

„So hört sich der Satzbau besser an“

Eine Untersuchung metasprachlichen Wissens von
Schüler/innen verschiedener Schulformen und -stufen.

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation
von Tina Otten, M. Ed.

2021

Referentin: Prof. Dr. Tabea Becker

Korreferent: Prof. Dr. Hans Bickes

Tag der Promotion: 11.02.2020

ABSTRACT

„Also, wenn man einen Satz hört, der sich für einen nicht richtig anhört, dann weiß man vielleicht nicht immer, was daran richtig falsch ist vom Grammatischen her, aber man weiß, dass es falsch ist und kann es auch korrigieren. Aber man weiß nicht direkt immer was jetzt direkt der Fehler daran war, aber man hört es irgendwie.“

Mit diesen Worten versucht ein Schüler des 7. Jahrgangs eines Gymnasiums, einen Satzbaufehler in einem Text näher zu erklären. Es wird deutlich, dass er sich zur Begründung seiner Schreibentscheidung in erster Linie auf seinen Höreindruck bzw. sein Sprachgefühl bezieht. Fachliche Begriffe und Konzepte aus dem schulischen Grammatikunterricht verwendet er hingegen nicht. Doch woran liegt das? Was wissen Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulformen und Klassenstufen über Sprache? Welche Faktoren beeinflussen die Entwicklung ihres metasprachlichen Wissens? Und bietet fachsprachliches Wissen im Vergleich zu anderen Wissensformen überhaupt einen Mehrwert?

Die vorliegende Arbeit geht diesen Fragen nach, indem metasprachliche Handlungen und das den Handlungen zugrunde liegende metasprachliche Wissen von Schülerinnen und Schülern in den Blick genommen werden. Dabei wird insbesondere das explizite metasprachliche Wissen der Lernenden untersucht, um aufzuzeigen, 1) welche unterschiedlichen Qualitäten explizites Wissen über Sprache bei Lernenden haben kann, 2) wie sich Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung verschiedener innerer und äußerer Einflussfaktoren in Bezug auf ihr Wissen über Sprache voneinander unterscheiden und 3) wie sich unterschiedliche Formen expliziten Wissens über Sprache auf das metasprachliche Handeln von Lernenden auswirken. Empirisch untersucht werden diese Aspekte anhand einer Studie, die in vier verschiedenen Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Berufsbildende Schule) und drei unterschiedlichen Jahrgangsstufen (7, 10, 12) sowie vier Seminargruppen der Universität durchgeführt wurde (n = 405).

KEYWORDS

Metasprachliches Wissen, Metasprachliche Handlungen, Verbalisierbarkeit von Wissen, Sprachdidaktik, Grammatik in der Schule

INHALTSVERZEICHNIS

ÜBERSICHT

1 EINLEITUNG	09
1.1 BEDEUTUNG METASPRACHLICHEN WISSENS FÜR SCHÜLER/INNEN	14
1.2 ZIELE DER UNTERSUCHUNG	18
1.3 STRUKTUR DER ARBEIT	20

FORSCHUNGSSTAND

2 BESTIMMUNG METASPRACHLICHER FÄHIGKEITEN	25
2.1 ÜBERBLICK ÜBER DEN FORSCHUNGSSTAND	26
2.2 ZUR ENTWICKLUNG METASPRACHLICHER FÄHIGKEITEN	41
2.3 SYSTEMATISIERUNG UND FESTLEGUNG VON BEGRIFFEN	58
2.4 ZUSAMMENFASSUNG.....	65

3 UNTERSUCHUNG METASPRACHLICHEN WISSENS	67
3.1 STANDARDSPRACHE ALS BEZUGSREGISTER	68
3.2 SPRACHLICHES WISSEN VERBALISIEREN	73
3.3 ZWEIFELSFÄLLE ALS REFLEXIONSANLASS	79
3.4 ZUSAMMENFASSUNG.....	83

EMPIRISCHE STUDIE

4 KONZEPTION UND METHODIK	89
4.1 ERHEBUNGS- UND AUSWERTUNGSVERFAHREN	90
4.2 ZUSAMMENSETZUNG DER STICHPROBE	102
4.3 BESCHREIBUNG UND KLASSIFIZIERUNG DER ITEMS	109

5 ERGEBNISSE	144
5.1 KATEGORIEN METASPRACHLICHEN WISSENS	145
5.1.1 BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN (E1).....	148
5.1.2 ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN (E2).....	154
5.1.3 FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN (E3)	161
5.1.4 ZUSAMMENFASSUNG.....	170
5.2 METASPRACHLICHES WISSEN VON LERNENDEN	171
5.2.1 INNERE EINFLUSSFAKTOREN.....	174
5.2.2 ÄUßERE EINFLUSSFAKTOREN.....	183
5.2.3 ZUSAMMENFASSUNG.....	203

5.3 OPERATIVE UND DEKLARATIVE METASPRACHLICHE HANDLUNGEN	206
5.3.1 HAUPTSCHULE	207
5.3.2 REALSCHULE.....	217
5.3.3 BERUFSBILDENDE SCHULE	226
5.3.4 GYMNASIUM.....	231
5.3.5 UNIVERSITÄT	246
5.3.6 SYSTEMATISIERUNG.....	252
5.3.7 ZUSAMMENFASSUNG.....	275
SCHLUSSFOLGERUNGEN	
6 FAZIT	281
6.1 DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....	282
6.2 SPRACHDIDAKTISCHE FOLGERUNGEN	298
LITERATURVERZEICHNIS	303
TABELLENVERZEICHNIS.....	325
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	327
ANHANG	333
DANKSAGUNG.....	349

ÜBERSICHT

1 Einleitung

I: „Also kannst du das erklären? Dass das die falsche Satzstellung ist?“

S: „Wieder das mit dem Sprachgefühl. Dass man... also es hört sich falsch an. Und dann muss man halt überlegen, wie es sich für einen richtig anhört. [...] Also, wenn man einen Satz hört, der sich für einen nicht richtig anhört, dann weiß man vielleicht nicht immer, was daran richtig falsch ist vom Grammatischen her, aber man weiß, dass es falsch ist und kann es auch korrigieren. Aber man weiß nicht direkt immer was jetzt direkt der Fehler daran war, aber man hört es irgendwie.“

Mit diesen Worten versucht ein Schüler des 7. Jahrgangs eines Gymnasiums, einen von ihm identifizierten Satzbaufehler in einem geschriebenen Text näher zu erklären. Zur Begründung bezieht er sich in erster Linie auf seinen Höreindruck bzw. sein Sprachgefühl, das es ihm seiner Einschätzung nach möglich macht, auch ohne genauere Einsichten in das vorliegende sprachliche Problem zwischen „richtig“ und „falsch“ differenzieren zu können. Das Beispiel macht deutlich, dass das Sprechen über Sprache keine leichte Aufgabe für ihn ist: Er kann seine Entscheidung für die „richtige“ Variante zwar benennen, jedoch nur sehr subjektiv und anhand seiner persönlichen Empfindungen erklären: „Wieder das mit dem Sprachgefühl“, „Man hört es irgendwie“, „Also es hört sich falsch an“. Eine fundierte Begründung unter Zuhilfenahme metasprachlichen Wissens gelingt jedoch nicht, sodass der Schüler eine gewisse Erklärungsnot empfindet.

Dabei gilt das Erklären als globale Diskurspraktik, deren Beherrschung in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe sowie Bildungs- und Lernerfolg eine Schlüsselkompetenz für Schülerinnen und Schüler darstellt ((vgl. Quasthoff 2009, Heller/Morek 2015), die die „aktive Partizipation an kommunikativen Prozessen im Schulunterricht [ermöglicht], die ihrerseits wiederum sprachliche und fachliche Lernprozesse in Gang setzen“ (Heller/Morek 2015: 2). Zum sprachlichen Lernen zählt dabei auch der Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen – in den Bildungsstandards und schulischen Curricula gilt die „auf Fachbegriffe gestützte Beschreibung von Sprache“ (Kerncurriculum für das Gymnasium, Jg. 5-10, 2015: 12) als Kompetenzziel und Bewertungskriterium. Somit müssten Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, sprachliche und grammatische Phänomene auch fachsprachlich zu erklären. Anhand des Beispiels wird jedoch deutlich, welche Herausforderungen hiermit verbunden sind: Das grammatische Phänomen muss kognitiv durchdrungen und mit den entsprechenden fachsprachlichen Konzepten und Termini verbunden werden, was dem Schüler größere Schwierigkeiten bereitet.

Das bedeutet allerdings nicht, dass er nicht über sprachliches Wissen verfügen würde. Es handelt sich hierbei um implizites Wissen, das ihm jedoch bei der Aufgabe, eine begründete Schreibentscheidung zu treffen und diese zu erklären, nur wenig weiterhilft – „vornehmstes Ziel des Grammatikunterrichts sollte es daher sein, das implizite Wissen der Schüler über Grammatisches in grammatisches Bewusstsein zu überführen“ (Köpcke/Noack 2011: 3). Um Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, sich über Sprachliches zu verständigen, Eigenschaften von Sprache zu benennen und fremdes wie eigenes sprachliches Handeln zu reflektieren und zu erklären, muss also ihr primärsprachliches Vorwissen um ein metasprachliches, explizites und verbalisierbares Wissen *über* Sprache erweitert werden, damit – wie im Beispiel – grammatische Normverstöße nicht nur erkannt, sondern auch reflektiert und erklärt werden können (vgl. Köpcke 2011: 297).

Der Erwerb metasprachlichen Wissens soll Schülerinnen und Schüler also nicht nur zu fachspezifischer Kommunikation, sondern zu fachlichem Denken und Handeln befähigen. Weil ihre Äußerungen über Sprache Rückschlüsse auf ihre fachlichen Denkweisen zulassen, sollte die Art und Weise, wie Lernende fachliche Zusammenhänge verbalisieren und explizieren, einer genaueren Betrachtung unterzogen werden: Wie erklären Schülerinnen und Schüler grammatische Phänomene? Welches Wissen über Sprache liegt ihren Überlegungen zugrunde? Wie explizieren sie dieses Wissen? Und welche Faktoren beeinflussen die Entwicklung ihres metasprachlichen Wissens?

Die vorliegende Arbeit geht diesen Fragen nach, indem metasprachliche Handlungen und das den Handlungen zugrunde liegende metasprachliche Wissen von Schülerinnen und Schülern in den Blick genommen werden. Im Vordergrund steht hierbei das explizite, verbalisierbare Wissen über Sprache (genauer: über Grammatik, insbesondere Morphosyntax), das auch im Grammatikunterricht besonders fokussiert wird. Indem explorativ untersucht wird, 1) welche unterschiedlichen Qualitäten explizites Wissen über Sprache bzw. Grammatik bei Lernenden haben kann, 2) wie sich Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung innerer und äußerer Einflussfaktoren in Bezug auf ihr Wissen über Sprache voneinander unterscheiden und 3) wie verschiedene Formen expliziten Wissens über Sprache auf das metasprachliche Handeln von Lernenden einwirken, soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur sprachdidaktischen Grundlagenforschung leisten und Schlussfolgerungen für die Konzeption von Grammatikunterricht und

unterrichtliche Sprachreflexionen zulassen. Die hier durchgeführte empirische Studie ergänzt bisherige Forschungsarbeiten, die sich auf die Primar- und frühe Sekundarstufe I beziehen oder vorwiegend einzelne grammatische Kategorien (z. B. Verben), Schulformen oder Lerngruppen (z. B. Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache) fokussieren, indem insgesamt 12 verschiedene grammatische Kategorien und die Sekundarstufen I und II weiterführender Schulen (sechs Schuljahre im Längsschnitt und vier Schulformen im Querschnitt) in den Blick genommen werden.

Das analysierte Korpus setzt sich insgesamt aus 357 Datensätzen von Schülerinnen und Schülern sowie 48 Datensätzen von Studierenden zusammen ($n = 405$), die durch schriftliche Erhebungen in den Jahrgangsstufen 7, 10 und 12 der Schulformen Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Berufsbildende Schule sowie in vier universitären Seminargruppen gewonnen wurden. Erhoben wurde mittels eines schriftlichen Tests, der drei metasprachliche Handlungen operativer und deklarativer Art von den Lernenden verlangte, darunter 1) die Identifizierung von als fehlerhaft empfundenen grammatischen Strukturen in einem standardsprachlichen Text (einer formellen E-Mail), 2) die Korrektur der identifizierten Strukturen und 3) die Beschreibung und Erklärung des jeweiligen grammatischen Phänomens. Zudem wurden spezifische Metadaten der Teilnehmer/innen erhoben, die als mögliche Einflussfaktoren Berücksichtigung bei der Auswertung der Daten finden. Die Herangehensweise der vorliegenden Studie ist explorativ und quasi-experimentell; die ermittelten Daten werden dazu qualitativ mittels einer strukturierenden Inhaltsanalyse und quantitativ durch statistische Verfahren ausgewertet, um Aussagen zum metasprachlichen Wissen von Schülerinnen und Schülern (sowie Studierenden) treffen zu können.

Theoretisch verorten lässt sich ein solches Vorhaben in einem Forschungsfeld, das durch eine große konzeptionelle, begriffliche und terminologische Vielfalt geprägt ist. Hinter Begriffen wie metasprachliche Kompetenz, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Sprachaufmerksamkeit, Sprachbetrachtung, Sprachgefühl, Sprachthematisierung, *Language Awareness*, Sprachreflexion uvm. verbergen sich dabei unterschiedliche und dennoch teils synonym verwendete Konzepte. Im Kontext dieser Arbeit werden metasprachliche Handlungen und Wissensformen dem Überbegriff der metasprachlichen Fähigkeiten zugeordnet. Damit gemeint sind kognitive Fähigkeiten, Sprache in Bezug auf verschiedene Referenzbereiche (hier: Morphosyntax) bewusst wahrzunehmen und

zielgerichtet zu reflektieren, um beispielsweise im Moment des sprachlichen Zweifels eine begründete Entscheidung für eine Variante treffen zu können.¹ Aufgrund der Eingrenzung auf den Referenzbereich Morphosyntax stehen meta-morphosyntaktische Fähigkeiten (vgl. Krafft 2014) im Fokus der Studie. Methodisch stellt die Erhebung kognitiver Fähigkeiten eine Herausforderung dar, denn die Prozesse, die während der Produktion und Rezeption von Sprache in Gang gesetzt werden können, laufen sowohl offen als auch verdeckt ab; folglich sind metasprachliche Fähigkeiten nicht unmittelbar beobachtbar. Daher werden im Rahmen dieser Studie messbare operative und deklarative metasprachliche Handlungen (= Fehleridentifikation und -korrektur, Benennen und Erklären) fokussiert, die Aufschluss geben über die Art des Wissens über Sprache, das Schülerinnen, Schüler und Studierende bei der Reflexion über grammatische Phänomene aktivieren.

Mit der Frage nach verschiedenen Formen von Wissen rücken weitere Begriffspaare in den Blick, die ebenfalls nicht immer einheitlich verwendet werden, darunter explizites/implizites Wissen, deklaratives/prozedurales Wissen, Wissen/Können, *knowing how/knowing that*, bewusstes/unbewusstes Wissen, internalisiertes/verbalisierbares Wissen usw. Im weiteren Verlauf soll die hier zugrunde liegende Differenzierung verschiedener Wissensformen sukzessive ausgeschärft und präzisiert werden; eine detailliertere Auseinandersetzung mit bestehenden Konzeptionen und der eigenen Arbeitsdefinition findet vor allem in Kapitel 2 statt. Grundsätzlich wird im Rahmen der Arbeit in Anlehnung an die Terminologie von Bredel (2007a) angenommen, dass es sich bei primärsprachlichem Wissen um ein implizites, nicht verbalisierbares Wissen handelt, das von metasprachlichem Wissen über Sprache, das explizit und auf verschiedene Weisen verbalisierbar ist, abgegrenzt werden kann. Dieses metasprachliche Wissen liegt metasprachlichen Handlungen zugrunde, die sich in deklarative und operative Handlungen unterscheiden lassen. Deklarative metasprachliche Handlungen (= Erklären, Definieren) gehen dabei mit expliziten Verbalisierungen einher, operative metasprachliche Handlungen (= Markieren, Korrigieren) hingegen nicht. Innere, ggf. gänzlich unbewusste und nicht aufzudeckende, Vorgänge sind nicht Bestandteil dieser Untersuchung, da methodische Hürden die zielgerichtete und zuverlässige Untersuchung erschweren. Im Kontext

¹ Eine ausführliche Diskussion der Begrifflichkeiten erfolgt in Kapitel 2.

von Schule und Unterricht, wo es vordergründig um Leistungsmessung und -bewertung geht, liegt der Fokus ohnehin auf dem erfassbaren und messbaren Output der Schülerinnen und Schülern. Daher wird auch hier der Blick auf das von den Lernenden verbalisierbare Wissen über Sprache gerichtet. Was jedoch veranlasst Sprachverwender/innen dazu, sich explizit über Sprache zu äußern?

Ausgelöst wird das Reflektieren über Sprache häufig durch sprachliche Zweifelsfälle, die zu sprachlichen Irritationen führen, somit die Aufmerksamkeit von der Inhalts- auf die Sprachebene lenken und im entstandenen Bedürfnis nach Klärung zum Nachdenken und Sprechen über Sprache anregen. Die Schwierigkeit, sich im Moment des Zweifelns eindeutig für eine Variante zu entscheiden, hängt dabei meist mit dem Vorhandensein verschiedener Varietäten und konzeptioneller Ausprägungen von Sprache, unterschiedlicher deskriptiver und normativer Beschreibungsebenen innerhalb und außerhalb der Schule sowie gegenwärtiger Sprachwandeltendenzen zusammen. Diese Prozesse können zur Ko-Existenz sprachlicher Formen führen, die den Ausgangspunkt für die grammatische Sprachbetrachtung im Rahmen dieser Studie bilden.

Solche Sprachbetrachtungen, die mit der Beurteilung grammatischer Varianten einhergehen, erfordern eine kontextuelle Einbettung, d. h. einen kommunikativen Kontext und ein Bezugsregister, da eine pauschale Bewertung von Sprache nicht möglich ist. Erst mit der Wahl eines spezifischen Bezugsregisters lassen sich sprachliche Strukturen als richtig, d. h. akzeptabel bzw. angemessen, oder als falsch, d. h. nicht akzeptabel oder unangemessen, für den jeweiligen kommunikativen Anlass bewerten. Im Rahmen dieser Arbeit bildet die geschriebene Standardsprache das Bezugsregister², da sie als überregionale Leitvarietät gilt und in Bildungsinstitutionen als Zielsprache vermittelt und erwartet wird. Dabei kommt der „Erfüllung standardsprachlicher Normen“ (Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife 2014: 27) ein besonderes Gewicht bei der Beurteilung von Leistungen zu, da „insbesondere beim beruflichen Schreiben sowie beim Schreiben in Lehr- und Lernkontexten [...] in unserer Gesellschaft sehr großer Wert darauf gelegt [wird], dass die Normen der geschriebenen Standardsprache eingehalten werden“ (Duden 2016b: Allgemeine Benutzungshinweise). In den Bildungsstandards im

² Wenn also im Folgenden Aussagen zur Akzeptabilität, Angemessenheit oder Richtigkeit von Sprache getroffen werden, beziehen sich diese Urteile nicht auf Sprache im Allgemeinen, d. h. sämtliche Normsysteme, sondern stets ausschließlich auf das standard- und schriftsprachliche Normsystem.

Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (2014: 27) wird die Standardsprachlichkeit in Bezug auf die Bewertung schulischer Leistungen sogar noch vor der sachlichen Richtigkeit angeführt. Daher ist die Standardsprache für Lernende mit Blick auf ihre Bildungslaufbahn von besonderer Bedeutung. Andere Normsysteme, beispielsweise die gesprochene Sprache, Dialekte oder Soziolekte, werden hier folglich nicht betrachtet.

In den folgenden Abschnitten wird zunächst aus sprachdidaktischer und unterrichtspraktischer Perspektive auf das Thema dieser Arbeit zugegriffen und die Bedeutung metasprachlichen Wissens im schulischen Kontext betrachtet (1.1). Es folgen ein Überblick über die Ziele und die Konzeption der durchgeführten Studie (1.2) sowie eine Übersicht über die Struktur und den inhaltlichen Aufbau der vorliegenden Arbeit (1.3).

1.1 Bedeutung metasprachlichen Wissens für Schüler/innen

In der Regel dient Sprache als Mittel zum Zweck – die primärsprachlichen Handlungen Sprechen, Zuhören, Lesen und Schreiben erfüllen dabei zahlreiche unterschiedliche Funktionen wie Kommunikation, Unterhaltung, Denken und Lernen, Wissensspeicherung, Selbstaussdruck uvm., bei denen die Sprache selbst keine besondere Aufmerksamkeit erfährt. Sie wird eingesetzt, um ein anderes Ziel zu erreichen. Der intuitive Einsatz und das automatische Prozessieren von Sprache gelingen, da die Sprachverwender/innen, sofern keine besondere medizinische Indikation vorliegt, über ein ausgeprägtes primärsprachliches Wissen, das oft auch als Können oder implizites Wissen bezeichnet wird, verfügen. Dieses ist bereits im Kleinkindalter so weit entwickelt, dass das Formulieren und Verstehen von Sprache nahezu reibungslos funktionieren. Es können jedoch auch Situationen auftreten, in denen die Sprache selbst in den Blick genommen wird. Das ist häufig dann der Fall, wenn etwas Ungewöhnliches bei der Verarbeitung von Sprache auftritt: ein unbekanntes Wort, eine ungewohnte oder als falsch empfundene Schreib- oder Ausdrucksweise, eine Unsicherheit in der Grammatik oder im Stil, eine besondere Aussprache oder ein Missverständnis. Steinig/Huneke (2015) halten hierzu grundsätzlich fest:

„An Sprache – gesprochener wie geschriebener – lässt sich manches beobachten. Im Alltag wird Sprache auffällig, wenn sprachliche Eigentümlichkeiten oder Abweichungen von der alltagssprachlichen Norm unsere Erwartungen stören“ (Steinig/Huneke 2015: 165).

Sprache wird also zumeist erst dann aufmerksam erfasst, wenn etwas nicht zu stimmen scheint. Die Fähigkeit, sich von der inhaltlichen Ebene zu lösen und Sprachliches bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren, ist insbesondere für sprachliche Analyse und Interpretation, Revision und Überarbeitung, Lern- und Verstehensprozesse von großer Bedeutung.

Die Vermittlung metasprachlichen Wissens findet vorwiegend im schulischen Grammatikunterricht statt. Die Lernziele, die dabei erreicht werden sollen, sind in den Bildungsstandards und den Kerncurricula für das Fach Deutsch, insbesondere im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und richtig schreiben*, verankert. Das übergreifende Ziel ist es, anhand der Reflexion grammatischer Erscheinungen terminologisches und begriffliches Sprachwissen aufzubauen, das funktional anwendbar ist. Dabei wird angestrebt, dass Schülerinnen und Schüler – im Gymnasium bereits zum Ende des 6. Jahrgangs – in der Lage sind, Wortarten zu unterscheiden, sie fachsprachlich richtig zu bezeichnen und ihre syntaktische und sprachliche Funktion zu beschreiben (vgl. KC GYM Sek. I 2015: 28, KC HS 2014: 23, KC RS 2014: 24). Bis zum Ende des 10. Jahrgangs sollen diese Kenntnisse vertieft und erweitert werden, um dann für die Textanalyse und -produktion wirksam zu werden. Zudem sollen die Lernenden „in steigendem Maße über ein Sprachbewusstsein durch die Reflexion eigenen und fremden sprachlichen Handelns [verfügen]“ (KC GYM Sek. I 2015: 11) und für „bewusstes, sprachlich-kommunikatives Handeln“ (KC GYM Sek. I 2015: 6) sensibilisiert sein. Sprachwissen und Sprachbewusstheit aufzubauen ist demnach das zentrale Anliegen von Grammatikunterricht.³

Wie Lernende über Sprache sprechen, ist daher auch in Hinblick auf die Leistungsbewertung im Fach bedeutsam. So wird beispielsweise in den Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife die „Verwendung einer präzisen, differenzierten, stilistisch angemessenen, adressaten- und normengerechten Ausdrucksweise unter adäquater Berücksichtigung der Fachsprache“ (Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife 2014: 27) als Aspekt mit besonderem Gewicht bei der Leistungsbeurteilung hervorgehoben. Auch in den Bildungsstandards im

³ Die Frage jedoch, wie diese curricularen Zielvorgaben erreicht werden können, wie also Grammatikunterricht didaktisch und inhaltlich umgesetzt werden müsste, um die genannten Kompetenzen zu fördern, ist alles andere als geklärt und grammatische Lernprozesse sind in den Sekundarstufen I und II bisher wenig empirisch erforscht.

Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss wird eine gezielte Verwendung von Fachbegriffen und eine differenzierte Kenntnis von Eigenschaften und Funktionen verschiedener Register vorausgesetzt, wobei die Lernenden „„Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden [sollen]: Standardsprache, Umgangssprache; Dialekt; Gruppensprachen, Fachsprachen; gesprochene und geschriebene Sprache“ (Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss 2003: 20). Schülerinnen und Schüler aller Schulformen und Klassenstufen werden folglich in Bezug auf ihr Wissen über Sprache, insbesondere ihre fachsprachlichen Kenntnisse, geprüft und bewertet. Zu diesen zählen gemäß den schulischen Kerncurricula u. a. auch grundlegende grammatische Fachausdrücke, wobei „die grammatische Terminologie nicht im Sinne eines isolierten Begriffswissens, sondern stets im funktionalen Zusammenhang angewandt wird“ (KC GYM Sek. I 2015: 12)⁴. Lernende der weiterführenden Schulen sollen grammatische Phänomene folglich nicht nur terminologisch bestimmen, sondern vor allem in ihrer Funktion erfassen und beschreiben können. Dass es sich hierbei um eine komplexe Fähigkeit handelt, die am Ende eines Entwicklungsprozesses eines zunächst impliziten und zunehmend expliziten Wissens steht, stellen u. a. Ossner (2007: 223) und Eichler (2007b: 44) heraus, die das bewusste Reflektieren, Erklären und Kommentieren des (eigenen) Sprachgebrauchs mittels deklarativen Grammatikwissens als höchste Form von Sprachbewusstheit klassifizieren. Was ist jedoch das Ziel dieses komplexen Lern- und Entwicklungsprozesses?

In den Lehrplänen wird die Vermittlung metasprachlichen Wissens zumeist mit positiven Auswirkungen auf die analytischen und produktiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler legitimiert. Laut Kerncurriculum für die Sekundarstufe I des Gymnasiums „erweist sich die auf Fachbegriffe gestützte Beschreibung von Sprache für die Schülerinnen und Schüler als Gewinn für die Textanalyse und -produktion“ (KC GYM Sek. I 2015: 12). In der Sekundarstufe II sollen die Lernenden anhand vertiefter Kenntnisse über Sprache und in der Auseinandersetzung mit Sprachverwendung „zu einem bewussteren Sprachhandeln“ (KC GYM Sek. II 2016: 6) gelangen. Derartige Formulierungen legen den Schluss nahe, dass der Aufbau metasprachlichen Wissens nicht nur Auswirkungen auf die

⁴ Im Folgenden werden die Kerncurricula aus Gründen der besseren Lesbarkeit wie folgt abgekürzt: „KC GYM Sek. I“ (Kerncurriculum für das Gymnasium, Jg. 5-10), „KC GYM Sek. II“ (Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe und das berufliche Gymnasium), „KC RS“ (Kerncurriculum für die Realschule, Jg. 5-10) und „KC HS“ (Kerncurriculum für die Hauptschule, Jg. 5-10).

Reflexions- und Analysefähigkeiten hat, sondern zudem unmittelbar auf die primärsprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einwirkt. Hinsichtlich der Frage nach der Wirksamkeit und Bedeutung deklarativen Wissens für das operative Sprachhandeln besteht jedoch Uneinigkeit in der Forschung: Kritisch hinterfragt werden vor allem die Praxisrelevanz grammatischen Wissens (insbesondere im Vergleich zu semantischem Wissen), die Nachhaltigkeit und Anwendbarkeit grammatischen Wissens aus dem Grammatikunterricht sowie der Nutzen für das produktive und rezeptive Sprachhandeln (u. a. Augst 1983, Ingendahl 1999, Furger/Schmellentin 2010). Auf die Schwierigkeiten, die Schülerinnen und Schüler sowie Studierende im Rahmen sprachreflexiver Aktivitäten mit dem Erklären sprachlicher Phänomene haben, weisen u. a. die DESI-Studie sowie die Arbeiten von Peyer (1999), Eckert/Stein (2004), Berkemeier (2008), Habermann (2013), Müller/Tophinke (2015), Mesch/Dammert (2015) und Thißen (2017) hin – ihre Untersuchungen offenbaren in allen betrachteten Lerngruppen große Probleme mit grammatischen Kategorien, Begriffen und Termini. Es verwundert daher nicht, dass das gesamte Konzept von Grammatikunterricht bereits in Frage gestellt worden ist.

Demgegenüber wird jedoch argumentiert, dass metasprachliches Wissen für das präzise Sprechen über Sprache zwingend erforderlich ist, Einsichten in die Struktur von Sprache bietet und durchaus zu einer Verbesserung sprachlicher Kompetenzen, z. B. dem Verfassen und Überarbeiten von Texten, beitragen kann bzw. mit diesen zumindest positiv korreliert. Auch bei der alltagspraktischen Bewältigung von Verständigungsproblemen und Unsicherheiten, beispielsweise im sprachlichen Zweifel, erfüllt grammatisches Wissen demnach einen Zweck (u. a. Merten 2007, Rothstein 2010, Müller 2011). Eine Wirksamkeit metasprachlichen Wissens wird insbesondere für die Bereiche sprachliches Handeln, Textproduktion, Gebrauch von Registern bzw. Stilen und Diskursen, Textrezeption sowie Textinterpretation, Analyse von Manipulationspotentialen, Textbewertung und die Beurteilung sprachlicher Zweifelsfälle angenommen (vgl. Habermann 2013: 58). In diesen Bereichen dient fachsprachliches Wissen dem Zweck, sprachliche Phänomene gezielter wahrzunehmen, begrifflich zu erfassen und terminologisch zu bestimmen, um objektiv und differenziert über sie sprechen zu können. Andernfalls – so zeigt das in der Einleitung angeführte Beispiel – bleibt Schülerinnen und Schüler lediglich das Mittel einer gefühlsbasierten, intuitiven Erklärung, die bei den Lernenden häufig starke

Unsicherheiten zurücklässt. Dies wird auch am Beispiel einer Schülerin der Oberstufe deutlich, die zum doppelten Perfekt überlegt:

„Ich empfand [*gemacht gehabt*] so als doppelt gemoppelt; obwohl: Vielleicht schreibt man es so, aber sagen würde ich [das] nicht. Also so würde ich nicht sprechen auf jeden Fall“.

Hier offenbart sich eine Unsicherheit und ein Bedürfnis nach Klärung, das zum Anlass genommen werden könnte, um metasprachliches Wissen schülerorientiert und phänomenbasiert anhand konkreter Sprachreflexionen aufzubauen. Das Interesse an grammatischen Fragestellungen ist dabei durchaus vorhanden, wie auch die folgende Äußerung der Schülerin zeigt:

„Eigentlich setzt man ja voraus, dass man das kann. [...] Ich finde man sollte öfter Grammatik zwischendurch anbringen, [...] damit man sich dran erinnert. Weil ich das so jetzt nicht sagen kann – ist wirklich schade“.

Übergeht man das Interesse, das bereits vorhandene (metasprachliche) Wissen und das Können der Schülerinnen und Schüler, dann lässt sich im Unterricht an Sprache tatsächlich nicht – wie Steinig/Huneke (2015) es ausdrücken – „manches beobachten“, sondern dann wird wenig anschlussfähiges Wissen produziert. Die Aufgabe, die sich für die sprachdidaktische Forschung aus diesen Überlegungen ergibt, ist es, die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, metasprachlich zu denken und zu handeln, verstärkt zu erforschen und die Bedeutung metasprachlichen Wissens zu klären, um Lehr-Lernprozesse im Unterricht besser auf den kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstand der Lerngruppen abstimmen zu können. Die vorliegende Arbeit soll dazu einen Beitrag leisten.

1.2 Ziele der Untersuchung

Als Konsequenz aus den vorangestellten Überlegungen liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der explorativen Untersuchung metasprachlichen Wissens anhand metasprachlicher Handlungen von Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulformen und Jahrgangsstufen. Betrachtet wird das explizite Wissen über Sprache in Bezug auf den Bereich Morphosyntax und das Register der geschriebenen Standardsprache, wobei verschiedene Wissensqualitäten identifiziert und in Hinblick auf ihre Bedeutung für das deklarative sowie operative metasprachliche Handeln von Lernenden analysiert werden.

Bei der Erhebung und Auswertung der Daten sind drei Forschungsfragen leitend:

- 1) Über welche Formen expliziten metasprachlichen Wissens verfügen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II?
- 2) Inwiefern unterscheiden sich Lernende unter Berücksichtigung unterschiedlicher innerer und äußerer Einflussfaktoren in Bezug auf ihr Wissen über Sprache?
- 3) Wie wirken sich verschiedene Formen expliziten Wissens über Sprache auf das metasprachliche Handeln (deklarativ und operativ) von Schülerinnen und Schülern aus?

Zur Auswertung der Daten wurden sowohl qualitative als auch quantitative Zugänge gewählt. So soll zunächst induktiv anhand der deklarativen metasprachlichen Handlungen der Schülerinnen und Schüler eine Differenzierung unterschiedlicher Kategorien von Wissen über Sprache vorgenommen werden. Anschließend wird quantitativ ausgewertet, wie sich Lernende in Bezug auf dieses Wissen voneinander unterscheiden; hierbei werden verschiedene innere und äußere Einflussfaktoren berücksichtigt. Schließlich sollen positive Korrelationen zwischen bestimmten Formen expliziten Wissens über Sprache und dem metasprachlichen Handeln operativer und deklarativer Art ermittelt werden. Das vorrangige Ziel besteht darin, anhand der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit empirisch fundierte Aussagen über das metasprachliche Wissen von Schülerinnen und Schülern zu treffen, die auf die Relevanz eines Wissens über Sprache, wie es im Grammatikunterricht vermittelt wird, schließen lassen.

Dazu werden weiterführende Schulen in den Blick genommen, da erst mit dem Schrift-erwerb und der damit einhergehenden Vergegenständlichung von Sprache metareflexive Zugriffe und Sprachbetrachtung möglich werden (vgl. Bredel 2007b: 94). Insgesamt werden vier Schulformen im Querschnitt und sechs Schuljahre im Längsschnitt betrachtet, in denen über einen Zeitraum von sechs Monaten schriftliche Erhebungen durchgeführt wurden. Die Datengrundlage bildet ein umfangreiches Korpus, das sich aus insgesamt 405 Datensätzen aus drei Jahrgangsstufen der Hauptschule, Realschule, Berufsbildenden Schule und des Gymnasiums sowie aus vier Seminargruppen der Universität zusammensetzt. Mit dieser Vorgehensweise unterscheidet sich die vorliegende Arbeit von bisherigen Studien, die zumeist in kleineren Stichproben und/oder Klassen einer Schulform, bevorzugt im Primar -und frühen Sekundarbereich, durchgeführt worden sind.

Zuletzt möchte ich noch auf zwei Prämissen der vorliegenden Arbeit eingehen. Die Erhebung und Auswertung der Daten sind explorativ angelegt; sämtliche Ausführungen sind folglich als Bestandsaufnahme mit deskriptivem Charakter zu verstehen. Es ist nicht das Anliegen der Arbeit, sprachliche Handlungen abseits standardsprachlicher Normen zu kritisieren, sondern es geht vielmehr darum, das Wissen über Sprache und die sprachbezogenen Vorstellungen von Lernenden zu untersuchen. Zudem ist festzuhalten, dass trotz der Analyse einzelner Einflussfaktoren keine monokausalen Zusammenhänge beim Erwerb und der Entwicklung metasprachlichen Wissens angenommen werden. Im Gegenteil: Es wird davon ausgegangen, dass zahlreiche Faktoren jede Schülerin und jeden Schüler in ihrer bzw. seiner Entwicklung prägen, die komplex zusammenwirken. Somit sind die hier angeführten Erklärungsversuche als Tendenzen zu verstehen, die sich anhand einer Stichprobe offenbart haben.

1.3 Struktur der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Teile. Im ersten Teil, der Übersicht, sind zunächst einleitende Bemerkungen zum Thema, der Zielsetzung der Untersuchung sowie der Struktur der Arbeit gemacht worden. Dabei wurden bereits einige grundlegende Vorüberlegungen zur Bedeutung und Erhebung metasprachlichen Wissens in der Schule angestellt und erste terminologische, begriffliche und methodische Herausforderungen angesprochen, die im Verlauf der Arbeit nochmals im Einzelnen aufgegriffen werden.

Der zweite Teil widmet sich dem Forschungsstand. In Kapitel 2 wird dazu zunächst ein Überblick über den gegenwärtigen Stand der Forschung zu metasprachlichen Fähigkeiten, Handlungen und Wissensformen gegeben (2.1). Im Anschluss werden aktuelle Erkenntnisse zur Entwicklung metasprachlichen Wissens von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zusammengefasst (2.2). Darauf aufbauend sollen die Gemeinsamkeiten einschlägiger begrifflicher Bestimmungen systematisiert werden, um schließlich zu einer Festlegung und Klärung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Terminologie zu gelangen (2.3). Zuletzt werden wichtige Ergebnisse nochmals zusammengefasst (2.4).

Kapitel 3 stellt eine Schnittstelle zwischen theoretischer Fundierung und methodischer Anlage der Studie dar. Hier wird zunächst das Bezugsregister der Erhebungen, die geschriebene Standardsprache, thematisiert (3.1). Anschließend geht es um die Frage, wie

Schülerinnen und Schüler ihr Wissen über Sprache verbalisieren und welche Bedeutung fachsprachlichen Kompetenzen dabei zukommt (3.2). Zudem wird auf die Eignung sprachlicher Zweifelsfälle für die Erhebung metasprachlicher Handlungen und damit verbundenen Wissensformen eingegangen (3.3). Ein abschließender Abschnitt fasst die zentralen Erkenntnisse des Kapitels übersichtlich zusammen (3.4).

Im dritten Teil wird die empirische Studie dargelegt. Dazu wird in Kapitel 4 zunächst auf die Konzeption und Methodik eingegangen: Hier werden detaillierte Angaben zu den Erhebungs- und Auswertungsverfahren, die qualitative und quantitative Ansätze miteinander kombinieren, gemacht (4.1). Im Anschluss wird die schulische und universitäre Stichprobe differenziert beschrieben (4.2). Darüber hinaus werden die in der Studie eingesetzten morphosyntaktischen Items auf Grundlage zehn verschiedener Grammatiken linguistisch analysiert und in einem Kontinuum zur Beurteilung von Grammatikalität und Akzeptabilität verortet (4.3).

Kapitel 5 umfasst die Ergebnisse der Studie und ist entsprechend den drei damit verbundenen Leitfragen untergliedert. Dementsprechend findet sich zunächst ein Abschnitt, in dem es um die qualitative Analyse von verschiedenen Arten metasprachlichen Wissens geht (5.1). Im anschließenden Abschnitt werden diese Wissensformen aus quantitativer Perspektive in Bezug auf ihre Verteilung innerhalb der Stichprobe untersucht (5.2). Im dritten Abschnitt werden die operativen metasprachlichen Handlungen der Schülerinnen und Schüler thematisiert und mit den deklarativen metasprachlichen Handlungen in Verbindung gebracht, indem das diesen Handlungen zugrunde liegende Wissen analysiert wird (5.3). Hier finden zudem Überlegungen zu der Frage, inwiefern bestimmte Formen metasprachlichen Wissens an bestimmte grammatische Phänomene bzw. Kategorien gekoppelt sind, Berücksichtigung.

Im letzten Teil, den Schlussfolgerungen, wird mit Kapitel 6 ein abschließendes Fazit zur durchgeführten Studie und den gewonnenen Erkenntnissen gezogen. In Rückbezug auf die Leitfragen wird rekapituliert und diskutiert, welchen Beitrag die vorliegende Arbeit zur Erforschung metasprachlichen Wissens von Lernenden leistet (6.1) und welche Folgerungen sich für die Sprachdidaktik, den schulischen Sprachunterricht und zukünftige Forschungsvorhaben ergeben (6.2).

FORSCHUNGSSTAND

2 Bestimmung metasprachlicher Fähigkeiten

Obwohl bereits früh Ansätze zum Zusammenhang von sprachlichem Wissen, sprachlichem Können und sprachlichen Reflexionsfähigkeiten existierten, kam das nachhaltige Interesse am Sprechen und Nachdenken über Sprache erst in den 70er-Jahren auf, als sich im englischsprachigen Raum die *Language Awareness*-Bewegung mit dem Ziel einer Verbesserung des Grammatikunterrichts durch systematischen Sprachunterricht entwickelte. In verschiedenen, teils neu erwachsenen Forschungsdisziplinen wurden Aspekte von *Language Awareness* (bzw. Sprachbewusstsein im deutschsprachigen Raum) und damit verbundene Fragen nach (meta-)sprachlichem Wissen und Können aufgegriffen. Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten zu Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein (Januschek/Paprotté/Rohde 1981, Andresen 1985, Switalla 1992, Beisbart 1999, Spitta 2000, Neuland 2002, Eichler/Nold 2007, Funke 2008), Sprachreflexion (Ingendahl 1997, Paul 1999), Sprachbetrachtung (Bredel 2007a), Sprachthematisierung (Ossner 1989), Sprachaufmerksamkeit (Portmann-Tselikas 2001, Oomen-Welke 2006), Sprachgefühl (Dunger 1927, Kainz 1956, Weisgerber 1962, Gauger/Oesterreicher 1982, Fiehler 2014), Sprachkritik (Gauger 1986, Kilian/Niehr/Schiewe 2010, Heringer/Wimmer 2015), Metasprache und metasprachliches Wissen (Schöler 1986, Wehr 2001, Funke 2005, Bredel 2007a), Metakommunikation (Augst 1978, Schwitalla 1979, Techtmeier 2001), *(Meta-)Linguistic Awareness* (Tunmer/Pratt/Herriman 1984, Bialystok 1986), *(Critical) Language Awareness* (Clark 1978, Hawkins 1981, van Lier 1995, Gnutzmann 1995, Luchtenberg 2002) und *Metalinguistic Ability* bzw. *Development* (Hakes 1980, Gombert 1992).

Die Liste konkurrierender didaktischer Modelle, Konzepte und Begriffe zu metasprachlichen Fähigkeiten, metasprachlichen Handlungen und metasprachlichem Wissen ist entsprechend lang – und trotz einiger Differenzierungs- und Strukturierungsbemühungen (z. B. Neuland 2002)⁵ ist die Suche nach einer einheitlichen, verbindlichen Terminologie und begrifflichen Klärung bislang ohne abschließendes Ergebnis geblieben. In Beiträgen

⁵ Neuland (2002) differenziert 1) kognitive, innersprachliche, verbalisierbare Prozesse (Sprachthematisierung, Sprachbetrachtung, Sprachreflexion), 2) nicht beobachtbare kognitive Zustände (Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstheit), 3) nicht unmittelbar beobachtbare, aber beschreibbare kognitive Einheiten (Sprachbewusstsein, Sprachwissen), und 4) kognitive Fähigkeiten auf der Ebene der Sprachbewusstheit und unter Rückgriff auf sprachliches Wissen (Sprachkompetenz, metasprachliche Fähigkeiten) (vgl. Neuland 2002: 6).

zur Entwicklung und Förderung metasprachlicher Fähigkeiten wird der Forschungszweig im Gegenteil immer wieder charakterisiert durch „das konfuse Bild der Termini und Begriffe“ (Gornik 2014: 41), „konzeptuelle und terminologische Uneinheitlichkeiten“ (Hug 2007: 10), „inhaltliche Unbestimmtheiten bzw. Verschwommenheiten im Bedeutungsspektrum“ (Spitta 2000: 2) sowie eine „außerordentlich [große] Begriffsvielfalt“ (Stude 2013: 35). Aufgrund dieser „verwirrenden terminologischen Vielfalt“ (Nickel 2006: 22) in der deutsch- und englischsprachigen Literatur, die Gnutzmann (1995) zufolge „nicht so sehr als Ausdruck semantischer Differenziertheit und Präzision zu interpretieren [ist], sondern [...] vielmehr auf die Ungeklärtheit des Phänomens [hindeutet]“ (Gnutzmann 1995: 271), ist insgesamt von „theoretischem und empirischem Klärungsbedarf“ (Neuland/Peschel 2013: 45) zu sprechen.

2.1 Überblick über den Forschungsstand

Um diesem Klärungsbedarf nachzukommen und ein transparentes begriffliches Inventar für die vorliegende Arbeit zu entwickeln, wird im Folgenden auf relevante didaktische Konzepte und die damit verbundenen begrifflichen Bestimmungen metasprachlicher Fähigkeiten, Handlungen und Wissensformen eingegangen. Anschließend werden aktuelle Erkenntnisse zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen dargestellt (2.2), um darauf aufbauend zu einer Systematisierung und Klärung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Terminologie zu gelangen (2.3).

Language Awareness

Angestoßen durch Berichte über mangelhafte Sprachkenntnisse britischer Schülerinnen und Schüler entwickelte sich innerhalb der didaktischen Forschung in Großbritannien das umfassende und später auf vielfältige Weise interpretierte Konzept der *Language Awareness*. Das ursprüngliche Ziel war es, „to bridge [...] the ‚space between‘ the different aspects of language education [...] which at present are pursued in isolation“ (Hawkins 1984: 4). Zu diesem Zweck sollte ein systematischer Sprachunterricht an Schulen eingeführt werden, in dem Sprache in Bezug auf Form und Funktion reflektiert wird und der sich so positiv auf den Spracherwerb auswirkt. Zudem sollten sprachpolitische und sprachkundliche Themen sowie Sprachvergleiche stärker in den Unterricht einbezogen werden. Somit steht *Language Awareness* „für konzeptionelle Aspekte von holistischem

Sprachzugang, von fächerübergreifender Sprachsensibilisierung, von Berücksichtigung des Zusammenhangs von Sprache und Kultur und nicht zuletzt auch der Einbeziehung sprachlicher Vielfalt, was auch Neugierde auf Sprache(n) beinhaltet“ (Luchtenberg 1997: 111). Darüber hinaus wird *Language Awareness* auch als Fähigkeit aufgefasst, z. B. als „a person’s sensitivity to and conscious perception of language and its role in human life“ (Donmall 1995: 108). Hier trägt der Begriff die Bedeutung von Aufmerksamkeit für und bewusster Wahrnehmung von Sprache (in Funktion). Aufgrund des begrifflichen Auslegungsspielraums ist folglich weniger von einem konkreten Konzept, sondern eher von einem Oberbegriff zu sprechen, dem diverse Ansätze zugeordnet werden können. Diese können, so Nickel (2006: 28), verschiedenen Auffassungen von *Language Awareness* folgen – als Konzeption, Unterrichtsinhalt, Methode oder Unterrichtsziel. James/Garrett (1991) halten daher fest, „that any attempt at defining LA has to take account of the variety of purposes of LA in the minds of those using the term“ (James/Garrett 1991: 8). Allen Ansätzen gemein ist dabei die Zielsetzung, Lernende durch die Beschäftigung mit und das Reflektieren über Sprache für Sprachgebrauch und sprachliche Vielfalt zu sensibilisieren und ihre (meta-)sprachlichen Fähigkeiten zu stärken. Die damit verbundenen Sprachbetrachtungen fallen vielgestaltig aus – sie können auf affektiver, sozialer, politischer, performativer und kognitiver Ebene angesiedelt sein, beispielsweise in Form einer Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Sprachgebrauch und sozialer Schicht oder von sprachlichen Variationen und Regularitäten (vgl. Gnutzmann 1997: 232-235, James/Garrett 1993: 111). Anhand systematischer Analysen von sprachlichen Fehlern bzw. inkorrektur Standardsprache lassen sich Aspekte von Sprachgebrauch, sprachlichen Normen (der Standardsprache) und sprachlichen Regeln zu Orthografie, Grammatik usw. konstruktiv verbinden und zur Ausbildung von LA bzw. Sprachbewusstsein einsetzen (vgl. Gnutzmann 1997: 273-275). Das Resultat solcher Auseinandersetzungen mit Sprache ist dabei Peyer (2004: 11) zufolge nicht unbedingt fachliches oder systematisches Regelwissen über Sprache, sondern eher eine Bewusstmachung einzelner Aspekte von Sprache und Kommunikation.

Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein

Abgeleitet von den Begriffen *Language* bzw. *Linguistic Awareness* oder auch *Consciousness* kamen im deutschsprachigen Raum die Begriffe Sprachbewusstheit und Sprach-

bewusstsein auf.⁶ Diese wurden jedoch nicht trennscharf definiert und treten daher in der Literatur mit uneinheitlicher Bedeutung auf – zum Teil werden die Begriffe dichotom verwendet oder in ein hierarchisches Verhältnis zueinander gesetzt, teils liegen sie hingegen als Synonyme vor.

Auf die Frage, ob es sich bei Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein möglicherweise sogar um dasselbe handelt, antwortet Spitta (2000), dass sie grundsätzlich qualitativ zu unterscheiden sind „durch unterschiedliche Grade von Willkürlichkeit, Abstraktion und Systematik in der Perspektive sowie durch unterschiedlich enge Zugriffsverbindungen zur sprachlichen Intuition“ (Spitta 2000: 3). Demnach ist Sprachbewusstheit mit einem hohen Grad an Kognition und bewusstem Handeln verbunden, wohingegen Sprachbewusstsein mit Intuition, Sprachgefühl und unbewusstem Handeln auf Grundlage eines ebenfalls unbewussten Systems sprachlicher Kategorien und Regeln einhergeht (vgl. Spitta 2000: 7). Sprachbewusstsein kommt daher z. B. bei spontanen Irritationen und damit verbundenen Lösungsversuchen beim Lesen und Schreiben zum Tragen – erst wenn die Beseitigung des sprachlichen Problems nicht über diesen eher unwillkürlichen Zugriff gelingt, können Sprachverwender/innen, die über das erforderliche strategische und fachliche Wissen sowie die nötige Motivation verfügen, eine gesteuerte Sprachreflexion auf Ebene der Sprachbewusstheit initiieren (vgl. Spitta 2000: 3-5).

Ein anderes Verständnis lässt sich in der Sprachdidaktik bei Neuland (2002) finden: Hier stellt das Sprachbewusstsein in der Bedeutung als „theoretische reflexive Einstellung zum eigenen wie fremden Sprachgebrauch“ (Neuland 2002: 4) die übergeordnete Kategorie dar. Sprachbewusstheit bildet hingegen einen der Bestandteile von Sprachbewusstsein. Beide Prozesse sind an sich nicht beobachtbar; auf Sprachbewusstsein kann lediglich über „externalisierte Erscheinungsweisen“ (Neuland 2002: 6), d. h. Sprachthematisierung, Sprachbetrachtung und Sprachreflexion, geschlossen werden. Entsprechend zählen zu den Forschungsmethoden zur Erhebung von Sprachbewusstsein Verfahren wie lautes Denken, Wissenstests und Befragungen, die die Befragten zu (spontanen) Verbalisierungen anregen (vgl. Neuland 2002: 7-8). Diese lassen sich dann in Anlehnung an Coseriu (1988) einteilen in die Kategorien

⁶ Zur Problematik der Übersetzung vom Englischen ins Deutsche, v. a. von „*linguistic knowledge*“ zu „sprachliches Wissen“ anstelle von „sprachliches Können“, siehe Bredel (2007a: 95-96).

- 1) Sprachgefühl, d. h. nicht weiter begründbare Erkenntnisse zu sprachlichen Strukturen („Meinem Gefühl nach muss das richtig (geschrieben) sein“ (Neuland/Peschel 2013: 34)),
- 2) Spracheinstellungen, d. h. bestimmte, möglicherweise auch inadäquate Erkenntnisse über Sprache („Wer >datt< und >watt< sagt, ist sprachlich ungebildet“ (Neuland/Peschel 2013: 34)) und
- 3) Sprachbewusstsein, das demgegenüber adäquat und (wissenschaftlich) begründbar ist (vgl. Neuland/Peschel 2013: 34).

Sprachbewusstsein und tatsächlicher Sprachgebrauch können jedoch auch in Widerspruch zueinander stehen, da die Beurteilung von Sprache hinsichtlich grammatischer Korrektheit nicht zwangsläufig mit bewussten, rationalen Kriterien einhergehen muss – subjektiv-affektive Wertungen sowie Zusammenhänge von Sprache und (gruppenspezifischer) Identifikation beeinflussen das sprachliche Verhalten gleichermaßen (vgl. Neuland 2002: 9).

Andresen (2011a), die in der Tradition von Vygotskij Sprachbewusstheit als „Prozess der [handelnden] Auseinandersetzung von Menschen mit (ihrer) Sprache“ (Andresen 2011a: 8) versteht, unterscheidet in ähnlicher Weise zwischen einer unbewusst ablaufenden praktischen Sprachbeherrschung, der sogenannten mentalen Basis der Sprachproduktion und -perzeption, die sich u. a. anhand spontaner Selbstkorrekturen offenbart, und der bewussten, kontrollierten Reflexion *über* Sprache, die auf sprachlichem Regelwissen beruht und grundsätzlich explizit und systematisch verläuft (vgl. Andresen 2011a: 103). Dazu grenzt sie die aktuelle Bewusstwerdung, die, ausgelöst durch Verständigungsschwierigkeiten oder Normverstöße, während des Redeaktes dazu führt, dass die Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Mittel gelenkt wird, von der eigentlichen Bewusstwerdung, durch die Sprache willkürlich und somit situationsentbunden zum Gegenstand gemacht werden kann, ab; die eigentliche Bewusstwerdung geht dabei mit Instruktion, Expliztheit und der Aneignung (meta-)sprachlicher Begrifflichkeiten einher (vgl. Andresen 1985: 102-103).

Eine Differenzierung von sprachpraktischen und metasprachlichen Fähigkeiten findet sich auch bei Funke (2005: 6-7). Angelehnt an Chomskys Kompetenzbegriff wird hier die praktische Sprachbeherrschung (= grammatisch richtiges Sprechen und Sprachverstehen) von metasprachlichen Leistungen, die „über das bloße Hervorbringen oder

Verarbeiten der Äußerungen hinausgeh[en]“ (Funke 2005: 7), abgegrenzt. Von metasprachlichem Wissen ist demnach zu sprechen, wenn metasprachliche Leistungen zuverlässig wiederholt erbracht werden können (vgl. Funke 2005: 7). Dabei handelt es sich bei Sprachbewusstsein nicht nur um ein kognitives, sondern ebenso um ein kulturelles Phänomen, nämlich dem „Bewusstsein einer Gruppe von Menschen, die soziale Erfahrungen teilen“ (Andresen/Funke 2003: 448). Die Einteilung in sprachpraktische und metasprachliche Fähigkeiten setzen Andresen/Funke (2003) gleich mit der Unterscheidung von implizitem und explizitem Sprachwissen (vgl. Andresen/Funke 2003: 441).

Auf das Verhältnis von impliziten und expliziten Formen sprachlichen Wissens wird auch im Rahmen der DESI-Studie zur Sprachbewusstheit von Schülerinnen und Schülern eingegangen. Sprachbewusstheit meint in diesem Kontext die Fähigkeit, sprachliche Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen sowie Sprachverstöße zu korrigieren; sie entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit Sprache im Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb (vgl. Eichler/Nold 2007: 63). Der Studie liegt die Annahme zugrunde, dass die Fähigkeit zur Formulierung sprachlicher Regeln (= deklarative Sprachbewusstheit) ein anderes sprachliches Wissen erfordert als die Fähigkeit zur korrekten Anwendung sprachlicher/grammatischer Regeln (= prozedurale Sprachbewusstheit) (vgl. Eichler 2007a: 148). Die These ist, dass „die Fähigkeit zur Sprachreflexion [...] eher auf Wissen über Sprache [beruht] (explizites/deklaratorisches/verbalisierbares Wissen), während die sprachliche Korrekturfähigkeit stärker vom Wissen des Sprachgebrauchs oder des Sprachgefühls (vorwiegend implizites und prozedurales Wissen) geleitet sein kann“ (Eichler/Nold 2007: 63). In Anlehnung an Ellis (2004) wird hier das explizite Wissen über Sprache, das durch den aufmerksamen Zugriff auf Sprachliches entsteht, näher bestimmt als bewusst, deklarativ in der Art der Speicherung, der Verbalisierung zugänglich und lernbar (vgl. Eichler/Nold 2007: 67-68). Darüber hinaus werden in Bezug auf sprachbewusste Handlungen unterschiedliche Kompetenzniveaus angenommen, die von einer weitgehend automatisierten Sprachbewusstheit (z. B. in Form impliziter Fehlerkorrekturen in einfachen Kontexten) über die Stufe der prozeduralen Sprachbewusstheit (z. B. grammatische Korrekturen in komplexen Kontexten) bis hin zum höchsten Kompetenzniveau reichen, das mit der präzisen Einbringung und aktiven Anwendung deklaratorischen Wissens einhergeht (vgl. Eichler 2007a: 153-157).

Sprachthematisierung und Sprachaufmerksamkeit

Ein weiteres Begriffspaar führt Ossner (1989) ins Feld, der es für fraglich hält, für alle Formen metasprachlichen Verhaltens den Ausdruck Sprachbewusstsein (als Übersetzung für *Language Awareness*) zu verwenden:

„Der Ausdruck Sprachbewusstsein [...] scheint sich durchzusetzen, ohne dass geklärt wäre, inwieweit es gerechtfertigt ist, jegliches Verhalten gegenüber Sprache unter diesen Begriff, der die höchste Stufe von Vergegenwärtigung charakterisiert, zu subsumieren [...] Bewusstsein hat eine stark reifungstheoretische Schlagseite“ (Ossner 1989: 25-26).

Daher spricht Ossner (1989) nicht von Sprachbewusstsein, sondern von Sprachthematisierung und Sprachaufmerksamkeit. Er argumentiert, dass Kinder zwar in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit auf Sprache zu richten, dies aber normalerweise nicht tun – erst ein Verstoß gegen ihre sprachlichen Erfahrungen und gewohnten Routinen lenkt den Blick auf Sprachliches und führt dazu, dass einzelne sprachliche Ausdrücke, jedoch nicht Sprachliches per se, gezielt fokussiert werden (vgl. Ossner 1989: 30).

In Anlehnung an die kognitive Psychologie unterscheidet Ossner (2006) dabei vier Formen grammatischen Wissens:

- 1) deklaratives Wissen (= Wissen bzw. *knowing that*) über Sachverhalte, das durch das Lernen von Fakten, z. B. Daten, Regeln, Merkmale und Definitionen, entsteht und durch Abfragen überprüft werden kann,
- 2) meist explizites Problemlösungswissen (= Können bzw. *knowing how*) über Fachmethoden und Strategien, das sich bei der Bewältigung von Problemsituationen offenbart,
- 3) implizites prozedurales Wissen (= Können bzw. *knowing how*), das mit Übung, Routine und Automatisierung psychomotorischer sowie kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten einhergeht und sich in der Ausführung zeigt, und
- 4) metakognitives Wissen (= Bewusstheit bzw. *knowing that*), das ein explizierbares Metawissen über die eigenen Fähigkeiten, Potentiale und Schwächen darstellt; dieses Wissen kommt erst zum Tragen, wenn Wissensbestände der übrigen drei Formen aufgebaut wurden, und kann anhand von (Selbst-)Reflexionsaufgaben überprüft werden (vgl. Ossner 2006: 32-34).

Diese Wissensarten werden unterschiedlich erworben, wobei deklaratives Wissen in prozedurales Wissen eingeht. Das bedeutet jedoch nicht, dass das Erlernen von Faktenwissen die praktische Anwendung automatisch und zwangsläufig beeinflusst – Ossner

(2006: 32-34) betont in diesem Zusammenhang den Aspekt der Übung, des tatsächlichen Verstehens und der Automatisierung.

Grundsätzlich ist explizites Wissen nicht ohne weiteres in implizites Wissen überführbar – dies „gilt auch für scheinbar simple Regeln, die oft über längere Zeit einer erfolgreichen Aneignung widerstehen“ (Portmann-Tselikas 2001: 35). Für den Aufbau und die Verbesserung des Könnens scheint die Vermittlung expliziten Wissens daher „weder hinreichende noch durchgängig notwendige Bedingung“ (Neuweg 2004: 6) zu sein. Er weist – wie auch Ossner (2000) – auf die Bedeutung von Übung für die Prozeduralisierung deklarativen Wissens hin, damit vermitteltes explizites Wissen nicht nur reproduzierbar, sondern auch handlungswirksam werden kann. Schülerinnen und Schüler über Merksätze (*knowing that*) zum regelgerechten Sprachgebrauch (*knowing how*) zu bringen, gelingt, so Bredel (2007a), nicht, da „Regeln, also das *knowing that*, nachträgliche Beschreibungen der Handlungspraxis darstellen und nicht dem Handeln vorgängige Aktivierungen des Bewusstseins, das dann zum Handeln führt“ (Bredel 2007a: 98). Häufig würde jedoch fälschlicherweise von einer linearen Progression von explizitem Regelwissen zu implizitem Können ausgegangen. Die Relevanz deklarativen Wissens ist jedoch vielmehr im Zusammenspiel mit den anderen Wissensformen zu sehen – denn ohne grundlegendes deklaratives Wissen kann keine metakognitive Auseinandersetzung oder reflektierte Problemlösung zustande kommen. Oomen-Welke (2006) ergänzt, dass sich „Sprachaufmerksamkeit und Sprachwissen bedingen und [...] sich im besten Fall gegenseitig und miteinander weiter zu Sprachbewusstheit [entwickeln]; sie steigern sich abwechselnd: Größere Sprachaufmerksamkeit führt zu mehr Sprachwissen und zu höherer Sprachbewusstheit, die wiederum aufmerksamer macht und das Wissen fördert“ (Oomen-Welke 2006: 453). Aufmerksamkeit für und Wissen über Sprache befördern sich demnach wechselseitig. Sprachaufmerksamkeit kann folglich als „die sich entwickelnde Fähigkeit, Sprache als Mittel der Kommunikation und als verfügbares System wahrzunehmen und darüber erkennend, kritisch oder humorvoll zu reflektieren“ (Oomen-Welke 1998: 152) bezeichnet werden.

Sprachkritik

Das kritische Reflektieren von Sprache ist ebenfalls ein Hauptanliegen der Sprachkritik. Dieser Begriff meint bei Kilian/Niehr/Schiewe (2010: IX) die positive und/oder negative Würdigung von Sprache und Sprachgebrauch in Bezug auf das Sprachsystem,

sprachliche Normen und den Gebrauch grammatischer und lexikalisch-semantischer Strukturen; der Zugriff auf Sprache kann dabei sowohl aus linguistischer, laienlinguistischer als auch didaktischer Perspektive erfolgen. Die Autoren erklären es zum Ziel der didaktischen Sprachkritik, die sprachlichen und sprachkritischen Kompetenzen von Sprachverwender/innen zu verändern, indem deklaratives, prozedurales, problemlösendes und metakognitives Wissen über Sprache, Sprachgebrauch und Sprachnormen erzeugt wird (vgl. Kilian/Niehr/Schiewe 2010: 95). Solches Wissen kann aufgebaut werden, indem die Sprachkritik „Lernende zu linguistisch begründeten Entscheidungen und Positionierungen in Bezug auf die kommunikativen und kognitiven Leistungen von Sprache, Sprachnormen und Sprachgebrauch herausfordert“ (Kilian/Niehr/Schiewe 2010: 95). Sprachkritik zielt über diesen Weg ab auf eine Veränderung des Sprache-Könnens sowie des Sprache-Kennens und auf eine Erzeugung sprachkritischen Wissens: Sprachverwender/innen sollen in die Lage versetzt werden, ihr prozedurales (= implizites, automatisiertes) und ihr deklaratives (= propositionales, sachliches) Sprachwissen für kritische Sprachbetrachtungen einzusetzen (vgl. Kilian/Niehr/Schiewe 2010: 96). Dies kann Heringer/Wimmer (2015: 129) zufolge u. a. durch Aufgaben zur sprachkritischen Reflexion der situativen Angemessenheit von Formulierungen angebahnt werden.

Sprachreflexion

Ein eng verwandtes Konzept zur Sprachkritik stellt die Sprachreflexion dar. Mit diesem Begriff wird „ein Handeln bezeichnet, das sich auf Sprache bezieht und in dem über Sprache oder einzelne ihrer Teilaspekte nachgedacht wird“ (Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2011: 32). Entwickelt hat sich dieses Konzept aus der Kritik am traditionellen Grammatikunterricht, wie beispielsweise der Titel „Sprachreflexion statt Grammatik“ (Ingendahl 1999) deutlich macht. Im Kern geht es bei der Sprachreflexion (nach Ingendahl) darum, dass die Schülerinnen und Schüler ihre kommunikativen Kompetenzen im Sprachunterricht anhand reflexiver Tätigkeiten entfalten, v. a. indem sie den eigenen und fremden Sprachgebrauch reflektieren, sprachliche Formen und Funktionen untersuchen und zueinander in Beziehung setzen, Sprache spielerisch und kreativ erforschen sowie Sprache nach spezifischen Kriterien analysieren und bewerten (vgl. Ingendahl 1999: 15). Das Konzept basiert auf der Vorstellung, dass alle Erkenntnisse aus Wahrnehmung und Reflexion stammen, wobei Wahrnehmungen grundsätzlich (und unbewusst) nach Bedeutung, Sinn und Zweck bewertet werden; diese können dann

bewusst (gemacht) werden und als Gegenstand einer Reflexion in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken (vgl. Ingendahl 1999: 50). Sprachreflexion kann dabei unterschiedliche Formen annehmen, darunter 1) die alltagspraktische Reflexion von Sprachproduktion und -rezeption, z. B. um Verständigungsprobleme zu lösen, 2) die theoretische Sprachreflexion, die – möglicherweise, aber nicht notwendigerweise unter Zuhilfenahme linguistischer Theorien und Metasprache – auf die systematische Betrachtung von Sprache abzielt, 3) die ästhetische Reflexion, die das spielerische, szenische, kreative Erproben von Sprache umfasst und 4) die ethisch-politische Reflexion, die sich mit Sprachgebrauch in Bezug auf die sprachliche Form, Bezeichnung von Sachverhalten, soziale und politische Verhältnisse sowie persönliche Überzeugungen befasst (vgl. Ingendahl 1999: 15-17, 60).⁷ Derartige Reflexionshandlungen basieren auf dem Zusammenwirken von prozeduralem und deklarativem Wissen:

„Das prozedurale Gedächtnis steuert die syntaktische Strukturierung und die Wort(arten)-Zuordnung beim Sprechen, Schreiben und Verstehen „automatisch“, für uns unbewusst. Und doch beobachtet sich das Gehirn dabei selbst: die Thalamus-Region kontrolliert die Sprachproduktion und macht uns auf „Fehler“ aufmerksam (trainingsabhängig!) [...] Was nun? [...] Reflexion wird nötig. [Dann] brauchen wir zum Eingreifen in automatische Prozeduren bestimmte Elemente aus dem *deklarativen Gedächtnis*: Wörter sind gezielt auszuwählen, am Wissen auf Wahrheitsfähigkeit zu prüfen; Kategorien, Sammelbegriffe verschiedener Abstraktheit sind bewusstzumachen, um ihre Angemessenheit in der Sprechsituation beurteilen zu können; Zusammenhänge zwischen verschiedenen Wissensbereichen sind explizit herzustellen, Stimmigkeit zu ermitteln ...“ (Ingendahl 1999: 52).

Demnach dient das prozedurale Wissen zwar der Wahrnehmung sprachlicher Zweifel, es ist jedoch deklaratives Wissen erforderlich, um den jeweiligen sprachlichen Gegenstand reflektieren und unter Berücksichtigung der kommunikativen Situation beurteilen zu können. Auch Köller (2006) argumentiert, dass ohne intuitives Sprachwissen „in Form unseres Sprachgefühls als der Summe unserer Erfahrungen über die Strukturordnungen und Funktionsmöglichkeiten der Sprache“ (Köller 2006: 3) kein explizites Gegenstands-

⁷ Diese Dimensionen von Sprachreflexion lehnen sich an Beobachtungen sprachreflexiver Aktivitäten aus dem Sprachalltag von Kindern an, da eine engere Anbindung der sprachlichen Bildung in der Schule an alltägliche kommunikative Bedürfnisse und Erfahrungen, Interessen und Qualifikationen angestrebt wird. Diese Zielsetzung grenzt das Konzept der Sprachreflexion gegen den traditionellen, als normativ und nicht alltagspraktisch begriffenen Grammatikunterricht ab.

wissen erarbeitet werden kann. Implizites Wissen ist demnach die Voraussetzung für den Erwerb deklarativen Grammatikwissens.

Umgekehrt ist die Bedeutung expliziten Wissens für das operative sprachliche Handeln unklarer. Paul (1999) erklärt unter Rückbezug auf Habermas (1973), dass unbewusstes Sprachhandeln zwar mittels linguistischen Wissens bewusst gemacht werden kann, allerdings nicht das sprachliche Bewusstsein der Sprachverwender/innen ändert. Er unterscheidet verschiedene Arten von Sprachreflexion, die entweder handlungspraktisch (= in ein Kommunikationsereignis eingebettet) oder handlungsentlastet (= nicht in ein Kommunikationsereignis eingebunden, z. B. im Sprachunterricht) sein können, und mit unterschiedlichen Erwerbsmechanismen, Zielsetzungen und motivationalen Aspekten einhergehen; vor allem aber aktivieren sie verschiedene Wissensformen (vgl. Paul 1999: 1-5). Das zugrunde liegende Wissen für die handlungspraktische Sprachreflexion ist dabei zu vergleichen mit „dem Wissen eines Gärtners, der weiß, wann welche Pflanze gewässert werden [muss], der aber keine Auskunft über die involvierten chemischen Prozesse geben kann“ (Paul 1999: 4). Der Vergleich macht deutlich, dass Sprache zwar intuitiv verwendet werden kann, dies jedoch i. d. R. nicht in Zusammenhang mit explizitem Wissen *über* Sprache steht – diese Feststellung wirft Fragen nach der Anschlussfähigkeit der im Grammatikunterricht vermittelten Inhalte für die Sprachpraxis auf.

Sprachgefühl

Die Bedeutung impliziten Wissens thematisiert Dunger bereits 1927. Er verwendet hierbei den Begriff des Sprachgefühls und versteht darunter die Fähigkeit, „ohne Rücksicht auf Sprachlehre und Sprachregel zu entscheiden, was sprachgemäß ist. [...] Sprachgefühl ist etwas Unbewußtes. Wer Sprachgefühl hat, braucht nicht erst an Regeln zu denken, sondern erklärt gewissermaßen triebmäßig sofort: So muß es heißen, und so darf es nicht heißen“ (Dunger 1927: 1-2). Er vergleicht Sprachgefühl mit gesellschaftlichem Feingefühl und schlussfolgert, dass eine Person mit ausgeprägtem Sprachgefühl in gleicher Weise wie ein taktvoller Mensch auch ohne große Überlegungen auf eine mehr oder weniger natürliche Art weiß, was angemessen ist; die Entwicklung des Sprachgefühls hängt dabei von Alter, Befähigung, sprachlicher (insbesondere schulischer) Bildung sowie sprachlichen Erfahrungen und Beobachtungen ab (Dunger 1927: 1-3).

Kainz (1956) hingegen hält das Sprachgefühl nicht für ein Gefühl im eigentlichen Sinne. Seiner Ansicht nach handelt es sich vielmehr um ein lern- und erfahrungsbasiertes, „mit gefühlsartiger Unmittelbarkeit funktionierendes Wissen“ (Kainz 1956: 301) auf Grundlage internalisierter sprachlicher Normen. Dass er dennoch das Wort „Gefühl“ verwendet, begründet Kainz (1956) wortsemantisch damit, dass die Gemeinsamkeit von tatsächlichen Gefühlen und der scheinbaren Gefühlsmäßigkeit des Sprachverhaltens darin besteht, dass „mit großer Sicherheit [Entscheidungen getroffen werden], ohne daß ein klares Bewußtsein der dabei maßgebenden Gründe, Kriterien und Argumente wirksam wäre“ (Kainz 1956: 306). Daher definiert er Sprachgefühl als „unterschwellig wirksames Wissen um das Sprachübliche, eine durch weitgehende Sprachvertrautheit geschaffene und ständig verfeinerte Disposition, sich der Bestände der betreffenden Sprache in normgemäßer Weise zu bedienen [...], einen automatisierten und betriebsförmig gewordenen (funktionalisierten) Kenntnisbesitz [...], der als Resultante von Gedächtnis und Analogie ein korrektes Operieren mit den Beständen der Sprache sowie ein zutreffendes Bewerten sprachlicher Fügungen ermöglicht, und zwar ohne volle Bewußtseins-erhellung, ferner ohne Vorhandensein und Präsenz expliziter theoretischer grammatisch-stilistischer Kenntnisse, also ohne logische Klarheit der Entscheidungsgründe“ (Kainz 1956: 325). Demnach wirkt das Sprachgefühl automatisch beim Umgang mit Sprache, ist jedoch nicht bewusst zugänglich oder an explizites Grammatikwissen geknüpft. Es entwickelt sich durch sprachliche Bildung, die jedoch „nicht mit expliziten und prompt explizierbaren grammatisch-theoretischen Kenntnissen gleichzusetzen [ist], weil diese entschwunden sein können, ohne daß sie ihre Leistungsfähigkeit eingebüßt hätten“ (Kainz 1956: 341). Demnach kann deklaratives Wissen über Sprache von Lernenden internalisiert werden und abgerufen werden, selbst wenn es im Laufe der Zeit nicht mehr in Form von Regeln expliziert werden kann. Wie dieser Prozess jedoch im Einzelnen verläuft, ist bei Personen einer Sprachgemeinschaft trotz kultureller Bedingtheit unterschiedlich – Kainz (1956: 348-349) begründet das einerseits mit der Sprache selbst, die sich einer vollständigen Schematisierung und eindeutigen Festlegung entzieht, andererseits mit der unterschiedlichen sprachlichen Bildung der Sprachverwender/innen.

Auch Gauger/Oesterreicher (1982) nehmen an, dass sich Sprachverwender/innen in Bezug auf ihr Sprachgefühl erheblich voneinander unterscheiden (vgl. Gauger/Oesterreicher 1982: 62-63). Sie charakterisieren Sprachgefühl als „eine Art Wissen hinsichtlich der

Richtigkeit oder Angemessenheit bestimmter sprachlicher Formen“ (Gauger/Oesterreicher 1982: 44-45), das der Beurteilung fremder und eigener Äußerungen sowie sprachlicher Varianten auf Grundlage akzeptierter, wenngleich nicht immer bewusster, sprachlicher Normen dient. Entscheidungen anhand des Sprachgefühls zeichnen sich dabei aus durch 1) Unmittelbarkeit ohne Umwege über Reflexion, 2) Unbegründbarkeit, 3) schwankende Sicherheit (wobei eine anfängliche Sicherheit bei längerem Überlegen weichen kann), 4) Verbindlichkeit (da Sprecher/innen ihre Urteile nicht für individuell, sondern allgemein verbindlich halten), 5) Heftigkeit der Irritationen (auf sprachlich Unrichtiges), 6) Wandelbarkeit (des dynamischen Sprachgefühls) und 7) Bildbarkeit (da Sprachgefühl geweckt werden kann und nicht automatisch vorhanden ist) (vgl. Gauger/Oesterreicher 1982: 50-55). Daraus folgern die Autoren aus didaktischer Perspektive, dass die Empfindlichkeit für Normen und Normverstöße (= das Gefühl für richtig und falsch) zu stärken und die Einsicht zu befördern ist, „daß nicht jede Form des Sprechens oder Schreibens jeder Situation angemessen ist, daß für bestimmte Bereiche – nur für diese – Norm sinnvoll ist, daß es sich lohnt, sie zu beherrschen“ (Gauger/Oesterreicher (1982: 68-69). Über einen solchen gefühlsbasierten Zugang kann dann das Sprachkönnen ausgebaut werden mit dem Ziel, Sprache richtig zu verwenden, zu verstehen und sprachliche Richtigkeit zu beurteilen (vgl. Gauger/Oesterreicher 1982: 27).

Die Bedeutung des Sprachgefühls für die Beurteilung sprachlicher Äußerungen heben auch Langlotz/Lehnert/Schul (2014) hervor:

„Im allgemeinen Sprachgebrauch handelt es sich [bei Sprachgefühl] um ein unreflektiertes Wissen, das intuitiv zur Bewertung von sprachlichen Äußerungen und deren Richtigkeit oder Akzeptabilität herangezogen wird. Diese Einschätzung erwächst aus der subjektiven Sicht der eigenen sprachlichen Erfahrung und bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit eigenen oder fremden Sprachfähigkeiten, die bspw. zu folgenden Aussagen führen können: „Nach meinem Sprachgefühl ist dieser Satz richtig“ [...] Mit dem Begriff verbindet sich dementsprechend eine Art sprachlicher Bewertungsinstanz, welche die Übereinstimmung mit gelernten und vertrauten sprachlichen Normen abgleicht, abwägt, wertet und auf dieser Basis das hiervon Abweichende als störend, unverständlich oder unpassend beurteilt“ (Langlotz/Lehnert/Schul 2014: 9).

Demnach erfüllt das Sprachgefühl eine Überwachungsfunktion bei der Produktion und Rezeption von Sprache. Ein solches Monitoring führt laut Fiehler (2014: 34-35) zu einem permanenten, mentalen und automatisierten Abgleich vom eigenen und fremden

Sprachgebrauch. Dieser Prozess stützt sich auf Erwartungen, (subjektive) Bewertungen und Normvorstellungen, die sich sowohl auf kodifizierte als auch auf individuelle Sprachnormen stützen. Das individuelle Sprachnormsystem entwickelt sich lebenslang und diachron, „entsteht im Prozess des Spracherwerbs durch Internalisierung und wird dann in verschiedenen Institutionen der Sprachvermittlung aus- und umgebaut“ (Fehler 2014: 35). Dabei wirkt nicht nur die persönliche Entwicklung und die soziale bzw. institutionelle Einflussnahme, sondern auch die jeweilige sprachlich-kommunikative Situation darauf ein, welche Normen im Monitoringprozess herangezogen werden und wie kritisch beurteilt wird; in Kontexten, in denen Sprache keine besondere Beachtung geschenkt wird, sind die Normvorstellungen demnach weniger strikt als in normfokussierenden Kontexten (vgl. Fehler 2014: 36). Die Beurteilung sprachlicher Phänomene erfolgt dann, indem diese 1) in Relation zu den persönlichen Normvorstellungen gewertet werden, 2) mit individuellen Korrektheitsvorstellungen, ausgebildet durch Instanzen der sprachlichen Sozialisation wie Eltern, Schule, Duden etc., abgeglichen werden, 3) in Bezug auf die Angemessenheit in der jeweiligen Situation und Funktion beurteilt und 4) nach ästhetischen Gesichtspunkten bewertet werden (vgl. Fehler 2014: 36-37). Ausgehend von diesen Bewertungen können dann Handlungen ausgelöst werden, z. B. die Thematisierung, Korrektur und/oder Sanktionierung der Resultate des Monitorings (vgl. Fehler 2014: 37).

Sprachbetrachtung

Für solche Handlungen, mit denen Sprache zum Gegenstand der Aufmerksamkeit gemacht wird, verwendet Bredel (2007a: 22) den Überbegriff Sprachbetrachtung. Dazu zählt sie z. B. Rückfragen im Gespräch, Korrigieren des eigenen oder fremden Sprachgebrauchs, Planen und Abwägen von Formulierungen, Suchen nach bestimmten Ausdrücken, Äußern über die Ausdrucksweise anderer usw. (vgl. Bredel 2007a: 22). Sprachbetrachtung umfasst folglich „sowohl solche Tätigkeiten, bei denen wir uns explizit über Sprachliches äußern [...], als auch implizite Tätigkeiten, also die Durchführung sprachlicher Operationen (z. B. Formulierungsabwägungen beim Schreiben/Sprechen, Ausprobieren von Formulierungsalternativen, Ausprobieren von Schreibvarianten)“ (Bredel 2007a: 23).

Diese verschiedenen Sprachbetrachtungsaktivitäten können sich sowohl auf das Sprachsystem (= formale Eigenschaften von Sprache), das Handlungssystem (= primärsprach-

liches Handeln) als auch das mediale System (= medienspezifische Eigenschaften und Formen sprachlichen Handelns) beziehen und sich positiv auf die Entwicklung primärsprachlicher Kompetenzen auswirken (vgl. Bredel 2007a: 91). Sie gehen einher mit 1) einer Distanzierung der sprachbetrachtenden Person vom sprachlichen Gegenstand, 2) einer Deautomatisierung, d. h. Aufgabe der automatischen Sprachverarbeitung und Sprachwahrnehmung, und 3) einer Dekontextualisierung, d. h. Isolierung der betrachteten sprachlichen Formen aus ihrem Kontext (vgl. Bredel 2007a: 24-25).

Darauf aufbauend lässt sich Sprachbetrachtung definieren als „eine Tätigkeit, in der Sprache durch die Deautomatisierung sprachlicher Handlungsrouinen aus ihrer ursprünglichen Umgebung herausgelöst (Dekontextualisierung) und zum Gegenstand der Aufmerksamkeit wird. Die damit vollzogene Vergegenständlichung der Sprache definiert einen Abstand zwischen dem Betrachter und dem betrachteten Objekt (Distanzierung). Die Sprache der Sprachbetrachtung ist die Metasprache“ (Bredel 2007a: 30). Von Metasprache ist also dann zu sprechen, „wenn Eigenschaften des grammatischen Systems thematisiert werden“ (Bredel 2007a: 65).⁸ Metasprache wird folglich verwendet, wenn *über* Sprache gesprochen wird.

Solche metasprachlichen Handlungen, zu denen Wehr (2001: 15) Sprachreflexion, Sprechen über und Handeln mit Sprache zählt, machen laut Stude (2013: 38-39) einen unabdingbaren Teil der alltäglichen Kommunikation aus. Im Alltag werden sie beispielsweise funktional eingesetzt zur Verständnissicherung, Akzeptanzstützung und Dialogorganisation (vgl. Techtmeier 2001: 1453-1458). Die Bandbreite metasprachlicher Handlungen verdeutlicht Bredel (2007a: 35) anhand der Systematisierung von Clark (1978), die verschiedene Aktivitäten von der Steuerung eigener Äußerungen während des Sprechens (z. B. durch Selbstreparaturen) bis hin zur Reflexion der Produkte von Äußerungen umfasst. Anhand dieser Klassifikation wird deutlich, dass metasprachliche Aktivitäten nicht in jedem Fall auch versprachlicht werden müssen – Levelt/Sinclair/Jarvella (1978)

⁸ Techtmeier (2001: 1449-1451) verwendet den Begriff Metakommunikation synonym zu Metasprache und weist auf weitere konkurrierende Termini aus der deutsch-, englisch- und französischsprachigen Literatur hin, darunter v. a. Metadiskurs, *Metatalk*, *Metatext*, *formulations*, *glossings*, *métalangue*, *métalangage*, *métadiscours* sowie *métacommunication*. Gombert (1992) führt den Begriff *metalinguistics* an; Tunmer/Pratt/Herriman (1984) sprechen auch von *metalinguistic ability*, d.h. „the ability to reflect upon and manipulate the structural features of spoken language, treating language itself as an object of thought, as opposed to simply using the language system to comprehend and produce sentences“ (Tunmer/Pratt/Herriman 1984: 12).

sprechen daher von einem Kontinuum, das sowohl explizit verbalisierte Sprachreflexionen umfasst (die z. B. auf Nachfragen geäußert werden) als auch eher implizite, von außen nicht oder kaum bemerkbare Tätigkeiten (z. B. sprachliche Abwägungen und spontane Selbstkorrekturen) (vgl. Levelt/Sinclair/Jarvella 1978: 2).

Letztere bezeichnet Bredel (2007a: 106) als operative metasprachliche Handlungen, die sie von deklarativen metasprachlichen Handlungen (z. B. Zuordnen, Beschreiben und Benennen sprachlicher Merkmale) abgrenzt. Die jeweiligen Sprachbetrachtungsaktivitäten lassen sich dabei unterschiedlichen metasprachlichen Wissensqualitäten zuordnen:

	situationsgebunden/integriert	situationsentbunden/autonom
operativ	Prozesswissen (z. B. Korrigieren von Eigen-/ Fremd-äußerungen, formales Korrigieren/Überarbeiten von Texten)	Prozesswissen (z. B. Durchführen grammatischer Proben wie Umstellen oder Weglassen)
deklarativ	Analysewissen (z. B. Wortbedeutungen klären, Nachfragen, sich zu Texten äußern)	Analysewissen (z. B. Erfassen und Benennen sprachlicher Kategorien wie Satzgliedern oder Wortarten)

Tabelle 1 Vierfelderschema zu unterschiedlichen Wissensqualitäten metasprachlicher Sprachbetrachtungsaktivitäten; leicht abgeändert und ergänzt um ausgewählte Beispiele (vgl. Bredel 2007a: 110).

Demnach existieren zwei verschiedene Wissensqualitäten – das operative Prozesswissen und das deklarative Analysewissen. Operative metasprachliche Handlungen (z. B. Korrekturen) aktivieren Prozesswissen, d. h. ein dynamisches, primärsprachliches Musterwissen; deklarative metasprachliche Handlungen (z. B. Benennen von Wortarten) hingegen aktivieren Analysewissen, das ein statisches Wissen zu sprachlichen Eigenschaften und Merkmalen ist (vgl. Bredel 2007a: 109, 127). Der operative Zugriff auf Sprache erfolgt, indem „die zu betrachtenden sprachlichen Strukturen online im Modus ihrer Verarbeitung aktiviert werden“ (Bredel 2007a: 109), während bei deklarativen Zugriffen „sprachliche Strukturen als vergegenständlichte Objekte betrachtet werden“ (Bredel 2007a: 109). Sowohl operative als auch deklarative metasprachliche Handlungen können integriert (= spontan im Kontext einer sprachlichen Aktivität) oder autonom (= situationsunabhängig und systematisch) vorkommen: Die Korrektur eines Versprechers beispielsweise geschieht spontan im laufenden Gespräch, aktiviert also integriertes Wissen;

das Isolieren, Analysieren und Benennen sprachlicher Merkmale hingegen erfordert autonomes Wissen, das gezielt, intentional und kontrolliert abgerufen werden kann (vgl. Bredel 2007a: 109, 129). Das autonome Analysewissen gilt als das kognitiv anspruchsvollste und Hauptaugenmerk von Grammatikunterricht (vgl. Bredel 2007a: 129). Es ist daher auch im Rahmen der vorliegenden Studie von besonderem Interesse.

Zwischenfazit

Als vorläufiges Ergebnis dieses Abschnitts lässt sich festhalten, dass sich trotz der Vielfalt der vorhandenen didaktischen Konzepte zu metasprachlichen Fähigkeiten, Handlungen und Wissensformen durchaus grundlegende Gemeinsamkeiten ausmachen lassen. Demnach handelt es sich bei metasprachlichen Fähigkeiten um kognitive Fähigkeiten, Sprache zum Gegenstand von Reflexion machen zu können. Weiter wurde deutlich, dass sich verschiedene Arten metasprachlicher Handlungen differenzieren lassen, die mit unterschiedlichen Formen metasprachlichen Wissens einhergehen (implizit, gefühlsbasiert, operativ vs. explizit, rational, deklarativ). Auf Grundlage metasprachlichen Wissens wird Sprachbetrachtung bzw. -reflexion möglich, die sich auf sämtliche Aspekte von Sprache beziehen kann. Das geschieht jedoch nur, wenn ein Reflexionsanlass besteht, der die Aufmerksamkeit der Sprachverwender/innen auf sich zieht und ausreichend motivierend für eine reflexive Handlung ist.

Diese Überlegungen zu metasprachlichen Handlungen und Wissensformen werden in Abschnitt 2.3 nochmals systematisch zusammengeführt, um darauf aufbauend die terminologischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit festzulegen. Dabei soll jedoch auch eine entwicklungstheoretische Komponente berücksichtigt werden, damit Rückschlüsse in Bezug auf den Erwerb und die Vermittlung metasprachlichen Wissens in der Schule gezogen werden können. Daher wird vor der Systematisierung der bisherigen Erkenntnisse zunächst noch auf zentrale Ergebnisse aus der Forschung zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten eingegangen.

2.2 Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten

Kinder sprechen bereits früh und auch außerhalb von Schule und Unterricht in bestimmten Situationen über Sprache:

„Wie die Spracherwerbsforschung deutlich gemacht hat, lassen sich schon im Vorschulalter bei Kindern verschiedene Formen spontaner Sprachreflexion beobachten: Sie korrigieren sich und andere, sie kommentieren sprachliches Verhalten und sie nutzen Sprache in vielfältiger Weise als Spielgegenstand“ (Riegler 2011a: 4).

Derartige Beobachtungen zeigen, dass Kinder im Spracherwerb die Kompetenz entwickeln, Sprache nicht bloß zu produzieren und zu verstehen, sondern auch zielgerichtet und bewusst wahrzunehmen, über Sprache nachzudenken und zu sprechen (vgl. Gornik 1989: 39). Diese Entwicklung beginnt in ihren Grundzügen früh, findet innerhalb und vor allem auch außerhalb der Schule statt und hat keinen fest definierten Endpunkt, sodass „sich der Erwerb und die Entwicklung von Sprachbewusstheit/-sein über die ganze Lebensspanne [erstreckt], da auch Erwachsene immer wieder Erweiterungserlebnisse haben können“ (Hug 2007: 13). Die Anfänge dieser Entwicklung markieren erste spontane Sprachreflexionen und Sprachthematisierungen, die auf ein grundlegendes kindliches Interesse an (vereinzelt) sprachlichen Strukturen sowie eine kognitive Befähigung zu metasprachlichem Denken hindeuten. Dabei ist das sprachliche Wissen, das Kinder durch die vorschulische, spielerische Beschäftigung mit Sprache erwerben und das sie zur Bildung grammatikalisch korrekter Sätze befähigt, impliziter und intuitiver Art:

„Wir denken nicht darüber nach, was wir wie ausdrücken, weil das implizite Wissen, das wir mit dem Erwerb der Muttersprache unbewusst mit aufgebaut haben und das diese Tätigkeiten intuitiv steuert, sozusagen im Hintergrund abläuft und dafür sorgt, dass wir uns mehr auf den Inhalt und weniger auf die Form dessen konzentrieren können, was wir gesagt und gehört haben“ (Netzband 2016: 12).

Die frühkindliche Auseinandersetzung mit Sprache führt folglich zunächst zum Aufbau impliziten, nicht verbalisierbaren Sprachwissens, durch das primärsprachliche Handlungen weitgehend automatisiert und unbewusst vollzogen werden können.

Erste metasprachliche und metakommunikative Aktivitäten zielen laut Gornik (1989: 43) dann zunächst vor allem auf die Bedeutungsebene ab, insbesondere auf Wortbedeutungen und Gegenstandsbezeichnungen. Auch Riegler (2011a: 4-5) stellt fest, dass jüngere Kinder sich in den ersten Jahren nach Schuleintritt überwiegend auf semantische und pragmatische Aspekte von Sprache beziehen, grammatische Aspekte hingegen fast nie spontan thematisieren. Die metasprachliche Entwicklung im Bereich Grammatik bzw. Morphosyntax setzt wesentlich später ein als im semantisch-pragmatischen Bereich. Dementsprechend zeigen Schülerinnen und Schüler insbesondere der Primarstufe und

der Sekundarstufe I im Unterricht spontane Sprachaufmerksamkeit am ehesten in Bezug auf Semantik und Pragmatik – da die schulische Sprachreflexion jedoch vor allem formbezogene Aspekte von Sprache in den Blick nimmt, besteht hier oft wenig Raum zur Anknüpfung an bereits vorhandene Sprachbewusstheit (vgl. Riegler 2011b: 5, 12). Zustände kommen erste sprachreflexive Handlungen zumeist durch bedeutungsbezogene sprachliche Irritationen; insbesondere idiomatische Wendungen, Metaphern und Homonymien stellen sprachliche Reflexionsanlässe dar (vgl. Gornik 1989: 44). Den Ausgangspunkt der Entwicklung bilden folglich situationsgebundene Beobachtungen, anhand derer sprachliche Regelmäßigkeiten abgeleitet werden:

„Zunächst „drängen“ Einzelbeobachtungen, Einzelerfahrungen ins Bewusstsein und verfestigen sich zu Einzelverknüpfungen. Diese werden zu inneren Regeln, die auf mehrere Fälle angewendet werden können, ausgebaut, und können sich dann zu Strategiehypothesen über den jeweiligen Phänomenkomplex verfestigen“ (Eichler 2004: 59).

Bei diesen inneren Regeln handelt es sich um prozedurale, nicht explizierbare Sprachhandlungsroutinen, die die Grundlage für den Auf- und Ausbau grammatischen Wissens bilden (vgl. Eichler 2004: 59). Die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten verläuft demnach erfahrungsgesteuert und vorwiegend auf Grundlage eigenaktiver, innerer Aushandlungsprozesse. Bisherige empirische Untersuchungen zeichnen sich in der Folge durch eine große konzeptionelle sowie methodische Vielfalt aus.

Ab welchem konkreten Zeitpunkt sind Kinder jedoch – immer unter Berücksichtigung individueller Unterschiede – genau in der Lage zu metasprachlichen Leistungen? Die ontogenetische Entstehung und Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten wird in der Literatur unterschiedlich bewertet. Stude (2013: 12-13) weist auf zwei konträre Positionen hin, die den Erwerbsbeginn entweder bereits im Kleinkindalter oder aber erst im Schulalter verorten; dies ist zurückzuführen auf Unterschiede in der methodischen Herangehensweise⁹ bzw. der Art, metasprachliche Fähigkeiten sichtbar zu machen (z. B.

⁹ Andresen/Funke (2003: 445) nennen u. a. tagebuchartige Aufzeichnungen, Kommentare, Erklärungen, Fragen, Beobachtungen und Tonaufzeichnungen, um Kindern verschiedenen Alters in unterschiedlichen Settings Äußerungen zu sprachlichen Phänomenen zu entlocken und darauf aufbauend Entwicklungslinien im Prozess der Entstehung von sprachlicher Bewusstheit zu ziehen. Grundsätzlich kann mit Blick auf die unterschiedlichen Erhebungskontexte festgestellt werden, dass Untersuchungen (klein-)kindlicher metasprachlicher Fähigkeiten zumeist anhand von Gesprächen in alltäglichen, kommunikativen Zusammenhängen durchgeführt werden, während für den schulischen Bereich eher schriftliche Tests herangezogen werden.

spontane versus elizitierte Daten), aber auch auf verschiedene Konzeptionen darüber, was metasprachliche Fähigkeiten konkret umfassen (z. B. implizite Selbstkorrekturen versus explizite Äußerungen über Sprache). Darüber hinaus können unterschiedliche Entwicklungsfaktoren als Voraussetzung für die kindliche metasprachliche Entwicklung gelten – zum einen ist das die allgemeine kognitive Entwicklung von Kindern, zum anderen der Schriftspracherwerb. So betonen Beisbart/Marenbach (2003: 150) unter Rückbezug auf Piaget (1971) und Spinner (1980), dass bei der Betrachtung von Sprache vor allem Rücksicht auf die abstrakt-logische Entwicklung und das damit einhergehende Abstraktionsvermögen von Schülerinnen und Schülern sowie ihr Interesse an einer bewussten sprachlichen Gestaltung genommen werden muss; sie empfehlen daher, Grammatik und Sprachformen erst ab dem 12./13. Lebensjahr zu thematisieren. Für den Schriftspracherwerb als Einflussgröße argumentieren wiederum Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert (2011: 33) und erklären, dass die Konfrontation mit einem zweiten Sprachsystem (v. a. dem Schriftsprachsystem, aber auch weiteren Sprachen und Sprachvarietäten) die Entwicklung befördert, da das Vorhandensein mehrerer sprachlicher Systeme die Wahrnehmung von und (bewusste) Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Sprachen ermöglicht. Der enge Zusammenhang zwischen der sukzessiven Bewusstwerdung von Sprache, dem Schriftspracherwerb und dem zunehmenden Alter der Kinder, der sich auch bei Gnutzmann (1995: 273) findet, ist darauf zurückzuführen, dass der Schriftspracherwerb mit einer Dekontextualisierung und Vergegenständlichung von Sprache einhergeht, die Kindern neue Entdeckungen in Bezug auf (Schrift-)Sprache ermöglicht (vgl. Riegler 2011b: 5). Diese Entdeckungen sind bei Kindern bereits ab einem Alter von etwa zwei Jahren beobachtbar.

Der Erwerb setzt sich jedoch laufend fort und erstreckt sich bis in und über die Schulzeit hinaus. Berkemeier (1999: 85) merkt dazu an, dass die Bewusstheit, die Kinder für die Strukturiertheit von Sprache entwickeln, nicht gleichzusetzen ist mit dem Vorhandensein sprachlichen Wissen; somit ist es möglich, dass kognitive Verarbeitungsprozesse sowie analytische und interpretative Sprachhandlungen ablaufen, ohne dass Konzepte zu sprachlichen Strukturen vorhanden sind. Andresen (2011b) stützt die Annahme, „dass kleine Kinder, auch dann, wenn sie grammatisch strukturierte Äußerungen produzieren, mental noch nicht über grammatische Kategorien und grammatisch strukturierte mentale Repräsentationen von Sprache verfügen“ (Andresen 2011b: 19); es fehlt ihnen also

an verallgemeinerbaren grammatischen Kategorien. Daraus folgt, dass Kinder auf Grundlage früher vorschulischer Sprachreflexionen bereits Sprachaufmerksamkeit und ein sprachbezogenes Wissen in die Schule mitbringen, jedoch aufgrund eines fehlenden begrifflichen Inventars zumeist nicht in der Lage sind, ihre Beobachtungen an Sprache in Worte zu fassen; die Konsequenz ist, dass sprachlich Auffälliges zu diesem Zeitpunkt noch nicht (begrifflich) geklärt werden kann (vgl. Bien-Miller 2016: 4).

Dies kann erst gelingen, wenn das im Rahmen des natürlichen, eigenaktiven Spracherwerbsprozesses erworbene und zunächst implizite Sprachwissen im weiteren Verlauf der sprachlichen Entwicklung durch verbalisierbare Formen expliziten Sprachwissens erweitert wird (vgl. Eichler/Nold 2007: 68). Diese Erweiterung des grundlegenden Bewusstseins für Sprache geschieht anhand von Beobachtungen bzw. Sprachaufmerksamkeit, z. B. bei Regelverstößen, Ungereimtheiten und Unlogik, sowie auf Grundlage von Erprobungen, Sprachreflexion und Sprachkritik (vgl. Beisbart 1999: 79). Solche Aktivitäten haben auch in der Schule ihren Platz, deren Rolle für die metasprachliche Entwicklung von Kindern besonders hervorgehoben wird. Denn das Wissen, das im Grammatikunterricht aufgebaut wird, ist „ein Wissen darüber, wie das funktioniert, wenn wir sprechen, lesen, schreiben und zuhören – es ist ein Meta-Wissen, auch explizites Wissen genannt [...]. Es geht im Grammatikunterricht um den Aufbau eines Wissens über etwas, das man bereits besitzt, und damit um ein Explizieren des impliziten Wissens“ (Netzband 2016: 14). Somit wird das zunächst intuitive bzw. implizite, unbewusste und nicht verbalisierbare Sprachwissen zur Bewältigung primärsprachlicher Anforderungen über die schulische Auseinandersetzung mit Sprache erweitert durch zunehmend explizites und kontextunabhängiges Wissen, das auch verbalisiert und terminologisch gefasst werden kann. Dieser Entwicklungsverlauf ist jedoch komplex und ergibt sich keinesfalls automatisch. Die tatsächliche Reichweite unterrichtlicher Interventionen hält Eichler (2004: 60) daher für eher begrenzt:

„Die inneren Regeln (prozedurales Wissen) und die „äußeren“ Regeln (Einsichten), die im Grammatik- und im Rechtschreibunterricht erarbeitet werden, „passen oft nicht zusammen“ oder werden vom Kinde nicht aufeinander übergeblendet“ (Eichler 2004: 60).

Demnach kann das Vorwissen, das sich Kinder im Spracherwerb über Sprache aneignen und in den Unterricht mitbringen, nicht einfach durch explizites Regelwissen

überschrieben werden. Andresen (2011b: 15) zeigt sogar auf, dass terminologisches Wissen, das bereitgestellt wird, um das Verständnis von und Sprechen über komplexe Sachverhalte zu erleichtern, bisweilen genau das Gegenteil bewirken kann. Diese Beobachtungen zeigen, dass die vorhandenen Vorstellungen mit neuen Vorstellungen sinnvoll verknüpft und erweitert werden müssen.

Dabei sind jedoch große individuelle Unterschiede in den Lerngruppen zu beobachten – unter Bezugnahme auf die Ergebnisse von Funke (2011) stellt Andresen (2011a) fest, dass die Verfügbarkeit grammatischer Strukturen nicht für alle Kinder und Jugendliche gleichermaßen angenommen werden kann, denn „solche Intuition ist nicht schon mit dem sprachlichen Wissen gegeben, das dem Sprachgebrauch zugrunde liegt, sondern entsteht durch Erfahrungen“ (Andresen 2011a: 10-11). Sie vermutet dahingehend, dass „einige Kinder über sprachliche Strukturen in dem hier beschriebenen Sinne verfügen, während anderen entsprechende Erfahrungen fehlen, die eine Basis für explizite, systematische Sprachreflexion bilden“ (Andresen 2011a: 11). Auch Funke (2005: 3) erklärt die Tatsache, dass manche Schülerinnen und Schüler beim Anwenden grammatischer Begriffe größere Schwierigkeiten haben, während andere diese Anforderung souverän meistern, als erklärungsbedürftig. Er hält es grundsätzlich für denkbar, dass die Diskrepanz in den Leistungen zum einen institutionsabhängig ist, indem der Grad der Förderung grammatischen Lernens in der jeweiligen Schule einen bestimmenden Faktor darstellt, und zum anderen personenabhängig, d. h. gekoppelt an das Ausmaß der außerschulischen Beschäftigung mit dem Gegenstand (vgl. Funke 2011: 98).

Um die Entwicklung von ersten Sprachthematizierungen bis hin zu expliziten Wissensformen genauer zu beschreiben, sind im Kontext der Erforschung metasprachlicher Fähigkeiten ab 1960/70 diverse Entwicklungsmodelle aufgekommen¹⁰; diese werden bis heute maßgeblich beeinflusst durch die Arbeiten Vygotskijs (1972) zur frühen kognitiven Entwicklung von Kindern und der Bewusstwerdung von Sprache sowie durch die Forschungsbereiche der generativen Theorie, der kommunikativen Kompetenz, des Schriftspracherwerbs sowie des Erst- und Zweitspracherwerbs (vgl. Stude 2013: 65-66). Arbeiten zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten beziehen sich dabei vorwiegend auf die Vorschul- und frühe Grundschulzeit (z. B. Clark 1978, Augst 1978,

¹⁰ Überblicksdarstellungen zum Forschungsbereich finden sich u. a. bei Waller (1986) und Gornik (1989).

Januschek/Paprotté/Rohde 1981, Andresen 1985, Kutsch 1988. Garlin 2000, Jäkel 2008), seltener wird ein Blick auf die daran anschließende Phase der Sekundarstufen geworfen (zur Altersspanne bis 12 Jahre z. B. Hakes 1980, Tabors/Snow/Dickinson 2001, weitere siehe Gombert 1992). Dennoch können anhand dieser Entwicklungsmodelle auch für die spätere Phase der Schullaufbahn wichtige Erkenntnisse abgeleitet werden, insbesondere in Bezug auf die Messbarkeit metasprachlicher Fähigkeiten, die Ontogenese und die Komponenten der metasprachlichen Entwicklung, den Einflussfaktor Mehrsprachigkeit, die Zusammenhänge von sprachlicher und kognitiver Entwicklung sowie das Zusammenwirken von implizitem und explizitem Wissen über Sprache. Diese Aspekte sollen daher im Folgenden anhand ausgewählter Entwicklungsmodelle aufgegriffen werden.

Messbarkeit metasprachlicher Fähigkeiten

Die Frage nach der Messbarkeit stellt ein zentrales Problem in der Erforschung metasprachlicher Fähigkeiten dar, denn „als interne Größe ist Sprachbewusstheit der direkten Beobachtung grundsätzlich nicht zugänglich. Ob bzw. dass ein Mensch über Sprachbewusstheit verfügt, lässt sich nur aus sprachreflexiven Tätigkeiten erschließen, in denen die Disposition sozusagen sichtbar zutage tritt“ (Budde/Riegler/Wiprächtiger-Gepfert 2011: 32-33). Daraus folgt, dass die Erhebung metasprachlicher Fähigkeiten und Entwicklungsprozesse mit der Festlegung von Indikatoren einhergehen muss. Clark (1978) legt eine erste Systematisierung solcher Indikatoren vor und ordnet verschiedene metasprachliche Aktivitäten sechs metakognitiven Fähigkeiten zu:

- 1) Steuerung der eigenen Äußerungen während des Sprechens (z. B. spontane Selbstreparaturen),
- 2) Prüfen des Resultats einer Äußerung (z. B. eigene und fremde Äußerungen kommentieren),
- 3) Testen der Äußerung (z. B. Entscheidungen treffen darüber, ob Worte zutreffend sind),
- 4) bewusste Lernversuche (z. B. Einüben neuer Laute, Wörter, Sätze),
- 5) Vorhersagen über die Konsequenzen des Gebrauchs von Flexiven, Wörtern, Phrasen oder Sätzen treffen (z. B. Beurteilen der Angemessenheit von Äußerungen), und
- 6) Äußerungen reflektieren (z. B. Definitionen geben, sprachliche Einheiten identifizieren, Variation erklären) (vgl. Clark 1978: 34, Bredel 2007a: 35).

Diese Taxonomie ist jedoch kontrovers aufgenommen worden. Andresen (1985: 74, 92) beispielsweise kritisiert die Heterogenität der Sprachaktivitäten und das zugrunde liegende Verständnis von metasprachlichen Handlungen.¹¹

Gornik (1989: 40) benennt Selbst- und Fremdkorrekturen, sprachliche Richtigkeitsurteile, Erklärungen von Metaphern und Sprachwitzen, Kenntnisse über metasprachliche Ausdrücke, Segmentierungsfähigkeiten, Sprachspiele, Nachfragen und situative Anpassungen von Sprache an den Kontext. Vor allem in Bezug auf die schon früh beobachtbaren Selbstkorrekturen von Kindern wird jedoch kontrovers diskutiert, ob es sich hierbei tatsächlich um einen Indikator von Sprachbewusstheit bzw. einen Ausdruck metasprachlicher Fähigkeiten handelt (vgl. Gornik 1989: 40). Die Meinungen darüber, inwiefern dieses Verhalten, das nicht mit Äußerungen über Sprache einhergeht, nicht steuerbar oder systematisch ist und stark an die jeweilige Situation gekoppelt ist, metasprachliche Leistungen reflektiert, sind bis heute geteilt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass metasprachliche Fähigkeiten nicht immer einer direkten Beobachtung zugänglich sind, sodass oft nur von sprachreflexiven Aktivitäten auf das Vorhandensein metasprachlichen Wissens geschlossen werden kann. Dabei liegen unterschiedliche Auffassungen darüber vor, was als Indikator für metasprachliche Leistungen gelten kann – vor allem Handlungen ohne explizite Äußerungen über Sprache sind dabei umstritten.

Komponenten und Ontogenese der metasprachlichen Entwicklung

Waller (1988: 299) führt die Kontroverse um mögliche Indikatoren grundsätzlich zurück auf unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich ihrer Validität und schlägt daher vor, stärker zwischen dem *Was* (Komponenten) und dem *Wie* (Ontogenese) der metasprachlichen Entwicklung zu unterscheiden. Als Komponenten metasprachlicher Entwicklung differenziert er zwischen Wissen über Sprache bzw. sprachanalytischem Wissen, operativen Strategien und (prozeduralem) Kontrollwissen. Die erste Komponente, das sprachanalytische Wissen, ist dabei notwendige Grundvoraussetzung, um metasprachliche Leistungen (= begründete Akzeptabilitätsurteile über Sprache, Segmentieren von

¹¹ Dabei, so Andresen (1985: 98), kann ist die pragmatisch-semantische Dimension von Sprache nahezu problemlos erfragt und reproduziert werden, während die Fähigkeit zur Identifikation linguistischer Einheiten besondere Lernprozesse voraussetzt.

Sätzen, Selbst- und Fremdkorrekturen) erbringen zu können (vgl. Waller 1988: 300). Es kann impliziter und expliziter Art sein, wobei „Kinder erst im Stadium der konkreten Operationen dazu in der Lage sind, ihre metasprachlichen Urteile durch Explikation sprach-analytischen Wissens zu begründen [...], während sie im präoperativen Stadium zwar richtige metasprachliche Urteile fällen, das dazu herangezogene sprach-analytische Wissen aber nicht explizieren können, dieses also vermutlich lediglich in impliziter Form repräsentiert haben“ (Waller 1998: 301). Daraus folgt, dass sich das sprachanalytische Wissen ontogenetisch verändert zu vermehrt expliziten und explizierbaren Formen.¹² Zur Bewältigung metasprachlicher Aufgaben muss zusätzlich die zweite Komponente (= operative Strategien) aktiv sein, die auf automatisierten Monitoringprozessen beruht; so wird beispielsweise bei Akzeptabilitätsurteilen eine operative Vergleichsstrategie angewendet, d. h. ein Vergleich von korrekten und fehlerhaften sprachlichen Formen (vgl. Waller 1998: 301). Diese wird bereits von Kindern – beschränkt auf vereinzelte Formen – automatisiert angewendet und steht mit fortschreitender metakognitiver und sprachlicher Entwicklung als kontrolliert einsetzbare Strategie zur Verfügung. Die Voraussetzung dazu ist die dritte Komponente, das metasprachliche Problem- und Aufgabenbewusstsein. Hierbei handelt es sich um prozedurales Wissen zum Einsatz von Strategien und Sprachwissen bei der Bearbeitung metasprachlicher Aufgaben (vgl. Waller 1998: 303). Die Bearbeitung solcher Aufgaben erfordert eine dekontextualisierte Sprachauffassung, von der erst ab dem Stadium der konkreten Operationen, d. h. etwa ab dem 7. bis zum 11. Lebensjahr, ausgegangen werden kann; Ansätze lassen sich gleichwohl bereits im präoperativen Stadium beobachten (vgl. Waller 1998: 303-304). Dazu erforderlich ist wiederum die Fähigkeit, „fehlerhafte von korrekten sprachlichen Formen zu unterscheiden sowie die Bereitschaft, die Aufmerksamkeit mehr oder weniger gezielt auf isolierte sprachliche Formen / Merkmale zu richten und auf ihre Abweichung von resp. ihre Übereinstimmung mit der korrekten Standardform zu achten“ (Waller 1998: 305). Diese Kompetenzen werden im frühen Kindesalter ausgebildet, sind allerdings vorerst nicht gezielt abrufbar, sondern werden intuitiv und nur auf Einzelfälle angewendet.

¹² Allerdings bedeutet diese Entwicklung nicht, dass das implizite Wissen irgendwann gänzlich durch explizite Formen abgelöst würde – denn auch Erwachsene urteilen noch häufig auf Grundlage ihres impliziten Wissens über Sprache.

In Bezug auf mögliche Entwicklungsbedingungen und -voraussetzungen nimmt Waller (1988: 306) an, dass die metasprachliche Entwicklung weniger von der kognitiven Entwicklung beeinflusst wird als häufig angenommen (v. a. bei Hakes 1980), sondern stärker von der primärsprachlichen Entwicklung abhängt. Dies führt er darauf zurück, dass primärsprachliche Produktions- und Rezeptionsschwierigkeiten metasprachliche Fähigkeiten überhaupt erst aktivieren. Die Grundlage für den Erwerb sprachanalytischen Wissens bilden demnach primäre produktive und rezeptive Spracherfahrungen des Kindes, sodass „der Aufbau sprach-analytischen Wissens in seinem Entwicklungsverlauf grundsätzlich dem Stand der primären Sprachentwicklung nicht vorseilen kann, diesem gegenüber vielmehr immer zeitlich verschoben ist und durch ihn regulierenden Einschränkungen unterliegt“ (Waller 1998: 309). Das bedeutet, dass die metasprachliche Entwicklung eng an die primärsprachliche Entwicklung gekoppelt ist, durch sie befördert und eingeschränkt wird. Diese Kopplung besteht sowohl in zeitlicher Hinsicht, da die metasprachliche Entwicklung der primärsprachlichen versetzt nachfolgt, als auch in materialer Hinsicht, „das heißt in Hinblick darauf, welche Subsysteme bzw. Regeln der Sprache [...] in den Bestand sprach-analytischen Wissens integriert werden“ (Waller 1998: 311). Die Nutzung des so aufgebauten Sprachwissens steht sekundär in Korrelation mit der kognitiven Entwicklung, da Fragen nach der Kapazität des kindlichen Arbeitsspeichers, dem Automatisierungsgrad von Sprachverarbeitungsprozessen, der Verarbeitungskapazität, der Motivation und Aufmerksamkeit eine Rolle spielen – hier kommt dem schulischen Unterricht eine besondere Bedeutung zu, in dem Lernende systematisch zur Beschäftigung mit Sprache und metasprachlichen Aufgaben angeregt werden (vgl. Waller 1998: 315).

Es wird deutlich, dass es sich bei den Komponenten metasprachlicher Fähigkeiten um sprachanalytisches Wissen, operative Strategien und metasprachliches Problem- und Aufgabenbewusstsein handelt, die auf der Fähigkeit zur Unterscheidung richtiger und falscher Formen und der Bereitschaft dazu basieren. Die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten und metasprachlichen Wissens wird in erster Linie durch die primärsprachliche Entwicklung, sekundär durch die kognitive Entwicklung beeinflusst, sodass Entwicklungsfaktoren in beiden Domänen zu suchen sind. Die Grundannahme ist dabei, dass das auf Grundlage primärsprachlicher Fähigkeiten erworbene Sprachwissen

zunächst implizit repräsentiert ist und erst allmählich in explizite bzw. explizierbare Formen überführt wird.

Zusammenwirken impliziten und expliziten Sprachwissens

Die Annahme einer sukzessiven Überführung impliziter in explizite Wissensformen begründet Waller (1988: 309) mit dem Drei-Phasen-Modell bzw. RR-Modell (= *representational redescription*) nach Karmiloff-Smith (1995), das die kindliche Sprachentwicklung als Folge wiederkehrender sprachlicher Umstrukturierungen erklärt, „by which implicit information *in* the mind subsequently becomes explicit knowledge *to* the mind, first within a domain and then sometimes across domains“ (Karmiloff-Smith 1995: 18). Diese Progression von implizitem zu explizitem Wissen verläuft in drei sich wiederholenden Phasen. Das Kind erwirbt demnach zunächst anhand des Inputs aus der Lernumgebung die sprachpraktische Fähigkeit, Sprache zuverlässig richtig zu verwenden, bevor es dann über interne Umstrukturierungen von Wissen und dem zunehmenden Aufbau expliziten Wissens schließlich zu einer Art Balance kommt (vgl. Karmiloff-Smith 1995: 19-20). Sprachliches Wissen liegt dabei in Form mentaler Repräsentationen vor und kann auf unterschiedliche Weise strukturiert sein. Daraus ergibt sich die Einteilung in verschiedene Levels von Wissen, die sich dahingehend unterscheiden, wie zugänglich sie einer Bewusstmachung und Verbalisierung sind: *Implicit* (I), *Explicit-1* (E1), *Explicit-2* (E2) und *Explicit-3* (E3) (vgl. Karmiloff-Smith 1995: 2).

Im I-Level-Bereich liegt zunächst implizites, prozedurales Wissen in Form sprachlicher Muster vor, die Kinder als unstrukturierte Einheiten erwerben und bereits nach kurzer Zeit für kommunikative Zwecke verwenden können (vgl. Kappest 2001: 99). Die Beherrschung dieser Muster ist jedoch beschränkt auf die Kontexte, in denen sie erworben wurden; ein bewusster metasprachlicher oder metakommunikativer Zugriff ist nicht möglich (vgl. Kappest 2001: 100). Das bedeutet, dass in der ersten Entwicklungsphase zahlreiche sprachlich-kommunikative Muster im Bereich des I-Levels abgespeichert werden, die nur als Ganzes in der entsprechenden Situation (bzw. Domäne) abrufbar sind:

„At level I, representations are in the form of procedures for analyzing and responding to stimuli in the external environment [...]. Information is encoded in procedural form. The procedure-like encodings are sequentially specified. New representations are independently stored. Level-I representations are bracketed, and hence no intra-domain or inter-domain representational links can yet be formed“ (Karmiloff-Smith 1995: 20).

Es handelt sich demnach um implizites Wissen bzw. Können, das prozedural, situativ gebunden und somit nicht analysierbar oder in andere Kontexte transferierbar ist. Werden diese implizit abgespeicherten sprachlichen Muster auf dem I-Level nun wiederkehrend und erfolgreich in entsprechenden Kommunikationssituationen verwendet, findet eine Rekodierung statt – Karmiloff-Smith (1995) spricht hierbei von einem „subsequent reiterative process of representational redescription“ (Karmiloff-Smith 1995: 21). Durch diesen sich wiederholenden Rekodierungs- und Reanalyseprozess werden weitere Muster ausgebildet, die möglicherweise (aber nicht notwendigerweise) auf höheren Stufen, den E-Levels, liegen und somit – jedoch, wie Ossner (2000: 307) betont, nur unter äußeren Einflüssen wie dem Schriftspracherwerb – auch der bewussten Analyse und Reflexion zugänglich sind. Das heißt, dass situationsgebundene Sprachmuster des I-Levels in situationsübergreifende und kontextunabhängige Muster der Levels E1 bis E3 überführt werden können, aber auch parallel dazu vorliegen:

„Die kommunikativ beherrschten sprachlichen Strukturformen werden – zunächst unbewußt, auf höheren Rekodierungsstufen später u. U. auch bewußt – reanalysiert und parallel zu dem bereits bestehenden sprachlichen Mustern ein neues sprachliches Muster angelegt. Die durch die Rekodierung entstandenen Muster gehören dem expliziten Level (E-Level) an, das sich selbst noch einmal in drei Ebenen unterteilen läßt: E1: einfacher, domänenübergreifender Mustereinsatz, E2: bewußtseinsfähiger Mustereinsatz, E3: metakommunikativ behandelbarer Mustereinsatz“ (Kappert 2001: 100).

Der Unterschied zwischen I- und E-Levels verdeutlicht Karmiloff-Smith (1995: 21) mit dem Beispiel eines Zebras, das auf dem I-Level mit allen Details abgespeichert wird, während es als Resultat der Rekodierung auf dem E-Level linguistisch und/oder bildlich nur noch als „gestreiftes Tier“ verstanden wird; somit gehen bei Rekodierungen zwar Details verloren, allerdings eröffnen sie Möglichkeiten der Analogiebildung, z.B. zu Zebrastreifen auf der Straße – die neue Struktur ist folglich weniger spezifisch, jedoch flexibler und vielfältiger einsetzbar. Bezogen auf den Aufstieg auf höhere Levels warnt Ossner (2000: 308) jedoch vor der Vorstellung eine geradlinigen Entwicklung; vielmehr ist diese als U-Kurve zu verstehen, die – ausgelöst durch Rekodierungen bzw. Reanalysen und den damit verbundenen Bewusstwerdungsprozessen – auch Einbrüche, Fehler und Übergeneralisierungen bedeutet, welche sich erst nach und nach als Fortschritt entpuppen. Darüber hinaus weist er darauf hin, dass metakommunikative Bewusstheit auf dem E3-Level mit einer Loslösung von der kommunikativen Situation einhergehen muss, um einer

systematischen Sprachbetrachtung Raum zu geben. Ob dieses Level jedoch erreicht wird, ist nicht zwangsläufig anzunehmen, denn wenn „kein konkreter kommunikativer Bedarf nach komplexen, abstrakten und variablen Mustern besteht, „übersieht“ der Sprecher den Formaspekt der Sprache [...] und betrachtet nur den kommunikativen oder inhaltlichen Wert einer Äußerung“ (Kappest 1998: 10, zit. nach Ossner 2000: 307-308).

Aufbauend auf den Überlegungen zum RR-Modell legt Gombert (1992) ein Modell zur *Metalinguistic Development* vor, das ebenfalls von differenzierbaren Stufen¹³ in der metalinguistischen Entwicklung ausgeht, jedoch die Übergänge zwischen den Stufen anders interpretiert. Die erste Stufe (= *the acquisition of the first linguistic skills*) umfasst demnach – ähnlich wie im RR-Modell – den durch das Feedback kompetenter Sprachverwender/innen unterstützten Erwerb der Umgebungssprache, wobei situativ gebundenes, implizites, prozedurales Wissen für das Produzieren und Verstehen von Sprache aufgebaut wird (vgl. Gombert 1992: 187). Anders als Karmiloff-Smith deutet Gombert (1992) sprachliche Fehler jedoch nicht als Konsequenz einer automatischen Progression zur nächsten Entwicklungsstufe mit erhöhten Anforderungen, sondern vermutet, dass negatives Feedback und Misserfolge in der Sprachverwendung einen Entwicklungsfortschritt überhaupt erst auslösen, d. h. „these errors occur because [...] *the child is required to resolve increasingly complex problems of communication* as the model with which it is provided increasingly requires the interaction of different linguistic forms“ (Gombert 1992: 188, Hervorhebungen im Original). Demzufolge ist das sprachliche Repertoire von Kindern ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr ausreichend, um alle sprachlichen Anforderungen zu meistern, sodass sie Stufe 2 der metalinguistischen Entwicklung (= *the acquisition of epilinguistic control*) erreichen, auf der die bislang erworbenen Form-Funktion-Paare durch multifunktionale Formen ersetzt werden, indem das implizite Wissen der ersten Stufe (re-)organisiert wird (vgl. Gombert 1992: 188). Diese Entwicklungsprozesse führen dazu, dass Kinder schrittweise ein unreflektiertes und implizites, aber funktionales Regelsystem zu prototypischen Kontexten aufbauen, das es ihnen ermöglicht, auch unbekannte Situationen zu meistern, z. B. ungrammatische Äußerungen zu identifizieren (vgl. Gombert 1992: 188). Das mit dieser Phase einhergehende sprachliche Wissen wird als „unconscious declarative knowledge“ (Gombert 1992: 188) bezeichnet

¹³ Dabei gelten in der ursprünglichen Fassung nur die Stufen 1 und 2 als obligatorisch (vgl. Gombert 1992: 186).

und kann nicht verbalisiert werden. Es wird angenommen, dass die mit dieser Phase assoziierten Fähigkeiten frühestens ab einem Alter von fünf, eher noch sechs Jahren ausgebildet sein können (vgl. Gombert 1992: 191).¹⁴

Es lässt sich festhalten, dass im Rahmen der metasprachlichen Entwicklung von Kindern zunächst implizites Wissen aufgebaut wird (=situativ gebundenes, prozedurales Wissen für das Produzieren und Verstehen von Sprache sowie unbewusstes, unreflektiertes Regelwissen).¹⁵ Daran anschließend entwickeln sich über interne Umstrukturierungen sukzessive explizite Wissensformen, die in unterschiedlicher Weise auch einer Bewusstmachung und Verbalisierung zugänglich sind.

Zusammenhang von sprachlicher und kognitiver Entwicklung

Während Waller (1988) ebenso wie Gombert (1992) in Anlehnung an die Arbeiten von Karmiloff-Smith davon ausgeht, dass die primärsprachliche Entwicklung die metasprachliche Entwicklung stärker beeinflusst als die kognitive Entwicklung, basieren die Überlegungen von Hakes (1980) und Schöler (1986) auf der These, dass die kognitive Entwicklung die wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten darstellt. So argumentiert Schöler (1986: 339-341) in Übereinstimmung mit van Kleeck (1982), dass die kognitive Entwicklung eine notwendige (wenngleich nicht hinreichende) Voraussetzung für bestimmte Aspekte der Sprachentwicklung darstellt, indem sich neu erworbene Handlungsmöglichkeiten kognitiver Art auf den sprachlichen Bereich auswirken. Damit gemeint ist, dass ein „indirekter Einfluß der Kognition auf die Sprache [...] verantwortlich sein [kann] für die neu auftretende metasprachliche Fähigkeit, bewußt über sprachliches Wissen reflektieren zu können, sprach-analytisches Wissen bewußt einsetzen zu können [...]“ (Schöler 1986: 341). Solche bewussten, gezielten Reflexionen

¹⁴ Die optionale dritte Stufe (= the acquisition of metalinguistic awareness) kann dann erreicht werden, wenn die Fähigkeiten auf Stufe 2 stabil ausgeprägt sind und eine intentionale Steuerung erworbener Kenntnisse notwendig wird, beispielsweise im Rahmen des Schriftspracherwerbs und ab einem Alter von etwa sechs Jahren (vgl. Gombert 1992: 190). Dabei wird Sprache nur selektiv metasprachlich betrachtet und nicht als Ganzes. Die ebenfalls optionale vierte Stufe (= the automation of the metaprocesses) geht einher mit der Automatisierung metalinguistischer Fähigkeiten und Kenntnisse, sodass Sprache durch sprachlich-kommunikative Hürden oder die intentionale Steuerung auch dekontextualisiert wahrgenommen werden kann (vgl. Gombert 1992: 191).

¹⁵ Die impliziten Zugriffsweisen auf Sprache werden folglich früher und stabiler ausgebildet als die expliziten, die zudem aufgrund ihrer Kopplung an didaktische Verfahren und Kategorien stärker vom natürlichen Erwerb losgelöst sind (vgl. Bredel 2007a: 188). Abschließend geklärt sind die Fragen nach der genauen Reihenfolge der Entwicklung semantischer, syntaktischer und phonologischer Bewusstheit, der Korrelation dieser Bereiche sowie der Zusammenhänge zum Schriftspracherwerb bislang jedoch nicht.

über Sprache, beispielsweise in Form expliziter Urteile über grammatische Korrektheit, werden als Indikatoren metasprachlicher Entwicklung aufgefasst. Dabei gilt der kognitive Entwicklungsstand als wesentliche Bedingung für den Auf- und Ausbau sowie die Vernetzung und Verfügbarkeit metasprachlichen Wissens (vgl. Schöler 1986: 347-348).

Auch Hakes (1980) geht von einer Korrelation der sprachlichen und kognitiven Entwicklung aus. Er nimmt an, dass die Beschaffenheit metasprachlicher Aktivitäten bestimmte Entwicklungsvoraussetzungen an Kinder stellt, darunter u. a. die Fähigkeiten, sich von einer Situation zu distanzieren und bewusst zu reflektieren, die eigenen Gedanken zu strukturieren und zu steuern (vgl. Hakes 1980: 38-39). Die dazu durchgeführten Untersuchungen kindlicher Akzeptabilitätsurteile zeigen, dass Kinder früh Urteile über Sprache treffen und mit zunehmendem (Lern-)Alter ungrammatische Sätze aufgrund einer zunehmenden Vertrautheit mit grammatikalischen Normen der Umgebungssprache immer seltener akzeptieren; dabei ändern sich die für Grammatikalitätsurteile herangezogenen Kriterien im Entwicklungsverlauf dahingehend, dass mehr und mehr auch linguistische Aspekte neben semantische treten (vgl. Hakes 1980: 38-39).¹⁶

Es bleibt festzuhalten, dass die metasprachliche Entwicklung von Kindern an ihre kognitive Entwicklung gekoppelt ist, da bestimmte metasprachliche Handlungen erst bei Erreichen eines spezifischen kognitiven Entwicklungsstands möglich werden, sodass dieser eine Bedingung für den Aufbau metasprachlichen Wissens darstellt.

Mehrsprachigkeit und kognitiver Anspruch metasprachlicher Handlungen

Wie sich diese Entwicklung bei mehrsprachigen Kindern gestalten, hat Bialystok (2001) genauer untersucht. Sie berücksichtigt den Einflussfaktor Mehrsprachigkeit in ihrem Zwei-Komponenten-Modell, indem sie metakognitive und metasprachliche Entwicklungen bei bilingualen Kindern systematisch zueinander in Beziehung setzt. Sie kommt zu dem Schluss, dass sich bei Kindern im Verlauf des Spracherwerbs Veränderungen in Bezug auf die mentalen Repräsentationen sprachlichen Wissens (hin zu zunehmend expliziten und strukturierten Formen) und die Möglichkeiten, spezifische

¹⁶ Im Einzelnen zeigen die Daten, dass 1) Kinder bis zum 4. Lebensjahr dazu tendieren, Sätze zu akzeptieren, die sie verstehen/zu verstehen glauben, und Sätze nicht zu akzeptieren, die sie nicht verstehen, 2) Kinder ab etwa vier Jahren Sätze eher inhaltlich beurteilen und Sätze akzeptieren, deren Inhalt sie für richtig halten, dabei Sätze ablehnen, die sie für unwahr/inakzeptabel in der Situation halten (hier erste linguistisch begründete Akzeptabilitätsurteile), 3) Kinder zwischen sieben und acht Jahren Sätze seltener nach inhaltlichen Kriterien, sondern nach linguistischen beurteilen (vgl. Hakes 1980: 99).

Aspekte sprachlicher Repräsentationen gezielt wahrzunehmen, ergeben (vgl. Bialystok 2001: 131). Metasprachliche Fähigkeiten entwickeln sich demnach auf Grundlage des Zusammenspiels zweier kognitiver Prozesse, die sie *analysis* und *control* nennt:

„The first, analysis, is the ability to represent increasingly explicit and abstract structures; the second, control, is the ability to selectively attend to specific aspects of a representation, particularly in misleading situations. Together, these two processes enable children to move from simple conversation to the intentional language use involved in reading and metalinguistic problem-solving“ (Bialystok 2001: 131).

Aus dem Zusammenspiel von *analysis* und *control* ergibt sich demnach die Fähigkeit, Sprache gesteuert wahrzunehmen, zu verwenden und auf metasprachlicher Ebene zu reflektieren. Die zwei Komponenten können zudem herangezogen werden, um Aktivitäten innerhalb der Domänen der Sprachverwendung (= mündlich, schriftlich, metasprachlich) entsprechend ihres jeweiligen kognitiven Anspruchs zu beschreiben:

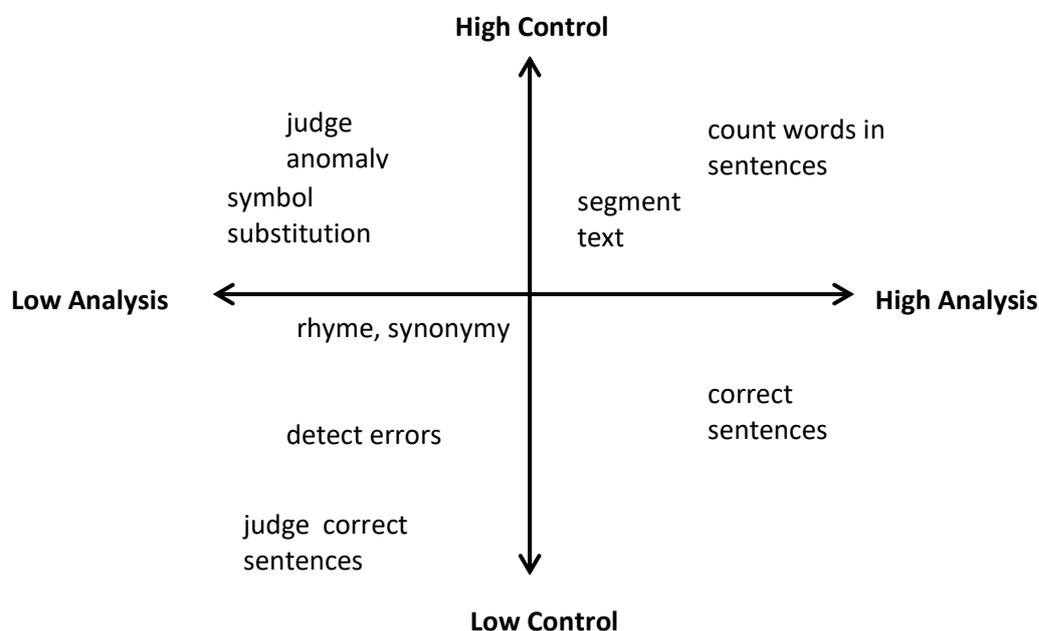


Abbildung 1 Tasks included in metalinguistic uses of language indicating their demands for analysis and control (Quelle: Bialystok 2001: 17).

Grundsätzlich erfordert eine metasprachliche Sprachverwendung *high analysis* und *high control* (vgl. Bialystok 2001: 15-16). Es lassen sich jedoch weitere Abstufungen ausmachen: So wird deutlich, dass die Beurteilung der Richtigkeit von Sätzen mit *low analysis* und *low control* bewertet wird, das Auffinden von Verstößen und das Korrigieren jedoch ausgeprägte Analysefähigkeiten, d. h. *high analysis*, und mehr *control*

erfordert. Auffälligkeiten zu finden und zu bewerten ist demnach mit hohen Kontrollfähigkeiten verbunden.

Insgesamt zeigen vergleichende Untersuchungen mono- und bilingualer Kinder in Bezug auf den Bereich Syntax, die sich in erster Linie auf die Erhebung von Akzeptabilitätsurteilen stützen (u. a. Galambos/Hakuta 1988, Galambos/Goldin-Meadow 1990, de Villiers/de Villiers 1972, Gathercole 1997), dass bilinguale Kinder einen Vorsprung bei bestimmten Aufgaben zum Auffinden, Bewerten und Korrigieren syntaktischer Strukturen zeigen, dass jedoch nicht von einem generalisierbaren Vorteil zu sprechen ist (vgl. Bialystok 2001: 139-141). Krafft (2014) weist darauf hin, dass „zumindest hinsichtlich der basalen syntaktischen Eigenschaften des Deutschen der frühe L2-Erwerb in seinen Grundzügen dem L1-Erwerb entspricht“ (Krafft 2014: 15), jedoch grundlegende Struktureigenschaften, sogenannte *vulnerable grammatical domains*, identifiziert werden können, bei denen es sich um grammatikalische Strukturen handelt, die im L2-Erwerb häufig fehleranfällig sind, z. B. Kasus- und Genusmarkierungen in der Nominalgruppe (vgl. Krafft 2014: 14). Zudem stützt er die Annahmen Bialystoks (2001), dass bilinguale Kinder in solchen Aufgaben besser abschneiden, die einen hohen Grad an *control*, d. h. der Fähigkeit zur Aufmerksamkeitskontrolle, erfordern, jedoch keine nennenswerten Vorteile bei der Bearbeitung von Aufgaben haben, die mit hohen Analysefähigkeiten (*analysis*) einhergehen (vgl. Krafft 2014: 57).

Auch die Studie von Galambos/Goldin-Meadow (1990) zur *metalinguistic awareness* bilingualer Kinder im Vergleich mit monolingualen Kindern zeigt, dass Bilingualismus das Auffinden und Korrigieren fehlerhafter grammatischer Konstruktionen tendenziell begünstigt, sich jedoch kaum ein Effekt in Bezug auf die Qualität der Erklärung oder die Art der Funde nachweisen ließ – sie schlussfolgern daher, dass „while learning two languages may enhance a speaker's "ear" for regularities of form, it does not appear to augment his grammatical "mind" for understanding those regularities“ (Galambos/Goldin-Meadow 1990: 53). Die Untersuchungen von Wildemann/Akbulut/Bien-Miller (2016) stützen diese Beobachtung: Sie stellen bei der Erhebung metasprachlicher Handlungen bei mehrsprachigen Grundschulkindern fest, dass „mehrsprachige Kinder bei Kontrolle von Grundintelligenz, Sprachkompetenz und Alter eine höhere Gesamtzahl metasprachlicher Äußerungen [erzielen]“ (Wildemann/Akbulut/Bien-Miller 2016: 53), überwiegend deutschsprachig aufwachsende Kinder mit hohen sprachlichen und kognitiven

Kompetenzen jedoch ebenfalls hohe Werte erreichen. Auch Wolff (2006: 62) kommt zu dem Fazit, dass Mehrsprachigkeit unter bestimmten Bedingungen zu höherer Sprachbewusstheit und höherer Sprachlernfähigkeit führen kann – dabei spielen jedoch vor allem die Förderung und Begleitung des Spracherwerbsprozesses durch die Eltern bzw. Familie eine entscheidende Rolle.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der kognitive Anspruch metasprachlicher Handlungen im Vergleich zu mündlicher oder schriftlicher Sprachverwendung hoch ist, es sich also um eine komplexe Tätigkeit handelt. Dabei lassen sich in Hinblick auf die verschiedenen metasprachlichen Handlungen weitere Abstufungen vornehmen, die mit unterschiedlichen Graden an *analysis* und *control* einhergehen. Der Faktor Mehrsprachigkeit scheint im Bereich metasprachlicher Leistungen trotz begünstigender Tendenzen kein generalisierbarer Vorteil zu sein, sich jedoch vor allem bei Aufgaben, die eine höhere Aufmerksamkeitskontrolle verlangen, positiv auswirkt und bei entsprechender Förderung zu einer höheren Sprachbewusstheit beitragen kann.

2.3 Systematisierung und Festlegung von Begriffen

Die in den vorangegangenen Abschnitten zusammengetragenen Erkenntnisse aus der didaktischen Forschung im Bereich metasprachlicher Fähigkeiten (2.1) und metasprachlicher Entwicklung (2.2) sollen nachfolgend systematisiert werden, um die Begrifflichkeiten für die vorliegende Arbeit festlegen zu können.

Unterschiedliche Qualitäten von Wissen

Es ist deutlich geworden, dass metasprachliche Handlungen mit einem Wissen über Sprache einhergehen, das unterschiedliche Formen bzw. Qualitäten annehmen kann. Ausschlaggebend für eine Differenzierung dieser Wissensqualitäten ist dabei 1) die Art der Speicherung bzw. mentalen Repräsentation des Wissens, 2) die Verbalisier- bzw. Explizierbarkeit, 3) die Aktivier- bzw. Steuerbarkeit und 4) der Erwerb. Am geläufigsten wird darauf aufbauend unterschieden zwischen einem impliziten, prozeduralen Wissen, das das primärsprachliche Handeln bestimmt, und einem expliziten, deklarativen Wissen über Sprache, das metasprachliche Handlungen leitet. Das implizite Wissen wird dabei zumeist als unbewusst, intuitiv, unwillkürlich und nicht verbalisierbar beschrieben; dem metasprachlichen Wissen werden Eigenschaften wie bewusst, systematisch,

zielgerichtet einsetzbar sowie verbalisierbar zugeordnet. Auf begrifflicher Ebene drückt sich diese Unterscheidung anhand der Begriffe Wissen und Können, Kenntnis und Fähigkeit, Analysewissen und Prozesswissen, *knowing that* und *knowing how*, *explicit knowledge* und *tacit knowledge* oder auch Kompetenz und Performanz aus.¹⁷ Explizites Wissen meint dabei mehr als bloße terminologische Kenntnisse, weshalb nicht nur fachsprachliche, sondern auch Alltagssprachliche Äußerungen, die unscharf und unlinguistisch formuliert sein können, als explizites Wissen gelten (vgl. Portmann-Tselikas 2001: 16).¹⁸ Eine strikte Trennung der Wissensformen ist dabei eher theoretischer Art, jedoch in der Sprachpraxis so nicht gegeben.¹⁹

Metasprachliche Handlungen

Die unterschiedlichen Wissensqualitäten liegen verschiedenen metasprachlichen Handlungen zugrunde, die von Bredel (2007a) definiert werden als „alle Handlungen, bei denen sich der Sprecher vom primärsprachlichen Handeln löst (d. h. Dekontextualisierung, Deautomatisierung, Distanzierung) und die Aufmerksamkeit auf grammatische Erscheinungen richtet“ (Bredel 2007a: 105). Ein solcher Prozess wird häufig ausgelöst durch Irritationen während der automatischen Prozessierung von Sprache oder aber durch eine gezielte Analyse, die den Blick umlenkt von der inhaltlichen auf die sprachliche Ebene. Wie Bialystok (2001) aufzeigt, sind metasprachliche Aktivitäten mit einem hohen kognitiven Anspruch verbunden: Fähigkeiten zur Distanzierung, bewussten Wahrnehmung sowie Strukturierung und Steuerung des eigenen Gedankengangs gelten demnach als Voraussetzung für metasprachliche Handlungen. Diese Handlungen können vielgestaltig – in Abschnitt 2.1 wurden u. a. Lösungsversuche während des Lesens und Schreibens sowie gesteuerte Sprachreflexionen (Spitta 2000), spontane Selbstkorrekturen und bewusste Reflexionen über Sprache (Andresen 1985), das Lösen von

¹⁷ Steinig/Huneke (2015) führen zudem den Begriff der ‚internen Grammatik‘ an, die „jeder Mensch als kleines Kind in seinem sprachlichen Wissen und Können nach und nach weitgehend unbewusst aufbaut“ (Steinig/Huneke 2015: 166), und grenzen sie ab von ‚externen Grammatiken‘, d. h. Regeln zur strukturellen Beschreibung von Sprache/n, die u. a. in Form von Schulgrammatiken im Deutschunterricht Verwendung finden (vgl. Steinig/Huneke 2015: 173).

¹⁸ Januscheck/Paprotté/Rohde (1981: 5-6) schlagen in diesem Sinne vor, die explizite Formulierung sprachlicher Regeln nicht als Indikator, sondern als höchste Form von Sprachbewusstheit zu deuten.

¹⁹ Andresen/Funke (2003) weisen in Bezug auf zu enge und dichotome Kategorisierungen auf die Gefahr hin, der „Sprachproduktion und -perzeption zugrunde liegendes Wissen einerseits und metasprachliches Wissen andererseits statisch einander gegenüberzustellen und dabei zu vernachlässigen, dass in der sprachlichen Handlungspraxis Sprachproduktion/-rezeption und Thematisierung von Sprache gemeinsam auftreten“ (Andresen/Funke 2003: 439).

Verständigungsproblemen, systematische Sprachbetrachtungen, das kreative Erproben von Sprache sowie sozio-politische Sprachanalysen (Ingendahl 1999) beschrieben. Bredel (2007a) unterscheidet zwischen operativen metasprachlichen Handlungen (= Wiederholen, Variieren und Korrigieren), die durch metasprachliches Prozesswissen gelenkt werden, und deklarativen metasprachlichen Handlungen (= Kategorisieren, Zuordnen und Beschreiben/Benennen sprachlicher Merkmale), für die metasprachliches Analysewissen handlungsleitend ist. Operative Handlungen können folglich auch ohne explizite Grammatikkenntnisse stattfinden, deklarative Handlungen basieren auf eben solchen Kenntnissen. Wie das Verhältnis der verschiedenen Wissensformen und metasprachlichen Handlungen genau ist, wurde bisher nicht abschließend geklärt.

Gegenstandsbereiche metasprachlicher Handlungen

Das Reflektieren über Sprache beschränkt sich nicht auf bestimmte sprachliche Ebenen, sondern kann auf alle Aspekte von Sprache gerichtet sein. Gnutzmann (1997: 273-274) führt exemplarisch formalgrammatische, semantische, pragmatische, kategoriale, handlungsbezogene, normbezogene und normreflexive Aspekte an. Stude (2013: 46-50) spricht von unterschiedlichen Referenzbereichen metasprachlicher Äußerungen und nennt formale (darunter phonologische und morphosyntaktische), semantische und pragmatische Aspekte, die bei Sprachbetrachtungen in den Blick genommen werden können. Andresen (2011a: 8) fasst zusammen, dass die Auseinandersetzung von Menschen mit (ihrer) Sprache handelnd stattfindet und grundsätzlich alle Strukturen und Funktionen von Sprache betreffen kann. Auch die Dimensionen von Sprachreflexion nach Ingendahl (1999: 15-17) zeigen, dass Sprache sowohl hinsichtlich der kommunikativen Sprachpraxis, des Sprachsystems, der sprachlichen Ästhetik sowie ethisch-politischer Aspekte betrachtet werden kann. Bredel (2007a: 91) nennt das Sprachsystem, das Handlungssystem und das mediale System als mögliche Bereiche für Sprachbetrachtungsaktivitäten. Somit kann sich die Betrachtung von Sprache sowohl auf formale Aspekte als auch auf primärsprachliche und medienspezifische Aspekte richten.

Aufmerksamkeit, Motivation und Reflexionsanlässe

Metasprachliches Handeln kommt allerdings nur zustande, wenn bestimmte äußere Faktoren gegeben sind, da es an Aufmerksamkeit, Motivation und Reflexionsanlässe gekoppelt ist. Es muss eine Umlenkung in der Wahrnehmung erfolgen, d. h. ein Wechsel

von der Verwendung von Sprache zu ihrer Betrachtung. Dies geschieht vorwiegend durch die Wahrnehmung von Verstößen gegen (subjektiv gültige) Normen des eigenen oder fremden Sprachgebrauchs: Spitta (2000: 3-5) spricht hierbei von spontanen Irritationen, Lehr (2002: 439) von der Erfahrung von Differenz, Andresen (1985: 102-103) von Verständigungsschwierigkeiten und Normverstößen, Bredel (2007a) von Situationen, „wenn wir jemanden nicht verstehen und nachfragen, was er gesagt hat, oder wenn uns ein Wort, von dem wir wissen, dass wir es eigentlich kennen, nicht einfällt [...], wenn wir z. B. nicht wissen, wo wir ein Komma setzen sollen, oder dann, wenn uns die Ausdrucksweise eines Gesprächspartners missfällt“ (Bredel 2007a: 22). Diese Situationen stellen Reflexionsanlässe dar und führen dazu, Sprache aufmerksam wahrzunehmen und zu betrachten. Eine reflexive Einstellung zu Sprache bildet dazu die Basis. Die nötige Aufmerksamkeit kann auch von außen gesteuert werden, indem Lernende gezielt auf Sprachliches aufmerksam gemacht werden. In jedem Fall ist die individuelle Motivation zur Lösung eines wahrgenommenen sprachlichen Problems ein nicht zu vernachlässigender Faktor, da eine tiefergehende sprachliche Analyse bzw. Reflexion aufgrund der Komplexität Anstrengung, Mühe und Zeitaufwand bedeutet.

Einflussfaktoren

Individuelle Unterschiede in Bezug auf die Faktoren Aufmerksamkeit, Motivation und Interesse führen zu unterschiedlichen metasprachlichen Leistungen. Es ist festzustellen, dass metasprachliche Fähigkeiten nicht bei allen Lernenden gleich ausgeprägt sind. Dabei verläuft die Entwicklung zwar grundsätzlich entlang des zunehmenden Lernalters sukzessive, wird jedoch durch individuelle Faktoren beeinflusst, sodass das explizite Wissen und analytische Können von Schülerinnen und Schülern Funke (2014: 445f.) zufolge als instabil und heterogen zu bezeichnen ist. Dabei steht der Zugang zu sprachlichen Strukturen „wohl allen Menschen grundsätzlich offen [...]. Jedoch vermögen nicht alle Menschen von diesem Zugang zuverlässig Gebrauch zu machen, wenn sie genötigt sind, ihn systematisch zu nutzen, sei es, um explizite schulgrammatische Analysen durchzuführen, sei es, um bei einer direkten Aufgabenstellung auf syntaktische Merkmale zu fokussieren“ (Funke 2014: 445-446). Hier spielen – wie Funke (2011) betont – die Bildungsinstitution und der damit verbundene Grad an Förderung grammatischen Lernens im Entwicklungsprozess eine ebenso große Rolle wie die personenbezogenen Merkmale, z. B. die Bereitschaft zur außerschulischen Beschäftigung mit metasprachlichen

Aufgaben und der generelle familiäre Umgang mit Sprache. Der Faktor Mehrsprachigkeit scheint hierbei insgesamt weniger richtungsweisend als in anderen linguistischen Bereichen zu sein, sodass möglicherweise von einer Begünstigung der Leistungen, jedoch keinen generalisierbaren Vorteilen gegenüber monolingualen Sprachverwender/innen zu sprechen ist.

Ein stärkerer Einflussfaktor beim Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten ist hingegen die kognitive Entwicklung, wie in Rückbezug auf Hakes (1980) und Schöler (1986) gezeigt werden konnte. Dies ist darauf zurückzuführen, dass bestimmte kognitive Entwicklungsschritte die Voraussetzung für spezifische metasprachliche Leistungen (z. B. abstraktes, deduktives und dezentriertes Denken) sind und sich indirekt auf das sprachliche Denken und Handeln auswirken, indem neue sprachliche Handlungsmöglichkeiten entstehen. Somit ist der kognitive Entwicklungsstand (verbunden mit der Beschaffenheit des kindlichen Arbeitsspeichers, dem Automatisierungsgrad von und der Verarbeitungskapazität bei Sprachverarbeitung sowie der Motivation und Aufmerksamkeit) als Bedingung für die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten zentral.

Gleiches gilt für die primärsprachliche Entwicklung, wie anhand der Arbeiten von Waller (1988) deutlich wurde. Erfahrungen im Bereich der primären Sprachrezeption und -produktion bilden demnach eine Grundvoraussetzung für den Erwerb metasprachlichen analytischen Wissens; Produktions- und Rezeptionsschwierigkeiten machen diese Entwicklung möglicherweise überhaupt erst nötig. Die metasprachliche und die primärsprachliche Entwicklung befördern und beschränken sich zeitlich und inhaltlich. Dabei bringen der Schriftspracherwerb und der Eintritt in eine Bildungsinstitution eine Vergegenständlichung und begriffliche Systematik innerhalb des Sprachsystems mit sich, die wesentliche Faktoren in der Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten darstellen.

Insgesamt ließ sich zeigen, dass sowohl äußere Faktoren (= Input aus der Lernumgebung und (korrekatives) Feedback²⁰, v. a. durch Interaktionen im institutionellen und außerschulischen Umfeld) als auch innere Faktoren (= die kognitive und die primärsprachliche,

²⁰ Szagun (2006: 195-198) hebt hervor, dass sich auch implizites korrekatives Feedback durch Reformulierungen (= Wiederholung und Formkorrektur kindlicher Äußerungen) und Expansionen (= Wiederholung und Form- sowie Inhaltsskorrektur kindlicher Äußerungen) förderlich auf den kindlichen Spracherwerb auswirken.

an den Schriftspracherwerb gekoppelte Entwicklung) bei der Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten Einfluss nehmen.

Festlegung von Begrifflichkeiten

Auf Grundlage der Systematisierung des Forschungsstandes, der in den Abschnitten 2.1 und 2.2. dargestellt wurde, und in Anlehnung an die Terminologie von Bredel (2007a) werden die folgenden Begriffe für die vorliegende Arbeit festgelegt²¹:

Metasprachliche Fähigkeiten

- ✓ bezeichnen kognitive Fähigkeiten, die sich von primärsprachlichen Fähigkeiten unterscheiden, da Sprache nicht als Mittel zum Zweck, d. h. zum Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen, verwendet, sondern selbst zum Gegenstand der Betrachtung wird.
- ✓ erfordern metasprachliches Wissen, offenbaren sich anhand metasprachlicher Handlungen, ermöglichen die Betrachtung verschiedener Aspekte von Sprache, sind an Aufmerksamkeit, Motivation und Reflexionsanlässe gekoppelt und entwickeln sich sukzessive, jedoch individuell.

Metasprachliche Handlungen

- ✓ bezeichnen Handlungen, die – anders als die primärsprachlichen Handlungen Sprechen, Zuhören, Lesen und Schreiben – nicht nur *mittels* Sprache vollzogen werden, sondern Sprache selbst zum Gegenstand der Betrachtung machen.
- ✓ werden in Form von Nachdenken, Sprechen und/oder Schreiben *über* Sprache realisiert, wobei Sprachbetrachtungen und Sprachreflexionen sowie ggf. Manipulationen auf allen Ebenen des Sprachsystems möglich sind.
- ✓ gehen einher mit einer Loslösung vom primärsprachlichen Handeln durch Deautomatisierung, Dekontextualisierung und Distanzierung (siehe Bredel 2007a).
- ✓ sind **operativ**, wenn das Reflektieren über Sprache auf Grundlage verinnerlichter Operationen erfolgt (z. B. Fehleridentifikation und -korrektur).
- ✓ sind **deklarativ**, wenn das Reflektieren über Sprache mit der Bezeichnung, Beschreibung, Erklärung und/oder Klassifizierung (isolierter) sprachlicher Strukturen einhergeht, wozu – anders als bei den operativen metasprachlichen Handlungen – metasprachliches Wissen über Sprache erforderlich ist.

²¹ Diese trennscharfen Abgrenzungen werden zu analytischen Zwecken vorgenommen; in der Realität ist jedoch von einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Wissensformen und Handlungsweisen auszugehen.

Metasprachliches Wissen

- ✓ bezeichnet **explizites Wissen (E)** über Sprache, das verbalisierbar ist und deklarativen metasprachlichen Handlungen zugrunde liegt; es wird im Rahmen der Arbeit auf den Bereich Grammatik (genauer: Morphosyntax) eingegrenzt und weiter unterteilt in bedingt verbalisierbares Wissen (E1), alltagssprachlich verbalisierbares Wissen (E2) und fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3).

Explizites Wissen wird dabei abgegrenzt vom **impliziten Wissen (I)**, das nicht verbalisierbar ist; es wird auch als Können bezeichnet und liegt sowohl primärsprachlichen Handlungen als auch operativen metasprachlichen Handlungen zugrunde:

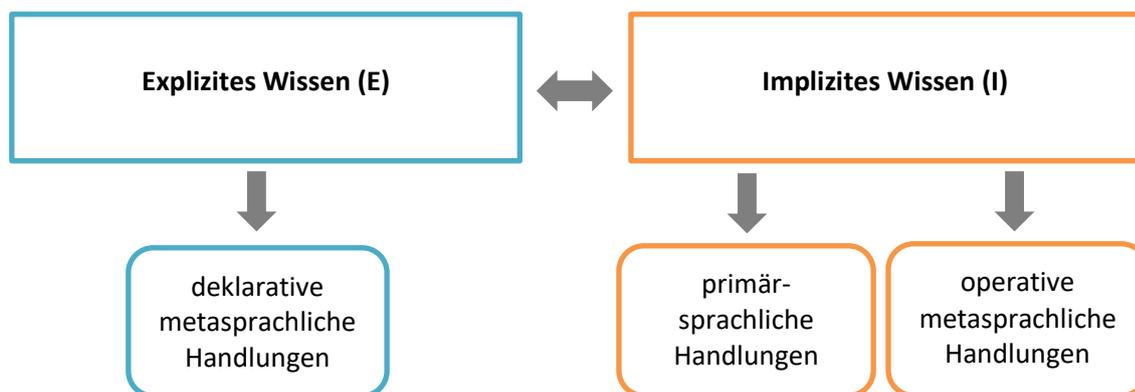


Abbildung 2 Explizites und implizites Wissen über Sprache.

Für den Kontext dieser Arbeit ist zu spezifizieren, dass die von den Schülerinnen, Schülern und Studierenden vorgenommenen Fehlermarkierungen im Text sowie die Korrekturen als operative metasprachliche Handlungen bezeichnet werden, die daran anschließenden Beschreibungen und Erklärungen der grammatischen Phänomene hingegen als deklarative metasprachliche Handlungen. Der Fokus der Arbeit liegt auf dem metasprachlichen Wissen (E), das anhand expliziter Verbalisierungen beobachtbar ist. Aufgrund der Eingrenzung auf den Bereich Grammatik bzw. Morphosyntax ist dabei synonym auch von explizitem grammatischen bzw. morphosyntaktischen Wissen die Rede. Dieses Wissen ist Bestandteil meta-morphosyntaktischer Fähigkeiten bzw. Kompetenzen, wie Krafft (2014: 41ff.) sie definiert. Metasprachliches Wissen umfasst sowohl statisches Regel- und Faktenwissen als auch alltagssprachliche und intuitive Erklärungsmuster – es werden folglich unterschiedliche Wissensqualitäten des expliziten Wissens angenommen, die auf verschiedene Abstraktionsniveaus hindeuten; eine nähere Bestimmung erfolgt in Kapitel 4.

2.4 Zusammenfassung

Mit Kapitel 2 wurde die Zielsetzung verfolgt, metasprachliche Fähigkeiten, Handlungen und Wissensformen als Untersuchungsgegenstand begrifflich näher zu bestimmen und einschlägige Forschungsansätze zu systematisieren. Dabei wurde deutlich, dass trotz der Vielzahl konkurrierender Konzepte und Begriffe und dem damit einhergehenden Fehlen einer einheitlichen Terminologie durchaus Gemeinsamkeiten für eine Bestimmung metasprachlicher Fähigkeiten identifiziert werden können. So lässt sich festhalten, dass es sich bei metasprachlichen Fähigkeiten um kognitive Fähigkeiten handelt, Sprache selbst zum Gegenstand der Betrachtung zu erheben. Metasprachliche Fähigkeiten erfordern metasprachliches Wissen, offenbaren sich anhand metasprachlicher Handlungen, ermöglichen die Betrachtung verschiedener Aspekte von Sprache, sind an Aufmerksamkeit, Motivation und Reflexionsanlässe gekoppelt und entwickeln sich individuell und sukzessive durch interne Restrukturierungen.

Ein weiteres Ziel war es, aktuelle Erkenntnisse zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen zu erarbeiten, v. a. um relevante Einflussfaktoren zu ermitteln. Hierbei erwiesen sich sowohl äußere Faktoren, insbesondere Interaktionen im institutionellen und außerschulischen Umfeld sowie Input aus der Lernumgebung und (korrektives) Feedback, als auch innere Faktoren, darunter die kognitive Entwicklung einerseits und die durch den Schriftspracherwerb bestimmte primärsprachliche Entwicklung andererseits, als bedeutsam. In Bezug auf den kognitiven Entwicklungsstand sind Aspekte wie die Beschaffenheit des kindlichen Arbeitsspeichers, der Automatisierungsgrad von und die Verarbeitungskapazität bei Sprachverarbeitung als Bedingung für die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten zu nennen. Darüber hinaus ist von einer Wechselwirkung der primärsprachlichen und der metasprachlichen Entwicklung auszugehen. Mit dem Schriftspracherwerb tritt eine Vergegenständlichung und begriffliche Systematik innerhalb des Sprachsystems ein, die wesentliche Faktoren in der Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten darstellen. Dabei verläuft die Entwicklung grundsätzlich sukzessive mit dem (Lern-)Alter, jedoch individuell verschieden, da auch personenbezogene Merkmale wie Lernbereitschaft, Aufmerksamkeit, Motivation, Interesse und Spracherfahrung eine wichtige Rolle spielen. Mehrsprachigkeit scheint sich tendenziell günstig auf die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten auszuwirken, jedoch keinen generalisierbaren Vorteil darzustellen. Einen stärkeren Einfluss auf die

Ausprägung metasprachlicher Fähigkeiten üben hingegen die Bildungsinstitutionen über den Grad der Förderung grammatischen Lernens aus.

Auf diesen Erkenntnissen aufbauend wurden die Begrifflichkeiten für die vorliegende Arbeit geklärt. Demnach werden Nachdenken, Sprechen und/oder Schreiben *über* Sprache als metasprachliche Handlungen aufgefasst, die – anders als die primärsprachlichen Handlungen – Sprache zum Gegenstand der Betrachtung machen. Dabei lassen sich operative metasprachliche Handlungen (z. B. Fehleridentifikation und Fehlerkorrektur) und deklarative metasprachliche Handlungen (z. B. Erklären und Benennen) unterscheiden. Als metasprachliches Wissen wird explizites Wissen über Sprache bezeichnet, das – im Gegensatz zu implizitem Wissen – verbalisierbar ist. Es liegt deklarativen metasprachlichen Handlungen zugrunde. Im Rahmen dieser Arbeit werden drei Qualitäten des expliziten Wissens (E1, E2, E3) unterschieden, die in Kapitel 5 erläutert werden.

3 Untersuchung metasprachlichen Wissens

Das dritte Kapitel zur Untersuchung metasprachlichen Wissens erfüllt die Funktion einer Schnittstelle zwischen theoretischer Fundierung und methodischer Anlage der Studie, indem es wissenschaftliche Erkenntnisse und grundsätzliche Überlegungen zum Erhebungsdesign miteinander verknüpft.

Diese Überlegungen betreffen zunächst die Konzeption sprachreflexiver Aufgaben. Sollen Schülerinnen und Schüler über Sprache reflektieren und eine Beurteilung grammatischer Strukturen vornehmen, muss ein Bezugspunkt vorhanden sein, denn Sprache kann nicht pauschal bewertet werden. Was richtig oder falsch, gut oder schlecht, angemessen oder unangemessen ist, richtet sich nach dem kommunikativen Kontext und den daran geknüpften sprachlichen Erwartungen. In der vorliegenden Studie bildet die geschriebene Standardsprache das Bezugsregister und somit die Grundlage für sprachbezogene Urteile. In Abschnitt 3.1 wird genauer erläutert, inwiefern das gewählte Register in Bildungsinstitutionen von besonderer Bedeutung ist, welches begriffliche Verständnis von sprachlichen Normen, Normverstößen und Fehlern damit verbunden wird und wie diese Begriffe bei der Auswertung der Ergebnisse (siehe Kapitel 5) verwendet werden, um das metasprachliche Wissen von Lernenden zu analysieren.

Des Weiteren ist zu thematisieren, dass explizite Äußerungen über Sprache bei Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich ausfallen – sie können fachsprachlich, alltagssprachlich oder nur bedingt verbalisierbar sein. Die Art der Explizierung grammatischer Phänomene lässt Rückschlüsse in Bezug auf das Wissen über Sprache zu, das Lernende im Prozess der Analyse und Reflexion aktivieren. In Abschnitt 3.2 wird thematisiert, auf welche Weise Lernende ihr Wissen versprachlichen können, welche Sprachkompetenzen dazu erforderlich sind und wie fachliches und sprachliches Lernen zusammenwirken.

Darüber hinaus hat die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand in Kapitel 2 gezeigt, dass sprachliche Reflexionen an einen Auslöser gekoppelt sind, da Sprache in der Regel als Mittel zur Kommunikation verwendet, jedoch nicht selbst als Gegenstand wahrgenommen wird. Eine Umlenkung der Aufmerksamkeit von der inhaltlichen auf die sprachliche Ebene wird im Rahmen dieser Studie durch sprachliche Zweifelsfälle erreicht. Daher wird in Abschnitt 3.3 dargelegt, worum es sich bei diesem Phänomen

genau handelt und inwiefern es sich besonders eignet, um ein Nachdenken über Sprache anzuregen.

3.1 Standardsprache als Bezugsregister

Sprach- und Sprachgebrauchsnormen sind im sprachdidaktischen und schulischen Bereich, aber auch im Alltag von Sprachverwender/innen von großem Interesse. Die alltägliche Beschäftigung mit sprachlichen Normen wird meist angestoßen durch spontan auftretende Unsicherheiten bei der Produktion oder Rezeption von Sprache und einem damit einhergehenden Klärungsbedarf, was sprachlich „richtig“ oder „gut“ ist. In der Schule, insbesondere im Grammatikunterricht, spielt das sprachliche Normsystem der geschriebenen Standardsprache eine übergeordnete Rolle. Als überregionale Leitvarietät und in der öffentlichen Kommunikation verwendete Sprachform wird sie im Unterricht als Zielsprache vermittelt und von den Schülerinnen und Schülern gefordert (vgl. Dürscheid 2016: 272). Die Beherrschung schriftsprachlicher Normen ist für Lernende in Bezug auf ihre schulischen Leistungen und ihre Bildungslaufbahn entsprechend bedeutsam – und zwar in allen Schulformen, wie die folgenden Auszüge aus den Bildungsstandards des Fachs Deutsch für die verschiedenen Schulabschlüsse belegen:

„Eine Leistung wird im Sinne der Lösungserwartung mit „gut“ (11 Punkte) bewertet, wenn [...] die sichere Beherrschung standardsprachlicher Normen nachgewiesen wird“ (Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife 2012: 42).

„Es wird eine überzeugend strukturierte, normgerechte, präzise und differenzierte sprachliche Gestaltung erwartet“ (Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss 2003: 41).

„Die Leistungen umfassen im Anforderungsbereich I: [...] sprachnorm- und anforderungsgerecht formulieren“ (Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss 2004: 22-23).

Die schulische Fixierung auf die Standardsprache wird in der Sprachdidaktik jedoch kritisch gesehen, da der Unterricht die außerschulische und zumeist variationsreiche Sprachpraxis oft unberücksichtigt lässt und zu „richtig/falsch“-Dichotomien bei der Beurteilung von Sprache führen kann. Dabei können „Fragen der Richtigkeit einer grammatischen Form manchmal nur kontext- oder situationsabhängig beantwortet werden“ (Neuland/Peschel 2013: 149). Was also richtig oder falsch bzw. angemessen oder

unangemessen ist, lässt sich nicht pauschal beurteilen, sondern richtet sich nach dem jeweiligen kommunikativen Kontext.

An diesen sind bestimmte sprachliche Erwartungen geknüpft, die von Situation zu Situation variieren können. Solche sprachlichen Normen sind gesellschaftsspezifisch, können sowohl unausgesprochen vorausgesetzt werden (= subsistente Normen) als auch schriftlich fixiert sein (= statuierte Normen) und dienen dem Zweck, Orientierung für Lernende und Ratsuchende, z. B. bei sprachlichen Zweifelsfällen, zu bieten (vgl. Dürscheid 2013: 272). Sie bilden sich als „Muster“ bzw. „Standardlösungen“ (Keller 2009: 15) heraus, die teils relativ stabil, teils auch kurzlebig sein können (vgl. Keller 2009: 16). Als „normgemäß“ gilt folglich, was kontextabhängig „üblich“ ist in Bezug auf die Realisierung eines sprachlichen Phänomens. Aus deskriptiven Regularitäten können auch Regeln mit normativem Charakter abgeleitet werden, wenn bestimmte Erwartungshaltungen auf Seiten des Adressaten bestehen, denen ein/e Sprecher/in genügen möchte bzw. muss (vgl. Keller 2009: 17-18, 21). Dies gilt insbesondere auch für das schulische Umfeld, in dem Schülerinnen und Schüler lernen, was von Seiten der Lehrkräfte, der Lehrpläne sowie der Schulgrammatiken und Lehrwerke als sprachlich angemessen erachtet wird.²²

Wenngleich normative Zugänge im Unterricht häufig negativ konnotiert sind²³, sollte nicht der Blick auf den Nutzen sprachlicher Normen verstellt werden – denn praktikable, anwendungsbezogene Sprachnormen können für Aufklärung sorgen und die Sprachbenutzer/innen bei Entscheidungen in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch unterstützen (vgl. Gallmann 2014: 201). Sie können dann in erster Linie als deskriptive „Norm im Sinne des Normalen, des Üblichen“ (Gauger/Österreicher 1982: 38), teils auch als präskriptive „Norm im Sinne einer Vorschrift, des Normativen“ (Gauger/Österreicher 1982: 38) bedeutsam für die Erlernbarkeit von Sprache sein. Feilke (2015) spricht daher von der

²² Dabei, so Davies (2006: 483-485), offenbart sich auch bei Deutschlehrkräften, die als Sprachnormautoritäten mit sehr guten Kenntnissen kodifizierter sprachlicher Normen wahrgenommen werden, eine große Variabilität hinsichtlich der Frage, was als akzeptabel bzw. inakzeptabel gelten kann und auf welche Regeln sie ihre Urteile stützen.

²³ Problematisch ist vor allem die Ahndung von Verstößen gegen sprachliche Normen in der Schule durch schlechte Benotung oder soziale Sanktionierung (vgl. Beisbart/Marenbach 2003: 157-159), während gesellschaftliche Normvorstellungen vielfältig und wandelbar sind und nur ein geringer Teil der Bevölkerung überhaupt über kodifizierte Regeln der Sprache verfügt. Sanktionierungen überschatten das Potential und die Funktionalität grammatischen Wissens sowie die Aussagekraft von Fehlern beim Erwerb und Ausbau einer Sprache, die aus pädagogischer Perspektive auf Lernentwicklungen bzw. Lernfortschritte hindeuten können (vgl. Beisbart/Marenbach 2003: 165-166).

„Ambivalenz der Norm zwischen *Begrenzung* einerseits und Suche nach *Orientierung* andererseits“ (Feilke 2015: 116). Dieses Orientierungsbedürfnis ist laut Gallmann (2014: 176) darauf zurückzuführen, dass im Alltag viele Fragen nach einem angemessenen Umgang mit Norm und Varianz offen sind; darauf deuten seiner Meinung nach auch die Erfolgsgeschichten von Bastian Sick und Co. hin. Die Unsicherheiten der Sprachverwender/innen liegen dabei vor allem im schriftsprachlichen Bereich:

„Im Alltag, vor allem in der Mündlichkeit, ist diese Vielfalt nicht wirklich ein Problem, und die Mehrdeutigkeit vieler Formen wird durch den Kontext jeweils zugunsten einer einzigen Lesart beseitigt. Anders sieht es bei bestimmten Textsorten der geschriebenen Sprache aus“ (Gallmann 2014: 177).

Schriftliche Kommunikation erfolgt im Gegensatz zur mündlichen Sprache zeitlich versetzt, sodass die Kommunikationspartner/innen keine Möglichkeit zu unmittelbaren Nachfragen, Klärungen, Konkretisierungen etc. zur Verfügung steht. In der Folge ist dieses Register zur Gewährleistung der Eindeutigkeit des Geschriebenen zumeist mit einer verstärkten Berücksichtigung schriftsprachlicher Regularitäten (z. B. vollständige Sätze, überregional verständliche Ausdrucksweise, Einsatz von Interpunktion und Konnektoren etc.) verbunden. Diese Regularitäten werden jedoch in der Schule, wenngleich die geschriebene Standardsprache in allen Fächern als Zielvarietät und Bewertungskriterium gilt, häufig vorausgesetzt, ohne selbst explizit unterrichtet zu werden. Daher überrascht es nicht, dass im Rahmen der gegenwärtigen Forschung zur Bildungs- und Fachsprache im Unterricht immer wieder festgestellt wird, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler – insbesondere mit Deutsch als Zweitsprache und/oder aus sogenannten „bildungsfernen Schichten“ – mit diesem Register erhebliche Probleme haben (vgl. Gogolin/Duarte 2018, Kniffka/Roelcke 2016, Leisen 2017, Otten et al. 2017, Tajmel/Hägi-Mead 2017, Vollmer/Thürmann 2013).

Hinzu kommt, dass „neben einem Wissen darüber, was nach standardnormgrammatischen Richtlinien richtig oder falsch ist, ein Bewusstsein über situationsbezogene Aspekte von Bedeutung [ist]“ (Edler 2011: 218). Auf diesen Aspekt macht auch Steinig (1980: 123) aufmerksam, der „falsch“ bzw. „fehlerhaft“ für soziale Urteile befindet, nicht für linguistische, da keine sprachwissenschaftlichen Rechtfertigungen existieren, warum beispielsweise der Plural von *Jungen* nicht *Jungens* lauten könnte; lediglich die hohe Bewertung der standardsprachlichen, kodifizierten Norm führt zu der Annahme, dass diese

Varietät die einzig richtige sei und Abweichungen entsprechend fehlerhafte Normabweichungen.²⁴ Dürscheid (2012) betont dahingehend, dass „Normen nicht absolut gelten, sondern immer relativ sind, also in Relation zu der jeweiligen Varietät stehen“ (Dürscheid 2012: 116). Eine sprachliche Variante kann folglich im standardsprachlichen Normsystem als unüblich, unpassend oder falsch empfunden werden, in einem anderen Normsystem, z. B. in der gesprochenen Sprache, Dialekten oder Soziolekten, jedoch als gängig und akzeptabel. Was im Deutschen richtig und was falsch ist, dafür gibt es laut Bredel (2017: 55) keine festlegende Instanz, sodass die Empfehlungen von Sprachwissenschaftlern, Schulgrammatiken, Sprachberatungen und -ratgebern nebeneinander stehen.

Aus diesen Gründen wurden im Rahmen dieser Studie mehrere verschiedene Grammatiken aus dem schulischen Kontext herangezogen, um die in den Erhebungen eingesetzten grammatischen Items dennoch möglichst umfassend beschreiben und klassifizieren zu können. Zur Unterscheidung von Fehlertypen wurde das Klassifikationsmodell von Eisenberg/Voigt (1990) ausgewählt, das zwischen Systemfehlern und Normfehlern unterscheidet. Systemfehler bezeichnen demnach „Verstöße gegen Regularitäten, die zum impliziten Sprachwissen eines Sprechers des Deutschen gehören“ (Eisenberg/Voigt 1990: 10), beispielsweise Kongruenzfehler. Normfehler hingegen entstehen durch das individuelle Verhalten der Sprachverwender/innen, wenn aufgrund des Vorhandenseins konkurrierender Systeme verschiedene sprachliche Varianten vorliegen (vgl. Eisenberg/Voigt (1990: 10-11); diese „führen zu Ausdrucksweisen, die zwar vom System her möglich sind, die aber gegen Festlegungen verstoßen, die direkt oder indirekt in der Sprachgemeinschaft vertreten werden“ (Eisenberg/Voigt 1990: 14). Während sich die

²⁴ Eine explizite Thematisierung von Varietäten und sprachlichen Normen, insbesondere im Kontext von Sprachwandel, hält Neuland (2003: 52) daher für eine wichtige Aufgabe der aktuellen Sprachdidaktik. Sprachunterricht sollte nicht dem Zweck dienen, Schülerinnen und Schülern vermeintlich festgeschriebene standardsprachliche Normen zu lehren, sondern sie darin zu schulen „Sprache als wichtigstes Mittel der Verständigung situationsangemessen, adressatengerecht und respektvoll zu gebrauchen“ (KC GYM Sek. I 2015: 10). Das vorrangige Ziel schulischer Sprachreflexion sollte es sein, die Schülerinnen und Schüler wegzuführen von einer rein präskriptiven, normierenden „richtig/falsch“-Grammatik. Zu diesem Ziel sollte Sprache aus vielfältigen Perspektiven betrachtet werden: als Produkt einer Standardisierung, als Ausdruck von Diversität, Vielfalt, sozialer Differenzierung und technologischer Weiterentwicklung, als offenes, dynamisches, kreatives und freies System sowie als etwas Relatives und Wandelbares (vgl. Cherubim 2000: 294-295). Gelingen kann das beispielsweise durch gemeinsame und ganzheitliche Sprachbetrachtungsaktivitäten, um zu einem Verständnis von Sprache und Grammatik zu gelangen, das die jeweilige Kommunikationssituation und den Entstehungskontext von Sprache und die Funktionalität sprachlicher Konventionen stärker berücksichtigt.

Autoren bei der Zuordnung sprachlicher Phänomene jedoch auf die Einigkeit der Sprachgemeinschaft darüber, dass ein Fehler vorliegt, beziehen, werden hier die Angaben aus zehn verschiedenen Grammatiken herangezogen, die als Standardwerke im Deutschunterricht gelten (siehe Kapitel 4). Diese Vorgehensweise macht eine Klassifizierung jedoch ungleich schwieriger, da die Angaben in den Nachschlagewerken nicht immer übereinstimmen, sodass sich einzelne Items nicht zweifelsfrei einer Kategorie zuordnen lassen würden. Daher wird im Rahmen der vorliegenden Studie auf trennscharfe Kategorien verzichtet zugunsten eines Kontinuums, das sich an die von Köpcke (2011) ausgearbeitete Skala von Akzeptabilitätsgraden anlehnt:

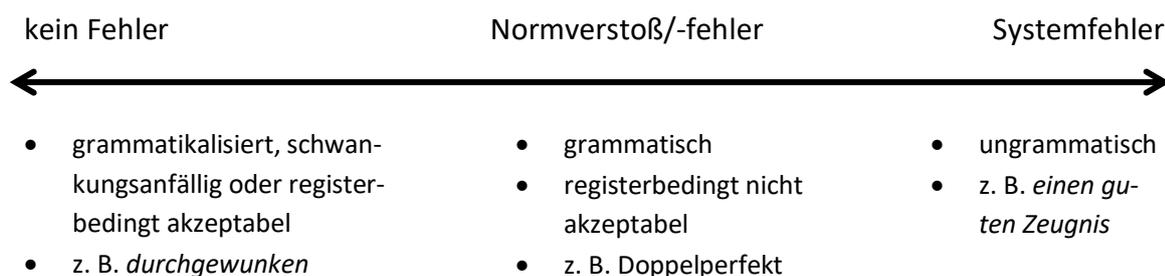


Abbildung 3 Kontinuum zur Beurteilung der Grammatikalität und Akzeptabilität sprachlicher Formen.

Anhand eines solchen Kontinuums, das auch Übergänge zwischen den Kategorien sowie Unschärfen und Tendenzen berücksichtigt, wird deutlich, dass sprachliche Formen

- 1) ungrammatisch sein können, also „echte“ Systemfehler in Bezug auf das Sprachsystem darstellen (z. B. *einen guten Zeugnis*),
- 2) grammatisch sein können, jedoch hinsichtlich des Bezugsregisters (hier: der geschriebenen Standardsprache) nicht akzeptabel sind (z. B. *habe gemacht gehabt*), oder
- 3) hinsichtlich des Bezugsregisters oder aufgrund von Grammatikalisierungsprozessen bzw. Schwankungstendenzen akzeptabel sein können und somit nicht (länger) als Fehler oder Normverstoß bezeichnet werden (z. B. *durchgewunken*).

Darauf aufbauend lassen sich die in dieser Studie eingesetzten grammatischen Phänomene klassifizieren. Dies ist erforderlich, da es sich um sprachliche Zweifelsfälle handelt, d. h. sprachliche Formen mit mehreren Realisierungsvarianten. Mithilfe der Skala können konkurrierende Varianten in Hinblick auf die Frage, welche im vorliegenden kommunikativen Kontext am ehesten angemessen sind, beurteilt werden. Nur so lassen sich auch die Schreibentscheidungen der Lernenden in Bezug auf grammatikalische

Richtigkeit bzw. situative Angemessenheit bewerten. Dabei lässt sich zudem untersuchen, wie die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe auf unterschiedliche grammatische Varianten reagieren, ob sie beispielsweise die Systemfehler im Vergleich zu Normverstößen häufiger als Fehler wahrnehmen.

Zusätzlich zur Ebene der Wahrnehmung sprachlicher Phänomene steht im Rahmen dieser Arbeit auch die Ebene der Versprachlichung von Wissen über Sprache im Fokus. Daher wird im folgenden Abschnitt thematisiert, wie Schülerinnen und Schüler über Sprache sprechen und was dies über ihre fachlichen Denk- und Handlungsweisen aussagt.

3.2 Sprachliches Wissen verbalisieren

Die Frage nach der Art, wie fachliche Inhalte von Lernenden in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen verbalisiert werden können, hat in den letzten Jahren mit der intensivierten Forschung zu Deutsch als Bildungs- und Fachsprache wieder neu an Bedeutung gewonnen. In diesem Abschnitt soll rekapituliert werden, welche Erkenntnisse bisher dazu vorliegen, wie Schülerinnen und Schüler ihr Wissen im Fach versprachlichen können und welche sprachlichen Kompetenzen dazu von Bedeutung sind. Zudem soll der Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen thematisiert werden, der im Kontext dieser Studie die Grundlage dafür bildet, von den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler auf ihre fachlichen Denkweisen zu schließen.

Zusätzlich zu den fächerübergreifenden bildungssprachlichen Kompetenzen sind es vor allem die fachspezifischen fachsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht von Bedeutung sind.²⁵ Das Ziel ist die Befähigung der Lernenden zur „Erfüllung standardsprachlicher Normen, sachliche[r] Richtigkeit, [...], Sicherheit im Umgang mit Fachsprache und -methoden“ (Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife 2012: 27). Bisherige Erkenntnisse aus der didaktischen Forschung zeigen jedoch, dass der Umgang mit Fachsprache sowie das Verbalisieren und Explizieren fachlicher Zusammenhänge keineswegs unproblematisch für Lernende sind. So kommen Müller/Tophinke (2015) auf Grundlage ihrer Fallanalyse zu verbbezogenen

²⁵ Das fächerübergreifende bildungssprachliche Register und das fachspezifische fachsprachliche Register werden im Folgenden auch zusammenfassend als „Sprache im Fach“ bezeichnet.

Wissensstrukturen in der Sekundarstufe I²⁶ zu dem Schluss, dass die Schülerinnen und Schüler in vielen Fällen „nur die Benennungen/Termini [...] erlernen, das Begriffsverständnis aber so unbestimmt bleibt, dass sie es nicht explizieren können“ (Müller/Tophinke 2015: 63). Auch Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert (2011) problematisieren, dass „das terminologische Wissen, das die Schüler im Unterricht erwerben, vielfach eine entsprechende begriffliche Fundierung, mithin ein echtes Verständnis des bezeichneten Sachverhalts oder Zusammenhangs, vermissen lässt“ (Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2011: 138). Kommt es zu Bezugnahmen auf sprachliche Zusammenhänge, basieren diese meist auf Alltagssprachlichen Formulierungen oder diffus verwendeten Termini (vgl. Müller/Tophinke 2015: 64).²⁷ Diffuse Wissensstrukturen und eine begrenzte Reichweite expliziten Wissens stellen auch Mesch/Dammert (2015: 35) bei Primarstufenschülerinnen und -schülern²⁸ in Bezug auf ihr Wissen zu Verb und Prädikat fest, und zwar „nicht nur im Bereich des Problemlösewissens und der Metakognition, sondern auch im deklarativen und prozeduralen Wissen, welches vorwiegend in den Lehrwerken thematisiert wird“ (Mesch/Dammert 2015: 35). Sie schlussfolgern, dass das explizite Wissen sich nicht mit dem impliziten Wissen bzw. dem durch innere Regelbildung generierten Wissen deckt (vgl. Mesch/Dammert 2015: 37). Kühne (2008) bezeichnet das in der Schule erworbene Kategorienwissen daher auch als totes Wissen, das für sprachliches Handeln als unbrauchbar einzustufen ist (vgl. Kühne 2008: 201). Demzufolge erlernen Schülerinnen und Schüler im Grammatikunterricht Fachbegriffe, die nicht anschlussfähig an ihr vorhandenes sprachliches Wissen sind, nicht richtig verstanden werden und entsprechend nicht (richtig) angewendet werden können. Dies führt in der Konsequenz u. a. zu Verwechslungen bzw. mangelnden Unterscheidungen einzelner grammatischer Kategorien und Begriffe, falschen Klassifikationen, Etikettierungsfehlern trotz vorhandener Konzepte, Defiziten in der strukturellen Erfassung, falschen Begründungen, mangelndem Rezeptionsverständnis und unpräzisen Formulierungen, wie Thißen

²⁶ Anhand 21 leitfadengestützter Interviews mit Lernenden der Klassen 5 bis 9 wurde ermittelt, inwiefern zentrale Aspekte des Verbs erfasst und verbalisiert werden können (vgl. Müller/Tophinke 2015: 63).

²⁷ Auch Berkemeier (2008) bezeichnet die Art, wie Schülerinnen und Schüler Sprache reflektieren und über Sprache denken, als „diffus und intuitiv“ (Berkemeier 2008: 93).

²⁸ In ihrer Pilotstudie haben 157 Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse Kategorisierungen und Erklärungen zu einem schriftlichen Test im Bereich Verb und Prädikat vorgenommen, indem sie beispielweise erklären, was ein Verb ist und wie es in einem Satz ermittelt werden kann. Die Ergebnisse weisen auf Einflüsse der Lehrpläne und Lehrwerke hin, wie u. a. durch den überwiegend semantischen Zugriff auf die Kategorie Verb deutlich wird.

(2017) anhand ihrer Untersuchung in den Sekundarstufen I und II aufzeigt – sie kommt zu dem Schluss, dass „die SuS über kein Muster bzw. keine Routinen verfügen, um Sprachliches zu erklären“ (Thißen 2017: 190). Darüber hinaus steht den Schülerinnen und Schülern kein (explizites) Wissen zur Verfügung, das ihnen als Kontrollwissen dienen könnte (vgl. Eckert/Stein 2004: 157).

Hingegen legen die Studien von Funke (2005) und Simmel (2007) zur Erklärung grammatischer Phänomene an Haupt- und Realschulen nahe, dass das Verfügen über eine explizite grammatische Terminologie dazu beiträgt, das implizite Wissen kognitiv zugänglich zu machen. Im Rahmen seiner Studie zum impliziten Lernen grammatischer Kategorien mit dem impliziten Wortarttest OSKAR und dem expliziten Wortarttest EWA konnte Funke (2005) zeigen, dass rund 40 % der Schüler/innen sprachliche Phänomene mithilfe grammatischer Termini erklären, ihre deklarativen Grammatikkenntnisse aus der Schule also (zumindest in Bezug auf die getesteten Kategorien Nomen und Verb) anwenden. Simmel (2007), die an der Studie von Funke (2005) ansetzt und anhand der OSKAR-Aufgaben ebenfalls an Haupt- und Realschulen (Klassenstufen 5 und 8) untersucht, wie Schüler/innen grammatische Phänomene erklären, ob und wie sie dabei grammatische Termini gebrauchen und wie sich der Einsatz dieser Termini auf Verständigung und Kommunikation auswirkt, kommt zu dem Schluss, dass in allen Klassenstufen und Schulformen auf explizite grammatische Termini zurückgegriffen wird, wobei jedoch keine genaue Bestimmung dieser Termini oder ihrer richtigen Verwendung erfolgt (vgl. Simmel 2007: 80). Schülerinnen und Schüler, die über eine verstandene Terminologie verfügen, haben demnach weniger Schwierigkeiten beim Sprechen über Sprache, da sie eindeutiger über das vorliegende Phänomen kommunizieren können (vgl. Simmel 2007: 80).

Die Ergebnisse dieser Studien deuten darauf hin, dass terminologische Kenntnisse sich als hilfreich für die Bearbeitung von Aufgaben, die Verständigung und die Kommunikation erweisen können, das Erlernen und die Anwendung metasprachlichen Wissens (auch terminologischer Art) für Schülerinnen und Schüler aber mit großen Schwierigkeiten verbunden sind. Die Unsicherheiten im Umgang mit Fachsprache lassen sich grundsätzlich darauf zurückführen, dass sich dieses Register von der vertrauten Alltagssprache in vielerlei Hinsicht unterscheidet, erst mit Eintritt in die Bildungsinstitutionen (und entsprechend spät im Spracherwerb) überhaupt relevant wird und in der Praxis häufig zwar vorausgesetzt, aber nicht zwangsläufig auch explizit vermittelt wird. Insbesondere –

jedoch keineswegs ausschließlich – für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und Kinder aus sogenannten bildungsfernen Familien können die sprachlichen Besonderheiten fachsprachlicher Register ohne eine entsprechende Förderung zur Hürde werden, die das fachliche Verständnis verstellt, die Partizipation am Unterrichtsgeschehen erheblich beeinträchtigt und folglich auch selektiven Charakter hat (vgl. Gogolin/Lange 2011: 107ff.).

Die Diskussion über den Zusammenhang sprachlicher Register und Exklusion kann jedoch den Blick darauf verstellen, dass bildungs- und fachsprachliche Register mit spezifischen sprachlichen Funktionen einhergehen, die sie für den schulischen Kontext bedeutsam machen, wie Schleppegrell (2001: 454) hervorhebt. Diese funktionalen Aspekte (v. a. Dekontextualisierung, Explizitheit, Komplexität und Ausgewogenheit bzw. argumentative Klarheit (vgl. Morek/Heller 2012: 71)) sind eng an die sprachliche Realisierung mittels spezifischer sprachlicher Mittel auf den Ebenen Lexik²⁹ und Semantik (z. B. Fachbegriffe), Syntax (z. B. Passivkonstruktionen) und Text bzw. Diskurs (z. B. fachspezifische Textsorten) verknüpft.³⁰ Mit solchen fachspezifischen sprachlichen Konventionen müssen Schülerinnen und Schüler vertraut gemacht werden, um sie rezeptiv und produktiv beherrschen zu können, da nicht nur passive Kenntnisse des Registers, sondern auch die Fähigkeit zu „fachliche[m] Kommunizieren, d. h. das Sprechen über fachliche Sachverhalte, die fachsprachliche Instruktion und Information“ (Fluck 2006: 289) zum fachlichen Handeln in der Schule und im Beruf gehören.

Dazu ist es erforderlich, sich mit den disziplinspezifischen Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien der Sprache im Fach (auch als Sprache der Distanz bezeichnet) auseinanderzusetzen, die den Einsatz bestimmter sprachlicher Mittel bedingen:

²⁹ Dabei kommt Roelcke (2014) zufolge der lexikalischen Ebene, insbesondere Fachwörtern, eine besondere Bedeutung zu, weshalb der Erwerb von und der Umgang mit Fachwörtern als Teil fachkommunikativer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schule besonders gefördert werden (Roelcke 2014: 92-94). Aus didaktischer Perspektive besteht jedoch Uneinigkeit darüber, welche Fachtermini in welcher Weise und zu welchem Zeitpunkt im Lernprozess sinnvoll und nötig sind. Derzeit befindet sich die seit den 80er Jahren eingesetzte KMK-Liste, ein Verzeichnis grammatischer Fachbegriffe für die Schule, in Überarbeitung; als gesichert gilt, dass das kontextlose Üben von Termini keinen Zweck erfüllen kann (vgl. dazu u. a. Bredel 2007, Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2011, Dürscheid 2010, Habermann 2010, Hoffmann 2011).

³⁰ Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Bickes, Christine (2016): Funktion und Struktur von Bildungs- und Fachsprache. Ein grammatischer Leitfaden. Hannover: unidruck.

	Sprache der Nähe	Sprache der Distanz
Kommunikationsbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> – Dialogizität – Vertrautheit der Kommunikationspartner – <i>face-to-face</i>-Interaktion, raumzeitliche Nähe – freie Themenentwicklung – Privatheit – Spontaneität – ‚involvement‘, starke emotionale Beteiligung – Situations- und Handlungseinbindung – Expressivität, Affektivität – referenzielle Nähe – ... 	<ul style="list-style-type: none"> – Monologizität – Fremdheit der Kommunikationspartner – raumzeitliche Distanz – Themenfixierung – Öffentlichkeit – Reflektiertheit – ‚detachment‘, geringe emotionale Beteiligung – Situations- und Handlungsentbindung – ‚Objektivität‘ – referenzielle Distanz – ...
Versprachlichungsstrategien	<ul style="list-style-type: none"> – Prozesshaftigkeit – Vorläufigkeit – geringere Informationsdichte – Kompaktheit – Integration – Komplexität – Elaboriertheit – Planung – ... 	<ul style="list-style-type: none"> – ‚Verdinglichung‘ – Endgültigkeit – größere Informationsdichte – Kompaktheit – Integration – Komplexität – Elaboriertheit – Planung – ...

Tabelle 2 Sprache der Nähe und Sprache der Distanz: Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien (nach Koch/Oesterreicher 1985: 23, 2016: 24).³¹

Es wird deutlich, dass die Sprache im Fach mit bestimmten Denk- und Handlungsweisen, z. B. Streben nach Objektivität und Reflektiertheit in Bezug auf den fachlichen Gegenstand, verbunden ist, die der sprachlichen Realisierung vorangehen. Sprache erfüllt daher nicht nur eine kommunikative, sondern gleichfalls eine epistemische Funktion, indem sie als Werkzeug des Denkens dient:

³¹ Ágel und Hennig (2007: 181-183) merken in Bezug auf das Modell kritisch an, dass es sich bei den Merkmalen um logisch heterogene Bezüge handelt, wobei nur vage zwischen Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien (die jeweils zum Teil eigentlich keine sind, z. B. Prozesshaftigkeit) differenziert wird und weder begriffliche Feinheiten noch Gewichtungen oder Abhängigkeiten ausreichend deutlich gemacht werden.

„Wer Bildungssprache adäquat verwenden kann, der ist auch in der Lage zu den damit in Zusammenhang stehenden komplexen kognitiven Operationen (wie z. B. Abstraktion, Verallgemeinerung, Kausalität)“ (Morek/Heller 2012: 75).

Das Verfügen über bestimmte sprachliche Mittel deutet entsprechend auf mehr hin als bloße kommunikative Fähigkeiten – es zeigt, dass die Lernenden zu spezifischen Abstraktions- und Dekontextualisierungsleistungen in der Lage sind und sich auch komplexe Inhalte kognitiv und kommunikativ zu eigen machen können (vgl. Morek/Heller 2012: 75). Es besteht folglich ein enger Zusammenhang von Denken und Lernen, kognitiver Entwicklung und sprachlichem Handeln: Indem „sich Lernende mit dem Erwerb der Bildungssprache (*scientific language*) zugleich fachliche und überfachliche Konzepte und Verfahrensweisen aneignen, die ihnen eine (wissenschaftlich orientierte) Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen und deren kommunikative Bearbeitung erst ermöglichen“, können sie „in die kognitiven und kommunikativen Praktiken bestimmter fachlicher Gemeinschaften [hineinwachsen]“ (Morek/Heller 2012: 75). Daraus lässt sich ableiten, dass der versierte Umgang mit der Sprache im Fach auf ein Verständnis der Lernenden für fachspezifische Kommunikations- und Handlungsrouninen hinweist, das eng an den individuellen sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand gekoppelt ist. Umgekehrt bedeutet das, dass sprachliche Schwierigkeiten auf Verständnisschwierigkeiten bei fachlichen Konzepten und Handlungsweisen hindeuten.

Für die vorliegende Studie lässt sich anhand dieser Erkenntnisse schlussfolgern, dass Schülerinnen und Schüler schulform- und klassenstufenübergreifend Schwierigkeiten mit dem Sprechen über Sprache zeigen, da diese Handlung an fachsprachliche Kompetenzen ansetzt, die nicht nur ein spezifisches sprachliches Inventar auf Wort-, Satz- und Textebene bei den Lernenden voraussetzen, sondern vor allem ein ausgeprägtes Verständnis fachlicher Konzepte, Denk- und Handlungsweisen, um die sprachlichen Mittel funktional einsetzen zu können. Der Erwerb von Fachsprache ist entsprechend mit kognitiven Entwicklungsprozessen verwoben. Aufgrund des engen Zusammenhangs von sprachlichem und fachlichem Lernen wird im Rahmen dieser Arbeit von den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler auf ihr metasprachliches Wissen und ihre fachlichen Denkweisen geschlossen und eine Differenzierung verschiedener Wissensformen je nach Art der Versprachlichung und Explikation vorgenommen.

Um metasprachliche Äußerungen zu evozieren, anhand derer eine solche Differenzierung vorgenommen werden kann, ist es erforderlich, einen geeigneten Reflexionsanlass zur Verfügung zu stellen, der die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken über Sprache, veranlasst. Dazu wurden grammatische Zweifelsfälle ausgewählt, die Gegenstand des nachfolgenden Abschnitts sind.

3.3 Zweifelsfälle als Reflexionsanlass

Sprachreflexive Aktivitäten kommen – wie in Kapitel 2 gezeigt werden konnte – nur dann zustande, wenn ein Auslöser vorhanden ist, der die Aufmerksamkeit der Sprachverwender/innen auf die sprachliche Ebene umlenkt. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Verstöße gegen (subjektiv gültige) sprachliche Normen wahrgenommen werden, die irritieren und zum Nachdenken anregen (vgl. Hundt 2009: 117). In diesen Situationen wird Sprache gezielt betrachtet und reflektiert. Als besonders geeigneter Anlass für solche Sprachreflexionen gelten grammatische Zweifelsfälle. Mit diesem Begriff werden sprachliche Formen bezeichnet, die aufgrund von Sprachwandel oder Unterschieden zwischen verschiedenen Registern auf mehrere Weisen realisiert werden können (vgl. Neuland/Peschel 2013: 152). Dies ist darauf zurückzuführen, dass „der sich vollziehende Sprachwandel [...] auf der Systemebene Varianz [schafft], die auf der Sprachgebrauchsebene zu Unsicherheit führt“ (Szczepaniak (2014: 33). Die entstehenden Zweifel können sich dabei auf eine Varietät beschränken oder aus Varietätenkonflikten herrühren; Hennig (2009b: 25-26) veranschaulicht dies unter Bezugnahme auf Ágel (2008) wie folgt:

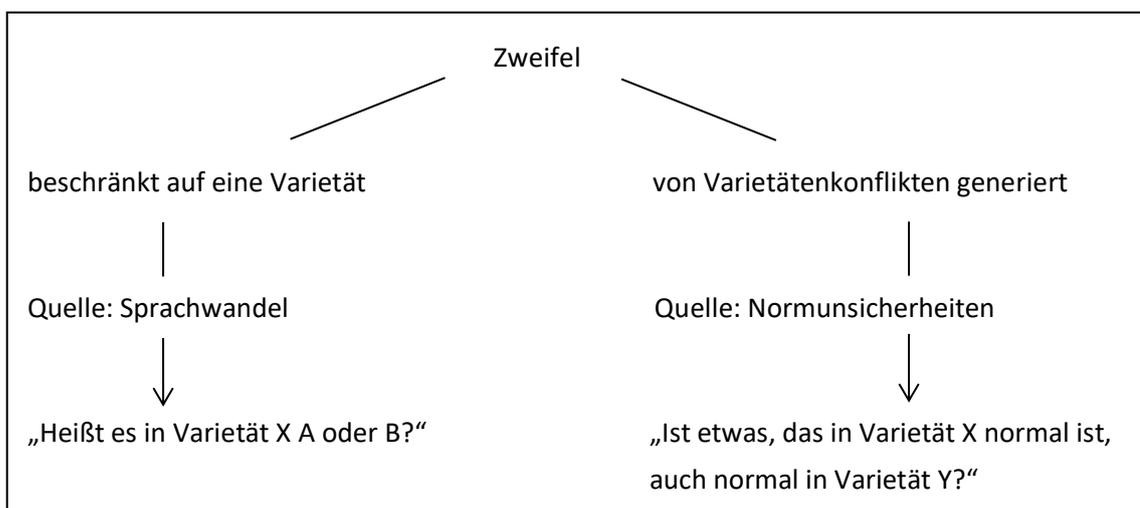


Abbildung 4 Zweifel und Variation (nach Hennig 2009b: 26).

Das Vorhandensein konkurrierender sprachlicher Formen, beispielsweise *gewinkt* und *gewunken*, macht es erforderlich, Schreibentscheidungen für eine den kommunikativen Absichten entsprechende Varietät und die ihr zuzuordnenden Varianten zu treffen (vgl. Hennig 2017: 31). Diese Entscheidungen basieren auf dem Abwägen von Varianten und dem Nachdenken über Sprache. Aus diesem Grund wurden auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit sprachliche Zweifelsfälle eingesetzt, um Reflexionsanlässe für die Proband/innen zu schaffen und Entscheidungsprozesse anzubahnen. In diesem Abschnitt soll daher geklärt werden, wie sich sprachliche bzw. grammatische Zweifelsfälle definieren lassen, welche Rolle sie im Deutschunterricht – speziell für den Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und richtig schreiben* – spielen und welches Potential sie für die hier durchgeführte Studie haben.

Sprachliche Zweifelsfälle lassen sich genauer bestimmen als „eine sprachliche Einheit (Wort/Wortform/Satz), bei der kompetente Sprecher im Blick auf (mindestens) zwei Varianten (a, b..) in Zweifel geraten können, welche der beiden Formen (standardsprachlich) korrekt ist.“ (Klein 2006: 584). Ein sprachlicher Zweifelsfall liegt also dann vor, wenn kompetente Sprecher/innen „(plötzlich) über die verschiedenen sprachlichen Möglichkeiten (Varianten) nachdenken und sich nicht (einfach) für eine der bewusst werdenden Möglichkeiten entscheiden können“ (Klein 2009: 142). Unter kompetenten Sprechern versteht Klein dabei weder Personen, die sich noch mitten im Erst- oder Zweitspracherwerb befinden, noch Sprachwissenschaftler/innen, die mittels linguistischer Analysen auf sprachliche Zweifelsfälle zugreifen, sondern Personen aus der „Sprachwirklichkeit“, die sich kollektiv und trotz weitgehend abgeschlossener Sprachentwicklung zuweilen unsicher sind, welche sprachliche Variante von (mindestens) zwei möglichen die richtige ist (vgl. Klein 2003: 7-8). Dieser Moment der Unklarheit führt dazu, dass die Aufmerksamkeit vom Inhalt auf die Form gerichtet wird:

„Man zweifelt über die Korrektheit eines sprachlichen Phänomens und erhebt in dieser gedanklichen Bewegung Sprache zu einem Reflexionsgegenstand“ (Klein 2003: 8).

Somit sind grammatische Zweifelsfälle „Ausgangspunkt von sprachreflexiven Gedanken und Äußerungen“ und „Anlässe zum Nachdenken über Sprache“ (Klein 2003: 8-9). Ihre Existenz ist dabei häufig auf augenscheinlich nur sehr kleine Unterschiede in der sprachlichen Form zurückzuführen, beispielsweise die Verwendung des Fugen-s; Klein (2003:

10) spricht in diesem Zusammenhang von formseitig teilidentischen Varianten. Diese bereiten häufig deswegen Probleme, weil sie Unsicherheiten in Bezug auf die Frage nach ihrer semantisch-pragmatischen und/oder grammatischen Unterscheidbarkeit mit sich bringen, die als Entscheidungsgrundlage bei der Einschätzung der Akzeptabilität bzw. Grammatikalität herangezogen werden könnte.

Grundsätzlich können sprachliche Zweifelsfälle auf allen Sprachebenen vorkommen. Bei grammatischen Zweifelsfällen wird das Zweifeln und Nachdenken über sprachliche Variation aufgrund grammatischer Eigenschaften des Wortes, der Wortform oder des Satzes ausgelöst – als Kernbereiche gelten die Themengebiete Substantiv, Rektion, Verb, Kongruenz und Nominalgruppenflexion (vgl. Hennig 2017: 33). Varianten in diesen Bereichen können im Sprachalltag von Schülerinnen und Schülern, aber auch bei erwachsenen Sprachverwender/innen, zu Schwierigkeiten bei der Produktion und Rezeption von Sprache führen und werden daher oft auch als sprachliche Stolpersteine bezeichnet. Das Abwägen unterschiedlicher sprachlicher Varianten geschieht dabei zumeist mit Blick auf die standardsprachliche Korrektheit.

Im Deutschunterricht soll die Auseinandersetzung mit sprachlichen Zweifelsfällen unmittelbar an das alltägliche Sprachwissen und Sprachbewusstsein von Lernenden anschließen, indem erfahrbare Irritationen über sprachliche Varianten zum Ausgangspunkt linguistischer Analysen gemacht werden:

„In dem Satz existiert demnach etwas, was irgendwie nicht in Einklang mit der gewohnten Sprache steht und die Leserin an der sprachlichen Richtigkeit der Formulierung zweifeln lässt. Die linguistische Analyse erscheint in dieser Sicht als ein Versuch, ein erstes Gefühl mit rationalen Mitteln einzuholen und zu explizieren“ (Klein 2006: 581).

Zweifelsfälle wecken bei den Lernenden Neugierde und regen zu Erforschungstätigkeiten an (vgl. Nübling 2011: 192). Das bei den Schülerinnen und Schülern entstehende Bedürfnis nach der Beseitigung sprachlicher Unsicherheiten kann daher Ausgangspunkt für problemorientiertes Lernen im Deutschunterricht sein. Hier liegt Müller/Szczepaniak (2017) zufolge das Potential von Zweifelsfällen: Zweifeln bringt als wichtige Problemlöseaktivität eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand mit sich und lässt Rückschlüsse auf Sprachwissen und Variantenaufmerksamkeit zu – ist diese Aufmerksamkeit hingegen nicht vorhanden, werden zulässige Varianten häufig einfach als falsch

abgetan (vgl. Müller/Szczepaniak 2017: 7).³² Die unterrichtliche Thematisierung sprachlicher Zweifelsfälle sensibilisiert Lernende jedoch dafür, bestimmte Varianten, die von der standardsprachlichen Norm abweichen, nicht unmittelbar abzulehnen, ohne die Form in Bezug auf ihre Funktionalität oder Bedeutung weiter zu reflektieren. Denn die ‚abweichenden‘ Formen sind, wie Günthner (2012) am Beispiel von *wenn*-Sätzen im gesprochenen Deutsch aufzeigt, „weder defizitär noch willkürlich, sondern [...] eng mit kommunikativen Funktionen und den spezifischen Charakteristika mündlicher Interaktion verbunden“ (Günthner 2012: 79). Anders als im traditionellen Grammatikunterricht, der noch häufig – wie Köpcke/Noack (2011: 4) kritisieren – bei Schülerinnen und Schülern die (falsche) Vorstellung weckt, dass Grammatikalität auf die Positionen ‚richtig‘ und ‚falsch‘ reduzierbar sei, kann die Reflexion sprachlicher Zweifelsfälle Lernende für Sprachwandel und daraus resultierende konkurrierende Formen sensibilisieren, Überlegungen zu Normierungsprozessen anregen und das Bewusstsein für Sprachsystem und Sprachverwendung fördern (vgl. Neuland/Peschel 2013: 152). Eine solche Auseinandersetzung trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler Sprache als Zusammenspiel von Variation und Normierung begreifen, die stets situationsgebunden in ihrer Ausprägung, Funktion und (sozialen) Bedeutung zu beurteilen ist. Anschluss Themen, vor allem in der Sekundarstufe II, sind neben Sprachwandelphänomenen und sprachlichen Varietäten Stilprobleme und gegenwärtige Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache (vgl. Dürscheid 2011: 166). Auch Einsichten in Form-Funktions-Zusammenhänge (vgl. Köpcke/Noack 2011: 7) sowie die sprachliche Analysefähigkeit der Schülerinnen und Schüler lassen sich durch die Auseinandersetzung mit sprachlichen Zweifelsfällen und damit verbundenen Fragen nach Grammatikalität, Akzeptanz und Norm fördern, da das „Nachdenken über das Zweifelhafte und Noch-Akzeptable [...] letztlich den Sinn für das Regelhafte [schärft]“ (Köpcke 2011: 301). Zweifelsfälle sind daher – wie Peschel (2009: 50-53) zusammenfasst – für den Deutschunterricht geeignet, um Sprachbewusstheit auf- und auszubauen, Einblicke in das Sprachsystem und dessen Bau zu gewinnen, Relationen von Form und Funktion nachzuvollziehen, Einsichten in die Wirkungsweisen sprachlicher Formen zu erlangen, die Wandelbarkeit und den Variationsreichtum von Sprache zu illustrieren, Sprachvergleiche durchzuführen und Normen kritisch

³² Damit stehen Zweifelsfälle immer in einem Spannungsfeld von wissenschaftlich-deskriptiven Aktivitäten einerseits und normativen bzw. präskriptiven Aktivitäten andererseits (vgl. Hennig 2009a: 6).

hinterfragen zu lernen. In der Sekundarstufe II lassen sie sich zudem einsetzen, um Grammatikwissen und grammatische Terminologie aus der Sekundarstufe I zu rekapitulieren (Dürscheid 2011: 166).

Darauf aufbauend werden in der vorliegenden Studie grammatische Zweifelsfälle eingesetzt, um die Teilnehmer/innen zu irritieren und in der Folge zu einem vertieften Nachdenken über die Korrektheit bzw. Angemessenheit grammatischer Phänomene anzuregen. Indem die standardsprachlich jeweils unüblicheren Varianten der grammatischen Zweifelsfälle für das Testdesign ausgewählt wurden, werden „die Schülerinnen und Schüler [...] angehalten, mit Sprache zu experimentieren, um die „komisch“ klingenden Formen zu untersuchen“ (Uhl 2015: 38). Die dadurch ausgelöste Reflexion von grammatischen Varianten soll metasprachliches Wissen aufdecken, das von den Lernenden zur Klärung herangezogen wird. Zudem sollen Vorstellungen der Lernenden von Grammatikalität, Akzeptanz und Normen sichtbar werden. Die zu diesem Zweck ausgewählten Zweifelsfälle sind auf der Grammatikalitäts- und Akzeptabilitätsskala (siehe Abschnitt 4.3) unterschiedlich verortet und umfassen in Bezug auf das Bezugsregister sowohl Systemfehler, Normverstöße als auch Phänomene, die keine eigentlichen grammatischen Fehler (mehr) darstellen. Es soll untersucht werden, welche Konstruktionen für die Sprachverwender/innen markiert sind und folglich weitere „Prüfroutinen“ in Gang setzen (vgl. Hundt 2009: 125-126)³³, und wie diese Prüfroutinen im Einzelfall aussehen, wie also Lernende metasprachlich handeln (= Fehleridentifikation und -korrektur) und wie sie bestimmte grammatische Phänomene aus dem Bereich Morphosyntax thematisieren. Die mit diesem Ziel ausgewählte Vorgehensweise wird in Kapitel 4 zu den konzeptionellen und methodischen Grundlagen dieser Arbeit genauer dargestellt.

3.4 Zusammenfassung

Mit diesem Kapitel wurde eine Schnittstelle zwischen theoretischer Fundierung und methodischer Anlage der vorliegenden Studie geschaffen. Es konnte gezeigt werden, dass es bei der Konzeption von Sprachreflexionsaufgaben darauf ankommt, einen

³³ Auf die Entwicklung dieses Wissens wirken dabei direkt und indirekt verschiedene Instanzen ein, darunter die Sprachproduzent/innen selbst, die Sprachwissenschaft bzw. Sprachexperten, Modelltexte sowie Modellsprecher und -schreiber, Sprachkodex und Kodifizierer sowie Normautoritäten und Korrektoren (vgl. Hundt 2009: 122-123).

kommunikativen Kontext und ein Bezugssystem für die Beurteilung von Sprache zu stellen, um das Reflektieren über sprachliche Angemessenheit überhaupt zu ermöglichen. Im Rahmen dieser Arbeit handelt es sich um die geschriebene Standardsprache, die als überregionale Leitvarietät eine besondere Bedeutung hat und in der Schule als Lernziel, Medium und Bewertungskriterium curricular verankert ist. Dabei ist die Feststellung dessen, was „normgemäß“ im Sinne der schulischen Kompetenzerwartungen ist, nicht ganz einfach, da keine verbindlichen grammatischen Normen existieren. Aus diesem Grund wurde eine Akzeptabilitätsskala zur Beurteilung der Grammatikalität und Akzeptabilität grammatischer Phänomene erarbeitet, die über eine reine „richtig/falsch“-Dichotomie hinausgeht und Übergänge zwischen den Kategorien berücksichtigt.

Die Auseinandersetzung mit der Sprache im Fach hat offenbart, dass es Schülerinnen und Schülern schulform- und klassenstufenübergreifend schwerfällt, über Sprache zu sprechen und ihr Wissen zu verbalisieren. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das Erklären fachsprachliche Kompetenzen voraussetzt, die sowohl ein sprachliches Inventar auf Wort-, Satz- und Textebene erfordern als auch ein ausgeprägtes Verständnis fachlicher Konzepte, damit die sprachlichen Mittel zielgerichtet und funktional eingesetzt werden können. Aufgrund des engen Zusammenhangs von fachlichem und sprachlichem Lernen deutet die Verwendung unterschiedlicher Register durch die Schülerinnen und Schüler auf verschiedene fachliche Denk- und Handlungsweisen hin, sodass eine Auseinandersetzung mit der Weise, wie Lernende ihr Wissen über Sprache verbalisieren, von Bedeutung ist.

Um Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, sich über Sprache zu äußern, wurden grammatische Zweifelsfälle in der Studie eingesetzt. Mit diesem Begriff werden sprachliche Einheiten mit mehreren Realisierungsvarianten bezeichnet, die auch bei kompetenten Sprachverwender/innen Zweifel bei der Entscheidung für eine sprachliche Variante auslösen. Grammatische Zweifelsfälle eignen sich in vielerlei Hinsicht für den schulischen Sprachunterricht sowie für das mit dieser Arbeit verfolgte Erkenntnisinteresse, da sie die Aufmerksamkeit von der inhaltlichen auf die sprachliche Ebene umlenken, Entscheidungsprozesse initiieren und zum Nachdenken über Sprache anregen.

Die Erkenntnisse dieses Kapitels finden bei der konzeptionellen und methodischen Anlage der Studie unmittelbare Berücksichtigung. Im folgenden dritten Teil der Arbeit wird die empirische Studie thematisiert. In Kapitel 4 werden in diesem Zusammenhang

zunächst die Erhebungs- und Auswertungsverfahren, die Stichprobe sowie die Testitems näher beschrieben.

EMPIRISCHE STUDIE

4 Konzeption und Methodik

Im Folgenden sollen die konzeptionellen und methodischen Grundlagen der durchgeführten Untersuchung dargelegt werden. Es handelt es sich hierbei um eine empirische, quasi-experimentelle und explorative Studie, die der Erhebung und Analyse metasprachlichen Wissens von Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Berufsbildende Schule) und Jahrgangsstufen (7, 10 und 12) sowie von Studierenden aus Seminaren der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge mit dem Fach Deutsch dient (Gesamtstichprobengröße $n = 405$). Im Mittelpunkt stehen Fragen danach, wie Lernende grammatische Phänomene wahrnehmen, korrigieren und erklären, welches Wissen über Sprache sie dazu aktivieren und wie sich verschiedene Formen expliziten Wissens über Sprache auf ihr metasprachliches Handeln auswirken.

Die Studie geht mit einigen Vorannahmen einher, die vorab kurz erläutert werden sollen. Zum einen wird grundsätzlich angenommen, dass sich sprachliches Wissen zu Erhebungszwecken in implizites und explizites Wissen differenzieren lässt. Eine trennscharfe Abgrenzung von Wissensformen ist in der Sprachpraxis nicht in dieser Art gegeben, wird jedoch im Rahmen der Studie zur besseren Eingrenzung der Ergebnisse vorgenommen.

Das implizite Wissen bleibt hier unberücksichtigt, da davon ausgegangen wird, dass es nicht bewusst zugänglich und somit nicht verbalisierbar ist. Dies würde – wie bereits in Kapitel 1 angesprochen – zu engen Begrenzungen einer Erhebung führen, weil auf andere Mittel als Verbalisierungen zurückgegriffen werden müsste; da der Fokus im Kontext von Schule und Unterricht jedoch ohnehin auf dem messbaren Output der Schülerinnen und Schüler liegt, wird das implizite Wissen (I) im Rahmen dieser Arbeit vernachlässigt. Der Fokus richtet sich entsprechend auf das explizite Wissen (E), das im Folgenden in drei Subkategorien unterteilt wird (E1, E2, E3). Dabei wird angenommen, dass die Art der Verbalisierung auf vorhandene grammatische Konzepte bzw. Qualitäten von Wissen über Sprache hinweist, dass also das Versprachlichen auf unterschiedliche Abstraktionsniveaus und kognitive Kategorien hindeutet.³⁴

³⁴ Haben die Schülerinnen und Schüler einen Fehler im Text identifiziert und korrigiert, jedoch keine Erklärung dazu abgegeben, wird davon ausgegangen, dass ihnen kein explizierbares metasprachliches Wissen in Bezug auf die jeweilige grammatische Kategorie zur Verfügung steht, sondern sie in ihrem Handeln durch musterhaftes, intuitives Wissen geleitet wurden. Es wird folglich grundsätzlich angenommen, dass Schülerinnen und Schüler, die sich bei der Erklärung grammatischer Phänomene auf

Zudem wird von der Prämisse ausgegangen, dass sich metasprachliche Handlungen operativer und deklarativer Art gezielt anregen bzw. elizitieren lassen. Da es bei der Konzeption von Aufgaben besonders darauf ankommt, dass ein sprachlicher Auslöser vorhanden ist, der kontextuell eingebettet und somit bewertbar ist, wurde hier eine kontextualisierte Sprachreflexion auf Grundlage eines authentischen schriftsprachlichen Textes initiiert. Bei der Durchführung wurden enge Grenzen in Bezug auf zeitliche, formelle und inhaltliche Aspekte eingehalten, die zur Einbettung der Studie in den laufenden Unterrichtsbetrieb sowie zur Herstellung von vergleichbaren, auswertbaren Ergebnissen erforderlich waren.

Die eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsverfahren sowie die damit verbundenen Analyseschritte werden im Abschnitt 4.1 genauer erläutert. Im Anschluss werden die Stichprobe (4.2) sowie die eingesetzten Testitems (4.3) differenzierter beschrieben.

4.1 Erhebungs- und Auswertungsverfahren

Die Daten stammen aus schriftlichen Erhebungen in insgesamt 16 Klassen an vier Schulen ($n = 357$) und in vier Seminaren der Universität ($n = 48$). Die Teilnehmer/innen haben jeweils kurze Fragebögen zur Erfassung von Metadaten (Alter, Geschlecht, Klassenstufe bzw. Studiengang + Semesterzahl, Familiensprache/n, Deutschnote) ausgefüllt und einen geschriebenen Text (vgl. Anhang: 333) erhalten, bei dem es sich um eine formelle E-Mail des fiktiven Schülers Jan an einen Universitätsprofessor handelt, in die 30 zuvor klassifizierte Fehleritems (vgl. Abschnitt 4.3) eingebaut sind. Auf Grundlage des Textes wurden zwei Aufgaben zur Fehleridentifikation und -korrektur („Unterstreiche alle Fehler in Jans E-Mail mit einem roten Stift. Schreibe deine Verbesserung auf.“) sowie eine Aufgabe zur Erklärung der grammatischen Phänomene („Erkläre, was Jan deiner Meinung nach falsch gemacht hat. Kennst du eine Regel dazu?“) bearbeitet.³⁵ Die Aufgaben

metasprachliches Wissen der Kategorie E1 stützen, in Bezug auf das betrachtete Item (noch) nicht über Wissen der Kategorien E2 und E3 verfügen. Damit werden möglicherweise einzelne Fälle übergangen, in denen Schülerinnen und Schüler entgegen ihrer Möglichkeiten eine bewusste Entscheidung für eine Kategorie getroffen haben (z. B. E1 statt E2). Die Aufgabenstellung und das Arbeitsverhalten innerhalb der Stichprobe lassen jedoch den Schluss zu, dass i. d. R. Äußerungen der Kategorie E3 angestrebt wurden.

³⁵ In vorangegangenen Pilotstudien wurden verschiedene Aufgabenstellungen erprobt. Es zeigte sich, dass die Schüler/innen den Fokus bei offeneren Aufgaben auf sehr unterschiedliche sprachliche Ebenen legten oder ganze Textteile unterstrichen, die sie anders formuliert hätten. Mit der Formulierung,

gehen mit verschiedenen metasprachlichen Handlungen einher, die sowohl operativer (Identifikation von als fehlerhaft empfundenen grammatischen Phänomenen und ihre Korrektur) als auch deklarativer (Beschreiben und Erklären der grammatischen Phänomene) Art sind.

Bei den 30 im Text enthaltenen Items handelt es sich um sprachliche Zweifelsfälle aus 12 grammatischen Kategorien aus dem Bereich Morphosyntax. Sie zeichnen sich durch das Vorhandensein von mindestens zwei Realisierungsvarianten aus, von denen stets die im geschriebenen Standard noch ungebräuchlichere Form in den Text integriert wurde. Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird so auf die sprachliche Ebene des Textes gelenkt, wobei die sprachlichen Irritationen zum Nachdenken über Sprache anregen. Die 30 Items wurden insgesamt 12 grammatischen Kategorien zugeordnet:

Items (entsprechend ihrer Reihenfolge im Erhebungstext):

- | | | | |
|----|--|----|--|
| 1 | <i>wegen dem Angebot</i> | 16 | <i>schwieriger wie</i> |
| 2 | <i>April dieses Jahres</i> | 17 | <i>sämtliche empfohlene Bücher</i> |
| 3 | <i>mich als blutiger Anfänger interessiert</i> | 18 | <i>ich habe gemacht gehabt</i> |
| 4 | <i>einen fleißigen Student</i> | 19 | <i>während dem Studium</i> |
| 5 | <i>[...], das wäre</i> | 20 | <i>Bonusse</i> |
| 6 | <i>Praktikas</i> | 21 | <i>[...], weil dann lohnt</i> |
| 7 | <i>einen guten Zeugnis</i> | 22 | <i>ich hätte fast vergessen gehabt</i> |
| 8 | <i>geb dir</i> | 23 | <i>auf dem Herz</i> |
| 9 | <i>bewerbe dich</i> | 24 | <i>viele anderen Schüler</i> |
| 10 | <i>einige offenen Fragen</i> | 25 | <i>durchgewunken</i> |
| 11 | <i>habe mich erschrocken</i> | 26 | <i>sie habe gewusst gehabt</i> |
| 12 | <i>dem großem Gebäude</i> | 27 | <i>aufgrund den Kosten</i> |
| 13 | <i>manche naturwissenschaftlichen Räume</i> | 28 | <i>angehangen werden</i> |
| 14 | <i>[...], da ich komme</i> | 29 | <i>für einen Mensch</i> |
| 15 | <i>am Fahrkartenautomat</i> | 30 | <i>[...], obwohl Ihre Zeit ist</i> |

Fehler zu identifizieren, wurden die Unterstreichungen und Erklärungen spezifischer und bezogen sich zugleich vorwiegend auf den Bereich Grammatik, sodass der Begriff beibehalten wurde.

Grammatische Kategorien:

- | | |
|---|---|
| I Tempus (doppelte Perfektbildungen) | VII Kasusrektion von Präpositionen |
| II Modus (Imperativ bei e/i-Wechsel) | VIII Flexion nach Indefinita |
| III Verbkonjugation | IX Nominalgruppenflexion |
| IV Numerus (Plural von Fremdwörtern) | X Flexion von Pronomen |
| V Vergleichspartikeln | XI Verbstellung in Nebensätzen |
| VI Kasusflexion v. Substantiven | XII Konjunkionalphrasen |

Die Items wurden auf Grundlage einer Analyse von zehn schulrelevanten Grammatiken wie folgt in einem Kontinuum zur Grammatikalität und Akzeptabilität sprachlicher Formen eingeordnet (zur Grundlage für die Klassifizierung der Items siehe Abschnitt 4.3):

Item	Kategorie	Grammatikalität und Akzeptabilität			
		← kein Fehler	Normverstoß	Systemfehler	→
<i>habe gemacht gehabt</i> (18)	I. Tempus (doppelte Perfektbildungen)		x		
<i>vergessen gehabt hätte</i> (22)			x		
<i>habe gewusst gehabt</i> (26)			x		
<i>geb dir</i> (8)	II. Modus (Imperativ bei e/i-Wechsel)			x	
<i>bewerbe dich</i> (9)				x	
<i>angehangen werden</i> (28)	III. Verbkonjugation		x		
<i>habe mich erschrocken</i> (11)			x		
<i>durchgewunken</i> (25)			x		
<i>Praktikas</i> (6)	IV. Numerus (Plural von Fremdwörtern)		x		
<i>Bonusse</i> (20)		x			
<i>schwieriger wie</i> (16)	V. Vergleichspartikeln		x		
<i>einen fleißigen Student</i> (4)	VI. Kasusflexion v. Substantiven			x	
<i>für einen Mensch</i> (29)			x		
<i>am Fahrkartenautomat</i> (15)			x		
<i>auf dem Herz</i> (23)				x	
<i>wegen dem Angebot</i> (1)	VII. Kasusrektion von Präpositionen		x		
<i>während dem Studium</i> (19)			x		
<i>aufgrund den Kosten</i> (27)					x
<i>einige offenen Fragen</i> (10)	VIII. Flexion nach Indefinita				x
<i>manche naturwissenschaftlichen Räume</i> (13)		x			
<i>sämtliche empfohlene Bücher</i> (17)		x			
<i>viele anderen Schüler</i> (24)					x
<i>dem großem Gebäude</i> (12)	IX. Nominalgruppenflexion				x
<i>einen guten Zeugnis</i> (7)					x

<i>April dieses Jahres</i> (2)	X. Flexion v. Pronomen			x		
<i>[...], das wäre</i> (5)	XI. Verbstellung in Nebensätzen	x				
<i>[...], da ich komme</i> (14)				x		
<i>[...], weil dann lohnt</i> (21)				x		
<i>[...], obwohl Ihre Zeit ist</i> (30)				x		
<i>mich als blutiger Anfänger interessiert</i> (3)	XII. Konjunktionalphrasen					x

Tabelle 3 Übersicht: Einordnung der Items aus den schriftlichen Erhebungen in das Kontinuum zur Grammatikalität und Akzeptabilität.

Eine vorab durchgeführte Pilotstudie in vergleichbaren Lerngruppen gab Aufschluss über die maximale Anzahl an Items, die erforderliche Bearbeitungszeit und die Nachvollziehbarkeit von Text und Aufgaben. Im Informationsschreiben an die involvierten Eltern und Lehrkräfte war von einer Untersuchung zum Umgang mit sprachlichen Zweifelsfällen die Rede, ohne diese genauer zu explizieren, um Beeinflussungen jeglicher Art auszuschließen. Die Bearbeitung des schriftlichen Erhebungsteils erfolgte im Klassenraum zur Unterrichtszeit und umfasste maximal 45 Minuten.

Das Testdesign sieht eine Auseinandersetzung mit Sprache in einem spezifischen Kommunikationskontext vor und ist nicht als Wissenstest, sondern als materialgestützte Befragung angelegt, um die Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, sowohl metasprachliches Wissen als auch sprachbezogenen Vorstellungen und Meinungen zu äußern. Durch den Verzicht auf isolierte grammatische Phänomene, Ankreuzvarianten oder ähnliche Vorstrukturierungen und die Entscheidung für einen freien Text, indem die Lernenden selbst Auffälligkeiten feststellen, wird zudem beobachtbar, inwiefern Lernenden morphosyntaktische Zweifelsfälle in einem Text überhaupt auffallen. So lässt sich ein Zusammenhang ihres metasprachlichen Wissens mit der Wahrnehmungskompetenz aufzeigen und die These von Müller (2011: 470), dass terminologische Kenntnisse den kognitiven Zugang zu sprachlichen Kategorien sichern, überprüfen.

Die vorliegenden Datensätze bestehen folglich je Schüler/in bzw. Student/in aus einem Fragebogen zu den Metadaten, dem ausgegebenen geschriebenen Text mit den Unterstreichungen (= Fehlermarkierungen) sowie einer Tabelle mit den Korrekturen der als

fehlerhaft identifizierten grammatischen Phänomene und den dazugehörigen Erklärungen.³⁶ Die Datengrundlage setzt sich insgesamt wie folgt zusammen:

	HS (♀/♂)		RS (♀/♂)		GYM (♀/♂)		BBS (♀/♂)		UNI (♀/♂)	
Jahrgang 7	5	20	21	25	28	26	-	-	-	-
Jahrgang 10	6	15	22	33	24	19	-	-	-	-
Jahrgang 12	-	-	-	-	18	16	28	51	-	-
FüBa/Master	-	-	-	-					37	11
Gesamt (♀/♂)	11	35	43	58	70	61	28	51	37	11
Gesamt	46		101		131		79		48	

Tabelle 4 Datengrundlage (Anzahl der Datensätze nach Schulform, Jahrgangsstufe und Geschlecht).

Drei Leitfragen strukturieren die vorliegende Studie:

- 1) Über welche Formen expliziten metasprachlichen Wissens verfügen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II?
- 2) Inwiefern unterscheiden sich Lernende unter Berücksichtigung unterschiedlicher innerer und äußerer Einflussfaktoren in Bezug auf ihr Wissen über Sprache?
- 3) Wie wirken sich verschiedene Formen expliziten Wissens über Sprache auf das metasprachliche Handeln (deklarativ und operativ) von Schülerinnen und Schülern aus?

Zur Beantwortung wurden die Daten in drei Schritten sowohl qualitativ mittels strukturierender Inhaltsanalyse als auch quantitativ durch statistische Verfahren ausgewertet (quantitative Auswertungsergebnisse vgl. Anhang S. 334ff), die nachfolgend näher erläutert werden.

1: Wissen über Sprache (qualitativ)

Zunächst wurden im Rahmen der qualitativen Auswertung unterschiedliche Qualitäten von metasprachlichem Wissen erarbeitet. Hierzu erfolgte eine systematische und induktive Rekonstruktion typischer Formen deklarativen Wissens durch die Bildung von

³⁶ Im Rahmen eines anderen Forschungsprojekts wurden mündliche Interviews mit einigen Schüler/innen der Stichprobe durchgeführt, auf deren Inhalt hier zur Veranschaulichung vereinzelt Bezug genommen wird. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt jedoch auf den schriftlichen Daten, sodass keine Analyse der Interviews erfolgt – eine ausführliche Darstellung findet sich bei Becker/Otten (2020) sowie bei Becker/Diroll/Otten (2020). Bei den Erhebungen und Auswertungen steht zudem die schulische Lerngruppe im Fokus; die Ergebnisse aus den universitären Lerngruppen ergänzen diese Daten.

Kategorien, die eng an die empirischen Daten geknüpft sind. Anhand dieser Kategorien war es möglich, die Schüleräußerungen zu verallgemeinern und auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu prüfen.

Die zentrale Fragestellung in diesem Analyseschritt war, wie Schülerinnen und Schüler sowie Studierende grammatische Phänomene thematisieren und welche Formen metasprachlichen Wissens sie im Rahmen einer Reflexionsaufgabe anwenden. Zur Beantwortung wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2014, Mayring 2015, Heiser 2018) herangezogen. Der Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse liegt darin, empirische Daten systematisch entlang induktiv abgeleiteter Kategorien analysieren zu können. Es handelt sich um ein sprachbezogenes, regelgeleitetes, komprimierendes und resümierendes Verfahren mit der Absicht, Daten zusammenzufassen und in Umfang und Komplexität zu reduzieren; die Kategorien, die im Zentrum des Auswertungsprozesses stehen, werden dazu aus der Forschungsfrage und direkt am Material entwickelt (vgl. Kuckartz 2014: 76).

Der generelle Ablauf gestaltet sich dabei wie folgt:

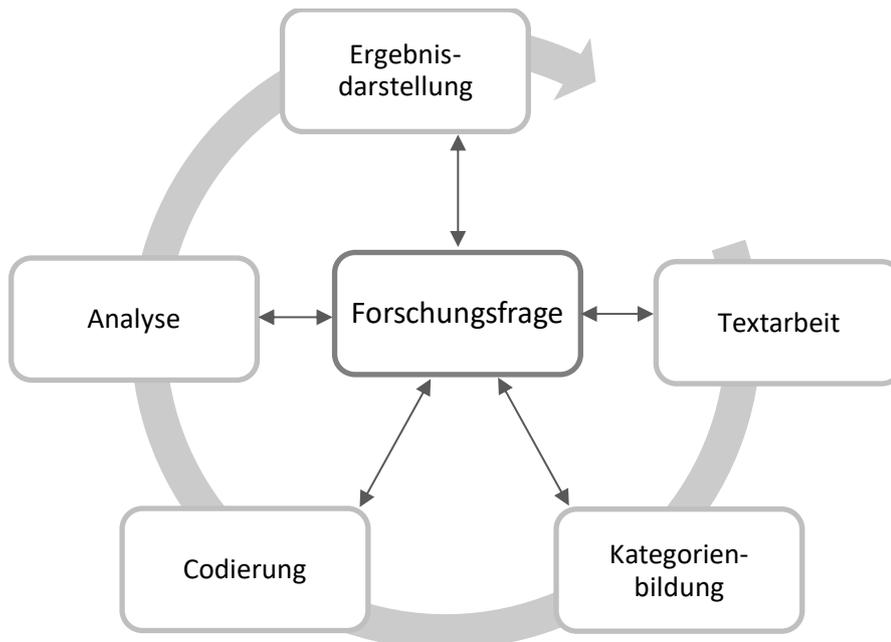


Abbildung 5 Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen (Quelle: Kuckartz 2014: 50).

Die Abbildung zeigt die mit der Methode verbundene „prinzipiell sequentielle Abfolge, [...] aber auch die Möglichkeiten zu zirkulären, über die Forschungsfrage vermittelten Abläufe“ (Kuckartz 2014: 50), die eine flexible, nicht zwingend lineare Vorgehensweise

bei der Analyse erlauben. Aus den drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalysen wurde für die vorliegende Arbeit die für beschreibende und explorative Forschungen geeignete inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse ausgewählt. Diese verläuft ausgehend von der Entwicklung einer Forschungsfrage über das induktive Bestimmen von Kategorien am Material hin zur kategorienbasierten Auswertung und Ergebnisdarstellung (vgl. Kuckartz 2014: 78). Eine mit diesem Ziel durchgeführte inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse verläuft in sieben Schritten (vgl. dazu Kuckartz (2014)), die im Rahmen der vorliegenden Arbeit wie nachfolgend beschrieben adaptiert werden.

Initiierende Textarbeit

Der erste Auswertungsschritt umfasst eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten, d. h. mit den Erklärungen der grammatischen Phänomene sowie den durchgeführten Korrekturen durch die Schülerinnen und Schüler sowie die Studierenden. Das Ziel hierbei ist es, die zur Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Angaben zu sichten und einen Gesamteindruck von den gewonnenen Daten (formal und inhaltlich) zu gewinnen. Zu den formalen Aspekten zählen dabei v. a. die Länge der Antworten sowie die Wortwahl, während unter die inhaltlichen Aspekte insbesondere folgende Fragestellungen fallen: Was wissen die Befragten über das jeweilige morphosyntaktische Phänomen? Wie wird dieses Wissen verbalisiert? Welches begriffliche Verständnis drückt sich anhand ihrer Antworten aus? Über diese Fragen können relevante Begriffe ebenso wie unverständliche Passagen in den einzelnen Datensätzen identifiziert und für die weiteren Analyseschritte aufbereitet werden. Anhand solcher Einzelfallanalysen können dann im zweiten Schritt übergreifende Kategorien entwickelt werden.

Entwickeln von thematischen Hauptkategorien

Schritt 2 erfordert die Entwicklung zentraler thematischer Auswertungskategorien. Diese lassen sich ausgehend von den Forschungsfragen herleiten und werden durch die zuvor vorgenommene initiierende Textarbeit ergänzt. Für diesen Schritt gilt grundsätzlich, dass das Kategoriensystem eng an die Fragestellungen und Zielsetzungen der Studie angelehnt, nicht zu komplex und möglichst konkret sein sollte.

Codieren der Daten mit den Hauptkategorien und Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Antworten

Im dritten Auswertungsschritt werden die Daten in einem ersten Codierprozess mit den vorab ermittelten Hauptkategorien codiert. Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Studierenden werden dabei den einzelnen Kategorien zugeordnet; alle Passagen, die keine Relevanz für die Forschungsfragen aufweisen oder die nicht nachvollzogen werden können, bleiben hierbei unberücksichtigt. In Zweifelsfällen kann eine Zuordnung anhand des Gesamteindrucks des jeweiligen Datensatzes und/oder auf Grundlage einer Rücksprache mit Dritten vorgenommen werden. Dabei werden entweder ganze Sätze oder verständliche Sinneinheiten codiert, deren Aussagekraft für eine Zuordnung groß genug ist.

Auf Grundlage des ersten Codierprozesses lassen sich die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Studierenden, die einer gemeinsamen Hauptkategorie zugeordnet werden können, zusammenfassen. Anhand dieser Zusammenstellung wird ersichtlich, inwiefern die Hauptkategorien im Sinne der Forschungsfrage geeignet sind und welche Aspekte für eine differenzierte Analyse fehlen. Diese Erkenntnisse sind grundlegend für den nachfolgenden Schritt zur Bestimmung der Subkategorien, da die Zusammenstellung sichtbar macht, welche Subkategorien für eine differenzierte Betrachtung des Datenmaterials erforderlich sind.

Um die Qualität des Codierprozesses zu sichern, wurde das konsensuelle Codieren nach Hopf/Schmidt (1993) angewendet, demzufolge Textstellen von zwei Personen unabhängig voneinander anhand eines vorläufigen Kategoriensystems codiert werden, um die Zuverlässigkeit der Codierungen zu erhöhen (Intercoder-Reliabilität) und das Kategoriensystem weiter auszuschärfen. So konnte anhand der Codierungen ein Austausch stattfinden, um eine größtmögliche Übereinstimmung zu erzielen.

Induktives Bestimmen von Subkategorien an den Daten

Mit diesem Schritt werden die thematischen Hauptkategorien ausdifferenziert und um Subkategorien ergänzt. Die Differenzierung geschieht eng am Datenmaterial und auf Grundlage der Ergebnisse des konsensualen Codierens, indem alle mit der jeweiligen Hauptkategorie codierten Äußerungen zusammengestellt und systematisch gesichtet werden. Die Formulierung und Definition der einzelnen Subkategorien geschieht folglich

anhand der Daten, jedoch immer in Rückbezug auf die Forschungsfragen und das Erkenntnisinteresse. Für die Bildung solcher Subkategorien gilt, dass sie in der Zahl überschaubar bleiben müssen und in der Formulierung präzise genug sind, um Fehlern und Missverständnissen bei der Codierung vorzubeugen. Im Prozess der Entwicklung von Subkategorien können dazu wiederholt Gruppierungen und Untergliederungen vorgenommen werden.

Im Rahmen dieser Untersuchung zeigen die Subkategorien an, worauf die Schülerinnen und Schüler sowie Studierenden ihre Erklärungen und Begründungen im Einzelnen stützen. Wann immer sie ein „X“ in die entsprechende Spalte geschrieben haben, wurde davon ausgegangen, dass die Schreibentscheidung nicht erklärt oder genauer begründet werden kann, dass also kein explizites metasprachliches Wissen zur Verfügung steht. Gestützt durch die Ergebnisse nachgeschalteter mündliche Befragungen wird das „X“ als Äquivalent zur Äußerung „Ich kann das nicht erklären“ aufgefasst; demnach ist das sprachliche Phänomen nicht in Sprache zu bringen bzw. explizierbar.

Codieren der kompletten Daten mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem

Nachdem die Kategorien um Subkategorien erweitert wurden, erfolgt ein zweiter Codierprozess. Dabei werden die Äußerungen anhand des ausdifferenzierten und präzisierten Kategoriensystems neu zugeordnet. Dieser Schritt umfasst einen erneuten systematischen Durchlauf durch das gesamte Material. Hierbei ist es möglich, einzelne Subkategorien zusammenzufassen; weitere Verfeinerungen und Ausdifferenzierungen sind hingegen zu vermeiden. Daher ist in Schritt 5 auf die Verwendung hinreichend vieler Beispiele in der Entwicklung des Kategoriensystems zu achten. Mit dem sechsten Schritt bzw. dem zweiten Codierprozess wird die Strukturierung und Systematisierung der Daten abgeschlossen und zur inhaltlichen Auswertung übergeleitet, die sich auf die erarbeiteten Kategorien und Ergebnisse stützt.

Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

Der letzte Schritt umfasst die kategorienbasierte Auswertung und Darstellung der Ergebnisse. Grundsätzlich stehen bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse sieben verschiedene Auswertungsformen zur Verfügung, von denen für die vorliegende Untersuchung die kategorienbasierte Auswertung entlang von Hauptthemen ausgewählt wurde. Diese Form sieht vor, die Inhalte der thematischen Hauptkategorien sowie der

dazugehörigen Subkategorien zu beschreiben und ggf. zu quantifizieren. Dabei gilt, dass es „bei der Darstellung im Ergebnisbericht darauf an[kommt], keinesfalls nur die Häufigkeiten der Themen und Subthemen darzustellen, sondern die inhaltlichen Ergebnisse in qualitativer Weise zu präsentieren, wobei durchaus auch Vermutungen geäußert und Interpretationen vorgenommen werden können“ (Kuckartz 2014: 94).

2: Unterschiede innerhalb der Stichprobe (quantitativ)

Im Anschluss an die Kategorisierung verschiedener Formen metasprachlichen Wissens mittels der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte eine quantitative Analyse zur Verteilung der ermittelten Wissensformen innerhalb der Stichprobe. Es ging dabei um die Frage, welche Arten metasprachlichen Wissens Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung verschiedener Einflussfaktoren zur Erklärung grammatischer Phänomene heranziehen. Hierbei wurden verschiedene Variablen wie Schulform, Alter, Geschlecht, Leistung im Fach Deutsch, Jahrgangsstufe und Familiensprache/n betrachtet, um Unterschiede zwischen den Lernenden feststellen und die Bedeutsamkeit unterschiedlicher innerer und äußerer Faktoren für die Entwicklung metasprachlichen Wissens untersuchen zu können.

Um das Wissen über Sprache, über das die Schülerinnen und Schüler der Stichprobe verfügen, statistisch auswerten zu können, sind numerische Daten erforderlich, die durch eine entsprechende Codierung in Excel erreicht wurden. Anhand dieser Codierung ist eine umfangreiche Matrix aus den Metadaten der Lernenden sowie den Ergebnissen aus den Testaufgaben zu operativen und deklarativen metasprachlichen Handlungen entstanden. Zudem wurden die Merkmalsausprägungen des Wissens über Sprache (E1 – bedingt verbalisierbar, E2 - alltagssprachlich verbalisierbar, E3 – fachsprachlich verbalisierbar) sowie die Merkmalsausprägungen der metasprachlichen Handlungen (= Item gefunden/nicht gefunden, Item grammatisch zutreffend/unzutreffend erklärt, Item grammatisch zutreffend/unzutreffend korrigiert) nominal skaliert, um die Verteilung innerhalb der Stichprobe prozentual auswerten zu können. Dieses Vorgehen erlaubt kontrastive Analysen, da sich Unterschiede zwischen den Lernenden unter verschiedenen Bedingungen ermitteln lassen.

Dazu wurde der Chi-Quadrat-Test (vgl. dazu u. a. Duller 2013, Kuckartz 2010, Rasch et al. 2014a, Rasch et al. 2014b) auf Unabhängigkeit nach Pearson gewählt, der Aussagen

zur Korrelation der Variablen (hier: Formen metasprachlichen Wissens, Schulform, Jahrgangsstufe, Alter, Familiensprache/n, Leistung im Fach Deutsch, Geschlecht) zulässt. Dieser Test eignet sich für die vorliegende Studie besonders, da er Zusammenhänge zwischen nominalen Merkmalen anhand von Abhängigkeiten der Merkmalsausprägungen prüft. Diese Analyse beruht auf einem Vergleich beobachteter und theoretisch erwarteter Häufigkeiten, wobei die Annahme der letztgenannten die Nullhypothese bildet. Es ist keine spezifische Verteilung erforderlich. Der t-Test eignet sich hingegen nicht, da er mindestens intervallskalierte Variablen erfordert, um Mittelwerte miteinander vergleichen zu können; diese lassen sich für niedrige Skalenniveaus, wie sie hier vorliegen, jedoch nicht berechnen (vgl. Kuckartz et al. 2010: 168).

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird ein disziplintypisches Signifikanzniveau von 5 % angenommen, was für die Bestimmung der kritischen Chi-Quadrat-Werte bedeutsam ist. Bei einer Überschreitung des kritischen Werts muss die Nullhypothese verworfen werden. So lässt sich prüfen, ob eine Korrelation besteht oder sich kein Zusammenhang zwischen den Variablen nachweisen lässt und entsprechend von einer zufälligen Verteilung ausgegangen werden muss.

Es gilt folglich:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^l \frac{(f_{b(i,j)} - f_{e(i,j)})^2}{f_{e(i,j)}}$$

wobei

$f_{b(i,j)}$ = beobachtete Häufigkeit in der i -ten Zeile und j -ten Spalte

$f_{e(i,j)}$ = erwartete Häufigkeit in der i -ten Zeile und j -ten Spalte

k = Anzahl der Zeilen

l = Anzahl der Spalten

Um Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen den Variablen erkennen zu können, lassen sich für nominalskalierte Daten unterschiedliche Zusammenhangsmaße heranziehen, darunter der Phi-Koeffizient, der Kontingenzkoeffizient C nach Pearson und Cramers V (vgl. Kuckartz et al. 2010: 222). Diese Koeffizienten basieren auf dem Chi-Quadrat-Test und können im Wertebereich 0 (= kein Zusammenhang) bis 1 (= hoher Zusammenhang) liegen. Die Koeffizienten Phi und C eignen sich im Rahmen dieser Studie nicht,

da sie von den Dimensionen der Kreuztabelle abhängig sind bzw. 2x2-Tabellen voraussetzen, die hier nicht gegeben sind. Hingegen lässt sich der Koeffizient Cramers V auf Kreuztabellen beliebiger Größe anwenden. Hierbei handelt es sich um ein empirisches Effektstärken- bzw. Korrelationsmaß, d. h. einen normierten Koeffizienten für die Beschreibung und Interpretation der Stärke eines Zusammenhangs zwischen nominalskalierten Variablen.

Cramers V wird nach folgender Formel aus dem χ^2 -Wert, dem Umfang der Stichprobe und der minimalen Anzahl an Merkmalsausprägungen bestimmt:

$$V = \sqrt{\frac{\chi^2}{n(R-1)}}$$

wobei

$R = \min(k, l)$, d. h. das Minimum einer Merkmalsausprägung.

Die Daten werden anhand folgender Grenzwerte interpretiert:

Betrag von V	Stärke des Zusammenhangs
$V = 0$	kein Zusammenhang
$0 \leq V < 0,20$	sehr schwacher Zusammenhang
$0,20 \leq V < 0,40$	schwacher Zusammenhang
$0,40 \leq V < 0,60$	mittlerer Zusammenhang
$0,60 \leq V < 0,80$	starker Zusammenhang
$0,80 \leq V < 1$	sehr starker Zusammenhang
$V = 1$	vollständiger Zusammenhang

Tabelle 5 Interpretation der Wertebereiche von V (Korrelationsmaß von nominalskalierten Variablen).

Der Wertebereich von V hat Grenzen zwischen 0 und +1, wobei 0 auf stochastische Unabhängigkeit und 1 auf einen eindeutigen Zusammenhang hinweist. Für das Ergebnis gilt folglich: Je größer V , desto stärker der Zusammenhang. Im Rahmen dieser Studie wurden insgesamt sieben Wertebereiche angenommen, die Aussagen darüber zulassen, wie stark der Zusammenhang zwischen den nominalskalierten Variablen ist.

3: Korrelation von explizitem Wissen und metasprachlichem Handeln (quantitativ)

In einem dritten Schritt wurde schließlich ausgewertet, wie sich verschiedene Formen metasprachlichen Wissens auf das metasprachliche Handeln auswirken. Hierbei stand die Frage im Vordergrund, ob sich bestimmte Formen grammatischen Wissens positiv auf die Bearbeitung von operativen Aufgaben zur Fehleridentifikation und Fehlerkorrektur sowie von deklarativen Aufgaben zur Beschreibung und Erklärung von grammatischen Phänomenen auswirken. Zur Beantwortung wurden mittels der im vorangegangenen Analyseschritt vorgestellten Verfahren Berechnungen vorgenommen, die auf Zusammenhänge zwischen dem eingesetzten Wissen über Sprache und dem Erfolg bei der Bearbeitung der verschiedenen Aufgabentypen hindeuten.

Dazu erfolgt zunächst eine Quantifizierung jener morphosyntaktischen Items, die von den Lernenden im Erhebungstext markiert wurden (Aufgabe 1 der Erhebung). Anhand dieser Daten wird sichtbar, welche grammatischen Phänomene mit welcher Häufigkeit von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und als Fehler identifiziert wurden. Im Anschluss daran wurden die vorgenommenen Korrekturen ausgewertet (Aufgabe 2 der Erhebung), indem ein Abgleich mit der Akzeptabilitätsskala (und somit den statuierten Normen aus den ausgewählten Grammatiken) vorgenommen wurde. Somit konnten die Korrekturen der Lernenden eingeteilt werden in akzeptable, d. h. der Aufgabenstellung entsprechende, Lösungen und nicht akzeptable, d. h. nicht der Aufgabenstellung entsprechende, Lösungen, die sich wiederum mit dem vorhandenen metasprachlichen Wissen korrelieren ließen. Zudem wurden sämtliche Erklärungen der Lernenden (Aufgabe 3 der Erhebung) gefiltert, um item- und kategorienspezifisches metasprachliches Wissen zu identifizieren.

4.2 Zusammensetzung der Stichprobe

An der im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Studie haben Schülerinnen und Schülern im Alter von elf bis 24 Jahren teilgenommen, die zum Zeitpunkt der Erhebung drei Jahrgangsstufen an fünf verschiedenen Schulen in Niedersachsen besucht haben.³⁷

³⁷ 1. Erhebung in Klasse 7 (da in Klasse 5/6 zunächst Kompetenzen im Bereich Grammatik/Sprachreflexion aufgebaut werden), 2. Erhebung in Klasse 10 (3 Jahre Sprachentwicklung, letztmöglicher Messzeitpunkt zum Vergleich mehrerer Schulformen, kurz vor RS-Abschluss), 3. Erhebung in Klasse 12 (weitere 2 Jahre Sprachentwicklung, Messzeitpunkt zum Vergleich von GYM und BBS, kurz vor Abitur)

Bei den beiden berufsbildenden Schulen handelt es sich um ein berufliches Gymnasium einer BBS Technik, die Metall-, Elektro-, Bau-, Gestaltungs- und Medientechnik zu ihren Schwerpunkten zählt und damit verbunden eine unterrichtliche Konzentration auf technische und naturwissenschaftliche Inhalte vornimmt, und ein berufliches Gymnasium Wirtschaft an einer BBS mit kaufmännischem Schwerpunkt, das den Fokus auf Wirtschaftswissenschaften setzt, indem zusätzliche Unterrichtsfächer wie Betriebswirtschaft erteilt werden. Durch die Auswahl zweier Schulen mit unterschiedlichen Schwerpunkten soll der Einfluss des jeweiligen Schulprofils auf die Zusammensetzung der Schülerschaft abgedeckt und eine höhere Diversität in der Stichprobe erreicht werden. Die Einzugsgebiete der Schulen dieser Stichprobe umfassen (klein-)städtische Regionen, in denen vorwiegend Familien mit mittlerem sozioökonomischem Status leben. Detaillierte Angaben zur Sozialstruktur wurden nicht erhoben. Die Daten wurden im jeweiligen Klassenraum während der regulären Schulzeiten und über einen Zeitraum von 6 Monaten (August 2016 bis Januar 2017) erhoben. Im Folgenden soll die Zusammensetzung der schulischen Stichprobe anhand der erhobenen Metadaten veranschaulicht werden. Ein Überblick über die Daten der Studierenden wird im Anschluss gegeben.

Übersicht

Von den 357 Schülerinnen und Schülern, die an der Erhebung teilgenommen haben, sind 58 % (205/357) männlich und 42 % (152/357) weiblich. Die Verteilung auf die vier Schulformen und die drei Jahrgangsstufen gestaltet sich wie folgt:

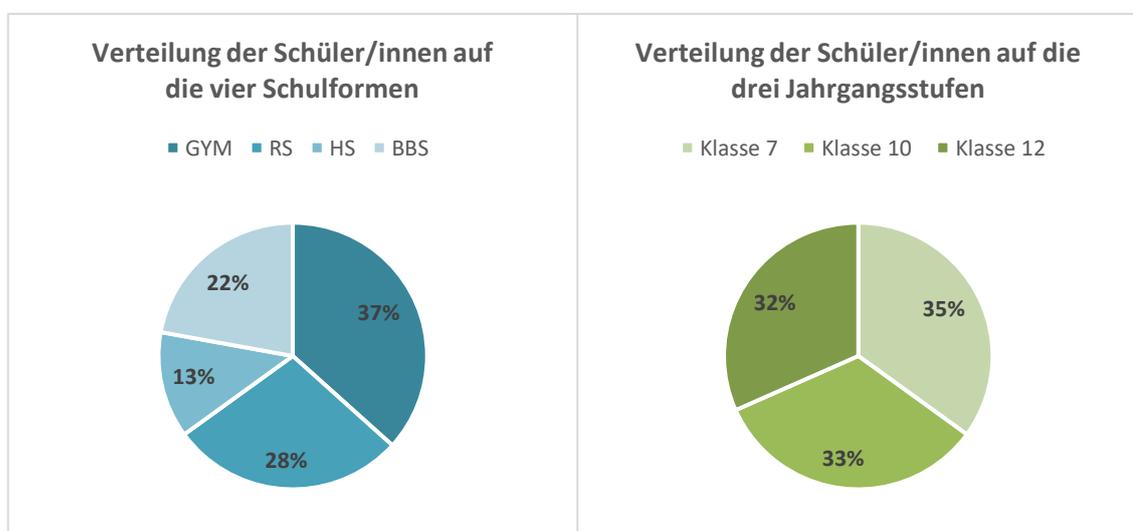


Abbildung 6 Zusammensetzung der Stichprobe nach Schulform (links) und nach Jahrgangsstufe (rechts) (prozentual in Bezug auf die Gesamtstichprobe).

Die Verteilung auf die drei untersuchungsrelevanten Jahrgänge fällt mit jeweils etwa einem Drittel sehr gleichmäßig aus: 35 % (125/357) der Schülerinnen und Schüler befinden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in Jahrgang 7, 33 % (119/357) in Jahrgang 10 und 32 % (113/357) im 12. Jahrgang. Zudem lässt sich ablesen, dass 37 % (131/357) der Teilnehmer/innen das Gymnasium besuchen; da diese Schulform als einzige alle drei untersuchungsrelevanten Jahrgangsstufen unter einem Dach vereint, erklärt sich die vergleichsweise hohe Anzahl. Die berufsbildenden Schulen stellen 22 % (79/357) der Stichprobe, während 28 % (101/357) der Schülerinnen und Schüler die Realschule und 13 % (46/357) die Hauptschule besuchen. Dabei ist zu erwähnen, dass die wenigen noch bestehenden Hauptschulklassen in Niedersachsen aufgrund der Umstrukturierung der Schulform schwächer besetzt sind – dies zeigt sich auch in dieser Studie. Zudem wurden einzelne Datensätze aussortiert, da es sich bei den Teilnehmenden um Geflüchtete handelt, die erst seit wenigen Wochen Deutsch lernen. Grundsätzlich wurden in allen Klassen nur Daten von Regelschülerinnen und -schülern in die Auswertung einbezogen, während die Ergebnisse von Geflüchteten, Austauschschüler/innen sowie von Lernenden mit diagnostizierten Störungsbildern ausgenommen wurden.

Alter

Hinsichtlich der Altersstruktur lässt sich die folgende Verteilung feststellen:

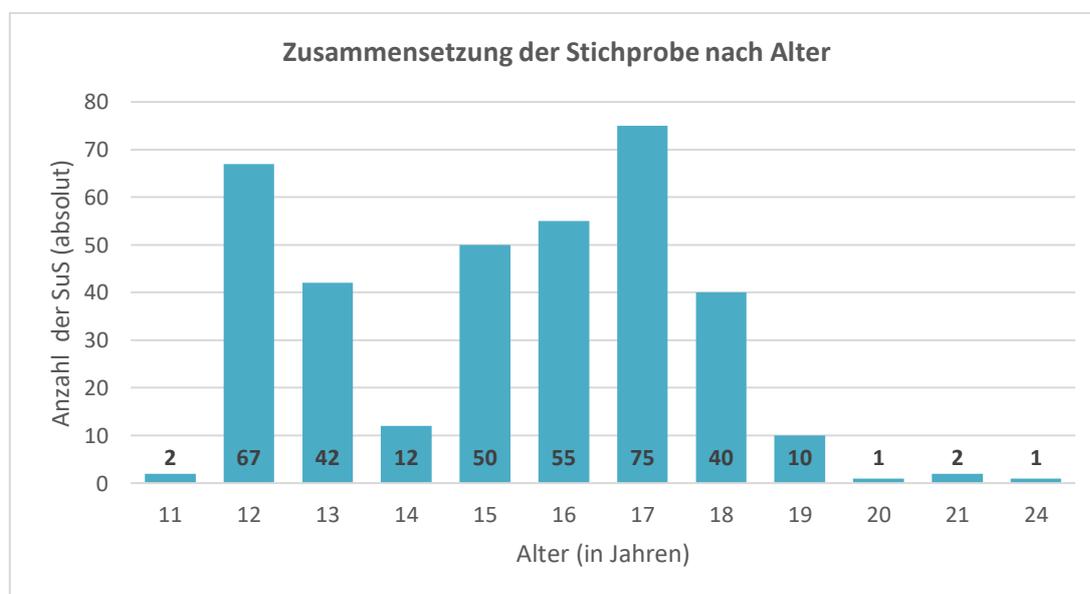


Abbildung 7 Zusammensetzung der Stichprobe nach Alter in Jahren (in absoluten Zahlen).

Die absoluten Zahlen zeigen, dass die Stichprobe vorwiegend durch die Altersgruppen der 12- und 13-jährigen sowie der 15- bis 17-jährigen Lernenden bestimmt wird. Ausnahmen bilden hingegen die 11-, 20-, 21- und 24-jährigen Schülerinnen und Schüler am Gymnasium sowie an den berufsbildenden Schulen. Das Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler liegt in Jahrgang 7 bei 12,6 Jahren, in Jahrgang 10 bei 15,8 Jahren und in Jahrgang 12 bei 17,6 Jahren.

Berücksichtigt man bei der Altersverteilung zusätzlich zu den einzelnen Klassenstufen auch die verschiedenen Schulformen, so wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums in allen Klassenstufen durchschnittlich etwas jünger sind als die entsprechenden Lerngruppen der anderen Schulformen:

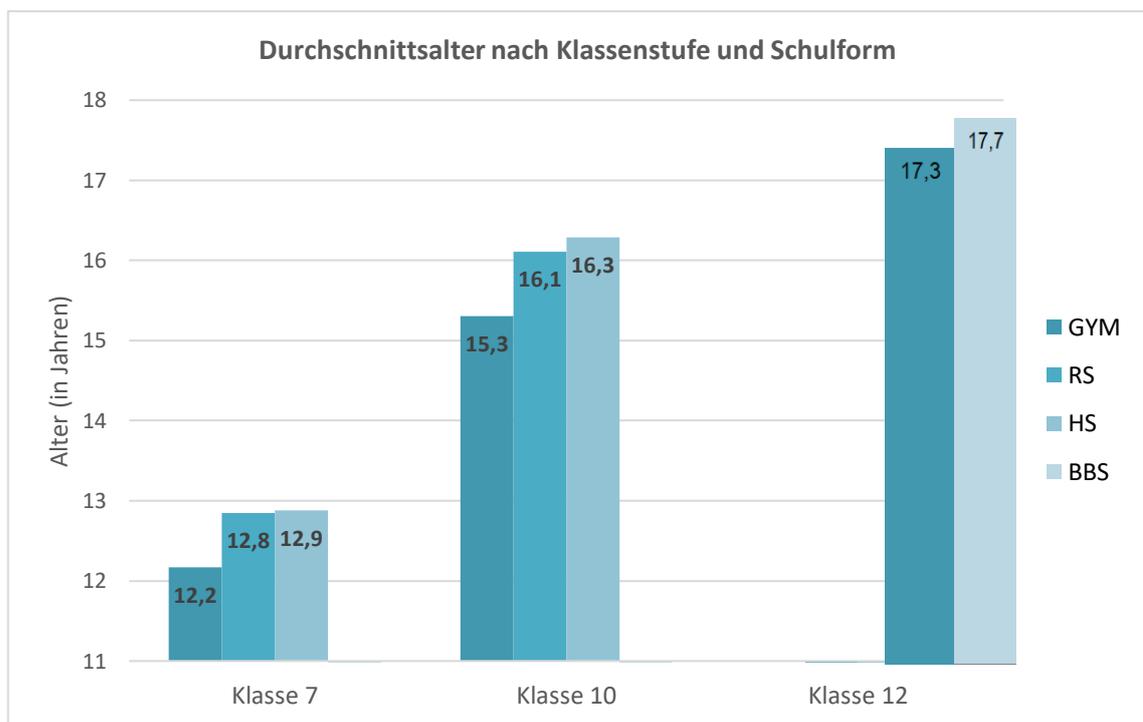


Abbildung 8 Durchschnittliches Alter innerhalb der Stichprobe (nach Klassenstufe und Schulform).

Das Diagramm zeigt, dass das Durchschnittsalter der Hauptschüler/innen in Klasse 10 bei 16,3 Jahren liegt, während die Gymnasiast/innen im Durchschnitt 15,3 Jahre alt sind – das bedeutet einen Unterschied von einem Jahr in derselben Klassenstufe. Auch in Klasse 7 lässt sich im Vergleich der Hauptschule mit dem Gymnasium eine Differenz von 7 Monaten ausmachen. Eine ähnliche Tendenz ergibt die Gegenüberstellung des Durchschnittsalters der Realschüler/innen mit den Gymnasiast/innen – hier sind die erstgenannten in Jahrgang 7 und 10 durchschnittlich 6 bzw. 8 Monate älter.

Familiensprache/n

Die Angaben der Lernenden zu der bzw. den im privaten Umfeld vorwiegend gesprochenen Sprache/n zeigen, dass 66 % (234/357) der Lernenden zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen. 30 % (109/357) der Teilnehmer/innen geben an, noch mindestens eine weitere Sprache regelmäßig zur Kommunikation innerhalb der Familie zu verwenden (beispielsweise für bestimmte Familienmitglieder wie die Großeltern oder Eltern), während 4 % (14/357) mit ihren Familienmitgliedern nie oder nur sehr selten Deutsch sprechen und für die familiäre Kommunikation auf andere Sprachen zurückgreifen:

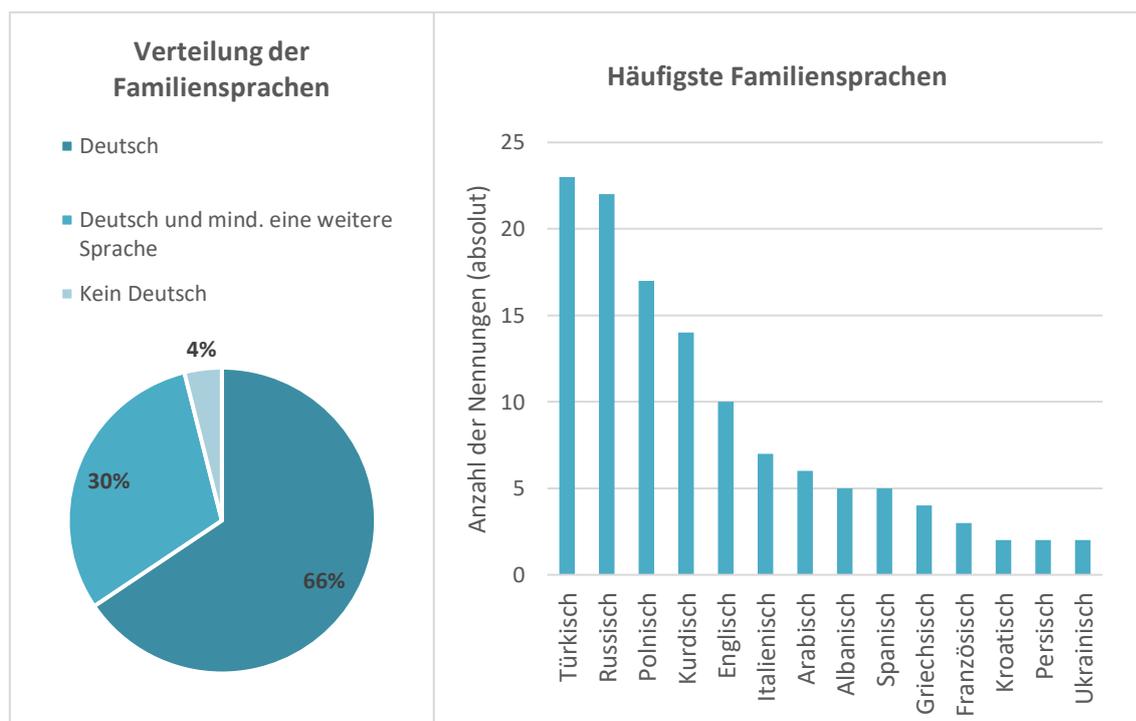


Abbildung 9 Verteilung der Familiensprachen innerhalb der Stichprobe (links, in absoluten Zahlen und prozentualen Anteilen) und am häufigsten genannte Familiensprachen (rechts, in absoluten Zahlen).

Insgesamt wurden von 30 verschiedene Familiensprachen genannt, wobei Türkisch (23 Nennungen), Russisch (22 Nennungen), Polnisch (17 Nennungen) und Kurdisch (14 Nennungen) die am häufigsten verwendeten Sprachen innerhalb der Familien darstellen.

Leistungen im Fach Deutsch

Zuletzt wurde nach der letzten Zeugnisnote im Fach Deutsch gefragt. Diese Note dient als Indikator für das grundsätzliche Leistungsniveau und Arbeitsverhalten sowie die Motivation zur Auseinandersetzung mit den Inhalten des Fachs. Die Auswertung zeigt, dass für die gesamte Stichprobe von $n = 357$ eine Normalverteilung vorliegt, die sich durch

die gering ausgeprägten Extreme (Noten 1, 5 und 6) und einem Peak zur Mitte (Noten 2, 3 und 4) auszeichnet:

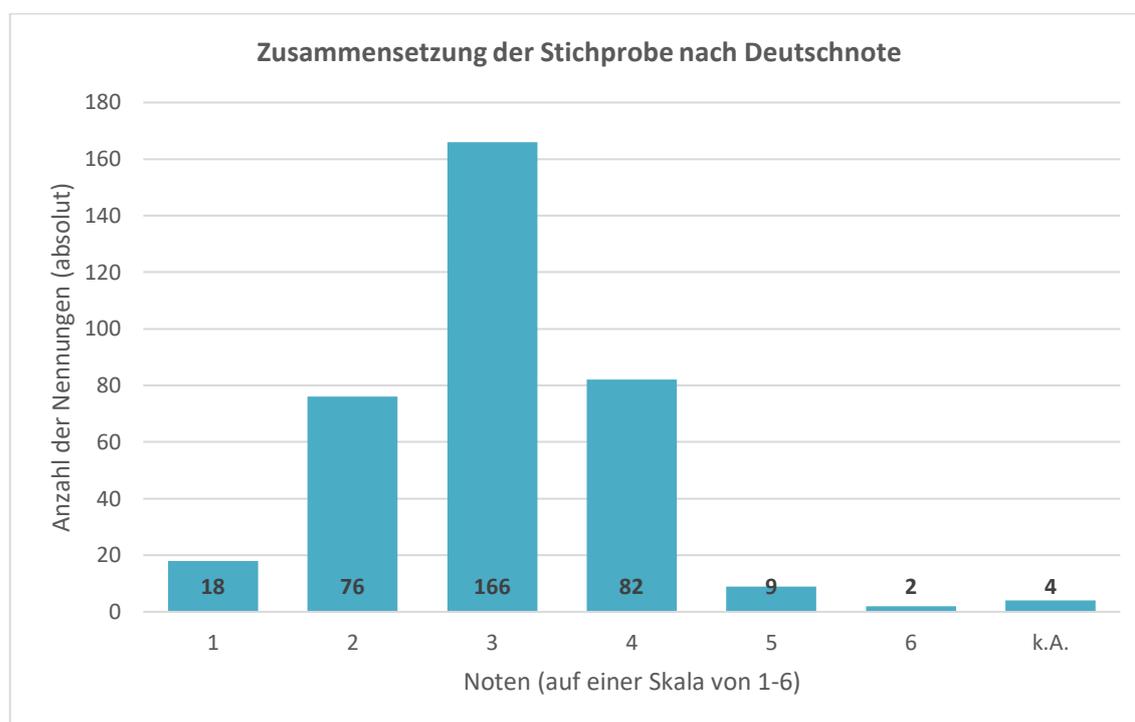


Abbildung 10 Zusammensetzung der Stichprobe nach der letzten Zeugnisnote im Fach Deutsch (auf einer Skala von 1-6).

Anhand der Daten lässt sich ablesen, dass mit rund 47 % (166/357) nahezu die Hälfte aller teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch die Zeugnisnote 3 erhalten hat. 21 % (76/357) der Teilnehmer/innen haben demgegenüber die Zensur 2 und 23 % (82/357) die Zensur 4 erreicht. Die übrigen Noten kommen vergleichsweise selten vor; so wird die Note 1 von insgesamt 5 % (18/357), die Note 5 von 3 % (9/357) und die Note 6 von weniger als 1 % (2/357) der Schülerinnen und Schüler angegeben. In vier Fällen wurden keine Angaben zur letzten Zeugnisnote gemacht.

Insgesamt sind die Noten näherungsweise normalverteilt – es fällt jedoch auf, dass diese Verteilung bei den Schülerinnen leicht nach links und bei den Schülern leicht nach rechts verschoben ist: Sehr gute und gute Noten können öfter den weiblichen Teilnehmerinnen zugeordnet werden (zu 78 % bzw. 63 %), während Leistungen im ausreichenden und mangelhaften Bereich zu 73 % bzw. 78 % von männlichen Teilnehmern erbracht worden sind. Der Dreierbereich wird zu 39 % von Schülerinnen, zu 61 % von Schülern abgedeckt.

Die Durchschnittsnoten verteilen sich innerhalb der Stichprobe wie folgt:

	HS (♀/♂)		RS (♀/♂)		GYM (♀/♂)		BBS (♀/♂)	
Jahrgang 7	3,0	2,9	3,5	3,8	2,5	2,6	-	-
Jahrgang 10	2,7	2,3	3,2	3,5	2,0	3,2	-	-
Jahrgang 12	-	-	-	-	1,9	2,7	2,9	3,4
Gesamt	2,8	2,6	3,4	3,6	2,2	2,8	2,9	3,4

Tabelle 6 Durchschnittliche Zeugnissnoten im Fach Deutsch (differenziert nach Jahrgangsstufe, Schulform und Geschlecht)

Der tabellarische Vergleich der durchschnittlichen Zeugnissnoten im Fach Deutsch zeigt, dass insbesondere in den Klassenstufen 10 und 12 des Gymnasiums und der berufsbildenden Schulen eine Diskrepanz zwischen den Leistungen der Schülerinnen und der Schüler vorliegt, die etwa eine Notenstufe ausmacht. Dieser Unterschied ist in der Realschule jedoch kaum feststellbar, in der Hauptschule erbringen sogar die Jungen die insgesamt besseren Noten im Fach Deutsch. Bezogen auf die gesamte Stichprobe liegt die Durchschnittsnote der Schülerinnen bei $2,7 \pm 1$ und die der Schüler bei $3,1 \pm 1$.

Daten der studentischen Stichprobe

Von Juni 2017 bis August 2017 wurden im Anschluss an die Erhebungen an den Schulen 48 weitere Datensätze von Studierenden der Universität im Alter von 19 bis 45 Jahren erfasst. Die Erhebungen fanden im Seminarraum im Anschluss an die jeweilige Seminar-sitzung statt. Die Studierenden waren zu diesem Zeitpunkt in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen mit dem Fach Deutsch eingeschrieben. Die Textgrundlage sowie die Aufgabenstellungen waren im Vergleich zur schulischen Erhebung unverändert; lediglich das Metadatenblatt enthielt anstelle der Fragen nach der Jahrgangsstufe Angaben zu Studiengang, Fächerkombination und Semesterzahl.

Die Auswertung der Metadaten zeigt, dass das durchschnittliche Alter der Studierenden bei 24,4 Jahren liegt. Von den 48 Teilnehmer/innen befinden sich 4 % (2/48) im Bachelorstudiengang für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, 29 % (14/48) im Bachelorstudiengang Sonderpädagogik, 50 % (24/48) im fächerübergreifenden Bachelorstudiengang, 8 % (4/48) im Masterstudiengang für das Lehramt an Gymnasien und ebenfalls 8 % (4/48) im Masterstudiengang für das Lehramt Sonderpädagogik. Dabei studiert

mit 69 % der Großteil der Teilnehmer/innen derzeit im 4. Fachsemester. Unter den Studierenden befinden sich 23 % (11/48) männliche und 77 % (37/48) weibliche Personen. Lediglich eine Teilnehmerin verwendet zu Hause eine andere Sprache als Deutsch (Niederländisch). Fünf Personen sprechen zusätzlich zu Deutsch noch weitere Sprachen (Englisch, Griechisch, Russisch, Georgisch) mit ihrer Familie, während mit 85 % der überwiegende Teil der Studierenden zu Hause ausschließlich Deutsch spricht. An ihre letzten Zeugnisnoten im Fach Deutsch können sich 13 % (6/48) der Studierenden nicht mehr erinnern, die Note 3 und 4 kommen jeweils nur einmal vor (je 2 %), die Noten 1 und 2 zu jeweils 38 % bzw. 46 %.

Die Schülerinnen, Schüler und Studierenden dieser Lerngruppen wurden im Rahmen der Studie mit einem Text konfrontiert, der 30 grammatische Zweifelsfälle enthielt. Diese Testitems werden im nachfolgenden Abschnitt näher beschrieben und klassifiziert.

4.3 Beschreibung und Klassifizierung der Items

Die für den Erhebungstext ausgewählten Items aus dem Bereich Morphosyntax, der stark durch sprachliche Variation und Wandel geprägt ist, werden im Folgenden anhand von zehn verschiedenen Grammatiken, die aufgrund ihrer Gebrauchsorientierung in schulischen Kontexten als Grundlagenwerke eingesetzt werden, linguistisch beschrieben und anhand der in Kapitel 3 erarbeiteten Akzeptabilitätsskala klassifiziert. So soll deutlich werden, inwiefern es sich bei den Items um grammatische Zweifelsfälle handelt, welchen grammatischen Kategorien sie zugeordnet werden können (d. h. auf welchen Ebenen sie zum Nachdenken über Sprache anregen) und welche Verwendungsregularitäten derzeit für die geschriebene Standardsprache gelten. Dazu werden die 30 Items zu 12 grammatischen Kategorien gebündelt und der Orientierung halber entlang der sprachlichen Ebenen Wort, Phrase und Satz aufgeführt.³⁸

³⁸ Sowohl in Bezug auf die Kategorisierung als auch die Ordnung sind auch andere Möglichkeiten denkbar. An dieser Stelle soll zudem betont werden, dass die Recherche der Angaben in den einzelnen Grammatiken über die Stichwort- und Inhaltsverzeichnisse durchgeführt wurde; es ist daher nicht gänzlich auszuschließen, dass zu bestimmten Phänomenen vereinzelte Angaben übersehen wurden, die an anderer Stelle bzw. in anderen Zusammenhängen als den hier gezielt gesuchten gemacht werden.

Vorwort zu den verwendeten Grammatiken

Bei den Grammatiken handelt es sich um Standardwerke, die deshalb ausgewählt wurden, weil sie explizit für den Einsatz in Schule und Unterricht ausgewiesen sind. Die jeweilige Zielrichtung ist die Beschreibung der deutschen Grammatik, teils ausgehend von Zweifelsfällen, teils von konkreten Übungen, um ein sprachliches Grundwissen auf- und auszubauen. In der folgenden Tabelle sind Informationen zu den einzelnen Grammatiken, darunter zu Verlag und Erscheinungsjahr, Autorinnen und Autoren, Titel und von den Verlagen definierte Zielrichtung und Zielgruppe, zusammengetragen:

Verlag und Autor/innen	Titel	Zielrichtung/-gruppe
Dudenverlag (2016a), Eisenberg/ Peters/ Gallmann/ Fabricius-Hansen/ Nübling/ Barz/ Fritz/ Fiehler/ Hennig	Die Grammatik. Unent- behrlich für richtiges Deutsch.	Grammatik zum Aufbau der deutschen Sprache für Schule, Universität, Beruf
Dudenverlag (2016b), Hennig/ Schneider/ Osterwin- ter/ Steinhauer	Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Richtiges und gutes Deutsch.	Wörterbuch bzw. Nachschlagewerk zu Zweifelsfällen in den Bereichen Gram- matik, Rechtschreibung und Stil für Be- ruf, Schule, Alltag
Dudenverlag (2016c), Hoberg/ Hoberg	Der kleine Duden. Deutsche Grammatik.	Grundwissen über den Aufbau der deutschen Sprache für Beruf, Studium, Fortbildung, Alltag
Dudenverlag (2013), Gallmann/ Sitta/ Geipel/ Wagner	Schülerduden Grammatik.	Schulgrammatik zum Lernen, Nach- schlagen und Üben
Wissen Media/ Bertelsmann (2009), Götze/ Pommerin/ Mayer	Schüler Wahrig. Deutsche Grammatik	Zuverlässiges Nachschlagewerk zur Unterrichtsbegleitung ab Klasse 5
Pons (2016), Balcik/ Röhe/ Wróbel	Die deutsche Grammatik	Umfassende Grammatik für Beruf, Schule, Allgemeinbildung
Westermann (2016), Menzel	Praxis Grammatik. Sprach- reflexion, Rechtschreibung, Zeichensetzung	Nachschlagewerk; Grammatik (z. T. Rechtschreibung und Zeichensetzung) im Überblick
Schroedel (2008), Stammel	So funktioniert Gramma- tik!	Arbeitsbuch; Materialien für die Se- kundarstufe I zur situativen Erarbei- tung
Cornelsen Schulverlage (2015), Lübke	Schulgrammatik Deutsch. Vom Beispiel zur Regel.	Schulgrammatik mit Lehrplanorientie- rung
Klett (2016), Schwengler	Schulgrammatik Deutsch. Gutes Deutsch garantiert!	Grammatik mit Regeln, Übungen und Tests ab Klasse 5

Tabelle 7 Übersicht über die verwendeten Grammatiken und Nachschlagewerke.

Diese Grammatiken bilden die Grundlage für die nachfolgende Beschreibung der Testitems. Auch die Beurteilung der Grammatikalität und Akzeptabilität der grammatischen Phänomene basiert auf den Grammatiken und erfolgt somit unabhängig von persönlichen Einschätzungen.

I. Tempus: Doppelte Perfektbildungen (DPF)

Unter dem Begriff der doppelten Perfektbildungen werden Konjunktiv- und Indikativformen zusammengefasst, die zustande kommen, indem vom perfektbildenden finiten Hilfsverb ebenfalls eine Perfektform gebildet wird (*haben/sein* + Partizip II + *gehabt/gewesen*). Die Perfektbildung wird also doppelt angewendet, indem zwei Partizipien II gebildet werden – das Resultat sind dreiteilige Verbalkomplexe (vgl. Duden 2016a: 473). Diese werden in der Literatur und auch im Folgenden mit römischen Zahlen versehen, um sie von den einfachen Formen abzugrenzen.³⁹ Ihr Gebrauch ist vermehrt in der gesprochenen Sprache zu beobachten, jedoch keineswegs darauf beschränkt. Außerdem verfügt die geschriebene Sprache über mehr Kombinationsmöglichkeiten, d. h. mehr Arten doppelter Perfektbildungen (vgl. Hennig 1999: 91). Im Rahmen der schriftlichen Erhebungen sind drei Arten berücksichtigt worden:

- (1) *Das habe ich nämlich bisher noch nie gemacht gehabt.*
- (2) *Ich habe noch eine Frage, die ich fast vergessen gehabt hätte [...].*
- (3) *Unsere Lehrerin meinte, sie habe nichts von einer Frist gewusst gehabt.*

Hierbei handelt es sich um Beispiele für (1) Perfekt II im Indikativ, (2) Konjunktiv II (II) und (3) Konjunktiv I (II). Derartige Konjunktivformen kommen im schriftsprachlichen Bereich häufiger vor; gleiches gilt für das Verb *vergessen* (vgl. Hennig 2000: 98). Mit Blick auf die Funktionalität des Doppelperfekts wird deutlich, dass das Perfekt II in Satz (1) als alternatives Vergangenheitstempus gebraucht wird, das ohne zusätzliche Bedeutungsnuance die Variante mit einfachem Perfekt ersetzt, während das doppelte Perfekt in den Beispielen (2) und (3) Vorvergangenheit signalisiert – da es hier also ein zusätzliches Signal für die temporale Zuordnung darstellt, die mit anderen Mitteln nicht realisiert werden kann, können solche Konstruktionen als regelhaft gelten (vgl. Hennig 2000: 99).

³⁹ Ebenfalls geläufig sind u. a. die Bezeichnungen Präsensperfekt II/Präteritumperfekt II, Doppelperfekt/Doppelplusquamperfekt, Superperfekt/Superplusquamperfekt, hyperperiphrastische Tempora, Doppelschreibungen, doppelte Perfektstreckungen/-bildungen (vgl. Hennig 1999: 95, Hennig 2000: 78).

In ihren Arbeiten zur Akzeptanz der doppelten Perfektbildungen stellt Hennig (1999: 96) die Hypothesen auf, dass 1) Perfekt II und Plusquamperfekt II von Sprachverwender/innen in der Regel als Normverstoß aufgefasst werden, selbst wenn sie diese selbst verwenden, 2) Konjunktiv I (II) und Konjunktiv II (II) aufgrund ihrer Funktionalität eher akzeptiert werden als die Indikativformen und 3) die ablehnende Haltung gegenüber diesen Formen auf „traditionelle grammatische Normsetzungen“ (Hennig 1999: 96) zurückzuführen ist, u. a. bedingt durch die mangelnde Thematisierung der doppelten Perfektbildungen in Grammatiken und Nachschlagewerken. Fast 20 Jahre später ist mit Blick auf die im Rahmen dieser Arbeit ausgewählten Grammatiken festzustellen, dass doppelte Perfektbildungen zwar in fünf von zehn Fällen (darunter vier Grammatiken des Duden-Verlags) explizit thematisiert werden, allerdings nur zwei Mal umfänglicher unter Bezugnahme sowohl auf die Indikativ- als auch die Konjunktivformen:

	Perfekt II	Plusquamperfekt II	Konjunktivformen (II)
Die Grammatik (Duden 2016a)	Tempusgruppe I, v. a. in der gesproch. Sprache und mündl. gefärbten Schriftsprache, DPF als alternatives Tempus oder funktional	Tempusgruppe II, DPF zum Ausdruck feinerer zeitlicher Stufen	DPF zur Kennzeichnung von Vorvergangenheit
Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (Duden 2016b)	gesprochen- und schriftsprachlich, DPF zum Ausdruck zusätzlicher Bedeutungsnuancen oder alternatives Tempus		gesprochen- und schriftsprachlich, DPF zur Kennzeichnung von Vorvergangenheit
Der kleine Duden (Duden 2016c)	regionalsprachlich, nicht standardsprachlich	k. A.	k. A.
SchülerDuden (Duden 2013)	regionalsprachlich	regionalsprachlich	k. A.
Schüler-WAHRIG (Bertelsmann 2009)	k. A.	k. A.	k. A.
Die deutsche Grammatik (Pons 2016)	k. A.	falsch, nicht standardsprachlich	k. A.
Praxis Grammatik (Westermann 2016)	k. A.	k. A.	k. A.
So funktioniert Grammatik (Schroedel 2008)	k. A.	k. A.	k. A.

Schulgrammatik Deutsch (Cornelsen 2015)	k. A.	k. A.	k. A.
Schulgrammatik Deutsch (Klett 2016)	k. A.	k. A.	k. A.

Tabelle 8 Angaben zum Gebrauch der doppelten Perfektbildungen im Indikativ und Konjunktiv.

Im Einzelnen ist hier nachzulesen:

„In regionaler Umgangssprache, vor allem in Süddeutschland, wird der Perfektform oft noch *gehabt* hinzugefügt (*er hat gesagt gehabt*). Dieses »doppelte« Perfekt, das meist als Ersatz für das Plusquamperfekt steht, ist standardsprachlich nicht zulässig“ (Duden 2016c: 123).

„Falsche Plusquamperfektbildung in der Umgangssprache:

Manchmal wird das **Plusquamperfekt** gebildet aus dem Perfekt oder Plusquamperfekt + angehängtem *gehabt*: Das **habe / hatte** ich vorher noch nie gesehen **gehabt**. [...] Standardsprachlich ist nur korrekt: Das **hatte** ich vorher noch nie **gesehen**“ (Pons 2016: 273, Hervorhebungen im Original).

Während die doppelten Formen hier als nicht standardsprachlich ausgewiesen und der Umgangs- oder Regionalsprache zugeordnet werden, lassen sich im Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (Duden 2016b) und der Duden-Grammatik (Duden 2016a) zusätzliche Hinweise zu den Bildungsregularitäten, der Entwicklung im Frühneuhochdeutschen und dem Gebrauch finden. Darüber hinaus wird die Funktionalität der doppelten Perfektbildungen erklärt:

„Es bildet einerseits eine Alternative zum Präteritumperfekt als Tempus der Vorvergangenheit. [...] In Gegenden bzw. Registern, in denen finite Präteritumsformen zugunsten des Präsensperfekts vermieden werden, füllt das doppelte Präsensperfekt somit eine funktionale Lücke. Dasselbe gilt aus anderen Gründen im Konjunktiv. Das doppelte Präsensperfekt kann aber auch als Entsprechung des einfachen Präteritums bzw. des vergangenheitsbezogenen Präsensperfekts gebraucht werden, ohne dass eine funktionale Differenzierung damit verbunden wäre“ (Duden 2016a: 525-526).

„Während die doppelten Perfektbildungen im Indikativ genutzt werden können, um zusätzliche Bedeutungsnuancen auszudrücken, schließen sie im Konjunktiv eine Lücke im Temporalsystem. So kann im Konjunktiv das Plusquamperfekt nicht für die Bezeichnung von Vorzeitigkeit verwendet werden, weil der Konjunktiv Präteritum keine Vergangenheitsform zum Konjunktiv Präsens darstellt und der Konjunktiv Plusquamperfekt folglich nur einfache Vergangenheit ausdrücken kann. Die doppelten

Perfektbildungen können nun genutzt werden, um Vorvergangenheit zu kennzeichnen“ (Duden 2016b: 909).

Die Auszüge zeigen, dass die Doppelformen verschiedene kommunikative Funktionen erfüllen können. Dabei treten sie als Varianten immer häufiger auch an die Stelle der einfachen Tempusformen und bilden folglich Anlass zum sprachlichen Zweifel. Ihr Auftreten in der Sprachwirklichkeit fordert laut Rödel/Rothstein (2015: 231-232) die systematischen „Tabellen-Ansätze“ zur Darstellung der deutschen Tempora heraus, da sie temporale und aspektuelle Komponenten vereinen.

Unter Berücksichtigung der Grammatiken ist das Phänomen der doppelten Perfektbildungen als Normverstoß zu klassifizieren, da es zwar nicht ungrammatisch ist, derzeit jedoch noch vorwiegend in der Regionalsprache und der gesprochenen Sprache Verwendung findet, während das hier gewählte Bezugsregister den geschriebenen Standard umfasst. In Rückbezug auf die eingangs genannten Thesen zur Akzeptanz der doppelten Perfektbildungen stellen sich die Fragen, ob die Schülerinnen und Schüler das Perfekt II (*habe gemacht gehabt*) als nicht-funktionales, alternatives Vergangenheits-tempus eher als Normverstoß empfinden und die Konjunktivformen (*hätte vergessen gehabt, habe gewusst gehabt*) – wie von Hennig angenommen – eher akzeptieren.

II. Modus (Imperativ von starken Verben mit e/i-Wechsel)

Bei einer Vielzahl starker Verben mit dem Stammvokal *e* kommt es in der 2. und 3. Person Singular Präsens sowie im Imperativ Singular zum *e/i*-Wechsel. Diese Verben bilden den Imperativ Singular mit *i/ie* statt *e* als Stammvokal und treten dann endungslos auf. Die Bildung des Imperativs bei starken Verben mit *e/i*-Wechsel geht häufig mit Unsicherheiten einher, weshalb das Phänomen zu einem Stolperstein der Grammatik erklärt wurde (vgl. Duden 2012: 4-5).

Daher wurden zwei Items dieser Kategorie in der schriftlichen Erhebung berücksichtigt (*Geb dir einen Ruck und bewerbe dich bei der Junior-Uni*). Wenngleich diese Varianten sämtlichen Grammatiken zufolge nicht standardsprachlich sind, wirft das Vorhandensein der Varianten unter den Sprachverwender/innen doch immer wieder Fragen auf, wie folgende Beispiele aus dem Forum *gutefrage.net* zeigen. Diskutiert wird der Beitrag „Warum bloß sagen so viele "Bewerb Dich!"?“ (Gutefrage.net 2018a, Hervorhebungen und Schreibfehler im Original). Die User antworten:

„Weil sie nie gelernt haben, wie es richtig heißt. Manchmal schreckt man auch davor zurück, die echte Befehlsform zu verwenden, weil das oft so grob fordernd klingt. "bewerbe dich jetzt" empfinden sie dann vll als höflicher. Aber ich rate nur“ (Gutefrage.net 2018a).

„"Bewirb Dich!" heißt es (fast) nur richtig in der **deutschen Schriftsprache**, also in der deutschen **Hochsprache**. Die wird außerhalb des Schriftverkehrs nur selten gepflegt. In den meisten deutschen **Dialekten und Mundarten** heißt es richtig "Bewerb Dich!" [...]“ (Gutefrage.net 2018a).

„Die Antworten hier sind aus meiner Sicht teilweise echt lächerlich. Wer hier fragt, wie es "korrekt" heißt, sollte nicht mit einer Wischi-Waschi-Antwort abgespeist werden. Der Imperativ von "bewerben" lautet "bewirb" und Punkt. Da gibt es keinen Spielraum“ (Gutefrage.net 2018a).

Es zeigt sich, dass die Imperativform *bewerb(e)* gleichermaßen als Variation (z. B. als höflichere Variante) und Normverstoß empfunden wird. Eine Internetrecherche zeigt, dass insbesondere die Form *bewerbe* auch auf offiziellen Seiten weit verbreitet ist, darunter u. a. auf der Homepage der Arbeitsagentur („Wähle einen Betrieb aus und bewerbe dich dort gezielt um einen Praktikumsplatz“ (Arbeitsagentur 2018)), der Leibniz Universität Hannover („Dann bewerbe dich und probiere das Studieren!“ (LUH 2018)), größerer Betriebe wie VW Berlin („Dann bewerbe dich jetzt online“ (VW Berlin 2018)) oder auch Schulen und Landesbildungsserver (z. B. „Bewerbe dich rechtzeitig bei deinem Wunsunternehmen [...]“ (Landesbildungsserver Baden-Württemberg 2018)).

Eine solche Verbreitung lässt sich im Falle des zweiten Items *geb* nicht feststellen. Nichtsdestotrotz existieren auch hierzu zahlreiche Forendiskussionen, z. B. zum Thema „Heißt es „gib“ oder „geb“ ...?“ (Gutefrage.net 2018b, Hervorhebungen und Schreibfehler im Original):

„Es heißt richtig "Gib mal (bitte) her." Wobei die wenigsten Leute die ich kenne, das wirklich sagen, und meistens mehr oder minder davon genervt sind wenn ich sie dann immer korrigiere:-D [...]“ (Gutefrage.net 2018b).

„geht beides. zb *gib mir mal bitte das glas oder kannst du mir bitte das glas geben funktioniert* also beides. :)“ (Gutefrage.net 2018b).

„Das ist der Infinitiv - "gib" in der Befehlsform!“ (Gutefrage.net 2018b).

„Ich glaube das kommt ganz drauf an bei was du das sagst wenn du zum beispiel sagst geb mal die Butter her das klingt komisch es heißt dann eher gib mir mal bitte die butter das klingt dann schon gleich viel besser.;) PS:sag es doch laut vor dann

hörst du es selber und merkst dann ob es so gut ist oder nicht. [...]“(Gutefrage.net 2018b).

„Ich denke "geb", "gib" vermute ich, spricht man eher umgangssprachlich!“ (Gutefrage.net 2018b).

Es wird deutlich, dass die Vorstellungen von richtig und falsch bzw. angemessen und unangemessen in Bezug auf den Imperativ von *geben* teils sogar gegenläufig sind. Der Blick in die Nachschlagewerke zeigt hingegen, dass die Frage nach der Bildung der Imperativformen von Verben mit *e/i*-Wechsel (mit Einschränkungen bei Bertelsmann 2009, Cornelsen 2015 und Klett 2016, die keine Angaben machen oder nur Informationen zur Endungslosigkeit enthalten) recht übereinstimmend beantwortet wird:

	Imperativ Sg. von Verben mit <i>e/i</i>-Wechsel (<i>geben, bewerben</i>)
Die Grammatik (Duden 2016a)	mit Stammvokal <i>i</i> bzw. <i>ie</i> und ohne Endung: <i>gib!</i>
Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (Duden 2016b)	mit Wechsel von <i>e</i> (<i>ä, ö</i>) des Präsensstamms gegen <i>i</i> (<i>ie</i>); endungslos
Der kleine Duden (Duden 2016c)	Übernahme des Stamms mit <i>i</i> : <i>ich gebe, du gibst, er gibt – gib!</i> ; endungslos
SchülerDuden (Duden 2013)	Formen mit <i>i</i> : <i>geben, (du) gibst, gib</i> ; normalerweise endungslos
Schüler-WAHRIG (Bertelsmann 2009)	k. A.
Die deutsche Grammatik (Pons 2016)	Bildung mit <i>i/ie</i> : <i>geben → du gibst → gib!</i>
Praxis Grammatik (Westermann 2016)	unregelmäßige Imperativformen mit <i>i/ie</i> : <i>gib</i> .
So funktioniert Grammatik (Schroedel 2008)	Wechsel zwischen dem Stammvokal <i>e</i> und <i>i</i> oder <i>ie</i> (<i>geben – gib, lesen – lies</i>)
Schulgrammatik Deutsch (Cornelsen 2015)	ohne die Endung <i>-e</i> , wenn der Verbstamm den Ablaut <i>-i</i> hat: <i>vergiss, lies, iss, nimm</i>
Schulgrammatik Deutsch (Klett 2016)	Veränderung des Stammvokals und hängen kein <i>-e</i> an: <i>befehlen, (du befehlst), Befiehl!</i>

Tabelle 9 Angaben zur Bildung des Imperativs bei starken Verben mit *e/i*-Wechsel.

Die Beispiele belegen, dass in diesem Bereich – anders als in den Diskussionsforen oft angenommen – keine Beliebigkeit bei der Bildung der Formen besteht:

„Starke Verben mit *e/i*-Wechsel im Präsens bilden den Imperativ Sg. mit dem Stammvokal *i* bzw. *ie* und ohne Endung: *gib!* [...]“ (Duden 2016a: 446).

„Eine Ausnahme bei der Bildung des Imperativs im Singular stellen diejenigen unregelmäßigen Verben dar, die in der 2. und 3. Person Singular des Präsens einen Vokalwechsel von *e* zu *i* erfahren (Ablaut). Sie bilden auch den Singular des Imperativs mit *i/ie* [...]: geben → du gibst → gib!“ (Pons 2016: 316).

„Starke Verben mit *e/i*-Wechsel bilden den Imperativ Singular, indem sie das *e* (*ä*, *ö*) des Präsensstamms gegen *i* (*ie*) auswechseln; ein *-e* wird nicht angehängt [...] Mit Ausnahme von *werde!* (nicht: *wird!*) und dem Imperativ derjenigen starken Verben, die keinen *e/i*-Wechsel haben (z. B. *scheren* – *schere!*), sind also Formen wie *les[e]!*, *werf[e]!*, *sprech[e]!* nicht standardsprachlich“ (Duden 2016b: 470-471).

„Von einer Reihe von Verben gibt es eine unregelmäßige Imperativform mit *i/ie*. Diese Formen werden in der Umgangssprache nicht immer richtig gebildet. Man sagt dann „Hilfe mir doch!“ statt „Hilf mir doch!“ Die unregelmäßigen Imperative der wichtigsten Verben sind: [...] gib [...]“ (Westermann 2016: 34).

Es bestehen demnach Unterschiede im alltagssprachlichen Gebrauch einzelner Imperativformen und der standardsprachlichen Norm. Die für die schriftliche Erhebung ausgewählten Items *geb* und *bewerbe* sind den hier verwendeten Grammatiken zufolge standardsprachlich nicht korrekt, jedoch – wie die Forenauszüge und Internetbelege zeigen – in der Sprachpraxis für viele Sprachverwender/innen akzeptabel. Insbesondere die Form *bewerbe* wird dort häufig als höflichere Variante empfunden.

Auf Grundlage der o. g. Angaben werden die Items hier zwischen Normverstoß und Systemfehler verortet, da sie in jedem Fall als nicht-standardsprachlich klassifiziert werden, ihre Bildung dabei jedoch nur teilweise als ungrammatisch gekennzeichnet wird. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass der Abbau des *e/i*-Wechsels sprachwandeltheoretisch als logisch und konsequent gilt (vgl. Nübling 2008: 210).

III. Konjugation von Verben

Die Verben *erschrecken*, *winken* und *hängen* sind in die Liste grammatischer Zweifelsfälle aufgenommen worden, weil für jedes Verb mehrere Realisierungsvarianten existieren. Bei den Verben *hängen* und *erschrecken* ist dies darauf zurückzuführen, dass sich je eine intransitive und eine transitive Version herausgebildet haben (vgl. Uhl 2015: 38). Das Vorhandensein sowohl starker als auch schwacher Formen kann dabei leicht zu Irritationen führen, da – wie das Beispiel *hängen* zeigt – die Flexion je nach Gebrauchsweise unterschiedlich ausfallen kann:

„Für die Standardsprache ist das Verb mit den starken Stammformen *hing*, *gehangen* auf den intransitiven Gebrauch, das Verb mit den schwachen Stammformen *hängte*,

gehängt auf den transitiven Gebrauch festgelegt: *Sie hängte das Bild an die Wand* (= transitiv). Aber: *Das Bild hing an der Wand* (= intransitiv). [...] In der Umgangssprache wird weniger streng zwischen den transitiven und intransitiven Formen unterschieden“ (Duden 2016b: 444-445).

Daraus folgt für das Beispiel *Können die Zeugnisse [...] an die E-Mail angehängen werden* aus der schriftlichen Erhebung, dass es sich um eine umgangssprachlich mögliche Variante handelt, es jedoch standardsprachlicher wäre, *angehängen* durch die starke Form *angehängt* zu ersetzen, da es sich hierbei um ein transitiv gebrauchtes Verb handelt.

Auch das Verb *erschrecken* kann transitiv und intransitiv gebraucht werden. In gleicher Weise wie bei *hängen* geht dieser Bedeutungsunterschied mit unterschiedlichen Flexionsformen einher; darüber hinaus kann das Verb auch reflexiv gebraucht werden und dann sowohl mit starken als auch schwachen Formen auftreten:

„Das transitive *erschrecken* wird schwach flektiert (*erschreckte – erschreckt*) [...]. Das intransitive *erschrecken* wird dagegen stark flektiert (*erschrak – erschrocken*): *Die Kinder erschraaken. Ich bin über sein Aussehen erschrocken*. [...] Beim (ugs.) reflexiven Gebrauch von *erschrecken* treten sowohl starke als auch schwache Flexionsformen auf: *ich erschreckte / erschrak mich; ich habe mich erschreckt / erschrocken*“ (Duden 2016b: 293).

Dementsprechend lässt sich für den Beispielsatz der Erhebung *Ich habe mich etwas erschrocken* ableiten, dass diese reflexiv gebrauchte Variante eher dem informellen Sprachgebrauch zuzuordnen ist, sie jedoch ebenso grammatisch ist wie die Variante *Ich habe mich etwas erschreckt*. Es ist also von den individuellen Normvorstellungen abhängig, ob bei der reflexiven Gebrauchsweise die starke oder schwache Flexion bzw. der transitive oder intransitive Gebrauch (*Ich bin etwas erschrocken*) bevorzugt werden.

Bei *winken* koexistieren das schwach flektierte Partizip II *gewinkt* und das stark flektierte *gewunken*, obwohl das Präteritum (*winkte*) eigentlich schwach flektiert (vgl. Duden 2016b: 1030). Zahlreiche Internet-Suchanfragen zu Themen wie „Habe ich nun *gewinkt* oder *gewunken*?“ deuten auf die Ungeklärtheit des Phänomens für viele Sprachverwender/innen hin. Auch die Angaben in den Grammatiken (teils aus dem gleichen Verlags-haus) sind widersprüchlich:

„*winken* ist ein regelmäßiges Verb: *winken – winkte – gewinkt*. Die Partizipform *gewunken* ist umgangssprachlich und gilt standardsprachlich als nicht korrekt“ (Duden 2016c: 111).

„Das schwach flektierte Partizip II von *winken* lautet *gewinkt*. Daneben existiert aber auch die starke Partizipform *gewunken* [...] Dennoch sind beide Partizipformen auch im Geschriebenen gebräuchlich und als standardsprachlich einzustufen. Häufiger wird – auch im Standard – mittlerweile *gewunken* verwendet“ (Duden 2016b: 1030).

„Die Verben *winken*, *schimpfen* und *wünschen* werden regelmäßig konjugiert!“ (Pons 2016: 344, Hervorhebungen im Original)

Die Duden-Grammatik (2016a: 505) führt das Verb *winken* wiederum in der Liste starker/unregelmäßiger Verben und nennt beide Formen als mögliche 3. Stammformen. Die nachfolgende Tabelle fasst die Angaben der Grammatiken nochmals zusammen:

	<i>erschrecken</i>	<i>hängen</i>	<i>winken</i>
Die Grammatik (Duden 2016a)	transitiv = schwach, intransitiv = stark		<i>gewinkt</i> / <i>gewunken</i>
Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (Duden 2016b))	transitiv = schwach, intransitiv = stark, reflexiv = stark + schwach: <i>ich habe mich erschreckt</i> / <i>erschrocken</i> (ugs.)	<i>(habe) gehängt</i> (t) / <i>(hat) gehangen</i> (i)	<i>gewinkt</i> / <i>ge-</i> <i>wunken</i>
Der kleine Duden (Duden 2016c)	<i>(hast du) erschreckt</i> (reg.) / <i>(ist) erschrocken</i> (unreg.)	<i>gehängt</i> (t) / <i>gehangen</i> (i)	<i>gewinkt</i> / <i>(gewunken)</i>
SchülerDuden (Duden 2013)	<i>erschreckt</i> (in <i>Schrecken ver-</i> <i>setzen</i>) / <i>erschrocken</i> (in <i>Schrecken geraten</i>)	<i>gehängt</i> (zum <i>Hängen brin-</i> <i>gen</i>) / <i>gehangen</i> (<i>aufge-</i> <i>hängt sein</i>)	k. A.
Schüler-WAHRIG (Bertelsmann 2009)	<i>(hat) erschreckt</i> / <i>(ist) erschrocken</i>	<i>(hat) gehängt</i> (den Mantel in den Schrank) / <i>(hat) ge-</i> <i>hangen</i> (die Lampe an der Decke)	<i>winken</i> = re- gelmäßig
Die deutsche Grammatik (Pons 2016)	<i>erschreckt</i> (jemanden er- schrecken) / <i>erschrocken</i> (selbst erschrecken)	<i>gehängt</i> (z. B. an die Wand) / <i>gehangen</i> (z. B. an der Wand)	<i>gewinkt</i>
Praxis Grammatik (Westermann 2016)	<i>er erschreckt/e jmdn.</i> (t) / <i>er erschrickt/erschrak</i> (i), Vorgang: <i>bin erschrocken</i>	sie hängt/e [...] auf (t) / es hängt/hing (i), Hand- lung: <i>gehängt</i>	k. A.
So funktioniert Grammatik (Schroedel 2008)	k. A.	k. A.	k. A.
Schulgrammatik Deutsch (Cornelsen 2015)	k. A.	k. A.	k. A.
Schulgrammatik Deutsch (Klett 2016)	k. A.	k. A.	k. A.

Tabelle 10 Angaben zu den starken und schwachen Formen von *erschrecken*, *hängen* und *winken*.

Hinzuzufügen ist, dass der Blick auf den tatsächlichen Gebrauch der Variante *gewunken* eine klare Tendenz zeigt, die bereits 2007 durch das IDS thematisiert wurde: Bei einer Google-Suche stehen knapp 50.000 Ergebnisse für den Suchbegriff *gewinkt* über 200.000 Ergebnissen für *gewunken* gegenüber (vgl. IDS 2007). Auch Zahradníček (2009: 148) macht anhand von Korpusanalysen deutlich, dass selbst redensartige Verwendungen (*mit dem Zaunpfahl winken*) mit beiden Partizipialformen einhergehen, sodass von einer fortgeschrittenen Integration der Form *gewunken* ins Gegenwartsdeutsche zu sprechen ist. Folglich ist auch in Bezug auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler eher davon auszugehen, dass sie die starke Partizipform *gewunken* in dem Satz *Wird jeder Bewerber durchgewunken* nicht als grammatischen Fehler markieren.

In Bezug auf die Beurteilung der Grammatikalität und Akzeptabilität der Items lassen sich die o. g. Angaben dahingehend übereinbringen, dass es sich bei *habe mich erschrocken* und *angehangen* um Normverstöße handelt, während *durchgewunken* im Kontinuum eher zwischen den Kategorien ‚kein Fehler‘ und ‚Normverstoß‘ steht.

IV. Numerus (Pluralbildung bei Fremdwörtern)

Substantive können im Singular und (bei Zählbarkeit) im Plural stehen. Die Pluralformen werden in der deutschen Sprache unterschiedlich gebildet, indem – teilweise gebunden an einzelne Lexeme – entweder bestimmte Endungen (*-e, -en, -er, -n, -s*), Umlaute oder endungslose Formen verwendet werden. Bei Fremdwörtern ist die Bildung häufig an die Herkunftssprache gekoppelt; im Falle der für die Erhebungen gewählten Beispiele *Praktikum* und *Bonus* jedoch (*In der Schule habe ich bisher zwei Praktikas gemacht, Oder gibt es andere Bonusse, wenn man besteht*) lassen sich mehrere Realisierungsvarianten ausmachen, die diese Wörter zu Zweifelsfällen mit dem Potential für Unsicherheiten machen.

Die Sichtung der Grammatiken zeigt, dass meist separate Kapitel zu den Bereichen Tempus und Pluralbildung bei Substantiven, oft gesondert auch zu Fremdwörtern, enthalten sind, die hier exemplarisch ausgewählten Substantive allerdings in nur vier Werken explizit aufgegriffen werden:

	Praktikum	Bonus	Plural von Fremdwörtern
Die Grammatik (Duden 2016a)	k. A.	<i>Boni / Bonusse</i>	✓
Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (Duden 2016b)	<i>Praktika / (Praktikums, Praktikas)</i>	<i>Boni / Bonusse</i>	✓
Der kleine Duden (Duden 2016c)	<i>Praktika</i>	k. A.	✓
SchülerDuden (Duden 2013)	k. A.	k. A.	✓
Schüler-WAHRIG (Bertelsmann 2009)	k. A.	k. A.	✓
Die deutsche Grammatik (Pons 2016)	k. A.	k. A.	✓
Praxis Grammatik (Westermann 2016)	k. A.	k. A.	–
So funktioniert Grammatik (Schroedel 2008)	k. A.	k. A.	✓
Schulgrammatik Deutsch (Cornelsen 2015)	<i>Praktika</i>	k. A.	✓
Schulgrammatik Deutsch (Klett 2016)	k. A.	k. A.	–

Tabelle 11 Angaben zu den Pluralformen von *Praktikum* und *Bonus* sowie Hinweise zur Pluralbildung bei bzw. den Pluralformen von Fremdwörtern.

Dabei heißt es im Einzelnen:

„Einige Fremdwörter haben besondere Pluralformen [...] Singular das *Praktikum* - Plural die *Praktika*“ (Cornelsen 2015: 31)

„An fremdsprachige Pluralformen darf nicht noch ein zusätzliches –s angehängt werden. Es heißt also z. B.: [...] Sie musste in ihrer Ausbildung mehrere *Praktika* (**Praktikas*) machen“ (Duden 2016c: 195).

„Der Plural von *das Praktikum* lautet in der Standardsprache *die Praktika*. In der Umgangssprache finden sich auch die Pluralformen *die Praktikums* und *die Praktikas*“ (Duden 2016b: 741).

„[...] im Plural: *die Bonusse*. Fast immer wird allerdings der aus dem Lateinischen stammende Plural *die Boni* gebraucht“ (Duden 2016b: 178).

„Manche Fremdwörter haben die Pluralform der Herkunftssprache behalten, vor allem fach- und bildungssprachliche, davon viele aus dem Latein [...]: der *Bonus* → die *Boni* [...]“ (Duden 2016a: 186); aber: „der *Bonus* (Plural: die *Boni/Bonusse*)“ (Duden 2016a: 197).

Es lässt sich ablesen, dass die Pluralformen *Praktika* und *Boni* in der Standardsprache noch als die geläufigeren geführt werden; z. T. wird dabei jedoch bereits auf die Varianten *Praktikas*, *Praktikums* und *Bonusse* hingewiesen.

Nimmt man die Angaben zusammen, ist das Item *Praktikas* als Normverstoß in Bezug auf die Standardsprache zu klassifizieren, während *Bonusse* zwar unüblicher als *Boni* ist, den Duden-Grammatiken zufolge jedoch keinen Fehler darstellt.

V. Vergleichspartikeln

Die Vergleichspartikeln *wie* und *als* können verwendet werden, um in Vergleichskonstruktionen Gleichheit oder Ungleichheit anzuzeigen. Der Anschluss mit *wie* gilt als standardsprachlich, wenn es sich um den Ausdruck eines gleichen Grades handelt; der Anschluss mit *als* ist hingegen standardsprachlich, wenn es sich um den Ausdruck eines ungleichen Grades handelt (vgl. Duden 2016a: 377). Eggs (2006) fasst zusammen, dass „*wie* die Gleichheit der beiden Vergleichsgrößen im Hinblick auf den durch die ihnen gemeinsame Eigenschaft gebildeten Vergleichsmaßstab anzeigt, [während] [...] *als* auf deren Ungleichheit [weist]“ (Eggs 2006: 38). Ein Blick in die ausgewählten Grammatiken offenbart folgende Verwendungsregularitäten:

„Während in der heutigen Standardsprache *als* die Ungleichheit, das Anderssein bezeichnet, kennzeichnet *wie* die Gleichheit“ (Duden 2016b: 52).

„Die Vergleichspartikeln *als* und *wie* kann man leicht verwechseln. Aber es gibt eine Faustregel: **Wie verwenden Sie bei Gleichheit**; es kann durch *genauso wie* ersetzt werden. Bei Unterschieden verwenden Sie *als* [...]“ (Pons 2016: 210, Hervorhebungen im Original).

„Nach dem Komparativ steht (im korrekten Deutsch) die Vergleichspartikel *als*. Nach *so*, *ebenso*, *genauso* steht *wie*“ (Cornelsen 2015: 67)

„Der Positiv steht in Vergleichen mit den Vergleichswörtern *so ... wie* [...]. Der Komparativ steht mit dem Vergleichswort *als* [...]“ (Westermann 2016: 51).

Wird also der Anschluss beim Ausdruck ungleichen Grades mit *wie* realisiert, wie auch im Satz *Sind die Texte schwieriger wie in der Schule* der schriftlichen Erhebung, gilt dies als Regionalismus oder umgangssprachlich – dazu wird beispielsweise im kleinen Duden (2016c) zusammengefasst, dass in „vielen Regionen [...] der Komparativ mit *wie* oder mit der Doppelform *als wie* angeschlossen [wird]; standardsprachlich ist aber nur *als* korrekt“ (Duden 2016c: 279). Als Zweifelsfall gilt das Phänomen folglich aufgrund der

regional variierenden Verwendungsweisen, da die Partikeln (separat oder in der Kombination *als wie*) in verschiedenen Regionen unterschiedlich verwendet werden.

Der tabellarischen Übersicht ist zu entnehmen, welche Angaben die ausgewählten Grammatiken im Einzelnen zur Frage nach den Vergleichspartikeln machen:

	<i>als</i>	<i>wie</i>
Die Grammatik (Duden 2016a)	Komparativ; ungleicher Grad	Positiv, mit <i>so, ebenso, genauso, gleich</i> ; gleicher Grad; Komparativ mit <i>wie</i> = Regionalismus
Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (Duden 2016)	Komparativ; Ungleichheit, Anderssein	Gleichheit; Komparativ mit <i>wie</i> = Umgangssprache
Der kleine Duden (Duden 2016c)	Komparativ; ungleicher, i. d. R. höherer Grad	Positiv; Vergleich, gleicher Grad
SchülerDuden (Duden 2013)	Komparativ; Ungleichheit, ungleicher Grad	Positiv; Gleichheit, Vergleichbarkeit; oft mit <i>so</i> ; in festen Verbindungen auch <i>als</i>
Schüler-WAHRIG (Bertelsmann 2009)	Binnenkonjunktion im Komparativ	Positiv; Gleiches; mit <i>so / ebenso</i>
Die deutsche Grammatik (Pons 2016)	Unterschiede	Gleichheit
Praxis Grammatik (Westermann 2016)	Komparativ	Positiv
So funktioniert Grammatik (Schroedel 2008)	k. A.	k. A.
Schulgrammatik Deutsch (Cornelsen 2015)	nach dem Komparativ	nach <i>so, ebenso, genauso</i>
Schulgrammatik Deutsch (Klett 2016)	Komparativ	Positiv

Tabelle 12 Angaben zu den Vergleichspartikeln *wie* und *als*.

Unter Berücksichtigung dieser Angaben handelt es sich also bei dem Anschluss mit *wie* in der Erhebung um einen Normverstoß, da es sich um eine nicht-standardsprachliche Variante handelt.

VI. Kasusflexion von Substantiven

Substantive flektieren neben dem Numerus auch nach dem Kasus und lassen sich in fünf verschiedene Flexionsklassen einteilen, wovon drei als Normalmuster (= endungslos im Singular, stark im Singular, Plural) und zwei als Sondermuster (= Eigennamendeklination, schwach im Singular) gelten; die Kasusflexion ist dabei insgesamt sehr regelhaft (vgl.

Duden 2016a: 195-196). Die hier näher betrachtete Flexionsklasse IV⁴⁰ (schwache Flexion) führt deswegen häufiger zu Irritationen und Zweifeln bei Schreibentscheidungen, weil eine Tendenz zum Wechsel der Flexionsklasse hin zu Klasse II (starke Flexion) besteht (vgl. Köpcke 1995, Thieroff 2003); in diesen Fällen entfällt die Kasusendung *-en* zugunsten der für Maskulina klassischen starken Flexion (vgl. Duden 2016a: 213). Einige maskuline Substantive weisen entsprechend nicht – wie eigentlich charakteristisch für die Flexionsgruppe IV – in allen Kasus (mit Ausnahme des Nominativs) die Endungen *-en* oder *-n* auf, sondern werden über semantische und formale Merkmale zugeordnet (vgl. Duden 2016a: 210-211). Grundsätzlich gilt:

„Wenn ein maskulines Substantiv etwas Belebtes bezeichnet (ein Lebewesen: eine Person oder ein Tier) und den Plural mit der Endung *-en* bildet, bekommt es diese Endung auch im Akkusativ, Dativ und Genitiv Singular [...]. Maskulinum + Pluralendung *-en/-n* + belebt → schwach (Flexionsklasse IV)“ (Duden 2016a: 211).

„Schwache Flexion tritt insbesondere bei bestimmten fremden Wortausgängen auf, und zwar bei Personenbezeichnungen einigermaßen durchgängig“ (Duden 2016a: 212).

Bei den schwachen Maskulina spielt das Kriterium der Belebtheit eine wichtige Rolle, während unbelebte Dinge (Konkreta, Abstrakta) stark oder gemischt flektieren; jedoch zeigen Formen wie *Prinz*, die zwischen starker und schwacher Deklination schwanken, dass schwache Maskulina auch formal motiviert sind und Flexionseigenschaften starker Maskulina annehmen, wenn sie nur semantisch mit dem Prototyp schwacher Maskulina übereinstimmen (vgl. Müller/Schmitt 2017: 48-49). Für die im Rahmen der schriftlichen Erhebungen verwendeten Items *Student* und *Mensch* in den Beispielsätzen [...] *weil sie mich für einen fleißigen Student hält* und *Für einen Mensch wie mich* folgt daraus, dass sie als maskuline Substantive mit der Pluralendung *-en* und dem Merkmal „belebt“ schwach flektieren, somit also auch im Akkusativ jeweils mit der Endung *-en* stehen müssten:

„Auch **der Mensch** wird **schwach dekliniert**, obwohl mit diesem Nomen Männer und Frauen gemeint sein können: *der Mensch* → *des Menschen*, *dem Menschen*, *den Menschen*“ (Pons 2016: 116, Hervorhebungen im Original).

⁴⁰ Die Zählung der Flexionsklassen ist im Rahmen dieser Arbeit an die der Duden-Grammatik (2016a: 195) angelehnt, welche die folgende Unterscheidung vorsieht: (I) endungslos, (II) stark, (III) stark (Eigennamendeklination), (IV) schwach, (V) Kasusformen im Plural.

„Maskulina, die nicht den Genitiv mit *-(e)s* bilden, haben im Genitiv, Dativ und Akkusativ Singular die Kasusendung *-(e)n*: der Mensch_{Nom} – die Abstammung des Menschen_{Gen} – einem Menschen_{Dat} vertrauen – einen Menschen_{Akk} verachten“ (Duden 2016c: 200).

Zudem weist das Substantiv *Student* den fremden Wortausgang *-ent* auf, der ebenfalls auf schwache Flexion hindeutet: „Maskuline Nomen auf *-and, -ant, -ast, -at, -ent, -et, -ist, -it, -nom, -oge, -ot*, die Lebewesen bezeichnen, werden ebenfalls schwach dekliniert“ (Pons 2016: 116). Allerdings ist aufgrund der Tendenz zum Flexionsklassenwechsel insbesondere beim maskulinen Substantiv *Mensch* Varianz feststellbar:

„Es wird in der geschriebenen Standardsprache schwach flektiert, seine Kasusformen lauten *des, dem, den Menschen* (im Dativ und Akkusativ vereinzelt: *Mensch*)“ (Duden 2016b: 634).

„Folgende heimische und integrierte Substantive (Lehnwörter) zeigen im Singular Tendenzen zum Abbau der schwachen bzw. des Übergangs zur starken Flexion, insbesondere im Dativ und Akkusativ: [...] *dem, den Menschen / Mensch* [...]“ (Duden 2016b: 885).

Das daraus resultierende Vorhandensein mehrerer Realisierungsvarianten von *Mensch* macht es zu einem sprachlichen Zweifelsfall mit Potential für Irritationen.

Die genannten Wortausgänge, die auf schwache Flexion hindeuten, lassen sich auch bei einigen Substantiven mit dem Merkmal „unbelebt“ wiederfinden – so auch im dritten Beispielsatz aus den schriftlichen Erhebungen mit einem Substantiv des Endungstyps *-at* (*Gibt es für uns ein Junior-Ticket am Fahrkartenautomat*). *Automat* gehört zu den ursprünglich schwachen Maskulina, deren Flexionsklassenwechsel von IV zu II mit der Aufgabe der typischen Endungen der schwachen Flexion und dem Übergang zu der für die starke Flexion charakteristischen Endungslosigkeit im Dativ und Akkusativ einhergeht. In Bezug auf dieses Phänomen sind sich die hier verwendeten Grammatiken jedoch uneinig – während die starke Flexion in der Duden-Grammatik als „standardsprachlich anerkannt“ bezeichnet wird (vgl. Duden 2016a: 213), ist an anderen Stellen nachzulesen:

„Das Substantiv wird in der geschriebenen Standardsprache schwach dekliniert. Bis auf den Nominativ Singular haben also alle Formen die Endung *-en*, z. B.: *Sie zog sich Zigaretten am Automaten*. Dativ und Akkusativ Singular bleiben vereinzelt auch endungslos (*am Automaten / den Automaten*)“ (Duden 2016b: 127).

„Folgende nicht integrierte (fremde) Substantive zeigen im Singular Tendenzen zum Abbau der schwachen bzw. des Übergangs zur starken Flexion, insbesondere im Dativ und Akkusativ: *dem, den Automaten / Automat [...]*“ (Duden 2016b: 885).

„Oft wird bei den schwachen Maskulina die Endung *-(e)n* im Dativ und im Akkusativ weggelassen (*am Automat* statt *am Automaten*). Das ist nur korrekt, wenn das Nomen allein, d. h. ohne Artikel oder sonstige kasusbestimmte Wörter, steht [...]. Hat das Nomen dagegen ein kasusanzeigendes Wort (insbesondere einen Artikel) bei sich, muss es selbst auch die Kasusendung erhalten: [...] Fahrkarten nur am Automaten“ (Duden 2016c: 201).

„*der Automat* (Plural: *die Automaten*) → *des Automaten, dem Automaten, den Automaten*“ (Duden 2013: 159).

Das neutrale Substantiv *Herz* bildet unter den Substantiven mit schwankender Kasusflexion eine Besonderheit: Im alltäglichen Sprachgebrauch herrschen schwache Formen vor, wobei im Dativ neben der Form *Herzen* zum Teil auch *Herz* verwendet wird, während in medizinischen Zusammenhängen zudem starke Formen existieren:

„In übertragener Bedeutung sind im Genitiv und Dativ von *Herz* nur die Formen auf *-ens* und *-en* üblich“ (Duden 2016a: 216).

„Das Substantiv flektiert unregelmäßig. Die Singularformen lauten im Genitiv: *des Herzens*, im Dativ: *dem Herzen* (vereinzelt: *Herz*), im Akkusativ: *das Herz*. [...] In der Umgangssprache und im Bereich der Medizin besteht die Tendenz, im Dativ Singular anstelle der schwachen Form *Herzen* die Form *Herz* zu wählen“ (Duden 2016b: 454).

„**Das Herz ist eine Ausnahme!** Das neutrale Nomen **Herz** fällt bei der Deklination völlig aus dem Rahmen: *das Herz* → *des Herzens, dem Herzen, das Herz*“ (Pons 2016: 119, Hervorhebungen im Original).

„Die Kasusendungen *-en* und *-n* des Nomens werden heute weitgehend nur noch dann gesetzt, wenn dem Nomen ein Wort vorangeht, das den Kasus mit einer besonderen Endung anzeigt. [...] eine Lehrerin mit einem guten Herzen [...] Aber: Ich nahm es mir zu *Herzen*. Sie würde uns von *Herzen* gern helfen“ (Duden 2013: 160).

Dementsprechend kann für den in den schriftlichen Erhebungen gewählten Beispielsatz *Ich habe noch eine Frage, [...] die mir sehr auf dem Herz liegt* abgeleitet werden, dass die Form *auf dem Herzen* üblicher und standardsprachlicher wäre als die Variante *auf dem Herz*. Es ist denkbar, dass sich die Schreibentscheidungen der Schülerinnen und Schüler auch nach der Vertrautheit mit festen Redewendungen wie *Es liegt mir am Herzen* oder *Mir fällt ein Stein vom Herzen* richtet, die sich auf die Bevorzugung einer Variante

auswirken könnte, die möglicherweise zudem eine Korrektur der Variante *auf dem (Herzen)* zu *am (Herzen)* nach sich zieht.

	Student (Akk.)	Automat (Dat.)	Mensch (Akk.)	Herz (Dat.)
Die Grammatik (Duden 2016a)	Personenbezeichnung + fremder Wortausgang <i>-ent</i> → schwach	<i>Automaten</i> (standardsprachlich schwach); auch: <i>Automat</i> ; Tendenz zur Flexionsklasse II (stark)	Maskulinum + Pluralendung <i>-en</i> + belebt → schwach	<i>am Herzen</i> ; in der Medizin auch <i>am Herz</i>
Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (Duden 2016b)	k. A.	<i>am/dem Automaten</i> (standardsprachlich); vereinzelt auch <i>dem Automat</i> ; Wandeltendenz schwach → stark	<i>den Menschen</i> ; <i>den Mensch</i> ; Wandeltendenz schwach → stark	<i>dem Herzen</i> ; in der Umgangssprache und Medizin mit Tendenz zu <i>dem Herz</i> ; flektiert unregelmäßig
Der kleine Duden (Duden 2016c)	Personenbezeichnung + Wortausgang <i>-ent</i> → schwach	<i>Automaten</i> (wenn in Verbindung mit einem kasusanzeigenden Wort)	<i>einen Menschen</i>	<i>dem Herzen</i>
SchülerDuden (Duden 2013)	Personenbezeichnung + Wortbildungssuffix <i>-ent</i>	<i>dem Automaten</i>	Nomen + kasusanzeigendes Wort → Kasusendung <i>-en</i>	<i>dem Herzen</i>
Schüler-WAHRIG (Bertelsmann 2009)	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
Die deutsche Grammatik (Pons 2016)	Lebewesen + Endung <i>-ent</i> → schwach	k. A.	<i>Menschen</i>	<i>Herzen</i> ; bildet eine Ausnahme
Praxis Grammatik (Westermann 2016)	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
So funktioniert Grammatik (Schroedel 2008)	k. A.	k. A.	schwach	k. A.
Schulgrammatik Deutsch (Cornelsen 2015)	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
Schulgrammatik Deutsch (Klett 2016)	k. A.	k. A.	schwach; <i>den Menschen</i>	k. A.

Tabelle 13 Angaben zur Kasusflexion der schwachen Maskulina *Student*, *Automat* und *Mensch* sowie des Neutrums *Herz*.

Unter Berücksichtigung dieser Angaben sind sämtliche Items als Normverstöße in Bezug auf den geschriebenen Standard einzuordnen; dabei stehen die Items *auf dem Herz* und *für einen Student* im Kontinuum jedoch eher zwischen den Kategorien ‚Normverstoß‘ und ‚Systemfehler‘, die Items *für einen Mensch* und *am Fahrkartenautomat* eher zwischen den Kategorien ‚Normverstoß‘ und ‚kein Fehler‘. Dabei betreffen „die meisten Zweifelsfälle der Substantivdeklinatation [...] einen möglichen Übergang von der schwachen zur starken Deklination. [...] Allgemein ist festzustellen: Das Weglassen der Endung im Dativ und Akkusativ Singular ist auch im geschriebenen Standarddeutsch so weit verbreitet, dass es nicht einfach als inkorrekt bezeichnet werden kann“ (Duden 2016b: 885).

VII. Kasusreaktion von Präpositionen

Präpositionen bestimmen den Kasus der nachfolgenden Nominalgruppe. Bei den Präpositionen *wegen*, *während* und *aufgrund* handelt es sich um genitivregierende Präpositionen, wobei auf *wegen* und *während* (gegenwärtig vor allem in der gesprochenen Sprache) auch der Dativ folgen kann. Bei *aufgrund* bestehen derzeit keine vergleichbaren Tendenzen zu Kasusschwankungen. Di Meola (2006: 421-422) erklärt die semantisch irrelevante Kasusalternation vieler Präpositionen diachronisch, indem er auf ihren Status als sekundäre Präpositionen hinweist; als solche sind sie sprachgeschichtlich jung und treten noch nicht als typisch grammatikalisierte Präpositionen auf.

Ein Vergleich der Einträge in den Grammatiken zeigt insgesamt eine große Übereinstimmung hinsichtlich der Einteilung der Präpositionen. In der folgenden tabellarischen Übersicht steht in Klammern jeweils die Form, die als Ausnahme von der nicht in Klammern stehenden Variante deklariert wird, da sie beispielsweise nur im gesprochenen Deutsch oder in Dialektregionen vorkommt:

	<i>wegen</i>	<i>während</i>	<i>aufgrund</i>
Die Grammatik (Duden 2016a)	Genitiv / (Dativ)	Genitiv / (Dativ)	Genitiv
Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (Duden 2016b)	Genitiv / (Dativ)	Genitiv / (Dativ)	Genitiv
Der kleine Duden (Duden 2016c)	Genitiv / (Dativ)	Genitiv / (Dativ)	Genitiv
SchülerDuden (Duden 2013)	Genitiv / (Dativ)	Genitiv / (Dativ)	Genitiv

Schüler-WAHRIG (Bertelsmann 2009)	Genitiv / (Dativ)	Genitiv / (Dativ)	Genitiv
Die deutsche Grammatik (Pons 2016)	Genitiv / (Dativ)	Genitiv / (Dativ)	Genitiv
Praxis Grammatik (Westermann 2016)	Genitiv / (Dativ)	Genitiv / (Dativ)	Genitiv
So funktioniert Grammatik (Schroedel 2008)	k. A.	k. A.	k. A.
Schulgrammatik Deutsch (Cornelsen 2015)	Genitiv / (Dativ)	Genitiv / (Dativ)	k. A.
Schulgrammatik Deutsch (Klett 2016)	Genitiv	k. A.	Genitiv

Tabelle 14 Rektionsangaben zu den Präpositionen *wegen*, *während* und *aufgrund*.

Es wird deutlich, dass mit Ausnahme der Grammatiken von Schroedel und Cornelsen, die keine Angaben zur Thematik machen, sämtliche Nachschlagewerke den Genitiv als Kasus für die Präposition *aufgrund* angeben; gleiches gilt für die Präpositionen *wegen* und *während*, sofern es um den Standard im schriftsprachlichen Bereich geht. So ist beispielsweise dem Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (2016) zu entnehmen, dass „nach der Präposition *wegen* [...] im geschriebenen Standarddeutsch normalerweise der Genitiv [steht]“ (Duden 2016b: 1012). Mit Ausnahme der Schulgrammatiken von Klett und Schroedel wird zudem explizit auf die Tendenz aufmerksam gemacht, dass sich in der gesprochenen Sprache vermehrt der Gebrauch mit dem Dativ beobachten lässt, der jedoch als umgangssprachlich oder falsch klassifiziert wird:

„Im gesprochenen Standarddeutsch hat sich daneben auch der Gebrauch mit dem Dativ etabliert – beide Formen sind hier korrekt [...] Im Schriftlichen dagegen ist der Gebrauch mit dem Dativ noch als umgangssprachlich oder informell einzuschätzen“ (Duden 2016b: 1012-1013).

„*wegen* (und *während*) steht standardsprachlich mit dem Genitiv; der Dativ gilt hier als umgangssprachlich“ (Duden 2016c: 315).

„Präpositionen + Genitiv (oder umgangssprachlich + Dativ): *laut*, *mittels*, *statt*, *trotz*, *während*, *wegen* ...“ (Cornelsen 2015: 124).

„In der gesprochenen Sprache wird bei *trotz*, *statt*, *wegen* und *während* statt des Genitivs immer häufiger der Dativ verwendet. In der geschriebenen Sprache ist diese Form jedoch nicht korrekt“ (Bertelsmann 2009: 331).

„Häufig wird bei den Präpositionen *während*, *trotz* und *wegen* der Dativ benutzt. Das ist aber falsch. Achten Sie darauf, dass Sie immer den Genitiv (*wessen?*) verwenden“ (Pons 2016: 379; Hervorhebungen im Original).

Insgesamt wird deutlich, dass zwei der drei Präpositionen (*wegen*, *während*) in Abhängigkeit ihres kommunikativen Kontextes in unterschiedlichen Realisierungsvarianten, d. h. mit dem Genitiv und Dativ, als akzeptabel gelten können; *aufgrund* steht hingegen in der Schriftsprache bislang ausschließlich mit dem Genitiv. Insbesondere die Rektionsschwankung nach *wegen* ist dabei mit einer Stigmatisierung verbunden und wird auch in laienlinguistischen Kontexten häufig thematisiert – Szczepaniak (2014: 45) stellt dazu fest, dass der Dativ nach *wegen* negativ konnotiert ist und der Genitiv seit dem 19. Jahrhundert als Indikator höherer Bildungsschichten aufgefasst wird. Sie bemerkt, dass „die heutige Variation zwischen der älteren Genitiv- und der jüngeren Dativrektion bei *wegen* [...] Ergebnis der nicht abgeschlossenen Entwicklung (Grammatikalisierung) [ist] [...]. Die konkurrierende Zielrektion (also Dativ) wird dabei bereits früh in der Sprachgeschichte stigmatisiert. Auch heute wird die Dativrektion oft abgelehnt“ (Szczepaniak/Vieregge 2017: 42). Daher wird die Genitivform häufig auch als Prestigegenitiv bezeichnet. Becker (2011: 210-211) beobachtet in diesem Zusammenhang bei erwachsenen Lerner/innen die Tendenz, im Zweifel den Genitiv zu verwenden – auch bei Präpositionen, die ausschließlich den Dativ verlangen. Zusätzlich zu den von Di Meola (1999) angenommenen Grammatikalisierungsverläufen spielen demnach auch soziolinguistische Faktoren eine Rolle bei der Auswahl sprachlicher Varianten, die, so Szczepaniak (2014: 47), wiederum den Sprachwandel lenken und den Gebrauch des Genitivs fördern. In den entsprechenden Textpassagen der schriftlichen Erhebung werden alle Präpositionen mit Dativ präsentiert:

(4) *Ich schreibe Ihnen wegen dem Angebot der Junior-Uni*

(5) *Wenn ich eine Prüfung in der Junior-Uni bestehe, darf ich dann während dem richtigen Studium eine Veranstaltung weniger belegen?*

(6) *Können die Zeugnisse aufgrund den hohen Druckkosten einfach an die E-Mail angehängen werden?*

Anhand der Angaben in den Grammatiken lässt sich bestimmen, dass die Items mit *wegen* + Dativ und *während* + Dativ Items als Normverstöße gegen die Konventionen der geschriebenen Standardsprache gelten, wenngleich sie teils in der mündlichen Sprache bereits gängig sind; die Konstruktion mit *aufgrund* ist sogar als Systemfehler zu bezeichnen, da sie in keinem der Register grammatisch ist.

VIII. Flexion nach Indefinita

Indefinita gehören zu den flektierbaren Wortarten und umfassen indefinite Artikelwörter und Pronomen, die semantisch auf nicht näher identifizierbare Eigenschaften hinweisen und zugleich eine quantifizierende Bedeutung haben können (vgl. Duden 2016a: 310); im Rahmen dieser Arbeit werden die Indefinita *einige*, *manch*, *sämtlich* und *viel* betrachtet, die in folgenden Satzzusammenhängen in der Erhebung vorkommen:

- (7) *Allerdings habe ich noch einige offenen Fragen.*
- (8) *Manche naturwissenschaftliche Räume kann ich [...] nicht erreichen.*
- (9) *Muss man für die Vorbereitung sämtliche empfohlene Bücher aus der Bibliothek ausleihen?*
- (10) *Da sich bestimmt ganz viele anderen Schüler bei der Junior-Uni bewerben, wollte ich fragen, wie hoch die Chance ist, teilnehmen zu dürfen?*

In allen Fällen wirken sich die Indefinita auf die Flexion der nachfolgenden Elemente aus; die Grammatiken stellen dazu häufig Tabellen mit Flexionsangaben zur Verfügung, denen die folgenden Informationen zur Flexion im Plural nach den vier ausgewählten Indefinita entnommen wurden:

	<i>einige</i>	<i>manche</i>	<i>sämtliche</i>	<i>viele</i>
Die Grammatik (Duden 2016a)	parallel stark	parallel (stark) oder schwach	meist schwach, im Genitiv Plural parallel (stark) oder schwach	parallel (stark)
Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (Duden 2016b)	parallel (stark)	sowohl stark als auch schwach	schwach; im Nominativ und Akkusativ Plural selten stark; im Genitiv Plural auch stark	stark
Der kleine Duden (Duden 2016c)	parallel	schwach, im Plural teilweise parallel	schwach	parallel
SchülerDuden (Duden 2013)	stark	stark oder schwach	meist schwach	stark
Schüler-WAHRIG (Bertelsmann 2009)	stark	stark	schwach	stark
Die deutsche Grammatik (Pons 2016)	stark	stark oder schwach	meist schwach, im Genitiv Plural aber meist stark	stark

Praxis Grammatik (Westermann 2016)	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
So funktioniert Gram- matik (Schroedel 2008)	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
Schulgrammatik Deutsch (Cornelsen 2015)	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
Schulgrammatik Deutsch (Klett 2016)	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.

Tabelle 15 Flexionsangaben nach den Indefinita *einige, manche, sämtliche* und *viele* (im Plural).

Das Vorhandensein mehrerer Varianten erschwert die Festlegung bei der Produktion von Sprache und macht das Phänomen der Flexion nach Indefinita zum sprachlichen Zweifelsfall.⁴¹ Insgesamt wird deutlich, dass nach den Indefinita *viele* und *einige* immer stark bzw. parallel flektiert wird, nach *manche* und *sämtliche* hingegen sowohl starke als auch schwache Formen auftreten können.

Demnach bilden die Beispiele *viele anderen Schüler* und *einige offenen Fragen* aus der schriftlichen Erhebung Systemfehler, da die auf die Indefinita folgenden Formen keine starke bzw. parallele Flexion aufweisen. Bei den Items *sämtliche empfohlene Bücher* und *manche naturwissenschaftlichen Räume* handelt es sich hingegen zwar um teils ungebrauchlichere, aber grammatische Varianten, die im Plural sowohl stark als auch schwach flektieren können (eine Festlegung nehmen hier nur der Schüler-Wahrig (2009) und im Falle von *sämtliche* der kleine Duden (2016) vor). Sie werden daher auch hier nicht als Fehler betrachtet.

IX. Nominalgruppenflexion

Die einzelnen Teile einer Nominalphrase weisen kongruente Merkmale in Bezug auf Numerus, Genus und Kasus auf. Dieses Zusammenspiel wird als Wortgruppen- oder Nominalgruppenflexion bezeichnet (vgl. Duden 2016a: 954). Dieser liegt die Kongruenzregel zugrunde, dass Artikelwörter und Adjektive in der Nominalphrase mit dem Substantiv in Numerus, Kasus und Genus übereinstimmen; dabei ist in jeder Nominalphrase ein

⁴¹In Bezug auf die Tabelle ist anzumerken, dass die Informationen des Schüler-Wahrigs (2009) zu den einzelnen Items von der dort aufgeführten allgemeinen Regel abgeleitet worden sind: „Bei identifizierenden, also die Person/den Gegenstand genau beschreibenden bzw. die gesamte Anzahl angegebenden Artikelwörtern (die, alle usw.) wird das Adjektiv „schwach“ flektiert (schönen), bei ungenauen oder nur eine Teilmenge bezeichnenden Artikelwörtern (einige, etliche usw.) hingegen „stark“ (schöne)“ (Bertelsmann 2009: 278-279).

Hauptmerkmalsträger auszumachen, der durch die am weitesten links stehende Wortform mit einer Endung gestellt wird (Artikel oder Adjektiv) (vgl. Duden 2016a: 955-957).

Anlass zum Nachdenken bietet die Nominalgruppenflexion häufig insbesondere deshalb, weil sie syntaktisch bestimmt ist, sodass eine isolierte Betrachtung der Deklinationsmuster einzelner Elemente nicht ausreicht, um die Flexion der Wortgruppe nachzuvollziehen; zudem werden die nominalen Kategorien Genus, Kasus und Numerus zwar für alle Teile der Nominalgruppe angeglichen, die Kennzeichnung erfolgt jedoch neben dem Nomen als Kern der Nominalphrase an nur einem Element der Nominalgruppe, d. h. dem Artikelwort oder dem Adjektiv (= Tendenz zur Monoflexion) (vgl. Duden 2016b: 664). Die Regel zur Verteilung grammatischer Merkmale in der Nominalphrase lautet:

„Die grammatischen Merkmale der Nominalphrase kommen im Deutschen »im Verbund« zum Ausdruck, das heißt, sie werden nicht nur am Kern der Nominalphrase, sondern auch an vorangehenden Artikelwörtern und Adjektiven sichtbar – teilweise sogar deutlicher als am Kern selbst. Grundlage dieser Erscheinung ist die Kongruenz von Artikelwörtern und Adjektiven mit dem Kern“ (Duden 2016a: 820).

Für Adjektive in der Nominalphrase bedeutet dies, dass sie nur dann schwach flektiert werden, wenn ihnen noch ein Artikelwort mit Endung vorangeht (vgl. Duden 2016a: 956). Daraus folgt für das Beispiel *in dem großem Hauptgebäude* aus der schriftlichen Erhebung, dass das Adjektiv *groß* mit der schwachen Endung *-en* stehen müsste. Das Artikelwort mit der starken Endung übernimmt hier die Position des Hauptmerkmalsträgers und damit den durch die Präposition geforderten Dativ; somit folgt im Sinne der Kongruenzregeln eine schwache Adjektivflexion. Im Beispielsatz *Ich [...] habe auch einen guten Zeugnis* stimmen Artikelwort und Adjektiv mit dem Substantiv im Genus nicht überein; entsprechend den Kongruenzregeln müsste es *ein gutes Zeugnis* lauten.

Eine tabellarische Gegenüberstellung der Angaben zur Wortgruppenflexion ist deswegen wenig aufschlussreich, weil es in den zehn ausgewählten Grammatiken kaum separate und somit vergleichbare Abschnitte zu diesem Themenbereich gibt. Die Nominal- bzw. Wortgruppenflexion samt Regeln zur Verteilung der grammatischen Merkmale innerhalb der Nominalphrase ist als eigenständiger Themenbereich nur in der Duden-Grammatik (2016a: 953ff.) und dem Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (2016b: 664ff.) zu finden. Im kleinen Duden (2016c: 217ff.) wird hingegen in separaten Abschnitten auf mögliche Bestandteile von Nominalgruppen (Artikelwörter, Adjektivattribute,

Nomen, Genitivattribute und präpositionale/adverbiale Attribute) und ihre Flexionsprinzipien eingegangen; im Schülerduden (2013) werden diese Prinzipien an unterschiedlichen Stellen (Kongruenz, Wortgruppen, Nominalgruppen, bestimmte Wortarten) thematisiert. Pons (2016) spricht anstelle von Nominalgruppen ausschließlich von Wortgruppen. Die Stichworte *Nominalgruppe* und *Wortgruppe* finden sich bei Klett (2016), Westermann (2016), Cornelsen (2016) und Bertelsmann (2009) nicht – in diesen Grammatiken werden die Wortarten eher schrittweise und isoliert voneinander eingeführt, um anschließend (und dabei nur teilweise unter Bezugnahme auf den Kongruenz-Begriff) als syntaktische Einheit betrachtet zu werden. Im Schüler-Wahrig (2009: 120-121) ist ebenfalls ein kurzer Abschnitt zu grammatischer Kongruenz enthalten, hier werden jedoch nur Beispiele für formale Übereinstimmungen aufgezählt, ohne die Regeln und Prinzipien der damit verbundenen Flexion anzuführen.

Hingegen lassen sich in allen Grammatiken Antworten auf konkrete Fragen zur Nominalgruppenflexion finden, beispielsweise zur Flexion attributiver Adjektive:

„Bei ihrer Endung richten sie sich in Kasus, Numerus und Genus nach dem Nomen“ (Pons 2016: 193).

„Adjektive bekommen die schwachen Endungen, wenn der Begleiter bereits eine Endung hat, die Genus, Numerus und Kasus ausdrückt“ (Cornelsen 2015: 65).

„Die Formen des Adjektivs teilt man in die starke und schwache Deklination ein. Das hängt davon ab, ob vor dem Adjektiv ein Begleitwort steht. [...] Das Adjektiv wird schwach dekliniert, wenn vor ihm a) ein Artikel oder b) ein Begleiter mit Endung steht“ (Klett 2016: 32-33).

„Wie beim Substantiv gibt es eine starke und eine schwache Deklination. [...] Steht der bestimmte Artikel (der langsame Tag), handelt es sich um die schwache Deklination. Der unbestimmte Artikel bildet eine Mischform“ (Schroedel 2008: 28).

„Ein Adjektiv (oder Partizip) wird bei attributivem Gebrauch nach Genus, Numerus und Kasus flektiert und steht vor dem Nomen“ (Duden 2016c: 217).

Es kann folglich zusammengefasst werden, dass die Nominalgruppe in den Grammatiken eher selten als Gruppe behandelt wird, sondern vorwiegend die einzelnen Bestandteile wortartenweise aufgeschlüsselt werden. Dabei kann anhand der einzelnen Angaben mit Blick auf die ausgewählten Items festgestellt werden, dass beide gegen die grundlegende Kongruenzregel in Wortgruppen bzw. Regel zur Flexion attributiver Adjektive verstoßen und somit als Systemfehler einzustufen sind.

X. Flexion von Pronomen

Das Demonstrativum *dieser* gilt als Prototyp für die adjektivartige Flexion (vgl. Duden 2016a: 258). Es wird den sprachlichen Zweifelsfällen zugeordnet, da im Deutschen die Tendenz besteht, die Verwendung der Endung *-en*, die im Singular eigentlich nur einmal vorhanden ist, auszuweiten; diese Entwicklung ist im Genitiv Singular Neutrum und Maskulinum fortgeschritten, im Bereich der eigentlichen Adjektive abgeschlossen und im Dativ beobachtbar (vgl. Duden 2016a: 259). Im Rahmen der Erhebungen wird diese Entwicklung mit dem Satz *Ich möchte das Angebot gerne im April diesen Jahres wahrnehmen* aufgegriffen. Dazu ist den Grammatiken zu entnehmen:

„Wie schon vorangehend angesprochen, breitet sich im Genitiv des Maskulinums und des Neutrums der Artikelwörter und Pronomen die Form *-en* auf Kosten von *-es* immer weiter aus. Der Prozess ist aber bis jetzt nicht ganz abgeschlossen. In der traditionellen Standardsprache gilt nur die *s*-Form als korrekt (a) bei *der/die/das*, (b) bei *dieser* und *jener* sowie (c) bei denjenigen Wörtern, die dem Muster *ein, kein, mein* folgen“ (Duden 2016a: 260).

„Im Genitiv Singular Maskulinum und Neutrum findet man häufig statt *-es* die schwache Endung *-en* (*am Ende diesen Monats*). Als korrekt gilt nur die Form mit *-es*“ (Duden 2016c: 247)

„Die Demonstrativpronomen *dieser, diese, dieses* und *jener, jene, jenes* werden immer stark dekliniert. Sie erhalten also bei der maskulinen und neutralen Endung im Genitiv Singular ein *-s*: Umgangssprachlich werden sie im Genitiv Singular manchmal schwach dekliniert und enden dann auf *-n*. Standardsprachlich korrekt ist aber nur: [...] *Anfang dieses / jenes Jahres* (**nicht: ~~Anfang diesen / jenen Jahres~~**)“ (Pons 2016: 158, Hervorhebungen im Original).

Die Angaben stimmen darin überein, dass die Form *diesen Jahres* als umgangssprachlich bzw. nicht standardsprachlich bewertet wird. Lediglich im Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle findet sich eine andere Beurteilung:

„Das Demonstrativ *dieser, diese, dieses* wird in der Regel stark flektiert. Wenn es bei einem Maskulinum oder Neutrum steht, heißt es daher im Genitiv Singular *dieses* [...]. Nur bei wenigen Substantiven hat sich die schwache Form *diesen* ausgebreitet, z. B. *Anfang diesen* (neben: *dieses*) *Jahres* [...] Auch wenn *dieses Jahres* insgesamt noch überwiegt, sind beide Formen mittlerweile als standardsprachlich anzusehen“ (Duden 2016b: 231-232).

Diese Ausführungen lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Variante *diesen Jahres* zwar (noch) ungebräuchlicher ist, aber ebenso standardsprachlich wie die klassische Form *dieses Jahres*. In der Übersicht zeichnet sich folglich folgendes Bild:

	<i>dieses Jahres</i>	<i>diesen Jahres</i>
Die Grammatik (Duden 2016a)	✓	
Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (Duden 2016b)	✓	✓
Der kleine Duden (Duden 2016c)	✓	
SchülerDuden (Duden 2013)	✓	
Schüler-WAHRIG (Bertelsmann 2009)	✓	
Die deutsche Grammatik (Pons 2016)	✓	
Praxis Grammatik (Westermann 2016)		k. A.
So funktioniert Grammatik (Schroedel 2008)		k. A.
Schulgrammatik Deutsch (Cornelsen 2015)		k. A.
Schulgrammatik Deutsch (Klett 2016)	✓	

Tabelle 16 Beurteilung der Standardsprachlichkeit der Formen *dieses Jahres* und *diesen Jahres*.

Aufgrund der großen Übereinstimmung der Grammatiken wird die Variante *diesen Jahres* im Kontext dieser Arbeit als Normverstoß klassifiziert, da im geschriebenen Standard bislang überwiegend die *s*-Form bevorzugt wird.

XI. Verbstellung in Nebensätzen

Im Deutschen existieren verschiedene Arten von Nebensätzen. Zwei häufig auftretende Formen sind Subjunktionalnebensätze, bei denen die linke Satzklammer mit einer Subjunktion besetzt ist (z. B. *Ich glaube, dass du recht hast.*), und uneingeleitete Verbzweitnebensätze, die sich dadurch auszeichnen, dass das finite Verb in der linken Satzklammer steht (z. B. *Ich glaube, du hast recht.*). Die Nebensätze sind den Hauptsätzen syntaktisch untergeordnet; im Fall der Subjunktionalnebensätze geschieht diese Unterordnung durch die jeweilige Subjunktion. Anders als Konjunktionen leiten sie Verbletztsätze ein, in denen das finite Verb an letzter Position steht (vgl. Duden 2016a: 637). Subjunktionen lassen sich ihrer Semantik nach weiter differenzieren – bei den für die Erhebungen gewählten Beispielen *da* und *weil* handelt es sich um kausale Subjunktionen, mit

denen eine Begründung ausgedrückt wird, während das Beispiel *obwohl* eine konzessive Subjunktion ist, die semantisch mit einer Einräumung verbunden ist:

- (11) *Ich müsste mit öffentlichen Verkehrsmitteln fahren, da ich komme nicht direkt aus Hannover.*
- (12) *Darüber würde ich mich sehr freuen, weil dann lohnt sich die Teilnahme ganz besonders für mich.*
- (13) *Ich wäre Ihnen daher sehr dankbar, wenn Sie mir meine Fragen beantworten könnten, obwohl Ihre Zeit ist bestimmt sehr knapp.*

In diesen Sätzen wurden die finiten Verben von der oben beschriebenen üblichen Verbletzstellung an die zweite Position verschoben. Dadurch entstehen Satzkonstruktionen, die in der gesprochenen Sprache vielfach zu beobachten sind – insbesondere die eigentlich subordinierenden Konjunktionen *weil* und *obwohl* werden dabei nebenordnend mit Verbzweitstellung verwendet, um bestimmte Bedeutungsnuancen zum Ausdruck zu bringen:

„*weil*-Konstruktionen mit Verbletzstellung führen einen Grund für einen Sachverhalt an. *Weil* in dieser Verwendung wird deshalb auch als faktisches *weil* bezeichnet. Folgt auf das *weil* Verbzweitstellung, so zeigt dies an, dass es sich um eine **Begründung** handelt. Jeder Grund kann als Begründung verwendet werden, aber längst nicht jede Begründung beinhaltet einen Grund. Zeigt *weil* eine Begründung an, wird es als epistemisches oder schlussfolgerndes *weil* bezeichnet“ (Duden 2016a: 1222-1223, Hervorhebungen im Original).⁴²

Mit dem epistemischen *weil* wird also kein Kausalgrund angezeigt, sondern ein Erkenntnisgrund für die im Hauptsatz getätigte Aussage (vgl. Feilke 2015: 125). Es wird jedoch nicht nur dazu verwendet, Begründungen einzuleiten, sondern darüber hinaus, um Zusatzinformationen bereitzustellen, narrative Sequenzen oder Themenwechsel zu beginnen und um die Fortsetzung der Konversation zu markieren (vgl. Gohl/Günthner 1999, zit. nach Duden 2016a: 1223). Trotz dieser Funktionalität und den damit einhergehenden erweiterten kommunikativen Möglichkeiten sowie der Tatsache, dass „die Entwicklung von *weil* mit Inversion zu *weil* ohne Inversion [...] in einem allgemeinen Trend [liegt]“ (Keller 1993: 221), gilt das epistemische *weil* als nicht-standardsprachlich. Dazu wird in den Grammatiken ausgeführt:

⁴² Eine weitere Variante ist das sprechhandlungsbezogene *weil*, das eine vollzogene sprachliche Handlung begründet (vgl. Duden 2016a: 1222-1223).

„*weil* wird in gesprochener Sprache oft wie *denn*, also mit dem Verb an zweiter Stelle, gebraucht. [...] Damit entwickelt sich die unterordnende Konjunktion *weil* (ähnlich auch *obwohl*) zu einer nebenordnenden Konjunktion. Bis jetzt gilt aber schriftsprachlich nur der unterordnende Gebrauch (mit Verbletzstellung) als korrekt“ (Duden 2016c: 329).

„Die Konjunktion *weil* kommt (statt *denn*) bisher lediglich in mündlicher Rede als nebenordnende Konjunktion zur nachträglichen Begründung einer Aussage vor [...]“ (Westermann 2016: 55).

„Eine Reihe von Subjunktionen (z. B. *weil*, *obwohl*, *während*) [...], die schriftsprachlich nur Nebensatzeinleitend und entsprechend mit Verbletzstellung verwendet werden können, werden in der gesprochenen Sprache zunehmend auch mit Verbzweitstellung gebraucht. Diese Verwendung mit Verbzweitstellung ist bisher sehr weitgehend auf die gesprochene Sprache beschränkt“ (Duden 2016a: 1222).

„Mit der Konjunktion *weil* werden im geschriebenen Standarddeutsch Nebensätze eingeleitet, das Verb (Finitum) steht also wie bei allen mit einer unterordnenden Konjunktion eingeleiteten Nebensätze am Ende (Verbletztsatz). [...] Im gesprochenen Standarddeutsch kommt *weil* jedoch auch in Sätzen mit dem finiten Verb nach dem ersten Satzglied [...] vor [...]. *Weil* nimmt hierbei die Position der nebenordnenden Konjunktion *denn* ein. Im Geschriebenen gilt dieser Gebrauch bei *weil* jedoch als nicht standardsprachlich. Die Konjunktion *weil* wird also im geschriebenen Standarddeutsch als unterordnende Konjunktion verwendet, im gesprochenen als unterordnende und als nebenordnende. Nach dem nebenordnenden *weil* wird oft eine deutliche Pause gemacht: *Da muss wohl eine Baustelle geplant sein, weil – da wurde schon eine Umleitung eingerichtet*. In diesem Beispiel wird nicht der im Hauptsatz behauptete Sachverhalt begründet, sondern es wird begründet, wie man zu der Annahme, die formuliert wird, gelangt ist (»epistemisches *weil*«). Dies ist in der geschriebenen Standardsprache so nicht möglich“ (Duden 2016b: 1015-1016).

Gleiches gilt für Konstruktionen mit *obwohl*, das in der gesprochenen Sprache ebenfalls mit Verbletzstellung und Verbzweitstellung verwendet werden kann. Auch hier ändert sich mit der Satzstellung die Bedeutung des Gesagten, denn „bei Verbletzstellung fungiert *obwohl* als konzessive Subjunktion. Folgt eine Verbzweitstellung, so handelt es sich bei *obwohl* um einen Operator, der dem Hörer für die folgende Äußerung eine Verstehensanweisung gibt“ (Duden 2016a: 1223). In diesen Fällen kann weiter unterschieden werden zwischen der sogenannten äußerungsinternen und der äußerungsinitialen Verwendung von *obwohl*. Erstere verdeutlicht die inhaltliche Relation zwischen Teilen von Äußerungen, d. h., dass die auf *obwohl* folgende Äußerung gegenläufig zur vorangegangenen Äußerung ist. Mit der äußerungsinitialen Verwendung wird der Handlungstyp der

auf *obwohl* folgenden Äußerung deutlich gemacht; hierbei handelt es sich in der Regel um einen Widerspruch zu einer vorangegangenen, durch einen anderen Sprecher getätigten Äußerung (vgl. Duden 2016a: 1223-1224). Es zeigt sich, dass die Formen mit neuen Funktionen einhergehen, die jedoch bisher noch auf die gesprochene Sprache beschränkt werden:

„Bei **weil-Sätzen** (z. T. auch bei *obwohl*-Sätzen) steht in der gesprochenen Sprache das Verb häufig an zweiter Stelle, also wie im Hauptsatz [...] (**Achtung:** In der geschriebenen Sprache ist diese Stellung des Verbs falsch!)“ (Bertelsmann 2009: 230, Hervorhebungen im Original).

„Mit der Konjunktion *obwohl* werden im geschriebenen Standarddeutsch Nebensätze eingeleitet, das Verb (Finitum) steht also wie bei allen mit einer unterordnenden Konjunktion eingeleiteten Nebensätze am Ende (Verbletztsatz). [...] Im gesprochenen Standarddeutsch kommt *obwohl* jedoch auch in Sätzen mit dem finiten Verb nach dem ersten Satzglied [...] vor. Nach einem solchen nebenordnenden *obwohl* wird oft eine deutliche Pause gemacht; zudem ergibt sich durch die Änderung der Satzstellung in der Regel eine andere logische Beziehung der beiden Teilsätze [...]. Die Konjunktion *obwohl* wird also in der geschriebenen Standardsprache als unterordnende Konjunktion verwendet, in der gesprochenen als unterordnende und als nebenordnende“ (Duden 2016b: 678).

Die zweite Form der hier näher betrachteten Nebensätze sind uneingeleitete Verbzweitnebensätze (*Ich glaube auch, das wäre genau das Richtige für mich*). Bei dieser Form kann ein beliebiges Satzglied im Vorfeld stehen, während die linke Satzklammer durch das finite Verb und die rechte Satzklammer durch übrige Prädikatsteile besetzt wird bzw. werden kann (vgl. Duden 2016a: 1038). Abgesehen von der Verwechslungsmöglichkeit von *das* und *dass*, die sich ergibt, da sich Schülerinnen und Schüler im Zweifel häufig an der Interpunktion orientieren und nach einem Komma vermehrt die Subjunktion *dass* erwarten, ist dieses Item kein Zweifelsfall im eigentlichen Sinne, sondern soll innerhalb dieser grammatischen Kategorie aufzeigen, wie andere Nebensatztypen mit dem finiten Verb an zweiter Position von den Lernenden bewertet werden.

In der folgenden Übersicht wird deutlich, dass die Angaben zur Verbstellung nach *weil* und *obwohl* sowie in uneingeleiteten Nebensätzen in den ausgewählten Grammatiken zu großen Teilen übereinstimmen:

	<i>weil / da</i>	<i>obwohl</i>	uneingeleitete Nebensätze
Die Grammatik (Duden 2016a)	Schriftsprache: VL gesproch. Sprache: auch V2		V2 (auch V1 möglich)
Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (Duden 2016b)	Schriftsprache: VL gesproch. Sprache: auch V2		
Der kleine Duden (Duden 2016c)	Schriftsprache: unterordnend (VL) gesproch. Sprache: auch nebenordnend, V2		
SchülerDuden (Duden 2013)	Schriftsprache: unterordnend (VL)		
Schüler-WAHRIG (Bertelsmann 2009)	Schriftsprache: unterordnend (VL) gesproch. Sprache: auch nebenordnend, V2		
Die deutsche Grammatik (Pons 2016)	Schriftsprache: unterordnend, VL		
Praxis Grammatik (Westermann 2016)	Schriftsprache: unterordnend (VL) gesproch. Sprache: auch nebenordnend (V2)		V2
So funktioniert Grammatik (Schroedel 2008)	Schriftsprache: VL	k. A.	k. A.
Schulgrammatik Deutsch (Cornelsen 2015)	Schriftsprache: unterordnend (VL)		V2 (auch V1 möglich)
Schulgrammatik Deutsch (Klett 2016)	Schriftsprache: unterordnend (VL)		k. A.

Tabelle 17 Angaben zur Verbstellung nach *weil* und *obwohl* sowie in uneingeleiteten Nebensätzen (VL = Verbletzstellung, V2 = Verbzweitstellung, V1 = Verberststellung).

Daraus folgt für die Einordnung der Grammatikalität und Akzeptabilität der Items, dass es sich bei dem uneingeleiteten Nebensatz ohne Inversion nicht um einen Fehler handelt. Die Satzkonstruktionen mit *weil*, *obwohl* und *da* + Verbzweitstellung jedoch gelten im schriftsprachlichen Bereich noch als Normverstoß, wenngleich sie in der gesprochenen Sprache geläufig sind. Dabei gilt die Erwähnung der Varianten in den Standardgrammatiken Günthner (2005: 57) zufolge als deutliches Indiz für die Entwicklung zum Bestandteil der Standardsprache und die damit verbundene systematische, überregionale und andauernde Verbreitung und Anerkennung.

XII. Konjunkionalphrasen

Wird die Konjunktion *als* mit einer Nominalphrase verbunden, entsteht eine Konjunkionalphrase, für die in der Standardsprache gilt, dass sie den Kasus der Bezugsphrase übernimmt, sodass Kongruenz im Kasus besteht (vgl. Duden 2016a: 985). Ist zudem ein reflexives oder reflexiv gebrauchtes Verb enthalten, ergeben sich in Bezug auf die Realisierung der Kasuskongruenz zwei mögliche Varianten, sodass ein grammatischer Zweifelsfall entsteht:

„Wenn Konjunkionalphrasen mit *als* oder *wie* von einem reflexiv gebrauchten Verb abhängen, überwiegt der Bezug auf das Subjekt, die Nominalphrase bei *als/wie* steht dann ebenfalls im Nominativ. Der Bezug auf das Reflexivpronomen ist aber auch möglich“ (Duden 2016a: 986).

„Wenn bei reflexiven und reflexiv gebrauchten Verben [...] ein mit *als* oder *wie* angeschlossener Nominalausdruck steht, könnte dieser theoretisch mit dem Nominativ auf das Subjekt des Satzes bezogen werden oder mit dem Akkusativ auf das Reflexivpronomen *sich* [...]. Bei reflexiv gebrauchten Verben wird aber meist der Nominativ verwendet: *Er klagte sich als der eigentliche Schuldige an.*“ (Duden 2016b: 51)

„Bei reflexiven Verben kann man die Konjunkionalgruppe oft auf das Subjekt oder auf das Reflexivpronomen beziehen“ (Duden 2013: 263).

Im Beispielsatz *denn mich als blutiger Anfänger interessiert sehr [...]* ist zwar ein reflexives Verb enthalten, jedoch bezieht sich die Konjunkionalphrase auf das Pronomen im Akkusativ. Die Gleichsetzung dieser beiden Elemente, d. h. des Pronomens und der *als*-Gruppe, muss somit durch Kasuskongruenz deutlich gemacht werden:

„Eine besondere Art von nebenordnenden Konjunktionen sind *als* und *wie*, wenn sie sich mit anderen Wörtern zu einer Wortgruppe verbinden [...]. Eine solche Konjunkionalgruppe bezieht sich auf einen anderen Ausdruck im Satz; sie muss (wenn sie ein Nomen oder Pronomen enthält) im gleichen Kasus wie dieser Bezugsausdruck stehen“ (Duden 2016c: 327).

„Anders als Präpositionen weisen Satzteilkonjunktionen keinen Kasus zu. Das mit *als* oder *wie* angeschlossene Nomen bzw. Pronomen richtet sich im Kasus vielmehr nach dem Wort oder der Wortgruppe, auf die es sich bezieht“ (Duden 2013: 263).

In den ausgewählten Grammatiken werden Konjunkionalgruppen insgesamt nur selten explizit thematisiert. Die Grundlage für die Beurteilung der Grammatikalität und Akzeptabilität des Phänomens bilden daher die folgenden Angaben aus vier verschiedenen Duden-Grammatiken:

	Kasuskongruenz bei Konjunkionalphrasen/-gruppen
Die Grammatik (Duden 2016a)	Konjunkionalphrase und Bezugsphrase stimmen im Kasus überein (Kasuskongruenz)
Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle (Duden 2016b)	eine Gleichsetzung von Elementen (<i>als</i> -Gruppe und Subjekt/Objekt) wird durch Kasuskongruenz deutlich gemacht
Der kleine Duden (Duden 2016c)	die Konjunkionalgruppe steht im gleichen Kasus wie ihr Bezugsausdruck (Nomen oder Pronomen)
SchülerDuden (Duden 2013)	der Kasus der Konjunkionalgruppe stimmt gewöhnlich mit dem Satzglied überein, auf das sie sich bezieht (Kongruenz im Kasus)
Schüler-WAHRIG (Bertelsmann 2009)	k. A.
Die deutsche Grammatik (Pons 2016)	k. A.
Praxis Grammatik (Westermann 2016)	k. A.
So funktioniert Grammatik (Schroedel 2008)	k. A.
Schulgrammatik Deutsch (Cornelsen 2015)	k. A.
Schulgrammatik Deutsch (Klett 2016)	k. A.

Tabelle 18 Angaben zur Kasuskongruenz von Konjunkionalphrasen.

Folglich ist allein die Variante *mich als blutigen Anfänger* standardsprachlich; daher wird das Item *mich als blutiger Anfänger* im Kontinuum zur Beurteilung der Grammatikalität und Akzeptabilität als Systemfehler eingeordnet.

Übersicht und Fehlerklassifikation

In der nachfolgenden tabellarischen Übersicht sind nochmals alle Items in der Reihenfolge, in der sie hier beschrieben wurden, zusammengefasst, kategorisch sortiert und – anhand der Angaben in den ausgewählten Grammatiken – im Kontinuum zur Grammatikalität und Akzeptabilität sprachlicher Formen zwischen den Polen Normfehler, Systemfehler oder kein Fehler (da grammatikalisiert, schwankungsanfällig oder registerbedingt akzeptabel) angeordnet:

Item	Kategorie	Grammatikalität und Akzeptabilität			
		kein Fehler	Normverstoß	Systemfehler	
<i>habe gemacht gehabt</i> (18)	I. Tempus (doppelte Perfektbildungen)		x		
<i>vergessen gehabt hätte</i> (22)			x		
<i>habe gewusst gehabt</i> (26)			x		
<i>geb dir</i> (8)	II. Modus (Imperativ bei e/i-Wechsel)			x	
<i>bewerbe dich</i> (9)				x	
<i>angehangen werden</i> (28)	III. Verbkonjugation		x		
<i>habe mich erschrocken</i> (11)			x		
<i>durchgewunken</i> (25)			x		
<i>Praktikas</i> (6)	IV. Numerus (Plural von Fremdwörtern)		x		
<i>Bonuse</i> (20)		x			
<i>schwieriger wie</i> (16)	V. Vergleichspartikeln		x		
<i>einen fleißigen Student</i> (4)	VI. Kasusflexion v. Substantiven			x	
<i>für einen Mensch</i> (29)			x		
<i>am Fahrkartenautomat</i> (15)			x		
<i>auf dem Herz</i> (23)				x	
<i>wegen dem Angebot</i> (1)	VII. Kasusreaktion von Präpositionen		x		
<i>während dem Studium</i> (19)			x		
<i>aufgrund den Kosten</i> (27)					x
<i>einige offenen Fragen</i> (10)	VIII. Flexion nach Indefinita				x
<i>manche naturwissenschaftlichen Räume</i> (13)		x			
<i>sämtliche empfohlene Bücher</i> (17)		x			
<i>viele anderen Schüler</i> (24)					x
<i>dem großem Gebäude</i> (12)	IX. Nominalgruppenflexion				x
<i>einen guten Zeugnis</i> (7)					x
<i>April dieses Jahres</i> (2)	X. Flexion v. Pronomen		x		
<i>[...], das wäre</i> (5)	XI. Verbstellung in Nebensätzen	x			
<i>[...], da ich komme</i> (14)			x		
<i>[...], weil dann lohnt</i> (21)			x		
<i>[...], obwohl Ihre Zeit ist</i> (30)			x		
<i>mich als blutiger Anfänger interessiert</i> (3)	XII. Konjunktionalphrasen				x

Tabelle 20 Übersicht: Einordnung der Items aus den schriftlichen Erhebungen in das Kontinuum zur Grammatikalität und Akzeptabilität.

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Studie dargestellt. Die Grundlage der Auswertung bilden die Ergebnisse der schriftlichen Erhebungen in den schulischen und universitären Lerngruppen. Anhand der begrifflichen Differenzierungen und methodischen Klärungen, die in den vorangegangenen Kapiteln vorgenommen wurden, lassen sich die Ziele der Untersuchung folgendermaßen konkretisieren:

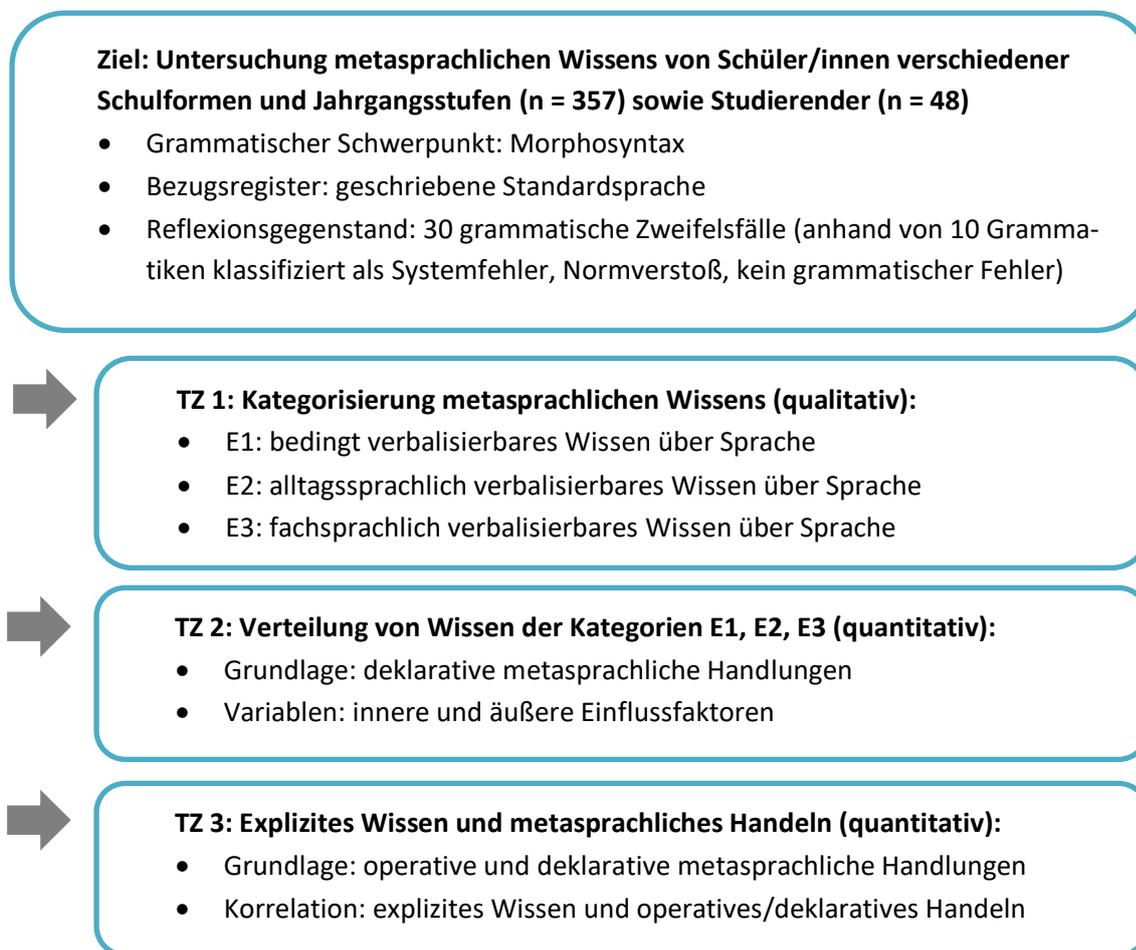


Abbildung 11 Haupt- und Teilziele dieser Arbeit.

An diese Ziele und die damit verbundenen Leitfragen (vgl. Kapitel 4.1) lehnt sich die Gliederung des 5. Kapitels an – entsprechend folgt zunächst ein Abschnitt zur Kategorisierung metasprachlichen Wissens (5.1), in dem drei Kategorien metasprachlichen Wissens (E1, E2 und E3) beschrieben werden, die aus den Daten der Schülerinnen, Schüler und Studierenden hergeleitet wurden. Darauf aufbauend geht es im anschließenden zweiten Abschnitt um die Verteilung der drei Wissensformen in den Lerngruppen, d. h. die Frage, wie sich Lernende in Bezug auf ihr explizites Wissen über Sprache voneinander

unterscheiden (5.2). Dazu sollen unterschiedliche innere Faktoren (Alter, Geschlecht, Note im Fach Deutsch) und äußere Faktoren (Jahrgangsstufe, Schulform, Familiensprache/n) hinsichtlich ihres Einflusses auf die Entwicklung metasprachlichen Wissens untersucht und diskutiert werden. Abschließend werden die operativen metasprachlichen Handlungen der Schülerinnen und Schüler (= Wahrnehmen und Korrigieren) ausgewertet und mit den deklarativen metasprachlichen Handlungen (= Erklären) in Beziehung gesetzt, um zu ermitteln, wie sich verschiedene Formen expliziten Wissens über Sprache auf das metasprachliche Handeln von Lernenden auswirken (5.3).

5.1 Kategorien metasprachlichen Wissens

I: „Hier ist noch was: *Können die Zeugnisse aufgrund den hohen Druckkosten...*“

S: „*Aufgrund der hohen Druckkosten!*“

I: „Was ist das für ein Phänomen?“

S: „Ähm... ja... ich weiß doch diese Fachwörter alle nicht.“ >>lacht<<

I: „Kannst du es denn umgangssprachlich irgendwie benennen?“

S: „*Aufgrund...* ja das bezieht sich ja auf die Druckkosten, das ist... ich weiß es nicht.“

Das Beispiel aus einer mündlichen Befragung einer Schülerin der Stichprobe (12. Klasse BBS) zeigt, wie sie ein grammatisches Phänomen zum Gegenstand von Sprachbetrachtung machen möchte. Es zu korrigieren gelingt ihr sofort, doch ein expliziter, begrifflicher Zugriff bereitet größere Schwierigkeiten. Die Beantwortung der Frage des Interviewers, um was für ein Phänomen es sich handelt, ruft autonomes Wissen ab und setzt das Erfassen sprachlicher Kategorien bzw. Merkmale sprachlicher Strukturen voraus. Die Schülerin steht somit vor der Aufgabe, deklarativ auf das grammatische Phänomen zuzugreifen, d. h. es zu analysieren und zu benennen. Dabei wird explizites Wissen über sprachliche Eigenschaften und Strukturmerkmale aktiviert. Die Schülerin reagiert auf die Frage, indem sie versucht, eine fachsprachliche Erklärung abzugeben. Dies gelingt ihr jedoch nicht, da sie, wie sie etwas verlegen gesteht, nicht über das entsprechende terminologische Wissen verfügt. Daraufhin beginnt sie, das grammatische Phänomen alltagssprachlich zu beschreiben, was allerdings ebenfalls abgebrochen wird. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass sich die Schülerin bei der Reflexion grammatischer Phänomene in erster Linie auf ihren Höreindruck bezieht: „Das hört sich für mich irgendwie richtiger an“. Sie folgt damit einem subjektiven Eindruck der betrachteten grammatischen Form, den sie jedoch nicht näher erklären kann.

Das Beispiel zeigt, wie anhand der Äußerungen der Schülerin auf das metasprachliche Wissen geschlossen werden kann, das sie zur Reflexion und Erklärung des grammatischen Phänomens heranzieht. Die Art der Verbalisierung weist dabei auf vorhandene grammatische Konzepte hin – so zeigt die Antwort der Schülerin beispielsweise, dass ihr metasprachliches Wissen zum betrachteten Gegenstand nur bedingt verbalisierbar ist, da es auf subjektiven Einschätzungen beruht. Andere Lernende der Stichprobe beziehen sich hingegen bei der Reflexion grammatischer Phänomene auf explizites, teils fachsprachlich verbalisierbares Wissen. Im Vergleich wird sichtbar, dass sie über eine andere Qualität metasprachlichen Wissens verfügen als die Schülerin. Dieses (im Unterricht erworbene) deklarative Wissen über Sprache macht es ihnen möglich, das betrachtete Phänomen zu bestimmen, begrifflich zu erfassen und systematisch einzuordnen. Es wird in der Schule als Ziel von Grammatikunterricht angestrebt und gilt in der Erwerbsforschung als höchste Form von Sprachbewusstheit.

Eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse der Daten aus der Erhebung⁴³ lässt auf drei Formen metasprachlichen Wissens von Lernenden schließen:

Kürzel	Kategorie	Beispiele
E1	bedingt verbalisierbares Wissen	„Das sagt mir mein Sprachgefühl“ „Hört sich besser an“, „ <i>Bonusse</i> klingt falsch“ „Macht mehr Sinn“, „Ist halt so“ „Das ist kein richtiges Deutsch“
E2	alltagssprachlich verbalisierbares Wissen	„Das ist doppelt gemoppelt“, „unnötiges Wort“ „Das muss angepasst werden“, „nach <i>dem</i> → <i>Herzen</i> “ „Er hat <i>wie</i> und <i>als</i> verwechselt“ „falsche Reihenfolge“
E3	fachsprachlich verbalisierbares Wissen	„Imperativ mit I/i“, „Verb im Nebensatz ans Ende“ „ <i>Wegen</i> fordert ein Genitivobjekt, wird im mündlichen oft mit Dativ realisiert“ „ <i>Zeugnis</i> ist sächlich und nicht männlich“ „ <i>Praktika</i> ist bereits die Mehrzahl von <i>Praktikum</i> “

Tabelle 21 Unterschiedliche Formen metasprachlichen Wissens.

Diese Kategorien sind induktiv aus den vorliegenden Daten hergeleitet worden – sie bilden folglich nicht ab, was grundsätzlich denkbar und möglich ist, sondern was von den

⁴³ Die Antworten stammen aus dem dritten Aufgabenteil der Erhebung, der darin bestand, dass die Proband/innen ihre Itemfunde und -korrekturen sowie die damit verbundenen grammatischen Phänomene näher erklären.

Schülerinnen und Schülern der Stichprobe tatsächlich geäußert wurde.⁴⁴ Der daraus resultierenden Klassifizierung von drei Wissensformen liegt in Anlehnung an Karmiloff-Smith (1995) die grundsätzliche Annahme zugrunde, dass zusätzlich zu einem impliziten Level, das prozedurales, musterhaftes und situativ gebundenes Wissen umfasst, verschiedene explizite Levels von Wissen bestehen, die hier als E1, E2 und E3 bezeichnet werden. Der Unterschied zu Karmiloff-Smith (1995) sowie zu weiteren Ansätzen, z. B. den vier Formen sprachlichen Wissens nach Weingarten (2001) oder der DESI-Skala, besteht darin, dass ausschließlich der Verbalisierung und Bewusstmachung zugängliches explizites Wissen in den Blick genommen wird, das auch im Grammatikunterricht im Vordergrund steht und das sich – anders als das implizite Wissen, das sich nur im Können offenbart – gezielt erheben lässt.

Der Kategorie E1 werden dabei Äußerungen zugeordnet, die anzeigen, dass die Schülerinnen und Schüler lediglich über ein bedingt verbalisierbares und gefühlsbasiertes metasprachliches Wissen verfügen, das handlungsleitend bei der Reflexion spezifischer grammatischer Phänomene ist. Zu dieser Kategorie zählen Erklärungen wie „Ist halt so“, „Das ist kein richtiges Deutsch“, „Das sagt mir mein Sprachgefühl“ oder „Hört sich besser an“, mit denen die Schülerinnen und Schüler sowie die Studierenden zwar eine Begründung für ihre Schreibentscheidung abgeben, dabei jedoch nicht unmittelbar auf das spezifische grammatische Phänomen eingehen. Diese Antworten sind eng an das implizite Wissen geknüpft, wie es primärsprachlichen Handlungen sowie operativen metasprachlichen Handlungen zugrunde liegt; hier zählen sie jedoch aufgrund der Explizierbarkeit als erste Stufe expliziten Wissens über Sprache.

Äußerungen, die auf alltagssprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache hinweisen, wurden der Kategorie E2 zugeordnet. Hierbei handelt es sich um Erklärungen, mit denen – anders als in E1 – konkret auf grammatische Aspekte Bezug genommen wird, ohne dass dabei fachwissenschaftliche Termini oder Begriffe genutzt werden, z. B. „Das ist doppelt gemoppelt“ beim doppelten Perfekt oder „falsche Reihenfolge“ bei Nebensätzen mit Verbzweitstellung. Diese Äußerungen deuten darauf hin, dass die Schülerinnen

⁴⁴ Dabei kam es teilweise zu möglichen Doppelzuordnungen, z. B. bei Aussagen wie „Der Satzbau klingt falsch“, die sowohl der Kategorie E1 zugeordnet werden könnte, da es um den Höreindruck geht, als auch der Kategorie E3, da mit dem Wort *Satzbau* ein grammatischer Fachbegriff verwendet wurde. In diesen Fällen geschah die Zuordnung aufgrund des Gesamteindrucks; das Beispiel wäre E1 zugeordnet worden, da sich die Begründung eher auf den Höreindruck als auf den Satzbau bezieht.

und Schüler sowie die Studierenden grammatische Eigenschaften fokussieren. Ihren Überlegungen liegt ein alltagssprachlich verbalisierbares Wissen zugrunde, d. h., dass Konzepte und Vorstellungen über Sprache vorhanden sind, wobei begriffliche Konkretisierungen, wie sie beispielsweise im Unterricht verlangt werden, ausbleiben.

Der dritten Kategorie E3 werden sämtliche Äußerungen zugeordnet, die auf fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache hindeuten. Erklärungen dieser Art zeigen an, dass die Lernenden über metasprachliches Wissen verfügen, das fachsprachliche bzw. terminologische Kenntnisse und begriffliche Konzepte umfasst. Es handelt sich hierbei um explizites Wissen (aus dem Grammatikunterricht), zum Beispiel „*Praktika* ist bereits die Mehrzahl von *Praktikum*“, „*Zeugnis* ist sächlich und nicht männlich“ sowie „*Syntax*“. Die Beispiele zeigen, dass die Lernenden in der Lage sind, ihre Funde nicht nur subjektiv einzuschätzen oder anhand alltagssprachlicher Konzepte zu begründen, sondern sie fachlich einzuordnen und zu bestimmen. Es ist dabei für die Zugehörigkeit zu dieser Hauptkategorie zunächst nicht ausschlaggebend, welche Art Fachtermini (*Syntax* vs. *Satzbau*, *Plural* vs. *Mehrzahl* usw.) verwendet wird, sondern lediglich die Tatsache, dass das gefundene Phänomen überhaupt einer grammatischen Kategorie zugeordnet wird. in einem zweiten Schritt in Verbindung bringen mit den operativen metasprachlichen Handlungen. So wird beispielsweise sichtbar, ob das im Unterricht vermittelte explizite Wissen (E3) zweckdienlich für das Identifizieren und Korrigieren von grammatischen Strukturen ist oder ob Wissen der Kategorien E1 und E2 gleichermaßen zum erfolgreichen Lösen einer operativen Aufgabe führen kann.

Im Folgenden werden die drei Kategorien näher beschrieben, indem auf Grundlage der Ergebnisse aus der qualitativen Analyse sowie anhand von Beispielen aus den Schülertexten genau erläutert wird, welches Wissen über Sprache Schülerinnen und Schüler (sowie Studierende) für die Reflexion und Erklärung grammatischer Phänomene aus dem Bereich Morphosyntax nutzen.

5.1.1 Bedingt verbalisierbares Wissen (E1)

Wie im vorangegangenen Abschnitt bereits kurz umrissen wurde, werden der Kategorie E1 sämtliche Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zugeordnet, die anzeigen, dass sie ihr Wissen über Sprache nur bedingt verbalisieren können. Bei der Reflexion über

grammatische Phänomene greifen sie folglich auf ein wahrnehmungsbasiertes Wissen über Sprache zurück, das dem impliziten Wissen ähnlich ist. Die Reflexion erfolgt durch die Arbeit mit der Sprache selbst, wobei eine abstraktere begriffliche Ebene nicht erreicht wird. Bei den damit verbundenen Äußerungen über Sprache handelt es sich entsprechend nicht um Erklärungen im eigentlichen Sinne, da die Schülerinnen und Schüler zwar eine Begründung für getroffene Schreibentscheidungen im sprachlichen Zweifel formulieren, dabei jedoch nicht auf das eigentliche grammatische Phänomen bzw. auf seine spezifischen grammatischen Eigenschaften eingehen. Anstelle einer rationalen, fachlich fundierten Ebene bewegen sie sich auf einer gefühlsbasierten Ebene, die sich dadurch auszeichnet, dass die sensorische Wahrnehmung als Bezugsgröße für die Beurteilung grammatischer Phänomene dient. Dementsprechend verweisen die Schülerinnen und Schüler auf Höreindrücke, Leseindrücke und individuelle Empfindungen, wenn sie Grammatikalitätsurteile fällen und Sprache „erklären“. Da das handlungsleitende Wissen auf der persönlichen Wahrnehmung beruht, werden sprachliche Phänomene sehr subjektiv thematisiert. Dieses Wissen ist sehr allgemein und daher anwendbar auf alle möglichen grammatischen Phänomene. In der Konsequenz erscheinen die Äußerungen zum Teil eher wie Rechtfertigungen („Das klingt halt falsch“). Um die getroffenen Schreibentscheidungen zu legitimieren, verweisen einige Schülerinnen und Schüler daher auf die Quelle ihres Wissens und nennen beispielsweise Familienmitglieder, Freunde oder Lehrkräfte („Ich kenne das aus dem Deutschunterricht“). Somit werden Zweifel, die in Ermangelung fachlich fundierten Wissens aufkommen, überdeckt und das sprachliche Wissen bzw. die damit verbundenen Grammatikalitätsurteile autorisiert.

Aufgrund dieser Eigenschaften besteht eine gewisse Nähe des E1-Wissens zum impliziten Wissen, das primärsprachlichen und operativen metasprachlichen Handlungen zugrunde liegt. Ein Beispiel einer Schülerin des Gymnasiums (Klasse 12) veranschaulicht dies:

„Kann sein, dass es eine Regel gibt. Ich mach das einfach immer so nach Gehör. Wenn ich mir die Regel merke, dann ist sie so im Kopf drin und wenn ich dann was schreibe oder lese, beachte ich die einfach, aber ich könnte sie nicht formulieren.“

Die Schülerin erklärt, dass sie grammatische Entscheidungen „nach Gehör“ trifft, sich also auf sensorischer Ebene von ihrem Höreindruck leiten lässt. Sie geht davon aus, dass sie bereits gelerntes Wissen internalisiert hat und automatisch abrufen kann. Dazu beruft sie

sich auf Regeln, die sie „so im Kopf drin“ hat und auf intuitive Weise befolgt – es liegt folglich ein Wissen über Sprache vor, dass sie als solches nicht verbalisieren kann.

Zu diesem bedingt verbalisierbaren Wissen über Sprache zählen weitere Beispiele wie „Hört sich besser an“, „Liest sich besser“ „Macht mehr Sinn“ oder „Das sagt mir mein Sprachgefühl“. Insgesamt lassen sich vier Subkategorien von E1 aus den Daten herleiten:

Thematische Hauptkategorie	Subkategorien	Beispiele
E1: bedingt verbalisierbares Wissen	E1.1 Gefühl/Sprachgefühl	„Ich bin mir nicht sicher, aber es ist ein Gefühl“ „Das sagt mir mein Sprachgefühl“
	E1.2 Lautliche oder visuelle Wahrnehmung (Hör-/Leseindruck)	„Es hört sich besser an“ „Mit <i>gehabt</i> klingt es grammatikalisch nicht richtig“ „Es sah falsch aus“ „Liest sich besser“
	E1.3 Allgemeine Bewertung von Sprache/Grammatik	„Es ist für mich falsches Deutsch“ „Grammatik ist falsch“ „falsche Form“ „besseres Deutsch“ „die Stelle [...] ist sehr gewöhnungsbedürftig“
	E1.4 Allgemeine Feststellung (auch zur Wissensquelle)	„Ist halt so“ „Macht keinen Sinn“ „Es ist einfach falsch“ „aus dem Deutschunterricht“ „von Zuhause“

Tabelle 22 Subkategorien innerhalb der Kategorie E1 (bedingt verbalisierbares Wissen).

Diese Subkategorien helfen, die heterogenen Beiträge innerhalb einer Kategorie zu strukturieren. Die Beispiele stammen fast ausschließlich aus dem schulischen Bereich, da die Studierenden grammatische Phänomene fast nie auf Grundlage von Wissen der Kategorie E1 beschrieben haben. Als eines der wenigen Beispiele kann die Beurteilung einer Studentin (Studiengang Sonderpädagogik, 4. Semester, 23 Jahre) angeführt werden, die ihre Einschätzung zum Item [...], *weil dann lohnt sich die Teilnahme ganz besonders für mich* mit den Worten „Ok, aber unschön“ zum Ausdruck bringt und somit eine gefühlsgeladene Bewertung von Sprache vornimmt, die sie nicht weiter begründet. Darüber hinaus sind jedoch kaum Beispiele für E1-Äußerungen vorzufinden.

Der ersten Subkategorie E1.1 werden entsprechend Äußerungen zugeordnet, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler auf ein (Bauch-)Gefühl bzw. Sprachgefühl beziehen, das nicht weiter expliziert werden kann (die jeweils betrachteten Items wurden in Klammern hinzugefügt):

- (1) „Mein Gefühl meinte das“ (RS 7, m, 12 Jahre) (*einen guten Zeugnis*)
- (2) „Es hat sich nicht so gut angefühlt“ (GYM 7, m, 14 Jahre) (*diesen Jahres*)
- (3) „Fühlt sich glatter an“, „Fühlt sich unnötig an“ (GYM 10, m, 16 Jahre) (*schwieriger wie in der Schule, ([...], die ich fast vergessen gehabt hätte)*)
- (4) „Bauchgefühl“ (GYM 12, w, 17 Jahre) (*schwieriger wie in der Schule*)

Dieses Gefühl hilft den Lernenden ihren eigenen Angaben zufolge bei der Entscheidung, was grammatisch „richtig“ oder „falsch“ ist. Es ist ein intuitives Wissen über Sprache, das ohne fachsprachliche oder alltagssprachliche Mittel verbalisiert wird.

Die Subkategorie E1.2 umfasst hingegen Äußerungen, die nicht das Empfinden bzw. Gefühl der Schülerinnen und Schüler, sondern die individuelle Wahrnehmung lautlicher oder visueller Merkmale von Sprache betreffen, z. B.

- (5) „Ich habe das Gefühl, dass es so besser klingt“ (HS 10,w, 17 Jahre) (*wegen dem Angebot*)
- (6) „Das hört sich richtiger an“ (RS 10, m, 16 Jahre) (*einige offene Fragen*)
- (7) „Einzahl klingt besser“ (GYM 10, m, 15 Jahre)(*einen guten Zeugnis*)
- (8) „Es merkt man an der Aussprache“ (HS 10, m, 16 Jahre) (*bewerbe dich*)
- (9) „Es sah falsch aus“ (RS 7, m, 13 Jahre)

Meist ist es hierbei der Höreindruck, der als Bezugsgröße für Grammatikalitätsurteile benannt wird. An der Universität finden sich solche Äußerungen kaum; nur sehr vereinzelt wird hier mit dem Hör- oder Leseindruck argumentiert: „Konjunktiv 2 klingt so umständlich“ (Studiengang fächerübergreifender Bachelor, 4. Semester, w, 45 Jahre) (*sie hätte gewusst gehabt*). In den mündlichen Interviews mit einzelnen Schülerinnen und Schülern dieser Stichprobe (im Rahmen eines weiteren Forschungsprojekts) war im Zusammenhang mit Äußerungen dieser Subkategorie häufig zu beobachten, wie die Lernenden die zweifelhaften Passagen mehrfach vor sich hin flüsternten, um die lautliche Wahrnehmung näher zu ergründen. Teilweise wurden auch verschiedene Varianten eines grammatischen Phänomens anhand des Höreindrucks erprobt, indem sie

alternierend laut ausgesprochen wurden. Dieses klangliche Ausprobieren, das in den schriftlichen Erhebungen nicht zum Ausdruck kommen kann, führte jedoch in den wenigsten Fällen zu einem Ergebnis; eine als ausreichend empfundene Erklärung bietet die Hörprobe den Schülerinnen und Schülern nicht.

Sowohl im Rahmen von Erklärungen unter Bezugnahme auf das Sprachgefühl (vgl. (1)-(4)) als auch bei solchen, die sich auf Hör- und Leseindrücke stützen (vgl. (5)-(9)), konnte beobachtet werden, dass die Lernenden Adjektive wie *gut*, *glatt*, *unnötig*, *besser*, *richtig(er)* usw. verwendeten, um ihre Gefühle in Bezug auf die betrachteten grammatischen Strukturen genauer zu beschreiben, d. h. ihre subjektiven Wahrnehmungen mit objektiven Eigenschaften zu verknüpfen, die für Außenstehende nachvollziehbar sind. Dennoch erfolgte die Thematisierung der grammatischen Phänomene nicht auf einer rationalen oder begrifflichen Ebene, sondern eng am Material Sprache und aus subjektiver Perspektive.

Während – wie die Subkategorien E1.1 und E1.2 zeigen – manche Schülerinnen und Schüler für eine grammatische Reflexion Bezüge zum Sprachgefühl oder anderer sensorischer Eindrücke heranziehen, führen andere objektivere Bewertungen und Feststellungen zu Sprache bzw. Grammatik an:

- (10) „Weil es kein richtiges Deutsch ist (Ich weiß nicht wieso)“ (GYM 7, m, 13 Jahre) (*einen guten Zeugnis*)
- (11) „Es ist falsch, aber ich weiß es selber nicht“ (GYM 7, m, 13 Jahre) (*Bonusse*)
- (12) „Es ist einfach falsch, es gibt keine Begründung“ (GYM 7, w, 12 Jahre) (*Praktikas*)
- (13) „Falsche Grammatik“ (GYM 7, m, 12 Jahre) (*aufgrund den hohen Kosten*)
- (14) „Die Lehrer haben uns bei diesem Fehler im Sprachgebrauch sehr oft verbessert“ (BBS, m, 17 Jahre) (wegen dem Angebot)

Derartige Äußerungen werden der Subkategorie E1.3 zugeordnet. Sie lassen sich als Versuche deuten, getroffene Schreibentscheidungen zu legitimieren. Die Äußerungen sind jedoch sehr allgemein, da sie nicht an spezifischen sprachlichen Merkmalen oder Eigenschaften des betrachteten Phänomens (oft als „es“ bezeichnet) festgemacht sind, sodass sie eher pauschalen Klassifikationen von „richtig“ und „falsch“ entsprechen und zu Verabsolutierungen führen („Es ist halt falsche Grammatik“). Das recht vage Wissen über Sprache wird dennoch oft in scheinbar unumstößlicher Regelhaftigkeit präsentiert, die

eine fachliche Fundierung andeutet, wenngleich kein derartiges Fachwissen verfügbar ist. Die Beispiele (10) und (11) zeigen, dass das bedingt verbalisierbare Wissen über Sprache (E1) mit großen Unsicherheiten einhergehen kann. Daher greifen einige Schülerinnen und Schüler im Bestreben, den eigenen Erklärungen mehr Gewicht zu verleihen und die getroffenen Schreibentscheidungen zu autorisieren, auf relevante Autoritäten als Quellen ihres grammatischen Wissens zurück, z. B. „Das hatten wir im Deutschunterricht“, „Ich hab das mal gegoogelt“ oder „Das kenne ich von Zuhause“ (siehe auch (14)). Die vierte Subkategorie E1.4 unterscheidet sich von E1.3 nur in dem Punkt, dass sich die Lernenden hier überhaupt nicht explizit auf ein bestimmtes sprachliches Phänomen beziehen. Zu dieser Kategorie zählen allgemeine Feststellungen wie:

(15) „Das macht kein Sinn“ (HS 7, m, 14 Jahre) (*einen guten Zeugnis*)

(16) „Das ist einfach so“ (GYM 7, m, 12 Jahre) (*[...], da ich komme nicht direkt aus Hannover*)

(17) „Das habe ich so mal gelesen“ (GYM 7, w, 13 Jahre) (*auf dem Herz*)

Wie die Beispiele zeigen, ist das Wissen über Sprache unspezifisch und nur sehr bedingt verbalisierbar, was darauf schließen lässt, dass der betrachtete grammatische Gegenstand weder begrifflich noch funktional erfasst wurde. Die Erklärungsansätze erschöpfen sich in Feststellungen dazu, dass ein grammatisches Phänomen „keinen Sinn ergibt“, ohne dass die Schülerinnen und Schüler genauer explizieren könnten, an welchen spezifischen sprachlichen Merkmalen oder Eigenschaften sie ein solches sprachliches Urteil festmachen.

Deklarative metasprachliche Handlungen, die auf ein Wissen über Sprache der Kategorie E1 hindeuten, finden sich in allen schulischen Lerngruppen, sind also nicht auf bestimmte Jahrgangsstufen oder Schulformen beschränkt. Die Äußerungen innerhalb der Kategorie stimmen darin überein, dass bei der Reflexion eines sprachlichen Phänomens nicht explizit Bezug auf grammatische Eigenschaften genommen wird und dass die Erklärungen stark subjektiv gefärbt sind, da eine sensorische Ebene anstelle einer rationalen Ebene handlungsleitend ist. Es wird insgesamt deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler zwar Sprache betrachten und über Sprache nachdenken, dabei jedoch nicht auf eine abstraktere, konzeptuelle Ebene von Sprache gelangen. Dies führt dazu, dass begriffliche Konkretisierungen ausbleiben. Das bedingt verbalisierbare Wissen ist dem impliziten Wissen der operativen metasprachlichen und primärsprachlichen Handlungen

ähnlich. Es handelt sich folglich zwar um eine Form expliziten Wissens über Sprache, das jedoch für die Lernenden äußerst schwer in Worte zu fassen ist. Diese Kategorie metasprachlichen Wissens lässt sich vom alltagssprachlich verbalisierbaren Wissen über Sprache (E2) abgrenzen, das im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

5.1.2 Alltagssprachlich verbalisierbares Wissen (E2)

Wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt werden konnte, beziehen sich die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, die über ein bedingt verbalisierbares Wissen über Sprache (E1) verfügen, auf eine sensorische Ebene, d. h. Hör- und Leseindrücke sowie subjektive Wahrnehmungen und Empfindungen. Es lassen sich jedoch innerhalb der Stichprobe auch solche Äußerungen ausmachen, die auf das Vorhandensein alltagssprachlicher begrifflicher Konzepte von Sprache schließen lassen. Das metasprachliche Wissen der Lernenden ist dann alltagssprachlich verbalisierbar (E2), z. B. „Er hat *wie* und *als* verwechselt“, „Das ist doppelt gemoppelt“ oder „Das muss angepasst werden“. Anhand dieser Beispiele wird deutlich, worin der Unterschied zwischen bedingt verbalisierbarem Wissen (E1) und alltagssprachlich verbalisierbarem Wissen (E2) besteht: In E2 lässt sich ein konkreter Bezug zu grammatischen Aspekten sprachlicher Phänomene erkennen, der im Bereich E1 so nicht gegeben ist. Das bedingt verbalisierbare Wissen erlaubt den Schülerinnen und Schülern lediglich einen intuitiven Zugriff auf sprachliche Phänomene, ohne dabei spezifische grammatische Eigenschaften fokussieren zu können. Den Lernenden kommen sprachliche Formen dann „komisch“ oder „falsch“ vor, ohne dass sie dieses Gefühl näher ergründen und explizieren könnten. Wenn die Lernenden jedoch erklären, dass etwas „doppelt gemoppelt“ ist, dann sind sie in der Lage, ihre sprachliche Irritation an bestimmten Charakteristika der betrachteten Phänomene festzumachen.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Verbalisieren und Explizieren nun keine Hürde mehr für die Schülerinnen und Schüler darstellt. Ihnen fällt es auch im Bereich E2 oft schwer, ihre Beobachtungen konkret in Worte zu fassen – unter ihren Antworten befinden sich daher auch Visualisierungen wie „nach dem → Herzen“¹. In diesem Beispiel thematisiert der Schüler (Gymnasium, Klasse 12) die Kasusendung des neutralen Substantivs *Herz* im Dativ, ohne das Phänomen genauer zu erklären oder alltags- bzw. fachsprachliche Termini zu verwenden. Es wird dennoch deutlich, dass er über ein

grundsätzliches Konzept zur Kasusflexion bei Substantiven verfügt, das er zwar visuell darstellen, jedoch nicht konkret explizieren kann.

Das metasprachliche Wissen der Kategorie E2 zeichnet sich dadurch aus, dass alltagsprachliche Konzepte, z. B. von *Passung*, auf Sprache übertragen werde, z. B. wenn Schülerinnen und Schüler bei der Reflexion grammatischer Items angeben, dass ein Wort oder eine bestimmte Endung nicht „passt“. Mit solchen Äußerungen eng verbunden ist der Gebrauch von deiktischen Mitteln („Das passt hier nicht rein“). Diese Mittel sind charakteristisch für die Kategorie E2, da sie anzeigen, dass die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler stark kontextgebunden sind.

Die Verwendung von Deiktika wie *hier* und *jetzt* macht deutlich, dass sie die sprachlichen Phänomene nicht aus einer objektiv-distanzierten Haltung heraus und auf grammatischer Ebene erklären, sondern einen subjektiven Bezugspunkt bzw. eine Perspektive mit semantisch-pragmatischer Komponente schaffen. Dabei ersetzen deiktische Ausdrücke fachsprachliche Konkretisierungen, indem beispielsweise „hier“ statt „im Nebensatz“ geschrieben wird. Insgesamt wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Verwendung von Deiktika im schriftsprachlichen Bereich, d. h. in einer Situation, die eigentlich mit Prozessen wie Dekontextualisierung und Distanzierung einhergeht, sprecherzentriert handeln und so offenbaren, dass ein abstraktes konzeptuelles bzw. fachliches Erfassen der grammatischen Phänomene noch nicht gelingt. Die vorhandenen begrifflichen Konzepte befinden sich demgegenüber auf einer alltagsprachlichen Ebene. Daraus folgt, dass bei der Reflexion über grammatische Zweifelsfälle zwar konkret auf sprachliche Aspekte Bezug genommen werden kann, ohne dabei jedoch fachsprachliche Termini und Begriffe zu verwenden.

Innerhalb der Kategorie E2 lassen sich anhand der vorliegenden Daten insgesamt fünf Subkategorien definieren:

Thematische Hauptkategorie	Subkategorien	Beispiele
E2: alltagsprachlich verbalisierbares Wissen	E2.1 Allgemeingültiges Wissen	„Es heißt <i>ein Zeugnis</i> “ „Man sagt nur <i>gemacht</i> “ „Es müsste <i>als</i> stehen statt <i>weil</i> “ „ <i>Guten</i> ist hier nicht möglich“

	E2.2 Grammatisches Wissen	„falsche Reihenfolge“ „nach <i>dem</i> → <i>Herzen</i> “ „das <i>Zeugnis</i> , nicht <i>der</i> “ „Das ist doppelt gemoppelt“ „ <i>gehabt</i> fällt weg“ „Das Wort <i>wie</i> wurde falsch eingesetzt“ „Wort wurde falsch angepasst“
	E2.3 Pragmatisches Wissen	„Formulierung“ „moderne Sprache“ „nicht gebräuchlich“ „ <i>wegen</i> ist Umgangssprache“ „passt nicht in den Text“
	E2.4 Orthographisches Wissen	„Rechtschreibfehler“ „R: <i>Praktika</i> wird ohne s geschrieben“
	E2.5 Proben/Modifikationen	„ <i>ein paar offene Fragen</i> “ (statt <i>einige offene Fragen</i>)

Tabelle 23 Subkategorien innerhalb der Kategorie E2 (alltagssprachlich verbalisierbares Wissen).

Der ersten Subkategorie E2.1 werden dabei alltagssprachliche Äußerungen zugeordnet, mit denen allgemeingültiges Wissen ausgedrückt wird. Äußerungen dieser Subkategorie sind denen aus E1.4 ähnlich, unterscheiden sich jedoch in dem Punkt, dass hier nun spezifische grammatische Phänomene thematisiert werden:

- (18) „Es heißt nicht *guten Zeugnis* sondern *gutes Zeugnis!*“ (GYM 7, w, 14 Jahre)
(*einen guten Zeugnis*)
- (19) „Kein korrektes Deutsch, man sagt *als* und nicht *wie*“ (GYM 7, m, 12 Jahre)
(*schwieriger wie in der Schule*)
- (20) „*Wie* ist bei solchen Vergleichen unpassend“ (BBS, m, 17 Jahre) (*schwieriger wie in der Schule*)
- (21) „Wenn etwas mehr ist, sagt man *als*, und *wie*, wenn etwas gleich ist“ (GYM 7, m, 12 Jahre) (*schwieriger wie in der Schule*)
- (22) „Ist die neue Regel“ (BBS, m, 18 Jahre) (*wegen dem Angebot*)
- (23) „*Offene* sollte da nicht stehen. Dann hört sich das besser an. Besser, oder?“ (HS 7, m, 13 Jahre) (*einige offenen Fragen*)

Die Beispiele verdeutlichen, dass das Wissen über Sprache in Form allgemeingültiger Regeln formuliert wird, indem Phrasen wie *man sagt*, *es heißt*, *es ist (nicht) möglich* etc. verwendet werden. Mit Äußerungen wie „Man sagt das so nicht“ führen die

Schülerinnen und Schüler Begründungszusammenhänge für ihre Entscheidungen gegen bestimmte sprachliche Varianten der jeweils betrachteten grammatischen Zweifelsfälle an. Diese apodiktisch wirkenden Verbalisierungsformen können auch unabhängig davon, ob es sich tatsächlich um regelhafte Konventionen (z. B. im Sinne statuerter Normen) handelt, auftreten. Solche Verabsolutierungen wirken auf den ersten Blick fachlich fundiert und überzeugend, bedeuten jedoch nicht zwangsläufig, dass sich die Lernenden sicher in Bezug auf das Ergebnis ihres Reflexionsprozesses fühlen: So wird anhand von Beispiel (23) deutlich, dass der Schüler eine präskriptive Äußerung vornimmt, indem er erklärt, wie es nicht sein sollte. Er beurteilt seine Schreibentscheidung zudem unter Rückbezug auf Wissen der Kategorie E1, nämlich anhand seines Höreindrucks der korrigierten Variante. Offensichtlich überzeugt ihn das Ergebnis jedoch nicht völlig, denn er schließt die Frage „Besser, oder?“ an, die seinen Zweifel zum Ausdruck bringt. Seine Äußerung ist zudem stark kontextgebunden, was charakteristisch für den Bereich E2 ist: Die Erklärungen beziehen sich dann auf genau ein spezifisches grammatisches Phänomen; das zugrundeliegende grammatische Wissen ist jedoch nicht generalisierbar oder auf mehrere sprachliche Phänomene transferierbar (wie im Bereich E3).

Die Subkategorie E2.2 umfasst in Abgrenzung zu E2.1 Äußerungen, die auf sprachliches Wissen, genauer gesagt auf das Vorhandensein alltagssprachlicher Konzepte von Grammatik schließen lassen, z. B.:

- (24) „Das *ist* muss hier nach hinten“ (GYM 7, m, 12 Jahre) (*[...], obwohl Ihre Zeit ist bestimmt sehr knapp*)
- (25) „Das ist zu viel an der Stelle, also kann das weg“ (BBS, m, 17 Jahre) (*Das habe ich bisher noch nie gemacht gehabt*)
- (26) „Da passt nicht in den Satz“ (HS 7, w, 14 Jahre) (*[...], da ich komme nicht direkt aus Hannover*)
- (27) „Dopplung!!“ (FüBA, 4. Semester, w, 26 Jahre) (*Das habe ich bisher noch nie gemacht gehabt*)
- (28) „Großen beschreibt das Hauptgebäude noch einmal genauer und das Hauptgebäude ist eine Sache“ (GYM 7, w, 12 Jahre) (*in dem großem Hauptgebäude*)
- (29) „Falsche Anpassung an das Wort Bücher“ (GYM 10, w, 15 Jahre) (*sämtliche empfohlenen Bücher*)

- (30) „Einen Menschen → Endung muss hier gleich sein“, „Muss mit *vielen* in der Endung übereinstimmen“ (GYM 10, w, 15 Jahre) (*für einen Mensch, viele anderen Schüler*)

Anhand der Beispiele wird deutlich, dass die Lernenden innerhalb der Kategorie E2 – und damit im Gegensatz zu E1 – zwar auf eine abstraktere metasprachliche Ebene gelangen und dabei auch begriffliche Konkretisierungen anstreben, ihr Wissen über Sprache jedoch ausschließlich mithilfe alltagssprachlicher Termini und Begriffe verbalisieren können. In den Beispielsätzen (24)-(30) erklären die Schülerinnen und Schüler sowie die Studentin grammatische Zusammenhänge damit, dass etwas (nicht) zueinander passt, zu viel oder zu wenig vorliegt, an einer bestimmten Stelle vorhanden sein oder auf bestimmte Weise angepasst sein muss. Derartige alltagssprachlich geprägte Konzepte und Vorstellungen von (An-)Passung, Positionierung und Verteilung sprachlicher Strukturen bzw. Eigenschaften finden sich in allen Lerngruppen, jedoch gehäuft in den jüngeren Klassenstufen sowie in der Haupt- und der Realschule. Hier nutzen die Schülerinnen und Schüler Äußerungen wie „falsche Reihenfolge“ bei syntaktischen Phänomenen, „Das ist doppelt gemoppelt“ bzw. „*gehabt* fällt weg“ bei doppelten Perfektbildungen oder Erklärungen wie „Das Wort wurde falsch angepasst“ bei Flexionsitems.

Anders als im Bereich E1 richten sie dabei ihre Aufmerksamkeit auf grammatische Aspekte des betrachteten Phänomens und reflektieren diese. So zeigt beispielsweise die Aussage „Das ist zu viel an der Stelle“ (25), dass der Schüler die Dopplung der Perfektform erkannt hat, seine Erklärung somit ein grammatisches Wissen über Sprache andeutet, das jedoch nicht mit abstrakten fachlichen Konzepten in Zusammenhang steht bzw. fachsprachlich konkretisierbar oder genauer explizierbar ist. Auch die Beispiele „Einen Menschen“ (30) und „*Dopplung!!*“ (27) weisen darauf hin, dass ein alltagssprachlich verbalisierbares metasprachliches Wissen zum Bereich Flexion vorhanden ist. Der Gebrauch vieler Ausrufezeichen in Beispiel (27) deutet zudem an, dass die Studentin ihre Vorstellung davon, wie es „richtig“ heißen muss, nicht anders untermauern kann und ihrer Aussage daher auf diesem Wege mehr Gewicht verleihen möchte. Die Beispiele (24) und (30) verdeutlichen ergänzend, wie die bereits erwähnten deiktischen Mittel zur Kontextualisierung eingesetzt werden.

Zur dritten Subkategorie E2.3 zählen Äußerungen mit pragmatischer Komponente:

- (31) „Ist zu umgangssprachlich“ (GYM 10, w, 15 Jahre) ([...], *obwohl Ihre Zeit ist bestimmt sehr knapp*)
- (32) „Man kann beides sagen, aber in Norddeutschland sagt man *als*“ (GYM 7,w, 12 Jahre) (*schwieriger wie in der Schule*)
- (33) „Das Wort *gehabt* ist hier nicht von Belang“ (GYM 7, w, 12 Jahre) ([...], *die ich fast vergessen gehabt hätte*)
- (34) „Vorher wird eine Handlung genannt, auf welche sich bezogen wird. *Gehabt* beschreibt eher einen Besitz“ (GYM 10, w, 15 Jahre) (*Das habe ich bisher noch nie gemacht gehabt*)

Diese und weitere Beispiele wie „Formulierung!“, „moderne Sprache“, „Das ist nicht gebräuchlich“, „wegen ist Umgangssprache“ oder „Das passt nicht in den Text“ sind als Versuche zu deuten, grammatische Phänomene anhand von Wissen insbesondere über Stil, Register, Dialekte, Soziolekte und/oder semantische Eigenschaften zu erklären. Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler die morphosyntaktischen Items nicht in erster Linie als grammatische, sondern als soziale Phänomene analysieren, d. h. in Bezug auf ihre Gebräuchlichkeit, Angemessenheit, Situierung und kontextuelle Sinnhaftigkeit. Ihr sprachliches Zweifeln erklären die Lernenden folglich nicht auf grammatischer Ebene, sondern unter pragmatischen Gesichtspunkten, beispielsweise unter Bezugnahme auf das Verhältnis von Sender und Adressaten und der damit verbundenen Angemessenheit bestimmter sprachlicher Strukturen. Dazu unterscheiden einzelne Schülerinnen und Schüler zwischen verschiedenen Registern, darunter „Umgangssprache“, „Jugendsprache“, „höfliche Sprache“ sowie „moderne Sprache“. Anhand dieser Kategorien treffen sie Urteile darüber, ob eine grammatische Form gebräuchlich, passend oder angemessen ist, ohne auf grammatische Aspekte einzugehen. Somit fokussieren die Schülerinnen und Schüler eher die Ebene des sprachlichen Handelns, um die grammatischen Zweifelsfälle zu klären.

Auch die Subkategorie E2.4 zeichnet sich dadurch aus, dass die Erklärungen der Lernenden nicht durch grammatische Überlegungen motiviert sind. Anders als in E2.3 handelt es sich hierbei um metasprachliches Wissen mit orthographischem Bezugspunkt, beispielsweise „Das ist ein Rechtschreibfehler“, „R: *Praktika* wird ohne *s* geschrieben“ oder:

- (35) „Das wird anders geschrieben: *ein gutes*“ (GYM 7, m. 14 Jahre) (*einen guten Zeugnis*)

- (36) „Kein Deutsch, falsch geschrieben“ (HS 7, m, 12 Jahre) ([...], *da ich komme nicht direkt aus Hannover*)

Es wird deutlich, dass die Reflexion über Sprache anhand orthographischer Eigenschaften erfolgt, indem die Schreibweise der betrachteten Formen thematisiert wird. Vielen Schülerinnen und Schülern fällt beispielsweise auf, dass der Plural von *Praktikum* nicht *Praktikas*, sondern *Praktika* lauten müsste; allerdings beziehen sie sich bei ihren Erklärungen nicht auf das damit verbundene grammatische Konzept zur Bildung des Plurals bei Fremdwörtern, sondern bezeichnen das Phänomen als Rechtschreibfehler (oft gekennzeichnet mit dem schulischen Korrektürkürzel *R*). Der analytische Blick richtet sich entsprechend bei der Reflexion der sprachlichen Struktur auf die Orthografie, nicht auf die morphologischen Aspekte bzw. die syntaktischen Beziehungen im Satz.

Die fünfte Subkategorie E2.5 umfasst schließlich Proben bzw. Modifikationen, die die Schülerinnen und Schüler durchführen, um sich der „richtigen“ Variante zu nähern. Dazu variieren sie einzelne Worte der jeweiligen Sätze im Text oder setzen die Items in andere Satzzusammenhänge, z. B.:

- (37) „*Einige Fragen, wie sind sie? Offen*“ (GYM 10, w, 16 Jahre) (*einige offenen Fragen*)
- (38) „*Größer als/so groß wie*“ (GYM 10, w, 15 Jahre) (*schwieriger wie in der Schule*)

Indem Varianten gebildet werden, kommen die Lernenden bezüglich der Richtigkeit bzw. Angemessenheit der betrachteten Struktur zu einem Ergebnis. Diese Vorgehensweise entspricht in etwa dem lautlichen Probieren und Abhören aus dem Bereich E1, das während der mündlichen Interviews beobachtet werden konnte. Insgesamt sind Proben bzw. Modifikationen im schriftlichen Bereich jedoch vergleichsweise selten.

Deklarative metasprachliche Handlungen, die auf ein Wissen über Sprache der Kategorie E2 hinweisen, finden sich ebenfalls in allen schulischen Lerngruppen. Die Äußerungen sind das Produkt der Bemühungen um eine auf grammatische Eigenschaften abzielende Erklärung der getroffenen Schreibentscheidungen, ohne dass dabei fachsprachliche Begriffe und Konzepte verwendet werden. Häufig lässt sich durch die Verwendung deiktischer Mittel eine starke Kontextgebundenheit feststellen. Die Art der Verbalisierung deutet zudem eine fachliche Fundierung an, auch wenn keine gegeben ist. Das Wissen über Sprache ist an alltagsbezogene Vorstellungen geknüpft, die jedoch nicht mit

abstrakteren Konzepten oder fachlichen Inhalten in Verbindung gebracht werden können. Das Wissen der Kategorie E2 lässt sich so vom fachsprachlich verbalisierbaren Wissen über Sprache (E3) abgrenzen, das Gegenstand des folgenden Abschnitts ist.

5.1.3 Fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3)

In den vorangegangenen Abschnitten ist deutlich geworden, dass Schülerinnen und Schüler, die über ein bedingt verbalisierbares Wissen über Sprache (E1) verfügen, vorwiegend subjektive Wahrnehmungen und Empfindungen in die Reflexion grammatischer Phänomene einbeziehen (z. B. Sprachgefühl). Demgegenüber greifen Schülerinnen und Schüler, die über ein alltagssprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E2) verfügen, auf begriffliche Konzepte aus der Alltagssprache zurück, die sie auf grammatische Phänomene übertragen (z. B. Passung). Es existiert jedoch ein weiteres Level expliziter Äußerungen über Sprache: Etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler verwendet für deklarative metasprachliche Handlungen Fachsprache – diese Erklärungen werden dem Bereich E3 zugeordnet.

Die Kategorie E3 umfasst folglich Äußerungen, die auf das Vorhandensein eines fachsprachlich verbalisierbaren Wissens über Sprache hindeuten, beispielsweise „*Praktika* ist bereits die Mehrzahl von *Praktikum*“. In Abgrenzung zu den Kategorien E1 und E2 zeichnen sich die Aussagen dieser Kategorie dadurch aus, dass die Lernenden die im Text wahrgenommenen grammatischen Phänomene fachsprachlich benennen bzw. einem fachlichen Konzept zuordnen können. Es lassen sich zwei Subkategorien unterscheiden:

Thematische Hauptkategorie	Subkategorien	Beispiele
E3: fachsprachlich verbalisierbares Wissen	E3.1 Grammatisches Wissen (deutsche Fachterminologie)	„inkorrektter Satzbau“ „falsche Satzstellung“ „falscher Fall“ „ <i>Fragen</i> ist Mehrzahl“ „falsche Endung“ „doppelte Vergangenheit“
	E3.2 Grammatisches Wissen (lateinische Fachterminologie)	„Im Nebensatz das Verb nach hinten“ „Genitiv statt Dativ, Signalwort <i>wegen</i> “ „Das ist falsch konjugiert“ „Plural-Endung!“ „ <i>Studium</i> ist ein Dativobjekt“

Tabelle 24 Subkategorien innerhalb der Kategorie E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen).

In der Subkategorie E3.1 werden Äußerungen zusammengefasst, bei denen es sich um Erklärungen unter Verwendung deutschsprachiger Fachbegriffe handelt, z. B. „inkorrektter Satzbau“, „falsche Satzstellung“, „falscher Fall“, „Fragen ist Mehrzahl“, „falsche Endung“ oder „doppelte Vergangenheit“. Hingegen werden Äußerungen der zweiten Subkategorie E3.2 zugeordnet, wenn bei der Reflexion grammatischer Phänomene auf die lateinische Terminologie zurückgegriffen wird, beispielsweise „Das ist falsch konjugiert“, „Plural-Endung!“ und „*Studium* ist ein Dativobjekt“.⁴⁵ Somit weisen folglich sämtliche E3-Äußerungen auf das Vorhandensein eines grammatischen Wissens hin, das mittels fachterminologischer bzw. fachsprachlicher Mittel verbalisiert werden kann; die Differenzierung in zwei Subkategorien dient lediglich dem Zweck einer Bestandsaufnahme, um zu erfassen, welche Termini den Schülerinnen, Schülern und Studierenden im Rahmen metasprachlicher Erklärungen am geläufigsten sind.

Eine genauere Betrachtung der von den Lernenden verwendeten Fachbegriffe zu diesem Zweck ergibt, dass es sich vorwiegend um gängige grammatische Termini wie *Verb*, *Satzbau*, *Prädikat*, *Mehrzahl* oder *Nominativ* handelt. Diese Begrifflichkeiten werden zum Teil bereits in der Primarstufe eingeführt und ab Klasse 5 im Deutsch- bzw. Grammatikunterricht wieder aufgegriffen. Sie bezeichnen überwiegend hochfrequente und für den Bereich Grammatik besonders saliente sprachliche Phänomene, mit denen die Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulformen entsprechend regelmäßig konfrontiert wurden. Bereits im Kerncurriculum für die Grundschule (2017: 39) ist vorgesehen, dass die Lernenden grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und verwenden: Am Ende von Schuljahrgang 2 sollen erste Fachbegriffe beim Beschreiben sprachlicher Strukturen eingesetzt werden, am Ende von Schuljahrgang 4 sollen bei Sprachreflexionen angemessene Fachbegriffe verwendet werden, darunter Begriffe wie *Wortendung*, *Nomen*, *Einzahl*, *Mehrzahl*, *Fall*, *Geschlecht*, *bestimmter/unbestimmter Artikel*, *Verb*, *Zeitformen (Präsens, Präteritum, Perfekt, Futur I)*, *Adjektiv*, *Komparativ*, *Superlativ*, *Prädikat*, *Subjekt*, *Ergänzungen* (als Sammelkategorie für *Objekte*, *adverbiale Bestimmungen* usw.) (vgl. KC Grundschule 2017: 46). In den Curricula der weiterführenden Schulen sind die Vorgaben weniger konkret; hier ist die Rede davon, dass die Schülerinnen und Schüler fachliche Handlungen „unter Berücksichtigung der Fachsprache“

⁴⁵ Um Doppelzuordnungen zu vermeiden, wurden Aussagen wie „Im Nebensatz das Verb nach hinten“ zur zweiten Subkategorie gezählt.

(KC HS 2014: 16) durchführen sollen, wobei sie grammatische Phänomene funktional und „fachsprachlich korrekt [bezeichnen]“ (KC GYM Sek. I 2015: 29).

Teilweise erscheinen die Erklärungen der Schülerinnen und Schüler jedoch weniger auf funktionalem, sondern eher auf formelhaftem bzw. normativem Wissen zu beruhen, da die Äußerungen – ähnlich wie in den Kategorien E1 und E2 – verabsolutierend wirken:

- (39) „Weil leitet keinen Hauptsatz ein“ (BBS, m, 17 Jahre) ([...], *weil dann lohnt sich die Teilnahme ganz besonders für mich*)
- (40) „Das Verb steht im Nebensatz am Ende“ (GYM 12, m, 17 Jahre) ([...], *da ich komme nicht direkt aus Hannover*)
- (41) „Bei Nebensätzen ist das Prädikat an letzter Stelle“ (GYM 7, m, 12 Jahre) ([...], *obwohl Ihre Zeit ist bestimmt sehr knapp*)
- (42) „Da muss nur ein Partizip stehen“ (GYM 12, m, 16 Jahre) (*Das habe ich bisher noch nie gemacht gehabt*)
- (43) „Boni ist die Pluralform aus Latein“ (GYM 12, w, 17 Jahre) (*Bonusse*)
- (44) „Bei Mehrzahl wird nicht immer ein -s drangehangen“ (RS 10, m, 16 Jahre) (*Praktikas*)
- (45) „Schüler steht im Nominativ → andere auch Nominativ“ (GYM 7, m, 16 Jahre) (*einen guten Zeugnis, viele anderen Schüler*)

Diese Äußerungen belegen, dass die Schülerinnen und Schüler über fachsprachliche Mittel verfügen und diese auch unaufgefordert einsetzen. Das Wissen über Sprache scheint dabei als Regelwissen vorzuliegen, das es den Lernenden erlaubt, die grammatischen Phänomene nicht nur zu identifizieren und zu korrigieren, sondern auch begrifflich zu fassen und terminologisch zu bestimmen. Die Tatsache jedoch, dass der Wortlaut vieler Erklärungen in manchen Bereichen schulformen- und klassenstufenübergreifend nahezu identisch ist, deutet ein eher starres, teils stark normativ geprägtes Grammatikwissen an; die Beispiele (40) und (41) zählen zu solchen Äußerungen, die in dieser Form in allen Lerngruppen immer wieder vorkommen. In diesen Fällen besteht die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler zwar zu fachsprachlichen Äußerungen in der Lage sind, jedoch die spezifischen morphosyntaktischen Eigenschaften und/oder Funktionen grammatischer Phänomene eigentlich nicht oder nur oberflächlich erfasst haben. Fehlzusammenhänge und sichtliche Unsicherheiten bei der Erklärung grammatischer Phänomene lassen annehmen, dass das metasprachliche Wissen häufig auf ein

unterrichtliches Produkt reduziert wird, das den Lernenden eher willkürlich als systematisch erscheint.

Insgesamt deutet der Einsatz von E3-Wissen bei einem großen Teil der Stichprobe darauf hin, dass zwar eine Zuordnung von Fachbegriffen zu grammatischen Phänomenen im Sinne des „fachsprachlich korrekten Bezeichnens“ des Kerncurriculums erfolgt, diese jedoch Strategien für die vorgenommenen Zuordnungen vermissen lässt:

- (46) „Akkusativ“ (GYM 10, m, 16 Jahre) (*einen fleißigen Student*)
- (47) „Mehrzahl“ (GYM 10, w, 16 Jahre) (*Praktikas*)
- (48) „Satzstellung“ (GYM 7, m, 12 Jahre) (*[...], weil dann lohnt sich die Teilnahme ganz besonders für mich*)
- (49) „Artikelschreibung“ (RS 7, w, 15 Jahre) (*dem großem Gebäude*)

Mit diesen Ein-Wort-Äußerungen sind bestimmte Wörter oder Wortgruppen aus dem Erhebungstext spezifischen, vermutlich aus dem Grammatikunterricht bekannten, Begrifflichkeiten zugeordnet worden, ohne dass die Schülerinnen und Schüler den Zusammenhang näher explizieren. Dabei wird mit jeweils nur einem Wort beschrieben, worum es sich bei dem betrachteten grammatischen Phänomen handelt. Es erfolgt somit vielmehr eine Art Etikettierung sprachlicher Formen mithilfe der gelernten Fachtermini als eine grammatische Reflexion oder Erklärung.⁴⁶ Fachbegriffe werden dann wie Labels eingesetzt, die den grammatischen Phänomenen aufgelegt werden, ohne dass funktionale oder strukturelle Aspekte in den Blick genommen werden. Bei solchen Zuordnungen und Etikettierungen sprachlicher Phänomene bleibt der systematische Aspekt von Sprache jedoch meist auf der Strecke, wie das folgende Beispiel aus einem mündlichen Interview verdeutlicht:

I: „Du hast hier gleich in Zeile drei angestrichen *wegen dem Angebot* und hast es gleich verbessert zu – weißt du es noch?“

S: „*Des Angebots.*“

I: „Genau. Da hast du geschrieben falscher Fall. Was genau meinst du damit?“

S: „Falscher Fall, ähm, es gibt ja Akkusativ, Dativ, ich hab die nicht alle im Kopf, auf jeden Fall hab ich im Kopf, dass man das da anders schreiben muss.“

⁴⁶ Da nicht erhoben wurde, ob die Schülerinnen und Schüler unter Anleitung dazu in der Lage gewesen wären, ihre Antworten fachlich zu fundieren und zu präzisieren, kann diese Beobachtung nicht durch Daten gestützt werden; die Motivation und der Wille, die Aufgabe bestmöglich zu lösen, den die Lernenden während der Erhebungen zum Ausdruck gebracht haben, lassen jedoch vermuten, dass sie, wenn sie zu detaillierteren Aussagen in der Lage gewesen wären, diese auch niedergeschrieben hätten. Zudem stützen die Ergebnisse der mündlichen Erhebungen die These.

I: „Weißt du denn, was das hier für ein Fall ist?“

S: „Ne... Ja also wen oder wem... oder was? Ne. Des? Wessen?“ >>seufzt>> „Ist Montagmorgen.“ >>lacht>>

Das Beispiel zeigt, wie der Schüler (Klasse 12, BBS) fachsprachlich verbalisierbares Wissen der Kategorie E3 aktiviert, um eine operative metasprachliche Handlung zu begründen. Er ist in der Lage, das grammatische Phänomen zu benennen bzw. einem Konzept zuzuordnen – es wird jedoch bei weiteren Nachfragen deutlich, dass er die damit verbundene grammatische Kategorie nicht vollständig erfasst hat, zumindest nicht auf eine Weise, die ihm im sprachlichen Zweifel hilft, eine begründete Entscheidung zu treffen und diese darzulegen. Gleiches ist v. a. in jüngeren Lerngruppen zu beobachten, in denen häufig wortbezogene Erklärungen formuliert werden, mit denen die eigentlich relevanten morphosyntaktischen Zusammenhänge übersehen werden. So begründet eine Schülerin die Entscheidung, das Item *aufgrund den hohen Druckkosten zu aufgrund der hohen Druckkosten* zu verbessern, mit dem Argument, der Artikel sei falsch. Demnach ist ihr der für die Entscheidung relevante Aspekt, nämlich die Art der Präposition und die damit verbundene Kasusreaktion, offenbar nicht bewusst. Dies ist auch der Fall, wenn beispielsweise hinsichtlich der Items *einige offenen Fragen* und *viele anderen Schüler* mit Numerus oder Genus argumentiert wird.

Anhand von Beispiel (49) lässt sich stellvertretend für diese Beobachtungen exemplarisch zeigen, wie die Schülerinnen und Schüler isolierte Begriffe einsetzen, die den Kern des sprachlichen Problems nicht treffen: Das Item *dem großem Gebäude* aus dem Bereich der Nominalgruppenflexion wird von der Schülerin auf ein Problem mit dem Artikel reduziert. Abgesehen davon, dass nicht der Artikel, sondern das Adjektiv zu reflektieren wäre, das aufgrund der Tatsache, dass das Artikelwort bereits die Position des Hauptmerkmalsträgers übernimmt, mit schwacher Endung stehen müsste, nimmt die Schülerin nicht die ganze Wortgruppe in den Blick, sondern konzentriert sich auf ihre einzelnen Bestandteile. Folglich übersieht sie die syntaktischen Zusammenhänge und bemerkt nicht, dass es um Kongruenz und eine daraus resultierende schwache Adjektivflexion geht. Lernende, die über fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) verfügen und Fachbegriffe verwenden, können folglich durchaus über Fehlkonzepte bzw. alternative Vorstellungen (= von wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen abweichende Konzepte) verfügen, die sich auf den Bereich der operativen metasprachlichen Handlungen

auswirken können (vgl. 5.3). Auch in den Kategorien E1 und E2 ließ sich beobachten, dass metasprachliches Wissen falsch eingesetzt wurde – so bezogen sich manche Schülerinnen und Schüler auf ihren Höreindruck und verbesserten *Bonusse* zu *Bönisse* oder *Bonen*, da das „besser klingt“.

An vielen Stellen gelingt die Zuordnung von Fachtermini im Sinne einer solchen Etikettierung jedoch – differenziertere Erklärungen oder nähere Begründungen wie in den folgenden Beispielen finden sich allerdings insgesamt seltener:

- (50) „Adjektive nach *dem* enden auf *-n*“ (GYM 12, m, 17 Jahre) (*dem großem Gebäude*)
- (51) „Der Dativ steckt bereits im Artikel, daher *dem großen*“ (GYM 12, w, 17 Jahre) (s. o.)
- (52) „Nach *wegen* und *während* steht der Genitiv. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod!“ (GYM 12, m, 16 Jahre) (*wegen dem Angebot, während dem Studium*)
- (53) „*Druckkosten* ist hier ein Genitivobjekt, daher *der*“ (GYM 7, m, 12 Jahre) (*aufgrund den Druckkosten*)
- (54) „*wie* → Vergleich, *als* → Komparativ, daher muss da *als* stehen“ (BBS, w, 18 Jahre) (*schwieriger wie in der Schule*)
- (55) „*Zeugnis* ist Neutrum und deswegen müssen das Adjektiv und der Artikel auch neutrum sein“ (GYM 10, m, 16 Jahre) (*einen guten Zeugnis*)

Anhand der Äußerung (51) lässt sich nachvollziehen, dass die Schülerin verstanden hat, dass Kasus zu den sprachlichen Merkmalsklassen gehört, die von Kongruenz betroffen sind, sodass grammatische Merkmale im Satz übereinstimmen müssen, während ihr Mitschüler (vgl. (50)) das gleiche grammatische Phänomen etwas wortbezogener betrachtet. In beiden Fällen wird jedoch ein fachsprachlich verbalisierbares Wissen angewendet, das über bloße terminologische Kenntnisse hinausgeht. Gleiches gilt für Beispiel (53), das von einem Schüler der gymnasialen Oberstufe stammt; er äußert, dass bestimmte Präpositionen bestimmte Kasus regieren, und nimmt in diesem Zusammenhang explizit auf die These (von Bastian Sick) Bezug, dass der zunehmende Gebrauch des Dativs den Genitiv gefährde. Das Ausrufezeichen unterstreicht die Bedeutung, die der Schüler der Aussage beimisst. Beispiel (54) zeigt zudem exemplarisch, dass die Erklärungen der Schülerinnen und Schüler zwar sehr knapp, aber dennoch zutreffend sein können, da auch hier ersichtlich wird, denn trotz der Tatsache, dass die Erklärung nur

wenige Worte umfasst, wird erkennbar, dass die Schülerin das mit dem Testitem verbundene grammatische Konzept erfasst hat.

Grundsätzlich konnte festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Lerngruppen besondere Schwierigkeiten mit fachsprachlichen Erklärungen im Bereich der Nominalgruppenflexion haben. Zwar lassen zahlreiche Äußerungen erkennen, dass das Prinzip von Kongruenz im Kern verstanden wurde, jedoch beziehen sich die Erklärungen der Lernenden häufig auf isolierte Deklinationsmuster einzelner Satzglieder; eine solche Betrachtungsweise reicht jedoch nicht aus, um die Flexion der Wortgruppe zu erfassen, da die Nominalgruppenflexion syntaktisch bestimmt ist. Beispiel (55) ist daher ein eher seltenes Beispiel einer stärker syntaktisch ausgerichteten Erklärung.

Die oben angeführten Beispiele stammen vorwiegend aus den höheren Klassenstufen und Schulformen, vor allem der BBS und dem Gymnasium, insbesondere aus dem 12. Jahrgang. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird noch genauer zwischen den Schulformen und Jahrgangsstufen differenziert; es lässt sich jedoch bereits vorwegnehmen, dass dies darauf zurückzuführen ist, dass in den 7. Jahrgangsstufen und in der Haupt- und Realschule nur wenige Äußerungen vorliegen, die auf ein differenzierteres fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache schließen lassen. In diesen Lerngruppen sind E3-Äußerungen, die beispielsweise in der 7. Klasse der Hauptschule überhaupt nicht vorkommen, zumeist auf Ein-Wort-Äußerungen und/oder stark formelhaftes bzw. normatives Wissen über Sprache begrenzt, die ohne Angabe von Gründen, Strategien oder systematischen Überlegungen auskommen. Zudem lässt sich ein Unterschied im Gebrauch von Fachtermini festmachen: Während die Siebtklässler/innen sowie die Schülerinnen und Schüler aus der Haupt- und Realschule vorwiegend mit deutschsprachigen Begrifflichkeiten wie *Fall*, *Satzbau* bzw. *Satzstellung*, *Zeitform* argumentieren, werden in Klasse 10 und noch stärker in Klasse 12 vermehrt lateinische Termini wie *Konjugation*, *Plural*, *Tempusfehler* etc. verwendet.

Vergleicht man die Ergebnisse der schulischen Stichprobe im Bereich E3 mit den Daten aus der studentischen Gruppe, lässt sich zwar ein Anstieg in der Häufigkeit des Gebrauchs von Fachwörtern und -konzepten feststellen, jedoch kaum eine Veränderung in Bezug auf die Art der Begriffe und Erklärungsmuster:

- (56) „Zur Zeit wird in konzeptionell schriftlichen Kontexten noch der Genitiv statt des Dativs verwendet“ (M. Ed. SoPäd⁴⁷, 2. Semester, w, 26 Jahre) (*wegen dem Angebot*)
- (57) „*Wegen* fordert ein Genitivobjekt, wird im Mündlichen oft mit Dativ realisiert“ (BA SoPäd, 4. Semester, w, 21 Jahre) (s. o.)
- (58) „*Weil* ist im Schriftlichen keine koordinierende Konjunktion, daher *denn* statt *weil*; alternativ: Satz zu Verbletzstellung umstellen“ (M. Ed., 2. Semester, m, 22 Jahre) ([...], *weil dann lohnt sich die Teilnahme ganz besonders für mich*)
- (59) „Komparativ mit *als*, da etwas Ungleiches verglichen wird; *wie* ist dialektal (Er kommt nicht aus Hannover?)“ (M. Ed. SoPäd, 2. Semester, w, 26 Jahre) (*schwieriger wie in der Schule*)
- (60) „*Gib* ist der Imperativ von *geben* mit Stammvokalwechsel“ (M. Ed. GYM, 2. Semester, m, 22 Jahre) (*Geb dir einen Ruck*)
- (61) „Satzstellung ist inakzeptabel“ (BA SoPäd, Semester 2, w, 25 Jahre) ([...], *obwohl Ihre Zeit ist bestimmt sehr knapp*)
- (62) „*Während* fordert Genitivobjekt“ (BA SoPäd, 4. Semester, w, 21 Jahre) (*während dem Studium*)
- (63) „Imperativ mit I/i!“ (FüBA, 4. Semester, w, 19 Jahre) (*Geb dir einen Ruck*)
- (64) „Falscher Artikel!“ (BA SoPäd, Semester 2, w, 25 Jahre) (*aufgrund der hohen Kosten*)
- (65) „Verblendstellung“ (FüBA, 4. Semester, m, 21 Jahre) ([...], *obwohl Ihre Zeit ist bestimmt sehr knapp*)
- (66) „Satzbau“ (FüBA, 4. Semester, w, 19 Jahre) ([...], *da ich komme nicht direkt aus Hannover*)
- (67) „Plural“ (FüBA, 4. Semester, m, 28 Jahre) (*Praktikas*)

Unter den Erklärungen der Studierenden finden sich folglich ebenfalls einzelne differenziertere Reflexionen (vgl. (57)-(60)), Äußerungen, die auf einem muster- bzw. regelhaften Wissen über Sprache basieren (vgl. (61)-(64)) sowie Ein-Wort-Äußerungen, mit denen die grammatischen Phänomene lediglich einem Fachbegriff zugeordnet werden (vgl. (65)-(67)). Im Vergleich mit den Erklärungen der Schülerinnen und Schüler aus dem 12. Jahrgang des Gymnasiums und der BBS zeigen sich deutliche quantitative

⁴⁷ Im Folgenden werden der besseren Lesbarkeit halber Abkürzungen der Studiengänge vorgenommen: M. Ed. = Master of Education, FüBA = fächerübergreifender Bachelor, BA SoPäd = Bachelor Sonderpädagogik, SoPäd = Lehramt Sonderpädagogik, GYM = Lehramt an Gymnasien, BBS = Lehramt an Berufsbildenden Schulen)

Unterschiede, da die Studierenden insgesamt deutlich häufiger Wissen aus der Kategorie E3 anwenden, jedoch sind auf qualitativer Ebene nahezu keine Änderungen auszumachen. In Bezug auf die verwendeten Fachbegriffe und die für die Erklärungen herangezogenen Konzepte über Sprache unterscheiden sich die Gruppen der Sekundarstufe II und der Universität demnach kaum.

Ein Aspekt jedoch, der an der Schule zumeist unberücksichtigt bleibt, von den Studierenden hingegen regelmäßig aufgegriffen wurde, ist die mediale Konzeption bzw. registerbedingte Verwendung von Sprache. Die Beispiele (56) bis (60) zeigen, wie die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zur Erklärung und Beurteilung der Testitems von den Studierenden herangezogen werden, z. B., wenn die Studentin (59) die Frage aufwirft, ob der Urheber des Textes aus den schriftlichen Erhebungen aus Hannover stammt. Damit weist sie auf die dialektal bedingte Variation des betrachteten Items hin, wobei die im Text enthaltene Variante im Raum Hannover, der landläufig als weitgehend dialektfreier Raum mit hoher Orientierung an der (geschriebenen) Standardsprache gilt, unüblich ist. Abgesehen jedoch von derartigen sprachwandeltheoretischen und registerbezogenen Überlegungen zu den Testitems lassen sich zahlreiche Übereinstimmungen in den Erklärhandlungen von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden (verschiedener Semester) feststellen.

Anders als in den zuvor beschriebenen Kategorien E1 und E2 finden sich deklarative metasprachliche Handlungen, die auf ein Wissen über Sprache der Kategorie E3 hindeuten, nicht in allen schulischen Lerngruppen, da in Klasse 7 der Hauptschule überhaupt keine Fachtermini verwendet wurden. Für alle übrigen Lerngruppen ließ sich ermitteln, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus über (isolierte) deklarative Grammatikkenntnisse verfügen und fachsprachliche Termini auch unaufgefordert zur Erklärung grammatischer Phänomene nutzen. Dabei neigt der überwiegende Teil der Lernenden zu einer Zuordnung von Wörtern bzw. Wortgruppen zu fachlichen Begriffen, d. h. Kategorisierungen, ohne diese weiter zu begründen; seltener und fast ausschließlich im Bereich der Sekundarstufe II und der Universität lassen die Lernenden erkennen, dass sie über Kenntnisse zur Systematik und Funktionalität von Sprache verfügen, die sie für ausführlichere Erklärungen heranziehen können.

5.1.4 Zusammenfassung

Mit diesem Teilkapitel sollte die Frage beantwortet werden, welches Wissen über Sprache Schülerinnen und Schüler zur Erklärung grammatischer Phänomene zur Verfügung steht. Eine qualitative Inhaltsanalyse der Daten hat ergeben, dass die Lernenden ihr Wissen über Sprache auf drei verschiedene Weisen verbalisieren können, wobei die Art der Verbalisierung auf vorhandene grammatische Konzepte hindeutet. Unterscheiden lassen sich drei Qualitäten metasprachlichen Wissens, darunter 1) bedingt verbalisierbares Wissen über Sprache (E1), 2) alltagssprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E2), 3) fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E3).

Kategorie E1 umfasst Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, die anzeigen, dass sie ihr Wissen über Sprache nur bedingt verbalisieren können. Dieses Wissen ist subjektiv, nicht rational, intuitiv, wahrnehmungs- und gefühlsbasiert und somit dem impliziten Wissen ähnlich. Es basiert auf Sprachgefühl, Hör- und Leseindrücken sowie allgemeinen Feststellungen über Sprache. Eine abstraktere begriffliche Ebene wird nicht erreicht und es besteht kein konkreter Bezug zu spezifischen grammatischen Phänomenen oder ihren Eigenschaften.

Zu Kategorie E2 zählen Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, die darauf hinweisen, dass sie ihr Wissen über Sprache alltagssprachlich verbalisieren können, d. h. ohne Verwendung fachsprachlicher Begriffe und Konzepte. Dieses Wissen über Sprache zeichnet sich dadurch aus, dass alltagssprachliche Konzepte (z. B. Passung) und damit verbundene Begrifflichkeiten mit Sprache in Verbindung gebracht werden. Der häufige Einsatz von Deiktika macht dabei deutlich, dass eine Objektivierung durch Dekontextualisierung und Distanzierung (noch) nicht gelingt.

Der Kategorie E3 zuzurechnen sind Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, die anzeigen, dass sie ihr Wissen über Sprache fachsprachlich verbalisieren können, d. h. unter Berücksichtigung fachspezifischer Termini, Begriffe und Konzepte. Verfügen Lernende über ein solches Wissen über Sprache, sind sie in der Lage, grammatische Phänomene zu benennen und zu kategorisieren. Dies geschieht jedoch in dieser Stichprobe eher selten unter Angabe von Regeln und/oder Strategien für die Zuordnung, sondern meist in Form einer Etikettierung, die vermuten lässt, dass die Systematik der vorgenommenen Zuordnung verborgen geblieben ist.

Aufbauend auf dieser Klassifizierung metasprachlicher Wissensformen stellen sich Fragen danach, wie sich Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen bildungsinstitutionellen Kontexten und mit verschiedenen Lernvoraussetzungen hinsichtlich ihres Wissens über Sprache voneinander unterscheiden und inwiefern ein Zusammenhang zwischen den Wissensformen und den Leistungen im operativen metasprachlichen Bereich besteht, d. h. inwiefern metasprachliches Wissen unterschiedlicher Qualitäten zur Problemlösung im sprachlichen Zweifel beiträgt. Zur Beantwortung wird im folgenden Abschnitt ausgewertet, wie sich das Wissen über Sprache der Kategorien E1, E2 und E3 unter Berücksichtigung verschiedener Einflussfaktoren in der Stichprobe verteilt.

5.2 Metasprachliches Wissen von Lernenden

Im vorangegangenen Abschnitt ist anhand der Äußerungen von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden auf das Vorhandensein eines Wissens über Sprache geschlossen worden, das verschiedene Qualitäten (E1, E2, E3) haben kann. Ziel dieses Abschnitts ist es nun, die Verteilung der drei Wissensformen innerhalb der Stichprobe quantitativ zu analysieren. Die leitende Frage ist dabei, wie sich Schülerinnen und Schüler sowie Studierende unter Berücksichtigung unterschiedlicher innerer Faktoren (Alter, Geschlecht, Note im Fach Deutsch) und äußerer Faktoren (Jahrgangsstufe, Schulform, Familiensprache/n) in Bezug auf ihr Wissen über Sprache voneinander unterscheiden, um auf die Bedeutsamkeit dieser Faktoren für die Entwicklung metasprachlichen Wissens schließen zu können. Die Grundlage der Auswertung bilden die Erklärungen der Lernenden zu den grammatischen Phänomenen, d. h. ihre deklarativen metasprachlichen Handlungen.

Ein Vergleich der Daten aus der schulischen ($n = 357$) und der studentischen ($n = 48$) Stichprobe zeigt, dass die Verteilung der Äußerungen auf die Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltagssprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) bei den Schülerinnen und Schülern relativ gleichmäßig ausfällt, wohingegen sich die Äußerungen der Studierenden stark im Bereich E3 konzentrieren:

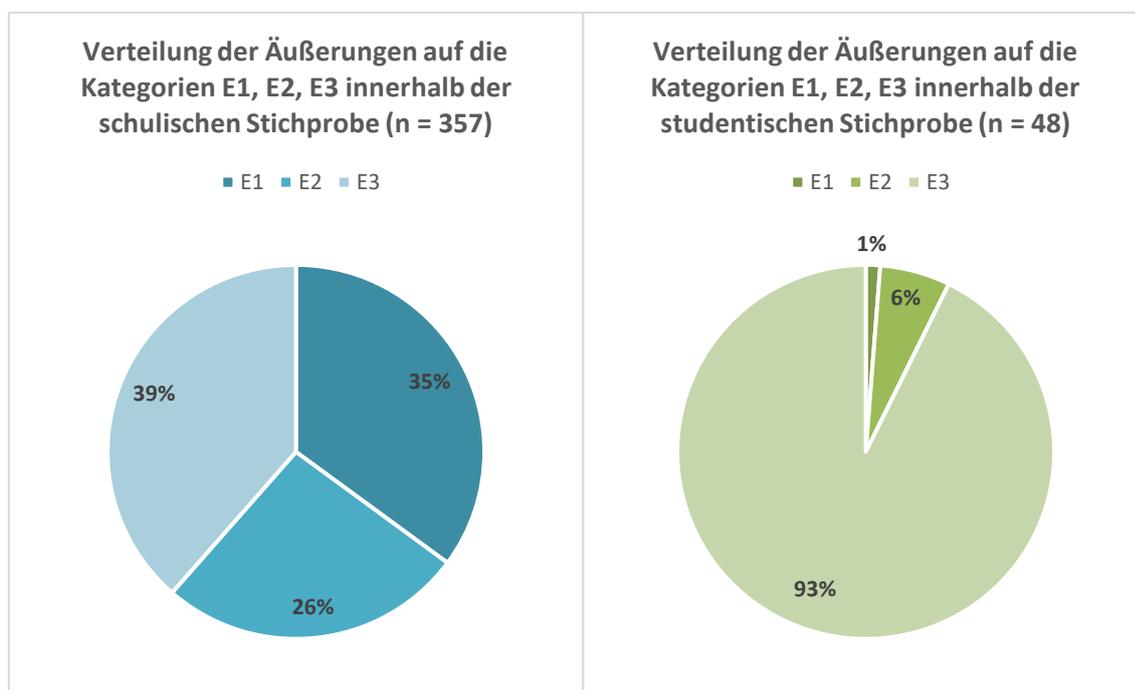


Abbildung 12 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) der schulischen Stichprobe (n = 357, links) und der studentischen Stichprobe (n = 48, rechts).

Die Grafik verdeutlicht, dass die Erklärungen der Schülerinnen und Schüler zu den getesteten morphosyntaktischen Items zu 35 % im Bereich E1, zu 26 % im Bereich E2 und zu 39 % im Bereich E3 liegen. Demgegenüber sind die Erklärungen der Studierenden nur zu 1 % dem Bereich E1, zu 6 % dem Bereich E2 und zu 93 % dem Bereich E3 zuzuordnen. Demnach basiert etwa jede dritte Thematisierung grammatischer Phänomene durch Schülerinnen und Schüler auf bedingt verbalisierbarem Wissen (E1), d. h. Sprachgefühl oder Hör- bzw. Leseindrücken. Hier lassen sich allerdings, wie im weiteren Verlauf der Arbeit noch aufgezeigt wird, deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Jahrgangsstufen und Schulformen ausmachen. So verlassen sich beispielsweise die Siebtklässler/innen des Gymnasiums deutlich häufiger auf ihr Sprachgefühl als die Schülerinnen und Schüler des 12. Jahrgangs des Gymnasiums. Zudem lassen die Daten darauf schließen, dass das metasprachliche Wissen der Kategorie E1 nicht für alle Lernende gleichermaßen verlässlich ist, wenn es um die Klärung sprachlicher Zweifel geht – insbesondere Sprachgefühl und Höreindruck stellen keine zuverlässigen Entscheidungskriterien für die Beurteilung der Standardsprachlichkeit bzw. Sprachrichtigkeit grammatischer Phänomene dar (vgl. dazu Abschnitt 5.3).

Darüber hinaus offenbart der Vergleich der beiden Stichproben, dass alltagssprachliche Konzepte über Sprache (E2) von den Schülerinnen und Schülern deutlich häufiger zur Erklärung grammatischer Phänomene herangezogen werden als von den Studierenden (39 % vs. 6 %). Die geringen Werte, die an der Universität in den Bereichen E1 und E2 erreicht werden, sind jedoch darauf zurückzuführen, dass sich die Studierenden überwiegend auf Wissen der fachsprachlichen Kategorie (E3) stützen, wenn sie über Sprache reflektieren und grammatische Phänomene erklären (93 %). Somit erzielen sie in diesem Bereich deutlich höhere Werte als die Schülerinnen und Schüler.

Dennoch lassen die Daten den Schluss zu, dass auch die Lernenden an der Schule häufiger fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E3) als Wissen der Kategorien E1 und E2 für ihre Erklärungen heranziehen. In beiden Stichproben werden demnach Fachbegriffe und/oder fachliche Konzepte bei der Beschreibung und Erklärung grammatischer Strukturen verwendet. Dabei lässt sich bei den Studierenden quantitativ betrachtet ein vermehrter Gebrauch von Fachbegriffen der lateinischen Terminologie feststellen, der qualitativ dem Gebrauch in der 12. Klasse des Gymnasiums entspricht. Dabei handelt es sich überwiegend – wie bereits im vorangegangenen Abschnitt ausgeführt wurde – um gängige Termini wie *Perfekt*, *Verb* oder *Satzbau*, die in erster Linie etikettiert für die grammatischen Phänomene genannt, seltener jedoch differenziert erklärt werden.

Aufbauend auf diesem ersten Überblick werden in den folgenden Abschnitten spezifische Einflussfaktoren in den Blick genommen und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Entwicklung metasprachlichen Wissens untersucht. In Abschnitt 5.2.2 geht es dazu um innere Einflussfaktoren, während in Abschnitt 5.2.3 äußere Einflussfaktoren thematisiert werden.

5.2.1 Innere Einflussfaktoren

Als Metadaten erhoben und somit als Parameter für innere Einflussfaktoren stehen Angaben zum Geschlecht, zum Alter sowie zur Note im Fach Deutsch zu Verfügung, welche als Indikator für die fachspezifische Lern- und Leistungsfähigkeit sowie -motivation interpretiert wird. Diese Faktoren sollen im Folgenden in Hinblick auf ihre Relevanz für die Entwicklung metasprachlichen Wissens analysiert werden.

Geschlecht

Differenziert man innerhalb der schulischen Stichprobe nach Geschlecht, so lassen sich in den Bereichen E1 und E3 leichte Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lernenden feststellen, wohingegen kaum Unterschiede im Bereich E2 nachweisbar sind: Bei 41 % der von den Schülern abgegebenen Erklärungen zu den jeweils betrachteten grammatischen Phänomenen lassen sich demnach Bezüge zum Sprachgefühl oder dem Hör- bzw. Leseindruck ausmachen, die auf ein Wissen über Sprache der Kategorie E1 schließen lassen, während sich die Schülerinnen nur in 29 % der Fälle auf Grundlage von Wissen aus dem Bereich E1 äußern und eher andere Wissensformen für die Reflexion und Erklärung grammatischer Phänomene verbalisieren. Die Schüler scheinen sich folglich häufiger auf sensorische Wahrnehmungen zu beziehen als die Schülerinnen. Demgegenüber lassen 44 % der von den Schülerinnen abgegebenen Erklärungen auf das Vorhandensein fachsprachlicher Konzepte schließen, was im Vergleich zu dem Wert, den die Schüler erreichen (34 %), einen um 10 % höheren Anteil an fachsprachlich verbalisierbarem Wissen (E3) bedeutet.

Die Anteile an Äußerungen in den Kategorien E1, E2 und E3 (differenziert nach Geschlecht) sind in der folgenden Abbildung dargestellt, sodass sichtbar wird, wie sich die weiblichen und männlichen Teilnehmer/innen der Studie in Bezug auf ihr metasprachliches Wissen voneinander unterscheiden:

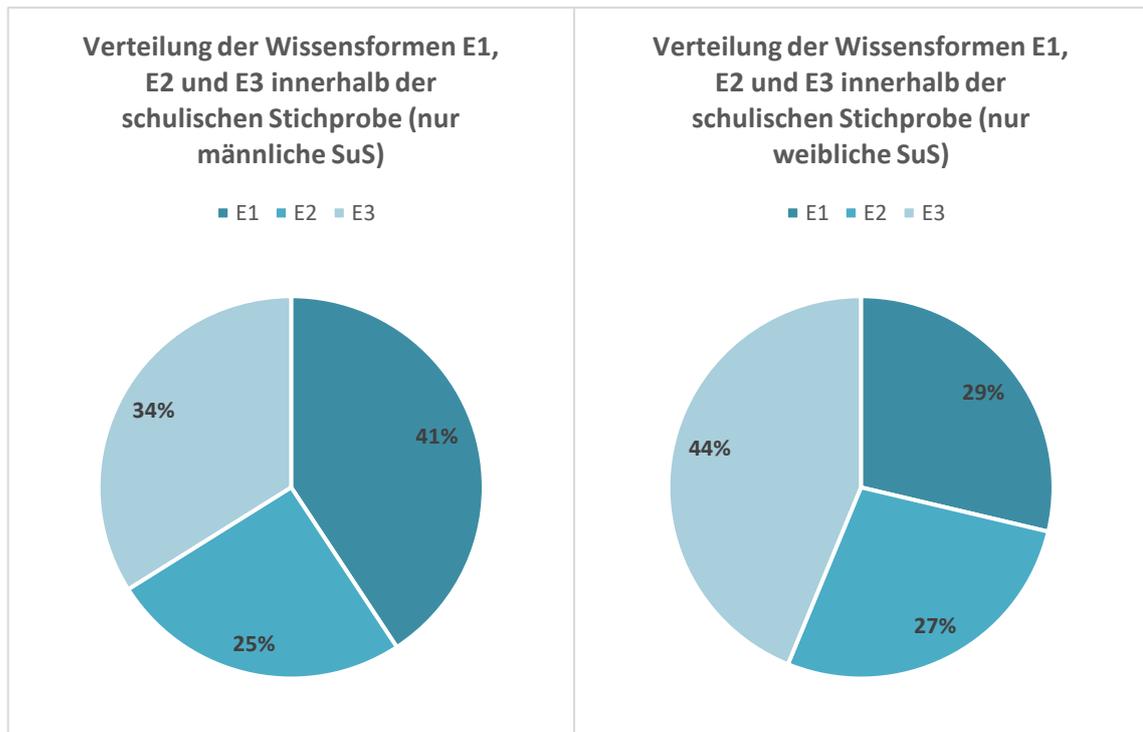


Abbildung 13 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) bei männlichen Schülern (links, n = 205) und weiblichen Schülerinnen (rechts, n = 152).

Der Unterschied ist folglich gering und auch die Signifikanzberechnungen zur Korrelation von Geschlecht und Wissen über Sprache deuten auf einen nur sehr schwachen Zusammenhang ($V = 0,13$) hin. Dabei ist mit Blick auf die Verteilung der Geschlechter innerhalb der Stichprobe zu bemerken, dass mehr als ein Drittel der getesteten Mädchen das Gymnasium besucht, hingegen nur etwa ein Viertel der Jungen, die wiederum in den Haupt- und Realschulklassen zahlenmäßig überlegen sind. Differenziert man folglich nicht ausschließlich nach Geschlecht, sondern zusätzlich nach Schulformen und Jahrgangsstufen, lässt sich nicht bestätigen, dass die Mädchen grundsätzlich häufiger über fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) verfügen als die Jungen. Trotz geringer Abweichungen in den Werten ist keine klare Tendenz beobachtbar, die auf eine mit dem Geschlecht assoziierte Verteilung des Wissens über Sprache hindeutet. Daher kann geschlussfolgert werden, dass sich unter Berücksichtigung der äußeren Faktoren Schulform und Jahrgangsstufe keine aussagekräftigen geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Entwicklung bestimmter Wissensqualitäten nachweisen lassen. Schülerinnen und Schüler haben demnach die gleichen Voraussetzungen für den Erwerb und die Anwendung der unterschiedlichen metasprachlichen Wissensformen E1 bis E3.

Note im Fach Deutsch (= Leistungsfähigkeit und -motivation)

Die Frage hingegen, ob das Vorhandensein verschiedener Formen metasprachlichen Wissens mit den fachlichen Leistungen in der Schule in einem Zusammenhang steht, lässt sich anhand der vorliegenden Daten bejahen. Die Auswertung weist darauf hin, dass die Zeugnisnoten im Fach Deutsch mit dem Anteil an fachsprachlich verbalisierbarem Wissen (E3) korrelieren, wobei gilt: Je höher der Anteil an metasprachlichem Wissen der Kategorie E3, d. h. an fachsprachlichen (terminologischen und begrifflichen) Kenntnissen, desto besser die Zensur im Fach Deutsch; schlechtere Zeugnisnoten gehen hingegen mit einem geringeren Anteil an E3-Äußerungen einher:

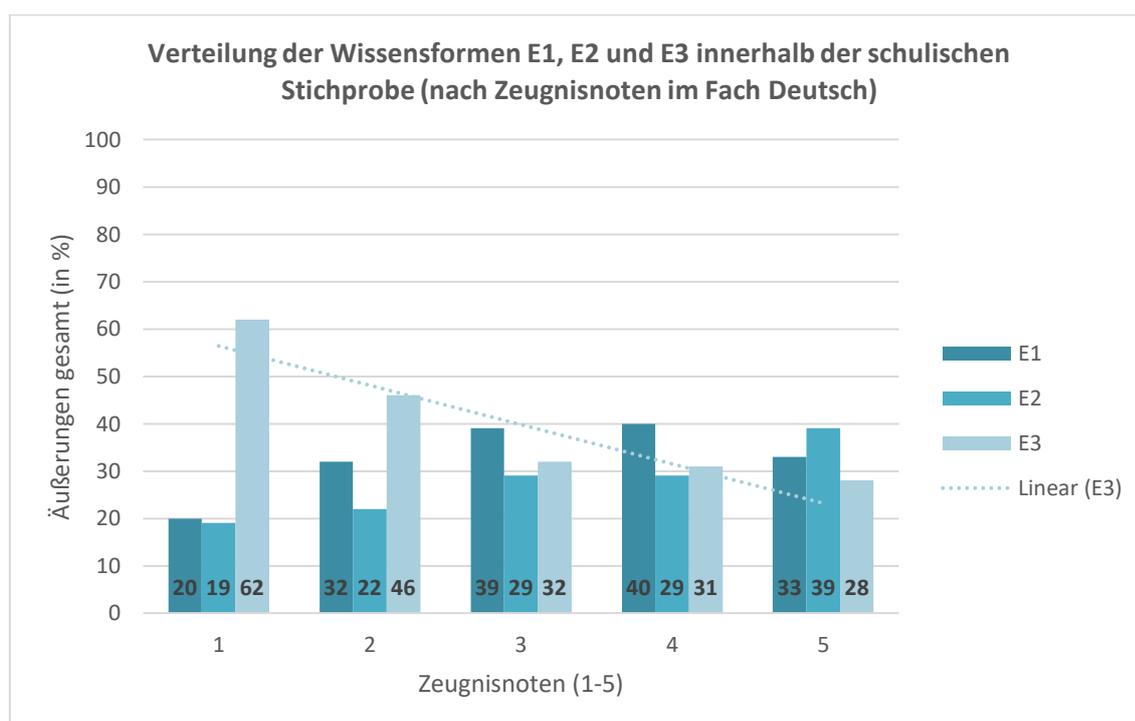


Abbildung 14 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltagsprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) bei Schüler/innen mit den Deutschnoten 1 (sehr gut), 2 (gut), 3 (befriedigend), 4 (ausreichend) und 5 (mangelhaft).

Dahingehend lässt sich beispielsweise feststellen, dass der Anteil an E3-Äußerungen bei Schülerinnen und Schülern, deren fachliche Leistungen in Deutsch mit *sehr gut* bewertet wurden, bei 62 % liegt, während die Anteile an E1- und E2-Äußerungen bei jeweils nur rund 20 % liegen. Demgegenüber zeigen die Daten von Schülerinnen und Schülern mit der Zeugnisnote *mangelhaft*, dass nur in 28 % der Fälle fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) vorliegt und zur Reflexion grammatischer Phänomene eingesetzt wird. Diese Lerner/innen greifen entsprechend häufiger auf ihr Sprachgefühl (E1) bzw.

alltagssprachlich verbalisierbares Wissen (E2) zurück. Fachsprachliches Wissen über Sprache und die damit verbundenen fachterminologischen Kenntnisse gehen folglich mit besseren Noten im Fach Deutsch einher. Die statistische Auswertung der Daten hat hier einen signifikanten Zusammenhang ergeben ($V = 0,20$), der darauf hinweist, dass zwischen der Zensur und dem Vorhandensein bestimmter Formen metasprachlichen Wissen eine Korrelation besteht.

Im Rückbezug auf die Arbeiten von Morek/Heller (2012) lässt sich dieses Ergebnis so interpretieren, dass der Erwerb metasprachlicher bzw. fachsprachlicher Kompetenzen mit der Ausbildung fachlicher Denk- und Handlungsweisen, d. h. fachspezifischer Abstraktions- und Dekontextualisierungsleistungen, zusammenhängt und somit zu einer Verbesserung der Gesamtleistung im Fach beiträgt, die dann auch bessere Zeugnisnoten nach sich zieht. Somit ließe sich der enge Zusammenhang von Denken und Lernen bzw. kognitiver Entwicklung und sprachlichem Handeln bestätigen, indem die Aneignung einer Fachsprache die Aneignung fachlicher Konzepte begünstigt, die wiederum den reflektierten Zugriff auf fachliche Gegenstände ermöglichen. Darüber hinaus weist eine gute Note in einem Schulfach zumeist auf eine höhere Lern- und Leistungsmotivation in Bezug auf die Gegenstände des Fachs hin, die oft auch eine erhöhte Lern- und Arbeitsbereitschaft mit sich bringt.

Die Daten könnten jedoch auch so gedeutet werden, dass Lehrkräfte im Fach Deutsch fachsprachlichen Äußerungen ein besonderes Gewicht beimessen (wie ja auch in den Curricula gefordert) und in der Folge die Leistungen von Schülerinnen und Schüler, die zu derartigen Äußerungen in der Lage sind, mit besseren Noten honorieren. In diesen Fällen würden fachsprachliche Kompetenzen bzw. metasprachliches Wissen mit fachlichen Leistungen gleichgesetzt. Wie die Zeugnisnoten im Einzelnen begründet sind, ist im Rahmen dieser Studie nicht erhoben worden. Unabhängig davon belegen die Ergebnisse jedoch, dass das fachsprachlich verbalisierbare Wissen (E3) für die schulische Laufbahn von hoher Relevanz ist, denn wie sich deutlich zeigt, stehen E3-Äußerungen und Zensuren im Fach Deutsch in einem signifikanten Zusammenhang.

Alter

Einen weiteren möglichen Einflussfaktor stellt das Alter der Schülerinnen und Schüler dar. Zwar geht dieses in gewissem Maße mit der Jahrgangsstufe einher, die in Abschnitt 5.2.3 noch separat betrachtet wird, jedoch ist bereits bei der Beschreibung der schulischen Stichprobe deutlich geworden, dass Lernende in den gleichen Klassenstufen an unterschiedlichen Schulformen durchaus verschieden alt sein können. So sind beispielsweise die Hauptschülerinnen und -schüler der 10. Klasse im Durchschnitt ein Jahr älter als die Schülerinnen und Schüler der 10. Jahrgänge des Gymnasiums. Daher erfolgt hier eine separate Betrachtung dieses Faktors, um Zusammenhänge zwischen dem Alter der Lernenden und ihrem Wissen über Sprache sichtbar machen zu können. Eine Altersstufe wird in der folgenden Darstellung jedoch nur dann berücksichtigt, wenn sie mindestens fünf Personen umfasste. Folglich sind die Schülerinnen und Schüler mit 11, 20, 21 und 24 Jahren in der folgenden Grafik nicht aufgeführt, da die Anzahl der Personen jeweils zu gering war, um repräsentativ für die Altersgruppe zu sein. Darauf aufbauend ergibt sich die folgende Verteilungsstruktur:

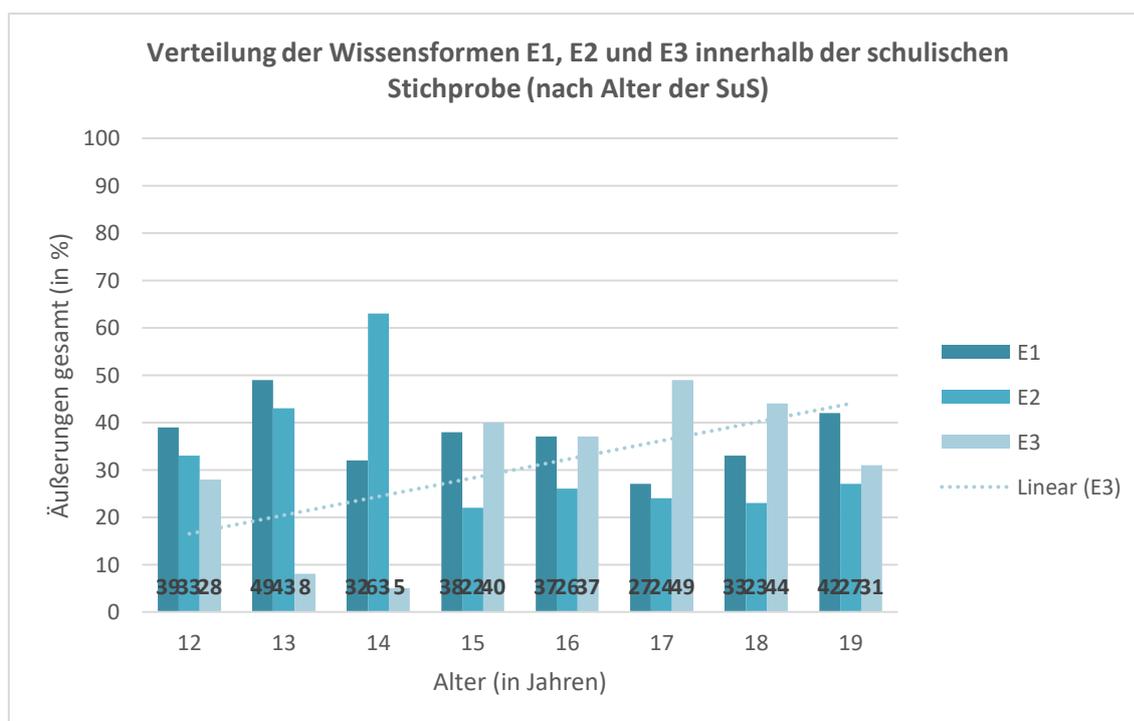


Abbildung 15 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) bei Schüler/innen im Alter von 12 bis 19 Jahren.

Die Verteilung erscheint auf den ersten Blick diffus, da sich keine linearen Verläufe ausmachen lassen, die darauf hindeuten, dass die Entwicklung verschiedener Formen metasprachlichen Wissens direkt an das (zunehmende) Alter der Schülerinnen und Schüler gekoppelt ist. Es lassen sich jedoch die folgenden Tendenzen feststellen: Der Anteil an Äußerungen, die auf das Vorhandensein von metasprachlichem Wissen der Kategorie E1 hindeuten, bleibt über die Altersstufen näherungsweise konstant. Lernende im Alter von 17 Jahren beziehen sich bei der Reflexion grammatischer Phänomene im Vergleich zu den übrigen Altersstufen am seltensten (27 %) auf ein wahrnehmungsbasiertes Wissen (E1), während Schülerinnen und Schüler im Alter von 13 Jahren am häufigsten auf Wissen der Kategorie E1 zurückgreifen, um Grammatik zu erklären und ihre Schreibentscheidungen zu begründen (49 %). In dieser Altersgruppe hat demnach nahezu jede zweite Äußerung über morphosyntaktische Items einen Bezug zum Sprachgefühl, zu Hör- und Leseindrücke oder zu allgemeinen Bewertungen von Sprache und Grammatik. Hingegen lässt sich in Hinblick auf die Äußerungen, die auf das Vorhandensein eines alltagssprachlichen Wissens über Sprache (E2) hindeuten, feststellen, dass es über die Altersstufen hinweg zu einer leichten Abnahme kommt. Den höchsten Wert innerhalb der Kategorie E2 erreichen die 14-Jährigen, deren Äußerungen zu 63 % auf alltagssprachliches metasprachliches Wissen hinweisen. Bei dieser Gruppe handelt es sich um elf Haupt- und Realschüler/innen, die noch den 7. Jahrgang besuchen und daher im Vergleich zu den übrigen Siebtklässler/innen etwa ein Jahr älter sind. Ihre Erklärungen gehen zu rund zwei Dritteln mit der Verwendung alltagssprachlicher Konzepte und Begriffe (E2) einher. Dieser vergleichsweise hohe Wert fällt in der Gruppe der 15-Jährigen zunächst stark ab (auf 22 %) und bleibt dann innerhalb der Altersgruppe von 15 bis 19 Jahren näherungsweise konstant in einem Wertebereich von 20 bis 30 %. Es wird deutlich, dass die jüngeren Schülerinnen und Schüler im Alter von 12 bis 14 Jahren häufiger alltagssprachliche Konzepte über Sprache (E2) aktivieren, wenn sie sprachliche Zweifelsfälle reflektieren (33-63 %), wohingegen E2-Äußerungen in der Gruppe der 15- bis 19-Jährigen im Schnitt nur etwa 25 % ausmachen.

Anders als im Bereich E2 steigt der Anteil an Äußerungen, die auf das Vorhandensein von fachsprachlich verbalisierbarem Wissen (E3) schließen lassen, entlang der Altersstufen an. Der höchste Anteil an fachsprachlich verbalisierbarem Wissen über Sprache (E3) lässt sich bei den 17-Jährigen feststellen (49 %), die zu einem Großteil den 12. Jahrgang

der BBS und des Gymnasiums besuchen, zu einem geringeren Anteil die 10. Klasse der Haupt- und Realschule. Auffällig sind im Bereich E3 zudem die Werte der 13- und 14-Jährigen, da hier der Anteil an E3-Wissen jeweils nur im einstelligen Bereich liegt (8 % und 5 %). Demgegenüber werden in der Gruppe der 15- bis 19-Jährigen deutlich höhere Werte von 30 % bis 50 % erzielt. Dies mag auf den ersten Blick den Schluss nahelegen, dass jüngere Schülerinnen und Schüler grundsätzlich seltener über metasprachliches Wissen der Kategorie E3, d. h. fachsprachliche Begriffe und Konzepte, verfügen als Lernende der höheren Altersstufen; jedoch zeigt die Gruppe der 12-Jährigen, dass das Vorhandensein von E3-Wissen über Sprache nicht ganz so unmittelbar an das Alter gekoppelt ist: Sie erreichen mit einem Anteil von 28 % im Bereich E3 einen ähnlichen Wert wie die 19-Jährigen (31 %). Es ist allerdings zu erwähnen, dass es sich hierbei vorwiegend um Gymnasiast/innen des 7. Jahrgangs handelt, wohingegen die Gruppe der 19-Jährigen mit einer Ausnahme ausschließlich Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden Schulen (Jg. 12) umfasst. Es ist folglich bei der Untersuchung der äußeren Einflussfaktoren (vgl. 5.2.2.) zu überprüfen, ob die Schulform einen derart starken Einfluss ausübt, dass ein Altersunterschied von 7 Jahren und somit ein deutlicher Vorsprung in Bezug auf die Entwicklung grammatischen Wissens relativiert wird. Einen weiteren Erklärungszusammenhang für den Einbruch der Leistungen der 13- und 14-Jährigen könnte das soziale Phänomen „*undoing school*“ bieten, das die absichtsvolle Nichterfüllung schulischer Erwartungen beschreibt.

Insgesamt lassen sich folglich keine linearen Entwicklungsverläufe grammatischen Wissens entlang der Altersstufen ermitteln; in der Tendenz besteht jedoch eine an das steigende Alter gekoppelte Verringerung von Anteilen des alltagssprachlich verbalisierbaren Wissens über Sprache (E2) zugunsten einer Zunahme des fachsprachlich verbalisierbaren Wissens (E3). Äußerungen auf Grundlage bedingt verbalisierbaren Wissens (E1) bleiben in den Lerngruppen hingegen näherungsweise konstant.

Um zu berücksichtigen, dass Lernende gleichen Alters verschiedene Schulformen und teils unterschiedliche Klassenstufen besuchen, wurden weitere Analysen durchgeführt, um den Faktor Alter isoliert vom Faktor Schulform betrachten zu können. Die Ergebnisse sind den folgenden Diagrammen zu entnehmen (die Trendlinien in den Diagrammen zeigen dabei, wie sich das fachsprachlich verbalisierbare Wissen (E3) mit steigendem Alter innerhalb der einzelnen Schulformen entwickelt):

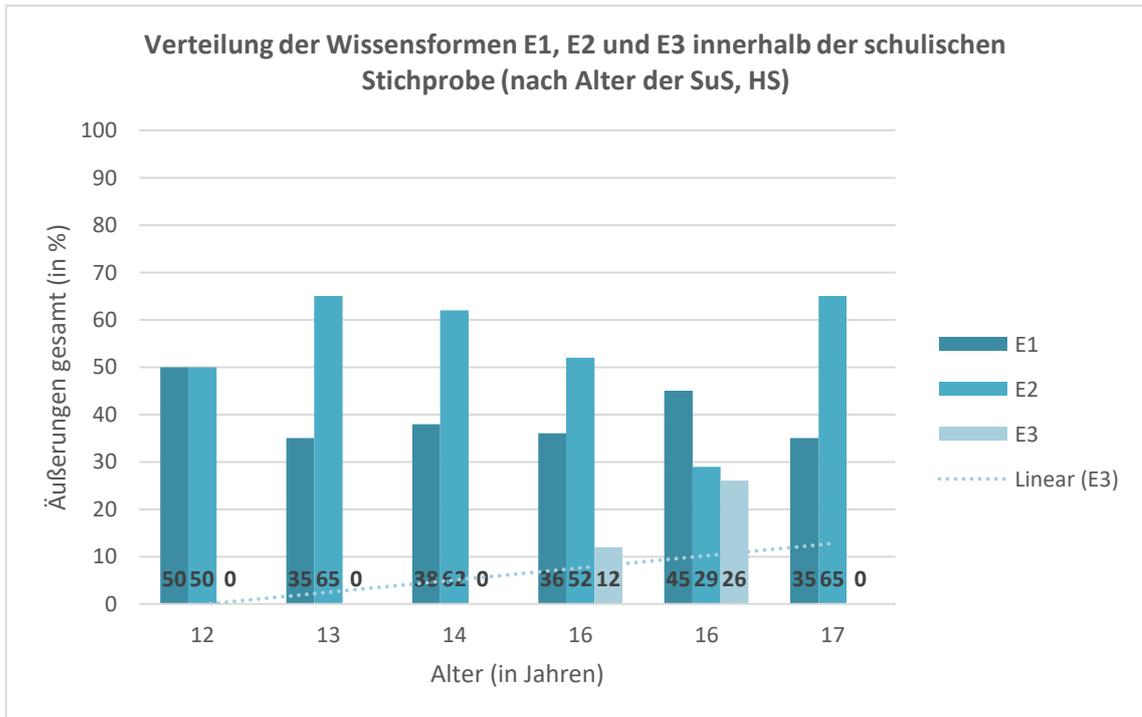


Abbildung 16 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) bei Schüler/innen im Alter von 12 bis 17 Jahren (Hauptschule).

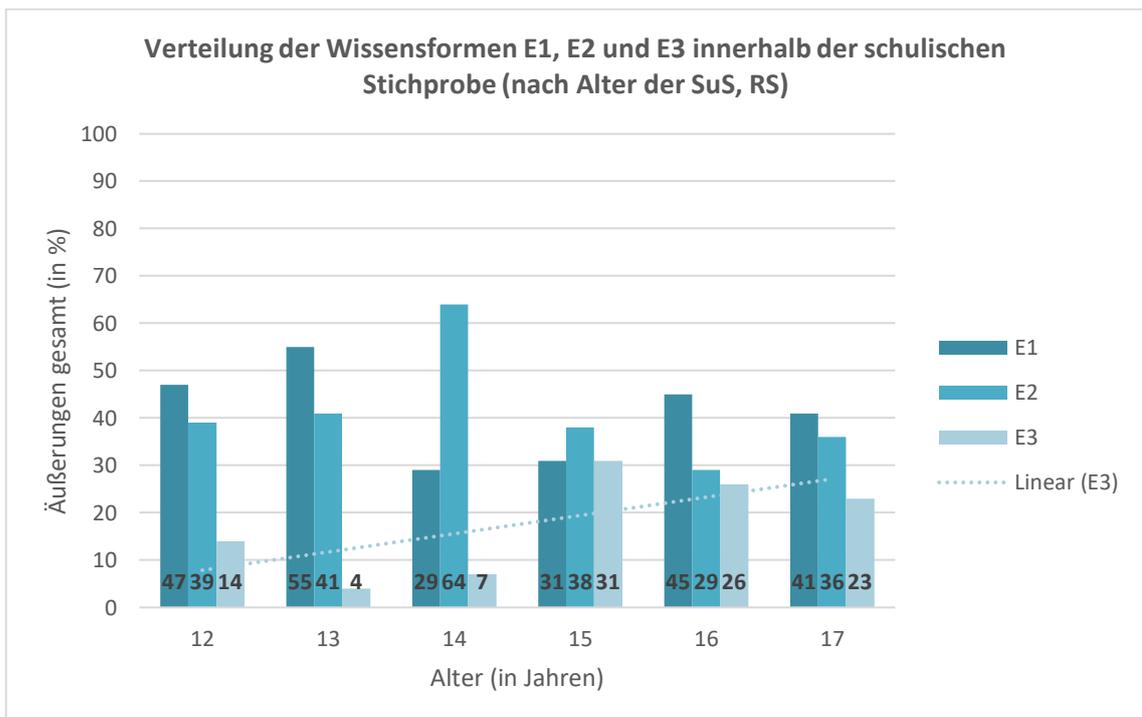


Abbildung 17 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) bei Schüler/innen im Alter von 12 bis 17 Jahren (Realschule).

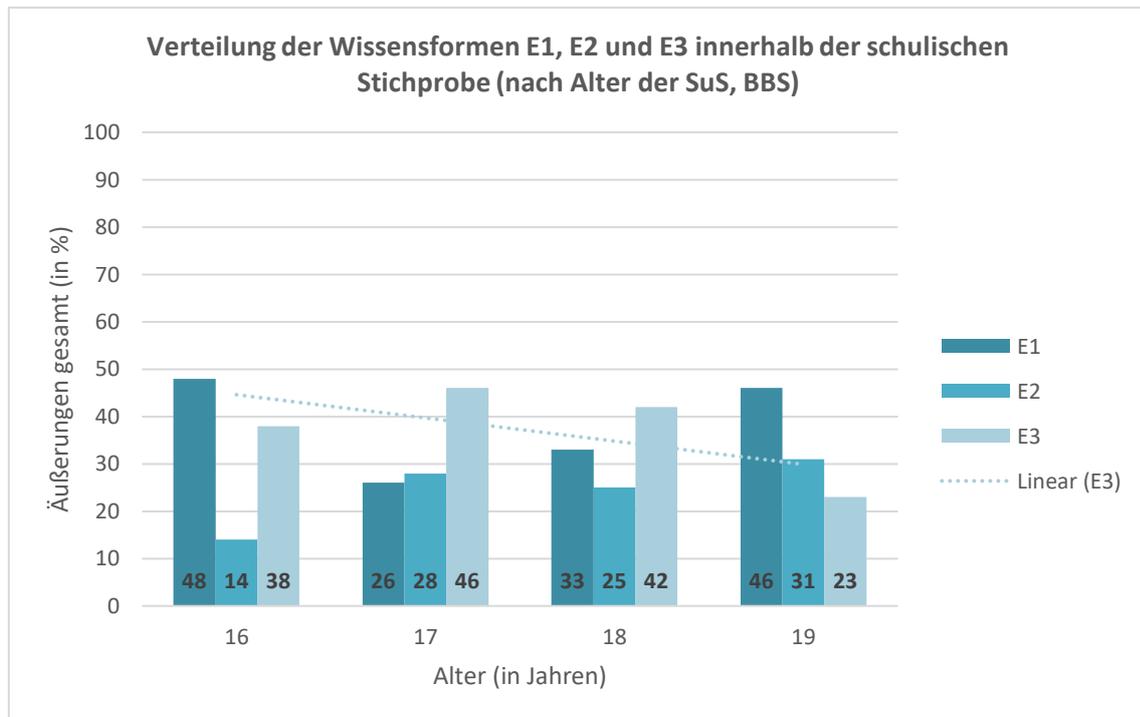


Abbildung 18 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) bei Schüler/innen im Alter von 16 bis 19 Jahren (Berufsbildende Schule).

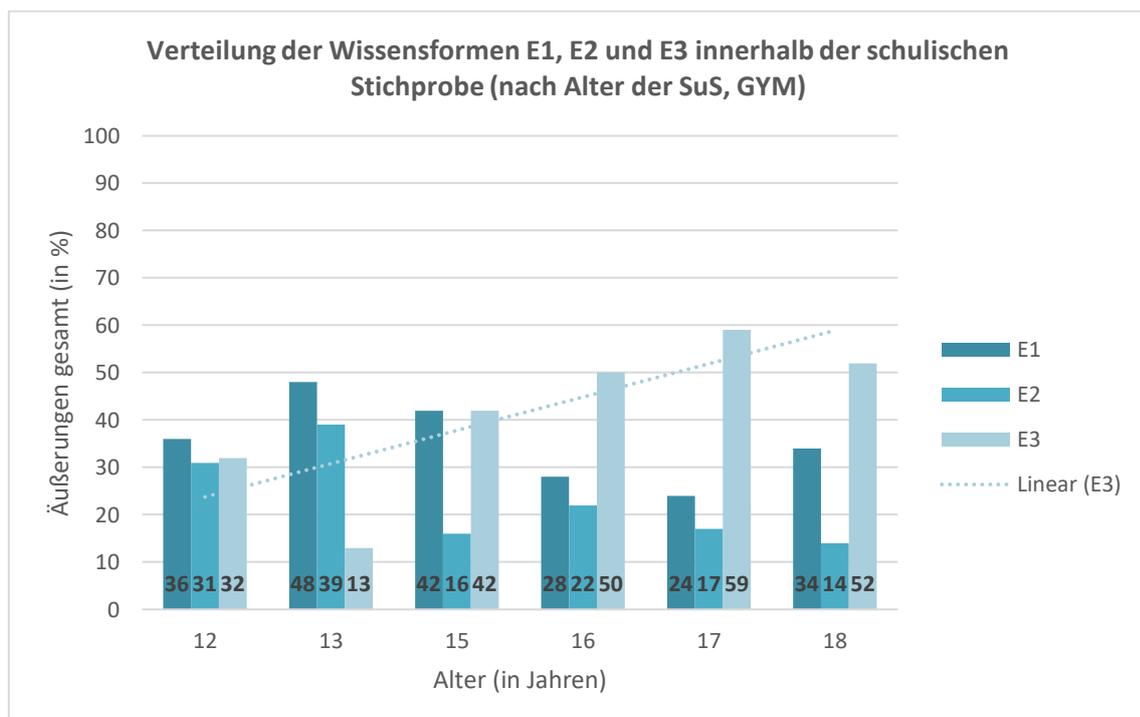


Abbildung 19 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) bei Schüler/innen im Alter von 12 bis 18 Jahren (Gymnasium).

Die Analyse der schulformenspezifischen Daten bestätigt, dass es an fast allen Schulformen mit zunehmendem Alter zu einer Zunahme von fachsprachlich verbalisierbarem Wissen (E3) bei gleichzeitiger Verringerung von alltagssprachlich verbalisierbarem Wissen der Kategorie E2 kommt. Entsprechende Signifikanzberechnungen ergeben für alle Schulformen außer der Hauptschule einen schwachen Zusammenhang der Faktoren Alter und Grammatikwissen ($V = 0,24$), der so zu interpretieren ist, dass sich das Wissen über Sprache, über das die Schülerinnen und Schüler verfügen, mit steigendem Alter verändert. Es ist jedoch zu ergänzen, dass diese Entwicklung an der BBS und der Hauptschule nicht nachgewiesen werden kann. Hier gilt folglich die Nullhypothese, d. h., dass bei den Hauptschülerinnen und -schülern das Alter nicht auf ein verändertes Wissen über Sprache hinweist (da die Testergebnisse in den Jahrgängen 7 und 10 sich kaum unterscheiden). Für alle anderen Schülerinnen und Schüler gilt, dass das Alter einen Einfluss auf das Vorhandensein metasprachlichen Wissens hat.

Insgesamt wurde deutlich, dass die inneren Einflussfaktoren Alter und Leistungsfähigkeit bzw. Motivation in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit dem metasprachlichen Wissen der Lernenden stehen, während sich das Geschlecht erwartungsgemäß nicht als aussagekräftiger Faktor erwiesen hat. Der Frage, wie hoch der Wirkungsgrad von äußeren Einflussfaktoren, darunter Schulform, Jahrgangsstufe sowie Familiensprache/n, ist, wird im nachfolgenden Abschnitt nachgegangen.

5.2.2 Äußere Einflussfaktoren

Zusätzlich zu den im vorangegangenen Abschnitt diskutierten inneren Einflussfaktoren sollen auch äußere Einflussfaktoren in ihrer Bedeutung für die Entwicklung metasprachlichen Wissens berücksichtigt werden. Dazu zählen zum einen das institutionelle Umfeld, d. h. Schulform und Jahrgangsstufe, zum anderen das außerschulische Umfeld, d. h. Sprachkontakt und sprachlicher Input innerhalb der Familie. Die Grundlage für die Analysen bilden die Metadaten zu Familiensprache/n, Schulform und Jahrgangsstufe.

Familiensprache/n

Einen äußeren Einflussfaktor stellt der außerschulische sprachliche Input für die Schülerinnen und Schüler, der im Rahmen dieser Studie in Form der Familiensprache/n erhoben wurde, dar. Im Fragebogen, der im Rahmen der schriftlichen Erhebungen an die

Teilnehmer/innen ausgegeben wurde, standen den Schülerinnen und Schülern zur Frage, welche Sprache/n sie zu Hause vorwiegend verwenden, die Antwortmöglichkeiten 1) nur Deutsch, 2) Deutsch und mindestens eine weitere Sprache und 3) kein Deutsch zur Auswahl. Wurden die Antworten 2) oder 3) ausgewählt, wurden weitere Angaben zu den jeweiligen Sprachen erfragt (vgl. auch Kapitel 4.1). In diesem Abschnitt werden die Daten mit Blick auf die Frage ausgewertet, inwiefern das private sprachliche Umfeld bedeutsam in Bezug auf die Entwicklung von metasprachlichem Wissen ist.

Die zur Beantwortung durchgeführte statistische Analyse zeigt, dass ein Einfluss des sprachlichen Umfeldes im außerschulischen Bereich auf das metasprachliche Wissen der Schülerinnen und Schüler nachweisbar ist: Äußerungen von Lernenden, die den eigenen Angaben zufolge zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen, gehen demnach zu 42 % mit der Verwendung fachsprachlicher Begriffe und Konzepte einher und deuten folglich auf das Vorhandensein fachsprachlich verbalisierbaren Wissens über Sprache (E3) hin. Auf die sensorische Ebene (E1) beziehen sich die Lernenden mit der Familiensprache Deutsch zu 33 %, auf alltagssprachliche Konzepte über Sprache (E2) nur zu 25 %. Daraus folgt, dass Schülerinnen und Schüler mit der Familiensprache Deutsch grammatische Zweifelsfälle am häufigsten mithilfe fachsprachlicher Begrifflichkeiten (E3) beurteilen und erklären.

Der Vergleich mit Lernenden, die zu Hause Deutsch sowie mindestens eine weitere Sprache mit ihren Familienmitgliedern sprechen und somit in einem von Mehrsprachigkeit geprägten Umfeld leben, zeigt, dass diese seltener über fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) verfügen und zu Reflexionszwecken heranziehen (31 %), sich dafür jedoch häufiger auf ihre subjektive Wahrnehmung von Sprache (E1) stützen (38 %), wenn sie grammatische Phänomene reflektieren. Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler verfügen demnach im Vergleich zu einsprachigen Lernenden in dieser Stichprobe über weniger fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E3) und vergleichsweise mehr bedingt verbalisierbares (E1) sowie alltagssprachlich verbalisierbares Wissen (E2).

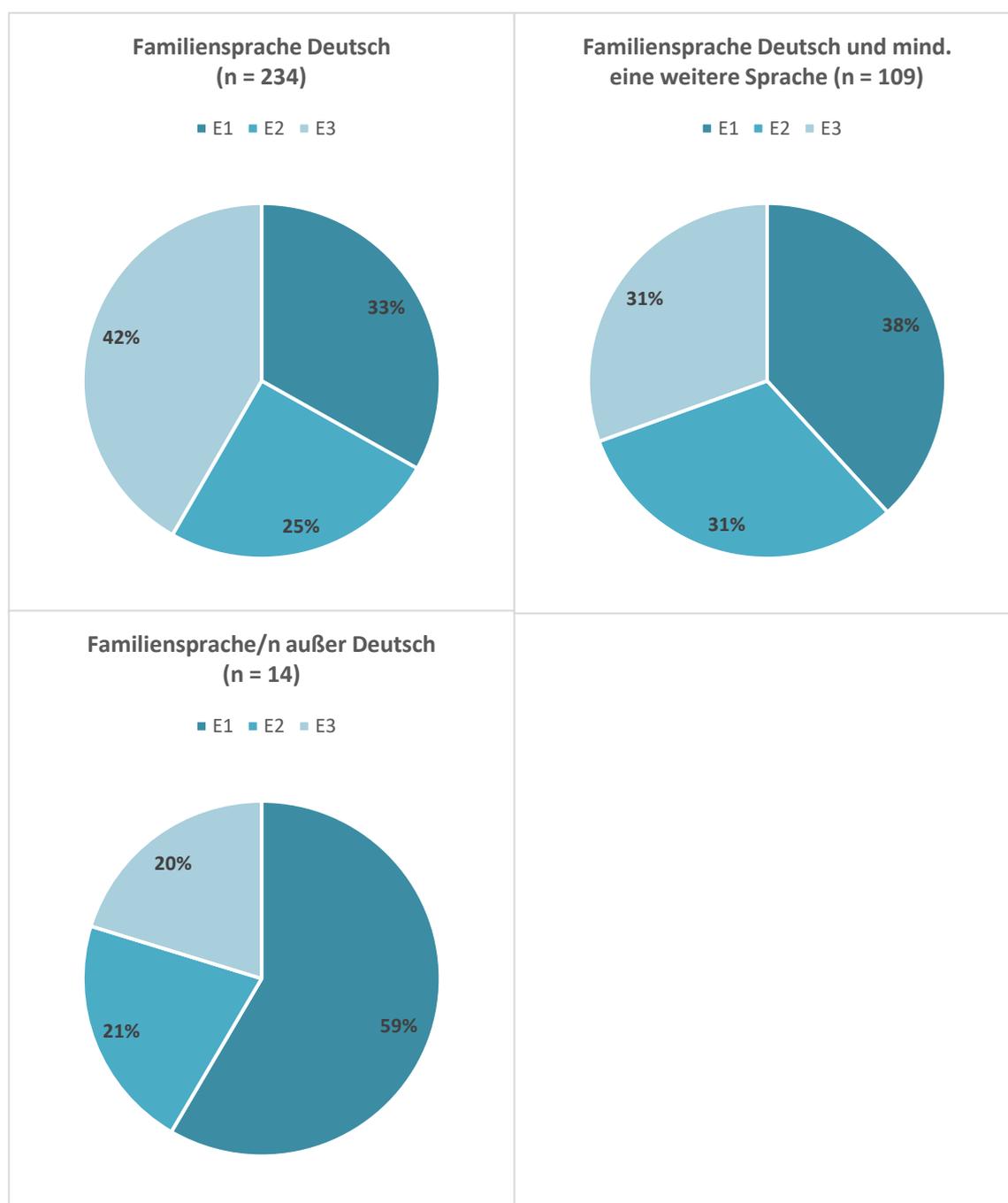


Abbildung 20 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) bei Schüler/innen mit Familiensprache Deutsch (oben links), Deutsch plus mind. eine weitere Sprache (oben rechts) und mit Familiensprache/n außer Deutsch (unten).

Betrachtet man schließlich die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die laut eigenen Angaben zu Hause überhaupt kein Deutsch sprechen, wird deutlich, dass der Anteil an Äußerungen, die auf fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) schließen lassen, bei nur 20 % liegt und somit geringer ist als bei den einsprachigen Schülerinnen und Schülern (42 %) sowie den mehrsprachigen Lernenden (31 %). Die Werte lassen vermuten,

dass Kinder und Jugendliche, die in ihrem privaten Umfeld gar nicht mit Deutsch in Kontakt kommen, auch seltener über fachsprachliche Konzepte und Begriffe (E3) verfügen. Demgegenüber ist in dieser Gruppe ein deutlich höherer Anteil an Äußerungen festzustellen, die auf ein metasprachliches Wissen im Bereich E1 hindeuten. Der von den Lernenden, die zu Hause (fast) gar kein Deutsch sprechen, erreichte Wert im Bereich E1 liegt bei 58 % (zum Vergleich: einsprachige Schüler/innen erreichen 33 %, mehrsprachige Schüler/innen 38 %). Es lässt sich ableiten, dass Lernende mit anderen Familiensprachen als Deutsch sich bei der Erklärung grammatischer Phänomene am häufigsten auf sensorische und subjektive Wahrnehmungen aus dem Bereich E1 beziehen. Es ist jedoch zu betonen, dass die Schülerinnen und Schüler, die Deutsch nicht zu ihren Familiensprachen zählen, vorwiegend aus der Haupt- und der Realschule und somit den Jahrgangsstufen 7 und 10 stammen, d. h. aus Lerngruppen, die ohnehin seltener über fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) verfügen als Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und der BBS.

Die statistischen Berechnungen ergeben einen insgesamt nur sehr schwachen Zusammenhang zwischen der Familiensprache und dem metasprachlichen Wissen der Lernenden ($V = 0,07$). Es ist folglich nicht davon auszugehen, dass sich der Faktor Familiensprache/n unmittelbar auf das metasprachliche Wissen auswirkt; vielmehr sind die Unterschiede in den Daten auf ein Zusammenspiel mit den Faktoren Schulform und Jahrgangsstufe zurückzuführen. Es lassen sich im Bereich der operativen metasprachlichen Handlungen zwar Diskrepanzen in den Leistungen von Lernenden mit unterschiedlichen Sprachbiographien ausmachen, jedoch können anhand der hier untersuchten Stichprobe weder Vor- noch eindeutige Nachteile mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu Lernenden mit Deutsch als Familiensprache nachweisen, was den Aufbau fachsprachlichen Wissens über Sprache (E3) betrifft. Vielmehr stützen die Ergebnisse der schriftlichen Erhebung die Annahme, dass die metasprachlichen Leistungen stärker vom Bildungsumfeld, d. h. der Schule und Jahrgangsstufe, abhängen als von der Sprachbiographie. Dies legt die Vermutung nahe, dass fachsprachliches Agieren im Deutschunterricht tatsächlich stärker schulisch induziert ist.

Schulform

Betrachtet man die gesamte schulische Stichprobe, zeigt sich – wie in Abschnitt 5.2 deutlich wurde – eine relativ gleichmäßige Verteilung von Äußerungen der Kategorien E1, E2 und E3. Die Differenzierung nach Schulformen jedoch offenbart deutliche Unterschiede in Bezug auf das metasprachliche Wissen in den einzelnen Lerngruppen:

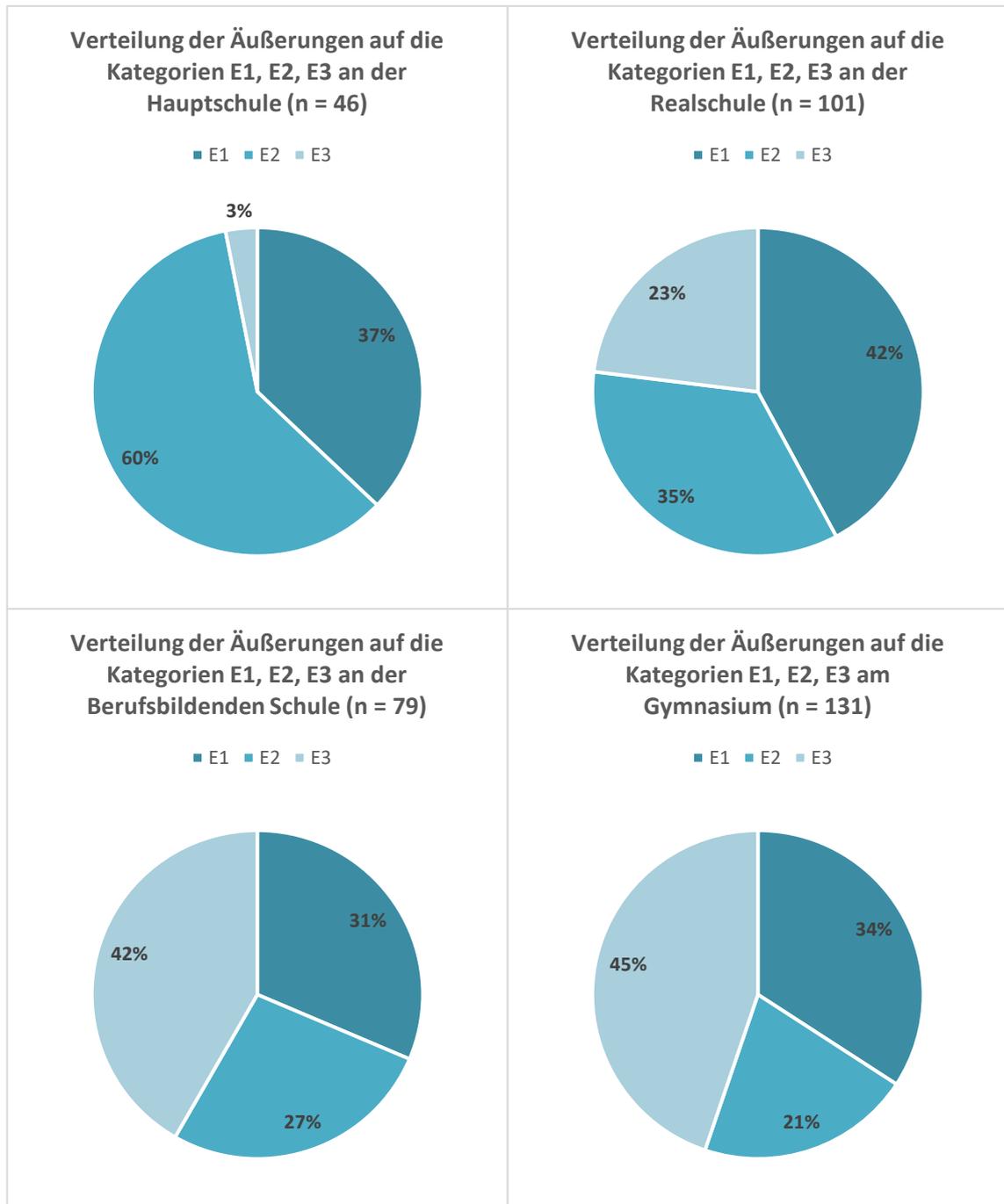


Abbildung 21 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) innerhalb der Schulformen Hauptschule, Realschule, BBS und Gymnasium.

Der schulformenspezifische Vergleich der Daten lässt erkennen, dass die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler der Hauptschule nur zu 3 % über fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E3) verfügen; fachsprachliche Termini, Begriffe und Konzepte werden folglich fast nie verwendet. Hingegen ist der Anteil an Äußerungen aus dem Bereich E2 hier mit 60 % am höchsten. Es zeigt sich, dass die Hauptschüler/innen anstelle von fachsprachlichem Wissen vorwiegend über alltagssprachliche Konzepte über Sprache verfügen, die sie zur Erklärung grammatischer Phänomene heranziehen.

An der Realschule liegt der Anteil an Äußerungen der Kategorie E3 bei 23 % (also deutlich mehr als an der Hauptschule), während der Anteil an alltagssprachlich verbalisierbarem Wissen (E2) im Vergleich um etwa die Hälfte niedriger ist. Die Daten der Schülerinnen und Schüler der Realschule zeigen zudem, dass rund jede vierte Äußerung über grammatische Phänomene mit fachsprachlichen Begriffen und Konzepten (E3) assoziiert ist – der Anteil an fachsprachlich verbalisierbarem Wissen ist dabei siebenfach höher als an der Hauptschule.

Im Vergleich zur Realschule verdoppelt sich der Anteil an Erklärungen, die auf ein metasprachliches Wissen aus dem Bereich E3 hindeuten, an den berufsbildenden Schulen nahezu. Hier wird ein Wert von 42 % erreicht. Am Gymnasium ist der Anteil an fachsprachlich verbalisierbarem Wissen (E3) mit einem Wert von 45 % innerhalb der schulischen Stichprobe am höchsten. Fast jede zweite Äußerung der Gymnasiast/innen enthält demnach Bezüge zu fachsprachlichen Begriffen und/oder Konzepten. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und des 12. Jahrgangs der BBS 15-mal häufiger fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) verwenden, um grammatische Phänomene zu erklären, als Lernende der Hauptschule, und doppelt so oft wie Schülerinnen und Schüler der Realschule.

Ein Blick auf die Daten aus der studentischen Stichprobe offenbart hinsichtlich der Entwicklung der Anteile an bedingt, alltagssprachlich und fachsprachlich verbalisierbarem Wissen über Sprache die folgende Verteilung:

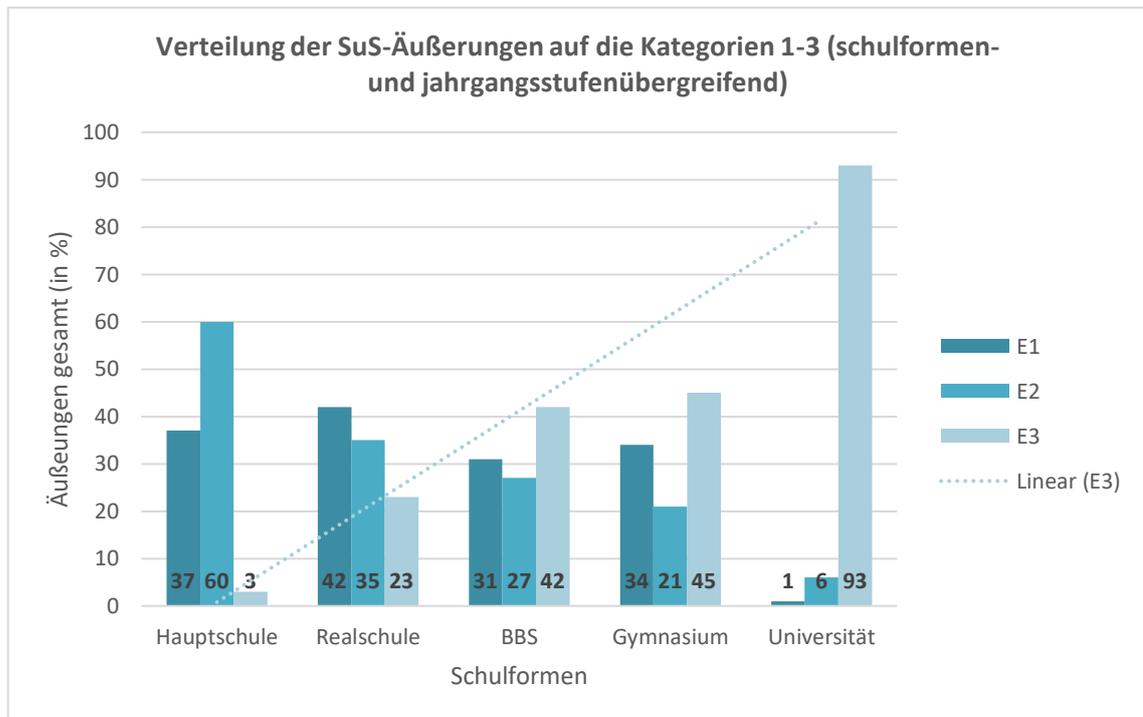


Abbildung 22 Anteile an Äußerungen der Kategorien 1 (bedingt verbalisierbares Wissen), 2 (alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen) und 3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) in der Hauptschule, Realschule, Berufsbildenden Schule, dem Gymnasium und der Universität (prozentual).

Es wird deutlich, dass im Bereich der Sekundarstufe II noch erhebliche Entwicklungen in Bezug auf das grammatische Wissen der Schülerinnen und Schüler stattfinden, die sich auf die darauffolgende Phase der universitären Ausbildung auswirken. Der Anteil an fachsprachlich verbalisierbarem Wissen (E3), der über die Schulformen hinweg deutlich zunimmt, beträgt an der Universität 93 %. Folglich verfügt ein Großteil der Studierenden über ein metasprachliches Wissen der Kategorie E3 und setzt im Rahmen sprachlicher Reflexionen und grammatischer Erklärungen damit verbundene Fachtermini und/oder fachliche Konzepte ein.

Jahrgangsstufe

In den bisherigen Darstellungen wurden zwar die unterschiedlichen Schulformen berücksichtigt, nicht jedoch die einzelnen Klassenstufen. Nachfolgend soll daher nach den drei betrachteten Jahrgangsstufen 7, 10 und 12 sowie der Universität als weiterer „Jahrgangsstufe“ differenziert werden, um aufzuzeigen, wie sich die Wissensformen im Laufe der Schuljahre entwickeln:

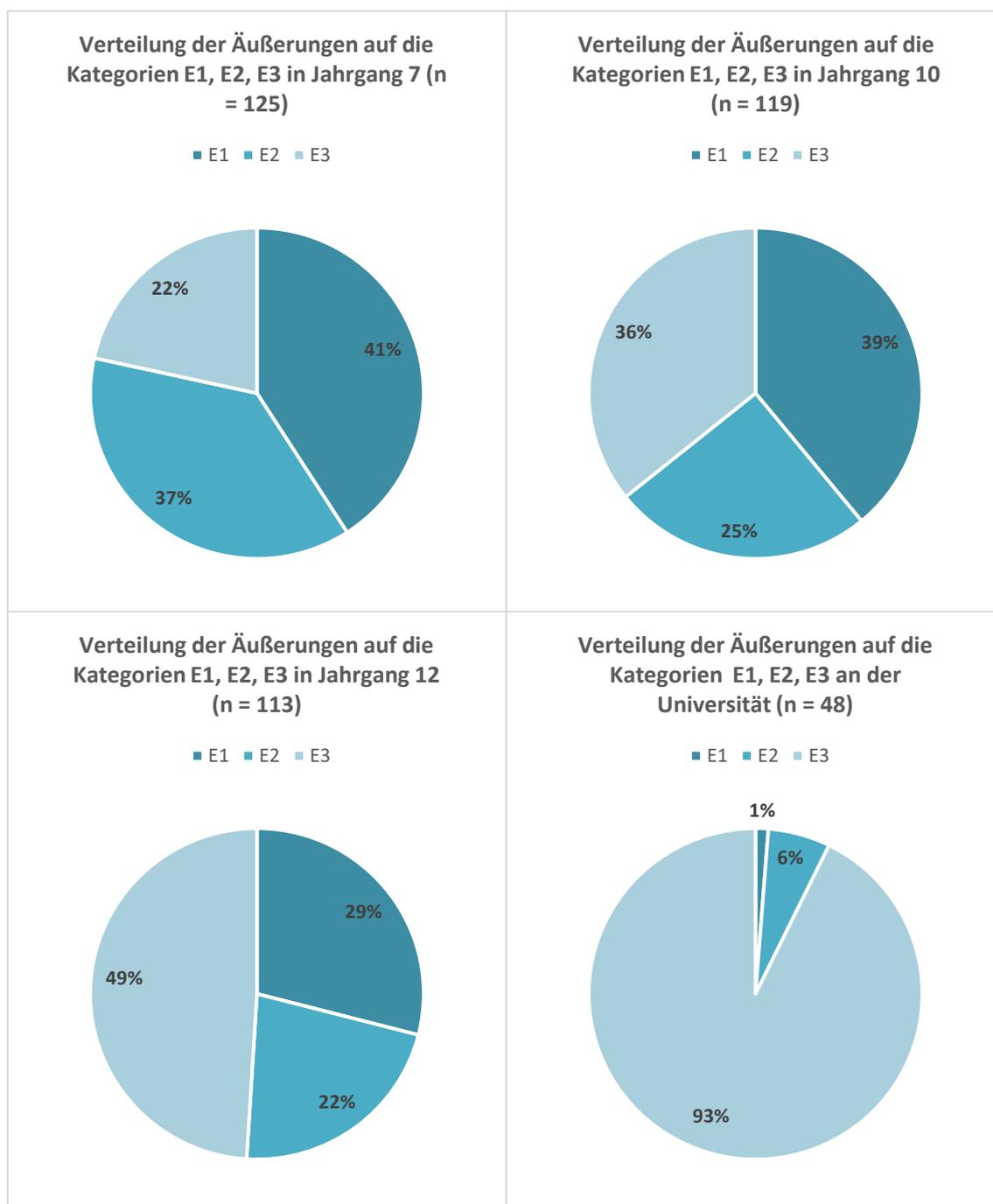


Abbildung 23 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) der Jahrgänge 7, 10 und 12 der schulischen Stichprobe (n = 357) und der studentischen Stichprobe (n = 48, rechts).

Der direkte Vergleich zeigt, dass der Anteil an fachsprachlichen Verbalisierungen fachlicher Inhalte (E3) nicht nur über die Schulformen, sondern auch entlang der Jahrgangsstufen von 7 bis 12 und bis zur Universität exponentiell steigt, wohingegen die Anteile der Äußerungen, die auf metasprachliches Wissen der Kategorien E1 und E2 hindeuten, abnehmen. So ist beispielsweise im 7. Jahrgang nur knapp ein Viertel aller Erklärungen

fachsprachlicher Art, in Jahrgang 10 hingegen bereits mehr als ein Drittel und in Jahrgang 12 etwa die Hälfte. An der Universität werden schließlich Werte von über 90 % erreicht. Hingegen sinkt der Anteil an Äußerungen, die auf ein Wissen über Sprache der Kategorie E1 hindeuten, deutlich von 41 % in Jahrgang 7 auf 29 % in Jahrgang 12 bis auf 1 % an der Universität. Eine solche Tendenz ist auch im Bereich E2 zu beobachten; hier fällt der Anteil von 38 % (Jg. 7) auf 25 % (Jg. 10) und 22 % (Jg. 12) bis auf 6 % (Universität). In Rückbezug auf die Erkenntnisse zum Entwicklungsfaktor Alter lässt sich schlussfolgern, dass nicht so sehr das biologische Alter, sondern vielmehr das Lernalter, das mit höherer Schulform und Jahrgangsstufe steigt, einen Einfluss auf die Veränderung des metasprachlichen Wissens der Lernenden nimmt, indem fachsprachliches Wissen über Sprache sukzessive aufgebaut wird und dabei intuitive und alltagssprachliche Konzepte und Vorstellungen ersetzt.

Um diesen Tendenzen nachzugehen, sollen die Faktoren Jahrgangsstufe und Schulform genauer betrachtet und hinsichtlich ihres Einflusses auf die Entwicklung verschiedener Formen metasprachlichen Wissens analysiert werden. Dabei werden die verschiedenen Lerngruppen separat voneinander betrachtet.

Hauptschule

An der Hauptschule beträgt der Anteil an Äußerungen der Kategorie E1 37 %. Betrachtet man die Jahrgangsstufen 7 und 10 einzeln, so fällt auf, dass die Siebtklässler/innen mit einem Anteil von 40 % etwas häufiger über bedingt verbalisierbares Wissen (E1) verfügen als die Zehntklässler/innen (35 %). Die jüngeren Schülerinnen und Schüler erklären grammatische Phänomene folglich öfter auf Grundlage ihrer subjektiven Wahrnehmungen als die Lernenden der höheren Klassenstufe.

Der Anteil an Erklärungen der Kategorie E2 beträgt an der Hauptschule hingegen 60 % und ist somit innerhalb der schulischen Stichprobe am stärksten ausgeprägt. Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler der Hauptschule sich bei der Reflexion grammatischer Phänomene im Vergleich zu den Lerngruppen der anderen Schulformen am häufigsten auf alltagssprachliche Konzepte über Sprache beziehen. Sie verfügen nahezu doppelt so häufig über alltagssprachlich verbalisierbares Wissen (E2) als über Wissen der Kategorie E1. Der Blick auf die jeweiligen Jahrgangsstufen zeigt, dass die Werte der Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse sowie der 10. Klasse identisch sind – es lässt sich

folglich im Bereich E2 über die drei Jahre keine deutliche Weiterentwicklung des metasprachlichen Wissens feststellen.

Der Anteil an Erklärungen der Kategorie E3 beläuft sich auf insgesamt nur 3 % und ist folglich deutlich kleiner als die Anteile an Verbalisierungen von Wissen der Kategorien E1 (37 %) und E2 (60 %). Die Hauptschülerinnen und -schüler verfügen demnach am wenigsten über fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) über Sprache. Die Differenzierung nach Jahrgangsstufen zeigt, dass im 7. Jahrgang überhaupt keine fachsprachlichen Begriffe und Konzepte verwendet werden, während die Zehntklässler/innen in 5 % der Fälle Wissen der Kategorie E3 äußern.

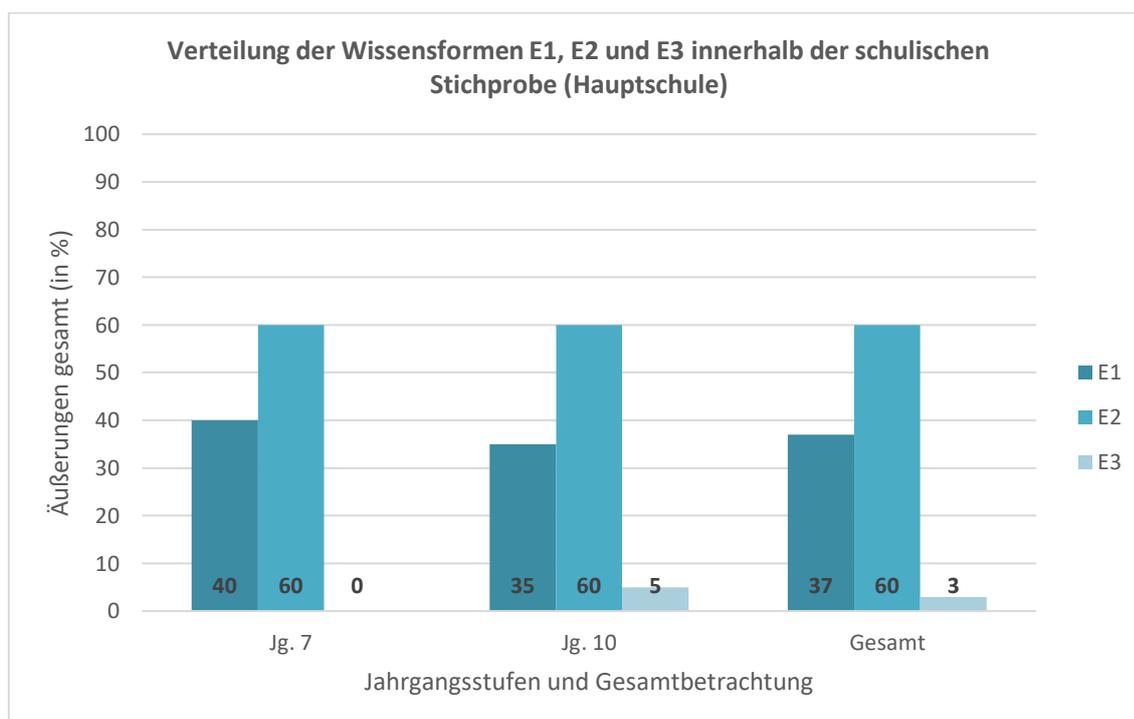


Abbildung 24 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) an der Hauptschule (n = 46).

Das Ergebnis der Signifikanzberechnungen für die Hauptschule besteht darin, dass die Nullhypothese gilt. Das bedeutet, dass kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Jahrgangsstufe und dem Vorhandensein verschiedener Formen metasprachlichen Wissens anzunehmen ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 7 und 10 derart ähnliche Testergebnisse erzielen, dass es nicht zu einem messbaren Zuwachs an fachsprachlich verbalisierbarem metasprachlichen Wissen (E3) kommt. Damit ist die Hauptschule die einzige der betrachteten

Schulformen, an der keine signifikanten Zusammenhänge des Wissens über Sprache mit den Faktoren Alter sowie Jahrgangsstufe ermittelt werden können.

Realschule

Für die Realschule lässt sich ein Gesamtanteil von 42 % bei den Erklärungen der Kategorie E1 ermitteln. Dieser Wert ist im Vergleich mit allen anderen Lerngruppen der höchste – in keiner anderen Schulform liegt ein so hoher Anteil an Äußerungen vor, die auf das Vorhandensein eines gefühlsbasierten Wissens über Sprache hindeuten. Ähnlich wie an der Hauptschule ist jedoch auch hier festzustellen, dass sich die Siebtklässler/innen (mit einem Anteil von 47 %) vergleichsweise häufiger auf Sprachgefühl, Hör- und Leseindrücke sowie allgemeine Feststellungen über Sprache (E1) beziehen, wenn sie grammatische Phänomene reflektieren und Schreibentscheidungen begründen, als die Schülerinnen und Schüler des 10. Jahrgangs (40 %). Erneut zeigt sich, dass jüngere Lernende sich beim Erklären häufiger auf eine sensorische Ebene beziehen als ältere Schüler/innen der höheren Jahrgänge.

Der Anteil an Erklärungen, die auf ein Wissen der Kategorie E2 hindeuten, beträgt an der Realschule insgesamt 35 %; der Wert ist somit deutlich geringer als an der Hauptschule (60 %) und auch geringer als der Anteil an Erklärungen aus dem Bereich E1 (42 %). Differenziert nach Jahrgangsstufen lassen sich in Bezug auf das alltagssprachlich verbalisierbare Wissen von Realschüler/innen Werte von 44 % (Klasse 7) und 31 % (Klasse 10) ermitteln. Anders als an der Hauptschule ist an der Realschule folglich eine schulinterne Veränderung der E2-Werte sichtbar, die darauf hindeutet, dass mit höherer Jahrgangsstufe seltener alltagssprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E2) herangezogen wird, wenn grammatische Erklärungen vorgenommen werden.

Der Anteil an Erklärungen, die der Kategorie E3 zugeordnet wurden, beläuft sich an der Realschule auf insgesamt 23 %; dieser Wert ist niedriger als die Anteile der Kategorien E1 (42 %) und E2 (35 %). Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler der Realschule über vergleichsweise weniger fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) verfügen und beim Reflektieren über grammatische Phänomene eher alltagssprachliche (E2) oder wahrnehmungsbasierte (E1) Wissensformen offenbaren. Dabei werden in den einzelnen Jahrgangsstufen unterschiedliche Werte im Bereich E3 erreicht: Im 7. Jahrgang enthalten 9 % der Äußerungen fachsprachliche Begriffe und Konzepte (zum Vergleich: 47 %

sind bedingt verbalisierbar (E1), 44 % werden alltagssprachlich verbalisiert (E2)), im 10. Jahrgang sind es hingegen 29 % der Äußerungen (zum Vergleich: 40 % in E1, 31 % in E2). Die Schülerinnen und Schüler der höheren Klassen verfügen demnach über mehr fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) als Lernende unterer Klassenstufen. Dies deutet auf eine Weiterentwicklung des metasprachlichen Wissens im Verlauf der Schullaufbahn hin, die mit einer Zunahme der Fachsprachlichkeit einhergeht.

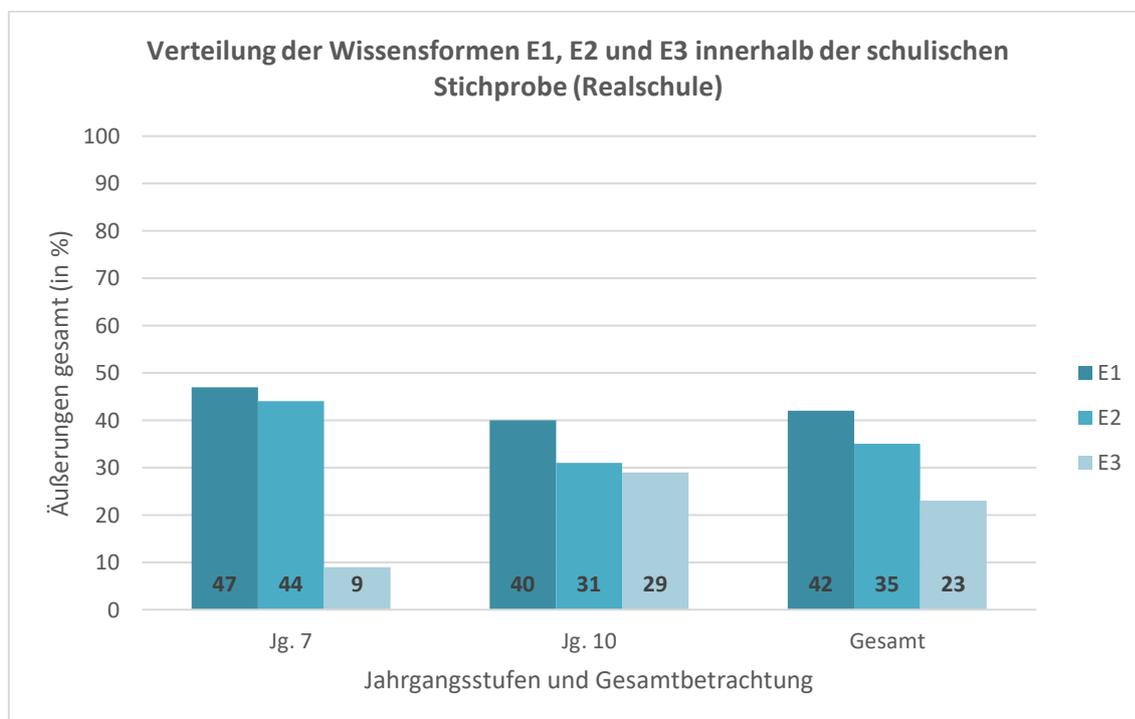


Abbildung 25 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltagssprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) an der Realschule (n = 101).

Die Signifikanzberechnungen für die Realschule ergeben, dass die Nullhypothese verworfen werden muss, d. h., dass ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Jahrgangsstufe und dem Vorhandensein verschiedener Formen metasprachlichen Wissens besteht ($V = 0,21$). Dieser Wert bedeutet, dass es über die Jahrgangsstufen hinweg zu einer Veränderung des metasprachlichen Wissens kommt, das die Schülerinnen und Schüler beim Reflektieren grammatischer Phänomene nutzen. Die Zahlen zeigen einen messbaren Zuwachs an fachsprachlich verbalisierbarem Wissen (von 9 % auf 29 %), sodass in Jahrgang 10 der Realschule etwa ein Drittel der Sprachbetrachtungen auf Grundlage fachsprachlicher Begriffe und Konzepte erfolgt.

Berufsbildende Schule

An den berufsbildenden Schulen beträgt der Anteil an Erklärungen, die der Kategorie E1 zugeordnet wurde, 31 %. Somit nutzen die Schülerinnen und Schülern der BBS bedingt verbalisierbares Wissen über Sprache zur Erklärung grammatischer Zusammenhänge und zur Begründung von Schreibentscheidungen seltener als die Haupt- und Realschüler/innen. Im Vergleich mit dem 12. Jahrgang des Gymnasiums zeigt sich, dass an der BBS häufiger auf Grundlage der Wahrnehmung bzw. allgemeiner sprachbezogener Feststellungen (E1) erklärt wird als am Gymnasium: Bezüge zum Sprachgefühl, Höreindrücken usw. finden sich an der BBS zu 31 %, am Gymnasium hingegen nur zu 26 %.

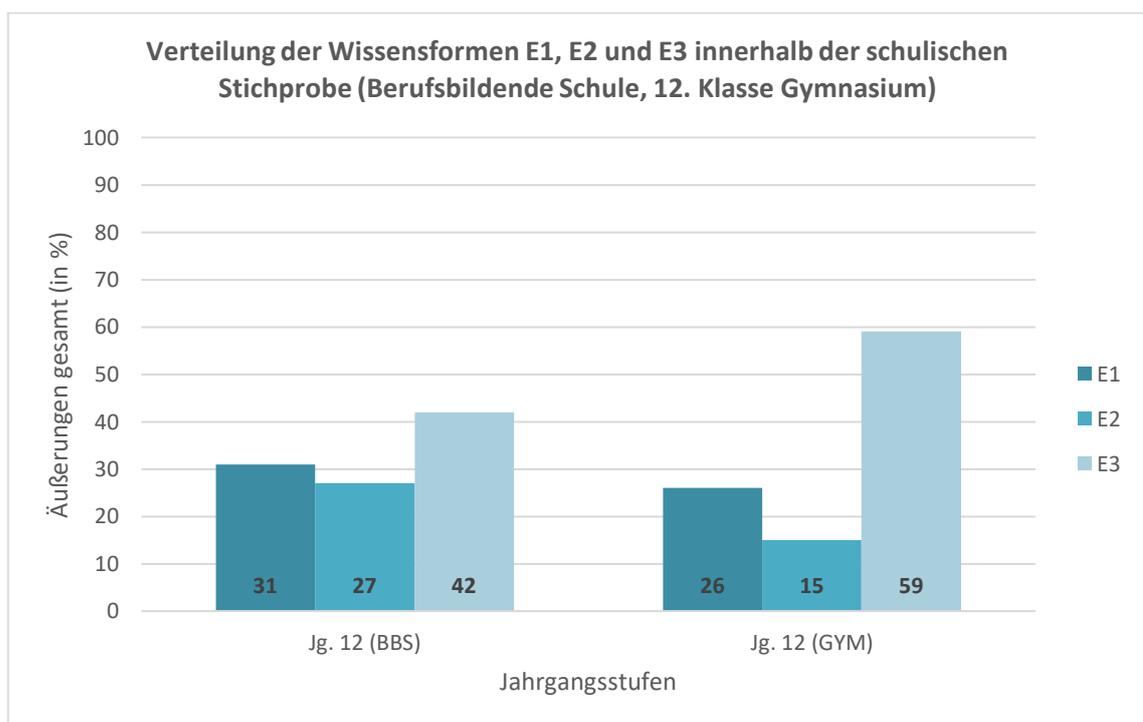


Abbildung 26 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) an den berufsbil-denden Schulen (n = 79) im Vergleich zum 12. Jahrgang (GYM).

Eine ähnliche Tendenz ist im Bereich E2 auszumachen. An den berufsbildenden Schulen beträgt der Anteil an Erklärungen der Kategorie E2 insgesamt 27 %. Der Vergleich mit den 12. Klassen des Gymnasiums macht deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler der BBS fast doppelt so häufig auf alltags-sprachliche Begriffe und Konzepte (E2) beziehen, wenn sie grammatische Phänomene erklären, wie die Gymnasiast/innen in Jahr-gang 12 (15 %). Verglichen mit den Daten der Haupt- und Realschule lässt sich hingegen eine deutlich geringere Zahl alltags-sprachlicher Verbalisierungen an der BBS ausmachen

(zum Vergleich: 60 % an der HS, 35 % an der RS). Es wird sichtbar, dass der Anteil alltags-sprachlicher Begründungen und Erklärungen, d. h. eines alltags-sprachlich verbalisierbaren Wissens über Sprache (E2), in den verschiedenen Lerngruppen (auch gleicher Jahrgangsstufe) stark schwankt.

Der Anteil an Erklärungen, die auf ein fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E3) hindeuten, beträgt an der BBS insgesamt 42 % und ist damit höher als der Anteil an Verbalisierungen aus den Bereichen E1 (31 %) und E2 (27 %). Es lässt sich ableiten, dass die Schülerinnen und Schüler der BBS beim Reflektieren und Erklären grammatischer Phänomene häufiger fachsprachliche Begriffe und Termini (E3) anwenden als alltags-sprachliche Konzepte (E2) oder Bezüge zum Sprachgefühl (E1). Mit diesem Wert liegen sie jedoch weit unter dem am Gymnasium erzielten Wert von 59 % im Bereich E3. Dieses Ergebnis wird bei der Analyse der Daten des Gymnasiums nochmals im Detail aufgegriffen.

Da an den berufsbildenden Schulen nur eine Jahrgangsstufe in die Erhebungen einbezogen werden konnte, lassen sich keine Signifikanzberechnungen zum Zusammenhang der Jahrgangsstufe und dem Vorhandensein verschiedener Formen metasprachlichen Wissens durchführen.

Gymnasium

Am Gymnasium beträgt der Anteil an Äußerungen, die bei den Lernenden auf ein bedingt verbalisierbares Wissen über Sprache (E1) schließen lassen, insgesamt 34 %; differenziert nach Jahrgangsstufen lässt sich für den 7. Jahrgang ein Wert von 39 %, für den 10. Jahrgang von 38 % und für den 12. Jahrgang von 26 % ermitteln. Es wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7 und 10 etwa in gleichem Maße über bedingt verbalisierbares sprachliches Wissen (E1) verfügen und folglich ähnlich häufig Bezüge zum Sprachgefühl oder Höreindruck herstellen, wenn sie grammatische Phänomene erklären. Lernende der 12. Klassen wenden metasprachliches Wissen der Kategorie E1 bedeutend seltener an, wenn sie zur Erklärung grammatischer Strukturen aufgefordert werden (26 %):

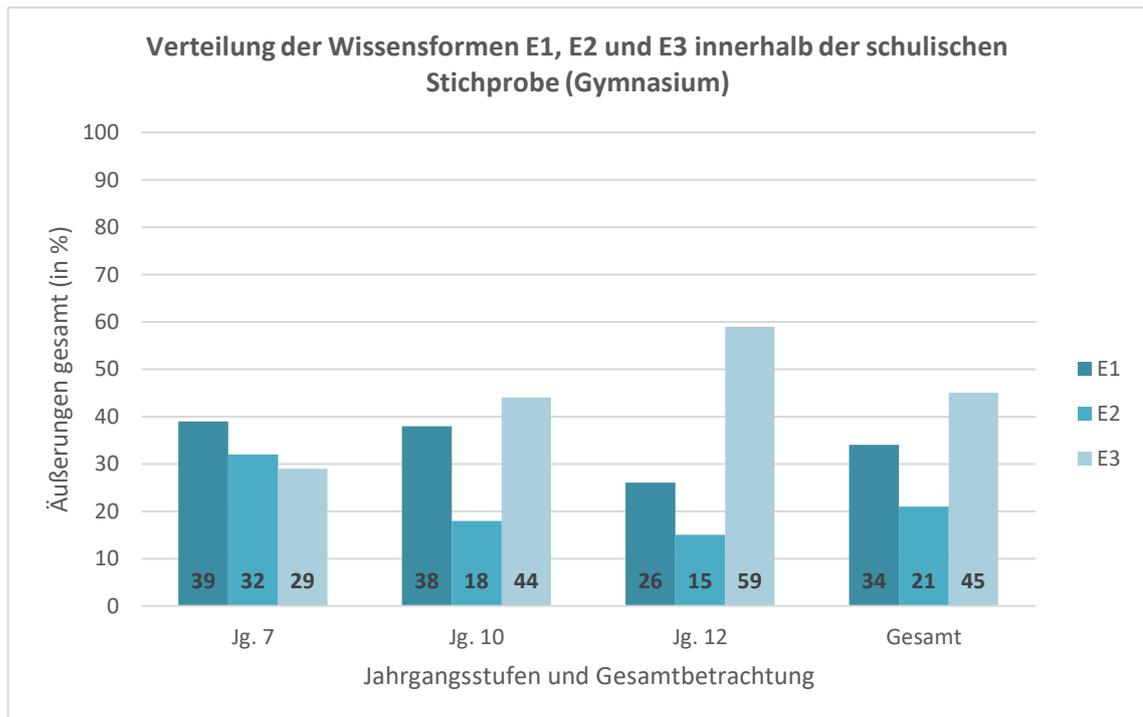


Abbildung 27 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) am Gymnasium (n = 131).

Das Diagramm zeigt, dass Schülerinnen und Schüler der niedrigeren Klassenstufen häufiger auf Grundlage ihrer individuellen Sprachwahrnehmung und anhand allgemeiner Feststellungen über Grammatik (E1) urteilen als Lernende der höheren Klassenstufen. Auffällig ist hier jedoch, dass kaum ein Unterschied zwischen Jahrgang 7 und 10 messbar ist, der an den anderen Schulformen deutlicher auffiel.

Der Anteil an Äußerungen, die auf ein alltags-sprachlich verbalisierbares Wissen (E2) über Sprache schließen lassen, liegt am Gymnasium bei insgesamt 21 %, ist also geringer als der Anteil an Äußerungen der Kategorie E1 (34 %) und ebenfalls geringer als die an der Hauptschule (60 %) und der Realschule (35 %) erzielten Werte innerhalb der Kategorie E2. Differenziert man weiter nach den einzelnen Jahrgangsstufen des Gymnasiums, lässt sich nachweisen, dass im 7. Jahrgang 32 % der Erklärungen mit alltags-sprachlichen Konzepten und Begriffen (E2) einhergehen (E1: 39 %), im 10. Jahrgang sind es 18 % (E1: 39 %) und im 12. Jahrgang 15 % (E1: 26 %). Es wird deutlich, dass in allen Jahrgangsstufen deutlich seltener alltags-sprachliche Verbalisierungen (E2) vorkommen als wahrnehmungs-basierte Erklärungen (E1). Besonders auffällig ist dies in Klasse 10, in der im Bereich E1 mehr als doppelt so hohe Werte erreicht werden wie im Bereich E2. Zudem lässt

sich feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler mit steigender Klassenstufe immer seltener alltagssprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E2) nutzen, um Grammatik zu reflektieren.

Eine deutliche Veränderung ist im Bereich E3 auszumachen. Der Anteil an fachsprachlichen Verbalisierungen von Wissen (E3) beträgt am Gymnasium insgesamt 45 %. Damit ist dieser Wert im Vergleich zum Anteil an Äußerungen der Kategorien E1 (34 %) und E2 (21 %) am höchsten, d. h., dass die Schülerinnen und Schüler der drei Jahrgangsstufen des Gymnasiums über fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) verfügen und dieses am ehesten heranziehen, wenn sie grammatische Phänomene reflektieren und erklären. Die Differenzierung nach Jahrgangsstufen macht deutlich, dass sich dieser Gesamtwert zusammensetzt aus einem Anteil von 29 % in Klasse 7, 44 % in Klasse 10 und 59 % in Klasse 12. Der Anteil an fachsprachlichen Erklärungen (E3) steigt demnach über die Jahrgangsstufen des Gymnasiums kontinuierlich an; diese Beobachtung konnte auch in den übrigen Schulformen gemacht werden. Dies bestätigt die Annahme, dass sich die fachsprachlichen Kenntnisse und das metasprachliche Wissen im Bereich E3 entlang der Jahrgangsstufen weiterentwickeln, sodass die Schülerinnen und Schüler der höheren Klassen – unabhängig von Schulform und Alter – über mehr fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) verfügen als Lernende der niedrigeren Klassen. Mit Fortschreiten der schulischen Laufbahn kommt es folglich zu einer besseren Verfügbarkeit fachsprachlich verbalisierbaren Wissens bei der Lösung grammatischer Probleme.

Die Signifikanzberechnungen für das Gymnasium führen zu dem Ergebnis, dass die Nullhypothese verworfen werden muss. Das bedeutet, dass ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein unterschiedlicher Formen metasprachlichen Wissens und den Jahrgangsstufen besteht ($V = 0,26$). Die Auswertung ergibt einen messbaren Zuwachs an Äußerungen im Bereich E3 (von 29 % auf 44 % auf 59 %). Im Vergleich heißt das, dass bereits die Siebtklässler/innen am Gymnasium grammatische Phänomene in etwa so häufig mittels fachsprachlicher Begriffe und Konzepte (E3) erklären wie die Zehntklässler/innen der Realschule. In Jahrgang 12 basieren rund zwei Drittel der Sprachbetrachtungen auf fachsprachlich verbalisierbarem Wissen über Sprache, was den höchsten gemessenen Wert innerhalb der schulischen Stichprobe darstellt.

Universität (n = 48)

An der Universität beträgt der Anteil an Äußerungen, die auf metasprachliches Wissen der Kategorie E1 hindeuten, insgesamt nur 1 %. Dieser Wert ist im Vergleich zur schulischen Stichprobe äußerst gering und weist darauf hin, dass die Studierenden nur sehr selten auf ihr Sprachgefühl oder ihren Höreindruck (E1) Bezug nehmen, wenn es um das Reflektieren grammatischer Phänomene und das Begründen von Schreibentscheidungen geht; sie beziehen sich demgegenüber häufiger auf ihr fach- und alltagssprachliches Wissen über Sprache (E3):

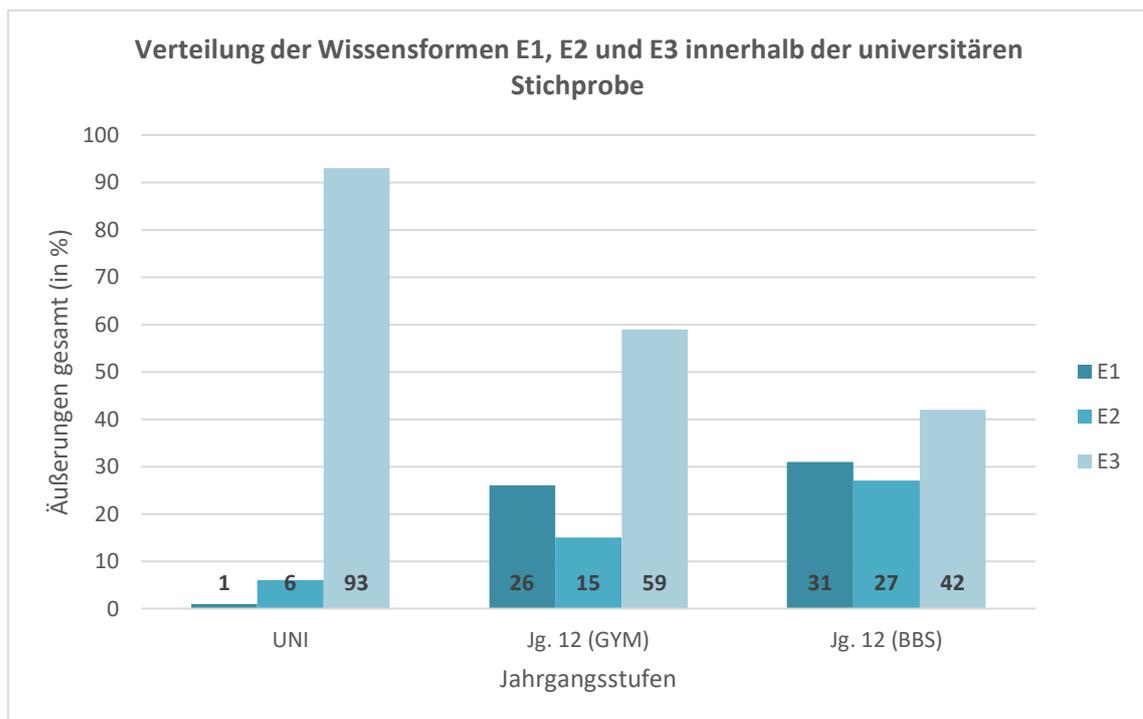


Abbildung 28 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltagssprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) an der Universität (n = 48) im Vergleich zum 12. Jahrgang (GYM und BBS).

Im Einzelnen beträgt der Anteil an Äußerungen, die auf ein alltagssprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E2) hinweisen, innerhalb der studentischen Stichprobe 6 %. Zum Vergleich: In der 12. Klasse des Gymnasiums sind es 15 %, an den berufsbildenden Schulen 27 %. Der Anteil an Erklärungen, die mit der Verwendung alltagssprachlicher Begriffe und Konzepte (E2) einhergehen, ist innerhalb der Gruppe der Studierenden höher als in Kategorie E1 (1 %), jedoch deutlich geringer als in Kategorie E3 (93 %).

An der Universität beträgt der Anteil an Äußerungen, die mit der Verwendung fachsprachlicher Termini, Begriffe und Konzepte (E3) einhergehen, insgesamt 93 %. Im Vergleich mit der schulischen Stichprobe ist dieser E3-Wert mit Abstand der höchste, da im 12. Jahrgang der berufsbildenden Schulen und des Gymnasiums bisher Maximalwerte von 42 % bzw. 59 % erreicht wurden. Es wird deutlich, dass den Studierenden für deklarative metasprachliche Handlungen überwiegend fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) zur Verfügung steht, das sie im Rahmen von Sprachreflexionsaufgaben zur Beurteilung und Erklärung grammatischer Strukturen einsetzen können.

Zusammenfassung

Es lässt sich in Bezug auf die äußeren Einflussfaktoren zusammenfassen, dass sich an allen Schulformen mit Ausnahme der Hauptschule statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der Jahrgangsstufe und dem Vorhandensein verschiedener Formen metasprachlichen Wissens ermitteln lassen: Während an der Hauptschule in Jahrgang 7 und 10 kaum Unterschiede in Bezug auf das für Reflexions- und Erklärungszwecken zur Verfügung stehende metasprachliche Wissen bestehen, deuten sich in allen übrigen Schulformen deutliche Entwicklungsverläufe von Jahrgang 7 zu Jahrgang 10 sowie zu Jahrgang 12 an. Dabei ist ein mit steigender Jahrgangsstufe messbarer Zuwachs an fachsprachlich verbalisierbarem Wissen (E3) nachweisbar, der je nach Schulform unterschiedlich stark ausgeprägt ist und am Gymnasium die höchsten Werte erreicht. Übertroffen werden die Anteile an fachsprachlich verbalisierbarem Wissen (E3) jedoch noch deutlich durch die Studierenden, die in diesem Bereich 93 % erzielen. Auch die Berechnungen zum Zusammenhang von Schulform und grammatischem Wissen ergab einen statistisch signifikanten Zusammenhang ($V = 0,47$) mittlerer Stärke. Es besteht folglich ein messbarer Einfluss der Schulform und der Jahrgangsstufe auf das metasprachliche Wissen der Lernenden, der an allen Schulformen mit Ausnahme der Hauptschule zugunsten des Wissens der Kategorie E3 ausfällt. Schülerinnen und Schüler höherer Schulformen und Jahrgangsstufen sowie Studierende verfügen entsprechend über mehr fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E3) und sind somit häufiger in der Lage, grammatische Phänomene unter Verwendung fachsprachlicher Begriffe und Konzepte zu reflektieren und zu erklären.

Die folgenden Diagramme veranschaulichen, wie sich die Anteile an metasprachlichem Wissen der Kategorien E1, E2 und E3 in den drei Jahrgangsstufen 7, 10 und 12 mit der Schulform verändern. Folgende Anteile sind in Jahrgang 7 festzustellen:

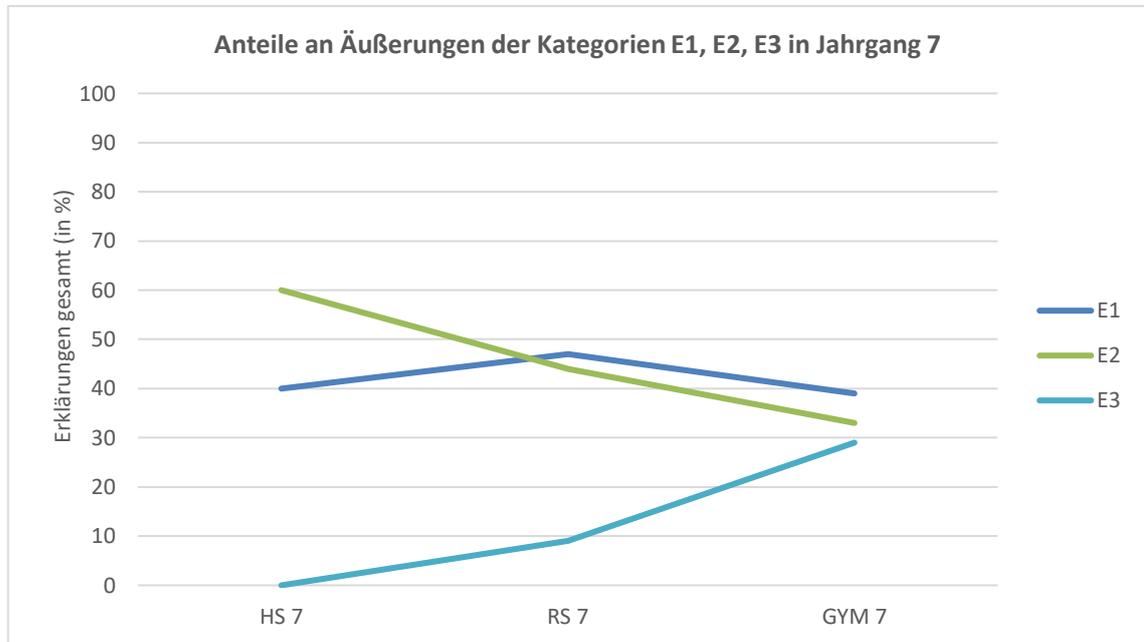


Abbildung 29 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1, E2, E3 in Jahrgang 7 (n = 125), angegeben in Prozent aller abgegebenen Erklärungen.

In Jahrgang 10 lassen sich ähnliche Tendenzen in Bezug auf die Verteilung von Äußerungen in den Bereichen E1, E2 und E3 erkennen:

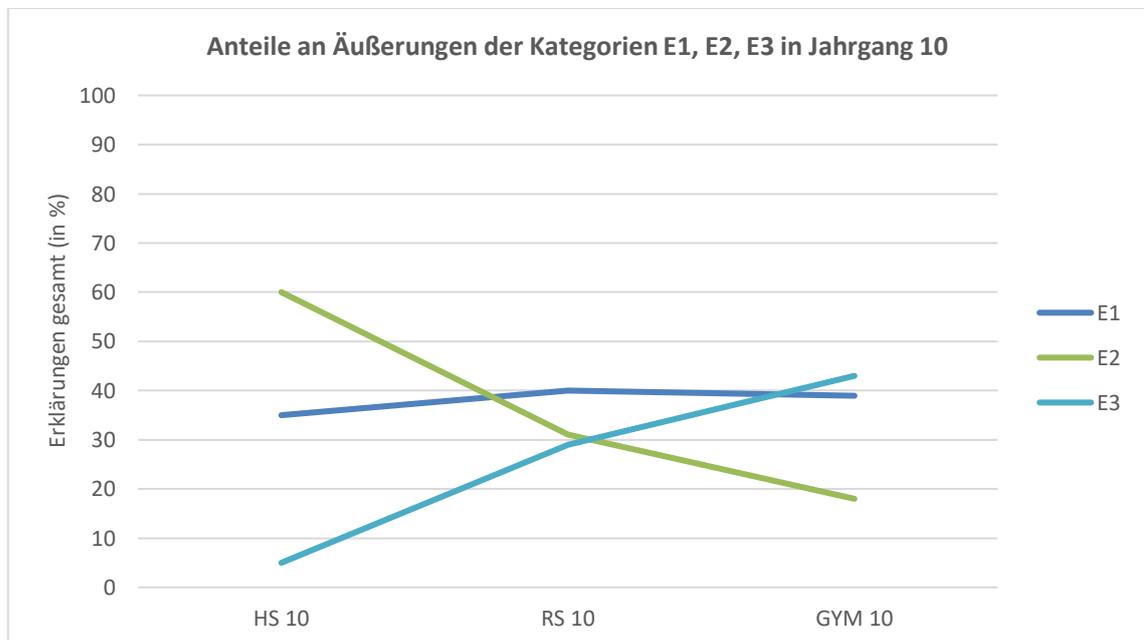


Abbildung 30 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1, E2, E3 in Jahrgang 10 (n = 119), angegeben in Prozent aller abgegebenen Erklärungen, und durchschnittliche Itemfunde im Erhebungstext.

In extremere Wertebereiche verlaufen hingegen die Graphen in der Sekundarstufe II und der Universität:

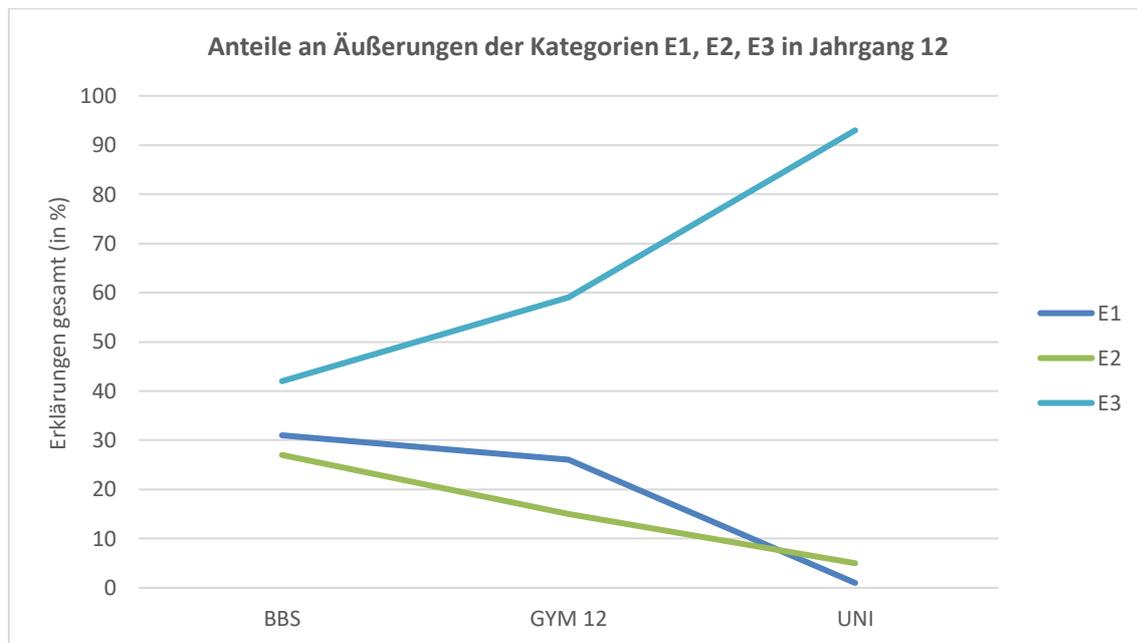


Abbildung 31 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1, E2, E3 in Jahrgang 12 und der Universität (n = 161), angegeben in Prozent aller abgegebenen Erklärungen, und durchschnittliche Itemfunde im Erhebungstext.

Werden die Werte für alle Lerngruppen zusammengenommen, so zeigt sich:

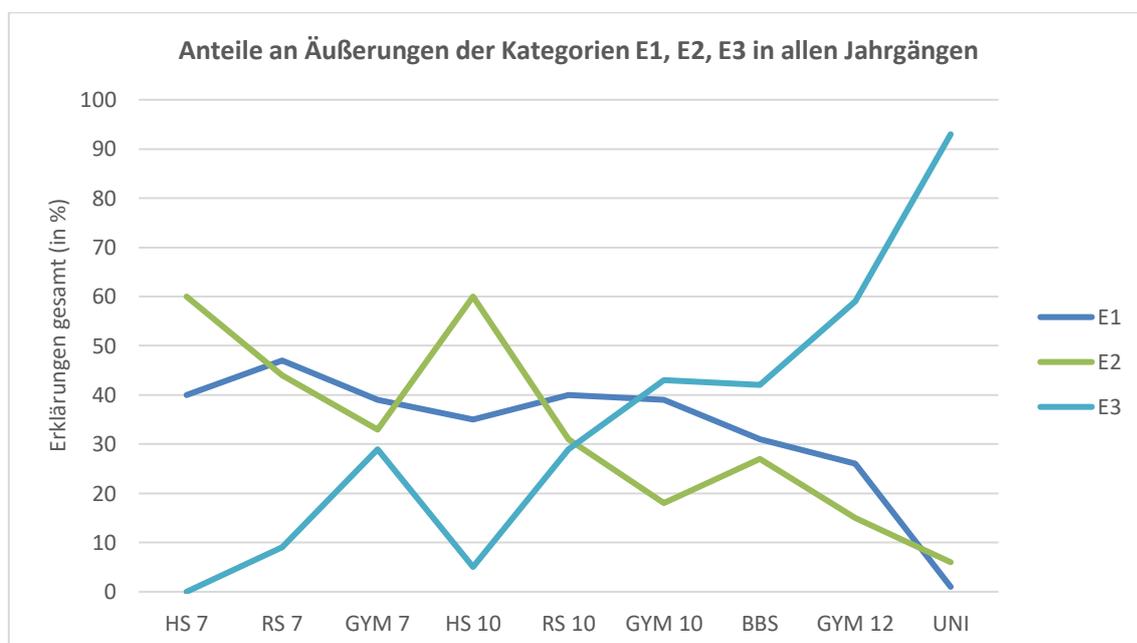


Abbildung 32 Anteile an Äußerungen der Kategorien E1, E2, E3 innerhalb der gesamten Stichprobe (n = 405), angegeben in Prozent aller abgegebenen Erklärungen, und durchschnittliche Itemfunde im Erhebungstext in Prozent.

Verfolgt man die einzelnen Verläufe in Abbildung 32, wird deutlich, dass Äußerungen der Kategorie E1, die auf bedingt verbalisierbares Wissen über Sprache hindeuten, von Jahrgang 7 bis Jahrgang 12 und von Schulform zu Schulform annähernd konstant bleiben, dann im Bereich der Sekundarstufe II absinken und an der Universität auf fast 0 % fallen. Das bedeutet, dass Erklärungen mit dem Sprachgefühl, dem Hör- bzw. Leseindruck oder allgemeiner Feststellungen über Sprache im Laufe der Jahrgangstufen und Schulformen erst ab dem Bereich der Sekundarstufe II deutlicher zurückgehen, sodass anzunehmen ist, dass das bedingt verbalisierbare metasprachliche Wissen bei fortgeschrittener Schülerinnen und Schüler sukzessive durch andere Formen (E2 und E3) abgelöst wird.

Noch deutlicher ist der abfallende Verlauf im Bereich der Äußerungen der Kategorie E2, wenngleich sich hier Abweichungen in den Lerngruppen der Hauptschule (10. Klasse) und – etwas weniger deutlich ausgeprägt – bei den Schülerinnen und Schülern der BBS (12. Klasse) ausmachen lassen, da hier noch vergleichsweise hohe Anteile an Äußerungen vorliegen, die auf ein Alltagssprachliches Wissen über Sprache (E2) hindeuten. Abgesehen davon ist eindeutig erkennbar, dass Erklärungen mithilfe Alltagssprachlicher Begriffe und Konzepte über die Jahrgangsstufen und Schulformen hinweg sukzessive abnehmen.

Ganz anders sieht es bei Äußerungen der Kategorie E3 aus, die im Gegenzug deutlich zunehmen; und zwar immer von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe sowie von Schulform zu Schulform. So erklären sich die im Diagramm erkennbaren Stufen, die immer am Übergang zur nächsten Schulform auftreten. Es lässt sich ableiten, dass Lernende höherer Schulformen und Jahrgänge über mehr fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) verfügen, das an die Stelle metasprachlichen Wissens der Kategorien E1 und E2 tritt.

5.2.3 Zusammenfassung

In Abschnitt 5.2 wurde mittels quantitativer Verfahren der Frage nachgegangen, ob und inwiefern Schülerinnen und Schüler sich unter Berücksichtigung bestimmter innerer und äußerer Einflussfaktoren in Bezug auf ihr Wissen über Sprache voneinander unterscheiden, um auf die Relevanz der jeweiligen Faktoren für die Entwicklung metasprachlichen Wissens zu schließen. Dabei deutete die Betrachtung der gesamten Daten der schulischen Stichprobe (n = 357) auf eine relative gleichmäßige Verteilung der Äußerungen

auf die Kategorien E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltagssprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) hin, wobei Äußerungen der Kategorie E3, die auf ein fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache hindeuten, an der Schule mit einem Anteil von 39 % insgesamt am häufigsten vorkommen. Die Daten der Studierenden zeigen hingegen, dass fast alle ihrer Äußerungen über Sprache dem Bereich E3 zugeordnet werden können (93 %), sodass Erklärungen sprachlicher Phänomene anhand von bedingt verbalisierbarem Wissen (E1) oder alltagssprachlich verbalisierbarem Wissen über Sprache (E2) vergleichsweise seltener vorliegen.

In Bezug auf die Relevanz innerer Einflussfaktoren zeigte sich, dass keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bestehen, die nicht losgelöst von anderen Faktoren Bestand haben. Es wird daher geschlossen, dass Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Entwicklung metasprachlichen Wissens die gleichen Voraussetzungen haben. Hingegen lässt sich ein signifikanter Zusammenhang ($V = 0,20$) von fachlichen Leistungen und verschiedenen Formen grammatischen Wissens feststellen. Diese Korrelation weist darauf hin, dass der Erwerb fachsprachlich verbalisierbaren Wissens über Sprache (E3) mit dem Erwerb fachlicher Konzepte sowie Denk- und Handlungsweisen einhergeht und folglich bessere Leistungen im Fach begünstigt. Darüber hinaus lässt sich ableiten, dass fachsprachliche Äußerungen im Unterricht bessere Zensuren nach sich ziehen. Beide Ergebnisse unterstreichen die Relevanz fachsprachlich verbalisierbaren Wissens (E3) für die Schullaufbahn.

Auch das Alter der Schülerinnen und Schüler steht in einem schwach signifikanten Zusammenhang zu ihrem metasprachlichen Wissen ($V = 0,24$). Das bedeutet, dass sich das Wissen über Sprache, über das die Schülerinnen und Schüler verfügen und das sie bei der Reflexion und Erklärung grammatischer Phänomene nutzen, mit zunehmendem Alter verändert. Diese Entwicklung verläuft tendenziell zugunsten einer Zunahme des fachsprachlich verbalisierbaren Wissens (E3), das das alltagssprachlich verbalisierbare Wissen (E2) sukzessive zu ersetzen scheint; das bedingt verbalisierbare Wissen (E1) bleibt hingegen über die Altersstufen näherungsweise konstant. Zwei Ausnahmen bestehen hier: An der Hauptschule gilt die Nullhypothese, d. h., dass kein Zusammenhang zwischen den getesteten Faktoren besteht. Entsprechend deutet das Alter der Hauptschülerinnen und -schüler nicht auf ein verändertes Wissen über Sprache hin, während für alle anderen Lerngruppen gilt, dass das Alter einen Einfluss auf das Vorhandensein

metasprachlichen Wissens hat. An den berufsbildenden Schulen kommt es hierbei mit steigendem Alter jedoch nicht zu einem höheren E3-Anteil, sondern es lässt sich eine Stagnation sowie ein leichter Rückgang von Äußerungen, die fachsprachliche Termini, Begriffe und Konzepte (E3) umfassen, bei Schülerinnen und Schülern höherer Altersstufen ausmachen. In diesem Zusammenhang ist auch darauf hingewiesen worden, dass Lernende gleichen Alters nicht zwangsläufig auch gleiche Klassenstufen besuchen, was auf die Notwendigkeit hindeutet, die Faktoren Alter und Klassenstufe in Bezug auf ihre Bedeutung für die Entwicklung metasprachlichen Wissens separat zu betrachten.

Ein Vergleich der Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Familiensprachen hat ergeben, dass ein sehr schwacher Zusammenhang zwischen dem sprachlichen Umfeld und dem metasprachlichen Wissen besteht ($V = 0,07$), der sich jedoch relativiert, wenn weitere äußere Faktoren wie Schulform und Jahrgangsstufe berücksichtigt werden. Die unterschiedlich hohen Anteile an Wissen über Sprache der Kategorien E1, E2 und E3, die sich bei Lernenden mit unterschiedlichen Familiensprachen feststellen lassen, sind nicht aussagekräftig genug, um Schlussfolgerungen bezüglich grundsätzlicher Vor- oder Nachteile zu ziehen, wenngleich sich ein leichter Vorsprung von Lernenden mit Deutsch als Familiensprache andeutet. Allerdings scheinen die Ergebnisse vielmehr die Annahme zu stützen, dass die metasprachlichen Leistungen stärker vom Bildungsumfeld (Schulform und Jahrgangsstufe) abhängen als von der Familiensprache, sodass geschlussfolgert werden kann, dass fachsprachliches Agieren und der Erwerb metasprachlichen Wissens stark schulisch induziert ist.

Diese Annahme konnte durch die Untersuchung der äußeren Einflussfaktoren Schulform und Jahrgangsstufe gestützt werden. Die Analyse hat eine statistisch signifikante Korrelation von Schulform bzw. Bildungsinstitution und metasprachlichem Wissen ($V = 0,47$) ergeben. Die Schulform (mit Ausnahme der Hauptschule) wirkt sich demnach auf das Wissen über Sprache aus, über das die Schülerinnen und Schüler sowie die Studierenden verfügen und das sie für die Reflexion und Erklärung grammatischer Phänomene heranziehen. Die prozentuale Auswertung zeigt, dass Lernende höherer Schulformen sowie Studierende über mehr fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) verfügen und folglich eher in der Lage sind, grammatische Phänomene auch unter Verwendung fachsprachlicher Begriffe und Konzepte zu erklären.

In Bezug auf den Einflussfaktor Klassenstufe konnte zudem ermittelt werden, dass an allen Schulformen mit Ausnahme der Hauptschule statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der Jahrgangsstufe und dem Vorhandensein verschiedener Formen metasprachlichen Wissens bestehen. An der Hauptschule sind hingegen in den untersuchten Jahrgangsstufen 7 und 10 kaum Unterschiede messbar. Demgegenüber lassen sich an allen übrigen Schulformen deutliche Entwicklungsverläufe von Jahrgang 7 zu Jahrgang 10 sowie zu Jahrgang 12 feststellen, die mit einem Zuwachs an fachsprachlich verbalisierbarem Wissen (E3) einhergehen, der je nach Schulform unterschiedlich ausfällt. Höchstwerte liegen in Jahrgang 12 des Gymnasiums und an der Universität vor.

Insgesamt wurde deutlich, dass der prozentuale Anteil an Äußerungen der Kategorie E1 wie „Das klingt besser“, die auf bedingt verbalisierbares Wissen über Sprache hinweisen, über die Schulformen näherungsweise konstant bleibt; an der Universität geht der Anteil demgegenüber fast gegen Null. Der Anteil an Äußerungen der Kategorie E2, z. B. „Das Wort wurde falsch eingesetzt“, die auf alltagssprachlich verbalisierbares metasprachliches Wissen hindeuten, weist hingegen einen konstant fallenden Verlauf über die Schulformen und die Universität auf, während der Anteil an Äußerungen der Kategorie E3, also alles Fachsprachliche, kontinuierlich ansteigt und im 12. Jahrgang des Gymnasiums (schulische Stichprobe) bzw. der Universität (Stichprobe gesamt) am höchsten ist.

5.3 Operative und deklarative metasprachliche Handlungen

Während in den Abschnitten 5.1 und 5.2 verschiedene Qualitäten metasprachlichen Wissens (E1, E2, E3) erarbeitet und unter Berücksichtigung verschiedener Einflussfaktoren mittels quantitativer Verfahren in Bezug auf ihre Verteilung innerhalb der Stichprobe analysiert wurden, dient dieser Abschnitt der Klärung der Frage, wie sich das Vorhandensein expliziten grammatischen Wissens verschiedener Qualitäten auf das operative und deklarative metasprachliche Handeln der Schülerinnen und Schülern auswirkt.

Im Einzelnen werden dazu operative und deklarative metasprachliche Handlungen der Schülerinnen und Schüler untersucht (= wie sie grammatische Zweifelsfälle in einem Text wahrnehmen, korrigieren und erklären) und in Beziehung zu ihrem expliziten Wissen über Sprache gesetzt. So soll ermittelt werden, ob bestimmte Formen metasprachlichen Wissens positiv mit dem metasprachlichen Handeln von Lernenden korrelieren.

Zu diesem Ziel werden die Ergebnisse der einzelnen Lerngruppen aus den verschiedenen Schulformen und Klassenstufen zunächst separat dargestellt (5.3.1 bis 5.3.5), bevor sie in Abschnitt 5.3.6 zusammengefasst und systematisiert werden. Im Rahmen der Systematisierung wird zudem der Frage nachgegangen, inwiefern metasprachliches Wissen an bestimmte grammatische Phänomene bzw. Kategorien gekoppelt sein kann.

5.3.1 Hauptschule

Die Daten aus der schriftlichen Erhebung lassen in Bezug auf die Frage, welche und wie viele der im Text enthaltenen grammatischen Zweifelsfälle an der Hauptschule wahrgenommen werden, den Schluss zu, dass nur wenigen Schülerinnen und Schülern überhaupt etwas am Text auffällt. Die Fundraten, d. h. die Werte zu den Häufigkeiten, mit denen die morphosyntaktischen Items erfasst wurden, befinden sich im 7. Jahrgang der Hauptschule trotz der Stichprobengröße von $n = 25$ stets im niedrigen einstelligen Bereich (vgl. Anhang: 334).

26 der 30 möglichen Items werden von den Siebtklässler/innen entweder gar nicht oder von nur je einer Person markiert – das bedeutet, dass rund 87 % der grammatischen Phänomene im Text von der überwiegenden Mehrheit der Lernenden überhaupt nicht wahrgenommen werden. Zu diesen Items zählen auch Varianten, die den ausgewählten Grammatiken zufolge in Bezug auf die geschriebene Standardsprache als unangemessen oder sogar ungrammatisch gelten. Diese sprachlichen Formen hätten folglich zu einem Aufmerken und Nachdenken über Sprache führen sollen, lösen jedoch in dieser Gruppe keine grammatische Reflexion aus. Die Spracherfahrung sowie das Wissen der Schülerinnen und Schüler scheinen hier nicht hinreichend zu sein, um Korrektes und Fehlerhaftes, Grammatisches und Ungrammatisches bzw. Akzeptables und Nicht-Akzeptables zuverlässig zu identifizieren.

Vergleichsweise häufig werden hingegen die folgenden morphosyntaktischen Items im Text markiert (sortiert nach Häufigkeit der Funde):

- 1) Item 14 (*[...], da ich komme*, wahrgenommen von 16 % der Lerngruppe)
- 1) Item 22 (*ich hätte fast vergessen gehabt*, wahrgenommen von 16 % der Lerngruppe)
- 2) Item 18 (*ich habe gemacht gehabt*, wahrgenommen von 12 % der Lerngruppe)

Diese Items lassen sich zwei grammatischen Kategorien zuordnen, darunter *Verbstellung in Nebensätzen* und *Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen*; für diese Kategorien scheinen die Siebtklässler/innen der Hauptschule demnach besonders sensibel zu sein. Grundsätzlich zeigen die Daten in Bezug auf die insgesamt 12 getesteten grammatischen Kategorien, dass in Klasse 7 der Hauptschule insbesondere in Bezug auf Items der folgenden Kategorien eine höhere Variantenaufmerksamkeit besteht:

- 1) I (*Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen*, wahrgenommen von 9 % der Lerngruppe)
- 2) IX (*Nominalgruppenflexion*, wahrgenommen von 4 % der Lerngruppe)
- 3) XI (*Verbstellung in Nebensätzen*, wahrgenommen von 4 % der Lerngruppe)

Bei den im Erhebungstext enthaltenen grammatischen Phänomenen aus der Gruppe der *Nominalgruppenflexion* (IX) handelt es sich um Systemfehler mit ungrammatischen Konstruktionen, wohingegen die Kategorien I und XI ausschließlich Items umfassen, die gemäß den statuierten Normen zwar als weniger akzeptabel im schriftsprachlichen Bereich gelten, jedoch in anderen Varietäten möglich wären. Überhaupt keine Markierungen (zumindest nicht aus grammatischen Gründen) liegen in dieser Stichprobe für die Kategorien *Verbkonjugation*, *Vergleichspartikel*, *Flexion von Pronomen* und *Konjunktionalphrasen* vor. Nimmt man die Begründungen dazu genauer in den Blick, warum einzelne Items besonders häufig wahrgenommen wurden, zeigt sich für die Siebtklässler/innen der Hauptschule, dass sie in erster Linie semantische Eigenschaften von Sprache fokussieren und kaum grammatische. Dabei bereitet die Berücksichtigung semantischer Aspekte bereits größere Probleme, die Berücksichtigung spezifischer grammatischer Aspekte gelingt jedoch kaum. Insgesamt deuten die Daten darauf hin, dass die Fehleridentifikation im Text (= operatives metasprachliches Handeln) von nur wenigen Schülerinnen und Schülern des 7. Jahrgangs gezielt durchgeführt werden kann. Es ist dabei unbedingt zu betonen, dass sich die Lerngruppe sehr bemüht gezeigt und durchaus konzentriert an der Aufgabenstellung gearbeitet hat. Dennoch wurden grammatische Aspekte des Textes überwiegend (und nur teils zugunsten semantischer Aspekte) außer Acht gelassen.

Zusammenfassung

- ✓ Im Durchschnitt werden 0,8 der 30 möglichen morphosyntaktischen Items im Text wahrgenommen (= 3 %).

- ✓ 26 von 30 Items (= 87 %) werden nie bzw. von nur je einer Person im Text wahrgenommen.
- ✓ Vor allem Items der grammatischen Kategorien *Tempus* bzw. *doppelte Perfektbildungen*, *Nominalgruppenflexion* und *Verbstellung in Nebensätzen* werden im Text markiert.
- ✓ Items der Kategorien *Verbkonjugation*, *Vergleichspartikeln*, *Flexion von Pronomen* und *Konjunkionalphrasen* nehmen 0 % der Lerngruppe wahr.
- ✓ Zu den meistmarkierten Items zählen 14 (*[...], da ich komme*), 22 (*ich hätte fast vergessen gehabt*) und 18 (*ich habe gemacht gehabt*).

Der Vergleich der Ergebnisse der Jahrgänge 7 und 10 der Hauptschule offenbart eine leichte quantitative Steigerung über die Klassenstufen in Bezug auf die Anzahl der Items, die im Text als fehlerhaft identifiziert und daher markiert werden (vgl. Anhang: 335). Während im 7. Jahrgang noch 26 der 30 möglichen Items gar nicht bzw. nur von je einer Person markiert werden (87 %), liegt der Wert im 10. Jahrgang nur noch bei 17 von 30 Items (57 %). Dabei werden auch in Klasse 10 Items aus dem Bereich der Systemfehler nicht erkannt, die eigentlich zu einem Aufmerken hätten führen sollen. Zudem wird deutlich, dass die Fundraten zu allen Items mit nur einer Ausnahme (Item 14) trotz der quantitativen Steigerungen auch hier im niedrigen einstelligen Bereich liegen (bei $n = 21$). Im Einzelnen bleiben in Klasse 10 bleiben – mit Ausnahme von Item 8 – dieselben grammatischen Phänomene unberücksichtigt wie in Klasse 7 – die Art der Items, die die Lernenden im Text nicht erfassen, ist entsprechend von Jahrgang 7 zu Jahrgang 10 kaum verändert.

Hingegen werden die folgenden grammatischen Phänomene von den Zehntklässler/innen der Hauptschule vergleichsweise häufig im Text wahrgenommen:

- 1) Item 14 (*[...], da ich komme*, wahrgenommen von 57 % der Lerngruppe)
- 2) Item 16 (*schwieriger wie*, wahrgenommen von 38 % der Lerngruppe)
- 3) Item 7 (*einen guten Zeugnis*, wahrgenommen von 33 % der Lerngruppe)

In gleicher Weise wie die Siebtklässler/innen werden auch die Zehntklässler/innen der Hauptschule am häufigsten auf Item 14 (*[...], da ich komme*) aufmerksam. Item 16 (*schwieriger wie*), das in Klasse 7 kein einziges Mal markiert wurde, wird in Klasse 10 sogar am zweithäufigsten im Text erfasst. Item 7 (*einen guten Zeugnis*), wobei es sich um einen grammatischen Systemfehler handelt, der in Klasse 7 nur einer Person

aufgefallen ist, wird in Jahrgang 10 von einem Drittel der Lerngruppe bemerkt. Dies deutet darauf hin, dass die Zehntklässler/innen tatsächliche Systemfehler etwas zuverlässiger identifizieren können als die Siebtklässler/innen.

Insgesamt haben Items der folgenden grammatischen Kategorien die Schülerinnen und Schüler des 10. Jahrgangs am häufigsten irritiert und grammatische Reflexion ausgelöst:

- 1) X (*Flexion von Pronomen*, wahrgenommen von 24 % der Lerngruppe)
- 2) I (*Tempus – doppelte Perfektbildungen*, wahrgenommen von 22 % der Lerngruppe)
- 3) IX (*Nominalgruppenflexion*, wahrgenommen von 19 % der Lerngruppe)

Kategorie I wurde in Jahrgang 7 ebenfalls häufig thematisiert, Kategorie X hingegen überhaupt nicht; somit lässt sich für den 10. Jahrgang eine vergleichsweise höhere Sprachaufmerksamkeit in diesem Bereich feststellen. Auch Items der Kategorien IX (*Nominalgruppenflexion*) und XI (*Verbstellung in Nebensätzen*) werden von je rund 20 % der Zehntklässler/innen erfasst, während in Klasse 7 nur jeweils 4 % der Lerngruppe auf diese Kategorien aufmerksam wurde. Diese Steigerungen der Fundraten sind jedoch auf nur wenige der insgesamt 21 Zehntklässler/innen zurückzuführen, sodass das bessere Gesamtergebnis auf den besseren Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler der Klasse beruht und weniger durch eine allgemein bessere Leistung der gesamten Lerngruppe verursacht zu sein scheint. Darauf deuteten bereits die Ergebnisse der Signifikanzberechnungen hin. Insgesamt ließen sich im Rahmen dieser Studie an der Hauptschule keine systematisch wirkenden Effekte der drei zusätzlichen Jahre an Spracherfahrung und schulischem Lernen für die Schülerinnen und Schüler beobachten. Allerdings konnte festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler in Klasse 10 besser als in den niedrigeren Klassenstufen in der Lage sind, „echte“ grammatische Fehler zu identifizieren und zum Gegenstand sprachlicher Reflexion zu machen. Zudem ist die Zahl der grammatischen Kategorien, die im Text gar nicht wahrgenommen werden, von vier (III, V, X, XII) auf zwei (III, XII) gesunken, was darauf hindeutet, dass die Zehntklässler/innen ihre Aufmerksamkeit gezielter auf grammatische Phänomene richten können.

Dennoch werden insgesamt 21 der 30 möglichen morphosyntaktischen Items von 0 % bis maximal nur 10 % der Lerngruppe wahrgenommen und lediglich drei Items lösen bei mehr als 30 % der Lerngruppe überhaupt eine grammatische Reflexion aus; die Aufmerksamkeit für grammatische Aspekte ist folglich auch in Jahrgang 10 der Hauptschule

relativ gering ausgeprägt. Es konnte jedoch trotz der Tatsache, dass auch die Zehntklässler/innen eher semantische Eigenschaften von Sprache fokussiert haben, festgestellt werden, dass die Berücksichtigung grammatischer Eigenschaften hier eher gelingt als in Jahrgang 7. Dies lässt darauf schließen, dass die Einhaltung der Aufgabenstellung, die den Blick gezielt auf grammatische Aspekte lenkt, in Klasse 10 deutlich besser funktioniert als noch in Klasse 7.

Zusammenfassung

- ✓ Im Durchschnitt werden 3,3 der 30 möglichen morphosyntaktischen Items im Text wahrgenommen (= 11 %).
- ✓ 17 von 30 Items (= 57 %) werden nie bzw. von nur je einer Person im Text wahrgenommen.
- ✓ Vor allem Items der grammatischen Kategorien *Tempus* bzw. *doppelte Perfektbildungen*, *Nominalgruppenflexion* und *Flexion von Pronomen* werden im Text markiert.
- ✓ Items der Kategorien *Verbkonjugation* und *Konjunkionalphrasen* nehmen 0 % der Lerngruppe wahr.
- ✓ Zu den meistmarkierten Items zählen 14 (*[...], da ich komme*), 16 (*schwieriger wie*) und 7 (*einen guten Zeugnis*).

Um zu ermitteln, ob den Schülerinnen und Schülern operative metasprachliche Handlungen (= Fehleridentifikation und -korrektur) besser gelingen als deklarative metasprachliche Handlungen (= Erklären) und um den Einfluss verschiedener expliziter Wissensformen zu analysieren, wird im Folgenden jeweils im Anschluss an die schulspezifischen Daten auf die prozentualen Anteile richtiger und fehlerhafter Korrekturen und Erklärungen Bezug genommen. Als richtige Korrektur gilt dabei, was gemäß den verwendeten Grammatiken als grammatikalisch korrekt und standardsprachlich angemessen für den vorliegenden kommunikativen Kontext gilt; als richtige Erklärung werden Äußerungen gewertet, mit denen das jeweils betrachtete grammatische Phänomen unter Verwendung alltagssprachlicher (E2) oder fachsprachlicher (E3) Begriffe und Konzepte zutreffend beschrieben und erklärt wurde. So soll deutlich werden, ob die Schülerinnen und Schüler auf Grundlage ihres Wissens zu standardsprachlich angemessenen Korrekturen sowie zutreffenden Erklärungen der grammatischen Zweifelsfälle in der Lage waren.

Dazu muss folgender Hinweis zur Auswertung der Daten vorweggenommen werden: Bei der Analyse der Äußerungen, die auf ein bedingt verbalisierbares Wissen über Sprache bei den Lernenden schließen lassen und daher der Kategorie 1 zugeordnet wurden, lässt sich lediglich die Korrektur, d. h. das Ergebnis der Sprachbetrachtung, als zutreffend oder unzutreffend beurteilen, nicht jedoch die Erklärungen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es sich hierbei nicht um Erklärungen im eigentlichen Sinne handelt. Hingegen lässt sich bei Äußerungen, die bei Lernenden auf ein alltagssprachlich oder fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache hindeuten und daher den Kategorien E2 und E3 zugeteilt wurden, zusätzlich bestimmen, ob die zur Erklärung eingesetzten Termini, Begriffe und Konzepte fachlich passend bzw. zutreffend eingesetzt wurden. Das bedeutet für die Analyse: Bei der Untersuchung von Äußerungen der Kategorie E1 werden lediglich zwei Ausprägungen berücksichtigt (f = falsche Korrekturen vs. r = richtige Korrekturen), während bei der Auswertung von Äußerungen der Kategorien E2 und E3 vier Merkmalsausprägungen der operativen und deklarativen metasprachlichen Handlungen der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden:

- 1) Die vorgenommene Korrektur ist „richtig“ (= grammatisch bzw. standardsprachlich) und die dazugehörige Erklärung, d. h. die angeführten Begriffe und Konzepte, beschreiben das Phänomen zutreffend (z. B. *Praktikas* wird zu *Praktika* verbessert, die Erklärung bezieht sich auf die Pluralbildung).
- 2) Die vorgenommene Korrektur ist „richtig“, die dazugehörige Erklärung passt jedoch nicht zum grammatischen Phänomen (z. B. *Praktikas* wird zu *Praktika* verbessert, die Erklärung bezieht sich auf das Genus).
- 3) Die vorgenommene Korrektur ist „falsch“ (= ungrammatisch und/oder nicht standardsprachlich), jedoch ist die dazugehörige Erklärung zutreffend (z. B. *Praktikas* wird zu *Praktikumme* verbessert, die Erklärung bezieht sich auf die Pluralbildung).
- 4) Die vorgenommene Korrektur und die dazugehörige Erklärung sind „falsch“, da das jeweilige grammatische Phänomen nicht treffend erklärt wird (z. B. *Praktikas* wird zu *Praktikumme* verbessert, die Erklärung bezieht sich auf das Genus).

Bezeichnet werden diese Fälle im Folgenden mit r (Erklärung passend, Korrektur unpassend), rr (Erklärung und Korrektur passend), f (Erklärung unpassend, Korrektur passend) und ff (Erklärung und Korrektur unpassend).

Für die Hauptschülerinnen und -schüler lassen sich entsprechend dieser Vorgehensweise die folgenden Ergebnisse für die Kategorie E1 ermitteln:

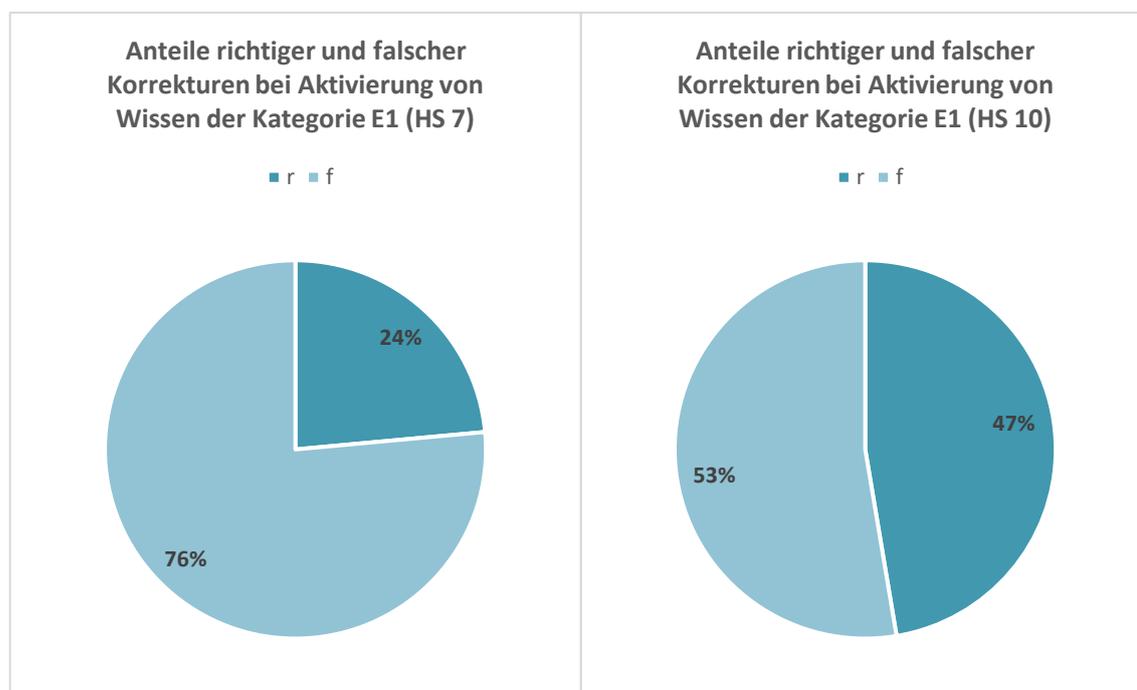


Abbildung 33 Anteile richtiger und falscher Korrekturen bei Aktivierung von Wissen der Kategorie E1 in Klasse 7 (links) und Klasse 10 (rechts) der Hauptschule (n = 46), angegeben in Prozent aller von den jeweiligen Lerngruppen abgegebenen Begründungen zu ihren Schreibentscheidungen.

Die Grafiken veranschaulichen, dass die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse der Hauptschule, die über ein bedingt verbalisierbares Wissen über Sprache (E1) verfügen, in nur 24 % der Fälle zu richtigen Korrekturergebnissen kommen, hingegen zu 76 % nicht. Das bedeutet, dass mehr als drei Viertel aller Schreibentscheidungen, die in Jahrgang 7 auf Grundlage von Sprachgefühl, Hör- und Leseindrücken sowie allgemeinen Feststellungen über Sprache getroffen werden, entweder nicht standardsprachlich und somit für den vorliegenden kommunikativen Kontext nicht angemessen oder sogar ungrammatisch sind. Die Reflexion grammatischer Phänomene und das Treffen einer Schreibentscheidung anhand bedingt verbalisierbaren Wissens über Sprache (E1), d. h. der sensorischen Wahrnehmung und Beurteilung dessen, was richtig und falsch ist, trägt in dieser Lerngruppe folglich in den meisten Fällen nicht zur Lösung bei.

Auch in Jahrgang 10 besteht lediglich eine Chance von rund 50 %, dass bei Vorliegen bedingt verbalisierbaren Wissens über Sprache (E1) richtige Korrekturen vorgenommen werden. In der Hälfte der Fälle führen die Verbesserungen demnach zu ungrammatischen oder nicht-standardsprachlichen Varianten. Dieses Ergebnis ist insofern etwas überraschend, da häufig davon ausgegangen wird, dass die Schülerinnen und Schüler ein implizites Wissen in den Unterricht mitbringen, das sie zur Identifikation und

Korrektur sprachlicher Strukturen befähigt, und das folglich von den Lehrkräften nur noch mit den passenden expliziten Begriffen in Verbindung gebracht werden müsste. Doch hier wird deutlich, dass die Lernenden zwar auf einzelne Testitems aufmerksam werden und Schreibentscheidungen treffen, ihre sensorische Wahrnehmung jedoch bei der Lösung der identifizierten Probleme nicht weiterhilft. Das Sprachgefühl und die weiteren Subkategorien der Kategorie E1 stellen folglich im sprachlichen Zweifel nicht für alle Lernenden verlässliche Entscheidungskriterien dar; insbesondere in der Gruppe der Hauptschülerinnen und -schüler führt die Anwendung dieses Wissens über Sprache häufiger zu falschen Schreibentscheidungen als zu richtigen.

Lernende der Hauptschule, die über Wissen der Kategorie E2 verfügen, erzielen folgende Ergebnisse im Bereich der Korrektur und Erklärung sprachlicher Zweifelsfälle:

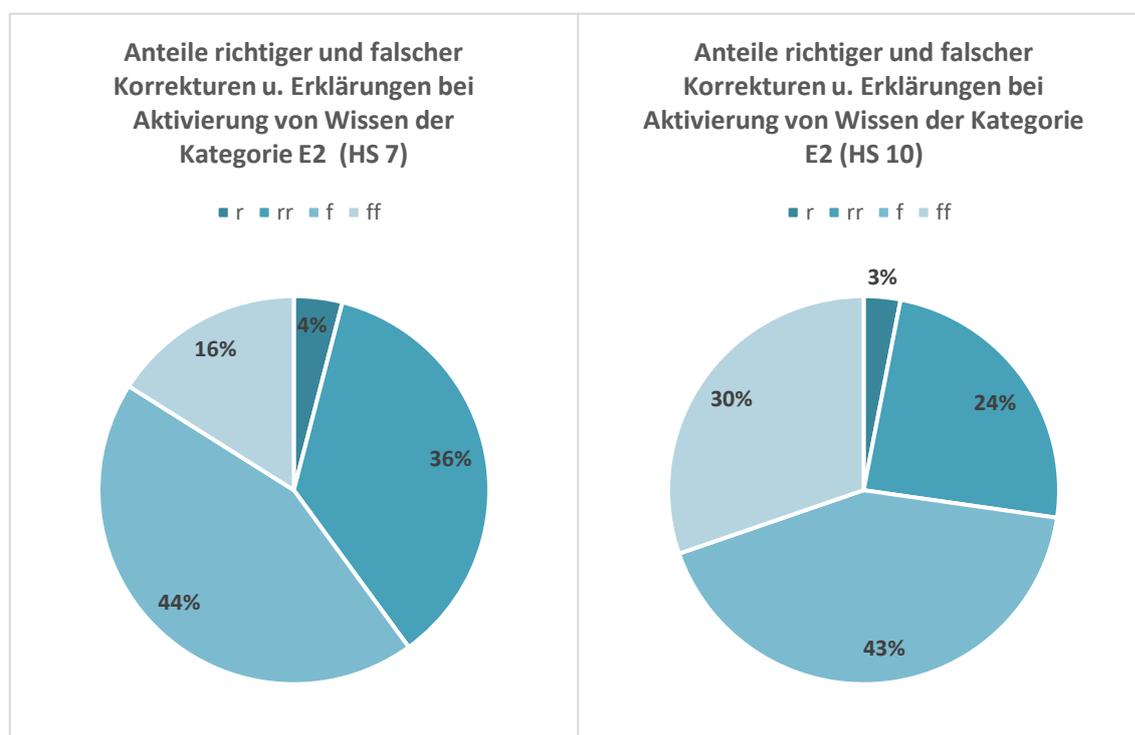


Abbildung 34 Anteile an r (Erklärung passend/Korrektur unpassend), rr (Erklärung u. Korrektur passend), f (Erklärung unpassend/Korrektur passend) und ff (Erklärung und Korrektur unpassend) bei Aktivierung von Wissen der Kategorie E2 in Klasse 7 (links) und Klasse 10 (rechts) der Hauptschule (n = 46), angegeben in Prozent aller von den jeweiligen Lerngruppen abgegebenen Begründungen zu ihren Schreibentscheidungen.

Die Siebtklässler/innen, die über ein alltagssprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache verfügen (E2), nehmen demnach zu 20 % fehlerhafte, d. h. ungrammatische oder nicht-standardsprachliche Korrekturen der Testitems vor (r + ff). 80 % der Korrekturen

sind demgegenüber grammatikalisch korrekt ($rr + f$). Die Erklärungen der grammatischen Phänomene sind hingegen deutlich seltener passend – nur zu 40 % gelingt es den Schülerinnen und Schülern, die jeweils betrachteten grammatischen Phänomene unter Verwendung alltagssprachlicher Begriffe und Konzepte (E2) zutreffend zu erklären ($r + rr$), zu 60 % sind die Erklärungen hingegen linguistisch unpassend ($f + ff$). Das bedeutet, dass die Siebtklässler/innen der Hauptschule weniger als die Hälfte ihrer Korrekturen mithilfe alltagssprachlicher Begriffe und Konzepte angemessen begründen können. In den übrigen Fällen ist eine explizite Reflexion grammatischer Phänomene sowie die Begründung der getroffenen Schreibentscheidungen anhand alltagssprachlicher Mittel nicht möglich. Insgesamt gelingt den Siebtklässler/innen der Hauptschule das Korrigieren im Bereich Morphosyntax deutlich besser als das Erklären.

Die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse der Hauptschule nehmen hingegen zu 33 % fehlerhafte, d. h. ungrammatische oder nicht-standardsprachliche Korrekturen der Items vor ($r + ff$) – häufiger also als die Siebtklässler/innen (20 %). Demgegenüber sind 67 % der Korrekturen in Klasse 10 grammatikalisch korrekt ($rr + f$). Die Beschreibungen und Erklärungen zu den grammatischen Phänomenen sind jedoch nur zu 27 % zutreffend ($r + rr$); im Vergleich gelingt es den Schülerinnen und Schülern der 7. Klasse folglich besser, die grammatischen Phänomene mittels alltagssprachlicher Begriffe und Konzepte passend zu erklären (40 %). Die Zehntklässler/innen beschreiben die jeweils betrachteten Items jedoch zu 73 % unzutreffend ($f + ff$). Somit stellen nahezu drei Viertel der alltagssprachlichen Erklärungen (E2) in Klasse 10 fehlerhafte, d. h. unpassende Erklärungen der morphosyntaktischen Items, dar. Ebenso wie in Jahrgang 7 lassen die Daten aus Klasse 10 daher den Schluss zu, dass das Korrigieren der grammatischen Phänomene besser gelingt als das Erklären und Begründen.

Im Bereich E3 kann hier lediglich auf die Daten der 10. Klasse der Hauptschule eingegangen werden, da im 7. Jahrgang keine fachsprachlichen Äußerungen vorkommen:

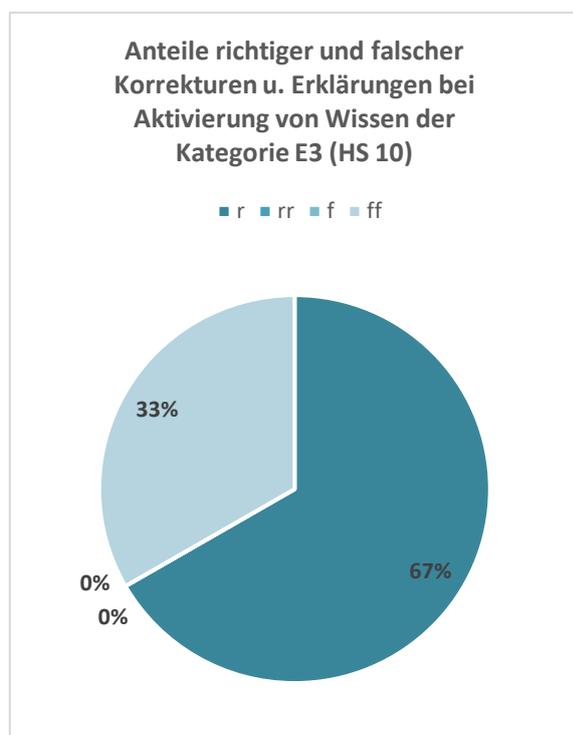


Abbildung 35 Anteile an *r* (Erklärung passend/Korrektur unpassend), *rr* (Erklärung u. Korrektur passend), *f* (Erklärung unpassend/Korrektur passend) und *ff* (Erklärung und Korrektur unpassend) bei Aktivierung von Wissen der Kategorie E3 in Klasse 10 der Hauptschule ($n = 21$), angegeben in Prozent aller von den jeweiligen Lerngruppen abgegebenen Begründungen zu ihren Schreibentscheidungen.

Es fällt auf, dass auch in Jahrgang 10 zwei der vier Wertebereiche bei 0 % liegen. Dies betrifft den Bereich *rr* (= Erklärung und Korrektur sind angemessen) und den Bereich *f* (= Erklärung unzutreffend, Korrektur akzeptabel). Daraus folgt, dass in der 10. Klasse der Hauptschule bei Anwendung fachsprachlich verbalisierbaren Wissens über Sprache (E3) überhaupt keine Korrekturen vorgenommen wurden, die als richtig oder angemessen gelten können. Die operativen metasprachlichen Handlungen gelingen in der Gruppe der Zehntklässler/innen folglich nicht.

Anhand der Werte im Bereich *r* wird jedoch deutlich, dass bei den Schülerinnen und Schülern zwar fachsprachliches Wissen (E3) vorliegt, das für die Benennung grammatischer Phänomene verwendet werden kann; dieses explizite Wissen dient jedoch lediglich der Bezeichnung und Einordnung der sprachlichen Formen, wirkt sich jedoch nicht auf den operativen metasprachlichen Bereich aus. Das morphosyntaktische Wissen ist somit isoliertes Etikettierungswissen ohne Anwendungsnutzen für das operative metasprachliche Handeln. Hinzu kommt, dass das fachsprachlich verbalisierbare Wissen über Sprache (E3) auch im deklarativen Bereich zum Teil falsch verwendet wird: Zu 33 %

erklären die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse die grammatischen Phänomene unzutreffend. Eine zutreffende Erklärung liegt folglich nur in etwa zwei Drittel der Fälle vor, wohingegen das Korrigieren in dieser Lerngruppe überhaupt nicht gelingt.

Zusammenfassung

Die folgende Tabelle fasst übersichtlich zusammen, wie hoch die Anteile richtiger Korrekturen (= operatives metasprachliches Handeln) und zutreffender Erklärungen (= deklaratives metasprachliches Handeln) in den Klassen 7 und 10 der Hauptschule sind:

Hauptschule		richtige Korrekturen	zutreffende Erklärungen
E1	Jg. 7	24 %	
	Jg. 10	47 %	
E2	Jg. 7	80 %	40 %
	Jg. 10	67 %	27 %
E3	Jg. 7	-	-
	Jg. 10	0 %	67 %

Tabelle 19 Übersicht über die Anteile richtiger Korrekturen (operative metasprachliche Handlungen) und zutreffender Erklärungen (deklarative metasprachliche Handlungen) in Jahrgang 7 und 10 der Hauptschule.

5.3.2 Realschule

Die Erhebungen an der Realschule fanden ebenfalls in jeweils zwei Klassen der Jahrgangsstufen 7 und 10 statt. Die Stichprobe ist jedoch im Vergleich zur Hauptschule mit $n = 101$ mehr als doppelt so groß. Allein den 7. Jahrgang besuchten zum Zeitpunkt der Erhebungen insgesamt 46 Schülerinnen und Schüler. Ihr Durchschnittsalter liegt mit 12,8 Jahren nur knapp unter dem Altersdurchschnitt der Gruppe an der Hauptschule, sodass in Bezug auf den Faktor Alter eine gute Vergleichbarkeit gegeben ist. Die Ergebnisse der 7. Klassen der beiden Schulformen fallen jedoch sehr unterschiedlich aus: Die Fundraten der Schülerinnen und Schülern des 7. Jahrgangs der Realschule liegen nicht nur deutlich über den Werten der 7. Klasse der Hauptschule, sondern auch über denen des 10. Jahrgangs, die über einen Vorsprung von drei zusätzlichen Lernjahren verfügen (vgl. Anhang: 336).

Im Einzelnen nehmen die Siebtklässler/innen der Realschule 13 der 30 möglichen morphosyntaktischen Items nie bzw. nur einmalig im Text wahr (43 %), während es in

Jahrgang 7 der Hauptschule 26 von 30 Items (87 %) und in Jahrgang 10 der Hauptschule 17 von 30 Items (57 %) sind. Es ist folglich festzustellen, dass die Realschüler/innen der Klasse 7 im Vergleich zur Hauptschule auf mehr unterschiedliche Typen grammatischer Zweifelsfälle aufmerksam werden. Dazu zählen überwiegend registerbedingte Normverstöße sowie ein grammatischer Systemfehler – in Klasse 7 der Hauptschule wurde hingegen keiner der Systemfehler bemerkt. Somit ist anzunehmen, dass „echte“ Grammatikfehler von den Realschüler/innen etwas sicherer identifiziert werden können als von den Hauptschüler/innen. In Bezug auf die Normverstöße sind jedoch ebenfalls noch größere Unsicherheiten festzustellen. Möglicherweise ist die Sensibilität für Ungrammatisches in dieser Lerngruppe vergleichsweise höher, während das Differenzieren von registerbedingt akzeptablen und weniger akzeptablen grammatischen Varianten noch größere Probleme bereitet.

Am häufigsten werden die Schülerinnen und Schüler der Klasse 7 der Realschule auf folgende Items im Text aufmerksam:

- 1) Item 7 (*einen guten Zeugnis*, wahrgenommen von 61 % der Lerngruppe)
- 2) Item 14 (*[...], da ich komme*, wahrgenommen von 59 % der Lerngruppe)
- 3) Item 22 (*ich hätte fast vergessen gehabt*, wahrgenommen von 35 % der Lerngruppe)

Bei Item 7 handelt es sich um eine ungrammatische Form aus dem Bereich der Nominalgruppenflexion, die hier von 61 % der Lerngruppe, an der Hauptschule jedoch von nur 4 % bzw. 33 % der Schüler/innen der Klassen 7 und 10 wahrgenommen wurde. Die im Vergleich deutlich höheren Fundraten deuten darauf hin, dass unter den Siebtklässler/innen der Realschule in Bezug auf einzelne Items ein größerer Konsens darüber besteht, was grammatisch zweifelhaft ist. Es lässt sich zudem feststellen, dass das Alter bei der Bearbeitung der Aufgaben eine geringere Rolle spielt als das Lernalter, das vor allem mit der Schulbildung zusammenhängt, da die Siebtklässler/innen der Realschule bessere Ergebnisse erzielen als beide Gruppen der Hauptschule.

In Bezug auf die grammatischen Kategorien zeigt sich, dass in Klasse 7 der Realschule – ebenso wie im 7. Jahrgang der Hauptschule – am häufigsten Items der folgenden Kategorien thematisiert werden:

- 1) IX (*Nominalgruppenflexion*, wahrgenommen von 35 % der Lerngruppe)

2) I (*Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen*, wahrgenommen von 27 % der Lerngruppe)

3) XI (*Verbstellung in Nebensätzen*, wahrgenommen von 23 % der Lerngruppe)

Diese Kategorien umfassen sowohl Systemfehler (IX) als auch Normverstöße gegen schriftsprachliche Normen (I, XI). Überhaupt nicht wahrgenommen wurden hingegen die Kategorien V (*Vergleichspartikeln*) und XII (*Konjunktionalphrasen*) – auch den Siebtklässler/innen der Hauptschule fielen die dazugehörigen grammatischen Phänomene im Text nicht auf. Item 16 (*schwieriger wie in der Schule*) zählt hingegen in Jahrgang 10 der Hauptschule zu den am häufigsten wahrgenommenen Items, ließ jedoch 0 % der Siebtklässler/innen an der Haupt- und der Realschule aufmerken. Möglicherweise hängt die Wahrnehmung dieses Items mit einem Grad an Bewusstheit zusammen, der in Jahrgang 7 noch nicht vorhanden ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass an der Realschule mehr Schülerinnen und Schüler eine insgesamt höhere Anzahl sprachlicher Zweifelsfälle im Text wahrnehmen und reflektieren. Dabei reagieren insgesamt mehr Realschüler/innen auf Systemfehler als Hauptschüler/innen. Zudem ist zu beobachten, dass – während an der Hauptschule noch vermehrt semantische Merkmale eine Rolle bei der Beurteilung von Sprache spielen, grammatische Merkmale jedoch deutlich seltener oder gar nicht in den Blick genommen werden – hier eher grammatische Aspekte fokussiert werden.

Zusammenfassung

- ✓ Im Durchschnitt werden 3,5 der 30 möglichen morphosyntaktischen Items im Text wahrgenommen (= 12 %).
- ✓ 13 von 30 Items (= 43 %) werden nie bzw. von nur je einer Person im Text wahrgenommen.
- ✓ Vor allem Items der grammatischen Kategorien *Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen*, *Nominalgruppenflexion* und *Verbstellung in Nebensätzen* werden im Text markiert.
- ✓ Items der Kategorien *Vergleichspartikeln* und *Konjunktionalphrasen* nehmen 0 % der Lerngruppe wahr.
- ✓ Zu den meistmarkierten Items zählen 7 (*einen guten Zeugnis*), 14 (*[...], da ich komme*) und 22 (*ich hätte fast vergessen gehabt*).

Im 10. Jahrgang der Realschule befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebungen 55 Schülerinnen und Schüler mit einem Durchschnittsalter von 16,1 Jahren – somit sind sie nur etwas jünger als die Zehntklässler/innen der Hauptschule. Trotz vergleichbarer Jahrgangsstufe und Altersgruppe fallen die Ergebnisse der schriftlichen Erhebungen in den beiden Gruppen auch hier sehr unterschiedlich aus: Während sich die Fundraten zu den einzelnen Items im 10. Jahrgang der Hauptschule vorwiegend im Bereich bis 30 % bewegen und 17 von 30 Items überhaupt nicht bzw. von nur einer Person wahrgenommen wurden, handelt es sich im 10. Jahrgang der Realschule um nur noch 3 von 30 Items bei insgesamt deutlich erhöhten Itemfundraten (vgl. Anhang: 337).

So wird beispielsweise Item 30 (*[...], obwohl Ihre Zeit ist*) von lediglich 14 % der Hauptschüler/innen aus Klasse 10 im Text markiert, hingegen von 75 % der Realschüler/innen. Doch nicht nur der Vergleich mit der Hauptschule offenbart deutliche quantitative Steigerungen bei den Itemfunden, sondern auch der innerschulische Vergleich. Acht Items, die in Klasse 7 der Realschule noch überhaupt nicht thematisiert wurden, werden von den Zehntklässler/innen als Reflexionsanlass aufgegriffen, z. B. Item 9 (*bewerbe dich*) und Item 29 (*für einen Mensch*). Zu den Items hingegen, die in Klasse 10 der Realschule zu keiner sprachlichen Reflexion geführt haben, zählt lediglich Item 25 (*durchgewunken*), das als Sprachwandelphänomen nicht mehr als Grammatikfehler gilt. Somit lässt sich schlussfolgern, dass sämtliche im Text enthaltenen Systemfehler und Normverstöße von den Realschülerinnen und -schülern der 10. Klasse wahrgenommen werden; dies ist weder in Klasse 7 der Realschule noch an der Hauptschule erreicht worden.

Am häufigsten werden die Zehntklässler/innen der Realschule auf folgende grammatische Phänomene aufmerksam:

- 1) Item 14 (*[...], da ich komme*, wahrgenommen von 98 % der Lerngruppe)
- 2) Item 7 (*einen guten Zeugnis*, wahrgenommen von 91 % der Lerngruppe)
- 3) Item 30 (*[...], obwohl Ihre Zeit ist*, wahrgenommen von 75 % der Lerngruppe)

Diese Items wurden von 75 % bis 98 % der Lerngruppe im Text wahrgenommen. Das bedeutet, dass das Wissen um Grammatisches und Ungrammatisches sowie Akzeptables und weniger Akzeptables anders als in den Vergleichsgruppen nicht bloß bei einzelnen Personen innerhalb der Stichprobe vorhanden ist, sondern dass die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Frage, was sprachlich richtig und angemessen ist, als

Gruppe recht übereinstimmend urteilen. Zudem wird deutlich, dass zwei der o. g. Items zu derselben grammatischen Kategorie (*Verbstellung in Nebensätzen*) gehören; für diese Kategorie sind die Realschüler/innen offensichtlich besonders sensibel. Hingegen wird Item 21 ([...], *weil dann lohnt*), das ebenfalls zu dieser Kategorie zählt und bei dem es sich um eine Konstruktion mit *weil* + V2 handelt, von nur 31 % der Lerngruppe als zweifelhaft eingestuft. Dies könnte als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die in der gesprochenen Sprache übliche Verwendung des epistemischen *weil* zu einer höheren Toleranz der Lernenden auch im schriftsprachlichen Bereich geführt hat, die für die analog gebildeten Konstruktionen mit *da* + V2 und *obwohl* + V2 so nicht besteht.

Im 10. Jahrgang der Realschule werden vor allem Items der folgenden grammatischen Kategorien im Text wahrgenommen:

- 1) Kategorie I (*Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen*, wahrgenommen von 55 % der Lerngruppe)
- 2) XI (*Verbstellung in Nebensätzen*, wahrgenommen von 54 % der Lerngruppe)
- 3) IX (*Nominalgruppenflexion*, wahrgenommen von 51 % der Lerngruppe)

Es wird deutlich, dass die Zehntklässler/innen der Realschule als einzige der bisher betrachteten Lerngruppen in allen grammatischen Kategorien Werte erzielen. Zum Vergleich: In Klasse 7 der Realschule sind es noch zwei Kategorien (V, XII), in Klasse 7 der Hauptschule vier (III, V, X, XII) und in Klasse 10 der Hauptschule ebenfalls zwei (III, XII), deren zugehörige Items von je 0 % der Lernenden markiert wurden. Zudem fällt auf, dass die Schüler/innen der Realschule sich entsprechend der Aufgabenstellung stärker auf grammatische Aspekte der Items fokussieren können. Dies wird daran deutlich, dass kaum noch Itemmarkierungen vorgenommen werden, die nicht auf grammatische Eigenschaften der Items zurückzuführen sind, während insbesondere die Hauptschüler/innen noch in erster Linie aus semantischer Perspektive auf die Items zugreifen.

Darüber hinaus steigt in Klasse 10 der Realschule im Vergleich zu den anderen Lerngruppen die Rate, mit der Items markiert werden, bei denen es sich um grammatische Systemfehler handelt. Dies weist darauf hin, dass eindeutige Grammatikfehler in einem geschriebenen Text zuverlässiger identifiziert werden können. Damit einhergehend ist eine stärkere Orientierung an der Aufgabenstellung und Berücksichtigung des kommunikativen Kontextes zu beobachten.

Zusammenfassung

- ✓ Im Durchschnitt werden 9,3 der 30 möglichen morphosyntaktischen Items im Text wahrgenommen (= 31 %).
- ✓ 3 von 30 Items (= 10 %) werden nie bzw. von nur je einer Person im Text wahrgenommen.
- ✓ Vor allem Items der grammatischen Kategorien *Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen, Verbstellung in Nebensätzen* und *Nominalgruppenflexion* werden im Text markiert.
- ✓ Items der Kategorien *Verbkonjugation* nehmen nur 2 % der Lerngruppe wahr.
- ✓ Zu den meistmarkierten Items zählen 14 ([...], *da ich komme*), 7 (*einen guten Zeugnis*) und 30 ([...], *obwohl Ihre Zeit ist*).

Betrachtet man die operativen metasprachlichen Handlungen der Realschülerinnen und -schüler genauer, lässt sich folgendes Ergebnis zu den Anteilen zutreffender und unzutreffender Korrekturen unter Anwendung metasprachlichen Wissens der Kategorie E1 feststellen:

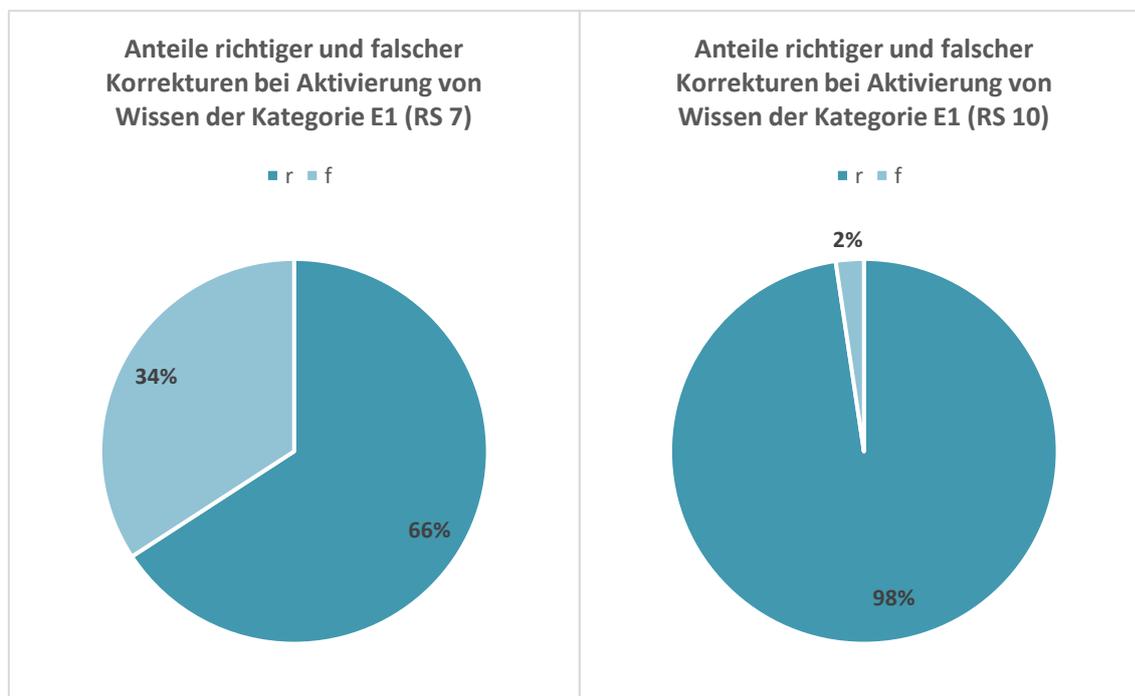


Abbildung 36 Anteile richtiger und falscher Korrekturen bei Aktivierung von Wissen der Kategorie E1 in Klasse 7 (links) und Klasse 10 (rechts) der Realschule (n = 101), angegeben in Prozent aller von den jeweiligen Lerngruppen abgegebenen Begründungen zu ihren Schreibentscheidungen.

Demnach erzielen Schülerinnen und Schüler aus Jahrgang 7 der Realschule, die über ein bedingt verbalisierbares Wissen der Kategorie E1 verfügen, nur zu 66 % grammatikalisch

richtige Korrekturergebnisse, hingegen zu 34 % nicht. Das heißt, dass rund zwei Drittel der Korrekturen standardsprachlich bzw. grammatikalisch angemessen sind. Somit besteht zwar eine Steigerung im Vergleich zu den Siebtklässler/innen der Hauptschule, es wird jedoch auch deutlich, dass die Beurteilung der morphosyntaktischen Items anhand von Sprachgefühl, Hör- und Leseindrücken (E1) in dieser Lerngruppe sehr fehleranfällig ist. Ganz anders stellt sich dies in Jahrgang 10 dar, denn 98 % aller Äußerungen, die auf ein bedingt verbalisierbares metasprachliches Wissen (E1) schließen lassen, gehen hier mit richtigen Korrekturen einher. Demnach gelingt die sensorische Wahrnehmung sprachlicher Phänomene in Klasse 10 deutlich besser als in Klasse 7 und an der Hauptschule, für die das Wissen der Kategorie E1 kein verlässliches Kriterium bei Entscheidungen im sprachlichen Zweifel darstellt.

Die Frage, ob Lernende, die über ein alltagsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E2) verfügen, beim Bewältigen operativer Aufgaben erfolgreicher sind, lässt sich jedoch im Gegensatz zu den Ergebnissen der Hauptschule mit Nein beantworten:

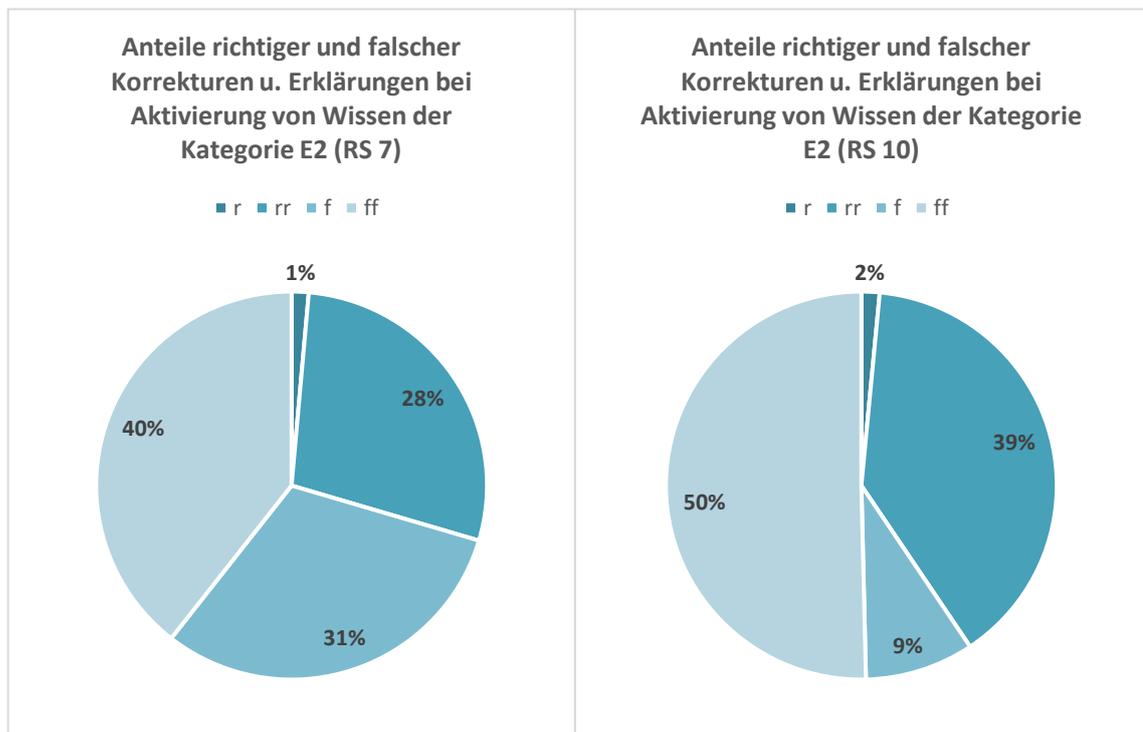


Abbildung 37 Anteile an r (Erklärung passend/Korrektur unpassend), rr (Erklärung u. Korrektur passend), f (Erklärung unpassend/Korrektur passend) und ff (Erklärung und Korrektur unpassend) bei Aktivierung von Wissen der Kategorie E2 in Klasse 7 (links) und Klasse 10 (rechts) der Realschule (n = 101), angegeben in Prozent aller von den jeweiligen Lerngruppen abgegebenen Begründungen zu ihren Schreibentscheidungen.

Die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse der Realschule, die über ein alltagssprachliches Wissen über Sprache (E2) verfügen, produzieren zu 41 % fehlerhafte Korrekturen ($r + ff$), 59 % der Korrekturen sind demgegenüber richtig ($rr + f$). Die Erklärungen der grammatischen Phänomene sind hingegen zu lediglich 29 % zutreffend ($r + rr$), d. h., dass es den Schülerinnen und Schülern in nur rund einem Drittel der Fälle gelingt, die grammatischen Phänomene unter Verwendung alltagssprachlicher Begriffe und Konzepte (E2) zutreffend zu erklären. Zu 61 % jedoch verwenden sie diese Begriffe und Konzepte falsch ($f + ff$). Das Korrigieren grammatischer Phänomene im Bereich Morphosyntax gelingt folglich – wie auch in Jahrgang 7 der Hauptschule – deutlich besser als das Erklären.

Die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse der Realschule nehmen in 52 % der Fälle ungrammatische oder nicht-standardsprachliche Korrekturen der Testitems vor ($r + ff$), wohingegen 48 % der Korrekturen grammatikalisch korrekt sind ($rr + f$). Die Erklärungen zu den grammatischen Phänomenen sind zu 41 % zutreffend, d. h. es werden passende alltagssprachliche Begriffe und Konzepte (E2) verwendet ($r + rr$). In 59 % der Fälle jedoch beschreiben die Zehntklässler/innen das jeweils betrachtete Phänomen grammatikalisch unzutreffend ($f + ff$). Das Korrigieren im Bereich Morphosyntax gelingt folglich nur wenig besser als das Erklären, da von den Erklärungen mehr als jede zweite unzutreffend ist. Beide Handlungen, sowohl operativer als auch deklarativer Art, weisen folglich eine Fehlerquote von rund 50 % auf.

Für den Bereich E3 lässt sich an der Realschule das folgende Ergebnis ermitteln:

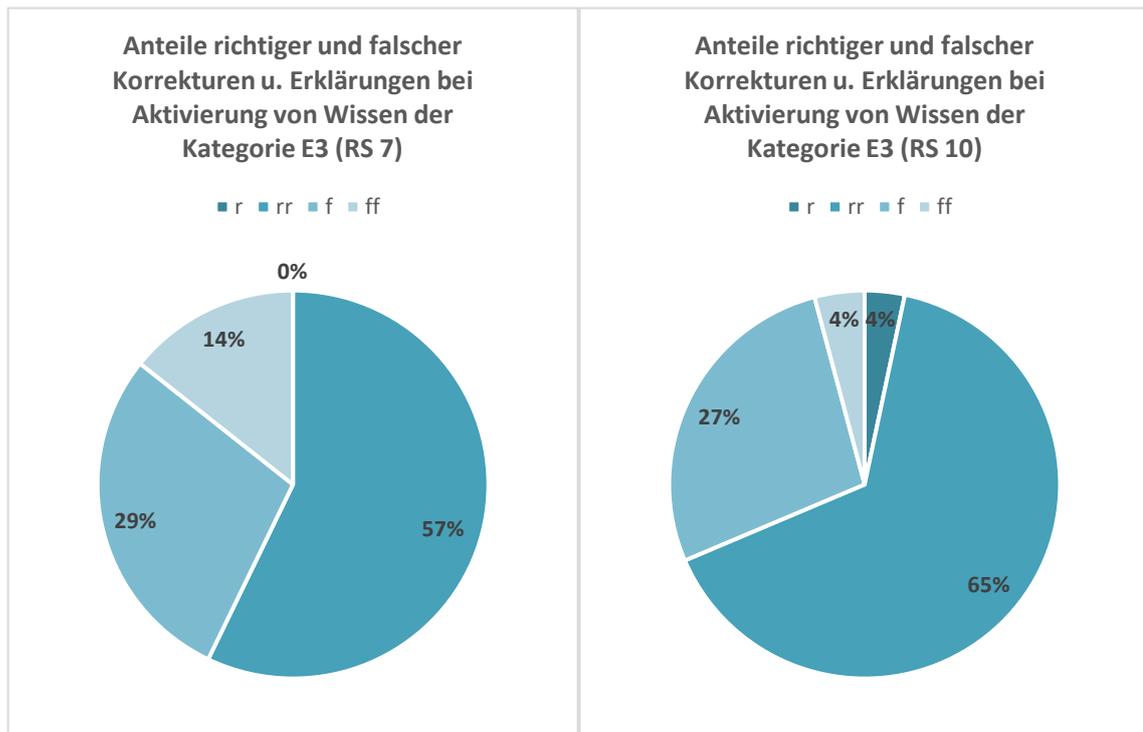


Abbildung 38 Anteile an r (Erklärung passend/Korrektur unpassend), rr (Erklärung u. Korrektur passend), f (Erklärung unpassend/Korrektur passend) und ff (Erklärung und Korrektur unpassend) bei Aktivierung von Wissen der Kategorie E3 in Klasse 7 (links) und Klasse 10 der Realschule (rechts) ($n = 101$), angegeben in Prozent aller von den jeweiligen Lerngruppen abgegebenen Begründungen zu ihren Schreibentscheidungen.

Die Daten zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse der Realschule, die über ein fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E3) verfügen, zu 14 % fehlerhafte Korrekturen der Testitems vornehmen ($r + ff$), wohingegen 86 % der Korrekturen grammatikalisch korrekt sind ($rr + f$). Die Erklärungen der grammatischen Phänomene sind jedoch nur zu 57 % zutreffend ($r + rr$), sodass in lediglich etwa der Hälfte der Fälle eine zutreffende Beschreibung der betrachteten grammatischen Phänomene mittels fachsprachlicher Begriffe und Konzepte vorliegt. Zu 43 % beschreiben die Schülerinnen und Schüler das jeweilige Item hingegen unpassend ($f + ff$). Das Korrigieren grammatischer Phänomene im Bereich Morphosyntax gelingt folglich erheblich besser als das Erklären, das mit einer Fehlerquote von fast 50 % einhergeht.

Die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse der Realschule nehmen demgegenüber in nur 8 % der Fälle fehlerhafte Korrekturen vor ($r + ff$), während 92 % der Korrekturen richtig sind ($rr + f$). Die Beschreibungen der grammatischen Phänomene sind dabei zu 69

% zutreffend ($r + rr$) – in mehr als zwei Dritteln der Fälle liegt demnach eine zutreffende Erklärung der betrachteten grammatischen Phänomene mittels fachsprachlicher Begriffe und Konzepte (E3) vor. In 31 % der Fälle jedoch wird das jeweilige Item unzutreffend erklärt ($f + ff$). Das Korrigieren grammatischer Phänomene im Bereich Morphosyntax gelingt demnach besser als das Erklären, wenngleich die Fehlerquote hier im Vergleich zu den übrigen Lerngruppen deutlich geringer ist (32 %).

Zusammenfassung

Die folgende Tabelle fasst für die Realschule zusammen, wie hoch die Anteile richtiger Korrekturen (= operatives metasprachliches Handeln) und zutreffender Erklärungen (= deklaratives metasprachliches Handeln) in den Klassen 7 und 10 sind:

Realschule		richtige Korrekturen	zutreffende Erklärungen
E1	Jg. 7	66 %	
	Jg. 10	98 %	
E2	Jg. 7	60 %	29 %
	Jg. 10	48 %	59 %
E3	Jg. 7	86 %	57 %
	Jg. 10	93 %	68 %

Tabelle 20 Übersicht über die Anteile richtiger Korrekturen (operative metasprachliche Handlungen) und zutreffender Erklärungen (deklarative metasprachliche Handlungen) in Jahrgang 7 und 10 der Realschule.

5.3.3 Berufsbildende Schule

Aus den zwei berufsbildenden Schulen haben insgesamt 79 Schülerinnen und Schüler mit einem Durchschnittsalter von 17,7 Jahren an den schriftlichen Erhebungen teilgenommen. Die Ergebnisse aus der Testung der operativen metasprachlichen Handlungen zeigen, dass sie insgesamt weniger grammatische Zweifelsfälle im Text wahrnehmen als die 12. Klasse am Gymnasium, jedoch mehr als die Schülerinnen und Schüler des 10. Jahrgangs der Haupt- und Realschule (vgl. Anhang: 341). Im Einzelnen handelt es sich um nur eins der 30 im Erhebungstext enthaltenen Items, das die Schülerinnen und Schüler der BBS gar nicht bzw. nur einmalig markieren – das bedeutet, dass 97 % der grammatischen Phänomene im Text die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich gezogen haben. Lediglich Item 25 (*durchgewunken*) wird überhaupt nicht thematisiert. Zudem zeigt

sich, dass die Schülerinnen und Schüler der BBS weniger sensibel für die grammatischen Kategorien *Modus*, *Numerus* und *Kasusreaktion von Präpositionen* sind.

Dabei lässt sich in Bezug auf die Items, die besonders häufig von den Lernenden an berufsbildenden Schulen wahrgenommen werden, das gleiche Ergebnis wie in Jahrgang 10 der Realschule und Jahrgang 7 des Gymnasiums ermitteln:

- 1) Item 14 ([...], *da ich komme*, wahrgenommen von 97 % der Lerngruppe)
- 2) Item 7 (*einen guten Zeugnis*, wahrgenommen von 95 % der Lerngruppe)
- 3) Item 30 ([...], *obwohl Ihre Zeit ist*, wahrgenommen von 85 % der Lerngruppe)

Hier kann anhand der hohen Fundraten, die bis zu 97 % betragen, auf eine große Übereinstimmung der Lernenden in Bezug auf die Wahrnehmung dieser grammatischen Phänomene geschlossen werden. Besonders aufmerksam scheinen die Schülerinnen und Schüler der BBS für die Kategorie *Verbstellung in Nebensätzen* zu sein, da gleich zwei Items der Kategorie unter den am häufigsten wahrgenommenen Formen vertreten sind.

In Bezug auf die übrigen der insgesamt 12 getesteten grammatischen Kategorien zeigen die Daten, dass Items der folgenden Kategorien am meisten markiert werden:

- 1) I (*Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen*, markiert von 80 % der Lerngruppe)
- 2) IX (*Nominalgruppenflexion*, markiert von 60 % der Lerngruppe)
- 3) XI (*Verbstellung in Nebensätzen*, markiert von 59 % der Lerngruppe).

Es wird deutlich, dass Items der Kategorie I (*Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen*) von 80 % der Schülerinnen und Schüler des 12. Jahrgangs der BBS als zweifelhaft bewertet und als Anlass für Sprachreflexion aufgefasst werden. Items der Kategorie III (*Verbkonjugation*) werden hingegen von nur 5 % der Lerngruppe thematisiert. Auch grammatische Phänomene der Kategorien X (*Flexion von Pronomen*), XII (*Konjunkionalphrasen*) und II (*Modus bzw. Imperative bei e/i-Wechsel*) werden jeweils von weniger als einem Viertel der Schülerinnen und Schüler reflektiert. Zudem ist festzustellen, dass von den sechs Systemfehlern im Text nur zwei von mehr als 70 % der Lerngruppe identifiziert werden, die übrigen hingegen von maximal einem Viertel der Lerngruppe.

Zusammenfassung

- ✓ Im Durchschnitt werden 12,6 von 30 möglichen morphosyntaktischen Items im Text wahrgenommen (= 42 %).
- ✓ 1 von 30 Items (= 3 %) wurde nie bzw. von nur je einer Person im Text wahrgenommen.
- ✓ Vor allem Items der grammatischen Kategorien *Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen, Nominalgruppenflexion* und *Verbstellung in Nebensätzen* werden im Text markiert.
- ✓ Items der Kategorie *Verbkonjugation* nehmen nur 5 % der Lerngruppe wahr.
- ✓ Zu den meistmarkierten Items zählen 14 ([...], *da ich komme*), 7 (*einen guten Zeugnis*) und 30 ([...], *obwohl Ihre Zeit ist*).

Betrachtet man die Daten der BBS in Bezug auf die Frage, wie häufig die Anwendung bedingt verbalisierbaren Wissens über Sprache (E1) mit einer der Aufgabenstellung entsprechend angemessenen Korrektur einhergeht, lässt sich folgendes Ergebnis ermitteln:

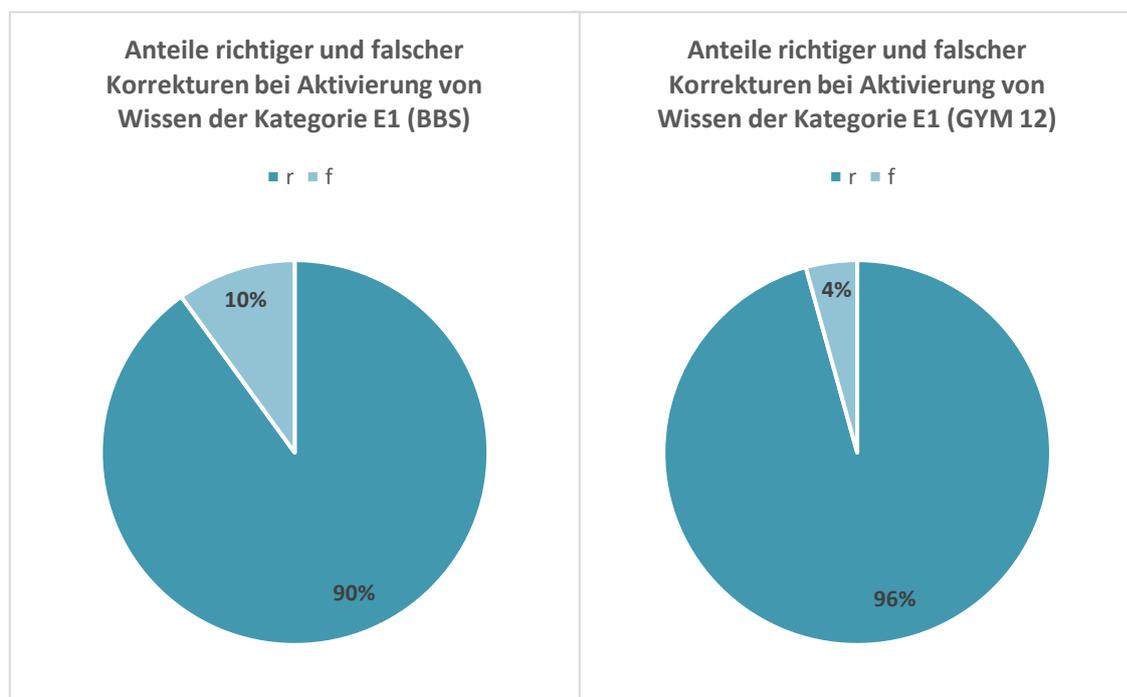


Abbildung 39 Anteile richtiger und falscher Korrekturen bei Aktivierung von Wissen der Kategorie E1 in Klasse 12 der berufsbildenden Schulen (links, n = 79) und Klasse 12 des Gymnasiums (rechts, n = 34), angegeben in Prozent aller von den jeweiligen Lerngruppen abgegebenen Begründungen zu ihren Schreibentscheidungen.

Für den direkten Vergleich der 12. Jahrgänge wird hier ergänzend das Diagramm der 12. Klasse des Gymnasiums hinzugezogen. Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden Schulen, die über ein bedingt verbalisierbares Wissen über Sprache (E1) verfügen, in 90 % der Fälle akzeptable bzw. grammatische Schreibentscheidungen treffen. Hingegen handelt es sich bei 10 % der Erklärungen, die auf dem Sprachgefühl, den Hör- oder Leseindrücken bzw. allgemeinen Wahrnehmungen von Sprache basieren, um ungrammatische bzw. nicht-standardsprachliche Lösungen. Der Vergleich mit den Zwölfklässler/innen des Gymnasiums offenbart, dass diese noch häufiger richtige Schreibentscheidungen treffen, wenn sie sich auf ihr Sprachgefühl stützen (96 %). Das bedingt verbalisierbare Wissen über Sprache (E1) stellt demnach in beiden Sek. II-Gruppen ein auf den ersten Blick recht verlässliches Entscheidungskriterium im sprachlichen Zweifel dar, wenngleich die Lernenden ihre Schreibentscheidungen in diesen Fällen fachlich nicht weiter erklären, sondern nur subjektiv begründen können.

Betrachtet man die operativen metasprachlichen Handlungen der Schülerinnen und Schüler der BBS im Bereich E2 genauer, lässt sich das folgende Ergebnis feststellen:

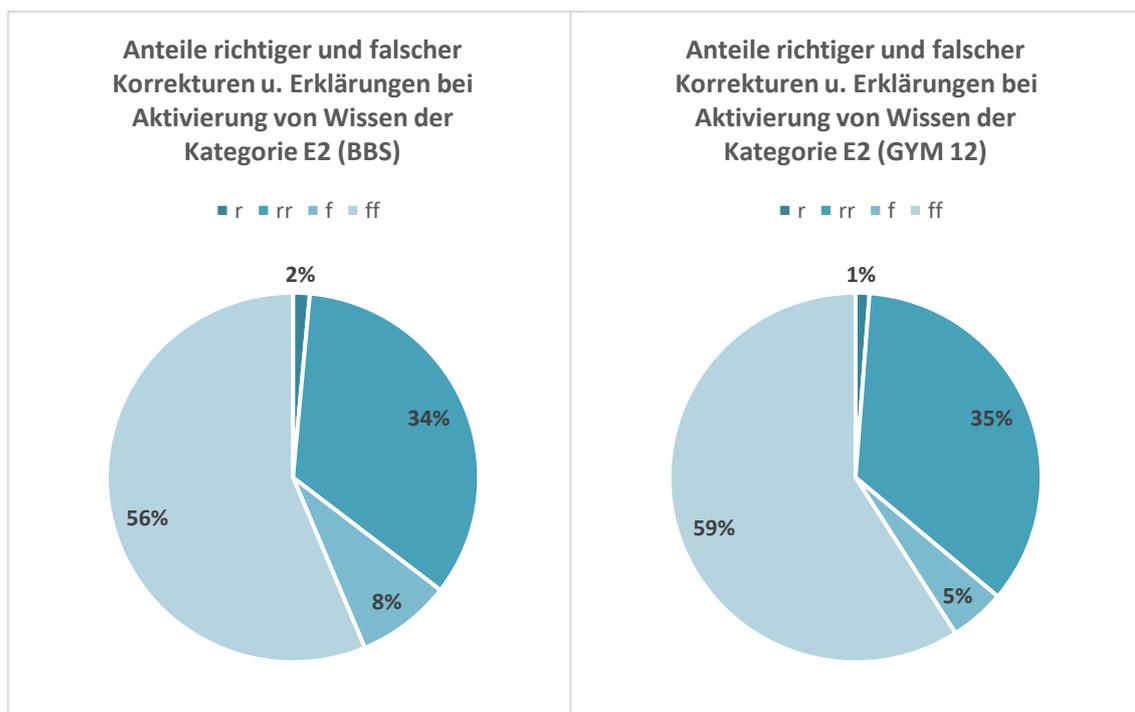


Abbildung 40 Anteile an r (Erklärung passend/Korrektur unpassend), rr (Erklärung u. Korrektur passend), f (Erklärung unpassend/Korrektur passend) und ff (Erklärung und Korrektur unpassend) bei Aktivierung von Wissen der Kategorie E2 in Klasse 12 der berufsbildenden Schulen (links, n = 79) und Klasse 12 des Gymnasiums (rechts, n = 34), angegeben in Prozent aller von den jeweiligen Lerngruppen abgegebenen Begründungen zu ihren Schreibentscheidungen.

Das Diagramm veranschaulicht, dass die Schülerinnen und Schüler der 12. Klasse der BBS, die über ein alltagssprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E2) verfügen, in insgesamt 58 % der Fälle fehlerhafte, d. h. ungrammatische oder nicht-standardsprachliche, Korrekturen der Testitems vornehmen ($r + ff$). Das bedeutet, dass nur 42 % der Korrekturen richtig sind ($rr + f$), was eine vergleichsweise hohe Fehlerquote im operativen Bereich bedeutet. Auch die Erklärungen der grammatischen Phänomene sind nur zu 36 % zutreffend ($r + rr$) – etwa zwei Drittel (64 %) sind demnach unzutreffende Erklärungen der betrachteten grammatischen Phänomene mittels alltagssprachlicher Begriffe und Konzepte (E2), mit denen das jeweils betrachtete Item unpassend beschrieben wird ($f + ff$). Sowohl das Korrigieren grammatischer Phänomene im Bereich Morphosyntax als auch das Erklären bereiten den Schülerinnen und Schülern der BBS im Bereich E2 also Schwierigkeiten. Dabei sind die deklarativen metasprachlichen Handlungen noch fehleranfälliger als die operativen metasprachlichen Handlungen.

Anders fällt das Ergebnis im Bereich E3 aus:

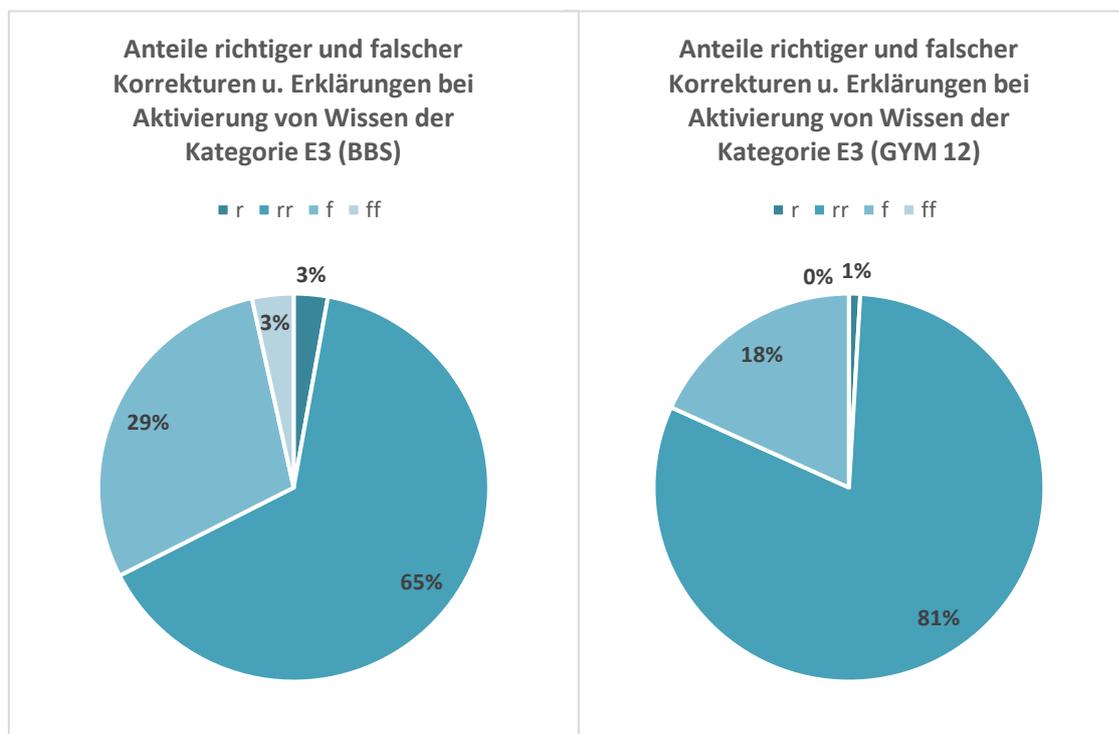


Abbildung 41 Anteile an r (Erklärung passend/Korrektur unpassend), rr (Erklärung u. Korrektur passend), f (Erklärung unpassend/Korrektur passend) und ff (Erklärung und Korrektur unpassend) bei Aktivierung von Wissen der Kategorie E3 in Klasse 12 der berufsbildenden Schulen (links, $n = 79$) und Klasse 12 des Gymnasiums (rechts, $n = 34$) angegeben in Prozent aller von den jeweiligen Lerngruppen abgegebenen Begründungen zu ihren Schreibentscheidungen.

Schülerinnen und Schüler der 12. Klasse der BBS, die über ein fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E3) verfügen, nehmen demnach zu nur 6 % fehlerhafte Korrekturen der Items vor ($r + ff$), hingegen sind 94 % der Korrekturen grammatikalisch korrekt ($rr + f$). Auch die Erklärungen der grammatischen Phänomene sind zu 68 % zutreffend ($r + rr$), sodass in etwa zwei Dritteln der Fälle eine passende Erklärung der betrachteten grammatischen Phänomene mittels fachsprachlicher Begriffe und Konzepte gelingt. Zu 32 % sind die Erklärungen jedoch fehlerhaft ($f + ff$). Somit bereiten die deklarativen metasprachlichen Handlungen den Schülerinnen und Schülern vergleichsweise größere Schwierigkeiten als die operativen metasprachlichen Handlungen.

Zusammenfassung

Die folgende Tabelle fasst zusammen, wie hoch die Anteile richtiger Korrekturen (= operatives metasprachliches Handeln) und zutreffender Erklärungen (= deklaratives metasprachliches Handeln) in der Klasse 12 der berufsbildenden Schulen sind:

BBS		richtige Korrekturen	zutreffende Erklärungen
E1	Jg. 12	90 %	
E2	Jg. 12	43 %	35 %
E3	Jg. 12	94 %	68 %

Tabelle 21 Übersicht über die Anteile richtiger Korrekturen (operative metasprachliche Handlungen) und zutreffender Erklärungen (deklarative metasprachliche Handlungen) in Jahrgang 12 der berufsbildenden Schulen.

5.3.4 Gymnasium

Die Erhebungen am Gymnasium wurden in jeweils zwei Klassen der Jahrgänge 7, 10 und 12 durchgeführt. Da diese Schulform die einzige ist, die alle drei untersuchten Jahrgänge unter einem Dach vereint, ist die Stichprobe mit $n = 131$ entsprechend die größte. Den 7. Jahrgang besuchten zum Zeitpunkt der Erhebungen 54 Schülerinnen und Schüler, die im Durchschnitt 12,2 Jahre alt und somit jünger als die Siebtklässler/innen der Realschule (\emptyset 12,8 Jahre) und der Hauptschule (\emptyset 12,9 Jahre) sind.

Der Vergleich der gymnasialen 7. Jahrgangsstufe mit den anderen Schulformen offenbart deutliche quantitative Steigerungen im Bereich der Wahrnehmung morphosyntaktischer Zweifelsfälle: Während im 7. Jahrgang der Hauptschule 26 von 30 und in der Realschule 13 von 30 möglichen Items überhaupt nicht oder von nur je einer Person

wahrgenommen wurden, liegt dieser Wert in der 7. Klasse des Gymnasiums bei nur 7 von 30 Items (vgl. Anhang: 338). Das bedeutet, dass in der Hauptschule 87 %, in der Realschule 43 % und am Gymnasium nur 23 % der im Text enthaltenen sprachlichen Zweifelsfälle nicht wahrgenommen werden. In Klasse 7 des Gymnasiums löst dabei nur ein einziges Item keine grammatische Reflexion aus, nämlich Item 11 (*habe mich erschrocken*). Hierbei handelt es sich um einen Normverstoß im Rahmen des vorliegenden kommunikativen Kontextes. In Bezug auf alle übrigen Items zeigt der Vergleich der Daten der 7. Klasse des Gymnasiums mit denen der Hauptschule, dass die Fundraten in der Gymnasialgruppe bis zu 90 % höher sind, wobei manche Items von den Hauptschüler/innen überhaupt nicht wahrgenommen werden. Im Vergleich der Daten des 7. Jahrgangs des Gymnasiums mit den Siebtklässler/innen der Realschule wird dieselbe Tendenz deutlich, allerdings weichen die Werte insgesamt nicht ganz so stark voneinander ab. Es wird dennoch deutlich, dass sich die Zahl der Items, die von den Lernenden überhaupt nicht thematisiert werden, in Klasse 7 mit höherer Schulform deutlich verringert.

Besonders häufig werden von den Siebtklässler/innen des Gymnasiums die folgenden morphosyntaktischen Items im Text wahrgenommen:

- 1) Item 14 (*[...], da ich komme*, wahrgenommen von 94 % der Lerngruppe)
- 1) Item 7 (*einen guten Zeugnis*, wahrgenommen von 94 % der Lerngruppe)
- 2) Item 30 (*[...], obwohl Ihre Zeit ist*, wahrgenommen von 76 % der Lerngruppe)

Somit erzielt diese Lerngruppe das gleiche Ergebnis wie der 10. Jahrgang der Realschule. Auch hier deutet sich eine erhöhte Sensibilität für den Bereich *Verbstellung in Nebensätzen* an, da zwei der am häufigsten wahrgenommenen Items in diese Kategorie fallen. Dabei lässt sich erneut beobachten, dass die Konstruktion mit *weil* + V2, die derselben grammatischen Kategorie angehört wie die o. g. Items 14 und 30, von einem deutlich geringeren Anteil der Schülerinnen und Schülern thematisiert wird. Während die Sätze mit *da* + V2 von 94 % und *obwohl* + V2 von 76 % der Lerngruppe wahrgenommen werden, beträgt der Wert bei *weil* + V2 nur 22 %. Dies lässt vermuten, dass das epistemische *weil* von vielen Schülerinnen und Schülern nicht als Fehler wahrgenommen wird, wohingegen andere subordinierende Konjunktionen mit Verbzweitstellung in einem standardsprachlichen Text nicht toleriert werden.

Zu den Items, die ebenfalls von einem geringeren Anteil der Lerngruppe wahrgenommen werden, zählen vor allem die Items 1 (*wegen dem Angebot*), 3 (*mich als blutiger Anfänger interessiert*), 8 (*geb dir*), 9 (*bewerbe dich*), 11 (*habe mich erschrocken*), 13 (*manche naturwissenschaftlichen Räume*), 15 (*am Fahrkartenautomat*), 19 (*während dem Studium*), 28 (*angehangen werden*) und 29 (*für einen Mensch*). Jeder dieser Zweifelsfälle wurde von weniger als 10 % der Siebtklässler/innen des Gymnasiums explizit reflektiert (das sind maximal 5 der 54 Schülerinnen und Schüler). Es handelt sich hierbei vorwiegend um Items, die gemäß den herangezogenen Grammatiken als Phänomene der gesprochenen Sprache gelten. Die grammatischen Systemfehler werden hingegen von den Siebtklässler/innen zuverlässiger erkannt als registerbedingte Normverstöße.

In Bezug auf die insgesamt 12 getesteten grammatischen Kategorien zeigen die Daten aus Klasse 7, dass vor allem Items der folgenden Kategorien wahrgenommen werden:

- 1) I (*Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen*, wahrgenommen von 59 % der Lerngruppe)
- 2) IX (*Nominalgruppenflexion*, wahrgenommen von 54 % der Lerngruppe)
- 3) XI (*Verbstellung in Nebensätzen*, wahrgenommen von 51 % der Lerngruppe)

Items dieser drei Kategorien wurden von jeweils mehr als der Hälfte der Lerngruppe aufgegriffen und grammatisch reflektiert. Hingegen wird nur 1 % der Lerngruppe auf die Kategorie III (*Verbkonjugation*) aufmerksam. Gleiches ist für Kategorie II (*Modus – Imperativ bei e/i-Wechsel*) festzustellen – hier sind es nur 2 % der Lerngruppe, die die dazugehörigen Items thematisieren. Die damit verbundenen grammatischen Phänomene werden von den Siebtklässler/innen des Gymnasiums folglich kaum wahrgenommen, während Items mit doppeltem Perfekt, Verbzweitstellung bei subordinierenden Konjunktionen sowie unregelmäßiger Nominalgruppenflexion von einem großen Teil der Lerngruppe zum Reflexionsgegenstand gemacht.

Insgesamt zeigt sich anhand der Ergebnisse zu den operativen metasprachlichen Handlungen in Klasse 7 des Gymnasiums im Vergleich mit der Real- und Hauptschule, dass hier quantitativ mehr Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe eine höhere Zahl an Items im Text wahrnehmen und in ihren Urteilen über die Richtigkeit bzw. Angemessenheit morphosyntaktischer Phänomene in einem geschriebenen Text stärker übereinstimmen. Zudem werden grammatische Systemfehler zuverlässiger im Text identifiziert als in den anderen 7. Klassen. Darüber hinaus konnte beobachtet werden, dass die

Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums zu gezielterer, der Aufgabenstellung entsprechender Fokussierung auf den Bereich Grammatik in der Lage sind und weniger auf die semantischen Eigenschaften von Sprache eingehen. Die Ergebnisse sind qualitativ und quantitativ mit denen aus Jahrgang 10 der Realschule vergleichbar.

Zusammenfassung

- ✓ Im Durchschnitt werden 8,1 von 30 möglichen morphosyntaktischen Items im Text wahrgenommen (= 27 %).
- ✓ 7 von 30 Items (= 23 %) werden nie bzw. von nur je einer Person aufgrund grammatischer Aspekte im Text wahrgenommen.
- ✓ Vor allem Items der grammatischen Kategorien *Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen, Nominalgruppenflexion* und *Verbstellung in Nebensätzen* werden im Text markiert.
- ✓ Items der Kategorien *Verbkonjugation* und *Modus bzw. Imperativ bei e/i-Wechsel* nehmen nur 1-2 % der Lerngruppe wahr.
- ✓ Zu den meistmarkierten Items zählen 14 (*[...], da ich komme*), 7 (*einen guten Zeugnis*) und 30 (*[...], obwohl Ihre Zeit ist*).

Aus dem 10. Jahrgang des Gymnasiums haben 43 Schülerinnen und Schüler an den schriftlichen Erhebungen teilgenommen. Die Gruppe weist ein Durchschnittsalter von 15,3 Jahren auf und ist somit jünger als die Vergleichsgruppen an der Hauptschule (Ø 16,3 Jahre) und der Realschule (Ø 16,1 Jahre). Die Auswertung der operativen metasprachlichen Handlungen der Zehntklässler/innen des Gymnasiums zeigt, dass sie ebenso viele grammatische Zweifelsfälle im Text wahrnehmen wie die Zehntklässler/innen der Realschule, jedoch deutlich mehr als die 10. Klasse der Hauptschule (vgl. Anhang: 339). Dabei liegt die Rate, mit der Items nie oder von nur einer Person markiert wurden, am Gymnasium bei 10 % (3 von 30 Items) und ist somit deutlich niedriger als im 10. Jahrgang der Hauptschule (57 %, 17 von 30 Items). Das bedeutet, dass 97 % der im Text enthaltenen sprachlichen Zweifelsfälle von den Gymnasiast/innen wahrgenommen werden. Bei dem Item, das nur einmalig markiert wurde, handelt es sich – wie auch in Jahrgang 10 der Realschule – um Item 25 (*durchgewunken*), das als Sprachwandelphänomen gilt. Durch den weit verbreiteten Gebrauch von *gewunken* anstelle von *gewinkt* ist es wenig verwunderlich, dass dieses Item auch von Schülerinnen und Schülern nicht als problematisch wahrgenommen wird.

Vergleicht man die Werte des 10. Jahrgangs des Gymnasiums mit denen der 7. Klasse derselben Schulform, wird deutlich, dass sich die Zahl der Items, die von der jeweiligen Lerngruppe überhaupt nicht wahrgenommen wird, von 1 auf 0 verringert. Im Gegenzug lässt sich ein Anstieg der Fundraten bei allen Items um bis zu 55 % feststellen. Dabei fällt auf, dass die Zehntklässler/innen vor allem sensibler in den Bereichen *Kasusreaktion von Präpositionen*, *Flexion nach Indefinita* sowie *Kasusflexion von Substantiven* sind. Auch der Vergleich der 10. Klasse des Gymnasiums mit der Hauptschule zeigt deutliche Unterschiede in Bezug auf die Fundraten, da die Gymnasiast/innen bis zu 77 % häufiger auf grammatische Zweifelsfälle im Text aufmerksam werden. Ein ähnliches Ergebnis ergibt der Vergleich mit den Zehntklässler/innen der Realschule – auch hier sind Steigerungen von über 35 % zu beobachten.

Dabei urteilen die Zehntklässler/innen des Gymnasiums in Bezug auf einzelne grammatische Phänomene mit großer Übereinstimmung, wie insbesondere die Werte zu den Items 30 (88 %), 26 (93 %), 22 (91 %), 18 (86 %), 14 (100 %) und 7 (98 %) belegen. Derart hohe Werte werden in den Vergleichsgruppen der Real- und Hauptschule nicht erreicht; lediglich in Klasse 7 des Gymnasiums lassen sich Werte von bis zu 94 % ermitteln. Dies deutet auf einen höheren Konsens innerhalb der Lerngruppe in Bezug auf die grammatische Beurteilung spezifischer Items hin. So sind sich beispielsweise 100 % der Lernenden darin einig, dass Item 14 aus grammatischer Perspektive zweifelhaft ist:

- 1) Item 14 (*[...], da ich komme*, wahrgenommen von 100 % der Lerngruppe)
- 2) Item 7 (*einen guten Zeugnis*, wahrgenommen von 98 % der Lerngruppe)
- 3) Item 26 (*sie habe gewusst gehabt*, wahrgenommen von 93 % der Lerngruppe)

Es wird deutlich, dass die Zehntklässler/innen des Gymnasiums – wie bereits alle Klassen zuvor – die Items 14 und 7 am häufigsten im Text wahrnehmen. Anders als bisher ist jedoch hier erstmalig Item 26 unter den am häufigsten markierten Items vertreten; dabei handelt es sich um ein doppeltes Perfekt im Konjunktiv I. Würde die obenstehende Liste um einen weiteren Platz fortgesetzt, wäre ein weiterer Zweifelsfall aus dieser Kategorie enthalten, nämlich Item 22 (*ich hätte fast vergessen gehabt*), das eine Konjunktiv II-Variante des Doppelperfekts darstellt. Auch das dritte Item dieser grammatischen Kategorie (18, *ich habe gemacht gehabt*) wurde von 86 % der Lerngruppe vergleichsweise häufig als Fehler markiert. Das Doppelperfekt wird folglich von einem Großteil der

Lerngruppe nicht in einem schriftsprachlichen Text toleriert, unabhängig davon, ob es im Indikativ oder im Konjunktiv steht.

Hinsichtlich der 12 getesteten grammatischen Kategorien zeigen die Daten, dass vor allem Items der folgenden Kategorien wahrgenommen werden:

- 1) I (*Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen*, wahrgenommen von 90 % der Lerngruppe)
- 2) IX (*Nominalgruppenflexion*, wahrgenommen von 70 % der Lerngruppe)
- 2) XI (*Verbstellung in Nebensätzen*, wahrgenommen von 70 % der Lerngruppe)

In Klasse 10 des Gymnasiums sind es folglich insbesondere Items mit doppeltem Perfekt, Verbzweitstellung bei subordinierenden Konjunktionen und unregelmäßiger Nominalgruppenflexion, die ein großer Teil der Lerngruppe als Reflexionsanlass auffasst. Items der Kategorie III (*Verbkonjugation*) werden hingegen selten als fehlerhaft empfunden und markiert (11 % der Lerngruppe).

Insgesamt übertreffen die Ergebnisse der Zehntklässler/innen des Gymnasiums in qualitativer wie quantitativer Hinsicht die Ergebnisse aller zuvor getesteten Gruppen. Vergleicht man die Daten mit denen der 10. Jahrgängen der Real- und Hauptschule, so wird – wie auch in den 7. Jahrgängen der verschiedenen Schulformen – deutlich, dass die Menge der wahrgenommenen Items am Gymnasium höher ist und die Schülerinnen und Schüler eher in der Lage sind, grammatische Aspekte zu fokussieren und zu thematisieren. Dabei werden grammatische Phänomene, die den ausgewählten Grammatiken zufolge als Systemfehler gelten, von bis zu 100 % der Lerngruppe problematisiert – lediglich Item 3 (*mich als blutiger Anfänger interessiert*) wird von nur einem Drittel der Gruppe reflektiert. Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler in Klasse 10 des Gymnasiums grammatische Fehler zuverlässiger identifizieren können als die Vergleichsgruppen. Bei den Items, die in dieser Teilstichprobe nur selten wahrgenommen wurden (*habe mich erschrocken, durchgewunken, April diesen Jahres*), handelt es sich hingegen um Normverstöße im schriftsprachlichen Bereich, die im Alltagssprachlichen und mündlichen Sprachgebrauch geläufig sind.

Zusammenfassung

- ✓ Im Durchschnitt werden 16 von 30 möglichen morphosyntaktischen Items im Text wahrgenommen (= 53 %).
- ✓ 1 von 30 Items (= 3 %) wird nie bzw. von nur je einer Person im Text wahrgenommen.
- ✓ Vor allem Items der grammatischen Kategorien *Tempus* bzw. *doppelte Perfektbildungen*, *Nominalgruppenflexion* und *Verbstellung in Nebensätzen* werden im Text markiert.
- ✓ Items der Kategorie *Verbkonjugation* nehmen nur 11 % der Lerngruppe wahr.
- ✓ Zu den meistmarkierten Items zählen 14 (*[...], da ich komme*), 7 (*einen guten Zeugnis*) und 26 (*sie habe gewusst gehabt*).

Der 12. Jahrgang des Gymnasiums wurde in den schriftlichen Erhebungen durch 34 Schülerinnen und Schüler vertreten, die im Durchschnitt 17,3 Jahre alt waren. Somit ist die Lerngruppe insgesamt etwas jünger als die Vergleichsgruppe an den berufsbildenden Schulen, deren Durchschnittsalter bei 17,7 Jahren liegt. Die Ergebnisse der Erhebungen der operativen metasprachlichen Handlungen im 12. Jahrgang des Gymnasiums zeigen, dass sich der bisher zu beobachtende Trend fortsetzt, demgemäß Schülerinnen und Schüler höherer Jahrgangsstufen und Schulformen insgesamt mehr (unterschiedliche) grammatische Zweifelsfälle wahrnehmen und reflektieren. Während die Raten dazu, wie häufig Items nie oder nur einmalig thematisiert wurden, im 7. und 10. Jahrgang des Gymnasiums bei 23 % bzw. 3 % liegen, beträgt der Wert im 12. Jahrgang des Gymnasiums 0 %. Zum Vergleich: Im 12. Jahrgang der berufsbildenden Schulen werden ebenfalls 3 % der Items kaum oder nie wahrgenommen. Das bedeutet, dass sämtliche im Text enthaltenen sprachlichen Zweifelsfälle von den Zwölfklässler/innen wahrgenommen werden (vgl. Anhang: 340) – dies ist ansonsten nur an der Universität der Fall.

Das Item mit der geringsten Fundrate ist – wie bereits in den 10. Jahrgängen – Item 25 (*durchgewunken*), das aufgrund gegenwärtiger Sprachwandeltendenzen und der Etablierung im mündlichen Sprachgebrauch nicht als grammatischer Systemfehler aufgefasst wird. Demgegenüber lässt sich bei den Zwölfklässler/innen des Gymnasiums im Vergleich zu Jahrgang 10 ein deutlicher Anstieg der Fundzahlen in den Kategorien *Modus*, *Numerus* und *Kasusreaktion von Präpositionen* feststellen. Auch der Vergleich mit den berufsbildenden Schulen offenbart in diesen Kategorien auffällige quantitative Steigerungen der Fundraten um bis zu 60 %. Setzt man die Ergebnisse des 12. Jahrgangs des

Gymnasiums mit denen der studentischen Lerngruppen der Universität in Beziehung, lassen sich in Bezug auf die Wahrnehmungskompetenz insgesamt große Übereinstimmungen ausmachen; am Gymnasium werden sogar teils höhere Fundraten erreicht, beispielsweise bei den Items 28 (*angehangen werden*), 22 (*ich hätte fast vergessen gehabt*), 9 (*bewerbe dich*) und 2 (*April diesen Jahres*). Dabei werden die tatsächlichen Grammatikfehler im Erhebungstext (Items 3, 7, 10, 12, 24 und 27) von mindestens der Hälfte der Gymnasiast/innen der 12. Klasse zuverlässig erkannt; lediglich die Werte zu Item 3 (*mich als blutiger Anfänger interessiert*) deuten auf größere Unsicherheiten innerhalb der Lerngruppe hin.

Am häufigsten werden in Klasse 12 die folgenden Items im Text wahrgenommen:

- 1) Item 14 (*[...], da ich komme*, wahrgenommen von 100 % der Lerngruppe)
- 1) Item 30 (*[...], obwohl Ihre Zeit ist*, wahrgenommen von 100 % der Lerngruppe)
- 2) Item 7 (*einen guten Zeugnis*, wahrgenommen von 97 % der Lerngruppe)

Erneut sind – wie in allen bisher betrachteten Lerngruppen – die Items 14 und 7 unter den am häufigsten wahrgenommenen Items vertreten. Die Items zählen zu den grammatischen Kategorien *Verbstellung in Nebensätzen* (XI) und *Nominalgruppenflexion* (IX); für diese Kategorien sind die Schülerinnen und Schüler des 12. Jahrgangs am Gymnasium offenbar ebenfalls besonders sensibel.

In Hinblick auf die insgesamt 12 getesteten grammatischen Kategorien zeigen die Daten, dass insbesondere Items der folgenden Kategorien wahrgenommen werden:

1. I (*Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen*, wahrgenommen von 92 % der Lerngruppe)
2. VII (*Kasusreaktion von Präpositionen*, wahrgenommen von 86 % der Lerngruppe)
- 3) IV (*Numerus*, wahrgenommen von 84 % der Lerngruppe)

Die Werte für die Kategorien IV (*Numerus*) und VII (*Kasusreaktion nach Präpositionen*) liegen in allen anderen Lerngruppen weit unter den hier erzielten; die Sensibilität für Phänomene aus diesen grammatischen Kategorien ist offensichtlich im 12. Jahrgang des Gymnasiums deutlich stärker ausgeprägt als in anderen Jahrgangsstufen und Schulformen. Hingegen werden auch hier – und somit wie in allen anderen Lerngruppen – die doppelten Perfektbildungen besonders aufmerksam wahrgenommen. Dieses Phänomen regt Schülerinnen und Schüler des 12. Jahrgangs im Gymnasium folglich ebenso

zum Nachdenken über Grammatik an wie Lernende der 7. und 10. Jahrgänge, wenn gleich im Einzelnen quantitative Unterschiede auszumachen sind.

Im Vergleich mit den Ergebnissen der berufsbildenden Schulen sowie des 10. Jahrgangs des Gymnasiums fällt zudem auf, dass die Kategorie II (*Modus bzw. Imperativ bei e/i-Wechsel*) im 12. Jahrgang des Gymnasiums viel stärkere Beachtung findet. Die Bildung unpassender Imperativformen wird von zwei Dritteln der Schülerinnen und Schüler in Klasse 12 thematisiert und somit von drei Mal so vielen Lernenden wie in den anderen Klassen. Am seltensten fällt in Klasse 12 des Gymnasiums Kategorie III (*Verbkonjugation*) auf, die von nur 18 % der Lerngruppe markiert wird. Es ist anzunehmen, dass diese Zweifelsfälle für die meisten Schülerinnen und Schüler aufgrund des weit verbreiteten Gebrauchs insbesondere im Bereich der gesprochenen Sprache als unzweifelhaft gelten und daher keine Aufmerksamkeit auf sich ziehen.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Anzahl an Items, die in Jahrgang 12 des Gymnasiums wahrgenommen und reflektiert werden, im Vergleich zu den übrigen Lerngruppen deutlich erhöht ist. Die Werte zu den Itemfunden durch die Gymnasialgruppe übersteigen insgesamt sogar die der Universitätsstudierenden. Möglicherweise ist die Aufmerksamkeit für Sprachliches zu diesem Zeitpunkt besonders ausgeprägt. Zudem ist festzustellen, dass die Orientierung an grammatischen Aspekten am besten gelingt und semantische Merkmale im Vergleich zu grammatischen nur äußerst selten ausschlaggebend für eine Reflexion sind. Somit sind die Schülerinnen und Schüler des 12. Jahrgangs am Gymnasium in dieser Stichprobe am besten in der Lage, der Aufgabe entsprechend grammatische Eigenschaften morphosyntaktischer Phänomene zu reflektieren.

Zusammenfassung

- ✓ Im Durchschnitt werden 19 von 30 möglichen morphosyntaktischen Items im Text wahrgenommen (= 63 %).
- ✓ 0 von 30 Items (= 0 %) werden nie bzw. von nur je einer Person im Text wahrgenommen; insgesamt nur von zwei Lernenden und somit am seltensten wurde Item 25 (*durchgewunken*) markiert.
- ✓ Vor allem Items der grammatischen Kategorien *Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen, Kasusreaktion von Präpositionen* und *Numerus bzw. Plural von Fremdwörtern* werden im Text markiert.
- ✓ Items der Kategorie *Verbkonjugation* nehmen nur 18 % der Lerngruppe wahr.

- ✓ Zu den meistmarkierten Items zählen 14 (*[...], da ich komme*), 30 (*[...], obwohl Ihre Zeit ist*) und 7 (*einen guten Zeugnis*).

In Bezug auf die operativen metasprachlichen Handlungen in den Klassen 7, 10 und 12 des Gymnasiums lässt sich innerhalb der Kategorie E1 das folgende Ergebnis feststellen:

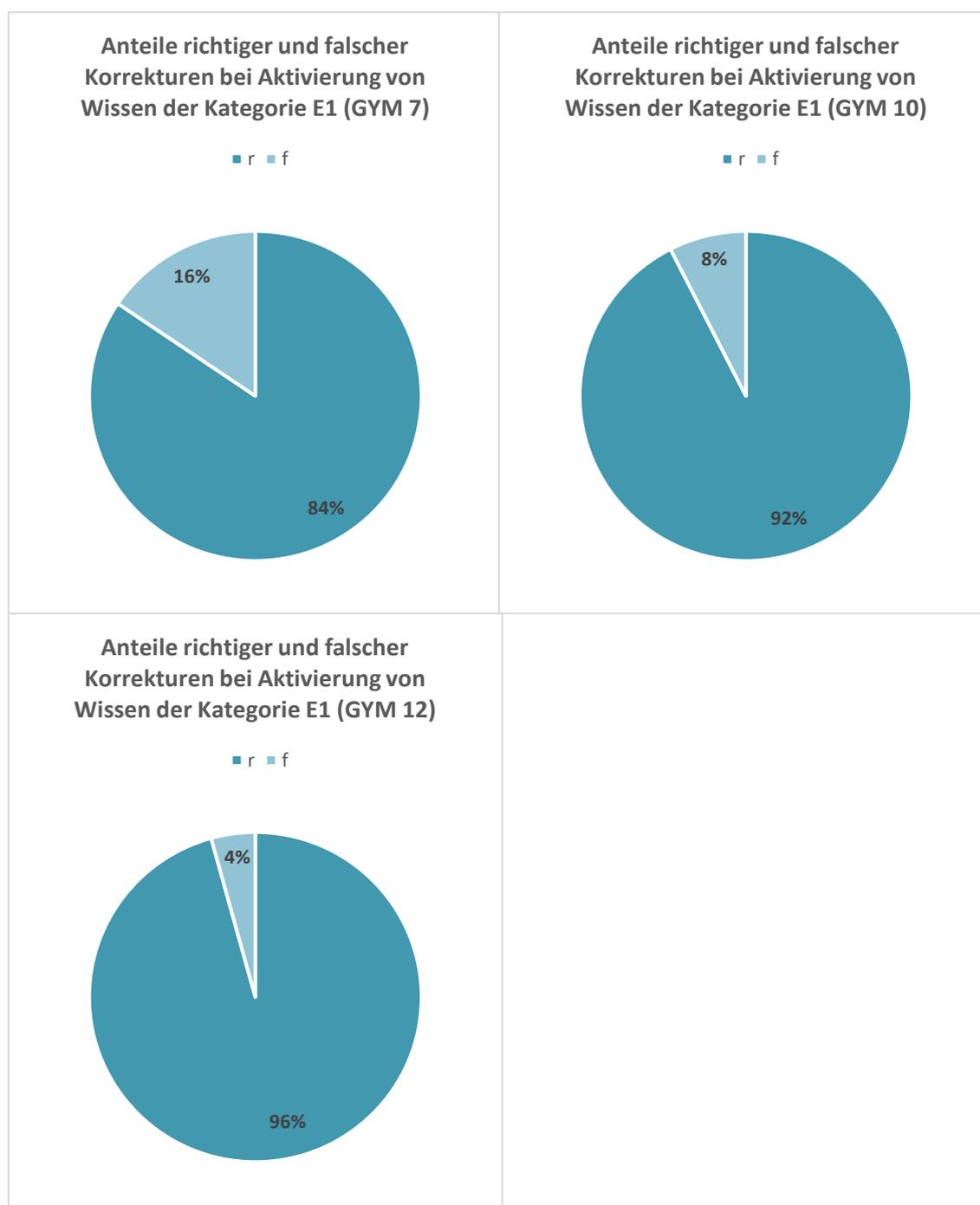


Abbildung 42 Anteile richtiger und falscher Korrekturen bei Aktivierung von Wissen der Kategorie E1 in Klasse 7 (links oben), Klasse 10 (rechts oben) und Klasse 12 (links unten) des Gymnasiums (n = 131), angegeben in Prozent aller von den jeweiligen Lerngruppen abgegebenen Begründungen zu ihren Schreibentscheidungen.

Die Grafiken veranschaulichen, dass die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse des Gymnasiums, die über ein bedingt verbalisierbares Wissen über Sprache (E1) verfügen, in 84 % der Fälle zu richtigen Korrekturergebnissen kommen, hingegen zu 16 % nicht. Das bedeutet, dass ein Großteil der Schreibentscheidungen, die in Jahrgang 7 auf Grundlage von Sprachgefühl, Hör- und Leseindrücken sowie allgemeinen Feststellungen über Sprache (E1) getroffen werden, richtig sind. Dabei ist der erreichte Werte von 84 % im Vergleich zu den 7. Jahrgängen der Hauptschule (24 %) und der Realschule (66 %) deutlich höher und weist darauf hin, dass das Alter der Lernenden im Vergleich zu anderen Faktoren wie der Schulform in Bezug auf die Leistungsfähigkeit im operativen metasprachlichen Bereich eine untergeordnete Rolle spielt.

Unter Berücksichtigung der weiteren Klassenstufen am Gymnasium lässt sich erkennen, dass die in Jahrgang 7 erreichten hohen Werte im Bereich E1 in Jahrgang 10 noch übertroffen werden. Die Daten zeigen, dass 92 % aller Äußerungen der Zehntklässler/innen, die über ein bedingt verbalisierbares Wissen über Sprache (E1) verfügen, mit grammatischen bzw. standardsprachlichen Korrekturen einhergehen; im 12. Jahrgang sind es sogar 96 %. Somit lässt sich sagen, dass eine gefühls- und wahrnehmungsbasierte Beurteilung der hier getesteten morphosyntaktischen Items am Gymnasium recht zuverlässig mit einem grammatikalisch akzeptablen Ergebnis bei der Korrektur zusammenfällt.

Innerhalb der Kategorie E2 hingegen lässt sich im Bereich der operativen metasprachlichen Handlungen ermitteln, dass die Siebtklässler/innen des Gymnasiums, die über ein alltagssprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E2) verfügen, zu 57 % fehlerhafte, d. h. ungrammatische oder nicht-standardsprachliche Korrekturen der Testitems vornehmen ($r + ff$), während 43 % der Korrekturen grammatikalisch korrekt sind ($rr + f$); nur etwa jede zweite Verbesserung ist demnach richtig. Die Erklärungen der grammatischen Phänomene weisen dabei eine noch höhere Fehlerquote auf – nur zu 28 % gelingt es den Schülerinnen und Schülern, die grammatischen Phänomene unter Verwendung alltagssprachlicher Begriffe und Konzepte (E2) zutreffend zu erklären ($r + rr$). In 72 % der Fälle jedoch beschreiben sie das jeweils betrachtete Phänomen unpassend ($f + ff$). Das Korrigieren grammatischer Phänomene im Bereich Morphosyntax gelingt folglich besser als das Erklären.

Das folgende Diagramm veranschaulicht diese Ergebnisse:

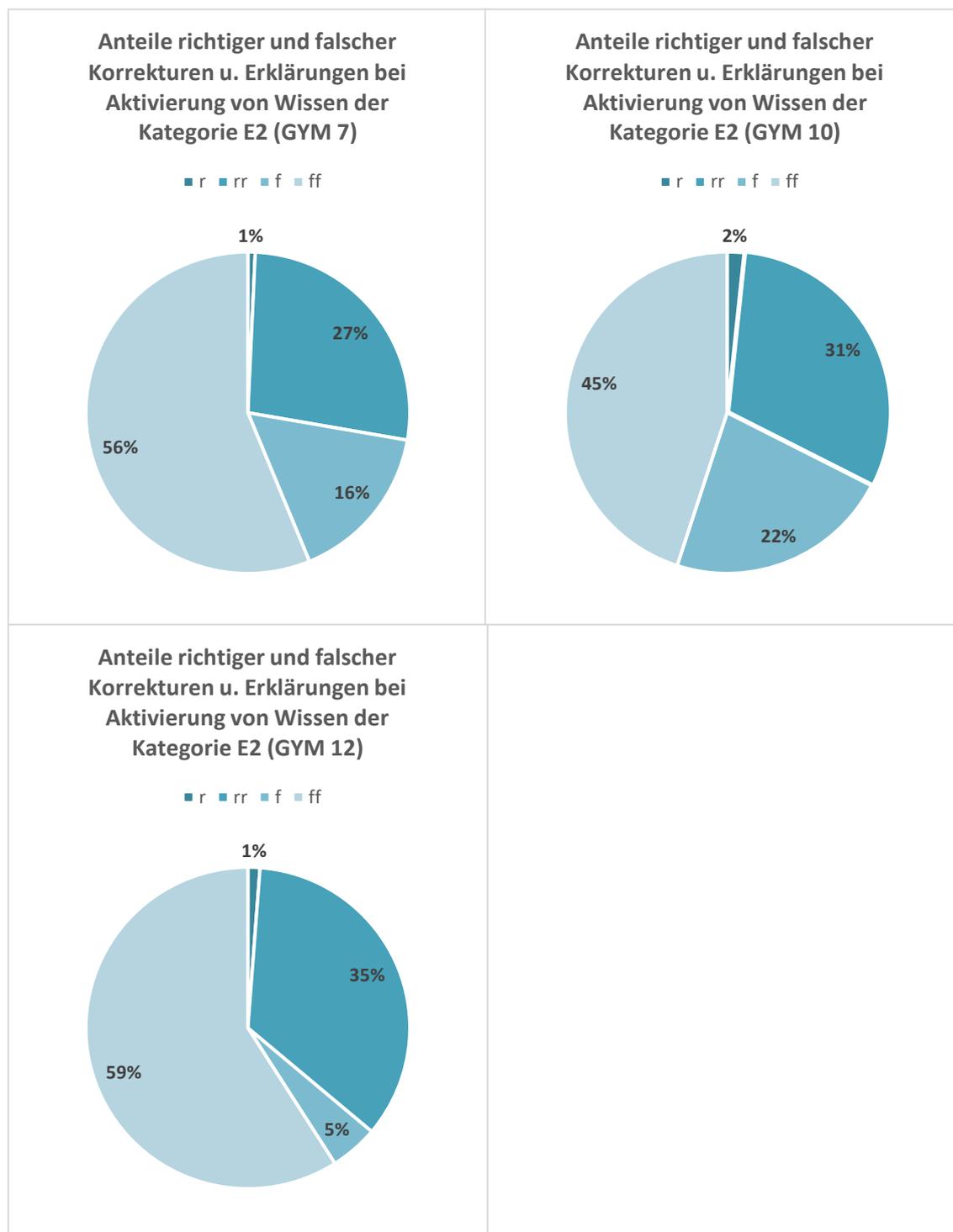


Abbildung 43 Anteile an r (Erklärung passend/Korrektur unpassend), rr (Erklärung u. Korrektur passend), f (Erklärung unpassend/Korrektur passend) und ff (Erklärung und Korrektur unpassend) bei Aktivierung von Wissen der Kategorie E2 in Klasse 7 (oben links), Klasse 10 (oben rechts) und Klasse 12 des Gymnasiums (unten links) (n = 131), angegeben in Prozent aller von den jeweiligen Lerngruppen abgegebenen Begründungen zu ihren Schreibentscheidungen.

Es wird darüber hinaus deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse des Gymnasiums zu 47 % fehlerhafte Korrekturen ($r + ff$) vornehmen – etwas seltener also als die Siebtklässler/innen (57 %). 53 % der Korrekturen sind in Klasse 10 hingegen grammatikalisch korrekt ($rr + f$). Damit liegt die Fehlerquote bei rund 50 %. Die Erklärungen zu den grammatischen Phänomenen sind dabei nur zu 33 % zutreffend ($r + rr$); im Vergleich gelingt es den Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse etwas besser als den Siebtklässler/innen, die grammatischen Phänomene mittels alltagssprachlicher Begriffe und Konzepte (E2) passend zu erklären (28 %). Die Zehntklässler/innen beschreiben die jeweils betrachteten Items dennoch zu 67 % unzutreffend ($f + ff$); rund zwei Drittel der alltagssprachlichen Äußerungen stellen demnach keine treffende Erklärung der morpho-syntaktischen Items dar. Daher lassen die Daten aus Klasse 10 den Schluss zu, dass das Korrigieren der grammatischen Phänomene insgesamt besser gelingt als das Erklären und Begründen.

Die Schülerinnen und Schüler der 12. Klasse des Gymnasiums nehmen demgegenüber sogar zu 60 % fehlerhafte Korrekturen der Items vor ($r + ff$), wenn sie sich auf alltagssprachliche Konzepte stützen, häufiger also als die Siebtklässler/innen (57 %) und die Zehntklässler/innen (47 %). Nur 40 % der Korrekturen sind grammatikalisch korrekt ($rr + f$) – die Fehlerquote ist hier folglich im Vergleich zu den übrigen Lerngruppen am höchsten. Die Erklärungen der grammatischen Phänomene sind ebenfalls zu nur 36 % zutreffend ($r + rr$), zu 64 % sind sie es nicht ($f + ff$). Es wird deutlich, dass rund zwei Drittel der alltagssprachlichen Erklärungen das jeweils betrachtete Item nicht treffend beschreiben und erklären. Im direkten Vergleich gelingt es den Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse daher besser als den Oberstufenschüler/innen, die grammatischen Phänomene mittels alltagssprachlicher Begriffe und Konzepte (E2) zutreffend zu erklären (47 %). Das Korrigieren der grammatischen Phänomene funktioniert in Klasse 12 des Gymnasiums jedoch trotz der hohen Fehlerquote insgesamt noch besser als das Erklären mittels alltagssprachlichen Wissens (E2) über Sprache.

Lernende des Gymnasiums, die über Wissen der Kategorie E3 verfügen, erzielen folgende Ergebnisse im Bereich der Korrektur und Erklärung sprachlicher Zweifelsfälle:

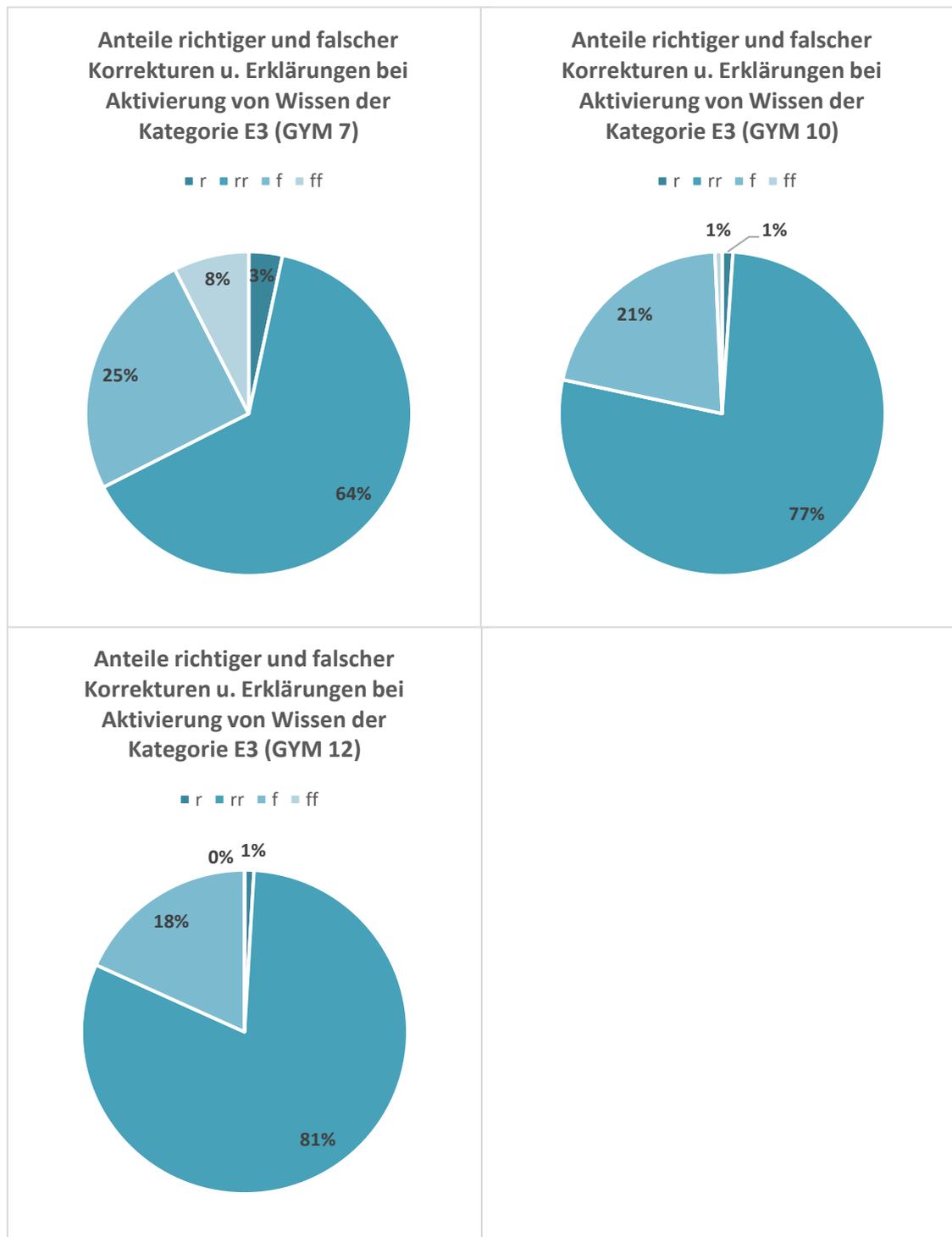


Abbildung 44 Anteile an r (Erklärung passend/Korrektur unpassend), rr (Erklärung u. Korrektur passend), f (Erklärung unpassend/Korrektur passend) und ff (Erklärung und Korrektur unpassend) bei Aktivierung von Wissen der Kategorie E3 in Klasse 7 (oben links), Klasse 10 (oben rechts) und Klasse 12 des Gymnasiums (unten links) (n = 131), angegeben in Prozent aller von den jeweiligen Lerngruppen abgegebenen Begründungen zu ihren Schreibentscheidungen.

Die Grafiken lassen erkennen, dass es über die Jahrgänge hinweg zu einer Verschiebung in den Bereichen *rr* (Korrektur und Erklärung passend) und *ff* (Korrektur und Erklärung unpassend) kommt, d. h., dass von Klasse 7 bis hin zu Klasse 12 eine Verringerung der fehlerhaften Ergebnisse sowohl im operativen als auch deklarativen Bereich zu verzeichnen ist.

Im Einzelnen nehmen die Siebtklässler/innen, die über ein fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E3) verfügen, nur 11 % fehlerhafte Korrekturen der Testitems vor ($r + ff$), wohingegen 89 % der Korrekturen richtig sind ($rr + f$). Die Erklärungen der grammatischen Phänomene weisen eine etwas höhere Fehlerquote auf (33 %, $f + ff$); zu 67 % und somit in etwa zwei Drittel der Fälle jedoch gelingt es den Schülerinnen und Schülern, die grammatischen Phänomene unter Verwendung fachsprachlicher Begriffe und Konzepte zutreffend zu erklären ($r + rr$). Das Korrigieren grammatischer Phänomene im Bereich Morphosyntax funktioniert jedoch trotz des vergleichsweise hohen Wertes von 67 % im Bereich Erklären etwas besser.

Die Schülerinnen und Schüler des 10. Jahrgangs des Gymnasiums korrigieren im Vergleich dazu nur zu 2 % fehlerhaft ($r + ff$), zu 98 % sind die Korrekturen der Items folglich grammatikalisch korrekt ($rr + f$). Die dazugehörigen Erklärungen sind zu 22 % fehlerhaft ($f + ff$), zu 78 % jedoch zutreffend ($r + rr$), sodass die grammatischen Phänomene in drei Viertel der Fälle mittels fachsprachlicher Mittel zutreffend erklärt werden. Die Schülerinnen und Schüler des 10. Jahrgangs sind folglich eher in der Lage als die Lernenden aus Klasse 7, fachsprachliche Termini, Begriffe und Konzepte (E3) in Bezug auf die jeweiligen morphosyntaktischen Items richtig zu verwenden. Trotzdem schneiden sie im Bereich Korrigieren deutlich besser ab als im Bereich Erklären.

Im 12. Jahrgang des Gymnasiums liegen demgegenüber sogar 99 % grammatikalisch richtige Korrekturen vor ($rr + f$), während nur 1 % der Verbesserungen fehlerhaft sind ($r + ff$). Schülerinnen und Schüler, die über ein fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E3) verfügen, können ihre Korrekturen zudem in 82 % der Fälle zutreffend beschreiben und erklären ($r + rr$). In diesem Bereich erreichen die Schülerinnen und Schüler der 12. Klasse des Gymnasiums annähernd so hohe Werte wie die Studierenden und erzielen den höchsten Wert innerhalb der schulischen Stichprobe. Dennoch ist festzuhalten, dass die Erfolgsquote beim Korrigieren der grammatischen Phänomene (99 %) in Jahrgang 12 des Gymnasiums höher ist als beim Erklären und Begründen (82 %)

mittels Wissens über Sprache der Kategorie E3 – operative metasprachliche Handlungen fallen den Schüler/innen folglich leichter als deklarative.

Zusammenfassung

Die folgende Tabelle fasst zusammen, wie hoch die Anteile richtiger Korrekturen (= operatives metasprachliches Handeln) und zutreffender Erklärungen (= deklaratives metasprachliches Handeln) in den Klassen 7, 10 und 12 des Gymnasiums sind:

Gymnasium		richtige Korrekturen	zutreffende Erklärungen
E1	Jg. 7	84 %	
	Jg. 10	92 %	
	Jg. 12	96 %	
E2	Jg. 7	43 %	28 %
	Jg. 10	53 %	33 %
	Jg. 12	40 %	36 %
E3	Jg. 7	89 %	67 %
	Jg. 10	98 %	78 %
	Jg. 12	99 %	82 %

Tabelle 22 Übersicht über die Anteile richtiger Korrekturen (operative metasprachliche Handlungen) und zutreffender Erklärungen (deklarative metasprachliche Handlungen) in Jahrgang 7, 10 und 12 des Gymnasiums.

5.3.5 Universität

Die Erhebungen an der Universität wurden mit 48 Studierenden in verschiedenen Lehrveranstaltungen der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge mit dem Fach Deutsch durchgeführt. Anhand der Ergebnisse aus der schulischen Stichprobe wurde bereits deutlich, dass hier ähnliche Werte erreicht werden wie von den Schülerinnen und Schüler der 12. Jahrgänge des Gymnasiums (vgl. Anhang: 342). So wurden u. a. ausschließlich von den Studierenden und den Zwölftklässler/innen des Gymnasiums überhaupt alle im Text enthaltenen Items thematisiert. Am seltensten wird in beiden Lerngruppen Item 25 (*durchgewunken*) thematisiert.

Im Vergleich mit den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler der 12. Klasse der BBS lässt sich in Hinblick auf die grammatischen Kategorien, die am häufigsten wahrgenommen werden, feststellen, dass die Studierenden vor allem in den Bereichen

Numerus/Pluralbildung bei Fremdwörtern, Kasusflexion von Substantiven, Kasusreaktion von Präpositionen und dem Imperativ von *geben* sensibler sind und mehr Auffälligkeiten feststellen. Demgegenüber zeigt der Abgleich mit den Werten aus den 12. Klassen des Gymnasiums, dass die Studierenden insbesondere in den Bereichen *Verbkonjugation, Flexion von Pronomen, Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen* und der Imperativform von *bewerben* quantitativ weniger Items wahrnehmen. Möglicherweise verfügen die Studierenden bereits über eine größere Normdistanz und eine damit einhergehende weniger strikte Normorientierung, da sie durch die Erfahrung von bzw. Auseinandersetzung mit Phänomenen wie Variation, Sprachwandel und Varietäten (z. B. in universitären Lehrveranstaltungen) weniger „streng“ bzw. kritisch urteilen. Ihr Fehlerbegriff wäre dann weniger begrenzt und ihre Fehlertoleranz entsprechend größer.

Die tatsächlichen Systemfehler (Items 3, 7, 10, 12, 24 und 27) werden von jeweils mindestens 50 % der Studierenden erkannt – zum ersten Mal wird auch Item 3 (*mich als blutiger Anfänger interessiert*), das bisher kaum wahrgenommen wurde, von mehr als der Hälfte der Lerngruppe thematisiert. Folgende Items reflektieren die Studierenden insgesamt am häufigsten:

- 1) Item 14 (*[...], da ich komme*, wahrgenommen von 96 % der Lerngruppe)
- 2) Item 30 (*[...], obwohl Ihre Zeit ist*, wahrgenommen von 92 % der Lerngruppe)
- 3) Items 16 (*schwieriger wie*), 18 (*ich habe gemacht gehabt*) und 26 (*sie habe gewusst gehabt*) (jeweils wahrgenommen von 90 % der Lerngruppe)

Ebenso wie in allen bisher betrachteten schulischen Lerngruppen ist demnach auch hier Item 14 eines der am häufigsten wahrgenommenen grammatischen Phänomene. Die übrigen Items, die die Aufmerksamkeit der Studierenden besonders häufig erregt haben, darunter die Items 30 und 16, werden hingegen im schulischen Bereich deutlich seltener thematisiert.

Die Analyse der grammatischen Kategorien zeigt hingegen insgesamt eine große Übereinstimmung mit den Ergebnissen des 12. Jahrgangs am Gymnasium:

- 1) Kategorie I (*Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen*, wahrgenommen von 93 % der Lerngruppe)
- 2) VII (*Kasusreaktion von Präpositionen*, wahrgenommen von 85 % der Lerngruppe)
- 3) IV (*Numerus bzw. Plural von Fremdwörtern*, wahrgenommen von 84 % der Lerngruppe)

Die Werte für die Kategorien VII und IV liegen in allen anderen Lerngruppen mit Ausnahme der 12. Klasse des Gymnasiums weit unter den hier erzielten, sodass von einer deutlich gesteigerten Sensibilität der Studierenden für Phänomene dieser grammatischen Kategorien auszugehen ist. Demgegenüber stimmen die Ergebnisse der Studierenden insofern mit den übrigen Testgruppen überein, als dass doppelte Perfektbildungen (I) am häufigsten einen Anlass für Sprachreflexion darstellen. Am seltensten werden demgegenüber Items der Kategorien III (*Verbkonjugation*) und X (*Flexion von Pronomen*) thematisiert. Hierbei handelt es sich um grammatische Formen, die im mündlichen Sprachgebrauch hochfrequent sind und möglicherweise daher bei den Studierenden weniger Aufmerksamkeit auf sich ziehen.

Im Vergleich zur 12. Klasse des Gymnasiums fällt auf, dass Kategorie XII (*Konjunktionalphrasen*) an der Universität häufig thematisiert wird; zum ersten Mal überhaupt wird das damit verbundene Item 3 (*mich als blutiger Anfänger interessiert*) von einem größeren Teil der Lerngruppe problematisiert. Im Vergleich haben die meisten Schülerinnen und Schüler, unabhängig von Klassenstufe und Schulform, dieses Item nicht oder nur aufgrund semantischer bzw. stilistischer Aspekte wahrgenommen. Abschließend bleibt festzuhalten, dass es den Studierenden am besten gelingt, ausschließlich grammatische Aspekte von Sprache zu fokussieren. Jedoch werden in den universitären Lerngruppen durchschnittlich weniger morphosyntaktische Items im Text wahrgenommen und häufiger fehlerhafte Korrekturen vorgenommen als in Jahrgang 12 des Gymnasiums.

Zusammenfassung

- ✓ Im Durchschnitt werden 18,6 von 30 möglichen morphosyntaktischen Items im Text wahrgenommen (= 62 %).
- ✓ 0 von 30 Items (= 0 %) werden nie bzw. von nur je einer Person im Text wahrgenommen; insgesamt nur von drei Studierenden und somit am seltensten wurde Item 25 (*durchgewunken*) markiert.
- ✓ Vor allem Items der grammatischen Kategorien *Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen*, *Numerus bzw. Pluralbildung bei Fremdwörtern* und *Kasusreaktion von Präpositionen* werden im Text markiert.
- ✓ Items der Kategorie *Verbkonjugation* und *Flexion von Pronomen* nehmen nur 15 % bzw. 17 % der Lerngruppe wahr.
- ✓ Zu den meistmarkierten Items zählen 14 (*[...], da ich komme*), 26 (*sie habe gewusst gehabt*) und 30 (*[...], obwohl Ihre Zeit ist*).

Betrachtet man die operativen metasprachlichen Handlungen der Studierenden unter Anwendung von Wissen der Kategorie E1 genauer, lässt sich das folgende Ergebnis ermitteln:

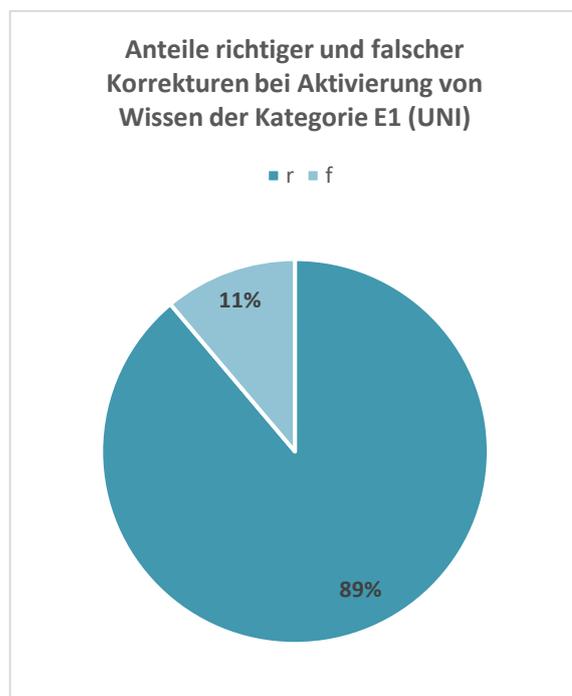


Abbildung 45 Anteile richtiger und falscher Korrekturen bei Aktivierung von Wissen der Kategorie E1 in der studentischen Stichprobe der Universität (n = 48), angegeben in Prozent aller von den jeweiligen Lerngruppen abgegebenen Begründungen zu ihren Schreibentscheidungen.

Das Diagramm veranschaulicht, dass die Studentinnen und Studenten, die über ein bedingt verbalisierbares Wissen über Sprache (E1) verfügen, in 89 % der Fälle zu grammatisch akzeptablen Ergebnissen kommen, hingegen zu 11 % nicht. Beziehen sich die Studierenden also bei der Beurteilung grammatischer Phänomene auf eine sensorische Ebene, d. h. Sprachgefühl, Hör- und Leseindrücke, sowie auf allgemeine Feststellungen über Sprache (E1), geht dies in den meisten Fällen mit einem richtigen Korrekturergebnis einher. Dennoch erzielen die Studierenden mit diesem Wert ein schlechteres Ergebnis als viele der schulischen Lerngruppen. Der Gesamtanteil an Äußerungen, die der Kategorie E1 zugeordnet werden können, ist jedoch bei den Studierenden mit nur 1 % sehr gering, da sie grammatische Phänomene in erster Linie mittels fachsprachlich verbalisierbaren Wissens über Sprache (E3) erklären.

Für Äußerungen, die dem Bereich E2 zugeordnet wurden, ergeben die Analysen Folgendes:

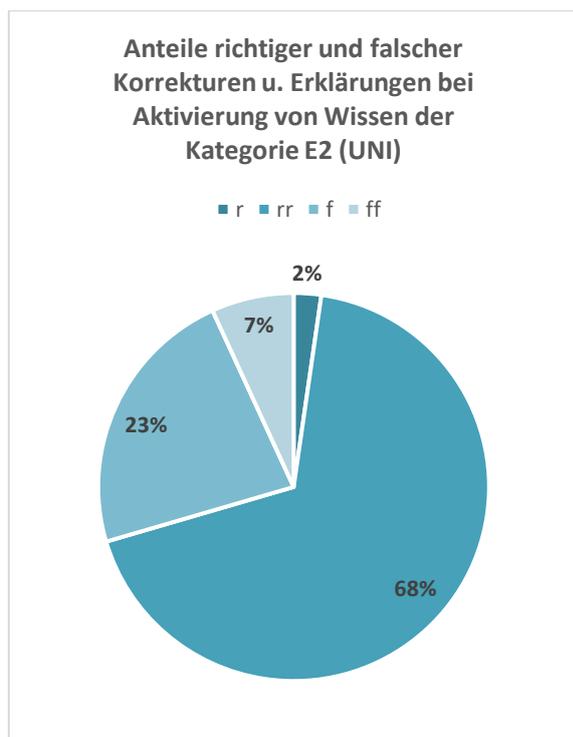


Abbildung 46 Anteile an r (Erklärung passend/Korrektur unpassend), rr (Erklärung u. Korrektur passend), f (Erklärung unpassend/Korrektur passend) und ff (Erklärung und Korrektur unpassend) bei Aktivierung von Wissen der Kategorie E2 in der studentischen Stichprobe der Universität (n = 48), angegeben in Prozent aller von den jeweiligen Lerngruppen abgegebenen Begründungen zu ihren Schreibentscheidungen.

Demnach nehmen Studierenden der Universität, die über ein alltagssprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E2) verfügen, nur zu 9 % fehlerhafte, d. h. ungrammatische oder nicht-standardsprachliche Korrekturen der Testitems vor ($r + ff$), hingegen sind 91 % der Korrekturen richtig ($rr + f$). Auch die Erklärungen der grammatischen Phänomene sind zu 70 % zutreffend ($r + rr$), d. h., dass die betrachteten Items in mehr als zwei Drittel der Fälle mittels alltagssprachlicher Begriffe und Konzepte angemessen erklärt werden. Den Studierenden gelingt es folglich sichtlich besser als den Schülerinnen und Schülern, die grammatischen Phänomene unter Anwendung alltagssprachlich verbalisierbaren Wissens treffend zu beschreiben und zu erklären – denn der Anteil an Erklärungen, die nicht zum jeweiligen sprachlichen Phänomen passen, ist hier mit einem Wert von 30 % ($f + ff$) deutlich niedriger als die an der Schule erzielten Werte, die sich zwischen 59 % und 72 % bewegen. Insgesamt gelingt die Korrektur grammatischer

Phänomene im Bereich Morphosyntax dennoch besser als die Erklärung mittels Wissens der Kategorie E2.

Im Vergleich dazu lassen sich in der Kategorie E3 die folgenden Ergebnisse ermitteln:

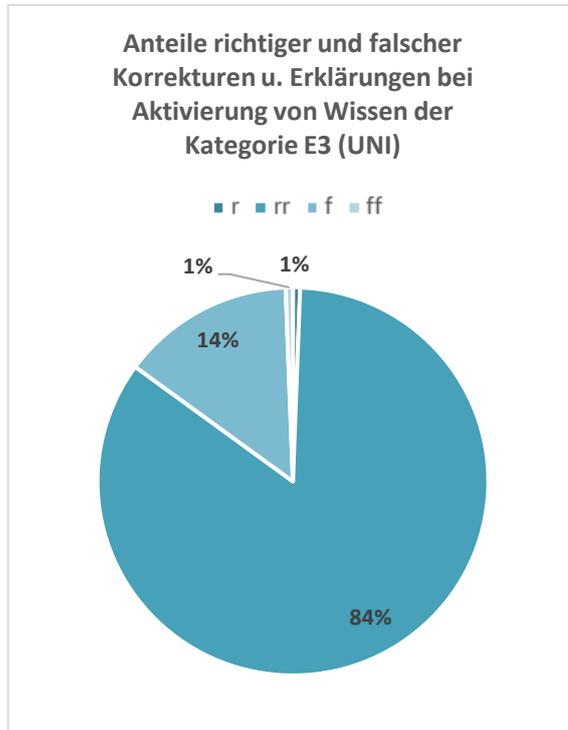


Abbildung 47 Anteile an *r* (Erklärung passend/Korrektur unpassend), *rr* (Erklärung u. Korrektur passend), *f* (Erklärung unpassend/Korrektur passend) und *ff* (Erklärung und Korrektur unpassend) bei Aktivierung von Wissen der Kategorie E3 in der studentischen Stichprobe der Universität ($n = 48$), angegeben in Prozent aller von den jeweiligen Lerngruppen abgegebenen Begründungen zu ihren Schreibentscheidungen.

Es zeigt sich, dass die Studierenden, die über ein fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E3) verfügen, nur 2 % fehlerhafte Korrekturen der Items vornehmen ($r + ff$), wohingegen 98 % der Korrekturen grammatikalisch korrekt sind ($rr + f$). Zudem sind die Erklärungen der grammatischen Phänomene zu 85 % zutreffend, indem die Items mittels fachsprachlicher Begriffe und Konzepte (E3) zutreffend erklärt werden ($r + rr$). Der Anteil an Erklärungen, die nicht zum jeweiligen sprachlichen Phänomen passen, liegt bei einem Wert von nur 15 % ($f + ff$) und ist somit deutlich geringer als der Anteil an zutreffenden Erklärungen. Dennoch schneiden die Studierenden bei der Korrektur grammatischer Phänomene im Bereich Morphosyntax insgesamt besser ab als im Bereich der Erklärung anhand von fachsprachlichen Konzepten und Begriffen (E3).

Zusammenfassung

Aus der Tabelle geht hervor, wie hoch die Anteile richtiger Korrekturen (= operatives metasprachliches Handeln) und zutreffender Erklärungen (= deklaratives metasprachliches Handeln) an der Universität sind:

Universität	richtige Korrekturen	zutreffende Erklärungen
E1	89 %	
E2	91 %	70 %
E3	98 %	85 %

Tabelle 23 Übersicht über die Anteile richtiger Korrekturen (operative metasprachliche Handlungen) und zutreffender Erklärungen (deklarative metasprachliche Handlungen) an der Universität.

Nachdem in diesem Abschnitt separat auf die Ergebnisse der Lerngruppen aus den unterschiedlichen Schulformen und Klassenstufen sowie der Studierenden eingegangen wurde, soll nachfolgend eine Systematisierung vorgenommen werden, die die bisherigen Erkenntnisse zusammenfasst und eine Interpretation der Daten im Ganzen möglich macht.

5.3.6 Systematisierung

Im Rahmen dieser Systematisierung wird zunächst der Bereich des operativen metasprachlichen Handelns (= Wahrnehmung und Korrektur) thematisiert, bevor darauf eingegangen wird, wie sich verschiedene Formen expliziten Wissens über Sprache (E1, E2, E3) auf das metasprachliche Handeln von Lernenden auswirken und inwiefern metasprachliches Wissen unterschiedlicher Qualitäten möglicherweise auch item- bzw. kategorienspezifisch sein kann.

1: Operatives metasprachliches Handeln: Wahrnehmen

Insgesamt lässt sich anhand der gewonnenen Daten zur Wahrnehmung grammatischer Phänomene schlussfolgern, dass sich qualitativ, also in Bezug auf die Art der Items, die von den Lernenden besonders häufig wahrgenommen werden, kaum Unterschiede zwischen den Schulformen und Klassenstufen ausmachen lassen:

	Item #1	Item #2	Item #3
Hauptschule	14	18	7, 16
Realschule	14	7	30
Gymnasium	14	7	30
Berufsbild. Schule	14	7	30
Universität	14	30	16, 18, 26

Tabelle 24 Grammatische Items, die in den einzelnen Lerngruppen am häufigsten wahrgenommen wurden (nach Schulform).

Anhand der Tabelle wird deutlich, dass es innerhalb der schulischen Stichprobe (n = 357) stets dieselben fünf der insgesamt 30 getesteten morphosyntaktischen Items sind, die von den Schülerinnen und Schülern besonders als Anlass zum Nachdenken über Sprache wahrgenommen werden; werden die Ergebnisse der universitären Stichprobe hinzuge-rechnet (n = 48), erhöht sich die Zahl der Items auf sechs und schließt Item 26 mit ein:

- 1) *[...], da ich komme nicht direkt aus Hannover* (Item 14)
- 2) *Ich [...] habe auch einen guten Zeugnis* (Item 7)
- 3) *[...], obwohl Ihre Zeit ist bestimmt sehr knapp* (Item 30)
- 4) *Das habe ich nämlich bisher noch nie gemacht gehabt* (Item 18)
- 5) *Sind die Texte schwieriger wie in der Schule?* (Item 16)
- 6) *Sie habe nichts von einer Frist gewusst gehabt* (Item 26)

Die grammatischen Kategorien, denen diese sechs Items zugerechnet wurden, sollen daher im Folgenden nochmals einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

Verbstellung in Nebensätzen (Items 14 und 30)

Es wurde deutlich, dass in allen Schulformen sowie der Universität Item 14 am häufigsten im Text wahrgenommen wird. Hierbei handelt es sich um die Verbstellung im Satz *Ich müsste mit öffentlichen Verkehrsmitteln fahren, da ich komme nicht direkt aus Hannover*, in dem das finite Verb nicht in für Nebensätze charakteristischer Verbletzstellung, sondern an zweiter Position steht. Somit wird eine eigentlich subordinierende Konjunktion nebenordnend mit Verbzweitstellung verwendet – dieses grammatische Phänomen, das im mündlichen Sprachgebrauch durchaus verbreitet ist, wird von den Schülerinnen und Schülern sowie den Studierenden in einem geschriebenen Text nicht

toleriert und entsprechend häufig als Fehler im Text markiert. Auch Item 30, bei dem es sich um eine Konstruktion mit *obwohl* + Verbzweitstellung handelt, wird von einem großen Anteil der Schülerinnen und Schüler problematisiert. Es gehört ebenso wie Item 14 der grammatischen Kategorie *Verbstellung in Nebensätzen* an.

Betrachtet man die Fundraten innerhalb dieser grammatischen Kategorie genauer, ergibt sich das folgende Bild:

	da + V2 (14)	obwohl + V2 (30)	weil + V2 (21)	uneingeleiteter NS (5)
Hauptschule gesamt	37 %	7 %	0 %	0 %
• Jahrgang 7	16 %	0 %	0 %	0 %
• Jahrgang 10	57 %	14 %	0 %	0 %
Realschule gesamt	79 %	49 %	21 %	7 %
• Jahrgang 7	59 %	22 %	11 %	0 %
• Jahrgang 10	98 %	75 %	31 %	13 %
BBS gesamt	97 %	85 %	34 %	18 %
Gymnasium gesamt	98 %	88 %	52 %	18 %
• Jahrgang 7	94 %	76 %	22 %	13 %
• Jahrgang 10	100 %	88 %	65 %	26 %
• Jahrgang 12	100 %	100 %	68 %	15 %
Universität gesamt	96 %	92 %	65 %	20 %
Jahrgangsstufe 7 gesamt	56 %	33 %	11 %	4 %
Jahrgangsstufe 10 gesamt	85 %	59 %	32 %	13 %
Jahrgangsstufe 12 gesamt	99 %	93 %	51 %	18 %

Tabelle 25 Prozentualer Anteil der Lernenden, die das jeweilige Item im Text wahrgenommen und markiert haben (nach Schulformen und Klassenstufen) (hohe Werte > 75 % sind grün markiert, niedrige Werte < 25 % sind rot markiert).

Es lässt sich ablesen, dass die Konstruktion *da* + V2 am häufigsten und dabei jeweils von einem großen Anteil der Schülerinnen und Schüler der einzelnen Lerngruppen im Text wahrgenommen wird. Hier ist eine Zunahme der Aufmerksamkeit für diese Variante entlang der Jahrgangsstufen zu beobachten. Eine ähnliche Tendenz lässt sich auch für die Konstruktion mit *obwohl* + V2 beobachten – das Item wird dabei in Jahrgang 7 seltener wahrgenommen als in den höheren Klassenstufen; in der 7. Klasse der Hauptschule sogar überhaupt nicht.

Geringere Fundraten lassen sich für die Konstruktion mit *weil* + V2 feststellen: Während dieses Item in der universitären Lerngruppe am häufigsten wahrgenommen wird (65 %), sinken die Fundraten in der Schule auf bis zu 0 % in der Hauptschule. Nur rund ein Fünftel der Realschüler/innen, etwa ein Drittel der Schüler/innen der BBS und circa die Hälfte der Gymnasiast/innen thematisieren *weil* + V2 in einem geschriebenen Text. Die Toleranz für diese Struktur ist folglich an der Schule deutlich ausgeprägter als für *da* + V2 und *obwohl* + V2. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Satzkonstruktionen mit der eigentlich subordinierenden Konjunktion *weil* in nebenordnender Verwendung mit Verbzweitstellung in der gesprochenen Sprache durchaus gängig sind, da sie bestimmte Bedeutungsnuancen zum Ausdruck bringen. So dient das epistemische *weil* – wie in Abschnitt 4.3 gezeigt werden konnte – unter anderen dem Ausdruck von Schlussfolgerungen, Erkenntnisgründen oder Begründungen (anstelle von Kausalgründen), *obwohl* als konzessive Subjunktion vor allem zur Verdeutlichung der logischen Beziehung von Satzteilen und somit als Verstehensanweisung des Gesagten.

Trotz der insgesamt geringen Fundraten ist ein Anstieg der Sensibilität für das Phänomen entlang der Schulformen zu beobachten. Zudem wird die Aufmerksamkeit für das Item mit steigendem Alter größer – so sind es in Jahrgangsstufe 7 lediglich 11 % der Schüler/innen, die *weil* + V2 thematisieren, in den 10. Klassen 32 % und in den 12. Klassen mit 51 % sogar mehr als die Hälfte der Lerngruppe.

Grammatische Systemfehler und *Nominalgruppenflexion* (Item 7)

Zusätzlich zu den Items der Kategorie *Verbstellung in Nebensätzen* stellt auch Item 7 (*einen guten Zeugnis*) aus der Kategorie *Nominalgruppenflexion* ein von den Schülerinnen und Schülern häufig wahrgenommenes grammatisches Phänomen dar. Es zählt zu den sechs Systemfehlern, die ungrammatisch sind und somit in allen kommunikativen Kontexten als fehlerhaft gelten. Sie werden zu folgenden Anteilen von den Schülerinnen, Schülern und Studierenden im Erhebungstext wahrgenommen:

	<i>mich als blutiger Anfänger (3)</i>	<i>dem großem Gebäude (12)</i>	<i>viele anderen Schüler (24)</i>	<i>aufgrund den Kosten (27)</i>	<i>einige offenen Fragen (10)</i>	<i>einen guten Zeugnis (7)</i>
Hauptschule gesamt	0 %	5 %	5 %	3 %	17 %	19 %
• Jahrgang 7	0 %	4 %	0 %	0 %	4 %	4 %
• Jahrgang 10	0 %	5 %	10 %	5 %	29 %	33 %
Realschule gesamt	8 %	10 %	26 %	24 %	35 %	76 %
• Jahrgang 7	0 %	9 %	11 %	4 %	22 %	61 %
• Jahrgang 10	15 %	11 %	40 %	44 %	47 %	91 %
BBS gesamt	18 %	25 %	54 %	70 %	61 %	95 %
Gymnasium gesamt	28 %	41 %	56 %	59 %	62 %	96 %
• Jahrgang 7	7 %	13 %	24 %	22 %	46 %	94 %
• Jahrgang 10	33 %	42 %	70 %	67 %	77 %	98 %
• Jahrgang 12	44 %	50 %	74 %	88 %	62 %	97 %
Universität gesamt	53 %	55 %	69 %	86 %	53 %	88 %
Jahrgangsstufe 7 gesamt	2 %	9 %	12 %	13 %	24 %	53 %
Jahrgangsstufe 10 gesamt	16 %	19 %	40 %	39 %	51 %	74 %
Jahrgangsstufe 12 gesamt	31 %	38 %	64 %	79 %	62 %	96 %

Tabelle 26 Prozentualer Anteil der Lernenden, die das jeweilige Item im Text wahrgenommen und markiert haben (nach Schulformen und Klassenstufen) (hohe Werte > 75 % sind grün markiert, niedrige Werte < 25 % sind rot markiert).

Der Vergleich der Daten macht deutlich, dass in Jahrgang 12 des Gymnasiums und an der Universität die höchsten Fundraten erreicht werden. Das bedeutet, dass das Identifizieren grammatischer Systemfehler in einem geschriebenen Text in diesen beiden Lerngruppen am besten gelingt, wenngleich Unterschiede zwischen den einzelnen Items der Kategorie auszumachen sind. Hingegen werden grammatische Systemfehler nur selten an der Hauptschule wahrgenommen; hier bewegen sich die Fundraten bei vier von sechs Items bei 0 % bzw. im niedrigen einstelligen Bereich.

Insgesamt am seltensten wird in allen Lerngruppen die Konjunkionalphrase reflektiert. Auch Items der Kategorien *Kasusreaktion von Präpositionen* und *Flexion nach Indefinita* werden lediglich von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II, d. h. an der BBS und am Gymnasium, sowie an der Universität zuverlässig als Fehler identifiziert. Es wird zudem deutlich, dass sich mit Ausnahme von Item 7, das in allen Lerngruppen als

Reflexionsanlass wahrgenommen wird, vor allem in den niedrigen Klassenstufen und Schulformen größere Unsicherheiten in Bezug auf die Beurteilung der Grammatikalität der hier aufgeführten Items beobachten lassen.

Ein Vergleich der zwei Systemfehler aus der Kategorie *Nominalgruppenflexion* zeigt, dass diese von den Lernenden sehr verschieden wahrgenommen werden, was auf ein itemspezifisches und weniger kategorienspezifisches Wissen über Sprache hindeutet:

	<i>einen guten Zeugnis (7)</i>	<i>in dem großem Hauptgebäude (12)</i>
Hauptschule gesamt	19 %	5 %
• Jahrgang 7	4 %	4 %
• Jahrgang 10	33 %	5 %
Realschule gesamt	76 %	10 %
• Jahrgang 7	61 %	9 %
• Jahrgang 10	91 %	11 %
BBS gesamt	95 %	25 %
Gymnasium gesamt	96 %	41 %
• Jahrgang 7	94 %	13 %
• Jahrgang 10	98 %	42 %
• Jahrgang 12	97 %	50 %
Universität gesamt	88 %	55 %
Jahrgangsstufe 7 gesamt	53 %	9 %
Jahrgangsstufe 10 gesamt	74 %	19 %
Jahrgangsstufe 12 gesamt	96 %	38 %

Tabelle 27 Prozentualer Anteil der Lernenden, die das jeweilige Item im Text wahrgenommen und markiert haben (nach Schulformen und Klassenstufen) (hohe Werte > 75 % sind grün markiert, niedrige Werte < 25 % sind rot markiert).

Anhand der Tabelle lässt sich erkennen, dass das Item *einen guten Zeugnis* vielfach häufiger im Text auffällt als die Konstruktion *in dem großem Hauptgebäude*. An der BBS stehen sich beispielsweise Werte von 95 % und 25 % innerhalb derselben grammatischen Kategorie gegenüber. Demnach fällt die mangelnde Kongruenz von Item 7 nahezu der gesamten Lerngruppe der BBS auf, während die falsche Adjektivflexion von nur einem Viertel der Schüler/innen wahrgenommen wird. Das Zusammenspiel der einzelnen Teile von Nominalphrasen und das Vorhandensein inkongruenter Merkmale in Bezug auf Numerus, Genus und Kasus werden folglich von den Lernenden eher itemspezifisch

erfasst. Die Werte deuten zudem an, dass die Beurteilung grammatischer Merkmale von Nominalphrasen sogar an der Universität noch eine Schwierigkeit darzustellen scheint.

Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen (Items 18 und 26)

Die grammatische Kategorie, die in allen Lerngruppen am häufigsten thematisiert wurde, ist *Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen* (I):

	Perfekt II im Indikativ (18)	Konjunktiv I (II) (26)	Konjunktiv II (II) (22)
Hauptschule gesamt	21 %	12 %	15 %
• Jahrgang 7	12 %	0 %	16 %
• Jahrgang 10	29 %	24 %	14 %
Realschule gesamt	38 %	39 %	47 %
• Jahrgang 7	24 %	22 %	35 %
• Jahrgang 10	51 %	56 %	58 %
BBS gesamt	78 %	78 %	84 %
Gymnasium gesamt	77 %	79 %	86 %
• Jahrgang 7	54 %	52 %	72 %
• Jahrgang 10	86 %	93 %	91 %
• Jahrgang 12	91 %	91 %	94 %
Universität gesamt	90 %	90 %	84 %
Jahrgangsstufe 7 gesamt	30 %	25 %	41 %
Jahrgangsstufe 10 gesamt	55 %	58 %	54 %
Jahrgangsstufe 12 gesamt	85 %	85 %	89 %

Tabelle 28 Prozentualer Anteil der Lernenden, die das jeweilige Item im Text wahrgenommen und markiert haben (nach Schulformen und Klassenstufen) (hohe Werte > 75 % sind grün markiert, niedrige Werte < 25 % sind rot markiert).

Die These, dass die doppelten Perfektbildungen von Sprachverwender/innen (unabhängig vom eigenen Sprachgebrauch) in der Regel als Normverstoß aufgefasst werden, wurde von Hennig im Jahr 1999 formuliert und lässt sich auch heute noch bestätigen: Die Daten zeigen, dass die doppelte Perfektbildung im schriftsprachlichen Bereich für die Lernenden dieser Stichprobe ein fehlerhaftes grammatisches Phänomen darstellt, das sie tendenziell ablehnen. Dabei wurde die negative Beurteilung kaum bis gar nicht davon beeinflusst, ob die Dopplung des Perfekts funktional war und somit eine bestimmte kommunikative Funktion erfüllte. Sämtliche Lerngruppen reagierten äußerst

sensibel auf die Items dieser grammatischen Kategorie, wengleich doppelte Perfektbildungen in der gesprochenen Sprache verbreitet sind und teils sogar von den Schülerinnen und Schülern selbst während mündlicher Nachgespräche verwendet wurden.

Darüber hinaus deutet der Vergleich der Ergebnisse für die einzelnen Schulformen und Jahrgangsstufen darauf hin, dass die Items mit höherer Schulform und Jahrgangsstufe von zunehmend mehr Lernenden wahrgenommen werden, d. h. in Klasse 7 der Hauptschule am wenigsten und in den 12. Jahrgängen des Gymnasiums sowie an der Universität am häufigsten. Den Konjunktiv I (II) thematisieren die Siebtklässler/innen der Hauptschule beispielsweise überhaupt nicht, während über 90 % der Schülerinnen und Schüler der höheren Jahrgangsstufen des Gymnasiums auf das Phänomen reagieren und es als grammatisch zweifelhaft klassifizieren.

Zur Überprüfung der zweiten These Hennigs, dass Perfekt II-Formen im Indikativ und Konjunktiv unterschiedlich beurteilt werden, wurden weitere doppelte Perfektbildungen in den Erhebungstext integriert. Die Annahme jedoch, dass die Konjunktivformen eher akzeptiert werden als die Indikativformen, lässt sich im Rahmen dieser Erhebungen nicht bestätigen. Die Ergebnisse der Untersuchungen weisen weder darauf hin, dass die Stichprobe über eine geringere Toleranz gegenüber den Indikativformen verfügt, noch wurde ersichtlich, dass die Lernenden das Perfekt II im Indikativ als nicht-funktionales, alternatives Vergangenheitstempus eher als Normverstoß empfinden als die Konjunktivformen mit doppeltem Perfekt.⁴⁸

Vergleichspartikeln (Item 16)

Item 16 (*schwieriger wie*) gehört ebenfalls zu den Phänomenen, die von den Lernenden insgesamt sehr häufig wahrgenommen wurden. In Bezug auf dieses Item lassen sich jedoch zwischen den verschiedenen Lerngruppen große Unterschiede feststellen:

	<i>schwieriger wie (16)</i>
Hauptschule gesamt	19 %
• Jahrgang 7	0 %
• Jahrgang 10	38 %

⁴⁸ In Übereinstimmung mit Hennigs Beobachtungen konnte jedoch bei der Sichtung der zehn Grammatiken festgestellt werden, dass die doppelten Perfektbildungen noch immer selten explizit thematisiert werden – und wenn doch, wird das Phänomen zumeist als Eigenheit der gesprochenen Sprache und unüblich für schriftsprachliche Kontexte beurteilt.

Realschule gesamt	45 %
• Jahrgang 7	26 %
• Jahrgang 10	64 %
BBS gesamt	81 %
Gymnasium gesamt	75 %
• Jahrgang 7	59 %
• Jahrgang 10	72 %
• Jahrgang 12	94 %
Universität gesamt	90 %
Jahrgangsstufe 7 gesamt	28 %
Jahrgangsstufe 10 gesamt	58 %
Jahrgangsstufe 12 gesamt	88 %

Tabelle 29 Prozentualer Anteil der Lernenden, die das jeweilige Item im Text wahrgenommen und markiert haben (nach Schulformen und Klassenstufen) (hohe Werte > 75 % sind grün markiert, niedrige Werte < 25 % sind rot markiert).

Das Item stellt einen Normverstoß dar, da laut den Grammatiken der Anschluss mit *wie* nur in einer Vergleichskonstruktion standardsprachlich ist, wohingegen im Erhebungstext ein Ausdruck ungleichen Grades vorliegt, der folglich mit *als* angezeigt werden müsste. In der Alltagssprache sowie in bestimmten Sprachregionen ist der Gebrauch von *wie* und *als* jedoch variabel, sodass es seinen Status als Zweifelsfall den variierenden Verwendungsweisen verdankt. Die Daten zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich auf dieses grammatische Phänomen reagieren: Während es von 0 % der Siebtklässler/innen der Hauptschule wahrgenommen wird, sind es in den 7. Jahrgängen der Realschule und des Gymnasiums 26 % bzw. 59 %. Auch im 10. Jahrgang lässt sich beobachten, dass die Werte der Hauptschule (38 %), Realschule (64 %) und des Gymnasiums (72 %) voneinander abweichen. Am häufigsten nehmen Schülerinnen und Schüler der 12. Jahrgänge sowie Studierende der Universität das Item wahr (über 90 %). Es wird deutlich, dass dieses grammatische Phänomen Lernenden höherer Klassenstufen und Schulformen häufiger auffällt als jüngeren Schülerinnen und Schülern, was möglicherweise auf eine Kopplung mit schulischer Instruktion sowie einen höheren Grad an sprachlicher Erfahrung zurückzuführen ist.

Zwischenfazit

Durch die bisherigen Ausführungen konnte aufgezeigt werden, auf welche grammatischen Phänomene die Schülerinnen und Schüler sowie die Studierenden dieser Stichprobe ihre Aufmerksamkeit besonders richten und welche Items sie entsprechend häufig oder selten in einem geschriebenen Text wahrnehmen. Die Analyse der Daten macht sichtbar, dass sich auf qualitativer Ebene kaum Unterschiede im Bereich der operativen metasprachlichen Handlungen von Schülerinnen und Schülern verschiedener Jahrgangsstufen und Schulformen ausmachen lassen, da die Lernenden unabhängig von äußeren Faktoren dieselben morphosyntaktischen Items in besonderem Maße im Text wahrnehmen (14, 7, 30, 18, 16). Zudem ist festzustellen, dass auch die Items, die nur selten wahrgenommen werden, übereinstimmen (25, 3). Somit reagieren die Schülerinnen und Schüler sowie die Studierenden insbesondere auf grammatische Zweifelsfälle der Kategorien *Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen, Nominalgruppenflexion* und *Verbstellung in Nebensätzen*, hingegen selten auf Items aus den Bereichen *Verbkonjugation* und *Konjunktionalphrasen*. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass das metasprachliche Wissen eher itemspezifisch vorliegt, jedoch nicht als systematisches Wissen, sodass es nicht auf andere Items derselben grammatischen Kategorien transferiert werden kann. Auf den Zusammenhang verschiedene Formen metasprachlichen Wissens und grammatischen Kategorien wird im Verlauf dieses Abschnitts nochmals Bezug genommen.

Quantitative Unterschiede

Aus quantitativer Perspektive lassen sich – anders als im qualitativen Bereich – deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Klassenstufen und Schulformen ausmachen, wie die folgende Übersicht zur Anzahl durchschnittlicher Itemfunde in den einzelnen Lerngruppen belegt:

	Hauptschule		Realschule		GYM		BBS		UNI	
Jg. 7	0,8	3 %	3,5	12 %	8,1	27 %	-	-	-	-
Jg.10	3,3	11 %	9,3	31 %	16	53 %	-	-	-	-
Jg. 12	-	-	-	-	19	63 %	12,6	42 %		
BA/MA	-	-	-	-	-	-	-	-	18,6	62 %
Gesamt	2	7 %	6,7	22 %	13,5	45 %	12,6	42 %	18,6	62 %

Tabelle 30 Anzahl der durchschnittlichen Itemfunde nach Schulform und Jahrgangsstufe (absolut und prozentual, 30 Items = 100 %).

Es zeigt sich, dass die Hauptschüler/innen in Jahrgang 7 insgesamt nur 3 % der morpho-syntaktischen Items wahrgenommen haben, was in absoluten Zahlen einem Wert von durchschnittlich 0,8 von 30 möglichen Items entspricht. Hingegen wird am Gymnasium in Klasse 7 mit durchschnittlich 8,1 wahrgenommenen Items (27 %) nahezu der zehnfache Wert erreicht. Auch im 10. Jahrgang liegt der Wert zu den durchschnittlichen Itemfunden an der Hauptschule mit 11 % deutlich unter dem Wert der Realschule (31 %) und des Gymnasiums (53 %). Es lässt sich schlussfolgern, dass der Faktor Schulform aussagekräftiger ist als der Faktor Alter oder Jahrgangsstufe. Dies zeigt sich auch anhand des Ergebnisses, dass in der 12. Klasse des Gymnasiums in Bezug auf die Wahrnehmung grammatischer Zweifelsfälle höhere Werte erreicht werden als in der universitären Stichprobe. Es deutet sich folglich degressiver Verlauf an, da ein Sättigungspunkt in der Entwicklung zu bestehen scheint, der mit einer Stagnation der Leistungen im operativen Bereich einhergeht.

Demgegenüber lassen sich innerhalb der einzelnen Schulformen lineare Verläufe ausmachen, da mit jeweils höherer Jahrgangsstufe durchschnittlich mehr Items wahrgenommen werden. So steigt der Wert an der Hauptschule beispielsweise von 3 % in Klasse 7 auf 11 % in Klasse 10, in der Realschule von 12 % (Jg. 7) auf 31 % (Jg. 10) und am Gymnasium von 27 % in Klasse 7 auf 53 % in Klasse 10 und schließlich auf 63 % in Jahrgang 12.

Zusätzlich konnte für die Siebtklässler/innen aller Schulformen sowie die Schüler/innen der Hauptschule ermittelt werden, dass eher semantische als grammatische Aspekte von Sprache in den Blick genommen werden. Die folgende Grafik zeigt, wie sich die durchschnittliche Anzahl gefundener Items verändert, wenn differenziert wird, ob das Item aus grammatischen oder aus anderen Gründen (z. B. semantisch, pragmatisch, stilistisch) im Text markiert wurde:

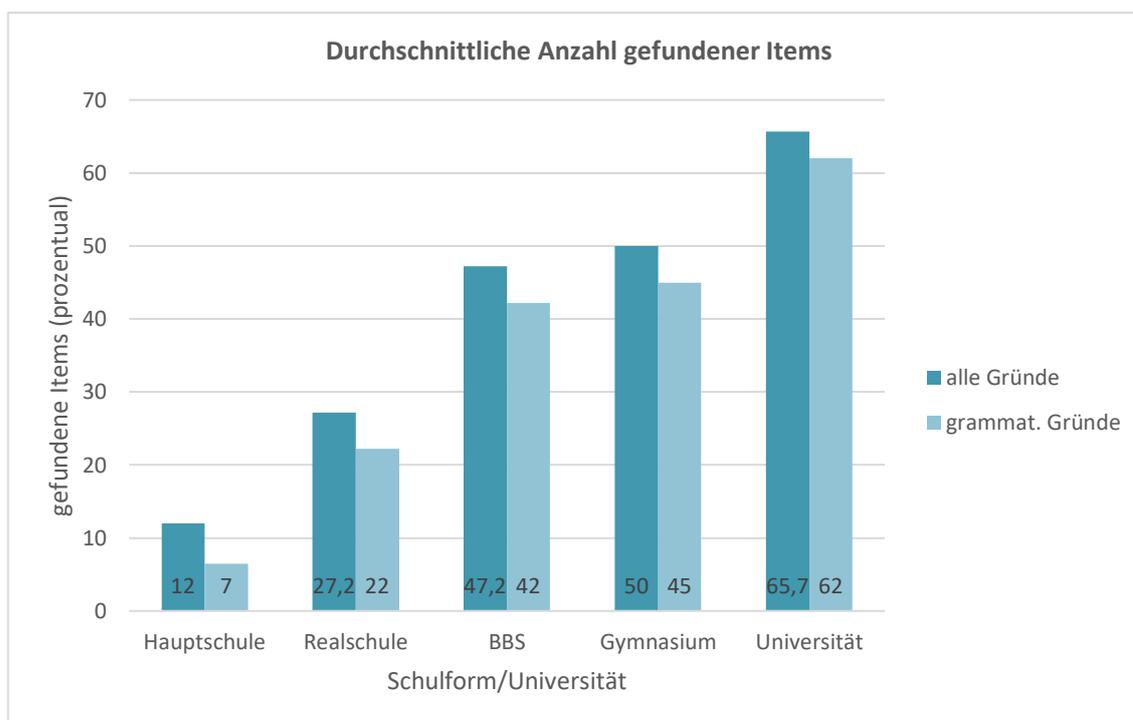


Abbildung 48 Durchschnittlich gefundene Items unter Angabe allgemeiner Gründe (links) und ausschließlich grammatischer Gründe (rechts) (Angaben in Prozent; 30 = 100 %).

Es wird deutlich, dass v. a. die Hauptschüler/innen dazu tendieren, sprachliche Formen anhand semantischer, pragmatischer bzw. stilistischer Kriterien zu beurteilen und weniger grammatische Aspekte zu fokussieren. Daher finden sich hier vermehrt Äußerungen wie „*Blutiger* schreibt man nicht, das ist unhöflich“ (HS 7, *mich als blutiger Anfänger interessiert*) oder „Er ist ja gar kein Student, sondern Schüler, wieso sagt er das er Student ist“ (HS 7, *einen fleißigen Student*). Diese Aussagen weisen darauf hin, dass die Lernenden nicht die grammatischen bzw. morphosyntaktischen Eigenschaften der Items in den Blick nehmen. Mit höherer Schulform und Jahrgangsstufe gelingt die Konzentration auf den Bereich Grammatik bzw. Morphosyntax jedoch zunehmend besser.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich auf quantitativer Ebene deutliche Unterschiede in Bezug auf die Aufmerksamkeit für sprachliche Zweifelsfälle zwischen den Lerngruppen ausmachen lassen, da die Anzahl der durchschnittlichen Itemfunde schulformübergreifend, aber auch innerhalb einer Schulform, deutlich schwankt. Dabei lassen sich lineare Verläufe innerhalb der Schulformen ermitteln, die auf einen Zuwachs von metasprachlichem Wissen im operativen Bereich hinweisen. Der Vergleich verschiedener Schulformen deutet hingegen auf einen degressiven Verlauf hin, demzufolge ein Sättigungspunkt erreicht werden kann.

2: Operatives metasprachliches Handeln: Korrigieren

Zur Auswertung des Korrekturverhaltens der Schülerinnen und Schüler sowie der Studierenden wurden ihre Antworten den Kategorien A) keine Korrektur, B) Korrektur entsprechend statuerter Normen und C) individuelle Korrektur eingeteilt:

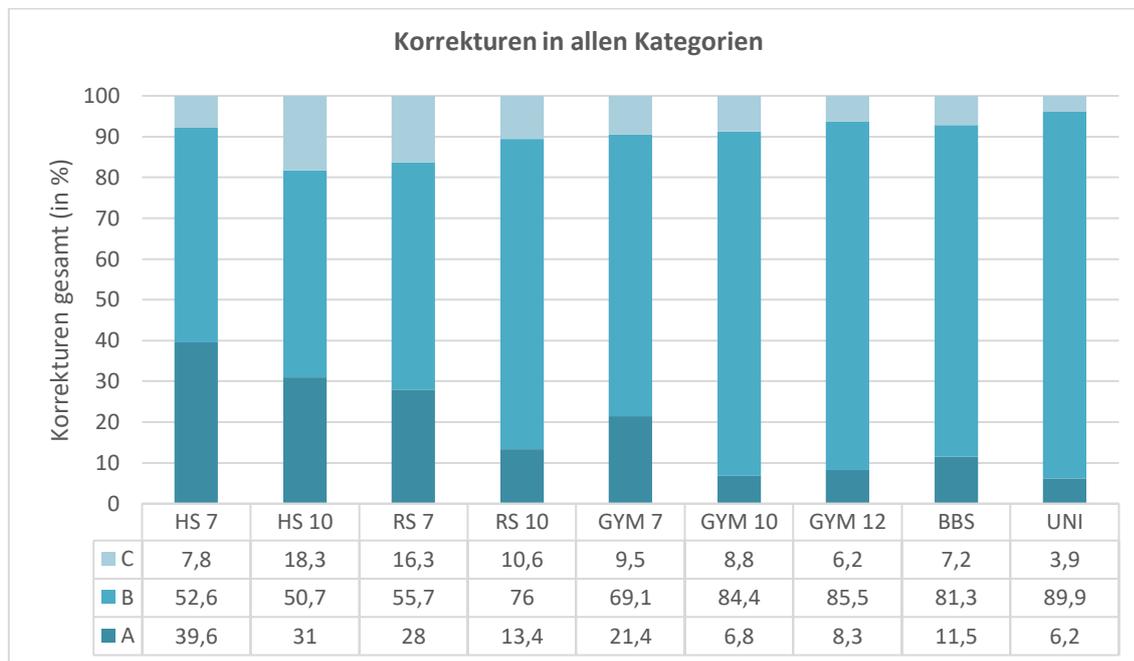


Abbildung 49 Anteile ausbleibender Korrekturen (A), Korrekturen entsprechend den statuierten Normen (B) und Korrekturen entgegen den statuierten Normen (C), angegeben in Prozent der jeweiligen Lerngruppe (nach Schulformen und Klassenstufen) und bezogen auf die Itemmarkierungen im Text.

So konnte quantitativ erfasst werden, wie Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulformen und Klassenstufen bei der Korrektur morphosyntaktischer Items unterschiedlicher grammatischer Kategorien und Akzeptabilitätsgrade vorgehen. Es zeigte sich, dass die Anzahl normgemäßer Korrekturen (mittlerer Säulenbereich B) sowohl entlang der Jahrgangsstufen als auch über die Schulformen hinweg kontinuierlich wächst. Während an der Hauptschule und in Klasse 7 der Realschule mit Werten um die 50 % nur etwa jede/r zweite Schüler/in eine Verbesserung vornimmt, die gemäß den herangezogenen Grammatiken als standardsprachlich gilt, sind es bereits rund 70 % der Schülerinnen und Schüler in Klasse 10 der Realschule und Klasse 7 des Gymnasiums.

In der Oberstufe des Gymnasiums und der BBS nehmen mehr als 80 % der Schülerinnen und Schüler standardsprachliche Korrekturen vor. Am höchsten ist der Wert mit knapp 90 % in der universitären Lerngruppe, deren Korrekturen entsprechend am häufigsten mit den statuierten Normen übereinstimmen. Während sich also die meisten

Studierenden sowie die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II im Zweifel für standardsprachliche Varianten entscheiden, sind über 50 % der Haupt- und Realschüler/innen nicht zu standardsprachlichen Korrekturen imstande. Daher sind die Werte in den Bereichen (A) und (C) vor allem in diesen Lerngruppen sowie in allen 7. Klassen erhöht, da die Schülerinnen und Schüler anstelle der standardsprachlichen Varianten (B) entweder gar keine Korrektur anbieten oder eine Variante formulieren, die zwar ihren individuellen Normvorstellungen entspricht, sich jedoch nicht mit standardsprachlichen Konventionen vereinbaren lässt. In diesen Bereich zählen beispielsweise Verbesserungen wie *Bonuse* (RS 7, GYM 7), *Bonussen* (RS 7), *Bonis* (GYM 7, GYM 10), *Bonus hat keine Pluralform* (GYM 7, RS 10, BBS), *Bonie* (RS 10), *Bon...?* (GYM 12) sowie *Praktikums* (RS 7, GYM 7), *Praktiken* (RS 7, GYM 7), *Praktikume* oder *Praktikume* (RS 7), *Praktien* (GYM 7) und *Praktikum hat keine Pluralform* (RS 7) aus der Kategorie Numerus oder Korrekturen wie *am Herzem* (BBS), *an den Herz* (HS 7), *für ein Mensch wie mich* (HS 10, RS 10), *am Automat* (RS 10) und *ein fleißigen Student* (HS 10, RS 7).

Der Tabelle zeigt, inwieweit die Korrekturvarianten der Lernenden mit den standardsprachlichen Konventionen der zehn ausgewählten Grammatiken übereinstimmen:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Hauptschule												
• Jahrgang 7	+	0		-		+	+	0	0		-	
• Jahrgang 10	-	+		0	+	-	-	+	+	+	-	
Realschule												
• Jahrgang 7	+	0	0	-	+	0	-	+	0		+	
• Jahrgang 10	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0
BBS												
• Jahrgang 12	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Gymnasium												
• Jahrgang 7	+	0	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
• Jahrgang 10	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
• Jahrgang 12	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Universität												
	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tabelle 31 Vergleich der Korrekturvarianten aus 12 grammatischen Kategorien mit den standardsprachlichen Konventionen, eingeteilt in (-) wenig/keine Übereinstimmung, (0) mittlere Übereinstimmung, (+) große/vollständige Übereinstimmung; sortiert nach Schulformen und Klassenstufen.

Es lässt sich ablesen, dass zwischen den Korrekturvarianten der Studierenden sowie der Schülerinnen und Schüler der 10. und 12. Jahrgänge des Gymnasiums und der BBS eine sehr große Übereinstimmung besteht mit den statuierten grammatischen Normen. Auch im 10. Jahrgang der Realschule ist dies weitgehend der Fall; lediglich in Kategorie XII (*Konjunktionalphrasen*) weichen die von den Schülerinnen und Schülern vorgeschlagenen Varianten von den als standardsprachlich ausgewiesenen Normen der Grammatiken ab. Auch für die 7. Klasse des Gymnasiums lässt sich feststellen, dass insbesondere die Korrekturen in den Bereichen *Modus*, *Verbkonjugation* und *Numerus bei Fremdwörtern* vergleichsweise selten standardsprachlich sind. Im Vergleich mit den 7. Jahrgängen der Haupt- und Realschule zeigen die Gymnasiast/innen jedoch eine insgesamt sehr ausgeprägte Normorientierung.

Auffälliger sind v. a. die Ergebnisse der Hauptschülerinnen und -schüler, denn zum einen sind die Werte in Klasse 7 und 10 sehr uneinheitlich, zum anderen weichen sie stark von den anderen Schulformen ab. Eine vergleichsweise hohe Normorientierung besteht bei den Siebtklässler/innen der Hauptschule in den Bereichen *Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen*, *Kasusflexion von Substantiven* und *Kasusreaktion von Präpositionen* – bei den Zehntklässler/innen sind es die Bereiche *Modus*, *Vergleichspartikel*, *Flexion nach Indefinita*, *Nominalgruppenflexion* und *Flexion von Pronomen*. Gerade hier treten in Klasse 7 jedoch vermehrt individuelle und nicht-standardsprachliche Korrekturvarianten auf, ebenso in Bezug auf die Verbstellung in Nebensätzen. Die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse weichen demgegenüber in den Kategorien *Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen*, *Numerus*, *Kasusflexion von Substantiven*, *Kasusreaktion von Präpositionen* sowie *Verbstellung in Nebensätzen* von dem ab, was derzeit standardsprachlich üblich wäre. Standardsprachliche Korrekturen fallen den Hauptschüler/innen dieser Stichprobe insgesamt schwer und werden im Vergleich zu den anderen Lerngruppen am häufigsten ausgelassen.

Alles in allem zeigt sich hinsichtlich des Korrekturverhaltens im Bereich Morphosyntax, dass die Normorientierung in Bezug auf die Standardsprache mit höherer Schulform und Jahrgangsstufe zunimmt, sodass bei der Bearbeitung von Korrekturaufgaben zunehmend sprachliche Varianten gewählt werden, die den sprachlichen Konventionen des kommunikativen Kontextes entsprechen.

Item- und kategorienspezifisches metasprachliches Wissen

Die oben beschriebene Auswertung der operativen metasprachlichen Handlungen konnte aufzeigen, dass sich qualitativ kaum Unterschiede zwischen den verschiedenen Lerngruppen feststellen lassen, da von den Lernenden stets dieselben grammatischen Phänomene thematisiert werden. In diesem Zusammenhang wurde die These formuliert, dass bestimmte Formen metasprachlichen Wissens (E1, E2, E3) möglicherweise an spezifische grammatische Phänomene und/oder Kategorien gekoppelt ist. Im Folgenden soll daher der Frage nachgegangen werden, ob die Schülerinnen und Schüler bestimmte morphosyntaktische Items häufiger auf Grundlage von Sprachgefühl und Höreindrücken (E1), von alltagssprachlichen Konzepten wie „Das passt nicht“ und „Das ist zu viel“ (E2) oder mittels fachsprachlicher Begriffe und Konzepte erfassen und erklären.⁴⁹

Die Auswertung führt zu dem Ergebnis, dass die folgenden vier grammatischen Items von den Schülerinnen und Schülern aller Schulformen und Klassenstufen am häufigsten mit bedingt verbalisierbarem Wissen über Sprache (E1) erklärt werden:

1. *am Fahrkartenautomat* (Item 15)
2. *für einen Mensch* (Item 29)
3. *einen fleißigen Student* (Item 4)
4. *sämtliche empfohlene Bücher* (Item 17)

Werden diese Phänomene von den Lernenden beschrieben und erklärt, lässt sich in den meisten Fällen kein Bezug zu spezifischen grammatischen Eigenschaften feststellen. Eine abstraktere begriffliche Ebene wird ebenfalls nicht erreicht; die Erläuterungen sind wahrnehmungs- und gefühlsbasiert. Die Schülerinnen und Schüler äußern sich in erster Linie unter Bezugnahme auf ihr Gefühl/Sprachgefühl, ihre Hör- und Leseindrücke („Hört sich besser an“) sowie allgemeine Bewertungen („Das ist einfach falsch“). Nur äußerst selten werden die vier Items auf rationaler Ebene erklärt, sondern zumeist auf subjektiver und sensorischer Ebene.

Ordnet man die Phänomene grammatischen Kategorien zu, wird deutlich, dass drei der vier Items zum Bereich *Kasusflexion von Substantiven* zählen und ein Item der Kategorie *Flexion nach Indefinita* angehört. Es handelt sich folglich bei sämtlichen Items um

⁴⁹ Zu diesem Ziel wurden die Erklärungen aus der gesamten schulischen Stichprobe zu allen 30 morphosyntaktischen Items ausgewertet und nach Kategorien gefiltert.

Flexionsphänomene. Sie haben gemeinsam, dass es um die Veränderbarkeit von Wörtern entsprechend ihrer Funktion im Satz geht, d. h. die Deklination nach Kasus, Numerus und Genus. Insbesondere das Kasussystem ist für Lernende oft nicht transparent, der Kasus als grammatische Eigenschaft nicht greifbar. Schwierigkeiten mit der Flexion, die sowohl das Verständnis der zugrunde liegenden Systematik als auch die damit verbundenen Begrifflichkeiten betreffen, offenbaren sich auch in der vorliegenden Studie, indem sich die Schülerinnen und Schüler aller Schulformen in Bezug auf Flexionsphänomene häufig nur vage äußern, jedoch keine fachlich fundierten Erklärungen anbringen.

Werden demgegenüber die grammatischen Phänomene in den Blick genommen, die von den Schülerinnen und Schülern nur selten anhand ihres bedingt verbalisierbaren Wissens über Sprache (E1) erklärt werden, lassen sich folgende Items ermitteln:

1. *Bonusse* (Item 20)
2. *[...], obwohl Ihre Zeit ist...* (Item 30)
3. *Praktikas* (Item 6)

Hierbei handelt es sich um grammatische Phänomene aus den Bereichen *Numerus/Plural von Fremdwörtern* und *Verbstellung in Nebensätzen*. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Flexionsphänomenen werden diese Items erst mit Eintritt in eine Bildungsinstitution relevant. Vor allem bei den Pluralformen von Fremdwörtern ist davon auszugehen, dass sie im Kontext von Schule und Unterricht gezielt vermittelt und erlernt wurden. Folglich liegt die Vermutung nahe, dass die meisten Schülerinnen und Schüler über ein fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) zu diesen Items verfügen, das sie zur Erklärung heranziehen können. Zudem ist ein intuitives Erfassen aufgrund der mangelnden Regel- bzw. Musterhaftigkeit hier nicht möglich. Es handelt sich um „Lernitems“, die sich weniger gefühlsbasiert erfassen lassen, sondern nur mittels fachlichen Wissens beschrieben werden können.

Das Ergebnis, dass sich Item 30 aus der Kategorie *Verbstellung in Nebensätzen* unter den Items befindet, die nur sehr selten anhand von metasprachlichem Wissen der Kategorie E1 erklärt wurden, lässt sich ebenfalls damit begründen, dass die Systematik erst durch die explizite (schulisch induzierte) Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten, genauer gesagt mit schriftsprachlichen Normen, zu erfassen ist. Es handelt sich um eine Satzkonstruktion mit finitem Verb an zweiter Stelle, die im mündlichen Sprachgebrauch vielfach

zu beobachten ist; jedoch gilt die Verbletzstellung in Nebensätzen als Norm im schrift- und standardsprachlichen Bereich und wird auch in den Bildungsinstitutionen vermittelt. Entsprechend ist zu vermuten, dass die Lernenden mithilfe von fachsprachlich verbalisierbarem Wissen (E3) auf diese Art grammatischer Phänomene zugreifen können.

In Bezug auf die Frage, welche Items von den Schülerinnen und Schülern am häufigsten mit alltagssprachlich verbalisierbarem Wissen über Sprache (E2) erklärt werden, lassen sich die folgenden Ergebnisse feststellen:

1. *habe gewusst gehabt* (Item 26)
2. *habe gemacht gehabt* (Item 18)
3. *schwieriger wie* (Item 16)
4. *vergessen gehabt hätte* (Item 22)

Es fällt sofort auf, dass hier sämtliche Items aus der Kategorie *Tempus/doppelte Perfektbildungen* (18, 22, 26) vertreten sind. Werden diese Phänomene im Text wahrgenommen, verwenden die Schülerinnen und Schüler vorwiegend alltagssprachliche Begriffe und Konzepte zu Erklärung. Dazu zählen vor allem allgemeingültige Äußerungen auf Grundlage ihrer alltagssprachlichen Vorstellungen wie „Man sagt nur *gemacht*“, „Das ist doppelt gemoppelt“ und „Das *gehabt* fällt weg“. Diese Äußerungen lassen darauf schließen, dass die Schülerinnen und Schüler zwar auf grammatische Eigenschaften der betrachteten Phänomene eingehen, diese jedoch nicht fachlich benennen oder abstrahieren können, sondern stark kontextgebunden betrachten. Häufig finden sich zudem Erklärungen wie „Das passt hier nicht rein“ – das Konzept von Passung (oft in Kombination mit der Verwendung von Deiktika) wird in allen Lerngruppen am häufigsten herangezogen, wenn es um die Erklärung von doppelten Perfektbildungen geht. Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler aller Schulformen sensibel auf dieses grammatische Phänomen reagieren, es jedoch nur selten fachsprachlich fassen können. Gleiches gilt in Bezug auf Item 16, das ebenfalls am häufigsten unter Rückgriff auf alltagssprachliche Begriffe und Konzepte erklärt wird. Hierbei handelt es sich um ein Item der Kategorie *Vergleichspartikeln*, das von den Lernenden oft unter Bezugnahme auf verabsolutierende Formulierungen thematisiert wird, z. B. „Hier muss *als* stehen und nicht *weil*“ und „In Norddeutschland heißt das *als!*“. Diese Äußerungen deuten eine Regelmäßigkeit an, anhand derer die Schülerinnen und Schüler ihre Schreibentscheidungen legitimieren. In

diesem Kontext fällt auf, dass die Frage nach *wie* oder *als* als soziales Phänomen analysiert und mit persönlichen Wertungen in Verbindung gebracht wird. Worauf dies zurückzuführen ist, wurde jedoch nicht weiter untersucht.

Items, die in den Lerngruppen nur selten anhand eines alltagssprachlich verbalisierbaren Wissens über Sprache (E2) erklärt werden, sind folgende:

1. *Bonusse* (Item 20)
2. *wegen dem Angebot* (Item 1)
3. *während dem Studium* (Item 19)

Hier vertreten ist u. a. ein Item der Kategorie *Numerus/Plural von Fremdwörtern*. Somit wird diese Kategorie nicht nur selten über eine sensorische Ebene (E1) erfasst, sondern ebenso selten auf Grundlage alltagssprachlicher Konzepte (E2) erklärt. Dies ist – wie oben bereits erläutert – zum einen darauf zurückzuführen, dass das Wissen über diese Kategorie vermutlich von einem Großteil der Schülerinnen und Schüler fachsprachlich verbalisiert werden kann, und zum anderen darauf, dass sich die Erklärung nicht intuitiv oder anhand alltagssprachlicher Konzepte erschließen lässt. Denn es ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den getesteten Items nicht um Numerus im Allgemeinen handelt, sondern die Pluralbildung von Fremdwörtern fokussiert wird, die im Vergleich zum Deutschen auf besondere Weise funktioniert und daher explizit gelernt werden muss.

Die übrigen zwei Items betreffen beide den Bereich *Kasusreaktion von Präpositionen*. Auch diese Kategorie wird nur selten anhand alltagssprachlicher Konzepte und Begriffe erklärt, häufig hingegen mithilfe fachsprachlichen Wissens (E3), was auf die enge Kopplung des Gebrauchs und die Rektionseigenschaften von Präpositionen an die konzeptionelle Schriftlichkeit zurückzuführen ist, die kaum ohne Verwendung explizites Wissen deklarativer Art angemessen erklärt werden können.

Schließlich lässt sich in Bezug auf die Frage, welche Items von den Schülerinnen und Schülern am häufigsten mit fachsprachlich verbalisierbarem Wissen über Sprache (E3) erklärt werden, das folgende Ergebnis feststellen:

- 1) *Praktikas* (Item 6)
- 2) *während dem Studium* (Item 19)
- 3) *wegen dem Angebot* (Item 1)
- 4) *Bonusse* (Item 20)

Wie bereits im Vorfeld angesprochen wurde, handelt es sich hier vorwiegend um Items der Kategorien *Numerus/Plural von Fremdwörtern* sowie *Kasusreaktion von Präpositionen*. Die damit verbundenen grammatischen Phänomene erklären die Schülerinnen und Schüler in erster Linie anhand fachsprachlicher Begriffe und Konzepte, d. h., dass das Wissen über Pluralformen sowie die Rektionseigenschaften von Präpositionen vorwiegend fachsprachlich verbalisiert wird. Dies deutet darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler, die die entsprechenden Items im Text wahrgenommen haben, diese mithilfe ihres expliziten Wissens über Sprache beschreiben und erklären können. Es ließe sich andersherum betrachtet annehmen, dass nur Lernende, die über ein deklaratives Wissen zu diesen grammatischen Kategorien verfügen, in der Lage sind, sie überhaupt im Text zu erkennen. Tatsächlich scheint vor allem der Bereich der Kasusreaktion von Präpositionen stark an das Vorhandensein fachsprachlich verbalisierbaren Wissens (E3) gekoppelt zu sein. Schülerinnen und Schüler, die zu deklarativen metasprachlichen Handlungen in Bezug auf die Items in der Lage sind, bewältigen entsprechend auch die operativen metasprachlichen Handlungen, jedoch nicht umgekehrt.

Items, die demgegenüber in den Lerngruppen nur selten anhand fachsprachlich verbalisierbaren Wissens über Sprache (E3) erklärt werden, sind:

- 1) *habe mich erschrocken* (Item 11)
- 2) *durchgewunken* (Item 25)
- 3) *habe gewusst gehabt* (Item 26)

Zwei der drei Items gehören zur grammatischen Kategorie *Verbkonjugation*. Diese Kategorie wurde in allen Lerngruppen kaum wahrgenommen, vermutlich da es sich bei den damit verbundenen Items um eher unauffällige Normverstöße in Bezug auf das vorliegende Register handelt. Schülerinnen und Schüler, die dennoch auf diese Phänomene aufmerksam wurden, waren auch in der Lage, sie unter Verwendung fachsprachlicher Konzepte und Begriffe (E3) zu erklären. Dies deutet darauf hin, dass die spezifischen Items explizit (im Unterricht) gelernt wurden. Es handelt sich zudem um Items, die schulform- und jahrgangsspezifischen Schwankungen in der Wahrnehmung unterliegen, da sie in der Sekundarstufe II, d. h. am Gymnasium und in den berufsbildenden Schulen, häufig thematisiert wurden, während sich jüngere Schülerinnen und Schüler sowie Lernende der Haupt- und Realschule so gut wie nie dazu äußern.

Item 26 zählt zur Kategorie *Tempus/doppelte Perfektbildungen*. Grammatische Phänomene aus diesem Bereich wurden von den Schülerinnen und Schülern dieser Stichprobe generell unter Zuhilfenahme alltagssprachlicher Konzepte und Begriffe (E2) erklärt, indem die Dopplung des Partizips II bzw. das Vorhandensein eines dreiteiligen Verbalkomplexes aus einer Alltagsperspektive heraus als „zu viel“ oder „unpassend“ beurteilt wurde. In Bezug auf Item 26 ist jedoch eine stärkere fachliche Anbindung zu beobachten, die sich in erster Linie auf die Bildung von Konjunktivformen bezieht.

Anhand der folgenden Übersicht wird deutlich, welche Arten metasprachlichen Wissens (E1, E2, E3) gehäuft bzw. selten eine Rolle bei der Erfassung, Erklärung und Beschreibung verschiedener grammatischer Kategorien spielen:

	<i>häufig thematisierte Kategorien</i>	<i>selten thematisierte Kategorien</i>
E1	<i>Kasusflexion von Substantiven</i> <i>Flexion nach Indefinita</i>	<i>Numerus/Plural von Fremdwörtern</i> <i>Verbstellung in Nebensätzen</i>
E2	<i>Tempus/doppelte Perfektbildungen</i> <i>Vergleichspartikeln</i>	<i>Numerus/Plural von Fremdwörtern</i> <i>Kasusreaktion von Präpositionen</i>
E3	<i>Numerus/Plural von Fremdwörtern</i> <i>Kasusreaktion von Präpositionen</i>	<i>Verbkonjugation</i> <i>Tempus/doppelte Perfektbildungen</i>

Tabelle 32 Übersicht über grammatische Kategorien, die gehäuft bzw. selten mit bestimmten Qualitäten metasprachlichen Wissens (E1, E2, E3) in Verbindung stehen.

Zusammenfassend ließ sich anhand der Daten erkennen, dass Kategorien wie *Numerus* und *Kasusreaktion von Präpositionen* kaum über eine sensorische (E1) oder alltagssprachliche (E2) Ebene erfasst werden, sondern vorwiegend fachsprachlich (E3) expliziert werden; das Vorhandensein expliziter Kenntnisse macht vermutlich die Wahrnehmung dieser Items überhaupt erst möglich. Zudem wurde deutlich, dass Flexionsitems zumeist unter Rückgriff auf Gefühle und Eindrücke (E1) erklärt werden, wenn den Schülerinnen und Schülern etwas „komisch vorkommt“, sie diese Wahrnehmung jedoch nicht weiterexplizieren können. Der Bereich der doppelten Perfektbildungen aktiviert bei den Lernenden hingegen alltagssprachliche Konzepte (E2) von Passung oder Mengenverhältnissen im Satz.

Insgesamt zeigt sich, dass bestimmte grammatische Phänomene mit unterschiedlichen Wissensqualitäten im metasprachlichen Bereich assoziiert werden können. Dies ist bei

der Vermittlung expliziten Wissens sowie der Sprachreflexion zu berücksichtigen. Es deutet sich zudem an, dass in manchen Kategorien, darunter *Kasusreaktion von Präpositionen*, ein explizites deklaratives Wissen hilfreich ist, da es sich auf die Wahrnehmungskompetenz (und folglich die Textrevisionskompetenz) auswirkt. Demgegenüber können andere Bereiche ausgemacht werden, die die Lernenden eher unter Rückbezug auf ihr sensorisches (E1) oder alltagssprachliches Wissen über Sprache (E2) thematisieren. Darauf aufbauend könnten mit Blick auf die unterrichtliche Entwicklung grammatischen Wissens von Schülerinnen und Schülern didaktische Überlegungen zu der Frage angestellt werden, wie item- bzw. kategorienspezifisches Wissen im Vergleich zu abstrakteren Grammatikkenntnissen, die den Schülerinnen und Schülern oft keinen unmittelbaren Anwendungsbezug bieten, gewinnbringend für den Unterricht genutzt werden kann.

Korrelation zwischen expliziten Wissensformen metasprachlichem Handeln

Aufbauend auf der Differenzierung dreier Qualitäten expliziten Wissens über Sprache (E1, E2, E3) sowie den Ergebnissen aus den bisherigen Untersuchungen stellt sich abschließend die Frage, inwiefern verschiedene Formen expliziten Wissens auf die deklarativen und operativen metasprachlichen Handlungen von Lernenden einwirken bzw. mit diesen positiv korrelieren.

Eine Analyse der operativen und deklarativen metasprachlichen Handlungen hat dahingehend gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler sowie die Studierenden, die zu den im Rahmen der Studie geforderten deklarativen Handlungen (= Erklären) in der Lage waren, also über explizites grammatisches Wissen verfügen, auch die Aufgaben im operativen Bereich (= Wahrnehmen, Korrigieren) zuverlässiger lösen konnten. Dies gilt jedoch nicht umgekehrt – Schülerinnen und Schüler, die hohe Werte im operativen Anforderungsbereich erzielen, meisterten nicht zwangsläufig auch die Anforderungen im deklarativen metasprachlichen Bereich. Das bedeutet, dass eine hohe Anzahl an Itemfunden nicht automatisch darauf schließen lässt, dass diese Funde auch (zutreffend) erklärt werden können. Umgekehrt jedoch zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, die zu deklarativen Handlungen in der Lage sind, im Text eine höhere Zahl grammatischer Phänomene wahrnehmen. Dieses Ergebnis entspricht den Beobachtungen Funkes (2005) und deutet darauf hin, dass die Fähigkeit und das Wissen zur Bewältigung expliziter Aufgaben hilfreich bei der Bewältigung impliziter Aufgaben sind, jedoch nicht andersherum. Auch Müller (2011) vermutet, dass terminologische Kenntnisse den kognitiven Zugang

zu sprachlichen Kategorien ermöglichen; dies scheint sich hier zu bestätigen. Dabei konnte festgestellt werden, dass die operativen metasprachlichen Handlungen in allen Lerngruppen besser gelingen als die deklarativen metasprachlichen Handlungen; Wahrnehmen und Korrigieren fallen Schülerinnen, Schülern und Studierenden demnach deutlich leichter als Erklärungen und Begründungen. Wie häufig es insgesamt zu zutreffenden Korrekturen und Erklärungen der getesteten grammatischen Items in den Lerngruppen kam, ist der folgenden Tabelle zu entnehmen:

alle Schulformen		richtige Korrekturen	zutreffende Erklärungen
E1	Jg. 7	58 %	
	Jg. 10	79 %	
	Jg. 12	93 %	
E2	Jg. 7	61 %	33 %
	Jg. 10	56 %	40 %
	Jg. 12	42 %	36 %
E3	Jg. 7	88 %	62 %
	Jg. 10	96 %	71 %
	Jg. 12	97 %	75 %

Tabelle 33 Übersicht über die Anteile richtiger Korrekturen (operative metasprachliche Handlungen), zutreffender Erklärungen (deklarative metasprachliche Handlungen) in allen Schulformen und Jahrgangsstufen.

Es wird ersichtlich, dass die Lernenden aller Jahrgangsstufen und Schulformen bei der Bewältigung operativer metasprachlicher Handlungen (= Korrigieren) erfolgreicher sind als bei deklarativen metasprachlichen Handlungen (= Erklären). Dabei ist in Bezug auf Entwicklungsfortschritte entlang der Jahrgangsstufen im Bereich des impliziten Wissens, das den operativen Handlungen zugrunde liegt, festzustellen, dass die deutlichsten Fortschritte von Schülerinnen und Schülern erzielt werden, die über ein bedingt verbalisierbares Wissen über Sprache (E1) verfügen, d. h. auf Grundlage von Gefühlen, Eindrücken sowie allgemeinen Feststellungen handeln. Überhaupt keine Fortschritte machen demgegenüber Lernende, deren Wissen über Sprache alltagssprachlicher Art (E2) ist – hier ist sogar eine Verschlechterung über die Jahrgangsstufen festzustellen. Fortschritte von Schülerinnen und Schülern, die über ein fachsprachlich verbalisierbares Wissen über

Sprache verfügen (E3), sind zwar vorhanden, fallen im Vergleich aufgrund der bereits hohen Ausgangswerte jedoch nicht so deutlich aus wie im Bereich E1.

Interessant ist hierbei vor allem das Ergebnis, dass richtige Korrekturen in erster Linie von Lernenden vorgenommen werden, die über ein metasprachliches Wissen der Kategorie E3 verfügen. Schülerinnen und Schüler mit einem fachsprachlich verbalisierbaren Wissen über Sprache (E3) sind entsprechend deutlich besser in der Lage, grammatische Phänomene zutreffend zu korrigieren und zu erklären, als Lernende mit alltagssprachlich verbalisierbarem Wissen über Sprache (E2) oder bedingt verbalisierbarem Wissen (E1). Diese Beobachtung konnte in allen Jahrgängen gemacht werden. Demnach scheint sich metasprachliches Wissen der Kategorie E3 positiv auf Leistungen im deklarativen und im operativen metasprachlichen Bereich auszuwirken.

5.3.7 Zusammenfassung

In Abschnitt 5.3 wurde ausgewertet, wie sich deklarative und operative metasprachliche Handlungen bei Schülerinnen und Schülern im Bereich Morphosyntax im Einzelnen gestalten und wie sich verschiedene Formen expliziten Wissens über Sprache (E1, E2, E3) auf das metasprachliche Handeln von Lernenden auswirken.

In diesem Zusammenhang ließen sich im Bereich der Wahrnehmung grammatischer Phänomene (= operatives metasprachliches Handeln), dass sich qualitativ, d. h. in Bezug auf die Art der Items, die von den Lernenden besonders häufig wahrgenommen werden, kaum Unterschiede zwischen den Schulformen und Jahrgangsstufen ausmachen. Die Lernenden nehmen unabhängig von diesen äußeren Faktoren stets dieselben morphosyntaktischen Items in einem geschriebenen Text wahr (14, 7, 30, 18, 16). Gleiches gilt für Items, die nur selten wahrgenommen werden (25, 3). Demnach sind die Schülerinnen und Schüler sowie die Studierenden dieser Stichprobe besonders aufmerksam für grammatische Zweifelsfälle der Kategorien *Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen*, *Nominalgruppenflexion* und *Verbstellung in Nebensätzen*, deutlich seltener nehmen sie hingegen Items der Kategorien *Verbkonjugation* und *Konjunktionalphrasen* wahr.

Auf quantitativer Ebene lassen sich hingegen deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen und Jahrgangsstufen ausmachen. Die Hauptschüler/innen in Jahrgang 7 nehmen beispielsweise nur 3 % der morphosyntaktischen Items im Text

wahr, was einem Wert von durchschnittlich 0,8 von 30 möglichen Items entspricht, während am Gymnasium in Klasse 7 mit durchschnittlich 8,1 Items (27 %) fast der zehnfache Wert erreicht wird. Die Fundraten steigen dabei linear von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe innerhalb einer Schulform, beispielsweise von 27 % über 53 % bis hin zu 63 % in den drei Jahrgangsstufen des Gymnasiums; der in Jahrgang 12 erzielte Wert ist dabei sogar etwas höher als in der universitären Stichprobe (62 %), was auf einen Zuwachs des handlungsleitenden metasprachlichen Wissens hindeutet. Die Tatsache, dass die Studierenden im Bereich der operativen metasprachlichen Handlungen keine besseren Ergebnisse als die Schülerinnen und Schüler aus dem 12. Jahrgang des Gymnasiums erzielen, sondern durchschnittlich weniger morphosyntaktische Items im Text wahrnehmen und häufiger fehlerhaft korrigieren, deutet auf einen degressiven Verlauf über die Schulformen und einen Sättigungspunkt bei der Entwicklung metasprachlichen Wissens hin.

Hinsichtlich des Korrekturverhaltens der Schülerinnen und Schüler wurde deutlich, dass nicht nur die Aufmerksamkeit für grammatische Zweifelsfälle und Varianten mit höheren Schulformen und Jahrgangsstufen wächst, sondern auch die Normorientierung, so dass die Items zunehmend entsprechend derzeit geltenden standardsprachlichen Konventionen des kommunikativen Kontextes korrigiert werden.

Zudem konnte gezeigt werden, dass sich einzelne grammatische Phänomene und Kategorien ausmachen lassen, die von den Schülerinnen und Schülern dieser Stichprobe auf dieselbe Weise erklärt werden und dabei mit bestimmten Formen metasprachlichen Wissens (E1, E2, E3) assoziiert werden können. Demnach werden Items der Kategorien *Kasusflexion von Substantiven* und *Flexion nach Indefinita* am häufigsten unter Bezugnahme auf bedingt verbalisierbares Wissen (E1), d. h. durch Sprachgefühl sowie Hör- und Leseindrücke, erklärt. Die Kategorien *Tempus/doppelte Perfektbildungen* und *Vergleichspartikel* werden hingegen vorwiegend anhand alltagssprachlicher Begriffe und Konzepte (E2) erläutert. Für die Erklärung von Items der Kategorien *Numerus/Plural von Fremdwörtern* sowie *Kasusreaktion von Präpositionen* werden in erster Linie fachsprachliche Termini, Begriffe und Konzepte angeführt, d. h. fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3).

Die Auswertung der metasprachlichen Handlungen und des handlungsleitenden Wissens über Sprache ergab, dass Schülerinnen, Schüler und Studierende, die zu deklarativen metasprachlichen Handlungen (= Erklären) in der Lage waren, auch Aufgaben im

operativen metasprachlichen Bereich (= Fehleridentifikation und -korrektur) zuverlässiger lösen können. Dies gilt jedoch nicht umgekehrt, sodass hohe Fundraten nicht automatisch mit (zutreffenden) Erklärungen der Items in Verbindung stehen. Dabei wurde deutlich, dass operative metasprachliche Handlungen in allen Lerngruppen besser gelingen als deklarative Handlungen – Wahrnehmen und Korrigieren fallen Schülerinnen, Schülern und Studierenden demnach erheblich leichter als Erklärungen. Zudem zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, die über unterschiedliche Qualitäten von explizitem Wissen (E1, E2, E3) verfügen, unterschiedlich erfolgreich bei der Bearbeitung deklarativer und operativer metasprachlicher Anforderungen sind: Lernende, die ein Wissen über fachsprachliche Begriffe und Konzepte (E3) haben, nahmen insgesamt deutlich häufiger richtige Erklärungen und Korrekturen grammatischer Phänomene vor als Schülerinnen und Schüler, die über ein Alltagssprachliches (E2) oder bedingt verbalisierbares metasprachliches Wissen (E1) verfügen.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

6 Fazit

„Was hindert eigentlich die hochschulischen Fachdidaktiker daran, einen ersten Schritt zu tun und [...] über viele Schulen hinweg zu erheben, welches kanonbezogene Wissen die SchülerInnen denn noch haben?“ (Bremerich-Vos 2000: 322).

Mit der vorliegenden Arbeit wurde eine solche explorative Zielsetzung verfolgt, indem erhoben wurde, über welches metasprachliche Wissen Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulformen und Jahrgangsstufen im Bereich Morphosyntax verfügen. Dazu wurden schriftliche Erhebungen mit 357 Regelschüler/innen aus vier unterschiedlichen Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Berufsbildende Schule) und drei Jahrgangsstufen (7, 10, 12) durchgeführt. Ergänzende Erhebungen fanden an der Universität mit Studierenden lehramtsbezogener Studiengänge statt. Insgesamt 405 Personen haben an der Studie teilgenommen und dazu einen geschriebenen standardsprachlichen Text mit 30 grammatischen Zweifelsfällen, deren Grammatikalität und Akzeptabilität anhand von zehn schulrelevanten Grammatiken bestimmt wurde, analysiert. Die Aufgaben für die Schülerinnen, Schüler und Studierenden bestanden im Einzelnen darin, grammatisch zweifelhafte Items im Text zu markieren, zu korrigieren und zu erklären. Anhand ihrer Erklärungen wurde deutlich, über welche Vorstellungen zu grammatischen Phänomenen und über welche Formen metasprachlichen Wissens die Lernenden verfügen. Die gewonnenen Daten wurden qualitativ mittels einer strukturierenden Inhaltsanalyse und quantitativ anhand statistischer Verfahren ausgewertet. Die Auswertung wurde durch drei Leitfragen strukturiert:

- 1) Über welche Formen expliziten metasprachlichen Wissens verfügen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II?
- 2) Inwiefern unterscheiden sich Lernende unter Berücksichtigung unterschiedlicher innerer und äußerer Einflussfaktoren in Bezug auf ihr Wissen über Sprache?
- 3) Wie wirken sich verschiedene Formen expliziten Wissens über Sprache auf das metasprachliche Handeln (deklarativ und operativ) von Schülerinnen und Schülern aus?

Diese Fragen sollen im Folgenden nochmals aufgegriffen werden und als Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen zum metasprachlichen Wissen von Schülerinnen und Schülern dienen.

6.1 Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen der vorliegenden Studie ließen sich über einen induktiven Zugang drei Kategorien metasprachlichen Wissens aus den Daten der hier betrachteten Stichprobe ableiten. Diese Kategorien sind als E1 (bedingt verbalisierbares Wissen), E2 (alltagssprachlich verbalisierbares Wissen) und E3 (fachsprachlich verbalisierbares Wissen) bezeichnet worden. Der Einteilung liegt die Annahme zugrunde, dass zusätzlich zu einem impliziten Wissen auf dem I-Level, das prozedurales, dynamisches, musterhaftes und situativ gebundenes Wissen umfasst, verschiedene explizite Wissensformen existieren. Anders als die Kategorien nach Gombert (1992), die Niveaus der DESI-Studie (2004), die vier Formen sprachlichen Wissens nach Weingarten (2001) oder die E-Levels nach Karmiloff-Smith (1995) jedoch, die sich vor allem dahingehend unterscheiden, wie zugänglich sie einer Bewusstmachung und Verbalisierung sind, bezeichnen die hier erarbeiteten Kategorien ausschließlich verbalisierbares Wissen über Sprache. Dementsprechend kann die vorgenommene Differenzierung als Ausarbeitung des metakommunikativ behandelbaren E3-Levels nach Karmiloff-Smith (1995) interpretiert werden.

Verschiedene Formen expliziten Wissens über Sprache: E1, E2, E3

Mit einer Ausdifferenzierung verschiedener E-Levels wird berücksichtigt, dass explizites Wissen nicht nur fachsprachliche, sondern ebenfalls alltagssprachliche Äußerungen umfassen kann, wie auch Portmann-Tselikas (2001) betont. Die hier betrachteten deklarativen metasprachlichen Handlungen (= Benennen und Erklären grammatischer Phänomene) von Schülerinnen, Schüler und Studierenden lassen auf das Vorhandensein von drei Formen metasprachlichen Wissens schließen (= bedingt, alltagssprachlich und fachsprachlich verbalisierbares Wissen). Es wird deutlich, dass nur ein E-Level nicht ausreicht, um zu beschreiben, wie Lernende grammatische Phänomene thematisieren und über welche Art metasprachlichen Wissens sie verfügen. Dabei lassen sich anhand der Art, wie Schülerinnen und Schüler ihr Wissen über Sprache explizieren, Einsichten in das Zusammenwirken von sprachlichem und fachlichem Lernen gewinnen, indem anhand der Verbalisierungen auf die damit verbundenen kognitiven Operationen und Denkweisen geschlossen wird, die der sprachlichen Realisierung vorangehen (z. B. Reflektiertheit und Abstraktionsvermögen in Bezug auf den fachlichen Gegenstand). Eine kommunikative Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen ist hierbei eng an ihre kognitive Durchdringung gekoppelt. Folglich lässt sich ausgehend von der Unterscheidung von

bedingt, alltagssprachlich und fachsprachlich verbalisierbarem Wissen über Sprache nachvollziehen, inwiefern die Schülerinnen, Schüler und Studierenden bestimmte fachliche Inhalte kognitiv verarbeitet haben.

Die Kategorien E1, E2 und E3 wurden im Rahmen der Arbeit ausführlich beschrieben und sollen daher im Folgenden nur überblickshaft dargestellt werden. So konnte ermittelt werden, dass Lernende, die über ein bedingt verbalisierbares Wissen über Sprache (E1) verfügen, bei der Reflexion über Grammatik (genauer: über morphosyntaktische Items) auf ein dem impliziten Wissen ähnliches, wahrnehmungsbasiertes Wissen zurückgreifen. Eine abstraktere begriffliche, rationale oder fachlich fundierte Ebene wird nicht erreicht – an die Stelle einer fachlichen Klärung rückt eine sensorische Wahrnehmung grammatischer Phänomene, die sich auf Hör- und Leseindrücke, allgemeine Bewertungen von Sprache sowie subjektive Empfindungen stützt. Von Stutterheim (2017) beschreibt dies wie folgt:

„Die meisten Menschen kennen die Erfahrung, dass sie nach Erklärungen für den Gebrauch bestimmter Formen in ihrer Muttersprache gefragt werden und nur mit einem Achselzucken reagieren können. Es ist halt so – ist die Antwort. Dies ist für jemanden, der sich nicht in irgendeiner Weise wissenschaftlich mit seiner Muttersprache beschäftigt, nicht verwunderlich, lernen wir unsere Muttersprache doch gänzlich implizit, ohne metasprachliche Reflexion“ (Von Stutterheim 2017: 47-48).

Auch im Rahmen der vorliegenden Studie ließ sich beobachten, dass mehr als ein Drittel aller Äußerungen der Schülerinnen und Schüler auf das Vorhandensein von bedingt verbalisierbarem Wissen über Sprache hindeuteten und zu keiner weiteren metasprachlichen Reflexion imstande waren. Hingegen bezogen sich die Studierenden fast nie (1 %) auf ihr Sprachgefühl oder ihre Hör- und Leseindrücke – sie verfügen bereits über weitere Formen metasprachlichen Wissens.

In Bezug auf die Entwicklung metasprachlichen Wissens konnte festgestellt werden, dass der prozentuale Anteil an Äußerungen der Kategorie E1 über die Schulformen näherungsweise konstant bleibt. Dabei sind es immer die 7. Jahrgänge der jeweiligen Schulformen, in denen der Anteil an bedingt verbalisierbarem Wissen über Sprache (E1) am höchsten ist. Das Berufen auf Gefühle und Eindrücke weist darauf hin, dass die Lernenden die jeweils betrachteten grammatischen Phänomene begrifflich und konzeptuell (noch) nicht erfasst haben, sich also über die Gründe und Kriterien ihrer Urteile nicht im Klaren sind und sie daher auch nicht in Worte fassen können. Ihnen steht nur die

Ebene intuitiv geleiteter Entscheidungen und Empfindungen zur Verfügung, die, wie die Auswertung der Daten deutlich gemacht hat, als Bezugsgröße für Grammatikalitätsurteile unzuverlässig sein kann.

Dies gilt jedoch ebenfalls für das alltagssprachlich verbalisierbare Wissen über Sprache (E2). Äußerungen dieser Kategorien deuten auf das Vorhandensein alltagssprachlicher Begriffe und Konzepte von Sprache hin. In der Folge werden anstelle fachsprachlicher Termini Begrifflichkeiten aus der vertrauten Alltagssprache verwendet. Dabei werden die durch grammatische Zweifelsfälle ausgelösten sprachlichen Irritationen – anders als in der Kategorie E1 – an spezifischen grammatischen Eigenschaften der betrachteten Phänomene festgemacht. Äußerungen der Kategorie E2 finden sich vorwiegend an der Hauptschule, an der Universität hingegen kaum. Anders als im Bereich E1 ist ein deutlicher Rückgang der Anteile entlang der Schulformen zu beobachten, der auf eine Zunahme des fachsprachlich verbalisierbaren Wissens (E3) zurückzuführen ist. Eine ähnliche Tendenz zeichnet sich über die einzelnen Jahrgangsstufen hinweg ab: Schülerinnen und Schüler der unteren Klassenstufen nutzen demnach häufiger alltagssprachliche Begriffe und Konzepte über Sprache als Lernende der höheren Jahrgänge.

Das alltagssprachliche Wissen der Lernenden hat sich als kontextgebundenes Wissen erwiesen, was sich u. a. anhand des gehäuften Gebrauchs von Deiktika bemerkbar macht. Der Einsatz deiktischer Mittel deutet darauf hin, dass die grammatischen Phänomene aus einer subjektiven Perspektive mit semantisch-pragmatischem Bezugspunkt thematisiert werden, nicht aus einer objektiv-distanzierten Haltung heraus. Zudem waren apodiktisch wirkende Verbalisierungen sowie Bezüge zu anderen Erklärungszusammenhängen zu beobachten. So kam es beispielsweise häufiger vor, dass Items nicht als grammatische, sondern als soziale Phänomene und dann unter Berücksichtigung pragmatischer Überlegungen zu ihrer Gebräuchlichkeit und Situierung analysiert wurden. Darüber hinaus ließen sich semantische Überlegungen zu dem Sinn bestimmter Wörter beobachten.

Insgesamt steht das alltagssprachlich verbalisierbare Wissen (E2) seltener als das metasprachliche Wissen der Kategorie E1 in einem Zusammenhang mit richtigen Korrekturen und zutreffenden Erklärungen der hier getesteten grammatischen Phänomene. Alltagssprachliche Konzepte über Sprache scheinen demnach für Lernende weniger hilfreich bei der Bearbeitung von Aufgaben deklarativer und operativer Art zu sein. Demgegenüber erzielen Schülerinnen und Schüler, die über ein fachsprachlich verbalisierbares

Wissen über Sprache (E3) verfügen, den höchsten Wert von angemessenen Korrekturen und Erklärungen. Insbesondere Lernende der höheren Klassenstufen und Schulformen aus dieser Gruppe waren dazu in der Lage, ihre grammatischen Urteile zu den Zweifelsfällen unter Zuhilfenahme von Fachbegriffen zu bestimmen und – teilweise in Anbindung an fachliche Konzepte – zu erklären. In Klasse 7 der Hauptschule kamen solche Äußerungen, die auf das Vorhandensein fachsprachlich verbalisierbaren Wissens über Sprache hindeuten, jedoch überhaupt nicht vor.

Insgesamt wurde deutlich, dass die Werte im Bereich E3, d. h. der Anteil an fachsprachlich verbalisierbarem Wissen, entlang der Schulformen bis hin zur Universität deutlich ansteigen – die Studierenden erzielten hier sogar einen Wert von 93 %. Die Reflexion über grammatische Phänomene erfolgt an der Universität folglich überwiegend auf einer fach(sprach)lichen Ebene, die auch im schulischen Grammatikunterricht angestrebt wird. Betrachtet man die fachsprachlichen Äußerungen der Lernenden genauer, so lässt sich erkennen, dass es sich bei den verwendeten Begriffen vorwiegend um gängige grammatische Termini handelt, die zumeist bereits Gegenstand des Primarstufenunterrichts und für den Bereich Grammatik besonders frequent und salient sind. Etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler der hier betrachteten Stichprobe verfügt über ein solches Fachvokabular und setzt es im Rahmen sprachreflexiver Aufgaben ein.

Mangelnde Systematik und Anwendbarkeit deklarativen Wissens

Dabei ließ sich jedoch beobachten, dass fachliche Termini von den Lernenden in erster Linie zur Etikettierung von grammatischen Phänomenen eingesetzt werden. Das Benennen sprachlicher Phänomene scheint für einen großen Teil der Schülerinnen und Schüler bereits als Erklärhandlung zu gelten, wenngleich Regeln bzw. Strategien für die begrifflichen Zuordnungen und die daraus resultierenden Schreibentscheidungen dabei nicht benannt werden. Dies lässt vermuten, dass funktionale oder strukturelle Aspekte sowie systematische Überlegungen zu terminologischen Zuordnungen im Grammatikunterricht noch immer zu wenig Aufmerksamkeit erfahren – sie scheinen zumindest einem nicht unerheblichen Teil der Schülerinnen und Schülern verborgen zu bleiben. Dieser Befund deckt sich mit der Aussage Konopkas (2011), dass „im Unterricht [...] nur einige grammatische Hauptregeln oder auch Hauptnormen vermittelt [werden], und es [...] kaum erklärt [wird], wie grammatische Konstruktionen funktionieren“ (Konopka 2011: 265). Auf eine solche Begrenzung des grammatischen Wissens auf bestimmte

Themenbereiche bzw. Hauptnormen deuten auch die deklarativen metasprachlichen Handlungen der Lernenden dieser Stichprobe hin, da sich ihr metasprachliches Wissen oft als kategorien- oder itemspezifisches Wissen entpuppt hat. Die Tatsache, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit bestimmten grammatischen Themen unterrichtsbedingt gut auskennen, während andere Bereiche überhaupt nicht erschließbar sind, weist darauf hin, dass kein transferfähiges Wissen und keine Routinen für den Umgang mit grammatischen Phänomenen vorhanden sind. Aufgrund eines unzureichenden Verständnisses von Fachbegriffen wurden diese in teils völlig unpassenden Zusammenhängen verwendet. Dieses Ergebnis stimmt u. a. mit den Erkenntnissen von Müller/Tophinke (2015) überein, die zu dem Schluss kommen, dass „eine Dekontextualisierung des Wissens, die es aus den konkreten Aufgabenzusammenhängen löst und für weitere sprachbetrachtende Aufgaben nutzbar machen könnte, [...] nicht statt[findet]“ (Müller/Tophinke 2015: 63-64). Auch die vorliegende Studie legt das Fazit nahe, dass das im Grammatikunterricht erworbene deklarative Wissen von den meisten Schülerinnen und Schülern nicht angewendet werden kann, da es sich den Daten zufolge eher um terminologische Kenntnisse ohne systematische oder funktionelle Anbindung handelt. In der Folge lassen sich beispielsweise insbesondere in Jahrgang 7 überwiegend wortbezogene Erklärungen ausmachen, mit denen die eigentlich relevanten morphosyntaktischen Zusammenhänge nicht erfasst werden (z. B. Klassifizierung als Artikelfehler statt Kasusreaktion). Eichler (2007c) führt dazu aus, dass Schülervorstellungen und deklaratorisches Wissen aus dem Unterricht nicht gleichzusetzen sind, sondern sogar „nicht wenige grammatische [...] Regeln und Ergebnisse der Reflexion über Sprache oft funktionslos „neben“ dem aktuellen, auch sprachbewussten Sprachhandeln [stehen]: Die Schüler können Regeln, Begriffe nennen, aber oft nicht anwenden“ (Eichler 2007c: 38). Auch die Schülerinnen und Schüler der hier betrachteten Stichprobe verfügen zwar durchaus über deklaratives Wissen, können dieses jedoch weder im Bereich der Fehlerkorrektur noch beim Formulieren von Erklärungen zielgerichtet einsetzen. Auf die Schwierigkeiten, die Lernende mit dem Erklären grammatischer Phänomene haben, wurde zuletzt von Funke (2018) hingewiesen, der als Erkenntnis einer umfassenden Metaanalyse zusammenfasst, dass „even secondary students, had great difficulties giving conceptually satisfying definitions of grammatical concepts“ (Funke 2018: 21). Dies ließ sich ebenfalls im Rahmen der vorliegenden Studie beobachten, da von den getesteten Schülerinnen

und Schüler zwar rund 40 % in der Lage waren, grammatische Phänomene terminologisch zu bestimmen, jedoch fachlich differenziertere Erklärungen, die auf ein begriffliches Verständnis schließen ließen, nur vereinzelt vorkamen. Es fehlt demnach offensichtlich an Mustern für das Erklären grammatischer Zusammenhänge, sodass das explizite, deklarative Wissen über Sprache zwar zu Etikettierungszwecken, jedoch nicht zuverlässig zur Kontrolle oder Klärung sprachlicher Zweifel eingesetzt werden kann.

Dieser Befund trifft auch auf die Hochschule zu. So stellt Peyer (1999) fest, dass Studierende „aus der eigenen Schulkarriere [...] Wissensbestände und Begriffe [mitbringen], die oft nur unzureichend strukturiert oder untereinander inkompatibel sind“ (Peyer 1999: 11). Diesen Befund stützt Berkemeier (1999), die bei Germanistikstudierenden große Schwierigkeiten beim Einsatz linguistischer Fachsprache festgestellt hat und den Schluss zieht, dass „nicht nur problematisch ist, was die Studierenden (nicht) aus der Schule mitbringen, sondern auch, dass der Aufbau und die Anwendung des in der Universität zu erwerbenden linguistischen Wissens nicht gelingt“ (Berkemeier 1999: 103). Es fehlt demnach nicht nur fachspezifischer Wortschatz, sondern es werden zudem eher semantische Zusammenhänge und weniger sprachliche Strukturen in den Blick genommen (vgl. Berkemeier 1999: 103). Auch Habermann (2013) berichtet von einem „Mangel an Wissen über Wortarten, Satzglieder, grammatische Kategorien [...] sowie ein[em] Mangel an Wissen über operationale Verfahren [...], um grammatisches Wissen über Form und Funktion sprachlicher Elemente im Satz“ (Habermann 2013: 35) bei Studierenden. Dieser Befund ließ sich hier insofern bestätigen, als dass die Studierenden im Vergleich zur schulischen Stichprobe vorwiegend auf quantitativer Ebene bessere Ergebnisse erzielten, nicht jedoch auf qualitativer Ebene, und dieselben Schwierigkeiten im Umgang mit fachsprachlichen Erklärungen hatten wie auch die Schülerinnen und Schüler. Die mangelnde Strukturiertheit und Anwendbarkeit grammatischen Wissens sind folglich nicht auf die Schule beschränkt. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass nicht nur im schulischen Grammatikunterricht, sondern auch in der universitären Lehramtsausbildung Handlungsbedarf besteht.

Schulform und Jahrgangsstufe als stärkste Einflussfaktoren

Insgesamt offenbarten sich in Bezug auf das vorhandene Wissen über Sprache große Unterschiede zwischen den Lernenden, sodass der Versuch unternommen wurde, einzelne innere und äußere Faktoren isoliert voneinander auf ihren Einfluss auf die

Entwicklung metasprachlichen Wissens hin zu untersuchen. Das Zusammenspiel interner und externer Ressourcen stärker in den Fokus zu rücken, ist ein wichtiges Anliegen für zukünftige Forschungen, wie auch Stude (2013: 250) betont. Im Rahmen dieser Arbeit konnte aufgedeckt werden, dass die Familiensprache/n der Schülerinnen und Schüler nur schwach mit ihrem metasprachlichen Wissen in einem Zusammenhang steht, während die Schulform und Jahrgangsstufe einen deutlich stärkeren Einfluss auf die Entwicklung ausüben. Es ist zwar grundsätzlich davon auszugehen, dass sich das Wissen über Sprache mit zunehmendem Alter verändert, allerdings wird diese Entwicklung den Daten nach maßgeblich durch die schulische Instruktion bestimmt.

Diese Tendenz besteht jedoch nicht an der Hauptschule; für diese Schulform konnten im Rahmen der vorliegenden Arbeit weder in Bezug auf das Alter noch auf die Schulform oder die Jahrgangsstufe ein Zusammenhang nachgewiesen werden. Zurückzuführen ist dieses Ergebnis darauf, dass die Werte der Siebt- und Zehntklässler/innen auf keine klaren Entwicklungstendenzen hindeuteten und keine deutlichen Veränderungen des metasprachlichen Wissens von Jahrgang 7 zu Jahrgang 10 nachweisbar waren. Für alle übrigen Lerngruppen ließ sich hingegen deutlich belegen, dass die Faktoren Schulform und Jahrgangsstufe in statistisch signifikanter Korrelation mit dem metasprachlichen Wissen der Schülerinnen und Schüler stehen. Diese Entwicklung verläuft tendenziell zugunsten einer Zunahme des fachsprachlich verbalisierbaren Wissens (E3), das das alltagsprachlich verbalisierbare Wissen (E2) sukzessive ersetzt, während das bedingt verbalisierbare Wissen (E1) über die Schulformen näherungsweise konstant bleibt. Somit bestätigt sich, wie auch Funke (2011) betont, dass die Bildungsinstitution und der damit verbundene Grad an Förderung grammatischen Lernens eine mindestens ebenso große Rolle im Entwicklungsprozess spielt wie die personenbezogenen Merkmale.

Implizites Wissen und Sprachaufmerksamkeit nicht automatisch gegeben

Allerdings scheint die Ausgangslage etwas komplexer zu sein. In der Literatur wird häufig von der Annahme ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche über ein im natürlichen Spracherwerb erworbenes, implizites Sprachwissen bzw. Sprachgefühl verfügen, das dann im Unterricht durch verbalisierbares, explizites Wissen erweitert werden kann (z. B. bei Eichler/Nold 2007). Kinder bringen demnach Sprachaufmerksamkeit und ein sprachbezogenes Wissen mit, das sie nur noch nicht begrifflich klären können (vgl. Bien-Miller 2016). Folglich geht es im Grammatikunterricht um „den Aufbau eines Wissens

über etwas, das man bereits besitzt, und damit um ein Explizieren des impliziten Wissens“ (Netzband 2016: 14). Die Daten der hier untersuchten Stichprobe weisen jedoch darauf hin, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler über ein solches Vorwissen verfügen, sodass selbst bei Lernenden einer Altersgruppe oder einer Klasse nicht dieselben Kompetenzen und Vorerfahrungen vorausgesetzt werden können. In Bezug auf das individuelle Sprachnormsystem ließen sich teils deutliche Unterschiede ausmachen. So fiel einigen Lernenden überhaupt nichts an dem Text, der den schriftlichen Erhebungen zugrunde lag, auf, während andere ungrammatische Formen sehr zuverlässig identifizieren und korrigieren konnten. Auch unter Berücksichtigung der Tatsache, dass in einem Fließtext einzelne Passagen und Items überlesen werden können, ließen sich bei den Leistungen der einzelnen Lerngruppen im Bereich der Wahrnehmung erhebliche Unterschiede auf quantitativer Ebene feststellen: Während beispielsweise im 7. Jahrgang der Hauptschule durchschnittlich 0,8 von 30 möglichen Items im Text wahrgenommen wurden, waren es in Klasse 7 des Gymnasiums 8,1 von 30 Items, was etwa dem zehnfachen Wert entspricht. Diese schulformspezifischen Unterschiede bleiben bestehen, wenngleich sich in den meisten Schulformen ein Anstieg der Fundraten mit dem Übergang in höhere Klassenstufen feststellen ließ. In der Konsequenz bedeutet das, dass bei Schülerinnen und Schülern im Bereich des operativen metasprachlichen Handelns bzw. impliziten Wissens nicht von einheitlichen Ausgangsbedingungen ausgegangen werden kann, da die Fähigkeiten, fehlerhafte von korrekten sprachlichen Strukturen zu unterscheiden und die Aufmerksamkeit gezielt auf sprachliche Merkmale zu richten, sehr unterschiedlich ausgeprägt sind und in vielen Fällen noch intuitiv und einzelfallbezogen eingesetzt werden. Darauf weisen auch Andresen (2011a) und Funke (2011) hin, die aufzeigen, dass manchen Kindern und Jugendlichen die entsprechenden Erfahrungen fehlen, die für eine explizite, systematische Sprachreflexion erforderlich sind, da sie eben nicht schon mit dem Sprachgebrauch gegeben sind. Zudem deutet sich an, dass einige Bereiche im Spracherwerb nicht „natürlich“ erworben werden, sondern thematisiert, reflektiert und erlernt werden müssen, um überhaupt wahrgenommen werden zu können. In der Folge ist ein einfaches Ergänzen des impliziten Wissens durch explizite Kenntnisse im Grammatikunterricht nicht so einfach möglich.

Metasprachliches Wissen setzt spezifische Lernprozesse voraus

Die Unterschiede in den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler lässt sich mit dem Grad der Förderung grammatischen Lernens innerhalb und außerhalb der Schule sowie den Erfahrungen mit Sprache, Sprachgebrauch und grammatischen Operationen erklären, ist aber darüber hinaus auch auf personenbezogene Merkmale zurückzuführen. Funke (2014) hält dazu fest, dass der Zugang zu syntaktischen Strukturen grundsätzlich allen Menschen offensteht, jedoch nicht alle gleichermaßen davon Gebrauch machen können, wenn es z. B. im Rahmen expliziter schulgrammatischer Analysen oder der Bearbeitung von Aufgaben mit einem Fokus auf grammatische Merkmale verlangt wird (vgl. Funke 2014: 445-446). Die Schwierigkeit, sich auf bestimmte Ebenen von Sprache zu fokussieren, ließ sich im Rahmen dieser Arbeit vor allem in den 7. Jahrgängen und dabei insbesondere an der Haupt- und Realschule beobachten. Hier zielten metasprachliche Aktivitäten noch häufig auf die semantische Ebene ab, wohingegen grammatische Aspekte weniger in den Blick genommen wurden. Den Befunden aus der Forschung zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten nach ist dies eher für jüngere Kinder typisch, die ihre Aufmerksamkeit vor allem auf Wortbedeutungen richten (u. a. Gornik 1989, Riegler 2011a). Dennoch konnte hier auch in späteren Stufen des Sekundarbereichs I festgestellt werden, dass die semantisch-pragmatische Dimension von Sprache für viele Schülerinnen und Schüler deutlich besser zugänglich ist als die Identifikation grammatischer Aspekte, die offensichtlich eigene Lernprozesse voraussetzt. Beisbart/Marenbach (2003) begründen das mit der abstrakt-logischen Entwicklung und dem damit verbundenen Abstraktionsvermögen von Schülerinnen und Schülern, während Wildemann/Akbulut/Bien-Miller (2016) auf die Korrelationen von Sprachbewusstheit und den Faktoren Grundintelligenz und Sprachkompetenz hinweisen. Auch Merkmale wie Lernbereitschaft, Aufmerksamkeit, Motivation, Interesse und Spracherfahrung spielen eine wichtige Rolle, wohingegen Mehrsprachigkeit sich in der hier betrachteten Stichprobe nur schwach auf das metasprachliche Wissen auswirkte. Die Analysen ließen auf keine grundsätzlichen bzw. generalisierbaren Vor- oder Nachteile von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Sprachbiographien schließen; leicht bessere Leistungen erbrachten hier Lernende, die im außerschulischen Umfeld hauptsächlich Deutsch sprechen. Fachsprachliches Agieren und das Erbringen metasprachlicher Leistungen schienen jedoch insgesamt eher schulisch induziert zu sein.

Selektive Wahrnehmung grammatischer Phänomene und itemspezifisches Wissen

Im Gegensatz zu den bereits angeführten quantitativen Unterschieden zwischen den einzelnen Lerngruppen zeigte sich im Bereich des operativen metasprachlichen Handelns auf qualitativer Ebene, dass die Schülerinnen und Schüler sowie die Studierenden stets dieselben morphosyntaktischen Items besonders im Text wahrnehmen, darunter insbesondere grammatische Phänomene aus den Kategorien *Verbstellung in Nebensätzen*, *Nominalgruppenflexion*, *Tempus bzw. doppelte Perfektbildungen* und *Vergleichspartikeln*. Deutlich seltener wurden hingegen Items der Kategorien *Verbkonjugation* und *Konjunkionalphrasen* thematisiert. Aufgrund der Tatsache, dass bei der Konzeption des Testdesigns für die vorliegende Studie 30 verschiedene grammatische Phänomene berücksichtigt wurden, die anhand einer Grammatikalitäts- und Akzeptabilitätsskala klassifiziert wurden und sowohl Systemfehler, Normverstöße als auch (z. B. aufgrund gegenwärtiger Wandeltendenzen) mittlerweile regelhafte Formen umfassten, konnte ermittelt werden, wie Schülerinnen und Schüler sowie Studierende auf Items dieser verschiedenen Kategorien reagieren. Die Thesen, dass Systemfehler von den Lernenden zuverlässiger erkannt werden als Normverstöße und dass Phänomene, die im mündlichen Sprachgebrauch hochfrequent sind, auch im schriftsprachlichen Bereich eher akzeptiert würden, konnten dabei nicht grundsätzlich bestätigt werden. So wurden beispielsweise das Doppelperfekt und die Verwendung von *weil* + V2 von fast allen Lernenden im Kontext geschriebener Sprache abgelehnt, selbst wenn sie die Strukturen in der gesprochenen Sprache selbst verwendeten, und die Konjunkionalphrase (*mich als blutiger Anfänger*) fast nie als Systemfehler identifiziert. In Bezug auf die grammatischen Systemfehler zeigte sich insgesamt, dass diese von den Lernenden nicht zuverlässig erkannt werden. Lediglich Item 7 (*einen guten Zeugnis*) steht – außer in den Lerngruppen der Hauptschule – häufiger in einem Zusammenhang mit höheren Fundraten, wohingegen die Items 3 (*mich als blutiger Anfänger*), 12 (*dem großem Gebäude*) und 10 (*einige offenen Fragen*) jeweils nur von einem geringen Teil der Schülerinnen und Schüler als fehlerhaft identifiziert wurden. Es sind folglich nicht nur Normverstöße, sondern auch ungrammatische Systemfehler, die von den Lernenden nicht wahrgenommen werden. Insbesondere Flexionsphänomene schienen hierbei größere Schwierigkeiten zu bereiten.

Auf diesem Ergebnis aufbauend wurde die Frage aufgeworfen, ob das metasprachliche Wissen von Lernenden möglicherweise ausschließlich item- bzw. kategorienspezifisch

ist, sodass bestimmte grammatische Phänomene und/oder Kategorien thematisiert werden können, ohne dass transferierbares systematisches Wissen über Sprache vorhanden ist. Die Auswertung zeigte, dass Items der Kategorien *Kasusflexion von Substantiven* und *Flexion nach Indefinita* häufig mit Erklärungen anhand bedingt verbalisierbaren Wissens (E1), d. h. Sprachgefühl sowie Hör- und Leseindrücken, einhergehen. Demgegenüber stehen Items der Kategorien *Tempus/doppelte Perfektbildungen* und *Vergleichspartikeln* in einem Zusammenhang mit der Verwendung alltagssprachlicher Begriffe und Konzepte (E2). Fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) wurde demgegenüber besonders häufig für die Erklärung von Items der Kategorien *Numerus/Plural von Fremdwörtern* sowie *Kasusreaktion von Präpositionen* herangezogen. Diese Tendenzen bestehen schulform- und klassenstufenübergreifend. Hier stellt sich die Frage nach den Ursachen: Mangelt es beispielsweise Lernenden, die grammatische Phänomene wie Kasusflexion in erster Linie sensorisch erfassen, an entsprechendem fach(sprach)lichen Wissen, da im Grammatikunterricht zu wenig explizit auf diese grammatische Kategorien eingegangen wird? Oder lassen sich Phänomene im Bereich Flexion tatsächlich gut mit dem Sprachgefühl erfassen und beschreiben? Die Tatsache, dass Flexionsphänomene insgesamt eher problematisch für die Lernenden waren, deutet auf den ersten Erklärungszusammenhang hin.

Fachsprachliches Wissen korreliert positiv mit Fehlerwahrnehmung/-korrektur

Anhand der Auswertung der Wahrnehmung, Korrektur und Erklärung der grammatischen Phänomene durch die Lernenden konnte gezeigt werden, dass Schülerinnen, Schüler und Studierende, die zu deklarativen metasprachlichen Handlungen in der Lage waren, auch die gestellten Aufgaben im operativen metasprachlichen Bereich lösen konnten, jedoch nicht umgekehrt. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Handlungen wie das Auffinden von sprachlichen Verstößen sowie das Korrigieren ausgeprägte Analysefähigkeiten erfordern und daher komplexer sind als die Beurteilung der Richtigkeit von Sätzen, die Bialystok (2001) zufolge mit *low analysis* und *low control* zu bewerten ist. Es ließ sich zeigen, dass sich explizites Wissen über Sprache positiv auf operative Handlungen wie Fehleridentifikation und -korrektur auswirkt, sofern es sich um fachsprachlich verbalisierbares Wissen zu fachlichen Begriffen und Konzepten (E3) handelt. Lernende, die über ein solches Wissen verfügen, wurden insgesamt auf mehr Items im Text aufmerksam und nahmen deutlich häufiger zutreffende Erklärungen und Korrekturen

grammatischer Phänomene vor als Schülerinnen und Schüler mit einem alltagssprachlich verbalisierbaren metasprachlichen Wissen (E2). Dies deutet darauf hin, dass terminologische Kenntnisse den kognitiven Zugang zu sprachlichen Kategorien befördern und sich so auf die Wahrnehmungskompetenz auswirken können (vgl. Müller 2011). Folglich wäre es nicht nur Aufgabe des Grammatikunterrichts, implizite Sprachkenntnisse durch explizites metasprachliches Wissen zu erweitern, sondern auch umgekehrt vorzugehen, indem die Wahrnehmungskompetenz ausgehend von einer Auseinandersetzung mit expliziten, fachsprachlichen Wissensbeständen geschult wird. Wie mit der vorliegenden Studie gezeigt werden konnte, ist es insbesondere Wissen der Kategorie E3, d. h. fachsprachlich verbalisierbares metasprachliches Wissen, das operative metasprachliche Handlungen begünstigt.

Die ermittelte positive Korrelation bedeutet jedoch nicht, dass explizite Kenntnisse automatisch Einfluss auf das Können nehmen. Bittner (2011) betont, dass es „im schulischen Grammatikunterricht [...] vorrangig um das Ziel [geht], explizite (normierte) Einsichten im impliziten Kenntnissystem der Schüler zu verankern. Explizites Wissen soll in implizites verwandelt werden. Dass diese Prozedur nur mäßigen Erfolg zeitigt, wird ausgiebig beklagt“ (Bittner 2011: 18). Auch Gnutzmann (2012) kommt zu dem Schluss, dass implizites Wissen eine Voraussetzung für sprachliche Kompetenzen darstellt, jedoch die Funktion expliziten Wissens weniger geklärt ist, da der „Nachweis, ob bzw. inwieweit explizites, bewusstes Wissen in implizites, automatisiertes Wissen überführt werden kann, [...] empirisch nur schwer zu erbringen [ist]“ (Gnutzmann 2012: 43). Die Sprachverwendung steht demnach nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit explizitem Wissen über Sprache, kann jedoch anhand eines solchen Wissens bewusst gemacht werden und sich so positiv auf den operativen Bereich auswirken. Somit ist eher von einer Korrelation als von einem direkten Einwirken zu sprechen, indem größere Sprachaufmerksamkeit zu mehr Sprachwissen und höherer Sprachbewusstheit führt, die wiederum aufmerksamer macht und zum Aufbau von Wissen beiträgt (vgl. Oomen-Welke 2006).

„Undoing school“ als Hürde beim Aufbau fachsprachlichen Wissens

Zur Entwicklung metasprachlichen Wissens tragen offensichtlich auch fachfremde Einflüsse bei: So bezogen sich viele Schülerinnen und Schüler der Stichprobe bei der Erklärung grammatischer Phänomene auf Inhalte anderer Fächer, insbesondere auf das Fach

Latein. Durch einen indirekten Input aus anderen Fachdisziplinen könnte folglich bei manchen Lernenden ein ausgeprägteres metasprachliches Bewusstsein vorliegen, das sich auf ihre Leistungen im Fach Deutsch auswirkt. Hingegen ist der Leistungsabfall in der Altersgruppe von 12 bis 14 Jahren möglicherweise ein Hinweis auf das Phänomen „*undoing school*“. Auf die sozialsymbolische Funktion von Registern als Mittel der Abgrenzung verweisen Morek/Heller (2012) in ihrem Beitrag zur Bildungssprachenforschung. Im Rahmen der hier durchgeführten Erhebungen ließ sich in der Gruppe der 12- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schüler ein Rückgang im Bereich des fachsprachlich verbalisierbaren Wissens (E3) feststellen, der nicht zu den übrigen Entwicklungsverläufen passt. Es wurde bereits thematisiert, dass viele Lernende dieser Gruppe die Haupt- und Realschule besuchen, wo ohnehin niedrigere Werte im E3-Bereich erzielt werden. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, dass in dieser Altersgruppe eine Art „*undoing school*“ zu beobachten ist, d. h., dass bestimmte schulische Erwartungen an die Mitarbeit und das sprachliche Verhalten absichtlich nicht erfüllt werden. Demnach wäre nicht auszuschließen, dass Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppe die als Sprache der Schule empfundene Fachsprache zu Zwecken der Abgrenzung nicht verwenden. In diesem Fall würde es sich nicht um kognitive oder sprachliche Hürden beim Aufbau eines fachsprachlich verbalisierbaren Wissens über Sprache handeln, sondern um ein soziales Phänomen, das bei der Vermittlung zu berücksichtigen wäre.

Zweifelsfälle als geeigneter Anlass für Grammatikunterricht

Im Verlauf der Arbeit wurde betont, dass sich die Schülerinnen und Schüler aller Schulformen und Jahrgangsstufen den grammatischen Fragestellungen gegenüber insgesamt sehr aufgeschlossen zeigten. So zeigten sie sich beispielsweise neugierig und interessiert bei den Nachbesprechungen, in denen aufgrund des entstandenen Klärungsbedarfs einige der analysierten Zweifelsfälle genauer besprochen wurden. Die Lernenden diskutierten dabei eigene Vorstellungen zu sprachlichen Normen, brachten weitere Beispiele an und äußerten sich oft überrascht über gegenwärtige Wandeltendenzen und Konventionen. Im Rahmen der Studie wurde deutlich, dass es vielen Schülerinnen und Schülern ein Bedürfnis ist, über ihre Erfahrungen und Vorstellungen von Grammatik und Sprachgebrauch zu sprechen. Der Bezug zur Lebenswelt erwies sich dabei als zentrales Element, um Grammatik interessant zu machen. Auch Konopka (2011) warnt vor zu abstrakten, konstruierten und realitätsfernen Beispielen im Grammatikunterricht, die den

Transfer zur Sprachwirklichkeit verhindern, da Grammatik eigentlich einen interessanten Lernbereich darstelle, in dem es viel zu entdecken gebe (vgl. Konopka 2011: 283). Hier boten grammatische Zweifelsfälle einen in allen Bildungsinstitutionen geeigneten Anlass, um schülerorientiert auf grammatische Phänomene zu sprechen zu kommen. Dabei ließ sich sowohl im mündlichen Austausch mit den Schülerinnen und Schülern als auch im Rahmen der schriftlichen Erhebungen beobachten, dass – wie in Kapitel 5 exemplarisch angeführt – teils stark emotional aufgeladene Kommentare abgegeben wurden, mit denen die Schülerinnen, Schüler und Studierenden ihrer Verärgerung oder Verunsicherung bzgl. spezifischer grammatischer Phänomene Ausdruck verliehen. Dies ist nach Gauger/Oesterreicher (1982) als Reaktion darauf zu deuten, dass das Sprachgefühl von Sprecher/innen verletzt wurde – die Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von heftigen Irritationen auf sprachlich Unrichtiges. Solche Irritationen können den Ausgangspunkt für motivierende und induktiv angelegte Unterrichtssequenzen bilden, in denen die Lernenden sprachliche Probleme in der Auseinandersetzung mit authentischen Beispielen bearbeiten. Sie bieten zudem einen Anlass, um die bei den Schülerinnen und Schülern vorhandenen Normvorstellungen zu thematisieren.

Dichotome Normvorstellungen und *written language bias* an der Schule

Die Thematisierung von Normvorstellungen scheint deswegen ein Anliegen für den Grammatikunterricht zu sein, da sich anhand der Erklärungen, die von den Schülerinnen und Schülern zu den jeweils betrachteten grammatischen Zweifelsfällen abgegeben wurden, erkennen ließ, dass häufig dichotome Normvorstellungen von Grammatik und Sprache bei den Lernenden vorhanden sind. Zur theoriegeleiteten und systematischen Auseinandersetzung mit Normen und Normvorstellungen in der Schule kann die Klassifizierung didaktisch relevanter Normen nach Feilke (2015) herangezogen werden:

	Aneignung	Soziogenese
explizit statuiert	<u>Transitorische Norm</u> <ul style="list-style-type: none"> • Anleitungen, Modelle, etc. • z. B. Didaktische Gattungen • transitorisch-präskriptiv • instruktiv vs. nicht instruktiv 	<u>Satzungsnorm</u> <ul style="list-style-type: none"> • Vorschrift, Kodifizierung • z. B. RS-Normen • präskriptiv • richtig vs. falsch
implizit subsistent	<u>Individualnorm</u> <ul style="list-style-type: none"> • Zielvorstellung • z. B. ‚innere RS-Regeln‘ • sinnvoll vs. nicht sinnvoll 	<u>Gebrauchsnorm</u> <ul style="list-style-type: none"> • Usus (Norm vs. System) • z. B. <i>LehrerInnen</i> • deskriptiv • typisch vs. untypisch

Tabelle 34 Didaktisch relevante Normtypen nach Feilke (2015: 128).

Auf dieser Differenzierung aufbauend lässt sich ermitteln, an welchen Normen sich die Lernenden orientieren, wenn sie grammatische Phänomene analysieren und thematisieren. Es fällt auf, dass Schülerinnen und Schüler dieser Stichprobe in erster Linie auf explizit kodifizierte Satzungsnormen Bezug nehmen, wenn es um die Beurteilung grammatischer Phänomene geht. Feilke (2015) begründet das damit, dass dieser Normtyp, soweit statuiert, leicht fassbar sowie lernbar ist und eindeutige Urteile sprachlichen Verhaltens als normentsprechend oder normwidrig ermöglicht (vgl. Feilke 2015: 124). Im Rahmen dieser Studie zeigte sich, dass die Lernenden der schulischen Stichprobe bei der Reflexion von Sprache eindeutig dazu tendieren, unter Bezugnahme auf kodifizierte Normen (z. B. *im Nebensatz steht das Verb hinten*) klar zwischen richtig bzw. normentsprechend und falsch bzw. normwidrig zu unterscheiden. Das in der Schule vermittelte Wissen über Sprache scheint demnach eher präskriptiv verankert zu sein.

Während die Schülerinnen und Schüler also eher zur Beurteilung von „richtig“ und „falsch“ im Sinne der Satzungsnormen und weniger zur Reflexion der Norm tendieren, bezogen vor allem die Studierenden auch Aspekte zum Gebrauch in ihre Überlegungen und Sprachreflexionen ein. In diesen Fällen ließ sich ein objektiveres und stärker beschreibendes Verhalten feststellen. Dabei wurden kodifizierte Normen auch in Frage gestellt und die Bedeutung von Gebrauchsnormen thematisiert (z. B. zum Item *gewunken*), die nicht kodifiziert oder in Form von Vorschriften formuliert sind, sondern den Sprachgebrauch abbilden und „die empirische und stets in Bewegung befindliche Basis für die Abstraktion von Satzungsnormen [sind]“ (Feilke 2015: 124).

Aus den Gebrauchsnormen sowie den explizit statuierten Normen bilden die Lernenden auch individuelle Normen aus, die „erst durch die Konstruktion oder Rekonstruktion des jeweiligen Lernenden eine handlungsleitende Qualität gewinnen und erst nach dieser Maßgabe zu einem Orientierungswissen in der eigenen Kompetenz werden können“ (Feilke 2015: 126). Lernende suchen also unbewusst nach einem subjektiven Sinn sprachlicher Normen und bilden Zielerwartungen an ihr eigenes Handeln aus – die Individualnorm ist ein implizites Wissen und als solches Teil des normativen Handlungswissens (vgl. ebd. 127). Erklärungen wie „Das würde ich so nicht sagen“ deuten darauf hin, dass die Lernenden über implizite Vorstellungen und innere Regeln dazu verfügen, wie Sprache in bestimmten Kontexten gestaltet sein sollte, die als persönliche Erwartungen bei der Produktion und Rezeption von Sprache wirksam werden. Sie sollten bei der

Konzeption von Grammatikunterricht berücksichtigt werden, da sie Teil des Vorwissens der Lernenden sind.

Insgesamt ließ sich anhand der Äußerungen der Schülerinnen, Schüler und Studierenden zu den grammatischen Zweifelsfällen darauf schließen, dass die Lernenden grammatische Phänomene (aufgrund der Aufgabenstellung erwartungsgemäß) stark nach Maßstäben des geschriebenen Standards beurteilen, wobei Spezifika der gesprochenen Sprache als defizitär und „falsch“ abgelehnt wurden. Dieses Phänomen ist auch als *written language bias* bekannt und beschreibt die Tatsache, dass das Sprachbewusstsein in der Gesellschaft schriftsprachlich bestimmt ist, da „unsere Vorstellungen darüber, was Sprache ist, [...] sich primär aus dem Umgang mit und der Reflexion von geschriebener Sprache her[leiten]“ (Fiehler 2013: 22). Dies liegt u. a. daran, dass geschriebene Sprache grundsätzlich höher bewertet wird als gesprochene Sprache, Texte aufgrund der Flüchtigkeit gesprochener Sprache bevorzugt betrachtet werden und sich grammatische Kategorien erst in der Form der Schriftlichkeit manifestieren (vgl. Fiehler 2013: 22-23). Aufgrund dieser und weiterer Gründe prägen schriftsprachliche Konventionen die Normvorstellungen der Sprachgemeinschaft und folglich die der Lernenden, wie sich anhand ihrer Äußerungen offenbarte.

Zusammenfassend hat die vorliegende empirische Studie ergeben, dass

- 1) nicht nur ein Level expliziten Wissens existiert, sondern sich bei Lernenden verschiedene Formen expliziten Wissens über Sprache (E1-E3) ausmachen lassen,
- 2) im Grammatikunterricht erworbenes deklaratives Wissen von einem Großteil der Lernenden nicht systematisch angewendet werden kann,
- 3) die Faktoren Schulform und Jahrgangsstufe am stärksten auf die Entwicklung von metasprachlichem Wissen einwirken, wobei schulformspezifische Leistungsunterschiede trotz Steigerungen entlang der Klassenstufen bestehen bleiben,
- 4) implizites Wissen und Sprachaufmerksamkeit nicht automatisch mit dem natürlichen Spracherwerb gegeben sind,
- 5) die Entwicklung grammatischen Wissens eigene Lernprozesse voraussetzt und stark schulisch induziert ist,
- 6) grammatische Phänomene, darunter auch Systemfehler, von Lernenden sehr selektiv wahrgenommen werden, wohingegen es an transferierbarem Wissen mangelt,

- 7) fachsprachlich verbalisierbares Wissen (E3) positiv mit operativen und deklarativen metasprachlichen Handlungen korreliert.

Zusätzlich ist bei der Auswertung der Ergebnisse deutlich geworden, dass

- 8) das soziale Phänomen „*undoing school*“ eine Hürde beim Aufbau fachsprachlichen Wissens darstellen kann,
- 9) grammatische Zweifelsfälle einen geeigneten Anlass für Sprachreflexionen im Grammatikunterricht verschiedener Schulformen und Jahrgangsstufen bieten,
- 10) an der Schule dichotome Normvorstellungen und eine starke Orientierung an der geschriebenen Standardsprache bestehen, die zur *written language bias* führen kann.

Abschließend sollen aufbauend auf diesen Erkenntnissen sprachdidaktische Folgerungen diskutiert werden, die sich auf die Gestaltung von schulischem Grammatikunterricht sowie auf die Lehramtsausbildung an der Universität beziehen.

6.2 Sprachdidaktische Folgerungen

Die Ergebnisse der hier durchgeführten schriftlichen Erhebungen lassen den Schluss zu, dass das explizite Wissen aus dem Grammatikunterricht und das implizite Wissen bzw. Können aus der Sprachpraxis oft nicht zusammengeführt werden können. Das fachsprachlich verbalisierbare Wissen (E3), über das etwa ein Drittel der 357 getesteten Schülerinnen und Schüler verfügt, erschöpft sich zumeist in isolierten Termini, die auf grammatische Phänomene aufgesetzt werden, wobei es häufiger auch zu Fehlzuordnungen kommt. Dieser Befund zeigt, dass eine grundlegende Systematik im Umgang mit Begrifflichkeiten fehlt und ein tatsächliches Verständnis der grammatischen Zusammenhänge bei einem Großteil der Schülerinnen und Schüler nicht erreicht wird. Erklärhandlungen der Lernenden erschöpfen sich hingegen oft in terminologischen Bestimmungen grammatischer Strukturen. Die Vermutung liegt nahe, dass der Grammatikunterricht kein anschlussfähiges Wissen produziert in Bezug auf die Vorstellungen, die die Lernenden von Sprache und Grammatik haben. Es fehlen über Klassenstufen und Schulformen hinweg Routinen, um über grammatische Phänomene zu sprechen. Möglicherweise hängt dies auch damit zusammen, dass für den Grammatikunterricht keine einheitlichen transitorischen Normen, d. h. didaktische, handlungsleitende Normen, existieren. Die weitere Auseinandersetzung mit Konzeptionen von Grammatikunterricht sowie die

Aufschlüsselung von Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler zur Beschreibung von Sprache benötigen, sollte daher eine Aufgabe sprachdidaktischer Forschung sein.

Darüber hinaus weisen die Daten auf einen Zusammenhang von explizitem Wissen über Sprache sowohl mit der Wahrnehmungskompetenz als auch mit der Richtigkeit von Korrekturen und Erklärungen hin. Es kann eine positive Korrelation fachsprachlich verbalisierbaren Wissens (E3), d. h. fachlicher Termini, Begriffe und Konzepte, und operativer sowie deklarativer metasprachlicher Handlungen von Schülerinnen und Schülern festgestellt werden. Ein solcher Zusammenhang ließ sich im Bereich des alltagsprachlich verbalisierbaren Wissens (E2) nicht nachweisen. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass sich fachsprachlich verbalisierbares Wissen über Sprache (E3) im Vermittlungsprozess nicht einfach durch alltagsprachliche Formen ersetzen lässt, sondern, dass die Wissensformen unterschiedliche Levels in Bezug auf die kognitive Durchdringung des fachlichen Gegenstandes anzeigen. Diese Beobachtung macht in Anlehnung an Morrek/Heller (2012) die Frage, welche Rückschlüsse in Bezug auf die kognitive Entwicklung fachlicher Denkweisen zu ziehen sind, umso dringlicher. Die Differenzierung von Wissensformen ist entsprechend bedeutsam für eine neuropsychologisch fundierte Entwicklung von Lernkonzepten und die didaktische Stützung von Fortschritten innerhalb der Zone der proximalen Entwicklung.

Der Befund, dass das metasprachliche Wissen in den verschiedenen Schulformen sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, stützt die These von Funke (2018), der feststellt, dass „the achievement gap between high-track and low-track schools' students is greater in tasks pertaining to metalinguistic knowledge and metalinguistic skills than in tasks pertaining to other realms of German studies“ (Funke 2018: 24). Hier wäre zu untersuchen, inwiefern unterschiedliche didaktische Herangehensweisen im Sprach- und Grammatikunterricht in den verschiedenen Schulformen ursächlich sind oder ob die Leistungsunterschiede eher auf personenbezogene Merkmale zurückzuführen sind, die bei der Konzeption zielgruppenspezifischen schüler/innenorientierten Grammatikunterrichts zu berücksichtigen wären. Die Erhebung von Lernausgangslagen und die Passung didaktischer Vermittlungskonzepte scheint dabei ein Anliegen für alle Schulformen zu sein. Zudem ließ sich feststellen, dass das schulisch vermittelte Wissen über Sprache den meisten Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung operativer und deklarativer metasprachlicher Handlungen nicht in dem Maße dienlich war, wie es curricularen

Vorgaben entsprechend sein sollte. Somit ist die Frage von Häcker (2009: 310), ob die Schulgrammatik geeignete Instrumente für die Sprachreflexion liefert, auf Grundlage der hier gewonnenen Erkenntnisse eher mit Nein zu beantworten.

Daraus folgt, dass die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf metasprachliches Handeln verstärkt auf Unterstützung angewiesen sind. Hierbei handelt es sich um eine komplexe und anspruchsvolle Tätigkeit, die hohe Analysefähigkeiten erfordert. Die Bearbeitung metasprachlicher Aufgaben sollte entsprechend schrittweise erfolgen; hierzu könnte beispielsweise die Vorgehensweise nach Kilian/Niehr/Schiewe (2010: 126) herangezogen werden, die ausgehend von spontanen Stellungnahmen über erste Begründungsversuche zu fachwissenschaftlichen Methoden für den Umgang mit sprachlichen Zweifelsfällen gelangen, woraufhin eine terminologische Einordnung (z. B. unter Zuhilfenahme von Grammatiken) und schließlich eine linguistisch begründete Beurteilung des vorliegenden Phänomens erfolgen kann. Eine solche Vorgehensweise berücksichtigt das implizite Wissen bzw. Sprachgefühl der Lernenden, verhindert die Reduzierung auf bloße terminologische Zuordnungen, bietet Anschlussmöglichkeiten an weitere Themen aus den Bereichen Grammatik und Sprachreflexion und trägt zur Förderung methodischer Kenntnisse, z. B. dem Umgang mit Grammatiken und Korpora, bei.

Zu stärken wären zudem unterrichtliche Überlegungen zur Unterscheidbarkeit von „richtigem“ und „falschem“ Sprachgebrauch und damit einhergehend die Reflexion von Normierungsprozessen und -instanzen, Auseinandersetzung mit und Kritik an der Norm einer Hochsprache, die oft mit der Abwertung anderer Varietäten in Verbindung gebracht wird, sowie alternative Vermittlungs- und Bewertungsansätze, z. B. der sprachlichen bzw. kommunikativen Angemessenheit. Darauf aufbauend lassen sich auch sprachliche Urteile anhand von Sprachgefühl oder Höreindrücken sowie Pauschalisierungen thematisieren. Die Beurteilung anhand der Bezugsgröße, „wie etwas klingt“, scheint bei Schülerinnen und Schülern weit verbreitet zu sein, wenngleich dies häufig zu Fehleinschätzungen führt. Hier könnten bewusstmachende Unterrichtsverfahren zur reflektierten Auseinandersetzung mit Grammatik dazu beitragen, auf unterschiedlichen Sprachereferenzen und damit verbundenen Einstellungen zu Grammatikalität und Akzeptabilität aufzubauen. Denn:

„Die Schüler kommen – mehr als in allen anderen Fächern und bei fast allen anderen Unterrichtsgegenständen – mit einer Grundkompetenz in den Grammatikunterricht:

Sie verfügen über Spracherfahrung, über Erfahrungen mit der Wirkung von Sprache und über ein implizites Wissen, das es ihnen einerseits erlaubt, korrekte Sätze zu bilden und andererseits Fehlerhaftes oder Ungewöhnliches mehr oder weniger sicher zu erkennen. Der Grammatikunterricht muss diese sprachlichen Kompetenzen nutzen, um darauf aufbauend Strukturmerkmale der Sprache nicht nur benennen, sondern sie als etwas bereits Gewusstes/Natürliches 'entdecken' zu lassen.“ (Köpcke/Noack 2011: 3).

Dies kann vor allem anhand der Beschäftigung mit grammatischen Zweifelsfällen gelingen, da – wie gezeigt werden konnte – Normverstöße einen Klärungsbedarf bei den Schülerinnen und Schülern wecken und sie zum Nachdenken über Grammatik anregen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sind folglich als erneute Hinweise darauf zu deuten, dass der derzeit praktizierte Grammatikunterricht kritisch zu sehen ist – nicht nur in Bezug auf das *Was*, sondern ebenfalls auf das *Wann*, d. h. die Gestaltung der curricularen Progression grammatischer Themen. Insbesondere das traditionelle Vorgehen, Grammatik vor allem in der Unter- und Mittelstufe zu thematisieren, ist zu hinterfragen. Die Befunde dieser Studie deuten vielmehr darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 7 nur wenig mit dem Wissen aus dem Grammatikunterricht anfangen können, da sie mit abstrakten, von funktionalen Zusammenhängen und eigenen Spracherfahrungen losgelösten Termini und Sprachhandlungen konfrontiert werden. In der Folge, so zeigen die Ergebnisse, wurde deklaratives Wissen von den Lernenden dieser Stichprobe in erster Linie zu Etikettierungszwecken gebraucht. Dies allein kann nicht dem curricular verankerten Ziel zum Aufbau von Kompetenzen im Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und richtig schreiben* entsprechen. Für einen systematischen Aufbau von metasprachlichem Wissen und sprachreflexiven Kompetenzen scheinen die Vorgaben in den Kerncurricula zu vage und die Spielräume zu groß; wünschenswert wäre hier eine bessere Abstimmung von Unterrichtsinhalten und Lernzielen, die auf empirischen Befunden aufbaut, sowie eine durchdachte Progression unter Berücksichtigung der altersgemäßen kognitiven und sprachlichen Entwicklung der Lernenden. Diese Erkenntnisse sind vereinbar mit den Ergebnissen von Peschel (2011), die auf Grundlage einer Untersuchung der Rolle von Grammatik im Curriculum des Deutschunterrichts der Sekundarstufe I zu dem Schluss kommt, dass der Zusammenhang sowie die Progression von curricular vorgegebenen Inhalten und Kompetenzen im Bereich Grammatik nicht ausreichend nachvollziehbar sind, konzeptionelle Begriffe wie *funktional*

uneinheitlich bzw. etikettenhaft gebraucht werden und die Korrelation von natürlichem Spracherwerb und Grammatikunterricht wenig Berücksichtigung findet (vgl. Peschel 2011: 84-90). Demzufolge sollten eine neue curriculare Strukturierung sowie eine damit einhergehende Präzisierung und Abstimmung von Inhalten und Kompetenzen in Erwägung gezogen werden. Einen aktuellen Anlass hierzu könnte die Neufassung der KMK-Liste (siehe IDS Mannheim) bieten. Eine damit verbundene Überarbeitung der Lehrpläne bietet die Chance, grammatische Themen nach funktional-kommunikativen Gesichtspunkten gezielt auszuwählen und hinsichtlich der Progression an die entwicklungspsychologische Entwicklung von Lernenden (auch unter Berücksichtigung von DaF/DaZ) anzubinden. Möglicherweise bedeutet dies auch, dass (bestimmte) grammatische Inhalte erst im späteren Verlauf der Schulzeit thematisiert werden. Überlegungen zur kognitiven Entwicklung, dem damit einhergehenden Abstraktionsvermögen sowie dem Interesse gegenüber sprachlichen Fragestellungen deuten auf einige Vorteile einer Verlagerung von Grammatiksequenzen hin. Überhaupt ist zu erwägen, den Anteil an Sprachunterricht in der Sekundarstufe II zu erhöhen. Für eine solche Verlängerung des Grammatikunterrichts plädiert u. a. Thißen (2017). Denn die schulische Praxis zeigt, dass die Beschäftigung mit Grammatik in der späten Mittel- und vor allem Oberstufe noch immer deutlich hinter dem Literaturunterricht zurücktritt, sodass wenig Zeit für eine Auseinandersetzung mit grammatischen Fragestellungen und sprachlichen Reflexionen bleibt. So kommt es vielfach dazu, dass nur oberflächliches metasprachliches Wissen angehäuft wird, das nicht oder nur unzureichend in eine gewinnbringende Verbindung mit metasprachlichem Handeln gebracht werden kann. Die Konzepte aus dem Unterricht sollten jedoch handlungsrelevant sein und nicht bloß formelhaft reproduzierbar. Der Schule kommt hierbei, wie die vorliegende Arbeit zeigen konnte, eine entscheidende Rolle zu.

Literaturverzeichnis

Grammatiken:

Bertelsmann (2009): SchülerWAHRIG. Deutsche Grammatik. 2., überarbeitete Auflage. Gütersloh/München: wissenmedia.

Cornelsen (2015): Schulgrammatik Deutsch. Vom Beispiel zur Regel. 2. Auflage, 5. Druck. Berlin: Cornelsen Schulverlage.

Duden (2012): Stolpersteine der Grammatik. Schnelle Hilfe bei klassischen grammatischen Zweifelsfällen. Mannheim: Dudenverlag.

Duden (2013): Schülerduden Grammatik. Die Schulgrammatik zum Lernen, Nachschlagen und Üben. 7., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag.

Duden (2016a): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Der Aufbau der deutschen Sprache vom Laut über das Wort und den Satz bis hin zum Text und zu den Merkmalen gesprochener Sprache. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag.

Duden (2016b): Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Richtiges und gutes Deutsch. Von «anscheinend/scheinbar» bis «zumindest/mindestens». 8., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin: Dudenverlag.

Duden (2016c): Der kleine Duden. Deutsche Grammatik. 5., überarbeitete Auflage. Berlin: Dudenverlag.

Klett (2016): Schulgrammatik Deutsch ab Klasse 5. Gutes Deutsch garantiert! Regeln, Übungen und Tests. 4. Auflage. Stuttgart: Klett Lerntaining.

Pons (2016): Die deutsche Grammatik. Die umfassende Grammatik für Beruf, Schule und Allgemeinbildung. Stuttgart: Pons.

Schroedel (2008): So funktioniert Grammatik! Materialien für die S I. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.

Westermann (2009): Praxis Grammatik. Sprachreflexion, Rechtschreibung, Zeichensetzung. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.

Links:

Arbeitsagentur (2018): *Wie verbessere ich meine Chancen?* Artikel zu Schule, Ausbildung, Studium. URL: <https://www.arbeitsagentur.de/bildung/ausbildung/chancen-verbessern>, 20.09.2018.

Gutefrage.net (2018a): *“Bewerb dich!” oder “Bewirb dich!”* Forendiskussion. URL: <https://www.gutefrage.net/frage/bewerb-dich-oder-bewirb-dich>, 03.08.2018.

Gutefrage.net (2018b): *Heißt es “gib” oder “geb”...?* Forendiskussion. URL: <https://www.gutefrage.net/frage/heisst-es-gib-oder-geb>, 03.08.2018.

IDS (2007): *Gewinkt oder gewunken? — Schwache oder starke Flexion*. Beitrag auf grammis (Grammatisches Informationssystem). URL: <https://grammis.ids-mannheim.de/fragen/76>, 14.10.2019.

Landesbildungsserver Baden-Württemberg (2018): *Wie finde ich einen Praktikumsplatz?* Artikel zum Schülerpraktikum an Gymnasien. URL: <http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/leitperspektiven/berufliche-orientierung/bogy/schueler/praktikumsplatz>, 20.09.2018.

LUH (2018): *Hochschulpraktikum*. Artikel zum Praktikum an der Leibniz Universität Hannover. URL: <https://www.uni-hannover.de/en/studium/vor-dem-studium/die-universitaet-kennenlernen/schule/angebote-klasse-10-13/hochschulpraktikum/>, 20.09.2018.

VW Berlin (2018): *Praktikum*. Artikel zum Betriebspraktikum bei Volkswagen Automobile Berlin. URL: <https://www.volkswagen-automobile-berlin.de/ueber-uns/job-karriere/praktikum.html13/>, 20.09.2018.

Kerncurricula und Bildungsstandards:

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2009): *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg*. Deutsch. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_deutsch_go_i_2009.pdf, 19.06.2019.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2014): *Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10*. Deutsch. URL: <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kcdeutschrs.pdf>, 19.06.2019.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Deutsch. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/de_gym_si_kc_druck.pdf, 19.06.2019.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2015): Kerncurriculum für die Hauptschule. Schuljahrgänge 5-10. Deutsch. URL: <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kcdeutschhs.pdf>, 19.06.2019.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2016): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Deutsch. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/de_gym_go_kc_2016.pdf, 19.06.2019.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2003): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf, 14.10.2019.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2005): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf, 19.06.2019.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2014): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz 18.10.2012). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf, 19.06.2019.

Literatur:

Ágel, Vilmos/ Hennig, Mathilde (2007): Überlegungen zur Theorie und Praxis des Nähe- und Distanzsprechens. In: Ágel, Vilmos/ Hennig, Mathilde (Hg.): Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache. Reihe Germanistische Linguistik 269. Tübingen: Max Niemeyer, 179-214.

Andresen, Helga (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Andresen, Helga/ Funke, Reinold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/

- Ossner, Jakob/ Sieber-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 438-451.
- Andresen, Helga (2011a): Entstehung von Sprachbewusstheit und Spracherwerb. Grundlagen für die Sprachreflexion in der Schule. In: Grundschule Deutsch 32, 8-11.
- Andresen, Helga (2011b): Entstehung von Sprachbewusstheit in der frühen Kindheit – Spracherwerbstheoretische und didaktische Perspektiven. In: Köpcke, Klaus-Michael/ Noack, Christina (Hg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 15-26.
- Augst, Gerhard (1978): metakommunikation als element des spracherwerbs. In: Wirkendes Wort 28, 328-339.
- Augst, Gerhard (1983): Welchen Sinn hat der Grammatikunterricht in der Schule? In: Braun, Peter/ Krallmann, Dieter (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Band 1. Sprachdidaktik. Düsseldorf: Schwann, 329-346.
- Becker, Tabea (2011): „Entgegen des Trends“: Erwerb, Rektion und Didaktik von Präpositionen. In: Köpcke, Klaus-Michael/ Noack, Christina (Hg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 199-217.
- Beisbart, Ortwin (1999): Einige Überlegungen zum Thema Sprachbewusstseinsförderung und Sprachunterricht. In: Klotz, Peter/ Peyer, Ann (Hg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 73-83.
- Beisbart, Ortwin/ Marenbach, Dieter (Hg.) (2003): Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch. Donauwörth: Auer Verlag.
- Berkemeier, Anne (1999): Über Sprache reden: Sprachbewusstheit bei Lernenden entdecken. In: Klotz, Peter/ Peyer, Ann (Hg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 85-108.
- Berkemeier, Anne (2008): Sprachbewusstheit bei SchülerInnen erkennen – Was unterscheidet erfolgreichere von weniger erfolgreichen studentischen Arbeitsgruppen? In: Funke, Reinold/ Jäkel, Olaf/ Januschek, Franz (Hg.) (2008): Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit. Flensburg: Flensburg University Press, 93-116.
- Bialystok, Ellen (1986): Factors in Growth of Linguistic Awareness. In: Child Development 57, 498-510.

- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in Development. Language, Literacy, & Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bien-Miller, Lena (2016): Grammatikunterricht als Sprachbetrachtung. Sprachhandlungsfähigkeit und Sprachwissen. In: *Grundschule Deutsch* 51, 4-7.
- Bittner, Andreas (2011): Das Implizite ‚explizieren‘ – Überlegungen zum Wissen über Grammatik und zum Gegenstand des Grammatikunterrichts. In: Köpcke, Klaus-Michael/ Ziegler, Arne (Hg.): *Grammatik – lehren, lernen, verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 17-36.
- Bredel, Ursula (2007a): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Bredel, Ursula (2007b): Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bildungsforschung Band 11. Bonn, Berlin, 77-118.
- Bredel, Ursula (2017): Wer pflegt eigentlich die deutsche Sprache? Normative und deskriptive Perspektiven auf grammatische Zweifelsfälle. In: *Praxis Deutsch* 264, 55-60.
- Bremerich-Vos, Albert (2000): Welche Kompetenzen vermittelt der Grammatikunterricht? In: Witte, Hansjörg/ Garbe, Christine/ Holle, Karl/ Stückrath, Jörn/ Willenberg, Heiner (Hg.): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag, 312-322.
- Brinkmann, Erika (2008): (Wie) lassen sich Sprachbewusstsein oder Sprachgefühl überprüfen? In: *Grundschule Deutsch* 18, 20-21.
- Budde, Monika/ Riegler, Susanne/ Wiprächtiger-Geppert, Maja (2011): *Sprachdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Cherubim, Dieter (2000): Erziehung zur Sprachmündigkeit. Grenzen der normativen Betrachtung von Sprache. In: Witte, Hansjörg/ Garbe, Christine/ Holle, Karl/ Stückrath, Jörn/ Willenberg, Heiner (Hg.): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag, 286-296.
- Clark, Eve (1978): Awareness of language. Some evidence from what children say and do. In: Sinclair, Anne/ Jarvella, Robert J./ Levelt, Willem J. M. (Hg.): *The Child's Conception of Language*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 17-44.

- Davies, Winifred (2006): Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: Neuland, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, 483-492.
- De Villiers, Peter A./ de Villiers, Jill G. (1972): Early judgments of semantic and syntactic acceptability by children. In: Journal of Psycholinguistic Research 1.4, 299-310.
- Di Meola, Claudio (2006): Norm und Variation in der Grammatik am Beispiel der Präpositionen im Deutschen. In: Neuland, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, 419-430.
- Donmall, Gillian (1995): Old problems and new solutions: LA work in GSCE foreign language classrooms. In: James, Carl/ Garrett, Peter (Hg.): Language Awareness in the Classroom. London, New York: Longman, 107-122.
- Duller, Christine (2013): Einführung in die Statistik mit EXCEL und SPSS. Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Arbeitsbuch. 3., überarbeitete Auflage. Berlin u. a.: Springer Gabler.
- Dunger, Hermann (1927): Zur Schärfung des Sprachgefühls. Berlin: Verlag des Deutschen Sprachvereins.
- Dürscheid, Christa (2010): Grammatik und Grammatikbewusstsein. In: Der Deutschunterricht 2010, Heft 62, 20-29.
- Dürscheid, Christa (2011): Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem? Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael/ Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – lehren, lernen, verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 155-174.
- Dürscheid, Christa (2012): Reich der Regeln, Reich der Freiheit. System, Norm und Normenreflexion in der Schule. In: Günthner, Susanne/ Imo, Wolfgang/ Meer, Dorothee/ Schneider, Jan Georg (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 105-120.
- Dürscheid, Christa (2013): Norm. In: Rothstein, Björn/ Müller, Claudia (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 272-274.
- Eckert, Thomas/ Stein, Mareike (2004): Ergebnisse aus einer Untersuchung zum orthographischen Wissen von HauptschülerInnen. In: Bredel, Ursula/ Siebert-Ott, Gesa/ Thelen, Tobias (Hg.): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 123-161.

- Edler, Stefanie (2011): Wenn das ‚Richtige‘ die falsche Wahl ist – Eine Frage der Angemessenheit. In: Köpcke, Klaus-Michael/ Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – lehren, lernen, verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 197-222.
- Eggs, Frederike (2006): Die Grammatik von *als* und *wie*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Eichler, Wolfgang (2004): Sprachbewusstheit und grammatisches Wissen. In: Grundschule 10, 58-61.
- Eichler, Wolfgang/ Nold, Günter (2007): Sprachbewusstheit. In: Beck, Bärbel/ Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim und Basel: Beltz, 63-82.
- Eichler, Wolfgang (2007a): Sprachbewusstheit. In: Beck, Bärbel/ Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim und Basel: Beltz, 147-157.
- Eichler, Wolfgang (2007b): Prozedurale Sprachbewusstheit, ein neuer Begriff für die Lehr-Lernforschung und didaktische Strukturierung in der Muttersprachdidaktik. In: Hug, Michael/ Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Diskussionsforum Deutsch 26. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 32-48.
- Eichler (2007c): Sprachbewusstheit und grammatisches Wissen – Bemerkungen zu einem lernbegleitenden Grammatikunterricht in der Sekundarstufe. In: Köpcke, Klaus-Michael/ Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer Verlag, 33-44.
- Eisenberg, Peter/ Voigt, Gerhard (1990): Grammatikfehler? In: Praxis Deutsch 102, 10-15.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch 38, 115-135.
- Fiehler, Reinhard (2013): Die Besonderheiten gesprochener Sprache – gehören sie in den DaF-Unterricht? In: Moraldo, Sandro M./Missaglia, Federica (Hg.): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis, 19-38.
- Fiehler, Reinhard (2014): Ist das Sprachgefühl ein Gefühl? In: Langlotz, Miriam/ Lehner, Nils/ Schul, Susanne/ Weßel, Matthias (Hg.): SprachGefühl. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen nur *scheinbar* altbekannten Begriff. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 29-42.

- Fluck, Hans R. (2006): Fachsprachen und Fachkommunikation im Sprachunterricht. In: Neuland, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, 289-304.
- Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Max Niemeyer.
- Funke, Reinold (2008): Einleitung. In: Funke, Reinold/ Jäkel, Olaf/ Januschek, Franz (Hg.) (2008): Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit. Flensburg: Flensburg University Press, 9-24.
- Funke, Reinold (2011): Grammatisches Lernen – kein Fall für jeden? In: Köpcke, Klaus-Michael/ Noack, Christina (Hg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 87-107.
- Funke, Reinold (2014): Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und Können. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 429-454.
- Funke, Reinold (2018): Working on grammar at school: empirical research from German-speaking regions. Contribution to a special issue 'Working on Grammar at School in L1-Education. Empirical Research across Regions'. L1-Educational Studies in Language and Literature, 18, 1-39. Online abrufbar: <https://l1.publication-archive.com/publication/1/1633>, 19.10.2018.
- Furger, Julienne/ Schmellentin, Claudia (2010): Erhebungen von Grammatikkompetenzen. Konsequenzen für den Grammatikunterricht. In: Informationen zur Deutschdidaktik 2, 73-82.
- Galambos, Sylvia J./ Hakuta, Kenji (1988): Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children. In: Applied Psycholinguistics 9.2, 141-162.
- Galambos, Sylvia Joseph/ Goldin-Meadow, Susan (1990): The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. In: Cognition 34, 1-56.
- Gallmann, Peter (2014): Normen, Varianten und Normvarianten. In: Eichinger, Ludwig M. (Hg.): Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven. Jahrbuch 2014 des Instituts für deutsche Sprache. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter, 175-204.
- Garlin, Edgardis (2000): Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich Handeln, Sprachprobieren, Sprachreflexion. München: Verlag für Sprache und Sprachen.

- Gathercole, Susan E. (1997): Models of verbal short-term memory. In: Conway, Martin A. (Hg.): Studies in cognition. Cognitive models of memory. Cambridge: The MIT Press, 13-45.
- Gauger, Hans-Martin (1986): Sprach-Störungen. Beiträge zur Sprachkritik. München: Hanser.
- Gauger, Hans-Martin (1995): Über Sprache und Stil. München: C. H. Beck.
- Gauger, Hans-Martin/ Oesterreicher, Wulf (1982): Sprachgefühl und Sprachsinn. In: Gauger, Hans-Martin/ Oesterreicher, Wulf/ Henne, Helmut/ Geier, Manfred/ Müller, Wolfgang (Hg.): Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 9-90.
- Gnutzmann, Claus (1995): Sprachbewußtsein („Language Awareness“) und integrativer Grammatikunterricht. In: Gnutzmann, Claus/ Königs, Frank G. (Hg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 267-284.
- Gnutzmann, Claus (1997): Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendung. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 44.3, 227-236.
- Gnutzmann, Claus (2012): Kennen und Können: Wie hängt das zusammen? In: Burwitz-Melzer, Eva/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 40-47.
- Gogolin, Ingrid/ Duarte, Joana (2018): Migration und sprachliche Bildung. In: Gogolin, Ingrid/ Georgi, Viola B./ Krüger-Potratz, Marianne/ Lengyel, Drorit/ Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 67-71.
- Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (2018): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Bad Heilbrunn: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107-127.
- Gombert, Jean Emile (1992): Metalinguistic Development. Chicago: University of Chicago Press.
- Gornik, Hildegard (1989): Metasprachliche Entwicklung bei Kindern. Definitionsprobleme und Forschungsergebnisse –ein Überblick. In: Haueis, Eduard (Hg.): Sprachbewußtheit und Schulgrammatik. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 40, 39-57.
- Gornik, Hildegard (2014): Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung – ein Einblick in ein Begriffsfeld. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis,

- DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, hg. von Winfried Ulrich; Bd. 6), 41-58.
- Gornik, Hildegard (2016): Grammatische Kenntnisse ermitteln. Sprachkönnen - Sprachbewusstheit – Sprachwissen. In: Grundschule Deutsch 51, 8-11.
- Günthner, Susanne (2005): Grammatikalisierungs-/Pragmatikalisierungserscheinungen im alltäglichen Sprachgebrauch. Vom Diskurs zum Standard? In: Eichinger, Ludwig M./ Kallmeyer, Werner (Hg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin: Walter de Gruyter, 41-62.
- Günthner, Susanne (2012): Die Schriftsprache als Leitvarietät – die gesprochene Sprache als Abweichung? „Normwidrige“ wenn-Sätze im Gebrauch. In: Günthner, Susanne/ Imo, Wolfgang/ Meer, Dorothee/ Schneider, Jan Georg (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 61-84.
- Habermann, Mechthild (2010): Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Mannheim/Zürich: Dudenverlag.
- Habermann, Mechthild (2013): Von der Schule zur Universität. Zum Funktionswandel von Grammatik im BA-Studium. In: Köpcke, Klaus-Michael/ Ziegler, Arne (Hg.): Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 35-60.
- Häcker, Roland (2009): Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. In: Konopka, Marek/ Strecker, Bruno (Hg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin: Walter de Gruyter, 309-332.
- Hakes, David T. (1980): The Development of Metalinguistic Abilities in Children. Berlin u. a.: Springer-Verlag.
- Hawkins, Eric (1981): Modern Languages in the Curriculum. London: Cambridge University Press.
- Hawkins, Eric (1984): Awareness of language: an introduction. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Heller, Vivien/ Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbkontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum.ch* 3, 1-23.
- Hennig, Mathilde (1999): Werden die doppelten Perfektbildungen als Tempusformen des Deutschen akzeptiert? In: Skibitzki, Bernd/ Wotjak, Barbara (Hg.): Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 95-108.

- Hennig, Mathilde (2009a): Einleitung. In: Hennig, Mathilde/ Müller, Christoph (Hg.): Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik. Kassel: Kassel University Press, 5-13.
- Hennig, Mathilde (2009b): Wie viel Varianz verträgt die Norm? Grammatische Zweifelsfälle als Prüfstein für Fragen der Normenbildung. In: Hennig, Mathilde/ Müller, Christoph (Hg.): Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik. Kassel: Kassel University Press, 14-38.
- Hennig, Mathilde (2012): Was ist ein Grammatikfehler? In: Günthner, Susanne/ Imo, Wolfgang/ Meer, Dorothee/ Schneider, Jan Georg (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 121-148.
- Hennig, Mathilde (2017): Grammatik und Variation im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und öffentlicher Sprachreflexion. In: Konopka, Marek/ Wöllstein, Angelika (Hg.): Grammatische Variation. Empirische Zugänge und theoretische Modellierung. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 23-26.
- Heringer, Hans Jürgen/ Wimmer, Rainer (2015): Sprachkritik. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Hoffmann, Ludger (2011): Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik: die Terminologie. In: Noack, Christina/ Ossner, Jakob (Hg.): Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 33-56.
- Hopf, Christel/Schmidt, Christiane (1993): Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456148>, 14.10.2019.
- Hug, Michael (2007): Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of art. In: Hug, Michael/ Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Diskussionsforum Deutsch 26. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 10-31.
- Hundt, Markus (2009): Normverletzungen und neue Normen. In: Konopka, Marek/ Strecker, Bruno (Hg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin: Walter de Gruyter, 117-140.
- Ingendahl, Werner (1999): Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Reihe Germanistische Linguistik 211. Tübingen: Max Niemeyer.

- Jäkel, Olaf (2008): Die Vielfalt früher Sprachbewusstheit: Evidenz aus zwei Spracherwerbskorpora. In: Funke, Reinold/ Jäkel, Olaf/ Januschek, Franz (Hg.) (2008): Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit. Flensburg: Flensburg University Press, 73-92.
- James, Carl/ Garrett, Peter (1991): The scope of Language Awareness. In: James, Carl/ Garrett, Peter (Hg.): Language Awareness in the Classroom. London, New York: Longman, 3-23.
- James, Carl/ Garrett, Peter (1993): What's language awareness? In: BABEL - AFIAL 2/109-114.
- Januschek, Franz/ Paprotté, Wolf/ Rohde, Wolfgang (1981): Editorial. In: Januschek, Franz/ Paprotté, Wolf/ Rohde, Wolfgang (Hg.): Entwicklung von Sprachbewußtheit. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 20, 4-8.
- Kainz, Friedrich (1956): Psychologie der Sprache. Vierter Band. Spezielle Sprachpsychologie. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Kappest, Klaus-Peter (2001): Rekodierungen auf dem Weg zum "Komparativ". In: Feilke, Helmuth/ Kappest, Klaus-Peter/ Knobloch, Clemens (Hg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer, 91-106.
- Karmiloff-Smith, Annette (1995): Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Massachusetts: MIT Press.
- Keller, Rudi (1993): Das epistemische *weil*. Bedeutungswandel einer Konjunktion. In: Heringer, Hans Jürgen/ Stötzel, Georg (Hg.): Sprachgeschichte und Sprachkritik. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 219-247.
- Keller, Rudi (2009): Konventionen, Regeln, Normen. Zum ontologischen Status natürlicher Sprachen. In: Konopka, Marek/ Strecker, Bruno (Hg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin: Walter de Gruyter, 9-22.
- Kilian, Jörg/ Niehr, Thomas/ Schiewe, Jürgen (2010): Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Klein, Wolf Peter (2003): Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. In: Linguistik Online
- Klein, Wolf Peter (2006): *Vergebens* oder *vergeblich*? Ein Modell zur Analyse sprachlicher Zweifelsfälle. In: Breindl, Eva/ Gunkel, Lutz/ Strecker, Bruno (Hg.): Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 581-600.

- Klein, Wolf Peter (2009): Auf der Kippe? Zweifelsfälle als Herausforderung(en) für Sprachwissenschaft und Sprachnormierung. In: Konopka, Marek/ Strecker, Bruno (Hg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin: Walter de Gruyter, 141-165.
- Kniffka, Gabriele/ Roelcke, Thorsten (2016): Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15-43.
- Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf (2016): 30 Jahre ‚Sprache der Nähe – Sprache der Distanz‘. In: Feilke, Helmuth/ Hennig, Mathilde (Hg.): Zur Karriere von ›Nähe und Distanz‹. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 11-72.
- Köller, Wilhelm (2006): Narrative Formen der Sprachreflexion. Interpretationen zu Geschichten über Sprache von der Antike bis zur Gegenwart. Berlin: Walter de Gruyter.
- Konopka, Marek (2011): Grammatik verstehen lernen und korpusgestützte Analysen von Zweifelsfällen. In: Köpcke, Klaus-Michael/ Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – lehren, lernen, verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 265-286.
- Köpcke, Klaus-Michael (1995): Die Klassifikation der schwachen Maskulina in der deutschen Gegenwartssprache. Ein Beispiel für die Leistungsfähigkeit der Prototypentheorie. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 14, 159-180.
- Köpcke, Klaus-Michael (2011): Grammatikalität und Akzeptabilität – Zwei für den Grammatikunterricht zentrale Begriffe verstehen lernen. In: Köpcke, Klaus-Michael/ Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – lehren, lernen, verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 287-306.
- Köpcke, Klaus-Michael/ Noack, Christina (2011): Zweifelsfälle erwünscht: Perspektiven für den Sprachunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael/ Noack, Christina (Hg.): Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-14.
- Krafft, Andreas (2014): Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kuckartz, Udo/ Rädiker, Stefan/ Ebert, Thomas/ Schehl, Julia (2010): Statistik. Eine verständliche Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2., durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kühn, Peter (2008): »Gute Aufgaben« zur Lernstandsbestimmung im Kompetenzbereich »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen«. In: Bremerich-Vos, Albert/ Granzer, Dietlinde/ Köller, Olaf (Hg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz, 196-223.
- Kutsch, Stefan (1988): Kinder über Sprache. Reflexion und Metakommunikation im Zweit- und Erstspracherwerb. Eine vergleichende Untersuchung. Frankfurt am Main: Lang.
- Langlotz, Miriam/ Lehnert, Nils/ Schul, Susanne (2014): SprachGefühl – eine Einleitung. In: Langlotz, Miriam/ Lehnert, Nils/ Schul, Susanne/ Weßel, Matthias (Hg.): SprachGefühl. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen nur *scheinbar* altbekannten Begriff. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 9-25.
- Lehr, Andrea (2002): Sprachbezogenes Wissen in der Lebenswelt des Alltags. In: Reihe Germanistische Linguistik 236. Tübingen: Max Niemeyer.
- Leisen, Josef (2017): Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett.
- Levelt, Willem J. M./ Sinclair, Anne/ Jarvella, Robert J. (1978): Causes and Functions of Linguistic Awareness in Language Acquisition: Some Introductory Remarks. In: Sinclair, Anne/ Jarvella, Robert J./ Levelt, Willem J. M. (Hg.): The Child's Conception of Language. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 1-14.
- Luchtenberg, Sigrid (1997): Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung. In: Fremdsprachen Lernen und Lehren 26/1997, 111-126.
- Luchtenberg, Sigrid (2002): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In: *ide* 3, 27-46.
- Merten, Stephan (2007): Grammatikunterricht – Woher er kommt, wohin er führt. In: *Wirkendes Wort* 57, 119-129.
- Mesch, Birgit/ Dammert, Yvonne (2015): Verbwissen in der Primarstufe. In: Mesch, Birgit/ Rothstein, Björn (Hg.): Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 1-44.

- Morek, Miriam/ Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57 (1), 67–101.
- Müller, Astrid/ Schmitt, Eleonore (2015): Ist er *zum Helden* oder *zum Held* geworden? Die Deklination der schwachen Maskulina als Zweifelsfall. In: Deutschunterricht 3, 47-54.
- Müller, Astrid/ Tophinke, Doris (2015): Verben als Lerngegenstand in der Sekundarstufe I: Was wissen Schülerinnen und Schüler – und was können sie wissen? In: Mesch, Birgit/ Rothstein, Björn (Hg.): Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 45-78.
- Müller, Astrid/ Szczepaniak, Renata (2017): Grammatische Zweifelsfälle. In: Praxis Deutsch 264, 4-13.
- Müller, Christoph (2011): Warum fällt mir das nicht ein? Grammatikwissen als Impuls für selbstgesteuerte Schreibprozesse. In: Noack, Christina/ Ossner, Jakob (Hg.): Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 141-158.
- Netzband, Fabiana Catharina (2016): Zwischen implizitem Wissen und Schulgrammatik. Funktionale Grammatiken der Kinder integrieren. In: Grundschule Deutsch 51, 12-14.
- Neuland, Eva (2002): Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: Der Deutschunterricht 54.3, 5-10.
- Neuland, Eva (2003): Sprachvarietäten – Fachsprachen – Sprachnormen. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/ Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn: Schöningh, 52-68.
- Neuland, Eva/ Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Neuweg, Georg Hans (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 3. Auflage. Münster: Waxmann Verlag.
- Nickel, Sven (2006): Orthographieerwerb und die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Zu Genese und Funktion von orthographischen Bewusstseinsprozessen beim frühen Rechtschreiberwerb in unterschiedlichen Lernkontexten. Norderstedt: Books on Demand.

- Nübling, Damaris (2011): Unter großem persönlichem oder persönlichen Einsatz? Der sprachliche Zweifelsfall adjektivischer Parallel- vs. Wechselflexion als Beispiel für aktuellen grammatischen Wandel. In: Köpcke, Klaus-Michael/ Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – lehren, lernen, verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 175-196.
- Oomen-Welke, Ingelore/ Kormann, Taimi/ Karagiannakis, Evangelia/ Ketley, Nicholas (1998): Sprachaufmerksamkeit. Bericht über ein Forschungsprojekt. In: Apeltauer, Ernst/ Glumpler, Edith/ Luchtenberg, Sigrid (Hg.): Erziehung für Babylon. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 152- 159.
- Oomen-Welke, Ingelore (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstsein im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula/ Klotz, P./ Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn: Schöningh, 452-463.
- Ossner, Jakob (1989): Sprachthematizierung – Sprachaufmerksamkeit – Sprachwissen. In: Haueis, Eduard (Hg.): Sprachbewußtheit und Schulgrammatik. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 40, 25-38.
- Ossner, Jakob (2000): Sprachwissen und Sprachbewusstsein. In: Witte, Hansjörg/ Garbe, Christine/ Holle, Karl/ Stückrath, Jörn/ Willenberg, Heiner (Hg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Hohengehren: Schneider Verlag, 297-311.
- Ossner, Jakob (2006): Sprachdidaktik Deutsch. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Ossner, Jakob (2007): Wissen, System und Erklärungskompetenz in der Sprachthematizierung. In: Gailberger, Steffen/ Krelle, Michael (Hg.): Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht: Heiner Willenberg zum 65. Geburtstag gewidmet. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 211-227.
- Otten, Tina/Baumann, Ina/ Behr, Janina/ Junge, Manuel/ Münch-Manková, Zuzana (2017): Sprachbildung im Fach. Eine kompetenzorientierte Handreichung mit digitalisierten Fortbildungsbausteinen. Hannover: unidruck.
- Paul, Ingwer (1999): Praktische Sprachreflexion. Tübingen: Niemeyer.
- Peschel, Corinna (2009): Grammatische Zweifelsfälle als Thema des Deutschunterrichts? Das Beispiel der ‚schwachen Maskulina‘. In: Hennig, Mathilde/ Müller, Christoph (Hg.): Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik. Kassel: Kassel University Press, 39-59.

- Peschel, Corinna (2011): Die Rolle der Grammatik im Curriculum des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I. In: Noack, Christina/ Ossner, Jakob (Hg.): Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 79-91.
- Peyer, Ann (1999): Zur Einführung. Grammatik und Sprachwissen zwischen Schule und Hochschule. In: Klotz, Peter/ Peyer, Ann (Hg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 11-24.
- Peyer, Ann (2004): Language Awareness im Deutschunterricht. Sprache als Thema und als Werkzeug kennen lernen. In: ph Akzente 2, 9-13.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001) Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. In: Portmann-Tselikas, Paul R./ Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck: Studien Verlag, 9-48.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2011): Spracherwerb, grammatische Begriffe und sprachliche Phänomene. In: Köpcke, Klaus-Michael/ Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – lehren, lernen, verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 71-90.
- Presch, Gunter/ Gloy, Klaus (1976): Konventionalisiertes Handeln: Bedingungen und Regelgeleitetheit von Kommunikation. In: Presch, Gunter/ Gloy, Klaus (Hg.): Sprachnormen II. Theoretische Begründungen – außerschulische Sprachnormenpraxis. Stuttgart: Friedrich Frommann Verlag, 9-48.
- Quasthoff, Uta M. (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 84–101.
- Rasch, Björn/ Friese, Malte/ Hofmann, Wilhelm/ Naumann, Ewald (2014a): Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Berlin u. a.: Springer Verlag.
- Rasch, Björn/ Friese, Malte/ Hofmann, Wilhelm/ Naumann, Ewald (2014b): Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Berlin u. a.: Springer Verlag.
- Riegler, Susanne (2011a): Sprachreflexion – mehr als Grammatikunterricht. In: Grundschule Deutsch 32, 4-7.
- Riegler, Susanne (2011b): Was Kinder über Sprache denken. In: Grundschule Deutsch 32, 12-13.

- Rödel, Michael/ Rothstein, Björn (2015): Die Kategorie Tempus, der Begriff der Funktion und ihre Didaktik. In: Mesch, Birgit/ Rothstein, Björn (Hg.): Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 219-250.
- Roelcke, Thorsten (2014): Schülerinnen und Schüler brauchen Fachwörter. Ein Plädoyer. In: Der Deutschunterricht 5, 90-95.
- Rothstein, Björn (2010): Sprachintegrativer Grammatikunterricht. Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Stauffenburg.
- Schleppegrell, Mary (2001): Linguistic Features of the Language of Schooling. In: Linguistics and Education 12.4, 431-459.
- Schöler, Hermann (1986): Zur Entwicklung metasprachlichen Wissens. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Hamburg: Wartenberg, 339-359.
- Schwitalla, Johannes (1979): Metakommunikation als Mittel der Dialogorganisation und der Beziehungsdefinition. In: Dittmann, Jürgen (Hg.): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen: Niemeyer, 111-143.
- Simmel, Cornelia (2007): Wie erklären sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig grammatische Phänomene? Eine empirische Untersuchung in 5. und 8. Klassen am Beispiel der Wortarten. In: Haueis, Eduard/ Schallenger, Stefan (Hg.): (Schrift-) Spracherwerb und Grammati(kali)sierung. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 73, 57-80.
- Spitta, Gudrun (2000): Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? Oder: Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung. In: Deutschdidaktische Perspektiven. Eine Schriftenreihe des Studiengangs Primarstufe an der Universität Bremen. Online abrufbar: <https://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00101144-1.PDF>, 22.08.2017.
- Steinig, Wolfgang (1980): Zur sozialen Bewertung sprachlicher Variation. In: Cherubim, Dieter (Hg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 106-123.
- Steinig, Wolfgang/ Huneke, Hans-Werner (2015): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Stude, Juliane (2013): Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Sutton-Smith, (1976):

Switalla, Bernd (1992): Wie Kinder über Sprache denken. Über die Entdeckung eines neuen Problems. In: Der Deutschunterricht 4, 24-34.

Szagon, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Szczepaniak, Renata (2014): Sprachwandel und sprachliche Unsicherheit. Der formale und funktionale Wandel des Genitivs seit dem Frühneuhochdeutschen. In: Plewnia, Albrecht/ Witt, Andreas (Hg.): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 33-50.

Szczepaniak, Renata/Vieregge, Annika (2015): *Dank des Internets oder dank dem Internet?* Kasuswahl nach Präpositionen: Genitiv oder Dativ? In: Deutschunterricht 3, 42-46.

Tabors, Patton O./ Snow, Catherine E./ Dickinson, David K. (2001): Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In Dickinson, David K./ Tabors, Patton O. (Hg.): Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 313-334.

Tajmel, Tanja/ Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster u. a.: Waxmann.

Techtmeier, Bärbel (2001): Form und Funktion von Metakommunikation im Gespräch. In: Brinker, Klaus/ Antos, Gerd/ Heinemann, Wolfgang/ Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: Walter de Gruyter, 1449-1463.

Thieroff, Rolf (2003): Die Bedienung des Automaten durch den Mensch. Deklination der schwachen Maskulina als Zweifelsfall. In: Linguistik Online, Bd. 16, Nr. 4. Online abrufbar: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/798/1375>, 20.09.2018.

Thißen, Jacqueline (2017): Metasprache und Grammatikunterricht. Eine empirische Studie in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Tunmer, William E./ Herriman, Michael L. (1984): The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview. In: Tunmer, William E./ Pratt, Chris/ Herriman, Michael L. (Hg.): Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 12-35.

- Uhl, Benjamin (2015): Hing oder hängt das Bild? – Sprachliche Zweifelsfälle. In: Deutschunterricht 3, 36-39.
- Ulrich, Winfried (2011): Sprache als Denkanstoß. In: Grundschule Deutsch 32/2011, 42-44.
- Van Kleeck, Anne (1982): The emergence of linguistic awareness: A cognitive framework. In: Merrill-Palmer Quarterly 28.2, 237-265.
- Van Lier, Leo (1995): *Introducing Language Awareness*. London: Penguin.
- Vollmer, Helmut J./ Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Schramm, Karen/ Thürmann, Eike/ Vollmer, Helmut J. (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u. a.: Waxmann, 41-57.
- Von Stutterheim, Christiane (2017): „Das ist nicht falsch, klingt aber irgendwie komisch“. Prinzipien der Sprachverwendung als Teil unseres Sprachwissens – Studien zum Sprachvergleich und zu fortgeschrittenen Lernervarietäten. In: Konopka, Marek/ Wöllstein, Angelika (Hg.): *Grammatische Variation. Empirische Zugänge und theoretische Modellierung*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 47-64.
- Vygotskij, Lev S. (1972): *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Waller, Manfred (1986): *Metasprachliche Entwicklung: Forschungsgegenstand, Schwerpunkte, Desiderata und Perspektiven der empirischen Forschung*. Bericht aus dem Psychologischen Institut der Universität Heidelberg. Diskussionspapier 47.
- Waller, Manfred (1988): Komponenten der metasprachlichen Entwicklung und Bedingungen ihres ontogenetischen Aufbaus. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 20.4, 297-321.
- Wehr, Silke (2001): *Was wissen Kinder über Sprache? Die Bedeutung von Meta-Sprache für den Erwerb der Schrift- und Lautsprache*. Forschungsüberblick, theoretische Klärungen, Arbeitshilfen für die sprachheilpädagogische und logopädische Praxis. Bern u. a.: Haupt.
- Weisgerber, Leo (1962): *Von den Kräften der deutschen Sprache*. Düsseldorf: Schwann.
- Wildemann, Anja/ Akbulut, Muhammed/ Bien-Miller, Lena (2016): Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 21/2, 42-56. Online abrufbar: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/812/813>, 17.10.2018.

- Wolff, Dieter (2006): Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Sprachbewusstheit. In: Neuland, Eva (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, 51-66.
- Zahradníček, Lucia (2009): *Gewinkt* oder *gewunken*? Wie wird *winken* „normal“ flektiert? In: Hennig, Mathilde/ Müller, Christoph (Hg.): Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik. Kassel: Kassel University Press, 130-159.
- Ziegler, Arne (2011): Standardsprachliche Variation als Ausgangspunkt grammatischer Reflexion. In: Köpcke, Klaus-Michael/ Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik – lehren, lernen, verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 245-264.

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1 VIERFELDERSHEMA ZU UNTERSCHIEDLICHEN WISSENSQUALITÄTEN METASPRACHLICHER SPRACHBETRACHTUNGSAKTIVITÄTEN; LEICHT ABGEÄNDERT UND ERGÄNZT UM AUSGEWÄHLTE BEISPIELE (VGL. BREDEL 2007A: 110).....	40
TABELLE 2 SPRACHE DER NÄHE UND SPRACHE DER DISTANZ: KOMMUNIKATIONSBEDINGUNGEN UND VERSPRACHLICHUNGSSTRATEGIEN (NACH KOCH/OESTERREICHER 1985: 23, 2016: 24).	77
TABELLE 3 ÜBERSICHT: EINORDNUNG DER ITEMS AUS DEN SCHRIFTLICHEN ERHEBUNGEN IN DAS KONTINUUM ZUR GRAMMATIKALITÄT UND AKZEPTABILITÄT.....	93
TABELLE 4 DATENGRUNDLAGE (ANZAHL DER DATENSÄTZE NACH SCHULFORM, JAHRGANGSSTUFE UND GESCHLECHT).....	94
TABELLE 5 INTERPRETATION DER WERTEBEREICHE VON <i>V</i> (KORRELATIONSMAß VON NOMINALSKALIERTEN VARIABLEN).	101
TABELLE 6 DURCHSCHNITTLICHE ZEUGNISNOTEN IM FACH DEUTSCH (DIFFERENZIERT NACH JAHRGANGSSTUFE, SCHULFORM UND GESCHLECHT)	108
TABELLE 7 ÜBERSICHT ÜBER DIE VERWENDETEN GRAMMATIKEN UND NACHSCHLAGEWERKE.	110
TABELLE 8 ANGABEN ZUM GEBRAUCH DER DOPPELTEN PERFECTBILDUNGEN IM INDIKATIV UND KONJUNKTIV.	113
TABELLE 9 ANGABEN ZUR BILDUNG DES IMPERATIVS BEI STARKEN VERBEN MIT <i>E/I</i> -WECHSEL.....	116
TABELLE 10 ANGABEN ZU DEN STARKEN UND SCHWACHEN FORMEN VON <i>ERSCHRECKEN</i> , <i>HÄNGEN</i> UND <i>WINKEN</i>	119
TABELLE 11 ANGABEN ZU DEN PLURALFORMEN VON <i>PRAKTIKUM</i> UND <i>BONUS</i> SOWIE HINWEISE ZUR PLURALBILDUNG BEI BZW. DEN PLURALFORMEN VON FREMDWÖRTERN.	121
TABELLE 12 ANGABEN ZU DEN VERGLEICHSPARTIKELN <i>WIE</i> UND <i>ALS</i>	123
TABELLE 13 ANGABEN ZUR KASUSFLEXION DER SCHWACHEN MASKULINA <i>STUDENT</i> , <i>AUTOMAT</i> UND <i>MENSCH</i> SOWIE DES NEUTRUMS <i>HERZ</i>	127
TABELLE 14 REKTIONSANGABEN ZU DEN PRÄPOSITIONEN <i>WEGEN</i> , <i>WÄHREND</i> UND <i>AUFGRUND</i>	129
TABELLE 15 FLEXIONSANGABEN NACH DEN INDEFINITA <i>EINIGE</i> , <i>MANCHE</i> , <i>SÄMTLICHE</i> UND <i>VIELE</i> (IM PLURAL).	132
TABELLE 16 BEURTEILUNG DER STANDARDSPRACHLICHKEIT DER FORMEN <i>DIESES JAHRES</i> UND <i>DIESEN JAHRES</i>	136
TABELLE 17 ANGABEN ZUR VERBSTELLUNG NACH <i>WEIL</i> UND <i>OBWOHL</i> SOWIE IN UNEINGELEITETEN NEBENSÄTZEN (VL = VERBLETZTSTELLUNG, V2 = VERBZWEITSTELLUNG, V1 = VERBERSTSTELLUNG).....	140
TABELLE 18 ANGABEN ZUR KASUSKONGRUENZ VON KONJUNKTIONALPHRASEN.	142
TABELLE 19 ÜBERSICHT ÜBER DIE ANTEILE RICHTIGER KORREKTUREN (OPERATIVE METASPRACHLICHE HANDLUNGEN) UND ZUTREFFENDER ERKLÄRUNGEN (DEKLARATIVE METASPRACHLICHE HANDLUNGEN) IN JAHRGANG 7 UND 10 DER HAUPTSCHULE.	217
TABELLE 20 ÜBERSICHT ÜBER DIE ANTEILE RICHTIGER KORREKTUREN (OPERATIVE METASPRACHLICHE HANDLUNGEN) UND ZUTREFFENDER ERKLÄRUNGEN (DEKLARATIVE METASPRACHLICHE HANDLUNGEN) IN JAHRGANG 7 UND 10 DER REALSCHULE.	226

TABELLE 21 ÜBERSICHT ÜBER DIE ANTEILE RICHTIGER KORREKTUREN (OPERATIVE METASPRACHLICHE HANDLUNGEN) UND ZUTREFFENDER ERKLÄRUNGEN (DEKLARATIVE METASPRACHLICHE HANDLUNGEN) IN JAHRGANG 12 DER BERUFSBILDENDEN SCHULEN.	231
TABELLE 22 ÜBERSICHT ÜBER DIE ANTEILE RICHTIGER KORREKTUREN (OPERATIVE METASPRACHLICHE HANDLUNGEN) UND ZUTREFFENDER ERKLÄRUNGEN (DEKLARATIVE METASPRACHLICHE HANDLUNGEN) IN JAHRGANG 7, 10 UND 12 DES GYMNASIUMS.	246
TABELLE 23 ÜBERSICHT ÜBER DIE ANTEILE RICHTIGER KORREKTUREN (OPERATIVE METASPRACHLICHE HANDLUNGEN) UND ZUTREFFENDER ERKLÄRUNGEN (DEKLARATIVE METASPRACHLICHE HANDLUNGEN) AN DER UNIVERSITÄT.	252
TABELLE 24 GRAMMATISCHE ITEMS, DIE IN DEN EINZELNEN LERNGRUPPEN AM HÄUFIGSTEN WAHNGENOMMEN WURDEN (NACH SCHULFORM).....	253
TABELLE 25 PROZENTUALER ANTEIL DER LERNENDEN, DIE DAS JEWEILIGE ITEM IM TEXT WAHNGENOMMEN UND MARKIERT HABEN (NACH SCHULFORMEN UND KLASSENSTUFEN) (HOHE WERTE > 75 % SIND GRÜN MARKIERT, NIEDRIGE WERTE < 25 % SIND ROT MARKIERT).	254
TABELLE 26 PROZENTUALER ANTEIL DER LERNENDEN, DIE DAS JEWEILIGE ITEM IM TEXT WAHNGENOMMEN UND MARKIERT HABEN (NACH SCHULFORMEN UND KLASSENSTUFEN) (HOHE WERTE > 75 % SIND GRÜN MARKIERT, NIEDRIGE WERTE < 25 % SIND ROT MARKIERT).	256
TABELLE 27 PROZENTUALER ANTEIL DER LERNENDEN, DIE DAS JEWEILIGE ITEM IM TEXT WAHNGENOMMEN UND MARKIERT HABEN (NACH SCHULFORMEN UND KLASSENSTUFEN) (HOHE WERTE > 75 % SIND GRÜN MARKIERT, NIEDRIGE WERTE < 25 % SIND ROT MARKIERT).	257
TABELLE 28 PROZENTUALER ANTEIL DER LERNENDEN, DIE DAS JEWEILIGE ITEM IM TEXT WAHNGENOMMEN UND MARKIERT HABEN (NACH SCHULFORMEN UND KLASSENSTUFEN) (HOHE WERTE > 75 % SIND GRÜN MARKIERT, NIEDRIGE WERTE < 25 % SIND ROT MARKIERT).	258
TABELLE 29 PROZENTUALER ANTEIL DER LERNENDEN, DIE DAS JEWEILIGE ITEM IM TEXT WAHNGENOMMEN UND MARKIERT HABEN (NACH SCHULFORMEN UND KLASSENSTUFEN) (HOHE WERTE > 75 % SIND GRÜN MARKIERT, NIEDRIGE WERTE < 25 % SIND ROT MARKIERT).	260
TABELLE 30 ANZAHL DER DURCHSCHNITTlichen ITEMFUNDE NACH SCHULFORM UND JAHRGANGsstUFE (ABSOLUT UND PROZENTUAL, 30 ITEMS = 100 %).	261
TABELLE 31 VERGLEICH DER KORREKTURVARIANTEN AUS 12 GRAMMATISCHEN KATEGORIEN MIT DEN STANDARDSPRACHLICHEN KONVENTIONEN, EINGETEILT IN (-) WENIG/KEINE ÜBEREINSTIMMUNG, (0) MITTLERE ÜBEREINSTIMMUNG, (x) GROßE/VOLLSTÄNDIGE ÜBEREINSTIMMUNG; SORTIERT NACH SCHULFORMEN UND KLASSENSTUFEN.	265
TABELLE 32 ÜBERSICHT ÜBER GRAMMATISCHE KATEGORIEN, DIE GEHÄUFT BZW. SELTEN MIT BESTIMMTEN QUALITÄTEN METASPRACHLICHEN WISSENS (E1, E2, E3) IN VERBINDUNG STEHEN.	272
TABELLE 33 ÜBERSICHT ÜBER DIE ANTEILE RICHTIGER KORREKTUREN (OPERATIVE METASPRACHLICHE HANDLUNGEN), ZUTREFFENDER ERKLÄRUNGEN (DEKLARATIVE METASPRACHLICHE HANDLUNGEN) IN ALLEN SCHULFORMEN UND JAHRGANGsstUFEN.	274
TABELLE 34 DIDAKTISCH RELEVANTE NORMTYPEN NACH FEILKE (2015: 128).	295

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1 TASKS INCLUDED IN METALINGUISTIC USES OF LANGUAGE INDICATING THEIR DEMANDS FOR ANALYSIS AND CONTROL (QUELLE: BIALYSTOK 2001: 17).	56
ABBILDUNG 2 EXPLIZITES UND IMPLIZITES WISSEN ÜBER SPRACHE.	64
ABBILDUNG 3 KONTINUUM ZUR BEURTEILUNG DER GRAMMATIKALITÄT UND AKZEPTABILITÄT SPRACHLICHER FORMEN.	72
ABBILDUNG 4 ZWEIFEL UND VARIATION (NACH HENNIG 2009B: 26).	79
ABBILDUNG 5 ABLAUFSCHEMA QUALITATIVER INHALTSANALYSEN (QUELLE: KUCKARTZ 2014: 50).	95
ABBILDUNG 6 ZUSAMMENSETZUNG DER STICHPROBE NACH SCHULFORM (LINKS) UND NACH JAHRGANGSSTUFE (RECHTS) (PROZENTUAL IN BEZUG AUF DIE GESAMTSTICHPROBE).	103
ABBILDUNG 7 ZUSAMMENSETZUNG DER STICHPROBE NACH ALTER IN JAHREN (IN ABSOLUTEN ZAHLEN).	104
ABBILDUNG 8 DURCHSCHNITTLICHES ALTER INNERHALB DER STICHPROBE (NACH KLASSENSTUFE UND SCHULFORM).	105
ABBILDUNG 9 VERTEILUNG DER FAMILIENSPRACHEN INNERHALB DER STICHPROBE (LINKS, IN ABSOLUTEN ZAHLEN UND PROZENTUALEN ANTEILEN) UND AM HÄUFIGSTEN GENANNT FAMILIENSPRACHEN (RECHTS, IN ABSOLUTEN ZAHLEN).	106
ABBILDUNG 10 ZUSAMMENSETZUNG DER STICHPROBE NACH DER LETZTEN ZEUGNISNOTE IM FACH DEUTSCH (AUF EINER SKALA VON 1-6).	107
ABBILDUNG 11 HAUPT- UND TEILZIELE DIESER ARBEIT.	144
ABBILDUNG 12 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) DER SCHULISCHEN STICHPROBE (N = 357, LINKS) UND DER STUDENTISCHEN STICHPROBE (N = 48, RECHTS).	172
ABBILDUNG 13 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) BEI MÄNNLICHEN SCHÜLERN (LINKS, N = 205) UND WEIBLICHEN SCHÜLERINNEN (RECHTS, N = 152).	175
ABBILDUNG 14 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) BEI SCHÜLER/INNEN MIT DEN DEUTSCHNOTEN 1 (SEHR GUT), 2 (GUT), 3 (BEFRIEDIGEND), 4 (AUSREICHEND) UND 5 (MANGELHAFT).	176
ABBILDUNG 15 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) BEI SCHÜLER/INNEN IM ALTER VON 12 BIS 19 JAHREN.	178
ABBILDUNG 16 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) BEI SCHÜLER/INNEN IM ALTER VON 12 BIS 17 JAHREN (HAUPTSCHULE).	181
ABBILDUNG 17 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) BEI SCHÜLER/INNEN IM ALTER VON 12 BIS 17 JAHREN (REALSCHULE).	181

ABBILDUNG 18 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) BEI SCHÜLER/INNEN IM ALTER VON 16 BIS 19 JAHREN (BERUFSBILDENDE SCHULE).	182
ABBILDUNG 19 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) BEI SCHÜLER/INNEN IM ALTER VON 12 BIS 18 JAHREN (GYMNASIUM).	182
ABBILDUNG 20 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) BEI SCHÜLER/INNEN MIT FAMILIENSPRACHE DEUTSCH (OBEN LINKS), DEUTSCH PLUS MIND. EINE WEITERE SPRACHE (OBEN RECHTS) UND MIT FAMILIENSPRACHE/N AUßER DEUTSCH (UNTEN). .	185
ABBILDUNG 21 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) INNERHALB DER SCHULFORMEN HAUPTSCHULE, REALSCHULE, BBS UND GYMNASIUM.....	187
ABBILDUNG 22 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN 1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), 2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND 3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) IN DER HAUPTSCHULE, REALSCHULE, BERUFSBILDENDEN SCHULE, DEM GYMNASIUM UND DER UNIVERSITÄT (PROZENTUAL).	189
ABBILDUNG 23 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) DER JAHRGÄNGE 7, 10 UND 12 DER SCHULISCHEN STICHPROBE (N = 357) UND DER STUDENTISCHEN STICHPROBE (N = 48, RECHTS).	190
ABBILDUNG 24 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) AN DER HAUPTSCHULE (N = 46).	192
ABBILDUNG 25 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) AN DER REALSCHULE (N = 101).	194
ABBILDUNG 26 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) AN DEN BERUFSBILDENDEN SCHULEN (N = 79) IM VERGLEICH ZUM 12. JAHRGANG (GYM).	195
ABBILDUNG 27 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) AM GYMNASIUM (N = 131).	197
ABBILDUNG 28 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1 (BEDINGT VERBALISIERBARES WISSEN), E2 (ALLTAGSSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) UND E3 (FACHSPRACHLICH VERBALISIERBARES WISSEN) AN DER UNIVERSITÄT (N = 48) IM VERGLEICH ZUM 12. JAHRGANG (GYM UND BBS).	199
ABBILDUNG 29 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1, E2, E3 IN JAHRGANG 7 (N = 125), ANGEGEBEN IN PROZENT ALLER ABGEGEBENEN ERKLÄRUNGEN.	201

ABBILDUNG 30 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1, E2, E3 IN JAHRGANG 10 (N = 119), ANGEGEBEN IN PROZENT ALLER ABGEGEBENEN ERKLÄRUNGEN, UND DURCHSCHNITTLICHE ITEMFUNDE IM ERHEBUNGSTEXT.	201
ABBILDUNG 31 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1, E2, E3 IN JAHRGANG 12 UND DER UNIVERSITÄT (N = 161), ANGEGEBEN IN PROZENT ALLER ABGEGEBENEN ERKLÄRUNGEN, UND DURCHSCHNITTLICHE ITEMFUNDE IM ERHEBUNGSTEXT.....	202
ABBILDUNG 32 ANTEILE AN ÄUßERUNGEN DER KATEGORIEN E1, E2, E3 INNERHALB DER GESAMTEN STICHPROBE (N = 405), ANGEGEBEN IN PROZENT ALLER ABGEGEBENEN ERKLÄRUNGEN, UND DURCHSCHNITTLICHE ITEMFUNDE IM ERHEBUNGSTEXT IN PROZENT.....	202
ABBILDUNG 33 ANTEILE RICHTIGER UND FALSCHER KORREKTUREN BEI AKTIVIERUNG VON WISSEN DER KATEGORIE E1 IN KLASSE 7 (LINKS) UND KLASSE 10 (RECHTS) DER HAUPTSCHULE (N = 46), ANGEGEBEN IN PROZENT ALLER VON DEN JEWEILIGEN LERNGRUPPEN ABGEGEBENEN BEGRÜNDUNGEN ZU IHREN SCHREIBENTSCHEIDUNGEN.	213
ABBILDUNG 34 ANTEILE AN R (ERKLÄRUNG PASSEND/KORREKTUR UNPASSEND), RR (ERKLÄRUNG U. KORREKTUR PASSEND), F (ERKLÄRUNG UNPASSEND/KORREKTUR PASSEND) UND FF (ERKLÄRUNG UND KORREKTUR UNPASSEND) BEI AKTIVIERUNG VON WISSEN DER KATEGORIE E2 IN KLASSE 7 (LINKS) UND KLASSE 10 (RECHTS) DER HAUPTSCHULE (N = 46), ANGEGEBEN IN PROZENT ALLER VON DEN JEWEILIGEN LERNGRUPPEN ABGEGEBENEN BEGRÜNDUNGEN ZU IHREN SCHREIBENTSCHEIDUNGEN.	214
ABBILDUNG 35 ANTEILE AN R (ERKLÄRUNG PASSEND/KORREKTUR UNPASSEND), RR (ERKLÄRUNG U. KORREKTUR PASSEND), F (ERKLÄRUNG UNPASSEND/KORREKTUR PASSEND) UND FF (ERKLÄRUNG UND KORREKTUR UNPASSEND) BEI AKTIVIERUNG VON WISSEN DER KATEGORIE E3 IN KLASSE 10 DER HAUPTSCHULE (N = 21), ANGEGEBEN IN PROZENT ALLER VON DEN JEWEILIGEN LERNGRUPPEN ABGEGEBENEN BEGRÜNDUNGEN ZU IHREN SCHREIBENTSCHEIDUNGEN.	216
ABBILDUNG 36 ANTEILE RICHTIGER UND FALSCHER KORREKTUREN BEI AKTIVIERUNG VON WISSEN DER KATEGORIE E1 IN KLASSE 7 (LINKS) UND KLASSE 10 (RECHTS) DER REALSCHULE (N = 101), ANGEGEBEN IN PROZENT ALLER VON DEN JEWEILIGEN LERNGRUPPEN ABGEGEBENEN BEGRÜNDUNGEN ZU IHREN SCHREIBENTSCHEIDUNGEN.....	222
ABBILDUNG 37 ANTEILE AN R (ERKLÄRUNG PASSEND/KORREKTUR UNPASSEND), RR (ERKLÄRUNG U. KORREKTUR PASSEND), F (ERKLÄRUNG UNPASSEND/KORREKTUR PASSEND) UND FF (ERKLÄRUNG UND KORREKTUR UNPASSEND) BEI AKTIVIERUNG VON WISSEN DER KATEGORIE E2 IN KLASSE 7 (LINKS) UND KLASSE 10 (RECHTS) DER REALSCHULE (N = 101), ANGEGEBEN IN PROZENT ALLER VON DEN JEWEILIGEN LERNGRUPPEN ABGEGEBENEN BEGRÜNDUNGEN ZU IHREN SCHREIBENTSCHEIDUNGEN.	223
ABBILDUNG 38 ANTEILE AN R (ERKLÄRUNG PASSEND/KORREKTUR UNPASSEND), RR (ERKLÄRUNG U. KORREKTUR PASSEND), F (ERKLÄRUNG UNPASSEND/KORREKTUR PASSEND) UND FF (ERKLÄRUNG UND KORREKTUR UNPASSEND) BEI AKTIVIERUNG VON WISSEN DER KATEGORIE E3 IN KLASSE 7 (LINKS) UND KLASSE 10 DER REALSCHULE (RECHTS) (N = 101), ANGEGEBEN IN PROZENT ALLER VON DEN JEWEILIGEN LERNGRUPPEN ABGEGEBENEN BEGRÜNDUNGEN ZU IHREN SCHREIBENTSCHEIDUNGEN.	225
ABBILDUNG 39 ANTEILE RICHTIGER UND FALSCHER KORREKTUREN BEI AKTIVIERUNG VON WISSEN DER KATEGORIE E1 IN KLASSE 12 DER BERUFSBILDENDEN SCHULEN (LINKS, N = 79) UND KLASSE 12 DES GYMNASIUMS (RECHTS, N = 34), ANGEGEBEN IN PROZENT ALLER VON DEN JEWEILIGEN LERNGRUPPEN ABGEGEBENEN BEGRÜNDUNGEN ZU IHREN SCHREIBENTSCHEIDUNGEN.....	228

ABBILDUNG 40 ANTEILE AN R (ERKLÄRUNG PASSEND/KORREKTUR UNPASSEND), RR (ERKLÄRUNG U. KORREKTUR PASSEND), F (ERKLÄRUNG UNPASSEND/KORREKTUR PASSEND) UND FF (ERKLÄRUNG UND KORREKTUR UNPASSEND) BEI AKTIVIERUNG VON WISSEN DER KATEGORIE E2 IN KLASSE 12 DER BERUFSBILDENDEN SCHULEN (LINKS, N = 79) UND KLASSE 12 DES GYMNASIUMS (RECHTS, N = 34), ANGEGBEN IN PROZENT ALLER VON DEN JEWEILIGEN LERNGRUPPEN ABGEBEBENEN BEGRÜNDUNGEN ZU IHREN SCHREIBENTSCHEIDUNGEN.....	229
ABBILDUNG 41 ANTEILE AN R (ERKLÄRUNG PASSEND/KORREKTUR UNPASSEND), RR (ERKLÄRUNG U. KORREKTUR PASSEND), F (ERKLÄRUNG UNPASSEND/KORREKTUR PASSEND) UND FF (ERKLÄRUNG UND KORREKTUR UNPASSEND) BEI AKTIVIERUNG VON WISSEN DER KATEGORIE E3 IN KLASSE 12 DER BERUFSBILDENDEN SCHULEN (LINKS, N = 79) UND KLASSE 12 DES GYMNASIUMS (RECHTS, N = 34) ANGEGBEN IN PROZENT ALLER VON DEN JEWEILIGEN LERNGRUPPEN ABGEBEBENEN BEGRÜNDUNGEN ZU IHREN SCHREIBENTSCHEIDUNGEN.....	230
ABBILDUNG 42 ANTEILE RICHTIGER UND FALSCHER KORREKTUREN BEI AKTIVIERUNG VON WISSEN DER KATEGORIE E1 IN KLASSE 7 (LINKS OBEN), KLASSE 10 (RECHTS OBEN) UND KLASSE 12 (LINKS UNTEN) DES GYMNASIUMS (N = 131), ANGEGBEN IN PROZENT ALLER VON DEN JEWEILIGEN LERNGRUPPEN ABGEBEBENEN BEGRÜNDUNGEN ZU IHREN SCHREIBENTSCHEIDUNGEN.....	240
ABBILDUNG 43 ANTEILE AN R (ERKLÄRUNG PASSEND/KORREKTUR UNPASSEND), RR (ERKLÄRUNG U. KORREKTUR PASSEND), F (ERKLÄRUNG UNPASSEND/KORREKTUR PASSEND) UND FF (ERKLÄRUNG UND KORREKTUR UNPASSEND) BEI AKTIVIERUNG VON WISSEN DER KATEGORIE E2 IN KLASSE 7 (OBEN LINKS), KLASSE 10 (OBEN RECHTS) UND KLASSE 12 DES GYMNASIUMS (UNTEN LINKS) (N = 131), ANGEGBEN IN PROZENT ALLER VON DEN JEWEILIGEN LERNGRUPPEN ABGEBEBENEN BEGRÜNDUNGEN ZU IHREN SCHREIBENTSCHEIDUNGEN.....	242
ABBILDUNG 44 ANTEILE AN R (ERKLÄRUNG PASSEND/KORREKTUR UNPASSEND), RR (ERKLÄRUNG U. KORREKTUR PASSEND), F (ERKLÄRUNG UNPASSEND/KORREKTUR PASSEND) UND FF (ERKLÄRUNG UND KORREKTUR UNPASSEND) BEI AKTIVIERUNG VON WISSEN DER KATEGORIE E3 IN KLASSE 7 (OBEN LINKS), KLASSE 10 (OBEN RECHTS) UND KLASSE 12 DES GYMNASIUMS (UNTEN LINKS) (N = 131), ANGEGBEN IN PROZENT ALLER VON DEN JEWEILIGEN LERNGRUPPEN ABGEBEBENEN BEGRÜNDUNGEN ZU IHREN SCHREIBENTSCHEIDUNGEN.....	244
ABBILDUNG 45 ANTEILE RICHTIGER UND FALSCHER KORREKTUREN BEI AKTIVIERUNG VON WISSEN DER KATEGORIE E1 IN DER STUDENTISCHEN STICHPROBE DER UNIVERSITÄT (N = 48), ANGEGBEN IN PROZENT ALLER VON DEN JEWEILIGEN LERNGRUPPEN ABGEBEBENEN BEGRÜNDUNGEN ZU IHREN SCHREIBENTSCHEIDUNGEN.....	249
ABBILDUNG 46 ANTEILE AN R (ERKLÄRUNG PASSEND/KORREKTUR UNPASSEND), RR (ERKLÄRUNG U. KORREKTUR PASSEND), F (ERKLÄRUNG UNPASSEND/KORREKTUR PASSEND) UND FF (ERKLÄRUNG UND KORREKTUR UNPASSEND) BEI AKTIVIERUNG VON WISSEN DER KATEGORIE E2 IN DER STUDENTISCHEN STICHPROBE DER UNIVERSITÄT (N = 48), ANGEGBEN IN PROZENT ALLER VON DEN JEWEILIGEN LERNGRUPPEN ABGEBEBENEN BEGRÜNDUNGEN ZU IHREN SCHREIBENTSCHEIDUNGEN.....	250
ABBILDUNG 47 ANTEILE AN R (ERKLÄRUNG PASSEND/KORREKTUR UNPASSEND), RR (ERKLÄRUNG U. KORREKTUR PASSEND), F (ERKLÄRUNG UNPASSEND/KORREKTUR PASSEND) UND FF (ERKLÄRUNG UND KORREKTUR UNPASSEND) BEI AKTIVIERUNG VON WISSEN DER KATEGORIE E3 IN DER STUDENTISCHEN STICHPROBE	

DER UNIVERSITÄT (N = 48), ANGEGEBEN IN PROZENT ALLER VON DEN JEWEILIGEN LERNGRUPPEN ABGEBEBENEN BEGRÜNDUNGEN ZU IHREN SCHREIBENTSCHEIDUNGEN.....	251
ABBILDUNG 48 DURCHSCHNITTLICH GEFUNDENE ITEMS UNTER ANGABE ALLGEMEINER GRÜNDE (LINKS) UND AUSSCHLIEßLICH GRAMMATISCHER GRÜNDE (RECHTS) (ANGABEN IN PROZENT; 30 = 100 %).....	263
ABBILDUNG 49 ANTEILE AUSBLEIBENDER KORREKTUREN (A), KORREKTUREN ENTSPRECHEND DEN STATUIERTEN NORMEN (B) UND KORREKTUREN ENTGEGEN DEN STATUIERTEN NORMEN (C), ANGEGEBEN IN PROZENT DER JEWEILIGEN LERNGRUPPE (NACH SCHULFORMEN UND KLASSENSTUFEN) UND BEZOGEN AUF DIE ITEMMARKIERUNGEN IM TEXT.....	264

Anhang

Sehr geehrter Herr Prof. Brinkmann,

mein Name ist Jan Klein und ich besuche die 9. Klasse des Nordstadt-Gymnasiums. Ich schreibe Ihnen wegen dem Angebot der Junior-Uni. Ich möchte das Angebot gerne im April diesen Jahres wahrnehmen, denn mich als blutiger Anfänger interessiert sehr, was man an der Universität alles lernen kann. Meine Lehrerin hat mir die Teilnahme empfohlen, weil sie mich für einen fleißigen Student hält. Ich glaube auch, das wäre genau das Richtige für mich. In der Schule habe ich bisher zwei Praktikas gemacht. Ich verfüge über ein umfangreiches Wissen und habe auch einen guten Zeugnis. Daher habe ich mir gesagt: „Geb dir einen Ruck und bewerbe dich bei der Junior-Uni.“ Allerdings habe ich noch einige offenen Fragen:

Ich habe mich etwas erschrocken, als ich gesehen habe, dass die Kurse nicht alle in dem großem Hauptgebäude stattfinden. Manche naturwissenschaftliche Räume kann ich zu Fuß nicht erreichen. Ich müsste mit öffentlichen Verkehrsmitteln fahren, da ich komme nicht direkt aus Hannover. Gibt es für uns ein Junior-Ticket am Fahrkartenautomat?

Auf Ihrer Homepage steht, dass wir zur Vorbereitung einige Texte lesen sollen. Sind die Texte schwieriger wie in der Schule? Muss man für die Vorbereitung sämtliche empfohlenen Bücher aus der Bibliothek ausleihen? Das habe ich nämlich bisher noch nie gemacht gehabt. Wird es eine Erklärung dazu geben?

Wenn ich eine Prüfung in der Junior-Uni bestehe, darf ich dann während dem richtigen Studium eine Veranstaltung weniger belegen? Oder gibt es andere Bonusse, wenn man besteht? Darüber würde ich mich sehr freuen, weil dann lohnt sich die Teilnahme ganz besonders für mich.

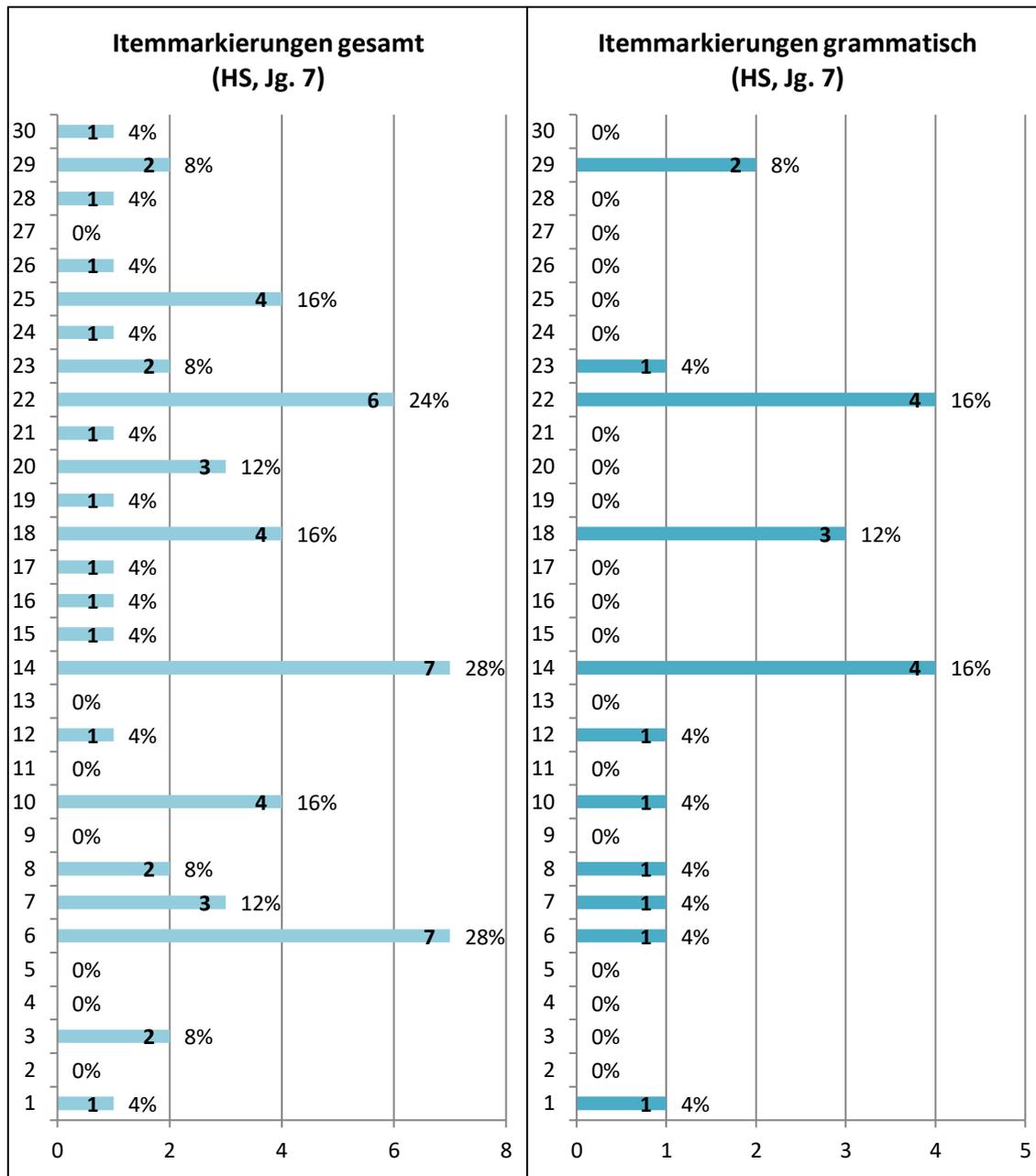
Ich habe noch eine Frage, die ich fast vergessen gehabt hätte und die mir sehr auf dem Herz liegt: Da sich bestimmt ganz viele anderen Schüler bei der Junior-Uni bewerben, wollte ich fragen, wie hoch die Chance ist, teilnehmen zu dürfen? Wird jeder Bewerber durchgewunken oder wird nach Noten entschieden? Stimmt es, dass die erste Bewerbungsfrist bereits abgelaufen ist? Unsere Lehrerin meinte, sie habe nichts von einer Frist gewusst gehabt. Wann wird die zweite Runde beginnen? Können die Zeugnisse aufgrund den hohen Druckkosten einfach an die E-Mail angehängen werden?

Für einen Mensch wie mich ist es wichtig, sich im Vorfeld immer gut zu informieren. Ich wäre Ihnen daher sehr dankbar, wenn Sie mir meine Fragen beantworten könnten, obwohl Ihre Zeit ist bestimmt sehr knapp!

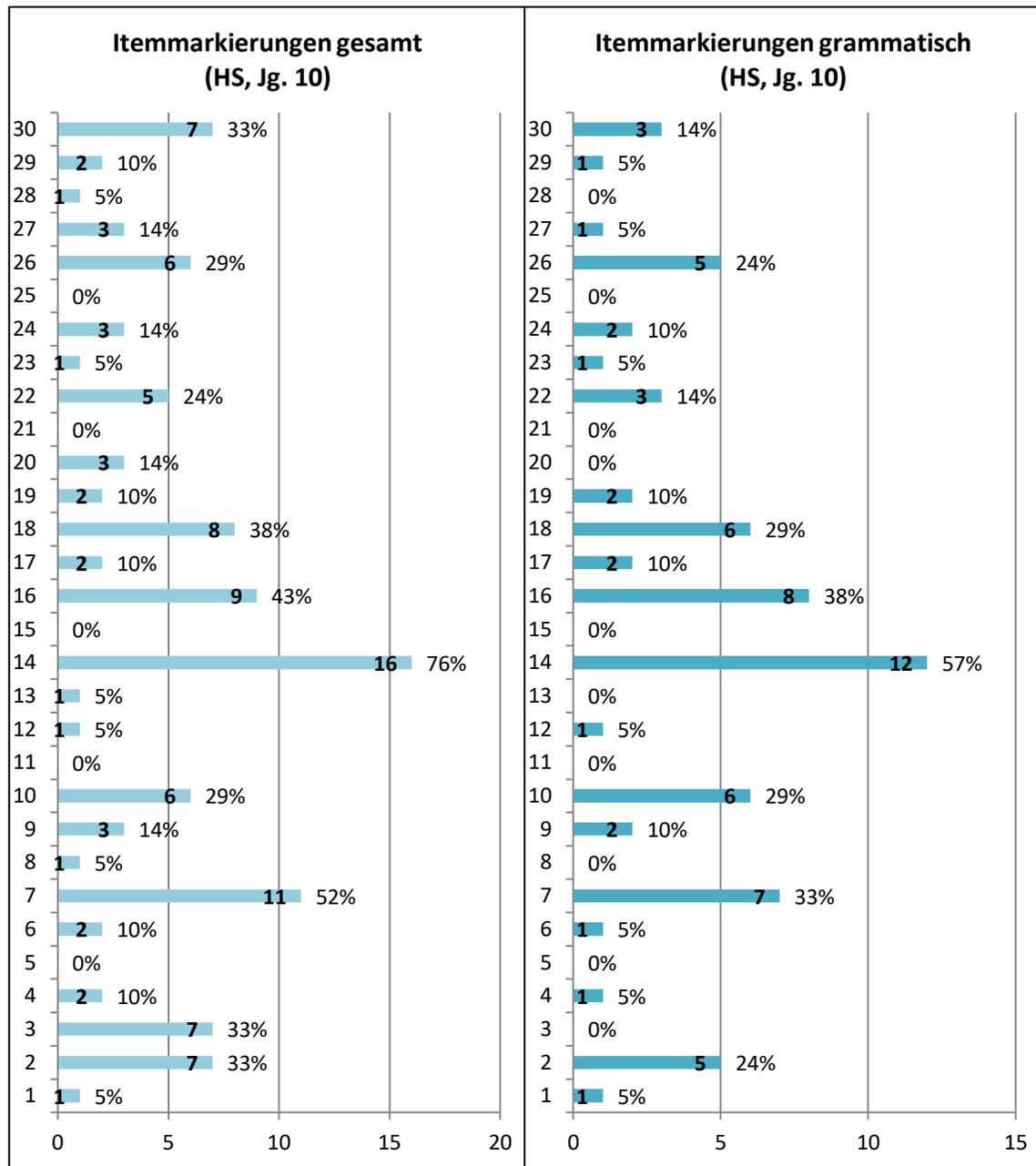
Mit freundlichen Grüßen

Jan Klein

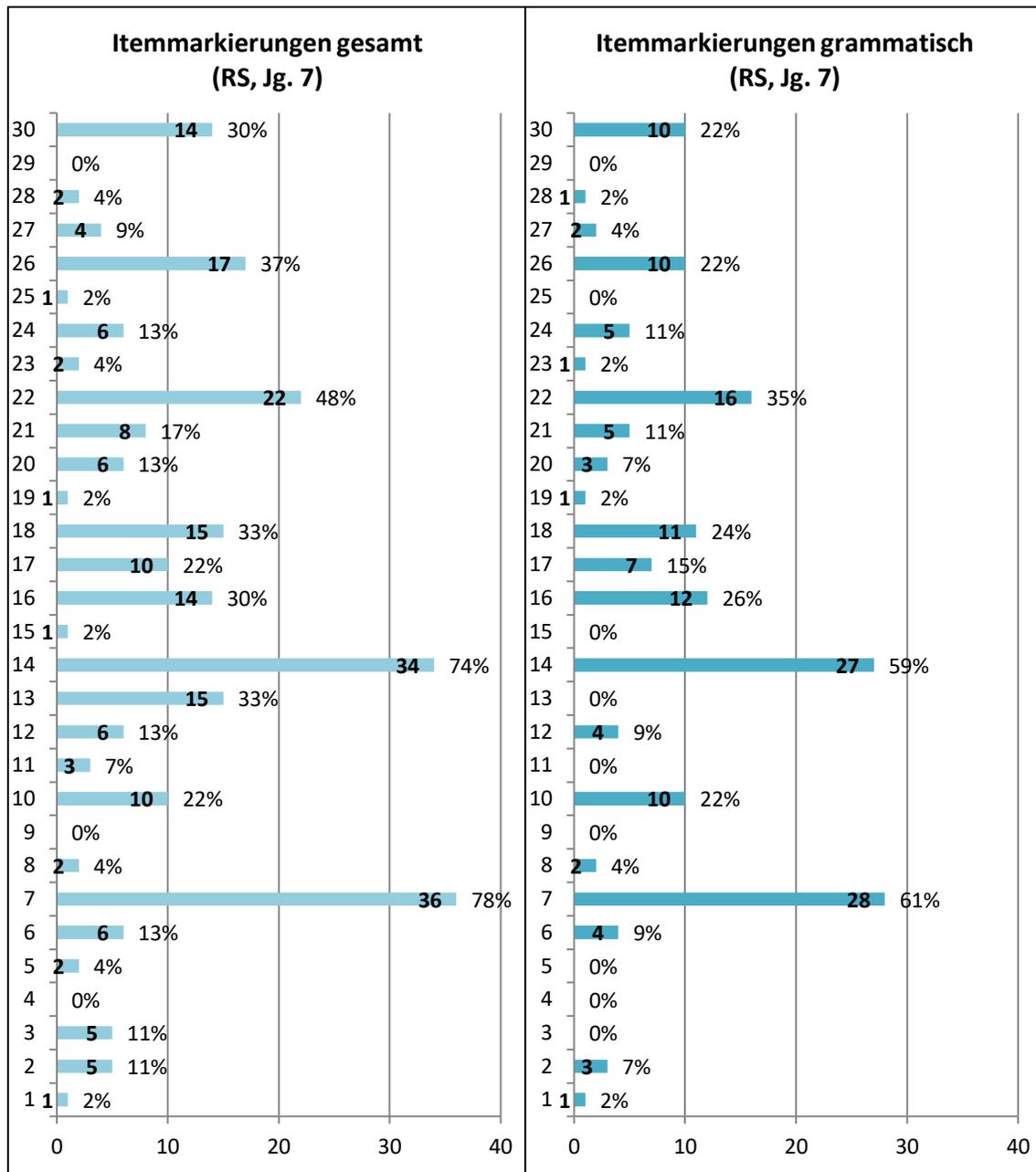
Grafik 1 Textgrundlage der schriftlichen Erhebungen.



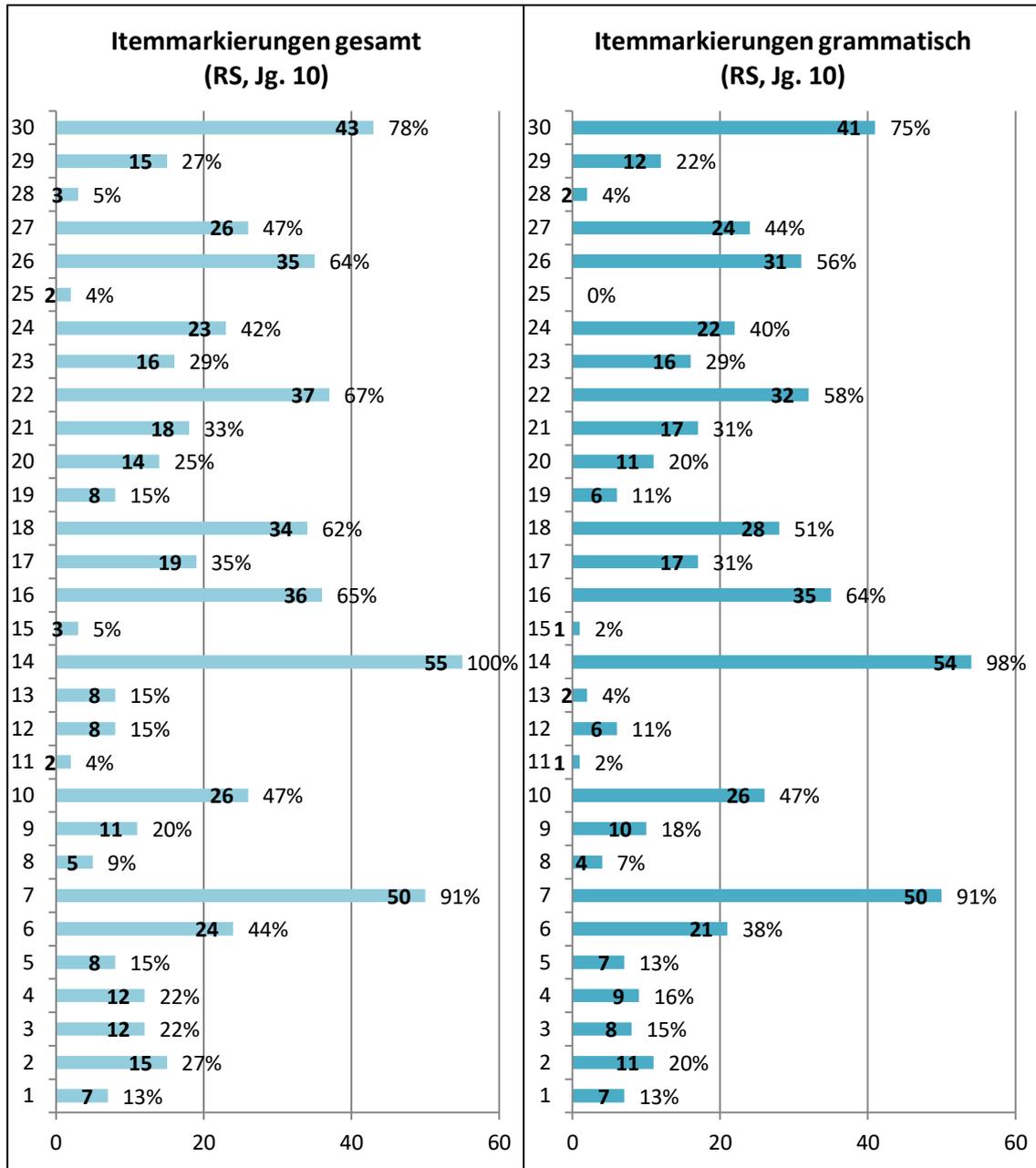
Grafik 2 Häufigkeiten, mit denen die 30 morphosyntaktischen Items im Erhebungstext von den Hauptschüler/innen des 7. Jahrgangs (n = 25) markiert wurden (links unter Einbezug aller Begründungen, rechts unter Einbezug grammatischer Begründungen, absolut und prozentual).



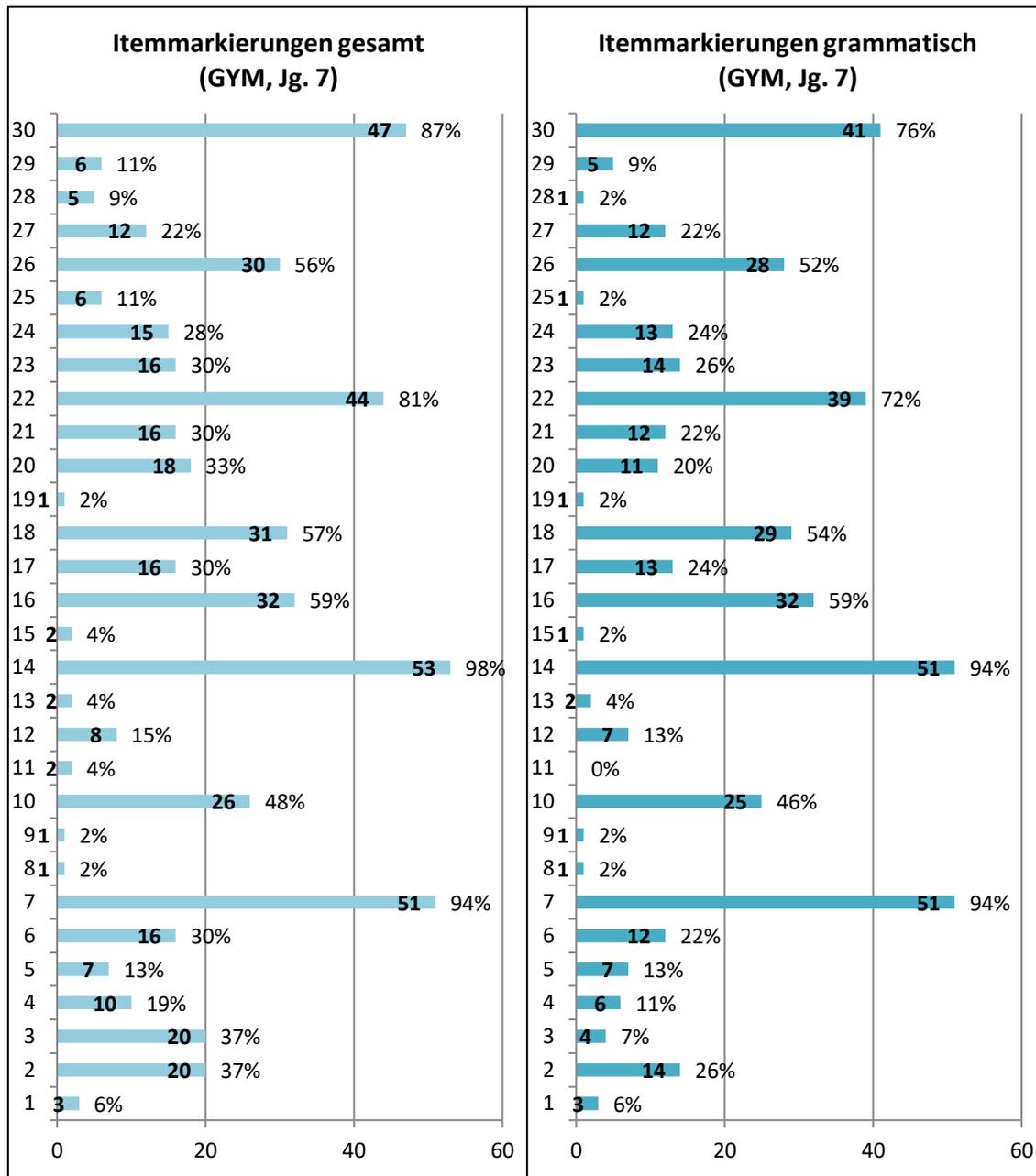
Grafik 3 Häufigkeiten, mit denen die 30 morphosyntaktischen Items im Erhebungstext von den Hauptschüler/innen des 10. Jahrgangs (n = 21) markiert wurden (links unter Einbezug aller Begründungen, rechts unter Einbezug grammatischer Begründungen, absolut und prozentual).



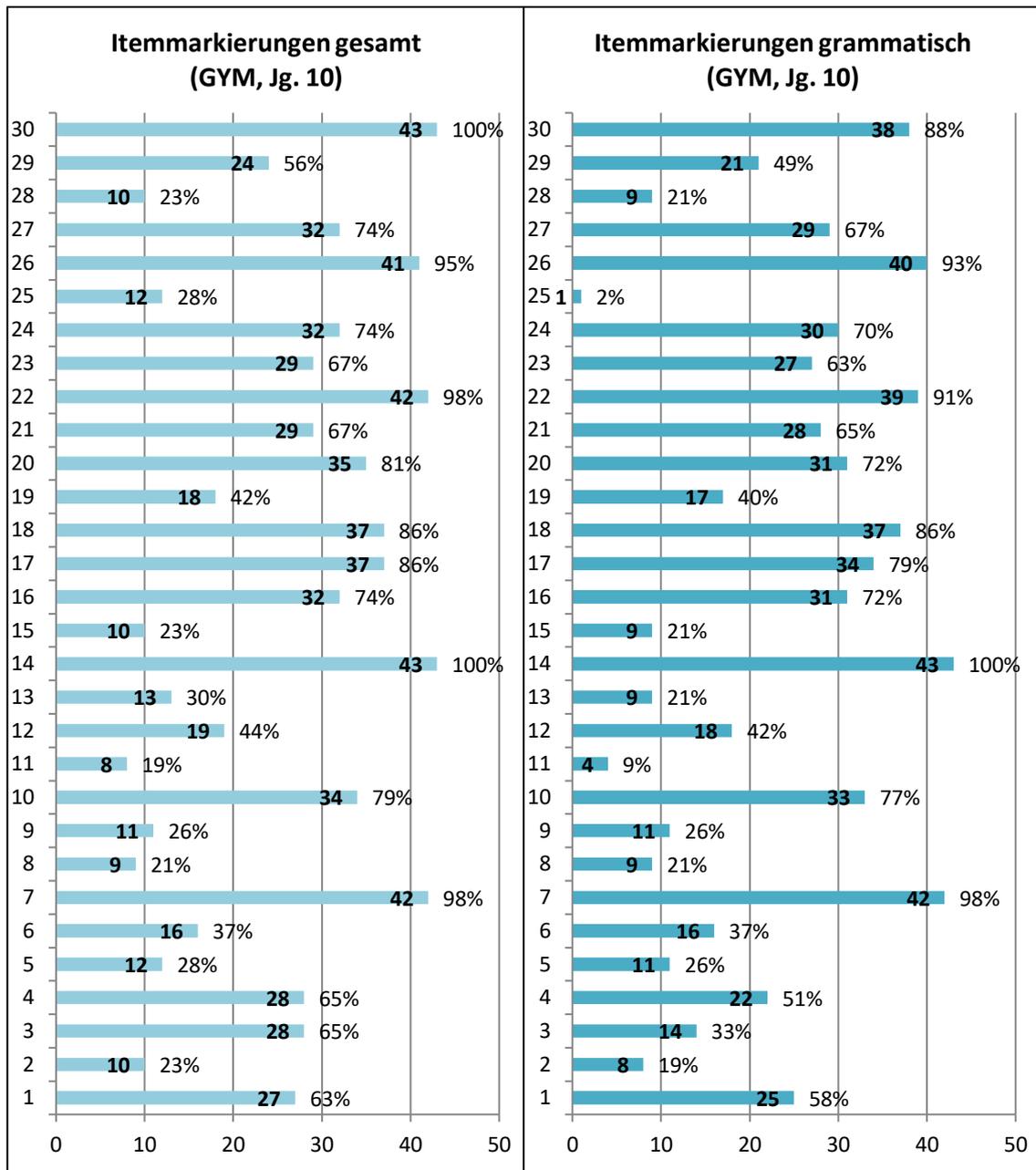
**Grafik 4 Häufigkeiten, mit denen die 30 morphosyntaktischen Items im Erhebungstext von den Real-
schüler/innen des 7. Jahrgangs (n = 46) markiert wurden (links unter Einbezug aller Begründungen,
rechts unter Einbezug grammatischer Begründungen, absolut und prozentual).**



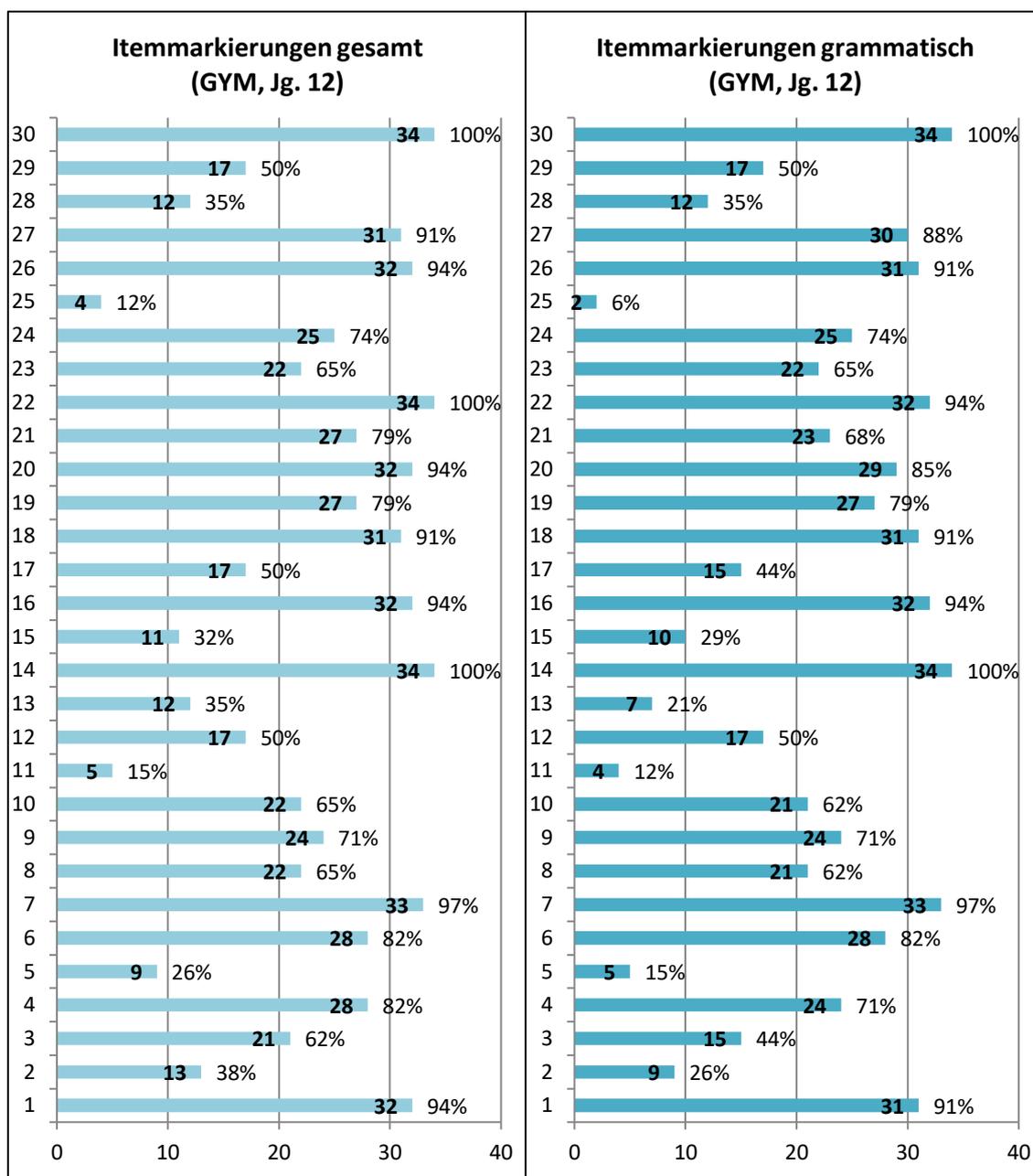
Grafik 5 Häufigkeiten, mit denen die 30 morphosyntaktischen Items im Erhebungstext von den Real-
schüler/innen des 10. Jahrgangs (n = 55) markiert wurden (links unter Einbezug aller Begründungen,
rechts unter Einbezug grammatischer Begründungen, absolut und prozentual).



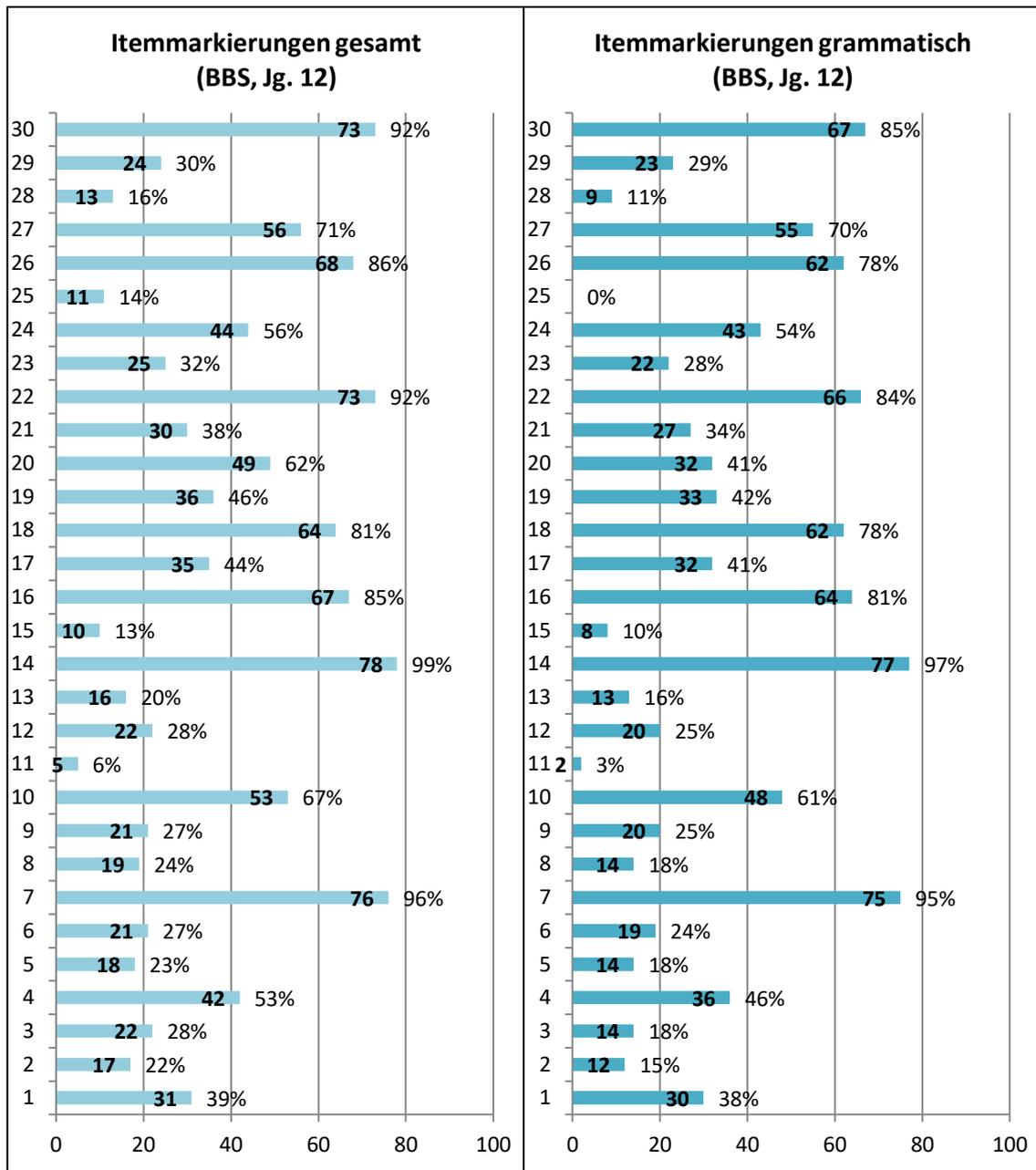
Grafik 6 Häufigkeiten, mit denen die 30 morphosyntaktischen Items im Erhebungstext von den Schüler/innen des 7. Jahrgangs der Gymnasiums (n = 54) markiert wurden (links unter Einbezug aller Begründungen, rechts unter Einbezug grammatischer Begründungen, absolut und prozentual).



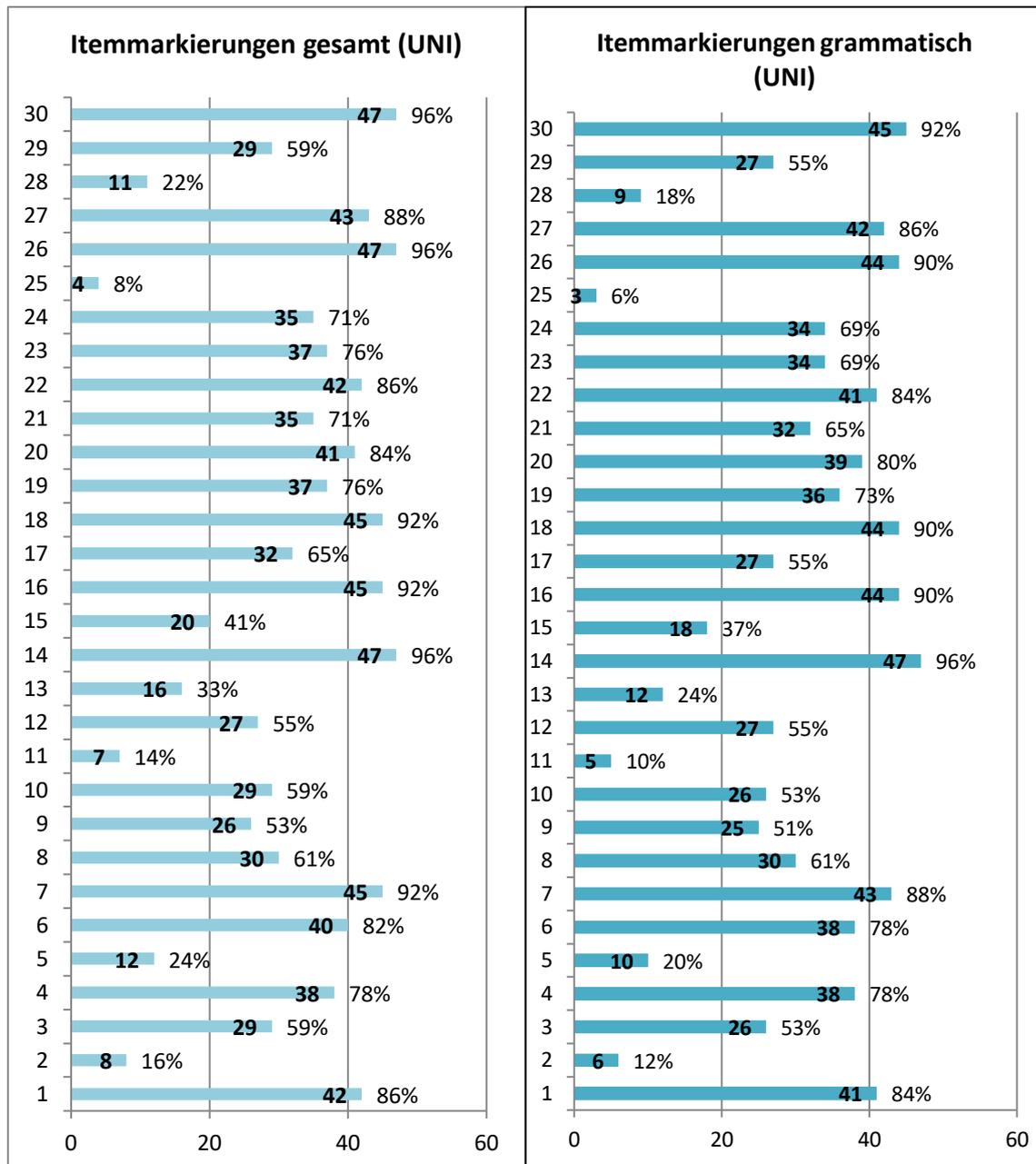
Grafik 7 Häufigkeiten, mit denen die 30 morphosyntaktischen Items im Erhebungstext von den Schüler/innen des 10. Jahrgangs der Gymnasiums (n = 43) markiert wurden (links unter Einbezug aller Begründungen, rechts unter Einbezug grammatischer Begründungen, absolut und prozentual).



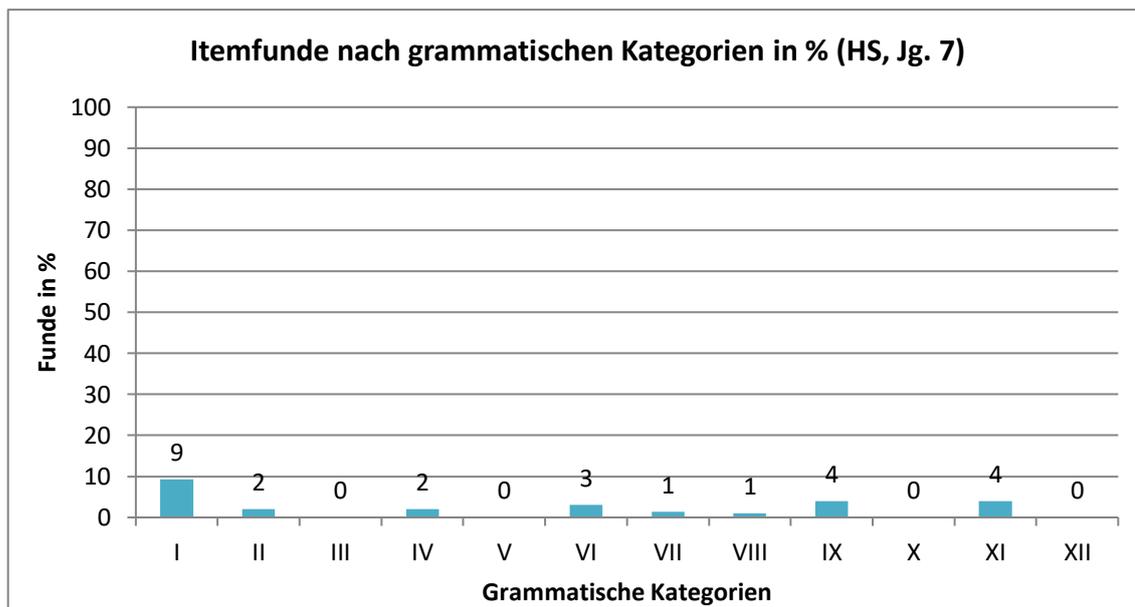
Grafik 8 Häufigkeiten, mit denen die 30 morphosyntaktischen Items im Erhebungstext von den Schüler/innen des 12. Jahrgangs der Gymnasiums (n = 34) markiert wurden (links unter Einbezug aller Begründungen, rechts unter Einbezug grammatischer Begründungen, absolut und prozentual).



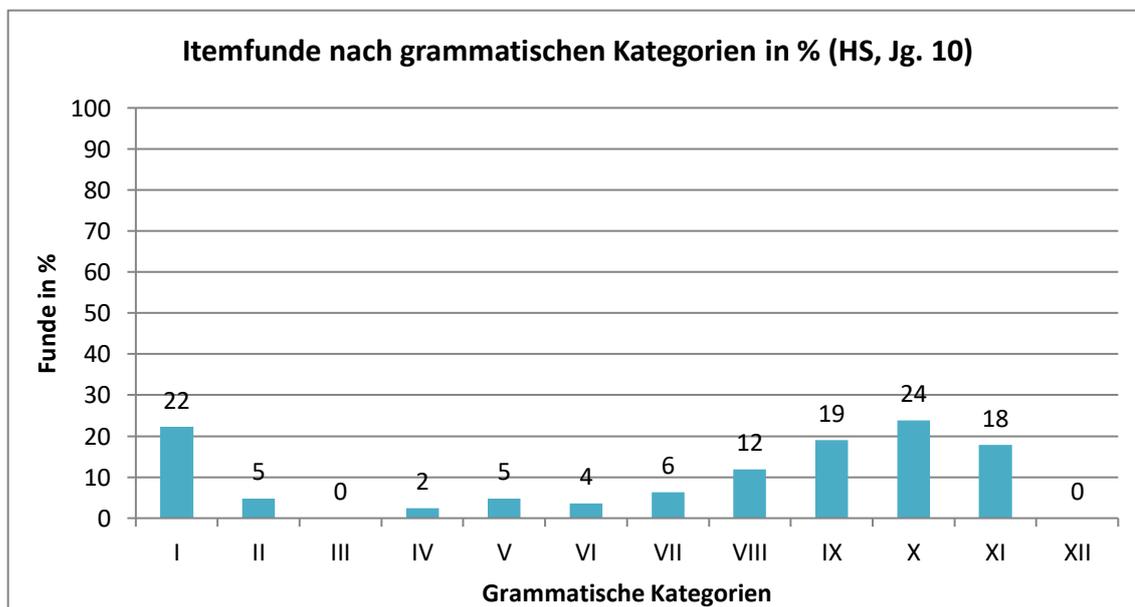
Grafik 9 Häufigkeiten, mit denen die 30 morphosyntaktischen Items im Erhebungstext von den Schüler/innen des 12. Jahrgangs der BBS (n = 79) markiert wurden (links unter Einbezug aller Begründungen, rechts unter Einbezug grammatischer Begründungen, absolut und prozentual).



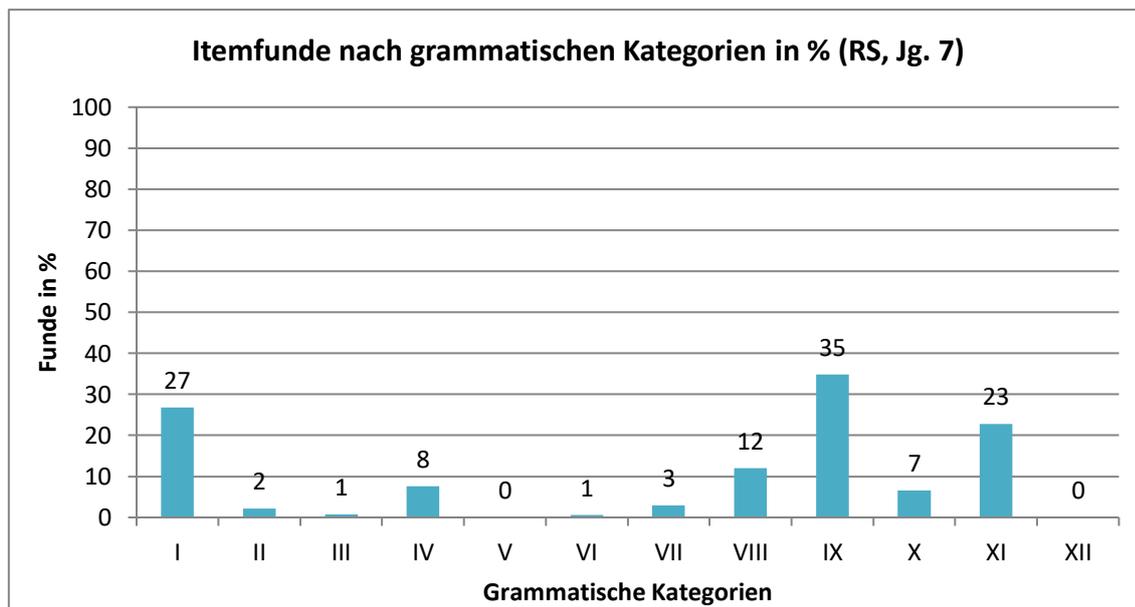
Grafik 10 Häufigkeiten, mit denen die 30 morphosyntaktischen Items im Erhebungstext von den Studierenden des Deutschen Seminars der Universität (n = 48) markiert wurden (links unter Einbezug aller Begründungen, rechts unter Einbezug grammatischer Begründungen, absolut und prozentual).



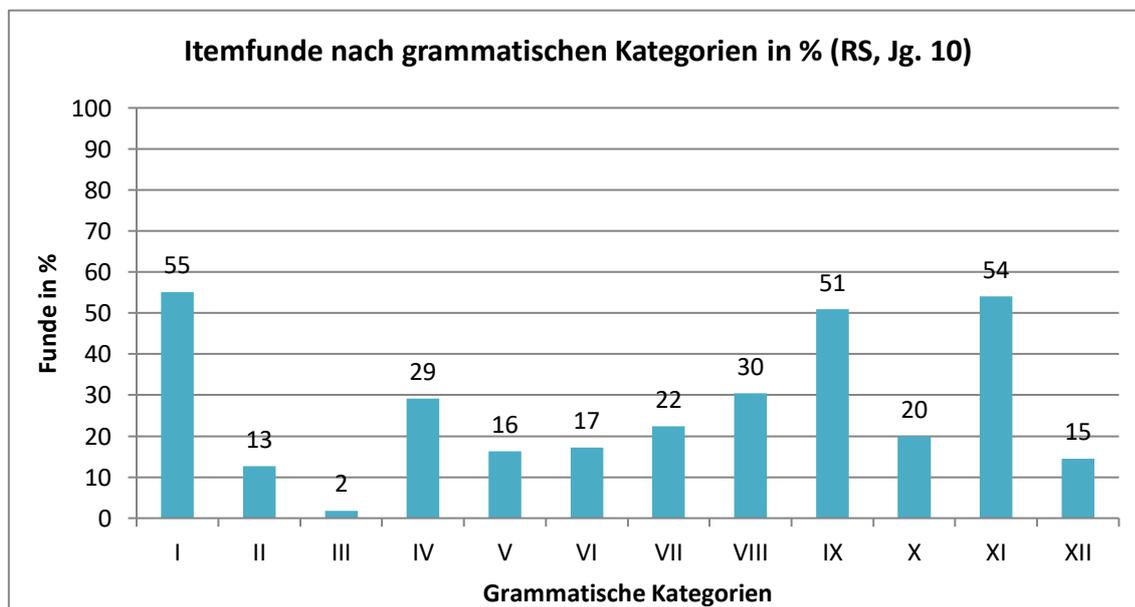
Grafik 11 Häufigkeiten, mit denen Items der 12 grammatischen Kategorien von den Hauptschüler/innen des 7. Jahrgangs markiert wurden (prozentual).



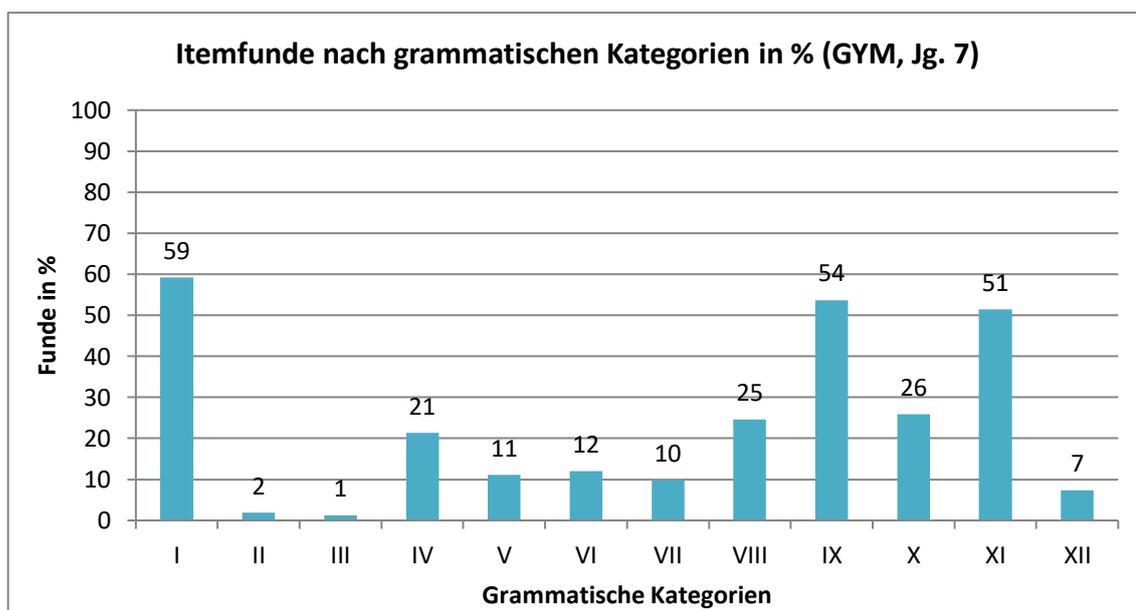
Grafik 12 Häufigkeiten, mit denen Items der 12 grammatischen Kategorien von den Hauptschüler/innen des 10. Jahrgangs markiert wurden (prozentual).



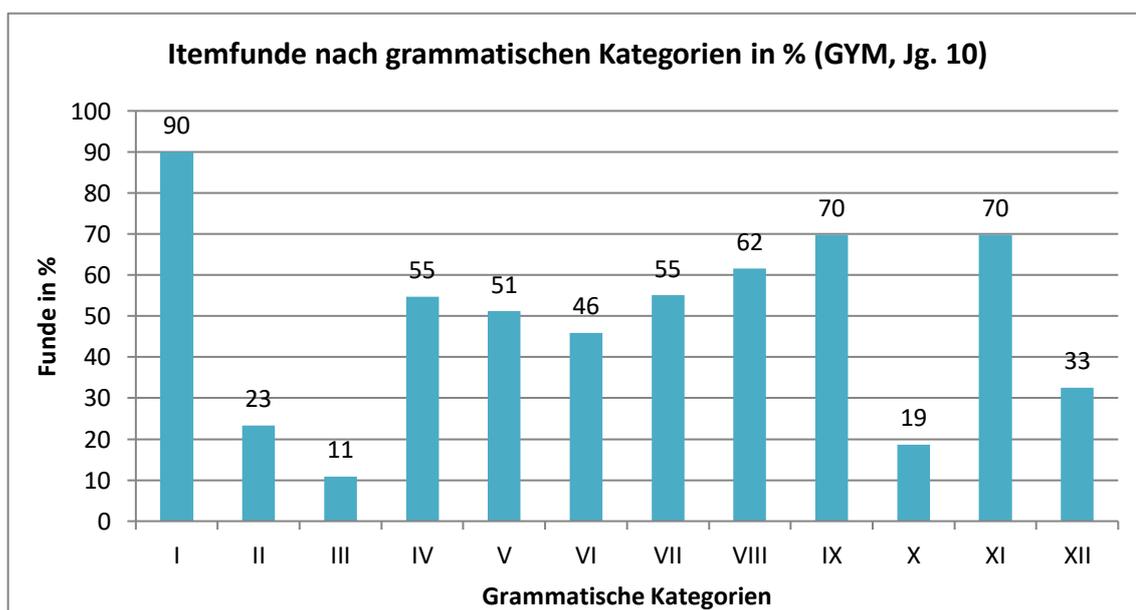
Grafik 13 Häufigkeiten, mit denen Items der 12 grammatischen Kategorien von den Realschüler/innen des 7. Jahrgangs markiert wurden (prozentual).



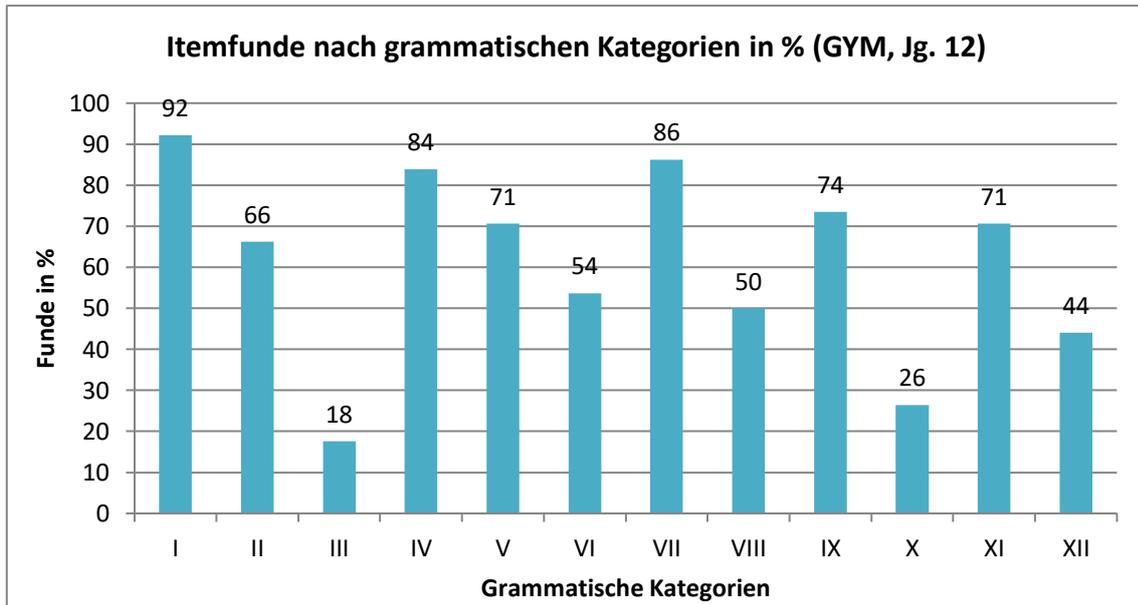
Grafik 14 Häufigkeiten, mit denen Items der 12 grammatischen Kategorien von den Realschüler/innen des 10. Jahrgangs markiert wurden (prozentual).



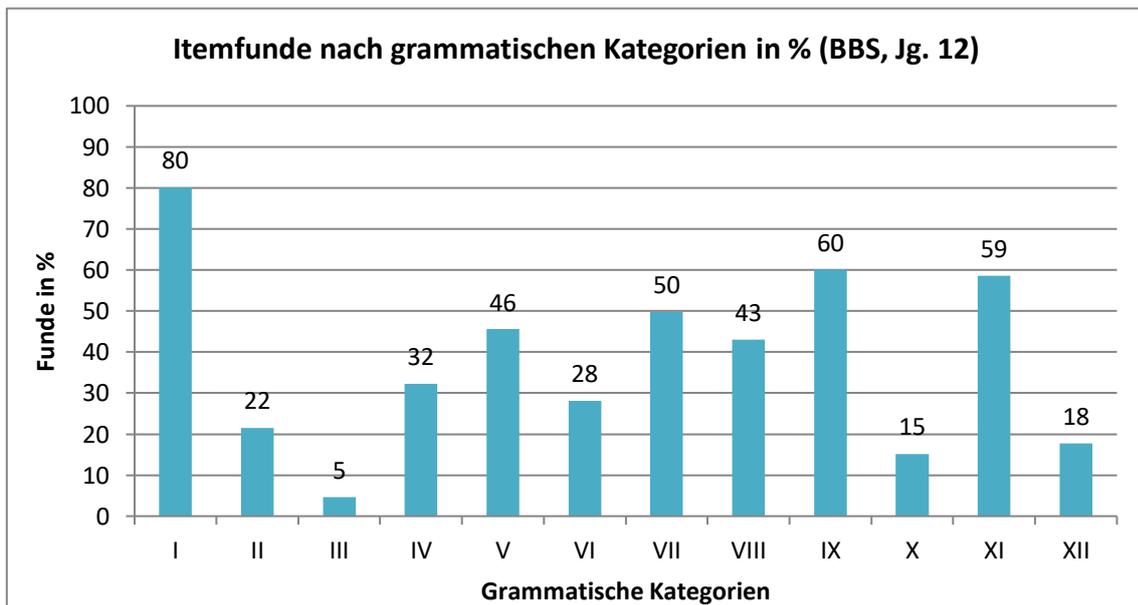
Grafik 15 Häufigkeiten, mit denen Items der 12 grammatischen Kategorien von den Schüler/innen des 7. Jahrgangs des Gymnasiums markiert wurden (prozentual).



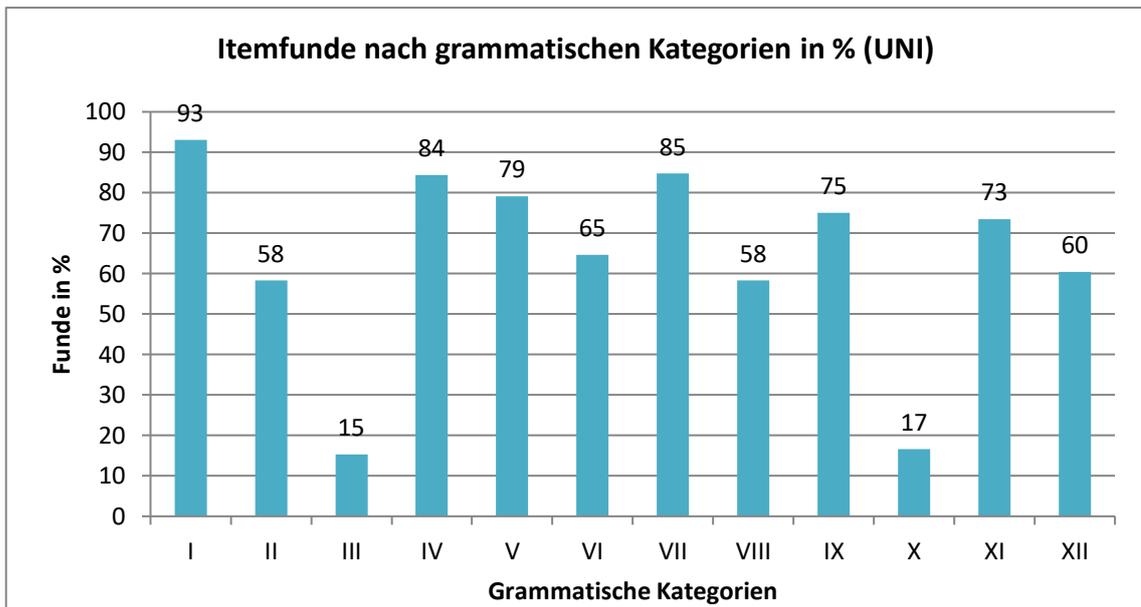
Grafik 16 Häufigkeiten, mit denen Items der 12 grammatischen Kategorien von den Schüler/innen des 10. Jahrgangs des Gymnasiums markiert wurden (prozentual).



Grafik 17 Häufigkeiten, mit denen Items der 12 grammatischen Kategorien von den Schüler/innen des 12. Jahrgangs des Gymnasiums markiert wurden (prozentual).



Grafik 18 Häufigkeiten, mit denen Items der 12 grammatischen Kategorien von den Schüler/innen des 12. Jahrgangs der BBS markiert wurden (prozentual).



Grafik 19 Häufigkeiten, mit denen Items der 12 grammatischen Kategorien von Studierenden des Deutschen Seminars der Universität markiert wurden (prozentual).

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich in der Zeit dieses Promotionsprojektes unterstützt haben!

Dieser Dank gilt in erster Linie Prof. Dr. Tabea Becker, die mir im Rahmen der Erstbetreuung fachlich und persönlich jederzeit zur Seite stand und mich immer wieder neu zur Verwirklichung dieses Projekts motivieren konnte. Gleichmaßen möchte ich mich bei Prof. Dr. Hans Bickes bedanken, der in mir die Idee zur Promotion überhaupt erst geweckt hat – vielen Dank für deine Unterstützung!

Speziell bedanken möchte ich mich bei allen Beteiligten und Teilnehmenden der Erhebungen, ohne die dieses Projekt überhaupt nicht möglich gewesen wäre: Danke an alle Schülerinnen und Schüler, Studierende und Dozierende, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleiterinnen und -leiter, die zu einer Zusammenarbeit bereit waren!

Für fachliche Anregungen und kritische Kommentare bedanke ich mich herzlich bei Dr. Anne Jäger und Dr. Christine Bickes. Ein großes Dankeschön für alle motivierenden Worte geht zudem an Anke Guschmann-Vogt, Anja Gloth sowie Hannes & Joris Gloth.

Abschließend möchte ich mich ganz besonders bei Tobi bedanken, der mich wie immer auch bei diesem Projekt jederzeit unterstützt hat. Dir widme ich diese Arbeit.

Hannover, März 2021

Tina Otten