MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Grammatik im Deutschunterricht: Wichtig, aber langweilig? Einstellungen, Wissen und Erfahrungen von (angehenden) Deutschlehrenden"

verfasst von / submitted by

Tanja BÜHRINGER, BEd, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 199 506 525 2
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Deutsch UF Psychologie/Philosophie
Betreut von / Supervisor	Ass.-Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr

Danksagung

„Keine Schuld ist dringender, als die, Dank zu sagen.“

Marcus Tullius Cicero (106 – 43 v. Chr.)

In diesem Sinne möchte ich mich herzlich bei meiner Masterarbeitsbetreuerin Ass.-Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr für ihre hilfreichen Anmerkungen und Kommentare sowie ihre stets interessierte und konstruktive Art bedanken. Ebenso danke ich Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer, der mir im Rahmen des Masterseminars mit seinen Rückmeldungen neue Herangehensweisen aufzeigen konnte.

Zudem gilt mein Dank meinen Eltern, die mir das Studium ermöglicht und mich auf meinem Weg immer unterstützt haben. Ein großes Dankeschön möchte ich auch meinem Freund aussprechen, der mir bei so mancher Denkblockade weitergeholfen hat und immer ein offenes Ohr für mich hatte.

Ebenso danke ich allen Personen, die den Fragebogen vorab durchgesehen beziehungsweise an der Umfrage teilgenommen haben.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

THEORETISCHER TEIL 4

2 Erste Eingrenzungsversuche von Grammatik 4

2.1 Grammatik(unterricht) im Definitionsversuch 4

2.2 Worauf die Arbeit abzielt und worauf nicht 7

3 Grammatikunterricht im Spannungsfeld 9

3.1 Grammatikunterricht in den österreichischen Lehrplänen 9

3.2 Grammatikunterricht in der aktuellen Forschungsliteratur 13

4 Grammatikunterricht und schulische Wirklichkeit 17

4.1 Gestaltungsmöglichkeiten 17

4.1.1 Methodische Konzeptionen 18

4.1.2 Einsatz von Materialien 25

4.2 Einstellungen, Wissen und Erfahrungen: die Studienlage 28

4.2.1 Einstellungen gegenüber Grammatikunterricht 29

4.2.2 Grammatikwissen 34

4.2.3 Grammatikerfahrungen 41

4.3 Zusammenfassung des Forschungsstands: Was ist und wie geht guter Grammatikunterricht? 45

EMPIRISCHER TEIL 47

5 Fragestellungen und Hypothesen 47

6 Methodik 50

6.1 Untersuchungsdesign und Durchführung 50

6.2 Aufbau und Konzeption des Fragebogens 51

6.3 Stichprobe 56

6.4 Überlegungen zur Auswertung 60

7 Ergebnisse 61
7.1 Einstellungen gegenüber Grammatik(unterricht) 61
7.2 Grammatikwissen 69
7.3 Erfahrungen mit Grammatik(unterricht) 75
7.4 Zusammenhang von Einstellungen, Wissen und Erfahrungen 79
7.5 Material und Methoden 82
7.6 Faktoren für einen guten Grammatikunterricht 87
8 Diskussion 91
8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse 91
8.2 Limitationen und zukünftige Forschung 95
8.3 Resümee und Ausblick 98
9 Literaturverzeichnis 102
10 Abbildungsverzeichnis 110
11 Tabellenverzeichnis 111
12 Appendix 112
12.1 Abstract 112
12.2 Fragebogen 114

1 Einleitung

Die Vermittlung von Grammatik im Deutschunterricht erweist sich in der fachdidaktischen Literatur als durchaus kontrovers diskutiertes Thema, dessen Sinn und Zweck häufig in Frage gestellt wird. In unterschiedlichen Studien mit Schüler*innen sowie Lehrer*innen wird nicht nur auf die mangelnden Kompetenzen und das unzureichende Wissen beider Gruppen hingewiesen, sondern auch ihre durchaus negativen Einstellungen und Erfahrungen offengelegt. Auch hinsichtlich der im Grammatikunterricht eingesetzten Methoden, Strategien und Materialien herrscht in der Fachliteratur bislang kein Konsens. Dies kann mitunter als Grund genannt werden, warum viele Lehramtsstudierende und Lehrende sich in der Vermittlung unsicher beziehungsweise überfordert zeigen. Eine eindeutige Antwort auf die Frage, was guter Grammatikunterricht ist beziehungsweise was ihn letztlich ausmacht, kann auf Grundlage einschlägiger Literatur somit nicht gegeben werden. Grundsätzlich muss von einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren ausgegangen werden. Immer wieder genannt werden dabei die Einstellungen, das Wissen sowie die Erfahrungen von (angehenden) Lehrenden hinsichtlich Grammatik. Obwohl sich zahlreiche Autor*innen bereits mit diesen und anderen Aspekten auseinandergesetzt haben, liegen für den österreichischen Raum bislang kaum Studienergebnisse vor.

In Bezugnahme auf dieses Forschungsdesiderat sowie die, mit der Thematik einhergehenden, Relevanz für das österreichische Schulsystem soll die vorliegende Arbeit die eben vorgestellten Aspekte genauer beleuchten. Dabei dienen folgende Forschungsfragen als Ausgangspunkt:

1. Welche Einstellungen haben Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrende gegenüber Grammatik(unterricht)?
2. Wie schätzen Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrende ihr Grammatikwissen ein?
3. Wo haben sich Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrende bislang am häufigsten mit Grammatik auseinandergesetzt und welchen Stellenwert nimmt die Lehrer*innenbildung dabei ein?

4. Inwiefern hängen die Einstellungen von Deutschlehramtsstudierenden und Deutschlehrenden gegenüber Grammatik mit ihrem selbsteingeschätzten Wissen sowie ihren Grammatikerfahrungen zusammen?
5. Welche Materialien beziehungsweise Methoden der Vermittlung beabsichtigen Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrende für ihren Grammatikunterricht heranzuziehen?
6. Welche Aspekte sehen Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrende als zentral für einen guten Grammatikunterricht?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden im Rahmen einer Fragebogenstudie, die von 26. Dezember 2021 bis 1. Februar 2022 online durchgeführt wurde, die Einstellungen, das selbsteingeschätzte Wissen, die Erfahrungen sowie die Präferenzen für methodische Konzeptionen und Unterrichtsmaterialien im Rahmen von Grammatikunterricht untersucht. Insgesamt nahmen an der Befragung N=173 österreichische Deutschlehramts-studierende sowie Deutschlehrende im Sekundarstufenbereich teil.

Die Gliederung der vorliegenden Arbeit ergibt sich dabei wie folgt:

Im theoretischen Teil soll zunächst ein erster Eingrenzungs- sowie Definitionsversuch hinsichtlich des Gegenstands und damit einhergehender Begrifflichkeiten wie Sprachbewusstsein und -reflexion gegeben werden. Vor diesem Hintergrund soll gezeigt werden, auf welches Begriffsverständnis sich die vorliegende Arbeit stützt.

Im darauffolgenden Kapitel „Grammatik im Spannungsfeld“ findet – wie der Name schon verrät – ein Problemaufriss hinsichtlich der Bedeutung von Grammatikunterricht statt. Im Fokus steht dabei die Frage hinsichtlich dessen Legitimation, wobei besonders auf seine Stellung in den österreichischen Lehrplänen, Bildungsstandards sowie der aktuellen Forschungsliteratur eingegangen wird. Vor allem den Einstellungen und Ansichten von Lehrkräften darüber, warum sie die Vermittlung von Grammatik als zentral ansehen (oder nicht), wird dabei nachgegangen.

Das Kernstück des theoretischen Teils bildet das Kapitel „Grammatikunterricht und schulische Wirklichkeit“. Dabei soll aufgezeigt werden, wie die Vermittlung des Gegenstands nach Selbstauskunft der Proband*innen tatsächlich stattfindet, welche Einstellungen Lehrende und Lehramtsstudierende ihm gegenüber haben, über welches Wissen sie diesbezüglich verfügen sowie welche Erfahrungen sie damit gemacht haben.

Im Anschluss daran werden die Fragestellungen und Hypothesen der Fragebogenstudie genauer dargelegt. Im Methodenteil werden zunächst das Untersuchungsdesign, die Durchführung der Studie sowie die Konzeption und der Aufbau des Fragebogens beschrieben. Ebenso werden Angaben zur rekrutierten Stichprobe sowie erste Überlegungen zur statistischen Auswertung präsentiert.

Das Herzstück der Arbeit bildet der Ergebnisteil, im Rahmen dessen die gewonnenen Erkenntnisse der Befragung offengelegt und in Verbindung mit der im theoretischen Teil vorgestellten Literatur gesetzt werden. Dabei steht die Interpretation der Auswertungen sowie die Beantwortung der Forschungsfragen und Hypothesen im Fokus.

In der abschließenden Diskussion werden die Ergebnisse zusammengetragen und mögliche Limitationen sowie praktische Implikationen beschrieben. Ein Resümee beziehungsweise ein kurzer Ausblick am Ende der Arbeit sollen die Bedeutung der vorliegenden Studie für die Grammatikvermittlung in den österreichischen Schulen sowie der Lehrer*innenbildung aufzeigen und die Masterarbeit abrunden.

THEORETISCHER TEIL

2 Erste Eingrenzungsversuche von Grammatik

Grammatik, Grammatikunterricht und alles, was damit zusammenhängt, erweist sich als großes Feld, dessen Stellung in der Fachdidaktik immer wieder diskutiert wird. Um das Forschungsthema der vorliegenden Arbeit genauer eingrenzen zu können, soll zunächst ein Definitionsversuch und eine Klärung eben dieser Begrifflichkeiten gegeben sowie eine Abgrenzung zu anderen Bereichen vorgenommen werden. Vor allem aber versucht das vorliegende Kapitel zu klären, auf welches Verständnis von Grammatik sich die Masterarbeit stützt.

2.1 Grammatik(unterricht) im Definitionsversuch

Grammatik stellt einen zentralen Bereich des Unterrichtsfachs Deutsch dar, eine genaue Bestimmung des Gegenstands gestaltet sich jedoch als schwierig. Die Bandbreite an Begrifflichkeiten, die im Rahmen des Arbeitsgebiets auftauchen, ist groß. Der Terminus *Grammatik* stammt aus dem Griechischen (*grammatikos*, die Buchstaben betreffend) und bezeichnete ursprünglich recht allgemein die Kompetenz, mit Texten beziehungsweise ihren Interpretationen umzugehen.[1] Im Lateinischen entwickelte sich der Gegenstand zur *ars grammatica* weiter, mit der man allgemein die *Sprachlehre* oder eben *Sprachkunst* bezeichnete. Durch die Aufnahme als eine der *septem artes liberales* wurde der Grammatik an der Spitze des Triviums eine zentrale Bedeutung zuteil, da erst durch sie Texte gelesen und verstanden werden konnten. Die Relevanz einer deutschen Grammatik im engeren Sinne wurde erst zur Zeit des Buchdrucks sowie der Festlegung einer standardisierten deutschen Schriftsprache deutlich.[2]

Von diesem geschichtlichen Hintergrund ausgehend, erweist sich ein Definitionsversuch aus heutiger Sicht als umso schwieriger. Imo spricht in seinem Einführungswerk von Grammatik als „Sammlung von Aussagen über den Bau einer Sprache“[3], während

[1] Vgl. Dürscheid, Christa: Syntax. Grundlagen und Theorien. 6. aktualisierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012, S. 13.
[2] Vgl. Imo, Wolfgang. Grammatik. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag 2016, S. 5.
[3] Ebd., S. 5.

Schäfer sich an die Unterscheidung in Wort-, Satz- und Textgrammatik anlehnt: „Eine Grammatik ist ein System von Regularitäten, nach denen aus einfachen Einheiten komplexe Einheiten einer Sprache gebildet werden.“[4]

Hinsichtlich dieser Regularität kann eine Unterscheidung in eine deskriptive und eine präskriptive Grammatik vorgenommen werden. Während Erstere besondere Anwendung in der Sprachwissenschaft hat und versucht, die verschiedenen Regularitäten aufzuzeigen, nicht aber Regeln vorzuschreiben, setzt die präskriptive beziehungsweise normative Grammatik genau an dieser Vorgabe von Regeln an. Für den schulischen Unterricht erweist es sich für die Lernenden als wesentlich, von bestimmten Annahmen auszugehen und zu erkennen, ob ein Wort, Satz oder Text grammatikalisch *korrekt* ist oder nicht.[5] Gleichzeitig soll den Schüler*innen aber auch immer aufgezeigt werden, dass grammatische Regeln nicht als etwas Starres oder Unwandelbares verstanden werden dürfen. Im Deutschlehrplan für die Unterstufe der AHS heißt es dazu: „Sprach- und Schreibnormen werden als gesellschaftlich bedeutende Faktoren der Sprachbeherrschung betrachtet, ihre Veränderbarkeit soll aufgezeigt werden.“[6]

Dürscheid geht dahingehend genauer auf die verschiedenen Bedeutungen des Gegenstands ein und unterscheidet das grammatische System, das Grammatikwissen, die Grammatiktheorie sowie das Grammatikbuch.[7] Für den Unterricht erweisen sich folglich alle der genannten Aspekte als bedeutsam: Fragen danach, auf welche Theorien sich die Grammatikvermittlung beziehen soll beziehungsweise welche konkreten Inhalte den Schüler*innen anhand welcher Materialien vermittelt werden sollen, stellen Bildungs-expert*innen sowie die Lehrenden selbst immer wieder vor Herausforderungen.

Wie zuvor beschrieben, muss zudem auch bedacht werden, dass es eine Reihe an Begriffen gibt, die sich direkt oder indirekt auf Grammatik(unterricht) beziehen. So differenziert Ossner unter anderem eine ganze Liste an miteinander verbundenen Termini: „Grammatikunterricht, Reflexion über Sprache, Nachdenken über Sprache, Sprachbetrachtung, Sprachthematisierung, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

---

[4] Schäfer, Roland. Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen. Berlin: Language Science Press 2018, S. 5.
[5] Vgl. Imo (2016), S. 10.
[6] Rechtsinformation des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, Fassung vom 21.01.2022. Lehrplan Deutsch: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]
[7] Vgl. Dürscheid, Christa: Grammatik und Grammatikbewusstsein. In: Der Deutschunterricht, 62 (2010), S. 7.

[…]“[8]. Auch Neuland versucht diese Vielfalt an Ausdrücken in ihren Ausführungen genauer zu definieren: Während sich die Begriffe *Sprachthematisierung*, *Sprachbetrachtung* und *Sprachreflexion* auf kognitive Prozesse beziehen, über die gesprochen oder nachgedacht werden kann, ist bei *Sprachaufmerksamkeit* und *Sprachbewusstheit* von unbewussten Prozessen auszugehen. Ebenso wenig beobachtbar sind *Sprachbewusstsein* und *Sprachwissen* – sie können jedoch differenzierter beschrieben werden. *Sprachkompetenz* beziehungsweise auch *metasprachliche Kompetenzen* beziehen sich hingegen konkret auf die Fähigkeit, reflexiv mit Sprache umzugehen.[9]

Die angeführten Begriffsunterscheidungen erweisen sich vor allem dahingehend als zentral, dass in der Forschungsliteratur sowie in den österreichischen Lehrplänen anstelle des Begriffs *Grammatik* immer häufiger vom durchaus neutralen Wort *Sprachbewusstsein* die Rede ist. So heißt es unter anderem im Lehrplan der AHS Unterstufe: „Sprachbetrachtung und Rechtschreibunterricht sind grundsätzlich in die Handlungszusammenhänge des Deutschunterrichts einzubinden.“[10] Konkret kann Sprachbewusstsein dabei als „Tätigkeiten, mit denen wir Sprache zum Gegenstand unserer Aufmerksamkeit machen“[11] definiert werden.

Doch nicht nur hinsichtlich ihrer Definition können die Begriffe *Grammatik* beziehungsweise *Grammatikunterricht* demnach unterschiedlich aufgefasst werden; auch in Bezug auf die Ziele, die ein solcher Unterricht verfolgt, gibt es Unklarheiten. Gornik hält dahingehend fest:

> Während für die eine Gruppe von Didaktikerinnen und Didaktikern ein Verständnis für die Verfasstheit unserer Sprache als Ziel genügt, sucht die andere dieses Verständnis zu verknüpfen mit produktiven und rezeptiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, versucht Sprachbewusstsein zu fördern oder aufzubauen.[12]

---

[8] Ossner, Jakob: Grammatik in Schulbüchern. In Köpcke, Klaus-Michael und Ziegler, Arne (Hg.). Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer 2007, S. 163.

[9] Vgl. Neuland, Eva: Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht In: Der Deutschunterricht 3 (2002), S. 6.

[10] Rechtsinformation des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, Fassung vom 21.01.2022. Lehrplan Deutsch: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]

[11] Bredel, Ursula: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh 2013, S. 22.

[12] Gornik, Hildegard: Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, Ursula u.a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh 2006, S. 814.

Ebenfalls kein Konsens herrscht darüber, welches Grammatikwissen anhand welcher Terminologie vermittelt werden beziehungsweise mittels welcher Methoden oder Materialien dies geschehen soll. In Bezugnahme auf diese Unbestimmtheiten und Meinungsverschiedenheiten, die in der Forschungsliteratur vorliegen, muss davon ausgegangen werden, dass sich Grammatikunterricht – wie er aktuell in österreichischen Klassenzimmern stattfindet – ebenfalls hinsichtlich zahlreicher Aspekte unterscheidet. Guter Grammatikunterricht ist damit als relativ zu betrachten – es handelt sich um ein komplexes Zusammenspiel mehrerer unterschiedlicher Faktoren.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass die vorliegende Arbeit freilich nicht auf alle Aspekte eingehen kann, jedoch versucht, diejenigen zu thematisieren, die in der Literatur immer wieder als relevant hervorgehoben werden. Die vorliegende Masterarbeit soll daher sowohl ein Augenmerk auf die Präferenzen von Lehrenden hinsichtlich der Methoden und Materialien als auch auf ihr Grammatikwissen, ihre Einstellungen und Erfahrungen legen. Als Basis dafür soll im Folgenden kurz zusammengefasst werden, welche Ziele die Masterarbeit dabei konkret verfolgt.

2.2 Worauf die Arbeit abzielt und worauf nicht

Auf Grundlage der soeben vorgestellten Definitionsansätze wird es als Notwendigkeit erachtet, im Folgenden festzulegen, auf welchem Verständnis von Grammatik die Arbeit aufbaut.

Zunächst sei hervorgehoben, dass sich die vorliegende Untersuchung auf (angehende) österreichische Deutschlehrende der Sekundarstufe I und II fokussiert. Ausgehend davon stützt sich die Arbeit auf die österreichischen Lehrpläne sowie Bildungsstandards und versucht – soweit vorhanden – vorwiegend deutschsprachige Studien sowie insbesondere österreichische empirische Erkenntnisse zu berücksichtigen.

In Bezugnahme auf die Lehrpläne für das Fach Deutsch wird hinsichtlich verschiedener Einteilungsmöglichkeiten von Grammatik ein Augenmerk auf die Wort-, Satz- und Textgrammatik sowie Semantik und Pragmatik gelegt. Orthographische Bereiche sowie die Zeichensetzung bilden damit nicht den Fokus der Masterarbeit. Ebenso wenig ist es Ziel der Arbeit, auf die Bestimmung oder Korrektur von Grammatikfehlern einzugehen.

Hinsichtlich der Unterscheidung von Deutsch als Erst- oder Zweit-/Drittsprache bezieht sich die Masterarbeit auf einen Grammatikunterricht, der weder explizit auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache, noch auf die ausdrückliche Förderung von Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache zielt. Vielmehr wird von einer Vermittlung innerhalb einer regulären österreichischen Schulklasse ausgegangen, die verschiedenste Heterogenitätsaspekte aller Schüler*innen berücksichtigt.

Zudem werden in der vorliegenden Arbeit unterschiedliche Ansätze vorgestellt, die versuchen zu begründen, warum Grammatikunterricht generell stattfinden soll (oder nicht) beziehungsweise auf welche Art und Weise dies geschehen soll. Wie bereits angedeutet wurde, gibt es zahlreiche Debatten darüber, was guter Grammatikunterricht ist und wie ein solcher aussehen kann und soll. Die vorliegende Arbeit verfolgt nicht das Ziel, sich in diese Reihe verschiedener Argumentationen einzugliedern, sondern versucht stattdessen einen objektiven Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zu geben. Davon ausgehend soll die Vermittlung im Unterrichtsfach Deutsch besser beschrieben werden können.

3 Grammatikunterricht im Spannungsfeld

> Die Leute – damit meine ich alle, die nicht Sprachwissenschaftler sind – die Leute wissen so gut wie nichts von Grammatik; sie brauchen sie nicht in ihrem Leben […]. Doch die Leute halten sie für wichtig, wozu - wissen sie nicht.[13]

Ausgehend von diesem negativen Bild, das Ingendahl der Grammatik hier zuschreibt, soll in diesem Kapitel der folgenden Frage nachgegangen werden: Welche Rolle nimmt die Grammatikvermittlung in der heutigen Zeit tatsächlich ein beziehungsweise welche Bedeutung kann ihr im Rahmen des Deutschunterrichts zugeschrieben werden? Anhand der Thematisierung unterschiedlicher Legitimationsansätze soll vor allem das *Warum* und *Wozu* im Fokus stehen. Zu diesem Zweck wird zunächst die Stellung des Grammatikunterrichts in den österreichischen Lehrplänen genauer untersucht. Im Weiteren wird eine erste Zusammenstellung unterschiedlicher Meinungen in der aktuellen Forschungsliteratur präsentiert, wobei dabei ein besonderer Blick auf die Einstellungen der Lehrenden gelegt wird.

3.1 Grammatikunterricht in den österreichischen Lehrplänen

Die österreichischen Lehrpläne und Bildungsstandards stellen die Grundlage für die unterschiedlichen Bereiche des Deutschunterrichts dar und erweisen sich damit auch insbesondere für die Vermittlung von Grammatik als unerlässlich.

Ein Blick auf die Bildungsstandards des Fachs Deutsch der 8. Schulstufe zeigt schnell, dass Grammatik im Deutschunterricht eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Zwar wird darin nicht explizit vom Begriff *Grammatik* gesprochen, doch wird deren Vermittlung im Rahmen des Terminus *Sprachbewusstsein* in den Fokus gerückt. Letzterer stellt (neben *Zuhören und Sprechen*, *Lesen* und *Schreiben*) einen eigenen Kompetenzbereich dar und ist gleichzeitig auch als „integraler Bestandteil aller anderen Kompetenzbereiche des Fachs Deutsch“[14] zu verstehen.

---

[13] Ingendahl, Werner: Sprachreflexion statt Grammatik. In: Wirkendes Wort 2. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre. 47. Jahrgang (1997), S. 290.

[14] Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Kompetenzbereiche Deutsch. 8.Schulstufe. Nach der Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) vom 1. Jänner 2009. In:

Wie Abbildung 1 zeigt, steht im Rahmen des Bereichs *Sprachbewusstsein* das Rechtschreibbewusstsein, die Vermittlung von Text- und Satzstrukturen, Wortarten und -strukturen sowie ein differenzierter Wortschatz und die situationsgerechte Verwendung sprachlicher Ausdrucksmittel im Fokus.[15] Auf die Vorgabe einer konkreten Terminologie oder die Darstellung von bestimmten Grammatikmodellen wird in den Bildungsstandards jedoch verzichtet.

	Kompetenzen = Deskriptoren	
Text- und Satzstrukturen kennen und anwenden	41.	Schüler/innen erkennen die sprachlichen Mittel für den Textzusammenhang (Binde-, Ersatz- und Verweiswörter) und ihre Funktion
	42.	Schüler/innen erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente: Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil
	43.	Schüler/innen können Sätze durch Satzzeichen strukturieren
	44.	Schüler/innen erkennen Verbformen und können sie funktional anwenden
Wortarten und Wortstrukturen kennen und anwenden	45.	Schüler/innen können Wortarten und ihre wesentlichen Funktionen erkennen und benennen
	46.	Schüler/innen können Grundregeln der Wortbildung (Ableitung und Zusammensetzung) anwenden
Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden	47.	Schüler/innen kennen Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe
	48.	Schüler/innen kennen die Bedeutung von grundlegenden idiomatischen Wendungen (insbesondere von verbalen Phrasen)
	49.	Schüler/innen können Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen
Über Rechtschreibbewusstsein verfügen	50.	Schüler/innen beherrschen grundlegende Regeln der Dehnung, der Schärfung, des Stammprinzips, der Groß- und Kleinschreibung und können diese beim Schreiben anwenden
	51.	Schüler/innen beherrschen die Rechtschreibung des Gebrauchswortschatzes einschließlich gängiger Fremdwörter
	52.	Schüler/innen können Arbeitshilfen zur Rechtschreibung (z. B. Wörterbuch) einsetzen

Abbildung 1: Kompetenzbereich Sprachbewusstsein (In: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, S.4.)

Dass der Grammatik in den Bildungsstandards zumindest indirekt eine zentrale Rolle zukommt, wird in der graphischen Darstellung (siehe Abbildung 2) recht deutlich: *Sprachbewusstsein* wird als Mittelpunkt des Modells angenommen und somit als vermittelnde Kerndimension zwischen den anderen Kompetenzbereichen angenommen. Topalović und Michalek schreiben dem Bereich Grammatik vor diesem Hintergrund eine

https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/4868078040f5e805c148e53eaa35e8066103390c/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]

[15] Vgl. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bildungsstandards Deutsch. 8. Schulstufe. Nach der Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) vom 1. Jänner 2009. In: https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/grundlagen-der-nationalen-kompetenzerhebung/grundlagen-der-bildungsstandards [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]

zweiteilige Aufgabe zu: Sie ist „[…] sowohl als Werkzeug als auch als Lerngegenstand […]“[16] zu verstehen.

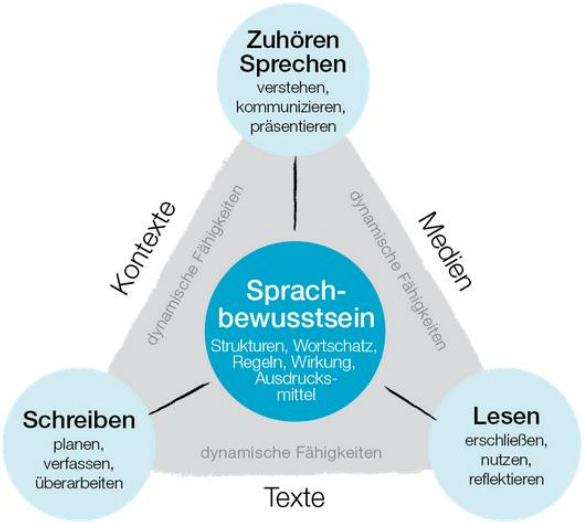

Abbildung 2: Bildungsstandards Deutsch, 8. Schulstufe (In: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen)

Auch in den österreichischen Lehrplänen für das Unterrichtsfach Deutsch[17] wird vermehrt auf den Begriff *Sprachbewusstsein* anstelle von *Grammatik* eingegangen. Unterholzner, Illetschko und Schörkhuber sprechen vor diesem Hintergrund von einem „[…] Rückzug auf die fachdidaktische Metaebene“[18]. Ähnliche Tendenzen findet man auch in den Bildungsplänen in Deutschland, in welchen Ossner – wie eingangs bereits erwähnt – unterschiedlichste Begrifflichkeiten zum Arbeitsbereich der Grammatik aufzeigt. [19]

Betrachtet man die Bildungsziele, die im Zusammenhang mit dem breit definierten Gegenstand in der Sekundarstufe I in den österreichischen Lehrplänen vorgelegt werden, ergibt sich folgendes Bild: Grammatikbezogene Bestrebungen werden für alle vier Klassen in gleicher Weise festgelegt und durchaus vage formuliert. So finden sich unter dem Punkt „Sprachliche Erscheinungsformen betrachten und anwenden“ folgende Anhaltspunkte:

[16] Topalović, Elvira / Michalak, Magdalena: Sprachreflexion und Grammatik zwischen DaM und DaZ. In: Michalak, Magdalena (Hg.): Grundlagen der Sprachdidaktik. Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012, S. 228.
[17] Exemplarisch wurden hierbei die Lehrpläne für die Sekundarstufe I und II (AHS) für Deutsch gewählt.
[18] Unterholzner, Franz / Illetschko, Marcel / Schörkhuber, Wolfgang: Ein Blick aus Österreich auf das Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. In: Didaktik Deutsch 51 (2021), S. 21.
[19] Vgl. Ossner (2007), S. 163.

> Wissen über Sprache erwerben und anwenden, wie es für einen möglichst fehlerfreien Sprachgebrauch notwendig ist. Einblicke in Struktur und Funktion von Sprache gewinnen, und zwar aus den Bereichen der Pragmatik, der Semantik und der Text-, Satz- und Wortgrammatik.[20]

Schwerpunkte im Bereich *Sprachbewusstsein* werden dabei auf die Wort-, Satz- und Textgrammatik sowie auf Semantik und Pragmatik gelegt.

Diese Einteilung deckt sich mit jener aktueller Forschungsansätze nur teilweise (siehe dazu beispielsweise die Einteilung im Rahmen des Verzeichnisses grundlegender grammatischer Fachausdrücke[21], das bisweilen als Grundlage für die Vermittlung herangezogen wird). Generell sei aber nochmals hervorgehoben, dass in der Sprachdidaktik bislang kein Konsens über die Einteilung der Grammatikbereiche herrscht.

Betrachtet man im Weiteren die Grammatikvermittlung in der Sekundarstufe II, so kann man feststellen, dass das Vorhandensein eines grundlegenden Wissens bei den Schüler*innen dezidiert als Ziel festgelegt wird. Nicht angeführt wird hingegen, welche Bereiche dieses konkret umfassen beziehungsweise durch welche Methoden, Materialien oder anhand welcher Grammatiktheorien es aufgebaut werden soll:

> Grammatikwissen […] ist ein eigenes Bildungsziel, soll den schriftlichen und mündlichen Texterstellungsprozess und die Textkompetenz sowie die Orientierung in den Systemen anderer Sprachen fördern und zur kritischen Analyse von sprachlichen Erscheinungen befähigen. [22]

Grammatik findet somit zwar auch Einzug in der Oberstufe, scheint hier jedoch – um auf die Zweiteilung von Topalović und Michalek zurückzukommen – eher als „Werkzeug“ für andere Bereiche und nicht als Lerngegenstand an sich verstanden zu werden.

Auch in einschlägigen Studien stellt man sich die Frage, wann Grammatik vermittelt werden sollte und kommt zu dem Schluss, dass der Bereich gerade in der Oberstufe

---

[20] Rechtsinformation des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, Fassung vom 21.01.2022. Lehrplan Deutsch: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]

[21] Vgl. Kultusministerkonferenz: Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 7. November 2019. In: https://grammis.ids-mannheim.de/vggf [Zuletzt zugegriffen am 12.01.2022]

[22] Rechtsinformation des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, Fassung vom 21.01.2022. Lehrplan Deutsch: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]

unterrepräsentiert ist.[23] Besonders in Hinblick auf den Kompetenzgewinn, der sich aus einer Verknüpfung von Grammatik (Sprachbewusstsein) und den in der Oberstufe gesetzten Schwerpunkten (wie dem Verfassen von Texten oder Literaturarbeiten) ergeben würde, erweist sich die Vermittlung auch bei „älteren“ Schüler*innen noch als zentral.[24]

Um die Stellung des Grammatikunterrichts in den österreichischen Lehrplänen sowie den Bildungsstandards auf den Punkt zu bringen, soll abschließend Folgendes festgehalten werden: In beiden Dokumenten wird explizit auf die Vermittlung von Grammatik (wenn auch zumeist im Sinne von *Sprachbewusstsein*) hingewiesen. Besondere Bedeutung wird ihr vor allem in Hinblick auf ihre positiven Auswirkungen auf andere Bereiche (Zuhören, Sprechen, Lesen und Schreiben) zugeschrieben.

Trotz der relevanten Funktion von Grammatik werden weder in den Lehrplänen noch den Bildungsstandards konkrete Beschreibungen festgelegt, wie Grammatikunterricht aussehen kann/soll. Es gibt folglich keine Angaben dazu, mit welchen Materialien, anhand welcher Methoden oder auf Grundlage welcher Modelle Lehrkräfte arbeiten können/sollen. Dass diese fehlende vereinheitlichte Grundlage auch im Rahmen der konkreten Gestaltung von Grammatikunterricht ein Problem darstellt, wird im Rahmen eines späteren Kapitels noch genauer diskutiert.

3.2 Grammatikunterricht in der aktuellen Forschungsliteratur

Wie soeben gezeigt wurde, hat Grammatik im Unterrichtsfach Deutsch einen durchaus zentralen Stellenwert in den österreichischen Lehrplänen und Bildungsstandards – auch wenn keine expliziten Vorschläge zur Umsetzung gegeben werden und vermehrt auf den Begriff *Sprachbewusstsein* zurückgegriffen wird. Zudem herrscht in der Literatur mittlerweile (zumindest großteils) Konsens darüber, dass Grammatik grundsätzlich einen wichtigen Bestandteil des Deutschunterrichts darstellt. Über die Gründe, warum die Vermittlung tatsächlich stattfinden sollte, wird jedoch nach wie vor diskutiert.[25] Das

[23] Vgl. u.a. Raab, Susanne / Rödel, Michael: Zum Verhältnis von universitärer Sprachwissenschaft und Sprache im Sprachunterricht. In: Zeitung für Literaturwissenschaft und Linguistik 153 (2009), S. 128.
[24] Vgl. Häcker, Roland: Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. In: Konopka, Marek / Strecker (Hg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin, New York: De Gruyter 2009, S. 329-330.
[25] Vgl. Ivo, Hubert/Neuland, Eva: Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik). In: Diskussion Deutsch 22 (1991), S. 440.

folgende Kapitel zielt nicht darauf ab, konkreten Begründungen für das eine oder andere Argument nachzugehen. Stattdessen soll ein erster Überblick gegeben werden, wie es in der Literatur um den Grammatikunterricht tatsächlich steht beziehungsweise welche Legitimationsansätze besonders bei den Lehrenden vertreten werden. Fragen nach der Art der Vermittlung, deren Inhalte und Umfang, aber auch den damit verbundenen Einstellungen und Erfahrungen soll erst im Rahmen eines späteren Kapitels nachgegangen werden.

Dass Grammatik sowohl von Schüler*innen als auch Lehrenden nicht immer als beliebtester Gegenstand des Deutschunterrichts angesehen wird, ist bekannt. Habermann, Diewald und Thurmair sprechen von einem „Hassobjekt“ [26] der Schüler*innen, während sie scheinbar auch für die Lehrenden ein „Schreckgespenst“[27] darstellt. In Hinblick darauf, was Grammatikunterricht leisten kann und muss, spricht Ossner von Grammatik als einem „funktionale[m] Pflichtteil“[28]. Damit unterstellt er, dass die Vermittlung nicht um ihrer selbst willen stattfinde, sondern lediglich aufgrund der gesetzlichen Vorgabe beziehungsweise ihren Auswirkungen auf weitere Bereiche gemacht werde.

Spricht man mit Studierenden über ihre persönlichen Erfahrungen im schulischen Grammatikunterricht, so wird häufig angegeben, sie hätten das Gefühl gehabt, dass der/die Lehrende den Gegenstand selbst nicht gerne vermittelt habe. Die verpflichtende Vorgabe des Lehrplan diente dabei oftmals aber als Legitimationsgrund.[29] Ebenso stellte Bremerich-Vos in einer Befragung von Schüler*innen der 11. Schulstufe fest, dass im Unterricht beinahe aller Jugendlichen der Sinn und Zweck des Grammatikunterrichts nicht bewusst diskutiert wurde. Eine solche Reflexion sei insofern nicht notwendig gewesen, da ohnehin für alle Beteiligten festgestanden wäre, dass dieser stattfinden müsse“[30]. Obwohl die Studie bereits in den 1980ern durchgeführt wurde, gibt sie doch Anlass dazu, heutige Legitimationsansätze von Grammatik in Frage zu stellen.

---

[26] Habermann, Mechthild, Gabriele Diewald und Maria Thurmair: Duden. Fit für das Bachelor-Studium. Grundwissen Grammatik. Mannheim u.a.: Dudenverlag 2009, S. 143.
[27] Nilsson, Torsten: Das Dilemma der deutschen Schulgrammatik. Dissertation (masch.). Gerhard-Mercator- Universität Duisburg 2002, S. 23. In: https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00005469. [Zuletzt zugegriffen am 23.01.2022]
[28] Ossner (2007), S. 161.
[29]Vgl. Bremerich-Vos, Albert: „Farbiger“ Grammatikunterricht. Studierende und ihre „Grammatikbiografien“. In: Klotz, Peter / Peyer, Ann (Hg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation: Bestandsaufnahme – Reflexion – Impulse. Baltmannsweiler 1999, S. 41.
[30] Vgl. Bremerich-Vos, Albert: „Sprachunterricht – Nein danke!“? Grammatikunterricht aus der Schülerperspektive. Der Deutschunterricht 6 (1981), S. 14.

Generell wird in der Literatur häufig bemängelt, dass Schüler*innen, aber auch Lehrende sowie Eltern und Lai*innen eine Auseinandersetzung mit Grammatik lediglich aus einer traditionellen Überzeugung heraus als wichtig einschätzen. Begründete und reflektierte Überlegungen blieben jedoch weitgehend aus.[31] Ingendahl stellte dazu bereits 1997 fest „[…] die Leute halten sie für wichtig, wozu – wissen sie nicht.“[32] Grammatik erscheint damit als bloßer Selbstzweck, deren Vermittlung stattfindet, *damit* sie stattfindet, während die unterschiedlichen Möglichkeiten, die von ihr ausgehen, unter der Oberfläche verborgen bleiben.

In einer anderen Untersuchung von Schüler*innen sowie Germanistikstudierenden aus dem Jahr 1991 erhielten Ivo und Neuland auf die Frage, warum Grammatikunterricht ihrer Meinung nach Teil des Fachs Deutsch sein sollte, differenzierte Antworten. Während die Schüler*innen besonders die Relevanz des Gegenstands für ein „gutes“ Deutsch betonten, so hoben die Studierenden ihre Bedeutung für den Fremdsprachenerwerb sowie Bildungs- und Denkargumente hervor.[33] Vor allem die Bedeutsamkeit von Grammatik, die sich beim Erlernen einer Fremdsprache auftut, wird von (angehenden) Lehrkräften in unterschiedlichen Studien immer wieder betont.[34]

Ein Problem, das sich in Bezug auf die Legitimation von Grammatikunterricht ergibt, sind die bislang großteils noch ausstehenden Wirksamkeitsstudien in diesem Bereich. Aktuell gibt es für deutschsprachige Gebiete keine nennenswerten Studien, die untersucht haben, wie sich die Vermittlung beispielsweise auf die Schreibkompetenzen der Schüler*innen auswirkt. Stattdessen gibt es lediglich erste Hinweise darauf, dass durch Grammatikunterricht einzelne sprachliche Aspekte verbessert werden könnten.[35] Auch die Frage, ob Grammatikunterricht einen positiven Effekt auf die Leseleistungen von Schüler*innen oder auch auf weitere Bereiche haben kann, konnte bislang noch nicht eindeutig beantwortet werden.[36] Dies gilt sowohl für den Erst- als auch

[31] Vgl. Müller, Christoph: Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie. In: Bredel, Ursula u.a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh 2006, S. 469.
[32] Ingendahl (1997), S. 290.
[33] Vgl. Ivo / Neuland (1991), S. 456.
[34] Vgl. Bremerich-Vos (1999), S. 39.
[35] Vgl. Funke, Reinold: Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP). Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Band 6. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 438-446.
[36] Vgl. Funke, Reinold: 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 Linguistic Regions. L1-Educational Studies in Language and Literature 17 (2018), S. 29.

Zweitsprachenerwerb, wobei besonders bei Letzterem die Frage geklärt werden muss, ob sich die Vermittlung positiv auf die Sprachkompetenz auswirkt.[37]

Wie soeben gezeigt, wird die Frage nach der Wirksamkeit beziehungsweise dem Nutzen von Grammatik somit immer wieder diskutiert. Grundsätzlich kommt dem Gegenstand sowohl in der Forschungsliteratur als auch in den österreichischen Lehrplänen und Bildungsstandards eine zentrale Rolle zu. Hierbei muss jedoch angemerkt werden, dass insbesondere aktuelle Studien zu den Einstellungen gegenüber Grammatikunterricht, die aufzeigen, wie es um den Gegenstand tatsächlich steht, fehlen. Grundsätzlich kann Grammatik aber – um nochmals auf Topalović und Michalek zurückzukommen – als Lerngegenstand und Werkzeug zugleich verstanden werden.[38] An diesen Gedanken anknüpfend, weist Grammatikunterricht auch einen zweiteiligen Nutzen auf: Einerseits kann ihm ein Primärnutzen zugeschrieben werden, der aus dem fachwissenschaftlichen Wissen hervorgeht, andererseits aber auch ein Sekundärnutzen, da er positive Auswirkungen auf andere Bereiche, beispielsweise die Orthographie, haben kann.[39]

Spannend ist vor diesem Hintergrund die Frage, wie Lehrkräfte die Wirksamkeit von Grammatik einschätzen. In einer Studie von Häcker gaben 73% der befragten Deutschlehrenden an, sie sei hilfreich für die Rechtschreibung und Zeichensetzung, 69% sahen sie als Hilfe für das eigene Formulieren an und 68% betonten ihre positiven Auswirkungen auf das Interpretieren von Texten.[40] Weitere Befragungen von Lehrkräften und insbesondere Lehramtsstudierenden stehen aber noch aus.

Wie im vorliegenden Kapitel gezeigt werden konnte, wird die Frage nach der Legitimation von Grammatikunterricht bis heute unterschiedlich beantwortet. Ein besonderes Augenmerk sollte daraufgelegt werden, dass Lehrkräfte, aber vor allem auch Studierende und Schüler*innen vermehrt über den Sinn und Zweck von Grammatik aufgeklärt werden. Dadurch kann ein reflektierter Umgang mit dem Gegenstand ermöglicht werden. Dahingehend erweist es sich als zentral, dass in zukünftigen Studien den Fragen nachgegangen wird, welche Legitimationsansätze seitens der Lehrkräfte vorliegen beziehungsweise wie diese die Wirksamkeit von Grammatikunterricht einschätzen.

---

[37] Vgl. Topalovic / Michalek (2012), S. 236.
[38] Vgl. ebd., S. 228.
[39] Vgl. Felfe, Marc: Schlüssel oder Peitsche? Schulgrammatik im Spagat In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 48/2 (2020), S. 347.
[40] Vgl. Häcker (2009), S. 313.

4 Grammatikunterricht und schulische Wirklichkeit

Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, nimmt die Grammatikvermittlung in den österreichischen Lehrplänen sowie der Forschungsliteratur eine zentrale, jedoch auch umstrittene Stellung ein. Neben den unterschiedlichen Ansätzen, warum der Gegenstand Teil des Deutschunterrichts sein soll, erweist sich besonders die Frage nach dem *Wie* als relevant. Nicht nur Bildungsexpert*innen oder Sprachwissenschaftler*innen sind sich darüber uneinig, auf welcher Grundlage, anhand welcher Methoden beziehungsweise welches Fachwissen den Schüler*innen konkret vermittelt werden sollte, sondern auch Lehrkräfte scheinen sich in ihren Meinungen darüber zu unterscheiden.

Ausgehend davon stehen besonders die verschiedenen, im Unterricht eingesetzten Methoden und Materialien im Fokus. Doch auch in anderen Bereichen weisen (angehende) Lehrende teils große Differenzen auf: Sie unterscheiden sich in ihren Einstellungen gegenüber Grammatik, ihrem fachlichen und fachdidaktischen Wissen in diesem Bereich sowie in den Erfahrungen, die sie im Rahmen von Schule und Lehrer*innen(aus)bildung gemacht haben. Grundsätzlich muss hierbei festgehalten werden, dass in Bezug auf diese Aspekte immer noch zahlreiche Forschungslücken vorliegen.

Im vorliegenden Kapitel sollen zunächst Möglichkeiten der Gestaltung von Grammatikunterricht (insbesondere in Hinblick auf die methodischen Konzeptionen sowie die zum Einsatz kommenden Materialien) vorgestellt werden. Anschließend werden Fachmeinungen aus der Literatur, insbesondere aber auch Befragungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden präsentiert und miteinander in Verbindung gebracht. Im Weiteren wird ein Augenmerk auf die Einstellungen, das Wissen und die Erfahrungen von (angehenden) Lehrenden gelegt und Grammatikunterricht aus ihrer Perspektive beleuchtet.

4.1 Gestaltungsmöglichkeiten

Zu Beginn soll auf unterschiedliche Aspekte eingegangen werden, die sich für die Gestaltung und Aufbereitung von Grammatikunterricht als zentral erweisen und die im Forschungsfeld der Deutschdidaktik immer wieder diskutiert werden. Konkret wird der

Fokus dabei auf unterschiedliche Ansätze, Methoden und Strategien zur Vermittlung sowie die dabei zum Einsatz kommenden Materialien gelegt.

4.1.1 Methodische Konzeptionen

Hinsichtlich der Methoden und Strategien zur Vermittlung von Grammatik im Deutschunterricht gibt es in der Literatur eine Reihe an unterschiedlichen Konzepten. Hochstadt, Krafft und Olsen bieten in ihrem Buch „Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis“ einen guten Überblick, indem sie ihren Leser*innen eine strukturierte Vorstellung bekannter methodischer Konzeptionen der Wortschatzarbeit beziehungsweise des Grammatikunterrichts geben.[41]

In der Forschung wird vor allem der *traditionelle*, *operationale*, *situationsorientierte (situative)*, *integrierte (integrative)* und *funktionale* Grammatikunterricht unterschieden.[42] Hierbei muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass sich die herangezogenen Begrifflichkeiten teilweise voneinander unterscheiden und je nach Autor*innen andere Termini verwendet beziehungsweise diese verschieden interpretiert werden.[43] Neben den soeben genannten Konzeptionen ist hierbei auch die *Grammatikwerkstatt* von Eisenberg und Menzel zu nennen, die eine systematische, induktive, funktionale sowie integrative Vermittlung anstrebt.[44] Zudem wird in der Literatur auch vermehrt ein Augenmerk auf solche Vermittlungsmethoden gelegt, die sich mit Sprache und deren Reflexion vor dem Hintergrund einer vergleichenden Darstellung von Deutsch als Erst- und Zweitsprache konzentrieren (siehe hierzu u.a. den *kontrastiven Grammatikunterricht*).[45]

Erste Assoziationen zur Vermittlung beziehen sich häufig auf den *traditionellen Grammatikunterricht*, der von allen bestehenden Ansätzen wohl am meisten in der Kritik steht.[46] Grundsätzlich setzt dieser bei der „[…] deduktive[n] Vermittlung eines

[41] Vgl. Hochstadt, Christiane / Krafft, Andreas / Olsen, Ralph: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren: In: ders. / dies. (Hg.): Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. 2. Auflage. Tübingen: Franke Verlag 2015.
[42] Vgl. Hochstadt / Krafft / Olsen (2015), S. 230-265. und Gornik (2006), S. 816-826.
[43] Anmerkung: So nennen Hochstadt/Krafft/Olsen u.a. den situationsorientierten bzw. auch den integrierten Unterricht, die sich bei Gornik (2006) unter dem Begriff situativ bzw. integrativ einordnen lassen
[44] siehe dazu: Eisenberg, Peter / Menzel, Wolfgang: Grammatik-Werkstatt. In: Praxis Deutsch 129 (1995), S. 14-23.
[45] Vgl. Hochstadt / Krafft / Olsen (2015), S. 259-263.
[46] Vgl. Topalović / Michalak (2012), S. 226-227.

terminologischen Apparats zur Beschreibung formaler sprachlicher Eigenschaften“[47] an, doch sind damit nicht selten einfach all diejenigen Aspekte gemeint, die von „modernen“ Konzeptionen abweichen.[48] Bemängelt wird vor diesem Hintergrund, dass häufig das bloße Auswendiglernen von konkreten Begrifflichkeiten angestrebt wird[49]. Zudem wird kritisiert, dass bei der Vermittlung getrennt auf Inhalt und Form eingegangen wird und daher der Sinn und Zweck der Beschäftigung mit Sprache nicht offengelegt werden kann.[50] Darf man unterschiedlichen Befragungen von Lehrkräften Glauben schenken, so handelt es sich beim traditionellen Grammatikunterricht, trotz seiner vielzitierten Negativaspekte, dennoch um die bevorzugte Methode im schulischen Alltag.[51]

An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass es – an die kurze Vorstellung des traditionellen Grammatikunterrichts anschließend – nicht Ziel der vorliegenden Arbeit ist, einen Überblick zu eben diesen gängigen Konzepten anzufertigen. Dies würde zum einen den Rahmen der Masterarbeit sprengen, zum anderen soll der Fokus auf unterschiedliche Meinungen und Einstellungen zu ausgewählten Vermittlungsstrategien gelegt und diese miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Dies entspricht auch der Vorgehensweise aktueller Forschungen im Feld. So muss man sich hierbei stets vor Augen halten, dass die Diskussion über die vorliegenden Konzeptionen in der Deutschdidaktik weit zurückreicht, es bislang jedoch keinen Konsens darüber gibt, welche Art von Grammatikunterricht nun die „beste“ oder „geeignetste“ sei. Ein Grund dafür kann vor allem darin gesehen werden, dass einschlägige Konzeptionen in ihrer Reinform nur selten Einzug in das Unterrichtsgeschehen finden. Dürscheid hält fest: „In der Unterrichtspraxis kommen diese Formen in der Regel in verschiedenen Kombinationen vor; sie schließen sich nicht aus.“[52]

---

[47] Bredel (2013), S. 227.
[48] Vgl. ebd., S. 227-228.
[49] Vgl. Ossner, Jakob: Sprachdidaktik Deutsch. 2., überarbeitete Auflage. Paderborn: Schöningh 2008, S. 229.
[50] Vgl. Bredel (2013), S. 228.
[51] Vgl. Van Vooren, Valerie / Casteleyn, Jordi / Mottart, André: The Impact of Teachers’ Beliefs on Grammar Instruction and Students’ Grammar Competences" Procedia. In: Social and Behavioral Sciences 69 (2013), S. S. 641-648.
[52] Dürscheid, Christa: Damit das grammatische Abendland nicht untergeht. Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II. In: Köpcke, Klaus-M. / Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. (Germanistische Linguistik 277), Tübingen: Niemeyer 2007, S. 59.

Anstatt sich auf einzelne methodische Konzeption zu beschränken, werden in der Literatur verschiedene Gegensatzpaare aufgestellt, deren Kombinationen letztlich im Grammatikunterricht eingesetzt werden. Die genaue Einteilung erfolgt je nach Autor*innen unterschiedlich. So differenzieren Eisenberg und Menzel die Pole „systematisch vs. situationsorientiert“ sowie „deduktiv vs. induktiv“.[53] Graus und Coppen erweitern diese Liste um die Unterscheidung „implizit vs. explizit“.[54] Häcker hingegen sieht den modernen Grammatikunterricht als eine Kombination von funktionalen, situativen, induktiven sowie integrativen Momenten, wobei er mit dem letzten Begriff auch die Dimensionen „integrativ vs. isoliert“ in den Diskurs mitaufnimmt.[55] Wirft man einen Blick in die empirische Forschung, wo (angehende) Lehrende dazu befragt werden, welche methodischen Konzeptionen sie präferieren, so muss auch hier auf eine große Varianz hingewiesen werden.

Im Folgenden werden einige methodische Konzeptionen vorgestellt, die in der einschlägigen Literatur häufig aufgegriffen werden und als Gegensatzpaare definiert. Im Weiteren werden die Präferenzen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften für oder gegen einen dieser Pole genauer analysiert und die Ergebnisse zueinander in Verbindung gesetzt.[56] Aufgrund fehlender Studienergebnisse im deutschsprachigen Raum werden an manchen Stellen auch Untersuchungen zur Grammatikvermittlung im Englisch- oder Französisch-als-Zweitsprache-Unterricht vorgestellt. Hierbei muss freilich berücksichtigt werden, dass diese Ergebnisse nicht genauso auf den Grammatikunterricht im Fach Deutsch angewendet werden können. Für einen ersten Überblick und eine anschließende Reflexion hinsichtlich möglicher Implikationen für den Deutschunterricht erweisen sie sich aber dennoch als relevant.

Systematische vs. situative Grammatikvermittlung

Hinsichtlich der Polarisierung „systematischer vs. situativer“ Vermittlung schreiben Eisenberg und Menzel:

> Der systematische Grammatikunterricht geht von Teilsystemen der Grammatik aus und läßt diese erarbeiten oder vermittelt sie; der situationsorientierte Grammatikunterricht vermittelt in aller

[53] Vgl. Eisenberg / Menzel (1995), S. 14-16.
[54] Vgl. Graus, Johan / Coppen, Peter-Arno: Student teacher beliefs on grammar instruction. Language Teaching Research 20/5 (2016), S. 574-577.
[55] Vgl. Häcker (2009), S. 313.
[56] Vgl. u.a. Wegscheider (2019).

> Regel grammatische Einzelkategorien anläßlich der Behandlung einer inhaltlich-thematischen Aufgabe […][57]

Während der erste Begriff somit eine strukturierte und geplante Vermittlung vorgibt, ergibt sich der zweite aus einer Situation heraus, die an kommunikative oder inhaltliche Prozesse anknüpft. Hinsichtlich der Präferenzen von Lehrkräften zeigt sich ein differenziertes Bild: Während in einer Umfrage von Häcker aus dem Jahr 2007 64% der Deutschlehrenden angaben, Systematik bei der Vermittlung für wichtig zu halten, so hält der Autor selbst vermehrt an einem situationsorientiertem Unterricht fest. Dadurch könnten „günstige Lernarrangements“[58] geschaffen und gleichzeitig genutzt werden.[59] Die Debatte um eine „systematische vs. situative“ Vermittlung wird in neuerer Literatur jedoch immer mehr abgeschwächt. Für Hochstadt, Krafft und Olsen erweist sich die Differenzierung der beiden methodischen Konzeptionen durch den Ansatz einer integrativen Grammatikvermittlung im Deutschunterricht als widerlegt. Die Autor*innen sehen es dahingehend als unanfechtbar, dass „[…] Grammatikunterricht systematisch aufgebaut sein und gleichzeitig Raum für situationsgebundene Arbeit geben soll […]“[60].

Integrative vs. isolierte Grammatikvermittlung

Vor diesem Hintergrund stellt sich eine weitere Polarisierung, jene der „integrativen vs. isolierten“ Vermittlung als wesentlich heraus. Häcker sieht besonders die integrative Vermittlung als zentral, bei der Grammatik(unterricht) eben nicht isoliert, sondern mit anderen Bereichen im Unterrichtsfach Deutsch in Verbindung gesetzt wird.[61]

Topalović und Dünschede fragten in ihrer Studie Deutschlehrende, in welchen Situationen/Kontexten sie Grammatik am meisten benötigen würden. Als Antworten wurde nicht nur der eigentliche Grammatikunterricht genannt, sondern es wurden auch zahlreiche weitere Bereiche des Deutschunterrichts (wie Textproduktion oder Rechtschreibung) hervorgehoben. Damit konnte gezeigt werden, dass eine integrative Vermittlung als zentral angesehen wird.[62]

---

[57] Eisenberg / Menzel (1995), S. 15.
[58] Häcker (2009), S. 313.
[59] Vgl. ebd., S. 313-317.
[60] Hochstadt / Krafft / Olsen (2015), S. 214.
[61] Vgl. Häcker (2009), S. 313.
[62] Vgl. Topalović / Dünschede (2014), S. 79-80.

Bereits 1999 hob auch Bremerich-Vos die Bedeutung eines integrativen Ansatzes hervor, stellte in seiner Befragung von Lehramtsstudierenden zu ihrem eigenen schulischen Grammatikunterricht jedoch gleichzeitig fest, dass zumeist Erfahrungen im Rahmen eines isoliert vermittelten Grammatikunterrichts gemacht wurden.[63] Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch jüngere Studien: Bachmann, Geyer und Müller eruierten 2020 im Rahmen einer qualitativen Studie mit drei Lehrkräften, dass diese den Gegenstand als eine „[…] Aneinanderreihung von isolierbaren Regeln bzw. Teilen […]"[64] wahrnehmen.

Andere Autor*innen wie Dürscheid oder Ingendahl sprechen sich sogar dezidiert gegen eine integrative Vermittlung aus[65]. Letzterer begründet seine radikale Ansicht zum integrativen Ansatz wie folgt: „In der alltagspraktischen Reflexion kommen grammatische Fragen so gut wie nicht vor; deshalb nützt auch ein `integrativer Grammatikunterricht´ nichts."[66]

Ein Blick in die österreichischen Lehrpläne zeigt, dass hinsichtlich der eben thematisierten Polarisierung sowohl eine integrative als auch isolierte Vermittlung zum Einsatz kommen kann. So heißt es im Lehrplan für Deutsch in der AHS Unterstufe hinsichtlich des Bereichs „Sprachbetrachtung und Rechtschreibunterricht":

> Sprachbetrachtung und Rechtschreibunterricht sind grundsätzlich in die Handlungszusammenhänge des Deutschunterrichts einzubinden. Die Auseinandersetzung mit Sprach- und Schreibnormen soll nicht Selbstzweck sein und auch nicht auf vordergründiges Begriffswissen abzielen. Ausgangspunkte sollen vor allem Texte und komplexe Situationen sein, bisweilen ist es aber auch zielführend, einzelne Teilbereiche der Grammatik oder Rechtschreibung zunächst isoliert zu betrachten.[67]

Explizite vs. implizite Grammatikvermittlung

Hinsichtlich der Unterscheidung „expliziter vs. impliziter" Grammatikunterricht kann festgehalten werden, dass bei Ersterem die Vermittlung anhand eines deklarativen, explizit beschriebenen Regelwissens stattfindet. Bei der impliziten Vermittlung steht

---

[63] Vgl. Bremerich-Vos (1999), S. 47.
[64] Bachmann, Mariella / Geyer, Sabrina / Müller, Anja: Und darum geht es ja auch… zu wissen, wie Sprache funktioniert. Fachwissen und Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: Langlotz, Miriam: Grammatikdidaktik. Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 199.
[65] Vgl. Dürscheid (2007), S. 49-53.
[66] Ingendahl (1997), S. 290.
[67] Rechtsinformation des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, Fassung vom 21.01.2022. Lehrplan Deutsch: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]

hingegen das unbewusste Erlernen sprachlicher Prozesse im Fokus. Hier wird die Aufmerksamkeit auf bestimmte grammatische Situationen, nicht aber auf dahinterstehende Regeln gelegt.[68]

Bislang stehen Studien, die sich mit den Präferenzen von österreichischen Deutschstudierenden oder Deutschlehrkräften hinsichtlich einer expliziten oder impliziten Grammatikvermittlung beschäftigen, noch aus. Für den Zweit- und Fremdspracheunterricht in anderen Sprachen konnten hingegen bereits erste Tendenzen eruiert werden. So konnte Wegscheider bei einer Befragung von österreichischen Englisch-als-Fremdsprache-Lehrer*innen zeigen, dass eine Präferenz in Richtung expliziter Vermittlung vorliegt.[69] Auch bei Jean und Simard gab die Mehrheit der befragten Englisch- und Französischlehrenden an, das Erlernen von grammatischen Regeln als wichtig oder sehr wichtig einzuschätzen.[70] Azad konnte in diesem Zusammenhang zeigen, dass die Mehrheit der befragten Englisch-als-Fremdsprache-Lehrkräfte darüber hinaus der Ansicht sind, dass eine explizite Vermittlung von den Schüler*innen erwartet wird und sich die Diskussion über konkrete grammatische Regeln als besonders hilfreich erweist.[71] Eine Interventionsstudie von Stanat und anderen gibt erste Hinweise darauf, dass Kinder, die sowohl explizit als auch implizit gefördert wurden, bessere sprachbezogene Ergebnisse erzielten, als jene, bei denen nur der implizite Ansatz angewendet wurde.[72]

Auch wenn diese Studien nicht genauso auf den Grammatikunterricht im Fach Deutsch umgemünzt werden können, geben sie erste Hinweise darauf, welche Art der Vermittlung Lehrende bevorzugen. Insbesondere vor dem Hintergrund der Grammatikvermittlung bei Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache erweisen sich die vorgestellten Studienergebnisse als relevant.

---

[68] Vgl. Binanzer, Anja / Langlotz, Miriam: Grammatik. Empirische Forschung zu grammatikalischem Können und Wissen. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 313.
[69] Vgl. Wegscheider (2019), S. 12-13.
[70] Vgl. Jean, Gladys / Simard, Daphnée: Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring? In: Foreign Language Annals, 44/3 (2011), S. 476.
[71] Vgl. Azad (2013), S. 117-118.
[72] Vgl. Stanat, Petra / Becker u.a..: Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluation the effects of a summer learning program. In: Learning and Instruction 22 (2012), S. 159-170.

Deduktive vs. induktive Grammatikvermittlung

Hinsichtlich der Unterscheidung einer „expliziten vs. impliziten“ Grammatikvermittlung bezieht sich die vorliegende Arbeit auf die Definition von Eisenberg und Menzel:

> Der Gegensatz „[…] kennzeichnet den Unterschied zwischen einer Vermittlung, die allein von den Kategorien einer […] wissenschaftlichen Grammatik ausgeht und diese […] an die Schülerinnen und Schüler weiterreicht, und einer auf selbstständige Ermittlung zumindest angelegten Methode, die über Sprachanalysen und unter Verwendung wissenschaftlicher Verfahren zu den Kategorien hinführt.[73]

Auch bei dieser Polarisierung lässt sich wieder eine Differenz zwischen dem, was in der Literatur zumeist empfohlen wird, und den Präferenzen von Lehrenden finden. So stellte Bremerich-Vos bereits 1999 bei der Befragung von deutschen Lehramtsstudierenden zu ihrem eigenen schulischen Grammatikunterricht fest, dass sich die Mehrheit an eine deduktive Vermittlung erinnerte.[74] In den aktuellen österreichischen Lehrplänen findet sich hingegen der Verweis auf eine implizite Vermittlung, indem von „entdeckende[n] Verfahren“[75] die Rede ist. Auch Häcker spricht sich dafür aus, dass die Schüler*innen mithilfe adäquaten Materials, also ausgehend von bestimmten Texten oder Situationen, eigenständig über sprachliche Prozesse reflektieren sollen. Gleichzeitig stellt auch er in seiner 2009 durchgeführten Befragung von Lehrkräften fest, dass eine solche erforschende Vorgehensweise eher selten vorkommt.[76]

Abschließend sei hervorgehoben, dass es sich bei der empirischen Forschung sowohl hinsichtlich der Effizienz der unterschiedlichen methodischen Konzeptionen als auch in Hinblick auf die Untersuchung der Präferenzen von Lehrkräften nach wie vor um ein Forschungsdesiderat handelt.[77] Mit Ausnahme einiger weniger Wirksamkeitsstudien[78] fehlen bislang empirische Belege dafür, welche Methoden und Ansätze sich besonders förderlich auf die Grammatikkompetenzen der Schüler*innen auswirken.

---

[73] Eisenberg / Menzel (1995), S. 15.
[74] Vgl. Bremerich-Vos (1999), S. 45.
[75] Rechtsinformation des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, Fassung vom 21.01.2022. Lehrplan Deutsch: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]
[76] Vgl. Häcker (2009), S. 314-319.
[77] siehe hierzu u.a. Gornik (2006), S. 827.
[78] siehe hierzu u.a. Stanat / Becker u.a. (2012).

Zwischenfazit

Insgesamt sei erneut darauf verwiesen, dass alle vorgestellten Polarisierungen hinsichtlich der methodischen Konzeptionen nie zur Gänze in eine Richtung ausgeprägt sind: Zumeist besteht eine Mischform aus einer „systematischen vs. situativen“, „integrativen vs. isolierten“, „expliziten vs. impliziten“ sowie „deduktiven vs. induktiven“ Vermittlung.[79] So hält auch Dürscheid abschließend fest:

> Welche Theorien sollen im Unterricht überhaupt vermittelt werden? […] meine Antwort darauf lautet: Der Schüler muss keine dieser Theorien in ihrer Gesamtkonzeption kennen. Wichtig aber ist, dass er die Komponenten kennt, die benötigt werden, um grammatische Regularitäten des Deutschen zu verstehen […] Aus welcher Grammatiktheorie diese Komponenten stammen, ist dabei unerheblich.[80]

Anstatt sich lediglich auf die unterschiedlichen Vermittlungsmethoden zu fokussieren, sollte zudem auch eine Reihe weiterer Faktoren (Materialien, Einstellungen und Wissen der Lehrperson etc.) in den Blick genommen werden. Auf diese wird in den nächsten Kapiteln noch genauer eingegangen werden.

4.1.2 Einsatz von Materialien

Für die Vermittlung von Grammatik erweisen sich auch die verwendeten Materialien als zentral. Dabei müssen zum einen all jene Quellen, die Lehrkräfte für die Vorbereitung heranziehen und die somit die Grundlage für Grammatikunterricht bilden, in den Blick genommen werden. Zum anderen sind auch jene Materialien als zentral zu betrachten, mit denen die Lehrenden ihren Unterricht konkret bestreiten und die sie den Schüler*innen dabei zur Verfügung stellen.

In Bezug auf konkretes Grundlagenmaterial, auf dem aufbauend Grammatikunterricht stattfinden soll, muss festgehalten werden, dass eine solches weitestgehend nicht vorhanden ist. Wie im vorigen Kapitel angesprochen wurde, gibt es für die Grammatikvermittlung im Unterrichtsfach Deutsch kein konkretes Regelwerk, wie es beispielsweise für die Orthographie vorliegt.[81] Auch in den österreichischen Lehrplänen

[79] Vgl. Dürscheid (2010), S. 7.
[80] Ebd., S. 7.
[81] siehe dazu Rat für deutsche Rechtschreibung: Regeln und Wörterverzeichnis. Aktualisierte Fassung des amtlichen Regelwerks entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung 2016. Mannheim: 2018. In: https://www.rechtschreibrat.com/regeln-und-woerterverzeichnis/ [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]

und Bildungsstandards sucht man eine einheitliche Grammatiktheorie – wie eingangs bereits gezeigt wurde – vergeblich.[82]

Während es für Österreich somit keine konkrete Grundlage hinsichtlich grammatikalischer Begriffe gibt, wird in Deutschland bisweilen das Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke, das 1982 erstmals von der Kultusministerkonferenz veröffentlicht wurde, als Stütze herangezogen. Doch auch diese Liste, die ursprünglich das Ziel der Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie verfolgte, steht seit ihrer Veröffentlichung unter Kritik: Henning bezeichnet sie in seinem Artikel von 2012 als „linguistisch längst überholt"[83]. Topalović und Dünschede zeigen in ihrer Studie 2014 auf, dass mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte die Liste nicht einmal kannten[84], obwohl sie in Deutschland Grundlage für den Unterricht sowie die Zulassung von Lehrbüchern darstellt[85]. Negativ hervorgehoben wird vor allem auch die scheinbar vorherrschende Angst vor einer Vereinheitlichung der zugrundeliegenden Theorie, die durch folgende Aussage im Verzeichnis deutlich wird: „[die] aufgeführten Fachausdrücke [bedeuten] keine Festlegung auf ein bestimmtes Grammatikmodel"[86]. Seit 2019 liegt zwar eine grundlegende Neufassung dieses Verzeichnisses vor[87], doch wird die Liste weiterhin von unterschiedlichen Seiten bemängelt.[88] Hochstadt zeigt in einer Umfrage von 35 deutschen Lehrkräften verschiedener Schultypen, dass auch die überarbeitete Version bislang 88,8% der Teilnehmer*innen nicht bekannt ist.[89]

Grundsätzlich werden im Verzeichnis von 2019 unterschiedlichste Termini aus mehreren grammatischen Bereichen genauer vorgestellt und erläutert, doch kann diese Auswahl mit besonderem Blick auf die Praxisrelevanz kritisiert werden. Bredel meint:

> Lehrer und Lehrerinnen werden sich die Augen reiben, wenn sie sehen, dass in einem Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke der Relativsatz, der Doppelpunkt oder die

[82] Vgl. Unterholzner / Illetschko/ Schörkhuber (2021), S. 21.
[83] Hennig, Mathilde: Grammatische Terminologie. Einladung zur Diskussion. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 40 (2012), S. 443.
[84] Vgl. Topalović / Dünschede (2014), S. 79-80.
[85] Vgl. Felfe (2020), S. 348.
[86] Kultusministerkonferenz: Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 26.2.1982. In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1982/1982_02_26-Verzeichnis-grammatischer-Fachausdruecke.pdf [Zuletzt zugegriffen am 20.01.2022]
[87] Vgl. Kultusministerkonferenz (2019).
[88] Vgl. u.a. Granzow-Emden, Matthias: Alles wie gehabt? Zum neuen Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. In: Didaktik Deutsch 50 (2021), S. 24-29.
[89] Vgl. Hochstadt, Christiane: Rahmenlos. Zum Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. Didaktik Deutsch 51 (2021), S. 7.

> Anführungszeichen fehlen […], dafür aber Kommentarglieder, Konjunktionaladverbien, Adjunktorgruppen […] als definierte Begriffe auftauchen.[90]

Auch die vorgenommene Gliederung, die dem Inhaltsverzeichnis zu entnehmen ist, nämlich eine Einteilung der Grammatikbereiche in „Laut, Buchstabe und Interpunktion“, „Wort“ und „Satz“ erscheint fragwürdig. Obwohl dem Bereich der Textgrammatik eine ebenso hohe Bedeutung wie der Grammatik auf Wort- und Satzebene zugeschrieben werden muss, wird dieser im Verzeichnis nicht berücksichtigt.

Neben einer Vereinheitlichung der Begrifflichkeiten und deren Verständnis wird als weiteres Ziel festgehalten, dass eben diese „[…] im praktischen Umgang mit Sprache erarbeitet werden“[91] sollen. Obwohl im Verzeichnis zu diesem Zweck immer wieder die Rede von „weiterführenden Materialien“ ist, wurden diese bis dato nur teilweise veröffentlicht.[92] Der Wunsch nach einer Grundlage für konkrete Methoden und Ideen zur Vermittlung von Grammatik bleibt damit (sowohl für Deutschland als auch Österreich) weiterhin bestehen. Dies wird auch in einer Befragung von Lehrkräften hinsichtlich der herangezogenen Grundlage für ihre eigenen Unterrichtsplanungen deutlich: So belegte das Schulbuch den ersten Platz, gefolgt von den Lehrplänen und der Internetsuchmaschine *Google*.[93]

In dieser Diskussion sowie in Hinblick auf die im Unterricht verwendeten Materialien nehmen auch Lehrbücher eine umstrittene Stellung ein. Vor allem aufgrund der teils veralteten Darstellungen sowie einer fehlenden theoretischen Grundlage werden aktuelle Schulbücher von vielen Seiten bemängelt. Granzow-Emden untersucht Grammatikaufgaben aus Schulbüchern, die er selbst vor vielen Jahren im Grammatikunterricht gemacht hat mit jenen seiner heute dreizehnjährigen Tochter und stellt erschrocken fest, dass sich hierbei nicht viel verändert habe.[94] Auch Ossner gibt an, dass gerade bei der Grammatikvermittlung vermehrt auf das Schulbuch zurückgegriffen werde. Als Begründung führt er an, dass Grammatikunterricht als wenig kreativ gelte und daher häufiger funktionale Übungen zum Einsatz kämen.[95] Auch Häcker hält

---

[90] Bredel, Ursula: Ende der Debatte? Zum Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. In: Didaktik Deutsch 50 (2021), S. 31.
[91] Kultusministeriumskonferenz (2019), S. 1.
[92] Stand: 20.01.2022
[93] Vgl. Hochstadt (2021), S. 7-8.
[94] Vgl. Granzow-Emden (2021), S. 24.
[95] Vgl. Ossner (2007), S. 161-184.

dahingehend fest: „Das Schulbuch bestimmt den Unterricht.“[96] Wie häufig kommen Lehrbücher nun aber tatsächlich zum Einsatz?

Vereinzelte Befragungen von Deutschlehrenden zeigen hierbei eine andere Seite: So gaben bei einer Umfrage aus dem Jahr 2007 62% der Befragten an, Grammatikunterricht anhand von eigenem Material durchzuführen, während nur 47% das Schulbuch bevorzugten.[97]

Unabhängig von der Diskussion über das Schulbuch wird in der Literatur auch immer häufiger der Einsatz von Sprachspielen zur Grammatikvermittlung betont. In den österreichischen Lehrplänen wird dieser sogar explizit hervorgehoben: „Spielerische und entdeckende Verfahren sollen als ein wesentlicher Zugang zur Auseinandersetzung mit Sprache eingesetzt werden.“[98] Ebenso erweist sich der Einsatz neuer Medien in der Deutschdidaktik als beständiger Forschungspunkt. Böhnert und Schneider geben in ihrer Studie erste Hinweise darauf, dass Tablets auch für den Grammatikunterricht eine Bereicherung darstellen könnten – sofern der Medieneinsatz nicht per se stattfindet, sondern in die Unterrichtsmethoden und -abläufe eingebunden wird. Besonders die neuen Möglichkeiten, die sich aus dem Einsatz digitaler Medien ergeben (beispielsweise das interaktive Gestalten von Videos und Präsentationen oder auch grammatikbezogene Computerspiele), erweisen sich hierbei als relevant.[99] Eine Befragung von österreichischen Lehrkräften hinsichtlich der von ihnen bevorzugten Materialen stellt in jedem Fall einen wesentlichen Forschungsbeitrag dar.

4.2 Einstellungen, Wissen und Erfahrungen: die Studienlage

> „Die Befragten wissen wenig von der Grammatik ihrer Muttersprache, mögen sie nicht sonderlich und erinnern sich nicht gern an ihren Grammatikunterricht, halten aber daran fest, daß Grammatikunterricht sein muß […]“[100]

[96] Häcker (2009), S. 318.
[97] Vgl. ebd., S. 317.
[98] Rechtsinformation des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, Fassung vom 21.01.2022. Lehrplan Deutsch: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]
[99] Vgl. Böhnert, Katharina / Schneider, Benedikt: Schüler*innenaktivierung durch digitale Medien? Eine Videographiestudie im Grammatikunterricht mit Tablets. In: MiDU - Medien im Deutschunterricht (2020), S. 1-19.
[100] Ivo/Neuland (1991), S. 437.

Was in diesem äußerst kritischem Zitat von Ivo und Neuland vorgestellt wird, sind die Einstellungen, das Wissen sowie die Erfahrungen von unterschiedlichen Personengruppen wie Schüler*innen oder auch Germanistikstudierenden gegenüber Grammatik(unterricht). Wie hinsichtlich dessen Stellung bereits in einem vorigen Kapitel beschrieben wurde, erweist dieser sich nicht immer als beliebtester Gegenstand im Unterrichtsfach Deutsch. Doch wie stehen Lehrende sowie Lehramtsstudierende dem Gegenstand tatsächlich gegenüber? Welche Assoziationen haben sie zu Grammatik(unterricht) beziehungsweise mit welchen Gefühlen und Gedanken treten sie ihr/ihm gegenüber? Über welches Fach- sowie Vermittlungswissen verfügen sie aktuell und wie selbstsicher schätzen sie sich selbst ein? Welche Erfahrungen haben sie in ihrer Schulzeit sowie der Lehrer*innen(aus)bildung mit Grammatik gemacht und wie hängen diese mit den Einstellungen zusammen?

Den genannten Aspekten sowie ihren Zusammenhängen kommt besonders in Hinblick auf die professionelle Handlungskompetenz von Lehrenden eine wichtige Rolle zu. Diese setzt sich aus dem Professionswissen (siehe für Grammatikunterricht besonders das Fachwissen sowie das fachdidaktische Wissen), den Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrenden zusammen[101].

Im Folgenden sollen die genannten Konstrukte zunächst vorgestellt und voneinander abgegrenzt werden. Im Weiteren wird ein Augenmerk auf unterschiedliche Studien und Befragungen von (angehenden) Lehrkräften zu eben diesen Aspekten gelegt. Während es bereits zahlreiche Untersuchungen von Schüler*innen zur Thematik gibt, so sind die Einstellungen, das Wissen und die Erfahrungen von (angehenden) Lehrenden nur wenig erforscht. Der Fokus liegt zudem auf deutschsprachigen Forschungen (insbesondere auf österreichischen Studien), wobei auch hier ein Forschungsdesiderat festgehalten werden muss.

4.2.1 Einstellungen gegenüber Grammatikunterricht

Im Folgenden soll erläutert werden, was in der vorliegenden Arbeit unter *Einstellungen gegenüber Grammatik(unterricht)* wird und auf welche Facetten dabei eingegangen werden kann.

[101] Vgl. Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/4 (2006). S. 482.

Definitionsversuch: Einstellungen

Einstellungen sind ein zentrales Konstrukt, wenn es um die Motivation geht, Handlungen auszuführen. Besonders im schulischen Kontext haben sie bedeutsame Auswirkungen auf die Entscheidungen und das Handeln von Lehrkräften.[102] Eine einheitliche Definition erweist sich vor allem deshalb als schwierig, da es in der Literatur eine Reihe an unterschiedlichen, teilweise synonym verwendeten Begrifflichkeiten gibt, die mit Einstellungen einhergehen (z.B. Haltungen, Überzeugungen oder Kognitionen). Grundsätzlich können Einstellungen in der psychologischen Forschung als „kognitive oder emotionale Bewertungsergebnisse für Objekte, Personen, Tätigkeiten oder Situationen“[103] verstanden werden. In dieser Definition wird deutlich, welche Relevanz dabei der kognitiven sowie affektiven Komponente beigemessen wird.

Insbesondere der kognitive Aspekt, bei dem die Bewertung eines Gegenstands im Fokus steht, erweist sich somit als wesentlich. Doch auch die affektive beziehungsweise evaluative Komponente, mit der besonders Emotionen verbunden werden, ist für die Einstellung gegenüber Grammatik(unterricht) wichtig. So kann sowohl die Richtung/Valenz der Einstellung variieren (ob ein Objekt positiv oder negativ bewertet wird) als auch ihre Stärke (wie stark positiv/negativ ein Objekt eingeschätzt wird).[104]

Die affektive Komponente ist vor allem in Hinsicht auf das Konzept der Emotionsübertragung für das Unterrichtsgeschehen als relevant zu verstehen: In der Forschung wird davon ausgegangen, dass sich die Emotionen der Lehrenden auf jene der Schüler*innen übertragen können und umgekehrt. Wie Abbildung 3 zeigt, kann beispielsweise für die Emotion *Freude* ein Kreislauf zwischen den Lehrenden-Emotionen und jenen der Schüler*innen entstehen.[105] Doch nicht nur für positive Emotionen, sondern auch für negative, wie eben beispielsweise *Langeweile*, gibt es bereits erste Hinweise darauf, dass Lehrende ihre Emotionen an Schüler*innen weitergeben

[102] Vgl. Phipps, Simon / Borg, Simon: Exploring tensions between teacher´s grammar teaching beliefs and practices. In: Science Direct 37 (2009), S. 380-390.
[103] Maderthaner, Rainer: Psychologie. Wien: Facultas 2008, S. 337.
[104] Vgl. Reichhart, Barbara: Motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Einstellungen als zentrale Aspekte professioneller Lehrerkompetenz. In: Nickolaus, Reinhold u.a. (Hg.): Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer VS. 2018, S. 77-78.
[105] Vgl. Frenzel, Anne C. u.a.: Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. In: Journal of Educational Psychology 110/5 (2018), S. 628-639.

könnten.[106] Vor diesem Hintergrund ist es somit von großer Bedeutung, ob Lehrende Grammatik als langweilig empfinden oder eben nicht.

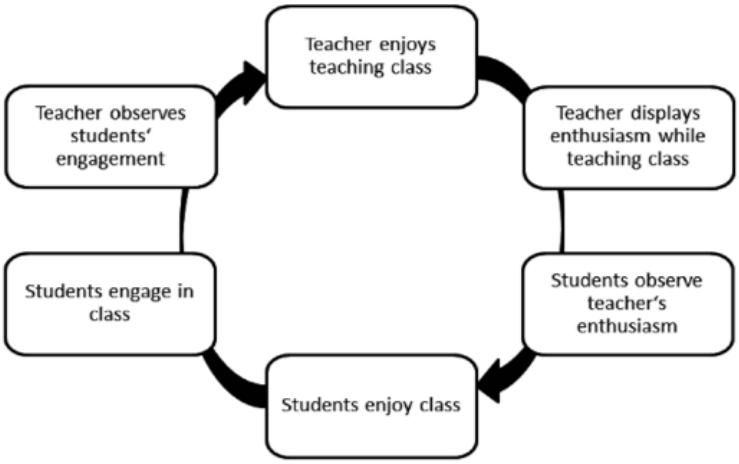

Abbildung 3: Emotionsübertragung anhand von Freude (In: Frenzel u.a., 2018, S. 630)

In Bezugnahme auf diese „Ansteckung" von Emotionen könnte ebenso ein Kreislauf in Hinblick auf die Einstellungen gegenüber einem Objekt angenommen werden: So stehen die Einstellungen von Lehrer*innen in einem engem Zusammenhang mit den eigenen Erfahrungen und können durch diese positiv oder negativ beeinflusst werden.[107] Wie später noch erörtert wird, könnten Schüler*innen die negative Einstellungen ihrer Lehrer*innen gegenüber Grammatik(unterricht) wahrnehmen, selbst wiederum schlechte Erfahrungen sammeln und negativere Einstellungen dem Gegenstand gegenüber entwickeln.

Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften

Generell zeigt sich bei Befragungen unterschiedlicher Personengruppen hinsichtlich ihrer Einstellungen gegenüber Grammatik ein relativ negatives Bild. In der Literatur wird sie häufig als „Schreckgespenst"[108] für Lernende und Lehrende dargestellt. Vor allem die affektive Komponente (also die Gefühle und Emotionen, die mit diesem Bereich einhergehen) wird als wenig positiv eingeschätzt. Im Folgenden soll zunächst auf erste

[106] Vgl. Tam, Katy Y. u.a.: Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of teacher boredom on student boredom and motivation. In: British Journal of Educational Psychology, 90/S1 (2020), S. 124-137.
[107] Vgl. Phipps / Borg (2009), S. 381.
[108] Nilsson (2002), S. 23.

Assoziationen zum Gegenstand eingegangen und im Weiteren die kognitive Ebene (Einschätzung der Wichtigkeit/Relevanz) sowie die affektive (insbesondere in Hinblick auf die Emotionen Freude, aber auch Angst oder Langeweile) genauer dargestellt werden.

Analysiert man erste Assoziationen, die Befragte zum Begriff *Grammatik* aufweisen, so muss hervorgehoben werden, dass diese durchaus unterschiedlich ausfallen. Positive Nennung sind jedoch relativ selten.

Ivo und Neuland befragten bereits in den 1990ern verschiedene Personengruppen hinsichtlich ihrer ersten Gedanken zum Gegenstand. Während Schüler*innen auf dem ersten Platz Aspekte im Sinne von „Wort“ und „Satz“ erwähnten, betonten Germanistikstudierende zunächst die „Ordnungs- und Regelungsfunktion“ von Grammatik. Über alle Gruppen hinweg zeigten sich aber auch deutlich negative Tendenzen in Form von Nennungen wie „langweilig“, „schwierig“ oder „unverständlich“.[109] Auch auf die Frage von Bremerich-Vos, was Studierenden als Erstes einfalle, wenn sie sich an ihren eigenen Grammatikunterricht erinnern, wurde wiederum in 80% der Fälle mit negativ konnotierten Begriffen wie eben „langweilig“, aber auch „trocken“, „lästig“ oder „Unbehagen“ geantwortet.[110] Felfe hingegen untersuchte verschiedene Korpora (z.B. das Deutsche Referenzkorpus) hinsichtlich eines gemeinsamen Auftretens der Begriffe „Grammatik“ und „Hass“ und stellt dabei fest, dass derartige Verbindungen nicht übermäßig oft auftreten. Gleichzeitig betont er aber, dass Ausdrücke wie „Grammatik pauken“ oder „Grammatik büffeln“, die sich relativ häufig finden, eine negative Konnotation aufweisen.[111]

Geht man nun von ersten Assoziationen und konkreten Meinungen über und untersucht, welche Einstellungen – sowohl in kognitiver als auch affektiver Hinsicht – (angehende) Lehrende nun gegenüber Grammatikunterricht haben, so zeigt sich ein relativ einheitliches Bild: Auf der einen Seite sehen die Befragten den Bereich des Deutschunterrichts als wichtig und relevant an (kognitive Komponente), andererseits wird Grammatik – wie soeben gezeigt – als langweilig oder auch beängstigend empfunden (affektive Komponente): Hinsichtlich der Relevanz von Grammatik zeigten Raab und Rödel in einer Befragung von Lehramtsstudierenden, dass diese dem Bereich der Grammatik die höchste Bedeutsamkeit für ihre spätere Berufsausübung beimessen.[112]

[109] Vgl. Ivo / Neuland (1991), S. 449.
[110] Vgl. Bremerich-Vos (1999), S. 43.
[111] Vgl. Felfe (2020), S. 342.
[112] Vgl. Raab / Rödel (2009), S. 127.

Obwohl Grammatikunterricht somit als durchaus relevant eingeschätzt wird und die kognitive Bewertung zumeist positiv ausfällt, zeigt sich hinsichtlich der affektiven Ebene ein anderes Bild. So hielten drei Fünftel der von Häcker befragten Deutschlehrenden den Gegenstand für unbeliebt.[113] Die zuvor aufgezeigten, durchaus negativen Assoziationen zum Begriff lassen sich somit auch bei einer genaueren Analyse der Einstellungen feststellen.

Gründe für die Langeweile werden mitunter in einer eintönigen Methodenauswahl sowie in einer fehlenden Motivation der Lehrkräfte gesehen.[114] So stellte auch ein Deutschlehrer in der Befragung von Häcker fest:

> Das Problem sind die Lehrer, die lustlos an die Grammatik herangehen [...]. Nimmt man interessante Texte als Ausgangspunkt [...], kann auch der Grammatikunterricht lebendiger werden.[115]

Hierzu sei erneut auf den Kreislauf der Emotionsübertragung verwiesen: Schüler*innen nehmen in der Regel den Enthusiasmus ihrer Lehrperson wahr und empfinden an diesem Gegenstand im Weiteren selbst Freude oder eben nicht.[116] Besonders die negativen Einstellungen der Lehrenden sowie deren Ursachen stellen sich damit als wichtiges Forschungsgebiet dar.

Doch nicht nur Langeweile erweist sich als eine Emotion, die in diesem Kontext aufzutreten scheint; vor allem auch von *Angst* – auf Schüler*innen- wie Lehrer*innenseite – wird in der Literatur immer wieder berichtet.[117] Hierbei sei auf einen Zusammenhang zu möglichen Unsicherheiten bei Lehrenden hinsichtlich der Vermittlung verwiesen, die im Rahmen eines späteren Kapitels zu den Erfahrungen mit Grammatik im Rahmen der schulischen sowie Lehrer*innenbildung noch genauer diskutiert wird.

Auf der anderen Seite ist hervorzuheben, dass in einigen Studien durchaus positive Einstellungen von Lehrkräften aufgezeigt werden. Häcker stellte in einer Umfrage aus dem Jahr 2007 entgegen seiner Erwartung fest, dass 74% der befragten Deutschlehrenden

[113] Vgl. Häcker (2009), S. 310.
[114] Vgl. Jean / Simard (2011), S. 479.
[115] Häcker (2009), S. 330.
[116] Vgl. Frenzel (2018).
[117] Vgl. Nilsson (2002), S. 23.

gerne Grammatik unterrichten.[118] Diese differenzierten Ergebnisse führen zu dem Schluss, dass weitere Forschung, vor allem im österreichischen Kontext, benötigt wird.

Als interessant erweist es sich vor diesem Hintergrund auch zu erfragen, wie die positiven oder negativen Einstellungen der Lehrenden überhaupt zustande kommen. Nachdem in einer Befragung von Grundschüler*innen festgestellt wurde, dass diese hauptsächlich Freude, nicht aber Angst oder Langeweile im Grammatikunterricht empfinden[119], können Überlegungen dazu angestellt werden, ob sich negative Einstellungen erst während der Schulzeit manifestieren.[120] Insbesondere eine genauere Betrachtung des Zusammenhangs zwischen den Einstellungen und den gemachten Erfahrungen im Unterricht ist dabei spannend. So konnte in unterschiedlichen deutschsprachigen Studien bereits gezeigt werden, dass sich die Grammatikerfahrungen während der Schulzeit sowie in der Lehrer*innen(aus)bildung als bedeutsame Einflussfaktoren für die Einstellungen herausstellen.[121] Ein weiterer, ebenso relevanter Zusammenhang kann in diesem Kontext zwischen den Einstellungen und dem vorhandenen Wissen der Lehrkräfte angenommen werden. Auf diesen wird im Rahmen des nächsten Kapitels noch genauer eingegangen.

In Hinblick auf weitere Aspekte, die Einfluss auf die Einstellungen von Lehrenden haben können, ist sich die aktuelle Forschung nicht einig. Soziodemographische Faktoren wie das Geschlecht scheinen in manchen Studien keine Auswirkungen zu haben[122], in anderen wird jedoch von positiveren Einstellungen bei Männern oder aber Frauen berichtet[123]. Deutschsprachige Studienergebnisse stehen hierbei aber ebenfalls noch aus.

4.2.2 Grammatikwissen

Hinsichtlich des Grammatikwissens, über welches (angehende) Lehrende verfügen, soll zunächst ein Definitions- beziehungsweise Einteilungsversuch vorgenommen werden. Im

[118] Vgl. Häcker (2009), S. 310.
[119] Vgl. Spreckels, Janet / Trojan, Tanja: „n objekt is also des is SCHWER zu erklären“. Eine empirische Untersuchung von Erklärungen im Grammatikunterricht. In: Vogt, Rüdiger (Hg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven Tübingen: Stauffenburg, 2009, S. 142-143.
[120] Vgl. Böhnert / Schneider (2020), S. 2-3.
[121] Vgl. Peyer, Ann: Grammatik und Sprachwissen zwischen Schule und Hochschule. In: In: Klotz, Peter / Peyer, Ann (Hg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1999, S. 11.
[122] Vgl. Balushi, Khadija Al.: The Relationship Between TESOL Teachers’ Attitudes Towards Grammar Teaching and Their Grammatical Knowledge. In: Advances in Language and Literary Studies 10 (2019), S. 42-47.
[123] siehe für einen Überblick u.a. Jean / Simard (2011).

Weiteren werden konkrete Studien vorgestellt, die sich mit dem vorhandenen fachlichen sowie fachdidaktischen Wissen von Lehrenden beschäftigen.

Definitionsversuch: Grammatikwissen

Grundsätzlich handelt es sich bei *Wissen* – im Vergleich zu den vorhin beschriebenen *Einstellungen* – um ein durchaus instabiles und veränderbares Konstrukt.[124] Auch hier erweist sich eine eindeutige Definition des Begriffs vor allem in Hinblick auf die Vielfalt an damit verbunden Konzepten (u.a. Können, Kompetenz, Fähigkeiten) als schwierig. *Grammatikwissen* erweist sich somit als ein äußerst heterogener, wandelbarer und schwierig abzugrenzender Bereich.[125]

Prinzipiell herrscht weitestgehend Konsens darüber, dass *Wissen* und *Können*, *deklaratives* und *prozedurales* sowie *explizites* und *implizites Wissen* der Lehrperson zentrale Bestandteile dieses Bereichs darstellen.[126]

Während sich das deklarative Wissen jeweils auf das „Wissen, was“ bezieht, steht beim prozeduralen das „Wissen, wie“ im Fokus.[127] In Hinblick auf die Vermittlung von Grammatik unterscheidet sich das deklarative Wissen insofern vom prozeduralen, dass damit Kenntnisse über konkrete Inhalte sowie unterschiedlichen Methoden zur Vermittlung gemeint sind, während Letzteres darauf abzielt, *wie* diese Methoden konkret angewendet werden (können).[128]

Eng damit zusammen hängt auch die Einteilung in ein *explizites* sowie *implizites* Grammatikwissen, auf die besonders in der Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik immer wieder eingegangen wird. So besteht beim Ersterem „[…] ein bewusster Zugang zu den Wissensinhalten […]“[129]. Hier können Begrifflichkeiten oder Regeln beispielsweise explizit benannt werden, während im Rahmen eines impliziten Wissens bestimmte Inhalte zwar in unseren Denkprozessen vorhanden sind, nicht aber explizit gemacht werden kann.[130] Personen mit Deutsch als Erstsprache verfügen somit bereits über ein

[124] Vgl. Möller, Jens / Wild, Elke: Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer 2020, S. 272.
[125] Vgl. Funke (2014), S. 445.
[126] Vgl. Baumert / Kunter (2006), S. 481.
[127] Vgl. Maderthaner (2008), S. 226.
[128] Vgl. Möller / Wild (2020), S. 272.
[129] Maderthaner (2008), S. 226.
[130] Vgl. ebd., S. 226.

implizites Sprachwissen, doch erst durch die Vermittlung von Grammatik kann dieses auch bewusst zugänglich, also explizit, gemacht werden. Erlernt man die deutsche Sprache nun als Fremdsprache, so werden bestimmte Inhalte explizit gelernt, ein automatischer Abruf in der sprachlichen Praxis ist zu Beginn jedoch noch nicht gegebenen.[131]

Generell wird in der Literatur immer wieder diskutiert, ob und warum ein explizites Grammatikwissen im Deutschunterricht überhaupt vermittelt werden sollte und dabei eine Reihe an unterschiedlichen Argumenten vorgebracht.[132] An diese Debatte soll die vorliegende Arbeit nicht anschließen, doch wird an dieser Stelle betont, dass hinsichtlich der Unterscheidung in ein explizites und implizites Grammatikwissen auch eine differenzierende Vermittlung stattfinden muss. So heißt es auch im österreichischen Lehrplan (AHS Unterstufe) für das Fach Deutsch: „Grundsätzlich ist zwischen Erkennungsgrammatik für den muttersprachlichen Unterricht und Erzeugungsgrammatik für den Zweit- und/oder Fremdsprachunterricht zu unterscheiden.“[133]

An dieser Stelle sei aber auch hervorgehoben, dass die genannten Konzepte trotz allem stark ineinandergreifen und eine strikte Differenzierung nicht immer möglich ist. Hinsichtlich der Unterscheidung von *Wissen* und *Können* erachtet Gornik diese als wenig ergiebig[134] und auch Klotz sieht *Können* vielmehr als einen Bestandteil von Wissen an, anstatt eine Trennung vorzunehmen.[135] Zudem wird in der Literatur auf eine lange Reihe weiterer Begrifflichkeiten sowie Unterscheidungsmöglichkeiten hingewiesen (u.a. Prozess- vs. Analysewissen etc.). Da sich diese jedoch hauptsächlich auf das Erlernen von Grammatikwissen beziehungsweise auf die Fähigkeiten von Schüler*innen beziehen, erweisen sie sich für die vorliegende Arbeit nicht als relevant.

---

[131] Vgl. Topalović / Michalek (2012), S. 234-235.
[132] Vgl. u.a. Langlotz, Miriam (2020): Auf welcher Grundlage und warum sollte explizites grammatisches Wissen vermittelt werden? In: Der Deutschunterricht. 72 (2). S. 5-13.
[133] Rechtsinformation des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, Fassung vom 21.01.2022. Lehrplan Deutsch: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 [Zuletzt zugegriffen am 27.01.2022]
[134] Vgl. Gornik, Hildegard: Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung – ein Einblick in ein Begriffsfeld. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP). Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Band 6. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 50-51.
[135] Vgl. Klotz, Peter: Grammatisches Grundwissen und Schulgrammatik – am Beispiel des deutschen Modalsystems. In: Diskussion Deutsch 22 (1991), S. 496.

Zusammenfassend soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit somit von einem Wissensbegriff hinsichtlich Grammatik bei (angehenden) Lehrkräften ausgegangen werden, der *Können* im Sinne von *Wissen* mitbedenkt. Zudem liegt der Fokus auf einem expliziten Wissen (Sprachliche Prozesse, Regeln etc. sollen explizit benannt werden können) sowie einem deklarativen (*Wissen, was).*

Wie eingangs erwähnt, ist ein zentrales Modell für das Professionswissen von Lehrenden jenes von Baumert und Kunter. Darin gehen die Autor*innen davon aus, dass sich dieses wiederum in die Bereiche *Pädagogisches Wissen*, *Fachwissen*, *Fachdidaktisches Wissen*, *Organisationswissen* sowie *Beratungswissen* gliedern lässt (siehe dazu auch Abbildung 4).[136]

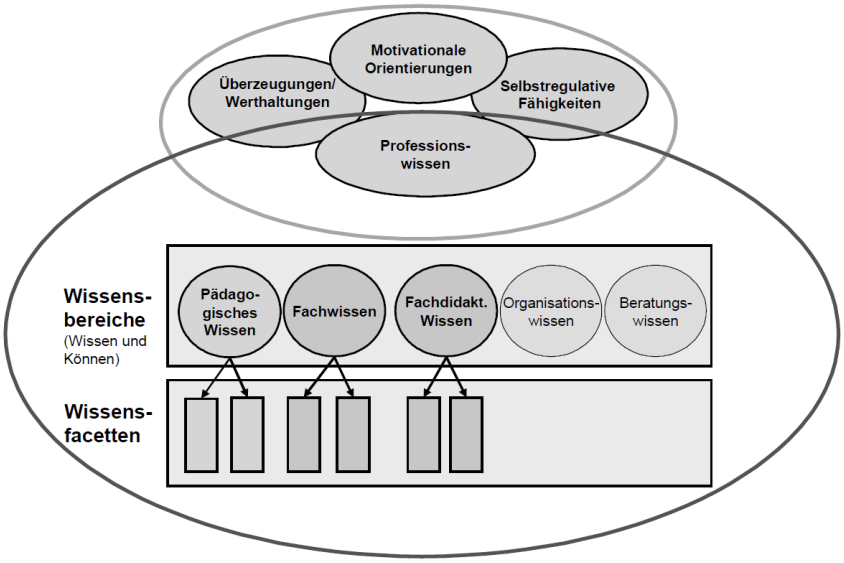

Abbildung 4: Modell zum Professionswissen (In: Baumert / Kunter, 2006, S. 482)

Besonders relevant für die Vermittlung von Grammatik erweist sich das Fachwissen der Lehrperson sowie das fachdidaktische Wissen.

Hinsichtlich Ersterem sei gesagt, dass bislang kein Konsens darüber herrscht, welches explizite grammatische Wissen Lehrende aufweisen beziehungsweise welches sie im Weiteren ihren Schüler*innen vermitteln sollen.[137] Die unterschiedlichen Einteilungsmöglichkeiten im Bereich Grammatik (beispielsweise in Wort-, Satz-, Textgrammatik etc.) sowie die oftmals uneinheitliche Terminologie wurden in früheren

[136] Vgl. Baumert / Kunter (2006), S. 482.
[137] Vgl. Bachmann / Geyer / Müller (2020), S. 189.

Kapiteln bereits diskutiert. Zudem steht auch die Lehrer*innen(aus)bildung dahingehend immer wieder in Kritik, dass die Studierenden zu wenig schulrelevantes Grammatikwissen vermittelt bekämen.[138] Diese Aspekte können mitunter auch als Grund dafür angesehen werden, dass dem Fachwissen häufig nur eine geringe Relevanz beigemessen wird beziehungsweise im Rahmen des Professionswissens von Lehrenden zum Teil übersehen wird.[139]

Nichtsdestotrotz erweist sich das fachliche Grammatikwissen der Lehrperson aus mehreren Gründen als zentral: Zum einen – und dieser Aspekt liegt auf der Hand – müssen die Lehrenden über ein solides grammatisches Grundwissen verfügen, um dieses an ihre Schüler*innen weiterzugeben zu können. Zum anderen sollte auch ein darüberhinausgehendes Wissen der Lehrenden, das den Schüler*innen nicht direkt preisgegeben wird, vorhanden sein, um beispielsweise die Korrektur oder Beurteilung von sprachlichen Produkten ermöglichen zu können.[140] Wie nachstehend noch genauer diskutiert wird, stehen Befragungen zur Selbsteinschätzung hinsichtlich des Vorhandenseins eines fachlichen Grundwissens beziehungsweise auch eines über die Schulgrammatik hinausgehenden Wissens noch aus.

Doch nicht nur fachlich sollen die Lehrkräfte über ein ausgeprägtes Grammatikwissen verfügen, auch hinsichtlich der Vermittlung sollte ein breites fachdidaktisches Wissen vorhanden sein. Dieses kann als „Wissen darüber, wie fachliche Inhalte durch die Instruktion vermittelt werden können“[141] bezeichnet werden. Auch hier wird häufig ein Blick auf die Lehrer*innenbildung beziehungsweise auf die dort gemachten Grammatikerfahrungen der Studierenden gelegt. Von Seiten angehender Lehrender wird häufig der Wunsch nach mehr Wissen zur Vermittlung geäußert.[142]

Wie steht es nun aber wirklich um das Grammatikwissen von (angehenden) Lehrkräften? Wie gut ist ihr Wissen hinsichtlich der unterschiedlichen Bereiche von Grammatik beziehungsweise hinsichtlich diverser Methoden, Strategien und generell Möglichkeiten der Vermittlung ausgeprägt? Vor allem auch: Wie kompetent schätzen sie sich selber ein?

[138] Vgl. Bremerich-Vos (1999), S. 25-26.
[139] Vgl. Baumert / Kunter (2006), S. 489-490.
[140] Vgl. Dürscheid (2007), S. 62-63.
[141] Möller / Wild (2020), S. 273.
[142] Vgl. Raab / Rödel (2009), S. 127-128.

Grammatikwissen von (angehenden) Lehrkräften

Während es im deutschsprachigen Bereich zahlreiche Studien zum Grammatikwissen von Schüler*innen gibt, so sind Kenntnisse und Fähigkeiten von (angehenden) Lehrkräften beziehungsweise auch ihre persönliche Einschätzung dahingehend weitestgehend unerforscht. In einzelnen Studien wird auf das scheinbar nur mangelhaft vorhandene Fachwissen von (angehenden) Lehrenden im Bereich Grammatik hingewiesen. Eine Untersuchung, die in Deutschland 2006 viel Aufsehen erregte, war jene von Habermann, in der Germanistikstudierende zu ihrem grammatischen Fachwissen befragt wurden. Bei mehr als einem Drittel der Teilnehmer*innen erwies sich dieses als „mangelhaft" oder „ungenügend". In den Medien kursierten daraufhin Überschriften wie „Grammatik: Mangelhaft. Test bei Germanistikstudenten brachte katastrophale Ergebnisse" und stellten die Kompetenzen der Studierenden damit in Frage.[143] Zu einem ähnlichen, durchaus kritischen Ergebnis kam auch schon Schmitz in seiner Studie aus dem Jahr 2003. Er befragte deutsche Studierende zu der Bedeutung von 30 grammatischen Fachausdrücken und stellte fest:

> Doch bei aller Liebe: wir haben es hier mit einer Elite zu tun: Menschen Anfang zwanzig mit Abitur, die sich aus welchen Gründen auch immer, jedenfalls freiwillig entschlossen haben, Germanistik zu studieren, zumindest also wohl wissend, dass sie einen erheblichen Teil ihrer Bemühungen einige Jahre lang und womöglich den größten Teil ihres Lebens dezidiert und just auf Sprache richten würden […] Bei den allermeisten von ihnen hätten diese erbärmlichen Trümmer grammatischen Grundwissens nicht zur 250-Euro-Frage im Fernsehquiz gereicht.[144]

Doch nicht in allen Befragungen wird das Grammatikwissen der Studierenden als mangelhaft bekrittelt. In einer Studie aus dem Jahr 2017, in der das grammatische Basiswissen von Studierenden der Deutschen Philologie abgefragt wurde, befanden Schäfer und Sayatz dieses im Durchschnitt für gut. Auch die Selbsteinschätzung hinsichtlich ihres Wissens, die Studierende zu Beginn angeben sollten, erwies sich damit großteils als kongruent. Eine weitere wichtige Erkenntnis der Studie ist, dass das Studium

[143] Vgl. Universität Erlangen: Grammatik: Mangelhaft. In: https://www.presse.uni-erlangen.de/infocenter/presse/pressemitteilungen/2007/nachrichten_2007/04_07/64grammatik.shtml [Zuletzt zugegriffen am 27.01.2022]

[144] Schmitz, Ulrich: Satzzeigen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 2-3 (2003), S. 456-457.

selbst beziehungsweise dessen Länge scheinbar keine Auswirkungen auf das vorhandene Wissen hatte.[145]

Als ebenfalls interessant erweist es sich zu erheben, in welchen grammatischen Bereichen (angehende) Lehrkräfte konkret Unsicherheiten aufweisen. So zeigte sich in einer Studie von Topalović und Dünschede, dass sich die befragten Lehrkräfte im Bereich der *Morphologie* am sichersten fühlten (lediglich 6% berichteten Unsicherheit). Weniger Sicherheit hatten sie in den Bereichen *Orthographie*, *Phonologie*, *Semantik*, *Pragmatik* und *Syntax*, wobei bei Letzterem sogar 19% angaben, sich unsicher beziehungsweise sehr unsicher zu fühlen.[146]

Studien, die sich mit der (Un)sicherheit von (angehenden) Lehrkräften hinsichtlich der Vermittlung von Grammatik auseinandersetzen, stehen weitestgehend noch aus. Wegscheider gibt in ihrer Befragung von österreichischen Englisch-als-Fremdsprache-Lehrenden jedoch erste Hinweise darauf, dass das Fachwissen im Bereich Grammatik grundsätzlich besser eingeschätzt wird als das fachdidaktische Wissen.[147]

In Hinblick auf mögliche Einflussfaktoren auf das grammatische Fachwissen sowie das fachdidaktische Wissen sei erneut hervorgehoben, dass die Lage in aktuellen Forschungen gemischt ausfällt. Geschlechtereffekte konnten – ähnlich wie bei den Einstellungen – nur in manchen Studien gefunden werden, wobei sich die Richtung dabei jeweils unterscheidet.[148] Wegscheider konnte zudem zeigen, dass Englisch-als-Fremdsprache-Lehrende ihr Wissen zur Vermittlung von Grammatik umso schlechter einschätzten, je älter sie waren.[149] Wie im vorigen Kapitel angesprochen, geben einige Untersuchungen im englischsprachigen Kontext zudem Hinweise darauf, dass ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen und dem Wissen im Bereich der Grammatik vorliegt.[150] Grundsätzlich können all diese genannten Faktoren auch mögliche Einflussvariablen bei der Grammatikvermittlung im Unterrichtsfach Deutsch darstellen, weshalb weitergehende Studien in jeden Fall benötigt werden.

---

[145] Vgl. Schäfer, Roland / Sayatz, Ulrike: Wie viel Grammatik braucht das Germanistikstudium? How much grammar do German Studies need? In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 42/2 (2017), S. 221-255.
[146] Vgl. Topalović / Dünschede (2014), S. 77-77.
[147] Vgl. Wegscheider (2019), S. 14.
[148] Vgl. u.a. Jean / Simard (2011).
[149] Vgl. Wegscheider (2019), S. 14.
[150] Vgl. u.a. Balushi (2019), S. 44.

4.2.3 Grammatikerfahrungen

Im Folgenden sollen aktuelle Studienergebnisse hinsichtlich der Erfahrungen, die Lehramtsstudierende sowie Lehrer*innen in ihrer schulischen sowie akademischen Ausbildung mit Grammatik(unterricht) gemacht haben, genauer betrachtet werden. Im Fokus dabei stehen Anknüpfmöglichkeiten sowie mögliche Diskrepanzen zwischen der Grammatikvermittlung im schulischen Raum und in der Lehrer*innenbildung.

Schulischer Grammatikunterricht

> Lehrer wissen selbst nicht überzeugend, wozu sie Grammatik lehren, ihr Unterricht ist unbeholfen und rigide; Schüler lernen isoliertes Wissen, uninteressiert, behalten schlechte Erinnerungen daran.[151]

Anschließend an dieses Negativbild des schulischen Grammatikunterrichts, das Ingendahl hier beschreibt, soll nachfolgend der Frage nachgegangen werden, wie Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte ihre Erfahrungen mit dem Gegenstand tatsächlich beschreiben beziehungsweise bewerten.

Ähnlich wie bei den aktuellen Einstellungen gegenüber Grammatik werden auch die schulischen und akademischen Erfahrungen mit dem Gegenstand in mehreren Studien als durchaus negativ beschrieben.

So gaben in der Befragung von Ivo und Neuland aus dem Jahr 1991 verschiedene Gruppen (Schüler*innen, Germanistikstudierende sowie Personen aus schriftnahen als auch -fernen Berufen) als erste Assoziation zu den selbst erlebten Grammatikstunden zumeist negative Bewertungen an. Zudem wurden von den Befragten Erinnerungen an verschiedene Unterrichtsmethoden zur Vermittlung von Grammatik aufgezählt, wobei auch hier nicht selten eine negative Konnotation auftrat (beispielsweise bei Kommentaren wie „zu wenig Übungen praktischer Anwendung“[152]). An konkrete Inhalte, die im Grammatikunterricht tatsächlich gelernt oder geübt wurden (oder auch an damit einhergehende Ziele), schienen sich viele der Teilnehmer*innen nicht mehr zu erinnern.[153] Auch Boettcher hält hinsichtlich seiner Befragung von Referendaren und Lehramtsstudierenden fest: „Niemand – auch nicht die erfolgreichen bzw. Spaß habenden

[151] Ingendahl (1997), S. 290.
[152] Ivo / Neuland (1991), S. 453.
[153] Vgl. ebd., S. 453-458.

Schüler – haben Erinnerungen an klare Sinn-Orientierungen für Grammatikunterricht […].“[154]

Hinzu kommt, dass – wie in vorigen Kapiteln bereits erwähnt – Grammatik zumeist nur in der Sekundarstufe I thematisiert wird, in höheren Stufen bis hin zum Beginn des Studiums meist nur noch in geringem Ausmaß Beachtung findet.[155] Der Übergang in das Lehramtsstudium erweist sich hierbei insofern als zentraler Moment, da die gemachten Erfahrungen hier weiter ausgebaut und die Einstellungen gegenüber dem Bereich (positiv oder negativ) verstärkt oder verändert werden können.

Grammatik in der Lehrer*innenbildung

Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte unterscheiden sich somit nicht nur in ihren schulischen Grammatikerfahrungen, sondern auch hinsichtlich der im Rahmen ihres Studiums absolvierten Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Besonders die Grammatikvermittlung in der Lehrer*innenbildung gerät dabei immer wieder in Kritik. Nicht selten wird über eine „unüberwindbare Kluft“ geklagt, die scheinbar zwischen der akademischen und der schulischen Grammatik vorherrscht.[156] Diskussionspunkt ist die Behauptung, dass sich die Lehre in der Universität oder Hochschule nicht mit den tatsächlichen, für den Schulalltag relevanten Anforderungen vergleichen lasse.[157]

Bei Befragungen von Studierenden wird besonders die großteils fehlende Vorbereitung darauf, Grammatik zu unterrichten, bemängelt.[158] Immer wieder wird der Wunsch nach mehr Praxisorientierung geäußert, wobei vor allem das Anliegen nach mehr Lehrveranstaltungen, in denen die Vermittlung des eigenen Wissens an die Schüler*innen fokussiert wird, hierbei als zentral angesehen wird.[159] Doch auch von Seiten der Universitätslehrkräfte wird des Öfteren dafür plädiert, dass ein grundlegendes Wissen in der Schulgrammatik bei den Studierenden zu Beginn ihrer Ausbildung nicht als gegeben angenommen werden kann. Aus diesem Grund sprechen sich unterschiedliche

[154] Boettcher, Wolfgang: Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung 12/2 (1994), S. 180.
[155] Vgl. ebd., S. 180.
[156] Vgl. Felfe (2020), S. 343.
[157] Vgl. Schäfer / Sayatz (2017), S. 223.
[158] Vgl. Häcker (2009), S. 310.
[159] Vgl. Raab / Rödel (2009), S. 127-128.

Autor*innen für bestimmte schriftsprachliche Minimalstandards aus, über die Lehramtsstudierende bei der Aufnahme ihres Studiums verfügen sollten.[160]

Bremerich-Vos betonte bereits in den 1990ern die Relevanz eines Angebots an Auffrischungskursen eben dieses Wissens im Rahmen des Studiums, da dadurch eine stabile grammatische Grundlage bei allen Studierenden ermöglicht werden könne.[161] Peyer sieht die Aufgabe der Lehrer*innenbildung in diesem Kontext vor allem darin, den Studierenden nicht nur einen Überblick über das „`kanonische´ Schulgrammatik-Wissen“[162] zu geben, sondern ihnen vielmehr auch die Möglichkeit einzuräumen, sich kritisch und unbefangen mit unterschiedlichen Ansätzen auseinanderzusetzen. Dadurch könne es gelingen, Sprache im Weiteren grundlegend zu reflektieren.[163]

Grammatikvermittlung im Teufelskreis?

Geht man nun einen Schritt weiter und betrachtet die Auswirkungen der durchaus negativen Erfahrungen angehender Lehrender im Rahmen von Schule und Studium, so müssen Unsicherheiten in der Grammatik oder auch deren Vermittlung genauer in den Blick genommen werden.

In einer Befragung von Ivo und Neuland gaben 75% der Germanistikstudierenden auf die Frage, wie sie das ihnen vermittelte Grammatikwissen einschätzen, an, dieses als nicht ausreichend wahrzunehmen.[164] In der neueren Befragung von Topalović und Dünschede meinten wiederum 48% der deutschen Lehrkräfte, sich durch ihre Ausbildung nicht ausreichend vorbereitet zu fühlen, um Grammatikunterricht durchführen zu können.[165]

Diese Unsicherheiten der Lehrenden gehen auch an den Schüler*innen nicht spurlos vorbei. Haben Lehrkräfte schlechte Erfahrung mit Grammatik(unterricht) gemacht und weisen nun ein geringes Wissen oder negative Einstellungen dahingehend auf, so wird dies im Unterricht wahrgenommen. Bremerich-Vos befragte Schüler*innen, ob sie das Gefühl hätten, dass die Lehrer*innen in ihrer Schulzeit gerne Grammatikunterricht

[160] Vgl. u.a. Bremerich, Vos, Albert: Zum aktuellen Kontext der Debatte um Eingangsvoraussetzungen von Studierenden. In: Bremerich-Vos, Albert / Scholten-Akoun, Dirk (Hg.): Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016.
[161] Vgl. Bremerich-Vos (1999), S. 25-26.
[162] Peyer (1999), S. 21.
[163] Vgl. ebd., S. 21.
[164] Vgl. Ivo / Neuland (1991), S. 454.
[165] Vgl. Topalović / Dünschede (2014), S. 76-77.

gemacht haben und erhielt überwiegend verneinende Antworten.[166] Diese Einschätzungen sind vor allem auch deshalb von großer Relevanz, da – wie in einem früheren Kapitel bereits erwähnt – in der Emotionsforschung aktuell Hinweise dafür vorliegen, dass die Emotionen, Gefühle (und im Weiteren möglicherweise auch die Einstellungen) von Lehrenden auf ihre Schüler*innen übertragen werden können.[167] Boettcher spricht in diesem Zusammenhang von einem „Teufelskreis“ der Grammatik, der zwischen Schüler*in und Lehrer*in stattfindet. So schreibt er:

> Grammatikunterrichtsgeschädigte Schüler werden Lehrerstudenten, studieren Grammatik geprägt von ihrer schulischen Sozialisation, und unterrichten, beladen mit dieser Hypothek, als Lehrer Grammatik: ein Teufelskreis. Er muss durchbrochen werden, und er kann nur im Studium durchbrochen werden.[168]

Hinsichtlich einer Veränderung der vorherrschenden Strukturen sieht Boettcher damit die Verantwortung in erster Linie bei den Universitäten und Hochschulen – eine Ansicht, die von anderen Autor*innen geteilt wird. Auch Peyer sieht die Ausbildung zur Lehrkraft als eine „sensible Phase“, in der die Einstellungen und das Wissen der Betroffenen sich entwickeln und verstärken können – sowohl in eine Richtung für oder gegen Grammatikunterricht.[169]

Wie im vorliegenden Kapitel gezeigt wurde, handelt es sich bei den Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften hinsichtlich Grammatikunterricht um ein wichtiges Forschungsfeld. Da diese nicht nur Auswirkungen auf sie selbst, sondern auch auf die Schüler*innen sowie schulische und akademische Strukturen haben, müssen weitere Studien durchgeführt werden, um praktische Implikationen für diese Bereiche ableiten zu können. Trotz der, von den Erfahrungen ausgehenden, Relevanz gibt es bislang nur wenige empirische Studien, die sich genauer mit den Erfahrungen von (angehenden) Lehrkräften beschäftigt haben. Aus diesem Grund soll im empirischen Teil der Arbeit besonders darauf eingegangen werden, wie häufig sich die Befragten in unterschiedlichen Kontexten mit Grammatik auseinandergesetzt haben. Auch muss genauer untersucht werden, welche Rolle die Lehrer*innenbildung in diesem Prozess einnimmt beziehungsweise wie gut sich (angehende) Lehrende durch ihr Studium vorbereitet fühlen, um den Gegenstand zu unterrichten.

---

[166] Vgl. Bremerich-Vos (1981), S. 15.
[167] Vgl. dazu u.a. Frenzel u.a. (2018).
[168] Boettcher (1994), S. 170.
[169] Vgl. Peyer (1999), S. 14.

4.3 Zusammenfassung des Forschungsstands: Was ist und wie geht guter Grammatikunterricht?

Die Frage, was guter Grammatikunterricht ist beziehungsweise was ihn ausmacht, wird aus unterschiedlichen Perspektiven laufend diskutiert. Eine Antwort darauf kann nach wie vor nicht gegeben werden. So schreibt auch Peyer auf die Frage, wie der Gegenstand unterrichtet werden sollte:

> Die einzige einfache Antwort auf die Frage ist, dass es eben keine einfache Antwort gibt. Dies wiederum liegt daran, dass Grammatikunterricht kein monolithischer Block ist, sondern einfach vielfach vernetzt ist mit anderen Faktoren: wer sind die SchülerInnen? […] Wer sind die LehrerInnen, und wie sind sie ausgebildet, welche pädagogischen und didaktischen Konzepte sind für sie bestimmend? Und, last but not least, wie wird `Grammatik´ verstanden?[170]

Im theoretischen Teil der Masterarbeit sollte gezeigt werden, dass sich Grammatikunterricht als komplexes Zusammenspiel zahlreicher Einflussfaktoren erweist. In den einzelnen Kapiteln wurde zunächst auf dessen zentrale und gleichzeitig umstrittene Stellung in den österreichischen Lehrplänen sowie der Forschungsliteratur verwiesen. Im Weiteren wurden Aspekte aufgegriffen und untersucht, die in der Literatur häufig als Einflussfaktoren für Grammatikunterricht genannt werden. Es muss an dieser Stelle aber nochmals darauf hingewiesen werden, dass im Zuge dieser Auswahl freilich kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

Zunächst wurde ein Augenmerk auf die unterschiedlichen Methoden und Materialien gelegt, die sich hinsichtlich der Vermittlung anbieten. Anschließend wurde diskutiert, über welches Wissen (angehende) Lehrkräfte verfügen beziehungsweise welche Inhalte sie ihren Schüler*innen vermitteln (sollen). Weiters konnte auch gezeigt werden, dass Grammatikunterricht immer auch von den Einstellungen der Lehrenden gegenüber dem Fachbereich abhängt und die unterschiedlichen Erfahrungen somit (sowohl in der Schule als auch in der Lehrer*innenbildung) eine große Rolle spielen.

In Hinblick auf alle diese Aspekte wurde gezeigt, dass kein Konsens darüber vorliegt, welche Bereiche sich als besonders relevant erweisen, um Grammatikunterricht für die Lernenden (sowie auch die Lehrenden) so freudvoll und gleichzeitig effektiv wie möglich zu gestalten: Manche Autor*innen argumentieren für eine bestimmte Vermittlungsweise

[170] Peyer (1999), S. 16.

(z.B. „systematisch vs. situativ“), andere berufen sich auf den Einsatz konkreter Materialien (z.B. Einsatz von Schulbüchern oder auch Tablets).

Besonders die Fragen, wie (angehende) Lehrkräfte zu diesen Aspekten stehen, welche Merkmale der Lehrer*innenprofessionalität (Einstellungen, Wissen, etc.) sie als besonders relevant einschätzen, aber auch wie sie ihre eigene Rolle im Vermittlungsprozess wahrnehmen, wurden bislang nur wenig erforscht.[171]

Die vorliegende Masterarbeit versucht ausgehend vom aktuellen Erkenntnisstand die aufgezeigten Forschungslücken zu füllen. Gleichzeitig verfolgt sie das Ziel, den Ist-Stand an österreichischen Schulen zu erheben und vor diesem Hintergrund die Einstellungen, die Erfahrungen, das Wissen sowie die Präferenzen hinsichtlich der Methoden und Materialien zur Vermittlung von Grammatik bei Deutschlehramtsstudierenden und Deutschlehrkräften zu untersuchen. Dadurch kann Grammatikunterricht, so wie er von (angehenden) Lehrer*innen eingeschätzt, geplant und tatsächlich durchgeführt wird, besser analysiert werden. Gleichzeitig können im Weiteren auch praktische Implikationen für den schulischen Unterricht, die Lehrer*innenbildung sowie Fort- und Weiterbildungen abgeleitet werden.

[171] Vgl. Kleinbub, Iris: Grammatik unterrichten. Professionsorientierung in der Lehrerbildung. In: Bredel, Ursula / Schmellenthin, Claudia: Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 156.

EMPIRISCHER TEIL

5 Fragestellungen und Hypothesen

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte bereits gezeigt werden, dass sich die Einstellungen, das Wissen und die Erfahrungen sowie die Präferenzen hinsichtlich bestimmter Methoden und Materialien für die Vermittlung von Grammatik als zentral erweisen. Ebenfalls hervorgehoben wurde, dass in der Fachdidaktik aktuell einige Forschungslücken – besonders in Hinblick auf empirische Studien – bestehen.

Aus diesem Anlass soll die Masterarbeit unterschiedlichen Forschungsfragen nachgehen, die wiederum anhand mehrerer aus der Literatur abgeleiteten Hypothesen untersucht werden sollen. Dabei wird vor allem das Ziel verfolgt, den aktuellen Ist-Stand hinsichtlich der genannten Faktoren im österreichischen Bildungssystem zu erheben. Vor allem die Befragung und Gegenüberstellung von Deutschlehramtsstudierenden sowie Deutschlehrkräften erweist sich dabei als explorative Vorgehensweise, da diesbezügliche Forschungserkenntnisse bislang weitestgehend ausstehen.

Forschungsfrage 1: Welche Einstellungen haben Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrkräfte gegenüber Grammatik(unterricht)?

H1.1: Die Befragten haben zum größten Teil neutrale Assoziationen zum Begriff Grammatik, gefolgt von Negativnennungen.

H1.2: Die Befragten weisen hohe Werte im Bereich der kognitiven Komponente auf („Grammatik ist wichtig.“).

H1.3: Die Befragten weisen niedrige Werte im Bereich der affektiven Komponente auf („Grammatik macht Spaß.“).

H1.4: Deutschlehrende weisen höhere Werte in ihren Einstellungen auf als Deutschlehramtsstudierende.

H1.5: Es gibt jeweils einen positiven linearen Zusammenhang zwischen den Einstellungen und dem Geschlecht, dem Studienfortschritt beziehungsweise der Länge der Berufsausübung.

Forschungsfrage 2: Wie schätzen Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrende ihr Grammatikwissen ein?

H2.1: Die Befragten weisen höhere Werte in ihrem grammatischen Fachwissen auf als in ihrem Wissen zur Vermittlung.

H2.2: Die Befragten weisen in Bezug auf das Fachwissen die höchsten Werte im Bereich der Wortgrammatik auf, die niedrigsten in der Textgrammatik.

H2.3: Die Befragten schätzen Ihr grammatisches Fachwissen nach der Sekundarstufe II geringer ein als zum jetzigen Zeitpunkt.

H2.4: Deutschlehrende schätzen ihr Wissen höher ein als Deutschlehramtsstudierende.

H2.5: Es gibt jeweils einen positiven linearen Zusammenhang zwischen dem Wissen und dem Geschlecht, dem Studienfortschritt beziehungsweise der Länge der Berufsausübung.

Forschungsfrage 3: Wo haben sich Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrende bislang am häufigsten mit Grammatik auseinandergesetzt und welchen Stellenwert nimmt die Lehrer*innenbildung dabei ein?

H3.1: Die Befragten haben sich während ihrer Schulzeit im Durchschnitt häufig mit Grammatik beschäftigt.

H3.2: Die Befragten haben sich in ihrem Studium im Durchschnitt nur selten mit Grammatik beschäftigt.

H3.3: Die Befragten fühlen sich durch die Lehrer*innenbildung im Durchschnitt schlecht darauf vorbereitet, Grammatik zu unterrichten.

Forschungsfrage 4: Inwiefern hängen die Einstellungen von Deutschlehramtsstudierenden und Deutschlehrenden gegenüber Grammatik mit ihrem selbsteingeschätzten Wissen sowie ihren Grammatikerfahrungen zusammen?

H4.1: Es gibt einen positiven linearen Zusammenhang zwischen den Einstellungen gegenüber Grammatik und dem selbsteingeschätzten Grammatikwissen.

H4.2: Es gibt einen positiven linearen Zusammenhang zwischen den Einstellungen und der Häufigkeit der Beschäftigung mit Grammatik in unterschiedlichen Kontexten.

Forschungsfrage 5: Welche Materialien beziehungsweise Methoden der Vermittlung beabsichtigen Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrende für ihren Grammatikunterricht heranzuziehen?

H5.1: Die Befragten sehen Lehrbücher als das präferierte Material zur Grammatikvermittlung an.

H5.2: Die Befragten bevorzugen eine systematische Vermittlung.

H5.3: Die Befragten bevorzugen eine integrative Vermittlung.

H5.4: Die Befragten bevorzugen eine explizite Vermittlung.

H5.5: Die Befragten bevorzugen eine induktive Vermittlung.

Forschungsfrage 6: Welche Aspekte sehen Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrende als zentral für einen guten Grammatikunterricht?

H6.1: Die Befragten schätzen das grammatische Fachwissen der Lehrenden durchschnittlich als am relevantesten ein.

H6.2: Die Befragten schätzen schüler*innenbezogene Faktoren durchschnittlich als am wenigsten relevant ein.

(Anmerkung: Bei der sechsten Forschungsfrage handelt es sich um eine explorative Untersuchung, zu der aus der Literatur noch keine Hypothesen abgeleitet werden können. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrkräfte jene Faktoren als am relevantesten einschätzen, die sie selbst beeinflussen können, das heißt beispielsweise ihr Fachwissen, nicht aber schüler*innenbezogene Aspekte).

6 Methodik

Im Folgenden soll das Untersuchungsdesign sowie der Aufbau und das Material der Studie vorgestellt werden. Zudem wird die genaue Durchführung erläutert und die dafür rekrutierte Stichprobe näher beschrieben. Darüber hinaus werden auch erste Überlegungen zur Auswertung präsentiert.

6.1 Untersuchungsdesign und Durchführung

Um die vorhin genannten Forschungsfragen beantworten zu können, wurde ein Online-Fragebogen auf der Plattform SoSciSurvey[172] erstellt. Diese quantitative Methode ermöglicht (im Vergleich zu qualitativen Verfahren) zum einen eine große Anzahl an Deutschlehrenden sowie Deutschstudierenden hinsichtlich ausgewählter Aspekte zu erreichen. Zum anderen können dadurch auch mögliche Korrelationen beziehungsweise Unterschiede zwischen den Gruppen aufgezeigt werden. Da die Thematik der Einstellungen gegenüber Grammatik(unterricht) häufig mit Effekten der sozialen Erwünschtheit verbunden ist, stellt sich eine Fragebogenstudie auch aufgrund der anonymen und somit „ehrlichen“ Antworttendenz als gut geeignet heraus.[173]

An der Befragung selbst konnten die Teilnehmer*innen über den Link „https://www.soscisurvey.de/Grammatik_im_ Deutschunterricht/“ zugreifen. Vor der eigentlichen Erhebung wurde ein Pretest mit insgesamt sechs Deutschlehramtsstudierenden sowie drei weiteren Personen durchgeführt. Den Teilnehmer*innen wurde zu diesem Zweck ein eigener Link zum Pretest geschickt, den sie zwischen 29.11.2021 und 22.12.2022 bearbeiten konnten. Durch unterschiedliche Rückmeldungen konnten sowohl etwaige sprachliche und stilistische Mängel behoben als auch inhaltliche Unklarheiten überarbeitet werden.

Der finale Fragebogen war im Zeitraum von 26.12.2021 bis 01.02.2022 online verfügbar beziehungsweise wurde dieser den Teilnehmer*innen als Link versendet. Die Rekrutierung der Deutschlehramtsstudierenden sowie Deutschlehrkräften erfolgte dabei

[172] Vgl. Leiner, Dominik J.: SoSciSurvey (Version 3.1.06) [Computer software] 2019. Verfügbar unter: https://www.soscisurvey.de [Zuletzt zugegriffen am 23.02.2022]
[173] Vgl. Reinecke, Jost: Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer 2014, S. 601-617.

auf zwei Wegen. Zum einen konnten mehrere Personen über persönliche Kontakte durch das Lehramtsstudium, Praktika oder die eigene Schulausbildung gewonnen werden, wobei diese den Link wiederum an Studierende und Lehrende weiterleiteten (Schneeballsystem). Zum anderen wurden Teilnehmer*innen in verschiedenen Facebook-Gruppen (u.a. „Lehrer*innenbildung Uni Wien“, „Lehramt Deutsch / Uni Wien“, „Umfragen für Lehrer:innen Österreich“, „Unterrichtsmaterialien und -ideen“, „Lehrer_innen“ usw.) auf den Fragebogen hingewiesen. Um zu gewährleisten, dass an der Studie nur österreichische Deutschlehramtsstudierende sowie Deutschlehrende teilnehmen und um diese gleichzeitig über das Forschungsanliegen aufzuklären, wurde die nachstehende Instruktion dem Link vorangestellt. Um die Nicht-Teilnahme aus Angst vor dem konkreten Abfragen von Wissen in Form eines Grammatiktests zu verhindern, wurde darin unter anderem auch explizit erwähnt, dass kein konkretes Fachwissen abgefragt wird:

> Liebe Kolleg*innen, im Rahmen meiner Masterarbeit untersuche ich die Einstellungen von Deutschlehramtsstudierenden und Deutschlehrkräften hinsichtlich Grammatik(unterricht). Wenn du also aktuell in Österreich Deutsch für die Sekundarstufe studierst oder das Unterrichtsfach Deutsch in der Sekundarstufe unterrichtest, wäre es wirklich toll, wenn du an der kurzen Umfrage teilnehmen könntest – diese dauert nur 5 - 10 Minuten und beinhaltet keinen expliziten Grammatiktest! 😊 Vielen lieben Dank! Hier der Link.

Die tatsächliche Beantwortung des gesamten Fragebogens dauerte im Durchschnitt 5 Minuten und 24 Sekunden, wobei die schnellste Person lediglich 2 Minuten, die langsamste 8 Minuten und 47 Sekunden benötigte.

6.2 Aufbau und Konzeption des Fragebogens

Der Fragebogen der vorliegenden Studie bezieht sich auf die im Theorieteil präsentierten Ergebnisse sowie die herangezogene Forschungsliteratur. Wie dort bereits festgehalten wurde, gibt es bislang eine Forschungslücke hinsichtlich empirischer Untersuchungen von Deutschlehramtsstudierenden sowie Deutschlehrenden zum Thema *Grammatik*. Aus diesen Gründen stützen sich die Items des Fragebogens zwar auf die genannte Literatur, wurden großteils aber selbst konstruiert.

Einleitend wurde den Teilnehmer*innen ein Begrüßungstext gezeigt, der sie über die Studienziele, Datenschutzangelegenheiten sowie die Anonymität des Fragebogens

aufklären sollte. Um den Druck der sozialen Erwünschtheit zu reduzieren, wurden die Befragten darauf hingewiesen, dass es keine falschen Antworten hinsichtlich der Einschätzung der unterschiedlichen Grammatikbereiche gebe. Auch eine E-Mail-Adresse für weitere Fragen oder Anmerkungen wurde den Teilnehmer*innen im Rahmen dessen zur Verfügung gestellt.

Des Weiteren wurden die Teilnehmer*innen um die Angabe von unterschiedlichen soziodemographischen Faktoren gebeten. Konkret wurde zunächst das Geschlecht sowie das Alter erhoben. Zudem wurde danach gefragt, ob Deutsch die Erst- oder Zweit/Drittsprache sei, wo das Unterrichtsfach Deutsch studiert werde/wurde beziehungsweise ob das Unterrichtsfach Deutsch aktuell studiert oder bereits unterrichtet werde. Hinsichtlich der letzten Frage wurden die Personen in zwei Gruppen eingeteilt: Jene Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung das Unterrichtsfach Deutsch studierten, wurden der Gruppe der Studierenden zugeordnet und im Weiteren nach ihrem Studienfortschritt gefragt. Die andere Gruppe setzt sich aus jenen Personen zusammen, die zum Befragungszeitpunkt als Deutschlehrende in einer österreichischen Schule tätig waren, unabhängig davon, ob sie nebenbei (noch) ein aufrechtes Studium hatten oder das Unterrichtsfach Deutsch gar nicht studiert hatten. Diese Gruppe wurde im Weiteren um eine Angabe hinsichtlich ihrer Berufserfahrung sowie des Schultyps, an dem sie aktuell unterrichten, gebeten.

Basierend auf der einschlägigen Forschungsliteratur wurden im Fragebogen mehrere unterschiedliche Aspekte untersucht, die sich für die Vermittlung von Grammatik als relevant erweisen. Jeder dieser Faktoren wurde im Fragebogen durch ein oder mehrere Items erhoben, die im Folgenden genauer vorgestellt werden.

Einstellungen gegenüber Grammatik(unterricht)

Zunächst wurden die Einstellungen der Teilnehmer*innen zu(m) Grammatik(unterricht) erhoben. Zu diesem Zweck wurde ihnen anfänglich die Frage gestellt, welcher Begriff ihnen als Erstes einfalle, wenn sie das Wort *Grammatik* hören. Für die Antwort wurde ihnen ein offenes Kommentarfeld zur Verfügung gestellt. Die Frage zielt damit auf die Zugänglichkeit von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften gegenüber dem Gegenstand ab und soll erste Assoziationen dazu aufzeigen. Ähnliche Fragen wurden unter anderem

bereits bei Ivo und Neuland eingesetzt und für den Einsatz im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit leicht adaptiert.[174]

Im Weiteren wurden den Teilnehmer*innen Items zu den Einstellungen gegenüber Grammatik(unterricht) vorgegeben, denen sie mehr oder weniger zustimmen konnten. Die erste Hälfte der zehn Items bezieht sich dabei auf die affektive Komponente, die andere Hälfte auf die kognitive Komponente. Letztere nimmt dabei auch Bezug zur Wirksamkeit von Grammatikunterricht und soll Auskunft darüber geben, wie Lehrende sowie Lehramtsstudierende dessen Auswirkungen einschätzen.

Die Teilnehmer*innen konnten die Items jeweils auf einer fünfstufigen Skala, mit Abstufungen von „1 = stimme gar nicht zu“ bis „5 = stimme voll zu“ einschätzen. Eine mittlere Angabe bedeutet hierbei „unentschieden“. Die Skala wurde (und auch bei anderen Bereichen, in denen eine ungerade Anzahl an Abstufungen vorgesehen ist) vor allem deshalb so gewählt, damit sich die Teilnehmer*innen nicht in eine der beiden Richtungen gedrängt fühlten und die Möglichkeit hatten, eine neutrale Bewertung abgeben zu können. Beispiel-Items der Skala sind in Tabelle 1 abgebildet.

Tabelle 1: Beispiel-Items (Einstellungen)

	Beispiel-Item
Kognitiv	
Item 2	Die Beschäftigung mit Grammatik fördert die Fähigkeit der Schüler*innen, sich schriftlich oder mündlich auszudrücken.
Item 4	Die Vermittlung von Grammatik im Deutschunterricht erachte ich als wichtig.
Affektiv	
Item 1	Die Beschäftigung mit Grammatik bereitet mit Freude.
Item 3	Grammatik sehe ich als angsteinflößendes Gebiet.

Anm.: Der gesamte Fragebogen befindet sich im Anhang.

[174] Vgl. Ivo / Neuland (1991).

Insgesamt wird die Skala *Einstellungen gegenüber Grammatik* anhand von 10 Items gemessen, wobei ein höherer Wert eine positivere Einstellung gegenüber dem Gegenstand bedeutet. Im Zuge der Datenaufbereitung wurden sowohl die Reliabilität als auch Validität überprüft. Zu diesem Zweck wurden die negativ gepolten Items 3, 5, 8 und 10 zunächst rekodiert und im Weiteren eine Itemanalyse durchgeführt. Diese zeigt in der vorliegenden Untersuchung eine gute interne Konsistenz (α=.806). Die Validität wurde anhand einer Faktorenanalyse berechnet, wobei die Items mit Werten zwischen .521 und .697 durchgehend über .5 liegen.

Grammatikwissen

Hinsichtlich der Einschätzung ihres Grammatikwissens, wurden die Teilnehmer*innen gebeten, ihre Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen wiederum auf einer fünfstufigen Skala (von „1 = sehr niedrig“ bis „5 = sehr hoch“) zu bewerten. Dabei sollten sie sowohl ihr Grundlagenwissen als auch ihr über die Schulgrammatik hinausgehendes Wissen einschätzen.

In Anlehnung an das Modell zum Professionswissen von Baumert und Kunter, in dem das Fachwissen sowie das fachdidaktische Wissen als zentral postuliert werden[175], sollten die Teilnehmer*innen zudem Angaben zu ihrem Fachwissen in den Bereichen *Wort-*, *Satz-* und *Textgrammatik* sowie *Semantik* und *Pragmatik* sowie zu ihrem Vermittlungswissen machen. Hinsichtlich Letzterem kann unter anderem Item 8 („Wissen darüber, welche unterschiedlichen Methoden der Grammatikvermittlung eingesetzt werden können“) als Beispiel genannt werden.Die Skala *Grammatikwissen* wird somit insgesamt anhand von 10 Items gemessen wobei ein höherer Wert ein höheres selbsteingeschätztes Grammatikwissen bedeutet. Auch hier wurden eine Item- sowie Faktorenanalyse durchgeführt. Die Reliabilität ist wiederum gut (α=.876) und auch die Faktorladungen liegen zwischen .526 und .771.

Neben diesen Items zur Einschätzung des aktuellen Grammatikwissens wurde den Teilnehmer*innen ein weiteres Item vorgelegt, das abfragt, wie sie dieses am Ende der Sekundarstufe II aus heutiger Sicht bewerten würden. Dadurch soll die Darstellung eines Vergleichs ermöglicht werden.

[175] Vgl. Baumert / Kunter (2006).

Erfahrungen mit Grammatik(unterricht)

Als Nächstes wurden die Teilnehmer*innen darum gebeten, anzugeben, wie häufig sie sich in ausgewählten Situationen mit Schulgrammatik auseinandergesetzt hatten. Dabei sollten sie auf einer fünfstufigen Skala von „1 = nie“ bis „5 = sehr häufig“ die folgenden Kontexte bewerten: „während der Schulzeit“, „im Rahmen der Lehrer*innenbildung“, „im Rahmen eigenen Unterrichts“, „im Rahmen von Fortbildungen“, „beim Selbststudium aus Interesse“. Um die Rolle der Lehrer*innenbildung noch besser einschätzen zu können, wurde den (angehenden) Lehrenden in Anlehnung an Topalović und Dünschede[176] die Frage gestellt, wie gut sie sich durch die Lehrer*innenbildung vorbereitet fühlen, Grammatik zu unterrichten. Dabei konnten sie mittels fünfstufiger Skala von „1 = sehr schlecht“ bis „5 = sehr gut“ antworten.

Präferenz für Materialien und methodische Konzeptionen

Ein weiterer Aspekt, der im Fragebogen erhoben wurde, ist die Präferenz der (angehenden) Lehrkräfte hinsichtlich unterschiedlicher Materialien, die zur Vermittlung von Grammatik im Unterricht eingesetzt werden können. Die Teilnehmer*innen sollten dazu die Aspekte „Lehrbücher/kopierte bzw. ausgedruckte Arbeitsblätter“, „selbsterstellte Arbeitsblätter“, „neue Medien (z.B. Lernapps)“ sowie „Grammatikspiele (z.B. Memory)“ nach ihrem bevorzugten Einsatz reihen. Zudem konnten sie in einem offenen Kommentarfeld konkrete Materialien nennen, sollten ihnen solche bekannt sein.

Hinsichtlich ihrer Präferenz von unterschiedlichen methodischen Konzeptionen zur Vermittlung wurden die Teilnehmer*innen gebeten, mithilfe eines Schiebereglers anzugeben, ob sie eher zu einer „expliziten oder impliziten“, einer „systematischen oder situativen“, einer „lernbereichsübergreifenden oder isolierten“ beziehungsweise einer „deduktiven oder induktiven“ Vermittlung tendieren. Die dargestellte Polarisierung der methodischen Konzeptionen lässt sich bereits in anderen Fragebögen[177] finden, doch erweist sich besonders der Einsatz eines Schiebereglers für eine genaue Eruierung der Präferenzen als gute Möglichkeit der Bewertung.

[176] Vgl. Topalović / Dünschede (2014).
[177] Vgl. u.a. Häcker (2009), Wegscheider (2019).

Faktoren für einen guten Grammatikunterricht

Zuletzt sollten die Teilnehmer*innen angeben, welche Aspekte sie als besonders relevant für einen guten Grammatikunterricht ansehen. Dafür sollten sie die folgenden Faktoren nach ihrer Wichtigkeit reihen: „Grammatikwissen der Lehrperson“, „Wissen der Lehrperson darüber, wie Grammatik vermittelt wird“, „Einstellungen der Lehrperson gegenüber Grammatik“, „Material“, „Methoden und Arbeitstechniken“ sowie „schüler*innenbezogene Faktoren“.

Anmerkungen

Am Ende des Fragebogens konnten die Deutschlehramtsstudierenden sowie Deutschlehrenden zusätzliche Anmerkungen zum Fragebogen in einem offenen Kommentarfeld geben, sofern sie dies wollten.

6.3 Stichprobe

Für die Durchführung der Studie wurde im Vorfeld die folgende Zielgruppe definiert: österreichische Deutschlehramtsstudierende sowie Deutschlehrkräfte im Bereich der Sekundarstufe. Diese Personengruppen wurden zum einen gewählt, da sich die Vermittlung von Grammatik insbesondere im Unterrichtsfach Deutsch als zentral erweist. Zum anderen besteht gerade in Hinblick auf diese Gruppen ein Forschungsdesiderat. Die Studie beschränkt sich unter anderem deshalb auf Personen aus dem Bereich der Sekundarstufe, um hinsichtlich der Ausbildung und der konkreten Inhalte des Grammatikunterrichts eine bessere Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Die Rekrutierung der (angehenden) Lehrenden erfolgte – wie bereits beschrieben – über soziale Medien wie Facebook sowie durch das Schneeballsystem anhand persönlicher Kontakte im Rahmen des Lehramtsstudiums.

Insgesamt wurde der Link 562-mal angeklickt, wobei 230 Personen den Fragebogen beantworteten. Davon füllten 176 Teilnehmer*innen die Befragung wiederum vollständig aus. Drei Personen mussten ausgeschlossen werden, da eine Person nicht im Sekundarstufenbereich tätig war und zwei in Schulen in Deutschland arbeiteten. Damit setzt sich die Stichprobe letztlich aus 173 österreichischen Deutschlehramtsstudierenden sowie Deutschlehrer*innen im Bereich der Sekundarstufe zusammen.

Diese Einteilung erfolgte durch eine Auswahlfrage zu Beginn der Studie, wobei jene Personen, die zum Befragungszeitpunkt das Unterrichtsfach Deutsch studierten, zu den Studierenden gezählt wurden (N=61). Kriterium für die Aufnahme in Gruppe der Lehrenden war, dass die Personen zum Zeitpunkt der Erhebung als Deutschlehrer*in an einer österreichischen Schule im Sekundarstufenbereich arbeiteten – unabhängig davon, ob sie nebenbei noch das Unterrichtsfach Deutsch studierten (N=27), dieses gar nicht studiert hatten (N=4) oder ein abgeschlossenes Deutschlehramtsstudium aufwiesen (N=81). Insgesamt setzt sich die Gruppe der Deutschlehrenden damit aus 112 Personen zusammen. Die Verteilung ist in Abbildung 5 dargestellt.

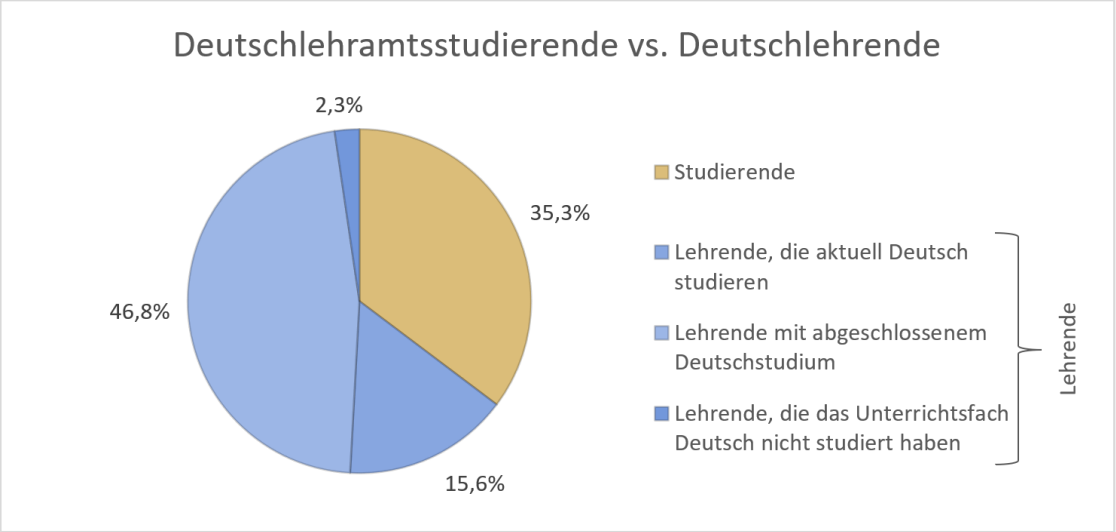

Abbildung 5: Studierende vs. Lehrende (relative Häufigkeiten; N = 173)

Im Rahmen der Studie wurden mehrere soziodemographische sowie ausbildungsrelevante Faktoren erfragt, auf welche im Folgenden genauer eingegangen wird. Hinsichtlich des Geschlechts kann festgehalten werden, dass von den 176 Teilnehmer*innen 150 Frauen, 23 Männer und keine Person eines anderen Geschlechts den Fragebogen ausfüllten (siehe Abbildung 6).

Für die Gruppe der Studierenden bedeutet dies, dass 52 Frauen und 9 Männer den Fragebogen beantworteten, bei den Lehrer*innen hingegen 98 Frauen und 14 Männer. Auf den ersten Blick erscheint dies als durchaus ungleiche Verteilung, doch muss man

hierbei auch bedenken, dass der Anteil männlicher Germanistikstudierender an der Universität Wien im Wintersemester 2019/20 ebenfalls nur bei ca. 23 Prozent lag.[178]

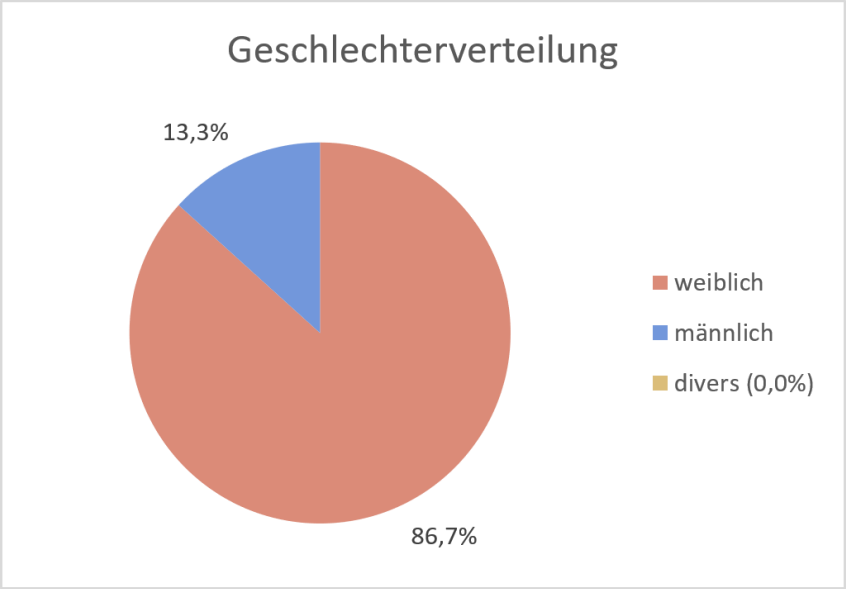

Abbildung 6: Geschlechterverteilung (relative Häufigkeiten; N = 173)

Die Teilnehmer*innen weisen zudem ein durchschnittliches Alter von 30.0 Jahren auf (SD= 8.3; min = 19, max = 58).

Für einen Großteil der Teilnehmer*innen ist Deutsch die Erstsprache (N=163), während nur 10 Personen angaben, eine andere Erstsprache aufzuweisen. In Bezug auf ihre Lehrer*innen(aus)bildung kann festgehalten werden, dass insgesamt 159 Personen ihre Lehrer*innenbildung im Rahmen eines universitären Studiums absolvierten bzw. absolvieren, während nur 14 Personen eine Pädagogische Hochschule besuchten bzw. besuchen.

Bei genauerer Betrachtung der beiden Gruppen kann hervorgehoben werden, dass sich bei der Gruppe der Deutschlehramtsstudierenden 7 Personen am Anfang und 24 am Ende ihres Bachelorstudiums befinden. 12 Teilnehmer*innen stehen hingegen am Anfang und 18 am Ende ihres Masterstudiums (siehe Abbildung 7).

[178] Vgl. Referat für Reporting und Analysen. Universität Wien: Studierende und Studienzulassungen nach Studienprogrammleitung und Studienrichtung. Datenstand 06.07.2020. In: https://studieren.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_studieren/Studienwahl-Angebot/Statistiken/STUDSTAT_72_2019W.pdf [Zuletzt zugegriffen am 10.02.2022]

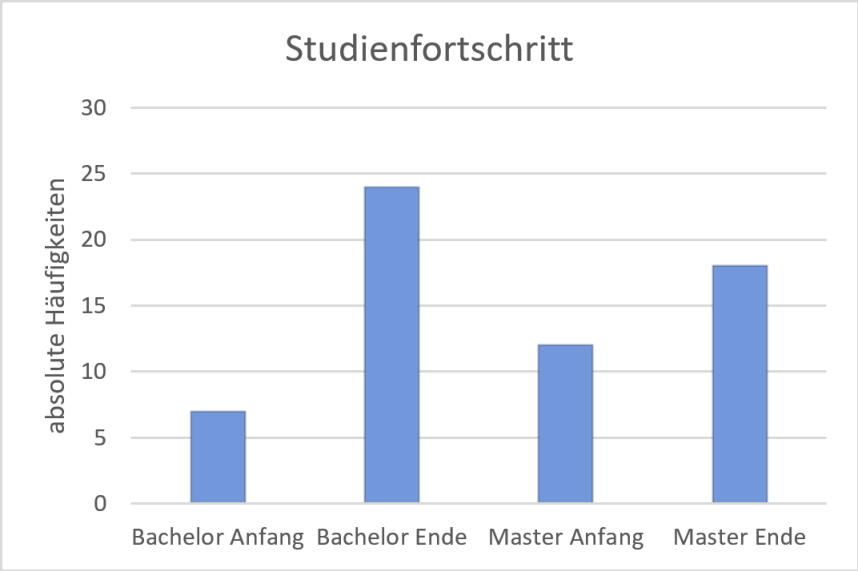

Abbildung 7: Studienfortschritt (absolute Häufigkeiten; N = 61)

Hinsichtlich der Frage nach dem Schultyp, an dem die Gruppe der Deutschlehrenden zum Zeitpunkt der Erhebung das Unterrichtsfach Deutsch unterrichtete, ergibt sich ein gemischtes Bild (siehe Abbildung 8). Mehrfachnennungen waren hierbei möglich. Mehr als die Hälfte der 112 befragten Deutschlehrenden nennt hierbei die Mittelschule (N=61), gefolgt von AHS Unterstufe (N=31), AHS Oberstufe (N=29) und BMHS (N=15). Zudem unterrichten drei Personen in einer Berufsschule, zwei in einer Sonderschule und eine Person in einer Polytechnische Schule.

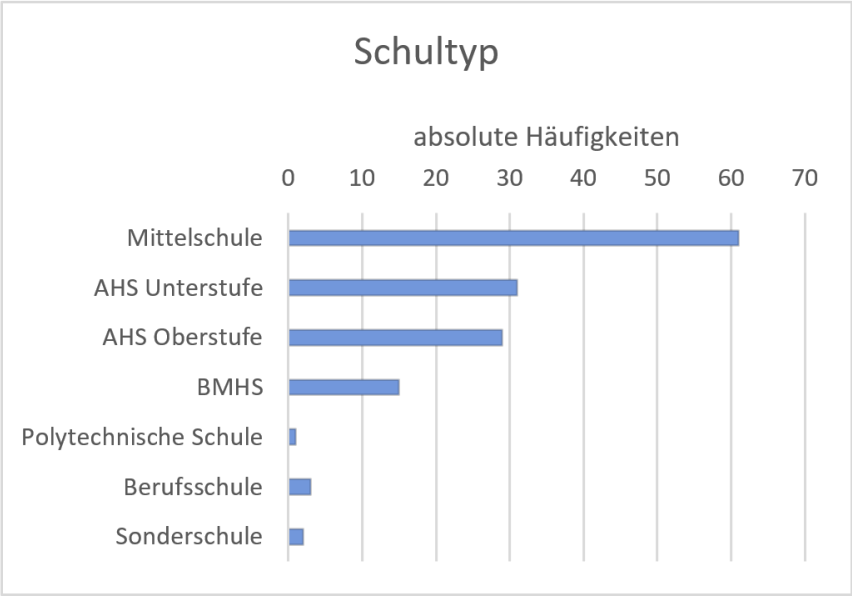

Abbildung 8: Schultyp (absolute Häufigkeiten; Mehrfachnennungen möglich; N = 112)

Hinsichtlich der Berufserfahrung der Lehrenden kann festgehalten werden, dass circa drei Viertel der Teilnehmer*innen unter 5 Jahre als Deutschlehrende tätig sind. Konkret unterrichten 37 Personen erst seit weniger als einem Jahr. 49 Teilnehmer*innen sind 1-5 Jahre als Lehrkraft tätig. 16 Befragte arbeiten 6-10 Jahre als Deutschlehrende*r und 4 Teilnehmer*innen 11-20 Jahre. Insgesamt 6 Personen stehen seit mehr als 20 Jahre im Lehrberuf für das Fach Deutsch. Konkrete Angaben dazu sind in Abbildung 9 dargestellt.

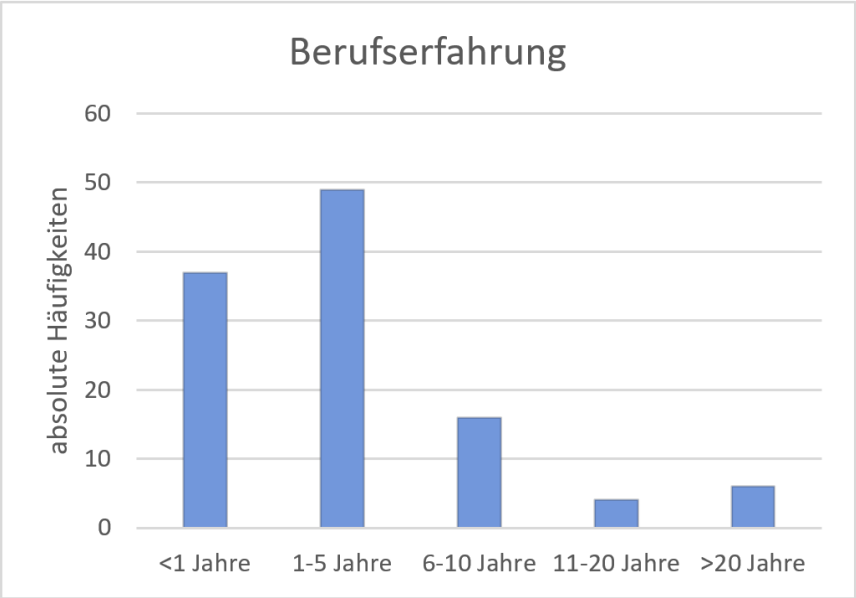

Abbildung 9: Berufserfahrung in Jahren (absolute Häufigkeiten; N = 112)

6.4 Überlegungen zur Auswertung

Die Datenauswertung des Online-Fragebogens erfolgte mittels der Statistiksoftware IBM SPSS® Statistics 28. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden zum einen Verfahren der deskriptiven Statistik (wie Lage- oder Streuungsmaße) verwendet. Zum anderen wurden interferenzstatistische Methoden (wie t-Tests für Unterschiedshypothesen und Korrelationen für Zusammenhangshypothesen) eingesetzt.

Die konkrete Vorgehensweise sowie die Ergebnisse der jeweiligen Auswertungen sollen im nächsten Kapitel vorgestellt werden. Die unterschiedlichen Voraussetzungen für die Durchführung der Testverfahren wurden jeweils im Vorfeld geprüft. Zudem wurde auch die Reliabilität sowie Validität der Skalen im Rahmen dessen sichergestellt (Angaben dazu siehe bei der Beschreibung der Konzeption des Fragebogens).

7 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der Fragebogenstudie präsentiert und in Bezug auf die aktuell bestehende Forschungsliteratur interpretiert werden. Im Rahmen dessen sollen auch die unterschiedlichen Hypothesen überprüft und dadurch die Forschungsfragen beantwortet werden. Konkret wird dabei auf die im Fragebogen angeführten Themenkomplexe – Einstellungen, Wissen, Erfahrungen, Präferenzen für methodische Konzeptionen und Materialien sowie Faktoren für einen guten Grammatikunterricht – genauer eingegangen. Die Anmerkungen, die von den Teilnehmer*innen am Ende des Fragebogens in offenen Kommentarfeldern vermerkt wurden, werden zu diesem Zweck bei den jeweiligen Aspekten direkt mitaufgegriffen.

7.1 Einstellungen gegenüber Grammatik(unterricht)

Zunächst soll die erste Forschungsfrage (Welche Einstellungen haben Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrkräfte gegenüber Grammatik(unterricht)?) genauer untersucht werden.

Hinsichtlich der ersten Hypothese im Bereich der Einstellungen (**H1.1: Die Befragten haben zum größten Teil neutrale Assoziationen zum Begriff Grammatik, gefolgt von Negativnennungen**.) wurden die Teilnehmer*innen darum gebeten, das erste Wort zu nennen, das ihnen zum Begriff *Grammatik* in den Sinn kommt. Grundsätzlich fielen die Antworten dabei sehr heterogen aus.

Zur Auswertung wurden die genannten Begriffe jeweils in ihrer Valenz bewertet und anschließend in drei Kategorien eingeteilt („positiv“, „negativ“, „neutral“). Während zur „positiven“ beziehungsweise „negativen“ Gruppe all jene Wörter gezählt wurden, die mit positiven oder eben negativen Emotionen, Kognitionen etc. verbunden werden, wurden zur „neutralen“ Kategorie alle Begrifflichkeiten gezählt, die sich auf Grammatik(unterricht) beziehen, ohne diesbezüglich eine Bewertung abzugeben.

Beispiele für positive Nennungen sind „wichtig“, „spannend“ oder „Hobby“, für negative „langweilig“, „mühsam“ oder „Folter“ und für neutrale „Satzglieder“, „Wortarten“ oder „Konjunktiv“.

Während in der positiven Kategorie besonders häufig die Wörter „Grundlage“ (3 Nennungen) und „wichtig“ (2 Nennungen) gebraucht werden, erweisen sich bei den negativen Assoziationen vor allem die Wörter „langweilig“ (6 Nennungen) sowie „schwierig“ (3 Nennungen) als relevant. In der neutralen Kategorie kommen die Begriffe „Fälle“ (11 Nennungen) sowie „Regeln“, „Wortarten“ und „Satzglieder“ (jeweils 9 Nennungen) oftmals vor. Es wird aber auch auf die „Struktur“ von Grammatik (8 Nennungen) sowie auf den Bereich der „Rechtschreibung/Orthographie“ (7 Nennungen) eingegangen.

Insgesamt zeigt sich, dass von den 173 Teilnehmer*innen 125 eine neutrale, 28 eine negative und 14 eine positive erste Assoziation zum Begriff *Grammatik* angaben (siehe Abbildung 10). 6 Antworten wurden ausgeschlossen, da entweder keine Angabe gemacht wurde, sie unklare Formulierungen enthielten oder nicht eindeutig einer der Kategorien zugeordnet werden konnten (beispielsweise können die Begriffe „Hilfe“ oder „Rätsel“ sowohl positiv als auch negativ gemeint sein.).

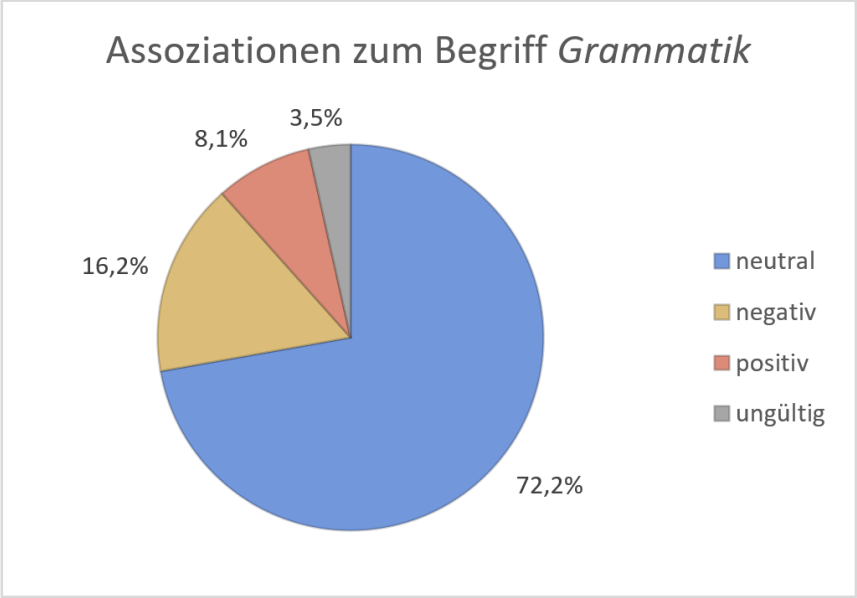

Abbildung 10: Assoziationen zum Begriff Grammatik (relative Häufigkeiten; N = 173)

Die erste Hypothese im Bereich der Einstellungen kann damit angenommen werden. Diese Ergebnisse stehen in Einklang mit der bisherigen Forschungsliteratur, in der ebenfalls häufig negative Tendenzen gezeigt werden konnten. Zudem wurde bei Ivo und Neuland von den Studierenden an erster Stelle die „Ordnungs- und Regelungsfunktion“

der Grammatik genannt – ein Aspekt, der auch in der vorliegenden Studie mit dem Begriff der „Struktur“ öfters aufgegriffen wurde. [179]

In Hinblick auf die zweite und dritte Hypothese (**H1.2: Die Befragten weisen hohe Werte im Bereich der kognitiven Komponente auf („Grammatik ist wichtig.“)** und **H1.3: Die Befragten weisen niedrige Werte im Bereich der affektiven Komponente auf („Grammatik macht Spaß.“)** konnte im theoretischen Teil gezeigt werden, dass sich die Einteilung von Einstellungen gegenüber Grammatik in einen „affektiven“ und „kognitiven“ Bereich als sinnvoll erweist. In unterschiedlichen Studien wurde offengelegt, dass die Befragten Grammatik(unterricht) als durchaus wichtig und relevant[180], gleichzeitig aber als unbeliebt, langweilig oder beängstigend einschätzen.[181] Um diese Ergebnisse in Hinblick auf österreichische Deutschlehrende sowie Deutschlehramtsstudierende zu überprüfen, wurden den Teilnehmer*innen insgesamt zehn Items vorgegeben, denen sie mehr oder weniger zustimmen konnten.

Hinsichtlich der **zweiten Hypothese** im Bereich der Einstellungen (H1.2) wurden den Teilnehmer*innen zunächst fünf Items zur Einschätzung der Wichtigkeit beziehungsweise Relevanz von Grammatik(unterricht) vorgelegt. Ihre Angaben sollten sie dazu auf einer fünfstufigen Skala mit Abstufungen (von „1 = stimme gar nicht zu“ bis „5 = stimme voll zu“) machen.

Tabelle 2 zeigt die Mittelwerte der Antworten sowie die Standardabweichungen. Alle fünf Items wurden hinsichtlich der kognitiven Komponente von Einstellungen zu Grammatik(unterricht) somit relativ hoch bewertet (M=4.29; SD=0.578). Am meisten stimmten die Teilnehmer*innen der Aussage „Die Vermittlung von Grammatik im Deutschunterricht erachte ich als wichtig“ zu, wobei hier keine Person gar nicht zustimmte und lediglich fünf Personen der Aussage eher nicht zustimmen beziehungsweise sich für die mittlere Antwort entschieden.

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch bei der Frage, ob Grammatik einen zentralen Bereich der deutschen Sprache darstellt: Hier entschieden sich über 93% der Befragten für die Antworten „stimme zu“ oder „stimme voll zu“. Diese Ergebnisse lassen sich auch

[179] Vgl. Ivo / Neuland (1991), S. 449.
[180] Vgl. u.a. Raab / Rödel (2009), S. 127.
[181] Vgl. u.a. Häcker (2009), S. 310.

in die bisherige Forschung einordnen, in der die Relevanz von Grammatik(unterricht) von (angehenden) Lehrenden durchaus hoch eingeschätzt wird.[182]

Die weiteren drei Items der Studie beziehen sich noch konkreter auf die Auswirkungen von Grammatikunterricht auf weitere Bereiche, wie mündliche oder schriftliche Kompetenzen, Fehlerverständnis und -korrektur oder den bewussten Umgang mit Sprache. Auch hier gaben die Teilnehmer*innen großteils eine hohe Bewertung an und schätzten die Wirksamkeit des Gegenstands durchaus positiv ein. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich bereits bei Häcker, bei dessen Umfrage knapp 70% der Lehrkräfte angaben, dass sie Grammatik als Hilfe für das eigene Formulieren beziehungsweise als hilfreich für das Interpretieren von Texten ansehen.[183]

Auch in der vorliegenden Studie sehen mehr als 80% der Teilnehmer*innen positive Auswirkungen von Grammatik auf die mündlichen und schriftlichen Kompetenzen sowie beim Verständnis und der Korrektur von Fehlern. Mehr als 90% empfinden den Gegenstand als Hilfe, um bewusst mit Sprache umgehen zu können (sie antworteten also mit „stimme zu“ oder „stimme voll zu“). Damit decken sich auch die Einschätzungen zur Wirksamkeit von (angehenden) Deutschlehrenden großteils mit den bislang vereinzelt vorliegenden Studien.[184]

Tabelle 2: Mittelwerte Einstellungen (kognitiv)

	Mittelwert	**Std.-Abweichung**
Die Beschäftigung mit Grammatik fördert die Fähigkeit der Schüler*innen, sich schriftlich oder mündlich auszudrücken.	4.07	0.832
Die Vermittlung von Grammatik im Deutschunterricht erachte ich als wichtig.	4.51	0.577
Grammatik ist ein zentraler Bereich der deutschen Sprache.	4.45	0.659
Das Bewusstsein von grammatikalischen Strukturen hilft den Schüler*innen bewusst mit Sprache umzugehen.	4.36	0.800
Die Beschäftigung mit Grammatik hilft den Schüler*innen beim Verständnis und der Korrektur von Fehlern.	4.05	0.942

[182] Vgl. u.a. Raab / Rödel (2009), S. 127.
[183] Vgl. Häcker (2009), S. 313.
[184] siehe hierzu u.a. Häcker (2009).

Insgesamt kann die zweite Hypothese (H1.2) damit als gültig angenommen werden – die Befragten schätzen Grammatik(unterricht) als durchaus relevant ein.

In Bezug auf **die dritte Hypothese** im Bereich der Einstellungen (H1.3) wurden den Teilnehmer*innen wiederum fünf Items vorgegeben, die sie auf einer fünfstufigen Skala (von „1 = stimme gar nicht zu“ bis „5 = stimme voll zu“) bewerten sollten. Diesmal stand die affektive Komponente der Einstellungen gegenüber Grammatik(unterricht) im Fokus.

Tabelle 3 zeigt die Mittelwerte und die Standardabweichung der Angaben. Insgesamt ergibt sich hierbei eine schlechtere Bewertung der Items als im kognitiven Bereich (M=3.22; SD=0.862). Ein t-Test für abhängige Stichproben zeigt, dass sich die Einstellungen in den beiden Bereichen auch signifikant voneinander unterscheiden (t(172)=16.179; p=<.001). Grundsätzlich kann aber auch im affektiven Bereich von durchaus positiven Einstellungen ausgegangen werden kann. Bei Betrachtung der einzelnen Items ergibt sich ein differenzierteres Bild: Während die (angehenden) Deutschlehrenden im Durchschnitt angaben, bei der Beschäftigung mit dem Gegenstand Freude zu empfinden (mehr als die Hälfte wählte die Antwort „stimme zu“ bzw. „stimme sehr zu“), so gehen sie gleichzeitig eher davon aus, dass diese bei den Schüler*innen wenig beliebt sei. Zudem erweist sich Grammatik für sie grundsätzlich nicht als angsteinflößendes Gebiet (lediglich 26% der Antworten entfielen auf die Kategorien „stimme zu“ oder „stimme voll zu“) und nur 23% der Teilnehmer*innen sehen sich durch deren Vermittlung unter Druck gesetzt. Darüber hinaus wird Grammatikunterricht im Vergleich zu anderen Bereichen des Deutschunterrichts von der Mehrheit der Personen nicht als überaus langweilig wahrgenommen. Dennoch sei hier bedacht, dass aber zumindest knapp 35% der Befragten dieser letzten Aussage zustimmten bzw. voll zustimmten.

Hinsichtlich der Einordnung der Ergebnisse in die bestehende Literatur, kann festgestellt werden, dass sich diese nur teilweise decken. Während in bisherigen Studien besonders negative affektive Einstellung gegenüber Grammatik – sowohl in Hinblick auf die damit verbundenen Emotionen *Langeweile* als auch *Angst* – betont werden, so stehen die Befragten dem Gegenstand hier deutlich positiver gegenüber. Dennoch darf bei der Interpretation der Ergebnisse nicht außer Acht gelassen werden, dass zumindest ein geringer Anteil auch mit negativen Emotionen konfrontiert ist beziehungsweise sich unter Druck gesetzt fühlt. Die Einschätzung von immerhin knapp 70% der Teilnehmer*innen,

dass Grammatik für Schüler*innen ein unbeliebter Gegenstand sei (sie stimmen der Aussage zu bzw. voll zu), muss vor diesem Hintergrund bedacht werden.

Tabelle 3: Mittelwerte Einstellungen (affektiv)

	Mittelwert	Std.-Abweichung
Die Beschäftigung mit Grammatik bereitet mit Freude.	3.67	1.116
Grammatik sehe ich als angsteinflößendes Gebiet.	2.42	1.206
Im Vergleich zu anderen Bereichen des Deutschunterrichts empfinde ich die Vermittlung von Grammatik als langweilig.	2.88	1.185
Die Beschäftigung mit Grammatik im Deutschunterricht ist bei Schüler*innen wenig beliebt.	3.87	0.970
Hinsichtlich der Vermittlung von Grammatik fühle ich mich unter Druck gesetzt.	2.38	1.269

Obwohl die affektive Komponente durchschnittlich nicht so positiv bewertet wird, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer*innen eine grundsätzlich negative affektive Einstellungen zum Gegenstand aufweisen. Die dritte Hypothese (H1.3) kann insgesamt aufgrund der differenzierten Ergebnisse nicht eindeutig angenommen werden.

Dass die Befragten Grammatik(unterricht) als äußerst relevant einschätzen, sie den Gegenstand aber gleichzeitig als potentielle Schwierigkeit für Schüler*innen sehen, wird auch im Rahmen der Kommentare deutlich, die manche der Teilnehmer*innen fakultativ am Ende des Fragebogens angaben. So heißt es dort unter anderem:

> Für viele Schüler/innen sind grammatische Themen sehr mühsam und schwer zu greifen, dennoch aber sehr sehr wichtig.

Insbesondere die Relevanz in Hinblick für den Deutsch-als-Zweit/Fremdsprachen-Bereich wird dabei hervorgehoben:

> Grammatik wird immer wichtiger, da wir immer mehr Kinder mit Nichtdeutscher[!] Muttersprache bekommen und diese zB Satzstellung durch Regeln lernen.

Neben diesen kognitiven Bewertungen, wird bei einigen Kommentaren auch die positive Einstellung in Hinblick auf die affektive Komponente deutlich:

> Ich beschäftige mich gerne mit Grammatik und habe Freude am Grammatikunterricht.

Im Weiteren soll untersucht werden, ob sich die befragten Deutschlehramtsstudierende in ihren Einstellungen signifikant von den Deutschlehrenden unterscheiden. Bislang gibt es hierzu noch keine Studien, doch erweist sich ein möglicher Unterscheid als äußerst relevant für weitere Schlussfolgerungen. Diese vierte Hypothese im Bereich der Einstellungen (**H1.4: Deutschlehrende weisen höhere Werte in ihren Einstellungen auf als Deutschlehramtsstudierende**.) soll im Zuge eines t-Tests überprüft werden. Vorab musste geprüft werden, ob die Voraussetzungen für dieses Verfahren erfüllt sind: Die Varianzhomogenität sowie das metrische Skalenniveau der abhängigen Variable (Einstellungen) waren gegeben und auch die Normalverteilung konnte – da beide Gruppen (Studierende sowie Lehrende) größer als N=30 sind – angenommen werden. Wie in Tabelle 4 und 5 angegeben, zeigt der t-Test für unabhängige Stichproben, dass sich Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrende in ihren Einstellungen gegenüber Grammatik(unterricht) signifikant voneinander unterscheiden (t(171)=-3.655; p=<.001) und Letztere im Durchschnitt höhere Werte (M=3.54 vs. M=3.87) aufweisen. Hierbei kann nach Cohen[185] von einem mittleren Effekt gesprochen werden (d=.582). Die vierte Hypothese (H1.4) kann damit als gültig angenommen werden.

Tabelle 4: Gruppenmittelwerte (Einstellungen)

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Studierende	61	3.541	0.6054
Lehrende	112	3.874	0.5544

Tabelle 5: t-Test für unabhängige Stichproben (Einstellungen)

	T	df	Zweiseitiges p
Varianzen sind gleich	-3.655	171	<.001

[185] Vgl. Cohen, Jacob: Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2 Auflage. New York: Laurence Erlbaum Associates 1988.

In Hinblick auf mögliche Einflussfaktoren soll die fünfte Hypothese untersuchen, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Grammatikwissen und ausgewählten personenbezogenen Merkmalen gibt (**H1.5: Es gibt jeweils einen positiven linearen Zusammenhang zwischen den Einstellungen und dem Geschlecht, dem Studienfortschritt beziehungsweise der Länge der Berufsausübung)**

Zur Prüfung eines Zusammenhangs zwischen den Einstellungen gegenüber Grammatik und dem Geschlecht wurde der Eta-Wert herangezogen, der sich für Korrelationen zwischen einer metrischen und einer nominalen Variable eignet. Hierbei konnte festgestellt werden, dass die erklärte Varianz von Einstellungen durch das Geschlecht lediglich 0,3% beträgt, weshalb nicht von einem Zusammenhang gesprochen werden kann (η^2=.003). Als mögliche Limitation sei an dieser Stelle nochmals die geringe Stichprobenanzahl hinsichtlich männlicher Teilnehmer erwähnt. Im Zuge künftiger Studien muss diesem Effekt noch genauer nachgegangen werden.

Hinsichtlich der ordinalskalierten Variable des Studienfortschritts wurde die Korrelation mittels Spearman herangezogen. Hierbei konnte ebenfalls kein Zusammenhang mit den Einstellungen der Lehramtsstudierenden gegenüber Grammatik festgestellt werden (r=-.067; p=.609). Ebenso wie in bisherigen Studien kann die Frage, ob sich das Studium beziehungsweise dessen Dauer positiv auf das Grammatikwissen auswirkt aufgrund der vorliegenden Daten nicht eindeutig beantwortet werden.

In Bezug auf einen möglichen Zusammenhang zwischen den Einstellungen von Lehrenden und ihrer Berufserfahrung (Anzahl der Jahre, die die Befragten bereits als Deutschlehrende tätig sind) wurde ebenfalls eine Spearman-Korrelation berechnet. Auch hier zeigt sich, dass kein Zusammenhang zwischen den beiden Variablen angenommen werden kann (r=.095; p=.320). Somit scheint die Länge der Berufsausübung keine Auswirkungen darauf zu haben, wie Deutschlehrende Grammatik(unterricht) gegenüberstehen.

Insgesamt kann die fünfte Hypothese im Bereich der Einstellungen damit nicht angenommen werden. Es konnte kein Zusammenhang zwischen den Einstellungen gegenüber Grammatik und dem Geschlecht, dem Studienfortschritt oder der Länge der Berufsausübung gefunden werden.

7.2 Grammatikwissen

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf das grammatische Fach- und Vermittlungswissen und lautet: Wie schätzen Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrende ihr Grammatikwissen ein?

Den Teilnehmer*innen wurden insgesamt 10 Items vorgegeben. Diese fokussieren sich auf unterschiedliche Bereiche von Grammatik. Mittels fünfstufiger Skala („1 = sehr niedrig“ bis „5 = sehr hoch“) sollten sie eine Einschätzung abgeben. Insgesamt bezogen sich 7 dieser Items auf das Fachwissen (z.B. Wissen im Bereich der Wortgrammatik oder Pragmatik), während 3 Items auf das Vermittlungswissen abzielten (z.B. Wissen darüber, welche unterschiedlichen Methoden der Grammatikvermittlung eingesetzt werden können).

Insgesamt schätzen die Lehrkräfte ihr Grammatikwissen (Fachwissen und Vermittlungswissen) durchaus positiv ein (N=173, M= 3.61; SD=0.580).

Zunächst soll die erste Hypothese im Bereich des Wissens (**H2.1: Die Befragten weisen höhere Werte in ihrem grammatischen Fachwissen auf als in ihrem Wissen zur Vermittlung**.) genauer untersucht werden. Hierzu kann festgestellt werden, dass das Fachwissen im Durchschnitt besser bewertet wurde (M=3.79; SD=0.557) als das Vermittlungswissen (M=3.21; SD=0.860). Anhand eines t-Tests für abhängige Stichproben kann zudem gezeigt werden, dass es sich hierbei auch um einen statistisch signifikanten Unterschied handelt (t(172)=10.849; p=<.001; d=.825).

Insbesondere das Wissen hinsichtlich unterschiedlicher Vermittlungsmethoden scheint den (angehenden) Lehrenden Schwierigkeiten zu bereiten: 40% der Befragten schätzten ihr Wissen in diesem Bereich als „mäßig“ ein und knapp 28% wählten die Antwortmöglichkeiten „niedrig“ bzw. „sehr niedrig“. Aber auch hinsichtlich der zum Einsatz kommenden Materialien scheinen lediglich knapp 7% über ein sehr hohes Wissen zu verfügen.

In Abbildung 11 sind die Mittelwerte der einzelnen Items festgehalten. Wie soeben gezeigt wurde, fällt das selbsteingeschätzte fachdidaktische Wissen (3 Items, gelb) im Durchschnitt niedriger aus als das Fachwissen (7 Items, blau).

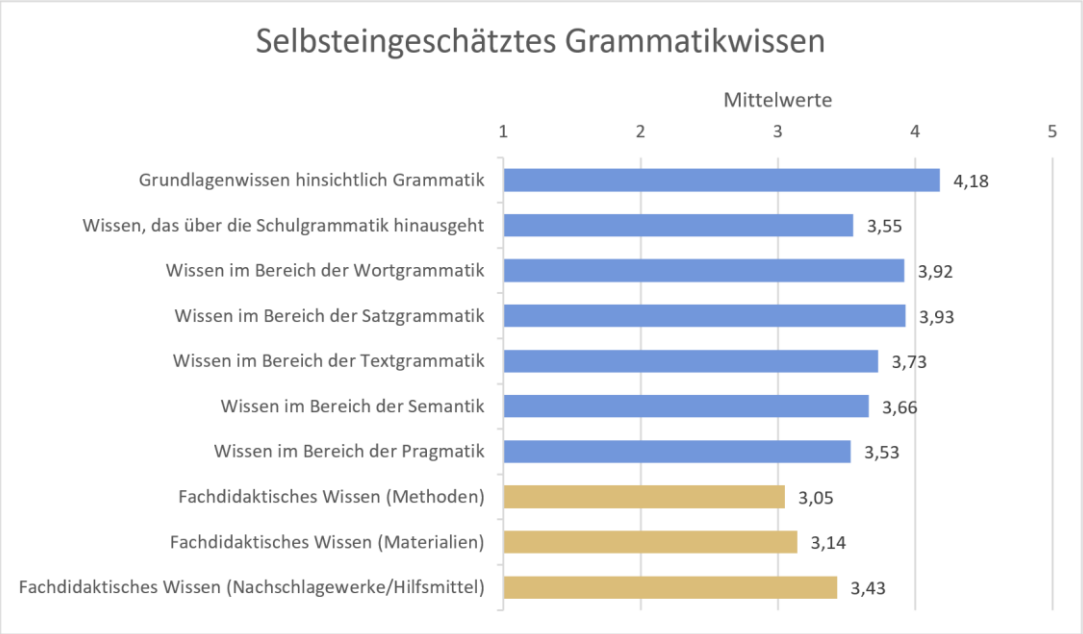

Abbildung 11: Selbsteingeschätztes Grammatikwissen (Mittelwerte; 1 = sehr niedrig bis 5 = sehr hoch; N = 173)

Dass den (angehenden) Deutschlehrkräften besonders die Vermittlung von Grammatik schwer fällt, wurde auch in einigen der offenen Anmerkungen am Ende des Fragebogens deutlich. So heißt es dort unter anderem:

> Ich finde es schwierig zu vermitteln, da ich als schon immer viel lesende Muttersprachlerin intuitiv immer Einsen hatte und aber nicht nach Regeln selbst vorgehe. Ich weiß das einfach. Gerade bei DaZ/DaF-Schüler*innen fällt mir der GU daher sehr schwer.

> Ich mag Grammatik, die man brauchen kann, aber nicht Wortarten bis ins kleinste Detail. Ich mache viel Grammatik, um Texte der Kinder auf ein höheres Level zu heben (Plqpf, indirekte Rede etc). Mir fehlt Wissen über DaZ-Grammatik, zb Adjektivdeklination. Diese können die meisten Kinder intuitiv, nur zwei pro Klasse bräuchten Hilfe. Ich weiß nicht, wie ich ihnen helfen kann.

An diesen Stellen wird ersichtlich, dass in Bezug auf die Vermittlung zumindest in gewissen Bereichen, besonders aber dem DaF/DaZ-Unterricht, Wissen fehlt.

Insgesamt kann die erste Hypothese jedenfalls als gültig angenommen werden. Dieses Ergebnis erweist sich besonders vor dem Hintergrund als zentral, dass bisherige Studien sich nur wenig mit einer Unterscheidung „Fachwissen vs. fachdidaktische Wissen“ beschäftigt haben. Lediglich bei einer Befragung von österreichischen Englisch-als-Zweitsprache-Lehrenden konnte gezeigt werden, dass das Fachwissen positiver

eingeschätzt wurde als das Wissen zu Vermittlung[186]. Damit füllt die Überprüfung der ersten Hypothese eine wichtige Forschungslücke im Bereich des Grammatikwissens (angehender) österreichischer Deutschlehrender. Weitere Forschung (besonders auch hinsichtlich des Vermittlungswissens im DaZ/DaF-Bereich) wird dennoch benötigt.

In Bezug auf die zweite Hypothese in diesem Bereich (**H2.2**: **Die Befragten weisen in Bezug auf das Fachwissen die höchsten Werte im Bereich der Wortgrammatik auf, die niedrigsten in der Textgrammatik**.) kann ebenfalls Abbildung 11 herangezogen werden. Bei Betrachtung des Fachwissens wird zum einen deutlich, dass die Teilnehmer*innen ihr grammatisches Grundlagenwissen (M=4.18; SD=0.745) relativ gut bewerteten und 85% dieses als „hoch“ beziehungsweise „sehr hoch“ einschätzten. Im Gegensatz beurteilten 37% ihr Wissen, das über die Schulgrammatik hinausgeht, als „mäßig“. Knapp 10% bewerteten dieses als „niedrig“ bzw. „sehr niedrig“.

Zum anderen kann hinsichtlich der unterschiedlichen Bereiche von Grammatik festgestellt werden, dass das Wissen in der Satzgrammatik am besten eingeschätzt wurde (M=3.93; SD=0.720): Hier gaben 78% an, ein „hohes“ bzw. „sehr hohes“ Wissen aufzuweisen. Wissen im Bereich der Pragmatik wurde hingegen am schlechtesten bewertet (M=3.53); SD=0.846): Hier schätzten rund 35% der Befragten ihr Wissen als „mäßig“ und 20% als „niedrig“ bzw. “sehr niedrig“ ein.

Dieses Ergebnis steht nur zum Teil in Einklang mit der bisherigen Literatur. Bislang gibt es nur wenige Studien, die das Wissen in den einzelnen Bereichen differenzierter untersucht haben. Topalović und Dünschede stellten hierzu unter anderem fest, dass sich die befragten Lehrkräfte im Bereich der Wortgrammatik am sichersten, im Bereich der Satzgrammatik am unsichersten fühlen. [187] Die vorliegende Studie stellt zwar im Bereich der Wortgrammatik ebenfalls ein gutes Wissen der Befragten fest (78% der Antworten entfielen auf die Kategorien „hoch“ bzw. „sehr hoch“; M=3.92; SD=0.665), doch wurde das Wissen in der Satzgrammatik noch ein wenig besser eingeschätzt. Damit kommt Letztere eine andere Stellung zu als in der bisherigen Literatur.

Die zweite Hypothese kann damit nicht angenommen werden. Weitere Forschungen (vor allem auch um Implikationen für die Lehrer*inennbildung geben zu können) sind ausständig.

[186] Vgl. Wegscheider (2019), S. 14.
[187] Vgl. Topalović / Dünschede (2014), S. 77-77.

Hinsichtlich der dritten Hypothese im Bereich des Wissens (**H2.3: Die Befragten schätzen ihr grammatisches Fachwissen nach der Sekundarstufe II geringer ein als zum jetzigen Zeitpunkt**.) wurden die Teilnehmer*innen mittels Singleitem gefragt, wie sie ihr Grammatikwissen am Ende der Schulzeit (Sekundarstufe II) einschätzen würden. Während der Großteil (knapp 60%) sein damaliges Wissen als „gut“ beziehungsweise „sehr gut“ beurteilte, bewerteten lediglich 13% dieses als „schlecht“ beziehungsweise „sehr schlecht“. Rund 27% entschieden sich für die Antwortmöglichkeit „mäßig“. Im Vergleich zum aktuell eingeschätzten Fachwissen (M=3.79; SD=0.767) kann festgehalten werden, dass dieses im Durchschnitt ein wenig höher ausfällt als das Wissen nach der Sekundarstufe (M=3.6; SD=0.939). Ein t-Test für abhängige Stichproben zeigt, dass es sich dabei auch um einen statistisch signifikanten Unterschied handelt (t(172)=2.713; p=<.004; d=.021).

Die dritte Hypothese kann somit zwar als gültig angenommen werden, eine Interpretation dieses Ergebnis ist jedoch mit Vorsicht vorzunehmen. So ist es möglich, dass Erinnerungseffekte auftreten können und die Antworten der Teilnehmer*innen verzerrt sind. Auch ist unklar, wie sich das Wissen individueller Personen in dieser Zeitspanne verändert hat beziehungsweise welchen Einfluss die Lehrer*innenbildung dabei hat. Während sich aufgrund der Datenlage in bisherigen Studien nicht eindeutig klären lässt, ob das Lehramtsstudium Auswirkungen auf das Wissen von (angehenden) Lehrkräften hat oder nicht[188], werden auch hierfür weitere Daten im Rahmen größer angelegter Studien benötigt. Bei der Untersuchung der fünften Hypothese im Bereich des Wissens wird jedenfalls noch genauer auf den Zusammenhang von Wissen und dem Studienfortschritt eingegangen.

Die vierte Hypothese in diesem Bereich bezieht sich auf einen Unterschied von Deutschlehramtsstudierenden sowie Deutschlehrenden (**H2.4: Deutschlehrende schätzen ihr Wissen höher ein als Deutschlehramtsstudierende**.).

Zur Überprüfung wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben herangezogen. Auch hier waren die Voraussetzungen für das Verfahren erfüllt: Sowohl die Varianzhomogenität und das metrische Skalenniveau der abhängigen Variable (Wissen) als auch die Normalverteilung (N_Studierende=61 und N_Lehrende=112) waren gegeben.

[188] Vgl. Schäfer / Sayatz (2017) vs. Wegscheider (2019).

Wie in Tabelle 6 und 7 angeführt, fällt der t-Test für unabhängige Stichproben signifikant aus, weshalb von einem Unterscheid zwischen den beiden Gruppen ausgegangen werden kann (t(171)=-5.321; p=<.001). Schätzt man diesen Effekt nach Cohen[189], so kann von einem großen Effekt gesprochen werden (d=.847). Damit kann gezeigt werden, dass die befragten Deutschlehrenden eine höheres Grammatikwissen (Fachwissen und Vermittlungswissen) aufweisen als die Studierenden (M=3.77 vs. M=3.32). Die Hypothese kann damit als gültig angenommen werden.

Tabelle 6: Gruppenmittelwerte (Wissen)

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung
Studierende	61	3.318	0.5869
Lehrende	112	3.774	0.5106

Tabelle 7: t-Test für unabhängige Stichproben (Wissen)

	T	df	Zweiseitiges p
Varianzen sind gleich	-5.321	171	<.001

Hinsichtlich möglicher Einflussfaktoren versucht die fünfte Hypothese im Bereich des Wissens aufzuzeigen, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Grammatikwissen und ausgewählten soziodemographischen Faktoren gibt. Diese lautet: **H2.5: Es gibt jeweils einen positiven linearen Zusammenhang zwischen dem Wissen und dem Geschlecht, dem Studienfortschritt beziehungsweise der Länge der Berufsausübung.**

Zunächst wurde der Zusammenhang zwischen dem Grammatikwissen und dem Geschlecht untersucht. Dazu wurde wiederum der Eta-Wert herangezogen, der sich für metrische und nominalskalierte Variablen eignet. Die erklärte Varianz des Grammatikwissens durch das Geschlecht ist – ähnlich wie bei den Einstellungen – sehr gering, weshalb nicht von einem Zusammenhang gesprochen werden kann (η^2=.005).

[189] Vgl. Cohen (1988).

Auch hier sei wieder auf die durchaus kleine Stichprobe an männlichen Teilnehmern (N=23) und den Bedarf an weiteren, größer angelegten Studien verwiesen.

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem Grammatikwissen der Studierenden und ihrem Studienfortschritt (Anfang/ Ende Bachelor, Anfang/ Ende Master) wurde die Spearman-Korrelation herangezogen. Auch hier konnte kein signifikantes Ergebnis festgestellt werden (r=-.073; p=.575). Es kann somit nicht gesagt werden, ob das Studium beziehungsweise dessen Dauer Auswirkungen auf das Grammatikwissen hat. Weitere Studien werden benötigt.

Der Zusammenhang zwischen dem Wissen und der Länge der Berufsausübung bei Deutschlehrenden wurde wiederum mittels Spearman-Korrelation berechnet. Hierbei konnte ein positiver Zusammenhang zwischen den beiden Variablen festgestellt werden (r=.308; p=<.001), der einem mittleren Effekt nach Cohen[190] entspricht. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass sich die Berufserfahrung positiv auf das Grammatikwissen auswirkt.

Die fünfte Hypothese im Bereich des Wissens kann damit nur teilweise als gültig angenommen werden. Während kein Zusammenhang zwischen dem Wissen und dem Geschlecht beziehungsweise dem Studienfortschritt gezeigt werden konnte, so liegt ein positiver Zusammenhang zwischen dem Wissen und der Länge der Berufsausübung vor.

Insgesamt zeigt sich bei den (angehenden) Lehrkräften ein durchaus hohes Grammatikwissen. Hierbei muss aber bedacht werden, dass es sich um eine Selbsteinschätzung der Teilnehmer*innen handelt und ihr tatsächliches Wissen nicht anhand eines Grammatiktest abgefragt wurde. Geht man davon aus, dass sich – wie in unterschiedlichen Studien gezeigt werden konnte[191] – das selbsteingeschätzte Wissen großteils kongruent mit dem tatsächlichen verhält, kann dieses Ergebnis für weitere praktische Implikationen genutzt werden. Im Gegensatz zu unterschiedlichen Studien, die auf das mangelnde Grammatikwissen (angehender) Deutschlehrkräfte hinweisen, konnte ein solches in der vorliegenden Studie großteils nicht gezeigt werden.

[190] Vgl. Cohen (1988).
[191] Vgl. u.a. Schäfer / Sayatz (2017), S. 221-255.

7.3 Erfahrungen mit Grammatik(unterricht)

Die dritte Forschungsfrage beschäftigt sich mit den Grammatikerfahrungen von (angehenden) Lehrenden und lautet: Wo haben sich Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrende bislang am häufigsten mit Grammatik auseinandergesetzt und welchen Stellenwert nimmt die Lehrer*innenbildung dabei ein?

Zur Beantwortung dieser Frage wurden den Teilnehmer*innen unterschiedliche Situationen/Kontexte vorgegeben, die sie dahingehend bewerten sollten, wie häufig sie sich darin bereits mit Grammatik auseinandergesetzt hatten. Ihre Antworten konnten sie wiederum auf einer fünfstufigen Skala (mit Abstufungen von „1 = nie“ bis „5 = sehr häufig“) angeben.

Hinsichtlich der ersten und zweiten Hypothese im Bereich der Erfahrungen (**H3.1: Die Befragten haben sich während ihrer Schulzeit im Durchschnitt häufig mit Grammatik beschäftigt.** und **H3.2: Die Befragten haben sich in ihrem Studium im Durchschnitt nur selten mit Grammatik beschäftigt.)** konnten folgende Ergebnisse eruiert werden:

Insgesamt zeigt sich, dass sich die (angehenden) Deutschlehrkräfte durchschnittlich häufig im Rahmen des eigenen Unterrichts mit Grammatik beschäftigt haben (M=3.85; SD=0.953). Im Rahmen von Fortbildungen hingegen haben sich die Befragten nur wenig damit auseinandergesetzt (M=2.04; SD=1.047). Abbildung 12 zeigt die mittlere Ausprägung aller Situationen. Hinsichtlich Letzterem muss bedacht werden, dass sich in der Stichprobe neben den Lehrenden ebenso Studierende befinden und diese bislang wahrscheinlich noch an keinen beziehungsweise nur wenigen Fortbildungen teilgenommen haben. Dies lässt sich auch in der Angabe von knapp 39% der Befragten erkennen: Dieser Prozentsatz hat sich mit Grammatik noch nie im Rahmen von Fortbildungen beschäftigt. Vor allem in Hinblick auf die Beschäftigung mit Grammatik im Rahmen der Lehrer*innenbildung ergibt sich dabei ein differenziertes Bild: Mehr als 57% der Teilnehmer*innen meinten, sich dort nur „selten“ oder „manchmal“ damit auseinandergesetzt zu haben. Rund 8% entschieden sich für die Antwort „nie“. Immerhin knapp 35% schätzten ihre Beschäftigung als „häufig“ beziehungsweise „sehr häufig“ ein. Insgesamt gleichen sich die häufigen und seltenen Erfahrungen damit aus: 60 Personen

gaben an, sich nie oder selten damit beschäftigt zu haben und ebenso viele meinten, dies häufig oder sehr häufig getan zu haben.

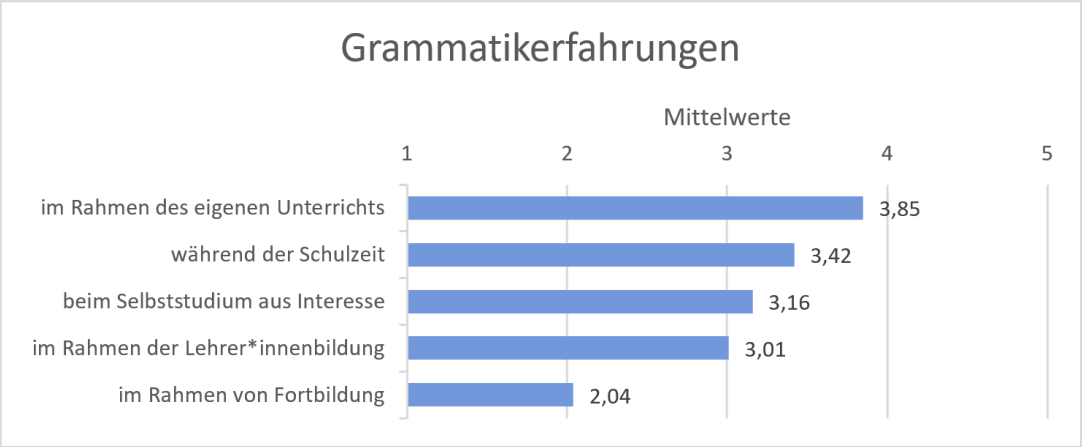

Abbildung 12: Grammatikerfahrungen (Mittelwerte; 1 = nie bis 5 = sehr häufig; N = 173)

Insgesamt zeigt sich somit, dass sich die Befragten häufig im Rahmen des eigenen Unterrichts mit Grammatik beschäftigen. Während der Schulzeit hingegen haben sich die (angehenden) Lehrenden im Durchschnitt nur „manchmal“ mit dem Gegenstand auseinandergesetzt. Die **erste Hypothese** kann nicht als gültig angenommen werden. Grundsätzlich zeigt sich hinsichtlich des schulischen Grammatikunterrichts jedoch ein positiveres Bild als in einigen früheren Befragungen postuliert wurde.

Im Rahmen der Lehrer*innenbildung haben sich die Teilnehmer*innen im Durschnitt ebenfalls nur „manchmal“ mit Grammatik beschäftigt, besonders häufige und seltene Auseinandersetzungen halten sich die Waage. Die **zweite Hypothese** kann damit ebenfalls nicht angenommen werden. Auch hier werden aber aufgrund der differenzierten Datenlage der vorliegenden Umfrage weitere Studien benötigt. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass der Lehrer*innenbildung keine so schlechte Stellung bei der Beschäftigung mit Grammatik zugeschrieben werden kann wie diese in vorhergehenden Untersuchungen angenommen wurde.

Wie (angehende) Deutschlehrende die Rolle der Lehrer*innenbildung beurteilen, soll im Rahmen der dritten Hypothese im Bereich der Erfahrungen untersucht werden (**H3.3: Die Befragten fühlen sich durch die Lehrer*innenbildung im Durchschnitt schlecht darauf vorbereitet, Grammatik zu unterrichten**.) Diese Annahme ist an das Ergebnis einer Befragung von Topalović und Dünschede angelehnt, in der knapp die Hälfte der

deutschen Lehrkräfte angab, sich durch ihre Ausbildung nicht ausreichend vorbereitet zu fühlen, Grammatikunterricht durchzuführen[192]. Ausgehend davon wurde den österreichischen Deutschlehramtsstudierende sowie Deutschlehrenden dieselbe Frage gestellt. Dabei konnten sie auf einer fünfstufigen Skala von „1 = sehr schlecht“ bis „5 = sehr gut“ antworten. Insgesamt zeigt sich auch hier ein durchaus negatives Bild (siehe Abbildung 13).

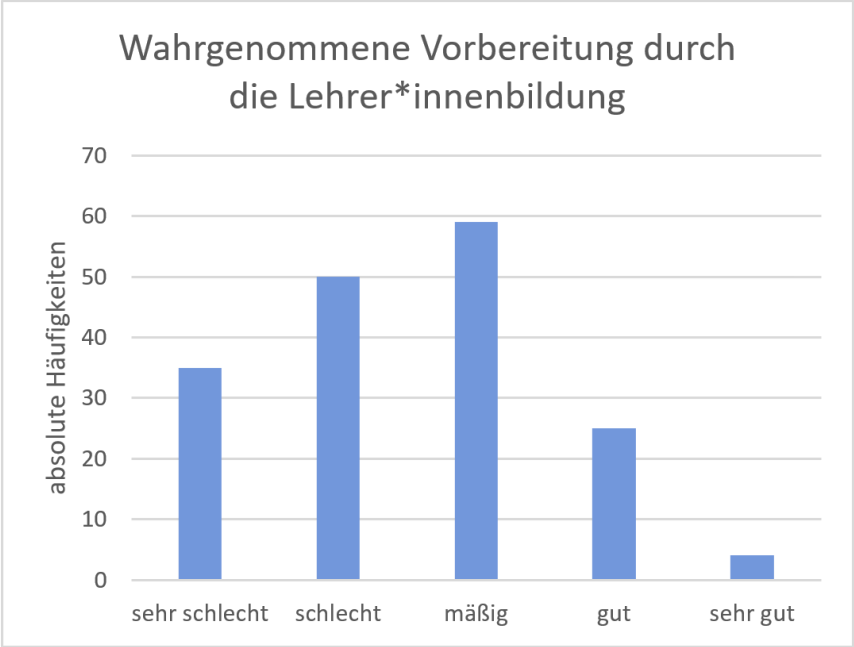

*Abbildung 13: Wahrgenommene Vorbereitung durch die Lehrer*innenbildung (absolute Häufigkeiten; N = 173)*

Anhand des Mittelwerts von 2.5 (SD=1.043) sowie einer differenziertere Betrachtung der einzelnen Antworten zeigt sich deutlich das Gefühl der Teilnehmer*innen, nicht ausreichend auf die Vermittlung von Grammatik vorbereitet worden zu sein. 49% der Befragten fühlen sich „schlecht“ beziehungsweise „sehr schlecht“ vorbereitet, 34% wählten die Antwort „mäßig“. Immerhin knapp 15% schätzen ihr Gefühl als „gut“ ein, doch lediglich rund 2% meinen „sehr gut“ vorbereitet worden zu sein. Die dritte Hypothese kann damit angenommen werden.

Dass sich die Studierenden im Rahmen der Lehrer*innenbildung vor allem mehr anwendungsbezogenes Wissen zur Vermittlung von Grammatik wünschen, wird

[192] Vgl. Topalović / Dünschede (2014), S. 76-77.

besonders bei einem Blick auf die fakultativen Kommentare am Ende des Fragebogens deutlich. So heißt es dort unter anderem:

> Wie man Grammatik vermittelt, wird im Studium zu wenig behandelt; Alternativen zu klassischer Schulgrammatik mit Regellernen fehlen in Studium und Schulbüchern
>
> Es sollte viel mehr zur Grammatik im Lehramtsstudium Deutsch angeboten werden beziehungsweise verpflichtend sein! Während meines gesamten Bachelors habe ich nicht einmal etwas zur Schulgrammatik oder Vermittlung dieser gelernt oder gehört und ich denke nicht, dass die nun im Master noch kommt.
>
> Super, dass du deine Masterarbeit über dieses Thema schreibst. Hinsichtlich Grammatikunterricht (Methoden, Grundwissen, etc..) muss sich auf der Uni echt etwas tun, finde ich!

In der bisherigen Literatur wurde besonders der Kontrast zwischen dem Grammatikwissen, das von Lehrenden für den schulischen Unterricht benötigt und dem, das im Rahmen der Lehrer*innenbildung vermittelt wird, negativ hervorgehoben. Dieser Umstand wird auch von einigen der Teilnehmer*innen der vorliegenden Studie so empfunden, wie in den optionalen Kommentaren angemerkt wird:

> Die Grammatik-LVs im Lehramt alt haben am deutlichsten gezeigt, wie wenig das Studium mit der tatsächlichen späteren Lehrtätigkeit zu tun hat. Seminare zu z.B. Valenzgrammatik sind für einen Großteil der angehenden Deutschlehrkräfte mit großer Wahrscheinlichkeit unbrauchbar.

Auch hinsichtlich des schulischen Grammatikunterrichts scheinen unterschiedliche Schwierigkeiten vorzuliegen. Während manche der (angehenden) Lehrkräfte rückwirkend bemerken, sich während der Schulzeit wenig mit dem Gegenstand auseinandergesetzt zu haben („Ich bemerke gerade in der Übung Grammatik wie wenig ich eigentlich vor allem in der Oberstufe mit Grammatikunterricht zu tun hatte.“), so beobachten andere potentielle Hürden im Rahmen deren Vermittlung:

> Leider wird in der Schule von vielen Lehrer*innen der Grammatik zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt.
>
> Es fehlt die Zeit für die Vermittlung, SchülerInnen kommen mit immer größeren Defiziten an die BMHS
>
> Sehr wichtig geht im lehrplan leider völlig unter

Insgesamt zeigt sich aber, dass die Befragten durchaus positive Erfahrungen mit Grammatikunterricht gemacht haben. Sowohl während der Schulzeit als auch im Rahmen der Lehrer*innenbildung beschäftigt(e) sich zumindest der Großteil mit Grammatik.

Besonders der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand im Rahmen des eigenen Grammatikunterrichts (u.a. bei Praktika) muss eine bedeutende Rolle zugeschrieben werden. Betrachtet man vor diesem Hintergrund die durchaus negative Bewertung der Vorbereitung auf Grammatikunterricht im Rahmen der Lehrer*innenbildung, so könnten vermehrte Unterrichtserfahrungen und Praktika während des Studiums als mögliche Implikation angesehen werden. Im Rahmen eines späteren Kapitels wird darauf noch genauer eingegangen. Anhand der vorliegenden Datenlage kann somit nicht, wie in der Literatur häufig angegeben, von einem „Teufelskreis“ der Grammatikvermittlung[193] gesprochen werden.

7.4 Zusammenhang von Einstellungen, Wissen und Erfahrungen

Um die soeben untersuchten Konstrukte *Einstellungen*, *Wissen* und *Erfahrungen* in Hinblick auf Grammatik(unterricht) noch besser interpretieren zu können, soll im Rahmen der vierten Forschungsfrage auf mögliche Zusammenhänge eingegangen werden. Die Frage lautet dahingehend: Inwiefern hängen die Einstellungen von Deutschlehramtsstudierenden und Deutschlehrenden gegenüber Grammatik mit ihrem selbsteingeschätzten Wissen sowie ihren Grammatikerfahrungen zusammen?

Bereits in früheren Studien konnte gezeigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen gegenüber Grammatik und dem Wissen in diesem Bereich vorliegt[194]. Zudem wird davon ausgegangen, dass negative Grammatikerfahrungen während der Schulzeit (und im Weiteren auch in der Lehrer*innenbildung) zu negativeren Einstellungen gegenüber dem Gegenstand führen.[195] Um die Forschungsfrage auch für österreichische Deutschlehramtsstudierende sowie Deutschlehrende beantworten zu können, soll zunächst der folgenden Hypothese nachgegangen werden: **H4.1: Es gibt einen positiven linearen Zusammenhang zwischen den Einstellungen gegenüber Grammatik und dem selbsteingeschätzten Grammatikwissen**.

Um die Hypothese zu prüfen, wurde das Verfahren der Pearson-Korrelation ausgewählt. Die Voraussetzungen dafür (metrisches Skalenniveau, Normalverteilung der Variablen

[193] Vgl. Boettcher (1994), S. 170.
[194] Vgl. im englischsprachigen Kontext: Balushi (2019), S. 44.
[195] Vgl. Peyer (1999), S. 11.

etc.) waren gegeben. Anhand eines Streudiagramms (siehe Abbildung 14) konnte ein positiver linearer Zusammenhang gezeigt werden.

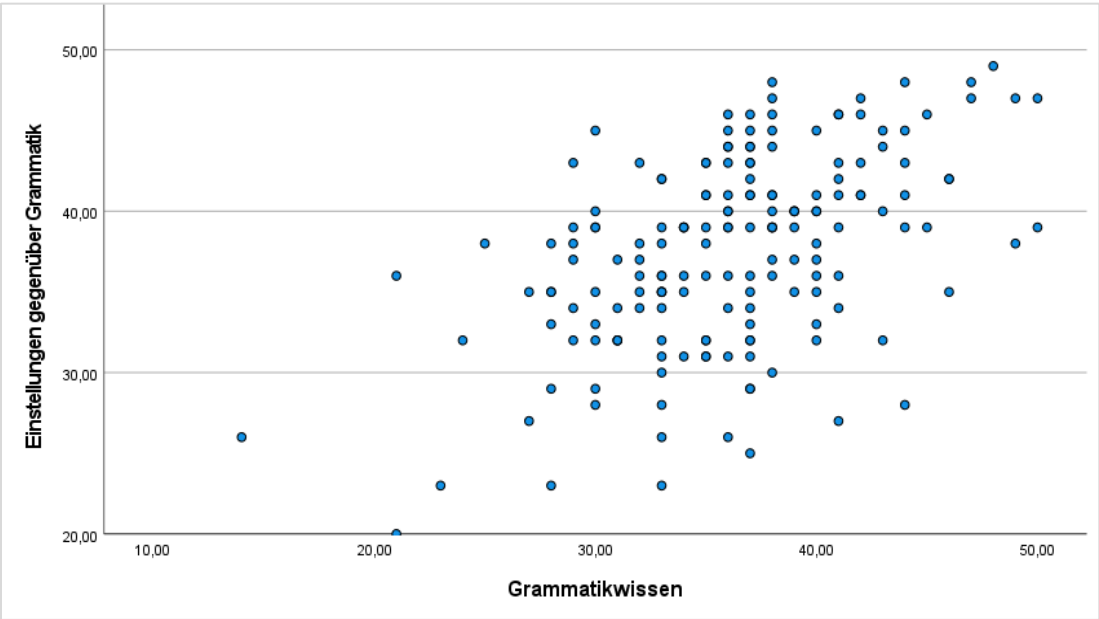

Abbildung 14: Streudiagramm Erfahrungen und Wissen

Die Ergebnisse der Pearson-Korrelation sind in Tabelle 8 zusammengefasst. Dabei zeigt sich, dass zwischen dem Grammatikwissen und den diesbezüglichen Einstellungen ein signifikanter positiver Zusammenhang vorliegt (r=.505; p<.001). Dies entspricht einem großen Effekt nach Cohen.[196] Die erste Zusammenhangshypothese kann damit angenommen werden.

Tabelle 8: Korrelation Einstellungen gegenüber Grammatik und Grammatikwissen

		Grammatikwissen
Einstellungen gegenüber Grammatik	Pearson-Korrelation	**.505****
	Sig. (2-seitig)	<.001

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

[196] Vgl. Cohen (1988).

Im Weiteren soll auch die zweite Hypothese hinsichtlich möglicher Zusammenhänge untersucht werden (**H4.2: Es gibt einen positiven linearen Zusammenhang zwischen den Einstellungen und der Häufigkeit der Beschäftigung mit Grammatik in unterschiedlichen Kontexten.**). Zu diesem Zweck wurden jeweils Korrelationen nach Pearson zwischen den Einstellungen sowie den im vorigen Kapitel vorgestellten Situationen/Kontexten hinsichtlich der Beschäftigung mit Grammatik durchgeführt. Tabelle 9 zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 9: Korrelationen Einstellungen gegenüber Grammatik und Erfahrungen

		Grammatikbeschäftigung				
		Schulzeit	Lehrer*innen-bildung	eigener Unterricht	Fort-bildungen	Selbststudium aus Interesse
Einstellungen	Pearson-Korrelation	.124	.111	**.331****	**.243****	**.488****
	Sig. (2-seitig)	.104	.147	<.001	<.001	<.001

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Dabei konnte festgestellt werden, dass von einem positiven linearen Zusammenhang zwischen den Einstellungen und der Häufigkeit der Beschäftigung mit Grammatik in folgenden Situationen/Kontexten ausgegangen werden kann: „im Rahmen eigenen Unterrichts“, „bei Fortbildungen“ sowie „beim Selbststudium aus Interesse“. Zwischen den Einstellungen und der Auseinandersetzung mit dieser im Rahmen der Schulzeit oder auch der Lehrer*innenbildung kann jedoch kein Zusammenhang postuliert werden.

Anders als in früheren Studien, scheint anhand der vorliegenden Daten nicht von einem Zusammenhang zwischen den Erfahrungen in der Schulzeit oder auch der weiteren Ausbildung zur Lehrkraft gesprochen werden zu können. Die zweite Hypothese zur vierten Forschungsfrage kann somit nur teilweise angenommen werden.

7.5 Material und Methoden

Die fünfte Forschungsfrage bezieht sich auf die Präferenz der Befragten hinsichtlich unterschiedlicher Materialien sowie methodischer Konzeptionen zur Vermittlung von Grammatik. Sie lautet: Welche Materialien beziehungsweise Methoden der Vermittlung beabsichtigen Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrende für ihren Grammatikunterricht heranzuziehen?

Materialien

Hinsichtlich der Materialien wurden die Teilnehmer*innen darum gebeten, unterschiedliche Aspekte nach ihrer Präferenz zu reihen (Platz/Rang 1-4). Auf Grundlage bisheriger Studienergebnisse wurde davon ausgegangen, dass dem Schul- bzw. Lehrbuch hierbei eine zentrale Rolle zukommt (**H5.1: Die Befragten sehen Lehrbücher als das präferierte Material zur Grammatikvermittlung an.)**

Insgesamt zeigt sich ein durchaus einheitliches Bild. Betrachtet man die durchschnittliche Bewertung der Materialien, die die Befragten zur Vermittlung von Grammatik heranziehen wollen, schneiden „selbsterstelle Arbeitsblätter“ am besten ab[197] (M=2.12; SD=1.069), gefolgt von „Lehrbüchern bzw. kopierten oder ausgedruckten Arbeitsblättern“ (M=2.23; SD=1.220). Mit deutlichem Abstand folgen „neue Medien“ wie beispielsweise Lernapps (M=2.72; SD=0.968) und „Grammatikspiele“ (M=2.94; SD=1.001).

In Abbildung 15 sind zudem die absoluten Häufigkeiten der Rangplätze angegeben. Auch hier wird deutlich, dass „Lehrbücher/ nicht selbsterstellte Arbeitsblätter“ sowie „selbsterstellte Handouts“ weiter vorne liegen. Auf „neue Medien“ sowie „Grammatikspiele“ möchten die Teilnehmer*innen eher weniger zurückgreifen. Knapp 41% der Befragten wählen „Lehrbücher/ kopierte bzw. ausgedruckte Arbeitsblätter“ damit auf den ersten Platz, 36% „selbsterstellte Materialien“, knapp 13% „neue Medien“ und lediglich rund 10% „Grammatikspiele“. Die Befragten bewerten somit durchschnittlich „selbsterstellen Arbeitsblätter“ am besten, am häufigsten werden jedoch „Lehrbücher bzw. kopierten/ausgedruckten Arbeitsblätter“ auf den ersten Platz gewählt.

[197] Ein geringerer Mittelwert bedeutet an dieser Stelle eine bessere Bewertung/ Rangreihung des genannten Aspekts.

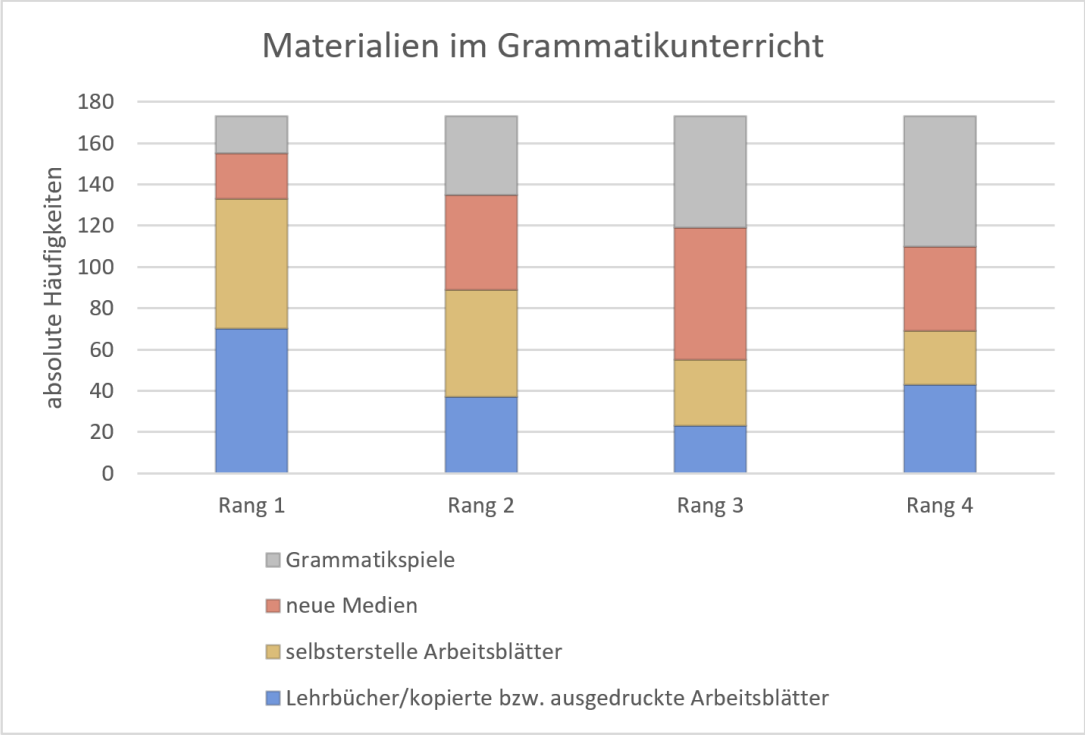

Abbildung 15: Bevorzugte Materialien bei der Grammatikvermittlung (absolute Häufigkeiten; N = 173)

Diese Ergebnisse decken sich zumindest teilweise mit bisherigen Studien. Während dem Lehrbuch immer wieder eine wichtige Rolle zugeschrieben wird, so haben einzelne Studien gezeigt, dass auch selbsterstelltes Material zur Vermittlung von Grammatik von den Lehrenden gerne verwendet wird.[198] Zudem wird auch in der Forschungsliteratur meist ein Augenmerk auf neue Medien sowie Spiele im Grammatikunterricht gelegt und sogar in den österreichischen Lehrplänen zu „spielerische[n] und entdeckende[n] Verfahren"[199] geraten. Dennoch zeigt die vorliegende Untersuchung, dass Letztere bei österreichischen Deutschlehrenden sowie Deutschlehramtsstudierenden nur einen geringen Platz einnehmen. Die erste Hypothese im Bereich der Materialien und Methoden kann damit als gültig angenommen werden.

In einer offenen Frage wurden die Teilnehmer*innen zudem gefragt, ob sie Materialien zur Vermittlung kennen beziehungsweise ob sie solche konkret benennen können. Hierbei kann festgehalten werden, dass sich die meisten Antworten auf die

[198] Vgl. Häcker (2009), S. 317.
[199] Rechtsinformation des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, Fassung vom 21.01.2022. Lehrplan Deutsch: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]

Schulbuchreihe „Durchstarten. Deutsch“ des Veritas-Verlags (10 Nennungen) beziehen, gefolgt vom „Duden“ (7 Nennungen). Das (österreichische) „Wörterbuch“ wurde nur in einer Antwort genannt. Hinsichtlich Materialien von bestimmten Internetquellen wurde 3-mal auf „www.deutschunddeutlich.de“ verwiesen. Auch auf unterschiedliche Lernprogramme sowie konkrete Apps wurde eingegangen: Die „Anton-App“ („www.anton.app.de“) wurde insgesamt 6-mal genannt und die die Plattformen „www.orthografietrainer.net“ sowie „www.learningapps.org“ haben jeweils zwei Nennungen.

Methodische Konzeptionen

Ebenso interessant wie die Einstellungen der Befragten hinsichtlich der Materialien im Grammatikunterricht erweisen sich auch ihre Präferenzen in Bezug auf die methodischen Konzeptionen. Hierzu wurden insgesamt vier Hypothesen aufgestellt:

H5.2: Die Befragten bevorzugen eine systematische Vermittlung.
H5.3: Die Befragten bevorzugen eine integrative Vermittlung.
H5.4: Die Befragten bevorzugen eine explizite Vermittlung.
H5.5: Die Befragten bevorzugen eine induktive Vermittlung.

Wie im theoretischen Teil gezeigt wurde, gibt es bislang keinen Konsens darüber, welche methodischen Konzeptionen sich für die Vermittlung von Grammatik am besten eigenen, noch welche von (angehenden) Lehrenden präferiert werden. Besonders die Meinungen österreichischer Deutschlehramtsstudierender sowie Deutschlehrender sind hierbei folglich als zentral anzusehen. In der vorliegenden Fragebogenstudie sollten die Teilnehmer*innen mittels Schieberegler (Zahlenwerte von 1 bis 11) angeben, welche Grammatikvermittlung sie bevorzugen würden: ein „systematische oder situative“, eine „explizite oder implizite“, eine „integrative oder isolierte“ beziehungsweise eine „deduktive oder induktive“.

Die Ergebnisse der Umfrage (konkret die absoluten Häufigkeiten) sind in Abbildung 16 dargestellt.

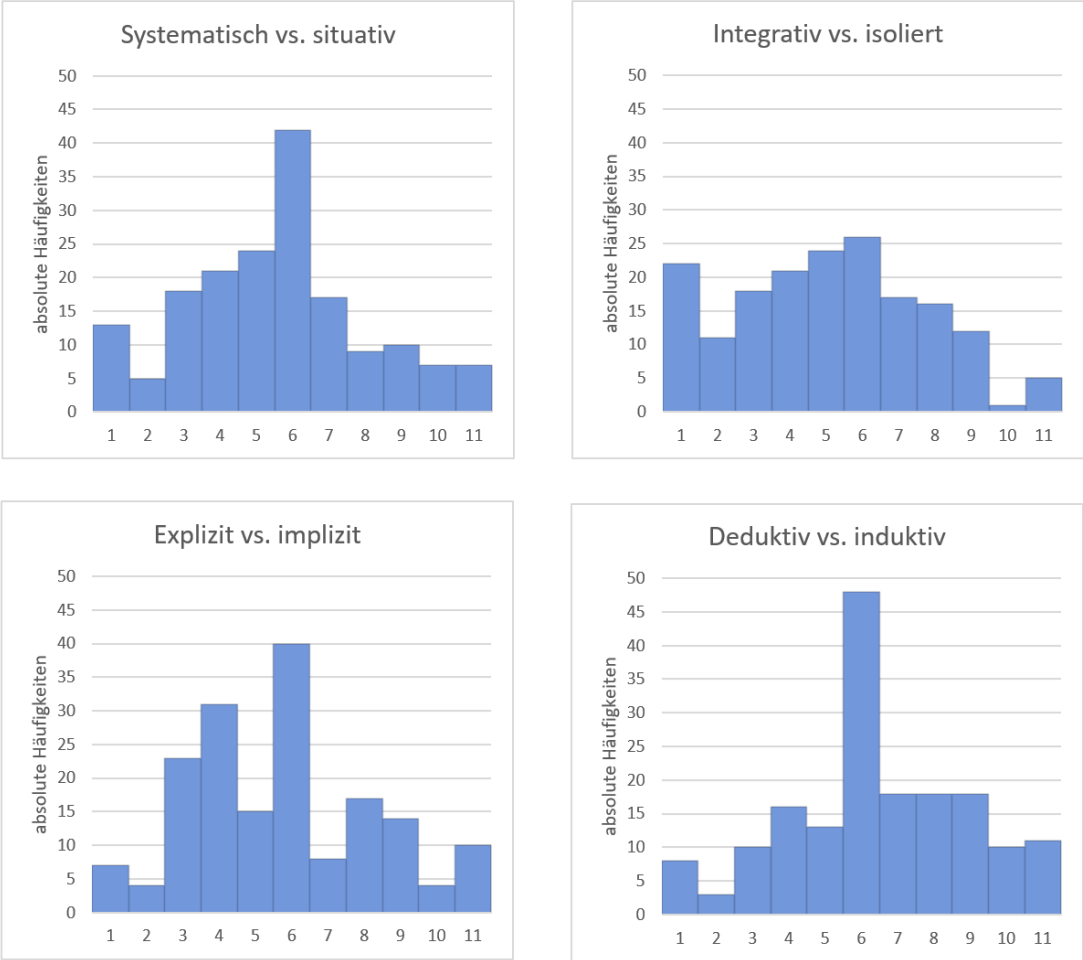

Abbildung 16: Präferenzen für unterschiedliche methodische Konzeptionen im Grammatikunterricht (absolute Häufigkeiten; N = 173)

Insgesamt ergibt sich ein differenziertes Bild. Hinsichtlich der Unterscheidung in eine „systematische vs. situative“ Vermittlung zeigt sich im Durchschnitt eine Präferenz hinsichtlich eines Grammatikunterrichts, der eher systematisch angesetzt ist (M=5.55; SD=2.495). Dies wird auch in Anbetracht der absoluten Häufigkeiten recht deutlich.

Zudem ziehen die Befragten eine „integrative“ einer „isolierten“ Vermittlung durchschnittlich vor (M=5.08; SD=2.617). Grammatikunterricht wird somit nicht als isolierter, sondern eher als lernbereichsübergreifender Bereich verstanden.

Des Weiteren präferieren die (angehenden) österreichischen Deutschlehrkräfte eher eine „explizite“ Vermittlung im Vergleich zur „impliziten“ (M=5.73; SD=2.515). Sie bevorzugen also ihren Grammatikunterricht anhand konkreter Regeln zu gestalten, anstatt auf ein eher unbewusstes Erlernen sprachlicher Prozesse zu setzen.

Hinsichtlich der Unterscheidung in ein „deduktives vs. induktives“ Vermitteln von Grammatik kann festgehalten werden, dass durchschnittlich Letzteres präferiert wird. Die (angehenden) Deutschlehrenden beabsichtigen somit, den Schüler*innen unterschiedliche Grammatikregeln nicht selbst zu präsentieren, sondern bevorzugen, dass diese sie eigenständig entdecken.

Insgesamt können somit alle vier Hypothesen hinsichtlich der Präferenz von methodischen Konzeptionen bei der Grammatikvermittlung als gültig angenommen werden. An dieser Stelle sei jedoch auch darauf verwiesen, dass in der Lehrer*innenpraxis nur selten eine Ausprägung der beiden Pole („systematisch vs. situativ“, „integrativ vs. isoliert“, „explizit vs. implizit“, „deduktiv vs. induktiv“) vorkommt. Zumeist wird eine Mischung aus verschiedensten methodischen Konzeptionen eingesetzt. Die beiden Extrema schließen sich somit nicht aus, vielmehr gehen sie ineinander über.

Selbiges gilt auch in Hinblick auf die vorhin vorgestellten Materialien zur Vermittlung. Besonders in Bezug auf die offenen Antworten der Teilnehmer*innen wird deutlich, dass zumeist mehrere, unterschiedliche Nennungen gemacht und konkrete Lehrbücher sowie Internetseiten, Apps oder Grammatikspiele aufgezählt wurden.

Sowohl bei den Methoden als auch beim Material muss zudem immer auch bedacht werden, dass im Rahmen der Fragebogenstudie nicht das tatsächliche Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte erfragte wurde, sondern lediglich ihre diesbezüglichen Präferenzen. Dahingehend ist es auch möglich, dass sich die im Fragebogen angeführten Antworten von den tatsächlich eingesetzten Materialien und Methoden unterscheiden. Beispielsweise könnte ein*e Lehrerende*r zwar eine induktive Vermittlung von Grammatik bevorzugen, in der schulischen Realität aber dennoch auf eine deduktive zurückgreifen. Nichtsdestotrotz ergibt sich durch die Befragung ein interessantes Bild, das Aufschluss darüber gibt, wie österreichische Deutschlehramtsstudierende sowie Deutschlehrende ihren Grammatikunterricht gestalten möchten.

7.6 Faktoren für einen guten Grammatikunterricht

Die letzte Forschungsfrage bezieht sich darauf, wie Grammatikunterricht gestaltet sein soll beziehungsweise welche Faktoren ihn beeinflussen. Wie im theoretischen Teil bereits gezeigt wurde, ist die Tatsache, ob es sich um einen „guten“ Grammatikunterricht handelt, freilich als relativ zu verstehen, da dieser von Schüler*innen- sowie Lehrer*innenseite immer anders wahrgenommen wird. Gleichzeitig liegt kein Konsens darüber vor, welches Wissen/ welche konkreten Inhalte den Lernenden auf welche Art und Weise und mittels welcher Materialien und Methoden vermittelt werden sollen.

Zudem können zahlreiche Faktoren – angefangen bei den Schüler*innen, aber auch dem Wissen, den Einstellungen oder der Motivation der Lehrenden – Einfluss darauf haben, wie die Grammatikvermittlung in der schulischen Realität tatsächlich umgesetzt wird. Dabei erweist es sich als zentral zu erheben, welche Aspekte die Lehrenden selbst als besonders bedeutsam wahrnehmen beziehungsweise was für sie gegeben sein muss, um eine bestmögliche Grundlage zur Vermittlung von Grammatik zu schaffen. Vor diesem Hintergrund soll die vorliegende Arbeit die folgende Frage näher untersuchen: Welche Aspekte sehen Deutschlehramtsstudierende und Deutschlehrkräfte als zentral für einen guten Grammatikunterricht?

Bislang gibt es in der Literatur weder Studien, die sich damit beschäftigt haben, welche Relevanz Lehrkräfte unterschiedlichen Faktoren für einen guten Grammatikunterricht zuschreiben, noch wie sie ihre eigene Rolle in diesem Prozess wahrnehmen. Aus diesem Grund wird in den beiden Hypothesen davon ausgegangen, dass Lehrkräfte ihre eigene Rolle bei der Vermittlung als zentral ansehen. Folglich sollten sie Aspekte, die sie selbst beeinflussen können (beispielsweise ihr Fachwissen in Hinblick auf Grammatik.) als besonders relevant einschätzen. Daraus ergeben sich die beiden Hypothesen:

H6.1: Die Befragten schätzen das grammatische Fachwissen der Lehrenden durchschnittlich als am relevantesten ein.
H6.2: Die Befragten schätzen schüler*innenbezogene Faktoren durchschnittlich als am wenigsten relevant ein.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden die Teilnehmer*innen gebeten, unterschiedliche Faktoren, die in der Literatur als bedeutsam für die Vermittlung von

Grammatik angesehen werden und welche auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit thematisiert wurden, nach ihrer Wichtigkeit zu reihen (Platz/Rang 1-6).

Analysiert man die Mittelwerte ihrer Antworten, so zeigt sich folgendes Bild: Insgesamt wird das „Wissen der Lehrperson, wie Grammatik vermittelt wird“ durchschnittlich als am wichtigsten angesehen[200] (M=2.28; SD=1.277). Danach folgen „Methoden und Arbeitstechniken“ (M=3.38; SD=1.519), „grammatisches Fachwissen der Lehrperson“ (M=3.41; SD=1.765), „Material zur Vermittlung (M=3.94; SD=1.544) sowie „Einstellungen der Lehrenden gegenüber Grammatik“ (M=3.98; SD=1.780). Im Durchschnitt am unwichtigsten wird der Aspekt „schüler*innenbezogene Faktoren“ bewertet.

Ebenfalls interessant ist die Betrachtung der absoluten Häufigkeiten ihrer Angaben. Diese sind in Abbildung 17 dargestellt.

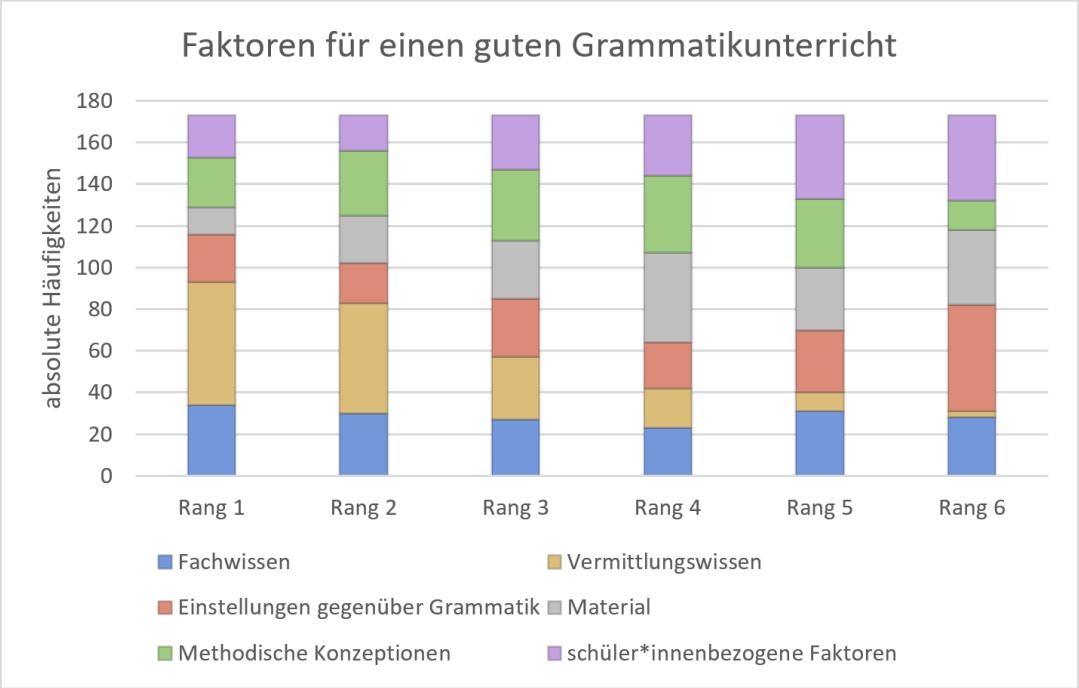

Abbildung 17: Faktoren für einen guten Grammatikunterricht (absolute Häufigkeiten; N = 173)

[200] Ein geringerer Mittelwert bedeutet an dieser Stelle wiederum eine bessere Bewertung/ Rangreihung des genannten Aspekts.

Auch hier wird schnell deutlich, dass besonders dem Faktor „Vermittlungswissen von Grammatik“ eine bedeutsame Stellung zukommt: 34% der Befragten sehen dieses als wichtigsten Faktor für Grammatikunterricht an. Immerhin knapp 20% beurteilen das Fachwissen der Lehrperson als relevantesten Aspekt, gefolgt von 14% der Teilnehmer*innen, die die Methoden und Arbeitstechniken beziehungsweise 13%, die die Einstellungen der Lehrenden auf den ersten Platz wählen. Weniger als 12% schreiben schüler*innenbezogenen Faktoren die wichtigste Stellung zu und nicht einmal 8% schätzen die verwendete Materialien als am relevantesten für guten Grammatikunterricht ein.

Umgekehrt sehen nicht einmal 2% der Befragten das Vermittlungswissen auf dem letzten Platz, während knapp 24% hier die schüler*innenbezogenen Faktoren und sogar beinahe 30% die Einstellungen der Lehrenden ansiedeln.

Insgesamt wird das gesamte grammatische Wissen der Lehrkräfte somit als besonders wesentlich für Grammatikunterricht angesehen. Da das Vermittlungswissen durchschnittlich als noch relevanter als das Fachwissen bewertet wird, kann die **erste Hypothese** in diesem Bereich nicht als gültig angenommen werden. Diese Erkenntnis muss vor allem auch vor dem Hintergrund der vorigen Ergebnisse interpretiert werden, dass (angehende) Deutschlehrkräfte ihr Vermittlungswissen im Bereich der Grammatik durchschnittlich als geringer als ihr Fachwissen einschätzen. Dass sie Ersteres nun dennoch als relevanter beurteilen, zeigt, dass in ihrer Aus- und Weiterbildung vermehrt ein Augenmerk auf diesen Bereich gelegt werden sollte.

Mitunter als am wenigsten relevant charakterisiert wurden die Faktoren „Einstellungen der Lehrenden gegenüber Grammatik“, „Material“ sowie „schüler*innenbezogene Faktoren“. Obwohl in der Literatur besonders die Einstellungen zu einem Gegenstand/Tätigkeit als wichtiger Prädiktor für ein bestimmtes Verhalten angesehen werden und sie sich daher auch im Rahmen von Grammatikunterricht als bedeutsam erweisen, weisen nur die wenigsten der Teilnehmer*innen diesem Faktor den ersten Platz zu. Schüler*innenbezogene Faktoren schneiden durchschnittlich am schlechtesten ab und werden somit als weniger relevant beurteilt als Faktoren, die (angehende) Lehrende selbst beeinflussen können (z.B. ihr Grammatikwissen). Dies zeigt, dass die Befragten ihre Rolle im Grammatikunterricht als bedeutsam wahrnehmen. Die **zweite Hypothese** zu den Faktoren für einen guten Grammatikunterricht kann dahingehend als gültig angenommen werden.

Grundsätzlich muss aber, wie vorhin bereits thematisiert, immer auch bedacht werden, dass die genannten Faktoren lediglich als Exempel zu verstehen. Es müssen folglich zahlreiche weitere Aspekte bedacht werden, die Einfluss auf den Grammatikunterricht im Unterrichtsfach Deutsch haben können. Zudem stellen sich insgesamt freilich alle, der im Fragebogen herangezogenen, Faktoren als wichtig heraus, weshalb eine Reihung dieser als durchaus schwierig anzusehen ist. So heißt es auch in einigen der fakultativen Anmerkungen am Ende des Fragebogens:

> Eine Reihung bei der letzten Frage fiel mir sehr schwer, weil ich finde, dass fast alle Bereiche gleich wichtig sind.
>
> Es kommt auf sehr viele Faktoren an, wie ein guter Grammatik Unterricht gelingen kann.
>
> finde Ranking schwierig, Grammatikunterricht ist multifaktorielles Geschehen

Die Tatsache, dass Grammatikunterricht somit ein komplexes Zusammenspiel zahlreicher Einflussfaktoren darstellt, muss im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse innerhalb der vorliegenden Studie immer bedacht werden.

8 Diskussion

Im Folgenden sollen die wesentlichen Ergebnisse der vorliegenden Studie zusammengefasst und miteinander in Beziehung gesetzt werden, wobei das Hauptaugenmerk auf der Beantwortung der aufgestellten Forschungsfragen liegt. Zudem sollen mögliche Limitationen der vorliegenden Untersuchung aufgezeigt und Ansätze für zukünftige Studien gegeben werden. Zum Abschluss sollen praktische Implikationen aus den Ergebnissen abgeleitet und mögliche Lösungsansätze im Rahmen von Grammatikunterricht in der Schule sowie Lehrer*innenbildung gegeben werden.

8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Rahmen der vorliegenden Fragebogenstudie wurden im Vorfeld mehrere Forschungsfragen aufgeworfen. Resultierend aus einem Mangel an bestehenden Befragungen von österreichischen Deutschlehramtsstudierenden sowie Deutschlehrenden hinsichtlich ihrer Einstellungen, Erfahrungen, ihrem Wissen sowie ihren Präferenzen bei Methoden und Materialien zur Vermittlung von Grammatik wurde versucht, dahingehende Erkenntnisse aufzuzeigen.

Die erste Forschungsfrage beschäftigte sich mit den Einstellungen, die (angehende) Deutschlehrende gegenüber Grammatik(unterricht) aufweisen. Auf Grundlage der bestehenden Literatur wurde davon ausgegangen, dass die Befragten großteils neutrale, vor allem aber auch negative erste Assoziationen zum Begriff *Grammatik* aufweisen (H1.1). Hier zeigte sich, dass neben einem Großteil neutraler Antworten wie „Fälle“ oder „Regeln“ (72,2% der Nennungen) besonders auch negativen Angaben wie „langweilig“ oder „schwierig“ eine wichtige Stellung zukommt (immerhin 16,2% der Nennungen).

Zudem wurde im Vorfeld angenommen, dass die Befragten niedrige Werte im Bereich der „affektiven“ Komponente von Einstellungen, jedoch hohe Werte in der „kognitiven“ Komponente aufweisen und Grammatik somit zwar als wichtig angesehen wird, gleichzeitig aber mit negativen Emotionen verbunden wird (H1.2 und H1.3). Diese Annahmen konnten im Rahmen der vorliegenden Studie großteils gezeigt werden, wobei die Einstellungen (sowohl die kognitiven als auch affektiven) insgesamt durchaus positiv ausfielen.

Ebenfalls wurde gezeigt, dass Deutschlehrende positivere Einstellungen gegenüber Grammatik haben als Deutschlehramtsstudierende (H1.4). Kein Zusammenhang konnte jedoch zwischen den Einstellungen und dem Geschlecht der Befragten, dem Studienfortschritt oder der Länge der Berufsausübung gefunden werden (H1.5).

Im Rahmen der zweiten Forschungsfrage sollte das selbsteingeschätzte Grammatikwissen der (angehenden) Deutschlehrkräfte untersucht werden. Hierbei konnte festgestellt werden, dass dieses insgesamt als durchaus gut bewertet wurde und 85% der Teilnehmer*innen angaben, über ein „hohes“ bzw. „sehr hohes“ Grundlagenwissen zu verfügen.

Grundsätzlich wurde das grammatische Fachwissen im Durchschnitt höher eingeschätzt als das Vermittlungswissen (H2.1). Im Bereich des Fachwissens wurde das aktuell vorhandene Wissen in der Satzgrammatik am besten eingeschätzt, jenes in der Pragmatik hingegen am schlechtesten. Damit unterscheiden sich die Ergebnisse von den Erkenntnissen bislang durchgeführter Studien, weshalb die zweite Hypothese in diesem Bereich (H2.2) nicht angenommen werden konnte (Die Befragten weisen in Bezug auf das Fachwissen die höchsten Werte im Bereich der Wortgrammatik auf, die niedrigsten in der Textgrammatik.).

Im Vergleich zwischen dem aktuellen Grammatikwissen und jenem nach der Schulzeit (Sekundarstufe II) schätzten die Befragten Ersteres im Durchschnitt ein wenig besser ein (H2.3). Im Rahmen zukünftiger Untersuchungen muss geklärt werden, wie sich das Grammatikwissen nach der Schulzeit konkret entwickelt beziehungsweise welchen Einfluss die Lehrer*innenbildung hierbei hat.

Ähnlich wie bei den Einstellungen erzielte die Gruppe der Deutschlehrenden auch im Bereich des Wissens durchschnittlich höhere Werte und gab somit an, über ein höheres Grammatikwissen zu verfügen als die befragten Deutschlehramtsstudierenden (H2.4). Während kein Zusammenhang zwischen dem Grammatikwissen und dem Geschlecht oder auch dem Studienfortschritt gefunden werden konnte, liegt ein positiver Zusammenhang zwischen diesem und der Länge der Berufsausbildung vor (H2.5).

Die Erfahrungen mit Grammatik(unterricht) und besonders die Stellung der Lehrer*innenbildung in diesem Bereich wurden im Rahmen der dritten Forschungsfrage genauer betrachtet. Hierbei zeigte sich, dass sich die Befragten mit Grammatik im

Durchschnitt häufig im Rahmen des eigenen Unterrichts, jedoch nur selten bei Fortbildungen beschäftigt haben. Sowohl während ihrer Schulzeit als auch im Rahmen der Lehrer*innenbildung haben sich die Teilnehmer*innen im Durchschnitt nur „manchmal“ mit Grammatik auseinandergesetzt. Konkret gab mehr als die Hälfte der Befragten zu ihrem Studium an, sich dort nur „selten“ oder „manchmal“ der Thematik zugewandt zu haben, 7,5% wählten die Antwort „nie“. Während sich die (angehenden) Deutschlehrenden in der Schulzeit somit nicht besonders häufig grammatikbezogenen Inhalten gewidmet haben (H3.1), so fand eine Beschäftigung in der Lehrer*innenbildung nicht selten statt (H3.2).

Betrachtet man die Stellung der Ausbildung zur Lehrkraft hierbei genauer, so fühlt sich ein Großteil der Befragten (49,1%) durch diese schlecht bzw. sogar sehr schlecht darauf vorbereitet, Grammatik selbst zu vermitteln. Die dritte Hypothese (H3.3) konnte damit als gültig angenommen werden.

Mögliche Zusammenhänge zwischen den soeben vorgestellten Konstrukten – Einstellungen gegenüber Grammatik(unterricht), Grammatikwissen und Erfahrungen mit Grammatik(unterricht) – standen im Fokus der vierten Forschungsfrage. Hierbei konnte sowohl ein positiver linearer Zusammenhang zwischen den Einstellungen und dem Wissen (H4.1) als auch zwischen den Einstellungen und der Häufigkeit der Beschäftigung mit Grammatik in unterschiedlichen Kontexten (H4.2) gezeigt werden. Hinsichtlich Letzterem erweisen sich die Ergebnisse als besonders spannend: Es kann nicht von einem Zusammenhang zwischen den Einstellungen und der Häufigkeit der Auseinandersetzung mit Grammatik im Rahmen der Schulzeit oder der Lehrer*innenbildung gesprochen werden. Jedoch konnte ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen und der Häufigkeit der Grammatikbeschäftigung in den folgenden Kontexten gezeigt werden: „im Rahmen eigenen Unterrichts“, „bei Fortbildungen“ sowie „beim Selbststudium aus Interesse“.

Einen weiteren wichtigen Aspekt stellen die verwendeten Materialien sowie methodischen Konzeptionen dar. Besonders die diesbezüglichen Präferenzen von (angehenden) Deutschlehrenden im österreichischen Raum erwiesen sich bislang als Forschungdesiderat. In der vorliegenden Studie konnte im Rahmen der fünften Forschungsfrage gezeigt werden, dass im Durchschnitt der Aspekt „selbsterstelle Arbeitsblätter“ am besten abschnitt, gefolgt von „Lehrbüchern bzw. kopierten oder ausgedruckten Arbeitsblättern“ und im Weiteren „neuen Medien“ wie Lernapps.

Durchschnittlich am schlechtesten beurteilt wurden Grammatikspiele. Bei Betrachtung der absoluten Häufigkeiten zeigt sich, dass ein Großteil der Befragten (40,5%) das Schul- bzw. Lehrbuch als das präferierte Material zur Grammatikvermittlung ansahen (H5.1).

In Bezug auf die präferierten methodischen Konzeptionen im Grammatikunterricht konnten ebenfalls alle der vier aufgestellten Hypothesen (H5.2, H5.3, H5.4, H5.5) als gültig angenommen werden. Die (angehenden) Deutschlehrenden bevorzugten eine „systematische“ gegenüber einer „situativen“, eine „integrative“ gegenüber einer „isolierten“, eine „explizite“ gegenüber einer „impliziten“ sowie eine „induktive“ gegenüber einer „deduktiven“ Vermittlung von Grammatik. Insgesamt sei an dieser Stelle nochmals betont, dass sich die genannten methodischen Konzeptionen im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen jedoch keinesfalls gegenseitig ausschließen und sie zumeist nicht in ihrer „reinen“ Form im Unterricht eingesetzt werden. Vielmehr muss Grammatikunterricht als Mischung unterschiedlichster Methodiken verstanden werden.

Was guter Grammatikunterricht letztendlich ist und wie ein solcher gestaltet werden kann und soll, hängt von einer Reihe unterschiedlicher Faktoren ab. Eine einheitliche Lösung kann die vorliegende Arbeit damit nicht liefern. Als besonders interessant erweist es sich zu eruieren, welche Faktoren (angehende) Lehrkräfte als relevant erachten, wenn es um die Vermittlung von Grammatik geht. Eben diese Thematik sollte im Rahmen der sechsten Forschungsfrage beantwortet werden. Obwohl es bislang noch keine Untersuchungen dieser Art gab und es sich damit um ein exploratives Vorgehen handelte, wurde im Vorfeld davon ausgegangen, dass Lehrende Aspekte, die sie selbst beeinflussen können (z.B. ihr grammatisches Fachwissen), als sehr relevant einschätzen würden, während schüler*innenbezogene Faktoren als weniger wichtig gewertet würden.

Im Durchschnitt wurde der Faktor „grammatisches Vermittlungswissen“ am relevantesten eingeschätzt, während der Aspekt „schüler*innenbezogene Faktoren“ am unwichtigsten bewertet wurden. Betrachtet man im Vergleich dazu die absoluten Häufigkeiten (Wie oft wurden die jeweiligen Faktoren auf welchen Platz gewählt?), zeigt sich, dass auch hier 34,1% der Befragten das Vermittlungswissen an der Spitze sehen. Die erste Hypothese in diesem Bereich (H6.1) kann damit als nicht gültig angenommen werden. Obwohl die meisten der Befragten (beinahe 30%) die Einstellungen der Lehrenden auf den letzten Platz wählten, wurden schüler*innenbezogene Faktoren im Durschnitt am schlechtesten bewertet. Die zweite Hypothese (H6.2) kann damit angenommen werden.

8.2 Limitationen und zukünftige Forschung

Im Folgenden soll auf mögliche Einschränkungen der vorliegenden Studie eingegangen werden, die sich auf die Ergebnisse beziehungsweise deren Interpretation auswirken können. Zudem sollen erste Ideen für zukünftige Untersuchungen vorgelegt und diskutiert werden, durch welche die aufgezeigten Aspekte vertieft werden könnten.

Zunächst muss im Rahmen möglicher Limitationen bedacht werden, dass die Stichprobe (N=173) nicht so groß ausfiel wie gewünscht, wodurch es möglich ist, dass etwaige signifikante Effekte nicht aufgezeigt werden konnten. Als mögliche Ursache kann diskutiert werden, dass die Umfrage im Erhebungszeitraum während der Corona-Pandemie durchgeführt wurde, in der die (angehenden) Lehrkräfte mit einer Reihe an unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert waren. Zudem war der persönliche Kontakt zu den Schulen nur eingeschränkt beziehungsweise gar nicht möglich. Vor diesem Hintergrund erweist sich auch die Geschlechterverteilung der vorliegenden Studie insofern als mögliche Limitation, dass lediglich 13,3% der Teilnehmer*innen Männer waren. Obwohl männliche Deutschlehramtsstudierende in Hinsicht auf die tatsächliche Geschlechterverteilung in diesem Studium tatsächlich unterrepräsentiert sind, muss dieser Prozentsatz dennoch als gering betrachtet werden.

Als weitere Einschränkung müssen potentielle Verzerrungseffekte bei der Rekrutierung der Teilnehmer*innen bedacht werden. Da diese großteils über persönliche Kontakte, das Schneeballsystem sowie Posts in den sozialen Medien stattfand, kann nicht von einer Zufallsstichprobe ausgegangen werden. Demnach ist es möglich, dass vorwiegend jene (angehenden) Lehrkräfte den Fragebogen ausgefüllt haben, die sich besonders für Grammatik interessierten beziehungsweise diejenigen, die sich eben nicht dafür begeisterten. Da in den Ergebnissen jedoch eine durchaus große Varianz nachgewiesen werden konnte, scheint dies nicht der Fall zu sein.

Weitere Verzerrungen könnten zudem durch den Aspekt der sozialen Erwünschtheit auftreten. Von (angehenden) Deutschlehrenden wird in der Regel erwartet, über ein gutes Grundwissen als auch über ein darüberhinausgehendes Wissen hinsichtlich Grammatik und deren Vermittlung zu verfügen und Grammatikunterricht allgemein positiv gegenüberzustehen. Besonders in Hinblick auf die soziale Erwünschtheit dieser Faktoren könnten die Teilnehmer*innen so geantwortet haben, wie sie denken, dass es von der Gesellschaft erwünscht wird. Um solchen Effekten entgegenzuwirken, wurde bereits im

Instruktionstext des Fragebogens darauf hingewiesen, dass es bei der Beantwortung keine richtigen oder falschen Angaben gibt. Vielmehr waren die individuellen Einstellungen und Präferenzen der Teilnehmer*innen gefragt. Zudem wurden auch bei den einzelnen Fragen selbst immer wieder betont, dass es keine „guten“ oder „schlechten“ Antworten gebe und die persönliche Einschätzung von Bedeutung für die Untersuchung sei.

Hinsichtlich der Erhebung des Wissensstand der (angehenden) Deutschlehrkräfte muss angemerkt werden, dass es sich hierbei nicht um das tatsächliche Wissen handelt, das im Rahmen eines Grammatiktests hätte abgefragt werden können, sondern vielmehr um eine persönliche Einschätzung. Obwohl nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden kann, dass die Selbstbeurteilung auch dem tatsächlichen Kenntnisstand entspricht, sei hervorgehoben, dass in bisherigen Studien gezeigt werden konnte, dass sich die beiden Konstrukte großteils decken.[201] Ähnliche potentielle Einschränkungen müssen auch hinsichtlich der Präferenzen der (angehenden) Deutschlehrenden in Bezug auf die Methoden und Materialien zur Vermittlung von Grammatik beachtetet werden. Auch hierbei handelt es sich nicht um das tatsächliche Unterrichtsverhalten, sondern um Selbsteinschätzungen der Befragten. Zukünftige Studien könnten diese Aspekte vertiefend analysieren und sie im Rahmen von größer angelegten Untersuchungen mittels Grammatiktests oder auch qualitativen Verfahren (wie Beobachtungen konkreter Unterrichtsstunden) untersuchen.

Weitere Verzerrungen könnten bei der Frage nach der Einschätzung des Wissensstands nach der Schulzeit (Sekundarstufe II) entstehen. Da es sich hierbei um eine retrospektive Bewertung handelt, müssen insbesondere falsche oder unklare Einschätzungen berücksichtigt werden, die durch Erinnerungseffekte entstehen können. Da es sich bei der vorliegenden Studie jedoch um eine Überblicksarbeit im Bereich Grammatikunterricht handelt, war es nicht möglich, eine Längsschnittstudie zu mehreren Messzeitpunkten durchzuführen. Auch hier soll daher die Notwendigkeit weiterer Studien hervorgehoben werden. In größer angelegten Projekten könnten die Einstellungen oder auch das Fachwissen im Bereich Grammatik zu mehreren Zeitpunkten untersucht werden (nach der Schulzeit, vor und am Ende des Studiums etc.), um konkrete Aussagen über potentielle Verbesserungen (oder gar Verschlechterungen) durch Aus- oder

[201] Vgl. Schäfer / Sayatz (2017), S. 244.

Weiterbildungen berichten zu können. Derartige Befragungen erweisen sich besonders als Erweiterung der Ergebnisse der vorliegenden Studie als relevant.

In der vorliegenden Untersuchung gab es zudem Fragen, die sich auf die Materialien zur Vermittlung von Grammatik sowie die Einschätzung von Faktoren für einen guten Grammatikunterricht bezogen. Diese Aspekte sollten die Teilnehmer*innen jeweils nach ihrer Wichtigkeit ordnen. Besonders bei Letzteren wurde in den offenen Kommentaren am Ende des Fragebogens vereinzelt festgehalten, dass eine Reihung schwierig gewesen sei, da alle genannten Faktoren von Relevanz seien. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss somit bedacht werden, dass die Befragten einzelne Aspekte womöglich als gleich wichtig eingeschätzt hätten, durch die Art der Befragung aber zu einer Antwort „gezwungen“ wurden. Dadurch könnte wiederum Reaktanz entstehen. Da die Teilnehmer*innen im Rahmen des Pretests jedoch durchgehend angaben, eine Reihung nicht als besondere Herausforderung wahrzunehmen beziehungsweise kein Widerstand auftrat, wird davon ausgegangen, dass die Beantwortung für einen Großteil der Befragten in der tatsächlichen Studie gut machbar war.

Abschließend sei erneut darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Studie lediglich einzelne Faktoren untersucht wurden, die für die Vermittlung von Grammatik zentral sein können, es aber viele weitere Aspekte gibt, die vor diesem Hintergrund bedacht werden müssen. Grundsätzlich muss die Befragung somit als Überblicksarbeit betrachtet werden, die versucht, erste Erkenntnisse in Hinblick auf das Grammatikwissen, die Einstellungen, Erfahrungen sowie die Präferenzen hinsichtlich Methoden und Materialien von österreichischen Lehramtsstudierenden sowie Deutschlehrenden aufzuzeigen. Weitere, größer angelegte Untersuchungen werden aber in jedem Fall benötigt, um die gewonnenen Ergebnisse zu vertiefen.

8.3 Resümee und Ausblick

Grammatikunterricht war, ist und wird auch in Zukunft ein kontrovers diskutierter Bereich des Unterrichtsfachs Deutsch sein. Sprachwissenschaftler*innen, Bildungsinstitutionen sowie Lehrende selbst unterscheiden sich in ihrem Verständnis darüber, wie dieser gestaltet werden kann und soll. Einen Konsens darüber, welches grammatisches Wissen den Lernenden anhand welcher Methoden und Materialien vermittelt werden sollte, existiert bislang nicht. Insbesondere die Einstellungen, das Wissen und die Erfahrungen von Lehrkräften zum Grammatikunterricht erweisen sich hierbei als bedeutsam, weshalb die vorliegende Arbeit auf die Beantortung der folgenden Fragen zielt:

- Wie stehen sie der Vermittlung gegenüber, wie schätzen sie ihr Wissen in diesem Bereich ein?
- Welche Erfahrungen haben sie während der schulischen und beruflichen Ausbildung damit gemacht?
- Und welche Materialien und Methoden bevorzugen sie im Unterricht heranzuziehen?

Durch die Erforschung dieser Aspekte soll ein Bild darüber gewonnen werden, wie Grammatikunterricht im österreichischen Sekundarstufenbereich von (angehenden) Deutschlehrenden wahrgenommen wird. Zu diesem Zweck wurden im Zeitraum von 26. Dezember 2021 bis 1. Februar 2022 insgesamt 173 Deutschlehramtsstudierende sowie Deutschlehrende mittels Online-Fragebogen zu unterschiedlichen Grammatikbereichen befragt. Dabei konnten zentrale Erkenntnisse für das österreichische Bildungssystem aufgezeigt werden.

Grundsätzlich stehen die Teilnehmer*innen Grammatik(unterricht) positiv gegenüber. Obwohl die ersten Assoziationen zum Begriff zumeist neutral oder negativ ausfallen, wird der Gegenstand grundsätzlich als wichtig wahrgenommen und mit positiven Auswirkungen auf andere Bereiche verbunden. Die kognitive Komponente („Grammatik ist wichtig“) wird dabei besser beurteilt als die affektive („Grammatik bereitet mir Freude“).

Auch ihr Grammatikwissen schätzen die Befragten im Durschnitt gut ein, wobei das Fachwissen besser bewertet wird als das Wissen hinsichtlich der Vermittlung der Inhalte.

Dieses Ergebnis erweist sich als umso spannender, wenn man bedenkt, dass das Vermittlungwissen von Lehrkräften in der vorliegenden Umfrage als wichtigster Faktor für einen guten Grammatikunterricht eingeschätzt wurde. Somit kann nicht nur von einer großen Relevanz dieses Aspekts ausgegangen werden, vielmehr muss im Weiteren auch angestrebt werden, dieses Vermittlungswissen bei (angehenden) Lehrkräften zu stärken und zu verbessern. Da auch in früheren Studien gezeigt wurde, dass von den Studierenden immer wieder eine vermehrte Beschäftigung hinsichtlich fachdidaktische Kenntisse in ihrer Ausbildung gefordert wird, sollte diese Erkenntnis im Rahmen der Leher*innenbildung aufgenommen werden.

Dass Praxiserfahrungen im Rahmen des Studiums für die angehenden Lehrenden als zentral zu beurteilen sind, zeigt sich auch in der Befragung zu ihren bisherigen Erfahrungen mit Grammatik(unterricht). Hier gaben die Teilnehmer*innen an, sich im Rahmen eigenen Unterrichts zwar durchschnittlich häufig mit Grammatik zu beschäftigen, während der Schulzeit sowie der Lehrer*innenbildung fand/findet eine Beschäftigung mit der Thematik hingegen nur „manchmal“ statt. Daran anschließend gibt auch knapp die Hälfte der Befragten an, sich durch ihre Ausbildung schlecht bzw. sehr schlecht darauf vorbereitet zu fühlen, Grammatik zu vermitteln.

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte sollte vermehrt ein Augenmerk auf die praktischen Anteile in der Ausbildung zum/zur Lehrenden gelegt und eine engere Verküpfung zwischen schulischem und universitärem Grammatikunterricht angestrebt werden. Besonders Wissen darüber, wie Inhalte vermittelt werden können, sollte dabei in anwendungsbezogenen Seminaren beziehungsweise eigenen Praktika verstärkt im Fokus stehen. Auch im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen erweist sich eine vermehrte Beschäftigung mit Grammatikinhalten sicherlich als zielführend. In Folge dessen können Lehrkräfte ihr Fach- und Vermittlungswissen für ihrem eigenen Unterricht entsprechend nutzen und dadurch auch ihre Schüler*innen zu einem höheren Grammatikwissen sowie zu positiveren Erfahrungen und Einstellungen zum Gegenstand führen.

Zudem muss hervorgehoben werden, dass sich die Befragten während ihrer Schulzeit durchaus oft mit Grammatik beschäftigt haben. In Bezugnahme darauf, dass auch die Einstellungen überwiegend positiv ausfallen, kann somit nicht von einem „Teufelskreis“ der Grammatikvermittlung im Sinne von Boettcher[202] gesprochen werden. Dies zeigt sich

[202] Vgl. Boettcher (1994), S. 170.

ebenso daran, dass in der vorliegenden Befragung kein Zusammenhang zwischen den Einstellungen von (angehenden) Lehrenden gegenüber Grammatik und der Häufigkeit, mit der sie sich im Rahmen der Schulzeit oder der Lehrer*innenbildung damit beschäftigt haben, gezeigt werden konnte.

Weitere praktische Implikationen können aus den gewonnenen Erkenntnissen zu den bevorzugten Materialien und Methoden im Grammatikunterricht abgeleitet werden. Die Befragten präferieren grundsätzlich eine systematische, integrative, explizite sowie induktive Vermittlung. Vor allem hinsichtlich einer induktiven Vermittlung, bei der die Schüler*innen die Inhalte ausgehend von bestimmen Texten oder Situationen selbstständig entdecken und reflektieren sollen, nimmt das passende Material eine wichtige Rolle ein.

In der vorliegenden Studie werden das Lehrbuch bzw. kopierte oder ausgedruckte, aber auch selbsterstellte Arbeitsblätter durchschnittlich am besten bewertet. Demgegenüber erweisen sich neue Medien (z.B. Lernapps) oder auch Grammatikspiele in den Augen der (angehenden) Lehrenden als weniger beliebt. Dieser Befund steht wiederum einzelnen Studien gegenüber, die zeigen konnten, dass sich besonders der Einsatz neuer Medien (z.B. Tablets) zur Grammatikvermittlung eignen könnte. Zudem werden auch in den österreichischen Lehrplänen „spielerische und entdeckende Verfahren“[203] betont.

Um Grammatikspiele oder neue Medien vermehrt im Unterricht zu verankern, könnte eine verstärkte Auseinandersetzung damit im Rahmen der Ausbildung sowie in Fort- und Weiterbildungen angestrebt werden. Zudem erweist es sich in Zukunft als zentral, (angehende) Lehrkräfte über verschiedene potentielle Vorgehensweisen zur Vermittlung aufzuklären. Des Weiteren muss ein Verständnis dafür geschaffen werden, dass methodische Konzeptionen nicht als bloße Gegensätze zu verstehen sind, sondern sich Grammatikunterricht vielmehr aus unterschiedlichsten Ansätzen zusammensetzen kann.

Dass es sich bei Grammatikunterricht um ein multidimensionales Konstrukt handelt, das als Verknüpfung verschiedenster Faktoren verstanden werden muss, wurde in der Arbeit immer wieder deutlich. Dieser Umstand zeigt sich vor allem auch in Hinblick auf einige der offenen Kommentare der Teilnehmer*innen, in denen die Schwierigkeit einer

[203] Rechtsinformation des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, Fassung vom 21.01.2022. Lehrplan Deutsch: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]

Reihung möglicher Einflussfaktoren auf Grammatikunterricht hervorgehoben wurde. Konkret schätzen Lehrende Faktoren auf die sie selbst einen Einfluss haben als relevanter für einen guten Grammatikunterricht ein als schüler*innenbezogene Aspekte. Sie erkennen damit die zentrale Rolle der Lehrperson im Rahmen der Vermittlung und nehmen sich selbst als durchaus wichtig wahr.

Insgesamt erweist sich die Vermittlung von Grammatik damit als umstrittenes, gleichzeitig aber bedeutsames Thema im Unterrichtsfach Deutsch. Durch die vorliegende Studie konnte offengelegt werden, wie (angehende) Lehrende Grammatik gegenüberstehen und worauf sie bei der Vermittlung besonders Wert legen. Die gewonnen Erkenntnisse können im Weiteren für den schulischen Unterricht, im Rahmen der Lehrer*innenbildung sowie für Fort- und Weiterbildungen genutzt werden. Dadurch kann nicht nur das Grammatikwissen von (angehenden) Deutschlehrkräften verbessert werden, sondern es können auch positivere Erfahrungen und Einstellungen gegenüber dem Gegenstand geschaffen werden.

9 Literaturverzeichnis

Azad, Abul K.: Grammar Teaching in EFL Classroom: Teachers´ Attitudes and Beliefs. In: ASA University Review 7/2 (2013), S. 111-126.

Bachmann, Mariella / Geyer, Sabrina / Müller, Anja: Und darum geht es ja auch… zu wissen, wie Sprache funktioniert. Fachwissen und Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: Langlotz, Miriam: Grammatikdidaktik. Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020.

Balushi, Khadija Al.: The Relationship Between TESOL Teachers' Attitudes Towards Grammar Teaching and Their Grammatical Knowledge. In: Advances in Language and Literary Studies 10 (2019), S. 42–47.

Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/4 (2006), S. 469-520.

Binanzer, Anja; Langlotz, Miriam: Grammatik. Empirische Forschung zu grammatikalischem Können und Wissen. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 303-319.

Böhnert, Katharina / Schneider, Benedikt: Schüler*innenaktivierung durch digitale Medien? Eine Videographiestudie im Grammatikunterricht mit Tablets. In: MiDU - Medien im Deutschunterricht (2020), S. 1-19.

Boettcher, Wolfgang: Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerausbildung 12/2 (1994), S. 170-186.

Bredel, Ursula: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh 2013.

Bredel, Ursula: Ende der Debatte? Zum Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. In: Didaktik Deutsch 50 (2021), S. 30-36.

Bremerich-Vos, Albert: „Sprachunterricht – Nein danke!“? Grammatikunterricht aus der Schülerperspektive. Der Deutschunterricht 6 (1981), S. 5-19.

Bremerich-Vos, Albert: „Farbiger“ Grammatikunterricht. Studierende und ihre „Grammatikbiografien“. In: Klotz, Peter / Peyer, Ann (Hg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation: Bestandsaufnahme – Reflexion – Impulse. Baltmannsweiler 1999, S. 25-52.

Bremerich-Vos, Albert: Zum aktuellen Kontext der Debatte um Eingangsvoraussetzungen von Studierenden. In: Bremerich-Vos, Albert / Scholten-Akoun, Dirk (Hg.): Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016.

Cohen, Jacob: Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2 Auflage. New York: Laurence Erlbaum Associates 1988.

Dürscheid, Christa: Damit das grammatische Abendland nicht untergeht. Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II. In: Köpcke, Klaus-M. / Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. (Germanistische Linguistik 277), Tübingen: Niemeyer 2007, S. 45-65.

Dürscheid, Christa: Grammatik und Grammatikbewusstsein. In: Der Deutschunterricht, 62 (2010), S. 20-29.

Dürscheid, Christa: Syntax. Grundlagen und Theorien. 6. aktualisierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012.

Eisenberg, Peter / Menzel, Wolfgang: Grammatik-Werkstatt. In: Praxis Deutsch 129 (1995), S. 14-23.

Felfe, Marc: Schlüssel oder Peitsche? Schulgrammatik im Spagat In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 48/2 (2020), S. 336-388.

Frenzel, Anne C. u.a.: Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. In: Journal of Educational Psychology 110/5 (2018), S. 628-639.

Funke, Reinold: Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP). Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Band 6. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 429-454.

Funke, Reinold: 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 Linguistic Regions. L1-Educational Studies in Language and Literature 17 (2018), S. 1-39.

Gornik, Hildegard: Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, Ursula u.a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh 2006, S. 814-829.

Gornik, Hildegard: Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung – ein Einblick in ein Begriffsfeld. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP). Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Band 6. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 41-58.

Granzow-Emden, Matthias: Alles wie gehabt? Zum neuen Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. In: Didaktik Deutsch 50 (2021), S. 24-29.

Graus, Johan / Coppen, Peter-Arno: Student teacher beliefs on grammar instruction. Language Teaching Research 20/5 (2016), S. 571-599.

Habermann, Mechthild, Gabriele Diewald und Maria Thurmair: Duden. Fit für das Bachelor-Studium. Grundwissen Grammatik. Mannheim u.a.: Dudenverlag 2009.

Häcker, Roland: Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. In: Konopka, Marek / Strecker (Hg.): Deutsche Grammatik - Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin, New York: De Gruyter 2009, S. 309-332.

Hennig, Mathilde: Grammatische Terminologie. Einladung zur Diskussion. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 40 (2012), S. 443-450.

Hochstadt, Christiane / Krafft, Andreas / Olsen, Ralph: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren: In: ders. / dies. (Hg.): Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. 2. Auflage. Tübingen: Franke Verlag 2015.

Hochstadt, Christiane: Rahmenlos. Zum Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. Didaktik Deutsch 51 (2021), S. 5-10.

Imo, Wolfgang. Grammatik. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag 2016.

Ingendahl, Werner: Sprachreflexion statt Grammatik. In: Wirkendes Wort 2. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre. 47. Jahrgang (1997), S. 272-291.

Ivo, Hubert/Neuland, Eva: Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik). In: Diskussion Deutsch 22 (1991), S. 437-493.

Jean, Gladys / Simard, Daphnée: Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring? In: Foreign Language Annals, 44/3 (2011), S. 467-494.

Kleinbub, Iris: Grammatik unterrichten. Professionsorientierung in der Lehrerbildung. In: Bredel, Ursula / Schmellenthin, Claudia: Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.

Klotz, Peter: Grammatisches Grundwissen und Schulgrammatik – am Beispiel des deutschen Modalsystems. In: Diskussion Deutsch 22 (1991), S. 494-508.

Langlotz, Miriam (2020): Auf welcher Grundlage und warum sollte explizites grammatisches Wissen vermittelt werden? In: Der Deutschunterricht. 72 (2). S. 5-13.

Maderthaner, Rainer: Psychologie. Wien: Facultas 2008.

Möller, Jens / Wild, Elke: Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer 2020.

Müller, Christoph: Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie. In: Bredel, Ursula u.a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh 2006, S. 464-475.

Neuland, Eva: Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht In: Der Deutschunterricht 3 (2002), S. 4-10.

Nilsson, Torsten: Das Dilemma der deutschen Schulgrammatik. Dissertation (masch.). Gerhard- Mercator- Universität Duisburg 2002. In: https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00005469. [Zuletzt zugegriffen am 23.01.2022]

Ossner, Jakob: Grammatik in Schulbüchern. In Köpcke, Klaus-Michael und Ziegler, Arne (Hg.). Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer 2007, S. 161-184.

Ossner, Jakob: Sprachdidaktik Deutsch. 2., überarbeitete Auflage. Paderborn: Schöningh 2008.

Peyer, Ann: Grammatik und Sprachwissen zwischen Schule und Hochschule. In: In: Klotz, Peter / Peyer, Ann (Hg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1999, S. 11-24.

Phipps, Simon / Borg, Simon: Exploring tensions between teachers´s grammar teaching beliefs and practices. In: Science Direct 37 (2009), S. 380-390.

Raab, Susanne / Rödel, Michael: Zum Verhältnis von universitärer Sprachwissenschaft und Sprache im Sprachunterricht. In: Zeitung für Literaturwissenschaft und Linguistik 153 (2009), S. 127-134.

Reichhart, Barbara: Motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Einstellungen als zentrale Aspekte professioneller Lehrerkompetenz. In: Nickolaus, Reinhold u.a. (Hg.): Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer VS. 2018.

Reinecke, Jost: Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer 2014, S. 601-617.

Schäfer, Roland / Sayatz, Ulrike: Wie viel Grammatik braucht das Germanistikstudium? How much grammar do German Studies need? In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 42/2 (2017), S. 221-255.

Schäfer, Roland. Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen. Berlin: Language Science Press 2018.

Schmitz, Ulrich: Satzzeigen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 2-3 (2003), S. 452-458.

Spreckels, Janet / Trojan, Tanja: „n objekt is also des is SCHWER zu erklären“. Eine empirische Untersuchung von Erklärungen im Grammatikunterricht. In: Vogt, Rüdiger (Hg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven Tübingen: Stauffenburg, 2009, S. 133-149.

Stanat, Petra / Becker u.a..: Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluation the effects of a summer learning program. In: Learning and Instruction 22 (2012), S. 159-170.

Tam, Katy Y. u.a.: Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of teacher boredom on student boredom and motivation. In: British Journal of Educational Psychology, 90/1 (2020), S. 124-137.

Topalović, Elvira / Dünschede, Susanne: Weil Grammatik im Lehrplan steht. Bundesweite Umfrage zur Grammatik in der Schule. Der Deutschunterricht 66/3 (2014), S. 76-81.

Topalović, Elvira / Michalak, Magdalena: Sprachreflexion und Grammatik zwischen DaM und DaZ. In: Michalak, Magdalena (Hg.): Grundlagen der Sprachdidaktik. Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012, S. 226-250.

Unterholzner, Franz / Illetschko, Marcel / Schörkhuber, Wolfgang: Ein Blick aus Österreich auf das Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. In: Didaktik Deutsch 51 (2021), S. 21-27.

Uysal, Nuriye Değirmenci/ Yavuz, Fatih: Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Grammar Teaching. In: Procedia, Social and Behavioral Sciences 191, 2015, S. 1828-32.

Van Vooren, Valerie / Casteleyn, Jordi / Mottart, André: The Impact of Teachers' Beliefs on Grammar Instruction and Students' Grammar Competences" Procedia. In: Social and Behavioral Sciences 69 (2013), S. 641-648.

Wegscheider, Bianca: What Austrian EFL teachers think about grammar teaching. CELT Matters, 3 (2019), S. 9-16.

Internetquellen

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Bildungsstandards. Deutsch 8. Schulstufe. In: https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/bildungsstandards/grundlagen-der-bildungsstandards [Zuletzt zugegriffen am 13.03.2021]

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Kompetenzbereiche Deutsch. 8.Schulstufe. Nach der Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) vom 1. Jänner 2009. In: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/4868078040f5e805c148e53eaa35e8066103390c/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bildungsstandards Deutsch. 8. Schulstufe. Nach der Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) vom 1. Jänner 2009. In: https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/grundlagen-der-nationalen-kompetenzerhebung/grundlagen-der-bildungsstandards [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]

Kultusministerkonferenz: Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 26.2.1982. In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1982

/1982_02_26-Verzeichnis-grammatischer-Fachausdruecke.pdf [Zuletzt zugegriffen am 20.01.2022]

Kultusministerkonferenz: Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 7. November 2019. In: https://grammis.ids-mannheim.de/vggf [Zuletzt zugegriffen am 12.01.2022]

Leiner, Dominik J.: SoSciSurvey (Version 3.1.06) [Computer software] 2019. Verfügbar unter: https://www.soscisurvey.de/ [Zuletzt zugegriffen am 23.02.2022]

Rat für deutsche Rechtschreibung: Regeln und Wörterverzeichnis. Aktualisierte Fassung des amtlichen
Regelwerks entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung 2016. Mannheim: 2018. In: https://www.rechtschreibrat.com/regeln-und-woerterverzeichnis/ [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]

Rechtsinformation des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne, Fassung vom 21.01.2022. Lehrplan Deutsch: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568 [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]

Referat für Reporting und Analysen. Universität Wien: Studierende und Studienzulassungen nach Studienprogrammleitung und Studienrichtung. Datenstand 06.07.2020. In: https://studieren.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_studieren/Studienwahl-Angebot/Statistiken/STUDSTAT_72_2019W.pdf [Zuletzt zugegriffen am 10.02.2022]

Universität Erlangen: Grammatik: Mangelhaft. In: https://www.presse.uni-erlangen.de/infocenter/presse/pressemitteilungen/2007/nachrichten_2007/04_07/64grammatik.shtml [Zuletzt zugegriffen am 27.01.2022]

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: *Kompetenzbereich Sprachbewusstsein*
In: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Kompetenzbereiche Deutsch. 8.Schulstufe. Nach der Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) vom 1. Jänner 2009, S. 4. In: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/4868078040f5e805c148e53eaa35e8066103390c/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]

Abbildung 2: *Bildungsstandards Deutsch, 8. Schulstufe*
In: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bildungsstandards Deutsch. 8. Schulstufe. Nach der Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) vom 1. Jänner 2009. In: https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/grundlagen-der-nationalen-kompetenzerhebung/grundlagen-der-bildungsstandards [Zuletzt zugegriffen am 21.01.2022]

Abbildung 3: *Emotionsübertragung anhand von Freude*
In: Frenzel u.a. (2018), S. 630.

Abbildung 4: *Modell zum Professionswissen*
In: Baumert / Kunter (2006), S. 482.

Eigene Abbildungen, erstellt über Microsoft Excel:

Abbildung 5: *Studierende vs. Lehrende* (relative Häufigkeiten; N=173)

Abbildung 6: *Geschlechterverteilung* (relative Häufigkeiten; N=173)

Abbildung 7: *Studienfortschritt* (absolute Häufigkeiten; N=61)

Abbildung 8: *Schultyp* (absolute Häufigkeiten; Mehrfachnennungen möglich; N=112)

Abbildung 9: *Berufserfahrung in Jahren* (absolute Häufigkeiten; N=112)

Abbildung 10: *Assoziationen zum Begriff Grammatik* (relative Häufigkeiten; N=173)

Abbildung 11: *Selbsteingeschätztes Grammatikwissen* (Mittelwerte; 1 = sehr niedrig bis 5 = sehr hoch; N = 173)

Abbildung 12: *Grammatikerfahrungen* (Mittelwerte; 1 = nie bis 5 = sehr häufig; N = 173)

Abbildung 13: *Wahrgenommene Vorbereitung durch die Lehrer*innenbildung* (absolute Häufigkeiten; N=173)

Abbildung 14: *Streudiagramm Erfahrungen und Wissen* (N=173)

Abbildung 15: *Bevorzugte Materialien bei der Grammatikvermittlung* (absolute Häufigkeiten; N = 173)

Abbildung 16: *Präferenzen für unterschiedliche methodische Konzeptionen im Grammatikunterricht* (absolute Häufigkeiten; N=173)

Abbildung 17: *Faktoren für einen guten Grammatikunterricht* (absolute Häufigkeiten; N=173)

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: *Beispiel-Items (Einstellungen)*

Tabelle 2: *Mittelwerte Einstellungen (kognitiv)*

Tabelle 3: *Mittelwerte Einstellungen (affektiv)*

Tabelle 4: *Gruppenmittelwerte (Einstellungen)*

Tabelle 5: *t-Test für unabhängige Stichproben (Einstellungen)*

Tabelle 6: *Gruppenmittelwerte (Wissen)*

Tabelle 7: *t-Test für unabhängige Stichproben (Wissen)*

Tabelle 8: *Korrelation Einstellungen gegenüber Grammatik und Grammatikwissen*

Tabelle 9: *Korrelationen Einstellungen gegenüber Grammatik und Erfahrungen*

12 Appendix

Im Folgenden wird das Abstract der vorliegenden Arbeit in deutscher und englischer Sprache vorgestellt. Zudem findet sich hier auch der Fragebogen der Untersuchung.

12.1 Abstract

Deutschsprachiges Abstract

Die Vermittlung von Grammatik im Unterrichtsfach Deutsch erweist sich als umstrittenes Thema, dessen Sinn und Zweck immer wieder Anlass zur Diskussion gibt. Besonders das scheinbar mangelhafte Wissen der Lehrenden sowie ihre negativen Einstellungen und Erfahrungen diesbezüglich stehen unter Kritik. Doch wie steht es wirklich um den Grammatikunterricht in Österreichs Schulen?

Um dieser Frage nachzugehen, wurde im Zeitraum von Dezember 2021 bis Februar 2022 eine Online-Fragebogenstudie mit insgesamt 173 österreichischen Deutschlehramts-studierenden sowie Deutschlehrenden der Sekundarstufe durchgeführt. Im Zentrum der Befragung stand die Erforschung ihrer Einstellungen gegenüber Grammatik, ihres Wissens und ihrer Erfahrungen sowie ihrer Präferenzen hinsichtlich Materialien und Methoden zur Vermittlung.

Im Rahmen der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass die Teilnehmer*innen durchaus positive Einstellungen gegenüber Grammatik(unterricht) aufweisen. Auch ihr Grammatikwissen schätzen sie im Durchschnitt relativ gut ein. Häufig haben sie sich bislang im Rahmen eigenen Unterrichts mit dem Gegenstand beschäftigt, während ihrer Schulzeit und ihrer Lehrer*innenausbildung hingegen nur manchmal. Dahingehend sieht sich ein Großteil durchaus schlecht darauf vorbereitet, Grammatik zu vermitteln. Hinsichtlich der Materialien werden grundsätzlich Lehrbücher beziehungsweise kopierte sowie selbsterstellte Arbeitsblätter bevorzugt. Bei den Methoden wird eine systematische, integrative, deduktive sowie implizite Vermittlung präferiert. Insgesamt können durch dieses Wissen, wie (angehende) österreichische Deutschlehrkräfte über Grammatik(unterricht) denken und wie sie diesen gestalten möchten, wesentliche Implikationen für den schulischen Unterricht, die Lehrer*innenbildung sowie das gesamte Bildungssystem abgeleitet werden.

Englischsprachiges Abstract

Grammar teaching in German classes proves to be a controversial topic and its sense and purpose often give rise to discussion. Especially the insufficient grammar knowledge of teachers, as well as their negative attitudes and experiences are under criticism. But what is the real state of grammar teaching in Austrian schools?

In order to investigate this question, an online questionnaire study was conducted between December 2021 and February 2022 with a total of 173 Austrian students of German teaching as well as German teachers at secondary school. The study focused on their attitudes towards grammar, their knowledge and experience, as well as their preferences regarding materials and methods in the context of grammar teaching.

The study showed that basically the participants have positive attitudes towards (teaching) grammar and that they rate their grammar knowledge as good. So far, they have most of all dealt with grammar in their own lessons, but only occasionally in teacher training. As a result, the majority of them sees themselves as poorly prepared to teach grammar. Regarding the materials, textbooks as well as copied or self-created worksheets are generally preferred. With regard to the methods used, they favor a systematic, integrative, deductive and implicit teaching.

All in all, this knowledge of how Austrian students and teachers of German think about grammar teaching as well as how they would like to arrange it, can be used to derive important implications for school teaching and teacher training as well as for the entire Austrian educational system.

12.2 Fragebogen

Im Folgenden ist der für die vorliegende Arbeit konstruierte Fragebogen dargestellt. Dieser wurde, wie in einem vorigen Kapitel ausführlich beschrieben, auf der Website „soscisurvey.de“ erstellt. Deutschlehrende sowie Deutschlehramtsstudierende erhielten grundsätzlich dieselben Fragen. Je nachdem, was sie bei der Frage zur aktuellen Ausbildungs- bzw. Arbeitssituation angaben, wurden ihnen jedoch entweder Fragen zum Studienfortschritt (Studierende) oder zur Länge der Berufsausübung und zum Schultyp, an dem sie unterrichten, gestellt.

soSci
oFb - der onlineFragebogen

0% ausgefüllt

Hinweis für die Teilnehmer*innen zur Bearbeitung des Fragebogens

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, an der Onlinebefragung für meine Masterarbeit (Lehramt Deutsch) zum Thema **Grammatik im Deutschunterricht** teilzunehmen.

Bitte nehmen Sie an dieser Umfrage nur teil, wenn Sie **zurzeit Lehramt für die Sekundarstufe im Fach Deutsch in Österreich studieren** oder als **Lehrperson im Unterrichtsfach Deutsch an einer österreichischen Schule im Sekundarbereich** tätig sind.

Die Beantwortung des vorliegenden Fragebogens ist freiwillig und kann jederzeit ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden. Alle Daten werden anonym erhoben und ausschließlich zur Auswertung im Rahmen meiner Masterarbeit verwendet.

Weiter

BSc, BEd Tanja Bühringer, Universität Wien – 2021

0% ausgefüllt

Bitte lesen Sie sich alle Fragen genau durch und beantworten Sie diese spontan und vollständig.

Ihnen wird kein Grammatiktest vorgelegt – von Interesse sind Ihre persönlichen Ansichten. **Dementsprechend gibt es** hinsichtlich Ihrer Einschätzungen zu unterschiedlichen Grammatikbereichen **keine falschen Antworten**. Die Befragung wird voraussichtlich 10 Minuten in Anspruch nehmen.

Sollten sich Fragen ergeben, bitte ich um Kontaktaufnahme per E-Mail: a01618229@unet.univie.ac.at

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Durch Klicken auf "Weiter" erkläre ich, dass ich über Ziele und Ablauf dieser Studie informiert wurde und diese verstanden habe.

Weiter

7% ausgefüllt

Zunächst bitte ich Sie um die Angabe einiger soziodemographischer Daten.

Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?

- ○ männlich
- ○ weiblich
- ○ divers

Wie alt sind Sie?

Alter: [ ] Jahre

Ist Deutsch Ihre Erst- oder Zweit-/Drittsprache?

- ○ Deutsch ist meine Erstsprache.
- ○ Deutsch ist meine Zweit-/Drittsprache.

Weiter

13% ausgefüllt

Wo haben Sie das Unterrichtsfach Deutsch studiert bzw. wo studieren Sie aktuell das Unterrichtsfach Deutsch?

- ○ Universität
- ○ Pädagogische Hochschule
- ○ Anderes: [ ]

Bitte geben Sie an, wie Ihre aktuelle Ausbildungs- bzw. Arbeitssituation hinsichtlich des Unterrichtsfachs Deutsch aussieht.

- ○ Ich studiere aktuell das Unterrichtsfach Deutsch.
- ○ Ich studiere aktuell das Unterrichtsfach Deutsch und unterrichte dieses auch.
- ○ Ich habe ein abgeschlossenes Studium im Unterrichtsfach Deutsch und unterrichte dieses aktuell.
- ○ Ich habe das Unterrichtsfach Deutsch nicht studiert, unterrichte dieses aber.

Weiter

21% ausgefüllt

An welchen Punkt in Ihrem Studium befinden Sie sich aktuell?

- ○ eher am Anfang des Bachelorstudiums
- ○ eher am Ende des Bachelorstudiums
- ○ eher am Anfang des Masterstudiums
- ○ eher am Ende des Masterstudiums

Weiter

21% ausgefüllt

Wie lange unterrichten Sie das Unterrichtsfach Deutsch bereits?

- ○ < 1 Jahr
- ○ 1-5 Jahre
- ○ 6-10 Jahre
- ○ 11-20 Jahre
- ○ > 20 Jahre

An welchem Schultyp unterrichten Sie aktuell das Unterrichtsfach Deutsch?

Eine Mehrfachantwort ist möglich.

- ☐ Mittelschule
- ☐ AHS Unterstufe
- ☐ AHS Oberstufe
- ☐ BMHS (Berufsbildende Mittlere und Höhere Schule)
- ☐ Polytechnische Schule
- ☐ Berufsschule
- ☐ Sonderschule
- ☐ Sonstiges:

27% ausgefüllt

Bitte beantworten Sie die folgende Frage spontan und ohne lange darüber nachzudenken.

Welcher Begriff fällt Ihnen als Erstes ein, wenn Sie das Wort Grammatik hören?

Weiter

33% ausgefüllt

Auf der folgenden Seite finden Sie eine Liste mit Aussagen, die mehr oder weniger auf Sie zutreffen können.
Hierbei geht es um Ihre **Einstellungen gegenüber Grammatik.** Es gibt **keine richtigen oder falschen Antworten**. Von Interesse sind Ihre persönlichen Einschätzungen.

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den einzelnen Aussagen zustimmen oder sie ablehnen. Dafür stehen Ihnen fünf Antwortmöglichkeiten zur Verfügung; abgestuft von "stimme gar nicht zu" bis "stimme voll zu". Bitte antworten Sie auf jede Aussage, auch wenn Sie sich Ihrer Antwort nicht ganz sicher sind.

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	unent-schieden	stimme eher zu	stimme voll zu
Die Beschäftigung mit Grammatik bereitet mir Freude.	○	○	○	○	○
Die Beschäftigung mit Grammatik fördert die Fähigkeit der Schüler*innen, sich schriftlich oder mündlich auszudrücken.	○	○	○	○	○
Grammatik sehe ich als angsteinflößendes Gebiet.	○	○	○	○	○
Die Vermittlung von Grammatik im Deutschunterricht erachte ich als wichtig.	○	○	○	○	○
Im Vergleich zu anderen Bereichen des Deutschunterrichts empfinde ich die Vermittlung von Grammatik als langweilig.	○	○	○	○	○
Grammatik ist ein zentraler Bereich der deutschen Sprache.	○	○	○	○	○
Das Bewusstsein von grammatikalischen Strukturen hilft den Schüler*innen bewusst mit Sprache umzugehen.	○	○	○	○	○
Die Beschäftigung mit Grammatik im Deutschunterricht ist bei Schüler*innen wenig beliebt.	○	○	○	○	○
Die Beschäftigung mit Grammatik hilft den Schüler*innen beim Verständnis und der Korrektur von Fehlern.	○	○	○	○	○
Hinsichtlich der Vermittlung von Grammatik fühle ich mich unter Druck gesetzt.	○	○	○	○	○

Weiter

40% ausgefüllt

Auf der folgenden Seite finden Sie eine Liste mit unterschiedlichen Grammatikbereichen. Dabei ist von Bedeutung, **wie Sie Ihr Wissen in unterschiedlichen Bereichen zur Grammatik und deren Vermittlung einschätzen.** Es gibt **keine richtigen oder falschen Antworten** und Ihr tatsächliches **Grammatikwissen wird nicht explizit abgefragt** – von Bedeutung ist Ihre persönliche Einschätzung.

Bitte geben Sie an, wie Sie Ihr aktuelles Wissen in jedem Bereich einschätzen. Dafür stehen Ihnen fünf Antwortmöglichkeiten zur Verfügung; abgestuft von "sehr niedrig" bis "sehr hoch".

	sehr niedrig	niedrig	mäßig	hoch	sehr hoch
Grundlagenwissen hinsichtlich Grammatik	○	○	○	○	○
Wissen, das über die Schulgrammatik hinausgeht	○	○	○	○	○
Wissen im Bereich der Wortgrammatik	○	○	○	○	○
Wissen im Bereich der Satzgrammatik	○	○	○	○	○
Wissen im Bereich der Textgrammatik	○	○	○	○	○
Wissen im Bereich der Semantik	○	○	○	○	○
Wissen im Bereich der Pragmatik	○	○	○	○	○
Wissen darüber, welche unterschiedlichen Methoden der Grammatikvermittlung eingesetzt werden können	○	○	○	○	○
Wissen darüber, welche Materialien zur Vermittlung von Grammatik verwendet werden können	○	○	○	○	○
Wissen darüber, welche Nachschlagewerke/Hilfsmittel zur Vermittlung von Grammatik eingesetzt werden können	○	○	○	○	○

Weiter

47% ausgefüllt

Denken Sie nun an das Ende Ihrer Schulzeit (Sekundarstufe) zurück. Wie würden Sie Ihr Grammatikwissen zu diesem Zeitpunkt beschreiben?

sehr schlecht	schlecht	mäßig	gut	sehr gut
○	○	○	○	○

Weiter

53% ausgefüllt

Geben Sie bitte als Nächstes an, **wie häufig Sie sich in bestimmten Situationen mit Schulgrammatik auseinandergesetzt haben**. Dafür stehen Ihnen wieder fünf Antwortmöglichkeiten zur Verfügung; abgestuft von "nie" bis "sehr häufig".

	nie	selten	manchmal	häufig	sehr häufig
während der Schulzeit	○	○	○	○	○
im Rahmen der Lehrer*innenbildung	○	○	○	○	○
im Rahmen des eigenen Unterrichts (inklusive Praktika)	○	○	○	○	○
im Rahmen von Fortbildungen	○	○	○	○	○
beim Selbststudium aus Interesse	○	○	○	○	○

Weiter

60% ausgefüllt

Bitte geben Sie bitte an, **wie gut Sie sich durch die Lehrer*innenausbildung vorbereitet fühlen, um Grammatik zu unterrichten**. Dafür stehen Ihnen wieder fünf Antwortmöglichkeiten zur Verfügung; abgestuft von "sehr schlecht" bis "sehr gut".

sehr schlecht	schlecht	mäßig	gut	sehr gut
○	○	○	○	○

Weiter

67% ausgefüllt

Auf welche Materialien würden Sie bei der Vermittlung von Grammatik zurückgreifen?

Bitte reihen Sie die folgenden Optionen; beginnen Sie mit dem Aspekt, den Sie am ehesten verwenden würden!

Lehrbücher/ kopierte bzw. ausgedruckte Arbeitsblätter	**selbsterstellte Arbeitsblätter**	**neue Medien (z.B. Lernapps)**	1
	Grammatikspiele (z.B. Memory)		2
			3
			4

Wenn Sie konkrete Lehrbücher/Medien zur Vermittlung von Grammatik kennen, nennen Sie sie bitte an dieser Stelle.

Wenn Ihnen keine bekannt sind, klicken Sie bitte auf „Weiter".

Nutzen Sie für jede Antwort eine eigene Zeile.

Weiter

73% ausgefüllt

Welche Art der Vermittlung würden Sie für Ihren Grammatikunterricht heranziehen?

Verwenden Sie den Schiebregler, um Ihre Präferenz deutlich zu machen. Die Position in der Mitte bedeutet, dass Sie beide Arten gleichermaßen heranziehen würden.

Auch hier gibt es keine richtigen oder falschen Antworten.

Explizite Vermittlung von Grammatikregeln		Vermittlung ohne explizite Nennung von Regeln, ausgehend von Beispielen
systematische Vermittlung (z.B. nach Themen)		situative Vermittlung (z.B. beim Auftreten von Fehlern)
lernbereichsübergreifende Vermittlung		Vermittlung von Grammatik als eigenen Bereich
Die Lehrperson sollte den Schüler*innen Grammatikregeln präsentieren.		Die Schüler*innen sollen Grammatikregeln selbst entdecken.

Weiter

80% ausgefüllt

Wovon hängt „guter" Grammatikunterricht Ihrer Meinung nach am meisten ab?

Bitte reihen Sie die folgenden Faktoren nach ihrer Wichtigkeit; beginnen Sie mit dem wichtigsten Aspekt.

Grammatikwissen der Lehrperson	Wissen der Lehrperson, wie Grammatik vermittelt wird	Einstellungen der Lehrperson gegenüber Grammatik	1
Material	Methoden und Arbeitstechniken	schüler*innenbezogene Faktoren	2
			3
			4
			5
			6

Weiter

87% ausgefüllt

Möchten Sie zu dieser Befragung bzw. zu Ihren Einstellungen zu Grammatik noch etwas anmerken?

Weiter

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Mitarbeit bedanken!

Ihre Antworten wurden gespeichert. Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

BSc. BEd Tanja Bühringer, Universität Wien – 2021