten Leitfadens 186
Tabelle 17: Verwendeter Leitfaden 187
Tabelle 18: Altersverteilung der befragten Lehrpersonen 190
Tabelle 19: Intervieworte inklusive Pilotinterview 190
Tabelle 20: Übersicht über die Daten zu den leitfadengestützen Interviews 196
Tabelle 21: Übersicht aller verwendeten Bezeichungen für den traditionellen Grammatikunterricht, n steht für die Anzahl der Nennungen pro Lehrpersonen 214
Tabelle 22: Gegenüberstellung der Vorstellungen zur integrativen und separierten bzw. traditionellen Grammatikvermittlung 258
Tabelle 23: Bezeichnungen für integrative Grammatikvermittlung 280

Tabelle 24: Gesprächsstrategien nach Michaels/O’Connor (2019) (eigene übersetzte Darstellung nach ebd. 170 f.).....316

Abkürzungsverzeichnis

B

bspw. · *beispielsweise*
bzw. · *beziehungsweise*

D

d. h. · *das heißt*
DaZ · *Deutsch als Zweitsprache*

E

ebd. · *ebenda*

G

GraVe · *Grammatikvermittlung*
GrU · *Grammatikunterricht*

I

i. d. R. · *in der Regel*
inkl. · *inklusive*

L

LV · *Lernvoraussetzungen*

M

m. A. n. · *meiner Ansicht nach*
m. E. · *meines Erachtens*
m. S. n. · *meiner Sichtung nach*
m. W. · *meines Wissens*

O

o. Ä. · *oder Ähnliches*

S

sog. · *sogenannter*, *sogenannt*
SU · *Schreibunterricht*
SuS · *Schülerinnen und Schüler*

T

TP · *Textproduktion*

U

u. a. · *und andere*
u. Ä. · *und Ähnliches*
u. U. · *unter Umständen*

V

v. a. · *vor allem*
vgl. · *vergleiche*, *vergleiche*
vlt. · *vielleicht*

Z

z. B. · *zum Beispiel*

1 Einleitung

1.1 Erkenntnisinteresse

Bezüglich der Implementation didaktischer Neuerungen in der Unterrichtspraxis richtet sich das Forschungsinteresse von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken in den letzten Jahren verstärkt auf Lehrpersonenvorstellungen.[1] Das ist darauf zurückzuführen, dass Vorstellungen unterrichtliches Handeln beeinflussen und prägen, sie können es gar steuern (vgl. Weißeno et al. 2013: 68). Vorstellungen sind zur Bewältigung der unterrichtlichen Praxis unerlässlich (vgl. Klee 2008: 28). Sie haben eine Filterfunktion, nehmen Einfluss darauf, wie etwas wahrgenommen wird. Demnach werden pädagogische und didaktische Entscheidungen, die Lehrpersonen bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung treffen, stets durch diese Filter getroffen. Vorstellungen sind daher ein fester Bestandteil in Kompetenzmodellierungen zur Professionalität von Lehrpersonen (vgl. Baumert et al. 2011). Weiterbildungsmaßnahmen, die Vorstellungen von Lehrpersonen unberücksichtigt lassen, sind wirkungslos (vgl. Reusser/Pauli 2014, Lipowsky/Rzejak 2012).

Diese empirische Untersuchung dient der Gewinnung von Erkenntnissen über Lehrpersonenvorstellungen zum Grammatikunterricht[2], zur Vermittlung von Grammatik allgemein sowie im Kontext der Textproduktion. Das Interesse an der Vermittlung von Grammatik im Kontext der Textproduktion begründet sich wie folgt: Schreiben fordert das kontinuierliche Treffen sprachlicher Entscheidungen (vgl. Myhill et al. 2018a: 335). Sätze und Texte müssen so geformt werden, dass sie die Bedürfnisse potentieller Leserinnen und Leser befriedigen. Demnach stellt das Verfügen über sprachliches Wissen und Können eine grundlegende Ressource bei der Textproduktion dar. Sich seiner Ressourcen und Fähigkeiten be-

[1] Im Rahmen dieser Arbeit wird der Terminus *Lehrperson* dem Terminus *Lehrkraft* vorgezogen. Dieser Begriff erscheint in den Augen der Autorin neutraler und weniger autoriär. Er wird als besser passend im Rahmen einer Arbeit angesehen, die den Blick auf die individuellen Eigenschaften von Deutschlehrerinnen und -lehrern richtet, nämlich auf ihre Vorstellungen, die ihr unterrichtliches Handeln prägen und die einen Teil der Persönlichkeit eines Menschen ausmachen.

[2] Unter *Grammatikunterricht* wird in dieser Arbeit jeglicher Unterricht bezeichnet, der Sprachreflexion zum Gegenstand hat.

wusst zu sein, ermöglicht eine gezielte Steuerung und Regulierung des Textproduktionsprozesses. Fehlt es an sprachlichem Wissen bzw. ist das Abrufen sprachlichen Wissens im Textproduktionsprozess nicht ausreichend automatisiert ist, wirkt sich dies einschränkend auf den Textproduktionsprozess aus (vgl. Schneider/Sturm 2021, Schaller 2017, Graham/Saddler 2005, Knapp 1997). Wenn Schülerinnen und Schüler darin befähigt werden sollen, kompetent zu schreiben und sie dabei im Prozess der sprachlichen Entscheidungsfindung unterstützt werden sollen, ist es wichtig, mit geeigneten Lernarrangements den Aufbau von Sprachbewusstheit zu ermöglichen. Diese Aufgabe, den Erwerb und die Ausdifferenzierung von Sprachbewusstheit zu ermöglichen, wird in der Schule traditionell dem Grammatikunterricht zugeschrieben und soll im Rahmen von sprachanalytischen, sprachbetrachtenden und sprachreflexiven Tätigkeiten erreicht werden.

Für die Gestaltung des Grammatikunterrichts stehen Lehrpersonen eine Vielzahl grammatikdidaktischer Konzepte zur Verfügung. Nicht alle sind dafür geeignet, dasjenige grammatische Wissen und Können aufzubauen, welches im Rahmen der Textproduktion genutzt werden kann. Studien, die die Wirksamkeit eines bestimmten Konzepts von Grammatikunterricht ermitteln, konnten ausschließlich sprachanalytischer Arbeit keinen Transfereffekt zusprechen (vgl. Andrews et al. 2006). Untersuchungen, die Transfereffekte nachweisen konnten, waren v. a. funktional ausgerichtet und bezogen sich auf die Arbeit mit Formulierungsproblemen (vgl. Peyer 2020a). In disem Zusammenhang sind die Studien von Klotz (1997), der textprozedurenorientierte Ansatz (vgl. z. B. Anskeit 2019) sowie aus dem internationalen Sprachraum die Studien von Myhill et al. (z. B. 2018, 2013, 2011) zu nennen. Eine Untersuchung zur Wirksamkeit der inzwischen im Deutschunterricht sehr lang etablierten integrativen Konzepte steht nach wie vor aus (vgl. Fix 2007). Es ist also nicht klar, inwiefern ein *integrativer Grammatikunterricht*, der zwar eine funktionale Perspektive auf Grammatik einnehmen kann, einen Effekt auf das Schreibenlernen haben kann, zumal vermutet wird, dass grammatische Arbeit hier oft pseudo-integrativ sprachanalytisch ausgerichtet ist und damit die Grundintention des Konzepts verfehlt (vgl. Wieland 2010: 346, Gornik 2006: 822). Aktuellere grammatikdidaktische Ansätze fokussieren daher verstärkt den Aufbau grammatischen Könnens (vgl. Berkemeier/Schmidt 2020, Hochstadt 2015). Neben einer Reihe aktuellerer grammatikdidaktischer Ansätze erfährt die Schullandschaft in den letzten Jahren weitere Änderungen. Ein neues Verzeichnis grammatischer Terminologie bringt terminologische Änderungen und

bezieht andere Grammatiktheorien ein (vgl. Verzeichnis 2019). In Baden-Württemberg gibt es neben dem Bildungsplan und Rechtschreibrahmen ab dem Schuljahr 2022-2023 den Grammatikrahmen, eine verbindliche Ergänzung des Bildungsplans, der Richtlinien bezüglich der Grammatikvermittlung vorgibt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2021). Insgesamt gilt es folglich, eine Vielzahl an didaktischen Konzepten und Grammatiktheorien zu überblicken. Allerdings gibt es in der Grammatikdidaktik anders als in der Lesedidaktik keine Systematisierung der Konzepte und nur wenig konkrete Handlungsempfehlungen. Lehrpersonen bleiben weitestgehend sich selbst überlassen, sich in diesem undurchsichtigen Feld Orientierung zu verschaffen. Sie können sich nicht an *der einen fundierten und allgemein anerkannten Grammatikpädagogik* orientieren. Folglich ist es unausweichlich, sich der sehr unterschiedlichen Zielsetzungen, Gefahren und methodischen Umsetzungsweisen dieser Konzepte bewusst zu sein. Dies erfordert eine äußerst intensive Auseinandersetzung, die im Rahmen der Lehrpersonenausbildung kaum gewährleistet werden kann. Hinzu kommt die Einarbeitung in neuere grammatikdidaktische Ansätze oder andere Grammatiktheorien (z. B. die Valenzgrammatik). Es gilt, Lehrpersonen darin zu schulen, in diversen Konzepten und Theorien handlungsfähig zu werden, damit diese im Unterricht zielführend, variabel und flexibel je nach Notwendigkeit eingesetzt werden können.

Eine Auseinandersetzung mit den Vorstellungen von Lehrpersonen ermöglicht eine Rekonstruktion des Lehrerhandelns (vgl. Seifried 2013). Um folglich Faktoren, die das Lehren und Lernen (negativ) beeinflussen, zu ermitteln bzw. zu ermitteln, was Lehrpersonen ggfs. daran hindern könnte, andere didaktische Konzepte bei der Vermittlung heranzuziehen, kann eine Auseinandersetzung mit Vorstellungen von Lehrpersonen zielführend sein. Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, „dass Personen grundsätzlich fähig sind, eigene Erfahrungen zu reflektieren und zur Problembewältigung zu nutzen“ (ebd. 111). Zwar ist nicht davon auszugehen, dass sich Lehrpersonen über alle handlungsrelevanten Vorstellungen bewusst sind, ebenso können artikulierte Vorstellungen auch handlungsrechtfertigenden oder gar sozial erwünschten Charakter haben (vgl. ebd.). Lehrervorstellungen müssen auch keinen direkten Handlungsbezug aufweisen, dennoch wirken sie sich auf die Unterrichtsgestaltung aus (vgl. Leuchter et al. 2006). Die Qualität und Effektivität von Unterricht wird immer auch von den Vorstellungen, die eine Lehrperson über das Unterrichten (in einem bestimmten Kompetenzbereich oder Themenfeld) aufweist, bestimmt (vgl. Kirchner 2015,

Seifried 2013, Kunter et al. 2011, Klee 2008). Demzufolge ist eine Auseinandersetzung mit den lehrpersonenseitigen Vorstellungen bezüglich des Grammatikunterrichts mit Blick auf die Professionalisierung des Lehrberufs, welche die fortwährende Weiterqualifizierung von Lehrpersonen einschließt, unerlässlich.

Die Problematik ist, dass Forschungen zu Vorstellungen von Lehrpersonen bezogen auf den deutschen Grammatikunterricht bislang rar und wenig systematisiert sind. Zu nennen ist eine Studie bezogen auf Mehrsprachigkeit (vgl. Bien 2012) sowie eine kleine Studie im Primarstufenbereich (vgl. Bachmann et al. 2020). Oftmals werden Meinungen wiedergegeben, wie sie z. B. im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen erfahren wurden (vgl. Peyer 2015: 73). Forschungen zu Vorstellungen konkret bezogen auf die integrative Grammatikvermittlung, auf Schwierigkeiten diesbezüglich, auf von den Lehrpersonen getroffene Maßnahmen dahingehend gibt es m. W. im deutschsprachigen Raum nicht. Eine aktuelle Studie von van Rijt et al. (2020a) scheint eine der ersten europäischen Studien zu sein, die Lehrervorstellungen zum Grammatikunterricht systematisch rekonstruiert. Eine Studie von Watson (2013, 2012), die Lehrervorstellungen englischer Lehrpersonen zur Vermittlung von englischer Grammatik erhob, verdeutlichte, dass Lehrpersonen zwar ein vielfältiges Verständnis von Grammatik zeigen, sie jedoch überwiegend dazu neigen, Grammatik präskriptiv und mit altmodischen Lehrmethoden zu assoziieren, und dass die Vermittlung von Grammatik stark an Unsicherheitsgefühle geknüpft zu sein scheint. Soll sich folglich in der Handlungspraxis der Lehrpersonen etwas verändern und sollen sich (fach-)didaktische Neuerungen in der Unterrichtspraxis etablieren, ist es unausweichlich, die lehrpersonenseitigen Vorstellungen über Grammatik und Grammatikvermittlung zu rekonstruieren und diese im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen und -angeboten zu berücksichtigen.

Vor einem solchen Hintergrund möchte die vorliegende Arbeit sich diesem Desiderat widmen und Vorstellungen von Lehrpersonen zum v. a. in Baden-Württemberg stark verankerten integrativen Grammatikunterricht herausarbeiten. Die Zielsetzung dieser Arbeit besteht zunächst darin, die allgemeinen Vorstellungen von Lehrpersonen nicht-gymnasialer Schularten bezüglich der (integrativen) Vermittlung von Grammatik, von Schwierigkeiten bei der Grammatikvermittlung sowie weitere Probleme des Grammatikunterrichts aus der subjektiven Sicht der Lehrpersonen zu rekonstruieren. Auch soll sich der Blick darauf richten, welche Maßnahmen Lehrpersonen bereits ergreifen, um diesen Schwierigkeiten zu be-

gegnen. Die Vorstellungen auf v. a. grammatikspezifische Schreibschwierigkeiten sollen dann Ausgangspunkt dafür sein, zu diskutieren, inwiefern aktuellere grammatikdidaktische Ansätze Möglichkeiten liefern, an diesen von den Lehrpersonen beschriebenen Schwierigkeiten anzusetzen, jedoch auch Überlegungen dahingehend anzustellen, wie die Fachdidaktik von den Praxistheorien der Lehrpersonen profitieren könnte. Ausgehend davon soll abschließend didaktisch modelliert werden, inwiefern die Berücksichtigung dieser Vorstellungen im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen dazu beitragen könnte, neuere grammatikdidaktische Ansätze in der Praxis zu implementieren.

Es handelt sich hierbei unter Verweis auf Kirchners (2016) getroffene Systematisierung von Vorstellungsstudien um eine explorative Studie, eine erste Bestandsaufnahme allgemeiner und fach(didaktisch)-spezifischer Vorstellungen von baden-württembergischen Lehrpersonen des Faches Deutsch an nicht-gymnasialen Schularten der Sekundarstufe I, die Ansatzpunkte für eine mögliche Systematisierung liefern kann. Da es wesentlich darum geht, Erkenntnisse zu gewinnen, welche Vorstellungen welcher Art überhaupt vorherrschen, wird im Rahmen dieser Arbeit ein qualitativer Zugang anhand von leitfadengestützten Interviews gewählt. Interviews werden als zielführend angesehen, da sie ein geeignetes Instrument für reflexive Tätigkeiten darstellen. Die Auswertung erfolgt mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse unterstützt durch ein interpretativ-beschreibendes Verfahren.

1.2 Struktureller Aufbau der Arbeit

Zunächst wird im Rahmen von Kapitel 2 der Fokus auf die Lehrperson gerichtet. Es wird geklärt, was unter Professionalität und Professionalisierung zu verstehen ist und welche Rolle Vorstellungen dabei spielen. Bevor darauf eingegangen wird, wie Lehrpersonenvorstellungen verändert werden können, wird ein Überblick über das deutsche Lehrpersonenfortbildungssystem gegeben, anschließend werden didaktische Überlegungen für die Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen abgeleitet. Daran schließt sich eine Übersicht bisheriger Studien zur Erhebung von Lehrpersonenvorstellungen.

In Kapitel 3 wird der Terminus *Grammatikunterricht* präzisiert und Zielsetzungen von Grammatikunterricht werden betrachtet. Außerdem werden hier die Rahmenbedingungen für den baden-württembergischen Grammatikunterricht vorgestellt. Weiter wird ein Blick auf die Wirksamkeit von Grammatikunterricht geworfen. In Kapitel 4 wird die Rolle, die Grammatik im Rahmen des Schreibprozesses einnimmt, neben einer knappen Beschreibung der Schreibprozesse und der daran beteiligten Komponenten aufgezeigt. Ebenfalls werden Merkmale schwächer Schreibender herausgearbeitet sowie Schreiben im Kontext des Zweitspracherwerbs betrachtet. Abschließend wird in Kapitel 5 eine Übersicht zu aktuelleren Konzepten der Grammatikvermittlung gegeben.

In Kapitel 6 wird die qualitative Studie beschrieben. Zur Erfassung der Vorstellungen der Lehrpersonen bezüglich ihres Grammatik- und Schreibunterrichts werden im Rahmen dieser Studie leitfadengestützte Interviews geführt. Die Erhebungsmethode sowie die Durchführung werden in Kapitel 6.2 und 6.3, die Aufbereitung der Daten sowie die Auswertungsmethode in den Kapiteln 6.4.2-6.4.4 beschrieben. Kapitel 6.5 reflektiert die Erhebungs- und Auswertungsmethode.

Die Ergebnisse des leitfadengestützen Interviews – die Vorstellungen der Lehrpersonen zu den oben genannten Frageschwerpunkten – werden in Kapitel 7 beschrieben. In Kapitel 8 werden die Ergebnisse abschließend diskutiert und die Erkenntnisse, die für die Konstruktion von Weiterbildungsmaßnahmen als relevant erachtet werden, herausgearbeitet. In Kapitel 8.4 werden Limitationen der Studie diskutiert. Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten werden in Kapitel 8.4 diskutiert. Kapitel 10 schließt die Arbeit mit einem Ausblick.

2 Vorstellungen von Lehrpersonen

Eingangs wurde erwähnt, dass Vorstellungen von Lehrpersonen zur Bewältigung der unterrichtlichen Praxis unerlässlich sind (vgl. Klee 2008: 28). In diesem Kapitel wird zunächst dargestellt, welchen Einfluss eine Lehrperson überhaupt auf den Ertrag von Unterricht haben kann und welche Komponenten professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen umfassen (vgl. 2.1). Im Folgekapitel wird der Vorstellungsbegriff, so wie er in dieser Arbeit verwendet wird, herausgearbeitet und präzisiert (vgl. 2.2 und 2.3). Nach einem kurzen Exkurs in das Lehrpersonenfortbildungssystem werden Faktoren, die Vorstellungen (im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen) verändern können, herausgearbeitet (vgl. 2.4). Abschließend werden deutsche und internationale Studien, die Vorstellungen von Lehrpersonen zum Grammatikunterricht rekonstruiert haben, vorgestellt und Desiderate herausgearbeitet (2.5).

2.1 Komponenten professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen

Wie wirkungsvoll Unterricht sein kann, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Eine Lehrperson bildet einen dieser Einflussfaktoren ab – einen indirekten, aber einen maßgeblichen. Dies visualisiert das Angebot-Nutzungsmodell der Wirkungsweise von Unterricht von Helmke (2017) (vgl. Abbildung 1). Dem Modell nach ist Unterricht als ein Angebot, eine Lerngelegenheit, zu verstehen (vgl. Helmke 2017: 71). Eine Lehrperson gestaltet den Unterricht auf eine Weise, die dazu führen soll, die Wahrscheinlichkeit des Lernens auf Lernendenseite zu maximieren (vgl. ebd., vgl. auch Möller et al. 2021: 15, Köller et al. 2013). Sie macht ein Lernangebot, initiiert Lernprozesse. Diese Lernangebote müssen seitens der Schülerinnen und Schüler angenommen werden, denn Lernen ist ein individueller und aktiv-mentaler Prozess (vgl. Stern et al. 2021; Baumert/Kunter 2006). Inwiefern Schülerinnen und Schüler den Unterricht folglich nutzen bzw. nutzen können, hängt neben ihren persönlichen Eigenschaften oder ihrem sozialen Kontext wesentlich davon ab, wie sie das Angebot der Lehrpersonen wahrnehmen und interpretieren, zu welchen motivationalen, emotionalen und volotionalen Prozessen dies führt und welche Lernaktivitäten daraus resultieren (vgl. Helmke 2017: 70 ff.).

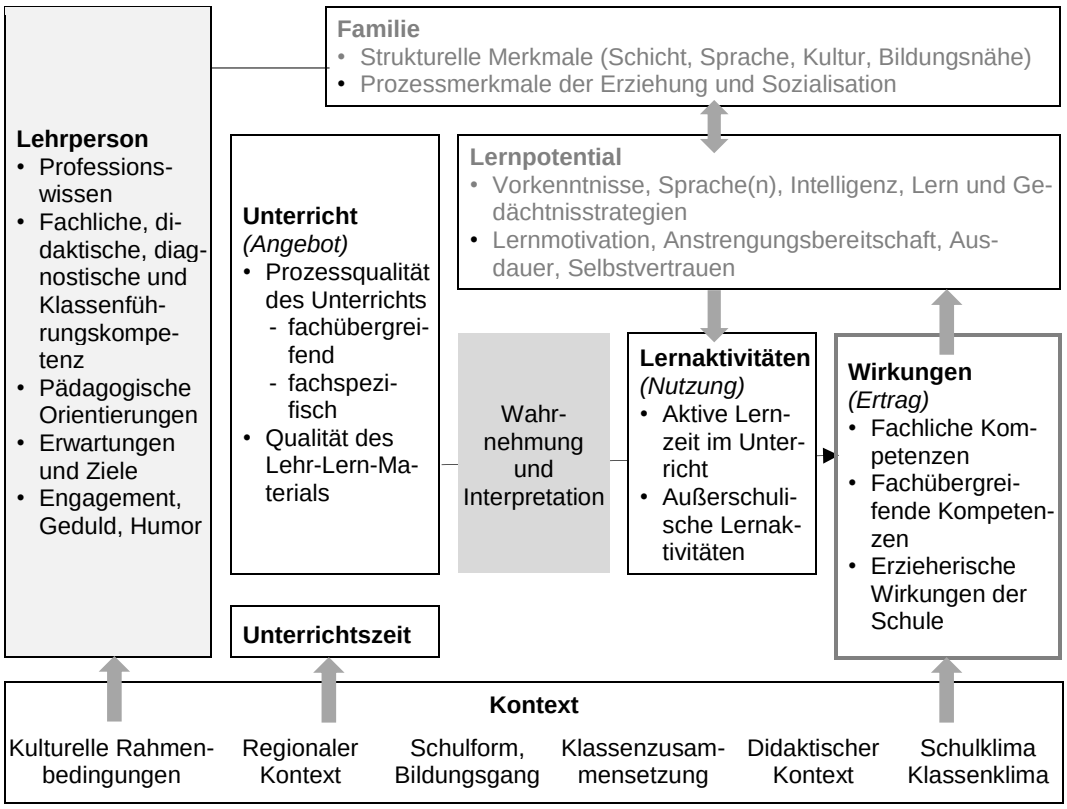


Abbildung 1: Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht (eigene Darstellung nach Helmke 2017: 71)

Der Lernerfolg wird folglich von verschiedenen Faktoren gesteuert und beeinflusst. Eine Lehrperson stellt einen dieser Faktoren dar. Dabei ist es abhängig von verschiedenen Eigenschaften und Fähigkeiten einer Lehrperson, wie hoch der Lernerfolg ausfallen kann – eine Lehrperson kann im Gegensatz zu einer anderen überdurchschnittlich hohe Effekte auf die Lernendenleistung haben (vgl. Hattie 2015: 151). Das sind Hattie (2015) zufolge diejenigen Lehrpersonen, „die bestimmte Unterrichtsmethoden verwenden, die hohe Erwartungen an die Lernenden stellen und die positive Lehrer-Schüler-Beziehungen aufbauen." Der Unterrichtserfolg ist demnach entscheidend vom Handeln und der Haltung einer Lehrperson abhängig – von der Wahl der richtigen Methoden und Konzepte. Beides basiert auf entsprechendem Wissen und Können und wird beeinflusst von den Vorstellungen, die Lehrpersonen über verschiedene Bereiche des Unterrichtens haben (vgl. Baumert/Kunter 2006). Unabhängig von bildungspolitischen bzw. curricularen Vorgaben sind es ausschließlich die Lehrpersonen, die bestimmen, wie Unterricht gestaltet wird.

Lehrpersonen gelten insofern als Expertinnen bzw. Experten oder Professionelle, da sie schwierige und komplexe Aufgaben auf Basis einer anspruchsvollen Aus-

bildung sowie entsprechender Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen bewältigen (vgl. Terhart 2011). Je kompetenter bzw. professioneller sie sind, desto besser gelingt ihnen die Bewältigung dieser Aufgaben. Hervorzuheben ist diesbezüglich die Besonderheit der Unterrichtssituation selbst: Unterrichtssituationen sind komplex und erfordern einen flexiblen Einsatz vorherrschender Fähigkeiten. Da Situationen immer unterschiedlich sein können, lässt sich die Bewältigung solcher Situationen nur schwer üben – es gibt kein Rezept. Demnach müssen Lehrpersonen ihre Kompetenzen flexibel anpassen können.

Eine theoretische Modellierung der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen liegt mit der Studie COACTIV[3] vor (vgl. Baumert et al. 2011, vgl. Abbildung 2). Bei COACTIV handelt es sich um eine Ergänzungsstudie zu PISA 2003/2004, die die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrpersonen untersucht, und die Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen maßgeblich geprägt hat. Professionelle Handlungskompetenz umfasst nach Baumert et al. (2011) das dynamische Zusammenwirken der Kompetenzaspekte *Professionswissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen* und *selbstregulative Fähigkeiten*. Die einzelnen Aspekte werden nachfolgend kurz erläutert.

Abbildung 2: Das Kompetenzmodell der COACTIV-Arbeitsgruppe (eigene Darstellung nach Baumert et al. 2011: 32)

Wie in der Abbildung zu sehen umfasst das Professionswissen die Komponenten Fach- und fachdidaktisches Wissen sowie pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen. In Anlehnung an Shulman (1986) werden die Wissensfacetten wie folgt definiert:

[3] = Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and professional Competence of Teachers

- *Fachwissen* (Content Knowledge) umfasst Wissen über einen bestimmten Fachbereich sowie die Fähigkeit, dessen Zusammenhänge zu erläutern (vgl. auch Krauss et al. 2011: 137: Argumentations- und Begründungskompetenz).
- Zum *fachdidaktischen Wissen* (Pedagogical Content Knowledge) zählt Shulman (1986: 9) zufolge die Fähigkeit, Inhalte verständlich zu machen. Dazu gehört einerseits das Wissen über die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in ihrem jeweiligen Alter, welches es bei der Lehre zu beachten gilt, sowie andererseits die Fähigkeit, Inhalte entsprechend präsentieren und erklären zu können.
- *Allgemein-didaktisches Wissen* bzw. pädagogisch-psychologisches Wissen (Pedagogical Knowledge) ist ein unspezifisches Wissen und meint das Wissen über Klassenführung, Classroom-Management oder das Wissen über den Umgang mit Disziplinproblemen (vgl. Shulman 1986: 14).

Darüber hinaus beinhaltet professionalle Handlungskompetenz drei weitere Facetten (vgl. Baumert et al. 2011):

- *Überzeugungen/Werthaltungen* sind Vorstellungen oder Annahmen, die sich auf das Fach, das Unterrichten, aber auch auf die Rolle als Lehrperson beziehen.
- *Motivation* umfasst Merkmale, die bestimmen, ob und mit welcher Ausdauer sich Lehrpersonen ihren beruflichen Tätigkeiten zuwenden; beispielsweise der Enthusiasmus für das Fach oder für die Tätigkeit des Unterrichtens selbst.
- *Selbstregulation* umfasst Merkmale wie Widerstandsfähigkeit und die Regulation der eigenen Ressourcen mit den Anforderungen der Berufsumwelt.

Wie der Modellierung zu entnehmen ist, werden Fachwissen und fachdidaktisches Wissen als zwei trennbare Wissensbereiche angesehen (vgl. Baumert/Kunter 2006; Blömeke et al. 2011, Baumert et al. 2011). Mit zunehmender Expertise werden die beiden getrennten Wissensbereiche stärker vernetzt, was abhängig von der Lehrpersonenausbildung unterschiedlich ausfallen kann. Fachwissen ist eine notwendige Grundlage für den schulischen Unterricht, reicht aber allein nicht aus, um einen Unterricht zu gestalten, der zu einer Leistungssteigerung auf Lernendenseite führt, vielmehr wirken beide Wissensfacetten „im Unterrichtshandeln stets zusammen“ (Pissarek/Schilcher 2015: 79). Fachdidaktisches

Wissen baut auf Fachwissen auf. Lehrpersonen mit einem hohen fachdidaktischen Wissen bzw. fachdidaktischer Kompetenz verfügen über ein reichhaltigeres Repertoire methodisch-didaktischen Wissens (vgl. Beck et al. 2008: 41 ff.). Sie kennen verschiedene didaktische Konzeptionen einschließlich deren Vor- und Nachteile und können diese entsprechend ihrer anvisierten Unterrichtsziele adäuat einsetzen und die Wirksamkeit entsprechend reflektieren (vgl. ebd.). Einer Studie von Sanders/Rivers (1996) zufolge unterscheiden sich Lernendenleistungen bei Lehrpersonen mit niedrigen Kompetenzen im Vergleich zu Lehrpersonen mit hohen Kompetenzen um 38 %, den Kompetenzen von Lehrpersonen kommt also eine entscheidende Rolle zu (vgl. ebd. in Terhart 2011: 285). Auch die Studie von Myhill et al. (2013a), welche die Wirksamkeit eines in die Textproduktion integrierten Grammatikunterrichts untersucht, kommt zu dem Ergebnis, dass das Lernergebnis bei Lehrpersonen mit einem schwächeren grammatischen Fachwissen deutlich geringer ausfällt. Myhill et al. (2012) verweisen überdies auf einige englischsprachige Studien, die zu vergleichbaren Ergebnissen kamen, sowie auch darauf, dass manche Lehrpersonen selbst kein Vertrauen in ihre grammatischen Kenntnisse und Fähigkeiten hätten, ein weiterer negativer Einflussfaktor auf das Lernergebnis der Lernenden. Dies stellt ein Problem dar, denn diverse Erhebungen bescheinigen Lehrarmtsstudierenden über ihre Studienzeit hinweg keinen wesentlichen Zuwachs sprachlichen Wissens (vgl. z. B. Bremerich-Vos/Dämmer 2013). Beck et al. (2008) zufolge kann eine Lehrperson, die über eine hohe Sachkompetenz, didaktische Kompetenz, diagnostische Kompetenz und Klassenführungskompetenz verfügt, den Unterricht auch in einer stark heterogenen Klasse so gestalten, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler davon profitieren. Beck et al. (2008: 38 f.) sprechen hierbei von einer ‚adaptiven' Lehrkompetenz, wobei adaptiv meint, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und „Unterschiede bei den Lernenden und Schlüsselmomente in Lehr-Lern-Prozessen wie Nicht-Verstehen, Abschweifen oder Störungen sensibel wahrzunehmen und mit angemessenen didaktischen Maßnahmen darauf zu reagieren" sowie Handlungsalternativen parat zu haben und entsprechend flexibel im Unterrichtsgeschehen reagieren zu können. Dementsprechend ist die kontinuierliche Weiterentwicklung bzw. -bildung Fach- und fachdidaktischen Wissens in der Lehrpersonenweiterbildung entsprechend zu forcieren. Die Weiterentwicklung dieser Kompetenzen gehört unweigerlich zum Berufsbild einer Lehrperson. Dafür sollen Lehrpersonen Fort- und Weiterbildungsangebote nutzen, um neue Entwicklungen und wissenschaftliche Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen (vgl. Kultusministerkonferenz 2004: 3). Da sich die beruflichen

Aufgaben stetig wandeln, beinhaltet Professionalität folglich auch die Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Kompetenzen (vgl. Terhart 2011: 215).

Es ist allerdings davon auszugehen, dass ohne die Berücksichtigung vorherrschender Vorstellungen, bspw. hinsichtlich bestehender fachwissenschaftlicher Theorien oder fachdidaktischer Konzepte, Fortbildungsmaßnahmen nur mäßig erfolgreich sein werden. Soll Lehrpersonenhandeln nachhaltig verändert werden, sind u. a. die Entscheidungen, die Lehrpersonen bei ihrer Unterrichts-gestaltung treffen, zu beleuchten (vgl. Seifried 2006: 111). Hier liefern Erkenntnisse über bestehende Vorstellungen interessante und notwendige Ansatzpunkte (ebd.). In nachfolgendem Kapitel wird nun präzisiert, was im Rahmen dieser Arbeit genau unter Vorstellungen zu verstehen ist.

2.2 Lehrpersonenvorstellungen: Definition

Um unterrichtliches Handeln von Lehrpersonen nachhaltig ändern bzw. beeinflussen zu können bzw. um die Entscheidungen, die Lehrpersonen bei der Gestaltung ihres Unterrichts treffen, zu beleuchten, stellt die Rekonstruktion der Vorstellungen von Lehrpersonen einen wichtigen Ansatzpunkt dar (vgl. auch Seifried 2006: 110). Bevor der Terminus definiert wird, soll an dieser Stelle zunächst begründet werden, wieso im Rahmen dieser Arbeit der Terminus *Vorstellungen* gewählt wurde.

Im Gebiet der Erforschung von Lehrpersonenvorstellungen existieren verschiedene Forschungsperspektiven, Methoden, Übersetzungen, Definitionen und somit keine Einheitlichkeit (vgl. Reusser/Pauli 2014: 643). Im angloamerikanischen Raum wird der Terminus *Beliefs* verwendet. In Deutschland hat sich für den Terminus *Teacher Beliefs,* insbesonere in der Mathematikdidaktik, weitestgehend die Übersetzung *Überzeugung* bzw. *berufsbezogene Überzeugungen* durchgesetzt (z. B. bei der COACTIV-Studie). Daneben finden sich Bezeichnungen wie *subjektive Theorien*, *Verständnisse*, *Vorstellungskonzepte*, *Sichtweisen*, *Unterrichtsleitbilder* (vgl. Kirchner 2016: 99). Einen vertiefenden Einblick in die Vorstellungsforschung sowie die terminologische Vielfalt liefert Kirchner (2015). In dieser Arbeit wird der Teminus *Vorstellungen* bevorzugt, außerdem wird gelegentlich von *Sichtweisen* bzw. *Denkweisen* gesprochen.

Kirchner (2016: 58) begründet die Wahl des Teminus *Vorstellungen* wesentlich damit, dass dieser weniger wertend als der Terminus *Überzeugung* ist. Ebenfalls verweist der Terminus auf die kognitive Komponente von Vorstellungen, denn

Vorstellungen können zwar emotionale Komponenten enthalten, müssen es aber nicht (vgl. ebd.). Weiter verweist sie auf das Vorstellungssystem: Vorstellungen gelten als mehrdimensional (vgl. ebd.). Es gibt Vorstellungen im Vorstellungssystem, die zentral sind, und solche, die nur eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. ebd.). Zudem gibt es den Forschungsstrang der Schülervorstellungen. Dieser Sichtweise wird sich hier angeschlossen. Überdies liegen Vorstellungen Wahrnehmungen zugrunde, und viele Vorstellungen haben sich gebildet, weil Lehrpersonen etwas (verzerrt) wahrgenommen haben bzw. Wahrnehmungen ihrer eigenen Schulzeit mit in den Beruf nehmen. Diese (verzerrten) Wahrnehmungen gilt es zu rekonstruieren, denn sie liefern Ansatzpunkte dafür, wie didaktische Konzepte in der Praxis verankert werden können, jedoch auch, didaktische Konzepte entsprechend weiterzudenken.

Kirchner (2016: 100) definiert Vorstellungen wie folgt:

> Lehrervorstellungen sind subjektive, relativ stabile, wenngleich erfahrungsbasiert veränderbare, zum Teil unbewusste, kontextabhängige Kognitionen von Lehrpersonen. Sie umfassen die theorieähnlichen, wenn auch nicht widerspruchsfreien Gedanken zu verschiedenen fachübergreifenden und fachspezifischen Gegenstandsbereichen der Profession von Lehrpersonen.

In Bezug an eben genannte Definition von Kirchner (2016) handelt es sich bei Lehrpersonenvorstellungen demnach um subjektiv-orientierte Vorstellungen bzw. Erklärsysteme über verschiedene schul- und unterrichtsbezogene Gegenstandsbereiche. Sie sind eine Komponente professioneller Kompetenz von Lehrpersonen, da sie, wie eingangs beschrieben, die Wahrnehmung und Deutung von unterrichtlichen Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen während des Unterrichts bzw. Unterrichtens und der Unterrichts*vor*- und -*nach*bereitung steuern (vgl. Kirchner 2015: 99; Weißeno et al. 2016; Reusser/Pauli 2014: 642, Köller et al. 2013: 51; Kunter/Pohlmann 2009: 267). Vorstellungen beinhalten neben kognitiven auch emotionale bzw. affektive sowie motivationale Komponenten (vgl. Seifried 2006, 110). Sie repräsentieren also Wissen und können Emotionen hervorbringen. Überdies beinhalten sie eine Verhaltungskomponente, sie können Handlungen auslösen. Weiter können sie implizit oder explizit sein, Individuen können sich demnach darüber bewusst oder nicht bewusst sein (vgl. Fives/Buehl 2012: 473). Dementsprechend wird die Definition, wie Kirchner (2016: 100) sie vornimmt, in Anlehnung an die Definition von Krey (2012) wie folgt erweitert und dient als Definition für Vorstellungen in dieser Arbeit:

> Lehrervorstellungen sind subjektive, relativ stabile, wenngleich erfahrungsbasiert veränderbare, zum Teil unbewusste, kontextabhängige Kognitionen von Lehrperso-

nen. Sie umfassen die theorieähnlichen, wenn auch nicht widerspruchsfreien Gedanken zu verschiedenen fachübergreifenden und fachspezifischen Gegenstandsbereichen der Profession von Lehrpersonen. Lehrervorstellungen besitzen überdies affektive und motivationale Komponenten. Sie beeinflussen das Denken, Fühlen und Handeln von Lehrpersonen.

Die Funktion von Vorstellungen kann Fives/Buehl (2012) zufolge als Filter, Rahmen und Orientierungshilfe für das Handeln von Lehrpersonen im Unterricht bezeichnet werden, wie nachfolgende Abbildung darstellen soll, jedoch auch eine Blockade sein (vgl. Schmidt 2015: 91):

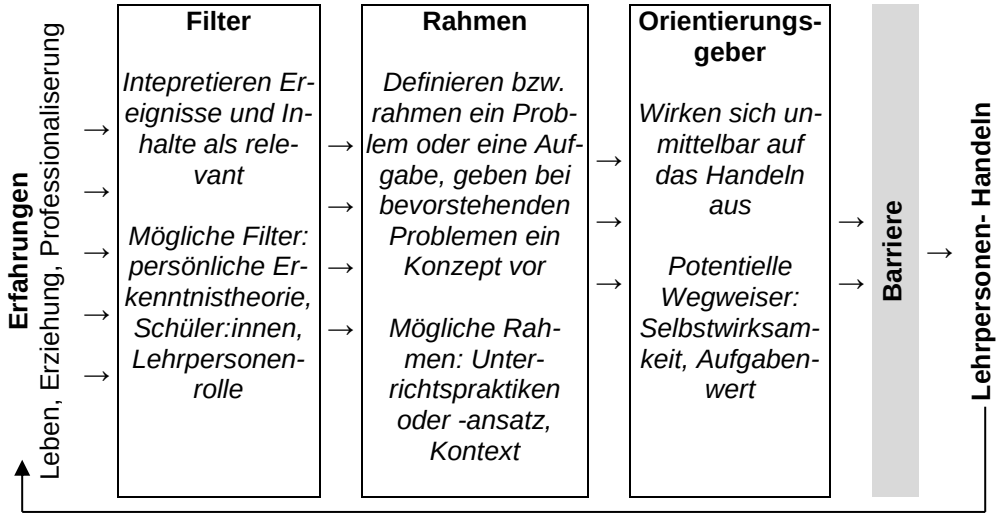


Abbildung 3: Vorstellungen als Filter, Rahmen, Orientierungsgeber oder Blockade (eigene übersetzte und erweiterte Darstellung nach Fives/Buehl 2012: 478, erweitert um Schmidt 2015: 91)

- Filterfunktion: In Bezug auf den Grammatikunterricht ist mit der Filterfunktion gemeint, dass Vorstellungen bspw. beeinflussen können, welche grammatischen Inhalte Lehrpersonen für unterrichtsrelevant halten oder welche Maßnahmen sie einsetzen, um Lernschwierigkeiten im Feld Grammatik zu kompensieren.
- Rahmenfunktion: Als Rahmen können sie beeinflussen, welche Methoden oder didaktischen Ansätze Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung heranziehen. Auf den Grammatikunterricht bezogen kann das bspw. bedeuten, mit welchen Herangehensweisen Lehrpersonen gedenken, der dienenden Funktion, die dem Grammatikunterricht für den Kompetenzbereich Schreiben zugesprochen wird, gerecht zu werden.
- Orientierungsgeber: Auch können Vorstellungen eine Orientierungshilfe bei der Bewältigung verschiedenster Situationen sein. Gerade im Gram-

matikunterricht ergeben sich bei der Sprachbetrachtung häufig Situationen, die Unsicherheiten sowohl bei Lehrpersonen wie auch auf Seiten der Schülerinnen und Schülerseite erzeugen. Lehrpersonenvorstellungen helfen dabei, solche Situationen zu bewältigen, sie geben Handlungssicherheit (vgl. auch Reusser/Pauli 2014: 645).

- Barrierefunktion: Gleichwohl können Vorstellungen zu einer Barriere werden. Von Lehrpersonenvorstellungen hängt ab, ob didaktische Neuerungen den Weg in die Praxis finden und so Lehrpersonenhandeln nachhaltig verändern können (vgl. Schmidt 2015: 91). Wie Lehrpersonen auf (neue) Richtlinien reagieren, wird zu einem großen Teil von ihren eigenen Werten und Vorstellungen bestimmt, insbesondere von dem „Grad der Kongruenz“, den sie zwischen den Überzeugungen, die der Politik zugrunde liegen, und ihrem eigenen „Glaubenssystem“ wahrnehmen (vgl. Rokeach 1968: 83 in: Reusser/Pauli 2014: 645). Lehrplaninnovationen sind demnach zum Scheitern verurteilt, wenn sie nicht die Lehrpersonen berücksichtigen (Claudini 1985: 364 in: Reusser/Pauli 2014: 645). Lehrpersonenvorstellungen beeinflussen außerdem die Professionalisierung in der Lehrpersonenausbildung. Bereits Studierende kommen mit verfestigen Vorstellungen über Unterricht und das Unterrichten (in bestimmten Kompetenzbereichen oder von bestimmten Inhalten) in die Berufsausbildung. Diese Vorstellungen haben sie im Laufe ihrer eigenen Zeit als Schülerin und Schüler erworben. Unabhängig davon, ob sie diese Praxis als gut oder schlecht empfanden, ist davon auszugehen, dass sich hier Vorstellungen verfestigt haben, die das künftige unterrichtliche Handeln leiten und prägen und das Lernen in der Lehrpersonenausbildung beeinflussen können. Wiederum sind es diese verfestigten Vorstellungen, von denen auszugehen ist, dass diese eine maßgebende Orientierung darstellen. Nach Watson (2013) haben Lehrpersonenvorstellungen gerade in einem Feld wie dem Grammatikunterricht, welches komplex und oftmals nicht eindeutig ist, einen besonders starken Einfluss auf die Praxis. Auch können sich verfestigte Vorstellungen über das Lehren von Grammatik als leitend und blockierend erweisen, bspw. wie Grammatikgespräche geführt werden. Diesbezüglich zeigen Unterrichtsbeobachtungen im analytischen Grammatikunterricht, dass ein fragend-entwickelnder Unterricht „mit extremer Engführung des Lehrer-Schüler-Gesprächs“ vorherrschend ist (vgl. Seifried 2006: 109, vgl. auch Spreckels/Trojahn 2016). Ein solches unterrichtliches Handeln ist weder für Lernende noch für Lehrende

befriedigend und ermöglicht Lernenden kaum den Erwerb benötiger Fähigkeiten wie Problemlösefähigkeit oder reflexives Denken.

Unter Bezug auf Schmidt (2015) gibt es demnach zwei entscheidende Gründe, weshalb die „Rekonstruktion der lehrerseitigen Sichtweisen für fachdidaktische Forschung- und Entwicklungsarbeit“ von zentraler Bedeutung ist:

(1) Der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis (Schmidt 2015: 90): Sollen didaktische Neuerungen den Weg in die Praxis finden, so müssen diese lehrpersonenseitig akzeptiert werden. Weiterbildungsmaßnahmen müssen daher an den Vorstellungen der Lehrpersonen ansetzen, nur dann besteht die Chance, eine Veränderung der Lehrpersonenvorstellungen sowie des Lehrpersonenhandelns zu erwirken (vgl. ebd., vgl. auch Reusser/Pauli 2014: 642). Haben Lehrpersonen andere Vorstellungen als die Ideale, die die Bildungspolitik und die Fachdidaktik vorsehen, ist es schwer, das Handeln der Lehrpersonen zu verändern (vgl. van Rijt 2019: 6). Außerdem gilt es, mögliche Fehlvorstellungen bspw. über grammatikdidaktische Konzepte aufzudecken, denn auch diese verhindern den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis.

(2) Die Weisheit der Praxis im Bereich der Wissensvermittlung (Schmidt 2015: 90): Lehrpersonen entwickeln aufgrund ihrer Praxiserfahrung ein eigenes Verständnis von didaktischen Konzepten sowie eigene Praxistheorien (vgl. ebd.). Auch wenn fundierte Erkenntnisse darüber fehlen, was eine gute Unterrichtspraxis ausmacht, stützen Lehrpersonen Watson (2013: 7) zufolge ihre Entscheidungsfindung wesentlich auf eigenen praktischen Theorien. Die Rekonstruktion dieser kann dazu beitragen, didaktische Konzepte weiter zu modellieren, zu denken bzw. neue Konzepte zu entwickeln und Lehrpersonen somit besser zu unterstützen (vgl. Schmidt 2015: 90 f.).

Vorstellungen müssen nicht individuell sein. Laut Bourdieu (1974: 143) liegt „jeder kulturellen Praxis ein Habitus zurunde, ein System verinnerlichter Muster“ (ebd. in Reusser/Pauli 2014: 645). Gerade in Systemen wie bspw. der Schule können berufstypische Situationen kollektiv ähnlich wahrgenommen und interpretiert werden, Probleme gleichartig gelöst werden, weshalb die Rekonstruktion dieser Muster/Situationen oder Probleme ebenfalls von Vorteil ist (vgl. ebd.). Wird bspw. ersichtlich, dass Lehrpersonen ähnliche Probleme wahrnehmen oder Situationen ähnlich (ineffektiv) bewältigen, so können ggfs. Fortbildungsmaßnahmen gezielt an diesen gemeinsamen Erfahrungen und Handlungsroutinen ansetzen,

diese bewusstmachen und andere Handlungsalternativen aufzeigen. Umgekehrt kann davon wiederum die Fachdidaktik und Lehrpersonenausbildung profitieren und ggfs. vorbeugend tätig werden.

2.3 Systematisierungen von Lehrpersonenvorstellungen

Lehrpersonenvorstellungen können unterschiedlich systematisiert werden. Zunächst ist darauf zu verweisen, dass Studien, die sich mit Lehrpersonenvorstellungen befassen, hinsichtlich ihrer Zielsetzung geordnet werden können. Kirchner (2016: 123) unterscheidet diesbezüglich folgende vier Gruppierungen:

1. „Studien, die explorativ im Sinne einer ersten Bestandsaufnahme allgemeine oder fachspezifische Vorstellungen und Konzepte von Lehrpersonen erheben […]
2. Studien, die die Zusammenhänge zwischen den Vorstellungen von Lehrpersonen und der Classroom Performance untersuchen […]
3. Studien, die den Einfluss von Maßnahmen auf die Vorstellungen von Lehrpersonen untersuchen (conceptual change) […]
4. Studien, die die Zusammenhänge zwischen den Vorstellungen von Lehrpersonen und anderen Variablen untersuchen […]“

Diese Studie versteht sich als eine explorative Studie und ist somit der ersten Gruppe zuzuordnen, da es darum geht, die fachspezifischen Vorstellungen von Lehrpersonen nicht-gymnasialer Schularten im Fach Deutsch im Bereich der Grammatikvermittlung im Sinne einer ersten Bestandsaufnahme zu rekonstruieren.

Vorstellungen von Lehrpersonen werden je nach Forschungskontext unterschiedlich systematisiert (vgl. Kirchner 2016: 135 ff.). Fives/Buehl (2012) identifizieren in ihrer Metaanalyse, die rund 300 Artikel umfasst, sechs Vorstellungsbereiche:

(1) Lehrperson selbst
(2) Schülerinnen und Schüler
(3) Spezifische Lehr-Lernformen und Methoden
(4) Inhalte und Wissen
(5) Ansätze des Lehrens
(6) Kontext und Umgebung

Vorstellungen lassen sich Kirchner (2016) zufolge dahingehend weiter systematisieren, ob sie sich auf die Akteure (Lehrperson/Lernende), den Kontext, also die

institutionellen Rahmenbedingungen, oder den Unterrichtsprozess (Vorstellungen vom Lehren und Lernen sowie zum Wissen und Wissenserwerb) beziehen. Nachfolgende Abbildung zeigt Kirchners (2016: 137) Systematisierung, der sich auch diese Arbeit im fortschreitenden Prozess der Datenauswertung angenähert hat. Hervorzuheben ist, dass die jeweiligen Bereiche in enger Wechselwirkung stehen.

Unterrichtsprozess	⟺	**Akteure**	⟺	**Kontext (institutionelle Rahmenbedingungen)**
Vorstellungen zum Wissen und Wissenserwerb		Vorstellungen zu den Lernenden		Vorstellungen zu Bildung und Bildungssystem
Vorstellungen zum Lernen		Vorstellungen zu den Lehrenden: andere Lehrpersonen		Vorstellungen zur Schule
Vorstellungen zum Lehren		Vorstellungen zu den Lehrenden: Lehrperson selbst		…
…		…		

Abbildung 4: Allgemeine Systematisierung von Vorstellungen (eigene und modifizierte Darstellung in Anlehnung an Kirchner 2016: 137)

Vorstellungen bezüglich des Unterrichtsprozesses beinhalten Vorstellungen zum Wissen und Wissenserwerb. Diese spezifischen Vorstellungen stellen, wie in der Abbildung zu sehen, nur eine spezifische Vorstellungskategorie neben anderen Vorstellungskategorien dar (vgl. ebd. 143). In der Studie COACTIV werden diese unter der Bezeichnung *epistemologische Überzeugungen* zusammengetragen[4] und als *Überzeugungen über die Natur des Wissens* und *die Natur der Wissensgenese* konzeptualisiert (vgl. Baumert et al. 2011: 236). Sie können weiter verschiedenen lerntheoretischen Vorstellungen zugewiesen werden. Dabei wird zwischen konstruktivistischen oder tansmissiv/behavioristischen Lerntheorien unterschieden (vgl. ebd. 238). Transmissiv/behavioristischen Vorstellungen liegt die Annahme zugrunde, dass Lernen als die Weitergabe von Wissen an überwiegend passive Rezipienten zu verstehen ist (vgl. ebd.). Lehrpersonen können bspw. davon überzeugt sein, dass eine gute Lehrperson den richtigen Lösungsweg zu demonstrieren hat und dass dafür eine ruhige Lernumgebung benötigt

[4] Definition: „Überdauernde existentielle Annahmen über Phänomene oder Objekte der Welt, die subjektiv für wahr gehalten werden, sowohl implizte als auch explizite Anteile besitzen und die Art der Begegnung mit der Welt beeinflussen." (Baumert et al. 2011: 345)

werde (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development 2009: 93). Konstruktivistische Vorstellungen sind eher von der Idee geprägt, dass Lernende verschiedenes Vorwissen mitbringen und dass sie sich auf dieser Grundlage aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen sollten (vgl. Baumert et al. 2011: 238). Somit zeichnen sich Vorstellungen von Lehrpersonen mit konstruktivistisch geprägten Vorstellungen über das Lehren und Lernen eher dadurch aus, dass es die Aufgabe der Lehrpersonen ist, den Schülerinnen und Schülern eine Lerngelegenheit zu bieten, in der sich diese möglichst eigenständig mit einem Problem auseinandersetzen können (vgl. OECD 2009: 93). Die Lerngelegenheit sollte den Lernenden ermöglichen, einen eigenen Lösungsweg zu finden, und das bevor die Lehrperson einen möglichen Lösungsweg demonstriert (vgl. ebd.).

In der COACTIV-Studie wurde u. a. untersucht, welcher Zusammenhang zwischen den Überzeugungen einer Lehrpersonen und der Mathematikleistung der Schülerinnen und Schüler besteht (vgl. Baumert et al. 2011: 246). Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen mit stark konstruktivistischen Überzeugungen Aufgaben mit einem höheren Potential zur kognitiven Aktivierung schaffen, was vorteilhaft für die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler ist. Lehrpersonen mit stark transmissiven Überzeugungen unterrichten hingegen weniger kognitiv aktivierend, was sich nachteilig auf die Leistungsentwicklung auswirkt (vgl. ebd. 248). Ein weiteres Ergebnis ist, dass Lehrpersonen, die konstruktivistischen Ideen zustimmen, dazu tendieren, transmissive Aussagen eher abzulehnen (vgl. ebd.).

Neben einer Klassifizierung, die sich verstärkt auf die lehr- und lerntheoretische Zuordnung fokussiert, gibt es in der Literatur weitere Systeme zur Klassifizierung von Vorstellungen. Bspw. können bezogen auf das Lehren und Lernen folgende drei Sichtweisen unterschieden werden (vgl. Jaschke 2017: 263):

- *Lernerorientiert* ist eine Vorstellung, wenn das fachliche Lernen als aktiver Konstruktionsprozess in Lerngemeinschaften zu verstehen ist.
- *Inhalts-fachorientiert* ist eine Vorstellung, wenn es beim Lernen primär um das Verstehen der Fachinhalte geht.
- *Inhalts-anwendungsorientiert* ist eine Vorstellung, wenn der Fokus primär auf der Performance liegt, d. h. auf der Fähigkeit, Regeln und Prozeduren anwenden zu können.

Es gibt noch weitere Klassifizierungssysteme, die für die Auswertungsarbeit im Rahmen dieser Studie m. E. nicht weiter von Belang sind. Eine fundierte Übersicht liefert Kirchner (2016). In diesem Kapitel wurden einige Möglichkeiten der Systematisierung von Vorstellungen vorgestellt. Sie dienen dieser empirischen Untersuchung als eine Orientierung, sollen den Auswertungsprozess jedoch nicht von vorneherein einschränken und demnach erkenntnisverhindernd beeinflussen. Im Bereich der Datenauswertung wurde daher nicht mit diesen deduktiven Kategorien gearbeitet, da im Rahmen der explorativen Arbeit ein induktives Vorgehen bevorzugt wird. Die hier aufgeführten Klassifizierungssysteme können allerdings im Verlauf der weiteren Systematisierung der herausgebildeten induktiven Kategorien zur Systematisierung herangezogen werden.

2.4 Lehrpersonenvorstellungen und Lehrpersonenhandeln verändern

Sollen Vorstellungen von erfahrenen Lehrpersonen verändert werden, so liegt es auf der Hand, dass dies maßgeblich im Rahmen von Fort- bzw. Weiterbildungsmöglichkeiten initiiert werden kann bzw. muss, also in der dritten Phase der Lehrpersonenausbildung (vgl. Abbildung 5).

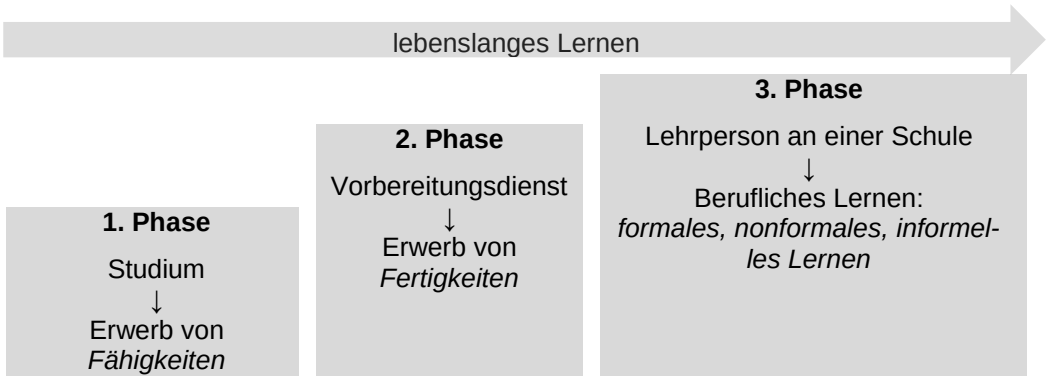


Abbildung 5: Phasen der Berufsausbildung von Lehrpersonen (eigene Darstellung nach Lipowsky 2010)

Wie die Abbildung visualisiert, erwerben deutsche Lehrpersonen die Qualifikation für ihren Beruf im Wesentlichen in zwei Phasen: im Studium und im Vorbereitungsdienst. Im Studium erlangen sie die *Fähigkeiten* für den Lehrberuf, indem sie fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen erwerben. Im Vorbereitungsdienst erlangen sie die *Fertigkeiten* für den Lehrberuf, indem sie die erworbenen Fähigkeiten so zusammenzuführen, dass daraus ein guter Unterricht entsteht. Die Zeit nach dem Vorbereitungsdienst wird als dritte Phase der Lehrpersonenbildung bezeichnet. Hier findet das berufliche Lernen statt. Dabei können

drei verschiedene Lerngelegenheiten unterschieden werden: formales, nonformales und informelles Lernen:

- *Formales Lernen* meint intentionales Lernen, es findet innerhalb von Bildungseinrichtungen statt, dazu gehören die Fortbildungsveranstaltungen (vgl. Richter 2011: 317). Fortbildungen haben den Zweck, dass die Lehrpersonen auch nach der Berufsausbildung durch Studium und Vorbereitungsdienst ihr Wissen vertiefen und erweitern, Kompetenzen erwerben und folglich ihr unterrichtliches Handeln in einer für ihre Schülerinnen und Schüler förderlichen Weise verändern. Im besten Fall führt diese Veränderung zu einer besseren Lernleistung der Lernenden (vgl. Lipowsky 2010: 51; Lipowsky/Rzejak 2012: 239).
- Lerngemeinschaften von Lehrenden oder das Nutzen von Literatur zählen zu den *nonformalen Lerngelegenheiten*, auch hier findet Lernen intentional statt.
- *Informelle Lerngelegenheiten* beziehen sich auf das alltägliche, beiläufige Lernen der Lehrenden während ihrer täglichen Arbeit (vgl. ebd.).

Harring et al. (2016) zufolge können diese Lerngelegenheiten nicht eindeutig einem Lernprozess zugeordnet werden, da informelles Lernen auch im Rahmen von formalen Lerngelegenheiten stattfinden kann (vgl. ebd., vgl. auch Affolter et al. 2017: 507). Nach Brake (2016) ist es auch nicht immer eindeutig, ob eine Lerngelegenheit als formal, non-formal oder informell zu betrachten ist. Welche Maßnahmen sich als wirksam erwiesen haben, um Lehrpersonenvorstellungen zu veränden, wird in Kapitel 2.4.2 aufgezeigt. Zunächst erfolgt ein allgemeiner Überblick über das deutsche Lehrpersonenfortbildungssystem.

2.4.1 Ist-Zustand des deutschen Lehrpersonenfortbildungssystems

Grundsätzlich sind alle Lehrpersonen verpflichtet, sich fortzubilden (vgl. Kultusministerkonferenz 2017). So heißt es bspw. im Landesbeamtengesetz (LBG) in Baden-Württemberg und in der Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums (VwV), dass Lehrerinnen und Lehrer als Beamte verpflichtet sind,

> an der dienstlichen Fortbildung teilzunehmen und sich außerdem selbst fortzubilden, damit sie insbesondere die Fach-, Methoden- und sozialen Kompetenzen […] erhalten. (LBG, § 50).
>
> ihre berufsspezifische Kompetenz zu erhalten und stetig weiterzuentwickeln. (VwV, IV. (3)). (Kultusministerkonferenz 2017: 1)

Für die Weiterprofessionalisierung in der dritten Phase der Lehrpersonenbildung hat die Kultusministerkonferenz seit der Bremer Erklärung vom 05.10.2000 verschiedene Maßnahmen für die Lehrpersonenfortbildung beschlossen (Daschner 2004: 493 f.):

a) eine deutliche Abkehr von der bisher dominierenden Angebots- zu einer Nachfrageorientierung entsprechend den Qualifizierungsbedarfen der Schulen;
b) Verpflichtung der Schulen, eine Fortbildungsplanung zu erstellen;
c) die Einführung einer in Stunden pro Jahr festgelegten Fortbildungsverpflichtung für alle Lehrkräfte;
d) eine auf das System Schule gerichtete und das ganze Kollegium und die Steuerungsstrukturen einbeziehende Qualifizierung mit Trainings- und Reflexionsphasen;
e) der Einsatz valider Evaluationsinstrumente, um Wirksamkeit und Reichweite erbrachter Qualifizierungsleistungen beobachten und bei Bedarf rasch reagieren zu können.

Den Ist-Zustand des Lehrpersonenfortbildungssystems hat in jüngerer Zeit der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrkräfteweiterbildung (DVLfB) ermittelt (vgl. Daschner/Hanisch 2019), in Baden-Württemberg hat außerdem die GEW einen Bericht vorgelegt (vgl. Cramer et al. 2019). Die Studie des DVLfB ist die erste Studie zu einer Bestandsaufnahme der Lehrpersonenfortbildung. Anzumerken ist, das ausgehend von der OECD im Jahr 2008 die TALIS-Studie (Teaching and Learning International Survey) als erste internationale Umfrage zu Lehren und Lernen in der Praxis u. a. auch das Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen erfasst hat, die deutschen Kultusministerien eine Teilnahme Deutschlands aber ablehnten.

Daschner/Hanisch (2019) bezeichnen das deutsche Fortbildungsystem als nur wenig systematisch und standardisiert (vgl. ebd.). Noch prägnanter ist die Kritik von Terhart, der die Fort- und Weiterbildung deutscher Lehrpersonen im internationalen Vergleich als „völlig unterentwickelt“ bezeichnet (Zitat von Ewald Terhart in Pauli 2017: 38). Als problematisch wird herausgestellt, dass der Stellenwert, die gesetzlichen Vorgaben und die Handhabung von Fortbildungen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt wird und es insgesamt an Transparenz und Kooperation zwischen den Ländern und innerhalb der Länder zwischen den Institutionen und Regionen fehlt (vgl. Daschner/Hanisch 2019). Die Fortbildungsangebote einzelner Bundesländer werden außerdem als unübersichtlich kritisiert (vgl. ebd.).

Bezogen auf die eben aufgeführten Vorgaben des Landesbeamtengesetzes muss zu Punkt (a) gesagt werden, dass es eine systematische Erfassung des Fortbildungsbedarfes der Lehrpersonen nicht gibt. Dieser findet in den einzelnen

Ländern regional, nicht aber landesweit statt, wobei Niedersachsen hierbei eine Ausnahme darstellt (vgl. Daschner/Hanisch 2019). Hinsichtlich (b) gibt es nur in acht von 14 befragten Bundesländern ein Meldewesen (vgl. ebd.).

Auch die Vorschriften über den Umfang der Fortbildungen sind höchst unterschiedlich. Bspw. gibt es diesbezüglich nur in Bremen, Hamburg und Bayern klare Vorschriften. So schreibt die bremische Landesfortbildungsverordnung einen Fortbildungsumfang von mindestens 30 Stunden vor (§ 2) (vgl. Kultusministerkonferenz 2017, Daschner/Hanisch 2019). In anderen Bundesländern gibt es keine Stundenvorgabe. Problematisch scheint außerdem die tatsächliche Annahme von Fortbildungsangeboten. Laut den IQB-Ländervergleichen (= Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) nehmen vier von fünf Lehrpersonen an einer Fortbildung im Jahr teil, wobei die Beteiligung unter den Bundesländern deutlich variiert (vgl. Daschner/Hanisch 2019). Dabei sind Lehrpersonen laut Gesetz verpflichtet, jährlich an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen die Erhebungen von COACTIV. 81,2 % der Befragten nahmen an Fortbildungen teil, im Schnitt innerhalb von zwei Jahren an 3,5 Veranstaltungen mit einer durchschnittlichen Zeitinvestition von 38 Stunden (vgl. ebd. 318 f.). Die Teilnahme hängt dabei stark vom persönlichen Engagement sowie der Akzeptanz von Fortbildungsveranstaltungen im Kollegium sowie der Schulleitung ab (vgl. ebd. 319). Dabei besuchen gymnasiale Lehrpersonen verstärkt fachliche und fachdidaktische Fortbildungsangebote, während Lehrpersonen anderer Schularten eher nichtfachliche Angebote besuchen (vgl. ebd. 323). Im Wesentlichen ziehen die Autoren die Schlussfolgerung, dass vor allem diejenigen Lehrpersonen Fortbildungen besuchen, welche es am wenigsten nötig hätten (vgl. ebd. 324).

Zu erwähnen sind an dieser Stelle auch Erkenntnisse über das Nutzen informeller Lerngelegenheiten. Nach Heise (2007) bilden sich Lehrpersonen im Vergleich zu anderen akademischen Berufsgruppen (Juristen, Ingenieure) überdurchschnittlich stark informell weiter. Am häufigsten genutzt werde hierbei Fachliteratur (vgl. ebd.). Auch das Nutzen von Informationsangeboten im Internet sei stark vertreten. Kaum genannt werden Teilnahmen an Qualitätszirkeln oder Coaching-Maßnahmen (vgl. ebd.). Eine Untersuchung von Lohman (2006) kommt sogar zu dem Ergebnis, dass die Internetrecherche noch vor der Lektüre von Fachliteratur genannt wird. Mit Blick auf das Erscheinungsdatum der Studie kann vermutet werden, dass dies derzeit noch häufiger der Fall ist.

Tabelle 1: Von Lehrpersonen gewählte Weiterbildungsmaßnahmen und Nutzungshäufigkeit in Prozent (vgl. Heise 2006)

Weiterbildungsmaßnahme	**Nutzungshäufigkeit in %, verschiedenen Studien**
Lesen von Fachliteratur	81-95,5%
Teilnahme an Fachvorträgen	73,7%
Informationsangebote im Internet nutzen	68,2%
durch Medien (Lernsoftware)	41,8 %
Einarbeitung durch Kollegen am Arbeitsplatz	30,6-50,8%

Eine Übersicht der Nutzung diverser Weiterbildungsmaßnahmen ist in Tabelle 1 zu sehen. Die Prozentangaben entsprechen dabei der Nutzungshäufigkeit verschiedener Studien, wie sie Heise (2006) in verschiedenen tabellarischen Darstellungen, die auf verschiedenen Erhebungsquellen beruhen, aufführt.

Bezogen auf Punkt (d) ist zu erwähnen, dass angebotene Fortbildungsmaßnahmen oft kaum wirksam sein können: So dauern Fortbildungen in Baden-Württemberg i. d. R. nur einen Tag (vgl. Cramer/Drahmann 2019: 10, Cramer et al. 2019: 10). Dies reicht bei weitem nicht aus, um Lehrpersonenhandeln zu verändern oder verankerte Vorstellungen aufzubrechen. Es ist außerdem weniger effektiv, wenn nur eine Lehrperson einer Schule an einer Fortbildungsmaßnahme teilnimmt, da Kooperation und Austausch ebenfalls maßgebliche Wirksamkeitsfaktoren von Fortbildungsmaßnahmen darstellen. So ist insbesondere auch die Phase nach der Fortbildung in den Blick zu nehmen. Hier ist eine professionelle und konstruktive Begleitung dieser Phase relevant, d. h. es braucht Anwendungsgelegenheiten sowie den Austausch und die Unterstützung des Kollegiums und Vorgesetzten (vgl. Lipowksy 2010: 64 f., Lipowsky/Rzejak 2012: 237). Auch weiteres Coaching durch die fortbildenden Personen trägt zu einem Fortbildungserfolg bei (vgl. ebd.). Mit eintägigen Angeboten kann dies nicht gewährleistet werden. Kritisiert werden kann außerdem die Qualitätssicherung der Fortbildungen (e), da die Evaluation über informelle Maßnahmen oder Fragebögen nicht systematisch ist (vgl. Cramer et al. 2019).

Der Erfolg von Fortbildungsmaßnahmen hängt weiter maßgeblich von der Expertise der Fortbildnerinnen und -bildner ab. Es ist als problematisch anzusehen, dass überwiegend Lehrpersonen als Fortbildende tätig sind, denn es fehlen Standards für die Gewinnung, Auswahl und Qualifikation der Fortbildenden (vgl. Cramer et al. 2019: 11). Stellen werden nur teilweise ausgeschrieben. Eine formal hohe (akademische) Qualifikation der Fortbildenden wird von Verantwortlichen nicht als Maßstab angesehen, stattdessen gelten Erfahrung und persönliche Eignung als bedeutsam (vgl. Cramer et al. 2019). Benz (2019) hebt die Relevanz

des Einbezugs der Pädagogischen Hochschulen aufgrund der Expertise der Fachdidaktiken hervor, „um die Lehrerfortbildungen tatsächlich wissenschaftlich fundiert und gleichzeitig anschlussfähig für die schulische Praxis zu konzeptionieren und weiterzuentwickeln." Ohne die Anbindung an fachdidaktische Erklärungen sind Handlungskonzepte für Lehrpersonen wenig stabil (vgl. ebd. 235). Insgesamt sprechen die Ergebnisse der Forschung zur Wirksamkeit von Lehrpersonenfortbildungen dafür, dass der Einbezug von Wissenschaftlern und die Orientierung an evidenzbasierten Merkmalen lernwirksamen Unterrichts zentrale Bedingungen für das Lernen von Lehrpersonen zu sein scheinen (vgl. Timperley et al. 2007). Somit erscheint eine stärkere Kooperation von Expertinnen und Experten aus der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrpersonenbildung dringend geboten (vgl. Lipowsky/Rzejak 2012). Hier liegt ein Grundproblem: die Geschlossenheit der drei Systeme Hochschule-Seminare-Fortbildungssystem. Das Verhältnis des Fortbildungssystems zum Hochschulstudium und zu den Seminaren ist ungeklärt (vgl. Cramer et al. 2019). Die Hochschule ist fokussiert auf die Lehrpersonenausbildung. Probleme, welche die Praxisumsetzung der in der Lehre theoretisch vermittelten didaktischen Konzepte betreffen, können aufgrund der Praxisdistanz kaum in den Blick genommen werden. In den Seminaren liegt der Fokus stärker auf den Feldern, welche für die angehennden Lehrpersonen derzeit relevant sind. Zudem sind auch an den Seminaren weitestgehend Lehrpersonen als Fachausbilder tätig. Ihre Expertise hängt von ihrer eigenen Weiterbildung ab. Folglich arbeiten drei zentrale und eigentlich zusammenhängende Ausbildungssysteme in Baden-Württemberg überwiegend separiert voneinander, ohne voneinander zu profitieren.

Abschließend kann ergänzt werden, dass der geringere Stellenwert der dritten Phase der Lehrpersonenbildung auch an den Bildungsausgaben zu erkennen ist: Für die Lehrpersonenfortbildung wird mit 130 Mio. € zu 320 Mio. € deutlich weniger Geld ausgegeben als für die zweite Phase. Auch unterscheiden sich die Ausgaben der Bundesländer für die Lehrpersonenfortbildung mit 92 € bis 611 € pro Kopf erheblich (Zahlen stammen aus dem Jahr 2014). Im Vergleich zu anderen Berufen geben deutsche Betriebe das Dreifache für die Weiterqualifizierung ihres Personals aus (vgl. Daschner/Hanisch 2019).

Nachdem im Rahmen dieses Kapitels die Problematik des deutschen Lehrpersonenfortbildungssystems herausgearbeitet wurde, gibt das folgende Kapitel einen Überblick über bewährte Wirksamkeitsfaktoren von Fortbildungsmaßnahmen.

2.4.2 Wirksamkeitsfaktoren von Fortbildungsveranstaltungen

Fortbildungsmaßnahmen gelten dann als wirkungsvoll, wenn Lehrpersonen das in der Fortbildung Gelernte in ihrem eigenen Unterricht umsetzen. Fortbildungsmaßnahmen müssen demnach ermöglichen, teilweise jahrelang eingeschliffene Routinen, Handlungsmuster und Vorstellungskonzepte aufzubrechen und umzustrukturieren. In erster Linie müssen Lehrpersonen aber bereit sein, ihr bisheriges Handeln zu verändern. Veränderungsbereitschaft besteht nach Schumacher (2008) bei einem positiven Schulklima und wenn die Veränderungsnotwendigkeit besteht. Das bedeutet auch, dass Lehrpersonen freiwillig an Fortbildungen teilnehmen wollen müssen sowie dass sie das, was sie an Input erhalten, auch in ihren Unterricht transferieren wollen. Hier zeichnet sich schon eine erste Problematik ab: Werden seitens der Fachdidaktik oder Bildungspolitik Vorgaben gemacht, so müssen Lehrpersonen zunächst einmal davon überzeugt sein, diese Vorgaben umsetzen zu wollen. Es muss folglich gerade bei didaktischen Neuerungen erhebliche Überzeugungsarbeit geleistet werden. Ohne die Berücksichtigung lehrpersonenseitiger Vorstellungen ist eine Übernahme in die Praxis unmöglich.

Unter Bezugnahme auf Lipowskys (2010) erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirksamkeit von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen bedeutet das, dass Fortbildungen dann fruchtbar sind, wenn sie strukturell gesehen einen längeren Zeitraum umfassen sowie externe Expertinnen/Experten eingebunden werden (vgl. Abbildung 6). Inhaltlich gesehen sollen sie, damit eine Vertiefung des fachdidaktischen und diagnostischen Wissens der Lehrpersonen sowie ein Nachdenken stattfindet, möglichst domänenspezifisch und fachdidaktisch fokussiert sein. Gerade wenn es zu „Dissonanzen zwischen den eigenen Erwartungen und Überzeugungen auf der einen Seite und der eigenen unterrichtlichen Praxis bzw. deren Wirkungen auf die Schüler/innen auf der anderen Seite kommt“, sind Fortbildungen besonders wirksam (Lipowsky 2010: 64). In Fortbildungen muss Lehrpersonen aufgezeigt werden, dass sich ihr unterrichtliches Handeln ändern lässt und dass sie damit auch Veränderungen auf Schülerinnen- und Schülerseite erzielen. Außerdem sollten Fortbildungsmaßnahmen das thematische Vorwissen wie auch die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen berücksichtigen (vgl. Lipowsky/Rzejak 2012: 246).

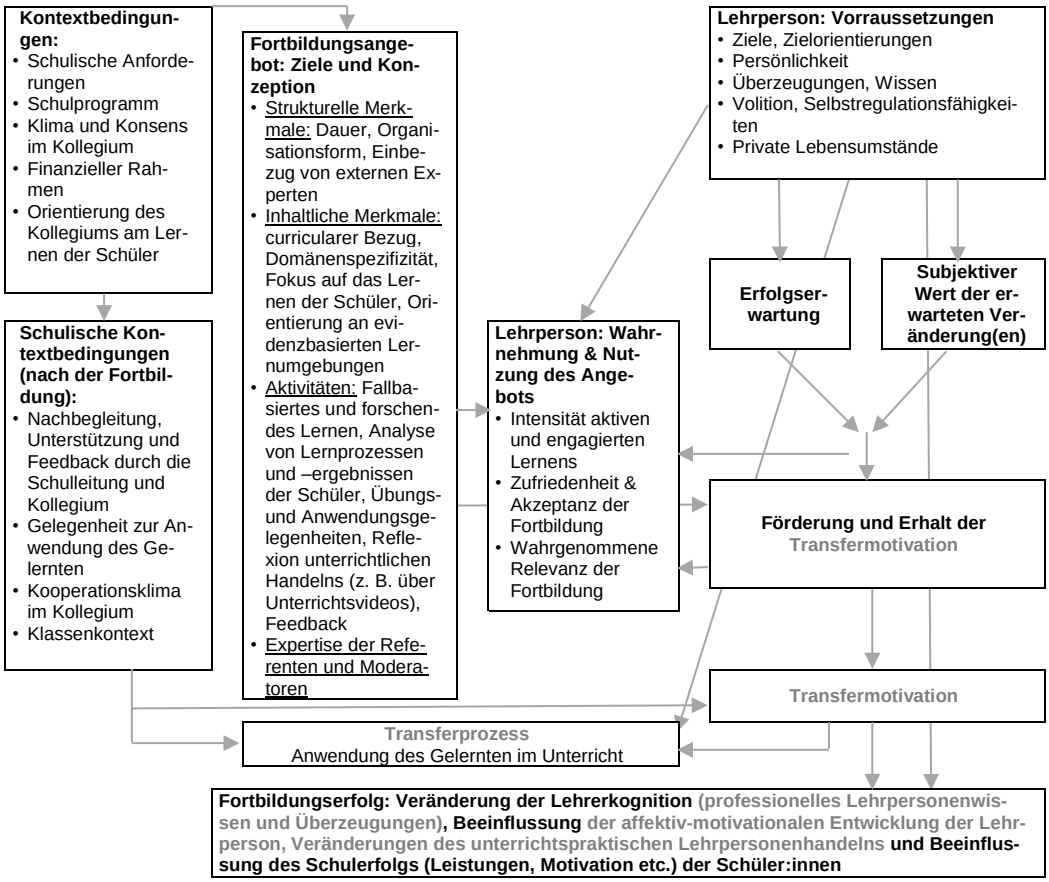


Abbildung 6: Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirksamkeit von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen (eigene Darstellung nach Lipowsky 2010: 63)

Lipowsky/Rzejak (2012: 240) nennen verschiedene Aktivitäten, die ein Aufbrechen bisheriger Handlungsmuster ermöglichen und den Lehrenden helfen, Handlungskompetenzen aufzubauen:

- Fall- oder Lernprozessanalysen (Analyse mündlicher Schülererklärungen, schriftlicher Schülerdokumente (Portfolios, Lerntagebücher etc.),
- die Analyse von Videoaufzeichnungen von fachgebundenen Schüler-Schüler-Interaktionen,
- die Antizipation und Analyse von Schülerantworten und Lösungswegen,
- die Beurteilung der Anforderung von Aufgaben,
- Anwendungs- und Übungsgelegenheiten sowie
- die Reflexion unterrichtlicher Handlungssettings.

Konkrete Anregungen und Materialien tragen ebenfalls zum Erfolg bei (vgl. Lipowsky/Rzejak 2012: 237). Gerade umfassend ausgearbeite Stundenraster und Materialien bieten Lehrpersonen mit geringeren Kompetenzen bzw. Berufsanfängern aufgrund einer klaren Vorstrukturierung eine gute Grundlage und liefern

Handlungsmuster (vgl. Steffens/Höfer 2014: 61). Sie stellen ein pädagogisches und fachliches Mindestmaß sicher (vgl. ebd.).

Außerdem sollte die Phase nach der Fortbildung in den Blick genommen werden. Wichtig ist eine professionelle und konstruktive Begleitung dieser Phase, d. h. es braucht Anwendungsgelegenheiten sowie den Austausch und die Unterstützung im Kollegium und mit Vorgesetzten (vgl. Lipowsky/Rzejak 2012: 237, Lipowksy 2010: 64 f.). Weiteres Coaching durch die Fortbildenden trägt ebenfalls zu einem Fortbildungserfolg bei (vgl. ebd.).

Fortbildungsmaßnahmen sollten somit entsprechend situiert, problem- und handlungsorientiert ausgerichtet werden. Es benötigt Trainings-, Reflexions- und Feedbackphasen, um Handlungsalternativen gezielt einzuüben, damit sie zu Handlungsroutinen werden können (vgl. Lipowsky/Rzejak 2012). Eine videobasierte Analyse kann unterstützend wirken. Konkrete Aufgaben, die anhand von greifbaren Strategien bewältigt werden können, sind besonders günstig. Effektiv sind außerdem kooperative Formen, die Austausch ermöglichen. Fortbildungen sind wirkungslos, wenn sie keine Strategien zur Veränderung vermitteln. Ein weiterer grundlegender Aspekt, der überdies Beachtung finden muss, stellt wie schon erwähnt die Berücksichtigung lehrpersonenseitiger Vorstellungen dar. Nachfolgendes Kapitel widmet sich der Frage, ob und wie sich Lehrpersonenvorstellungen ändern lassen (können).

2.4.3 Lehrpersonenvorstellungen verändern

Lehrpersonenvorstellungen gelten als stabil und nur schwer modifizierbar, da sie „maßgeblich zur Stablität des Handelns und zur Identität des Handelnden beitragen“ (Reusser/Pauli 2014: 645). Sie entlasten individuelles Handeln und schützen z. B. vor Infragestellung, sie geben Handlungssicherheit (vgl. ebd., vgl. auch Baumert et al. 2011: 251). Je stärker Vorstellungen in automatisierte, alltägliche Deutungs- und Handlungsroutinen verwoben sind, desto schwieriger sind sie für das Bewusstsein zugänglich und aufzubrechen (vgl. Reusser/Pauli 2014: 646). Auch zeigen Lehrpersonen oftmals eine ablehnende Haltung, wenn es darum geht, ihren eigenen Unterricht zu ändern (vgl. Schließl/Huber 1999 in Terhart 2011).

Vorstellungen bilden jedoch das Fundament für die Praxis. Nicht nur auf den Grammatikunterricht bezogen bedeutet das, dass bereits Studierende mit verfestigten Vorstellungen über das Lehren und Lernen und die Grammatikvermittlung

in die Berufsausbildung kommen. Die meisten davon haben sie im Laufe ihrer eigenen Schulzeit ausgebildet (vgl. Lortie: 1975 in Reusser/Pauli 2014: 645). Dies kann sich in der Aus- und Weiterbildung nachteilig auf den Erwerb von Professionswissen auswirken, denn wenn mit bestimmten Vorstellungen gestartet wird, werden neue Erkenntnisse stets durch diese gefiltert (vgl. Kap. 2.2: Filter-, Rahmen-, Orientierungs- und Blockadefunktion). Damit wird eine Veränderung bestehender Vorstellungen erschwert. Laut Pajares (1992) sei es umso schwerer, Vorstellungen zu verändern, je früher diese übernommen wurden. Vorstellungsveränderungen im Erwachsenenalter seien eher selten (vgl. ebd.). Individuen neigen dazu, selbst dann an Vorstellungen festzuhalten, die auf fehlerhaftem oder unvollständigem Wissen basieren, wenn ihnen eine wissenschaftlich korrekte Begründung vorgestellt wird (vgl. ebd. 325). Dies scheint eine Veränderung des Lehrpersonenhandelns gerade im Feld der Grammatikvermittlung extrem herausfordernd zu machen. Die inadäquaten Bilder, die Studierende über Grammatikvermittlung haben, müssten bereits im Studium aufgegriffen und verändert werden. Vorstellbar ist, wie herausfordernd es demnach sein wird, Vorstellungen von erfahrenen Lehrpersonen verändern zu wollen.

Auch wenn es auf den ersten Blick beinahe unmöglich scheint, Lehrpersonenvorstellungen verändern zu können, zeigen Studien im Bereich der Mathematikdidaktik, dass sich Vorstellungen über kurz bis mittelfristig angelegte Maßnahmen ändern lassen (z. B. mit Lerntagebüchern: vgl. Rösken et al. 2006). Um also eine *Veränderung von Vorstellungen* zu erzielen, ist ein Anstoß von außen unumgänglich. Reusser/Pauli (2014) führen hierzu folgende Möglichkeiten auf:

- Aus- bzw. Fortbildende sollten ein Bewusstsein für die naiven Theorien der Teilnehmenden haben, um sie mit diesen zu konfrontieren, d. h. die Vorstellungen sollten explizit gemacht und diskutiert werden (ebd.).
- Es sollten wiederholt Lerngeglegenheiten geboten werden, in denen bestehende Vorstellungen – Theorien – in Frage gestellt werden (ebd.). Beispielsweise können Lehrpersonen mit fachlichen bzw. fachdidaktischen Wissensbeständen konfrontiert werden, so dass ein Ausweichen nicht möglich ist und und Lehrpersonen merken, dass sie mit dem neuen Wissen unterrichtliche Situationen besser bewältigen können und sie das Wissen direkt in die Praxis umsetzen können (vgl. Dann 1989: 174; Wahl 2002: 169).
- Es sollte eine unterstützende Lernumgebung geschaffen werden, die die aktive Auseinandersetzung mit den Vorstellungen fördert (vgl. ebd.).

- Unterschiede in Vorstellungssystemen sollten beachtet werden. Dafür müssen verschiedene Dimensionen berücksichtig werden, bspw. transmissive und konstruktivistische Vorstellungen zum Lehren und Lernen (ebd.).
- Alternative Wahrnehmungsmuster, Strategien, Routinen und Handlungsmittel sollten objektiv und subjektiv (durch Lernen) verfügbar gemacht und als verständlich, einleuchtend und produktiv wahrgenommen werden (vgl. ebd., vgl. Wahl 2002). Sonst werden neue Erfahrungen „weiterhin vor dem Hintergrund der ‚alten', langjährig bewährten Überzeugung assimiliert", eine Ursache für die unzureichende Umsetzung von Reformen des Bildungssystems (vgl. Reusser/Pauli 2014: 646, Reusser/Oelkers 2008).

Im vorhergehenden Kapitel wurden Wirksamkeitsfaktoren von Fortbildungsveranstaltungen aufgeführt. Im Rahmen dieses Kapitels wurden Faktoren, die eine Änderung von Vorstellung initiieren können, aufgeführt. Nachfolgende Tabelle zeigt abschließend eine Übersicht diesbezüglich abgeleiteter potentieller Wirksamkeitsfaktoren, wie sie im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen Berücksichtigung finden könnten.

Tabelle 2: Potentielle Wirksamkeitsfaktoren für wirksame Fortbildungen und Veränderungen von Lehrpersonenvorstellungen (eigene Darstellung nach Grothus et al. 2018: 13, Lipowsky/Rzejak 2012, Lipowsky 2010: 64 f., Timperley et al. 2007)

Kriterien für Fortbildungen	**Fortbildungen sind wenig wirksam, wenn …**	**Abgeleitete potentielle Wirksamkeitsfaktoren**
Dauer einer Fortbildung und Zeit für die Fortbildung	… sie isoliert an ein bis zwei Tagen stattfinden bzw. weniger als 14 Stunden umfassen.	➢ Längerfristiges Angebot ➢ Möglichkeit der wiederholten Auseinandersetzung mit Inhalten ➢ Ggfs. kurze Sequenzen
Vorwissen berücksichtigen	… sie nicht am Vorwissen der Lehrpersonen ansetzen.	➢ Vorwissen der Lehrpersonen erfragen und einbeziehen
vertiefte theoretische Auseinandersezung und enger fachlicher Fokus, Vertiefung des fachdidaktischen und diagnostischen Lehrpersonenwissens	… sie stark theorielastig und zu wenig domänenspezifisch sind.	➢ Fokussierung auf einen domänenspezifischen fachlichen Gegenstand
Fokus auf den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler; Orientierung an Merkmalen lernwirksamen Unterrichts (Tiefenstruktur)	… sie Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt lassen.	➢ Aufzeigen domänenspezifischer Lernprozesse und Schwierigkeiten im Lernprozess ➢ Möglichkeiten des Umgangs mit solchen Schwierigkeiten sowie

		der Unterstützung des Lernprozesses aufzeigen
Aufgreifen der Vorstellungen von Lehrpersonen	… bestehende Vorstellungen von Lehrpersonen unberücksichtigt bleiben.	➢ Thematisierung, Explizitmachtung und Diskussion von Lehrpersonenvorstellungen ➢ Konfrontation und Infragestellung: Gegenüberstellung verankerter und neuer Handlungspraxis und herausarbeiten, dass das neue Wissen helfen kann, Situationen besser zu bewältigen
Wirkungen eigenen Handelns erfahrbar machen	… die Wirksamkeit bestimmter Unterrichtssettings nicht erlebt werden kann.	➢ Konkrete Aufgabenstellungen und Strategien zur Erprobung alternativer Handlungsweisen ➢ Reflexionsaufgaben
Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen	… keine Möglichkeit gegeben ist, das neu erworbene fachdidaktische Wissen in Übungs- bzw. Anwendungsphasen umzusetzen und zu reflektieren.	
konkrete Anregungen für konkrete Unterrichtsgestaltung	… Beispiele und Hilfestellungen für die konkrete Umsetzung in der Praxis fehlen.	➢ Beispiele und Hilfestellungen für die konkrete Umsetzung in der Praxis, z. B. in Form ausgearbeiteter Verlaufspläne, Unterrichtsmaterialien
Feedback an die Lehrpersonen	… Lehrpersonen kein Feedback oder Coaching erhalten.	➢ Möglichkeiten des Feedbacks oder Austauschs
Professionelle Lerngemeinschaften	… Lehrpersonen einzelner Schulen teilnehmen und es somit zu keiner kollegialen Zusammenarbeit an den Schulen kommen kann.	
Expertise der Fortbildenden	… den Fortbildenden eine entsprechende Expertise fehlt.	➢ Kooperation bei der Erstellung von Fortbildungsmaßnahmen bzw. Lerngelegenheiten, Einbezug von Expertinnen/Experten

An dieser Stelle soll bezüglich des deutschen Lehrpersonenfortbildungssystems folgendes Fazit gezogen werden: Das deutsche Lehrpersonenfortbildungssystem hat noch einen langen Weg vor sich, sollen Fortbildungen tatsächlich zur gewünschten Wirkung – das Lehrpersonenhandeln wirkungsvoll verändern – führen. Das betrifft nicht nur Fortbildungsangebote, sondern auch Angebote für die informelle Weiterbildung, die ebenfalls in den Blick genommen werden sollten, da sie schließlich sehr viel häufiger als Fortbildungen genutzt werden. Wahl

(2002) äußert, dass professionelle Entwicklung v. a. Zeit benötigt, Zeit für Reflexionen. Ohne diese Reflexionszeit stellen sich Routinen ein, die sich kaum noch verändern lassen (vgl. ebd.). Daher wäre eine Reduzierung der Lehrverpflichtung und gleichzeitig eine qualitativ hochwertige Begleitung und Unterstützung notwendig (vgl. ebd). Dies ist wohl kaum zu erwarten, denn Personalmangel und Stellenkürzungen sind die Realität. Daher gilt es, nachdem geklärt ist, an welchen „Stellschrauben" angesetzt werden könnte, v. a. Überlegungen dahingehend anzustellen, wie Lehrpersonen im lebenslangen Lernen bestmöglich unterstützt werden könnten. Denn eines sollte auch deutlich geworden sein: Viele der Faktoren, die eine wirksame Fortbildung ausmachen, sind in der Realität kaum umzusetzen. Einige Überlegungen hierzu beinhaltet das folgende Kapitel.

2.4.4 Didaktische Überlegungen zu Weiterbildungsmaßnahmen

Ein Fortbildungsangebot kann eine Fortbildungsveranstaltung oder ein informelles Lernangebot sein. Für die Konzeption einer Fortbildungsveranstaltung spricht die Möglichkeit des Austauschs sowie des Coachings. Allerdings gilt für Fortbildungsveranstaltungen, sollen sie Lehrpersonenhandeln nachhaltig verändern, neben der Berücksichtigung der lehrpersonenseitigen Vorstellungen auch, dass sie bspw. einen längeren Zeitraum umfassen sollen (mehr als 14 Stunden), dass sie die Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar machen und verschiedene Phasen (Input, Erprobung, Reflexion) miteinander verschränken. Es wäre durchaus reizvoll, solch ein Fortbildungsangebot zu konzipieren. Realistisch gesehen wird mit so einem umfassenden Angebot allerdings nur ein kleiner Teil der Lehrpersonen angesprochen. Die Intention ist jedoch, möglichst viele Lehrpersonen ansprechen zu können. Dies schließt eine Fortbildungsveranstaltung aus. Die Konzeption eines informellen Lernangebots erscheint demnach sinnvoller.

Ein kostenfreies und leicht verfügbares Angebot kann über eine Website oder ein kostenloses Weiterbildungsheft realisiert werden. Damit solch ein Angebot effizient sein könnte, soll ausgehend von der konzipierten Tabelle des vorherigen Kapitels diskutiert werden, welche Kriterien für die Erstellung eines solchen Angebots zu berücksichtigen wären. Eine Übersicht folgt mit Tabelle 3. Die Tabelle wird nachfolgend beschrieben.

Tabelle 3 zeigt links grau gedruckt die theoriebasiert angenommenen Wirksamkeitsfaktoren für Fortbildungen sowie die abgeleiteten potentiellen Wirksamkeitsfaktoren, um im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen Vorstellungen zu ver-

ändern. Auf der rechten schwarz gedruckten Seite der Tabelle findet sich ein Haken, wenn das Kriterium als erfüllbar anzusehen ist, bzw. ein Kreuz, wenn das als nicht realisierbar betrachtet wird. Rechts daneben wird begründet, inwiefern das Kriterium erfüllbar bzw. nicht zu erfüllen ist. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, können fast alle Kriterien erfüllt werden. Ob sich solch ein online-basiertes Angebot tatsächlich als wirksam erweisen kann, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht erprobt. Eine Untersuchung, ob solch ein Angebot ausreicht, Vorstellungen von Lehrpersonen aufzubrechen und das Handeln von Lehrpersonen im Grammatikunterricht nachhaltig zu verändern, könnte sich anschließen. Das Setting müsste dafür sowohl die Vorstellungen der Lehrpersonen zur Vermittlung von Grammatik im Vorfeld erheben sowie untersuchen, ob sich durch das Angebot das unterrichtliche Handeln sowie die lehrpersonenseitigen Vorstellungen nachhaltig verändern lässt. Demnach müsste solch ein Projekt vermutlich ein Schuljahr sowie eine Nacherhebung umfassen. Das erscheint umständlich, wäre aber mit Blick auf die Professionalisierung des Lehrpersonenberufs zweckmäßig.

Tabelle 3: Didaktische Überlegungen zu potentiellen Weiterbildungsmaßnahmen

Kriterien für Fortbildungen	**Abgeleitete potentielle Wirksamkeitsfaktoren**	**Erfüllbar?**	**Begründung**
Dauer einer Fortbildung und Zeit für die Fortbildung	➢ Längerfristiges Angebot ➢ Möglichkeit der wiederholten Auseinandersetzung mit Inhalten ➢ Ggfs. kurze Sequenzen	✓	Ein Online-Auftritt oder kostenfreies Journal ermöglicht die Konzeption kurzer Sequenzen, die aufeinander aufbauen und aufgrund des Formats wiederholt aufgegriffen werden können. Entsprechend begleitet durch konkrete Transferaufträge würde es sich somit um ein längerfristiges Angebot handeln.
Vorwissen berücksichtigen	➢ Vorwissen der Lehrpersonen erfragen und einbeziehen	(✓)	Indirekt Individuelles Vorwissen kann nicht erfragt werden, aber es kann vermutet werden und es können Angebote zum Erwerb von Vorwissen geschaffen werden. Möglich wäre die Konzeption eines Online-Fragebogens zur Erhebung lehrpersonenseitiger Vorstellungen (geschlossenes Format). Im utopischsten Fall könnte nach der Auswertung eine Fortbildungsempfehlung gegeben werden.
vertiefte theoretische Auseinandersezung und enger fachlicher Fokus, Vertiefung des fachdidak-	➢ Fokussierung auf einen domänenspezifischen fachlichen Gegenstand	✓	Ist gegeben, es geht um Grammatik und spezifische grammatische Mittel.

tischen und diagnostischen Lehrpersonenwissens			
Fokus auf den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler; Orientierung an Merkmalen lernwirksamen Unterrichts (Tiefenstruktur)	➢ Aufzeigen domänenspezifischer Lernprozesse und Schwierigkeiten im Lernprozess ➢ Möglichkeiten des Umgangs mit solchen Schwierigkeiten sowie der Unterstützung des Lernprozesses aufzeigen	✓	Grundlegende Schwierigkeiten können im Rahmen von Lernmodulen aufgezeigt werden. Durch den Verweis auf Herausforderungen bzw. Tipps zum Umgang mit Schwierigkeiten können Lehrpersonen von Beginn an über Lernprozesse und Lernschwierigkeiten informiert werden. Eine sinnvolle Erweiterung des Materials stellen Hinweise nach einer Erprobung dar. So können Lernendenergebnisse und ggfs. Unterrichtsvideos präsentiert werden sowie Hinweise präzisiert werden.
Aufgreifen der Vorstellungen von Lehrpersonen	➢ Thematisierung, Explizitmachtung und Diskussion von Lehrpersonenvorstellungen ➢ Konfrontation und Infragestellung: Gegenüberstellung verankerter und neuer Handlungspraxis und Herausarbeiten, dass das neue Wissen helfen kann, Situationen besser zu bewältigen	✓	Findet sich allein schon durch die Wahl der Lernangebote. Vorstellungen bzw. Vorurteile sollten in den Angeboten thematisiert und diskutiert werden. Denkanstöße sollten so intiiert werden.
Wirkungen eigenen Handelns erfahrbar machen Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen	➢ Konkrete Aufgabenstellung und Strategien zur Erprobung alternativer Handlungsweisen ➢ Reflexionsaufgaben	(✓)	Indirekt möglich, indem konkrete Strategien und Reflexionaufgaben gegeben werden. Müsste immer wieder aufgegriffen und angeleitet werden.
konkrete Anregungen für konkrete Unterrichtsgestaltung	➢ … Beispiele und Hilfestellungen für die konkrete Umsetzung in der Praxis, z. B. in Form ausgearbeiteter Verlaufspläne	✓	Beides sollte im Rahmen von Umsetzungsbeispielen gegeben sein.
Feedback an die Lehrpersonen	➢ Möglichkeiten des Feedbacks oder Austauschs	x	Nicht direkt möglich. Es besteht aber die Möglichkeit, ein Forum oder eine Kommentarfunktion einzurichten.

Professionelle Lerngemeinschaften		x	Nicht direkt möglich, ist auf Eigeninitiative von Lehrpersonen angewiesen.
Expertise der Fortbildenden	➢ Kooperation bei der Erstellung von Fortbildungsmaßnahmen bzw. Lerngelegenheiten, Einbezug von Expertinnen/Experten	✓	Gegeben, wenn das Angebot im Idealfall kooperativ (Fachdidaktik und Schule), aber zumindest von Expertinnen und Experten bzw. im Rahmen von Projekten (Studienprojekte) konzipiert würde.

2.5 Lehrpersonenvorstellungen zum Grammatikunterricht

Wie eingangs erwähnt sind deutsche Forschungen zu Vorstellungen von Lehrpersonen bezogen auf den Grammatikunterricht rar. Nachfolgend werden zunächst einige Studien aus dem angloamerikanischen Raum aufgeführt, anschließend werden Studien aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt.

2.5.1 Internationale Studien

Eine informelle Umfrage von Petruzzella (1996) in den USA mit 25 Lehrpersonen kommt zu dem Ergebnis, dass die von ihr befragten Lehrpersonen der Ansicht sind, dass Grammatik am besten im Kontext der Textproduktion vermittelt werden sollte und dass dies individualisierte Betreuung brauche. Bei den Lehrpersonen zeigt sich die Vorstellung, dass bei leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern mehr grammatische Terminologie zu vermitteln sei als bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Lehrpersonen an Schulen mit sehr leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern würden nur noch die „Basic Skills“ lehren und sind der Ansicht, dass eine große ablehnende Haltung gegenüber dem Grammatikunterricht seitens der Lernenden herrsche (vgl. Petruzzella 1996: 71 f.).

Eine Umfrage der Qualifications and Curriculum Authority (1998) (Qualifications and Curriculum Authority) unter 137 Lehrpersonen zum Grammatikunterricht in England zeigt, dass Grammatik den meisten Lehrpersonen Unbehagen bereite und sie nicht in ihre eigenen Fähigkeiten, Grammatik zu unterrichten, vertrauen würden. Die Lehrpersonen äußerten v. a. Unsicherheit und Angst hinsichtlich Änderungen des Curriculums (vgl. ebd. 25). Die Ergebnisse weisen außerdem eine starke Verbindung zwischen den Komponenten *expliziter Grammatikunterricht* und *präskriptiver Grammatik* auf, wofür „altmodische“ Lehrmethoden wie dekontextualisierte Übungen und „Drilling“ stehen, zusammen mit Unsicherheiten,

Grammatik zu definieren, insbesondere was das Verhältnis impliziten und expliziten grammatischen Wissens anbelangt (vgl. ebd. 26).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine Studie mit angehenden Grundschullehrerinnen und -lehrern von Cajkler/Hislam (2002) in England. Auch hier gab es konzeptionelle Unsicherheiten, so wurde bspw. von Rechtschreibung und Zeichensetzung gesprochen, als es um den Grammatikunterricht ging (vgl. ebd. 172).

Eine Interviewstudie von Findlay (2010) mit sieben Lehrpersonen aus England ergibt, dass Grammatik bei den Lehrpersonen zwar als Kompetenzbereich akzeptiert wird, dass Grammatik aber nicht gerne unterricht werde und die Lehrpersonen es als lästige Pflicht betrachten würden (vgl. ebd. 4).

Im Rahmen einer groß angelegten Interventionsstudie von Myhill et al. (u. a. 2011, 2013a) in England, in welcher untersucht wurde, welchen Effekt ein in das Schreiben integrierter Grammatikunterricht aufweist, gab es randomisierte Kontrollstudien. Sie umfassten Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Lernenden und Lehrpersonen. Eine Kontrollstudie von Annabel Watson (2013) befasste sich mit der Untersuchung der Überzeugungen von Lehrpersonen (n = 31) hinsichtlich des Grammatikunterrichts. Jede Lehrperson wurde im Laufe eines Jahres dreimal interviewt (vgl. Watson 2013: 1 f.). Nachfolgende Ausführungen beziehen sich auf die Ergebnisse des dritten Interviews, in welchem die Lehrpersonen gebeten wurden, Grammatikunterricht zu definieren. Die Ergebnisse sind diskrepant. Die Überzeugungen zu dem, was die Lehrpersonen unter Grammatikunterricht verstehen, deuten auf ein tendentiell präskriptives und traditionelles grammatikkonzeptionelles Verständnis hin. Grammatik wird am häufigsten dahingehend beschrieben, dass metalinguistische Terminologie zu vermitteln sei. Bei den befragten Lehrpersonen zeigt sich die Vorstellung, dass im Grammatikunterricht Regeln oder formelhafte Muster gelernt und angewendet werden sollen und dass der Grammatikunterricht den Zweck habe, den Schülerinnen und Schüler einen richtigen Sprachgebrauch beizubringen. Aus Sicht von sieben Lehrpersonen wird der Grammatikunterricht außerdem als formelhaft oder mechanisch beschrieben, die Lehrpersonen äußern hier, Grammatik in Form von „Rezepten“ zu vermitteln, bspw. Satzbau-Rezepte zur Vorbereitung auf Prüfungen, womit kurzfristig Erfolg erzielt werden könnte. Daneben haben vier Lehrpersonen Schwierigkeiten damit, Grammatik als „airy Concept“ überhaupt zu definieren. Insgesamt beschreiben 13 Lehrpersonen Grammatik mit den Begriffen „Korrektheit“, „Genauigkeit“ oder „Recht oder Unrecht haben“ (vgl. ebd.). Nur bei etwas

mehr als einem Viertel der Lehrpersonen zeigt sich ein rhetorisches oder stilistisches Verständnis von Grammatik. Grammatikunterricht wird von diesen Lehrpersonen als die Möglichkeit der Manipulation von Sprache definiert, um Wirkung zu erzielen (ebd.). Die affektiven Reaktionen der Lehrpersonen auf Grammatik sind insgesamt eher negativ. Vor allem die Fokussierung auf die Terminologie sei aus Sicht einiger weniger Lehrpersonen beängstigend, die dekontextualisierten, mechanischen Übungen werden als langweilig angesehen (vgl. ebd.,).

Hinsichtlich der Überzeugungen zum Nutzen von Grammatikunterricht zeigt sich hingegen ein *rhetorisches* Verständnis, wie sie auch das *Grammar for Writing Handbook* für den Englischunterricht empfiehlt (vgl. ebd.). Die rhetorische Grammatik ist eine Grammatik der Wahl, sie konzentriert sich auf Wahl und Wirkung, im Vordergrund steht eine induktive und textbasierte Zugangsweise, grammatische Kenntnisse werden in schriftlichen Kommunikationsaufgaben angewendet (vgl. ebd.). Bei 18 Lehrpersonen zeigt sich die Vorstellung, dass der Grammatikunterricht die Manipulation von Sprache ermögliche und dass v. a. das Studium der Grammatik Schülerinnen und Schülern helfen könne, zu verstehen, wie verschiedene Effekte beim Schreiben erzielt werden können. Watson (2013) schlussfolgert aus diesen Ergebnissen, dass es nicht überraschend sei, dass sich auch bei Lehrpersonen ein vielfältiges Verständnis von Grammatik zeige. Allerdings sei aber gerade die Diskrepanz zwischen der Vorstellung von Grammatikunterricht allgemein sowie der Vorstellung, welchen Nutzen der Grammatikunterricht habe, auffällig. Ebenfalls auffällig sei Watson (2013) zufolge, dass sich keine der Lehrpersonen bei der Definition von Grammatikunterricht auf ein bestimmtes Konzept von Grammatikvermittlung beziehe. Diesbezüglich leitet Watson (2013) ab, dass sich in den letzten Jahren trotz verschiedener bildungsadministrativer Änderungen für den Englischunterricht in England wenig verändert habe: Lehrpersonen fehle es noch immer an Vertrauen, Grammatik zu definieren, sie würden noch immer dazu neigen, Grammatik präskriptiv und mit altmodischen Lehrmethoden zu assoziieren (vgl. ebd.). Dies erklärt sie damit, dass auch in der Öffentlichkeit eine Tendenz bestehe, Grammatik präskriptiv zu diskutieren (vgl. ebd.). Dass der Grammatikunterricht bei den Lehrpersonen ein bestimmtes Muster aufrufe, und dass dieses sehr unterschiedlich sei, wenn es um den Grammatikunterricht allgemein bzw. um den Nutzen des Grammatikunterrichts geht, dies müsse, so Watson (2013), stärker berücksichtigt werden (ebd.). Fachdidaktik, Politik und Empirie müssten den Begriff *Grammatik* präzisieren und einheitlich

verwenden, ebenso den Begriff *Grammatikunterricht* einschließlich einer passenden Konzeption von Grammatikunterricht (vgl. ebd.). Dies könnte den Lehrpersonen helfen, ein sichereres und mehrdimensionales Verständnis von Grammatikunterricht zu entwickeln sowie negative Gefühle und Widerstände gegen Änderungen in den Lehrplänen mindern (vgl. ebd.). Dafür müssten verschiedene Ansätze von Grammatikunterricht durch die Forschungsgemeinschaft klar theoretisiert werden, die dann auch von der Lehrpersonenaus- und weiterbildung anerkannt werden müssen. Nur so könne ein klares Verständnis verschiedener Bedeutungen von Grammatikunterricht vermittelt werden (vgl. ebd.)

In einer vorhergehenden Untersuchung geht Watson (2012) stärker auf die Gefühle der interviewten Lehrpersonen desselben Interviews ein, als diese über Grammatik bzw. die Vermittlung von Grammatik sprachen. Die Lehrpersonen wurden dabei nie explizit nach ihren Gefühlen gefragt, die Gefühle drangen aber durch und wurden von Watson (2012, 2013) entsprechend systematisiert. Von den 31 befragten Lehrpersonen verknüpften 14 ausschließlich negative Gefühle und weitere zehn einige negative (vgl. ebd. 29). Darunter fielen bspw. Aspekte wie ein mangelndes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten – das Fachwissen und das Vermittlungswissen. Dieser Mangel an Selbstvertrauen wurde als äußerst belastend empfunden, mitunter wiesen manche Lehrpersonen auch Gefühle wie Angst auf. Insgesamt acht Lehrpersonen äußerten, bestimmte Grammatikbereiche aus Unsicherheitsgründen und der daraus resulierterenden Angst, es den Schülerinnen und Schülern nicht so gut beizubringen, zu meiden (vgl. ebd. 30 f.). Einzelne Lehrpersonen berichteten auch über ihre Wahrnehmungen, wie die Lernenden auf ihre Unsicherheiten reagierten. So äußerten bspw. die Schülerinnen und Schüler einer Lehrperson, dass wenn es die Lehrerin schon schwer fände, es auch schwer sein müsse (vgl. ebd. 30). Watson (2012: 30) verweist diesbezüglich darauf, wie einflussreich die Gefühle der Lehrperson bei der Vermittlung von Grammatik sind, da sie bewirken können, dass bestimmte Einstellungen auf Lernendenseite hervorgerufen bzw. übertragen werden.

Sieben Lehrpersonen waren der Ansicht, dass der Lernbereich auch bei Schülerinnen und Schülern mit negativen Affekten verknüpft werde. Drei Lehrpersonen verwendeten das Wort „hassen“ in Bezug auf die Grammatikvermittlung. Manche Lehrpersonen beschrieben Grammatik als uninteressant, was weitestgehend auf ihre eigenen Erfahrungen als Lernende zurückzuführen war – ihre Negativerfahrungen mit traditioneller Grammatikvermittlung, die als langweilig und wenig hilf-

reich empfunden wurde. Mitunter wurde darauf verwiesen, dass sich die Lehrperson für eine kompetent lesende und schreibende Person halte, und dass sie dies auch ohne Grammatikkenntnisse wurde, was als Begündung dafür genommen wurde, dass die Lehrperson es als nicht relevant erachte, Grammatik zu vermitteln (vgl. ebd. 29 f.). In einigen Fällen konnte das Desinteresse an Grammatik auch auf die Selbstsicht der Lehrperson, eher Literaturspezialist/in zu sein und dafür zu brennen, zurückgeführt werden (vgl. ebd.).

Weniger als die Hälfte der befragten Lehrpersonen äußerten sich zuversichtlich bezogen auf ihre Fachkenntnisse, und nur sieben Lehrpersonen äußerten sich positiv über das Unterrichten von Grammatik. Diese Lehrpersonen bezeichneten Grammatik eher als faszinierend und inspirend, wobei auch einige davon mitunter über Negativerfahrungen zu ihrer eigenen Schulzeit berichteten (vgl. ebd. 32). Allerdings seien diese Negativerfahrungen bei zwei Lehrpersonen der Auslöser dafür gewesen, sich intensiver mit Grammatik zu beschäftigen und sich außerdem auf die „rhetorische“ Grammatik der Interventionsstudie einzulassen (vgl. ebd. 34).

Ein wichtiges Ergebnis der Interventionsstudie, das sich im Rahmen der Interviews gezeigt hatte, ist, dass sich durch die Interventionstudie sowie deren Reflexionauch im Rahmen der Interviews bei gut acht Lehrpersonen Änderungen bei den Vorstellungen beobachten ließen (vgl. Watson 2012: 32 f.). Dazu trugen nach Aussage der Lehrpersonen die Veranschaulichung durch die Unterrichtsmaterialien sowie die Konfrontation mit eigenen Unsicherheiten bei (vgl. ebd.). Auch bei der Vergleichsgruppe trug der Reflexionsprozess über die Vorstellungen zu einem Umdenken bei. Jedoch kann im Rahmen der Studie nicht gesagt werden, ob diese Veränderungen oberflächlich oder tiefgreifender sind, allerdings zeigte sich, dass die veränderten Vorstellungen auch ein halbes Jahr später noch präsent waren (vgl. ebd.). Bezogen auf den starken Einfluss der Affekte auf die Grammatikvermittlung kommt Watson (2012: 35) zu dem Schluss, dass die Bildungspolitik die Affekte der Lehrpersonen bei der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung viel stärker berücksichtigen müsste, denn das „Grammatikproblem“ könne nicht ausschließlich mit der Vermittlung von Fachwissen bewältigt werden.

Die Überzeugungen niederländischer Lehrpersonen untersuchten van Rijt et al. (2019) mit einer Fragebogenstudie (n = 110). Untersucht wurde, was niederländische Sprachlehrpersonen für wichtig im Grammatikunterricht halten und warum. Ein Fokus lag hierbei auf dem Grad der Reflexivität, dem die Lehrpersonen

zuzuordnen sind, und ihren Überzeugungen zu typischen Lehrwerken. Dies geschieht, da erfolgreiches sprachliches Lernen reflexive Prozesse benötigt. Van Rijt et al. (2019) unterscheiden in Anlehnung an King/Kitchener (1994) drei Stufen von Reflexion (vgl. van Rijt et al. 2019: 4 f.):

- präreflektiv – eine Vorreflexionsstufe: Probleme sind lösbar, Wissen ist für Personen absolut und autoritätsbezogen;
- (quasi-)reflexiv: Personen auf dieser Stufe haben ein wachsendes Bewusstsein dafür, dass Wissen nicht sicher ist, dass es relativ und kontextbezogen ist;
- reflektierend: Dies ist die höchste Stufe reflexiven Denkens. Personen dieser Stufe ist bekannt, dass Wissen aktiv konstruiert werden muss und dass es kontextbezogen ist; solche Denkenden erkennen, dass es verschiedene Lösungsmöglichkeiten geben kann, sie können diese Lösungsmöglichkeiten vergleichen und bewerten und somit unterschiedliche Sichtweisen berücksichtigen. Sie wenden Denkfähigkeiten höherer Ordnung wie Analysieren und Bewerten an (vgl. van Rijt et al. 2019).

Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass 13 Lehrpersonen (11,8%) als präreflexiv, 16 Lehrpersonen (14,5%) als (quasi-)reflexiv und 53 Lehrpersonen (48,2%) als reflektierend einzuordnen seien (vgl. ebd. 10). 28 Lehrpersonen ließen sich nicht eindeutig zuordnen. 106 Lehrpersonen (96,4%) gaben außerdem an, bei grammatischen Problemen in sprachlichen Quellen nachzuschlagen, nur vier Lehrpersonen (3,6 %) gaben an, nie sprachliche Quellen zu verwenden. Außerdem gaben 58 Lehrpersonen (52,7%) an, ihren Schülerinnen und Schülern im Grammatikunterricht die Verwendung sprachlicher Quellen zu ermöglichen, was die restlichen 52 Lehrpersonen (47,3%) nicht praktizieren würden. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass sich Lehrpersonen mit einem höheren Abschluss bzw. Lehrpersonen, die in höheren Klassenstufen unterrichten, als deutlich reflektierter einschätzten (vgl. ebd. 10 f.).

Die Ergebnisse hinsichtlich der Vertrautheit mit grammatischen Bereichen zeigen, dass v. a. Konzepte der traditionellen Grammatik wie Kongruenz, Wortstellung, Groß-/Kleinschreibung, syntaktische Funktionen und semantische Rollen besonders bekannt sind, Konzepte wie Valenz, Rekursion, Aspekt/Aktionsart und Belebtheit hingegen weniger (vgl. ebd. 12 ff.). Auch hier zeigt sich, dass sich Lehrpersonen mit einem höheren Abschluss bzw. Lehrpersonen, die in höheren Klassenstufen unterrichten, als vertrauter mit verschiedenen sprachlichen Ge-

genstandsbereichen einschätzten. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass Lehrpersonen Grammatiktheorien wie Prädikation und Valenz im Grammatikunterricht nicht berücksichtigen würden (vgl. ebd.).

Bezüglich der Zufriedenheit mit den aktuellen Lehrwerken wurde deutlich, dass die Lehrpersonen mäßig zufrieden mit den Lehrwerken sind (vgl. ebd. 15). Kritisiert wurde u. a., dass die Lehrwerke Grammatik stark vereinfachen würden, dass die Reihenfolge im Grammatikkapitel nicht nachvollziehbar sei, dass es zu wenige Erklärungen gäbe, dass die Grammatikaufgaben zu anspruchsvoll für Schülerinnen und Schüler seien, dass manche Aspekte von Grammatik für Schülerinnen und Schüler nicht relevant seien und dass wenig Freiraum für Experimente gegeben werden würde (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Studie wurden auch gängige Lehrwerke analysiert. Die Analyse der Lehrwerke zeigt, dass die meisten Grammatikaufgaben kognitiv wenig anspruchsvoll sind. Es handelt sich wesentlich um Erinnerungs- und Anwendungsaufgaben (vgl. ebd. 17). Bei Erinnerungsaufgaben müssen meist Faustregeln angewendet werden, um z. B. Wortarten zu benennen oder um Beispiele für bestimmte Wortarten zu geben (z. B. Nenne drei Verben), auch Merksätze werden abgefragt. Typische Anwendungsaufgaben sind das Finden bestimmter Wortarten in Sätzen, fast 94% der Aufgaben lassen sich dieser Kategorie zuordnen. Die Anzahl der Aufgaben, die kognitiv anspruchsvoller sind, ist gering und auch hier ist die Lösung meist eindeutig, reflexives Denken wird auf diese Weise nur marginal gefördert. Grammatiktheorietisch verankert ist in den Lehrwerken die traditionelle Grammatik, was nicht verwundert. Andere grammatiktheoretische Konzepte sind rar und nur implizit vertreten (vgl. ebd. 17 f.).

Van Rijt et al. (2019: 18 ff.) kommen zu dem Fazit, dass die meisten niederländischen Sprachlehrpersonen eine positive Einstellung zum reflektierenden Denken im Grammatikunterricht haben, die Lehrpersonen jedoch über ein zu geringes Wissen über moderne linguistische Konzepte wie z. B. die Valenzgrammatik verfügen. Ein Problem wird aus Sicht der Forschungsgruppe v. a. in den Lehrwerken gesehen, die das Handeln der Lehrpersonen einschränken. Van Rijt et al. (2019) plädieren dafür, dass zwischen den Überzeugungen der Lehrpersonen und der Fachdidaktik eine gemeinsame Basis geschaffen werden müsse und dass v. a. Fachwissen hinsichtlich anderer grammatiktheoretischer Theorien erweitert werden sollte (vgl. ebd. 20 f.). Dies könne besonders gut durch eine Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Linguisten erreicht werden und einen Ausweg aus der traditionellen Grammatikdebatte bedeuten (vgl. ebd.). Van Rijt et al. (2019)

verweisen hier auf die Professional Learning Community, ein niederländisches Projekt von Schaap/De Bruijn (2018), in welchem Lehrpersonen und Wissenschaftler gemeinsam Lehrmaterialien für die Grammatikerziehung herstellen (vgl. ebd. 21).

In einer Folgestudie von van Rijt et al. (2020a) wurde untersucht, welche Überzeugungen niederländische Lehrpersonen zur Vermittlung von Grammatik haben, insbesondere zu Ansätzen, die andere Grammatiktheorien einbeziehen (= metakonzeptuelle Ansätze). Die Forschungsgruppe wollte herausfinden, inwiefern die Lehrpersonen die linguistischen Konzepte im Vergleich zu traditionellen Ansätzen bevorzugen bzw. in welcher Beziehung sie zu diesen Konzepten stehen, welche Stärken und Schwächen die Lehrpersonen diesen Konzepten zuschreiben und inwiefern Schülervariablen die Überzeugungen der Lehrpersonen beeinflussen. Dafür wurden zum einen Gruppeninterviews mit den fünf Lehrpersonen, die an der in Kapitel 3.3.2 aufgeführten Studie teilnahmen, geführt, sowie ein Fragebogen konzipiert (t1 n = 127; t2 n = 87).

Bezogen auf die Überzeugungen zu den Designprinzipien[5], die anhand einer Gruppendiskussion ermittelt wurden (n = 5), kommt die Studie zu folgenden Ergebnissen:

Designprinzip 1: Die Lehrpersonen befürworten den Einbezug anderer Grammatiktheorien wie der Valenzgrammatik und sind der Ansicht, dass dies die Grammatikvermittlung sinnvoller mache und Relevanzdiskussionen vermeide. Verbreitet ist auch die Sichtweise, dass dies Zweitsprachlernenden helfen könne sowie mehr Möglichkeiten zur Differenzierung biete. Ein Teil der Lehrpersonen ist der Ansicht, dass v. a. leistungsstärkere Schülerinnen und Schülern von anderen Grammatiktheorien profitieren würden, was sie mit der Fachterminologie begründen. Ein anderer Teil ist der Ansicht, dass auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler von diesen Grammatiktheorien profitieren könnten, dies aber mehr Lernzeit erfordere. Eine Lehrperson habe dies getestet und von positiven Ergebnissen berichtet (vgl. ebd. 11 f.).

[5] ausführlich in Kapitel 2.5.1: van Rijt et al. (2020b) legten für ihre Interventionsstudie fünf sog. „Designprinzipien“ fest:

(1) Verknüpfung von schulgrammatischen und linguistischen Konzepten
(2) Induktives Aufgabensetting
(3) Unsicherheiten und Zweifelsfälle thematisieren
(4) Erkundungsgespräche über Grammatik
(5) Scaffolding

Designprinzip 2: Die Lehrpersonen befürworten die induktive Herangehensweise und sind der Überzeugung, dass dies eher zu einer Verinnerlichung der Grammatiktheorien führen würde. Allerdings äußern sie, dass eine induktive Herangehensweise nicht ihrer alltäglichen Handlungspraxis entspreche und sie herausfordere. Es zeigt sich die Überzeugung, dass es gegenseitige Unterstützung brauche, um gute induktive Aufgabenformate zu entwickeln, diese allein zu entwickeln, trauen sich die Lehrpersonen folglich nicht zu (vgl. ebd. 12 f.).

Designprinzip 3 und 4: Die Grammatikgespräche sind aus Sicht der Lehrpersonen positiv zu bewerten, die Begleitung bzw. Betreuung der Schülerinnen und Schüler während dieser Diskussion empfinden sie als herausfordernd. Als schwierig wahrgenommen hätten die Lehrpersonen den Umgang mit den Unsicherheiten der Schülerinnen und Schüler, da die Lernenden immer eine endgültige Antwort seitens der Lehrperson erwartet hätten. Die Lehrpersonen hätten daher verschiedene Strategien angewandt, um die Schülerinnen und Schüler hierbei zu unterstützen, z. B. absichtlich falsche Aussagen zu machen oder Folgefragen zu stellen (vgl. ebd. 13).

Designprinzip 5: Das induktive Setting und die veränderte Lehrpersonenrolle beschrieben die Lehrpersonen als ungewohnt. Sie kamen sich überflüssig vor und äußerten, dass es ihnen schwer gefallen sei, den Drang, schnell einzugreifen, zu unterdrücken. Als negativ wurde außerdem der längere Vorbereitungsaufwand empfunden. Aus Sicht der Lehrpersonen sei es überdies problematisch, andere Grammatiktheorien aufzugreifen, wenn Kolleginnen und Kollegen, z. B. aus der Grundschule, Grammatik traditionell vermitteln würden. Auch sind die Lehrpersonen der Ansicht, dass die Testkultur die Lehrpersonen dazu zwingen würde, Grammatikwissen traditionell zu prüfen (vgl. ebd. 13 f.).

Die Fragenbogenumfrage unter den niederländischen Lehrpersonen ergab Folgendes: Bei den meisten Lehrpersonen zeigt sich gegenüber Grammatik eine positive Grundsteinstellung. 87,4% der Lehrpersonen schätzen ihre eigenen grammatischen Fähigkeiten ebenfalls als positiv ein. 69,3% der Lehrpersonen sind davon überzeugt, dass Grammatik für die Schülerinnen und Schüler sowie für deren Schreibfähigkeit wichtig ist (vgl. ebd. 14). Die Mehrheit der Lehrpersonen betrachtet Grammatik außerdem als wesentlichen Bestandteil des Schulfachs Niederländisch. Die Umfrage ergab außerdem, dass das Erfahrungsalter einen Einfluss darauf nimmt, welche Haltung Lehrpersonen gegenüber der Grammatikvermittlung haben. Novizen unterrichten Grammatik wesentlich weniger gern als erfahrene Lehrpersonen (vgl. ebd. 14 f.).

Bezüglich der Vermittlungspraxis der Lehrpersonen zeigt die Umfrage, dass die Lehrpersonen am häufigsten traditionelle Beschreibungen[6] liefern, wenn sie beschreiben, wie sie Grammatik vermitteln (vgl. ebd. 16 ff.). Nur bei wenigen Lehrpersonen zeigt sich der Einbezug anderer Grammatiktheorien. An späterer Stelle sollten die Lehrpersonen eine traditionelle und eine metakonzeptuelle Unterrichtsstunde bewerten. Hier zeigt die Studie, dass Lehrpersonen, deren Grundüberzeugung eher traditionell ist, ebenfalls traditionelle Ansätze bevorzugen, auch wenn sie gegenüber metakonzeptuellen Ansätzen offen zu sein scheinen. Lehrpersonen mit metakonzeptuellen Grundüberzeugungen bevorzugen hingegen eher metakonzeptuelle Ansätze.

Die Lehrpersonen wurden außerdem gebeten, Stärken und Schwächen für die Herangehensweisen zu formulieren. Die Antworten wurden dahingehend kategorisiert, ob sie sich auf die Schülerinnen und Schüler, die Lehrperson oder das Grammatikwissen beziehen. Interessanterweise beziehen sich bezüglich der metakonzeptuellen Ansätze die meisten Angaben hinsichtlich der Stärken und Schwächen auf die Kategorien *Schülerverständnis* und *Interaktion*. Stärken hinsichtlich der traditionellen Konzepte werden v. a. bezüglich der *Interaktion* gesehen, Schwächen hinsichtlich der Dimension *Schülerverständnis* (vgl. ebd. 18 f.). Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Nennungen in den jeweiligen Kategorien, sofern sie dem Artikel zu entnehmen waren.

Schließlich wurden die Lehrpersonen gebeten, über die Gestaltungsprinzipien nachzudenken, und zu beurteilen, inwieweit jedes Designprinzip zu grammatischen Erkenntnissen beitragen würde. Die Ergebnisse zeigen, dass alle Lehrpersonen alle Gestaltungsprinzipien als wichtig empfinden. Die Ausnahme bildet Prinzip 1.

Tabelle 4: Überzeugungen von Lehrpersonen zu Stärken und Schwächen metakonzeptueller und traditioneller grammatikdidaktischer Ansätze (eigene Darstellung nach van Rijt et al. 2020a)

Metakonzeptuelle Ansätze		**Traditionelle Ansätze**	
Stärken	**Schwächen**	**Stärken**	**Schwächen**
Dimension Schülerverständnis (48,2%) - mehr Einsichten in die Grammatik (39x),	**Dimension Schülerverständnis** (53,5%) - zu komplexe Terminologie (31x)	**Dimension Schülerverständnis** - Arbeiten mit einem bereits bekannten	**Dimension Schülerverständnis** (69,6% aller Nennungen)

[6] = Beschreibungen, die dem Konzept des traditionellen, d. h. des formalen Grammatikunterrichts entsprechen.

- basieren auf zugrundeliegenden Metakonzepten (38x), - vermeiden Faustregeln (15x), - fördern linguistisches Argumentieren (22x), - fördert das Sprachgefühl (11x), - sinnhafter als traditionelle Vermittlung (13x). **Didaktische/pädagogische Vorteile** (Erleichterung des grammatikalischen Lernens der Schüler: 50,7%): - Induktive Herangehensweise (48x), - Gruppenarbeit und Diskussionen als Werkzeug zum Lernen 29x), - aktivierende Aufgaben (28x), - ermöglichen mehr Kreativität und Spielfreude im Grammatikunterricht (18x).	- mit hohem Abstraktionsgrad oder konzeptionelle Schwierigkeit (14x). **Interaktionsdimension *(40,4%)*** - mögliche Verwirrung oder Unsicherheit für Lernende (14x) - möglicherweise chaotisch (10x, davon 6 in Bezug auf die Verwendung von Übungen mit Plastikkärtchen). **Lehrpersonenverständnis** - für Lehrpersonen anspruchsvoller (3x).	Wissensbestand (7x). **Interaktionsdimension (74%)** - wird als strukturierter wahrgenommen (27x), - Arbeit mit sorgfältig ausgewählten Beispielsätzen (18x).	- Anwendung von Faustregeln erwähnt (50x), - eingeschränkte Einblicke in die Grammatik (40x), - zu theoretisch (22x) - Vermeidung grammatikalischer Unsicherheiten (15x). **Interaktionsdimension** - Frontalunterricht/Lehrerzentriert (24x), - keine echte - Kooperation oder Diskussion der Lernenden (13x) - langweilig (12x).

Die Lehrpersonen wurden außerdem gebeten anzugeben, inwiefern sie eine traditionelle oder metakonzeptionelle Grammatikstunde wählen würden, wenn sich das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler ändern würde. Die meisten Lehrpersonen, die sich für ein metakonzeptuelles Konzept bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern entscheiden würden, würden dies auch bei leistungsstärkeren wählen. Nur eine Minderheit würde in diesem Fall einen traditionellen Ansatz bevorzugen (vgl. ebd. 20). 66,1% der Lehrpersonen, die einen metakonzeptuellen Ansatz für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler bevorzugen würden, würden dieselbe Lektion auch bei leistungsschwächeren Lernenden unterrichten. 30,6% würden hingegen mindestens eine Änderung vornehmen, vorzugsweise bei der Terminologie, da sie manche Begriffe als zu schwer erachten. 22,6% der Lehrpersonen, die bei leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern ein metakonzeptuelles Konzept bevorzugen würden, würden eine tra-

ditionelle Grammatikstunde bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern bevorzugen. Nur 12,3% der Lehrpersonen bevorzugen einen metakonzeptuellen Unterricht bei leistungsschwächeren Lernenden. Lehrpersonen, die einen traditionellen Grammatikunterricht bei leistungsstärkeren Lerngruppen bevorzugen würden, würden auch bei leistungsschwächeren Lerngruppen nichts daran ändern (64,7%). Damit bevorzugt insgesamt ein Drittel der befragten Lehrpersonen einen metakonzeptuellen Grammatikunterricht bei allen Leistungsniveaus (vgl. ebd. 20 f.).

Die Ergebnisse zeigen somit, dass sich die meisten Lehrpersonen, wenn sie über Grammatikvermittlung sprechen, auf traditionelle Ansätze beziehen. Interessanterweise sind die eigenen Beschreibungen der Lehrpersonen sehr traditionell, wohingegen viele Lehrpersonen an späterer Stelle Präferenzen für metakonzeptionelle Ansätze zeigen. van Rijt et al. (2020a) erklären sich das damit, dass die Lehrpersonen möglicherweise nicht an andere Vermittlungsansätze gedacht hätten oder sich diese nicht vorstellen konnten, sie aber später die andere Vorgehensweise als attraktiver empfanden. Eine andere Erklärung besteht darin, dass die gewählte Methode ihrer Kernüberzeugung entspreche (vgl. ebd. 21). Bezüglich der ersten Erkärung ergänzen van Rijt et al. (2020a), dass die Lehrpersonen in ihren Beschreibungen vermutlich beeinflussende Kontextfaktoren wie verfügbare Zeit und Testkultur berücksichtigten, während diese Faktoren an späterer Stelle eine geringere Gewichtung einnahmen, da Lehrpersonen hier zwischen zwei Beispielen wählen sollten, in denen der Kontext bereits gegeben war (vgl. ebd. 22). Aus den Gruppeninterviews wurde zumindest der Aspekt, dass das Testen die Grammatikvermittlung beeinflussen kann, bestätigt.

Die Ergebnisse dieser Studie stimmen mit den Ergebnissen vorhergehender Studien überein, d. h. trotz der Befürwortung metalinguistischer Konzepte wird der Grammatikunterricht als überwiegend traditionell beschrieben (vgl. van Rijt et al. 2019). Diese Offenheit bewertet die Forschungsgruppe als positiv hinsichtlich der Einführung anderer grammatikdidaktischer Ansätze. Ansätze, die andere Grammatiktheorien einbeziehen, werden als besser zu verstehen für die Schülerinnen und Schüler beurteilt, wohingegen traditionelle Ansätze hier kritisiert werden. Die Lehrpersonen scheinen aus Sicht von van Rijt et al. (2020a) außerdem zu glauben, dass schwierige Begriffe zwangsläufig bedeuten würden, dass die Konzepte schwierig seien. Die Lehrpersonen scheinen dazu zu neigen, Ersatzbegriffe zu verwenden, v. a. bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd. 23).

2.5.2 Deutschsprachige Studien

Für den deutschen Sprachraum liegen ebenfalls einige kleinere Studien vor. In einer von Boettcher (1994) durchgeführten informellen Umfrage äußerten sich Studierende und Lehramtsantwärterinnen und -anwärter zu ihren Erfahrungen mit dem Grammatikunterricht ihrer eigenen Schulzeit sowie der Hochschule (vgl. ebd.). Dabei wurde deutlich, dass ihre Erfahrungen negativ geprägt sind (vgl. ebd. 180 f.). Grammatikunterricht wurde als trocken und langweilig erlebt, viele hatten Verständnisprobleme, niemand konnte den Sinn von Grammatikunterricht verstehen (vgl. ebd.). Bezüglich der Erfahrungen aus der Hochschule können ebenfalls negative Einschätzungen vermerkt werden. So wurde berichtet, dass nur die Pflichtveranstaltungen besucht wurden – bevorzugt wurden literturdidaktische Seminare, was im Nachhinein bereut wurde –, und dass die Grammatikveranstaltungen selbst wenig zum Verständnisaufbau beigetragen hätten (vgl. ebd. 181).

Bremerich-Vos (1999) führte eine Befragung unter Studierenden durch. Die deduktive und induktive inhaltsanalytische Auswertung führte zu Erkenntnissen bezüglich der Bereiche Ziele des Grammatikunterrichts, Muttersprach- und Fremdsprachengrammatik, Methoden des Grammatikunterrichts, Emotionen und Lehrpersonenbilder (vgl. ebd. 35). Bezüglich der Zielsetzung zeigten die Ergebnisse, dass den Studierenden Sinn und Zweck des Unterrichts nicht deutlich wurde (vgl. ebd. 37 ff.). Im Gegensatz dazu wurde der Fremdsprachengrammatikunterricht als sinnvoll angesehen, auch berichtete die Hälfte der Befragten, dass sie ein Verständnis für die deutsche Grammatik erst über die Fremdsprachengrammatik entwickelt hätten (vgl. ebd. 39 f.). Es wurde auch beschrieben, dass viele Aufgaben eher über das Sprachgefühl gelöst wurden (vgl. ebd. 40). Die meisten Befragten beschrieben ihre Fähigkeiten in der Fremdsprachengrammatik als besser als in der deutschen Grammatik. Auch die Lehrpersonenbilder sind negativ konnotiert. Die Lehrpersonen wurden als nur wenig interessiert und motiviert beschrieben, oft wurde der Eindruck vermittelt, Grammatikunterricht sei „halt“ Pflicht (vgl. ebd. 41). Bezüglich der methodischen Gestaltung sowie des Erlebens der Kompetenz der Lehrpersonen berichteten die Befragten, dass der Zugang überwiegend deduktiv und getrennt von anderen Kompetenzbereichen erfolgte, der Stundenaufbau war klar strukturiert (vgl. ebd. 41 f., 47). Aus Sicht der Studierenden wurden die Lehrpersonen beim Grammatikunterricht als weniger flexibel erlebt. Oftmals verwendeten die Lehrpersonen das Lehrwerk und reagierten auf Nachfragen verschlossen und insgesamt unsicherer als sonst (vgl. ebd. 41 f.).

Die meisten Befragten verknüpften den Grammatikunterricht mit dem farbigen Unterstreichen von Wortarten und Satzgliedern, wobei die Fälle immer eindeutig waren, Zweifelsfälle wurden hingegen kaum betrachtet (vgl. ebd.). Bei rund 80 % der Befragten wurde der Grammatikunterricht mit Worten wie „langweilig“ oder „Alptraum“ beschrieben, nur 20 % verknüpften positive Emotionen mit dem Grammatikunterricht (vgl. ebd. 43 f.).

Die Einstellungen von sechs Lehrpersonen bezüglich Mehrsprachigkeit untersuchte Bien (2012) in einem Pretest (Grundschule: n = 3, Sekundarstufe I: n = 3). Bezüglich der Einstellung zu sprachlicher Heterogenität kommt Bien (2012) zu dem Ergebnis, dass alle Befragten Mehrsprachigkeit generell als eine Kompetenz betrachten. Allerdings zeigt sich bei der Hälfte der Befragten eine defizitorientierte Sichtweise auf sprachliche Heterogenität, nämlich, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler der Förderung bedürften – ein Widerspruch (ebd. 141 ff.). Bien (2012) interpretiert daraus, dass sich die Lehrpersonen aufgrund eines Mangels an Fachwissen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit nicht der Aufgabe gewachsen fühlen würden, im Unterricht erst- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu fördern (vgl. ebd. 154). Auch wurde deutlich, dass sich Grundschullehrpersonen weniger überfordert fühlten, sprachlich heterogene Lerngruppen zu unterrichten, als die drei Lehrpersonen der Sekundarstufe I (ebd.). Hinsichtlich der Überzeugungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Deutschunterricht arbeitet Bien (2012) verschiedene von den Lehrpersonen auf Basis ihrer eigenen Erfahrung und Überlegungen selbst entwickelte unterrichtliche Methoden und Strategien heraus. Sie hebt hervor, dass diese weitestgehend per „Trial and Error“ entstanden sind (vgl. ebd. 146). Bezüglich des Umgangs mit Sprachdefiziten findet bspw. am häufigsten Wortschatzerweiterung und -vertiefung statt. Der mündliche Sprachgebrauch wird als wichtigste Vorgehensweise bei der Förderung der Sprachkompetenz in Deutsch genannt. Dies bezeichnet Bien (2012) als verwunderlich, da die Befragten sprachliche Defizite v. a. im schriftlichen Bereich diagnostizierten. Als mögliche Erklärung verweist sie auf mögliche Unsicherheiten seitens der Lehrpersonen, mit Sprachdefiziten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern umzugehen, die aufgrund fehlenden Fachwissens bestehen. Eine andere Erklärung könnte sein, dass die Lehrpersonen eine positive Absicht hätten: Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Defiziten im Unterricht einzubeziehen und ihr Selbstbewusstsein mit positivem Feedback zu mündlichen Beiträgen zu stärken sowie ihnen eine Wertschätzung ihrer Sprachkompetenz zu vermitteln (ebd. 154). Bien

(2012) zeigt außerdem auf, dass der Umgang mit Herkunftssprachen im Unterricht sehr unterschiedlich ist – für manche Lehrpersonen sei der Einbezug von Herkunftssprachen selbstverständlich, für manche nicht. So zeigt sich bei drei Lehrpersonen eine „Bewusstheit für die (Interferenz)wirkung von Herkunftssprachen“, d. h., die Lehrpersonen äußern, es als wichtig zu erachten, grundlegende Kenntnisse über die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler zu haben, um damit sprachliche Defizite besser diagnostizieren zu können. Auch sei dies dafür wichtig, Deutsch als Zweitsprache fachübergreifend zu fördern. Auch beschrieben alle befragten Lehrpersonen, die Herkunftssprachen zur Reflexion und zum Sprachvergleich zu nutzen, was Bien (2012) als positiv wertet, wenn dies auch vorwiegend zum Aufbau interkultureller Kompetenz geschehe. Nahezu alle Befragte gaben an, durch den Einbezug der Herkunftssprachen eine Wertschätzung der Sprachen und Sprachkompetenzen vermitteln zu wollen und die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler in ihren Herkunftssprachen hervorzuheben und erfahrbar machen zu wollen. Insgesamt gibt es vielfältige unterrichtliche Vorgehensweisen: von herkunftssprachlichen Begrüßungen bis hin zu Sprachvergleichen, wobei letztere als aufwändigere Form selten bzw. kaum praktiziert werden. Lehrpersonen, die Vergleiche mit der Herkunftssprache ablehnen, gaben dagegen an, von sich aus den Sprachvergleich mit Englisch zu initiieren, einer Fremdsprache, die sie selbst beherrschen. Bien (2012) äußert hier, dass der Eindruck erweckt werde, dass die Befragten Unterrichtserfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit als Grundlage für das Praktizieren oder Ablehnen bestimmter Methoden angeben (ebd. 154). Bien (2012: 155) zufolge scheint es, als wären die Einstellungen und Überzeugungen der befragten Lehrpersonen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit sozialisatorisch entstanden, durch eigene Unterrichtserfahrungen weiterentwickelt sowie durch den schulischen und gesellschaftlichen Kontext beeinflusst worden. Die Forscherin verweist selbst auf die kleine Stichprobe. Als Konsequenz für Fortbildungen plädiert sie dafür, dass neben der Vermittlung von Fach- und fachdidaktischem Wissen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität die eigenen Überzeugungen bewusst gemacht und kritisch reflektiert werden müssen (vgl. ebd.).

Eine Interviewstudie mit Lehrpersonen des Primarstufenbereichs gibt es von Bachmann et al. (2020) (n = 4). Untersucht wurden das Fachwissen und die Überzeugungen von Primarstufenlehrpersonen bezüglich grammatischen Wissens und der Grammatikvermittlung. Bachmann et al. (2020) definieren epistemologi-

sche Überzeugungen zu grammatischem Wissen und zum Wissenerwerb in Anlehnung an die Defintion und Kategorisierung von epistemologischen Überzeugungen in COACTIV (vgl. Kunter et al. 2011), wie Tabelle 5 zeigt. Anhand dieser deduktiven Kategorien codierten sie die leitfadengestützten Interviews.

Tabelle 5: Klassifizierung epistemologischer Überzeugungen (eigene Darstellung nach Bachmann et al. 2020: 197)

		Ausprägung	
		dynamisch-konstruktivistisch	statisch-kognitivistisch
Dimension	Natur des grammatischen Wissens	Grammatisches Wissen baut aufeinander auf und ist vernetzt (Systemaspekt).	Grammatisches Wissen besteht aus einer Aneinanderreihung isolierbarer Regeln. Es ist ein fester Kanon (i.S. einer ‚überdauenden Wahrheit'). (Normaspekt)
	Natur der Genese grammatischen Wissens	Prozessgedanke: Grammatisches Wissen ist etwas Prozesshaftes und Ergebnis sozialer und subjektiver Konstruktionsprozesse.	Ziel- bzw. Normerfüllungsgedanke: Grammatisches Wissen zeigt sich in der Beherrschung sprachlicher Regeln (i.S. des Entdeckens objektiver ‚Wahrheiten' bzw. deren Umsetzung in normgerechten Sprachgebrauch.

Tabelle 6: Klassifizierung lehr-lernbezogener Überzeugungen (eigene Darstellung nach Bachmann et al. 2020: 198)

		Ausprägung	
		konstruktivistisch	kognitivistisch
Dimension	Art der Vermittlung	Lernen ist das Ergebnis eines aktiven Konstruktionsprozesses, bei dem Vorwissen eine Rolle spielt. Zentral sind die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler sowie die Vernetzung des Wissens in schülerzentrierten Sozialformen.	Lernen findet durch direkte Konfrontation mit Regeln und richtigen Sprachstrukturen statt. Die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler ist gering, die Vermittlung erfolgt isoliert und in Form von Frontalunterricht.
	Struktur der Unterrichtsinhalte	Unterrichtsinhalte müssen vielfach vernetzt dargeboten werden.	Lernen erfolgt durch klar vorstrukturiertes Lernmaterial, das primär die Anwendung erfordert und als Übung dient.

Eine ähnliche Verteilung wurde für die Überzeugungen über das Lehren und Lernen von Grammatik erstellt, d. h. darüber, wie Grammatik zu unterrichten sei. Auch diese orientierte sich u. a. an der Kategorisierung, wie sie in COACTIV vorgenommen wurde (vgl. Baumert et al. 2011: 237 ff.). Die Kategorie *Struktur der Unterrichtsinhalte* wurde hingegen induktiv aus dem Material gebildet.

Die Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass bei den vier Lehrpersonen kognitivistische und konstruktivistische Überzeugungen zu Grammatik und Grammatikunterricht existieren. Als kognitivistisch werden Äußerungen aufgefasst, dass es beim Grammatikunterricht um das Üben einzelner Regeln geht, sich grammatisches Wissen aber im Anwenden dieser Regeln zeigt (vgl. ebd. 206). Dies betrifft zwei Lehrpersonen. Eine Lehrperson wurde der Kategorie konstruktivistisch zugewiesen, da sie Grammatik als flexibles System von Strukturen beschreibt. Die Äußerungen der vierten Lehrperson konnten keiner Dimension zugeordnet werden, was eine Schwachstelle der deduktiven Vorgehensweise darstellt. Die Autorinnen kommen jedoch zu dem Ergebnis, dass sich das Vorgehen als praktikabel erwiesen hat. Sie äußern außerdem die Vermutung, dass dynamisch-konstruktivistische epistemologische Überzeugungen eher mit konstruktivstisch ausgeprägten subjektiven Theorien über Lehren und Lernen auftreten, während statisch-kognitivistische epistemologische Überzeugungen eher mit kognitivistisch subjektiven lehr-lernbezogenen Theorien einhergehen (vgl. ebd. 207). Die Ergebnisse zum grammatischen Fachwissen deuten auf ein semantisch geprägtes schulgrammatisches Wissen hin, welches „nur punktuell um relationelle Aspekte“ erweitert ist (vgl. ebd. 207). Das Fachwissen der Lehrpersonen wird als zu gering beschrieben, um grammatische Aspekte angemessen erklären zu können (ebd.). Die Lehrperson, die Lateinunterricht hatte, verfügte über ein besseres Fachwissen (vgl. ebd.). Die Ergebnisse zeigen aus Sicht der Autorinnen zumindest für diese Studie einen Zusammenhang zwischen den Überzeugungen und dem Fachwissen der Lehrpersonen, da die Lehrperson, die Lateinunterricht hatte, ein besseres Fachwissen aufzeigte und ihre Überzeugungen konstruktivistischer Natur interpretiert wurden.

2.6 Zusammenfassung und Desiderate

In diesem Kapitel wurde der Terminus *Lehrpersonenvorstellungen* definiert. Es wurde herausgearbeitet, inwiefern Vorstellungen als ein grundlegender Bestandteil der Professionalität von Lehrpersonen anzusehen sind. Dabei wurde ausführlich auf die unterschiedlichen Funktionen von Vorstellungen (Filter, Orientierung, Rahmen, Blockade) eingegangen und aufgezeigt, inwiefern lehrpersonenseitige Vorstellungen somit einen limitierenden Faktor bei der Implementierung didaktischer Neuerung darstellen können. Ein Fazit dieser Darstellung ist, dass Lehrpersonenvorstellungen im Rahmen von Fortbildungsangeboten aufgrund dieser

Tatsache unausweichlich zu berücksichtigen sind, jedoch auch, dass Vorstellungen von Lehrpersonen nur schwer zu verändern sind. Im Anschluss daran wurden bezüglich der Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrpersonenbildung diverse Schwierigkeiten des deutschen Lehrpersonenfortbildungssystems diskutiert. Sich als wirksam erwiesene Kriterien bzw. Bedingungen für Weiterbildungsangebote sowie Maßnahmen, die eine Veränderung von Vorstellungen ermöglichen könnten, wurden festgehalten. Abschließend wurden didaktische Überlegungen zu potentiellen Weiterbildungsmöglichkeiten zusammengestellt.

In Kapitel 2.5 wurde über den bisherigen Erkenntnisstand lehrpersonenseitiger Vorstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht informiert. Zusammengefasst wurde in den dort aufgeführten Erhebungen deutlich, dass die Vorstellungen der meisten Lehrpersonen als traditionell verankert interpretiert werden können. Viele der herausgearbeiteten Vorstellungen können als negativ angesehen werden, denn die Lehrpersonen äußern, Grammatik teilweise als schwer greifbar zu empfinden bzw. sich bei der Vermittlung unsicher zu sein. Grammatikvermittlung scheint demnach häufig mit Unsicherheitsgefühlen und Ängsten (vor Veränderungen) verbunden zu sein (vgl. Watson 2013, 2012, Findlay 2010). Die Studien zeigen, dass bezüglich der Vermittlung von Grammatik weitestgehend Unklarheit zu herrschen scheint. Insbesondere die Studie von Watson (2012) verdeutlicht, wie sehr sich negative Affekte gegen über der Vermittlung von Grammatik als hemmend bei der Vermittlung auswirken können. Allerdings teilen auch viele Lehrpersonen die Vorstellung, dass der Grammatikunterricht nützlich für andere Kompetenzbereiche sei, sowie die Denkweise, dass Grammatik deshalb kontextualisiert und kognitiv fordernd unterrichtet werden sollte (vgl. van Rijt et al. 2020a, van Rijt et al. 2019, Petruzella 1996).

Bei den deutschsprachigen Untersuchungen zu Vorstellungen von Lehrpersonen zum Grammatikunterricht fällt auf, dass die Erhebung nicht immer systematisch war. Auch das deduktive Vorgehen bei Bachmann et al. (2020) zeigt, dass die Zuweisungen der Äußerungseinheiten zu den Kodierungen insgesamt doch sehr interpretativ sind. Die in den Studien erhobenen Vorstellungen beziehen sich auf den Grammatikunterricht allgemein, jedoch fast nicht auf ein bestimmtes Konzept von Grammatikunterricht, z. B. das in Deutschland fest verankerte integrative Grammatikkonzept. Auch ist nur vage bekannt, worin aus Sicht der Lehrpersonen genau die Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Grammatik liegen und welche Lösungen Lehrpersonen selbst entwickelt haben bzw. als geeignet annehmen. Mit der Studie von van Rijt et al. (2020a) liegen hierfür erste Erkenntnisse vor.

Diese verdeutlichen, dass Lehrpersonen grundsätzlich offen gegenüber anderen Ansätzen zu sein scheinen, dass aber Kontextfaktoren wie die verfügbare Unterrichtszeit oder das Abprüfen von Leistungen einen wesentlichen (negativen) Einflussfaktor darstellen. Daher gilt es, mehr über die Vorstellungen zum (integrativen) Grammatikunterricht deutscher Lehrpersonen zu erfahren, um künftige Weiterbildungsangebote möglichst wirkungsvoll konzipieren zu können bzw. didaktische Neuerungen in der Praxis implementieren zu können.

3 Grammatikunterricht

Dieses Kapitel widmet sich dem schulischen Grammatikunterricht. Zunächst wird ein Einblick in seine Ziele und in verschiedene Definitionen grammatischen Wissens gegeben (vgl. Kapitel 3.1). Es folgt eine knappe Darstellung des baden-württembergischen Bildungsplans und Grammatikrahmens, zwei für Lehrpersonen verbindlich zu beachtende Instrumente bei der Planung und Gestaltung von Grammatikunterricht (vgl. Kapitel 3.2). Abschließend werden einige nationale und internationale Studien, die die Wirksamkeit von Grammatikunterricht untersuchten, vorgestellt (vgl. Kapitel 3.3).

3.1 Grammatikunterricht und grammatisches Wissen

Grundlegende Ziele des Grammatikunterrichts bestehen darin, grammatisches Wissen und Können zu vermitteln und Sprachbewusstheit auf- und auszubauen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016). Sprachbewusstheit lässt sich zunächst definieren als die Bereitschaft und Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf sprachliche Formen, Strukturen und Funktionen zu richten und somit Zusammenhänge herstellen zu können, sowie die Fähigkeit, diese Beobachtungen auch verbalisieren zu können (vgl. Andresen/Funke 2003: 439). Sprachbewusstheit umfasst Schmölzer-Eibinger et al. (2020) zufolge mehrere Komponenten und Fähigkeiten:

- *sprachliche Wissensbestände* und die Fähigkeit, diese zu verbalisieren;
- *Problem- und Aufgabenbewusstheit*, also das Wissen, wie (meta-)sprachliche Probleme und Aufgaben am besten zu lösen sind, d. h. wann welche Strategie und welches sprachanalytische Wissen einzusetzen ist;
- die Fähigkeit, die *Aufmerksamkeit* bei der Informationsverarbeitung *flexibel steuern* zu können. Das ist wichtig, weil dies logisches Denken, Problemlösen sowie absichtsvolles und selbstreguliertes Verhalten ermöglicht (vgl. ebd. 7).

Der Erwerb und die Ausdifferenzierung von Sprachbewusstheit sind folglich elementar für kompetentes sprachliches Handeln von Menschen – und somit dafür, kommunikativ erfolgreiche Texte zu produzieren. Bewusst sprechende und schreibende Personen sind in der Lage, ihre Fähigkeiten variabel, flexibel und kontrolliert einzusetzen, ihr sprachliches Handeln demnach bewusst zu steuern

und zu regulieren. Je besser ihnen das gelingt, umso „kompetenter“ bzw. „gesellschaftsfähiger“ sind sie also. Gut schreiben zu können geht demnach mit mehr Selbstbestimmung einher.

Die Voraussetzung dafür ist das Verfügen über implizites und explizites sprachliches Wissen, also das Wissen, welches im Rahmen des Grammatikunterrichts auf- und ausgebaut werden soll (vgl. dazu später im Text). Dieses Wissen und Können soll anhand von im Grammatikunterricht stattfindenden sprachanalytischen, sprachbetrachtenden und sprachreflexiven Tätigkeiten erworben werden. Im Grammatikunterricht lernen Schülerinnen und Schüler zunächst, sprachliche Strukturen bewusst zu betrachten, d. h., ihre Aufmerksamkeit auf die sprachliche und nicht auf die inhaltliche Ebene zu legen. Dies ist eine anspruchsvolle Tätigkeit, denn sie erfordert, die Aufmerksamkeit auf etwas zu richten, was bislang automatisiert und damit unbewusst war (= *Distanz* und *Deautomatisierung*) sowie die sprachlichen Phänomene aus ihrer gewohnten Umgebung, ihrem Kontext, herauszulösen und zu betrachten (= *Dekontextualisierung*) (vgl. Bredel 2013: 22 ff.). Demnach ist es nachvollziehbar, dass diese Fähigkeit gelernt werden muss.

Das in diesem Kontext stattfindende Nachdenken und Sprechen über Sprache wird als Sprachreflexion bezeichnet (vgl. Budde 2012). Sprachreflexion ist für den Erwerb sprachlicher Handlungsfähigkeit äußerst bedeutsam. Das gemeinsame Sprechen und Nachdenken über Sprache ermöglicht das Betrachten von Sprache aus verschiedenen Blickwinkeln und soll zu einem tieferen Verstehen von Sprache und Sprachvarietäten beitragen. Es ermöglicht ein tieferes Verstehen über die Einbindung von Sprache in das eigene Handeln und damit den Umgang miteinander und soll somit verantwortungsvolles sprachliches Handeln stärken (vgl. Budde 2012: 49). Die Reflexion über Sprache trägt nebem dem Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung bei (vgl. ebd.). Sprachbewusstheit entwickelt sich folglich maßgeblich durch Sprachreflexion (weiter), gleichzeitig benötigt es Sprachbewusstheit, um sprachliche Strukturen überhaupt zu erkennen bzw. wiederzuerkennen.

Betrachtet werden kann das grammatische System oder das kommunikative Handlungssystem (vgl. Bredel 2013: 64). Die Sprache, die verwendet wird, wenn Sprache betrachtet und über Sprache gesprochen wird, wenn das Interesse auf formalen Strukturen liegt, wird als Metasprache bezeichnet (vgl. Andresen/Funke 2003: 438; vgl. Bredel 2013: 64). Werden kommunikative Strukturen, d. h.

Sprechhandlungen, betrachtet, und liegt das Interesse bei der Funktion sprachlicher Strukturen in einer konkreten Handlungssituation, wird das als Metakommunikation bezeichnet (vgl. Bredel 2013: 64 f.).

Im Grammatikunterricht kann grundsätzlich unterschieden werden zwischen dem (expliziten) Lernen von Grammatik und Grammatischem Lernen, ein implizites, nebenbei erfolgendes Lernen, das eng an die Produktion von Texten sowie an spezifische Textsorten geknüpft ist. Grammatisches Lernen benötigt im Gegensatz zum Lernen von Grammatik keine explizite metasprachliche Begriffsbildung, es geht vor allem um das Herausarbeiten textsortentypischer Prozeduren, um deren Anwendung und gemeinsame Reflexion des Gebrauchs (vgl. Feilke/Tophinke 2016: 4). Feilke/Tophinke (2016) führen folgende Merkmale Grammatischen Lernens auf (vgl. Tabelle 7, zum Ansatz ausführlicher in Kapitel 5.5):

Tabelle 7: Merkmale Grammatischen Lernens im prozedurenorientierten Ansatz (eigene Darstellung nach Feilke/Tophinke 2016)

Kennzeichen	**Beschreibung**
Implizitheit:	GL ist implizites grammatisches Lernen (es braucht keine metasprachliche explizite Begriffsbildung)
Beispielorientiertes Lernen:	GL funktioniert über Beispiele guten Gebrauchs
Lexikogrammatik:	Grammatik und Wortschatz sind nicht zu trennen; Grammatik ist mehr als Syntax und Morphologie (z. B. „Es geht um X“)
Text- und Handlungsbindung:	Grammatische Gebrauchsmuster sind durch unterschiedliche Texthandlungstypen bestimmt (z. B. Erzählen, Berichten, Beschreiben …)
Varianzerfahrung:	Ausgangspunkt für GL sind Unterschiede zwischen Gebrauchsvarianten
Soziales Lernen:	Lernen ist Spracherfahrungslernen (anhand guter Beispiele und guter Beispielgeber)
Schreibbezug:	soziale Spracherfahrungssituationen, wie z. B. gemeinsames Überarbeiten, machen Sprache anschaulich und ermöglichen Erprobung

Wird über Sprache reflektiert, so erfolgt dies, wie gerade erwähnt, unter Rückbezug und Anwendung von mehr oder weniger verfügbarem sprachlichen Wissen. Sprachliches bzw. grammatisches Wissen umfasst einfach gesehen zwei verschiedene Wissensdimensionen: explizites und implizites Wissen. Implizites Wissen ermöglicht sprachliches Handeln, explizites Wissen befähigt zum Sprechen über die Sprache (vgl. Bredel 2013: 94). Die Unterscheidung geht auf die Annahme zurück, dass sprachliche Informationen im Langzeitgedächtnis in zwei Gedächtnissystemen aufgenommen und verarbeitet sowie gespeichert werden: im deklarativen sowie im impliziten System (vgl. Bryant/Zepter 2022: 90). Das

deklarative System soll explizites Wissen, also Faktenwissen wie eine Grammatikregel oder eine Definition, beinhalten (vgl. ebd.). Dieses Wissen gilt als dem Bewusstsein zugänglich und demnach verbalisierbar. Beim impliziten Gedächtnissystem wird davon ausgegangen, dass die hier gespeicherten Informationen dem Bewusstsein nicht zugänglich sind. Folglich können sie nur schwer beschrieben werden (vgl. ebd.). Das prozedurale Gedächtnis soll ein Subsystem darstellen. Darin gespeichert sind Fertigkeiten, die, je besser sie beherrscht werden, umso weniger Kontrolle und Aufmerksamkeit bedürfen (vgl. ebd.). Dieses implizite Wissen ermöglicht demnach sprachliches Handeln, z. B. im Rahmen der schriftlichen Textproduktion oder bei der Textrezeption (vgl. Bredel 2013: 94).

Es wird kontrovers diskutiert, wie explizites und implizites Wissen zusammenhängen, ob explizites Wissen zum Erwerb von impliziten Wissen beitragen kann bzw. welche Rolle diesem zukommt (vgl. Bryant/Zepter 2022: 91, Binanzer/Langlotz 2018: 203 f.). Als nach wie vor bestehendes Problem kann festgehalten werden, dass hinsichtlich der Definition grammatischen Wissens keine Einigkeit besteht und auch dass ingesamt Termini unterschiedlich verwendet werden. Während Karmiloff-Smith (1996) sowie Ossner (2006) von zwei grundlegenden Dimensionen grammatischen Wissens ausgehen (implizit und explizit) und die Annahme vertreten, dass grammatisches Wissen mit zunehmender Explizitheit verbalisierbar werden kann, geht Funke (2005) von einem funktionalen Wissensbegriff aus, worunter er ein Wissen versteht, welches das Erkennen von Mustern und die Bildung von Analogien ermöglicht (vgl. ebd. 10, 76). Dieses ist nicht zwingend an grammatische Terminologie gebunden, es ist also kein explizites Analysewissen. Das Wissen in Funktion, welches sich in der Fähigkeit der Musterselektion zeigt, kann dann auch während des Textproduktionsprozesses genutzt werden (vgl. ebd. 307). Es ermöglicht einen flexibleren Sprachgebrauch und den Umgang mit Fehlern. Es ist ein Wissen, das erlernt werden muss, was für die Vermittlung von Grammatik spricht (vgl. ebd. 307).

Bredel (2013) unterscheidet vier verschiedene Formen sprachlichen Wissens, die miteinander zusammenhängen. Sie unterscheidet Prozess- und Analysewissen, wobei jede Wissensform an eine Situation gebunden oder unabhängig von einer Situation vorhanden sein kann. Daraus ergeben sich folglich vier Felder (vgl. Tabelle 8).

Prozesswissen umfasst operative metasprachliche Handlungen, Handlungen, die während der Sprachverarbeitung ausgeführt werden, *online*, also während

gesprochen oder geschrieben wird. Darunter fallen spontane sprachliche Korrekturen (situationsgebunden) oder das Durchführen grammatischer Proben (situationsentbunden). Sie bedingen nicht zwingend metasprachliche Äußerungen. Es handelt sich hier folglich um prozedurales und operatives Wissen. Prozesswissen ist demnach eher an primärsprachliche Sprachverarbeitungsprozesse (Sprechen/Hören, Schreiben/Lesen) gebunden.

Tabelle 8: Vierfelderschema zur Unterscheidung verschiedener Wissenqualitäten metasprachlicher Sprachbetrachtungsaktivitäten (eigene Darstellung nach Bredel 2013: 110)

	situationsgebunden	**situationsentbunden**
operativ *= dynamisches Wissen über sprachliche Muster (ebd. 129)*	*integriertes* **Prozess**wissen z. B. spontane Korrekturen, formale Korrekturen bei der Textüberprüfung	*autonomes* **Prozess**wissen bei der Durchführung grammatischer Proben (z. B. umstellen)
deklarativ *= statisches Wissen über Merkmale sprachlicher Einheiten (ebd. 129)*	*integriertes* **Analyse**wissen z. B. Klärung von Wortbedeutungen, Nachfragen, Nachschlagen, um Schreibprobleme zu lösen	*autonomes* **Analyse**wissen Erfassung sprachlicher Kategorien, z. B. Wortarten oder Satzglieder benennen

Analysewissen ist nicht an primärsprachliche Sprachverarbeitungsprozesse gebunden. Analysewissen umfasst deklarative metasprachliche Handlungen, also Handlungen, die *offline* ausgeführt werden, wie Nachfragen oder das Benennen von Wortarten oder Satzgliedern; ein statisches Wissen (vgl. Bredel 2013: 109 f.). Hier wird sprachliches Wissen verbalisiert. Eine grammatische Regel kann also gelernt und wiedergegeben werden, ohne über diese primärsprachliche Fähigkeit zu verfügen (vgl. Binanzer/Wecker 2020: 7).

Hervorzuheben ist, dass jedoch der Erwerb von Analysewissen über den Erwerb von Prozesswissen führt. Bevor etwas verbalisiert werden kann, muss es implizit verfügbar sein. Dies muss man sich vor Augen führen, ist es doch ein zentrales Ziel des Grammatikunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, grammatische Kategorien zu erkennen und zu bestimmen. Bei dieser Wissensform handelt es sich um autonomes Analysewissen – Bredel (2013) zufolge die höchste und damit anspruchsvollste Form grammatischen Wissens. Dies ist auch zu bedenken, sollen Hilfestellungen bei grammatischen Schwierigkeiten zielführend sein. Bredel (2013) unterscheidet die Modi *offline* und *online*. Gibt es Probleme bei *online*-Aktivitäten, müssten Hilfestellungen demnach an den *online*-Modus angegliedert werden, also bspw. in einem entsprechenden Setting eigenaktiv entdeckt werden. Wenig hilfreich wären *offline*-Aktivitäten, da sie sich ja in einem anderen Modus befinden. Es hilft also nicht, auf eine Regel zu verweisen, bspw. darauf, dass starke Verben bei der Bildung der präteritalen Form anders zu bilden

sind als schwache Verben. Soll die richtige Bildung beim Schreiben verfügbar sein, so braucht es implizite Settings, in welchen diese erworben werden können, ein explizites analytisches unterrichtliches Setting ist demnach nicht zielführend (vgl. auch Hochstadt 2015: 163).

Wie bereits erwähnt wird der Zusammenhang von explizitem und implizitem Wissen sowohl in der Erstsprach- als auch in der Zweitsprachdidaktik kontrovers diskutiert (vgl. Bryant/Zepter 2022: 91 ff.). Insgesamt ist jedoch davon auszugehen, dass explizites Wissen Lernende darin unterstützen kann, spezifische Merkmale des sprachlichen Inputs zu bemerken bzw. dass es unter bestimmten Umständen für die Sprachaneignung förderlich sein kann. Auch kann angenommen werden, dass dass explizites Wissen als Monitor während oder nach der sprachlichen Produktion fungieren kann (vgl. Bryant/Zepter 2022: 92, vgl. Gnutzmann 2003: 338 in Bredel 2013: 104).

3.2 Schulische Perspektive auf Grammatik

Wie im vorhergehenden Kapitel dargestellt, ist die Reflexion von Sprache für den Erwerb sprachlicher Handlungsfähigkeit grundlegend. Die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf Sprache zu richten, müssen sich Heranwachsende aneignen. Im schulischen Lernen fällt dies in den Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. Da sich diese Studie auf Lehrpersonen der Sekundarstufe I baden-württembergischer nicht-gymnasialer Schularten bezieht, wird der Kompetenzbereich exemplarisch am gemeinsamen Bildungsplan für die Sekundarstufe I für Baden-Württemberg aus dem Jahr 2016 dargestellt.[7]

Der Kompetenzbereich ist hier unter der Bezeichnung *Sprachgebrauch und Sprachreflexion* aufgeführt und zählt neben dem Bereich *Texte und andere Medien* zu den inhaltsbezogenen Kompetenzen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend

[7] Dieser Bildungsplan umfasst Bildungsstandards in drei verschiedenen Niveaustufen: G, M, E. Das Grundniveau G entspricht der Leistungsstärke der Haupt- bzw. Werkrealschule, das Mittelniveau M dem Realschulniveau und das Erweiterungsniveau E dem Gymnasium. In Baden-Württemberg gibt es für die Sekundarstufe I folgende Schulformen: Werkrealschule (ehem. Hauptschule), Realschule, Gemeinschaftsschule, integrierte Gesamtschule und das Gymnasium. Werkrealschulen sind an die Real-, Gemeinschafts- und Gesamtschulen angeschlossen. Mit Beginn des Schuljahres 2012/2013 wurde in Baden-Württemberg die Gemeinschaftsschule eingeführt. Das Konzept der Gemeinschaftsschule sieht vor, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsstärke gemeinsam unterrichtet werden. Lehrpersonen an Realschulen müssen in ihrem Unterricht in zwei Niveaustufen (G und M) differenzieren, Lehrpersonen an Gemeinschaftsschulen in allen drei (vgl. KM BW 2016: 10).

und Sport Baden-Württemberg 2016). Die Kompetenzbereiche Schreiben, Lesen sowie Sprechen und Zuhören zählen zu den prozessbezogenen Kompetenzen. Beide Kompetenzebenen sind im Unterricht miteinander zu verknüpfen, der Deutschunterricht demnach als ein integrativer Unterricht umzusetzen, wie auch die entsprechende Grafik visualisieren soll (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 5, 10).

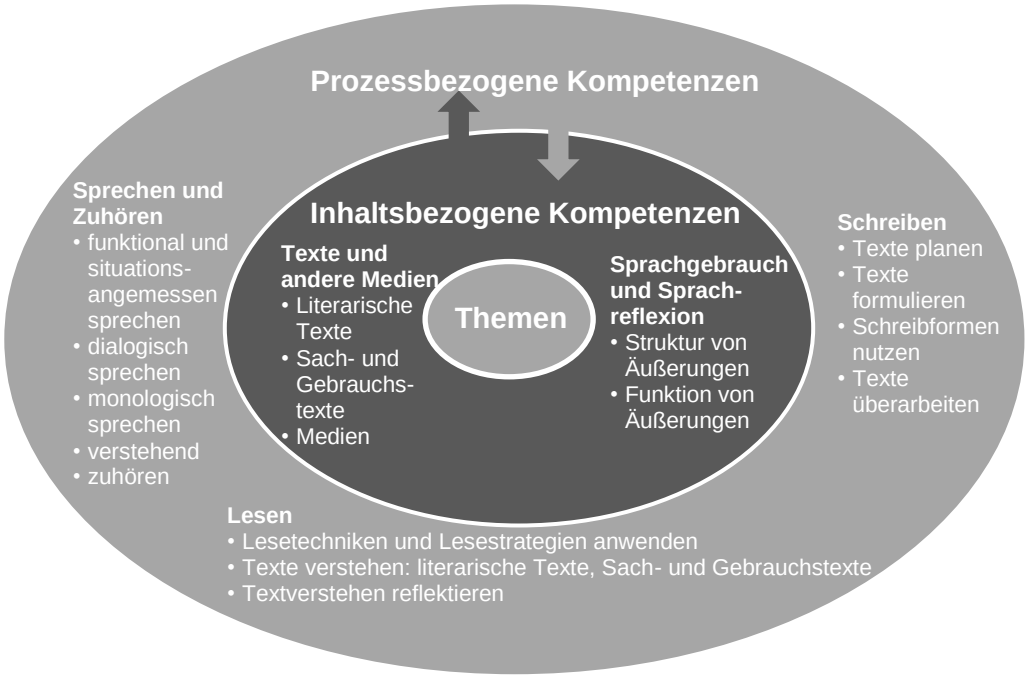


Abbildung 7: Strukturdiagramm prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen im ba-wü. Bildungsplan für die Sekundarstufe I Deutsch (eigene Darstellung nach Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 5)

Wie aus der Grafik ersichtlich wird, unterteilt sich der Kompetenzbereich *Sprachgebrauch und Sprachreflexion* in die Bereiche *Struktur* sowie *Funktion von Äußerungen*. Sprachliches Wissen umfasst folglich aus schulischer Sicht Wissen und Kenntnisse auf Wort-, Satz- und Textebene, Wissen über den Gebrauch und die Funktion von Sprache in Kommunikationssituationen sowie Wissen über Sprache an sich, bspw. über Varietäten oder andere Sprachsysteme (vgl. ebd, vgl. auch Budde 2013: 59).

Zentrales Ziel ist die Ausbildung eines „zunehmend differenzierte[n] Sprachbewusstseins“. Als grundlegender Bestandteil davon wird Wissen über die Sprache und Wissen über grundlegende Kategorien zu ihrer Beschreibung angesehen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 9). Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, auf bewusste und reflektierte Weise ihre sprachlichen Äußerungen in vielen Kontexten funktional

zu gestalten (vgl. ebd.). Es finden sich hier somit Aktivitäten strukturbezogener Sprachbetrachtung mit der Fokussierung grammatischer Formen bzw. des grammatischen Systems sowie die Reflexion von Sprache im Gebrauch.

Eine weitere verbindliche Ergänzung für baden-württembergische Lehrpersonen stellt der zum Schuljahr 2022/2023 eingeführte *Grammatikrahmen* für die Klassenstufen eins bis zehn dar (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2021). Der Grammatikrahmen ist wie auch der Bildungsplan und der Rechtschreibrahmen (2018 eingeführt) spiralcurricular aufgebaut. Er gibt Richtlinien für zu vermittelnde grammatische Inhalte und grammatische Terminologie vor. Dabei orientiert er sich terminologisch und inhaltlich am neuen Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke von 2019 (vgl. Verzeichnis 2019)[8]. Der Grammatikrahmen ist als ein Orientierungsrahmen gedacht und stellt kein Schulcurriculum dar. Jede Schule hat in Anlehnung an den Grammatikrahmen eigenständig ein Schulcurriculum zu erstellen (vgl. ebd. 15).

Der Grammatikrahmen ist geordnet nach Grammatikbereichen. Die Beschreibung der Grammatikbereiche im Einzelnen enthält dabei Hinweise zur Umsetzung, wie nachfolgender Auszug zeigt (vgl. Abbildung 8). Zu sehen ist bei nachfolgendem Beispiel, dass es um Grammatik im engeren Sinn geht. Betrachtet wird das System, in diesem Fall die Ermittlung der Kategorien Prädikat und Subjekt, potentielle Erscheinungsformen eines Subjekts usw.

Im Grammatikrahmen selbst sind für den Grammatikunterricht folgende Ziele aufgeführt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2021: 12):

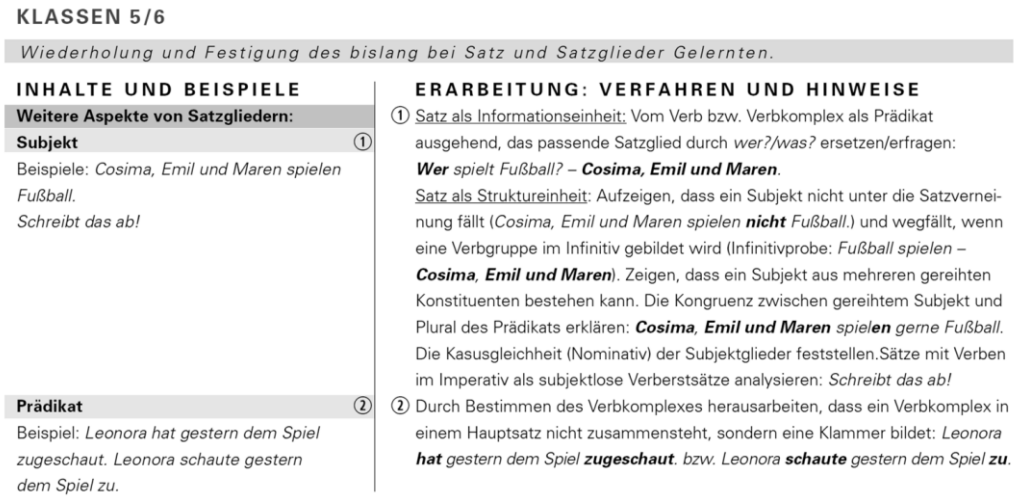
a) Sprachauf- und Sprachausbau mit Blick auf Schriftsprache und Bildungssprache.
b) Propädeutik für das Lernen schlechthin.
c) Bewusstheit im Umgang mit der eigenen Sprache.

Der Grammatikunterricht soll demnach sprachliches bzw. bildungssprachliches Können aufbauen.

Grammatikunterricht wird im baden-württembergischen Bildungsplan und im Grammatikrahmen konzeptionell als integrativer und operationaler Grammatikunterricht aufgefasst. Zentrales Ziel ist das Verstehen und Durchdringen der

[8] Seit November 2019 gibt es ein neues Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. Es löst das bis dahin geltende Verzeichnis aus dem Jahr 1982 ab. Das neue Verzeichnis berücksichtigt in seinen Fachtermini-Vorschlägen den allgemeinen Forschungsstand und bezieht folglich weitere Grammatiktheorien ein. Überdies sollen Zusatzmaterialien zu den Termini verfügbar sein. Bislang bleibt dieses Versprechen unerfüllt (Stand 17.11.2022).

Sprache (vgl. ebd. 3). Damit beinhaltet das Verständnis von Integration im Bildungsplan eine sehr systematische Sichtweise. So heißt es, ein integrativer Unterricht „muss also immer auch Zeit veranschlagen für eine gezielte grammatische Betrachtung und darauf, dass jeweils die Gesamtsystematik nicht verloren geht“ (ebd. 15). Hervorgehoben wird im Grammatikrahmen die enge Verbindung grammatischer Kompetenzen zum Sprechen und Lesen, insbesondere aber zum schriftlichen Ausdruck (vgl. ebd. 3).



KLASSEN 5/6

Wiederholung und Festigung des bislang bei Satz und Satzglieder Gelernten.

INHALTE UND BEISPIELE	ERARBEITUNG: VERFAHREN UND HINWEISE
Weitere Aspekte von Satzgliedern:	
Subjekt ①	① Satz als Informationseinheit: Vom Verb bzw. Verbkomplex als Prädikat ausgehend, das passende Satzglied durch *wer?/was?* ersetzen/erfragen: ***Wer** spielt Fußball? – **Cosima, Emil und Maren**.* Satz als Struktureinheit: Aufzeigen, dass ein Subjekt nicht unter die Satzverneinung fällt (*Cosima, Emil und Maren spielen **nicht** Fußball.*) und wegfällt, wenn eine Verbgruppe im Infinitiv gebildet wird (Infinitivprobe: *Fußball spielen – **Cosima, Emil und Maren***). Zeigen, dass ein Subjekt aus mehreren gereihten Konstituenten bestehen kann. Die Kongruenz zwischen gereihtem Subjekt und Plural des Prädikats erklären: ***Cosima, Emil und Maren** spiel**en** gerne Fußball.* Die Kasusgleichheit (Nominativ) der Subjektglieder feststellen.Sätze mit Verben im Imperativ als subjektlose Verberstsätze analysieren: *Schreibt das ab!*
Beispiele: *Cosima, Emil und Maren spielen Fußball.* *Schreibt das ab!*	
Prädikat ②	② Durch Bestimmen des Verbkomplexes herausarbeiten, dass ein Verbkomplex in einem Hauptsatz nicht zusammensteht, sondern eine Klammer bildet: *Leonora **hat** gestern dem Spiel **zugeschaut**. bzw. Leonora **schaute** gestern dem Spiel **zu**.*
Beispiel: *Leonora hat gestern dem Spiel zugeschaut. Leonora schaute gestern dem Spiel zu.*	

Abbildung 8: Auszug aus dem Grammatikrahmen: Beschreibung der Grammatikbereiche im Einzelnen mit Hinweisen zur Umsetzung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2021: 62)

Im Grammatikrahmen ist die Perspektive zentral, dass eine grammatisch fundierte sprachliche Analyse beim Formulieren und Entschlüsseln von Texten hilft und zu einem bewussten und verantwortlichen Sprachgebrauch führen kann (vgl. ebd. 3). Sprachbewusstheit wird definiert als die Fähigkeit, bei Formulierungsalternativen die Wahl einer Variante zu begründen. Somit ist u. a. die Vorstellung zentral, dass auch explizites Wissen (Fachbegriffe, Kategorien benennen können) zu einem differenzierten und bewussten Sprachgebrauch führt (vgl. ebd. 3).

Positiv hervorzuheben ist die Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten zur Analyse sprachlicher Strukturen, indem bspw. eine Öffnung für andere Grammatiktheorien (Valenzgrammatik, funktionale Grammatik) stattfindet. Grobe Hinweise, wie grammatische Arbeit stattfinden kann, enthält der Grammatikrahmen. Wie in der obigen Abbildung ersichtlich, sind diese vage und stark analytisch. Deutlich wird, dass auch mit dem Grammatikrahmen der systematischen grammatischen Arbeit ein hohes Gewicht zuzukommen scheint. Diese wird als grundlegender Bestand-

teil eines integrativen Deutschunterrichts und als Voraussetzung für Transferleistungen auf die Textproduktion und -rezeption angesehen. Zwar ist derzeit auch in der Fachdidaktik die Position vertreten, dass es eine Mischung aus Textproduktion und systematischer grammatischer Arbeit benötigt, jedoch ist unklar, in welchem Ausmaß das eine oder das andere stattfinden soll (vgl. Peyer 2020aa: 29).

Konkrete Umsetzungsbeispiele, Anleitungen und Hilfestellungen gibt es derzeit m. W. kaum. Lehrpersonen bleiben weitestgehend sich selbst überlassen, zu entscheiden, wie sich die Vorgaben des Grammatikrahmens in ein Schulcurriculum umsetzen lassen und wie dies letztlich unterrichtlich realisiert wird. Da der Grammatikrahmen mit seiner Öffnung für bspw. andere Grammatiktheorien grundlegende Neuerungen mitbringt, stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen diese Neuerungen in ihr unterrichtliches Handeln integrieren. Wie eine Vernetzung mit der Textproduktion stattfinden soll und kann, bleibt ebenfalls offen. Wie aus den vorherigen Kapiteln bekannt ist, müssen, sofern didaktische Neuerungen in der Praxis implementiert werden, Vorstellungen von Lehrpersonen berücksichtigt werden. Demzufolge ist es unabdingbar, zu rekonstruieren, welche Vorstellungen es gibt.

3.3 Wirksamkeit von Grammatikunterricht

In den folgenden Teilkapiteln werden Studien vorgestellt, die untersuchen, als wie wirksam sich ein bestimmtes Konzept von Grammatikvermittlung bezüglich der Textqualität gezeigt hat. Im ersten Teilkapitel werden deutschsprachige Studien vorgestellt, im zweiten Teilkapitel internationale Studien. Studien, die die Auswirkung eines *Satzkombinationstrainings* untersuchen, werden im dritten Kapitel gesondert vorgestellt. Es wird schnell auffallen, dass es sich bei den deutschsprachigen Studien um teils relativ alte Daten handelt. Aktuelle Erhebungen wären demnach wünschenswert.

Die Darstellung hier ausgewählter Studien erfolgt nicht nur mit der Intention, einen allgemeinen Überblick über die Wirksamkeit verschiedener Konzepte von Grammatikunterricht zu geben, sondern später auch diejenigen Ansätze, die sich in der Umsetzung als besonders vielversprechend erweisen, näher zu konkretisieren (vgl. Kapitel 5). Denn schlussendlich liefern diese Untersuchungen Anhaltspunkte dahingehend, wie Grammatikunterricht gestaltet werden könnte, sodass er einen positiven Effekt auf die Textproduktionskompetenz haben kann,

und damit auch Ansätze, wie didaktische Implementierungen in der Praxis verankert werden könnten.

3.3.1 Deutschsprachige Studien

Bislang gibt es nur wenige deutschsprachige Studien, welche die Wirksamkeit, die ein bestimmtes Konzept von Grammatikvermittlung auf die Textqualität hat, untersuchen. Zu nennen ist hier für die explizite Vermittlung von Grammatik das Konzept eines *funktionalen Grammatikunterrichts* von Klotz (1996). Eine Studie von Metz (2005) untersuchte die Auswirkung des Konzepts der *Grammatik-Werkstatt* auf die orthografischen Kompetenzen, eine Studie von Hohm (2008) die Auswirkung eines u. a. *textorientierten Grammatikunterrichts* auf das Textverstehen. Hinzugenommen werden kann auch Hochstadt (2015) mit ihrem Konzept des *mimetischen Grammatikunterrichts*, die Vermittlung grammatischer Kompetenzen erfolgte hier im Gegensatz zu Klotz (1996) implizit. Für die Zweitsprachdidaktik liegt eine Untersuchung von Stanat et al. (2012) vor.

In seiner Studie „Grammatische Wege zu Textgestaltungskompetenz“ untersuchte Peter Klotz (1996b) den Effekt dreier verschiedener Konzeptionen von Grammatikunterricht auf die Textgestaltungskompetenz von Gymnasialschülerinnen und -schülern der 6.-8. Klassenstufe bei den Textsorten Erzählung, Bericht und Inhaltsangabe. Der grammatische Fokus lag auf den Bereichen temporale Adverbiale und Adverbialsätze, Thema-Rhema und Tempus. Die Interventionserhebung fand im Schuljahr 1988/1989 statt. Die Datengrundlage bildeten 158 von den Schülerinnen und Schülern verfasste Texte. Diese wurden jeweils vor und nach dem unterrichtlichen Setting verfasst. Klotz kommt zu dem vorsichtigen Ergebnis, dass sich die Anlage seines *funktionalen Grammatikunterrichts* positiv auf die Schreibentwicklung auswirkte (vgl. Klotz 1996b, Klotz 1996a, vgl. auch Binanzer/Langlotz 2018: 309).

Die drei unterrichtlichen Settings unterschieden sich wie folgt: Die erste Gruppe erfuhr einen *funktional integrativen Unterricht*, den Klotz inklusive des Lehrmaterials konzipierte. Die grammatischen Bereiche wurden funktional an die Textsorte angeschlossen, es ging also konkret um grammatische Textgestaltung (vgl. Klotz 1996b: 171 f.). Die zweite Gruppe erfuhr einen *Sprachangebotsunterricht*. Die in diesem Setting gestellte Schreibaufgabe hatte thematisch keinen Bezug zur Lektion. Innerhalb dieses *Sprachangebotsunterrichts* wurden Adverbiale und das Tempus beim mündlichen und schriftlichen Berichten thematisiert. Mehr Informa-

tionen liefert der Autor nicht. An späterer Stelle erwähnt Klotz (1996b), dass während der Unterrichtseinheit auf Probleme reagiert wurde, indem eine Grammatikeinheit eingeschoben wurde, die sich positiv auf die Schülertexte auswirkte. In welcher Umsetzung diese stattfand, bleibt allerdings unklar (vgl. ebd. 239 f.). Die dritte Gruppe war eine Kontrollgruppe. Die Schülerinnen und Schüler erfuhren einen traditionellen Aufsatzunterricht, die Themen hingen inhaltlich nicht mit den Grammatikstunden zusammen. Untersucht wurde, ob sich der Einsatz von Zeitadverbialien von der ersten zur zweiten Erhebung änderte, also ob anstelle des reihenden „und dann"-Stils andere Zeitadverbiale oder andere Formen zeitlicher Darstellung verwendet wurden, was als Signal der Weiterentwicklung von Schreibkompetenz angesehen werden kann.

Die Ergebnisse derjenigen Gruppe, die den *funktionalen Grammatikunterricht* erfuhren, sprachen für sich. Die Satzkomplexität nahm zu, die Varianz syntaktischer Strukturen nahm zu, Nominalgruppen wurden stärker ausgebaut, es wurden minimal mehr Adverbien als in den Vergleichsgruppen verwendet. Oftmals waren in den Texten Formulierungen aus der Lektion zu finden, v. a. bei schreibschwächeren Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd. 216 ff.). Klotz (1996b) sieht das nicht als einen Nachteil an, sondern ist der Ansicht, dass diese den Lernenden als Hilfestellung dienten. Denn im Vergleich zu Gruppe zwei war in den Texten zu erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler inhaltlich eigene Erfahrungen einbrachten, während die Vergleichsgruppe deutlich mehr Schwierigkeiten mit dem Inhalt hatte (vgl. ebd.). Insgesamt wurde aber auch ersichtlich, dass sich die Ergebnisse je nach Alter und Textsorte stark unterschieden.

Tabelle 9: Ergebnisse der Untersuchung von Klotz (1996b)

	Narrative Texte	**Instruierende Texte**
Varianz syntaktischer Strukturen	höher	geringer
Satzlänge	kürzer	länger
Satzkomplexität	weniger komplex	komplexer
Satzgliedlänge	länger	geringer

Die Unterschiede zwischen narrativen und instruierenden Texten zeigt obige Tabelle. Hinsichtlich der Schreibentwicklung zwischen 11 und 14 Jahren (6.-8. Klasse) zeichneten sich die Texte der Achtklässler durch eine höhere Satzkomplexität und mehr Adverbien pro Satz aus. Die Sätze sowie die Satzgliedlänge waren länger, die syntaktische Strukturnutzung war ähnlich (vgl. ebd. 212). Auffällig war, dass bei jungen Schülerinnen und Schülern die sprachliche Leistung nach dem 15./16. Satz deutlich abfiel (vgl. ebd. 232).

Klotz (1996b) kommt zu dem Ergebnis, dass die effektivste Unterrichtsform eine Situation wie Setting 1 darstellt. In der Anfangsphase sollte Grammatik integriert und funktional aufgegriffen werden, dann benötige es eine neue Kognitivierungsphase (vgl. ebd. X). Diese bewirke, dass die Schülerinnen und Schüler über ein weiteres grammatisches Spektrum verfügen könnten (vgl. ebd.). Bezogen auf die Anlage des *funktionalen Grammatikunterrichts*, wie Klotz (1996b) ihn für die Studie konzipierte, kommt er im Rahmen seiner teilnehmenden Beobachtung zu dem subjektiven Urteil, dass die Lehrpersonen den Aufwand für den Grammatikunterricht als zu groß erachteten (vgl. ebd.).

Auch wenn die Studie von Klotz (1996b) gerne als Parade-Beispiel dafür hergezogen wird, dass sich ein funktional-integrativer Ansatz in der Praxis bewährt, so ist doch auch darauf zu verweisen, dass seit dieser Studie mehr als 20 Jahre vergangen sind und es bisher m. W. n. keine vergleichbare Nachfolgestudie gibt.

Metz (2005) untersuchte den Effekt eines Grammatikunterrichts nach dem Konzept der *Grammatik-Werkstatt*[9] auf die Interpunktionsleistung von Achtklässlerinnen und -klässlern. Sie konnte jedoch „keine eindeutige Korrelation zwischen grammatischem Wissen und Kommasetzung nachweisen“ (Binanzer/Langlotz 2018: 309).

Hohm (2005) untersuchte den Effekt eines *textorientierten Grammatikunterrichts* auf die Textverstehensleistung. Auf seine Studie wird hier Bezug genommen werden, da ein funktionaler Grammatikunterricht Rezeption und Produktion inkludiert. In seinem Setting ging Hohm (2005: 142) der Fragestellung nach, ob Grammatik und Sprachbewusstheit beim Lesen helfen. Die Untersuchung wurde in vier siebten Klassen einer Hauptschule in Bayern durchgeführt (n = 101). Zwei der Klassen dienten als Kontrollgruppe, die anderen beiden nahmen an dem von Hohm konzipierten und teils selbst durchgeführten Unterricht „Förderung der Sprachbewusstheit“ teil. Daten wurden zu Beginn und am Ende des siebten Schuljahres in Form eines Lesetests erhoben (vgl. ebd. 142). Die Testklassen erfuhren einen intensiven Unterricht im Kompetenzbereich *Sprachgebrauch untersuchen*, zusätzlich gab es zu ausgewählten grammatischen Bausteinen 90-

[9] Das Konzept der *Grammatik-Werkstatt* zielt darauf ab, dass Lernende anhand entsprechender Lernarrangements eigenständig grammatische Regularitäten erarbeiten. Unterrichtsmaterial wird entsprechend aufbereitet, sodass die Erkenntnis schülerseitig schrittweise erarbeitet werden kann. Dem Konzept zufolge sollte Grammmatikunterricht systematisch, induktiv, funktional und integrativ sein (vgl. Gornik 2006).

minütige Unterrichtsbausteine, in denen *Lesen* und *Sprache untersuchen* aneinandergebunden wurden. Weiter wurden spezifische Lesestrategien vermittelt. Hohm (2005: 142) nennt hier als Beispiel „die Gliederung von Sätzen in Phrasen" oder „das Ersetzen von Ausdrücken durch Paraphrasen". Ebenfalls waren die Lehrpersonen dazu angehalten, auch in anderen Fächern den Fokus auf „sprachlich interessante Situationen" zu legen (vgl. ebd. 142). Hohm (2005: 173, 175) kommt zu dem Ergebnis, dass das Textverstehen besser gelingt, wenn die Sprachbewusstheit größer ausgeprägt ist. Das führt er auf die Vergrößerung des sprachlichen Wissens und Könnens zurück, wodurch sprachliche Strukturen leichter erschlossen werden konnten und sprachliches Verstehen automatisiert und teils reflektiert erfolgen kann (vgl. ebd. 176). Bezogen auf die Ergebnisse des Lesetests konnten allerdings keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Test- und Kontrollklasse festgestellt werden (vgl. ebd. 172). Bei Aufgaben mit inhaltlichem Schwerpunkt gab es keine Leistungsunterschiede, allerdings schnitten die Testklassen bei Aufgaben, die sprachlich motiviert waren, signifikant besser ab. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schnitten insgesamt deutlich besser ab, insbesondere auch bei den sprachlich motivierten Aufgaben. Die Ergebnisse waren dabei abhängig vom Engagement der Schülerinnen und Schüler: So schnitten Schülerinnen und Schüler, die engagiert mitarbeiteten und die während den unterrichtlichen Maßnahmen positiv auffielen, deutlich besser ab (vgl. ebd. 174). Die positiven Ergebnisse führt Hohm (2005) v. a. auf die lesespezifischen Merkmale der Testgruppe zurück. Weil die Hauptschülerinnen und -schüler mehr sprachliche Defizite hätten, müssten diese beim Lesen mehr Aufmerksamkeit auf sprachliche Strukturen legen, wodurch es an kognitiven Ressourcen für das inhaltliche Verstehen mangle. Sein Konzept führte dazu, diese Defizite zu kompensieren (vgl. ebd. 176). Hohm (2005: 174) fordert deshalb, dass künftig bestimmte „Maßnahmen zur Förderung der Sprachbewusstheit im Unterricht gezielt berücksichtigt werden" sollten, wozu er neben der stärkeren „Integration der Teilbereiche", der gezielten „Vermittlung von Arbeitstechniken" im Umgang mit Texten und einem fächerübergreifenden Unterrichten für einen *systematischen* und einen *textorientierten Grammatikunterricht* plädiert. Dem systematischen Grammatikunterricht spricht er den Nutzen zu, „sprachliche Zusammenhänge aufzuzeigen und Begriffe zu festigen", das textorientierte, sprachliche Wissen zu sprachlichem Können zu machen (ebd. 174). Die Anlage des Grammatikunterrichts muss aber stets funktional sein (vgl. ebd. 176).

In einer Interventionsstudie von Stanat et al. (2012) wurde untersucht, ob eine *implizite oder eine explizite Sprachförderung* wirksamer ist. Die Studie fokussierte Zweitsprachlernende, die im Schnitt 9,8 Jahre alt waren (n = 149). Im Rahmen eines dreiwöchigen Theatercamps erhielt eine Testgruppe vor- und nachmittags implizite Sprachförderung, die andere erhielt am Vormittag eine explizite Sprachförderung. In dieser wurden ausgewählte grammatische Bereiche eingeführt (vgl. ebd. 162). Die Ergebnisse wurden mit einer Kontrollgruppe, die keinerlei Sprachförderung erhielt, verglichen. Untersucht wurde die Wirksamkeit der Maßnahmen in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Leseverstehen. Diejenige Gruppe, die eine Mischung aus impliziter und expliziter Förderung erhielten, verbesserten ihre sprachlichen Fähigkeiten in den genannten Bereichen stärker als die Gruppe, die nur implizite Förderung erhielt. Im Follow-Up Test, der drei Monate später stattfand, waren die Ergebnisse jedoch nicht mehr signifikant. Stanat et al. (2012) führen das auf die kurze Dauer (drei Wochen) der Sprachfördermaßnahmen zurück, es sei für sie nicht überraschend gewesen (vgl. ebd. 168).

Die Umsetzung eines *mimetischen Zugangs* zeigt Hochstadt (2014) in einer kleinen explorativen Erhebung am Beispiel präteritaler Strukturen auf. Ziel war die Förderung des Mustererwerbs bestimmter Verben im Präteritum. Der Zugang erfolgte rezeptionsorientiert am Beispiel des schriftlichen Nacherzählens. Zielgruppe waren zwei Drittklässler (S1, S2). Beide Drittklässer verfassten im Regelunterricht im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu Märchen zunächst ein eigenes Märchen, dann wurde die Intervention durchgeführt, welche drei Förderstunden umfasste. Nachfolgende Tabelle zeigt das unterrichtliche Setting (vgl. ebd. 37, vgl. hierzu auch Kapitel 5.6). Die präteritalen Formen werden zunächst kontextualisiert entdeckt, dann dekontextualisiert (Fokussierung der Form/-en) und dann wieder in eigenen Texten kontextualisiert (Prinzip der Kontextualisierung). Insbesondere in der ersten Stunde wird die Verzahnung literarischen und sprachlichen Lernens ersichtlich, da der Zugang zum Text über das literarische Unterrichtsgespräch erfolgt (Prinzip ästhetisch-aisthetischen Handelns). Das Prinzip der Reziprozität zeigt sich in allen drei Phasen, die Prinzipien der Könnensorientierung und Wiederholung vor allem in den Phasen der Dekontextualisierung, in denen eine intensive Auseinandersetzung mit den anvisierten Mustern stattfindet.

Tabelle 10: Dreischritt nach Hochstadt 2014 (eigene Darstellung)

Schritt		Beschreibung
1	Kontextualisierung	In der ersten Stunde bekommen die Lernenden den Text vorgelesen. Daran schließt sich ein literarisches Anschlussgespräch. Dazwischen wird der Text abschnittsweise laut und leise gelesen.
2	Dekontextualisierung	In der nächsten Stunde wird der Text chorisch gelesen (alle zusammen laut). Danach wird der Text in Partnerarbeit erneut gelesen. PartnerIn A liest den Text vor und lässt die Verbformen aus. B ergänzt diese laut. Es wird gewechselt. Anschließend werden textnahe Aufgaben zum Märchen bearbeitet, welche das wiederholte Aufschreiben der benötigten Verbformen erforderten (Satzanfänge vervollständigen, inhaltliche Fragen beantworten, verbale Reimformen suchen, Textstellen geringfügig verändern, Verben nach starker und schwacher Bildung ordnen und sortieren).
3	Reaktivierung	In der dritten Stunde soll das Märchen ohne Vorlagen aufgeschrieben werden. Der erste Satz wird als Hilfestellung vorgegeben.

Die Analyse der Tempusformen vor und nach der Intervention spricht für die Intervention (vgl. Tabelle 11). Während bei S1 vor der Intervention von 23 Tempusformen acht im Präteritum, drei im Perfekt und zwölf im Präsens stehen sowie eine starke Form schwach gebildet wurde, zeigt die Analyse des Textes nach der Intervention, dass von 18 Tempusformen 15 im Präteritum und zwei im Pluquamperfekt stehen. Einen Wechsel ins Präsens gab es einmal (vgl. ebd. 38). S2 verfasste vor der Intervention das gesamte Märchen im Präsens und bildete alle Formen korrekt. Nach der Intervention stehen alle Verben im Präteritum und sind korrekt gebildet. Auch Abweichungen von der Vorlage weisen einen stabilen Tempusgebrauch auf (vgl. ebd. 39). Demzufolge zeigen die Ergebnisse, dass sich der vorlagen- und rezeptionsorientierte Zugang positiv auf den Gebrauch des Präteritums auswirkte. Offen bleibt, wie nachhaltig und wie stabil der Tempusgebrauch in einem anderen Kontext, z. B. einer Fantasiegeschichte, ist (vgl. ebd. 40). Dennoch kommt Hochstadt (2014) zu dem Fazit, dass mimetische und rezeptionsorientierte Zugänge eine bislang zu wenig genutzte Chance darstellten (vgl. ebd. 42).

Tabelle 11: Ergebnisse des Konzepts Mimetischer Grammatikunterricht von Hochstadt (2014) am Beispiel präteritaler Formen bei schriftlichen Nacherzählungen (eigene Darstellung)

S1		S2	
Pre	**Post**	**Pre**	**Post**
23 Tempusformen: 8 x Präteritum 3 x Perfekt 12 x Präsens 1x schwach statt stark	*18 Tempusformen:* 15 x Präteritum 2 x Plusquamperfekt 1x Präsens	Alle Verben im Präsens korrekt gebildet	alle Verben im Präteritum korrekt gebildet

3.3.2 Internationale Studien

Im folgenden Kapitel wird auf einige internationale Studien, die die Effektivität von Grammatikunterricht untersuchten, eingegangen. Einbezogen wird eine Studie von van Rijt et al. (2020b), die sich allerdings auf das Lernen von Grammatik und nicht auf die Integration von Grammatik und Textproduktion fokussiert, deren Ergebnisse jedoch im Rahmen dieser Arbeit als relevant erachtet werden.

Im Rahmen einer großen Metaanalyse der English Review Group an der University of York und der Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordination Centre (EPPI-Centre) wurde die Wirkung englischen Grammatikunterrichts auf die Textqualität und Schreibentwicklung von 5-16-Jährigen untersucht (vgl. Andrews et al. 2006). Im Fokus standen Studien aus englischsprachigen Ländern, die sich auf die Wirksamkeit eines analytischen Grammatikunterrichts, d. h. eines klassischen formalen Satzlehreunterrichts, sowie Unterrichtsformen, die auf das Kombinieren von Sätzen gerichtet sind, konzentrierten.

Zusammengetragen wurden Studien von 1900 bis 2004. Von letztlich weit über 4700 gefundenen Studien aus den Jahren 1900-2004 wurden am Ende nur elf Studien zur Satzgliedanalyse sowie 18 Studien zum *Satzkombinationstraining* genauer untersucht, da nur diese in das Kriterienraster der Metaanalyse passten bzw. als qualitativ ausreichend angesehen wurden (vgl. ebd. 44, 51). Wie schon erwähnt wird auf die Wirksamkeit von *Satzkombinationstrainings* im Folgekapitel eingegangen.

Die berechneten Effektstärken zeigen, dass ein *analytischer Grammatikunterricht* keinen bzw. sogar einen eher negativen Effekt auf die Qualität der Texte der partizipierenden Schülerinnen und Schüler im Alter von fünf bis 16 Jahren hatte (vgl. ebd. 51 f.). Aus Sicht von Andrews et al. (2006) muss das Ergebnis nicht ausschließen, dass sich ein *analytischer Grammatikunterricht* nicht doch förderlich auf die Textqualität und sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken könne, aber zumindest die untersuchten Studien zeigten keinen signifikanten Einfluss (vgl. ebd. 51). Andrews et al. (2006) weisen allerdings selbst auf die teils schwere Vergleichbarkeit der Studien hin, überdies erfuhr die Erhebung von verschiedenen Seiten starke Kritik (vgl. z. B. Myhill et al. 2012: 141). So gab es erhebliche Unterschiede bezüglich der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, der Interventionsmaterialien, der zugrundeliegenden Grammatiktheorie (transformativ oder generativ), des gesamten Unterrichtssettings sowie des methodischen Settings der untersuchten Studien. Methodische Schwächen wurden

u. a. bezogen auf die Reliabilität festgestellt, auch gab es nicht immer Pre- und Posttests (vgl. Andrews et al. 2006 45 ff., 51 f.). Kritisiert werden kann außerdem der große Zeitraum, der auch für verschiedene Unterrichtsepochen spricht, das Alter mancher Studien sowie dass Englischunterricht verschiedener Länder, die eigene Traditionen haben, miteinander verglichen wurde (vgl. Myhill et al. 2012: 141). Myhill et al. (2012) kritisieren außerdem das meist separierte Setting: die Vermittlung einzelner Grammatiklektionen und die Wirkungsbestimmung in einem anderen Kontext (vgl. ebd. 141 f.).

Im internationalen Sprachraum sind einige weitere Studien zu erwähnen, die den Effekt *expliziter Grammatikvermittlung* auf die Textqualität untersuchten. Eine Studie von Feng/Powers (2005) untersuchte eine fehlerbasierte Grammatikinstruktion. Hier wurden Mini-Einheiten konzipiert, die sich auf individuelle Fehler von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassenstufe beim Schreiben bezogen (vgl. ebd.). Die Konzeption zeigte positive Effekte auf die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler, konkret bezogen auf die Motorik, Satzstruktur und Pragmatik, auch langfristig (vgl. ebd.). Leider sind dem Artikel keine weiteren Informationen zu entnehmen. Die Studie setzte am Leistungs- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler an und fokussiert die Textüberarbeitung, wofür funktional-pragmatische Konzepte ebenfalls plädieren (vgl. Hoffmann 2016, Hoffmann 2013, Berkemeier 2011).

Zu ähnlichen Ergebnissen kam eine kleine Studie von Robinson/Feng (2016), wenn auch nicht mit signifikanten Ergebnissen. Auch hier erhielten die Lernenden Grammatik-Instruktionen, die sich auf ihre Schreibfehler bezogen (vgl. ebd.). Die Intervention ging über einen Zeitraum von elf Wochen mit je drei einstündigen Schulstunden pro Woche. Zwei Lehrpersonen und 18 Schülerinnen und Schüler der fünften Klassenstufe waren beteiligt, davon acht mit erhöhtem Förderbedarf. Die Lehrpersonen erhielten im Vorfeld eine klare Instruktion: Die Stunden begannen immer mit einer Grammatikinstruktion, dann wurde ein Text überarbeitet. Mit der Lehrperson gab es Phasen des individuellen Austauschs. Die Studie konnte deutliche Effekte auf die Fehlerwahrnehmung bei den Schülerinnen und Schülern selbst nachweisen. Einfluss hatte die Studie außerdem auf die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber dem Schreibunterricht. Beide teilnehmenden Lehrpersonen hatten nur drei bis fünf Jahre Berufserfahrung und äußerten, es als eine Problematik anzusehen, unmotivierte Schülerinnen und Schüler zu unterrichten. Ebenfalls beschrieben beide Lehrpersonen, im Schreibunterricht oft unsicher gewesen zu sein. Beide Lehrpersonen beurteilten die Instruktion, welche sie im

Rahmen der Studie erhalten hatten, als hilfreich. Sie habe ihnen Sicherheit gegeben. Ihrem Eindruck nach habe sich ihre Motivation und Sicherheit auf die Schülerinnen und Schüler übertragen (vgl. ebd.)

Die Wirksamkeit eines funktionalen Grammatikunterrichts erprobten Fearn/Farnan (2007). Zweimal pro Woche erhielten leistungsschwache Zehntklässler insgesamt fünf Wochen lang eine 10-12-minütige Grammatikeinheit, vermittelt von einer externen Fachperson; am Folgetag gab es dazu einen 8-10-minütigen Rückblick sowie Schreibübungen, begleitet durch den Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin. Damit wurde Grammatik 22 Minuten pro Woche explizit vermittelt, 18 Minuten pro Woche gab es angleitete Übungen. Verglichen wurden die Ergebnisse mit einer Kontrollgruppe (n = 24-26), die ebensolang traditionellen Grammatikunterricht erhielt. In den beiden Testklassen (n = 48-52) wurden klassische Grammatikthemen behandelt: Nomen/Subjekt, Verb/Prädikat, Adjektive, Pronomen, Haupt- und Nebensätze. Die Vermittlung war funktional und angebunden an das Schreiben, der Fokus lag auf der Funktion der Wortarten im syntaktischen Kontext. Die Übungen fokussierten dann den Einsatz in der Einheit Satz. Es gab mentale Satzbildungsübungen wie die folgende:

> (übersetzt etwa): Wähle eines der Verben aus der Liste. Bilde gedanklich einen Satz, in dem das gewählte Wort als Verb verwendet wird. (ebd. 69)

Darüber hinaus sollten auch schriftlich Sätze gebildet werden. Dabei war bspw. oft eine bestimmte Anzahl an Wörtern vorgegeben:

> (übersetzt etwa): Bilde gedanklich einen Satz, bestehend aus 8 Wörtern. Wähle ein Verb aus der Liste. Verwende das Verb an fünfter Stelle. (ebd. 69 f.)
>
> (übersetzt etwa): Schreibe einen Satz, der genau zwei Nomen enthält. Eines der Nomen ist Bestandteil einer Präpositionalphrase. (ebd. 84).

Ermittelt wurde die Auswirkung des Grammatikunterrichts auf die Schreibleistung sowie das Grammatikwissen. Bezogen auf die Schreibleistung kam die Studie zu dem Ergebnis, dass sich die Grammatikinstruktion förderlich auf die Textqualität auswirkte, die Ergebnisse waren signifikant besser (vgl. ebd.). Das ist insofern interessant, da die Kontrollklasse während der Unterrichtseinheit mehr als die Testklassen geschrieben hatte. Damit wird auch im Rahmen dieser Studie bestätigt, was bereits in der englischen Metaanalyse aufgezeigt wurde: Ein analytischer und vom Schreiben getrennter Grammatikunterricht hat keinerlei Auswirkungen auf die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Fearn/Farnan (2007) begründen den Erfolg der Intervention v. a. damit, dass bei ihrem Setting explizit über grammatische Bereiche nachgedacht werden musste, wenn ge-

schrieben wurde (vgl. ebd.). Keine Unterschiede konnten bezüglich der Schreibflüssigkeit und der Fehlerrate festgestellt werden. Bezogen auf die Erhebung des Grammatikwissens konnte ebenfalls kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden. D. h., sowohl *kontextualsierter* als auch *traditioneller Grammatikunterricht* hatten den gleichen Effekt auf das Grammatikwissen der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd. 76), genauer: Schülerinnen und Schüler, die einen kontextualisierten Grammatikunterricht erhielten, waren ebenfalls in der Lage, Kategorien zu identifizieren und zu benennen, sie kamen zu den gleichen Ergebnissen wie Schülerinnen und Schüler, die einen analytischen Grammatikunterricht erfuhren (vgl. ebd.). Dieses Ergebnis ist besonders hervorzuheben. Wenn Lehrpersonen Grammatik unterrichten, so erwarten sie, dass Schülerinnen und Schüler Kategorien identifizieren und benennen können. Der Erwerb dieses Wissens ist auch mit einem in das Schreiben integrierten Grammatikunterricht möglich (vgl. ebd. 77). Hinzu komme aber, so Fearn/Farnan (2007), dass die Schülerinnen und Schüler funktionale Definitionen erlernten, und natürlich, dass die sich Schreibleistung verbesserte, was auf den gemeinsamen Kontext zurückzuführen sei (vgl. ebd. 77). Schülerinnen und Schüler, die einen formalen Grammatikunterricht erfuhren, lernten nicht, die Kategorien beim Schreiben bewusst zu berücksichtigen. Dies habe sich nachteilig auf die Textqualität ausgewirkt, da bspw. Verben öfters dysfunktional verwendet wurden (vgl. ebd. 78). Fearn/Farnan (2007) sehen funktionales grammatisches Wissen als grundlegendes Fundament für das Schreiben an, denn es fördere den Auf- und Ausbau syntaktischer Konzepte. Sie meinen damit nicht das Wissen über Definitionen, sondern das Wissen darüber, wie Wörter innerhalb eines Satzes miteinander agieren – ein funktionales Wissen (vgl. ebd.).

Fearn/Farnan (2007) kommen demnach zu folgender Schlussfolgerung: Wenn ein zentrales Ziel im Grammatikunterricht darin bestehe, grammatische Kategorien zu identifizieren und zu benennen, wenn dies also die Erwartung sei, dann könne dies auch erreicht werden, indem gleichzeitig die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler gefordert werden würde (vgl. ebd.). Dafür müsse Grammatik funktional statt formal vermittelt werden. Zu bedenken ist m. A. n., dass ein solcher Unterricht, da er wesentlich auf dem Wiederholungsprinzip basiert, d. h. Übungen ähnlich sind, weniger zeitaufwändig im Unterricht und weniger aufwändig in der Vorbereitung ist. Gleichwohl ist er anspruchsvoller in der Umsetzung, denn er erfordert seitens der Lehrpersonen ein funktionales, tieferes

Grammatikwissen, als es für einen formalen Grammatikunterricht die Voraussetzung ist. Lehrpersonen, die Grammatik funktional unterrichten (wollen), müssen selbst ein fundiertes Fachwissen hinsichtlich der Funktion der einzelnen Satzbestandteile haben. Hinzu kommt der Vermittlungsunterschied – Lehrpersonen müssen ihr unterrichtliches Handeln verändern. Damit, dass dieser Unterricht jedoch zweitaufwändiger sei, kann nicht argumentiert werden.

Eine der für die Grammatikvermittlung derzeit wohl am bedeutsamsten Interventionsstudien stellt die Studie von Myhill et al. (2011; 2013a) dar. Rund 800 Achtklässlerinnen und Achtklässer (13-14 Jahre) von 32 Schulen sowie 32 Lehrpersonen waren an der Erhebung beteiligt. In der Studie wurden die Effekte eines Grammatikunterrichts, der an eine Unterrichtseinheit zur Textproduktion angebunden wurde, untersucht und die Auswirkungen auf die Textqualität ermittelt (vgl. ebd.). Ebenfalls wurde das grammatische Wissen der Lehrpersonen erhoben und in Bezug zur Effektivität der Interventionsmaßnahmen gesetzt (vgl. ebd.). Ähnlich wie bei Klotz (1996) liegt dem Konzept ein funktionales Verständnis von Grammatik zugrunde. Der Fokus ist auf die Arbeit mit Formulierungsmöglichen und nicht auf systematische Fragestellungen gerichtet. Wohl aber wird Grammatik im Rahmen der Konzeption explizit thematisiert (vgl. ebd.). Das Konzept selbst wird in Kapitel 5.8 ausführlicher dargestellt.

Für die Basisstudie wurden insgesamt drei Unterrichtseinheiten konzipiert, die sich auf das Schreiben von narrativen, argumentativen und lyrischen Texten bezogen (vgl. ebd.). Die Unterrichtseinheiten umfassten einen gedachten Zeitraum von vier Wochen. In England wird das Schuljahr in Trimester geteilt. Für jedes Trimester war eine Einheit angedacht. Die gesamte Erhebung nahm somit ein ganzes Schuljahr in Anspruch. Die teilnehmenden Lehrpersonen erhielten ein umfassendes Materialpaket bestehend aus konkreten Verlaufsplänen, Arbeitsblättern, Vermittlungsmaterial zur Veranschaulichung in Form von PowerPoint-Folien, die als Tafelbild dienen sollten, sowie Vermittlungshinweisen. Alle teilnehmenden Lehrpersonen der Interventionsgruppe erhielten eine Schulung. In dieser wurden den Lehrpersonen die dem Konzept zugrundeliegenden pädagogischen Prinzipien nahgebracht, die sie während der gesamten Unterrichtseinheit zu berücksichtigen hatten. Auch grammatisches Fachwissen wurde vermittelt, ebenfalls wurden Vermittlungshinweise gegeben. Die Lehrpersonen waren angewiesen, sich vollständig an die vorgegebenen Verlaufspläne und ausgearbeiteten Materialien zu halten. Die Umsetzung wurde durch gelegentliche Unterrichtshospitationen beobachtet.

Zu Beginn der Studie wurde das sprachliche und literarische Wissen der Lehrpersonen erhoben, anschließend wurden diese auf zwei Gruppen, Interventions- und Kontrollgruppe, aufgeteilt. Dabei wurde darauf geachtet, Lehrpersonen verschiedener Wissensstände gleichmäßig auf die beiden Gruppen zu verteilen (vgl. Myhill et al. 2013a: 1244 ff.). Die Auswirkung der Interventionen auf die Textqualität wurde ermittelt, indem die Schülerinnen und Schüler vor und nach der Intervention eigene Texte verfassten, die dann ausgewertet wurden. In den Kontrollgruppen wurden die gleichen Textarten behandelt sowie die gleichen grammatischen Schwerpunkte thematisiert. Die Kontrollgruppe erhielt die gleichen Schreibaufträge vor und nach der jeweils adäquaten Einheit. Die Lehrpersonen erstellten hier eigene Unterrichtspläne und verwendeten eigenes Material. Es war ihnen aber erlaubt, Materialien der Interventionsgruppe auszuleihen.

Bezogen auf die Textqualität konnte bei den Interventionsklassen im Vergleich zu den Kontrollklassen ein signifikant positiver Effekt festgestellt werden (vgl. Myhill et al. 2013a: 1254). In der Grundstudie war dieser Effekt bei gut Schreibenden höher als bei schwach Schreibenden (vgl. ebd. 1255). Interessant ist der Vergleich mit den Kontrollgruppen: Die guten Schreibenden der Kontrollgruppe entwickelten ihre Schreibfähigkeit über das Schuljahr nur wenig weiter (vgl. ebd.). Myhill et al. (2013a) vermuteten, dass sich fähiger Schreibende eher darauf berufen, was sie gut können, und demnach andere eher unbekannte Ausdrucksmöglichkeiten vermeiden würden, um sich ihre gute Note zu sichern (vgl. ebd. 1255).

Auffällig war auch der Einfluss der Lehrperson. Sowohl die Unterrichtserfahrung als auch das Fachwissen hatte erheblichen Einfluss auf die Schreibleistung der Lernenden (vgl. Myhill et al. 2013a: 1255 f.). Die Effektstärke war bei Lehrpersonen mit einer Unterrichtserfahrungsdauer von fünf bis zehn Jahren am höchsten (vgl. ebd.). Myhill et al. (2013a) vermuteten, dass es unerfahrenen Lehrpersonen an Vertrauen fehlte, den Interventionsunterricht entsprechend umzusezten, während Daten bei sehr erfahrenen Lehrpersonen darauf hindeuteten, dass diese erhebliche Änderungen und Abweichungen des Interventionsunterrichts vornahmen, bspw. sogar Materialien ersetzten (vgl. ebd. 1256). Ein Zusammenhang zwischen der Textqualität und dem Fachwissen der Lehrpersonen konnte ebenfalls rekonstruiert werden. Lehrpersonen, deren grammatisches Wissen als "gut" erhoben wurde, gelang es besser, die Verbindung zwischen Schreiben und Grammatik herzustellen (vgl. ebd.). Myhill et al. (2013a) führten dies darauf zu-

rück, dass diese Lehrpersonen über das entsprechende grammatische Fachwissen verfügten und sie deshalb Unterrichtsgespräche und Diskussionen zielführender begleiten und steuern konnten (vgl. ebd. 1256). Wenn hingegen Vorwissen fehlte oder Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler zu sehr korrigierten und ihre Leistung beurteilten, war der Unterricht deutlich weniger effektiv (vgl. auch Myhill/Chen 2016: 107). Hier sind klare Parallelen zu den Ergebnissen von COACTIV zu sehen: gutes Fach- und fachdidaktisches Wissen führt zu einem effektiveren Unterricht. Myhill (2005) verwies zudem auf eine Studie von Wray et al., in welcher ebenfalls deutlich wurde, dass es denjenigen Lehrpersonen, die in einem integrativen Grammatikunterricht sprachliche Ziele verfolgten und dies explizit taten, gleichzeitig gelang, dass dies nicht das oberste Ziel der Stunde war (nach Myhill 2005: 86). Dahingegen tendierten weniger erfolgreiche Lehrpersonen dazu, sprachliche Strukturen direkt zu vermitteln, ohne den Lernenden einen Kontext aufzuzeigen, in denen diese sprachlichen Strukturen verwendet werden können (vgl. ebd.).

Im Laufe der Folgejahre wurden weitere Studien mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Altersstufen durchgeführt. Auch Material für andere Klassenstufen und grammatische Schwerpunkte wurde konzipiert. Inzwischen liegt ein großer Fundus ausgearbeiter Unterrichtseinheiten und Einzelstunden inkl. Material vor, der auf ihrer Homepage frei zugänglich ist.[10]

Da die Basisstudie von Myhill et al. vor allem bei besseren Schreibenden bessere Ergebnisse aufwies, ging die Forschungsgruppe in den Folgejahren verstärkt der Frage nach, weshalb schwächer Schreibende weniger stark von der Intervention profitierten und wie eine Intervention konzipiert sein müsste, dass auch diese Gruppe von einem kontextuierten Grammatikunterricht profitieren kann. Diese Folgestudie war in ihren Grundzügen ähnlich aufgebaut wie die Basisstudie. Es gab eine Interventions- und eine Vergleichsgruppe, die Studie war aber etwas kleiner und weniger zeitumfassend: 14 Klassen und 14 Lehrpersonen von sieben verschiedenen Schulen mit insgesamt 315 Schülerinnen und Schülern im Alter von 12-13 Jahren, die alle bei einem nationalen Schreibleistungstest im 11. Lebensjahr als schreibwach eingestuft wurden (vgl. Myhill et al. 2018a: 339). Die 14 Lehrpersonen wurden in eine Kontroll- und eine Interventionsgruppe unterteilt. Die Interventionsgruppen erhielten eine halbtägige Fortbildung, in der ihnen die

[10] https://education.exeter.ac.uk/research/centres/writing/grammar-teacher-resources/ (University of Exter: Writing Resources for Teachers. Letzter Abruf: 04.12.2022)

pädagogischen Prinzipien (LEAD) vorgestellt wurden. Sie erhielten wie auch in der Basisstudie einen Rahmenplan, konkrete Unterrichtsstundenpläne sowie die passenden Materialien. Die Kontrollgruppe erhielt ebenfalls die Rahmenplanung, damit die Inhalte die gleichen waren. Insgesamt ging die Intervention vier Wochen lang, die Schreibleistung wurde anhand einer Schreibaufgabe vor- und nach der Intervention erhoben (vgl. ebd.).

Um die Unterrichtseinheit entsprechend den Bedürfnissen der anvisierten Zielgruppe anzupassen, analysierten Myhill et al. (2018a) zunächst die Texte schwach Schreibender der Hauptstudie, um die Schwächen schwach Schreibender herauszuarbeiten, die dann als möglicher Interventionsschwerpunkt dienen können (vgl. ebd. 340 f.). Die vierwöchige Unterrichtseinheit fokussierte das Schreiben narrativer Texte. In der Einheit wurden vier Schwerpunkte gesetzt, die in der nachfolgenden Tabelle dargestellt sind:

Tabelle 12: Unterrichtseinheit zur Förderung schwach schreibender Schülerinnen und Schüler (übersetzt nach Myhill et al. 2018a: 341)

Lernzielfokus Schreiben	**Grammatischer Fokus**
Charakterbeschreibung in erzählenden Texten und Produzieren bildlicher Szenen	Nominalphrasen: Adjektiveinsatz für Körperbeschreibungen, weitere Charakterbeschreibungen per Nachtrag, nachgestellte Adjektive, mit Nominalphrasen Bilder hervorrufen, nicht beschreiben
Höhepunktgestaltung	Durch verblose Sätze, kurze einfache Sätze, kataphorische Referenz (Vorverweis)
Das Ende von Erzählungen	Kurze Sätze, verblose Sätze, thematische Bezüge zum Beginn, Wiederholung von Phrasen der Einleitung, Leseransprache verändern
Schlüsselmomente in der Handlung ausgestalten	Möglichkeiten der Interpunktion, Ellipsen, Satzverknüpfungen, Einschübe, kurze Sätze bei Krisenmomenten, Satzvariationen

Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen der Interventions- und der Vergleichsgruppe, wenn auch insgesamt die Ergebnisse nicht hoch ausfielen, was angesichts der Zielgruppen zu erwarten war (vgl. ebd. 343). Mit Ausnahme von einer Interventionsgruppe ist bei allen Interventionsgruppen ein deutlicher Zuwachs erkennbar. Signifikant ist der Unterschied bezogen auf die Textqualität aber nur im Bereich der Syntax/Satzstruktur und der Zeichensetzung, weniger bezogen auf die Bereiche Textstruktur und Organisation sowie Komposition und Effekt (vgl. ebd. 343 f.). Myhill et al. (2018: 344 ff.) sagen selber, dass die Effektstärke mit einem Gesamteffekt von 0.17 und einer Effektstärke von 0.33 für den Bereich der Syntax und Zeichensetzung zwar klein sei, aber dass die Interventionsgruppe dennoch von der Unterrichtseinheit profitiert habe.

Ergänzend muss hinzugefügt werden, dass die Unterrichtseinheit lediglich einen Zeitraum von vier Wochen vorsah, eine zeitlich umfassendere Studie steht noch aus. Auch die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler nahm während der Einheit erheblich ab. Während zu Beginn der Studie 315 Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, waren am Ende nur Ergebnisse von 243 Teilnehmenden auswertbar (vgl. ebd. 342). Das lag weniger daran, dass die Schülerinnen und Schüler Klassen gewechselt haben, sondern schlichtweg zum Pre- oder Posttest nicht erschienen. Auch während der Unterrichtseinheit waren nicht alle Lernenden vollständig anwesend. Es war ersichtlich, dass viele der Schülerinnen und Schüler nicht an Schule und Unterricht interessiert bzw. engagiert waren, der Zusammenhang zwischen geringer Anwesenheit und Schreibleistung ist relevant (vgl. Myhill et al. 2018: 339).

Abschließend soll an dieser Stelle noch eine Studie von van Rijt et al. (2020b) vorgestellt werden, die den Fokus auf das Lernen von Grammatik an sich und nicht im Kontext der Textproduktion setzten. Die Forschungsgruppe verweist darauf, dass sich die meisten Untersuchungen auf den Effekt von expliziter Grammatikvermittlung auf das Schreiben fokussieren, einhergehend mit einer funktionalen Grammatik, jedoch weniger auf das Lernen von Grammatik an sich und darauf, welche Vermittlungsweise hierbei förderlich ist. Aus Sicht von van Rijt et al. (2020b) ist diese Fokussierung problematisch, weil Grammatikinstruktionen bekanntermaßen meist traditionell sind und somit lediglich niederere sprachliche und sprachanalytische Kompetenzen fördern, sich Sprachbewusstheit kaum weiterentwickeln kann und Schülerinnen und Schüler hierbei keine Fähigkeiten erwerben, anhand der sie Sprache analysieren können (vgl. ebd. 232). Aus Sicht von van Rijt et al. (2020b) muss der Fokus v. a. darauf gesetzt werden, herauszufinden, wie Lehrpersonen Grammatik vermitteln können, damit tieferes Lernen ermöglicht wird. Die Forschungsgruppe ist außerdem der Ansicht, dass es evtl. von Vorteil wäre, wenn Lehrpersonen nicht die Wahl zwischen verschiedenen Ansätzen hätten, sondern es eine fundierte und allgemein anerkannte Grammatikpädagogik gäbe (vgl. ebd.). Potential sehen van Rijt et al. (2020b) darin, die Verbindung zwischen Linguistik und schulischer Grammatik wieder herzustellen, indem traditionelle Grammatik mit linguistischen Metakonzepten verknüpft wird. Hier verweisen sie v. a. auf das Konzept der Valenzgrammatik, wie es auch in Deutschland Eingang in die schulische Grammatikvermittlung erhält. In einer kleinen Interventionsstudie untersuchten sie den Effekt einer expliziten grammati-

schen Instruktion, die die traditionelle Grammatik und die Valenzgrammatik einbezieht. Die Forschungsgruppe wollte herausfinden, inwieweit Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Sekundarstufe nach einer Intervention, die Wissen über linguistische Konzepte wie die Valenzgrammatik vermittelte, über unbekannte grammatische Probleme argumentieren, und ob dies mit der Verwendung sprachlicher Metakonzepte zusammenhängt.

Für die Intervention legten sie fünf *Design Principles* fest (van Rijt et al. 2020b, 233ff.):

(1) Traditionelle schulgrammatische Konzepte mit linguistischen Konzepten verbinden: van Rijt et al. (2020b) versprechen sich davon, dass Schülerinnen und Schüler besser über grammatische Probleme sprechen können, wenn sie metasprachliches Wissen über grammatische Konzepte und Termini haben.
(2) Das Sprachgefühl der Schülerinnen und Schüler nutzen: Ein Großteil der Aufgaben in der Intervention ist induktiv ausgerichtet, d. h. die Schülerinnen und Schüler sollen das zugrundeliegende grammatische Muster selbst entdecken. Dieses Erlebnis ist aus Sicht der Forschungsgruppe zentral bei der Grammatikvermittlung und kommt bei traditioneller Grammatikvermittlung meist zu kurz, da die Aktivitäten hier sofort kognitiv ausgerichtet sind, z. B. wenn es darum geht, Wortarten zu benennen (vgl. ebd. 234).
(3) Umgang mit Unsicherheiten in der Grammatik: Eine weitere Problematik des traditionellen Grammatikunterrichts liegt aus Sicht von van Rijt et al. (2020b) darin, dass dieser sich auf das Erkennen von grammatischen Kategorien fokussiert. Schülerinnen und Schüler werden kaum gefordert, sich mit grammatischen Zweifelsfällen auseinanderzusetzen. Gerade dies erfordert jedoch kritisches und reflexives Denken, was als wichtig für das Lernen von Grammatik gilt (vgl. ebd. 233). Das Hintergrundwissen bspw. über die Valenzgrammatik kann dabei helfen, Zweifelsfälle zu diskutieren und dieses Denken fördern.
(4) Erkundungs- bzw. Grammatikgespräche: Das vierte Designprinzip schließt an das vorhergehende an. Werden solche grammatischen Zweifelsfälle in der Gruppe besprochen und diskutiert, müssen mehrere Perspektiven berücksichtigt und abgewägt werden. Dies fördert wie schon erwähnt reflexives und kritisches Denken und grammatisches Verstehen (vgl. ebd. 233). In der Intervention von van Rijt et al. (2020b) diskutierten

die Lernenden zunächst zu zweit, bevor sie sich in Vierergruppen austauschten.

(5) Scaffolding: Der Lehrperson kommt im Rahmen der Interventionseinheit die Aufgabe zu, ein geeignetes Gerüst vorzugeben, welches den Schülerinnen und Schülern beim Argumentieren und Diskutieren hilft. Das ist notwendig, da komplexe Schlussfolgerungen nicht von selbst entstehen, sondern dies die Unterstützung seitens der Lehrperson erfordert. Lehrpersonen müssen den Gebrauch der Fachsprache anleiten und Kriterien vorgeben, anhand derer die verschiedenen Antwortmöglichkeiten diskutiert werden können.

Die Intervention umfasste vier Stunden à 50 Minuten, je eine Stunde pro Woche im Jahr 2018. Es nahmen fünf Lehrpersonen an fünf gymnasialen Schulen teil. Die Schülerinnen und Schüler (n = 112) waren im Schnitt 14 Jahre alt. Die Lehrpersonen erhielten ein Handbuch, in welchem die Stunden und die Unterrichtsschritte klar und präzise beschrieben waren. Sie waren angehalten, sich eng an die Designprinzipien zu halten und alle Abweichungen zu notieren. Zum Einarbeiten erhielten die Lehrpersonen Fachliteratur und auf Wunsch auch eine Einführung.

Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass die Intervention dazu beitrug, dass das grammatische Verständnis signifikant davon profitiert, wenn linguistische Metakonzepte einbezogen werden (vgl. ebd. 241). Die Forschungsgruppe verweist darauf, dass dies keinen Einblick in den tatsächlichen Unterricht geben kann. Auffällig ist außerdem, dass einige Schülerinnen und Schüler ein unvollständiges Verständnis der linguistischen Metakonzepte zeigten. Van Rijt et al. (2020: 242) führen das auf die evtl. zu kurze Dauer der Intervention zurück sowie auf die Durchführung der Invervention durch die Lehrpersonen selbst, da deutlich wurde, dass einige Lehrpersonen die explorative Phase übersprungen hatten. Gerade diese Phase wurde von van Rijt et al. (2020) als besonders wichtig hervorgehoben. Eine Ursache kann außerdem in der Ergebnisauswertung selbst gesehen werden, d. h. darin, wie die Raterinnen und Rater die Lernendenäußerungen kategorisierten (vgl. ebd. 242). Die Forschungsgruppe verweist weiter darauf, dass die Lehrpersonen freiwillig an der Intervention teilnahmen und sehr motiviert erschienen. Weiter äußerten die Lehrpersonen, Schwierigkeiten bei der Vermittlung gehabt zu haben, die sie jedoch auf ihr bisheriges unterrichtliches Handeln zurückführten. Zwar fanden die teilnehmenden Lehrpersonen es wichtig, dass

die Schülerinnen sich mit solchen grammatischen Zweifelsfällen auseinandersetzen würden, jedoch äußerten sie Unbehagen, sich selbst mit diesen Zweifelsfällen auseinanderzusetzen. Aus Sicht von van Rijt et al. (2020b) kann hierin eine Problematik für die Implementierung der Vermittlungsweise in der Praxis liegen. Sie plädieren dafür, dass künftige Forschungen die (Anfangs-) Überzeugungen der Lehrpersonen einbeziehen müssten und die eigene Haltung zum Umgang mit Unsicherheiten thematisiert werden müssen (vgl. ebd. 243). Auch mit diesem Fazit wird erneut bestätigt, wie wichtig für Fortbildnerinnen und Fortbildner sowie die Fachdidaktik ein Wissen über vorherrschende Vorstellungen von Lehrpersonen zur Vermittlung von Grammatik ist.

3.3.3 Satzkombinationstrainings

Satzkombinationsübungen bzw. -trainings trainieren das Verbinden von Sätzen. Intention dieses Trainings ist die Verinnerlichung grundlegender Satz(-verbindungs-)muster. Dies soll sich förderlich auf flüssiges Formulieren auswirken. Da diese Ansätze primär auf den Erwerb anwendungsbezogenen Wissens ausgerichtet sind, werden sie Andrews et al. (2006) zufolge nicht zum traditionellen Grammatikunterricht gezählt, der v. a. deklaratives Wissen aufbaut (vgl. ebd. 52). Interventionsstudien, die das Kombinieren von Sätzen trainierten, wirkten sich förderlich auf die Korrektheit und Textqualität aus (vgl. Andrews et al. 2006: 39). Die Studien werden als homogener als die Studien zum analytischen Grammatikunterricht beschrieben, auch wenn sich die methodischen Unterrichtsumsetzungen auch hier unterscheiden (vgl. ebd.).

In den USA wurde der Effekt eines *Satzkombinationstrainings* (siehe Kapitel 5.7) auf die Textqualität bereits sehr früh erforscht. Hier sind insbesondere die Studie von Graham/Saddler (2005) sowie die Folgestudie von Saddler et al. (2008) hervorzuheben. Beide Studien wurden nach der Metaanalyse von Andrews et al. (2006) durchgeführt. In den Studien zur Förderung der Satzbildungsfähigkeit wurde der Effekt eines *Satzkombinationstrainings* auf die Schreibleistung bei Viertklässlern untersucht. Der Fokus lag auf verschiedenen Satzkombinationsmöglichkeiten und strebte im Grunde weniger das korrekte Satzbilden an, sondern vielmehr die Vermittlung der Möglichkeit, Sätze so zu verbinden, dass sie der Schreibabsicht des/der Schreibenden entsprechen (vgl. Graham/Saddler 2005: 44). Die Interventionsgruppe erhielt über zehn Wochen lang mehrere Einheiten pro Woche das *Satzkombinationstraining*, die Kontrollgruppe regulären

Grammatikunterricht. Beide Studien umfassten allerdings eine relativ kleine Zielgruppe, auch fand der Unterricht unter Laborbedingungen, d. h. außerhalb des Regelunterrichts und in relativ kleinen Lerngruppen statt. Als Ergebnis konnte festgehalten werden, dass die Texte der Laborgruppe qualitativ besser waren, mehr Revisionshandlungen auf Textebene sowie deutlich komplexere Sätze aufwiesen (vgl. Graham/Saddler 2005, Saddler et al. 2008).

Eine Studie von Furey (2017) untersuchte die Auswirkung eines Syntaxtrainings in Kombination mit der Vermittlung von Selbstregulationsstrategien auf die Textqualität von Schülerinnen und Schüler der vierten und fünften Klasse (n = 131) (vgl. ebd. 40). Die Schülerinnen und Schüler erhielten außerhalb des Regelunterrichts zwei Mal pro Woche eine 32-minütige Lektion. Das Training umfasste insgesamt sieben Wochen und 14 Lektionen (vgl. ebd. 44 ff.). Das Syntaxtraining beinhaltete Satzkombinationsübungen. Dabei wurde der Fokus stark auf Subjekt und Prädikat gelegt. Die Strategien wurden explizit vermittelt, die Lehrperson diente dabei als Modell. Geschrieben wurde zu Bildimpulsen. Die Schreibarrangements umfassten eine einminütige Planungszeit und eine Schreibzeit von drei bis zehn Minuten (vgl. ebd.). Als Ergebnis stellte Furey (2017) fest, dass das Training einen positiven Effekt auf Orthografie und Grammatik sowie die Satzbildung insgesamt bei schwach Schreibenden hatte (vgl. ebd. 51 ff.). Es wurden variablere Satzverbindungen als die Reihung mit „und“ gewählt. Auf die Erzählqualität habe das Training jedoch keinen signifikanten Effekt erzielt (vgl. ebd.).

Im deutschen Sprachraum ist die Erhebung von Schwinning (2018) zu nennen. Im Rahmen des Projekts „Ganz In“ untersuchte Schwinning (2018) die Auswirkung eines *Satzkombinationstrainings*, welches sie im Schuljahr 2012/2013 in einer 5. Klasse (n = 26) eines Gymnasiums durchführte (vgl. ebd. 153 ff.). Über 13 Wochen lang erhielten die Schülerinnen und Schüler je 45 Minuten pro Woche eine Lektion zum Kombinieren von Sätzen. Untersucht wurde die Auswirkung des Trainings bei narrativen, analytischen, argumentativen und berichtenden Texten. Laut Schwinning (2018) war der Ablauf jeder Stunde am didaktischen Dreischritt von Kühn orientiert, der als ein vielversprechender Ansatz für die Vermittlung des Wortschatzes gilt (vgl. ebd. 176 ff.). Zunächst sollten die Lernenden anhand eines Ausgangstextes entsprechende Verknüpfungsmittel entdecken (z. B. Wörter, die Gegensätze anzeigen wie *aber, obwohl, trotzdem, trotz des* …). In einem zweiten Schritt wurden diese systematisiert und geordnet (in Tabellen). Abschließend sollten die sprachlichen Mittel in Beispielsätzen angewendet werden, d. h. die Schülerinnen und Schüler sollten vorgegebene Sätze kombinieren (vgl. ebd.).

Schwinning (2018) kam jedoch zu dem Ergebnis, dass das Training kaum Auswirkung auf die Textqualität hatte (vgl. ebd. 253). Aus meiner Sicht ist das möglicherweise auf die geringe Instruktionszeit (nur 1*pro Woche) sowie die Arbeit mit externen Texten zurückzuführen. Die Übungen wurden außerdem weniger mit der eigenen Textproduktion verknüpft, da es scheint, als würden lediglich die Beispielsätze verknüpft werden, nicht aber, wie in anderen *Satzkombinationstrainings*, der Transfer auf die Textproduktion eingefordert, z. B. den neuen „Trick" einmal auszuprobieren. Auch fand möglicherweise zu wenig metakognitive Sprachbetrachtung statt. Wie es scheint, wurden die Kombinationsmöglichkeiten weniger als „Strategien" vermittelt, weshalb der Nutzen für die Schülerinnen und Schüler ggfs. geringer schien.

Da die Ergebnisse eines *Satzkombinationstrainings* insgesamt vielversprechend sind und eine Schnittstelle zwischen Satz- und Textebene darstellen, sie außerdem in relativ geringer Zeit durchzuführen sind, scheinen sie besonders wertvoll zu sein, um Grammatik und Schreiben im Unterricht effektiv zu kombinieren. Im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen sollten sie in jedem Fall berücksichtigt werden.

3.4 Zusammenfassung und Desiderate

Nach der Rezeption dieses Kapitels sollte deutlich geworden sein, dass das Verfügen über mehr oder weniger Sprachbewusstheit einen Erfolgsfaktor für Schreibkompetenz darstellen kann, weshalb Lerngelegenheiten im Deutschunterricht den Aufbau von Sprachbewusstheit ermöglichen sollten. Diese Aufgabe wird traditionell dem Grammatikunterricht zugesprochen, denn Sprachbewusstheit entsteht durch und entwickelt sich weiter über sprachreflexive Tätigkeiten (vgl. Budde 2012). Allerdings herrscht bis heute keine Klarheit darüber, wie explizites und implizites Wissen zusammenhängen oder ob und wie explizites Wissen zum Erwerb von implizitem Wissen beitragen kann (vgl. Bryant/Zepter 2022: 91, Binanzer/Langlotz 2018: 203 f.). Es wird aber insgesamt davon ausgegangen, dass explizites Wissen für die Sprachaneignung förderlich sein bzw. bei der Sprachproduktion als Monitor fungieren kann (vgl. Bryant/Zepter 2022, Bredel 2013).

Für die Deutschdidaktik interessant ist die Modellierung grammatischen Wissens, wie Bredel (2013) sie vornimmt, da sie verdeutlicht, dass der Erwerb von Analy-

sewissen über den Erwerb von Prozesswissen führt und es sich bei Analysewissen um die anspruchsvollste Form grammatischen Wissens handelt (vgl. Bredel 2013). Der Verweis auf Regeln hilft Lernenden demnach nicht dabei, sprachliche Schreibprobleme zu lösen, da dafür eine andere Wissensform nötig ist (vgl. Hochstadt 2015, Bredel 2013, Funke 2005). Lernsettings müssen dies berücksichtigen. Darauf verweisen auch Studien, die die Wirksamkeit von Grammatikunterricht untersuchten. Diese sprechen einem traditionell formalen Grammatikunterricht keinen Effekt auf die Textqualität und Schreibentwicklung zu, während Unterrichtssettings, die funktional ausgerichtet waren, sich aber stärker auf das Formulieren bezogen oder Grammatik implizit vermittelten, positive Effekte erzielten, ebenso *Satzkombinationstrainings* (vgl. Hochstadt 2014, Myhill et al. 2013, Fearn/Farnan 2007, Saddler et al. 2008, Graham/Saddler 2005, Klotz 1996b). Auffällig ist, dass eine Untersuchung des gerade in Deutschland so bekannten integrativen Konzepts aussteht.

Hervorzuheben ist überdies die Studie von van Rijt et al. (2020b). Van Rijt et al. (2020b) plädieren dafür, den Fokus bei empirischen Untersuchungen verstärkt auf die Untersuchung eines analytischen Grammatikunterrichts zu richten, da dieser in der Praxis hauptsächlich praktiziert werde, und sie vermuten, dass die meisten traditionellen Lernsettings andere Grammatiktheorien kaum einbeziehen sowie wichtige, für tieferes Verstehen notwendige unterrichtliche Schritte überspringen würden. Beobachtungen von Grammatikstunden – einschließlich meiner subjektiven Hospitationserfahrungen – scheinen dies zu bestätigen (vgl. z. B. Spreckels/Trojahn 2016, Granzow-Emden 2008). Das Konzept von van Rijt et al. (2020b) erwies sich als erfolgreich, trotz seines geringen Umfangs. Es zeigt, dass Lehrpersonen auch über Handbücher und fertige Unterrichtssettings geschult werden können, ein vielversprechender Faktor, da sich Lehrpersonenfortbildungen wie in Kapitel 2.4.1 dargestellt meist als nicht wirksam erweisen. Auch nahmen die Lehrpersonen in der Studie von van Rijt et al. (2020b) freiwillig teil. Damit wird allerdings auch in dieser Studie wie auch schon bei Myhill et al. (2013) sowie laut Steffens/Höfer (2014) deutlich, dass es neben der Einstellung gerade die Unterrichtsmaterialien und -ausarbeitungen sind, die Teil des Lernerfolgs bzw. der Qualitätssicherung sind, da sie (auch unsichereren) Lehrpersonen bzw. unerfahrenen Lehrpersonen Handlungsmuster liefern. Um Handlungssicherheit, um ein pädagogisches und vor allem fachliches Mindestmaß sollte es gehen. Denn eines ist sicher: Der Irrwald verschiedener grammatikdidaktischer Konzeptionen wird bleiben. Die Ausarbeitung einer gemeinsamen Grammatikpädagogik, wie

van Rijt et al. (2020b) und auch Watson (2013) sie wünschen, wird nicht kommen, und auch die Konzeption und Vorschläge des Grammatikrahmens werden nicht dazu beitragen, dass der Unterricht die benötigten Unterrichtsphasen, die zum Erreichen von einem tieferen Lernen notwendig sind, enthält. Vlt. braucht es aber auch nicht die gewünsche „eine gemeinsame“ Grammatikpädagogik, schließlich ist der Unterricht je nach Lernendengruppe unterschiedlich zu konzipieren und verschiedene Ansätze verfolgen verschiedene Lernziele. Lehrpersonen müssten demnach vielmehr Handlungsroutinen im Umgang mit verschiedenen grammatikdidaktischen Konzepten und Grammatiktheorien vermittelt bekommen. Dafür ist jedoch ein Wissen über die Vorstellungen von Lehrpersonen zur Vermittlung von Grammatik notwendig.

Wie in den in Kapitel 3.3 vorgestellten Wirksamkeitsstudien ersichtlich wurde, wirkt sich Grammatikunterricht v. a. dann förderlich auf das Schreibenlernen aus, wenn Grammatik und Schreiben gemeinsam unterrichtet werden. Im nachfolgenden Kapitel richtet sich der Blick stärker auf die Berührungspunkte zwischen Grammatik- und Schreibunterricht. Dafür ist ein Blick auf die (aktuelle) Schreibdidaktik erforderlich.

4 Sprachliches Wissen und Textproduktion

Im Rahmen dieses Kapitels wird betrachtet, welche Rolle grammatischem Wissen als einer Facette sprachlichen Wissens im Textproduktionsprozess zugesprochen werden kann. Sprachliches Wissen ist unbestritten die Grundlage für sprachliches Handeln. Sprachliches Wissen selbst umfasst verschiedene Wissensfacetten. Dazu zählt Wissen über Orthografie und Interpunktion, semantisches und pragmatisches Wissen, welches Wissen über Textprozeduren oder Chunks einschließt, sowie grammatisches Wissen (vgl. Fix 2008, Bachmann/Becker-Mrotzek 2017). Dieses Wissen kann implizit und explizit zur Verfügung stehen. Es gibt unterschiedliche Positionen, welches Wissen in welcher Ausprägung sich wie auf sprachliches Handeln auswirken kann oder soll. Auf einige wird im Rahmen dieses Kapitels eingegangen, jedoch nur in der Tiefe, wie es für diese Arbeit angemessen scheint. Allgemein ist noch wenig darüber bekannt, welche genaue Rolle sprachlichem Wissen, insbesondere aber grammatischem Wissen, im Textproduktionsprozess zugesprochen werden kann oder muss. Aktuell liegt mit dem Textproduktionsmodell von Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) ein orientierunggebendes Modell vor, welches es zu diskutieren gilt.

Bevor auf diese Diskussion in Kapitel 4.2 eingegangen wird, wird in Kapitel 4.1 zunächst ein Umriss des Textproduktionsprozesses allgemein gegeben und sprachliches Wissen im Textproduktionsprozess verortert. In Kapitel 4.3 wird auf die Herausforderung des Verfassens von Texten in der Zweitsprache Deutsch eingegangen. Daran schließt sich mit Kapitel 4.4 eine Übersicht typischer (sprachlicher) Merkmale schwächer schreibender Schülerinnen und Schüler sowie eine abschließende Diskussion, welches Potential dem Grammatikunterricht aus dieser Perspektive zugesprochen werden könnte (Kapitel 4.5).

4.1 Annahmen zur Textproduktion aus kognitionspsychologischer Perspektive

In diesem Teilkapitel folgt ein Überblick über den Textproduktionsprozess aus kognitionspsychologischer Perspektive. Davor wird präzisiert, was im Rahmen dieser Arbeit unter Schreiben und Schreibkompetenz zu verstehen ist.

Schreiben ist im Rahmen dieser Arbeit als schriftsprachliche Handlung zu verstehen, die das Herstellen von Texten als räumlich und/oder zeitlich zerdehnte Kommunikation zwischen einer schreibenden und einer lesenden Person meint (vgl. Becker-Mrotzek 2014: 51 ff.). Ein Text fungiert demnach als Mittler zwischen der

produzierenden und der rezipierenden Person, da Produktion und Rezeption i. d. R. auseinanderfallen (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 29). Diese Kommunikationssituation erfordert seitens der schreibenden Person bestimmte Kompetenzen, bspw., dass Leserreaktionen, -perspektiven und -vorwissen antizipiert werden müssen. Der Text muss einen Verstehenskontext erzeugen, was meist mit einer differenzierteren Lexik und komplexeren Syntax einhergeht und somit sprachliches Wissen voraussetzt (vgl. Pohl 2014: 140). Schreibende gelten demnach dann als *schreibkompetent*, wenn sie einen Text prinzipiell für jedermann oder für eine spezifische Adressatengruppe als lesbar verfassen können (vgl. Ossner 1996: 46). Sie sind foglich in der Lage, ihre Zielsetzung (z. B. informieren, überzeugen etc.) schriftlich umzusetzen, indem sie ein passendes Handlungsmuster wählen und den Text sprachlich ansprechend und kreativ gestalten (vgl. Harsch et al. 2007: 45, vgl. Abbildung 9).

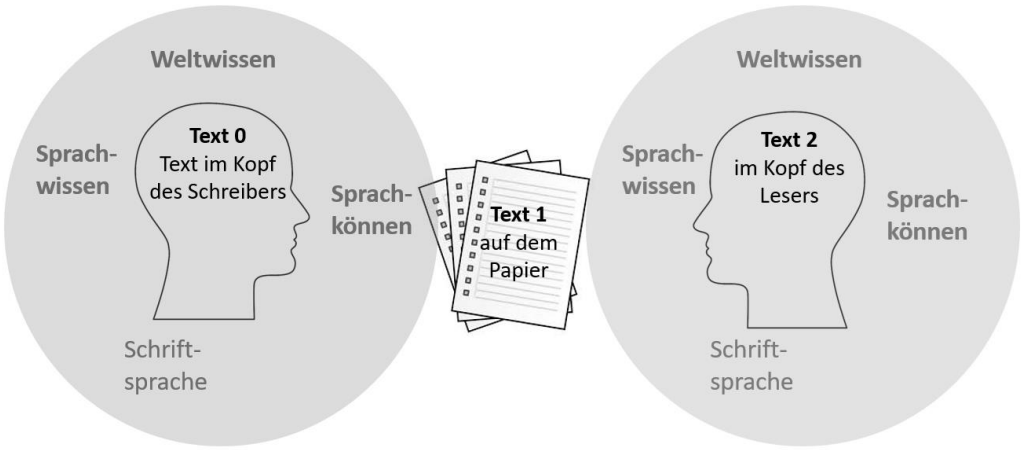


Abbildung 9: Zerdehnte Kommunikationssituation bei der Textproduktion und Fähigkeiten von Schreibenden und Rezipienten (eigene Darstellung in Anlehnung an Ehlich 1989, Linke et al. 1994)

Schreiben erfordert somit die Grundkompetenzen des Verschriftens und Versprachlichens (vgl. Tabelle 13). Schreiben können bedeutet, die Fähigkeit zu besitzen, sprachliche Einheiten mit den Mitteln der Schrift festzuhalten. Dies erfordert den Erwerb grafomotorischer Fähigkeiten (Hand- oder Tastaturschreiben) sowie – bezogen auf das Deutsche als Alphabetschrift – die Kenntnisse über und die Anwendung orthografischer Prinzipien. Außerdem gilt es Vertextungskompetenz zu erwerben, d. h. die für die jeweilige kommunikative Handlung erforderlichen Textsorten und Textmuster (z. B. argumentieren, instruieren usw.).

Tabelle 13: Schreiben lernen – Aufgabenbereiche (eigene Darstellung nach Bachmann/ Becker-Mrotzek 2017: 28)

	Verschriften **Schriftkompetenz**	**Vertexten** **Textkompetenz**
	= das Festhalten von sprachlichen Einheiten mit den Mitteln der Schrift (Erstschreiben, Schriftspracherwerb) → Grafomotorik, Orthografie	= die Realisierung von sprachlichen Handlungen mittels Texten → Literacy (Textmuster)
Produktion	Schrift schreiben	Texte schreiben
Rezeption	Schrift lesen	Texte lesen

Die Entwicklung von Schreibkompetenz wird in verschiedenen Modellen dargestellt (vgl. z. B. Bereiter/Scardamalia 1987, Bereiter 1980, Becker-Mrotzek/Böttcher 2011). In diesen Modellen wird deutlich, dass sich bei der Entwicklung von Schreibkompetenz verschiedene Fähigkeitsniveaus unterscheiden lassen. Die Kompetenzen der niedrigeren Entwicklungsphasen werden dabei auf die folgende Entwicklungsphase mitgenommen (vgl. Fix 2008: 53). Die Entwicklung der Schreibfähigkeit ist außerdem textsortenspezifisch. So kann ein Kind über höhere Fähigkeiten beim narrativen Schreiben verfügen als bei instruierenden Texten (vgl. Augst et al. 2007, 347 ff.). Kennzeichen der höchsten textsortenspezifischen Schreibentwicklungsstufe stellt neben der Erfüllung textsortenspezifischer Vorgaben die sprachliche Ausgestaltung dar, die wesentlich von der Textsorte abhängig ist. Somit geht es beim Erwerb von Schreibkompetenz auch um den Erwerb spezifischen sprachlichen Wissens, denn der Erfolg der sprachlichen Handlung ist von ihrer sprachlichen Gestaltung abhängig. Anders gesagt: Mit der sprachlichen Gestaltung können Schreibende erheblich Einfluss darauf nehmen, wie bzw. ob Rezipienten ihren Text bzw. ihre Botschaft verstehen. Im Folgenden soll nun zunächst betrachtet werden, welche Schreibprozesse es gibt und welche Komponenten daran beteiligt sind.

4.1.1 Schreibprozess und Komponenten

Es gibt verschiedene Schreibprozess-Modellierungen. In der Schreibdidaktik fest verankert sind die kognitionspsychologischen Modellierungen der Schreibprozesse mit dem Urmodell von Flower/Hayes (1981) sowie deren Modifikationen, die mit Hayes (2006) und Hayes (2012) vorliegen. Die verschiedenen Modelle versuchen nicht nur die Schreibprozesse an sich zu modellieren, sondern auch die beteiligten Komponenten zu verstehen und zu systematisieren. Dies ist be-

reits an Hayes revidiertem Modell von 1996 zu sehen, welches neben der Subprozesse auch weitere Komponenten und Teilprozesse innerhalb und außerhalb des Individuums darstellt, und mehr noch in seiner dritten Revision, dem Drei-Ebenen-Modell (vgl. Hayes 2012). Anders als vorhergehende Modellierungen versucht dieses Modell, die beteiligten Prozesse und Komponenten nicht mehr als Flussdiagramm, sondern in ihrem Zusammenhang darzustellen (vgl. Philipp 2015: 14). Die revidierte Fassung des Schreibprozess- und -komponentenmodells von Hayes besteht aus drei Ebenen: einer Kontrollebene, einer Prozessebene und einer Ressourcenebene (vgl. Abbildung 10). Sprachliches Wissen ist in dieser Modellierung der Ebene der Ressourcen als einer relevanten Wissenskomponente des Langzeitgedächtnissens zugeordnet.

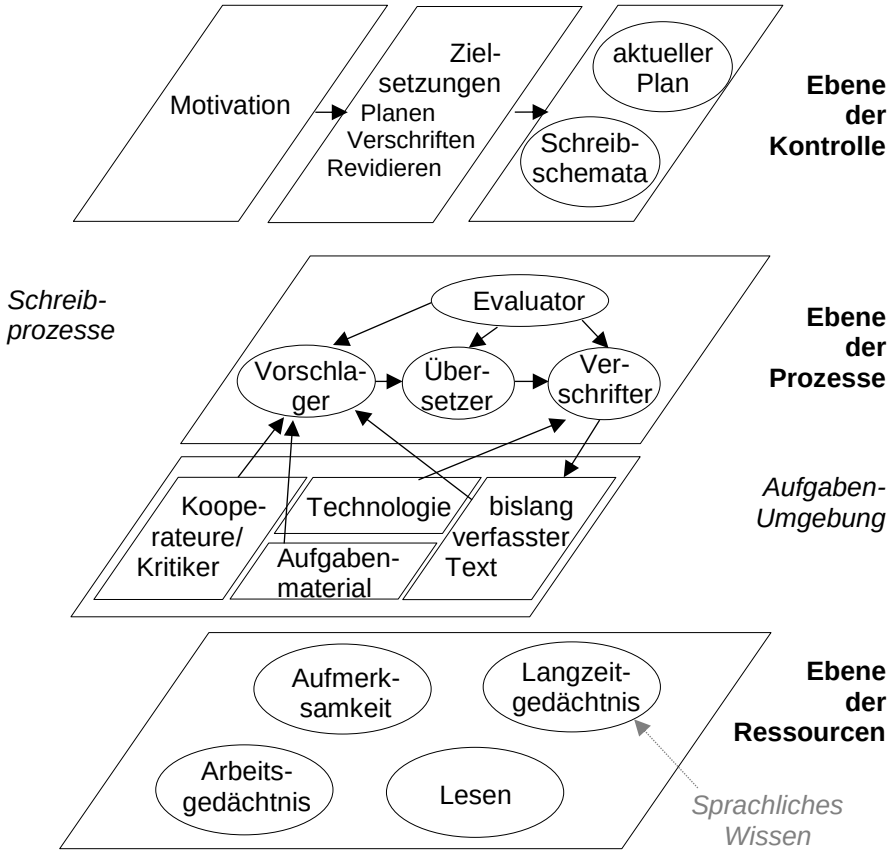


Abbildung 10: Ebenen und Komponentenmodell des Schreibens nach Hayes (2012) (eigene Darstellung nach Philipp 2015: 14)

Die Ebene der Prozesse umfasst zwei miteinander agierende Ebenen: die zentralen Schreibprozesse und die Aufgabenumgebung. Hayes (2012) zufolge sind an den Schreibprozessen vier handelnde Instanzen beteiligt: Der Vorschlager generiert und organisiert potentielle Textinhalte (z. B. aus dem Langzeitgedächtnis, dem Aufgabenmaterial, den Zielsetzungen und dem bislang verfassten Text).

Der Evaluator überwacht diesen Prozess und entscheidet über passende Vorschläge. Diese werden an den Übersetzer oder Formulierer weitergegeben, welcher die Inhalte in eine sprachliche Form überführt, die dann als sprachliche Repräsentationen im Arbeitsgedächtnis vorliegen. Stimmt der Evaluator zu, führt der Verschrifter die benötigten grafomotorischen Handlungen aus. Der gesamte Prozess findet immer im Kontext einer entsprechenden Aufgabenumgebung statt. Aufgeführt wird zudem die Technologie (das Schreibmedium – Stift oder Tastatur), da auch dies Einfluss auf den Textproduktionsprozess nimmt, sowie mögliche Koproduzenten, der bisher produzierte Text und das Aufgabenmaterial (vgl. Hayes 2012).

Die Ebene der Ressourcen umfasst neben den schon im vorhergehenden Modell aufgeführten Komponenten Arbeitsgedächtnis und Langzeitgedächtnis außerdem die Aufmerksamkeit, d. h. die Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit auf das Ausführen einer Aufgabe zu konzentieren und mögliche Ablenkungen auszublenden, und das Lesen. Das Lesen erfüllt unterschiedliche Funktionen: Beispielsweise können, indem der bisher geschriebene Text gelesen wird, weitere Inhalte generiert werden oder Schreibungen überprüft werden. Dem Arbeits- und Langzeitgedächtnis wird gemäß dieser Modellierung ausschließlich Ressourcencharakter zugesprochen, d. h. Inhalte und Prozesse bereitzustellen und zu initiieren (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 37).

Die Ebene der Kontrolle beinhaltet Komponenten, die zu unterschiedlichen Zeitpunken des Textproduktionsprozesses lenkend und kontrollierend eingreifen. Hierzu gehört die Motivation, die Zielsetzungen hinsichtlich der Subprozesse Planen, Verschriften und Revidieren, der aktuelle Plan und Schreibschemata. Betont wird v. a. die Bedeutung der Motivation. Sie wurde bereits in Hayes überarbeitetem Modell ausführlicher dargestellt und umfasst dort Schreibziele, Überzeugungen und Einstellungen, Kosten-Nutzen-Überlegungen und Emotionen (vgl. Hayes 2006). Weiter wird im Modell deutlich, dass vor dem Hintergrund der Motivation Schreibende Zielsetzungen hinsichtlich der Subprozesse Planen, Verschriften und Überarbeiten vornehmen, bspw. Handlungsnotizen wie die W-Fragen beantworten. Die Kontrollebene beeinhaltet außerdem den aktuellen Schreibplan, der abhängig von den jeweiligen Zielsetzungen gemacht wird und der ggfs. schriftlich vorliegen kann. Unterstützt wird dies durch vorhandene Schreibschemata, die Wissen über Strategien und Textsorten beinhalten (vgl. Philipp 2015). Im Gegensatz zu Hayes vorhergehender Modellierung sind diese

Wissensbestände nicht der Ebene der Ressourcen zugewiesen. Schreibstrategisches Wissen wird als entscheidend steuernde Komponente des Textproduktionsprozesses betrachtet. Dieser Status wird sprachlichem Wissen nicht zugesprochen. Aus Sicht von Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) bleibt demnach die konkrete Rolle sprachlichen Wissens im Textproduktionsprozess unklar. Auf die Kritik der beiden Schreibdidaktiker wird in Kapitel 4.2.2 eingegangen.

4.1.2 Hierarchieniedrige und -hohe Schreibprozesse

Neben Modellen, die versuchen, die Schreibprozesse sowie beteiligte Komponenten darzustellen, gibt es Modellierungen, die den kognitiven Anspruch bei der Textproduktion zu reproduzieren versuchen. Der Fokus richtet sich hier stärker auf das Arbeitsgedächtnis als limitierender Faktor im Textproduktionsprozess. Die Kognitionspsychologie unterscheidet zwischen hierarchieniedrigen und -hohen Schreibprozessen bzw. nimmt zwei Verarbeitungsrouten an: „Prozesse, die metakognitiv beeinflussbar sind und bewusst ablaufen“ und „automatisch ablaufende Prozesse“ (Philipp 2021: 7). Hintergrund ist folglich die Annahme, dass es bei der Textproduktion Prozesse gibt, die stärker automatisiert sein sollten, um das Arbeitsgedächtnis zu entlasten, damit kognitive Kapazitäten für höhere Prozesse wie eine adressatengerechte, funktionale Textgestaltung freigestellt werden können (vgl. ebd.). Die Teilautomatisierung ist erst recht erforderlich, wenn komplexere Texte erzeugt werden (müssen) (vgl. Weth 2017: 11).

Diese Unterscheidung findet sich auch in nachfolgender Modellierung, welche die Subprozesse Planen, Verschriften und Überarbeiten den hierarchieniedrigen und -hohen Schreibprozessen zuzuordnen versucht. Die Prozesse des Planens und des Überarbeitens werden zu den hierarchiehohen, d. h. bewusst ablaufenden, Prozessen gezählt, da davon ausgegangen wird, dass beide Subprozesse der Reflexion zugänglich bleiben müssen (vgl. Philipp 2021: 7). Das Formulieren wird als Teil der hierarchieniedrigen und -höheren Schreibprozesse angesehen (vgl.

Abbildung 11). Der Prozess der Überführung der Gedanken in schriftsprachliche Repräsentationen setzt eine Teilautomatisierung voraus. Das betrifft die grafomotorische Ausführung (Schreiben per Hand oder Tastatur) sowie die Rechtschreibung. Das flüssige Abrufen sprachlichen Wissens wird hingegen als Teil hierarchieniedriger und -hoher Prozesse gezählt. Rechtschreibung wird in dieser Modellierung somit von anderem sprachlichen Wissen ausgegliedert. Diese Modellierung findet sich bereits im Schreibentwicklungsmodell von Beringer/Winn

(2008), bei welcher die Textgenerierung, also das Verfassen von Wörtern, Sätzen und Texten, zur hierarchiehöheren Ebene gezählt wird (vgl. ebd. in Schaller 2017: 64 f.).

Grundsätzlich müssen beim Verschriften möglichst flüssig bedeutsame und stilistisch korrekte Sätze generiert werden (vgl. Graham et al. 2012b: 27 ff.). Die Fähigkeit, zügig Sätze bilden zu können, erfordert bspw. lexikalische und pragmatische Ressourcen, die orthografisch sowie syntaktisch-morphologische normgerechte Verschriftung sowie das Verfügen über Muster zu Satzbildung (vgl. Knapp 1997: 227). Bewusst verläuft das Formulieren dann, wenn Schreibende sich z. B. explizit über ihre Formulierungen Gedanken machen, Formulierungsvarianten abwägen, die Wirkung ihrer Formulierung auf ihre Tauglichkeit hin überprüfen oder sprachformale Fehler erkennen und beheben.

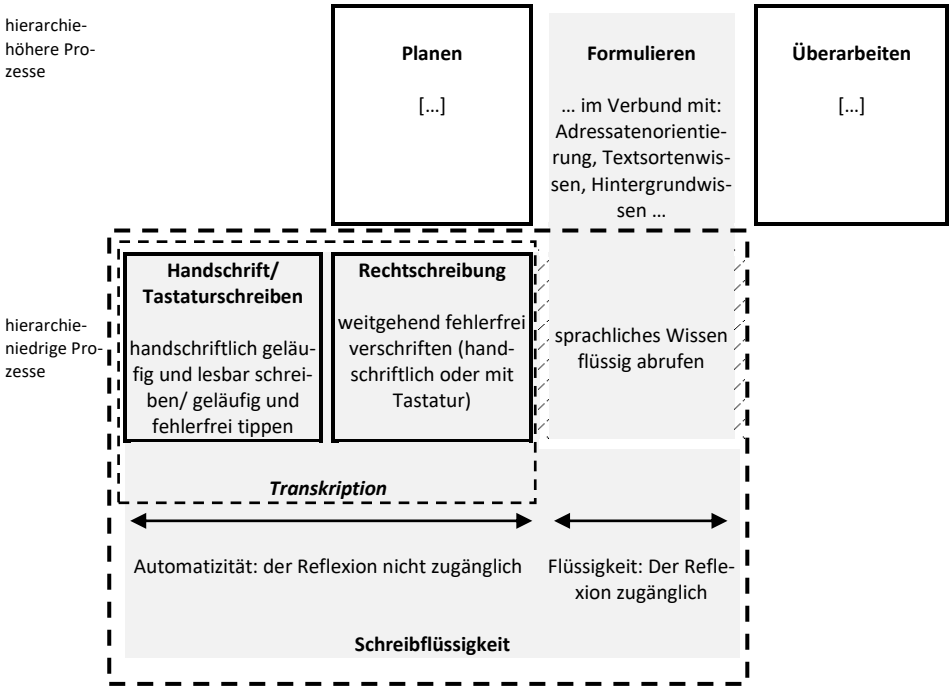


Abbildung 11: Hierarchieniedrige Teilprozesse im Schreiben und ihre Komponenten (eigene Darstellung nach Sturm et al. 2017, Schneider/Sturm 2021: 30)

Gemäß dieser Modellierung kann bezüglich des Zusammenhangs von sprachlichem Wissen und Schreiben Folgendes geschlussfolgert werden: Beim Schreiben müssen fortwährend sprachliche Entscheidungen getroffen und damit sprachliches Wissen abgerufen werden (können). Das Abrufen sprachlichen Wissens sollte gemäß der Annahme, dass die Textproduktion hierarchieniedrige und -hohe kognitive Prozesse umfasst, möglichst automatisiert ablaufen, kann jedoch bei Formulierungsfragen auch bewusst erfolgen. Kann sprachliches Wissen nicht

flüssig abgerufen werden, beeinträchtigt dies den Textproduktionsprozess. Allein schon häufige orthografische Unsicherheiten wirken sich demnach beeinträchtigend aus, da dies Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses beansprucht, wodurch das Abrufen anderer Ressourcen für das Formulieren minimiert wird. So sind weniger kognitive Kapazitäten für Planungs- und Überwachungsprozesse frei; generierte Ideen können bspw. verloren gehen und die Textqualität insgesamt beeinträchtigt werden (vgl. Graham et al. 2005: 44). Auch wird das Verschriften erschwert, wenn die Aufmerksamkeit während der Textproduktion zu sehr auf der Satzbildung liegt oder passende Formulierungen nicht abgerufen werden können (vgl. Lindauer 2021: 50, vgl. Graham et al. 2005: 43). Das Modell visualisiert also, dass sprachliches Wissen eine entscheidende Ressource im Schreibprozess darstellt, die wesentlich dem Teilprozess des Formulierens zugeschrieben wird. Auf diesen Teilprozess wird im folgenden Kapitel vertiefend eingegangen.

4.2 Annahmen zum sprachlichen Wissen aus der Schreibdidaktik

4.2.1 Der Subprozess Formulieren

Antos gilt als eine der ersten Personen, die den Prozess des Formulierens versuchte zu theoretisieren (vgl. Wrobel 1995). Antos (2008)[11] beschreibt Formulieren als bewusst ablaufenden Problemlöseprozess, als Lösung von Problemen mit unklarem Zielzustand, denn zu Beginn des Schreibprozesses ist durchaus unklar, wie der Endtext aussehen wird. Antos (2008: 251 f.) zufolge müssen während des Verschriftens Barrieren unterschiedlichster Art überwunden werden. Er führt insgesamt sieben Barrieren sowie Vor- und Nachprobleme auf. Zusammengefasst geht es darum, dass abgeleitet von einer Schreibintention/Schreibaufgabe aufgrund des kommunikativen Zwecks, der erfüllt werden soll, eine bestimmte Textsorte und ein Textmuster gewählt werden (vgl. ebd.). Ebenfalls wird ein Schreibziel gesetzt. Damit ergeben sich bereits vage Formulierungskriterien, die für den intendierten Text zu gelten haben (vgl. ebd.). Diese müssen dann schrittweise präzisiert werden, es werden Formulierungsvorschläge generiert, also sprachliches Wissen wird abgerufen. Abgewägt werden muss dann, ob der

[11] Antos veröffentlichte seine Theorie über den Formulierprozess 1982 (Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Max Niemeier). Die hier genannte Literaturangabe von 2008 bezieht sich auf seine Überlegungen von 1982.

Formulierungsvorschlag passend ist – auch mit Blick auf die potentielle Adressatengruppe. An dieser Stelle wirken auch vorherrschende Normen oder Standards auf die Formulierungswahl ein, bspw. welche Begrifflichkeiten angemessen sind. Hervorzuheben ist auch, dass die Wahl bestimmter Ausdrücke den weiteren Verlauf des Textes – der folgenden Äußerungen, der Handlung, des Themas – beeinflussen und damit das zu Beginn gesetzte Schreibziel verändern kann (vgl. ebd). Das Ziel ist daher immer wieder zu modifizieren, stetig ist zwischen den gesetzten Vorgaben und den möglichen Mitteln zum Erreichen des gesetzten Schreibziels zu balancieren (vgl. Antos 2008: 251 f.). Umformulieren ist daher ein gängiger Prozess und geschieht auch schon, bevor verschriftet wird. Oftmals finden sich in Texten sprachliche und textuelle Unstimmigkeiten, weil möglicherweise der erstbeste Ausdruck verwendet wurde oder ein adäquater Wortschatz gar nicht erst vorhanden ist (vgl. ebd.). Es ist folglich eine Kompetenz, diese Ungereimtheiten zu erkennen. Textherstellung ist damit immer auch „ein Problemlösen, um konkrete Verständnisangebote zu verbessern“ (Antos 2008: 254). Gewählte Versprachlichungen werden auf ihre Wirkung und Eignung überprüft und ggfs. verändert oder durch andere Ausdrücke ersetzt. Formulieren ist damit immer auch ein Umformulieren, überspitzt bedeutet dies, dass ein Text niemals fertig ist, er kann endlos überarbeitet werden (vgl. Antos 2008: 258):

> Texte werden in der Regel nicht nach vorher feststehenden Zielen produziert. Vielmehr entwickelt sich in und während des Prozesses der Textproduktion die Zielsuche, die dann auch die Mittelsuche beeinflusst. ‘Formulieren‘ lässt sich analytisch als eine (rekursive) Folge von Umformulierungsschritten modellieren. Ein Umformulierungsschritt besteht darin, dass ein inakzeptabler Ausgangszustand (Ausgangstext) in einen akzeptablen Zielzustand (Zieltext) überführt wird. Die dabei zu überwindende Barriere spezifiziert die Struktur des Formulierungsproblems. Charakteristisch für das „umformulierende Formulieren“ ist, dass die Klärung der Formulierungsziele und -vorschläge integraler Bestandteil des Formulierungsprozesses ist. Da es in der Regel keine hinreichenden Kriterien für Zieltexte gibt, sind Formulierungsresultate immer nur als vorläufige Endprodukte einer Folge von Umfomulierungen aufzufassen. (Antos 2008: 253)

Deutlich wird bei Antos (2008) die enge Vernetzung des Planens mit dem Formulieren. Ersichtlich wird auch, dass sprachliches Wissen schon sehr früh eine Rolle spielt, und zwar im Zusammenhang mit der benötigten Textsorte, die Antos (2008) zufolge vage Formulierungskriterien vorgibt. Formulieren wird seitens Antos (2008) wesentlich als das Lösen von Problemen angesehen. Diese Sichtweise kritisiert Wrobel (1995).

Wrobel (1995) fasst Formulieren als Versprachlichen allgemein auf. Anders als Antos (2008) ist er der Ansicht, dass Formulieren nicht ausschließlich auf das Lösen von Problemen zu beschränken ist, sondern dass Formulieren eine grundlegende zu erbringende kommunikative Aufgabe ist (vgl. Wrobel 1995: 84).

Dies kann problemlösend erfolgen, was laut Wrobel (1995) dann der Fall ist, wenn „routinisierte oder schematische Mittel der Lösung entweder nicht vorhanden oder aber dem Textproduzenten nicht verfügbar sind“ (ebd. 84). Als Beispiel verweist er darauf, dass das Verfassen eines Geschäftsbriefs für Sekretärinnen kaum problematisch sein dürfte, wohingegen dies für ungeübt Schreibende aufgrund fehlender sprachlicher Mittel und Routinen eine manchmal kaum zu lösende Aufgabe darstellen kann (vgl. ebd.).

Wrobel (1995) kritisiert die kognitionspsychologische Sichtweise auf das Formulieren (vgl. Flower/Hayes), die Formulieren als „ein mechanisches ‚Übersetzen‘ mental repräsentierter Gehalte in sprachliche Äußerungen“ fasst (vgl. Wrobel 1995: 87). Seinen Untersuchungen zufolge ist das Formulieren nicht Übersetzung, sondern Adaption, „ein Prozess der wechselseitigen Anpassung konzeptuellen Wissens, kontextueller und kotextueller Erfordernisse und sprachlicher Strukturformen, in dem ein Text als sinnvolle Einheit dessen entsteht, was der Schreiber mit ihm meint, sagt und tut“ (Wrobel 1995: 125, vgl. Abbildung 12). Wrobel (1995) fasst das Formulieren als eine aktive Produktionsphase auf, in der gedankliche Konzepte mitunter „weiterentwickelt, ausgeformt oder modifiziert werden“ (ebd. 86). Es ist nicht auf allein textbasierte Aktivitäten zu beschränken, sondern muss „als konstitutives Stadium jeder Form der Textproduktion aufgefasst werden“ (ebd. 87).

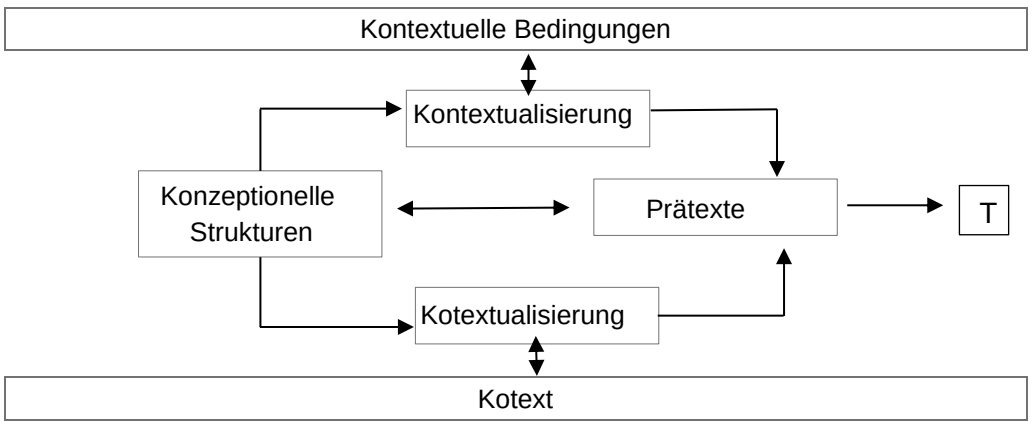


Abbildung 12: Faktoren des Formulierungsprozesses (eigene Darstellung nach Wrobel 1995: 125)

Eine zentrale Rolle im Textproduktionsprozess spielen Wrobel (1995) zufolge Prätexte. Prätexte fasst er als „mental repäsentierte und sprachlich konstituierte Vorformen von Textäußerungen“ auf (ebd. 123). Sie sind sprachlich weitgehend ausgeformt, angepasst an kommunikative Ziele und treten in verschiedenen Vorstufen auf (vgl. ebd. 84). Weil sie den formalen Restriktionen der schriftlichen

Sprache noch nicht vollständig unterliegen, können sie relativ unaufwendig revidiert werden, was kognitive Ressourcen spart (vgl. ebd.). Prätexte sind der sprachlichen Wahrnehmung zugänglich. Sie können also analysiert und bewertet sowie mit sprachlichen Operationen (Umstellen, Ersetzen usw.) manipuliert werden. Sie fungieren als eine Art Experimentierfeld, auf dem sprachliche Faktoren in ihren Wirkungen erprobt und bewertet werden können (vgl. ebd.). Hierfür, so Wrobel (1995), stehen Schreibenden zwei grundlegende Strategien zur Verfügung: die *Revision*, d. h. die Veränderung von Prätexten, und die *Neuformulierung*, also die „Modifikation der geplanten Strukturen der geplanten Äußerung" (ebd. 124).

Über den bewusst oder unbewusst ablaufenden Prozess äußert sich Wrobel (1995) nicht weiter. Er verweist aber noch auf die Rolle von einfachen und komplexen Textarten. Einfache Textarten wie Wegbeschreibungen würden eine „relativ problemlose Transformation von Äußerungskonzepten in Textäußerungen ermöglichen, bei komplexeren Textarten ist der Aufwand entsprechend höher" (ebd.). Auch gebe es unterschiedliche individuelle Strategien wie bspw. eine umfassendere Vorarbeit, die den Aufwand an prätextuellen Revisionen und Modifikationen minimiere, andere hingegen würden präzise Vorstellungen dessen, ‚was sie sagen wollen' erst in extensiven und demensprechend aufwendigen und störanfälligen Formulierungsversuchen entwickeln (vgl. ebd. 126).

Ersichtlich wird bei Wrobel (1995) die enge Verzahnung des Formulierens und Revidierens. Deutlich wird auch hier, dass Textmusterwissen sowie Schreibroutine entscheidend für den Verlauf des Textproduktionsprozesses sind. Mit seiner Sichtweise auf das Formulieren als Adaptation statt Übersetzung wird vor allem der kommunikative Akt bei der Textproduktion hervorgehoben. Entscheidend für den Textproduktionsprozess ist auch hier die Schreibroutine in einer bestimmten Textsorte. Mehr über die Rolle sprachlichen Wissens im Textproduktionsprozess ist von beiden Vertretern allerdings nicht zu erfahren, auch nicht hinsichtlich der Diskussion zum expliziten und impliziten sprachlichen Wissen.

4.2.2 Ein kritischer Blick aus der Schreibdidaktik auf das Drei-Ebenen-Modell

Aus Sicht von Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) würden bisherige Schreibprozess-Modellierungen die Rolle sprachlicher Ressourcen für den Textproduktionsprozess zu wenig berücksichtigen. Sie verdeutlichen ihre Kritik an Hayes (2012) Drei-Ebenen-Modell. Die beiden Schreibdidaktiker bemängeln, dass Schreiben

in den Modellierungen von Hayes nach wie vor als Problemlösen gesehen wird (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 36). Diese Vorstellung beinhaltet, dass das Schreiben als Handlung immer als etwas dargestellt wird, das von ganz vorne beginnt, das systematisch und hochanalytisch weitergeführt wird und verschiedene Teilhandlungen umfasst: „Suchen, Sammeln, Generieren, Organisieren, Anbieten, Auswählen, Weiterreichen, Übersetzen“ (ebd. 36). Dies, so Bachmann/Becker-Mrotzek (2017: 36), trifft aber nur dann zu, wenn es sich um einen völlig neuen Aufgabentyp handelt, für den noch kein Textmuster vorliegt oder wenn es sich um Schreibnovizen handelt bzw. die Person nicht über entsprechendes Wissen verfügt. In der Schule jedoch werden Handlungsmuster wiederholt aufgegriffen, wodurch sich Routinen ausbilden, was für die Vermittlung von Schreibkompetenz relevant ist (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 36). Diese Perspektive findet sich auch schon bei Wrobel (1995).

Ein weiterer Kritikpunkt von Bachmann/Becker-Mrotzek (2017: 37) bezieht sich auf die Annahme, dass dem Arbeits- und Langzeitgedächtnis ausschließlich Ressourcencharakter zugesprochen wird, d. h. Inhalte und Prozesse bereitzustellen und zu initiieren. Zumindest bezüglich des sprachlichen Wissens vertreten sie die Ansicht, dass dieses den Schreibprozess aktiv steuern kann und nicht lediglich als eine Inhalte stellende Komponente betrachtet werden sollte (vgl. ebd. 37). Dies wird besonders ersichtlich bei ihrer Kritik, die sie ausgehend von der Ebene der Kontrolle vornehmen. Hayes (2012) revidierte Fassung ordnet schreibstrategisches Wissen dieser Ebene zu und sieht es somit als eine Komponente, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Textproduktionsprozesses lenkend und kontrollierend eingreifen kann. Aus Sicht von Bachmann/Becker-Mrotzek (2017: 38) müsste dieser Status auch dem Textmusterwissen zugesprochen werden. Bachmann/Becker-Mrotzek (2017: 41) gehen davon aus, dass vorhandenes sprachliches Wissen den Textproduktionsprozess „partiell deproblematisiert“, da z. B. Textmuster „etablierte Problemlösungen bereitstellen.“ Sprachlichem Wissen, insbesondere Textmusterwissen, kommt Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) zufolge eine exekutive Funktion zu. Diese Sichtweise findet sich bereits bei Keseling (1987: 105) und zeigt sich auch bei Antos (2008) und Wrobel (1995). Nach Keseling (1987: 105) bilden Textsorten den Rahmen für den Formulierungsprozess, denn sie weisen sich durch spezifische sprachliche Merkmale aus. Schreibende sind bei der Wahl der sprachlichen Mittel also nicht völlig frei, sondern gefordert, „lexikalisch-syntaktisch vororganisierte Textmuster“ (Keseling 1987: 105) anzunehmen, weshalb

> mindestens ein Teil der Lexeme nicht einfach aus dem Lexikon abgerufen und mittels syntaktischer Regeln zu grammatisch akzeptablen Äußerungen vereinigt wird, sondern dass der Prozess der Textproduktion bis zu einem gewissen Grade als Reproduktion der im Muster enthaltenen Lexem-Ketten verstanden werden muss. (Keseling 1987: 105)

Anders gesagt: Beim Verschriften

> setzen wir nicht lexikalische Einheiten in bestimmte, durch einfache Regeln manipulierbare, kontextunabhängige syntaktische Formen ein, sondern wir prägen und verfügen über text- und/oder kontextspezifische Muster, die in unterschiedlicher Gewichtung aus lexikalischen und grammatischen Bestandteilen bestehen können (Siepmann Siepmann 2007: 62).

Damit wird deutlich, wie entscheidend sprachliche Ressourcen im Sinne von Wissen über die sprachliche Gestaltung von Textsorten bei der Textproduktion sein können. Unter dieser Annahme entwickeln Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) ein Basismodell der Textproduktion, welches die Rolle sprachlichen Wissens im Text-produktionsprozess darzustellen versucht und Überlegungen dazu anstellt, wann sprachliches Wissen aktiviert wird. Dieses Modell wird im nachfolgenden Kapitel beschrieben.

4.2.3 Basismodell und drei-Kreise-Modell der Textproduktion

Wie bereits beschrieben, liegt mit dem Modell von Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) ein Textproduktionsmodell vor, welches Überlegungen dazu aufstellt, welche Rolle sprachlichem Wissen im Textproduktionsprozess zukommt und zu welchen Zeitpunkten sprachliches Wissen aktiviert wird. Als grundlegend für den Textproduktionsprozess erachten sie dabei Textmusterwissen. Diesem kommt Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) zufolge die Funktion zu, für unterschiedliche kommunikative Zwecke sprachliche Mittel bereitzustellen, z. B. prototypische Formulierungen in Form von Textprozeduren, Kollokationen und lexikalischen Ausdrücken (vgl. ebd.).

Das Modell besteht aus einem Basismodell und drei Kreismodellen, welche das Basismodell näher konkretisieren. Das Basismodell ist von außen nach innen zu lesen und besteht aus einem äußeren und einem inneren Dreieck sowie im inneren Dreieck aus einem Kreis und einem Rechteck. Das Rechteck im Zentrum des Modells repräsentiert die verschiedenen Entstehungsphasen eines Textes: intendierter Text, Textentwurf und Text. Um dieses werden alle an der Textproduktion beteiligten Komponenten nach ihrer dominanten Funktion gruppiert (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 42).

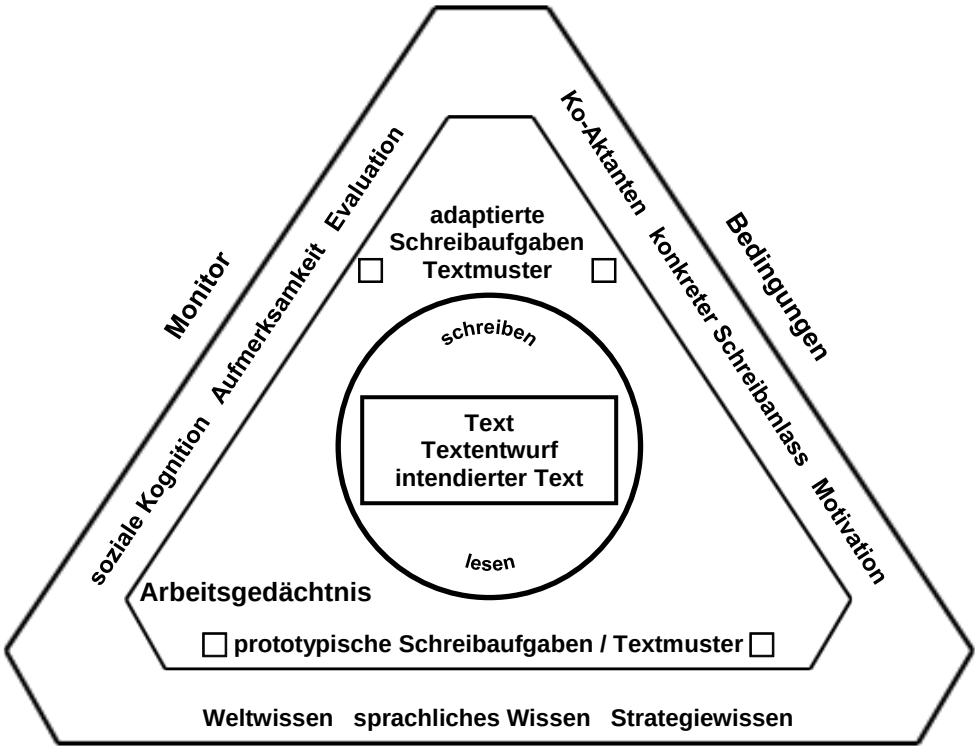


Abbildung 13: Basismodell der Textproduktion (eigene Darstellung nach Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 42)

Das äußere Dreieck bildet Komponenten ab, die früh bzw. von Beginn an auf die Textproduktion einwirken, diese beeinflussen und steuern. Das sind Bedingungen, die sich abhängig vom jeweiligen Schreibanlass ergeben, Ressourcen (Langzeitgedächtnis) sowie Personenmerkmale (Monitor). Die Komponenten sind demnach stabil, können individuell aber sehr unterschiedlich sein (z. B. das Vorwissen von Schreibenden, Schreibstrategien u. a.) (ebd. 43). Es handelt sich um materielle, kognitive und motivationale Ressourcen, die bei der Bearbeitung einer Schreibaufgabe von Beginn an benötigt werden (ebd. 44):

- Zu den Bedingungen zählen kontextuelle Rahmenbedingungen wie der konkrete Schreibanlass selbst und ggfs. Ko-Aktanten wie z. B. Mitschreibende. Außerdem wird die Motivation als affektive Komponente ebenfalls den Bedingungen zugeordnet, da diese schon früh beeinflusst, mit welchem Engangement und welcher Qualität Schreibende einen Schreibauftrag ausführen. Die Motivation ist situationsabhängig (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 43).

- Das Langzeitgedächtnis umfasst Ressourcen, die stabile materielle Wissenbestände repräsentieren (Weltwissen, sprachliches Wissen, Strategiewissen) und auf die für die Bearbeitung einer Schreibaufgabe zurückgegriffen werden kann bzw. muss. Diese Ressourcen beeinflussen ebenfalls schon früh, wie gut oder schlecht eine Schreibaufgabe bearbeitet werden kann (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 43 f.).
- Die dritte Komponente bildet die Monitor-Gruppe. Sie umfasst kognitive Komponenten, die eine steuernde bzw. evaluierende Funktion haben (soziale Kognition, Aufmerksamkeit und Evaluation). Sie sind auf die Initiierung, Kontrolle und Steuerung der basalen sprachlichen Prozesse und Textprodukte ausgerichtet, bspw. wählen sie vorhandene Wissenbestände hinsichtlich der gegebenen Schreibaufgabe aus, adaptieren, modifizieren und erweitern diese (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 44).

Das innere Dreieck steht für das Arbeitsgedächtnis und bildet Komponenten ab, die erst im Zusammenspiel mit den äußeren Komponenten aktiviert und modifiziert werden. Hier sind musterhafte mentale Repräsentationen verankert: die prototypischen Schreibaufgaben und die prototypischen Textmuster. Beide werden zu einem frühen Zeitpunkt im Langzeitgedächtnis aktiviert und ins Arbeitsgedächtnis verschoben (vgl.Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 44). Dort werden sie hinsichtlich der Anforderungen durch die Schreibaufgabe entsprechend bearbeitet und so lange modifiziert, bis ein adaptiertes Textmuster zur Verfügung steht. Bspw. werden beim Schreiben eines Beschwerdebriefs textsortenspezifische Schreibstrategien sowie Wissen über die Textmuster Argumentation/Brief frühzeitig aktiviert. Beides muss jedoch immer hinsichtlich der konkreten kommunikativen Situation, die sich aus der Schreibaufgabe und ggfs. anderen Rahmenbedingungen ergibt, angepasst werden. Die musterhaften mentalen Repräsentationen stellen Bachmann/Becker-Mrotzek (2017: 44) zufolge eine Brückenfunktion dar, denn sie vermitteln „zwischen den materiellen, kognitiven und motivationalen Ressourcen und den basalen sprachlichen Prozessen“, da sie die Ressourcen auf die zentralen Prozesse der Textproduktion bündeln.

Der Kreis im Inneren des Dreiecks stellt die basalen sprachlichen Prozesse Lesen und Schreiben dar. Durch sie wird das adaptierte Textmuster schrittweise in den Text umgesetzt, sie setzen somit das um, was im Langzeitgedächtnis und im Arbeitsgedächtnis bereits an Teilprozessen stattgefunden hat. Die Prozesse werden kognitiv durch den Monitor sowie materiell-sprachlich durch das adaptierte

Textmuster gesteuert (vgl. ebd. 44). Da das adaptierte Textmuster bereits relevante Informationen und Inhalte beinhaltet, muss auf die Ressourcen und Bedingungen (äußeres Dreieck) nur im Ausnahmefall zurückgegriffen werden, wodurch das Arbeitsgedächtnis entlastet wird (vgl. ebd. 44 f.). Dadurch können kognitive Ressourcen für das sog. Übersetzen sowie die Steuerung und Kontrolle aller Teilprozesse verwendet werden (vgl. ebd.).

Das Drei-Kreise-Modell der Textproduktion

Das Basismodell der Textproduktion wird durch das Drei-Kreise-Modell der Textproduktion näher konkretisiert. Das Drei-Kreise-Modell beschreibt zentrale Prozesse, die ab dem Moment der Rezeption der Schreibaufgaben starten und bei denen sprachliches Wissen eine Rolle spielt, näher. Laut Bachmann/Becker-Mrotzek (2017: 45) soll so „die Rolle und die Bedeutung sprachlichen Wissens im Prozess der Textproduktion funktional und begrifflich genauer“ gefasst werden.

Kreis 1 (Aufgabentypisierung und Textmusterauswahl) stellt den Ablauf der Teilprozesse ab dem Moment der Rezeption der konkreten Schreibaufgabe dar. Visualisiert wird diese Reihenfolge anhand der Ziffern im Schaubild. Zunächst wird aufgrund der Rezeption der konkreten Schreibaufgabe das sich im Langzeitgedächtnis befindliche dazu passende Repertoire prototypischer Handlungspläne abgerufen (1) (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 46). Im Arbeitsgedächtnis folgen mehrere Versuche der Entscheidungsfindung von der konkreten zu einer prototypischen Schreibaufgabe. Die Versuche hängen dabei von den Impulsen (cues) ab, die von der konkreten Schreibaufgabe entnommen werden können (2) (vgl. ebd.). Dies geschieht so lange, bis eine definite Zuordnung vorliegt, wobei diese finale Entscheidungsfindung Bachmann/Becker-Mrotzek (2017: 46) zufolge vergleichsweise wenig kognitive Ressourcen benötige (3). Nachdem die protypische Schreibaufgabe gefunden ist, werden prototypische Textmuster aktiviert (4). Auch hier finden im Arbeitsgedächtnis mehrere Zuordnungsphasen statt, bis eine finale Entscheidung getroffen wurde. Auch dies beanspruche den Autoren zufolge wenig kognitive Ressourcen (5) (vgl. ebd.). Schlussendlich „steht das prototypische Textmuster als Bezugsrahmen für alle weiteren Bearbeitungsschritte im Arbeitsgedächtnis zur Verfügung“ (6) (ebd. 47). Damit liegt ein funktionales, inhaltliches, textsprachlich handlungsleitendes Muster für die Bearbeitung der Schreibaufgabe vor, welches als Rahmen für alle weiteren notwendigen Bearbeitungsprozesse dient und die folgenden Schritte zudem vorstrukturiert (vgl. ebd. 47).

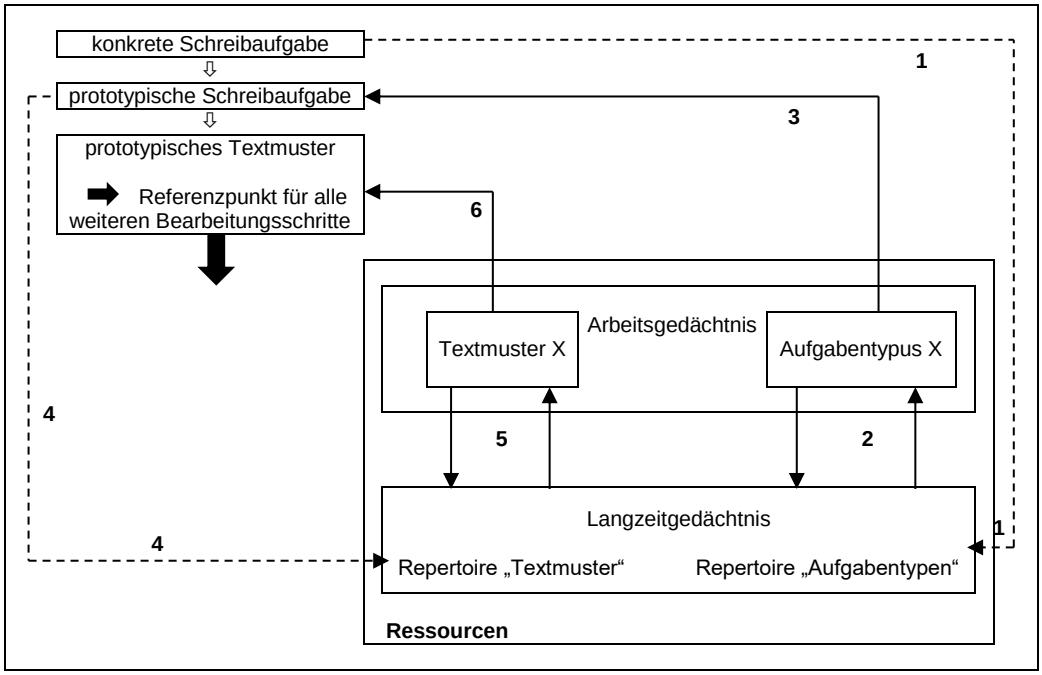


Abbildung 14: Kreis 1 des Drei-Kreise-Modells der Textproduktion: Aufgabentypisierung und Textmusterauswahl (eigene Darstellung nach Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 46)

Kreis 2 (Repräsentation der kommunikativen Situation und Adaption des Textmusters) stellt die Aktivierung von Wissen aus dem Langzeitgedächnis dar und wie dieses entsprechend der verstandenen kommunikativen Situation hin modifiziert sowie sprachlich gefüllt wird (vgl. ebd.). Am Ende des zweiten Kreises liegt eine adaptierte Version des protoypischen Textmusters vor (vgl. ebd. 47).

Im Arbeitsgedächtnis liegt ein aktiviertes prototypisches Textmuster vor. Dieses aktiviert weiteres zum Textmuster passendes und für die Textproduktion benötigtes Wissen im Langzeitgedächtnis (Textziele, Textfunktionen, Strukturierungsvorgaben, textmusterspezifische Textprozeduren und Textbausteine). Das ins Arbeitsgedächtnis gebrachte Wissen aktiviert kontinuierlich weiteres relevantes Wissen im Langzeitgedächtnis (1) (vgl. ebd. 48). Weil die Informationen im Langzeitgedächtnis zu einem Textmuster ähnlich wie im mentalen Lexikon auch miteinander verknüpft sind, aktivieren sie sich über ihre internen Verknüpfungen gegenseitig (vgl. ebd.). D. h., je mehr Verknüpfungen vorliegen bzw. stärker diese sind, umso geringer ist der kognitive Aufwand im zweiten Kreis.

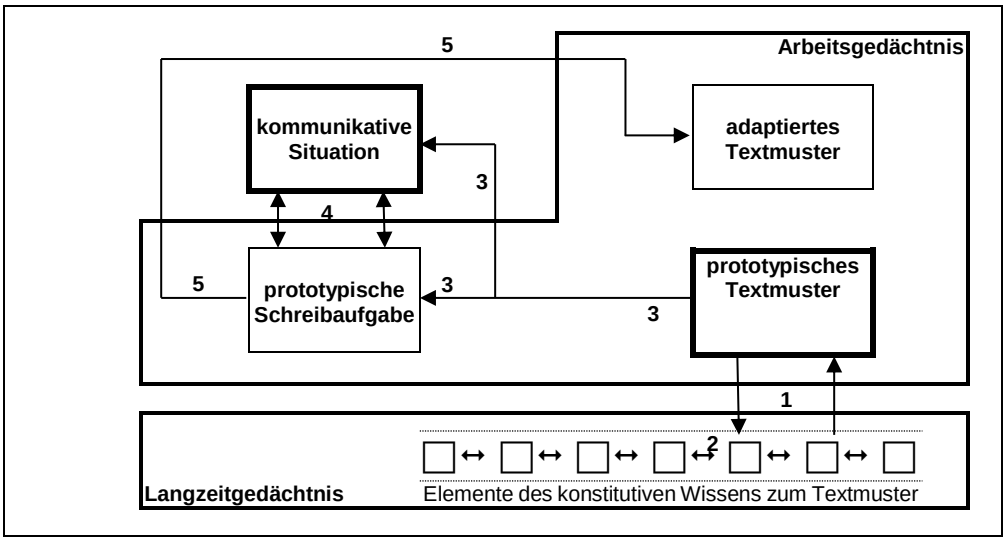


Abbildung 15: Kreis 2 des Drei-Kreise-Modells der Textproduktion: Aufgabentypisierung und Textmusterauswahl (eigene Darstellung nach Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 46)

Schrittweise wird somit das prototypische Textmuster im Arbeitsgedächnis mit Inhalten aus dem Langzeitgedächnis gefüllt, bis es vollständig aktiviert ist (2), (vgl. ebd.). Laut Bachmann/Becker-Mrotzek (2017: 48) entsteht nun eine Art Rückwärtsschlaufe, in der das Verständnis der kommunikativen Situation der Schreibaufgabe und der zugeordneten prototypischen Schreibaufgabe überprüft und ggfs. weiter konkretisiert wird (3). Auch der Prozess des Abgleichens zwischen der gewählten prototypischen Schreibaufgabe und der kommunikativen Situation findet, unterstützt durch das aktivierte Wissen zum prototypischen Textmuster, mehrfach statt. Die Autoren verweisen darauf, dass hierbei v. a. Aspekte und Inhalte kontrolliert werden, die von der konkreten kommunikativen Situation abgeleitet werden müssen und nicht zum prototypischen Textmuster gehören (vgl. ebd. 49). Auf diese Weise können Informationen gestrichen oder ergänzt werden, das Textmuster wird inhaltlich, thematisch und funktional weiter adaptiert (4). Abschließend liegt eine adaptierte Version des prototypischen Textmusters für die Textproduktion vor (5) (vgl. ebd. 49).

Im dritten Kreis (adaptiertes Textmuster und Textproduktion), welcher nicht visualisiert ist, werden zwei Wissenstypen zusammengeführt (vgl. ebd.):

(1) Textmusterwissen, welches bezogen auf die kommunikative Situation adaptiert wurde, und
(2) Schreibstrategiewissen, sofern dies noch notwendig ist. Es hilft das in Kreis I und II aktivierte sprachliche Wissen für die folgenden Schreibprozesse zu organisieren.

Textmusterwissen umfasst laut Bachmann/Becker-Mrotzek (2017: 49) Vorschläge für die Textstruktur, die tragenden Textfunktionen und die textmusterspezifischen Textprozeduren. Der Textstruktur kommt eine organisatorische Funktion zu. Sie gibt dem jeweiligen Textmuster eine Abfolge der benötigten Bausteine vor, d. h., sie strukturiert formal sowie inhaltlich-thematisch, wofür es prototypisches Sprachmaterial gibt (ebd.). Die Textfunktionen umfassen die textmusterabhängigen pragmatischen und kommunikativen Intentionen (z. B. jdn. anleiten, überzeugen) (vgl. ebd.). An diese Handlungsmuster sind textmusterspezifische sprachliche Mittel geknüpft. Textprozeduren sind textsortenspezifische sprachliche Bausteine. Sie realsieren bestimmte Sprachhandlungen wie bspw. die Reihenfolge der Handlungsschritte in einer Anleitung (z. B. als erstes, anschließend usw.) (vgl. ebd.).

Das Textmuster dient als Rahmenkonzept für die Textproduktion (vgl. ebd. 50). Dieser Rahmen muss im Schreibprozess schrittweise ausgefüllt werden. Bachmann/Becker-Mrotzek (2017: 50) zufolge ist es in allen drei Subprozessen als leitend zu betrachten. Textmuster stellen einerseits unverzichtbare Textbausteine bereit und definieren andererseits Leerstellen, die während des Textproduktionsprozesses wesentlich durch die Textprozeduren geöffnet und folglich gefüllt werden müssen (vgl. ebd.). Im Rahmen der Phase des Planens schaffen vorhandene Textmuster v. a. bei den Prozessen der Zielsetzung Entlastung, da sie, wie soeben beschrieben, einen prototypischen Rahmen vorgeben. Inhaltlich geben sie natürlich wenig Orientierung, aber, so Bachmann/Becker-Mrotzek (2017: 50), unterstützt bereits das Wissen darüber, welche sprachliche Mittel eine bestimmte Funktion erfüllen, z. B. wie Argumente der Gegenseite geschwächt werden können, diesen Subprozess. In der Phase des Formulierens und Verschriftens bieten Textprozeduren vielfältiges Sprachmaterial an. Sie ermöglichen somit ein flüssiges und funktional passendes Formulieren und Verschriften (vgl. ebd.). Eine entscheidende Rolle kommt dem Textmusterwissen aus Sicht von Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) in der Phase des Überarbeitens zu, da es eine dritte Vergleichsmöglichkeit bietet (vgl. ebd. 50 f.). Grundlegend geht es beim Überarbeiten darum, Textprobleme bzw. -defizite zu erkennen. Den Autoren zufolge fokussieren gängige Schreibprozessmodelle auf den Vergleich zwischen dem intendierten und dem tatsächlich produzierten Text. Aus Sicht der Autoren sei dafür jedoch auch der Zugriff auf prototypisches Textmusterwissen zentral (vgl. ebd.).

Insgesamt liegt diesem Modell die Annahme zugrunde, dass Textsortenwissen als einer mehrerer Facetten sprachlichen Wissens eine entscheidende Rolle im Textproduktionsprozess zukommt, nämlich eine maßgeblich steuerne Rolle von Beginn an. Nachvollziehbar ist das Plädoyer der Autoren, dass sich der Schreibunterricht v. a. darauf konzentrieren muss, wie Textmusterwissen nachhaltig vermittelt werden kann (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 51).

Mit Blick auf die kognitionstheoretischen Annahmen (vgl. Hayes 2012) ist das Vorhandensein textsortenspezifischen Wissens in Form von Textprozeduren auch entscheidend bzw. eine Entlastung bei der Textproduktion, weil diese Mehrworteinheiten und ihre jeweiligen Funktionen als eine Einheit anzusehen sind. Sie belasten die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses demnach weniger, im Arbeitsgedächtnis können somit mehr Wörter gleichzeitig behalten werden. Außerdem erhöhen sie die Geschwindigkeit der Sprachverarbeitung (vgl. Bryant/Zepter 2022: 89). Dementsprechend kann ein ähnlicher Status auch Chunks zugesprochen werden. *Chunks* (engl. *Brocken, großes Stück*) sind wie auch Textprozeduren eine Kombination von zwei oder mehreren Wörtern (vgl. Handwerker 2008:). Chunks umfassen u. a. formelartige Ausdrücke (wie „Guten Tag“, …), Redensarten (wie „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“, …), Kollokationen (wie „Kaffee trinken“, „Zähne putzen“, …) oder Satzmuster (wie „Ich hätte gern“ …). Chunks können, wie auch Textprozeduren, direkt verwendet werden, sie sind „ready to use“ (vgl. ebd.). Gerade grammatische Strukturen können anhand von Chunks implizit geübt werden, weshalb Chunks im Fremd- und Zweitsprachunterricht einen zentralen Stellenwert haben (vgl. ebd Bryant/Zepter 2022: 90, Handwerker 2008, z. B. den Dativ üben: Ich danke dir.). Herausforderende Strukturen können hier durch Wiederholung verinnerlicht werden und bleiben wie ein Ohrwurm im Gedächtnis haften (vgl. Liikkanen 2008: 408-409 in Bryant/Zepter 2022: 89). Es handelt sich demnach um eine unterstützende Erwerbs- bzw. Lernstrategie (vgl. Handwerker 2008).

4.3 Textproduktion in der Zweitsprache

Nachdem nun die Schreibprozesse sowie beteiligte Komponenten allgemein betrachtet wurden, richtet sich der Blick in diesem Kapitel stärker auf die Anforderungen der Textproduktion in der Zweitsprache. Dies geschieht deshalb, weil die deutsche Schullandschaft mehrsprachig geprägt ist. Bei vielen Schülerinnen und Schüler erfolgt die Textproduktion in der Zweit- oder Drittsprache. Im Rahmen dieses Kapitels sollen die besonderen Herausforderungen des Schreibens in der

Zweitsprache dargestellt werden. Außerdem werden im Rahmen dieser Erhebung Lehrpersonen befragt, welche (sprachlichen) Schwierigkeiten sie bei ihren Schülerinnen und Schüler während der Textproduktion bzw. in deren Produkt wahrnehmen. Auf diese Weise kann später ein Vergleich zu den im Rahmen der Interviewstudie erhaltenen Beschreibungen der Lehrpersonen gezogen werden.

Das Schreiben in der zweiten Sprache ist herausfordernd. Abhängig von der/den Erstsprachen (Deutsch als Zweit- oder Drittsprache usw.) sind beim Schreiben in der Zweitsprache, in diesem Fall Deutsch, mindestens zwei Sprachen beteiligt: die individuelle(n) Erst-sprache(n) sowie die Zweitsprache (vgl. Rapti 2005: 138 ff.). Die Realisierung erfolgt einzelsprachlich, d. h. in der Zweitsprache. Wann im Schreibprozess auf welche Sprache zurückgegriffen wird (Erstsprache, Zweitsprache, Interimsprache), ist nicht feststellbar (vgl. ebd.). Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler aktivieren unter dem Druck, eine Schreibaufgabe lösen zu müssen, alle zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel. Dabei kann es zu Normabweichungen bzw. Interferenzen, die durch den Einfluss der Erstsprache entstehen, auf verschiedenen Ebenen kommen: auf der syntaktischen und grammatischen, aber auch auf der lexikalischen, orthografischen sowie der textuellen Ebene (Abweichen des Textmusters) (vgl. Grimm et al. 2006, 23).

Ob der Schriftspracherwerb in der Erst- oder Zweitsprache stattfand, hat ebenfalls Auswirkungen auf das Schreiben. Fand der Schriftspracherwerb in der Erstsprache statt, so gilt es, im Deutschen Phonem-Graphem-Korrespondenzen zu erwerben. Weiter kann von einem geringeren Wortschatz ausgegangen werden. Auch die Schreibentwicklung wird nicht der von denjenigen Kindern entsprechen, die in der Zielsprache Schreiben und Lesen lernten. Ggfs. sind die sprachlichen Kenntnisse in beiden Sprachen mäßig ausgeprägt, weshalb die Kinder nicht auf Ressourcen wie Schreibstrategien, Wortschatz oder grammatische Kenntnisse zurückgreifen können (vgl. Rapti 2005, Knapp 1997). Knapp (1997) zufolge können Kinder mit kurzer Verweildauer in Deutschland zwar Textkompetenzen (Textmuster und Erzählstränge) aus ihrer Erstsprache mitbringen, es ist ihnen aber nicht zwingend möglich, darauf zuzugreifen, weil sie die Ressourcen nicht auf die Zweitsprache transferieren können, bspw. fehlt es an entsprechenden Formulierfähigkeiten (vgl. Knapp 1997: 227, vgl. auch Ammon 1985: 68 in Rapti 2005: 144). Kindern, die in Deutschland eingeschult wurden, mangelt es häufig an Text- und Erzählkompetenz, welche sie in der Zweitsprache nicht so erworben haben wie erstsprachliche Kinder (vgl. Knapp 1997: 227).

Damit stehen die Kinder Rapti (2005: 138 ff.) zufolge vor „nahezu unüberwindbaren Schwierigkeiten“: Anders als in der mündlichen Kommunikation zeichnet sich die schriftliche Textproduktion durch eine zerdehnte Kommunikationssituation aus, d. h. die Lernenden können nicht auf ihre Umgebung, die konkrete Situation und den gemeinsamen Kontext zurückgreifen. Auch parasprachliche Hilfestellungen (Gestik, Mimik etc.) können die Verständigung nicht unterstützen, es gibt keine rücklaufende Verständnissicherung durch das Gegenüber, vielmehr müssen potentielle Verständnisprobleme antizipiert werden, das Geschriebene gezielt an den Adressaten ausgerichtet werden (vgl. Baurmann/Pohl 2018: 96). Dafür muss der Text stetig neu gelesen und auf die kommunikative Zielsetzung hin überprüft werden, Unstimmigkeiten müssen eigenständig erkannt und beseitigt werden. Je geringer die schriftsprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache, je weniger Ressourcen im Langzeitgedächtnis verfügbar sind, umso komplexer und mühsamer ist das Schreiben in der Zweitsprache, umso eher sind Misserfolge zu erwarten.

In der Folge greifen Schreibende gerne auf Vermeidungs- oder Umschreibungsstrategien zurück, um die anspruchsvolle Aufgabe der Textproduktion bzw. um Formulierungsprobleme zu bewältigen (vgl. Rapti 2005: 228 ff.). Daher übersetzen sie bspw. den Text von der Erstsprache in die Zweitsprache oder reihen viele gleiche (meist einfache) Satzmuster aneinander. Sprachformal gesehen kommt es zu Stellungs- und morphosyntaktischen Fehlern oder Auslassungen (z. B. von Präpositionen). Die Schreibenden tendieren dazu, diejenigen sprachlichen Mittel zu verwenden, die sie sicher beherrschen, weshalb sich bspw. der Einsatz von Verben wie „sagen“ oder „machen“ häuft (vgl. Aschenbrenner et al. 2009). Komplexere Strukturen werden auf Kosten der Textqualität eher vermieden (vgl. Schindler/Siebert-Ott 2014, Haberzettl 2009). Auch die Angst davor, etwas falsch zu machen, also der Wunsch, Fehler zu vermeiden, kann dazu führen, dass auf vorhandenes Wissen nicht zugegriffen werden kann (vgl. ebd.). Insgesamt ist somit das Ausdrucksvermögen von Schreibenden, für die Deutsch die zweite oder dritte Sprache darstellt, häufig weniger differenziert, adressatenorientiert und schreibfunktionsspezifisch, das Schreiben weniger effizient als in der Erstsprache (vgl. Kern 2000: 177 in Schmölzer-Eibinger 2011). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit einem eingeschränkten Wortschatz und einer unsicheren Grammatik mehr Zeit als sprachlich gefestigte Schreibende benötigen (vgl. ebd., vgl. auch Grimm et al. 2006).

Die eben beschriebenen Vermeidungsstrategien sind Belke (1992) zufolge als Potential, als ein Zeichen für ihren Schreibwillen zu sehen, denn die Lernenden setzen diese Strategien ein, um Defizite zu bewältigen bzw. zu kompensieren – sie wollen einen Text produzieren, jedoch verfügen sie nicht über die notwendigen Ressourcen (vgl. Belke 1992: 228 ff. in Rapti 2005: 148). Aus Sicht von Belke (1992) weisen diese Vermeidungsstrategien auf unterrichtliche Missstände hin, wie bspw. fehlende diagnostische Fähigkeiten seitens der Lehrperson. Diese sind erforderlich, um den Entwicklungsstand einzuschätzen, (sprachliche) Defizite zu erkennen und mit entsprechenden Fördermaßnahmen die Weiterentwicklung der Schreibfähigkeiten zu unterstützen (vgl. ebd.). Die Schülerinnen und Schüler würden bei der Textproduktion alleine und ohne Hilfestellung gelassen werden (vgl. ebd.). Somit könnten sich ihre sprachlichen Leistungen nur wenig bis gar nicht weiterentwickeln und würden stark hinter den von Kindern mit Deutsch als Erstsprache zurückbleiben, wie auch Knapp (1997) nachfolgend ausführt.

> Beim Verfassen von Texten ist niemand da, der die Ellipse zu Ende spricht, der mit dem gesuchten Wort aushilft, der Rückfragen stellt, der die langen komplizierten Sätze übernimmt und selbst äußert, damit sie lediglich bejaht oder verneint werden müssen, der einen diffizilen Sachverhalt in einfache Worte kleidet et cetera. […] In der Monolog-Sprache bleibt das Migrantenkind alleingelassen mit dem un- oder halbverstandenen Text; hilflos sitzt es vor dem weißen Blatt Papier. Anstatt daß ihm geeignete Formulierungen einfallen, fügt es eine Notkonstruktion an die andere. (Knapp 1997: 15 f.)

Gerade aufgrund dieser Vermeidungshaltung und ist es von hoher Bedeutung, einerseits grundlegendes sprachliches Können aufzubauen, d. h. sprachliche Muster verfügbar zu machen, sodass Sätze flüssig und automatisiert produziert werden können. Andererseits müssen auch sprachlich komplexere Strukturen im Unterricht behandelt werden, anstatt diese zu vermeiden, und zwar auf eine so intensive Weise, dass diese sich im aktiven Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler ansiedeln können. Dies setzt entsprechende unterrichtliche Unterstützungsmaßnahmen voraus. Mit anderen Worten: Der Grammatikunterricht muss ermöglichen, sprachliches Können aufzubauen – für alle Schülerinnen und Schüler, denn schreibschwache Schülerinnen und Schüler sind nicht immer Lernende mit Deutsch als Zweitsprache und auch leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler sind auf Förderung und Forderung angewiesen. Verwiesen werden soll an dieser Stelle auf die Ergebnisse der Umfrage von Petruzzella (1996) bzw. der Studie van Rijt et al. (2020a), denen zufolge die Lehrpersonen sehr unterschiedliche Vorstellungen dahingehend haben, welche Art von Grammatikunter-

richt für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler eher geeignet ist. So besteht eine stärkere Tendenz zu traditionellen Ansätzen, während neuere grammatiktheoretische Umsetzungen als zu herausfordernd angesehen werden (vgl. ebd.). Dabei sind aktuellen Einschätzungen zufolge für das Lernen der deutschen Sprache gerade Grammatiktheorien wie das Feldermodell oder die Valenzgrammatik gewinnbringend (vgl. z. B. Langlotz 2019).

4.4 Typische Merkmale schwächer schreibender Schülerinnen und Schüler

In den vorhergehenden Kapiteln wurde aufgezeigt, wie komplex und voraussetzungsreich der Textproduktionsprozess ist und welche grundsätzlichen Schwierigkeiten beim Schreiben in der Zweitsprache mitschwingen. In diesem Kapitel richtet sich der Blick auf grundlegende (sprachliche) Merkmale schwach schreibender Schülerinnen und Schüler, wie sie in verschiedenen Studien erfasst bzw. in verschiedenen Quellen aufgeführt werden (vgl. Lindauer 2021, Myhill et al. 2018a, Sturm/Weder 2016, Neumann/Lehmann 2008, Rapti 2005). Dieser Überblick unterscheidet nicht zwischen Schülerinnen und Schülern, die eine Sprache als Erst- oder Zweitsprache erwerben, sondern fasst im Sinne einer ganzheitlichen Übersicht grundlegende Merkmale schwach schreibender Schülerinnen und Schüler zusammen. Dies ist zum einen erforderlich, um an späterer Stelle der Frage nachzugehen, inwiefern aktuellere grammatikdidaktische Konzeptionen dahingehend kompensierend ansetzen (könnten), zum anderen, um später einen Vergleich zu den seitens der im Rahmen dieser Forschungsarbeit befragten Lehrpersonen artikulierten (sprachlichen) Schreib-schwierigkeiten ziehen zu können.

Hinsichtlich der *Einstellung zum Schreiben* (Komponente *Motivation/Affekte*) ist bekannt, dass schwach schreibende Schülerinnen und Schüler Schreiben oftmals als mühsam und anstrengend empfinden. Das ist zum einen stark auf weniger gut ausgebildete basale Schreibfähigkeiten zurückzuführen. Mitunter wird der Schreibprozess frühzeitig abgebrochen. Schreiben ist für sie weniger ein „Werkzeug“, mittels dem verschiedene kommunikative Ziele erreicht werden können, vielmehr weisen ihre Texte teils so erhebliche Mängel auf, dass sie kommunikativ wenig erfolgreich sind (vgl. Sturm/Weder 2016: 28 ff.). Nach Ezhova-Heer (2009) ist das mitunter auf fehlende Schreibroutinen zurückzuführen. Da diese Schülerinnen und Schüler nur sehr wenig schreiben – hauptsächlich in der Schule –, können sie nicht auf (bewährte) Handlungsmuster zurückgreifen (vgl

ebd.). In der Folge ist ihre Einstellung dem Schreiben gegenüber eher negativ geprägt, sie betrachten sich selbst nicht als gut schreibende Person und glauben auch nicht, eine Schreibaufgabe gut lösen zu können (vgl. Sturm/Weder 2016: 28 ff.). Dies hat Auswirkungen auf den gesamten Schreibprozess: Wer glaubt, eine anstrengende Aufgabe nicht (gut) bewältigen zu können, strengt sich weniger an, in der Folge ist das Resultat weniger gelungen, was wiederum die Bestätigung für die Schreibenden ist, keine gut schreibende Person zu sein. Weil v. a. basale Schreibfähigkeiten bei schwach schreibenden Schülerinnen und Schüler weniger gut ausgebildet sind, wird das Schreiben sehr schnell mühsam. Mitunter wird der Schreibprozess frühzeitig abgebrochen (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der *kognitiven und metakognitiven Prozesse* ist bekannt, dass schwach Schreibende weniger Zeit und Ressourcen für Planungsprozesse, aber auch für das Formulieren und Revidieren verwenden (können) (vgl. Sturm/Weder 2016, für DaZ vgl. Ezhova-Heer 2009: 261). Schwach schreibende Schülerinnen und Schüler schreiben häufig direkt nach Erhalt der Schreibaufgabe los (vgl. Sturm/Weder 2016: 28 ff.). Das hat zur Folge, dass die schulisch vorgegebene Schreibaufgabe sowie das Schreibziel kaum ausreichend geklärt werden, ebenso wenig werden weitere Planungsaktivitäten durchgeführt (vgl. ebd.). Da sie Schreiben als mühsam und anstrengend empfinden, ist es für sie teils weniger nachvollziehbar, wieso sie Zeit in Planungsaktivitäten wie das Ausfüllen von Schreibplänen investieren sollten (vgl. ebd.). Gerade schriftliche Planungsaktivitäten wie das Erstellen eines Schreibplans werden von ihnen eher als zusätzlicher Aufwand bzw. als eine zusätzliche Hürde empfunden, weshalb sie auf Planungsaktivitäten oftmals ablehnend reagieren (vgl. ebd.). Da schwach Schreibende Schreiben als mühsam empfinden, wollen sie diese unliebsame Tätigkeit vielmehr schnell hinter sich bringen. Die Bedeutung von Schreibstrategien, z. B. Planungsstrategien, ist ihnen somit weniger bewusst (vgl. ebd.), wohl auch, weil sie vermutlich kaum erfahren haben, inwiefern es ihnen nützlich sein kann, einen Text schriftlich zu planen. Auch generieren sie im Vergleich zu routinierten Schreibenden weniger Inhalte bzw. haben Schwierigkeiten, ihr Hintergrundwissen bei der Ideengenerierung abrufen oder integrieren zu können (vgl. ebd.). Aus mehreren verfügbaren Inhalten oder Ideen können sie oft nicht die relevanten Ideen auswählen.

Schwach Schreibende zeichnen sich auch durch eine fehlende oder eingeschränkte *Selbstregulation* aus (vgl. Sturm/Weder 2016: 28 ff.). Probleme während des Schreibprozesses werden primär lokal, mit Blick auf die konkrete Stelle

und nicht mit Blick auf den gesamten zu verfassenden Text gelöst. Texte werden insgesamt kaum überarbeitet und wenn, dann hauptsächlich auf der sprachformalen Ebene. Das ist v. a. auf eine fehlende Sprachbewusstheit zurückzuführen: Überarbeitungsbedürftige Stellen werden nicht wahrgenommen, Fehlschreibungen werden oft nicht erkannt (vgl. Jantzen 2005: 103). Daher sind Myhill et al. (2018a) zufolge Programme, die darauf abzielen, die Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler zu fördern, für schwächere Schreibende weniger zielführend, da diesen metasprachliches Wissen fehlt, welches benötigt wird, um den Schreibprozess zielführend zu steuern. Auffällig ist auch, dass schwächer Schreibende die Verantwortung für ihren Schreibprozess gerne abschieben und oft Hilfe in Anspruch nehmen (vgl. Sturm/Weder 2016: 28 ff.).

Bezogen auf die Komponente *Aufmerksamkeit* ist bekannt, dass es schwach schreibenden Schülerinnen und Schülern schwerfällt, die Aufmerksamkeit über längere Zeit hinweg aufrechtzuerhalten – insbesondere dann, wenn Schwierigkeiten auftreten (vgl. Sturm/Weder 2016: 28 ff.). Das heißt, sie haben für die Steuerung ihres Schreibprozesses limitierte Ressourcen. Je umfangreicher die Schreibaufgabe (z. B. Textbeschreibung), umso höher ist die Belastung und auch die daraus resultierende ablehnende Haltung (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Ressourcen des *Langzeitgedächtnisses* ist bekannt, dass schwach Schreibende insgesamt ein beschränktes Textsorten-, Hintergrund- und Strategiewissen haben. Bezüglich fehlenden Textsorten- und Strategiewissens fehlenden ihnen somit Ablaufpläne, die Routine und Sicherheit geben und es ihnen ermöglichen, kognitive Ressourcen auf z. B. hierarchiehöhere Schreibprozesse zu legen. Schwächer schreibende Schülerinnen und Schüler zeigen auch nur keine oder nur wenig Adressatenorientierung. Es fällt ihnen schwer, Ideen, z. B. Argumente o. Ä., im Hinblick auf die Lesenden auszuwählen (vgl. Myhill et al. 2018a, Sturm/Weder 2016: 28 ff., Neumann/Lehmann 2008).

Bezogen auf die *sprachliche Leistung*, die Vertextung eingeschlossen, weisen Texte schwach schreibender Schülerinnen und Schüler Defizite bezüglich der grammatikalischen und lexikalischen Korrektheit auf (vgl. Lindauer 2021: 49, Neumann/Lehmann 2008). Schwache Schreibende haben Schwierigkeiten bei der Satzbildung (vgl. Neumann/Lehmann 2008, Graf 1987: 163-188 in Knapp 1997: 18 f.). In Puncto Interpunktion fehlen in Texten schwächer schreibender Schülerinnen und Schüler häufig Satzschlusszeichen bzw. satzinterne Zeichen

(Kommata, wörtliche Redezeichen), was zum Auftreten sog. *Bandwurmsätze*[12] führt (vgl. Ezhova-Heer 2009: 254, Aschenbrenner et al. 2009: 237). Schwach schreibende Schülerinnen und Schüler haben außerdem Schwierigkeiten damit, einen zusammenhängenden Text zu produzieren. Oftmals stehen die Sätze unverbunden nebeneinander, d. h. es fehlen kohäsive Mittel, die Bezüge zwischen den Sätzen schaffen. Knapp (1997) zufolge ist das bei Lernenden der 5./6. Klasse auf den Erwerbsprozess der Verknüpfung verschiedener Textsequenzen zurückzuführen. Auffällig ist mit Blick auf die Ergebnise der DESI-Studie, dass dies auch in der 9. Klassenstufe noch ein Problem darstellt (vgl. Neumann/Lehmann 2008). Weitere Schwierigkeiten bestehen darin, komplexere Sätze zu bilden, bspw. werden Nominalgruppen nur beschränkt ausgebaut (vgl. Myhill et al. 2018a).

Eine Untersuchung von Schaller (2017) zeigt, dass sich eine niedrige Grammatikkompetenz, verstanden als explizites Grammatikwissen, bei sprachschwächeren Schülerinnen und Schülern in grammatisch schwächeren Texten (verstanden als implizites Grammatikwissen) niederschlug, eine höhere Grammatikkompetenz in besseren Texten. Explizites Grammatikwissen wurde in der Untersuchung von Schaller (2017: 394) als die Fähigkeit aufgefasst, die Aufmerksamkeit auf die korrekte und angemessene Realisierung einer isolierten sprachlichen Konstruktion zu legen, bspw. fehlende Verben in Lücken zu ergänzen. Explizites Grammatikwissen hing in der Studie außerdem mit explizitem Wortschatzwissen und explizitem Orthografiewissen zusammen (vgl. ebd. 398). Bspw. zeigten die Ergebnisse auch, dass die orthografische Fehlerquote höher war, wenn mehr mit dem Wortschatz variiert wurde (vgl. ebd. 400). Im Gegensatz dazu zeigte sich dieser Zusammenhang bei schreibstarken Schülerinnen und Schülern nicht (vgl. ebd. 398). Hier bestand nur ein enger Zusammenhang zwischen explizitem und implizitem orthographischen Wissen, was Schaller (2017) dahingehend erklärt, dass sich hier orthografisches Wissen eher verfestigt habe und somit ein Abrufen beim Schreiben möglich werde, was sprachschwächeren Schülerinnen und Schülern nicht gelinge.

Hinsichtlich des Wortschatzes unterscheiden sich schwächer Schreibende von geübteren durch einen geringeren Wortschatz und eine geringere Häufigkeit der

[12] Ein *Bandwurmsatz* ist eine Aneinanderreihung von Einzelsätzen oder Satzbestandteilen ohne jegliche Interpunktion, die sich teilweise über mehr als eine Seite ziehen kann. Die einzelnen Bestandteile können neben fehlenden Interpunktionszeichen auch strukturelle bzw. anderweitige sprachformale Defizite aufweisen.

Verwendung verschiedener Wörter (vgl. Lindauer 2021: 49). Schwächer schreibende Schülerinnen und Schüler wenden mitunter Vermeidungs- und Vereinfachungsstrategien an: Die Schülerinnen und Schüler verwenden (logischerweise) diejenigen sprachlichen Mittel, deren Verwendung sie sich sicher fühlen, weshalb sich typische Verben (z. B. sagen und machen) häufen und oftmals dasselbe Satzmuster (meist kurze, einfache Sätze) verwendet wird, wodurch die Texte monoton wirken. Darüber hinaus wird Wortmaterial häufig inadäquat verwendet, bspw. werden Formulierungen unreflektiert eingesetzt oder das schmückende Adjektiv zu gehäuft verwendet (vgl. Knapp 1997). Weiter zeichnen sich Texte insbesondere von Schülerinnen und Schülern mit DaZ durch „Elemente des mündlichen Sprachgebrauchs aus“ (vgl. Graf 1987: 143 in Knapp 1997: 18, vgl. auch Aschenbrenner et al. 2009: 237, Myhill 2018). Wesentlich sei das auf fehlende, die schriftliche Bildungssprache betreffende sprachliche Register zurückzuführen bzw. darauf, dass diese aufgrund begrenzter Ressourcen nicht abgerufen werden können. Nach Oomen-Welke (1987: 128 f. in Rapti 2005: 148) verfügen die Schülerinnen und Schüler durchaus über eine Bewusstheit der Merkmale schriftlicher bildungssprachlicher Texte, jedoch seien diese den Schülerinnen und Schülern in ihrem eigenen vorwiegend mündlichen und alltagssprachlichen Sprachgebrauch nicht präsent, weshalb das Geschriebene auf sie unbekannt und befremdend wirke. Myhill et al. (2018) zufolge basiere auch die Schreibweise oft auf mündlichen Eindrücken, d. h. die Schülerinnen und Schüler gehen vom geteilten Wahrnehmungsraum aus, statt zu berücksichtigen, dass dieser für die Lesenden erst geschaffen werden muss, weshalb die Texte daher teils unlogisch und nicht nachvollziehbar erscheinen, sie keinen roten Faden enthalten etc. (vgl. ebd.).

Bezogen auf die textsortenspezifischen Schreibkompetenzen soll an dieser Stelle der Blick auf erzählende und argumentative Texte gerichtet werden. Bei erzählenden Texten schwächerer schreibender Schülerinnen und Schüler können folgende Merkmale festgestellt werden (vgl. Knapp 220 für Lernende mit DaZ, Myhill et al. 2018 für schreibschwache Schülerinnen und Schüler): Die Texte werden gemäß dem textsortentypischen Aufbau mit Orientierung-Episode-Koda strukturiert, jedoch nur wenig komplex und „ausgewogen“ aufgebaut (vgl. Knapp 1997: 220). I. d. R. ist die Einleitung der gelungenste Textbestandteil. Er enthält wesentliche Informationen. Hauptteil und Schluss geraten oft zu kurz (vgl. ebd.). Oftmals sind die Texte stark auf den „Höhepunkt“ hin ausgestaltet. Der

Hauptteil ist wenig textsortenspezifisch gestaltet, meist bleibt es bei einem einfachen knappen Erzählstrang, oft enden die Texte abrupt. Handelnde Charaktere und die Situation(en) sind eher beschränkt ausgestaltet, Komplikation und Auflösung werden ebenfalls wenig erzählerisch ausgestaltet. Knapp (1997) zufolge fehlen die entsprechenden erzählerischen Mittel. Je umfassender die Aufgabenstellung bzw. der zu entstehende Text ist bzw. werden soll, umso eher reagieren die Schreibenden mit dem plötzlichen Abbruch aufgrund von Überforderungsgefühlen (vgl. ebd. 225). Zusätzlich kann die Handlungslogik in den Texten bemängelt werden, häufig fehlt der inhaltliche Zusammenhang. Knapp (1997) begründet dies damit, dass Schülerinnen und Schülern der Wortschatz fehle und sie auf nur wenige Formulierungsmuster zurückgreifen könnten. Daher seien in den Texten wie bereits aufgeführt Vereinfachungsstrategien wie die Wiederholung einfacher Verben (sagen, machen), gleicher Adjektive oder gleicher Satzmuster zu erkennen, was monoton wirke. Sprachlich gesehen dominieren kurze Sätze, lange und komplexe Sätze sind eher selten (vgl. ebd.).

Typische Schwierigkeiten beim Verfassen argumentativer Texte sind folgende: Argumentative Texte schwächerer schreibender Schülerinnen und Schüler sind meist sehr kurz (vgl. Neumann/Lehmann 2008). Auch hier gibt es Schwierigkeiten bei der Umsetzung textsortenspezifischer Merkmale. Bspw. fehlen notwendige Komponenten wie die Angabe eines Datums, Probleme gibt es außerdem hinsichtlich eines adressatengerechten Sprachstils (z. B. „Hallo“ statt „Sehr geehrte/r …“) (vgl. ebd.). Problematisch sei außerdem die Umsetzung der Textfunktion, d. h. manche Schülerinnen und Schüler sind nicht in der Lage, ihren eigenen Standpunkt zu verdeutlichen oder Lösungsansätze und Konsequenzen herauszuarbeiten, d. h. ihr Text erfüllt streng genommen keinen kommunikativen Zweck (vgl. ebd.).

4.5 Zusammenfassung und Desiderate

In diesem Kapitel wurden die Komplexität des Textproduktionsprozesses, Herausforderungen des Schreibens in der Zweitsprache und Merkmale schwach schreibender Schülerinnen und Schüler herausgearbeitet. Insgesamt sollte in diesem Kapitel deutlich geworden sein, dass das „Textemachen“ „verdammt schwer“ ist (Beetz/Antos 1984 in Antos 2008: 230). Die Ausführung der primärsprachlichen Handlungen Schreiben setzt voraus, dass sprachliches Wissen flüssig und passend sowie möglichst automatisiert abgerufen werden kann. Sprach-

liches Wissen umfasst mehrere Facetten (Rechtschreibung, Wortschatz, Satzbildungskompetenz, Textprozedurenwissen usw.). Ein erfolgreicher Textproduktionsprozess setzt das Abrufenkönnen dieser verschiedenen Facetten voraus. Wie einflussnehmend sich sprachliches Wissen im Textproduktionsprozess auswirkt, zeigen die Überlegungen von Bachmann/Becker-Mrotzek (2017). Die Autoren gehen davon aus, dass sprachliches Wissen nicht nur eine notwendige Ressource darstellt, sondern sich maßgeblich von Beginn an steuernd auf den Textproduktionsprozess auswirkt. Sie sprechen diese Funktion v. a. textsortenspezifischem sprachlichen Wissen zu. Dies spiegelt sich in den kognitionstheoretischen Überlegungen bezüglich der hierarchieniedrigen und -hohen Schreibprozesse wider: Kann sprachliches Wissen nicht flüssig abgerufen werden, wirkt sich dies nachteilig auf den gesamten Textproduktionsprozess aus.

Wie in den Kapiteln 4.3 und 4.4 ersichtlich wurde, können insbesondere DaZ-Lernende während des Textproduktionsprozesses nicht zwingend auf „phonologisches, lexikalisches, grammatisches und textsortenbezogenes Wissen“ zurückgreifen, dasselbe kann auch für monolinguale Schülerinnen und Schüler gelten (Schindler/Siebert-Ott 2014: 202). Diese Fähigkeit wird für einen erfolgreich ablaufenden Schreibprozess allerdings benötigt.

Unterrichtliche Settings müssen folglich ermöglichen, Schülerinnen und Schüler beim Nutzen ihrer sprachlichen Ressourcen im Textproduktionsprozess zu unterstützen. Gleichwohl müssen sie auch deren Aufbau gewährleisten, denn bspw. ist es ein typisches Merkmal schwächer schreibener Schülerinnen und Schüler, dass sie fehlerhafte Satzkonstruktionen aufweisen (Verbstellung, Bandwurmsätze), also nicht flüssig sprachformal korrekte Sätze und Satzmustervariationen produzieren können (vgl. u. a. Myhill et al. 2018: 338). Syntaktische Fähigkeiten entwickeln sich vom Einfachen zum Komplexen. Augst et al. (2007) beobachten eine Stagnation der syntaktischen Entwicklung in der 4. Klassenstufe. Die Komplexität entwickelt sich v. a. nach der Grundschule weiter, also muss diese Fähigkeit im Unterricht aktiv unterstützt werden. Schwache und geübte Schülerinnen und Schüler drücken sich gleichermaßen davor, komplexere syntaktische Strukturen zu erzeugen. Diese werden aber bei umfangreicheren Textsorten zunehmend benötigt (vgl. Haberzettel 2009). Komplexere Abläufe können nur mit einer höheren Sprachkompetenz umgesetzt werden (vgl. Knapp 1997). Auch benötigt schulisches Schreiben andere sprachliche Register als das Mündliche bzw. in der Alltagssprache fluktuent und diese Register müssen daher geschaffen werden (vgl. Schindler/Siebert-Ott 2014: 204).

Somit ist es von hoher Bedeutung, einerseits grundlegendes sprachliches Können aufzubauen, d. h. sprachliche Muster verfügbar zu machen, sodass Sätze flüssig und automatisiert produziert werden können. Andererseits müssen auch sprachlich komplexere Strukturen im Unterricht behandelt werden, und zwar auf eine so intensive Weise, dass sich diese im aktiven Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler ansiedeln können. Dies setzt entsprechende unterrichtliche Unterstützungsmaßnahmen voraus. Mit anderen Worten: Hier kommt der Grammatikunterricht ins Spiel. Denn zwar erleichtert ein umfangreicher und differenzierter Wortschatz das Schreiben in der Zweitsprache, jedoch reicht es nicht aus, lediglich den benötigten Wortschatz zur Verfügung zu stellen (vlg. Apeltauer 2010). Der Wortschatzerwerb und der Erwerb morphosyntaktischer Strukuren hängen zusammen (vgl. Aschenbrenner et al. 2009, Schindler/Siebert-Ott 2014: 197). Erfolgt beides getrennt und wird Grammatik v. a. isoliert geübt, entsteht Schindler/Siebert-Ott (2014) zufolge ein Schereneffekt, der bereits in der Grundschule beginnt. Grammatische Übungen sollten daher nicht isoliert erfolgen, sondern müssen auf Textebene ansetzen (vgl. ebd.). Es benötigt demnach Methoden und Konzepte, die darauf ausgerichtet sind, Textkompetenz zu trainieren und die es ermöglichen, komplexe grammatische Strukturen zu automatisieren (vgl. Haberzettel 2009). Auch der Erwerb metasprachlichen Wissens ermöglicht die (gezielte) Steuerung des Schreibprozesses, da dies den Schreibenden ermöglicht, ihren Spracheinsatz stärker zu kontrollieren und das Treffen sprachlicher Entscheidungen unterstützt (vgl. Myhill et al. 2018: 4). Fehlt dieses, fehlt auch die Option, den Text auf seine Wirkung hin zu untersuchen und ggf. Änderungen vorzunehmen.

Wenn also davon ausgegangen werden kann, dass explizites sprachliches Wissen Lernende unter bestimmten Umständen in der Sprachaneingung unterstützen kann, so stellt sich die Frage, was mit „unter bestimmten Umständen“ gemeint ist. Es geht also darum, zu betrachten, welches unterrichtliche Setting dazu beitragen kann, dass sich die (explizite) Vermittlung von Grammatik förderlich auf das Schreibenlernen auswirken kann. Im Folgekapitel richtet sich der Blick auf didaktische Konzepte, die Grammatik und Schreiben miteinander kombinieren.

5 Didaktische Konzepte, die Grammatik und Schreiben kombinieren

Nachdem ein Überblick über wirkungsvolle grammatikdidaktische Ansätze gegeben wurde, folgt im Rahmen dieses Kapitels eine nähere Beschreibung dieser Ansätze. Außerdem werden hier Konzepte vorgestellt, die ebenfalls eine vergleichbare Intention haben, deren Wirksamkeit bislang aber noch nicht bzw. nicht in einem repräsentativen Umfang erhoben wurde.[13]

5.1 Integrativer Grammatikunterricht

5.1.1 Beschreibung

Als *integrativer Grammatik- bzw. Deutschunterricht* werden konzeptionelle Umsetzungen aufgefasst, denen ein Ganzheitsgedanke zugrunde liegt – Konzepte, die dafür plädieren, Unterricht stärker schülerorientiert und lebenweltnah zu gestalten, Konzepte, die der Tennung von sprach- und literaturbezogenen Perspektiven entgegenwirken (vgl. z. B. Baurmann 1989: 15, Bredel/Pieper 2021: 13 f.). Integrativer Unterricht kann fachübergreifend oder binnenfachlich realisiert werden. Eine fachübergreifende Umsetzung findet sich auch unter dem Terminus *Projektunterricht*. Meist steht hier ein Thema im Vordergrund, zu welchem ein

[13] Auf das Konzept des *operationalen Grammatikunterrichts* des Schweizers Hans Glinz soll im Rahmen dieses Kapitels nicht weiter eingegangen werden, da der Ansatz m. A. n. stärker auf der syntaktisch-analytischen Ebene operiert und nicht auf der textproduktiven. Zu betonen ist allerdings, dass Hans Glinz mit seinen sprachwissenschaftlichen Arbeiten der 50er Jahre als ein Vorreiter bzw. Vordenker der modernen Sprachwissenschaft gilt (Metten 2004: 35 in Zlobinska-Görtz 2018: 25). Die von ihm entwickelten sog. sprachlichen – Glinz'schnen – Proben stellen bis heute einen grundlegenden Bestandteil grammatischer Arbeit dar (vgl. ebd. 34). Dass Glinz als ein Vordenker gilt, zeigt sich in seiner funktionalen Sichtweise auf Sprache: Sprache ist für Glinz ein Kommunikationsmittel, ein Material, welches untersucht werden kann (vgl. ebd. 28). Er plädiert für die Untersuchung der Struktur des Deutschen an der tatsächlich gebrauchten Sprache (vgl. ebd. 28). Glinz geht demnach, und das war zu diesem Zeitpunkt neu, vom Text als Ausgangspunkt sprachlicher Untersuchung aus, und in diesem Kontext wird die Einheit Satz untersucht (vgl. ebd.). Seine Überlegungen bleiben derweil nicht theoretischer Natur. Zusammen mit einer Autorengruppe arbeitet Glinz ein Sprachbuch für die Umsetzung in der Praxis aus (Deutscher Sprachspiegel). Auf Basis von ganzen Texten sollen die Lernenden eigenständig sprachliche Operationen durchführen, um auf diese Weise Einsicht in und Verständnis für den Aufbau von Sprache zu erhalten. Glinz zufolge soll im Rahmen solcher Untersuchungen „ein repräsentatives Bild [der] im Deutschen vorhandenen Satzgliedern und Wortarten entstehen", wobei es nicht notwendig ist, stets den gesamten Text zu untersuchen (vgl. Glinz 1958: 37 in Zlobinska-Görtz 2018: 30). Damit handelt es sich um einen handlungsorientierten Ansatz der Grammatikvermittlung, ein induktives Vorgehen, welches Problemlösungswissen fördern und Sprachbewusstheit ausbauen soll.

Zugang von verschiedenen Fächern erfolgt. Eine binnenfachliche Integration meint die bewusste Verbindung verschiedener Lernbereiche des Deutschunterrichts. Demnach sind integrativen Konzepten nicht nur verschiedene Vertreter zuzuordnen, sondern auch verschiedene konzeptionelle Umsetzungen. Nachfolgende Ausführung orientiert sich an der binnenfachlichen Konzeption Eineckes (vgl. Einecke 1982, Einecke 2015).

Ansätze, die dafür plädieren, Grammatik integrativ aufzugreifen, entwickelten sich aus der Kritik an isolierter, systematischer grammatischer Arbeit, der vorgeworfen wird, „nutzloses, totes Wissen“ zu vermitteln und die Reflexion tatsächlicher Sprachverwendung zu vernachlässigen (vgl. Einecke 2015: 167). In diesem Sinne setzen diese Konzepte an der Idee der situativen Grammatikbetrachtung an, jedoch mit dem Ziel, Grammatik nicht spontan und ungeplant und nur auf die aktuelle Funktion bezogen zu betrachten, sondern systematisch über die Lernjahre hinweg aufzugreifen, d. h. Sprachverwendung und Sprachsystem im Zusammenhang zu betrachten (ebd., vgl. auch Gornik 2006: 822).

Ausgangspunkt eines *integrativen Grammatik- bzw. Deutschunterrichts* bildet ein übergeordnetes Thema bzw. ein Themenbereich (bspw. ein Märchen schreiben, eine Zeitung verfassen). Innerhalb dieses Themas werden Lernbereiche aus unterschiedlichen Kompetenzbereichen behandelt, deren Behandlung als „dienlich“ für den festgelegten Hauptkompetenzbereich anzusehen ist (Literatur, Sprechen und Zuhören, Grammatik usw.). Die ausgewählten Lerngegenstände (z. B. über den Inhalt eines Märchens sprechen, ein Märchen prosodisch gestaltet vortragen, Märchen mit Adjektivattributen anschaulicher gestalten) werden meist systematisch in einzelnen separierten Stunden behandelt. Sie sollen ausschließlich eine Ergänzung des Hauptkompetenzbereichs darstellen und dürfen demnach nicht überhandnehmen.

Die Integration von Grammatik bspw. im Rahmen der Textproduktion erfolgt mit der Intention, dass die Schülerinnen und Schüler die für den übergeordneten Lernbereich benötigten sprachlichen bzw. grammatischen Mittel (z. B. Adjektive bei Tierbeschreibungen) in ihrer Gebrauchsweise, ihrer Funktion, erleben. Die Reflexion über ihren Zweck und ihre Wirkung soll Einsicht in grammatische Zusammenhänge erzielen und ein vertieftes Verständnis für Sprache fördern (vgl. Gornik 2006: 822, Einecke 2015: 167). Der Ansatz kann daher auch den Ansätzen der funktionalen Grammatikvermittlung zugewiesen werden.

Einecke (1982) führt einige methodische Aspekte auf, die einen integrativen Grammatikunterricht ausmachen bei denen jedoch auch ersichtlich wird, dass der Anspruch an die Lehrperson hoch ist. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Ansatz folgt nach der knappen Skizzierung der methodischen Aspekte.

- Sequenzplanung: Grammatik an die anderen Stoffe anbinden (kognitives, systematisches und geplantes Lernen). Grammatik soll dann operational untersucht und reflektiert werden, wenn es der Textproduktion oder mündlichen Kommunikation dienlich ist (vgl. Einecke 1982: 190 f.).
- Stundenplanung: Induktiv einführen. Einecke (1982) zufolge sollen grammatische Inhalte von den Schülerinnen und Schülern selbst entdeckt werden (entdeckendes Lernen).
- Phasenplanung: Fokussieren. Im gewählten Kerntext soll das zu betrachtende Phänomen natürlich, häufig und funktional auftauchen. Die Lehrperson leitet im Gespräch einen Fokuswechsel an (vom Sprechen über den Inhalt zum Sprechen über die Sprache und wieder zurück zum Inhalt) (vgl. ebd.).
- Grammatik situativ aufgreifen (situatives Lernen): Lehrpersonen und auch Schülerinnen und Schüler sollen grammatische Phänomene in ihrem konkreten Vollzug aufgreifen und reflektieren können. Diese Situationen können zwar auch bewusst geschaffen werden, sie sollten aber vor allem spontan – situativ – aufgegriffen werden, wie es häufig bei Missverständnissen oder Fehlern der Fall ist (vgl. ebd.).
- Grammatische Begriffe häufig wiederanwenden (imitatives Lernen): Grammatische Fachbegriffe sollen häufig nebenbei aufgegriffen werden und somit im aktiven Wortschatz der Lehrenden vorkommen. Auf diese Weise werden sie bei den Schülerinnen und Schülern „eingeschliffen“ (ebd. 207).
- Im Exkurs ergänzen: Der Aufbau des Orientierungswissens ist nach Einecke (1982) zwar lehrgangsartig, soll aber dennoch funktional sein. Gearbeitet wird nicht mit isolierten Phänomenen, sondern authentischen Texten. Wenn bei solchen Gesprächen über Texte bzw. Funktionen sprachlicher Phänomene eine grammatische Lücke bzw. ein Problem auffalle, so soll in einem kurzen Exkurs darauf eingegangen werden (vgl. ebd.).

5.1.2 Diskussion

Die Umsetzung eines *integrativen Grammatikunterrichts* ist anspruchsvoll und birgt einige Gefahren, welche nachfolgend aufgegriffen werden.

- Problematik der langfristigen Planung: Die Vorbereitung eines integrativen Grammatikunterrichts erfordert seitens der Lehrperson eine langfristige, d. h. eine sinnvolle und von Beginn an durchdachte Jahresplanung. Bereits in der Jahresplanung muss geschaut werden, wie Grammatik an andere Lernbereiche angebunden werden kann. Die Betrachtung und Reflexion sprachlicher Phänomene in ihrem Nutzen für spezifische Kommunikationssituationen erfordert neben fundierten analytischen Kompetenzen und vertieftem grammatischen Wissen zudem eine hohe didaktische Reduktionsfähigkeit der Lehrpersonen (vgl. Peyer 2005: 80). Kompetenzen dieser Art müssen bei der Lehrpersonenaus- und Weiterbildung auf- und ausgebaut werden, wenn Lehrpersonen solche Konzepte im Unterricht realisieren sollen.
- Problematik der Auswahl relevanter Sachverhalte: Die gewählten Unterrichtsinhalte müssen für die Lernenden von Bedeutung sein. Dabei ist zu unterscheiden zwischen den konkreten Inhalten, die in Sprache und Texten vermittelt werden und die für die Lernenden primär interessant sind, sowie den fachspezifischen Inhalten wie bestimmte Textsorten, sprachliche Phänomene oder Methoden. Die ausgewählten Gegenstandsbereiche müssen sich sinnvoll aufeinander beziehen lassen (vgl. Peyer: 2005: 79). Das wird oft zu wenig berücksichtigt. Damit ergeben sich bezogen auf die Auswahl relevanter Sachverhalte mehrere zusammenhängende Probleme, die nachfolgend aufgegriffen werden.
- Problematik der fehlenden Authentizität und willkürlichen Integration: Im Gegensatz zum situativen Grammatikunterricht werden im integrativen Setting grammatikträchtige Situationen künstlich geschaffen (vgl. Gornik 2006: 822; Wieland 2010: 346). Grammatische Inhalte werden an die angedachten Sprech- und Schreibanlässe angebunden. Oftmals sind die Schreib- und Sprechanlässe thematisch eingebettet in relativ allgemeine Themen wie „Freizeitgestaltung“ oder „Freundschaft“ (vgl. Wieland 2010: 347). Dabei besteht die Gefahr, diese Schreib- und Sprechanlässe zu erzwingen. Umgekehrt gilt es auch institutionellen Vorgaben gerecht zu werden: Bestimmte grammatische Themen sind in einer bestimmten

Jahrgangsstufe zu behandeln. In der Umsetzung besteht folglich die Gefahr, dass die Handlungssituationen zu künstlich und damit nur wenig authentisch sind.

- „Pseudo-Integration“ bzw. der Text als Aufhänger: Der Übergang von der Reflexion der Inhalte hin zu den sprachlichen Phänomenen sollte keinen Bruch aufweisen, sondern einen Erkenntnisgewinn bedeuten, welcher die Aussage der Inhalte unterstützt und erweitert. Oftmals besteht die Gefahr, dass ein Text bzw. eine motivierende Frage lediglich als Aufhänger genutzt wird, um daran sprachliche Arbeit zu betreiben, und der Inhalt des Textes oder die Sache, von der bspw. erzählt wird, nebensächlich wird. Dann überwiegt die Betrachtung der Formen. Die Folge ist ein isolierter Grammatikunterricht, wenn die Lehrperson „das Prinzip der Anbindung nicht ernst genug nimmt“ (Einecke 1982: 208; vgl. auch Wieland 2010: 351). Peschel (2006) bezeichnet das als pseudo-integrative Einführung. Wieland (2010) nennt hier als Beispiel die Unterrichtssituation, wenn Schülerinnen und Schüler von einem besonderen Erlebnis erzählen, nur um dann zu erfahren, dass sie dafür das Perfekt benötigen. Es wird im Grunde willkürlich integriert – nur zum Schein geschrieben oder gelesen und die Grammatikarbeit lediglich angehängt, ohne Nutzen für das Schreiben und Lesen (vgl. Gornik 2006: 823).
- Pseudo-Integration kann auch bedeuten, dass isolierte Grammatikstunden einfach im Rahmen eines anderen Themas abgehalten werden, ohne dass diese „dienlich“ für das andere Thema sind (vgl. Myhill 2005: 82, Myhill et al. 2013a: 1244). In einem Fall wie diesem läge demnach eine Fehlinterpretation des Konzepts des integrativen Grammatikunterrichts vor.
- Gefahr des Verlustes des Lernfokusses (vgl. Myhill 2005): Dieser Aspekt soll am Beispiel des sog. „schmückenden Adjektivs“ verdeutlicht werden. Adjektivattribute sind ein beliebtes integratives Grammatikthema und werden häufig beim Verfassen von Geschichten oder Beschreibungen aufgegriffen. Problematisch ist, dass die Textqualität dann oftmals dahingehend bemessen wird, ob in einem Lernendentext besonders viele Adjektivattribute verwendet wurden. Im unterrichtlichen Fokus steht demnach das Erweitern des nominalen Kerns mit einem Adjektivattribut. Dabei bleibt die eigentliche Funktion eines Adjektivattributs unberücksichtigt. Ob die verwendeten Adjektivattribute an der entsprechenden Position im Text sinnvoll oder passend sind und sich positiv auf die Textqualität auswirken,

wird oft nicht in dem erforderlichen Ausmaß für die erhoffte „Einsicht“ beachtet und thematisiert. Der Einsatz erfolgt unreflektiert und letztlich ohne großen Lernzuwachs seitens der Schülerinnen und Schüler sowie auch der Lehrperson selbst; d. h. der Fokus liegt in diesem Fall einfach darauf, möglichst viele Adjektivattribute in einer Schreibaufgabe anzuwenden, wozu Lehrpersonen gerne ermutigen, unabhängig davon, ob der Einsatz für die Aussageabsicht sinnvoll ist (vgl. Myhill 2005: 83). Als sog. „Verstärker“ dieser Problematik können Beschreibungen in Checklisten und Kriterienrastern fungieren. So finden sich dort meist Formulierungen wie „Du hast passende Adjektive verwendet.“ Ist diese Aufgabe folglich erfüllt, kann ein Kreuz gesetzt werden und das Kriterium bspw. mit der vollen Punktzahl bewertet werden, unabhängig davon, ob der Einsatz tatsächlich passend ist.

- Problematik Deutschbuch/Unterrichtsmaterial: Einfluss auf die Planung des Deutschunterrichts nimmt auch das Deutschbuch. Ein Lehrmittel, welches Grammatik nicht selbst integriert, „hält den Lehrer grundsätzlich von der Integration ab und verleitet zu unfunktionalen Grammatikstunden“ (Einecke 1882). Das ist zu erkennen, wenn die Grammatikkapitel zu anderen Kapiteln keinerlei inhaltliche und thematische Bezüge aufweisen, die in den Grammatikkapiteln verwendeten Texte willkürlich herausgegriffen werden und nur den Zweck haben, das grammatische Phänomen zu behandeln. Der Anspruch an die Lehrpersonen besteht in der Folge darin, die Grammatikkapitel als Übungseinheiten anzusehen und selbst eigenaktiv Querbezüge zu den anderen Kapiteln herauszuarbeiten (vgl. Einecke 1982). Das ist nicht nur zeitintensiv und erfordert oftmals das Erstellen eigenen Materials, sondern erfordert seitens der Lehrpersonen auch die Kompetenz, diese Bezüge herstellen zu können. Grundlage dafür ist ein fundiertes Fach- und fachdidaktisches Wissen. Umgekehrt müssen auch Materialien, die Integration vorsehen, kritisch darauf geprüft werden, ob die Integration den gewählten Lernbereichen gerecht wird (vgl. Wieland 2010: 351).
- induktive Einführung: Einecke (1982) schreibt, dass eine Gefahr besteht, dass das bewährte Muster einer isolierten Grammatikeinführung auch auf

den *integrativen Grammatikunterricht* angewendet wird (zu den angedachten Schritten siehe Tabelle 14).[14] Problematisch sei dabei, dass für eine integrative Grammatikvermittlung relevante Prinzipien nicht berücksichtigt würden, bspw., dass der Lerngegenstand in sinnvolle Kontexte eingebettet werden muss (Prinzip *Sinnverstehen*) und dass die grammatischen Begriffe aktiv auch im restlichen Deutschunterricht verwendet werden sollten, langfristig (Prinzip *aktive Anwendung*) (vgl. Einecke 1982: 197). Kritisiert wird am ausschließlich induktiven Einführen, dass auf diese Weise kein Überblickswissen erworben werden könne, da grammatische Inhalte hier lediglich häppchenweise betrachtet werden und bspw. nicht in Abgrenzug zu anderen Kategorien gleicher Ebene (vgl. z. B. auch Peyer 2005: 80).

- Wiederholung grammatischer Fachbegriffe: Grammatische Fachbegriffe sollen Einecke (1982: 207) zufolge häufig nebenbei aufgegriffen werden, auch außerhalb der angedachten Unterrichtseinheit, damit sie somit im aktiven Wortschatz der Lehrenden verankert – „eingeschliffen" – werden können. Das setzt voraus, dass die Lehrperson konsequent Fachtermini nutzt und die Nutzung von den Schülerinnen und Schülern einfordert.
- explizite, transparente Integration und die Gefahr des Abdriftens: Trotz des Verbundes verschiedener Lernbereiche sollten die Lernenden immer erkennen können, welcher Lernbereich gerade im Fokus steht. Die anderen Lernbereiche sind diesem untergeordnet. Die Gefahr für die Lehrperson besteht darin, in einen der Kompetenzbereiche zu sehr abzudriften. Dies kann v. a. in der Phase des Exkurses passieren, dann, wenn Situationen aufkommen und grammatische Aspekte zum Verständnis geklärt werden müssen (vgl. Einecke 1982). Ein *integrativer Grammatikunterricht*

[14] *Induktives Einführen*: Einecke zufolge sollen grammatische Inhalte von den Schülerinnen und Schülern selbst entdeckt werden (entdeckendes Lernen). Die induktive Einführung grenzt Einecke von der isolierten Einführung ab, welche Einecke als bewährtes Muster bezeichnet. **Tabelle 14** stellt die beiden Ablaufschemata gegenüber. Zu sehen ist, dass bestimmte Phasen, in der Abbildung grau hinterlegt, ähnlich sind. Jedoch bedeutet induktiv, dass zunächst der Verwendungszusammenhang betrachtet wird. In diesem richtet sich der Fokus dann auf die bedeutsamen grammatischen Bereiche. Deren Funktion wird somit im Kontext betrachtet. Erst dann wird das Element isoliert betrachtet, es werden weitere Beispiele betrachtet und eine Systematisierung vorgenommen. Es folgt die Benennung und eine Definition. Dann besteht ein weiterer wichtiger Schritt darin, dass über die Funktion reflektiert wird, sie wird an weiteren Beispielen untersucht und schließlich angewendet und überprüft.

setzt demnach auch ein grundlegendes grammatisches Vorwissen auf Lernendenseite voraus.

Tabelle 14: Übersicht Phasenschemata isolierte/induktive Einführung (nach Einecke 1982)[15]

Isolierte Einführung		**Induktive Einführung**	
1. Beispiel	Präsentation eines Satzes oder kurzen Textes	1. Kontextuierung	Präsentation im Verwendungszusammenhang → Text
2. Beobachtung	Typ. Frage: „Was fällt euch auf?“, Umgehung des Textinhalts und des inhaltlichen Interesses der Schüler	2. Fokussierung	Hinlenkung auf die Sprache
3. Isolierung	Herausstellung des gramm. Phänomens im Unterrichtsgespräch	3. Beispiel	Textstelle mit grammatischem Element
4. Systematisierung	Weitere Beispiele	4. Beobachtung	der sprachlichen Mittel
5. Benennung	lateinischer Fachbegriff	5. Isolierung	des gemeinten grammatischen Elements
6. Definition/ Regel	Verallgemeinerung in einem Merksatz	6. Systematisierung	an weiteren Paradigmen
7. Anwendung	Übung: Beispielsätze, in Kontext einbauen	7. Benennung	lateinischer Fachbegriff
8. Kontrolle	Prüfung durch Anwendung: Regelkenntnis, Fachbegriffe, Aufspüren in Texten	8. Definition/Regel	Merksatz
		9. Reflexion	der Funktion im Kontext
		10. Anwendung	Übung an anderen Fällen
		11. Kontrolle	Überprüfung von 7.-10.

- Problematik des bruchstückhaften Wissens: Wird Grammatik ausschließlich in der dienenden Funktion für das Schreiben realisiert, also dann, wenn sie gebraucht wird, kann sich der Zusammenhang verschiedener grammatischer Aspekte für Schülerinnen und Schüler ggfs. nur schwer erschließen, da Bruchstücke vermittelt werden (vgl. Klotz 1996a: 58).
- Problematik der Grammatikgrundlage: Oftmals wird in der Schule an einer formalen, präskriptiven, satzbezogenen Grammatik festgehalten (vgl. Hochstadt et al. 2015: 247). Grammatikgrundlage eines integrativen

[15] Die rechts grau unterlegten Unterrichtsphasen sind vergleichbar zum linken isolierten Schema.

Grammatikunterrichts muss aber eine funktionale, eine textorientierte sein (ebd.). Dies ist auch mit der Öffnung der Schulgrammatik für andere Grammatiktheorien (vgl. Verzeichnis 2019) nicht automatisch gegeben.

- Problematik Systematisierung und Lehrpersonenvorstellungen: Wenn Grammatik dann angebunden wird, wenn sie gebraucht ist, bedeutet das umgekehrt, dass nicht ein System kleinschrittig vermittelt wird. Gewehr (1983) zufolge müssen sich Lehrpersonen von der Vorstellung befreien, alle Wortarten und Satzglieder im Unterricht behandeln zu können (vgl. Gewehr 1983: 33). Bildungsplan und Grammatikrahmen fordern aber genau das (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, 2021).
- Lernerperspektive: Aus Lernerperspektive ist hinzuzufügen, dass der „Kontext“, also das übergeordnete Thema bzw. der Text, der z. B. gerade gelesen oder geschrieben wird, so interessant sein könnte, dass das Lernen von Grammatik sozusagen untergeht (vgl. Myhill 2005: 82).
- fehlendes (basales) grammatisches Vorwissen: Soll die Wirkung grammatischer Phänomene reflektiert werden, so ist ein grundlegendes Sprachverständnis die Voraussetzung dafür. Dies macht eine integrative Vorgehensweise bspw. für Lernende einer zweiten Sprache oder schwache Schülerinnen und Schüler herausfordernd. Die Gefahr besteht darin, dass sie im Unterrichtsgespräch untergehen, der Lehrperson bspw. gar nicht auffällt, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler den angedachten Erkenntnisgewinn erhalten haben. Auch die Transferproblematik ist hervorzuheben. Viele integrative Grammatiksituationen erfordern, dass das Thematisierte bereits beherrscht wird. So wird bspw. in einer Einzelstunde herausgearbeitet, dass es bei der Bildung präteritaler Formen starke und schwache Verben gibt. Jedoch wird hier oftmals davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler das Präteritum verschiedenster Verben bereits bilden können. Es ist folglich davon auszugehend, dass Lernende, die hier Schwierigkeiten haben, keinen Lernzuwachs erhalten werden, denn sie können das neue Wissen nicht in bereits bestehende Wissenskonzepte integrieren.
- Transferproblematik: Die einzelnen Lerngegenstände werden in einem integrativen Deutschunterricht oftmals in separaten Unterrichtsstunden aufgegriffen und behandelt. Gleichzeitig werden sie behandelt, weil sie als dienlich für den übergeordneten Kompetenzbereich angesehen werden.

> Die Behandlung soll demnach einen Mehrwert darstellen und das in separaten Stunden Gemachte in den übergeordneten Lernbereich transferiert werden. Dieser Transfer muss seitens der Lernenden geleistet werden können. Im Umkehrschluss müssen folglich die Lerngelegenheiten der separaten Stunden sowie der folgenden Stunden solche Lerngelegenheiten bieten. Ohne diese ist davon auszugehen, dass nur ein Bruchteil der Lernenden einen tatsächlichen Erkenntnisgewinn erhalten wird und seine Kompetenzen weiterentwickeln kann bzw. anders gesagt, dass kein Transfer stattfinden wird.

Nach dieser Ausführung sollte deutlich geworden sein, wie anspruchsvoll das Konzept eines *integrativen Grammatik- bzw. Deutschunterrichts* ist. Er fordert seitens der Lehrpersonen neben einem fundierten Fach- und fachdidaktischen Wissen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen u. a. die Fähigkeit, Zusammenhänge eigenständig zu erkennen, zu nutzen sowie Bezüge herzustellen. Die Gesprächsführung seitens der Lehrperson muss gut durchdacht sein und Lerngelegenheiten, die einen Transfer ermöglichen, angeboten werden. Wie bereits erwähnt wird dies oftmals durch fehlendes Material erschwert. Lehrpersonen müssen das Konzept des integrativen Deutschunterrichts durchdrungen haben, um es erfolgreich umsetzen zu können. Dies erfordert, sich auch der Gefahren bewusst zu sein. Hier scheint das Kernproblem eines integrativen Grammatikunterrichts zu liegen. Bredel (2007) konstatiert, dass sich „der sog. integrative Grammatikunterricht […] häufig als rein methodisches Konzept ohne eigenständige theoretische Grundlage erweist." Daher wird das Konzept mitunter als Kompromiss(lösung) bezeichnet (z. B. Hudson 2016: 294; Wieland 2010: 346). Wie die obige Diskussion zeigt, ist es in erheblichem Maße vom unterrichtlichen Handeln einer Lehrperson abhängig, wie förderlich integrative Grammatikarbeit tatsächlich sein kann. Denn wie die Ergebnisse bezüglich der Wirksamkeit grammatischer Arbeit im Kontext der Textproduktion zeigen, ist isolierte strukturbezogene Arbeit an Grammatik für die Textqualität nicht förderlich. Sinnvolle Anbindung benötigt ein entsprechendes Setting. Die Überprüfung der Wirksamkeit eines integrativen Deutschunterrichts steht grundsätzlich noch aus (vgl. Fix 2007). Wie die Studien von Klotz (1996b) und Myhill (2013) zeigen, unterscheidet sich die Gestaltung einer funktional-integrativen Stunde erheblich von der Gestaltung traditioneller grammatischer Arbeit. Es ist im Grunde nicht davon auszugehen, dass Lehrpersonen im Rahmen ihrer Berufsausbildung auf diese Aufgabe umfassend genug vorbereitet werden können. Die erforderliche Professionalisierung

kann kaum innerhalb eines Seminars in einem Semester gewährleistet werden. Gleichwohl wird in der Berufsausbildung für den integrativen Deutschunterricht plädiert. Myhill (2005) äußert hierzu überspitzt, dass es in der Berufsausbildung fast schon als Mantra gepredigt würde, Grammatik im Rahmen eines Kontextes aufzugreifen. Wie diese Umsetzung gewährleistet werden soll und gelingen kann, hängt also weitgehend von der Professionalisierung der Lehrpersonen ab. Hier können sich verfestigte Vorstellungen als äußerst negativ erweisen. Insbesondere die Gesprächsführung unterscheidet sich in einem integrativen Setting erheblich von einem formalen, eher deduktiv ausgerichteten Setting. Es geht darum, die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken über den Text, seine inhaltliche Aussage und sprachliche Gestaltung anzuregen und den Schülerinnen und Schülern mit ausgereifter Gesprächsführung zu einem Verständnis dessen, welche Rolle die sprachliche Gestaltung für die Textwirkung spielt, zu verhelfen. So eine Gesprächsführung ist eine Kunst, die es zu erlernen gilt. Solche Lernmöglichkeiten müssen seitens der Berufsaus- und Weiterbildung gegeben werden. Daher es ist wichtig, bestehende Vorstellungen von Lehrpersonen bezüglich des integrativen Settings zu rekonstruieren.

5.2 Funktionaler Grammatikunterricht nach Köller und Klotz

Unter dem Terminus *funktionaler Grammatikunterricht* sind ebenfalls verschiedene Vertreter und Ansätze einzuordnen. In grammatikdidaktischen Übersichten (z. B. Gornik 2006) werden hier die Arbeiten von Köller, Klotz und Hoffmann aufgeführt, weshalb sich nachfolgende Ausführungen auf diese drei Ansätze beschränken.

Die drei Ansätze setzen unterschiedlich stark an den Spracherfahrungen der Lernenden an und unterscheiden sich dahingehend, als wie bedeutsam die Anschlussproduktion angesehen wird. Ihre Zielsetzung ist jedoch gleich: Die grammatische Arbeit soll Schülerinnen und Schüler in ihren Ausdrucksmöglichkeiten bei der Textproduktion fördern (vgl. Wieland 2010: 350). Aus funktionaler Perspektive wird Sprache als Werkzeug aufgefasst, die dem Zweck dient, anderen etwas über etwas mitzuteilen. Alle drei Vertreter sind davon überzeugt, „dass grammatische Formen nur verstehbar sind, wenn erfasst werden kann, welche Beiträge sie zum Zustandekommen von Formulierungs-, Vertextungs- und Verständigungsleistungen erbringen“ (Wieland 2010: 337). Hoffmann (2006) zufolge bildet Grammatik einen elementaren Lernbereich ab, denn Grammatik ist „das

Mittel, Sprache zu verstehen und zu erklären, besser sprechen und schreiben zu können."

Die drei Ansätze unterschieden sich v. a. hinsichtlich der ihnen zugrundeliegenden Grammatiktheorie sowie der unterrichtlichen Umsetzung. Die grammatiktheoretische Grundlage bildet bei Köller und Klotz die traditionelle Grammatik, während dem Konzept von Hoffmann eine funktionale Grammatik zugrunde liegt. Daher beschränkt sich dieses Kapitel auf die Darstellung der Ansätze von Köller und Klotz, während Hoffmanns Vorstellungen eines funktionalen Grammatikunterrichts im Folgekapitel aufgegriffen werden.

Abbildung 16: Vertreter funktionaler Sprachbetrachtung im Vergleich (eigene Darstellung nach Wieland 2010)

Köllers 1983 erschienener Band *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus – Wozu wurde das erfunden?* kann als Grundstein für einen Grammatikunterricht gesehen werden, dessen Basis nicht die grammatische Regel, sondern das grammatisch „organisierende" Zeichen ist (vgl. Köller 1997: 7; vgl. Hochstadt et al. 2015: 250). Wesentlich geht es darum, ausgehend von der Betrachtung der *Form* grammatischer Phänomene zu Überlegungen hinsichtlich ihrer *Funktion* zu kommen (vgl. Köller 1997: 10, 26). Köller (1997: 7) bezeichnet seinen Ansatz als deskriptiv mit der Ergänzung, dass das eine normative Regelung nicht ausschließe, da die „intersubjektive Verständlichkeit von Äußerung nur dann gesichert werden kann, wenn der Sprachgebrauch normativ geregelt ist." Als besonders brauchbar für seine Vorstellung von Grammatikunterricht sieht Köller (1997) die Kategorien Tempus, Genus und Modus an. Köller (1997) modelliert für seinen Ansatz vier allgemeine Zielsetzungen (vgl. ebd. 32) sowie fünf Prinzipien für die Umsetzung (vgl. ebd. 29 ff.). Außerdem zeigt er für die eben genannten Bereiche verschiedene didaktische Umsetzungsbeispiele auf.

Köller (1997) nimmt wie auch Klotz (1996b) prinzipiell an, dass explizites Wissen in den Sprachgebrauch überführt werden kann, d. h., dass grammatisches Wissen für das eigene sprachliche Handeln nutzbar gemacht werden kann. Wohl formuliert Köller das sehr viel vorsichtiger als Klotz: Köller (1983: 24) schreibt, dass die explizite Kenntnis grammatischer Formen und Funktionen nicht automatisch die produktive und rezeptive Sprachbeherrschung verbessere, dass aber

das Wissen über die Optionen Schreibentscheidungen unterstütze (vgl. ebd. in Klotz 1996b). Auch könnten Grammatikkenntnisse bspw. dabei helfen, Verstehenskonflikte zu lokalisieren (vgl. ebd.).

Köller (1997) schränkt sein Konzept bezogen auf das Alter, ab dem es durchführbar sei, ein: ab 10-12 Jahren. Unter Bezug auf Piaget argumentiert er, dass erst mit der Phase der formalen Denkoperationen ein Umschwung im Denken einsetze, sich sozusagen Interesse an der Reflexion beginne zu entwickeln (vgl. ebd. 28). Davor seien die Schülerinnen und Schüler damit beschäftigt bzw. eher daran interessiert, sprachliche Strukturmuster einzuüben (vgl. ebd.).

Sowohl die Zielsetzungen als auch die Pinzipien liefern eine Orientierung, soll Unterricht nach dem Konzept Köllers geplant werden, jedoch nicht ohne eine intensive Auseinandersetzung mit diesen sowie ein vertieftes Verstehen dieser Prinzipien. Am ehesten dürften hier Köllers Umsetzungsbeispiele, die sich ab der Mitte seines Bandes finden, Orientierung liefern (vgl. Köller 1997). Aus seinen Zielsetzungen wird ersichtlich, dass es v. a. um kognitive, reflexionsorientierte und analytische Lernprozesse geht (vgl. Hochstadt 2015: 109). Köllers Ansatz kann damit als äußerst voraussetzungsreich bezeichnet werden. Köller (1997: 29) geht von der Annahme aus, dass Schülerinnen und Schüler „ein vorbewusstes Wissen von den grammatischen Ordnungsformen ihrer Muttersprache“ hätten, diese praktisch beherrschen würden. Die Annahme dieses vorbewussten Wissens spiegelt sich in den Realisierungsvorschlägen wieder, bspw. in seinem Vorschlag zum Präsens und Futur I (vgl. Köller 1997: 83 f.). Mit Blick auf die Ergebnisse der jüngsten PISA Studie für nicht-gymnasiale Schularten ist zu erwarten, dass die wenigsten nicht-gymnasialen Schülerinnen und Schüler zu den von Klotz (1997) gewünschten Erkenntnissen kommen werden (vgl. Klieme et al. 2018: 5). Auch geht es in vielen Beispielen hauptsächlich um die Reflexion der Funktion der Form, nicht aber darum, die grammatischen Formen zu üben oder anzuwenden. Da das Konzept nicht empirisch überprüft wurde, bleibt offen, wie effektiv Unterricht dieser Art wäre.

Dem instruktiven Funktionsbegriff Köllers schließt sich Klotz an. Klotz geht aber noch einen Schritt weiter. Er fokussiert weniger die Reflexionsaktivitäten der Schülerinnen und Schüler, sondern vielmehr die dienende Funktion des Grammatikunterrichts für das Schreiben. Klotz (2014) verweist auf die gegenseitige Abhängigkeit von Textproduktion und Sprachreflexion, denn beim Schreiben müsse Sprache bewusst eingesetzt werden, um eine bestimmte Wirkung zu er-

zielen (vgl. auch Köller 1997: 15). Daher sollen Schülerinnen und Schülern grammatische Inhalte beim Schreiben als Werkzeug zur Verfügung stehen. Dies erfordert, dass sie nicht als fertiges Produkt vermittelt werden, sondern Lernenden im Prozess erfahrbar gemacht werden (vgl. Klotz 1996b: 112; vgl. auch Köller 1997: 27). Wenn der Grammatikunterricht der Textproduktionsfähigkeit, genauer, der Textgestaltungskompetenz der Schülerinnen und Schüler dienen und ihre Formulierungs- und Textgestaltungskompetenz dadurch verbessern soll, so ist der Text der Ausgangspunkt des Unterrichts (vgl. Klotz 1996b: 80). Der unterrichtliche Weg geht bei ihm von der kommunikativen *Funktion* grammatischer Phänomene zur *Form*. Klotz (1996b) geht der Frage nach, wie die Bereiche Grammatik und Schreiben verknüpft werden müssen, sodass ein positiver Effekt auf die Schreibleistung der Lernenden erzeugt wird. Damit vertritt er eine produktionsorientierte Perspektive, welche den Blick auf die sprachlichen Leistungen der Lernenden lenkt und nicht auf deren Fehler.

Wie in Kapitel 3.3.1 aufgeführt, hat sich das Konzept von Klotz (1996b) in der Praxis als wirksam erwiesen. Leider ist davon kaum etwas publiziert, weshalb das Setting nur schwer nachgeahmt werden kann, dafür sind die Beschreibungen zu vage. Demnach sind hier nur schwer Schlussfolgerungen für die Professionalierung, bspw. hinsichtlich des konkreten Lehrpersonenhandelns und der Aufgabenstellungen, abzuleiten.

Hinsichtlich der funktionalen Ansätze von Köller und Klotz kann mit Blick auf gängige Probleme des Grammatikunterrichts außerdem gesagt werden, dass beiden Modellierungen vorgeworfen werden kann, zu stark auf Wort- und Satzebene verortet zu sein und die Einheit Text zu wenig in den Blick zu nehmen, wenn auch beide Vertreter anderes propagieren. Wie insbesondere Köllers didaktische Umsetzungsvorschläge aufzeigen, liegt der Fokus eher auf Satzebene, auch wenn Texte die Ausgangsbasis sind. In der fachdidaktischen Diskussion wird Köllers Ansatz deshalb auch als systematisch orientiert eingeordnet (vgl. Gornik 2006: 824). Auch orientieren sich beide Ansätze an der traditionellen Grammatik. Schlussendlich nehmen beide Konzepte an, dass explizites Wissen unmittelbar in den Sprachgebrauch überführt werden kann, d. h., dass grammatisches Wissen für das eigene sprachliche Handeln nutzbar gemacht werden kann.

Für einen funktionalen Grammatikunterricht, wie Köller und Klotz ihn denken, liege Funke (2005: 321 f.) zufolge die Zuversicht beider Vertreter darin, dass es im Unterricht darum gehe, fakultativ auftretende Merkmale eines grammatischen

Bereichs als Option gegenüberzustellen. Betrachtet werden soll die grammatische Gestaltung eines Textes und es sollen Überlegungen dazu angestellt werden, welche Wirkung die grammatische Gestaltung hat und was sich ggfs. ändern würde, wäre der Text sprachlich anders gestaltet (vgl. ebd.). Daraus resultiere Funke (2005: 322) zufolge auch die Aussage Köllers, dass Tempus, Modus und Genus für seine Vorstellung von Grammatikunterricht besser geeignet seien als Bereiche wie Wortarten oder syntaktische Funktionen, da hier Wahlentscheidungen eher nicht auftreten würden. Funke (2005: 321) führt an Köllers exemplarischer Umsetzung zur Unterscheidung von Präsens und Futur I aus, dass die Gegenüberstellung nicht zwangsläufig dazu führen müsse, dass alle Schülerinnen und Schüler den Unterschied von Präsens und Futur I registrieren würden, aber sie könne das erreichen. Das seien die Schülerinnen und Schüler, die von der grammatischen Arbeit profitieren würden, diese als interessant und intellektuell anregend erleben würden, gerade weil ihnen etwas bewusstgemacht werden würde, das ihnen bislang nicht bewusst war (vgl. ebd. 321). Dafür müsse intuitives Wissen vorhanden sein, am Beispiel der Tempusformen liege das aber auf Text- und nicht auf Satzebene. Dies setzt voraus, dass in der Sozialisation bspw. entsprechende Leseerfahrungen gemacht wurden, was nicht auf alle Schülerinnen und Schüler zutreffen wird (vgl. ebd.). Das führt Funke (2005: 324) jedoch nicht zu dem Schluss, dass der Grammatikunterricht, wie Köller ihn denkt, für Schülerinnen und Schüler zu schwer sei, denn das könne allgemein auf jeden Unterrichtsvorschlag zutreffen. Aus Sicht von Hochstadt (2015: 109) könnten in Köllers Konzept Lernvoraussetzungsvarianzen nicht ausreichend berücksichtigt werden. Dementsprechend könnten Schülerinnen und Schüler, die musterer-werbsbenachteiligt sind, diese Nachteile mit solch einem Grammatikunterricht nicht ausgleichen. Folglich könne grundlegendes grammatisches Können auf diese Weise nicht aufgebaut werden (vgl. ebd.).

5.3 Funktional-pragmatischer Grammatikunterricht

Von Köller und Klotz unterscheidet sich Hoffmann schon allein dadurch, dass seiner Vorstellung von Grammatikdidaktik eine eigene funktionale Grammatik zugrunde liegt.[16] Hoffmann (2016) versteht die Grammatik als „das Formensystem

[16] Hoffmann, Ludger (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Schmidt. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage.

einer Sprache, das ausgebildet ist, um die Zwecke der Handelnden zu erfüllen". Die funktionale Perspektive untersucht demnach, welchen Beitrag Wortteile und Wörter[17] sowie Wortgruppen, feste Formen oder Teilsätze zum Verständnis leisten. Dafür wird die kommunikative Einheit in ihre einzelnen Bestandteile zerlegt, deren Funktion untersucht und wieder auf die kommunikative Einheit, ihre Wirkung und Absicht, zurückbezogen, wie in Abbildung 17 dargestellt. Der Weg geht demnach von der Funktion zur Form und zur Funktion zurück. Das ist notwendig, denn eine Sprache kann laut Hoffmann (2013) nur dann verstanden werden, wenn ein Bild vom Ganzen vorliegt, daher muss der Schritt zurück von der Form zur kommunikativen Funktion, zum Kontext, zum Text bzw. Diskurs gehen und in die Sprachreflexion einbezogen werden (vgl. Hoffmann 2016: 14). Diese Interdependenz unterscheide Hoffmann von anderen Vertretern der funktionalen Sprachbetrachtung, so Wieland (2010).

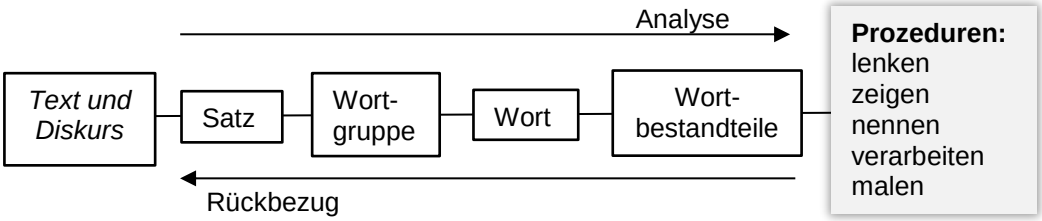


Abbildung 17: Ablauf funktionaler Sprachbetrachtung

Die jeweiligen Prozeduren erfüllen einen bestimmten Zweck bzw. eine bestimmte Aufgabe und lassen sich in fünf funktionale Zwecke bzw. Felder differenzieren (vgl. Hoffmann 2016, Berkemeier 2011; Redder 1998).[18]

[17] werden bezeichnet als Prozeduren = kleinste Handlungseinheiten bzw. Funktionseinheiten zweckhaften Handelns

[18] **Zeigfeld** (deiktische Prozedur): Zeigwörter, wozu deiktische Ausdrücke wie *ich, du, da, jetzt, dann* gehören, haben die Funktion der Orientierung der Rezipienten in einem gemeinsamen Verweisraum.

Nennfeld (symbolische Prozedur): Nennwörter erfüllen die Funktion der Benennung von Gegenständen oder Sachverhalten auf der Grundlage von geteiltem sprachlichem Wissen. Dazu gehören die sog. Hauptwortarten: Nomen, Adjektive, Verben.

Verarbeitungsfeld (operative Prozedur): Hierzu zählen Elemente, die der Verarbeitung von Sprache dienen. Dazu gehören Anaphern (*er, sie, es*), Konjunktoren und Subjunktoren (*und, weil*), Präpositionen (*in, vor*), Flexionsmorpheme (z. B. *-te* beim Präteritum), sowie eine Reihe von Partikeln und Fragewörter. Sie geben Rezipienten die Anweisung, wie die Wissenselemente miteinander zu verknüpfen sind.

Lenkfeld (expressive Prozedur): Ausdrücke, die hier zugeordnet werden, erfüllen die Funktion der Einflussnahme auf oder Steuerung des Handelns. Dazu gehören bspw. Interjektionen (*ah, oh, hm, na*) oder Verben im Imperativ.

Der Blick auf die verschiedenen Felder bzw. Prozeduren, insbesondere das Lenk- und Malfeld, zeigt, dass Grammatik breiter gedacht wird, denn auch sprecherische und nonverbale Elemente erfüllen im Sprachhandeln einen Zweck und tragen zum Verstehen bzw. zur Verständigung bei (Interjektionen oder schriftliche Hervorhebungen wie Fettdruck) (vgl. Berkemeier 2011: 62). Für die grammatische Arbeit in der Schule bedeutet das, dass die Basis der Sprachbetrachtung das sprachliche Handeln in seiner Wirklichkeit sein soll/muss. Ausgangspunkt sind somit reale Kommunikationssituationen und damit echte Texte: echte Gespräche und echte, von Schülerinnen und Schülern verfasste Texte. Auf diese Weise kann den Lernenden aufgezeigt werden, wozu Sprache da ist und was damit getan und erreicht werden kann. Es kann aufgezeigt werden, wann Handeln gelingen, wann Verständigung scheitern und wie dies bei der mündlichen wie schriftlichen Kommunikation realisiert werden kann (vgl. Hoffmann 2004). Grammatik ist damit „nicht ein Lerngegenstand wie andere oder gar Selbstzweck, sondern das Mittel, Sprache zu verstehen und zu erklären“ (Hoffmann 2004: 1). Gehandelt wird laut Hoffmann (2006: 20) nicht nach Regeln der traditionellen Grammatik, sondern nach Mustern, und die funktionale Sprachbetrachtung untersucht diese Handlungsmuster, deren Formen und Funktionen.

Für die Umsetzung in die Praxis schlägt Hoffmann basierend auf dem Aufbau seiner Grammatik ein Konzept didaktischer Pfade vor (vgl. Hoffmann 2016: 21 ff.). Bei Hoffmann (2016) wird die Grammatik nicht in der üblichen Systematik (vom Kleinen zum Großen, d. h. vom Wort, den Wortarten zum Satz usw.) dargestellt, sondern funktional: kommunikative Einheiten werden in ihre Bestandteile zerlegt (vgl. Hoffmann 2016). Diese Einzelteile werden dann betrachtet, bspw. das Nomen in der Nominalgruppe oder der bestimmende Artikel in der Nominalgruppe. Die Zerlegung, der didaktische Pfad, basiert damit auf der Logik sprachlicher Mittel und nicht auf einer defunktionalen Systematik (vom Kleinen zum Großen, ohne den Zusammenhang der sprachlichen Elemente aufzuzeigen) (vgl. Hoffmann 2016: 21 f.). Hoffmanns Grammatik soll eine Grammatik für die Schule sein, daher orientierte er sich an der vorgegebenen Terminologie der Kultusminister aus dem Jahre 1982. Da aus funktionaler Perspektive diese Terminologie zu kritisieren ist, weil sie sich aus verschiedenen sprachwissenschaftlichen

Malfeld (expressive Prozedur): Ausdrücke, die hier zugeordnet werden, erfüllen die Funktion der Übermittlung von Einstellungen und Emotionen. Im Deutschen geschieht dies auf verbaler Ebene wesentlich über die Intonation, z. B. „hat DIE Glück“, im Schriftlichen kann das durch Großschreibung oder Fettdruck realisiert werden (vgl. ebd.).

Standpunkten zusammensetzt und damit nicht einheitlich theoretisch fundiert ist, darüber hinaus mit deutschen Begrifflichkeiten versehen ist, die höchst problematisch sind, hat Hoffmann (2016) die Terminologie und Klassifikation an einigen Stellen modifiziert (vgl. Hoffmann 2016: 23).

Der Transfer von Hoffmanns Vorstellungen eines funktionalen Grammatikunterrichts in die Praxis erweist sich insofern als schwierig, als Hoffmanns Ausführungen theoretisch bleiben. Es fehlt an konkretem Praxismaterial, was wohl eine der Ursachen dafür ist, dass sich seine Überlegungen in der unterrichtlichen Praxis kaum wiederfinden. Da die funktionale Grammatik im Grammatikrahmen einbezogen wird, mag es zumindest hinsichtlich der funktionalen Terminologie keine Schwierigkeiten bei dem Transfer dieses Ansatzes in die Praxis geben. Eine viel größere Herausforderung wird das Nahebringen der funktionalen Grammatik an Lehrpersonen darstellen, kein Unterfangen, was im Rahmen eines Fortbildungsnachmittages zu schaffen ist.

5.4 Handlungsorientierter Grammatikunterricht

Anne Berkemeier u. a. greifen Hoffmanns funktional-pragmatische Grammatik und seine Überlegungen zur Umsetzung in der Schule aus didaktischer Sicht auf. Ein *funktional-pragmatischer Grammatikunterricht*, wie Berkemeier/Wieland (2017) bzw. Berkemeier/Schmidt (2018, 2020) ihn modellieren, ist ein *handlungsorientierter Grammatikunterricht*. Den Ausgang bilden konkrete Sprachhandlungssituationen und das sprachliche Handeln wird reflektiert. Der Weg geht hier von der Funktion zur Form zur Funktion. Schülerinnen und Schülern wird dabei ermöglicht, grammatisches Können zu erwerben, es wird nicht vorausgesetzt, dass dies bereits vorhanden ist. Damit soll dieser Ansatz zum Auf- und Ausbau sprachlichen Könnens beitragen, außerdem soll explizites grammatisches Wissen erworben werden. Auf diese Weise sind Form und Funktion im Gleichgewicht (vgl. Berkemeier 2011: 58).

Berkemeier (2011: 74) betont, dass das Ziel des Grammatikunterrichts darin bestehen sollte, die Handlungs- und Reflexionskompetenz der Lernenden zu verbinden. Lernende müssen ein Bewusstsein für den Zweck verschiedener Textsorten sowie Diskursarten entwickeln. Die Betrachtung und Reflexion verschiedener Absichten und Ausdrucksmöglichkeiten soll sich demnach förderlich auf die Formulierungsroutinen und -alternativen auswirken (vgl. ebd). Dies, so Berkemeier (2011), sei weder mit der traditionellen Schulgrammatik sowie integrativen

Konzepten möglich, da diese zumeist von isolierten Beispielsätzen (traditionelle Schulgrammatik) oder künstlichen, für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nicht relevanten Situationen ausgehen (integrative Ansätze). Notwendige mentale Prozesse würden so nicht stattfinden und kommunikative Handlungskompetenz werde auf diese Weise nicht gefördert (vgl. ebd.).

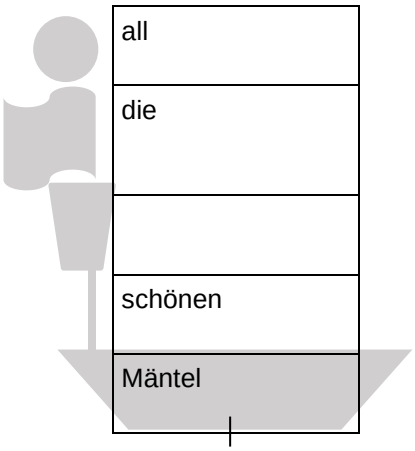
Kennzeichnend für die Vorschläge von Berkemeier u. a. ist der Blick auch auf mehrsprachige Lernerinnen und Lerner. Ihre Umsetzungsvorschläge sind kleinschrittig, bieten vielseitige Differenzierungsmöglichkeiten und grammatische Strukturen werden visualisiert. Dies unterstützt die Lernprozesse und das Erkennen der Musterhaftigkeit der deutschen Sprache. Ausgangspunkt ist der aktuelle Fähigkeitsstand der Schülerinnen und Schüler, dementsprechend ist individualisiertes und differenziertes Arbeiten ohne großen Mehraufwand im Unterricht möglich. Allerdings ist auch diese Form grammatischer Arbeit anspruchsvoll und setzt eine gute Diagnosekompetenz der Lehrpersonen voraus, so Berkemeier (2011: 74) selbst:

- Lehrpersonen müssen ermitteln, *was* die Lernenden bereits können und bei welchen Handlungen es sich zeigt. Davon ausgehend kann Sprachwissen vermittelt werden.
- Zudem muss ermittelt werden, *wann* die Lernenden Unterstützung bedürfen und *welcher Art* diese sein sollte.

Die Integration von Grammatik und Schreiben ist bspw. an den Vorschlägen von Berkemeier zum Ausbau von Nominalgruppen einschließlich der Arbeit mit der Satzleiste oder auch bei der Überarbeitung von Texten zu sehen. So stellt die Satzleiste ein grundsätzliches Arbeitsmittel dar. Die Satzleiste repräsentiert das Feldermodell (vgl. Berkemeier 2019: 108 ff.). Wie im Feldermodell verschiedene Visualisierungsvarianten die Verbstellung verdeutlichen, so gibt es auch im Satzleistenmaterial verschiedene Satzleisten, die je nach Satzmuster entsprechend zum Einsatz kommen können (Verberst, -zweit- und -letztstellung). Die Satzleiste kann zur Unterstützung beim Formulieren eingesetzt werden. Schülerinnen und Schüler erhalten auf diese Weise ein Unterstützungsinstrument, welches sich an den drei Grundmustern eines deutschen Satzes orientiert.

Auch dem Auf- und Ausbau einer Nominalgruppe kommt in den Arbeiten von Berkemeier ein besonderes Gewicht zu. Um mit der Satzleiste auch komplexe Sätze übersichtlich darzustellen, wird der Aufbau einer Nominalgruppe anstatt linear vertikal visualisiert – anhand eines Schiffchenmodells (vgl. Abbildung 18).

Den Kern einer Nominalgruppe als „Basis“ bildet der Schiffsrumpf. Darin steht der nominale Kern. Das Schiffchenmodell kann unterschiedlich komplex ausgestaltet und die jeweiligen Elemente schrittweise eingeführt werden. Nachfolgende Visualisierung zeigt, welche Felder für welche Bestandteile der Nominalgruppe im Maximalfall angedacht sind. Auch sind zwei verschiedene Schiffchentypen zu unterscheiden: mit und ohne einleitende Präposition. Wird die Nominalgruppe mit einer Präposition eingeleitet, so gibt es ein zusätzliches Präpositionsfeld (nicht auf der Abbildung enthalten).



die Dekorationskugel: Dieses Feld wird besetzt, falls die Nominalgruppe mit all/alle eingeleitet wird

die Fahne: In diesem Feld werden Begleiter positioniert: bestimmt, unbestimmt, besitzanzeigend, zeigend, verneind, erfragend, mengenbezogen

der Aussichtskorb: In diesem Feld können Mengenangaben positioniert werden.

der Fahnenmast: In diesem Feld wird das Adjektiv oder Partizip positioniert.

der Schiffsrumpf: Hier steht der nominale Kern.

Abbildung 18: Visualisierung der Nominalgruppe von Berkemeier (eigene Darstellung nach Berkemeier/Schmidt 2018)

Die Kerngruppe kann nun weiter präzisiert werden. Dafür können verschiedene *Anhänger – weitere Schiffchen bzw. Relativsatzstrukturen* – an diesen Kern angefügt werden. Komplexe Sätze können somit separat gebildet und erprobt und anschließend in den zu schreibenden Text integriert werden. Dies ermöglicht die Zerlegung des Textproduktionsprozesses.

Hervorzuheben ist, dass bereits zahlreiche konkrete Umsetzungsbeispiele vorliegen, schwerpunktmäßig für die Arbeit mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in der Grundschule. Neben einzelnen Unterrichtsvorschlägen (vgl. Berkemeier/Schmidt 2018) gibt es für die Grundschule inzwischen eine Unterrichtsreihe inkl. umfassendem Begleitmaterial (Schrittweise Deutsch, u. a. Berkemeier/Schmidt 2020). Schon länger gibt es für die Überarbeitung von Texten den „Code-Knacker“ (vgl. Berkemeier 2010). Der Code-Knacker ist eine Beratungskartei. Die Lehrpersonen vergeben im Lernendentext einen Code, die Lernenden können anschließend im Code-Knacker eine konkrete Hilfestellung finden, um die Textstelle zu überarbeiten. Lehrpersonen wird es auf diese Weise ermöglicht, innerhalb kurzer Zeit und mit überschaubarem Einsatz viele Schülerinnen und

Schüler zu beraten und zu begleiten. Die Kartei besteht aus den nachfolgenden vier Bereichen. So kann der Fokus der Überarbeitung auf einen spezifischen Bereich gelegt werden, wodurch eine Überforderung verhindet wird.

(1) Schaubild (2) Inhalt (3) Formulierungen (4) Korrektheit

Eine Kontrolle der Orthographie ist in der Beratungskartei nicht vorgesehen, da der Prozess sonst überfrachtet werden würde; könnte aber integriert werden (vgl. Berkemeier/Harren 2020: 12). Jeder Bereich unterteilt sich in verschiedene Untercodes. Im Rahmen dieser gibt es für jeden Untercode konkrete Beispiele und Vorgehensweisen, es wird jedoch keine Lösung vorweggenommen. Die Beratungskartei wurde auf Basis der Analyse von „mehreren hundert Schülertexten" zusammengestellt, d. h., sie enthält Aspekte, die in der Sichtung der Lerndententexte als überarbeitungbedürftig auffielen und daher in den Fokus der Überarbeitung genommen werden sollten (Berkemeier et al. 2015: 4). Die Kartei kann somit stetig erweitert werden, wenn sprachliche Probleme auftauchen, die bislang noch nicht in der Kartei aufgeführt wurden.

Die funktionale Grammatiktheorie spiegelt sich in der Terminologie der Beratungskartei wieder. Anstelle der Bezeichnung *Personalpronomen* steht *Fortführ-Wort* für die Anaphern er/sie/es, deiktische Mittel werden als *Zeig-Wort* terminiert, Nomen als Wortgruppe des Nennfelds mit *Nenn-Wort*. Wörter, die der Verknüpfung von Satzteilen dienen, werden als *Verknüpfungswort* bezeichnet. Hier wird didaktisch reduziert, es wird anders als in der funktionalen Grammatik von Hoffmann nicht zwischen Konjunktoren und Subjunktoren unterschieden, sondern die Wortarten werden hinsichtlich ihrer grundlegenden Funktion, Dinge miteinander zu verknüpfen, egal ob neben- oder unterordnend, zusammengenommen. Laut Berkemeier/Wieland (2017) zeigt der Einsatz in der Praxis, dass die Schülerinnen und Schüler „intuitiv" mit den grammatischen Ausdrücken umgehen können und „ihre Formulierungen gewinnbringend überarbeiten." Insgesamt wird die Umsetzung in der Praxis als förderlich beschrieben. Neben stark lesenden Schülerinnen und Schüler profitierten vor allem schwache Schülerinnen und Schüler von der Methode. Die Methode fördert die Sprachkompetenz von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache. Mit Blick auf die qualitative empirische Überprüfung kann zunächst gesagt werden, dass sich die Texte von Lernenden mit DaZ-Hintergrund nach der Förderung durch eine höhere Textqualität, einen bessern Kohäsionsmittelgebrauch und durch komplexere Sätze auszeichnen (vgl. Berkemeier 2018: 331).

Die Vorschläge von Berkemeier u. A. können insbesondere deshalb als besonders hilfreich für Weiterbildungsmaßnahmen angesehen werden, weil hier konkrete Beispiele vorliegen, wie grammatische Arbeit im Kontext der Textproduktion realisiert werden kann und gleichzeitig Materialien gegeben sind. Außerdem wird hier Grammatisches Lernen und das Lernen von Grammatik kombiniert.

5.5 Textprozedurenorientierter Schreibunterricht

Der Ansatz der *Textprozeduren* (vgl. Feilke 2020, 2017, Feilke/Tophinke 2016, Bachmann/Feilke 2014) nimmt eine Mittelposition zwischen grammatik- und schreibdidaktischen Konzepten ein. Im Fokus steht die Förderung des textsortenspezifischen Formulierens, indem textsortenspezifischer Wortschatz vermittelt wird. Es handelt sich im Grunde eher um Wortschatzarbeit als um explizite grammatische Arbeit. Die Intention des Ansatzes besteht demnach darin zu vermitteln, *wie* etwas sprachlich realisiert werden kann, um eine bestimmte textsortenabhängige Intention zu realisieren. Beispielsweise ist es beim Schreiben eines Märchens zu Beginn erforderlich, in den Text einzuleiten. Prototypisch für Märchen sind Einleitungsformeln wie „Es war einmal“, „Vor langer Zeit“, „In Zeiten, als“. Bei der Rezeption bieten solche Textbausteine Lesenden Orientierung. Bereits anhand der Einleitungsformeln wird textsortenspezifisches Vorwissen (sofern vorhanden) aktiviert. Der/die LeserIn kann sich so auf die Textsorte einstellen, weiß, was er/sie von dem Text zu erwarten hat, da Textsorten bestimmte Funktionen erfüllen, weiß, wie er/sie den Lesegang ggfs. angehen bzw. steuern muss. Umgekehrt sind Textprozeduren Stützen für die eigene Textproduktion, da sie zur Strukturierung des Textes beitragen und sprachliche Stützen liefern (vgl. Feilke/Rezat 2020: 4).

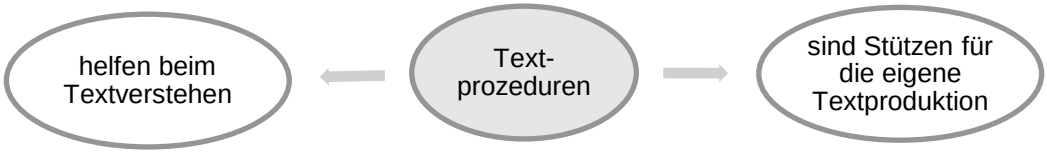


Abbildung 19: Funktion von Textprodzeduren (eigene Darstellung)

Im Falle der oben genannten Einstiegsformeln wird demnach Wissen über die Textsorte Märchen aktiviert (fiktive Erzählwelt, oftmals magische Figuren oder Gegenstände, mitunter Gegensätze bzw. gegensätzliche Figuren wie gut und böse usw.). Die lesende Person weiß dadurch, dass es sich hier um den Einstieg in ein Märchen handelt und dass vermutlich als nächstes Informationen bezüglich

der Protagonisten sowie ggfs. des Ortes und der Zeit folgen. Anders wäre es bei folgendem Einstieg: „In der Nacht zum 12. Mai ereignete sich…“. Hier wird dem/der Lesenden schnell deutlich, dass es bei diesem Text weniger um Unterhaltung gehen wird, sondern dass über etwas informiert werden wird, bspw. über einen Unfall oder Diebstahl.

Solche prototypischen Textbausteine werden bei der Textrezeption oftmals unbewusst genutzt, sie sind häufig nicht explizit zugänglich. Bei der Produktion von Texten werden sie jedoch benötigt, denn sie stellen „Werkzeuge“ dar (vgl. Bachmann/Feilke 2014). Sie müssen explizit verfügbar sein bzw. werden, um das beabsichtigte Handlungsschema, z. B. in ein Märchen oder eine Argumentation einleiten, mit den passenden Prozedurenausdrücken, der sprachlichen Realisierung, umsetzen zu können (vgl. Feilke/Rezat 2020: 6).

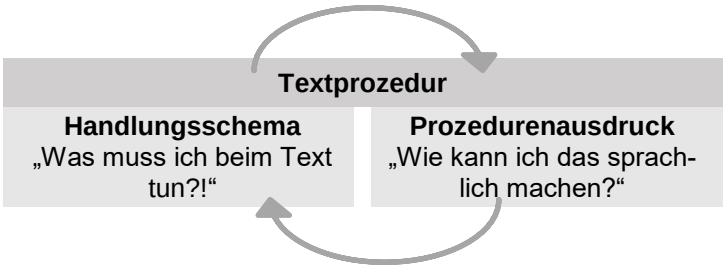


Abbildung 20: Die zwei Seiten einer Textprozedur – Handlungsschema und Prozedurenausdruck (eigene Darstellung nach Feilke/Rezat 2020: 6)

Das setzt voraus, sich dieser Prozedurenausdrücke und ihrer Funktion bewusst zu sein. Ziel der textprozedurenorientierten Schreibdidaktik ist folglich, solche textsortenspezifischen Prozedurenausdrücke, die oft implizit bereits vorhanden sind, verfügbar zu machen, sodass beim Schreiben explizit darauf zurückgegriffen werden kann (vgl. ebd.).

Textprozeduren sind routinehafte funktionale Textbausteine – typische Formulierungs- und Ausdrucksmuster (vgl. Feilke/Rezat 2020: 4). Sie umfassen weitestgehend Einheiten mittlerer Größe zwischen Satz und Text – Mehrwortausdrücke, wie an den Märchen-Einleitungsformeln ersichtlich. Es handelt sich um grammatische Konstruktionen, die lexikalische und grammatische Einheiten umfassen (vgl. ebd. 6). Sie können nicht einfach formal-grammatisch beschrieben werden (vgl. ebd.). Im Fokus dieses Ansatzes steht somit das lexikogrammatische Lernen (vgl. ebd.), womit deutlich wird, dass es hier nicht um Systembetrachtung geht. Vielmehr werden Fachbegriffe gar nicht benötigt, die Prozeduren eher dahingehend sortiert, welche Funktion sie an welcher Stelle erfüllen können, z. B.

bei einer Argumentation die eigene Meinung verdeutlichen, Gegenargumente aufgreifen usw.

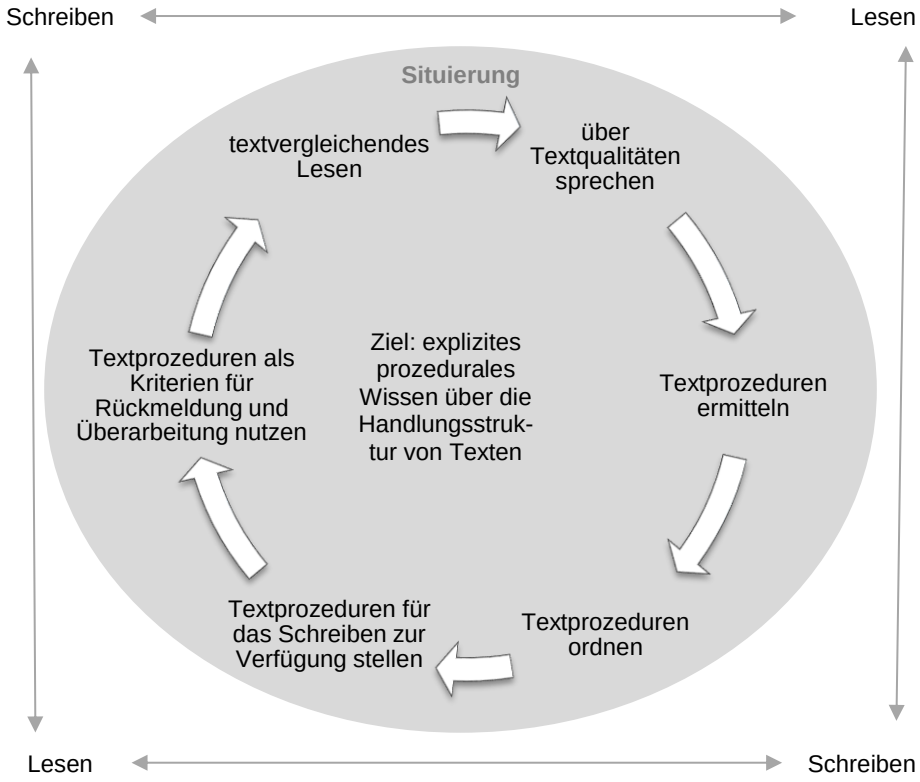


Abbildung 21: Ablaufschema textprozedurenorientierter Schreibunterricht (eigene Darstellung nach Feilke/Rezat 2020: 12).

Textprozeduren werden rezeptiv in Handlungs- und Gebrauchszusammenhängen (hörend und lesend, im Kontext) erworben (vgl. Abbildung 21). An Mustertexten werden diese typischen Formulierungsmuster zunächst erkundet und erfoscht (textvergleichendes Lesen), es wird besprochen, was diese Texte ausmacht, welche Funktion sie haben, und woran diese Funktion zu erkennen ist. Prototypische Textbausteine werden gesammelt, über ihre Wirkung und Funktion wird reflektiert, sie werden geordnet (Textprozeduren ermitteln und ordnen). Anschließend sollen sie beim eigenen Schreiben gezielt verwendet werden (Textprozedur für das Schreiben zur Verfügung stellen). Dann geht es darum, den Einsatz zu überprüfen und zu reflektieren (Textprozeduren als Kriterien für Rückmeldung und Überarbeitung nutzen), auch an anderen Texten (textvergleichendes Lesen). Ggfs. werden neue Prozedurenausdrücke entdeckt und in die Liste aufgenommen oder das Repertoire kann an weiteren Mustertexten erweitert werden (vgl. ebd. 10-13). Abbildung 21 zeigt dieses zirkelhafte Vorgehen.

Es wird deutlich, dass es hier nicht um das Lernen von Grammatik geht, sondern um die textsortenspezifische Erweiterung von Ausdrucksmöglichkeiten, um „die produktive Beherrschung von sprachlichen Werkzeugen und grammatischen Mitteln“ (Feilke/Tophinke 2016, 4). Das ist Grammatisches Lernen, es erfolgt implizit, nebenbei, benötigt keine explizite metasprachliche Begriffsbildung (vgl. ebd.). Ein textprozedurenorientierter Schreibunterricht zielt darauf, implizites Sprach- und Textwissen verfügbar zu machen, sodass beim Schreiben explizit darauf zurückgegriffen werden kann (vgl. Feilke/Rezat 2020: 6). Wichtig ist, dass Schülerinnen und Schüler die Funktion und Wirkung von Textprozeduren eigenständig erkunden, denn sie müssen lernen, diese funktional in den eigenen Texten einzubinden, sie als Werkzeug nutzen lernen. Wenig sinnvoll ist es daher, Listen mit Textprozeduren auszuteilen, da die Schülerinnen und Schüler so weder Funktion noch Wirkung nachvollziehen können, sie diese folglich auch weniger effektiv bei der eigenen Textproduktion nutzen lernen (vgl. ebd.). Die Aufgabe der Lehrperson ist damit primär, Beispiele guten Gebrauchs heranzunehmen und den Unterricht entsprechend so zu steuern, dass die Schülerinnen und Schüler die routinehaften Textbausteine eigenständig ermitteln können, um auf diese Weise ein Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten zu erwerben (vgl. ebd.). Damit geht es hier auch nicht um ein Einordnen in richtig und falsch, vielmehr steht das Erkunden und Ausprobieren im Vordergrund: Welche Textbausteine liefert dieser Text? Welche Aufgabe haben sie? Welche Wirkung kann damit erzeugt werden? Welche anderen Bausteine gibt es, um eine ähnliche Wirkung zu erzeugen? Welcher Baustein ist passend, um eine bestimmte Handlungsabsicht zu realiseren, welcher ist eher unpassend und welcher könnte besser geeignet sein?

Der Ansatz zielt demnach, wie auch das Konzept *Grammar as a Choice*, auf die Arbeit mit Mustertexten als Modellen, die Orientierung liefern und anhand der Wortschatzarbeit stattfindet. In der nicht-schulischen Schreibvermittlung ist das Nutzen von Mustertexten sehr präsent. In der derzeitigen schulischen Deutschunterrichtspraxis ist zu vermuten, dass Mustertexte bislang zu wenig bzw. zu wenig effektiv genutzt werden. Mit der Verwendung von Mustertexten geht oftmals eine Haltung einher, die Abneigung erkennen lässt: So scheint die Vorstellung verbreitet zu sein, dass Mustertexte zu starren Rezepten und Standardisierungen führen würden und Schülerinnen und Schüler keine freie Entfaltung und flexible Problemlösung ermöglichen. Dabei ist v. a. aus dem Deutsch als Fremdsprache-unterricht bekannt, dass Mustertexte entlastend auf den gesamten Schreibprozess wirken: Inhalte bzw. Wissen werden/wird gestellt und muss nicht vom

Schreibenden geschaffen werden, die Inhalte werden in versprachlichter Form dargeboten, was somit direkt beim Formulieren hilft (vgl. Börner 1989: 359). Wird zusätzlich die sprachliche Form geübt bzw. analysiert, schafft dies eine zusätzliche Erleichterung (vgl. ebd.). Zwar handelt es sich beim textprozedurienorientierten Ansatz eher um Wortschatzarbeit, aber die bisherigen Ausführungen zeigen deutlich, dass ohne Wortschatz keine grammatische Arbeit stattfinden kann. Eine weite, funktionale Sicht auf Grammatik sieht den Wortschatz als Teil der Grammatik (nach Störmer 2009: 2 f.).

5.6 Mimetischer Grammatikunterricht

Der Ansatz des *mimetischen Lernens* im Grammatikunterricht von Christiane Hochstadt (2015) basiert auf dem Gedanken, dass der Mustererwerb grammatischer Formen und Strukturen über Nachahmungshandlungen gefördert werden kann. Grammatisches Lernen wird im Konzept des mimetischen Grammatikunterrichts als Lern- und Erwerbsprozess verstanden. Neben expliziten Zugangsweisen sind Hochstadt (2015) zufolge v. a. implizite zu nutzen, da sich implizites und explizites grammatisches Wissen parallel zueinander ausbilden und demnach unterrichtlich nicht zu trennen sind (vgl. ebd. 136 f.). Hochstadt (2015) sieht diesen Zugang als grundlegend für einen nachhaltigen Ausbau von Schreib- und Lesefähigkeiten an: „Schriftsprachliche Fähigkeiten der Schüler sollen durch den Auf- und Ausbau grammatischer Muster verbessert werden“ (ebd. 130).

Muster definiert Hochstadt (2014) als „mentale, dynamische und vernetzte Einheiten“, die sich auf verschiedene sprachliche Ebenen beziehen und in unterschiedlichen Komplexitätsgraden auftreten können. Sie sind stets prozessural zu verstehen und werden „durch komplexe und aktive Wahrnehmungs- und Vernetzungsprozesse erworben“ (ebd.). Ihr Erwerb ist „Folge eines Prozesses der Wahrnehmung, der einem Akt der Musterorientierung vorausgeht“, d. h. es benötigt eine rezeptive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (ebd.).

Aus Sicht von Hochstadt (2015: 133) muss der Fokus eher bzw. stärker auf denjenigen Schülerinnen und Schüler liegen, die erwerbsbenachteiligt sind, die also über entsprechende grammatische Muster nicht verfügen (können), da sie diese nicht erworben haben. Sie können somit weder die von der Schule erwarteten Lernvoraussetzungen erfüllen, noch könnten ihre Erwerbsrückstände im Rahmen des schulischen (Grammatik-)Unterrichts ausgeglichen werden (vgl. ebd). Ein Grammatikunterricht für diese Zielgruppe muss sprachliches Können aufbauen

anstatt dieses als gegeben voraussetzen. Dies ist ein Ziel des mimetischen Grammatikunterrichts (vgl. ebd. 137). Strukturen des Sprachsystems sollen den Schülerinnen und Schülern als lese- und schreibbegleitendes Wissen in Funktion verfügbar sein, womit sie von einer dienenden Funktion des Grammatikunterrichts für andere Teilbereiche ausgeht (vgl. ebd. 127). Die in einem solchen könnensorientierten Grammatikunterricht erworbenen schriftsprachlichen Muster sollen „stabil verfügbar" sein, ebenfalls soll ein solcher Grammatikunterricht die Reflexion und Kontrolle schriftsprachlichen Handelns ermöglichen (ebd. 127). Mit ihrem Konzept des mimetischen Grammatikunterrichts möchte Hochstadt (2015: 9) einen Beitrag zur Verbindung eines erst- und zweitsprachlichen Unterrichts leisten. Der Ansatz selbst wird von Hochstadt (2015: 8) als textgrammatisch ausgerichtet beschrieben, was sich auch bei den beiden grammatischen Themen, die sie näher ausführt, zeigt (Präteritum und Kasus).

Für einen mimetischen Grammatikunterricht sieht Hochstadt (2015) fünf Prinzipien als grundlegend an:

Das Prinzip der Könnensorientierung: Hochstadt (2015: 129) fasst Können als Handlungsautomatisierung bei komplexen primärsprachlichen Handlungen auf, d. h. als die Fähigkeit eines automatisierten Musterzugriffs. Das bedingt, dass die Musterverfügbarkeit habituell, d. h. aufgabenunabhängig, ist bzw. wird (vgl. ebd. 130). Im Unterricht müssen daher Zugänge zu grammatischen Phänomenen ermöglicht werden, die diese automatisierten Aneigungsprozesse fördern (vgl. ebd. 129). Der Unterricht muss demnach auf die Förderung von Routinisierungsprozessen ausgerichtet sein, damit „zuverlässig erfolgreiches primärsprachliches Handeln ermöglicht" werden kann (ebd. 135). Handlungsautomatisierung, Routinisierung, entsteht durch Wiederholung und Übung (vgl. ebd. 135). Routinisierung ist ein „verbindendes Glied zwischen dem Prinzip der Könnensorientierung und dem Prinzip der Wiederholung" – „Können ist an Routinisierung gebunden, diese wiederum ist abängig von der Handlungsfrequenz" (ebd. 136).

Das Prinzip der Wiederholung: Grundlegend für die stabilie Musterverfügbarkeit ist das Üben. Durch Übung, d. h. Wiederholungshandlungen, können Fähigkeiten ausgebaut und die Musterverfügbarkeit stabilisiert werden (vgl. ebd. 137 f.). Es führt zu den Grundlagen, die eine analytisch-reflexive Orientierung ermöglichen und ist deshalb gerade für lernschwächere Schülerinnen und Schüler besonders wichtig (vgl. ebd. 137 f.). Die Wiederholung soll den grammatischen Mustererwerb so fördern, dass die Lernenden die grammatischen Strukturen, mit denen

sie konfrontiert werden, auch in eigenen Äußerungen intuitiv verwendet werden können (vgl. Langlotz 2019: 137).

Das Prinzip der Kontextualisierung: Sprachlichen Strukturen bzw. Mustern soll kontextualisiert begegnet werden, da Grammatisches Lernen Teil des Lese- und Schreibunterrichts ist (vg. Hochstadt 2015: 139). Das unterrichtliche Handeln soll dem didaktischen Dreischritt, wie er aus der *textorientierten Wortschatzarbeit* bekannt ist, folgen (vgl. ebd.): *Begegnung im Kontext – dekontextualisierte Phänomenauseinandersetzung – Reaktivierung im Kontext.* Demzufolge sollen die beabsichtigten sprachlichen Muster schrittweise dekontextualisiert werden, um einen Modus des formalen Denkens zu erreichen, damit Sprachbewusstheit aufgebaut werden kann (vgl. ebd.). Der gewählte Ausgangstext darf dabei nicht zu schwer sein, um die (begrenzten) Aufmerksamkeitsressourcen nicht überzustrapazieren (vgl. Müller 2007: 259 in ebd. 140).

Das Prinzip der Reziprozität: Eine hohe Relevanz für den Aufbau von Sprachbewusstheit schreibt Hochstadt (2015) rezeptionsorientierten Prozessen zu. Das Prinzip der Reziprozität umfasst einerseits die wechselseitigen Prozesse zwischen Lehrperson und Lernenden, andererseits den Wechsel zwischen Sprachproduktion und Sprachrezeption. Durch wiederholtes Lesen bzw. Vorlesen (und Anschlusskommunikation) findet eine wiederholte Begegnung mit anvisierten Strukturen statt. Dies fördert die Analogiebildung und den Aufbau syntaktischer Bewusstheit (vgl. ebd. 140 f.). Bezüglich der interpersonellen Prozesse kommt dem Input eine wichtige Bedeutung zu. Er soll ermöglichen, „dass Lernprozesse optimal strukturorientiert initiiert werden können und mimetische Angleichungsprozesse behutsame Begleitung durch kognitionsorientierte Aufgaben […] finden“ (ebd. 142). Das benötige überschaubare und transparente Ähnlichkeitsbeziehungen und die Nutzung von type-frequency- und token-frequency-Effekten (vgl. ebd. 143 f.). Bezogen auf den Mustererwerb bedeutet das, dass diejenigen sprachlichen Muster, die verfügbar werden sollen, überschaubar sind und ähnliche Strukturen aufweisen, z. B. Suffixe bei Nominalisierungen (-heit, -keit usw.). Im Input sollten somit Wortformen mit ähnlichen Eigenschaften (z. B. Nominalisierungen durch Suffigierung) sowie gleiche Wortformen gehäuft vorkommen.

Das Prinzip ästhetisch-aisthetischen Handelns: Sinnlich-ästhetische Erfahrungen sind nicht nur beim Lesen oder Zuhören, sondern auch beim Schreiben und Sprechen möglich und sollten möglich gemacht werden (vgl. Hochstadt 2015: 143). Literarische Texte bilden eine Schnittstelle und ermöglichen das Teilen

sprachlicher und literarischer Interpretationsprozesse (vgl. ebd. 145). Das Potential literarischen Lernens besteht auch darin, andere Zugangsformen zum Mustererwerb zu ermöglichen – Muster sinnlich-emotional erfahrbar zu machen (vgl. ebd.). Ein literarischer Text darf nicht lediglich ein Instrument für sprachliches Lernen sein – ein häufiges Problem im integrativen Grammatikunterricht.

Mit Hochstadts Konzept des mimentischen Grammatikunterrichts liegt somit eine sich bewährte Möglichkeit vor, wie sprachliches Können im Kontext der Textrezeption und -produktion realisiert werden kann. Wohlgemerkt handelt es sich hier um ein implizites Lernsetting und nicht um den Aufbau expliziten grammatischen Wissens.

5.7 Satzkombinationstrainings

Wie schon erwähnt wird im Rahmen von *Satzkombinationsübungen bzw. -trainings* das Verbinden von Sätzen trainiert. Die empirischen Untersuchungen dieser Konzepte zeigen, dass sich das förderlich auf das Abrufen sprachlichen Wissens beim Formulieren auswirkt (siehe Kapitel 3.3.3). Im Rahmen dieses Kapitels wird aufgezeigt, welchem Grundmuster diese Trainings folgen und worin der Unterschied zu traditionellem Grammatikunterricht besteht.

Aus verschiedenen Studien ergibt sich für das *Satzkombinationstraining* ein klares unterrichtliches Ablaufschema (vgl. Schwinning 2018, Saddler et al. 2008, Graham/Saddler 2005). Das Training sieht fünf bis sechs unterrichtliche Schritte vor (vgl. Tabelle 15). Pro Sequenz steht ein Lernziel im Fokus. Als grundlegende Lehrpersonenhandlung ist wie bei der expliziten Strategievermittlung das Modellieren – eine Art didaktisiertes lautes Denken – zu nennen (vgl. z. B. Philipp 2015). Die Lehrperson zeigt den Übungsablauf und erklärt dabei genau, wie verschiedene Satzmuster gebildet werden und was hinsichtlich der Groß- und Kleinschreibung sowie der Zeichensetzung zu beachten ist (vgl. Graham et al. 2012a: 31). Anschließend wird die vorgeführte „Technik“ geübt.

Wie nach der Rezeption von Tabelle 15 deutlich geworden sein sollte, unterscheiden sich *Satzkombinationstrainings* von traditionellen Übungen zur Satzverbindung v. a. durch das auf Strategieerwerb ausgerichtete Setting: Zu Beginn ist die Lehrperson sehr präsent, sie führt die Schülerinnen und Schüler durch verschiedene Übungen, fungiert als Modell, schafft Hintergrundwissen und diskutiert den Nutzen der neuen Technik. Sie macht vor, wie bei der Verbindung von Sätzen vorzugehen ist.

Tabelle 15: Ablauf eines Satzkombinationstrainings (eigene Übersicht in Anlehung an Schwinning 2018, Saddler et al. 2008, Graham/Saddler 2005).

Schritt und Aufgabe		Handeln Lehrperson und Lernende
1	Ziel der Übung deutlich machen	Die Lehrperson stellt den Zusammenhang her und erklärt den Lernenden, dass es beim Kombinieren von Sätzen darum geht, längere und prägnantere Sätze zu formulieren, die ihnen beim Verfassen ihrer eigenen Texte helfen sollen.
2	Modellieren	Die Aufgabe wird vorgelegt. Die Lehrperson erklärt die Aufgabe und zeigt an einem Aufgabenbeispiel, wie man vorgeht, wenn man Sätze kombiniert. Die Lehrperson dient dabei als Modell für die Lernenden.
3	Sätze mündlich kombinieren	Die Lernenden üben mündlich mit der Lehrperson, während diese die Lösungen notiert.
4	Sätze in Partnerarbeit kombinieren	Die Lernenden üben in Partnerarbeit zunächst mündlich, dann schriftlich (die Lösung wird erst später schriftlich festgehalten).
5	Präsentation der Sätze im Plenum	Nach der Arbeitsphase stellen die Lernenden die entstandenen Sätze im Plenum vor und erläutern ihre Entscheidungen. Verschiedene Ergebnisse werden miteinander verglichen und ihre Wirkung bzw. Qualität untersucht. Auch fehlerhafte Konstruktionen sind Teil dieser Phase, sie sollten wertschätzend aufgenommen werden, d. h. die Lehrperson muss sich hierbei in ihrer Rolle als „Sprachkorrektor“ zurücknehmen und keine Wertung abgeben, sondern die Lernenden anleiten und gemeinsam die richtige Konstruktion erarbeiten. Diese Phase ist sehr wichtig, da die Lernenden hierbei sehen, dass Sätze, obwohl sie z. T. gleiche Vorgaben haben, durchaus auch unterschiedlich gefüllt werden können. Sie können sich die Sätze anderer zum Vorbild nehmen. Die gesamte Phase trägt dazu bei, die Sprachbewusstheit zu fördern.
5	Sätze selbstständig kombinieren	Im letzten Schritt üben die Lernenden einzeln und selbstständig, d. h. ab hier werden die Hilfestellungen stückweise zurückgenommen.
6	Textproduktion	Eine Phase des Schreibens sollte sich anschließen, in der die Lernenden gefordert sind, die jeweils gelernten Strategien anzuwenden.

Zunehmend zieht sie sich dann zurück und übergibt die Verantwortung schrittweise an die Schülerinnen und Schüler. Diese arbeiten zunächst kooperativ, sind gefordert, sich über die Verbindungsmöglichkeiten auszutauschen, formulieren zunächst mündlich vor, bevor die schriftliche Ausführung folgt. Es gibt demnach eine hohe Wiederholungsanzahl. Je nach Training werden die Übungen zunehmend eigenständiger ausgeführt. Eine wichtige Phase bildet außerdem die Besprechung der Ergebnisse. Ein zentraler Unterschied zu traditionellen Satzübungen besteht darin, dass mehrere Ergebnisse betrachtet und über die Bedeutung und Wirkung des Einsatzes der satzverknüpfenden Mittel in einem Kontext reflektiert wird. Die Lehrperson ist hier gleichzeitig gefordert, darauf zu achten, dass Fachbegriffe verwendet werden. Dies unterstützt den Erwerb expliziten Wissens. Auch inadäquate Lösungen sollen hier betrachtet werden. Wichtig ist dann, dass

nicht vorschnell geurteilt, sondern vielmehr gemeinsam erarbeitet wird, was an dieser Lösung weniger passt und wie es möglich wird, diese passend zu verändern. Die Einbindung in die eigene Produktion ist an sich leicht zu realisieren: Wenn nicht automatisch eine kurze produktive Anschlussaufgabe folgt, so kann die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler bspw. bitten, die neue Technik mindestens einmal in den kommenden Tagen zu erproben, wobei dann wichtig wäre, nachzuhaken, ob dies tatsächlich geschehen ist und sich ggfs. den Einsatz zeigen oder schildern lassen. Außerdem kann in künftigen Aufgaben immer wieder darauf verwiesen werden, den Einsatz der Technik zu erproben. Hier besteht eine Herausforderung für die Lehrperson, denn der Inhalt ist wiederholt aufzugreifen, geeignete Situationen sind demnach zu erkennen und zu nutzen.

Der Vorteil solcher Trainings besteht darin, dass sie – ähnlich wie auch Lautlesetandems – in kurzer Zeit durchführbar sind. Fünf bis zehn Minuten Satzkombinationstraining am Tag – es ist vorstellbar, eine Trainingseinheit wie diese im Schulalltag zu realisieren. Allerdings gibt es derzeit noch keine Programme auf dem Markt. Lehrpersonen müssten demnach eigenständig Module konstruieren – zusätzlich zu ihrem Regelunterricht. Umgekehrt ist es relativ einfach, Satzkombinationsübungen zu erstellen. Meist braucht es nicht mal ein Arbeitsblatt, eine kurze mündliche oder schriftliche Anweisung würde reichen. Letztlich bringt so ein Training mit, dass es zur Routine wird – sobald der Ablauf verinnerlicht ist, entfallen organisierende Tätigkeiten. Es fehlt demnach nur das Werkzeug – das Wissen, welche Aufgaben sinnvoll sind. Eine kurze Aufgabensimulierung würde vermutlich schon reichen, damit Lehrpersonen innerhalb kurzer Zeit befähigt werden könnten, solche Trainings im Unterricht einzubauen. Da im Rahmen der Konzepte eine Fülle an Beispielaufgaben sowie konkrete Handlungsempfehlungen vorliegen, bieten die Konzepte somit eine greifbare Orientierung. Darüber hinaus sind Trainings dieser Art leicht mit typischen schulischen Schreibaufgaben kombinierbar – ob es das Verfassen von Märchen oder Fabeln, von Berichten oder Erörterungen ist – was kann z. B. ein *aber* oder *obwohl* in einer Erzählung leisten?

5.8 Das Konzept „Grammar as a Choice“ (Myhill)

Abschließend wird im Rahmen dieses Kapitels das Konzept von Myhill et al. vorgestellt. Bei dem Konzept *Grammar as a Choice* handelt es sich, wie schon erwähnt, um ein nicht-deutsches Grammatikdidaktikkonzept. Konzipiert wurde es von der englischen Professorin der Universität von Exeter Debra Myhill und ihrem

Team. Wie auch in der deutschen grammatikdidaktischen Diskussion wurde das Konzept aus Kritik an bestehenden englischen grammatikdidaktischen Konzepten konzipiert, wobei die Kritikpunkte mit der deutschen Diskussion vergleichbar sind: Kritisiert wird der traditionell englischsprachige Grammatikunterricht für seine normative Sichtweise auf Sprache und die auch dort verbreitete *Benennpolitik* (vgl. Myhill 2018: 7, Myhill et al. 2013a). Myhill (2018, 2011) fordert eine Abkehr von der beschreibenden, regelgebundenen und fehlerverbessernden, auf Korrektheit fokussierenden Grammatikarbeit (vgl. Myhill 2018, Myhill et al. 2011: 1). Stattdessen sollten Sprachspiele und -experimente die Flexibilität von Sprache und die Bandbreite sprachlicher Möglichkeiten aufzeigen. Insgesamt zielt das Konzept darauf ab, das Ausdrucksrepertoire der Schülerinnen und Schüler zu erweitern, was anhand expliziten Lernens von Grammatik realisiert werden soll. Schülerinnen und Schüler erwerben somit nicht nur explizites Wissen über Grammatik, sondern lernen auch, dieses Wissen produktiv bei der Textproduktion zu nutzen. Der Grammatik wird folglich mehr als nur eine dienende Funktion für das Schreiben zugesprochen: Das Lernen von Grammatik und das Lernen des Schreibens sollen miteinander verbunden werden, da Grammatik und Schreiben in Wechselwirkung zueinander stehen, Grammatik für das Schreiben „eine bedeutungsstiftende Ressource“ sei (vgl. Myhill et al. 2013a: 1245, vgl. auch Fearn/Farnan 2007: 79). „Integrativer“ Grammatikunterricht aus Sicht von Myhill et al. (2018) geschieht demnach wesentlich mit der Intention, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schreibentwicklung zu unterstützen (vgl. Myhill et al. 2018a). Schülerinnen und Schüler lernen hier keine fixen Regeln, wie es im traditionellen Grammatikunterricht und oftmals auch einem „integrativen Grammatikunterricht“ der Fall ist. Sie lernen, wie sie bestimmte grammatische Mittel nutzen können, um bestimmte Wirkungen zu erzielen.

Ähnlich wie bei Klotz (1996) liegt dem Konzept somit ein funktionales Verständnis von Grammatik zugrunde. Myhill et al. orientieren sich dabei an der systemisch-funktionalen Grammatik, wie sie von Halliday konzipiert wurde (vgl. Myhill/Newman 2016: 177). Es handelt sich hierbei um eine textbasierte Grammatik, die Sprache von ihrer Bedeutung und Funktion her betrachtet – es geht darum, zu verstehen, wie Sprache funktioniert, um Bedeutung zu erzeugen (vgl. Störmer 2009: 4; vgl. Myhill/Newman 2016: 177). Aus Sicht von Halliday dient Sprache der Kommunikation (nach Störmer 2009: 2). Untersucht werden kann

Grammatik demnach nur in ihrem Gebrauch (vgl. ebd.). Halliday zufolge „ist Sprache vor allem eine Ressource, um Bedeutung zu erzeugen“ (vgl. ebd. 3). Damit ist auch der Wortschatz Teil der Grammatik (vgl. ebd.).

Bezogen auf den schulischen Grammatikunterricht wird diese Perspektive als vorteilhafter als die der traditionellen form- und strukturfokussierten Grammatik angesehen, weil Sprache über die Bedeutung und Funktion gelernt wird (vgl. ebd. 4, vgl. auch Myhill et al. 2013a). Die Perspektive ist somit umgedreht als beim traditionellen Grammatikunterricht: vom Kontext zum Text, zu den Sätzen, zum Satz, zu Worten, Silben und Buchstaben, wobei ein „Text“ als in sich geschlossene sprachliche Einheit angesehen wird und demnach keine bestimme Länge aufweisen muss (vgl. Störmer 2009: 4). Auf diese Weise wird gewährleistet, dass auch Kinder mit geringen sprachlichen Ressourcen, denen v. a. sprachliche Erfahrungen fehlen, vom Grammatikunterricht profitieren können (vgl. ebd., vgl. (Myhill et al. 2013b).[19]

Demnach steht im Konzept von Myhill et al. der tatsächliche Sprachgebrauch im Fokus der Sprachbetrachtung. Betrachtet werden echte, authentische Texte, reflektiert wird darüber, welche Wirkung ein Text(abschnitt) erzielt und wie es dazu kommt, dass diese Wirkung erzielt wird. Untersucht wird folglich die Machart von Texten, betrachtet werden diejenigen sprachlichen Mittel, die dazu beitragen, dass eine bestimmte Wirkung zustande kommt. Der dahinter stehende grundlegende Gedanke ist derjenige, dass jeder kommunikative Akt das Treffen von (sprachlichen) Entscheidungen erfordert (nach Myhill/Newman 2016: 177). Reflektiert wird folglich darüber, wieso eine Autorin bzw. ein Autor wohl genau diese sprachliche Entscheidung getroffen hat, ihren bzw. seinen Text genau so zu gestalten. Ein grundlegendes Schlüsselelement stellt somit das Gespräch über Sprache dar – der „Metatalk“ (Myhill/Newman 2016: 178). *Metatalk* sei mehr als das Erkennen und Verstehen der Form von Sprache (vgl. ebd.). *Metatalk* ermöglicht das Erreichen einer tieferen Aufmerksamkeitsebene und unterstützt Lernende somit dabei, Wissen über die Beziehung zwischen Bedeutung, Form und Funktion zu entwickeln (vgl. Storch 2008: 98 in Myhill/Newman 2016: 178). *Metatalk* fördert aber nicht nur das Sprachlernen, sondern gibt Lehrpersonen einen Einblick darin, zu verstehen, was und wie Schülerinnen und Schüler lernen (vgl.

[19] Halliday zufolge sollte Sprachbildung folgende drei Aspekte beinhalten: Sprachlernen, Lernen durch Sprache und Lernen über Sprache (nach Störmer 2009: 6).

Myhill/Newman 2016: 178). Es steht also grundsätzlich der soziale, der interaktive Faktor im Fokus. Myhill et al. orientieren sich hierbei an Wygotskis soziokulturellem Ansatz (vgl. Myhill et al. 2016).

Neben dem Dialog stellen Anschlussaufgaben ein weiteres Schlüsselelement dar. Diese fördern nach einem ersten Zugang das Nachahmen der herausgearbeiteten Wirkung. Auf diese Weise werden schrittweise die für die Produktion bestimmter Textsorten bzw. kommunikativen Handlungen benötigten „Techniken" erarbeitet und erprobt. Die Schülerinnen und Schüler erstellen und vergleichen Formulierungsvarianten und reflektieren deren Wirkung. Es geht primär darum, die Lernenden zu befähigen, *wie* etwas formuliert werden kann, und ihnen zu verdeutlichen, dass es dafür verschiedene Möglichkeiten geben kann. Dies soll dazu führen, dass sie selbst Verantwortung für ihren Schreibprozess übernehmen lernen. Es geht somit um das Erreichen von Unabhängigkeit und Selbstbestimmung. Die Erprobungsphase schließt ein, dass auch sprachformal nicht-korrekte Varianten oder unpassende Formulierungen betrachtet und vorrübergehend zugelassen werden, anstatt diese von vorneherein als fehlerhaft auszuschließen bzw. als fehlerhaft zu deklarieren. Das ist ein wesentlicher Unterschied zu der traditionell in der Schulgrammatik verankerten präskriptiv-normativen Sichtweise auf Grammatik, in der Verstöße als falsch gelten und entsprechend sanktioniert werden, in der es meist nur eine richtige Lösung gibt. Im Rahmen des Konzepts von Myhill et al. liegt der Fokus nicht auf dem richtigen oder falschen Sprachgebrauch, vielmehr werden verschiedene Möglichkeiten sprachlicher Realisierung auf ihre Wirkung hin untersucht. Konstruktionen, die gegen vorherrschende sprachliche Normen verstoßen, sollen gemeinsam betrachtet werden, und es soll gemeinsam erarbeitet werden, was daran nicht passend ist. Der Anspruch an die Lehrpersonen besteht darin, diesen Prozess angemessen zu leiten und nicht vorschnell zu urteilen. Grammatik und grammatische Metasprache werden demnach als Ressourcen angesehen, die Schülerinnen und Schülern helfen sollen, zu lernen, wie Bedeutung hergestellt werden kann (vgl. Myhill/Newman 2016: 177).

Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass nicht, wie oftmals in integrativen Ansätzen, sprachliche Mittel einfach deshalb im Kontext einer bestimmten Unterrichtseinheit aufgegriffen werden, weil sie für das Thema dienlich sind. Ein Beispiel stellt das Präteritum bei Märchen dar, ein beliebtes integratives Thema, weil Märchen nunmal im Präteritum verfasst werden und Schülerinnen und Schüler daher wissen sollten, wie präteritale Formen gebildet werden. Das ist nachvollziehbar

und die Formenbildung sollte geübt werden, weil in der alltagssprachlichen Kommunikation häufiger auf das Perfekt zurückgegriffen wird und die Formen daher vielen v. a. schriftferneren Lernenden fremd sind. Aber Myhill und ihrem Team geht es um mehr. Ihnen geht es v. a. darum, über die Machart von Texten nachzudenken, wobei verschiedene sprachliche Mittel im Fokus der Sprachbetrachtung und -reflexion stehen. Die Sichtweise ist somit weiter, statt wie in integrativen Ansätzen teilweise eingeschränkt, was sicherlich stärker dazu führt, die gewünschte „Einsicht in die Sprachlichkeit" zu erzeugen (vgl. Klotz 1996b).

Grammatik wird im Rahmen dieses Konzepts, wie schon erwähnt, explizit vermittelt. Die Forschungsgruppe ist der Ansicht, dass explizites grammatisches Wissen auf diese Weise weiterentwickelt werden wird (vgl. Myhill et al. 2020: 6). Auch Myhill et al. (2020) verstehen implizites Wissen als ein Wissen, das nicht artikuliert werden kann, während explizites Wissen verbalisiert und systematisiert werden kann (vgl. ebd.). Aus Sicht der Forschungsgruppe ist ausschließlich implizites grammatisches Wissen im Schreibunterricht problematisch, da es nicht verbalisiert werden kann, auch wenn es unbestritten beim Schreiben genutzt wird. Explizites Wissen ist hingegen zugänglich und nutzbar, es kann genutzt werden, um Schreibprobleme zu lösen und die Gedanken über grammatische Entscheidungen zu teilen (vgl. ebd.). Diese Eigenschaft ist Grundlage für das Konzept. Die Unterrichtssettings zielen darauf ab, über das Explizieren implizites Wissen zugänglich zu machen und somit im Schreibprozess nutzen zu können (vgl. Myhill et al. 2018a: 336). Es geht um die Befähigung zur Kontrolle, zur Aufmerksamkeitslenkung. Wenn sich die Kontrolle auf ein höheres Niveau entwickelt, können die Lernenden ihr Wissen und ihr Verständnis besser nutzen, um sprachliche Aufgaben zu erfüllen (vgl. Myhill/Newman 2016: 177).

Für ihr Konzept *Grammar as a Choice* stellen Myhill et al. sog. pädagogische Schlüsselprinzipien zusammen (vgl. Myhill et al. 2013c). Diese sehen sie als leitend für die Grammatikvermittlung an. Sie bilden den Rahmen für die Ausarbeitung exemplarischer Unterrichtseinheiten und -materialien und sie sind von den Lehrpersonen während des Unterrichts zu berücksichtigen. Vier der sieben Schlüsselprinzipien werden als zentral hervorgehoben und unter dem Akrostichon LEAD (= *Link, Explain, Authentic Examples, Discussion*) geführt (vgl. Myhill 2016: 159). Die Prinzipien werden im nachfolgenden Kapitel beschrieben.

5.8.1 Pädagogische Prinzipien

Im Rahmen dieses Kapitels werden die dem Konzept zugrundeliegenden pädagogischen Prinzipien dargestellt. Die Prinzipien sind das Herz, das Erfolgsrezept des Konzepts. Um zu verstehen, warum das Konzept funktioniert bzw. funktionieren kann, benötigt es eine Auseinandersetzung mit den Prinzipien. Zunächst wird auf die LEAD-Prinzipien eingegangen, anschließend auf die drei weiteren (vgl. Myhill et al. 2013c).

Das Prinzip *Link* steht dafür, dass die Phase der Betrachtung eines grammatischen Mittels und die Reflexion der Funktion ebendieses stets im (authentischen) Textkontext stattzufinden hat. An diese Phase ist eine konkrete Anwendungs- bzw. Transferphase anzuschließen (vgl. Myhill et al. 2013c: 106). Beide Phasen sind als Teile eines gemeinsamen Konstruktionsprozesses zu verstehen, sie tragen in ihrer Kombination dazu bei, dass sich Sprachbewusstheit und Schreibkompetenz weiterentwickle (vgl. ebd.). Ohne die Phase des Transfers besteht aus Sicht der Forschungsgruppe die Gefahr, dass der Unterricht lediglich auf das Beherrschen von Fachbegriffen und das Kategorisieren ausgerichtet ist, also deklaratives Grammatikwissen aufbaut, was auf die Schreibfähigkeit allein keine Auswirkung hat (vgl. ebd.). Die Betrachtung und Reflexion der Funktion des grammatischen Mittels im Textkontext fördert metasprachliches Verstehen und kann außerdem verhindern, dass sich Fehlvorstellungen festigen würden (vgl. ebd.). Als Beispiel nennen sie das schmückende Adjektiv, die Vorstellung, dass nur komplexe Sätze gute Sätze seien oder dass gute Sätze immer mit einer adverbialen Bestimmung beginnen müssten (vgl. Myhill 2011b: 265 in Myhill et al. 2013c). Myhill et al. (2013c) empfehlen außerdem, in der Phase der Sprachbetrachtung verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten zu untersuchen, um den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass sie es sind, die als Schreibende beeinflussen, wie ihr Text verstanden werden kann, d. h. welche Wirkung er erzielen kann bzw. soll (vgl. ebd. 106). Die Gespräche über grammatische Mittel im Kontext authentischer Texte ermöglichen der Forschungsgruppe zufolge den Aufbau expliziten grammatischen Wissens. Dies soll im Schreibunterricht über die Beziehung zwischen grammatischen Entscheidungen und den rhetorischen Effekten generiert werden (vgl. Myhill et al. 2020: 7). Auf diese Weise kann eine gemeinsame Sprache entwickelt werden und es könnten auch sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler Zugang zum Verständnis der Funktionsweise von Texten erhalten (vgl. ebd.).

Das Prinzip *Examples* knüpft daran an und steht dafür, Grammatisches stets anhand von Beispielen unter Verwendung von Fachbegriffen zu erklären (vgl. Myhill et al. 2013c: 105). Fachbegriffe sollen auch dann verwendet werden, wenn davon auszugehen ist, dass der Fachbegriff zu diesem Zeitpunkt für die Schülerinnen und Schüler unbekannt sei (vgl. ebd.). In diesem Gespräch über die grammatischen Mittel soll die Lehrperson außerdem darauf achten, Fachterminologie seitens der Lernenden einzufordern. Myhill et al. (2013c) verweisen hier auf Keith, demzufolge sich zunächst ein metasprachliches Konzept entwickeln müsse. Dieses erst ermögliche die eigenständige Verwendung des grammatischen Begriffs (vgl. ebd. 105.).

Auch das dritte Prinzip *Authentic Texts* knüpft eng an die vorhergehenden an. Es steht dafür, authentische Textbeispiele einzubeziehen (vgl. Myhill et al. 2013c: 107 f.). Myhill et al. (2013c) heben zwei wichtige Gründe für den Einsatz authentischer Texte hervor: Authentische Textbeispiele zeigen authentische Sprachhandlungssituationen. Lernende würden so „Language-in-Action“ erleben, wohingegen in Schulbüchern grammatische Mittel oftmals in künstlich kreierten Situationen fernab authentischer und für die Schülerinnen und Schüler relevanter Sprachhandlungssituationen demonstriert werden würden – „Language-for-Demonstration“ (vgl. ebd. 107 f.). Ebenso könnten auf diese Weise die Tücken, welche künstlich kreierte Sätze in Schulbüchern oftmals mitbringen würden, vermieden werden. Hier zeigt sich eine Sichtweise, wie sie auch bei Berkemeiers Begründung des handlungsorientierten Grammatikunterrichts zu finden ist (vgl. Kapitel 5.4). Der zweite Grund besteht darin, den Lernenden Schreiben als eine soziale Aktivität aufzuzeigen und ihnen neben der Rolle des Schreibenden auch die des Lesenden aufzuzeigen. Im Rahmen der Schreibdidaktik stellt dies eine elementare Säule des Schreibunterrichts dar (vgl. z. B. Sturm/Weder 2016).

Discussion stellt das vierte Schlüsselprinzip dar. Myhill et al. (2013c) bezeichnen es als *Schlüsselmechanismus* (vgl. ebd. 106). Das Diskutieren über Wirkungen ermögliche tieferes Lernen (vgl. ebd.). „Deep Learning“ baue differenzierteres Wissen, strategisches Wissen auf (vgl. ebd.). Als Beispiel nennen sie den Fall des Adjektivs: Das Wissen, dass Adjektive die Funktion haben, etwas näher zu beschreiben, sei oberflächliches Lernen. Schreibende würden auf Basis dieses Wissens vor fast jedes Nomen ein „schmückendes“ Adjektivattribut setzen, der Einsatz bliebe unreflektiert. Aber manchmal liefere das Nomen selbst ausreichend Informationen und benötige kein Adjektivattribut, da nichts näher beschrieben werden müsse. Das sei „deep Learning“ (vgl. ebd. 106). Myhill et al. (2013c)

verweisen auf Kellogg (1994: 213), der sagt, dass Schreiben zu unterrichten gleichzeitig bedeute, Denken zu unterrichten. Die Autorinnen betonen, dass das Sprechen über die Funktion und Wirkung sprachlicher Mittel und das Vergleichen verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten am ehesten die Verbindung zwischen Grammatik und Textproduktion ermögliche, da es die Lernenden zu einem kritischen Austausch über Sprache und ihre Wirkungsmechanismen ermutige und so die Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen fördere (vgl. ebd. 106).

Der Lehrperson kommt im Gespräch über die von den Lernenden erstellten Ausdrucksvarianten die Rolle der Gesprächsleitung zu („discourse guide" – Mercer 2000: 170 in Myhill et al. 2013c: 107). Sie setze Impulse für das Gespräch und habe darauf zu achten, alle Ausdrucksvarianten der Lernenden zu berücksichtigen. Weniger passende dürften nicht aussortiert oder abgewiesen werden, denn gerade diese böten die Chance für eine kritische Betrachtung von Sprache (vgl. ebd.). Damit ist in den Gesprächen über sprachliche Mittel auch sprachliches Vorwissen seitens der Schülerinnen und Schüler gefordert, was insgesamt dazu beitrage, die Sprachbewusstheit der Lernenden bezogen auf die Textproduktion zu stärken. Myhill et al. (2013c) zufolge sei das eine wichtige Unterrichtsaktivität insbesondere in Zeiten, in denen das „teaching to the test" einen hohen Stellenwert einnehme (vgl. ebd. 107).

Darüber hinaus führen Myhill et al. (2013c) drei weitere Prinzipien auf, die bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen seien. Zum einen geht es dabei um *Aktivitäten*, die im Unterricht stattfinden sollen, wobei v. a. Schreibaktivitäten gemeint sind – Aktivitäten, in denen die Lernenden Formulierungsvarianten erproben sollen (vgl. ebd. 108). Die Autorinnen verweisen darauf, dass Schreiben das Treffen sprachlicher Entscheidungen fordere – bspw. ob ein Adjektiv verwendet wird oder nicht, ob es attributiv oder prädikativ eingesetzt wird (Bsp: *Der <u>große</u> Hund wirkte gefährlich.* vs. *Der Hund war <u>groß</u>. Er wirkte gefährlich.*), ob der Satz mit dem Subjekt, einer anderen Ergänzung oder einer Angabe beginnt usw. (vgl. Myhill et al. 2013c: 108). Die Schreibaktivitäten sollen diesen Entscheidungsfindungsprozess einfordern, entstandene Formulierungsvarianten anschließend im Rahmen eines kooperativen Settings verglichen und diskutiert werden und die Schülerinnen und Schüler sollen abwägen, welche Variante am geeignetsten erscheint. Die Lernenden erleben auf diese Weise auch die Perspektive der Rezipienten, was dazu beitragen soll, den Schreibprozess transparenter zu machen. Auch kann der Textproduktionsprozess auf diese Weise zerlegt werden, indem der Fokus auf die Ausformulierung einzelner Textpassagen gerichtet werden

kann. Das soll die Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler stärken und ihnen aufzeigen, dass sie es sind, die die Entscheidung treffen, welche Wirkung ihr Text erzeugen soll und wie bzw. ob ihr Text verstanden werden kann (vgl. ebd.).

Ein weiteres Prinzip stellt außerdem das *Nachahmen* dar (vgl. Myhill et al. 2013c: 107). Sich an Mustertexten zu orientieren und Formulierungen zu übernehmen bzw. kreativ zu verändern, wird im Rahmen der Unterrichtssequenzen angestrebt und eingefordert (vgl. ebd.). Die Autorinnen sehen die Übernahme von Formulierungen als eine Hilfestellung, als ein Scaffolding-Gerüst an. Das Nachahmen biete den Lernenden Orientierung, ermögliche das Einüben neuer Strukturen und deren kognitive Verinnerlichung. Sprachliche Strukturen können außerdem verändert und neue Strukturen kreiert werden (vgl. ebd. 107).

Das letzte Schlüsselprinzip stellt das *Ausprobieren und Experimentieren* dar (vgl. Myhill et al. 2013c: 108). Spracharbeit soll motivierend sein. Der spielerische und experimentelle Umgang mit Sprache soll den Lernenden die Flexibilität von Sprache und die Bandbreite sprachlicher Möglichkeiten aufzeigen. Originalität, so Myhill et al. (2013c), erfordere das Eingehen von Risiken, sollte jedoch nicht als Freifahrtschein für den Verstoß gegen sprachliche Normen gesehen werden (vgl. ebd. 109). Es bedeute nicht, jegliche (fehlerhafte) sprachliche Variante zuzulassen, stattdessen gehe es darum, inkorrekte Varianten zuzulassen, sie zu betrachten und darüber zu sprechen, warum sie fehlerhaft sind, anstatt diese von vorneherein als fehlerhaft auszuschließen (und die Fehler(quelle) nicht zu thematisieren). Das schaffe Verständnis und fördere die Sprachbewusstheit. Myhill et al. (2013c) verweisen darauf, dass der Lernerfolg gerade bei nicht erfolgreichen Lösungen hoch sein kann, aber nur dann, wenn Lernende nicht für ihre Fehler bewertet werden (vgl. ebd. 109).

5.8.2 Diskussion

In den oben dargestellten Schlüsselprinzipien spiegelt sich das funktionale Verständnis von Grammatik wider: Mit authentischen Beispielen (Auszüge aus Romanen, Reden, Zeitungsartikeln) liegen echte Texte vor, die im Mittelpunkt der Sprachbetrachtung stehen. Es sind keine künstlich konstruierten Sätze oder Texte, wie sie bei der traditionellen oder häufig auch integrativen Grammatikarbeit eingesetzt werden. Funktion und Wirkung der grammatischen Mittel werden im Textkontext entdeckt und untersucht, Formen in den Fokus gerückt, Anschlussaufgaben fordern den Transfer ein, i. d. R. im Verfassen kurzer Absätze

bzw. am Ende der Unterrichtseinheit in vollständigen Texten. Der Textproduktionsprozess wird auf diese Weise zerlegt und die Komplexität damit reduziert. Es kann ohne Zeitnot formuliert werden, kognitive Kapazitäten werden frei und können für die sprachliche Gestaltung genutzt werden. Gleichzeitig finden die Aktivitäten in einem gemeinsamen Kontext statt, Myhill et al. (2013a: 1245) zufolge eine grundlegende Voraussetzung, um die Transferleistung vollbringen zu können. Die Konzeption beruht auf dem Verständnis, dass das explizite grammatische Wissen das metasprachliche Verständnis der Schülerinnen und Schüler über das Schreiben unterstützen kann (vgl. Myhill et al. 2020: 7). Myhill et al. (2018b) zufolge ist Metakognition, d. h. die Reflexion der eigenen Denkprozesse, ein Prädikator für Schreiberfolg, es bewirkt, darüber nachdenken zu können, wie der Schreibprozess gemanaged werden kann und welche Fähigkeiten hierfür mitgebracht werden. Das grundsätzlich dialogische Setting fördert das Nachdenken über den eigenen Sprachgebrauch sowie den anderer und soll sich somit förderlich auf metasprachliches Verständnis und abstraktes Denken auswirken und damit auch positive Auswirkungen auf die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit der Schülerinnen und Schüler als Schreibende haben. Das im Rahmen dieser unterrichtlichen Arbeit erworbene Wissen soll Lernenden dabei helfen, beim Schreiben sprachliche Entscheidungen (bewusst) zu treffen, da sie zunehmend von einem Verständnis der Funktionsweise von Texten – eingeschlossen der Zielsetzung, die mit dem eigenen Text erreicht werden soll – profitieren (vgl. Myhill et al. 2020: 8).

Zentral sind somit aus Sicht von Myhill et al. (2020) qualitativ hochwertige grammatische Gespräche über das Schreiben mit dem Fokus auf den Sprachgebrauch. Die Gespräche fungieren einerseits als Instrument dafür, Schülerinnen und Schülern das Denken beizubringen, denn sie fördern und fordern das Nachdenken über sprachliche Entscheidungen, bewirken, dass kommunikative Absichten und wie diese realisiert werden, untersucht werden können. Gleichzeitig dienen sie der Lehrperson als Diagnoseinstrument, das ihr zeigt, auf welchem Verstehensstand sich die Schülerinnen und Schüler befinden.

Allerdings, das wird bereits anhand der Schlüsselprinzipien deutlich, fokussiert das Konzept verstärkt das Formulieren und setzt damit sprachliches Können häufig voraus. Grammatische Formen werden zwar betrachtet, bspw. wenn die Funktion verschiedener Satzzeichen besprochen wird, wenn bspw. besprochen wird, dass ein Modalverb mit einem weiteren Verb auftritt oder wenn thematisiert wird,

dass Subjunktionen Verbletztsätze einleiten können. Betrachtet wird dann durchaus, was bspw. mit der Verbstellung geschieht. Jedoch zeigt sich bei vielen der Anschlussaufgaben, dass Schülerinnen und Schüler dafür bereits über sprachliches Können eingeschlossen eines entsprechenden Wortschatzes verfügen müssten, bspw. wenn sie selbst kurze Texte, die eine bestimmte Wirkung erzeugen sollen, produzieren sollen. Nicht umsonst wird diesbezüglich auch von einer *rhetorischen* Grammatik bzw. einem *rhetorischen* Konzept gesprochen. Anspruchsvoll scheint außerdem die Phase der Sprachreflexion: Die authentischen Textbeispiele sind mitunter sprachlich komplex und fordern solide Lesekompetenzen und einen fundierten Wortschatz. Es handelt sich um eine kognitiv äußerst anspruchsvolle Handlung, zu verstehen, dass bestimmte sprachliche Strukturen eine gewisse Wirkung erzielen und diese in folgenden Anschlussaufgaben ebenfalls zu kreieren. Eigene Praxiserfahrungen zeigen, wie schwer sich Schülerinnen und Schüler beim Verstehen bereits einfacher Konstruktionen tun.

Zur Diskussion der Lernarrangements können u. a. Analysekriterien, die Aufschluss über den kognitiven Anspruch von Aufgaben liefern, herangezogen werden (vgl. Maier et al. 2014). Zur Analyse führen Maier et al. (2014) folgende sieben Analysekriterien auf:

- Art des Wissens: Dieser Analysepunkt bezieht sich auf die Klassifizierung der Wissensarten in Faktenwissen, prozedurales Wissen, konzeptuelles Wissen sowie metakognitives Wissen. Prozedurales Wissen meint dabei das sog. implizite nicht verbalisierbare Wissen, konzeptuelles Wissens meint hingegen Klassifikationswissen wie bspw. die Fähigkeit, Satzglieder zu klassifizieren oder das Wissen über Textsorten (vgl. auch Hlebec 2015 : 52). Metakognitives Wissen schließt nach Maier et al. (2014) Problemlösestrategien ein.
  Die Lernarrangements von Myhill et al. fordern im Grunde eine Kombination aller Wissensformen, wobei Faktenwissen aufgebaut statt vorausgesetzt wird.
- Kognitive Prozesse: Dieser Aspekt meint, welche Leistung bei der Bearbeitung der Aufgabe erbracht werden muss: Geht es um Reproduktion, nahen oder weiten Transfer oder Problemlösen? Erwähnt werden muss, dass für Transferaufgaben Wissen gefestigt sein muss (vgl. Aebli 2003 in Maier et al. 2014: 344).
  Die Lernarrangements von Myhill et al. fordern überwiegend weiten Transfer oder Problemlösen, reproduktive Aufgaben gibt es m. S. n. nicht.

- Anzahl der Wissenseinheiten (eine, bis zu vier, mehr als vier): Damit ist gemeint, wie komplex eine Aufgabe allgemein ist, bspw. wie viele Rechenschritte sie umfasst oder wie viele Einzelinformationen es braucht, um eine Schreibaufgabe zu bewältigen (vgl. Maier et al. 2014: 344).
  Die Lernarrangements von Myhill et al. sind als komplexer zu bezeichnen, sie fordern bis zu vier oder gar mehr Wissenseinheiten.
- Offenheit der Aufgabenstellung (definiert/konvergent, definiert/divergent/ ungenau/divergent): Dieser Aspekt bezieht sich darauf, wie eine Aufgabe gelöst werden kann – ist sie geschlossen, also konvergent und ist somit nur eine einzige Lösung möglich, oder sind mehrere Fassungen vorstellbar (divergent). Der Aspekt *definiert* meint, welche Informationen die Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung der Aufgabe erhalten (vgl. Maier et al. 2014: 345).
  Die Lernarrangements von Myhill et al. können als definiert und konvergent bezeichnet werden.
- Lebensweltbezug (kein, konstruiert, authentisch, real): Dies bezieht überwiegend auf den inhaltlichen Aspekt von Aufgaben, und inwiefern dieser eine Alltagsnähe zu den Lernenden aufweist, die entweder konstruiert oder authentisch ist (vgl. Maier et al. 2014: 345).
  Der Lebensweltbezug kann in den Lernarrangements von Myhill et al. als konstruiert und authentisch bezeichnet werden.
- Sprachlogische Komplexität (niedrig, mittel, hoch): Dieser Aspekt bezieht sich auf die Aufgabe bzw. den Aufgabentext – muss bspw. vorweg ein komplexer Text gelesen werden, um eine Aufgabe zu bearbeiten (vgl. Maier et al. 2014: 346).
  Die Lernarrangements von Myhill et al. zeichnen sich überwiegend durch eine mittlere bis hohe sprachlogische Komplexität aus, denn im Vorfeld werden immer Textauszüge rezipiert, die als Aufgabenbasis dienen.
- Repräsentationsform des Wissens (eine, Integration; Transformation): Dieser Punkt hängt mit dem vorherigen zusammen. Dabei geht es darum, ob Lernende mehrere Informationen kombinieren müssen, z. B. sprachliche und bildliche (vgl. Maier et al. 2014: 346).
  Die betrachteten Lernarrangements von Myhill et al. fordern überwiegend nur eine Repräsentationsform, eine sprachliche. Eher selten kommt eine bildliche dazu.

Somit bestätigt auch die Auswertung mit den Analysekriterien den doch höheren kognitiven Anspruch der Aufgabensettings. Doch letztendlich gilt es, ein vergleichbares Konzept im deutschen Sprachunterricht auf seine Wirksamkeit in Lerngruppen verschiedenster Leistungsfähigkeit zu untersuchen, um zu sehen, ob Hallidays Vorstellung davon, dass der Ansatz vom Kontext zum Buchstaben sprachliche Ressourcen schaffen kann (nach Störmer 2009).

Zu verweisen ist auch auf den Umgang mit Fachterminologie. Diese ist während des gesamten Lernarrangements zu verwenden. In dieser Explizitheit liegt eine der Besonderheiten des Konzepts. Myhill et al. (2013) sind der Ansicht, dass es notwendig ist, Grammatik so explizit zu thematisieren, und dass sich das auf die Textqualität der Schülerinnen und Schüler auswirken kann, was sich im Rahmen der Studie bestätigt hat. Genau diese Explizitheit ist aus Sicht der teilnehmenden Lehrpersonen eine Herausforderung. Die teilnehmenden Lehrpersonen bezeichnen die von Myhill et al. angedachte Art und und Weise der Grammatikvermittlung als ungewohnt und nicht leicht umzusetzen, weil bspw. sprachliche Aspekte betrachtet werden, denen die Lehrpersonen sonst keine bzw. geringe Aufmerksamkeit geschenkt hätten, z. B. die Satzlänge in Gedichten (vgl. Myhill et al. 2011: 8 f.). Allerdings wurden Lehrpersonen von ihren Schülerinnen und Schülern auch überrascht, weil sich ein deutlicher metasprachlicher Zuwachs zeigte. Bspw. beschreibt eine Lehrperson bezogen auf die Basisunterrichtseinheit zum narrativen Schreiben, dass sie während der Unterrichtseinheit von einem Schüler gefragt wurde, ob in der ersten oder in der dritten Person geschrieben werden sollte. Ersichtlich wird die positive Überraschung der Lehrperson, die solch eine Frage bislang von ihren Schülerinnen und Schülern nicht gewohnt war, und die zeigt, dass der Schüler sich selbst als Autor zu sehen schien.

> To actually show them a picture and then say, ‘you’re the person taking this picture and now you’re the person in the picture’, it just gets the whole point across about narrative viewpoint… some of them said, ‘do you want me to write it in first person or third person?’ so they’d obviously thought about a writer’s choice. (Myhill et al. 2011: 9)

Gleichzeitig beschreiben die Lehrpersonen Schwierigkeiten, die mit der expliziten Grammatikbesprechung einhergehen. Die Lehrpersonen waren angehalten, beim Sprechen über Grammatisches die Fachterminologie aufzugreifen. Das beschreiben sie als problematisch, weil es für die Schülerinnen und Schüler ungewohnt war, ihnen die Fachbegriffe fremd waren. Hier ist zu sehen, dass die Vermittlung von Fachsprache nicht nur ein Problem deutschen Grammatikunterrichts ist. Die Interviews mit den teilnehmenden Lehrpersonen zeigten, dass nicht alle

Lehrpersonen die Notwendigkeit in der Relevanz der Verwendung von Fachbegriffen sahen. Gelegentliche Unterrichtshospitationen konnten aufzeigen, dass einige Lehrpersonen in der konsequenten Einhaltung der pädagogischen Prinzipien Schwierigkeiten hatten und sie in bisherige Vermittlungsmuster gefallen sind, bspw. entstandene Formulierungsvarianten als gut und schlecht zu bezeichnen, anstatt über gelungenere und weniger gelungene Varianten zu reflektieren, was aus Sicht von Myhill et al. (2013a) gewünscht war. Eine Lehrperson merkte aber auch an, dass sie selber umdenken, ihr Kontrollverhalten zurückhalten und die Lernenden „einfach mal experimentieren lassen“ musste (vgl. ebd. 17).

Myhill et al. (2013b) heben hervor, dass es kompetente Lehrpersonen benötigt, die die Schülerinnen und Schüler auf die sprachlichen Möglichkeiten hinweisen, die selbst grammatisch kompetent sind, die die Prinzipien des kontextualisierten Grammatikunterrichts verstünden, die vorgegebenen Materialen gut umsetzen können bzw. selbst kreativ weiterentwickeln würden und die wertvolle Gespräche mit ihren Schülerinnen und Schülern führen. Aus Sicht von Myhill/Newman (2016) ermögliche eine größere grammatische Sicherheit das Führen einer offeneren Diskussion. Auch ermögliche dies das Erkennen und Aufarbeiten von Missverständnissen (vgl. Myhill et al. 2013b). Weiter werden für so eine Vorgehensweise Lehrpersonen gebraucht, die selbst mutig und intuitiv sind (vgl. Myhill et al. 2013a). Das zeigen auch die Ergebnisse, aus denen deutlich wird, dass der Unterricht bei Lehrpersonen, die ein größeres Vorwissen hatten, effektiver war (vgl. Myhill et al. 2013b). Gleichwohl betonen Myhill et al. (2013b), dass die Lehrpersone, auch wenn sie ggfs. Schwächen im Bereich des fachlichen und fachdidaktischen grammatischen Wissens aufweisen, ihre Stärken in anderen Bereichen haben, weshalb die Weiterbildung umso wichtiger sei. Hier ist insbesondere auf die Art des grammatischen Wissens zu verweisen: Soll Grammatikunterricht im Kontext des Schreibens stattfinden, so reiche auch bei Lehrpersonen rein deklaratives Grammatikwissen nicht aus. Vielmehr brauche es ein Verständnis über die Funtion grammatischer Mittel im Textkontext (vgl. Myhill et al. 2013b: 89). Andernfalls neigen Lehrpersonen dazu, grammatische Formen und Strukturen isoliert von ihrer Bedeutung zu vermitteln sowie „Rezepte“ für das Schreiben zu vermitteln (vgl. ebd.). Erfolgreiche Lehrpersonen verfügten Myhill et al. (2013b) zufolge über drei Eigenschaften: Sie stellten seine sinnvolle Verbindung zwischen Grammatik und dem Schreiben her, indem sie das grammatische Mittel in

einem authentischen Kontext präsentierten; sie konnten Schülerinnen und Schüler während dem Schreiben durch Fragen, die zum Nachdenken über Schreibentscheidungen anregten, unterstützen; und sie verfügten über ausreichend breite fachliche und fachdidaktische Grammatikkenntnisse. Myhill et al. (2013b) betonen, wie einflussreich bzw. einschränkend diesbezüglich die Vorstellungen der Lehrpersonen sind bzw. waren (vgl. auch Watson 2013). So beeinflussten diese bspw. den Umgang mit den seitens der Studie gestellten Unterrichtsmaterialien (vgl. ebd., vgl. auch Watson). Dementsprechend hoch ist die Relevanz, mehr über die Vorstellungen der Lehrpersonen bezüglich der Vermittlung von Grammatik zu erfahren, wie im Rahmen dieser Arbeit beabsichtigt.

5.9 Zusammenfassung und Desiderate

In diesem Kapitel wurden grammatikdidaktische Konzepte, die darauf abzielen, Grammatik und Schreiben miteinander zu verbinden, dargestellt und diskutiert. Unter Verweis auf die Kapitel 2.5 und 3.3 sollte zunächst deutlich geworden sein, dass gerade das in Deutschland so stark geforderte *integrative Konzept* nicht nur bislang nicht auf seine Wirksamkeit überprüft wurde, sondern äußerst voraussetzungsreich und umsetzungsproblematisch ist. Es kann vermutet werden, dass Lehrpersonen unter *integrativer Grammatikvermittlung* etwas gänzlich Anderes verstehen, als konzeptionell modelliert wird, und das Konzept auch entsprechend anders umsetzen. Wie in Kapitel 2.5 aufgezeigt, liegen bislang keine Erkenntnisse darüber vor, was Lehrpersonen unter *integrativer Grammatikvermittlung* verstehen. Dieses Desiderat wird im Rahmen dieser Studie angegangen. Nicht verfolgt werden kann das Desiderat über die Einwirkung von Lehrpersonenvorstellungen auf ihr unterrichtliches Handeln. Für eine Untersuchung dieser Art kann dieses Projekt aber die Grundlage bilden.

Bezogen auf den Transfer von didaktischen Konzepten in die Praxis sind die Schwierigkeiten, wie sie im Rahmen des Kapitels zum *integrativen Grammatikunterricht* diskutiert wurden, in jedem Fall zu berücksichtigen, sollen Konzepte wie bspw. von Klotz (1996) und Myhill et al. (2013), die als integrativ anzusehen sind, in der Praxis implementiert werden (vgl. 5.1). Wie im Rahmen von Kapitel 2.4 aufgezeigt wurde, sind Fortbildungen dann besonders effektiv, wenn bspw. konkrete Praxismaterialien bzw. Unterrichtsverläufe vorliegen. Das Konzept von Myhill et al. (u. a. 2013) bietet genau das. Hier finden sich konkrete Anleitungen und Beispiele dafür, wie Grammatik integrativ aufgegriffen werden kann. Daher

kann es von Vorteil sein, dieses Konzept auf den deutschsprachigen Grammatikunterricht zu transferieren. Überlegungen dieser Art sind allerdings nur unter der Voraussetzung sinnvoll, wenn Klarheit über bestehende Vorstellungen herrscht. Der Rekonstruktion der lehrpersonenseitigen Vorstellungen über die (integrative) Vermittlung von Grammatik sowie deren Schwierigkeiten widmen sich die Folgekapitel.

6 Methodische Rahmenbedingungen: Erhebung von Vorstellungen

Im folgenden Kapitel wird das Forschungsdesign der vorliegenden empirischen Studie dargestellt und die Umsetzung in einem Prozess qualitativer Forschung reflektiert. Zunächst wird ein Überblick über die Fragestellungen der Untersuchung gegeben (vgl. Kapitel 6.1). Dann werden grundlegende Überlegungen zum methodischen Vorgehen präsentiert (vgl. Kapitel 6.2). Anschließend wird das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung (vgl. Kapitel 6.3) sowie bei der Datenauswertung dargestellt (vgl. Kapitel 6.4). Das Kapitel endet mit einer Reflexion des methodischen Vorgehens (vgl. Kapitel 6.5).

6.1 Fragestellung der Untersuchung

Die nachfolgende Untersuchung beabsichtigt, die Vorstellungen nicht-gymnasialer Lehrpersonen zum Lehren und Lernen von Grammatik im Sinne eines ersten explorativen Zugangs zu erheben. Die Kategorisierung der Vorstellungen soll dazu beitragen, Ansatzpunkte und Entwicklungsaufgaben für das Miteinander fachdiaktischer und alltagsdidaktischer Vorstellungen zu formulieren, um damit Weiterbildungsmaßnahmen zielführend gestalten zu können.

Die Untersuchungsfragen lauten:

- Welche Vorstellungen weisen die befragten Lehrpersonen hinsichtlich des Lehrens und Lernens von Grammatik auf?
- Welche Vorstellungen über Probleme und Herausforderungen des Lehrens und Lernens entwickeln die befragten Lehrpersonen?
- Mit welchen Maßnahmen bzw. Lehr- und Lernstrategien gedenken die Lehrpersonen diesen Problemen und Herausforderungen begegnen zu können?

6.2 Grundlegende Überlegungen zum methodischen Vorgehen

Das in der Einleitung skizzierte Erkenntnisinteresse legt die Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen nahe. Eine Erhebung mittels quantitativer Verfahren ist denkbar, würde aber zu diesem Zeitpunkt zu kurz greifen und keine Möglichkeiten bieten, die subjektiven Vorstellungen zu rekonstruieren. Da ein Ziel dieser Arbeit gerade auch darin besteht, Vorstellungen nicht-gymnasialer Lehrpersonen

zur Vermittlung von Grammatik im deutschen Regelunterricht nicht nur zu rekonstruieren, sondern auch zu systematisieren, die Studie somit explorativen Charakter hat, ist ein qualitatives Vorgehen zu bevorzugen.

Das gewählte qualitative Vorgehen soll zunächst unter Bezugnahme auf die Postulate und 13 Säulen qualitativen Denkens nach Mayring (2002) begründet werden:

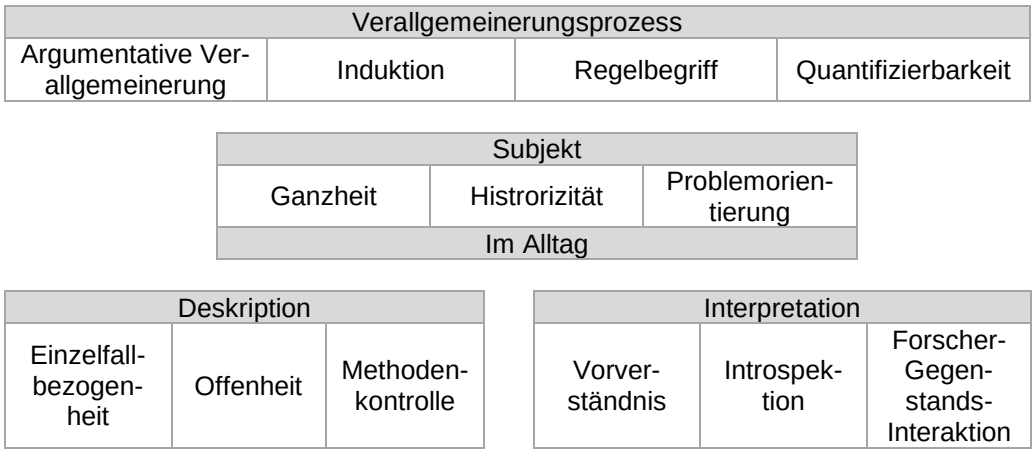


Abbildung 22: Säulen qualitativen Denkens (eigene Darstellung nach Mayring 2002: 26)

Postulat 1: Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein (Mayring 2002: 20).

Spätestens seit dem PISA-Schock ist der Blick auf Schule stark auf Leistung und den „Outcome“ ausgerichtet. Die im unterschiedlichen Turnus durchgeführten nationalen und internationalen Leistungserhebungen führen dazu, das System Schule zu hinterfragen. Die Fixierung auf die Leistung birgt die Gefahr einer starken Defizitorientierung. Leistungserhebungen sind primär quantitativ, in Zahlen werden Fakten über die Qualität des Bildungssystems dargelegt. In der Konsequenz sind positive wie negative Entwicklungen zu beobachten. Positiv ist, dass durch das Aufzeigen der Defizite die Forschung weiter vorangebracht wird, indem an diesen Defiziten angesetzt wird und neue Erkenntnisse generiert werden können. Diese führen dazu, dass Unterrichtskonzeptionen und -materialien ausdifferenziert, optimiert und weiterentwickelt werden können. Negativ ist der Blickwinkel, der durch die Leistungserhebung entsteht. Vor lauter Zahlen wird oftmals vergessen, wer dahintersteht: die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen, „der eigentliche Ausgangspunkt und das eigentliche Ziel, die Subjekte“ (vgl. Bergold/Flick 1987 in Mayring 2002: 20). Es muss das in den Blickwinkel

genommen werden, was nicht in messbaren Größen dargestellt werden kann. Die qualitative Sozialforschung setzt hier an, denn sie ermöglicht einen subjektiven und individuellen Zugang, sie möchte die „Bedeutung sozialer Phänomene erfassen, beschreiben und verstehen“ (Fuhs 2007: 18). Daher stehen in diesem Teil der Studie die Lehrpersonen selbst im Blickwinkel der Betrachtung, ihre *Ganzheit* und *Historizität* soll berücksichtigt und es soll an ihren praktischen Problemen *(Problemorientierung)* angesetzt werden.

Postulat 2: Am Anfang der Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen. (Mayring 2002: 21)

Wenn Änderungen im Grammatikunterricht erreicht werden sollen, so muss dieser Bereich zunächst umfassend beschrieben werden. Qualitative Erhebungsmethoden ermöglichen diesen umfassenden Einblick, denn sie ermöglichen den Blick auf ein einzelnes Subjekt *(Einzelfallbezogenheit).* Im Rahmen dieser Studie wird dies aufgrund der gewählten Erhebungsmethode des leitfadengestützen Interviews erfüllt.

Postulat 3: Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden. (ebd. 22)

Qualitative Forschung ist immer ein rekonstruktives Verfahren. Die Wirklichkeit kann nicht abgebildet werden, sie wird nicht repräsentiert, sondern vielmehr im Diskurs von den Befragten (für die Hörenden) rekonstruiert und das Gesagte wird wiederum von den Forschenden rekonstruiert, es ist eine Fremdverstehensleistung, die Forschenden setzen sich mit dem Forschungsgegenstand intensiv auseinander (*Forscher-Gegenstands-Interaktion)* (vgl. Kruse 2015: 61).

Verstehen bzw. Erkenntnis kann allerdings nur geschehen, wenn das *Vorverständnis* vorhanden ist. Gleichzeitig liegt hierin die Gefahr, denn das Vorverständnis kann dazu führen, etwas selektiv herauszukonstruieren bzw. etwas hineinzukonstruieren, weshalb die Berücksichtigung des Prinzips der Offenheit so wichtig ist. Daher ist das Vorverständnis in jedem Fall darzulegen, denn Forschung ist niemals völlig vorurteilsfrei möglich (vgl. Mayring 2002: 25). Insofern ist es legitim, eigene subjektive Erfahrungen mit dem Forschungsgegenstand zuzulassen (Introspektion), was im Fall dieser Studie umfassend zutrifft, da die Forscherin selbst Realschullehrerin ist.

Postulat 4: Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden. (Mayring 2002: 22)

Menschen reagieren in einem Labor bzw. mit dem Wissen, dass sie unter Beobachtung stehen oder ein bestimmtes Handeln oder Verhalten von ihnen erwartet wird, anders als in einer „freien“ zwanglosen Situation. Qualitative Forschung möchte Unschärfen weitestgehend reduzieren, daher geht es darum, natürliche und alltägliche Lebenssituationen zu untersuchen anstelle von Laborsituationen. Sofern gewünscht werden die Lehrpersonen an ihrer Schule bzw. an einem Ort ihrer Wahl interviewt, ferner wird darauf geachtet, eine möglichst angenehme und zwanglose Gesprächsatmosphäre herzustellen.

Postulat 5: Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden. (Mayring 2002: 5)

Menschliches Verhalten ist geprägt von der jeweiligen Situation, bisherigen Verhaltensmustern und ist subjektiv. Ein Sample stellt nicht automatisch ein verkleinertes Abbild der Grundgesamtheit dar, daher können Ergebnisse einzelner Beobachtungen, aus denen weitere Zusammenhänge geschlossen werden *(Induktion)*, nicht einfach verallgemeinert werden, sondern sie müssen im spezifischen Fall begründet und expliziert werden *(argumentative Verallgemeinerung).* Anstelle von starren Gesetzen werden daher Regeln formuliert, denn Regeln sind nicht allgemein gültig, sondern sind kontextabhängig und können gebrochen werden *(Regelbegriff).* Ein klares, kontrolliertes und nachvollziehbares Vorgehen ermöglicht daher auch in der qualitativen Sozialforschung *Quantifizierungen* (vgl. ebd.).

Verallgemeinerungen der Erkenntnisse dieser Studie sind daher (nicht leichtfertig) vorzunehmen. In keiner Weise kann ein umfassendes Bild der Unterrichtskultur gewonnen werden. Die leitfadengestützten Interviews dienen im Wesentlichen dazu, Bedürfnisse und Schlussfolgerungen für die Lehrpersonenweiterbildung zu gewinnen.

6.3 Methodisches Vorgehen der Datenerhebung

6.3.1 Das leitfadengestützte Interview als Datengenerierungsquelle

Wenn es darum geht, subjektive Beschreibungen, Eindrücke, Einschätzungen, Meinungen und Wahrnehmungen von Lehrpersonen zu rekonstruieren, so ist ein Interview eine hierfür geeignete Erhebungsmethode. Bezogen auf das Erkennt-

nisinteresse dieser Arbeit wurde entschieden, dass das leitfadengestützte Interview eine angemessene Forschungsmethode darstellt. Das leitfadengestützte Interview erscheint deshalb als geeignete Methode zur Beantwortung des Forschungsinteresses, weil es eine Form der Alltagskommunikation darstellt, wodurch Daten erhalten werden können, welche authentisch sind, weil sie direkt aus der Lebenswelt der Befragten stammen und ihre Sicht widerspiegeln (vgl. Fuhs 2007: 68). Das Leitfadeninterview zählt zu den halbstandardisierten Interviewarten. Der Leitfaden strukturiert das Gespräch und gibt einen Rahmen vor, er ermöglicht die Festlegung einer Reihenfolge und Eingrenzung der Komplexität sowie eine Standardisierung aufgrund der Vergleichbarkeit der Antworten (vgl. Meuser/Nagel 2009: 476). Gleichzeitig ist das Leitfadeninterview aufgrund der offenen Fragestellungen narrativ ausgelegt und ermöglicht daher die Erhebung der gewünschten Datengrundlage.

6.3.2 Grenzen der Erhebungsmethode und Konsequenzen

Ein Interview muss als soziales Handeln begriffen werden. Es kann grundsätzlich als Gespräch bezeichnet werden, aber es stellt keine natürliche Gesprächsform dar, weil das Setting künstlich ist: z. B. gibt es eine vorgegebene Thematik und eine klare Rollenverteilung. Das Kommunikationsergebnis entsteht in Koproduktion und Interaktion und wird von gegenseitigen Erwartungshaltungen beeinflusst (vgl. Kruse 2015). Damit muss klar sein, dass in dem gemeinsam konstruierten „Pseudo-Gespräch“ nicht die Wirklichkeit widergespiegelt wird, sondern die Befragten vielmehr mittels des Erzählens das Erlebte bearbeiten (vgl. Fuhs 2007: 69), weshalb die Aussagen nicht als allgemein gültig betrachtet werden dürfen. Verschiedene Faktoren der sozialen Situation im Interview können das Antwortverhalten der befragten Personen steuern und ggfs. verzerren. Dazu zählen nach Möhring/Schlütz (2019):

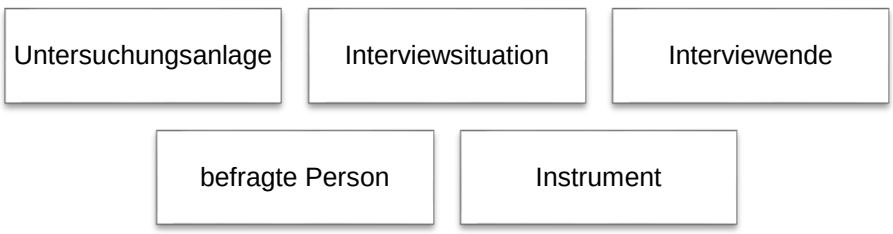


Abbildung 23: Das Antwortverhalten steuernde Faktoren in einem Interview (eigene Darstellung nach Möhring/Schlütz 2019)

Die Untersuchungsanlage: Sowohl das Thema als auch die urhebende Person bzw. Institution kann die Teilnahme und das Antwortverhalten steuern, indem bspw. persönliches Interesse am Thema besteht oder eine Teilnahme aufgrund der auftraggebenden Institution vorausgesetzt wird (z. B. PISA). Auch ob die Teilnahme materiell entschädigt wird, kann zur Teilnahme motivieren (vgl. Möhring/Schlütz 2019).

Die Interviewsituation: Die Interviewsituation beeinflusst hinsichtlich des Ortes (neutraler Ort oder emotional geprägter Ort wie z. B. der Arbeitsplatz) und kann ein Gefühl von entweder Sicherheit oder Unsicherheit erzeugen (vgl. ebd.). Weiter kann die Umgebung den Interviewverlauf beeinflussen: Kann das Interview in Ruhe geführt werden oder können andere unbeteiligte Personen den Interviewverlauf unterbrechen u. Ä.; wird das Interview allein geführt und sind andere Personen anwesend, wordurch Personen gehemmt antworten könnten oder im Gegenteil miteinander ins Gespräch kommen und offen diskutieren könnten.

Interviewende Person: Die interviewende Person kann das Interview auf unterschiedliche Weise beeinflussen. Neben Äußerlichkeiten wie Aussehen, Kleinungsstil und Alter kann das Verhalten die Antworten steuern bzw. verzerren. So können Mimik und Gestik Antworten verstärken (Lächeln, Kopfnicken) bzw. Ängstlichkeit oder Unsicherheit hervorrufen (Stirnrunzeln, Kopfschütteln) (vgl. Hopf 2016). Die Relation zwischen Fremdheit und Vertrautheit wirkt ebenfalls auf das Interview. Nähe kann Vertrauen schaffen oder Angst vor einer zu starken Öffnung bedeuten. Distanz und Fremdheit kann diesen Raum eröffnen oder sich negativ auswirken und zu einem Verschließen führen. Daher ist es die Aufgabe der interviewenden Person, während des Interviews die Konzepte der Verfremdungshaltung und Fremdheitsannahme zu wahren. Wenn auch der Erfahrungshintergrund geteilt ist, so sollte dieser zurückgestellt werden, d. h. auch in Situationen, in denen es keine Fremdheit gibt, muss Fremdheit hergestellt werden. Aussagen wie „Ich weiß, was gemeint ist“ sind zu vermeiden (vgl. Möhring/Schlütz 2019: 302 f.). Persönliche Meinungsäußerungen können das Gespräch stark beeinflussen. „Je mehr verbale Aktivität die Interviewenden zeigen, desto freundlicher, sympathischer und kompetenter werden sie von den Befragten beurteilt. Die Beziehung wird häufig als angenehmer empfunden, wenn sie vom „korrekten“ Verhalten abweichen; darüber hinaus kann sich dies positiv bei komplexen Fragen auswirken – allerdings immer mit der Gefahr systematischer Effekte (vgl. West/Blom 2017: 192 in Möhring/Schlütz 2019: 303). Interviewende und die Befragten teilen einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund, da auch die

Interviewende Lehrerin ist. Dies kann im Einzelfall ein wertvoller Anknüpfungspunkt sein und dazu führen, dass sich die Befragten stärker öffnen, dennoch sollten diese Phasen eingegrenzt werden. Die interviewende Person soll Interesse an der befragten Person zeigen, persönliche Gefühls- und Meinungsäußerungen aber weitgestehend unterdrücken und stattdessen ein neutrales und nicht-kommentierendes Verhalten an den Tag legen.

Vermutlich sind in jedem Interview bezogen auf die Fragetechnik „Kunstfehler" (vgl. Hopf 2016) enthalten. Über weite Strecken hinweg weist ein qualitatives Interview Elemente der Alltagskommunikation auf. Es muss in jedem Fall darauf geachtet werden, diese Elemente wie der Rückgriff auf gemeinsame Erfahrungen kaum und sehr stark kontrolliert einfließen zu lassen. Passagen im Interview sollten am Ende entsprechend reflektiert werden.

Die befragte Person: Bedacht werden muss, dass die Lehrpersonen in ihrer Rolle als Lehrperson, als Experte, interviewt werden. Sie stehen repräsentativ für „Handlungsweisen, Sichtweisen und Wissenssysteme einer bestimmten Expertinnen- bzw. Experten-Gruppe bzw. eines fachlichen Feldes (vgl. Kruse 2015: 166). In der Befragung sollen die Lehrperson von ihren Wahrnehmungen und Einschätzungen wahrheitsgemäß berichten. Das Thema bringt es mit sich, dass ihre Antworten durchaus sozial erwünscht sein können, d. h. sie antworten weniger wahrheitsgemäß, sondern vielmehr dahingehend, was normativ erwünscht ist, was im Hinblick auf die Lehrpersonenausbildung umgesetzt werden sollte, anstatt aufzuzeigen, dass sie davon abweichen und den Normen nicht entsprechen (vgl. Möhring/Schlütz 2019). Verstärken kann dies ihr Vorwissen, dass die interviewende Person ebenfalls Lehrperson war/ist. Sie können sich daher um Antworten bemühen, welche der vermuteten Position der Forscherin möglichst nahekommen. Durch das Zusichern von Anonymität soll dem entgegengewirkt werden. Die Lehrpersonen werden in ihrer Rolle als Experte befragt. Zwar entstehen durch das Interview Erzählzwänge, gleichzeitig können die Befragten je nach emotionaler Beteilgung auch stark mitgerissen werden.

Das Instrument – Leitfaden: Der Leitfaden soll das Gespräch strukturieren und einen spezifischen Erkenntnisgewinn ermöglichen. Aufgrund dieser Strukturierung besteht die Gefahr, die Prinzipien der Offenheit und Kommunikation im Interviewverlauf zu verletzen. Hopf (1978) bezeichnet diese Problematiken als „Leitfadenbürokratie" und „Pseudoexploration" (vgl. Hopf 1978 in: Kruse 2015). Halten die Interviewenden zu sehr an ihrem Leitfaden fest, können für das Er-

kenntnisinteresse relevante Informationen blockiert werden, indem mögliche Anknüpfungspunkte ignoriert werden oder indem auf die von den Befragten angesprochenen Themen nur scheinbar eingegangen wird. Der/die Interviewende steuert hierbei verbal und fordert die Befragten zu einer straffen verbalen Darstellung auf („Können Sie dies kurz schildern."). Weiter kann die Struktur des Leitfades aufgedrängt werden, anstatt die Möglichkeit zu nutzen, spezifische Nachfragen zu stellen, weil das Thema zu einem anderen Zeitpunkt vom Leitfaden aufgegriffen wird. Äußerungen können dadurch zu vage und unspezifisch bleiben bzw. zu vieldeutig werden und sich somit einer qualitativen Interpretation entziehen (vgl. Hopf 2016). Nach Hopf (1995) haben die interviewführenden Personen während der Interviewsituation darauf zu achten, dass sie nicht zu dominant sind und suggestive Fragen und Vorgaben sowie bewertende Aussagen vermeiden, dass sie nicht zu ungeduldig beim Zuhören sind und dass sie sich nicht zu sehr am Leitfaden entlanghangeln und damit interessante, nachzufragende Themengebiete nicht erkennen und aufgreifen. Aus diesem Grund ist das Führen eines Probeinterviews im Vorfeld sinnvoll, gleichzeitig kann damit der Leitfaden überprüft werden.

Es ist daher auf die Herstellung einer möglichst alltäglichen und nicht zu gelenkten Gesprächssituation zu achten, wenn auch die Interviewsituation grundsätzlich asymmetrisch ist und das Interview vielmehr ein „Pseudo-Gespräch" darstellt (vgl. Hopf 2016). Aus diesem Grund sollte der Leitfaden einzig als Gedächtnisstütze für die Interviewenden gelten und flexibel der Gesprächssituation angepasst werden, wobei gleichzeitig darauf geachtet werden muss, dass alle Fragen gestellt werden (vgl. Witzel 1982: 90).

Unterdessen bietet es dem/der Interviewenden die Möglichkeit, fallspezifisch Nachfragen stellen zu können, wenn Themen angesprochen werden, die zwar nicht Teil des Leitfadens sind, aber im Rahmen des Forschungsinteresses von Interesse sein können. Außerdem kann bei missverständlichen Antworten nachgefragt werden.

Der Leitfaden soll dazu dienen zu erfragen und nicht auszufragen. Folglich sind bestimmte Aufbauprinzipien für den Leitfaden zu berücksichtigen (vgl. Hopf 2016, Kruse 2015):

- Ein Themenfeld sollte mit einem eröffnenden Stimulus beginnen, welcher zum Erzählen auffordert. Formulierungen wie „Beschreiben Sie", „Wie ging es weiter?" ermöglichen das Anstoßen des Erzählens. Weiter sollten

die Leitfragen weder geschlossen, suggestiv noch wertend formuliert werden.

- Rückfragen, welche das eigene Verständnis sichern, sollten vermieden werden.
- Entspricht die Antwort der Befragten nicht den Vorstellungen, dienen Aufrechterhaltungsfragen dazu, das Erzählen fortzuführen. Sie enthalten daher keine inhaltlichen Elemente. Erst dann kann im Einzelfall konkret nachgefragt werden.

Beim qualitativen Interview sollen die Befragten so viel wie möglich erzählen. Dennoch sollten extreme Abschweifungen, die nur sehr schwer ‚fremdzuverstehen' sind, nach einer Zeit von drei bis vier Minuten unterbrochen und die befragte Person wieder leicht auf die eigentliche Leitfrage zurückgelenkt werden (vgl. Hopf 2016: 312). Im folgenden Kapitel wird der inhaltliche Aufbau des Leitfadens dargelegt und in Verbindung mit den Forschungsfragen gesetzt.

6.3.3 Konstruktion der Leitfragen

Die Leitfragen wurden aus theoretischen Überlegungen abgeleitet. Sie sind nach thematischen Blöcken (Grammatikunterricht, Schreibunterricht und Schlussfrage) geordnet. Dieses Strukturprinzip soll dem Dilemma zwischen Strukturierung und Offenheit vorbeugen (vgl. Kruse 2015: 113 f.).

Die Fragestellungen für den Grammatikunterricht untergliedern sich in die Bereiche, wie Grammatik bei den Lehrpersonen vermittelt werden würde, welche Schwierigkeiten sie bei der Vermittlung wahrnehmen und wie sie mit den geäußerten Schwierigkeiten umgehen würden. Die Fragen zum Schreibunterricht sollen Auskunft über sprachliche Schwierigkeiten geben sowie Rückschlüsse über den Einbezug von Grammatik im Rahmen der Textproduktion ermöglichen.

Des Weiteren wurden die Fragen ausformuliert, damit der Leitfaden möglichst nachvollziehbar dargestellt werden kann (vgl. Gütekriterium *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*). Außerdem trägt die Vorformulierung dazu bei, verständliche Fragen zu stellen und eine Gleichheit der Interviews zu gewährleisten. Da die Interviews in den Schulen vor Ort durchgeführt werden, kann es durchaus sein, dass unterschiedliche Faktoren (z. B. Pausengong, Personen, die den Raum betreten, Abschweifungen im Gespräch) den reibungslosen Ablauf des Interviews stören bzw. beeinflussen. Die Vorformulierung soll dazu dienen, dass die interviewende

Person schnell die Orientierung zurückerlangt und der intendierten Struktur weiterhin folgen kann. Der Leitfaden soll eine Orientierungshilfe bleiben, von der im Gespräch situativ abgewichen werden kann. Folgende Tabelle zeigt den Aufbau des eingesetzten Leitfadens.

Tabelle 16: Aufbau des eingesetzten Leitfadens

Leitfadenabschnitt	**Erläuterung/Beispiel**
Organisatorische Einführung → vor bzw. während des Beginns der Aufnahme	Kurze Einführung zum Inhalt des Interviews Einverständniserklärung Hinweis auf Anonymität
Inhaltliche Blöcke → während der Aufnahme	Grammatikunterricht (GrU): ▪ Stellenwert von GrU ▪ Häufigkeit von GrU ▪ Aufbau einer Grammatikstunde ▪ Eingesetztes Material im GrU ▪ Wahrgenommene Schwierigkeiten ▪ Umgang mit Lernvoraussetzungen Schreibunterricht (SU): ▪ Erarbeitung textsortenspezifischer Merkmale ▪ Hilfestellungen im SU ▪ Schreibkompetenz der Schüler:innen ▪ Überarbeitungsprozesse im SU Abschlussfrage: Gestaltung eines schreibförderlichen Grammatikunterrichts
Rahmendaten → erhobene Daten nach gestoppter Interviewaufnahme	- Alter - Hospitationsmöglichkeit - Material

Nach Kruse (2015: 213) sollen thematische Blöcke, zu denen Erkenntnisse gewonnen werden sollen, mit einer offenen Leitfrage bzw. einer Erzählaufforderung beginnen, anhand derer die befragte Person die Möglichkeit einer eigenstrukturierten Darstellung bzw. Positionierung zum Thema erhält. Die interviewführende Person hat im Folgenden die Aufgabe, einzuschätzen, ob die Antwort für das Erkenntnisinteresse ausreichend ist oder ob weitere Fragen zur Aufrechterhaltung gestellt werden sollten. Die Aufrechterhaltungsfragen sind im Leitfaden nicht abgedruckt, lagen aber der Interviewerin während des Interviews als Extra-Beiblatt zur Gedächtnisstütze vor. Die Aufrechterhaltungsfragen haben keine inhaltlich steuernde Funktion, sondern dienen der weiteren Ausführung des Gesagten. Neben den einsteigenden Leitfragen bzw. Erzählaufforderungen enthält der Leitfragenkatalog eine Reihe an Unterfragen sowie Stichpunkten.

Unterfragen sind konkrete Nachfragen, die gezielt spezifische Themenfelder vertiefen. Sie sollten ebenfalls möglichst offen gehalten werden (vgl. Kruse 2015: 214). Wie dem nachfolgenden Leitfaden zu entnehmen ist, sind die Nachfragen im Leitfaden teilweise sehr konkret und geschlossen ausgerichtet (z. B. Frage

10.1.2 Lesen Sie mit Ihren Schülern Aufsatzbeispiele?). Zwar widersprechen die Frageformulierungen damit dem Prinzip der Offenheit, allerdings ist das Interview als Gespräch ausgerichtet. Die an sich geschlossene Nachfrage implementiert einen weiteren Erzählreiz und soll Einblicke über die Entscheidungen geben, die Lehrpersonen in ihrer Unterrichtsplanung und -umsetzung treffen. Stichpunkte dienen der interviewführenden Person als Gedächtnisstütze. Über diese Stichpunkte sollen die Lehrpersonen auf jeden Fall etwas sagen. Kommen die Lehrpersonen in ihrer Schilderung nicht auf die Stichpunkte zu sprechen, so hat die Interviewerin im Einzelfall gezielt nachzufragen. Um zu kontrollieren, welche Fragen im Gesprächsverlauf bereits beantwortet bzw. welche Themenbereiche aufgegriffen wurden, hakt die Interviewerin während des Interviews die Fragen bwz. Unterpunkte ab.

Der Leitfaden wurde mit der Lehrperson Frau Zeder einmal pilotiert und geringfügig modifiziert. Der vollständige Leitfaden ist nachfolgend abgebildet. Kursiv gesetzt sind Aspekte, die nachzufragen sind, sofern sie nicht in der Antwort genannt wurden, bzw. alternative Fragen, falls sich kein Redefluss ergibt.

Tabelle 17: Verwendeter Leitfaden

Leitfrage(n)
1. Beschreiben Sie bitte den Stellenwert, den der Grammatikunterricht bei Ihnen im Deutschunterricht hat; vielleicht im Vergleich zum Literaturunterricht oder Schreibunterricht.
1.1. Klassenstufen ansprechen
1.2. Themen abfragen
1.3. These: ‚Der Grammatikunterricht überfordert die meisten Schülerinnen und Schüler'. Was ist Ihre Ansicht dazu?
2. Wie häufig findet bei Ihnen Grammatikunterricht statt? Im Vergleich zu anderen Bereichen.
Nachfragen:
2.1. Isoliert: Wochenumfang/Jahresplanung
2.1.1. Z. B. 2 Wochen im Jahr, jede Woche, 1x pro U-Einheit
2.2. Integriert: Sie sagten, Sie integrieren Ihre Grammatikstunden in andere Lernbereiche. Weshalb?
2.2.1. In welche Bereiche?
2.2.2. Würden Sie sagen, die Integration ist förderlich für das Grammatikverständnis Ihrer Schüler?
3. Bitte schildern Sie einen typischen Stundenaufbau Ihrer Grammatikstunden.
3.1. Würden Sie sagen, dass Sie bei der Gestaltung Ihrer Grammatikstunden ähnlich vorgehen?
3.2. Wie erarbeiten Sie die Regularitäten des grammatischen Themenbereichs?
3.2.1. Welche Medien nutzen Sie?
3.3. Evtl.: Welche Rolle spielen Merksätze bei Ihnen im Unterricht?

4. Was sind das für Materialien, die Sie im Grammatikunterricht einsetzen? Verlagsmaterial oder selbst gestaltetes Material?
   4.1. Aus welchen Gründen entscheiden Sie sich für bestimmte Materialien? (Worauf legen Sie Wert?)
   4.2. Bei Verlagsmaterial: Haben Sie den Eindruck, die Materialien sind förderlich?
      4.2.1. Welche Schwierigkeiten fallen Ihnen beim Einsatz von Verlagsmaterialien auf?
   4.3. Bei selbstgestaltetem Material:
      4.3.1. Worauf achten Sie bei der Gestaltung, welche Aufgabentypen etc.?

5. Welche Schwierigkeiten nehmen Sie während der Grammatikstunden auf Schülerseite wahr?
   5.1. Bezieht sich das auf den Lerngegenstand oder das Material?
   5.2. Wie gehen Sie mit diesen Schwierigkeiten um?

6. Wie gehen Sie mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Ihrer Schüler im Grammatikunterricht um?
   6.1. In welchen grammatischen Bereichen erkennen Sie Schwierigkeiten?

7. Falls noch nicht aufgekommen: Integrieren Sie manchmal Grammatikstunden in andere Lernbereiche? Bzw. wann/bei welchen Themen integrieren Sie?

8. Haben Sie den Eindruck, Ihre Schüler wenden das in den Grammatikstunden Gelernte an?
   8.1. Woran erkennen Sie das?
      8.1.1. In welchen Bereichen erkennen Sie das? (z. B.) Schreibkompetenz
   8.2. Wie würden Sie das Grammatikwissen Ihrer Schüler beschreiben?
   8.3. Wie überprüfen Sie den Lernerfolg?

9. Wenn Ihre Schüler eine bestimmte Schreibaufgabe erfüllen sollen, bspw. in den unteren Klassenstufen eine Geschichte schreiben oder in den höheren einen Bericht oder eine Erörterung, wie bauen Sie diese Unterrichtseinheiten typischerweise auf?

Nachfragen*:*

9.1.1. Verwenden Sie so etwas wie Checklisten, welche die Produktmerkmale enthalten?
9.1.2. Lesen Sie mit Ihren Schülern Aufsatzbeispiele?
9.1.2.1. Untersuchen Sie grammatische Mittel in diesen Beispielen?
9.1.3. Schreiben Sie gemeinsam?
9.1.4. Welche Schwierigkeiten nehmen Sie auf Seiten der Schüler wahr, wenn diese die Schreibaufgabe erfüllen sollen?
9.1.4.1. Wie unterstützen Sie?
9.1.5. Sammeln Sie gemeinsam Ideen, bevor die Schüler schreiben?
9.1.6. Machen sich die Schüler im Vorfeld Notizen?
9.1.6.1. Warum verlangen Sie das/Warum nicht?
9.1.6.2. Haben Sie das den Schülern erklärt?
9.1.7. Welche Hilfsmittel geben Sie den Schülern für das Schreiben an die Hand?
9.1.8. Wie viel Schreibzeit sehen Sie im Unterricht vor?
9.1.9. Wie gestalten Sie die Schreibaufgaben (kleinschrittig oder gesamt; Adressatenorientierung?)

10. Wie schreibkompetent schätzen Sie Ihre Schüler allgemein ein?
    10.1. Welche Schwierigkeiten nehmen Sie bei den Schülern wahr?
        10.1.1. Oberfläche oder Tiefenstruktur?
        10.1.2. Schreiben diese gern? Viel?
    10.2. Wie könnten Sie die Schüler hierbei noch unterstützen? Bzw. Was müssten Sie tun, um die Schüler hierbei zu unterstützen?

11. Wie gehen Sie mit den Schreibprodukten um?
    11.1. Werden die Texte überarbeitet? Wie häufig, wie?
    11.2. Setzen sich die Schüler gerne mit den Produkten auseinander?
    11.3. Wie melden Sie den Schülern zurück?
        11.3.1. Korrektur RS, werden konkrete Tipps gegeben?
    11.4. Haben Sie den Eindruck, die Qualität der Aufsätze verbessert sich mit der Überarbeitung?
        11.4.1. Woran erkennen Sie das?
        11.4.2. Was trägt dazu bei, dass sich die Qualität verbessert?
        11.4.3. Verbesserung auf Oberfläche oder Tiefenstruktur?

12. Mir ist es besonders wichtig, etwas über die Integration von Grammatikunterricht und Schreibunterricht herauszufinden. Daher:
    Würden Sie sagen, dass man mit Grammatikunterricht bewirken kann, dass die Texte, die Schüler schreiben, besser werden?
    12.1. These: ‚Grammatikunterricht hilft beim Schreibenlernen'. Was würden Sie zu dieser These sagen?
    12.2. Wenn ja, wie müsste der Grammatikunterricht angelegt sein, damit er das erreicht? Wenn nein, warum glauben Sie das nicht?

6.3.4 Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Die Fallsammlung sollte eine möglichst breite Heterogenität abdecken. Daher wurde baden-württembergweit nach teilnehmenden Schulen und Lehrpersonen gesucht. Es wurden sowohl bestehende Kontakte zu Schulen genutzt als auch Schulen gezielt angeschrieben. Auf diese Weise fanden sich 30 Deutschlehrpersonen aus acht verschiedenen Schulen (Real-, Gesamt- und Gemeinschaftsschulen) städtischer und ländlicher Regionen Baden-Württembergs. Die Lehrpersonen meldeten sich freiwillig zur Teilnahme an den Interviews. Insgesamt wurden 20 Frauen und 10 Männer im Altersbereich von Ende 20 bis über 60 interviewt. Mehr als die Hälfte (18 Lehrpersonen) sind der Altersspanne 30-40 Jahre zuzuordnen (vgl. Tabelle 18). Mit Ausnahme von zwei Referendaren verfügten alle Befragten über eine mehrjährige Unterrichtserfahrung. Zwei Lehrpersonen unterrichteten an einer Gesamtschule, welche auch die Grundschule umfasste, und unterrichteten vorwiegend in Vorbereitungsklassen sowie der Grundschule, was sich aber erst bei der Interviewdurchführung herausstellte. Deren Interviews waren daher nur eingeschränkt in der Auswertung nutzbar. Schlussendlich wurde

die Entscheidung getroffen, beide Interviews nicht in den Auswertungsprozess einzubeziehen. Die Interviews wurden im Zeitraum von Juli 2019 bis Januar 2020 geführt.

Tabelle 18: Altersverteilung der befragten Lehrpersonen

Altersbereich	Gesamt	männlich	weiblich
alle Altersstufen	30	10	20
u 30	1	0	1
30-40	18	8	10
40-50	7	1	6
50-60	3	0	3
ü 60	1	1	0

6.3.5 Durchführung der Interviews

Abgesehen von drei Ausnahmen wurden sämtliche Interviews auf Wunsch der Lehrpersonen am Dienstort der Lehrpersonen durchgeführt. Dies war auch von der Seite der Forscherin erwünscht, um die Lehrpersonen in ihrem gewohnten, professionellen Umfeld zu interviewen. An jeder Schule fand sich eine Lehrperson, welche die Rahmenplanung übernahm und Interviewtag, -zeiten und Räumlichkeiten organisierte. Der Stundenplan bzw. die Freistunden der Lehrpersonen wurden dabei berücksichtigt. Teilweise kam es am Tag der Interviewdurchführung zu Änderungen in der Reihenfolge, da Lehrpersonen kurzfristig in Vertretungsstunden einspringen mussten.

Tabelle 19: Interviewworte inklusive Pilotinterview

Ort	Häufigkeit	Subjektiver Lärmpegel
leerer Klassenraum	8	gering bis mittel
Besprechungszimmer	15	gering bis mittel
Schulbibliothek	3	gering
Flur	2	mittel bis hoch
Zuhause	2	gering

Die Lehrpersonen wurden einzeln interviewt. Eine ruhige Gesprächsatmosphäre war in den meisten Fällen möglich, gelegentlich wurden Gespräche unterbrochen, weil Schülerinnen oder Schüler die Räume unvorhergesehen betraten. Zwei Interviews mussten auf dem Schulflur durchgeführt werden. Insgesamt wurde bei der Durchführung darauf geachtet, dass die befragten Lehrpersonen wie bei einem Gespräch frei zu Wort kamen. Wurden Fragen des Leitfadeninterviews bereits im Rahmen anderer Fragen beantwortet, so wurde darauf verzichtet, die Frage erneut zu stellen. Außerdem wurde die Reihenfolge der Leitfragen nicht streng eingehalten, sondern darauf geachtet, das Gespräch so authentisch wie möglich zu gestalten. Als Hilfestellung wurden bereits beantwortete Fragen

während des Zuhörens von der interviewführenden Person abgehakt. Tabelle 19 zeigt eine Übersicht der Intervieworte einschließlich einer subjektiven Einschätzung des Lärmpegels.

6.4 Methodisches Vorgehen der Auswertung

6.4.1 Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse

Als Methode der Interviewauswertung wurde die qualitative interpretative Inhaltsanalyse gewählt. Die Entscheidung begründet sich wie folgt:

- **Beschreibung von Textbedeutung:** Die qualitative Inhaltsanalye ermöglicht es, einen Text auszuwerten, indem sie einen Zugang zum Verstehen bietet. Dies erfolgt aufgrund eines regelgeleiteten, theoriegeleiteten und systematischen Vorgehens und ist an den Gütekriterien der Validität und Reliablität orientiert. Auf diese Weise können Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte von Kommunikation gezogen werden.
- **Kodierung und Reduktion:** Aufgrund der hohen Datenmenge von rund 30 Interviews à 40-60 Minuten und über 420 Seiten Transkription bietet sich ein Auswertungsverfahren an, welches das Material anhand von Kategorien strukturiert und in seiner Komplexität reduziert.
- **Kategoriebildung:** Die leitfadengestützte Interviewführung ermöglicht eine klare Strukturierung des Materials. Auch ist die Kategorienzuordnung dadurch recht gesetzt, wodurch weniger kritische Entscheidungen hinsichtlich der Subkategorien getroffen werden müssen.
- **Ökonomische Vorgehensweise:** Die Arbeit stellt eine Qualifikationsarbeit dar, die Auswertungsmethode muss daher von einer Person durchführbarsein und darf nicht allzu viel Zeit in Anspruch nehmen.

Es gibt unterschiedliche Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse. Im Rahmen dieser Arbeit wird zunächst inhaltlich-strukturierend gearbeitet, da aus dem vorliegenden Material inhaltliche Aspekte herausgefiltert werden sollen (vgl. Kuckartz 2018). In mehreren Schritten wird das Material reduziert und abstrahiert, es werden Haupt- und Unterkategorien gebildet und immer wieder bezogen auf das Erkenntnisinteresse rücküberprüft. Auf diese Weise wurden Haupt- und Unterkategorien immer weiter gebündelt. Diese wurden zwischenzeitlich in einem weiteren Auswertungsschritt ausführlich beschrieben und interpretiert. Dies er-

möglichte ein vertiefendes Verständnis über verschiedene Vorstellungskonstrukte der befragten Lehrpersonen und ermöglichte damit die weitere Organisation des Kategoriensystems. Nachfolgend werden die einzelnen Schritte präziser beschrieben. Abbildung 24 stellt den gesamten Erhebungsprozess bis zur Datenauswertung der leitfadengestützen Interviews dar. Die Pfeile verweisen darauf, dass diese Schritte mehrfach durchgeführt wurden.

1 Initiierende Textarbeit: Am Anfang steht das Sich-Vertraut-Machen mit dem Material, d. h. die Texte werden gelesen, Auffälligkeiten werden ggfs. markiert und es werden Memos geschrieben.
2 Entwicklung von thematischen Hauptkategorien: Das vorliegende Datenmaterial wird in einem ersten Analyseschritt zu kohärenten Aussagekomplexen zusammengefasst, indem Interviewpassagen thematisch den auf Basis des Leitfadens gegebenen Themenschwerpunkten zugeordnet werden. Durch diese Bündelung werden Interviewpassagen aus ihrem ursprünglichen Kontext gelöst und in einer neuen Gestalt dargestellt (vgl. Klee 2008: 136). Daher wird der Ursprung der Aussagen durch die Zeilennummern des Transkripts belegt. Es wird außerdem darauf geachtet, dass Argumentationslinien nicht durchbrochen werden, weshalb teilweise auch längere Passagen aufgenommen wurden.
3 Anhand dieser Hauptkategorien wird das gesamte Material kodiert.
4 Alle mit der gleichen Kategorie kodierten Texstellen werden zusammengestellt.
5 Induktives Bestimmen von Unterkategorien am Material: Die Hauptkategorien sind durch den Leitfaden gesetzt und werden im Folgenden induktiv verfeinert, d. h. die Unterkategorien werden aus dem Material heraus gebildet, indem durch das Material erneut initiierend gelesen wird. Auf Grundlage vergleichender oder wörtlicher Zitate aus den Transkripten werden durch individuelle Verstehensleistungen zentrale Vorstellungsmuster der befragten Lehrpersonen herausgearbeitet (vgl. Klee 2008: 136).
6 Das komplette Material wird mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem erneut codiert.
7 Weitere Unterkategorien werden induktiv bestimmt, indem das Material paraphrasiert wird. Dadurch entstehen innerhalb der Unterkategorien weitere Hierarchien.
8 Das Kategoriensystem wird weiter modifiziert und das komplette Material anschließend mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem erneut codiert.

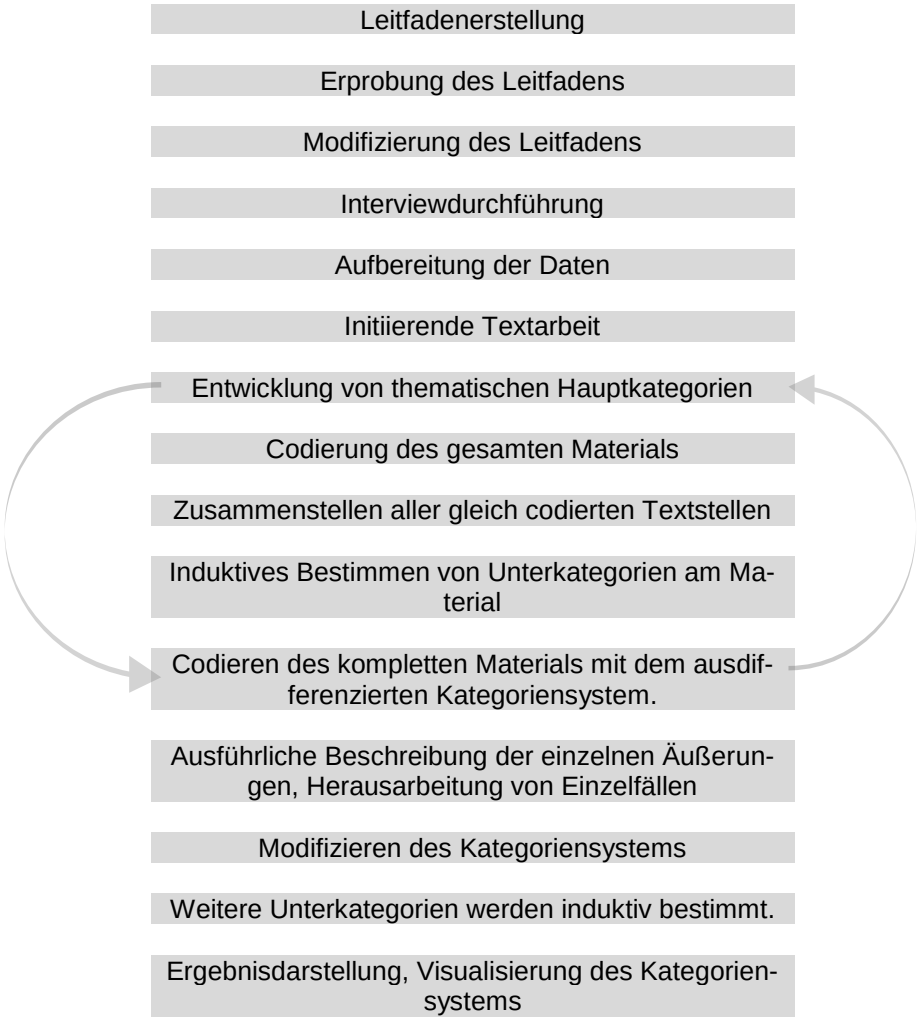


Abbildung 24: Ablaufmodell Datenerhebung bis Auswertung

9 Zur vertieften Auseinandersetzung werden einzelne Kategorien und Äußerungseinheiten umfassend beschrieben. Einzelfälle werden herausgearbeitet.

10 Das Kategoriensystem wird nach dieser vertieften Auseinandersetzung weiter modifiziert. Ausgehend von den verschiedenen erfassten individuellen Vorstellungen wird eine Verallgemeinerung anhand einer Kategorienbildung vorgenommen. Es werden Klassen von Vorstellungen gebildet, die ähnliche Merkmale aufweisen. Dies wird erreicht, in dem innerhalb der Vorstellungen nach Überschneidungen und verschiedenenartigen Ausprägungen gesucht wird (vgl. Klee 2008: 138). Die Generalisierung soll alle bedeutungsvoll erscheinenden Aussagen berücksichtigen (vgl. Frerichs 1999: 142 in Klee 2008: 138).

11 Weitere Unterkategorien werden induktiv bestimmt.

12 Das Kategoriensystem wird weiter modifiziert. Den Kategorien zugeordnete Äußerungseinheiten werden auf ihren Kern reduziert.
13 Ergebnisdarstellung: Die Kategorien werden mit ihren Unterkategorien in einer MAXMap visualisiert, beschrieben und ggfs. mit Ankerbeispielen belegt.

6.4.2 Aufbereitung der Daten

Die als Audiodatei vorliegenden Interviews werden mit einem Code versehen und vor Beginn der qualitativen Inhaltsanalyse mit dem Programm f4 transkribiert (vgl. Tabelle 20). Die verschriftete Fassung des Interviews bildet die Grundlage für die weiterführende ausführliche Analyse und Interpretation. Das Transkript fungiert als Abbild der zu untersuchenden Wirklichkeit, es ist für den/die lesende Person aber, wie immer bei qualitativer Forschung, nur bedingt nachvollziehbar und kontrollierbar, wie viel die Verschriftung von der Realität des untersuchten Gegenstandes widerspiegelt (vgl. Klee 2008: 134). Da im Mittelpunkt der Betrachtung der Inhalt der Interviews steht, werden die Interviews gemäß der Standardorthographie transkribiert. Darüber hinaus gelten folgende nach Dresing/Pehl (2018) ausgewählte Transkriptionsregeln:

- Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
- Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So ‘n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“.
- Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z. B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
- Zur Verbesserung der Lesbarkeit werden Satzzeichen gesetzt.
- Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, bspw.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“.
- Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert.
- Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
- Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.

- Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
- Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
- Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (…) markiert.
- Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.
- Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert.
- Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert.
- Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z. B. „(Muster?)“.
- Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet.

Die Aufzeichnung und Transkription der Gesprächssituation ist gleichzeitig mit der Reduktion von Daten verbunden. So lässt das Transkript am Ende keine Rückschlüsse über Gestik und Mimik zu, die das Gesagte möglicherweise abschwächen, außer Gestik und Mimik werden im Transkript ergänzt, was im Grundegenommen nur bei Transkripten von Videomitschnitten möglich ist.

Wie den Transkriptionsregeln zu entnehmen ist, wird das Gesagte nicht einfach in eine schriftliche Form übertragen, sondern die Transkription ist eine Übersetzung, sie stellt bereits eine erste Interpretation der Daten dar (vgl. Fuhs 2007: 84). Dies muss bei der Auswertung der Daten berücksichtigt werden.

Bevor mit der qualitativen Inhaltsanalyse begonnen wurde, wurden, um einen persönlichen Bezug zu den Lehrpersonen herzustellen, sämtlichen Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmern Pseudonyme vergeben. Diese werden anhand der folgenden Tabelle ausgewiesen und den Interviewcodes zugeordnet. Der Tabelle ist ebenfalls das Geschlecht, der Altersbereich, der Interviewort und die Interviewdauer zu entnehmen. Die Interviews weisen hinsichtlich ihrer Dauer eine hohe Streuung auf, der Mittelwert liegt bei rund 41 Minuten. In der Tabelle grau gedruckt sind die Interviews mit den beiden Lehrpersonen, die bei der Auswertung nicht berücksichtigt wurden.

Tabelle 20: Übersicht über die Daten zu den leitfadengestützen Interviews

Nr.	Pseudonym	Interviewcode	Alter	Interviewort	Interviewdauer (ST:MM:SS)
1	Herr Ahorn	I01-1007B01	30-40	leerer Klassenraum	00:46:36
2	Frau Apfel	I01-1007B02	40-50	leerer Klassenraum	00:39:43
3	Frau Birke	I01-1007B03	30-40	leerer Klassenraum	00:40:14
4	Frau Buche	I01-1007B04	40-50	leerer Klassenraum	00:32:50
5	Frau Eibe	I01-1007B05	30-40	leerer Klassenraum	00:24:13
6	Herr Fenchel	I01-1707B01	30-40	Besprechungszimmer	00:39:45
7	Herr Fichte	I01-1707B02	Ü 60	Besprechungszimmer	00:55:26
8	Frau Flieder	I01-1707B03	40-50	Besprechungszimmer	00:47:29
9	Herr Ginster	I01-2007B01	40-50	Besprechungszimmer	00:29:47
10	Frau Goldregen	I01-2007B02	50-60	Flur	00:42:11
11	Herr Hasel	I01-2007B03	30-40	Besprechungszimmer	00:44:50
12	Frau Hopfen	I01-2007B04	25-30	Besprechungszimmer	00:46:55
13	Herr Kastanie	I01-2007B05	30-40	Besprechungszimmer	00:43:40
14	Frau Korkbaum	I01-0910B01	30-40	Flur	00:38:59
15	Herr Lavendel	I01-1210B01	30-40	leerer Klassenraum	00:33:34
16	Herr Linde	I01-1210B02	30-40	leerer Klassenraum	00:38:58
17	Frau Mandel	I01-1910B01	30-40	Schulbibliothek	00:41:31
18	Frau Maibeere	I01-1910B02	30-40	Schulbibliothek	00:31:40
19	Frau Nelke	I01-1910B03	50-60	Schulbibliothek	00:40:40
20	Herr Palme	I01-0911B01	30-40	Besprechungszimmer	00:43:16

21	Frau Pinie	I01-0911B02	30-40	Besprechungs-zimmer	00:43:26
22	Frau Pfeffer	I01-0911B03	40-50	Besprechungs-zimmer	00:54:51
23	Frau Rose	I01-0911B04	50-60	Besprechungs-zimmer	00:29:27
24	Herr Salbei	I01-1311B01	30-40	Besprechungs-zimmer	00:33:17
25	Frau Salz	I01-1311B01	30-40	Besprechungs-zimmer	00:47:06
26	Frau Tanne	I01-2011B01	40-50	Besprechungs-zimmer	01:00:02
27	Frau Ulme	I01-0312B01	40-50	Zuhause	01:06:13
28	Frau Walnuss	I01-0412B01	30-40	leerer Klassenraum	00:22:36
29	Frau Weißdorn	I01-2602B01	30-40	Besprechungs-zimmer	00:39:23
30	Frau Zeder	I01-0606B01	30-40	Zuhause	00:39:38

6.4.3 Codierung und Codesystem

Die Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte computergestützt unter Einbezug der Software *MAXQDA*, welche das Strukturieren und Interpretieren erleichtern soll, sowie der Microsoft Office Programme Word und Excel. Bei MAXQDA können Haupt- und Unterkategorien entsprechend hierarchisiert und zusätzlich farblich gekennzeichnet werden. Die farbliche Kennzeichnung wurde genutzt. Jede größere eigenständige Kategorie wurde mit einer eigenen Farbe gekennzeichnet. Memos können gesetzt werden, um während der Kategorisierung Aussagen zur Beantwortung der Forschungsfrage tätigen zu können. Einschränkend muss gesagt werden, dass die Software der Unterstützung dient, aber die interpretatorische Arbeit der Forscherin nicht ersetzen kann.

Nach mehrmaliger Codierung entstand ein Kategoriensystem bestehend aus 715 Codes, die sich in diverse Haupt-, Ober-, Unter- und Subkategorien unterteilen (vgl. Kapitel 7). Äußerungseinheiten können mehrfach codiert sein, wie Abbildung 25 verdeutlichen soll, wobei sich die Codierung auf verschiedene Bestandteile der Äußerungseinheit bezieht. Codesystem und Codebuch sind im digitalen Anhang der Originalfassung einzusehen.

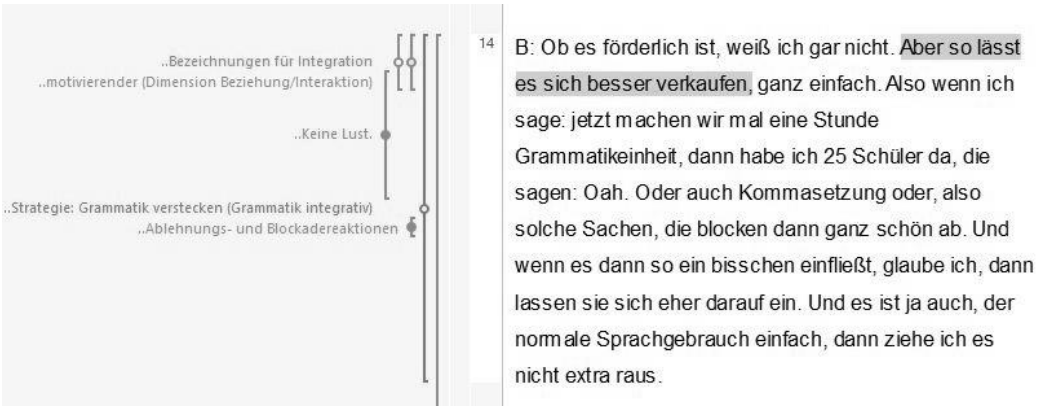


Abbildung 25: Exemplarischer Auszug aus MAXQDA

6.4.4 Qualitätskriterien

Die klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung, Objektivität, Reliabilität und Validität, lassen sich auf qualitative Forschungsszenarien bzw -methoden nicht übertragen, da qualitative Erhebungsmaße nicht in einem hohen Maß standardisiert sind. Ohne Bewertungskriterien kann qualitative Forschung aber nicht bestehen, denn dann kann Beliebigkeit und Willkürlichkeit unterstellt werden. Kriterien für qualitative Forschung wurden von verschiedenen Seiten aufgestellt (vgl. Mayring 2015; Kuckartz 2016). Im Rahmen dieser Arbeit soll die Qualitätsangemessenheit in Anlehnung an die Qualitätskriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und der Indikation des Forschungsprozesses, wie Steinke (2008) sie vorschlägt, dargelegt werden. Dabei werden die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und die Indikation des Forschungsprozesses als besonders wichtig anerkannt und im Folgenden erläutert.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Objektivität ist bei der qualitativen Herangehensweise nie gegeben, daher müssen die Schritte zum Erkenntnisgewinn offengelegt werden und sie müssen nachvollziehbar sein, d. h. alle Forschungsschritte sind zu beschreiben, erklären und dokumentieren (Dokumentation des Forschungsprozesses) (vgl. Steinke 2008: 323 ff.). Dazu gehören:

- die Erhebungsmethoden und der Erhebungskontext (vgl. Kapitel 6.2, 6.3)
- die Transkriptionsregeln (vgl. Kapitel 6.4.2)
- die Daten (vgl. digitaler Anhang)
- die Auswertungsmethoden (vgl. Kapitel 6.4.3)
- Entscheidungen und Probleme (vgl. Kapitel 6.5)

Indikation des Forschungsprozesses: Neben den Erhebungs- und Auswertungsmethoden soll der gesamte Forschungsprozess beurteilt werden (vgl. Steinke 2008: 326 f.). Die Gegenstandsangemessenheit der Erhebungs- und Auswertungsmethoden wird in Kapitel 6.5 reflektiert und beurteilt.

6.5 Reflexion

In diesem Kapitel wird der gesamte Prozess der Datenerhebung und -auswertung bezüglich der Interviews reflektiert. Dabei werden die von Möhring/Schlütz (2019) in Kapitel 6.3.2 aufgeführten Punkte aufgegriffen.

Untersuchungsanlage: Die Teilnahme an den Interviews erfolgte freiwillig, es gab keine vorher bekannte materielle Entschädigung. Da sich die Lehrpersonen freiwillig meldeten, kann dies auf ein persönliches Interesse am Thema hinweisen. Dies kann das Antwortverhalten gesteuert haben. Es kann keine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern und ob sich dies (vor- oder nachteilig) auf die Interviewsituation bzw. die Antworten auswirkte.

Interviewsituation: Mit Ausnahme von zwei Interviews wurden alle Interviews an den jeweiligen Schulen der befragten Lehrpersonen geführt. Die Umgebung war in diesem Fall bekannt. Da es um ein Thema ging, welches die Lehrpersonen zwar persönlich betrifft, sich jedoch nicht negativ auf die Schule oder die Schulleitung bezieht, ist davon auszugehen, dass die Umgebung die Lehrpersonen nicht hemmte. Das Klima während der Interviewdurchführung wurde von der Forscherin als angenehm empfunden. Allerdings beeinflussten schulische Faktoren zeitweise einzelne Interviews wie der Pausengong oder wenn das Interview während einer längeren Pause geführt wurde, wodurch der Lärmpegel der Umgebung stieg. In manchen Interviews kamen Schülerinnen und Schüler bzw. Kolleginnen oder Kollegen unvorhergesehen in den Raum. Dies führte immer zu einer Unterbrechung des Interviews, verhinderte ggfs. eine Äußerung aus der Gesprächssituation heraus und führte dazu, dass Lehrpersonen mehr Zeit zum Nachdenken erhielten oder sie nochmals von vorne ansetzen mussten und die Frage anders beantwortet hatten, als es möglicherweise im Vorfeld der Fall gewesen wäre. Diese Faktoren sind kaum zu verhindern, über eine möglicherweise positive oder negative Auswirkung auf die Antworten können an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden. Zwei Interviews fanden bei der Lehrperson zuhause statt und damit in ihrer gewohnten Umgebung, für ein Interview kam eine

Lehrperson an die Hochschule der Interviewerin, weil sie terminlich in der Nähe war.

Befragte Personen: Die Personen agierten in diesem Fall als Expertinnen bzw. Experten für ihr Fachgebiet, den Deutschunterricht. Das Thema bedingt durchaus, dass Lehrpersonen u. U. Antworten liefern, die sozial erwünscht sind. Ob dies mit anderen Fragen weniger leitend gewesen wäre, ist an dieser Stelle nicht zu beantworten. In sehr wenigen Fällen kann bei den Antworten darüber diskutiert werden, ob diese dem Fall sozialer Erwünschtheit zuzuordnen sind. Viele der Äußerungen scheinen ehrlich und kritisch zu sein. Letztendlich ist dies ein Faktor, der bei qualitativer Forschung immer einwirken kann, daher müssen die Ergebnisse entsprechend diskutiert werden, bevor Aussagen zur Verallgemeinerung getätigt werden können.

Interviewende: Das themenspezifische Vorwissen und die berufliche Qualifzierung als Realschullehrerin der Forscherin spielten bei der Durchführung und Auswertung der Interviews eine Rolle und wirkten sich insbesondere bei der Datenerhebung – der Interviewdurchführung – aus. Die Hälfte der Lehrpersonen reagierte sehr offen auf die Forschende, es fand dem Gefühl der Forscherin nach eine Begegnung auf Augenhöhe statt. Oft wurde noch vor dem Beginn des Interviews das Duzen angeboten und von der Forscherin angenommen. Es war bekannt, dass die Forschende ebenfalls Lehrperson ist, teilweise bezogen sich die Lehrpersonen im Gespräch darauf (z. B. „Kennen Sie ja."). Gerade dieses Gespräch auf Aufgenhöhe, das Schildern von Situationen, die der Interviewerin nur allzu bekannt waren, brachten diese öfters in einen Rollenkonflikt. So gab es in manchen Interviews durchaus „echte Gesprächs- und Austauschphasen", die gegen die Vorgaben der Interviewdurchführung sprechen, möglichst neutral zu sein und keine Wertungen abzugeben. Das kann durchaus bei der Durchführung kritisiert werden. Auf der anderen Seite zeigte sich, dass genau diese offenen und vertrauteren Gesprächssituationen einige Zusatzinformationen enthielten. Hieraus ließ sich vieles entnehmen, was allein über die Leitfragen nicht genannt worden wäre.

Instrument: Während der Interviewsituation wurde der Leitfaden nicht als störend empfunden. Die Interviewende war mit den Fragen vertraut, wodurch in den meisten Fällen ein natürlicher Gesprächsfluss entstand. In zwei Fällen fielen die Antworten der Lehrpersonen sehr kurz aus und auch die Rückfragen führten nicht dazu, dass die Lehrpersonen bei manchen Fragen ins Erzählen kamen. Das lag bei einer Lehrperson möglicherweise daran, dass sie einen Anschlusstermin

hatte und sich daher nicht sehr viel Zeit nehmen konnte. Rückblickend wären manche Fragen etwas offener zu formulieren gewesen, allerdings hätte dies den Nachteil bei der Auswertung mit sich gebracht, dass die Antworten noch breiter und ggfs. weniger grammatikspezifisch ausgefallen wären. Während der Durchführung wurde sich außerdem nicht streng an die Reihenfolge der Leitfragen gehalten. Wurden Fragen als bereits beantwortet empfunden, wurden sie nicht noch einmal gestellt. Im Nachhinein hat sich das bei der Auswertung als hinderlich erwiesen, da sich öfters gezeigt hat, dass manche Leitfragen nicht zielführend beantwortet wurden bzw. Rückfragen sinnvoll gewesen wären. Es kann daher die Empfehlung gegeben werden, sich vollständig am Leitfaden zu orientieren und es notfalls in Kauf zu nehmen, Antworten „doppelt“ zu erhalten.

Der Leitfaden an sich: Die Konstruktion des Leitfadens erfolgte zu einem sehr frühen Zeitpunkt der empirischen Erhebung. Das Erkenntnisinteresse, möglichst viel über die Vorstellungen der Lehrpersonen zum Grammatik- und Schreibunterricht zu erfahren, dominierte und führte im Nachhinein betrachtet zu einer zu breiten und teilweise oberflächlichen Datengewinnung. Viele Studien, die sich der Vorstellung von Lehrpersonen bezüglich des Grammatikunterrichts widmeten, erschienen nach der Durchführung des Interviews. Im Nachhinein betrachtet hätte der Leitfaden stärker auf die Grammatikvermittlung und nicht auch auf Aspekte des Schreibunterrichts ausgerichtet werden können. Gewinnbringend wäre es gewesen, hätten die Lehrpersonen den traditionellen und integrativen Grammatikunterricht definiert bzw. gegenübergestellt. Sinnvoll und ergiebig wäre auch die Analyse einer Unterrichtssituation gewesen. Der Fokus lag zu stark auf dem Schreibunterricht. Die Erkenntnisse diesbezüglich wurden bei der Auswertung zunächst berücksichtigt, jedoch im Rahmen des Analysevorgangs zunehmend aus dem Analyseprozess gestrichen, da sie thematisch den Rahmen sprengten und hinsichtlich des Erkenntnisgewinns bezüglich der Grammatikvermittlung teilweise zu wenig ergiebig waren. Allerdings ist zu betonen, dass diese empirische Untersuchung einen explorativen Charakter hat und bislang grundlegende Systematisierungen über die Vorstellungen deutscher Lehrpersonen bezüglich der Grammatikvermittlung fehlen. Eine erste breite Systematisierung ist im Rahmen dieser Untersuchung gelungen. Sie kann nun weiter präzisiert werden. Dafür können Daten dieser Erhebung dienen, bspw. um im Rahmen einer quantitativen Erhebung ein breiteres Bild zu erhalten.

Datenauswertung: Die Nutzung des Programms MAXQDA zur Datenauswertung erwies sich bei der Auswertung einer so großen Datenmenge in sämtlichen Auswertungsphasen als hilfreich. Zu Beginn wurden die Interviews thematisch anlehend an die Leitfragen ausgewertet. Damit konnte ein erster Überblick über das gesamte Datenmaterial erhalten werden. Die entstanden Kategorien waren jedoch stark auf der inhaltlichen Ebene und lieferten einen zu geringen Einblick in die Vorstellungskonzepte der Lehrpersonen. Um einen besseren Einblick in die Vorstellungen der Lehrpersonen zu erhalten, wurde daher mit einem beschreibend-interpretativen Verfahren gearbeitet. Dazu wurden die gebildeten Kategorien anhand einiger Ankerbeispiele ausführlich schriftlich be- und umschrieben. Dies kostete sehr viel Zeit und machte den Datenauswertungsprozess zwischenzeitlich unübersichtlich. Letztlich führte dieses Vorgehen aber dazu, ein zunehmend tieferes Verständnis über die Vorstellungen, die die Lehrpersonen prägen, sowie auf welchen Bereichen diese anzusiedeln sind, zu erlangen. Weitere Auswertungsschritte führten so stärker angelehnt an die drei Forschungsfragen zu dem Kategoriensystem, wie es abschließend vorlag. Während die Zuordnung von Äußerungseinheiten bei manchen Kategorien sehr einfach war, erwies sich die Zuordnung insbesondere bezüglich der grammatikdidaktischen Konzepte als schwierig. Das ist zum einen wesentlich darauf zurückzuführen, dass die Beschreibungen der Lehrpersonen auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln sind. Die Herausarbeitung dieser Ebenen gelang m. E. nicht vollständig, ist aber auch auf die Datenerhebung bzw. die Konzeption des Leitfadens zurückzuführen. Eine Folgeerhebung sollte dies berücksichtigen. Zum anderen ist dies auf die Problematik der Mehrfachkodierung zurückzuführen. Ausgangspunkt der Kategorienbildung war die Äußungseinheit. Verschiedene Abschnitte davon wurden unterschiedlichen Kategorien zugewiesen. So entstanden mitunter Doppelzuweisungen. Diese Problematik konnte im Verlauf der Datenauswertung jedoch nicht behoben werden.

Insgesamt konnte ein Modell konzipiert werden, welches einen Einblick in die verschiedenen Ebenen und Bereiche, auf denen die Vorstellungen der Lehrpersonen anzusiedeln sind, gibt und das für künftige Forschungsarbeiten sowie die Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen genutzt werden kann.

7 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Vorstellungsstudie dargestellt. Im Rahmen der Ergebnisauswertung wurden fünf große Hauptkategorien gebildet (vgl. Abbildung 26).

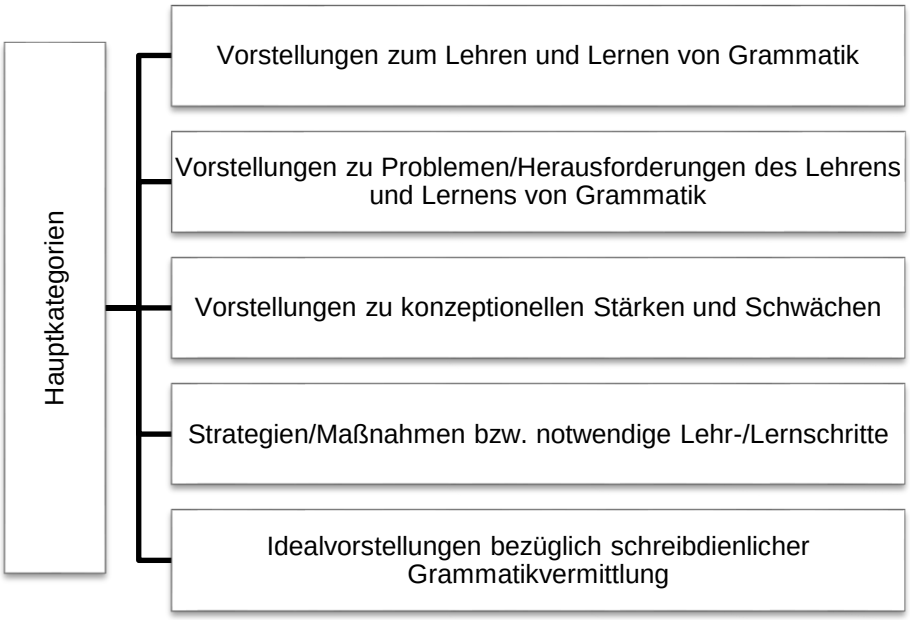


Abbildung 26: Übersicht über die entstandenen Hauptkategorien

Das Kategoriensystem ist ingesamt sehr komplex und vielschichtig. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Kategorienbildung wesentlich an den drei zentralten Forschungsfragen, die sich am Ende in fünf Hauptkategorien splitteten, orientiert wurde und die Vorstellungen der Lehrpersonen außerdem auf verschiedenen Dimensionen anzusiedeln sind. Daher gibt es Kategorien, die lediglich eine rein thematisch-organisatorische Funktion haben und die induktiv gebildeten Kategorien thematisch zusammenfassen. Sicher hätte es andere Organisationsformen gegeben, wäre ein anderer Blickwinkel auf die Auswertung eingenommen worden.

Die Systematisierung des Kategoriensystems wird nachfolgend erklärt. Die *Hauptkategorien* beinhalten ihrerseits themenspezifische *Oberkategorien*. Die diesen *Oberkategorien* zugewiesenen Äußerungseinheiten wurden weiter systematisiert in *Unterkategorien*. Auch diese *Unterkategorien* wurden mitunter ausdifferenziert. In diesem Fall wird dann von *Subkategorie* oder bei einer weiteren Ebene *Subkategorie zweiten Grades (Subkategorie²)* gesprochen. Strengge-

nommen ist das Präfix „sub“ gleichbedeutend mit „unter“, jedoch musste ein Begriff für die Fortführung gefunden werden und dieser erschien am geeignetsten. Nachfolgende Abbildung visualisiert die Hierarchiesierung der Kategorien:

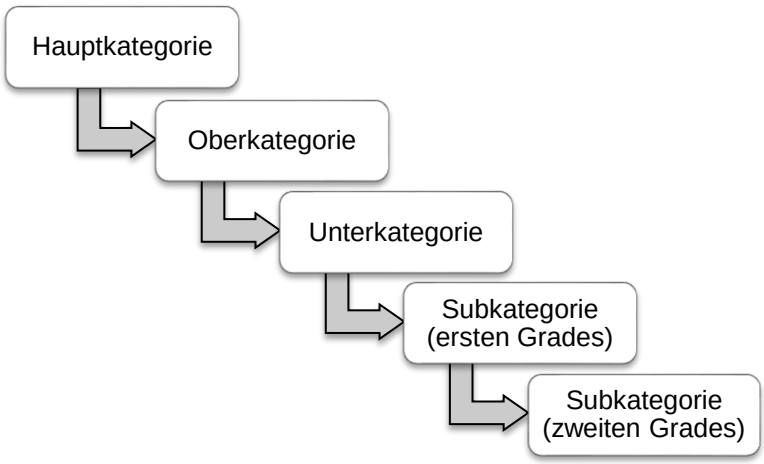


Abbildung 27: Übersicht über die Organisationsform des Kategoriensystems

Ein Überblick über die jeweils entstandenen Kategoriesysteme ist i. d. R. zu Beginn jedes Teilkapitels abgebildet. Zur Visualisierung der Vorstellungssysteme wurde die Mindmap-Funktion des Programms MAXQDA genutzt (MAXMaps). Die MAXMaps zeigen die Systematisierung der artikulierten Vorstellungen aller Lehrpersonen. Dabei bieten sie die Möglichkeit, häufig geäußerte Vorstellungen entsprechend zu kennzeichnen. Dies erfolgt über die Stärke der Linien. Die MAXMaps sind eine modellhafte Abbildung der jeweiligen Vorstellungssysteme, sie bilden daher nicht jede einzelne Vorstellung ab.

Jedes der folgenden Unterkapitel befasst sich mit den Vorstellungen zu den oben genannten fünf Inhaltsbereichen. Eine Ausnahme bildet Kapitel 7.1. Hier wird ein Modell vorgestellt, das abschließend konstruiert wurde, welches einen Überblick über die Vorstellungen, die die Lehrpersonen prägen, beeinflussen oder hemmen, gibt.

7.1 Übersicht: Ein Filtermodell

Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, eine Übersicht über die induktiv aus dem Material herausgebildeten Vorstellungen der Lehrpersonen zur Vermittlung von Grammatik, zu Schwierigkeiten bei der Vermittlung sowie zu diesbezüglich notwendigen Lehr- und Lernschritten zu geben. Dies soll mithilfe der nachfolgenden Grafik erfolgen (vgl. Abbildung 28).

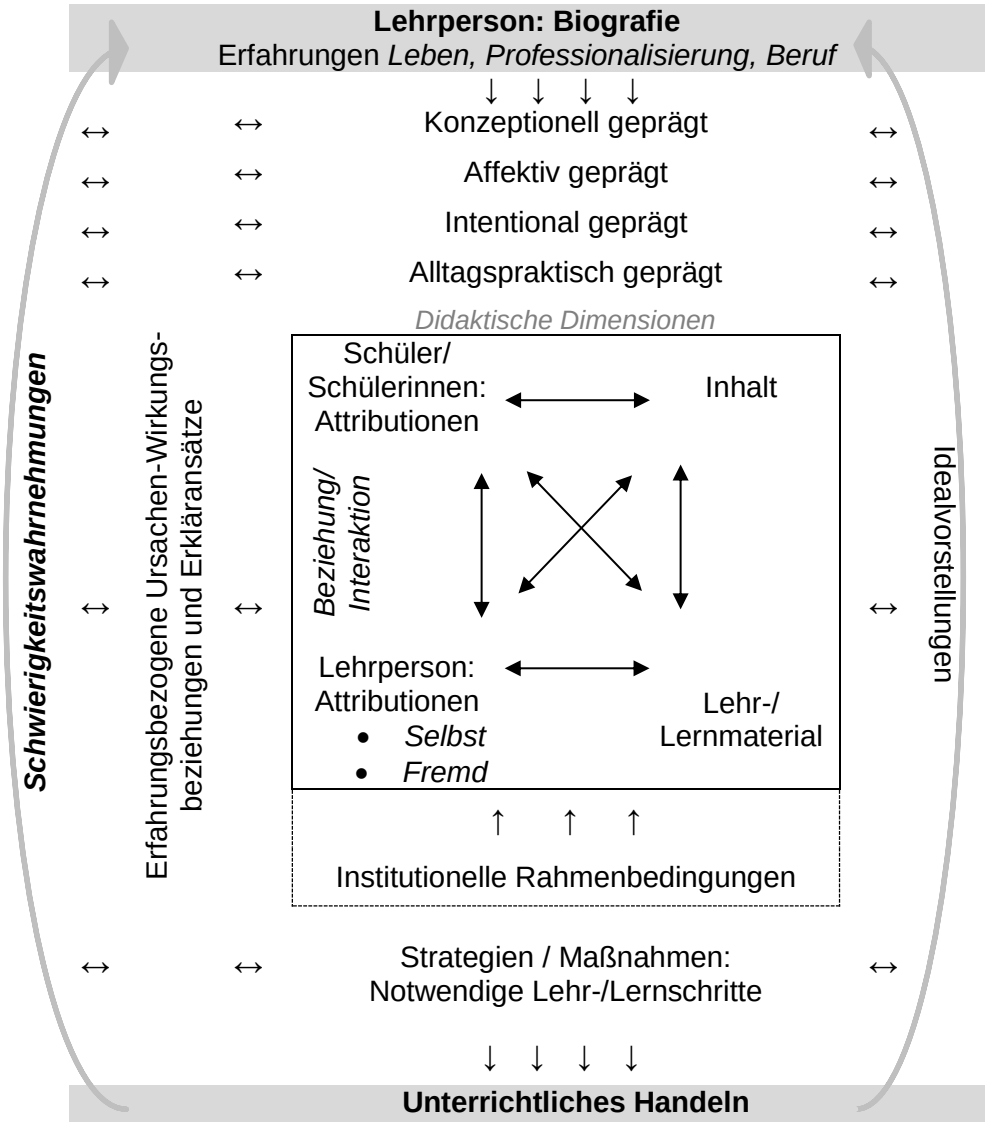


Abbildung 28: Ein Filtermodell der Vorstellungen der Lehrpersonen zur Vermittlung von Grammatik

Die Grafik ist in Anlehnung an Fives/Buehl (2012: 478) als ein Filtermodell zu verstehen. Sie soll diejenigen *Filter*, die im Rahmen der Kategorienbildung herausgearbeitet wurden, darstellen. Zur Vereinfachung wird nur der Begriff *Filter* verwendet, auch wenn Vorstellungen dem Modell von Fives/Buehl (2012) nach auch als *Rahmen, Orientierung* bzw. *Blockade* (vgl. Schmidt 2015) anzusehen sind. Das Modell visualisiert demnach diejenigen Filter, welche die Lehrpersonen bei ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung zu beeinflussen und prägen bzw. zu blockieren scheinen, zumindest was die hier befragten Lehrpersonen anbelangt. Die Grafik ist prinzipiell von oben nach unten zu lesen, jedoch als fortlaufender und wechselseitiger Kreislauf aufzufassen.

Wie die Ergebnisse zeigen, wurde das unterrichtliche Handeln der hier befragten Lehrpersonen von verschiedenen Erfahrungszeiträumen ihrer eigenen Biografie beeinflusst: ihrer eigenen Schulzeit, ihrer Professionalisierung im Studium, Vorbereitungsdienst oder durch Fort- und eigene Weiterbildungsmaßnahmen sowie ihren bisherigen unterrichtlichen Erfahrungen. Die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung der befragten Lehrpersonen war außerdem geprägt von verschiedenen Vorstellungen, welche die Lehrpersonen über das Lehren und Lernen von Grammatik entwickelten. Viele Vorstellungen wiesen dabei eine Nähe zu fachdidaktischen Vorstellungen über grammatikdidaktische Konzepte bzw. die Vermittlung von Grammatik auf, sie waren also *konzeptionell geprägt*, wichen jedoch vereinzelt auch von fachdiaktischen Vorstellungen ab, es ließen sich folglich eigene Theorien – *alltagspraktische Theorien* – rekonstruieren. Bezüglich der grammatikdidaktischen Konzepte wurden verschiedene Vorstellungen über Stärken und Schwächen dieser rekonstruiert. Allgemein nahmen die Lehrpersonen auf verschiedenen *Dimensionen* Schwierigkeiten beim Lehren und Lernen wahr bzw. führten Schwierigkeiten auf bestimmte Ursachen zurück. Es handelte sich hierbei um Erkläransätze. Auf Basis der wahrgenommenen Problemen und Herausforderungen wurden diverse unterrichtliche Maßnahmen beschrieben, die die befragten Lehrpersonen wählten, um mit diesen umzugehen.

Geprägt wurde das unterrichtliche Handeln außerdem von positiven oder negativen Gefühlen, die mit der Vermittlung von Grammatik verknüpft wurden. Diese Vorstellungen wurden als *affektiv geprägt* bezeichnet. Weiter wiesen die Vorstellungen *intentionale Prägungen* auf. Damit ist gemeint, dass die Lehrpersonen dem Grammatikunterricht bestimmte Ziele zuschrieben, welche sie gedenken, mit diesem erreichen zu können.

Überdies nahmen die Lehrpersonen während der Vermittlung von Grammatik Schwierigkeiten wahr. Sie reagierten auf diese noch während des Unterrichtsprozesses bzw. reflektierten diese nach der Durchführung. Die erfahrungsbasierten wahrgenommenen Schwierigkeiten konnten verschiedenen Dimensionen des Unterrichts zugesprochen werden. Diese sind in der Mitte der Grafik abgebildet. Sie bezogen sich auf die *Dimension der Schülerinnen und Schüler, der Lehrperson(en), des Inhalts, des Lehr- und Lernmaterials, der institutionellen Rahmenbedingungen* sowie auf den zwischen diesen Bereichen existierenden Dimensionen, bspw. die *Beziehungs- und Interaktionsdimension*. Einige der Vorstellungen der Lehrpersonen konnten als Ursache-Wirkungszuschreibungen angesehen werden bzw. als Erkläransätze für diese wahrgenommenen Schwierigkeiten.

Bspw. wurden Schülerinnen und Schülern *Attributionen* zugeschrieben. All diese unterschiedlichen Filter beeinflussten wiederum, welche Maßnahmen bzw. notwendigen *Lehr- und Lernstrategien* die Lehrpersonen als geeignet ansehen würden, um die beschriebenen Schwierigkeiten (künftig besser) bewältigen zu können. Sie spiegelten sich auch in *Idealvorstellungen*, die Lehrpersonen bezüglich des Lehrens und Lernens von Grammatik aufwiesen, wider. In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die Vorstellungen der Lehrpersonen näher beschrieben und, sofern möglich, mit fachdidaktischen Vorstellungen verglichen.

7.2 Vorstellungen zum Lehren und Lernen von Grammatik

Im Rahmen dieses Kapitels soll folgende Fragestellung beantwortet werden:

Welche Vorstellungen zeigen sich bei den befragten Lehrpersonen hinsichtlich des Lehrens und Lernens von Grammatik?

Diese Fragestellung bildet eine der zentralen Fragestellungen dieser empirischen Untersuchung ab. Sie war ein zentraler Bestandteil einiger Leitfragen (Nr. 3, 7), es wurde explizit danach gefragt. Außerdem spielte dieser Aspekt bei der Beantwortung anderer Fragestellungen explizit oder implizit eine Rolle.

Unter der Hauptkategorie ***Vorstellungen zum Lehren und Lernen von Grammatik*** wurden demnach alle Äußerungseinheiten eingeordnet, die sich auf das Lehren und Lernen von Grammatik beziehen und Beschreibungen enthalten, wie Lehrpersonen Grammatik vermitteln würden. Es wurde die Entscheidung getroffen, die Dimensionen *Lehren und Lernen* zusammenzunehmen, da oftmals nicht trennscharf zu erkennen war, ob sich eine Äußerung stärker auf das Lehren oder auf das Lernen bezieht bzw. in vielen Fällen beiden Dimensionen zuzuordnen gewesen wäre. Dadurch ergaben sich viele Dopplungen, die mit einer Zusammenlegung vermieden wurden.

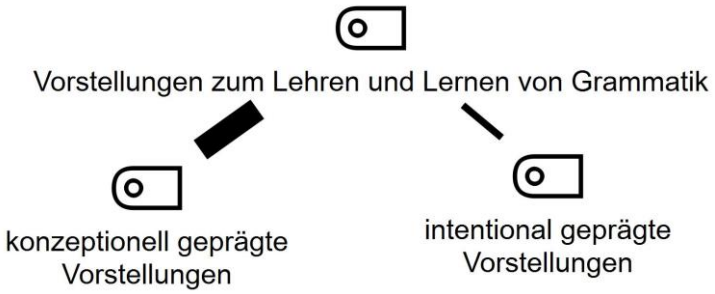


Abbildung 29: MAXMap zur Hauptkategorie: Vorstellungen zum Lehren und Lernen

Innerhalb der Hauptkategorie allgemeiner Vorstellungen zum Lehren und Lernen wurden zwei große Oberkategorien gebildet. Die MAXMap der vorherigen Seite zeigt diese zwei Kategorien. Die Linienstärke visualisiert die Häufigkeit der Zuordnungen. Die Kategorien werden in den Folgekapiteln erläutert.

7.2.1 Intentional geprägte Vorstellungen

Im Rahmen der Interviews konnten zahlreiche Äußerungen als Vorstellungen über Ziele bzw. Funktionen von Grammatikunterricht identifiziert werden. Sie wurden als ***intentional geprägte Vorstellungen*** bezeichnet. Demnach wurden dieser Oberkategorie alle Äußerungseinheiten zugeordnet, die darauf schließen ließen, warum eine Lehrperson Grammatik unterrichtet oder welche Ziele ihrer Vorstellung nach mit Grammatikunterricht erreicht werden können.

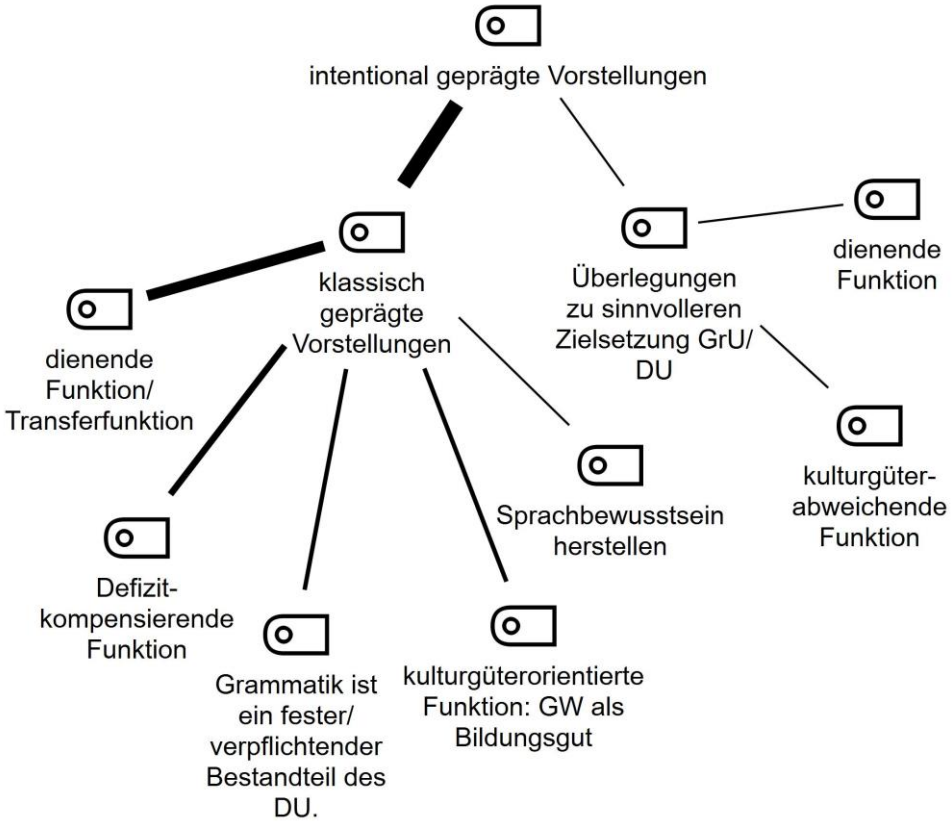


Abbildung 30: MAXMap zur Oberkategorie: intentional geprägte Vorstellungen

Obige MAXMap zeigt eine Übersicht der im Rahmen dieser Oberkategorie gebildeten Unterkategorien und deren Subkategorien. Die Linienstärke zeigt die Häufigkeit der zugewiesenen Äußerungseinheiten an. Im Folgenden werden diese induktiv gebildeten Unter- und Subkategorien beschrieben. Die in Klammer an-

gegebenen numerischen Werte stehen grundsätzlich für die Anzahl der Lehrpersonen, deren Äußerung einer Kategorie zugewiesen wurde, und nicht für die Anzahl der Äußerungseinheiten, die der Kategorie zugewiesen wurden. Dies ist in allen Ergebniskapiteln der Fall. Wird auf eine Lehrperson direkt Bezug genommen, so ist die entsprechende Textstelle, wo dieser Verweis zu finden war, numerisch direkt nach dem Namen angegeben. Folglich bedeutet Frau Tanne (2), dass die Textstelle, auf die verweisen wird, sich in Abschnitt zwei des Interviews mit Frau Tanne befindet.

Die Vorstellungen zu den Zielen, die mit Grammatikunterricht erreicht werden sollen, wurden fast alle als ***klassisch geprägt*** eingestuft (n = 28). Die zunächst induktiv gebildeten Kategorien wurden im zunehmenden Analyseprozess den in der Literatur aufgeführten Zielsetzungen angeglichen (vgl. z. B. Merten 2007, Peyer 2005, Schwenk 1976):

- der Grammatikunterricht habe eine ***dienende Funktion*** für andere Lernbereiche;
- der Grammatikunterricht trage dazu bei, ***Defizite zu kompensieren***;
- der Grammatikunterricht habe eine ***kulturgüterorientierte Funktion***; er soll grammatisches Wissen, welches als Bildungsgut angesehen wird, vermitteln.

Insgesamt zeigt sich, dass die meisten der hier befragten Lehrpersonen mit der Vermittlung von Grammatik die Vorstellung zu verknüpfen scheinen, dieser habe eine ***dienende Funktion*** für andere Kompetenzbereiche (n = 23). Die meisten Lehrpersonen artikulierten, der Grammatikunterricht habe eine ***Hilfsfunktion für andere Lernbereiche, z. B. Schreiben.*** Der Vorstellung dieser Lehrpersonen nach könne bzw. solle der Grammatikunterricht dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler korrekter oder besser schreiben könnten (n = 22). Bei wenigen Lehrpersonen zeigt sich außerdem die Vorstellung, der Grammatikunterricht trage dazu bei, das ***Erlernen einer Fremdsprache*** zu erleichtern bzw. zu unterstützen (Englisch/Französisch, n = 4). Bspw. würde das grammatische Wissen über die deutsche Grammatik dabei helfen, die Grammatik in Französisch besser zu verstehen (vgl. Herr Palme: 11). Aus Sicht von zwei Lehrpersonen könne der Grammatikunterricht das Erlernen der Zweitsprache Deutsch unterstützen (***Hilfsfunktion für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch***). Eine Lehrperson spricht dem Grammatikunterricht außerdem die Funktion zu, Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache darin zu unterstützen, andere Lernbereiche des Deutschunterrichts wie den Literaturunterricht oder kreatives

Schreiben besser bewältigen zu können (***DaZ: dienende Funktion für Bewältigung anderer Lernbereiche***).

Äußerungseinheiten von 19 Lehrpersonen wurden unter der zweiten Subkategorie ***defizitkompensierende Funktion*** eingeordnet. In diesen Aussagen zeigt sich, dass die Lehrpersonen v. a. dann bestimmte Grammatikthemen im Unterricht aufgreifen würden, wenn sie Defizite bei den Schülerinnen und Schülern wahrnehmen, wie Fehler, Verständnisprobleme oder fehlendes Fachwissen. Das Behandeln der „Defizitthemen" soll demnach die ***Kompensation dieser Defizite*** ermöglichen.

Äußerungseinheiten von zwölf Lehrpersonen wurden unter der dritten Subkategorie ***kulturgüterorientierte Funktion*** eingeordnet. Die Zuordnung wurde vorgenommen, wenn die Lehrperson bspw. erwähnt, dass sie auf die (korrekte) Verwendung lateinischer Fachbegriffe Wert legen würde oder ihr wichtig sei, dass die Schülerinnen und Schüler bestimmtes grammatisches Wissen beherrschen, z. B. die Merkmale verschiedener Wortarten oder das Konjugieren von Verben in verschiedenen Zeitformen, wie nachfolgende Zitate belegen sollen:

> Also da lege ich schon Wert drauf, dass es eben Präsens ist. Also, dass sie diese Fachbegriffe draufhaben. (Frau Buche: 36)

> weil ich finde das auch wichtig, dass man Grammatikwissen teilweise auch mal lernt. Gerade so die Wortarten und dass man die Eigenschaften kennt. (Frau Pfeffer: 12)

Als ebenfalls klassisch geprägte Vorstellung wurde die vierte Subkategorie ***Grammatik ist ein fester/verpflichtender Bestandteil des Deutschunterrichts*** angesehen (n = 10). Äußerungen, die hier zugeordnet wurden, beinhalten, dass Grammatik grundsätzlich ein typischer bzw. verpflichtender Bestandteil des Deutschunterrichts sei, bspw. auch deshalb, weil der Bildungsplan es so vorgebe oder es typischerweise so gemacht werde, wie an dieser Stelle nachfolgende Zitate belegen sollen.

> Ansonsten, der Bildungsplan schreibt jedes Jahr die einzelnen Phänomene vor. (Herr Linde: 2)

> zum Beispiel Thema Satzglieder, das wir in Klasse fünf, sechs hier relativ ausführlich machen oder **machen sollen.** (Herr Fenchel: 66)

Abschließend wurde als ebenfalls klassisch geprägte Vorstellung eine Äußerung von Herrn Palme (67) angesehen. Seiner Vorstellung nach soll die Vermittlung von Grammatik dazu führen, ein ***Sprachbewusstsein herzustellen***.

Ein paar Vorstellungen, die sich auf den Nutzen des Grammatikunterrichts beziehen, jedoch stärker darauf bezogen sind, welche Ziele der Grammatik- bzw.

Deutschunterricht eher verfolgen sollte, wurden unter der Unterkategorie ***Überlegungen zu sinnvolleren Zielsetzungen von Grammatikunterricht/ Deutschunterricht*** eingeordnet und hier in zwei Subkategorien ausdifferenziert (n = 5). Äußerungseinheiten von zwei Lehrpersonen sind von dem Gedanken der dienenden Funktion des Grammatikunterrichts geprägt, weisen jedoch auf ein unterschiedliches konzeptionelles Verständnis hin. Der Vorstellung von Herrn Hasel zufolge sollte es im Deutschunterricht eher darum gehen, Schülerinnen und Schüler darin zu befähigen, künftige kommunikative Situationen zu bewältigen, weshalb diese unter der Subkategorie² ***sprachhandlungsorientiert geprägt*** eingeordnet wurden (vgl. Herr Hasel: 51). Zwei Äußerungseinheiten von einer Lehrperson wurden unter der Subkategorie² ***traditionell geprägt: Können vor Analyse*** eingeordnet. Sie sind wesentlich von der Idee geprägt, dass der Fokus im Grammatikunterricht stärker darauf gerichtet sein sollte, grammatisches Können aufzubauen, allerdings mit einer normativen Begründung, nämlich sprachformal korrekt schreiben zu können, weshalb die Äußerungseinheit als traditionell geprägt eingeordnet wurde (vgl. Frau Pinie: 20, 44).

Die anderen Äußerungseinheiten umfassen Vorstellungen, die als ***kulturgüterabweichend*** zu bezeichnen sind (n = 4). Aus Sicht von drei Lehrpersonen sollte ***fachbegrifflichem Wissen eine geringere Gewichtung*** zukommen. Bei einer Lehrperson zeigt sich die Ansicht, dass bei jüngeren Schülerinnen und Schülern der Fokus weniger stark auf einen sprachformal korrekten Sprachgebrauch gerichtet sein sollte (***jüngere Schüler:innen: weniger Normorientierung***).

Insgesamt zeigt sich hier ein berufstypisches kollektives Verständnis bezüglich der Ziele von Grammatikunterricht. Dabei dominiert die Vorstellung, dass dem Grammatikunterricht ein Nutzen zuzusprechen ist; zum einen für die Bewältigung anderer Kompetenzbereiche, zum anderen wurde die normativ-defizitorientierte Fokussierung, wie sie für die Schullandschaft ebenfalls typisch ist, ersichtlich. Hervorzuheben ist, dass die Vorstellungen einzelner weniger Lehrpersonen durchaus von dem Gedanken geprägt sind, ob dem Grammatikunterricht nicht eine andere Zielsetzung zugesprochen werden sollte bzw. könnte. Hier ist ein Zweifeln an bisherigen Traditionen sichtbar, ein potentieller Ansatzpunkt, um ein Umdenken initiieren zu können.

7.2.2 Konzeptionell geprägte Vorstellungen

Zahlreiche Beschreibungen der Lehrpersonen, wie sie Grammatik lehren würden bzw. wie Grammatik ihrer Vorstellung nach gelernt werden würde, wurden unter

der Oberkategorie ***konzeptionell geprägt*** gebündelt. Als ***konzeptionell geprägt*** wird eine Äußerungseinheit angesehen, wenn diese charakteristische Beschreibungen eines grammatikdidaktischen Konzepts bzw. des fachdidaktischen Diskurses aufweist. Mit letzterem sind die grundlegenden Streitpunkte in der Grammatikdidaktik gemeint – ob Grammatik eher systematisch oder situativ vermittelt werden sollte, ob es eher um das Verinnerlichen von Formen und Kategorien oder um das Lösen kommunikativer Probleme gehen sollte sowie wie vermittelt werden sollte, deduktiv oder induktiv (vgl. z. B. Langlotz 2020: 129).

Die Beschreibungen der Lehrpersonen wurden in vier Unterkategorien unterteilt. Die meisten Beschreibungen wurden unter der ersten Unterkategorie ***traditionell-geprägte Vorstellungen*** eingeordnet. Der Terminus bezieht sich auf das *traditionelle grammatikdidaktische Konzept*, mitunter auch als *formaler Grammatikunterricht* bezeichnet[20]. Unter *traditionellem Grammatikunterricht* wird ein Unterricht verstanden, der überwiegend auf die Vermittlung von Wortarten und Satzgliedern abzielt, folglich einen engen Fokus auf Grammatik hat. Demnach werden grammatische Formen betrachtet. Im Fokus steht meist das Vermitteln einer expliziten grammatischen Regel, häufig lehrerzentriert und deduktiv. Die Betrachtung und grammatische Analyse erfolgt überwiegend an isolierten und speziell für die grammatische Analyse aufbereiteten Beispielsätzen. Sich anschließende Übungen sollen dazu beitragen, dass die grammatische Regel zunehmend in implizites Wissen überführt wird und folglich beim sprachlichen Handeln angewandt werden kann (vgl. z. B. Granzow-Emden 2014, Gornik 2006). Äußerungseinheiten, die dieser Kategorie zugewiesen wurden, beinhalteten entsprechende Terminologie wie bspw. *formal, deduktiv,* es wurden typische traditionelle Methoden wie die Fragemethode beschrieben bzw. wiesen andere typische Merkmale traditioneller Grammatikvermittlung (= GraVe) auf.

Die zweite Unterkategorie wurde ***integrativ geprägte Vorstellungen*** bezeichnet. Beschreibungen, die hier zugeordnet wurden, wiesen Übereinstimmungen mit den Prinzipien des *integrativen grammatikdidaktischen Konzepts,* wie es in Kapitel 5.1 beschrieben wurde, auf.

Die Beschreibungen von einer Lehrperson wurden unter der dritten Unterkategorie ***funktional geprägte Vorstellungen*** eingeordnet. Das Verständnis von bzw. die Sichtweise auf Grammatik unterschied sich hier von anderen Lehrpersonen,

[20] vgl. z. B. van Rijt et al. 2020b, Peyer 2020a, Granzow-Emden 2014, Gornik 2006

weshalb eine eigene Kategorie gebildet wurde. Beschreibungen von einer Lehrperson wurden unter der vierten Unterkategorie ***kommunikationsorientiert geprägt*** eingeordnet, da diese Vorstellungen Übereinstimmungen zum kommunikationsorientierten Konzept aus den 1970er Jahren aufwiesen. Die gebildeten Kategorien werden nachfolgend genauer beschrieben.

7.2.2.1 Traditionell geprägte Vorstellungen

Mit 584 zugewiesenen Äußerungseinheiten, die sich aus allen Interviewdokumenten zusammensetzen, dominiert die erste Unterkategorie ***traditionell geprägt***. Der Unterkategorie wurden Äußerungseinheiten dann zugeordnet, wenn ersichtlich wurde, dass diese typischen Merkmalen des traditionellen grammatikdidaktischen Konzepts entsprechen. Innerhalb dieser Unterkategorie wurden die Beschreibungen in verschiedenen Subkategorien gebündelt. Einige davon beziehen sich auf die Sichtweise auf Grammatik bzw. den Lernbereich Grammatik, andere stärker auf unterrichtsorganisatorische Aspekte. Eine Übersicht der entstandenen Subkategorien ersten und teilweise zweiten Grades verdeutlicht Abbildung 31.

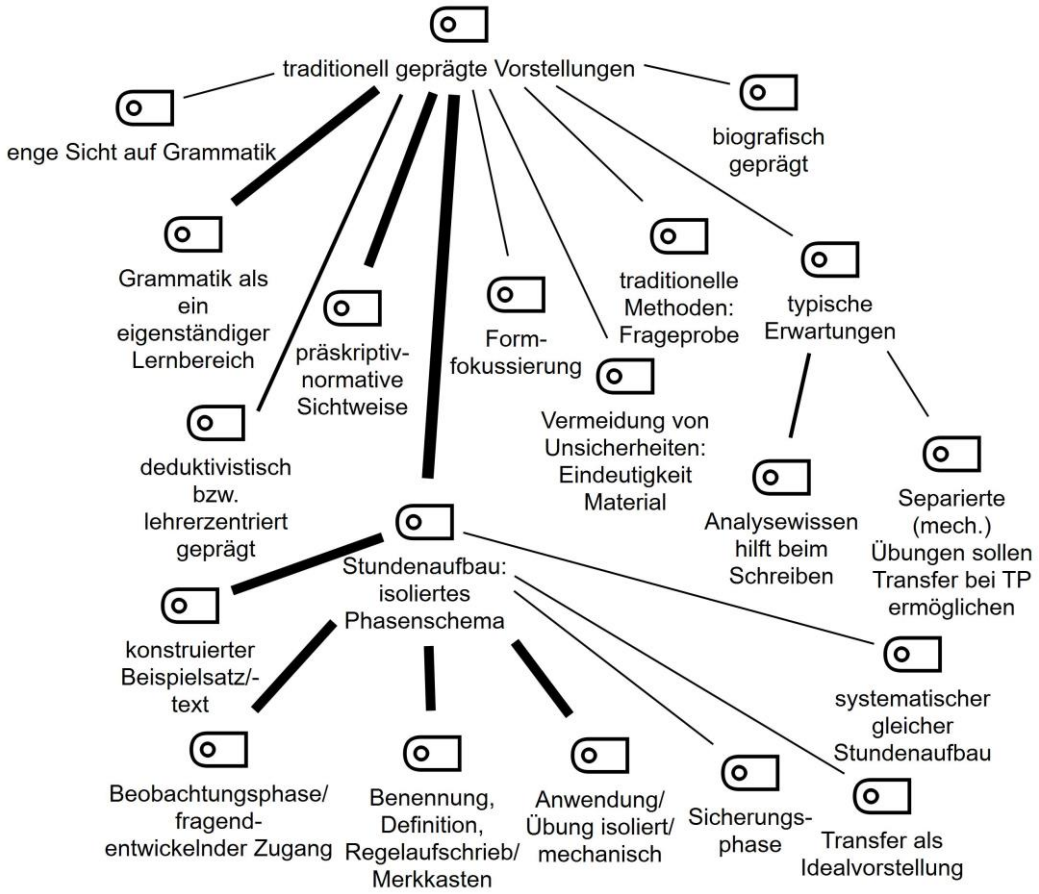


Abbildung 31: MAXMap zur Unterkategorie: traditionell geprägte Vorstellungen

Zahlreiche Beschreibungen wurden unter der ersten Subkategorie ***Grammatik als ein eigenständiger Lernbereich*** gebündelt. Innerhalb der Subkategorie wurden die Äußerungseinheiten in zwei Subkategorien[2] ausdifferenziert. Der Kategorie ***Selbstsicht: Grammatik als eigenständiger Lernbereich*** wurde eine Äußerungseinheit dann zugeordnet, wenn die Lehrperson beschrieb, Grammatik separiert von anderen Lernbereichen aufzugreifen, als eigene Unterrichtsreihe oder Grammatikstunde. Das trifft auf 23 der befragten 28 Lehrpersonen zu. Davon äußert eine Lehrperson, Grammatik ausschließlich isoliert zu vermitteln (vgl. Frau Birke), zwei Lehrpersonen, Grammatik eher selten isoliert zu betrachten (vgl. Herr Kastanie, Frau Tanne).

Neun Lehrpersonen äußern, Grammatik v. a. in der Unterstufe als eigenständigen Block zu vermitteln, wobei auf die typischerweise als Block abgehandelten grammatischen Bereiche *Wortarten* und *Satzglieder* genannt werden. Die andere Subkategorie[2] wurde ***Bezeichnungen des Grammatikunterrichts*** genannt. Darunter gesammelt wurden alle Bezeichnungen der Lehrpersonen für die Vermittlung von Grammatik, die als traditionell geprägt interpretiert wurden. Begriffe wie *formal, explizit, systematisch* oder *isoliert* entsprechen der typischen Terminologie des traditionellen Grammatikunterrichts, Begriffe wie *Block* oder *blockweise* können als umgangssprachliche Bezeichnung dafür angesehen werden. Es wurde außerdem die Entscheidung getroffen, dass Bezeichnungen wie *klassisch*, *normal* oder *standardmäßig* ebenfalls als vom traditionellen grammatikdidaktischen Konzept beeinflusst anzusehen sind. Nachfolgende Tabelle zeigt eine Übersicht aller verwendeten Bezeichnungen.

Tabelle 21: Übersicht aller verwendeten Bezeichungen für den traditionellen Grammatikunterricht, n steht für die Anzahl der Nennungen pro Lehrpersonen

Bezeichnung	**n = x**	**Bezeichnung**	**n = x**
Block/blockweise	7	für sich sein	1
klassisch	6	gesondert	1
Einheit/Grammatikeinheit	4	extra behandeln	1
explizite Grammatikstunde	2	Grammatikthemen herausgreifen	1
losgelöst behandeln	2	standardmäßig	1
isoliert	1	feste Einheiten	1
nur nach Grammatik aufgebaut	1	normale Einheit	1
Crashkurs	1	dieses formale Vorgehen	1
systematisch	1		

Daneben zeigt sich bei einer Lehrperson die Vorstellung, dass *traditioneller Grammatikunterricht* die ***gängige Praxis*** der meisten Lehrpersonen sei (vgl. Herr Fenchel: 4).

Die zweite Subkategorie wurde ***präskriptiv-normative Sichtweise auf Grammatik*** genannt (n = 26). Auch hier wurden die Äußerungseinheiten weiter ausdifferenziert. Bspw. zeigt sich die präskriptiv-normative Sichtweise auf Grammatik in der gängigen Praxis des ***Abprüfens des grammatischen Wissens*** (n = 23) in Form von Tests/Klassenarbeiten (n = 23) oder mündlichem Abprüfen (n = 7). 13 Lehrpersonen beschreiben die Vermittlung von Grammatik mit den Worten ***Regeln vermitteln*** bzw. ***Regeln erklären*** bzw. dass die Schülerinnen und Schüler die grammatischen Regeln ***verstehen*** sollten (n = 1). Weitere Beschreibungen sind von dem Gedanken geprägt, dass sich das ***grammatische Können in der Anwendung der grammatischen Regeln*** zeige (n = 6). Ebenfalls zeigt sich die Vorstellung, dass mit der Vermittlung von Grammatik erreicht werden könne, dass die Schülerinnen und Schüler ***sprachformal korrekt schreiben bzw. sprechen*** könnten (n = 5). Beschreibungen von drei Lehrpersonen wurden unter der Subkategorie² ***Sprachnormfokussierung: Fehler korrigieren*** gebündelt, weil diese äußerten, dass es wichtig sei, Fehler zu korrigieren. Als präskriptiv-normativ wurde eine Beschreibung außerdem angesehen, wenn artikuliert wurde, dass es im Grammatikunterricht um ***richtig oder falsch*** gehe (n = 1) bzw. darum, die eine ***einzige Lösung*** zu finden (n = 1).

Die dritte Subkategorie wurde ***enge Sicht auf Grammatik*** genannt (n = 20). So äußerten zwölf Lehrpersonen, dass es wichtig sei, ***grammatische Kategorien zu kennen und diese benennen*** zu können. Beschreibungen von sechs Lehrpersonen wurden als ***Inhaltsfokussiert*** kategorisiert, da diese auf die Frage, ob sie Grammatik auch bei der Rezeption von Texten thematisieren würden, antworten, dies nicht oder nur selten zu tun. Auf eine enge Sicht auf Grammatik deuten überdies Beschreibungen, in denen artikuliert wurde, dass es im Grammatikunterricht darum gehe, sprachliche Strukturen ***bewusst*** zu machen (n = 1) bzw. Sprache zu ***analysieren*** (n = 2). Eine Lehrperson äußerte, dass das ***Formulieren nicht zur Grammatik*** gehöre, was m. A. n. ebenfalls auf eine eher enge Sichtweise auf Grammatik deutet (vgl. Frau Birke: 114), ebenso wie die Äußerung, dass die Großschreibung kein Teil der Grammatik sei (vgl. Frau Flieder: 111). Des Weiteren wurde hier die Subkategorie² ***Texte als Instrument bzw. Aufhänger*** gebildet (n = 4). Die Beschreibungen ließen darauf schließen, dass die eingesetzten Texte nur die Funktion der Heranführung und Motivation haben,

da es den Lehrpersonen eigentlich um die sprachanalytische Arbeit ging. Dies ist typisch für die traditionelle Grammatikvermittlung, ist jedoch auch eine klassische Gefahr eines integrativen Grammatikunterrichts. Dies soll exemplarisch mit folgendem Zitat belegt werden:

> Also Stundenbeispiel: DSDS, ich bin verliebt in der falsche Mädchen. Lustiges Video, schauen wir uns an, die Kinder lachen sich kaputt, Liedtext raus, so bitte Satzbau korrigieren. (Herr Linde: 22)

Die vierte Subkategorie ***Formfokussierung*** umfasst Beschreibungen, die beinhalten, dass dem Beherrschen grammatischer Formen eine hohe Relevanz zugesprochen wird (n = 10). Viele der hier zugewiesenen Beschreibungen weisen auf ein eher mechanisches Verständnis des Lernens von Grammatik hin. So sprachen acht Lehrpersonen vom ***Einüben bzw. Einschleifen grammatischer Formen***. Dass es wichtig sei, grammatische Formen zu ***beherrschen***, äußern drei Lehrpersonen. Bei einer Lehrperson zeigt sich die Vorstellung, dass das „formale Vorgehen" für die ***Verinnerlichung*** der grammatischen Formen wichtig sei (vgl. Herr Fenchel: 8).

Vier Lehrpersonen verwiesen als typisch traditionellen Zugang zu Satzgliedern bzw. zur Thematik Kasus auf die ***Frageprobe*** (Subkategorie fünf) Eine Lehrperson äußerte, dass es ihr wichtig sei, dass das ***Material eindeutig*** sei und sich bei der Bestimmung grammatischer Kategorien ***keine Unsicherheiten*** ergeben dürften (Subkategorie sechs). Dies wurde ebenfalls als typisch traditionell geprägte Vorstellung gewertet, da im traditionellen Grammatikunterricht oftmals speziell konstruierte Sätze verwendet werden, die möglichst eindeutig sind.

Zahlreiche Beschreibungen umfassen unterrichtsorganisatorische Aspekte. Sie wurden unter den Subkategorien sieben und acht ***Stundenaufbau: isoliertes Phasenschema*** (n = 28) und ***deduktivistisch bzw. lehrerzentriert geprägte Vorstellungen*** (n = 10) eingeordnet. Beschreibungen des Einstiegs von zehn Lehrpersonen wurden als ***deduktivistisch bzw. lehrerzentriert*** angesehen, da sie ein deduktiv-isoliertes Vorgehen beschreiben wie einen Lehrpersonen-***Input*** (n = 6), das ***Abfragen von Vorwissen*** (n = 1) bzw. das ***Nutzen eines Erklärvideos*** (n = 1). Zwei Lehrpersonen beschrieben ihren Unterricht mit den Worten ***frontal***, eine als ***lehrergeleitet*** (n = 1).

Die Beschreibungen der Lehrpersonen, wie sie eine typische Grammatikstunde aufbauen würden, wurden in Phasen unterteilt. Die Phasenbenennungen entsprechen dem von Einecke (1982) dargestellten isolierten Phasenschema. So beschrieben 16 Lehrpersonen, dass der Einstieg in eine Grammatikstunde über

die Betrachtung und Analyse von ***Beispielsätzen*** erfolge, drei verwiesen auf ***Beispieltexte***. Die Verwendung speziell konstruierter Beispielsätze ist als typisch für ein traditionell geprägtes Verständnis anzusehen. Drei Lehrpersonen äußerten, gerne ***Fehlerbeispiele*** zu nutzen, die dann gemeinsam korrigiert werden würden, d. h. Beispielsätze, die grammatische Fehler enthalten würden. Der Zugang zu Satzgliedern wurde von vier Lehrpersonen über die Umstellprobe beschrieben.

An diese Präsentationsphase schließt sich die typische ***Beobachtsphase*** mit einer ***fragend-entwickelnden*** Gesprächsführung (n = 19). Manche Lehrpersonen beschrieben hier die Verwendung typisch traditioneller Methoden wie den Stummen Impuls (n = 1) oder die Frage „Was-fällt-euch-auf?“ (n = 5). Ferner betonten 14 Lehrpersonen, dass die Schülerinnen und Schüler die Erkenntnis selbst entdecken sollten, dass der sog. *Aha-Effekt* durch diese konstruierten Beispiel-sätze bzw. -texte initiiert werden sollte. Dies sei besser für das Verständnis der Schülerinnen und Schüler (n = 1).

Auf die Beobachtungsphase folgt eine Phase, in der das grammatische Phänomen ***benannt und definiert sowie die Regularität schriftlich fixiert*** würde (n = 25). Mit Ausnahme von einer Lehrperson äußerte die Mehrheit, die schriftliche Fixierung als wichtig anzusehen. Dem Merkkasten komme den Vorstellungen von 16 Lehrpersonen zufolge die Funktion der ***Lern- und Erinnerungsstütze*** zu. Vier Lehrpersonen sprechen der schriftlichen Fixierung darüber hinaus eine ***sekundäre Funktion*** zu: Ihrer Vorstellung nach würde das Abschreiben der grammatischen Regel dazu beitragen, die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Nur eine Lehrperson äußerte, auf Aufschriebe in dieser Phase zu verzichten. Dabei handelt es sich um Frau Apfel. Aus Sicht von Frau Apfel (23) würde das Abschreiben nichts bringen, weil die Schülerinnen und Schüler nur die Regeln auswendig lernen, diese aber so nicht umsetzen würden. Ihrer Vorstellung nach könnten diese nur durch viel Übung verinnerlicht werden.

Die auf diese Phase folgenden Beschreibungen der Lehrpersonen wurden unter der Subkategorie[2] ***Anwendung/Übungsphase isoliert/mechanisch*** eingeordnet (n = 21). Die Bezeichnung wurde deshalb gewählt, weil ersichtlich war, dass es sich um separierte Übungsphasen ohne Bezug zu möglicherweise folgenden Schreibaufgaben handelte, bzw. weil die Lehrpersonen entsprechende Übungsformen beschrieben, bspw. den Einsatz von Tabellen (n = 4), Lückentexten (n = 5), Arbeitsblättern (n = 4) oder typische Umformungsübungen (n = 2), die als

wichtig angesehen wurden (n = 1). Verwendet wurde auch der Begriff „einschleifen“ (vgl. Frau Nelke: 40).

Die meisten Lehrpersonen endeten an dieser Stelle mit der Beschreibung, wie eine typische Grammatikstunde bei ihnen aussehe. Vier Lehrpersonen äußerten, die Stunde mit einer ***Sicherungsphase*** abzuschließen. Ebenfalls vier Lehrpersonen erwähnten, dass dann der ***Transfer*** folgen würde. Aus Sicht von zwei Lehrperson sei dies der „Idealfall“ (vgl. Herr Palme: 23) bzw. „beste Fall“ (vgl. Herr Ahorn: 18). Die Beschreibung einer Lehrperson wurde unter der Subkategorie² ***systematischer gleicher Stundenaufbau*** eingeordnet, da die Lehrperson äußerte, es als wichtig anzusehen, dass jede Stunde dieselbe Struktur habe:

> da ist mir auch wichtig, dass die Struktur immer gleichbleibt. In einer Stunde mache ich vielleicht eine oder zwei Wortarten und dann mache ich immer den gleichen Aufbau, dass ich kurz die Wortart hinschreibe, untendrunter ein erklärender Satz, dann ein Beispiel, dann vielleicht ein paar Übungssätze und das Muster behalte ich dann bei allen zehn Wortarten so durch. (Frau Birke: 18)

Weitere Beschreibungen wurden unter der neunten Subkategorie ***typische Erwartungen*** eingeordnet (n = 14). Sie umfassen m. E. typische (Fehl-)Vorstellungen bezüglich der traditionellen Grammatikvermittlung, wie sie auch als Kritik an formalen Ansätzen genannt werden (vgl. z. B. Gornik 2006). So wiesen die Beschreibungen von acht Lehrpersonen darauf hin, dass die separierten mechanischen Übungen dazu führen sollten, dass die Schülerinnen und Schüler die Formen bei der Sprachproduktion nutzen könnten (Subkategorie² ***separierte (mechanische) Übungen sollen Transfer bei Textproduktion (= TP) ermöglichen***). Es handelt sich hierbei um Beschreibungen, bei denen ersichtlich wurde, dass Grammatik separiert von einer Schreibaufgabe geübt wurde, bspw. in Form von klassischen mechanischen Übungen, dass aber die Erwartung zu herrschen scheint, dass diese Übungen dazu beitragen könnten, dass das Wissen dann beim Schreiben abgerufen werden könne. Gleichzeitig äußerten einzelne Lehrpersonen, dass genau dieser Transfer dann problematisch sei (vgl. Kapitel 7.3.1.2). Äußerungseinheiten von neun Lehrpersonen wurden unter der Subkategorie² ***analytisches Grammatikwissen hilft beim Schreiben*** zusammengenommen. Sie sind von dem Gedanken geprägt, dass das explizit vermittelte Grammatikwissen bei der Sprachproduktion abgerufen werden könne, was exemplarisch mit folgendem Zitat veranschaulicht werden soll (n = 9):

> wenn ich Aufsätze schreibe, dass ich sage: Jetzt gehen wir nochmal, weiß ich nicht, Satzbau durch oder die verschiedenen Objekte und solche Sachen. (Herr Ginster: 10)

Abschließend wurde beschlossen, eine zehnte Subkategorie namens ***biografisch geprägt*** unter der Unterkategorie ***traditionell geprägt*** einzuordnen. Diese Subkategorie² beinhaltet Äußerungseinheiten, bei denen ersichtlich wurde, dass die Vorstellung, wie Grammatik zu lehren oder lernen sei, nämlich traditionell, auf die Schul- bzw. Berufsbiografie dieser Lehrpersonen zurückzuführen ist. So zeigt sich bei zwei Lehrpersonen, dass ihre Vorstellungen ***berufsbiografisch geprägt*** sind. Frau Salz und Herr Palme äußerten, dass das regelbasierte Vorgehen, welches sie im Grammatikunterricht umsetzen würden, auf ihr zweites Fach, eine Fremdsprache (Englisch bzw. Französisch), zurückzuführen sei. Weil dort Grammatik ebenfalls über Regeln gelernt würde, würden sie dies auf die Vermittlung von Grammatik im Deutschunterricht übertragen. Bei Frau Apfel wurde ersichtlich, dass ihre Vorstellungen ***schulbiografisch geprägt*** sind. Der Vorstellung von Frau Apfel (39) zufolge sei der einzige Weg, grammatische Formen zu verinnerlichen, wenn diese durch wiederholte isolierte Übungen „eingeschliffen“ werden würden. So habe sie während ihrer eigenen Schulzeit unregelmäßige Verben gelernt, und deshalb mache sie das so in ihrem Unterricht.

Insgesamt wurden im Rahmen dieser Unterkategorie einige kollektive Vorstellungen ersichtlich, die nicht überraschen:

- Grammatik wird als ein eigener Lernbereich aufgefasst, insbesondere in der Unterstufe und bezogen auf die beiden Kernbereiche Wortarten und Satzglieder.
- Auf Grammatik dominiert eine eher enge Sichtweise. Im Fokus steht die grammatische Form bzw. Kategorie.
- Der Zugang zu Grammatik scheint bei den meisten Lehrpersonen isoliert zu sein. Sprachbetrachtung findet an speziell konstruierten Beispielsätzen statt, Übungen zielen auf das mechanisch-isolierte Bilden grammatischer Formen. Vereinzelt wurde deutlich, dass dabei versucht wird, Unsicherheiten zu vermeiden und das Material möglichst eindeutig zu gestalten.
- Im Rahmen der Sprachbetrachtungsaktivitäten scheint ein fragend-entwickelnder Zugang zu dominieren. Dem Aspekt, dass Schülerinnen und Schüler die Erkenntnis selbst gewinnen sollen, wird eine hohe Relevanz zugesprochen. Vereinzelt wird auch ein Zugang über einen Lehrpersonen-Input genannt.

- Der Aufbau von Analysewissen scheint zu dominieren. Der Kenntnis von Kategorien und die Fähigkeit, diese bestimmen zu können, wird eine hohe Relevanz zugesprochen.
- Eine bedeutsame Tätigkeit stellt das schriftliche Fixieren von Regularitäten oder Merksätzen dar.
- Nicht kollektiv, aber zumindest vereinzelt wird ersichtlich, dass die Vorstellungen, wie Grammatik zu lehren bzw. zu lernen sei, auf eigene Erfahrungen der Schulzeit zurückzuführen bzw. von dem Zweitfach der Lehrperson beeinflusst sind.

7.2.2.2 Integrativ geprägte Vorstellungen

Unter der Unterkategorie ***integrativ geprägte Vorstellungen*** wurden Äußerungseinheiten verschiedenster Thematiken eingeordnet, die sich jedoch alle mehr oder weniger auf das integrative Konzept beziehen ließen (n = 27). Im Vergleich zur traditionellen Kategorie wurden hier deutlich weniger Einheiten eingeordnet (584 zu 143).

Es entstanden folgende vier Subkategorien, die nach einer knappen Präzisierung ausführlicher beschrieben werden.

- Die erste Subkategorie ***Selbstsicht*** beinhaltet diejenigen Äußerungseinheiten, in denen eine Lehrperson explizit äußerte, Grammatik integrativ zu vermitteln und damit von sich aus überzeugt zu sein scheint, die Art und Weise, wie sie Grammatik vermittle, sei integrativ.
- Unter der zweiten Subkategorie ***konzeptionsübereinstimmende Vorstellungen*** wurden alle Äußerungseinheiten eingeordnet, die auf typische Merkmale des integrativen Konzepts verweisen. Sie unterteilt sich in die beiden Unterkategorien ***fachübergreifendes Verständnis*** und ***fachinterne Vorstellungen: Methodik integrativer GraVe***.
- Der dritten Subkategorie ***Professionalisierungsprozess*** wurden Äußerungseinheiten zugeordnet, die darauf verweisen, dass eine Lehrperson Grammatik deshalb integrativ vermittle, weil sie dies im Rahmen der Berufsausbildung – des Studiums – so vermittelt bekommen habe.
- Außerdem wurde die vierte Subkategorie ***konzeptionsabweichende Vorstellungen*** gebildet. Dieser Subkategorie wurden Äußerungseinheiten dann zugeordnet, wenn eine Lehrperson davon sprach, Grammatik integrativ zu vermitteln oder den Begriff integrativ verwendet, im Rahmen

des näheren Kontextes der Äußerungseinheit jedoch ein anderes konzeptabweichendes Verständnis deutlich wird. Es wurde beschlossen, diese Subkategorie unter der Unterkategorie ***integrativ geprägte Vorstellungen*** einzuordnen und nicht separiert aufzuführen, weil die Vorstellungen der wenigen Lehrpersonen, deren Äußerungen hier zugewiesen wurden, von dem Gedanken geprägt sind, dass ihr unterrichtliches Handeln integrativ sei, auch wenn es dies der Interpretation der Äußerungseinheit nach nicht ist.

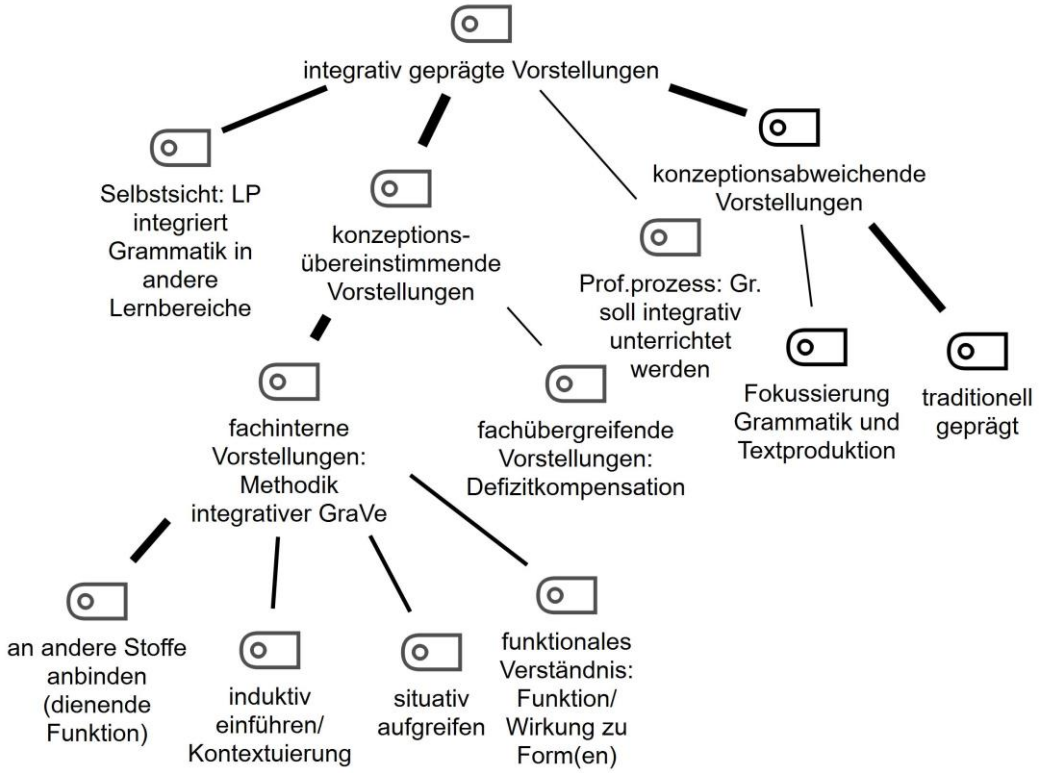


Abbildung 32: MAXMap zur Unterkategorie: integrativ geprägte Vorstellungen

Selbstsicht: Insgesamt beschrieben 23 von 28 interviewten Lehrpersonen, dass sie Grammatik integrativ vermitteln würden. Davon äußerten zwei Lehrpersonen, Grammatik ***selten integrativ*** zu vermitteln (Herr Palme, Herr Fenchel), zwei Lehrpersonen, Grammatik ***eher in höheren Klassestufen*** integrativ zu vermitteln und in unteren Klassenstufen traditionell (Frau Pfeffer, Herr Lavendel), und zwei Lehrpersonen, Grammatik bislang ***ausschließlich integrativ*** vermittelt zu haben. Das betrifft Herrn Hasel und Frau Hopfen, die sich beide zum Zeitpunkt der Befragung am Ende ihres Vorbereitungsdienstes befanden. Ihren Unterricht als nicht integrativ beschrieben Frau Birke und Herr Salbei.

Bei der zweiten Subkategorie ***konzeptionsübereinstimmende Vorstellungen*** wurde die erste Subkategorie[2] ***fachinterne Vorstellungen: Methodik integrativer GraVe*** gebildet (n = 21). Sie umfasst, wie schon erwähnt, Äußerungseinheiten, die den theoriebasierten Beschreibungen des integrativen Konzepts, wie Einecke (1982) sie nennt, entsprechen. Die Äußerungseinheiten wurden in vier Subkategorien[3] unterteilt und werden nachfolgend beschrieben.

Die erste Subkategorie[3] heißt ***an andere Stoffe anbinden (dienende Funktion)***. Sie beinhaltet die meisten Zuordnungen und kann als Erkläransätz angesehen werden, weshalb manche Lehrpersonen dazu tendieren, Grammatik integrativ zu vermitteln. Rund 17 Lehrpersonen äußerten, Grammatik deshalb integrativ zu vermitteln, weil diese zur Bewältigung des anderen Lernbereichs benötigt würde.

Beschreibungen von acht Lehrpersonen wurden unter der Subkategorie[3] ***induktiv einführen/Kontextuierung*** eingeordnet. Es handelt sich hierbei um Beschreibungen von Einstiegen in Grammatikstunden. Die Betrachtungsphase erfolgt hier textbasiert, wie von Einecke (1982) beschrieben. Im Rahmen des textuellen Kontextes soll auch hier die Erkenntnis von den Schülerinnen und Schülern selbst entdeckt werden (n = 4). Neben authentischen Texten (n = 5), worunter die Texte fallen, die aktuell besprochen werden, z. B. Kurzgeschichten bzw. Texte, die das Phänomen beinhalten, z. B. Rezepte, gibt es Phasen des Textvergleichs (n = 1) bzw. leicht konstruierte Texte (n = 1, ein Chatverlauf). Der Weg zurück zur Funktion wurde nur von einer Lehrperson thematisiert (vgl. Frau Hopfen: 64, Subkategorie[4] ***Transfer: Reflexion der Funktion im eigenen Text***).
Beschreibungen von acht Lehrpersonen wurden unter der Subkategorie[2] ***funktionales Verständnis: Funktion/Wirkung zu Form(en)*** gebündelt. Es wurde lange überlegt, ob diese Kategorie separiert aufgeführt werden sollte, da ein funktionales Verständnis nicht zwingend mit dem integrativen Konzept zusammenhängen muss. Auch wurde überlegt, diese Kategorie mit der Unterkategorie *funktional geprägte Vorstellungen* zusammenzulegen. M. A. n. unterscheidet sich aber das grundlegende Verständnis der Lehrpersonen dessen, was Grammatik ist bzw. wozu Grammatik dient, von dem von Frau Tanne, einer Lehrperson mit einer funktional geprägten Sichtweise. Daher wurde diese Kategorie als Subkategorie der Unterkategorie *integrativ geprägte Vorstellungen* zugeordnet, auch weil die meisten Beschreibungen an die Beschreibungen zur Subkategorie[2] *induktiv einführen/Kontextuieren* angelehnt sind. Die Äußerungseinheiten, die hier zugewiesen wurden, weisen darauf hin, dass der unterrichtliche Weg von der Entdeckung der Funktion bzw. Wirkung des grammatischen Mittels hin zur Form

gehen solle, also prinzipiell so, wie Einecke (1982) die induktive Grammatikvermittlung beschreibt. Die Intention, diesen Weg so zu gehen, scheint wesentlich daran gekoppelt zu sein, den Schülerinnen und Schülern das „Warum“ aufzuzeigen, d. h. die Relevanz des grammatischen Mittels zu verdeutlichen. Exemplarisch soll dies folgendes Zitat verdeutlichen:

> Und dann eben zuerst dieses Phänomen entdecken, dann sagen, welche Wirkung hat das eigentlich und dann erst gucken, wie bildet man denn diese Form. (Frau Korkbaum: 14)

Eingeordnet wurde hier aber auch eine Äußerungseinheit von Frau Mandel. Frau Mandel beschrieb eine Situation, in welcher sie die Funktion von Präpositionen erarbeitete. Dafür nutzte sie einen konstruierten Text, ein Text, in welchem alle Präpositionen fehlten. Sie gehe diesen Weg, den sie selbst als integrativ beschrieb, deshalb, um den Schülerinnen und Schülern „klar zu machen, warum man das braucht“ (vgl. Frau Mandel: 28).

Ein paar wenige Äußerungseinheiten wurden unter der Subkategorie² ***situativ aufgreifen*** gebündelt (n = 8), womit gemeint ist, dass auch in den Folgestunden das grammatische Thema spontan aufgegriffen würde und bspw. das grammatische Wissen abgefragt würde (z. B. Herr Ginster: 28). Auch hier waren die Grenzen zwischen traditionellem und integrativem Konzept nicht trennscharf, denn zwar nennt Einecke (1982) dies ebenfalls als relevant für das integrative Konzept, gleichzeitig lag die Intention hier nicht ausschließlich auf der Klärung von Verständnisproblemen, sondern auch auf der Festigung von Analysewissen.

Bei der zweiten Subkategorie ***konzeptionsübereinstimmende Vorstellungen*** heißt die zweite Subkategorie² ***fachübergreifende Vorstellungen: Defizitkompensation*** (n = 1). Während die meisten Lehrpersonen unter integrativer Grammatikvermittlung die Verbindung mehrer Lernbereiche innerhalb des Deutschunterrichts ansahen, zeigte sich bei Herrn Linde ein ***fachübergreifendes Verständnis*** von Integration. So beschrieb er, die Schülerinnen und Schüler auch in anderen Fächern auf grammatische Fehler hinzuweisen und diese zu korrigieren (vgl. Herr Linde: 6, 10). Hier ist eine Vernetzung zu den intentional geprägten Vorstellungen zu erkennen, nämlich die defizitkompensierende Funktion, die dem Grammatikunterricht zugesprochen wird, prinzipiell aber auch ein traditionelles Verständnis von Grammatik.

Die dritte Subkategorie heißt ***Professionalisierungsprozess: Grammatik soll integrativ unterrichtet werden.*** Dass die Vorstellungen mancher Lehrpersonen von ihnen zugrundeliegenden grammatikdidaktischen Konzepten geprägt waren,

hier das integrative Konzept, zeigte sich bei zwei Lehrpersonen in Äußerungen, in denen die Lehrpersonen darauf verwiesen, dies während ihres ***Professionalisierungsprozesses*** – gemeint ist das Studium – so gelernt zu haben (vgl. Frau Mandel: 28, Frau Zeder: 9).

Äußerungseinheiten, die der vierten Subkategorie **konzeptabweichende Vorstellungen** zugewiesen wurden, ließen darauf schließen, dass Grammatik zwar im Kontext eines anderen Lernbereichs, i. d. R. Textproduktion, eingebunden, jedoch darin separiert thematisiert werde. Zwar beschreibt das auch Einecke (1982) als typisch für seine Vorstellung von Integration, jedoch waren die Beschreibungen hier nicht eindeutig auf das induktive Stundenschema zurückzuführen, weshalb diese Beschreibungen unter der ersten Subkategorie[2] ***traditionell geprägt*** zusammengenommen wurden. Sie wurden dort weiter kategorisiert. So wurden Äußerungseinheiten von elf Lehrpersonen unter der Subkategorie[3] ***Grammatik systematisch in separierten Stunden*** zusammengefasst, weil diese Lehrpersonen beschrieben, dass grammatische Arbeit trotz integrativem Setting in einer separierten Stunde bzw. Stundensequenz stattfinden würde, mit mitunter einem isolierten Stundenschema bzw. einer isolierten Übungsphase. Exemplarisch soll dies an nachfolgendem Zitat belegt werden:

> Naja, im Vorfeld sprechen wir über das Thema, was haben wir beispielsweise? Nehmen wir an, wir haben eine Unterrichtseinheit zu einer erweiterten Inhaltsangabe, wo man ja dann für das Zitieren den Konjunktiv braucht. Dann habe ich in der Stunde davor schon mal locker, ohne jetzt direkt über die Grammatik zu sprechen, ihnen ein paar Beispiele genannt. Und anschließend, ja kann man schon sagen, gibt es dann eine losgelöste Grammatikstunde, wo man wirklich mit kurzem Präsentieren, Erarbeitung, Vertiefung und zum Schuss gemeinsames Präsentieren und Korrigieren und Sichern. Also insofern ist es dann schon eine losgelöste Grammatikstunde, aber ich mache eben keine Einheit. (Herr Kastanie: 18)

Die Äußerungseinheit einer Lehrperson wurde der nächsten Subkategorie[3] ***Grammatik systematisch in separierten Stundensequenzen*** zugeordnet, da diese Lehrperson äußerte, Grammatik aus Übungszwecken – Einüben der grammatischen Formen – nicht länger als ca. 10 Minuten zu thematisieren, aber ebenfalls im Rahmen eines integrativen Settings (n = 1). Auch weitere Beschreibungen wurden als traditionell geprägt aufgefasst, auch wenn die Lehrpersonen diese selbst als *integrativ* bezeichneten. Fünf Lehrpersonen verwendeten den Begriff *integrativ* und meinten damit, es sei *integrativ*, wenn sie grammatische Inhalte im Unterricht ***ohne inhaltliche Anbindung wiederholen und üben*** würden. Zwei Lehrpersonen bezeichneten es als *integrativ*, wenn sie Schülerinnen und Schüler spontan aus Gründen der Festigung grammatischen Wissens ***Kate-***

gorien in Texten, die sie gerade mit Schülerinnen und Schülern lesen, ***benennen*** lassen würden. Eine Lehrperson bezeichnete es als *integrativ*, wenn Grammatik ***zwischendurch***, z. B. fünf Minuten lang, thematisiert werde.

Überdies wurde hier eine zweite Subkategorie² gebildet, die zwar weniger auf ein konzeptionsabweichendes Verständnis verweist, aber auf die ***enge Verzahnung von Grammatik und Textproduktion***, wie sie im Rahmen des integrativen Konzepts typisch ist. So äußerte eine Lehrperson, Herr Kastanie (8), dass er bislang nicht daran gedacht habe, Grammatik auch im Rahmen der Textrezeption zu thematisieren.

Weitere konzeptionsabweichende Vorstellungen bezüglich integrativer Grammatikvermittlung werden in Kapitel 7.5.4 aufgeführt, da es sich dabei um Maßnahmen handelt, um mit Schwierigkeiten bei der Grammatikvermittlung umzugehen.

Insgesamt wird im Rahmen nicht nur dieser Kategorie deutlich, dass die Vorstellungen der Lehrpersonen, was integrative Grammatikvermittlung sei bzw. wie diese zu realiseren sei, unterschiedlich sind. So zeigt sich hier einerseits das intentionale Verständnis von Grammatik, dass Grammatik eine dienende Funktion habe, weshalb Grammatik an andere Lernbereiche angebunden werde, was als eine Begründung für integrative Grammatikvermittlung angesehen werden kann. Dieses Verständnis scheint zu dominieren. Grammatik anbinden muss aber nicht zwingend funktional anbinden bedeuten. Darauf deuten die vielen Äußerungen, dass Grammatik in diesem integrativen Setting einen separierten Lernbereich darstellen würde, und dass das dort erworbene Wissen durchaus über Tests abgeprüft werde. Integrativ ja, aber mit einer traditionell geprägten Vorstellung, wie Grammatik in diesem verbundenen Deutschunterricht zu vermitteln sei. Dabei zeigt sich bei acht Lehrpersonen der von Einecke (1982) beschriebene induktive Weg der Grammatikvermittlung, mitunter gekoppelt an ein funktionales Verständnis von Grammatik, wobei dieses funktionale Verständnis teilweise stärker dem methodischen Weg, der im Unterricht zu gehen sei, zu entsprechen vermag, nämlich von der Entdeckung der Funktion hin zur Form. Teilweise kann es auch als Begründung für die integrative Grammatikvermittlung angesehen werden: Grammatik angebunden vermitteln, um aufzuzeigen, welchen Zweck Grammatik hat. Dann wiederum wurde der Begriff *integrativ* letztlich für jegliche Tätigkeit des Thematisierens von Grammatik in anderen Lernbereichen verwendet, auch wenn die Beschreibung eindeutig darauf verwies, dass das Verständnis des Lehrens von Grammatik traditionell geprägt war. Mehr als einmal wird im Rahmen dieses Kapitels folglich die Unschärfe des Begriffs *integrativ* deutlich.

7.2.2.3 Funktional geprägte Vorstellungen

Unter der Unterkategorie ***funktional-geprägte Vorstellungen*** wurden Äußerungseinheiten von einer Lehrperson, Frau Tanne eingeordnet. Die Unterkategorie wurde deshalb gebildet, weil sich die Sichtweise von Frau Tanne auf Grammatik von der Sichtweise der anderen Lehrpersonen zu unterscheiden scheint. Im Rahmen der Unterkategorie wurden vier Subkategorien gebildet, wie nachfolgende MAXMap zeigt.

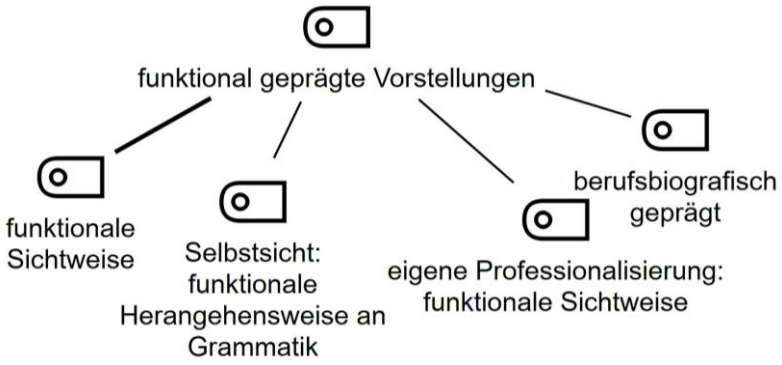


Abbildung 33: MAXMap zur Unterkategorie: funktional geprägte Vorstellungen

Zunächst spricht Frau Tanne selbst davon, Grammatik funktional zu vermitteln (vgl. Frau Tanne: 2, erste Subkategorie ***Selbstsicht: funktionale Herangehensweise an Grammatik***). Allerdings zeigt sich ihr Verständnis von Grammatik auch in zahlreichen anderen Äußerungen, die allesamt unter der zweiten Subkategorie ***funktionale Sichtweise*** eingeordnet wurden. So scheint sie grundsätzlich eine ***weite Sicht auf Grammatik*** zu haben, da sie äußert, dass sie merke, dass beim Schreiben und Lesen oft Grammatik passiere, wenn bspw. eine bestimmte Schreibabsicht realisiert werden müsste oder es ein Leseproblem geben würde. Der Vorstellung von Frau Tanne zufolge diene grammatisches Wissen und Können zum ***Lösen kommunikativer Probleme***. Grammatik soll aus Sicht von Frau Tanne für die Lerndenden eine Ressource, ein Werkzeug sein, das zum Lösen verschiedener Kommunikationsprobleme genutzt werden könne. Der Grammatikunterricht müsse „Werkzeugcharakter“ haben, den Schülerinnen und Schülern demnach die Funktion grammatischer Mittel aufzeigen und ihnen Strategien liefern, die sie beim Lösen verschiedener kommunikativer Probleme nutzen könnten. Ihren unterrichtlichen Weg beschrieb sie von der ***Funktion zur Form***.

Weitere Beschreibungen von Frau Tanne wurden als ***strategieorientiert statt wissensorientiert*** bezeichnet. So beschrieb Frau Tanne, dass der unterrichtli-

che Fokus ihrer Vorstellung nach darauf zu liegen habe, Schülerinnen und Schülern Problemlösestrategien an die Hand zu geben. Das zeigt sich in den Beschreibungen, da Frau Tanne äußerte, bei der Wortartenlehre den Fokus auf die morphologischen Merkmale von Verben zu richten, indem sie die Konjugationsprobe (*ich-du-er-sie-es-Probe*) anstatt eines inhaltsorientierten Zugangs bevorzugen würde. Auch deutet sich in einer anderen Äußerungseinheit an, dass Frau Tanne die ***Strategieorientierung*** wichtiger zu sein scheint als die Kompetenz, Wortarten mit dem passenden Fachbegriff kategorisieren zu können (vgl. Frau Tanne: 22, 60). Insgesamt zeigt sich bei Frau Tanne auch eine ***lernerorientierte*** Sichtweise, da sie äußerte, Unterrichtseinstiege offen zu halten, so dass sich die Schülerinnen und Schüler einem Lerngegenstand auf verschiedenen Lernvoraussetzungsniveaus annähern könnten, auf dessen Relevanz Hoffmann (2016), ein Vertreter der funktionalen Grammatik, verweist (vgl. Frau Tanne: 46).

Es wurde beschlossen, eine dritte Subkategorie hier einzuordnen. Sie wurde ***eigene Professionalisierung: funktionale Sichtweise*** genannt. Eingeordnet wurden hier Äußerungseinheiten von Frau Tanne, in denen deutlich wird, dass Frau Tanne sich selbst aktiv weiterbildet bzw. gebildet habe, was zu ihrem derzeitig artikulierten Verständnis von Grammatikvermittlung geführt habe. Ihr vertieftes Fach- und fachdidaktisches Wissen wird an verschiedenen Stellen im Interview ersichtlich. So nannte sie bspw. als einzige Person das Konzept der *Texthand* von Beate Leßmann[21] (vgl. 16) oder für die Visualisierung des toplogischen Feldermodells die *Fußballgrammatik* oder den *Klammermann* (vgl. 14), auch verwendete sie Fachbegriffe wie *konzeptionelle Schriftlichkeit* (vgl. 20, 50).

Auch eine vierte Subkategorie, die zunächst eigenständig eingeordnet wurde, wurde letztlich der funktional geprägten Unterkategorie zugewiesen. Sie ist eng mit der soeben erläuterten Subkategorie verknüpft. Sie heißt ***berufsbiografisch geprägt***. Eingeordnet wurden hier Äußerungseinheiten von Frau Tanne, in denen sie beschrieb, dass sie die Haltung, Grammatik funktional zu vermitteln, im Laufe ihrer Lehrerzeit sowie aufgrund ihrer Tätigkeit als Fortbildnerin und Fachberaterin entwickelt habe. Weil sie traditionelle Grammatikvermittlung als nie effektiv erlebt habe, habe sich ihr Blickwinkel geändert. Grammatisches Wissen,

[21] Die von Beate Leßmann (https://www.beate-lessmann.de) entwickelte Texthand ist ein Instrument, das es ermöglicht, Text(sorten)kompetenz aufzubauen und die SchülerInnen befähigt, Textqualität(en) zu reflektieren.

welches die Schülerinnen und Schüler im traditionellen Grammatikunterricht erworben hätten, könnten sie nicht nutzen, auch sei dieses nicht nachhaltig, wohingegen bei einer funktionalen Herangehensweise selbst sehr schwache Schülerinnen und Schüler profitieren würden (vgl. Frau Tanne: 2, 12, 46, 66).

Wie bereits im vorherigen Kapitel angedeutet, zeichnet sich bei Frau Tanne ein grundsätzlich anderes Verständnis von Grammatik ab – sie hat eine weite Sichtweise auf Grammatik, eine werkzeugorientierte: Grammatische Ressourcen zur Bewältigung kommunikativer Probleme. Wie sie selbst beschrieb, hatte sie sich dieses Verständnis überwiegend selbst erarbeitet – durch Negativerfahrungen aufgrund traditioneller Grammatikvermittlung, durch ihre eigene weiterführende Professionalisierung anhand der Auseinandersetzung mit anderen Ansätzen nicht nur der Grammatikvermittlung. Vorstellungen, das zeigt der Fall von Frau Tanne, können also durchaus geändert werden, wenn, wie im Fall von Frau Tanne, Änderungsbereitschaft und Eigeninitiative besteht.

Prinzipiell hätten einige der Äußerungseinheiten von Frau Tanne auch unter der Unterkategorie ***integrativ geprägt*** eingeordnet werden können. Hier zeigt sich mitunter möglicherweise die Problematik der Grammatikdidaktik insgesamt: Auch funktionale Ansätze sind letztlich integrative Ansätze, wenn auch mit einem prinzipiell anderen Verständnis von Grammatik bzw. einer anderen Grammatiktheorie als Grundlage.

7.2.2.4 Kommunikationsorientiert geprägte Vorstellungen

Der Unterkategorie ***kommunikationsorientiert geprägte Vorstellungen*** wurden Äußerungseinheiten von einer Lehrperson, Herrn Fichte, zugeordnet.

Als *kommunikationsorientiert geprägt* wurden diese Äußerungseinheiten klassifiziert, weil Herr Fichte seine Sichtweise auf Grammatik bzw. Grammatikunterricht selbst als kommunikationsorientiert bezeichnete (erste Subkategorie ***professionsbezogen geprägt***). Er verwies diesbezüglich explizit auf seine Berufsausbildung in den 1970er Jahren, in welcher das kommunikationsorientierte grammatikdidaktische Konzept vermittelt wurde. Die Zeit der Lehrpersonenausbildung scheint demnach hinsichtlich der Vorstellungen über Grammatikvermittlung durchaus prägend gewesen zu sein, da sich die kommunikativ geprägten Vorstellungen bei Herrn Fichte bis an das Ende seiner Lehrertätigkeit gehalten zu haben scheinen. Herr Fichte (60-65 Jahre) stand zum Zeitpunkt des Interviews im Juli 2019 kurz vor seiner Pension.

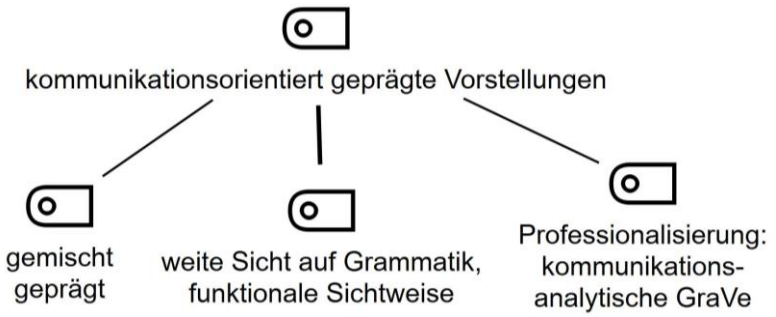


Abbildung 34: MAXMap zur Unterkategorie: kommunikationsorientiert geprägte Vorstellungen

Weitere Beschreibungen wurden unter der zweiten Subkategorie ***weite Sicht auf Grammatik, funktionale Sichtweise*** eingeordnet. Dort wurden zwei Subkategorien[2] gebildet. Zum einen zeigt sich bei Herrn Fichte, dass er sich über die ***enge und weite Sichtweise***, die auf Grammatik eingenommen werden kann, bewusst zu sein scheint, da er dies so äußerte (vgl. Herr Fichte: 50). Die zweite Subkategorie[2] heißt ***Grammatik als Einsicht in Funktion/Wirkung von Sprache/Kommunikation***. So soll den Vorstellungen von Herrn Fichte zufolge der Fokus auf die Analyse des Baus der deutschen Sprache gelegt werden, jedoch mit der Reflexion über die Wirkungen grammatischer Mittel, bspw. darüber, was es bedeute, wenn etwas im Futur 2 ausgedrückt werde (vgl. Herr Fichte: 2). Dies sei eine „ganzheitliche" Betrachtung von Sprache, so Herr Fichte (4). Für ihn sei das „kein Grammatikunterricht, das ist ein Kommunikationsunterricht" (6). Ihm gehe es darum, die „Wirkungsmechanismen" sprachlicher Mittel zu betrachten (4). Es wird deutlich, dass Metakommunikation eine zentrale Zugangsmethode darzustellen scheint, was typisch für den kommunikativen Grammatikunterricht der 1970er Jahre ist (vgl. Funke: 2001: 309). Von Frau Tannes funktionalem Verständnis weicht Herrn Fichtes m. A. n. insofern ab, dass er Grammatikvermittlung weniger als Ressource für das eigene sprachliche Handeln zu sehen scheint, sondern verstärkt den Fokus auf die Einsicht, auf das Verstehen, wie Sprache funktioniert/funktionieren kann, zu legen scheint.

Des Weiteren wurde die dritte Subkategorie ***gemischt geprägt*** gebildet, da einige Beschreibungen gleichzeitig Bezüge zum traditionellen Konzept aufwiesen. So äußerte er, dass die Strukturbetrachtung von Sprache in diesem kommunikativen Grammatikunterricht ein festes Element wäre – isolierte grammatische Übungen, „diese rein mechanistischen Übungen fallen deswegen nicht weg", (vgl. Herr Fichte: 2). Grammatik habe sehr wohl „auch mechanische Teile", so

Herr Fichte (12). Dies deutet auf ein traditionell geprägtes Verständnis, wie folgendes Zitat belegt:

> Also klassischen Grammatikunterricht, aber nach Möglichkeit irgendwie eingebunden. (Herr Fichte: 8)

Herr Fichte verwendete hier den Begriff „eingebunden“, d. h. die Strukturbetrachtung von Sprache solle seiner Vorstellung nach in die Betrachtung von Kommunikation eingebunden werden, es soll untersucht werden, wie es zu den Wirkungen komme. Somit zeigt sich auch hier ein funktionales Verständnis, das aber von dem Frau Tannes abweicht. Gleichzeitig könnten auch diese Äußerungen dem integrativen Konzept zugewiesen werden.

Bei Herrn Fichte zeigt sich, wie prägend Erfahrungen aus der Berufsausbildung sein können. Die Vorstellung, dass Grammatikunterricht kommunikationsorientiert realisiert werden sollte, geht auf sein Lehramtsstudium zurück und hielt sich bis zum Ende seiner beruflichen Laufbahn. Jedoch scheint sein Verständnis dessen, wie Grammatik gelehrt werden sollte, insgesamt gemischt geprägt zu sein, und möglicherweise doch stärker traditionell geprägt, als er sich möglicherweise selbst bewusst ist.

7.3 Vorstellungen über Probleme und Herausforderungen des Lehrens und Lernens von Grammatik

Im Rahmen dieses Kapitels soll folgende Fragestellung beantwortet werden:

Welche Vorstellungen über Probleme und Herausforderungen des Lehrens und Lernens von Grammatik weisen die befragten Lehrpersonen auf?

Diese Fragestellung bildet eine der zentralen Fragestellungen dieser empirischen Untersuchung ab. Im Rahmen der Leitfragen wurde explizit nach Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Grammatik gefragt (Frage 5). Außerdem spielte dieser Aspekt bei der Beantwortung anderer Fragestellungen explizit oder implizit eine Rolle. Die Vorstellungen der interviewten Deutschlehrpersonen zu Schwierigkeiten des Lehrens und Lernens[22] von Grammatik können zum einen identifiziert werden als Schwierigkeitswahrnehmungen bzw. -beschreibungen, zum anderen

[22] Hiermit sind keine Lernschwierigkeiten im Sinne von anerkannten Lernstörungen oder -beeinträchtigungen gemeint, sondern negative Einflüsse auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler.

als diesbezüglich herausgebildete Erkläransätze bzw. erfahrungsbezogene Ursache-Wirkungsbeziehungen.

Die Schwierigkeitswahrnehmungen bzw. -beschreibungen wurden innerhalb der Hauptkategorie in sechs Oberkategorien unterteilt. Orientierung für die Bezeichnung dieser Kategorien lieferte das didaktische Dreieck als Grundmodell von Unterricht, in dem Unterricht als Interaktion von Lehrenden und Lernenden mit Blick auf bestimmte Lernziele bzw. Lerninhalte verstanden wird (vgl. Reusser/Oelkers 2008). Dieses wurde um ein viertes Eck *Lehr-/Lernmaterial* ergänzt, da sich diese Oberkategorie aus der induktiven Kategorienbildung her ergab. Ebenfalls aufgenommen wurde der Bereich der *institutionellen Rahmenbedingungen*, die aus Sicht der Lehrpersonen auf den Unterricht einwirke. Folgende MAXMap zeigt eine Übersicht über die im Rahmen der Ergebnisauswertung entstandenen Oberkategorien.

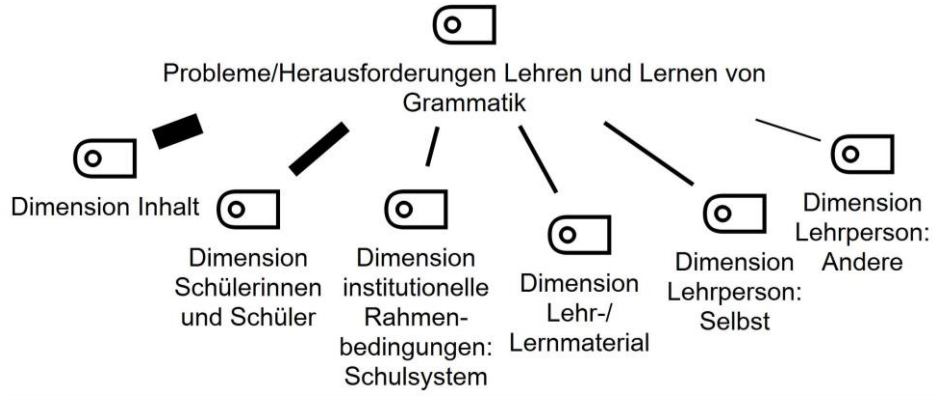


Abbildung 35: MAXMap zur Hauptkategorie: Probleme und Herausforderungen des Lehrens und Lernens von Grammatik

7.3.1 Dimension Inhalt

Die Oberkategorie ***Dimension Inhalt*** umfasst alle Beschreibungen über Schwierigkeiten des Lehrens und Lernens von Grammatik, welche die Schülerinnen und Schüler den Vorstellungen der Lehrpersonen zufolge mit dem grammatischen Unterrichtsinhalt hätten. Innerhalb dieser Oberkategorie wurden die Beschreibungen in die Unterkategorien ***Lehr-/Lernprozess*** und ***Lernergebnis*** unterteilt und dort weiter ausdifferenziert. Nachfolgende MAXMap zeigt eine Übersicht über die entstandenen Unter- und Subkategorien.

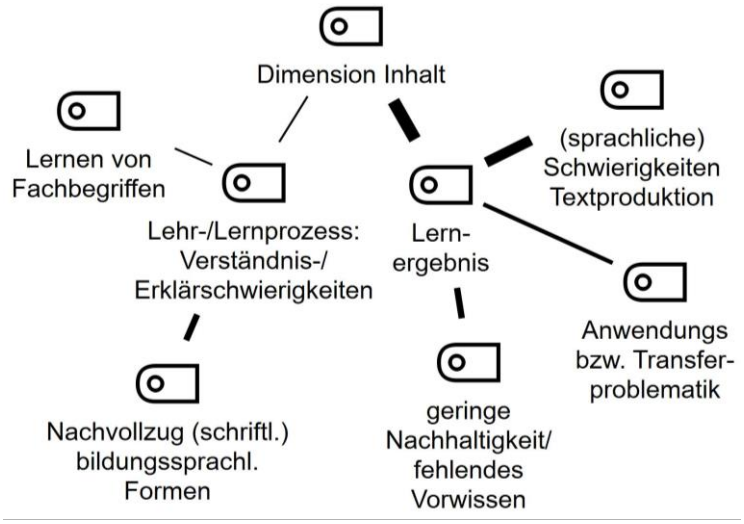


Abbildung 36: MAXMap zur Unterkategorie: Dimension Inhalt

7.3.1.1 Lehr-/Lernprozess

Die von den Lehrpersonen artikulierten Schwierigkeiten im Lehr-/Lernprozess umfassen Verständnis- und Erklärschwierigkeiten. Am häufigsten wurden Verständnisschwierigkeiten beschrieben. Die meisten Äußerungseinheiten diesbezüglich wurden unter der Subkategorie ***Nachvollzug/Relevanz (schriftlicher) bildungssprachlicher Formen*** eingeordnet (n = 14). Diese Subkategorie wurde deshalb so bezeichnet, weil die von den Lehrpersonen genannten Beispiele als typisch für die schriftliche Bildungssprache anzusehen sind und weil innerhalb der Äußerungseinheiten deutlich wurde, dass v. a. der Nachvollzug, wofür diese grammatische Struktur zu gebrauchen sei, den Vorstellungen der Lehrpersonen zufolge für die Schülerinnen und Schüler eine Schwierigkeit darstelle. Aus Sicht von sechs Lehrpersonen seien die Verständnisprobleme umso größer, je „schriftlicher“ die grammatischen Themen wären. Überdies nannten manche Lehrpersonen in ihren Beispielen grammatische Themen, bei denen die Verständnisschwierigkeiten besonders groß gewesen wären: Am häufigsten genannt wurde der Konjunktiv, wenn es um die Wiedergabe der direkten Rede ginge (n = 5) sowie beim Tempus das Verständnis des Plusquamperfekts und Futur 2 (n = 6). Problematisch sei außerdem das Verständnis v. a. des Präteritums (n = 4) sowie des Aktiv und Passivs (n = 3). Je einmal genannt wurden das Verständnis des Genitivattributs, des Kasus bei Relativpronomen, das Verständnis des inhaltlichen Unterschieds diverser Junktionen, wie nachfolgendes Zitat verdeutlichen soll, sowie das Lernen syntaktischer Strukturen. Auch das ***Lernen von Fachbegriffen*** stelle eine Schwierigkeit dar (n = 1).

> Nebensätze auch (..) Nebensätze logisch anknüpfen, also der Unterschied zwischen weil und obwohl, den nicht zu hören. (Frau Nelke: 64)

Im Lehr-/Lernprozess erweisen sich somit insbesondere grammatische Strukturen, die eine größere Ferne zur alltagssprachlichen Kommunikation aufweisen, als besonders schwierig zu lehren bzw. zu lernen. Als herausfordernd wird dabei v. a. die Erklärung, wofür die sprachlichen Strukturen benötigt würden, empfunden.

7.3.1.2 Lernergebnis

Diese zweite Subkategorie umfasst Beschreibungen von Problemen des Lehr- und Lernergebnisses. Hier wurden drei Subkategorien[2] gebildet. Genannte Schwierigkeiten umfassen die ***Anwendung bzw. den Transfer*** sowie die ***Nachhaltigkeit***. Außerdem wurden alle Beschreibungen berücksichtigt, die sich auf ***grammatische bzw. sprachliche Schwierigkeiten im Textproduktionsprozess*** bzw. ***im Produkt*** beziehen.

Die erste Subkategorie[2] ***Anwendungs- bzw. Transferproblematik*** umfasst **Beschreibungen** über Schwierigkeiten die Anwendung grammatischer Mittel betreffend. Die Äußerungseinheiten konnten in ***Schwierigkeitsbeschreibungen*** sowie ***Einschätzungsbeschreibungen*** über den Erfolg von Grammatikunterricht unterschieden werden. Zunächst wird auf die ***Schwierigkeitsbeschreibungen*** eingegangen (n = 26). Die unterschiedlichen Beschreibungen der Lehrpersonen betreffen sämtliche Anwendungsstadien im Grammatikunterricht: Zwei Lehrpersonen beschreiben, dass der ***Transfer der grammatischen Regel auf die Aufgabe*** für manche Schülerinnen und Schüler eine Schwierigkeit darstelle, sieben mal wurde beschrieben, dass Schwierigkeiten dann wahrzunehmen seien, sobald die Grammatikaufgaben ***komplexer*** werden würden. Damit ist bspw. gemeint, dass das Bilden von Tempusformen schwieriger sei, wenn ein Text in eine andere Zeitform umgeformt (vgl. Frau Ulme: 47) oder bei komplexeren Sätzen mehrere Kommata eingefügt werden müssten (vgl. Frau Birke: 28). Exemplarisch soll dies mit folgendem Zitat verdeutlicht werden:

> Und Schwierigkeiten, also die nächste Stufe ist dann eigentlich immer, dass die nächsten Schwierigkeiten auftauchen, wenn es ein bisschen komplexer wird. Also wenn Sätze dann nicht mehr ganz so einfach sind, sondern, wenn keine Ahnung bei Satzzeichen zum Beispiel, wenn man dann mal verschachteltere Sätze hat. Es ist nicht nur ein Komma zu setzen, sondern da ist dann nicht nur ein Nebensatz, sondern eben mal zwei. Da merkt man dann schon, da trennt sich so ein bisschen die Spreu von dem Weizen. Die, die es schaffen mitzunehmen und es zu übertragen. Und die, die sich dann einfach schwertun. (Frau Birke: 28)

Weitere Beispiele umfassen Anwendungsschwierigkeiten während der Textproduktion (= TP). Sieben mal wurde genannt, dass es einigen Schülerinnen und Schülern schwer falle, grammatische Formen anzuwenden, wenn diese zuvor separiert eingeübt wurden. Auch dies soll exemparisch mit einem Zitat verdeutlich werden:

> deswegen sage ich ja, im Endeffekt können die das dann, wenn sie das Phänomen einzeln betrachten, besser umsetzen als in so einem langen Text. (Frau Apfel: 89)

Weitere Transferschwierigkeiten würden sich in einem ***inadäquaten Gebrauch sprachlicher Mittel*** zeigen (n = 3) bzw. gar in der vollständigen ***Vermeidung*** der geübten Strukturen (n = 1). Allerdings, so acht Lehrpersonen, sei es vom grammatischen Mittel abhängig, wie gut oder schlecht Schülerinnen und Schülern der Transfer im Schreiben gelingen würde (***Transfererfolg TP ist abhängig vom grammatischen Mittel***). Als formulierfreundliche grammatische Formen und Strukturen wurden der Konjunktiv sowie das Passiv genannt. Eine Lehrperson ist der Ansicht, dass auch Tempusformen gut angewendet werden würden. Abschließend sei eine weitere Transferproblematik die ***Identifikation bzw. der Transfer in einem neuen Verwendungskontext***, wenn die Einheit (mit einer Klassenarbeit) abgeschlossen wurde (n = 1). Sieben Lehrpersonen beschrieben, dass einige Schülerinnen und Schüler damit Schwierigkeiten hätten, den ***Unterschied zwischen Wort- und Satzebene*** bzw. zwischen grammatischen Kategorien zu erkennen.

Bei anderen Beschreibungen in dieser Subkategorie² handelt es sich um ***Einschätzungsbeschreibungen*** bezüglich des Lernerfolgs (n = 19). Damit ist gemeint, ob die Schülerinnen und Schüler in der Lage seien, das in den Grammatikstunden Gelernte bspw. beim Texteschreiben anzuwenden. 13 Lehrpersonen beschreiben, dass die Transfererfolge ***eher gering seien bzw. bei unter 50 %*** liegen würden, fünf Lehrpersonen äußerten, dass es ***temporäre Transfererfolge bei 50-70 %*** der Schülerinnen und Schüler gäbe. Vier Lehrpersonen äußerten, dass die Lernerfolge nur ***temporär bzw. unmittelbar ersichtlich*** seien, dann, wenn das Wissen direkt in einem Test abgeprüft werden würde, und beschreiben damit eine andere Wissensform. Ebenfalls vier Lehrpersonen äußerten, dass es ***nie alle*** schaffen würden.

Neben der Transferproblematik sei eine weitere Problematik die ***geringe Nachhaltigkeit*** grammatischen Wissens bzw. ***fehlendes Vorwissen*** (n = 26). Im Rahmen dieser zweiten Subkategorie² wurden die Äußerungseinheiten in fünf Subkategorien³ ausdifferenziert. Den Vorstellungen von 21 Lehrpersonen nach

werde das Lehren und Lernen von Grammatik dadurch erschwert, dass das Vermittelte ***nicht nachhaltig*** sei. So würde den Wahrnehmungen einzelner Lehrpersonen zufolge das grammatische Wissen ***auf dem Niveau der fünften Klassenstufe stagniere und sich nicht weiterentwickeln*** (n = 3) bzw. sei ***mit der Einheit abgeschlossen*** (n = 7). Sechs Lehrpersonen beschrieben, das Gefühl zu haben, immer wieder dieselben grammatischen Inhalte zu thematisieren. Beispiele von sieben Lehrpersonen umfassten hierbei ***Kategorie- und Formwissen***, also Analysewissen. Diesbezüglich äußerte eine Lehrperson, dass anwendungsbezogenes Wissen wie die Bildung des Konjunktivs eher behalten werden könnte (vgl. Frau Nelke: 28). Eine weitere Subkategorie³ wurde ***Problematik Fachbegriffe: sind nicht gefestigt, Verständnis*** genannt. So beschrieben 14 Lehrpersonen, es als eine Schwierigkeit anzusehen, dass ***Fachbegriffe nicht gefestigt*** seien, da dies regelmäßig zu Verständnisproblemen im Lehr- und Lernprozess führe. Sieben Lehrpersonen äußerten, es als problematisch zu empfinden, wenn ***grammatisches Vorwissen***, welches eigentlich vorausgesetzt werde, ***in höheren Klassenstufen fehle***. Außerdem sei das grammatische Wissen aus Sicht von drei Lehrpersonen ***schlechter geworden***.

Neben Transfer- und Nachhaltigkeitsproblemen bezogen sich zahlreiche Äußerungseinheiten auf ***sprachliche Schwierigkeiten während der Textproduktion*** (dritte Subkategorie). Hier wurden vier Subkategorien² gebildet:

(1) Subkategorie² ***grammatische Bereiche***
(2) Subkategorie² ***Formulierungsschwierigkeiten***
(3) Subkategorie² ***Schreibprozess: Übergang Planen zu Formulieren***
(4) Subkategorie² ***Die Produktion schriftlicher Texte ist ein Problem.***

(1) Die meisten Äußerungseinheiten umfassten konkrete ***grammatische Bereiche*** und wurden innerhalb dieser gebildeten ersten Subkategorie² entsprechend ausdifferenziert. Die entstandenen vier Subkategorien³ heißen ***Syntax und Zeichensetzung***, ***Rechtschreibung***, ***Tempus*** und ***Formulierungsschwierigkeiten***.

Die meisten Äußerungseinheiten ließen sich der ersten Subkategorie³ ***Syntax und Zeichensetzung*** zuordnen (n = 25) und umfassten ***morphosyntaktische Schwierigkeiten*** (n = 18). Hier wurden Defizite bei der korrekten Kasusflexion bzw. das Auslassen von Begleitern oder Präpositionen beschrieben. Auffällig seien ***Satzbaufehler*** wie ***Bandwurmsätze*** (n = 13) in Zusammenhang mit ***feh-***

lenden Satzschlusszeichen sowie ***fehlende Kommata*** (n = 4). Eine Lehrperson beschrieb ***Unsicherheiten*** bei der Verwendung verschiedener ***Satzschlusszeichen.*** So werde bspw. bei Fragesätzen ein Punkt anstelle eines Fragezeichens gesetzt. Eine Lehrperson nannte das ***Auslassen der Kennzeichnung von wörtlicher Rede***. Beschriebene syntaktische Schwierigkeiten umfassten außerdem Schwierigkeiten bei der ***Verbstellung*** (n = 7). Genannt wurden hier die ***Verbklammer*** sowie die ***Verbstellung in Verbletztsätzen***. So würden bei einer Modal- oder Tempusklammer beide Verben am Satzende aufgeführt werden (z. B. **Tom einen Turm hat gebaut.*). Bei Verbletztsätzen eingeleitet durch die Subjunktion *weil* beschrieb Frau Salz die Präsenz der Verwendungsweise mit der Verbzweit- statt Verbletztstellung, wie sie in der Alltagssprache mittlerweile geduldet ist:

> Weil, weil ich muss einkaufen. Also fängt schon im Präsens an. Auch ohne Hilfsverb. (Frau Salz: 42)

Problematisch sei auch die Produktion komplexerer Sätze (n = 3). Die Schülerinnen und Schüler würden stark grundschulorientiert schreiben, sog. „Zwei-Wort-Sätze" verfassen (vgl. Frau Ulme: 3) bzw. Sätze „reihend" verknüpfen, sich demnach noch in der linearen Schreibentwicklungsphase befinden (vgl. Frau Tanne: 124). Schwierigkeiten wurden weiter hinsichtlich der Unterscheidung von ***das-dass*** genannt (n = 4). Es gebe außerdem ***wenig Varianz*** in der Satzbildung, d. h. es würden viele gleiche und eher einfache Satzmuster gebildet werden (n = 2). Eine Lehrperson beschrieb ***Schwierigkeiten bei der Konjugation*** von Verben. Zwei Lehrpersonen äußerten die Vorstellung, dass sich die syntaktischen Fähigkeiten in den letzten Jahren verschlechtert hätten. Darüber hinaus stelle das ***Einhalten von Sprachnormen allgemein*** eine Problematik dar (n = 2).

Ein paar wenige Beispiele bezogen sich auf den Aspekt der ***Rechtschreibung*** (zweite Subkategorie[3]) und sind ebenfalls grammatischer Natur (n = 13), worunter die ***Groß- und Kleinschreibung*** fällt (n = 9). Zwei Lehrpersonen nannten hier das Beispiel der Nominalisierungen, die von den Schülerinnen und Schülern nicht erkannt werden würden. Äußerungseinheiten von acht Lehrpersonen bezogen sich auf die schlechte **Rechtschreibleistung** allgemein.

Weitere Beispiele umfassten ***Tempusschwierigkeiten*** (dritte Subkategorie[3]). So sei es eine Problematik, das Präteritum starker Verben zu bilden (n = 2) bzw. das Präteritum beim Schreiben durchgängig zu verwenden und nicht ins Perfekt zu wechseln (n = 1). Als problematisch wurde außerdem der textsortenspezifische

Tempusgebrauch allgemein beschrieben (n = 2), so z. B. die Verwendung des Präsens bei der Textsorte Bericht (vgl. Frau Buche: 42):

> Auch die Zeiten ist ein Problem. Wenn ich jetzt eine Textsorte habe, Inhaltsangabe, wo klar ist, das muss ich in Präsens schreiben, da haben sie ein Problem. (Frau Buche: 42)

(2) Bei der zweiten Subkategorie[2] ***Formulierungsschwierigkeiten*** (n = 18) wurden die meisten Beispiele unter der Subkategorie[3] ***Wie soll ich das schreiben?*** eingeordnet (n = 9). Diese Frage sei den Vorstellung der hier zugewiesenen Lehrperson zufolge eine der häufigsten Fragen und die größte Schwierigkeit während der Textproduktion.

> Wie sie etwas formulieren sollen. Also das ist ein ganz großes Problem. Wie schreibe ich das. […] (Frau Buche: 115)

Beschreibungen von drei Lehrpersonen wurden der Subkategorie[3] ***textsortenangemessenes Formulieren*** zugeordnet. Sie bezogen sich zum einen darauf, dass die Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten damit hätten, sachlich zu formulieren (n = 3) bzw. darauf, dass sie mit der Textsorte *Textbeschreibung* mehr Schwierigkeiten hätten als mit freieren Textsorten wie einem *Tagebucheintrag*.

Als problematisch wurde auch der ***Ausdruck/Stil allgemein*** angesehen (n = 4), auffällig seien außerdem ***Transferleistungen der Alltagssprache*** (n = 5) bzw. ***Transferleistungen der Herkunftssprache*** (n = 3). Eine weitere Problematik stelle ***eigenständiges Formulieren*** dar. Diese Subkategorie[3] umfasst alle Äußerungseinheiten, die sich darauf beziehen, dass das selbstständige Formulieren ohne Hilfestellungen eine Schwierigkeit sei (n = 2). Auch sei es auffällig, dass manche Schülerinnen und Schüler sich auf ***Formulierungsbausteine*** fokussiert hätten und diese ***unreflektiert*** einsetzen würden (n = 1).

(3) Bezogen auf den ***Schreibprozess*** wurde im Rahmen der Ergebnisauswertung der Fokus ausschließlich auf den Beginn der Textproduktion gerichtet, da sich, wie in Kapitel 4 aufgeführt, sprachliches Wissen von Beginn an als ein den Schreibprozess limitierender Faktor darstellen kann. Äußerungseinheiten zur Überarbeitungsphase, bspw. zu Schreibkonferenzen etc., wurden nicht berücksichtigt. Insgesamt wurden Äußerungseinheiten von zehn Lehrpersonen der Subkategorie[3] ***Übergang Planen zu Formulieren*** zugeordnet. Diese Lehrpersonen beschrieben demnach die Wahrnehmung, dass gerade der Einstieg in den Textproduktionsprozess für einen Teil der Schülerinnen und Schüler eine Hürde darstelle (n = 8) bzw. dass es eine Problematik sei, ***Gedanken zu verschriften*** (n = 2).

(4) Weitere Äußerungseinheiten von 15 Lehrpersonen wurden außerdem unter der vierten Subkategorie[2] ***die Produktion schriftlicher Texte ist ein Problem*** eingeordnet. So wurde der Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Leistung z. B. von Frau Goldregen (94) als „katastrophal", von Frau Buche (34) „als Riesenproblem" und von Frau Birke (60) als „extrem krass" beschrieben.

Im Rahmen dieses Kapitels wurden einige Schwierigkeiten bezüglich des Erfolgs der Grammatikvermittlung genannt. Zusammengefasst zeichnen sich die artikulierten Transferschwierigkeiten wesentlich durch die Problematik der fehlenden Fähigkeit zur Musterselektion (vgl. Funke 2005) aus. Bezogen auf die Einschätzungsbeschreibungen zum Transfererfolg fällt auf, dass dieser eher gering geschätzt wurde und es vereinzelt als eine Normalität angesehen werde, dass nie alle Schülerinnen und Schüler in der Lage seien, grammatische Mittel, die vermittelt werden, auch tatsächlich beim Schreiben zu nutzen. Dabei ist unter Verweis auf das vorhergehende Teilkapitel auffällig, dass Unterschiede im Verstehen und der Anwendung grammatischer Mittel genannt wurden. So wurde bspw. beschrieben, dass die Funktion des Konjunktivs zwar schwer zu erklären sei, dass die Anwendung jedoch deutlich besser klappe als bspw. das Bestimmen grammatischer Kategorien. Andere Beschreibungen waren wiederum diskrepant, bspw. was die Tempusbildung und -anwendung anbelangt. Kollektive Einheit herrscht hinsichtlich der fehlenden Nachhaltigkeit des grammatischen Wissens und Könnens. Hier ist auffällig, dass einige Lehrpersonen empfanden, dass sich die grammatischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler nicht weiterentwickeln würden. Abschließend zeigen sich die bereits unter der Kategorie ***Lehr- und Lernprozess*** beschriebenen Schwierigkeiten bildungssprachlicher Formen und Strukturen auch in den genannten sprachlichen Defiziten der Lernendentexte, eine kollektive Schwierigkeitswahrnehmung ist auch bezüglich verschiedener Phasen der Textproduktion festzustellen.

7.3.2 Dimension Schülerinnen und Schüler

Zahlreiche Beschreibungen bezüglich der Schwierigkeiten beim Lehren und Lernen von Grammatik wurden der ***Dimension der Schülerinnen und Schüler*** zugeordnet. Dabei handelt es sich überwiegend um Attributionen, die diesen zugeschrieben wurden und die meist zugleich als Erkläransatz für die beschriebenen Lehr- und Lernschwierigkeiten angesehen werden können. Innerhalb der Oberkategorie wurden die Äußerungseinheiten in zwei Unterkategorien unterteilt: Die erste Unterkategorie umfasst alle Beschreibungen, die sich auf ***die kognitiven***

und umfeldbezogenen Lernvoraussetzungen beziehen, die zweite Unterkategorie diejenigen, die sich auf die ***affektiven und motivationalen Lernvoraussetzungen*** (= LV) beziehen.

7.3.2.1 Kognitive und umfeldbezogenen Lernvoraussetzungen

Innerhalb der ersten Unterkategorie ***kognitive und umfeldbezogene Lernvoraussetzungen***[23] wurden drei Subkategorien gebildet. Nachfolgende MAXMap zeigt eine Übersicht über die drei entstandenen Subkategorien ersten Grades einschließlich der dort gebildeten weiteren Subkategorien zweiten bzw. dritten Grades.

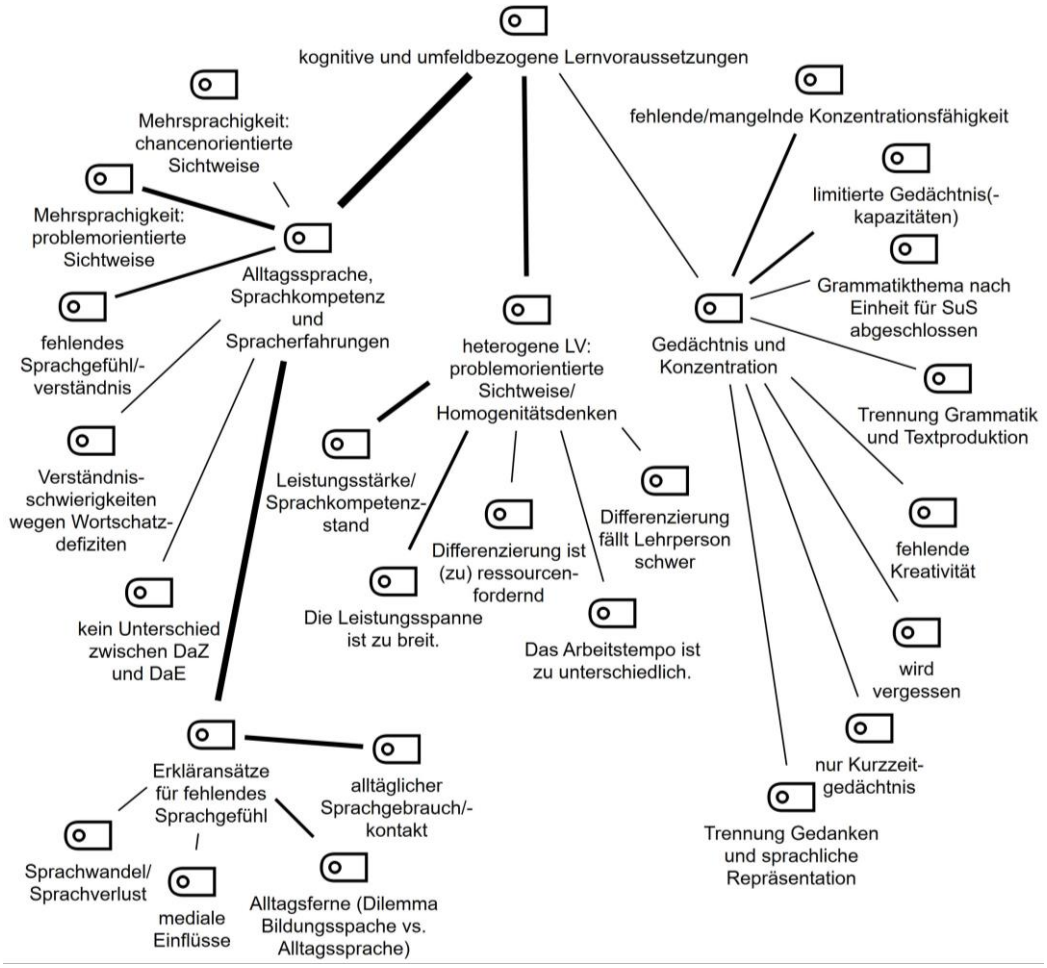


Abbildung 37: MAXMap zur Unterkategorie: kognitive und umfeldbezogene Lernvoraussetzungen

[23] Der Sprachstand wird zu den kognitiven Lernvoraussetzungen gezählt. Da dieser von umfeldbezogenen Einflüssen wie Erst- und Zweitsprache(n), sozialer Status u. Ä. beeinflusst wird, wurde diese Kategorie entsprechend als kognitive und umfeldbezogene Lernvoraussetzungen bezeichnet.

Die erste Subkategorie heißt ***Alltagssprache, Sprachkompetenz und Spracherfahrungen*** (n = 25). Die Äußerungseinheiten, die hier zugewiesen wurden, sehen die Ursache für die Probleme und Herausforderungen des Lehrens und Lernens von Grammatik in der Alltagskommunikation der Schülerinnen und Schüler sowie ihrem Sprachkompetenzstand. Es wurden sechs Subkategorien gebildet. Den Vorstellungen von elf Lehrpersonen zufolge seien die Vermittlungsschwierigkeiten auf das den Schülerinnen und Schülern ***fehlende Sprachgefühl bzw. -verständnis*** zurückzuführen. Auch würde es den Lehrprozess erschweren, wenn die Schülerinnen und Schüler deshalb ***Fehler nicht wahrnehmen*** könnten, weil den Lehrpersonen dann das didaktische Wissen fehlen würde, wie der grammatische Inhalt am besten vermittelt werden könnte. Dies soll exemplarisch mit folgendem Zitat verdeutlicht werden:

> Die Fehler nicht zu hören. Darüber stolpere ich immer wieder. Und ehrlich gesagt da bin ich noch ziemlich machtlos. Weil wenn jemand nicht hört, dass das nicht sein kann, kann man ihm auch nur ganz schwer vermitteln, wie es richtig sein muss. (Frau Nelke: 42)

Auch ***Wortschatzdefizite*** wurden als eine Ursache für Verständnis- und Vermittlungsschwierigkeiten genannt (n = 7). Beschreibungen von elf Lehrpersonen bezüglich mehrsprachiger Schülerinnen und Schülern wurden unter der Subkategorie[2] ***Mehrsprachigkeit: problemorientierte Sichtweise*** gebündelt. Diese problemorientierte Sichtweise zeigt sich u. a. darin, dass eine ***andere Herkunftssprache als Ursache für Schwierigkeiten*** im Deutsch- und insbesondere im Grammatikunterricht benannt wurde (n = 7) oder dass das ***fehlende Sprachgefühl*** daher resultiere, dass die Schülerinnen und Schüler eine andere Herkunftssprache hätten (n = 4). Sieben Lehrpersonen äußerten, die Vermittlung von Grammatik für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache als ***aufwändiger bzw. schwieriger*** wahrzunehmen, eine Lehrperson beschrieb, die Vermittlung von Grammatik bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache als ***weniger aufwendig*** wahrzunehmen. Eine Lehrperson bezeichnete mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit der eher negativ konnotierten Bezeichnung „die Migrantenkinder“ (vgl. Frau Goldregen: 94), dieselbe Lehrperson sprach diesen die Eigenschaft zu, kein Lernengagement sowie keine Bewusstheit für ihren schlechten Sprachkompetenzstand zu haben (vgl. Frau Goldregen: 94, 32). Im Gegensatz dazu äußerten vier Lehrpersonen, dass sie bei der Vermittlung von Grammatik ***keinen Unterschied*** zwischen Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache machen müssten. Bei zwei Lehrpersonen scheint auf Mehrsprachigkeit eine eher ***chancenorientierte Sichtweise*** vorzuliegen, da beide beschrieben, dass Schülerinnen und Schüler mit

einer anderen Herkunftssprache Grammatik oft besser verstehen würden als diejenigen mit Deutsch als Erststprache. Beide könnten dies nicht erklären (vgl. Herr Fenchel: 66; Frau Flieder: 48).

Für die beschriebenen Vermittlungsschwierigkeiten aufgrund des fehlenden Sprachgefühls bzw. -verständnisses für (bildungssprachliche) grammatische Formen und Strukturen ließen sich bei 19 Lehrpersonen diverse ***Erkläransätze*** identifizieren. Den Vorstellungen von drei Lehrpersonen zufolge seien Lernschwierigkeiten auf den allgemein stattfindenden ***Sprachwandel bzw. Sprachverlust*** zurückzuführen. Eine Lehrperson, Herr Fichte, ist der Ansicht, dass die Verwendung ***digitaler Medien die Lernvoraussetzungen*** der Schülerinnen und Schüler ***verändern*** würde. So seien diese nicht mehr zum Lernen komplexerer bzw. anspruchsvollerer (grammatischer) Inhalte fähig, könnten nur mechanisch reproduzieren, aber keineTransferleistungen erbringen (vgl. Herr Fichte: 4, 34, 85). Beschreibungen von fünf Lehrpersonen bezogen sich auf die ***Alltagsferne*** zwischen der Alltagssprache und der schulischen Bildungssprache, d. h. der im Grammatikunterricht vermittelten bildungssprachlichen Formen und Strukturen. So sei der Gebrauch dieser Formen und Strukturen den Schülerinnen und Schülern unbekannt bzw. „weltfremd“ (Frau Korkbaum: 44) (n = 4), der Unterschied zwischen Umgangssprache und Schriftsprache sei sehr groß (n = 1). Je ferner die grammatischen Strukturen von der Alltagssprache seien, umso größer seien demnach die Schwierigkeiten mit „sehr“ bildungssprachlichen grammatischen Themen wie dem Plusquamperfekt, dem Futur II oder dem Konjunktiv. Die Alltagsferne wird darüber hinaus von einer Person als Ursache für die geringe Nachhaltigkeit grammatischer Formen und Strukturen genannt (vgl. Herr Salbei: 32).

Rund 17 Lehrpersonen führten die Probleme bei der Grammatikvermittlung auf den ***alltäglichen Sprachgebrauch bzw. Sprachkontakt*** zurück. So liege aus Sicht von sieben Lehrpersonen die Ursache für die Lernschwierigkeiten im Grammatikunterricht in der ***verwendeten Alltagssprache*** der Schülerinnen und Schüler: ***Jugendsprache, Umgangssprache oder Dialekt***. Fünf Lehrpersonen äußerten, dass mehrsprachige Kinder im Alltag ***zu wenig Deutsch sprechen*** würden oder die sie umgebende ***Sprachvarianz zu gering*** sei (n = 1). Als ebenfalls problematisch wurde angemerkt, dass ***kommunikativer Erfolg auch mit fehlerhaften grammatischen Strukturen*** möglich sei (n = 4) bzw. die Schülerinnen und Schüler ***Kontakt mit falschen Formen und Strukturen*** hätten, weshalb sie nicht nachvollziehen könnten, wenn im Grammatikunterricht die Struktur „plötz-

lich“ anders gebildet würde (n = 1, vgl. Herr Lavendel: 10). Bezüglich des fehlenden Kontakts zu bildungssprachlichen grammatischen Formen und Strukturen sei der Vorstellung von drei Lehrpersonen zufolge ***fehlendes Freizeit-Leseverhalten*** die Ursache für Lernschwierigkeiten dieser Formen und Strukturen, aus Sicht von drei Lehrpersonen liege die Problematik grundsätzlich in der ***sprachlichen bzw. literarischen Sozialisation***. Das ***Fernsehverhalten*** wird von drei Lehrpersonen als Ursache für den zu geringen Sprachkontakt mit bildungssprachlichen Formen und Strukturen genannt. Damit ist gemeint, dass die Schülerinnen und Schüler kein bildungssprachliches – „so gehobeneres“ – Fernsehen sehen würden, wie z. B. Nachrichten (vgl. Frau Hopfen: 44), bzw. nur herkunftssprachliches Fernsehen, wodurch die Schülerinnen und Schüler keinen Kontakt zu formelleren deutschen sprachlichen Strukturen hätten. Transferschwierigkeiten und Schreibprozessschwierigkeiten seien der Vorstellung von Frau Birke (50) zufolge außerdem auf ***fehlende Schreibroutinen außerhalb der Schule*** zurückzuführen, auf die fehlende „Gewohnheit“, außerhalb der Schule zu schreiben, wodurch Übungszeit fehlen würde (ebd. 60). Außerdem würden die Schülerinnen und Schüler kaum Wert auf die Qualität des Geschriebenen legen und daher weniger Relevanz in einem sprachformal korrekten Sprachgebrauch sehen (vgl. ebd.).

Die zweite Subkategorie heißt ***heterogene Lernvoraussetzungen: problemorientierte Sichtweise/Homogenitätsdenken*** (n = 20). Mit ***Homogenitätsdenken*** wird eine Vorstellung definiert, die sich darauf bezieht, dass die besten Lernergebnisse in einer homogenen Lerngruppe erreicht werden würden (vgl. z. B. Michalak 2010). Den Vorstellungen einzelner Lehrpersonen zufolge werde das Lehren von Grammatik dadurch erschwert, weil die ***Leistungsspanne*** innerhalb der Klassen ***zu breit*** (n = 8) und das ***Arbeitstempo zu unterschiedlich*** sei (n = 4). Die Erstellung von differenziertem Arbeitsmaterial sei aus Sicht von sechs Lehrpersonen ***(zu) ressourcenfordernd,*** weil dies viel Vorbereitungszeit benötige. Zwei Lehrpersonen verwiesen darauf, dass ihnen ihnen schwer falle, wenn sie differenzieren müssten. Ferner wurden verschiedene Vorstellungen bezüglich der ***Leistungsstärke bzw. des Sprachstandes*** der Schülerinnen und Schüler identifiziert, die ebenfalls auf diese problemorientierte Sichtweise verweisen. ***Guten Schülerinnen und Schülern*** wurden vereinzelt die Eigenschaften zugesprochen, erfolgreicher oder ehrgeiziger zu sein, mehr Lernbereitschaft oder ein stärker strukturell ausgeprägtes Verständnis zu haben, was das Lehren von Gram-

matik erleichtere. Es seien eher Kinder mit einer Gymnasialempfehlung. Bezüglich der Relevanz und des Nutzens des Grammatikunterrichts äußerten neun Lehrpersonen die Vorstellung, dass diese die Aufgaben des Grammatikunterrichts eher über ihr ***Sprachgefühl anstatt*** über das vermittelte ***Analysewissen*** lösen würden und sie daher Probleme hätten, bspw. Regeln zu benennen (vgl. Herr Ahorn: 68). Sie bräuchten deshalb weniger expliziten Grammatikunterricht (vgl. Frau Pinie: 52), es gehe eher um die Bewusstmachung sprachlicher Strukturen (vgl. Frau Maibeere: 12) bzw. sie würden Grammatik eher im Lateinunterricht lernen (vgl. Frau Nelke: 60). Im Gegensatz dazu sind die Beschreibungen bezüglich ***leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler*** eher negativer Natur. Diese würden aus Sicht von zwei Lehrpersonen eher eine Belastung im Unterricht darstellen (n = 2) und mehr Zeit im Unterricht benötigen (n = 1). Dabei wurde wesentlich auf Schülerinnen und Schüler, die sich auf dem ***G-Niveau***[24] befinden, verwiesen. So scheint es bspw. als Erleichterung empfunden zu werden, wenn in einer Klasse keine Schülerinnen und Schüler auf G-Niveau seien (vgl. Frau Salz: 34). Eine Lehrperson, Frau Birke (50), äußerte, dass diese limitierte Gedächtniskapazitäten hätten. Bei derselben Lehrperson zeigte sich bezüglich schwächerer Schülerinnen und Schüler ein eher instruktives Lernverständnis, da sie meinte, diese würden mehr Instruktion benötigen (vgl. Frau Birke: 10). Eine Lehrperson war der Ansicht, dass diese basaleren Unterricht benötigen würden (vgl. Herr Salbei: 24). Aus Sicht von Frau Apfel (75) sei Heterogenität schon immer ein Thema gewesen und nicht erst mit dem neuen Bildungsplan in Baden-Württemberg und der Differenzierung in verschiedene Niveaustufen aufgekommen.

Die dritte Subkategorie wurde ***Gedächtnis und Konzentration*** benannt (n = 16). Sie umfasst wesentlich Erklärансätze für die Problematik der fehlenden Nachhaltigkeit bzw. des Transfers. Vier Lehrpersonen äußerten die Vorstellung, dass eine ***fehlende bzw. mangelnde Konzentrationsfähigkeit*** die Ursache für diese Schwierigkeiten sei. Ebenfalls vier Lehrpersonen benannten ***limitierte Gedächtniskapazitäten*** als Ursache, bspw. dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Textproduktion nicht auf die Grammatik achten könnten (vgl. Herr Palme: 65), im Lernprozess ein anderer Inhalt den Grammatikinhalt überlagere (vgl. Herr

[24] Schülerinnen und Schüler, die dem G-Niveau zugegeilt sind, arbeiten vom Leistungsniveau her auf der untersten Stufe, die der baden-württembergische Bildungsplan vorsieht, dem Grundniveau (vgl. Kapitel 3.2).

Ahorn: 66) bzw. schlichtweg, weil sie in der Pubertät seien (vgl. Frau Nelke: 6). Eine Erklärung für die fehlende Nachhaltigkeit wurde mitunter darin gesehen, dass das ***Grammatikthema*** für viele Schülerinnen und Schüler nach der Einheit ***abgeschlossen*** sei (n = 3) bzw. ***schnell vergessen*** würde, weil das Wissen nur im Kurzzeitgedächtnis gespeichert würde (n = 2). Es gab auch die Vorstellung, dass manche Schülerinnen und Schüler zwischen ***Grammatik und Textproduktion*** (n = 3) bzw. Gedanken und sprachlicher Repräsentation (n = 1) ***trennen*** würden. Eine Lehrperson führte Formulierungsschwierigkeiten auf eine ***mangelnde Kreativität*** zurück (vgl. Frau Ulme: 93).

Im Rahmen dieses Kapitels wird deutlich, dass die Mehrheit der Lehrpersonen die Problematik für die Lehr- und Lernschwierigkeiten wesentlich bei den Schülerinnen und Schülern selbst, ihren kognitiven Lernvoraussetzungen, sieht, und dass viele der beschriebenen Probleme auf außerschulische Ursachen, wesentlich den außerschulischen Sprachgebrauch zurückgeführt werden. Hier zeigt sich ein kollektives Verständnis. Mitunter decken sich die Vorstellungen dahingehend, dass die großen Leistungsunterschiede in den Klassen als eine Schwierigkeit empfunden werden und leistungschwächere Schülerinnen und Schüler als eine Last. Hervorzuheben sind die Vorstellungen bezüglich der Gedächtniskapazität und Konzentrationsfähigkeit, die als eine Ursache für Schwierigkeiten beim Lehren und Lernen von Grammatik genannt wurden. Wie in Kapitel 4 beschrieben, ist die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ein limitierender Faktor im Textproduktionsprozess.

7.3.2.2 Affektive und motivationale Lernvoraussetzungen

Die meisten Beschreibungen, die unter der Unterkategorie ***affektive und motivationale Lernvoraussetzungen*** der Schülerinnen und Schüler eingeordnet wurden, umfassen Ursachenbeschreibungen und Erklärансätze für Schwierigkeiten, die Lehrpersonen auf der unterrichtlichen Dimension der Beziehung und Interaktion wahrzunehmen angeben, und die sich letztlich alle gegenseitig bedingen (n = 25). Nachfolgende MAXMap zeigt eine Übersicht der hier entstandenen Subkategorien ersten und zweiten Grades.

Überwiegend beschrieb die Mehrheit der Lehrpersonen (n = 25), beim Lehren bzw. beim Lernen von Grammatik seitens der Schülerinnen und Schüler ***negative Affekte*** in Form einer ***geringen Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft*** wahrzunehmen, welche aus Sicht von drei Lehrpersonen in den letzten

Jahren ***geringer*** geworden sei. Eine Lehrperson äußerte, die Beobachtung zu machen, dass die ***Frustrationstoleranz geringer*** werde.

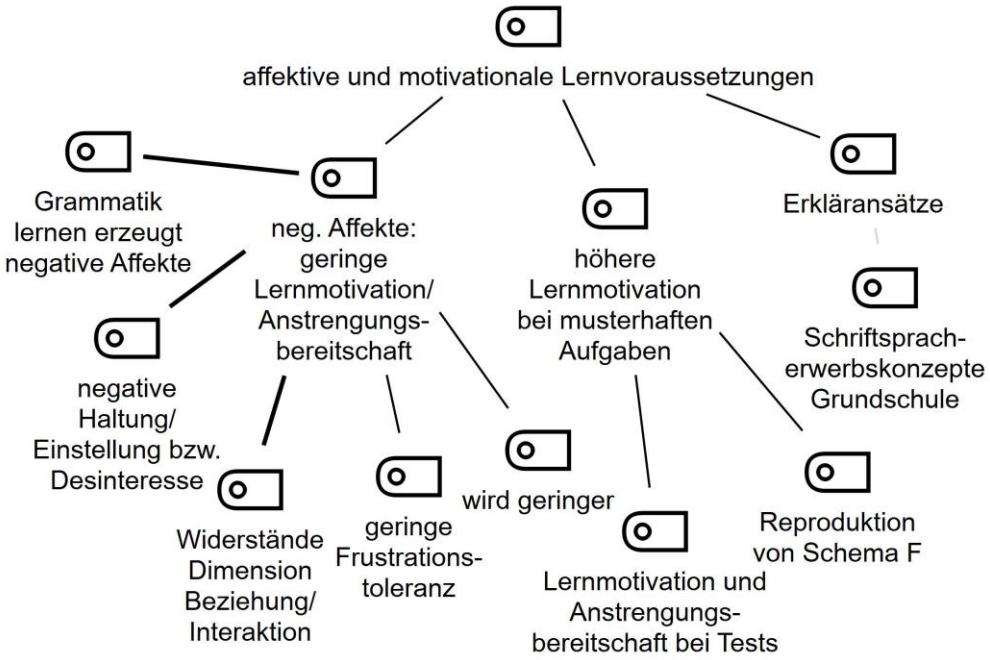


Abbildung 38: MAXMap zur Unterkategorie: affektive und motivationale Lernvoraussetzungen

Eine weitere Subkategorie² wurde ***Grammatik lernen erzeugt negative Affekte*** genannt (n = 15). Es wurde beschrieben, dass das Lernen von Grammatik die Schülerinnen und Schüler ***demotiviere*** bzw. ***keinen Spaß*** mache (n = 4), dass es für sie ***anstrengend*** sei (n = 2), sie ***überfordere*** (n = 4) oder ***langweile*** (n = 1). Manche Lehrpersonen waren der Ansicht, dass die geringen Selbstwirksamkeitserfahrungen der Schülerinnen und Schüler darauf zurückzuführen seien, dass das erworbene ***Grammatikwissen als nicht nützlich bzw. hilfreich*** erfahren werde (n = 9), bspw. weil der Grammatikunterricht ***kein Transferwissen***[25] vermittle oder die ***Anwendungssituation*** fehle[26]; bzw. darauf, wie die Schülerinnen und Schüler den ***Grammatikunterricht erleben*** würden: als abfragen (n = 1) bzw. auswendiglernen (n =1).

Äußerungseinheiten von 15 Lehrpersonen wurden unter der Subkategorie² ***Haltung bzw. Einstellung*** gebündelt. Den Vorstellungen dieser Lehrpersonen nach sei die Haltung bzw. Einstellung der Schülerinnen und Schüler negativ. Viele

[25] vgl. Herr Palme: 51, Herr Fenchel: 80, Frau Buche: 118, Frau Zeder: 39

[26] vgl. Frau Pfeffer: 12, Frau Goldregen: 42

seien ***nicht*** daran ***interessiert***, Grammatik zu lernen (n = 5) oder würden dies als ***unnötig*** empfinden (n = 1). Aus Sicht mancher Lehrpersonen würden die Schülerinnen und Schüler Grammatik ***hassen*** (n = 4). Andere beschrieben, diese hätten ***keine Lust*** auf Grammatik (n = 3) oder würden den Grammatikunterricht ***nicht*** als ***wichtig*** empfinden (n = 4). Herr Fichte (56) erklärte dazu, dass die Schülerinnen und Schüler sich ihrer (***Kommunikations-)Defizite selbst nicht bewusst*** seien, Herr Lavendel (42), dass die Schülerinnen und Schüler ***keine Relevanz in einem sprachformal korrekten Sprachgebrauch*** sehen würden. Grammatikunterricht habe aus Sicht von Frau Salz (57) für Schülerinnen und Schüler nur dann eine ***Wertigkeit***, wenn ein ***Test*** geschrieben würde.

Diese negativen Affekte würden im Unterrichtsprozess in Form verschiedener ***Widerstände*** negativ auf die ***Dimension Beziehung und Interaktion*** wirken und dementsprechend das Klassenklima und die Vermittlung negativ beeinträchtigen (n = 14). So äußerten einige Lehrpersonen, bei der Vermittlung von Grammatik wahrzunehmen bzw. es als die Vermittlung beeinträchtigend zu empfinden, dass die Schülerinnen und Schüler beim Lerngegenstand Grammatik ***ablehnend bzw. blockierend*** reagieren würden (n = 8), dass die Vermittlung aufgrund von ***Relevanzfragen und -diskussionen*** beeinträchtigt würde, d. h. durch Diskussionen, wieso die Schülerinnen und Schüler diesen grammatischen Lerngegenstand lernen müssten (n = 8). Außerdem wären ***Resignationsreaktionen aufgrund der geringen Selbstwirksamkeitserfahrungen*** auffällig (n = 3).

Im Gegensatz dazu wurden ***positive Affekte*** beim Lernen von Grammatik nur sehr vereinzelt genannt (n = 5). Aus Sicht von vier Lehrpersonen sei die Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft bei Tests höher, da diese oft gut ausfallen würden. Nach Herrn Lavendel (38) sei die Lernmotivation höher, wenn die Grammatikaufgaben musterhaft seien, d. h. wenn etwas „nach Schema F“ funktioniere.

Überdies ließen sich bei zwei Lehrpersonen ***Erklärансätze*** für das Desinteresse der Schülerinnen und Schüler an einer sprachlich „guten“ und normkonformen Ausdrucksweise identifizieren. So sei dies auf die Methodik des Schriftspracherwerbs in der Grundschule zurückzuführen, auf den „Lesen durch Schreiben Ansatz.“[27] Beide Lehrpersonen bezogen sich in ihrer Darstellung auf die zunehmend schlechter werdenden orthografischen Leistungen ihrer Schülerinnen und

[27] Die Methode „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen sieht vor, dass die Kinder über das freie Schreiben die Schriftsprache erwerben und Lesen lernen. Dabei dürfen die Kinder von Beginn an mithilfe einer Anlauttabelle frei schreiben. Die Rechtschreibung

Schüler. Den Vorstellungen dieser Lehrpersonen nach hätten die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Methodik des Schriftspracherwerbs – zu schreiben ohne Rücksicht auf Fehler bzw. ohne die Vermittlung über Schriftstrukturen (z. B. Silbenkenntnisse) – nicht die Bewusstheit dafür erworben, dass es wichtig sei, orthografisch korrekt zu verschriften (vgl. Herr Kastanie: 16, 62; Frau Zeder: 41). Diese Relevanzproblematik hätte sich den Lehrpersonen zufolge gehalten. In der Folge würden sich in der Sekundarstufe I Lernschwierigkeiten ergeben, so Herr Kastanie (62), weil die Schülerinnen und Schüler nicht verstünden, weshalb sie „plötzlich" orthografisch korrekt verschriften bzw. ihre Texte sprachformal überarbeiten müssten.

Zusammengefasst beschreiben 25 Lehrpersonen von 28 befragten Lehrpersonen, dass das Lernen von Grammatik zu negativen Affekten seitens der Schülerinnen und Schüler führe und Widerstände wie Blockadereaktionen oder Relevanzdiskussionen das Lehren und Lernen erschweren würden. Als Ursache wird mehrheitlich die Anlage des Grammatikunterrichts genannt – das im Grammatikunterricht erworbene Wissen werde seitens der Schülerinnen und Schüler als nicht nützlich erfahren, Grammatikunterricht überfordere die Schülerinnen und Schüler. Auffällig ist, dass positive Affekte beim Lernen von Grammatik dann festgestellt wurden, wenn die Aufgabe sehr schematisch sind – und demzufolge einen geringen kognitiven Anspruch erfodert.

7.3.3 Dimension Lehrperson: Selbst

Einige Beschreibungen über Probleme und Herausforderungen des Lehrens und Lernens bzw. Erklärансätze für diese Probleme waren mitunter auf die Lehrperson selbst zurückzuführen. Die Beschreibungen waren allesamt affektiv geprägt. Es wurde lange überlegt, ob die Unterkategorie ***affektiv geprägte Vorstellungen*** nicht unter der Hauptkategorie ***Vorstellungen zum Lehren und Lernen von Grammatik*** eingeordnet werden soll. Dies wurde sie zunächst auch. Da die Äußerungseinheiten jedoch Aussagen über Schwierigkeiten die Grammatikvermittlung betreffend beinhalteten bzw. Erklärансätze für diese Schwierigkeiten sowie Auswirkungen auf die Vermittlungspraxis der Lehrpersonen, wurde beschlossen

---

wird zunächst wenig berücksichtigt, die Kinder sollen in den Schreibfluss kommen. Fehler werden produziert und sind erstmal auch erlaubt. Eine Studie hat inzwischen ergeben, dass die Fehlerquote höher ist, wenn nach diesem Ansatz unterrichtet wird. (vgl. Hess et al. (2020) Allerdings konnte eine klare Überlegenheit eines Konzepts über ein anderes bisher nicht nachgewiesen werden (vgl. Funke 2014).

wurde, die Kategorie unter der Hauptkategorie ***Probleme und Herausforderungen des Lehrens und Lernens von Grammatik*** einzuordnen. Im Filtermodell ist sie als eine eigene Ebene dargestellt.

Wie bereits erwähnt, umfasst diese Oberkategorie ausschließlich ***affektiv geprägte Vorstellungen***. Eingeordnet wurden Äußerungseinheiten, die auf positive oder negative Gefühle bezüglich der Vermittlung von Grammatik schließen ließen. Nach positiven oder negativen Affekten bei der Vermittlung von Grammatik wurde nicht explizit gefragt, deshalb lassen die Zuordnungen keine Rückschlüsse über die tatsächliche Gefühlslage zu. Allerdings wurden der Unterkategorie ***negative Affekte*** Beschreibungen von über der Hälfte der befragten Lehrpersonen (n = 15) zugeordnet. Diese können dahingehend unterschieden werden, ob sie aus Erfahrungen resultierten, die die Lehrpersonen während ihrer eigenen Schulzeit im Grammatikunterricht machten, oder ob sie sich auf die Erfahrungen bezogen, die die Lehrperson bei der Vermittlung von Grammatik machten. Nachfolgende MAXMap zeigt eine Übersicht der entstandenen Subkategorien ersten und zweiten Grades.

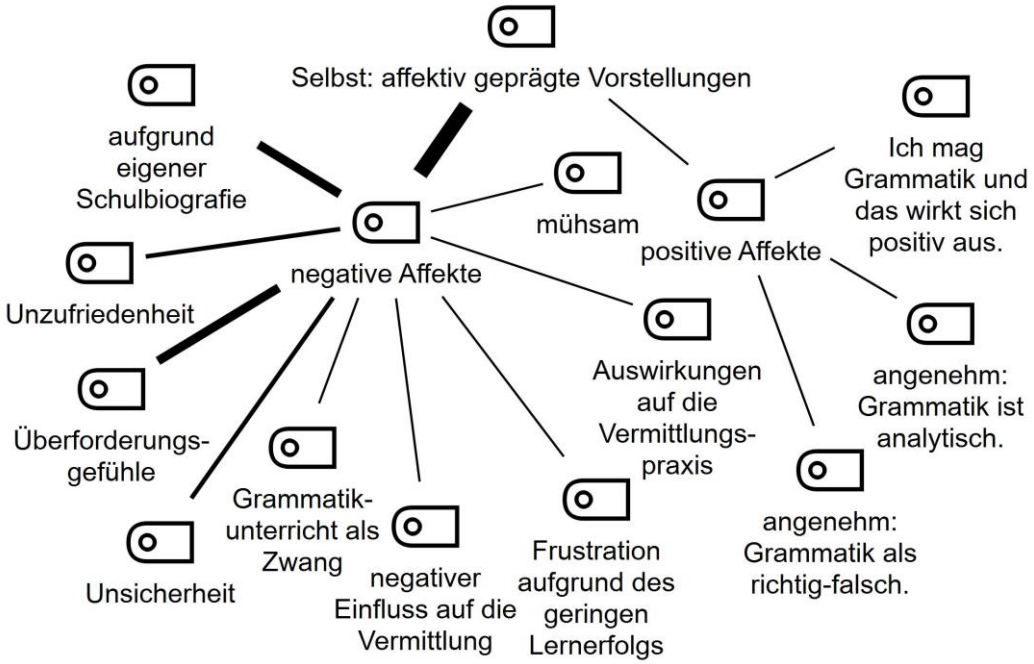


Abbildung 39: MAXMap zur Oberkategorie: Dimension Lehrperson – Selbst: affektiv geprägte Vorstellungen

Zunächst wird die Subkategorie ***negative Affekte*** beschrieben. Dass sie zu ihrer ***eigenen Schulzeit Negativerfahrungen*** im Grammatikunterricht machten, darauf verwiesen vier Lehrpersonen. Beschrieben wurden ***Verständnisschwierig-***

keiten (n = 2) und ***Relevanzfragen*** (n = 2), es wurde artikuliert, dass die Ankündung, dass Grammatikunterricht stattfinde, bei ihnen grundsätzlich ***Unlust*** erzeugt habe (n = 2), es wurde beschrieben, den Grammatikunterricht als ***auswendiglernen*** erlebt zu haben (n = 1). Zwei Lehrpersonen verwiesen darauf, ein tieferes Verstehen über den Sinn von Grammatik erst beim Geben von Nachhilfe bzw. dem Unterrichten später als Lehrperson erhalten zu haben.

Die meisten Negativerfahrungen resulieren den Beschreibungen der Lehrpersonen zufolge auf unterrichtlichen Schwierigkeiten und sind mitunter verknüpft mit Ursachebeschreibungen, weshalb es zu den Negativgefühlen käme. Am häufigsten wurde beschrieben, dass die Vermittlung von Grammatik bei den Lehrpersonen ***Überforderungsgefühle*** erzeugt habe (n = 4). Diese seien bei drei Lehrpersonen aufgekommen, als diese Grammatik an Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache vermittelt hätten. Alle drei nannten als Ursache dafür eine fehlende Professionalisierung in ihrer Berufsausbildung. So seien sie im Studium nicht auf diesen Aspekt vorbereitet worden, auch würden Fortbildungsangebote fehlen. Frau Salz führte ihre Überforderungsgefühle auf die zu vielen Vorgaben des Bildungsplans, insbesondere des Rechtschreib- und zum Zeitpunkt des Interviwes noch künftigen Grammatikrahmens, zurück. Ihrer Ansicht nach sollte der Bildungsplan „entrümpelt“ werden (vgl. Frau Salz: 67).

Unsicherheitsgefühle bei der Vermittlung von Grammatik zu haben beschrieben drei Lehrpersonen, wobei die meisten Beschreibungen von einer Lehrperson, Frau Flieder, stammen. Frau Flieder äußerte, bei komplizierteren Grammatikthemen unsicher zu sein. Außerdem könne sie sich nicht vorstellen, wie sie neuere grammatikdidaktische Inhalte wie das Feldermodell unterrichten solle, weil sie den Sinn des Modells nicht erkennen würde (vgl. auch Frau Goldregen: 38). Frau Flieder äußerte außerdem, zu empfinden, dass ihre Unsicherheit mit Grammatik einen negativen Einfluss auf die Vermittlung habe und der Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler deshalb geringer sei. Frau Zeder (5) beschrieb, im Unterrichtsprozess dann unsicher zu werden, wenn sie merke, dass die Schülerinnen und Schüler das erwartete Vorwissen nicht aufweisen würden.

> Ja, das ist ja jetzt neu. Ich habe mir das mal vor Monaten angeguckt, das ist ja, da kann ja von uns keiner wirklich was mit anfangen. Ich finde es auch ganz schlecht, muss ich echt sagen, dass sowas jetzt plötzlich kommt mit dem Felder-Modell, weil ich kann mir gar nicht vorstellen, wie ich das an den Schüler ranbringen soll. Das andere ist schon mit Satzgliedern schon umständlich oder es gibt irgendwas, was uns noch nicht sich erschlossen hat und da bräuchte man eine Fortbildung, dass das tatsächlich vielleicht einfacher ist, könnte ja sein. Mir erschließt sich das jetzt noch nicht. Aber ich interpretiere das so, dass sich da irgendjemand profiliert hat den Bil-

> dungsplan das dann drin haben wollte. Also da mache ich klassisch Satzglieder eigentlich und das andere noch, wie gesagt, das ist jetzt siebte Klasse, da hätte ich das vielleicht schon machen können, aber G-Klasse war ich eh weit davon entfernt. (Flieder: 60)

Beschreibungen von vier Lehrpersonen wurden der Subkategorie ***Grammatikunterricht als Zwang*** zugeordnet, weil sie beschrieben, sich verpflichtet zu fühlen, Grammatik zu unterrichten bzw. eine Lehrperson spricht von sog. „Alibistunden“ (vgl. Frau Salz: 55).

Die Vermittlung von Grammatik wurde aufgrund des geringen Lernerfolgs zudem als ***frustrierend*** beschrieben (n = 2) bzw. sei mit dem Empfinden von ***Unzufriedenheit*** (n = 4) verknüpft, letzteres aufgrund der geringen Nachhaltigkeit (vgl Frau Salz: 2) bzw. aufgrund der geringen Relevanz von Grammatik in Klasse neun und zehn[28]. Herr Fichte (2) äußerte, den Grammatikunterricht als ***mühsam*** zu empfinden.

Des Weiteren wurde die Subkategorie² ***Auswirkungen auf die Vermittlungspraxis*** gebildet (n = 4). Hier wurden Äußerungseinheiten zugeordnet, in welchen die Lehrpersonen auf Negativerfahrungen hinwiesen, die sie im Grammatikunterricht während ihrer eigenen Schulzeit machten, und die sich darauf ausgewirkt hätten, wie sie nun Grammatik vermitteln würden. Weil sie sich immer die Relevanzfrage im Grammatikunterricht gestellt hätten und daher häufig demotiviert gewesen wären, äußerten zwei Lehrpersonen, deshalb Grammatik überwiegend ***integrativ*** zu vermitteln (vgl. Herr Hasel: 10, Frau Apfel: 21). Ebenfalls aufgrund von Relevanz- und Verständnisfragen würde eine Lehrperson ab und an ***sprachkontrastiv*** arbeiten (vgl. Frau Goldregen: 44). Weil eine Lehrperson ***Merkblätter*** als hilfreich zum Nachschauen empfunden habe, da sie grammatische Kategorien immer verwechselt habe, teile sie deshalb Merkblätter aus (vgl. Frau Korkbaum: 22).

Der Subkategorie ***Lehrpersonen: positive Affekte*** wurden Beschreibungen von drei Lehrpersonen zugeordnet. Die Vermittlung von Grammatik wurde von Herrn Lavendel als angenehm wahrgenommen, weil Grammatik ***analytisch*** sei bzw. aufgrund der Zuordnung in ***richtig-falsch einfach*** zu vermitteln sei. Frau Mandel (10) und Frau Ulme (43) äußerten, Grammatik zu ***mögen*** und wahrzunehmen, dass sich dies positiv auf die Vermittlung auswirke. Frau Mandel ergänzte hierzu, es zu mögen, dass Grammatik so strukturiert sei.

---

[28] vgl. Herr Salbei: 125, Frau Salz: 67, Herr Ginster: 6, Herr Fenchel: 2

Zusammengefasst dominieren Negativbeschreibungen, kollektiv ist v. a., dass die Vermittlung von Grammatik mit dem Empfinden von Unsicherheit bzw. Überforderung verknüpft und mitunter als lästige Pflicht empfunden wird. Auffällig ist, dass die Negativerfahrungen mit traditioneller Grammatikvermittlung bei zwei Lehrpersonen dazu führten, deshalb Grammatik integrativ zu vermitteln bzw. bei einer Lehrperson dazu, sprachkontrastiv zu arbeiten.

7.3.4 Dimension Lehrperson: Fremd-Attributionen

Ein paar wenige der seitens der Lehrpersonen artikulierten Erkläransätze für die Schwierigkeiten beim Lehren und Lernen von Grammatik umfassten Attributionen, die diese ***anderen*** Lehrpersonen zuschrieben (n = 7). Nachfolgende MAXMap zeigt eine Übersicht der entstandenen vier Unter- sowie deren Subkategorien.

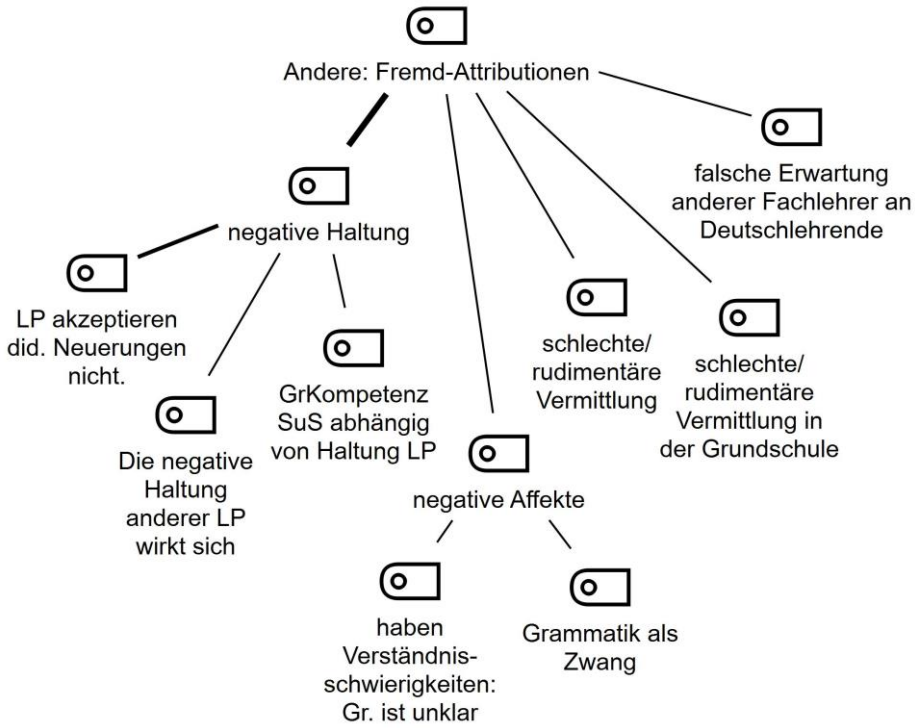


Abbildung 40: MAXMap zur Oberkategorie: Dimension Lehrperson – Andere: Fremd-Attributionen

Folgende Erklärungen wurden gegeben: Äußerungseinheiten von vier Lehrpersonen wurden der ersten Unterkategorie ***negative Haltung*** zusammengenommen. So waren drei Lehrpersonen der Ansicht, dass die ***negative Haltung anderer Lehrpersonen*** eine Ursache für die geringe Lernmotivation bzw. Grammatikkompetenz seitens der Schülerinnen und Schüler sei, die sich ihrer Meinung nach auf diese übertrage. Der Vorstellung von Herrn Linde (126) zufolge beginne

das schon in der Grundschule, er äußerte, bereits dort würden die Schülerinnen und Schüler zu „Grammatikmuffeln“ erzogen werden. Aus Sicht von Frau Tanne liege die Problematik darin, dass manche Lehrpersonen zu sehr an ihren Routinen festhalten würden und ***didaktische Neuerungen nicht akzeptieren*** würden.

Frau Tanne äußerte außerdem, dass die Problematik in den ***negativen Affekten*** anderer Lehrpersonen liege. So würden diese den Grammatikunterricht als Zwang sehen bzw. vieles selbst nicht verstehen, wodurch die Vermittlungsschwierigkeiten entstünden.

Bei fünf Lehrpersonen zeigt sich die Vorstellung, die geringe Nachhaltigkeit grammatischen Wissens sei auf eine ***schlechte bzw. rudimentäre Vermittlung von Grammatik*** zurückzuführen. Herr Ginster (4) und Frau Birke (108) waren der Ansicht, dass die Vermittlung von ***Grammatik bereits in der Grundschule vernachlässigt*** werde. Aus Sicht von Herrn Ginster (4) sei dies der Grund dafür, dass bspw. Wortarten auch in der zehnten Klasse noch schwierig zu bestimmen wären. Der Vorstellung von Frau Salz (87) zufolge sei es auch eine Problematik, dass ***andere Fachlehrende von Deutschlehrenden*** erwarten würden, „alles zu richten“, sich demnach ihrer eigenen Verantwortung für sprachliche Bildung entziehen würden.

Zusammengefasst werden die Ursache für die negativen Affekte seitens der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Lernen von Grammatik übereinstimmend in den negativen Affekten bzw. der negativen Haltung seitens der Lehrpersonen gegenüber Grammatik bzw. der Vermittlung von Grammatik gesehen.

7.3.5 Dimension Lehr- und Lernmaterial

Der Oberkategorie ***Dimension Lehr- und Lernmaterial*** wurden alle Äußerungseinheiten zugeordnen, die sich auf Schwierigkeiten mit Lehr- und Lernmaterialien bezogen. Die Beschreibungen von 21 Lehrpersonen wurden in drei Unterkategorien unterteilt, wie auf nachfolgender MAXMap ersichtlich ist, und innerhalb dieser Unterkategorien inhaltsspezifisch ausdifferenziert.

Die meisten Lehrpersonen äußerten sich über ***konzeptionelle Aspekte der Aufgabenstaltung,*** die das Lehren und Lernen von Grammatik erschweren würden (n = 17). So wurde bemängelt, dass ***Aufgabenstellungen unverständlich*** seien, was eigenständiges Arbeit im Grammatikunterricht erschwere (n = 8), die Lehrperson manchmal selbst erst im Lösungsheft nachsehen müsste, was die Intention der Aufgabe wäre (vgl. Frau Rose: 32). Problematisch sei es auch,

wenn eine Aufgabe zu viele einzelne Aufgaben enthalte (n = 1) oder Beispiele bzw. Muster zu Orientierung fehlen würden (n = 1).

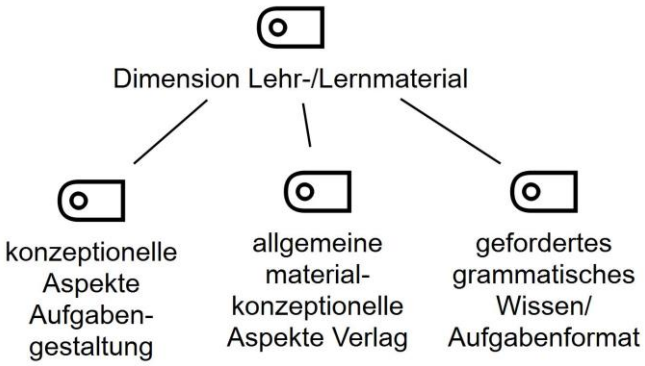


Abbildung 41: MAXMap zur Oberkategorie: Dimension Lehr-/Lernmaterial

Kritisiert wurde außerdem, dass Grammatikaufgaben oftmals ***keinen Lebensweltbezug*** aufweisen würden (n = 4) bzw. ***nicht altersangemessen*** aufbereitet seien (n = 2), weil sie bspw. für das Alter unpassende Themen hätten oder der Satzbau zu einfach sei. Zwei Lehrpersonen thematisierten, dass die ***Materialtexte oft zu lang bzw. zu schwer*** seien. Das Lehren und Lernen von Grammatik werde der Vorstellung einzelner Lehrpersonen nach außerdem dann erschwert, wenn ***Differenzierungsangebote fehlen*** (n = 2) oder im Material ***unterschiedliche Fachbegriffe*** verwendet würden (Substantiv statt Nomen) bzw. die Fachbegriffe vereinfacht würden (n = 2). Letzteres würde aus Sicht von Frau Ulme (37) das Verinnerlichen von Fachbegriffen erschweren. Frau Zeder (27) kritisierte, dass Grammatikaufgaben öfters ***fehlerhaft*** seien.

Die zweite Unterkategorie wurde ***allgemeine materialkonzeptionelle Aspekte Verlag*** genannt (n = 9). Sie umfasst Beschreibungen, die sich darauf bezogen, wie ein Verlag ein Lehrwerk konzipiert. Den Vorstellungen von drei Lehrpersonen zufolge werde das Lehren von Grammatik dadurch erschwert, dass das Lehrwerk ***zu wenige Grammatikübungen*** enthalte bzw. dass für höhere Klassen ***basales Übungsmaterial fehle*** (n = 2). Es sei außerdem problematisch, Material verschiedener Lehrwerke zu nutzen, weil jedes Lehrwerk einen ***anderen Stil*** habe und demnach Schülerinnen und Schüler mit wechselndem Verlagsmaterial deshalb Schwierigkeiten hätten, weil ihnen ***Handlungsroutinen fehlen*** würden (n = 3). Weitere Aspekte, die als das Lernen hinderlich beschrieben wurden, bezogen sich auf das Layout, wie ***überfrachtete Arbeitsblätter*** (n = 2) oder ein ***unübersichtlicher Seitenaufbau*** (n = 1). Ebenfalls kritisiert wurde von einer Lehrper-

son, wenn es ***zu viele Merkkästen*** gäbe. Auch die seitens des Schulbuchs ***vorgegebenen Grammatikinhalte*** wurden von einer Lehrperson als das Lehren und Lernen erschwerend genannt, weil diese ihrer Vorstellung nach die Schülerinnen und Schüler überfordern würden. Die Beschreibung von Frau Tanne kann als eine Erklärung für die in diesem Kapitel aufgeführten Schwierigkeiten mit dem Lehrmaterial angesehen werden. Aus Sicht von Frau Tanne liege die Probelmatik darin, dass sich die Verlage an der ***falschen Zielgruppe*** orientieren würden. So hätten diese nicht die Schülerinnen und Schüler im Blick, sondern die Lehrpersonen, und würden ihre Lehrwerke so konzipieren, dass sich die Lehrpersonen möglichst wenig umstellen müssten (vgl. Frau Tanne: 36).

Die dritte Unterkategorie heißt ***gefordertes grammatisches Wissen/Aufgabenformat*** (n = 7). Fünf Lehrpersonen beschrieben, dass der ***Schwierigkeitsgrad*** der Grammatikaufgaben oft ***zu hoch*** sei. Umgekehrt bemängelten drei Lehrpersonen, dass die Grammatikaufgaben ***kognitiv nicht anspruchsvoll*** bzw. ***nicht sinnvoll konzipiert*** seien, um eine bestimmte Fähigkeit zu erwerben. Es sei ebenfalls eine Problematik, wenn das Aufgabenformat noch ***andere Kompetenzen*** erfordere. Aus Sicht von Frau Tanne (66) sei es eine Problematik, dass der Fokus der Grammatikaufgaben in Lehrwerken zu sehr auf dem ***Erwerb von Analysewissen*** liegen würde. Frau Tanne (16) kritisierte auch den grundsätzlichen grammatikdidaktischen Aufbau von Lehrwerken, der traditionell sei, wodurch der Vorstellung von Frau Tanne zufolge kein nachhaltiges Grammatikwissen aufgebaut werden könne.

Insgesamt scheint der Aspekt, wie Grammatik in Lehr- und Lernmaterialien aufgegriffen werde, von einem Großteil der hier befragten Lehrpersonen als das Lehren und Lernen hindernd bzw. erschwerend angesehen zu werden. Interessant sind hier v. a. die Vorstellungen bezüglich der Aufgabenkonzeption – dass Aufgabenformate einerseits nur *Musteraktivierung* fordern, und umgekehrt der Schwierigkeitsgrad zu hoch sei, es also höchstwahrscheinlich an der Verfügbarkeit von *Wissen in Funktion* fehlt.

7.3.6 Dimension Institutionelle Rahmenbedingungen: Schulsystem

Beschreibungen von 20 Lehrpersonen wurden unter der Oberkategorie ***institutionelle Rahmenbedingungen: Schulsystem*** eingeordnet. Sie beinhalteten überwiegend Erklärансätze für die beschriebenen sprachlichen Schwierigkeiten beim Lernergebnis, die den Vorstellungen dieser Lehrpersonen auf die systemi-

schen Bedingungen zurückzuführen wären. Im Rahmen der Oberkategorie wurden fünf Unterkategorien gebildet. Nachfolgende MAXMap zeigt eine Übersicht der entstandenen fünf Unterkategorien sowie deren Subkategorien.

Beschreibungen von zwölf Lehrpersonen wurden der ersten Unterkategorie ***Zeit- und Leistungsdruck in Abschlussklassen*** zugeordnet. Zehn Lehrpersonen teilten die Vorstellung, dass aufgrund der Prüfungsvorbereitung für grammatische Arbeit ***keine Zeit*** bliebe. Davon verwiesen zwei Lehrpersonen auf die ihrer Vorstellung nach dafür zugrundeliegende Ursache: ***die geringe Gewichtung der sprachformalen Aspekte*** bei der Bewertung der Abschlussprüfung. Aufgrund dessen, dass in der Abschlussprüfung inhaltliche Leistungen hoch, die sprachformalen Leistungen bei Rechtschreibung und Grammatik hingegen eher gering gewichtet werden würden, würde in der Folge auch im Unterricht beides weniger thematisiert werden (vgl. Herr Salbei: 2, 115, 122; Frau Buche: 126). Zwei Lehrpersonen äußerten, dass Grammatik allgemein ab der Mittelstufe eine sehr geringe Rolle spiele.

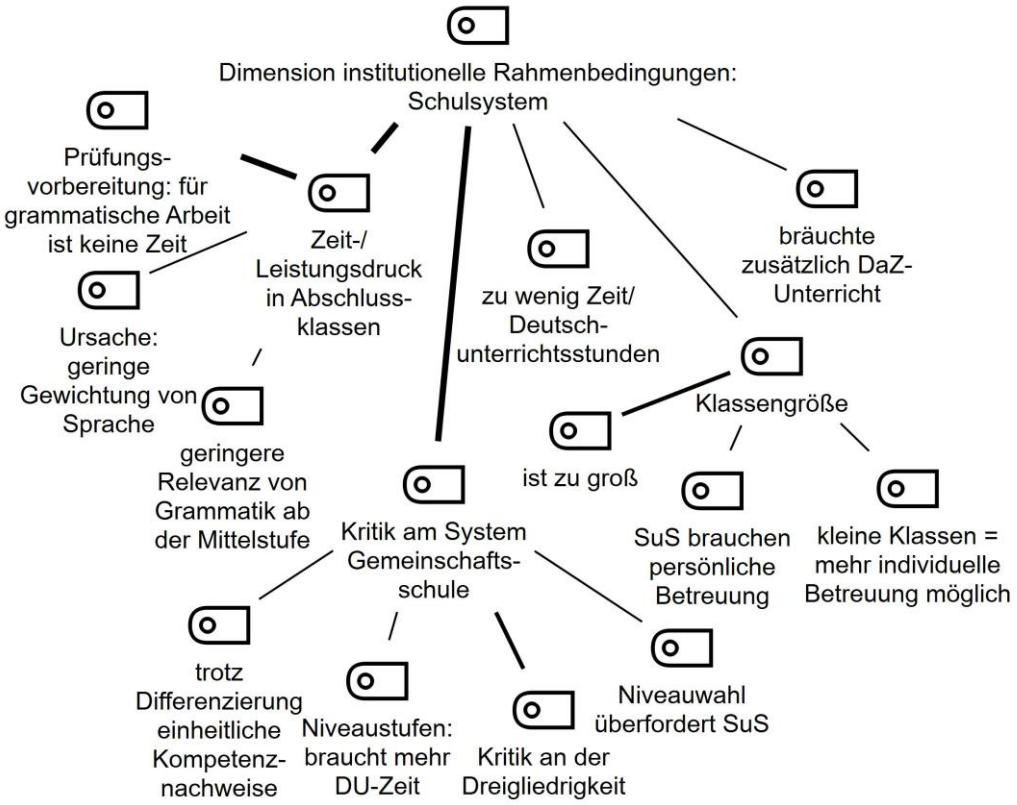


Abbildung 42: MAXMap zur Oberkategorie: Dimension institutionelle Rahmenbedingungen: Schulsystem

Beschreibungen von sieben Lehrpersonen wurden der zweiten Unterkategorie ***Kritik am System Gemeinschaftsschule*** zugewiesen. Äußerungseinheiten, die hier eingeordnet wurden, waren von dem Gedanken geprägt, dass das System der Gemeinschaftsschule ein für die Zielgruppe – die Schülerinnen und Schüler – weniger geeignetes Konzept sei. Eine Problematik stelle u. a. dar, dass trotz der Differenzierung, die im Unterricht der Unterstufe gemacht werden müsse, der ***Kompetenznachweis einheitlich*** stattfinden würde (n = 3). Frau Apfel (77) stellte diesbezüglich folgende Metapher auf: Die Übungsphase im Unterricht mit differenziertem Arbeitsmaterial sei das Klappfahrrad. Auf dem würde gelernt werden. Der Kompetenznachweis sei hingegen das Rennrad. Zu differenzieren bringe deshalb nichts (vgl. Frau Apfel: 77). Aus Sicht von Frau Tanne (40, 42, 44) benötige Unterricht in verschiedenen Niveaustufen ***mehr Deutschstunden***. Sie äußert außerdem, dass ihrer Vorstellung nach die die ***freie Wahl der Niveaustufe*** zu Beginn der Gemeinschaftsschulzeit die Schülerinnen und Schüler ***überfordern*** würde (ebd. 46). Aus Sicht von Frau Tanne (76) stelle die ***Dreigliedrigkeit*** des Schulsystems allgemein hinsichtlich der Chancengleichheit eine Problematik dar. Ihrer Ansicht nach blieben, auch beim Konzept der Gemeinschaftsschule, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler außen vor. Das deutsche dreigliedrige Schulsystem sei auch mit der Gemeinschaftsschule auf das Selektieren ausgelegt, die Stärken der Schülerinnen und Schüler könnten nicht gefördert werden, dies setze eine andere Schulform voraus, so die Lehrperson. Es sei schade, dass Deutschland an der Dreigliedrigkeit so festhalten würde, denn sprachliche Bildung könne auch anders gedacht werden (vgl. Frau Tanne: 78).

Genannt wurden außerdem typische Aspekte wie eine ***zu große Klassengröße*** (n = 7) oder eine ***zu geringe Deutschunterrichtszeit*** (n = 6). Kritik wurde auch am Schulsystem allgemein geäußert. So benötige es aus Sicht von Herrn Ahorn (56) ***zusätzlich DaZ-Unterricht***, um Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch entsprechend unterstützen zu können.

Insgesamt teilen 20 Lehrpersonen die Vorstellungen, dass das baden-württembergische Schulsystem eine Ursache für die wahrgenommenen Schwierigkeiten des Lehrens und Lernens von Grammatik darstellt, wobei die Erkläransätze auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems anzusiedeln sind: von einer zu geringen Deutschunterrichtszeit hin zu einer Kritik am System der Gesamtschule hin zu einem Zweifeln an der Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems insgesamt.

7.4 Vorstellungen zu konzeptionellen Stärken und Schwächen

Im Rahmen dieses Kapitels soll folgende Fragestellung beantwortet werden:

Welche Vorstellungen über Stärken und Schwächen integrativer vs. separierter traditioneller Grammatikvermittlung zeigen sich bei den Lehrpersonen?

Über den gesamten Interviewverlauf hinweg konnten zahlreiche Äußerungseinheiten als Vorstellungen über Stärken oder Schwächen der beiden konzeptionellen Herangehensweisen identifiziert werden. Häufig beriefen sich die Lehrpersonen auf gemachte Erfahrungen. Viele Stärken und Schwächen wurden explizit erwähnt, einige Vorstellungen wurden auch implizit ersichtlich. Häufig wurden Ansichten zur integrativen bzw. separierten Grammatikvermittlung in Kontrast zueinander genannt oder es wurde auf diese Vor- oder Nachteile verwiesen, wenn die Lehrpersonen ihr unterrichtliches Handeln beschreiben oder begründeten.

In diesem Kapitel soll eine Übersicht über alle artikulierten Stärken und Schwächen gegeben werden. Äußerungseinheiten wurden daher doppelt codiert, aber nur unter dem Aspekt der Übersicht über die artikulierten Stärken oder Schwächen. Die Äußerungseinheiten wurden auch nur dann codiert, wenn eindeutig ersichtlich wurde, dass sich eine Lehrperson entweder auf die integrative oder die separierte Grammatikvermittlung bezog, nicht, wenn die Äußerungseinheit bspw. allgemein eine Schwäche des Grammatikunterrichts benannte, die nicht eindeutig einer konzeptionellen Realisierung zuzuweisen war. Zur Übersicht dient nachfolgende Tabelle. Die Zahlen hinter den Kategorien umfassen die Anzahl der Lehrpersonen, die diesen Aspekt nennen, und nicht die Anzahl der zugewiesenen Äußerungseinheiten.

Zusätzlich wurde die Oberkategorie ***klassische Begründungen*** gebildet, die nicht in der Tabelle aufgeführt ist (n = 10). Dieser wurden alle Beschreibungen zugewiesen, die typischerweise genannt wurden, wenn es darum ging, die Art und Weise des Lehrens und Lernens von Grammatik zu begründen. Insgesamt zehn Lehrpersonen hoben hervor, dass die Art und Weise des Lehrens und Lernens von Grammatik von dem ***grammatischen Thema*** sowie der ***Klassenstufe*** abhängig sei: Typisch traditionell vermittelte Themen seien Wortarten und Satzglieder in der Unterstufe sowie in der Abschlussklasse zur Vorbereitung der mündlichen Prüfung. Integrative Grammatikvermittlung dominiere stärker ab Klasse sieben, wobei in der Unterstufe Themen wie das Präteritum bei Märchen oder Adjektive bei Beschreibungen integrativ aufgegriffen würden.

Tabelle 22: Gegenüberstellung der Vorstellungen zur integrativen und separierten bzw. traditionellen Grammatikvermittlung

		integrative Grammatikvermittlung		**separierte Grammatikvermittlung**	
Ebene		***Stärken***	***Schwächen***	***Stärken***	***Schwächen***
Dimension Lehrperson	*Selbstbild*		- Integration passt nicht zu eigener Lehrvorstellung (2) - Theorie-Praxis-Dilemma: Überleitung zu Grammatik (3)	- passt zu eigener Lehrvorstellung (2)	
	Lehren		- Abdriften in einen Lernbereich (2) - benötigt Routine, mehr Vorwissen (2) - benötigt mehr Unterrichtszeit (2) - unstrukturiert, chaotisch (2)	- strukturierter, einfacher zu vermitteln (3)	- schwieriger zu erklären (Relevanzaspekt) (2) - zu theoretisch/zeitintensiv (1)
	Ressourcen	- spontaner möglich, benötigt weniger Planung/ Vorbereitung (2)	- zeit- und vorbereitungsaufwändiger (1)	- weniger zeit- bzw. vorbereitungsaufwändig, spontan möglich (2)	
	Inhalt		- nicht alle grammatischen Themen eignen sich zur Integration (3)		
Dimension Schüler:innen	*Lernvoraussetzungen*		- Konzept und Methoden (Gruppenarbeit) für schwache Schüler:innen ungeeignet (2) - benötigt Vorwissen, höhere Sprachkompetenzen, mehr Sprachgefühl (5), daher eher geeignet für Schüler:innen mit DaE (2) bzw. ältere Schüler:innen (1)	- Konzept für schwächere Schüler:innen geeignet (3) - Konzept für Schüler:innen mit DaZ geeignet (1)	
	Schüler:innen-	- sinnhafter (Nutzen/An-	- schwieriger zu verstehen, In-	- strukturierter und einfacher zu verstehen,	- vermittelt kein nützliches Wis-

	verständnis	wendungssituation) (19)	tegration/Abwechslung verwirrt (7) - weniger effektiv bzw. kein geeignetes Konzept, weil Grammatik nur nebenbei besprochen wird (2)	v. a. bei neuen Inhalten wichtig (8) - von Schüler:innen bevorzuge Vermittlungsweise, da verständlicher (1)	sen (Analysewissen hilft nicht beim Schreiben) (8)
	Lernergebnis	- erfolgreicher als separierte Vermittlung (Transfererfolg) (20)	- weniger effektiv wegen Abwechseln (1)	- unmittelbar erfolgreicher bei isolierten Übungen (Formwissen) (9)	- geringer nachhaltiger Lernerfolg, Transferproblematik (5)
Institutionelle Rahmenbedingungen	*Schulsystem*		- benötigt kleinere Klassen bzw. nicht geeignet für eine staatliche Schule (1)		
	Lehrwerke		- Lehrwerk handelt Grammatik separiert ab (2) - Integration in Lehrwerken verwirrt die Schüler:innen (1) - Integration der Lehrwerke widerspricht eigener Planung (1) - integratives Lehrwerk ist unstrukturiert und oberflächlich (1)		
alltagspraktische Vor- und Nachteile	*Dimension Schüler:innen*	- führt zu besserem Sprachgebrauch (3) - Vertuschen verhindert Störung des impliziten Sprachgebrauchs (1) - vermittelt auf Dauer Automatismus (implizites		- notwendig für das Einüben grammatischer Formen/ Strukturen (12) - ermöglicht die Arbeit an sprachlichen Defiziten (4) - kurzfristig effektiv: schnell abprüfbares Wissen aufbauen (4)	- negativer Lerneffekt durch Explizitmachung (3)

	Wissen) (1)	- baut Sprachkompetenz auf (2) - ermöglicht selbstständiges Arbeiten (1) - Kontrolle ist einfach und angenehm (1)	
Dimension Beziehung/ Interaktion	- motivierender (Lehrende und Lernende) (5)		- demotivierend, löst Ablehnungsreaktionen aus (4) - ist langweilig (1)

Bezüglich der ***Dimension der Lehrperson*** ist im Bereich des ***Lehrens*** zunächst auffällig, dass die integrative Grammatikvermittlung mit den Worten ***unstrukturiert*** (n = 2) beschrieben wurde, während die separierte Grammatikvermittlung von drei Lehrpersonen als ***strukturierter*** und damit ***einfacher zu vermitteln*** bezeichnet wurde, auch sei die Kontrolle einfacher und angenehmer (n = 1). Weitere genannte Schwächen integrativer Grammatikvermittlung deckten sich mit den von Einecke (1988) genannten Problemen: die Phase des ***Überleitens*** von der Textbasis zur Besprechung der Grammatik (n = 3) sowie das ***Abdrifften in einen Lernbereich*** aufgrund des meist fehlenden grammatischen Vorwissens der Schülerinnen und Schüler (n = 2). Widersprüchliche Einschätzungen gab es bezüglich der ***Unterrichtszeit***: Sowohl die integrative als auch die traditionelle Grammatikvermittlung wurden als zeitintensiv beschrieben, wobei sich die Begründungen unterschieden: Bei der integrativen Grammatikvermittlung benötige die Anwendung, d. h. die Transferleistung mehr Unterrichtszeit, die traditionelle Grammatikvermittlung, würde sie entsprechend umgesetzt werden, d. h. das Analysewissen entsprechend verinnerlicht werden, sei zu theoretisch und benötige zu viel Unterrichtszeit. Ein weiterer Nachteil, welcher der traditionellen Grammatikvermittlung zugesprochen wurde, war, dass Grammatik hier schwieriger zu erkären sei, weil die Relevanz nicht verdeutlicht werden könne. Dies wurde bei der integrativen Grammatikvermittlung als Stärke hervorgehoben. Bezüglich der ***Dimension der Ressourcen*** gab es Übereinstimmungen. Integrative Grammatikvermittlung wurde als ***zeit- und vorbereitungsaufwendiger*** beschrieben, sie

benötige mehr ***Routine und Vorwissen***. Wäre das Vorwissen seitens der Lehrperson vorhanden, sei Grammatikvermittlung sogar spontaner möglich und benötige weniger Planung- und Vorbereitungszeit. Traditioneller Grammatikvermittlung hingegen wurde zugesprochen, ***weniger zeit- und vorbereitungsaufwendig*** zu sein, weil prinzipiell auf die Lehrwerke zugegriffen werden könne, in welchen Grammatik separiert aufgegriffen werden würde. Somit könne Grammatik auch ***spontan*** unterrichtet werden.

Auffällig war, dass sich bei zwei Lehrpersonen die Vorstellung zeigte, dass das Konzept der integrativen Grammatikvermittlung aufgrund der eben beschriebenen Aspekte bei der Kategorie ***Lehre*** nicht zu ihrem ***Selbstbild*** passe. Beide Lehrerinnen waren der Ansicht, dass die integrative Grammatikvermittlung nicht zu ihrer Lehrerpersönlichkeit passen würde. Beide Lehrerinnen bezeichneten sich selbst als strukturiert, auch ihren Unterricht beschrieben beide als strukturiert sowie lehrerzentriert, deduktiv und kleinschrittig. Ihre Erklärансätze, weshalb sie die integrative Grammatikvermittlung eher negativ sehen, überschnitten sich stark. Das ist interessant, da beide Lehrpersonen in einem ähnlichen Altersbereich lagen (35-40), jedoch an sehr unterschiedlichen Schulen unterrichteten: Frau Birke unterrichtete an einer städtischen Realschule mit einem überwiegend mehrsprachigen Einzugsgebiet, Frau Salz an einer ländlichen Realschule, in welcher das Einzugsgebiet eher dialektal geprägt war. Der Vorstellung beider Lehrpersonen zufolge sei die integrative Grammatikvermittlung unstrukturiert. Grammatik isoliert zu vermitteln empfanden sie hingegen als strukturiert. Beide Lehrpersonen waren der Ansicht, Grammatik sehr basal und kleinschrittig zu erarbeiten, sie äußerten beide, das als sehr wichtig anzusehen. Frau Salz beurteilte die integrative Grammatikvermittlung nicht durchgehend als negativ – sie sei „an sich nicht schlecht“, sie empfinde die Konzeption jedoch als nicht geeignet für die Rahmenbedingungen, die ihrer Ansicht nach vorliegen würden, sowie ihr Verständnis von Grammatikvermittlung. Frau Salz verglich die integrative Grammatikvermittlung mit einer „Osterhasensuche“. Ihrer Vorstellung nach würde bei der integrativen Grammatikvermittlung die Lehrperson erst zum Schluss „verraten“, um welches Thema es in der Stunde ginge, was ihr missfalle. Aus Sicht von Frau Salz sei es wichtig, das Stundenthema zu Beginn jeder Stunde anzukündigen.

Bezüglich der ***Dimension des Inhalts*** gab es typische Erklärungen, wie sie für die traditionelle Grammatikvermittlung oftmals gegeben werden: So seien ***nicht alle grammatischen Bereiche zur Integration geeignet*** (n = 3).

Auf der ***Dimension der Schülerinnen und Schüler*** konnten die gebildeten Kategorien den Bereichen ***Schüler:innenverständnis***, ***Lernvoraussetzungen*** sowie ***Lernergebnis*** zugeordnet werden. Bezogen auf die Kategorie ***Schüler:innenverständnis*** sei integrative Grammatikvermittlung für die Schülerinnen und Schüler ***verwirrend*** bzw. ***schwieriger zu verstehen*** (n = 7) und ***weniger effektiv*** (n = 1). Bezüglich der Vorstellung, integrative Grammatikvermittlung sei für Schülerinnen und Schüler verwirrender, fällt bei der Wortwahl der Lehrpersonen auf, dass vier Lehrpersonen auf ihre gemachten Erfahrungen verwiesen, während drei Lehrpersonen Worte wie „Gefühl" bzw. „Eindruck haben" verwendeten. Hinsichtlich der Vorstellung, integrative Grammatikvermittlung sei weniger effektiv, kristallisierte sich bei zwei Lehrpersonen die Vorstellung heraus, dass integrative Grammatikvermittlung bedeute, ***Grammatik eher nebenbei*** zu thematisieren, also flüchtig, kurz und knapp ohne Aufschrieb oder Übungsphase („drei Minuten nebenbei", vgl. Frau Maibeere: 30). Im Gegensatz dazu stehen die Vorstellungen zu separierter bzw. traditioneller Grammatikvermittlung. Diese sei ***strukturierter*** und somit für die Schülerinnen und Schüler ***einfacher zu verstehen*** (n = 8). So sei es gerade zu Beginn eines neuen Themas wichtig, Grammatik separiert in einer Einzelstunde zu vermitteln. Eine Lehrperson äußerte außerdem, dass die Schülerinnen und Schüler separierte Grammatikarbeit eher ***bevorzugen*** würden (vgl. Frau Birke: 10).

Weitere hier gebildete Kategorien deckten sich – auch mit fachdidaktischen Vorstellungen. So wurde integrativer Grammatikvermittlung zugeschrieben, für die Schülerinnen und Schüler ***sinnhafter*** zu sein, da der Nutzen des grammatischen Mittels aufgezeigt werden könne und es eine Anwendungssituation gebe (n = 19). Dies vermeide Relevanzdiskussionen. Traditionelle Grammatikvermittlung vermittle hingegen ***kein nützliches Wissen***, da die Schülerinnen und Schüler das vermittelte Analysewissen nicht beim Schreiben nutzen könnten (n = 8).

Bezogen auf die Kategorie ***Lernergebnis*** wurde separierter Grammatikvermittlung zugesprochen, zumindest bei der ***unmittelbar*** folgenden Leistungsüberprüfung in Form von Tests oder Grammatikklassenarbeiten, d. h. der Überprüfung des Analysewissens, ***erfolgreicher*** zu sein (n = 9), jedoch nicht nachhaltig, auch gebe es Transferprobleme. Integrativer Grammatikvermittlung werden hingegen eher ***Transfererfolge*** zugesprochen (20). Hier ist einschränkend zu erwähnen, dass neun Lehrpersonen der Ansicht waren, dass dies zumindest ***teilweise*** der Fall sei, während sechs Lehrpersonen Worte wie ***„hoffen"*** bzw. ***„Gefühl haben"*** verwendeten.

Bei der Kategorie ***Lernvoraussetzungen*** deckten sich die meisten Vorstellungen. Als Schwächen wurden bezüglich der integrativen Grammatikvermittlung genannt, dass diese ***sprachliches Vorwissen, höhere Sprachkompetenzen und somit mehr Sprachgefühl*** benötige (n = 5), weshalb sie als ***eher geeignet für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache*** (n = 2) bzw. ***ältere Schülerinnen und Schülern*** (n = 1) beurteilt wurde. Fehle vorausgesetztes grammatisches Vorwissen, komme es zu Wiederholungsphasen, die auf Kosten der eigentlich angedachten Unterrichtszeit gehen würden (vgl. Frau Hopfen: 4). Das ***Konzept*** der integrativen Grammatikvermittlung sowie ***Methoden*** integrativer Grammatikvermittlung, hier wurde die Gruppenarbeit genannt, sei den Vorstellungen von zwei Lehrpersonen zufolge ***nicht für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler geeignet*** (n = 2). Diese könnten davon anders als die „guten" nicht profitieren (vgl. Frau Salz: 12) bzw. würden verloren gehen (vgl. Frau Birke: 34). Separierte Grammatikvermittlung sei hingegen für schwächere Schülerinnen und Schüler sowie welche mit DaZ eher geeignet.

Weitere Vorstellungen über Schwächen bezüglich der integrativen Grammatikvermittlung ließen sich unter der Kategorie ***institutionelle Rahmenbedingungen*** fassen und bezogen sich auf das ***Lehrwerk*** bzw. das ***Stundenkontingent*** und die ***Klassengröße***. Hinsichtlich der letztgenannten Aspekte äußerte sich nur eine Lehrperson, Frau Salz. Ihrer Vorstellung nach benötige integrative Grammatikvermittlung ***mehr Unterrichtszeit sowie kleinere Klassen*** (vgl. Frau Salz: 51). Vorstellungen bezüglich Schwierigkeiten das ***Lehrwerk*** betreffend deckten sich weitestgehend mit den von Einecke (1982) genannten Problemen von Lehrwerken in einem integrativen Setting und mit den Aspekten, die integrativer Grammatikvermittlung allgemein vorgeworfen werden. Der Vorstellung von Frau Birke (20) zufolge würde die ***Anbindung*** verschiedener Lernbereiche im Buch die Schülerinnen und Schüler ***verwirren***. Frau Zeder (11) äußerte sich kritisch zur Anbindung von Grammatik in dem integrativ ausgelegten Lehrwerk ihrer Schule. Die Anbindung der grammatischen Bereiche an Themen, wie sie das Lehrwerk vorsieht, würde manchmal nicht zu der von ihr ***bevorzugten Anbindung passen***. Ihrer Vorstellung nach erschwere das die Arbeit mit dem Lehrwerk, da sich der Unterricht vollständig an der Intention des Lehrwerks orientieren müsse. Herr Palme (141) warf den Lehrwerken eine ***„Scheinintegration"*** vor. Er kritisierte, dass Lernbereiche wie Grammatik oder Rechtschreibung zwar in Kapitel eingebunden werden würden, aber getrennt, ohne thematische Anbindung an den Themenbereich, den das Kapitel anstrebt. „Grammatik ist so etwas

extra“, beschrieb Herr Palme (141). Dass es im Buch nicht angebunden werde, erschwere die integrative Vermittlung, denn so würden den Schülerinnen und Schülern die Transferaufgaben fehlen, hinzu komme das fehlende Sprachverständnis der Schülerinnen und Schüler. Der geringe Anteil, den Grammatik demnach im Buch habe, spiegle sich seiner Vorstellung nach in der Unterrichtsrealtiät wieder: Herr Palme bezeichnete Grammatik als etwas, das „so nebenher“ fließe. Dies soll mit nachfolgendem Zitat verdeutlicht werden:

> (…) Weil, ja, (…) das ist echt schwierig. (…) Da fehlt einfach bei vielen Schülern dieses Sprachverständnis. Und weil es, vielleicht, ich weiß es auch nicht, obwohl man es versucht, integrativ zu unterrichten, doch immer wieder extra-unterrichtet wird, und ich glaube, dass da so einfach diese Überleitung, dieser Transfer den Schülern fehlt. Grammatik ist so etwas extra, das macht man so extra. (…) das ist echt schwierig, weil Grammatik eigentlich, wie gesagt, den geringsten Anteil im Unterricht macht. Das läuft so nebenher, das fließt so nebenher. Man versucht es integrativ zu unterrichten, zu vermitteln, aber wie gesagt, dann hat man doch wieder so ein Heft oder auch ein Buch, wo es dann auf einer Extra-Seite dann nochmal als Wiederholung dasteht, und dann merkt da einfach/ Also. (Herr Palme: 141*; ergänzender Kommentar: Zeigt später in einem Arbeitsheft ein Beispiel.*)

Frau Salz (22) benannte das integrativ ausgelegte Lehrwerk *P.A.U.L.D.* als ***unstrukturiert und oberflächlich***. Sie warf dem Schulbuch vor, dass die „rote Linie“ fehle, denn es versuche zu viele Lernbereiche miteinander zu integrieren. Auf jeder Seite werde etwas Anderes thematisiert, aber kein Lernbereich würde tief genug aufgearbeitet werden, wie sie es als notwendig erachte. Auch fehle ihrer Ansicht nach die Verknüpfung der Bereiche zueinander. So sollten die Schülerinnen und Schüler bspw. im Buch zum Lernbereich *Fabel* unterschiedliche Textsorten verfassen. Das entspricht grundsätzlich dem Konzept der integrativen Grammatikvermittlung, sich einem Themenbereich über verschiedene Zugangsweisen zu nähern. Allerdings liege hier der Vorstellung von Frau Salz zufolge das Problem: Sie verweist an dieser Stelle auf das Textsortenwissen im Schreibprozess, darauf, dass die im Buch geforderten Textsorten für die Schülerinnen und Schüler neu seien, weshalb zuerst Handlungsroutinen aufzubauen wären. Ihrer Ansicht nach müssten die Schülerinnen und Schüler an jede Textsorte schrittweise herangeführt werden, damit sie diese Routinen entwickeln könnten. Die Aufarbeitung im Schulbuch sei ihrer Ansicht nach zu oberflächlich, sie bemängelte, dass notwendige Zwischenschritte fehlen würden. In anderen Lehrwerken wie *Klartext* oder im *Deutschbuch* von Cornelsen-Verlag sei das besser umgesetzt, so ihr persönliches Empfinden. Auch van Rijt et al. (2020a) kommen in ihrer Lehrwerksanalyse zu dem Ergebnis, dass diese die Grammatikvermittlung einschränken würden.

Weitere Vorstellungen, die als Stärken separierter Grammatikvermittlung interpretiert werden konnten, wurden unter der induktiv gebildeten Kategorie ***alltagspraktische Vorteile*** zusammengefasst. Äußerungseinheiten, die dieser Kategorie zugewiesen wurden, ließen darauf schließen, dass die Vorstellungen der Lehrpersonen von eher alltagspraktischen Gedanken geprägt sind, also Gedanken, was im Unterrichtsalltag geschickter oder einfacher sei. Sie bezogen sich auf die ***Dimension der Schülerinnen und Schüler*** sowie auf die ***Beziehungsdimension***. Bei der ***Beziehungsdimension*** wurde integrativer Grammatikvermittlung zugesprochen, dass diese für alle Beteiligten ***motivierender*** sei (n = 5), während separierte Grammatikvermittlung als ***langweilig*** (n = 1) sowie ***demotivierend*** beschrieben wurde, sie löse Ablehnungsreaktionen aus (n = 4).

Bezüglich separierter Grammatikvermittlung war die Vorstellung zentral, dass diese ***die Arbeit an sprachlichen Defiziten ermögliche,*** d. h. eine separierte Übungsstunde soll sich den Vorstellungen dieser Lehrpersonen zufolge förderlich auf die produktiven Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler auswirken (n = 4) bzw. grundlegende ***Sprachkompetenzen aufbauen*** können (n = 2), wie nachfolgendes Zitat von Herrn Palme verdeutlichen soll:

> und das erhofft man sich auch vom Grammatik- und Rechtschreibunterricht, dass sie das dann quasi beim Schreiben übertragen, dass sie da ein Verständnis dafür entwickeln, ein Sprachbewusstsein, Sprachverständnis. (Herr Palme: 51)

Vier Äußerungseinheiten wurden der Kategorie ***kurzfristig effektiv: schnell abprüfbares Wissen aufbauen*** zugewiesen, da ersichtlich wurde, dass die Vorstellungen der Lehrpersonen von der Idee geprägt waren, separierter Grammatikunterricht könne innerhalb kurzer Zeit abprüfbare grammatische Wissensbestände aufbauen. Außerdem benannte eine Lehrperson als Vorteil separierter Grammatikvermittlung, dass diese ***selbstständiges Arbeiten ermögliche*** (n = 1). Separierte Grammatikvermittlung sei außerdem notwendig für das Einüben grammatischer Formen und Strukturen (n = 12).

Auffällig war auch folgende Übereinstimmung: Als eine Schwäche traditioneller Grammatikvermittlung wurde genannt, dass der Lerneffekt aufgrund der Explizitmachung negativ sei (n = 3). Integrativer Grammatikvermittlung wurde hingegen zugesprochen, dass das „Vertuschen“, also das nicht explizite Thematisieren von Grammatik, eine ***Störung des impliziten Sprachgebrauchs verhindere*** und es deshalb zu weniger Fehlern komme (n = 1). Eine Lehrperson war gar der Ansicht, dass damit auf Dauer Prozesswissen aufgebaut werden könne, wie nachfolgendes Zitat an dieser Stelle verdeutlichen soll:

> Ähm vielleicht einfach um bei den Schülern die Verknüpfung herzustellen, dass sie nicht immer das Gefühl haben, es gibt immer nur diese verschiedenen Schubladen und wir machen einmal nur das und einmal nur das, sondern dass sie eigentlich auch irgendwann merken, sie müssen auf das Gesamte halt Wert legen ja und nicht sagen: „Ja, aber die Aufgabe war jetzt, dass ich ein Aufsatz schreibe“ und dann müsste man sagen: „Ja, aber jeder dritte Satz stimmt grammatikalisch nicht“, sondern dass sie eben merken, eigentlich ist es halt ein großes Ganzes, was funktionieren sollte, damit einfach da versucht wird, diese Verbindung herzustellen und vielleicht auch irgendwann natürlich im besten Fall ein Automatismus entsteht und sie vieles automatisch machen (Herr Ahorn: 10)

Aus Sicht sechs Lehrpersonen ***fördere*** integrative Grammatikvermittlung außerdem den ***Sprachgebrauch*** der Schülerinnen und Schüler.

7.5 Vorstellungen über unterrichtliche Maßnahmen, um mit den Problemen und Herausforderungen umzugehen

Im Rahmen dieses Kapitels soll folgende Fragestellung beantwortet werden:

Welche Maßnahmen sind den Vorstellungen der Lehrpersonen nach geeignet, um mit den artikulierten Problemen und Herausforderungen umzugehen?

Diese Fragestellung bildet eine der zentralen Fragestellungen dieser empirischen Untersuchung ab. Im Rahmen der Leitfragen wurde explizit nach Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Grammatik gefragt. Außerdem spielte dieser Aspekt bei der Beantwortung anderer Fragestellungen explizit oder implizit eine Rolle (vgl. Fragen 4-6, 9, 10).

Die befragten Lehrpersonen beschrieben unterschiedliche Wege und Strategien, die ihrer Vorstellung nach geeignet seien, um mit den in den vorhergehenden Kapiteln dargestellten Schwierigkeiten des Lehrens und Lernens von Grammatik umzugehen bzw. diese zu bewältigen. Die seitens der Lehrpersonen geäußerten Maßnahmen wurden dahingehend kategorisiert, welche Ziele den Vorstellungen der Lehrpersonen zufolge damit erreicht werden sollten, d. h. welche der artikulierten Schwierigkeiten damit bewältigt werden sollten. Auch in diesen Vorstellungen wurden Einflüsse ***grammatikdidaktischer bzw. schreibdidaktischer Konzepte*** identifiziert, überdies ***klassische pädagogisch-didaktische Maßnahmen***, jedoch auch eigene Theorien. Beschreibungen letzterer Art wurden unter der Kategorie ***alltagspraktische Vorstellungen*** eingeordnet. Diesbezüglich wurden die artikulierten Maßnahmen geordnet.

Insgesamt wurden zahlreiche Maßnahmen beschrieben. In die Ergebnisauswertung wurden nicht alle Maßnahmen einbezogen. Der Fokus wurde wesentlich auf Maßnahmen gelegt, die sich auf Schwierigkeiten beziehen, die häufig beschrieben wurden, und bei denen angenommen wurde, dass ein Einblick in die Vorstellungen der Lehrpersonen für die Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen erkenntnisreich wäre. Nachfolgende MAXMap zeigt eine Übersicht der im Rahmen dieses Kapitels gebildeten Oberkategorien. Die Oberkategorien werden nachfolgend beschrieben.

Insgesamt ist festzustellen, dass eine Bandbreite an Maßnahmen beschrieben wurde, um mit vergleichbaren Schwierigkeiten umzugehen. Dabei ist durchaus bei der einen oder anderen Maßnahme ein kollektives Verständnis dessen, was dazu beitragen könnte, ein Problem oder eine Herausforderung zu bewältigen, zu erkennen. Es finden sich jedoch auch zahlreiche eigene Strategien.

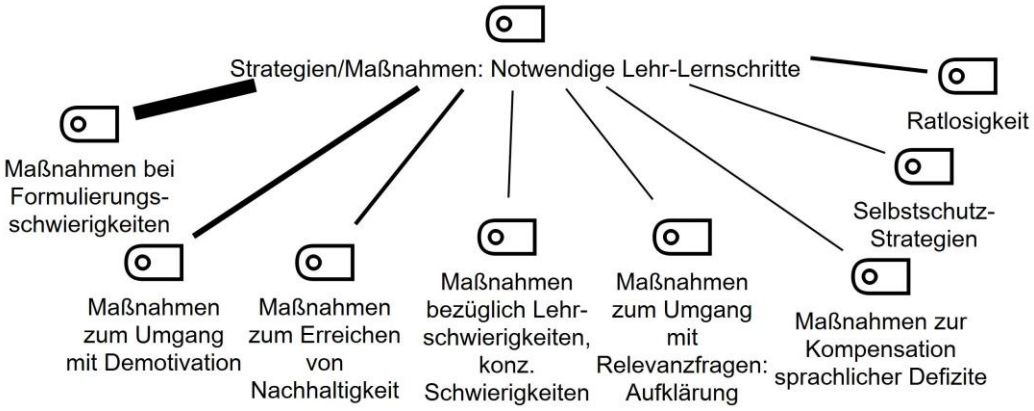


Abbildung 43: MAXMap zur Hauptkategorie: Vorstellungen unterrichtliche Maßnahmen, um mit den Problemen und Herausforderungen umzugehen

7.5.1 Maßnahmen bei Formulierungsschwierigkeiten

Viele Beschreibungen umfassen ***Maßnahmen bei Formulierungsschwierigkeiten*** (n = 28). Sie wurden innerhalb der Oberkategorie in zwei Unterkategorien unterteilt und dort weiter ausdifferenziert. Außerdem wurde eine dritte Unterkategorie hinzugefügt. Sie heißt ***Ablehnung von Maßnahmen*** und beinhaltet Äußerungseinheiten, in denen beschrieben wurde, ob und warum eine Lehrperson eine bestimmte Maßnahme zur Unterstützung nicht durchführe. Auf diese Kategorie wird am Ende dieses Teilkapitels eingegangen. Nachfolgende MAXMap zeigt eine Übersicht über die im Rahmen dieser Kategorie entstandenen Unter- und Subkategorien.

Die erste Unterkategorie wurde ***traditionell bzw. traditionell schreibdidaktisch geprägt*** bezeichnet, da die Vorstellungen der befragten Lehrpersonen hier Überschneidungen mit typischen Maßnahmen traditioneller Grammatikvermittlung bzw. der traditionellen Schreibdidaktik aufwiesen. Darunter fallen Maßnahmen wie die ***Vermittlung von Rezepten*** (n = 13), bspw. in Form des Austeilens von Formulierungslisten (n = 8), Wortlisten (n = 3), Wort- bzw. Wortfeldsammlungen (n = 2) oder der Äußerung „Lern diese Struktur auswendig“ (vgl. Herr Lavendel: 74).

Eine häufig genannte Aktivität, die den Vorstellungen von 13 Lehrpersonen nach bei Formulierungsproblemen v. a. zu Beginn der Formulierungsphase helfen solle, sei ***partielles gemeinsames Schreiben***, wobei die meisten Lehrpersonen am häufigsten beschrieben, dass der Textanfang gemeinsam verfasst werden würde. Äußerungen von sieben Lehrpersonen wurden unter der Subkategorie ***verbale Hilfestellungen und Hinweise*** zusammengefasst. Es handelt sich hier-

bei um von den Lehrpersonen beschriebene Maßnahmen, die ausschließlich verbal und während des Textproduktionsprozesses bzw. danach erfolgen würden und die Schülerinnen und Schüler bei Formulierungsschwierigkeiten unterstützen sollten. Darunter fallen Maßnahmen wie ***konkrete Tipps*** (n = 2), aber auch diverse Aussagen wie ***Benutze viele Adjektive und/oder passende Verben*** (n = 2), ***Lies den Satz (erneut) durch*** (n = 2), ***Bilde kürzere Sätze*** (n = 1), ***Schreibe es so, wie du es gerade gesagt hast*** (n = 1) oder die Frage ***Wie könntest du es noch formulieren?*** (n = 1). Den Vorstellungen von acht Lehrpersonen nach würde der ***Einsatz von Wörterbüchern*** manchen Schülerinnen und Schülern bei Wortfindungsschwierigkeiten oder Rechtschreibfragen helfen können.

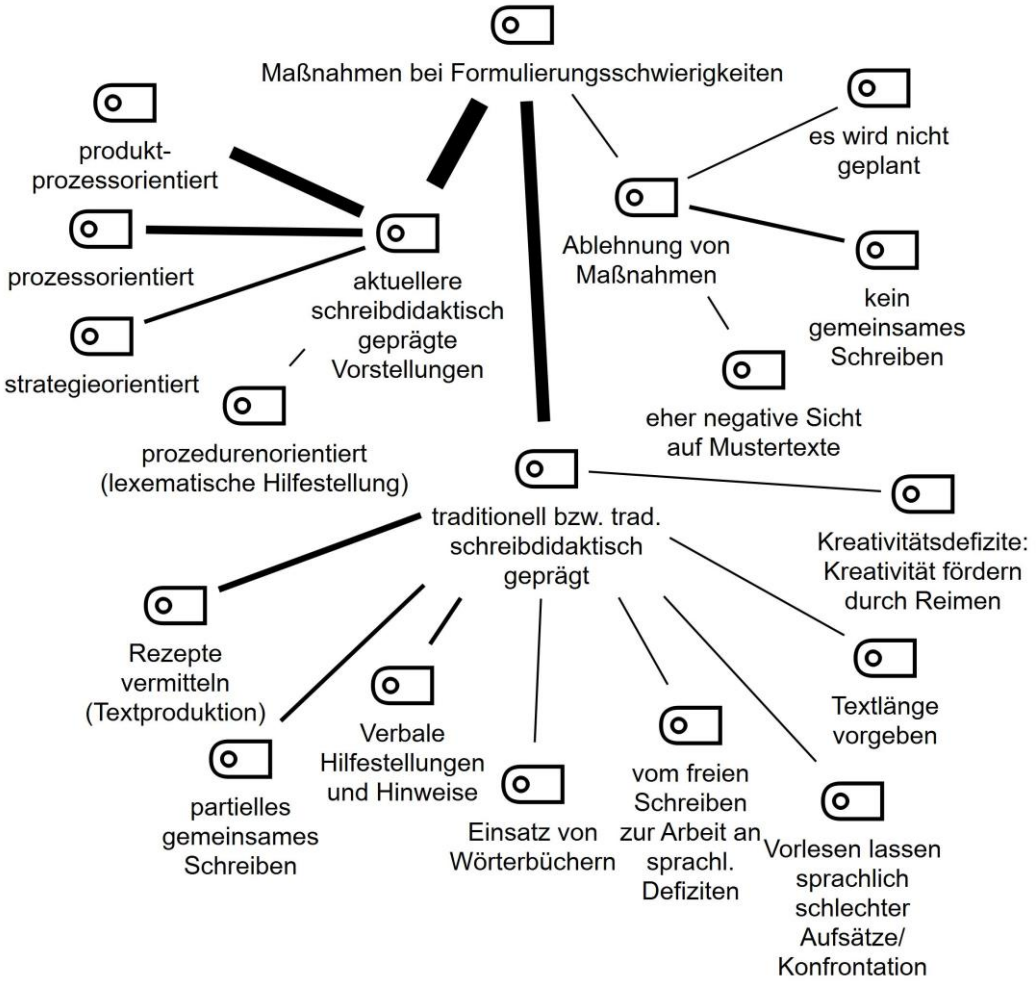


Abbildung 44: MAXMap zur Oberkategorie: Maßnahmen bei Formulierungsschwierigkeiten

Je einmal wurden folgende Maßnahmen genannt: Das ***Vorlesen-Lassen sprachlich schlechter Aufsätze*** mit der Intention der Konfrontation, das ***Vorgeben einer gewünschten Textlänge***, z. B. zwei Seiten und das ***Schreiben-Lassen ohne Vorgaben***, woran sich separierte Grammatikübungen anschließen

würden. Aus Sicht von einer Lehrperson könnten ***Kreativitätsdefizite mit Reim-Übungen kompensiert*** werden.

Die zweite Unterkategorie wurde ***aktuellere schreibdidaktisch geprägte Vorstellungen genannt***, weil die Beschreibungen Übereinstimmungen zu aktuellen schreibdidaktischen Vermittlungsmöglichkeiten aufweisen. Sie beinhaltet vier Subkategorien. Die erste hier gebildete Subkategorie heißt ***produkt-prozessorientiert*** und beinhaltet Äußerungseinheiten, in denen Lehrpersonen beschrieben, mit Mustertexten zu arbeiten, um Schülerinnen und Schüler beim Formulieren zu unterstützen (n = 20). Da es sich hierbei um eine Maßnahme handelt, die Produktwissen aufbaut und den Schreibprozess unterstützen soll, wurde die Kategorie entsprechend bezeichnet. Innerhalb der Subkategorie wurden die Beschreibungen weiter kategorisiert. Die Subkategorie² ***Ich setze Mustertexte ein*** umfasst alle Äußerungen, bei denen deutlich wurde, dass eine Lehrperson Mustertexte einsetze. Das trifft auf 17 Lehrpersonen zu. Weitere Äußerungseinheiten wurden unter der Subkategorie² ***Verfasser:in der Mustertexte*** gesammelt. Häufig schienen ***Schülertexte als Mustertexte*** eingesetzt zu werden (n = 9). Eher wenige Lehrpersonen äußerten, ***Mustertexte selbst zu erstellen*** (n = 4). Zwei Lehrpersonen verwiesen darauf, dass sie ***Musterlösungen sprachlich vereinfachen*** bzw. auf das Niveau der Schülerinnen und Schüler anpassen würden. Äußerungseinheiten von drei Lehrpersonen wurden der Subkategorie² ***Verlagsmustertexte sind zu anspruchsvoll*** zugeordnet. Die Lehrpersonen artikulierten hier, dass das hohe sprachliche Niveau die Schülerinnen und Schüler eher abschrecken würde. Im Gegensatz zu diesen Lehrpersonen äußerte Frau Apfel (97), dies als Chance zu sehen. Sie nehme bewusst die anspruchsvollen Beispiele von den Verlagen, um den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass sie das so nie leisten könnten. Anschließend formuliere sie die Texte gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern „in ihrer Sprache“ um.

Weitere Äußerungseinheiten konnten als ***Begründung*** für die Arbeit mit Mustertexten eingeordnet werden. Die meisten Zitate wurden der Subkategorie² ***Orientierung/Aufzeigen des Erwartungshorizontes, Motivation*** zugeordnet (n = 10). Zentral war hierbei der Gedanke, dass Mustertexte den Schülerinnen und Schülern als Vorlage dienen könnten und ihnen somit einen Vorgehensfahrplan bzw. eine Anforderungsorientierung liefern würden. Aus Sicht der Lehrpersonen sei das wichtig, damit die Textsorte für die Schülerinnen und Schüler greifbar(er) würde, insbesondere dann, wenn es um Textsorten gehe, die den Schülerinnen und Schülern eher unbekannt wären, wie bspw. die Textbeschreibung oder das

Kompendium in den Klassenstufen neun und zehn. Das Zeigen bzw. Besprechen einer Musterlösung solle demnach die Schülerinnen und Schüler ermutigen, indem ihnen gezeigt werde, dass die von ihnen erwartete Schreibaufgabe für sie zu meistern sei. ***Die Untersuchung der sprachlichen Gestaltung*** in Mustertexten sei der Vorstellung von vier Lehrpersonen zufolge eine gewinnbringende Maßnahme im Umgang mit Formulierungsschwierigkeiten. Aus Sicht von zwei Lehrpersonen sei die Akzeptanz von Mustertexten bei den Schülerinnen und Schülern überdies hoch, da diese explizit danach fragen würden (Subkategorie ***Schüler:innen fordern Mustertexte ein***).

Weitere Äußerungseinheiten bezogen sich auf den ***Zeitpunkt***, zu dem ein Mustertext in der Unterrichtseinheit zum Einsatz kommt. Vier Lehrpersonen äußerten, die Betrachtung von Mustertexten gemeinsam mit den Schülerinnen und Schüler ***zu Beginn*** der Unterrichtseinheit zu bevorzugen, um den Schülerinnen und Schülern eine ***Orientierung*** für die erwartete Zielform bzw. um ihnen Formulierungsbeispiele zu geben. Sechs Lehrpersonen beschrieben, den Einsatz von Mustertexten ***in der Mitte*** (Frau Hopfen: 70; Herr Fenchel: 104) oder ***gegen Ende*** der Unterrichtseinheit zu bevorzugen, damit die Schülerinnen und Schüler zunächst unvoreingenommen produzieren und sich ausprobieren könnten. Neben Mustertexten sei aus Sicht von sechs Lehrpersonen der Einsatz von ***Negativbeispielen*** eine sinnvolle Maßnahme, um Erfolgskriterien bzw. textsortenspezifische Merkmale herauszuarbeiten (vgl. Herr Salbei: 64; Frau Salz: 79).

Die zweite Subkategorie wurde ***prozessorientiert*** genannt (n = 23). Hierunter fallen Maßnahmen, in denen ersichtlich wurde, dass mit diesen die Komplexität des Schreibprozesses entzerrt werden sollte. Beschrieben wurden hier ***(gemeinsame) Planungsaktivitäten*** (n = 22) bzw. ***Text-zerlegende Verfahren*** (n = 10). Artikulierte Planungaktivitäten waren das gemeinsame mündliche oder schriftliche Planen vor der Verschriftung (n = 9) sowie das Erstellen-Lassen eines schriftlichen Schreibplans (n = 21). Den Vorstellungen der neun Lehrpersonen zufolge habe das Sammeln gemeinsamer Stichwörter die Funktion, eine Strukturierungshilfe und Inspiration für die Schülerinnen und Schüler zu sein und werde insbesondere für schwächere Schülerinnen und Schüler als hilfreich angesehen, weil es ihnen ein Gerüst zum Entlanghangeln liefern würde. Frau Apfel (95), die Formulierungsprobleme u. a. auf eine fehlende Fantasie zurückführte, war der Ansicht, dass dadurch diejenigen Schülerinnen und Schüler, die oft „gar keine Ideen hätten“, inspiriert werden würden. Aus Sicht von Frau Apfel und Frau Goldregen (79) komme das gemeinsame Planen der ganzen Klasse zugute und würde die

Schülerinnen und Schüler inspirieren und motivieren. Nicht bei allen Lehrpersonen würden die gemeinsam gesammelten Ideen während des Verschriftens präsent bleiben. Frau Ulme (65) äußerte, dies abzulehnen. Ihrer Vorstellung nach habe das gemeinsame Sammeln von Ideen bzw. Stichworten die Funktion, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten aufzuzeigen. Frau Ulme hob hervor, dass es ihr sehr wichtig sei, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Ideen verschriften würden. Die Präsenz der gemeinsam gesammelten Ideen führe ihrer Ansicht nach dazu, dass die Schülerinnen und Schüler „zu sehr fixiert auf meine Art oder unsere Geschichte“ seien (ebd.).

Die zweite Subkategorie² der Subkategorie ***prozessorientiert*** heißt ***Text-zerlegende Verfahren***. Darunter fallen Maßnahmen, bei denen der zu produzierende Text in einzelne Bestandteile zerlegt wird, z. B. in Einleitung-Hauptteil-Schluss. Maßnahmen dieser Art sollten die Schülerinnen und Schüler insbesondere beim Verfassen komplexerer Textsorten unterstützen und die Komplexität des Textproduktionsprozesses reduzieren. Die Maßnahmen sollten weiter der Demotivation, die insbesondere bei komplexeren Textsorten mitschwinge, entgegenwirken. Die Subkategorie³ ***Bausteine verfassen zum Entzerren des Schreibprozesses*** umfasst alle Äußerungseinheiten, in denen Lehrpersonen schilderten, dass sie einzelne Textbausteine wie bspw. die Einleitung oder den ersten Teil des Hauptteils verschriften ließen, um auf diese Weise der Komplexität des Verfassens v. a. sehr umfassender Textsorten wie einer Textbeschreibung oder Erörterung entgegenzuwirken (n = 7). Beschriebene Maßnahmen, die auf die Erleichterung des Schreiben-Beginnens abzielen, wurden unter der Subkategorie³ ***Vorgabe von Textanfängen als Einstiegserleichterung*** eingeordnet (n = 5). Die Subkategorie³ ***Lückenaufsatz*** umfasst eine prozesserleichternde Maßnahme, die von Frau Hopfen (72) beschrieben wurde. Ein Lückenaufsatz ist ein sog. Textgerüst, ein „Aufsatz“ mit Lücken. Dieser solle die Textsorte vorstrukturieren, indem z. B. Satzanfänge vorgegeben würden, die die Schülerinnen und Schüler inhaltlich nur noch füllen müssten, und soll auf dieser Weise Formulierungsschwierigkeiten entgegenwirken.

Die dritte Subkategorie wurde ***strategieorientiert*** genannt (n = 7). Hierunter fielen Beschreibungen, die beinhalteten, dass die Lehrperson gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern schreibe, weil sie dies als eine Hilfestellung für die Planungs- und Formulierungsschwierigekeiten seitens der Schülerinnen und Schüler und Schüler ansehen würde. Innerhalb der Subkategorie wurden Äuße-

rungen von sieben Lehrpersonen der induktiv gebildeten Subkategorie[2] ***umfassendes gemeinsames Schreiben*** zugeordnet, wenn sie beinhalteten, dass ein gesamter bzw. ein leicht komprimierter Text gemeinsam verfasst werde. Den Vorstellungen der Lehrpersonen zufolge zeige das gemeinsame Verfassen den Schülerinnen und Schülern, wie im Rahmen der Produktion einer spezifischen Textsorte vorzugehen sei, weshalb einzelne Lehrpersonen es als besonders relevant zu Beginn einer Unterrichtseinheit anzusehen angaben. Die Maßnahme kann daher als modellierende Tätigkeit angesehen werden. Die gemeinsam erstellte Vorlage solle den Schülerinnen und Schüler in der Phase der eigenständigen Textproduktion zudem als Orientierung bzw. Muster dienen. Eine andere Variante des gemeinsamen Schreibens beschrieb Frau Goldregen (76-28). Die Lehrperson formuliere zwar gemeinsam mit den Schülerinnen und Schüler ein Musterbeispiel – „einen richtigen groben Aufsatz" –, aber in sehr reduzierter bzw. komprimierter Form. Im Gegensatz zu den anderen Lehrpersonen mache sie das eher selten, höchstens einmal im Schuljahr.

Die vierte Subkategorie wurde ***prozedurenorientiert*** genannt. Hier wurde eine Maßnahme von Frau Pinie (56, 60) eingeordnet. Sie beschrieb eine Situation, in der sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern in einem authentischen narrativen Text Prozeduren, die einen „gruseligen Effekt" erzeugten, herausgesucht habe. Diese wurden in Listen gesammelt und diese Listen sollten den Schülerinnen und Schülern beim Verfassen eigener Geschichten eine lexematische Hilfestellung sein.

Abgesehen von den hier beschriebenen Maßnahmen wurde in wenigen Interviews ersichtlich, dass ein paar Lehrpersonen manche der soeben beschriebenen Maßnahmen als nicht hilfreich bzw. sinnvoll ansahen und demnach ablehnen würden oder diese noch nie im Unterricht eingesetzt hätten. All diese Beschreibungen wurden unter der Unterkategorie ***Ablehnung von Maßnahmen*** gesammelt (n = 14). Insgesamt acht Lehrpersonen äußerten, noch ***nie*** im Unterricht mit Schülerinnen und Schüler ***gemeinsam geschrieben*** zu haben. Frau Ulme (67) äußerte, dies nicht mehr zu machen. Sie habe bereits mit älteren Schülerinnen und Schülern gemeinsam geschrieben, lehne dies aber inzwischen ab, da die Schülerinnen und Schüler sich zu sehr an ihrer Version orientieren würden, was die Lehrperson nicht wolle, da diese ihren eigenen Stil finden sollten. Drei Lehrpersonen gaben an, stattdessen das Austeilen von Mustertexten zu bevorzugen.

Äußerungseinheiten von fünf Lehrpersonen wurden unter der Subkategorie ***Kein Planen*** eingeordnet. Diese Lehrpersonen nannten diverse Gründe, weshalb sie

auf das Planen verzichten würden: Herr Kastanie lasse v. a. unruhige Klassen direkt losschreiben, Herr Ahorn (90) verzichte darauf, wenn er die Schülerinnen und Schüler „mal spontan“ schreiben lasse bzw. sich die Schülerinnen und Schüler zu sehr gegen Planungsaktivitäten wehren würden. Aus Sicht von Frau Tanne (114) stelle das Planen insbesondere für nicht-literale Schülerinnen und Schüler eine „Hürde“ dar. Demnach soll ihnen der Verzicht auf das Planen den Einstieg in das selbstverantwortliche Schreiben erleichtern, ihnen ermöglichen, in einen Schreibfluss zu kommen. Frau Tanne gab an, deswegen verstärkt den Fokus auf die Textüberarbeitung zu legen, um so die Schreibkompetenzen insbesondere schreibschwächerer Schülerinnen und Schüler zu stärken. Sie verwies durchaus darauf, dass das Planen eine relevante Phase im Schreibprozess darstelle, erwähnte auch, dass es mitunter textsortenabhängig sei, ob sie das Planen einfordere oder nicht. Jedoch tendiere sie eher dazu, aus eben genannten Gründen nicht zu planen. Eine weitere Ursache liege in der Zeitersparnis (vgl. ebd.).

Bezüglich der Arbeit mit ***Mustertexten*** wurden ebenfalls kritische Sichtweisen identifiziert (n = 3). Zwei der hier befragten Lehrpersonen äußerten die Ansicht, dass mit Mustertexten ***nicht*** gearbeitet werden sollte, weil diese die Schülerinnen und Schüler einschränken würden (vgl. Frau Ulme: 99) bzw. diese von den Schülerinnen und Schüler eher unreflektiert „abgepinselt“ würden (vgl. Frau Nelke: 80, 112). Frau Nelke (112) gebe deshalb, wenn sie Mustertexte verwenden wolle, immer mehrere Beispieltexte aus, um der unreflektierten Übernahme entgegenzuwirken. Eine andere Auffassung vertrat Frau Korkbaum (80-82). Sie war der Ansicht, dass die Schülerinnen und Schüler lernen müssten, an ihren eigenen Texten zu arbeiten, weshalb sie die ***Überarbeitung fremder Texte als nicht zielführend*** beurteilte. Ihrer Vorstellung nach seien die Fehler in Fehlertexten zu konstruiert und damit fernab von denjenigen Fehlern, die die Schülerinnen und Schüler machen würden.

7.5.2 Maßnahmen zur Kompensation sprachlicher Defizite

Wie v. a. Kapitel 7.3.1 zeigte, beschrieben die Lehrpersonen seitens der Schülerinnen und Schüler sprachliche Defizite unterschiedlichster Art (Defizite Analysewissen, fehlende Nachhaltigkeit, grammatische Fehler, Sprachausdrucksfehler usw.). Maßnahmen, die der Kompensation dieser Defizite dienen sollten, wurden unter der Oberkategorie ***Maßnahmen zur Kompensation sprachlicher Defizite*** eingeordnet. Sie wurden dahingehend kategorisiert, ob der Maßnahme ein konzeptionelles oder stärker auf eigenen Theorien basiertes Verständnis zugrunde

lag. Nachfolgende MAXMap zeigt eine Übersicht über die im Rahmen dieser Kategorie entstandenen Unter- und Subkategorien.

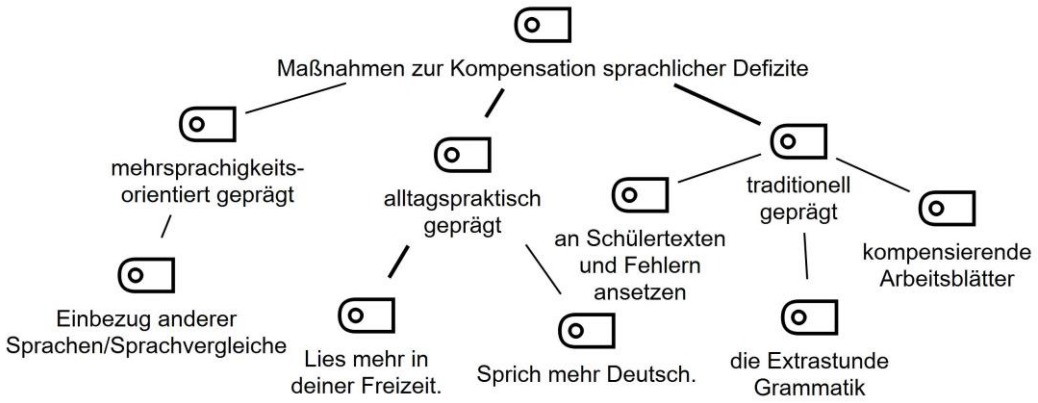


Abbildung 45: MAXMap zur Oberkategorie: Maßnahmen zur Kompensation sprachlicher Defizite

Als ***traditionell geprägt*** wurden Maßnahmen angesehen wie das Austeilen von ***Arbeitsblättern zur Kompensation grammatischer Defizite*** in Klasse zehn oder die ***Extrastunde Grammatik***. Als ***traditionell schreibdidaktisch geprägt*** wurden Maßnahmen kategorisiert, die darauf abzielten, dass der Ausgangspunkt grammatischer Arbeit an ***Schülertexten*** sei, jedoch mit der Intention der ***Kompensation sprachformaler Defizite***. Damit ist gemeint, dass fehlerhafte Schülerbeispiele präsentiert wurden, die dann gemeinsam verbessert wurden.

Als ***mehrsprachigkeitsorientiert*** gewertet wurde eine Maßnahme, weil die Lehrperson äußerte, grammatische Besonderheiten aufgrund eines Sprachenvergleichs zu verdeutlichen. Die Unterkategorie ***alltagspraktisch geprägt*** umfasst ***verbale Hinweise***, die künftig sprachformale Defizite bzw. schwache Sprachkompetenzen allgemein kompensieren sollten, wie der Vorschlag, ***mehr Deutsch zu sprechen*** (n = 1) oder ***mehr in der Freizeit zu lesen*** (n = 3).

7.5.3 Maßnahmen zum Erreichen von Nachhaltigkeit

Die Problematik der geringen Nachhaltigkeit grammatischen Wissens wurde von zahlreichen Lehrpersonen ein das Lehren und Lernen erschwerender Aspekt genannt (vgl. Kapitel 7.3.1.2). Auch die hier getroffenen Maßnahmen konnten dahingehend geordnet werden, ob es sich eher um eigene Theorien zur Bewältigung des Alltags handelte, ob sie eher didaktisch-pädagogisch oder ob sie traditionell geprägt waren. Nachfolgende MAXMap zeigt eine Übersicht über die im Rahmen dieser Kategorie entstandenen Unter- und Subkategorien.

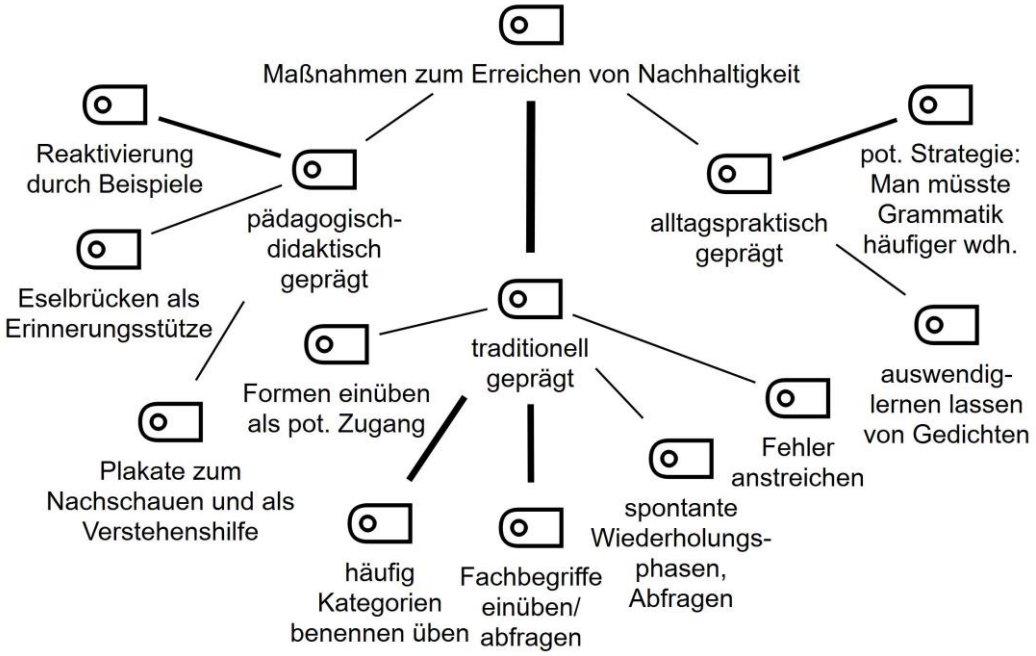


Abbildung 46: MAXMap zur Kategorie: Maßnahmen zum Erreichen von Nachhaltigkeit

Als ***traditionell geprägt*** wurden folgende Maßnahmen eingeordnet (n = 8): ***häufiges Benennen von Kategorien*** (n = 3), das ***Einüben und Abfragen*** grammatischer Fachbegriffe (n = 3), ***spontane Grammatikwiederholungs-*** oder ***Abfragephasen*** (n = 2) oder das ***Anstreichen von Fehlern*** (n = 1), um die Bewusstheit für den normkonformen Sprachgebrauch zu fördern.

Als typisch ***pädagogisch-didaktische Maßnahmen*** (n = 4) wurden Maßnahmen angesehen wie die ***Reaktivierung*** grammatischen Wissens durch Beispiele (n = 3), die Verwendung von ***Eselsbrücken*** als Erinnerungsbrücke (n = 1) oder ***Plakate*** zum Nachschauen und als Erinnerungsstütze (n = 1).

Als eher alltagspraktisch geprägte Maßnahme wurde das ***Auswendiglernen*** von Gedichten zur Förderung der Behaltensleistung eingeordnet (n = 1). Drei Lehrpersonen äußerten außerdem, dass Grammatik ***häufiger wiederholt*** werden sollte, wobei es sich um eine potentiell mögliche Maßnahme handelt, keine, welche die Lehrpersonen tatsächlich anwendeten.

7.5.4 Maßnahmen zum Umgang mit Lehrschwierigkeiten/ konzeptionellen Schwierigkeiten

In diesem Kapitel werden angelehnt an die in Kapitel 7.3 aufgeführten Lehr- und Lernschwierigkeiten die von den Lehrpersonen getroffenen Maßnahmen aufgeführt. Es handelt sich hierbei Maßnahmen den Umgang mit Schwierigkeiten der integrativen Grammatikvermittlung und den Unterrichtseinstieg betreffend sowie

um Maßnahmen den Umgang mit Unsicherheiten bei der Grammatikvermittlung betreffend. Nachfolgende MAXMap zeigt eine Übersicht über die im Rahmen dieser Oberkategorie entstandenen Unter- und Subkategorien.

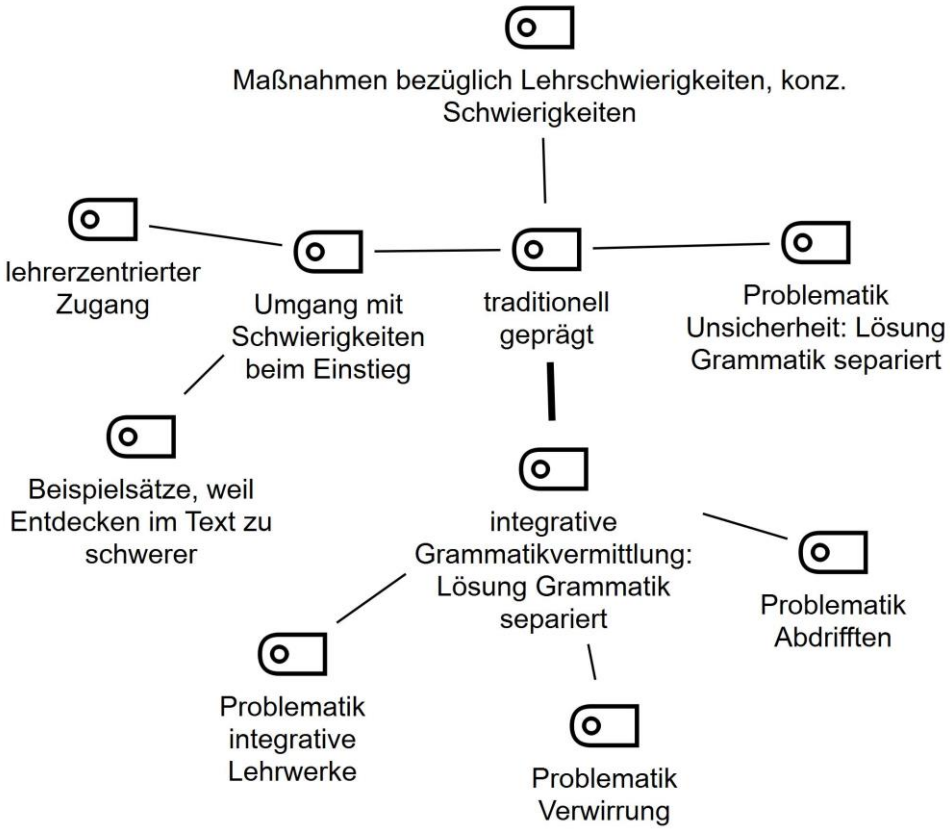


Abbildung 47: MAXMap zur Unterkategorie: Maßnahmen zum Umgang mit Lehrschwierigkeiten/konzeptionellen Schwierigkeiten

Wie auf der der MAXMap deutlich zu erkennen ist, wurden alle geschilderten Maßnahmen als ***traditionell geprägt*** interpretiert. Die artikulierten Lehrstrategien zum Umgang mit den unterschiedlichen Schwierigkeiten waren alle gleich: Die Problematik wurde versucht zu bewältigen, indem Grammatik isoliert vermittelt wurde.

Bezüglich des ***Einstiegs*** in Grammatikstunden wurden Schwierigkeiten mit dem induktiven Einstieg beschrieben (vgl. Frau Goldregen: 12, Frau Buche: 12). Frau Goldregen (12) schilderte, es sei eine Problematik, dass die Schülerinnen und Schüler die Erkennntis „oft“ nicht selbst entdecken würden. In der Folge wählte sie einen ***lehrerzentrierten deduktiven Zugang*** und erklärte, wie es funktioniere (vgl. ebd.). Frau Buche (12) schilderte, dass das Entdecken im textuellen Kontext für Schülerinnen und Schüler zu schwierig sei. Aus diesem Grund nutzte sie ***Beispielsätze***.

Bezüglich der artikulierten Vermittlungsschwierigkeiten bei einem integrativen Zugang wurde ebenfalls in der Konsequenz ein isolierter Zugang zu Grammatik gewählt. Genannt wurden ***Verwirrungsprobleme***, weil zwei Lernbereiche thematisiert würden (vgl. Frau Birke 10, 20; Frau Flieder: 68). Aus diesem Grund bilde Grammatik bei diesen beiden Lehrpersonen nun grundsätzlich einen separierten Block ab, in welchem Tests oder Klassenarbeiten geschrieben werden würden. Beschrieben wurde von Frau Flieder (14) außerdem, dass sie sich bei komplizierteren grammatischen Themen ***unsicher*** sei, auch sei sie bei integrativer Grammatikvermittlung meist ***abgedriffted***. Auch deshalb vermittle sie Grammatik überwiegend separiert (vgl. Frau Flieder: 14, 68, 70).

Weil es Schwierigkeiten mit ***integrativen Lehrwerken*** gäbe (Verwirrung, fehlende Strukturierung, traditioneller Aufbau), würde Grammatik separiert vermittelt sowie im Fall von Frau Birke und Frau Salz auf das Lehrwerk ***verzichtet*** werden (vgl. Frau Salz: 12, 18; Frau Birke: 20, Herr Palme: 141).

Zwar wurden im Rahmen dieser Oberkategorie Äußerungseinheiten von nur wenigen Lehrpersonen eingeordnet, auffällig war aber dennoch, dass die Lösung stets der altbekannte traditionelle Zugang, Grammatik separiert zu vermitteln und das Wissen abzuprüfen, darstellte.

7.5.5 Maßnahmen zum Umgang mit Demotivation/Widerständen

Der Oberkategorie ***Maßnahmen zum Umgang mit Demotivation*** wurden Beschreibungen zugeordnet, die der geringen Motivation seitens der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Lernbereich Grammatik entgegenwirken sollten, da sich diese wie bereits erwähnt nachteilig auf die Beziehungs- und Interaktionsdimension auswirken würden. Nachfolgende MAXMap zeigt eine Übersicht über die entstandenen Unter- und Subkategorien.

Wie der Abbildung zu entnehmen ist, wurden zwei Unterkategorien gebildet. Einige Maßnahmen konnten als typisch ***pädagogisch-didaktisch*** geprägt angesehen werden, bei andere handelte es sich m. E. um eigene Theorien, um den Alltag zu bewältigen, weshalb diese als ***alltagspraktisch geprägt*** bezeichnet wurden. Darunter fiel die Maßname des ***Verzichts bzw. der Vermeidung lateinischer Fachbegriffe*** (n = 2), da beschrieben wurde, dass Fachbegriffe bei den Schülerinnen und Schülern nicht verankert seien, weshalb es zu Verständnisschwierigkeiten komme, bzw. Fachbegriffe aus Auslöser für Widerstandshandlungen angesehen wurden.

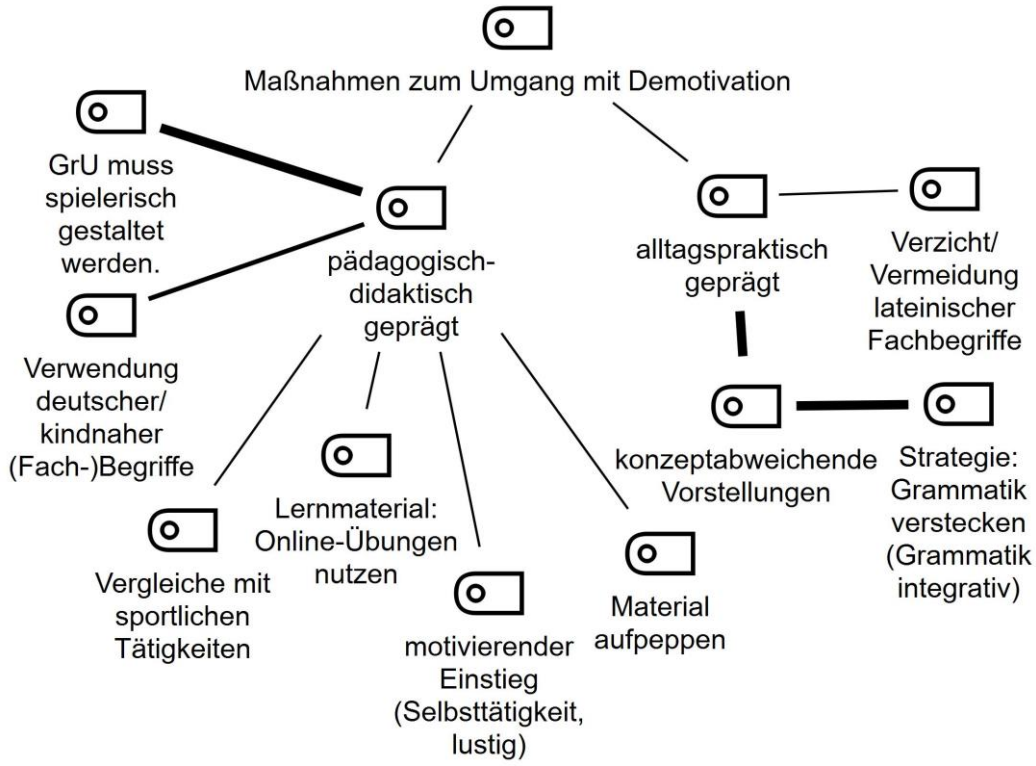


Abbildung 48: MAXMap zur Oberkategorie: Maßnahmen zum Umgang mit Demotivation

Auch wurde ersichtlich, dass die Vorstellungen einiger Lehrpersonen von den fachdidaktischen Vorstellungen bezüglich integrativer Grammatikvermittlung ***abwichen***. Diese Äußerungseinheiten wurden unter der Subkategorie[2] ***Grammatik verstecken*** eingeordnet (n = 7). Sie waren von der Vorstellung geprägt, dass es aus Motivationsgründen besser oder geschickter sei, den Schülerinnen und Schüler „zu verheimlichen", dass Grammatik unterrichtet werde, da die Lehrpersonen bei den Schülerinnen und Schülern eine negative Grundeinstellung gegenüber dem Lernbereich Grammatik wahrnehmen würden, die sich teils in einer starken Abwehrhaltung zeige, sobald es um das Lernen von Grammatik gehe. Aus diesem Grund sei das Lehren und Lernen von Grammatik „zu verschleiern" oder „verheimlichen". Das Verständnis des integrativen Konzepts wich bei diesen Lehrpersonen somit von der theoretischen Modellierung zu einem gewissen Grad ab – zugunsten einer Unterrichtsschwierigkeiten vermeidenden Haltung. Zwar stellt Einecke (1988) den motivierenden Faktor der Grammatikvermittlung ebenfalls als einen Vorteil des Konzepts heraus, jedoch wurde im Rahmen der Äußerungseinheiten seitens der Lehrpersonen ersichtlich, dass v. a. der „vertuschende" Gedanke, d. h. Grammatik nicht allzu offensichtlich zu erwähnen, im Vordergrund zu stehen schien. Das ist bspw. bei der Beschreibung von Herrn

Ginster (14) zu sehen: „Ob es förderlich ist, weiß ich gar nicht. Aber so lässt es sich besser verkaufen, ganz einfach."

Der integrativen Grammatikvermittlung lag sozusagen die Vorstellung zugrunde, dass sie es ermögliche, dass die Schülerinnen und Schüler es nicht merken würden, dass gerade Grammatikunterricht stattfindet. Dies ist m. E. auch an der Wortwahl der Lehrpersonen zu erkennen, wenn sie von integrativer Grammatikvermittlung sprachen. Stellvertretend für *integrativ* verwendeten die Lehrpersonen folgende ***Bezeichnungen***, wenn sie über die integrative Grammatikvermittlung sprachen:

Tabelle 23: Bezeichnungen für integrative Grammatikvermittlung

Bezeichnungen	**n = x**	**Bezeichnungen**	**n = x**
einfließen lassen	3	*durch die Hintertür kommen*	1
verpacken	2	*verkaufen*	1
verstecken	2	*mitreinfallen lassen*	1
mitreinnehmen	1	*eingliedern*	1
kaschieren	1	*parallel*	1
tarnen	1	*mitreinschieben*	1
mischen	1	*unterjubeln*	1

Erwähnenswert ist an dieser Stelle die Vorstellung von Frau Hopfen. Ihrer Vorstellung nach sei Grammatik auch deshalb vertuschend zu vermitteln, weil die Schülerinnen und Schüler implizit vieles richtig machen würden. Werde Grammatik explizit erwähnt, führe es dazu, dass sich die sprachliche Leistung der Schülerinnen und Schüler verschlechtere (vgl. Frau Hopfen: 58).

> Ich glaube, die wissen mehr als sie es dann explizit im Grammatikunterricht anwenden können. Also manche Dinge, da sage ich: Okay, das ist einfach da. Und sobald sie sich darüber Gedanken machen, machen sie es eher falsch. **Deshalb versuche ich das so ein bisschen unterschwellig miteinfließen zu lassen und nicht so in den Mittelpunkt zu stellen.** Weil so merkt man das auch beim Diktat, die Diktate sind ja am Ende schlechter als die Aufsätze, was die Rechtschreibung angeht. Obwohl man da ja meint, sie sollten sich darüber Gedanken machen. Man hat vorher Strategien geübt. Das ist glaube ich so diese Konzentrationssache und wenn sie sich aber auf etwas Anderes konzentrieren, dann stimmt die Grammatik noch mehr als man es manchmal vermutet. Das fasst es glaube ich ganz gut zusammen. (Frau Hopfen: 58)

Ferner beschrieben die Lehrpersonen weitere Maßnahmen, die der Demotivation gegenüber dem Lernbereich Grammatik entgegenwirken sollten. Es handelte sich hierbei um typische ***pädagogisch-didaktische*** Maßnahmen, die durchaus nicht unbekannt sind. So soll der Vorstellung von sieben Lehrpersonen zufolge

eine ***spielerische Ausrichtung*** des Grammatikunterrichts der Demotivation entgegenwirken. Eine öfter genannte Maßnahme war die ***Verwendung deutscher bzw. kindnaher grammatischer Begriffe*** (n = 4), wenn es Verständnisschwierigkeiten aufgrund der Fachterminologie gab.

Dass der ***Einstieg*** möglichst ***motivierend*** gestaltet sein sollte, um eine hohe Anfangsmotivation zu haben, sei aus Sicht von zwei Lehrpersonen wichtig. Herr Hasel (36) äußerte, das Material an die Schülerschaft anzupassen bzw. dieses ***aufzupeppen***, bspw. indem Namen verändert würden. Frau Birke (2, 28) beschrieb, positive Erfahrungen damit gemacht zu haben, dass sie das Lernen von Grammatik mit ***sportlichen Tätigkeiten*** vergleiche. So spreche sie vom „Boot-Camp“, was die Schülerinnen und Schüler ihrer Ansicht nach motiviere (vgl. ebd.). Drei Lehrpersonen beschrieben, gerne ***online-Übungen*** der Plattform „levrai“[29] einzusetzen, da die Schülerinnen und Schüler hier eine direkte Rückmeldung erhalten würden, was diese motiviere und den Unterricht abwechslungsreicher mache.

Insgesamt verfolgen sämtliche hier beschriebene Maßnahmen den Zweck, eine positive Beziehungsebene zu schaffen. Dabei fallen insbesondere die Maßnahmen ins Auge, die Grammatik prinzipiell „herunterspielen“ – indem im Unterricht versucht werde zu „verheimlichen“, dass es gerade um Grammatik gehe, oder der Unterricht besonders motivierend gestaltet werde, um Grammatik den Schülerinnen und Schülern „besser zu verkaufen“. Auch altbekannte Methoden wie das Verwenden deutscher Fachbegriffe finden sich hier wieder.

7.5.6 Maßnahmen zum Umgang mit Relevanzfragen

Die beschriebenen Maßnahmen bezüglich des Umgangs mit Relevanzfragen wurden in einer eigenen Oberkategorie gebündelt, auch wenn es sich hierbei ebenfalls um Maßnahmen den Umgang mit Widerständen betreffend handelt. Jedoch unterschieden sich die Maßnahmen, die bei Demotivation getroffen wurden, teilweise von Maßnahmen, die bei Relevanzfragen getroffen wurden, weshalb diese in einer eigenen Oberkategorie gesammelt wurden. Nachfolgende MAXMap zeigt eine Übersicht über die entstandenen Unter- und Subkategorien.

[29] Bei der Seite www.levrai.de (letzter Abruf: 30.10.2022) handelt es sich um eine Internetseite, auf der Grammatikübungen zu verschiedenen grammatischen Bereichen zu finden sind. Es sind überwiegend Einsetzübungen. Schülerinnen und Schüler erhalten hier eine direkte Rückmeldung.

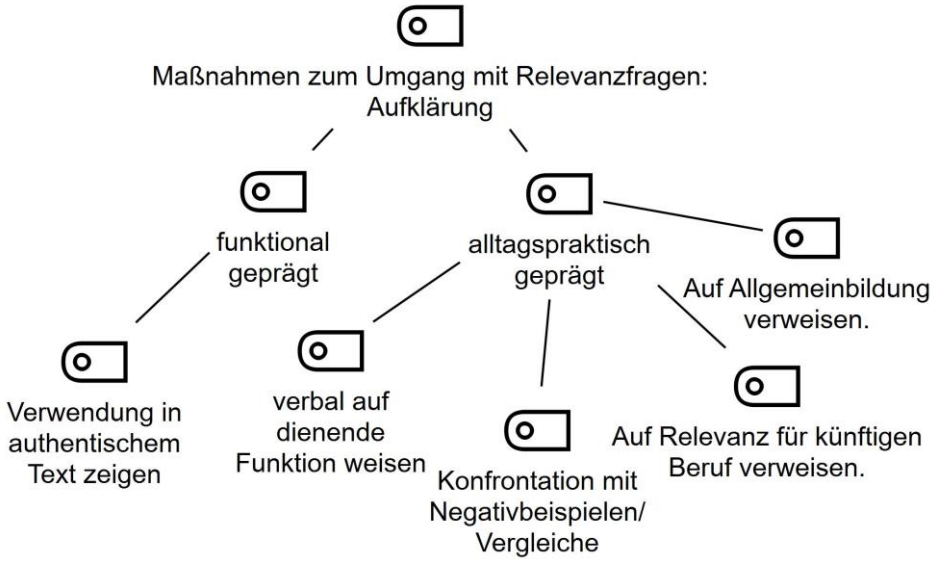


Abbildung 49: MAXMap zur Oberkategorie: Maßnahmen zum Umgang mit Relevanzfragen: Aufklärung

Die meisten getroffen Maßnahmen wurden als ***alltagspraktisch geprägt*** interpretiert. Darunter fielen Maßnahmen wie ***verbal die dienende Funktion*** des grammatischen Mittels aufzuzeigen (n = 3), womit gemeint ist, dass verbal darauf verwiesen werde, wofür das erworbene grammatische Wissen nützlich sein könnte, wie nachfolgendes Beispiel verdeutlichen soll:

> Und ich sage ihnen, wenn ihr dort zum Beispiel was über die Verben lernt, über die Prädikate und wisst nicht, was es im Deutschen ist, dann ist es auch schwierig eine Fremdsprache zu lernen. Also so verkaufe ich ihnen manchmal das, um zu zeigen, warum sie das vielleicht brauchen. (Frau Mandel: 70)

Als weitere Maßnahmen wurden die ***Konfrontation mit Negativbeispielen*** (n = 2), Verweise auf die ***Relevanz grammatischer Kompetenz*** für den künftigen Beruf (n = 2) bzw. der Verweis, dass das Wissen ***wichtig für die Allgemeinbildung*** sei (n = 1) beschrieben.

Beschreibungen von zwei Lehrpersonen wurden als ***funktional geprägt*** interpretiert, da die Lehrpersonen äußerten, den Schülerinnen und Schülern die Verwendung des grammatischen Mittels in einem ***authentischen Text*** zu zeigen.

7.5.7 Selbstschutz-Strategien

Weitere Beschreibungen wurden unter der Oberkategorie ***Selbstschutz-Strategien*** eingeordnet. Als Selbstschutz-Strategien wurden Beschreibungen angesehen, die zum einen eine unterrichtliche Handlung der Lehrperson umfassen, die allerdings nicht als konkrete (sinnvolle) Maßnahme angesehen werden konnte,

sondern vielmehr als eine Schutzreaktion der Lehrperson, um die Situation irgendwie bewältigen zu können. Es wurden auch Beschreibungen eingeordnet, die als Selbstbestärkung oder als Erklärung angesehen werden konnten.

Die erste Unterkategorie heißt ***da müssen wir jetzt durch.*** Darunter fielen Beschreibungen von vier Lehrpersonen, die diese Bezeichnung relativ wortgleich verwendeten, um Relevanzdiskussionen zu bewältigen. Der Unterkategorie ***nicht aufgeben*** wurden Äußerungseinheiten von zwei Lehrpersonen zugeordnet, die sich darauf bezogen, dass die Lehrpersonen trotzdem weiter versuchen würden, Grammatik zu vermitteln, auch wenn der Lernerfolg gering sei. Exemplarisch soll dies an folgendem Zitat verdeutlicht werden:

> Bedingt. Aber wenn ich es nicht mache, dann habe ich ja nichts probiert. (Frau Eibe: 70)

Unter der Unterkategorie ***ist nunmal so*** fällt die Beschreibung einer Lehrperson, die sich darauf bezog, dass der Lernerfolg mancher Schülerinnen und Schüler, egal wie gut eine Lehrperson sein mag, immer gering sei (vgl. Frau Bike: 28). Die letzte Kategorie wurde ***keine Anpassungsbereitschaft aufgrund Berufsbiografie*** genannt. Sie beinhaltet eine Äußerung von Herrn Fichte, der darauf verwies, dass ihm aufgrund seines Alters und seiner jahrelangen Tätigkeit an Gymnasien und Realschulen mit „solider“, d. h. eher leistungsstarker Schülerschaft in den letzten Jahren die Bereitschaft fehlen würde, seinen Unterricht an leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler anzupassen.

Auch wenn dieser Oberkategorie nur wenige Äußerungseinheiten zugewiesen wurden, so zeigt die Unterkategorie ***da müssen wir jetzt durch***, dass dies erfahrungsgemäß eine typische Äußerung ist, die in Situationen wie einer Relevanzdiskussion gegeben werden. Sie verweist gleichzeitig auf negative Affekte, die mit der Vermittlung von Grammatik zusammenhängen. Beachtet werden sollte die Äußerung von Herrn Fichte, der sich in seinen letzten Berufsjahren nicht mehr anpassen wollte.

7.5.8 Ratlosigkeit

Neben diversen beschriebenen Maßnahmen fanden sich auch einige Beschreibungen, in denen ersichtlich wurde, dass es den Lehrpersonen mitunter an Ideen bzw. fachdidaktischem Wissen zu fehlen schien, wieso es zu bestimmten Schwierigkeiten komme bzw. wie bestimmte Schwierigkeiten bewältigt werden könnten. Beschreibungen von gut einem Drittel der Lehrperson wurden der Ober-

kategorie ***Ratlosigkeit*** zugewiesen. Hier eingeordnete Äußerungseinheiten wurden weiter ausdifferenziert in Subkategorien, die wie folgt bezeichnet wurden, und deren Bezeichnung für sich spricht:

- ***Ich weiß nicht, woran es liegt***. (9)
- ***Ich weiß nicht, wie ich es anders machen soll***. (6)

Somit wird hier deutlich, dass gut ein Drittel der Lehrpersonen ratlos bezüglich der Ursachen für die artikulierten Schwierigkeiten ist sowie ratlos ist, wie die Handlungspraxis verändert werden könnte, um mit den Problemen und Herausforderungen umzugehen.

Präsent scheint der Wunsch, daran etwas zu ändern, wie nachfolgender Interviewauszug mit Frau Maibeere verdeutlichen soll:

> *I: Das heißt also, haben Sie denn manchmal den Eindruck, dass die Schüler das, was sie lernen in den Grammatikeinheiten, beim Schreiben anwenden?*
> B: Wenig.
> *I: Wenig? Was würden Sie sagen, woran das liegt?*
> B: Tja, das wüsste ich gerne, dann könnte man es nämlich ändern. (Frau Maibeere: 19-22)

7.6 Idealvorstellungen unterrichtlicher Arbeit

Den Abschluss des Interviews bildeten folgende zwei Leitfragen:

Glauben Sie, dass man mit Grammatikunterricht bewirken kann, dass die Texte, die die Schülerinnen und Schüler schreiben, besser werden?

Wie müsste der Grammatikunterricht angelegt sein, damit er das bewirkt? Bzw. warum glauben Sie, dass der Grammatikunterricht das nicht leisten kann?

Die seitens der Lehrpersonen geäußerten Idealvorstellungen wurden hinsichtlich ihrer Beurteilung sowie der dahingehenden notwendigen bzw. einschränkenden Faktoren kategorisiert. Diese wurden schlussendlich wieder dahingehend kategorisiert, ob sie auf ihnen zugrundeliegende (fach-)didaktische Vorstellungen verwiesen oder ob es sich eher um alltagspraktische Vorstellungen handelte. War eine Zuordnung dieser Art nicht möglich, wurde geschaut, auf welche unterrichtliche Ebene oder Dimension sich die Äußerungseinheit bezieht.

7.6.1 Frage 1: Beurteilung und Einzelbegründungen

Zunächst wird darauf eingegangen, wie die Lehrpersonen die erste Frage beantworteten. Die Äußerungen der Lehrpersonen bezogen auf die Abschlussfrage wurden hinsichtlich der Gesamteinschätzung wie folgt kategorisiert:

Fast alle Lehrpersonen reagierten auf die Abschlussfrage aufgeschlossen. 24 von 28 befragten Lehrpersonen antworteten mitunter äußerst überzeugt mit Worten wie „ja, auf jeden Fall“. Drei Lehrpersonen standen der Frage eher skeptisch gegenüber, äußerten, dies als „schwierig“ anzusehen, eine Lehrperson verneinte die Frage. Bei den vier Lehrpersonen[30] mit einer eher kritischen Haltung zeigte sich allerdings, dass auch diese sich wünschen würden, der Grammatikunterricht könnte einen Beitrag zum Schreibenlernen leisten. Insgesamt begründeten die vier Lehrpersonen ihre Einschätzung recht unterschiedlich, d. h. sie nannten verschiedene Faktoren, die ihrer Ansicht nach die Transferleistung blockieren würden. Herr Palme antwortete, dass er nicht glaube, dass der Grammatikunterricht einen Transfer leisten könne. Er begründete dies unter Verweis auf ***institutionelle Rahmenbedingungen***, nämlich die Lehr- und Lernmaterialien, die er als dies blockierend ansehe. In seiner Antwort zeigte sich, dass er der integrativen Grammatikvermittlung zusprach, die Transferleistung zu ermöglichen, und dass er zwar versuchen würde, Grammatik integrativ zu vermitteln, um den Schülerinnen und Schülern die Anbindung aufzuzeigen, jedoch sei das oft materialgegeben nicht möglich, da Grammatik in den meisten Lehr- und Lernmaterialien seiner Ansicht nach „extra“ abgehandelt würde. Er verdeutlichte dies an einem konkreten Beispiel. Die Problematik liege seiner Vorstellung nach folglich darin, dass seitens der Verlage kein integratives Angebot vorliege, auf welches im Unterricht zurückgegriffen werden könne. Als ebenfalls einschränkend sah er die ***kognitiven und umweltbezogenen Lernvoraussetzungen*** der Schülerinnen und Schüler an. So erschwere es die Vermittlung von Grammatik, wenn diese kein Sprachverständnis hätten. Diese Ansicht teilte Frau Birke (104), ebenfalls eine Skeptikerin und außerdem Verfechterin eher traditioneller Grammatikvermittlung. Aus Sicht von Frau Birke sollte Grammatik in der Grundschule stärker ***regelorientiert*** und nicht integrativ gelehrt werden. Damit wäre der Fokus auf die Einübung grammatischer Formen gerichtet, was sie als wichtig ansehe. Die Formen benennen zu können sei ihrer Ansicht nach hingegen weniger relevant. Aus Sicht von Frau Birke scheint es demnach um den Aufbau grammatischen Könnens zu gehen, jedoch geprägt von der Vorstellung, dies mit traditionellen Methoden erreichen zu können. Frau Zeder äußerte, ***ratlos*** hinsichtlich der Anlage des Grammatikunterrichts zu sein, und verwies wie auch Frau Mandel darauf, bisher noch nie die Erfahrung gemacht zu haben, dass der (integrative) Grammatikunterricht

[30] Frau Birke, Frau Mandel, Herr Palme, Frau Zeder

eine positive Auswirkung gehabt habe. Frau Mandel (143) war der Ansicht, dass Grammatikunterricht stärker ***funktional*** sowie ***prozessorientiert*** ausgerichtet sein sollte. *Prozessorientiert* meint, dass ihrer Vorstellung nach individuelles Lehrpersonenfeedback zu Texten benötigt würde, mit *funktional* ist gemeint, dass grammatische Arbeit stärker an die Textproduktion angeschlossen werden sollte. Dies sei jedoch aufgrund der ***Klassengröße*** nicht zu realisieren. Einschränkend nannte sie auch ***ihre Sicht auf Grammatik***: So sei die Arbeit am Text weniger ihr grammatischer Fokus, ihr gehe es eher um das Bewusstmachen. Die Vorstellungen der Lehrperson, was unter Grammatik bzw. Grammatikunterricht zu verstehen sei, schien sich in diesem Fall auf ihr unterrichtliches Handeln auszuwirken. Zumindest im Fall von Frau Mandel war eine enge Sicht auf Grammatik blockierend bezüglich des integrativen Konzepts.

Bei Lehrpersonen, die der Frage gegenüber aufgeschlossen reagierten, zeigten sich u. a. Vorstellungen traditioneller Prägung, wie dass ***explizites Grammatikwissen*** beim Schreiben ***helfen*** könne (n = 3) bzw. einer funktionaleren Prägung wie der Verweis, dass die ***Textqualität von der sprachlichen Qualität*** abhänge (vgl. Frau Pfeffer: 70). Bei drei Lehrpersonen wurde ein eher ***funktionales Verständnis*** ersichtlich, da sie äußerten, dass es von dem grammatischen Thema abhängig sei (vgl. Frau Rose 112, 114; Frau Nelke: 114, Frau Buche: 120). Bei vier Lehrpersonen wurde eine ***kritische Sichtweise auf traditionelle Grammatikvermittlung*** ersichtlich, da sie äußerten, dass Schülerinnen und Schüler dieses Wissen nicht nutzen könnten.[31] Herr Ginster (135) verwies darauf, dass traditionelle Grammatikvermittlung Schülerinnen und Schüler ***demotivieren*** würde. Ferner betonten vier Lehrpersonen, dass die ***Haltung der Lehrperson*** ausschlaggebend für den Erfolg von Grammatikunterricht sei, diese müsse positiv sein.[32] Herr Salbei (129, 135) verwies auf die ***Lernvoraussetzungen***. So sei die Leistungsstärke ein ausschlaggebender Faktor. Während er leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler zusprach, dass diese eine positive Lesesozialisation durchlaufen hätten und daher grammatische Grundlagen mitbringen würden und eigentlich keinen Grammatikunterricht bräuchten, sei es wichtig, für schwache Schülerinnen und Schüler Intensivunterricht anzubieten (vgl. ebd.). Fünf Lehrpersonen sahen verschiedene Faktoren der ***institutionellen Rahmenbedingungen*** als blockierend an. Aus Sicht von Frau Salz (87) müsse der unterrichtliche Fokus

[31] vgl. Frau Pinie: 96, Frau Rose: 112, Herr Ginster: 135, Herr Fichte: 107

[32] vgl. Frau Ulme: 97, Frau Goldregen: 108, 112; Frau Buche: 120, Herr Linde: 126

auf „wirklich nützlichen“ Grammatikthemen liegen. Herr Kastanie (138) forderte, es sei mehr fertiges Material von Verlagen wichtig, damit Unterricht schülerorientierter gestaltet werden könne. Herr Fichte (109) war der Ansicht, dass in der Ausbildung mehr Professionalisierung in Grammatik notwendig sei. Aus Sicht von vier Lehrpersonen benötige es mehr Deutschunterrichtszeit bzw. mehr Zeit für grammatische Themen, weshalb Themen reduziert werden sollten.[33]

Insgesamt nannten die Lehrpersonen viele unterschiedliche Faktoren, die den Erfolg einschränken würden, welche jedoch insgesamt wesentlich den bereits in Kapitel 7.3 aufgeführten Problem- bzw. Herausforderungsaspekten entsprachen. Dabei fiel durchaus die bei vier Lehrpersonen sehr klare Einschätzung traditioneller Grammatikvermittlung auf: Dass diese kein Wissen vermittle, welches Schülerinnen und Schüler nutzen würden.

7.6.2 Frage 2: Anlage des Grammatikunterrichts

Es zeigten sich unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der Anlage des Grammatikunterrichts. Sie wurden dahingehend kategorisiert, ob sie auf zugrundliegende grammatikdidaktische Konzepte verwiesen, ob es sich um allgemeine didaktisch-pädagogische Prinzipien handelte oder ob es sich um alltagspraktisch geprägte Vorstellungen der Lehrpersonen handelte.

Zunächst ist zu sagen, dass die Vorstellungen der Lehrpersonen, wie ein solcher Grammatikunterrichter zu gestalten sei, höchst unterschiedlich waren und sich erheblich widersprachen. Nur eine Lehrperson äußerte, hinsichtlich der Anlage ***ratlos*** zu sein (vgl. Herr Kastanie: 136). Während vier Lehrpersonen[34] der Ansicht waren, dass Grammatik ***traditionell*** vermittelt werden müsste, weil dies dazu führen würde, dass die Schülerinnen und Schüler Kategorien und Formen beherrschen könnten bzw. dass damit ein „Problembewusstsein“ aufgebaut werden könnte, wiesen die Äußerungen von sieben Lehrpersonen[35] auf ein ***integratives Verständnis*** hin. So sei es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler die dienende Funktion von Grammatik für das Schreiben erkennen könnten. Auch sei es wichtig, dass die Lehrperson selbst dies erkennen könne. Herr Linde (130-132) plädierte für eine situative fachübergreifende Integration von Grammatik,

---

[33] vgl. Herr Salbei: 131, Frau Salz: 49, Herr Ahorn: 120, Frau Apfel: 155

[34] Herr Salbei: 113, Frau Salz: 49, Herr Ginster: 137, Herr Kastanie: 142

[35] Frau Korkbaum: 118, 120; Frau Rose: 116, Herr Fenchel: 160, Frau Mandel: 143, Frau Nelke: 114, Herr Linde: 130, Frau Pfeffer: 72

worunter er verstand, dass auch in anderen Fächern bspw. fehlerhafte Aufschriebe kreiert werden sollten, die dann verbessert werden könnten. Drei Lehrpersonen[36] wiesen ***gemischt geprägte*** Vorstellungen auf. Zwei davon plädierten dafür, dass es eine Mischform brauche, Grammatik demnach integrativ und formal vermittelt werden sollte. Aus Sicht von Herrn Fichte (107), der ein weites Verständnis von Grammatik hatte, sei es wichtig, die Wirkungen grammatischer Mittel in spezifischen Kommunikationssiutationen zu untersuchen. Ohne das Einüben grammatischer Formen würde das jedoch nicht gehen. Vorstellungen von drei Lehrpersonen[37] wurden als ***funktional geprägt*** kategorisiert. Sie wiesen eine eher weite weite Sicht auf Grammatik auf, da die Lehrpersonen äußerten, dass der Grammatikunterricht an den Schülertexten ansetzen sollte. Frau Eibe (191-192) betonte die Relevanz von Wortschatzarbeit. Frau Tannes Vorstellungen zur Anlage konnten auch hier als ***funktional-sprachhandlungsorientiert*** bezeichnet werden, da sie wiederholt darauf verwies, dass die Schülerinnen und Schüler Grammatik als Werkzeug nutzen sollten, um damit in der Lage zu sein, bestimmte Wirkungen beim Schreiben erzielen zu können. Sie plädierte außerdem für eine andere Schulgrammatik, nämlich eine ***textlinguistisch basierte*** Grammatik (vgl. Frau Tanne: 58, 126).

Äußerungseinheiten von zehn Lehrpersonen wiesen auf zugrundeliegende ***didaktisch-pädagogische Prinzipien***. Genannt wurde, dass es mehr Übungszeit brauche, mehr Schülerorientierung, mehr Konstanz und Regelmäßigkeit, mehr Lebensweltbezug, Beispiele zur Orientierung, der unterrichtliche Weg sollte vom Einfachen zum Komplexen gehen und die Probleme sollten begreifbar sein. Abgesehen davon sei es aus Sicht von drei Lehrpersonen wichtig, inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und grammatische Themen zu wählen, die den Schülerinnen und Schülern auch tatsächlich nutzen würden.

Zudem fanden sich einige ***alltagspraktische Vorstellungen***. Ein paar davon bezogen sich auf das integrative Konzept und wiesen auf das bereits beschriebene konzeptabweichende Verständnis, nämlich dass die Integration sich besser auf die Dimension Beziehung/Interaktion auswirke, weil Grammatik hier versteckt werden könnte und die thematische Anknüpfung Schülerinnen und Schüler mehr

[36] Frau Pinie: 96, 98; Herr Fichte: 107, Herr Ginster: 135

[37] Frau Eibe: 191, Frau Nelke: 114, Frau Hopfen: 118

interessieren würde (vgl. Herr Ginster, Herr Hasel). Auch weitere Vorschläge verwiesen auf die Relevanz einer positiven Beziehungsdimension. So solle der Grammatikunterricht Spaß machen und machbar gestaltet sein, d. h. ein realisierbares Niveau aufweisen bzw. spielerisch und bunt gestaltet werden. Herr Kastanie und Frau Buche äußerten außerdem die Vorstellung, dass vermutlich Notendruck helfen könnte, dass Schülerinnen und Schüler stärker grammatische Transferleistungen bewerkstelligen würden, möchten so in ihrem eigenen Unterricht aber nicht verfahren.

Letztlich spiegelten die Idealvorstellungen die grundsätzlichen Vorstellung der Lehrpersonen, wie Grammatik zu lehren bzw. zu lernen sei, überwiegend wider, einschließlich der Sichtweisen über konzeptionelle Stärken und Schwächen bzw. alltagspraktische Vorstellungen wie die *Verschleierungs-Taktik*. Dabei verwiesen Lehrpersonen vereinzelt auf Aspekte, die eigentlich Teil von Grammatikunterricht sein sollten, sofern er weiter gedacht wird, wie Frau Eibe mit der Wortschatzarbeit oder Frau Tannes Wunsch nach einer textlinguistisch fundierten Grammatik für die Schule, die aber derzeit noch kein Bestandteil ihres Unterrichts sind, und deren Realisierung zumindest im Fall von Frau Eibe orientierunggebende Konzepte benötigt.

8 Diskussion

Im Rahmen dieser empirischen Untersuchung sollten Vorstellungen von Lehrpersonen nicht-gymnasialer Schularten zur Vermittlung von Grammatik rekonsturiert werden. Diesem Erkenntnisinteresse folgend wurden leitfadengestützte Interviews mit insgesamt 30 Lehrpersonen durchgeführt, wovon 28 analysiert wurden. Anhand der entstandenden Daten wurden Vorstellungen und Orientierungen von Lehrpersonen zur Vermittlung von Grammatik rekonstruiert. Es war kein Ziel dieser Untersuchung, diese Vorstellungen numerisch zu erheben. Gleichwohl wurden die numerischen Werte in der Ergebnisdarstellung berücksichtigt, jedoch ausschließlich mit dem Hintergedanken der Rekonstruktion geteilter/gemeinsamer Vorstellungen. Die gewonnenen Erkenntnisse können für diese befragte Personengruppe als aussagekräftig angesehen werden, jedoch nicht mit einem allumfassenden Geltungsanspruch. Dies ist zu beachten, wenn Folgerungen aus ihnen gezogen werden.

Es sollten Erkenntnisse zu folgenden drei Fragestellungen gewonnen werden:

- Welche Vorstellungen weisen die befragten Lehrpersonen hinsichtlich des Lehrens und Lernens von Grammatik auf?
- Welche Vorstellungen über Probleme und Herausforderungen des Lehrens und Lernens entwickeln die befragten Lehrpersonen?
- Mit welchen Maßnahmen bzw. Lehr- und Lernstrategien gedenken die Lehrpersonen diesen Problemen und Herausforderungen begegnen zu können?

In den nachfolgenden Teilkapiteln werden wesentliche Ergebnisse des empirischen Teils dieser Arbeit aufgegriffen, diskutiert sowie mit mit einigen bekannten Befunden anderer Forschungen, wie sie in den Kapitel 2.5, 3.3, 4.3 und 4.4 dieser Arbeit vorgestellt wurden, in Beziehung gesetzt. Die sich daraus ergebenden Implikationen werden im Fazit zusammengetragen.

8.1 Vorstellungen zum Lehren und Lernen von Grammatik

Die Ergebnisse machen deutlich, dass Lehrpersonen und Fachdidaktik gemeinsame Vorstellungen zu Zielen von Grammatikunterricht teilen. Jedoch gibt es auch Differenzen zwischen Lehrpersonenvorstellungen und fachdidaktischen Vorstellungen. Zunächst verdeutlicht die Ergebnisauswertung bezüglich der Vorstellungen zum Lehren und Lernen von Grammatik, dass die Ergebnisse der hier durchgeführten Befragung eine vergleichbare Diskrepanz aufweisen, wie sie

auch Watson (2013) und van Rijt et al. (2020a) festgestellt haben. Denn auch wenn dem Grammatikunterricht grundsätzlich eine dienende Funktion für andere Lernbereiche zugesprochen wird, so weisen zumindest die Beschreibungen, wie die Lehrpersonen Grammatik lehren würden, auf eine verankerte traditionelle Prägung bei fast allen Lehrpersonen hin. So zeigt sich bei 22 Lehrpersonen, dass Grammatik regelmäßig einen eigenständigen Block abbilde, dessen Wissen in Tests und Klassenarbeiten abgeprüft werde. 19 Lehrpersonen beschreiben einen isolierten Zugang, basierend auf konstruierten Beispielsätzen bzw. in selteneren Fällen Beispieltexten. Es scheint, dass Grammatik häufig auch dann separiert eingeführt und geübt wird, wenn das Setting als integrativ beschrieben wird. Umgekehrt wurde auch auch achtmal ein induktiver Zugang beschrieben, gekoppelt an ein funktionaleres Verständnis von Grammatik, wenn auch nur vereinzelt. Ein den Lehrpersonen wichtiger Aspekt scheint zu sein, dass die Schülerinnen und Schüler auf Basis der Impulse die Erkenntnis, welchen Nutzen das grammatische Mittel hat, selbst entdecken sollten. Dies wird sowohl beim isolierten als auch beim induktiven Zugang beschrieben, gleichzeitig aber auch als herausfordernd beurteilt, sowohl was die Gesprächsführung in diesem (induktiven) Setting anbelangt als auch hinsichtlich der Problematik, dass die Schülerinnen und Schüler zur gewünschten Erkenntnis öfters nicht gelangen würden.

Die traditionelle Prägung zeigt sich m. E. auch darin, dass zwar viele Lehrpersonen der Ansicht sind, Grammatik integrativ zu thematisieren, dass die Vermittlung aber zuweilen dem isolierten Phasenschema zu entsprechen scheint. Dies wird damit begründet, da bei elf Lehrpersonen im Rahmen der Beschreibungen festzustellen ist, dass Grammatik in diesem integrativen Setting separiert – in aufeinanderfolgenden Stunden oder in einem vom Rest der Stunde abgegrenzten Bereich – thematisiert wird. Auch wurde beschrieben, dass die Übungsphase i. d. R. isoliert, mitunter mit klassischen Übungen wie Lückentexten oder Umformungsphasen, realisiert werde. Diese Interpretation lässt in keiner Weise Rückschlüsse ziehen, ob die tatsächliche Praxis genauso erfolgt. Auch konnten nicht bei allen Lehrpersonen entsprechende Beschreibungen identifiziert werden. Weil aber andere Studien zu vergleichbaren Ergebnissen kamen, liegt zumindest die Vermutung nahe (vgl. Watson 2013, vanRijt et al. 2020a).

Festzustellen ist ebenfalls, dass die Vorstellungen der meisten Lehrpersonen davon geprägt sind, Grammatik entweder im Kontext anderer Lernbereiche bzw. isoliert davon zu vermitteln, wobei die Thematisierung im Kontext damit begründet wird, Schülerinnen und Schülern die Relevanz des grammatischen Mittels zu

verdeutlichen. Damit könnten Widerstände wie Relevanzdiskussionen oder Blockadereaktionen eher vermieden werden. Die Vorstellungen einiger Lehrpersonen sind diesbezüglich stark alltagspraktisch geprägt, es zeigt sich eine sog. *Verschleierungs-Taktik*: Grammatik sei am besten zu vertuschen, die Schülerinnen und Schüler dürften nicht so schnell merken, dass es um Grammatik gehe, um negative Auswirkungen auf der Beziehungsdimension zu vermeiden. Hier stellt sich die Frage, wie der Grammatikunterricht tatsächlich realisiert wird und welche Gewichtung eine funktionale Perspektive in der Praxis überhaupt einnimmt. Die Beschreibungen der Lehrpersonen lassen zwar eine Unterrichtspraxis rekonstruieren, diese muss aber nicht mit der tatsächlichen Praxis einhergehen. Hier kann nur Unterrichtsbeobachtung klare Erkenntnisse liefern.

Im Gegensatz dazu stehen die Vorstellungen der Lehrpersonen Frau Tanne und Herr Fichte. Bei beiden zeigt sich eine grundsätzlich andere Sichtweise auf Grammatik. Die Vorstellungen dieser beiden Lehrpersonen sind stärker von der Idee geprägt, welche Rolle Grammatik im sprachlichen Verhalten von Menschen spielt, wobei sich diese Vorstellungen hinsichtlich der dahinter zugrundliegenden didaktischen Konzeption unterscheiden (funktional vs. kommunikationsorientiert). Während Frau Tannes weite Sichtweise auf Grammatik stärker von dem Gedanken geprägt war, dass der Erwerb grammatischen Wissens und Könnens dem Lösen kommunikativer Probleme beitragen kann, zeigt sich bei Herrn Fichte eine stärker analytisch geprägte Sichtweise. Analytische Arbeit ja, aber zum Verstehen, wie Kommunikation funktioniert, welche Rolle dabei die Grammatik spielt. Als Zugang dafür wählt er den traditionellen Grammatikunterricht – grammatische Formen isoliert und mechanisch einüben, Analysewissen aufbauen. Dementsprechend können Herrn Fichtes Vorstellungen eher als gemischt bezeichnet werden, so, wie letztlich bei den meisten Lehrpersonen, nur mit anderen Sichtweisen auf Grammatik. Ein Ergebnis, welches nicht überrascht, ist auch in der Praxis davon auszugehen, dass das didaktische Vorgehen wohl eher eine Mischung verschiedener Konzepte ist (vgl. Eisenberg/Menzel 1995).

Vereinzelt wurde deutlich, dass die Professionalisierung im Studium durchaus Auswirkungen auf die Vorstellungen davon, wie Grammatik zu vermitteln sei, haben kann. Dies zeigt sich im Beispiel von Herrn Fichte, dessen Vorstellungen von dem grammatikdidaktischen Konzept des kommunikationsorientierten Grammatikunterrichts der 1970er Jahre beeinflusst sind, sowie wenn darauf verwiesen wurde, dass die Lehrpersonen versuchen würden, Grammatik integrativ zu vermitteln, weil sie dies so gelernt hätten. Ersichtlich wurde auch, dass die eigene

Schulzeit der befragten Lehrpersonen Auswirkungen auf die Grammatikvermittlung nahm. Hier sind Parallelen zu den Ergebnissen von Bien (2012) zu erkennen, insbesondere was das Praktizieren oder Ablehnen bestimmter Methoden anbelangt.

Es gibt Übereinstimmungen zu fachdidaktischen Vorstellungen, jedoch gerade bezüglich integrativer Grammatikvermittlung zahlreiche davon abweichende und alltagspraktische Vorstellungen. Hier sind die Vorstellungen zum Lehren und Lernen von Grammatik eng gekoppelt an die Wahrnehmungen und Vorstellungen über Stärken und Schwächen verschiedener Herangehensweisen an die Grammatikvermittlung bzw. an Wahrnehmungen und Erkläransätze bezüglich der Herausforderungen und Probleme bei der Vermittlung von Grammatik. Es wurde deutlich, dass das Verständnis integrativer Grammatikvermittlung sehr unterschiedlich ist. Bereits seitens der Fachdidaktik gibt es verschiedene konzeptionelle Vorstellungen zu integrativer Grammatikvermittlung, wenn auch das konzeptionelle Verständnis im (baden-württembergischen) Lehramt stark an Einecke (1982) orientiert wirkt. Der Begriff *integrativ* scheint vereinzelt alltäglich genutzt zu werden, ohne konkreten Bezug auf das Konzept des integrativen Grammatikunterrichts. *Integrativ* in dem Sinne, dass Grammatik thematisiert und unterrichtet wird, weil der Inhalt für den anderen Lernbereich *dienend* ist oder es sich einfach gerade anbietet, irgendetwas Grammatisches zu machen.

Diese begriffliche Unschärfe spiegelt sich in den Ergebnissen wieder und verzerrt womöglich die Ergebnisse. Denn auch wenn einige methodische Merkmale integrativer Grammatikvermittlung herausgearbeitet wurden und für ein konzeptionelles Verständnis sprechen können, kann bei weitem nicht gesagt werden, dass sich hinter den artikulierten Vorstellungen tatsächlich das integrative Konzept verbirgt. Denn die Lehrpersonen wurden nicht gebeten, zu definieren, was für sie integrative Grammatikvermittlung ist, ein Kritikpunkt an der Erhebung. Auch ist zu betonen, dass in der Fachdidaktik zwar zwischen integrativen und funktionalen Ansätzen unterschieden wird, prinzipiell aber auch funktionale Ansätze integrative Ansätze sind.

Auch wurden nicht immer alle methodischen Merkmale bei den Lehrpersonen identifiziert, da sie sich frei äußern konnten. So hätten ggfs. Lehrpersonen andere Aspekte genannt, wenn direkt danach gefragt geworden wäre. Die Lehrpersonen hatten die Gelegenheit, sich frei zu äußeren. Die Intention bestand darin, herauszufinden, was den Lehrpersonen als erstes einfällt, wenn sie über Grammatikvermittlung sprechen. Hier ist doch auffällig, dass eine enge Sichtweise auf

Grammatik zu dominieren scheint, deutlich wird, dass der Aufbau von Formen- und Kategoriewissen sowie die Vermittlung grammatischer Regeln eng an die Vorstellung, wie Grammatik zu lehren sei, geküpft ist.

Allgemein werden der traditionellen bzw. der integrativen Grammatikvermittlung einige Stärken und Schwächen zugesprochen. Diese Vorstellungen scheinen auf die Unterrichtspraxis zu wirken. Bspw. ist auffällig, dass das traditionelle Konzept als für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler geeigneter angesehen wird, da das integrative Konzept leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler eher überfordern würde und grammatische Grundlagen voraussetze, weshalb leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler eher von der integrativen Vermittlungsweise profitieren würden. Die Frage nach den Idealvorstellungen ergibt, allerdings auch nur vereinzelt, dass der Grammatikunterricht, soll er sich förderlich auf die Schreibfähigkeit auswirken, eher integrativ-funktional ausgerichtet werden sollte. Hier sind Parallelen zu den Ergebnissen von van Rijt et al. (2020a) zu erkennen. Auch dort werden metakonzeptuelle Ansätze mitunter als zu herausfordernd für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler eingeschätzt und es wird eher zur traditionellen Vermittlung tendiert (vgl. ebd.). Vereinzelt ist eine Erklärung für diese gegensätzliche Sichtweise zu finden. So wurden einerseits die nicht vorhanden Lehr- und Lernmaterialien angegeben, andererseits zeigte sich wie auch bei Myhill et al. (2013), dass eine funktionaler ausgerichtete Lehrweise zeitaufwändiger sei.

Schlussendlich stellt sich jedoch die Frage, wie *konzeptionell* die Vorstellungen der Lehrpersonen tatsächlich sind. Sind diese auf die grammatikdidaktischen Konzepte zurückzuführen oder sind sie vielmehr von eigenen biografischen Erfahrungen geprägt? Mit welchen grammatikdidaktischen Konzepten haben sich die Lehrpersonen während ihrer Berufsausbildung beschäftigt und wie intensiv? Welchen Einfluss nehmen Lehrwerke und Lernmaterialien? Denn letztlich geben diese einen Aufbau vor, an dem sich Lehrpersonen bei der Unterrichtsgestaltung maßgeblich orientieren. Ungeklärt bleibt die Frage, inwiefern sich die konzeptionellen Vorstellungen der Lehrpersonen dann tatsächlich in deren Unterrichtspraxis wiederspiegeln oder ob sich diese gar widersprechen. Eine Folgestudie, die Vorstellungen ermittelt und gleichzeitig das tatsächliche unterrichtliche Handeln der Lehrpersonen untersucht, wäre aufschlussreich.

8.2 Vorstellungen zu Problemen und Herausforderungen des Lehrens und Lernens von Grammatik

Probleme und Herausforderungen beim Lehren und Lernen von Grammatik nehmen die Lehrpersonen auf unterschiedlichen Dimensionen, die auf den Lehr- und Lernprozess einwirken, wahr. Unter Bezugnahme auf das in Kapitel 2.1 genannte *Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht* von Helmke (2017) können die artikulierten Aspekte auf alle Bereiche des Modells bezogen werden.

Die Schwierigkeitsbeschreibungen bezogen auf die ***Dimensionen Inhalt*** und ***Schülerinnen und Schüler*** und scheinen zu bestätigen, was auch im Rahmen von Kapitel 7.3.2 ersichtlich wird: Problematisch scheint das Lernen von Grammatik v. a. aufgrund der Ferne der grammatischen Strukturen zur Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler zu sein. Zwischen Alltagssprache und geforderter Schulsprache herrscht eine erwartungsgemäße Diskrepanz. Daher wird es auch als Aufgabe der Schule angesehen, Bildungssprache zu vermitteln. Schülerinnen und Schülern, so die Vorstellung einiger Lehrpersonen, fehle nicht nur das Sprachgefühl für bildungssprachliche Formen und Strukturen, was zur Vermittllungsschwierigkeiten führe, sondern auch das Verständnis für den Nutzen dieser Strukturen. Diese Vorstellung kann fachdidaktisch gesehen so bestätigt werden. Eine mögliche Erklärhypothese kann jedoch auch lauten, dass diese Problematik mitunter auf die Vermittlungsweise von Grammatik zurückzuführen ist: Der Unterricht vermag es offensichtlich nicht zu leisten, dass den Schülerinnen und Schülern verständlich wird, wofür sie Grammatik lernen. Somit kann eine potentielle Ursache in der traditionellen Vermittlung von Grammatik liegen, die zumindest den Unterrichtsbeschreibungen der hier befragten Lehrpersonen zufolge zu dominieren scheint. Weiter wird genau dieser Aspekt an der traditionellen Grammatikvermittlung kritisiert: Schülerinnen und Schülern ist nicht klar, wieso es notwendig ist, Satzglieder oder den Kasus bei Nominalgruppen zu bestimmen (vgl. z. B. Granzow-Emden 2014).

Diese Ursache würde auch die weiteren beschriebenen Schwierigkeiten der Lernenden erklären: Transferprobleme gebe es dann, wenn Aufgaben komplexer werden würden. Dies deutet auf die von Funke (2005) und Bredel (2013) aufgegriffene Problematik des vermittelten grammatischen Wissens hin: Aufgaben werden häufig zufällig richtig gelöst bzw. deshalb, weil ein Muster vorgegeben werde, welches einfach reproduziert werden könne. Darauf weisen zahlreiche Schilderungen der Lehrpersonen und dies spricht auch für den Erfolg von Grammatiktests, die letztlich oftmals lediglich die Reproduktion grammatischer Muster

in einem isolierten Setting erfordern – Tabellen oder Lücken ausfüllen. Komplexere Grammatikaufgaben und insbesondere die Textproduktion erfordern aber das Verfügen über syntaktische Strukturen, die Fähigkeit zur Musterselektion bzw. kein Analysewissen, sondern Prozesswissen. In Anlehnung an Bredel (2013) also die Verfügbarkeit grammatischen Wissens in einem anderen Modus – online. Der Erwerb von Analysewissen, Lernsettings im offline-Modus, sind hier nicht hilfreich. Umgekehrt werden viele Schwierigkeiten bei der Anwendung von Analysewissen beschrieben, die wiederum der Theorie Bredels (2013) zufolge auf das nicht vorhandene Prozesswissen zurückgeführt werden können, da nach Bredel (2013) der Erwerb von Analysewissen über den Erwerb von Prozesswissen gehe.

Auch bezüglich der von den Lehrpersonen beschriebenen (sprachlichen) Schwierigkeiten vor- bzw. während der Textproduktion sowie im Textprodukt sind klare Parallelen zu den in den Kapiteln 4.3 und 4.4 aufgeführten (sprachlichen) Merkmalen bzw. Problemen schreibschwächerer Schülerinnen und Schüler bzw. Schülerinnen und Schüler, die in der Zweitsprache schreiben, festzustellen. Gemeint sind bspw. Transferleistungen der Alltags- oder Herkunftssprache, der inadäquate oder unreflektierte Gebrauch von Formulierungsbausteinen usw. Insbesondere letzteres ist u. a. ein typisches Zeichen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler sich aus Mangel an Alternativen an etwas klammern, das sie als erfolgreich erlebt haben, und dass inbesondere eine Phase, in welcher der Gebrauch solcher Bausteine reflektiert und diskutiert wird, möglicherweise zu kurz kommt. Es handelt sich bei den seitens der interviewten Lehrpersonen beschriebenen sprachlichen Schwierigkeiten folglich um empirisch bereits bekannte Probleme, die nicht mit traditionellem oder integrativem Grammatikunterricht zu bewältigen sind, und die auch nicht mit einer ausschließlichen Prozessorientierung des Schreibunterrichts zu lösen sind – hier bräuchte es eher strategie- und textprozedurenorientierte Ansätze sowie verstärkt die Förderung basaler Schreibfähigkeiten. Es spielt an sich keine Rolle, aus welchem Grund die Vorstellungen vieler Lehrpersonen erwartungsgemäß traditionell geprägt sind, denn es braucht m. A. n. vor allem eins: Aufklärung. Aufklärung über Schwierigkeiten die traditionelle Grammatikvermittlung betreffend und Aufklärung über Alternativen. Und allein über Alternativen aufzuklären ist nicht ausreichend, gefördert werden muss v. a. die Handlungsfähigkeit der Lehrpersonen.

Der Aspekt führt zurück zu den Vorstellungen der Lehrpersonen über die ***Ursachen*** der Lehr- und Lernschwierigkeiten. Es scheint wesentlich die Vorstellung

zu dominieren, dass neben ***affektiven und motivationalen*** die ***kognitiven und umfeldsbezogenen Lernvoraussetzungen*** eine Ursache für die Lehr- und Lernschwierigkeiten seien. Dass die traditionelle Grammatikvermittlung eine Ursache für die affektiven und motivationalen Lernvoraussetzungen darstellt, ist schon mehrfach erläutert worden. Dass die kogntiven und umfeldbezogenen Lernvoraussetzungen eine Ursache darstellen, trifft, wie in den Kapitel 4.3 und 4.4 beschrieben, zu. Es gibt, zwar vereinzelt, aber denoch auffällig, durchaus eine ***problemorientierte Sichtweise*** auf die heterogenen Lernvoraussetzungen in den nicht-gymnasialen Klassen, verknüpft mit der Vorstellung, Schule könnte diese kognitiven und umfeldbezogenen Defizite nicht auffangen. Dies führt zu einer Grundsatzdiskussion, denn sollte Schule nicht eigentlich gerade das leisten? Hierüber könnte lange philosophiert werden, letztlich bringt dies an dieser Stelle nichts. Denn auch an diesen (Fehl-)Vorstellungen kann angesetzt werden. So zeigt insbesondere der Ansatz von Berkemeier u. a., wie das Lernen von Grammatik realisiert werden kann, um auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler bzw. mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im Spracherwerb zu fördern. Dieser Ansatz ist m. E. problemlos auf die Sekundarstufe I zu transferieren und einzelne Unterrichtsvorschläge zeigen eine solche Realisierung. Es braucht folglich auch hier Konfrontation und Aufklärung. Dies führt zum nächsten Aspekt.

Schwierigkeiten der Grammatikvermittlung und Ursachen für diese Schwierigkeiten werden auch in den ***Lehrwerken*** sowie in den ***institutionellen Rahmenbedingungen*** gesehen. Die Lehrwerke werden vereinzelt äußerst fachbezogen kritisiert – unpassende Aufgabenformate und allgemein ein geringes Angebot, hier zeigt sich, dass einige der befragten Lehrpersonen Lehr- und Lernmaterialien äußerst reflektiert beurteilen. Kritik an grammatischen Aufgabenformaten in Lehrwerken kommt auch seitens der Fachdidaktik. Bspw. kommt Hlebec (2015) bei seiner Untersuchung der Grammatikaufgaben in Grundschullehrwerken zu dem Ergebnis, dass diese kaum ein problemorientiertes Arbeiten ermöglichen, da die Aufgaben, auch die wenigen induktiven, sehr bzw. zu eng geführt seien (vgl. ebd. 188). Auch der Öffnungsgrad der Aufgaben sei sehr gering (vgl. ebd. 189). Die meisten Aufgaben werden von ihm als definiert und konvergent eingeordnet. Als auffällig bezeichnet Hlebec (2015) den Zugang über die Standardformulierungsfrage „Was fällt dir auf?“ (ebd.162, 189). Aufgaben mit dieser Frage sind laut Hlebec (2015: 189) ebenfalls als konvergent einzuordnen, da sie im Aufgaben-

kontext entweder nur eine einzige Lösung zulassen oder durch die Aufgabe entsprechend bestimmt werden. Auch in der Studie von Mesch/Dammert (2015) wurden Schulbücher untersucht. Die Studie kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass für die Bereiche Wortarten und Satzglieder eine traditionelle Zugangsweise überwiegt und die Aufgabenstellungen v. a. auf den Aufbau deklarativer und prozeduraler Wissensbestände abzielen, während Problemlösewissen und metakognitives Wissen kaum gefördert werden würden (vgl. ebd.). Auch van Rijt et al. (2019) kommen in ihrer Untersuchung niederländischer Lehrwerke zu dem Ergebnis, dass die Lehrwerke das Handeln der Lehrpersonen einschränken würden, so wie auch einige der hier befragten Lehrpersonen es als zu empfinden beschreiben. Die Reflexionsfähigkeit ist ein Teil der Professionalität von Lehrperson, daher sollte sie weiter gestärkt werden. Allerdings bringt es doch recht wenig, sich über die Defizite von Lehrmaterialien bewusst sein, ohne über Alternativen zu verfügen. Und dass das Erstellen eigener Materialien viel Zeit erfordert, ist allgemein bekannt. Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass Lehrpersonen ständig eigene Materialien erstellen. Abgesehen davon erfordert das Erstellen eigener Unterrichtsmaterialien das Wissen darüber, wie diese zu gestalten sind. Auch hier benötigt es Orientierungsmaterialien und Schulungen.

Weitere Ursachen werden in den ***institutionellen Rahmenbedingen*** gesehen – dem Schulsystem und dem Bildungsplan. Der Bildungsplan ist, ebenso wie der baden-württembergische Rechtschreib- und Grammatikrahmen, bildungspolitisch nicht nur als ein vorgebendes, sondern wesentlich auch als ein orientierunggebendes Instrument gedacht. Lehrpersonenseitig wurde dies im Rahmen dieser Studie nicht so empfunden, die Realisierung des Bildungsplans wurde als „Mammutaufgabe“ bezeichnet, einschließlich des Rechtschreib- und Grammatikrahmens sei zu viel vorgegeben, das nie realisiert werden könne, es wurde verpasst, den Bildungsplan an die Schulrealität anzupassen, so bspw. die Ansicht von Frau Salz. Bildungspolitische Vorgaben scheinen demnach eher als Belastung anstatt einer Orientierungshilfe gesehen zu werden. Allein diese Vorstellung wirkt sich nachteilig auf die Akzeptanz solcher Instrumente aus, wie bspw. auch die Aussgen von Frau Flieder (60) belegen, dass sich im Fall des Feldermodells jemand „profiliert“ habe.

Darüber hinaus wurde Kritik am gesamten Schulsystem geäußert – von der Dreigliedrigkeit, der Organisation hin zu den zeitlichen Rahmenbedingungen. Letztlich sind es übliche Kritikpunkte, die möglicherweise gar belächelt werden können. Gerade die Kritik an einer zu geringen Unterrichtszeit ist verbreitet. Doch

kann an allem mehr dran sein, als auf den ersten Blick zu erwarten ist. Letztlich geben auch die letzten Ergebnisse von Schulleistungsstudien wie PISA oder IGLU Anlass dazu, das deutsche Schulsystem insgesamt zu hinterfragen. Weiterbildungsmaßnahmen, die hier über Neuerungen des Bildungsplans bzw. über den Grammatikrahmen informieren, sollten sich der negativen Haltung vieler Lehrpersonen gegenüber diesen Neuerungen bewusst sein, diese von Beginn an aufgreifen und v. a. die Handlungsfähigkeit der Lehrpersonen anvisieren, sonst sind sie wirkungslos.

Ein weiterer Aspekt, der hier zu diskutieren ist, besteht in den Vorstellungen, die die Lehrpersonen über sich ***selbst*** sowie bezüglich ***anderer Lehrpersonen*** beim Lehren von Grammatik haben. Wie auch bei Watson (2012) ließen sich in dieser Studie einige Äußerungseinheiten identifizieren, die sich auf die affektive Ebene bezogen. Dabei wurden bei gut der Hälfte der befragten Lehrpersonen negative Affekte unterschiedlichster Art bezüglich der Grammatikvermittlung identifiziert: Unsicherheit, Angst vor Neuerungen, Überforderungsgefühle, ein geringes Selbstwirksamkeitsempfinden. Die Ergebnisse dieser Studie sind demnach vergleichbar mit den in den Kapitel 2.5.1 und 2.5.2 aufgeführten Ergebnissen internationaler und nationaler Studien. Insbesondere im Fall von Frau Flieder geben die Ergebnisse dieser Studie Anlass zum Aufhorchen, denn hier sind Parallelen zu den Ergebnissen von Myhill et al. (2013) zu sehen: Frau Flieder (14) äußerte, Grammatik überwiegend isoliert zu unterrichten, u. a. deshalb, weil sie Unsicherheitsgefühle sowie eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung verspüre. Im Gegensatz dazu zeigt sich bspw. bei Lehrpersonen, die angaben, Grammatik gern zu vermitteln (Frau Mandel und Frau Ulme), auch die Vorstellung, Grammatik gut bzw. erfolgreich zu vermitteln. Vergleichbare Ergebnisse lieferte auch die Untersuchung von Watson (2012). Integrative oder funktionale Grammatikvermittlung setzt ein vertiefendes Wissen über die zu vermittelnden grammatischen Inhalte und speziell ihre Funktion voraus, außerdem solide Fähigkeiten der Gesprächsführung. Fehlt es u. a. an Fachwissen oder fachdidaktischem Wissen, tendieren Lehrpersonen dazu, Grammatik isoliert aufzugreifen bzw. Inhalte gar zu meiden (vgl. Myhill et al. 2013, Watson 2012). Weiterbildungsmaßnahmen müssten demnach verstärkt den Aufbau von Fach- und fachdidaktischem Wissen ermöglichen, um Lehrpersonen Sicherheit zu vermitteln. Es ist bekannt, dass die Haltung der Lehrperson gegenüber dem Fach bzw. Lernbereich eine maßgebliche Rolle spielt, wenn es um den Lernerfolg sowie die Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Fach oder Lernbereich geht (vgl. z. B. Watson 2012). Daher

sollten die herausgearbeiteten negativen Affekte, die sich doch bei einigen der befragen Lehrpersonen hinsichtlich der Vermittlung von Grammatik zeigten, im Rahmen nicht nur von Weiterbildungsmaßnahmen besondere Berücksichtigung finden, sondern, wie auch Watson (2012) fordert, bildungspolitisch sowie fachdidaktisch beachtet werden. Potentiall könnte auch die Auseinandersetzung mit grammatischen Zweifelsfällen liefern, am besten bereits im Studium. Die deutsche Grammatik ist zwar in vielen Fällen sehr musterhaft, aber sie hat Variation und sie hat Zweifelsfälle. Wie auch die Studie von van Rijt et al. (2020b) zeigt, scheint eine Auseinandersetzung mit solchen Zweifelsfällen lohnenswert zu sein, sowohl lehrerseitig als auch mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht.

Abschließend soll der Blick auf die Äußerungen zum Stellenwert von Grammatik in den Klassenstufen neun und zehn gerichtet werden. Geäußert wurde, dass Grammatik hier eine untergeordnete Rolle spiele, keine Zeit für Grammatik bleibe, weil die Anforderungen der Abschlussprüfung so zeitintensiv seien. Deutlich wurde die Unzufriedenheit mancher Lehrpersonen mit dieser Situation, bspw. damit, dass dringend an der sprachlichen Realisierung gearbeitet werden sollte, bzw. deswegen, weil die formalen Aspekte in der Abschlussprüfung geringer gewichtet werden würden. Hier ist zu ergänzen, dass zum Zeitpunkt der Interviews die Realschulabschlussprüfung in Baden-Württemberg noch anders konzipiert war. Schülerinnen und Schüler konnten sich für eine von vier Schreibaufgaben entscheiden und verfassten demnach nur einen Text (Textbeschreibung, Erörterung oder kreatives Schreiben zu einem (Jugend-)Buch. Dementsprechend sind die Aussagen dazu, dass die sprachformale Leistung geringer gewichtet werde, nachvollziehbar. Auch Neumann/Lehmann (2008) kommen zu dieser kritischen Beurteilung. Inzwischen werden im Rahmen der Abschlussprüfung verschiedene Kompetenzbereiche abgeprüft. Die Schülerinnen und Schüler müssen nicht nur verschiedene Schreibaufgaben zu allen vier genannten Bereichen bearbeiten, sondern auch Fragen zu Rechtschreibung und Grammatik. Dabei ist wesentlich Analysewissen sowie prozedurales Wissen gefordert, bspw. wenn eine Wortart bestimmt oder ein Verb konjugiert werden soll. Daher mag Grammatik seither in den Klassenstufen neun und zehn eine größere Rolle spielen, jedoch m. E. weniger dahingehend, dass Grammatik im Rahmen der Textproduktion aufgegriffen wird, sondern vermutlich stärker analytisch und sich auch formal. Diese Beurteilung ist subjektiv, basiert auf einzelnen Gesprächen mit Lehrpersonen und ist in keiner Weise überprüft. Die Vermutung liegt jedoch nahe, dass die Problematiken

während der Textproduktion dieselben sein werden, weshalb Weiterbildungsmaßnahmen sich dieser Thematik widmen sollten. Bezüglich der anderen artikulierten Erklärансätze, die sich auf die ***institutionellen Rahmenbedingungen*** beziehen, ist zu sagen, es es Aspekte sind, die typischerweise genannt werden – es wird erfahrungsgemäß häufig auf die zu geringe Unterrichtszeit oder zu große Klassengröße verwiesen. Es ist jedoch eine kollektive Wahrnehmung, insbesondere was was Empfinden über den Zeitdruck und die Masse an verpflichtenden Inhalten im Bildungsplan, Rechtschreib- und Grammatikrahmen anbelangt. Auch die Forderungen nach zusätzlichem DaZ-Unterricht sind nicht neu. Möglicherweise sollten die Kultusministerien hier doch mal mehr zuhören, anstatt stetig mehr Reformen auf den Weg zu bringen, die an den Bedürfnissen der Lehrpersonenschaft vorbeigehen. Denn letztlich sind es doch die Lehrpersonen selbst, die mit am besten einschätzen können, was leistbar ist, was nicht und was gebraucht wird. Von daher wäre eine stärkere Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionsbereichen (Bildungspolitik, Seminare und Hochschulen, Schulen) wünschenswert, aber wohl auch in ferner Zukunft nicht zu realisieren. Es gibt jedoch Ansätze, die es ermöglichen, mehrere Fähigkeitsbereiche miteinander zu verbinden. Hier ist der Ansatz von Fearn/Farnan (2007) zu nennen. Die Sequenzen ermöglichten sowohl eine Förderung der Schreibleistung als auch den Aufbau analytischen Wissens. Ein Transfer auf den Deutschunterricht und eine Untersuchung der Auswirkung könnte hier viele Erkenntnisse bringen. Und wenn Grammatik nach wie vor primär analytisch vermittelt wird, wie van Rijt et al. (2020b) vermuten, sollte auch dies stärker in den Blick von Interventionsstudien genommen werden. Denn letztlich kann eine andere Herangehensweise ein tieferes Lernen und reflektierteres Denken ermöglichen. Daran scheint es auch den Vorstellungen der meisten der hier befragten Lehrpersonen nach zu scheitern.

Insgesamt zeigt sich m. E. doch sehr deutlich, wie problematisch das Konzept des traditionellen Grammatikunterrichts ist. Denn Lernmotivation und positive Lernerfahrungen sind ein wesentlicher Faktor von Lehrerfolg. Die hier herausgearbeiteten Vorstellungen können im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen eine gute Grundlage bilden, um über grundsätzliche Probleme, wie sie aufgrund des traditionellen Konzepts entstehen, zu diskutieren und Lehrpersonen aufzuzeigen, wieso das traditionelle grammatikdidaktische Konzept kein geeignetes Konzept ist. Über die Problematiken muss aufgeklärt werden. Gerade weil die Wahrnehmung hier doch sehr kollektiv ist, könnten hier Anstöße gegeben werden, die bisherige verfestigte Vorstellungen aufzubrechen vermögen. Es braucht

jedoch auch erprobte Alternativen, die einen umfassenden Einblick geben, wie Grammatikunterricht gestaltet werden kann.

8.3 Vorstellungen zu Maßnahmen, um mit diesen Schwierigkeiten umzugehen

Um die genannten Probleme und Herausforderungen der Grammatikvermittlung zu bewältigen, beschreiben die Lehrpersonen zahlreiche Maßnahmen. Einige lassen auf zugrundeliegende fachdidaktisch geprägte Vorstellungen schließen, andere auf bewährte klassisch didaktisch-pädagogische Maßnahmen, wieder andere basieren auf eigenen Theorien. Es ist keine Intention dieses Kapitels, alle Maßnahmen einzeln aufzugreifen und zu bewerten. Vielmehr folgt eine zusammenfassende Diskussion der Systematisierung der Maßnahmen, wie sie im Rahmen der Ergebnisauswertung vorgenommen wurde. Auf den Aspekt der integrativen Grammatikvermittlung wurde bereits im Rahmen von Teilkapitel 8.1. eingegangen.

Insgesamt fällt auf, dass bezüglich der spezifisch grammatischen Schwierigkeiten (Verständnisprobleme, geringe Nachhaltigkeit, Umgang mit grammatischen Problemen während der Textproduktion bzw. der Endprodukte) verstärkt Maßnahmen eingesetzt werden, die als *traditionell geprägt* bzw. *alltagspraktisch* kategorisiert werden können. Bezugnehmend auf die Dominanz traditioneller Beschreibungen der Grammatikvermittlung verwundert das nicht, ist die traditionelle Grammatikvermittlung doch die am besten und längsten bekannte Methode, die obendrein ein schnelles Überprüfens des Analysewissens ermöglicht und Unsicherheitsmomente zu reduzieren vermag. Bezogen auf die artikulierten Maßnahmen in dieser Studie sind hier exemplarisch die Verwendung deutscher Fachbegriffe bzw. deren Vermeidung, das Austeilen kompensierender Arbeitsblätter oder das Einüben grammatischer Formen bzw. Abfragen grammatischen Wissens genannt. Es handelt sich um Maßnahmen, die als typisch anzusehen sind. Auch die Studie von van Rijt et al. (2020a) kam bezüglich der Tendenz zur Verwendung kindlicher Fachbegriffe zu vergleichbaren Ergebnissen. Allerdings besteht über diese Maßnahmen zumindest seitens der Fachdidaktik schon länger Einigkeit, dass diese wenig wirkungsvoll bzw. geeignet sind.

Dies trifft ebenfalls auf eher schreibdidaktisch geprägte Maßnahmen zu. Auch hier weisen manche Maßnahmen auf ein veraltetes konzeptionelles Wissen hin. So sieht die traditionelle Aufsatzdidaktik vor, Formulierschwierigkeiten mit Wort-

feldübungen, dem Austeilen von Wortlisten bzw. Listen für unterschiedliche Satzanfänge, dem Einüben von Textsorten sowie grammatischen Übungen für den Satzbau zu begegnen (vgl. Kruse 2014: 4). Wie schon im Theorieteil diskutiert, sind weder Wortfeldübungen noch das Austeilen von Wortlisten bzw. Phrasen sonderlich hilfreich, um die Sprachkompetenz und Textqualität nachhaltig zu verbessern (vgl. Kapitel 3.3, 4.5). Das gilt insbesondere für die klassischen Wortfeldübungen, da diese zumeist situativ an die Schreibaufgabe angeschlossen werden, eine zu hohe Anzahl an Wörtern enthalten, das Bedeutungswissen voraussetzen und die Verwendungsweise kaum geübt wird. Einfacher ist die Verwendung von Satzanfängen bzw. Satzhülsen, wie sie gerne bei Einleitungssätzen von Inhaltsangaben zu finden sind. Jedoch bleibt der Einsatz auch hier oft unreflektiert, fehlerhafte Satzstellungen weisen bspw. darauf hin. Einzelne Wörter, Phrasen sowie die Wortfeldübungen sind als Einheiten zu klein. Es wird nicht in Wörtern geschrieben, das (eigene) Schreiben somit nicht vorangebracht, auf die Schreibflüssigkeit haben somit weder Wortlisten noch isolierte Grammatikübungen eine Auswirkung. So könnten insgesamt einige der geschilderten Maßnahmen als mitunter nutzlos beurteilt werden, weil die Schülerinnen und Schüler über die Fähigkeiten für deren Realisierung überhaupt nicht verfügen. Für Weiterbildungsmaßnahmen ist ein Einblick in diese Vorstellungen gewinnbringend, weil diese (Fehl-)Vorstellungen aufgegriffen werden können.

Die Ergebnisse insbesondere der Kategorien ***Selbstschutz-Strategien*** und ***Ratlosigkeit*** verdeutlichen jedoch auch, dass es am Wissen über alternative Möglichkeiten des Umgangs mit diesen Schwierigkeiten fehlt, dass dieses Wissen aber dringend gewünscht wäre. Hier wird die Problematik des geringen Transfers fachdidaktischer bzw. empirischer Erkenntnisse in die Schulpraxis sehr offensichtlich.

Während Maßnahmen zur Umgang mit Grammatikvermittlungsschwierigkeiten bzw. grammatischen Defiziten beim Schreiben als überwiegend traditionell geprägt eingestuft wurden, weisen die Maßnahmen, die stärker auf den Textproduktionsprozess an sich bezogen sind, eine stärkere Streuung und aktuellere fachdidaktische Fundierung auf, sie sind als sehr viel effizienter zu beurteilen. Als Beispiel wird hier auf die Arbeit mit Mustertexten oder das gemeinsame Schreiben verwiesen. Letztlich verwundert dies nicht, es handelt sich hier um schreibdidaktisch konzeptionell geprägte Vorstellungen, und die Schreibdidaktik ist stärker systematisiert, definierter und kann auf eine breitere empirische Überprüfung zurückgreifen, als dies m. A. n. bei der Grammatikdidaktik der Fall ist (vgl. z. B.

die Übersicht an Fördermaßnahmen in Philipp 2015, 2021). Das Feld der Schreibdidaktik ist nicht so unübersichtlich und undurchsichtig wie das der Grammatikdidaktik. Daher ist möglicherweise auch eine eigenständige Weiterbildung in diesem Feld einfacher. Allgemein wird aber auch hier deutlich, dass vieles, was derzeit in der Fachdidaktik diskutiert wird, in der Praxis gegenwärtig (noch) nicht ankommt.

Bezugnehmend auf die in Kapitel 5 vorgestellten Konzepte, die Grammatik und Schreiben verbinden, sei gesagt, dass für die Bewältigung der geschilderten Schwierigkeiten verschiedene Konzepte herangezogen werden könnten. Zur Bewältigung der vielfach geschilderten Satzbildungsschwierigkeiten könnte ein großes Potential im Einbezug von *Satzkombinationstrainings* liegen, ggfs. gekoppelt an die Arbeit mit der Satzleiste von Berkemeier. Für den Umfang mit Tempusbildungsschwierigkeiten könnte auch in der Sekundarstufe Hochstadts Konzept des Mimetischen Grammatikunterrichts herangezogen werden. Schwierigkeiten auf mehreren Ebenen könnten mit einem handlungsorientierten Grammatikunterricht, wie Berkemeier u. a. ihn konzipieren, bewältigt werden – bspw. Schwierigkeiten der Morphosyntax, Satzbildungsprobleme, Fokussierung auf eher einfache Satzmuster, aber auch die Vermeidung von Relevanzdiskussionen aufgrund der funktionalen Ausrichtung des Ansatzes. Zum Umgang mit Wortschatzschwierigkeiten bzw. Formulierschwierigkeiten und fehlendem Textsortenwissen eignet sich der textprozedurenorientierte Ansatz. Allgemein wird die Ressouce Wortschatz im Feld der Grammatikarbeit zu wenig berücksichtigt (neuere Ansätze ausgenommen). Ferner sollte die explizite Schreibstrategievermittlung stärker Eingang in die Schulpraxis finden, um die Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler und um Handlungsroutinen zu stärken. Schlussendlich könnten in Anlehnung an das Konzept von Myhill et al. ebenfalls Schwierigkeiten auf unterschiedlichen Ebenenen bewältigt werden: mehr Sicherheit beim Führen von Grammatikgesprächen und die Gestaltung von förderlichen Lernarrangements für Lehrpersonen.

Insgesamt scheint diese Untersuchung das auch in der Fachdidaktik sehr difuse Bild von Grammatik widerzuspiegeln: begriffliche Unschärfen, Umsetzungsbeschreibungen, die zwar auf konzeptionelle Vorstellungen deuten, jedoch auch zahlreiche eigene Theorien beinhalteten, und überhaupt die Problematik, dass die Lehrwerke bzw. Verlage Grammatik oftmals traditionell aufgreifen. Darüber hinaus zahlreiche unterschiedliche Maßnahmen zur Bewältigung der Probleme, von denen manche als sinnvoll angesehen werden können und andere nicht. Da

nun ein klarer Einblick in die Vorstellungen der Lehrpersonen vorliegt, könnten Weiterbildungsmaßnahmen gezielt an diesen Schwierigkeiten ansetzen. Denn das Studium allein reicht nicht, um Lehrpersonen ein fundiertes didaktisches Wissen an die Hand zu geben und ihre Vorstellungen aufzubrechen.

8.4 Grenzen der Erhebung

Die aktuelle Studie ist eine der ersten, die eine Systematisierung der Vorstellungen deutscher nicht-gymnasialer Lehrpersonen zur Vermittlung von Grammatik vorgenommen hat. Es handelt sich hierbei um eine explorative Studie, die ihre Grenzen hat. Diese werden nachfolgend skizziert. Gleichzeitig werden Anknüpfungspunkte für künftige Forschungsvorhaben aufgezeigt.

Geografische Ausweitung

Die grammatikbezogenen Vorstellungen der Deutschlehrpersonen wurden im Rahmen dieses Forschungsprojekts qualitativ erhoben. Die geografische Fokussierung auf das Bundesland Baden-Württemberg schränkt die Aussagen dieser Arbeit ein. Somit sind die Ergebnisse dieser Studie interessant, wenn es um die Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen für baden-württembergische Lehrpersonen geht, sie können aber ggfs. für die Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen anderer Bundesländer nur begrenzt genutzt werden. Hier wäre eine Ausweitung auf alle Bundesländer und verschiedene Schulformen zielführend.

Erhöhung der Stichprobengröße und Erhebung weiterer Faktoren

Neben der geografischen Ausweitung sollte die Stichprobengröße erhöht werden. Eine weitere Erhebung sollte nicht nur mehr Lehrpersonen, sondern könnte auch Lehramtsstudierende und Lehramtsanwärterinnnen und -anwärter berücksichtigen und so eine breite Datenbasis ermöglichen. In solch eine Erhebung sollten folgende weitere Daten einbezogen werden: Dienstalter bzw. Berufserfahrung, Erfahrungen des Grammatikunterrichts aus der eigenen Schulzeit, studierte Fächer und aktuelle Schwerpunktfächer, Hochschul- bzw. Universitätsort, Seminarstandort, Anzahl und Intensität sowie inhaltlicher Schwerpunkt der besuchten Grammatikseminare und bisherige Weiterbildungsmaßnahmen.

Inhaltliche Fokussierung

Aufgrund des explorativen Charakters dieser Studie war der Leitfaden offen gehalten und lud die Lehrpersonen ein, sich frei zu äußern. Die Lehrpersonen wur-

den nicht explizit gebeten, bspw. zu definieren, was für sie *integrativer bzw. traditioneller Grammatikunterricht* ist. Auch wurden die Lehrpersonen nicht gebeten, eine unterrichtliche Situation oder Unterrichtsmaterial zu beurteilen, was einen tieferen Einblick in verankerte Vorstellungen gegeben hätte. Allerdings lag darin auch nicht die Intention dieser Erhebung. Das Ziel bestand darin, einen breiten Einblick in bestehende Vorstellungen zu erhalten. Eine weitere Erhebung sollte Definitionen über verschiedene Konzepte und Theorien von Grammatik rekonstruieren. Gewinbringend wäre auch die Ermittlung des Fach- und fachdidaktischen Wissens der Lehrpersonen. So könnten Lehrpersonen Unterrichtssituationen und -materialien beurteilen, Unterrichtssettings selbst rekonstruieren oder gezielt zu Fachinhalten wie dem Feldermodell oder der Wortgruppe befragt werden.

Anwendung der Ergebnisse auf Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen

Wie schon mehrfach erwähnt macht die Beachtung der Voraussetzungen der Lehrpersonen, d. h. ihrer Vorstellungen, eine wichtige Determinate für den Erfolg von Fortbildungen aus (vgl. Lipowsky/Rzejak 2012). Es wäre bedeutsam, der Frage, welche Vorstellungen im Rahmen der Lehrpersonenausbildung sowie von Weiterbildungsmaßnahmen geändert werden können, nachzugehen. Auch könnten Vorstellungen vor dem Besuch von Studienseminaren oder Weiterbildungsmaßnahmen erhoben werden, um folglich im Rahmen dieser Fehlvorstellungen durch gezielte Interventionen zu begegnen. Es benötigt demnach intensive Forschungsarbeit, wie bzw. ob solch fest verankerte Vorstellungen überhaupt aufgebrochen werden können. Weiterbildungsmaßnahmen sollten daher in Kooperation zu Hochschulen bundesweit entwickelt und durchgeführt werden.

9 Didaktische Überlegungen

Anliegen dieser Arbeit ist es, Schlussfolgerungen für die Lehrpersonenweiterbildung abzuleiten, was die Integration grammatischer Arbeit in die Textproduktion anbelangt. Wie in der Ergebnisdarstellung zu erkennen ist, stellt bei der integrativen Grammatikvermittlung einerseits die Gesprächsführung ein größeres Problem dar, zum anderen die Aufgabengestaltung. Daher werden diese beiden Aspekte im Rahmen dieses Kapitels ausführlicher behandelt. Es wird dabei von „funktionalem“ Grammatikunterricht gesprochen. Damit ist ein Unterricht gemeint, der Grammatik und Schreiben kombiniert.

- Gesprächsführung im sprachreflexiven Deutschunterricht (Kapitel 9.1)
- Aufgaben im funktionalen Grammatikunterricht (Kapitel 9.2)

9.1 Gesprächsführung im sprachreflexiven Deutschunterricht

Reflexion über Sprache ist ein Sprechen, Nachdenken und Diskutieren über Sprache bzw. die sprachliche Gestaltung von Texten. Reflexion über Sprache ist mehr als nur das reine Äußern dessen, was auffällt. Gewinnbringend sind solche Phasen dann, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht nur Gelegenheit haben, ihre Gedanken zu verbalisieren, sondern sie hierfür von außen entsprechend an- und weitergleitet werden. Letztendlich geht es darum, ein Gespräch bzw. eine Diskussion über Sprache zu führen.

Wie sich im Rahmen dieser Arbeit gezeigt hat, bevorzugen einige der befragten Lehrpersonen im Grammatikunterricht ein induktives und kontextuiertes Vorgehen. Gleichzeitig wird diese Phase des Grammatikunterrichts als herausfordernd empfunden, insbesondere der Übergang von der inhaltlichen Besprechung zum grammatischen Aspekt wird als eine Phase bezeichnet, die meist misslingen würde. Im nachfolgenden Kapitel sollen Überlegungen vorgestellt werden, wie Lehrpersonen bei der Planung, Gestaltung und Durchführung solcher sprachreflexiver Phasen unterstützt werden könnten. Daraus ergeben sich für Weiterbildungsmaßnahmen folgende Fragestellungen:

- Wie können Lehrpersonen bei der Gesprächsführung in sprachreflexiven Phasen eines funktionalen Grammatikunterrichts unterstützt werden?
    a. Wie gelingen Einstiege in sprachreflexive Gespräche?
    b. Wie gelingt die Gesprächsführung in solchen Gesprächen?

c. Wie kann der Übergang vom Text zur Sprachreflexion zur ggfs. Arbeit an grammatischen Formen gelingen?
d. Was sollte bei der Gesprächsführung beachtet bzw. vermieden werden?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wird nachfolgend zunächst geklärt, was ein Unterrichtsgespräch allgemein ist und welche Schwierigkeiten es bei Unterrichtsgesprächen typischerweise gibt (Kapitel 9.1.1 und 9.1.2). Anschließend erfolgt ein knapper Umriss dessen, was über lernförderliche Gesprächsführung bekannt ist (Kapitel 9.1.3). Darauf folgt ein Einblick in die Kriterien, die Myhill et al. zufolge für die Gestaltung sprachreflexiver Unterrichtsphasen festgelegt haben (Kapitel 9.1.4). Das Kapitel endet mit der Vorstellung eines im Rahmen dieser Arbeit konzipierten Leitfadens zur Planung und Durchführung sprachreflexiver Gespräche im Deutschunterricht (Kapitel 9.1.5).

9.1.1 Unterrichtsgespräch: Definition

Ein Unterrichtsgespräch ist nichts anderes als eine Methode (vgl. Unruh/Petersen 2021: 90). Es handelt sich hierbei um eine Situation, in der ein gemeinsamer Austausch mit möglichst allen Schülerinnen und Schülern stattfinden soll, d. h. es sollen sich demnach möglichst viele Schülerinnen und Schüler äußern (können) (vgl. ebd.). Eine Lehrperson entscheidet sich für diese Methode, wenn sie der Ansicht ist, dass diese Methode geeignet ist, um ein gewünschtes Lernziel zu erreichen. Ein Unterrichtsgespräch muss also zum entsprechenden Unterrichtsschritt passen, d. h. der Austausch muss notwendig und für den Lern- und Erkenntnisfortschritt förderlich sein (vgl. ebd.).

Unterrichtsgespräche sind zielgerichtet auszurichten (vgl. Alexander 2018). Ein Gespräch ist dann erfolgreich, wenn das Ziel erreicht wird, es demnach zu einem Lernfortschritt kommt. Das Unterrichtsgespräch als geeignete Methode macht folglich dann Sinn, wenn das Thema des Gesprächs relativ offen ist und mehrere Antwortmöglichkeiten zulässt. Ein solches Gespräch erfordert somit auch eine entsprechende Fragetechnik. Folglich sind geschlossene Fragen in Unterrichtsgesprächen eher zu vermeiden, da sie nur auf eine Antwortmöglichkeit hinauslaufen, bspw. *ja* oder *nein* (vgl. Patrzek 2021). Dementsprechend sind Fragen in einem Unterrichtsgespräch eher offen zu stellen. Im Fogekapitel wird knapp umrissen, welche Schwierigkeiten es in Unterrichtsgesprächen gibt und welche Auslöser diese Probleme verursachen können.

9.1.2 Probleme in Unterrichtsgesprächen

Gespräche mit Studierenden über ihre Erinnerungen an die Gesprächsführung im Grammatikunterricht zeigen, dass positive Erinnerungen rar sind.[38] Sie beschreiben, was auch in der Literatur allgemein über Probleme von Unterrichtsgesprächen geäußert wird: Gespräche werden als trocken, zäh und wenig erkenntnisreich beschrieben (vgl. Unruh/Petersen 2021: 90 f.). Häufig ist die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler in Unterrichtsgesprächen gering. Die Atmosphäre wird oft durch Nebengespräche derjenigen Schülerinnen und Schüler, die sich nicht beteiligen, gestört (vgl. ebd.). Unterrichtsgespräche scheinen manchmal ziellos zu sein – es ist offensichtlich, dass die Lehrperson auf etwas hinauswill, es wird den Lernenden aber nicht klar, was das ist. In der Folge beginnen sie zu raten. Meist entspricht die Antwort nicht der gewünscht erwarteten der Lehrperson. Sie meldet dies zurück und/oder stellt eine weitere Frage und das Spiel beginnt von vorne. Dieses Frage-Antwort-Spiel kann als *Ping-Pong-Prinzip* bezeichent werden und ist ein Zeichen dafür, dass die Gesprächsführung scheitert bzw. gescheitert ist (vgl. ebd. 90). Es führt dazu, dass sich viele Lernende mit der Zeit ausklinken – sie hören nicht mehr aktiv zu, fangen ggfs. andere Tätigkeiten an, z. B. Nebengespräche zu führen. Gesprächsphasen dieser Art werden beidseitig negativ konnotiert, denn sie ähneln eher einer Prüfungssituation als einem Gespräch: Der Lehrperson scheint es um eine bestimmte Antwort zu gehen. Wird diese eine richtige Antwort gegeben, wird möglicherweise überschwänglich gelobt. Eine falsche Antwort löst hingegen eine missfallende Reaktion aus, die unangenehme Gefühle bei der betroffenden Person verursacht. Es wird eine weitere Frage gestellt usw. Teilweise fehlt am Ende ein klares Ergebnis. Alles in allem Faktoren, die zum Entstehen negativer Emotionen führen können.

Der Ausgangspunkt der geschilderten Probleme liegt oftmals bereits beim Einstieg in solche Gesprächsphasen sowie der Fortführung, was die Wahl der Fragetechnik einschließt. Einstiege, gerade auch bei Grammatikstunden, erfolgen gerne als *Stummer Impuls* bzw. über die Frage *Was-fällt-euch-auf?* Hintergrund dieser Vorgehensweise ist die fragend-entwickelnde Gesprächsführung, d. h. das Denken, die Lernenden kommen über das Nachdenken zum gewünschten Erkenntnisgewinn (vgl. Unruh/Petersen 2021: 87 f.). Das kann durchaus zielführend sein, hängt allerdings vom Ziel der Phase ab. Tatsächlich sei nur 1 % aller auf

[38] Bezogen wird sich hier auf nicht-transkribierte Seminargespräche.

diese Weise eingeleiteten Unterrichtsgespräche wirklich zielführend (vgl. ebd.). Das ist dann der Fall, wenn absolut jede Antwort zulässig ist. In der Regel möchte eine Lehrperson auf ein bestimmtes Ziel hinaus, der gewählte Einstieg ist somit nicht zielführend und führt in der Folge zu den Schwierigkeiten, wie sie soeben aufgeführt wurden: das Ratespiel und die Ping-Pong-Situation (vgl. ebd. 90).

Bezogen auf den Grammatikunterricht ist zu sagen, dass der klassische Grammatikunterricht Praktiken bevorzugt, die nicht dialogisch sind (vgl. Jones/Chen 2016: 45). Er ist meist auf Regeln und eindeutige Ergebnisse gerichtet. In den meisten Fällen ist es demnach sinnfrei, ein Gespräch führen zu wollen, wenn es nur eine richtige Antwort gibt. Auch tendieren viele Lehrpersonen im Grammatikunterricht dazu, solche Phasen möglichst geschlossen zu führen. Unsicherheiten wollen vermieden werden, demnach ist eine geschlossene Gesprächsführung auch eine Strategie des Selbstschutzes.

Zu bedenken ist außerdem, dass es manchmal gar nicht erst zu einem Erkenntnisgewinn kommen kann, was allein der Tatsache geschuldet ist, dass die Lernenden nichts über das Thema wissen. Sie können folglich keine Antwort geben, sondern sind vielmehr auf den Input der Lehrperson angewiesen. Laut Peterson/Unruh (2019) besteht eine häufige Problematik zudem darin, dass eine Lehrperson Input und Gespräch vermischt (vgl. ebd. 91 f.). Dies führt meist zum Scheitern, denn beides zielt auf Unterschiedliches: Bei einem Unterrichtsgespräch sollen sich möglichst viele Personen äußern, bei einem Input geht es darum zuzuhören (vgl. Lubienetzki/Schüler-Lubienetzki 2020).

Ein weiterer, gerade auch im Grammatikunterricht auffälliger Aspekt ist der Widerstand der Gesprächspartnerinnen und -partner. Dies wurde seitens vieler befragter Lehrpersonen als die Grammatikvermittlung beeinträchtigend angesehen (vgl. Kapitel 7.3.1). Widerstand kann wie folgt definiert werden: „Widerstand ist alles, was uns in der Kommunikation mit anderen Menschen dabei hindert, unsere Ziele zu erreichen“ (Lubienetzki/Schüler-Lubienetzki 2020: 44). Widerstand kann vielfältige Erscheinungsformen haben. Wie Abbildung 50 verdeutlicht, kann er sich *aktiv* oder *passiv* sowie *verbal* oder *nonverbal* äußern. Die im Rahmen dieser Studie artikulierten Widerstandsformen seitens der Schülerinnen und Schüler weisen alle Erscheinungsformen auf (vgl. Kapitel 7.3.1).

Als vermutete Ursachen für die Widerstände der Schülerinnen und Schüler wurden negative Erfahrungen im Grammatikunterricht in Form von Misserfolgen oder

Nicht-Verstehen artikuliert sowie fehlendes grammatisches Vorwissen, als Auslöser überdies die Verwendung von Fachterminologie. Fachbegriffe sind demnach mit negativen Gefühlen verbunden. Es kann aber auch schnell passieren, dass der Fokus doch zu sehr auf der Definition grammatischer Kategorien liegt bzw. dahin abrutscht. Myhill (o. J.) zufolge kann sich das als Lernhindernis herausstellen und in Kindern Angst hervorrufen, weil es einer Prüfsituation gleichkommen kann. Das andere Extrem, Fachbegriffe zu vermeiden, kann jedoch auch keine Lösung darstellen. Daher ist es umso wichtiger, Fachbegriffe an Beispiele anzubinden und sie regelmäßig und zielgerichtet aufzugreifen (vgl. Myhill et al. 2013c).

aktiv	**Streiten** z. B. Infragestellen Debattieren Widersprechen Nörgeln	**Agitieren** z. B. beleidigt sein Koalitionen bilden Streiken Sabotieren
passiv	**Ausweichen** z. B. Redefinieren Bagatellisieren Rationalisieren Überdetaillieren	**Sich entziehen** z. B. Schweigen Vergessen Verschlafen Wegbleiben
	verbal	non-verbal

Abbildung 50: Erscheinungsformen des Widerstands (eigene Darstellung nach Lubienetzki/Schüler-Lubienetzki 2020: 44)

Auch Zeitprobleme stellen einen Problemfaktor dar. Sie setzen Lehrpersonen unter Druck, im negativsten Fall verursacht dies einen zu didaktischen Unterricht – Lernende lernen „Formeln“ für das Schreiben, bspw. verschiedene Satztypen zu verwenden. Grammatikerklärungen durch die Lehrperson sind wichtig, reichen allein jedoch nicht aus. Wichtig ist es, Gespräche – Erkundungsgespräche – zu führen, zum Diskutieren einzuladen, Auswahlmöglichkeiten zu erkunden und Lernende zu ermutigen, diese Auswahlmöglichkeiten zu übernehmen, dementsprechend also gezielt Situationen der Verbindung von Grammatik und eigener Textproduktion herzustellen. Gerade diese aktiven Erkundungsgespräche können Myhill et al. (2013c) zufolge der Schlüssel vom oberflächlichen zum tieferen sprachlichen Verstehen sein.

Solche Gespräche zu planen und führen erfordert seitens einer Lehrperson sprachliche Selbstsicherheit und den Rückgriff auf ein breites Repertoire an Fach- und fachdidaktischen Wissen und Gesprächsfähigkeiten. In den Erhebungen von Myhill et al. (2013b) konnte nachgewiesen werden, dass Lehrpersonen, die weniger fachliches Wissen hatten, Grammatik eher traditionell unterrichteten

(vgl. ebd.). Sie hatten außerdem Schwierigkeiten dabei, Fragen der Schülerinnen und Schüler zu beantworten, auch tendierten sie dazu, Diskussionen über Grammatik zu früh beendeten (vgl. ebd.). Im Folgekapitel wird nun aufgeführt, welche Erkenntnisse allgemein zu lernförderlicher Gesprächsführung vorliegen. Dabei ist es keine Intention des Folgekapitels, einen umfassenden Einblick zu geben, sondern einen Einblick in dem Maße, wie es in Anbetracht der vorliegenden Arbeit als notwendig erscheint.

9.1.3 Merkmale förderlicher Gesprächsführung

Wie schon erwähnt kann das Sprechen über Sprachliches das sprachliche Verständnis unterstützen und somit Sprachbewusstheit stärken. Sprachreflexiv ausgerichtete Phasen im Unterricht können äußerst gewinnbringend sein. Dafür müssen sie gut vorbereitet sein. In der Durchführung ist ihr Erfolg davon abhängig, ob eine Lehrperson diese Phasen gesprächsfördernd führen kann.

Forschungsergebnisse zeigen, dass Unterrichtskommunikation oftmals stark lehrerzentriert bzw. -dominiert und eng geführt ist (vgl. Seidel et al. 2020: 7). Seidel et al. (2020) verweisen hier auf das von Mehan 1979 identifizierte „I-R-E“-Muster: Instruktion (I), Antwort (R) und Evaluation (E) (vgl. Mehan 1979 in ebd. 7). Es wird als verantwortlich für negative Lernergebnisse und eine negative Lernmotivation angesehen. Gerade in einem eher unsicheren Feld wie der Grammatikvermittlung ist demnach davon auzugehen, dass viele Gespräche diesem Muster folgen. Forschungsarbeiten, die sich der Untersuchung von Gesprächen im Grammatikunterricht widmen, zeigen eben genannte Aspekte wie Unsicherheit, Engführung und Lehrpersonendominanz (vgl. z. B. Spreckels/Trojahn 2016).

Daher rücken in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung verstärkt dialogische Ansätze in den Fokus, denn diese weisen auch in der Praxis positive Ergebnisse bezüglich der Lernwirksamkeit auf (vgl. Seidel et al. 2020: 7). Aus der englischsprachigen Forschung ist Alexanders (2018) Ansatz des „dialogic Teaching“ bekannt. Der Ansatz zielt darauf ab, Lehrpersonen ein breites Repertoire an Fähigkeiten und Gesprächsstrategien zu vermitteln, auf die sie in verschiedenen Unterrichtssituationen flexibel zurückgreifen können, denn den „einen richtigen Weg“ für qualitative und effektive Unterrichtsgespräche gibt es nicht (vgl. Alexander 2018). Das Verfügen über ein solches Repertoire ist der Schlüssel des dialogischen Lehrens (vgl. Kim/Wilkinson 2019: 72). Dialogisches Lehren bevorzugt die Gesprächsarten *Dialog* und *Diskussion* (vgl. ebd.). Sie weisen Alexander (2018) zufolge das größte kognitive Potential auf und sind demnach förderlich für

das Lernen (vgl. ebd.). Im Rahmen von Diskussionen können Informationen ausgetauscht und Problemlösungen erarbeitet werden. Ein Dialog ist aufgrund einer Fragen- und Aufforderungskultur zum Zwecke des Aufbaus eines gemeinsamen Verständnisses strukturierter (vgl. Kim/Wilkinson 2019: 72).

Alexander (2018) zufolge sind dialogische Unterrichtsgespräche

- kollektiv: Lehrperson und Lernenden kooperieren im Lernprozess, sie gehen Lernaufgaben gemeinsam an.
- reziprok: Lehrperson und Lernenden hören einander zu, berücksichtigen alternative Standpunkte und übernehmen gemeinsam Verantwortung für den Lernprozess.
- unterstützend: Lernende können sich frei und in einem geschützten Raum äußern, ohne bei falschen Antworten in Verlegenheit zu geraten; sie helfen sich gegenseitig.
- kumulativ: Der Wissens- und Verständnisaufbau ist ein gemeinsamer Konstruktionsprozess, die Beiträge bauen aufeinander auf.
- zweckmäßig bzw. zielgerichtet: Lehrpersonen planen ein Unterrichtsgespräch mit Blick auf festgelegte Lernziele (vgl. ebd. 6; vgl. auch Seidel et al. 2020; Kim/Wilkinson 2019).

Die ersten drei Prinzipien tragen dazu bei, eine Unterrichtsatmosphäre des Wohlfühlens und gegenseitigen Wertschätzens zu schaffen. Dies wirkt sich förderlich auf die Beitragskultur aus und bedingt damit, dass sich ein Gespräch entfalten kann (vgl. Alexander 2018). Halliday zufolge sei die zwischenmenschliche Beziehung gar die treibende Kraft für die Sprachentwicklung (nach Jones/Chen 2016: 48). Das Prinzip der Kumulation bezieht sich auf die inhaltliche Seite des Gesprächs. Es sei erfahrungsgemäß für die Lehrpersonen am schwierigsten umzusetzen, denn gefordert ist hier nicht nur das Fachwissen der Lehrpersonen, sondern auch ein Gespür für das derzeitige Verständnis der Schülerinnen und Schüler zu haben und die Frage- bzw. Gesprächsführung gezielt daran anzuknüpfen, damit sich das Verständnis weiterentwickeln kann (vgl. ebd.).

Neben dem Konzept des dialogischen Lehrens können bezüglich der Fragekonstruktion und -führung für eine gesprächsfördernde Gesprächsführung folgende Aspekte genannt werden (vgl. Patrzek 2021, Lubienetzki/Schüler-Lubienetzki 2020, Weigl 2019)

- Die richtige Frage/Fragetechnik: Die Frage sollte offen sowie eindeutig gestellt sein. Eine offen formulierte Frage fordert, dass sich am Gespräch

beteiligte Personen ausführlicher äußern müssen (vgl. Patrzek 2021). Dementsprechend sollten *ja/nein*-Fragen, bzw. konvergente Fragen, die sich bspw. mit Regeln oder Fakten beantworten lassen, vermieden werden. Offene Fragen beginnen meist mit W-Wörtern (vgl. Patrzek 2021). Eine Übersicht darüber liefert Abbildung 51.

- Die Länge und Eindeutigkeit der Frage: Eine gute Frage ist eindeutig formuliert und erfordert, dass nicht eine zweite Frage quasi als Korrektur oder Ergänzung nachgeschoben werden muss. Sie darf demnach nicht zu lang sein. Als Faustregel gilt: ca. sieben Wörter.
- Bedenkzeit und ggfs. eine Austauschmöglichkeit geben: Eine offene Frage erfordert eine längere Antwort. Wissen muss nicht nur abgerufen, sondern rekonstruiert werden. Lernende sollten daher zunächst Zeit haben, über die Frage nachzudenken und ggfs. ihr Vorwissen danach absuchen. Ein Gespräch sollte nicht zu einem Kreuzverhör werden. Eine Austauschmöglichkeit im Tandem oder Kleingruppen ermöglicht eine erste Verbalisierung von Gedanken und kann zu einer weiteren Strukturierung bzw. weiteren Aktivierung benötigten Wissens beitragen. Es zeigt sich außerdem, dass Antworten, je mehr Bedenkzeit gegeben wird, umso länger ausfallen. Auch werden Beiträge dann eher aufeinander bezogen, eine Chance für die Lehrperson, das Gespräch stärker in die Hände der Lernenden zu legen.
- Aktives Zuhören: Eine Lehrperson sollte die Beiträge zunächst wertfrei und wertschätzend aufnehmen. Zu vermeiden ist daher eine verbale oder nonverbale Beurteilung. Bereits ein kritischer Blick oder eine unüberlegte Handbewegung kann irritierend und gesprächshemmend wirken. Zu beachten ist auch die Prosodie: So kann die Intonation Auskunft darüber geben, ob eine Äußerung wertgeschätzt wird oder nicht. Die Herausforderung bei offenen Fragen besteht darin, dass gerade durch die Offenheit sehr viele neue und unerwartete Details genannt werden und sich Lernende in Nebensächlichkeiten verlieren können. Die Lehrperson sollte ihren Fokus auf das Wesentliche richten, dies erfordert eine hohe Konzentration und stetiges *Mitscannen* des Gesprächs.
- Beiträge wertfrei zusammenfassen: Endet die Phase der Äußerung der Gedanken seitens der Lernenden, bietet es sich an, die geäußerten Beiträge wertfrei zusammenzufassen. Hier besteht nun die Möglichkeit, auf einzelne Beiträge näher einzugehen, bspw. auch dahingehend, wenn diese sich als nicht passend erwiesen haben.

- Ansetzen an Vorangegangenem: Die nun folgenden weiterführenden Beiträge der Lehrperson sollten Vorangegangenes aufgreifen.

offene Fragewörter	fixierte Fragewörter	richtungsvorgebende Fragewörter
wie, was	wo, wer, woher usw.	wodurch, womit, wozu, woher

gebundene Fragewörter	führende Fragewörter	messende Fragewörter
welche/r/s *i.d.R. an ein Nomen, auf das sie sich beziehen, gebunden*	inwiefern, inwieweit *→ unterbreiten meist einen Vorschlag. Immer besser, als eine geschlossene Frage zu stellen.*	wie oft, wie bedeutsam, wie sehr usw.

klärende offene Fragewörter
warum, weshalb, weswegen, wieso *Achtung: Es ist ein Unterschied, ob die Schülerinnen und Schüler (SuS) Vermutungen über das Handeln des Verfassers stellen sollen oder sich selbst erklären sollen.* *Letzteres kann sich hemmend auf die Gesprächssituation auswirken – sich verteidigen oder rechtfertigen müssen.*

Abbildung 51: Übersicht W-Wörter für offene Fragen (eigene erweiterte Darstellung nach Patrzek 2021: 17)

Anmerkung: Die *Warum-Frage* wird im Rahmen von verschiedenen Gespräch-Coachings als kritisch diskutiert (vgl. z. B. Patrzek 2021: 33). Das ist darauf zurückzuführen, dass mit ihr oft eine negative Wirkung mitschwingt. Sie führt dazu, dass man sich rechtfertigen muss, sie schafft eine verhörende Situation (vgl. ebd.). Angesprochene reagieren mitunter abwehrend oder gereizt. Die *Warum-Frage* schafft oft Distanz (vgl. ebd.). Dies ist nachvollziehbar, wenn es um bspw. persönliche Gespräche geht. Im Rahmen von Grammatikgesprächen muss dies nicht zwingend der Fall sein, da die *Warum-Frage* hier oftmals eingesetzt wird, um über die Intention der verfassenden Person Vermutungen anzustellen. Die Schülerinnen und Schüler werden somit nicht direkt angesprochen, weshalb davon auszugehen wäre, dass eine *Warum-Frage* in solchen Gesprächen weniger problematisch ist. Dies ist nur eine Vermutung und kann nicht belegt werden.

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels aufgeführt, zeichnet sich ein konstruktives Unterrichtsgespräch dadurch aus, dass sich Lehrpersonen und Lernende als gleichwertige Konversationspartner verstehen. Um Gespräche und damit das Verständnis voranzubringen, bzw. auch, um stockende Gespräche wieder ins Rollen zu bringen, haben sich nach Michaels/O'Connor (2019) folgende vier Gesprächsstrategien bewährt:

Tabelle 24: Gesprächsstrategien nach Michaels/O'Connor (2019) (eigene übersetzte Darstellung nach ebd. 170 f.)

Intention	Sprachliche Realisierung
Lernende ermutigen, ihre Ideen und Gedanken ausführlich zu erklären.	*Kannst du das genauer sagen?* *Kannst du dazu noch mehr sagen?* *Okay, tausch dich mit deinem Lerntandem nochmals über … aus.*
Lernende ermutigen sich gegenseitig zuzuhören.	*Wer kann nochmal zusammenfassen, was gerade gesagt wurde?* *Kannst du das nochmals wiederholen? Nicht alle haben es mitbekommen.*
Lernende ermutigen, ihre Ideen und Gedanken nachvollziehbar zu strukturieren.	*Kannst du diese Aussage belegen?* *Warum denkst du das?* *Funktioniert das immer so?*
Lernende ermutigen, von- und miteinander zu lernen.	*Wer möchte Stellung zu dieser Antwort beziehen?* *Stimmt ihr zu oder nicht zu und warum?* *Sieht das jemand anders?* *Warum denkst du, dass X das so gesagt hat?*

Abgesehen davon, was Lehrpersonen leisten müssen, um Gespräche erfolgreich zu führen, müssen auch Schülerinnen und Schüler lernen, sich in solchen Gesprächen entsprechend zu verhalten (vgl. Alexander 2018). Sie müssen lernen zuzuhören, darüber nachzudenken, was sie gehört haben, sie müssen lernen, anderen Nachdenkzeit zu geben und sowie andere Ansichten zu respektieren (vgl. ebd.). Dies erfordert Zeit, insbesondere, wenn die bisher erfahrene Unterrichtskultur der besagten Engführung und Lehrpersonendominanz entspricht.

Der Mehrwert, den ein solch „dialogischer Unterricht" bewirken kann, sollte jedoch für sich sprechen. Schülerinnen und Schüler lernen anders über Inhalte zu sprechen. Bezogen auf die Grammatik bedeutet das, nicht nur einen Merksatz mit konstruierten Beispielen kennenzulernen, sondern stattdessen grammatische Phänomene in authentischen Kontexten zu betrachten, zu hinterfragen, zu erklären, zu spekulieren, zu argumentieren und die Funktion grammatischer Mittel zu klären (vgl. Jones/Chen 2016: 48). Das ist kognitiv anspruchsvoll bzw. anspruchsvoller als der klassische Grammatikunterricht und verfolgt natürlich auch andere Ziele, nämlich das der Handlungsfähigkeit, des Erwerbs von Wissen in Funktion, Wissen, das genutzt werden kann – bewusst.

In diesem Kapitel wurden einige allgemeine Prinzipien und Kennzeichnen effektiver und lernförderlicher Gesprächsführung zusammengetragen. Im Rahmen dieser Arbeit kann hier nur ein kleiner Einblick gegeben werden. Jedoch sollte

deutlich geworden sein, dass sich eine lernförderliche Gesprächsführung wesentlich durch die Gleichstellung und Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler auszeichnet und dass ein wesentliches Ziel bei der Lehrpersonenaus- und Weiterbildung darin bestehen sollte, Lehrpersonen Strategien zu vermitteln, die sie flexibel und zielführend einsetzen können. Dies ist mit Blick auf die Grammatikvermittlung gerade deshalb wichtig, da das Sprechen über Grammatik geplant oder ungeplant erfolgen kann. Ungeplante Momente sind für Lehrpersonen natürlich unvorbereitete Momente. Sie können schwierig zu bewältigen sein, können aber auch als Chance betrachtet werden, etwas über das grammatische Verständnis der Schülerinnen und Schüler zu erfahren. Gerade mit Verweis auf solche Situationen und auf das doch meist unsichere Feld der Grammatik sollte sich der Fokus in der Lehrpersonenaus-, jedoch vor allem auch Weiterbildung verstärkt auf die Vermittlung von Gesprächsstrategien richten. Im nachfolgenden Kapitel wird nun betrachtet, welche Erfolgskriterien für Grammatikgespräche sich im Konzept von Myhill et al. finden lassen.

9.1.4 Gesprächsführung bei Myhill et al.

Auch Myhill et al. verweisen bei der Konzeption von *Grammar as a Choice* u. a. auf Alexanders Konzept des dialogischen Lernens (vgl. Myhill/Newman 2016: 179). Myhill et al. nennen eine Fülle an Beispielen, weshalb eine Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern über sprachliche Entscheidungen sprechen sollte. Wesentlich dienen Grammatikgespräche der Orientierung über den Wissens- bzw. Verstehensstand der Schülerinnen und Schüler – wo gibt es Missverständnisse, was und wie verstehen die Kinder grammatische Aspekte, was hat ihnen beim Verständnis geholfen (vgl. Myhill o. J.). Myhill (2016) verweist darauf, dass Lehrpersonen ein fundiertes grammatisches Wissen benötigen und dieses Wissen auch auf die Analyse von Texten beziehen können müssen, ferner sei das Management der Gespräche entscheidend (sorgfältige gestaltete Fragen, die zu einer Diskussion anregen).

Die Herausforderung der Betrachtung sprachlicher Strukturen in einem textuellen Kontext liegt darin, den Fokus weder zu sehr auf den Inhalt noch zu sehr auf die Grammatik zu legen. Es ist Myhill (o. J.) zufolge wichtig, im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam herauszuarbeiten, welche Wirkung die Wahl des grammatischen Mittels in dem betrachteten Text(abschnitt) erzeugt. Damit eher geht eine Blickänderung dessen, was Grammatik ist: Keine feste Regel, sondern ein flexibles Mittel, um bestimmte Wirkungen zu erzielen und damit

Kommunikationsabsichten umzusetzen. Allein die pädagogischen Prinzipien, die Myhill et al. ihrem Konzept zugrunde legen, geben bereits eine grobe Strukturierung der Unterrichts- und damit auch der Gesprächsgestaltung vor.

Nachfolgende Ausführungen orientieren sich an den Beispielen, die in den Unterrichtsmaterialien von Myhill et al. gegeben sind[39], sowie an einer sich speziell auf die Gesprächsführung beziehenden PowerPointPräsentation (vgl. Myhill o. J.). Im Rahmen dieser Präsentation wird ausführlich thematisiert, warum Gespräche in der *Grammar as a Choice* Pädagogik so wichtig sind. Außerdem werden zahlreiche Umsetzungsideen und Tipps gegeben. Nachfolgend wird auf diese Darstellungen Bezug genommen.

Fragen, die bei der Planung zu stellen sind: Lehrpersonen sollten sich bei der Planung Gedanken dafüber machen, wieso sie einen bestimmen grammatischen Aspekt mit den Schülerinnen und Schülern besprechen wollen. Sie sollten sich darüber im Klaren sein, was die Schülerinnen und Schüler dadurch über das Schreiben lernen. Diesen Effekt sollten sie selbst artikulieren können.

Über das Stundenziel informieren. Bereits zu Stundenbeginn sollte über das Stundenziel informiert werden. Hier spiegeln sich die pädagogischen Prinzipien wieder. Anstatt zu sagen, „Heute lernt ihr, was eine adverbiale Bestimmung ist“, heißt das Stundenziel: „Heute lernen wir, wie man den Schauplatz einer Geschichte beschreiben kann, indem man adverbiale Bestimmungen verwendet.“ Transparent gemacht werden soll folglich der (Schreib-) Zweck und die Wirkung, also stets der Nutzen für die anstehende Textproduktionsaufgabe.

Textrezeption und Verständnissicherung: Zu Beginn der Sprachbetrachtung steht die Rezeption authentischer Textauszüge und ggfs. der Vergleich dieser. Der Fokus der Gesprächsführung sollte darauf gerichtet sein, welche sprachlichen Entscheidungen eine Autorin/ein Autor getroffen hat. Unterstützend kann die Lehrperson hier mögliche sprachliche Entscheidungen seitens der Autorinnen und Autoren über das laute Denken reproduzieren und die Schülerinnen und Schüler damit unterstützen. Möglich ist auch die Gegenüberstellung einer veränderten Fassung und die Diskussion, welche Änderung entstanden ist, ob beide Versionen passend sind oder welche geeigneter erscheint. Möglicherweise kann

[39] Die Materialien sind verfügbar unter folgender Homepage: https://education.exeter.ac.uk/research/centres/writing/grammar-teacher-resources/grammarascho-ice/thegrammarforwritingpedagogy/ (University of Exeter. Writing Resources for Teachers. Letzter Abruf: 06.12.2022)

für die Verdeutlichung eines bestimmten grammatischen Mittels sogar auf mehrere authentische Beispiele zurückgegriffen werden. Eine Auswahlmöglichkeit an Wörtern kann Lernende hierbei unterstützen, z. B. *impliziert/suggeriert/bedeutet/hervorhebt/verstärkt/betont* usw. Dabei muss bedacht werden, dass eine zugesprochene Wirkung immer auch eine Interpretation ist.

Visualisierung sprachlicher Strukturen: Die sprachlichen Strukturen, auf die der Fokus gerichtet werden soll, sollten zeitnah grafisch hervorgehoben werden (farblich, Fett- oder Kursivdruck). Es reicht, wenn dies im zweiten Schritt geschieht. Zunächst sollte der Fokus auf den Inhalt bzw. das Verständnis gerichtet sein, d. h. es ist immer zunächst zu klären, ob das, was betrachtet wird, von den Schülerinnen und Schülern inhaltlich erfasst wurde.

Fokussierte Fragen stellen und klare Aufgaben geben: Es braucht klare Aufgaben bzw. Fragen, um die Schülerinnen und Schüler auf die Wahrnehmung von Wirkungen hinzuführen und ihr Textverständnis zu unterstützen. Dazu soll eine möglichst spezifische Frage gestellt werden, mit der die Aufmerksamkeit auf die grammatischen Strukturen gerichtet werden kann.

Offene Fragen stellen: Fragen die gestellt werden, sollen ermöglichen, dass die Schülerinnen und Schüler über etwas nachdenken müssen bzw. ihre Entscheidung begründen oder belegen müssen. Daher eigenen sich offene Fragen. Darüber hinaus sollten die Schülerinnen und Schüler gebeten werden, ihre Meinung zu begründen, bspw. wenn sie denken, dass eine Passage geeigneter ist als eine andere.

Vertiefungsmöglichkeit: Sinnvoll ist ebenfalls das Verweisen auf Unterschiede. So kann eine veränderte Variante präsentiert werden und verdeutlich werden, dass es einen Unterschied gemacht hätte, wenn die Autorin/der Autor diese Variante verwendet hätte.

Kooperation und Austausch: Schülerinnen und Schülern sollte die Möglichkeit gegeben werden, sich auszutauschen.

Umgang mit Fachbegiffen: Fachbegriffe sollten so natürlich wie möglich verwendet werden. Die Verwendung und Erklärung soll stets an einem konkreten Beispiel erfolgen.

In den hier aufgeführten Punkten sollte deutlich geworden sein, dass sich die Prinzipien von Alexanders (2018) dialogischen Lehren wiederfinden lassen. Es geht um den Aufbau einer geschützten Atmosphäre, in welcher sich Schülerinnen

und Schüler angstfrei äußern können, um Kooperation und gegenseitige Verantwortungsübernahme, um das Erarbeiten eines gemeinsamen Verständnisses, um ausprobieren, reflektieren und diskutieren – kognitiv anspruchsvolle Tätigkeiten, die Lernen ermöglichen und voranbringen. Somit kann hinsichtlich einer gelingenden Führung eines sprachreflexiven Gesprächs viel von Myhill et al. übernommen werden, insbesondere weil sich das Konzept bereits in der Praxis bewährt hat. Letztlich sind alle Punkte nichts Neues, etwas, das Myhill et al. stets hervorheben. Aber sie werden dem Konzept zugrundegelegt und bereits in der Planung berücksichtigt – bei jeder Unterrichtsstunde, bei der gesamten Unterrichtseinheit. Es bietet sich daher an, sich an diesen Aspekten zu orientieren und für die Ausarbeitung eines Leitfadens zur Führung sprachreflexiver Gespräche im Deutschunterricht heranzuziehen. Das folgende Kapitel widmet sich dieser Aufstellung.

9.1.5 Vorstellung eines Leitfadens für Lehrpersonen zur Planung und Durchführung sprachreflexiver Gespräche

Auf Basis der oben genannten Aspekte bezüglich allgemeiner Kritierien guter Gesprächsführung (Kapitel 10.1.3), in Anlehung an die Tipps von Myhill (o. J.) sowie unter Bezugnahme auf die im Rahmen dieser Studie herausgearbeiteten Lehrpersonenvorstellungen wurde ein Leitfaden konzipiert, welcher Lehrpersonen bei der Planung und Durchführung sprachreflexiver Gespräche im Deutschunterricht unterstützen soll. Die einzelnen Sequenzen werden nachfolgend knapp beschrieben, der vollständige Leitfaden ist dem digitalen Anhang zu entnehmen. Als wie wirksam sich dieser Gesprächsleitfaden gestaltet könnte, gilt es zu überprüfen. Dies kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Auch ist darauf zu verweisen, dass der Leitfaden allein nicht ausreicht, um Grammatisches Lernen bzw. das Lernen von Grammatik effektiver, nachhaltiger bzw. schreibdienlicher zu machen, sondern dass dafür auch die Konzeption der Lernmaterialien einen ausschlaggebenden Faktor darstellt. Doch zunächst soll es um die Gesprächsgestaltung gehen.

Der Leitfaden unterteilt sich in drei thematische Kapitel: **Vorbereitung**, **Durchführung** und **Sonstiges**. Jedes Kapitel beinhaltet kleine Unterkapitel, die alle einen ähnlichen Aufbau aufweisen: Nach der Überschrift folgt eine Angabe des Zieles, das mithilfe des Teilkapitels erreicht werden soll. Anschließend gibt es einen informierenden Input, der mitunter (Fehl-)Vorstellungen, wie sie im Rahmen dieser Studie rekonstruiert wurden, aufgreift und diskutiert. Es folgen Tipps,

Aufgaben oder Checklisten, also konkrete Handlungsempfehlungen, um die Lehrpersonen beim Ausprobieren zu unterstützen.

Im Teilkapitel **Vorbereitung** erfahren die Lehrpersonen im Rahmen des ersten Teilkapitels ***Über das Stundenziel informieren*** etwas darüber, wieso es wichtig ist, sich selbst darüber, was mit dem sprachreflexiven Gespräch erreicht werden soll, im Klaren zu sein. Das Teilkapitel ***Voraussetzungen für sprachreflexive Gespräche*** gibt Hinweise, wie die sprachliche bzw. grammatische Seite eines Textes analysiert werden kann. Im Teilkapitel ***Die passenden Fragen und Aufgaben*** erfahren die Lehrpersonen etwas über verschiedene Fragetypen, was damit erreicht werden kann und welche für sprachreflexive Gespräche eher geeignet sind (z. B. offene Fragen), außerdem werden sie darin unterstützt, sich im Vorfeld passende Fragen zum Einstieg in das Gespräch zu überlegen.

Das Teilkapitel **Durchführung** beinhaltet verschiedene Tipps und Hinweise für die Gesprächsführung während des Gesprächs. Zunächst erfahren die Lehrpersonen, wieso es wichtig ist, gleich zu Beginn ***über das Stundenziel zu informieren***, anstatt dieses zu verheimlichen, und wie über ein grammatisches Stundenziel informiert werden kann, ohne Lernende von Beginn an zu demotivieren. Hier wird bspw. die Vorstellung, Grammatik sei zu vertuschen, einbezogen. Das Folgende Teilkapitel widmet sich dem Aspekt der ***Textrezeption und Verständnissicherung***. Auch wenn keine konkreten Hinweise vorliegen, dass die Lehrpersonen nicht den Inhalt der Sätze thematisieren, bevor sich der Blick auf die sprachliche Gestaltung richtet, so ist es doch typisch für den traditionellen Grammatikunterricht, das inhaltliche Verständnis vorauszusetzen anstatt zu sichern. Die Lehrpersonen erfahren hier, wie wichtig die Sicherung des Verständnisses ist, bevor der Blick auf die sprachliche Gestaltung gerichtet wird. Anschließend wird darüber informiert, warum es für die Sprachreflexion förderlich ist, dass die ***sprachlichen Strukturen*** entsprechend ***visualisiert*** werden. Es wird ein Einblick in verschiedene Visualisierungsmöglichkeiten gegeben. Das Teilkapitel ***Abwarten*** weist darauf hin, dass meist zu schnell die nächste Frage gestellt wird, und dass Lernende, gerade wenn es darum geht, auf offene Fragen zu antworten, mehr Zeit benötigen, um ihre Antwort zu konstruieren. Daran schließt sich das Kapitel ***Umgang mit Beiträgen***. Die Lehrpersonen werden hier über Ursachen von Negativerfahrungen der Lernenden im Grammatikunterricht informiert und erfahren, wie sie auf Beiträge, die ggfs. nicht immer passend sind, reagieren können. Im darauf folgenden Teilkapitel wird auf die Relevanz der Thematisierung von ***Fachbegriffen*** verwiesen. Dabei wird auf die Problematik der geringen

Nachhaltigkeit verwiesen und erklärt, wieso Lernende Fachbegriffe oft als bedeutungsleere Worthülsen abspeichern. Das letzte Teilkapitel verweist darauf, dass ***kooperatives Arbeiten*** im Grammatikunterricht gewinnbringend ist und das Verstehen und vertiefende Lernen fördern kann, weshalb Austauschmöglichkeiten gegeben werden sollen und folgende Aufgaben ebenfalls kooperative Aspekte beinhalten sollten.

Im Kapitel **Sonstiges** gibt es Tipps für unterschiedliche Bereiche. Im Kapitel ***nützliche Gesprächsstrategien*** erfahren die Lehrpersonen, mit welchen Fragestellungen sie Gespräche, die ins Stocken geraten, wieder ins Rollen bringen können. Das Kapitel ***Umgang mit Schwierigkeiten*** liefert Tipps, wenn sprachreflexive Gespräche nicht zum gewünschten Erkenntnisgewinn führen. Das Kapitel ***Typische Gefahren im (sprachreflexiven) Grammatikunterricht*** greift die Problematik der *Was-fällt-euch-auf?*-Frage und des *Stummen Impulses* auf. Abschließend fasst eine ***Checkliste*** alle Tipps übersichtlich zusammen.

9.2 Aufgaben im integrativen Grammatikunterricht

Ein zweiter problematischer Aspekt sind Aufgaben im Grammatikunterricht. In den Interviews beschrieben die Lehrpersonen klassische Übungen, die der Verinnerlichung der grammatischen Formen dienen, wie das Ausfüllen von Tabellen, Lücken oder das Umformen vollständiger Sätze. Beschrieben wurden ebenfalls, dass der Transfer des grammatischen Inhalts, wenn dieser an ein Schreibthema angeschlossen wurde, nur 50-70 % der Schülerinnen und Schüler gelingen würde und überdies nur temporär sei. Bemängelt wurde auch, dass es an Grammatikübungen allgemein sowie integrativen Grammatikaufgaben fehlen würde. Im Rahmen dieses Kapitels werden Überlegungen vorgestellt, wie Lehrpersonen bei der Konzeption integrativer bzw. schreibdienlicher Grammatikaufgaben unterstützt werden könnten. Es ergeben sich hier folgende Fragestellungen:

- Wie bzw. kann das Üben grammatischer Formen und Strukturen im Kontext der Textproduktion ohne großen Zeitaufwand stattfinden?
- Wie können Schülerinnen und Schüler verschiedener Leistungsstufen dabei berücksichtigt werden?

9.2.1 Schwierigkeiten bei Aufgaben im traditionellen Grammatikunterricht

Im *traditionellen Grammatikunterricht* gibt es zahlreiche Schwierigkeiten in verschiedenen Phasen. Die Schwierigkeiten beginnen oft schon vor der Übungsphase, nämlich bei der Phase der Betrachtung der grammatischen Form bzw. Struktur.

Einstieg: Die erste Problematik stellt bereits das Betrachten von Beispielsätzen oder Beispieltexten dar, da es sich hierbei meist um speziell konstruierte Sätze bzw. Texte handelt, die nur wenig authentisch sind. Zwar bietet ein konstruiertes Beispiel natürlich die Möglichkeit, die Wirkung des grammatischen Mittels gezielt zu betrachten und nachzuvollziehen, auch ist das Beispiel meist so eindeutig, dass der Erkenntnisgewinn in jedem Fall erreicht werden könnte. Myhill et al. (2013c) plädieren allerdings dafür, echte, authentische Sätze und Texte zu betrachten, denn diese wurden für einen realen Zweck konzipiert, es steckt also auch eine Absicht dahinter, was den Schülerinnen und Schülern die Relevanz des grammatischen Mittels besser aufzeigen kann. Zahlreiche konstruierte Beispiele führen hingegen an der Realität vorbei, sie würden so nicht für einen kommunikativen Zweck verwendet werden. Das merken die Lernenden.

Übungsphase: Die zweite Problematik stellt die isolierte Übungsphase dar. Viele Übungsaufgaben finden auf Wort- bzw. Satzebene statt auf Textebene statt. Typische Übungs- und Transferaufgaben stellen Einsetzübungen dar. Geübt wird hier nur das Einsetzen der Form oder Struktur, nicht aber das eigenständige Bilden der Formen und Strukturen, um eine eigene Ausdrucksabsicht umzusetzen. Bei manchen solcher Einsetzaufgaben müssen Sätze nicht vollständig gelesen und verstanden werden, damit eine Aufgabe gelöst werden kann, der kognitive Anspruch ist demnach gering (vgl. Mesch/Dammert 2015). In vielen Aufgaben geschieht genau das, was Funke (2005) beschreibt: Es kommt zu einer Musteraktivierung, aber es gibt keine Weiterentwicklung zu einer Musterselektion. Im Textproduktionsprozess müssen die benötigten Formen und Strukturen später allerdings abgerufen werden können, eine andere Form des benötigten grammatischen Wissens. Dies setzt voraus, dass die Formen implizit zur Verfügung stehen – dass Wissen in Funktion ist. Myhill et al. (2013c) äußern hierzu, dass dies einen gemeinsamen Aufgabenkontext benötigte. Viele Übungen üben etwas, das später nicht in dieser Weise gefordert ist. Es ist ein anderes Setting, ein anderes

grammatisches Wissen – Analysewissen statt Prozesswissen. Das grammatische Wissen ist nicht in Funktion und kann demnach auch bei der Textproduktion nicht abgerufen werden.

Ergebnisbetrachtung: Es ist zu vermuten, dass die Betrachtung und Reflexion der Ergebnisse ebenfalls vernachlässigt wird. Gerade an den baden-württembergischen Gemeinschaftsschulen ist es gängig, dass Schülerinnen und Schüler Aufgaben eigenständig bearbeiten und Lösungen eigenständig kontrollieren – mithilfe eines Lösungsheftes. Mit zwei Inputstunden pro Woche bleibt kaum Zeit für eine gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben geschweige denn für die Reflexion von Ergebnissen. Dabei stellt gerade die gemeinsame Betrachtung und Reflexion der Ergebnisse einen der elementarsten Lernschritte dar, sofern die Übungen in einen Kontext integriert sind. Hier wird die Wirkung einer Leserschaft präsentiert, verschiedene Beispiele werden verglichen und in Bezug zueinander gesetzt. Das, was seitens der Aufgabe gefordert wurde, wird also in den Fokus gerückt. Damit wird nicht nur der Aufgabe eine höhere Relevanz zugesprochen, die Ergebnisse erhalten auch in den Augen der Schülerinnen und Schüler mehr Wert. Wie die Studien von Klotz (1996b) und Myhill et al. (2013a) zeigen, sind gerade diese Phasen für schreibschwächere Schülerinnen und Schüler elementar. Viele der Strukturen, die im Plenum als gelungen hervorgehoben wurden, fanden sich auch in den späteren Texten der Schülerinnen und Schüler wieder (vgl. ebd.). Zumindest in der Studie von Klotz (1996b) auch in einer angepassten Form, d. h. die Strukturen wurden Klotz (1996b) zufolge nicht einfach unreflektiert übernommen, sondern in die neue Aufgabe zielführend eingebunden. Das folgende Kapitel widmet sich der Aufgabenkonzeption in einem funktionalen Setting.

9.2.2 Aufgabenkonzeption bei Myhill et al.

In Kapitel 5 wurden einige aktuellere grammatikdidaktische Ansätze vorgestellt, deren Fokus mitunter stärker auf dem Aufbau grammatischen Könnens ausgerichtet ist. Im Rahmen dieses Kapitels wird betrachtet, welche der vorgestellten Ansätze Informationen zur Konstruktion von Aufgaben bieten. Im Fokus steht dabei das Konzept von Myhill et al., das aufgrund seiner zahlreichen praxiserprobten und verfügbaren Materialen am meisten Informationen bezüglich der Gestaltung adäquater Lernarrangements bietet.

Die Konzeption der Unterrichts- und Aufgabensettings bei Myhill et al. erfolgt gemäß den pädagogischen Prinzipien, wesentlich den sog. LEAD-Prinzipien, welche in Kapitel 5.8.1 ausführlich dargestellt wurden. Hilfreich ist, dass es neben vollständigen Unterrichtseinheiten auch einzelne Sequenzen zu ausgewählten grammatischen Inhalten gibt, die ebenfalls Anhaltspunkte für die Erarbeitung einer Hilfestellung zur Konzeption grammatik- und schreiblernförderlicher Aufgabensettings bietet.

Textbegegnung: In einem ersten Schritt findet immer eine Textbegegnung statt. Dabei handelt es sich meist um die Betrachtung von Sätzen bzw. Abschnitten aus authentischen Texten. In diesem authentischen Kontext wird die Funktion des grammatischen Mittels gemeinsam entdeckt, reflektiert und benannt. Dabei gibt es durchaus klassische Merkkästen und Inputs durch die Lehrperson, aber erst, nachdem die Funktion des grammatischen Mittels im gemeinsamen Gespräch erarbeitet wurde. Dieser Schritt kann in Anlehnung an den Dreischritt von Kühn (2002) als *Isolieren und Semantisieren* bezeichnet werden (vgl. Hochstadt et al. 2015.: 223).

Anwendung, Übung, Variieren, Vernetzen: Daran schließt sich eine Phase der Anwendung. Die Übungen hängen mit der abschließenden Schreibaufgabe sowie den betrachteten Beispielen zusammen. Die Anschlussaufgaben sollen ermöglichen, die im Gespräch herausgearbeitete Funktion bzw. Wirkung selbst in einem passenden Aufgabensetting erproben zu können. Das betrachtete Textbespiel soll dafür ein Orientierungsrahmen, ein Muster sein. Die Anschlussaufgaben enthalten konkrete Vorgaben, z. B. *verändere die Reihenfolge, verwende eine der drei Möglichkeiten, ersetze ein bestimmtes Wort oder wende das/die grammatischen Mitteln drei bis vier Mal an.*

Kooperatives Setting: Das Aufgabensetting ist überwiegend kooperativ, d. h. die Lernenden verschriften zu zweit oder in der Kleingruppe. Öfters findet auch ein Gruppenaustausch statt. Zu empfehlen ist die vorherige verbale Erprobung, bevor verschriftet wird.

Austausch Lehrperson-Lernende während der Aufgaben: Während der Anwendungs- bzw. Schreibphase darf die Lehrperson nicht aus ihrer begleitenden oder moderierenden Rolle fallen. Sie soll nicht (be-)urteilen. Sie soll stattdessen mit geschickten Fragen bzw. Aufgaben Lernende dazu ermutigen, ihre Schreibentscheidungen zu begründen und zu reflektieren.

Pausen: Die Schreibphasen beinhalten immer wieder Pausen, in denen Zwischenergebnisse besprochen oder verglichen werden. Dabei wird darauf geachtet, dass die Lernenden erklären, wie sie vorgegangen sind, ihre Schreibentscheidungen folglich begründen.

Reflexion im Plenum: Es schließt sich immer eine Phase der gemeinsamen Betrachtung und Reflexion an. Auch hierbei wird darauf geachtet, dass die Lernenden die Ergebnisse nicht nur präsentieren, sondern erklären, welche Entscheidungen sie getroffen haben. Myhill et al. (2013c) verweisen hier darauf, dass eine Diskussion nach dem Schreiben oftmals produktiver als vor dem Schreiben sein kann, denn die Lernenden haben eigene Beispiele entwickelt, über die sie nachdenken konnten, und können nun darüber sprechen. Auch können die Lernenden voneinander lernen. Diese Relevanz des impliziten Lernens, d. h. des Lernens „nebenbei“ sowie der Wiederholung, wird von Myhill et al. (2013c) hervorgehoben. Es könne sehr viel effektiver sein, als das Vorgeben einer Regel oder Definition (vgl. ebd.).

Umgang mit Lernendenbeispielen: Bei der Präsentation der Beispiele der Schülerinnen und Schüler steht das Produkt im Fokus. Die Lernenden sollen, wie bereits erwähnt, vorstellen, welche Schreibentscheidungen sie getroffen haben und wie sie das umgesetzt haben. Es soll gemeinsam darüber gesprochen werden, ob die Intention erreicht wurde und ggfs. Tipps und Verbesserungsvorschläge gegeben werden. Werden Texte überarbeitet, ist es angedacht, überarbeitete Fassungen erneut zu betrachten. Auch hier darf die Lehrperson nicht aus ihrer begleitenden und moderierenden Rolle fallen. Sie soll nicht (be-)urteilen. Es gibt kein richtig oder falsch, sondern eher Möglichkeiten, die besser oder schlechter geeignet sind und die natürlich auch formale Fehler enthalten. Das darf erstmal so sein. Die Herausforderung für die Lehrperson besteht darin, mit passenden Impulsen gemeinsam eine adäquatere Möglichkeit herauszuarbeiten. Dafür können weitere Lernendenbeispiele präsentiert werden.

Wie bereits in Kapitel 5.8.2 diskutiert, erfordert das Konzept von Myhill et al. m. E. von den Lernenden ein höheres Maß sprachlicher Kompetenzen: (längere und komplexere) Textabschnitte müssen gelesen und verstanden werden können, es braucht einen passenden Wortschatz, um darüber sprechen zu können, die sich anschließenden Schreibaufgaben erfordern mitunter das Verfügen über Textmusterwissen, Schreibstrategien und Wortschatz sowie flüssigeres Schreiben. Auffällig ist ebenfalls, dass es fast keine Phase des Einübens grammatischer

Formen oder Strukturen gibt. Manchmal folgt auf die Analysephase eine Sammlungsphase bspw. von Wortmaterial. Bei der Thematik *Satzzeichen* finden sich durchaus klassische Aufgaben wie das Ergänzen von Satzzeichen in satzzeichenlosen Texten, aber i. d. R. folgt direkt ein konkreter Schreibaufrag, der erfordert, das/die grammatische(n) Mittel zu verwenden. Bezogen auf das Lernen deutscher Grammatik, auch mit Blick auf die zahlreichen Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, könnte diese Herangehensweise erfahrungsgemäß leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler überfordern, aber dies gilt es wie bereits erwähnt zu überprüfen. Denn die Aufgabensettings unterscheiden sich durchaus und so gibt es Aufgaben, die stark anleiten, und von denen auszugehen wäre, dass diese durchaus auch von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern bewältigt werden könnten.

Insgesamt kann in Anlehnung an Myhill et al. folgendes Schema konstruiert werden (vgl. Abbildung 52):

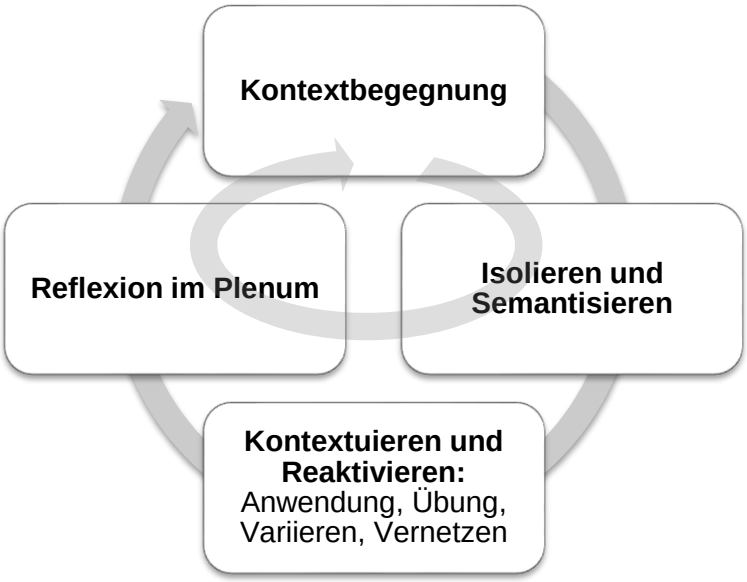


Abbildung 52: Kontextuiertes Lernsetting im funktionalen Grammatikunterricht nach Myhill et al. (eigene Darstellung)

In einer ersten Phase findet eine **Kontextbegegnung** statt. Dabei handelt es sich immer um authentisches Material unterschiedlichster Länge – Beispielsätze sind also durchaus möglich, sofern sie nicht konstruiert sind. Im Idealfall werden mehrere Beispielsätze gezeigt.

In einem zweiten Schritt wird das grammatische Mittel **isoliert und semantisiert**, d. h. die Funktion des grammatischen Mittels wird in diesem authentischen Textkontext entdeckt, reflektiert und benannt. Dies erfordert eine gewinnbringende

Gesprächsführung durch die Lehrperson. Dabei muss deutlich werden, dass das grammatische Mittel bzw. die grammatische Struktur für die Erfüllung der folgenden Schreibaufgabe notwendig ist.

Es folgt eine Phase des **kontextuierten bzw. situierten Anwendens, der Variation und Vernetzung.** Manchmal gibt es basale Aufgaben, die kooperativ gelöst werden. I. d. R. handelt es sich um eine Anschlussaufgabe, welche die Produktion eines bzw. mehrer Sätze bzw. eines Absatzes erfordert.

Daran schließt sich eine (Zwischen-)**Reflexionsphase**, in welcher eine Wirkungsüberprüfung ermöglicht wird. Sofern eine Überarbeitung notwendig ist, soll eine erneute Wirkungsüberprüfung stattfinden.

Abhängig vom Umfang des Lernsettings (einzelne Sequenz, Unterrichtseinheit) erfordert das die Einheit abschließende Schreibsetting die Verwendung des/der erarbeiteten grammatischen Mittel. Im nachfolgenden Kapitel geht es darum, wie anhand des Schemas ein Aufgabensetting konzipiert werden kann.

9.2.3 Konzeption eines Aufgabensettings

In Anlehnung an das Konzept von Myhill et al. sowie das im vorherigen Kapitel dargestellte Schema wurden von der Autorin bereits Lernarrangements konstruiert.[40] Exemplarisch sollen an dieser Stelle zwei Beispiele, die sich auf dasselbe Grammatikthema beziehen, skizziert werden. Es geht um den Auf- und Ausbau einer Nominalgruppe. Dieses Thema kann im Rahmen des Verfassens narrativer Texte oder des Verfassens informierender Texte thematisiert werden. Beide Varianten werden nachfolgend kurz skizziert. Beide Varianten wurden theoriebasiert konzipiert. Sie wurden bislang nicht in der Praxis umgesetzt.

9.2.3.1 Beispiel 1: Verfassen narrativer Texte

Ausgangslage: Das nachfolgend skizzierte Setting ist Bestandteil einer Unterrichtsreihe zum Verfassen narrativer Texte (Märchen, Sagen, Gruselgeschichten usw.). Die Schülerinnen und Schüler haben bereits Textmusterkenntnisse sowie

[40] Littwin, Gloria (2023): Mein Text, meine Entscheidung – Eine digitale Lerntheke zur Förderung bewusster sprachlicher Entscheidungen bei der Textproduktion. In: Deutsch 5-10 (74): Schreiben digital.

Littwin, Gloria (i. E.): Rechtschreibung und Grammatik. In: Winterscheid, Jenny/Spiegel, Carmen/Littwin, Gloria: Deutsch-Profis in der 8. bis 10. Klasse. Stärken und Begabungen fördern: ein Leitfaden mit kompetenzorientierten Unterrichtsideen. Hamburg: Scolix-Verlag.

erste Schreibstrategien erworben und einen Schreibplan für die eigene Geschichte erstellt. Zur Ausgestaltung von Figuren[41] wird nun der Fokus auf den Auf- und Ausbau von Nominalgruppen sowie die Funktion von Adjektiven allgemein gerichtet.

Kontextbegegnung: Zu Beginn werden den Schülerinnen und Schüler Auszüge aus einem Kinder- und Jugendbuch präsentiert, in welchen die Charaktere beschrieben sind. Es kann ein beliebiges, bestenfalls der Klasse bekanntes Kinder- und Jugendbuch verwendet werden, sofern die Charaktere entsprechend detailliert dargestellt sind. Exemplarisch soll dies nachfolgend an J. K. Rowlings erstem Band und erstem Kapitel von Harry Potter simuliert werden, in welchem zwei wichtige Charaktere, Professor Dumbledore und Professor McGonagall, in Erscheinung treten. Nachfolgend sind die Auszüge abgedruckt:

- Einen Mann wie diesen hatte man im Ligusterweg noch nie gesehen. Er war groß, dünn und sehr alt, jedenfalls der silbernen Farbe seines Haares und Bartes nach zu schließen, die beide so lang waren, dass sie in seinem Gürtel hätten stecken können. Er trug eine lange Robe, einen purpurroten Umhang, der den Boden streifte, und Schnallenstiefel mit hohen Hacken. Seine blauen Augen leuchteten funkelnd hinter den halbmondförmigen Brillengläsern hervor, und seine Nase war sehr lang und krumm, als ob sie mindestens zweimal gebrochen wäre. Der Name dieses Mannes war Albus Dumbledore. (aus: Rowling, Joanne K. (1998): Harry Potter und der Stein der Weisen. S. 7)
- „Was für eine Überraschung, Sie hier zu sehen, Professor McGonagall." Mit einem Lächeln wandte er sich zur Seite, doch die Tigerkatze war verschwunden. Statt ihrer lächelte er einer ziemlich ernst dreinblickenden Frau mit Brille zu, deren Gläser quadratisch waren wie das Muster um die Augen der Katze. Auch sie trug einen Umhang, einen smaragdgrünen. Ihr schwarzes Haar war zu einem festen Knoten zusammengebunden. Sie sah recht verwirrt aus. (aus: Rowling, Joanne K. (1998): Harry Potter und der Stein der Weisen. S. 8)

Eine Herangehensweise kann unterschiedlich erfolgen:

(1) Eine Möglichkeit besteht darin, den Lernenden die Textauszüge für jeden Charakter sowie ggfs. zwei Bilder pro Charakter zu zeigen und die Lernenden zu bitten, das passende Bild zur passenden Beschreibung zu ordnen. Besonders gewinnbringend wäre diese Herangehensweise, wenn sich die Bilder nur geringfügig unterscheiden würden.
(2) Alternativ können die Kinder eine Ausmalvorlage eines der beiden Charaktere und den passenden Auszug erhalten und gebeten werden, die Figur entsprechend zu visualisieren.
(3) Möglich ist auch, dass die Nominalphrasen, ggfs. auch weitere adverbial verwendete Adjektive, hervorgehoben werden und die Lernenden die

[41] auch mit Schauplätzen möglich

Frage gestellt bekommen, was sie über die Personen erfahren würden, wenn diese Informationen nicht enthalten wären.

Isolieren und Semantisieren: Im Fall von Herangehensweise (1) wird untersucht, wieso sich die Lernenden für eines der Bilder entschieden haben. Aller Voraussicht nach werden sie auf einzelne Textpassagen verweisen. Die Textpassagen werden (farbig) hervorgehoben. Dabei werden die Nominalgruppen stückweise erarbeitet und mit dem Bild in Bezug gesetzt. Um Lernende mit einem geringen Wortschatz im Wortschatzerwerb zu unterstützen, bietet es sich an, die Begriffe parallel thematisch zu sortieren, bspw. nach Kleidung, Haarlänge und Haarfarbe, Gesichtdetails usw. sowie mit dem entsprechend Genus zu versehen. Dies ist für eine spätere Phase, in welcher es um die passende Flexion geht, relevant, da die Lernenden hier Unterstützung erhalten können. In Anlehnung an Berkemeier (2019) kann dies symbolisch erfolgen,[42] möglich ist auch eine Kennzeichnung mit den Symbolen (der) Stein, (die) Schere, (das) Papier, da viele Kinder dies vermutlich vom Spielen kennen.

Mögliche Vertiefung: Ebenfalls in Anlehnung an Berkemeier (2019) wird es als sinnvoll angesehen, den Aufbau der Nominalgruppe bzw. ihren Ausbau entsprechend zu visualisieren. So kann der Ausbau mit verschiedenen Attributen verdeutlicht werden. Ein mögliches Tafelbild ist nachfolgend dargestellt. In Anlehnung an Berkemeier (2019) und Weth 2017) wird die Bootsvisualisierung beibehalten, die Nominalgruppe wird jedoch wie bei Weth (2017) in Leserichtung visualisiert.[43] Die Reihung mehrerer Adjektive als Attribut vor dem nominalen Kern kann mit mehreren „Kontainern“, die aufeinandergestapelt sind, realisiert werden. Attribute links vom nominalen Kern können anhand von „Anhängern“ wie auch bei Berkemeiers Visualisierung angefügt werden. Ebenfalls in Anlehnung an Berkemeier (2019) wird das Relativsatzattribut satzförmig mit einer Satzleiste visualisiert. Auf diese Weise kann leicht veranschaulicht werden, dass die Attribute zusätzliche Informationen liefern, die dazu beitragen, sich ein klares Bild des Charakters zu machen, denn die Anhänger-Boote können weggenommen werden. Zusätzlich können die Passagen im Text gestrichen werden.

---

[42] ° der Kreis, ~ die Welle, ^ das Dach (vgl. Berkemeier 2019: 100)

[43] Die Konstruktion entstand aus Kritik Studierender in Grammatikdidaktikseminaren an der vertikalen Struktur, wie Berkemeier (2019) sie vorsieht. Allerdings ist diese Konstruktion in der Praxis bislang nicht erprobt, weshalb es sich anbietet, ggfs. Berkemeiers bewährte Visualisierung zu nutzen.

Mögliches Tafelbild:

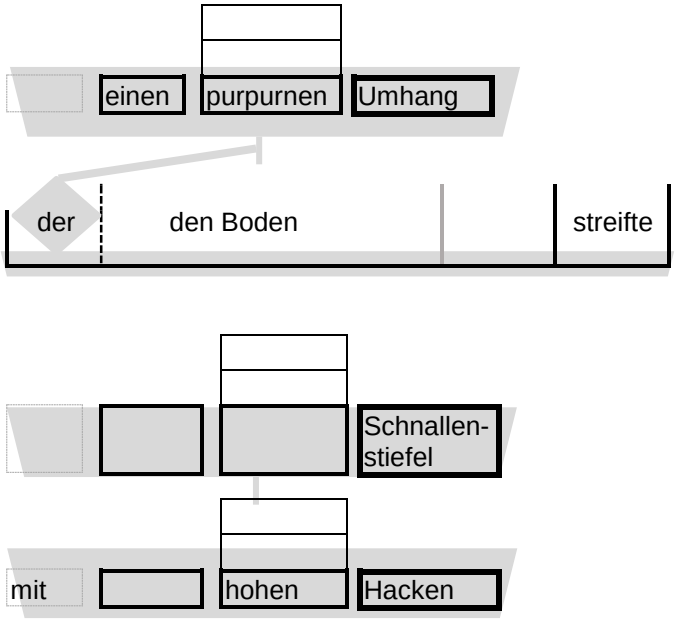


Abbildung 53: Mögliche Visualisierung des Auf- und Ausbaus einer Nominalgruppe (eigene Visualisierung in Anlehnung an Berkemeier 2019 und Weth 2017)

Kontextuieren und Reaktivieren – Transfer 1: Im Anschluss daran konzipieren die Schülerinnen und Schüler selbst fiktive Charaktere. Dabei arbeiten sie im Lerntandem bzw. in Kleingruppen. Sie durchlaufen verschiedene Stationen und vervollständigen so nacheinander, wie der Charakter aussieht und welche Kleidung er bzw. sie trägt. Dabei können bspw. thematisch sortierte Nomen bzw. Adjektivkärtchen gezogen werden oder Stationsweise aus einer Liste gewählt werden. Sie entscheiden sich für ein Nomen und ein Adjektiv bzw. ziehen jeweils eine Karte und versuchen sich an einer spannenden Konstruktion. Diese schreiben sie auf die Nominalgruppenschiffe und präsentieren am Ende einige Varianten vor der Klasse (**Reflexion im Plenum**).

Kontextuieren und Reaktivieren – Transfer 2: Im Anschluss daran konzipieren die Lernenden unter Bezug auf ihren Schreibplan eine Beschreibung eines Charakters, der in ihrem Text eine Rolle spielen soll. Sie sollen sich einen Absatz ausdenken, in welchem die Figur zum ersten Mal in Erscheinung tritt. Unterstützend können sie von der Figur ein Bild zeichnen und anschließend passende Nominalgruppe konzipieren. Im Lerntandem kann das Ergebnis besprochen werden. Anschließend werden die Beschreibungen in Sätze umgeformt. Die Flexion kann dabei ähnlich wie Berkemeier (2019) es vorsieht mit Flexionskärtchen kontrolliert werden, wobei die Umsetzung sich hier als schwieriger erweisen wird, da unterschieden werden muss, in welchem Fall die Nominalgruppe steht.

Reflexion im Plenum: Einzelne Beschreibungen werden präsentiert. Gemeinsam wird untersucht, welche Nominalgruppen vorkommen und wie sie ausgebaut sind. Ggfs. kann mit der Zeichnung verglichen werden und weitere Möglichkeiten können gemeinsam gebildet werden.

Kontextuieren und Reaktivieren – Transfer 3: Die Schülerinnen und Schüler verfassen einen möglichen Absatz, der in ihrer Geschichte vorkommen könnte.

Reflexion im Plenum: Die Absätze werden vorgelesen. Das Feedback fokussiert sich darauf, welche Nominalgruppen verwendet wurden und welche Informationen die Zuhörenden dadurch erhalten.

Ausblick: Die Absätze oder Teile davon können in den abschließenden eigenen Text übernommen werden.

9.2.3.2 Beispiel 2: Verfassen informierender Texte

Ausgangslage: Das hier folgende skizzierte Setting ist Bestandteil einer Unterrichtsreihe zum Verfassen informativer Texte über Tiere. Zum Zeitpunkt der Unterrichtsstunde müssen noch keine vertieften Kenntnisse über die Textsorte vorliegen. Um möglichst viele Details in wenigen sachlichen Sätzen unterzubringen, wird der Fokus in der folgenden Unterrichtssequenz auf den Auf- und Ausbau von Nominalgruppen gerichtet.

Kontextbegegnung: Zu Beginn werden den Lernenden drei bis fünf Tiernamen sowie drei bis fünf dazu passende Nominalgruppen, Attribute eingeschlossen, die diese Tiere beschreiben, präsentiert (Beispiel 1). Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, die Auszüge einem Tier zuzuordnen. Die Zuordnung soll begründet werden.

Isolieren und Semantisieren: Dabei soll auf die Funktion der Nominalgruppen in Informationstexten verwiesen werden, darauf, wie wichtig es ist, präzise zu informieren. Exemplarisch dienen folgende Auszüge eines Textes über Seepferdchen bzw. Elefanten eines Internetlexikons für Kinder (Beispiel 1).[44]

[44] https://www.kindernetz.de/wissen/tierlexikon/steckbrief-seepferdchen-100.html https://www.kindernetz.de/wissen/tierlexikon/steckbrief-elefant-100.html (Letzter Abruf: 02.12.2022)

Beispiel 1:

Seepferdchen – Elefant – …

a) seitlich zusammengedrückter Körper / harter, gerippter Hautknochen-Panzer / der Form ihres Kopfes, der wirklich an den eines Pferdes erinnert

b) mächtige Körper / große Ohren / der lange Rüssel / vier säulenartige Beine, deren Fußsohlen aus dickem Polster bestehen.

c) …

Im Anschluss werden die Sätze, aus denen die Nominalgruppen entnommen wurden, präsentiert (Beispiel 2). Da der Fokus auf den Nominalgruppen bzw. den Attributen liegen soll, sind diese Satzteile farbig markiert, der nominale Kern ist unterstrichen. Die Sätze werden gelesen und es wird die Frage gestellt, was man erfahren würde, wenn man die Nominalgruppen – die farbigen Passagen – streichen würde. Die erwartete Antwort wäre, dass man relativ wenig erfahren würde, da dann die wichtigsten Informationen fehlen würden. Dementsprechend besteht eine Erkenntnis dieser Phase darin, dass die Nominalgruppen die wichtigsten Informationen liefern. Es kann dazu übergeleitet werden, dass die Schülerinnen und Schüler, wenn sie selbst informierende Texte verfassen sollen, entsprechende detaillierte Nominalgruppen bilden müssen und dass es im weiteren Stundenverlauf darum gehen wird, sie darauf vorzubereiten.

Beispiel 2:

- **Ihre Flossen** sind fast ganz zurückgebildet, **ihr seitlich zusammengedrückter Körper** ist **durch einen harten, gerippten Hautknochen-Panzer** geschützt und sie besitzen **ein röhrenförmiges Maul ohne Zähne**.

  Ihr deutscher Name kommt von **der Form ihres Kopfes**, ***der wirklich an den eines Pferdes erinnert.***

- **Der mächtige Körper, die großen Ohren** und **der lange Rüssel** sowie **die vier säulenartigen Beine, *deren Fußsohlen aus einem dicken Polster bestehen*.** Sie wirken wie **Stoßdämpfer** und helfen so, **das enorme Gewicht der Tiere** zu tragen.

- **…**

Mögliche Vertiefung: Das Konzept von Myhill et al. würde nicht vorsehen, auf weitere grammatische Besonderheiten der Nominalgruppe einzugehen. Aufgrund der verschiedenen Möglichkeiten, eine Nominalgruppe auszubauen, kann der Aufbau ähnlich wie im vorhergehenden Beispiel anhand des Schiffe-Modells gezeigt werden. Das wäre sinnvoll in Anbetracht dessen, dass die Lernenden später selbst präzise informierende Nominalgruppen für ihre eigenen informierenden Texte bilden müssen.

Kontextuieren und Reaktivieren – Anwendung 1: Eine mögliche erste Anschlussübung kann darin bestehen, selbst komplexe Sätze zu bilden. In Anlehnung an Myhill et al. besteht die Möglichkeit, Fragen und Antworten zuordnen zu

lassen. Anschließend soll die Frage und Antwort in einem Aussagesatz zusammengeführt werden (Beispiel 3).

Beispiel 3:

Wie hoch werden asiatische Elefanten?	die beiden spitzen Hörner auf der Nase
…	bis zu drei Metern
Was ist das Markenzeichen von Nashörnern?	…

- Asiatische Elefanten werden bis zu drei Metern hoch.
- …

Kontextuieren und Reaktivieren – Anwendung 2: Die Lernenden entscheiden sich für ein Tier, über welches sie einen informierenden Text schreiben sollen. Diesbezüglich gibt es je nach Leistungsstand verschiedene Möglichkeiten:

(1) In Anlehnung an das Projekt von Berkemeier et al. (2015) handelt es sich um speziell konstruierte Sachtexte. Entsprechend der Schrittfolge, die das Projekt zur Zusammenfassung von Sachtexten vorsieht, wird der Text gelesen, Kernaussagen werden visualisiert und es wird eine eigene Version geschrieben. Einzelne Sätze können dabei separiert verschriftet werden, sodass der Fokus stärker auf den Auf- und Ausbau einer Nominalgruppe gelegt werden kann. Eine mehrfache Überarbeitung des Textes ist dabei möglich. Mithilfe des Schiffe-Modells können außerem gezielt Nominalgruppen konzipiert werden.

(2) Eine andere anspruchsvollere Möglichkeit besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler eine Internetrecherche durchführen. Informationen tragen sie in einen Steckbrief ein. Anschließend verfassen sie eine erste Fassung eines informierenden Textes, angelehnt an die Reihenfolge des Steckbriefs. Die erste Fassung wird überarbeitet, indem geschaut wird, welche Sätze komplexer gemacht werden können, indem eine Nominalgruppe weiter ausgebaut werden kann.

Reflexion im Plenum: Einzelne Ergebnisse werden präsentiert. Gemeinsam wird untersucht, welche Konstruktionen im Text enthalten sind. Die Texte werden dabei visualisiert und einzelne Nominalgruppen können exemplarisch farbig hervorgehoben werden. Die Autorinnen und Autoren können dabei erklären, welche Schreibentscheidungen sie getroffen haben.

10 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit erschließt das Forschungsfeld der Lehrpersonenvorstellungen zur Vermittlung von Grammatik in der Sekundarstufe I an nicht-gymnasialen Schularten und legt damit empirische Ergebnisse zu Vorstellungen als einer wesentlichen Komponente professioneller Kompetenz von Deutschlehrpersonen vor. Aus den Ergebnissen lassen sich fachdidaktische Implikationen für verschiedene Felder der Grammatikvermittlung ableiten.

Ergebnisse wie bspw.,

- dass die Vorstellungen von Lehrpersonen überwiegend traditionell geprägt sind,
- dass Lehrpersonen dazu tendieren, Grammatik zu vertuschen,
- dass die Vorstellung stark (negativ) affektiv geprägt sind und dass sich dies auf die Lehre auswirkt,
- dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler eher als Belastung empfunden werden,
- dass das integrative Konzept als nicht geeignet für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler eingeschätzt wird,
- dass eine Tendenz zur funktionalen Herangehensweise besteht oder
- mit welchen Maßnahmen die Lehrpersonen gedenken, verschiedene Schwierigkeiten zu bewältigen,

können für die Lehre bzw. Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen genutzt werden, auch wenn sich die Ergebnisse aufgrund des Forschungsdesigns nicht verallgemeinern lassen.

Je länger Vorstellungen Bestandteil im Vorstellungssystem sind, umso beständiger und resilienter sind sie. Die vorliegende Studie machte deutlich, wie wichtig es ist, sich mit Lehrpersonenvorstellungen auseinanderzusetzen, um eine Veränderung von Vorstellungen zu initiieren. Dafür müssen Vorstellungen erhoben und in die ***Lehre bzw. Weiterbildung*** eingebunden werden. Vorstellungen von Lehrpersonen sollten bereits in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung in den Fokus genommen werden. Zur Konzeption eines Erhebungsinstruments kann die Systematisierung bzw. Modellierung, wie sie in dieser Studie erfolgte, beitragen. Auch ist es möglich, einzelne Interviewauszüge als Gesprächsimpulse in der Lehre bzw. im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen zu nutzen, um etwas

über die Vorstellungen der Teilnehmenden zu erfahren und um diese Vorstellungen gemeinsam zu reflektieren. Schließlich ist die Selbstreflexion eine grundlegende Fähigkeit einer Lehrperson. Das Sprechen über Vorstellungen kann ein möglicher Zugang sein, der sich didaktisch nutzen und ausbauen lässt.

Weitere Implikationen lassen sich für die ***Fachdidaktik*** ableiten. Wir bereits erwähnt spiegeln die Ergebnisse dieser Untersuchung wieder, was seit langem auch seitens der Fachdidaktik kritisch gesehen wird: Das Feld der Grammatikdidaktik ist unübersichtlich. Helfen würde es, wenn Begriffe einheitlich verwendet würden, wenn geklärt würde, was unter grammatischem Wissen und Können zu verstehen ist. Weniger benötigt es wohl die eine fundierte *Grammatikpädagogik*, wie Watson (2013) oder auch vanRijt et al. (2020b) sie fordern, sondern Präzisierung von Begriffen und viel mehr Grundlagenforschung: Inwiefern kann welche Art und Weise der Vermittlung von grammatischen Inhalten, d. h. explizit oder implizit, dazu beitragen, Schreibfähigkeit zu fördern? Wie wirkt was bei welchem Sprachkompetenzstand? Wer profitiert von Fördermaßnahmen? Hier muss sich der Blick sowohl auf Konzepte, die auf analytisches Lernen gerichtet sind, sowie auf Konzepte, die Grammatik und Schreiben verbinden, richten.

Wünschenswert wäre eine Modellierung, wie sie seitens der Lesedidaktik mit dem Mehrebenenmodell vorliegt, d. h. eher eine Systematisierung verschiedenster Ansätze dahingehend, was mit ihnen erreicht werden kann, und wie sie funktionieren. Damit würde dann auch empirisch überprüftes Unterrichtsmaterial sowie Konzeptionen von Unterricht vorliegen, die einen Einblick geben können und Orientierung bei der Umsetzung bieten, denn Lernen erfordert Anschauungsbeispiele und Anwendungsbezug – die Rezeption von Merkmalen verschiedener Konzepte reicht nicht aus, sollen Lehrpersonen handlungsfähig gemacht werden. Dies ist jedoch erst dann möglich, wenn mehr Wirkungsstudien vorliegen. Ein erster Entwurf für ein solches Mehrebenenmodell für den Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch* untersuchen liegt mit Peyer (2020b) vor.

Andere Implikationen betreffen Hochschulen, Universitäten und Seminare. Die Institutionen können fachliche Unsicherheiten nicht beheben, wenn nicht die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden. Dies ist sicherlich spezifisch und hier kann nur für das Bundesland Baden-Württemberg und die Pädagogischen Hochschulen gesprochen werden. Und auch die Lehrangebote dort unterscheiden sich. Einer subjektiven Einschätzung zufolge besteht die Möglichkeit, dass Studierende die Hochschule verlassen und nur ein fachwissenschaftliches, aber kein fachdidaktisches Grammatikseminar besucht haben. Es bräuchte

eine Erhöhung der Grammatikanteile im Studium, leider gilt das wohl für fast alle Disziplinen und mag kaum realisierbar sein. Der Besuch von ein oder zwei Grammatikseminaren reicht nicht aus, um ein fundiertes grammatisches Fachwissen zu vermitteln. Bspw. müssten die analytischen Fähigkeiten in der Hochschule verstärkt gefördert weden, um spätere Unsicherheiten, wie sie beschrieben wurden, ein wenig zu kompensieren; die Studie von van Rijt et al. (2020b) könnte hier Ansatzpunkte liefern. An fachdidaktische Seminare sind ebenfalls viele Erwartungen gestellt: Neben einem Überblick sollten diese handlungsfähig machen. Die Simulation von Problemen und Lösungsmöglichkeiten könnte eine Möglichkeit darstellen, die Handlungsfähigkeit könnte auch durch Kooperationen mit Schulen gefördert werden, die Installation eines Lehr- und Lernlabors wäre definitiv gewinnbringend.

Überdies wurde deutlich, dass die Entwicklung von ***Lehrwerken, Unterrichtskonzeptionen und -materialien*** die Vorstellungen von Lehrpersonen berücksichten sollten, wenn sie in der Praxis eingesetzt werden sollen. Bisher eingesetzte Lehrwerke gilt es kritisch zu sichten.

Der Berücksichtigung der Vorstellungen von Lehrpersonen könnte außerdem eine Chance für die Konzeption von ***Bildungplänen und Schulcurricula*** sein, ist es doch wichtig, dass diese auf lehrpersonenseitige Akzeptanz stoßen. Auf eine weitere Diskussion des Schulsystems wird aufgrund seiner Unveränderlichkeit an dieser Stelle verzichtet.

Abschließend ist zu sagen, dass mit der vorliegenden Arbeit deutlich wurde, dass die Forschung zur Professionalität von Deutschlehrpersonen im Vergleich zu anderen Fächern noch am Anfang steht. Das gilt nicht nur für Lehrpersonenvorstellungen, sondern auch bezüglich der Erhebung Fach- und fachdidaktischen Wissens, der Untersuchung des tatsächlichen Lehrpersonenhandelns und die gegenseitige Auswirkung der eben genannten Komponenten aufeinander. Ebenfalls ist mehr Wissen darüber wichtig, wie Vorstellungen verändert werden können. Folglich sind Anschlussstudien nicht nur wünschenswert, sondern notwendig.

11 Literaturverzeichnis

Affolter, Benita/Hollenstein, Lena/Brühwiler, Christian (2017): Lerngelegenheiten in der Berufseinstiegsphase und der Zusammenhang mit pädagogisch-psychologischem Wissen von Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung,* 35, 506-523.

Alexander, Robin (2018): *Developing Dialogic Teaching: Genesis, Process, Trial*. In: Research Papers in Education 33. (5). 561–598 [http://robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/RPIE-2018-Alexander-dialogic-teaching.pdf, Abruf am 27.10.2022].

Andresen, Helga/Funke, Reinhold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh, 438-451.

Andrews, Richard/Torgerson, Carole/Beverton, Sue/Freeman, Allison/Locke, Terry/Low, Graham/Robinson, Alison/Zhu, Die (2006): *The Effect of Grammar Teaching on Writing Development*. In: Britisch Edicational Research Journal 1. (32). 39–55 [https://www.researchgate.net/publication/44924255_The_effect_of_grammar_teaching_on_writing_development, Abruf am 10.10.2020].

Anskeit, Nadine (2019): *Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse.* Dissertation. Münster: Waxmann.

Antos, Gerd (2008): Schriftliche Textproduktion. Formulieren als Problemlösen. In: Janich, N. (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 237-254.

Apeltauer, Ernst (2010): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I./Ulrich, W. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 2., korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 239-253.

Aschenbrenner, Karl-Heinz/Junk-Deppenmeier, Alexandra/Schäfer, Joachim (2009): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten bei der Textproduktion durch Lese- und Schreibberatung. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge*

aus dem 3. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund". Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 235-273.

Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): *Text - Sorten - Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles: Peter Lang.

Bachmann, Mariella/Geyer, Sabrina/Müller, Anja (2020): „Und darum geht es ja auch… zu wissen, wie Sprache funktioniert“. Fachwissen und Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: Langlotz, M. (Hrsg.): *Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Bielefeld: wbv Publikation, 187-212.

Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, M./Grabowski, J./Steinhoff, T. (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 25-54.

Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.) (2014): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Kunter, Mareike/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Jürgen Baumert/Mareike Kunter Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 4, 469-520.

Baurmann, Jürgen (1989): Integrativer Deutschunterricht: Lernen in fachübergreifenden Zusammenhängen. In: *Praxis Deutsch*, 93, 16, 15-19.

Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2018): Schreiben - Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, A./Granzer, D./Behrens, U./Köller, O. (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen*. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen, 75-103.

Beck, Erwin/Baer, Matthias/Guldimann, Titus/Bischoff, Sonja/Brühwiler, Christian (Hrsg.) (2008): *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.

Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibkompetenz. In: Grabowski, J. (Hrsg.): *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Opladen: Budrich, 51-71.

Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2011): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.* 3. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Benz, Jasmin (2019): *Deutsch als Zweitsprache lehren lernen. Eine Wirksamkeitsstudie zu Lehrerfortbildungen*. Berlin: De Gruyter.

Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, L./Steinberg, E. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 73-93.

Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Erlbaum.

Berkemeier, Anne (2010): Das Schreiben von Sachtextzusammenfassungen lernen, lehren und testen. In: Pohl, T./Steinhoff, T. (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 211-232.

Berkemeier, Anne (2011): Chancen einer funktional-pragmatischen Ausrichtung des Grammatikunterrichts. In: Noack, C./Ossner, J. (Hrsg.): *Grammatikunterricht und Grammatikterminologie*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 57-78.

Berkemeier, Anne (2018): Individualisierte Lese-, Schreib- und Sprachförderung am Beispiel der Sachtextzusammenfassung. In: Grießhaber, W./Roll, H./Schmölzer-Eibinger, S./Schramm, K. (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin: De Gruyter, 315-334.

Berkemeier, Anne (2019): *Schrift- und Orthographievermittlung in vielfältigen Lerngruppen. Ein Theorie-Praxis-Band mit kompatiblen Instrumenten für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Berkemeier, Anne/Biafora, Sara/Geigenfeind, Astrik/Harren, Inga/Renschler, Nona/Sattelmayer, Eva (2015): *"Lesen - Verstehen - Sachzusammenhänge darstellen" - Methodenbeschreibung* [https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-faecher/deutsch/Verbundprojekt/Klasse_6/F%C3%B6rdermaterialien/Berkemeier_et_al_Arbeit_mit_dem_Code-Knacker.pdf, Abruf am 17.11.2022].

Berkemeier, Anne/Harren, Inga (2020): *Schreiben textartspezifisch, schreibprozessbegleitend und individualisiert unterstützen* [https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-faecher/deutsch/Verbundprojekt/Klasse_6/Publikationen/Berkemeier_Harren_2020_Prinzip_der_Schreibberatung_01.pdf, Abruf am 29.11.2022].

Berkemeier, Anne/Schmidt, Anja (2018): Wer genau? Personenrätsel stellen. Mit Attributen beschreiben und gleichzeitig die Großschreibung üben. In: *Praxis Grundschule,* 5, 26-29.

Berkemeier, Anne/Schmidt, Anja (2020): *Schrittweise Deutsch*. Leipzig: Schubert-Verlag.

Berkemeier, Anne/Wieland, Regina (2017): Sprachliches Wissen und sprachliches Können: Grammatikunterricht funktional-pragmatisch gedacht. In: Krause, A./Lehmann, G./Thielmann, W./Trautmann, C. (Hrsg.): *Form und Funktion. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 645-658.

Bien, Olena (2012): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften. In: Merten, S./Kuhs, K. (Hrsg.): *Perspektiven empirischer Sprachdidaktik*. Trier: WVT, 133-160.

Binanzer, Anja/Langlotz, Miriam (2018): Grammatik. Empirische Forschung zu grammatischem Können und Wissen. In: Boelmann, J. (Hrsg.): *Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 303-320.

Binanzer, Anja/Wecker, Verena (2020): *Zum Zusammenhang von grammatischem Wissen und schriftsprachlichen Kompetenzen* [https://www.researchgate.net/publication/342657301_Zum_Zusammenhang_von_grammatischem_Wissen_und_schriftsprachlichen_Kompetenzen, Abruf am 03.01.2022].

Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Döhrmann, Martina (2011): Bedingungsfaktoren des fachbezogenen Kompetenzerwerbs von Lehrkräften. Zum Einfluss von Ausbildungs-, Persönlichkeits- und Kompositionsmerkmalen in der Mathematiklehrerausbildung für die Sekundarstufe I. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim, Basel: Beltz, 77-103.

Boettcher, Wolfgang (1994): Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung,* 12, 170-186.

Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, G./Krings, H. P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 348-376.

Brake, Anna (2016): Theorie der sozialen Praxis und informelles Lernen. In: Harring, M./Witte, M. D./Burger, T. (Hrsg.): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, 105-120.

Bredel, Ursula (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.

Bredel, Ursula (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht.* 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh.

Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2021): *Integrative Deutschdidaktik.* 2., aktualisierte Auflage. Paderborn: Brill | Schöningh.

Bremerich-Vos, Albert (1999): "Farbiger" Grammatikunterricht. Studierende und ihre "Grammatikbiografien". In: Klotz, Peter/ Peyer, Ann (Hrsg.): *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme - Reflexionen - Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 25-52.

Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta (2013): Zum linguistischen und sprachdidaktischen Wissen von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch - einige Befunde der Studie TEDS-LT (Teacher Education and Development Study - Learning to Teach). In: Cölfen, H. (Hrsg.): *Unterwegs mit Sprache. Beiträge zur gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Relevanz der Linguistik*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 35-53.

Bryant, Doreen/Zepter, Alexandra Lavinia (2022): *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Budde, Monika (2012): *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel: Institut zur Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel.

Cajkler, Wasyl/Hislam, Jane (2002): *Trainee Teachers' Grammatical Knowledge: The Tension Between Public Expectation and Individual Competence*. In: Language Awareness 3. (11). 161–177 [https://www.research-

gate.net/publication/27245433_Trainee_Teachers'_Grammatical_Knowledge_The_Tension_Between_Public_Expectation_and_Individual_Competence, Abruf am 02.08.2020].

Cramer, Colin/Drahmann, Martin (2019): Professionalität als Meta-Reflexivität. In: Syring, M./Weiß, S. (Hrsg.): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*, 17-33.

Cramer, Colin/Johannmeyer, Karen/Drahmann, Martin (Hrsg.) (2019): *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Dann, Hanns-Dietrich (1989): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2, 7, 247-254.

Daschner, Peter (2004): Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In: Blömeke, S. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb., Braunschweig: Klinkhardt; Westermann, 290-301.

Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (2019): *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)*. Weinheim: Beltz Juventa.

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.* 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

Ehlich, Konrad (1989): Zur Genese von Textformen. Prolegomena zu einer pragmatischen Texttypologie. In: Antos, G./Krings, H. P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 84-99.

Einecke, Günther (1982): Methodenplanung: Grammatik integrieren. In: *Diskussion Deutsch*, 13, 194-213.

Einecke, Günther (2015): Integrativer Deutschunterricht. In: Rothstein, B. (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. 2., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 167-170.

Eisenberg, Peter/Menzel, Wolfgang (1995): Grammatik-Werkstatt. In: *Praxis Deutsch,* 129, 14-23.

Ezhova-Heer, Irina (2009): *Schreiben an russischen und deutschen Schulen. Unter besonderer Berücksichtigung der Textproduktion russischsprachiger Aussiedler und Spätaussiedler*. Zugl.: Wuppertal, Univ., Diss., 2007. Frankfurt am Main: Lang.

Fearn, Leif/Farnan, Nancy (2007): *When Is a Verb? Using Functional Grammar to Teach Writing*. In: Journal of Basic Writing 1. (26). 63-87 [https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787964.pdf, Abruf am 12.10.2021].

Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (2020): Textprozeduren: Werkzeuge für Schreiben und Lesen. In: *Praxis Deutsch,* 281, 4-13.

Feilke, Helmuth/Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 43, 256, 4-11.

Feng, Shoudong/Powers, Kathy (2005): The Short- and Long-Term Effect of Explicit Grammar Instruction on Fifth Graders' Writing. In: *Reading Improvement*, 42, 2, 67-72.

Findlay, Kate (2010): *The Professional Identity of English Teachers in the Secondary School. Paper presented at the Annual Meeting of the British Educational Research Association* [https://eric.ed.gov/?id=ED512165, Abruf am 25.05.2022].

Fives, Helenrose/Buehl, Michelle M. (2012): Spring cleaning for the “messy” Construct of Teachers’ Beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Graham, S./Harris, K. R./Urdan, T./Graham, S./Royer, J. M./Zeidner, M. (Hrsg.): *APA Educational Psychology Handbook. Vol. 2*. Washington, D.C: American Psychological Association, 471-499.

Fix, Martin (2007): Semantische Kompetenzen im integrativen Deutschunterricht. In: Jost, R./Knapp, W./Metz, K. (Hrsg.): *Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 130-140.

Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht.* 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.

Flower, Linda/Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing Author(s). In: *College Composition and Communication*, 32, (4), 365-387.

Fuhs, Burkhard (2007): *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG (Wiss. Buchges.).

Funke, Reinold (2005): *Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern*. Berlin: De Gruyter.

Funke, Reinold (2014): Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens - Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. In: *Didaktik Deutsch,* 36, 21-63.

Furey, William (2017): *Examining the Effectiveness of a Sentence Construction Intervention Combined with Self-Regulation Instruction Using a Regression Discontinuity Design*. Dissertation. In: University of Massachusetts Amherst [https://scholarworks.umass.edu/dissertations_2/997/, Abruf am 05.08.2019].

Gewehr, Wolf (1983): Zur Konzeption eines integrativen Grammatikunterrichts. In: *Jahrbuch der Deutschdidaktik 1981/82*, 19-47.

Gornik, Hildegard (2006): Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2., durchgesehende Auflage. Paderborn: Schöningh, 814-829.

Graham, Steve/Bollinger, Alisha/Olson, Carol/Olinghouse, Natalie (2012a): *Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers: A Practice Guide.* In: Institut of Education Sciences [https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/897zz/teaching-elementary-school-students-to-be-effective-writers, Abruf am 25.05.2022].

Graham, Steve/Harris, Karen R./Urdan, Tim/Graham, Sandra/Royer, James M./Zeidner, Moshe (Hrsg.) (2012b): *APA Educational Psychology Handbook. Vol. 2*. Washington, D.C: American Psychological Association.

Graham, Steve/Saddler, Bruce (2005): *The Effects of Peer-Assisted Sentence-Combining Instruction on the Writing Performance of More and Less Skilled Young Writers*. In: Journal of Educational Psychology 1. 97. 43–54 [https://www.researchgate.net/publication/232580173_The_Effects_of_Peer-Assisted_Sentence-Combining_Instruction_on_the_Writing_Performance_of_More_and_Less_Skilled_Young_Writers, Abruf am 25.03.2020].

Granzow-Emden, Matthias (2008): *Zeigen und Nennen. Sprachwissenschaftliche Impulse zur Revision der Schulgrammatik am Beispiel der "Nominalgruppe"*. Zugl.: Heidelberg, Pädag. Hochsch., Diss., 2001 u.d.T.: Granzow-Emden, Matthias: Didaktische Modellierung von grammatischem Wissen für

die Schule unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Nominalgruppe. 2. Aufl., (unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. von 2002). Tübingen: Stauffenburg-Verl.

Granzow-Emden, Matthias (2014): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten.* 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Gunther Narr.

Grimm, Thomas/Gutenberg, Norbert/Götze, Lutz (2006): Das Saarbrücker Forschungsprojekt „Lesen, Reden, Schreiben". In: *Deutsch als Zweitsprache,* 2, 21-25.

Grothus, Inge/Renz, Monika/Rzejak, Daniela/Daschner, Peter/Lipowsky, Frank/Steffens, Ulrich/Schoof-Wetzig, Dieter/Imschweiler, Volker (2018): *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 1*. Berlin: DVLfB.

Haberzettl, Stefanie (2009): Förderziel: Komplexe Grammatik. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 39, 153, 80-95.

Handwerker, Brigitte (2008): Chunks und Konstruktionen - Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. In: *Estudios filológicos Alemanes,* 15, 49-64.

Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hrsg.) (2016): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.

Harsch, Claudia/Neumann, Astrid/Lehmann, Rainer/Schröder, Konrad (2007): *Schreibfähigkeit*. Weinheim, Basel: Beltz.

Hattie, John (2015): *Lernen sichtbar machen.* 3., erweiterte Auflage mit Index und Glossar. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Hayes, John R. (2006): New Directions in Writing Theory. In: MacArthur, C. A./Graham, S./Fitzgerald, J. (Hrsg.): *Handbook of writing research*. New York, London: Guilford Press, 28-40.

Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication*, 29, 3, 369-388.

Heise, Maren (2007): Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmaßnahmen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 4, 513-531.

Helmke, Andreas (2017): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* 7. Auflage. Hannover: Klett / Kallmeyer.

Hess, Miriam/Denn, Ann-Katrin/Kirschhock, Eva-Maria/Lorenz-Krause, Alena/Lipowsky, Frank (2020): Effekte der Konzeption „Lesen durch Schreiben“ auf verschiedene Teilbereiche lauttreuer und orthografischer Verschriftung in der Mitte des ersten Schuljahres. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13, 2, 317-337.

Hlebec, Hrvoje (2015): *Aufgabentheorie und grammatisches Lernen*. Dissertation. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Hochstadt, Christiane (2014): Förderung der Musterverfügbarkeit im Sprachunterricht am Beispiel des Präteritums – ein rezeptionsorientierter Zugang über das Nacherzählen. In: Bredel, Ursula / Schmellentin, Claudia (Hrsg.): *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 23-46.

Hochstadt, Christiane (2015): *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Zugl.: Hildesheim, Univ., Diss., 2015. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Hochstadt, Christiane/Krafft, Andreas/Olsen, Ralph (2015): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis.* 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.

Hoffmann, Ludger (2004): Funktionaler Grammatikunterricht in der Grundschule. Preprint. In: *Die Grundschule,* 10.

Hoffmann, Ludger (2006): Funktionaler Grammatikunterricht. In: Becker, T./Peschel, C. (Hrsg.): *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 20-45.

Hoffmann, Ludger (2013): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Schmidt.

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

Hohm, Michael (2005): *Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen. Historische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Aspekte der Problematik*. Dissertation.

Hopf, Christel (2016): *Schriften zu Methodologie und Methoden Qualitativer Sozialforschung. Herausgegeben von Wulf Hopf und Udo Kuckartz*. Wiesbaden: Springer VS.

Hopf, Christl (1995): Befragungsverfahren. In: Flick, U. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 3., neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, 177-182.

Hudson, Richard (2016): Grammar Instruction. In: MacArthur, C. A./Graham, S./Fitzgerald, J. (Hrsg.): *Handbook of Writing Research*. second edition. New York, London: The Guilford Press, 288-300.

Jantzen, Christoph (2005): Implizites Lernen: Inhaltliche und strukturelle Deutungen beim Überarbeiten eigener Texte. In: Dehn, M. (Hrsg.): *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens; ein Studienbuch*. Freiburg im Breisgau, Stuttgart: Fillibach-Verlag, 93-104.

Jaschke, Tobias (2017): Mathematikunterrichtsbezogene Überzeugungen mithilfe der Q-Methode erfassen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40, 3, 261-274.

Jones, Pauline/Chen, Honglin (2016): *The Role of Dialogic Pedagogy in Teaching Grammar*. In: Research Papers in Education 31. (1). 45–69 [https://www.researchgate.net/publication/289673398_The_role_of_dialogic_pedagogy_in_teaching_grammar, Abruf am 10.09.2022].

Karmiloff-Smith, Annette (1996): *Beyond modularity. A developmental Perspective on Cognitive Science.* 4. print. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Keseling, Gisbert (1987): Zur Produktion syntaktischer Strukturen in schriftlichen Texten am Beispiel von Summaries und Wegbeschreibungen. In: Rosengren, I. (Hrsg.): *Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1986*. Stockholm: Almquist und Wiksell Internat, 105-118.

Kim, Min-Young/Wilkinson, Ian A.G. (2019): What is Dialogic Teaching? Constructing, Deconstructing, and Reconstructing a Pedagogy of Classroom Talk. In: *Learning Culture and Social Interaction,* 21, 70-86.

Kirchner, Vera (2015): *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen: eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung*. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.

Klee, Andreas (2008): *Entzauberung des politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern*. Zugl.: Oldenburg, Univ., Diss, 2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klieme, Eckhard/Köller, Olaf/Reiss, Kristina/Weis, Miriam (2018): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Zusammenfassung* [https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungungen/Zusammenfassung_PISA2018.pdf].

Klotz, Peter (1996a): Auf dem Weg zu einer funktionalen didaktischen Grammatik. Pragmatische und systematische Perspektiven. In: *Deutschunterricht*, 49, 2, 58-64.

Klotz, Peter (1996b): *Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz. Theorie und Empirie*. Berlin: De Gruyter.

Klotz, Peter (2014): Schreiben und grammatische Sprachreflexion. In: Feilke, H./Pohl, T./Ulrich, W. (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 382-398.

Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter.

Köller, Olaf/Möller, Johanna/Möller, Jens (2013): *Was wirkt wirklich? Einschätzungen von Determinanten schulischen Lernens*. München: Oldenbourg.

Köller, Wilhelm (1997): *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: wozu wurde das erfunden?* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Krauss, Stefan/Blum, Werner/Brunner, Martin/Neubrand, Michael/Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike/Besser, Michael/Elsner, Jürgen (2011): Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In: Baumert, J./Blum, W./Kunter, M./Neubrand, M. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 136-162.

Krey, Olaf (2012): *Zur Rolle der Mathematik in der Physik. Wissenschaftstheoretische Aspekte und Vorstellungen Physiklernender*. Zugl.: Potsdam, Univ., Diss., 2012. Berlin: Logos Verlag.

Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz.* 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Kruse, Norbert (2014): Aufschreiben und Formulieren - ein weißer Fleck im Schreibunterricht? Wie man beim Schreiben dem Gedanken eine sprachliche Form gibt und mit sprachlichen Formen Schreibgedanken hervorbringt. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 60, 1, 4-7.

Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* 4., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Kultusministerkonferenz (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004* [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, Abruf am 30.12.2021].

Kultusministerkonferenz (2017): *Lehrkräftefortbildung in den Ländern* [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-12-19_Lehrerfortbildung_in_den_Laendern__003_.pdf, Abruf am 21.08.2019].

Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta (2009): Lehrer. In: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie (Lehrbuch mit Online-Materialien)*. Berlin/Heidelberg: Springer, 261-282.

Langlotz, Miriam (2019): Grammatikdidaktik. In: Rothstein, B./Müller-Brauers, C. (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 122-145.

Lindauer, Nadja (2021): *Textproduktion von schwach schreibenden Jugendlichen. Eine empirische Studie zum Schreibprozess im Kontext des persuasiven Argumentierens*. Münster: Waxmann.

Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann-Tselikas, Paul R./Willi, Urs/Berchtold, Simone (1994): *Studienbuch Linguistik. Ergänzt um ein Kapitel "Phonetik, Phonologie" von Urs Willi.* 2. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, 51-72.

Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? - Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Bosse, D./Criblez, L./Hascher, T. (Hrsg.): *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Immenhausen: Prolog-Verlag, 235-253.

Lohman, Margaret C. (2006): Factors influencing Teachers' Engagement in Informal Learning Activities. In: *Journal of Workplace Learning*, (18), 3, 141-156.

Lubienetzki, Ulf/Schüler-Lubienetzki, Heidrun (2020): *Lass uns miteinander sprechen. Psychologie der erfolgreichen Gesprächsführung*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Maier, Uwe/Bohl, Thorsten/Drüke-Noe, Christina/Hoppe, Henriette/Kleinknecht, Marc/Metz, Kerstin (2014): Das kognitive Anforderungsniveau von Aufgaben analysieren und modifizieren können: Eine wichtige Fähigkeit von Lehrkräften bei der Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14, 3, 340-358.

Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Merten, Stephan (2007): Grammatikunterricht – Woher er kommt, wohin er führt. In: *Wirkendes Wort,* 1, 119-129.

Mesch, Birgit/Dammert, Yvonne (2015): Verbwissen in der Primarstufe. In: Mesch, B./Rothstein, B. (Hrsg.): *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs*. Berlin: De Gruyter, 1-44.

Metz, Kerstin (2005): *Grammatikkenntnisse - KommaSetzung. Eine empirische Studie über das Verhältnis von Grammatikkenntnissen und KommaSetzung bei Achtklässlern im Schulartenvergleich*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview - konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S./Jahn, D./Lauth, H.-J./Pickel, G. (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 465-480.

Michaels, Sarah/O'Connor, Catherine (2019): Supporting teachers in taking up productive talk moves: The long road to professional learning at scale. In: *International Journal of Educational Research*, 97, 166-175.

Michalak, Magdalena (2010): Zum Anforderungsprofil für Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen. In: Stephany, S. (Hrsg.): *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende*. Münster: Waxmann, 141-157.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1* [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_D.pdf, Abruf am 30.05.2022].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2021): *Grammatikrahmen für die Klassen 1 bis 10* [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E1590920272/lsbw/Bildungsplaene/Schulart%C3%BCbergreifende%20Werke/2021-04-13-Grammatikrahmen-SCREEN.pdf, Abruf am 30.05.2022].

Möhring, Wiebke/Schlütz, Daniela (2019): *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung.* 3., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Möller, Jens/Köller, Michaela/Riecke-Baulecke, Thomas/Baumert, Jürgen/Fleckenstein, Johanna/Hannover, Bettina/Holzberger, Doris/Köller, Olaf/Kunter, Mareike/Meyer, Hilbert/Retelsdorf, Jan/Schalk, Lennart/Schumacher, Ralph/Stern, Elsbeth/Tenorth, Heinz-Elmar/Tillmann, Klaus-Jürgen/Werning, Rolf/Zander-Mušić, Lysann (Hrsg.) (2021): *Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht - Lehren und Lernen*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Myhill, Debra (o. J.): *Making Grammar Talk Meaningful. PowerPointPräsentation* [https://education.exeter.ac.uk/research/centres/writing/grammar-teacher-resources/grammaraschoice/grammarsubjectknowledge/, Abruf am 06.12.2022].

Myhill, Debra (2005): *Ways of Knowing: Writing with Grammar in Mind*. In: English Teaching Practice & Critique 3. (3). 77-96 [https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847265.pdf, Abruf am 02.01.2022].

Myhill, Debra (2016): *Writing Conversations: Metalinguistic Talk about Writing*. In: Bulletin Suisse de Linguistique Appliquee. 153-166 [https://core.ac.uk/download/pdf/81229092.pdf, Abruf am 25.03.2020].

Myhill, Debra (2018): *Grammar as a meaning-making Resource for Language Development*. In: L1-Educational Studies in Language and Literature 18. (3). 1-21 [https://l1research.org/article/view/146, Abruf am 25.03.2020].

Myhill, Debra/Chen, Honglin (2016): *Children talking about Writing: Investigating metalinguistic Understanding*. In: Linguistics and Education 35. 100-108 [https://www.researchgate.net/publication/305584379_Children_talking_about_writing_Investigating_metalinguistic_understanding, Abruf am 25.03.2020].

Myhill, Debra/Jesson, Rebecca/Fontich, Xavier (2016): *Creating dialogic Spaces: Talk as a mediational Tool in becoming a Writer*. In: International Journal of Educational Research 80. 155-163 [https://www.researchgate.net/publication/308128456_Creating_dialogic_spaces_Talk_as_a_mediational_tool_in_becoming_a_writer, Abruf am 25.03.2020].

Myhill, Debra/Jones, Susan/Bailey, Trevor (2013a): *Grammar for Writing? An investigation of the Effects of contextualised Grammar Teaching on Students' Writing*. In: Reading and Writing 26. (8). 1241-1263 [https://www.researchgate.net/publication/257643292_Grammar_for_writing_An_investigation_of_the_effects_of_contextualised_grammar_teaching_on_students'_writing, Abruf am 25.03.2020].

Myhill, Debra/Jones, Susan/Lines, Helen (2018a): *Supporting less proficient Writers through linguistically aware Teaching*. In: Linguistics and Education 4. (32). 333-349 [https://academics.franciscan.edu/wp-content/uploads/sites/18/2022/03/sentence-vari-sight-recog-extra-9-wr.pdf, Abruf am 25.03.2020].

Myhill, Debra/Jones, Susan/Lines, Helen/Watson, Annabel (2012): *Re-thinking Grammar: The Impact of embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding*. In: Research Papers in

Education 27. (2). 139-166 [https://www.researchgate.net/publication/232902487_Re-thinking_grammar_The_impact_of_embedded_grammar_teaching_on_students'_writing_and_students'_metalinguistic_understanding, Abruf am 25.03.2020].

Myhill, Debra/Jones, Susan/Watson, Annabel (2013b): *Grammar matters: How Teachers' grammatical Knowledge impacts on the Teaching of Writing*. In: Teaching and Teacher Education 36. (2). 77-91 [https://www.researchgate.net/publication/259131808_Grammar_matters_How_teachers'_grammatical_knowledge_impacts_on_the_teaching_of_writing, Abruf am 25.03.2020].

Myhill, Debra/Jones, Susan/Watson, Annabel/Lines, Helen (2013c): *Playful Explicitness with Grammar: A Pedagogy for Writing*. In: Literacy 47. (2). 103-111 [https://dokumen.tips/documents/playful-explicitness-with-grammar-a-pedagogy-for-writing.html?page=1, Abruf am 25.03.2020].

Myhill, Debra/Lines, Helen/Jones, Susan (2018b): *Texts that teach: Examining the Efficacy of using Texts as Models*. In: L1-Educational Studies in Language and Literature 18. 1-24 [https://l1research.org/article/download/137/135, Abruf am 01.09.2022].

Myhill, Debra/Lines, Helen/Watson, Annabel (2011): *Making Meaning with Grammar: A Repertoire of Possibilities*. In: mETAphor 2. 1-10 [https://socialsciences.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/collegeofsocialsciencesandinternationalstudies/education/research/centres/writing/teacher-resources/mETAphor_Issue_2_2011_Making_Meaning_by_Myhill.pdf, Abruf am 09.11.2022].

Myhill, Debra/Newman, Ruth (2016): *Metatalk: Enabling metalinguistic Discussion about Writing*. In: International Journal of Educational Research 80. 177-187 [https://www.semanticscholar.org/paper/Metatalk%3A-Enabling-metalinguistic-discussion-about-Myhill-Newman/d2d99a75c0cd071358cbd8d409e627b02768ea44, Abruf am 01.02.2021].

Myhill, Debra/Watson, Annabel/Newman, Ruth (2020): *Thinking differently about grammar and metalinguistic Understanding in Writing*. In: Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature 13. (2). 1-20

[https://www.researchgate.net/publication/342568379_Thinking_differently_about_grammar_and_metalinguistic_understanding_in_writing, Abruf am 20.11.2022].

Neumann, Astrid/Lehmann, Rainer H. (2008): Schreiben Deutsch. In: Klieme, E. (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim, Basel: Beltz, 89-103.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. 309 [https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf, Abruf am 03.11.2022].

Ossner, Jakob (1996): Sprache thematisieren - grammatische Gespräche führen. In: *Grundschulunterricht*, 43, H. 9, 4-7.

Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*, 21, 11, 5-19.

Pajares, M. Frank (1992): *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. In: Review of Educational Research 3. (62). 307-332 [https://ssrlsite.files.wordpress.com/2018/02/pajares-1992-teachers_-beliefs-and-educational-research-cleaning-up-a-messy-construct.pdf, Abruf am 02.09.2021].

Patrzek, Andreas (2021): *Systemisches Fragen. Professionelle Fragekompetenz für Führungskräfte, Berater und Coaches.* 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.

Pauli, Eleonora (2017): Langer Atem erforderlich. In: *Erziehung & Wissenschaft,* 01, 38.

Peschel, Corinna (2006): Vom Nutzen textgrammatischen Wissens für die Textproduktion – eine Untersuchung schulischen Grammatikunterrichts am Beispiel kausaler Verknüpfungsmittel. In: Becker, T./Peschel, C. (Hrsg.): *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 105-127.

Petruzzella, Brenda Arnett (1996): *Grammar Instruction: What Teachers Say*. In: The Englisch Journal 7. (85) [https://www.jstor.org/stable/820510, Abruf am 01.02.2020].

Peyer, Ann (2005): Grammatikunterricht. In: Lange, G. (Hrsg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 73-100.

Peyer, Ann (2020a): Grammatikunterricht und Schreiberfolg? Beziehungsstatus: es ist kompliziert. In: *Der Deutschunterricht,* 2, 25-34.

Peyer, Ann (2020b): Schulische Sprachreflexion – Kompetenzen und Lernprozesse. In: Langlotz, M. (Hrsg.): *Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Bielefeld: wbv Publikation, 9-32.

Philipp, Maik (2015): *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: A. Francke Verlag.

Philipp, Maik (2021): *Schreiben lernen, schreibend lernen. Prinzipien des Aufbaus und der Nutzung von Schreibkompetenz*. Wiesbaden: Springer.

Pissarek, Markus/Schilcher, Anita (2015): Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Fach Deutsch messen? Modellierung und Konstruktvalidierung eines Erhebungs- instruments im Rahmen der Projektgruppe FALKO Regensburg. In: Bräuer, C./Wieser, D. (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 321-340.

Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Feilke, H./Pohl, T./Ulrich, W. (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 101-143.

Qualifications and Curriculum Authority (1998): *The Grammar Papers: Perspectives on the Teaching of Grammar in the National Curriculum.* London: Qualifications and Curriculum Authority.

Rapti, Aleka (2005): *Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder. Untersucht anhand von schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch*. Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 2004. Frankfurt am Main, Berlin: Lang.

Redder, Angelika (1998): Sprachwissen als handlungspraktisches Bewusstsein - Eine funktionalpragmatische Diskussion. In: *Didaktik Deutsch,* H. 5, 60-76.

Reusser, Kurt/Oelkers, Jürgen (2008): *Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen.* In: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bildungsforschung. Bildung - Ideen zünden! [https://edudoc.ch/record/86369?ln=de, Abruf am 25.05.2022].

Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 642-661.

Richter, Dirk (2011): Lernen im Beruf. In: Baumert, J./Blum, W./Kunter, M./Neubrand, M. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 317-325.

Robinson, Lisa/Feng, Jay (2016): *Effect of Direct Grammar Instruction on Student Writing Skills* [https://www.semanticscholar.org/paper/Effect-of-Direct-Grammar-Instruction-on-Student-Robinson-Feng/c6e6b20b422a65b7a82cb2cc0c441366ab9134af, Abruf am 10.11.2022].

Rösken, Bettina/Rolka, Katrin/Liljedahl, Peter (2006): *Veränderung mathematischer Beliefs – Dokumentation in Lerntagebüchern.* Beiträge zum Mathematikunterricht 2006 [http://www.mathematik.tu-dortmund.de/ieem/BzMU/BzMU2006/Sektions/roesken_bettina.pdf, Abruf am 03.11.2022].

Saddler, Bruce/Behforooz, Bita/Asaro, Kristie (2008): The Effects of Sentence-Combining Instruction on the Writing of Fourth-Grade Students with Writing Difficulties. In: *The Journal of Special Education*, (42), 2, 79-90.

Schaller, Pascale (2017): Wie schreiben sprachschwache Kinder? Beitrag zum Zusammenhang zwischen explizitem und implizitem Sprachwissen. In: *Empirische Sonderpädagogik,* 4, 386-405.

Schindler, Kirstern/Siebert-Ott, Gesa (2014): Schreiben in der Zweitsprache. In: Feilke, H./Pohl, T./Ulrich, W. (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 195-215.

Schmidt, Frederike (2015): Den diagnostischen Blick schärfen – Vorstellungen und Orientierungen von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zur Diagnose von Lesekompetenz. In: Bräuer, C./Wieser, D. (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 89-109.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen.* 2. Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Schmölzer-Eibinger, Sabine/Akbulut, Muhammed/Ebner, Christopher (2020): Zum Begriff der Sprachbewusstheit in der Schreibforschung und -didaktik. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 72, 1, 1-32.

Schneider, Hansjakob/Sturm, Afra (2021): Flüssiges Formulieren in der Textproduktion (Klasse 4/5). In: *Didaktik Deutsch,* 51, 28-49.

Schumacher, Lutz (2008): Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In: Lankes, E.-M. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*. Münster: Waxmann.

Schwenk, Helga (1976): Welchen Sinn hat der Grammatikunterricht in der Schule? In: *Diskussion Deutsch*, 7, 211-226.

Schwinning, Sandra (2018): *Sätze verbinden. Eine Interventionsstudie zur Förderung syntaktisch-semantischer Schreibfähigkeiten in der gymnasialen Erprobungsstufe*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Seidel, Tina/Hauk, Dennis/Knogler, Maximilian/Gröschner, Alexander/Böheim, Ricardo/Schindler, Ann-Kathrin/Weil, Maralena/Alles, Martina/Klöden, Richard (2020): *Dialogische Gesprächsführung im Unterricht*. Münster: Waxmann.

Seifried, Jürgen (2006): Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. In: Seifried, J. (Hrsg.): *Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven; Beiträge aus den Symposien "Empirische Lehrerbildungsforschung" und "Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung", gehalten auf der Herbsttagung 2005 der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) in Salzburg*. Münster: Waxmann, 109-127.

Shulman, Lee S. (1986): *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. In: Educational Researcher 2. (15). 4-14 [https://www.wcu.edu/WebFiles/PDFs/Shulman.pdf, Abruf am 12.08.2019].

Siepmann, Dirk (2007): Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung,* 46, 59-80.

Spreckels, Janet/Trojahn, Tanja (2016): „n objekt is also des is SCHWER zu erklären". In: Vogt, R. (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg, 133-150.

Stanat, Petra/Becker, Michael/Baumert, Jürgen/Lüdtke, Oliver/Eckhardt, Andrea G. (2012): Improving second Language Skills of Immigrant Students: A field trial Study evaluating the Effects of a Summer Learning Program. In: *Learning and Instruction*, 22, 3, 159-170.

Steffens, Ulrich/Höfer, Dieter (2014): Die "Hattie-Studie" und ihre Bedeutung für die Unterichtspraxis. In: Höhle, G. (Hrsg.): *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht*. 2., unveränderte Auflage. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.

Steinke, Ines (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck b. Hamburg: Rowolt Taschenbuch, 319-331.

Stern, Elsbeth/Schalk, Lennart/Schumacher, Ralph (2021): Lernen. In: Möller, J./Köller, M./Riecke-Baulecke, T./Baumert, J./Fleckenstein, J./Hannover, B./Holzberger, D./Köller, O./Kunter, M./Meyer, H./Retelsdorf, J./Schalk, L./Schumacher, R./Stern, E./Tenorth, H.-E./Tillmann, K.-J./Werning, R./Zander-Mušić, L. (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht - Lehren und Lernen*. 3. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer, 106-120.

Störmer, Eckhart (2009): *"Bedeuten lernen" - Die funktionale Grammatik von Michael Halliday* [http://manxman.ch/S4L/intro_de/data/stoermer.pdf, Abruf am 01.11.2022].

Sturm, Afra/Nänny, Rebekka/Wyss, Stefanie (2017): Entwicklung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In: Philipp, M. (Hrsg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa, 84-104.

Sturm, Afra/Weder, Mirjam (2016): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*.

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim, Basel: Beltz, 202-224.

Timperley, Helen/Wilson, Aaron/Barrar, Aaron/Fung, Irene (2007): *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]* [https://www.researchgate.net/publication/44838249_Professional_learning_and_development_a_best_evidence_synthesis_iteration/link/606e7f8592851c8a7baf407e/download, Abruf am 22.08.2019].

Unruh, Thomas/Petersen, Susanne (2021): *Guter Unterricht - Praxisbuch. Handwerkszeug für Unterrichts-Profis.* 17. Auflage. Lichtenau: AOL.

van Rijt, J./Wijnands, A./Coppen, P.-A. (2019): *Dutch Teachers' Beliefs on Linguistic Concepts and Reflective Judgement in Grammar Teaching* Running Issue [https://www.researchgate.net/publication/332292095_Dutch_Teachers'_Beliefs_on_Linguistic_Concepts_and_Reflective_Judgement_in_Grammar_Teaching, Abruf am 10.07.2021].

van Rijt, Jimmy H.M/Wijnands, Astrid/Coppen, Peter-Arno J.M (2020a): *Investigating Dutch Teachers' Beliefs on working with Linguistic Metaconcepts to improve Students' L1 Grammatical Understanding* 1. (37). 1-29 [https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02671522.2020.1784258, Abruf am 10.07.2021].

van Rijt, Jimmy H.M./Wijnands, Astrid/Coppen, Peter-Arno J.M. (2020b): *How Secondary School Students may benefit from Linguistic Metaconcepts to reason about L1 Grammatical Problems*. In: Language and Education 3. (34). 231-248 [https://www.researchgate.net/publication/337622637_How_secondary_school_students_may_benefit_from_linguistic_metaconcepts_to_reason_about_L1_grammatical_problems, Abruf am 10.07.2021].

Verzeichnis 2019: *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 7. November 2019)* [https://grammis.ids-mannheim.de/pdf/sgt/Verzeichnis_grammatischer_Fachausdruecke_180220.pdf, Abruf am 03.11.2022].

Wahl, Diethelm (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 48, 227-241.

Watson, Annabel (2012): *Navigating 'the Pit of Doom': Affective Responses to teaching 'Grammar'* 1. 46. 22-37 [https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/11781/Naviga-

ting%20The%20Pit%20of%20Doom%20AWatson.pdf;jsessionid=9771321C9DB792C9D27AF6A59E4934CF?sequence=2, Abruf am 26.12.2021].

Watson, Annabel (2013): *Conceptualisations of 'Grammar Teaching': L1 English Teachers' Beliefs about teaching Grammar for Writing* 1. 1-14 [https://www.researchgate.net/publication/271929766_Conceptualisations_of_'grammar_teaching'_L1_English_teachers'_beliefs_about_teaching_grammar_for_writing, Abruf am 05.08.2021].

Weigl, Tobias (2019): *Motivierende Gesprächsführung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.

Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika (2016): Konstruktivistische und tansmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In: Besand, A. (Hrsg.): *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung. Schriftenreihe der GPJE*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 66-77.

Weth, Constanze (2017): *Bausteng Grammatik - Bausteine Grammatik - Briques de Grammaire: Material zum Erforschen von Wörtern und Sätzen* [http://hdl.handle.net/10993/32821, Abruf am 30.12.2021].

Wieland, Regina (2010): Sprache gebrauchen, Sprache thematisieren - Grammatikunterricht. In: Huneke, H.-W./Frederking, V./Krommer, A./Meier, C. E. (Hrsg.): *Sprach- und Mediendidaktik*. Neuausg. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 336-359.

Witzel, Andreas (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Dissertation. Frankfurt: Campus Verlag.

Wrobel, Arne (1995): *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Berlin: De Gruyter.

Zlobinska-Görtz, Marta (2018): *„Die innere Form des Deutschen" von Hans Glinz: Rezeption, Wirkung und sprachtheoretische Zuordnung. Dissertation* [https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-49190/Druckversion_PDF_A-1b.pdf, Abruf am 15.11.2022].

Sekundärliteratur:

Rowling, Joanne K. (1998): *Harry Potter und der Stein der Weisen.* Kapitel 1. [https://www.lysaks.com/deutsch/audiotek/0005.pdf, Abruf am 02.12.2022]

Anhang

Das Codebuch und die Auswertungsdatei einschließlich sämtlicher Interviews sind in der Originalfassung als digitaler Anhang enthalten, jedoch nicht in dieser publizierten Fassung.

Leitfaden zur Führung sprachreflexiver Gespräche im Deutschunterricht

Tipps zur Gesprächsführung im sprachreflexiven Deutschunterricht

von Gloria Littwin

Einleitung: Gesprächsführung im sprachreflexiven Deutschunterricht 2

Aufbau des Leitfadens 6

Vorbereitung 7

Die Zielsetzung *8*

Voraussetzungen für sprachreflexive Gespräche *9*

Die passenden Fragen und Aufgaben *10*

Durchführung 12

Über das Stundenziel informieren *13*

Textrezeption und Verständnissicherung *14*

Sprachliche Strukturen visualisieren *15*

Abwarten *17*

Umgang mit Beiträgen *18*

Umgang mit Fachbegriffen *19*

Kooperation bei Fragen und Aufgaben *21*

Sonstiges 22

Nützliche Gesprächsstrategien *23*

Umgang mit Schwierigkeiten *24*

Typische Gefahren im (sprachreflexiven) Grammatikunterricht *25*

Checkliste: Sprachreflexive Gespräche führen *26*

Quellen 27

Einleitung: Gesprächsführung im sprachreflexiven Deutschunterricht

Ziel dieses Leitfadens
Das Ziel dieses Leitfadens besteht darin, Lehrpersonen bei der Planung und Durchführung von Gesprächen über Grammatik zu unterstützen. Es geht um die Gesprächsführung in einem integrativen Setting, d. h. einem Setting, in welchem die Reflexion über Sprache bzw. Grammatik mit der Textrezeption und Textproduktion verknüpft wird.

Warum ist es wichtig, mit Schülerinnen und Schülern über Grammatik zu reflektieren?
Sprachreflexive Unterrichtsphasen fördern und ermöglichen die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Sprachbewusstheit ermöglicht wiederum kompetentes sprachliches Handeln – ein wesentliches Ziel des Deutschunterrichts. Sprachbewusstheit umfasst nicht nur den Aufbau verschiedener sprachlicher Wissensbestände und die Fähigkeit, diese zu verbalisieren, sondern auch die Fähigkeit, Probleme und Aufgaben zu lösen sowie die Fähigkeit der flexiblen Steuerung der Aufmerksamkeit bei der Informationsverarbeitung (vgl. Schmölzer-Eibinger et al. 2020). Sprachreflexion fördert also grundsätzlich die Fähigkeit zum Nachdenken und wirkt sich somit positiv auf das Lernen und den Lernerfolg aus (vgl. van. Rijt et al. 2020).

Vorteile von sprachreflexiven Gesprächen für die Lehrperson
Lehrpersonen erhalten im Rahmen von Grammatikgesprächen einen Einblick in den Wissens- und Verstehensstand ihrer Schülerinnen und Schüler. Sie erfahren,

- wo es Missverständnisse gibt,
- wie die Schülerinnen und Schüler grammatische Aspekte verstehen und
- was ihnen beim Verständnis geholfen hat.

Ein Einblick in diese Aspekte hilft, auf künftige Situationen besser vorbereitet zu sein – Gespräche zielführender und sonstige Unterrichtsschritte dem Lernstand angepasster zu gestalten.

Warum sprachreflexive Gespräche bzw. Grammatikgespräche häufig scheitern
Grammatikgespräche können aus unterschiedlichen Gründen scheiten:

1. Man ist sich zu wenig bewusst über das Ziel des Gesprächs.
2. Das Gespräch wurde zu wenig geplant. Das beginnt bei der ersten Frage. Oft wird die typische Frage *Was-fällt-euch-auf?* gewählt, die meist wenig zielführend ist, und man erhofft sich, dass die Schülerinnen und Schüler eigenständig erkennen, worauf man hinauswill.
3. Das Thema ist nicht geeignet: Oftmals ist im traditionellen Grammatikunterricht nur eine Antwortmöglichkeit richtig. Bei so einer Situation kann sich kein Gespräch entwickeln.

Ein typisches Beispiel des integrativen Grammatikunterrichts:
Die Lehrperson betrachtet mit den Lernenden einen Text. Dieser wird im Plenum vorgelesen, anschließend legt die Lehrperson den Fokus zügig auf das gewünschte grammatische Mittel. Dabei nutzt sie die Frage: *„Was-fällt-euch-auf?“*
Vereinzelt kommen einsilbige Antworten, aber es kommt kein richtiges Gespräch – kein Austausch, kein Nachdenken – zustande.
Insgesamt fällt auf, …

- dass sich kaum jemand beteiligt. Viele Schülerinnen und Schüler sind desinteressiert und beginnen, durch Nebengespräche zu stören.
- dass die Lehrpersonen nur mit zwei oder drei Schülerinnen und Schülern spricht.
- dass hauptsächlich die Lehrperson spricht – oftmals, indem Frage um Frage gestellt wird.
- dass am Ende alle erleichtert sind, dass die Phase vorbei ist.
- dass die Lehrperson die gewünschte Erkenntnis selbst formuliert. In den folgenden Arbeitsphasen wird jedoch deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht so wirklich verstanden haben, worum es geht.

Gespräche über Grammatik – wann sind sie sinnvoll?
Grundsätzlich ist ein Gespräch nichts anderes als eine Unterrichtsmethode (vgl. Petersen/Unruh 2019). Ein Unterrichtsgespräch ist dann sinnvoll, wenn sich möglichst viele Schülerinnen und Schüler äußern sollen (vgl. ebd.).
Das passt nicht immer, wenn es um Grammatik geht: Im Grammatikunterricht gibt es häufig Fälle, in denen es nur um die eine richtige Lösung geht. In solchen Fällen ist ein Gespräch nicht geeignet.
Im Rahmen der Textproduktion rückt allerdings die dienende Funktion von Grammatik in den Fokus. Hier geht es häufig um Formulierungsmöglichkeiten:

- Welche Reihenfolge der Satzglieder ist passend? Was ändert sich, wenn man die Reihenfolge der Satzglieder tauscht?
- Wie kann ein Wechsel zwischen kurzen und langen Sätzen bewirken, dass ein Abschnitt spannender wirkt?
- Welchen Nutzen haben Satzzeichen?

Typische Probleme beim Schreiben bestehen in den Fragen *ich-weiß-nicht,-wie-ich-das-schreiben-soll* oder *ich-weiß-nicht,-wie-ich-anfangen-soll*. Gespräche über die grammatische Gestaltung von Texten zu führen lohnt sich folglich besonders dann, wenn man darüber nachdenken kann, wie eine bestimmte Wirkung zustande kommt:

- Warum überzeugt dieses Argument; oder warum nicht?
- Wieso könnt ihr ein Bild von der Figur zeichnen?
- Wie kommt ihr darauf, dass die Figur Angst hat?

Man kann überlegen, ob die Wirkung dieselbe wäre, wenn der Abschnitt anders formuliert wäre.

Letztlich hat jeder Text eine bestimmte Funktion, von der wir als Lehrperson erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend in der Lage sind, sie zu erfüllen. Dafür ist wiederum eine bestimmte sprachliche Gestaltung notwendig.

Voraussetzungen erfolgreicher sprachreflexiver Gespräche

Sprachreflexive Gespräche erfordern ein Umdenken seitens der Lehrperson. Oftmals tendiert man dazu, selbst (zu) viel zu sprechen. Bei sprachreflexiven Gesprächen steht das Gespräch bzw. die Diskussion im Vordergrund. Dabei muss man sich selbst als Lehrperson zurücknehmen (lernen) und den Lernenden Raum geben, sich frei zu äußern. Als Lehrperson übernehmen Sie eher die Rolle einer Moderatorin/eines Moderators, d. h. Sie stellen passende Fragen und Aufgaben, welche die Lernenden dazu animieren, sich frei zu äußeren.
Als Lehrperson müssen Sie lernen, gleichzeitig zwei Aspekte zu berücksichtigen:

(1) Das Schaffen einer angenehmen Gesprächsatmosphäre.
(2) Die Fokussierung auf den Inhalt der Beiträge einschließlich einer förderlichen Gesprächsführung.

Oftmals gibt man einen Input und kurz darauf sollen die Lernenden eine Regel oder ein Muster auch schon anwenden – alleine. Beim Lernen von Grammatik fühlen sich viele Schülerinnen und Schüler oft überfordert, weil das, was sie lernen, meist fernab von ihrer Alltagssprache liegt. Formen, Strukturen und Funktionen sind ihnen fremd. Je früher sie alleine arbeiten müssen, umso schneller kommt es zu Überforderungsgefühlen, gefolgt von Ablehnung und Blockadereaktionen.
Ein Grundprinzip lautet daher wie folgt: Sie verfolgen ein gemeinsames Lernziel. Gehen Sie Lernaufgaben daher mit den Lernenden gemeinsam an und verdeutlichen Sie das auch so.

Gefahren im integrativen Grammatikunterricht

Gerade im integrativen Grammatikunterricht werden viele grammatische Mittel „typischerweise“ an bestimmte Lernbereiche angebunden – Adjektive an Beschreibungen, das Präteritum bei Märchen usw. Es ist wichtig, sich selbst darüber im Klaren zu sein, welchen Zweck diese sprachlichen Mittel tatsächlich haben – und diesen den Lernenden zu verdeutlichen. Abgesehen von den Klassikern gibt es zahlreiche weitere grammatische Aspekte, die benötigt werden, und die oftmals gar nicht in den Blick geraten, weil sie traditionell separiert abgehandelt werden. Dabei könnte man die Großschreibung oder die Satzschlusszeichensetzung wunderbar thematisieren, wenn es bspw. um das Schreiben von Geschichten oder Beschreibungen geht.

Sprachreflexive Gespräche: Fazit

Sprachreflexive Gespräche sind dann wirkungsvoll, wenn im Gespräch gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet wird, was die Wirkung eines grammatischen Mittels ist und welchen Nutzen es für sie beim Schreiben haben kann. Grammatik als nützliches Tool, auf das je nach Ziel und

Zweck zurückgegriffen werden kann, und das zunächst erprobt werden kann – üben statt voraussetzen.
Sprachreflexive Einheiten sollten als Technik- oder Strategietraining betrachtet werden. Sie sind letztlich nichts anderes – die Lernenden sollen dadurch (grammatische) Techniken erwerben, die sie einsetzen können, um ein gesetztes Schreibziel zu erreichen, sowie das Wissen darüber, wann sich welche Technik einzusetzen lohnt.

Ausblick:
Die folgenden Tipps sollen bei der Planung und Durchführung sprachreflexiver Gespräche helfen.

Viel Freude bei der Umsetzung
Gloria Littwin

Aufbau des Leitfadens

⇨ Das Kapitel **Vorbereitung** umfasst Tipps, dich sich auf die Unterrichtsvorbereitung einschließlich der Textauswahl beziehen.

⇨ Das Kapitel **Durchführung** umfasst Tipps, die sich konkret auf die Durchführung eines sprachreflexiven Gesprächs beziehen.

⇨ Im Kapitel **Sonstiges** gibt es weitere Informationen zur Gesprächsführung wie nützliche Gesprächsstrategien, Hinweise über typische Gefahren und eine Checkliste zur Übersicht.

Vorbereitung

Die Zielsetzung

Ziel: Sich darüber im Klaren werden, was man mit dem Gespräch erreichen möchte.

Input:
Wie in der Einleitung deutlich wurde, scheitern sprachreflexive Gespräche häufig aus unterschiedlichen Gründen. Ein Grund ist die fehlende Bewusstheit über die Zielsetzung des Gesprächs. Über das Ziel des Gesprächs sollten Sie sich während der Planung im Klaren sein.

Tipp:
Beantworten Sie folgende Leitfragen:

- *Warum bespreche ich das hier?*
- *Was möchte ich meinen Schülerinnen und Schülern damit über das Schreiben beibringen?*

Hinweis:
Sie müssen den Effekt selbst formulieren können, nur dann können Sie das Gespräch zielführend leiten.

Aufgabe:

Probieren Sie das in Ihrer nächsten Grammatiksequenz direkt aus. Beantworten Sie die Leitfragen oder vervollständigen Sie folgende Sätze:

- ***Mit dem Unterrichtsgespräch möchte ich erreichen, dass ...***
- ***Sie brauchen dieses Wissen deshalb, weil ...***

Beispiel

Sie haben eine Unterrichtseinheit zum Verfassen argumentativer Texte.
Zum Einstieg lesen Sie verschiedene Blogbeiträge, bei denen die Lesenden mit dem Personalpronomen „du“ angesprochen werden.
Ihr Stundenziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen das Personalpronomen „du“ beim Verfassen des Beginns eines Blogbeitrags nutzen, um Lesende persönlich anzusprechen.

Warum bespreche ich das hier?
Die Textausschnitte verdeutlichen den Schülerinnen und Schülern, welchen Effekt es haben kann, wenn Lesende direkt angesprochen werden. Es zeigt ihnen, dass es ein typisches sprachliches Mittel von Bloggerinnen und Bloggern ist.

Was möchte ich meinen Schülerinnen und Schülern damit über das Schreiben beibringen?
Die direkte Leseransprache kann Lesende von Beginn an „catchen“, sie folglich dazu animieren, weiterzulesen bzw. weiter zuzuhören, weil sich diese direkt angesprochen fühlen.

Voraussetzungen für sprachreflexive Gespräche

Ziel: Die grammatische Seite eines Textes analysieren.

Input:
Damit über die grammatische Gestaltung eines Textes/Abschnittes/Satzes überhaupt reflektiert werden kann, muss die Funktion des grammatischen Mittels deutlich werden. Sie brauchen einen passenden Text/Textabschnitt.
Bei der Textauswahl gibt es zwei Möglichkeiten:

1. Der Text liegt bereits vor.
2. Ein passender Ausschnitt fehlt noch.

Tipp zu 2:
Manchmal möchte man ein grammatisches Mittel thematisieren, weil man es als wichtig erachtet. Allerdings hat man kein passendes Beispiel parat. Häufig tendiert man dazu, sich zu verkopfen. Das Ergebnis sind meist wenig authentische Beispiele, die so nicht verfasst worden wären. Das merken auch die Schülerinnen und Schüler.

! Am besten geeignet sind echte Texte. Nutzen Sie das, was es schon gibt, und werfen Sie einen Blick in Bücher, Zeitungen oder Internetartikel.

Texte mit der Grammatikbrille lesen:
Liegt der Text vor, muss er auf Eignung geprüft werden. Lesen Sie den Text mit Ihrer **Grammatikbrille**: Nehmen Sie Abstand vom Inhalt und fokussieren Sie sich darauf, welchen Effekt der Abschnitt hat. Untersuchen Sie, ***WIE*** der Text gemacht wurde.

Folgende Fragen helfen Ihnen dabei:

1. Was erfährt man in diesem Text? Worum geht es inhaltlich?
2. Was ist das Ziel dieses Textes/Textabschnittes? Welcher Zweck soll damit erreicht werden?
3. Wie ist der Text(abschnitt) gemacht, damit dieser Zweck erfüllt wird?
4. Wie genau trägt das grammatische Mittel dazu bei?
5. Warum kommt wohl genau dieses Mittel zum Einsatz? Gäbe es auch eine andere Möglichkeit?
6. Gibt es noch weitere grammatische Mittel, die außerdem daran beteiligt sind?

Nutzen Sie folgende Checkliste zur Eignungsprüfung:

Checkliste Eignungsprüfung von Texten für sprachreflexive Phasen		
✓ Der Text ist **authentisch** und **nicht konstruiert.**	Ja	Nein
✓ Das **grammatische Mittel**, auf das Sie hinauswollen, kommt in seiner gewünschten Funktion vor.	Ja	Nein
✓ Die Lernenden **brauchen** dieses grammatische Mittel, um eine spätere Schreibaufgabe besser bewältigen zu können.	Ja	Nein

Die passenden Fragen und Aufgaben

Ziel: Passende Fragen und Aufgaben zu Beginn des Gesprächs formulieren.

Input:
Die Frage hat die Funktion, die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken anzuregen. Außerdem soll sie Raum für verschiedene Äußerungen geben. Natürlich ergeben sich viele Fragen aus dem Gespräch heraus. Sie sollten sich aber im Vorfeld 1-3 Fragen überlegen, die Sie einleitend oder in *Sackgassen-Situationen* stellen könnten. Das gibt Ihnen Handlungssicherheit während der Durchführung, außerdem werden Sie auch beim Fragen-Stellen im Gesprächsverlauf sicherer.

Welche Fragetypen gibt es und welches Ziel verfolgen sie?
Es gibt verschiedene Fragearten (vgl. Petersen/Sommer 2014, Sommer 1981). Für sprachreflexive Phasen sind **Denkfragen** geeignet. Hier können **geschlossene (konvergente)** und **offene (divergente)** Fragen unterschieden werden:

- **Offene Fragen** lassen verschiedene Lösungen zu und führen dazu, dass die Lernenden verschiedene Denkwege einschlagen.
- **Geschlossene Fragen** laufen auf eine einzige Lösung hinaus. Daher kommen sie in sprachreflexiven Phasen weniger zum Einsatz.

Wie formuliert man eine offene Frage?
Offene Fragen werden meist mit W-Wörtern eingeleitet (vgl. Patrzek 2021: 17). Nachfolgende Grafik zeigt eine Übersicht möglicher Fragewörter.

völlig offen	**fixiert**
wie, was	*wo, wer, woher usw.*
richtungsvorgebend	**messend**
wodurch, womit, wozu, woher	*wie oft/ sehr/ bedeutsam/ usw.*
gebunden	**führend**
welche/r/s i. d. R. an ein Nomen gebunden	*inwiefern, inwieweit* → unterbreiten meist einen Vorschlag
klärend	
warum, weshalb, weswegen, wieso Achtung: Können sich u. U. hemmend auf die Gesprächssituation auswirken – sich verteidigen oder rechtfertigen müssen.	

Tipps:

1. Denken Sie an Ihr Lernziel.
2. Notieren Sie 2-3 Fragen, die zu diesem Lernziel hinführen könnten.
3. Formulieren Sie die Fragen möglichst knapp. (Faustregel: 7 Wörter)
4. Leiten Sie mit passenden Fragewörtern ein.
5. Prüfen Sie die Fragen:
    1. Sind sie eindeutig?
    2. Sind Sie selbst in der Lage, darauf *mehrere* Antworten zu geben?
    3. Ist die Frage möglichst kurz formuliert?
6. Wählen Sie die Frage(n) aus, die am besten zu Ihrem Lernziel passt/passen.

Aufgaben begleiten Fragen:

Da in sprachreflexiven Phasen i. d. R. Texte oder Sätze die Basis sind, über die gesprochen wird, ist es sinnvoll, neben Fragen Beobachtungs- bzw. Analyseaufgaben zu stellen bzw. diese voranzustellen.
Eine sinnvolle Aufgabenfolge könnte sein:

- Der Text wird zuerst im Tandem gelesen.
- Im Tandem wird über die Frage/Aufgabe gesprochen.
- Nach einer angemessenen Zeit wird der Austausch im Plenum fortgeführt.
- Jetzt geht es darum, zu prüfen, ob die Frage/Aufgabe zielführend war und ggfs. in die passende Richtung zu lenken.

Hinweis

In einer sprachreflexiven Phase ist es oft unumgänglich, einen Input zu liefern. Das fördert die Tiefe sprachreflexiver Gespräche. Der Input sollte kurz und prägnant sein und vor allem immer an die Beispiele geknüpft werden.

Beispiele

Welche Wörter verwendet der/die Autor:in, um den Geräteschuppen zu beschreiben?
Mit welchen Wörtern lässt der/die Autor:in den Geräteschuppen unordentlich erscheinen?

Lest die Figuren-Charakterisierungen. Was ist euer erster Eindruck über die Figuren?
Untersucht nun, wie der Autor die Charaktere beschrieben hat: Notiert die entsprechenden Nomen und Adjektive in die Tabelle.

Betrachtet folgende Sätze. Können die Satzglieder auch in einer anderen Reihenfolge stehen? Bestimmt Subjekt und Verb in den Sätzen.
Input: Im Normalfall steht das Subjekt vor dem Verb.
Was denkt ihr, warum hat der Autor das Subjekt nach dem Verb positioniert?

Ihr seht hier Sätze aus Artikeln über Lebensmittelverschwendung. Die Autorinnen und Autoren haben sich darüber Gedanken gemacht, wie sie besonders überzeugend sein können. Denkt darüber nach, was sie schreiben und wie sie das ausdrücken.

Durchführung

Über das Stundenziel informieren

Ziel: Transparenz herstellen und über den Zweck des grammatischen Mittels für das Schreiben informieren.

Input:
Gerade in Stunden, in denen es um Grammatik geht, verbiegt man sich gern. Man weiß ja, dass Schülerinnen und Schüler Grammatik nicht mögen, daher versuchen viele, Grammatik „zu vertuschen“. Damit wird jedoch gerade das Gegenteil erreicht – oftmals entsteht ein Bruch, sobald die Schülerinnen und Schüler erkennen, worum es eigentlich gehen soll. Das ist kontraproduktiv.
Die Schülerinnen und Schüler sollen Grammatik als etwas kennen lernen, das ihnen helfen kann, und nicht als etwas, das sie überfordert. Wer seinen Unterricht grundsätzlich auf diese Weise aufbaut, vermittelt Lernenden schnell, dass sprachliche Arbeit auch Spaß machen kann.

Es ist insgesamt sinnvoll, von Beginn an über das Stundenziel zu informieren. Doch auch hier gibt es Unterschiede.

Betrachten Sie folgende Beispiele, welches spricht Sie mehr an?

- Beispiel 1: „Heute lernt ihr, was eine adverbiale Bestimmung ist.“
- Beispiel 2: „Heute lernen wir, wie man den Schauplatz einer Geschichte beschreiben kann, indem man adverbiale Bestimmungen verwendet.“

Während bei Beispiel 1 die Motivation vermutlich rapide abnimmt und die Schülerinnen und Schüler dies auch entsprechend kommunizieren, macht Beispiel 2 neugierig. Hier wird deutlich, dass das, was folgt, nützlich sein kann und den Schülerinnen und Schülern beim Schreiben helfen wird.

Tipp:

! Das Ziel beinhaltet stets den ***Nutzen*** des grammatischen Mittels für die anstehende Textproduktionsaufgabe und nennt das grammatische Mittel bei seinem ***Fachnamen***.

Aufgabe:

Formulieren Sie nun selbst ein Ziel

Beispiel

Heute lernt ihr, wie ihr beim Verfassen eines Blogbeitrags eure Leser:innen mithilfe von Personalpronomen von Beginn an "catcht".

Heute lernt ihr einen weiteren Trick. Er hilft euch dabei, eure persönliche Meinung zu verdeutlichen. Dafür nutzen wir Modalverben.

Textrezeption und Verständnissicherung

Ziel: Zuerst das Verständnis sichern, dann den Fokus auf die grammatische Gestaltung richten.

Input:
Ein häufiger Fehler in sprachreflexiven Phasen ist, dass der Fokus zu schnell auf die grammatische Struktur gerichtet wird. Um jedoch zu verstehen, welchen Nutzen das grammatische Mittel in einem Text/Textabschnitt/Satz hat, muss der Inhalt verstanden sein. Je nach Leistungsstand der Klasse bzw. Schwierigkeitsgrad des Textes ist dafür mehr Zeit einzuplanen.

Ist ein vollständiger Text die Ausgangsbasis, ggfs. auch der übergeordneten Lerneinheit, so bietet es sich an, die Aussage des Textes kleinschrittig herauszuarbeiten – bspw. mithilfe der Methode des literarischen Gesprächs, wenn es sich um einen literarischen Text handelt.

Tipp:
Bei Textabschnitten oder einzelnen Sätzen bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler danach zu fragen, was hier ausgesagt werden soll:
Mögliche Fragen:

- Was möchte uns der Autor/die Autorin hier sagen?
- Welche Meinung vertritt der Autor/die Autorin?

Sprachliche Strukturen visualisieren

Ziel: Sprachliche Strukturen optisch visualisieren, um Lernen zu erleichtern.

Input:
Das Auge lernt mit. Um den Erkenntnisgewinn zu erleichtern, hat es sich bewährt, nach einer ersten gemeinsamen Betrachtungsphase die sprachlichen Strukturen, die im Fokus stehen, zu visualisieren – am besten farbig, notfalls kann auch mit Fett- oder Kursivdruck gearbeitet werden.
Auf syntaktischer Ebene können Strukturen auch gut mit Tabellen (Feldermodell, Satzleiste) visualisiert werden. Das ist sinnvoll, wenn die Verbstellung in den Fokus rücken soll (z. B. Klammerfunktion, Verbletztsatz usw.)

Hinweis:
Ein geeignetes Hilfsmittel neben der Visualisierung ist außerdem die Kontrastierung: Präsentieren Sie eine veränderte Variante, schreiben Sie das Beispiel um. Fragen Sie, ob es einen Unterschied gemacht hätte, wenn der Autor/die Autorin seine Aussage auf diese Weise formuliert hätte.
Auf diese Weise können Sie mit der Klasse ausführlich darüber nachdenken, warum der Autor/die Autorin sich gerade für diese Variante entschieden hat.

Beispiele:

Die Subjunktion „obwohl“

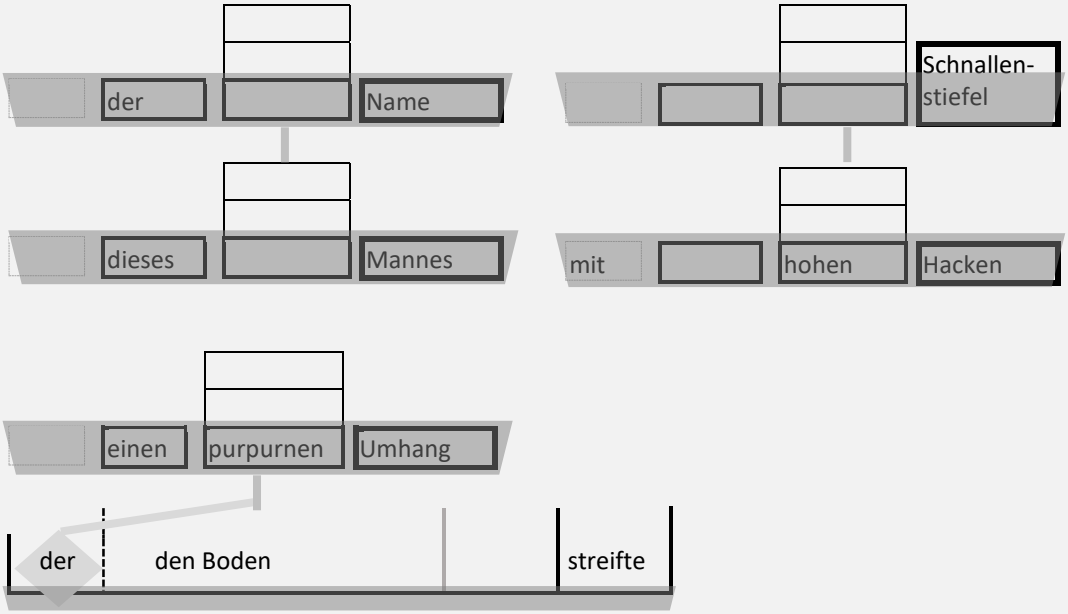
Input Mit der Subjunktion *obwohl* können Gegensätze verdeutlicht werden. Sätze mit *obwohl* geben einen Grund an, der nicht handlungsbestimmend geworden ist (vgl. Weinrich 2005: 761). Daher werden *obwohl-Sätze* gerne vorangestellt.
Folgender Textabschnitt verdeutlicht dies.

Original	**Veränderte Fassung 1**	**Veränderte Fassung 2**
Um zum Dachboden zu gelangen, musste man auf der obersten Etage des Hauses einer kleinen Tür auf eine alte, dunkle Treppe folgen. Dahinter erstreckte sich der riesige Dachboden. **Obwohl jetzt niemand mehr im Haus war, schlich Alex auf Zehenspitzen zur verbotenen Tür, die sich ganz hinten auf dem Dachboden befand.** Ganz vorsichtig ging er über die knarzigen Dielen, die schon viele Jahrzehnte kein Tageslicht mehr gesehen hatten… *Aus: Im Zeichen der Zauberkugel 1: Das Abenteuer beginnt von Stefan Gemmel*	Um zum Dachboden zu gelangen, musste man auf der obersten Etage des Hauses einer kleinen Tür auf eine alte, dunkle Treppe folgen. Dahinter erstreckte sich der riesige Dachboden. **Alex schlich auf Zehenspitzen zur verbotenen Tür, die sich ganz hinten auf dem Dachboden befand, obwohl jetzt niemand mehr im Haus war.** Ganz vorsichtig ging er über die knarzigen Dielen, die schon viele Jahrzehnte kein Tageslicht mehr gesehen hatten…	Um zum Dachboden zu gelangen, musste man auf der obersten Etage des Hauses einer kleinen Tür auf eine alte, dunkle Treppe folgen. Dahinter erstreckte sich der riesige Dachboden. **Niemand war mehr im Haus. Alex schlich auf Zehenspitzen zur verbotenen Tür, die sich ganz hinten auf dem Dachboden befand.** Ganz vorsichtig ging er über die knarzigen Dielen, die schon viele Jahrzehnte kein Tageslicht mehr gesehen hatten…

Der Auf- und Ausbau einer Nominalgruppe:

Nachfolgender Text enthält eine Reihe an Nominalgruppen, die dazu beitragen, sich ein Bild von der Figur „Albus Dumbeldore“ aus Harry Potter zu machen.
In Anlehnung an Berkemeier bzw. Weth (2017) kann der Aufbau einer Nominalgruppe anhand eines Bootes wie dem unten abgebildeten visualisiert werden. Das Boot ist mit verschiedenen Containern beladen. Nicht alle Container müssen enthalten sein, aber je nach Container ist ein bestimmter Platz für sie reserviert: Rechts steht der nominale Kern, die Felder links davor können unterschiedlich besetzt sein: Im ersten Feld kann eine mögliche Präposition, die die Nominalgruppe einleitet, stehen, z. B. mit. Das Feld rechts daneben wird von dem Artikelwort besetzt. Im letzten Feld vor dem nominalen Kern steht ein Adjektivattribut. Weil auch mehrere Adjektivattribute aneinandergereiht stehen können, sind die Container hier übereinandergestapelt.

- Einen Mann wie diesen hatte man im Ligusterweg noch nie gesehen. Er war groß, dünn und sehr alt, jedenfalls **der silbernen Farbe seines Haares und Bartes** nach zu schließen, die beide so lang waren, dass sie **in seinem Gürtel** hätten stecken können. Er trug **eine lange Robe, einen purpurroten Umhang, der den Boden streifte, und Schnallenstiefel mit hohen Hacken**. **Seine blauen Augen** leuchteten funkelnd hinter **den halbmondförmigen Brillengläsern** hervor, und **seine Nase** war sehr lang und krumm, als ob sie mindestens zweimal gebrochen wäre. **Der Name dieses Mannes** war Albus Dumbledore. (aus: Rowling, Joanne K. (1998): Harry Potter und der Stein der Weisen. S. 7)



Abwarten

Ziel: Lernen, dass Geduld wichtig für den Lernfortschritt ist.

Input:
Sie haben eine ***offene Frage*** gestellt. Die Beantwortung einer offenen Frage erfordert mehr Zeit als bei einer geschlossenen – es muss Vorwissen *abgerufen* und *umgewandelt* werden.

Tipps:

- Lassen Sie ausreichend Zeit zum Nachdenken → zählen Sie im Kopf bis 5.
- Ermöglichen Sie eine kurze Austauschphase im Lerntandem → Murmelphase.

Aufgabe:

Testen Sie den Tipp.
Testen Sie einmal mit weniger Wartezeit und geben Sie ein anderes Mal mehr Wartezeit. Was geschieht?

Das könnte passieren:

- Die Antworten der Lernenden werden länger.
- Die Antworten der Lernenden beziehen sich stärker aufeinander.
- Sie selbst schlüpfen stärker in die Rolle eines Gesprächsleiters/einer Gesprächsleiterin.

Umgang mit Beiträgen

Ziel: Beiträge neutral und wertschätzend aufnehmen.

Input:
Schülerinnen und Schüler machen (im Grammatikunterricht) häufig negative Erfahrungen. Ihre Beiträge werden als falsch deklariert oder sie erleben ihre Leistung als ungenügend, merken, dass sich trotz Anstrengung keine Lernerfolge einstellen. Das frustriert und wirkt sich negativ auf ihre Lernmotivation und ihr Selbstbild aus. Eine negative Reaktion auf einen Gesprächsbeitrag kann die Abwehr- und Blockadereaktionen erhöhen.

Tipps:

1. **Beiträge sammeln, ohne zu werten.**
   - Nicht immer ist es sinnvoll, Beiträge sofort zu kommentieren oder den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, ob ihre Beiträge gerade passen oder nicht.
   - Wichtig: Es sollte in sprachreflexiven Phasen nicht um richtig oder falsch gehen, sondern um ausprobieren: Ausdrucksmöglichkeiten erkunden und untersuchen. Schülerinnen und Schüler sollten sich frei äußern dürfen, ohne Angst zu haben, bloßgestellt zu werden.
   - Sehen Sie alternative Standpunkte als eine Chance. Lassen Sie die Lernenden erklären, wie sie dazu kommen, und respektieren Sie andere Ansichten.

2. **Üben Sie sich in Geduld und schauen Sie erst einmal, wie die Schülerinnen und Schüler die Frage bzw. Aufgabe aufgenommen haben.**
   - Machen Sie sich ggfs. Notizen, falls Beiträge kommen, die auf jeden Fall aufgegriffen werden sollten.
   - Anstatt vorschnell zu urteilen: Fragen Sie nach, wie ein Beitrag gemeint ist oder wie ein Schüler/eine Schülerin zu dieser Ansicht kommt.

3. **Hören Sie den Schülerinnen und Schülern zu und achten Sie darauf, dass diese sich ebenfalls gegenseitig zuhören.**
   - Tipp: Ermutigen Sie die Lernenden dazu, auf die Beiträge anderer einzugehen.

4. **Kontrollieren Sie Ihre Mimik und Gestik.**
   - Auch damit können Sie Feedback geben – und unter Umständen den weiteren Gesprächsverlauf hemmen.

5. Wenn Sie das Gefühl haben, es kommt nichts (Neues) mehr: **Fassen Sie die Beiträge zusammen.**
   - Fassen Sie in wenigen Worten zentrale Aspekte der Beiträge zusammen.
   - Werten Sie auch hier nicht.

Umgang mit Fachbegriffen

Ziel: Fachbegriffe wie selbstverständlich nutzen.

Input:
Lateinische Fachbegriffe – sie bleiben nur selten hängen und vielen Schülerinnen und Schülern sind sie solch ein Graus, dass sie abblockend reagieren. Auf Fachbegriffe zu verzichten oder gar die typischen deutschen Begrifflichkeiten zu verwenden ist allerdings keine Lösung:

- Verzicht führt nicht zur Festigung.
- Deutsche, vermeintlich *kindnahe* Begriffe vermitteln Fehlvorstellungen, die das Lernen behindern können. Sie sind daher zu vermeiden.

! Wie auch in anderen Fächern gehören lateinische Fachbegriffe im Deutschunterricht zur Unterrichtssprache dazu. Je häufiger Schülerinnen und Schüler damit in Kontakt kommen und je stärker der Gebrauch von der Lehrperson eingefordert wird, umso eher gelingt es ihnen, diese zu verinnerlichen.

Warum Fachbegriffe oft vergessen werden
Lateinische Fachbegriffe sind abstrakt, sie sind alltagsfern. Der traditionelle isolierte Grammatikunterricht, bei dem es um Abfragen oder Benennen geht, bewirkt äußerst selten, dass Schülerinnen und Schüler eine konkrete Vorstellung von einem grammatischen Mittel (und seiner Funktion) erhalten. Sie sind für die meisten Schülerinnen und Schüler wie eine leere Hülse, denn sie können den Begriff nicht greifen, da er nicht mit Inhalt gefüllt ist. Auch Merksätze oder diverse Beispiele tragen nicht unbedingt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler eine Vorstellung eines grammatischen Mittels erhalten.

Wie Fachbegriffe eher verinnerlicht werden
Es ist sinnlos, Fachbegriffe wie Vokabeln einüben zu wollen. Wie auch Vokabeln müssen Fachbegriffe durch den Gebrauch verinnerlicht werden. Bei neuem Wortschatz benötigt es rund 50 Begegnungen in verschiedenen Situationen, bis dieser im aktiven Sprachgebrauch genutzt werden kann (vgl. QUELLE). Letztlich sind auch lateinische Fachbegriffe nichts anderes als neuer Wortschatz, den es zu verinnerlichen gilt. Die zehnmalige Verwendung in der zweiwöchigen traditionellen Grammatikeinheit führt nicht dazu, dass sich Begriffe dauerhaft festigen können.
Gebrauch, das bedeutet, die grammatischen Mittel in ihrer Funktion zu erleben, diese zu reflektieren, die Funktion selbst zu nutzen und die Anwendung zu reflektieren. Dies benötigt mehrere Unterrichtsstunden in Folge, führt aber dazu, dass sich schrittweise eine Vorstellung dessen, was sich hinter einem lateinischen Fachterminus verbirgt, entwickeln kann.

Tipps:

- Reden Sie nicht *drum herum*, sondern knüpfen Sie von Beginn an am transparenten Unterrichtsziel an und nennen sie das grammatische Mittel bei seinem Namen.
- Fordern Sie die Verwendung auch von ihren Schülerinnen und Schülern ein.

⇨ Das ist anfangs ungewohnt und befremdlich, wird aber mit der Zeit zur Routine.

Hinweis:

Sie können durchaus übergangsweise deutsche Bezeichnungen verwenden. Die Bezeichnungen sollten sich dann aber auf die Funktion beziehen.
Beispiel:

- Anstatt von Konjunktionen und Subjunktionen zu sprechen, können Sie zunächst von Bindewörtern sprechen.

Kooperation bei Fragen und Aufgaben

Ziel: Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, sich in einem geschützten Raum auszutauschen.

Input 1:
Aufgrund bereits beschriebener Negativerfahrungen trauen sich viele Schülerinnen und Schüler oftmals nicht, sich an Gesprächen über Grammatik zu beteiligen. Das laute Aussprechen, das Nachdenken und Reagieren auf andere Beiträge trägt allerdings dazu bei, ein Verständnis der grammatischen Struktur und ihrer Funktion zu entwickeln.
Das Verbalisieren von Gedanken fordert ein Umdenken: Wie fasst man seine Gedanken so in Worte, dass sie für andere verständlich sind? Schülerinnen und Schüler setzen sich auf diese Weise tiefer mit einem Inhalt auseinander. Das trägt zum Lernerfolg bei. Daher sollten alle Schülerinnen und Schüler dazu animiert werden, sich laut zu äußern.

Tipp:
Integrieren Sie immer wieder Murmelphasen im Lerntandem oder Kleingruppen.

Input 2:
Ähnliches gilt für die Bearbeitung von Anschluss- und Transferaufgaben. Gerade bei neuen Themen sind sich Schülerinnen und Schüler häufig unsicher. Es ist sinnvoll, wie auch bei der expliziten Strategievermittlung die Verantwortung schrittweise auf die Schülerinnen und Schüler zu übertragen. Oftmals müssen Schülerinnen und Schüler gerade im Grammatikunterricht zu schnell eigenständig arbeiten. Wenn zudem Orientierungsbeispiele fehlen, führt das zu Überforderungs- und Negativgefühlen. Viele schalten ab, resignieren oder reagieren abwehrend.

Tipps:
1. Machen Sie zunächst ein Beispiel vor. Erklären Sie dabei laut, ***wie*** Sie vorgehen und ***warum*** Sie so vorgehen.
2. Machen Sie 1-2 Beispiele gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern. Lassen Sie sich zunehmend stärker von diesen anleiten.
3. Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler im Lerntandem 1-3 Beispiele machen. Betrachten Sie die Beispiele im Plenum, lassen Sie die Schülerinnen und Schüler erklären, wie sie vorgegangen sind.
   - Hinweis: Gerade Negativbeispiele liefern Ihnen einen guten Einblick in den Verständnisstand Ihrer Schülerinnen und Schüler.
4. Beobachten Sie, wie es klappt. Entscheiden Sie situativ, ob die Schülerinnen und Schüler bereit sind, alleine zu arbeiten. Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler ruhig länger kooperativ arbeiten. Das erfordert, dass sie sich über die Umsetzung unterhalten müssen. Das fördert ihr Verständnis.

Sonstiges

Nützliche Gesprächsstrategien

Ziel: Gesprächsstrategien gezielt einsetzen, um Gespräche zu vertiefen.

Input:
Gespräche, gerade auch im Grammatikunterricht, neigen schnell dazu zu stocken. Hier hilft ein Repertoire passender Strategien.
Nach Michaels & O'Connor (2017) haben sich folgende **Strategien** bewährt, um Gespräche zu vertiefen und am Laufen zu halten:

	Zum **Zuhören** ermutigen:	→	*Wer kann nochmal zusammenfassen, was gerade gesagt wurde?*
	Zum **von- und miteinander Lernen** ermutigen.	→	*Wer möchte Stellung zu dieser Antwort beziehen?* *Stimmt ihr zu oder nicht zu und warum?* *Sieht das jemand anders?*
	Ermutigen, Ideen und Gedanken **ausführlicher** zu erklären:	→	*Kannst du das genauer sagen?* *Kannst du dazu noch mehr sagen?* *Kannst du mir ein Beispiel im Text zeigen?*
☑ ☑	Ermutigen, Ideen und Gedanken **nachvollziehbar** zu strukturieren:	→	*Kannst du diese Aussage belegen?* *Warum denkst du das?*

Tipp:
Kleben Sie die Übersicht als „Reminder" auf Ihren Planer. Werfen Sie einen Blick darauf, wenn Sie das nächste Mal ein sprachreflexives Gespräch führen. Erproben Sie eine Strategie.

Umgang mit Schwierigkeiten

Ziel: Strategien für den Umgang bei holprigen Gesprächsverläufen erwerben.

Input:
Trotz sorgfältigster Planung kann es passieren, dass die Schülerinnen und Schüler nicht erkennen, worauf Sie hinauswollen.
Das ist nicht schlimm und ganz normal – viele Faktoren, die auf ein Unterrichtsgespräch einwirken, können wir nicht vorhersehen.

Tipps:

- Ruhig bleiben. Durchatmen. Sich sammeln.
  - Status Quo feststellen – Wo stehen Sie gerade? Wo wollten Sie hin?
  - Nachdenken: Schaffen Sie es noch, dieses Ziel zu erreichen?
- Verweisen Sie auf das Stundenziel und dann die Beispiele. Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler beschreiben, was sie bisher verstanden haben:
- z. B. so:
  - *„Ich habe euch zu Beginn gesagt, dass ihr heute lernt, wie ihr Figuren genauer beschreiben könnt, indem ihr eine Nominalgruppe ausbaut.*
    Die Nominalgruppen sind in den Beispielen farbig markiert.
    Was erfahrt ihr denn über die Figuren, die hier beschrieben werden?“
    - Schülerinnen und Schüler nennen z. B. die Haarfarbe (*ihr rotes Haar*) oder weitere Details wie z. B. *das Mädchen mit der gelben Schürze* usw.
- oder so:
  - *„Am Ende der Stunde/Einheit sollt ihr XY (z. B. eine Sage) schreiben. Damit sich eure Leserinnen und Leser eure Figuren besser vorstellen können, ist es wichtig, diese genau zu beschreiben.*
    Schaut euch nochmal die Beispiele an. Zeigt mir die Stellen, wo ihr etwas über die Figuren erfahrt.
    Betrachten wir die Beschreibungen jetzt genauer: Was genau erfahrt ihr denn?“
- Unterbrechen Sie das Gespräch, z. B. so:
  - *„Ich merke gerade, dass euch das etwas schwer fällt. Das kann ich verstehen, es ist ja etwas ganz Neues für euch. Ich möchte euch zeigen, was ich mir gedacht habe. Diese Phase war für mich wichtig, weil ihr am Ende der Einheit eine überzeugende Rede schreiben sollt.*
    Das, was wir heute machen, hilft euch dabei, wenn ihre andere überzeugen wollt. Ich zeige euch jetzt eine Stelle im Text, in der man sieht, wie der Autor den Trick eingesetzt hat. Ich markiere sie farblich, damit ihr das gut sehen könnt…" usw.

Typische Gefahren im (sprachreflexiven) Grammatikunterricht

Die Frage *Was-fällt-euch-auf?* oder *Der Stumme Impuls*

Mit beidem werden meist folgende Intentionen verknüpft:

- Die Schülerinnen und Schüler kommen selbstständig auf die Erkenntnis.
- Die Schülerinnen und Schüler werden dadurch motiviert.

In der Realität geschieht häufig Folgendes:

- Die Situation ähnelt einem Ratespiel nach dem *Ping-Pong-Prinzip*: Die Lehrperson stellt eine Frage. Die Antworten passen aber nicht zu dem, was sie erwartet. Sie stellt daher Frage um Frage. Die Situation ähnelt somit schnell einer Prüfung, die meisten fühlen sich unwohl.
- An der Fragerunde beteiligen sich nur wenige Schülerinnen und Schüler. Die meisten sind unbeteiligt und Nebengespräche häufen sich.
- Die gewünschte Erkenntnis wird oft von der Lehrperson selbst formuliert.
- Das frustriert (alle).

Wann ist die Frage *Was-fällt-euch-auf?* bzw. *Der Stumme Impuls* sinnvoll?

- Beides ist dann geeignet, wenn jede, absolut jede Antwort möglich und erwünscht ist.

Warum ist die Frage *Was-fällt-euch-auf?* bzw. *Der Stumme Impuls* im Grammatikunterricht weniger geeignet?

- Im Grammatikunterricht möchte man meistens auf etwas Bestimmtes hinaus.
    - Die Frage ist also zu offen.
- Oftmals haben die Schülerinnen und Schüler zu wenig Vorwissen, um sich ausführlicher zu äußern bzw. um etwas zu erkennen.
    - Sie benötigen stattdessen die Erklärung bzw. einen Input der Lehrperson.

Checkliste: Sprachreflexive Gespräche führen

Die Tipps auf einen Blick

Vorbereitung:

- **Stundenziel** formulieren.
- Textstelle auf **Eignung** überprüfen.
- 1-3 **Einstiegsfragen** notieren.
- Einstiegsfragen **selbst beantworten**.

Durchführung

- Über das ***Stundenziel*** informieren. Bezug zur Schreibaufgabe herstellen.
- Zuerst die Textstelle lesen und das ***Verständnis sichern***.
- Die Fragen ***kurz*** und ***prägnant formulieren.***
- ***Nur eine Frage*** pro Satz formulieren.
- Fragen möglichst ***reflektieren***: Kann ich sie selbst beantworten? Wie?
- Genug ***Zeit*** zum ***Nachdenken*** und ggfs. ***Austauschen*** geben.
- Beiträge ***sammeln, nicht beurteilen.***
- ***Mimik und Gestik*** kontrollieren.
- Aktiv ***zuhören***.
- ***Rückfragen*** stellen.
- Sprachliche Strukturen (farbig) ***visualisieren***.
- ***Fachbegriffe*** verwenden.

Quellen

Berkemeier, Anne (2019): Schrift- und Orthographievermittlung in vielfältigen Lerngruppen. Ein Theorie-Praxis-Band mit kompatiblen Instrumenten für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Michaels, Sarah/O'Connor, Catherine (2017): Supporting Teachers in taking up productive Talk Moves: The long Road to professional Learning at Scale. In: International Journal of Educational Research 97, 166-175.

Myhill, Debra (o. J.): Making Grammar Talk Meaningful. PowerPointPräsentation [https://education.exeter.ac.uk/research/centres/writing/grammar-teacher-resources/grammaraschoice/grammarsubjectknowledge/, Abruf am 06.12.2022].

Patrzek, Andreas (2021): Systemisches Fragen. Professionelle Fragekompetenz für Führungskräfte, Berater und Coaches. Wiesbaden: Springer Gabler.

Petersen, Jörg; Sommer, Hartmut (2014): Fragen können - Zur didaktischen Funktion der Lehrerfrage: Didaktische Welten - Lehrkompetenzen Teil 4.Taschenbuch. Friedberg: Brigg

Schmölzer-Eibinger, Sabine/Akbulut, Muhammed/Ebner, Christopher (2020): Zum Begriff der Sprachbewusstheit in der Schreibforschung und -didaktik. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 72, 1, 1-32.

Sommer, Hartmut (1981): Grundkurs Lehrerfrage: ein handlungsorientiertes einführendes Arbeitsbuch für Lehrer. Weinheim: Beltz

Unruh, Thomas/Petersen, Susanne (2021): Guter Unterricht – Praxisbuch. Handwerkszeug für Unterrichts-Profis. Lichtenau: AOL.

van Rijt, Jimmy H.M./Wijnands, Astrid/Coppen, Peter-Arno J.M. (2020b): How Secondary School Students may benefit from Linguistic Metaconcepts to reason about L1 Grammatical Problems. In: Language and Education 3. (34). 231-248 [https://www.researchgate.net/publication/337622637_How_secondary_school_students_may_benefit_from_linguistic_metaconcepts_to_reason_about_L1_grammatical_problems, Abruf am 10.07.2021].

Weinrich, Harald (2005): Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms.

Weth, Constanze (2017): Bausteng Grammatik - Bausteine Grammatik - Briques de Grammaire: Material zum Erforschen von Wörtern und Sätzen [http://hdl.handle.net/10993/32821, Abruf am 30.12.2021].

Sekundärliteratur

Gemmel: Stefan (2015): Im Zeichen der Zauberkugel 1: Das Abenteuer beginnt. Hamburg: Carlsen

Rowling, Joanne K. (1998): Harry Potter und der Stein der Weisen. Kapitel 1. [https://www.lysaks.com/deutsch/audiotek/0005.pdf, Abruf am 02.12.2022]