

*Sandra Döring, Daniela Elsner (Hg.)*

**Buske**

# Grammatik für die Schule

# Linguistische Berichte

## Herausgeber

Markus Steinbach (Göttingen)  
Günther Grewendorf (Frankfurt a. M.)  
Arnim von Stechow (Tübingen)

## Redaktion

Nina-Kristin Pendzich  
Markus Steinbach

Georg-August-Universität Göttingen  
Seminar für Deutsche Philologie  
Käte-Hamburger-Weg 3  
D-37073 Göttingen  
Tel. +49551 399844  
Fax +49551 3975 11  
E-Mail: lb@uni-goettingen.de

[www.buske.de/lb](http://www.buske.de/lb)

## Beirat

Jannis Androutsopoulos (Hamburg)  
Katrin Axel-Tober (Tübingen)  
Ursula Bredel (Hildesheim)  
Nicole Dehé (Konstanz)  
Stefanie Dipper (Bochum)  
Christa Dürscheid (Zürich)  
Ellen Fricke (Chemnitz)  
Sascha Gaglia (Berlin)  
Peter Gallmann (Jena)  
Hans-Martin Gärtner (Budapest)  
Jost Gippert (Frankfurt a. M.)  
Katharina Hartmann (Frankfurt a. M.)  
Nikolaus Himmelmann (Köln)  
Ans van Kemenade (Nijmegen)  
Manfred Krifka (Berlin)  
Cecilia Poletto (Frankfurt a. M.)  
Björn Rothstein (Bochum)  
Petra Schumacher (Köln)  
Angelika Wöllstein (Mannheim)  
Malte Zimmermann (Potsdam)

**Auswertung** der Zeitschrift u. a. in: BLLDB, CIRC, CSA Arts & Humanities, Dialnet, ERIH PLUS, IBR, IBZ Online, Linguistics and Language Behavior Abstracts, MLA International Bibliography

**Erscheinungsweise:** Jährlich erscheinen vier Hefte (Februar, Mai, August, November) mit einem Umfang von je ca. 128 Seiten. Zudem kann jährlich ein Sonderheft erscheinen, das den Abonnenten mit einem Nachlass von 15% auf den jeweiligen Ladenpreis geliefert wird.

**Preise & Bezugsbedingungen:** Das Institutsabonnement (Print- und Onlineausgabe) kostet 330,00 € pro Jahr und das Privatabonnement (Print- und Onlineausgabe) 220,00 €. Die Versandkosten betragen 10,00 € (Inland) bzw. 19,00 € (Ausland). Der Preis für ein Einzelheft beträgt 64,00 €. Kündigungsfrist: Sechs Wochen zum Jahresende.

Hinweise zur Freischaltung und Nutzung der Onlineausgaben (inkl. Archivhefte der letzten Jahrgänge) in der »Buske eLibrary« unter [www.buske.de/ejournals](http://www.buske.de/ejournals). Für regelmäßige Informationen abonnieren Sie unseren Zeitschriften-Newsletter unter [www.buske.de/newsletter](http://www.buske.de/newsletter).

Neue Abonnements nehmen der Helmut Buske Verlag, Richardstr. 47, 22081 Hamburg, Tel. +49 40 2999 58-0, Fax +49 40 2999 58-20, E-Mail: [info@buske.de](mailto:info@buske.de)

sowie jede Buchhandlung entgegen.

© 2021 Helmut Buske Verlag GmbH, Hamburg. ISSN Print: 0024-3930 / ISSN Online: 2366-0775.

# Grammatik für die Schule

Linguistische Berichte  
Sonderheft 29

Herausgegeben von  
Sandra Döring  
und  
Daniela Elsner



**BUSKE**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

ISBN (Print) 978-3-96769-108-5  
ISBN (eBook-PDF) 978-3-96769-109-2

LB-Sonderheft · ISSN 0935-9249

© 2021 Helmut Buske Verlag GmbH, Hamburg. Alle Rechte vorbehalten. Dies gilt auch für Vervielfältigungen, Übertragungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, soweit es nicht §§ 53 und 54 UrhG ausdrücklich gestatten. Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza. Printed in Germany.

# Inhalt

## Vorwort

|  |   |
|--|---|
| Sandra Döring & Daniela Elsner<br>Einladung zur Diskussion ..... | 5 |
|--|---|

## Basisartikel

|  |   |
|--|---|
| Sandra Döring & Daniela Elsner<br>Grammatik für die Schule ..... | 9 |
|--|---|

## Kommentare

|   |    |
|---|----|
| Daniela Elsner & Andreas Opitz<br>Epistemische Überzeugungen von Studierenden im Bereich<br>Grammatik ..... | 37 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Peter Gallmann<br>Die Sinnfrage: Warum Grammatikunterricht? ..... | 51 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Jochen Geilfuß-Wolfgang<br>Wie soll man mit grammatischen Kontroversen umgehen? ..... | 65 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| Ursula Bredel<br>Grammatikunterricht ohne Grammatik – Fehlkonstruktionen der<br>Schulgrammatik am Beispiel der Satzgliedbestimmung und die Folgen<br>für die Lehrerbildung ..... | 71 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| Grit Mehlhorn<br>Grammatikvermittlung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht .. | 85 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| Maria Geipel & Björn Rothstein<br>Über die Einstellungen hinaus:<br>Kasuistische Grammatiklehrwerke für die Schule ..... | 99 |
|--|----|

|  |     |
|--|-----|
| Agnes Jäger<br>Grammatikdidaktik im Kontext von Sprachwandel, sprachlicher Variation,<br>Mehrsprachigkeit und Spracherwerb ..... | 107 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Miriam Langlotz & Wiebke Pippel<br>Welches Wissen aus Linguistik und<br>Grammatikdidaktik braucht die Lehrerbildung? ..... | 121 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| Kristin Börjesson<br>Im Deutschunterricht Sprachbewusstheit und<br>Sprachhandlungskompetenz fördern – ohne Pragmatik? ..... | 139 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Iris Kleinbub<br>„Next practice“ – Arbeit mit Fallvignetten .....  | 155 |
| Sandra Ponitka<br>Ein aufgeschobenes oder ein weggeschobenes Problem?<br>Grammatik in der Lehramtsausbildung. Ein Erfahrungsbericht aus<br>mehreren Perspektiven ..... | 167 |
| Sandra Döring & Angelika Wöllstein<br>Besser als gedacht .....   | 175 |

## Interviews

|  |     |
|--|-----|
| Doris Schönefeld<br>Grammatik im Lehramtsstudium Englisch – Eine Momentaufnahme .....  | 183 |
| Tanja Kupisch<br>Fachbereich: Romanistische Linguistik .....   | 187 |
| Peter Kuhlmann<br>Latein im Spannungsfeld von Grammatik und Sprachwissenschaft .....   | 191 |
| Andreas Dufter & Bernadette Hofinger<br>Grammatik für die Schule: zu Französisch, Spanisch und Italienisch<br>im Lehramtsstudium der Universität München ..... | 197 |
| Aline Willems<br>Fachbereich: Didaktik der modernen Fremdsprachen .....  | 203 |
| Benjamin Meisnitzer & David Paul Gerards<br>Grammatik im schulischen Fremdsprachenunterricht muss wieder<br>prominenter werden .....                           | 207 |

# Vorwort

## Einladung zur Diskussion

Sandra Döring & Daniela Elsner

Die Ausgangslage, auf die wir uns im DFG-Netzwerk *Grammatik für die Schule* (2016–2020)<sup>1</sup> verständigen konnten, kann folgendermaßen skizziert werden: Studierende fühlen sich häufig unzureichend auf den Grammatikunterricht vorbereitet, obwohl der Sachgegenstand Grammatik in der universitären Lehramtsbildung in den sprachlichen Fächern einen zentralen Bestandteil bildet und Grammatik in den Lehrplänen aller Schulformen fest verankert ist. In der Literatur wird festgehalten, dass das grammatische Wissen bei Studierenden zu Studienbeginn nicht in erwünschtem Umfang vorhanden ist, aber der Wissensmangel scheint auch durch die Teilnahme an hochschulischen Grammatikveranstaltungen nicht ausgeglichen zu werden. Eine starke Wissenschaftsorientierung in Grammatikseminaren halten Lehramtsstudierende zudem tendenziell für irrelevant. Als Diskussionsergebnis des Netzwerks ist festzuhalten, dass ein Ansatzpunkt, um dieses Problem anzugehen, die Berücksichtigung von epistemischen Überzeugungen in der hochschulischen Lehre ist. Dafür ist es einerseits wichtig, epistemische Überzeugungen von Studierenden und Lehrenden herauszuarbeiten und andererseits grammatische Themen im Sinne einer Didaktik der Rekonstruktion zu erarbeiten. Ferner gab es Einigkeit darüber, dass eine kontinuierliche grammatische Bildung nicht nur in der Schule, sondern auch in der hochschulischen Lehre wünschenswert wäre, um den Wissenserwerb anhaltend zu sichern. Eine stärkere Verzahnung von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik in der universitären Lehre würde die Anbindung an sprachwissenschaftliche Entwicklungen einerseits fördern und käme der Auswahl sprachwissenschaftlicher Themen für die Lehrer:innenbildung zugute. Die Relevanz der ersten Phase der Lehramtsbildung wird dann noch deutlicher, wenn man sich bewusstmacht, dass eine Entkopplung der verschiedenen Phasen in allen Bundesländern (wenn auch unterschiedlich stark) zu beobachten ist.

<sup>1</sup> Mitglieder des DFG-Netzwerks GrafüS: Ursula Bredel, Kristin Börjesson (ab 2018), Sandra Döring, Daniela Elsner, Peter Gallmann, Jochen Geilfuß-Wolfgang, Maria Geipel, Agnes Jäger, Iris Kleinbub, Grit Mehlhorn, Wiebke Pippel, Sandra Ponitka, Björn Rothstein, Jacqueline Thißen (bis 2018), Angelika Wöllstein.

Dieses Sonderheft soll die Diskussion des Netzwerks widerspiegeln und darüber hinaus, die Diskussion zwischen Sprachwissenschaftler:innen, Sprachdidaktiker:innen, Akteuren an den Schulen und Lehramtsstudierenden dahingehend anregen, wie eine professionsorientierte grammatische Bildung aussehen kann und soll. Das Heft ist demzufolge als Anregung zur Diskussion konzipiert, nicht als deren Abschluss. Dies wird auch im Aufbau des Heftes deutlich. Nach dem Vorwort folgt der Basisartikel ‚Grammatik für die Schule‘ (Döring/Elsner), der ein Bild wiedergibt, auf das sich inhaltlich alle Mitglieder des Netzwerks weitestgehend verständigen können. Auf den Basisartikel folgen Kommentare der Netzwerkmitglieder (bzw. als Autor:innenteam). Die Kommentare geben Raum, auch Weiterführungen oder Kontroversen widerzuspiegeln und zeigen damit (zumindest einen Teil der) verschiedenen Perspektiven, die diskutiert wurden. Die Kommentare können selbstverständlich einzeln gelesen werden, aber die Anordnung ist bewusst gewählt, die Querverweise zwischen den Kommentaren sind in dieser Folge unseres Erachtens am besten verständlich. Nach dem ersten Kommentar (Daniela Elsner/Andreas Opitz) *Epistemische Überzeugungen von Studierenden im Bereich Grammatik* stellt Peter Gallmann *Die Sinnfrage: Warum Grammatikunterricht?*, wobei er Gründe für die Vermittlung von Grammatik als autonomen Lerngegenstand und als Hilfsmittel für die Bewältigung sprachlicher Probleme erörtert. Anschließend diskutiert Jochen Geilfuß-Wolfgang am Beispiel der topologischen Felder die Frage *Wie soll man mit grammatischen Kontroversen umgehen?* Ursula Bredel widmet ihren Beitrag *Grammatikunterricht ohne Grammatik* den Fehlkonstruktionen der Schulgrammatik und der Frage, wie wahrscheinlich es ist, dass neue Konzepte der Grammatikvermittlung Wirklichkeit werden könnten, bevor Grit Mehlhorn der Frage nach der Behandlung von Grammatik im schulischen Fremdsprachenunterricht und in der universitären Grammatikausbildung in ihrem Beitrag *Grammatikvermittlung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht* nachgeht. Maria Geipel und Björn Rothstein gehen *Über die Einstellungen hinaus* und diskutieren die Frage kasuistischer Grammatiklehrwerke für die Schule. Anschließend erörtert Agnes Jäger *Grammatikdidaktik im Kontext von Sprachwandel, sprachlicher Variation, Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Miriam Langlotz und Wiebke Pippel gehen der Frage nach *Welches Wissen aus Linguistik und Grammatikdidaktik braucht die Lehrerbildung?*, indem sie die Themen einschlägiger Einführungen in die Sprachdidaktik analysieren. Kristin Börjesson fragt in ihrem Kommentar *Im Deutschunterricht Sprachbewusstheit und Sprachhandlungskompetenzen fördern – ohne Pragmatik?* nach der Rolle der Pragmatik im Rahmen der Entwicklung von Sprachhandlungskompetenzen. Iris Kleinbub zeigt in „*Next practice*“ – *Arbeit mit Fallvignetten* Potenziale einer fallbasierten sprachwissenschaftlichen Lehre auf. Sandra Ponitka zeigt eine rekonstruierte Ausbildungsbiografie in *Ein aufgeschobenes oder ein weggeschobenes Problem? Grammatik in der Lehramtsausbildung. Ein Erfahrungsbericht aus mehreren Perspektiven*. Die Kommentare schließen tendenziell optimistisch mit *Besser als gedacht* von Sandra Döring und Angelika Wöllstein.



Die Debatte wird außerdem dadurch erweitert, dass im Anschluss an die Kommentare kurze, interviewartige Stellungnahmen von Vertreter:innen anderer lehramtsrelevanter Philologien (die im Netzwerk selbst nicht durch ständige Mitglieder vertreten waren) ergänzt werden. Auch dies ist als Anregung zur Diskussion in den Disziplinen gedacht. Die Interviews sind im Aufbau gleich, es werden allen Interviewpartner:innen die gleichen sechs Fragen gestellt. Alle Interviews hatten den gleichen Umfang zur Verfügung, konnten aber in der Beantwortung der einzelnen Fragen den Umfang frei wählen. Die Interviews können natürlich nur eine persönliche Sicht der Autor:innen darstellen. Die Reihenfolge der Interviews ist in gewisser Weise zufällig. Nach dem Interview mit Doris Schönefeld (Englisch) folgen die Interviews mit Tanja Kupisch (Romanische Sprachen), Peter Kuhlmann (Latein), Andreas Dufter und Bernadette Hofinger (Romanische Sprachen), Aline Willems (Fachdidaktik moderner Fremdsprachen) sowie Benjamin Meisnitzer und David Paul Gerards (Romanische Sprachen). Eine Diskussion um eine optimierte professionsorientierte Lehrer:innenbildung im Bereich der Grammatik darf sich keinesfalls auf das Fach Deutsch beschränken. Vor allem nicht mit dem Blick in die Klassenzimmer, in denen Sprachkompetenzen in verschiedener Hinsicht heterogener werden. Das Ziel besteht also weiterhin darin, die universitäre Lehrer:innenbildung in den sprachlichen Fächern zu optimieren.

Die Ergebnisse der Netzwerkarbeit basieren auf einem sachlich-freundlichen, aber immer auch kritischen Dialog zwischen Sprachwissenschaftler:innen, Sprachdidaktiker:innen, Referendar:innen, Lehrer:innen und Lehramtsstudierenden, die alle das gemeinsame Ziel verfolgen, die universitäre grammatische Bildung in den sprachlichen Lehramtsfächern zu optimieren. Wir danken der DFG für die Förderung des Netzwerks, wir danken allen Mitgliedern des Netzwerks für ihr Engagement und für die immer angenehme Diskussionsatmosphäre. Wir danken aber auch denjenigen, die im Hintergrund für einen reibungslosen Ablauf der Netzwerktreffen sorgten (indem sie z.B. die Kinderbetreuung übernahmen). Und wir danken Markus Steinbach und dem Buske-Verlag für die freundliche Aufnahme des Sonderheftes in die Linguistischen Berichte sowie Ilse Roxani Manola für das engagierte Lektorat.

Wir wünschen Ihnen eine diskussionsanregende Lektüre.

Sandra Döring und Daniela Elsner



# Basisartikel

## Grammatik für die Schule

Sandra Döring & Daniela Elsner

### 1 Ausgangslage

In den linguistischen Disziplinen bilden zukünftige Lehrkräfte im Gegensatz zu den Kernfachstudierenden oft die deutliche Mehrheit, sodass Erstere mindestens zahlenmäßig als wesentliche Adressaten sprachwissenschaftlicher Lehre in den Lehramtsphilologien zu verstehen sind. Der Sachgegenstand Grammatik stellt im Rahmen der sprachwissenschaftlichen Module der universitären Lehramtsausbildung zudem einen zentralen Bestandteil dar, was auch den schulischen Lehrplänen entspricht: Grammatik ist in den Lehrplänen aller Schulformen fest verankert. Auch wenn davon auszugehen ist, dass alle Studierenden Veranstaltungen mit grammatischen Inhalten belegen müssen (und darin vermutlich nicht nur einmal eine Prüfung – erfolgreich – ablegen), ist es erstaunlich, dass sie sich häufig unzureichend auf die Inhalte des zu haltenden Grammatikunterrichts vorbereitet fühlen (vgl. Topalović/Dünschede 2014, Schulze 2011). Festzustellen ist weiterhin, dass das grammatiktheoretische Wissen<sup>1</sup> bei Studierenden in der Studieneingangsphase nicht in dem von Hochschullehrkräften erwünschten Maße vorhanden zu sein scheint (Schmitz 2003, Habermann 2007, Rothstein et al. 2014).<sup>2</sup> Diese Defizite werden jedoch oft nicht durch die Teilnahme an hochschulischen Grammatikveranstaltungen ausgeglichen. So zeigt die TEDS-LT-Studie (vgl. Bremerich-Vos/Dämmer 2013), dass das grammatiktheoretische Wissen während des Studiums kaum zunimmt, und Arbeiten wie die von Schäfer/Sayatz (2017) oder Müller/Geyer (2020) deuten darauf hin, dass ein sprachwissenschaftliches Studium keinen Einfluss auf das schulgrammatische Wissen zu haben scheint.<sup>3</sup> In der

<sup>1</sup> Unter grammatiktheoretischem Wissen soll in diesem Zusammenhang keine spezifische Theorie verstanden werden, sondern ein grundlegendes Verständnis von Sprache als System und unterschiedlichen Herangehensweisen an die Erklärung beobachteter grammatischer Phänomene, was natürlich den Umgang mit Termini einschließt.

<sup>2</sup> Dazu trägt sicher auch die lange nahezu grammatikfreie Zeit ab Klassenstufe 8 bei. Grammatik scheint der einzige Bereich des schulischen Wissens zu sein, bei dem man nach Abschluss der Klassenstufe 7 nichts mehr dazulernen muss.

<sup>3</sup> Deutlich darauf hinweisen möchten wir in diesem Zusammenhang, dass Schulgrammatik bzw. die schulgrammatische Tradition nicht zwangsläufig mit Grammatik für die Schule gleichzusetzen ist, auch wenn dies in der derzeitigen Praxis oft so scheint.

Evaluation einer Veranstaltung zu einem kerngrammatischen Thema (Seminar Morphologie, WS 2015/16, Universität Leipzig) geben einige Befragte zu verstehen, dass sie Seminare mit grammatiktheoretischen Inhalten gar als irrelevant für den späteren Beruf erachten:<sup>4</sup>

„Ich konnte leider wenig mitnehmen aus dem Seminar. Ich finde, es wurde zu viel über Kleinigkeiten diskutiert (...).“

Frage: Warum haben sich manche Erwartungen möglicherweise nicht erfüllt?

„Da es ein sprachwissenschaftliches Seminar ist, ich studiere auf Lehramt.“

Ähnliches konstatiert Mehlhorn (in diesem Band) auch für fremdsprachliche Fächer. Terhart et al. (1994) stellen darüber hinaus fest, dass Studierende nicht oder nur selten auf das an der Universität vermittelte Wissen zurückgreifen. Solche Befunde überraschen vor dem Hintergrund, dass Peyer (1999: 12 f.) konstatiert, dass Studierende um ihre defizitären grammatischen Kenntnisse wissen, wenn sie an die Universität kommen, und „sich [...] anders auf den Stoff einlassen“. Auch Elsner (2020a), Risel (1999) und Schäfer/Sayatz (2017) zeigen, dass Studierende sich ihrer eher rudimentären Kenntnisse bewusst sind. Es ist demnach davon auszugehen, dass eine nicht unerhebliche Anzahl angehender Deutschlehrkräfte mit einem Grammatikwissen in das Referendariat entlassen wird, welches von ihnen selbst und wohl auch von einigen Hochschullehrkräften als defizitär wahrgenommen wird.<sup>5</sup>

Das DFG-Netzwerk *Grammatik für die Schule* (2016–2020)<sup>6</sup> setzte an dieser Problematik an mit dem Ziel, den inhaltlichen Austausch und die Verzahnung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und schulischen Akteuren zu fördern, um die universitäre Lehrerbildung im Bereich der Sprachwissenschaft zu optimieren. Dabei galt es, Konzepte für eine professionsorientierte Lehrerbildung, welche den Erwerb von anschlussfähigem Fachwissen verbessern, zu diskutieren, zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln. Dies ist besonders deswegen relevant, da die Universitäten deutschlandweit mit einer hohen Zahl von Studierenden in den Lehramtsstudiengängen konfrontiert sind und aktuelle demographische Entwicklungen langfristig dafür sorgen werden, dass sich die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer (LuL) aufgrund der zu erwartenden Normalität mehrsprachiger Klassenzimmer gerade auch aus linguistischer Sicht ändern werden: Die Schulklassen werden internationaler, die Sprachkompetenzen im Klassenzimmer heterogener, Deutsch als Zweitsprache alltäglicher. Dies muss in der grammatiktheoretischen Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen verstärkt berücksichtigt werden. Im Netzwerk wurden Lösungsansätze zu den oben skizzierten Problemen diskutiert. Dazu gehörten die Diskussionen curricularer Fragen der universitären Deutschlehrerbildung, aber auch die Fragen zur Vermittlung der linguistischen Inhalte und die Frage, wie epistemische Überzeugungen, also subjektive Vorstellungen über die

<sup>4</sup> Bremerich-Vos (1999: 36 ff.) zeigt, dass Studierende an ihrem eigenen schulischen Grammatikunterricht häufig eine plausible Zielvorstellung vermisst haben. Demnach fehlte ihnen bereits in der Schule eine Erörterung der Relevanz des muttersprachlichen Grammatikunterrichts.

<sup>5</sup> Kritisch zu dieser Ausgangslage siehe Döring/Wöllstein (in diesem Band).

<sup>6</sup> <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/320262413>.

Struktur, den Erwerb und die Validierung von Wissen, berücksichtigt werden können. Die zentrale Frage war und ist also weiterhin, wie eine professionsorientierte Hochschullehre im Bereich Grammatik unter Berücksichtigung der epistemischen Überzeugungen der Studierenden konzipiert werden kann, um die Erlangung von Fachwissen, das auch für die dem Studium folgenden Bildungsphasen zur Verfügung steht, zu verbessern. Um sich den Fragen zu nähern, werden wir in Abschnitt 2 kurz diskutieren, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler (SuS) sowie LuL bezogen auf den Umgang mit Sprache haben sollten. Schließlich hat die Formulierung von Bildungsstandards für SuS zur Folge, dass Lehrkräfte ebenso über diese Standards verfügen und damit bestimmte Erwartungen erfüllen müssen (vgl. Kilian/Lüttenberg 2009).

Im Abschnitt 3 stehen curriculare Fragen der universitären (Deutsch-)Lehrerbildung im Mittelpunkt. Wir argumentieren, dass eine Konzeptualisierung des grammatischen Fachwissens als schulgrammatisches Wissen, wie es in der Literatur häufig angedeutet wird, unzulänglich ist. In Anlehnung an die mathematikdidaktische Forschung (Dreher et al. 2018, Heinze et al. 2016) verweisen wir anschließend darauf, dass eine Diskrepanz besteht zwischen dem, was Studierende unter schulgrammatischem Wissen verstehen, und dem, was sie als universitäre Grammatik erfahren. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, warum Studierende die Inhalte hochschulischer Grammatikveranstaltungen zum Teil als irrelevant für ihren zukünftigen Beruf erachten (vgl. dazu auch Elsner 2020a, b).<sup>7</sup> Die Konsequenz der Mathematikdidaktik ist die Annahme und der empirische Nachweis eines für Lehramtsstudierende relevanten Wissensbereichs (Fachwissen im schulischen Kontext), welcher quasi ein Bindeglied darstellt zwischen akademischem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen. Dies scheint auch für die Grammatikdidaktik ein Ansatz zu sein, der weiterverfolgt werden sollte.

Um Konzepte für eine Optimierung der Lehrerausbildung erarbeiten zu können, wollten wir über den Tellerrand hinausschauen. Daher stand neben der Lehrerbildung an deutschen auch die Lehrerbildung an ausländischen Universitäten (hier exemplarisch Frankreich), aber auch die Lehrerbildung in anderen Disziplinen (hier exemplarisch Mathematik) als nächster Schritt auf dem Plan. In Abschnitt 4 referieren wir die Ergebnisse unserer Diskussion, wobei wir besonders auf die Rahmenbedingungen, innerhalb derer Veränderungen in der Lehrerausbildung stattfinden können, eingehen.

Wie häufig betont wird (u. a. von Baumert/Kunter 2006), spielen die epistemischen Überzeugungen von Studierenden eine wesentliche Rolle für ihren Lernerfolg, da sie wie ein Filter für die Verarbeitung von Wissen wirken. Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte bieten somit eine mögliche Erklärung für das Ausbleiben einer Lernprogression, wie es für den Bereich Grammatik konstatiert wurde.

<sup>7</sup> Im Unterschied zu grammatiktheoretischen Inhalten besteht in der Mathematikdidaktik Einigkeit über die spiralcurricular zusammenhängenden Inhalte, die es zu vermitteln gilt. Insofern wäre darüber hinaus nun ein Blick in die Biologie-, Chemie-, oder Physikdidaktik lohnend, da diese ebenfalls über die Auswahl und die Reihenfolge von exemplarischen Inhalten diskutieren müssen. Daher haben wir 2018 mit Jörg Zabel diskutiert (siehe auch Abschnitt 6).

Es ist zu berücksichtigen, dass bereits der selbst erlebte (Sprach-)Unterricht einen prägenden Einfluss auf die Studierenden hat und für ihr späteres Agieren in hochschulischen Lehrveranstaltungen mitverantwortlich sein kann (vgl. Hoppe-Graff et al. 2009, Schroeter 2014). So kommen die Studierenden mit bestimmten Überzeugungen die Grammatik betreffend an die Universität. In Abschnitt 5 skizzieren wir ein Modell epistemischer Überzeugungen und überlegen, welche Wirkungen diese haben können und wie stabil sie sind. Daran schließt sich die (hochschul-)didaktisch interessante Frage an, wie sich epistemische Überzeugungen grundlegend verändern lassen (vgl. auch Döring 2020), die hier nur angerissen werden kann. Dieser Frage sollte im (Kolleg:innen)Austausch über die hochschulische Lehre, aber auch empirisch nachgegangen werden.

In Abschnitt 6 diskutieren wir hochschuldidaktische Konsequenzen der vorangehenden Überlegungen. Dabei stellen wir mit Döring (2020) und Zepter (2015) Ansätze vor, wie Grammatik anders vermittelt werden kann, und zeigen Aspekte des Konzepts „Lernen ist Umlernen“ aus der Biologiedidaktik (Zabel 2018) auf, die ertragreich für die sprachwissenschaftliche Hochschullehre erscheinen. Auch das Potenzial durch die Digitalisierung der Lehre wurde diskutiert. Nach Martin (2018) zeigen die Ergebnisse empirischer Studien, dass der bloße Einsatz digitaler Medien nicht automatisch zu besseren Lernergebnissen führt und dass auch hier der Lernerfolg wesentlich von der Lehrperson abhängt. In der Digitalisierung liegt also nicht die Lösung der diskutierten Probleme, aber es können digital auch andere Medien und Kommunikationsformen berücksichtigt werden.

Dieser Basisartikel versteht sich keinesfalls als Abschluss einer Diskussion, sondern ganz im Gegenteil als Anregung und „Auftakt“<sup>8</sup> zur Debatte. In diesem Sinne ist auch die Zusammenfassung des Artikels in Abschnitt 7 eher als Beginn einer Diskussion statt als deren Ende zu verstehen.

## 2 Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Was wird von ihnen erwartet?

Die Bildungsstandards formulieren als zentrales Bildungsziel, dass SuS während ihrer Schulzeit Kompetenzen<sup>9</sup> in unterschiedlichen Bereichen aufzubauen haben (vgl. Grabowski 2014: 9). Unter der Annahme, dass Lehrkräfte die SuS zu diesen Kompetenzen befähigen sollen, ist davon auszugehen, dass Erstere ebenso über diese verfügen müssen (vgl. Kilian/Lüttenberg 2009: 271).

<sup>8</sup> Auftakt ist insofern nicht richtig, da die Debatte eigentlich fortwährend geführt wird. Mit der steigenden Zahl der Lehramtsstudierenden, der Modularisierung der (Lehramts-)Studiengänge und einem hochschuldidaktischen Bewusstsein kann quasi eine neue Diskussionsrunde eröffnet werden.

<sup>9</sup> Unter Kompetenz soll an dieser Stelle pauschal ‚Sachverstand/Fähigkeit, um X tun zu können‘ verstanden werden. Für LuL gilt zudem, dass es sich um solche Kompetenzen handelt, die sie für die Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben benötigen (vgl. KMK 2019: 3). Für eine Ausdifferenzierung und kritische Diskussion des Begriffs Kompetenz siehe Kilian/Lüttenberg (2009).

Joachim Grabowski (2016) diskutiert die Rolle von Kompetenzen und erwähnt auch kritische Punkte, die mit ihnen verbunden sind. Kompetenzen sind nicht direkt beobachtbar, sondern können nur durch andere Indikatoren erschlossen werden, was sie zu theoretischen Konstrukten macht (vgl. Grabowski 2014: 19). Dass sie darüber hinaus als latente Eigenschaften aufgefasst werden, erschwert ihre Messbarkeit und hat eventuell dafür gesorgt, dass die wissenschaftliche Beschäftigung mit Kompetenzen sich hauptsächlich auf deren Messbarkeit bezieht. Grabowski (2014: 10) kritisiert in dieser Hinsicht, dass eine Messung allein weder zur Förderung noch zur Vermittlung von Kompetenzen beiträgt. Darüber hinaus bemängelt er die inflationäre Verwendung des Begriffs, die z. B. auch in den Publikationen der KMK deutlich wird. Um dem entgegenzuwirken, gilt es, klare Kriterien zu formulieren, was als Kompetenz aufzufassen ist; erste Schritte dahingehend skizziert Grabowski (2014: 12 ff.).

Auch unter Berücksichtigung der kritischen Anmerkungen Grabowskis (2014) zum Kompetenzbegriff ist zu konstatieren, dass LuL zu einer Berufsgruppe gehören, die unter ständiger Beobachtung arbeitet und an die permanent Anforderungen hinsichtlich ihrer Aufgaben und Kompetenzen von verschiedenen Interessengruppen herangetragen werden: von der Gesellschaft, von den SuS, von den Eltern, von Kolleg:innen, vom Bildungsplan, vom Lehrplan und von anderen Institutionen. In einer gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund und Beamtenbund und Tarifunion vom 05.10.2000 werden die „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute“ (KMK 2000: 2) zusammengefasst. Von LuL wird erwartet, dass sie fachlich kompetent und auf dem neuesten Stand sind. Sie sollen von ihrem Lehrstoff (in seiner gesamten Breite) begeistert sein, als gute Pädagogen mit Empathie und Fingerspitzengefühl arbeiten, im Umgang mit heterogenen Klassenzimmern engagiert sein, fachdidaktisch aktuell unterrichten, (binnen-)differenzieren und beurteilen bzw. gerecht bewerten können. LuL müssen SuS motivieren können, und zwar jenseits physischer Tiefs in der ersten Stunde oder nach der Mittagspause, Problemen im privaten Bereich oder inhaltlichem Desinteresse. Von LuL mit sprachlichen Fächern wird erwartet, dass sie eine ausgezeichnete Sprachkompetenz der Sprache haben, die sie unterrichten (d. h. mindestens eine sehr gute Kompetenz der Standardsprache und ein Bewusstsein über Varietäten). Darüber hinaus sollen sie natürlich über eine sehr gute Vermittlungskompetenz verfügen, Lernleistungen als Schritte auf dem Weg zur zielsprachlichen Kompetenz beurteilen und angemessene Hinweise zur Verbesserung geben können. Idealerweise arbeiten sie fächerübergreifend und nehmen auf von SuS bereits erworbenes Wissen in anderen Sprachen (in Deutsch, in anderen – schulischen – (Fremd-)Sprachen) Bezug und wertschätzen damit auch ein etwaiges multilinguales Potential. In der Erklärung der KMK (2000: 2 ff.) wird – die vorherigen Punkte zusammenfassend – expliziert, dass LuL über fachwissenschaftliche, pädagogisch-didaktische, sozial-psychologische, pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen sowie kommunikative und soziale Fähigkeiten und

Teamfähigkeit verfügen sollten. Solche Auflistungen erscheinen sehr umfangreich, wenn auch intuitiv plausibel und richtig. Aus wissenschaftlicher Sicht sind sie jedoch wenig hilfreich, da es schwierig ist, sie zu operationalisieren und damit messbar zu machen.

Bildungsstandards, in denen Kompetenzen beschrieben, und Messverfahren, mit denen Kompetenzen gemessen werden, setzen Kompetenzmodelle voraus (vgl. Grabowski 2014: 23). Neben rein theoretischen und didaktischen sind in diesem Zusammenhang besonders empirische Zugänge zur Entwicklung solcher Modelle zu nennen; über Letztere berichtete Albert Bremerich-Vos (2016) in seinem Plenarvortrag zur Erhebung von Kompetenzen im Rahmen von Large-Scale-Studien wie beispielsweise TEDS-LT. TEDS-LT misst die Entwicklung professioneller Kompetenzen angehender LuL der Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch; dabei wird das professionelle Wissen als Komplex aus fachlichem, erziehungswissenschaftlichem, fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen verstanden (vgl. Blömeke 2013: 11). Für die Bestimmung der zu testenden fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen von zukünftigen Deutschlehrkräften beziehen sich Bremerich-Vos/Dämmer (2013) auf die Ausführungen der KMK und beschränken sich weiterhin aufgrund externer Faktoren wie der verschiedenen Curricula an den einzelnen Hochschulen auf Gegenstände, „die in (fast) allen Einführungen in die Teildisziplinen behandelt werden“ (Bremerich-Vos/Dämmer 2013: 50). Die so entwickelten Testaufgaben bilden die Grundlage für die empirische Bestimmung von Kompetenzstufen im Rahmen der Item-Response-Theorie. Solche Kompetenztests liefern zwar numerische Messwerte als Indikatoren verschiedener Kompetenzen, lassen jedoch weitgehend offen, welchen Status Kompetenzmodelle aufweisen (vgl. Grabowski 2014: 24). Unseres Erachtens haben sie eine differentielle Funktion und erlauben die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Kompetenzen sowie weiteren Variablen. Zudem bieten sie eine weitaus klarere Grundlage für die Operationalisierbarkeit und Messbarkeit von Kompetenzen als die Ausführungen der KMK. Für die Überlegungen, welches Wissen Studierende über Grammatik während ihres Studiums erlangen sollten, stellen wir daher im nächsten Abschnitt ein einschlägiges Kompetenzmodell vor und diskutieren eine mögliche Modellierung von grammatischem Wissen innerhalb dieses Modells sowie damit verbundene Probleme.

### 3 Curriculare Fragen der Lehrerbildung – Welche Kompetenzen sollten Studierende im Bereich Grammatik erlangen?

Grammatisches Wissen von Lehramtsstudierenden ist für mindestens drei Aspekte wichtig: für den eigentlichen Grammatikunterricht an Schulen, für das Begleiten von Lehr- und Lernprozessen (z. B. den Orthografieerwerb oder für die Diagnostik) und für die Vermittlung eines Bewusstseins und Staunens über menschliche Sprache (und Spracherwerb) an sich. Überlegungen zu der Frage,



warum Grammatik überhaupt an Schulen unterrichtet werden soll, stellt Gallmann (in diesem Band) an. Im Zuge der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte muss man sich mit der Frage auseinandersetzen, welche Kompetenzen Lehramtsstudierende während ihres Studiums im Bereich Grammatik erlangen sollten. Es ist daher zu überlegen, wie die relevanten fachwissenschaftlichen Kompetenzen der Lehrkräfte für den Bereich Grammatik bestimmt und abgebildet werden können, die „zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen“ notwendig sind (Baumert/Kunter 2011: 31). Für das Fach Deutsch muss in der Schule zwischen mindestens zwei Teilbereichen, Literatur und Sprache (einschließlich Grammatik), unterschieden werden; für andere sprachliche Fächer bildet Grammatik als Teil der Sprachpraxis ebenfalls nur einen Teilbereich (Mehlhorn (in diesem Band) gibt einen Überblick über die Sichtweisen auf Grammatik sowie deren mögliche Funktionen im Fremdsprachenunterricht). Damit besteht die Notwendigkeit der Entwicklung eines spezifischen, auf die Grammatik zugeschnittenen Kompetenzmodells, welches sich in wesentlichen Punkten von einem literaturbezogenen Kompetenzmodell unterscheidet (z. B. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen), in anderen Punkten jedoch auch konvergieren kann (z. B. Selbstregulation, Motivation, pädagogisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen). Im Rahmen der COACTIV-Studie, welche die professionelle Kompetenz von Lehrkräften am Beispiel der Mathematik untersucht, wird ein generisches Modell entwickelt, das vier Aspekte der professionellen Kompetenz unterscheidet: Professionswissen, Motivation, Überzeugungen und Selbstregulation (s. Abb. 1; vgl. Baumert/Kunter 2006, 2011).<sup>10</sup> Die jeweiligen Aspekte fächern sich in Kompetenzbereiche auf, welche wiederum hinsichtlich ihrer Kompetenzfacetten ausdifferenziert werden können. Wie die Kompetenzfacetten des Professionswissens in der Grammatik modelliert werden können, ist noch nicht hinreichend geklärt. In Anlehnung an Shulman (1986) wird grundlegend eine Dreiteilung des Professionswissens in die Bereiche pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen vorgenommen. Das COACTIV-Kompetenzmodell (Abb. 1) erweitert diese Bereiche um Organisationswissen sowie Beratungswissen (Baumert/Kunter 2006: 482):<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Für eine eingehende Diskussion weiterer Kompetenzmodelle siehe u. a. Weschenfelder (2014, Kapitel 3) und Baumert/Kunter (2006).

<sup>11</sup> Organisations- und Beratungswissen wurden in der COACTIV-Studie aufgrund der Komplexität der Validierung eines Messinstruments nicht erfasst.

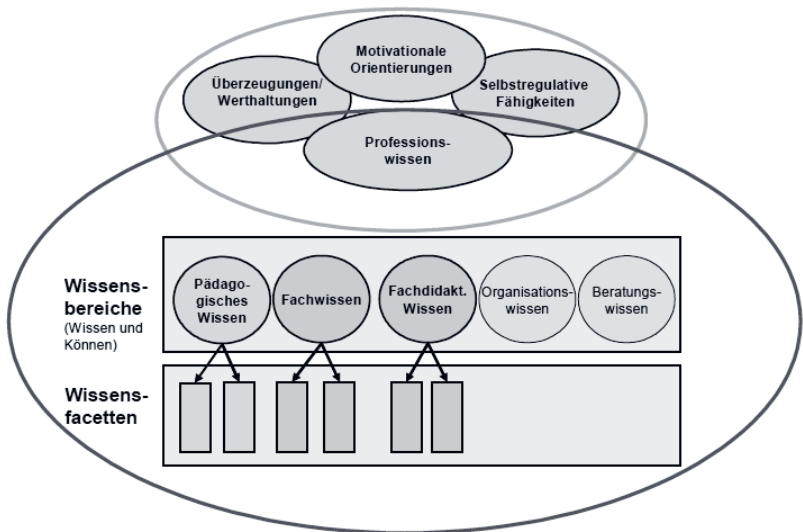


Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen

Das pädagogische Wissen umfasst u. a. die Gestaltung der Lernumgebung (effektive Klassenführung), Wissen über Lernprozesse und über Leistungsbeurteilung (vgl. Baumert/Kunter 2011: 32). Das Fachwissen bildet das Fundament für das fachdidaktische Wissen, welches sich u. a. mit der Frage befasst, wie der Inhalt den SuS verständlich gemacht werden kann und was inhaltlich vermittelt werden soll. Organisations- und Beratungswissen sind weitgehend fachunabhängig. Ersteres umfasst Wissen um das Bildungssystem und die Bildungseinrichtungen. Letzteres beinhaltet Wissen um Gesprächsführung mit SuS sowie deren Eltern z. B. bezüglich Lernschwierigkeiten oder Verhaltensproblemen (vgl. Baumert/Kunter 2011: 40).

Es ist keineswegs klar, in welche Wissensfacetten grammatisches Fachwissen ausdifferenziert werden kann bzw. welches Fachwissen angehende Lehrkräfte für die Ausübung ihres späteren Berufs benötigen (vgl. Pissarek/Schilcher 2017: 71; 80). Um den an die LuL gestellten Anforderungen gerecht zu werden, fordert Eisenberg (2004: 5), dass Lehramtsstudierenden ein „möglichst umfangreiches Wissen an die Hand“ gegeben werden soll. Er konkretisiert weiterhin, dass die den Studierenden zu vermittelnde Grammatik „die prototypischen Strukturen in Phonologie, Morphologie und Syntax des Deutschen explizieren [sollte]“ (Eisenberg 2004: 11). Boettcher (1999: 247) bleibt vage, wenn er von angehenden Lehrern „ein grammatisches Mindestwissen“ und darüber hinaus ein grammatisches Orientierungswissen fordert, ohne auszuformulieren, was genau dazu gehört. Die Auflistung der KMK (2019: 25) nennt als Studieninhalte (Lehramt der Sekundarstufe I) u. a. „Grundlagen der Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik und Texttheorie“. Hoppe (2005: 126) versammelt in ihrer Übersicht von

Basiskompetenzen unter sprachlichem Fachwissen: „Sprache als System und in ihren Funktionen; Sprachgeschichte und Sprachtheorie, Varietäten der Gegenwartssprache, Textgrammatik“. Die Angaben sind jeweils zwar wenig konkret, können aber grundlegend zusammengefasst werden als Beschreibungswerkzeug für sprachliche Strukturen. Angehende Lehrkräfte sollten demnach über ein vertieftes Verständnis grammatischer Strukturen verfügen und mit einem Inventar an deskriptiven Begriffen umgehen können, um sprachliche Strukturen beschreiben zu können. Eine Konzeptualisierung des Fachwissens, die Fachwissen mit Schulwissen gleichsetzt, ist natürlich nicht befriedigend, da dieses prinzipiell mit dem Schulabschluss vorhanden sein sollte (vgl. auch Heinze et al. 2016, Dreher et al. 2018 für Mathematik). Langlotz/Pippel (in diesem Band) nähern sich einer Beantwortung der Frage nach den notwendigen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten in der Lehrerbildung über die Analyse einschlägiger sprachdidaktischer Einführungsliteratur. Sie zeigen, dass die relevanten Wissensbestandteile weit über reines Kategorienwissen hinausgehen und argumentieren, dass fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen kaum voneinander zu trennen sind. Auch Christian Efing (2017) und Mathilde Hennig (2017b) machen deutlich, dass das hochschulische Curriculum über die traditionellen Themen der Schulgrammatik hinausgehen muss. Sie plädieren für die Thematisierung von (Nonstandard-)Varietäten in der Lehrerbildung, was besonders im Kontext der Bewertung von Schülertexten von Belang ist, wofür LuL fundierte Kenntnisse über das Spannungsfeld von grammatischer Variation und Sprachwandel sowie die Unterscheidung zwischen System- und Normfehlern benötigen. So ist z. B. die Unsicherheit bei der schriftlichen Realisierung schwacher Maskulina im Dativ oder Akkusativ ohne overte Flexionsendung (also *den Bär* anstatt *den Bären*) nicht zwingend als Systemfehler zu markieren, sondern aus der Perspektive zu sehen, dass SuS verschiedene Normen gleichzeitig beherrschen, die jedoch verschiedenen Varietäten zuzuordnen sind. Dabei kann man davon ausgehen, dass es nicht das eine Sprachsystem gibt, sondern dass das System einer Einzelsprache immer aus verschiedenen Teilsystemen besteht, die miteinander konfliktieren können. Grammatische Varianten fungieren als Bindeglied zwischen Sprachwissenschaft und Öffentlichkeit, da sie sowohl Gegenstand „linguistischer Betrachtung als auch öffentlicher Sprachreflexion“ sind (Hennig 2017a: 23). Dieser Status spricht auch für ihre Behandlung im schulischen Grammatikunterricht. Für eine Verbindung von Grammatik und anderen Bereichen wie sprachlicher Variation, aber auch Sprachgeschichte, Mehrsprachigkeit und Spracherwerb spricht sich auch Jäger (in diesem Band) aus. Besonders der aufgrund abweichender sprachlicher Ausdrücke in älteren Sprachstufen, verschiedenen Varietäten, anderen Sprachen oder Spracherwerbsdaten auftretende Verfremdungseffekt erleichtert ihrer Meinung nach die sprachliche Reflexion. Kleinbub (in diesem Band) weist zudem auf den pädagogischen Mehrwert von Sprachvergleichen hin, mit denen verschiedene Erstsprachen der SuS gewürdigt werden können. Die Relevanz der Pragmatik in der Lehrerbildung stellt Börjesson (in diesem Band) heraus.

Was in grammatischen Lehrveranstaltungen an der Universität behandelt wird, unterscheidet sich zum Teil wesentlich von den Inhalten einer Grammatik in der Schule. Diese Diskrepanz könnte ein Grund dafür sein, dass Studierende sich häufig nur unzureichend auf den schulischen Grammatikunterricht vorbereitet fühlen. Daher arbeiten wir im Folgenden heraus, wodurch sich Grammatik in der Schule und Grammatik an der Universität unterscheiden. Im Zuge dessen nehmen wir Bezug auf Dreher et al. (2018) sowie Heinze et al. (2016), die für die Mathematikdidaktik einen weiteren Wissensbereich (Fachwissen im schulischen Kontext) vorschlagen, welcher sich zwischen Fachwissen (verstanden als akademisches Fachwissen, wie es im Folgenden skizziert wird) und fachdidaktischem Wissen befindet und besonders relevant für zukünftige Lehrkräfte ist.

Grammatikunterricht im Fach Deutsch findet in der Schule (in Abhängigkeit von den einzelnen Bundesländern) systematisch vor allem in den Klassen 5 und 6 statt.<sup>12</sup> In den Klassenstufen 3 und 4 findet in der Regel ebenfalls relativ viel Grammatikunterricht statt (Wortartenbestimmung, Flexion, Wortbildung, Orthografie), in den sächsischen Lehrplänen für die Grundschule beginnt der Grammatikunterricht in der 2. Klasse (Wortartenbestimmung). Das in der Schule vermittelte Wissen ist aus fachwissenschaftlicher Perspektive vor allem deskriptiver Natur und dient bestenfalls der Beschreibung sprachlicher Strukturen. Dagegen ist an sich nichts einzuwenden, aber typischerweise erfolgt eine deduktive Vermittlung des Wissens, was nicht selten zu einem (aus sprachwissenschaftlicher Sicht ungewollten) absolutistischen Wissenschaftsverständnis führt (s. auch Abschnitt 5). So sehen Studierende des Lehramts Deutsch z. B. lexikalische Kategorien<sup>13</sup> zum (großen) Teil als gegeben und unveränderlich an. Neben einer fehlenden Rechtfertigung bzw. Ableitung der lexikalischen Kategorien unterscheiden sich die Inhalte in der Schule auch in der Genauigkeit, mit der die vermittelten Kriterien eine Beschreibung der Kategorien erlauben.<sup>14</sup> So werden zur Ermittlung von Wortarten typischerweise semantische Kriterien herangezogen, die (i) in der Hochschulgrammatik keine Rolle spielen, weil mit ihnen (ii) keine vollständige Erfassung des Gegenstands gelingt (vgl. Bredel 2013, Elsner 2019). Der Grammatikunterricht in der Schule zielt zum einen auf den Erwerb einer Metasprache zur Beschreibung sprachlicher Strukturen ab. Dazu gehören die Kenntnis und

<sup>12</sup> Ob es sinnvoll ist, Grammatik besonders in den Klassen 5 und 6 zu unterrichten, ist zweifelhaft. Gemäß den Lehrplänen und Bildungsstandards erfolgt in den höheren Jahrgängen Grammatikunterricht nur noch sporadisch. Es ist zu diskutieren, ob die Unterweisung in grammatische Strukturen nicht zu früh beginnt und zu früh endet. Dies könnte ein Hauptproblem des schulischen Grammatikunterrichts sein. Ein Blick in die Schweiz zeigt, dass dort z. B. die Satzgliedlehre erst ab Klasse 7 eingeführt wird (vgl. D-EDK 2016). Letztlich kann man aber ein ähnliches Phänomen in den Curricula der Hochschulen beobachten: die grammatischen Veranstaltungen beginnen am Anfang des Studiums und fallen dann in den höheren Semestern oft weg. Eine dauerhafte, parallele grammatische Lehre wäre auch hier sinnvoll.

<sup>13</sup> An dieser Stelle und im Folgenden werden lexikalische Kategorien als ein konkretes Beispiel des fachwissenschaftlichen Grammatikwissens zur Veranschaulichung herausgegriffen.

<sup>14</sup> Interessanterweise zeigen sich hier weitgehende Parallelen zur Mathematikdidaktik, die ebenfalls konstatiert, dass sich die Mathematik in der Schule „in terms of rigor and in the necessity that is seen for justification“ von der Mathematik an der Universität unterscheidet (Dreher et al. 2018).

Anwendung grammatischer Termini, z. B. um Begriffe nachzuschlagen, sprachliche Strukturen zu beschreiben, Unsicherheiten zu analysieren und zu benennen. Zum anderen steht die Herausbildung von Wissen um die funktionale Bewandnis verschiedener Kategorien im Mittelpunkt, welches beim Verfassen und Überarbeiten von Texten berücksichtigt werden soll.<sup>15</sup> Auch in der Schule kann Sprache als System Gegenstand des Unterrichts sein und die Beschäftigung mit einem solchen System als lohnend vermittelt werden. Die Lehr- und Bildungspläne schränken diesbezüglich jedenfalls nicht ein. Aber diese Möglichkeit wird wohl nur von Lehrkräften genutzt, die sich bzgl. des zu unterrichtenden Gegenstands souverän fühlen. Der schulische Grammatikunterricht wird als Mittel zum Zweck und nicht (auch) als autonomer Gegenstand aufgefasst. Gallmann (in diesem Band) diskutiert Gründe für die Vermittlung grammatischen Wissens als Hilfsmittel, zeigt aber auch Gründe für die Vermittlung grammatischen Wissens als autonomer Lerngegenstand auf.

Grammatikunterricht an der Hochschule hingegen setzt die schulgrammatischen Inhalte zwar voraus, baut aber lediglich ansatzweise auf ihnen auf; je nach theoretischer Ausgestaltung erfolgt eine erhebliche Abstraktion und Formalisierung der sprachlichen Strukturen. Grammatik wird an der Hochschule als eigenständiger Teilbereich der Sprachwissenschaft, der gleichberechtigt neben Teilbereichen der Literaturwissenschaft steht, vermittelt. Im Gegensatz zum Schulunterricht im Fach Deutsch wird Grammatik an der Hochschule nicht als Mittel zum Zweck (z. B. zur Überarbeitung von Texten) verstanden, sondern als Forschungsgebiet mit eigenen Fragen betrachtet. Die postrelativistische Wissensvermittlung (s. auch Abschnitt 5) zielt auf die Diskussion der Modellierung sprachlicher Phänomene innerhalb verschiedener linguistischer Theorien ab. Der Schritt von schulischer Grammatik zur Hochschulgrammatik ist nicht nur in den Bereichen Syntax und Morphologie groß; vielmehr werden Studierende an der Universität zudem mit ihnen weitgehend unbekanntem Teilbereichen wie Phonetik/Phonologie und Semantik konfrontiert. Auch z. B. Pragmatik, Sprachgeschichte und Variationslinguistik dürfte als universitäres Fachgebiet in dieser Form neu sein<sup>16</sup>. Vor diesem Hintergrund mag es nicht überraschen, dass zukünftige Lehrpersonen oft wenig Wert auf Wissenschaftsorientierung im Studium legen (vgl. Hoppe-Graff et al. 2009: 50 ff.) und sie sich häufig die Frage nach dem Zusammenhang von Fachwissen und anwendungsbezogenem Wissen stellen (vgl. Peyer 1999: 21). Den Studierenden ist es von sich aus nicht möglich, eine Verbindung zwischen ihrer Erfahrung mit der schulischen Grammatik und der Grammatik an der Hochschule herzustellen und in der universitären Lehre wird diese Verbindung zu wenig explizit gemacht. Diese fehlende Brücke mag ein Grund für den geringen

<sup>15</sup> Letzteres ist kaum möglich, da das in der Schule vermittelte Wortartensystem keine kommunikativ-funktionalen Eigenschaften lexikalischer Kategorien berücksichtigt (vgl. Elsner 2019).

<sup>16</sup> Zur Rolle der Pragmatik im Deutschunterricht (und damit auch zur Relevanz entsprechenden Fachwissens für Deutschlehrende), insbesondere in Bezug auf dessen Ziele, die Ausbildung von Sprachbewusstheit und die Weiterentwicklung von Sprachhandlungskompetenz zu unterstützen, siehe Börjesson in diesem Band.

Zuwachs grammatiktheoretischen Wissens im Lehramtsstudium sein. Hier lohnt sich ein Blick in eine andere Disziplin, die Mathematik, wo sich ein ähnliches Bild präsentiert: Studierende haben Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule an die Hochschule und zukünftige Lehrpersonen erleben die Hochschulmathematik als hoch abstrakt und wenig relevant für ihren späteren Unterricht (vgl. Dreher et al. 2018). Empirische Studien zeigen für das Fach Mathematik, dass es neben einem akademischen Fachwissen und einem fachdidaktischen Wissen eine weitere Wissensdimension gibt, die als Fachwissen im schulischen Kontext bezeichnet wird (vgl. Heinze et al. 2016). Inhaltlich umfasst es Wissen über die curriculare Struktur des Fachs sowie über die Zusammenhänge zwischen Schul- und Hochschulmathematik, was es zu einem für angehende Lehrkräfte wichtigen Wissensbereich macht. Wenn ein solches Konstrukt auch in der Grammatik aufzuzeigen ist, liefert dies mögliche Antworten auf die Frage, wie ein hochschulischer Grammatikunterricht inhaltlich zu gestalten ist, um für Studierende des Lehramts Deutsch von höherer Relevanz zu sein. Zwar gibt es in der Grammatik noch keine empirischen Untersuchungen, die sich mit der Frage dieser dreidimensionalen Wissenskonstruktion befassen, jedoch können wir an dieser Stelle festhalten, dass für angehende Lehrkräfte nicht allein das akademische Fachwissen relevant ist. Die Modellierung und der empirische Nachweis eines von akademischem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen zu unterscheidenden dritten Wissenskonstrukts (in Anlehnung an die mathematikdidaktische Forschung als Fachwissen im schulischen Kontext zu bezeichnen)<sup>17</sup> ist momentan ein Desiderat, kann jedoch auf lange Sicht dazu beitragen, die Relevanz der Sprachwissenschaft für den Lehrerberuf deutlicher zu machen und die Weiterentwicklung curricularer Strukturen in Gang zu bringen (vgl. Elsner 2020b).

#### 4 Rahmenbedingungen der Lehrerbildung – Was können wir von anderen lernen?

Curriculare Veränderungen, die ein Schlüssel für die Lösung der in Abschnitt 1 skizzierten Probleme sein könnten, können an einer Hochschule nicht ohne Weiteres vorgenommen werden, da die Institution bestimmte Rahmenbedingungen vorgibt. Die Rahmenbedingungen lassen sich größtenteils nicht ändern, aber es gilt, in dem vorhandenen Rahmen die bestmögliche grammatische Ausbildung zu gewährleisten. Zu den Rahmenbedingungen, die wir als gegeben betrachten, gehört das vorhandene modularisierte Studiensystem mit permanentem Bewertungs- und Prüfungsdruck. Studienordnungen sind in den meisten Fällen das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, allerdings weniger über Inhalte als über Anteile der Leistungspunkte. Soll der Anteil verschiedener sprachwissenschaftlicher

<sup>17</sup> Wichtig erscheint uns hierbei, noch einmal deutlich herauszustellen, dass dieses dritte Wissenskonstrukt nach den Vorstellungen in der Mathematikdidaktik weder eine Teilmenge des akademischen Fachwissens oder des fachdidaktischen Wissens darstellt, noch die Schnittmenge bildet, sondern ein weiteres, in gewisser Weise zusätzliches (wenn auch nicht unabhängiges) Konstrukt.