

Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung /
Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.)

Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden

Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache

DEUTSCHE
AKADEMIE FÜR
SPRACHE UND
DICHTUNG



ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden

Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache

**Herausgegeben von
der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung und
der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften**

ERICH SCHMIDT VERLAG

Gefördert von der ENTEGA Stiftung



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter
<http://ESV.info/978-3-503-20503-5>



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Attribution-Non-Commercial-NoDerivates 4.0 Lizenz (BY-NC-ND).

Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

Weitere Informationen finden Sie unter
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-503-20502-8 (gedrucktes Werk)

ISBN 978-3-503-20503-5 (eBook)

Alle Rechte vorbehalten

© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2021

www.ESV.info

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|---------------------|
| Geleitwort | 7 |
| Ursula Bredel, Helmuth Feilke | |
| Die Lage der deutschen Sprache in den Schulen – Zur Einleitung | 11 |
| Teil 1: Wege zur Bildungssprache | |
| Vivien Heller, Miriam Morek | |
| Der Erwerb der Bildungssprache in Familie und Schule | 37 |
| Katrin Kleinschmidt-Schinke | |
| Sprache der Lehrer/-innen – Sprache der Schüler/-innen | 63 |
| Helmuth Feilke | |
| Vom Satz zum Text – Der „schriftliche Ausdruck“ im Werden | 91 |
| Teil 2: Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung – Historische und aktuelle Entwicklungen | |
| Moti Mathiebe | |
| Wie aus Wörtern Wortschatz wird – Der schulische Erwerb des schriftsprachlichen Wortschatzes | 125 |
| Miriam Langlotz | |
| Nicht nur Nomen – Schulischer Grammatikerwerb am Beispiel der Nominalgruppe | 147 |
| Dirk Betzel | |
| Menschen, Tiere, Dinge? – Untersuchungen zur Entwicklung der Großschreibung | 177 |
| Kristian Berg, Jonas Romstadt | |
| Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute | 205 |
| Teil 3: Medien, Medienwandel, Mehrsprachigkeit – Ein Blick in die Zukunft | |
| Ursula Bredel | |
| Schreiben im Wandel – Vom Handschreiben zum Tastaturschreiben zum Diktieren? | 239 |
| Michael Beißwenger | |
| Digitalisierung der sprachlichen Bildung? – Neue Kommunikations- und Lernformen | 271 |
| Beate Lütke | |
| Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache | 301 |
| Verschiebungen, Erweiterungen, Transformationen – Ein Nachwort | 325 |

Geleitwort

Am Anfang stand ein Aufschrei. Bei der Mitgliederversammlung der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung im Herbst 2017 führte eine Autorin bewegt und ausdrucksstark Klage über den Stand der sprachlichen wie auch der literarischen Bildung in den Schulen, wobei sie sich auf die Erfahrungen ihrer Enkelkinder stützte. Sie fand spontan Zuspruch von vielen Mitgliedern der Akademie, und aus alldem ergab sich rasch das Plädoyer: „Da müssen wir als Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung doch etwas tun!“

So bildete sich eine Arbeitsgruppe, die Perspektiven für eine produktive Auseinandersetzung der Akademie mit der Lage der deutschen Sprache und Literatur in den Schulen zu entwickeln sich zum Ziel setzte. Es tauchten Ideen unterschiedlichster Art auf, wobei freilich zunächst die Anregungen zum Literaturunterricht überwogen (mehr vollständige Dramen und Romane im Unterricht! mehr „Faust“! stärkere Beteiligung von Autorinnen und Autoren am Deutschunterricht!), während bei den Einschätzungen zur Lage der sprachlichen Bildung, die doch das Fundament der literarischen Bildung darstellt, zunächst die Topoi der Klage über den Sprachverfall, für den nicht zuletzt die Schule verantwortlich gemacht wurde, dominierten.

Nur war freilich allen Beteiligten klar, dass die Klagen über den Niedergang der deutschen Sprache seit Jahrhunderten die Geschichte der deutschen Sprache begleiten und in seltsamem Widerspruch zu den Blütezeiten stehen, die die deutsche Literatur parallel zu diesem angeblichen Sprachverfall erlebt hat. Und was die Lage der deutschen Sprache in den Schulen betrifft, so stellte sich rasch heraus, dass der Summe an persönlichen Eindrücken und prononcierten Meinungen ein erstaunliches Defizit an tragfähigen empirischen Untersuchungen gegenübersteht, die sinnvolle bildungspolitische Reaktionen allererst ermöglichen.

Dieser Befund führte zu dem Beschluss der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung und der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften, ihren dritten Bericht der deutschen Sprache in den Schulen zu widmen, um einen Überblick über ein komplexes Problemfeld zu gewinnen, über das zwar gern generelle Urteile gefällt werden (häufig mit Ressentiment), zu dem Germanistik und Linguistik allerdings nur selten belastbare Forschungsergebnisse geliefert haben: den Zusammenhängen von Sprache und schulischem Lernen und Sprachlernen.

Damit gewinnen die Sprachberichte der Akademien einen neuen thematischen Akzent – allerdings wiederum einen, der über seine fachwissenschaftliche Bedeutung hinaus von Relevanz ist für eine breite Öffentlichkeit und für die bildungspolitischen Entscheidungsträger. Der erste Sprachbericht hatte „Reichtum und Armut der deutschen Sprache“ (2013) auf der Grundlage empirischer Daten bilanziert und pauschalen Diagnosen des Sprachverfalls so fundiert

widersprechen können. Der zweite Sprachbericht verschaffte Einblick in „Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache“ (2017), wobei Regionalsprachen, Jugendsprache, das Deutsch von Migranten, gesprochene Alltagssprache und internetbasierte Kommunikation in ihrem Verhältnis zum Standarddeutsch in den Blick genommen wurden. Mit dieser Vielfalt an Varietäten sieht sich auch der Sprachunterricht an den Schulen in seinem Bemühen um die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenz konfrontiert. Schon daraus ergibt sich, dass in dem nun vorliegenden dritten Sprachbericht eine Vielzahl linguistischer und sprachdidaktischer Forschungsmethoden zur Anwendung gebracht werden musste.

Bei den ersten konzeptionellen Überlegungen zum dritten Sprachbericht hat Wolfgang Klein wichtige Hilfestellung geleistet; dafür sei ihm aufs Beste gedankt. Nicht weniger zu danken ist Beatrice Primus, die im sicheren Bewusstsein, dass sie nicht mehr lange zu leben haben würde, noch wenige Monate vor ihrem Tod im November 2019 umso engagierter an einer Arbeitssitzung zum Sprachbericht teilgenommen und entscheidende konzeptionelle Hinweise zur Struktur des dritten Sprachberichts gegeben hat; mit dankbarer Verehrung sei ihrer gedacht.

Ursula Bredel und Helmuth Feilke haben mit mitreißendem Engagement die Konzeption des Bandes festgelegt, ein hoch motiviertes Arbeitsteam zusammengbracht, mit eigenen Beiträgen das Projekt mitgetragen und es zu guter Letzt termingerecht zum Abschluss gebracht. Ihnen gebührt besonderer Dank wie auch allen weiteren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, ohne die dieser Bericht nicht hätte entstehen können: Michael Beißwenger, Kristian Berg, Dirk Betzel, Vivien Heller, Katrin Kleinschmidt-Schinke, Miriam Langlotz, Beate Lütke, Moti Mathiebe, Miriam Morek und Jonas Romstadt.

Dass dies unter dem Pesthauch der Pandemie und damit unter wissenschaftsfeindlichsten Bedingungen geschah, ist dem Band auf keiner Seite anzumerken. Wer einmal den Vorzug hatte, an einer über sechsstündigen Videokonferenz teilnehmen zu dürfen, in der Ursula Bredel und Helmuth Feilke mit ihrem Team sämtliche Aspekte des komplexen Projekts durchsprachen, konnte freilich ohnehin an dessen positivem Ausgang nicht mehr zweifeln.

Unser Dank geht an Hanns Hatt, der das Projekt mit auf den Weg gebracht und über die Vorbereitungs- und Entstehungsphasen bis zum Ende seiner Präsidenschaft bei der Akademienunion im August 2021 begleitet hat.

Ein besonderer Dank gebührt schließlich der ENTEGA Stiftung (Darmstadt), ohne deren finanzielle Förderung der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung gemeinsam mit der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften die Realisierung des Projekts nicht möglich gewesen wäre.

Wir wünschen dem dritten Bericht zur Lage der deutschen Sprache eine große Leserschaft und breite Wirkung innerhalb und außerhalb der Schulen, insbesondere auch in den für die Schulen zuständigen Kultusministerien.

Ernst Osterkamp
Präsident der Deutschen Akademie
für Sprache und Dichtung

Edwin Kreuzer
Präsident der Union der deutschen
Akademien der Wissenschaften

Ursula Bredel, Helmuth Feilke

Die Lage der deutschen Sprache in den Schulen – Zur Einleitung

Die Sprache in den Schulen ist ein gefragtes Thema. Wir wollen mit der Ankündigung dieses Berichts keine falschen Hoffnungen auf Gewissheiten und schnelle Antworten wecken, z.B. zur gerne gestellten Frage, ob nicht an den Schulen die deutsche Sprache verfallt? Nicht wenigen Sprach- und Schulkritikern scheint es eine ausgemachte Sache zu sein, dass die heutige Schule geradezu der Schmelztiegel des Kultur- und Sprachverfalls ist. 65 % der Deutschen waren schon in einer Allensbach-Umfrage von 2008 überzeugt, dass die deutsche Sprache verkomme, und Schuld daran haben laut der Umfrage die neuen Medien, die Erziehung und – last but not least – die Schule (vgl. Hoberg u. a. 2008). Das ist heute nicht anders als vor 50 oder 100 oder auch 500 Jahren, wie der englische Germanist Martin Durrell (2014: 11) in Erinnerung ruft:

Die Vorstellung eines Verfalls der deutschen Sprache lässt sich mindestens bis in das 16. Jahrhundert zurückverfolgen, als Schulmeister sich beschwert haben, dass ihre Schüler wegen der um sich greifenden Variation nicht mehr wüssten, was korrektes Deutsch sei.

Und auch 300 Jahre später im Jahr 1891 ist es in Gustav Wustmanns „Allerlei Sprachdummheiten“, die bis 1966 14 Auflagen erlebt haben, eine ausgemachte Sache: „Wo stammen sie denn her, die Deutschverderber der letzten vierzig Jahre, wenn nicht aus der deutschen Schule?“ (Wustmann 1891: 25)

Zur Fragwürdigkeit derartiger Bemerkungen formuliert der Düsseldorfer Linguist Rudi Keller treffend:

Es scheint [...] niemanden zu geben, der bereit wäre, den Verfall seiner eigenen individuellen Sprache zu bedauern: „Ach, was schreibe ich für ein verkommenes Deutsch im Vergleich zu meinen Großeltern!“ Sprachverfall ist immer Verfall der Sprache der anderen. Das sollte stutzig machen. (Keller 2014: 23)

Diese Einsicht freilich vermag wenig an der ungebrochenen Popularität der Idee zu ändern, die Schule sei verantwortlich für den vermeintlichen Niedergang der Sprache und dort vor allem müsse er bekämpft und aufgehalten werden.

Wo die einen gerne aus der Sprache in der Schule als einem nie versiegenden Quell der Klage schöpfen, wird sie anderen – weit harmloser – zum Anlass für das Erzählen schrecklicher und zugleich lustiger Gänsehautgeschichten zum Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern. An entsprechend kurzweiligen Darstellungen herrscht kein Mangel. „Lage“-Berichte unter Bestsellertiteln wie „Isch hab Geisterblitz. Neue Wortschätze vom Schulhof“ (Möller), „Föhn mich nicht zu! Aus den Niederungen deutscher Klassenzimmer“ (Serin) oder

„Chill mal, Frau Freitag. Aus dem Alltag einer unerschrockenen Lehrerin“ (Frau Freitag) ermöglichen manchen pädagogischen Freizeitautoren ein kleines Zubrot. Mit Heinz Erhardt könnte man da auch fragen: Noch `n Bericht?

Was aber kann denn tatsächlich, das heißt, fachlich und durch wissenschaftliche Beobachtung gesichert, berichtet werden? Hier wird es schwieriger.

Der Beschluss der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung und der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften, im Rahmen ihrer Berichte zur Lage der deutschen Sprache einen Bericht über „Die Sprache in den Schulen“ auf wissenschaftlicher Grundlage erstellen zu wollen, kann – mit guten Gründen – als ein gewagtes, möglicherweise zu gewagtes Vorhaben erscheinen. Das machen schon erwartbare Nachfragen zum Titel deutlich.

1 Welche „Lage“?

Kann es eine „Lage“-Bestimmung geben, wo sich der Gegenstand kontinuierlich verändert? Der Erwerb einer Sprache durch Kinder und Jugendliche wird bereits von den Klassikern der Sprachwissenschaft als ausgerechnet für die Erklärung des Wandels von „allerhöchster Wichtigkeit“ (Paul 1880/1995: 34) eingeschätzt, und unter dem Stichwort Sprachwandel ist im einschlägigen „Metzler Lexikon Sprache“ zu lesen: „Der Generationenwechsel ist der soziale Ort aller Sprachveränderung“ (Glück 2010: 657). Wie soll da verlässlich eine „Lage“ bestimmt werden können?

Und weiter gefragt: Gibt es „die“ deutsche Sprache in der Schule? Zumindest zu unterscheiden wäre doch zwischen dem Sprachgebrauch der ca. 800.000 Lehrerinnen und Lehrer und dem ihrer ca. elf Millionen Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen. Ganz zu schweigen von den zahlreichen Sprachen, die als Folge weltweiter Migrationsbewegungen neben dem Deutschen die Sprachwirklichkeit auch in den Schulen prägen.

Und schließlich: Welche „Schulen“? Ist nicht insbesondere das nach der Grundschulzeit stark in unterschiedliche Schularten gegliederte deutsche Schulwesen geradezu ein Kaleidoskop der Heterogenität und ungleichen Verteilung des „Bildungskapitals Sprache“?

Alle diese Nachfragen, und es wären weit mehr möglich, sind berechtigt und umreißen ernsthafte Herausforderungen der Aufgabe.

Eine erste Antwort auf diese Herausforderungen liegt in der Eingrenzung des Themas und der Konzentration auf einen Kernaspekt: Dieser Kernaspekt ist die „Sprache im Werden“. Kinder müssen einerseits sprachkompetent sein, um überhaupt eingeschult werden zu können, andererseits ist die Schule der gesellschaftliche Ort, an dem diese Sprachkompetenz im mündlichen wie im schriftlichen Gebrauch ausgebildet und für unterschiedliche kognitive und kommunikative Aufgaben geformt und eingeübt wird. Sprachliche Bildung ist Sprache im Werden.

Die große Dynamik, die sich aus dieser ersten Antwort ergibt und das Projekt eines „Lageberichts“ zunächst noch komplexer zu machen scheint, kann nur durch gut begründete Entscheidungen handhabbar gemacht werden. Für den vorliegenden Bericht sind es vor allem drei Entscheidungen, die bei aller Verschiedenheit der Zugänge im Detail inhaltlich wie methodisch den Zugriff auf die Sprache in den Schulen bestimmen:

- eine Entscheidung zum Problemfeld der Varianz,
- eine zum Verhältnis von Sprachstruktur und Sprachgebrauch und
- eine zur Methodik des Zugriffs, die unmittelbar mit den Zielen des Berichts zusammenhängt.

2 Varianz und die Sprache in der Schule

Die Schule steht wie vielleicht kein anderer Ort der Gesellschaft an der Schnittstelle vielfältiger Pole sprachlicher Variation: Das betrifft schon die Organisation und Institution mit einer eigenen Rechts- und Verwaltungssprache, das betrifft die akademisch ausgebildeten Lehrpersonen, die in ihrer Berufsrolle, nicht nur als Pädagogen, sondern auch als Vertreter ihrer Unterrichtsfächer die Aufgabe haben, die Sprache(n) der Fächer und der Wissenschaft zu unterrichten. Und es betrifft vor allem die auf den Schulhöfen zusammenkommenden Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Herkunft. Sie sprechen dort ihre Sprachen; regionalsprachliche und zu Teilen auch dialektale Varietäten, jugendsprachliche Varianten des Deutschen, ethnolektale Varietäten des Sprachkontakts und herkunftssprachlicher Sprachgebrauch treffen aufeinander.

Das ändert sich sofort ‚nach der Pause‘. Keine andere gesellschaftliche Institution hat wie die Schule den Bildungsauftrag, die Fähigkeit zum Gebrauch der Standardsprache in Wort und Schrift zu vermitteln. Auch wenn die Unterrichtswirklichkeit vielfach anders aussieht, Ziel und Auftrag stehen außer Frage und finden in Curricula, Standards und Kompetenzkatalogen ihre legitime Grundlage.

In der Soziolinguistik hat sich für die Veranschaulichung des Spektrums sprachlicher Variation eine Ordnung sprachlicher Oppositionen etabliert, aus der wir für diesen Bericht einen Ausschnitt in dem Schema in Abbildung 1 fassen.

Alle sprachlichen Varianten spielen nicht nur für den Lernraum, sondern auch für den Lebensraum Schule eine wichtige Rolle. Und doch gibt es bei den vier für die graphische Darstellung genutzten Gegenüberstellungen eine Asymmetrie hinsichtlich der Relevanz für die Schule zugunsten der jeweils typographisch hervorgehobenen Variante. Auch wenn, je nach Beitrag unterschiedlich gewichtet, alle Aspekte zur Sprache kommen, bilden die hervorgehobenen Variationsgesichtspunkte den thematischen Fokus des hier vorgelegten Berichts. Diese Schwerpunktsetzungen hängen eng zusammen sowohl mit histo-

rischen und politischen Entwicklungen, etwa der Nationenbildung, als auch mit der gesellschaftlichen Aufgabe der Schule als Bildungsinstitution.

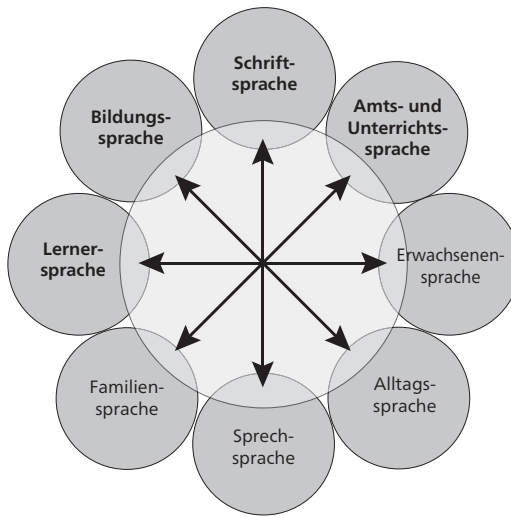


Abb. 1: Sprachliche Variation

Amts- und Unterrichtssprache: Gegenüber den vielfältigen, von den Schülerinnen und Schülern aus ihren Familien mitgebrachten Sprachen, seien es sozial oder räumlich gebundene Varietäten, z. B. des Deutschen, oder die Herkunftssprachen von Migrantenfamilien, setzt die Schule in allen Schulsystemen der Welt die jeweilige(n) nationale(n) Landessprache(n) als Amtssprache(n), die dann in der Regel auch als Unterrichtssprache(n) dient oder dienen. Der Plural zeigt an, dass dies in manchen Nationen durchaus auch mehrere Sprachen sein können, wie es etwa in der Schweiz der Fall ist, wo nach Sprachgebieten – abhängig vom Kanton – auf Französisch, Italienisch, Rätoromanisch oder Deutsch unterrichtet wird. Selbst die mehrsprachigen Kantone haben aber nur eine Unterrichtssprache, die zudem der jeweiligen standardsprachlichen Varietät entspricht (vgl. Grossenbacher/Vögeli-Mantovani 2010: 5 f.).

Dieser Sachverhalt einer im Prinzip sprachpolitisch monolingualen Orientierung der Schulen, aus der die Vorrangstellung der Standardsprache im Unterricht resultiert, ist unabhängig von der Frage, ob und ggf. welche Sprachen aus didaktischen Gründen aus dem Spektrum innerer und äußerer Mehrsprachigkeit im Unterricht als Lerngegenstand eine Rolle spielen sollen. So ist etwa in der Schweiz wie auch in der Europäischen Union die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ein erklärtes Ziel sprachlicher Bildung.

Schriftsprache: Komplementär zur inneren Mehrsprachigkeit, also der Gliederung von Sprachen in Regionalsprachen, Dialekträume und sozial gebundene

Varietäten (Milieus, Schichten usw.) steht die Standardsprache. Sie prägt als überregional am stärksten verbreitete Gebrauchsform den schulischen Sprachgebrauch. Dabei ist sie eng gebunden an den Schriftgebrauch, weshalb oft auch vom Schriftstandard gesprochen wird, der in der Zeitungssprache der überregionalen Presse auch empirisch greifbar ist (vgl. Eisenberg 2017). Die Schriftsprache ist die Grundlage für die schulisch relevante Grammatikschreibung inklusive der Rechtschreibung ebenso wie für die Darstellung des Wortschatzes. Der Schriftstandard bildet die normative Basis für die Sprache in Lehrwerken, aber auch für die Korrektur und Bewertung von Schülerleistungen. Dabei prägt die Standardsprache durchaus auch Erwartungen an den mündlichen Sprachgebrauch. Erwartet wird grammatische Normgemäßheit und ein über die unmittelbare Situation hinaus verständlicher Ausdruck, der, wie etwa in Radio und Fernsehen, zwar *medial* mündlich ist, sich aber *konzeptionell* an Standards der Distanzkommunikation orientiert (vgl. Koch/Oesterreicher 1985). Für den hier vorgelegten Bericht hat die Entscheidung für eine dominante Orientierung an der Schriftlichkeit zur Folge, dass im Schwerpunkt die Sprache in Texten und hier vor allem in Schülertexten Berichtsgegenstand ist. Sowohl das Sprechen auf dem Schulhof als auch die Unterrichtskommunikation und die dafür gebrauchte Sprache bleiben bis auf wenige wichtige Beiträge zum mündlichen Sprachgebrauch in der Familie und bei Lehrpersonen ausgeklammert.

Heranwachsende sind nicht nur Schüler, sondern bewegen sich in vielen Kommunikationsfeldern gleichzeitig, wobei die wichtigsten die Familie und die Gruppe der Gleichaltrigen (Peers) sind. Im Extrem können die sprachbezogenen Erwartungen aller drei Bereiche – Schule, Elternhaus und Gleichaltrige – im Konflikt miteinander stehen (vgl. Quasthoff u. a. 2021). Kinder aus Elternhäusern, die den am Schriftstandard orientierten Spracherwartungen der Schule näherstehen, sind auch schulisch erfolgreicher, aber viele Familien sind mit der in dieser Hinsicht geforderten Unterstützung ihrer Kinder überfordert. Die Spracherwartungen der Peers zeichnen sich vielfach gerade durch eine Abgrenzung zur Schule aus, wobei dies allein zur Erklärung des Variantenspektrums zu kurz greift. Insbesondere die Internetkommunikation Jugendlicher zeigt auch, dass manches, was im Schulraum als Normverletzung gelten würde, in der Praxis der Peers als sprachlicher Ausbau des neuen Kommunikationsraums zu sehen ist. Hier steht die Sprache in den Schulen in einem für die Sprachbildung möglicherweise auch produktiven Spannungsfeld unterschiedlicher Normen. Aphoristisch kann man zu dieser Spannung formulieren: Wer beides kann, ist besser dran.

Bildungssprache: Es wäre gänzlich verfehlt, den schulischen Sprachgebrauch orientiert am Schriftstandard vor allem unter Aspekten von „richtig“ und „falsch“ zu beurteilen. Die Sprache in den Schulen ist eine Sprache des Lehrens und Lernens. Der englische Sprachwissenschaftler Michael Halliday hat dazu die wichtige Einsicht formuliert:

When children learn language, they are not simply engaging in one kind of learning among many; rather they are learning the foundation of learning itself. (Halliday 1993: 93)

Dafür hätten wir uns ein deutsches Zitat gewünscht. Aber Zusammenhänge von Sprache und insbesondere schulischem Lernen und Sprachlernen haben die akademische Germanistik und Linguistik in Deutschland – abgesehen von wenigen erfreulichen Ausnahmen – kaum je interessiert. Der frühe Spracherwerb gilt als eine Königsdisziplin linguistischer Theoriebildung im Streit zwischen genetisch determinierter Kompetenz (Chomsky) und epigenetischer Erfahrung (Piaget), aber sobald soziokulturelle Kontexte, Normen oder sogar schulisches Sprachlernen ins Spiel kommen, wendet sich die etablierte sprachwissenschaftliche Forschung ab. Zwischen dem sogenannten natürlichen Spracherwerb und sprachlicher Bildung, der „zwiefachen Gestalt der Sprache“, wie es bei Wilhelm von Humboldt heißt, klafft ein schwarzes Loch.

In der bildungsinteressierten Öffentlichkeit jedoch hat das von Halliday ausgewiesene Problemfeld der Bildungssprache in den vergangenen 15 Jahren wie kaum ein anderes die Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass in den frühen Schulleistungsstudien des 21. Jahrhunderts deutlich wurde, dass ein größer werdender Teil der Schüler sowohl mit Deutsch als Zweitsprache als auch mit Deutsch als Erstsprache nicht über die für das Lernen vorausgesetzten sprachlichen Fähigkeiten verfügt. Im Englischen heißt das damit gemeinte sprachliche Register schlicht Academic Language oder mit dem Titel einer einschlägigen Monographie „Language of Schooling“ (Schleppegrell 2004). Im Deutschen wird unter „Bildungssprache“ oft nur der sogenannte Bildungswortschatz verstanden mit Anspielungen auf klassisches Bildungswissen in Wörtern und Ausdrücken wie: *den Rubikon überschreiten, Menetekel, Präliminarien, einen Gesslerhut grüßen* oder auch – mit Anspielung auf wissenschaftliches Wissen und häufig auf Englisch – z. B. *social distancing, super spreader, hot spot* etc. Freilich gibt es diesen Bildungswortschatz, sowohl als sogenannten klassischen wie auch als sogenannten modernen Bildungswortschatz (vgl. Augst 2019: 28 ff. und 69 ff.). Er hat vielfach die Funktion, als zitathafte Anspielung das Bildungswissen und die Zugehörigkeit zum Bildungspublikum zu demonstrieren, weshalb Morek/Heller (2012: 78 ff.) im Blick darauf auch von der sozial-symbolischen Funktion der Bildungssprache als einer „Visitenkarte“ sprechen.

Für die Schule jedoch viel relevanter sind an Handlungen wie *Beschreiben, Definieren und Erklären*, aber auch *Zusammenfassen, Zitieren, Kritisieren* gebundene Praktiken, Textformen und grammatische wie lexikalische Muster des Sprachgebrauchs, die fächerübergreifend das Lernen mit und durch Sprache stützen (vgl. Vollmer/Thürmann 2010, Feilke 2012, Morek/Heller 2012, Berendes u. a. 2013, Dąbrowska 2018, Kempert u. a. 2019). Ein für die Schule wichtiges Kennzeichen der Bildungssprache ist die fächerübergreifende Mittlerfunktion zwischen den Sprachen der Fachwissenschaften und der Sprache des Alltags. Die Bildungssprache stützt neben den genannten kommunikativen

Sprachhandlungsfunktionen auch die damit verbundenen kognitiven Funktionen und sprachabhängige Leistungen wie die Lesefähigkeit. Deshalb ist sie in unserem Schema der Alltagssprache mit ihren primär dialogisch kommunikativen Funktionen gegenübergestellt. Dabei ist die Frage, wie und mit welchem Gewicht im Einzelnen Bildungssprache, allgemeine Sprachkompetenz und die sprachgestützte Intelligenz das Lernen, z. B. die Leseleistung in unterschiedlichen Fächern, beeinflussen, Gegenstand vielfältiger Forschungsanstrengungen (vgl. z. B. Townsend u. a. 2012, Uccelli u. a. 2015, Heppt 2016, Schuth u. a. 2017). Im vorliegenden Bericht ist die Bildungssprache deshalb ein durchlaufendes Thema von den Fundamenten in Praktiken der vorschulischen Familienkommunikation über den Sprachgebrauch von Lehrern bis zu grammatischen Ausbauformen in Schülertexten.

Lernersprache: Die Diskussion zum Varianzschema wollen wir mit der für den vorgelegten Bericht vielleicht wichtigsten Blickrichtung auf das Thema abschließen. Unser Bericht fasst die Sprache in den Schulen unter dem Aspekt einer Sprache im Werden. Im Brennpunkt aller Beiträge steht die von den Schülerinnen und Schülern gebrauchte Sprache. Sie ist mit einem Terminus der modernen Spracherwerbsforschung definiert als *Lernersprache*, das heißt als eine Sprache in Ausbildung. Das Hauptkennzeichen der Sprache im Werden ist, dass nicht nur Textformen, sondern gerade auch der Wortschatz ebenso wie die Grammatik weiter ausgebildet und geformt werden, also noch unfertig sind. Zwar ist einerseits der sogenannte frühe Spracherwerb im Alter von sechs Jahren schon sehr weitgehend abgeschlossen. Bereits vierjährige Kinder können durchaus erfolgreich und sprachlich geschickt mit ihren Eltern argumentieren, und auch das Spektrum des grammatischen Formenerwerbs scheint bis zur Einschulung weitgehend durchschritten. Insofern ist die Sprache auf den ersten Blick „fertig“ erworben und die für die Schule geforderte Sprachfertigkeit scheint aufgebaut zu sein. Erneut sei aber hier Michael Halliday zitiert, der schreibt:

Language does not exist, it happens. [...] Language is an activity basically of four kinds: speaking, listening, writing and reading. (Halliday u. a. 1964: 9)

Bezogen auf das von Halliday angesprochene Spektrum sprachlichen Handelns fehlt für eine vollständige Lagebeschreibung der Sprache zu Beginn der Schulzeit noch mindestens die Hälfte: Schreiben und Lesen sowie alle mit der Entwicklung einer Schriftsprache und schriftbasierten Kultur verbundenen Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten (vgl. Bredel u. a. 2011). Es geht in der Schule neben Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben um den Aufbau einer erweiterten, kulturell ausgebauten Symbolkompetenz und der damit verbundenen Handlungsformen vor allem in der Sprache und der Mathematik (vgl. Bruner/Olson 1978). Diese Symbolkompetenz, zu der zentral auch alle Praktiken des Umgangs mit Sprache und Texten gehören, ist eine wichtige Grundlage der kulturellen Entwicklung des Denkens und Lernens (vgl. Tomasello 2002), und sie ist im Ausbau angewiesen auf professionelle Kontexte des Lehrens (vgl. Aebli 1983/2006), wie sie die Schule bietet. Zur natürlichen, unangeleiteten

Entwicklung der Sprachkompetenz tritt in der Schule die kulturelle Bildung der Sprache. Sprachliche Bildung geschieht

- durch eigenes Schreiben und Lesen in sprachbezogenen Lernangeboten und Aufgaben,
- in der Herstellung von – bevorzugt schriftsprachlicher – Sprachaufmerksamkeit und -bewusstheit sowie der Förderung der Fähigkeit, Sprache und Texte zu untersuchen und darüber zu sprechen und
- nicht zuletzt auch dadurch, dass Lehrerinnen und Lehrer als Sprachvorbilder kompetentes Sprachhandeln modellieren.

Das Konzept „Sprache im Werden“ bezieht sich also im hier vorgelegten Bericht vor allem auf die Veränderung und den Wandel der Sprache in den Texten von Schülerinnen und Schülern. Der Fokus auf „Sprache im Werden“ bedeutet aber auch, dass die sprachfertigen Leserinnen und Leser eine ungewohnte und vielfach überraschende Perspektive erwartet. „Sprache im Werden“ umreißt nicht nur die Fragestellung und den Schwerpunkt des Berichts, sondern ist auch ein Plädoyer dafür, das Maß der Norm beiseitezulegen und darauf zu schauen, wie Schülerinnen und Schüler die von ihnen anzueignende Sprache und auch das sich darin zeigende Normwissen aufbauen. Das Konzept der „Lernersprache“ in der Spracherwerbsforschung sagt nicht nur, dass es dabei um die Sprache von Lernerinnen und Lernern geht, sondern vor allem auch, dass diese auf ihrem Weg zur Sprachbeherrschung eigenen Regeln folgen. Das Lernen ist keine Abbildung der Lehre in die Köpfe von Schülern, und selbst Gelehrte und Sprachfertige können sehr viel lernen, wenn sie etwas genauer auf die Sprache im Werden schauen.

3 Sprachstruktur und Sprachgebrauch

Neben der sprachlichen Varianz und den dadurch begründeten Schwerpunktsetzungen ist auch die Unterscheidung von Sprachstruktur und Sprachgebrauch für die in diesem Bericht gewählte Perspektive ein wichtiger Punkt. Mit der Ausrichtung auf die die Schule prägende Schriftlichkeit bleiben viele relevante Bereiche zunächst unbehandelt, die vor allem das Gespräch und das Miteinandersprechen betreffen. Dazu gehören auch die vielfältigen Störungen der Kommunikation, Autoritätskonflikte und Fragen des beiderseitigen Respekts im Verhältnis von Schülern und Lehrern, aber ebenso in der oft schwierigen Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern. Alles dies sind Fragen des Sprachgebrauchs im Kontext der Schule, die aber hier nicht zum Thema werden.

Das liegt zum Teil daran, dass sie eher in die Zuständigkeit von Pädagogik und Psychologie fallen, vor allem aber auch daran, dass der Bericht in erster Linie auf eine Lagebeschreibung zu den sprachlichen Grundlagen des Gebrauchs zielt. Damit stehen in allen Beiträgen mehr die Struktur und die Formen der gebrauchten Sprache als die jeweiligen aktuellen Funktionen und Gebrauchssituationen im Vordergrund. Es geht in exemplarischen Ausschnitten um For-

men der bildungssprachlichen Kommunikation in der Schule im Vergleich zum Elternhaus, um sprachliche und kommunikative Formen der Sprache von Lehrkräften, es geht um die Frage, wie überhaupt sich die Sprache von Schülerinnen und Schülern verändert, wenn sie an der Schrift geschult wird, um Wortschatz und Grammatik, um Rechtschreibung und Interpunktion, um die Handschrift, die Sprachdarstellung zu Schulthemen im Internet und sprachstrukturelle Aspekte des Erwerbs der Zweitsprache Deutsch in der Schule. Bei allen diesen Themen stehen im vorliegenden Bericht die Form der gebrauchten Sprache und deren Veränderung im Gebrauch im Vordergrund.

Dieser Fokus führt auch dazu, dass das Feld der Sprachgestaltung, des kreativ-ästhetischen und auch des rhetorischen Gebrauchs der Sprache in der Schule, nicht Berichtsgegenstand ist. Gerne hätten wir dazu ebenfalls Untersuchungen einbezogen, aber dieses Thema wie auch die anderen angesprochenen Desiderate müssen weiteren Berichten vorbehalten bleiben.

4 Methoden der Lage-Beschreibung

Eine Untersuchung zur Lage der Sprache in den Schulen bewegt sich in einem von unterschiedlichen Gegenstandsbestimmungen und Forschungsinteressen bestimmten Umfeld.

Gegenstände: Schaut man auf die relevanten Bereiche einer Untersuchung von Sprache in der Schule, sind neben der Verwaltungs- und Organisationssprache, die wir hier beiseitelassen, die Lehrersprache, die Schülersprache und die Sprache in den Lehrwerken und Materialien die Hauptbezugspunkte für eine entsprechende Forschung. Abgesehen von Einzeluntersuchungen gibt es – zumal für den deutschen Sprachbereich – bis heute kaum eine breitere Forschung zur Lehrersprache und zur Sprache in den Lehrwerken. Dass allerdings gerade in allerjüngster Zeit hierzu neue empirische Forschungsarbeiten erschienen sind, die große Beachtung finden (zur Lehrersprache Kleinschmidt-Schinke 2018, zu Lehrwerken z. B. Bryant u. a. 2017), ist ein gutes Zeichen für künftige Lageberichte. Es ist also bisher vor allem die Schülersprache, die im Verhältnis breiter erforscht worden ist. Sie steht auch in diesem Bericht im Blickpunkt, allerdings sind auch diesbezüglich Einschränkungen notwendig.

Übergreifend kann zunächst gesagt werden, dass das Gesamtfeld des mündlichen Sprachgebrauchs und der Unterrichtskommunikation vielfach theoretisch und auch didaktisch thematisiert ist (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2001, Becker-Mrotzek 2009). Empirische Untersuchungen dazu wie bei Grundler/Vogt (2013) oder Quasthoff u. a. (2021) sind aber insgesamt selten. Das liegt u. a. daran, dass schon die Daten methodisch wegen der Feldforschungssituation und vielfältiger Anforderungen in der Transkription besonders schwierig zu gewinnen sind. Deshalb beschränken sich entsprechende Studien in der Regel auf Fallanalysen und kleine Untersuchungspopulationen. Auch aufgrund des Persönlichkeits- und Datenschutzes werden die eigentlich im Blick auf Forschungen zur Unterrichtsqualität dringend notwendigen Untersuchungen zu

diesem Bereich aktuell zunehmend schwieriger. Aus solchen forschungspraktischen Gründen, aber auch, weil der schriftbezogene, literale Sprachgebrauch und das darauf bezogene Lehren und Lernen die Schule als Institution hinsichtlich ihrer Aufgaben zu einem großen Teil definieren, ist die Forschung zum Schriftgebrauch von Schülerinnen und Schülern traditionell sehr viel stärker ausgebaut. Bedauerlich ist dabei gleichwohl, dass die Zugangsmöglichkeiten der Wissenschaft zu den großen Schülertextsammlungen etwa aus dem Zentralabitur oder aus den VERA-Untersuchungen – obwohl mit öffentlichen Mitteln gewonnen und angelegt – extrem beschränkt sind.

Unter methodischem Aspekt, aber auch in Bezug auf die Forschungsziele können im Wesentlichen drei Zugänge unterschieden werden, die sich nacheinander ausgebildet haben und von denen sich der Zugang im vorliegenden Bericht noch einmal unterscheidet: Erwerbsstudien, Schulleistungsmessungen und Interventionsstudien.

Erwerbsstudien: Die längste Tradition haben auch international Erwerbsstudien zu eng umschriebenen Handlungsfeldern bevorzugt des schriftlichen Sprachgebrauchs, also z. B. zum Erzählen, zum Berichten, zum Argumentieren von Schülerinnen und Schülern. Analog gibt es Untersuchungen gleichen Zuschnitts zu schriftsprachlichen Teilbereichen etwa auf dem Gebiet des Rechtschreibens zur Kommasetzung, zur Großschreibung oder Getrennt- und Zusammenschreibung. In der Regel sind hier, weil das Forschungsinteresse auf die Beschreibung und Erklärung des Erwerbs zielt, mehrere Klassen unterschiedlicher Altersstufen und/oder mehrere Klassen der gleichen Altersstufe zu verschiedenen Sprachhandlungen oder zu vergleichbaren Sprachhandlungen in verschiedenen Schulformen vergleichend untersucht worden (vgl. zuletzt z. B. Augst u. a. 2007, Becker-Mrotzek u. a. 2014, Langlotz 2014, Mathiebe 2018, Riccart Brede 2020). Zu erwähnen sind hier auch Untersuchungen im Schnittfeld von Familie und Schule und im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit (z. B. Quasthoff u. a. 2021). Die Größe der Untersuchungsgruppen schwankt je nach Zuschnitt zwischen unter 100 und mehreren Hundert Schülerinnen und Schülern.

Schulleistungsmessungen: Ganz anders funktionieren Schulleistungsmessungen, schon von der Größe her. So wurden etwa in der sogenannten DESI-Studie (vgl. Beck/Klieme 2007) 11.000 Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsklasse aller Schularten im Blick auf ihre Leistungen in Deutsch und Englisch untersucht. Seit PISA 2000 und der sogenannten Klieme-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (BMBF 2003) sind in Deutschland für alle Fächer und Abschlüsse Bildungsstandards für unterschiedliche Kompetenzbereiche der Fächer formuliert worden. Die Überprüfung sprachlicher Kompetenzen hinsichtlich der Standards obliegt dem Bildungsmonitoring in nationalen Schulleistungstudien unterschiedlicher Formate (z. B. VERA, DESI). Wegen der methodischen Einschränkungen für die Realisierung einer repräsentativen Untersuchung sind auf dieser Grundlage nur auf bestimmte Indikatoren konzentrierte Messungen möglich, die zusammengeführt und Kompe-

tenzkonstrukten zugeordnet werden. Weder eine linguistisch detailliert beschreibende Erfassung der Sprache der Schülerinnen und Schüler noch die Dokumentation der Veränderung der gebrauchten Sprache im Erwerb noch eine Untersuchung der didaktisch ausschlaggebenden Faktoren für bestimmte Erwerbsschritte werden im Bildungsmonitoring angestrebt, und entsprechende Auskünfte sind in diesem methodischen Kontext auch kaum erwartbar. Hier geht es nicht um das Lernen oder das Lagebild einer „Sprache im Werden“, sondern um eine methodisch verlässliche Auskunft zu bestimmten Leistungsindikatoren zu einem gegebenen Zeitpunkt.

Interventionsstudien: Davon wiederum unterscheiden sich deutlich die sogenannten Interventionsstudien. Sie zielen auf die Entdeckung der relevanten Einflussfaktoren für eine Förderung sprachlicher Kompetenzen. Die Leitfrage ist: Was wirkt? (vgl. z. B. Schneider u. a. 2013). „Sprachliche Bildung“ wird hier als *nomen actionis* in Bezug auf Lehrerinnen und Lehrer verstanden. Die Lehrperson „greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen“ (Becker-Mrotzek/Roth 2017: 17). In Vergleichsstudien mit Kontroll- und Interventionsgruppen wird die Wirksamkeit bestimmter Bildungsmaßnahmen unter kontrollierten Bedingungen im Unterricht überprüft (vgl. z. B. Marx/Steinhoff 2017).

Alle diese einander nach den Zielsetzungen und Methoden jeweils ausschließenden Forschungsansätze tragen gleichwohl gemeinsam auf unterschiedliche Weise dazu bei, das Bild der Lage der deutschen Sprache in den Schulen zu bestimmen.

Der hier vorliegende Bericht ist keiner dieser Richtungen zuzuordnen, was auch daran liegt, dass er eine methodisch plurale Darstellung ist. Der Bericht ist nicht das Ergebnis einer einzelnen formal methodisch stringent konzipierten Untersuchung, sondern in der Summe der Darstellungen zu unterschiedlichen Teilgebieten das Resultat methodisch differenzierter Zugänge zum Gegenstand. Dabei ist jeder einzelne Zugang vom Untersuchungsgegenstand her zu rechtfertigen.

So schließt die gewählte Perspektive auf die Sprache der Schule als Sprache im Werden in einer Reihe der Beiträge auch das geschichtliche Werden der Lage mit ein, beispielsweise bei der historischen Entwicklung der Kommasetzungsfähigkeiten in der Bundesrepublik, bei der Darstellung der Großschreibung oder dem Thema Handschrift. Wenn etwa über die Schulschriften berichtet wird, die als Ausgangsschriften dem Erwerb einer eigenen Handschrift zugrunde liegen, ist dies ohne Rückbezug auf die Entstehung dieser Schriften und die historischen Motive für die Entwicklung von Schulschriften kaum sinnvoll möglich. Freilich gehört dazu dann auch der Bericht über Untersuchungen zur Wirksamkeit der Schulschriften auf die angestrebten Schreibfähigkeiten.

Ein anderes Beispiel für die Methodenpluralität ist die Nutzung der Gesprächsanalyse. Im Beitrag zum Verhältnis von Familienkommunikation und unterrichtlicher Kommunikation machen die Videoanalyse und Transkription von Gesprächen in Elternhaus und Schule nachvollziehbar, wie schon zu Beginn einer Schullaufbahn nicht nur die Lage der Sprache in der Schule, sondern auch die Aussichten der individuellen Bildungskarriere geprägt sind von den Sprachereferenzen, die Schülerinnen und Schüler von zu Hause mitbringen. Hier stützt die Gesprächsanalyse die intersubjektive Nachvollziehbarkeit von Sinnbildungsprozessen der Schüler bis hin zu Fremdheitserfahrungen in der Schule, die auf eine Diskrepanz zwischen kommunikativen Mustern in der Familie und der Schule zurückgehen.

Wiederum anders gehen Untersuchungen vor, die anhand großer Datenmengen in Sammlungen von Schülertexten korpuslinguistisch und gestützt auf quantifizierend statistische Verfahren ein Lagebild der Sprache im Werden zeichnen. Nur solche Verfahren können sichtbar machen, dass Gebrauchsformen etwa einer Konjunktion wie „weil“ in argumentativen Schülertexten, die jeweils individuell als merkwürdiger und gravierender Fehler erscheinen müssen, ein durchaus regelhaftes Vorkommen haben und weniger Zeichen der Inkompetenz als ein Hinweis auf die fortschreitende Bearbeitung eines grammatischen Formulierungsproblems durch die Schüler sind.

Der Bericht nutzt also die Pluralität der linguistischen und sprachdidaktischen Forschungsmethoden, um ein möglichst vielfältiges und informatives Bild der Lage zu zeichnen.

5 Worum geht es?

Der Bericht gliedert sich in drei Teile mit insgesamt zehn Kapiteln. Die Teile sind überschrieben mit:

- Wege zur Bildungssprache
- Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung – Historische und aktuelle Entwicklungen
- Medien, Medienwandel, Mehrsprachigkeit – Ein Blick in die Zukunft

5.1 Wege zur Bildungssprache

Das Leitmotiv dieses Berichts, die Sprache im Werden, betrifft, was die Aufgaben der Schule angeht, vor allem und in erster Linie die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen.

Der Hauptgrund für das noch neue Interesse an der Bildungssprache ist die nach internationalen Schulleistungsstudien festgestellte, extrem ungleiche Verteilung entsprechender sprachlicher Ressourcen. Viele Schülerinnen und Schüler bringen das für das Lernen in der Schule vorausgesetzte sprachliche Wissen schon zu großen Teilen mit, sehr viele aber auch nicht. Und da die sprachlichen Fähigkeiten eine wichtige Grundlage des Lernerfolgs in allen Fächern bilden,

sind der Erwerb und die Förderung der Bildungssprache in den vergangenen 20 Jahren zu einem Brennpunkt der öffentlichen Diskussion über Sprache in der Schule geworden.

Welches allgemeine sprachliche Wissen brauchen Schülerinnen und Schüler, wenn es z. B. um das Erklären von Sachverhalten, das Argumentieren oder das Kritisieren und Kommentieren von Äußerungen und Texten geht? Welche Sprachformen werden benötigt, wenn Informationen und Aussagen differenziert und gleichzeitig im Zusammenhang dargestellt werden sollen, wenn sie zusammengefasst und verdichtet werden sollen oder wenn sie nicht einfach als Fakten, sondern als vorläufig, zu prüfend und noch zu diskutierend qualifiziert werden sollen? Das Thema betrifft nicht alleine das Lernen bestimmter grammatischer Formen oder eines bestimmten Wortschatzes. Der Erwerb dieser Sprachformen setzt vor allem auch Kontexte voraus, in denen zum Beispiel Erklären, Argumentieren oder auch Versuche, einen Begriff zu definieren, herausgefordert und im Kontext wertgeschätzt werden. Nur wenn und soweit der Kommunikationskontext die Ausbildung bildungssprachlicher Praktiken motivieren kann, werden auch die sprachlichen Formen der Bildungssprache erworben und angeeignet.

Hier liegt der Fokus des ersten Berichtsteils, und der Plural „Wege“ in seinem Titel deutet die spezifische Perspektive an. Es gibt nicht den einen Weg zu bildungssprachlichen Kompetenzen, sondern die Voraussetzungen und Bedingungen für die Aneignung der entsprechenden Fähigkeiten variieren stark. Der erste Teil des Berichts legt hier mit den ersten drei Beiträgen einen dreifach unterschiedlichen Fokus auf Bedingungen des Erwerbs der Bildungssprache in der Schule:

Der erste Beitrag von Vivien Heller und Miriam Morek blickt unter dem Titel „Der Erwerb der Bildungssprache in Familie und Schule“ in einer Perspektive teilnehmender Beobachtung vor allem auf unterschiedliche familiäre und unterrichtliche Hintergründe und Voraussetzungen des Erwerbs. Ausgangspunkt der Untersuchung sind mündliche Praktiken des Erklärens im Unterricht. Wichtig für die Ausbildung der bildungssprachlichen Komponenten des Erklärens sind in der Familie wie in der Schule Kontexte, die nicht einfach nur eine punktuelle Antwort verlangen, sondern in denen Eltern oder Lehrpersonen sogenannte *globale Zugzwänge* etablieren. Dann müssen für eine Antwort mehrere Äußerungen verbunden werden: Die Erklärung wird in einen Kontext eingebaut, es werden unterschiedliche Schritte zu einem textlichen Zusammenhang verbunden und dieser Zusammenhang wird sprachlich markiert. Auf diese Weise werden auch im mündlichen Gebrauch schon Voraussetzungen für schriftliche bildungssprachliche Kompetenzen entwickelt. Heller und Morek zeigen, dass in den Familien erklärträchtige Situationen zu Themen, die die Kinder aus der Schule mitbringen, auf sehr unterschiedliche Weise genutzt werden. Und auch die Unterrichtssituationen selbst zerfallen in solche, die ausführliche Erklärhandlungen fordern und motivieren, und solche, die lediglich kleinschrittiges Antworten verlangen. Dabei zeigen sich auch deutliche

Unterschiede zwischen den bildungssprachlichen Praktiken in verschiedenen Schularten.

Der zweite Beitrag von Katrin Kleinschmidt-Schinke untersucht unter dem Titel „Sprache der Lehrer/-innen – Sprache der Schüler/-innen“ das sprachliche Lehrerverhalten im Unterricht. Welchen Einfluss hat der eigene Sprachgebrauch der Lehrerinnen und Lehrer auf die Schüler? Die Verfasserin vergleicht Lehrer- und Schüleräußerungen von der Grundschule bis in die Oberstufe. Es wird deutlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer das eigene Sprachverhalten stark am Sprachkönnen ihrer Schüler und Schülerinnen orientieren, und zwar so, dass sie bis tief in die grammatische Struktur der Sprache hinein mit dem eigenen Gebrauch immer leicht vor dem aktuellen Entwicklungsstand der Schüler und Schülerinnen liegen. Auf diese Weise wird das erwartete Sprachverhalten durch die Lehrpersonen gewissermaßen vorgebildet. Auch aus den Untersuchungen zum Gesprächsverhalten wird ersichtlich, dass die Lehrersprache weitgehend ohne bewusste Kontrolle auf die Förderung von Fähigkeiten zielt, wie sie für die Ausbildung bildungssprachlicher Kompetenzen gebraucht werden. Die aus der sogenannten Hattie-Studie (Hattie 2009) abgeleitete Formel „Auf den Lehrer kommt es an“ bekommt hier eine neue Bedeutung. Nicht nur die pädagogische Professionalität und nicht nur, was Lehrerinnen und Lehrer sagen, sondern auch, wie sie es sagen, ist für die Entwicklung der bildungssprachlichen Fähigkeiten wichtig.

Der dritte Beitrag von Helmuth Feilke „Vom Satz zum Text – Der ‚schriftliche Ausdruck‘ im Werden“ schließlich schaut auf die von Schülern verfassten Texte selbst. Sie stehen in der Spannung von standardsprachlicher Norm und den vielfältigen Wegen der Schüler zum Text. Dabei gilt die Schule als das gesellschaftliche Sprachlabor der Schriftlichkeit und der Ausbildung einer standardsprachlichen Kompetenz. Für die Entwicklung der Bildungssprache elementar ist die Textkompetenz, also die Fähigkeit, eine Folge von Sätzen zu einem stimmigen, vielfältige Bedeutungsbeziehungen anzeigenden und adressatenorientierten Text verbinden zu können. Die Schule ist die Werkstatt der Förderung von Textkompetenz, gleich ob im handgeschriebenen oder im digitalen Text. Wie ändern Schülerinnen und Schüler ihren schriftlichen Ausdruck auf dem Weg vom Satz zum Text, und was lernen sie dabei? Das wird im Schwerpunkt am Beispiel von Satzverbindungen in argumentierenden Schülertexten untersucht. Erstaunlich ist, wie die Schülerinnen und Schüler über Zwischenschritte, die in keiner Weise der standardsprachlichen Norm entsprechen, wichtige Etappen auf dem Weg zum Text erreichen. Erstaunlich auch: Einerseits werden die grammatischen Ressourcen zur Satzverbindung kontinuierlich ausgebaut, andererseits machen die Schülerinnen und Schüler davon zunehmend weniger Gebrauch, weil sie lernen, ihren Lesern textliche Zusammenhänge auch auf andere Art anzuzeigen.

Wer die unterschiedlichen Wege zur Bildungssprache wissenschaftlich ausleuchten will, muss dafür verschiedene Spannungsfelder einbeziehen: das von Schule und Elternhaus, das von Lehrersprache und Schülersprache und

schließlich auch das Spannungsverhältnis zwischen dem schriftsprachlichen Standard und den eigenständigen Formen seiner Rekonstruktion durch die Schüler. Das zeigen die Beiträge des ersten Teils.

5.2 Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung – Historische und aktuelle Entwicklungen

„Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung“, dieser Dreiklang bestimmt den Kanon des im Schulalter zu entwickelnden und zu fördernden produktiven Sprachkönnens und Sprachwissens. Dabei liegt der Fokus für diesen Bericht nicht auf dem *Wissen über Sprache*, den reflexiv-bewussten metasprachlichen Fähigkeiten und Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler, was ja auch ein möglicher Berichtsgegenstand wäre. Der Bericht konzentriert sich darauf, wie die Schüler und Schülerinnen die Sprache gebrauchen.

Der zweite Teil dieses Berichts greift die kanonische Formulierung zu den vor allem für den schriftlichen Sprachgebrauch wichtigen Ebenen der Standardsprache auf und nutzt sie für die interne Gliederung in vier Beiträge. Diese bearbeiten das damit angesprochene Feld der unterschiedlichen Strukturebenen geschriebener Sprache in jeweils exemplarischen Einzeluntersuchungen. Dabei sind die ersten beiden Beiträge auf Wortschatz und Grammatik bezogen; der dritte und vierte Beitrag behandeln zwei wichtige Themen der Rechtschreibung: die Großschreibung und die Interpunktion. Während die beiden Beiträge zu Wortschatz und Grammatik stärker systematisch und auf den Erwerb grundlegender bildungssprachlicher Strukturen in diesen Bereichen hin angelegt sind, beziehen die beiden Beiträge zum Schriftsystem jeweils Fragen der historischen Entwicklung des Könnens in diesen Bereichen mit ein.

Der Beitrag „Wie aus Wörtern Wortschatz wird – Der schulische Erwerb des schriftsprachlichen Wortschatzes“ von Moti Mathiebe greift ein Thema auf, das, was sehr verwundern kann, eines der größten Desiderate der Erforschung der Schülersprache darstellt. Das Desiderat geht möglicherweise darauf zurück, dass im Schulkontext Rechtschreibung, Grammatik und das Aufsatzschreiben unmittelbar bewertungsrelevant sind. Der Erwerb des Wortschatzes galt lange als durch die häusliche und schulische Sprachpraxis sowie das Lesen gesichert und unkritisch und schien nicht weiter untersuchungsbedürftig. Erst als nach der PISA-Studie von 2001 und den dort offenbar werdenden Defiziten in der Leseleistung der enge Zusammenhang von Lesefähigkeiten und Wortschatzwissen zum Thema wurde, änderten sich die Forschungsinteressen. Der Beitrag von Mathiebe untersucht den Wortschatz von Schülern und Schülerinnen im Zusammenhang mit dem Texteschreiben. Dabei richtet sie die Aufmerksamkeit auch auf Teilwortschätze, die eben nicht nur begriffliches Weltwissen fassen, sondern wichtig sind für den Gebrauch der Sprache in Texten des Alltags, hier in Kochrezepten. Der vermeintlich triviale Gegenstand entpuppt sich als aussagekräftiges Untersuchungsgebiet für eine Bestimmung der Wortschatzkompetenzen in der Schule. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Altersunterschiede (5. vs. 9. Schuljahr), Unterschiede in der Familiensprache und auch Schularten-

unterschiede zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium in die Untersuchung einbezogen werden. Als in besonderem Maße relevant für die Qualität der Texte erweist sich speziell der Verbwortschatz. Verben sind gleichermaßen der grammatische Anker von Sätzen, wie an ihnen exemplarisch auch die hochgradige Vernetzung unterschiedlicher Wörter im gesamten Wortschatz deutlich wird. Nicht der Erwerb einzelner Wörter, sondern das Verständnis ihres Zusammenhangs im Gebrauch scheint die größte Herausforderung im schulischen Wortschatzerwerb zu sein.

Im Beitrag von Miriam Langlotz mit dem Titel „Nicht nur Nomen – Schulischer Grammatikerwerb am Beispiel der Nominalgruppe“ geht es um die grammatischen Sprachfähigkeiten der Schüler. Und auch hier hängt der gewählte Untersuchungsschwerpunkt eng mit der in der jüngeren Forschung vielfach bestätigten Erkenntnis zusammen, dass gerade in Fachtexten und Wissenschaftstexten nicht etwa komplexe Sätze und Satzverbindungen das wichtigste Merkmal sind, sondern die um Nomina als grammatische Kerne herum gruppierten Wortverbindungen, die Nominalgruppen. Sie sind für das bildungssprachliche Profil von Texten in vieler Hinsicht der wichtigste Indikator. Eine zentrale Rolle innerhalb der Nominalgruppen spielen die oft zahlreichen Attribute, die das Nomen näher bestimmen und charakterisieren. Die Attribute sind von großer Bedeutung, insbesondere auch für die Informationsdichte in Texten. Mit dem Fokus auf der Nominalgruppe ist der Beitrag komplementär zum ersten Beitrag des Teils angelegt. Während dort das Verb – für Anleitungstexte leicht nachvollziehbar – eine wichtige Rolle spielt, ermöglicht es die Nominalgruppe mit ihren Attributen, komplexe Sachverhalte gewissermaßen zu einem einzigen Thema zu machen und weiter zu bearbeiten. Dabei zeigen sich große Unterschiede in den untersuchten Textsorten (Erzählung, Bericht, Argumentation) und erneut zwischen den untersuchten Schularten der Sekundarstufe I (Gesamtschule, Gymnasium). In diesem Beitrag wird auch exemplarisch deutlich, welche große Rolle die schulischen Textsortenvorgaben spielen. Die Lage der Grammatik in der Schule ist oft vor allem eine Lage der spezifisch schulischen grammatischen Vorgaben für das Schreiben der Schüler.

Der Bezug auf die Bedeutung der Schriftlichkeit im schulischen Sprachgebrauch wird vor allem dort offenkundig, wo es um die Lage der Sprache bezogen auf das Schriftsystem selbst geht, also bei der Rechtschreibung. Das Problemfeld der satzinternen Großschreibung von Wörtern hat in der Forschung mit guten Gründen viel Interesse auf sich gezogen: Es handelt sich um den fehlerträchtigsten Bereich der Rechtschreibung in Schülertexten überhaupt. Der Beitrag von Dirk Betzel „Menschen, Tiere, Dinge? – Untersuchungen zur Entwicklung der Großschreibung“ zieht das Thema von den Grundlagen her auf. Wie kam es in der Geschichte der deutschen Rechtschreibung zur Entwicklung der Großschreibung, und warum und wie entwickelte sich der Bereich dann weiter? Dies ist keine Nebenfrage, sondern vor allem auch deshalb interessant, weil sich in den Motiven und Begründungen für die satzinterne Großschreibung viele Parallelen zwischen der historischen Entwicklung und der

„Großschreibung im Werden“ bei den Schülerinnen und Schülern aufzun. Der Beitrag zeigt, dass im Verlauf der Sprachentwicklung zunehmend syntaktische Gesichtspunkte entscheidend dafür sind, ob ein Wort großgeschrieben wird. Untersucht wird, wie sich seit den 1970er-Jahren der Schriftgebrauch der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Großschreibung verändert hat. Müssen die Schüler die Geschichte wiederholen, oder gibt es eine Chance, aus ihr auch für die Zukunft der Großschreibung in den Schulen etwas zu lernen?

Eines der kleinsten, aber vielleicht nach dem Punkt wichtigsten Zeichen für die leserfreundliche Strukturierung von Texten durch Interpunktion ist im Deutschen das Komma. Interpunktion hat Bedeutung. Bekannt ist Bertolt Brechts Beispiel aus „Mutter Courage“: *Der Mensch denkt, Gott lenkt.* vs. *Der Mensch denkt: Gott lenkt.* Kristian Berg und Jonas Romstadt haben in ihrem Beitrag „Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute“ die Kommasetzungsfähigkeiten von Abiturienten untersucht. Dafür stand ihnen ein seltener Fund zur Verfügung: eine Sammlung von 1600 Abiturarbeiten der Fächer Deutsch, Biologie und Geschichte, die zwischen 1923 und 2018 an einem niedersächsischen Gymnasium geschrieben wurden. Die Autoren konzentrieren sich auf die Entwicklung der Kommasetzung nach dem Zweiten Weltkrieg ab 1948 bis ins Jahr 2018 und haben dafür knapp 1400 Abituraufsätze aus 70 Jahren ausgewertet. Dabei gehen sie nicht nur auf das Komma ein, sondern rekonstruieren den Gebrauch der Interpunktion insgesamt, um auch etwas zur Frage herauszufinden, ob und wie sich das relative Gewicht des Kommas im System der Interpunktion im schulischen Schreiben verändert. Welche Rolle spielen grammatische Verhältnisse, zum Beispiel auch beim sogenannten Vorfeld, wenn nach etwas längeren Satzanfängen beim Schreiben plötzlich das Gefühl aufkommt, es müsse ein Komma gesetzt werden, auch dann, wenn die grammatischen Bedingungen dafür gar nicht gegeben sind? Und was bedeutet es, wenn die Fehler in diesem Bereich zunehmen? Der Beitrag gibt Anlass, gleichermaßen über dieses kleine Zeichen wie über den Deutschunterricht in der Schule nachzudenken.

5.3 Medien, Medienwandel, Mehrsprachigkeit – Ein Blick in die Zukunft

Der letzte Teil des Berichts stellt drei Beiträge zu Themen zusammen, die mehr als andere in der jüngsten Vergangenheit die öffentliche Diskussion zum Sprachgebrauch in der Schule bestimmt haben. Obwohl sie fachlich auf den ersten Blick vielleicht randständig wirken mögen, greifen diese Themen und die mit ihnen verbundenen Entwicklungen in unserer Gegenwart tief ein nicht nur in Fragen zum Selbstverständnis der Sprachfächer und des Faches Deutsch, sondern auch in das Selbstverständnis der Institution Schule.

Das gilt schon für den ersten Beitrag von Ursula Bredel, der sich unter dem Titel „Schreiben im Wandel – Vom Handschreiben zum Tastaturschreiben zum Diktieren?“ mit der Frage befasst, wie die im Wortsinn handwerkliche Seite des Schreibens in der Schule sich geschichtlich entwickelt hat und wie ihre Zukunft

aussehen könnte. Die Schule ist als Institution der letzte Hort des Handschreibens in einer Gesellschaft, die das Schreiben schon sehr weitgehend elektronischen Werkzeugen überantwortet hat. Der Beitrag konzentriert sich auf die Schulschriften, die ab dem Beginn des 20. Jahrhunderts als Ausgangsschriften – etwa die Sütterlin-Schrift des preußischen Graphikers Ludwig Sütterlin, die Lateinische Ausgangsschrift (LA) oder die Schulausgangsschrift (SAS) – so konzipiert waren, dass sie das schulische Schreibenlernen erleichtern und unterstützen sollten. Dargestellt wird die wechselvolle Geschichte und der vielfach auch politisch instrumentalisierte Streit um die schulischen Handschriften vom 19. Jahrhundert bis heute. Das Spannungsfeld der Argumente in diesem Streit umfasst kulturelle, motorische und ästhetische Gesichtspunkte ebenso wie Fragen zur Eignung der Handschrift für die Integration von Lesen und Schreiben im Erwerb sowie zum Verhältnis von Schriftstruktur und Sprachstruktur. Mit den letzten beiden Aspekten, die auch in der aktuellen Diskussion eine wichtige Rolle spielen, wird deutlich, dass die kognitiven und spracherwerbsbezogenen Leistungen des Schreiben- und Lesenlernens von der Schreibpraxis und Schreibtechnik mitbestimmt werden, sei sie analog oder digital. Die technologischen Entwicklungen der Gegenwart wälzen unter dem Stichwort „Digitalisierung“ die Praxis des Schreibens auch in der Schule tiefgreifend um. Es geht dann unter anderem darum, in welchem Verhältnis das Handschreiben zum Tastaturschreiben und zum Diktieren von Texten mithilfe von Spracherkennungsprogrammen steht. Aber auch darum, wie die möglichen Konsequenzen dieser Entwicklungen aussehen. Welche Verluste sind zu gewärtigen, welche positiven Wirkungen dürfen erwartet werden?

Wie tiefgreifend die Digitalisierung nicht zuletzt das schulische Lernen zu traditionell zentralen Inhaltsfeldern etwa des Deutschunterrichts verändert, wird im Beitrag von Michael Beißwenger unter dem Titel „Digitalisierung der sprachlichen Bildung? – Neue Kommunikations- und Lernformen“ thematisiert. Er erläutert zunächst die Implikationen der Digitalisierung für den Wandel von Lese- und Schreibpraktiken in der Gesellschaft. Wie wirkt etwa die massenhafte Verbreitung von Messenger-Diensten auf den schriftlichen Sprachgebrauch von Kindern und Jugendlichen zurück? Was bedeutet es, wenn Schreiben nicht mehr alleine und monologisch erfolgt, sondern interaktiv wird? Der Beitrag thematisiert außerdem die Konsequenzen der Digitalisierung für das sprachbezogene Lernen. Beratungsforen und multimediale Lernangebote im Internet stellen die tradierte alleinige Zuständigkeit der Schule für die Vermittlung entsprechender Kompetenzen infrage. Beißwenger geht dem am Beispiel populärer YouTube-Erklärvideos zur Rechtschreibung nach. Die Untersuchung zeigt, was kaum überraschen dürfte: Die Steigerung der Angebotsvielfalt, die Attraktivität multimedialer Inszenierungen und die vermeintliche stärkere Nutzerorientiertheit und Interaktivität sind einerseits ohne Zweifel Chancen, die die Digitalisierung für das Sprachlernen eröffnet. Andererseits aber, das machen Beißwengers Analysen eindrücklich deutlich, führen sie vielfach zu einer keineswegs beiläufigen, sondern bewusst ausgestalteten Deprofessionalisierung in der Präsentation der Lerninhalte, die die Distanzierung von schulischen

Arbeitsformen ebenso wie von der fachlich und wissenschaftlich bestimmten Gegenstandsbehandlung im Fachunterricht im Wettbewerb des Internets zum Markenzeichen macht. Erfolgskriterium ist nicht die gute Erklärung, sondern die möglichst gute Passung mit netzkonformen Erwartungen an die Inszenierung der Inhalte.

Der hier vorgelegte Bericht zur Lage der deutschen Sprache in den Schulen hätte auch lauten können: Zur Lage der Sprache in den deutschen Schulen. Welche Rolle spielt es für das Selbstverständnis von Schule und auch für die sprachbezogenen Unterrichtsziele sowie die Erwartungen an das Sprachkönnen der Schülerinnen und Schüler, wenn neben der Landessprache Deutsch vielfältige Familiensprachen den alltäglichen Sprachgebrauch und damit auch die sprachliche Bildung als Prozess bestimmen? Arbeitsmigration und, aktuell für die Schulen weit bedeutsamer, Fluchtmigration verändern tiefgreifend die sprachlichen Voraussetzungen, mit denen Kinder und Heranwachsende in die Schule kommen. Das ist das Thema des Beitrags von Beate Lütke unter dem Titel „Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache“. Ihr Beitrag ist im Blick auf den berichteten Stand der Dinge unausweichlich vorläufig. Ganz abgesehen von theoretischen Ansprüchen der Forschung ist es wegen der Mobilität der Menschen und unterschiedlicher Zuständigkeiten im föderalen System schon schwierig, überhaupt verlässliche Daten zu diesem Thema zusammenzustellen. Der Beitrag vermittelt hierzu Informationen auf dem aktuellen Stand des Wissens. Er thematisiert das – auch bildungspolitisch relevante – Spannungsfeld des Verhältnisses zwischen der Zielsprache Deutsch einerseits und den damit verbundenen standardsprachlichen und bildungssprachlichen Kompetenzerwartungen und der Wertschätzung der Familiensprachen andererseits, die ebenfalls eine Ressource für Bildungsprozesse sind. Nicht zuletzt eröffnet der Beitrag auch einen Einblick in die laufende Forschungsdiskussion zum Zweitspracherwerb in der Schule, in dem unter anderem auch deutlich wird, dass viele Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Familiensprache im Blick auf die bildungssprachlichen Kompetenzziele mit den gleichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben wie ihre Mitschüler mit anderen Familiensprachen.

Der hier vorgelegte Bericht beansprucht nicht, den „Stand der Dinge“ zur deutschen Sprache in den Schulen darstellen zu können. Er soll und kann kein sprachliches Standbild sein. Das Ziel ist vielmehr, den Leserinnen und Lesern in fachlich verlässlichen, exemplarischen und möglichst aufschlussreichen Darstellungen ein Fenster auf die aktuelle Forschung zur Sprache in der Schule als einer Sprache im Werden zu öffnen.

Wir wünschen uns, dass der Bericht zum Bezugspunkt werden kann für eine vielfältige, an der Sprache des Lehrens und Lernens interessierte Forschung und dass er einer solchen Forschung auch in den Kultusministerien und Schulen Türen zu öffnen vermag. Den Leserinnen und Lesern wünschen wir, dass die manchmal sicher zu Recht als fordernd empfundene Lektüre auch mit überraschenden und Neugier weckenden Einsichten entlohnen kann.

Literatur

- Aebli, Hans (1983/¹⁶2006): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart.
- Augst, Gerhard (2019): Der Bildungswortschatz. Darstellung und Wörterverzeichnis. Hildesheim, Zürich, New York.
- Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main.
- Beck, Bärbel/Klieme, Eckard (Hg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie. München.
- Becker-Mrotzek, Michael (Hg.) (2009): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler.
- Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Jost, Jörg/Knopp, Matthias/Linnemann, Markus (2014): Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text – Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. In: Didaktik Deutsch 37, S. 20–43.
- Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, New York, S. 11–36.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen.
- Berendes, Karin/Dragon, Nina/Weinert, Sabine/Heppt, Birgit/Stanat, Petra (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Angelika Redder, Sabine Weinert (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster, New York, München, Berlin, S. 17–41.
- BMBF (2003): Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn.
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (2011): Wie Kinder schreiben und lesen lernen. Tübingen.
- Bruner, Jerome S./Olson, David R. (1978): Symbole und Texte als Werkzeuge des Denkens. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. VII: Piaget und die Folgen. Hg. v. Gerhard Steiner. Zürich, S. 306–320.
- Bryant, Doreen/Berendes, Karin/Meurers, Detmar/Weiß, Zarah (2017): Schulbuchtexte der Sekundarstufe auf dem linguistischen Prüfstand. Analyse der bildungssprachlichen Komplexität in Abhängigkeit von Schultyp und Jahrgangsstufe. In: Mathilde Hennig (Hg.): Linguistische Komplexität – ein Phantom? Tübingen, S. 281–309.
- Dąbrowska, Ewa (2018): Experience, Aptitude and Individual Differences in Native Language Ultimate Attainment. In: Cognition 178, S. 222–235.

- Durrell, Martin (2014): Mit der Sprache ging es immer schon bergab. Dynamik, Wandel und Variation aus sprachhistorischer Perspektive. In: Albrecht Plewnia, Andreas Witt (Hg.): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Jahrbuch 2013 des Instituts für deutsche Sprache. Berlin, Boston, S. 11–31.
- Eisenberg, Peter (2017): Standarddeutsch: Überdachung der Varietäten. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache. Zweiter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Tübingen, S. 53–103.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen: fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, S. 4–13.
- Glück, Helmut (42010): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart.
- Grossenbacher, Silvia/Vögeli-Mantovani, Urs (2010): Sprachenpolitik und Bildungsstrategien in der Schweiz. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Aarau. Online-Publikation: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5133/pdf/Grossenbacher_Voegeli_Mantovani_2010_Sprachenpolitik_und_Bildungsstrategien_D_A.pdf, abgerufen am 13.03.2021.
- Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hg.) (2013): Unterrichtskommunikation. Grammatik – Experimente – Gleichungen. Tübingen.
- Halliday, Michael A. K. (1993): Towards a Language-based Theory of Learning. In: Linguistics and Education 5/2, S. 93–116.
- Halliday, Michael A. K./McIntosh, Angus/Strevens, Peter (1964): Linguistic Sciences and Language Teaching. London.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. London, New York.
- Heppt, Birgit Maria (2016): Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. Diss. Humboldt-Universität Berlin, 23.05.2016. Online-Publikation: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18186/heppt.pdf>, abgerufen am 28.03.2021.
- Hoberg, Rudolf/Eichhoff-Cyrus, Karin M./Schulz, Rüdiger (Hg.) (2008): Wie denken die Deutschen über ihre Muttersprache und über Fremdsprachen? Eine repräsentative Umfrage der Gesellschaft für deutsche Sprache. In Zusammenarbeit mit dem Deutschen Sprachrat durchgeführt vom Institut für Demoskopie Allensbach. Wiesbaden.
- Keller, Rudi (42014): Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache. Tübingen, Basel.
- Kempert, Sebastian/Schalk, Lennart/Saalbach, Henrik (2019): Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 66/3, S. 176–195.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SGS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin, Boston.

- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15–43.
- Langlotz, Miriam (2014): Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte. Berlin, Boston.
- Marx, Nicole/Steinhoff, Torsten (2017): Unterrichtsbezogene Interventionen. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski, Torsten Steinhoff (Hg.): Forschungshandbuch Empirische Schreibdidaktik. Münster, S. 253–266.
- Mathiebe, Moti (2018): Wortschatz und Schreibkompetenz – Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten der Sekundarstufe I. Münster.
- Morek, Miriam/Heller, Vivian (2012): Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57, S. 67–101.
- Paul, Hermann (1880/¹⁰1995): Prinzipien der Sprachgeschichte. Tübingen.
- Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hg.) (2021): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin, Boston. Online-Publikation: <https://www.degruyter.com/view/title/580681>, abgerufen am 20.04.2021.
- Ricart Brede, Julia (2020): Lernaltsprachliche Texte im Biologieunterricht. Eine Analyse von Versuchsprotokollen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Berlin, Boston.
- Schleppegrell, Mary J. (2004): The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective. New Jersey.
- Schneider, Hansjakob/Becker-Mrotzek, Michael/Sturm, Afra/Jambor-Fahlen, Simone/Neugebauer, Uwe/Efing, Christian/Kernen, Nora (2013): Wirksamkeit von Sprachförderung. Zürich.
- Schuth, Elisabeth/Köhne, Judith/Weinert, Sabine (2017): The Influence of Academic Vocabulary Knowledge on School Performance. In: Learning and Instruction 49, S. 157–165.
- Tomasello, Michael (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt am Main.
- Townsend, Dian/Filippini, Alexis/Collins, Penelope/Biancarosa, Gina (2012): Evidence for the Importance of Academic Word Knowledge for the Academic Achievement of Diverse Middle School Students. In: The Elementary School Journal 112/3, S. 497–518.
- Uccelli, Paola/Barr, Christopher D./Dobbs, Christina L./Galloway, Emily P./Meneses, Alejandra/Sanchez, Emilio (2015): Core Academic Language Skills: An Expanded Operational Construct and a Novel Instrument to Chart School-relevant Language Proficiency in Pre-adolescent and Adolescent Learners. In: Applied Psycholinguistics 36, S. 1077–1109.
- Vollmer, Helmut Johannes/Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, S. 107–132.

Wustmann, Gustav (1891): Allerlei Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhafte, des Falsche und des Häßliche; ein Hilfsbuch für alle, die sich öffentlich der deutschen Sprache bedienen. Leipzig.

Teil 1: Wege zur Bildungssprache

Der Erwerb der Bildungssprache in Familie und Schule

1 Einleitung¹

Sprache und Bildungserfolg hängen zusammen – diese Einsicht hat mit den ersten PISA-Ergebnissen aus dem Jahr 2000 Einzug in die öffentliche Diskussion um Schule gehalten und auch die pädagogische und didaktische Forschung der letzten Jahre nachhaltig beschäftigt. In Politik und Alltag wird dabei meist zunächst an die Beherrschung des deutschen Sprachsystems gedacht – verbunden mit Forderungen, auf Pausenhöfen und in Familien sei Deutsch zu sprechen, damit es mit dem Bildungserfolg klappte. Dass gut ausgebaute sprachlich-kommunikative Fähigkeiten in der jeweiligen Erstsprache – ganz gleich ob das nun Deutsch oder eine andere Sprache ist – viel wichtiger sind, wird dabei ebenso übersehen wie die Tatsache, dass die sprachlichen Anforderungen der Schule nicht nur für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler eine Hürde darstellen können (vgl. Heppt/Stanat 2020 und Lütke i. d. Bd.). In diesem Zusammenhang hat der Begriff „Bildungssprache“ in den letzten zehn Jahren die Diskussion um Sprache und Bildungserfolg entscheidend geprägt (vgl. u. a. Schleppegrell 2004, Snow/Uccelli 2009, Gogolin 2009, Morek/Heller 2012, Feilke 2013, Redder u. a. 2013, Kobayashi u. a. 2017, Gröver u. a. 2019, Steinhoff 2019).

Mit dem Begriff Bildungssprache wird auf den Umstand Bezug genommen, dass die Teilhabe an mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Kontext von Bildungsprozessen – etwa beim Lesen von Fachtexten oder in Unterrichtsgesprächen – ganz bestimmte sprachliche Ressourcen erfordert. Als prominente Beispiele werden etwa komplexe Nominalphrasen (*die sich nach unten verjüngende, grau-bläuliche Form*; vgl. auch Langlotz i. d. Bd.) oder der Gebrauch des Passivs (*wird an diesen Merkmalen erkennbar*) angeführt. Viele Sprachförderprogramme konzentrieren sich daher auf den Auf- und Ausbau bildungssprachlicher Formen in den Bereichen Wortschatz und Satzbau. Je mehr jedoch in den letzten Jahren zu Sprechen, Lesen und Schreiben in Bildungskontexten geforscht wurde, desto deutlicher wird: Es geht nicht lediglich um die sprachlichen Formen, sondern vor allem darum, was man mit ihnen *tut*. So etwa ist in Lernzusammenhängen gefordert, argumentativ zu einem fachlichen Problem Stellung zu nehmen oder bspw. experimentelle Beobachtungen in einem Versuchsprotokoll schriftlich einzuordnen und zu erklären.

1 Helmuth Feilke und Ursula Bredel sowie Ulrike Behrens danken wir für wertvolle Hinweise zu diesem Beitrag.

Dass die Sprache der Schule vor allem ein Handeln im Rahmen bestimmter Textsorten und mündlicher Diskurspraktiken wie Erklären und Argumentieren beinhaltet, wird mit dem Begriff „bildungssprachliche Praktiken“ (vgl. Morek/Heller 2012) erfasst. Sie sind in allen Fächern als Vehikel des Lernens relevant, wenn im Gespräch mit anderen oder vermittelt über Texte fachliches Wissen aufgebaut und erweitert wird. Während für schriftliches Sprachhandeln auf der Hand zu liegen scheint, dass es erst im Unterricht gelehrt und gelernt werden muss, wurde dies für mündliches Sprachhandeln lange übersehen: Implizit wurde (und wird) oftmals unterstellt, dass Kinder und Jugendliche solche Kompetenzen schon mitbringen bzw. außerschulisch erwerben (vgl. Nell-Tuor 2014, Heller u. a. 2017). Wenngleich zutrifft, dass der Erwerb mündlicher Kompetenzen in Teilen auch außerschulisch erfolgt (vgl. Quasthoff u. a. 2021), so zeigt doch die Sprachsozialisationsforschung, dass dies milieubhängig in sehr unterschiedlichem Ausmaß geschieht.

In dem vorliegenden Beitrag möchten wir uns daher der Lage der Sprache in den Schulen auf Basis unserer empirischen Studien² aus zwei Perspektiven nähern: Erstens gehen wir der Frage nach, wie groß die Kluft zwischen bildungssprachlichen Anforderungen der Schule und außerschulisch gemachten Interaktionserfahrungen für manche Schülerinnen und Schüler ist; zweitens zeigen wir, dass Unterricht gegenwärtig noch nicht selbstverständlich dazu beiträgt, sprachlich bedingte Bildungsungleichheiten zu reduzieren.

2 Sprechen, um zu lernen: Bildungssprachlich handeln in der Schule

Die Aneignung fachlichen Wissens und der Ausbau fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sind durch und durch sprachlich vermittelte Prozesse. Wir lernen, indem wir bspw. von anderen Rat einholen, um Instruktionen bzw. Erklärungen bitten, unterschiedliche Lösungsansätze für ein Problem abwägen. Diese wenigen Beispiele stehen für sogenannte Gattungen bzw. diskursive Praktiken, die moderne Wissensgesellschaften für die Konstruktion, Absicherung und den Transfer von Wissen herausgebildet haben und die zum „kommunikativen Haushalt“ einer Gesellschaft (vgl. Luckmann 1989, 2002) gehören. Als Gattungen bzw. diskursive Praktiken werden sozial geteilte Interaktionsformen bezeichnet, die sich für bestimmte kommunikative Probleme wie bspw. den Transfer von Wissen entwickelt und verfestigt haben. Wann immer wir uns

2 Die hier präsentierten Ergebnisse basieren u. a. auf Daten, die in dem von der DFG geförderten Projekt „Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten“ (Leitung: U. Quasthoff) sowie in dem vom BMBF geförderten Projekt „Interaktive Verfahren der Etablierung von Passungen und Divergenzen für sprachliche und fachkulturelle Praktiken im Deutsch- und Mathematikunterricht. Rekonstruktive Unterrichtsstudie zur Erklärung gelingender oder misslingender Teilhabe an schulischen Lernprozessen“ (Leitung: U. Quasthoff und S. Prediger) erhoben wurden, vgl. auch Quasthoff u. a. 2021.

im Alltag mit bestimmten kommunikativen Problemen konfrontiert sehen, orientieren wir uns an diskursiven Praktiken, das heißt: an den für sie typischen interaktiven Ablaufmustern und sprachlichen Formen.

Empirische Forschungen zur Unterrichtsinteraktion haben gezeigt, dass gewisse Gattungen in Unterrichtsgesprächen verschiedener Fächer besonders häufig vorkommen. Dazu zählen insbesondere das Erklären und das Argumentieren (vgl. Heller u.a. 2017, Morek 2016, Morek u.a. 2017, Erath u.a. 2018). Dies liegt an ihrer besonderen Funktion für das Lehren und Lernen: So ist das Erklären darauf zugeschnitten, Verstehensprobleme und Wissensasymmetrien zu beheben. Das Argumentieren ermöglicht dagegen die Bearbeitung verschiedener Geltungsansprüche und das Prüfen und Abwägen unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten für ein Problem (vgl. z. B. Ehlich 2014). Weil diese beiden Gattungen neben dem Beschreiben und Berichten in besonderer Weise für die Konstruktion, Absicherung und den Transfer von Wissen prädestiniert sind, stellen sie aus unserer Sicht prototypische „bildungssprachliche Praktiken“ (vgl. Morek/Heller 2012) dar. Was diese Praktiken ausmacht und inwiefern sie ein Potenzial für das Lernen entfalten, verdeutlichen wir im Folgenden an einem authentischen Beispiel aus einer Deutschstunde.

Dabei handelt es sich um einen Fall von „Anschlusskommunikation“ (vgl. z. B. Wieler 1997, Hurrelmann 2002), die einen wichtigen Bestandteil des Deutschunterrichts darstellt (vgl. Zabka 2015). Ein solcher kommunikativer Austausch über Texte und Medien erfordert v. a. bei einer gewissen Komplexität des literarischen Textes, dass bildungssprachliche Praktiken wie das Argumentieren und Erklären genutzt werden, wenn beispielsweise subjektive Wahrnehmungen und Urteile durch Bezugnahme auf den konkreten Text bzw. Film argumentativ untermauert werden oder unverstandene Film- bzw. Textstellen erklärt werden. Der Ausschnitt, den wir hier als detailliertes, linguistisches Transkript wiedergeben, stammt aus einer Deutschstunde in Klasse 7, in der Teile des Films „Billy Elliot“ gezeigt und besprochen werden. Als mehrere Schüler Verstehensprobleme signalisieren, stoppt die Lehrerin den Film und fordert die Klasse auf, Deutungen zu der gerade gesehenen Szene (Streik der Bergarbeiter) zu formulieren. Nachdem ein Schüler eine erste Deutung vorgebracht hat, fragt die Schülerin Juliane³ nach einer Erklärung (Z. 103–104):

3 Bei diesem und allen folgenden Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Beispiel 1: Deutschunterricht Klasse 7, „Billy Elliot“⁴

101 JUL ((meldet sich))
 102 LEH juliAne,
 103 JUL aber waRUM strEiKen die denn;
 104 das versteh ich IMMer noch nich.
 105 SOP [((meldet sich))]
 106 LIS [ja weil der JOB da den die ma[chen,]
 107 LEH [Lisa,]
 108 LIS [nich gut beZAHLT is.]
 109 LEH [bitte] MELden wenn du was [sagen möchtest.]
 110 LIS [((meldet sich))]
 111 LEH ((nickt Lisa zu))
 112 LIS ja weil die (-) ARbeiten da ja in diesem bErgdingsbums,
 113 MÜSSen da ja auch hart arbei[ten,]
 114 LEH [BERG[werk,]
 115 LIS [und die] KRIE[gen-]
 116 LEH [JA;]
 117 LIS ja geNAU,
 118 und die kriegen dafür halt einfach nich genug GELD;
 119 und das finden die nich in ORDnung;
 120 und deswegen STREiKen die.
 121 weil wenn die irgendwann GAR keine arbeiter mehr haben,
 122 das is ja WIE bei das was wir grad in GL haben.
 123 (1.5)
 124 so ÄHnlich.
 125 die haben sich dann ja AUCh (.) sich dagegen so gestellt.
 126 LEH hm hm,
 127 genau bei nem STREiK geht_s immer um bessere arbeitsbedingungen;=
 128 =ihr habt ja in dem FILM gesehen dass (.) äh billys familie in
 recht ärmlichen verhältnissen lebt;
 am anfang des films ähm (-) hat billys vater ihm ja DEUTlich gemacht,
 dass er für die sechzig pence äh sehr hart und lange ARbeiten
 muss um ihm überhaupt diese BOXstunden bezahlen zu können;
 ähm: deswegen war er am anfang ja so aufgebracht dass billy (-)
 nicht zum BOXen geht;
 131 SONdern (.) zum ballEtt.
 132

Mit ihrer Frage „aber waRUM strEiKen die denn;“ (Z. 103)⁵ zeigt Juliane an, dass ihr Wissensvoraussetzungen zum verstehenden Nachvollzug der zuvor gesehenen Szene fehlen (Z. 104): Sie fordert also eine *Erklärung* der Gründe bzw. Motive für den Streik ein. Aus gesprächsorganisatorischer Sicht wird mit der Frage ein sogenannter Zugzwang gesetzt. Das heißt, dass die anderen Beteiligten nun in ihrem nächsten Zug die Erwartung einlösen müssen, eine Erklärung zu produzieren. Weil dies in der Regel die Darstellung eines komplexen Zusammenhangs im Rahmen eines längeren, mehrere Äußerungen zusammenschnürenden „Äußerungspakets“ (vgl. Quasthoff u. a. 2021) erfordert, sprechen wir auch von einem *globalen Zugzwang*.

- 4 In den Transkripten markiert die Großschreibung von Silben Fokusakzente (Betonungen); Interpunktionszeichen zeigen die Tonhöhenbewegung am Ende einer Äußerung an (Fragezeichen und Komma: hoch und mittel steigend, Gedankenstrich: gleichbleibend, Semikolon und Punkt: mittel und stark fallend). „(.)“ und „(-)“ geben Mikro- und kurze Pausen an. Eckige Klammern machen überlappendes Sprechen mehrerer Sprecher/-innen kenntlich. Körperliche Handlungen wie z. B. Melden sind in doppelten Klammern notiert (vgl. Selting u. a. 2009).
- 5 Worauf sich das Pronomen „die“ bezieht, wurde bereits im vorangegangenen Gespräch eingeführt. Gemeint sind die Bergarbeiter.

Lisa erkennt diesen Zugzwang und übernimmt die Rolle der Erklärerin, aus der heraus sie nun ein längeres Äußerungspaket produziert (Z. 106–125). Mit „ja weil der JOB da den die machen, nich gut beZAHLT is“ schickt sie zunächst ein „Erklär-Abstract“ (Morek 2012: 123) voraus, also eine Art Kurzfassung ihrer Erklärung, die sie dann – nachdem ihr die Lehrkraft offiziell das Rederecht erteilt (Z. 111) – genauer entfaltet. Den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen bzw. -anforderungen und Entlohnung, der im Film das Motiv für den Streik bildet, erklärt sie, indem sie den Sachverhalt in einzelne konkrete Elemente zerlegt, die sie sodann schrittweise erläutert: (1) Die harten Arbeitsbedingungen im Bergwerk (Z. 112–113) werden zunächst in Relation gesetzt (2) zur Entlohnung (Z. 118). Auf dieser Grundlage wird (3) die Bewertung der Situation durch die Bergarbeiter dargestellt (Z. 119) und (4) schlussfolgernd („und deswegen“) als Motiv für den Streik eingeordnet (Z. 120). Die Leistung ihrer an alltagsnahe Details des Films anknüpfenden (*hart arbeiten, nicht genug Geld kriegen, etwas nicht in Ordnung finden*) und kleinschrittigen Darstellung besteht in der konkreten *Situierung* und besseren Nachvollziehbarkeit (vgl. Heller 2021): Sie zielt darauf ab, Juliane eine Vorstellung von dem komplexen und an sich abstrakten Zusammenhang zu ermöglichen. Dazu ist auch eine genaue Referenz auf Orte, Protagonisten, Handlungen im Film erforderlich. Dementsprechend liefert die Lehrerin hier den eindeutigeren Begriff „BERGwerk“ (Z. 114) für den Platzhalter-Ausdruck „bErgdingsbums“ (Z. 112) nach.

An diesen ersten Teil ihrer Erklärung schließt Lisa nun noch einen zweiten an, mit dem sie eine Analogie zieht zwischen dem gerade behandelten und einem ähnlichen Fall, der kurz zuvor im Gesellschaftslehre-Unterricht (GL) thematisiert wurde (Z. 122–125). Mit der Aussage „das ist ja WIE bei das was wir grad in GL haben“ instruiert Lisa ihre Rezipientin, bereits vorhandenes Wissen über einen anderen Streikfall zu aktivieren und Bezüge zwischen den beiden Fällen herzustellen. Sie steuert damit in den Transfer des soeben vermittelten Wissens. Eben dies wird von der Lehrerin nach einer Bestätigung von Lisas Erklärung (Z. 126) begrifflich gefasst, verallgemeinert und abstrahiert: „genau bei nem STREIK geht_s immer um bessere arbeitsbedingungen;“ (Z. 127).⁶ Dieser generalisierende Vergleich (vgl. Drescher 1992, Heller 2021) wird daraufhin noch einmal in situierender Weise konkretisiert: Die Lebensbedingungen der Familie werden mit dem Adjektiv „ärmlich“ genauer charakterisiert (Z. 128) und unter Bezug auf eine Szene (Z. 129: „am anfang des films“) weiter veranschaulicht.

Die diskursive Praktik des Erklärens erfüllt hier also die Funktion, ein von einer Schülerin geäußertes Problem beim Verstehen filmisch dargestellter Zusammenhänge zu beheben und zugleich generalisiertes Wissen über Ursachen von Streiks aufzubauen. Dabei ermöglicht insbesondere die Kombination des Veranschaulichens und Generalisierens, Zusammenhänge sowohl konkret vor-

6 Der Fokus der Lehrkraft liegt hier auf diskursiven Aspekten; eine formale Korrektur (hier Kasusfehler Lisas, „bei das“, Z. 122) findet sich daher nicht.

stellbar als auch übertragbar auf andere Fälle zu machen. Daher kommt dem Erklären ein hohes *epistemisches Potenzial* für das fachliche Lernen zu.

Zugleich wird aber auch deutlich, dass das Erklären (wie auch das Argumentieren) als sprachlich und interaktiv vollzogene Praktik anspruchsvoll ist, denn es müssen Anforderungen auf diversen Ebenen des Diskurses bewerkstelligt werden. Genauer gesagt: Diskurskompetenz umfasst drei verschiedene Teilfähigkeiten (Quasthoff 2012, Quasthoff u. a. 2021), die Lisa im obigen Beispiel in unterschiedlichem Maße zeigt:

- *Kontextualisierungskompetenz*: Zunächst gilt es zu erkennen, um welche Art von Zugzwang es sich handelt, d. h., welches kommunikative Problem hier vorliegt. Ist eine Nacherzählung des Films, eine Begründung einer Deutung oder eine Erklärung des Konzepts ‚Streik‘ gefragt? Reicht eine Einwort-Äußerung oder wird für die Lösung des kommunikativen Problems ein längeres Äußerungspaket gebraucht? Dass Lisa den globalen Zugzwang angemessen kontextualisiert, sehen wir im vorliegenden Beispiel daran, dass sie ohne weitere Aufforderungen oder Explikation ein erklärendes Äußerungspaket anschließt.
- *Vertextungskompetenz*: Vertexten bedeutet zu entscheiden, in welcher Reihenfolge und mit welchen Bezügen einzelne Inhaltselemente dargestellt werden sollen, sodass der Zusammenhang von den Rezipienten nachvollzogen werden kann. Dafür gilt es, das jeweils angemessene Vertextungsverfahren auszuwählen: Ist für die Behebung des Problems das Zerlegen und schrittweise Erläutern eines Sachverhalts, das generalisierende Vergleichen oder das Durchspielen eines fiktiven Szenarios am besten geeignet? Lisa kombiniert hier sogar zwei Verfahren: das schrittweise Erläutern und das Vergleichen.
- *Markierungskompetenz*: Für die Erklärung werden schließlich auch bestimmte sprachliche Mittel gebraucht, zum einen, um eine eindeutige Referenz herzustellen, zum anderen, um den Aufbau der Erklärung für die Zuhörenden erkennbar (und damit: verständlich) zu machen. Während Lisa die genaue Referenz noch nicht immer gelingt („bErgdingsbums“), nutzt sie vielfältige Markierungsformen, um den Aufbau ihres Äußerungspakets erkennbar zu machen, z. B. „weil“, „und“, „deshalb“, „das ist ja wie“, „auch“, „so ähnlich“.

Man kann sich diese drei Teilfähigkeiten im Prinzip als Beherrschung diskursiver Spielregeln vorstellen: Kontextualisieren zu können heißt, zu erkennen, welches Spiel gespielt wird. Vertexten zu können heißt, zu wissen, welche Spielzüge in welcher Reihenfolge gemäß den Regeln des je spezifischen Spiels möglich und sinnvoll sind. Und markieren zu können heißt, den Spielbeteiligten anzuzeigen, welchen Spielzug man gerade vollzieht. Bildungssprachliche Praktiken zu nutzen heißt also, kommunikative Probleme der Wissenskonstruktion, -demonstration und -vermittlung zu erkennen und über Ressourcen für deren Lösung zu verfügen. Daher kommt bildungssprachlichen Praktiken

ein hohes Potenzial für das fachliche Lernen zu, und zwar nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern. So ist es beispielsweise für das Verständnis mathematischer Konzepte wie ‚Durchschnitt‘ oder ‚Mittelwert‘ wichtig, erklären zu können, was mit den beiden Begriffen bezeichnet wird und worin sie sich unterscheiden; geschichtliche Zusammenhänge werden kritisch reflektiert und eingeordnet, wenn man gemeinsam bedenkt und diskutiert, wie man historische Sachverhalte und Ereignisse aus heutiger Sicht beurteilen kann.

Zugleich umfassen bildungssprachliche Praktiken aber auch eine Reihe von Anforderungen, mit denen Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von ihren außerschulischen Erfahrungswelten mehr oder weniger vertraut sind. Eben dies ist Lehrerinnen und Lehrern allerdings häufig nicht bewusst (vgl. Heller u. a. 2017). Wenn sie entsprechende Kompetenzen selbstverständlich voraussetzen, kann Sprache für einen Teil der Schülerinnen und Schüler zu einer Barriere für den Bildungserfolg werden. Deshalb ist ein genauerer Blick auf die unterschiedlichen (diskursiven) Erfahrungen im außerschulischen Alltag von Kindern und Jugendlichen notwendig.

3 Sprechen im außerschulischen Alltag: Unterschiedliche Erfahrungswelten von Schülerinnen und Schülern

Schulisch gelten andere kommunikative Ordnungen als außerschulisch, was sehr wesentlich mit der unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktion verschiedener Lebensbereiche zusammenhängt: In der Schule geht es zuallererst um die Vermittlung und Aneignung fachlichen Wissens und Könnens – kurz: um Lernen. In der Familie dagegen richten sich kommunikative Aktivitäten vor allem auf die Organisation des gemeinsamen Alltags und auf die Aushandlung eines gemeinsamen Erfahrungs-, Deutungs- und Bewertungshaushalts (vgl. Keppler 1994, Knoblauch 1995): Man teilt, was anliegt, was passiert ist, was einen beschäftigt und mit anderen verbindet.

Dementsprechend unterscheiden sich auch die kommunikativen Haushalte, also die Repertoires diskursiver Praktiken oder Gattungen (vgl. Günthner 2009, Heller 2012, Morek 2021), auf die Lehrkräfte und Schüler/-innen bzw. Eltern und Kinder jeweils zurückgreifen. So sind, wie in Abschnitt 2 dargestellt, die übergeordneten diskursiven Praktiken Erklären und Argumentieren eben typisch für Unterricht. Daraus kann man allerdings nicht den Umkehrschluss ziehen, dass solche bildungssprachlichen Praktiken außerhalb der Schule nicht zu finden seien oder dass man eine „Sprache der Schule“ einer „Sprache des Alltags“ (vgl. auch Birkner/Meer 2011) gegenüberstellen könnte. Vielmehr zeigen Untersuchungen zum realen kommunikativen Alltag in Familien, dass auch dort erklärt und argumentiert wird (vgl. Lareau 2003, Heller 2012, Morek 2012, Quasthoff u. a. 2021).

Allerdings gilt dies mit zwei Einschränkungen: Zum einen sind die thematischen Gegenstände, über die gesprochen wird, erwartungsgemäß größtenteils

andere als die in Lehrplänen verankerten. So wird etwa nicht erklärt, warum sich die Flüssigkeit in einem Reagenzglas verfärbt, sondern warum die Dampf- undel im Ofen mit Wasser bestrichen werden muss. Zum anderen, und das ist der mit Blick auf Bildungschancen von Kindern entscheidendere Punkt, zeigen empirische Studien, dass nicht in *allen* Familien Gebrauch von schulisch relevanten diskursiven Praktiken wie Argumentieren und Erklären gemacht wird (vgl. Lareau 2003). Bei der Analyse von Mitschnitten alltäglicher Kommunikationssituationen (z. B. Tischgesprächen) in Familien unterschiedlicher sozialer Milieus konnten wir deutliche Unterschiede in den diskursiven Repertoires herauspräparieren. So fanden wir in den untersuchten Familien aus eher privilegierten Milieus (gemessen an der Schulform Gymnasium, den Berufen der Eltern sowie dem Bücherbestand im Haushalt) erklärende und argumentative Gesprächssequenzen, wohingegen dies in sozial benachteiligten Familien kaum oder nicht der Fall war (vgl. z. B. Morek 2021: 200, Heller 2012: 107).

Die Unterschiedlichkeit der alltäglichen Interaktionserfahrungen von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit bildungssprachlichen Praktiken möchten wir im Folgenden beispielhaft an zwei Gesprächsauschnitten verdeutlichen. Sie stammen aus dem Forschungsprojekt „Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten“ (vgl. Anm. 2) und repräsentieren a) einen diskursiv eher anregungsreichen und b) einen diskursiv nicht anregungsreichen familiären Fall. Für die Gegenüberstellung bieten sich die ausgewählten Passagen auch insofern besonders gut an, als es in beiden thematisch um einen literarischen Text bzw. einen Film nach einer literarischen Vorlage geht, die im Deutschunterricht der jeweiligen Kinder behandelt wurden – also um Anschlusskommunikation (vgl. Kap. 2). Weil die Kinder hier ihre unterrichtliche Erfahrung einbringen können, kommt diesen Gesprächsaktivitäten besonderes Potenzial für bildungssprachliche Praktiken zu – das allerdings sehr unterschiedlich genutzt wird, wie wir vorführen möchten.

Betrachten wir zunächst Beispiel 2. Die elfjährige Tochter Justine (Jus) lenkt während des gemeinsamen Mittagessens das Gespräch auf die Schullektüre, die sie am Vortag bis spät in den Abend hinein noch lesen musste (Z. 24). Dabei handelt es sich um „Krabat“, einen Jugendroman von Otfried Preußler. Darin wird ein Junge namens Krabat Lehrling eines Zauberers, der sich im Verlauf des Romans als schwarzer Magier entpuppt. Am Ende gelingt es Krabat mit Hilfe seines Freundes und Mitzauberlehrlings Juro sowie des von Krabat heimlich geliebten Mädchens Kantorka, der bösen Magie des Meisters ein Ende zu bereiten. Der Roman weist v. a. aufgrund seiner phantastischen Elemente (Verwandlungen, Geheimnisse, Wissensvorsprünge einzelner Figuren) eine sehr komplexe Handlungsstruktur auf, die viele unerwartete Wendungen und nachträgliche Enthüllungen enthält. Justine äußert eingangs Befremden hinsichtlich des Endes des Romans („das war jetzt IRgendwie (.) das ENde das war so !KO!misch;“, Z. 26).

Beispiel 2: Familiengespräch bei Tisch, „Krabat“

002 MUT kann das sein dass du vielleicht n BISSchen müde bist,
 ((...))
 023 JUS ich konnt dann nich mehr EINSchlafen; (3.1)
 024 und ich MEIN ich hab' MUSste dann ja noch was lesen-
 025 (-) von DÄher,
 026 °h und das war jetzt IRgendwie (.) das ENde das war so !KO!misch;
 027 MUT HM:..
 028 (0.7)
 029 JUS weil die HAM sich- (--) die ha'
 030 also da GAB S halt so (.) krabat und kanTORka,=
 031 =und die HAM sich halt die durften sich halt nicht SEhen,
 032 aber HAM sich dann halt (-) irgendwann geSEhen,=
 033 =und (-) i::n °h (-) de::m (2.6) DRITtletzten sach_ich jetzt
 kaPItel, (.)
 034 ham sie sich dann das ERSte mal getroffen?
 035 (---)
 036 JUS u::nd ähm: (-) in dem zw' vorlestten vorletzten kapit'
 ((...))
 040 JUS vorLETZten kaPItel,
 041 (--) hat JU:ro das: der wird da als DUMM dargestellt;=
 042 =ähm hat sich dann geOUTet;
 043 er is (-) !SCHLAU:!,
 044 MUT ((atmet ein))
 045 JUS ((lacht))
 046 <<:-) JA_A::;>
 047 MUT <<:-) wann outest DU dich denn;>
 048 ((gemeinsames Gelächter für ca. 10 Sekunden))
 049 JUS SO;=auf JEden fall (--) hat JU::ro (--) krabat dann geHOLfen,
 050 °h (-) weil die mussten da eine PRöBe bestehen,
 051 weil (.) krabat darf von so ner MÜhle (-) nicht WEGgehen?
 052 und (.) die SIND da zu zwölft?
 053 und jedes jahr muss einer-
 054 JEdes jahr muss einer STERben,=
 055 =sonst muss der meister SELBST sterben?
 056 (1.4)
 057 MUT hm_HM,
 ((...))
 125 JUS die probe bestand DARAus,
 126 dass kanTORka: (-) äh KRAbat in rabengestalt unter ELF anderen
 mitgesellen herausfinden musste? (-)
 127 also <<lachend> krabat war auch ein RAbe_e_e,>
 128 (1.7)
 129 MUT <<:-) ein RAPpe?>
 130 JUS <<lachend> ein RAbe->

Nach Äußern einer persönlichen Bewertung des Endes als „!KO!misch;“ fährt Justine fast umgehend fort, nun zu *begründen*, woran sie diesen subjektiven Eindruck festmacht („weil“, Z. 29), nachdem die Mutter mit einem „HM“ (Z. 27) ihre Aufmerksamkeit bezeugt hat. Es bedarf also keiner expliziten Nachfrage (etwa: ‚Warum fandest du das Ende komisch?‘) – die Beteiligten *kontextualisieren* übereinstimmend, dass hier nun die Aktivität ‚Textbewertungen begründen‘ relevant ist. In argumentativer Funktion liefert Justine sodann eine relativ lange, mündliche Textzusammenfassung, die sich einerseits unmittelbar auf die letzten Kapitel des Romans bezieht (Juro hilft Krabat beim Bestehen der Probe des Meisters, Z. 49–126), andererseits aber auch – nämlich in *erklärender* Weise – auf zuvor im Text etablierte Zusammenhänge und Hintergründe der erwähnten Figuren eingeht, und zwar auf:

- die geheime Liebe zwischen Krabat und Kantorka (Z. 29–34);
- die simulierte Dummheit des Freundes Juro im ersten Romanteil und dessen Offenbarung („Outing“) Krabat gegenüber (Z. 40–43);
- das geheime Wissen Juros über die Regeln und Riten der Zaubermühle bzw. die jährliche Opferung eines Zauberlehrlings (Z. 51–55);
- die Beschaffenheit der vom Meister an Krabat gestellten Probe (Z. 125–126);
- die (regelmäßige) Verwandlung Krabats und der anderen Zauberlehrlinge in Raben (Z. 127).

Somit stellen sich Justine hier sehr hohe sprachlich-diskursive Anforderungen im Bereich der *Vertexung* ihres Äußerungspakets: Sie muss entscheiden, welche Inhalte des Romans sie auf welchem Detailliertheitsniveau in welcher Reihenfolge wiedergibt. Dabei kann sie sich zwar einerseits an der chronologischen Darstellung der Ereignisse aus den letzten Kapiteln orientieren. Andererseits aber gilt es (da die Mutter die Textgrundlage offenbar nicht [gut] kennt), fortwährend zu prüfen, was für das Gegenüber nachvollziehbar ist und welches Hintergrundwissen zum Verständnis fehlen mag. Entsprechend baut Justine prophylaktisch (z. B. Z. 29 ff.) Erklärpassagen ein oder liefert diese nach (z. B. Z. 41: „hat JU:ro das: der wird da als DUMM dargestellt;“).

Unter Gesichtspunkten des *Markierens* von Äußerungspaketen zeigt sich, dass Justine dabei auf eine Reihe gattungstypischer sprachlicher Formen zurückgreift, die eine bestimmte Funktion für wissenskonstruierendes Handeln haben, z. B.:

- erklär- und argumentationstypische Ausdrücke (z. B. *weil*; Modalverben wie *müssen* oder *dürfen*; *darauf bestehen, dass*), darunter u. a. auch Gebrauch von Konnektoren (Verknüpfungswörtern) zur Reihung und Gegenüberstellung von Sachverhalten und Ereignissen (z. B. *und, aber, dann, sonst*);
- Adverbialphrasen zur (ungefähren) Lokalisierung von Textstellen und/oder Zeitpunkten in der Erzählung (z. B. *irgendwann, in dem drittletzten Kapitel, im vorletzten Kapitel, jedes Jahr*);
- Ausdrücke, die typisch für Anschlusskommunikation sind, z. B. zur abstrahierenden Referenz auf das Erzählte (z. B. *in Rabengestalt, eine Probe bestehen*) und zur Bezugnahme auf die Darstellungsweise (z. B. *wird als X dargestellt*).

Zugleich zeigt sich an mehreren Stellen, dass die Beteiligten einiges in der gemeinsamen Situation bei Tisch auch vage lassen können (z. B. „das Ende“, Z. 26, „die ham sich halt ...“, Z. 31) und dass sie punktuell in einen scherzhaften Modus wechseln, wenn nämlich die Mutter fragt, wann Justine sich denn ebenfalls als schlau oute (Z. 44–47), und wenn ein Missverständnis („RAPpe“ vs. „Rabe“) begleitet von lachendem Sprechen (angezeigt durch folgendes Symbol :-), vgl. Transkript) bearbeitet wird (Z. 129–130). Angesichts der sowohl sprecher- als auch zuhörerseitig großen Herausforderungen, die phantastischen und erzählstrukturellen Zusammenhänge auf plausible Weise zu rekonstruieren, dürften diese spielerischen kurzen Intermezzi für die beiden v. a.

entlastende Funktion übernehmen. Umso bemerkenswerter ist angesichts dessen, dass Justine immer wieder den Faden aufnimmt (z. B. „SO;=auf JEDen fall (-) hat JU::ro (--)krabat dann geHOLfen,“, Z. 49) und die Mutter weiterhin den – gegebenenfalls nicht in allen Details nachvollziehbaren – Ausführungen ihrer Tochter folgt (die nach dem oben abgedruckten Ausschnitt noch weitergehen).

Betrachten wir nun vor diesem Hintergrund eine zweite Sequenz aus einer anderen außerschulischen Kommunikationssituation, in der es um den Film „Die Vorstadtkrokodile“ (nach einem Buch von Max von der Grün) geht.

Beispiel 3: Familiengespräch bei Tisch, „Vorstadtkrokodile“

```

003 VAT wann schreibt ihr denn die DEUTSCHarbeit;
004 STE am DIE:Nstach;
005 (1.9)
006 VAT hast schon geLERNT?
007 (-- )
008 STE HM_hm,
    (... )
018 STE wir schreiben über vo' die VORstadtkrokodile;
019 (1.1)
020 MUT über WAS,
021 STE über die VORstadtkrokodile;
022 MUT WAS VORstell?
023 STE <<sehr betont> vorstadtkrokodi[LE:;>]
024 MUT [was ] !DAS! denn;=
025 VAT =<<leise> is n FILM;>
026 MUT <<sehr leise> ach SO:;>
027 (5.4)
028 STE °hh gibst du mir mal FLEISCHsalat, (.)
029 DANke;
030 ((es folgt: Scherzen darüber, dass STE sich immer bedienen lässt))
    
```

In Anschluss an die elterliche Frage nach dem Termin und der Vorbereitung der Deutscharbeit (Z. 3, 6) nennt Stefan (elf Jahre) den Gegenstand, um den es gehen wird („wir schreiben über vo' die VORstadtkrokodile;“, Z. 18). Mit kurzer Verzögerung reagiert die Mutter und zeigt mit der Rückfrage „über WAS;“ (Z. 20) an, dass sie dem Ausdruck „Vorstadtkrokodile“ keine Bedeutung zuordnen kann (vgl. Selting 1987: 135). Gesprächsstrukturell erwartbar wäre, dass darauf eine Bedeutungserklärung folgt (vgl. ebd.: 137). Stefan allerdings wiederholt lediglich den fraglichen Teil seiner Äußerung wörtlich („über die VORstadtkrokodile;“, Z. 21), sodass die Mutter erneut nachfragt (Z. 22). Durch die nun fehlerhafte Wiederholung des Ausdrucks („WAS VORstell?“, Z. 22) sowie Stefans Reaktion (Z. 23) wird das Ganze zu einem akustisch bedingten Verständnisproblem herabgestuft, das allein durch betontes, langsames Wiederholen des entsprechenden Ausdrucks zu lösen sei. Die nachsetzende Frage der Mutter („was !DAS! denn;“, Z. 24) zeigt jedoch, dass das eigentliche Verstehensproblem dadurch nicht gelöst ist – der Erklärbedarf zum Thema ‚Vorstadtkrokodile‘ steht noch immer im Raum.

Dieser wird im Weiteren jedoch vom Vater, der sich einschaltet, mit einer Minimalerklärung in Form einer medialen Zuordnung („is n FILM;“, Z. 25) ausgeräumt. Durch leiseres Sprechen und Hinwendung zur Mutter wird damit Stefan, um dessen Unterrichtsinhalte es hier ja geht, temporär aus der Unterhal-

tung ausgeschlossen. Schließlich zeigt die Mutter mit einem sehr leise gesprochenen „ach SO:“ (Z. 26) an, dass ihr Informationsbedarf (vorerst) tatsächlich gedeckt ist. Nachdem keines der Familienmitglieder den Faden wieder aufnimmt, versiegt das Thema. Stefans einziger Beitrag bleibt die bloße Nennung des unterrichtlich behandelten Filmes („wir schreiben über vo' die VORstadtkrokodile“, Z. 18). Zu einem Erklären (oder Begründen) kommt es nicht. Folglich hat Stefan keine Gelegenheit, sich im Vertexten und in der Nutzung erklärtypischer Markierungen zu erproben. Oder, um in der oben verwendeten Metapher zu bleiben: Wenn ein bestimmtes Spiel gar nicht erst ausgepackt wird, kann man sich über die etwaigen Spielzüge und ihre Umsetzung auch keine Gedanken machen. Im Vergleich der beiden Ausschnitte zeigt sich außerdem auch, dass das Sprechen über Literatur und Film insgesamt jeweils sehr unterschiedlich perspektiviert wird. Während im ersten Fall das Teilen persönlicher Leseerfahrungen im Vordergrund steht, bildet im zweiten Fall der Verweis auf die Prüfungsanforderung den Rahmen für das Sprechen über den Film. Durch die jeweils anders gearteten kommunikativen Einbettungen dürften sich auch unterschiedlich große Spielräume für den Austausch über Rezipiertes ergeben.

Was bedeutet die hier beispielhaft belegte Heterogenität außerschulischer Interaktionserfahrungen nun mit Blick auf die Sprache der Schule? Befunde wie die oben skizzierten liefern eine Erklärung dafür, *warum* nicht alle Kinder von Haus aus über bildungssprachliche Kompetenzen verfügen (vgl. auch Eckhardt 2008, Redder u. a. 2013, Hövelbrinks 2014, Isler 2016, Kobayashi u. a. 2017). Die Sprache des Alltags und die Sprache der Schule sind für unterschiedliche Kinder und Jugendliche sehr unterschiedlich weit voneinander entfernt (vgl. in den 1970ern auch schon: Bernstein 1970, Bourdieu/Passeron 1977 sowie Bourdieu 2017). Was angesichts schulischer Sprach- und Diskursanforderungen zu fehlen scheint, umfasst dabei nicht nur einen bildungssprachlichen Wortschatz (vgl. Mathiebe i. d. Bd.) und die Verfügbarkeit bestimmter grammatischer Formen (vgl. Langlotz i. d. Bd.), sondern bezieht sich auch auf diskursive Praktiken, die wesentlich für die Partizipation an bildungsbezogenen *Handlungssituationen* sind. Dies rückt die Rolle von Unterrichtsgesprächen als Lernkontext für Bildungssprache umso mehr in den Blick.

4 Unterrichtsgespräche als Lernkontext für Bildungssprache – eine Selbstverständlichkeit?

Im vorangegangenen Abschnitt haben wir gezeigt, dass Kinder und Jugendliche in ihren Familien in sehr unterschiedlichem Ausmaß Erfahrungen mit bildungssprachlichen Praktiken sammeln. Folglich können Lehrpersonen letztere nicht einfach als Medium für das fachliche Lernen nutzen, sondern müssen diese auch zum Lerngegenstand machen. Unterricht muss demnach zu einem Kontext sowohl für fachliches als auch für sprachlich-diskursives Lernen werden (vgl. z. B. Grøver u. a. 2019, Harren 2015, Heller/Morek 2015, Kleinschmidt-Schinke 2018, Michaels u. a. 2013, Prediger 2021, van der Veen u. a. 2017). Zwar ist die Frage, wie die Integration von fachlichem und sprachlich-diskursivem

Lernen am besten gelingen kann, noch keineswegs abschließend geklärt, doch ist in den letzten Jahren das Potenzial von Unterrichtsgesprächen für ein solches integriertes Lernen in den Fokus gerückt. Im Rahmen von Unterrichtsgesprächen lassen sich fachlich und sprachlich anspruchsvolle Lerngelegenheiten schaffen, indem bspw. globale Zugzwänge zum Erklären und Argumentieren gesetzt werden. Zugleich können interaktive Unterstützungsverfahren zum Einsatz kommen, mit denen Lehrpersonen individuell zugeschnittene Hilfe bei der Bewältigung der gestellten globalen Anforderung leisten. Entscheidend für die Förderlichkeit eines solchen Forderns und Unterstützens (vgl. Quasthoff/Kern 2007, Morek/Heller 2021) ist, dass das Anforderungsniveau des Zugzwangs leicht über dem Kompetenzniveau, mit Vygotsky (1978) gesprochen: in der „Zone der nächsten Entwicklung“ der Lernenden, liegt. Das heißt, es darf weder zu viel noch zu wenig gefordert werden, damit sich sprachlich-diskursives Lernen realisieren kann. Bis dato findet sich ein solches „diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln“ (vgl. Morek/Heller 2021) aber nicht durchgängig im Unterrichtsalltag. Vielmehr dominieren Gesprächsführungsmuster, die gerade nicht dazu taugen, anspruchsvolle Lerngelegenheiten zu schaffen. Im Folgenden stellen wir zunächst einige häufig beobachtbare Muster vor, bevor wir auf Unterschiede zwischen den von Deutschlehrkräften gestellten fachlichen und diskursiven Anforderungen eingehen. Diese typischen Muster sind:

- das Setzen ausschließlich lokaler Zugzwänge (Beispiel 4);
- das Übernehmen von Erklärungen bzw. Begründungen durch die Lehrkraft selbst (Beispiel 5);
- das Reduzieren der diskursiven und fachlichen Anforderung beim Setzen globaler Zugzwänge auf ein Niveau unterhalb der Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen (Beispiel 6).

Fachlich und sprachlich anspruchsvolle Lerngelegenheiten werden von vornherein verpasst, wenn Lehrpersonen in Unterrichtsgesprächen ausschließlich lokale Zugzwänge setzen. Diese erwarten vom nächsten Sprecher lediglich wort- oder allenfalls satzförmige Antworten und stellen dementsprechend in fachlicher und diskursiver Hinsicht nur niedrige Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler. Wir veranschaulichen das wenig lernförderliche Potenzial lokaler Zugzwänge an folgendem Beispiel aus dem Deutschunterricht einer 7. Klasse, in dem in Gruppen Sachtexte bearbeitet werden, die in unterschiedlicher Form repräsentiert sind: entweder als kontinuierlicher Text oder als Karikatur. Eine Schülergruppe hat den Lehrer um Hilfe beim Verstehen einer Karikatur gebeten, auf der sowohl Gegner als auch Befürworter von Braunkohlekraftwerken dargestellt sind, die sich für den Klimaschutz bzw. den Erhalt von Arbeitsplätzen einsetzen.



Abb. 1: Karikatur von Gerhard Mester, © Gerhard Mester

Quelle: <https://sfv.de/pdf/Karikaturensammlung2016/pdf>, abgerufen am 27.05.2021

Als es darum geht, zu einem Verständnis der Karikatur zu gelangen, steuert der Lehrer die Schülerinnen mit einer Reihe von Fragen (Z. 17, 19, 26). Mit ihnen zerlegt er den Sachverhalt in Teilelemente – z.B. wen die Figuren auf der Karikatur repräsentieren (Z. 17, 19) und wo sie arbeiten (Z. 26) –, die er von den Schülerinnen und Schülern benennen lässt. Das Problematische dieses Vorgehens ist vielfach beschrieben worden: Der inhaltliche Gesamtzusammenhang ist nur dem Lehrer bekannt; die Schüler hingegen benennen nur einzelne Fragmente, ohne diese in Beziehung setzen zu können (vgl. Ehlich/Rehbein 1986). Das liegt daran, dass sie hier nicht gefordert sind, selbst einen Zusammenhang her- und darzustellen, indem sie beispielsweise Erklärhypothesen über den in der Karikatur gezeigten Sachverhalt aufstellen und prüfen. Stattdessen werden sie zu Stichwortgebern degradiert. Die einzige Anforderung, die ihnen zugemutet wird, besteht darin, die Aufschrift auf den T-Shirts der Figuren zu lesen (Z. 29–31: „BRAUNKohlewirtschaft“), als der Lehrer ihnen einen Tipp zum Finden der Lösung zu geben versucht. Der Lehrer selbst ist es schließlich, der seine eigene Frage „wo ARbeiten die denn;“ (Z. 26) beantwortet und eine abstrahierende Schlussfolgerung zieht: „=also es stehen hier ZWEI interessen (-) gEgeneinander.“ (Z. 35). Die anspruchsvollen Aufgaben werden also vom Lehrer gelöst, wohingegen die Lernenden nur mit niedrigen Anforderungen konfrontiert werden – sowohl in diskursiver als auch in fachlicher Hinsicht. Dass die Schülerinnen und Schüler diese Rollenzuweisung als unangemessen bewerten, wird hier an den veralbernden Reaktionen von Franz sichtbar (Z. 20, 22). Darüber hinaus zeigt Alinas Frage in Z. 37 auch, dass die lokalen Zugzwänge und die vom Lehrer übernommene Schlussfolgerung auf-

seiten der Schülerinnen und Schüler gerade nicht zu dem angezielten Verste-
hen geführt haben.

Beispiel 4: Deutschunterricht Klasse 7, Sachtext

016 LEH ALso, (-)
017 |WESSen arbeitsplätze sind | hier gemeint;
|((zeigt auf die rechte Zeichnung))|
018 PAU äh: |von DENen hier? (-) |
|((zeigt auf die zwei schwarz gekleideten Figuren))|
019 LEH ja wer SIND die;
020 FRA MENSchen und (.) [a-hörnchen und b-hörnchen.]
021 LEH [nō NICH;=also es SIND menschen aber,]
022 FRA a-hörnchen und b-hörnchen.
023 LEH NEE,
024 (---)
025 PAU <<lesend> ähm WASSer wind.>
026 LEH wo ARbeiten die denn;
027 ALI [ja |DAS is- |]
|((zeigt auf eine der Figuren))|
028 LEH [STEHT auf den t-shirts;]
029 MIR <<lesend> BRAUNKohle [(xxx xxx)>]
030 ALI [(<<lesend> BRAUNKohle]wirtschaft;>
031 PAU [(<<lesend> BRAUNKohle]wirtschaft;>
032 LEH GANZ genau.
033 also in BRAUNKohlekraftwerken;
034 SO;
035 also es stehen hier ZWEI interessen (-) gEgeneinander.
036 JA?
037 ALI aber ich HAB noch ne frage herr fontane.

Dass im Unterrichtsgespräch keine globalen Zugzwänge gesetzt werden, die Erklärungen oder Begründungen von Schülerseite erfordern würden, stellt in vielen Unterrichtsstunden den Normalfall dar: Zahlreiche Studien haben immer wieder bestätigt, dass Unterrichtsgespräche mehrheitlich über kleinschrittige Frage-Antwort-Sequenzen abgewickelt werden (vgl. z.B. Howe/Abidin 2013, Becker-Mrotzek 2009, Willemsen u. a. 2018).

Potenzielle Erwerbsgelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken gehen Schülerinnen und Schülern aber auch dann verloren, wenn Lehrkräfte Erklärungen, die sich im Gesprächsverlauf ergeben, ganz ohne Schülerbeteiligung von Beginn an selbst übernehmen. Einen solchen Fall stellt Beispiel 5 dar. Als für das Verfassen eigener Märchen ‚Zutaten‘ für diese Gattung an der Tafel gesammelt werden, nennt eine Schülerin „eine SPINdel“ (Z. 2). Daraufhin zeigen zwei Mitschüler durch Zwischenrufe an, dass sie nicht wissen, was mit diesem Wort gemeint ist („eine !WAS!“, Z. 4; „was IS das.“, Z. 6; „was ist DAS.“, Z. 10). Möglich – und in anderen Klassen auch erwartbar (vgl. z.B. Morek 2012) – wäre nun, dass die Lehrerin diese Frage an die Schülerin Celine zurückgibt, insofern ihr als Urheberin des Vorschlags eine gewisse Kenntnis der Wortbedeutung unterstellt werden kann. Dies aber ist in Beispiel 5 nicht der Fall. Stattdessen übernimmt die Lehrerin selbst das Rederecht und liefert eine Wortbedeutungserklärung (Z. 12–18):

Beispiel 5: Deutschunterricht Klasse 5, „Spindel“

```
001 LEH ceLINE;
002 CEL eine SPINdel.
003 LEH SPIN[del (-) hm HM, ]
004 FLO [eine !WAS!? ]
005 LEH ((schreibt 'Spindel' an die Tafel))
006 FLO [was IS das. ]
007 LEH [eine <<laut> SPINdel.>]
008 ((schreibt))
009 (2.0)
010 AHM was ist DAS.
011 LEH ((dreht sich zur Klasse))
012 WO:: wenn die an diesem SPINNrad sitzen,
013 dann wird DAS was die SPINNen,=
014 =hab ich euch ja schomma geZEIGT,
015 wie das funktionIERT,=
016 =dass das zu nem FADen wird,
017 ((malt Fäden in der Luft nach))
018 daDRAUF <<Rollbewegung> geROLLT.>
019 <<leise> oKAY?>
020 AHM ja.
```

Dadurch, dass die Lehrkraft selbst erklärt, was eine Spindel ist und wie man sie nutzt, vermag sie zwar abzusichern, dass die Erklärung für die Mitschüler möglichst auf Anhieb nachvollziehbar ist. Zugleich aber enthält sie der Schülerin Celine hier eine kommunikativ motivierte Gelegenheit vor, sich in bildungssprachlichen Praktiken produktiv zu erproben.

In ähnlicher Weise werden bildungssprachliche Anforderungen in Unterrichtsgesprächen zum Teil auch dadurch reduziert, dass Zugzwänge zum Erklären und Begründen zwar an Schülerinnen und Schüler gesetzt, doch in der Reichweite ihrer Bearbeitung deutlich begrenzt werden. Diesen Fall repräsentiert das Beispiel 6. Inhaltlich geht es darum, die Ursachen für die Wut des Protagonisten Oskar aus der Klassenlektüre „Oskar und die falschen Weihnachtsengel“ (Barbara Wendelken) anzuführen. Statt nun einen globalen Zugzwang zu setzen (etwa: ‚Warum ist Oskar denn wütend, wer erklärt uns das mal?‘), verwendet der Lehrer ein Äußerungsvervollständigungsformat (vgl. Lerner 1995), bei dem die Schüler die begonnene Äußerung nach dem Konnektor *weil* fortsetzen müssen (Z. 4) – was der aufgerufene Schüler auch entsprechend tut (Z. 13 und 15):

Beispiel 6: Deutschunterricht Klasse 5, „Wütend“

001 LEH der oskar ist ja (1.7) Wütend; (1.2)
 002 AUFgestanden, (---)
 003 und in sein ZIMmer gegangen, (2.4)
 004 WEI:L? (2.6)
 ((...))
 011 LEH wer kann DIE frage von mir grad beantworten;
 012 ((zeigt auf Falko))
 013 FAL weil (.) oskars mutter will mit dem dietmar zuSAMmenziehen;
 014 LEH ((nickt))
 015 FAL [u:nd] (-) oskar soll sich als ENgel verkleiden;
 016 LEH [geNAU;]
 017 EInerseits soll er als ENgel laufen, (--)
 018 und DANN (-) will auch noch seine mutter mit diesem freund
 zusammenziehen; (-)
 019 in das neue HAUS; (--)
 020 und DESwegen ist oskar wütend in seiner zimmer reingelaufen; (2.3)
 021 tessa auf deine frage komm ich GLEICH noch mal zurück,

Durch das Äußerungsvervollständigungsformat werden die fachlichen und bildungssprachlichen Anforderungen für die Schülerinnen und Schüler so reduziert, dass Kompetenzen nicht oder nur sehr minimal erweitert werden können. Falkos Beitrag zeigt hingegen, dass er schon in der Lage ist, ausgebaute Beiträge autonom zu vertexten (hier: Verknüpfung zweier Aussagen in Z. 13 und 15). Trotzdem fordert der Lehrer in diesem Fall nicht, ein ganzes Äußerungspaket in Form einer Erklärung anzuschließen, sondern beschränkt sich darauf, die inhaltlichen Lücken in seinem Satz füllen zu lassen. Auch die Folgeaktivitäten des Lehrers spiegeln wider, dass die Bewältigung einer globalen Anforderung nicht von den Schülerinnen und Schülern erwartet – und ihnen womöglich auch gar nicht zugetraut – wird: Zum einen bestätigt er jeweils umgehend die satzförmig realisierten Teile der Schülerantwort (Z. 14 und 16); zum anderen liefert er anschließend – analog zum Fall in Beispiel 5 – selbst eine ausgebaute Erklärung (Z. 17–20). Darin macht er zwar mustergültig vor, wie ein kausaler Zusammenhang vertextet und markiert werden kann (z.B. *einerseits*, *und DANN*, *und deswegen*), nimmt den Lernenden dadurch jedoch die Bearbeitung der Anforderungen weitgehend ab. Die Schülerinnen und Schüler erhalten somit kaum Gelegenheit, sich selbst in der Rolle von Beiträger/-innen ausgebaute Erklärungs- oder Begründungshandlungen zu erfahren und ihre Kompetenzen im Vertexten und Markieren entsprechender komplexer Redebeiträge zu nutzen und zu entwickeln. Wie bereits erwähnt, zeigt die Erwerbsforschung jedoch, dass es Schülerinnen und Schülern bei ihrem Diskurserwerb besonders hilft, wenn Anforderungen so gestellt werden, dass sie knapp über ihrem Kompetenzniveau (d. h., in der Zone ihrer nächsten Entwicklung, s. o.) liegen.

Insgesamt finden sich in den hier exemplarisch vorgestellten Beispielen drei wiederkehrende Mechanismen von Unterrichtsgesprächen:

- Erstens werden oft nur lokale Zugzwänge gesetzt, die Einzelinformationen oder kleine Wissensfragmente erfragen; dadurch werden nicht nur fachlich, sondern auch sprachlich niedrige Anforderungen etabliert, insofern zu ihrer Beantwortung häufig Einwort-Äußerungen hinreichend sind.

- Zweitens sind es oft die Lehrkräfte selbst, die das Versprachlichen von Erklärungen und Begründungen in Form von ausgebauten Redebeiträgen übernehmen, statt globale Zugzwänge für Erklärungen und Begründungen zu setzen, die von Schülerinnen und Schülern zu leisten wären.
- Und drittens werden Zugzwänge zum Begründen und Erklären teilweise von Lehrkräften auf eine Weise gesetzt, die die Anforderungen von vornherein so verkleinern oder abschwächen (z. B. durch die Verwendung des Äußerungsvervollständigungsformats wie in Beispiel 6 oder durch Formulierungen wie *wer erklärt das mal eben nur ganz kurz?*), dass sie deutlich unter dem Kompetenzniveau der Lernenden liegen.

Diese Mechanismen stehen in Übereinstimmung mit Ergebnissen der linguistischen und bildungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung der letzten 50 Jahre (vgl. Howe/Abedin 2013). Sie mögen daher als typisch, vielleicht sogar als unumgebar für Schulunterricht erscheinen, insofern dieser immer darauf gerichtet ist, viele Schülerinnen und Schüler in begrenzter Zeit an der Erarbeitung vorab festgelegter unterrichtlicher Zielgrößen aktiv zu beteiligen (vgl. Ehlich/Rehbein 1986). Empirisch allerdings lassen sich durchaus Abweichungen von einer solch kleinschrittigen, für die Schülerinnen und Schüler diskursiv ebenso wenig anforderungs- wie anregungsreichen Gesprächsführung im Unterricht feststellen: So konnten wir im Rahmen verschiedener Studien auch Lehrkräfte sowohl der Grund- als auch der Sekundarstufe I beobachten, die sehr deutlich globale Zugzwänge zum Erklären und Argumentieren an ihre Schülerinnen und Schüler setzen und dadurch Übungs- und Erwerbsgelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken schaffen (vgl. Heller 2012, Morek 2012, Heller/Morek 2015, Morek/Heller 2021). Die folgenden beiden Äußerungen zeigen, wie diese Lehrkräfte dabei vorgehen (vgl. zu den Beispielen genauer: Heller/Morek 2015: 12–13):

(7) *Was ist ‚dämmern‘? Wer kann erklären, was dämmern ist?*

(8) *Welche Lösung erscheint uns sinnvoll? Mit Begründung!*

Derartige Äußerungen sind insofern ein zentrales Mittel der Förderung bildungssprachlichen Handelns im Unterricht, als die Lehrkräfte darin jeweils ganz unmissverständlich deutlich machen, *dass* ein eigenständiges Äußerungspaket eines Schülers oder einer Schülerin erwartet wird und *welche* diskursive Praktik vollzogen werden soll: Es ist klar, welches Spiel nun gespielt wird. Nach solchen Lehreräußerungen folgen regelhaft ausgebauter Erklärungen oder Begründungen einzelner Schülerinnen und Schüler. Daher sprechen wir in diesem Zusammenhang von „diskurserwerblichförderlichem Lehrerhandeln“ (Heller/Morek 2015; vgl. auch zu weiteren Evidenzen für die Förderlichkeit: Heller/Morek 2019, Morek/Heller 2021).

Wie bereits im Zusammenhang mit den einzelnen Beispielen erwähnt, scheinen Lehrkräfte in ihren Unterrichtsgesprächen also jeweils unterschiedlich hohe Anforderungen an ihre Schülerinnen und Schüler zu stellen. Welche Unterschiede zwischen Lehrpersonen dabei zutage treten, lässt sich für unsere

eigenen Untersuchungen und unter Bezug auf weitere vereinzelte Evidenzen bisheriger Forschung wie folgt konkretisieren:

In unseren Untersuchungen zu Unterrichtsgesprächen haben wir uns für das Fach Deutsch im Sekundarstufenbereich 106 Unterrichtsstunden in neun verschiedenen Schulen genauer angesehen (fünf Klassen der Jahrgangsstufe 5 sowie vier Klassen der Jahrgangsstufe 6); vertreten waren fünf Gymnasien (Gy), drei Gesamtschulen (Ge) und eine Hauptschule (HS). In einem ersten groben Zugriff auf die Daten haben wir auf Basis der Videomitschnitte ermittelt, wie häufig die Lehrkräfte in den jeweiligen Klassen (i. d. R. pro Lehrkraft acht bis zwölf Unterrichtsstunden pro Klasse) globale Zugzwänge für unterrichtstypische diskursive Praktiken setzen (Erklären; Argumentieren; Berichten; Beschreiben). Die dabei sichtbar werdenden Muster sind zwar mit Vorsicht zu betrachten, insofern wir in unserem qualitativ und explorativ angelegten Forschungsdesign keine Standardisierung (z. B. hinsichtlich der Unterrichtsthemen oder der eingesetzten Materialien) vorgenommen haben; sie können aber doch einen ersten Einblick in die diskursiven Praktiken geben. Tabelle 1 zeigt eine Zusammenschau der durchschnittlichen Anzahl der jeweils gesetzten globalen Zugzwänge zum Erklären und Argumentieren der verschiedenen Lehrkräfte in unseren Daten – jeweils in Relation zur Dauer einer Unterrichtsstunde (45 Minuten).

| Lehrkraft | Zugzwänge zum Erklären pro Unterrichtsstunde | Zugzwänge zum Argumentieren/Begründen pro Unterrichtsstunde | Globale Zugzwänge gesamt pro Unterrichtsstunde |
|------------|--|---|--|
| LK2 (Gy-6) | 3,10 | 2,90 | 6,00 |
| LK1 (Gy-6) | 4,81 | 0,90 | 5,73 |
| LK4 (Gy-5) | 3,09 | 2,27 | 5,36 |
| LK5 (Gy-5) | 3,20 | 1,60 | 4,80 |
| LK3 (Gy-5) | 2,92 | 1,54 | 4,46 |
| LK6 (Ge-6) | 1,25 | 1,00 | 2,25 |
| LK9 (HS-6) | 0,66 | 0,88 | 1,55 |
| LK8 (Ge-5) | 0,87 | 0,37 | 1,25 |
| LK7 (Ge-5) | 0,50 | 0,35 | 0,85 |

Tab. 1: Globale Zugzwänge im Deutschunterricht unterschiedlicher Lehrkräfte

Es zeichnet sich folgendes Bild ab: Die von uns untersuchten Lehrkräfte unterscheiden sich erheblich darin, wie häufig sie globale Zugzwänge zum Erklären und Argumentieren setzen. Einige Lehrkräfte tun dies deutlich mehr als andere. Damit stehen Schülerinnen und Schülern unterschiedlich reichhaltige Kontexte für das Erproben, Üben und (Weiter-)Entwickeln diskursiver Kompetenzen im Bereich bildungssprachlichen Handelns zur Verfügung. Bei genauerer Betrachtung der Tabelle fällt auf, dass Unterschiede zwischen den Lehrkräften Bezüge zu den verschiedenen Schulformen aufweisen: Tendenziell werden in unseren Daten globale Zugzwänge für das Erklären und Argumentieren öfter in

Gymnasialklassen gesetzt. Für diese schulformspezifischen Differenzen kommen unterschiedliche Erklärungsansätze in Frage, die möglicherweise auch zusammenwirken. Erstens ist die Anzahl möglicher globaler Zugzwänge sehr wesentlich auch davon abhängig, wie viel Zeit Unterrichtsgesprächen überhaupt im Unterricht eingeräumt wird oder ob bspw. Einzel- oder Partnerarbeitsphasen überwiegen (vgl. Erath u. a. 2018). Zweitens könnte es sein, dass die höheren diskursiven Anforderungen im gymnasialen Unterricht reflektieren, dass die Schülerschaft über andere Niveaus diskursiver Kompetenz verfügt. Hier könnten schulformvergleichende Untersuchungen genaueren Aufschluss liefern, die lehrerseitig gesetzte Anforderungen in unterschiedlichen Klassenstufen systematisch miteinander in Verbindung bringen. Eine dritte Erklärung für die sich andeutenden schulformabhängigen Unterschiede wäre, dass sich darin unterschiedliche lehrerseitige *Erwartungen* an die diskursive *Leistungsfähigkeit* oder *-bereitschaft* ihrer Schülerinnen und Schüler niederschlagen.

Insgesamt bedarf es hier noch weiterer, intensiver Forschung. Mit Blick auf die letztgenannte Erklärung liegen aber bereits einige Beobachtungen vor, die dafür sprechen, dass unterschiedliche Erwartungen von Lehrkräften durchaus eine Rolle spielen. So finden sich bei Spiegel (1999: 31–36) und Dietrich (2010: 163–191), die Unterrichtsinteraktionen in verschiedenen Schulformen miteinander verglichen haben, ebenfalls Hinweise darauf, dass (diskursive) Anforderungsniveaus in Abhängigkeit von der Schulform differieren. Beispielsweise berichtet Spiegel (1999), dass Deutschlehrkräfte an Realschulen häufiger konfrontativ und lebensweltlich verankerte Pro- und Contra-Diskussionen initiieren, wohingegen die Gymnasiallehrkräfte bevorzugt Klärungsdiskussionen eröffneten, in denen die analytische und abstrahierende Explizierung von Hintergründen sowie Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen im Vordergrund standen (vgl. ebd.: 31). Dietrich (2010) findet für die von ihr untersuchten Hauptschul- und Gymnasialklassen u. a. Unterschiede in der Art und Weise, wie Fragen und Aufgaben im Unterricht gestellt werden: Die Hauptschullehrenden thematisierten und relativierten beständig deren Anforderungscharakter (z. B. *Wer versucht das mal? Wenn das nicht richtig ist, ist nicht so schlimm*, vgl. ebd.: 173), wohingegen sich solche Relativierungen in den Gymnasien nicht fanden; stattdessen dominierte dort ein Gestus des gelassenen Zutrauens in die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, eine Aufgabe eigenständig zu lösen (vgl. ebd.: 176). Ähnliches beobachtet auch Kordts (2020) bei ihrem Vergleich von Unterrichtsgesprächen an einem Gymnasium und einer Werkrealschule.⁷ Während die Lehrkraft der Werkrealschule die Schülerschaft als leistungsschwach positioniert („ihr braucht keine ANGST haben; ich mach sie auch nich so (.) anspruchsvoll wie_s norMALERweise is“, ebd.: 70), wird den Gymnasialschülerinnen und

7 Werkrealschulen sind in Baden-Württemberg erweiterte Hauptschulen, die neben einem Hauptschulabschluss auch die Prüfung zur Mittleren Reife anbieten.

-schülern zugeschrieben, dass sie kritisch-mitdenkende Subjekte sind, die es fachlich zu fordern gilt („ich überFORdere euch im moment ein bisschen; [...] euer (.) gutes mathematisches potenZIAL auszuschöpfen“, ebd.: 75).

Insgesamt also ergeben sich aus verschiedenen Studien erste Hinweise darauf, dass fachlich-diskursive Anforderungsniveaus in Abhängigkeit von der jeweiligen Schulform variieren. Sollten sich diese Differenzen auf systematischer, breiterer Datenbasis erhärten, dann würde dies nahelegen, dass Unterschiede bezüglich der ‚mitgebrachten‘ Vorerfahrungen im Bereich bildungssprachlicher Praktiken, wie wir sie in Kapitel 2 exemplarisch vorgestellt haben, über den Verlauf der Schulzeit nicht kompensiert, sondern im Gegenteil noch verschärft würden. Der vielfach beschriebene Matthäus-Effekt – wer hat, dem wird gegeben – würde dann zu einer scherenförmigen Entwicklung diskursiver und bildungssprachlicher Kompetenzen der entsprechenden Schülerinnen und Schüler führen.

5 Fazit

Die Passung zwischen schulischem und außerschulischem Alltag gestaltet sich für Kinder und Jugendliche sehr unterschiedlich. Dies gilt insbesondere für bildungssprachliche Praktiken wie das Erklären und Argumentieren, denen für die Konstruktion, Absicherung und den Transfer von Wissen im schulischen Unterricht eine zentrale Rolle zukommt. In welchem Ausmaß Kinder und Jugendliche mit diesen Praktiken auch außerschulisch in Berührung kommen, ist in Deutschland nach wie vor sehr stark abhängig vom Herkunftsmilieu. Eine zentrale Aufgabe der Schule muss es sein, diese herkunftsbedingten Unterschiede wahrzunehmen und bildungssprachliche Praktiken zum Lerngegenstand zu machen. Einen Ansatzpunkt dafür können Unterrichtsgespräche bilden, in denen sich integrierte Gelegenheiten für fachliches und sprachlich-diskursives Lernen schaffen lassen. Ein Blick auf die Lage der Sprachbildung an den Schulen gibt jedoch Hinweise, dass diese sehr heterogen ist: Anspruchsvolle Lerngelegenheiten für fachliches und diskursives Lernen finden sich in Unterrichtsgesprächen noch nicht durchgängig. Zu den Aufgaben der Bildungspolitik und der Wissenschaft gehört es also, Wege zu finden, Lehrpersonen über sämtliche Lehrerbildungsphasen hinweg noch besser darauf vorzubereiten, *alle* Schülerinnen und Schülern beim Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen zu unterstützen. Erste Schritte in diese Richtung werden in jüngster Zeit unternommen, z. B. in Studien, die Lehrkräfte in unterrichtlicher Gesprächsführung weiterbilden und durch kontinuierliche Unterrichtsbeobachtung und Beratung begleiten (vgl. Sedova u. a. 2016, Pauli/Reusser 2018, Pehmer u. a. 2015, Pfister u. a. 2015, Morek/Heller 2021). Sie zeigen, dass sich die Lage der Sprache in den Schulen im Bereich von Unterrichtsgesprächen in produktiver Weise verändern lässt.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 103–115.
- Bernstein, Basil (1970): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958–1970. Amsterdam.
- Birkner, Karin/Meer, Dorothee (Hg.) (2011): Institutionalisierte Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim.
- Bourdieu, Pierre (2017): Sprache. Schriften zur Kulturosoziologie I. Berlin.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London.
- Dietrich, Cornelia (2010): Zur Sprache kommen. Sprechgestik in jugendlichen Bildungsprozessen in und außerhalb der Schule. Weinheim.
- Drescher, Martina (1992): Verallgemeinerungen als Verfahren der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher und schriftlicher Kommunikation. Stuttgart.
- Ehlich, Konrad (2014): Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens. In: Antonie Hornung, Gabriella Carobbio, Daniela Sorrentino (Hg.): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster, S. 41–54.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen.
- Eckhardt, Andrea G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Münster.
- Erath, Kirstin/Prediger, Susanne/Quasthoff, Uta/Heller, Vivien (2018): Discourse Competence as Important Part of Academic Language Proficiency in Mathematics Classrooms: The Case of Explaining to Learn and Learning to Explain. In: *Educational Studies in Mathematics* 99/2, S. 161–179.
- Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann, Johannes Vollmer (Hg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster, S. 113–130.
- Gogolin, Ingrid (2009): „Bildungssprache“ – The Importance of Teaching Language in Every School Subject. In: Tanja Tajmel (Hg.): *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*. Münster, S. 91–102.
- Grøver, Vibeke/Uccelli, Paola/Rowe, Meredith L./Lieven, Elena V. M. (2019): Learning through Language. In: Vibeke Grøver, Paola Uccelli, Meredith L. Rowe, Elena V. M. Lieven (Hg.): *Learning through Language. Towards an Educationally Informed Theory of Language Learning*. Cambridge, S. 1–15.
- Günthner, Susanne (2009): Intercultural Communication and the Relevance of Cultural Specific Repertoires of Communicative Genres. In: Helga Kotthoff, Helen Spencer-Oatey (Hg.): *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin, New York, S. 127–159.

- Harren, Inga (2015): Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe. Mannheim.
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen.
- Heller, Vivien (2021): Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fach: Vertextungsverfahren des Erklärens und Argumentierens. In: Uta Quasthoff, Vivien Heller, Miriam Morek (Hg.): Diskurs-erwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin, S. 303–346. Online-Publikation: <https://www.degruyter.com/view/title/580681> (Open Access).
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: Leseforum.ch 3, S. 1–23.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2019): Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. In: Didaktik Deutsch 46, S. 102–121.
- Heller, Vivien/Quasthoff, Uta/Prediger, Susanne/Vogler, Anna (2017): Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrende Schülererklärungen und -begründungen? In: Bernt Ahrenholz, Britta Hövelbrinks, Claudia Schmellentin (Hg.): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen, S. 139–160.
- Heppt, Birgit/Stanat, Petra (2020): Development of Academic Language Comprehension of German Monolinguals and Dual Language Learners. In: Contemporary Educational Psychology 62, S. 1–15.
- Hövelbrinks, Britta (2014): Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres. Basel.
- Howe, Christine/Abedin, Manzoorul (2013): Classroom Dialogue. A Systematic Review Across Four Decades of Research. In: Cambridge Journal of Education 43/3, S. 325–356.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistungen – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. In: Praxis Deutsch 29/176, S. 6–19.
- Isler, Dieter (2016): Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien. Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern. Weinheim, Basel.
- Keppler, Angela (1994): Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien. Frankfurt am Main.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin.

- Knoblauch, Hubert (1995): *Kommunikationskultur. Die kommunikative Konstruktion kultureller Kontexte*. Berlin.
- Kobayashi, Masaki/Zappa-Hollman, Sandra/Duff, Patricia A. (2017): *Academic Discourse Socialization*. In: Patricia A. Duff, Stephen May (Hg.): *Language Socialization*. Cham, S. 239–254.
- Kordts, Ina (2020): *Kollektive Positionierungen von Schülerinnen und Schülern an verschiedenen Schulformen in der Unterrichtsinteraktion*. In: Helga Kotthoff, Vivien Heller (Hg.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen, S. 57–88.
- Lareau, Annette (2003): *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley.
- Lerner, Gene H. (1995): *Turn Design and the Organization of Participation in Instructional Activities*. In: *Discourse Processes* 19/1, S. 111–131.
- Luckmann, Thomas (1989): *Kultur und Kommunikation*. In: Max Haller, Wolfgang Zapf, Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny (Hg.): *Kultur und Gesellschaft*. Frankfurt am Main, S. 33–45.
- Luckmann, Thomas (2002): *Der kommunikative Aufbau der sozialen Welt und die Sozialwissenschaften*. In: Thomas Luckmann, Hubert Knoblauch (Hg.): *Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981–2002*. Konstanz, S. 157–182.
- Michaels, Sarah/O'Connor, Mary C./Williams Hall, Megan/Resnick, Lauren B. (2013): *Accountable Talk Sourcebook. For Classroom Conversation that Works*. Pittsburgh.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen.
- Morek, Miriam (2016): *Formen mündlicher Darstellung in situ: Zur Komplexität von Diskursanforderungen in Unterrichtsgesprächen*. In: Ulrike Behrens, Olaf Gätje (Hg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht: Wie Themen entfaltet werden*. Frankfurt am Main, S. 95–131.
- Morek, Miriam (2021): *Familien- und Peer-Interaktionen als Erwerbsressource für Diskurskompetenzen. Empirische Befunde zu Variabilität und Erwerbspotenzial außerschulischer Diskurspraktiken von Präadoleszenten*. In: Uta Quasthoff, Vivien Heller, Miriam Morek (Hg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin, S. 185–240. Online-Publikation: <https://www.degruyter.com/view/title/580681> (Open Access).
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): *Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs*. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57/1, S. 67–101.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2021): *Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung: Finetuning diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion*. In: Uta Quasthoff, Vivien

- Heller, Miriam Morek (Hg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin, S. 381–424. Online-Publikation: <https://www.degruyter.com/view/title/580681> (Open Access).
- Morek, Miriam/Heller, Vivien/Quasthoff, Uta (2017): Argumentieren und Erklären. Konzepte, Modellierungen und empirische Befunde im Rahmen der linguistischen Erwerbs- und Unterrichtsforschung. In: Iris Meißner, Eva Wyss (Hg.): Erklären und Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen, S. 11–45.
- Nell-Tuor, Nadine (2014): Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit – eine explorative Studie mittels Fragebogen, Interviews und Unterrichtsvideografie. Zürich: University of Zurich. Online-Publikation: <https://doi.org/10.5167/uzh-108749>, abgerufen am 27.05.2021.
- Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2018): Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36/3, S. 365–377.
- Pehmer, Ann-Kathrin/Gröschner, Alexander/Seidel, Tina (2015): Fostering and Scaffolding Student Engagement in Productive Classroom Discourse. Teachers' Practice Changes and Reflections in Light of Teacher Professional Development. In: Learning, Culture and Social Interaction 7, S. 12–27.
- Pfister, Mirjam/Moser Opitz, Elisabeth/Pauli, Christine (2015): Scaffolding for Mathematics Teaching in Inclusive Primary Classrooms. A Video Study. In: ZDM Mathematics Education 47/7, S. 1079–1092.
- Prediger, Susanne (2021): Von Unterrichtsforschung zu Design-Research auf Professionalisierungsebene: Diskursensible Gesprächsführung lernen. In: Uta Quasthoff, Vivien Heller, Miriam Morek (Hg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin, S. 347–377. Online-Publikation: <https://www.degruyter.com/view/title/580681> (Open Access).
- Quasthoff, Uta (2012): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 84–101.
- Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (2021): Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen. Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In: Uta Quasthoff, Vivien Heller, Miriam Morek (Hg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin, S. 13–34. Online-Publikation: <https://www.degruyter.com/view/title/580681> (Open Access).
- Quasthoff, Uta/Kern, Friederike (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Heiko Hausendorf (Hg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen, S. 277–306.
- Redder, Angelika/Guckelsberger, Susanne/Graßer, Barbara (2013): Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in den ersten beiden Jahrgängen der Primarstufe. Münster.

- Schleppegrell, Mary J. (2004): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ.
- Sedova, Klara/Sedlacek, Martin/Svaricek, Roman (2016): *Teacher Professional Development as a Means of Transforming Student Classroom Talk*. In: *Teaching and Teacher Education* 57, S. 14–25.
- Selting, Margret (1987): *Reparaturen und lokale Verstehensprobleme oder: Zur Binnenstruktur von Reparatursequenzen*. In: *Linguistische Berichte* 108, S. 128–149.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin u. a. (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 292–341.
- Snow, Catherine E./Uccelli, Paola (2009): *The Challenge of Academic Language*. In: David R. Olson, Nancy Torrance (Hg.): *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge, S. 112–133.
- Spiegel, Carmen (1999): *Argumentation von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei Argumentationsformen*. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 30, S. 19–40.
- Steinhoff, Thorsten (2019): *Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik*. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71, S. 327–352.
- van der Veen, Chiel/Mey, Langha de/van Kruistum, Claudia/van Oers, Bert (2017): *The Effect of Productive Classroom Talk and Metacommunication on Young Children’s Oral Communicative Competence and Subject Matter Knowledge. An Intervention Study in Early Childhood Education*. In: *Learning and Instruction* 48, S. 14–22.
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim.
- Willemsen, Annerose/Gosen, Myrte N./van Braak, Marije/Koole, Tom/Glopper, Kees de (2018): *Teachers’ Open Invitations in Whole-class Discussions*. In: *Linguistics and Education* 45, S. 40–49.
- Zabka, Thomas (2015): *Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht*. In: *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, S. 169–187. Online-Publikation: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-zabka.pdf>, abgerufen am 27. 05. 2021.

Sprache der Lehrer/-innen – Sprache der Schüler/-innen

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird untersucht, ob und wie Lehrpersonen ihren Sprachgebrauch an das jeweilige sprachliche Entwicklungsniveau der Schüler/-innen unterschiedlicher Jahrgangsstufen anpassen und die Lernenden auf diese Weise zur Bildungssprache der Schule führen, zur sogenannten konzeptionellen Schriftlichkeit (vgl. Koch/Oesterreicher 1985). Mit konzeptioneller Schriftlichkeit wird eine Ausdrucks- und Formulierungsweise – auch in gesprochener Sprache – beschrieben, die „eher ‚schriftlich‘“ anmutet und in gewisser Weise „an die geschriebene Sprache [...] angelehnt ist“ (Dürscheid 2012: 43). Konzeptionelle Schriftlichkeit zeichnet sich z. B. durch komplexere Wörter und einen komplexeren Satzbau, eine differenziertere Wortwahl und differenziertere Satzstrukturen, eine komprimiertere, integriertere Formulierungsweise sowie einen höheren Planungsgrad aus.

Ob und wie Lehrpersonen ihren Sprachgebrauch an das sprachliche Entwicklungsniveau ihrer Schüler/-innen anpassen, ist eine aus der Erstspracherwerbsforschung entlehnte Fragestellung. In dieser wird „[c]hild directed speech (CDS)“ (Pine 1994: 15), also die „an das Kind gerichtete Sprache“ (KGS)“ (Szaun 2011: 174) untersucht. Dabei wird in den Blick genommen, inwieweit Bezugspersonen ihre KGS mit steigenden sprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder ebenfalls zunehmend etwas komplexer gestalten.

Dass solche Adaptionen auch in der Lehrersprache zu erkennen sind, möchte ich zunächst anhand zweier Gesprächsausschnitte von Unterrichtskommunikation exemplarisch demonstrieren. Es handelt sich bei dem ersten Gesprächsausschnitt um einen Auszug aus einer Sachunterrichtsstunde mit biologischer Schwerpunktsetzung in einer 3. Grundschulklasse, beim zweiten Gesprächsausschnitt um eine Biologiestunde in einer 5. Klasse des Gymnasiums (vgl. Kleinschmidt/Pohl 2017: 98–100). In beiden Gesprächsausschnitten sind sogenannte Nahrungsketten Unterrichtsgegenstand. Mithilfe von Pfeilen wird linear dargestellt, welche Arten von welchen anderen Arten gefressen werden; eine Nahrungskette im Ökosystem Wald ist z. B.: *Haselnuss* → *Eichhörnchen* → *Baummarde* → *Uhu*.

Es wird nun fachsprachlich mithilfe des Passivs formuliert, welche Art von welcher anderen Art gefressen wird: *Die Haselnuss wird gefressen vom Eichhörnchen. Das Eichhörnchen wird gefressen vom Baummarde. Der Baummarde wird gefressen vom Uhu.* Der Pfeil hat also die Bedeutung *wird gefressen von*. Der Vermittlung der Bedeutung dieses Pfeils widmet sich im folgenden Gesprächsausschnitt der Sachunterrichtslehrer in der 3. Grundschulklasse. Er demon-

triert auf einer Overheadfolie, wie die Pfeile einzuzeichnen und wie diese zu verstehen sind.

Gesprächsausschnitt 1 (3. Klasse, männlicher Sachunterrichtslehrer):¹

((1s)) Jetzt müssen wir uns nur einigen, ((2s)) äähm • wohin soll der Pfeil zeigen? ((1s)) Ich würde vorschlagen, ((2,5s)) der zeigt immer dahin/ • • • also immer in den Mund • • von demjenigen, der • den frisst.

Auffallend an diesem kurzen Gesprächsausschnitt ist, dass der Sachunterrichtslehrer hier die passivische Form *wird gefressen von* nicht nutzt. Stattdessen versucht er, den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung und Richtung des Pfeils bildlich zu erklären, indem er im Sinne einer ‚Eselsbrücke‘ ganz konkret anschaulich erläutert, dass der Pfeil immer *in den Mund • • von demjenigen, der • den frisst* zeigt. Dabei nutzt er die Aktiv-Form des Verbs *fressen*.

Erkennbar anders ist die Situation schon in der 5. Gymnasialklasse im Biologieunterricht (Gesprächsausschnitt 2). Hier verwendet der Schüler Toni² zunächst noch die Aktivform von *fressen*: *Also die Haselmaus • frisst die • • Bucheckern*. Der Biologielehrer (Bio – m) reformuliert Tonis Aussage im Anschluss und demonstriert in seiner eigenen Äußerung ganz konkret modellhaft die fachsprachliche Anforderung an die Schülerinnen und Schüler dieser 5. Klasse, nämlich dass sie zur Formulierung von Nahrungsbeziehungen in Nahrungsketten das Passiv nutzen sollen: *Also Haselmaus wird gefressen von/vom Eichelhäher, né?*

Gesprächsausschnitt 2 (5. Klasse, männlicher Biologielehrer):

Toni: *Also die Haselmaus • frisst die • • Bucheckern.*

Und ((2s)) die/ [[((1s))]]

Arthur: *[Der.]*

Toni: *der Eichelhäher frisst die Haselmaus.*

Bio – m: *Also Haselmaus wird gefressen von/vom Eichelhäher, né? Immer...*

Dieser kurze Vergleich sollte zum einen exemplarisch zeigen, dass Lehrpersonen ihre an die Schülerinnen und Schüler gerichtete Sprache an den sprachlichen Erwerbsstand der Schüler/-innen anpassen und sie damit immer mehr zur Sprache der Schule führen können. Zum anderen kann bereits anhand dieses Beispiels anschaulich werden, wie Spracherwerb durch das Sprachangebot und in der Interaktion auch in der Schule stattfinden kann. Die Grundlagen dieser spracherwerbsbezogenen Analyse sollen im Kapitel 3 genauer erläutert

1 Konventionen der Verschriftlichung: • = kurzes Stocken im Redefluss; • • = Pause von ca. ½ Sekunde; • • • = Pause von ca. einer ¼ Sekunde; ((xs)) = Pause von x Sekunden; [] = Beginn und Ende gleichzeitigen Sprechens; ___ = Betonung; / = Reparatur; ... = Abbruch.

2 Alle Namen von Lehrpersonen und Schüler/-innen sind anonymisiert.

werden, während im folgenden Kapitel 2 die Zielperspektive des Spracherwerbs in der Schule in den Blick genommen wird.

2 Zielperspektive der Förderung der Unterrichtssprache: Konzeptionelle Schriftlichkeit im medial Mündlichen

Wenn wir Spracherwerb im Unterricht und die Rolle der Lehrersprache dabei untersuchen wollen, muss zunächst die Frage im Vordergrund stehen, welche sprachliche Varietät die Zielperspektive unterrichtlichen Spracherwerbs ist. Sie wird mit unterschiedlichen Ausdrücken bezeichnet: z. B. *Bildungssprache* (vgl. Morek/Heller 2012, vgl. auch Heller/Morek i. d. Bd.), *Schulsprache* (vgl. Vollmer/Thürmann 2010) oder *Alltägliche Wissenschaftssprache* (vgl. Uessler u. a. 2013).

Diese Beschreibungen der im Unterricht zu erwerbenden Sprache haben eines gemeinsam: Sie sind explizit bezogen oder zumindest implizit beziehbar auf das übergreifende Konstrukt der *konzeptionellen Schriftlichkeit* nach Koch und Oesterreicher (1985). Ich möchte dies an einem kurzen Zitat von Gogolin (2004) veranschaulichen: „Schulische Kommunikation hat auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht, tendenziell die *konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit*“ (ebd.: 106, Hervorhebung K. K.-S.). Gogolin macht hier deutlich, dass auch in *medial mündlicher* Kommunikation im Unterricht, also in der gesprochenen Sprache, sprachliche Merkmale der *konzeptionellen Schriftlichkeit* relevant werden. Daraus lässt sich schließen, dass konzeptionelle Schriftlichkeit die gemeinsame konzeptuelle Klammer unterschiedlicher Modellierungen der Unterrichtssprache ist. Daher soll im Folgenden mit diesem übergreifenden Konstrukt weitergearbeitet werden.

Das Besondere an Koch/Oesterreichers Modellierung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist, dass nicht allein eine einfache Unterscheidung zwischen *medialer* Mündlichkeit und *medialer* Schriftlichkeit vorgenommen wird. In Bezug auf diesen medialen Aspekt werden medial mündliche von medial schriftlichen Äußerungen dadurch unterschieden, dass sie entweder auditiv wahrnehmbar (medial mündlich) oder aber visuell wahrnehmbar (medial schriftlich) sind (vgl. Koch/Oesterreicher 2011: 14). Zusätzlich zu dieser medialen Entweder-oder-Unterscheidung führen die Autoren die Differenzierung zwischen *konzeptioneller* Mündlichkeit und Schriftlichkeit ein. Eine Äußerung kann eher für eine Situation der Nähekommunikation oder aber eher für eine der Distanzkommunikation konzipiert sein. Dabei handelt es sich um einen graduellen Unterschied, der unabhängig ist vom Medium der Äußerung. Der konzeptionelle Aspekt bezieht sich somit auf die charakteristische Art des sprachlichen Ausdrucks bzw. der Formulierung, die in der betreffenden Situation gewählt wird und die von der Konzeption her eher mündlich oder eher schriftlich sein kann.

Die wichtigste Erkenntnis aus dem Modell von Koch und Oesterreicher ist folglich, dass die Unterscheidung zwischen medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit zur Charakterisierung von Äußerungen nicht ausreicht. Ergänzend ist

immer auch die konzeptionelle Dimension zu betrachten, denn eine medial mündliche Äußerung kann durchaus Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit tragen: Das Unterrichtsgespräch in einer Oberstufenklasse ist zwar als medial mündlich einzustufen, es wird aber mehrere Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit aufweisen, wie beispielsweise komplexere Sätze oder einen ausdifferenzierteren bildungssprachlichen Wortschatz. Demgegenüber ist ein Schülerbeitrag im Unterrichtsgespräch einer 2. Grundschulklasse zwar ebenfalls als medial mündlich zu klassifizieren; wenn er allerdings einfachere Sätze oder einen noch wenig ausdifferenzierten bildungssprachlichen Wortschatz enthält, wird er auch hinsichtlich des konzeptionellen Aspekts als eher mündlich einzuordnen sein.

Der konzeptionelle Aspekt eignet sich besonders gut für die Beschreibung von Veränderungsprozessen über die Jahrgangsstufen. So ließen sich in den Analysen der Lehrersprache z. B. Aussagen treffen wie die folgende: Der Grad konzeptioneller Schriftlichkeit der Lehreräußerungen ist in der betrachteten Oberstufenklasse höher als der in der betrachteten Grundschulklasse.

Man kann konzeptionelle Schriftlichkeit im Unterricht mit Blick auf folgende vier Dimensionen untersuchen: Komplexität, Integration, Differenziertheit, Planung (vgl. Kleinschmidt 2017: 125 f., Kleinschmidt-Schinke 2018: 100, Pohl 2017: 263–264). Diese Dimensionen, die in konzeptioneller Schriftlichkeit immer stärker ausgeprägt sind als in der konzeptionellen Mündlichkeit, sollen im Folgenden genauer erläutert werden:

1. *Komplexität*: Hier wird betrachtet, ob ein sprachliches Element *mehr* Bestandteile enthält und damit als komplexer anzusehen ist als ein anderes. Das Wort *Schule* ist in diesem Sinne weniger komplex und damit weniger konzeptionell schriftlich als das Wort *Schulabschlusszeugnis*, das aus fünf Bausteinen (*schul-ab-schluss-zeug-nis*) besteht. Und der Satz *Das Gefäß ist leer* mit vier Wörtern ist weniger komplex als der Satz *Das Gefäß enthält keine Flüssigkeit* mit fünf Wörtern. In dieser Perspektive der Komplexität ist also allein die *Anzahl der Bestandteile* wichtig, die eine sprachliche Struktur enthält.
2. *Integration*: Hier geht es demgegenüber um hierarchische, abhängige Strukturen in der Sprache. Während die folgenden Hauptsätze
 - (1) Du singst. Das mag ich nicht.
syntaktisch voneinander unabhängig sind, stehen diese beiden Teilsätze
 - (2) Ich mag es nicht, dass du singst.
syntaktisch in einem hierarchischen Zusammenhang. Der Nebensatz mit *dass* ist dem Hauptsatz *Ich mag es nicht* untergeordnet. Er wird sogar zu einem Satzteil im Hauptsatz, in welchem er durch das Pronomen *es* vertreten wird. Aber auch wenn dieses vertretende *es* fehlen würde, bliebe der Hauptsatz unvollständig. Denn der Nebensatz tritt hier an die Stelle des Objekts und wird so in den Hauptsatz integriert. Er ist damit als konzeptionell schriftlicher einzustufen als die weniger integrierte Variante.

Eine noch stärker integrative Variante stellt die Formulierung

(3) Wegen ihrer Krankheit geht Anna heute nicht in die Schule.

dar, in der der Nebensatz aufgelöst wurde und als Präpositionalgruppe *Wegen ihrer Krankheit* in der Funktion eines Satzglieds in den übergeordneten Satz integriert wurde.

3. *Differenziertheit*: Hier stehen Fragen der Varianz des Ausdrucksspektrums im Fokus. Wenn eine Schülerin in ihrem Beitrag eine größere Zahl unterschiedlicher Adjektive nutzt als ein anderer Schüler, ist der Beitrag der Schülerin bezüglich der Adjektive als differenzierter und damit als konzeptionell schriftlicher anzusehen. Differenziertheit kann man aber z.B. auch mit Bezug auf den Satzbau betrachten: Wenn eine Schülerin allein dem Hauptsatz nachgestellte Nebensätze nutzt, während ein anderer Schüler auch vorangestellte Nebensätze oder solche, die den Hauptsatz unterbrechen, verwendet, ist hier das Strukturspektrum des Schülers als differenzierter anzusehen.
4. *Planung*: Wenn man die Dimension der Planung in den Blick nimmt, geht es darum, ob die Möglichkeit vorhanden ist, eine Äußerung vorab zu strukturieren und zu planen. In diesem Sinne kann ein Schülervortrag, der von der Schülerin/dem Schüler gedanklich vorbereitet werden konnte, als konzeptionell schriftlicher einzuschätzen sein als ein spontan produzierter Unterrichtsbeitrag.

In Kapitel 4 werden in den Analysen der lehrerseitigen Anpassung des Sprachangebots insbesondere die ersten beiden Dimensionen im Fokus stehen. Zuvor sollen aber in Kapitel 3 die theoretischen Grundlagen des Spracherwerbs durch das Sprachangebot und in der Interaktion geklärt werden.

3 Spracherwerb durch das Sprachangebot und in der Interaktion

In der Erforschung sowohl des Erstspracherwerbs als auch des Zweit-/Fremdspracherwerbs liegen Theorien vor, die sich auf den Spracherwerb durch das *sprachliche Angebot* und in der *Interaktion* beziehen.

Solche interaktionalen Theorien lassen sich abgrenzen von Spracherwerbstheorien, die auf *Vererbung* bezogen sind. Letztere gehen davon aus, dass „es universelle sprachliche Strukturen gibt, die *angeboren* sind und die im Prozess des Spracherwerbs für eine konkrete Einzelsprache aktiviert werden“ (Grießhaber 2010: 15, Hervorhebung K. K.-S.). Sie werden auch „Inside-the-head“-Theorien (vgl. Snow 1994: 10) genannt.

Demgegenüber wird in den interaktionsbezogenen Spracherwerbstheorien in den Blick genommen, wie sich Spracherwerb „durch den Austausch mit der belebten, personalen, sozialen Umwelt“ vollzieht (Klann-Delius 2008: 144), d. h., wie sich Spracherwerb durch das Sprachangebot der Bezugspersonen und in der Interaktion vollzieht. Im Folgenden werden zwei Perspektiven auf die

Sprache der Bezugspersonen erläutert: zum einen ihr Sprachangebot und zum anderen sprachliche Unterstützungsmechanismen in der Interaktion mit den Kindern. Diese Perspektiven sollen dann in den Kapiteln 4 und 5 auf die Analyse der Lehrersprache übertragen werden.

3.1 Adaption des Sprachangebots

Bei der Zugriffsweise der *Adaption bzw. Anpassung des Sprachangebots* wird untersucht, inwiefern Bezugspersonen die Komplexität ihrer an das Kind gerichteten Sprache immer wieder an den steigenden sprachlichen Erwerbsstand der Kinder anpassen (vgl. Szagun 2011: 174). Eine Grundannahme ist, dass die an das Kind gerichtete Sprache von Bezugspersonen im Vergleich zur Sprache, die Erwachsene untereinander nutzen, einfacher (weniger komplex) und redundanter ist (vgl. Snow 1972: 555, 561), dass aber bei erhöhten sprachlichen Kompetenzen der Kinder auch die Sprache der Bezugspersonen modifiziert wird. Insbesondere das Konstrukt des sogenannten *fine-tunings* (vgl. Snow u. a. 1987: 66) wird dabei relevant. Snow u. a. definieren *fine-tuning* wie folgt:

Fine-tuning implies that, as the child's own language ability develops, the caretakers decrease the amount of simplification or modification in their child-directed speech, thus providing a continually adjusted optimal discrepancy between the language system of the child and the language system the child is exposed to. (Ebd.)

Wenn also die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder steigen, erhöhen auch die Bezugspersonen dieser Annahme zufolge die Komplexität ihrer an das Kind gerichteten Sprache. Snow u. a. (ebd.) thematisieren hier zudem einen weiteren wichtigen Punkt, wenn sie von der „optimal discrepancy between the language system of the child and the language system the child is exposed to“ sprechen. Damit ist die Idee verbunden, dass die Sprache der Bezugspersonen und die des Kindes hinsichtlich ihrer Komplexität nicht deckungsgleich sind, sondern dass die an das Kind gerichtete Sprache sich ein wenig oberhalb des aktuellen Fähigkeitsniveaus des Kindes bewegt. So kann die Sprache der Bezugsperson eine Modellfunktion für das Kind einnehmen. Sie bleibt durch die stetige Anpassung an dessen sprachliche Fähigkeiten einerseits verständlich, stellt andererseits aber auch eine Entwicklungs herausforderung für das Kind dar.

An dieser Stelle ist es sinnvoll, die „Zone der nächsten Entwicklung“ nach Vygotskij (2002 [1934]: 326) in die Diskussion einzubeziehen. Diese kontrastiert er mit dem „aktuelle[n] Entwicklungsniveau“ (ebd.) des Kindes. Mit dem *aktuellen Entwicklungsniveau* wird beschrieben, über welche Fähigkeiten das Kind zum aktuellen Entwicklungszeitpunkt bereits verfügt. Aufgaben, die ein etwas höheres Fähigkeitsniveau erfordern, kann das Kind nur mithilfe von kompetenteren Interaktionspartnern lösen. Den Bereich, der zu diesem etwas höheren Fähigkeitsniveau hinführt, bezeichnet Vygotskij (ebd.: 326 f.) als „Zone der nächsten Entwicklung“. Im Rahmen des *Fine-tuning*-Konzepts wird von der Annahme ausgegangen, dass die Sprache der Bezugspersonen sich in der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes bewegt, wodurch das Kind ein modellhaf-

tes Sprachangebot erhält, das an seinen sprachlichen Erwerbsstand angepasst ist. Dieser Zusammenhang wird in Abbildung 1 visualisiert.

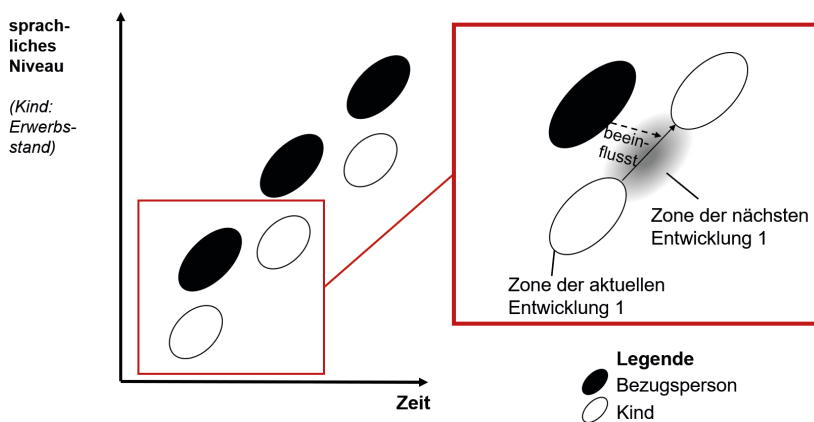


Abb. 1: *fine-tuning* in der Zone der nächsten Entwicklung

Wenn das Konzept des *fine-tunings* bzw. des angepassten Sprachangebots auch im Unterricht untersucht werden soll, ist zu beachten, dass der interaktionale Kontext in der Schule ein anderer ist als in Kontexten des Erstspracherwerbs. Während im Erstspracherwerb oftmals dialogische Kontexte zwischen Erwachsenen und Kind vorliegen, ist der Unterricht durch eine große Anzahl an Schüler/-innen geprägt (vgl. Ehlich 1981: 342). Dies erschwert die ‚feine‘ Anpassung der Sprache der Lehrpersonen an die Sprache jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schülerin. Speidel (1987: 128) hat deshalb im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb in Bildungsinstitutionen wie der Schule erläutert, dass Lehrersprache hier eher als „*roughly tuned to the students' language*“ (Hervorhebung K. K-S.) angesehen werden sollte. Daher nehme ich in den Kapiteln 4 und 5 auch einen grobmaschigen Vergleich der an die Schülerinnen und Schüler gerichteten Sprache zwischen *verschiedenen Jahrgangsstufen* vor (und nicht zwischen einzelnen Adressat/-innen in einer Jahrgangsstufe).

Oben wurde schon die Modellfunktion der Sprache der Bezugspersonen angesprochen: Der stetigen Anpassung des Sprachangebots in der Zone der nächsten Entwicklung liegt das Konzept des *Lernens am Modell* bzw. des Lernens am Beispiel zugrunde. Die Schüler/-innen rezipieren im Unterrichtsgespräch die in der Lehrersprache enthaltenen konzeptionell schriftlichen Struktur- und Ausdrucksformen, die von der Lehrperson funktional eingesetzt werden. Dieses rezeptive Beobachtungslernen eröffnet den Schüler/-innen für ihr weiteres sprachliches Handeln neue Verhaltensmöglichkeiten in ihrer Zone der nächsten Entwicklung. Das Modelllernen generiert so *Potenziale* des Sprachhandelns auf Schülerseite. Es handelt sich also nicht um ein bloßes Vormachen durch die Lehrperson und ein Nachmachen auf Schülerseite. Vielmehr müssen die durch

das Beobachtungslernen neu eröffneten sprachlichen Verhaltensmöglichkeiten durch die Schüler/-innen auch in ihrem Sinn bzw. hinsichtlich ihrer Funktion verstanden und dementsprechend angemessen genutzt werden.³

Das Lernen am Modell der Lehrersprache kann damit als ein möglicher Einflussfaktor des Spracherwerbs der Schüler/-innen angesehen werden (vgl. Bandura 1976, Pohl 2007: 90, Ohlhus/Stude 2009: 475). Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor des Spracherwerbs in der Schule ist die Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler/-innen (vgl. Ohlhus/Stude 2009: 475), die im folgenden Kapitel betrachtet werden soll. Denn so kommen auch Mechanismen des Feedbacks zu den Schüleräußerungen und der interaktionalen Unterstützung durch die Lehrperson in den Blick.

3.2 Interaktionale Stützmechanismen

Im Bereich der Interaktion geht es um die Frage, welche stützenden sprachlichen Handlungen Bezugspersonen im Austausch mit spracherwerbenden Kindern/Lernenden nutzen, die deren Spracherwerb positiv beeinflussen könnten. Solche interaktionalen Stützmechanismen können dahingehend differenziert werden, wie ‚feinkörnig‘ sie sind. In dieser Hinsicht unterscheide ich mikro-interaktionale und makro-interaktionale Stützmechanismen, wobei im Folgenden insbesondere die mikro-interaktionalen Stützmechanismen thematisiert werden.

Mikro-interaktionale Stützmechanismen sind solche, mit denen Bezugspersonen sich durch ihre eigenen Formulierungen [...] auf sprachliche Aspekte vorangehender kindlicher Äußerungen beziehen, indem sie diese inkorporieren oder verändern. (Kleinschmidt-Schinke 2018: 213)⁴

Szagan (2011: 192) fasst solche Mechanismen, mit denen eine Bezugsperson in ihrer eigenen Äußerung die Äußerung eines spracherwerbenden Kindes inkorporiert oder verändert, unter den Oberbegriff der „Erweiterungen“. Nehmen wir an, es läge folgende interaktionale Sequenz zwischen einem Kind und einer Bezugsperson vor:

Kind: Teddy schön!
Bezugsperson: Der Teddy ist schön, ja!

-
- 3 Dass dies nicht immer problemlos gelingt, kann man daran erkennen, dass Schüler/-innen bestimmte erworbene Struktur- und Ausdrucksformen zunächst noch nicht vollständig funktional einsetzen und diese so vermehrt auch in Situationen produzieren, in denen sie nicht angemessen sind.
 - 4 Während es bei den mikro-interaktionalen Stützmechanismen demnach um die ‚feinkörnige‘ stützende Bezugnahme von einer Äußerung zur nächsten geht, sind makro-interaktionale Stützmechanismen „demgegenüber auf der Ebene des Diskurses, also in größeren interaktionalen Einheiten angesiedelt. Es geht um die Frage, wie die Strukturierung des Diskurses [...] spracherwerbsförderlich wirken kann“ (Kleinschmidt-Schinke 2018: 213).

In der kindlichen Äußerung fehlen das flektierte Verb und der Artikel, sodass diese Äußerung in diesem Sinne als ‚fehlerhaft‘ angesehen werden könnte. In der erweiternden Äußerung der Bezugsperson werden das flektierte Verb und der Artikel dann ergänzt. Dieser direkte Kontrast zwischen fehlerhafter kindlicher Bezugsäußerung und der erweiternden Bearbeitungsäußerung durch die Bezugsperson kann von dem Kind verarbeitet werden und so spracherwerbsförderlich wirken (vgl. Saxton 1997: 139; vgl. Abb. 2).

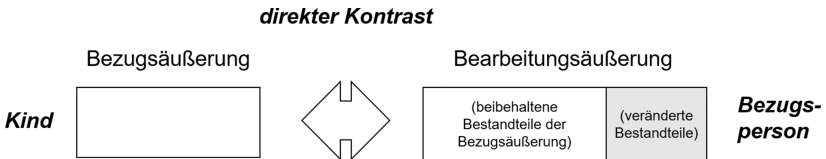


Abb. 2: Direkter Kontrast zwischen kindlicher Bezugsäußerung und Bearbeitungsäußerung aufseiten der Bezugsperson

Die Äußerung der Bezugsperson wirkt dabei modellhaft, indem sie die korrekte Nutzung der flektierten Verbform und des Artikels demonstriert, gleichzeitig erhält das Kind Feedback über die nicht vollständige Korrektheit seiner Bezugsäußerung. Aus diesem Grund kann man derartige Erweiterungen auch dem Mechanismus des „model/feedback“ (Speidel 1987: 112) zuordnen. Wenn solche Erweiterungsmechanismen auch in unterrichtlicher Interaktion untersucht werden sollen, ist es wichtig, nicht allein Bearbeitungsäußerungen in den Blick zu nehmen, mit denen *Fehler* in der Bezugsäußerung korrigiert werden, sondern auch Bearbeitungsäußerungen, die den Sachverhalt unterrichtssprachlich *angemessener*, d. h. stärker konzeptionell schriftlich formulieren und damit ein Modell angemessener konzeptioneller Schriftlichkeit darstellen. Ein gutes Beispiel hierfür wurde schon in dem Gesprächsausschnitt 2 in Kapitel 1 aufgezeigt, in dem der Schüler Toni die Nahrungsbeziehung zwischen Eichelhäher und Haselmaus mit einer Aktivform formuliert und der Biologielehrer diese Äußerung Tonis direkt anschließend fachsprachlich angemessener mit einer Passivform reformuliert.

Ein wichtiger Punkt soll zum Abschluss dieses Kapitels noch erwähnt werden: Auch wenn in den Analysen in den beiden folgenden Kapiteln gezeigt wird, dass die Sprache im Unterricht deutlich konzeptionell schriftlich geprägt ist, trifft dies auf einen Aspekt nicht zu, der sogar Voraussetzung der zu analysierenden lehrerseitigen interaktiven Unterstützungsmechanismen ist: Kommunikation im Unterricht findet unter den Bedingungen der „*face-to-face*-Interaktion“ statt (Koch/Oesterreicher 1985: 23) – eigentlich ein Merkmal der Sprache der Nähe. Lehrperson und Schüler/-innen befinden sich also zur selben Zeit im selben Klassenzimmer und können deswegen von den Möglichkeiten der Interaktion profitieren.

4 Lehrerseitige Anpassung des Sprachangebots

Mithilfe exemplarischer, deskriptiver Analysen soll im Folgenden gezeigt werden, wie Lehrpersonen ihre an die Schülerinnen und Schüler gerichtete Sprache (SgS) (vgl. Pohl 2006: 3, Kleinschmidt-Schinke 2018) von der Grundschule über die Unterstufe und Mittelstufe bis zur Oberstufe des Gymnasiums immer mehr in Richtung konzeptioneller Schriftlichkeit verändern und damit ein adaptives lehrerseitiges Modell für den Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit durch die Schüler/-innen darstellen könnten.

Voraussetzung für die Erhebung war das methodische Grundprinzip der Untersuchung, den Faktor *Lehrperson* in den verschiedenen Jahrgangsstufen möglichst konstant zu halten, um eine größtmögliche Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten. Denn wenn die Sprache derselben Lehrperson mit steigender Jahrgangsstufe immer stärker konzeptionell schriftlich geprägt wäre, könnte dies Ausdruck einer lehrerseitigen Anpassung des Sprachangebots sein. Deshalb wurden die an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen jeweils in einer Klasse der Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe des Gymnasiums für eine Doppel-Unterrichtsstunde (Deutsch oder Biologie) gefilmt. Von diesen 90 Minuten wurden jeweils 30 Minuten Plenumsinteraktion für die Analyse verschriftlicht. Insgesamt nahmen zwei erfahrene Biologielehrende und zwei erfahrene Deutschlehrende am Gymnasium in jeweils drei Jahrgangsstufen an der Studie teil (je zwei weiblich, zwei männlich). Um den Blick auch auf jüngere Jahrgangsstufen zu weiten, wurden ergänzend auch erfahrene Grundschullehrende aus 3. Klassen in die Studie einbezogen. Zwei davon unterrichteten Deutsch, zwei Sachunterricht (mit jeweils biologischer Schwerpunktsetzung in den betrachteten Unterrichtsstunden); zwei waren männlich, zwei weiblich (vgl. Tab. 1).

| | Analyse 1: Biologie (Bio – m) | Analyse 2: Biologie (Bio – w) | Analyse 3: Deutsch (De – m) | Analyse 4: Deutsch (De – w) |
|-----------|--|--|--|--|
| GS | Sachunterrichtslehrer | Sachunterrichtslehrerin | Deutschlehrer | Deutschlehrerin |
| US | Biologielehrer | Biologielehrerin | Deutschlehrer | Deutschlehrerin |
| MS | | | | |
| OS | | | | |

Tab. 1: Überblick über die an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen; GS = Grundschule; US = Unterstufe; MS = Mittelstufe; OS = Oberstufe; Bio = Biologie; De = Deutsch; m = männlich; w = weiblich⁵

5 Unsere Weiterarbeit zu Fragen der an die Schülerinnen und Schüler gerichteten Sprache, auch mit einem erweiterten Untersuchungskorpus, wird gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 4261 82600.

Die Gesamtzahl der gefilmten Doppel-Unterrichtsstunden lag somit insgesamt bei 16. Das daraus resultierende Korpus umfasst 60.282 Wörter (auf Lehrerseite: 38.469 Wörter, auf Schülerseite: 21.813).

Während innerhalb der Daten der einzelnen Gymnasiallehrpersonen jeweils ein direkter Vergleich ihres sprachlichen Handelns in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen möglich ist, kann zwischen dem sprachlichen Handeln der Grundschullehrpersonen und dem der zugeordneten Gymnasiallehrpersonen jeweils nur indirekt verglichen werden; dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten.

Zur ergänzenden Sicherung der Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden wurde der Unterrichtsgegenstand in den jeweiligen Fächern über die Jahrgangsstufen möglichst konstant gehalten. In sechs von acht Biologie-/Sachunterrichtsstunden wurde das Thema Nahrungsbeziehungen im Unterricht behandelt. In allen Deutschunterrichtsstunden war Literatur Unterrichtsgegenstand, in vier von acht Deutschstunden zudem speziell Fabeln.⁶

4.1 Exemplarische Analyse der Anpassung des Sprachangebots in der Komplexitätsdimension: Komplexität der verwendeten Nomen

Wie in Kapitel 3 schon deutlich wurde, wird in vorliegender Studie der sehr enge *additive* Komplexitätsbegriff zugrunde gelegt.⁷ Wenn ein solch additiver Komplexitätsbegriff genutzt wird, bedeutet dies, dass ein Element als komplexer bezeichnet wird, wenn es aus mehr Elementen zusammengesetzt ist (vgl. Kleinschmidt-Schinke 2018: 129). Ein solcher Komplexitätsbegriff soll im Folgenden genauer mit Bezug auf die Wortebene erläutert werden.

Sahel/Vogel (2013: 18) definieren komplexe Wörter als „Wörter, die aus zwei oder mehreren Morphemen bestehen“. Morpheme sind die bedeutungstragenden Bauelemente von Wörtern. Sie werden in zwei Hauptgruppen unterschieden: Es gibt die *lexikalischen* Morpheme, z. B. {haus}, {frau}, {stamm}, {prüf-}, die auf etwas in der Welt verweisen, und die *grammatischen* Morpheme, z. B. {un-}, {ver-}, {um-}, {-ung}, {-lich}, {-heit}, {-en}, die eine rein sprachbezogene Bedeutung und Funktion haben. Mit diesen Bausteinen kann man aus einem Wortstamm neue Wörter ableiten, z. B. {prüf-} + {-ung}. Deshalb werden Morpheme wie {-ung}, {-lich}, {-heit} auch Wortbildungs- oder Ableitungsmorpheme genannt. Durch ihren Gebrauch können neue Wörter gebildet und der Wortschatz kann erweitert werden. Die grammatischen Morpheme werden nach ihrer Stellung – vor oder hinter dem lexikalischen Stamm – unterteilt: Stehen sie vor dem Stamm, sind es sogenannte Präfixe, z. B. {un-}, {ver-}, {um-},

6 Vgl. Kleinschmidt-Schinke (2018: 296–312) für eine ausführlichere Beschreibung der Datenerhebung.

7 Selbstverständlich sind auch andere Definitionen von Komplexität denkbar, z. B. solche, die auf hierarchische Verknüpfungen von Elementen bezogen sind.

stehen sie dahinter wie bei {-ung}, nennt man sie Suffixe. Bei den Suffixen gehören die neuen Wörter dann auch meist einer anderen Wortart an. Bei *Prüfung* z.B. wird aus dem Verb *prüfen* ein Nomen. Auch fremdsprachliche Bausteine (z.B. {trans-}, {pro-}, {prä-}, {-ieren}, {-ie}, {-är}, {-at}, {-ion}) zählen zu diesem Wortbildungsschatz. Außer durch Ableitung werden neue Wörter im Deutschen in großer Zahl auch durch Zusammensetzung lexikalischer Morpheme gebildet (z.B. {wort} + {schatz}).

Im Folgenden werden die komplexen Nomen, die durch Ableitung entstanden sind, in der Sprache der Lehrpersonen genauer untersucht und mit den entsprechenden Schülerwerten verglichen.

In Abbildung 3 sind die lehrerseitigen Werte veranschaulicht. Um eine Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Unterrichtsstunden zu gewährleisten, in denen die Lehrpersonen jeweils eine unterschiedliche Anzahl an Wörtern geäußert haben, wurde die Anzahl der komplexen Nomen jeweils auf 1000 Wörter berechnet. In der Abbildung sind die Lehrerwerte nun nach Fach und Geschlecht der jeweiligen Lehrpersonen sortiert. Zu den verwendeten Kürzeln und zur gruppierten Darstellung der Lehrpersonen siehe die Erläuterungen in Tabelle 1.

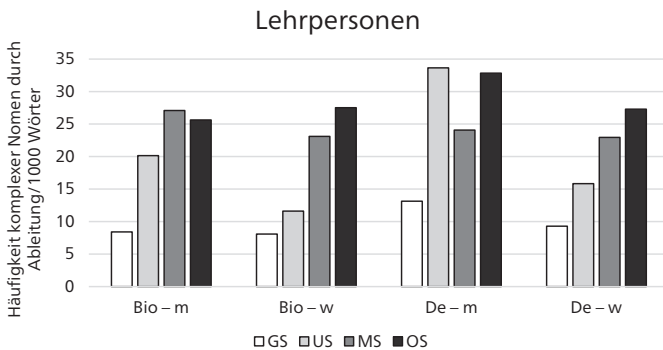


Abb. 3: Häufigkeit komplexer Nomen durch Ableitung vom Stamm, auf 1000 Wörter (Lehrpersonen)

Quelle: nach Kleinschmidt-Schinke (2018: 391)

Man kann in Abbildung 3 erkennen, dass die niedrigsten Werte in jeder Säulengruppe immer bei der Grundschullehrperson zu finden sind (zwischen 8,1 und 13,1 nominale Ableitungen/1000 Wörter). Die höchsten Werte finden sich immer in einer Gymnasialklasse: bei Bio - w (27,5) und De - w (27,3) in der Oberstufenklasse, bei Bio - m in der Mittelstufenklasse (27,1) und bei De - m schon in der Unterstufenklasse (33,6). Bei zwei von vier Säulengruppen sind in den gymnasialen Klassen Zunahmen der Werte von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe erkennbar (bei Bio - w und bei De - w). Bei Bio - m findet sich in den

Gymnasialklassen der größte Unterschied zwischen der Unterstufe (20,1) einerseits und der Mittelstufe (27,1) und Oberstufe (25,6) andererseits. Allein beim männlichen Deutschlehrer ist in den Gymnasialklassen keine eindeutige Tendenz feststellbar, da die Werte in der Unterstufenklasse bereits sehr hoch liegen (33,6), dann zur Mittelstufe abfallen (24,1) und zur Oberstufe wieder zunehmen (32,8). Aber auch in dieser Säulengruppe ist der Unterschied zu den Grundschulwerten (13,1) besonders groß.

In der Tendenz lässt sich feststellen, dass die Anzahl der komplexen, durch Ableitung entstandenen Nomen von den niedrigeren zu den höheren Jahrgangsstufen zunimmt und somit auch der Grad konzeptioneller Schriftlichkeit in der Sprache der Lehrpersonen steigt.

Betrachten wir im Folgenden die Schülerwerte in Abbildung 4. Wichtig bei ihrer Interpretation ist die Entscheidung, dass hier die Werte *aller* Schüler/-innen einer Klasse genutzt wurden, da die Werte jeweils einer einzelnen Schülerin/eines einzelnen Schülers in einer Klasse aufgrund der geringen Wortanzahl pro Schüler/-in nicht aussagekräftig genug wären. Deshalb wurden pro Klasse jeweils Durchschnittsschülerwerte gebildet.⁸ Ein Vorteil dieser Betrachtung aller Werte einer Schülerkohorte gemeinsam ist folgender: Wenn wir den Erwerb eines Systems von Ausdrucksmöglichkeiten konzeptioneller Schriftlichkeit betrachten, kann bereits das allererste Auftreten einer Strukturoption in einer Kohorte ein ausgesprochen wichtiges Beobachtungsdatum sein. Dies ist insbesondere relevant bei Variablen, bei denen die Werte insgesamt zunächst sehr niedrig liegen (wie bei den satzwertigen Substantivgruppen in Kap. 4.2).

Die Werte in Abbildung 4 sind wieder geordnet nach Fach und Geschlecht der die Klasse unterrichtenden Lehrperson.

8 An anderen Stellen der Untersuchung wurden ergänzend auch Streuungsmaße mit einbezogen.

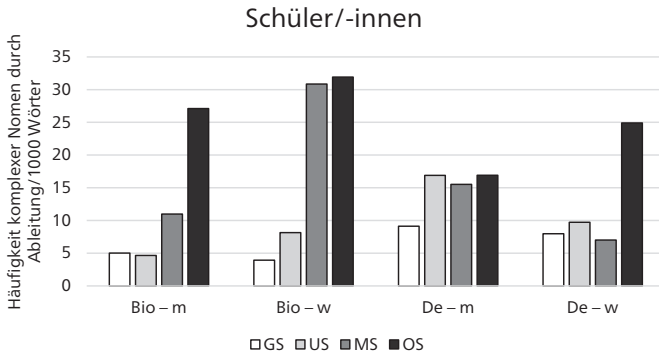


Abb. 4: Häufigkeit komplexer Nomen durch Ableitung vom Stamm, auf 1000 Wörter (Schüler/-innen)

Quelle: nach Kleinschmidt-Schinke (2018: 392)

Es ist zu erkennen, dass auch bei den Schüler/-innen die niedrigsten Werte in drei von vier Säulengruppen in einer Grundschul- oder Unterstufenklasse zu finden sind (zwischen 3,9 und 9,1 komplexe Nomen auf 1000 Wörter). Nur bei den Schüler/-innen der weiblichen Deutschlehrerinnen tritt der niedrigste Wert mit 7,0 komplexen Nomen durch Ableitung auf 1000 Wörter in der Mittelstufenklasse auf. Der höchste schülerseitige Wert ist ausnahmslos immer in der Oberstufenklasse zu finden (zwischen 16,9 und 31,9). Auffällig ist, dass auf Schülerseite die Werte in zwei von vier Säulengruppen erst zur Oberstufe (bei Bio - m und De - w) oder bei einer Säulengruppe erst zur Mittelstufe hin (bei Bio - w) deutlich ansteigen. Bei den Schüler/-innen von De - m ist in den Gymnasialklassen eher eine Stagnation zu erkennen (bei Werten zwischen 15,5 in der Mittelstufe und 16,9 in der Oberstufe), während ein erheblicher Unterschied zu den Grundschulwerten vorliegt (9,1).

Insgesamt ist auch in der Zusammenschau der Schülerwerte eine deutliche Zunahmetendenz bei der Häufigkeit komplexer Nomen durch Ableitung auf 1000 Wörter über die Jahrgangsstufen beschreibbar. In Tabelle 2 habe ich zur Illustration dieser Tendenz auch die lehrpersonenübergreifenden Mittelwerte pro Jahrgangsstufe sowie auf Schülerseite die klassenübergreifenden Mittelwerte pro Jahrgangsstufe gebildet. Diese Werte zeigen die lehrer- und schülerseitigen Zunahmetendenzen bei der Häufigkeit komplexer Nomen durch Ableitung auf. Hier wird ferner deutlich, dass die Lehrerwerte im Durchschnitt über den Schülerwerten liegen.

| | Lehrpersonen | Schüler/-innen |
|----|--------------|----------------|
| GS | 9,9 | 6,3 |
| US | 20,5 | 9,6 |
| MS | 24,5 | 14,4 |
| OS | 28,8 | 25,1 |

Tab. 2: Lehrpersonenübergreifende sowie klassenübergreifende Mittelwerte pro Jahrgangsstufe der Häufigkeit komplexer Nomen durch Ableitung vom Stamm, auf 1000 Wörter

Diese Kombination aus Zunahmetendenzen auf Schüler- *und* Lehrerseite und lehrerseitig höher liegenden Werten könnte als Folge der gleichzeitigen lehrerseitigen Anpassung des Sprachangebots einerseits und der Modellfunktion der Lehrersprache andererseits interpretiert werden.

4.2 Exemplarische Analyse der Anpassung des Sprachangebots in der Integrationsdimension: Satzwertige Substantivgruppen

Mit den sogenannten satzwertigen Substantivgruppen möchte ich im Folgenden ein Beispiel für eine besonders stark integrative Struktur vorstellen, die auf der Wortgruppenebene (auch *Phrasenebene* genannt) liegt.

Fokussieren wir zunächst den Nebensatz (4):

(4) [...], während sie das Bild betrachtete.

Diese Struktur kann kompakt als Wortgruppe/Phrase in einen Hauptsatz integriert werden:

(5) Beim Betrachten des Bildes [...].

Das Verb *betrachten* wird zum Nomen *Betrachten* konvertiert und kann so Kern einer Substantivgruppe werden. Der vormalige Nebensatz aus (4) ist nun kompakt in eine einzelne Substantivgruppe (5) integriert. Der Prozess lässt sich auch wieder umkehren: So kann die Substantivgruppe aus (5) wieder weniger integriert durch den Nebensatz in (4) reformuliert werden.

Eben solche in besonderem Maße integrativen Strukturen sollen in der Lehrersprache untersucht werden. Sie werden als Elemente einer „komprimierte[n] Syntax“ (Pohl 2007: 481) beschrieben. Ich definiere sie in einer ersten Annäherung wie folgt: Diese satzwertigen Substantivgruppen „sind dadurch ausgezeichnet, dass sie Substantivgruppen darstellen, die auch durch einen (Teil-) Satz ausgedrückt bzw. paraphrasiert werden können“ (Kleinschmidt-Schinke 2018: 354).

Ein Beispiel ist die Äußerung des Deutschlehrers in der Mittelstufenklasse:

(6) De – m (MS): Ähm • was muss er aber feststellen • *bei seinen* • *Vorwürfen an das Lamm?*

Die satzwertige Substantivgruppe *bei seinen Vorwürfen an das Lamm* in (6) könnte auch weniger integrativ durch einen Nebensatz neu formuliert werden:

(7) Ähm was muss er aber feststellen bei dem, *was er dem Lamm vorwirft?*

Solche satzwertigen Substantivgruppen wie in (6) können der bildungssprachlichen Funktion des „Verdichten[s]“ (Feilke 2012: 8) zugeordnet werden. Hier geht es darum, dass „Sachverhalte, die expliziert und bekannt sind, sprachlich ohne finites Verb [ausgedrückt]“ „und in neue Aussagen [integriert]“ (ebd.) werden können (vgl. auch Langlotz i. d. Bd.). Dafür findet sich in Hee/Klein-schmidt-Schinke (2017: Folie 2) folgendes Beispiel:

(8) Es wurde untersucht, wie oft Männer und Frauen im Fernsehen auftreten. Die Untersuchung dieses Verhältnisses von Männern und Frauen im Fernsehen wurde von Forschern der Universität Rostock durchgeführt.

In Beispiel (8) zeigt sich deutlich die integrative, verdichtende Funktion der satzwertigen Substantivgruppen (hier: *die Untersuchung dieses Verhältnisses von Männern und Frauen im Fernsehen*). Außerdem ist daran sehr gut erkennbar, dass die in diesen satzwertigen Substantivgruppen enthaltenen Nominalisierungen (wie *Untersuchung*) dazu dienen können, etwas als Thema zu setzen, über das im Folgenden etwas ausgesagt werden kann (hier die Aussage: *wurde von Forschern der Universität Rostock durchgeführt*).

Nachfolgend werden die Analysen der satzwertigen Substantivgruppen in der Sprache der Lehrer/-innen sowie in der Sprache der Schüler/-innen vorgestellt. Um die Vergleichbarkeit zwischen den Werten zu sichern, wird wieder jeweils die Anzahl der satzwertigen Substantivgruppen auf 1000 Wörter berechnet. Es werden dabei Substantivgruppen betrachtet, die eine Nominalisierung enthalten. Bei der Nominalisierung handelt es sich um das Ergebnis einer Wortbildung, die zu einem Nomen führt. Dies kann durch Ableitung geschehen. Als Beispiel kann der Fall gelten, wenn durch Anhängen des Suffixes {-ung} aus dem Verb *zusammensetzen* das Nomen *Zusammensetzung* wird. Als Ableitungsbasis können hier auch Adjektive genutzt werden, wie in *Klugheit* (aus {klug} und {-heit}). Eine Nominalisierung kann aber auch durch das Verfahren der Konversion entstehen, das sich dadurch auszeichnet, dass es ganz ohne die Nutzung von Suffixen auskommt und dass dennoch als Wortbildungsprodukt ein Nomen entsteht. So kann z. B. aus dem Verb *vorwerfen* das Nomen *Vorwurf* gebildet werden. Als weiteres Merkmal der satzwertigen Substantivgruppen soll gelten, dass sie „zumindest einen syntaktischen Mitspieler“ (Pohl 2007: 410) aufweisen. Die Nominalgruppe *seine Vorwürfe* allein wäre also noch keine satzwertige Substantivgruppe; erst wenn ein zweiter Mitspieler in die Substantivgruppe eintritt, wie z. B. in *seine Vorwürfe an das Lamm*, liegt dieser Definition zufolge eine satzwertige Substantivgruppe vor.

In Abbildung 5 ist die Anzahl der satzwertigen Substantivgruppen pro 1000 Wörter auf Lehrerseite dargestellt. Hier lässt sich bereits auf den ersten Blick erkennen, dass die Gesamtzahl dieser sehr stark integrativen Struktur im Korpus vergleichsweise niedrig ist (mit lehrerseitigen Höchstwerten von unter 10 pro 1000 Wörtern). Der niedrigste lehrerseitige Wert ist in allen Säulengruppen in der Grundschulklasse erkennbar, wo er unter 1/1000 Wörtern oder direkt bei

1/1000 Wörtern liegt. Der höchste Wert liegt dreimal in einer Klasse der Mittelstufe (zwischen 3,8 und 7,5). Während in den drei Säulengruppen von Bio – w, De – m und De – w die Werte auch erst zur Mittelstufenklasse deutlicher zunehmen, zeigt sich bei Bio – m der größte Unterschied schon zwischen der Grundschulklasse und der Unterstufenklasse. Danach erfolgt zur Mittelstufe eine leichte Steigerung und zur Oberstufe nochmals eine größere Steigerung bis auf den höchsten lehrerseitigen Wert von 8,8.

In der Tendenz lässt sich demnach auch in dieser Analysekatgorie von einer Zunahme der Werte von den unteren zu den höheren Jahrgangsstufen sprechen, die sich allerdings in einem niedrigeren Zahlenbereich bewegt als bei anderen Analysekatgorien. Dies könnte ein Anzeichen dafür sein, dass es sich bei satzwertigen Substantivgruppen um eine anspruchsvolle integrative Struktur handelt, mit der die Lehrpersonen die Schüler/-innen nur in einem vergleichsweise geringen Ausmaß konfrontieren, aber trotzdem über die Jahrgangsstufen steigend.

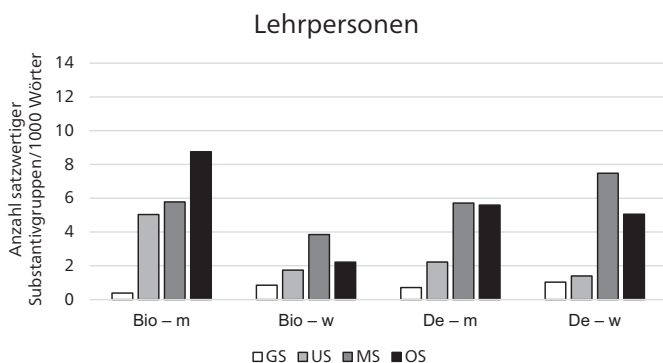


Abb. 5: Häufigkeit satzwertiger Substantivgruppen, auf 1000 Wörter (Lehrpersonen)

Quelle: nach Kleinschmidt-Schinke (2018: 355)

Betrachten wir die Schülerwerte in Abbildung 6, so fällt auf, dass die Grundschüler/-innen in allen untersuchten Stunden diese integrative Struktur gar nicht nutzen. Auch die Schüler/-innen in der Unterstufenklasse von Bio – m verwenden sie nicht. In drei von vier Säulengruppen findet sich in der Unterstufenklasse eine sehr geringe Anzahl satzwertiger Substantivgruppen auf 1000 Wörter (zwischen 0,5 und 2,0). Größere Steigerungen ergeben sich im Biologieunterricht erst zur Mittelstufe (bei Bio – m: 6,4 und bei Bio – w: 12,9). In den Deutschklassen ist der höchste Wert in der Oberstufe (bei De – m: 2,7, bei De – w: 4,4) anzutreffen.

Eine Erklärung für den im Vergleich sehr hohen Schülerwert in der Mittelstufenklasse von Bio – w liegt nahe: Dieser entsteht, weil insbesondere die satzwertigen Substantivgruppen *Bildung von Freisetzungshormon* (4x) und *Freisetzung*

vom *Hypothalamus* (3x) sowie *Überfluss an Testosteron* (2x) von den Schüler/-innen mehrfach genutzt werden.

Vergleicht man die Lehrer- und Schülerwerte in den jeweiligen Klassen, lässt sich bei allen Klassen im Fach Deutsch feststellen, dass die Lehrerwerte über den Schülerwerten liegen. Das gilt bis auf wenige Ausnahmen (Mittelstufe Bio – m, Bio – w am Gymnasium) auch für das Fach Biologie.

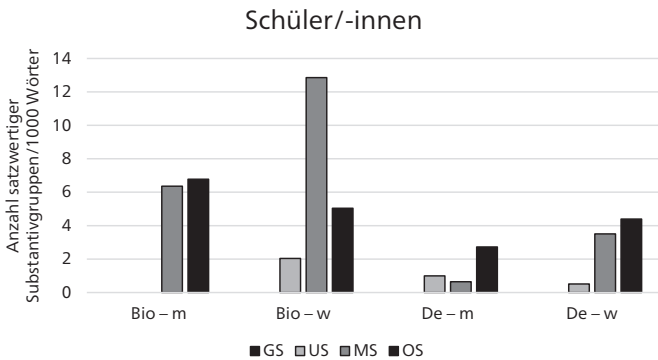


Abb. 6: Häufigkeit satzwertiger Substantivgruppen, auf 1000 Wörter (Schüler/-innen)

Quelle: nach Kleinschmidt-Schinke (2018: 356)

Es ist somit auch anhand der Kategorie der satzwertigen Substantivgruppe eine lehrerseitige Anpassung des sprachlichen Angebots erkennbar.

5 Lehrerseitige mikro-interaktionale Stützmechanismen

Im vorangegangenen Kapitel stand das Sprachangebot, das Lehrer und Lehrerinnen im Unterricht einbringen, im Vordergrund. Nun geht es darum, wie sie Schüleräußerungen aufgreifen und diese dabei neu formulieren. Zu vermuten ist, dass auch in diese Neuformulierungen bildungssprachliche Merkmale einfließen. Für die Schüler/-innen stellen solche Rückmeldungen zunächst ein negatives Feedback dar, das implizit signalisiert, dass ihre eigene Formulierung noch verbessert werden kann; gleichzeitig erhalten die Lernenden mit dem Formulierungsangebot aber auch ein Modell guten Gelingens (*model/feedback* nach Speidel 1987: 112).

Ich unterscheide in Anlehnung an Studien aus der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung und unter Analyse des vorliegenden Datenmaterials der Unterrichtskommunikation v. a. drei Formen solch impliziten tendenziell negativen Feedbacks: Expansionen, Reformulierungen und Umformulierungen.

Expansionen

Die Lehrperson behält hier Wörter oder Wortgruppen der oft elliptischen oder abgebrochenen Bezugsäußerung der Schülerin/des Schülers bei und ergänzt zusätzliche Morpheme, Wörter oder Wortgruppen (vgl. Farrar 1990: 612f., Kleinschmidt-Schinke 2018: 498). Da durch diese Form des *model/feedbacks* nur *eine* Art der Veränderung der schülerseitigen Bezugsäußerung realisiert wird (die Ergänzung), weisen sie die größte Nähe zur schülerseitigen Bezugsäußerung auf. Dies ist z. B. in folgender Sequenz zwischen der Biologielehrerin in der Grundschule und der Schülerin Isabel zu erkennen:

| | Schülerseitige Bezugsäußerung | Lehrerseitige Bearbeitungsäußerung, hier: Expansion |
|-----|-------------------------------|--|
| (9) | Isabel: Dachs? | Bio – w (GS): <u>Das ist der Dachs</u> , • • richtig! |

Die Lehrerin nutzt hier die Äußerung Isabels, die elliptisch nur aus einem Wort besteht, und expandiert sie zu einem ganzen Satz.

Reformulierungen

Bei Reformulierungen sind nicht allein ergänzende Operationen wie bei Expansionen wirksam. Hier kommen zusätzlich auch Ersetzungen von Morphemen, Wörtern oder Wortgruppen, das Weglassen von Morphemen, Wörtern oder Wortgruppen und/oder das Umstellen von Morphemen, Wörtern oder Wortgruppen hinzu (vgl. Kleinschmidt-Schinke 2018: 498). In Beispiel (10) reformuliert die Biologielehrerin die Äußerung des Schülers Thorsten: Sie ersetzt dabei dessen konzeptionell mündlichere Formulierung *nich so viel* durch *weniger*, verwendet statt einer Aktivform eine Passivform, übernimmt allerdings den Fachausdruck *Testosteron*.

| | Schülerseitige Bezugsäußerung | Lehrerseitige Bearbeitungsäußerung, hier: Reformulierung |
|------|--|---|
| (10) | Thorsten: Dass man nich so viel Testosteron bildet. | Bio – w (MS): • • <u>Dann wird weniger Testosteron gebildet.</u> |

Umformulierungen

Die größte Distanz zur schülerseitigen Bezugsäußerung weisen die sogenannten Umformulierungen auf. Für die Einstufung als Umformulierung ist eine wesentliche Bedingung, dass es zu einer nahezu vollständigen Ersetzung der Elemente der schülerseitigen Bezugsäußerung kommt. Die lehrerseitigen Bearbeitungsäußerungen müssen aber notwendigerweise semantische Nähe zur ursprünglichen Schüleräußerung aufweisen, um als Umformulierung codiert zu werden (vgl. ebd.: 499). Ein Beispiel findet sich unter (11):

| | | |
|------|---|---|
| | Schülerseitige Bezugsäußerung | Lehrerseitige Bearbeitungsäußerung, hier: Umformulierung |
| (11) | Elise: Ähm die geht • • <u>zu</u> und <u>auf</u> ? | Bio – m (US): <i>Die hat also einen <u>Anfang</u> und ein <u>Ende</u>, was man eventuell sogar <u>verknüpfen</u> könnte.</i> |

Diese Umformulierung stammt aus dem Biologieunterricht der Unterstufe. Es geht bei der Besprechung von Nahrungsketten um die Frage, welche Eigenschaften Ketten generell haben. In der Umformulierung von Elises Äußerung durch den Biologielehrer sind nahezu alle Elemente der schülerseitigen Bezugsäußerung ersetzt worden, mit Ausnahme des Pronomens *die*. Elise nutzt in ihrer Antwort die verbale Konstruktion *zu- und aufgehen*, die der Biologielehrer mit *Anfang* und *Ende* in seiner Umformulierung nominal ausdrückt, um im Anschluss zudem das Verb *verknüpfen* zu wählen. Die Umformulierung des Biologielehrers ist komplexer als die schülerseitige Bezugsäußerung – mit mehr Wörtern im Hauptsatz sowie mehr Wörtern im Ganzsatz. Aufgrund des Nebensatzes weist sie ferner einen höheren Integrationsgrad auf.

In einem ersten Schritt werden alle lehrerseitigen Expansionen, Reformulierungen und Umformulierungen dahingehend untersucht, ob in ihnen ein höherer Grad konzeptioneller Schriftlichkeit realisiert wurde als in der schülerseitigen Bezugsäußerung. Zur Einstufung der konzeptionellen Schriftlichkeit einer Äußerung wurden alle vier oben vorgestellten Dimensionen konzeptioneller Schriftlichkeit und die dazugehörigen Analysekatogorien genutzt (vgl. Kap. 3 und Kleinschmidt-Schinke 2018). Im Anschluss daran wurde der prozentuale Anteil der stärker konzeptionell schriftlichen Expansionen, Reformulierungen und Umformulierungen an der Gesamtzahl des *model/feedbacks* berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 3 dargestellt.

| | Bio – m | Bio – w | De – m | De – w |
|-----------|----------------|----------------|---------------|---------------|
| GS | 63,33 | 79,07 | 83,33 | 72,97 |
| US | 70,59 | 56,76 | 63,64 | 73,17 |
| MS | 72,41 | 57,14 | 56,76 | 71,43 |
| OS | 85,71 | 64,71 | 67,74 | 62,50 |

Tab. 3: Prozentualer Anteil der lehrerseitigen Expansionen, Reformulierungen und Umformulierungen mit stärkerer konzeptioneller Schriftlichkeit als die schülerseitige Bezugsäußerung (an der Gesamtzahl aller Expansionen, Reformulierungen und Umformulierungen)

Quelle: nach Kleinschmidt-Schinke (2018: 521)

Die Ergebnisse sind wie in den graphischen Darstellungen im letzten Kapitel nach Fach und Geschlecht der jeweiligen Lehrperson aufgeteilt. Es ist unmittelbar zu erkennen, dass immer mehr als 50 % des *model/feedbacks* als stärker konzeptionell schriftlich im Vergleich zur schülerseitigen Bezugsäußerung einzustufen sind. In zwei Klassen gilt dies sogar in mehr als 80 % der Fälle, in sechs

Klassen in über 70 %, in fünf Klassen in über 60 % und in den restlichen drei Klassen in mindestens über 50 % der Fälle. Die Ergebnisse dieser Analyse weisen darauf hin, dass Lehrpersonen ihr *model/feedback* zur Förderung der konzeptionellen Schriftlichkeit in den Schüleräußerungen einsetzen.

In einem zweiten Schritt wird untersucht, ob Lehrpersonen die Art des gewählten *model/feedbacks* (Expansion, Reformulierung oder Umformulierung) von der Jahrgangsstufe der Schüler/-innen abhängig machen. Die Hypothese ist, dass Lehrpersonen die Formen, die eine größere Nähe zur schülerseitigen Bezugsäußerung aufweisen – die Expansionen –, über die Jahrgangsstufen immer weniger nutzen, während sie die Formen, die eine geringere Nähe zur schülerseitigen Bezugsäußerung aufweisen und diese somit stärker variieren – die Umformulierungen –, häufiger verwenden. Die Formen mit der größeren Nähe zur schülerseitigen Bezugsäußerung könnten durch die Schüler/-innen einfacher zu verarbeiten sein, während die Formen mit der größeren Distanz zur schülerseitigen Äußerung anspruchsvoller in der Verarbeitung sind. Eine Lehrperson, die diesen Unterschied in ihrem *model/feedback* in unterschiedlichen Jahrgangsstufen berücksichtigte, würde im Sinne der Spracherwerbsforschung adaptiv handeln.

Für diese Untersuchung wurde der jeweilige prozentuale Anteil von Expansionen, Reformulierungen und Umformulierungen einzeln an der Gesamtanzahl des *model/feedbacks* berechnet.

Die Ergebnisse der Analyse sind in Abbildung 7 dargestellt. Fokussieren wir zunächst die Frage, welchen Verlauf die Umformulierungen (grau eingefärbt) zeigen: In drei von vier Säulengruppen (bei Bio – m, Bio – w und De – m) lassen sich deutliche Zunahmen dieser Formen von der Grundschule und Unterstufe bis zur Mittelstufe und Oberstufe des Gymnasiums erkennen. Bei der Sachunterrichtslehrerin in der Grundschule (Bio – w) liegt der prozentuale Anteil der Umformulierungen beispielsweise bei ca. 7 %, während der prozentuale Anteil der Umformulierungen bei der Biologielehrerin in der Oberstufe ca. 35 % ausmacht. Der höchste lehrerseitige Wert des Korpus findet sich beziehungsweise ebenfalls in einer Oberstufenklasse: in der von Bio – m (ca. 71 %). Allein die Werte von De – w passen nicht gänzlich ins Bild, weil sich bei diesen keine klare Tendenz erkennen lässt. Hier ist zwar ebenfalls ein Anstieg von der Grundschulklasse zur Unterstufenklasse festzustellen; zur Mittelstufe und Oberstufe sind jedoch Abnahmen zu verzeichnen.

Es bleibt die Frage, ob die Expansionen (schwarz eingefärbt), d. h. die Formen mit der größten Nähe zur Bezugsäußerung, über die Jahrgangsstufen weniger stark eingesetzt werden. Erkennbar ist, dass sie in drei von vier Säulengruppen in der Tat in der Grundschule am intensivsten verwendet werden und in den gymnasialen Jahrgangsstufen weniger intensiv (bei Bio – m, Bio – w und De – w). In den Gymnasialklassen liegen die Werte hier jeweils niedriger bzw. fehlen zum Teil sogar völlig, wie in der Unterstufen- und Oberstufenklasse von Bio – m oder der Mittelstufen- und Oberstufenklasse von De – w. In der Säulengruppe

von De – m lässt sich demgegenüber eher von einem Stagnieren der Werte auf niedrigem Niveau sprechen.

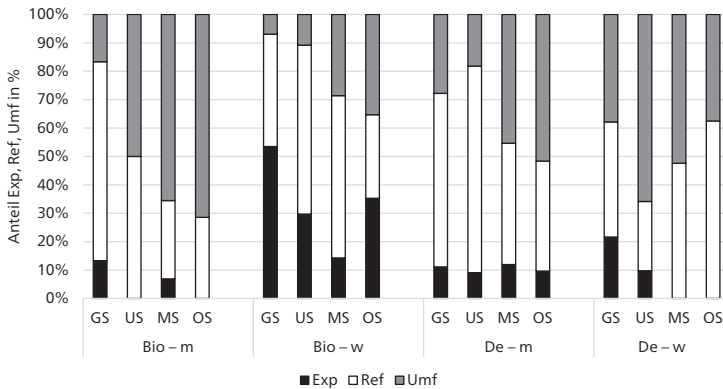


Abb. 7: Prozentualer Anteil der Expansionsen (Exp), Reformulierungen (Ref) und Umformulierungen (Umf) an der Gesamtzahl des *model/feedbacks* (Exp + Ref + Umf)

Quelle: nach Kleinschmidt-Schinke (2018: 515)

In der Zusammenschau lässt sich sagen, dass die Umformulierungen als Formen mit der größten Distanz zur Bezugsäußerung über die Jahrgangsstufen bei der Mehrheit der Säulengruppen zunehmen. Dies kann man dahingehend interpretieren, dass die Schüler/-innen in den höheren Jahrgangsstufen im Feedbackschritt eine geringere stützende Bezugnahme auf ihre eigene Äußerung erhalten müssen.

In einer leichten Tendenz ist auch zu erkennen, dass Expansionsen als die Formen mit der größten Nähe zur schülerseitigen Bezugsäußerung und der geringsten Distanz oftmals Abnahmetendenzen über die Jahrgangsstufen aufweisen. Die damit verbundene höhere interaktionale Unterstützung durch diese größere Nähe von lehrerseitiger Bearbeitungsäußerung und schülerseitiger Bezugsäußerung wird mit steigender Jahrgangsstufe reduziert. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse zu den Umformulierungen lässt sich interpretieren, dass die Lehrpersonen sich im sprachlich-interaktionalen Bereich hier adaptiv verhalten.

Nachdem in Kapitel 4 bereits beispielhaft gezeigt werden konnte, dass die Lehrpersonen ihre an die Schüler/-innen gerichtete Sprache über die Jahrgangsstufen im Sinne einer Anpassung des sprachlichen Angebots immer mehr in Richtung konzeptioneller Schriftlichkeit verändern, konnten in diesem Kapitel auch mikro-interaktionale Adaptionen der Lehrpersonen zur Förderung der konzeptionellen Schriftlichkeit und zur Reduzierung der stützenden Bezugnahme auf die Schüleräußerungen aufgezeigt werden.

6 Fazit

In diesem Beitrag wurde untersucht, inwieweit die teilnehmenden Lehrpersonen ihr Sprachangebot im Unterricht bis zur Oberstufe immer stärker konzeptionell schriftlich gestalten. Zudem wurde in den Blick genommen, ob die Lehrer/-innen in der Interaktion mit den Schüler/-innen stützende Mechanismen einsetzen, die den Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit fördern können.

Im Bereich der Anpassung des sprachlichen Angebots wurden exemplarisch zwei Variablen konzeptioneller Schriftlichkeit, nämlich „komplexe Nomen“ auf Wortebene und „satzwertige Substantivgruppen“ auf Wortgruppenebene, genutzt. Folgendes Bild zeichnet sich nach den Untersuchungen ab: Die komplexen Nomen nehmen als Indikator konzeptioneller Schriftlichkeit in der Lehrersprache von den niedrigeren zu den höheren Jahrgangsstufen zu. Die satzwertigen Substantivgruppen werden im Vergleich dazu in einem deutlich geringeren Ausmaß eingesetzt. Diese besonders integrative und konzeptionell schriftliche Struktur wird den Schüler/-innen zwar insgesamt mit einer geringeren Intensität, aber trotzdem steigend über die Jahrgangsstufen im lehrerseitigen Sprachangebot präsentiert. Auch auf Schülerseite zeigen sich in diesen Variablen Zunahmen bis zu den höheren Jahrgangsstufen.

Die Veränderung der Lehrersprache bis zur Oberstufe kann als Adaption des Sprachangebots interpretiert werden. Insbesondere bei den komplexen Nomen, aber größtenteils auch bei den satzwertigen Substantivgruppen konnte ergänzend verdeutlicht werden, dass die Lehrerwerte oftmals leicht über den Schülerwerten liegen. Die Sprache der Lehrperson kann somit für die Schüler/-innen eine Modellfunktion im Bereich konzeptioneller Schriftlichkeit erfüllen. In Kombination mit dem Mechanismus der Anpassung des sprachlichen Angebots lässt sich folgern, dass die Lehrpersonen ihre Schüler/-innen auf diese Weise rezeptiv weder überfordern (da die Lehrerwerte adaptiv über die Jahrgangsstufen zunehmen) noch unterfordern (da die Lehrerwerte oftmals etwas über den Schülerwerten und damit in ihrer Zone der nächsten Entwicklung liegen).

In den Analysen der mikro-interaktionalen Stützmechanismen konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass der Feedbackschritt in der unterrichtlichen Interaktion von den Lehrpersonen dazu genutzt werden kann, ihren Schüler/-innen eine implizite Rückmeldung zur konzeptionell schriftlichen Angemessenheit ihrer Äußerung zu geben. Dabei wird von den Lehrpersonen der Mechanismus des sogenannten *model/feedbacks* (vgl. Speidel 1987: 112) eingesetzt. Wenn sie die Schüleräußerung in ihrer eigenen Lehreräußerung sprachlich bearbeiten, formulieren sie sie in mehr als 50 % der Fälle stärker konzeptionell schriftlich. Dabei geben sie den Schüler/-innen nicht nur die implizite Rückmeldung, dass ihre eigene Äußerung stärker konzeptionell schriftlich formuliert werden könnte, sondern sie zeigen gleichzeitig auch im direkten Kontrast zur Schüleräußerung, wie diese Formulierung aussehen könnte – und stellen auf diese Weise ein Modell konzeptioneller Schriftlichkeit für die Schüler/-innen dar.

Auch im sprachlich-interaktionalen Bereich verhalten sich die Lehrpersonen zudem adaptiv, indem sie das *model/feedback* mit der größeren stützenden Nähe zur schülerseitigen Bezugsäußerung (die Expansionen) zu den höheren Jahrgangsstufen hin größtenteils immer *weniger* bzw. gar nicht mehr einsetzen, während sie das *model/feedback* mit der größten Distanz zur schülerseitigen Bezugsäußerung (die Umformulierungen) in der Tendenz zunehmend *stärker* in Richtung der höheren Jahrgangsstufen verwenden. Sie reduzieren also mit steigenden Kompetenzen der Schüler/-innen den Grad ihrer interaktiven Unterstützung. Diesen Mechanismus nennt man auch „Scaffolding“ (vgl. z. B. Bruner 1978), was ins Deutsche übersetzt „Gerüst-Bauen“ bedeutet. Metaphorisch kann man also formulieren: Während die Lehrpersonen in jüngeren Jahrgangsstufen noch ein stützendes sprachliches Gerüst für die Schüler/-innen bereitstellen, bauen sie dieses in den höheren Jahrgangsstufen immer mehr ab.

Dieses so beschriebene adaptive Sprachhandeln der Lehrpersonen kann als Bestandteil der lehrerseitigen „professionellen Handlungskompetenz“ (Bauert/Kunter 2006: 469) angesehen werden. Es ist in besonderem Maße ihrer „Pedagogical Language Knowledge“ (Smetana u. a. 2020), d. h. ihrer professionellen Kompetenz im sprachlichen Bereich zuzuordnen. Dazu gehört nach Smetana u. a. (ebd.: 152 f.) auch die Fähigkeit, schülerseitige Spracherwerbsprozesse zu berücksichtigen und sprachlich-interaktionale Stützmechanismen („language scaffolds“, ebd.: 153) einzusetzen. Die Ergebnisse der in diesem Beitrag zusammengefassten Studie zur Adaptivität der an die Schüler/-innen gerichteten Sprache der Lehrpersonen sind vor diesem Hintergrund sehr ermutigend.

An mehreren Stellen in diesem Beitrag wurde erwähnt, dass die lehrerseitige Förderung der schülerseitigen konzeptionellen Schriftlichkeit eher implizit stattfindet. Die Lehrpersonen markieren also zumeist weder explizit sprachlich, dass Sprache in den betreffenden Situationen Lerngegenstand ist, noch, welche sprachliche Form und Funktion Lerngegenstand sind. Unterrichtssprache ist somit oftmals weniger als *expliziter* denn als *impliziter* Lerngegenstand anzusehen (vgl. Gogolin/Lange 2011: 111). Morek/Heller (2012: 78) sprechen daher auch von einem „heimlichen Lehrplan“ des Spracherwerbs in der Schule. Und Auszählungen am hier genutzten Korpus zeigen ebenfalls, dass die Lehrpersonen nur in ca. 3 % aller Feedbackschritte explizit sprachliche Merkmale der Schüleräußerung thematisieren.⁹ Ein Vorteil dieses Vorgehens könnte sein, dass die fachthematische Lernprogression im jeweiligen Unterrichtsfach nicht durch das explizite Thematisieren sprachlicher Aspekte ins Stocken gerät. Nach den Ergebnissen der Studie von Vogler u. a. (2018) könnte diese Implizitheit jedoch insbesondere für Schüler/-innen aus Elternhäusern mit niedrigerem sozioökonomischem Status möglicherweise ein Erwerbshindernis darstellen, da es für diese schwieriger zu sein scheint, die impliziten Normen des Unterrichtsdiskurses zu dekodieren.

9 Synthese der Werte aus Kleinschmidt-Schinke (2018: 502–507).

In weiteren Studien sollten zusätzliche Unterrichtsfächer, Jahrgangsstufen und Schulformen berücksichtigt werden. Zudem sollte die Spracherwerbsförderlichkeit des lehrerseitigen adaptiven Sprachhandelns genauer erforscht werden. Ferner sollte in den Blick genommen werden, inwiefern die lehrerseitige Anpassung des Sprachangebots und die sprachlich-interaktionalen Stützmechanismen bewusst oder stärker unbewusst eingesetzt werden. Dafür könnten sich möglicherweise Interviewstudien eignen: Bei diesen ist aber zu beachten, dass es sehr schwer ist, über sein eigenes sprachliches Handeln im Nachhinein Auskunft zu geben – insbesondere, wenn es um solche feinen sprachlichen Ebenen wie die Wortzusammensetzung oder den Satzbau geht (vgl. Herrmann/Grabowski 1994: 361).

Die Ergebnisse der dargestellten Studie legen eine andere Sicht auf Lehrersprache dar, als bisher oft vorgetragen. Häufig wurde kritisiert, dass Lehrpersonen im Unterricht selbst zu viel sprächen, ihr Redeanteil also zu hoch sei. Dies führe dazu, dass die Schüler/-innen selbst nicht genügend Gelegenheiten erhalten würden, ihre produktiven sprachlichen Kompetenzen auszubauen. Wenn wir die Argumentation in diesem Beitrag ergänzend hinzuziehen, ist dies aber nur die eine Seite der Medaille.

Selbstverständlich ist es unabdingbar, dass die Schüler/-innen im Unterricht genügend Möglichkeiten erhalten, ihre mündlichen produktiven Kompetenzen auszubauen. Aber die dargestellte Untersuchung zeigt auch, dass es nicht allein darauf ankommt, dass Lehrpersonen im Unterricht selbst so wenig wie möglich sprechen und möglichst nur die Schüler/-innen reden lassen. Die Studie legt demgegenüber nahe, dass die Lehrpersonen als Sprachvorbild wirken können. Ziel muss es also sein, dass Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer ein Bewusstsein für ihre sprachliche Modellfunktion entwickeln. Deswegen sollte es das Bestreben der Lehrkräftebildung in allen Fächern sein, dass die (angehenden) Lehrer/-innen im Rahmen ihrer Aus- und Fortbildung Gelegenheiten erhalten, zu erproben und zu reflektieren, wie die Modellfunktion und auch die interaktionalen Stützmechanismen einzusetzen sind und wie sie wirken. (Damit einher geht dann selbstverständlich, dass Anforderungen und Raum geschaffen werden müssen, in denen die Schüler/-innen dieses Sprachangebot wieder selbst ausprobieren können.)

In weiteren Studien sollte deswegen auch untersucht werden, wie die professionelle sprachliche Handlungskompetenz von angehenden Lehrpersonen effektiv unterstützt werden kann, ggf. auch dadurch, dass die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts – auch in den Fächern, die auf den ersten Blick nicht Sprache thematisieren – bereits im Studium in stärkerem Maße explizit gemacht werden.

Literatur

- Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/4, S. 469–520.
- Bruner, Jerome S. (1978): The Role of Dialogue in Language Acquisition. In: Anne Sinclair, Robert J. Jarvella, Willem J. M. Levelt (Hg.): The Child's Conception of Language. Berlin, Heidelberg, S. 241–255.
- Dürscheid, Christa (2012): Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen.
- Ehlich, Konrad (1981): Schulischer Diskurs als Dialog. In: Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache 54, S. 334–369.
- Farrar, Michael Jeffrey (1990): Discourse and the Acquisition of Grammatical Morphemes. In: Journal of Child Language 17/3, S. 607–624.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, S. 4–13.
- Gogolin, Ingrid (2004): Zum Problem der Entwicklung von „Literalität“ durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 7/3, S. 101–111.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau, Mechthild Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, S. 107–127.
- Grißhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg.
- Hee, Katrin/Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2017): Bildungssprache mikroskopisch. Verdichtete Nominalgruppen entdecken. In: Deutsch 5–10/53, S. 24–28.
- Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim (1994): Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion. Heidelberg.
- Klann-Delius, Gisela (2008): Spracherwerb. Stuttgart.
- Kleinschmidt, Katrin (2017): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache als Spiegel transitorischer schulsprachlicher Normen. In: Bernt Ahrenholz, Britta Hövelbrinks, Claudia Schmellentin (Hg.): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen, S. 117–137.
- Kleinschmidt, Katrin/Pohl, Thorsten (2017): Leichte Sprache vs. adaptives Sprachhandeln. In: Ulla Fix, Bettina M. Bock, Daisy Lange (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin, S. 87–110.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS) – Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin, Boston.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15–43.

- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania*. Französisch, Italienisch, Spanisch. Berlin.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57, S. 67–101.
- Ohlhus, Sören/Stude, Juliane (2009): Erzählen im Unterricht der Grundschule. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler, S. 471–486.
- Pine, Julian M. (1994): *The Language of Primary Caregivers*. In: Clare Gallaway, Brian J. Richards (Hg.): *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge, S. 15–37.
- Pohl, Thorsten (2006): Projektskizze. Sekundäre Literalisierung/Distanzsprachliche Sozialisierung. In: *Symposium Deutschdidaktik Mitgliederbrief* 18, S. 2–5, Online-Publikation: <http://symposium-deutschdidaktik.de/fileadmin/dateien/downloads/verein/mitgliederbriefe/SDDNewsletter18.pdf>, abgerufen am 15. 11. 2020.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen.
- Pohl, Thorsten (2017): Komplexität als Operationalisierungsdimension konzeptioneller Schriftlichkeit in Untersuchungen zum Unterrichtsdiskurs. In: Mathilde Hennig (Hg.): *Linguistische Komplexität – Ein Phantom?* Tübingen, S. 253–280.
- Sahel, Said/Vogel, Ralf (2013): *Einführung in die Morphologie des Deutschen*. Darmstadt.
- Saxton, Matthew (1997): *The Contrast Theory of Negative Input*. In: *Journal of Child Language* 24, S. 139–161.
- Smetana, Lara K./Carlson Sanei, Jenna/Heineke, Amy Jennifer (2020): *Pedagogical Language Knowledge: An Investigation of a Science Teacher Candidate's Student Teaching Strengths and Struggles*. In: *Action in Teacher Education* 42/2, S. 149–166.
- Snow, Catherine E. (1972): *Mothers' Speech to Children Learning Language*. In: *Child Development* 43/4, S. 549–565.
- Snow, Catherine E. (1994): *Beginning from Baby Talk: Twenty Years of Research on Input and Interaction*. In: Clare Gallaway, Brian J. Richards (Hg.): *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge, S. 3–12.
- Snow, Catherine E./Perlmann, Rivka/Nathan, Debra (1987): *Why Routines are Different. Toward a Multiple-Factors Model of the Relation between Input and Language Acquisition*. In: Keith E. Nelson, Anne van Kleeck (Hg.): *Children's Language*. Hillsday, NJ, S. 65–97.
- Speidel, Gisela E. (1987): *Conversation and Language Learning*. In: Keith E. Nelson, Anne van Kleeck (Hg.): *Children's Language*. Hillsday, NJ, S. 99–135.
- Szagun, Gisela (2011): *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Vollst. überarb. Neuausg. Weinheim.

- Uessler, Stella/Runge, Anne/Redder, Angelika (2013): „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Angelika Redder, Sabine Weinert (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster, S. 42–67.
- Vogler, Anna-Marietha/Prediger, Susanne/Quasthoff, Uta/Heller, Vivien (2018): Students' and Teachers' Focus of Attention in Classroom Interaction – Subtle Sources for the Reproduction of Social Disparities. In: Mathematics Education Research Journal 30, S. 299–323.
- Vollmer, Johannes/Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens. Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, S. 107–132.
- Vygotskij, Lev S. (2002) [1934]: Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Hg. und aus dem Russischen übers. von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Mit einem Nachwort von Alexandre Métraux. Weinheim, Basel.

Helmuth Feilke

Vom Satz zum Text – Der „schriftliche Ausdruck“ im Werden

Sprache ist ein Kulturelement in ständiger Veränderung ebenso wie auch das sprachliche Wissen und Können derer, die sie erwerben und gebrauchen. Lageberichte sind deshalb Versuche, das wechselhafte Bild durch begriffliche Abstraktion und eine Rückführung auf Prinzipien der beobachteten Entwicklungen zu erklären. Das gilt auch für den *schriftlichen* Ausdruck der Schülerinnen und Schüler. Der Beitrag behandelt drei Fragen: Wie stehen Schule und Schriftlichkeit zueinander? ist die Leitfrage des ersten Kapitels. Was ist überhaupt das ‚Schriftliche‘ am Ausdruck?, fragt dann Kapitel 2. Denn man kann sich ja auch sprechend ‚wie gedruckt‘ ausdrücken. Anders als im frühen Spracherwerb spielt im Erwerb geschriebener Sprache die schulische Lernumgebung eine entscheidende Rolle. Dabei gilt: Nicht alles, was gelehrt wird, wird gelernt, und nicht alles, was gelernt wird, muss gelehrt werden. Auch auf dieses Verhältnis zielt die letzte Frage in Kapitel 3: Wie werden die Formen geschriebener Sprache erworben und wie bestimmt dieser Prozess das Bild der Lage? Das Kapitel greift die begrifflichen Grundlagen aus den beiden ersten Kapiteln auf und vertieft sie in einer exemplarischen Studie zu Satzverbindungen in argumentativen Schülertexten.

1 Was ändert sich, wenn Sprache zur Schule geht?

1.1 Sprache wird Text

Wer schreiben und lesen lernt, lernt neue Möglichkeiten kennen, mit Sprache zu handeln. Das liegt vor allem an der *Textförmigkeit* des Sprachgebrauchs. Die typische Form der Schriftkommunikation ist nicht der Chat oder der Instagram-Post, sondern ein situationsentbundener, sprachlich ausgebauter Text, der für einen entfernten, oft auch persönlich unbekanntem Adressaten einen inhaltlichen Zusammenhang nachvollziehbar darstellt. Für diese *Textualisierung* des Sprachgebrauchs sind in der Forschung eindrückliche Formulierungen geprägt worden: Danach geht die Entwicklung „from conversation to composition“ (Bereiter/Scardamalia 1987: 53) oder von einer „Sprache der Nähe“ zu einer „Sprache der Distanz“ (Koch/Oesterreicher 1985: 19). Elektronisch interaktive Formen der Kommunikation können die Textförmigkeit zwar in Teilen ersetzen, in gesellschaftlich zentralen Kommunikationsbereichen jedoch, in Publizistik, Bildung, Wissenschaft, Recht, aber auch in der Literatur ist Textförmigkeit eine notwendige Bedingung der Kommunikation. Sie wird – exemplarisch im Bildungsbereich – unter Integration multimodaler Darstellungsformen und in Kontexten vernetzter Kommunikation (vgl. Beißwenger i. d. Bd.) stets weiter ausgebaut. Da die dialogische ungeplante Interaktion den Großteil der

alltäglichen Sprachpraxis und Spracherfahrung ausmacht (vgl. Ochs 1979), wäre ohne den gesellschaftlichen Auftrag einer „Erziehung zur Schriftlichkeit“ (Günther 1993: 85) der Erwerb von geschriebener Sprache und Textkompetenz kaum zu sichern. Das zeigt nicht zuletzt die auch in Deutschland hohe Quote funktionaler Analphabeten (ca. 14,5 % der Erwachsenen), die das Lesen und Schreiben wieder verlernt haben. Sie kennen zwar Buchstaben und können einzelne Wörter lesen, aber ohne erneute Unterrichtung bleiben sie von der Textkommunikation ausgeschlossen (vgl. Grotlüschen/Buddeberg 2019). Gerade an diesem Beispiel wird zugleich deutlich, dass Schule eine notwendige, für den erfolgreichen Erwerb und Ausbau einer literalen Kompetenz alleine aber keinesfalls hinreichende Bedingung ist.

Während der frühe Erstspracherwerb gemeinhin als ein „natürlicher Prozess“ (Klein 2001: 604) gilt, braucht der Erwerb der geschriebenen Sprache ganz offenbar professionelle Unterstützung. Alle dazu zählenden Erwerbsprozesse beginnen mit der Einschulung. Zwar spielt die vorschulische Schrifterfahrung mit Vorlesen und dem Sprechen über Texte (vgl. Bruner 1987) eine wichtige Rolle, aber erst mit eigenem Schreiben und Lesen und durch Unterricht werden für den Bildungserfolg wichtige Größen, metasprachliches Wissen und Sprachbewusstheit, z.B. phonologische Bewusstheit (vgl. Morais 1987, Vernon/Ferreiro 1999), aber auch die bildungssprachliche Grammatik selbst und Gebrauchsmuster des bildungssprachlichen Wortschatzes ausgebildet (vgl. Dąbrowska 1997, 2018). Der schulische „Weg zum Text“ orientiert die Spracherfahrung lautlich wie grammatisch von Anfang an auf den Schriftstandard hin (vgl. Stetter 1997: 61, Augst/Dehn 2020: 85 ff.). Für die nationalstaatliche Schule wird im Übergang zum 20. Jahrhundert die Befähigung zum schriftlichen Gebrauch der Standardsprache, die dialektübergreifend Distanzkommunikation ermöglicht, deshalb zum Bildungsauftrag. Während im deutschen Sprachbereich auch im 21. Jahrhundert außerhalb der Schulmauern vielfältige sprachliche Varietäten gesprochen werden, ist die Schule ein Sprachlabor des Schriftstandards. Der Erwerb der geschriebenen Sprache kommt lange Zeit dem Erwerb einer ersten Fremdsprache gleich, denn die an der Schrift orientierte Standardsprache ist erst seit einem vergleichsweise kurzen Zeitraum von 50 bis 60 Jahren die ersterworbene Sprache der meisten Schüler (vgl. Weiß 2005).

1.2 Sprich und denk, wie du schreibst!

Der sprachliche Bildungsweg der Schule ist der Weg zu einer *textbestimmten* Sprachkompetenz. Das Bildungsziel erstreckt sich dabei auch auf einen mündlichen Sprachgebrauch, der sich an Standards der Distanzkommunikation orientiert. Zwar handelt es sich etwa bei einer Präsentation in der Klasse *medial* um Sprechen, aber die *konzeptionellen* Erwartungen sind aus der Textkommunikation gewonnen: reflektiert und planvoll, standardsprachlich korrekt, allgemeinverständlich und adressatenorientiert (vgl. Pohl 2018). In der Diskussion wird deshalb von *konzeptioneller Schriftlichkeit* gesprochen (vgl. Koch/Oesterreicher 1985). Was dies bedeutet, hat der Frankfurter Sprachdidaktiker Hubert Ivo

in die Formel gefasst, die Sprache müsse von den Kindern mit Eintritt in die Schule, nachdem sie schon einmal erworben wurde, nun „im Medium der Schrift auch förmlich noch einmal angeeignet“ werden (Ivo 2002: 11).

Die Schule stellt dafür zuweilen weltfremd wirkende Maximen auf, die aber das Grundprinzip der Schriftorientierung des Sprachgebrauchs umso deutlicher machen. Ein eindrückliches Beispiel ist die bis heute fächerübergreifend verbreitete, spezifisch schulische Erwartung des Antwortens „in ganzen Sätzen“. Schon in einem pädagogischen Fachaufsatz dazu aus dem Jahr 1902 heißt es:

Der Schüler soll also die schriftdeutsche Rede des Lehrers auffassen lernen, es soll die Scheu vor dem Gebrauch derselben bei ihm überwunden werden, es sollen ihre Formen ihm durch Ohr und Mund gehen. Deshalb ist das Antworten „in ganzen Sätzen“ namentlich auf der unteren Stufe durchaus notwendig und allein richtig. Wir möchten dasselbe die „Schulform“ der Antwort nennen, nicht weil sie der Schule spezifisch eigen, sondern weil sie ein vortreffliches Mittel zur Schulung in der Sprache abgibt. (Zimmermann 1902: 128)

Das wirkt heute im Stil und pädagogisch aus der Zeit gefallen. Die didaktische Prämisse aber bestimmt ungebrochen die Ratio schulischen Sprachgebrauchs: Obwohl es um Gespräche geht, sind die formbezogenen Erwartungen an das Sprachverhalten an *Texteigenschaften* ausgerichtet (vgl. auch Kleinschmidt-Schinke i. d. Bd.).

Das Sprechen orientiert sich am Partner und formuliert aus diesem Grund nicht aus, was der andere aus seinem Vorwissen und der Situation bereits erschließen kann. Antworten sind deshalb meist grammatisch gerade nicht explizit, ebenso wenig wie die Ermahnung ‚Bitte im ganzen Satz!‘ selbst. Schulisch aber wird – gewissermaßen gegen den üblichen Gebrauch – grammatische und inhaltliche Explizitheit und damit Textförmigkeit erwartet. Der Grund dafür sind fächerübergreifend verbreitete Annahmen zu den kognitiven Funktionen eines explizit formulierenden Sprachgebrauchs. Sie schlagen sich z. B. auch in der unterrichtlichen Praxis nieder, einen bereits geklärten Sachverhalt erneut ‚in eigenen Worten‘ formulieren zu lassen. Solche typisch schulischen Spracherwartungen, Praktiken und Muster sind oft kaum reflektiert. Sie sollen für wichtig erachtete Fähigkeiten fördern. Damit haben sie als Bausteine der ‚Schulsprache‘ eine vorübergehende, ‚transitorische‘, nichtsdestoweniger aber wirkmächtige Bedeutung für einen Sprachgebrauch, der den Erwerb der Bildungssprache stützen soll (vgl. Feilke 2015, 2019a, 2019b).

Die Explizitheitserwartung betrifft auch die Grammatik der Schrifttexte selbst. Das zeigt eine Untersuchung der Gießener Sprachwissenschaftlerin Mathilde Hennig (2012). Sie hatte Lehrer und Studierende gebeten, Beispiele aus einer Schülererzählung der 6. Klasse zu korrigieren, z. B.:

- (1) Kommt davon.
- (2) Plötzlich lautes Geschrei!
- (3) Wir sind gleich hin.

47,1 % der befragten Lehrer bewerten den Gebrauch in (1) als grammatisch fehlerhaft. Bei (2) sind es 58,8 % und bei (3) sogar 64,7 % (vgl. ebd.: 140). Der Grund für diese Einschätzungen sind die syntaktischen Ellipsen. Diese müssen einem lebendigen Erzählen gerade nicht abträglich sein, widersprechen aber eben der Erwartung eines grundsätzlich am grammatisch wohlgeformten Satz orientierten Sprachgebrauchs. Die befragten Germanistik-Studierenden finden die Sätze deutlich weniger problematisch: Beispiel (1) 17,4 %, (2) 30,4 %, (3) 30,4 %. Auch in der Sprache deutscher Zeitungen vom Boulevard bis zur FAZ sind entsprechende Konstruktionen gebräuchlich (vgl. Betz 2006: 116 ff.). Die Schule bildet die Vorstellungen zur Sprache und ihrem richtigen Gebrauch nicht der sozialen Wirklichkeit nach, sondern sie bildet sie vor.

Dabei sind explizite grammatische Korrekturen nur die sichtbare Spitze vielfältiger impliziter literaler Erwartungen. Die britische Linguistin Mary Schleppegrell schreibt dazu in ihrem Buch „The Language of Schooling“:

Diese Erwartungen werden typischerweise nicht durch Unterrichtung bestimmter grammatischer Strukturen vermittelt, sondern eher durch Ermahnungen zu explizitem, distanziertem, besser organisiertem Sprachgebrauch. (Schleppegrell 2004: 25, Übers.: H. F.)

Die schulischen Erwartungen sind also wirksam, auch wenn keine direkte Instruktion zum grammatischen Gebrauch stattfindet. Die empirische Forschung zeigt vielfältige Entwicklungen und Erwerbsfortschritte gerade auch in Bereichen, die dafür gar nicht direkt Thema des Unterrichts sein müssen (vgl. auch Langlotz i. d. Bd.).

Weil Sprache vergegenständlicht und handhabbar wird, erweitert Schriftlichkeit die Möglichkeiten der bewussten Gestaltung von Äußerungen und Texten. Der Aufbau einer literalen Kompetenz betrifft das gesamte sprachliche Wissen und Können:

- Das Lautkontinuum wird überführt in die Analyse und Bewusstwerdung isolierter abstrakter Lauteinheiten, die es so im Sprechen gar nicht gibt;
- Wörter werden selbst isolierbar und ihrerseits für den Schrifterwerb methodisch in Silben, Phoneme und bedeutungstragende Komponenten aufgelöst;
- Äußerungen werden stärker syntaktisch eingebunden, Satz- und Wortgruppenstrukturen werden ausgebaut (vgl. auch Langlotz und Kleinschmidt-Schinke i. d. Bd.).

Wer schreibt, lernt zu versprachlichen, was im Dialog selbstverständlich erscheint. Schon im Alter von zwei bis drei Jahren können Kinder in Dialogsituationen auch argumentativ-logische Zusammenhänge *kommunikativ* herstellen (vgl. Völzing 1980: 276 ff.). Das Schreibenlernen verlangt in stärkerem Maß, dies nun ebenfalls *sprachlich* zu tun. Schrift ist ein Mittel der Dekontextualisierung sowohl des Sprachgebrauchs als auch des Nachdenkens über Sprache (vgl. Bredel 2007: 40 ff.). So schafft der schulische literale Sprachgebrauch eine Ablösung von der konkreten Situation, ein „disembedded thinking“, wie die Entwicklungspsychologin Margaret Donaldson (1991: 84) das genannt hat. Ihm

entspricht eine ‚disembedded language‘, eine textförmige, kontextunabhängig verständliche Sprache. Was heißt das für den Sprachgebrauch in Schülertexten?

1.3 Sprache im Übergang

Der schulische Sprachgebrauch ist nicht zuletzt dadurch bestimmt, dass die sprachliche Bildung selbst eine zentrale Aufgabe der Institution ist. Sprache in der Schule ist deshalb geradezu dadurch definiert, dass sie *transitorisch*, eben Sprache ‚in Bildung‘ ist. Das zeigt sich auch in der Grammatik und wird besonders deutlich an hybriden Ausdrucksformen, die unterschiedlichen Phasen der Aneignung zugleich anzugehören scheinen. Der kurze Ausschnitt aus einem Schülertext in Abbildung 1 macht dies gleich mehrfach anschaulich. Aufgabe der Schüler war es, anhand der graphischen Darstellung eines Verkehrsunfalls zu begründen, wer ihrer Meinung nach Schuld daran trägt (zu den Belegen vgl. FD-LEX 2018 und Kap. 3).

| | |
|--|---|
| | <p>Ich finde meiner Meinung nach das der Radfahrer der Unfallverursacher war. Weil er einfach auf die Straße gefahren ist und nicht angehalten hat.</p> |
|--|---|

Abb. 1: Sprache im Übergang, Klasse 5, Gymnasium

Quelle: FD-LEX (2018), Text H51EH24, Originalschreibweise

- Schon der Ausdruck *ich finde meiner Meinung nach* ist hybrid. In ihm überlagern sich zwei Konstruktionen. *Ich finde* ist der typische Positionierungsausdruck in argumentativen Texten jüngerer Schüler (vgl. Augst u. a. 2007: 210). Demgegenüber ist das nominalisierte *meiner Meinung nach* in höheren Schuljahren stärker verbreitet. Intern ist es zwar korrekt, aber syntaktisch nicht integriert: Es kann kein *dass*-Satz angeschlossen werden, wie es hier geschieht. Die gewählte Formulierung gerät aus den grammatischen Fugen und zeigt genau darin den Übergang.
- Gleich anschließend ist auch das *das* eine prominente Baustelle. Es ist Deutschlands „Rechtschreibfehler Nr. 1“ – auch bei Erwachsenen (vgl. Feilke 2011). Hier ist es geschrieben wie ein Pronomen oder wie der Artikel. Überdies fehlt das Komma. Gleichwohl wird das *das* grammatisch korrekt zur Einleitung eines Objektsatzes gebraucht. Auch hier also ein grammatischer Zwitter mit noch ungeklärtem Status.
- Schließlich das *weil*. Viel diskutiert wird die verbreitete Hauptsatzstellung nach *weil*. Sie hat es als Beispiel für gesprochene Sprache schon in die Duden-Grammatik geschafft: „ich kann dir kein geld leihen weil greif mal einem nackten mann in die tasche“ (Duden 2005: 1219, vgl. auch Hennig 2006: 123–143, Eisenberg 2017). Die einen sehen darin einen Fehler, andere einen Funktionswandel der Konjunktion. Doch das ist im Textbeispiel in Abbildung 1 gar nicht das Problem. Das Verb steht standardsprachlich korrekt am

Satzende. Aber: Die Großschreibung des *weil* und der überdeutlich markierte Punkt weisen darauf hin, dass die Schülerin oder der Schüler vor dem *weil* keine Grenze zu einem Nebensatz, sondern eher die Grenze zu einer selbstständigen Äußerung sieht. Man könnte es ein „Antwort-weil“ nennen; es leitet die Antwort auf die fiktive Nachfrage „Warum?“ ein. Das zeigt das folgende Beispiel aus dem 5. Schuljahr: *Warum ich es zugebe weil wenn ich es nicht zugebe dann finden die Lehrer es irgentwann heraus und ich kriege mehr ärger.* (FD-LEX 2018, Text OK51TA06; Original unverändert). Der Gebrauch des *weil* ist nicht an der syntaktischen Form, sondern eher am Dialog orientiert. Der Erwerb geht von einem weniger grammatischen zu einem stärker grammatisch bestimmten Gebrauch. Erst nach und nach rückt das *weil* in seine angestammte grammatische Position ein, es erfährt eine *Grammatikalisierung* des Gebrauchs.

Das ist kein Einzelfall. Die auffällige Grenzmarkierung wird im dritten Kapitel genauer unter die Lupe genommen. Auffälligkeiten dieser Art haben System und verweisen auf den „Weg zum Text“.

2 Wege zum Text – Was weiß die Wissenschaft?

Das Schreiben von Texten ist nicht einfach bloß Anwendung einer bereits feststehenden Grammatik, sondern es motiviert den Ausbau sprachlicher Formen. Dafür ist der Terminus *Textualisierung* weiter oben schon eingeführt worden. Eine wichtige übergreifende Frage ist die nach den sprachlichen Ressourcen, die das jeweilige Lagebild der Sprache bestimmen. Eine oft zitierte Beobachtung des amerikanischen Spracherwerbsforschers Dan Slobin gilt auch für den Erwerb der geschriebenen Sprache: „New forms first express old functions, and new functions are first expressed by old forms“ (Slobin 1973: 184). Bekannte Funktionen und bekannte Formen sind wichtige Ressourcen. Wenn Kinder des 1. Schuljahrs ‚ohne Punkt und Komma‘ und in einer *scriptio continua*, die nicht in Wörter trennt, den Artikulationsfluss graphisch nachbilden, dann drückt die neue Form der Buchstabenschrift zunächst das bekannte alte Schema des Sprechens als Lautfolge aus. Und umgekehrt, wenn es um neue Funktionen schriftlicher Texte geht, z. B. einen von der Situation abgelösten Kontext zu schaffen, Zusammenhänge zwischen Sätzen herzustellen oder fremdes Sprechen im eigenen Text wiederzugeben, dann werden dafür häufig aus der Spracherfahrung schon bekannte Mittel eingesetzt. So wird die neue Funktion, Sätze zu verbinden, zunächst durch die alte Form des *Antwort-weil* als eine Art Handlungsverbinder bewältigt. Erst später im Erwerb bekommt der *weil*-Gebrauch die Formmerkmale einer grammatisch unterordnenden Konjunktion. Was bei Slobin noch keine Rolle spielt, sind die *sozialen Spracherfahrungskontexte*: Die Kommunikation in *Familien* hat großen indirekten Einfluss auf die Sprachpraxis der Kinder (vgl. Heller/Morek i. d. Bd.). Die *Schule* stellt direkt Erwerbsaufgaben etwa durch ein Curriculum, sie fokussiert Handlungsanforderungen durch Aufgabenstellungen und modelliert mögliche Problemlösun-

gen durch Beispiele, Materialien und das Sprachhandeln der Lehrpersonen (vgl. Kleinschmidt-Schinke i. d. Bd.).

Die folgenden Beispiele stammen aus der Forschung zu Erzähl- und Sachtexten. Sie werden vereinfachend unter drei Tendenzen der Textualisierung gefasst, die helfen sollen, die Beobachtungen zur Lage der geschriebenen Sprache in den Texten der Schüler zu ordnen: *Transformation*, *Explizierung*, *Routinisierung*. Das sind in erster Linie sprachstrukturbezogene Tendenzen. Sie bilden die Grundlage darüber hinausgehender sprachästhetischer und rhetorischer Aspekte der Textualisierung.

2.1 Transformation

Beim Erzählen muss für den Adressaten sprachlich eine Situation vorgestellt und hergestellt werden, die nur der Erzähler kennt. Insbesondere, wer schriftlich erzählt, muss einen Kontext schaffen, der z.B. nicht einfach handelnde Figuren als bekannt voraussetzen kann, sondern sie erst einmal in den Text einführen muss. „Die Referenteneinführung ist der erste Prüfstein monologischer Textproduktion“, schreibt die Schweizer Linguistin Regula Schmidlin in ihrer Untersuchung mündlicher und schriftlicher Nacherzählungen einer bekannten Frosch-Bildergeschichte durch sieben-, neun- und elfjährige Deutschschweizer Schüler, entsprechend dem 1., 3. und 5. Schuljahr (Schmidlin 1999: 116). Die Geschichte erzählt, wie ein im Haus gehaltener Frosch bei Nacht aus seinem Glas in den Garten entweicht und von einem Buben und seinem Hund nach allerlei Abenteuern schließlich im Froschteich wiedergefunden wird. Während die Einführung etwa mit bestimmtem Artikel (z.B. „*der Bub und der Hund schauten ins Glas*“, ebd.: 315) oder über Pronomina („*er wusste nicht, wo der Frosch hin war*“, ebd.) unterstellt, dass der Leser die Figur schon kennt, wird über den unbestimmten Artikel (z.B. „*Es war einmal ein Junge, der ...*“, ebd.) und die Kombination mit Namen die Figur angemessen eingeführt. Im gesprochenen Deutsch ist der Gebrauch des bestimmten Artikels, der Angesprochenes als bekannt voraussetzt, signifikant häufiger als im geschriebenen (vgl. Fuchs u. a. 2020). Wie wirkt sich das auf den Gebrauch bei der Nacherzählung der Bildergeschichte aus?

Hier ist der Befund auf den ersten Blick überraschend: Die Kinder verwenden gesamthaft – ob mündlich oder schriftlich – entweder einen Namen oder den unbestimmten Artikel, um den Jungen als Figur einzuführen (vgl. Schmidlin 1999: 152). Zwischen 86 und 100 % aller Bezugnahmen auf die Protagonisten sind der Distanzsituation einer Nacherzählung also angemessen. Es zeigt sich dabei allerdings ein sehr deutlicher Alterseffekt und „eine hochsignifikante Zunahme nichtpräsupponierender Referenteneinführungen mit zunehmendem Alter“ (ebd.). Das heißt, je älter die Schüler werden, desto weniger setzen sie voraus, dass der Adressat der Nacherzählung schon Bescheid weiß. Überdies geht die Streuung der Kennwerte stark zurück (im 1. Schuljahr zwischen 50 und 100 % korrekt, im 5. Schuljahr zwischen 90 und 100 % korrekt). Dies bedeutet, es ist nicht nur eine Leistungssteigerung, sondern auch eine starke

Homogenisierung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Referenteneinführung beobachtbar. Das kennzeichnet den Beginn der Konfrontation mit schulischen Erwartungen an Texte. Der Alterseffekt ist nach übereinstimmender Forschungsauffassung nicht biologischer Reifung geschuldet, sondern vielmehr auf das ‚Schreibalter‘, d. h. die Dauer der Sprach- und Texterfahrung in einem durch Schriftlichkeit und Unterricht bestimmten Lernumfeld zurückzuführen (vgl. Bereiter/Scardamalia 1987: 212, Feilke 1996: 1181). Die Transformation ist eine Folge schulischer Erwartungen an den Sprachgebrauch in Distanzsituationen. Das lässt sich an Schmidlins Befunden gut nachvollziehen.

Ein weiteres Beispiel. Die schulischen Erwartungen an das Erzählen sind orientiert am didaktischen Muster der Höhepunkterzählung. In das schriftliche monologische Erzählen werden dramatisierende Elemente des Dialogs eingebaut. „Benutze wörtliche Rede!“ lautet entsprechend eine der Hauptmaximen in schulischen Anleitungen zum schriftlichen Erzählen. Das Sprechen der Figuren sprachlich so zu inszenieren, dass es die Dramatisierung stützt, erfordert eine bedeutende Transformationsleistung. Fremde Rede bzw. die fiktionale Figurenrede muss kenntlich gemacht, in den eigenen Text grammatisch integriert und mit Gewinn für das Erzählen eingesetzt werden. Ein Blick in Schülertexte:

- (4) Da rannte das Kind so schnell/wie möglich nach Hause zu seiner/Mutter. Und erzählt ihr alles. (2. Sj., Augst 2007; nicht publizierter Korpusbeleg)
- (5) Da sagte Fritzchen wie heißt du? Ich heiße Tim. (2. Sj., ebd.: 368)
Der kleine ängstliche Zwerg sagte: „Hallo Pimpel. Was machst du denn/ hier?“ (3. Sj., ebd.: 372)
- (6) Der Zwerg und/seine Frau waren sehr arm. „Ach wäre ich doch/nach Hause gegangen.“, stotterte der Zwerg./denn er hatte ja Angst. (4. Sj., ebd.)

Die Figurenrede wird zunächst wie in (4) bloß im Modus berichteter Rede dargestellt. Die Figuren sprechen nicht selbst. Es dominiert die Stimme des Erzählers. Im Verlauf der Grundschulzeit vom 2. bis zum 4. Schuljahr verdreifacht sich dann der Anteil wörtlicher Rede in der Figurenrede (vgl. Pohl 2005). Dabei sieht die typische Struktur aus wie in (5). Die wörtliche Rede erscheint als Objekt eines vorangestellten Satzes mit rederekennzeichnendem Verb, hier in beiden Beispielen *sagte*. Die Wortstellung folgt dem allgemeinen Grundmuster Subjekt-Verb-Objekt (SVO). Solche ‚natürlich‘ genannten Muster bilden die Reihenfolge des Geschehens ab, sind am häufigsten und werden zuerst erworben. Sie werden dann zunehmend überformt von textsortenfunktionalen Mustern, wie in (6) zu sehen ist: Die Figurenrede rückt nach vorne, und das dem Erzähler zuzuordnende rederekennzeichnende Verb (hier *stottern*) tritt in den Hintergrund gegenüber der erzählerischen Inszenierung des Geschehens in der Figurenrede. Auch die Rederekennzeichnung wird verbessert: Der Zwerg *sagt* nicht einfach etwas, er *stottert*, „*denn* er hatte ja Angst“. Die Redewiedergabe wird zu einem Instrument des Erzählens ausgestaltet. Ihr Erwerb im Schularter ist aber damit keineswegs abgeschlossen. In der Sekundarstufe ist der Gebrauch

der wörtlichen Rede schon bis zum 7. Schuljahr auch in den Erzähltexten wieder rückläufig (vgl. ebd.: 96). Dafür nimmt nun die indirekte Rede breiteren Raum ein. In der Mittelstufe löst sich das Curriculum zunehmend vom Muster der Höhepunkterzählung. Die Redewiedergabe bekommt mit schriftlichen Berichts- und später Argumentationsaufgaben neue Funktionen, etwa Dokumentieren und Zitieren. Das Beispiel *Redewiedergabe im schulischen Sprachgebrauch*, das bis in die Oberstufen (vgl. Dannerer 2012) und über die Schule hinaus auch in die Universität verlängert werden kann (vgl. Steinseifer 2019), zeigt eine Folge von strukturellen Transformationen, die von der jeweiligen Textfunktion her motiviert sind. Dabei erhält der an sich ungesteuerte Prozess Form und Richtung durch die Entwicklungsaufgaben, die die Schule stellt.

2.2 Explizierung

Der vielleicht wichtigste Grundzug literaler Transformation der Sprache ist das Explizitmachen grammatischer und textlicher Bezüge, um dem Verstehen in der Distanzkommunikation sprachlichen Halt zu geben. Ein Ausdruck wie „Du hältst es nicht aus!“ ist zwar ohne Probleme lesbar, aber schon auf den zweiten Blick fällt auf, dass im Verb ein *t* fehlt. Lautlich ist das *t* in der Wortform *hältst* nicht vorhanden, gleichwohl wird es in der Schrift explizit gemacht, weil das *t* zum bedeutungstragenden Wortstamm gehört (z. B. halt-e; halt-en), der so erkennbar wird. Die korrekte Schreibung enthält also mehr grammatische Information. Dadurch werden auch morphologische Zusammenhänge mit expliziert: *du hältst* kommt von *halten*, *du hältst* aber käme von *halsen*.

Explizierung betrifft darüber hinaus die Struktur der Texte. Das Wort *Text* hat etymologisch über lat. *texere* (weben, flechten) einen engen Zusammenhang mit dem Bildfeld des Knüpfens und Webens. Texte müssen, wenn sie Kommunikation über Zeit- und Raumgrenzen hinweg ermöglichen sollen, vor allem inhaltlich zusammenhängend und verständlich sein, das heißt, *Kohärenz* aufweisen. Das kann auch mit geringer sprachlicher Verknüpfung funktionieren, denn der Grad der sprachlich *expliziten* Verknüpfung, der *Kohäsion*, hängt immer auch von den Lesern, ihrem Wissen über das Thema und weiteren Verständnisvoraussetzungen ab. Die Nagelprobe schriftlicher Kommunikation aber ist die Distanzsituation, in der wenig über das Vorwissen der Adressaten bekannt ist. Deshalb schreiben die Erfinder der Metapher von den Nähe- und Distanzsprachen:

Generell zeichnet sich Schriftlichkeit durch einen nahezu ausschließlich mit sprachlichen Mitteln hergestellten Typ von Textkohärenz aus, der eine durchstrukturierte semantische Progression und eine explizite Verkettung zwischen Sequenzen im Text erfordert. (Koch/Oesterreicher 1994: 590)

Hierfür ist ein weiteres Ergebnis der bereits erwähnten Untersuchung aus der Deutschschweiz (vgl. Schmidlin 1999) einschlägig: Die Deutschschweiz ist ein interessanter Fall für den Erwerb geschriebener Sprache, weil hier gesprochener und geschriebener Standard und damit auch mündliche und schriftliche Spracherfahrung auseinanderfallen und tatsächlich erst ab der Einschulung der

Schriftstandard gelernt wird. Wie wirkt sich diese mediale Zweisprachigkeit (Diglossie) auf die Satzverbindung aus? Es wurden vergleichend auch Texte bundesdeutscher Schüler untersucht. Bekannt ist das Phänomen der *und-dann*-Reihung in Schüler-Erzählungen. Die deutschen Kinder verwenden in ihren Erzähltexten schon mündlich signifikant häufiger *und dann* und geben diese Reihung auch im Schreiben erst deutlich später auf als die Schweizer Kinder. Langlotz (2014: 127 f.) berichtet, dass *und dann* von deutschen Schülern bis in Klasse 7 selbst in argumentativen Texten häufig gebraucht wird. Für die Schweizer Schüler resümiert Schmidlin, dass sie „in ihren schriftlichen Erzählungen eine größere Bandbreite an literacy-spezifischen [typisch schriftsprachlichen, H. F.] subordinierenden und kausalen Konjunktionen verwenden als die deutschen Kinder“ (Schmidlin 1999: 197). Das heißt: Für die Schweizerdeutschen Kinder scheint der große Abstand zwischen gesprochenem und geschriebenem Standard gerade kein Handicap, sondern ein Vorteil zu sein. Während die bundesdeutschen Kinder eher schreiben, wie sie sprechen, ist den Schweizer Kindern der Unterschied offenbar schon früh bewusst, und sie richten ihre Aufmerksamkeit früher auf die Explizitheitssignale geschriebener Sprache (vgl. ebd.: 278, 281). Ob und inwieweit diese Bewusstwerdung möglicherweise auch durch unterrichtliche Traditionen gestützt wird, wird in der Untersuchung nicht erörtert.

Eine interessante Beobachtung zu *und dann* macht auch Dannerer (2012, 2016): Bei den von ihr untersuchten mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern liegen – anders als bei den einsprachigen – im 5. Schuljahr die Werte für das mündliche Erzählen von Anfang an näher bei den Werten für das schriftliche Erzählen. „Das bedeutet, dass die mehrsprachigen SchülerInnen sich bereits in der 5. Schulstufe bemühen, normorientierter – und damit weniger gesprochensprachlich – zu erzählen, und dass ihnen dies auch gelingt.“ (Dannerer 2016: 40, vgl. auch Lütke i. d. Bd.)

Das heißt keineswegs, dass strukturelle Explizitheit, wie sie sich am Beispiel der Konjunktionen in den Erzähltexten der Schweizer Kinder zeigt, den Erwerb abschließt. In Übereinstimmung mit zahlreichen anderen Untersuchungen beobachtet Schmidlin ein auf den ersten Blick rätselhaftes Phänomen: Während die Schüler ihr Inventar verschiedener Konjunktionen schriftspezifisch ausbauen, geht schon im Grundschulalter quantitativ der Gebrauch des Inventars zurück. Bezogen auf die Texte gibt es – gewissermaßen komplementär zum grammatischen Ausbau der Verknüpfungsfähigkeit – eine Entwicklung „in Richtung zunehmend impliziter Konnexion“ (Schmidlin 1999: 192). Das ist keine Einzelbeobachtung, und sie ist auch nicht auf das Erzählen beschränkt (vgl. z. B. Crossley u. a. 2011, Crossley 2020: 426).

Für diese Entwicklung gibt es im Wesentlichen drei unterschiedliche Gründe:

Die Schüler lernen erstens, den Zusammenhang ihrer Texte zunehmend auf die globale Textstruktur zu stützen und weniger auf die lokal wirksamen Konjunktionen. Ein solches globales Merkmal ist beim Erzählen etwa die Spannungs-

kurve der Geschichte. Die unerwartete Wendung in einer Geschichte wird sprachlich im 2. Grundschuljahr kaum markiert, im 4. Schuljahr jedoch in 95 % aller Texte, wie Augst u. a. (2007: 66) in einer longitudinalen Untersuchung von 39 Kindern über drei Jahre hinweg feststellen konnten. Im 4. Schuljahr wird das Wort *plötzlich* siebenmal häufiger in Phantasieerzählungen verwendet als noch im 3. Schuljahr (vgl. Steinhoff 2009: 33). Dahinter steckt deutlich mehr als bloßes Wortschatzwissen. Nachweislich ändert sich mit dem Aufkommen von *plötzlich* und ähnlichen Wörtern die Struktur der Erzählungen. Die Kohärenz wird stärker auf der Textebene hergestellt, ein Prozess, der auch durch schulisch vermittelte Textsortenmuster initiiert und gestützt wird.

Zweitens lernen die Schüler, ihre Adressaten und deren Vorwissen besser einzuschätzen. Was die Leser erschließen können, muss nicht explizit gemacht werden (vgl. Feilke 2001). Crossley u. a. (2011) machen bei einer Untersuchung argumentativer Essays ab dem 9. Schuljahr bis zur Oberstufe die Beobachtung, dass schwächere Schreiber vergleichsweise mehr explizite Verknüpfungsmittel („cohesive devices“, ebd.: 286) verwenden. Umgekehrt gilt auch für das Lesen: Schwächere Leser profitieren vor allem bei Sachtexten stärker von expliziter Verknüpfung (vgl. Schmitz u. a. 2017). Die Textqualität fortgeschrittener Schreiber löst sich demgegenüber von der Angewiesenheit auf explizite Verknüpfungsmittel. Den Grund dafür sehen Crossley u. a. in einer zunehmenden Leserorientierung. Der Textzusammenhang wird vermehrt über das inhaltliche Wissen der Leserinnen und Leser und weniger über explizite Verknüpfung hergestellt.

Coherence is in the mind of the reader and [...] text coherence for high-knowledge readers may not be reflected by higher incidences of cohesive devices. (Crossley u. a. 2011: 302)

Eine dritte mögliche Ursache: Ab der späteren Mittelstufe spielt bildungssprachlich die Sprache der Fächer eine größere Rolle, und dazu gehören komplexe Nominalgruppen (z. B. *aufgrund der gesunkenen Temperatur*), die z. B. Konjunktionalsätze (z. B. *weil die Temperatur gesunken ist*) zunehmend ersetzen können (vgl. dazu Langlotz und Kleinschmidt-Schinke i. d. Bd.). So kann über die Nominalgruppen eine wichtige Information in den Aussagezusammenhang des Satzes integriert und die inhaltliche Explizitheit der Texte gestützt werden (vgl. Hennig 2020). Mit dem Ausbau von Nominalgruppen werden weniger Konjunktionen gebraucht. Das zeigt sich auch darin, dass im Zug der Stärkung der Nominalgruppen Relativsätze gleichfalls stark zunehmen, während konjunktionale Ergänzungs- und Adverbialsätze deutlich weniger gebraucht werden (vgl. Petersen 2014: 181, vgl. auch Berg/Romstadt i. d. Bd.).

2.3 Routinisierung

Der Ausbau sprachlicher Fähigkeiten zeigt sich vor allem auch darin, dass die Schüler Sicherheit in der Bewältigung wiederkehrender Anforderungen erlangen. Was den Schreibprozess sprachlich stützen kann, wird zur textbildenden Routine, zur *Textprozedur* (vgl. Feilke 2014, Feilke/Rezat 2020, Steinhoff 2019).

Textprozeduren sind auch für Leser wichtig. Eine Formulierung wie *er ahnte nichts Böses* funktioniert als epische Vorausdeutung des Verfassers. Die Leser erwarten dann genau deshalb, dass der Figur Unangenehmes widerfahren wird, was die Spannung steigert.

Die Beobachtung gilt verallgemeinert für alle Textsorten, etwa auch für Textsorten des Argumentierens. Neben Prozeduren wie *Begründen* und *Abwägen* (vgl. dazu Kap. 3) ist das *Positionieren* eine elementare wiederkehrende Anforderung beim Argumentieren. Stets geht es beim Argumentieren darum, zu einer strittigen Behauptung, einem strittigen Vorschlag usw. Stellung zu beziehen (vgl. auch Heller/Morek i. d. Bd.). Das Positionieren kann implizit oder explizit geschehen, in der Regel jedoch finden sich insbesondere einleitend, aber auch schließend explizite Positionierungen.

In der Untersuchung von Augst u. a. (2007) positioniert sich der Schüler Christopher im 2. Schuljahr zum Vorschlag, Autos abzuschaffen: „*Ich bin strack dagegen*, dass die Autos bleiben. Weil sie sowieso nur die Umwelt verschmutzen“ (*strack* = dialektal, adv. von *strecken*, i. S. von *gerade*, *direkt*; *vollständig*). Zwei Jahre später – es handelt sich um eine longitudinale Untersuchung – schreibt derselbe Schüler zu diesem Thema: „*Ich bin der Meinung*, dass Autos abgeschafft werden sollten. Weil die Autos die Umwelt verschmutzen.“ Der Unterschied ist augenfällig. Aber so schnell wechseln die Routinen üblicherweise keineswegs.

Wie schwierig es ist, eine Routine zu erwerben, zeigt sich auch an falsch verwendeten Prozedurausdrücken. So finden sich noch im 9. Schuljahr Positionsformulierungen wie (Originale unverändert):

- (7) *Nach meiner Meinung nach* hat der Radfahrer schuld. (FD-LEX 2018, Text 0K94ME11, IGS 9);
- (8) *Meiner Meinung* ist der Radfahrer schuld (FD-LEX 2018, Text 1H96MH04, IGS 9);
- (9) *Meines Erachtens* würde ich eindringlich auf meinen besten Freund einwirken. (FD-LEX 2018, Text 1H91SH26, Gym 9);
- (10) *Laut mir* hat der Fahrradfahrer die Schuld (FD-LEX 2018, Text 1K90SA11, Gym 9).

Die Frage, wie sich Schüler die Positionierungsprozedur auf dem Weg zum Text im Verlauf der Schulzeit aneignen, haben Gätje u. a. (2012) an einem eigens dafür zusammengestellten Korpus argumentativer Schülertexte untersucht. Aufschlussreich ist ihre tabellarische Aufstellung der erstmaligen Verwendung bestimmter Prozedurausdrücke für das Positionieren, wie sie Tabelle 1 zeigt.

Links in der Tabelle sind vertikal die Ausdruckstypen eingetragen, oben horizontal die unterschiedlichen Schuljahre. Die Positionierungsausdrücke sind sprachlich in hohem Maß musterhaft. Interessant sind aber auch die grammatischen Unterschiede: Von einer rein verbalen Formulierung (*ich finde ...*) geht es über ein Nominalisierungsverbgefüge (*ich bin der Meinung, dass*) zu schließlich rein nominalen Konstruktionen (*meiner Meinung nach*). Die verbalen Konstruk-

tionen vom 1. bis zum 6. Schuljahr bedeuten, dass für die Positionierung immer ein eigener Satz gebraucht wird. Die Sichtweise des Schreibers ist damit syntaktisch explizit und prominent. Die rein nominalen Prozedurausdrücke ab dem 6. Schuljahr führen demgegenüber zu einer Änderung im Satzgliedstatus: *meines Erachtens*, *meiner Meinung nach* und auch *m. E.* sind modale Adverbialer. Sie sind im Satz frei verschiebbar und können entweder, je nach der rhetorischen Absicht, prominent nach vorne gerückt werden oder aber pragmatisch eher zurückhaltend positioniert werden. Freilich sagt die Aufstellung nur etwas aus über die Entwicklung des Ausdrucks-Inventars, nicht über den Gebrauch.

| Klasse | 1 | 2 | 3 | 4 | 6 | 7 | 10 | 12 |
|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| ich finde + NP + Adj | X | | | | | | | |
| ich finde, dass | | X | | | | | | |
| ich finde + HS | | X | | | | | | |
| ich bin für/gegen + NP | | X | | | | | | |
| ich bin dafür/dagegen, dass | | X | | | | | | |
| ich bin der/Ihrer Meinung | | | X | | | | | |
| ich bin der/Ihrer Meinung, dass | | | | X | | | | |
| ich meine, dass | | | | X | | | | |
| Ich halte + NP + für + Adj | | | | | X | | | |
| meiner Meinung (Auffassung, Ansicht) nach | | | | | | X | | |
| meines Erachtens | | | | | | | X | |
| m. E. | | | | | | | | X |

Tab. 1: Positionierungsprozeduren, erstes Auftreten

Quelle: nach Gätje u. a. (2012), vgl. ebd.: 138

Grundler u. a. (2020) untersuchen den Positionierungsgebrauch in Diskussionen und argumentativen Briefen eines 12. Jahrgangs in einem Wiener Gymnasium: Während mündlich meist gar keine explizite Positionierung stattfindet, ist schriftlich die einleitende explizite Positionierung die typische, schulisch vermittelte Form. Explizite Positionierungen sind aber auch zur Mitte und zum Schluss der Texte hin häufiger. Ein verbreitetes Muster in den Texten ist die Selbstpositionierung als Antwort auf eine fiktive Gegenposition. Damit wird eine dialogische Situation fingiert. Mit der Explizitheit verbindet sich zudem eine größere Vielfalt der Prozedurausdrücke. Formulierungsmuster wie: *ich möchte betonen/unterstreichen/hervorheben, dass ...*, *ich kann es nicht nachvollziehen, dass ...* etc. dokumentieren eine verglichen mit dem Mündlichen weitergehende sprachliche Routinisierung der Prozedur im schriftlichen Gebrauch.

Mit einem Vergleich der Textsorte Kommentar zwischen 30 journalistischen Profis und 270 Oberstufen-Schülern wirft Emmersberger (2020) ein Schlaglicht auf typisch schulische Routinebildungen: In den Kommentaren der Profis sind Positionierungen weitgehend implizit, während die Schüler explizite routinisierte Ausdrücke (*meines Erachtens*, *meiner Meinung nach*, *ich bin der Auffassung*,

dass ... etc.) im Mittel bis zu viermal häufiger verwenden bei einer dreifach höheren Standardabweichung, also größeren Uneinheitlichkeit der Texte (vgl. ebd.: 306). Gleichwohl zeigt sich in der klaren Tendenz zur Routinisierung erneut der Einfluss der schulischen Explizitheitserwartung. Das Schülerverhalten wird erklärbar vor dem Hintergrund der didaktischen Gattung Erörterung, die auch die „eigene Meinung“ fordert. Dabei ist auffällig, dass sich explizite Positionierungen eher in den schlechter benoteten Klausuren finden, während in besser benoteten Arbeiten die Positionierungen stärker über rhetorische Fragen – also in einem quasi-dialogischen Modus – erfolgen (vgl. ebd.: 320).

3 Weil es auf den Zusammenhang ankommt ... – Untersuchungen zur Textverknüpfung¹

Der „Weg zum Text“ lässt sich exemplarisch nachvollziehen, indem gezeigt wird, wie Schüler lernen, Zusammenhänge in ihren Texten herzustellen und für die Leser anzuzeigen (vgl. Feilke 2001). Was das Lesen angeht, ist eine Untersuchung zu Grundschulkindern von Dragon u.a. (2015) aufschlussreich, die beobachten, dass Kinder sich beim Textverstehen vor allem auf ihr Weltwissen stützen und oft zu einem falschen Verstehen kommen, weil sie Verknüpfungsmittel (Konnektoren) in den Versuchstexten kaum beachten. Der Erwerb von Konnektoren scheint im Grundschulalter noch nicht abgeschlossen. Interessant ist auch eine weitere Beobachtung der Autorinnen: Sie stellen fest, „dass im Durchschnitt temporale Konnektoren am besten beherrscht werden, gefolgt von kausalen Konnektoren. Aufgaben zu konzessiven Konnektoren werden durchschnittlich am seltensten korrekt bearbeitet. Diese Abfolge der Lösungswahrscheinlichkeiten spiegelt die Reihenfolge wider, die für den Konnektorerwerb angenommen wird“ (ebd.: 20). Die Reihenfolge im Erwerb verweist auf die implizite Ordnung der Bedeutungen: Temporalität ist semantisch die Grundlage für Kausalität, denn jede Folge folgt zeitlich auf eine Ursache oder einen Grund. Und Kausalität ist semantisch die Grundlage für Konzessivität, also für das Einräumen eines Zweifels oder alternativen Grundes für eine Feststellung. Denn dies setzt voraus, dass es überhaupt ein Grund-Folge-Verhältnis gibt. Dies ist ein Hinweis auf die Rolle der sprachlichen Ordnung im Erwerb der Verknüpfungsmittel. Das Lagebild mit seinen Fehlerwahrscheinlichkeiten zeigt auch hier, wie die Schüler sich am zu erwerbenden Gegenstand buchstäblich abarbeiten.

Schaut man auf die Seite des Schreibens, wird dies noch sehr viel anschaulicher (vgl. auch Langlotz 2014). Dafür konzentriert sich die folgende Untersuchung auf argumentative Schülertexte. Der Untersuchung liegen 1605 Texte des 5. und 9. Schuljahrs von insgesamt 535 Gesamtschülern und Gymnasiasten mit der Familiensprache Deutsch zugrunde. Das Untersuchungskorpus ist zusammen-

1 Für die Unterstützung bei der Korpuszusammenstellung und -auswertung danke ich Timur Zeltser.

gestellt aus der mit Förderung der Mercatorstiftung öffentlich zugänglich gemachten, hervorragend dokumentierten Forschungsdatenbank Lernertexte von Michael Becker-Mrotzek und Joachim Grabowski (FD-LEX 2018). Folgende Argumentationsaufgaben liegen den Texten zugrunde:

- a) Anhand der graphischen Darstellung eines Verkehrsunfalls sollte argumentiert werden, wer für schuldig gehalten wird.
- b) Das eigene Verhalten in einem moralischen Dilemma sollte erläutert und begründet werden: Der beste Freund hat unerkannt eine Dummheit begangen, die er aber nicht eingesteht; die Lehrerin droht der Klasse damit, dass der Schaden aus der Klassenkasse bezahlt werden muss.
- c) In einem Brief an die Schulleiterin nehmen die Schüler Stellung zur Frage, ob eine Zuwendung des Fördervereins für Sessel in der Pausenhalle oder für neue Sport- und Spielgeräte ausgegeben werden soll.

Jeder Schüler hat alle drei Aufgaben bearbeitet. Einige Zahlen zum Untersuchungskorpus zeigt Tabelle 2. Die Auswertungen erfolgen autor- und klassenbezogen. Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD) sind für die Wortzahl und Satzlänge angegeben.

| Klasse | Schulart | Texte | Autoren | Gesamtwörter | Wörter/Autor (M) | Wörter/Autor (SD) | Satzlänge (M) | Satzlänge (SD) |
|--------|----------|-------|---------|--------------|------------------|-------------------|---------------|----------------|
| 5 | IGS | 279 | 93 | 10.904 | 117 | 42,2 | 17,9 | 11,0 |
| 5 | Gym | 534 | 178 | 30.218 | 171 | 63,3 | 18,7 | 9,2 |
| 9 | IGS | 306 | 102 | 17.604 | 167 | 79,7 | 21,0 | 12,7 |
| 9 | Gym | 486 | 162 | 38.156 | 235 | 70,4 | 20,4 | 8,6 |
| | | 1605 | 535 | 96.882 | | | | |

Tab. 2: Schülertextkorpus

Die Gymnasialschüler des 9. Schuljahrs (Gym 9) schreiben die längsten Texte, die aus dem 5. Schuljahr (Gym 5) und die Schüler des 9. Schuljahrs Gesamtschule (IGS 9) etwa gleich viel, wobei bei Letzteren der Umfang am stärksten streut (SD 79,7). Das 5. Schuljahr Gesamtschule (IGS 5) zeigt die geringste Zahl von Wörtern je Autor. Anders als bei der Textlänge sind Unterschiede in der Satzlänge zwischen den Gruppen moderat, ein Hinweis darauf, dass auf dem Weg zum Text die Sätze weniger quantitativ als strukturell ausgebaut werden (vgl. Langlotz i. d. Bd.).

3.1 Grammatikalisierung – Grammatik „im Werden“

Der erste Teil der Untersuchung konzentriert sich exemplarisch auf die Konjunktion *weil*. Gerade auch mündlich ist *weil* die mit Abstand häufigste adverbiale Konjunktion (vgl. Fuchs 2019: 453–454). Der grammatischen Forschung gilt *weil* als „Prototyp unter den Grundmarkern“ (Frohning 2007: 169), der sich verglichen mit *da*, *deshalb*, *denn* und anderen durch ein „universelles Funk-

tionsprofil“ und einen „generischen Charakter“ (ebd.: 136) auszeichnet, sozusagen der Hammer unter den Kausalmarkern. Im Erwerb geschriebener Sprache taucht die Konjunktion in diesem Feld als erste auf. Bevor es überhaupt einen Unterrichtsgebrauch gibt, werden Adverbialsätze mit *weil* zu über 90 % richtig kommatiiert (vgl. Afflerbach 1997: 91, vgl. auch Berg/Romstadt i. d. Bd.). Interessante Beobachtung dazu: Die hohe Quote richtig gesetzter Kommas in der Untersuchung von Afflerbach bezieht sich auf ein Arbeitsblatt mit zu kommatierenden Beispielsätzen; in freien Erörterungstexten dagegen sind bis zum 7. Schuljahr deutlich mehr fehlende Kommas zu registrieren (vgl. ebd.: 152). Das heißt, einerseits ist die Konjunktion prominent, andererseits ist ihr grammatischer Status im Schreiben labil.

Für die Begrifflichkeit in diesem Kapitel wichtig: Die Konjunktion ist ein immer wieder herangezogenes Beispiel für die Untersuchung grammatischen Wandels und der Entstehung neuer grammatischer Formen durch „Grammatikalisierung“ (Diewald 1997). Was ist damit gemeint? Grammatische Formen wie Konjunktionalsätze oder auch eine Konjunktion wie *weil* mit ihren syntaktischen Funktionen werden nicht erfunden, sondern stets aus Vorgängerformen gebildet. So kommt *weil* vom Mittelhochdeutschen *di wile*, was so viel bedeutet wie *die weil* oder *alldieweil*. Die Konjunktion hat also ein temporales Adverb als Vorform. In einem Satz wie dem Lutherschen „*dieweil Mose seine Hände emporhielt, siegete Israel*“ (zit. nach ebd.: 57) erkennt man *noch* die temporale und *schon* die im Kontext möglich werdende kausale Lesart. Solche Kontexte werden „kritische Kontexte“ genannt (Diewald 2009: 452 f.). In ihnen überlagern sich zwei Funktionen oder Bedeutungen, die miteinander konkurrieren. Die kritische Überlagerung verschiedener Funktionen ist ein Motiv für Wandel. Neue Funktionen werden im kritischen Kontext sichtbar und dann in „isolierenden Kontexten“ (ebd.: 454 ff.) stabil, die nur die neue Lesart zulassen. Wenn also eine Grammatikalisierung von A (z. B. temporales Adverb) nach C (kausale Konjunktion) führt, dann liegen die kritischen Gebrauchskontexte genau dazwischen. Sie sind der Katalysator der Formbildung. Etabliert hat sich deshalb ein einfaches Denkmodell mit drei Stufen $A \rightarrow B \rightarrow C$. Im Zwischenstadium B sind zwischen A und C oszillierende *vielfältige Übergangsformen* verortet (AB, B, BC). Sie gehören in der Draufsicht immer mit zum Bild der Lage. Dieses Denkmodell hat in der entwicklungsorientierten kognitiven Psychologie ebenfalls viele Entsprechungen (vgl. Karmiloff-Smith 1992) und kann mit Gewinn auch auf sprachliche Lernfortschritte der Schüler bezogen werden.

Das zeigt auch der Umgang der Schüler mit dem *weil* in ihren Texten. Auch hier können die Beobachtungen im Sinn einer fortschreitenden Grammatikalisierung des schriftlichen Ausdrucks geordnet werden. In Abbildung 2 sind dazu zwei Beispiele aus Aufgabe b) zu sehen:

| | |
|--|--|
| <p>Ich halte das für richtig weil: Es wäre nicht richtig das, das Geld aus der Klassenkasse bezahlt wird.</p> | <p>Ich finde meine meinung richtig weil ich keine petze sein will weil ich wahrscheinlich meinen Freund verlieren würde.</p> |
| <p>Ich halte das für richtig weil: Es wäre nicht richtig das, das Geld aus der Klassenkasse bezahlt wird. (Klasse 5 Gymnasium, FD-LEX 2018, Text 1K52MN05)</p> | <p>Ich finde meine meinung richtig weil: Ich keine petze sein will weil ich wahrscheinlich meinen Freund verlieren würde. (Klasse 5 Gymnasium, FD-LEX 2018, Text 0K52AA12)</p> |

Abb. 2: Grenzmarkierungen bei *weil*; Originale unverändert

Quelle: FD-LEX (2018)

Der Blick auf die Kontexte des *weil*-Gebrauchs in beiden Texten zeigt Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede. Die Gemeinsamkeit: Gegen alle reguläre grammatische Strukturierung trägt das *weil* jeweils rechts mit dem Doppelpunkt eine starke Grenzmarkierung, nach der es zudem in Großschreibung weitergeht. Dies ist die Form des weiter oben so genannten *Antwort-weil*. Es dient nicht der Anführung einer kausalen Wirkursache, sondern begründet in einer Art fiktivem Begründungsdialog die vorgehende Positionierungsäußerung.

Die Unterschiede:

- Im ersten Beispiel folgt nach dem *weil* ein Hauptsatz, erkennbar an der Stellung des Verbs an zweiter Stelle (Verbzweitstellung). Hier ist das *weil* zwar ein inhaltlich verbindendes Element, grammatisch und textlich ist es aber eher sogar ein Grenzsignal, was durch den Doppelpunkt zusätzlich markiert wird. Syntaktisch folgt kein Nebensatz, sondern ein Hauptsatz als selbstständige Äußerung. Es gibt keinerlei syntaktische Integration. Beispiele mit Hauptsatzwortstellung ohne jede Grenzmarkierung werden der Stufe A mit dem geringsten Grammatikalisierungsgrad zugeordnet. Das Beispiel wäre dann schon AB, weil hier mit Doppelpunkt und Großschreibung zumindest eine – wenngleich falsche – Grenzmarkierung vorliegt.
- Das zweite Beispiel zeigt nach dem Doppelpunkt ebenfalls Großschreibung und damit ein starkes Grenzsignal; allerdings ist der Folgesatz syntaktisch zugleich untergeordnet, erkennbar an der Position des Verbs an letzter Stelle (Verbletzstellung). Das ist das unterscheidende Kriterium für die Kategorie B insgesamt. Hier zeigen Doppelpunkt oder Komma rechts sowie Großschreibung des *weil* und fehlendes Komma links einerseits und die Verbletzstellung andererseits das Oszillieren zwischen A und C. Solche Formen sind „im Werden“. Wird der *weil*-Satz als Nebensatz ohne jegliche weitere Grenzmarkierung gebraucht, wird er der Kategorie B zugeordnet. Wird wie hier zusätzlich *textlich* – z. B. durch Doppelpunkt oder Großschreibung oder rechtes Komma – eine Grenze markiert, zählt er zur Kategorie BC.
- Wenn schließlich der *weil*-Satz Verbletzstellung und Kleinschreibung des *weil* aufweist sowie durch ein Komma als linkes Grenzsignal vom Vorgänger-

satz getrennt ist, wird das Beispiel der Kategorie C zugeordnet. Das *weil* ist dann vollständig grammatikalisiert und in seine Position im grammatischen System eingerückt. Dazu passt sehr gut auch der originale Textauszug aus dem 5. Schuljahr in Abbildung 3, der in der Korrektur schon den Übergang von BC zu C deutlich macht. Der Schüler hat den kritischen Kontext erkannt; er tilgt die zunächst vorgenommene textlich motivierte Rechtsmarkierung und markiert jetzt korrekt links.

Ich finde der Radfahrer ist schuld, weil er über dem Zebrastreifen zwei Schritte weiter hätte gehen können.

Abb. 3: Korrigiertes rechtes Komma bei *weil*

Quelle: FD-LEX (2018), Text 0K51TE24

Schon innerhalb derselben Klassenstufe werden hier große Unterschiede erkennbar. Die Beispiele in Tabelle 3 – alle aus Texten des 5. Schuljahrs, Gymnasium – veranschaulichen das Spektrum der Gebrauchsweisen.

| | | | |
|--------|---|---|----|
| weil | | dann kann man ohne Klassenball Fußball spielen. | A |
| weil | | er hat nicht auf das rote Auto aufgepasst und ist einfach gegangen | A |
| weil | | in den Pausen muss man draußen sein und deswegen ist das besser. | A |
| . Weil | : | Der Fahrradfahrer hätte erst darauf warten solln, das die Straße frei ist. | AB |
| weil | , | der ist ja aus den parkenden Autos gekommen und dann einfach auf die Straße gefahren. | AB |
| , weil | | 1. müssten wir dann unsere Klassenkasse hergeben 2. wenn es raus kommt gibt es mehr Ärger. | AB |
| weil | | mein Freund Ärger bekommen hätte und das Verrat gewesen wäre. | B |
| weil | | sie sich ausgetobt haben. Den zweiten Vorschlag finde ich schlecht weil man ja | B |
| weil | | ich keine Lust habe Geld zu bezahlen. Ich entscheide mich so weil ich meinen Freund nicht in den Rücken fallen will | B |
| weil | , | ich überhaupt nicht wollen würde das die Brille aus der Klassenkasse bezahlt werden muss. | BC |
| . Weil | , | der Fahrradfahrer nicht genug aufgepasst hat und nicht geguckt hat ist es hat passiert. | BC |
| , weil | : | Es nicht nett ist einen anderen zu verpetzen und schon gar nicht seinen besten Freund. | BC |
| , weil | | damit alle Beteiligten zufrieden sein würden. | C |
| , weil | | dann die ganze Klasse zahlen müsste. | C |
| , weil | | dann nicht alle büßen müssen, weil die Klassenkasse geplündert wird. | C |

Tab. 3: Grammatikalisierungstypen des *weil*, Beispiele 5. Schuljahr Gymnasium; A/AB = HS-Wortstellung ohne/mit textpragmatischen Markierungen; B/BC = NS-Wortstellung ohne/mit textpragmatischen Markierungen; C = NS-Wortstellung mit syntaktischer Markierung (linkes Komma), Originale unverändert

Quelle: FD-LEX (2018)

Das *weil* ist mit 1065 Belegen in den vier Untersuchungsgruppen mit Abstand der häufigste Kausalkonnektor. Abbildung 4 illustriert den Erwerb unter dem Grammatikalisierungsaspekt. A und AB sind hier aus Gründen der Übersicht-

lichkeit zusammengefasst zu A. In der Gruppe B wird BC wegen der hohen Anteile im 5. Schuljahr eigens ausgewiesen.

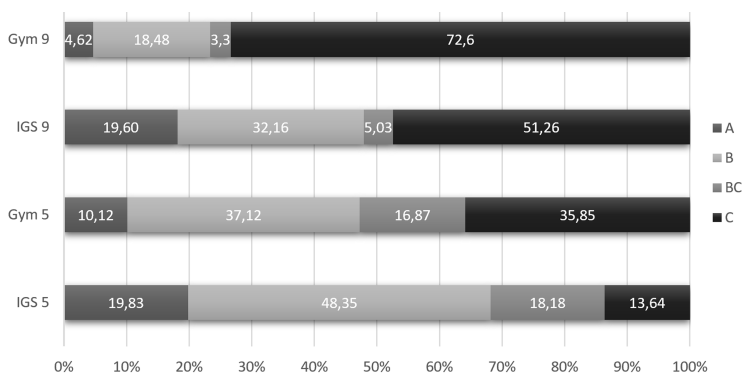


Abb. 4: Grammatikalisierung des *weil*-Gebrauchs; Kategorien in % des Jahrgangs; A=Hauptsatzstellung, B = Nebensatzstellung ohne jede Markierung, BC = Nebensatz + textbezogene Grenzmarken des *weil*, C = Nebensatz + syntaktische Grenzmarke (linkes Komma)

Für die Kategorien A, B und C der *weil*-Vorkommen ist jeweils der Prozentanteil je Jahrgang und Schulart ablesbar (z. B. Gym 9: A = 4,62 %, C = 72,6 %). Der Balken für B gibt die Prozentanteile derjenigen *weil*-Vorkommen mit Nebensatzwortstellung an, bei denen keinerlei Markierung vorkommt, ein Zeichen ausgeprägter Unsicherheit bezüglich des grammatischen Status. Mit BC sind die *weil*-Vorkommen bezeichnet, bei denen die Schüler dann eine pragmatisch motivierte, textbezogene Markierung vornehmen. Dabei liegt der Mittelwert für BC in den 5. Schuljahren bei 0,9 (SD 1,0) je Schüler, in den 9. bei 0,5 (SD 0,8). Die signifikant höheren Anteile in der Kategorie BC bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern verweisen darauf, dass im Erwerb texthandlungsbezogene Motive eine wichtige Rolle spielen. Für die jüngeren Schüler ist *weil* kein syntaktisches, sondern vor allem ein textbezogenes Verknüpfungsmittel, mit dem sie textlich eigenständige, begründende Äußerungen einleiten. Die Untersuchungsgruppen unterscheiden sich sehr stark. Das gilt vor allem im Blick auf den Anteil voll grammatikalisierten *weil*-Verwendungen (Typ C).

Was schon die rein jahrgangsbezogenen prozentualen Verteilungen in Abbildung 4 zeigen, wird anschaulich in einem *Grammatikalisierungsquotienten* (vgl. Tab.4), der jeweils für den einzelnen Schüler das Verhältnis des Gesamtvorkommens der Typen A + B + BC zum Vorkommen von Typ C ausdrückt und in einem Mittelwert zusammenfasst. Je höher der Wert des Quotienten, desto mehr A- und B-Vorkommen entfallen auf ein C-Vorkommen. Die Unterschiede sind für Schreibalter wie für Schulart jeweils hochsignifikant.

| | IGS 5 | Gym 5 | IGS 9 | Gym 9 |
|----|-------|-------|-------|-------|
| M | 8,8 | 2,2 | 1,5 | 0,5 |
| SD | 3,6 | 1,5 | 1,0 | 0,3 |

Tab. 4: Grammatikalisierungsquotient für *weil*

Während Grammatikalisierung im Sprachwandel die Folge eines ungeplanten Zusammenwirkens unterschiedlicher Faktoren ist, können für die schulische Grammatikalisierung geplante Randbedingungen konkretisiert werden: Im Verlauf der Sekundarstufe werden mehr fachlich erklärende und argumentierende Texte sowohl gelesen als auch geschrieben. Die Schüler bewegen sich lesend wie schreibend in einem durch schriftliches Argumentieren geprägten schulischen Umfeld, das durch Lesetexte, Materialien und Aufgaben die sprachliche Aufmerksamkeit lenkt. Das Schreibalter ist nicht rein zeitlich, es ist auch curricular und unterrichtlich bestimmt (vgl. Fischer 2010). Hier fallen auch offenbar stark schulartabhängige Unterschiede ins Gewicht, die sowohl schriftliche wie mündliche Leistungen betreffen und die Frage nach der richtigen Passung von Fordern und Fördern aufwerfen (vgl. Heller/Morek und Mathiebe i. d. Bd., Bryant u. a. 2017).

3.2 Textualisierung – Ausbau der Textkompetenz

Auch beim *weil* zeigt sich exemplarisch die beobachtete generelle Entwicklungslinie der Textualisierung, das heißt einer vom Gebrauch in Texten her bestimmten Nutzung und Formenbildung. Texte und Sätze sind nicht einfach grammatisch geordnete Formen, sondern Mittel des kommunikativen Handelns der Schülerinnen und Schüler. Der Hinweis ist wichtig, um eine in Tabelle 5 dargestellte weitere Beobachtung zu verstehen, die auf den ersten Blick irritieren kann: Während das *weil* einerseits offenkundig immer besser beherrscht wird, geht sein Gebrauch andererseits in einer komplementären Entwicklung dramatisch zurück. Die Tabelle zeigt den Mittelwert des *weil*-Gebrauchs je Autor bezogen auf eine Textlänge von 500 Wörtern in den untersuchten Schülergruppen. An der relativ zum jeweiligen Mittelwert steigenden Standardabweichung lässt sich vor allem ablesen, dass die Zahl der Autoren, die gar kein *weil* mehr benutzen, über die Jahrgänge stark zunimmt. In der Tabelle ersichtlich ist eine weitere in den Daten auffällige Entwicklung, die den Gebrauch von *da* betrifft. Die Beobachtung macht wie im Brennglas bereits zwei bedeutsame Zusammenhänge deutlich, die im Weiteren zum Thema werden.

Erstens: Formen werden im Zusammenhang erworben (vgl. auch Mathiebe i. d. Bd.). Das sieht man hier schon an der komplementären Entwicklung von *weil* und *da*: *weil* geht zurück, *da* macht eine steile Karriere (vgl. auch Langlotz 2014: 127). Ein Grund könnte in der spezifischeren Leistung von *da* liegen. Nach umfangreichen Untersuchungen zu *da* im Vergleich mit *weil* resümiert Frohning (2007: 136): „Die Gebrauchskontexte von *da* zeichnen sich neben Inter-subjektivität auch durch häufige Neutralität aus, insgesamt jedoch vor allem durch das Fehlen von Subjektivität.“ *Da* stütze Begründungen sehr viel häufiger

als *weil* auf schon objektiviertes, geteiltes Wissen und „externe Informationsquellen“ (ebd.: 135), während sich mit *weil* sehr viel öfter subjektive Begründungen verbinden. Im Spektrum der sprachlichen Mittel werden die Schüler zunehmend aufmerksam für die besonderen Leistungen unterschiedlicher Formen, auch solcher, die in ihrer Funktion dicht beieinander zu liegen scheinen.

| | IGS 5 | Gym 5 | IGS 9 | Gym 9 |
|-----------------|-------|-------|-------|-------|
| weil (M) | 10,8 | 7,8 | 5,2 | 1,9 |
| <i>SD</i> | 5,4 | 4,4 | 4,0 | 2,3 |
| da (M) | 0,4 | 0,9 | 3,2 | 4,7 |
| <i>SD</i> | 1,5 | 2,1 | 3,4 | 3,3 |
| <i>weil, n</i> | 242 | 474 | 199 | 150 |
| <i>da, n</i> | 9 | 57 | 121 | 360 |
| Summe (M) | 11,2 | 8,7 | 8,4 | 6,6 |

Tab. 5: Gebrauch von *weil* und *da* (Mittelwert und Standardabweichung, je Autor bezogen auf 500 Wörter Textlänge)

Zweitens: Addiert man die Werte von *weil* und *da*, zeichnet sich ein weiterer Aspekt sehr deutlich ab, der bereits weiter oben im Kapitel zur Explizierung angeklungen ist. Die Werte für die explizite kausale Verknüpfung in argumentativen Texten der Schüler sinken mit fortschreitendem Schreibalter. Die möglichen Gründe dafür sind bereits diskutiert worden:

- Rückbau lokaler Verknüpfungen wegen Stärkung globaler Zusammenhänge durch zunehmendes Textmusterwissen;
- Rückgang von Konjunktionalsätzen bei gleichzeitiger Stärkung von Nominalgruppen mit Relativsätzen;
- zunehmende Flexibilisierung des Einsatzes expliziter Verknüpfung wegen verbesserter Leser- und Adressatenorientierung.

Das bedeutet, die Inventare werden weiter ausgebaut, während die Schüler für ihren Gebrauch und die Herstellung von Zusammenhängen weniger auf explizite Verknüpfungsmittel angewiesen sind bzw. diese adressatenorientiert flexibel einsetzen. Diese Interpretation der Befunde findet Rückhalt in einer weiteren Teiluntersuchung zum Thema.

Untersucht wurde, wie die Lage im Gesamtfeld der im engeren Sinn argumentationsspezifischen Konnektoren aussieht. Die Konnektoren, zu denen syntaktisch sowohl unterordnende (z. B. *weil, da, falls, wenn*) und nebenordnende Konjunktionen (z. B. *denn, aber*) als auch Pronominaladverbien mit Verknüpfungsfunktion (z. B. *darum, dagegen, deshalb, trotzdem*) zählen, sind für die Zwecke der Untersuchung hier nach Handlungsaspekten systematisiert und zusammengefasst worden (vgl. Tab. 6). Es werden zwei Hauptklassen unterschieden: Im Bereich *Begründen* verknüpfen die Konnektoren eine potenziell strittige Aussage mit der Angabe eines Grundes oder einer Ursache (Gründe angeben) oder markieren das Schließen aus einer Begründung (Schlussfolgern); im

Bereich *Abwägen* geht es entweder darum, argumentativ wichtige Unterschiede hervorzuheben (Unterscheiden) oder die Geltung und Reichweite von Aussagen zu begrenzen (Einschränken).

| BEGRÜNDEN | | | | | |
|---|---|---|--------------------|---|---------------------------|
| Gründe angeben | | | | Schlussfolgern | |
| kausal | final/ instrumental | inkrementiv (steigernd) | kondition- nal | konsekutiv | |
| <i>da, denn, weil, wieso, warum</i> | <i>damit, indem, um, wodurch</i> | <i>außerdem, darüber hinaus, erstens usw., sowohl – als auch, zudem</i> | <i>falls, wenn</i> | <i>also, dadurch, daher, darum, deshalb, deswegen, so, so- dass, somit</i> | |
| ABWÄGEN | | | | | |
| Unterscheiden | | | Einschränken | | |
| adversativ | disjunktiv | substitutiv | kompara- tiv | konzessiv | restriktiv |
| <i>aber, allerdings, dagegen, hinge- gen, sonst</i> | <i>entweder – oder, oder, weder – noch, einerseits – andererseits</i> | <i>anstatt, sondern</i> | <i>als, wie</i> | <i>zwar – aber, auch wenn/wenn auch, dennoch, doch, jedoch, obwohl, selbst wenn, trotzdem</i> | <i>außer, solange</i> |

Tab. 6: Argumentative Konnektoren in den Bereichen *Begründen* und *Abwägen*

Der Systematisierung liegt folgende pragmatische Überlegung zugrunde: Das *Begründen* ist nur eine der Komponenten des Argumentierens. Es setzt auf Kriterien wie Haltbarkeit der Prämissen, Widerspruchsfreiheit der Argumente und logische Folgerichtigkeit. Aber beim Argumentieren geht es nicht bloß um die interne Konsistenz einer logisch stringenten argumentativen Ableitung, sondern darum, andere mit Hilfe von Argumenten zu gewinnen und zu überzeugen. Diese Komponente ist besonders wichtig, wenn unter Wertaspekten gleichwertige Fakten im Raum stehen. Deshalb ist das *Abwägen* mit seinen Untergliederungen ein weiteres elementares Handlungsfeld beim Argumentieren (vgl. auch Rezat 2011, 2014).

Die anderen semantischen Unterscheidungen in Tabelle 6 (*kausal* etc., *adversativ* etc.) orientieren sich vereinfachend an der Systematik von Breindl u.a. (2014). Konnektoren sind dadurch definiert, dass sie semantisch zwei an finite Verben gebundene Aussagen verknüpfen. Deshalb gehören Präpositionen, die ja auch verbindende Funktion haben (vgl. Ägel/Diegelmann 2010), nicht dazu. Die Ausdrucksklassen in der Tabelle sind einerseits weitgehend geschlossene Klassen, andererseits ist es eine Frage grammatischer Empirie, welche konnektiven grammatischen Konstruktionen, vor allem auch mehrwortige Einheiten wie *darüber hinaus*, *entweder – oder*, *einerseits – andererseits*, *auch wenn – so doch* sich im Gebrauch stabilisieren und durchsetzen. Die hier aufgeführten Ausdrü-

cke lagen der Suche im Korpus zugrunde. Nur einige der wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung sollen im Folgenden berichtet werden.

Tabelle 7 zeigt zunächst in den argumentativen Schülertexten für die untersuchten Schuljahre einen Rückgang des Konnektorengebrauchs. Er fällt bezogen auf das Schreibalter signifikant für IGS 5 vs. IGS 9 ($p = .039^*$) und hochsignifikant für Gym 5 vs. Gym 9 ($p = .006^{**}$) aus. Schulartenunterschiede IGS 5 vs. Gym 5 und IGS 9 vs. Gym 9 sind hier nicht signifikant. Die Beobachtung zum Rückgang expliziter Konnexion bestätigt einen weithin geteilten Befund (vgl. Feilke 2001, Bachmann 2002, Crossley u. a. 2011, 2020, Langlotz 2014).

| | IGS 5 | Gym 5 | IGS 9 | Gym 9 |
|----|-------|-------|-------|-------|
| M | 52,8 | 51,0 | 51,9 | 47,7 |
| SD | 10,9 | 10,1 | 9,1 | 8,5 |

Tab. 7: Konnektoren gesamt, je Schülerin/Schüler bezogen auf eine Textlänge von 500 Wörtern

Interessanter als dieser Rückgang für sich genommen ist der gleichzeitige weitere Ausbau der Inventarien. Dabei geht es im Detail um Beobachtungen, wie sie auch schon beim Verhältnis von *weil* und *da* gemacht werden konnten. Während *weil* im Gebrauch zurückgeht, nimmt *da* zu, und während explizite Begründungen insgesamt zurückgehen, werden andere für das Argumentieren wichtige Bereiche, insbesondere im Feld des Abwägens, komplementär dazu ausgebaut und explizit markiert (vgl. Abb. 5, 6, 7).

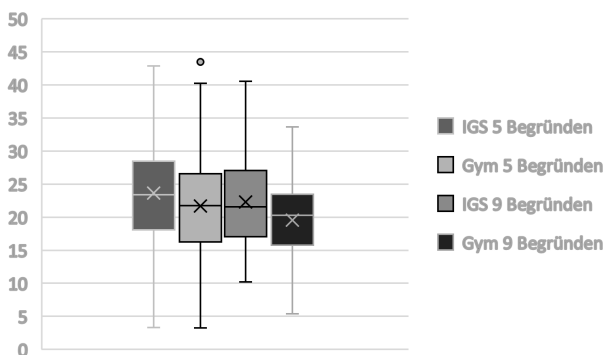


Abb. 5: Konnektoren je Schülerin/Schüler im Bereich Begründen

Beim *Begründen* kann einerseits ein signifikanter Rückgang der expliziten Verknüpfung im Blick auf das Schreibalter beobachtet werden (Gym 5 vs. Gym 9, $p = .009^{**}$). Bezogen auf die Schulart sind die Unterschiede nicht signifikant. Kausale und konditionale explizite Verknüpfungen werden in den 9. Schuljahren deutlich weniger gebraucht als in den 5. Schuljahren – die Konjunktion *weil* steht dafür exemplarisch (vgl. Tab. 5). Andererseits werden im Bereich *Begrün-*

den insbesondere *inkrementive Konnektoren* (i. S. von steigernd, hinzufügend: z. B. *außerdem, zudem*) mit längerer argumentativer Schreiberfahrung deutlich häufiger gebraucht (vgl. Abb. 7).

Mit Hilfe inkrementiver Konnektoren bauen die Schüler zunehmend argumentationsrelevantes Weltwissen in ihre Texte ein (vgl. Coirier/Golder 1993). Der Unterschied ist hier signifikant im Blick auf die Schularten (IGS 5 vs. Gym 5, $p = .005^{**}$; IGS 5 vs. Gym 9, $p = .03^{*}$), die Tendenz zwar deutlich, aber nicht signifikant im Blick auf das Schreibalter.

Im Verhältnis von *Begründen* und *Abwägen* zueinander (vgl. Abb. 5 und 6) findet gewissermaßen eine Verschiebung der expliziten Markierung statt: Abbildung 5 zeigt, dass im Bereich *Begründen* die explizite Verknüpfung zurückgeht. Die mittleren 50 % der Schüler im 5. Schuljahr der IGS (diesen Bereich markiert jeweils die kleine Box) verwenden 18 bis 28 begründende Konnektoren auf 500 Textwörter, während im 9. Schuljahr des Gymnasiums die mittleren 50 % der Schüler etwa 16 bis 23 begründende Konnektoren verwenden.

Abbildung 6 zeigt die gegenläufige Entwicklung einer Zunahme abwägender Konnektoren. Dabei sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Schülern in der IGS am größten: Im 5. Schuljahr IGS liegt der Mittelwert je Schüler (das kleine Kreuz in der Box) bei ca. 6 abwägenden Konnektoren je 500 Textwörter, aber 50 % der Schüler setzen zwischen 0 und 9 Konnektoren ein, und ein Ausreißer (der kleine Punkt ganz oben in IGS 5) gebraucht sogar 24 abwägende Konnektoren.

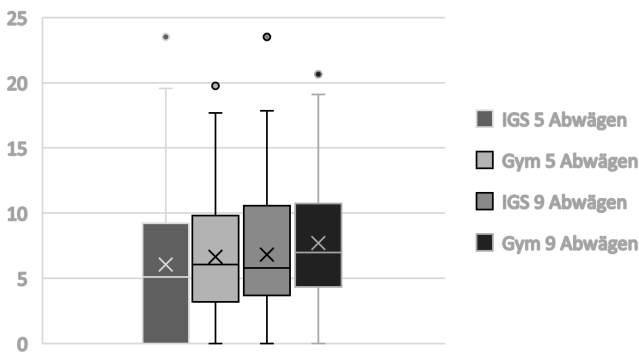


Abb. 6: Konnektoren je Schülerin/Schüler im Bereich Abwägen

Anders gezählt, kommen in IGS 5 auf 100 begründende Konnektoren 27 abwägende, in Gym 5 und IGS 9 jeweils 34 und in der 9. Klasse des Gymnasiums 41.

Trotz des allgemeinen Rückgangs der *Begründen*-Konnektoren nehmen begründende Konnektoren wie *außerdem* deutlich zu. Das zeigt der linke Teil von Abbildung 7. Solche inkrementiven Konnektoren stützen das Einbinden weite-

rer Argumente und werden verstärkt gebraucht, vermutlich, weil Schüler mit steigendem Alter und Weltwissen mehr mögliche Argumente kennen.

Für den insgesamt deutlich steigenden Gebrauch abwägend-konzessiver Konnektoren wie *zwar-aber* (vgl. Abbildung 7 rechts) im 9. Schuljahr des Gymnasiums könnte wiederum der didaktische Kontext eine wichtige Rolle spielen, denn das Konzedieren ist eine zentrale Handlung im dialektischen Erörterungsaufsatz.

Die graphisch klar erkennbare Tendenz muss vorsichtig interpretiert werden. Die sehr großen Standardabweichungen in Abbildung 7 (kursive Werte) verweisen auf große individuelle Unterschiede vor allem in den jüngeren Jahrgängen. Bei einer Gesamtzahl von 60 konzessiven Konnektoren in Gym 5 benutzen von den 168 Schülern 137, also etwa 80 %, keinen konzessiven Konnektor.

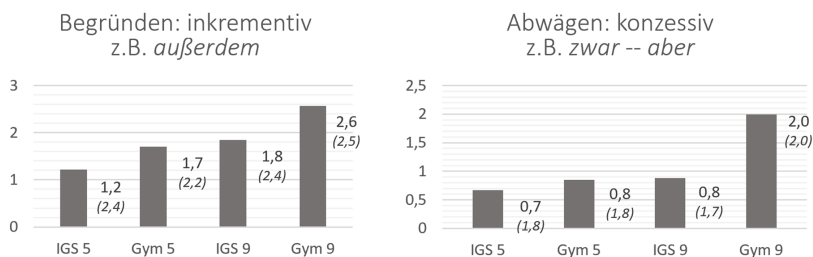


Abb. 7: Gebrauch inkrementiver und konzessiver Konnektoren je Schülerin/Schüler bezogen auf eine Textlänge von 500 Wörtern, M (SD)

Gemessen wurden zudem nur Gruppenunterschiede. Das heißt, weder über individuelle Lernzuwächse noch über Ursachen der beobachteten Unterschiede kann sicher etwas gesagt werden. Gleichwohl fügt sich die Lagebeschreibung in eine theoretisch gut begründbare Interpretation. Schüler lernen, relevantes Weltwissen in ihre argumentativen Texte einzubauen, und sie lernen im Verlauf des hier beobachteten Zeitraums der Sekundarstufe 1, Adressatenperspektiven, Vorwissen und auch mögliche Gegenargumente zunehmend zu berücksichtigen. Hierfür kann der Ausbau des Bereichs der konzessiven Verknüpfungsmittel als Indikator gewertet werden (vgl. Rezat 2011, 2014). Die Schule kultiviert das Abwägen.

4 Fazit

Die Anleitung und Förderung des Erwerbs der geschriebenen Sprache ist eine zentrale Aufgabe der Schule. Dabei geht es im Kern um solche Sprachgebrauchsformen, die das Textverstehen in Situationen der Distanzkommunikation stützen. Die Befähigung zur Distanzkommunikation erfordert einen Umbau des bis zum Beginn des Schrifterwerbs in mündlicher Nähekommunikation aufgebauten Sprachwissens und -könnens. Zur Sprache der Schule ge-

hört diesbezüglich eine didaktisch überformte, spezifisch schulische Ausgestaltung von Spracherwartungen und Sprachnormen für fast alle Bereiche des Sprachhandelns. Das betrifft die allgemeine Explizitheitserwartung an den Sprachgebrauch, aber auch spezifische Normen für didaktische Gattungen, also für didaktische Zwecke konzipierte Lerntextsorten wie Inhaltsangabe, Erörterung usw.

Für die Ausbildung des schriftlichen Ausdrucks auf dem „Weg zum Text“ konnten mit *Transformation* (Beispielbereiche Artikelgebrauch, Redewiedergabe), *Explizierung* (Beispielbereich Konnektoren) und *Routinisierung* (Beispielbereich Positionierung in argumentativen Texten) drei übergreifende Tendenzen identifiziert werden, die Zugänge zur Erklärung der Lagebeschreibungen in verschiedenen Handlungsfeldern des Textschreibens eröffnen. Der Unterricht prägt über Lehrplanthemen, Textsortenvorgaben und Aufgabenformulierungen den Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler und damit das Bild der Lage. So ist es nach den berichteten empirischen Untersuchungen sehr plausibel anzunehmen, dass z. B. die Aufmerksamkeit der Schüler für die Figurenrede beim Erzählen in der Grundschule, der Wechsel zur indirekten Redewiedergabe in der Sekundarstufe I oder die starke Zunahme konzessiver Konnektoren im 9. Schuljahr des Gymnasiums eine Folge der über explizite Normen und Muster angeleiteten schulischen Schreibpraxis in Höhepunkterzählungen, Berichten und Erörterungen sind. Auf der anderen Seite prägen Lernfortschritte und Entwicklungen das Bild, für die kaum direkte unterrichtliche Anleitung als Ursache anzunehmen ist. Ein Zeichen dafür sind gerade auch gehäuft und gleichförmig auftretende, der grammatischen Norm nicht entsprechende Verhaltensweisen.

Die Untersuchung des Gebrauchs der Konjunktion *weil* in den Schülertexten ergibt deutliche Hinweise darauf, dass vielfältige, auf den ersten Blick merkwürdig erscheinende Schreibweisen der Schüler als ‚Spuren‘ ihres Wegs zum Text gelesen werden können. Nachdem der *weil*-Gebrauch zunächst mit Hauptsatzwortstellung und textbezogenen Grenzmarkierungen auch grammatisch in den 5. Schuljahren noch stark von der mündlichen dialogischen Spracherfahrung geprägt ist, werden die *weil*-Formen im Schreiben sukzessive grammatikalisiert und finden ihren Platz im Werkzeugkasten der geschriebenen Sprache. Wie man es dann bewertet, dass im 9. Schuljahr des Gymnasiums deutlich über 70 % der *weil*-Formen korrekt gebraucht werden (9. Sj. IGS 50 %), während es im 5. Schuljahr des Gymnasiums gerade mal 40 % waren (5. Sj. IGS 15 %), ist eine sicher auch kontrovers diskutierbare Frage: Ist das Fass halb voll oder halb leer? Hier gibt es sinnvolle Anschlussmöglichkeiten auch für eine stärker empirische Grundlegung der Diskussion zu Bildungsstandards. Theoretisch gut abgesicherte Auswertungen zu Schlüsselmerkmalen, etwa dem Grammatikalisierungsstatus ausgewählter Konjunktionen in argumentativen Texten, können dabei von hohem Wert sein.

Ein wichtiger Befund der Untersuchung betrifft neben der Grammatikalisierung auch den beobachteten semantischen Ausbau. Neben Konnektoren, die

primär das Begründen stützen, treten zunehmend Konnektoren, die das Abwägen stützen und gegnerische Positionen und Argumente in die eigene Darstellung integrieren.

Die Untersuchung zeigt auch, dass Einzelbeobachtungen nicht isoliert werden dürfen. Der schulische Spracherwerb vollzieht sich in einem Ausbau ganzer Ausdruckssysteme, hier der Konnektoren, deren Gebrauch wiederum stark von Handlungszielen abhängt. Der Ausbau der Potenziale, der wesentlich auch durch schulische Aufgabenkontexte motiviert ist, führt zu einem variabel handhabbaren Instrumentarium. Nicht alles, was gelernt wurde, wird ständig gebraucht. Konnexionsmerkmale in Texten sind ein wichtiger Indikator der Textkompetenz. Es kommt aber dabei gerade nicht auf die schiere Quantität an: Entscheidend ist das Verhältnis des Inventarausbaus zum Gebrauch, also die Fähigkeit, die erworbene Konnexionskompetenz variabel und pragmatisch angemessen einsetzen zu können.

Die schulisch überformte Explizitheitserwartung wird auf dem „Weg zum Text“ ihrerseits von den Schülerinnen und Schülern korrigiert. Das zeigt sich zum Beispiel in dem auf den ersten Blick überraschenden Befund, dass gegen Ende der Sekundarstufe 1 kausale Verknüpfungen in den Texten der Schülerinnen und Schüler kaum noch explizit markiert werden. Der zweite Blick macht die Zusammenhänge deutlich. Die Schülerinnen und Schüler verfügen zunehmend über andere Möglichkeiten, kausale Zusammenhänge dazustellen. Sie lernen, dass es in vielen Fällen sogar sehr viel angemessener sein kann, dem Leser zuzutrauen, dass er die kausale Verbindung selbst herstellen kann, ohne dafür jedes Mal einen expliziten Fingerzeig zu bekommen.

Je gereifter der Geist sich fühlt, desto kühner wirkt er in eignen Verbindungen und desto zuversichtlicher wirft er die Brücken ab, welche die Sprache dem Verständnisse baut. (von Humboldt 1988 [1830–35]: 638)

Dieses Zitat Wilhelm von Humboldts hat Geltung durchaus auch für die Wege der Schüler zum Text. Daraus resultiert der Bildungsauftrag der allgemeinbildenden Schule, für *alle* Schüler zunächst einmal die Aneignung der entsprechenden Mittel zu fördern und zu sichern. Welche Aufgabentypen dafür geeignet sind, ist eine Frage empirischer didaktischer Forschung, für die Lagebeschreibungen eine Grundlage sein können.

Literatur

- Afflerbach, Sabine (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie. Frankfurt am Main.
- Ágel, Vilmos/Diegelmann, Carmen (2010): Theorie und Praxis der expliziten Junktion. In: Vilmos Ágel, Mathilde Hennig (Hg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin, S. 347–396.

- Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main.
- Augst, Gerhard/Mechthild, Dehn (2020): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Stuttgart.
- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Innsbruck.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): The Psychology of Written Composition. Hillsdale, NJ.
- Betz, Ruth (2006): Gesprochensprachliche Elemente in deutschen Zeitungen. Radolfzell. Online-Publikation: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/betz.htm>, abgerufen am 18.01.2021.
- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn.
- Breindl, Eva/Volodina, Anna/Waßner, Ulrich Hermann (2014): Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Satzverknüpfers. Berlin, New York.
- Bruner, Jerose S. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern.
- Bryant, Doreen/Berendes, Karin/Meurers, Detmar/Weiß, Zarah (2017): Schulbuchtexte der Sekundarstufe auf dem linguistischen Prüfstand. In: Mathilde Hennig (Hg.): Linguistische Komplexität – ein Phantom? Tübingen, S. 281–309.
- Coirier, Pierre/Golder, Caroline (1993): Writing Argumentative Text. A Developmental Study of the Acquisition of Supporting Structures. In: European Journal of Psychology of Education VIII/2, S. 169–181.
- Crossley, Scott A. (2020): Linguistic Features in Writing Quality and Development: An Overview. In: Journal of Writing Research 11/3, S. 415–443.
- Crossley, Scott A./Weston, Jennifer L./McLain, Sullivan Susan T./McNamara, Danielle S. (2011): The Development of Writing Proficiency as a Function of Grade Level: A Linguistic Analysis. In: Written Communication 28/3, S. 282–311.
- Dąbrowska, Ewa (1997): The LAD Goes to School: A Cautionary Tale for Nativists. In: Linguistic Inquiry 35/4, S. 735–766.
- Dąbrowska, Ewa (2018): Experience, Aptitude and Individual Differences in Native Language Ultimate Attainment. In: Cognition 178, S. 222–235.
- Dannerer, Monika (2012): Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe. Tübingen.
- Dannerer, Monika (2016): Erzählungen (und) erzählen ... vom Spracherwerb im Längsschnitt. In: Zweite Tagung der Fachdidaktik. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht. Innsbruck, S. 13–49.
- Diewald, Gabriele (1997): Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen. Tübingen.

- Diewald, Gabriele (2009): Konstruktionen und Paradigmen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 31, S. 445–468.
- Donaldson, Margaret (1991): Wie Kinder denken. München [OA: Children's Minds. London 1978].
- Dragon, Nina/Berendes, Karin/Weinert, Sabine/Heppt, Birgit/Stanat, Petra (2015): Ignorieren Grundschul Kinder Konnektoren? – Untersuchung einer bildungssprachlichen Komponente. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18/4, S. 803–825.
- Duden (2005): Die Grammatik. Mannheim.
- Eisenberg, Peter (2017): Standarddeutsch: Überdachung der Varietäten. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache. Zweiter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Tübingen, S. 53–104.
- Emmersberger, Stefan (2020): Der Kommentar in Abitur und Sekundarstufe II. Eine explorative Korpusstudie zu materialgestütztem Schreiben. Baltmannsweiler.
- FD-LEX (2018): Forschungsdatenbank Lernertexte. Hg. von Michael Becker-Mrotzek und Joachim Grabowski. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: <http://www.fd-lex.de>, abgerufen am 18.01.2021.
- Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Hartmut Günther, Otto Ludwig (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Bd. 2. Berlin, New York, S. 1178–1191.
- Feilke, Helmuth (2001): Grammatikalisierung und Textualisierung – „Konjunktionen“ im Schriftspracherwerb. In: Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappert, Clemens Knobloch (Hg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen, S. 107–127.
- Feilke, Helmuth (2011): Der Erwerb der das/dass-Schreibung. In: Ursula Bredel, Thilo Reißig (Hg.): Weiterführender Orthographierwerb. Baltmannsweiler, S. 340–354.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Helmuth Feilke, Thomas Bachmann (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart, S. 11–34.
- Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente für einen didaktischen Normbegriff. In: Didaktik Deutsch 20/38, S. 115–135. Online-Publikation: urn:nbn:de:0111-pedocs-171489, abgerufen am 20.04.2021.
- Feilke, Helmuth (2019a): Schulsprache. In: Sprache im Fach. München, Eichstätt. Online-Publikation: <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.61964>, abgerufen am 20.04.2021.
- Feilke, Helmuth (2019b): Bildungssprache. In: Sprache im Fach. München, Eichstätt. Online-Publikation: <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.61963>, abgerufen am 20.04.2021.
- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (2020): Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 281, S. 4–13.

- Fischer, Christian (2010): Texte, Gattungen, Textsorten und ihre Verwendung in Lesebüchern. Diss. Gießen. Online-Publikation: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7732/>, abgerufen am 18.01.2021.
- Frohning, Dagmar (2007): Kausalmarker zwischen Pragmatik und Kognition. Korpusbasierte Analysen zur Variation im Deutschen. Tübingen.
- Fuchs, Julia (2019): Leichte Sprache auf dem Prüfstand. Realisierungsvarianten von kausalen Relationen in Leichte-Sprache-Texten. In: Sprachwissenschaft 44/4, S. 441–480.
- Fuchs, Julia/Domahs, Ulrike/Kauschke, Christina (2020): Information Structure in Language Acquisition. Production and Comprehension of (In)definite Articles by German-speaking Children. In: Journal of Child Language 1/33. Online-Publikation: <https://doi.org/10.1017/S0305000920000124>, abgerufen am 18.01.2021.
- Gätje, Olaf/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Helmuth Feilke, Katrin Lehnen (Hg.): Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt am Main, S. 125–153.
- Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus (2019): Geringe Literalität unter Erwachsenen in Deutschland. In: Gudrun Quenzel, Klaus Hurrelmann (Hg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden, S. 341–361
- Grundler, Elke/Rezat, Sara/Schmölzer-Eibinger, Susanne (2020): Positionierungen in argumentativen Gesprächen und Briefen der Schule. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 72, S. 99–128.
- Günther, Hartmut (1993): Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Peter Eisenberg, Peter Klotz (Hg.): Sprache gebrauchen. Sprachwissen erwerben. Stuttgart, S. 85–96.
- Hennig, Mathilde (2006): Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis. Kassel.
- Hennig, Mathilde (2012): Was ist ein Grammatikfehler? In: Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Dorothee Meer, Jan Georg Schneider (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Tübingen, S. 121–148.
- Hennig, Mathilde (2020): Nominalstil. Möglichkeiten, Grenzen, Perspektiven. Tübingen.
- Humboldt, Wilhelm von (⁶1988): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts [1830–35]. In: Werke in fünf Bänden, Bd. III. Schriften zur Sprachphilosophie. Stuttgart, S. 368–756.
- Ivo, Hubert (2002): Nation als geistige Form der Menschheit: Wilhelm von Humboldts Sprachdenken als Exegese der conditiones humanae. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät 53, S. 5–24.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992): Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. London.

- Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Lutz Götze, Gerhard Helbig, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 1. Berlin, S. 604–616.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Hartmut Günther u. a. (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, Bd. 1. Berlin, S. 587–604.
- Langlotz, Miriam (2014): *Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte*. Berlin, Boston.
- Morais, José (1987): Segmental Analysis of Speech and its Relation to Reading Ability. In: *Annals of Dislexia* 37, S. 126–141.
- Ochs, Elinor (1979): Planned and Unplanned Discourse. In: Talmy Givón (Hg.): *Discourse and Syntax*. New York, S. 51–80.
- Petersen, Inger (2014): *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin, Boston.
- Pohl, Thorsten (2005): Die wörtliche Rede als präferierte Realisierungsform der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen. In: Helmuth Feilke, Regula Schmidlin (Hg.): *Literale Textentwicklung*. Frankfurt am Main, S. 93–112.
- Pohl, Thorsten (2018): Muster- und Modelllernen im Unterrichtsdiskurs. Zu den literalen Praktiken lehrerzentrierten Unterrichtens. In: Helmuth Feilke, Dorothee Wieser (Hg.): *Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau, S. 85–111.
- Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: *Didaktik Deutsch* 31, S. 50–67.
- Rezat, Sara (2014): Textprozeduren als Instrumente des Schreibens. In: Thomas Bachmann, Helmuth Feilke (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens – Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart, S. 177–197.
- Schleppegrell, Mary J. (2004): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. New York.
- Schmidlin, Regula (1999): *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen, Basel.
- Schmitz, Anke/Gräsel, Cornelia/Rothstein, Björn (2017): Students' Genre Expectations and the Effects of Text Cohesion on Reading Comprehension. In: *Reading and Writing* 30/5, S. 1115–1135.
- Slobin, Dan I. (1973): Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar. In: Charles A. Ferguson, Dan I. Slobin (Hg.): *Studies of Child Language Development*. New York, S. 175–208.
- Steinhoff, Torsten (2009): Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? In: *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturen* 17. Siegen. Online-Publikation: <https://www.universi.uni-siegen.de/katalog/reihen/spass/?lang=de>, abgerufen am 18.01.2021.

- Steinhoff, Torsten (2019): Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 71, S. 327–352.
- Steinseifer, Martin (2019): Eristische Intertextualität. In: Helmuth Feilke, Karin Lehnen, Martin Steinseifer (Hg.): Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben. Heidelberg, S. 185–207.
- Stetter, Christian (1997): Sprache und Schrift. Frankfurt am Main.
- Vernon, Sofia/Ferreiro, Emilia (1999): Writing Development: A Neglected Variable in the Consideration of Phonological Awareness. In: Harvard Educational Review 69/4, S. 395–415.
- Völzing, Paul (1980): Kinder argumentieren. Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten. Paderborn.
- Weiß, Helmut (2005): Von den vier Lebensaltern einer Standardsprache. Zur Rolle von Spracherwerb und Medialität. In: Deutsche Sprache 33/4, S. 289–307.
- Zimmermann, Christian (1902): Das Antworten der Schüler in ganzen Sätzen. In: Pädagogische Monatshefte/Pedagogical Monthly 3/4, S. 128–131.

Teil 2:
Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung –
Historische und aktuelle Entwicklungen

Wie aus Wörtern Wortschatz wird – Der schulische Erwerb des schriftsprachlichen Wortschatzes

1 Einleitung

Häufig ist in der öffentlichen Diskussion zu hören, dass sich die Schülerinnen und Schüler schriftlich nicht mehr adäquat ausdrücken können und ihre Texte qualitativ immer schlechter werden. Inwieweit und in welche Richtung sich Schülertexte in den vergangenen Jahrzehnten tatsächlich verändert haben, legt etwa die Untersuchung von Steinig (2009) dar, in der die Texte von insgesamt 530 Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002 analysiert wurden. Dabei zeigte sich, dass es innerhalb der 30 Jahre keineswegs zu einem ‚Sprachverfall‘ kam, sondern dass u. a. der Wortschatzumfang in den Texten deutlich angestiegen ist. Dieser Anstieg „beruht jedoch auf dem überdurchschnittlich starken Wortschatzzuwachs von Kindern aus der oberen Mittelschicht, die in der Regel eine Empfehlung für das Gymnasium bekommen“ (Steinig 2009: 151). Insofern scheint der Einfluss von sozialer Herkunft, die eng mit der Schulempfehlung assoziiert ist, im Verlauf der drei Jahrzehnte deutlich an Bedeutung gewonnen zu haben.

Im Folgenden soll die aktuelle Lage des schriftsprachlichen Wortschatzes von Schülerinnen und Schülern genauer betrachtet werden. Es interessiert hier, wie es um die Wortschatzfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern heute steht, und zwar in Hinblick auf verschiedene Klassenstufen, Schularten oder zu Hause gesprochene Sprachen. Einen ersten Eindruck vermitteln zwei Beispieltexte (Abb. 1), beide sind von Schülern der 5. Klassenstufe verfasst worden.

| Schüler 1 | Schüler 2 |
|---|--|
| <u>Ein Topf Salz rein machen kochen lassen damit Nudeln</u> | <u>Erst die Hände waschen an ein</u> |
| <u>reins geben 10min kochen danach in Nudelkass</u> | <u>Messbecher aus dem Schrank holen</u> |
| <u>und dann auf ein Teller und eins</u> | <u>an den Wasser hant geben und 5l rein</u> |
| | <u>gessen dann den Kochtopf auf den Herd</u> |
| | <u>stellen und auf 3 drehen und das Wasser</u> |
| | <u>in dem Messbecher in den Kochtopf</u> |
| | <u>schütten und ein Folten Löffel Salz</u> |
| | <u>mit einnehmen ein und eine helfte</u> |
| | <u>Dan kochen lassen bis es klibert dan</u> |
| | <u>die Nudeln rein gissen und nach 15 min</u> |
| | <u>die Nudeln in ein Sieb gissen und</u> |
| | <u>annach ab auf den Teller.</u> |

Abb. 1: Zwei Schülertexte der Klassenstufe 5

Quelle: FD-LEX (2018)

Schüler 1 besucht die Hauptschule, Schüler 2 das Gymnasium. Beide Schüler sollten ein Rezept zum Nudelkochen für ein Kochbuch ihrer Klasse verfassen. Als Hilfestellung diente ihnen eine Bildabfolge mit sechs Handlungsschritten. Was vermutlich als Erstes ins Auge fällt, ist die unterschiedliche Länge der Texte. Zudem verwendet Schüler 1 eher umgangssprachliche Ausdrücke wie *reinmachen*. Text 2 hingegen scheint sprachlich stärker; z. B. gebraucht Schüler 2 die Verben *reingießen* und *schütten*. Außerdem sind die Sätze bzw. Anweisungen hier länger. Aber wie lassen sich beide Texte in Bezug auf ihren Wortschatz weitergehend analysieren und zwar mit Hilfe objektiver und zuverlässiger Methoden?

Um diese Frage zu beantworten, wird in den folgenden Abschnitten zunächst dargestellt, was unter dem Wortschatz aus wissenschaftlicher Sicht zu verstehen ist und wie er sich strukturieren lässt. Dies ist relevant, um das Wortwissen von Schülerinnen und Schülern auch objektiv einschätzen zu können und nicht ausschließlich aus einem Bauchgefühl heraus. Weiterhin wird der Frage nachgegangen, wie sich der Wortschatz bis in die Sekundarstufe entwickelt und welche lexikalischen (= auf den Wortschatz bezogene) Mittel im Sekundarstufenalter als besonders relevant für einen angemessenen und differenzierten Wortschatz gelten (es wird in diesem Beitrag vor allem auf das Sekundarstufenalter eingegangen, da sich hier die Qualität des Wortschatzes maßgeblich verändert und die Schülerinnen und Schüler durch die Vorgaben im Curriculum nun besonders gefordert sind, Texte zu verfassen). Im Anschluss wird eine empirische Untersuchung vorgestellt, die den in Texten verwendeten Wortschatz von 277 Schülerinnen und Schülern aus zwei Klassenstufen und drei Schularten sowie mit unterschiedlichem familiensprachlichem Hintergrund analysiert. Erhoben wurden die Daten 2011, sodass sich ein recht aktuelles Bild ergibt. Abschließend folgt eine Diskussion, die sich vor allem den Fragen von Wortschatzerhebungen und ersten didaktischen Implikationen widmet.

2 Was ist unter dem Wortschatz zu verstehen?

Der Wortschatz ist ein *Schatz, der aus vielen Wörtern besteht*. Was genau ist aber ein Wort? Diese Frage erfährt verschiedene Antworten, je nachdem, ob die Lexikologie, die Psycholinguistik oder etwa die Fremdsprachendidaktik darauf eine Antwort sucht. Eine in der Literatur häufig zitierte Beschreibung für ein *prototypisches Wort* lautet: Ein Wort zeichnet sich aus durch „seine Isolierbarkeit in Rede und Schrift, seinen selbständigen Bedeutungscharakter, seine Morphemstruktur [...] und seinen kommunikativen Charakter, etwas darzustellen und/oder Gefühle auszudrücken und/oder eine Intention zu transportieren“ (Römer/Matzke 2010: 18). Hieran zeigen sich die verschiedenen linguistischen Beschreibungsebenen, anhand derer man ein Wort analysieren kann, so z. B. in Bezug auf seine Bedeutung (Semantik, z. B. *Blumentopf* als *ein Behälter für die Aufnahme von Pflanzen meist in Blumenerde*) oder in Bezug auf seinen grammatischen Aufbau (Morphologie, z. B. *Blumentopf* als *ein zusammengesetztes Substantiv bzw. Nominalkompositum*).

Die wohl grundlegendste Differenzierung für die Betrachtung des Wortschatzes ist die zwischen dem Konzept und dem Wort. Wenn im Folgenden der Terminus *Wort* gebraucht wird, ist damit das Konzept, also die Bedeutungsseite des Zeichens, gemeint. Häufig wird der Terminus *Wort* auch benutzt, um sich damit auf den bloßen Zeichenausdruck zu beziehen. Er bezeichnet dann die Folge von Phonemen (Lautbild) bzw. Graphemen (Schriftbild). Dieser Zeichenausdruck steht für eine kognitiv repräsentierte Einheit des Wissens über ein Ding oder einen Sachverhalt. Die Verbindung zwischen dem Zeichenausdruck und dem Konzept ist willkürlich und durch gesellschaftliche Konventionen festgelegt. Während der Sprachentwicklung muss ein Kind genau diese Verbindung erlernen, denn beispielsweise hat der Zeichenausdruck *Tisch* an sich nichts *Tischhaftes*, und es gibt keinen speziellen Grund, warum das Konzept mit genau diesem Zeichenausdruck verknüpft wird. Sobald aber dieser Zeichenausdruck in einer Sprache verwendet wird, wird beim Sprachverwender und beim Sprachrezipienten das Konzept *Tisch* aktiviert (*Möbelstück, das aus einer Platte mit vier oder drei Beinen oder mittigem Standfuß besteht*). Allerdings ist die Assoziation zwischen dem Laut- bzw. dem Schriftbild und dem Konzept nicht immer eindeutig, sondern abhängig von der Situation und den Vorkenntnissen des Sprachverwenders bzw. Sprachrezipienten. So könnte die Verwendung des Zeichenausdrucks ebenso darauf hinweisen, dass man jemanden zum Essen bittet. *Ich bitte Sie zu Tisch* bedeutet in diesem Falle eben nicht, dass sich derjenige an den nächstbesten Tisch setzen soll, sondern dass es nun Essen gibt, unabhängig davon, ob es am Küchentisch oder auf einem Stehempfang eingenommen wird. In diesem Fall muss der Hörer wissen, dass *Tisch* hier auf das Konzept *Essen/Mahlzeit* referiert.

Dass man vom bloßen Gebrauch eines Zeichenausdruckes nicht zwingend darauf schließen kann, dass die dahinterstehenden möglichen Konzepte auch tatsächlich beherrscht bzw. voneinander abgegrenzt werden können, zeigt sich beim Erlernen einer neuen Sprache (vgl. Haß-Zumkehr 2000). Denn auch wenn Anfänger bereits viele Wörter verstehen, sagt dies noch nichts über das Sprachverständnis in seiner Gesamtheit aus. So mag es passieren, dass sie ein gehörtes oder gelesenes Wort wie z. B. *Läufer* in einen völlig anderen Kontext einordnen, als es vom Sprecher oder Schreiber intendiert war, also z. B. zu einem Menschen, der regelmäßig Lauftraining vollzieht, und nicht in die Kategorie *Textilien* bzw. *Teppich*. Es lässt sich demnach zusammenfassen, dass sich das schatzartige Ganze des Wortschatzes erst im Verwendungskontext zeigt, und zwar darin, dass das Sprachhandeln und damit die Kommunikation zwischen Sprachverwender und Sprachrezipienten erfolgreich ist und somit gelingt.

Spricht man vom Wortschatz, tritt häufig auch der Begriff des mentalen Lexikons auf. In diesem Teil des Langzeitgedächtnisses werden alle dem Sprachbenutzer zur Verfügung stehenden Wörter gespeichert. Allerdings sind die Einträge nicht wie im Wörterbuch alphabetisch geordnet, sondern netzwerkartig organisiert und strukturiert. Das mentale Lexikon enthält eine Lemmaebene (Funktionsebene), die als Einheit von Bedeutung und Wortart verstanden wird.

Hier werden die sprachspezifischen semantischen (bezogen auf die Bedeutung) und syntaktischen (bezogen auf den Satzbau) Informationen des jeweiligen Wortes gespeichert. Demgegenüber sind auf der Lexemebene (Strukturebene) die phonologischen (bezogen auf die Lautstruktur), graphematischen (bezogen auf das Schriftbild) und morphologischen Merkmale (bezogen auf den Wortaufbau bzw. grammatische Aspekte) angeordnet (vgl. Aitchison 1993). Die Einträge im mentalen Lexikon setzen sich jedoch nicht nur aus einfachen Wörtern (z. B. *Topf*; siehe Text Schüler 1, Abb. 1) zusammen, sondern ebenso aus komplexen Wörtern (z. B. *Kochtopf*; siehe Text Schüler 2, Abb. 1) oder festen Redewendungen, sogenannten Phraseologismen (z. B. *etwas zum Kochen bringen*; von keinem der beiden Schüler in Abb. 1 gebraucht). Somit stellt der Wortschatz die Gesamtheit aller im mentalen Lexikon gespeicherten Einträge dar.

3 Wie lässt sich das Wortwissen strukturieren?

Nachdem geklärt wurde, dass das Wortwissen im mentalen Lexikon gespeichert ist, stellt sich die Frage, wie sich dieses Wissen über die bereits genannte Unterscheidung zwischen Lemma- und Lexemebene genauer strukturieren lässt. Dies scheint vor allem deshalb relevant, da aus diagnostischer Sicht die Untersuchung des Wortschatzes recht komplex ist. Der Wortschatz ist eng mit weiteren linguistischen Beschreibungsebenen verbunden wie der Morphologie (*Messbecher*) oder der Syntax (bei Redewendungen wie *auch nur mit Wasser kochen*). Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sich mit den Einteilungsmöglichkeiten für das Wortwissen zu beschäftigen:

- (1) Eine der grundlegendsten Differenzierungen ist die in rezeptives und produktives Wissen – also das Sprachverständnis (Lesen und Hören) und die Sprachproduktion (Schreiben und Sprechen) (vgl. Faistauer 2001, Huneke/Steinig 1997). Diese Unterteilung ist vor allem während der Sprachentwicklung relevant, denn ein Kind versteht zu Beginn wesentlich mehr Wörter, als es produzieren kann. Für das Verständnis eines Wortes reicht häufig eine losere Verbindung zwischen der Form und dem Konzept aus, um sich die vermutlich gemeinte Bedeutung zu erschließen. Für die eigene Verwendung eines Wortes (Sprachproduktion) hingegen benötigt der Sprecher oder Schreiber konkretes Wissen über den Kontext. Er muss also wissen, in welchen Zusammenhängen er das intendierte Wort tatsächlich verwenden kann bzw. darf (vgl. Flood u. a. 1991). Dabei gilt: Je stärker die Wörter im mentalen Lexikon mit Informationen angereichert und damit untereinander vernetzt sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Sprecher oder Schreiber ein Wort dem Kontext angemessen gebraucht (vgl. Rothweiler/Meibauer 1999).
- (2) Aus den vorherigen Erläuterungen geht eine weitere grundlegende Unterteilung hervor – die in mündliche (Hören und Sprechen) und schriftliche (Lesen und Schreiben) Sprache. Es ist ein Unterschied, ob Wortwissen im mündlichen oder im schriftlichen Medium verwendet wird, da für beide verschiedene Konventionen gelten. So müssen im Schriftlichen die lexika-

lischen Mittel meist spezifischer, komplexer und abstrakter gewählt werden, auch weil der Leser nicht direkt beim Schreiber nachfragen kann, wie eine Formulierung gemeint ist. Außerdem können hier nicht wie in der Mündlichkeit zusätzlich der situative Kontext, Gestik und Mimik zur Unterstützung der Bedeutung eingesetzt werden. Die Eigenheiten des schriftlichen Sprachgebrauchs lassen sich unter den Begriffen der konzeptionellen Schriftlichkeit (vgl. Koch/Oesterreicher 1994) und der Bildungssprache (vgl. erstmals: Habermas 1977) zusammenfassen. Beide Begriffe werden ausführlich in den Beiträgen von Bredel/Feilke, Feilke, Heller/Morek und Kleinschmidt-Schinke (alle i. d. Bd.) dargestellt.

- (3) Die dritte Systematisierungsmöglichkeit ist die Einteilung des Wortwissens in Wortschatzbreite und Wortschatztiefe (breadth/size vs. depth/quality; vgl. erstmals: Anderson/Freebody 1981). Dabei meint die Wortschatzbreite den Umfang und damit die Gesamtheit aller dem Sprachverwender zur Verfügung stehenden Wörter. Hierfür ist nur eine vage Vorstellung der damit verknüpften Konzepte (Bedeutung) notwendig. Im Gegensatz dazu bezeichnet die Wortschatztiefe die Qualität der im Lexikon gespeicherten Einträge. Hier wird das Wortwissen weiter differenziert in Bezug auf verschiedene Aspekte wie z. B. das Wissen um die Form (z. B. Wie wird das Wort geschrieben?), die Bedeutung (z. B. Welche Bedeutung ist mit dem Zeichenausdruck verknüpft? Welche Aspekte gehören zum Konzept?) und die Verwendung des Wortes (z. B. Welche weiteren Wörter oder Worttypen können oder müssen mit diesem Wort verwendet werden? In welcher Situation, wann und wie oft kann dieses Wort verwendet werden?) (vgl. auch Nation 2001).

Wenn also der Wortschatz untersucht werden soll, ist vor allem am zuletzt vorgestellten Systematisierungsversuch erkennbar, wie herausfordernd es sein kann, tatsächlich festzustellen, ob ein Wort *beherrscht* wird. Es reicht auf keinen Fall aus, beim Kind nachzufragen, ob ihm das Wort bekannt ist oder ob es den genannten Begriff auf einer Abbildung zeigen kann.

4 Wie entwickelt sich der Wortschatz im (fortgesetzten) Schulalter?

Für den Erwerb des Wortschatzes im frühen Kindesalter gibt es bereits viele Forschungsbefunde (vgl. für einen Überblick zum Deutschen Szagun 2013, Kauschke 2000). Dies gilt jedoch weniger für den fortgesetzten Erwerb im Schul- bzw. Jugendalter. Beim Eintritt in die Schule verfügt ein Kind über 3000 bis 6000 Wörter produktiv und 9000 bis 14.000 Wörter rezeptiv (vgl. dazu z. B. Rothweiler/Meibauer 1999). Der Aufbau des Wortschatzes geschieht nun nicht mehr über den sogenannten *Fast-mapping-Prozess* (vgl. Carey/Bartlett 1978), d. h. die stetige und sehr schnelle Verknüpfung neu gelernter Zeichenausdrücke mit den entsprechenden Konzepten. Stattdessen passt das Kind seinen Wortschatz zunehmend stärker an den der Erwachsenen an. Dabei werden die be-

reits gespeicherten Einträge im mentalen Lexikon neu strukturiert und verfeinert, sodass das Kind ein immer besseres Verständnis für die verschiedenen Verwendungsweisen und Nuancierungen der Wörter entwickelt. Beispielsweise versteht es jetzt, dass mit dem Wort *Läufer* eben ein Teppich *oder* ein Sportler gemeint sein kann. Dieser Prozess wird auch als *slow mapping* (vgl. McGregor u. a. 2002) bezeichnet. Hierdurch ist es möglich, das Wortwissen noch effektiver zu speichern und abzurufen, sodass der Zugriff im Sprachgebrauch häufig schneller geschehen kann. Die bereits gespeicherten Begriffe werden vor allem durch das Hinzukommen der Schriftsprache neu angereichert, denn das Kind verwendet in der Schule nun stärker Sprache, die konzeptionell schriftlich geprägt ist (vgl. Feilke i. d. Bd.). Die neu erlernten Konzepte sind eher abstrakt und nicht mehr direkt wahrnehmbar wie der Begriff *Heiterkeit* oder die Formulierung *etwas zum Kochen bringen* (statt der von Schüler 2 gewählten Äußerung *kochen lassen, bis es blubbert*). Insgesamt haben die Schülerinnen und Schüler jedoch weniger Schwierigkeiten mit den neu zu lernenden Fachtermini aus dem Unterricht wie z. B. *Siedepunkt*, sondern vielmehr mit jenen Formulierungen, mit denen sich Sachverhalte detailliert beschreiben lassen, die aber im Unterricht häufig nicht explizit vermittelt werden. Ein Beispiel aus den beiden Schülertexten wäre hier die Gegenüberstellung der Verben *reinmachen* (Schüler 1) vs. *reingießen* (Schüler 2). Die im Unterricht nicht direkt vermittelten Formulierungen sind jene Ausdrücke, die unter dem Register der Bildungssprache zusammengefasst werden können (vgl. hierzu Heller/Morek i. d. Bd.). Beispiele bilden komplexe Wörter wie Nominalkomposita (z. B. *Nudelmaschine*), Nominalisierungen (z. B. *das Garen*), Passivkonstruktionen (z. B. *Die Soße wird erhitzt*) oder lange Nominalphrasen (z. B. *die viel zu kurz gekochten Nudeln*). Diese Ausdrücke tragen u. a. zu Kontextunabhängigkeit, Versachlichung und einer höheren lexikalischen Dichte und damit mehr Informationsgehalt bei (vgl. z. B. Gogolin/Duarte 2016 oder auch Langlotz i. d. Bd.). Die für die Bildungssprache charakteristischen Wörter kommen im allgemeinen Sprachgebrauch seltener vor und gelten daher oftmals als niedrigfrequent. Im weiteren Verlauf des Beitrags werden sie als bildungssprachlich-lexikalisch bezeichnet.

5 Warum ist es sinnvoll, die Wortschatzfähigkeiten auf Textebene zu erfassen, und wie lässt sich dies umsetzen?

Durch die starke Veränderung des Wortschatzes spätestens ab dem Sekundarstufenalter stellt sich die Frage, wie sich die Wortschatzfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sinnvoll und vor allem valide (gültig) abbilden lassen – die Überprüfung sollte schließlich die tatsächliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler widerspiegeln. Problematisch ist, dass sich der Wortschatz in höheren Klassenstufen aufgrund seines Umfangs kaum mehr eingrenzen lässt. Um aber Aussagen darüber treffen zu können, was die Schülerinnen und Schüler tatsächlich können, braucht es eine Art natürliche Situation. Gängige Testformate wie die rezeptive Abfrage einzelner Wörter (z. B. ein Wort vorsagen und

das passende Bild aus einer Reihe von Auswahlmöglichkeiten dazu zeigen lassen) würden die zugrunde liegende Kompetenz nicht aufzeigen können, da derartige Aufgaben sehr selektiv vorgehen. Zudem würde ein solches Format den Anforderungen im Unterricht und der vorrangigen Kommunikation in der Schule nicht gerecht werden, da durch Wort-Bild-Zuordnungen eben jene Fähigkeiten nicht nachgewiesen werden können, die für das Schulalter besonders relevant sind: der Erwerb zunehmend abstrakterer Konzepte und deren Versprachlichung. Es ist also sinnvoll, sich am produktiven Wortgebrauch in Texten von Schülerinnen und Schülern zu orientieren.

Für so eine Wortschatzeinschätzung gibt es jedoch keine typischen Standards. Um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, ist es wichtig, dass sich die Aufgabe, zu der die Schülerinnen und Schüler etwas formulieren sollen, aus dem Curriculum ableiten lässt und zum jeweiligen Lernalter passt. Zudem sollte sie so gewählt sein, dass die Schülerinnen und Schüler genügend dazu schreiben können. Für die Konzeption einer entsprechenden Aufgabe eignen sich die Kriterien von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) zu gut profilierten Schreibaufgaben: (1) Fokus auf ein kommunikatives Problem, (2) enger Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schreibenden, (3) Möglichkeit der Aneignung des nötigen Vorwissens und sprachlichen Wissens, (4) Überprüfbarkeit der Wirkung auf die Leserschaft.

Wenn die Schülerinnen und Schüler nun eine solche Schreibaufgabe bearbeitet haben, ist es sinnvoll, die handgeschriebenen Texte abzutippen und sie bis auf Einzelwortebene zu zerlegen. Auf dieser Basis lassen sich dann verschiedene bildungssprachlich-lexikalische Maße ermitteln, anhand derer Aussagen über die Wortschatzfähigkeiten getroffen werden können. An dieser Stelle sei gesagt, dass, wie zuvor gezeigt, die Schnittmenge zwischen lexikalischen und morphologischen Phänomenen beim bildungssprachlichen Wortschatz recht groß ist. Es gibt also sprachliche Mittel, die zwar zum Wortschatz gezählt werden können, die aber stärker grammatischer Natur sind, z.B. die erweiterten Nominalphrasen (*die viel zu kurz gekochten Nudeln*). Nominalphrasen führen zu einer sehr hohen Informationsdichte, geben also viel Inhalt bzw. Bedeutung auf engstem Raum wieder. Da der Beitrag von Langlotz (i. d. Bd.) sich mit solchen grammatischen Strukturen in Bezug auf die Bildungssprache beschäftigt, wird hier darauf verzichtet, grammatische Mittel wie Nominalphrasen oder Passivkonstruktionen darzustellen. Eine ausführliche Analyse aller hier erwähnten bildungssprachlichen Mittel (d.h. lexikalischer sowie grammatischer und textueller Natur) findet sich in der Studie von Mathie (2018), auf der dieser Beitrag basiert.

In Tabelle 1 werden diejenigen Aspekte der Verwendung lexikalischer Mittel aufgeführt, die in der Literatur als spezifisch bildungssprachliche Mittel des Deutschen diskutiert werden (vgl. z.B. Gogolin/Duarte 2016) und die, wie in internationalen empirischen Studien nachgewiesen wurde (vgl. z.B. Olinghouse/Wilson 2013), in besonderer Weise einen Beitrag zur allgemeinen Textqualität leisten.

| Bereich | Maße bildungssprachlich-lexikalischer Mittel |
|-----------------------------|---|
| Lexikalische Vielfalt | – Anzahl an verschiedenen Wörtern (Types) im Text – Corrected Type Token Ratio: $\text{Types}/\sqrt{2 \cdot \text{Tokens}}$ |
| Lexikalische Besonderheiten | – Anzahl an Fachwörtern (z. B. <i>Eigenschwingung</i>) oder Fremdwörtern (z. B. <i>Definition</i>) im Text |
| Lexikalische Dichte | – Anteil der Inhaltswörter an der Gesamtzahl aller Wörter im Text |
| Wortfrequenz | – Anzahl an niedrigfrequenten Wörtern im Text |
| Wortbildung | – Anzahl an morphologisch komplexen Wörtern wie Komposita (z. B. <i>Messbecher</i>), Derivationen (z. B. <i>Freundlichkeit</i>) oder Abkürzungen (z. B. <i>mm</i>) im Text |

Tab. 1: Übersicht zu bildungssprachlich-lexikalischen Mitteln auf Wortebene, die sich auf Textebene untersuchen lassen

Da einige der sprachlichen Variablen aus Tabelle 1 in der nachfolgenden Untersuchung herangezogen wurden, werden die verschiedenen Bereiche des bildungssprachlich-lexikalischen Wortschatzes kurz umrissen.

Lexikalische Vielfalt

Eine Möglichkeit, einen Text auf seinen sprachlichen Facettenreichtum hin zu beurteilen, ist die Berechnung des Verhältnisses zwischen der Gesamtzahl aller Wörter (sog. Tokens) und der Anzahl an verschiedenen Wörtern (Types) im Text. Auf diese Weise werden Wörter wie *gesungen* und *sang* unter *singen* zusammengefasst und nur einfach gezählt. Der Quotient aus Types und Tokens wird auch als *Type Token Ratio* (TTR) bezeichnet. Dies gilt als klassisches Maß für die lexikalische Vielfalt in einem Text (vgl. Grobe 1981). Allerdings wird dieser Wert stark von der Textlänge beeinflusst, da sich in einem längeren Text Wörter vermutlich stärker wiederholen als in einem kurzen. So würde ein längerer Text automatisch für weniger vielfältig gehalten, da der Quotient aus Types und Tokens kleiner wäre. Aus diesem Grund wird als Maß gerne die sogenannte *Corrected Type Token Ratio* (CTTR) verwendet. Die CTTR wird berechnet über die Anzahl an Types geteilt durch die Wurzel der zweifachen Anzahl an Tokens. Dieses Maß gilt als robust gegen die Textlänge und ist auch für kürzere Texte unter 100 Wörtern einsetzbar, wie sie zu Beginn der Sekundarstufe I öfter vorkommen.

Lexikalische Besonderheiten

Texte gelten als besonders elaboriert, wenn in ihnen Fachbegriffe und Fremdwörter gebraucht werden, die für die jeweilige Domäne bzw. Aufgabe spezifisch und relevant sind (vgl. Neugebauer/Nodari 1999). Sie müssen jedoch funktionsangemessen eingesetzt werden, nur dann tragen sie zur Qualität des Textes bei. So wären bspw. in einem Kochrezept andere Fachbegriffe erwartbar und angemessen als in einer Wegbeschreibung.

Lexikalische Dichte

Auch die Zusammensetzung der Wortarten innerhalb eines Textes erlaubt eine Aussage darüber, wie bildungssprachlich dieser ist (vgl. Read 2000). Dabei gilt: Je höher der Anteil an Inhaltswörtern, desto elaborierter ist ein Text. Inhaltswörter sind Wörter mit einer eigenständigen lexikalischen Bedeutung, also Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien. Da durch die Inhaltswörter tendenziell mehr Informationen transportiert werden, ist ihr gehäuftes Vorkommen in einem Text hilfreich, um viel Inhalt auf kleinem Raum unterzubringen. Das Konzept der sogenannten lexikalischen Dichte wurde von Ure (1971) eingeführt, um Registerunterschiede nachzuweisen, so z.B. zwischen Alltagssprache und Bildungssprache (für den direkten Vergleich beider Register vgl. Heller/Morek i. d. Bd.).

Wortfrequenz

Je seltener ein Wort im Deutschen vorkommt, als desto gewählter und bildungssprachlicher gilt es. Bildungssprachliche Wörter sind an spezifische Verständigungszusammenhänge gebunden und deshalb oft weniger frequent. Diese niedrigfrequenten Wörter gehören nicht mehr zum Grundwortschatz. Diesen nutzt die Zweit- und Fremdsprachendidaktik, um Sprachlerner in ihrem Vorankommen im Wortschatzerwerb zu unterstützen und einschätzen zu können. Doch wann gilt ein Wort als häufig vorkommend? In vielen Studien wird die Wortfrequenz z. B. auf Basis von Langenscheidts Grundwortschatz erhoben. Dabei gelten all jene Wörter als hochfrequent, die zu den ersten 2000 Wörtern im Langenscheidt-Grundwortschatz zählen. Da aber der Wortschatz von Schülerinnen und Schülern, die mit Deutsch literalisiert wurden, wesentlich größer und flexibler ist, eignen sich diese Frequenzangaben, die sich auf einen festen Wörter-Pool beziehen, nicht. Hilfreich sind hier digitale Datenbanken, die Angaben darüber machen, wie häufig ein Wort im allgemeinen Sprachgebrauch vorkommt. Geeignet sind z. B. die Leipzig Corpora Collection (vgl. Quasthoff u. a. 2015) oder die celex Datenbank (vgl. Baayen u. a. 1995). Speziell für Kinder lässt sich die childLex Datenbank (vgl. Schroeder u. a. 2015) nutzen.

Wortbildung

Auch die Komplexität der Wortbildung kann als ein bildungssprachliches Merkmal angesehen werden (vgl. Eckhardt 2008, Butler u. a. 2004). Je komplexer ein Wort zusammengesetzt ist, desto schwieriger ist seine Bildung und als desto elaborierter gilt es. Folgende Kategorien sind in Bezug auf die Wortbildung relevant: (1) die Derivation als Ableitung oder Überführung eines Wortes in eine neue Wortart (z. B. *Verkostung*), (2) die Komposition als Zusammensetzung zweier oder mehrerer unabhängiger Wortstämme (z. B. *Siedetemperatur*) und (3) die Abkürzung (z. B. *l* statt *Liter*) (vgl. zum Thema Wortbildung auch den Beitrag von Kleinschmidt-Schinke i. d. Bd.).

6 Die Verwendung bildungssprachlich-lexikalischer Mittel in Schülertexten der Sekundarstufe I – eine empirische Studie

Bisher gibt es keinen repräsentativen Überblick über den Gebrauch bildungssprachlich-lexikalischer Mittel von Schülerinnen und Schülern. Die Umsetzung eines solchen Vorhabens wäre auch sehr komplex, da für die Generierung aussagekräftiger Daten mindestens die Klassenstufe, die Schulart und der Einfluss der Familiensprache berücksichtigt werden müssten. Eine Studie, die diese Aspekte miteingeschlossen und den bildungssprachlich-lexikalischen Wortschatz in der Sekundarstufe I erhoben hat, liegt mit Mathiebe (2018) vor.

6.1 Fragestellungen

Die Studie ging der Frage nach, ob es Unterschiede im Gebrauch bildungssprachlich-lexikalischer Mittel in Abhängigkeit von der *Klassenstufe* und der *Schulart* in der Sekundarstufe I gibt. So wurde, auf Basis bisheriger Befunde und entwicklungspsychologischer Untersuchungen nicht überraschend, erwartet, dass Schülerinnen und Schüler niedrigerer Klassenstufen weniger bildungssprachlich-lexikalische Mittel in ihren Texten gebrauchen als die höherer Klassenstufen und dass Schülerinnen und Schüler an Schulen mit höherem Bildungsabschluss mehr bildungssprachlich-lexikalische Mittel verwenden als jene an Schulen mit niedrigerem Bildungsabschluss.

Gleichzeitig sollte auch der Einfluss der *Familiensprache* untersucht werden. Dabei interessierte, inwieweit sich die Tatsache, ob zu Hause (noch) eine andere Familiensprache gesprochen wird, auf die Verwendung von bildungssprachlich-lexikalischen Mitteln in den Schülertexten auswirkt. Die Annahme war, dass Schülerinnen und Schüler, die (zusätzlich) eine andere Sprache als Deutsch in der Familie sprechen, weniger bildungssprachlich-lexikalische Mittel verwenden als solche, die zu Hause nur Deutsch sprechen.

Zuletzt wurde ermittelt, ob der Gebrauch bildungssprachlich-lexikalischer Mittel auch tatsächlich zu einer besseren Qualität der Texte beiträgt; dafür wurde der *Zusammenhang* zwischen der *Verwendung der Mittel* und der allgemeinen *Textqualität* untersucht.

6.2 Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus 277 Schülerinnen und Schülern der 5. Klassenstufe (82 männlich, 64 weiblich; Durchschnittsalter: 11,1 Jahre) und der 9. Klassenstufe (72 männlich, 59 weiblich, Durchschnittsalter: 15,7 Jahre), die entweder die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium in Köln oder Hannover besuchten. Durch die verschiedenen Schularten wurde versucht, den Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern an deutschen Regelschulen in Großstädten gewissermaßen repräsentativ abzubilden, auch wenn die Stichprobe klein war und es sich nur um eine Momentaufnahme handelte. Durch den Vergleich von 5. und 9. Klassenstufe als Anfang und Ende der Sekundarstufe I war es möglich, einen Hinweis auf den Entwicklungsverlauf der lexika-

lich-bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erhalten, obgleich nicht von einem echten Längsschnitt die Rede sein kann, da die Schülerinnen und Schüler in beiden Klassenstufen nicht dieselben waren. (Die Darstellung der gesamten Studie, die durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde, findet sich u. a. in folgenden Publikationen: Becker-Mrotzek u. a. 2015, Becker-Mrotzek/Grabowski i. Dr.)

Ungefähr die Hälfte der Schülerinnen und Schüler sprach ausschließlich Deutsch zu Hause (n = 135), der Rest verfügte entweder zusätzlich über eine andere Familiensprache (n = 136) oder sprach gar kein Deutsch zu Hause (n = 6). Die beiden zuletzt genannten Gruppen werden im weiteren Verlauf als Gruppe mit nicht deutscher Familiensprache (ndF) zusammengefasst (vs. dF = deutsche Familiensprache). Die Verteilung der Stichprobe ist Tabelle 2 zu entnehmen.

| Familiensprache (dF/ndF) | Hauptschule | Realschule | Gymnasium | Gesamt |
|--------------------------|-------------|------------|-------------|---------------|
| Klassenstufe 5 | 43 (17/26) | 49 (12/37) | 54 (29/25) | 146 (58/88) |
| Klassenstufe 9 | 39 (23/16) | 40 (18/22) | 52 (36/16) | 131 (77/54) |
| Gesamt | 82 (40/42) | 89 (30/59) | 106 (65/41) | 277 (135/142) |

Tab. 2: Aufteilung der Stichprobe nach Klassenstufe, Schulart und Familiensprache

6.3 Schreibaufgabe

Die Schülerinnen und Schüler verfassten neben anderen Schreibaufgaben ein Rezept zum Nudelkochen für ein Kochbuch in der Klasse (s. auch Abb. 1). Dafür hatten sie maximal 15 Minuten Zeit. Als Orientierung stand den Schreibern und Schreiberinnen wie bereits erwähnt ein Bildstimulus zur Verfügung. Eine Bildfolge von sechs Bildern zeigt den Kochvorgang. Der Bildstimulus diente dazu, eine gemeinsame Vorwissensbasis zu schaffen, da nicht davon ausgegangen werden konnte, dass jeder Schüler bzw. jede Schülerin schon einmal Nudeln gekocht hatte bzw. den Ablauf kannte. Somit lässt sich die Aufgabe auch durch ihre Motivierung als gut profilierte Schreibaufgabe nach den Kriterien von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) einordnen (vgl. Kap. 5).

6.4 Auswertung der Texte

Alle 277 Schülertexte wurden transkribiert. Dabei wurden orthographische Fehler korrigiert, um zu verhindern, dass die Handschrift, Leserlichkeit und Rechtschreibung das Gesamturteil über den Text beeinflussen (vgl. hierzu auch Abb. 1). Anschließend wurden die digital vorliegenden Texte in die einzelnen Wörter zerlegt. Verschiedene Wortformen eines Wortes wurden gebündelt (z. B. wurde das Partizip *gefahren* dem Infinitiv *fahren* zugeordnet) und jeweils einer Wortart zugewiesen (*fahren* = Vollverb).

Diese Aufbereitung ermöglichte es, die in den Texten enthaltenen Wörter nach Wortbildungsmustern zu untersuchen (Derivationen, Komposita und Abkür-

zungen). Jedoch interessierte nicht nur die *Anzahl* der verwendeten sprachlichen Mittel, sondern ebenso auch die *Art* ihrer Umsetzung bzw. ihre Angemessenheit. Bildungssprachlichkeit hat immer auch etwas mit der sprachlichen Adäquatheit im jeweiligen Kontext zu tun. Aus diesem Grund wurde in dieser Untersuchung zusätzlich ermittelt, *wie* bestimmte sprachliche Mittel in den Texten verwendet wurden. Es ging daher nicht mehr nur um die Auszählung bzw. Quantifizierung, sondern um das sprachliche Niveau gemessen an der jeweiligen Aufgabenstellung.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die bildungssprachlich-lexikalischen Mittel, deren Verwendung in Abhängigkeit von der Klassenstufe, Schulart und Familiensprache untersucht wurde. Während die ersten drei Maße (lexikalische Vielfalt, lexikalische Besonderheiten und Wortbildung) bereits in Kapitel 5 vorgestellt wurden, wird auf die beiden Analyseeinheiten zur Verbverwendung (Bildungssprachlichkeit, Angemessenheit) nachfolgend eingegangen.

| |
|---|
| I Maße erhoben auf Basis von Quantifizierung |
| Lexikalische Vielfalt: – Corrected Type Token Ratio (CTTR): $\text{Types}/\sqrt{2 \cdot \text{Tokens}}$ |
| Lexikalische Besonderheiten: – Anzahl an Fachbegriffen und Fremdwörtern |
| Wortbildung: – Anzahl an Derivationen, Komposita und Abkürzungen (auf Basis der Types) |
| II Maße erhoben auf Basis von Einschätzung |
| Bildungssprachlichkeit der verwendeten Vollverben: – Anteil an umgangs- vs. alltags- und bildungssprachlichen Vollverben |
| Angemessenheit der zu erwartenden Vollverben: – Anzahl an angemessenen Vollverben der zu erwartenden Teilhandlungen |

Tab. 3: Darstellung der fünf bildungssprachlich-lexikalischen Maße für die Untersuchung der 277 Schülertexte

Bildungssprachlichkeit der verwendeten Vollverben

Verben fungieren als Zentrum von Sätzen. Ihre präzise Auswahl ist oftmals ausschlaggebend für den Gehalt einer Äußerung. Aus diesem Grund wurde zunächst eine Liste mit allen in den untersuchten Texten vorkommenden Verben erstellt, die an drei Expertinnen und Experten der Linguistik weitergegeben wurde. Ihre Aufgabe war es, alle gebrauchten Vollverben in folgende drei Kategorien einzuordnen. Die Aufgabenstellung zum Nudelrezept war ihnen bekannt:

- (1) umgangssprachliche Verben (z. B. reintun)
- (2) alltagssprachliche Verben, inklusive der Modalverben (z. B. kochen, wollen)
- (3) bildungssprachliche Verben (z. B. servieren)

Sobald mindestens zwei der Beurteiler das Verb in dieselbe Kategorie eingeordnet hatten, galt das Verb als dieser Kategorie zugehörig.

Angemessenheit der zu erwartenden Vollverben

An der zuvor vorgestellten Herangehensweise kann natürlich kritisiert werden, dass der jeweilige Satz- und Textkontext dennoch außer Acht gelassen wurde. Daher wurden in einem weiteren Analyseschritt die Verben nicht nur isoliert betrachtet, sondern auf Basis des individuell verfassten Schülertextes. Dabei wurden die folgenden sieben Teilhandlungsschritte in den Blick genommen, die für eine angemessene Umsetzung der Aufgabenstellung als obligatorisch galten: (1) Wasser in den Kochtopf füllen, (2) Wasser salzen, (3) Herd auf eine bestimmte Stufe stellen, (4) Wasser zum Kochen bringen, (5) Nudeln hinzufügen, (6) Nudeln kochen lassen, (7) Nudeln abgießen.

Zwei Expertinnen bzw. Experten wiederum aus dem Fachbereich der Linguistik sollten nun überprüfen, ob die jeweiligen Teilschritte in den Texten jeweils vorkamen und, falls ja, ob das für die jeweilige Teilhandlung benutzte Verb angemessen oder unangemessen war (Zweierskala). So wäre das Verb *reindonnern* für den Teilschritt *Nudeln hinzufügen* eher unangemessen, der Ausdruck *Nudeln ins Wasser geben* hingegen angemessen.

6.5 Ergebnisse

Wie unterscheidet sich die Verwendung der in Tabelle 3 aufgeführten bildungssprachlich-lexikalischen Mittel zwischen den zwei Klassenstufen, den drei Schularten und den beiden familiensprachlichen Gegebenheiten?

Die Befunde sind in Tabelle 4 zusammenfassend dargestellt: Für jedes der fünf analysierten sprachlichen Maße ist angegeben, ob es Unterschiede in der Verwendung gibt, und zwar in Bezug auf die Klassenstufe, die Schulart und die Familiensprache. Ein Häkchen zeigt, dass ein bedeutsamer Unterschied in der jeweils erwarteten Richtung vorliegt (Klassenstufe 5 < Klassenstufe 9; Hauptschule < Realschule < Gymnasium; nicht [nur] deutsche Familiensprache < deutsche Familiensprache). So sind bspw. die Texte der Klassenstufe 5 lexikalisch weniger vielfältig als die der Klassenstufe 9 (gemessen an der CTTR). Ebenso schreiben Schülerinnen und Schüler am Gymnasium die lexikalisch vielfältigsten Texte, Schülerinnen und Schüler an der Hauptschule die mit der geringsten Wortschatzvariation. Was die Familiensprache betrifft, ergeben sich in Bezug auf die lexikalische Vielfalt, die Wortbildung und die lexikalischen Besonderheiten keine Effekte, wohl aber hinsichtlich der Bildungssprachlichkeit und Angemessenheit der verwendeten Vollverben.

Interessant ist, dass es für die Kategorie *Fachbegriffe und Fremdwörter* auch zwischen den Klassenstufen und Schularten keine Unterschiede in der Verwendung gibt. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Klassenstufe und Schulart ähnlich viele registerspezifische Wörter gebrauchen. Bei einem Blick auf die absoluten Zahlen (in diesem Beitrag nicht dargestellt) ist erkennbar, dass die Schülerinnen und Schüler im Prinzip keine

Fachbegriffe und Fremdwörter benutzen. Dies ist ein wichtiger Hinweis für die Messung bildungssprachlich-lexikalischer Fähigkeiten: Es sollte bei der Suche nach Indikatoren zugrunde liegender Fähigkeiten immer überlegt werden, ob die Aufgabe diese Fähigkeiten auch tatsächlich fordert bzw. aufdecken kann. Für die Verwendung von Fachbegriffen und Fremdwörtern ist das Nudelrezept sicherlich nicht die passende Aufgabe, zumal durch die Bildabfolge die wichtigsten Begriffe bereits vorgegeben sind, auch wenn diese dann noch korrekt versprachlicht werden müssen.

| Erwartete Richtung der Designfaktoren | | Klassenstufe: 5 < 9 | Schulart: H < R < G | Familien- sprache: ndF < dF |
|---|--|------------------------|------------------------|-----------------------------------|
| Lexikalische Vielfalt | CTTR | ✓ | ✓ | ∅ |
| Wortbildung | Anzahl an Derivationen, Komposita und Abkürzungen (Typebasis) | ✓ | ✓ | ∅ |
| Lexikalische Besonderheiten | Anzahl an Fachbegriffen und Fremdwörtern | ∅ | ∅ | ∅ |
| Bildungssprachlichkeit der verwendeten Vollverben | Anteil an umgangssprachlichen Vollverben (an allen vorhandenen Vollverben) | ✓ 5 > 9 | ✓ H > R > G | ✓ ndF > dF |
| Angemessenheit der zu erwartenden Vollverben | Anzahl an angemessenen Vollverben der sieben zu erwartenden Teilhandlungen | ✓ | ✓ | ✓ |

Tab. 4: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse; H = Hauptschule; R = Realschule; G = Gymnasium; ndF = nicht deutsche Familiensprache; dF = deutsche Familiensprache; ✓ = Erwartung bestätigt (signifikanter Unterschied zwischen den jeweiligen Gruppen; $p < .05$); ∅ = Erwartung nicht bestätigt (kein signifikanter Unterschied)

Für die beiden Einschätzungsmaße (*Bildungssprachlichkeit der Vollverben* und *Angemessenheit der zu erwartenden Vollverben*) ergeben sich Differenzen zwischen den zwei Sprachgruppen, die erwartungskonform sind. Es scheint also tatsächlich ein Unterschied feststellbar zu sein, ob die bildungssprachlich-lexikalischen Merkmale lediglich ausgezählt werden oder ob untersucht wird, *wie* sie umgesetzt wurden.

Um sich die Effekte zwischen den verschiedenen Teilstichproben noch etwas besser vorstellen zu können, zeigt Abbildung 2 die Ergebnisse für die Variable *Anzahl an angemessenen Verben*. Erreichbar waren hier für die Schülerinnen und Schüler maximal sieben Punkte für die angemessene Versprachlichung der sieben Teilhandlungen (s. Kap. 6.4). Zunächst ist erkennbar, dass diese Maximalpunktzahl im Durchschnitt nicht erreicht wird: Das Maximum sind fünf angemessene Verben in Klassenstufe 9. Dies kann daran liegen, dass die Schülerinnen und Schüler die Handlungsschritte zum Teil ohne ein Verb ausdrücken oder dass tatsächlich unangemessene Verben verwendet wurden. Die beinahe

parallelen Entwicklungsverläufe von Klassenstufe 5 und 9 (linke Seite: blaue und grüne Linie) in Bezug auf die Schulart sind vergleichbar mit den anderen erhobenen Maßen (wie z. B. zur Wortbildung oder CTTR). Das heißt, dass sich die Unterschiede zwischen den Schularten mit steigendem Entwicklungsalter nicht signifikant verändern, sondern ungefähr gleich bleiben bzw. sich parallel entwickeln. In Bezug auf die Familiensprache (rechte Seite) zeigt sich ein anderes Bild: Die Unterschiede, die in der 5. Klassenstufe noch sichtbar sind, sind im 9. Schuljahr praktisch verschwunden. Dort gebrauchen die Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Familiensprache nun ähnlich viele angemessene Verben.

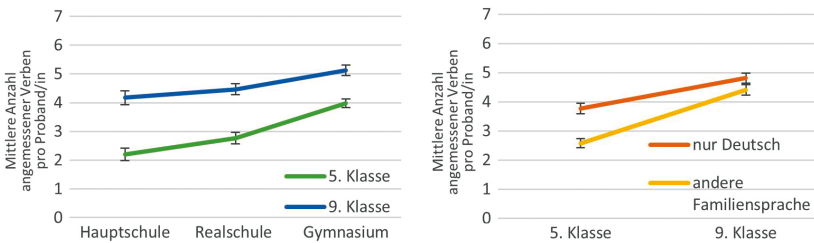


Abb. 2: Mittlere Anzahl an angemessenen Vollverben innerhalb der sieben zu versprachlichenden Teilhandlungen pro Schüler in Abhängigkeit von der Klassenstufe, Schulart und Familiensprache (n = 277)

Wie verhalten sich nun die eingangs gezeigten Texte in Bezug auf die fünf bildungssprachlich-lexikalischen Maße aus Tabelle 3?

Um einen besseren Einblick in die Fähigkeiten von Schüler 1 und 2 zu erhalten, werden in Tabelle 5 zusätzlich weitere Informationen herangezogen, u. a. zur Demographie. Beide Schüler sprechen zu Hause Deutsch und eine andere Familiensprache (Albanisch bzw. Türkisch). Sie haben dieselbe Note in Deutsch, wobei zu beachten ist, dass sie zwei verschiedene Schulformen besuchen: Schüler 1 besucht die Hauptschule, Schüler 2 das Gymnasium. Zur Einschätzung der generellen sprachlichen Voraussetzungen wurden zusätzlich ein Lesetest (Salzburger Lesescreening 5–8; vgl. Auer u. a. 2011) und ein Wortschatztest (Subtest aus dem CFT-20R Intelligenztest; vgl. Weiß 2006) eingesetzt. Im Salzburger Lesescreening sollen 70 still zu lesende Sätze innerhalb von drei Minuten auf ihren Wahrheitsgehalt eingeschätzt werden (z. B. *Markus ist ein bekannter Mädchenname*). Im CFT-20R gilt es, ein Synonym zu einem Zielbegriff aus einer Auswahl von fünf weiteren Begriffen zu finden (z. B. *Acker: a. Pferd, b. Traktor, c. Landwirt, d. Feld, e. Kartoffel*). Beide Schüler zeigen gemessen an ihrem Entwicklungsalter in den zwei Tests eher schwache Leistungen, die vergleichbar sind.

| Schüler 1 | | Schüler 2 | |
|---|--|--|----------------------------|
| <p><i>Ein Topf Wasser reinmachen ein Topf Salz reinmachen kochen lassen danach Nudeln reinpacken 10 Min. warten danach ins Nudelsieb und dann auf ein Teller und essen.</i></p> | | <p><i>Erst die Hände waschen an ein Messbecher aus dem Schrank holen an den Wasserhahn gehen und 5 l rein gießen dann, den Kochtopf auf den Herd stellen und auf 3 drehen und das Wasser in dem Messbecher in den Kochtopf schütten und ein vollen Löffel Salz nehmen und eine Hälfte. Dann kochen lassen bis es blubbert dann die Nudeln reingießen, nach 15 Min. die Nudeln in ein Sieb gießen und danach ab auf den Teller.</i></p> | |
| Probandenbezogene Maße | | Schüler 1 | Schüler 2 |
| Demographische Daten | Klassenstufe | 5 | 5 |
| | Schulart | Hauptschule | Gymnasium |
| | Familiensprache (Gruppe) | Albanisch und Deutsch (ndF) | Türkisch und Deutsch (ndF) |
| | Deutschnote | 3 | 3 |
| Sprachliche Voraussetzungsmaße | Salzburger Lesescreening 5–8 (max = 70) | 29 | 25 |
| | Wortschatztest aus dem CFT 20-R (max = 30) | 8 | 10 |
| Bildungssprachlich-lexikalische Maße | Textlänge (Tokens) | 25 | 74 |
| | CTTR | 2,7 | 3,7 |
| | Komposita, Derivationen und Abkürzungen (auf Basis der Types) | 5 | 7 |
| | Fachbegriffe und Fremdwörter | 0 | 0 |
| | Anteil an umgangssprachlichen Vollverben (an allen vorhandenen) | 42,9% (3 von 7) | 23,1% (3 von 13) |
| | Anzahl an angemessenen Vollverben der sieben zu erwartenden Teilhandlungen (max = 7) | 1,5 | 3 |
| | Gesamteinschätzung der Textqualität (max = 5) | 0,5 | 4,0 |

Tab. 5: Darstellung der Ergebnisse für zwei Einzelfälle

Bezogen auf die verfassten Nudelrezepte ist auffällig, dass Schüler 2 dreimal so viel schreibt wie Schüler 1 (Anzahl Tokens: 74 vs. 25). Schüler 2 erreicht zudem höhere Werte in der lexikalischen Vielfalt (CTTR) und in der Wortbildung. Gemessen an der Textlänge verwendet jedoch auch Schüler 1 recht viele morphologisch komplexe Wörter, wobei es hier wichtig ist, diese genauer zu betrachten. Insbesondere die zwei Komposita *reinmachen* und *reinpacken* müssen

als umgangssprachlich eingestuft werden. Es ist also davon auszugehen, dass sie nicht zu einer höheren Textqualität beitragen. Beim Vergleich der Verbverwendung zeigt sich, was vermutlich neben der Textlänge ausschlaggebend für die Gesamtbeurteilung der Texte war: Bei Schüler 1 findet sich ein deutlich höherer Anteil an umgangssprachlichen Verben (42,9 % vs. 23,1 %) bei insgesamt nur sieben verwendeten Verben. Schüler 2 gebraucht mehr als doppelt so viele Verben (insgesamt 13), und davon wurden von mindestens zwei der drei Beurteiler lediglich drei Verben als umgangssprachlich eingestuft.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass beide Schüler zwar eine ähnliche demographische und sprachliche Ausgangslage aufweisen, dass sie jedoch ihre Texte völlig verschieden umsetzen; das betrifft alle hier untersuchten Dimensionen. Alles zusammengenommen ist vermutlich ausschlaggebend für die sehr unterschiedlichen Gesamturteile (Textqualität: Schüler 1: 0,5 Punkte vs. Schüler 2: 4 Punkte; max. erreichbar waren 5 Punkte).

Das führt zu der Frage, ob und inwieweit der Zusammenhang zwischen der Verwendung der verschiedenen bildungssprachlich-lexikalischen Mittel und der globalen Textqualität für die Gesamtstichprobe tatsächlich statistisch nachweisbar ist:

Die Textqualität wurde in der Studie durch ein Ratingverfahren mit fünf allgemeinen Fragen an den Text erhoben, die von jeweils zwei Studierenden aus dem Bereich der Sprachdidaktik bzw. Linguistik zu beantworten waren (für einen Überblick zu den in der Gesamtstudie verwendeten Maßen der Textqualität siehe Becker-Mrotzek/Grabowski i. Dr. oder Grabowski u. a. 2014). Für die fünf Fragen standen jeweils nur zwei Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung (z. B. Ist der Text adressatenorientiert geschrieben?). Die Zusammenhänge zwischen diesem Globalurteil und den verwendeten bildungssprachlich-lexikalischen Mitteln sind in Tabelle 6 zusammengefasst, getrennt nach Klassenstufe. Dabei ist zu beachten, dass ein höherer Wert (Korrelationskoeffizient: $r_{max} = 1$) auf einen stärkeren Zusammenhang hinweist. Werte über .5 sprechen für einen hohen, Werte zwischen .3 und .5 für einen mittelhohen und Werte unter .3 für einen niedrigen Zusammenhang. Ist das Ergebnis nicht signifikant ($p > .05$), ist dies in Tabelle 6 durch einen Strich gekennzeichnet.

| Erhobene bildungssprachlich-lexikalische Maße | Klassenstufe 5 | Klassenstufe 9 |
|--|----------------|----------------|
| CTTR | .26 | .33 |
| Anzahl an Derivationen, Komposita und Abkürzungen | .25 | – |
| Anzahl an Fachbegriffen und Fremdwörtern | – | – |
| Anteil an nicht umgangssprachlichen Vollverben (an allen vorhandenen) | .35 | .33 |
| Anzahl an angemessenen Vollverben der sieben zu erwartenden Teilhandlungen | .59 | .26 |

Tab. 6: Zusammenhangsmuster gemessen am Korrelationskoeffizienten (r) zwischen den aus den Texten generierten bildungssprachlich-lexikalischen Variablen und der Textqualität; für Klassenstufe 9 ($n = 131$) und Klassenstufe 5 ($n = 146$); $p < .05$

Wie vermutet, gibt es keinen Zusammenhang zwischen den Fachbegriffen und Fremdwörtern und der Textqualität, weil diese Mittel in den Texten aufgabenbedingt nicht vorkommen. Für die restlichen Mittel gilt: Je mehr von ihnen eingesetzt werden bzw. je angemessener sie sind, desto besser wird der Text bewertet. Die verwendeten Wortbildungen scheinen in Klassenstufe 9 nicht mehr ausschlaggebend für die Textqualität zu sein.

Am auffälligsten ist der Wert für den Zusammenhang zwischen der Anzahl an angemessenen Vollverben und der Textqualität in Klassenstufe 5: Je mehr adäquate Verben hier in den Texten vorkommen, desto höher ist die Gesamtqualität der Schreibprodukte ($r = .59$). Ebenso ergeben sich für den Anteil der Verben, die als angemessen eingestuft wurden, mittelstarke Zusammenhänge mit der Textqualität sowohl in Klassenstufe 5 ($r = .35$) als auch in Klassenstufe 9 ($r = .33$). Die Wahl der Verben scheint sich also tatsächlich auf die globale Einschätzung der Qualität des Textproduktes auszuwirken. Dies kann als ein erster wichtiger Ansatzpunkt für die didaktische Förderung des bildungssprachlichen Wortschatzes bzw. der Textproduktion verstanden werden.

7 Fazit – Was lässt sich aus der empirischen Untersuchung ableiten?

Die Ergebnisse der empirischen Studie haben gezeigt, dass es erwartungskonforme Unterschiede im Gebrauch bildungssprachlich-lexikalischer Mittel zwischen den verschiedenen Klassenstufen und auch zwischen den Schularten gibt. Der bildungssprachliche Wortschatz scheint sich altersbedingt und schulartenabhängig zu entwickeln: Je älter die Schülerinnen und Schüler und je höher der angestrebte Bildungsabschluss, desto vielfältiger und differenzierter bzw. angemessener ist der Wortschatz, der beim Schreiben von Texten verwendet wird. Kinder und Jugendliche, die neben Deutsch eine weitere bzw. die eine andere Familiensprache sprechen, unterscheiden sich von monolingual Deutsch sprechenden Kindern und Jugendlichen nicht in Bezug auf den Umfang, aber in Bezug auf die Differenziertheit und Angemessenheit beim Gebrauch bildungssprachlich-lexikalischer Mittel.

Dies ist eine wichtige Erkenntnis, weil sie deutlich macht, dass es bei der Untersuchung von Wortschatzfähigkeiten insbesondere von Schülerinnen und Schülern mit anderer Familiensprache darum gehen muss, die Art der Umsetzung und damit die Angemessenheit sprachlicher Äußerungen zu beachten. Aktuell wird bildungspolitisch viel über mögliche Förderkonzepte besonders von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen diskutiert (z. B. *KomBi* – Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung; *BiSS* – Bildung in Sprache und Schrift; vgl. auch Lütke i. d. Bd.). Es scheint klar, dass diese Gruppe vor besonderen Herausforderungen im Unterricht steht, gerade weil die Anwendung bildungssprachlicher Äußerungen im Fachunterricht erwartet, didaktisch aber nur selten vermittelt wird (vgl. hierzu auch Müller/Dittmann-Domenichini 2007, Thürmann 2011).

Aus den Befunden der hier vorgestellten empirischen Untersuchung ließe sich als ein unterrichtlicher Förderaspekt die Arbeit an Verben ableiten. Dabei soll es nicht um das Erlernen von Verben im Sinne von Vokabellernen gehen, sondern vielmehr darum zu verstehen, dass mit der Benutzung eines Verbs schon der Handlungsrahmen geschaffen ist, da dem Verb im Satz eine zentrale Rolle zukommt. „Ein Verb, das ist so, wie wenn man im dunklen Raum das Licht anknipst. Mit einem Schlag ist eine Szene da.“ (Heringer 1984: 49) Durch seine Verwendung wird festgelegt, welche weiteren Elemente im Satz gefordert sind (Subjekt, Objekte). Im Unterricht ließe sich gezielt besprechen, welche Verben für welche Aufgabenstellung und welchen Kontext adäquat sind, da sie eher bildungssprachnah sind, und für welchen nicht – so z. B. im Kochrezept *jmd. etwas servieren* vs. *jmd. etwas geben* oder *etwas reintun* vs. *etwas hineingießen*. Von einer derartigen Herangehensweise würden alle Schulfächer profitieren, in denen Texte geschrieben werden.

Aus experimenteller forschungsbezogener Sicht könnte man sich fragen, ob es gemessen am zeitlichen Aufwand nicht auch ausreichend gewesen wäre, den Wortschatz bzw. das bildungssprachlich-lexikalische Ausdrucksvermögen der Schülerinnen und Schüler über einen standardisierten Test zu erheben. Die bisherigen Ausführungen sollten jedoch gezeigt haben, dass es kaum Diagnostikinstrumente für das Jugendalter gibt und dass die wenigen, die zu finden sind, für die Einschätzung der tatsächlichen Kompetenzen ungeeignet sind. Testverfahren gehen fast immer selektiv vor. Das bedeutet, dass sie sich nur auf spezielle Begriffe fokussieren und Sprache nicht umfassend, nicht kontextsensitiv und vor allem nicht ressourcenorientiert betrachten. Dadurch kann nur eingeschränkt auf die für die Schule relevanten sprachlichen Kompetenzen geschlossen werden, sodass keinerlei Aussagen über *die* Lage der Sprache an deutschen Schulen erlaubt wären.

Dennoch stellen auch die hier gezeigten Befunde nur einen kleinen Ausschnitt der aktuellen Lage dar. Es handelt sich keineswegs um eine repräsentative Wiedergabe der momentanen Situation an deutschen Schulen. Dafür ist die Stichprobe zu klein und die Auswahl der Probandinnen und Probanden noch zu spezifisch (Standort, Schulart, Klassenstufe). Hinzu kommen Einflussgrößen, wie die Entscheidung für die Schreibaufgabe (Textsorte und Profilierungsgrad; siehe Kriterien nach Bachmann/Becker-Mrotzek 2010), die zu untersuchenden sprachlichen Mittel und die Wahl des Textqualitätsmaßes. In der Studie von Mathiebe (2018), auf die sich dieser Beitrag bezieht, wurde bspw. eine weitere Schreibaufgabe (Unfallbericht) analysiert. Im Vergleich zeigten beide Textsorten (Instruktion vs. Bericht) zum Teil ähnliche Muster, vor allem in Bezug auf die Effekte von Klassenstufe ($5 < 9$) und Schulart (Hauptschule $<$ Realschule $<$ Gymnasium), zum Teil ließen sich einige der untersuchten bildungssprachlich-lexikalischen Mittel in den Berichtstexten aber auch gar nicht finden. Dies war sehr wahrscheinlich nicht den zugrunde liegenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler geschuldet, sondern vielmehr der Textsorte und dem unterschiedlichen Profilierungsgrad der Aufgabe. Nicht jede Schreib-

aufgabe fordert im selben Ausmaß die Verwendung derselben bildungssprachlich-lexikalischen Mittel.

Nichtsdestotrotz lassen sich aus textbasierten Untersuchungen eher erste Ansatzpunkte für die Verbesserung des bildungssprachlichen Wortschatzes von Schülerinnen und Schülern ableiten als über einen einfachen Wortschatztest, in dem isoliertes Wortwissen abgefragt wird. Denn es scheint weitaus zielführender, die Fähigkeiten unter den Bedingungen zu überprüfen, unter denen sie im Unterrichtsgeschehen letztlich gebraucht und bewertet werden, und dabei die Textsorten und Aufgabenstellungen einzusetzen, die in der Schule relevant sind (sog. ökologische Validität). Nur so können die tatsächlichen Akteure im Bildungsbereich (u. a. Kultusministerien, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler) von wissenschaftlichen Forschungsprojekten und ihren Befunden profitieren und gemeinsam das oberste Ziel der erfolgreichen Bildungsteilhabe verfolgen.

Literatur

- Aitchison, Jean (1993): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford.
- Anderson, Richard/Freebody, Peter (1981): *Vocabulary Knowledge*. In: John Guthrie (Hg.): *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. International Reading Association, S. 77–117.
- Auer, Michaela/Gruber, Gabriele/Mayringer, Heinz/Wimmer, Heinz (2011): *SLS 5–8. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5–8*. Göttingen.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): *Schreibaufgaben situieren und profilieren*. In: Thorsten Pohl, Torsten Steinhoff (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg, S. 191–201.
- Baayen, Harald/Piepenbrock, Richard/Gulikers, Léon (1995): *The Celex Lexical Database*. Philadelphia, PA.
- Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim (i. Dr.): *Schreibkompetenz in der Sekundarstufe: Theorie, Diagnose und Förderung*. Münster.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brinkhaus, Moti/Grabowski, Joachim/Hennecke, Vera/Jost, Jörg/Knopp, Matthias/Schmitt, Markus/Weinzierl, Christian/Wilmsmeier, Sabine (2015): *Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme als Teilkomponenten der Schreibkompetenz: von der diagnostischen Absicherung zur didaktischen Implementierung*. In: Angelika Redder, Johannes Naumann, Rosemarie Tracy (Hg.): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster, S. 177–205.
- Butler, Frances/Lord, Carol/Stevens, Robin/Borrego, Malka/Bailey, Alison (2004): *An Approach to Operationalizing Academic Language for Language Test Development Purposes. Evidence from Fifth-Grade Science and Math*. Los Angeles, CA: Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). Online-Publikation: <https://cresst.org/wp-content/uploads/R626.pdf>, abgerufen am 29.07.2021.

- Carey, Susan/Bartlett, Elsa (1978): Acquiring a Single New Word. In: Proceedings of the Stanford Child Language Conference 15, S. 17–29.
- Eckhardt, Andrea (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster.
- Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Gerhard Helbig (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, S. 864–871.
- FD-LEX (2018): Forschungsdatenbank Lernertexte. Hg. von Michael Becker-Mrotzek und Joachim Grabowski. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: <http://www.fd-lex.de>, abgerufen am 23.06.2021.
- Flood, James/Lapp, Diane/Squire, James/Jensen, Julie (1991): Handbook of Research on Teaching the English Language Arts. New York, NY.
- Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Jörg Kilian, Birgit Brouër, Dina Lüttenberg (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, S. 478–499.
- Grabowski, Joachim/Becker-Mrotzek, Michael/Knopp, Matthias/Jost, Jörg/Weinziel, Christian (2014): Comparing and Combining Different Approaches to the Assessment of Text Quality. In: Dagmar Knorr, Carmen Heine, Jan Engberg (Hg.): Methods in Writing Process Research. Frankfurt am Main, S. 147–165.
- Grobe, Cary (1981): Syntactic Maturity, Mechanics, and Vocabulary as Predictors of Quality Ratings. In: Research in the Teaching of English 15, S. 75–85.
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch Max-Planck-Gesellschaft. Göttingen, S. 36–51.
- Haß-Zumkehr, Ulrike (2000): Wortschatz ist mehr als „viele Wörter“. Die Aufgabe der Abteilung Lexik des IDS. In: Sprachreport 16/2, S. 2–7.
- Heringer, Hans Jürgen (1984): Neues von der Verbszene. In: Gerhard Stickel (Hg.): Pragmatik in der Grammatik. Jahrbuch 1983 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf, S. 34–64.
- Huneke, Hans Werner/Steinig, Wolfgang (1997): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin.
- Kauschke, Christina (2000): Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen. Tübingen.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Hartmut Günter, Jürgen Baurmann (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin, S. 587–604.
- Mathiebe, Moti (2018): Wortschatz und Schreibkompetenz – Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten der Sekundarstufe I. Münster.

- McGregor, Karla/Newman, Robyn/Reilly, Renee/Capone, Nina (2002): Semantic Representation and Naming in Children With Specific Language Impairment. In: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR* 45/5, S. 998–1014.
- Müller, Romano/Dittmann-Domenichini, Nora (2007): Die Entwicklung schulisches-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie. In: *Linguistik online* 32, S. 71–93.
- Nation, Ian (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge.
- Neugebauer, Claudia/Nodari, Claudio (1999): Aspekte der Sprachförderung. In: Mathilde Gyer, Brigitte Heckendorn-Heinimann (Hg.): *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz*. Bern, S. 161–175.
- Olinghouse, Natalie/Wilson, Joshua (2013): The Relationship Between Vocabulary and Writing Quality in Three Genres. In: *Reading and Writing Quarterly* 26, S. 45–65.
- Quasthoff, Uta/Goldhahn, Dirk/Eckart, Thomas (2015): Building Large Resources for Text Mining: The Leipzig Corpora Collection. In: Chris Biemann, Alexander Mehler (Hg.): *Text Mining – From Ontology Learning to Automated Text Processing Applications*. Berlin, S. 3–24.
- Read, John (2000): *Assessing Vocabulary*. Cambridge.
- Römer, Christine/Matzke, Brigitte (2010): *Der deutsche Wortschatz. Struktur, Regeln und Merkmale*. Tübingen.
- Rothweiler, Monika/Meibauer, Jörg (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – ein Überblick. In: Jörg Meibauer, Monika Rothweiler (Hg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen, S. 9–31.
- Schroeder, Sascha/Wurzner, Kay/Heister, Julian/Geyken, Alexander/Kliegl, Reinhold (2015): childLex: A Lexical Database of German Read by Children. In: *Behavior Research Methods* 47/4, S. 1085–1094.
- Steinig, Wolfgang (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster.
- Szagan, Gisela (2013): *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim.
- Thürmann, Eike (2011): Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen. Online-Publikation: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/getFile.php?id=5179>, abgerufen am 06.01.2020.
- Ure, Jean (1971): Lexical Density and Register Differentiation. In: George Perren (Hg.): *Applications of Linguistics. Selected Papers of the 2nd International Congress of Applied Linguistics 1969*. Cambridge, S. 443–452.
- Weiß, Rudolph (2006): Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest – Revision (WS/ZF-R). CFT 20-R. Göttingen.

Nicht nur Nomen – Schulischer Grammatikerwerb am Beispiel der Nominalgruppe

1 Einleitung¹

Bildungssprache gilt als besondere sprachliche Herausforderung für Schülerinnen und Schüler und als wichtige Voraussetzung für schulischen Erfolg (vgl. Gogolin 2007: 73, Riebling 2013: 106 f.). Normativ betrachtet handelt es sich bei Bildungssprache um die Sprache, die von erfolgreichen Schülerinnen und Schülern erwartet wird (vgl. Feilke 2012a: 6 f.). Wie Schülerinnen und Schüler lernen, bildungssprachliche grammatische Strukturen im schriftsprachlichen Sprachhandeln zu verwenden und wie sich darin „Sprache im Werden“ manifestiert, wird in diesem Beitrag untersucht.

Einen ersten Eindruck davon, welche grammatischen Strukturen in Schülertexten auf dem Weg zur souveränen Nutzung der Bildungssprache zu beobachten sind, vermitteln die folgenden Beispiele:

- (1) Ich wäre für Sportgeräte. (Argumentation Jahrgang 5 S506A3)²
- (2) Sehr geehrte Frau Grotje,
in diesem Brief wollte ich meine Meinung zu den Veränderungen durch den Förderverein an meiner Schule äußern. Ich bin der Meinung, dass gerade die höheren Klassen sich mehr über eine Sitzecke als über die Spielgeräte freuen würden. [...] (Argumentation Jahrgang 9 S902A3)³

Die Beispiele enthalten jeweils die gleiche Sprachhandlung zum gleichen Thema: eine Positionierung zur Frage der Anschaffung von Sport-/Spielgeräten oder – alternativ – einer Sitzecke für eine Schule. Sie sind jedoch sprachlich unterschiedlich gestaltet. Der Schüler aus dem 9. Jahrgang verwendet für die

-
- 1 Ich danke Ursula Bredel und Helmuth Feilke für die konstruktive Unterstützung insbesondere bei der Ergebnisdiskussion. Für die Unterstützung bei der Auswertung der Nominalgruppen und die Korrektur des Beitrags danke ich Laura Baden, Dina Lüttenberg, Niklas Reichel, Lucia Zahradníček und in besonderem Maße Sandra Rybicki.
 - 2 Bei diesen Kürzeln handelt es sich um den Schülercode, mit dem die Beispiele den verschiedenen Schülerinnen und Schüler, die an der Erhebung teilgenommen haben, zugeordnet werden können.
 - 3 Die Beispiele stammen aus dem FD-LEX-Korpus, das im Rahmen des BMBF-Projekts „Unterrichtliche Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz“ in 5. und 9. Klassen an Gesamtschulen und Gymnasien in Köln und Hannover erhoben wurde und online zur Verfügung steht (FD-LEX 2018). Daraus wurde in dieser Studie eine Auswahl verwendet.

Sprachhandlung deutlich längere und ausgebautere Sätze als die Schülerin des 5. Jahrgangs, die hierzu nur einen einfachen Satz verfasst. Der Neuntklässler kontextualisiert seine Position mit einem Einleitungssatz, in dem er spezifiziert, wozu er seine Meinung äußern möchte – und dies, indem er die Nominalgruppe *meine Meinung* mit zahlreichen Attributen versieht:

- a) *meine Meinung [zu den Veränderungen]*
- b) *zu den Veränderungen [durch den Förderverein]*
- c) *durch den Förderverein [an meiner Schule]*

Die Attribute in den eckigen Klammern bestimmen jeweils das vorangegangene Nomen genauer. Seine Meinung stellt der Schüler anschließend mit einem komplexen Satz dar, der einen *dass*-Nebensatz als Attribut enthält.

Dass Schülerinnen und Schüler sich in höheren Jahrgängen anders ausdrücken, ist erwartbar. Die Beispiele legen die Annahme nahe, dass sich diese Entwicklung unter anderem am Gebrauch von Attributen festmachen lässt. Eine plausible Hypothese ist daher, dass der Attributgebrauch von Klasse 5 bis Klasse 9 ansteigt. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass Schülerinnen und Schüler von Jahrgang 5 bis Jahrgang 9 auch lernen, verschiedene Arten von Attributen zu verwenden. Diese Entwicklungsprozesse finden im institutionellen Kontext Schule statt, in dem Schülerinnen und Schüler implizit durch das Lesen und Verfassen von Texten sowie durch explizite Instruktion an den Gebrauch von Attributen herangeführt werden. Zum einen werden Schülerinnen und Schüler in Schulbüchern für höhere Jahrgangsstufen zunehmend mit komplexeren Nominalgruppen konfrontiert (vgl. Pohl 2017: 272, Gätje/Langlotz 2020: 291 f.). Zudem machen neue didaktische Textgattungen, die sie verfassen sollen, verstärkt den Gebrauch von Attributen erforderlich, z.B. Beschreibungen oder Charakterisierungen literarischer Figuren. Zum anderen werden Schülerinnen und Schüler bereits in der Grundschule unterrichtlich zum Attributgebrauch angeleitet. Speziell bei narrativen Texten wird häufig auf das schreibdidaktische Brauchtum „Verwende schmückende Adjektive“ zurückgegriffen (vgl. Pohl 2014: 256).

2 Grammatische Strukturen und Bildungssprache

Bildungssprache wird als ein sprachliches Register verstanden, d.h. als eine Auswahl bestimmter sprachlicher Strukturen aus dem Gesamtsystem einer Sprache, die für bestimmte kommunikative Kontexte spezifische Funktionen haben (vgl. Halliday/Hasan 1989: 47). Dabei handelt es sich jedoch nicht um ein in sich geschlossenes Teilsystem mit festen Grenzen zu anderen Registern. Register, die der Bildungssprache ähnlich sind, sind z.B. Wissenschaftssprache und Fachsprache, die in vergleichbaren Situationen verwendet werden. Alle diese Register sind als konzeptionell schriftlich zu betrachten, d.h. dass sie strukturell die Anforderungen zerdehnter Kommunikation (d.h. asynchron, unpersönlich und ohne gemeinsamen Kontext) erfüllen und über eine hohe Informationsdichte, Elaboriertheit, Komplexität und höhere Planung verfügen

(vgl. Koch/Oesterreicher 1985, vgl. auch Kleinschmidt-Schinke und Feilke i. d. Bd.).

Das Register Bildungssprache umfasst Sprache in Lehr-Lern-Kontexten mit dem Ziel der Wissensvermittlung bzw. Wissensgewinnung. Entsprechend den Anforderungen dieser kommunikativen Bedingungen werden bei der Produktion von sprachlichen Äußerungen bestimmte sprachliche Mittel aus dem Gesamtsystem ausgewählt, wobei die Wahl intertextuell durch andere Texte dieses Registers beeinflusst wird (vgl. Halliday/Hasan 1989: 47). Lehr-Lern-Situationen in der Schule werden sprachlich fachspezifisch gestaltet. Der Bildungssprache wird in diesem Zusammenhang auch eine Vermittlungsfunktion für den Auf- und Ausbau von Fachsprachen zugeschrieben. In der Schule gibt es dafür zum Teil eigene sprachliche Regeln, die für Zwecke des Lernens konstruiert sind (vgl. Feilke 2012b).

Um die Entwicklung von Bildungssprache in Schülertexten beschreiben zu können, wurden in verschiedenen Publikationen Merkmale grammatischer Strukturen aufgelistet, die als bildungssprachlich gelten. Morek/Heller (2012) haben diese Merkmalslisten aus diversen wissenschaftlichen Arbeiten zusammengestellt (vgl. dazu auch Fornol 2020, Ahrenholz 2017), diskutieren einen solchen formalen Zugang zur Bildungssprache jedoch kritisch. Folgende Merkmale von Bildungssprache werden häufig genannt:⁴

- Konjunkturen (z. B. *aber* und *obwohl*)
- Satzgefüge (z. B. Nebensätze, erweiterte Infinitive)
- komplexe Attribute bzw. erweiterte Nominalgruppen (z. B. *ein Argument für den Erhalt der Hausaufgaben*)⁵
- Nominalisierungen (z. B. *Erhalt von Hausaufgaben für Hausaufgaben erhalten*)
- Funktionsverbgefüge (z. B. *zur Explosion bringen, einer Prüfung unterziehen*)
- Konjunktiv (z. B. *Dies sei seine Aussage*)
- unpersönliche Konstruktionen (z. B. Passiv: *Das Experiment wurde durchgeführt*)

Im Anschluss an Morek/Heller (2012) wäre zu fragen: Warum gerade diese Strukturen? Welche Praktiken und Funktionen stützen sie? Und unter welchen Bedingungen können die genannten grammatischen Merkmale, die ja auch in der Alltagssprache auftreten, als bildungssprachlich eingestuft werden?

Diesen Fragen soll im Folgenden aufbauend auf einer empirischen Studie nachgegangen werden, die sich exemplarisch auf das Merkmal der komplexen Attri-

4 Eine klare Trennung von lexikalischen und grammatischen Merkmalen ist nur schwer möglich, bspw. werden Nominalisierungen auch als lexikalische Merkmale betrachtet (vgl. Riebling 2013: 134).

5 Der Ausdruck *komplex* kann unterschiedlich verstanden werden: z. B. einerseits in Bezug auf die Anzahl von Attributen, andererseits auch in Bezug auf die Form von Attributen, so gelten Partizipialattribute als stark verdichtend.

bute bezieht. Ausgehend von den in der Einleitung formulierten Hypothesen werden dabei Nominalgruppen und ihre Attribute in unterschiedlichen Jahrgängen untersucht und sowohl Anzahl als auch Arten von Attributen verglichen. Zuvor soll jedoch diskutiert werden, inwiefern grammatische Strukturen mit bildungssprachlichen Funktionen zusammenhängen.

3 Zusammenhang grammatischer Strukturen und bildungssprachlicher Funktionen

3.1 Kommunikative Anforderungen von Bildungssprache

Der Frage, warum bestimmte grammatische Strukturen als bildungssprachlich eingeordnet werden, kann ausgehend von funktionalen kommunikativen Anforderungen und sprachlichen Konventionen nachgegangen werden.

Zum einen muss Bildungssprache funktionale Anforderungen erfüllen: Sie wird zur Kommunikation über fachlich anspruchsvolle Inhalte genutzt, die wesentlich sprachlich geprägt sind. Neben dem Inhaltsaspekt können bildungssprachliche Merkmale auch unter dem Beziehungsaspekt betrachtet werden (vgl. Feilke 2012a: 10). Feilke definiert vier bildungssprachliche Sprecherstrategien, für die bestimmte grammatische Mittel genutzt werden können: Explizieren, Verdichten, Verallgemeinern, Diskutieren. Verallgemeinern und Diskutieren sind unter dem Beziehungsaspekt als Strategien der von einer konkreten Situation unabhängigen und unpersönlichen Kommunikation zu betrachten, mit ihnen lassen sich Sachverhalte als hypothetisch und diskussionswürdig darstellen (vgl. ebd.: 9). Die Strategien Explizieren und Verdichten dienen dazu, Sachverhalte möglichst explizit und genau, aber gleichzeitig komprimiert inhaltlich auszudrücken (vgl. ebd.: 8). Die in der obigen Liste aufgeführten Merkmale lassen sich problemlos auf diese verschiedenen Strategien beziehen; so können z. B. Attribute zur Explizierung, d. h. etwas genauer darzustellen, und Verdichtung, d. h. etwas knapp und präzise darzustellen, genutzt werden (vgl. Kap. 4.2).

Neben den funktionalen kommunikativen Anforderungen folgt Bildungssprache zum anderen sprachlichen Konventionen und ist von wiederkehrenden grammatischen und konventionellen Mustern geprägt. So ist die Wahl einer bestimmten grammatischen Konstruktion (z. B. eines bestimmten Attributs) nicht immer völlig frei, sondern häufig vor dem Hintergrund spezifischer grammatischer Beschränkungen sowie sozial und kulturell geprägter sprachlicher Routinen und Formulierungsmuster zu treffen (vgl. Feilke 2012b). Bezogen auf grammatische Muster lässt sich am Beispiel von Attributen beobachten, dass bestimmte Nomen bestimmte Formen von Attributen nach sich ziehen: So erfordert das Nomen *Glückwunsch* die Präposition *zu* (z. B. *Glückwunsch zu deinem Geburtstag*); *zu* kann hier nicht durch andere Präpositionen ausgetauscht werden. Es gibt zudem im Sprachgebrauch übliche Kollokationen (z. B. *Hände waschen*, aber *Zähne putzen*), die statistisch häufig in einer bestimmten Kombination zu beobachten sind (vgl. Bubenhofer/Scharloth 2010). Solche gebräuch-

lichen Wortverbindungen sind konventionell sprachlich vorgeprägt und haben in ihrer spezifischen Form oft einen semantischen Mehrwert (vgl. Feilke 1994: 224). Bezogen auf konventionelle bzw. kulturell geprägte Muster lässt sich feststellen, dass für die Produktion von gattungstypischen Sprachhandlungen Textprozeduren als musterhafte, kulturell geprägte Formulierungen für gewisse Sprachhandlungen zur Verfügung stehen (z. B. *In dem Text X geht es um X*, vgl. Feilke 2012b sowie Feilke i. d. Bd.). Es handelt sich bei Textprozeduren um lexikogrammatistische Muster, die aus feststehenden Ausdrücken in einer bestimmten grammatischen Struktur bestehen (vgl. ebd.). Dabei enthalten solche Sprachgebrauchsmuster häufig Slots, d. h. flexibel zu füllende Leerstellen (hier mit X angedeutet). Über derartige Formulierungsmuster für spezifische schulsprachliche kommunikative Anforderungen zu verfügen, ist Teil bildungssprachlicher Fähigkeiten (vgl. Feilke 2012a), da diese auch zum Lösen von Problemen benötigt werden, wie sie in schulischen Aufgaben gestellt werden.

3.2 Untersuchung grammatischer Mittel in bildungssprachlichen Funktionen

Die Untersuchung grammatischer Mittel und bildungssprachlicher Funktionen kann aus verschiedenen Perspektiven erfolgen. Eine Möglichkeit ist, ausgehend von einer bildungssprachlichen kommunikativen Strategie zu fragen, welche grammatischen Mittel diese kommunikative Funktion stützen (a). Eine weitere Perspektive geht von einer bestimmten grammatischen Struktur aus und fragt, welche kommunikativen (bildungssprachlichen) Funktionen diese erfüllen kann (b). Beide Vorgehensweisen werden im Folgenden jeweils an einem Beispiel erläutert.

- (a) Deagentivierung: Als eine bildungssprachliche kommunikative Strategie gilt z. B. die Deagentivierung. Darunter ist die Nutzung bestimmter grammatischer Muster zur Ausblendung des Handelnden bei Handlungsprädikaten (z. B. durch Passiv) zu verstehen. Deagentivierungsmuster stellen eine sprachliche Realisierungsform des unpersönlichen Schreibens dar (vgl. Hennig/Niemann 2013: 443). Deagentivierung kann mithilfe verschiedener grammatischer Mittel umgesetzt werden (s. Bsp. [3]). Sie haben die Funktion, Handlungsresultate zu thematisieren, wobei vom Handelnden bzw. Agens abgesehen wird.

(3) Der Förderverein schafft Spielgeräte an.

Hier ist *der Förderverein* das Agens (also der kontrolliert und intentional handelnde Akteur). Er ist als Subjekt dem Prädikat *anschaffen* zugeordnet, das im Aktiv steht. Folgende Beispiele stellen grammatische Strategien der Deagentivierung dar:

- (3a) Man schafft Spielgeräte an. (→ Subjekt durch unspezifisches Pronomen *man* ersetzt)
 (3b) Spielgeräte werden (vom Förderverein) angeschafft. (→ Passiv)

- (3c) Die Anschaffung von Spielgeräten durch den Förderverein ...
(→ Nominalisierung)
- (3d) Die durch den Förderverein angeschafften Spielgeräte ... (→ Partizipialattribut)

Strebt man eine Untersuchung bildungssprachlicher Fähigkeiten in Bezug auf die Funktion der Deagentivierung an, müssen diese verschiedenen grammatischen Möglichkeiten erfasst und ausgewertet werden. Eine reine Fokussierung auf das Passiv würde zu kurz greifen.

- (b) Konjunktionen: Ein weiteres Beispiel sind Konjunktionen, die logische Beziehungen zwischen Sätzen ausdrücken können. Ausgehend von der grammatischen Perspektive werden bspw. konjunktionale Nebensätze als typisches bildungssprachliches Mittel betrachtet. Schülerinnen und Schüler können bereits in frühen Stadien der Schreibentwicklung Nebensätze produzieren (vgl. Binanzer/Langlotz 2019). Auch Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und niedrigem Sprachstand können Nebensätze z. B. mit *weil* einleiten, d. h. einen kausalen Zusammenhang herstellen (vgl. ebd.). Der Gebrauch von mit *obwohl* eingeleiteten Nebensätzen lässt sich jedoch erst in der Sekundarstufe nachweisen, selbst im 9. Jahrgang gibt es für die Verwendung von *obwohl* nur sehr wenige Belege (vgl. Langlotz 2014: 104). Die bildungssprachliche Herausforderung besteht offensichtlich weniger darin, ein Satzgefüge mit einem Nebensatz zu produzieren, sondern vor allem in der kognitiven Leistung, die mit dem Gebrauch bestimmter nebenordnender Konjunktionen (wie *obwohl*) verbunden ist. Während mit *weil* einfache Begründungen ausgedrückt werden, wird mit dem konzessiven Subjunktor *obwohl* ein Argument einer Gegenposition eingeräumt, das im übergeordneten Hauptsatz jedoch entschärft wird.

Schülerinnen und Schüler müssen sich für den Gebrauch von *obwohl* eine alternative Position überlegen, d. h. zur Antizipation anderer Perspektiven in der Lage sein, und damit dialogisch-kontrovers argumentieren können (vgl. Rezat 2011: 50). Hierbei handelt es sich um ein wesentliches Merkmal einer guten Argumentation (vgl. ebd.). Zum Ausdruck der konzessiven Relation stehen auch andere sprachliche Mittel wie der paarige Ausdruck *zwar ... aber* zur Verfügung, mit dem zwei Hauptsätze verknüpft werden können. Für die Betrachtung der bildungssprachlichen Struktur *Nebensatz* spielt es also eine große Rolle, welche semantische Relation mit dem einleitenden Verknüpfungswort ausgedrückt wird und welche kognitive Operation damit verbunden ist (vgl. dazu den Beitrag von Feilke i. d. Bd.).

Der vorliegende Beitrag folgt dieser Perspektive mit der Untersuchung von attribuierten Nominalgruppen. Daher sollen nun die formalen Eigenschaften von Nominalgruppen näher betrachtet werden, bevor deren bildungssprachliche Funktionen besprochen werden.

4 Nominalgruppen

4.1 Formale Eigenschaften

Innerhalb eines Satzes werden Wörter zu unterschiedlich komplexen Einheiten, den Wortgruppen, zusammengesetzt. Wortgruppen verfügen mindestens über einen Kern; im Fall der Nominalgruppe bildet das Nomen den Kern (vgl. z. B. Gallmann 2016b: 782). Der nominale Kern wird häufig durch einen Artikel begleitet und durch Attribute spezifiziert. Für Letztere sind in der Einleitung bereits verschiedene Beispiele aufgeführt worden. Attribute sind Konstituenten (Teile) von Wortgruppen, d. h. sie treten nicht selbstständig in Sätzen auf. Ob eine Reihe von Wörtern eine Wortgruppe und diese wiederum als Ganzes ein Satzglied bildet, lässt sich dadurch testen, dass die Wörter als Gruppe im Satz verschoben werden können, ohne dass sich die Satzbedeutung ändert. In den folgenden Beispielen ist die Nominalgruppe in eckige Klammern gefasst; der Kern der Nominalgruppe ist kursiv gedruckt, die Attribute sind unterstrichen.

(4) Auf der linken Straßenseite steht [das *Auto* meines Vaters].

(4a) [Das *Auto* meines Vaters] steht auf der linken Straßenseite.

(4b) *Das *Auto* steht auf der linken Straßenseite meines Vaters.

Die Nominalgruppe *meines Vaters* kann nicht ohne den Teil *das Auto* stehen und stellt somit ein Attribut zu *Auto* dar.

Attribute können unterschiedliche Positionen innerhalb der Nominalgruppe einnehmen und in verschiedenen grammatischen Formen auftreten.

| Artikel | Pränominales Attribut | Kern | Postnominale Attribute | |
|---------|----------------------------|----------------|------------------------------|--------------------------|
| Die | vertretene | <i>Meinung</i> | | |
| | Partizipialattribut | | | |
| Die | eigene | <i>Meinung</i> | einer Schülerin | |
| | Adjektivattribut | | Genitivattribut | |
| Die | eigene | <i>Meinung</i> | einer Schülerin, | dass Spielgeräte ange- |
| | Adjektivattribut | | Genitivattribut | Nebensatzattribut |
| Die | von Peter vertretene | <i>Meinung</i> | zu Spielgeräten, | die angeschafft werden |
| | Partizipialattribut | | Präpositionalattribut | Nebensatzattribut |

Tab. 1: Aufbau der Nominalgruppe

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, sind nominale Kerne mit unterschiedlichen Attributen mehr oder weniger erweiterbar: Attribute können in Form

- eines einfachen Adjektivs (*eigene*),
- eines Partizips (*vertretene*),
- einer Nominalgruppe im Genitiv (*einer Schülerin*),

- eines Nebensatzes (*dass Spielgeräte angeschafft werden sollen*),
- einer Präpositionalgruppe (*zu Spielgeräten*)

auftreten (vgl. auch Gallmann 2016b: 814 f., sowie Eisenberg 2013: 238 ff.).

Dabei zeigt sich, dass Nominalgruppen auch weitere Nominal- oder Präpositionalgruppen enthalten können, die den Kern näher bestimmen.

Zudem können Attribute sowohl pränominal (d. h. vor dem Nomen) als auch postnominal (d. h. nach dem Nomen) positioniert werden. Die Position ist jedoch nicht beliebig; bestimmte Attributformen können (abgesehen von gewissen Ausnahmen) entweder nur vor oder nur nach dem Nomen stehen.

4.2 Bildungssprachliche Funktionen

In Kapitel 3 wurde bereits erläutert, dass grammatische Strukturen bildungssprachliche Funktionen übernehmen und zudem musterhaft geprägt sein können. Nach der grammatischen Beschreibung sollen nun die bildungssprachlichen Funktionen der Nominalgruppe erläutert werden.

Nominalgruppen haben grundsätzlich die Funktion der Gegenstandskonstitution bzw. Referenz auf außersprachliche Gegenstände (vgl. Hoffmann 2016: 83). Attribute als Teile von Nominalgruppen dienen dazu, die Gegenstände näher zu bestimmen (vgl. Eisenberg 2013: 238), d. h. den Kern einer Nominalgruppe mit spezifischen Informationen anzureichern. Attribute können somit ein höheres Maß an Präzision in einem Text gewährleisten, da sie den Geltungsbereich eines Nomens einschränken können (vgl. Eisenberg 2013: 242, Ballweg 1997: 1988). Beispielsweise wird mit dem Adjektivattribut *grün* in der Nominalgruppe *der grüne Hut* ein Hut mit einer bestimmten Eigenschaft aus einer potenziellen Menge an Hüten herausgehoben. Dadurch wird referenzielle Eindeutigkeit ermöglicht, die vor allem in der distanzierten schriftlichen Kommunikation wichtig ist, da hier ein konkreter Kontext bzw. gemeinsamer Verweisraum fehlt.

Attribute erhöhen die lexikalische Dichte innerhalb eines Satzes und führen zu einer Bündelung von verschiedenen Informationen auf engstem Raum in einer Nominalgruppe. Eine solche Bündelung erfolgt insbesondere durch Nominalisierungen und Partizipialattribute, mit denen Informationen ganzer Sätze, d. h. Sachverhalte, in einer Nominalgruppe zusammengefasst werden (vgl. von Polenz 2008: 43). Nominalgruppen können somit auch einen Sachverhalt darstellen. Eine solche Verdichtung von Informationen erzeugt, satzsemantisch betrachtet, einen komplexen Satzinhalt. Dieser liegt vor, wenn ein Inhalt, der auch durch einen eigenständigen Satz ausgedrückt werden könnte, in einen anderen Satz integriert wird, z. B. innerhalb einer Nominalgruppe (vgl. Hennig 2020: 42).

Dies soll an einem Beispiel erläutert werden:

- (5) Mit Hausaufgaben *vertiefen* Schülerinnen und Schüler den Unterrichtsstoff.

Dieser Beispielsatz kann in folgende Nominalgruppe überführt werden:

(5a) Die Vertiefung des Unterrichtsstoffes durch Hausaufgaben ...

(5b) Die den Unterrichtsstoff vertiefenden Hausaufgaben ...

Das Prädikat *vertiefen* wurde nominalisiert (*Vertiefung*) bzw. zu einem Partizipialattribut (*vertiefend*). Durch die Nominalisierung ist eine komplexe Nominalgruppe mit Attribut entstanden, die als Satzglied verwendet werden kann, über das mit einem weiteren Prädikat etwas ausgesagt wird (vgl. auch „satzwertige Substantivgruppen“ im Beitrag von Kleinschmidt-Schinke i. d. Bd.):

(5c) Die Vertiefung des Unterrichtsstoffes durch Hausaufgaben ist sinnvoll.

Der Gebrauch von solchen komplexeren Nominalgruppen bringt sowohl sprachliche als auch kognitive Anforderungen mit sich. Wie Halliday (1994) darstellt, ist mit dem Gebrauch von Nominalisierungen sowie Partizipialattributen eine hohe kognitive Leistung verbunden. Demnach wird mit ihrer Verwendung eine grammatische Generalisierung bzw. eine grammatische Abstraktionsleistung vorgenommen, die Halliday als Schlüssel zu „educational knowledge“, also zu einem bildungssprachlich geschulten Wissen bezeichnet (vgl. ebd.: 111). Halliday (ebd.) geht aus von einer natürlichen Beziehung zwischen Semantik und Grammatik, d. h. zwischen Bedeutung und Form. So sei die prototypische Bedeutung eines Nomens ein Ding bzw. Dinghaftigkeit – bei der Nominalisierung eines Verbs wird das Verb semantisch mit einer Art von „Dinghaftigkeit“ ausgestattet, die zu einer Objektivierung von Prozessen führt (vgl. ebd.). Das bedeutet: Etwas Verbales, also eher Prozesshaftes, wird nun als Nomen, also als eher begriffliche Kategorie, oder auch als Partizipialattribut, d. h. als Eigenschaft einer Sache, ausgedrückt (*vertiefen* → *Vertiefung/den Unterrichtsstoff vertiefende Hausaufgaben*). Dies bezeichnet Halliday als „grammatical metaphor“ (vgl. ebd.: 110). Die Fähigkeit zur Bildung und Nutzung der *grammatical metaphor* und damit verbunden zur grammatischen und semantischen Abstraktion bildet nach Halliday (ebd.) den Schlüssel zur Partizipation an höherer Schulbildung und zum Aufbau von disziplinspezifischem und technischem Wissen.

Nominalgruppen kommt demnach im Kontext von Wissensvermittlung und Bildungssprache eine besondere Rolle zu. Sie haben das Potenzial, „abstrakte oder konkrete Gegenstände in einer Sprache [zu] repräsentier[en] und diese damit für die Sprecher einer Sprache kognitiv und kommunikativ bearbeitbar“ zu machen (Gätje/Langlotz 2020: 275). Insbesondere für das fachsprachliche Lernen haben attribuierte Nominalgruppen eine große Bedeutung, da mit ihnen auch musterhafte Strukturen für spezifische fachliche Lerngegenstände codiert werden können. Hier kann von fachsprachlichen festen Prägungen ausgegangen werden (vgl. ebd.: 296) wie in folgenden Beispielen aus zwei Physik-Schulbüchern:

(6) Unter Arbeit versteht man die mechanisch übertragene Energie. [...] Unter Wärme versteht man die thermisch übertragene Energie. (Boysen 2009: 61)

- (7) Greifen mehrere gleichgerichtete Kräfte am gleichen Punkt eines Körpers an, so addieren sich die Beträge dieser Kräfte zur resultierenden Kraft. (Dorn/Bader 2014: 130)

In Beispiel 6 handelt es sich bei *übertragene Energie* um eine musterhafte Nominalgruppe, die durch spezifische Adjektive (*mechanisch* und *thermisch*) in unterschiedliche Formen unterteilt wird. In Beispiel 7 sind *gleichgerichtete Kräfte* und *resultierende Kraft* als feste Prägung in der physikalischen Fachsprache zu betrachten; letzterer Terminus ist sogar als Eintrag in verschiedenen Lexika zu finden. Es liegen hier also Sprachgebrauchsmuster vor, die eine *grammatical metaphor* enthalten (in den Bsp. 6 und 7 jeweils durch Partizipialattribute ausgedrückt). Diese ermöglicht die Kommunikation über komplexe Zusammenhänge und Vergegenständlichungen von Prozessen.

5 Forschungsstand zu Attributen in Schülertexten

Grammatische Strukturen in Schülertexten werden schon seit den 1970er- bzw. 1980er-Jahren in Deutschland im Rahmen der Schreibentwicklungsforschung untersucht. Es wurden bereits einige Studien zu sprachlichen Fähigkeiten durchgeführt, die heute auch im Kontext der Forschung zu Bildungssprache herangezogen werden können. So stellen z. B. Augst/Faigel (1986: 80) in einer Untersuchung von argumentativen Briefen des 7., 10. und 12. Jahrgangs sowie von Studierenden einen zunehmenden Trend fest, Informationen in einen Satz auf Nominalgruppenebene (Nominalisierungen und Partizipialattribute) zu integrieren (vgl. ähnlich Feilke 1996).

Verschiedene Studien legen den Fokus auf die grammatische Struktur von Nominalgruppen und Attributen in Schülertexten. Weiss/Meurers (2019) und Schellhardt/Schroeder (2015) konstatieren einen signifikanten Anstieg der Nominalgruppenkomplexität bzw. von satzwertigen Attributen von der Primarstufe zur Sekundarstufe I und II. Siekmeyer (2013) und Petersen (2014), deren Studien im Folgenden ausführlicher dargestellt werden, vergleichen den Attributgebrauch von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Gattungen bzw. medialen Realisierungsformen (mündlich/schriftlich).

Siekmeyer (2013) untersucht den Attributgebrauch in mündlichen und schriftlichen Erzählungen von Schülerinnen und Schülern des 9. und 10. Jahrgangs. Sie geht dabei der Frage nach, ob Seiteneinsteiger mit DaZ (Deutsch als Zweitsprache), d. h. Schülerinnen und Schüler, die erst später in das deutsche Schulsystem integriert wurden, größere Schwierigkeiten damit haben, mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch zu unterscheiden, als Monolinguale und DaZ-Lerner/-innen, die als sogenannte Bildungsinländer in Deutschland lesen und schreiben gelernt haben. Die Fähigkeit, mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch zu unterscheiden, wertet sie mithilfe der Analyse von Nominalgruppen in gesprochenen und danach von denselben Schülerinnen und Schülern verschrifteten Nacherzählungen von Bildergeschichten aus. In Bezug

auf die Nominalgruppenstruktur und auf die Fähigkeit zur Registerdifferenzierung bei ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern stellt sie große Unterschiede fest (vgl. ebd.: 140): Den monolingualen Schülerinnen und Schülern sowie Bildungsinländern attestiert sie einen beträchtlichen Vorsprung, da sie insgesamt mehr Attribute verwenden und es ihnen gelingt, die Attribuierung in mündlichen und schriftlichen Nacherzählungen unterschiedlich zu gestalten. Insgesamt kann sie einen höheren Anteil komplexer Nominalgruppen in den schriftlichen Erzählungen als in den mündlichen nachweisen. Zudem entwickelt sie auf Basis ihrer Ergebnisse eine Skala der Literalität von Attributformen, die sie aus der Quantität des Auftretens in den mündlichen und schriftlichen Texten herleitet (vgl. ebd.: 90): Adjektivattribute (*die eigene Meinung*) haben in den schriftlichen Texten einen geringeren Anteil als in den mündlichen, einen höheren Anteil haben hingegen Nebensatzattribute z. B. in Form von Relativsätzen (*die Meinung, die Peter vertreten hat*), Präpositionalattribute (*die Meinung von Peter*), Genitivattribute (*die Meinung des Schülers*) und Partizipialattribute (*die vertretene Meinung*) – in dieser Reihenfolge.

Petersen (2014) vergleicht den Attributgebrauch in Argumentationen und Zusammenfassungen aus dem 11. und 13. Jahrgang mit denen von Studierenden mit Blick auf Unterschiede zwischen monolingualen und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit DaZ. Die Autorin kann große Differenzen bei der Nominalgruppenstruktur im Jahrgangs- und Gattungsvergleich feststellen (vgl. ebd.: 143): Mit höherem Alter werden mehr Attribute verwendet, in Zusammenfassungen mehr Attribute als in Argumentationen. Allerdings zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf den Faktor Mehrsprachigkeit. Petersen (ebd.) verweist in diesem Zusammenhang auf das große sprachliche Entwicklungspotenzial, über das Schülerinnen und Schüler der Oberstufe verfügen, und plädiert dafür, dieses Potenzial im Unterricht stärker zu nutzen.

Die Studien von Siekmeyer (2013) und Petersen (2014) liefern unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs von Mehrsprachigkeit und Attributgebrauch (vgl. hierzu auch Lütke i. d. Bd.). Die Anlagen der Studien unterscheiden sich jedoch in Bezug auf einige zentrale Faktoren, die mögliche Erklärungen für diese Differenzen liefern:

Petersen (2014), die von einer Stichprobengröße $N = 198$ ausgeht, untersucht die Sekundarstufe II am Gymnasium sowie Studierende mit den Schreibaufgaben bzw. Gattungen Argumentation und Zusammenfassung. Siekmeyer (2013) hingegen nimmt bei einer Stichprobengröße von $N = 31$ die Sekundarstufe I an Hauptschule, Realschule und Gymnasium mit der Schreibaufgabe bzw. Gattung Nacherzählung einer Bildergeschichte in den Blick.

Dennoch können die Ergebnisse beider Studien insofern aufeinander bezogen werden, als Schülerinnen und Schüler mit einer längeren Bildungsbiographie in Deutschland fortgeschrittener im Erwerb des Nominalgruppenausbaus sind, und das weitgehend unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund (ein- vs. mehrsprachig/DaZ). Siekmeyer (2013) zeigt zudem, dass Zweitsprachlernende

mit einer höheren Fähigkeit zur Registervariation bzw. größeren literalen Fähigkeiten auch eher das Gymnasium besuchen (vgl. ebd.: 157). Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass Petersen (2014) keine signifikanten Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern innerhalb des Gymnasiums nachweisen kann. Ausgehend von diesen Erkenntnissen scheint Schulerfolg sehr stark mit literalen Fähigkeiten, exemplarisch gezeigt an der Fähigkeit zum Nominalgruppenausbau, in Verbindung zu stehen. Deren Erwerb wiederum ist abhängig von der Schriftsozialisation und familiären Kommunikation in der für das Bildungssystem relevanten Sprache (vgl. Siekmeyer 2013: 140 f.).

6 Studie zur Struktur von Nominalgruppen in Schülertexten

Für den vorliegenden Bericht wurde eine Studie durchgeführt, die Unterschiede im Attributgebrauch verschiedener Schulformen (Gymnasium vs. Gesamtschule), Jahrgänge der Sekundarstufe I (5. vs. 9. Jahrgang) sowie Gattungen (Argumentation vs. Erzählung vs. Bericht) vergleicht. Das der Studie zugrunde liegende Textkorpus besteht aus jeweils 240 Texten von Schülerinnen und Schülern des 5. und 9. Jahrgangs. Davon sind jeweils 120 Texte an einem Gymnasium in Kassel (vgl. Langlotz 2014) und 120 Texte an einer Gesamtschule in Köln (vgl. FD-LEX 2018) erhoben worden. Da jeder Schüler/jede Schülerin je zwei Texte produziert hat, stammen die Texte von insgesamt 120 Probandinnen und Probanden. Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich auch durch ihre sprachlichen Voraussetzungen. Während die Gymnasias-tinnen und Gymnasiasten keinen mehrsprachigen Hintergrund haben, ist ein Drittel der Schülerinnen und Schüler des 5. Jahrgangs der Gesamtschule bilingual mit Deutsch und einer weiteren Sprache aufgewachsen. Ein weiteres Drittel hat Deutsch als Zweitsprache erworben. Im 9. Jahrgang der Gesamtschule sind ca. 12 % bilingual und 12 % mit Deutsch als Zweitsprache aufgewachsen. Die Tabellen 2, 3, und 4 zeigen eine Übersicht über die durchschnittliche Textlänge und Anzahl von Nominalgruppen sowie Attributen pro Text.

| Jahrgang/Schulstufe | Mittelwert Textlänge in Wörtern ⁶ | SD Textlänge ⁷ |
|---------------------|--|---------------------------|
| Jahrgang 5 Gym | 145,9 | 82,8 |
| Jahrgang 5 GS | 51 | 33 |
| Jahrgang 9 Gym | 222,8 | 136,4 |
| Jahrgang 9 GS | 65,6 | 30,4 |

Tab. 2: Mittelwert Textlänge in Wörtern

- 6 Es handelt sich hierbei um den arithmetischen Mittelwert (durchschnittliche Anzahl von Wörtern).
- 7 SD = Standardabweichung. Die Standardabweichung gibt die mittlere Abweichung des arithmetischen Mittelwerts an, d.h. die durchschnittliche Abweichung (vgl. Aeppli u. a. 2016: 288).

| Jahrgang/Schulstufe | Mittelwert Anzahl Nominalgruppen | SD Nominalgruppen |
|---------------------|----------------------------------|-------------------|
| Jahrgang 5 Gym | 24,3 | 16,4 |
| Jahrgang 5 GS | 8,3 | 5,9 |
| Jahrgang 9 Gym | 34,7 | 22,3 |
| Jahrgang 9 GS | 10,1 | 5,4 |

Tab. 3: Mittelwert Nominalgruppen pro Text

| Jahrgang/Schulstufe | Mittelwert Anzahl Attribute | SD Attribute |
|---------------------|-----------------------------|--------------|
| Jahrgang 5 Gym | 7,2 | 4,9 |
| Jahrgang 5 GS | 3,9 | 4,5 |
| Jahrgang 9 Gym | 15,5 | 11,4 |
| Jahrgang 9 GS | 4,5 | 4,8 |

Tab. 4: Mittelwert Attribute pro Text

Bei einem Vergleich der Gesamtwerte im 5. und im 9. Jahrgang zeigt sich in Tabelle 2, dass die Textlänge mit höherem Jahrgang ansteigt und sich in den Schularten stark unterscheidet. Die Texte aus dem Gymnasium sind ca. dreimal so lang wie die aus der Gesamtschule. Die Standardabweichung liegt knapp über der Hälfte des Mittelwerts, die Ergebnisse streuen also ähnlich. Tabelle 3 lässt sich entnehmen, dass die Anzahl der Nominalgruppen vom 5. zum 9. Jahrgang zunimmt. Aus Tabelle 4 geht hervor, dass mit höherem Jahrgang mehr Attribute verwendet werden, im Gymnasium hat sich im 9. Jahrgang die Anzahl im Vergleich zum 5. Jahrgang mehr als verdoppelt. Dabei umfasst ein Jahrgang in aller Regel Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlicher Schreiberfahrung. Der Jahrgangvergleich kann deshalb lediglich etwas darüber aussagen, wie lange die Schülerinnen und Schüler ungefähr am Unterricht teilgenommen haben.

Auffällig ist bei dem Vergleich der verschiedenen Schulformen (Gymnasium vs. Gesamtschule) die geringere Anzahl an Nominalgruppen in den Texten der Gesamtschülerinnen und -schüler. Allerdings unterscheidet sich die Standardabweichung des Attributgebrauchs: Sie ist in der Gesamtschule deutlich höher als im Gymnasium, sogar höher als der Mittelwert selbst. Dies kann als Hinweis auf eine große Heterogenität gewertet werden, d. h. dass viele Schülerinnen und Schüler auch gar keine Attribute verwenden.

Nun bestehen die 240 pro Jahrgang untersuchten Texte aus jeweils 60 Phantasie-Erzählungen und 60 Argumentationen aus dem Gymnasium sowie 60 Berichten und 60 Argumentationen aus der Gesamtschule. Erzählungen, Argumentationen und Berichte sind Sprachhandlungen, die sich als didaktische Gattungen in der Schule etabliert haben und für die bestimmte schulsprachliche Normen gelten. Diese didaktischen Gattungen prägen die Schreibumwelt der Schülerinnen und Schüler stark. Vor allem Berichte haben eine besondere Bedeutung in der Sekundarstufe I und werden nach spezifischen Textmustervorgaben eingeübt (vgl. ausführlich dazu Dix 2017).

Die nach diesen Mustern verfassten Schülertexte sollen im Folgenden nach Anzahl und Form von Attributen bezogen auf Jahrgangs- und Schulstufenunterschiede ausgewertet werden.

6.1 Anzahl von Attributen pro Gattung, Jahrgang und Schulstufe

Um die Anzahl von Attributen pro Gattung, Jahrgang und Schulform unabhängig von der Textlänge zu vergleichen, wurde für die Darstellung in Abbildung 1 die Anzahl von Attributen pro Text für jeden Schüler auf 100 Nominalgruppen hochgerechnet und daraus der arithmetische Mittelwert gebildet. Die Graphik liefert also einen Überblick darüber, wie viele Attribute in den Texten vorkommen würden, wenn alle Texte über die gleiche Anzahl von Nominalgruppen verfügen würden.

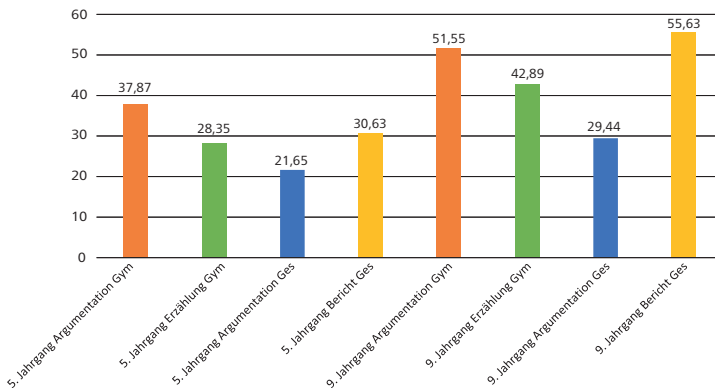


Abb. 1: Anzahl Attribute pro Gattung, Jahrgang und Schulform hochgerechnet auf 100 Nominalgruppen pro Text

| | SD |
|----------------------------|------|
| 5. Jahrgang | |
| Erzählung Gymnasium | 12,9 |
| Argumentation Gymnasium | 32,4 |
| Bericht Gesamtschule | 26,8 |
| Argumentation Gesamtschule | 20,3 |
| 9. Jahrgang | |
| Erzählung Gymnasium | 14,8 |
| Argumentation Gymnasium | 25,5 |
| Bericht Gesamtschule | 33,6 |
| Argumentation Gesamtschule | 35,5 |

Tab. 5: Anzahl Attribute pro Gattung, Jahrgang und Schulform hochgerechnet auf 100 Nominalgruppen pro Text, Standardabweichung.

Tabelle 5 gibt die Standardabweichung zum in der Graphik abgebildeten arithmetischen Mittelwert an.

Es lassen sich a) jahrgangsspezifische, b) gattungsspezifische und c) schulformenspezifische Unterschiede beobachten:

a) Jahrgangsspezifische Unterschiede

Im 9. Jahrgang treten in allen Gattungen und in allen Schulformen deutlich mehr Attribute pro Nominalgruppe auf als im 5. Jahrgang. In den Texten des Gymnasiums werden im 9. Jahrgang durchschnittlich ca. 14 Attribute auf 100 Nominalgruppen mehr verwendet als im 5. Jahrgang. In der Gesamtschule beträgt der Anstieg ca. 15 Attribute bei Berichten und nur ca. 8 bei Argumentationen. Im 9. Jahrgang ist die Standardabweichung geringer als im 5. Jahrgang, d. h. es bestehen geringere Leistungsunterschiede innerhalb der Lerngruppe.

b) Gattungsspezifische Unterschiede

Die Gattungen unterscheiden sich in Bezug auf das Vorkommen von Attributen in folgender aufsteigender Reihenfolge: Argumentation Gesamtschule < Erzählung Gymnasium < Argumentation Gymnasium < Bericht Gesamtschule (bezogen auf den 9. Jahrgang).⁸ Der größte Anstieg von Attributen pro Nominalgruppe vom 5. zum 9. Jahrgang ist innerhalb der Gattung Bericht (von 30,63 auf 55,63) zu beobachten. Der geringste Anstieg in den Argumentationen der Gesamtschule von 21,65 auf 29,45. Auch die Standardabweichung variiert zwischen den Textgattungen: Sie ist in der Gattung Erzählung am geringsten. Die höchste Standardabweichung liegt in den Argumentationen der Gesamtschule vor.

c) Schulformenspezifische Unterschiede

In den Argumentationen am Gymnasium treten ungefähr doppelt so viele Attribute auf wie in den Argumentationen der Gesamtschule. Der höchste Anteil an Attributen liegt in den Berichten der Gesamtschülerinnen und -schüler im 9. Jahrgang vor – daher kann nicht von grundsätzlich vorhandenen schulformenbedingten Unterschieden ausgegangen werden.⁹ Dabei ist allerdings zu bedenken, dass von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten keine Berichte vorlagen. Die Standardabweichung zeigt zudem, dass die Heterogenität der Ergebnisse innerhalb der Gesamtschule größer ist.

6.2 Anzahl von Attributen pro Nominalgruppe nach Gattung, Jahrgang und Schulstufe

Die Unterschiede in der Attributanzahl bezogen auf eine konstante Anzahl von Nominalgruppen können auf verschiedene Weise zustande kommen: Einer-

8 Der T-Test bei unabhängigen Stichproben (Levene-Test) zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen den Gattungen an ($p < 0,05$), schulformen- und jahrgangsübergreifend.

9 Der T-Test zeigt insgesamt (d. h. gattungs- und jahrgangsübergreifend) einen signifikanten Unterschied zwischen den Schulformen an ($p < 0,05$).

seits können viele Nominalgruppen mit Attribut, andererseits auch mehr Attribute pro Nominalgruppe auftreten. Ehe in Tabelle 6 das Verhältnis von Nominalgruppen ohne Attribut zu Nominalgruppen mit einem Attribut, mit zwei Attributen usw. abgebildet wird, sollen zunächst einige Beispiele für Nominalgruppen mit mehreren Attributen aus den unterschiedlichen Gattungen aufgeführt werden.

Die Zahl hinter der Nominalgruppe gibt die Anzahl an Attributen an. Die Attribute beziehen sich teilweise nicht nur direkt auf den primären Kern, sondern auch auf Nomina in weiteren komplexen Attributen, z. B. bezieht sich in Beispiel 8 *dessen Schild* auf *Auto*, das seinerseits auf *Richtung* bezogen ist. Solche Attribute sind also tiefer eingebettet. Ausgezählt wurde hier lediglich die Anzahl von Attributen innerhalb einer Nominalgruppe, unabhängig von ihrer Einbettungstiefe.

- (8) Der dritte lief [mit ... gestohlener Ware] = 1 [in die Richtung [eines zweiten Autos] [dessen Schild zu erkennen war]] = 2 (S902B3 Bericht Jahrgang 9 Gesamtschule)¹⁰
- (9) Ein weiteres Argument [für den Erhalt [der Hausaufgaben]] = 3 (9/2-25 Argumentationen Jahrgang 9 Gymnasium)
- (10) dank der hervorragenden Kochkünste [unserer Klassenkameraden, [die uns unsere Traumreise so veredelten]] = 3 (9/3-24 Erzählungen Jahrgang 9 Gymnasium)

In Tabelle 6 werden jeweils die prozentualen Werte in der oberen Zeile und die absoluten Zahlen in der unteren Zeile für jede Gattung angeführt. Alle Nominalgruppen innerhalb einer Gattung innerhalb eines Jahrgangs stellen 100 % dar.

Aus der Tabelle gehen folgende Unterschiede hervor:

a) Jahrgangsspezifische Unterschiede

Die Werte zeigen, dass der Anteil von Nominalgruppen ohne Attribut im 5. Jahrgang am höchsten ist; er liegt in allen Gattungen bei um die 70 %. Außer bei den Argumentationen der Gesamtschule sinkt der Anteil von Nominalgruppen ohne Attribut um 6–15 % zum 9. Jahrgang. Umgekehrt geht aus der Tabelle hervor, dass auch der Anteil an Nominalgruppen, die über mehr als ein Attribut verfügen, mit höherem Jahrgang zunimmt. Es wächst also die Attributdichte pro Nominalgruppe und nicht nur die Anzahl der Nominalgruppen mit Attribut.

b) Gattungsspezifische Unterschiede

In beiden Jahrgängen des Gymnasiums besitzen Argumentationen höhere Anteile von Nominalgruppen mit Attributen als Erzählungen. Bei dem Vergleich der Gattungen in der Gesamtschule haben die Argumentationen dagegen weniger Nominalgruppen mit Attributen als die Berichte. In den Be-

10 Die Beispiele aus den Schülertexten wurden nicht korrigiert, d.h. eventuelle Fehler entsprechen der Original-Schreibung.

richten des 9. Jahrgangs verfügt fast die Hälfte aller Nominalgruppen über mindestens ein Attribut, damit führen sie auch im Gesamtvergleich aller Gattungen.

c) Schulformenspezifische Unterschiede

Die Texte der Gymnasialschülerinnen und -schüler unterscheiden sich von denen der Gesamtschülerinnen und -schüler insofern, als darin sogar Wortgruppen mit vier Attributen auftreten. Der Vergleich der Argumentationen des Gymnasiums mit denen aus der Gesamtschule zeigt, dass in der Gesamtschule ca. 10 % mehr Nominalgruppen ohne Attribut verwendet werden. Die Attributdichte in den Berichten der Gesamtschule übertrifft im 9. Jahrgang jedoch die der Argumentationen am Gymnasium.

| | NG ohne Attribut | NG mit 1 Attribut | NG mit 2 Attributen | NG mit 3 Attributen | NG mit 4 Attributen | Gesamt |
|---------------------------------------|------------------|-------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------|
| 5. Jahrgang | | | | | | |
| Erzählung Gymnasium | 76,78 % | 19,31 % | 3,44 % | 0,37 % | 0 | 100 % |
| | 1650 | 415 | 74 | 8 | | 2147 |
| Argumentation Gymnasium | 68,35 % | 26,72 % | 4,28 % | 0,65 % | 0 | 100 % |
| | 527 | 206 | 33 | 5 | | 771 |
| Bericht Gesamtschule | 70,06 % | 26,02 % | 3,05 % | 0,87 % | 0 | 100 % |
| | 482 | 179 | 21 | 6 | | 688 |
| Argumentation Gesamtschule | 77,96 % | 19,49 % | 2,24 % | 0,32 % | 0 | 100 % |
| | 277 | 61 | 7 | 1 | | 346 |
| 9. Jahrgang | | | | | | |
| Erzählung Gymnasium | 67,21 % | 25,39 % | 5,60 % | 1,23 % | 0,33 % | 100 % |
| | 2017 | 762 | 168 | 37 | 10 | 2994 |
| Argumentation Gymnasium | 62,38 % | 28,60 % | 6,89 % | 1,62 % | 0,17 % | 100 % |
| | 733 | 336 | 81 | 19 | 19 | 1188 |
| Bericht Gesamtschule | 55,84 % | 34,78 % | 6,93 % | 0,87 % | 0 | 100 % |
| | 387 | 241 | 48 | 6 | | 676 |
| Argumentation Gesamtschule | 76,74 % | 20,54 % | 1,94 % | 0,39 % | 0 | 100 % |
| | 396 | 106 | 10 | 2 | | 504 |

Tab. 6: Anzahl Attribute pro Nominalgruppe relativ

Diese Unterschiede sind auch bezogen auf die konkreten Aufgabenstellungen zu betrachten, nach denen die Schülerinnen und Schüler die Texte produziert haben und die einen großen Einfluss auf die sprachliche Gestaltung der Texte ausüben können. Die Aufgabenstellungen wurden den Schülerinnen und Schülern mündlich mitgeteilt.

Aufgabenstellung Erzählung Gymnasium: *Deine Klasse verfasst gemeinsam ein Geschichtenbuch, für das jeder von euch eine Geschichte schreiben darf. Erfinde für das Geschichtenbuch eine lustige/spannende/gruselige Geschichte zu einem Ereignis, das in deiner Schule vorgefallen sein könnte.* (Langlotz 2014: 69)

Aufgabenstellung Argumentation Gymnasium: *Professor Heuer von der Universität X führt zurzeit ein Forschungsprojekt durch, mit dem er herausfinden möchte, ob Hausaufgaben sinnvoll sind oder besser abgeschafft werden sollten. Dafür interessiert ihn auch die Meinung der Schüler. Schreibe einen Brief an Professor Heuer, in dem du ihm deine Meinung zu dem Thema Hausaufgaben darstellst.* (Ebd.: 70)

Aufgabenstellung Argumentation Gesamtschule: *Der Förderverein eurer Schule hat genügend Geld, um für die Schule etwas Größeres zu kaufen. Hierfür gibt es zwei Vorschläge: 1. Eine Gruppe von Schülern schlägt vor, verschiedene Sport- und Spielgeräte zu kaufen, die sich die Schüler ausleihen können. Damit können sie sich auf dem Pausenhof austoben. 2. Eine andere Gruppe von Schülern möchte den Eingangsbereich der Schule mit schönen Sesseln und Sofas ausstatten. Dort sollen sich die Schüler in den Pausen ausruhen und unterhalten können. [...] Entscheide dich für einen der beiden Vorschläge und schreibe einen Brief mit deinem Vorschlag an die Vorsitzende des Fördervereins, Frau Grotje. Denke daran, dass du Frau Grotje von deinem Vorschlag überzeugen willst.* (FD-LEX 2018)

Aufgabenstellung Bericht Gesamtschule: *Stell dir Folgendes vor: Du wirst in der Nacht wach und beobachtest aus dem Fenster deines Zimmers, wie drei Personen in den Computerladen gegenüber einbrechen und Computer stehlen. Du bist der einzige Augenzeuge, deshalb bittet dich die Polizei, einen Bericht darüber zu schreiben, was du von deinem Fenster aus beobachtet hast. Dein Bericht soll dem Leser eine genaue Vorstellung vom Hergang vermitteln. [...]* (FD-LEX 2018)

Die Aufgabenstellungen unterscheiden sich

1. durch die erforderlichen Sprachhandlungen bzw. Textfunktionen: erzählen/unterhalten vs. argumentieren/überzeugen vs. berichten/informieren;
2. durch die unterschiedlichen Adressaten: die Mitschülerinnen und -schüler vs. ein fremder Professor bzw. eine Vereinsvorsitzende vs. die Polizei.

Möglicherweise kann der große Unterschied hinsichtlich des Attributgebrauchs in Argumentationen aus dem Gymnasium und aus der Gesamtschule auf die unterschiedlichen Aufgabenstellungen zurückgeführt werden. Dafür spricht auch der deutlich geringere Textumfang, mit dem die Schülerinnen und Schüler auf das Thema „Anschaffung von Spielgeräten“ reagieren. Die Argumentation zu diesem Thema regt offensichtlich weniger zur Darstellung differenzierter Argumente an als die Argumentation pro und contra Hausaufgaben, ein Thema, mit dem Schülerinnen und Schüler persönliche Erfahrungen haben und über das sie möglicherweise auch bereits im privaten Umfeld (z. B. mit Eltern) diskutiert haben.

6.3 Formen von Attributen pro Gattung, Jahrgang und Schulstufe

Im nächsten Schritt soll betrachtet werden, welche Formen von Attributen in welcher Lerngruppe und in welcher Gattung verstärkt genutzt werden. Die in der Untersuchung analysierten Attributformen werden in Tabelle 7 noch einmal beispielgestützt dargestellt.

| Form | Beispiel |
|-----------------------|---|
| Adjektivattribut | Das <i>schlagkräftige</i> Argument |
| Genitivattribut | Der Erhalt <i>der Hausaufgaben</i> |
| Präpositionalattribut | Ein Argument <i>für den Erhalt</i> |
| Partizipialattribut | <i>die (vom Lehrer) aufgegebenen</i> Hausaufgaben |
| Nebensatzattribut | die Meinung, <i>dass es weiterhin Hausaufgaben geben sollte</i> Schüler, <i>die normalerweise nicht lernen</i> |
| Zahlattribute | 2 Argumente/ <i>zwei</i> Argumente ¹¹ |

Tab. 7: Formen von Attributen

Bei der Auswertung des Vorkommens der Attribute im Schülertextkorpus zeigt sich eine unterschiedliche Verteilung der verschiedenen Attributformen auf die Gattungen, Schulformen und Jahrgänge. Die prozentuale Verteilung wurde ausgehend von allen Attributen pro Jahrgang und Gattung als 100 % berechnet. Die Graphik (Abb. 2) stellt die relative Verteilung innerhalb dieser Parameter dar. Tabelle 8 gibt zudem darüber Aufschluss, wie viele Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Attributformen verwendet haben.

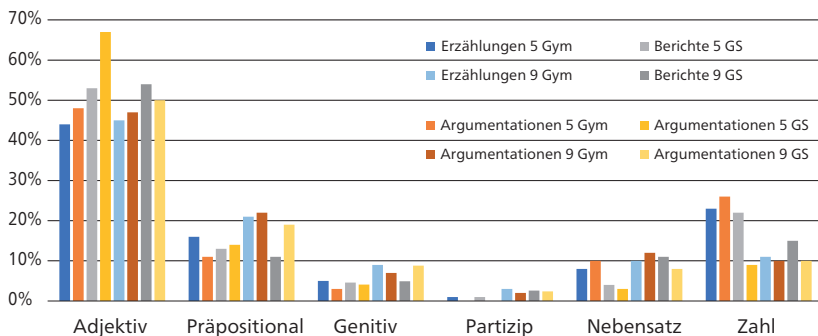


Abb. 2: Verhältnis der Attribute in Gattung und Jahrgang

¹¹ Zahlwörter werden üblicherweise auch als Adjektive betrachtet (vgl. Gallmann 2016a: 385). Da sie sich jedoch von anderen Adjektiven insofern unterscheiden, als sie auch durch Ziffern ausgedrückt werden können und auch semantisch etwas völlig anderes leisten, wurden sie hier separat ausgewertet.

| | Adjektiv- attribut | Präpositio- nalattribut | Genitiv- attribut | Partizipial- attribut | Nebensatz- attribut | Zahl- attribut |
|---------------------------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------|--------------------------|------------------------|-------------------|
| Jahrgang 5 | | | | | | |
| Argumentation Gymnasium | 52 | 18 | 9 | 0 | 37 | 18 |
| Erzählung Gymnasium | 58 | 41 | 23 | 4 | 24 | 45 |
| Argumentation Gesamtschule | 28 | 9 | 2 | 0 | 2 | 3 |
| Bericht Gesamtschule | 39 | 19 | 20 | 2 | 7 | 20 |
| Jahrgang 9 | | | | | | |
| Argumentation Gymnasium | 56 | 46 | 30 | 12 | 34 | 22 |
| Erzählung Gymnasium | 60 | 47 | 43 | 5 | 7 | 45 |
| Argumentation Gesamtschule | 38 | 19 | 10 | 2 | 7 | 12 |
| Bericht Gesamtschule | 18 | 24 | 16 | 12 | 28 | 20 |

Tab. 8: Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Beleg für Attributform

Die zu beobachtenden Unterschiede werden wieder jeweils bezogen auf Gattung bzw. Aufgabenstellung, Jahrgang und Schulform beschrieben:

- a) Gattungs-/Aufgabenspezifische Unterschiede:
- Adjektivattribute fallen durch ihre hohe Anzahl in sämtlichen Gattungen auf und werden von nahezu allen Schülern verwendet (s. Tab. 8). Fast ausnahmslos trifft dies bei Erzählungen zu (58 und 60 von 60 Schülerinnen und Schülern). Der höchste Anteil an Adjektivattributen (67 %) liegt in den Argumentationen der Gesamtschule des 5. Jahrgangs vor.
 - Präpositionalattribute haben ihre höchsten Anteile in Argumentationen (Gym) und Erzählungen (vgl. Abb.2). Bezogen auf die Schüleranzahl, die Präpositionalattribute verwendet, liegt diese in Erzählungen höher als in den anderen Gattungen (46 bzw. 47/60) (vgl. Tab. 8).
 - Genitivattribute werden im Gattungsvergleich von den meisten Schülerinnen und Schülern in Erzählungen eingesetzt (23 bzw. 43/60) (vgl. Tab. 8).
 - Partizipialattribute haben in der Tabelle 8 im 9. Jahrgang in den Argumentationen (Gym) und Berichten (GS) den höchsten Wert, sie werden von jeweils 12 Schülerinnen/Schülern verwendet. Sie treten jedoch bereits im 5. Jahrgang in Erzählungen des Gymnasiums auf, ebenso in Berichten der Gesamtschule.

- Nebensatzattribute (vgl. Abb.2) sind relativ betrachtet am häufigsten in den Argumentationen am Gymnasium zu finden (12 %), es folgen die Berichte des 9. Jahrgangs (11 %). Ähnliches zeigt die Schülerzahl (34/60 und 28/60).
- Zahlattribute scheinen in Erzählungen eine besondere Rolle zu spielen (vgl. Tab.8).

b) Jahrgangsspezifische Unterschiede:

- Der Gebrauch von Präpositionalattributen, Genitivattributen und Partizipialattributen steigt in nahezu allen Gattungen vom 5. zum 9. Jahrgang an, eine Ausnahme bilden die Berichte, hier stagniert der Gebrauch von Präpositional- und Genitivattributen (vgl. Abb. 2).
- Zahlattribute und Adjektivattribute werden relativ betrachtet im höheren Jahrgang seltener verwendet (vgl. Abb. 2). In den Argumentationen der Gesamtschule gibt es sogar einen Rückgang der Adjektivattribute um ca. 20 %. Dies betrifft jedoch nicht die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, von denen Adjektivattribute verwendet werden (vgl. Tab.8), sondern nur das Verhältnis zu anderen Attributformen.
- Nebensatzattribute steigen in den Berichten der Gesamtschüler und -schülerinnen deutlich vom 5. zum 9. Jahrgang (von 7 auf 28 Schülerinnen und Schüler, s. Tab.8).

c) Schulformenspezifische Unterschiede:

- In den Texten des Gymnasiums sind die Unterschiede zwischen dem Anteil der Adjektivattribute und anderer Attributformen bereits im 5. Jahrgang geringer als in der Gesamtschule, d.h. die Schülerinnen und Schüler am Gymnasium nutzen eine höhere Varianz von Attributformen.
- Insbesondere bei den Genitiv- und den Präpositionalattributen fällt auf, dass im 9. Jahrgang über die Hälfte der Gymnasialschülerinnen und -schüler Genitiv- und Präpositionalattribute in beiden Gattungen verwendet. In der Gesamtschule setzen nur 10 von 60 Schülerinnen und Schülern Genitivattribute und 19 von 60 Präpositionalattribute in ihrer Argumentation ein.

Eine kurze Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse:

1. Jahrgang: Mit höherem Jahrgang werden mehr Attribute insgesamt, mehr mehrfach attribuierte Nominalgruppen und eine höhere Varianz unterschiedlicher Attributformen verwendet.
2. Gattung: Die untersuchten Gattungen unterscheiden sich deutlich in der Anzahl von Attributen und mehrfach attribuierten Nominalgruppen sowie den verwendeten Attributformen. Die Berichte des 9. Jahrgangs verfügen über die meisten Attribute, gefolgt von den Argumentationen des Gymnasiums, den Erzählungen und zuletzt den Argumentationen der Gesamtschule.
3. Schulformen: Weil weder Erzählungen aus der Gesamtschule noch Berichte aus dem Gymnasien vorliegen, können für den Vergleich der Schulformen nur bezogen auf die Argumentation Ergebnisse formuliert werden. In den

Argumentationen aus der Gesamtschule treten deutlich weniger Attribute als in den am Gymnasium entstandenen Texten auf.

Wie lassen sich die Beobachtungen interpretieren? Dass mehr Attribute mit höherem Jahrgang verwendet werden, war vorhersehbar. Ein vielleicht eher überraschendes Ergebnis ist, dass Gymnasialschülerinnen und -schüler in Erzählungen weniger Attribute einsetzen als in den Argumentationen. Dies mag insbesondere vor dem Hintergrund verwunderlich erscheinen, dass in Bezug auf Erzählungen in der Schule häufig das erwähnte didaktische Brauchtum „Verwende schmückende Adjektive“ vermittelt wird (vgl. Pohl 2014: 256). Die Nominalgruppen in Erzählungen werden jedoch mit weniger Attributen, speziell auch mit weniger Adjektivattributen, versehen als die Nominalgruppen in Argumentationen.

Überraschend war auch der enorme Anstieg der Attribute insgesamt innerhalb der Berichte in der Gesamtschule (vgl. Abb. 1). Dass ein solcher Anstieg innerhalb der Argumentation in der Gesamtschule nicht gelingt, könnte einerseits auf ein Defizit der Förderung bildungssprachlicher Mittel für die Sprachhandlung Argumentieren hinweisen, andererseits ein Indikator für die großen Effekte der Aufgabenstellung sein, die im Fall der Berichte auch besonders auf den Attributgebrauch abgestellt ist.

Diese Ergebnisse lassen sich einerseits aus der didaktischen Umgebung, andererseits aus den unterschiedlichen kommunikativen Anforderungen heraus interpretieren, die das Erzählen für einen Freund als eher alltagssprachliches Sprachhandeln im Unterschied zum Argumentieren für einen fremden Professor bzw. das präzise Berichten für die Polizei als eher bildungssprachliches Sprachhandeln mit sich bringen.

Insbesondere die Ergebnisse der Attributformen sollen nun bezogen auf die bildungssprachlichen Anforderungen der verschiedenen Gattungen dargestellt werden.

7 Interpretation der Ergebnisse: Bildungssprachlicher Attributgebrauch sprachhandlungs-/gattungsspezifisch

Die Ergebnisse legen nahe, dass die Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Strategien des Attributgebrauchs nutzen je nach Textfunktion und didaktischer Gattung. Die folgenden Abschnitte stellen jeweils dar, wie – ausgehend von der Textfunktion – die Leistung der Attribute beschrieben werden kann.

Die Funktion von Erzählungen besteht vor allem darin, Vorstellungen zu evozieren und inhaltlich wie sprachlich zu unterhalten. Attribute werden in diesem Rahmen zur Vorstellungsbildung genutzt – gleichzeitig sind auch zahlreiche musterhafte Strukturen zu beobachten. Adjektivattribute sind zwar in fast jeder Erzählung zu finden (vgl. Tab. 8), allerdings zeigt Abbildung 2, dass die Schülerinnen und Schüler variantenreiche Attributformen verwenden. Ihr sprachlicher Ausdruck bewegt sich zwischen Konventionalität und Kreativität.

Gerade im 9. Jahrgang sind sehr anschauliche, kreative Konstruktionen zu finden:

- (11) [mit unserem Zimmertelefon, das aus Gold war und Tasten aus Diamanten hatte] (9/3-10)
- (12) [von den über die Ufer tretenden Meeren] (9/3-15)

Diese Tendenz entspricht den Beobachtungen von Dannerer (2012: 416), die in höherem Jahrgang einen Trend zu individuelleren sprachlichen Strategien und eine Abkehr von einem „Normengeländer“, d. h. einer starken Orientierung an formalen Vorgaben, beobachtet. Entsprechendes gilt für die vorliegende Untersuchung wohl besonders für die Abkehr von dem Prinzip „Verwende schmückende Adjektive“. In den Texten aus dem Gymnasium kommen in Argumentationen im Verhältnis deutlich mehr nichtadjektivische Attribute zum Einsatz.

Die didaktische Gattung Argumentation wird in der Schule nach Strukturvorgaben erarbeitet: Schülerinnen und Schülern werden zum Sammeln, Gegenüberstellen und Entkräften von Argumenten angeleitet. Ausgehend von argumentativen Teilhandlungen wie der Positionierung lassen sich Attribute in Argumentationen u. a. als Teile von Positionierungsprozeduren erfassen (vgl. Gätje u. a. 2012):

- (13) Ich bin [der Meinung, dass man Hausaufgaben nicht komplett abschaffen sollte] (9/2-2)

Ein zunehmendes Auftreten von Attributen in Argumentationen, insbesondere von Präpositionalattributen und Genitivattributen, mit höherem Jahrgang lässt sich außerdem im Zusammenhang mit einem vermehrten Gebrauch von Nominalisierungen beobachten:

- (14) Aus diesen Gründen halte ich [die Abschaffung von Hausaufgaben] nicht für sinnvoll (9/3-3). /Ich bin [gegen die Abschaffung von Hausaufgaben] (9/3-20)
- (15) Einerseits sind Hausaufgaben gut [zum selbstständigen Überprüfen des Themas, was man durchnimmt]. (9/3-10)
- (16) Ich würde [eine gesetzliche Einschränkung der Hausaufgabenmenge] für völlig ausreichend halten. (9/3-22)

In den zitierten Beispielen nehmen die nominalisierten Verben aus dem potenziellen Satz, den sie bilden könnten, jeweils ihr Akkusativobjekt mit, das nun durch ein Präpositional- oder Genitivattribut ausgedrückt wird.

Die Verdichtung ist also in besonderer Weise funktional für das Argumentieren; sie wird genutzt, um über die nominalisiert ausgedrückten Sachverhalte etwas auszusagen, sie zu bewerten oder sich zu ihnen zu positionieren.

Allerdings sind hier die Unterschiede zwischen den Schularten besonders groß: Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass im 5. Jahrgang der Gesamtschule nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler bereits auf Genitiv- und Präpositionalattribute zurückgreifen (2 bzw. 9 von 60). Im 9. Jahrgang sind es nicht

wesentlich mehr (19 bzw. 10 von 60). Demgegenüber steigt die Verwendung dieser Attributformen bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten von 18/60 in Klasse 5 auf 46/60 in Klasse 9 bei den Präpositionalattributen und von 9/60 auf 30/60 bei den Genitivattributen. Wie oben erläutert, war dieser Anstieg vor allem im Zusammenhang mit Nominalisierungen zu beobachten. Diese Tendenz gab es in den Texten der Gesamtschule nicht in diesem Maße.

Der Bericht hat eine informierende Funktion. Bei der konkreten Aufgabenstellung, einen Tathergang für den Adressaten Polizei als offizielles Organ niederzuschreiben, geht es um die Rekonstruktion des Ereignisses mit möglichst genauer Beschreibung der beteiligten Personen.

Es kann von einem großen Einfluss der Berichts-Didaktik der Sekundarstufe ausgegangen werden, die auf die Knappheit der Texte fokussiert und die Beantwortung der sogenannten W-Fragen (Wer? Was? Wo? Warum?) mit dem Anspruch hoher Genauigkeit und Sachlichkeit in den Vordergrund stellt. Aus der Kombination der Forderungen nach Knappheit und Sachlichkeit kann die hohe Attributdichte erklärt werden.

Vor diesem Hintergrund gilt ebenfalls, dass Attribute innerhalb von Berichten nicht wie in Erzählungen eine „schmückende“ oder kreative Funktion haben. Adjektivattribute, die in Berichten mit einem höheren Anteil auftreten als in Erzählungen, können auch der geforderten Genauigkeit und Sachlichkeit entsprechen:

(17) Es waren [2 männliche Personen] und [1 weibliche Person] (B918B3)

(18) Die Frau trug [eine braune Hose] und [ein hellblaues Oberteil] (S902B3)

In den Berichten des 5. Jahrgangs zeigt sich bereits, dass ca. ein Drittel der Gesamtschülerinnen und -schüler über ein breites grammatisches Repertoire von Attributformen verfügen (vgl. Tab. 8). Genitiv- und Präpositionalattribute sind in Berichten jedoch weniger als in Argumentationen in Nominalisierungen zu beobachten. Auch wenn der Anteil an nicht attribuierten Nominalgruppen in Berichten der Gesamtschule vom 5. zum 9. Jahrgang steigt, nimmt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die unterschiedlichen Attributformen gebrauchen, nicht wesentlich zu.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten:

Der Attributgebrauch ist eingebettet in sprachliche Muster und Anforderungen didaktischer Gattungen.

Der Attributgebrauch wird im Rahmen gattungstypischer sprachlicher Muster ausgebaut (Textprozeduren wie: *Ich bin der Meinung, dass ...*). Diese treten hier vor allem in Argumentationen auf und stützen das argumentative Vorgehen der Schülerinnen und Schüler (vgl. auch Feilke i. d. Bd.).

Des Weiteren zeigen sich für Argumentationen Nominalisierungen und zugehörige Attribute als besonders funktional. Durch die komplexe Nominalgruppe können in eine argumentative Aussage vielfältige Sachverhalte integriert werden. Berichte werden durch die Verwendung von attribuierten Nominalgrup-

pen der Anforderung gerecht, den Leser/die Leserin kompakt und zugleich präzise über etwas zu informieren. Insgesamt lässt sich somit bei einer genaueren Betrachtung der Struktur der Nominalgruppen in den verschiedenen Gattungen feststellen, dass Schülerinnen und Schüler diese zunehmend als Werkzeuge der gattungsspezifischen Gestaltung von sprachlichen Handlungen nutzen.

Der Ausbau gattungsspezifischer Muster und der Verwendung von Nominalgruppen mit Nominalisierungen im Kern und den zugehörigen Genitiv- und Präpositionalattributen gelingt jedoch nicht allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen. Bei Gesamtschülerinnen und -schülern besteht ein besonderer Förderbedarf dieser bildungssprachlichen Fähigkeiten.

Komplexe musterhafte Nominalgruppen können darüber hinaus auch einen wichtigen Teil fachlichen Lernens darstellen, wenn sie für bestimmte fachsprachlich codierte Gegenstände/Zusammenhänge stehen (*resultierende Kraft*). Diese waren nicht Thema der beschriebenen Untersuchung, sind jedoch ebenfalls bildungssprachliche Herausforderungen und somit gleichermaßen wichtig für die gezielte schulische Förderung.

8 Fazit

Die Definition bestimmter formaler grammatischer Merkmale als bildungssprachlich bedeutet nicht, dass diese Merkmale auf das Register Bildungssprache beschränkt sind. Das gilt auch für Attribute. So wird bspw. eine Nominalgruppe mit mehreren Attributen wie *Der grüne Pullover von deinem großen Bruder, der tanzende Elefant des Berliner Zoos* oder ein Satzgefüge wie *Ich gehe einkaufen, weil wir Milch brauchen* in der Varietät Alltagssprache nicht als fremde oder auffällige Struktur betrachtet. Ahrenholz (2017: 22) stellt fest, dass das Konstrukt Bildungssprache alleine mit den grammatischen Merkmalslisten nicht angemessen zu beschreiben sei, jedoch gelte, dass diese grammatischen Strukturen bei genauerer Spezifizierung wichtige sprachliche Anforderungen des Schulunterrichts benennen können.

Die Studie in diesem Beitrag hat gezeigt, dass der Ausbau grammatischer Strukturen, also Veränderungen bezogen auf „Sprache im Werden“ (hier: attributierter Nominalgruppen), nicht unbedingt eine generelle Tendenz ist, die sich mit höherem Jahrgang von selbst einstellt, sondern eng mit dem „Sich-Einschreiben“ in bestimmte textuelle Muster und Sprachgebrauchsmuster sowie deren schulischer Förderung zusammenhängt. Dieses „Sich-Einschreiben“ findet unter bestimmten curricularen Vorgaben und in einer didaktischen Rahmung statt, die in Form von Aufgaben, Beispielen und Instruktionen an die Schülerinnen und Schüler vermittelt werden. So entsteht ein sprachliches Gerüst (Scaffold) für das Schreiben, das als schulisch überformt bezeichnet werden kann. Der Ausbau grammatischer Strukturen ist nicht beliebig, sondern normiert von Sprachhandlungsanforderungen, damit verbundenen didaktisch konstruierten

Scaffolds sowie dem Gebrauch von sprachlichen Mustern, die für die Sprachhandlungen bzw. bestimmte fachliche Zusammenhänge typisch sind.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass eine Lagebeschreibung nur schwer über Schulformen und Jahrgänge hinweg generalisiert werden kann. Auch weisen die Standardabweichungen auf große individuelle sprachliche Unterschiede innerhalb einer Klasse hin. Gleichwohl zeigt sich, dass der Ausbau grammatischer Strukturen auf eine funktionale Entwicklung bezogen ist. Neue kommunikative Anforderungen begünstigen den Gebrauch neuer sprachlicher Formen. Voraussetzung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Repertoire an sprachlichen Formen erweitern können, sind vor allem eine strukturierte und gezielte Förderung durch gute Beispieltexte sowie die Aufmerksamkeitslenkung auf sprachliche Strukturen und eine Schaffung von Sprachbewusstheit. Gleichzeitig gilt es, lernförderliche Schreibaufgaben zu formulieren, die die kommunikativen Anforderungen verständlich machen und damit zum Gebrauch funktionaler bildungssprachlicher Mittel anregen.

Literatur

- Aeppli, Jürg/Gasser, Luciano/Gutzwiller, Eveline/Tettenborn, Annette (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn.
- Ahrenholz, Bernt (2017): Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In: Beate Lütke, Inger Petersen, Tanja Tajmel (Hg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin u. a., S. 1–31.
- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten. Frankfurt am Main.
- Ballweg, Joachim (1997): Nicht-verbale Gruppen. In: Gisela Zifonun, Ludger Hoffmann, Bruno Strecker (Hg.): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin u. a., S. 1926–2071.
- Binanzer, Anja/Langlotz, Miriam (2019): Junktion und Narration. Schreibentwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder. In: Anja Binanzer, Miriam Langlotz, Verena Wecker (Hg.): Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen. Erwerbs-, Entwicklungs- und Förderperspektiven. Baltmannsweiler, S. 125–150.
- Boysen, Gerd (2009): Fokus Physik 9. 9. Klasse Gymnasium Hessen. Berlin.
- Bubenhofer, Noah/Scharloth, Joachim (2010): Kontext korpuslinguistisch. Die induktive Berechnung von Sprachgebrauchsmustern in großen Textkorpora. In: Peter Klotz, Paul R. Portman-Tselikas, Georg Weidacher (Hg.): Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns. Tübingen, S. 85–108.
- Dannerer, Monika (2012): Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe. Tübingen.

- Dix, Annika (2017): Berichte und Berichten als didaktische Gattung. Baltmannsweiler.
- Dorn, Friedrich/Bader, Franz (2014): Physik Band 2. 8./9. Klasse Gymnasium Hessen. Braunschweig.
- Eisenberg, Peter (2013): Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik, Bd. 2. Stuttgart u. a.
- FD-LEX (2018): Forschungsdatenbank Lernertexte. Hg. von Michael Becker-Mrotzek und Joachim Grabowski. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: <http://www.fd-lex.de>, abgerufen am 05.01.2021.
- Feilke, Helmuth (1994): Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie des ‚sympathischen‘ und ‚natürlichen‘ Meinens und Verstehens. Frankfurt am Main.
- Feilke, Helmuth (1996): From Syntactical to Textual Strategies of Argumentation. Syntactical Development in Written Argumentative Texts by Students Aged 10 to 22. In: Argumentation 10/2, S. 197–212.
- Feilke, Helmuth (2012a): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, S. 4–13.
- Feilke, Helmuth (2012b): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Helmuth Feilke, Katrin Lehnen (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Forum Angewandte Linguistik, Bd. 52. Frankfurt am Main, S. 1–31.
- Fornol, Sarah L. (2020): Bildungssprachliche Mittel. Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe. Bad Heilbrunn.
- Gallmann, Peter (2016a): Die flektierbaren Wortarten. In: Duden Band 4: Die Grammatik. Mannheim, S. 149–578.
- Gallmann, Peter (2016b): Satz. In: Duden Band 4: Die Grammatik. Mannheim, S. 775–1072.
- Gätje, Olaf/Langlotz, Miriam (2020): Der Ausbau literarer Strukturen in Schulbüchern und grammatische Kompetenz – Eine Untersuchung von Nominalphrasen in Schulbüchern der Fächer Deutsch und Physik im Vergleich. In: Olaf Gätje, Miriam Langlotz (Hg.): Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität. Baltmannsweiler, S. 273–306.
- Gätje, Olaf/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Helmuth Feilke, Katrin Lehnen (Hg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Forum Angewandte Linguistik, Bd. 52. Frankfurt am Main, S. 125–153.
- Gogolin, Ingrid (2007): Herausforderung Bildungssprache – Textkompetenz aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. In: Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Textkompetenzen. Tübingen, S. 73–80.

- Halliday, Michael A. K. (1994): A Language Development Approach to Education. In: Jonathan J. Webster (Hg.): Language and Education. The Collected Works of M. A. K. Halliday, Vol. 9. London u. a., S. 368–381.
- Halliday, Michael A. K./Hasan, Ruqaiya (1989): Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective. Oxford.
- Hennig, Mathilde (2020): Nominalstil: Möglichkeiten, Grenzen, Perspektiven. Tübingen.
- Hennig, Mathilde/Niemann, Robert (2013): Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft. In: Info DaF 4, S. 439–455.
- Hoffmann, Ludger (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, S. 15–43.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 51/1, S. 67–101.
- Langlotz, Miriam (2014): Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte. Berlin u. a.
- Petersen, Inger (2014): „Das von ihnen dargestellte Problem zur Leistungsbeurteilung in den Schulen“ – Komplexe Nominalphrasen in Texten von ein- und mehrsprachigen Schüler/innen und Studierenden. In: Bernt Ahrenholz, Patrick Grommes (Hg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin u. a., S. 125–147.
- Pohl, Thorsten (2014): Sprachreflexion und Texte verfassen. In: Hildegard Gornik (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler, S. 242–265.
- Pohl, Thorsten (2017): Komplexität als Operationalisierungsdimension konzeptioneller Schriftlichkeit in Untersuchungen zum Unterrichtsdiskurs. In: Mathilde Hennig (Hg.): Linguistische Komplexität – ein Phantom? Tübingen, S. 253–280.
- Polenz, Peter von (2008): Deutsche Satzsemantik: Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin u. a.
- Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: Didaktik Deutsch 31, S. 50–67.
- Riebling, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Ingrid Gogolin, Imke Lange, Ute Michel, Hans H. Reich (Hg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster u. a., S. 106–153.
- Schellhardt, Christin/Schroeder, Christoph (2015): Nominalphrasen in deutschen und türkischen Texten mehrsprachiger SchülerInnen. In: Klaus-Michael Köpcke, Arne Ziegler (Hg.): Deutsche Grammatik in Kontakt. Berlin, S. 241–261.

- Siekmeier, Anne (2013): Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und in geschriebenen Texten. Zum Gebrauch komplexer Nominalgruppen als Merkmale literarer Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen. Saarbrücken. Online-Publikation: <https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/handle/20.500.11880/23682>, abgerufen am 01.09.2018.
- Weiss, Zahra/Meurers, Detmar (2019): Analyzing Linguistic Complexity and Accuracy in Academic Language Development of German across Elementary and Secondary School. In: Proceedings of the 14th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA) at ACL 2019, S. 380–393.

Dirk Betzel

Menschen, Tiere, Dinge? – Untersuchungen zur Entwicklung der Großschreibung

Die amtliche Regelung der deutschen Rechtschreibung (AR) unterscheidet zwischen der Großschreibung von *Überschriften* und *Werktiteln*, *Satzanfängen*, *Substantiven* und *Substantivierungen*, *Eigennamen*, *festen Wortgruppen* sowie *Anredepronomen* und *Anreden* (vgl. AR 2006: 1183 ff.). Während in anderen Sprachen die *gemäßigte Kleinschreibung* gilt, bei der bis auf Überschriften, Satzanfänge, Eigennamen und bestimmte Anreden alles kleingeschrieben wird, ist die Großschreibung von Substantiven und Substantivierungen ein Alleinstellungsmerkmal des deutschen Schriftsystems. Wenn vom *Schriftsystem* die Rede ist, meint man damit ein durch bestimmte Strukturmerkmale gekennzeichnetes, logisch erschließbares System, das sich in einem jahrhundertlangen Prozess allmählich herausgebildet hat, wohingegen die amtliche Regelung als *Normierung*¹ des Schriftsystems aufzufassen ist. Im Idealfall stimmen solche nachträglich kodifizierten Normen mit dem Schriftsystem überein, sodass normrichtiges Schreiben nicht Regellernen voraussetzt, sondern auf der Grundlage schriftsystematischer Einsichten gelingen kann. Mit Blick auf die Großschreibung stehen Schüler/-innen somit vor der Aufgabe, sich dieses gewachsene System sukzessive anzueignen; sie dabei bestmöglich zu unterstützen, ist Aufgabe des Unterrichts. Texte von Lernenden, wie sie im vorliegenden Beitrag analysiert werden, sind als Momentaufnahme einer Sprache im Werden zu betrachten, die Einblicke in ihr Können erlauben und – mit Einschränkung – Rückschlüsse auf die Art der im Unterricht erfahrenen Unterstützung zulassen.

Im Mittelpunkt des nachfolgenden Beitrags stehen Ergebnisse zur Großschreibung, basierend auf einer Auswertung von rund 1000 Grundschultexten aus den Jahren 1972, 2002 und 2012 (vgl. Steinig/Betzel 2014). Damit verbunden ist die Frage, ob sich innerhalb des 40-jährigen Untersuchungszeitraums Veränderungen feststellen lassen. Zuvor erfolgt ein historischer Rückblick, um am Beispiel der Großschreibung zu skizzieren, wie sich das Schriftsystem im Laufe der Jahrhunderte herausgebildet hat. In einem abschließenden Kapitel werden mögliche Zusammenhänge zwischen den Auswertungsergebnissen, der historischen Entwicklung der Großschreibung und der Variable Unterricht diskutiert.

1 Dass Normen veränderbar sind, zeigte zuletzt die Rechtschreibreform von 1996 und ihre Modifizierung im Jahr 2006. Der deutsche Sonderfall, die Großschreibung von Substantiven und Substantivierungen, stand nicht nur im Vorfeld der jüngsten Reformdiskussionen zur Debatte, Forderungen nach gemäßigter Kleinschreibung wurden bereits im 16. Jahrhundert erhoben und zogen sich durch alle entwicklungsgeschichtlichen Etappen.

1 Die Entwicklung der Großschreibung aus historischer Perspektive

In unserer heutigen Schrift bilden die Großbuchstaben (Majuskeln) ein paralleles Schriftzeicheninventar zu den Kleinbuchstaben (Minuskeln). Die Kleinschreibung gilt als unmarkierter Fall, sie steht der Großschreibung als markierter Schreibung gegenüber, mit der in der Schrift bestimmte Elemente hervorgehoben werden können. Deshalb benötigt das Deutsche auch keine Kleinschreibungsregeln; klein schreiben wir alles, was nicht großgeschrieben wird. Die heute übliche Unterscheidung von Groß- und Kleinbuchstaben war nicht zu allen Zeitpunkten der Schriftgeschichte gegeben, sie ist das Ergebnis eines längeren Entwicklungsprozesses. In der Antike bestand die Schrift ausschließlich aus Großbuchstaben. *Majuskeln* wie beispielsweise in der römischen Kapital- bzw. Monumentalschrift weisen eine einheitliche Höhe auf und bilden mit ihrer Ober- und Unterkante zwei Linien, weshalb man in diesem Zusammenhang vom *Zweilinienschema* (Abb. 1) spricht (vgl. Haarmann 1990: 471 ff.).

A B C D E F G H I J K L

Abb. 1: Zweilinienschema

Im Zuge gestiegener Anforderungen an die Lesbarkeit von Texten entstanden vorwiegend in Klöstern *Minuskelschriften* (vgl. Raible 2006: 105), unter denen die karolingische Minuskel im 8. Jahrhundert den größten Einfluss hatte. Verschiedene Buchstaben dieser Schriftart weisen Ober- bzw. Unterlänge auf, indem sie über zwei Mittellinien, in denen die Buchstaben zentriert sind, hinausragen. Man bezeichnet dies als *Vierlinienschema* (Abb. 2).

a b c d e f g h i j k l

Abb. 2: Vierlinienschema

Die zunehmende Verbreitung der Minuskeln, „die bis zum Ende des 1. Jahrtausends zur vorherrschenden Schriftform in vielen europäischen Sprachen wurden“ (Nerius 2007: 194), verdrängte allerdings zu keinem Zeitpunkt die historisch älteren Majuskeln der Kapitalschrift, sodass fortan Großbuchstaben (Majuskeln) und Kleinbuchstaben (Minuskeln) zur Verfügung standen. Somit waren die schriftbezogenen Voraussetzungen geschaffen, dass Großbuchstaben eine Hervorhebungsfunktion übernehmen konnten, zunächst durch die Auszeichnung ganzer WÖRTER, später durch initiale Majuskeln auf Text-, Absatz-, Satz- und Wortebene.

Großbuchstaben zur Hervorhebung bestimmter Einheiten waren zunächst ästhetisch bzw. pragmatisch motiviert, im weiteren Verlauf dann zunehmend grammatisch. Möchte man diesen historischen Prozess nachzeichnen, lassen

sich zwei Entwicklungslinien unterscheiden: zum einen die Entwicklungen im Schreibgebrauch, zum anderen die Normierungsbestrebungen der Grammatiker in verschiedenen Entwicklungsphasen. Dass sich beide Bereiche, Schreibusus und Regelungsversuche, beeinflusst haben könnten, liegt nahe. Trotz möglicher Wechselwirkungen liegt der Fokus nachfolgend auf der Entwicklung im Schreibgebrauch, ein knapper Ausblick auf den Normierungsprozess schließt das Kapitel ab.

Mit dem Forschungsprojekt von Bergmann/Nerius (1998) liegen umfangreiche Daten zur Entwicklung der Großschreibung im Schreibgebrauch vor. Die Autoren untersuchten Texte mit unterschiedlicher regionaler Verteilung² im Zeitraum von 1500 bis 1710, unterteilt in acht Zeitabschnitte von etwa 30 Jahren. Bei der Interpretation der Daten gehen die Autoren von einer inoffiziellen Großschreibungsnorm aus, wenn in den untersuchten Texten 90 % der Fälle einer Kategorie großgeschrieben werden (vgl. Bergmann 1999: 67).

Weit vor dem genannten Untersuchungszeitraum sind bereits Großbuchstaben am Anfang von Texten, Absätzen und Strophen in Schreibprodukten zu finden. Schon im Althochdeutschen, der ältesten Periode des deutschen Schrifttums, lassen sich *Majuskeln* am *Text-*, *Absatz-* und *Strophenanfang* nachweisen. Die zunächst besondere Auszeichnung des Textbeginns wurde nach und nach ins Textinnere verlagert, sodass im Laufe der Zeit auch Absatz-, Strophen- oder Versanfänge großgeschrieben wurden (vgl. Nübling u. a. 2013: 228). Etwa im 14. und 15. Jahrhundert setzten sich diese gliedernden Anfangskennzeichnungen im Schreibgebrauch durch und können als fest angesehen werden (vgl. Mentrup 1980: 284). Die Großschreibung von Satzanfängen entwickelte sich etwas später und kann ab dem zweiten Viertel des 16. Jahrhunderts als Norm im oben definierten Sinne gelten. Die wesentlichen Entwicklungsschritte dieser Großschreibungsbereiche fallen also in einen Zeitraum, der vor 1500 liegt, sodass in den von Bergmann/Nerius (1998) untersuchten Texten des beginnenden 16. Jahrhunderts die Großschreibung von Text-, Absatz- und bald darauf auch Satzanfängen schon nahezu vollständig vorzufinden war.

Die Entwicklung der *satzinternen Großschreibung*³ ist komplexer. Im Fokus steht dabei die Wortart Substantiv. Vorausgreifend lässt sich festhalten, dass die Großschreibung von *Substantiven insgesamt* ab dem letzten Drittel des 17. Jahrhunderts als fest gelten kann (vgl. Bergmann/Nerius 1998: 851). Unterteilt man jedoch die Kategorie Substantiv in die beiden Untergruppen *Eigennamen* (*Pro-*

-
- 2 Berücksichtigt wurden Texte aus den fünf Gebieten des hochdeutschen Sprachraums (West-, Ost- und Nordoberdeutsch, West- und Ostmitteldeutsch) sowie ergänzend Texte aus dem nieder-/norddeutschen Gebiet (vgl. Bergmann/Nerius 1998: 79).
 - 3 Von *satzinterner Großschreibung* spricht man in Abgrenzung zur Großschreibung am Satzanfang, aber auch in Abgrenzung zur Substantivgroßschreibung, um deutlich zu machen, dass die Großschreibung nicht an die lexikalische Kategorie *Substantiv* gebunden ist (z. B. *Sein Nein verblüffte die Anwesenden.*).

pria) und *Appellative* (*Gattungsbezeichnungen*), zeigen sich erhebliche Unterschiede in der zeitlichen Entwicklung. Während Eigennamen bereits um 1530 nahezu vollständig großgeschrieben wurden (s. Tab. 1, linke Spalte), traf dies auf die Gesamtgruppe der Appellative erst ab 1680, also rund 150 Jahre später zu (s. Tab. 1, rechte Spalte). Zu Beginn des 16. Jahrhunderts kann demzufolge nicht die Wortart Substantiv ausschlaggebend gewesen sein, vielmehr müssen die Gründe mit bestimmten Eigenschaften der Eigennamen im Zusammenhang stehen. Diese haben eine identifizierende Funktion, weil sie auf singular vorkommende Personen, Lebewesen oder Objekte verweisen und im Gegensatz zu den Appellativen keine deskriptive Qualität besitzen.⁴ Es waren also *semantisch-pragmatische Motive*, die als Motor der Eigennamengroßschreibung wirkten, indem „konkrete individuelle Größen der außersprachlichen Wirklichkeit“ graphisch hervorgehoben wurden (Bergmann/Nerius 1998: 872). Die Eigennamen hatten somit bei der Herausbildung der satzinternen Großschreibung eine Vorreiterrolle. In Tabelle 1 werden sie als Gesamtkategorie angeführt, verschiedene Subkategorien wie Personennamen (*Sara, Müntzer*), geographische Namen (*Rom, Tyber*) und Sachnamen (*Altes Testament, Sintflut*) mit teils unterschiedlicher zeitlicher Entwicklung sind darin enthalten.

Zur Interpretation des weiteren Entwicklungsverlaufs sind die appellativen Untergruppen in Tabelle 1 aufschlussreich. Appellative mit Referenz auf *Personen*, worunter allgemeine Personenbezeichnungen (*Mensch, Weib*), Titel, Amts- und Standesbezeichnungen (*Bischoff, Keyser*) sowie Ableitungen von geographischen Namen (*Babylonier, Israeliten*) fallen, wurden bereits um 1590 zu über 90 % großgeschrieben. Schon 30 Jahre früher galt dies für *Nomina sacra*, also „heilige Namen“ (s. Tab. 1), wozu kirchlich-religiöse Begriffe wie *Apostel, Gott* usw. zählen. Die Großschreibung erfasste also zunächst solche Appellative, die den Eigennamen inhaltlich nahestehen und mit diesen das Merkmal der Individualbezeichnung teilen oder die als Zeichen der Respektbekundung hervorgehoben werden sollten (vgl. Nerius 2007: 196). Demnach hat sich das *semantisch-pragmatische Motiv* der Eigennamengroßschreibung zuerst auf *eigennamenähnliche Appellative* wie *Nomina sacra* oder Personenbezeichnungen ausgedehnt (vgl. Bergmann 1999: 72 f.). Dass es sich dabei anfangs um eine wortartunabhängige Entwicklung handelte, unterstreicht der gleichzeitige Anstieg großgeschriebener nichtsubstantivischer Ausdrücke in diesem Zeitraum. So verzeichneten z. B. auch „adjektivische *Nomina sacra*“ (*Heilig, Göttlich*) bis 1590 einen stetigen Majuskelanstieg (Bergmann/Nerius 1998: 883).

4 Die Definition, was als Eigenname zu gelten hat, wird in der Linguistik kontrovers diskutiert. Die angeführte Definition trifft zumindest auf den Kernbereich der Eigennamen zu. Eigennamen wie z. B. *Erzgebirge* oder *Eisenhüttenstadt* weisen neben ihrer Referenz auf individuelle Objekte auch deskriptive Anteile auf, weshalb sie – nach Auffassung von Bergmann/Nerius (1998) – in Richtung Peripherie tendieren. Dies ist insbesondere für mehrteilige Eigennamen zutreffend, z. B. *Süddeutsche Zeitung* (vgl. Nerius 2007: 219 ff.).

| Zeit | Eigennamen i. e. S. (gesamt) | Appellative (Untergruppen) | | | | | | Appellative (gesamt) |
|-------------|------------------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------------|-----------------------|--------------------------|--------------|-------------------------|
| | | Nomina sacra | Personen- bezeichnungen | sonstige Konkreta | sonstige Abstrakta | abgeleitete Abstrakta | Konversionen | |
| 1500 | 67,4 % | 0,4 % | 11,3 % | 3,8 % | 2,5 % | 0,8 % | 1,1 % | 4,4 % |
| 1530 | 96,1 % | 67,9 % | 33,5 % | 7,7 % | 9,2 % | 1,9 % | 2,0 % | 13,3 % |
| 1560 | 98,7 % | 90,1 % | 71,7 % | 39,9 % | 24,3 % | 16,6 % | 4,9 % | 40,9 % |
| 1590 | 98,8 % | 98,4 % | 91,0 % | 83,7 % | 56,6 % | 48,4 % | 30,0 % | 70,7 % |
| 1620 | 99,6 % | 99,3 % | 95,9 % | 90,7 % | 72,3 % | 69,0 % | 39,1 % | 80,7 % |
| 1650 | 99,5 % | 99,5 % | 93,1 % | 93,2 % | 75,9 % | 73,1 % | 39,3 % | 82,6 % |
| 1680 | 99,5 % | 99,8 % | 95,5 % | 98,5 % | 91,3 % | 86,4 % | 61,4 % | 92,5 % |
| 1710 | 99,5 % | 100 % | 97,8 % | 93,8 % | 90,3 % | 89,8 % | 71,6 % | 92,2 % |
| Motive → | | semantisch-pragmatisch → | | semantisch → | lexikalisch → | syntaktisch → | | |

Tab. 1: Zeitliche Entwicklung ausgewählter Großschreibungsklassen

Anmerkung: Dicke Linien markieren die 90 %-Marke.

Quelle: Datengrundlage Bergmann/Nerius (1998: 829–873)

Die Großschreibung *sonstiger Konkreta*, die keine Personen bezeichnen, sondern auf Gegenständliches (*Haar, Haus*) referieren, wurde erst 30 Jahre später zur Norm. Zwar entfällt hier im Vergleich zu vielen Personenbezeichnungen (*Bischoff, Keyser*) das pragmatische Motiv der Ehrerbietung, gemeinsam mit anderen Konkreta besitzen sie jedoch das *semantische Merkmal*, sich auf sinnlich wahrnehmbare Erscheinungen der außersprachlichen Realität zu beziehen. Deshalb ist davon auszugehen, dass die um 1620 etablierte Großschreibung *sonstiger Konkreta* vorwiegend semantisch begründet war und das semantische Motiv der Großschreibung gestärkt hat (s. Tab. 1).

Im weiteren Entwicklungsprozess wurden immer mehr substantivische Teilbereiche mit Majuskeln ausgezeichnet, so auch *Abstrakta*, die im Unterschied zu Konkreta „sinnlich nicht wahrnehmbare Erscheinungen wie Vorgänge, Eigenschaften, Beziehungen u. ä.“ bezeichnen (Helbig/Buscha 1993: 230). Demnach unterscheiden sich Abstrakta und Konkreta zwar in semantischer, nicht aber in formaler Hinsicht, da sie ein festes Genus haben, nach Kasus und Numerus flektieren und derselben Paradigmenklasse angehören (vgl. Bredel 2006: 154). Im Laufe des 17. Jahrhunderts wurden diese Merkmale zunehmend majuskelauslösend, sodass ab dem letzten Drittel des 17. Jahrhunderts von einer *lexikalisch motivierten Majuskelsetzung* auszugehen ist (s. Tab. 1). Das bedeutet, die Zugehörigkeit zur Wortart Substantiv war fortan ausschlaggebend (vgl. Bergmann 1999: 71). Dass semantisch-pragmatische Motive zugunsten einer lexikalischen Kategorie in den Hintergrund traten, ist auch an der ab 1650 abnehmenden Anzahl nichtsubstantivischer Großschreibungen zu erkennen (vgl. ebd.: 74). An Tabelle 1 wird der Entwicklungsverlauf verschiedener Gruppen von Abstrakta ersichtlich. Demnach wurden zuerst nicht abgeleitete Abstrakta wie *Jahr, Zeit* usw. (*sonstige Abstrakta*) großgeschrieben und ab 1680 zur Norm,

während explizit und implizit abgeleitete Abstrakta erst 30 Jahre später knapp die 90 %-Marke erreichten.⁵

Im letzten Entwicklungsschritt wurden *Konversionen* (*Substantivierungen*) von der Großschreibung erfasst. Ausschlaggebend für die Großschreibung von Ausdrücken wie (*das*) *Gute*, (*das*) *Nein* kann demnach nicht die lexikalische Kategorie Substantiv gewesen sein, vielmehr geht es um die syntaktische Funktion eines großzuschreibenden Ausdrucks, Kern einer Nominalgruppe zu sein (s. Kap. 2.1.1). Dieser letzte Entwicklungsschritt wird im vorliegenden Beitrag als *syntaktisch motivierte Großschreibung* bezeichnet (s. Tab. 1), welcher durch den von Bergmann/Nerius (1998) untersuchten Zeitraum jedoch nicht vollständig abgebildet wird. Substantivische Konversionen wurden um 1710 zu rund 71 % in den Texten mit einer Majuskel versehen, sodass die weitere Entwicklung dieses Teilbereichs bis zum Ende des 18. Jahrhunderts andauerte, während im 19. Jahrhundert schon von einer weitgehenden Einheitlichkeit in der Schreibung auszugehen ist (vgl. Rädle 2003: 17).

Zusammenfassend lässt sich die Ausbreitung satzinterner Majuskeln als ein Prozess beschreiben, der über mehrere Jahrhunderte von den *Eigennamen* zu *Konkreta* über *Abstrakta* bis zu den *substantivischen Konversionen* verlief. Die jeweiligen Untergruppen dieser Kategorien entwickelten sich mitunter zeitlich verschieden, je nachdem, ob sie semantisch den Eigennamen nahestehen, aus pragmatischen Gründen besonders hervorhebungswürdig erscheinen, abgeleitet oder nicht abgeleitet sind (s. Tab. 1). Damit einhergehend veränderten sich im Entwicklungszeitraum die majuskelauslösenden Motive. Zu Beginn dominierten wortartneutrale, vorwiegend *semantische* bzw. *pragmatische* Kriterien, die ab der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts nach und nach von einem *lexikalischen* Kriterium, der Zugehörigkeit zur Wortart Substantiv, abgelöst wurden, bis mit der Großschreibung substantivischer Konversionen im 18. Jahrhundert die letzte Stufe dieser Entwicklung erreicht wurde und Majuskeln *syntaktisch* motiviert waren. Wie Abbildung 3 verdeutlicht, schließt das syntaktische Kriterium die schriftgeschichtlich vorangegangenen Kriterien ein, sodass auch ursprünglich semantisch (*Baum*) oder lexikalisch (*Jahr*) motivierte Majuskeln damit erfasst werden können. Das Umgekehrte trifft nicht zu, da Substantivierungen nicht semantisch, sondern ausschließlich syntaktisch zu erfassen sind.

Die skizzierte Entwicklung der Großschreibung im Schreibgebrauch, zu der die Buchdrucker maßgeblich beitrugen, weil sie mit möglichst leserfreundlichen Produkten um einen wachsenden Adressatenkreis konkurrierten (vgl. Maas 2007), blieb von den zeitgenössischen Grammatikern nicht unbemerkt, die sich bemühten, das Vorgefundene in Regeln zu gießen. Solche Regelungsversuche folgten überwiegend der Gebrauchsentwicklung, zum Teil mit erheblicher zeit-

5 In Tabelle 1 sind nur die expliziten Ableitungen angeführt, die Großschreibung impliziter Ableitungen entwickelte sich in ähnlichen Schritten, jedoch etwas verzögert (vgl. Bergmann/Nerius 1998: 864).

licher Verzögerung, und waren nur in seltenen Fällen dem Schreibgebrauch voraus. Daneben gab es in allen Entwicklungsstadien Kritiker, die den zunehmenden Majuskelgebrauch einzudämmen versuchten. Letztlich führten vorwiegend gesellschaftlich-politische Gründe zu einem vorläufigen Ende dieses Prozesses, indem auf der II. Orthographischen Konferenz (1901) eine einheitliche deutsche Rechtschreibung beschlossen wurde, mit der gleichzeitig eine Fixierung der satzinternen Großschreibung verbunden war.

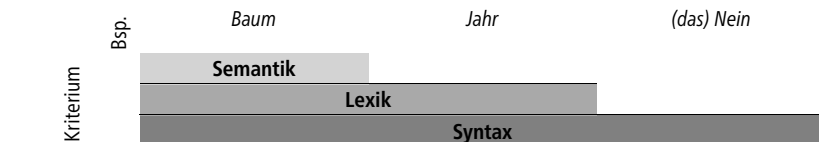


Abb. 3: Kriterien der Großschreibung

2 Die Großschreibung in Texten von Schülerinnen und Schülern

Die historische Entwicklung der satzinternen Großschreibung wurde zuvor als ein Prozess beschrieben, in dem sich Majuskeln beginnend mit den Eigennamen auf immer weitere Bereiche ausdehnten. Lernerinnen und Lerner stehen mit Beginn des Schriftspracherwerbs vor der Herausforderung, sich dieses über Jahrhunderte gewachsene System nach und nach anzueignen. Texte von Schüler/-innen sind somit als Zeugnisse einer Sprache im Werden zu verstehen, die solche Aneignungsprozesse als Momentaufnahme dokumentieren. Im Folgenden werden Ergebnisse zur Großschreibung von Lerner/-innen beleuchtet, verbunden mit der Frage, ob sich in den vergangenen Jahrzehnten Veränderungen feststellen lassen. Der Schwerpunkt liegt auf der Auswertung von Texten aus dem 4. Schuljahr, die zu drei Zeitpunkten – 1972, 2002 und 2012 – unter ähnlichen Bedingungen entstanden sind und einen Vergleich über einen Zeitraum von 40 Jahren ermöglichen (s. Kap. 2.1). In Kapitel 2.2 richtet sich der Blick auf Untersuchungsergebnisse zur Großschreibung in der Sekundarstufe, um der Frage nachzugehen, ob sich die ermittelten Schwierigkeiten fortgeschrittener Lerner/-innen von denen der Grundschul Kinder grundsätzlich unterscheiden.

2.1 Grundschule

2.1.1 Vorüberlegungen zum Auswertungsverfahren

Bevor in Kapitel 2.1.2 das Textkorpus und das methodische Vorgehen näher beschrieben werden, geht es zunächst um grundlegende Überlegungen, welche Anforderungen an das Auswertungsverfahren zu stellen sind. Dies geschieht exemplarisch anhand eines Textes aus dem Grundschulkorpus.

- 1 Ein kleines Mädchen ist mit ihrem Kinderwagen und mit ihrer Puppe im Park rum gelaufen als sie sich
- 2 auf die Bank setzte. Da sahen jungs das Mädchen und ranten ihr hinter her. Sie schlichen sich an und
- 3 klauten die Puppe als das Mädchen ein moment nicht aufpaste. Aber das Mädchen bemerkte das
- 4 und rante den Jungs hinterher. Die Jungs lachten und wurfen sich die Puppe immer zu. Plötzlich kam
- 5 eine Frau und sah das sie sagte: „Lasst das arme Mädchen in ruhe“ Die Jungs gaben dem Mädchen
- 6 die Puppe und hauten ab.

Schüler | Klasse 4 | Korpus: Steinig/Betzel | Kohorte 2012 (vgl. Steinig/Betzel 2014)

Bezogen auf die Großschreibung enthält der Text drei Fehler, Verstöße gegen die Kleinschreibung liegen nicht vor. Fehler auf diese Weise zu zählen, ist zwar zeitökonomisch, jedoch wenig aussagekräftig; schließlich ist es ein Unterschied, ob – salopp formuliert – drei Fehler in einem Satz oder auf mehreren Textseiten auftreten. Zur besseren Vergleichbarkeit werden Fehler deshalb in Relation zum Textumfang ausgedrückt, indem die Fehleranzahl ins Verhältnis zu 100 Wörtern Text gesetzt wird. Im vorliegenden Fall ergibt sich somit bei einer Textlänge von 92 Wörtern ein gerundeter Wert von 3,3 Fehlern auf 100 Wörter. Dass es sich auch bei diesem Wert nur um einen groben Anhaltspunkt handelt, wird vor dem Hintergrund verständlich, dass sich Texte in ihrer sprachlichen Beschaffenheit zum Teil erheblich unterscheiden. In Bezug auf die Großschreibung haben z. B. Texte mit postnominalen Attributen (*die Beute des Bankräubers* vs. *die Beute*) oder mit einem ausgeprägten Nominalstil (*ich bringe es zur Anwendung* vs. *ich wende es an*) prinzipiell ein höheres Fehlerpotenzial, welches durch das oben genannte Verfahren kaum abgebildet wird. Eine präzise Erfassung ist dann möglich, wenn Fehler ins Verhältnis zu ihrer „Basisrate“ gesetzt werden (vgl. Herné/Naumann 2005: 18). Hierzu werden nicht nur die Fehler im Bereich Großschreibung gezählt (= *Fehlerrohwert*), sondern auch alle großzuschreibenden Ausdrücke im Text, die potenziell einen Fehler hervorrufen können (= *Basisrate*). Unser Beispieltext enthält 20 satzinternen großzuschreibende Ausdrücke, wovon drei normwidrig kleingeschrieben sind, sodass sich ein *Fehlerquotient* von 15 % ergibt. Dieses recht aufwendige Auswertungsverfahren ermöglicht auf *quantitativer* Ebene einen präzisen Vergleich. In *qualitativer* Hinsicht ist die globale Auswertungskategorie ‚satzinterne Großschreibung‘ allerdings nicht zielführend und bedarf einer Differenzierung:

Im oben gezeigten Text kommt der Ausdruck *Jungs* (eigentl. *Jungen*) insgesamt viermal vor, davon einmal kleingeschrieben (Z. 2). Prinzipiell tritt ein großzuschreibender Ausdruck nicht isoliert, sondern im Kontext einer Wortgruppe auf, der *Nominalgruppe* (NGr), die vereinfacht wie in Abbildung 4 visualisiert wird (vgl. Granzow-Emden 2019: 209).

| | linkes Nominalfeld | nominales Mittelfeld | rechtes Nominalfeld |
|----------------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------|
| a) | <i>den</i> | | <i>Jungs</i> |
| b) | | | <i>*jungs</i> |
| Nominalgruppe (NGr) | | | |

Abb. 4: Nominalgruppen mit unterschiedlicher Feldbesetzung

Der großzuschreibende Ausdruck fungiert als *Kern der Nominalgruppe*, der das rechte Nominalfeld besetzt und dem im prototypischen Fall ein Artikel im linken Nominalfeld gegenübersteht (Abb. 4a). Das nominale Mittelfeld kann durch flektierte Attribute besetzt sein: *Ein kleines Mädchen* (Z. 1). Von einer NGr kann aber auch dann gesprochen werden, wenn das linke Nominalfeld wie im Falle von **jungs* (Abb. 4b, Z. 2) unbesetzt ist. Bezieht man nun diese Struktur auf die Schreibungen im Schülertext, fällt auf, dass der Ausdruck *Jungs* mutmaßlich dann großgeschrieben wird, wenn das linke Nominalfeld mit einem Artikel besetzt ist (Z. 4, Z. 5), fehlt er wie in Zeile 2, treten offenbar Schwierigkeiten auf. Unabhängig davon, ob diese Hypothese zutrifft, leitet sich daraus die Forderung ab, großzuschreibende Ausdrücke im *syntagmatischen Kontext* zu erfassen, das heißt, die Struktur der NGr in den Blick zu nehmen. Dabei ist nicht nur zu berücksichtigen, ob das linke Nominalfeld besetzt oder unbesetzt ist, sondern auch, mit welchem Ausdruck es besetzt ist, da aus Schülerperspektive von einem *Artikel* (definit/indefinit) möglicherweise eine höhere Signalwirkung als von einem *Artikelwort*⁶ (z. B. *meine Jungs*) ausgeht. Ebenso gilt es, die potenzielle Besetzung des nominalen Mittelfeldes miteinzubeziehen, da im Falle eines oder mehrerer *Linksattribute* Artikel und großzuschreibender Ausdruck in Distanzstellung stehen: *die frechen, rauflustigen Jungen*. Ein (komplex) besetztes Mittelfeld könnte somit eine zusätzliche Schwierigkeit darstellen.

An weiteren Textbeispielen wird deutlich, dass offenbar nicht nur der Kontext die Großschreibung beeinflusst. Die Nominalgruppen a) und b) in Abbildung 5 weisen in beiden Fällen einen vergleichbaren Kontext auf: unbestimmter Artikel im linken Nominalfeld, leeres Mittelfeld.

| | linkes Nominalfeld | nominales Mittelfeld | rechtes Nominalfeld |
|----------------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------|
| a) | <i>ein(en)</i> | | <i>*moment</i> |
| b) | <i>eine</i> | | <i>Frau</i> |
| Nominalgruppe (NGr) | | | |

Abb. 5: Nominalgruppen mit identischer Feldbesetzung

6 Mit dem Begriff *Artikelwort* werden Ausdrücke bezeichnet, die anstelle eines definiten oder indefiniten Artikels im linken Nominalfeld zum Substantiv hinzutreten können, z. B. *dieses, sein ... Auto*.

Der Kontext liefert somit keinen Hinweis auf die fälschliche Kleinschreibung von **moment* (Z. 3) im Vergleich zum korrekt großgeschriebenem Ausdruck *Frau* (Z. 5). Im Gegensatz zu *Frau* handelt es sich jedoch bei *Moment* um keine sinnlich wahrnehmbare Erscheinung der außersprachlichen Realität. Solche semantischen Unterschiede zwischen *Konkreta* und *Abstrakta* wurden bereits im Rahmen der historischen Entwicklung diskutiert (s. Kap. 1), sie haben möglicherweise auch einen Einfluss auf die Großschreibung von Lernenden. Um derartige Unterschiede erfassen zu können, sind *Konkreta* und *Abstrakta*⁷ als differente Kategorien im Auswertungsraster zu berücksichtigen.

Zusätzlich werden *Substantivierungen* gesondert erfasst, Ausdrücke also, die lexikalisch einer anderen Wortart angehören, syntaktisch jedoch wie Substantive verwendet werden, indem sie als Kern einer NGr fungieren: *das lustige Spielen*. Eine weitere Kategorie bilden *Eigennamen*, die aufgrund ihrer speziellen Eigenschaften möglicherweise nicht nur im historischen Entwicklungsprozess, sondern auch im Erwerbsprozess relativ früh als großzuschreibende Einheiten erkannt werden.

Eine abschließende Überlegung bezieht sich noch einmal auf den Kontext: Wortgruppen wie *mit ihrem Kinderwagen* in Zeile 1 des Schülertextes, die mit einer Präposition beginnen, werden als *Präpositionalgruppen* (PrGr) bezeichnet. Abbildung 6a zeigt, dass die NGr darin eingebettet ist. Aus Lernerperspektive ist es bei Wortgruppen, die einen Artikel oder ein Artikelwort mit sich führen, vermutlich unerheblich, ob es sich um eine PrGr (*mit ihrem Kinderwagen*) oder um eine NGr (*ihrem Kinderwagen*) handelt. Solche Konstruktionen werden deshalb nicht differenziert erfasst. Anders verhält es sich bei Präpositionalgruppen wie *im Park* (Abb. 6b, Z. 1), die sich allein durch die Verschmelzung (*im*) von artikellosen Konstruktionen wie *Jungs* (s. Abb. 4b) unterscheiden und deshalb gesondert zu berücksichtigen sind.

| | Präpositions- feld | | linkes Nominalfeld | nominales Mittelfeld | rechtes Nominalfeld |
|-----------------------------------|-----------------------|---|-----------------------|-------------------------|------------------------|
| a) | <i>mit</i> | + | <i>ihrem</i> | | <i>Kinderwagen</i> |
| b) | <i>im</i> | | | | <i>Park</i> |
| Nominalgruppe (NGr) | | | | | |
| Präpositionalgruppe (PrGr) | | | | | |

Abb. 6: Präpositionalgruppen

Aus den bisherigen Überlegungen lassen sich die Anforderungen an das Analyseraster wie folgt zusammenfassen:

- 1) Großzuschreibende Ausdrücke werden danach differenziert, ob es sich um *Eigennamen*, *Konkreta*, *Abstrakta* oder *Substantivierungen* handelt. Damit

7 Eine Unterscheidung zwischen abgeleiteten und nicht abgeleiteten *Konkreta* bzw. *Abstrakta* wird nicht vorgenommen.

werden die Subkategorien aufgegriffen, die bereits bei der historischen Entwicklung (s. Kap. 1) eine Rolle spielten.

- 2) Die so differenzierten großzuschreibenden Ausdrücke werden zusätzlich kontextbezogen erfasst, indem die *Struktur der Nominalgruppe* bzw. *Präpositionalgruppe* berücksichtigt wird.
- 3) Die aus 1) und 2) resultierenden Auswertungskategorien werden mit Bezug zur *Basisrate* ausgezählt, sodass sich für jede Kategorie ein Fehlerquotient errechnen lässt, der eine präzise Beschreibung ermöglicht.

Abschließend sei angemerkt, dass sich dieses bereits recht aufwendige Auswertungsverfahren noch weiter präzisieren ließe, wenn man zusätzlich die syntaktische Funktion der Wortgruppen einbezüge. Dahinter steht die Überlegung, dass großzuschreibende Kerne von Nominalgruppen mit *verbabhängiger Satzgliedfunktion* (z. B. Subjekt, Objekt) von Lernenden eher erfasst werden als nominale Kerne in *adverbialen Bestimmungen* (vgl. Szczepaniak 2011: 347 ff.). Darüber hinaus ließen sich die großzuschreibenden Ausdrücke nach Häufigkeitsklassen differenzieren. Letztgenanntem liegt die Überlegung zugrunde, dass die Schwierigkeit eines Ausdrucks mit hoher Gebrauchshäufigkeit abnimmt und umgekehrt.⁸ Da der vorliegende Textwortschatz zu über 90 % aus Eigennamen und Konkreta mit teils nur gering besetzten Kontexten bei Abstrakta und Substantivierungen besteht (s. Kap. 2.1.3), wurde von dieser zusätzlichen Differenzierung abgesehen.

2.1.2 Textkorpus und methodisches Vorgehen

Textkorpus

Der Beispieltext in Kapitel 2.1.1 ist Teil eines Grundschulkorpus, das sich aus insgesamt 966 Texten von Schülerinnen und Schülern aus 4. Klassen zusammensetzt. Die Texte entstanden in den Jahren 1972 (N = 254), 2002 (N = 276) und 2012 (N = 436) an stets denselben Grundschulen in Dortmund und Recklinghausen unter vergleichbaren Bedingungen (vgl. Steinig u. a. 2009, Steinig/Betzel 2014). Zu den drei Messzeitpunkten wurde den Schüler/-innen im Zeitraum von November bis Dezember des jeweiligen Schuljahres ein 2,10 Min. langer Amateurfilm mit einfachem Erzählschema vorgespielt, dessen Handlung in etwa der des Beispieltexts aus Kapitel 2.1.1 entspricht. Das Schreibexperiment wurde von den jeweiligen Deutschlehrkräften in einer Unterrichtsstunde durchgeführt. Um die Rahmenbedingungen zu allen Messzeitpunkten möglichst konstant zu halten, wurden die Lehrkräfte vorab schriftlich instruiert, welche Informationen sie ihrer Klasse mitteilen sollen und wie die Schreibauf-

8 Häufigkeitsklassen (HKL) können auf dem Wortschatzportal der Universität Leipzig unter <http://wortschatz.uni-leipzig.de> abgerufen werden. Je niedriger die Häufigkeitsklasse (HKL) ist, desto höher ist die Gebrauchshäufigkeit eines Ausdrucks. So hat der Ausdruck *Jungen* die HKL 8, der Ausdruck *Buben* hingegen die HKL 12.

gabe lautet. Den Lernenden war bekannt, dass sie einen Text zum Film ohne Vorgaben zur Textsorte schreiben werden,⁹ der am Ende der Unterrichtsstunde eingesammelt und an den Filmproduzenten übermittelt wird, sodass aufgrund des Schreibsettings ein Bemühen um sprachliche Angemessenheit zu erwarten war.¹⁰

Auswertungsverfahren

Für den vorliegenden Beitrag wurde das Korpus nach ersten, globalen Auswertungen (vgl. Steinig/Betzel 2014) unter Berücksichtigung der in Kapitel 2.1.1 skizzierten Anforderungen neu ausgewertet. Hierzu wurde zunächst ein Raster für die manuelle Auswertung entwickelt, welches sich ausschnittsweise wie in Tabelle 2 darstellt:

| | Kontext großzuschreibender Ausdruck | Beispiel | Text-Nr. XY | |
|----|--|-----------------------------|-------------|--------|
| | | | korrekt | falsch |
| 1 | Definitartikel Konkretum | <i>das Mädchen</i> | III | I |
| 2 | Indefinitartikel Konkretum | <i>ein Mädchen</i> | | |
| 3 | Artikelwort Konkretum | <i>dieses Mädchen</i> | | I |
| 4 | Definitartikel Attribut Konkretum | <i>das brave Mädchen</i> | | |
| 5 | Indefinitartikel Attribut Konkretum | <i>ein braves Mädchen</i> | I | I |
| 6 | Artikelwort Attribut Konkretum | <i>dieses brave Mädchen</i> | | |
| 7 | Konkretum | <i>Jungs</i> | | |
| 8 | Adjektiv Konkretum | <i>freche Jungs</i> | | |
| 9 | Verschmelzung/Präposition Konkretum | <i>im Park</i> | | |
| 10 | Verschmelzung/Präposition Attribut Konkretum | <i>im dunklen Park</i> | | |

Tab. 2: Auswertungsrasterausschnitt am Beispiel von Konkreta

Der Ausschnitt zeigt zehn Kontexte am Beispiel von Konkreta, mit denen die in den Texten vorkommenden Konstruktionen nahezu vollständig erfasst werden konnten. Komplexere Konstruktionen mit mehreren Attributen im nominalen Mittelfeld (z. B. *das brave, dunkelhaarige Mädchen*) kamen insgesamt nur fünfmal vor, sodass keine eigenständige Kategorie gebildet wurde (zu Attributsvorkommen in Schülertexten vgl. auch Langlotz i. d. Bd.). Stattdessen wurden die wenigen Fälle in die jeweiligen Kontexte mit einfachem Attribut integriert. In den äußeren rechten Spalten wurde für jeden der 966 Texte die Anzahl der korrekten und fehlerhaften Großschreibungen in den entsprechenden Kategorien vermerkt. Das hier nur ausschnitthaft abgebildete Auswertungsraster setzt

9 Die Schreibaufgabe von 1972 wurde in den neueren Erhebungen aus Gründen der Vergleichbarkeit beibehalten, auch wenn sie nicht den Qualitätskriterien situierter Schreibaufgaben entspricht.

10 Für die Möglichkeit, das gesamte Korpus neu auswerten zu können, danke ich Wolfgang Steinig.

sich in seiner vollständigen Form mit den in Tabelle 2 dargestellten Kontexten für die Gruppe der Abstrakta und die Gruppe der Substantivierungen fort. Zusätzlich wurde die Großschreibung von Eigennamen und Anredepronomen in der Höflichkeitsform erfasst. Neben der satzinternen Großschreibung fand auch die Großschreibung am Satzanfang in einer separaten Kategorie Berücksichtigung.

Die Fehler im Bereich Kleinschreibung wurden global erfasst und nicht nach Wortarten differenziert, dementsprechend bezieht sich die Basisrate auf die Kleinschreibung insgesamt. Um jedoch Verstöße gegen die Kleinschreibung zur Interpretation fehlender Majuskeln potenziell heranziehen zu können (z. B. **der Freche bengel*), wurden alle fehlerhaften Konstruktionen unter Angabe der Textnummer eigens aufgelistet.¹¹

Auswertungskonventionen

Ergänzend zum Auswertungsraster wurden für den Auswertungsprozess Festlegungen getroffen. In der Regel erfolgten diese vor Auswertungsbeginn, mitunter aber auch während des Prozesses, wenn Zweifelsfälle auftraten:

- Die semantische Unterscheidung zwischen *Konkreta* und *Abstrakta* wurde im Zweifelsfall kontextbezogen bestimmt. So wurde im Korpus z. B. das Wort *Schule* einerseits im Sinne von Schulgebäude und damit als Konkretum verwendet (z. B. *Sie rannte aus der Schule ...*), andererseits als Abstraktum, wenn es auf die Institution bezogen war (z. B. *In der Schule war sie die Klassenbeste.*).
- Der Begriff *Substantivierung* wird nicht einheitlich definiert. Legt man eine weite Definition zugrunde, werden alle abgeleiteten Substantive dazugerechnet, „gleichgültig, mit welchen Mitteln die Ableitung erfolgt“ (Eisenberg 2013: 280). Demnach fallen auch Ausdrücke wie *Wohnung*, *Lehrer*, *Ergebnis* darunter. Für die Auswertung wurde der Begriff *Substantivierung* enger definiert, sodass nur solche Ausdrücke darunter erfasst werden, die nach Eisenberg (2013) zu den *syntaktischen Konversionen* zählen, demzufolge „nicht die Form eines abgeleiteten Substantivs“ haben, sondern ausschließlich „in der Syntax generiert“ sind, z. B. *beim Fangen*, *die Beste* (ebd.: 281 f.).
- Da der Fokus auf der satzinternen Großschreibung liegt, blieben Überschriften, z. B. *Die Puppe*, *Der Puppenraub*, *Der Überfall*, unberücksichtigt, und zwar auch dann, wenn es sich in seltenen Fällen um syntaktisch vollständige Sätze handelte. Gleiches gilt für nachgestellte Formulierungen wie *The end*, *Das war's*.

11 Für die Unterstützung im Auswertungsprozess danke ich den beiden Studentinnen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg Apostolia Starridou und Regine Wenger.

- Für die Auswertung der Großschreibung am Satzanfang wurde bei fehlenden Interpunktionszeichen die Variante gewählt, die die wenigsten Folgefehler im Bereich Groß-/Kleinschreibung verursacht:

Beispiel 1: Die Kinder schlichen sich langsam an die Bank heran_ Plötzlich sprangen ...

Beispiel 2: Die Kinder schlichen sich langsam an die Bank heran_ plötzlich sprangen ...

Demnach wurde bei Fällen wie in Beispiel 1 ein Punkt angenommen, damit daraus kein Folgefehler im Bereich Kleinschreibung resultiert. In Fällen wie in Beispiel 2 wurde, wenn möglich, ein Komma zur Markierung einer satzinternen Satzgrenze angenommen, sodass daraus kein Fehler im Bereich satzinitialer Großschreibung entsteht.

Datenverarbeitung

Die erfassten Daten wurden anschließend in eine an das Auswertungsraster angepasste Datenmaske im Statistikprogramm SPSS (Version 27) eingegeben und analysiert. Neben der Berechnung des Fehlerquotienten wurden bei bestimmten Vergleichen Signifikanztests durchgeführt (*Chi-Quadrat-Test*), um zu überprüfen, ob Unterschiede zwischen den Gruppen als zufällig anzusehen sind.

Korpusbezogene Besonderheiten

Mehrheitlich besteht das Korpus aus Texten, die sich der Erzählform Nacherzählung zuordnen lassen (vgl. Becker 2015: 60). Der Textwortschatz ist somit eng an der filmischen Vorlage angelehnt, was zur Folge hat, dass es sich bei den großzuschreibenden Ausdrücken vorwiegend um einfache Konkreta handelt: *Park, Puppe, Bank, Jungen, Frau, Hund* usw. Geht man davon aus, dass die Großschreibung von Konkreta Lernenden geringere Schwierigkeiten bereitet, fallen die vorliegenden Ergebnisse zur Großschreibung möglicherweise besser als in anderen Studien aus.

Mit Blick auf die zu analysierenden Abstrakta ist die folgende Äußerung einer Protagonistin aufschlussreich: „*Lasst doch das arme Mädchen in Ruhe.*“ Bei dem Ausdruck *Ruhe* handelt es sich um ein abgeleitetes abstraktes Substantiv, das zusammen mit dem Verb *lassen* ein Funktionsverbgefüge bildet. Es liegt also eine besondere Konstruktion vor, die ohne Artikel auftritt, linksattributiv nicht erweiterbar ist und deshalb für Viertklässler/-innen mit Blick auf die Großschreibung einen hohen Schwierigkeitsgrad aufweist. Angesichts der insgesamt geringen Anzahl an Abstrakta in den Texten ist zu vermuten, dass diese häufig verwendete fehleranfällige Konstruktion den Fehlerquotienten der Kategorie Abstrakta negativ beeinflusst.

Schreibimpuls, Textwortschatz und der daraus resultierende Schwierigkeitsgrad für die Großschreibung stehen somit in einem Zusammenhang. Diese korpusbedingten Besonderheiten sind bei der Interpretation der nachfolgenden Ergebnisse zu berücksichtigen.

2.1.3 Ergebnisse

Die Auswertung umfasst insgesamt 18.260 Konstruktionen zur satzinternen Großschreibung, 7350 satzinitial großzuschreibende Ausdrücke und 61.670 kleinzuschreibende Ausdrücke sowie 27 großzuschreibende Pronomen in der Höflichkeitsform. Zunächst wird das Korpus als gesamtes betrachtet, anschließend richtet sich der Blick auf die jeweiligen Jahrgänge, um mögliche Veränderungen im Zeitraum von 40 Jahren zu beschreiben.

Gesamtkorpus

Für die in Tabelle 3 enthaltenen Kategorien werden die Basisrate (BR), der Fehlerrohwert (FW) und der auf die erste Nachkommastelle gerundete Fehlerquotient (FQ) angeführt.

| (N = 966) | Großschreibung (gesamt) | Eigennamen | Konkreta | Abstrakta | Substantivierungen |
|----------------------------|-------------------------|--------------|--------------|---------------|--------------------|
| Basisrate (BR) | 18.260 | 1251 | 15.718 | 1089 | 202 |
| Fehlerrohwert (FW) | 1438 | 13 | 669 | 587 | 169 |
| Fehlerquotient (FQ) | 7,9 % | 1,0 % | 4,3 % | 53,9 % | 83,7 % |

Tab. 3: Großschreibung insgesamt und nach Großschreibungsklassen (Gesamtgruppe)

In Bezug auf die *Großschreibung insgesamt* erscheint ein Fehlerquotient in Höhe von 7,9 % für Schreiber/-innen aus 4. Klassen vergleichsweise unauffällig. Scheele (2006) ermittelte für diese Altersgruppe einen Fehleranteil von 22 %, allerdings bezogen auf ein Lückendiktat mit 74 Items und einem deutlich höheren Anteil an Abstrakta (vgl. ebd.: 337). Ein Vergleich mit den hier vorliegenden Daten ist somit nur bedingt aussagekräftig, zumal die Texte der Viertklässler/-innen mit Blick auf die Großschreibung einen eher geringen Schwierigkeitsgrad aufweisen: Unter den großzuschreibenden Ausdrücken machen die wenig fehleranfälligen Eigennamen (6,9 %) und Konkreta (86,1 %) zusammen rund 93 % aus, die fehleranfälligeren Abstrakta (6 %) und Substantivierungen (1,1 %) hingegen rund 7 %.

Die Fehlerquotienten der in Tabelle 3 unterschiedenen Großschreibungsklassen variieren zum Teil erheblich. *Eigennamen* werden kaum kleingeschrieben (FQ = 1 %), hingegen bilden *Substantivierungen* erwartungsgemäß mit einem FQ von 83,7 % das andere Ende der Skala. Ein gravierender Unterschied zeigt sich ebenfalls zwischen *Konkreta* (FQ = 4,3 %) und *Abstrakta* (FQ = 53,9 %). Auch andere Studien heben Unterschiede zwischen diesen auf semantischer Ebene unterschiedenen Gruppen hervor, wenngleich mit geringerer Differenz als in Tabelle 3. Anzunehmen ist, dass die auffallend große Differenz einerseits aus einer hohen Anzahl einfacher Konkreta (*Bank, Puppe*) resultiert, während andererseits der fehleranfällige Ausdruck *Ruhe* in der Gruppe der Abstrakta zu Buche schlägt (s. Kap. 2.1.2).

Satzanfänge werden zu 1,8 % fälschlich kleingeschrieben, *Anredepronomen* in der *Höflichkeitsform* hingegen zu 85,2 %, wenngleich die Basisrate mit nur 27

Fällen kaum aussagekräftig ist. Die *Kleinschreibung* weist einen FQ von 0,9 % auf. Zwar wurden die Fehler dieser Kategorie nicht differenziert erfasst, jedoch auf einer separaten Liste gesammelt, um mögliche Fehlermuster erkennen zu können. Ein bestimmter Fehlertyp sticht dabei nicht hervor, betroffen sind nahezu alle Wortarten in unterschiedlichen syntaktischen Konstruktionen. Die Annahme, dass insbesondere nach einem Artikel auftretende Attribute im nominalen Mittelfeld sehr fehleranfällig seien, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht bestätigen.

Bevor die Ergebnisse aus diachroner Perspektive beleuchtet werden, richtet sich der Blick zunächst auf die erfassten *syntagmatischen Kontexte*, die in Tabelle 4, teils verdichtet, in sieben Kategorien wiedergegeben werden. Unter der Bezeichnung *Artikel* sind definite und indefinite Artikel zusammengefasst, da sich bezogen auf die Großschreibung kaum Unterschiede zeigten. Der bei der Auswertung berücksichtigte Kontext, *Verschmelzung|Präposition | Attribut | X*, kommt im Gesamtkorpus nur viermal vor und wurde deshalb in die Kategorie (7) integriert. Die Ergebnisse werden in Tabelle 4 nach Konkrete und Abstrakta unterteilt, Substantivierungen sind darin nicht enthalten, da die ohnehin wenigen Substantivierungen zu 70 % nach einem Artikel auftreten, sodass die meisten anderen Kontexte nur minimal besetzt und kaum vergleichbar sind.

An Tabelle 4 lassen sich trotz unterschiedlich hoher Basisraten zwei grundlegende Tendenzen erkennen. Erstens: Die Fehleranfälligkeit ist bei Konstruktionen mit einem Artikelwort höher als bei vergleichbaren Konstruktionen mit definitivem oder indefinitem Artikel (Spalten 1 vs. 2 und 3 vs. 4), die offenbar eher als Indiz für die Großschreibung genutzt werden können. Zweitens: Konkrete und Abstrakta werden häufiger kleingeschrieben, wenn infolge eines attributiv besetzten Mittelfeldes der Artikel bzw. das Artikelwort in Distanzstellung steht (Spalten 1 vs. 3 und 2 vs. 4). Ein vorangestelltes Attribut scheint somit zumindest nicht als Hinweis auf einen großzuschreibenden Ausdruck zu dienen, sondern tendenziell eine zusätzliche Hürde zu sein.

| (N = 966) | | (1) Artikel | (2) Artikel- wort | (3) Artikel + Attribut | (4) Artikel- wort + Attribut | (5) artikel- los | (6) artikel- los + Attribut | (7) Verschm./ Präposi- tion |
|-----------|-----------|----------------|-------------------------|------------------------------|---------------------------------------|------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Konkrete | BR | 11.291 | 2414 | 871 | 90 | 294 | 81 | 677 |
| | FW | 366 | 150 | 44 | 9 | 20 | 7 | 73 |
| | FQ | 3,2 % | 6,2 % | 5,1 % | 10,0 % | 6,8 % | 8,6 % | 10,8 % |
| Abstrakta | BR | 309 | 108 | 56 | 3 | 148 | 26 | 439 |
| | FW | 127 | 47 | 28 | 2 | 89 | 12 | 282 |
| | FQ | 41,1 % | 43,5 % | 50,0 % | 66,7 % | 60,1 % | 46,2 % | 64,2 % |

Tab. 4: Syntagmatische Kontexte (Gesamtgruppe)

Mit Blick auf die Kontexte (5) bis (7) sind vergleichende Aussagen nur eingeschränkt möglich. Erwartungsgemäß gelingt die Großschreibung nach einem Artikel oder Artikelwort (Spalten 1, 2) sowohl bei Konkreta als auch bei Abstrakta sicherer als bei einer artikellosen Konstruktion (Spalte 5) oder nach einer Verschmelzung/Präposition (Spalte 7). Überraschend ist jedoch der höhere FQ im Kontext Verschmelzung/Präposition (Spalte 7) im Vergleich zu artikellosen Konstruktionen (Spalte 5). Dies scheint in der Gruppe der Konkreta weniger mit der Konstruktion als mit den großzuschreibenden Ausdrücken zusammenzuhängen. Den weitaus größten Anteil unter den artikellos auftretenden Konkreta nimmt der Ausdruck *Jungs* ein, der vergleichsweise geringe Schwierigkeiten verursacht und den relativ niedrigen FQ in dieser Kategorie beeinflusst haben dürfte, während Konstruktionen wie *hinter Büschen, im Gebüsch* trotz vorangestellter Präposition/Verschmelzung deutlich fehleranfälliger sind. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass die unterschiedliche syntaktische Funktion von Ergänzungen und Angaben dieses Ergebnis beeinflusst hat (s. Kap. 2.1.1). Demnach fungieren Präpositionalgruppen wie *im Gebüsch* als Angaben, während die artikellose Konstruktion *Jungs* ein verbabhängiges Satzglied ist. Zur Klärung dieser Frage wäre eine Auswertung unter Berücksichtigung der syntaktischen Funktion erforderlich. Unerwartet ist das Ergebnis, dass artikellose Konstruktionen mit einem Attribut (Spalte 6) im Bereich Abstrakta einen geringeren FQ aufweisen als die Kontexte (3) und (4) – dies kann abschließend nicht geklärt werden, zumal die geringen Basisraten kaum Aussagen ermöglichen.

Teilkorpora

Für die nach Jahrgängen differenzierte Ergebnisbetrachtung ist vorab zu überprüfen, ob der auf die Großschreibung bezogene Schwierigkeitsgrad der Texte, gemessen am prozentualen Anteil von Eigennamen und Konkreta einerseits sowie Abstrakta und Substantivierungen andererseits, zwischen den Gruppen auffällig variiert. In allen drei Teilgruppen liegt der Anteil von Eigennamen/Konkreta über 90 % (1972: 94,9 %, 2002: 92,8 %, 2012: 91,8 %), der von Abstrakta/Substantivierungen entsprechend unter 10 % (1972: 5,1 %, 2002: 7,2 %, 2012: 8,2 %), sodass trotz minimaler Verschiebungen von einem ähnlichen Schwierigkeitsgrad auszugehen ist. Tabelle 5 enthält die Ergebnisse für die Großschreibung als Gesamtkategorie und für die jeweiligen Großschreibungs-klassen.

Der Fehlerquotient für die *Großschreibung* steigt von 3,1 % im Jahr 1972 auf 7,3 % im Jahr 2002 und erreicht zehn Jahre später mit 11,2 % den höchsten Wert. Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind mit $p = .001$ signifikant. In einem Zeitraum von 40 Jahren ist der Fehlerquotient in den untersuchten Texten der Viertklässler/-innen also um rund acht Prozentpunkte angestiegen und hat sich damit mehr als verdreifacht (Steigerung rund 360 %). Diese Entwicklung korrespondiert mit einer allgemeinen Rechtschreibfehlerzunahme in den Texten der Viertklässler/-innen, wie bereits in einer früheren Auswertung

festgestellt werden konnte (vgl. Steinig/Betzel 2014: 361 ff.). Eine ähnliche Tendenz zeigt sich außerdem in einem weiteren orthographischen Teilbereich, der Kommasetzung (vgl. Betzel/Steinig 2020: 115 ff.), die jedoch in der Grundschule zumeist noch kein explizites Unterrichtsthema ist (zur Kommasetzung in Abitertexten s. Berg/Romstadt i. d. Bd.).

| | | Großschreibung (gesamt) | Eigennamen | Konkrete | Abstrakta | Substantivierungen |
|--------------------------|-----------|----------------------------|-------------|-------------|--------------|--------------------|
| 1972 (N = 254) | BR | 4571 | 76 | 4262 | 185 | 48 |
| | FW | 142 | 1 | 24 | 73 | 44 |
| | FQ | 3,1% | 1,3% | 0,6% | 39,5% | 91,7% |
| 2002 (N = 276) | BR | 6094 | 619 | 5037 | 376 | 62 |
| | FW | 445 | 5 | 207 | 182 | 51 |
| | FQ | 7,3% | 0,8% | 4,1% | 48,4% | 82,3% |
| 2012 (N = 436) | BR | 7595 | 556 | 6419 | 528 | 92 |
| | FW | 851 | 7 | 438 | 332 | 74 |
| | FQ | 11,2% | 1,3% | 6,8% | 62,9% | 80,4% |

Tab. 5: Großschreibung insgesamt und nach Großschreibungsclassen (Teilgruppen)

Für das vorliegende Ergebnis ist nun aufschlussreich, dass der von 1972 bis 2012 ansteigende FQ auch mit einer wachsenden Heterogenität innerhalb der Gruppen einhergeht: Ein erstes Indiz dafür ist die Differenz zwischen dem größten und dem kleinsten Fehlerquotienten, die sogenannte Spannweite, die 1972 bei 26,7 liegt, 2002 bei 54,2 und 2012 bei 100. Da in allen Gruppen Texte ohne Großschreibungsfehler vorkommen (FQ = 0), entspricht die Spannweite im vorliegenden Fall dem maximalen FQ, der von 26,7 % im Jahr 1972 auf 100 % im Jahr 2012 ansteigt. Um einen genaueren Überblick über die Verteilung innerhalb der Gruppen zu erhalten, wurden *Perzentilwerte* berechnet und in Tabelle 6 dargestellt. Beispielsweise besagt der Wert 4,9 im 70. Perzentil für die Gruppe von 1972, dass 70 % der Gesamtheit einen FQ von 4,9 % oder niedriger aufweisen.

| | Perzentil | | | | | | | | |
|------------------|-----------|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|
| | 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 |
| 1972 (FQ) | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | 4,9 | 6,3 | 9,1 |
| 2002 (FQ) | ,00 | ,00 | ,00 | 4,3 | 6,1 | 7,7 | 9,6 | 12,5 | 18,6 |
| 2012 (FQ) | ,00 | ,00 | ,15 | 5,6 | 8,3 | 10,0 | 13,9 | 20,0 | 30,8 |

Tab. 6: Perzentile

Demnach enthalten mindestens 60 % der Texte von 1972 keinen Großschreibungsfehler, 2002 und 2012 sind es nur noch mindestens 30 % bzw. 20 %. Der Anteil der fehlerfreien Texte sinkt somit im Untersuchungszeitraum erheblich. Betrachtet man im Vergleich dazu die Werte im 90. Perzentil, so hat die 2012er-

Gruppe einen FQ von 30,8 %, die Kohorte von 1972 hingegen einen FQ von 9,1 %. Insgesamt wird also eine Veränderung im Untersuchungszeitraum erkennbar, wonach einerseits der Anteil fehlerloser Texte von 1972 bis 2012 deutlich abnimmt, während andererseits der Anteil solcher Texte, die einen relativ hohen FQ aufweisen, von 1972 bis 2012 ansteigt. Dies betrifft in besonderem Maße die Gruppe von 2012 mit einem deutlich höheren Anteil an Texten mit einem $FQ \geq 10\%$.

Wie Tabelle 5 zu entnehmen ist, zeigt sich in allen Jahrgängen die bereits für das Gesamtkorpus beschriebene Abstufung, ausgehend von kaum fehleranfälligen Eigennamen über Konkreta und Abstrakta bis zu den Substantivierungen. Lediglich 1972 fällt der FQ bei Eigennamen (1,3 %) minimal höher als bei Konkreta (0,6 %) aus; das Ergebnis geht jedoch auf nur einen falschgeschriebenen Eigennamen zurück und ist daher nicht aussagekräftig. Insgesamt betrachtet stellt die Großschreibung von *Eigennamen* in allen drei Gruppen keine Schwierigkeit mehr dar. Hingegen dokumentieren die Fehlerquotienten in den Kategorien *Konkreta* ($p = .003$) und *Abstrakta* ($p = .004$) einen Anstieg von 1972 bis 2012. Die signifikanten Unterschiede in diesen beiden Kategorien begründen das insgesamt bessere Abschneiden der 1972er-Gruppe. Abweichend von der sonstigen Tendenz ist der höhere FQ bei *Substantivierungen* für die Gruppe von 1972. Das Ergebnis verfehlt allerdings das Signifikanzniveau und ist deshalb kaum zu interpretieren.

Erwartungsgemäß bildet die Großschreibung von *Satzanfängen* mit Fehlerquotienten von 1,1 % (1972), 1,5 % (2002) und 2,1 % (2012) keinen Fehlerschwerpunkt in den drei Gruppen. Dies gilt gleichermaßen für die *Kleinschreibung* mit Werten von 0,5 % (1972), 0,8 % (2002) und 1,1 % (2012). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind in beiden Fällen nicht signifikant.

Hinsichtlich der unterschiedenen *Großschreibungskontexte* zeigte sich bereits bei der Betrachtung des Gesamtkorpus, dass einige Kontexte nur gering besetzt sind (s. Tab. 4), sodass bei einer jahrgangsbezogenen Datenaufteilung insbesondere die Kontexte (4), (5) und (6) zu geringe Fallzahlen für einen aussagekräftigen Vergleich aufweisen. Die stark besetzten artikel- und artikelworthaltigen Kontexte zeigen für alle Kohorten die schon für die Gesamtgruppe beschriebenen Tendenzen, ohne dass im Jahrgangvergleich auffällige Veränderungen festzustellen sind.

Zusammenfassend lässt sich für das ausgewertete Grundschulkorpus und die darin unterschiedenen Teilgruppen festhalten:

- 1) Die Ergebnisse lassen eine Abstufung von kaum fehleranfälligen *Eigennamen* über *Konkreta* bis zu deutlich fehleranfälligeren *Abstrakta* und schließlich *Substantivierungen* erkennen, die einen Erwerbsverlauf entlang der in Kapitel 1 skizzierten historischen Entwicklungsstufen nahelegen. Lässt man den Einfluss des Unterrichts vorerst unberücksichtigt (s. Kap. 3), scheint sich also mit der Orientierung an zunächst *pragmatisch-semantischen*, später *lexikalischen* und zuletzt *syntaktischen* Problemlösestrategien

- eine auffällige Parallele zwischen Ontogenese und Historiogenese abzuzeichnen.
- 2) Der Kontext, in dem ein großzuschreibender Ausdruck steht, hat offensichtlich einen Einfluss auf den Fehlerquotienten in Abhängigkeit von den unter 1) genannten Großschreibungsklassen. Insbesondere artikelhaltige Konstruktionen ohne attributiv besetztes Mittelfeld scheinen die korrekte Großschreibung eines Ausdrucks zu begünstigen.
 - 3) Eine signifikante Fehlerzunahme im Bereich der satzinternen Großschreibung konnte von 1972 bis 2012 ermittelt werden. Dies lässt sich sowohl auf Konkreta als auch auf Abstrakta zurückführen, während Eigennamen und die ohnehin in geringer Anzahl vorkommenden Substantivierungen nicht zu diesem Ergebnis beitragen. Minimale Gruppenunterschiede bei der Großschreibung am Satzanfang sowie der Kleinschreibung sind nicht signifikant.
 - 4) Das Korpus von 1972 enthält in Bezug auf die Großschreibung einen erheblich höheren Anteil an fehlerlosen Texten und lässt eine größere Homogenität erkennen, wohingegen die Leistungsunterschiede in den Texten von 2002 und insbesondere 2012 zunehmen.

2.2 Sekundarstufe

Für die Sekundarstufe I und II sind nach Kenntnis des Verfassers noch keine auf die jüngere Geschichte bezogenen Daten zur Entwicklung der Großschreibung veröffentlicht. Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich deshalb ausschließlich auf die Frage, ob sich bei fortgeschrittenen Lernerinnen und Lernern ähnliche Schwierigkeiten wie in den Grundschultexten abzeichnen. Hierzu werden einige Studienergebnisse aus der Sekundarstufe skizziert.

Eine umfangreiche Studie mit 5759 Proband/-innen aus der Sekundarstufe I und II hat Müller (2016) vorgelegt.¹² Zu bearbeiten waren insgesamt 2679 Testwörter auf einer Onlineplattform, die satzbezogen in Minuskelschreibung präsentiert wurden und mit Blick auf die Groß-/Kleinschreibung zu berichtigen waren. Aufschlussreich sind insbesondere die Ergebnisse zu den schwierigkeitsbestimmenden Merkmalen, die die normrichtige Großschreibung signifikant beeinflussen. Von den insgesamt 20 Variablen hatte das Kriterium +/- Konkretheit den stärksten Effekt. Demnach haben semantische Unterschiede zwischen Konkreta und Abstrakta auch noch in der Sekundarstufe einen bedeutenden Einfluss auf den korrekten Majuskelgebrauch. Ebenso steigt der Schwierigkeitsgrad eines großzuschreibenden Ausdrucks, wenn es sich um eine Substantivierung handelt (vgl. ebd.: 292 ff.). Somit kann grundsätzlich festgehalten werden, dass die auf den Schwierigkeitsgrad bezogene Unterscheidung zwischen Konkreta, Abstrakta und Substantivierungen auch noch für die

12 Den online zugänglichen Test haben auch 44 Schüler/-innen aus Grundschulen durchgeführt, 136 Proband/-innen haben keine Angabe zum Schultyp gemacht, alle anderen Proband/-innen besuchten einen Sekundarschultyp (vgl. Müller 2016: 247 ff.).

Sekundarstufe relevant ist. In Bezug auf den syntagmatischen Kontext verringern vorhandene Artikel bzw. Artikelwörter den Schwierigkeitsgrad, auch die potenzielle Attribuierbarkeit eines Ausdrucks hat einen erleichternden Effekt. Die aufbereiteten Daten interpretiert Müller abschließend ontogenetisch anhand von Kompetenzstufen, die sich jeweils durch die Dominanz bestimmter grammatischer Merkmale und spezifischer Übergangsphasen auszeichnen (vgl. ebd.: 332 ff.). Am Beginn stehe demnach die semantische Strategie, die mit dem Übertritt in die Sekundarstufe allmählich durch die zunehmende Großschreibung von Ableitungen (z. B. *Läufer*) von einer morphologischen Strategie abgelöst werde, wenngleich ein „Teil noch bis zur Mitte der Sekundarstufe auf dem Niveau der semantischen Strategie verharret“ (ebd.: 351). Eine syntaktische Strategie, in der kontextuelle, also über das Wort hinausgehende Merkmale für die Großschreibung herangezogen werden, sowie eine pragmatische Strategie, nach der großzuschreibende Ausdrücke als attribuierbare und anaphorisch wiederaufnehmbare Diskursinstanzen aufgefasst werden, bilden weitere Kompetenzstufen. Die zum Teil großen Kompetenzunterschiede innerhalb einer Klassenstufe, die vor allem in den unteren Klassen der Sekundarstufe I festzustellen waren, führt Müller darauf zurück, dass sich Übergangstrategien verfestigen können, sodass der Aufbau weiterführender kognitiver Strategien blockiert werde und der Erwerbsprozess zumindest temporär stagniere (vgl. ebd.: 349).

Die skizzierten Schwierigkeiten decken sich im Kern mit Ergebnissen anderer, zumeist kleinerer Studien zur Großschreibung, in denen Unterschiede zwischen Konkreta, Abstrakta und Substantivierungen in ähnlicher Weise hervortreten (vgl. Menzel 1985: 13, Scheele 2006: 337 ff.). Dies trifft auch auf eine Längsschnittstudie zu, die Betzel (2015) von Klassenstufe 5 bis 7 mittels Lückendiktaten durchgeführt hat (N = 155). Neben Ergebnissen zum syntagmatischen Kontext, wonach übereinstimmend mit Scheele (2006) auch für Sekundarstufenschüler/-innen eine artikelhaltige Konstruktion die normrichtige Großschreibung begünstigt, hingegen ein attributiv besetztes Mittelfeld (*das nette Mädchen*) die Schwierigkeit tendenziell erhöht, sind insbesondere die jeweiligen Entwicklungen der vier gebildeten Leistungsgruppen aufschlussreich. Während die beiden leistungsstärksten Gruppen von Klasse 5 bis 7 einen kontinuierlichen Leistungszuwachs zu verzeichnen haben, sodass semantische Unterschiede zwischen Konkreta und Abstrakta sowie unterschiedliche Kontexte keine oder kaum noch eine Auswirkung auf die korrekte Majuskelsetzung haben und nur noch Substantivierungen eine erwähnenswerte Herausforderung darstellen, stagniert die Leistung der beiden schwächeren Gruppen nach der 6. Klassenstufe (vgl. ebd.: 234 ff.). Somit hängt die normrichtige Großschreibung bei rund 50 % der Proband/-innen zur Mitte der Sekundarstufe nach wie vor nennenswert davon ab, ob es sich um Konkreta oder Abstrakta handelt oder ob ein Artikel unmittelbar vor dem Substantiv steht. Substantivierte Formen werden von den leistungsschwächeren Gruppen am Ende von Klasse 7 mehrheitlich kleingeschrieben. Bei einem Teil der Stichprobe scheint sich also eine

um Oberflächensignale erweiterte semantische Übergangsstrategie konsolidiert zu haben, die den weiteren Erwerbsprozess zumindest erschwert.

Aufgrund verschiedener Erhebungsmethoden und Schwierigkeitsgrade lässt sich kein direkter Vergleich zu den analysierten Grundschultexten ziehen. Grundsätzlich kann aber festgehalten werden, dass die schwierigkeitsbestimmenden Merkmale, die in den 4. Grundschulklassen ausschlaggebend für die Großschreibung waren, in ähnlicher Weise auch die Schreibungen von Lernenden der Sekundarstufe beeinflussen. Dies scheint zumindest bis zur Mitte der Sekundarstufe I zu gelten, wenngleich bereits zu Beginn der Sekundarstufe eine erhebliche Diskrepanz zwischen den vorhandenen Strategien der Lerner/innen existiert (vgl. Müller 2016: 351).

3 Abschließende Diskussion ausgewählter Ergebnisse

Bislang wurden die schülerseitigen Ergebnisse zur Großschreibung losgelöst von der Variable *Unterricht* diskutiert. Schüler/-innen erwerben auch außerhalb unterrichtlich gesteuerter Prozesse durch den Umgang mit geschriebener Sprache orthographische Regularitäten. Dennoch spielt der Rechtschreibunterricht im Erwerbsprozess eine entscheidende Rolle, weil er durch seine jeweiligen Rahmenbedingungen Einfluss darauf hat, welche Unterstützung Lernende erhalten, um ein System wie die Großschreibung zu entdecken. Vor diesem Hintergrund werden abschließend ausgewählte Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel diskutiert, zwei Fragen stehen dabei im Zentrum:

- I) Die in den Schülerleistungen abzulesende Abstufung von zuerst beherrschten *Eigennamen* über *Konkreta* bis zu den in der Sekundarstufe noch fehleranfälligen *Abstrakta* und *Substantivierungen* legt eine stufenartige Erwerbsreihenfolge analog zu den Schritten im historischen Entwicklungsprozess nahe. Welche Rolle kommt dem Unterricht bei dieser auffälligen Analogie zwischen Erwerb und Historie zu?
- II) Fehler im Bereich Großschreibung haben sich in den untersuchten Grundschultexten über einen Zeitraum von 40 Jahren mehr als verdreifacht. In diesem Zusammenhang steigt 2002 und insbesondere 2012 der Anteil solcher Texte, die einen vergleichsweise hohen Fehlerquotienten aufweisen. Welche Gründe lassen sich für diese Entwicklung annehmen?

Vordergründig erscheint die unter I) genannte Reihenfolge als natürliche Erwerbsreihenfolge, nach der Lernende entlang kognitiver Entwicklungsstufen semantisch-pragmatisch motiviert zunächst Eigennamen und Wörter für sinnlich wahrnehmbare Objekte großschreiben, bevor mit zunehmender Reife formale Kriterien einbezogen werden, sodass der Majuskelgebrauch nach und nach eine Ausweitung auf Abstrakta und schließlich Substantivierungen erfährt. Dass es sich dabei um eine unterrichtlich beeinflusste Erwerbsreihenfolge handelt, zeigt ein Blick in zugelassene Schulbücher unterschiedlicher Klassenstufen (vgl. Röber-Siekmeyer 1999, Röber 2011, Gaebert/Günther 2011, Betzel 2015). So folgt die unterrichtliche Progression exakt den in Kapitel 1 dargestell-

ten historischen Entwicklungsschritten. Die Großschreibung wird in allen Lehrwerken an die lexikalische Kategorie *Substantiv* gekoppelt, gleichzeitig wird die Kleinschreibung von *Verben* (Tunwörter) und *Adjektiven* (Wiewörter) zur Regel erhoben. Die Identifizierung von Substantiven erfolgt zumindest in den ersten Grundschuljahren auf semantischer Basis („was man sehen und anfassen kann“), bevor ab der 3. Klasse eine Ausweitung auf Abstrakta stattfindet, verbunden mit der Einführung formaler Kriterien wie flexions- oder wortbildungsmorphologischer Eigenschaften sowie der Artikelfähigkeit des Substantivs. Substantivierungen stehen dann ab der Sekundarstufe im Fokus und erfordern von den Lernenden eine Revision ihrer bisherigen Strategien, weil plötzlich auch Wörter anderer lexikalischer Kategorien wie der ursprünglich kleinzuschreibenden ‚Tun-‘ oder ‚Wiewörter‘ großgeschrieben werden können, deren Großschreibung etwa in *das laute Lachen* oder *das kräftige Rot* jedoch nur syntaktisch zu erfassen ist. Den Ausgangspunkt der unterrichtlichen Unterstützung bildet somit nicht das *syntaktische Kriterium* als letzte Stufe der historischen Entwicklung, sondern das *semantische*, das bekanntlich den historischen Entwicklungsbeginn markiert. Anstatt von Beginn an die Großschreibung syntaxbasiert einzuführen, um „einmal ausgebildete gesellschaftliche Wissensbestände verfügbar zu machen“ (Bredel 2006: 160), begünstigt die vorgegebene Unterrichtsprogression einen Lernweg, der ausgehend von der Semantik über Zwischenschritte idealiter zur Syntax als Zielpunkt verläuft, sodass die unter I) dargestellte Erwerbsreihenfolge als Konsequenz davon erscheint. Zwar kann Lernen grundsätzlich als Ausbau von Komplexität verstanden werden, kritisch ist jedoch zu hinterfragen, ob der didaktisch vorgegebene Lernweg von der Semantik zur Syntax verlaufen sollte oder ob Komplexitätsausbau nicht von Beginn an im Rahmen eines syntaktischen Zugangs zur Großschreibung erfolgen kann, sodass der Problemlöseprozess der Lernenden bereits innerhalb der zielführenden Strategie stattfindet.

Zur Frage, wie sich syntaktische Merkmale der Großschreibung adressatengerecht vermitteln lassen, liegen sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe zahlreiche Unterrichtskonzeptionen vor, die im Kern auf ein einheitliches syntaktisches Kriterium hinauslaufen, ohne die Großschreibung an die lexikalische Kategorie Substantiv zu binden: „Großgeschrieben werden attribuierbare Ausdrücke“ (Bredel 2010: 223). Am Beispielsatz *Die (lieben) Kinder machen beim (lustigen) Spielen (großen) Lärm.* wird anhand der eingeklammerten Attribute ersichtlich, dass alle großzuschreibenden Ausdrücke damit erfasst werden können, unabhängig davon, ob es sich um Konkreta, Abstrakta oder Substantivierungen handelt.¹³ Wahl u. a. (2017) konnten anhand einer experimentellen Interventionsstudie zur Großschreibung zeigen, dass der syn-

13 Erfasst man die Großschreibung mit dem Kriterium *Attribuierbarkeit*, bleiben insgesamt nur wenige Ausnahmen. Hierzu zählen z. B. Funktionsverbgefüge wie *in Ruhe lassen* (s. Kap. 2.1.2) oder Ausdrücke wie *im Folgenden*, *im Allgemeinen* usw., die seit der Rechtschreibreform von 1996 großzuschreiben sind.

taxbasierte Ansatz bereits in der 2. Klasse umsetzbar ist, und damit Einwände entkräften, dass er für Grundschüler/-innen eine Überforderung darstelle. Im Ergebnis erbrachte diese Intervention nur minimale Vorteile für die nach dem syntaxbasierten Ansatz unterrichteten Kinder. Die Nachhaltigkeit syntaxbasierter Interventionen scheint hierbei ein Problem darzustellen. Wahl u. a. (2017) berichten davon, dass wortart- und syntaxbasierte Ansätze trotz Schulung der Lehrkräfte im Laufe der Zeit teilweise vermischt wurden. Unterrichtsgpflogenheiten, vorhandene Materialien, curriculare Vorgaben oder auch mangelnde Routine, syntaktische Phänomene im Unterricht zu thematisieren, könnten Gründe hierfür sein. Zukünftige Forschungen sollten die Frage der Nachhaltigkeit syntaxbasierter Interventionen stärker berücksichtigen. So ergeben sich durch den Einsatz digitaler Lernformen (Erklärvideos, digitale Aufgabenformate etc.) neue Möglichkeiten der Forschung, syntaxbezogene Interventionen über einen längeren Zeitraum zu steuern, um Aufschluss über längerfristige Effekte zu erhalten. Unabhängig von vergleichsweise kurzfristig gemessenen Effekten, wie sie in Interventionsstudien üblich sind, scheint aber mit Blick auf die in Kapitel 2 dargestellten Resultate eine syntaxbezogene Vermittlung der Großschreibung in den ersten Grundschuljahren aus längerfristiger Perspektive bedeutsam zu sein: Die bis weit in die Sekundarstufe fehleranfälligen Abstrakta und Substantivierungen legen die Vermutung nahe, dass eine vermeintlich kindgerechte Strategie, die die Großschreibung an die lexikalische Kategorie Substantiv bindet, die Kleinschreibung aller anderen Wortarten zur Regel erhebt und Substantive zunächst auf wortsemantische Eigenschaften beschränkt, von einem Teil der Schüler/-innen nicht als Zwischenschritt verarbeitet wird, sondern sich in einem Maße verfestigt, dass erforderliche Strategiewechsel im weiteren Lernprozess nicht ausreichend gelingen. Die Ergebnisse von Müller (2016) und Betzel (2015) legen dies zumindest nahe (s. Kap. 2.2). Der Ausbau einer zielführenden und systemadäquaten syntaktischen Strategie wird somit erschwert. Folgt man diesen Überlegungen, wäre die oben skizzierte ‚traditionelle‘ Unterrichtsprogression nicht nur als unnötiger Umweg im Lernprozess, sondern auch als Grund dafür anzusehen, weshalb die Systematik der Großschreibung von einem Teil der Lernenden nur unzureichend erworben wird.

Die unter II) erwähnte Zunahme von Verstößen gegen die Großschreibung steht im Zusammenhang mit einer Entwicklung, wie sie an diesem Korpus für die Rechtschreibung insgesamt sowie für die Kommasetzung bereits festgestellt wurde. Die naheliegende Folgerung, in den neueren Texten zeigte sich ausschließlich eine Entwicklung zum Negativen, wäre jedoch falsch. So hat z. B. der Umfang des aktiven Wortschatzes und die Vielfältigkeit des Textvokabulars von 1972 bis 2002 signifikant zugenommen und konnte 2012 auf dem Niveau von 2002 gehalten werden (vgl. Betzel/Steinig 2016). Da also in den Texten von 2002 und 2012 seltenere Wortformen und ein vielfältigeres Textvokabular vorzufinden sind, gehen Schreibende dieser Gruppen in Bezug auf die Rechtschreibung hypothetisch ein größeres Wagnis ein, was zur festgestellten Fehlerzunahme beigetragen haben könnte. Diese Hypothese konnte jedoch nicht bestätigt wer-

den. Tendenziell enthalten Texte mit einem vielfältigeren Textvokabular sogar weniger Rechtschreibfehler, sodass die genannten Veränderungen im Textwortschatz als Erklärung für die Fehlerzunahme auszuschließen sind (vgl. ebd.).

Welche Gründe lassen sich ansonsten anführen? Sicherlich sind solche Veränderungen nicht monokausal zu erklären und stehen mit einem gesellschaftlichen Wandel, möglicherweise auch mit einem veränderten Stellenwert normrichtiger Schreibungen insgesamt im Zusammenhang, worauf die Institution Schule kaum Einfluss hat. Überlegungen, welche Rolle dem Unterricht bei dieser Entwicklung zukommen könnte, sind spekulativ und aufgrund der drei Erhebungszeitpunkte mit einer Spanne von 40 Jahren schwierig. Steinig u. a. (2009) haben auf der Grundlage der jeweils für 1972 und 2002 in Nordrhein-Westfalen geltenden Lehrpläne die Annahme formuliert, dass der zeitliche Anteil, den die explizite Thematisierung von Rechtschreibphänomenen im Deutschunterricht einnimmt, 2002 gegenüber 1972 zurückgegangen sei. Wenn dies für den Grundschulunterricht tatsächlich zuträfe und in ähnlicher Weise für die Gruppe von 2012 Gültigkeit hätte, könnte darin ein Grund für die aufgezeigten Veränderungen liegen. Dass Kinder auch außerhalb expliziter Rechtschreibarbeit Regularitäten der Schrift entdecken, indem sie beim Lesen und Schreiben ihre Aufmerksamkeit auf die Formseite der Sprache richten, dabei Vergleiche anstellen, Schlussfolgerungen ziehen und prototypische Muster erkennen, ist unbestritten. Jedoch ist anzunehmen, dass dies leistungsstärkeren Kindern auch bei geringerer unterrichtlicher Unterstützung besser gelingt als leistungsschwächeren, die mutmaßlich auf eine stärkere Strukturierung des Lerngegenstandes angewiesen sind und deshalb von einem höheren Anteil an Rechtschreibunterricht profitieren würden. Setzt man Rechtschreibunterricht nicht mit Regellernen gleich, sondern schreibt ihm die Aufgabe zu, durch geeignete Lernsituationen die Aufmerksamkeit der Kinder auf bestimmte Phänomene zu richten, um individuelle Problemlöseprozesse anzustoßen, erhalten leistungsschwächere Kinder den notwendigen Rahmen, um orthographische Regularitäten entdecken zu können. Folgt man dieser Argumentation, würde ein seit 1972 potenziell abnehmender Anteil an expliziter Rechtschreibarbeit insbesondere diejenigen benachteiligen, die auf eine stärkere Strukturierung und eine bewusste Lenkung ihrer aktiven Lernzeit auf formalsprachliche Merkmale angewiesen sind (*time on task*¹⁴). Die Zunahme von Texten mit vielen Großschreibungsfehlern in den Jahrgängen 2002 und 2012 und der damit zusammenhängende Anstieg an Fehlern für die Großschreibung insgesamt wären vor diesem Hintergrund – zumindest teilweise – erklärbar.

14 Die Variable *time on task* geht auf ein Modell schulischen Lernens von Carroll (1963) zurück und meint die aktive Lernzeit eines Schülers/einer Schülerin mit einer Aufgabe. Die Variable gilt als Prädiktor für den Lernerfolg (vgl. Helmke 2015: 78f.).

Unabhängig von der zuvor diskutierten Fehlerzunahme im Untersuchungszeitraum sollten die in Abhängigkeit von Semantik und Lexik ermittelten Schwierigkeiten im Bereich Großschreibung zu einer Revision der ‚traditionellen‘ Lernabfolge im Unterricht ermutigen. Demnach würde die letzte Stufe der historischen Entwicklung, das syntaktische Kriterium, den Ausgangspunkt der schulischen Auseinandersetzung mit der Großschreibung bilden, mit dem sich bis auf wenige Ausnahmen großzuschreibende Ausdrücke einheitlich erfassen lassen. Aus dieser Perspektive wäre Lernprogression dann nicht mehr als Revision zuvor eingeführter Großschreibungskriterien zu verstehen, die einem Teil der Lernenden offensichtlich nur unzureichend gelingt, sondern als kohärenter Ausbau syntaxbasierter Strategien.

Literatur

- AR (2006): Die amtliche Regelung der neuen Rechtschreibung. In: Duden (2006): Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim u. a., S. 1161–1216.
- Becker, Tabea (2015): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler.
- Bergmann, Rolf (1999): Zur Herausbildung der deutschen Substantivgroßschreibung. Ergebnisse des Bamberg-Rostocker Projekts. In: Walter Hoffmann u. a. (Hg.): Das Frühneuhochdeutsche als sprachgeschichtliche Epoche: Werner Besch zum 70. Geburtstag. Frankfurt am Main, S. 59–79.
- Bergmann, Rolf/Nerius, Dieter (1998): Die Entwicklung der Großschreibung im Deutschen von 1500–1700. 2 Bände. Heidelberg.
- Betzel, Dirk (2015): Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung. Eine leistungsgruppendifferenzierte Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler.
- Betzel, Dirk/Steinig, Wolfgang (2016): Wortschatz und Orthographie. In: Birgit Mesch, Christina Noack (Hg.): System, Norm und Gebrauch – drei Seiten einer Medaille? Baltmannsweiler, S. 24–52.
- Betzel, Dirk/Steinig, Wolfgang (2020): Zum Komma in frei verfassten Texten von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Iris Rautenberg (Hg.): Evidenzbasierte Forschung zum Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler, S. 105–127.
- Bredel, Ursula (2006): Die Herausbildung des syntaktischen Prinzips in der Historiogenese und in der Ontogenese der Schrift. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther (Hg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen, S. 139–163.
- Bredel, Ursula (2010): Die satzinterne Großschreibung – System und Erwerb. In: Ursula Bredel, Astrid Müller, Gabriele Hinney (Hg.): Schriftsystem und Systemerwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin, Boston, S. 217–234.
- Carroll, John B. (1963): A Model of School Learning. In: Teachers College Record 64/8, S. 723–733.

- Eisenberg, Peter (⁴2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. Stuttgart.
- Gaebert, Kathrin-Désirée/Günther, Hartmut (2011): Lehr- und Lernmittel. Die Behandlung der Orthographie im Schulbuch am Beispiel der satzinternen Großschreibung. In: Ursula Bredel, Tilo Reißig (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler, S. 441–456.
- Granzow-Emden, Matthias (³2019): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen.
- Haarmann, Harald (1990): Universalgeschichte der Schrift. Frankfurt am Main, New York.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (¹⁵1993): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig.
- Helmke, Andreas (⁶2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze-Velber.
- Herné, Karl-Ludwig/Naumann, Carl Ludwig (⁴2005): Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse. Aachen.
- Maas, Utz (2007): Die Grammatikalisierung der satzinternen Großschreibung. Zur schriftkulturellen Dimension der Orthographieentwicklung. In: Angelika Redder (Hg.): Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen, S. 385–399.
- Mentrup, Wolfgang (1980): Zur Entwicklung der Groß- und Kleinschreibung im Deutschen. In: Wolfgang Mentrup (Hg.): Materialien zur historischen Entwicklung der Groß- und Kleinschreibungsregeln. Tübingen, S. 279–333.
- Menzel, Wolfgang (1985): Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie. „Aus Fehlern lernen“. Seelze.
- Müller, Hans-Georg (2016): Der Majuskelgebrauch im Deutschen. Groß- und Kleinschreibung theoretisch, empirisch, ontogenetisch. Berlin, Boston.
- Nerius, Dieter (Hg.) (⁴2007): Deutsche Orthographie. Hildesheim, Zürich, New York.
- Nübling, Damaris/Dammel, Antje/Duke, Janet/Szczepaniak, Renata (⁴2013): Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. Tübingen.
- Rädle, Karin (2003): Groß- und Kleinschreibung des Deutschen im 19. Jahrhundert: die Entwicklung des Regelsystems zwischen Reformierung und Normierung. Heidelberg.
- Raible, Wolfgang (2006): Medien-Kulturgeschichte. Mediatisierung als Grundlage unserer kulturellen Entwicklung. Heidelberg.
- Röber, Christa (2011): Konzepte des Erwerbs der Groß-/Kleinschreibung. In: Ursula Bredel, Tilo Reißig (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Baltmannsweiler, S. 296–317.
- Röber-Siekmeier, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig.
- Scheele, Veronika (2006): Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfertigkeiten. Frankfurt am Main u. a.

- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk (2014): Schreiben Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren? Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972, 2002 und 2012. In: Albrecht Plewnia, Andreas Witt (Hg.): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Berlin, Boston, S. 353–371.
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk/Geider, Franz Josef/Herbold, Andreas (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster u. a.
- Szczepaniak, Renata (2011): Gemeinsame Entwicklungspfade in Spracherwerb und Sprachwandel? Kognitive Grundlagen der onto- und historiogenetischen Entwicklung der satzinternen Großschreibung. In: Klaus-Michael Köpcke, Arne Ziegler (Hg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin, Boston, S. 341–359.
- Wahl, Stefan/Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (2017): Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. In: Didaktik Deutsch 42, S. 32–52.

Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute

1 Ausgangspunkt¹

Um die Kommakompetenz von Studierenden scheint es schlecht bestellt zu sein. Krafft (2016: 154) bemerkt, dass bei Lehramtsstudierenden ein „grundsätzliches Verständnis dafür, welche Funktion/en das Komma überhaupt hat und mit welchen Operationen entschieden werden kann, ob es zu setzen ist oder nicht“, offenbar nicht gegeben sei.

Diese und viele weitere Klagen deuten darauf hin, dass die Vermittlung der Kommasetzung in den Schulen im Argen liegt. Das ist grundsätzlich nichts Neues: Die Kommasetzung ist ein chronisches Problem in der schulischen Vermittlung der Rechtschreibung – und das, obwohl sehr viel Zeit und Energie auf dieses eine Satzzeichen verwendet werden. Klagen über mangelnde Kommakompetenz sind auch außerhalb schulischer Kontexte nicht neu: So diskutiert schon Wustmann (1891: 307 ff.) vor weit über 100 Jahren in „Allerhand Sprachdummheiten“ (der „Grammatik des Zweifelhafte[n], des Falsche[n] und des Häßliche[n]“) besonders fehlerbelastete Fälle der Kommasetzung wie z. B. fehlende Kommas bei erweiterten Infinitiven sowie bei Ganzsätzen, die durch *und* verbunden sind.

Ist es tatsächlich so schlimm, wie angenommen wird? Und wenn ja, seit wann? In welchen Bereichen? Was machen die Schüler und Schülerinnen denn eigentlich (und was machen sie nicht), wenn es um Kommas geht?

Wir versuchen, diese Fragen zu beantworten, und zwar mithilfe einer großen Sammlung von Abiturarbeiten aus dem 20. und 21. Jahrhundert. So geht es neben der Frage, ob erforderliche Kommas gesetzt werden, auch um überflüssige Kommattierungen wie die folgende, die schon oft beobachtet wurde:

(1) Nach dem Sieg im Deutschen Krieg, hatte sich Bismarck für eine schonende Behandlung des Verlierers eingesetzt.

Hier wird das sogenannte Vorfeld des Satzes mit einem Komma abgetrennt. Als Vorfeld wird der Bereich vor der Personalform des Verbs (in diesem Fall *hatte*) bezeichnet; im Deutschen ist dies ein spezieller Bereich, der syntaktisch eine herausgehobene Stellung hat. Weil dieses Komma so häufig vorkommt, hat es in der Fachliteratur eine eigene Bezeichnung erhalten: das Vorfeldkomma.

1 Wir danken Ursula Bredel und Helmuth Feilke herzlich für viele kritische Nachfragen und Kommentare.

Aber wie verbreitet ist es wirklich und stimmt der subjektive Eindruck, dass solche Kommas häufiger werden? Um diese und ähnliche Fragen wird es auf den nächsten Seiten gehen. Wir werden zeigen, dass die Abiturarbeiten im Laufe der Zeit immer ärmer an bestimmten Interpunktionszeichen werden; dass bestimmte Kommabereiche stabil sind, in anderen die Kompetenz mit der Zeit abnimmt; und dass Letzteres v. a. für diejenigen Bereiche gilt, die sich nicht einfach über das Lernen von Signalwörtern erschließen lassen.

2 Was wir wissen

Schon Schülerinnen und Schüler der Grundschule verwenden ab der 2. Klasse das Komma – weitestgehend ohne schulische Behandlung des Themas und sogar meistens normgerecht, wobei Auslassungsfehler beim freien Schreiben noch sehr häufig sind (vgl. Afflerbach 1997: 67 ff.). Dauberschmidt (2016: 187 ff.) macht ähnliche Beobachtungen für Kinder am Ende ihrer Grundschulzeit: Viele sind schon einigermaßen kompetent darin, Kommas zu setzen – ohne dass jemals Regeln oder Konzepte im Unterricht thematisiert worden wären. Offenbar nutzen sie vielmehr „Eigenregeln“ (Esslinger/Noack 2020: 3, Müller 2007: 253), indem sie implizit Muster aus sprachlichem Material abstrahieren und diese in eigenen Texten verwenden (vgl. Funke 2005).

Welche Muster das im Deutschen sein könnten, ist sprachwissenschaftlich durch Primus (1993, 2010) beschrieben worden. Primus zeigt, dass sich im Prinzip alle Kommas im Deutschen auf drei Positionen zurückführen lassen:²

Kommas kommen erstens in *Aufzählungen* vor, und zwar in solchen, die nicht mit *und* oder vergleichbaren (sog. echt-koordinierenden) Konjunktionen³ verbunden sind. Oft werden Substantive oder Nominalgruppen einander nebengeordnet (koordiniert) wie in Abbildung 1.

Zärtlichkeit und *Zuneigung* sind hier koordiniert und bilden mit *gelöste Freude* eine große Satzeinheit (eine sog. Konstituente). Das Komma ist ersetzbar durch *und*: *Zärtlichkeit und Zuneigung und gelöste Freude*.

-
- 2 Das bedeutet natürlich nicht, dass diese – sprachwissenschaftlich erarbeiteten – Kommapositionen den (mental)en Repräsentationen von Eigenregeln/impliziten Mustern von Lernerinnen und Lernern entsprechen müssen. Sie sind lediglich eine theoretische Abstraktion über alle Kommavorkommen.
 - 3 Echt-koordinierende Konjunktionen wie *oder* und *und* zeichnen sich dadurch aus, dass sie beliebig wiederholbar sind: *Uran und Aluminium und Plutonium und Eisen ...* bzw. *Uran oder Aluminium oder Plutonium oder Eisen ...* In Aufzählungen ‚ersetzen‘ sie das Komma.

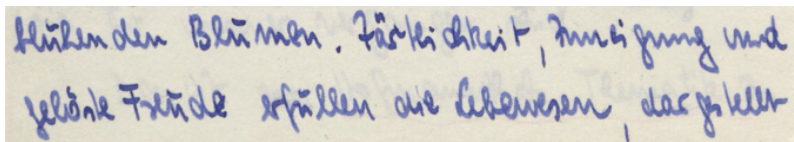


Abb. 1: Koordinationskomma aus einer Abiturarbeit im Fach Deutsch 1968 (1968_DE_K2_12_05P)⁴

Quelle: GraphVar

Kommas kommen zweitens in *Herausstellungen* vor. Herausstellungen sind – etwas vereinfacht – syntaktisch wenig integrierte Teile eines Satzes (wie diese Bemerkung in Klammern oder der Einschub mit Gedankenstrichen in diesem Satz). Herausstellungen können, neben anderen Mitteln, auch mit Kommas markiert werden (Abb. 2).

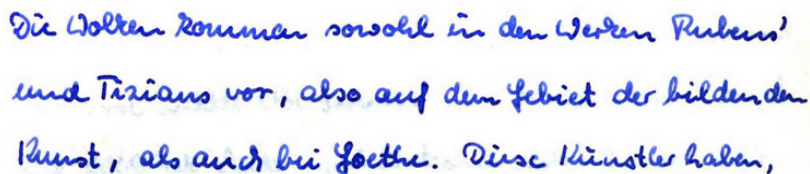


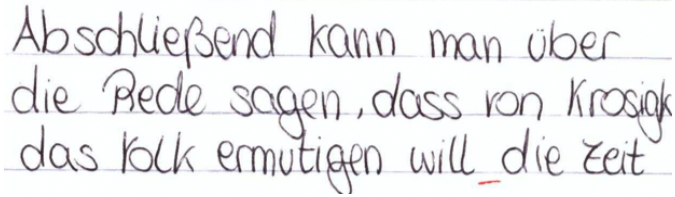
Abb. 2: Herausstellungskomma aus einer Abiturarbeit im Fach Deutsch 1974 (1974_DE_K1_11_M_11P)

Quelle: GraphVar

Ist die Herausstellung eingeschoben wie im vorliegenden Beispiel, dann wird sie an beiden Seiten mit Kommas abgegrenzt (hier vor *also* und nach *Kunst*). Herausstellungen können aber auch am linken oder rechten Rand des Satzes auftreten: *Deinen Hund, den würde ich nicht mitnehmen* bzw. *Ich würde ihn zu Hause lassen, deinen Hund*.

Und schließlich kommen Kommas an *Satzgrenzen* vor. Satzgrenzen können die Grenzen zweier potenziell selbstständiger Sätze sein (*Das Licht brannte noch, er kontrollierte den Herd.*) – der Begriff ist aber weiter gefasst und schließt auch untergeordnete Nebensätze (Abb. 3) und erweiterte Infinitive ein (Abb. 4).

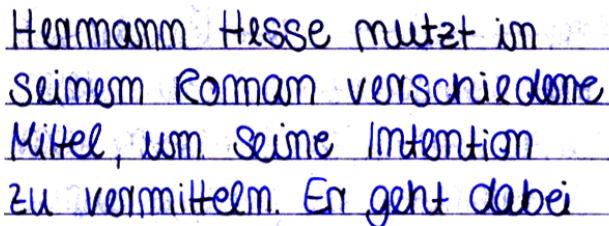
4 Diese Abbildungen verdeutlichen einen wichtigen Aspekt: Wir beschreiben die digitalisierten, gewissermaßen in Druckschrift 'übersetzten' Texte und blenden ihren Produktionsmodus weitgehend aus (vgl. Reinken 2018). Bis in die 1970er-Jahre war jedoch auch (schönes) Handschreiben ein wichtiger Bestandteil des Rechtschreibunterrichts (vgl. Steinig/Betzel 2016), und die Abiturientinnen und Abiturienten fertigten eine Vor- und eine Reinschrift ihrer Abschlussarbeit an (vgl. zu Handschriften auch Bredel i. d. Bd.). Zur Nomenklatur der Dateinamen (1968_DE_...) siehe Kapitel 3.



Abschließend kann man über
die Rede sagen, dass von Krosjok
das Volk ermutigen will, die Zeit

Abb. 3: Satzgrenzenkomma aus einer Abiturarbeit im Fach Deutsch 2018
(2018_DE_DE64_16_W_06P)

Quelle: GraphVar



Herrmann Hesse nutzt in
seinem Roman verschiedene
Mittel, um seine Intention
zu vermitteln. Er geht dabei

Abb. 4: Satzgrenzenkomma aus einer Abiturarbeit im Fach Deutsch 2013
(2013_DE_GK1_04_W_10P)

Quelle: GraphVar

Was haben diese Fälle gemeinsam? Sowohl Nebensätze als auch erweiterte Infinitive enthalten ein Verb (*ermutigen* bzw. *vermitteln*), das wiederum Satzglieder an sich bindet. Die Grenze zwischen dem Einflussbereich dieses Verbs und dem des Verbs im übergeordneten Satz (*sagen* bzw. *nutzen*) wird durch das Komma markiert.

Wo setzen Schülerinnen und Schüler nun Kommas, wo machen sie Fehler? Diese Frage berührt die Kommatisierungskompetenz, die häufig durch die Kommafehlerzahl beschrieben wird. Die Kommafehlerzahl hat in vielen Studien einen zentralen Status; so etwa bei Pießnack/Schübel (2005), die Deutsch-Abituraufsätze von 333 Schülerinnen und Schülern untersuchen. 47 % aller orthographischen Fehler in diesen Arbeiten beschreiben sie als Interpunktionsfehler; wiederum über 90 % dieser Kategorie entfallen allein auf das Komma. Fehlende Kommas in Aufzählungen sind vergleichsweise selten; sie machen nur 1,3 % aller Kommafehler aus. Fehlende Herausstellungskommas werden nicht gesondert ausgewiesen – ebenfalls ein Hinweis auf eine geringe Fehlerzahl. Der Großteil der fehlenden Kommas sind Satzgrenzenkommas. Allerdings wird nicht erhoben, wie häufig solche Konstruktionen korrekt kommatiert wurden. So bleibt der Blick bei Pießnack/Schübel (2005) (und den meisten vergleichbaren Untersuchungen) fehlerzentriert.

Für deutsche Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II liegen verschiedene weitere empirische Ergebnisse zum Kommagebrauch vor. Sie

fokussieren jeweils unterschiedliche Schulstufen und -arten sowie unterschiedliche Gruppen von Probandinnen und Probanden. Insbesondere unterscheiden sie sich jedoch mit Blick auf die angewendeten Methoden, die sich grob anhand der Explizitheit der Aufgabenstellung ordnen lassen: Werden die Schreibenden explizit dazu aufgefordert, Kommas (nicht) zu setzen, oder liegt der Fokus der Aufgabenstellung auf anderen Aspekten und die Kommasetzung wird en passant erhoben?

Ob diese beiden Anforderungen (explizit und implizit) auch zu verschiedenen Ergebnissen bei der Kommasetzung führen, wurde in einer Studie in den 1990er-Jahren untersucht: Etwa 350 Schülerinnen und Schüler der 8. Realschulklasse sollten eine Inhaltsangabe verfassen; die Anforderung, Kommas zu setzen, blieb also implizit. Außerdem bekamen sie die Aufgabe, vorgefertigte Texte zu kommatieren; die Anforderung der Kommasetzung war damit explizit. Die Ergebnisse sind in Melenk (1998, 2001) und Melenk/Grundeis (2001) dokumentiert – sie fördern überraschende Ergebnisse zutage: Bei den expliziten Aufgaben fehlten 48 % der erforderlichen Kommas, bei den Inhaltsangaben waren es zwar immer noch knapp 32 %, aber eben doch bedeutend weniger. Das Satzgrenzenkomma bildete in beiden Fällen – wie erwartet – die größte Fehlerquelle (vgl. Melenk 2001: 173, Melenk/Grundeis 2001: 213–215). Für das Aufzählungskomma konnte gezeigt werden, dass die Schüler/-innen in ihren eigenen Texten kaum Fehler machten, in den expliziten Kommaaufgaben war die Fehlerrate hingegen ungewöhnlich hoch (vgl. Melenk 2001: 221).

Die implizite Kommafähigkeit scheint der expliziten also vorauszuweichen. Das könnte auch erklären, warum die Grundschüler/-innen das Komma schon recht sicher setzen, obwohl sie noch keine Regeln kennen.

Die Studie erbrachte aber noch ein anderes Ergebnis. Untersucht wurde nämlich auch, ob – und wenn ja, wie – ein grammatikbasierter Kommaunterricht die Kommafähigkeit begünstigt. Dafür wurde eine entsprechende Unterrichtsreihe durchgeführt und die Kommasetzungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler davor sowie unmittelbar danach geprüft und dann noch einmal sechs Wochen später, um zu ermitteln, was ‚hängengeblieben‘ ist (Behaltenstest). Diese Tests bestanden jeweils darin, dass die Lernenden in fremde Texte (die – methodisch ungünstig – verschiedenen Textsorten angehörten und unterschiedlich komplex waren) Kommas einsetzen mussten.

Alle Fehler zusammengenommen (fehlende und überflüssige Kommas) wiesen die Vortests einen Wert von 57 % Kommafehlern auf, d. h.: 57 % aller Kommas wurden an einer falschen Stelle oder gar nicht gesetzt. Im Nachtest gab es einen Fehlerquotienten von 44,6 %, und im Behaltenstest lag er bei 42,4 %. Dieses Ergebnis ist für Melenk (1998: 47) „insofern unerwartet, als sich im Verlauf der Unterrichtsreihe eine deutliche Verbesserung einstellen müsste, die dann einige Wochen später wieder nachzulassen pflegt“.

Um das Ergebnis besser zu verstehen, unterscheidet Melenk zwischen fehlenden und überflüssigen Kommas und kam zu einem interessanten Befund: Bei den

fehlenden Kommas lag der Fehlerwert des Vortests bei 53 %, im Nachtest bei 20,9 % und nach sechs Wochen stieg er auf 37,4 %. Das entspricht in etwa dem, was Melenk erwartet hatte. Anders war es bei den überflüssigen Kommas: Sie machten zu Beginn der Unterrichtsreihe nur 4 % aller gesetzten Kommas aus, erhöhten sich im Nachtest auf 23,7 %, um im Behaltenstest wieder annähernd auf das Niveau des Vortests (5,1 %) zu sinken. Ursache dafür kann zum einen speziell der Text sein, der im Nachtest kommatiert werden sollte (ein Lexikonartikel). Er ist sprachlich komplexer als die Texte, die im Vor- und Behaltenstest verwendet wurden, und bildet die Häufigkeit relevanter Kommastellen im sonst üblichen Gebrauch nicht adäquat ab (vgl. Melenk 2001: 222). Gleichzeitig kann vermutet werden, dass die große Aufmerksamkeit auf das Komma während des Kommaunterrichts die Schreibenden möglicherweise dazu verführt hat, mehr Kommas zu setzen, als gebraucht werden.

In einer weiteren Studie untersuchte auch Metz (2005) die Auswirkungen des Grammatikunterrichts auf die Kommatierungskompetenz von 355 Achtklässlerinnen und Achtklässlern verschiedener Schularten. Die Schülerinnen und Schüler besuchten entweder eine Unterrichtseinheit zur (Satz-)Grammatik oder gehörten zur Kontrollgruppe ohne entsprechenden Unterricht. Im Ergebnis schnitten diejenigen mit Grammatikunterricht zwar leicht besser ab als die Kontrollgruppe, der statistische Effekt war allerdings sehr schwach (vgl. ebd.: 104f.). Ähnlich findet auch Sappok (2011: 403 ff.) für Schülerinnen und Schüler der 3., 4. und 6. Klasse, die einen grammatikorientierten Kommaunterricht besucht haben, keine Vorteile gegenüber anderen Gruppen. Explizite Grammatikkenntnisse spielen offenbar, das bemerken alle dargestellten Studien, für die Kommatierungskompetenz vieler Schülerinnen und Schüler nur eine sehr geringe Rolle.

In dieses Bild fügt sich auch die groß angelegte Studie von Müller (2007) zum Komma nach Gefühl. In unterschiedlichen Experimenten mit Schülerinnen und Schülern verschiedener Klassenstufen – u. a. ein Diktat, Arbeitsblätter – konnte er zeigen, dass Pausen, Signalwörter und semantische Aspekte (Komma zwischen Sinneinheiten) für die Schreibenden relevante Kommaauslöser sind (vgl. ebd.: 241 ff.). Zumindest in den dort untersuchten kommunikativen Settings scheinen diese Aspekte die Kommasetzung zu beeinflussen. Die Orientierung an Pausen basiert auf einer Übergeneralisierung: Wenn Texte vorgelesen werden, treten Kommas häufig an Stellen auf, die in der gesprochenen Sprache durch Pausen markiert werden *können*. Weder steht jedoch jedes Komma zwingend an einer solchen Pausenposition, noch wird jede Pause beim Vorlesen durch ein Komma markiert (vgl. Kirchoff 2016). Dennoch scheinen diese Faktoren im Sinne von impliziten Strategien – als heuristische Abkürzung gewissermaßen – beim Lernen eine Rolle zu spielen. Es ist umstritten, inwieweit didaktische Konzepte an solche Befunde anknüpfen sollten (vgl. Esslinger/Noack 2020).

Über die Kommasetzung von Schülerinnen und Schülern ist also, trotz der zum Teil höchst heterogenen Zielgruppen und unterschiedlichen Fragestellungen,

durchaus einiges bekannt: Wir wissen etwas darüber, wann sie welche Kommas tendenziell zum ersten Mal setzen; wir haben Kenntnisse darüber, welche Strategien sie dabei (implizit) nutzen bzw. woran sie sich orientieren; und wir haben Hinweise darauf, welche unterrichtliche Behandlung des Themas zielführend sein kann und welche nicht.

All diese Studien haben gemein, dass sie vereinzelt als (Pseudo-)Längsschnittstudien interpretiert werden können und damit individuelle Lern- und Erwerbsprozesse abbilden können (vgl. z. B. Afflerbach 1997 oder z. T. auch Müller 2007). Sie fokussieren damit erwerbsbezogene Längsschnitte bei Lernenden. Gleichzeitig lassen sie aufgrund ihrer Zielsetzung keine Rückschlüsse auf die historische Entwicklung bzw. den Wandel der Kommasetzung zu, sondern beschreiben jeweils nur einen konkreten Erhebungszeitpunkt. Veränderungen im Gebrauch sind so nicht oder nur schwer darstellbar.

An dieser Stelle setzen wir an: Unser Ziel ist, historische Entwicklungen im tatsächlichen Schriftgebrauch abzubilden und Entwicklungstendenzen herauszuarbeiten. Ähnlich verfahren auch Steinig/Betzel (2014), die eine groß angelegte historische Untersuchung für die Rechtschreibleistung von Schülerinnen und Schülern der Grundschule vorlegen, die Texte aus den Jahren 1972, 2002 und 2012 enthält und so einen Zeitraum von insgesamt 40 Jahren überspannt (vgl. auch Betzel i. d. Bd.). In Betzel/Steinig (2020) wird auf dieser Basis die Kommasetzung in den Blick genommen: Die Anzahl normkonformer Kommas sinkt hier von 32 % im Jahr 1972 auf 11,5 % im Jahr 2012. Diese Werte erscheinen auf den ersten Blick sehr niedrig; Kommasetzung wird aber in der Grundschule gar nicht thematisiert.

Das ist in den Sekundarstufen des Gymnasiums anders. Insbesondere in den Klassen der Sekundarstufe I ist das Komma häufig Thema im Grammatik- bzw. Sprachunterricht. Von Absolventinnen und Absolventen der gymnasialen Oberstufe wird ein weitgehend sicherer und kompetenter Umgang mit Interpunktionszeichen wie dem Komma erwartet. Auf dieser Feststellung bauen wir auf und beschreiben mithilfe von archivierten Abiturklausuren den tatsächlichen Gebrauch von Interpunktionszeichen. Da diese Arbeiten einen Zeitraum von etwa 70 Jahren abdecken, können wir auch längerfristige Entwicklungen erfassen.

3 Datengrundlage

Als Datengrundlage dient das Korpus GraphVar (<https://graphvar.uni-bonn.de>), eine Sammlung von 1617 Abiturarbeiten der Fächer Deutsch, Biologie und Geschichte. Sie wurden zwischen 1923 und 2018 an einem niedersächsischen Gymnasium geschrieben. In diesem Aufsatz nutzen wir die 1398 Klausuren aus der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg. Der Jahrgang 2018 wird zum Zeitpunkt des Schreibens gerade eingepflegt; für einige Auswertungen liegen bereits Daten vor, für andere noch nicht. Vor 1953 wurden alle verfügbaren Arbeiten digitalisiert, nach 1953 im Fünfjahresabstand.

Warum ausgerechnet die Fächer Deutsch, Biologie und Geschichte? Bis Ende der 1970er-Jahre mussten sämtliche Schülerinnen und Schüler ihr schriftliches Abitur in den Fächern Deutsch, Mathematik und Latein schreiben; im neu-sprachlichen Zweig kam zusätzlich Französisch hinzu, im altsprachlichen Griechisch. Dann trat die Reform der Oberstufe (und damit des Abiturs) in Kraft und mit ihr das System von Leistungs- und Grundkursen (vgl. Bölling 2008, Wolter 2016). Deutschklausuren sind also die einzigen Arbeiten, die durchgängig vorhanden und gleichzeitig umfangreich genug sind (anders als etwa die Klausuren in Mathematik); sie sind außerdem frei verfasst (anders als Lateinklausuren). Ergänzend wurden ab den 1980er-Jahren die Klausuren in Biologie und Geschichte digitalisiert. Biologie ist diejenige Naturwissenschaft, deren Klausuren am meisten Fließtext enthalten; im Fach Geschichte liegen mehr Klausuren vor als in anderen Gesellschaftswissenschaften wie Sozialkunde/Politik.

Der Modus ‚Abiturklausur‘, in dem alle Arbeiten verfasst wurden, hat zudem methodische Vorteile, weil er nahelegt, dass einige externe Faktoren, die Schreibprozesse beeinflussen können (vgl. Wrobel 2014), vergleichbar sind. Das gilt z. B. für das kommunikative Setting, in das die Texte eingebunden sind: Die Schülerinnen und Schüler sind (vermutlich) darauf bedacht, einen orthographisch richtigen Text für die bewertende Lehrkraft zu verfassen. Andere externe Faktoren wie etwa die Zeit, die zum Schreiben zur Verfügung stand, haben sich zwar im Laufe der Jahre verändert, allerdings in einem bekannten Maße. Wir kommen unten auf diese Einflussfaktoren zurück.

Das Korpus ist zeichengenau transkribiert, inklusive aller Rechtschreibfehler. Auf einer weiteren Ebene ist diejenige Form vermerkt, die zum jeweiligen Zeitpunkt orthographisch richtig gewesen wäre; außerdem sind die Texte syntaktisch annotiert. Wir wissen also, aus welchen Bestandteilen die Sätze aufgebaut sind. Das ist für die Fragestellungen in diesem Aufsatz vorteilhaft: Wir können alle Sätze des Korpus nach bestimmten grammatischen Strukturen filtern und uns bspw. nur die Vorfelder der Sätze ausgeben lassen und dann für jeden Satz prüfen, ob das Vorfeld kommatiert ist oder nicht.

Drei Entwicklungen erschweren die Vergleichbarkeit über die Zeit. Zum einen steigt die Zahl der Arbeiten pro Jahrgang. Besonders stark ist der Anstieg 1983, weil hier Kurssätze von Biologie- und Geschichtskursen hinzukommen (Abb. 5).

Diese Entwicklung hat allerdings auch etwas mit demographischen Veränderungen zu tun: Die Größe der Abiturjahrgänge schwankt (z. B. 60 Abiturientinnen und Abiturienten im Jahrgang 2003 vs. 125 im Jahrgang 2018). Die absoluten Zahlen sind also variabel. Für die relativen Werte – konzeptualisiert als der Anteil derjenigen Personen, die ihre Schullaufbahn mit dem Abitur abschließen, im Verhältnis zur Größe der Jahrgangskohorte – gilt das weit weniger.

Auf Grundlage von Daten des Landesamtes für Statistik Niedersachsen ergibt sich für den Landkreis, in dem das Abitur abgelegt wurde, die orange Linie in Abbildung 6; die blaue Linie gibt den niedersachsenweiten Durchschnittswert

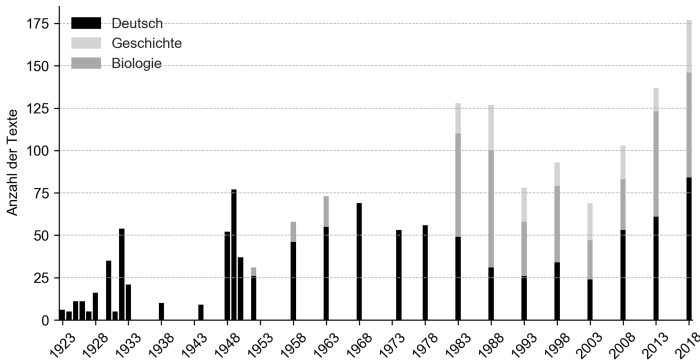


Abb. 5: Anzahl der Arbeiten im Korpus GraphVar über die Zeit, aufgeschlüsselt nach Fächern

an 18-Jahren an, die im jeweiligen Jahr erfolgreich eine Abiturpfung abgelegt haben. Es wird also jeweils ermittelt, wie viele Schülerinnen und Schüler (im untersuchten Landkreis bzw. in Niedersachsen) in einem Jahr eine Abiturpfung absolviert haben, und dieser Wert wird in einem zweiten Schritt in Relation zu allen Personen gesetzt, die 18 Jahre zuvor dort geboren wurden.⁵ Daraus resultiert folgendes Bild (Abb. 6):

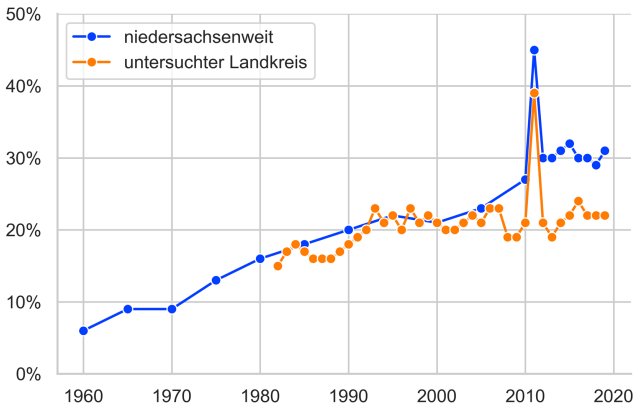


Abb. 6: SekII-Abschluss relativ zur Kohortengröße (18-jährigen Personen) im untersuchten Landkreis und niedersachsenweit

Quelle: Niedersächsisches Landesamt für Statistik

5 Das ist natürlich nur eine Näherung; Migrationsbewegungen (auch innerhalb Deutschlands) wie z. B. Zuzüge von 18-jährigen Personen in den betreffenden Landkreis oder in das Bundesland Niedersachsen bleiben unberücksichtigt.

Für die ab 1982 zur Verfügung stehenden Daten des Landkreises ist bis 1994 ein Anstieg zu erkennen, danach bleibt der Anteil an Abiturientinnen und Abiturienten im untersuchten Landkreis (mit Ausnahme von 2011) relativ konstant. Dass im Jahr 2011 ungewöhnlich viele Schülerinnen und Schüler das Abitur absolviert haben, kann damit erklärt werden, dass wegen der Umstellung vom 13-jährigen zum 12-jährigen Abitur (G9 zu G8) ein doppelter Jahrgang in Niedersachsen zur Prüfung zugelassen wurde. Die Daten für das gesamte Bundesland Niedersachsen weichen von denen des Landkreises ab: Hier ist ein deutlicher Anstieg erkennbar, der von 15,6 % im Jahr 1980 über 22,9 % im Jahr 2005 bis zu 31,3 % im Jahr 2019 reicht und sich damit seit 1980 verdoppelt hat. Das bedeutet: Zumindest seit 1980 schwankt der Anteil der Personen eines Jahrgangs, die ihre Schullaufbahn mit dem Abitur abschließen, im betreffenden Landkreis nur wenig. Das sind gute Nachrichten für die Vergleichbarkeit der Daten.

Das zweite potenzielle Problem ist, dass die Arbeiten mit der Zeit umfangreicher werden. Die Textlänge steigt von durchschnittlich 1000 Wörtern in den 1950er-Jahren auf durchschnittlich 2000 Wörter seit den 1990er-Jahren an. Mehr Wörter bedeutet natürlich auch: mehr Fehleranlässe. Es ist also rein statistisch wahrscheinlicher, dass in späteren Jahrgängen mehr Fehler gemacht werden. Wir zählen daher eben nicht nur die Fehler, sondern setzen sie ins Verhältnis zu den richtigen Kommas. Damit ergibt sich ein Verhältniswert, der weniger empfindlich für Schwankungen der Gruppengröße oder Textlänge ist.

Das dritte Problem betrifft das Aufgabenformat und die Rahmenbedingungen. Bis in die 1960er-Jahre mussten die Schülerinnen und Schüler sogenannte Besinnungsaufsätze verfassen, eine Textform, die erstmals 1938 eingeführt wurde (vgl. Ludwig/Mechert 1987: 11). Heutzutage werden andere Anforderungen an die Schreibenden gestellt, die sich grob in das Anfertigen von Analysen, Interpretationen, Erörterungen und informierend-argumentativen Texten unterteilen lassen (vgl. für einen Überblick der aktuellen Einheitlichen Prüfungsanforderungen: Steets 2014). Diese Aufgaben sind etwas völlig anderes als die in den 1950er-Jahren. Hinzu kommen Wandelprozesse in den formalen Vorgaben zum eigentlichen Schreibprozess. So liegt die Bearbeitungszeit heute (je nach Anforderungsniveau) bei dreieinhalb bis viereinhalb Zeitstunden, während in den 1950er-Jahren fünfeinhalb Zeitstunden zur Verfügung standen – in dieser Zeit mussten allerdings eine Vor- und eine Reinschrift angefertigt werden (häufig wurde explizit auch das Schriftbild bewertet). Seit 2005/06 werden die Aufgaben in Niedersachsen zentral gestellt; vorher genehmigten die Behörden die von Lehrkräften eingereichten Aufgaben. Mit anderen Worten: Wenn sich etwa Zeitvorgaben für den Schreibprozess verändern (und das haben sie), dann spiegelt sich diese Entwicklung möglicherweise auch in den Schreibprodukten. Das muss bei der Interpretation der Daten mitbedacht werden.

Methodisch ist unsere Untersuchung recht einfach: Wir lassen uns bestimmte Kommas und Nicht-Kommas aus dem Korpus ausgeben, kontrollieren diese

Daten (z.T. stichprobenartig, z.T. in Gänze) und visualisieren sie als Verhältnisse über die Zeit. Wo andere Methoden zum Einsatz kommen, werden sie an Ort und Stelle erläutert. Wenn wir Belege aus dem Korpus zitieren, dann mit dem Namen des Textes (z. B. 1998_DE_LK1_01_W_08P), der sich aus dem Jahrgang (1998), dem Fach (DE), der Kursart (LK1), der laufenden Nummer im Kurs (01), dem Geschlecht (weiblich) sowie der Punktzahl⁶ (8 Punkte) zusammensetzt.

4 Beobachtungen

4.1 Satzzeichen

Wir schauen uns zunächst Häufigkeiten und Verteilungen der unterschiedlichen Satzzeichen an, und zwar pro 100 Wörter. Als Satzzeichen setzen wir hier neben dem Komma den Satzpunkt, Frage- und Ausrufezeichen, den Doppelpunkt, das Semikolon und den Gedankenstrich an; Auslassungspunkte, Klammern und Anführungszeichen ignorieren wir aus Gründen der Übersichtlichkeit. Der erste Befund: Punkte und Kommas sind die mit Abstand häufigsten Satzzeichen und ihr Gebrauch ist relativ stabil (Kommas sind im Schnitt etwas häufiger als Punkte; beide bewegen sich aber in derselben Größenordnung). Im Laufe der letzten Jahrzehnte ist die Zahl der Satzpunkte verhältnismäßig gleich geblieben, die Zahl der Kommas hat leicht abgenommen: von sechs Kommas auf 100 Wörter bis in die 1970er-Jahre zu fünf Kommas seit 2000. Ausrufezeichen sind in den Abiturarbeiten vernachlässigbar selten.

Wesentlich interessanter sind Semikolons, Gedankenstriche, Doppelpunkte und Fragezeichen, deren Gebrauch auf 100 Wörter in Abbildung 7 dargestellt ist.

6 Die Notenangabe erfolgt im üblichen 15-Punkte-System. Dabei gilt: 15 Punkte entsprechen der Note 0,7, 14 Punkte einer 1,0, 13 Punkte einer 1,3 usw. bis hin zu 0 Punkten, die für die Note 6,0 stehen.

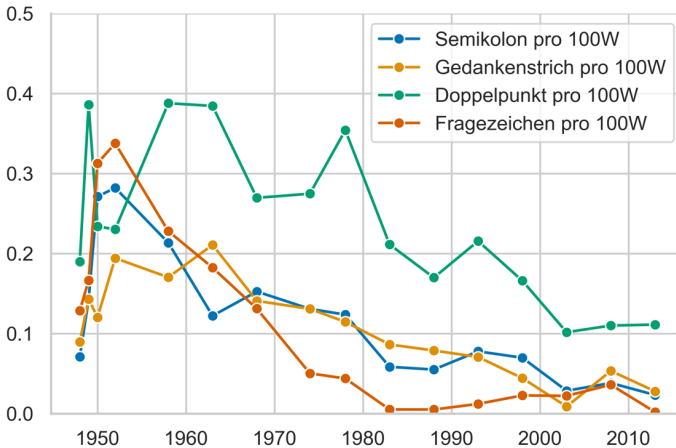


Abb. 7: Durchschnittliche Anzahl von Semikolons, Fragezeichen, Gedankenstrichen und Doppelpunkten pro 100 Wörter pro Jahrgang

Die Anzahl an Semikolons, Fragezeichen, Gedankenstrichen und Doppelpunkten nimmt in den letzten Jahrzehnten deutlich ab. Vergleicht man die Werte in den 1950er-Jahren mit den letzten Jahrgängen, so zeigt sich ein Rückgang um knapp 75 % bei allen Zeichen außer dem Fragezeichen, das 2013 praktisch nicht mehr vorkommt. Doppelpunkte sind noch etwa viermal so häufig wie Semikolons und Gedankenstriche. Das liegt daran, dass die Funktionen von Semikolons und Gedankenstrichen vom Komma übernommen werden können (nicht ohne subtile Unterschiede für die Lesenden – aber es ist möglich), während der Doppelpunkt größtenteils nicht ohne Weiteres durch ein Komma ersetzbar ist:

(2a) Noch folgende Festtage mögen an dieser Stelle eine Erwähnung finden: Tierschau, Mariägeburtmarkt und einige Pferdemärkte.

(1948_DE_K1_06_M_05P)

??Noch folgende Festtage mögen an dieser Stelle eine Erwähnung finden, Tierschau, Mariägeburtmarkt und einige Pferdemärkte.

(2b) Diener sein bedeutet, von einer höheren Instanz (hier: Herrschaft) eingestellt zu sein, leben zu dürfen. (1974_DE_K3_16_M_11P)

*Diener sein bedeutet, von einer höheren Instanz (hier, Herrschaft) eingestellt zu sein, leben zu dürfen.

Die funktionelle Nische des Doppelpunkts, seine Ankündigungsfunktion (vgl. Bredel 2008: 195 ff.), lässt ihn immerhin noch einmal pro 1000 Wörter vorkommen; Semikolons und Gedankenstriche nur noch durchschnittlich einmal alle 4000 Wörter.

Dieser Rückgang hat zur Folge, dass immer mehr Arbeiten mit einem Minimalinventar an Zeichen auskommen (s. Abb. 8).

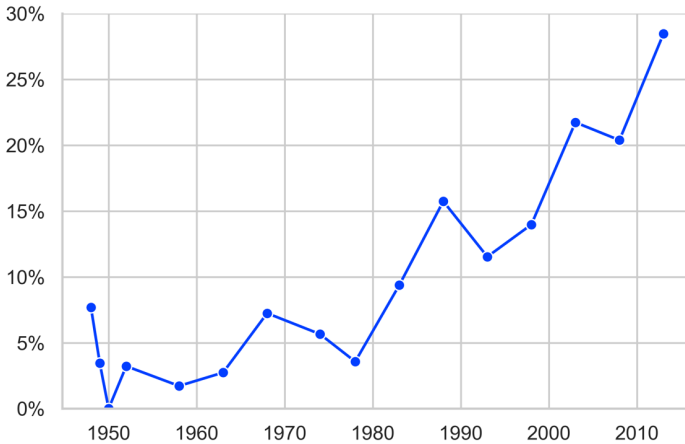







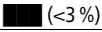
Abb. 8: Anteil von Arbeiten pro Jahrgang, die weder Doppelpunkte noch Semikolons, Gedankenstriche, Frage- oder Ausrufezeichen enthalten

Der Anteil solcher Arbeiten, die nur Satzpunkt und Komma als Satzzeichen im obigen Sinne aufweisen, steigt seit den 1950er-Jahren und liegt 2013 bei 28%. Mehr als jeder vierte Text enthält nicht ein einziges Semikolon, keinen Doppelpunkt, keinen Gedankenstrich und kein Frage- oder Ausrufezeichen. Und es ist nicht absehbar, dass sich diese Entwicklung verlangsamt. Wir können hier eine erste vorsichtige Hypothese aufstellen: Wenn die anderen Zeichen seltener werden, bedeutet das eine funktionale Mehrbelastung für die verbliebenen Zeichen, insbesondere für das Komma – es könnte durch diese Mehrbelastung fehleranfälliger werden.

4.2 Verteilungen

Das Komma ist also das häufigste Satzzeichen. Wir zoomen jetzt heran und untersuchen alle gesetzten Kommas in sämtlichen Texten des Jahrgangs 2013. In den 137 Arbeiten kommen insgesamt 13.039 Kommas vor. Was sind das für Kommas? Wir nutzen die Systematik von Primus (1993, 2010, s. Kap. 2). Tabelle 1 zeigt, wie häufig die jeweiligen Kommas sind.⁷

⁷ Für diese Auswertung wurden sämtliche Kommas des Jahrgangs 2013 gezählt und den Kategorien zugeordnet; das betrifft auch die Kommas am rechten Rand von Konstituenten. Im seltenen Fall, dass ein rechtes Komma gleichzeitig ein linkes Komma einer anderen Konstituente ist (wenn bspw. ein Nebensatz direkt an den Relativsatz anschließt), wurde das Komma als linkes Komma gezählt, z. B. in: *Dann beschreibt er eine alte Frau, die wahrscheinlich seine Mutter ist, indem er ihr Aussehen präzise erläutert.*

| Kategorie | | Anzahl | Anteil |
|----------------|---------------------------|--------|--|
| Satzgrenze | untergeordneter Nebensatz | 4284 |  (33 %) |
| | Relativsatz | 2401 |  (18 %) |
| | Rest | 2978 |  (23 %) |
| Herausstellung | | 1801 |  (14 %) |
| Koordination | | 1227 |  (9 %) |
| Rest | | 348 |  (<3 %) |

Tab. 1: Anzahl und Anteil der gesetzten Kommas in allen Klausuren des Jahrgangs 2013

Satzgrenzenkommata sind die häufigsten Kommas: Fast drei Viertel aller gesetzten Kommas gehören zu dieser Kategorie. Unter ihnen bilden untergeordnete Nebensätze die größte Gruppe, und hier wiederum die *dass*-Sätze, die insgesamt für 17 % aller gesetzten Kommas verantwortlich sind. Auch Relativsatzkommata sind häufig; alle anderen Kommas sind deutlich seltener. Außer Satzgrenzenkommata treten Herausstellungs- und Koordinationskommata auf, beide Kategorien machen aber zusammen nur knapp ein Viertel aller gesetzten Kommas aus. Übrig bleibt ein sehr kleiner Teil zu viel gesetzter Kommas, die nicht in Primus’ Kategorien passen – unter ihnen die Vorfeldkommata.

Wir sehen auf diese Weise, welche Kommas gesetzt wurden – interessant ist aber ja auch, welche Kommas *nicht* gesetzt wurden, in welchem Verhältnis beide stehen und ob und wie sich das Verhältnis mit der Zeit ändert. Das wird im folgenden Abschnitt anhand von vier Kategorien aufgezeigt: a) untergeordnete (auch: subordinierte) Nebensätze und Relativsätze, b) Infinitivgruppen, c) mit *und* verbundene Hauptsätze und d) Vorfeldkommata als zu viel gesetzte Kommas. Damit werden über die Hälfte der Kommas in Tabelle 1 erfasst. Nicht untersucht werden u. a. Herausstellungen und Koordinationen. Hier wissen wir recht gut, dass es kaum zu Fehlern kommt (vgl. Kap. 2).

4.3 Fehler und Varianten

Subordinierte Nebensätze und Relativsätze

Subordinierte Nebensätze (3a und 3b) und Relativsätze (3c und 3d) haben einiges gemeinsam – ihren Kern bildet ein Verb, das nach Person und Numerus flektiert ist und am Ende des Satzes steht. Sie unterscheiden sich allerdings in ihrer Anbindung an den Hauptsatz:

(3a) Sie betont, dass er wegfliegen muss [...]. (2013_DE_LK2_07_W_07P)

(3b) Dieses macht sie auch, weil die Zellmembran für die Saccharase durchlässig ist. (2013_BIO_GK2_04_W_10P)

- (3c) Zudem scheiden Schildläuse Honigtau aus, den sie nicht selbst entfernen können [...]. (2013_BIO_GK3_06_W_08P)
- (3d) Die Situation verändert sich allerdings im darauffolgenden Abschnitt (Z. 8–24), in welchem Botho über seine Mutter spricht [...]. (2013_DE_LK1_02_W_10P)

Subordinierte Nebensätze beginnen mit einer subordinierenden Konjunktion wie *dass, da, wenn, während, indem* etc. und beziehen sich entweder auf ein Verb (in 3a *betont*) oder modifizieren einen Satz (in 3b *Dieses macht sie auch*). Relativsätze sind mit einem Relativpronomen angebunden, das fast immer dieselbe Form wie ein bestimmter Artikel hat (*der, die, das, dem, den* in 3c), aber auch mit dem Fragepronomen übereinstimmen kann (*welcher, welche, welches, welchem, welchen* in 3d). Sie beziehen sich auf ein Substantiv, das sie genauer bestimmen. Unter gewissen Umständen stehen die Relativpronomen nicht am Beginn des Nebensatzes, sondern werden an eine Präposition gebunden (z.B. 3d). Dieses komplexere Verhalten – zusammen mit der nicht eindeutigen Form der Relativpronomen – trägt dazu bei, dass Relativsätze schwerer erkennbar sind: Die Schreibenden müssen die grammatischen Strukturen durchschauen, um einen Relativsatz richtig zu kommatieren. Bei den subordinierten Nebensätzen reicht es vermeintlich aus, wenn sie sich die überschaubare Gruppe der subordinierenden Konjunktionen einprägen und im Einzelfall erkennen, ob auch tatsächlich diese subordinierte Konjunktion verwendet wird. Dass damit jedoch noch keine vollständige Kommasicherheit erreicht wird, zeigt Abbildung 9.

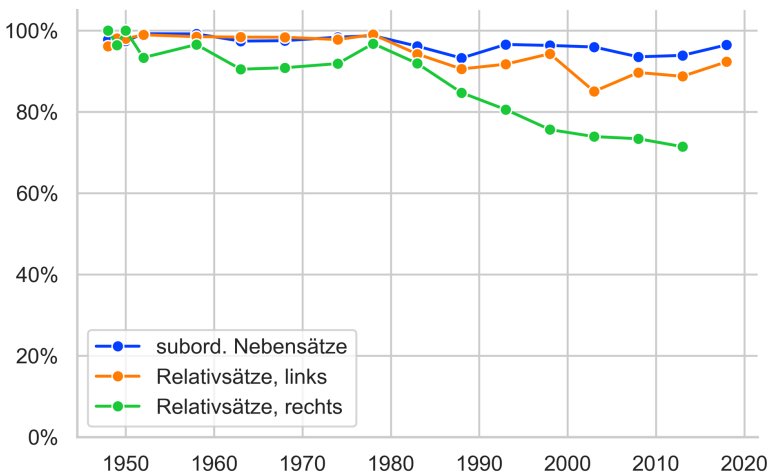


Abb. 9: Anteil kommatierter subordinierter Nebensätze und Relativsätze an allen subordinierten Nebensätzen und Relativsätzen über die Zeit; bei Relativsätzen zusätzlich (wo anwendbar): rechtes/schließendes Komma

Wenn Nebensätze eingeschoben sind, ergibt sich neben der linken Grenze noch eine zusätzliche Kommaposition rechts (z. B. *Ihm gefällt der Film, den er gestern gesehen hat, besser als der Roman.*).

Bei subordinierten Nebensätzen ist das nur selten relevant: Hier fällt die rechte Grenze des Nebensatzes oft mit der Satzgrenze des übergeordneten Satzes zusammen (z. B. *Er sagt, dass ihm der Film gefallen hat.*). Relativsätze, die als Attributsätze keine Satzglieder sind, sind tiefer eingebettet; damit ist ihre rechte Grenze wesentlich häufiger eine Kommastelle. Diese Stelle ist interessant, weil die Kommatierung hier ein besseres Verständnis von syntaktischen Strukturen und Abhängigkeiten voraussetzt. Auch solche rechten Kommas von Relativsätzen sind in Abbildung 9 erfasst. Wir nehmen allerdings eine restriktive Haltung ein und zählen nur diejenigen Kommas und Kommastellen, die ausschließlich auf das Vorkommen des Relativsatzes zurückzuführen sind. „Mehrfach motivierte“ Kommas (Hüttemann i. Dr.) sind von der Auswertung ausgeschlossen – wie im folgenden Beispiel, wo das zweite Komma gleichzeitig das rechte Komma eines Relativsatzes und das linke eines subordinierten Nebensatzes ist: *Michael trifft junge Menschen, die verhaftet wurden, weil sie Biermann-Songs gesungen haben.* Wenn ein solches mehrfach motiviertes Komma erscheint, kann es auch auf den subordinierten *weil*-Nebensatz zurückgeführt werden; aus diesem Grund schränken wir die Darstellung auf diejenigen Fälle ein, die nur als rechte Kommas von Relativsätzen interpretiert werden können. Für den Jahrgang 2018 lagen noch nicht genügend Daten für eine Auswertung vor.

Relativsätze bleiben häufiger unkommatiert als subordinierte Nebensätze. Insgesamt ist der Fehleranteil in beiden Kategorien allerdings moderat: Vor 1980 werden über 95 % der Sätze richtig kommatiert, nach 1980 immerhin noch über 90 % (subordinierte Nebensätze) bzw. 85 % (linke Kommas von Relativsätzen). Die Werte scheinen relativ stabil zu sein – es ist jedenfalls kein Abwärtstrend erkennbar. Bei rechten Kommas von Relativsätzen ist das anders. Zum einen sind sie zu jedem Zeitpunkt seltener als die übrigen Kommas; zum anderen sinkt der Anteil seit 1978 stetig und liegt 2013 bei etwa 70 %. Das deckt sich mit den Ergebnissen von Afflerbach (1997: 220 f.), die feststellt, dass bei eingeschobenen Nebensätzen das zweite Komma seltener gesetzt wird als das erste (ähnlich auch Ramers 2005: 57).

Bei Krafft (2019: 61) hingegen, der Texte von Lehramtsstudierenden untersucht, verteilen sich fehlende Kommas bei eingeschobenen Nebensätzen „etwa hälftig“ auf das linke und das rechte Komma. Eine ähnliche Beobachtung findet sich bereits bei Melenk/Grundei (2001: 220). Und auch Müller (2007: 228) bemerkt für seine Daten, dass zwischen den Schwierigkeitswerten des ersten und des zweiten Kommas bei eingeschobenen Nebensätzen kein signifikanter Unterschied bestehe.

Unsere Daten zeigen demgegenüber, dass – zumindest bei Relativsätzen, bei denen das rechte Komma nicht mehrfach motiviert ist – dieses zweite Komma häufiger fehlt als das erste, und zwar seit 1953 stabil für alle Jahrgänge.

Was lässt sich aus diesen Beobachtungen schließen? Die grammatischen Strukturen, die diesen Kommas zugrunde liegen, werden größtenteils beherrscht – was nicht bedeutet, dass es sich dabei um ein explizites oder explizierbares Wissen handeln muss (vgl. Kap. 2); andere Studien (z. B. Afflerbach 1997, Müller 2007) weisen nach, dass Kommakompetenz und explizites Wissen nicht zwingend zusammenhängen. Die Anteile systemgerechter Kommas sind in allen Kategorien relativ hoch. Für die rechten Kommas von Relativsätzen gilt das weniger, allerdings ist diese Strukturposition auch mit Abstand am seltensten.

Die Abstufungen, die in Abbildung 9 zu sehen sind, spiegeln die Schwierigkeiten der Kommatierung wider: Am einfachsten sind die Kommas bei subordinierten Nebensätzen, weil sie sich häufig aus dem Auftreten subordinierender Konjunktionen ableiten lassen. Etwas schwieriger sind Kommas, die Relativsätze einleiten: Erstens sind Relativpronomen oft baugleich mit Artikeln oder Fragepronomen; zweitens erscheinen Relativpronomen nicht immer an der Spitze des Relativsatzes. Am kompliziertesten sind Kommas, die Relativsätze abschließen. Hier ist eine wortbasierte Strategie nicht möglich; stattdessen benötigt man Einsicht in syntaktische Strukturen und Abhängigkeiten, in die Einbettungstiefe, die Rolle des Relativsatzes im Satzgefüge usw.

Infinitivgruppen

Infinitivgruppen sind das Schreckgespenst der deutschen Kommasetzung. Die Regeln vor 1996 waren kompliziert formuliert; 1996 wurden sie massiv geändert, nur um dann 2006 noch einmal grundlegend überarbeitet zu werden.

Worum geht es eigentlich? Verben können als *zu*-Infinitive auftreten (*zu arbeiten, runterzubringen*), und sie können auch in dieser Form andere Wörter und Wortgruppen an sich binden (*heute endlich den Müll runterzubringen*). Sobald ein *zu*-Infinitiv so ausgestattet auftritt, wird er ‚erweiterter Infinitiv‘ oder ‚Infinitivgruppe‘ genannt. Entscheidend für die Frage nach dem Komma ist nun die Einbettung dieses erweiterten Infinitivs in den übergeordneten Satz. Wir können hier fünf Fälle unterscheiden:

- (4a) Theodor Fontane versucht, in einer ästhetisierten Sprache die Realität darzustellen. (2013_DE_LK1_01_W_10P)
- (4b) Sie bringt es nicht fertig, die Unwahrheit zu sagen. (1948_DE_K1_08_M_05P)
- (4c) Beide Protagonisten äußern den Wunsch, weit weg von ihrer Gesellschaft zu leben. (2013_DE_GK1_03_W_08P)
- (4d) Um dieser Gefahr zu begegnen, muß der Hörer eine kräftige Dosis Skepsis mitbringen. (1950_DE_K1_08_M_08P)
- (4e) Sie sind nicht fähig, sich mit der Umwelt zu verbinden. (1974_DE_K2_01_M_02P)

1. Der erweiterte Infinitiv ist *Objekt* zu einem Verb (4a). Im konkreten Beispiel beschreibt er, was Theodor Fontane genau versucht. Die Infinitivgruppe hängt vom Verb (hier: *versucht*) ab.
2. Der erweiterte Infinitiv bezieht sich auf ein *Bezugswort/Korrelat* im Hauptsatz (4b). Im Beispiel steht das *es* im Hauptsatz gewissermaßen als ‚Stellvertreter‘ für die Infinitivgruppe und kann durch sie ersetzt werden.
3. Der erweiterte Infinitiv fungiert als *Attribut*, wenn er eine andere Satzeinheit (Substantiv oder Pronomen) näher bestimmt, in (4c) wird durch die Infinitivgruppe der *Wunsch* genauer präzisiert. Die Infinitivkonstruktion hat hier dieselbe Funktion wie andere Attribute, z. B. auch einige Relativsätze, die wir oben untersucht haben.
4. Der erweiterte Infinitiv ist eine *adverbiale Angabe* zum gesamten Satz (4d). Er hängt von keiner anderen Einheit innerhalb des Satzes ab und kann auch weggelassen werden, ohne dass sich ein ungrammatischer Satz ergibt (*Der Hörer muß eine kräftige Dosis Skepsis mitbringen.*). Diese Funktion können Infinitivgruppen mit *um zu*, *ohne zu* und (*an*)*statt zu* übernehmen (*Um zu schwimmen, nahm er die Badehose mit.* vs. *Ohne zu schwimmen, geht er ins Freibad.* vs. *Anstatt zu schwimmen, nimmt er das Fahrrad.*). In diesen Fällen bezeichnen die erweiterten Infinitive einen Sachverhalt, der nicht zutrifft (*ohne zu*, [*an*]*statt zu*) oder der das Ziel der Verbhandlung angibt (*um zu*).
5. Der erweiterte Infinitiv wird als *Adjektivergänzung* eingesetzt, in (4e) beschreibt er das Adjektiv *fähig* genauer.

In welchen Funktionen müssen erweiterte Infinitive nun kommatiert werden? Das kommt darauf an, um welchen Zeitraum es geht. Vor 1996 waren es praktisch alle. Mit der Überarbeitung der Rechtschreibregeln von 1996 war nur das Komma bei Korrelaten obligatorisch (4b), alle anderen Kommas waren freigestellt. Seit 2006 schließlich sind wieder alle Kommas verbindlich vorgeschrieben außer in Objektsfunktion (4a).

Wir haben hier einen interessanten Testfall, was das Verhältnis von Norm und Gebrauch angeht. Folgt der Gebrauch der Norm? Dann wäre zu erwarten, dass sich die Änderungen von 1996 und 2006 in den Daten widerspiegeln. Oder folgt die Norm dem Gebrauch? Das ist zumindest für die Änderungen von 1996 durchaus denkbar (die Änderung von 2006 beruht sicherlich nicht auf einem Wandel im Gebrauch). Abbildung 10 zeigt, wie häufig erweiterte Infinitive über die Zeit an der linken Grenze kommatiert wurden, und zwar getrennt nach den oben genannten Funktionen (erweiterte Infinitive als Adjektivergänzung sind insgesamt selten, sodass wir auf eine Darstellung verzichten).

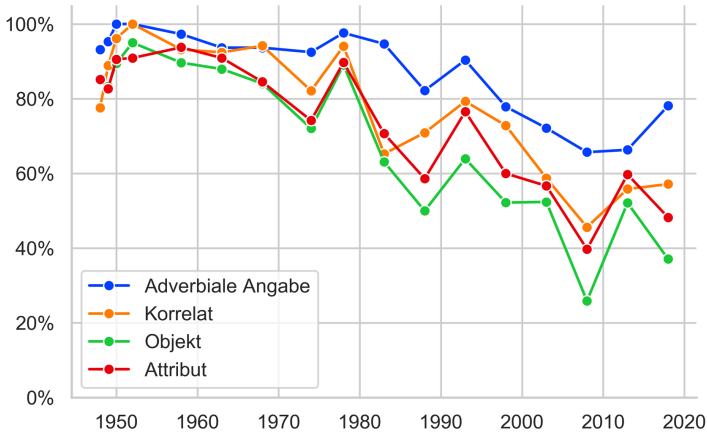


Abb. 10: Anteil kommatierter Infinitivgruppen in verschiedenen Funktionen an allen Infinitivgruppen über die Zeit

Insgesamt können wir einen langfristigen Prozess erkennen, der schon in den 1950er-Jahren beginnt: Der Anteil kommatierter Infinitivgruppen sinkt in allen Kategorien. Für erweiterte Infinitive in adverbialer Funktion gilt das auch, allerdings werden sie noch am häufigsten kommatiert. In den übrigen Gruppen liegt der Anteil 2018 bei rund 50 %. Der höhere Anteil von kommatierten adverbialen Infinitivgruppen hängt wohl damit zusammen, dass sie formal am einfachsten zu identifizieren sind (sie werden eingeleitet mit *um*, *[an]statt*, *ohne*) und dass diese Identifikation auch didaktisch genutzt werden kann. Konkret heißt das: Man bringt Schülerinnen und Schülern nicht bei, aufgrund syntaktischer Strukturen zu kommatieren, sondern aufgrund von Signalwörtern. Entsprechend wird diese Art der Didaktik etwas abfällig auch „Signalwortdidaktik“ genannt (s. auch die Diskussion in Kap. 5). Die Folge ist in Abbildung 10 deutlich zu sehen: Man kann vermuten, dass nicht die Struktur verstanden wurde, sondern bestimmte Signalwörter erkannt wurden (nämlich solche, die Infinitivgruppen in adverbialer Funktion einleiten).⁸

Kommas an der rechten Grenze von Infinitivgruppen kommen substanziell nur bei solchen in Attributsfunktion vor (z. B. *Alle Bemühungen der Westmächte, die Zonengrenzen abzuschaffen, scheiterten an dem Widerstand der Russen.*). Wir haben daher alle Infinitivgruppen in Attributsfunktion danach klassifiziert, ob

8 Damit soll die wichtige Rolle von Signalwörtern im ungesteuerten Erwerb nicht angezweifelt werden: Wir wissen bspw., dass Schülerinnen und Schüler im 4. Schuljahr die Kommasetzung vor *dass*-, *weil*-, *wenn*- und *um-zu*-Sätzen prinzipiell beherrschen, und zwar ohne explizite Anleitung (vgl. Afflerbach 1997). Es ist wahrscheinlich, dass diese Schülerinnen und Schüler hier (implizit) eine Generalisierung aufstellen, die die betreffenden Kommas an bestimmte Wörter bindet.

sie mit einem Komma abgeschlossen werden (und ob das Komma zweifelsfrei auf die Infinitivgruppe zurückzuführen ist) oder nicht. Das Ergebnis zeigt Abbildung 11 zusammen mit den Kommas am linken Rand.

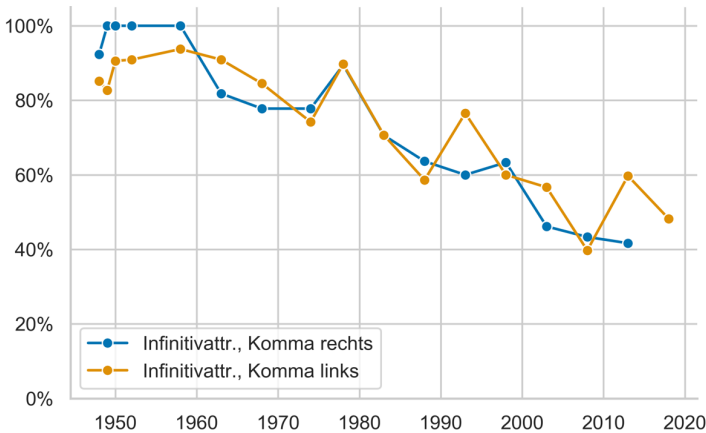


Abb. 11: Anteil kommatierter Infinitivgruppen in Attributionsfunktion an allen solchen Infinitivgruppen über die Zeit, unterteilt nach Kommas an der linken und der rechten Grenze der Infinitivgruppe

Hier ist – anders als bei den Relativsätzen – kein großer Unterschied zwischen Kommas am linken und am rechten Rand zu erkennen. Der Anteil systemgerechter Kommas nimmt in beiden Kategorien gleichmäßig und stetig ab. Das liegt v. a. daran, dass Schülerinnen und Schüler meistens entweder beide Kommas setzen oder beide weglassen; dass nur eins von beiden gesetzt wird, geschieht nur bei weniger als einem Viertel aller Infinitivgruppen.

In welchem Verhältnis stehen nun Norm und Gebrauch? Wenn die Norm dem Gebrauch gefolgt wäre, dann wäre 1996 die freie Wahl bei Infinitivgruppen in Objektsfunktion eingeführt worden. Infinitivgruppen in Korrelatsfunktion (die einzigen obligatorischen Kommas nach 1996) zeichnen sich zumindest in den vorliegenden Daten nicht dadurch aus, dass sie wesentlich häufiger kommatiert werden. Folgt denn andersherum der Gebrauch der Norm? Das wäre gerade in schulischen Kontexten zu erwarten: Schülerinnen und Schüler möchten möglichst wenige Fehler machen. Auch dafür gibt es aber in den Daten keine deutlichen Hinweise. Drei der vier Kategorien müssen laut Amtlichen Regeln kommatiert werden, aber nur bei einer Kategorie ist das substantiell der Fall.

In Objektsfunktion sind erweiterte Infinitive am seltensten kommatiert. Das entspricht seit 1996 auch der Norm – hier ist noch am ehesten ein Zusammenhang herstellbar. Ironischerweise ist aber gerade in diesen Fällen die Nicht-Kommatierung dysfunktional, weil unklar ist, wie bspw. Adverbiale angebinden werden sollen:

(5) Sie versuchte nicht traurig zu sein.

Unkommatiert hat dieser Satz zwei Lesarten, die deutlicher hervortreten, wenn der Satz z. B. im Perfekt erscheint:

(6a) Sie hat nicht versucht, traurig zu sein. – Sie versuchte nicht, traurig zu sein.

(6b) Sie hat versucht, nicht traurig zu sein. – Sie versuchte, nicht traurig zu sein.

Im ersten Fall bezieht sich das Satzadverbial (*nicht*) auf den ganzen Satz (*Sie hat etwas versucht*), im zweiten Fall auf die Infinitivgruppe (*traurig zu sein*). Das Komma signalisiert in diesen Fällen, wo die Grenze verläuft, und damit, zu welchem Bereich Satzadverbiale gehören. Ein didaktisches Modell, das diesen Gedanken ernst nimmt, ist das sogenannte Königreich-Modell (vgl. Lindauer/Sutter 2005).

Mit *und* verbundene Hauptsätze – Norm vs. Gebrauch

Bei Hauptsätzen erscheint die Personalform des Verbs an zweiter Stelle im Satz. Solche Sätze können durch einen Punkt voneinander abgetrennt werden (so wie dieser Satz und der folgende). Man kann sie allerdings auch einander nebenordnen (koordinieren) und diese Koordination wiederum kann – wie hier – dann durch ein *und* angezeigt werden (7a). Manchmal erscheint in dieser Struktur vor dem *und* noch zusätzlich ein Komma (7b):

(7a) Die Zeit plätschert am Menschen vorbei und irgendwann ist sein Leben zu Ende.

(7b) Die Zeit plätschert am Menschen vorbei, und irgendwann ist sein Leben zu Ende. (1978_DE_K1_01_M_08P)

Hier handelt es sich gewissermaßen um einen Grenzfall zwischen Koordinations- und Satzgrenzenkomma. Das Koordinationskomma entfällt normalerweise, wenn eine echt-koordinierende Konjunktion wie *und* vorliegt; das Satzgrenzenkomma markiert die Grenzen der zwei potenziell selbstständigen Sätze.

Wie verhält es sich nun mit der Kommatierung in Fällen wie (7), welche Variante ist laut Norm richtig? Auch hier ist die Antwort davon abhängig, wann die Frage gestellt wird: Vor 1996 galt die Regel, ein Komma vor dem *und* zu setzen (7b, vgl. Duden [201991], R116: „Das Komma steht, wenn ‚und‘ oder ‚oder‘ selbstständige Sätze verbindet.“). Mit der Rechtschreibreform wurde der Bereich liberalisiert, das Komma vor *und* wurde eher zur Ausnahme: § 72 der heute gültigen Allgemeinen Regeln (AR 2018) verbietet das Komma bei „gleichrangige[n] Teilsätze[n], Wortgruppen und Wörter[n]“, die durch ein *und* verbunden sind; § 73 (AR 2018) stellt das Komma bei „selbstständigen Sätzen“ in dieser Position frei, wobei die Begriffe „gleichrangige Teilsätze“ und „selbstständige Sätze“ nicht weiter definiert werden. Es ergibt sich also normativ ein eher diffuses Bild. Wie hat sich der Gebrauch entwickelt? Das zeigt Abbildung 12.

Teil 2: Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung

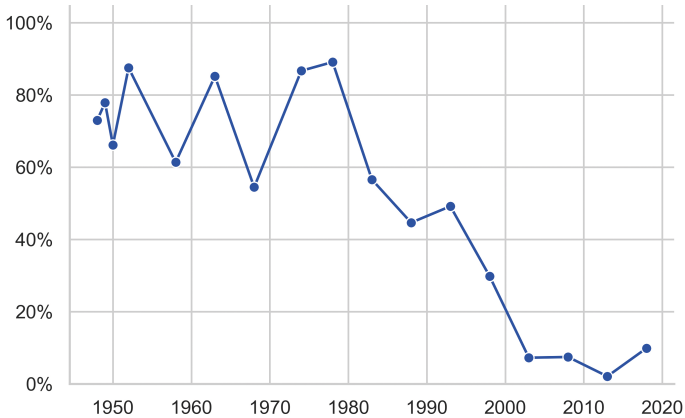


Abb. 12: Anteil kommatierter Verbzweitsätze, die durch *und* koordiniert sind, an allen mit *und* koordinierten Verbzweitsätzen über die Zeit

In den vorliegenden Daten ist ein längerfristiger Trend zu erkennen, selbstständige Sätze, die mit *und* koordiniert sind, nicht durch ein Komma abzutrennen. Seit den 1980er-Jahren ist ein sehr deutlicher Rückgang feststellbar. Zum Zeitpunkt der Rechtschreibreform wurden bereits deutlich weniger als 50 % dieser Fälle kommatiert. Die Norm folgt hier also dem Gebrauch. Für die Zeit nach der Rechtschreibreform nimmt der Anteil an kommatierten, durch *und* koordinierten Hauptsätzen weiter ab (obwohl die Norm den Kommagebrauch ja grundsätzlich freistellt – ein Komma an dieser Stelle wäre also kein Fehler). Seit 2003 liegt er bei unter 11 %. Diese sehr geringen Werte deuten darauf hin, dass heute ein Komma vor *und* auch bei koordinierten Hauptsätzen die Ausnahme darstellt. Genau solche Beobachtungen veranlassen Müller (2007: 245), *und* als ein „negatives Signalwort“ zu verstehen. Die einfache und zugängliche Regel, vor *und* stehe nie ein Komma, werde auch auf Fälle übertragen, in denen ein Komma stehen könnte – und teilweise stehen müsste. Und tatsächlich gibt es solche Fälle im Korpus (mit Unterstrich als Markierung der Kommaposition):

(8a) Es ist alles eine Fassade, die die Leute aufgebaut haben_ und durch die Anapher „es“ wird es unpersönlich. (2008_DE_LK1_13_W_04P)

(8b) Die beiden Gestrandeten sind Orest, Iphigeniens Bruder_ und sein Freund Pylades. (1949_DE_K2_40_W_05P)⁹

Die Regel „Vor *und* steht nie ein Komma“ ist sehr einfach anzuwenden, und Fälle, in denen das fragliche Komma tatsächlich ein Koordinationskomma ist,

9 Orest ist der Name des Bruders der Hauptfigur aus Goethes „Iphigenie auf Tauris“ (1787), dem Gegenstand der Abiturklausur. Im vorliegenden Beispiel geht es also um zwei Personen (Orest und Pylades) und nicht drei (Orest, Iphigenies Bruder und Pylades), was die Nicht-Komma-Setzung in (8b) implizieren würde.

sind auch durch die Allgemeinen Regeln abgedeckt. Diese einfache Anwendbarkeit ist aber trügerisch. Eine Übergeneralisierung kann natürlich zu Fehlern führen, wenn das fragliche Komma vor dem *und* gerade kein Koordinationskomma ist, sondern z. B. das Ende eines eingeschobenen Nebensatzes (8a) oder auch einer Herausstellung (8b) markiert.

Wir sehen uns das etwas systematischer an. Abbildung 13 zeigt, wie häufig das rechte Komma bei eingeschobenen Relativsätzen und attributiv verwendeten Infinitivgruppen direkt vor *und* gesetzt wird – und wie häufig das in allen anderen Kontexten der Fall ist, in denen ein (rechtes) Komma am Ende des Einschubs erwartet werden kann:

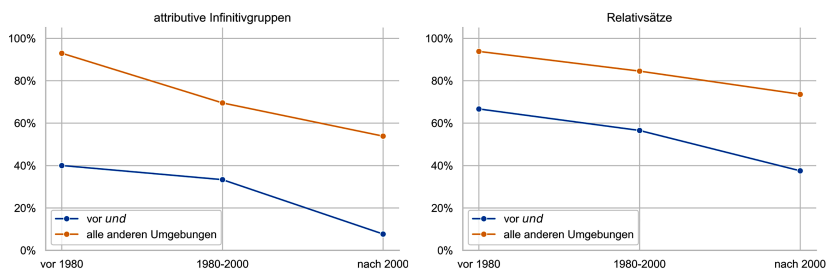


Abb. 13: Anteil von schließenden Kommas bei attributiv gebrauchten Infinitivgruppen (links) und Relativsätzen (rechts), jeweils vor *und* sowie in allen anderen Umgebungen

Vor *und* sind sowohl Relativsätze als auch attributive Infinitivgruppen relativ selten, deswegen fassen wir jeweils mehrere Jahrgänge zu größeren Zeitspannen zusammen. Es ist deutlich zu sehen, dass in beiden Fällen das rechte Komma vor *und* seltener ist als in den übrigen Konstellationen. Das gilt für jeden Zeitabschnitt; der Abstand der beiden Kategorien ist über die Zeit bemerkenswert stabil. Interessant ist dies insofern, weil es zeigt, dass die Regel „Vor *und* steht nie ein Komma“ keine aktuelle Erfindung ist, sondern schon vor den 1980er-Jahren rechte Grenzen vor *und* deutlich seltener kommatiert wurden.

Vorfeldkommas – Zu viel gesetzte Kommas

Im Gegensatz zu den übrigen Kommas sind Vorfeldkommas zu viel gesetzte Kommas. Für Kommafehler ist das ungewöhnlich: Bei den meisten Kommafehlern fehlt tatsächlich etwas (vgl. Pießnack/Schübel 2005, Fuhrhop/Romstadt i. Dr.). Das bedeutet, dass Flüchtigkeitsfehler hier unwahrscheinlicher sind als bei anderen Kommas; das sollte bei der Beurteilung der folgenden Daten nicht vergessen werden.

Als Vorfeld bezeichnet man, wie oben bereits skizziert, den Teil eines Satzes vor der Personalform des Verbs (in diesem Satz also alles, was vor der Personalform *bezeichnet* steht: *Als Vorfeld*). Dieser Bereich wird (sofern er selbst nicht bereits eine Personalform enthält) üblicherweise nicht durch ein Komma abgetrennt.

Dennoch wird immer wieder beobachtet, dass Schreibende hier in bestimmten Fällen Kommas setzen (vgl. Hochstadt/Olsen 2016, Berg u. a. 2020).

Wie häufig sind nun Vorfeldkommata und wie hat sich ihr Vorkommen entwickelt? Wenn man schulische/studentische Arbeiten liest, scheint es, also ob solche Kommas in der letzten Zeit häufiger geworden sind. Aber ist das tatsächlich der Fall? Dazu betrachten wir die Umgebung, in der Vorfeldkommata typischerweise auftreten (vgl. Berg u. a. 2020). Dabei handelt es sich um Präpositionalgruppen mit einer Länge von mindestens fünf Wörtern im Vorfeld von Verbzweitsätzen (also z. B. *Durch die Erfindung der Buchdruckerkunst kamen Schriften unter das Volk.* oder *Nach dieser Änderung des Potentials sinkt die Spannung wieder.*). Abbildung 14 zeigt, wie häufig das Vorfeld in solchen Fällen kommatiert wird.

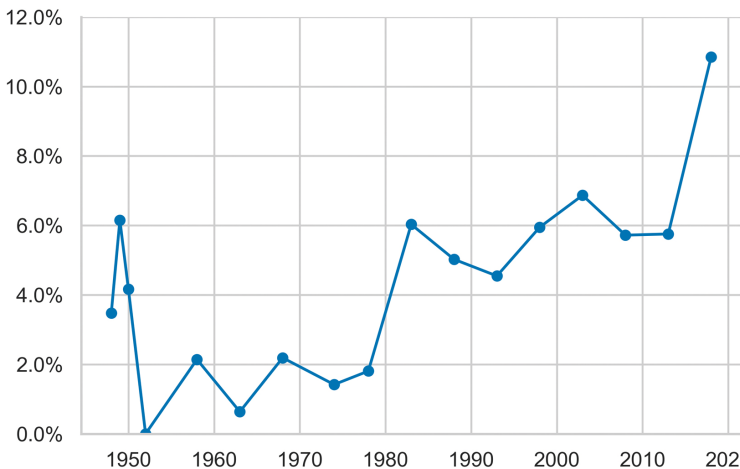


Abb. 14: Anteil an Vorfeldkommata an allen Vorfeldern, die aus einer Präpositionalgruppe von mindestens fünf Wörtern bestehen, über die Zeit

Im letzten Jahrgang liegt der Anteil kommatierter Vorfelder über 10 %. Es ist eine langsame und langfristige Steigerung seit den 1950er-Jahren zu sehen. Das Phänomen ist also schon älter (z. T. sogar sehr alt, vgl. Kirchhoff 2017: 197 ff.), in seiner Ausprägtheit aber tatsächlich neu. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die ersten drei Jahrgänge (1948, 1949, 1950), die – im Vergleich mit den späteren Werten – auffällig hohe Anteile an Vorfeldkommata aufweisen. Die Abiturienten dieser Jahrgänge wurden, so ist anzunehmen, zumindest teilweise nicht beschult; das betrifft v. a. die Mittelstufe, die für diese Abiturienten in die letzten Kriegsjahre fiel. Auch in anderen Bereichen fallen diese Jahrgänge auf (allerdings nicht so stark wie hier). Wir können daraus ableiten, dass Beschulung einen Einfluss auf die Komma-Kompetenz hat – und

zwar nicht irgendeine Beschulung, sondern ein strukturierter Rechtschreibunterricht (s. Kap. 5).

Eine etwas andere Perspektive auf die Daten ist, in wie vielen Texten mindestens ein Vorfeldkomma vorkommt. Auch dieser Wert steigt mit der Zeit, wie Abbildung 15 zeigt.

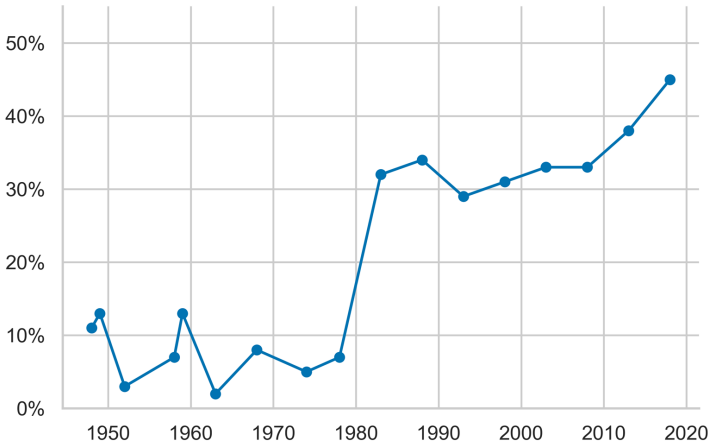


Abb. 15: Anteil der Arbeiten mit mindestens einem Vorfeldkomma an allen Arbeiten über die Zeit

Nach 30 Jahren mit Werten von maximal 13 % ist Anfang der 1980er-Jahre ein drastischer Sprung zu beobachten. Die Werte liegen danach länger bei gut 30 %, bevor sie in den letzten beiden Jahrgängen deutlich zunehmen; im Jahrgang 2018 lassen sich Werte von 45 % feststellen. Mittlerweile enthält also fast jede zweite Arbeit mindestens ein Vorfeldkomma. Interessant ist außerdem ein Vergleich der beiden Abbildungen 14 und 15: Während der Anteil der Vorfeldkommas sich in den letzten beiden Jahrgängen beinahe verdoppelt hat (von unter 6 % auf knapp 11 %), ist der Anstieg der Arbeiten mit mindestens einem Komma wesentlich moderater (von 38 % zu 45 %). Das bedeutet: Im Jahrgang 2018 setzen alle Schüler/-innen mehr Vorfeldkommas als fünf Jahre früher.

Die drastische Zunahme Anfang der 1980er-Jahre kann zumindest teilweise mit einer Änderung der Datengrundlage erklärt werden: Zwischen den Jahrgängen 1978 und 1983 liegt die Einführung der reformierten Oberstufe an dem betreffenden Gymnasium, und mit ihr werden die Arbeiten im Schnitt knapp 30 % länger (von durchschnittlich ca. 1400 Wörtern 1978 auf 1800 Wörter 1983). Je länger die Texte sind, desto mehr Möglichkeiten gibt es für die Schreibenden, mindestens ein Vorfeldkomma zu setzen: Die Wahrscheinlichkeit für Vorfeldkommas hängt mit der Textlänge zusammen. Aber das allein kann den sprunghaften Anstieg von 7 % auf 32 % nicht erklären. Es fällt auf, dass ab dem Jahrgang 1983 auch eine Reihe von Fehlern der Wortschreibung zunehmen. Hier

könnte es sich um einen Effekt einer veränderten Schwerpunktsetzung im Deutschunterricht handeln; wir kommen unten darauf zurück.

4.4 Zusammenhänge

Die Kommas, die hier in den Blick genommen werden (Vorfeldkommas, Relativsätze, erweiterte Infinitive usw.), werden von denselben Schülerinnen und Schülern gesetzt; so ergeben sich Zusammenhänge. Man kann beispielsweise untersuchen, ob Implikationen erkennbar werden: Wenn jemand ein Komma der Kategorie X falsch setzt, dann meist auch eins der Kategorie Y. Solche Implikationen sind aber – zumindest unter den hier analysierten Kommas – überraschend selten, und zwar in allen untersuchten Jahrgängen. Ebenso selten sind belastbare Korrelationen zwischen zwei Kategorien – also wechselseitige Zusammenhänge bspw. zwischen fehlenden Kommas bei attributiv verwendeten Infinitivgruppen und solchen bei Relativsätzen. Die Ausnahme bilden Kommas bei subordinierten Nebensätzen und bei Relativsätzen. Die Fehleranteile in beiden Kategorien hängen (schwach, aber statistisch signifikant) zusammen (Spearman'sches Rho: 0,24, $p = 0,03$). Wer viele Fehler bei subordinierten Nebensätzen macht, der macht tendenziell auch mehr Fehler bei Relativsätzen und umgekehrt. Die übrigen Kategorien lassen sich nicht ohne Weiteres hierarchisieren.

Die Zusammenhänge sind etwas subtiler. Sie lassen sich aufdecken, wenn wir für jeden Kommafehlertyp erfassen, wie häufig er (jeweils relativ zu allen richtigen Kommas des Typs) in jeder Arbeit ist. Damit erhalten wir eine lange Reihe von Werten (so viele, wie es Arbeiten für den Jahrgang gibt) und diese Reihen von Werten können wir vergleichen. Einige sind sich ähnlicher als andere und ihre Ähnlichkeit (operationalisiert mit der sog. Ward-Methode, vgl. z.B. Wentura/Pospeschill 2015: 168) können wir graphisch mit einem sogenannten Dendrogramm darstellen (Abb. 16).¹⁰

Am ähnlichsten sind sich fehlende Kommas bei subordinierten Nebensätzen und bei Relativsätzen. Von allen übrigen Kategorien ist das Vorfeldkomma diesen beiden am ähnlichsten; danach kommen fehlende Kommas bei adverbial gebrauchten Infinitivgruppen. Die fehlenden Kommas bei den übrigen Funktionen von Infinitivgruppen unterscheiden sich deutlich; sie bilden eine eigene Gruppe. Das deckt sich mit der Beobachtung, dass adverbial gebrauchte unter den Infinitivgruppen eine Sonderstellung einnehmen: Sie werden am häufigsten kommatiert. Der enge Zusammenhang zwischen Kommas bei subordinierten Nebensätzen und Relativsätzen sowie Vorfeldkommas ist übrigens in den letzten 30 Jahren relativ stabil – davor sind die Fehlerraten zu klein, um verlässliche Ergebnisse zu erzielen.

10 Für jede Kategorie wird ein ‚Zentrum‘ im mehrdimensionalen Raum berechnet. Die Abstände zwischen diesen Punkten werden mit der euklidischen Distanz berechnet – genauso, wie man das auch in der zwei- oder dreidimensionalen Schulgeometrie machen würde.

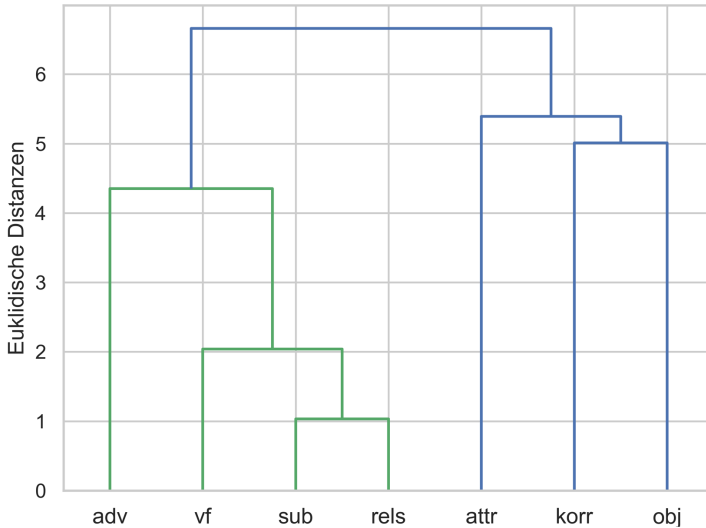


Abb. 16: Dendrogramm der Kommakategorien (adv: Infinitivgruppen als adverbiale Angaben; vf: Vorfeldkomma; sub: subordinierte Nebensätze; rels: Relativsätze; attr: Infinitivgruppen als Attribute; korr: Infinitivgruppen bei Korrelaten; obj: Infinitivgruppen als Objekte). Je weiter unten zwei Kategorien miteinander verbunden sind, desto ähnlicher sind sie sich.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Was lässt sich über die Kommasetzung in Abiturarbeiten sagen? Erstens: Kommas sind (neben Satzpunkten) immer häufiger die einzigen Satzzeichen, die verwendet werden. Die Beschränkung auf weniger Zeichen könnte dazu führen, dass die verbliebenen Zeichen funktional mehr leisten müssen. Zweitens: Der Anteil an Kommas, die gemäß den Regeln gesetzt werden, unterscheidet sich zum Teil stark je nach Kategorie. Kommas bei subordinierten Nebensätzen werden in Abiturarbeiten fast immer gesetzt. Solche bei Relativsätzen sind etwas seltener, ihr Anteil liegt aber bei rund 90 %. Kommas bei Infinitivgruppen, die adverbial verwendet werden, werden ebenfalls überwiegend gesetzt; für die anderen Funktionen, in denen Infinitivgruppen auftreten können, gilt das nicht im gleichen Maß. Mit *und* koordinierte Verbzweitsätze werden seit den 1980ern immer seltener kommatiert. Und Vorfeldkommas schließlich sind überraschend häufig; noch höher ist der Anteil der Arbeiten, die ein solches Komma enthalten. Wie ein roter Faden zieht sich durch diese Beobachtungen: Je verlässlicher ein Komma allein mit Rückgriff auf bestimmte Wörter gesetzt werden kann (*dass, weil, um zu* usw.), desto höher ist der Anteil systemgerechter Kommas. Diejenigen Kategorien, bei denen Kommas das Verständnis syntaktischer Strukturen voraussetzen, werden am unzuverlässigsten kommatiert (z. B. rechte Grenzen von attributiven Infinitivgruppen). Drittens: Der Zusammen-

hang zwischen Norm und Gebrauch lässt sich nicht ohne Weiteres feststellen – das gilt für die beiden Bereiche, deren Kommasetzung sich unter der Rechtschreibreform 1996/2006 geändert hat. Weder folgt der Gebrauch der Norm, noch die Norm immer dem Gebrauch. Viertens: Es lassen sich subtile Zusammenhänge zwischen den Kommas nachweisen. So fehlen Kommas bei subordinierten Nebensätzen und Relativsätzen tendenziell in denselben Arbeiten. Hierarchisieren lassen sich die Kommas aber nicht. Hier wären weitere Forschungen interessant, die die Daten mit statistisch ausgefeilteren Modellen analysieren.

Es lohnt sich, noch einmal auf die Abhängigkeit der systemgerecht gesetzten Kommas von bestimmten Signalwörtern einzugehen. Einzelne Schulbücher fokussieren genau diese sogenannte Signalwortdidaktik, in deren Rahmen u. a. subordinierende Konjunktionen (wie *dass*) als Kommaauslöser vermittelt werden. Für einzelne Wörter mag das eine adäquate Strategie sein (*obwohl* kommt z. B. im Deutschen nur als subordinierende Konjunktion vor). Das gilt aber bei Weitem nicht für alle sogenannten Signalwörter, weshalb Müller (2007: 78) „starke“ von „schwachen“ Signalwörtern unterscheidet. Zugleich kann durch eine Fokussierung auf Signalwörter hier der Blick auf die eigentlich relevante Kommastelle – das Zusammentreffen zweier finiter Verbformen – verstellt werden. Problematisch wird die Signalwortdidaktik auch dann, wenn der untergeordnete Nebensatz insgesamt dem Hauptsatz vorangestellt wird:

- (9) Dass Eingeborene in Pflanzungs- und Ackerbaukolonien für das Mutterland Dienste zu verrichten hätten, greift Treitschke im letzten Absatz noch einmal auf. (2003_GE_LK1_09_W_07P)

Das Vorkommen des vermeintlichen Signalwortes *dass* verrät uns nicht, wo das Komma stehen muss. Aus diesen und weiteren Gründen (vgl. zusammenfassend Esslinger/Noack 2020: 40 ff.) wird die Signalwortdidaktik (zumindest als alleinige Vermittlungsstrategie) heute sehr kritisch betrachtet. In anderen didaktischen Ansätzen wie z. B. der Königreich-Didaktik nach Lindauer/Sutter (2005) werden Signalwörter durchaus thematisiert, allerdings erst, nachdem intensiv das Suchen nach zwei finiten Verbformen eingeübt wurde. Es braucht also eine Didaktik, die Verständnis für syntaktische Strukturen schafft und – explizit oder implizit – syntaktische Analysen einübt.

Nun verlaufen die beschriebenen Entwicklungen und Tendenzen nicht in einer Art luftleerem Raum, sondern sie sind von externen Faktoren bestimmt. Dazu zählt der Deutschunterricht selbst, der die Schülerinnen und Schüler befähigen soll, die Kommasetzung sicher und kompetent anzuwenden. Die Schwerpunkte des Deutschunterrichts haben sich im Laufe der Zeit mehrfach geändert. Besonders einschneidend wirkte die sogenannte kommunikative Wende, die sich seit den 1970er Jahren in der Didaktik vollzogen hat (für einen Überblick über Grundpositionen der Deutschdidaktik vgl. Müller-Michaels 1980: 149 ff.). Die entscheidende Neuerung war, den Begriff der *Kommunikation* im Unterricht zu fokussieren; das Lernziel ist dann konsequenterweise (wie in den hessischen

Rahmenrichtlinien von 1972 formuliert, zitiert nach Gasser 1975: 171): „Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern.“ Unter diese Kommunikationsfähigkeit fällt auch die orthographische Kompetenz – sie ist aber eben nur eine von mehreren Teilkompetenzen, neben bspw. der Kompetenz, sich mündlich situationsangemessen zu verhalten, sprachliche Manipulationen zu durchschauen etc. Dementsprechend ist weniger Zeit für die Einübung der Orthographie vorhanden (so naheliegend diese Einsicht ist, so schwer ist sie zu quantifizieren). Diese Verlagerung der inhaltlichen Schwerpunkte und die Kürzung der zeitlichen Ressourcen, die für einen strukturierten Orthographieunterricht zur Verfügung stehen, kann den steten Anstieg von Fehlschreibungen in bestimmten Bereichen (z. B. den Infinitivgruppen, Abb. 11) zumindest zum Teil erklären. Zu dieser *Time-on-task*-Hypothese (Zeit in der unterrichtlichen Vermittlung korreliert mit Lernerfolg) passt auch, dass die Jahrgänge 1948, 1949 und 1950 in fast allen Kategorien deutlich höhere Fehlerraten zeigen: Auch hier wurden die Schüler (aufgrund des Krieges) weniger beschult, auch hier ist die Zahl der Fehlschreibungen deutlich erhöht.

Schauen wir auf das Gesamtbild, das diese Untersuchung zeichnet, so können wir feststellen: Die meisten Kommas sind richtig; wo wir aufgrund der Rechtschreibregeln ein Komma erwarten, wird auch meist eines gesetzt. Kommas werden – anders als die öffentliche Wahrnehmung das suggeriert – zumindest in Abiturarbeiten nicht willkürlich gesetzt oder weggelassen. Es gibt einige Problemfälle, aber diese lassen sich eingrenzen: Überall dort, wo eine Kommasetzung nur nach Signalwörtern nicht funktioniert, liegt der Fehleranteil höher. Daneben provozieren unsere Daten eine Reihe weiterer Fragen: Was erklärt beispielsweise den Rückgang der Gebrauchsfrequenzen der anderen Interpunktionszeichen neben Punkt und Komma? ‚Übernimmt‘ das Komma Funktionen dieser Zeichen? Wie hängt diese Entwicklung mit den skizzierten Fehler Schwerpunkten zusammen? Warum scheinen Relativsätze in gewisser Hinsicht schwieriger als andere subordinierte Nebensätze zu sein? Welche Einflussfaktoren wirken auf die Kommatierung von *zu*-Infinitiven? Und gleichzeitig ist natürlich interessant, welche der skizzierten Entwicklungen primär schulisch und welche Teil eines umfassenderen Sprachwandels sind. Das könnte durch die Untersuchung eines strukturell ähnlichen, außerschulischen Vergleichskorpus geklärt werden.

Aus solchen sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen lassen sich natürlich auch didaktische Fragestellungen ableiten. Werden diejenigen Strukturen, bei denen häufiger Kommafehler gemacht werden, auch zuletzt erworben, ganz unabhängig von der Kommatierung? Was ist eine angemessene didaktische Reaktion auf das Vorfeldkomma, das sich immer weiter ausbreitet? Die wichtigste Frage aber lautet: Wie sollte ein zielführender Kommaunterricht aussehen? Unsere Daten legen nahe, dass es ohne eine strukturierte, syntaktisch fundiertere Vermittlung der Kommasetzung nicht geht. Zwar haben bisherige Studien nur sehr ernüchternde Ergebnisse in dieser Hinsicht erbracht; die

Nachhaltigkeit grammatisch fundierter Interventionen scheint gering zu sein. Eine auf Signalwörter ausgerichtete Vermittlung, das lässt sich am Ende dieser Untersuchung festhalten, ist aber keine Alternative.

Literatur

- Afflerbach, Sabine (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr: eine empirische Studie. Frankfurt am Main.
- Allgemeine Regeln (AR) (2018): Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Online-Publikation: https://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_Regeln_2016_redigiert_2018.pdf, abgerufen am 30.03.2021.
- Berg, Kristian/Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Schreiber, Niklas (2020): Was determiniert das Vorfeldkomma? Untersuchungen zur Verteilung einer nicht-standardisierten Kommatierung. In: Linguistische Berichte 261, S.85–116.
- Betzel, Dirk/Steinig, Wolfgang (2020): Zum Komma in frei verfassten Texten von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Iris Rautenberg (Hg.): Evidenzbasierte Forschung zum Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler, S. 105–127.
- Bölling, Rainer (2008): Das Tor zur Universität – Abitur im Wandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49, S. 33–38.
- Bredel, Ursula (2008): Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens. Tübingen.
- Dauberschmidt, Franziska (2016): Die Entdeckung des (syntaktisch fundierten) Kommasystems. In: Birgit Mesch, Christina Noack (Hg.): System, Norm und Gebrauch – drei Seiten derselben Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie. Baltmannsweiler, S. 174–199.
- Duden (²⁰1991): Duden. Rechtschreibung der deutschen Sprache. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- Esslinger, Gesine/Noack, Christina (2020): Das Komma und seine Didaktik. Baltmannsweiler.
- Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen.
- Fuhrhop, Nanna/Romstadt, Jonas (i. Dr.): Orthografiefehler im Abitur – Eine sprachwissenschaftliche Bestandsaufnahme. In: Matthis Kepser, Hans-Georg Müller, Stefan Schallenger (Hg.): Neue Wege des Orthografieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion. Wien.
- Gasser, Herbert (1975): Linguistisches zu den hessischen rahmenrichtlinien 1972 und 1974 für das fach deutsch in der sekundarstufe I. In: Sprache der Gegenwart 36, S. 166–190.

- Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (2016): Zur Kommatierungskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel überflüssiger ‚Vorfeldkommata‘. In: Ralph Olsen, Christiane Hochstadt, Simona Colombo-Scheffold (Hg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin, S. 158–176.
- Hüttemann, Maurice (i. Dr.): Prozessintegrierende Kommakompetenz – eine Pilotstudie. In: Der Deutschunterricht 4/2021.
- Kirchhoff, Frank (2016): Interpunktion und Intonation. In: Ulrike Domahs, Beatrice Primus (Hg.): Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe. Berlin, Boston, S. 398–417.
- Kirchhoff, Frank (2017): Von der Virgel zum Komma. Heidelberg.
- Krafft, Andreas (2016): „Einfach nach Gefühl ...“ Zur Interpunktionskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel des Kommas. In: Ralph Olsen, Christiane Hochstadt, Simona Colombo-Scheffold (Hg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin, S. 138–157.
- Krafft, Andreas (2019): „Das hab ich im Gefühl ...“ Orthographisches Wissen und Können an Schule und Hochschule am Beispiel des Kommas. In: Der Deutschunterricht 4/2019, S. 57–67.
- Lindauer, Thomas/Sutter, Elisabeth (2005): Könige, Königreiche und Komma-regeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. In: Praxis Deutsch 191, S. 28–35.
- Ludwig, Otto/Mechert, Eckehart (1987): Fritz Rahn und der Besinnungsaufsatz. Zur Herkunft und Bedeutung einer Aufsatzform. In: Praxis Deutsch 84, S. 10–16.
- Melenk, Hartmut (1998): Aspekte der Kommasetzung in der 8. Klasse. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Didaktik Deutsch 4, S. 43–61.
- Melenk, Hartmut (2001): Quantitative Ergebnisse. In: Hartmut Melenk, Werner Knapp (Hg.): Inhaltsangabe – Kommasetzung. Schriftsprachliche Leistungen in Klasse 8. Baltmannsweiler, S. 221–236.
- Melenk, Hartmut/Grunde, Britta (2001): Satzbau und Kommasetzung in Aufsätzen. In: Hartmut Melenk, Werner Knapp (Hg.): Inhaltsangabe – Kommasetzung. Schriftsprachliche Leistungen in Klasse 8. Baltmannsweiler, S. 189–220.
- Metz, Kerstin (2005): Grammatikkenntnisse – Kommasetzung. Eine empirische Studie über das Verhältnis von Grammatikkenntnissen und Kommasetzungen bei Achtklässlern im Schulvergleich. Baltmannsweiler.
- Müller, Hans-Georg (2007): Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Frankfurt am Main.
- Müller-Michaels, Harro (1980): Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein.
- Pießnack, Christian/Schübel, Adelbert (2005): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg. In: Hartmut Giest (Hg.): LLF-Berichte 20. Potsdam, S. 50–72.

- Primus, Beatrice (1993): Sprachnorm und Sprachregularität: Das Komma im Deutschen. In: Deutsche Sprache 21, S. 244–263.
- Primus, Beatrice (2010): Strukturelle Grundlagen des deutschen Schriftsystems. In: Ursula Bredel, Astrid Müller, Gabriele Hinney (Hg.): Schriftsystem und Schriffterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin, New York, S. 9–46.
- Ramers, Karl-Heinz (2005): Funktionen der Kommatierung. In: Didaktik Deutsch 18, S. 47–66.
- Reinken, Niklas (2018): Die Längenhierarchie in Hand- und Unterschriften. In: Deutsche Sprache 18/4, S. 336–365.
- Sappok, Christopher (2011): Das deutsche Komma im Spiegel von Sprachdidaktik und Prosodieforschung. Forschungslage – „Parsing vs. Phrasing“ – Experimente. Münster.
- Steets, Angelika (2014): Schreiben in der Sekundarstufe II. In: Helmuth Feilke, Thorsten Pohl (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler, S. 178–194.
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk (2014): Schreiben Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren? Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972, 2002 und 2012. In: Albrecht Plewnia, Andreas Witt (Hg.): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Berlin, Boston, S. 353–371.
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk (2016): Handschrift und Orthographie. In: Birgit Mesch, Christina Noack (Hg.): System, Norm und Gebrauch – drei Seiten derselben Medaille? Baltmannsweiler, S. 229–245.
- Wentura, Dirk/Pospeschill, Markus (2015): Multivariate Datenanalyse. Basiswissen Psychologie. Wiesbaden.
- Wolter, Andrä (2016): Gymnasium und Abitur als „Königsweg“ des Hochschulzugangs: Historische Entwicklungslinien und institutionelle Transformationen. In: Jochen Kramer, Marko Neumann, Ulrich Trautwein (Hg.): Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte. Wiesbaden, S. 1–27.
- Wrobel, Arne (2014): Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: Helmuth Feilke, Thorsten Pohl (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler, S. 85–100.
- Wustmann, Gustav (1891): Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhafte, des Falschen und des Hässlichen; ein Hilfsbuch für alle, die sich öffentlich der deutschen Sprache bedienen. Leipzig.

**Teil 3:
Medien, Medienwandel,
Mehrsprachigkeit –
Ein Blick in die Zukunft**

Ursula Bredel

Schreiben im Wandel – Vom Handschreiben zum Tastaturschreiben zum Diktieren?

Noch im Mittelalter waren das Verfassen und das Schreiben von Texten arbeitsteilig organisiert:

Nur in Ausnahmefällen wird im 12. Jahrhundert ein Autor einer Seite den Griffel in die eigene Hand nehmen [...]. Es wäre ihm nicht in den Sinn gekommen, das Schreibrohr zu ergreifen [...]. Das war Aufgabe eines anderen, *amanuensis* genannt [a-manuensis, ‚Handlanger‘, U. B.], der Schrift-Setzer oder Feder-Halter, der dem Autor seine Hand ‚lieh‘. (Illich 1991: 92)

Diese Praxis begann sich in der Renaissance zu ändern. Verfassen und Schreiben wurden zunehmend in Personalunion ausgeführt, sie lagen immer häufiger in einer Hand. Aber erst mit der Einführung der Schulpflicht im 18. Jahrhundert wurde das (Hand-)Schreiben von einem Privileg für einige wenige zur allgemeinen gesellschaftlichen Praxis.

Dabei wurden an das Schreiben und an die Schreiber in verschiedenen Epochen unterschiedliche Anforderungen gestellt. Das gilt für das Verfassen von Texten (vgl. Ludwig 1988), aber auch für das Schreiben mit der Hand. Der vorliegende Beitrag gibt entlang wichtiger historischer Weichenstellungen einen Einblick in die Geschichte des Handschreibens und der Schulschriften und skizziert neuere Entwicklungen zum Einsatz digitaler Medien als Schreibwerkzeuge in der Schule.

1 Geschichte der Schulschriften

Schulschriften bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts

Kinder, die bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts eingeschult wurden, lernten das Schreiben in Kurrentschrift (lat. *currere*, laufen), die zur Schriftfamilie der gebrochenen Schriften gehört: Die Buchstabenkörper laufen nach oben und unten spitz zu, wirken also durchbrochen. Charakteristisch für die Kurrentschrift sind außerdem große Ober- und Unterlängen, schmale Buchstabenkörper und recht aufwendig geformte Großbuchstaben.

Die Kurrentschrift galt nicht als Ausgangsschrift, von der aus sich eine eigene Handschrift entwickeln sollte, sie war eine Zielschrift, der sich die Schüler mit Schreibübungen immer stärker annähern sollten. Der zwölfjährige Johann Gottlieb Feilke war diesem Ziel schon sehr nahegekommen. Er schrieb 1821 „das Wort der Wahrheit“ so (Abb. 1):

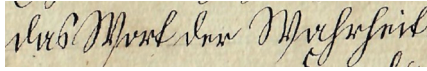


Abb. 1: Aus dem Schreibheft von J. G. Feilke 1821, Auszug in Kurrentschrift

Quelle: privates Dokument

Allerdings findet man im Schreibheft von Johann Gottlieb Feilke eine weitere Schrift. Der Text, aus dem „das Wort der Wahrheit“ stammt, endet mit einer Quellenangabe (Abb. 2).

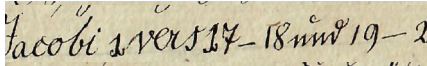


Abb. 2: Aus dem Schreibheft von J. G. Feilke 1821

Quelle: privates Dokument

Vergleicht man das kleine a und das kleine o in „Jacobi“ und in „Wort“ und „Wahrheit“, entdeckt man eine für heutige Verhältnisse ganz ungewohnte Form von Mehrsprachigkeit: Der Name „Jacobi“ ist in Lateinischer Schreifschrift geschrieben, die zur Schriftfamilie der Antiqua gehört, für die runde Buchstaben charakteristisch sind.

Insgesamt findet sich im Schreibheft des Schülers Feilke ein Wechsel zwischen Kurrentschrift und Lateinischer Schreifschrift: Überschriften, teilweise Textanfänge und Eigennamen sind in Lateinischer Schrift geschrieben, alles andere in Kurrent. Die Handschriften stehen im Dienst der Sprachanalyse: So musste der Schreiber zum Beispiel unterscheiden, ob etwas ein Eigenname ist oder nicht, um die korrekte Schrift auswählen zu können.

Auch in den gedruckten Texten wechselten von Beginn des Buchdrucks an die Schriftsysteme: Fremdwörter wurden in Antiqua gesetzt, heimische Wörter in Fraktur, der wichtigsten unter den gebrochenen Schriften (Abb. 3).

Es darff aber niemand das gemeine
Sprüchwort / ein jeder Schäfer lobet sei-
ne Keule / auf mich appliciren : denn wer

Abb. 3: Wechsel der Schriftsysteme Fraktur und Antiqua

Quelle: Wolff (1719: a4)

Wie weit die sprachanalytische Arbeit geht, die durch den Wechsel von Fraktur und Antiqua ausgelöst wurde, zeigt der Ausdruck *appliciren* im hier abgebildeten Textfragment: Der fremde Wortstamm *applicir-* ist in Antiqua gesetzt, das deutsche Flexiv *-en* in Fraktur.

Die Praxis dieses Schriftwechsels gilt übrigens bis heute. In der jüngsten Auflage des Duden von 2020 finden wir folgenden Hinweis: „Fremdsprachige Wörter und Wortgruppen, die nicht durch Schreibung, Beugung oder Lautung als

eingedeutscht erscheinen, müssen im Fraktursatz in Antiqua gesetzt werden.“ (Duden 2020: 119)

Von der Zielschrift zur Ausgangsschrift

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts erhielt der Graphiker Ludwig Sütterlin vom preußischen Schulministerium den Auftrag, eine Schrift zu entwerfen, die den Kindern das Schreibenlernen erleichtern sollte. Denn die Kurrentschrift ist mit ihren großen Über- und Unterlängen und den vergleichsweise schmalen Buchstabenköpern schwierig in der Handhabung. Erschwerend kam hinzu, dass das übliche Schreibgerät, die Spitzfeder, die im 19. Jahrhundert den Federkiel abgelöst hatte, beim Schreiben der Kurrentschrift in eine Haltung mit starkem Neigungswinkel zwang.

1911 legte Sütterlin seine neue Schrift vor, die als Sütterlinschrift bekannt geworden ist. Sie sollte mit einer Kugelspitzfeder geschrieben werden, ein Schreibwerkzeug, das dem späteren Füllfederhalter sehr ähnlich ist und für die Schreibhaltung mehr Spielraum erlaubte. Die Buchstabenformen waren runder, die Ober- und Unterlängen kürzer (Verhältnis 1:1:1), die Buchstaben wiesen keine Rechtsneigung auf (Abb. 4).

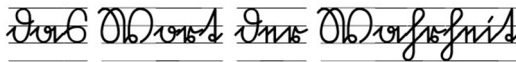


Abb. 4: „das Wort der Wahrheit“ in Sütterlinschrift

Die Sütterlinschrift setzte sich rasch durch und wurde nicht nur in Preußen zur neuen Schulschrift. Mit ihrer Einführung hatten sich auch die Ziele des Schreibunterrichts verändert: Die Sütterlinschrift war keine Ziel-, sondern eine Ausgangsschrift. Sie sollte den Kindern für den Schreibanfang als handhabbare Vorlage dienen, von der ausgehend sie dann eine eigene Handschrift ausbilden sollten.

Die Sütterlinschrift wird verboten

Am 3. Januar 1941 verfügte Hitler, vermittelt durch Martin Bormann, in dem als „Normalschrifterlass“ bekannt gewordenen Dokument die Abschaffung der gebrochenen Schriften und damit auch der Sütterlinschrift (Abb. 5).

Offiziell begründeten die Nationalsozialisten das Verbot von gebrochenen Schriften mit der historisch hanebüchenden Behauptung, sie bestünden aus „Judenlettern“. Die Juden hätten sich „in den Besitz der Buchdruckereien“ gebracht „und dadurch kam es in Deutschland zu der starken Einführung der Schwabacher Judenlettern“ (Erlass).

Am heutigen Tage hat der Führer in einer Besprechung mit Herrn Reichsleiter Amann und Herrn Buchdruckereibesitzer Adolf Müller entschieden, dass die Antiqua-Schrift künftig als Normal-Schrift zu bezeichnen sei. Nach und nach sollen sämtliche Druckerzeugnisse auf diese Normal-Schrift umgestellt werden. Sobald dies schulbuchmäßig möglich ist, wird in den Dorfschulen und Volksschulen nur mehr die Normal-Schrift gelehrt werden.

Abb. 5: Auszug aus dem Erlass zum Verbot der Sütterlinschrift

Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Antiqua-Fraktur-Streit#/media/Datei:Schrifterlass_Antiqua1941.gif, abgerufen am 22.06.2021

Der tatsächliche Grund für die Umstellung auf Antiqua war die Expansionspolitik der Nationalsozialisten: Die gebrochenen Schriften wurden ausschließlich in Deutschland und für das Deutsche verwendet. Um die nationalsozialistische Propaganda im teilweise bereits besetzten Ausland wirksam verbreiten zu können, wurde eine international lesbare Schrift benötigt.

Bücher und Zeitungen wurden ab 1941 durchgängig in Antiqua gesetzt. Als Ausgangsschrift wurde parallel dazu in den Schulen ab 1941 die sogenannte Deutsche Normalschrift eingeführt, die in vielem der Lateinischen Schreibschrift ähnelt.

Die Nachkriegszeit

Die Probleme, die in den ersten Jahren der Nachkriegszeit zu lösen waren, erlaubten es nicht, sich mit Handschriften oder Schulausgangsschriften zu befassen. Erst in den 1950er-Jahren setzte sich ein Arbeitskreis zusammen, der später als „Iserlohner Schreibkreis“ in die Fachgeschichte eingehen sollte und der sich mit der Entwicklung einer neuen Ausgangsschrift befasste. Der Schreibkreis nahm viele Elemente der alten Lateinischen Handschrift auf und entwickelte daraus die Lateinische Ausgangsschrift (LA), die in der Bundesrepublik Deutschland bestimmend werden sollte (Abb. 6).

das Wort der Wahrheit

Abb. 6: Lateinische Ausgangsschrift (LA)

Jedoch blieb die Kritik an der neuen Schrift nicht aus. Die Großbuchstaben schienen zu verschnörkelt zu sein, bei den Kleinbuchstaben gebe es zu viele Deckstriche, also Stellen, an denen der Schreiber mit dem Stift zwei Mal dieselbe Linie nachfahren muss. Das genaue Nachspuren von bereits gezogenen Linien hemme den Schreibfluss, so die Kritiker, zu denen auch der Grundschullehrer und spätere Professor Heinrich Grünewald gehörte. 1972 legte er eine neue Handschrift vor, die er Vereinfachte Ausgangsschrift (VA) nannte (Abb. 7).

das Wort der Wahrheit

Abb. 7: Vereinfachte Ausgangsschrift (VA)

Die Großbuchstaben waren der Druckschrift angenähert, statt der Deckstriche gab es sogenannte Haltepunkte: Jeder Kleinbuchstabe beginnt und endet an derselben Position, sodass die Buchstaben in einer Art Stecksystem immer in derselben Weise ausgeführt und verknüpft werden.

Den Erfolg seiner Schrift verdankt Grünewald nicht nur dem verheißungsvollen Namen, der Erleichterung verspricht, sondern auch der Art, wie er sie verbreitet hatte: Denn im Gegensatz zur Lateinischen Ausgangsschrift, die vom ‚grünen Tisch‘ aus konzipiert worden war, verwies Grünewald auf eine praktische Überprüfung, die gezeigt habe, dass die Schüler und Schülerinnen mit seiner Schrift besser zurechtkämen als mit der Lateinischen Ausgangsschrift. Die Vereinfachte Ausgangsschrift wurde so als zweite Handschrift neben der Lateinischen Ausgangsschrift zugelassen.

Erst später, Ende der 1990er-Jahre, konnte Topsch (1996, 1998) den Nachweis erbringen, dass die praktischen Überprüfungen von Grünewald methodischen Standards nicht genügt hatten. In einer weiteren Studie konnte außerdem gezeigt werden, dass Kinder, die die Lateinische Ausgangsschrift gelernt hatten, bessere Rechtschreibleistungen erbracht hatten als solche, die mit der Vereinfachten Ausgangsschrift gestartet waren (vgl. Richter 1998). Politische Folgen hatten diese Studien allerdings nicht. Es blieb bei der Zulassung sowohl der Lateinischen als auch der Vereinfachten Ausgangsschrift.

Einen anderen Weg schlug man in der DDR ein. Dort entwickelte die Graphikerin Renate Tost 1968 die sogenannte Schulausgangsschrift (SAS). Die Kleinbuchstaben der SAS ähneln der Lateinischen Ausgangsschrift. Die Großbuchstaben weisen Rundungen auf, orientieren sich aber sehr viel stärker als die Großbuchstaben der Lateinischen Ausgangsschrift an den Druckbuchstaben (Abb. 8).

das Wort der Wahrheit

Abb. 8: Schulausgangsschrift (SAS)

Die Schulausgangsschrift wurde zur verbindlichen Ausgangsschrift in der DDR.

Ein Land – drei Ausgangsschriften

Nach der Wiedervereinigung waren drei Ausgangsschriften verfügbar. Die Kultusministerkonferenz beschloss, sie alle zuzulassen – die Länder sollten entscheiden. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 1 (Stand 2005).

| | VA | LA | SAS |
|------------------------|----|----|-----|
| Bayern | ✓ | | |
| Brandenburg | ✓ | | |
| Sachsen-Anhalt | ✓ | | |
| Schleswig-Holstein | ✓ | | |
| Hessen | ✓ | ✓ | |
| Niedersachsen | ✓ | ✓ | |
| Rheinland-Pfalz | ✓ | ✓ | |
| Baden-Württemberg | ✓ | ✓ | |
| Mecklenburg-Vorpommern | ✓ | | ✓ |
| Thüringen | ✓ | | ✓ |
| Nordrhein-Westfalen | ✓ | ✓ | ✓ |
| Bremen | | ✓ | ✓ |
| Berlin | | | ✓ |
| Hamburg | | | ✓ |
| Saarland | | | ✓ |
| Sachsen | | | ✓ |

Tab. 1: Zulassungen der Ausgangsschriften in den Ländern (Stand 2005)

Quelle: eigene Darstellung; Angaben aus Bartnitzky (2005:10)

Mit elf Zulassungen ließ die Vereinfachte Ausgangsschrift die Schulausgangsschrift hinter sich, die in insgesamt acht Bundesländern verwendet werden konnte. Der große Verlierer war die Lateinische Ausgangsschrift. In keinem Bundesland wurde sie als einzige ausgewählt und insgesamt war sie nur noch in sechs Bundesländern zugelassen.

Die größten Verlierer aber waren Kinder, die das Bundesland, gelegentlich auch nur die Klasse wechselten. Denn sie standen häufig vor der Situation, eine neue Ausgangsschrift lernen zu müssen. Bedenkt man, dass die verschiedenen Schriften jeweils unterschiedliche schreibmotorische Abläufe trainieren, die zu verschiedenen Schreibe Bewegungsmustern führen, stellte und stellt das die Kinder vor nicht ganz kleine Probleme.

16 Bundesländer – vier Ausgangsschriften

In diese verfahrenre Situation hinein machte der Grundschulverband e. V. 2010 einen Vorschlag: Auch angesichts der Schwierigkeiten, die die Kinder beim Erwerb des Handschreibens zu haben schienen, regte der Verband die Einführung einer neuen Schrift an: Die Grundschrift (GS) besteht aus Einzelbuchstaben mit Anschlussstellen. Die Kinder können und sollen entscheiden, an welchen Stellen sie welche Buchstaben wie verbinden. Die Vorteile sieht der Grundschulverband hauptsächlich darin, dass die Probleme, die durch den Wechsel von der Druckschrift zur verbundenen Ausgangsschrift entstehen, behoben werden. Die Buchstaben der Grundschrift sind druckschriftennah und

können dem Verband zufolge von Beginn an als stabile Basis für den Erwerb des Handschreibens bis hin zur Herausbildung einer individuellen Handschrift dienen (Abb. 9).

das Wort der Wahrheit

Abb. 9: Grundschrift

Die Bundesländer reagierten verhalten auf diesen Vorschlag. In Hamburg wurde die Grundschrift in den Bildungsplan aufgenommen, die Bildungsministerin von Baden-Württemberg Susanne Eisenmann hat sie ausdrücklich verboten. Die erhoffte Wirkung des Grundschulverbandes, die Einführung einer einheitlichen, leicht zu lernenden Schrift für alle, hatte sich also nicht erfüllt. Vielmehr hat sich die Situation für Schüler und Schülerinnen, für Eltern und Lehrer/-innen weiter verkompliziert. Ein aktueller Blick in die Curricula der Bundesländer von heute (Stand 2020) zeigt Tabelle 2.

| | SAS | LA | VA | GS |
|------------------------|-----|----|----|----|
| Baden-Württemberg | | | | |
| Berlin | | | | |
| Brandenburg | | | | |
| Bremen | | | | |
| Hessen | | | | |
| Mecklenburg-Vorpommern | | | | |
| Nordrhein-Westfalen | | | | |
| Rheinland-Pfalz | | | | |
| Thüringen | | | | |
| Bayern | ✓ | | ✓ | |
| Hamburg | ✓ | | | ✓ |
| Niedersachsen | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Saarland | ✓ | | | |
| Sachsen | ✓ | | | |
| Sachsen-Anhalt | ✓ | | | |
| Schleswig-Holstein | ✓ | ✓ | | |

Tab. 2: Aktuelle Vorgaben zu den Ausgangsschriften in den Bundesländern

Quelle: eigene Darstellung; Angaben aus den Kerncurricula der Länder

Nur noch zwei Bundesländer empfehlen die Lateinische Ausgangsschrift, zwei die Vereinfachte Ausgangsschrift, in sieben Bundesländern wird die Schulausgangsschrift empfohlen und eben nur in einem Bundesland ist die Grundschrift explizit erwähnt. Bemerkenswert ist, dass in neun Bundesländern überhaupt kein Hinweis mehr auf eine bestimmte Ausgangsschrift zu finden ist. Es wird lediglich noch angemerkt, dass die Schüler/-innen eine lesbare bzw. eine flüs-

sige Handschrift entwickeln sollen. Auf welcher Grundlage das geschehen soll, bleibt jedoch vielfach ungewiss.

Ein Vergleich zwischen den Vorgaben von 2005 mit denen von 2020 lässt nun mindestens zwei Schlüsse zu: Möglicherweise haben die Länder vor der Vielfalt der Empfehlungen kapituliert. Es könnte aber auch sein, dass die Abstinenz gegenüber konkreten Empfehlungen mit der Umstellung der Bildungspläne zu tun hat, die durch PISA ausgelöst wurde: Seit Beginn der 2000er-Jahre steht in den Lehrplänen nicht mehr, was wann wie gelehrt werden soll (also der ‚Input‘), sondern was die Schüler/-innen am Ende einer bestimmten Bildungs-episode können sollen (also der ‚Output‘). Nun sind Ausgangsschriften Angebote (somit Input), von denen aus individuelle, leserliche, flüssige Handschriften entwickelt werden sollen (Output). In den Kerncurricula liest sich das wie in Tabelle 3 (Beispiel Niedersachsen, Kerncurriculum 2017).

| Am Ende von Schuljahrgang 2 | Am Ende von Schuljahrgang 4 | Ergänzende Hinweise |
|---|--|---|
| – lernen und üben eine verbundene Schrift | – schreiben automatisiert und in angemessener Geschwindigkeit eine individuelle Handschrift formklar, flüssig und gut lesbar | z. B. Lateinische Ausgangsschrift, vereinfachte [sic] Ausgangsschrift, Schulausgangsschrift |

Tab. 3: Beispiel zum Thema Ausgangsschrift aus dem KC Niedersachsen

Quelle: Niedersächsisches Kultusministerium (2017:20)

Die Ausgangsschriften haben hier lediglich Beispielcharakter. Von den Lehrkräften und von den Schülern und Schülerinnen wird also viel Eigeninitiative verlangt. Weiter unten wird sich zeigen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule, aber auch in den weiterführenden Schulen auf diese Arbeit nicht gut vorbereitet fühlen.

Eine weitere Vermutung, warum das Handschreiben in den neuen Bildungsstandards insgesamt nur wenig Raum einnimmt, äußert Odersky (2018: 47): „[...] aufgrund einer zunehmenden Kompetenzorientierung in der Bildungslandschaft gerät das Üben [...] immer stärker in den Hintergrund“. Denn der neue Kompetenzbegriff stellt auf das Problemlösen ab, sodass kognitiv aktivierende Aufgaben einen größeren Raum einnehmen als solche, in denen bereits Bekanntes oder Vertrautes wiederholt wird.

Die Vernachlässigung des Handschreibens in der Lehrerbildung und im Schulunterricht hat mittlerweile Wissenschaftler/-innen auf den Plan gerufen, die sich in der „Siegener Erklärung zur Schrift in der Schule“ für eine länderübergreifende Neuorientierung einsetzen:

Wir plädieren für die Einführung der *Schulausgangsschrift (SAS)* als verbundene Schrift von Anfang an, um so dem Handschreiben wieder die Bedeutung zu geben, die ihm als Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb zukommt. (Siegener Erklärung 2019: 5)

2 Gibt es die optimale Ausgangsschrift?

In der Siegener Erklärung wird zur optimalen Ausgangsschrift klar Position bezogen: Die Initiatoren plädieren für die Schulausgangsschrift, die von den ersten Schreibaktivitäten der Kinder an als einzige gelernt werden soll. Dagegen tritt der Grundschulverband vehement für die Einführung der Grundschrift ein, die u. a. von Schulze Brüning (o. J.) scharf kritisiert wird. In den 1970er-Jahren meinte Grünewald, mit der Vereinfachten Ausgangsschrift eine Schrift gefunden zu haben, die der Lateinischen Ausgangsschrift überlegen ist, was Topsch in den 1990er-Jahren widerlegte.

Wie entsteht dieses uneinheitliche Bild?

Die Frage danach, was optimal ist, ist nicht leicht zu beantworten: Ist diejenige Ausgangsschrift die beste, die zur größten Schreibflüssigkeit führt? Oder die, die den Kindern die geringste Mühe bereitet? Ist die Handschrift, mit der die leserlichsten Ergebnisse erzielt werden, die geeignetste? Oder ist es diejenige, die für die Rechtschreibung und das Textschreiben die größtmögliche Unterstützung verspricht? Sollte diejenige Ausgangsschrift präferiert werden, die am besten geeignet ist, eine individuelle Handschrift auszubilden? Sollte die Ästhetik im Vordergrund stehen? Oder lernen sogar einige Kinder das Schreiben besser mit der einen, andere Kinder mit einer anderen Ausgangsschrift?

Viele dieser Perspektiven wurden in der Forschung eingenommen, und wünschenswert wäre es, wenn eine der existierenden Ausgangsschriften alle Vorteile in sich vereinen könnte. Die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse sind allerdings bei Weitem nicht so eindeutig, dass sich eine klare Antwort geben ließe.

Zur Schreibflüssigkeit

Als schreibflüssig gelten rhythmische und gleichmäßige Bewegungsabläufe ohne Stockungen oder unregelmäßige Pausen. Dabei sind „[e]ffiziente Schriften [...] niemals vollständig verbunden, sondern nur teilverbunden. Komplizierte Buchstabenformen werden vereinfacht. An den richtigen Stellen eingesetzte Luftsprünge helfen den Schreibrhythmus und damit das Schreibtempo zu verbessern“ (Marquardt 2015: 2).

Wie Hasert (1998) gezeigt hat, sind diejenigen, die in diesem Sinne flüssig schreiben, zugleich auch die besseren Rechtschreiber. Die Lateinische und die Schulausgangsschrift sind auf schreibflüssige Bewegungsabläufe hin ausgerichtet und sollten deshalb zu den besten Ergebnissen führen. Allerdings konnten verschiedene Studien nachweisen, dass dies nicht unbedingt der Fall ist:

Mahrhofer (2004) hat die Schreibflüssigkeitsentwicklung bei der Lateinischen Ausgangsschrift, der Vereinfachten Ausgangsschrift und einer der Grundschrift ähnlichen Orientierungsschrift verglichen. Die Kinder, die die Orientierungsschrift lernten, schrieben am Ende des 2. Schuljahrs etwas, aber nicht signifi-

kant flüssiger als diejenigen, die die Lateinische Ausgangsschrift lernten. Am schlechtesten schnitt die Vereinfachte Ausgangsschrift ab.

Begründet wird der leichte Vorteil der unverbundenen Schrift damit, dass das durchgängige Verbinden, zu dem die verbundenen Schriften, also auch die Lateinische Ausgangsschrift verführen, vor allem bei langen Wörtern den Schreibdruck erhöht und dass dadurch der Vorteil des Verbindens zum Nachteil wird: Schreibdruck führt zur Verlangsamung und zu unrhythmischen Bewegungsabläufen.

Zur Schreibgeschwindigkeit

Mit der Schreibflüssigkeit einher geht die Schreibgeschwindigkeit: Wer flüssig schreibt, kann schneller schreiben als der, der unrhythmisch und stockend schreibt.

Die Ergebnisse der Studien, die die Schreibgeschwindigkeit gemessen haben, gleichen demnach denen, die sich mit der Schreibflüssigkeit befasst haben: Auch hier war die Orientierungsschrift von Mahrhofer (2004) den verbundenen Ausgangsschriften überlegen. Und auch hier könnte die durchgängige Buchstabenverbindung ursächlich sein, die nicht nur die Schreibflüssigkeit behindert, sondern auch zu einer reduzierten Schreibgeschwindigkeit führt.

Zur Leserlichkeit

Die Leserlichkeit wurde in der bereits erwähnten Studie von Mahrhofer (2004) ebenfalls geprüft. Hier stellte sich ein Nachteil für die der Grundschrift vergleichbaren Orientierungsschrift gegenüber der Lateinischen Ausgangsschrift heraus. Ähnliches belegt auch Rüb (2018), die bei der Leserlichkeit einen Vorteil der Schulausgangsschrift gegenüber der Druckschrift feststellen konnte. In der Studie von Mesch u. a. (2019), die die Unterschiede zwischen der Lateinischen Ausgangsschrift, der Vereinfachten Ausgangsschrift und der Grundschrift untersucht haben, konnte kein klarer Vorteil einer dieser Schriften ermittelt werden. Allerdings schnitt auch hier, wie schon bei der Schreibflüssigkeit und der Schreibgeschwindigkeit, die Vereinfachte Ausgangsschrift am schlechtesten ab.

Zur Rechtschreibung

Bei Untersuchungen zum Verhältnis von Handschreiben und Rechtschreiben stehen sich in der Forschung mindestens zwei Annahmen gegenüber:

Im Rahmen von Theorien, die von einer kognitiven Arbeitsteilung ausgehen, wird angenommen, dass eine Entlastung des motorischen Schreibaufwands Arbeitsgedächtniskapazitäten frei macht, die dann für die Rechtschreibung genutzt werden können (z. B. Berninger 1994).

Theorien, die auf neuronalen Vernetzungen basieren, gehen davon aus, dass die motorische Verbindungsbewegung von Buchstaben zu Buchstabengruppen das

graphomotorische Gedächtnis und damit auch das orthographische Gedächtnis stärkt (vgl. Graham u. a. 1997, Berninger 2009).

Zur Stützung der zweiten Annahme gibt es einige bemerkenswerte Forschungsergebnisse: Nottbusch (2008) konnte nachweisen, dass flüssiges Schreiben sich darin zeigt, dass Pausen, Beschleunigungs- und Bremsphasen an sprachlich relevanten Grenzen auftreten: Kompetente (Recht-)Schreiber schreiben Silben oder Morpheme, also Wortbausteine ‚in einem Zug‘, also ohne Unterbrechungen und Pausen, während schlechte (Recht-)Schreiber nach Einzelbuchstaben oder auch innerhalb von Einzelbuchstaben pausieren. Der sprachensitive Rhythmus ist auch beim Tastaturschreiben zu beobachten (vgl. Weingarten u. a. 2004).

Dies alles sollte für die Überlegenheit von echt verbundenen Ausgangsschriften, also der Lateinischen Ausgangsschrift und der Schulausgangsschrift sprechen, bei denen Buchstabenverbindungen systematisch geschult werden, die dann für die automatisierte und damit auch mit wenig Zusatzaufwand belastete, flüssige Verknüpfung von sprachlich wichtigen Einheiten genutzt werden können.

Dafür, dass es sich so verhalten könnte, sprechen die Ergebnisse der Studie von Sigrun Richter (1998). Die Autorin wollte eigentlich zeigen, dass die Vereinfachte Ausgangsschrift der Lateinischen Ausgangsschrift auch in Bezug auf die Rechtschreibung überlegen ist, stellte aber das Umgekehrte fest. Richter zog allerdings einen seltsamen Schluss: Sie meinte, dass ihre Ergebnisse nichts mit der Ausgangsschrift zu tun hätten, vielmehr seien Lehrer und Lehrerinnen, die an der Lateinischen Ausgangsschrift festhielten, konservativer, und konservativere Lehrer/-innen legten mehr Wert auf die Rechtschreibung, weshalb die LA-Kinder hier besser abgeschnitten hätten. Allerdings fehlte eine entsprechende Überprüfung, wie der Rechtschreibunterricht in den untersuchten Klassen tatsächlich ausgesehen hat.

20 Jahre später konnten Mesch u. a. (2019) beim Vergleich zwischen der Lateinischen Ausgangsschrift, der Vereinfachten Ausgangsschrift und der Grundschrift keine klaren Vorteile einer der untersuchten Schriften für die Rechtschreibentwicklung ermitteln. Jedoch gibt es auch in dieser Studie keine Angaben dazu, wie der Rechtschreibunterricht in den entsprechenden Klassen organisiert war.

Einen etwas anderen Schwerpunkt bei der Untersuchung des Zusammenhangs von Handschreiben und Rechtschreiben legten Steinig/Betzel (2016). Sie interessierten sich dafür, ob die Sorgfalt, mit der die Schüler und Schülerinnen ihre Texte schreiben, und die rechtschriftliche Richtigkeit im Zusammenhang stehen, und kamen zu folgendem Ergebnis:

Je sorgfältiger und ästhetisch ansprechender die äußere Form eines Schülertextes ausfällt, desto weniger orthographische Normverstöße finden sich darin. (Ebd.: 242)

Sorgfalt und Bemühen um ein ansprechendes Schriftbild scheinen einen posi-

tiven Effekt auf die Rechtschreibung zu haben, wobei motorische Routinen bei der Ausführung von Buchstaben und Buchstabenverbindungen eine Art Bootstrapping-Effekt auslösen könnten: Die handwerklich sorgfältige und ästhetisch ansprechende Ausführung führt zu einer höheren Bewusstwerdung und damit einhergehend zu einem höheren orthographischen Niveau. Während des Schreibvorgangs entwickelt sich durch Imitation und Wiederholung das motorische Gedächtnis [...], so dass mit der Form der Schreibspur auch orthographische Muster kognitiv verankert werden können. (Ebd.: 243)

Und hier sehen Steinig/Betzel auch einen Zusammenhang zu den von ihnen mituntersuchten Ausgangsschriften, wobei sie ausschließlich auf die Lateinische und die Vereinfachte Ausgangsschrift eingehen:

Da die LA aufgrund ihrer komplexeren Struktur eine genauere Auge-Hand-Koordination und somit einen höheren Übungsaufwand erfordert, erscheint es uns aber auch plausibel, dass mit einer quantitativ wie qualitativ aufwändigeren Ausführung der graphischen Form eine höhere Aufmerksamkeit auf die Rechtschreibung gelegt wird. (Ebd.: 233)

Die oben formulierte Annahme, der zufolge eine Entlastung des motorischen Schreibaufwands Arbeitsgedächtniskapazitäten freisetzt, wäre damit in ihr Gegenteil verkehrt: Ein vergleichsweise größerer Aufwand bei der Herstellung von Buchstaben könnte demnach zu einer verstärkten Schreibaufmerksamkeit und folglich auch zur erhöhten Aufmerksamkeit auf die Rechtschreibung führen.

Der Einblick in die bisher vorliegenden Studien macht jedoch deutlich, dass es noch nicht gelungen ist, eine klare Antwort auf die Frage zu geben, welche Ausgangsschrift den Rechtschreiberwerb am besten unterstützt. Weiter unten wird sich zeigen, warum das so ist.

Zum Textschreiben

Die schon im Zusammenhang mit der Rechtschreibung diskutierte Annahme, dass das (Recht-)Schreiben umso besser gelingen kann, je automatisierter und routinierter die handwerkliche Ausführung abläuft, findet in Studien zum Textschreiben eine gute Bestätigung (vgl. z. B. Jones/Christensen 1999). Nottbusch (2017: 125) erklärt das so:

Die Idee oder der gerade dazu innerlich formulierte (Teil-)Satz muss im Gedächtnis so lange aufrechterhalten werden, bis die Hand den ‚Stau‘ abgearbeitet hat. Je nachdem, wie weit die Automatisierung der Handschrift fortgeschritten ist, d. h. wie schnell die Handschrift ist, kann es also zu einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses kommen, was wiederum sowohl die orthographischen Prozesse als auch die Textproduktion an sich stören kann.

In der bereits erwähnten Studie von Mesch u. a. (2019) konnte beim Vergleich zwischen der Lateinischen Ausgangsschrift, der Vereinfachten Ausgangsschrift und der Grundschrift in Bezug auf die Textqualität von Viertklässler/-innen jedoch kein signifikanter Unterschied festgestellt werden.

Die Rolle der Schule und des Unterrichts

Die Ergebnisse lassen uns etwas ratlos zurück. Dafür, dass die Lage nicht eindeutiger ist, kann es mehrere Gründe geben. Neben Mängeln in den Forschungsdesigns, die nie ausgeschlossen werden können, kommen wahrscheinlich mindestens die folgenden Gründe infrage:

- (1) Überall, wo die klassischen Ausgangsschriften unterrichtet werden (also die Lateinische, die Vereinfachte oder die Schulausgangsschrift), wird vor deren Erwerb die Druckschrift als Erstschrift eingeführt. Erst nach einem Jahr oder mehr beginnt der Unterricht mit einer verbundenen Ausgangsschrift. Schulze Brüning/Clauss (2019: 96) argumentieren, dass dieser Umlernprozess die schreibmotorische Entwicklung erschwert: „Die Druckschrift wird von oben herab zur Schreiblinie geführt. Die Schreibschrift hingegen wird von der Schreiblinie aus entwickelt. Die gewohnte Druckschriftbewegung mit einer Aufwärtsbewegung zu koppeln, erfordert eine Umgewöhnung.“ (Abb. 10)

Bewegungsrichtung der Druckschrift

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
 ↓ ↓ ↪ a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

Bewegungsrichtung der Schreibschrift

↗ ↘ ↗ a c d e f g h i j k l m n p q s t u v z
 e b e o e r e v e w e x ↘

Abb. 10: Bewegungsmuster bei Druck- und Schreibschrift

Quelle: Schulze Brüning/Clauss (2019), hier: <https://www.handschrift-schreibschrift.de/was-ist-leicht-und-was-ist-schwierig-beim-schrifterwerb/>, abgerufen am 22.06.2021

Die vergleichsweise guten Ergebnisse für die Grundschrift, von denen Mesch u. a. (2019) berichten, könnten also darauf zurückzuführen sein, dass in diesem Fall kein Umgewöhnungsprozess erforderlich ist. Damit wirbt ja auch der Grundschulverband.

Was aus empirischen Gründen fehlt, sind Studien, in denen die Kinder nicht mit der Druckschrift, sondern mit einer verbundenen Schrift zu schreiben beginnen, wie es die oben erwähnte Siegener Erklärung verlangt. Die Forschung hat es also nicht einfach mit Ausgangsschriften zu tun, sondern mit Kindern, die bereits im zweiten Lernjahr einen Umlernprozess durchlaufen.

- (2) Ein weiteres Problem der Handschreibforschung scheint aber noch bedeutsamer zu sein: Jede Handschrift ist nur so gut, wie sie gelehrt wird. Das konnte Odersky (2018) zeigen, die verschiedene Faktoren (z. B. Mehrspra-

chigkeit, Linkshändigkeit, Schultyp) daraufhin untersucht hat, ob sie einen Einfluss auf die Entwicklung des Handschreibens haben; dabei interessierte sich die Autorin dafür, in welchem Maß Kinder in 4. Klassen die Fähigkeit zum teilverbundenen Schreiben entwickelt haben, das als Goldstandard für eine flüssige Schreibmotorik gilt.

Die Autorin resümiert in ihrer Untersuchung der Handschreibentwicklung von 336 Viertklässler/-innen, die in 23 verschiedenen Klassen unterrichtet wurden, „dass die Schriftverwendung der Kinder unter allen untersuchten Faktoren am stärksten durch ihre Klassenzugehörigkeit bestimmt ist“ (ebd.: 159). Es liege also, so die Autorin weiter, der Schluss nahe, „dass tatsächlich die Lehrkraft stark beeinflusst, welche Schrift die Kinder schreiben, und damit in weiten Teilen auch, inwieweit die Schriften (un)verbunden oder bereits zur Teilverbundenheit weiterentwickelt sind“ (ebd.).

Was machen die Lehrer und Lehrerinnen, bei denen sich die Handschriften der Kinder besser entwickeln, richtig?

Um dieser Frage näher zu kommen, lohnt sich ein Blick in die Schreibmotorikforschung: Der Schreibforscher Christian Marquardt, dargestellt in Marquardt u. a. 2003, unterscheidet zwischen zwei verschiedenen Typen von motorischen Fähigkeiten, allgemeinmotorische und schreibmotorische: Allgemeinmotorische Fähigkeiten sind unabhängig von den Bewegungen, die beim Schreiben ausgeführt werden müssen; schreibmotorische Bewegungen sind diejenigen, die für das Schreiben gebraucht werden. In der Regel wird davon ausgegangen, dass gut ausgeprägte allgemeinmotorische Fähigkeiten die Voraussetzung für eine gute schreibmotorische Entwicklung sind. Dieser Annahme ist Marquardt nachgegangen. Er prüfte die allgemeinmotorischen Fähigkeiten von Schulanfänger/-innen mit einer sehr einfachen Versuchsanordnung: Die Kinder sollten Kringel zügig übereinander nachfahren. Marquardt untersuchte die Geschwindigkeit und die Treffgenauigkeit. Mit dieser Versuchsanordnung konnte er Kinder danach unterscheiden, ob sie über gute oder weniger gute allgemeinmotorische Kompetenzen verfügen. Vier Monate nach Schulbeginn prüfte Marquardt die schreibmotorische Entwicklung. Erwartbar wäre, dass Kinder mit guter allgemeinmotorischer Kompetenz diese auch für die Schreibmotorik nutzen können und dass umgekehrt Kinder, bei denen sich die schreibmotorische Fähigkeit schlecht entwickelt hat, diejenigen sind, bei denen auch die allgemeinmotorischen Fähigkeiten noch nicht hinreichend ausgeprägt sind. Erstaunlicherweise bestätigte sich diese Vermutung nur teilweise: Zwar gab es erwartbare Entwicklungen (Schreibprofil 1 und 3) – die größte Gruppe (Schreibprofil 2) aber zeigte ein unerwartetes Bild (Tab. 4).

| | Schreibprofil 1 | Schreibprofil 2 | Schreibprofil 3 |
|--|---------------------|---------------------|-----------------|
| Allgemeinmotorische Kompetenz bei Schuleintritt | schlecht ausgeprägt | gut ausgeprägt | gut ausgeprägt |
| Graphomotorische Kompetenz nach 4 Monaten | schlecht ausgeprägt | schlecht ausgeprägt | gut ausgeprägt |
| | 35 % | 45 % | 20 % |

Tab. 4: Forschungsergebnisse zu allgemein- und schreibmotorischen Fähigkeiten aus Marquardt u. a. (2003); eigene Darstellung

Auf der Suche nach den Ursachen, warum es nicht wenige Kinder gibt, die über ein gutes allgemeinmotorisches Potenzial verfügen, ihre Fähigkeiten aber nicht für das Schreibenlernen nutzen konnten (Schreibprofil 2), stieß die Forschergruppe um Marquardt auf ein altes schulisches Brauchtum:

Viele methodisch-didaktische Maßnahmen des Schreibunterrichts (wie die genaue Einhaltung der Form, Übungen zum Nachspuren oder Kopieren von Buchstaben, Vorgabe von Begrenzungslinien) zielen nach wie vor zu stark auf die Einhaltung der exakten Buchstabenform und verstärken damit ein bestehendes Schreibproblem. Es kann sogar darüber spekuliert werden, ob sich manche Schreibprobleme nicht erst auf Grund dieser Vorschriften entwickeln. (Marquardt u. a. 2003: 350)

Hasert (2006: 316) begründet dieses schulische Brauchtum damit, „dass im Verständnis vieler Lehrender häufig die Ausgangsschrift als Form einer Zielschrift missverstanden wird. Die Schriftformen werden allzu häufig als Normschriften gelehrt“. Notwendig, so Hasert und die Forschergruppe um Marquardt, ist die Ausprägung individueller Schreibbewegungsmuster. Die Kinder müssen, wie es Hasert (2010: 17) formuliert, ihre Bewegungen „probierend lernen zu skalieren“:

Dabei hilft es, wenn sie die Basiselemente der Buchstaben kennengelernt haben. So gelangen sie dazu, schnelle Strichformen auf Buchstaben zu übertragen und können dadurch gezielter ihre motorischen Kompetenzen einsetzen. Pausen, Abheben und Verbindungen müssen ein Thema der Schreibvermittlung sein. Bei so verstandenem Lernen bewegen sich die Kinder ständig probierend im Grenzbereich zwischen Form und Geschwindigkeit, zwischen Norm und Individualität, zwischen Lesbarkeit und rasch hingeworfener Notiz. (Ebd.)

Und klar ist auch: Ohne Üben geht es nicht (vgl. Diaz Meyer u. a. 2017).

Ein Blick zurück: Auch der kleine Feilke hat sich in seinem einleitend schon erwähnten „Schreibebuch“ von 1821 ausprobiert. Hier erprobt er verschiedene Formen des Großbuchstaben P in der Lateinischen Schreibschrift (Abb. 11).



Abb. 11: Aus dem Schreibheft von J. G. Feilke 1821, Schreibproben zum Buchstaben P
Quelle: privates Dokument

Neben dem ausprobierenden Schreiben dürften weitere Faktoren dazu geführt haben, dass der Schüler Feilke mit nur zwölf Jahren eine so beeindruckende, aber auch wenig individuelle Handschrift ausgeprägt hat: Seine Aufgabe war das Abschreiben von Wörtern oder von biblischen Texten und Sinnsprüchen. Der Vorteil des Abschreibens liegt zweifelsfrei darin, dass der Schreiber von weiteren Sprachplanungen frei ist, die Konzentration also auf den schreibmotorischen Vorgang legen kann. Dass die Schüler/-innen nicht einfach Buchstaben, sondern semantisch bedeutsame Einheiten notiert haben, erhöht zusätzlich die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich orthographische Muster als graphomotorische Muster in Form von Schreibspuren (vgl. Steinig/Betzel 2016: 243) eingepägt haben. Ein weiterer Faktor, der Feilke geholfen haben könnte, eine gute Handschrift auszubilden, sind die kunstvollen Schriftzüge, die mit erkennbarer Sorgfalt ausgeführt werden müssen. Und nicht zuletzt dürfte die Übungszeit, die die Schule am Beginn des 19. Jahrhunderts dem „Schönschreiben“ noch einräumte, Johann Gottlieb Feilke zum Erfolg verholfen haben.

3 Handschreibunterricht heute

Ist ein Schreibheft wie das des kleinen Feilke heute noch denkbar, in dem er auf immerhin rund 40 Seiten Wörter, Sinnsprüche und Texte in „Schönschrift“ abgeschrieben hat? Und ist ein solches Schreibheft überhaupt noch gewünscht? Die bildungspolitische Antwort auf beide Fragen ist Nein: Seit PISA steht der Unterricht an deutschen Schulen im Zeichen der Kompetenzorientierung. Kompetenzen werden definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f.). Wo das Problemlösen im Vordergrund steht, passt das Abschreiben von Texten ebenso schlecht wie das Schönschreiben.

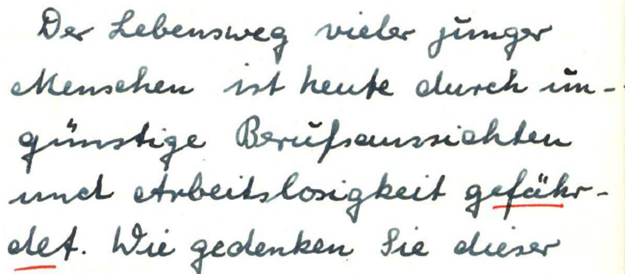
Bildungspolitische Weichenstellungen

Schönschreiben und Abschreiben waren allerdings schon ca. 30 Jahre vor PISA in Verruf geraten: Bis in die 1960er-Jahre stand die formale Sprachbildung im Zentrum. Das Schönschreiben war Schulalltag, und auch das Abschreiben war zumindest nicht verpönt, wengleich die Säkularisierung ihren Beitrag dazu geleistet hatte, dass religiöse Texte dabei eine weitaus geringere Rolle spielten.

In den 1970er-Jahren verlagerten sich die Bildungsziele in Richtung einer Stärkung der kommunikativen Handlungsfähigkeit; im Fokus standen nicht mehr Norm- und Formorientierung, sondern der schülerseitige Ausdruckswille, kritische Distanz, Argumentationsfähigkeit. Damit wurde die Bedeutung des Handschreibens insgesamt zurückgestuft: Das Fach Schönschreiben wurde abgeschafft, auch gab es für das Handschreiben keine eigene Schulnote mehr. Und an Abschreiben war gar nicht mehr zu denken. Um die Kinder von den aufwendigen Schriftformen zu entlasten und um Lesen- und Schreibenlernen stärker miteinander zu verzahnen, wurde die Druckschrift als Erstschrift eingeführt, sie galt gegenüber der zunächst noch konkurrenzlosen Lateinischen Ausgangsschrift als leichter ausführbar; und auch die Einführung der Vereinfachten Ausgangsschrift Anfang der 1970er, die die Kinder von den Anstrengungen des Handschreibens entlasten wollte, gehört hierher.

Darüber, wie sich diese veränderte Praxis auf das Handschreiben und auf die Handschriften ausgewirkt hat, wissen wir vergleichsweise wenig. Die folgenden Abbildungen sollen aber wenigstens einen illustrativen Einblick geben. Sie zeigen Handschriften aus Abiturarbeiten zwischen 1953 und 2018 aus dem Korpus GraphVar (s. Berg/Romstadt i. d. Bd.). Es handelt sich jeweils um den ersten Satz aus den Arbeiten. Die Beispiele erheben keinen Anspruch auf Repräsentativität, können nach einer Durchsicht der Texte aus GraphVar aber als recht typisch gelten (Abb. 12).

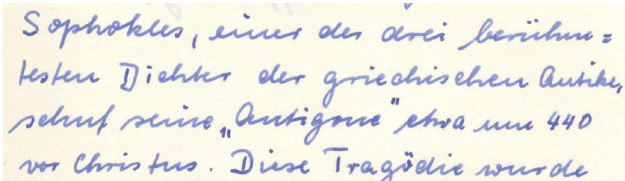
1953
(Einschulung 1940)



Der Lebensweg vieler jünger Menschen ist heute durch ungünstige Berufsaussichten und Arbeitslosigkeit gefährdet. Wie gedenken Sie dieser

1953_DE_2_M_03P

1963
(Einschulung 1950)



Sophokles, einer der drei berühmtesten Dichter der griechischen Antike, schuf seine „Antigone“ etwa um 440 vor Christus. Diese Tragödie wurde

1963_DE_1_M_04P

1978
(Einschulung 1965)

Silvio Vietta spricht in seinem Aufsatz aus der FAZ vom 18.11.77 über die schwere Krise, in der sich unsere moderne Zivilisation befindet, und führt auf diese Krisensituation auch die immer mehr um sich greifende Erscheinung des Terrorismus zurück.

1978_DE_S13_2_M_03P

1988
(Einschulung 1975)

Der Textauszug aus dem Drama von Bertold Brecht „Leben des Gallilei“ umfasst die rote Szene des Stückes.

1988_DE_LK1_1_W_09P

1998
(Einschulung 1985)

In der Kurzgeschichte „Das Holz für morgen“, die 1947 von Wolfgang Borchert geschrieben worden ist, wird die momentane Lebenssituation eines jungen Mannes dargestellt, der von kurzer Zeit aus dem Krieg zurückgekehrt ist.

1998_DE_GK1_4_W_07P

2008
(Einschulung 1995)

Der Autor Alfred Döblin verdeutlicht mit
seinem Roman „Berlin Alexanderplatz“
aus dem Jahr 1946, den Ich- und
Anspruchszersplitter des Individuums in
der Gesellschaft am Beispiel von Franz
Biberkopf.

2008_DE_LK2_16_W_05P

2018
(Einschulung 2005)

In dem Auszug aus „Die
Soldaten“ von Jakob Michael Rein-
hold Lenz geht es um den
Besuch der Gräfin de La Roche
im Elternhaus Maries und den
Versuch Marie von einer Heirat
außerhalb ihres Standes abzuhalten.

2018_DE_de61_01_M_06P

Abb. 12: Handschriften in Abiturarbeiten 1953 bis 2018

Quelle: GraphVar

Über die individuellen Unterschiede hinweg lässt sich eine auffällige Veränderung des Schriftbildes zwischen den Auszügen bis 1978 und denen ab 1988 beobachten: Es handelt sich um den Zeitraum, in dem von einer verbundenen Ausgangsschrift von Beginn an auf den Erwerb der Druckschrift als Erstschrift und einer verbundenen Schrift als Zweitschrift umgestellt wurde. Die Beispielschriften ab 1988 zeichnen sich durch weniger sichtbare Verbindungen und bauchigere Buchstabenformen mit geringerer Rechtsneigung aus sowie dadurch, dass einige Buchstaben teilweise durchgängig als Druckbuchstaben geschrieben sind (z. B. das kleine *s*, das kleine *h* oder das kleine *t*).

Die systematische Rekonstruktion der Entwicklung individueller Handschriften im Lauf eines Schullebens, auch auf der Grundlage verschiedener handschriftlicher Lehr- und Lernpraktiken in unterschiedlichen historischen Epochen, ist jedoch eines von vielen Desideraten der Handschriftenforschung. Besonders interessant wäre ein Vergleich von Handschreibproben aus der alten Bundesrepublik mit solchen aus der DDR, wo die Schulausgangsschrift die

Erstschrift war, die Schüler/-innen also nicht den Weg über die Druckschrift gegangen sind.

Etwas mehr wissen wir über die historische Entwicklung der Handschriften von Grundschulern und Grundschülerinnen. Steinig u.a. (2009) untersuchten Texte von Viertklässlern aus Nordrhein-Westfalen aus den Jahren 1972 und 2002 und stellten fest, dass sich die Handschrift in diesem Zeitraum „deutlich verschlechtert“ hat (ebd.: 92). 1972 schrieb fast die Hälfte der Schüler/-innen sehr sorgfältig oder sorgfältig, 2002 waren es nur noch knapp 30 %. Auch beim Schriftbild und bei der Sorgfalt der Ausführung von Korrekturen registrierten die Autoren 2002 schlechtere Werte als 1972. Dasselbe gilt auch für die Rechtschreibung (s. auch Betzel i. d. Bd.). Erwartungs- und wunschgemäß haben aber die Textumfänge zugenommen und auch der Umfang des aktiven Wortschatzes ist – allerdings nur bei den Kindern mit einer Gymnasialempfehlung – zwischen 1972 und 2002 gewachsen.

Studien wie die von Steinig u.a. (2009) lagen noch nicht vor, als die Bildungspolitik Anfang des Jahrtausends die kompetenzorientierten Bildungspläne eingeführt hat: Und so fehlen in vielen Bundesländern nicht nur Hinweise zu Ausgangsschriften (s. Tab.2: Aktuelle Vorgaben zu den Ausgangsschriften in den Bundesländern), sondern auch didaktische Vorschläge zu Übungsformaten für das Handschreiben. Lehrkräfte und Schüler/-innen sind weitgehend auf sich gestellt.

Handschreiben aus der Sicht der Lehrkräfte – die Studie STEP

Wissenschaftliche Studien, die zeigen könnten, welche Auswirkungen die Umstellung auf die von PISA ausgelöste Kompetenzorientierung für den Handschreibunterricht hat, liegen bislang noch nicht vor. Insgesamt wissen wir erstaunlich wenig über die tatsächliche Praxis des Handschreibens in der Schule von heute. Weder ist bekannt, welche Ausgangsschriften wo zum Einsatz kommen, noch gibt es repräsentative Studien darüber, welche Übungsformen wo praktiziert werden oder wie viel Übungszeit dem Handschreiben eingeräumt wird.

Die jüngste Untersuchung, die Auskunft über die Entwicklung des Handschreibens in der Grundschule und in der Sekundarstufe I geben kann, ist die Studie STEP (Studie über die Entwicklung, Probleme und Interventionen zum Thema Handschreiben). Zusammen mit dem Verband Bildung und Erziehung hat das Schreibmotorik Institut 2018/19 2000 Lehrer und Lehrerinnen von Grundschulen und weiterführenden Schulen zum Handschreiben befragt. Die Autor/-innen der Studie wollten ermitteln, wie die Lehrkräfte das handschriftliche Vermögen ihrer Schüler/-innen einschätzen. Wenngleich damit noch nichts über die konkrete Praxis ausgesagt ist, sondern lediglich über deren Wahrnehmung durch Lehrer und Lehrerinnen, werfen die Ergebnisse ein interessantes Schlaglicht auf die aktuelle Lage:

Die erste Frage, die den Lehrern und Lehrerinnen gestellt wurde, bezog sich auf die Entwicklung der motorischen Schreibfähigkeiten der vergangenen Jahre: 89 % der Grundschullehrer/-innen und 86 % der Sekundarstufenlehrer/-innen antworteten, dass sich die Voraussetzungen der Schreibnovizen in den vergangenen Jahren verschlechtert oder sogar stark verschlechtert haben. Die Anzahl der Schüler/-innen, die Probleme mit dem Handschreiben haben, geben Grundschullehrer/-innen mit 37 %, Sekundarstufenlehrer/-innen mit 43 % an.

Um weiter zu ermitteln, worin genau die Probleme bestehen, wurden die Lehrkräfte gefragt, wie häufig sie im vergangenen Schuljahr welche Handschreibprobleme bei ihren Schüler/-innen beobachtet haben: An der Spitze standen mit 70 % das unleserliche und mit 65 % das zu langsame Schreiben. An dritter Stelle folgte die Ausführung von Buchstabenverbindungen und das Schreiben in einer Linie, wo die Lehrkräfte bei 52 % der Schüler/-innen Probleme wahrnahmen. Beim Schreiben komplizierter Buchstabenformen wiesen nach Angabe der Lehrkräfte 45 % der Schüler/-innen Schwierigkeiten auf.

Bei den Problemursachen sollten die Lehrer/-innen zwischen solchen unterscheiden, die sie bei den Schüler/-innen sehen, und solchen, die sie auf die Pädagogik bzw. auf die Schulpolitik zurückführen. Bei den Problemen der Schüler/-innen standen fehlende Routine und schlechte Grundmotorik mit je 69 % und fehlende Konzentrationsfähigkeit mit 68 % an der Spitze. Bei den schulpolitischen bzw. pädagogischen Ursachen lokalisieren die Lehrkräfte fehlende Möglichkeiten der individuellen Förderung (71 %) und nicht vorhandene Zeit zum Üben (64 %). Aber auch die Lehrpläne legten zu wenig Wert auf das Handschreiben (58 %), in der Lehrerbildung komme das Handschreiben zu kurz (45 %) und aktive Lehrkräfte erhielten kaum Unterstützung (33 %).

Studien wie diese werden auch in der Politik aufgegriffen. Im Herbst 2019 fand unter der Schirmherrschaft der Kultusministerkonferenz (KMK) das „3. International Symposium on Handwriting Skills 2019“ statt. Der damalige Präsident der KMK Alexander Lorz hat eine Empfehlung zur Stützung der Rolle des Handschreibens in Aussicht gestellt, verbunden mit der Hoffnung, „dass die Länder die Empfehlung nutzen und das Schreiben mit der Hand in Zukunft weiter stärken werden“ (Lorz 2019).

4 Schreiben mit der Hand – Schreiben mit der Tastatur

In der Öffentlichkeit wird seit einigen Jahren darüber debattiert, ob sich das Handschreiben angesichts der überwiegend tastaturgesteuerten, digitalen Kommunikation und angesichts der großen Probleme, die die Schüler/-innen mit dem Handschreiben haben, nicht überlebt hat. Verbunden damit ist auch die Frage, was und wie in der Schule gelernt werden soll. Folgt man den öffentlich geführten Debatten, stehen Tastatur- und Handschreiben in Konkurrenz zueinander: „Schreibst du noch oder tippst du schon?“, so etwa titelte die taz am 14. Januar 2015. Zwei Tage vorher wird die Frage nach der Relation von Tastatur- und Handschreiben von der Süddeutschen Zeitung so gestellt: „Tasta-

tur schlägt Stift – oder umgekehrt?“, und am 10. November 2017 brachte der Deutschlandfunk eine Sendung mit dem Titel „Schreiben statt Tippen – gut fürs Hirn“.

Handschriften und Tastaturschreiben im Vergleich

Dass das Schreiben mit der Hand „gut fürs Hirn“ sein könnte, hat eine 2014 veröffentlichte Studie von Mueller/Oppenheimer nahegelegt: Die Autoren konnten zeigen, dass sich Studierende, die ihre Vorlesungsmitschrift mit der Hand angefertigt hatten, die Zusammenhänge von Vorlesungsinhalten besser eingepreßt hatten als Studierende, die ihre Mitschriften auf dem Laptop angefertigt hatten. Aus dieser Studie wurde vielfach der Schluss gezogen, dass das Handschreiben dem Tastaturschreiben global überlegen sei. Jedoch mehren sich die Hinweise, dass Hand- und Tastaturschreiben nicht in Konkurrenz zueinander stehen, sondern verschieden gut für verschiedene Zwecke geeignet sind, sich im Optimalfall also ergänzen.

Dass die Vorlesungsmitschrift mit der Hand in der Studie von Mueller/Oppenheimer (2014) zu besseren Ergebnissen geführt hat, dürfte u. a. mit folgenden Faktoren zusammenhängen:

In einer Vorlesungsmitschrift werden Stichworte notiert. Die Studierenden machen inhaltliche Zusammenhänge mit Pfeilen deutlich, unterstreichen zentrale Konzepte, arbeiten mit verschiedenen Farben, legen eventuell auch Graphiken oder Zeichnungen an, um Beziehungen der Konzepte und Begriffe zueinander zu verdeutlichen und zu verdichten. Das Ergebnis von Vorlesungsmitschriften weist damit eine eigene typographische Ordnung auf, die die Zusammenhänge der Inhalte visualisiert und damit als Erinnerungsstütze genutzt werden kann.

All das gelingt mit der Hand wesentlich besser als am Laptop, wo die Herstellung von Unterstreichungen, Verbindungslinien, farbigen Unterlegungen und Graphiken mit erheblich größerem Aufwand verbunden ist. Deshalb werden diese Sondermarkierungen bei den Laptopmitschriften entweder nicht vorgenommen oder sie gehen auf Kosten der Hörzeit. Beides beeinträchtigt den Lernprozess. Dazu passt, dass die Studierenden, die mit der Hand geschrieben hatten, nur in Bezug auf das Konzeptwissen, nicht aber in Bezug auf das Faktenwissen denen, die mit dem Laptop geschrieben hatten, überlegen waren.

Mittlerweile sind weitere, ähnliche Studien durchgeführt worden, die den von Mueller und Oppenheimer gefundenen Effekt nicht bestätigen konnten und die zeigen, dass beim Vergleich zwischen verschiedenen Formen des vorbereiteten Memorierens weitere Aspekte zu berücksichtigen sind.

Ein noch einmal anderes Bild entsteht, wenn Studierende oder auch ältere Schüler/-innen Texte schreiben. Beim Handschreiben muss der Text global (vor-)geplant werden, bevor die Formulierungsarbeit beginnt. Wenn der Schreiber mit seinen Ergebnissen nicht zufrieden ist, muss entweder relativ aufwendig korrigiert oder von vorn begonnen werden. Im Gegensatz dazu erleichtert es das digitale Schreiben von Texten, die Planungs-, Formulierungs-

und Korrekturarbeiten enger aufeinander zu beziehen, sich hinsichtlich der Struktur des Textes auszuprobieren und damit zu zufriedenstellenden Ergebnissen zu gelangen (vgl. Dürscheid/Brommer 2009).

Dass diese Möglichkeiten besser genutzt werden können, wenn die Schreiber/-innen das Schreiben mit der Tastatur sowie weitere Werkzeuge wie die Cursorbewegung, die Löschtaste, den Copy-and-paste-Mechanismus etc. weitgehend automatisiert haben, konnte Christensen (2004) zeigen: Sie ließ Schüler/-innen der Sekundarstufe Texte mit der Hand und digital schreiben und verglich die Ergebnisse: Die handschriftlichen Texte waren länger und strukturierter; Ähnliches bestätigte auch die Studie von Connelly u. a. (2007). Nach einem mehrwöchigen Training des Tastaturschreibens wiederholte Christensen (2004) ihr Experiment: Die trainierten Schüler/-innen konnten die Vorteile der digitalen Schreibpraxis nutzen. Sie schrieben auf dem Laptop längere und strukturiertere Texte als mit der Hand.

Um zu ermitteln, wie sich Hand- und Tastaturschreiben noch ganz unabhängig von der Anforderung, einen Text zu schreiben, unterscheiden, hat Grabowski (2009) folgende Studie durchgeführt:

Er ließ Studentinnen und Studenten drei Aufgaben lösen. Sie sollten die erste Zeile von „Alle meine Entchen“ mit der Hand und mit der Tastatur schreiben. Mit dieser Aufgabe konnte er sicherstellen, dass keine zusätzlichen kognitiven Kapazitäten für das Formulieren beansprucht werden. Der Unterschied, den er in Bezug auf die Schreibgeschwindigkeit und die Schreibgenauigkeit finden würde, dürfte also allein auf die verschiedenen Ausführungspraktiken zurückzuführen sein.

Außerdem ließ er seine Proband/-innen zwei Texte abschreiben: einen in ihrer Muttersprache (Deutsch) und einen in einer den Proband/-innen vollständig unbekannt Sprache (Finnisch). Er ermittelte auch hier die Schreibgeschwindigkeit, die Schreibgenauigkeit und außerdem die „Portionen“, die beim Hand- und beim Tastaturschreiben für den Abschreibprozess aufgenommen wurden (Tab. 5).

| | Basisaufgabe | | Abschreiben Deutsch | | Abschreiben Finnisch | |
|--------------------------|-----------------|-----------------------------------|---------------------|-------------|----------------------|-------------|
| | Geschwindigkeit | Genauigkeit | Geschwindigkeit | Genauigkeit | Geschwindigkeit | Genauigkeit |
| Handschriften | 150 Zeichen | keine Fehler | 160 Zeichen | 1,33 Fehler | 90 Zeichen | 3,24 Fehler |
| Tastaturschreiben | 199 Zeichen | Fehler bei 50% der Proband/-innen | 160 Zeichen | 4,47 Fehler | 90 Zeichen | 7,67 Fehler |

Tab. 5: Geschwindigkeit (Zeichen pro Minute) und Genauigkeit (Fehleranzahl) beim Hand- und Tastaturschreiben (numerische Werte = Mittelwerte) in der Studie von Grabowski (2009); eigene Darstellung

In der Basisaufgabe, für die Grabowski annimmt, dass keine weiteren kognitiven Versprachlichungsprozesse involviert sind, übertrifft das Tastaturschreiben das Handschreiben quantitativ (Geschwindigkeit), nicht aber qualitativ (Genauigkeit). In den beiden Abschreibaufgaben gibt es keine quantitativen Unterschiede; wieder aber ist das Tastaturschreiben fehleranfälliger.

Für die „Portionen“, die die Proband/-innen beim Abschreiben mit einem Blick aufnahmen, ergaben sich folgende Werte (Tab. 6).

| | Abschreiben Deutsch | Abschreiben Finnisch |
|--------------------------|---------------------|----------------------|
| Handschreiben | 20,6 Zeichen | 5,0 Zeichen |
| Tastaturschreiben | 16,7 Zeichen | 7,0 Zeichen |

Tab. 6: Abschreiben mit der Hand – Abschreiben mit der Tastatur in der Studie von Grabowski (2009); eigene Darstellung

Der Unterschied zwischen den Zeichenzahlen beim Abschreiben des finnischen Textes mit der Hand oder der Tastatur ist statistisch nicht bedeutsam. Die Anzahl der auf einen Blick erfassten Zeichenzahlen liegt in beiden Fällen „im Bereich der bekannten Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses“ (Grabowski 2009: 112). Beim Schreiben unbekannter Buchstabenfolgen lässt sich demnach kein Unterschied zwischen dem Hand- und dem Tastaturschreiben feststellen.

Beim Abschreiben der deutschen Texte ergaben sich statistisch bedeutsame Unterschiede zugunsten des Handschreibens. Grabowski meint, dass dies „auf eine geringere kognitive Belastung beim handschriftlichen gegenüber dem tastaturschriftlichen Abschreiben hinweisen kann“ (ebd.: 113). Weiterführend könnte vermutet werden, dass beim handschriftlichen Abschreiben der deutschen Texte zusätzlich zu den Zeichen auch graphomotorische Muster aktiviert werden können, die eine Speicherung von größeren Portionen ermöglichen. Mit Blick auf die Studie von Christensen (2004) ist aber anzunehmen, dass die Ergebnisse der Untersuchung von Grabowski anders ausgefallen wären, wenn die beteiligten Studenten und Studentinnen das Tastaturschreiben nicht autodidaktisch erworben, sondern – wie das Handschreiben – schon in der Schule gelernt hätten.

Bis hierher sind Studien vorgestellt worden, die das Hand- und Tastaturschreiben von kompetenten Schreibern zu ermitteln versucht haben. Und schon jetzt zeichnet sich ab, dass beide, das Schreiben mit der Hand und das digitale Schreiben mit der Tastatur, unterschiedliche Vor- und Nachteile aufweisen und dass deshalb zu einer ausgebauten Schreibkompetenz im 21. Jahrhundert beides gehört. Dies gilt insbesondere deshalb, weil mit dem tastaturgesteuerten, digitalen Schreiben erweiterte kommunikative Praktiken möglich sind, die die Zukunft der gesellschaftlichen Austauschprozesse bestimmen werden.

Der Lernprozess

Wie aber sollten die Kinder anfangen? Macht es einen Unterschied, ob der erste Zugang zur Schrift mit der Hand oder mit der Tastatur erfolgt? Schneider/

Anskeit (2017) verweisen auf wissenschaftliche Konzepte, die davon ausgehen, dass die Tastatur eine physische Entlastung darstellen könnte: „Gerade Schreibanfängerinnen und -anfänger würden durch das Tastaturschreiben motorisch entlastet, was das Schreiben weniger anstrengend mache und zum Schreiben motiviere. Durch die motorische Entlastung sei es den Kindern möglich, ihre Aufmerksamkeit stärker den anspruchsvolleren kognitiven Komponenten des Schreibens zuzuwenden.“ (Ebd.: 284) Eine an den Anforderungen der Zukunft orientierte Perspektive nimmt Weingarten (2014: 146) ein:

Eine Fixierung der Schule auf das handwerklich-chirographische Schreiben [= Handschreiben, U. B.] ist nicht mehr vertretbar. Es entspricht nicht mehr der realen außerschulischen Schreibpraxis und es hält im Anfangsunterricht die Kinder zu lange von der Beschäftigung mit der Orthographie und der schriftsprachlichen Konzeption und Kommunikation ab. Mindestens die computerisierte Typographie muss in der Schule berücksichtigt werden.

Um die Anforderungen des hand- oder tastaturschriftlich basierten Erwerbs weitergehend zu verstehen, lohnt sich ein Blick darauf, welche Konzepte von Buchstaben und Buchstabenverbindungen beim Hand- und beim Tastaturschreiben aufgebaut werden (einen aktuellen Überblick geben James/Berninger 2019):

Ein Kind, das mit der Hand schreiben lernt, prägt sich nicht lediglich Formen ein, sondern ist körperlich involviert. Handschreibenlernen ist motorisches Lernen. Das Schreibenlernen mit der Tastatur basiert auf einer visuellen Buchstabenrepräsentation: Die Ausführung auf der Tastatur ist – bis auf die Position der Buchstaben – immer dieselbe (ein Tastendruck). Tastaturschreibenlernen ist visuelles Lernen. Wie James (2010) nachgewiesen hat, bauen schon Vierjährige durch ein schreibmotorisches Buchstabenstraining ein spezifisches Buchstabengedächtnis auf, während Kinder die mit der „See-and-say“-Methode trainiert werden, also einer dem Tastaturschreiben vergleichbaren Verfahren, auch nach mehreren Wochen keinen Unterschied zwischen Buchstaben und beliebigen anderen Formen wahrnehmen.

Kinder, die auf der Tastatur die ersten Erfahrungen mit Buchstaben machen, müssen von Beginn an eine Abstraktionsleistung erbringen: Die Tastaturbelegung zeigt Großbuchstaben, das Ergebnis des Tastendrucks ist ein Kleinbuchstabe. Die Kinder müssen also, um zu einem Wissen über Buchstabenwerte zu gelangen, schon am Anfang des Schriftspracherwerbs vom Formunterschied zwischen Groß- und Kleinbuchstaben absehen. Beim Handschreiben ist der Unterschied zwischen Groß- und Kleinbuchstaben physisch, durch die verschiedenen Bewegungsmuster wahrnehmbar. Der Gewinn, der durch die motorische Entlastung des Tastaturschreibens entsteht, wird also mit einem kognitiven Mehraufwand (Abstraktion von Beginn an) erkaufte.

Was die Ergebnisse der Buchstabenproduktion betrifft, kann es beim Handschreiben zu Frustrationen kommen: Denn wenn Kinder mit der Hand schreiben lernen, geht vieles daneben. Die motorischen Ausführungen erzeugen teilweise krumme Ergebnisse, kein Buchstabe gleicht dem anderen. Beim Tastatur-

schreiben sehen die erzeugten Buchstaben alle gleich schön aus: Ein mehrfach nacheinander ausgeführter Tastendruck erbringt die immer selbe Form. Hier scheint das Tastaturschreiben also zunächst Vorteile zu haben. Allerdings konnten Li/James (2016) nachweisen, dass gerade die Variabilität von Buchstabenformen einen wichtigen Lernimpuls darstellt: Die verschiedenen Versionen, die die Kinder von einem Buchstaben erzeugen, führen dazu, dass sie nach und nach lernen, die wesentlichen Eigenschaften von Buchstaben von unwesentlichen und zufälligen eigenständig zu unterscheiden.

Auch beim Erwerb von Buchstabenverbindungen unterscheiden sich Hand- und Tastaturschreiben: Beim Schreibenlernen mit der Hand erproben die Kinder – wenn sie eine verbundene Ausgangsschrift lernen – Buchstabenverbindungen manuell. Sie prägen sich dann nicht nur Einzelbuchstaben ein, sondern auch Verbindungsmuster – bis hin zur vollautomatisierten Ausführung besonders häufiger Silben, Morpheme und Wörter. Beim Tastaturschreiben bleiben die Buchstabenverbindungen zunächst unterbestimmt: Sowohl die Ausführung als auch das Ergebnis der Schreibpraxis sind unverbundene Buchstabenreihen, wenngleich durch die Automatisierung des Tastaturschreibens besonders häufige Buchstabenkombinationen jeweils schneller ausgeführt werden. Davon ist auch die Tastaturbelegung inspiriert:

Die ersten Buchstaben auf der Tastatur sind nicht, wie man erwarten könnte und wie es bei den ersten Entwicklungen von Schreibmaschinen auch der Fall war, ABCDEF, sondern QWERTZ (in den USA QWERTY). Was aus heutiger Sicht willkürlich erscheint, ist die Folge eines technischen Ärgernisses: Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelte der Drucker und Zeitungsverleger Christopher Latham Sholes (1819–1890) einen *typewriter*, eine mechanische Schreibmaschine mit sogenannten Typenhebeln, an deren Kopf die Buchstaben (spiegelverkehrt) eingestanzte waren. Ein Tastendruck löste eine Hebelbewegung aus und druckte den Buchstaben durch ein Farbband auf das Papier. Der Nachteil dieser Technik bestand darin, dass sich benachbarte Typenhebel bei zu raschen Anschlagsfrequenzen verkanten konnten. Sholes wählte deshalb eine Tastaturbelegung, bei der die Typenhebel für die am häufigsten vorkommenden Buchstabenfolgen maximal weit voneinander entfernt sind. Sie gilt bis heute als Standard.

Zielperspektiven

Schreibexperten plädieren auf der Basis von wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Schreiberwerb und zur Nutzung verschiedener Medien, wie sie hier dargestellt wurden, für ein entwicklungs- und situationsangepasstes Nach- bzw. Nebeneinander:

Das Handschreiben spielt nicht nur eine wichtige Rolle beim Schrift-Spracherwerb, sondern z. B. auch bei der Entwicklung der Rechtschreibung, des Wortgedächtnisses, und der kognitiven Entwicklung der Kinder insgesamt [...]. Digitale Medien und Handschreiben sind keine Konkurrenten, sondern haben in der heutigen Welt eine Berechtigung nebeneinander. (Marquardt 2015: 2)

Ausgehend von diesem Plädoyer sähe ein optimaler Schreibunterricht vermutlich wie folgt aus: Für den Erstschrifterwerb eignet sich das Handschreiben besser als das Tastaturschreiben. Bildet von Beginn an eine echt verbundene Schrift (Lateinische Ausgangsschrift oder Schulausgangsschrift) die Grundlage, die den Kindern mit angemessenen Methoden und mit ausreichender Experimentier- und Übungszeit verfügbar gemacht wird, besteht eine gute Chance auf die Herausbildung stabiler Buchstabenkenntnisse und graphomotorischer Bewegungsmuster, die auch den Rechtschreiberwerb unterstützen. In späteren Lernjahren kommt dann das Tastaturschreiben hinzu, für das ebenfalls Übungsräume verfügbar gemacht werden sollten. Dabei geht es neben der Automatisierung des Tippvorgangs auch um eine Automatisierung der Nutzung weiterer Funktionen wie Kopieren, Einfügen, Löschen, aber auch eine informierte Nutzung der elektronischen Rechtschreibprogramme.

Wenn die Schüler und Schülerinnen dann beide Systeme zur Verfügung haben, können sie diese für die Weiterarbeit optimal ausnutzen: Für Mitschriften, Notizen, Skizzen etc. wird ihnen das Handschreiben weiter Vorteile versprechen, für das Verfassen größerer Texte, die auch mit anderen geteilt werden können, das (digitale) Tastaturschreiben.

5 Ein Blick in die Zukunft

Ob sich eine entwicklungs- und zweckangepasste Praxis des Schreibens herausbildet und stabilisiert, ist ungewiss: Noch ist das Handschreiben in den Schulen führend. Das Tastaturschreiben und insgesamt die Nutzung der digitalen Medien sind noch nicht in derselben Weise etabliert (vgl. Beißwenger i. d. Bd.). Und für beide, das Hand- und das Tastaturschreiben, bleibt in der kompetenzorientierten Schule kaum Zeit, und die Lehrer und Lehrerinnen fühlen sich mindestens in Bezug auf das Handschreiben weder gut ausgebildet noch hinreichend unterstützt (s. Kap. 3).

In diese Situation hinein etabliert sich derzeit eine dritte Praxis des Schreibens: das Diktieren (vgl. Schüler 2020). Zunehmend professioneller werdende Spracherkennungsprogramme wandeln gesprochene in geschriebene Sprache um. Schreiber sind dann nicht nur von motorischen, sondern auch von allen anderen formalen Anforderungen des Schreibens, insbesondere von der Orthographie, entlastet und könnten sich – so wird vermutet – von Beginn an vollständig auf das Konzipieren und Formulieren von Texten konzentrieren. Weingarten (2014: 147) schreibt dazu:

Über einen weitergehenden Unterricht zu spekulieren, in dem die Erzeugung zumindest der richtigen orthographischen Äußerungsformen nicht mehr vermittelt werden müsste, weil dies das Diktierprogramm übernimmt, führt [...] derzeit zu weit. Dass wir irgendwann einmal vor dieser Situation stehen, würde ich allerdings nicht ausschließen.

Wenn sich das Diktat als neue Schreibform durchsetzte, würde die Schule zu den eingangs skizzierten mittelalterlichen Praktiken zurückkehren: Schreiben

wäre wieder ein arbeitsteiliger Prozess – mit dem Schreiber als Verfasser und dem Spracherkennungsprogramm als *amanuensis*.

Viel wahrscheinlicher ist es aber, dass alle drei Praktiken, das Handschreiben, das Tastaturschreiben und das Diktieren, in Zukunft eine Rolle spielen werden.

Über die Anforderungen und die Möglichkeiten, die das Diktieren an die Schreibenden stellt, ist jedoch noch nicht viel bekannt. Aus einer Studie von Merklinger (2011) wissen wir, dass schon Vorschulkinder beim Diktieren Wissen über typisch schriftsprachliche Formen mobilisieren und zu teilweise gut ausgebauten Texten kommen, die sie selbst noch nicht hätten schreiben können. Der *amanuensis* war bei Merklinger eine schreibende Person, die nicht nur aufschrieb, was die Kinder diktieren, sondern sich mit den Kindern über das Geschriebene austauschte.

Diese Gelegenheit besteht nicht, wenn der *amanuensis* ein Spracherkennungsprogramm ist, und die Erforschung dieser Form des Diktierens für das Lernen steht noch am Anfang; wissenschaftliche Studien zu den mit dem Diktieren verbundenen Herausforderungen und Möglichkeiten gibt es bis jetzt überwiegend im englischsprachigen Raum und dort mit einem Schwerpunkt in der Förderpädagogik (vgl. Schüler 2020). Weitere Forschung könnte dazu beitragen, einen realistischen Blick darauf zu gewinnen, in welchem Verhältnis die verschiedenen Schreibmodalitäten auch in Abhängigkeit von Schreibaufgaben und Schreibaltern zueinander stehen und wie die Schule die Schüler/-innen beim Auf- und Ausbau einer konzertierten und kompetenten Schreibpraxis unterstützen kann.

Literatur

- Bartnitzky, Horst (2005): Welche Schreibschrift passt am besten zum Grundschulunterricht heute? In: Grundschule aktuell 91, S. 3–12.
- Berninger, Virginia W. (1994): Reading and Writing Acquisition: A Developmental Neuropsychological Perspective. Dubuque, Iowa.
- Berninger, Virginia W. (2009): Highlights of Programmatic, Interdisciplinary Research on Writing. In: Learning Disabilities Research & Practice 24/2, S. 69–80.
- Christensen, Carol A. (2004): Relationship Between Orthographic-motor Integration and Computer Use of the Production of Creative and Well-structured Written Text. In: British Journal of Educational Psychology 74/4, S. 555–564.
- Connelly, Vincent/Gee, Deborah/Walsh, Elinor (2007): A Comparison of Keyboarded and Written Compositions and the Relationship with Transcription Speed. In: British Journal of Educational Psychology 77/2, S. 479–492.
- Diaz Meyer, Marianela/Schneider, Manuela/Marquardt, Christian/Knopf, Julia/Luptowicz, Corinna (2017): Schreibmotorische Forderung bei Erstklässlern: Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Didaktik Deutsch 22/43, S. 33–56.

- Duden (2020): Die deutsche Rechtschreibung. 28., völlig neu bearbeitete Auflage. Hg. von der Dudenredaktion. Auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Rechtschreibregeln. Duden Band 1. Berlin.
- Dürscheid, Christa/Brommer, Sarah (2009): Getippte Dialoge in den neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: Linguistik online 37/1, S. 3–20.
- Grabowski, Joachim (2009): Was ist Tastaturkompetenz? – Strategien des Tastaturschreibens bei Studierenden. In: Friedrich Lenz (Hg.): Schlüsselqualifikation Sprache: Anforderungen – Standards – Vermittlung. Frankfurt am Main, S. 101–118.
- Graham, Steve/Berninger Virginia W./Abbott, Robert D./Abbott, Sylvia P./Whitaker, Dianne (1997): Role of Mechanics in Composing of Elementary School Students: A New Methodological Approach. In: Journal of Educational Psychology 89/1, S. 170–182.
- Hasert, Jürgen W. (1998): Schreiben mit der Hand. Schreibmotorische Prozesse bei 8–10-jährigen Grundschulern. Frankfurt am Main.
- Hasert, Jürgen W. (2006): Schulschriften. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner, Gesa Siebert-Ott (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2. Aufl. Paderborn, S. 307–318.
- Hasert, Jürgen W. (2010): Handschriftliches Schreibenlernen. In: Sache, Wort, Zahl 38, S. 12–22.
- Illich, Ivan (1991): Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand. Ein Kommentar zu Hugos „Didascalicon“. Aus dem Englischen übertragen von Ylva Eriksson-Kuchenbuch. München.
3. International Symposium on Handwriting Skills 2019: Handschreiben als Startkapital für Bildung. Online-Publikation: https://www.schreibmotorik-institut.com/images/symposium/2019/Symposiumsband_2019.pdf, abgerufen am 06. 04. 2021.
- James, Karin H. (2010): Sensori-motor Experience Leads to Changes in Visual Processing in the Developing Brain. In: Developmental Science 13/2, S. 279–288.
- James, Karin H./Berninger, Virginia W. (2019): Brain Research Shows Why Handwriting Should be Taught in the Computer Age. In: Learning Difficulties Australia 51/1, S. 25–30.
- Jones, Dian/Christensen, Carol A. (1999): Relationship Between Automaticity in Handwriting and Students' Ability to Generate Written Text. In: Journal of Educational Psychology 91/1, S. 44–49.
- Li, Julia/James, Karin H. (2016): Handwriting Generates Variable Visual Output to Facilitate Symbol Learning. In: Journal of Experimental Psychology 145/3, S. 298–313.
- Lorz, Alexander (2019): Interview mit News4teachers zum Thema Handschrift. Online-Publikation: <https://kultusministerium.hessen.de/presse/interviews-beitraege/handschrift>, abgerufen am 22. 06. 2021.
- Ludwig, Otto (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin, New York.

- Mahrhofer, Christina (2004): Schreibenlernen mit graphomotorisch vereinfachten Schreibvorgaben. Bad Heilbrunn.
- Marquardt, Christian (2015): Stellungnahme Dr. Christian Marquardt, wissenschaftlicher Beirat im Schreibmotorik Institut, zur Anhörung im Landtag NRW am 22.04.2015. Online-Publikation: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-2704.pdf>, abgerufen am 22.06.2021.
- Marquardt, Christian/Söhl, Karl/Kutsch, Erni (2003): Motorische Schreibschwierigkeiten. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner, Gesa Siebert-Ott (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn, S. 341–351.
- Merklinger, Daniela (2011): Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg im Breisgau.
- Mesch, Birgit/Barkow, Ingrid/Wild, Steffen (2019): Effekte der Handschrift auf die Leserlichkeit und Schreibkompetenz – Ein empirischer Vergleich zwischen Grundschrift, LA und VA. Ludwigsburg. Online-Publikation: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/year/2019/docId/619>, abgerufen am 22.06.2021.
- Mueller, Pam A./Oppenheimer, Daniel M. (2014): The Pen is Mightier than the Keyboard. Advantages of Longhand over Laptop Note Taking. In: *Psychological Science* 25/6, S. 1159–1168.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahre 1–4. Deutsch. Hannover.
- Nottbusch, Guido (2008): Handschriftliche Sprachproduktion. Sprachstrukturelle und ontogenetische Aspekte. Tübingen.
- Nottbusch, Guido (2017): Graphomotorik. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski, Torsten Steinhoff (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, S. 125–138.
- Odersky, Eva (2018): Handschrift und Automatisierung des Handschreibens. Eine Evaluation von Kinderschreibungen im 4. Schuljahr. Stuttgart.
- Richter, Sigrun (1998): Was Schulschriften leisten können – und was nicht. Empirische Untersuchung über den Einfluss von VA und LA auf die Rechtschreibleistung. In: *Grundschule* 30/12, S. 9–11.
- Rüb, Angelika (2018): Leserlichkeit der Handschrift von Schreibanfängern. Eine empirische Studie zur Erfassung und Bedeutung der Leserlichkeit. Bamberg.
- Schneider, Hansjakob/Anskeit, Nadine (2017): Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski, Torsten Steinhoff (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, S. 283–298.
- Schüler, Lisa (2020): Diktieren mit Spracherkennung als Form der medienunterstützten Textproduktion – Ein Forschungsbericht. In: *Didaktik Deutsch* 48, S. 71–85.

- Schulze Brüning, Maria-Anna (o. J.): Wie sollen Kinder schreiben lernen? Online-Publikation: <https://www.handschrift-schreibschrift.de/grundschrift-handschrift-in-der-diskussion/>, abgerufen am 22.06.2021.
- Schulze Brüning, Maria-Anna/Clauss, Stephan (2019): Wer nicht schreibt, bleibt dumm. Warum unsere Kinder ohne Handschrift das Denken verlieren. München.
- Siegener Erklärung (2019): Jedes Kind muss eine verbundene Handschrift lernen! Siegener Erklärung zur Schrift in der Schule – von Wolfgang Steinig, Katrin Eisfeld, Viola Oehme und Maria-Anna Schulze Brüning. Online-Publikation: <https://www.handschrift-schreibschrift.de/>, abgerufen am 22.06.2021.
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk (2016): Schriftbild und Orthographie. In: Birgit Mesch, Christina Noack (Hg.): System, Norm und Gebrauch – drei Seiten derselben Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie. Baltmannsweiler, S. 229–245.
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk/Geider, Franz J./Herbold, Andreas (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster u. a.
- STEP (2019): Studie über die Entwicklung, Probleme und Interventionen zum Thema Handschreiben. Schreibmotorik Institut. Online-Publikation: https://www.schreibmotorik-institut.com/images/STEP_Studie_2019.pdf, abgerufen am 22.06.2021.
- Topsch, Wilhelm (1996): Das Ende einer Legende. Die Vereinfachte Ausgangsschrift auf dem Prüfstand. Analyse empirischer Arbeiten zur Vereinfachten Ausgangsschrift. Donauwörth.
- Topsch, Wilhelm (1998): Streitpunkt Vereinfachte Ausgangsschrift. In: Hans Brügelmann, Maria Fölling-Albers, Sigrun Richter (Hg.): Jahrbuch Grundschule, Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze, S. 193–198.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel.
- Weingarten, Rüdiger (2014): Schreiben mit der Hand und Schreiben mit dem Computer. Chirographie, Typographie und Diktat. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 85, S. 133–150.
- Weingarten, Rüdiger/Nottbusch, Guido/Will, Udo (2004): Morphemes, Syllables and Graphemes in Written Word Production. In: Thomas Pechmann, Christopher Habel (Hg.): Multidisciplinary Approaches to Language Production. Berlin, New York, S. 529–572.
- Wolff, Christian (1719): Vernünftige Gedanken von den Kräfften des menschlichen Verstandes Und ihrem Richtigen Gebrauche In Erkänntnis der Wahrheit/Den Liebhabern der Wahrheit mitgetheilet von Christian Wolfen. Magdeburg.

Digitalisierung der sprachlichen Bildung? – Neue Kommunikations- und Lernformen

1 Einleitung: Was bedeutet Digitalisierung für Schreiben und Lesen?¹

Die Digitalisierung und der dadurch bedingte Medienwandel fordern die Schulen und das Bildungssystem in vielfältiger Weise heraus. Das betrifft z. B.

- veränderte Praktiken des Lesens und Schreibens durch die allzeitige Verfügbarkeit digitaler Endgeräte und die durch das Internet ermöglichte einfache Erreichbarkeit der Adressaten in Echtzeit;
- das Aufkommen innovativer, interaktional organisierter Formen digitaler Alltagsschriftlichkeit mit Konsequenzen für den Umgang mit schriftsprachlichen Konventionen und Normen;
- die Unterstützung von Prozessen des Schreibens und Lesens durch Computer und digitale Schreibwerkzeuge;
- die Integration textgebundener und audiovisueller Darstellungsformen (Multimedialität) sowie die Möglichkeit der nichtlinearen Organisation von Texten (Hypertext);
- den über Portale im Netz ermöglichten, zeitlich, räumlich und sozial weitgehend unbegrenzten Zugriff auf Wissensressourcen unterschiedlicher Qualität einschließlich der Möglichkeit zur Herstellung nutzerbestimmter Vernetzungen und Bewertungen.

Auch dort, wo sie gerade nicht unmittelbar mit Schule und Unterricht zu tun hat – etwa bei der Nutzung von Messenger-Diensten für die private, nächstsprachlich konzipierte Alltagskommunikation –, greift die Digitalisierung tief in schulisch tradierte Praktiken des Lesens und Schreibens ein, weil neue, computergestützte Formen sozialen Kontakts neue sprachliche und kommunikative Praktiken hervorbringen und damit auch die schulisch vorausgesetzten bzw. zu vermittelnden sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern berühren. Was bedeutet es also für die Schule, die historisch als Institution der Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten entstanden ist, wenn „der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt“, wie es im Untertitel einer einschlägigen Publikation zur Digitalisierung (Lobin 2014) heißt?

1 Ich danke den beiden Betreuern des Bandes, Ursula Bredel und Helmuth Feilke, für eine über den Rahmen des Üblichen hinausgehende Unterstützung bei der Fertigstellung dieses Beitrags.

Die damit angezeigten Entwicklungen stellen für die Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten eine große Herausforderung dar. Sie betreffen einerseits die gesamte außerschulische Kommunikations- und Informationspraxis von Schülerinnen und Schülern. Hier ist die Schule gefordert, im Rahmen der Sach- und Handlungszugänge der verschiedenen Fächer die Kompetenzen zu vermitteln, „die für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt erforderlich sind“ (KMK 2016: 12).

Die Entwicklungen betreffen aber andererseits auch die Schule selbst als Kommunikationsraum und als Raum eines fachlich orientierten Lehrens und Lernens. Das hat nicht zuletzt die Pandemie der Jahre 2020/21 und der dadurch ausgelöste Entwicklungsschub im Bereich des digital gestützten Lehrens und Lernens vor Augen geführt: Durch die digitalen Technologien hat Schule einerseits die Möglichkeit, die in ihr praktizierten Formen des Unterrichts und Lernens innovativ zu bereichern; zugleich stellen sich mit dem Einsatz von Lerntechnologien und mit dem systematischen Einbezug des Internets in Vermittlungs- und Lernzusammenhänge Fragen des Umgangs mit digitalen Wissens- und Informationsressourcen, die die Schülerinnen und Schüler auf ihnen naheliegenden Plattformen im Netz vorfinden und die sie als einfach erreichbar und konsumierbare Angebote in ihre individuelle Lerngestaltung einbeziehen. An diesen Prozess lassen sich verschiedene Forschungs- und Entwicklungsdesiderate knüpfen: Um dem empirisch belegten Umgang Jugendlicher mit digitalen Wissensangeboten vonseiten der Schule angemessen zu begegnen, ist es von Bedeutung, einerseits die genutzten digitalen Produkte und andererseits die Praktiken und Wirkungen des selbstbestimmten Agierens von Schülerinnen und Schülern in der ‚digitalen Welt‘ besser verstehen und aufgreifen zu können.

Der vorliegende Beitrag behandelt sowohl die Veränderungen des Sprachgebrauchs außerhalb der Schule unter den Bedingungen digitaler Vermittlung und Vernetzung inklusive der (offenen) Frage zu einer möglichen Rückwirkung auf die Lage der deutschen Sprache in den Schulen (Kap. 2) als auch im Schwerpunkt die Erscheinungsformen und möglichen Folgen der Digitalisierung für die schulische Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten selbst. Kapitel 3 untersucht dazu im Internet erfolgreiche Erklärvideos zum Thema Rechtschreibung.

Vor diesen beiden thematischen Vertiefungen soll aber wenigstens kurz gefragt werden: Was ist eigentlich unter einer „Digitalisierung“ des Sprachgebrauchs und genauer des Schreibens und Lesens zu verstehen und wie lässt sich dieses Problemfeld ordnen?

Um einer Antwort auf diese Frage näherzukommen, greife ich die Thesen von Lobin (2014) auf, der die vielfältigen und komplexen Transformationsprozesse von Sprache in einer zunehmend durch Digitalisierung geprägten Gesellschaft in einen möglichen Erklärungszusammenhang gestellt hat.

Der zunächst unmittelbar einleuchtende Ausgangspunkt ist, dass Schrift durch ihre digitale, d. h. binäre Codierung nicht mehr an Papier und Druck gebunden,

sondern elektronisch transferierbar und transformierbar geworden ist, dass sie also z. B. auf einem Bildschirm dargestellt und gelesen sowie digital verbreitet werden kann. Dazu kommt – ebenfalls als Folge der Überführung in einen digitalen Code – die Komprimierbarkeit und elektronische Speicherbarkeit jeglicher Informationen und damit eben auch von Wörtern, Sätzen und Texten.

Als Folge dieser Entwicklung lassen sich drei Tendenzen beobachten, die tief in die Substanz einer Schriftkultur und der dafür benötigten Kompetenzen eingreifen: die *Automatisierung* der Prozesse bei der Produktion, Verarbeitung und Rezeption von schriftlichen Texten, die *Multimedialisierung* der Gestaltungsmöglichkeiten und schließlich die digitale *Vernetzung* von Texten und von Menschen durch die Möglichkeiten digitaler (internetbasierter) Kommunikation. Hybridität, Multimedialität und Sozialität werden damit zu fundamentalen technischen Triebkräften und zugleich Prägungen des kulturellen Umgangs mit Schrift, des Lesens und Schreibens (vgl. Lobin 2014: 77–97, Lobin 2018: 54–79):

- *Automatisierung* bedeutet, dass komplexe Symbolverarbeitungsprozesse, beispielsweise bei der Rechtschreibkorrektur, aber auch die Transformation gesprochener zu geschriebener Sprache (Diktier-Programme), die Textrezeption (Suchmaschinen) und die Textproduktion (z. B. automatische Textzusammenfassungen) maschinell gestützt und damit *hybrid* ablaufen können. Lesende und Schreibende müssen die vom Computer übernommenen Prozesse nicht mehr notwendigerweise selbst ausführen können, und es wäre ihnen vielfach auch nicht mit der gleichen Effizienz möglich; zugleich geben sie die Verantwortung für einzelne Teilprozesse ihrer Lese- und Schreibaktivität an automatische Routinen ab. Kulturelle Kommunikation, so Lobin (2014: 95), findet damit „in der Gesellschaft nicht mehr nur zwischen Menschen [...], sondern auch zwischen Menschen und Computern“ statt.
- *Multimedialisierung* – ermöglicht über Textverarbeitung und weitere Werkzeuge digitaler Mediengestaltung – hat in gleicher Weise tiefgreifende Wirkungen auf die Schriftkultur und die in ihr vorausgesetzten Kompetenzen. Wo in Lehrbuchtexten traditionell umständliche textgebundene Darstellungen, vielleicht ergänzt um die eine oder andere Graphik, hohe Anforderungen an die Lesenden stellten, ermöglichen moderne Unterrichtsmedien – etwa Erklärvideos in der Mediziner Ausbildung – die multimediale Integration unterschiedlicher Datentypen bis hin zu graphisch anschaulichen Simulationen komplexer Sachverhalte. Das hat nicht nur positive Aspekte. Auf einer multimedial gestalteten Website kann die Anschaulichkeit zwar zunehmen, aber der Zusammenhang und die inhaltliche Kohärenz der Elemente sind damit nicht zwangsläufig ebenfalls gewährleistet; vielmehr bedarf es geeigneter, auf die neuen Gestaltungsformen bezogener Lesetechniken, um die auf der Website angebotenen Informationsbausteine in einen Zusammenhang zu bringen. Und selbstverständlich kann eine multimedial attraktiv gemachte Darstellung – beispielsweise ein Erklärvideo auf der Plattform YouTube – inhaltlich mindestens ebenso schlecht sein wie ein schlech-

ter Text (vgl. Kap. 3). Nur ist die mediale Reichweite möglicherweise deutlich höher.

- Schließlich die *Vernetzung*. Vernetzung ermöglicht Interaktivität der Schriftkommunikation und dadurch über Formate wie Chats, Blogs oder Internetforen Formen des zeitnahen, dialogischen Austauschs über räumliche Distanzen hinweg. Das verändert – auch im Zusammenhang mit der Multimedialisierung – den Schriftgebrauch in diesem Kommunikationsumfeld nachhaltig: Schrift wird gesellschaftlich nicht mehr nur als Trägerin textueller Information in Kontexten zerdehnter Kommunikation, sondern auch als Trägerin interaktional intendierter Alltagskommunikation relevant (vgl. zu Beispielen Kap. 2). Der vielleicht folgenreichste Aspekt für die Schule: Während die Schriftkultur sowohl im Blick auf die Schriftbeherrschung als auch im Blick auf die durch die Schrift zur Verfügung gestellten Inhalte traditionell elitär und autoritär verfasst war (z.B. Konzeption und Bereitstellung von Lehrmaterialien, aber auch von Ratschlägen und Hinweisen zur Problemlösung), bietet die vernetzte Kommunikation im Internet beliebigen Anbietern die Möglichkeit, bildungsrelevantes Wissen in Verkehr zu bringen. Dadurch wird auch der Zuständigkeitsbereich der Schule entgrenzt. Viele nicht professionelle, zumindest häufig nicht professionell ausgebildete Expertinnen und Experten bearbeiten traditionelle Aufgaben des Fachunterrichts. Was sind in der neu entstehenden Wettbewerbssituation attraktive Angebote und wie kann fachliche Expertise in dieser Situation konkurrenzfähig sein? Das sind durchaus herausfordernde Fragen auch für die Angebotsseite zur Sprache in der Schule (vgl. Kap. 3). Jenseits des Marktes der offiziell zugelassenen Bildungsmedien und Unterrichtsmaterialien ist im Internet ein vielfältiges und kaum zu überblickendes Angebot an bildungsbezogenen Materialien entstanden, das für Schülerinnen und Schüler wie Lehrkräfte leicht erreichbar ist, dessen Produkte aber keiner Qualitätskontrolle durch Instanzen des Bildungssystems unterliegen.

2 WhatsApp, Twitter, Facebook & Co. – neue Kommunikationsformen

2.1 Merkmale internetbasierter Kommunikation

Dass die schriftliche Sprachverwendung in Chats, in den Diskussionsbereichen von Social-Media-Plattformen oder in Internetforen sich deutlich von der Sprachverwendung in traditionellen Medien oder in Lehrwerken unterscheidet, ist so offensichtlich, dass es kaum erwähnt werden muss. Und letztlich müssten Praktiken der schriftlichen, über digitale Technologien vermittelten Alltagskommunikation in einem Lagebericht der Sprache in den Schulen auch kaum thematisiert werden, liegen sie doch weitgehend außerhalb der Schule.

Interessant werden die neuen, digitalen Kommunikations- und die in ihnen vorfindlichen Sprachformen für einen solchen Lagebericht erst dann, wenn man fragt, welchen Einfluss diese außerschulischen Kommunikationsprakti-

ken auf die Sprache in der Schule haben. Hier stehen sich grob zwei Thesen gegenüber: In der öffentlichen, sprachkritischen Diskussion wird befürchtet, dass die „Sprache im Internet“ die Standardsprache verdränge, dass die Schülerinnen und Schüler also die Standardsprache verlernten oder erst gar nicht hinreichend erlernten, sodass sich unter dem Einfluss internetbasierter Kommunikation ein „Sprachverfall“ vollziehe, der die Sprache selbst verändere und zu einer Degeneration der Fähigkeit zur situationsangemessenen und differenzierten Sprachverwendung führe. Demgegenüber wird in weiten Teilen der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik angenommen, dass die charakteristischen Abweichungen von den Normen der geschriebenen Standardsprache, wie sie sich in bestimmten Nutzungsformen der internetbasierten Kommunikation zeigen, funktional begründet werden können; argumentiert wird, dass sich die Gestaltungsanforderungen an das sprachliche Handeln funktional aus den Kommunikationsbedingungen ergeben.

Storrer (2014, 2018) charakterisiert die Schreibhaltung, die der Produktion schriftlicher Äußerungen beispielsweise in privaten Chats zugrunde liegt, als eine Haltung des *interaktionsorientierten Schreibens*, bei der der Beitrag der Äußerung zur Entwicklung eines interaktional organisierten Kommunikationsgeschehens wichtiger sei als das Äußerungsprodukt selbst. Bei den Beitragsabfolgen, die in Chats oder Internetforen ausgetauscht werden, handelt es sich um „getippte Dialoge“ (Dürscheid/Brommer 2009) bzw. um eine Weiterentwicklung der Möglichkeiten interaktionaler Sprache, die die materialen Eigenschaften von Schrift und der multimodalen Gestaltung schriftlicher Produkte für die Realisierung eines sequenziell organisierten Austauschs nutzt (vgl. Beißwenger 2020). Typische sprachliche Merkmale der Produkte interaktionsorientierten Schreibens sind u. a.

- eine Orientierung an der *konzeptionellen Mündlichkeit* (i. S. v. Koch/Oesterreicher 1994), die je nach sozialer Beziehung der Beteiligten, Anlass und Öffentlichkeitsgrad der Kommunikation unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann und die sich in umgangssprachlichen Schreibungen und nächersprachlichen syntaktischen Konstruktionen dokumentiert,
- der liberale Umgang mit bestimmten orthographischen Normen der geschriebenen Standardsprache sowie
- semiotische Innovationen wie Emoticons oder Emojis, die für Praktiken der Kontextualisierung und Beziehungsgestaltung unter Bedingungen räumlicher Distanz und fehlender körpersprachlicher Mittel eingesetzt werden (vgl. u. a. Schlobinski 2006, Dürscheid/Brommer 2009, zu Emoticons und Emojis Beißwenger/Pappert 2019). Belege für einige dieser Merkmale finden sich in dem Beispiel in Abbildung 1.

Der interaktionsorientierten Schreibhaltung stellt Storrer eine *textorientierte Schreibhaltung* gegenüber, die sich über Jahrhunderte der gesellschaftlichen Aneignung von Schrift und Schriftlichkeit als Haltung für die Gestaltung schriftlicher Produkte für Zwecke der Distanzkommunikation etabliert habe.

Charakteristisch für die Gestaltung von Produkten des textorientierten Schreibens ist die Orientierung an der *konzeptionellen Schriftlichkeit* (i. S. v. Koch/Oesterreicher 1994) und den dafür gesellschaftlich ausgearbeiteten sprachlichen Normen. Die Tatsache, dass das interaktionsorientierte Schreiben heutzutage für viele Menschen einen ganz selbstverständlichen Teil ihres kommunikativen Alltags darstellt, betrachtet Storrer (2014) als einen Sprachwandel, der sich – in vergleichsweise kurzer Zeit – bedingt durch die Möglichkeiten internetbasierter Kommunikation im Bereich der geschriebenen Sprache vollzogen habe.

Dass das Nebeneinander von textorientiertem und interaktionsorientiertem Schreiben in der gesellschaftlichen Kommunikationspraxis und im individuellen Umgang mit Schrift einen (negativen) Einfluss auf die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zur situationsangemessenen schriftlichen Sprachverwendung habe, lässt sich ersten empirischen Forschungsergebnissen zufolge nicht nachweisen (vgl. Dürscheid u. a. 2010); die Studie ist allerdings aus dem Jahr 2010. In der Zwischenzeit hat sich der Zugang von Kindern und Jugendlichen zu Formen internetbasierter Kommunikation noch einmal deutlich verändert, wie u. a. die regelmäßig durchgeführten KIM- und JIM-Studien belegen (vgl. z. B. KIM 2018, JIM 2020). Deshalb wäre es erstaunlich, wenn alltäglich praktizierte schriftliche Kommunikation und der damit zusammenhängende Sprachwandel im Bereich der Schriftlichkeit keine veränderten Zugänge von Kindern und Jugendlichen zum Umgang mit Schrift und schriftsprachlichen Konventionen hervorbrächten. Ob und inwieweit die internetbasierte Kommunikation die schulisch vermittelten Fähigkeiten im Bereich des textorientierten Schreibens beeinflusst, ist eine durch weitere Forschung zu klärende Frage. Unabhängig davon ist es eine didaktische Aufgabe der Sprachvermittlung in der Schule, die Unterschiede beider Schreibhaltungen funktional zu reflektieren und Fähigkeiten für die situationsangemessene Verwendung geschriebener Sprache zu vermitteln (vgl. dazu Beißwenger 2018).

Die sprachlichen Praktiken in der internetbasierten Kommunikation sind ein Thema im Bereich der „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016), das die Schule nicht ignorieren sollte und das im Sprachunterricht adressiert werden muss. Es ist zudem nicht auszuschließen, dass sich das (sprachliche) Lernen selbst, das sich aus dem auf Dauer gestellten digitalen Austausch speist, in der Zukunft verändern wird und damit auch die Rolle der Schule als primäre Bildungsinstanz.

Am Beispiel der Interpunktion soll im Folgenden exemplarisch gezeigt werden, dass die Gestaltung von Produkten des interaktionsorientierten Schreibens im Bereich der internetbasierten Kommunikation keinesfalls regellos ist, sondern sich als medienspezifische, auf Zwecke und Notwendigkeiten des sprachlichen Handelns bezogene Weiterentwicklung des schriftsprachlichen Zeichenrepertoires beschreiben lässt.

2.2 Interpunktionszeichen in der internetbasierten Kommunikation

Der folgenden Darstellung neuer Verwendungen von Interpunktionszeichen lege ich eine medienlinguistische (vgl. Beißwenger 2020) und eine interaktional-linguistische Perspektive (vgl. Imo/Lanwer 2019) zugrunde, die die aufeinanderfolgenden schriftlichen Äußerungen („Postings“) als Beiträge zur Entfaltung eines sequenziell organisierten Austauschs konzipiert. Ich beginne mit einem Beispiel aus einem WhatsApp-Verlauf, das auch Bredel/Hlebec (2019) ihrer Analyse voranstellen (Abb. 1).

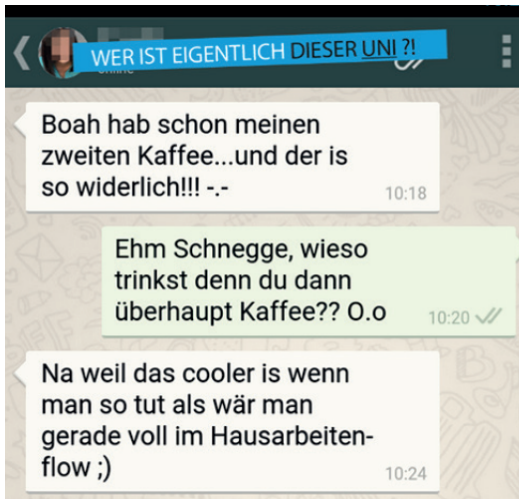


Abb. 1: WhatsApp-Verlauf

Quelle: Bredel/Hlebec (2019: 8)

Wie Bredel/Hlebec (2019) analysiert haben, lassen sich in diesem Beispiel mindestens drei Verwendungen von Interpunktionszeichen erkennen, die von den Konventionen abweichen, die für ihre Verwendung in der geschriebenen Standardsprache bzw. in Produkten des *textorientierten Schreibens* (vgl. Storrer 2018) gelten: (1) Komma und Punkt werden nur sporadisch, nicht aber systematisch genutzt; (2) Ausrufe- und Fragezeichen erscheinen in iterativer Verwendung und haben intensivierende Funktion; (3) weitere Interpunktionszeichen werden zur Herstellung ikonischer Elemente (Emoticons) genutzt (-.- steht für „es reicht [mir]“, und ;) für ein zwinkerndes Lächeln). Mit Bezug auf Androutopoulos (2018) deuten Bredel/Hlebec (2019: 8) den weitgehenden Verzicht auf eine syntaktische Gliederung durch Komma und Punkt als „Ausdruck für eine umfassende Reanalyse der Interpunktionszeichen, die in der digitalen Kommunikation nicht mehr die Sprachverarbeitung, sondern die

Interaktion steuern“. Gemeint ist, dass die Interpunktionszeichen in der digitalen Kommunikation nicht primär für die grammatische Gliederung, sondern für die Verdeutlichung der Interaktionsdynamik eingesetzt werden. Dabei steht das Beispiel in Abbildung 1 nicht isoliert: Androustopoulos (2018: 737) stellte auf der Basis einer Analyse des Satzzeichengebrauchs in einem größeren Korpus digitaler Kommunikationsereignisse fest, dass das Ende von Sätzen oder Postings in weniger als 10 % der Fälle mit dem Schlusspunkt markiert wird. In weiteren 10 % steht dort gar kein Zeichen. In den übrigen 80 % stehen Emojis/Emoticons, Frage- oder Ausrufezeichen oder Auslassungspunkte (Tab. 1).

| Bezeichnung | Zeichen bzw. Beispiel | % | n |
|--------------------------------------|-------------------------|-------------|------------|
| Bildzeichen (Emojis) | 😊 | 24,3% | 1032 |
| Fragezeichen | <?> | 23,8% | 1009 |
| Ausrufezeichen | <!> | 14,0% | 579 |
| Auslassungspunkte (inkl. Allographe) | <...>, <.....> <.....> | 10,9% | 464 |
| Emoticons aus ASCII-Zeichen | <:> | 9,9% | 421 |
| Punkt | <.> | 9,2% | 388 |
| zwei und mehr Ausrufezeichen | <!!> | 4,1% | 175 |
| zwei und mehr Fragezeichen | <??> | 1,4% | 61 |
| Frage- und Ausrufezeichen | <!?> | 1,3% | 55 |
| Andere Satz- und grafische Zeichen | <)>, <:>, <'>, <€>, <*> | 0,8% | 33 |

Tab. 1: Interpunktionszeichen am Beitragsende

Quelle: Androustopoulos (2018: 737)

Bredel/Hlebec (2019: 8) interpretieren diese Befunde in Anlehnung an Androustopoulos wie folgt:

Die Auslassungspunkte am Beitragsende übernehmen die Funktion, die Prozesshaftigkeit der Interaktion zu simulieren: Sie zeigen die „allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Kleist) an und markieren die grundsätzliche Unabschließbarkeit von Bedeutungen, die für Redebeiträge in Gesprächen kennzeichnend ist, in der Regel aber nicht für geschriebene Sätze.

Den intensiven Gebrauch von Frage- und Ausrufezeichen deuten sie „als eine Form von Resymptomatisierung schriftlicher Äußerungen [...], mit der die körperliche Abwesenheit des Schreibers kompensiert wird“ (ebd.). Dasselbe gelte für die mit Interpunktionszeichen hergestellten Emoticons: Sie „visualisieren mimische und gestische Begleithandlungen, die in der Schriftlichkeit ansonsten unausgedrückt bleiben. Sie geben den Schreibenden damit eine Möglichkeit, die für nächsprachliche Kontexte typische Affektivität darzustellen.“ (Ebd.)

Vergleicht man nun die Verwendung des Interpunktionsinventars in Produkten des interaktionsorientierten Schreibens, wie sie der oben analysierte WhatsApp-Verlauf aufweist, und in standardsprachlichen Texten von Schülerinnen und Schülern, ergibt sich ein überraschender Befund: Wie Berg/Romstadt (i.d.Bd.) gezeigt haben, werden in Abiturarbeiten der vergangenen 70 Jahre Fragezeichen, Ausrufezeichen, Auslassungspunkte, aber auch Gedankenstriche, Klammern etc. mit deutlich abnehmender Tendenz gebraucht. Im Jahr 2013 setzen fast 30 % der von ihnen untersuchten Abiturientinnen und Abiturienten in ihren Abiturklausuren ausschließlich den Punkt und das Komma, also genau die Zeichen, die beim digitalen, interaktionsorientierten Schreiben vermieden werden. Es deutet sich eine Zweiteilung des Inventars an: Zeichen zur syntaktischen Gliederung sind in standardsprachlichen Texten prominent; Zeichen für Markierungen des Kommunikationsbezugs kommen beim interaktionsorientierten Schreiben zur Anwendung.

Ob es sich hier um eine generelle Tendenz handelt und ob die Entwicklung in dieser Weise weiter ausgebaut und verstetigt wird, werden künftige Untersuchungen an größeren Korpora überprüfen müssen. Schon jetzt kann aber gesagt werden, dass es sich lohnt, den sprachlichen Besonderheiten der digitalen Kommunikation beschreibend zu begegnen und sie nicht vorschnell einer Wertung zu unterziehen (vgl. dazu auch den Befund von Angelika Storrer im Zweiten Bericht zur Lage der deutschen Sprache, Storrer 2017).

3 Erklärvideos als neue Lernformen

Dass Schülerinnen und Schüler auf Informationsquellen zu Gegenständen des Unterrichts jenseits der von Schulen und Bildungsträgern bereitgestellten oder empfohlenen Materialien zugreifen, ist keine Entwicklung, die erst mit dem Internet aufgekommen ist. Auch in früheren Zeiten haben Lernende in der Vorbereitung auf Klassenarbeiten und Prüfungen zu Lektüre- und Interpretationshilfen, Musterübersetzungen oder Bänden mit Übungsaufgaben gegriffen, die oft für kleines Geld auf dem Markt zu haben waren. Dass Schülerinnen und Schüler den Themen des Unterrichts auf den Grund gehen und wahrgenommene Wissens- und Kompetenzunsicherheiten vorbereitend zu Prüfungen beheben möchten, ist grundsätzlich zu begrüßen. Die selbstständige Gewinnung von relevanten Informationen zu Zwecken der Erweiterung der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten ist ein wichtiger Kompetenzbaustein für das lebenslange Lernen.

Das Internet hat den Markt alternativer Bildungsangebote und -medien nun aber erheblich verändert. Durch seine ubiquitäre Verfügbarkeit können Online-Ressourcen jederzeit – mit dem Smartphone auch allerorts – erreicht werden. Aufgrund seiner dezentralen Organisationsform kann jeder und jede zu einem beliebigen Zeitpunkt eigene Angebote bereitstellen. Eine Vielzahl von Online-Plattformen bündelt die Angebote und macht sie interessengeleitet re-

cherchierbar. Kommer (2020) sieht in Online-Ressourcen eine wichtige Herausforderung, die vom Bildungssystem nicht ignoriert werden kann:

Das kann man als „Untergang des Abendlandes“ sehen oder [...] als Chance. Nicht zuletzt zeigt der (empirisch fundierte) Realitätscheck, dass sich jenseits der offiziellen Seiten des Bildungssystems längst *Partisanenstrategien digitalen Lernens* [Hervorhebung M. B.] etabliert haben, die die Strukturen von Schule etc. ergänzen oder gar aushebeln: Ist die Hausaufgabe unklar oder vergessen, das Arbeitsblatt verloren gegangen oder die Lösung unauffindbar, hilft der *WhatsApp*-Klassenchat und die Hoffnung auf Schwarmintelligenz. Übersetzungsaufgaben aller Art lassen sich dank *Google*-Übersetzer und Co. schnell erledigen, *Wikipedia* ist zwar noch immer offiziell verboten, jedoch das von allen in Echtzeit genutzte Nachschlagewerk (das allen gedruckten Lexika den Todesstoß versetzt hat). Und wenn die Erklärungen der Lehrpersonen nicht hilfreich waren, wird eben das einschlägige Erklärvideo (Tutorial) auf *YouTube* und Co. als (scheinbar) bessere Alternative genutzt. (Kommer 2020: 10)

Die Erforschung der Relation zwischen traditionell schulischen Bildungsangeboten und den vielfältigen Bearbeitungsstrategien, die sich aus der Nutzung von Online-Ressourcen für schulisches und außerschulisches Lernen entwickeln, steht noch am Anfang. Bislang am intensivsten wurden Erklärvideos untersucht (z. B. Findeisen u. a. 2019, Bersch u. a. 2020, Dorgeloh/Wolf 2020, Kommer 2020, Schöne/Wedler 2020). Die folgenden Abschnitte setzen an diesem Forschungszweig an und zeigen an ausgewählten Beispielen von Erklärvideos zur Groß- und Kleinschreibung aus der Plattform YouTube, wie dort Bildungsprozesse strukturiert sind.

3.1. Der Stellenwert von Erklärvideos in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen

Der Konsum von Online-Videos ist in den letzten Jahren ein fester Bestandteil jugendlicher Medienbeschäftigung. Seit 2016 wird dieser in den JIM-Studien als eigenes Item abgefragt und belegt seitdem nach den eher unspezifischen Beschäftigungsarten „Handy“ bzw. „Smartphone“ und „Internet“ sowie dem Musikhören den vierten Platz in der Rangliste der häufigsten Formen der Medienbeschäftigung in der Freizeit (vgl. JIM 2016, 2017, 2018, 2019, 2020). 90 % der Befragten beschäftigten sich im Jahr 2020 täglich oder mehrmals pro Woche mit Videos im Internet (vgl. JIM 2020: 16) – ein Wert, der nicht erst 2020 erreicht wurde, da die Vorgängeruntersuchungen bereits für 2018 einen Wert von 90 % und für die Jahre 2017 und 2019 Werte von 84 % bzw. 86 % ausgewiesen haben (vgl. JIM 2018: 15, JIM 2020: 16). Jungen greifen dabei tendenziell etwas häufiger (94 %) auf Videos zu als Mädchen (85 %), wobei auch bei den Mädchen Videos noch vor dem Fernsehen den vierten Platz der beliebtesten Medienbeschäftigungen belegen (vgl. JIM 2020: 15).

Nach WhatsApp und Instagram liegt YouTube auf Platz 3 der Rangliste der für Jugendliche wichtigsten Apps (Mädchen: 23 %, Jungen: 38 %; vgl. JIM 2020: 38). 21 % der YouTube-Nutzer und -Nutzerinnen geben an, sich täglich oder mehrmals pro Woche Erklärvideos bzw. Tutorials für Schule oder Ausbildung

anzusehen (vgl. JIM 2020: 47). Der „Monitor Digitale Bildung“ der Bertelsmann Stiftung (MDB 2017) weist Lernvideos, die sich auf Plattformen wie YouTube oder Netflix finden lassen, als denjenigen Typ von Internetangeboten aus, der von den Schülerinnen und Schülern am häufigsten für das „Lernen in der Schule oder in der Freizeit“ verwendet wird. Mit 72 % der Befragten liegen Videos damit noch vor Office-Programmen (63 %) und anderen Anwendungen (vgl. ebd.: 42).

In der Zusatzstudie JIMplus, in der vom Medienpädagogischen Forschungsbund Südwest im April 2020 als Ergänzung zur JIM-Studie ca. 1000 Jugendliche speziell zum Lernen und zur Freizeitgestaltung in der Corona-Krise befragt wurden, gaben 45 % der befragten 12- bis 19-Jährigen auf die Frage „Wer hilft dir beim Lernen?“ an, dass sie zur Unterstützung beim Lernen „Tutorials im Internet“ nutzen; diese stehen an zweiter Stelle nach dem Austausch mit Freunden per Chat (50 %) und knapp vor den Eltern als Lernhelferinnen und Lernhelfern, die mit 43 % auf Platz 3 rangieren (vgl. JIMplus 2020: 8). Insbesondere die Altersgruppe ab 14 Jahren bedient sich solcher Tutorials bevorzugt (14–15 Jahre: 47 %, 16–17 Jahre: 55 %, 18–19 Jahre: 53 %; ebd.: 10). Bei den bevorzugt genutzten medialen Lernangeboten rangiert die Video-Plattform YouTube mit 83 % (bei den 16- bis 17-Jährigen sogar 91 %) deutlich auf Platz 1, mit einigem Abstand gefolgt von Wikipedia (58 %) auf Platz 2 und von Dokus und Wissenssendungen im Fernsehen bzw. in Mediatheken (27 %) auf Platz 3; die Präferenzen von Jungen und Mädchen für YouTube sind dabei identisch (vgl. ebd.: 11 f.). 81 % der Befragten gaben an, während der Schulschließung noch mehr Videos bei YouTube geschaut zu haben als davor (vgl. ebd.: 20).

Kommer (2020: 11–12) berichtet von Ergebnissen einer Studie an der RWTH Aachen zur Nutzung von Erklärvideos im Bildungsalltag, in deren Rahmen im Sommer 2019 770 Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulformen, mehrheitlich aus den Klassenstufen 9–11, befragt wurden. Zwei Drittel der Befragten nutzen Video-Tutorials, wenn sie im Unterricht etwas nicht verstanden haben; in der Vorbereitung auf Klausuren liegt der Anteil noch höher. Nur etwa 1 % der Befragten gaben an, „nie“ Videos zu unterrichtsrelevanten Themen zu konsumieren. Immerhin 46 % der Befragten gaben an, sich zumindest „ab und zu“ zu fragen, „ob der Inhalt des Videos wirklich richtig ist“ (ebd.: 12). Das bestätigt Befunde einer 2019 durchgeführten Untersuchung des Rats für Kulturelle Bildung, nach denen 47 % der befragten Schülerinnen und Schüler, die sich als YouTube-Nutzerinnen und -Nutzer bezeichnen (N = 520), die Bedeutung von YouTube-Videos für die Beschäftigung mit schulischen Themen als wichtig bis sehr wichtig einschätzen. 73 % nutzen YouTube-Videos zur Wiederholung von Inhalten aus dem Unterricht, die sie nicht verstanden haben, 70 % für Hausaufgaben und Hausarbeiten, 60 % für Prüfungen (vgl. RKB 2019: 28).

Doch nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Lehrkräfte ziehen Online-Videos von einschlägigen Plattformen als Ressourcen ihres beruflichen Alltags heran. Der „Monitor Digitale Bildung“ der Bertelsmann-Stiftung (vgl. MDB 2017) befragte 542 Lehrkräfte aus 304 Schulen u. a. zur Nutzung digitaler

Technologien für die Zwecke des Unterrichtens. 72 % der Befragten gaben an, „Videoangebote, z. B. YouTube“ im Unterricht einzusetzen; 60 % antworteten, sie bei der Unterrichtsvorbereitung zu nutzen (ebd.: 25).

3.2 Analyse ausgewählter Videos zur satzinternen Großschreibung

3.2.1 Fokus der Analyse

Als multimodale Textgattung lassen sich Erklärvideos im Internet unter unterschiedlichen Perspektiven analysieren. Im Fokus dieses Beitrags stehen die Analyse der fachlichen Aufbereitung der Großschreibung in ausgewählten YouTube-Lernvideos sowie die Inszenierungspraktiken, die sich in den Videos zeigen, konkret, welche Bilder von Lehren und Lernen sowie von Unterricht darin entworfen werden. Fragen des Einsatzes multimodaler Gestaltungsmittel, der Einbettung in den hypermedialen Kontext der Plattform YouTube sowie der Vernetztheit mit anderen Online-Ressourcen sind für eine umfassende Analyse nicht minder interessant, werden hier aber ausgeklammert.²

Den Ausgangspunkt für die vorliegende Analyse bildet die Arbeit von Bersch u. a. (2020), die auf der Basis der Sichtung populärer YouTube-Kanäle mit Videos zu Gegenständen aus dem Fach Mathematik unter fachlicher und didaktischer Perspektive unter anderem zu den folgenden Befunden kommen:

- Eine aktive Beteiligung der Konsumentinnen und Konsumenten am Lernprozess wird kaum angeregt: „Eine wenigstens partiell eigenständige Erarbeitung des Sachverhalts durch den Zuseher ist zumeist nicht vorgesehen. [...] Videos sind Frontalunterricht mit minimaler Interaktion. Sie festigen die Unterteilung des Unterrichts in eine Phase des Belehrt-Werdens und eine Phase des Übens. Kompetenzen wie Argumentieren oder Problemlösen können so kaum erworben werden.“ (Ebd.: 61–62)³
- Vermittlung von Rezeptwissen: In der Aufbereitung der Gegenstände „dominiert die Vermittlung prozeduralen gegenüber der Vermittlung konzeptuellen Wissens“ (ebd.: 62).
- Fachliche Qualität: Die Videos enthalten zahlreiche fachliche Fehler (vgl. ebd.: 61).
- Fachsprache: „In vielen Videos wird wenig Wert auf die Verwendung einer korrekten Fachsprache gelegt“ (ebd.).
- Negative Darstellung des Faches: „In einigen Videos wird ein Bild von Mathematik gezeichnet, das bestenfalls als ‚notwendiges Übel‘ beschrieben werden kann, keinesfalls jedoch als ‚anregendes, nutzbringendes und kreatives Betätigungsfeld‘“ (KMK 2003: 6). Dieses Bild ist oft sehr abschätzig. Beispiele:

2 Wie eine solche Analyse aussehen kann, zeigen Schöne/Wedler (2020: 281–287).
3 Kommer (2020: 11) verweist diesbezüglich auf die Kontinuität von Erklärvideos bzw. ‚Tutorials‘ mit Unterrichtsfilmern und dem Schulfernsehen der 1970er-Jahre und mit der „Sendung mit der Maus“.

„Wahrscheinlichkeitsrechnung – so ein Rotz’ [...], der Titel ‚Limes: Was zum Fick?’ sowie die Übersicht über ‚Dumme Mathe Sachen’, kommentiert mit den Ausdrücken ‚wäh’, ‚ih’ und ‚würg’, oder die Bezeichnung der Ortskurve als ‚olle Kackpratze“ (ebd.: 62).

All dem begegnet man, wie gezeigt werden soll, so oder ähnlich auch in den hier untersuchten Videos zur satzinternen Großschreibung, vieles davon findet sich, soweit es die Inhalte betrifft, aber auch in Lehrwerken, in Lernhilfen für den Nachmittagsbereich und teilweise im Deutschunterricht (vgl. Betzel i.d.Bd.). Nicht alle inhaltlichen Probleme sind also durch das Format des YouTube-Erklärvideos bedingt. Das ist anders bei den internettypischen Inszenierungspraktiken der Videos, die sich grundlegend von den Handlungspraktiken des Präsenzunterrichts unterscheiden. Hier stößt man auf das Spezifische der digitalen Erklärpraxis. Es lässt sich aber auch zeigen, in welcher Weise das digitale Format bestimmte Formen der inhaltlichen Gegenstandsaufbereitung begünstigt (Kap. 3.2.3).

3.2.2 Auswahl der Videos

Für die Analyse ausgewählt wurden die Videos mit der größten Reichweite. Die Reichweite eines Videos wurde dabei an der von der Plattform protokollierten Angabe zur Zahl der Seitenaufrufe (Klicks) gemessen.

Für die Ermittlung der Videos wurde am 22. Oktober 2020 auf YouTube eine Recherche nach Videos zum Suchausdruck „Groß- und Kleinschreibung“ durchgeführt. Die von der Plattform generierte Trefferliste wurde nach der Anzahl der Aufrufe der gefundenen Videos sortiert. Die 100 Videos mit den meisten Aufrufen wurden anschließend einer ersten Sichtung unterzogen. Dabei wurden solche Videos aussortiert, bei denen die Unterhaltungsfunktion im Vordergrund steht, die sich auf andere Sprachen als das Deutsche beziehen oder das Phänomen mit Fokus auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache erklären. Videos, die nicht zentral die Großschreibung von Substantiven und Substantivierungen, sondern nur Detailspekte (z.B. die Großschreibung in Tageszeitangaben oder nach einem Doppelpunkt) behandeln, wurden ebenfalls nicht berücksichtigt. Gleiches galt für Videos, die auf YouTube nur in Ausschnitten frei zugänglich sind und für die Fortsetzung auf externe Angebote verweisen, die kostenpflichtig sind oder eine Registrierung erfordern. Auch Videos, die offensichtlich aus Unterrichts- bzw. Schülerprojekten hervorgegangen sind, wurden aus der Untersuchung ausgeklammert.

Für die Analyse in diesem Beitrag ausgewählt wurden aus der verbleibenden Liste schließlich die vier Videos mit den meisten Aufrufen. Die Zahl der Aufrufe lässt annehmen, dass es sich um Videos handelt, die von vielen Nutzerinnen und Nutzern wahrgenommen werden. Damit ist selbstverständlich noch nichts darüber ausgesagt, wer diese Nutzerinnen und Nutzer sind. Ein Blick in die Nutzerkommentare unter den Videos lässt aber vermuten, dass es sich bei vielen der Zugreifenden – zumindest bei denjenigen, die Kommentare hinterlassen – um Schülerinnen und Schüler handelt.

Tabelle 2 präsentiert Aufruf- und Like-Zahlen für die vier analysierten Videos, die zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen zwei und knapp sieben Jahre auf YouTube verfügbar waren.

| | Kanal | Titel und URL | Online seit | Aufrufe | Likes | Kommentare |
|---|----------------------|---|--------------|---------|-------|------------|
| 1 | Frau Sonnig | Richtig schreiben: Nomen erkennen https://youtu.be/xoPaNelil-0 | 04. 01. 2018 | 207.891 | 2337 | 237 |
| 2 | musstewissen-Deutsch | Das große Eszett ist da! Groß- und Kleinschreibung Regeln https://youtu.be/GFlyLYWiqVk | 29. 08. 2017 | 141.516 | 3192 | 152 |
| 3 | musstewissen-Deutsch | Groß- und Kleinschreibung: Substantivierung einfach erklärt https://youtu.be/aOKXyLaNjSw | 13. 11. 2018 | 140.420 | 4527 | 237 |
| 4 | schoolseasy | Lernen schreibt man groß! – Substantivierung von Verben https://youtu.be/uZXrr0svOb0 | 05. 04. 2014 | 71.881 | 1014 | 66 |

Tab. 2: Übersicht über die untersuchten Videos. Die Anzahl der Aufrufe und Likes entspricht dem Stand am 13. Februar 2021 um 13:10 Uhr.

Ein Missverständnis vieler Nutzer und Nutzerinnen ist, dass die Anzahl der Aufrufe und der Likes bereits als ein Qualitätsmerkmal für ein auf der Plattform YouTube aufgefundenes Video gelten könne:

Viele Klicks gleich hohe Qualität?

Es stellt sich natürlich die Frage, ob man für die Bewertung von Lernvideos einen so hohen Aufwand betreiben muss. Ist es nicht einfacher, den z. B. bei YouTube implementierten Werkzeugen zu vertrauen? Da werden doch „Likes“ durch ein großes Gremium vergeben, nämlich die Gemeinschaft der User. Gibt es einen Zusammenhang von „Likes“ oder „Views“ und Erklärqualität? Die kurze Antwort auf die Frage ist: nein. Eine Abstimmung per „Likes“ oder „Dislikes“ ist eben kein Expertenrating der Erklärqualität. Viele verschiedene Faktoren führen zu „Likes“, z. B. die Popularität eines Kanals oder Sympathie mit den handelnden Personen. (Kulgemeyer 2018: 11)

Und auch die Prominenz, mit der ein Video in der Trefferliste zu einem Suchausdruck präsentiert wird, stellt keine Aussage über dessen Qualität dar; stattdessen ist die Platzierung eines Videos in der Trefferliste Ergebnis eines Algorithmus, der unter anderem gesammelte Nutzerdaten und Nutzungsverläufe einbezieht und diese mit den Metadaten der in der Plattform angebotenen Videos abgleicht (eine didaktische Aufbereitung dieses Themas bietet Huller 2020).

3.2.3 musstewissen, schoolseasy & Co – ausgewählte YouTube-Videos unter der Lupe

Die Erklärvideos, die hier analysiert werden, befassen sich mit der satzinternen Großschreibung; Video 1 bezieht sich auf die sogenannte Substantivgroßschreibung, die Videos 2, 3 und 4 thematisieren darüber hinaus Substantivierungen

(z. B. *Frohes Neues, das Lesen, das Lernen, nichts Neues*) und greifen damit ein Phänomen auf, das für viele Schüler und Schülerinnen ein erhebliches Lernproblem darstellt (vgl. Betzel i. d. Bd.).

Vor dem Eintritt in die Videoanalysen soll hier ein kurzer Abriss zur satzinternen Großschreibung gegeben werden, der ausschnitthaft bleiben kann, weil mit dem Beitrag von Betzel (i. d. Bd.) eine ausführliche Gegenstandsbestimmung vorliegt. Darin argumentiert der Autor auch, dass die Lernprobleme nur zum Teil an der vermeintlichen orthographischen Komplexität liegen, sondern oft daran, dass die Großschreibung in der Schule nicht immer sachangemessen vermittelt wird. Ein Kind, das einmal gelernt hat, dass es Wörter großschreiben soll, die Dinge bezeichnen, die man sehen und anfassen kann, kommt schon bei Abstrakta wie *Freiheit, Begriff* oder *Ehrlichkeit*, spätestens aber bei Substantivierungen (*das Lernen, das Weh und Ach*) in Bedrängnis.

Wie Betzel (i. d. Bd.) und viele vor ihm gezeigt haben, hängt die Großschreibung nicht an der Wortart Substantiv, sondern an der Stellung eines Wortes im Satz. Konkret: Großgeschrieben werden Kerne von Nominalgruppen. Eine Nominalgruppe ist prototypisch mit einem Artikel oder einem Artikelwort eingeleitet und schließt mit dem nominalen Kern; zwischen dem Artikelwort und dem Kern können adjektivische Attribute stehen (*der dunkle Wald, das rosa Kaninchen, sein leises Weh und Ach, das eifrige Lesen, die glatte Eins, die kleine Freiheit*). Dabei ist die Fähigkeit, im gegebenen Kontext ein Attribut nehmen zu können, ausschlaggebend für die Großschreibung. Schaut man in dieser Weise auf die Schreibung, ist der Begriff der Substantivierung verzichtbar: Denn davon muss nur sprechen, wer sich vorher darauf festgelegt hat, dass eigentlich ausschließlich Substantive großgeschrieben werden. Eine Erklärung der Großschreibung, die sich von Beginn an auf die Attributsfähigkeit bezieht, muss nicht auf Substantivierung zurückgreifen.

Wichtig ist daher die Unterscheidung zwischen einem lexikalischen Konzept (Grundannahme: Substantive werden großgeschrieben; weiterführend: substantivierte Wörter werden großgeschrieben) und dem syntaktischen Konzept der satzinternen Großschreibung (Kerne von Nominalgruppen werden großgeschrieben). In der Schule und, wie sich zeigen wird, in den Lernvideos ist das lexikalische Konzept führend.

Beim lexikalischen Konzept wird die Identifizierung von Substantiven nicht selten an die Bedeutung von Wörtern gebunden (was man sehen und anfassen kann), das führt immer wieder zu Schwierigkeiten bei den Abstrakta und den Substantivierungen. Bisweilen wird die Identifizierung von Substantiven mit der Artikelprobe angereichert (Wörter, vor die man *der, die* oder *das* setzen kann). Wird diese Probe aber an isolierten Wörtern und nicht im Kontext durchgeführt, besteht die Gefahr der Fehldeutung: Im Beispiel *Lernen macht Spaß* kann *Lernen* mit der Artikelprobe als Großschreibungsausdruck identifiziert werden (*Das Lernen macht Spaß*), *Spaß* aber nicht (**Das Lernen macht den Spaß*). Umgekehrt kann die Durchführung der Artikelprobe an aus dem Kon-

text gelösten Einzelwörtern dazu führen, dass *lernen* auch in Sätzen wie *Mara will lernen* als großzuschreibender Ausdruck wahrgenommen wird; denn *lernen* kann in Isolation mit Artikel stehen (*das Lernen*).

Die Großschreibung digital erklärt?

Alle untersuchten Videos folgen dem lexikalischen Ansatz, bauen also auf der Annahme auf, dass die satzinterne Großschreibung davon abhängt, ob ein Wort ein Substantiv ist oder nicht. In Video 1 steht auf dieser Grundlage die Identifizierung von Substantiven (dort Nomen genannt) im Zentrum. Es werden insgesamt fünf „Signale“ (Artikel, versteckter Artikel, Zahlwort, besitzanzeigendes Fürwort, Adjektivattribut) verfügbar gemacht, beginnend mit der Artikelfähigkeit:

Beispiel 1: Video 1 (Frau Sonnig), Ausschnitt 1:⁴

Adam: *Aber woran erkenne ich denn ein Nomen, wenn ich mir nicht sicher bin?*

Sprecherin: *Will Adam wissen. Ein Nomen zu erkennen, ist nicht schwer. Wenn man sich nicht sicher ist, kann man es an fünf Signalen erkennen. Das erste Signal ist der Artikel, also der Begleiter. Es heißt ja der Vogel (#00:01:02-2#)*

Eva: die Schule,

Adam: das Glück.

Sprecherin: *Der, die, das sind die drei bestimmten Artikel, an denen man ein Nomen erkennen kann. Natürlich gehören auch alle veränderten, also gebeugten, Artikel dazu. Wenn man ausprobert, ob zu dem Wort ein Artikel gehört, kann man erkennen, ob es ein Nomen ist und großgeschrieben werden muss. (#00:01:29-0#)*

Flankiert wird die Artikelprobe mit einem semantischen Kriterium: Nomen, so im Video, bezeichneten Lebewesen, Dinge oder Begriffe (Abb. 2).

4 Die präsentierten Ausschnitte aus den Videos wurden mit dem Programm F4 im Wortlaut transkribiert. Unterstreichungen kennzeichnen besonders akzentuierte Wörter. Die Sprecheräußerungen sind standardmäßig kursiv gesetzt; sprachliche Ausdrücke, die in den Äußerungen metasprachlich gebraucht werden, erscheinen hingegen recte. Siglen der Form #00:01:02-2# geben am Ende einzelner Segmente einen Zeitstempel im Format Stunde:Minute:Sekunde-Zehntelsekunde, anhand dessen sich die betreffende Stelle im Video auffinden lässt.



Abb. 2: Artikelprobe unabhängig vom Satzkontext

Quelle: Standbild aus dem Video von Frau Sonnig: „Richtig schreiben: Nomen erkennen“, <https://youtu.be/xoPaNelii-0> (04.01.2018), 00:01:05-0, abgerufen am 20.04.2021

Bei der Artikelfähigkeit wird deutlich, dass eine isolierte, nicht kontextgebundene Prüfung intendiert ist, was im gezeigten Beispielfall zu ungrammatischen Strukturen führt (Abb. 3).



Abb. 3: Ungrammatische Struktur: „Beim Sport habe ich *der* Spaß.“

Quelle: Standbild aus dem Video von Frau Sonnig: „Richtig schreiben: Nomen erkennen“, <https://youtu.be/xoPaNelii-0> (04.01.2018), 00:02:46-0, abgerufen am 20.04.2021

Auch Video 2 auf dem YouTube-Kanal *musstewissen Deutsch* arbeitet mit Signalwörtern (Artikel, Präposition-Artikel-Verschmelzungen, Pronomen, Mengenangaben, Attribute), die ähnlich wie in Video 1 checklistenartig abgearbeitet

werden. Im Gegensatz zu Video 1 führt Video 2 aber nicht grundständig in den Gegenstand ein (Was ist ein Substantiv?), sondern setzt an einem konkreten Problem an (*Frohes Neues/neues*) und entfaltet von dort aus das Thema Substantivierung. Das Verfügen über den Begriff des Substantivs wird vorausgesetzt. Die Signalwortproben erfolgen zunächst isoliert, werden dann aber an Kontexte gebunden. Die Relation zwischen dem Signalwort und seiner Kontextualisierung bleibt jedoch weitgehend unerschlossen:

Beispiel 2: *Video 2 (musstewissen Deutsch), Ausschnitt 1:*

Auch Mengenangaben wie viel Neues oder alles Neue sind Signalwörter für die Großschreibung des Folgewortes. (#00:02:03-6#)

Genauso ein weiteres Adjektiv, das das substantivierte Wort näher beschreibt. Das passiert uns jedes Jahr Ende Dezember: Frohes Neues schreibt man groß, weil frohes ein Attribut ist, also ein Adjektiv, das Neues genauer beschreibt. (#00:02:19-4#)

Lasst euch nicht von jedem Artikel, Attribut oder jeder Präposition verleiten, alles großzuschreiben. Das gilt nur, wenn dahinter kein weiteres Substantiv steht. (#00:02:33-5#)

In Frohes neues Jahr! schreibt ihr neues klein, weil das Substantiv Jahr dahintersteht, ist neues hier nur ein Attribut und bleibt klein. (#00:02:45-2#)

Auch in Video 3, ebenfalls vom Kanal *musstewissen Deutsch*, wird die Substantivierung ausgehend von einem Problemfall thematisiert, bei dem das Verb *lesen* wie ein Substantiv gebraucht wird:

Beispiel 3: *Video 3 (musstewissen Deutsch), Ausschnitt 1:*

Bei der Substantivierung werden Wörter, die eigentlich keine Substantive sind, zu Substantiven gemacht; sie werden umgeformt; substantiviert. Das funktioniert zum Beispiel mit Verben. Verben sind Tuwörter. Also Wörter, bei denen was getan wird. Und lesen ist so ein Verb. Im Satz Das Lesen machte ihr großen Spaß ist das Verb auf einmal ein Substantiv. (#00:01:20-1#)

Die Erklärung zeigt das Vorliegen des lexikalischen Konzepts, verbunden mit einer semantischen Wortartenbestimmung (*Verben sind Tuwörter*). Die Substantivierung wird demgegenüber unter Zuhilfenahme eines Formkriteriums erklärt (*umgeformt*). Die Relation zwischen der Semantik von *lesen*, die sich ja in der substantivierten Form nicht ändert, und dem Formkriterium, das schwer erkennbar ist, weil das Wort selbst an der Oberfläche unverändert bleibt, wird nicht aufgeklärt. Im selben Video wird auch die sogenannte Substantivierung von Adjektiven erläutert, die in sich verwickelt ist: Das Video schwankt hier zwischen lexikalischen und syntaktischen Erklärungen, die aber scheitern, weil der Begriff des Substantivs unterbestimmt bleibt:

Beispiel 4: Video 3 (musstewissen Deutsch), Ausschnitt 2:

Steht vor dem Adjektiv ein Artikel, wird es zum Substantiv und somit großgeschrieben. [wird zusätzlich eingblendet] (#00:03:42-4#)

Sag ich doch! (#00:03:43-6#)

Aber Achtung: Nur wenn sich der Artikel auf das Adjektiv bezieht. (#00:03:48-2#)

Häh? (#00:03:49-4#)

Ich zeig' euch mal den Unterschied. Wenn ich sage Das schöne Haus hat einen Garten bezieht sich der Artikel auf das Substantiv Haus. Schön ist hier ein Adjektiv und wird deshalb kleingeschrieben. Wenn ich aber sage Das Schöne an dem Haus ist der Garten, bezieht sich der Artikel auf das Adjektiv. Es wird also substantiviert. Das Schöne schreiben wir groß. (#00:04:12-1#)

Achtung: Es steht nicht immer ein Artikel dabei, wenn ein Adjektiv substantiviert wird. Es reicht, wenn Adjektive im Satz als Substantive gebraucht werden: Weißes und Graues lassen sich gut kombinieren. (#00:04:24-6#)

Ohne eine Definition des Substantivs sind diese Erklärungen kaum nachvollziehbar: Der Artikel soll ein Adjektiv zum Substantiv machen, aber nur, wenn er sich auf das Adjektiv bezieht; und wenn vor dem Adjektiv kein Artikel steht, soll dennoch eine Substantivierung vorliegen, wenn das Adjektiv als Substantiv gebraucht wird.

Im Video mit den viertmeisten Aufrufen aus dem Kanal schoolseasy wird zunächst eine Unterscheidung zwischen substantivierten Wörtern und „echten“ Substantiven getroffen. Das Prüfkriterium für die „Echtheit“ von Substantiven ist *etwas, das ein Gegenstand oder Mensch ist und das man anfassen kann*; in dieser Logik ist es dann nur folgerichtig, dass substantivierte Verben wie (*das*) Lernen im Satzkontext nicht als „echte“ Substantive gelten; damit wird jedoch zugleich der Begriff der Substantivierung inhaltsleer; sie wird durch ein oberflächennahes Kriterium (*und einen Artikel bekommt es auch noch*) motiviert.

Beispiel 5: Video 4 (schoolseasy), Ausschnitt 1:

Wer ein Verb oder eine andere Wortart in ein Substantiv umwandelt, der substantiviert diese Wortart. (#00:01:21-8#)

Das heißt, aus einem Verb wird ein substantiviertes Verb, aber kein echtes Substantiv. Groß schreibt man es trotzdem und einen Artikel bekommt es auch noch. (#00:01:31-0#)

Es sieht also aus wie ein waschechtes Hauptwort – wie man das in der Schule so schön lernt –, aber es ist keins. Denn das Lernen ist weder ein Gegenstand noch ein Mensch. Man kann es also nicht anfassen. (#00:01:42-3#)

Darum sollte man auch nicht sagen, dass das Lernen ein Substantiv ist. Stimmt nämlich nicht. (#00:01:48-5#)

Es folgt eine Auflistung von Wortbildungsmustern, die Verben zu Substantiven machen (*Lauferei, Geheil, Berührung*), die aber ganz andere Strukturen aufweisen und mit dem Begriff der Substantivierung gar nicht erfasst werden können.

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass die vier am häufigsten angeklickten YouTube-Videos Zugänge zum Gegenstand bereitstellen, die die Gewinnung von Erkenntnissen eher verhindern als ermöglichen. Mit dem lexikalischen Konzept sowie durch die Fixierung auf einfache Merksätze und sprachliche „Signale“, die checklistenartig abgearbeitet werden, spiegeln die Videos aber zugleich das wider, was auch in Lehrwerken und im Unterricht gängige Praxis ist. In ihrer charakteristischen Reduktion erscheinen die in den Videos dargebotenen ‚Rezepte‘ zur Lösung des Problems der satzinternen Großschreibung also nur wegen der attraktiven Präsentationen als deutlich weniger kompliziert und einfacher konsumierbar als die im Unterricht angebotenen Lernlässe.

Zur Analyse der Verwendung adäquater fachlicher Bezeichnungen von grammatischen Begriffen nehme ich exemplarisch den Begriff des Substantivs in den Blick: In Video 1 kommt der Terminus Substantiv nicht vor; Substantive heißen dort (schulnah) Nomen; definiert werden sie semantisch. Auch in Video 4, das den Terminus Substantiv verwendet, wird explizit auf das semantische Kriterium abgestellt; zusätzlich werden weitere grammatische Erkennungsmerkmale eingeführt (z. B. Artikel, Zahlwort); nirgends wird klar, wie sich Semantik und Grammatik zueinander verhalten. In den Videos 2 und 3 bleibt der Substantivbegriff ohne Definition.

Die semantische Definition wird spätestens dann problematisch, wenn von Substantivierungen die Rede ist. Bezeichnen substantivierte Verben nun keine Tätigkeiten mehr, sondern Menschen oder Gegenstände, weil aus ihnen Substantive gemacht wurden? In Video 4 wird dieser Widerspruch erkannt und neutralisiert, indem das substantivierte Verb nicht als „echtes Substantiv“ gilt.

Eine weitere terminologische Auffälligkeit ist die Tendenz zur Erläuterung von lateinischen Wortartenbezeichnungen aus der traditionellen Grammatik über alternative, deutsche Bezeichnungen. So wird das Nomen in Video 1 auf der Basis des Begriffs ‚Namenwort‘ hergeleitet (*Wörter, die Lebewesen, Dinge, Begriffe benennen*), in Video 3 heißen Substantive bisweilen *Gegenstandswörter*, Pronomen *Fürwörter*, Präpositionen *Vorwörter* und *Verhältnswörter*, und in den Videos 3 und 4 werden Verben als *Tuwörter* vorgestellt. In Video 4 heißen Affixe (Wortbausteine) *Vor- und Nachsilben* etc.

Bei der Verwendung der Fachtermini haben wir es nun ebenso wenig wie bei der Aufbereitung des Gegenstandes mit spezifischen Praktiken von Erklärvideos zu tun, die sich in der Schule nicht wiederfinden ließen. Das Gegenteil ist der Fall. Die Videos schöpfen explizit aus der schulischen Tradition (Video 4: *Es sieht also aus wie ein waschechtes Hauptwort – wie man das in der Schule so schön lernt –, aber es ist keins, #00:01:31-0#*).

Wie werden nun das Fach selbst und der Gegenstand behandelt? Welche Bedeutsamkeit kommt beidem zu? Hier sind vor allem Video 2 und 3 auffällig; ähnlich wie es Bersch u. a. (2020) für Mathematikvideos festgestellt haben, wird das Fach Deutsch bzw. der Gegenstandsbereich Substantivierung abgewertet: Substantivierung, im Video 2 plakatiert als *SubstantiWAS?*, wird vorgeführt als ein schriftsystematisches Mysterium (Abb. 4).



Abb. 4: Substantivierung als schriftsystematisches Mysterium

Quelle: Standbild (Ausschnitt unter Auslassung einer Personenabbildung) aus dem Video von musstewissen Deutsch: „Das große Eszett ist da! I Groß- und Kleinschreibung Regeln“, <https://youtu.be/aOKXyLaNjSw> (29.08.2017), 00:01:12-0, abgerufen am 20.04.2021

Auch in Video 3 bringt sich die Sprecherin ironisch in Distanz zu den fachlichen Gegenständen *In meiner Freizeit wird gelegentlich substantiviert* (#00:00:33-8#, ironisch gesprochen).

In den Nutzer-Kommentaren zu den Videos 2 und 3 sind dann auch nicht wenige Äußerungen zu finden, die ihrerseits Distanz zum Gegenstand markieren:

- *zeig mir deine sprache und ich zeige dir die wo dich führen. alles absichtlich erschwert, damit die ungebildeten es schwer haben und unten bleiben.*
- *wer hat sich so einen bullshit ausgedacht :c*
- Nutzer 1: *Der Engländer schreibt Satzanfänge und Eigennamen groß. Können wir das nicht auch machen?*
Nutzer 2: *Nee deutschland muss alles kompliziert machen..*
- 😊 *alteeeeeeeeer wieso kann man nicht einfach alles am Anfang groß und den Rest klein schreiben welcher Freak hat uns das Leben so erschwert und warum*

In der Markierung der Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes unterscheiden sich Erklärvideos von Lehrwerken und vom Unterricht, in denen keine in dieser Weise offenen Abwertungen des Faches oder des Gegenstandes erfolgen. Es ist

nicht auszuschließen, dass die begeisterten Reaktionen der Nutzerinnen und Nutzer auf solche Videos nicht auch deren Bedürfnis reflektieren, die Bildungserfordernisse, wie sie die Schule an sie richtet, zurückzuweisen.

Insenzierungspraktiken – Lehrerrollen, Schülerrollen, Unterricht

Während sich die Frage der fachlichen Aufbereitung des Gegenstandes medienunabhängig in allen Lehrformaten auf ähnliche Weise stellt, gilt dies nicht für die Modellierung der Lehr- und Lernverläufe. Präsenzunterricht ist interaktiv: Lehrkräfte und Schüler und Schülerinnen befinden sich im Austausch miteinander. Das ist anders bei Erklärvideos, wo Schüler und Schülerinnen nicht Kommunikationspartner und -partnerinnen sind, sondern Adressaten und Adressatinnen. Mithin müssen die Verfasser und Verfasserinnen solcher Videos die Lernprobleme oder potenzielle Fragen der (anonym bleibenden) Schüler und Schülerinnen vorwegnehmen und auch die Lehrerrolle der medial bedingten Einwegkommunikation anpassen. Dabei gehen die vier untersuchten Videos unterschiedlich vor:

In Video 2 und 3 (beide von musstewissen Deutsch) haben wir es mit einer auf den ersten Blick klassisch zu nennenden Lehrerrolle zu tun: Die Sprecherin ist durchgängig im Bild und präsentiert verschiedene Fälle der Substantivierung. Nun bringt sie aber nicht einfach Wissen ein, sondern inszeniert ihre Präsentation quasialogisch als Form des Problemlösens. Dafür begibt sie sich zunächst in die Rolle der Nichtwissenden. Statt ihre Erklärsequenzen also etwa mit *Du fragst dich wahrscheinlich, warum ...* zu eröffnen, macht sie z. B. mit *Häh?* und der dazu passenden Mimik auf ein bestehendes Problem aufmerksam, das sie anschließend löst. Der Wechsel zwischen der Imitation des Nichtwissens bzw. Nichtverstehens und der sich daran anschließenden Aufklärung wird teilweise auch mit wechselnden Kameraeinstellungen ins Bild gesetzt.

In Video 1 von Frau Sonnig gibt es kaum noch Anlehnungen an das traditionelle Lehrer-/Schülerbild: Die Wissensbestände werden von drei Stimmen eingespielt: Eine unsichtbar bleibende Sprecherin übernimmt moderierende und teilweise erklärende Funktion, zwei Zeichentrickkinder im Vordergrund (Adam und Eva) schlüpfen teils in die Rolle der Fragenden, teils in die Rolle der Antwortgebenden. Einige der eingebrachten Sprachbeispiele werden zusätzlich im Sprechblasenformat einem der beiden Kinder zugeordnet. Wenn Regeln notiert werden, kommt eine schreibende Hand ins Bild, deren Besitzer sich nicht zu erkennen gibt. Video 1 ist mithin ein Beispiel für das Fusionieren von Lehr-Lernrollen; das Wissen über die Großschreibung entsteht in einem mehrstimmigen Konzert mit wechselnden Rollenzuweisungen. Die klassische Zweiteilung von Lehren und Lernen ist aufgehoben.

Noch einmal anders geht Video 4 der Plattform schoolseasy vor: Die Lehrkraft bleibt durchgängig ausgeblendet; auf dem Bildschirm erscheinen animierte Textbeispiele und erklärende Begriffe, die von einer Stimme aus dem Off eingebracht und kontextualisiert werden. Symptomatisch für Video 4 ist die Einleitungssequenz von schoolseasy: Dort wird im Cartoon-Stil zunächst eine klassi-

sche Schulsituation nachgestellt, ein Lehrer steht mit Zeigestab an der Tafel, zwei Schüler sitzen ermattet und zunehmend gelangweilt auf der Schulbank. Mit einem Schlag verschwindet der Lehrer mitsamt Tafel, er wird ganz bildlich vom Logo des Portals schoolseasy aus dem Bild gefegt – die Schüler richten sich auf und lächeln. Dann erst beginnt die Erklärsequenz – die Sprecherin, die die Rolle der Lehrkraft übernimmt, bleibt weiter ohne körperliche Präsenz; ihre Lehr-/Lerninszenierung ist aber, auch bereits im Einleitungsteil des Videos, geprägt durch einen stetigen Wechsel von Fragen und Antworten; die Fragen sind solche, die auch die Schüler und Schülerinnen hätten stellen können; die Lehrkraft handelt also ähnlich wie in Video 2 zugleich stellvertretend für die Schüler und Schülerinnen. Teilweise werden hier – auch mit stimmlichen Varianten gestützt – ganze Gesprächssequenzen inszeniert:

Beispiel 6: *Video 4 (schoolseasy), Ausschnitt 2:*

Sprecherin [neutral gesprochen]: *Im Deutschen [...] werden einige Wortarten großgeschrieben. Dazu gehören unter anderem die Substantive. Also all die Wörter, denen man einen Artikel voranstellen kann: das Haus; die Lehrerin; der Hamster.*

Schüler 1 [verunsichert, langsam gesprochen]: *Aber was ist denn mit [Kunstpause] das Lernen?*

Schüler 2 [selbstbewusst]: *Lernen schreibt man klein. Das ist doch ein Verb.*

Sprecherin [verzögernd]: *Hm [überlegend], naja [Kunstpause] nicht immer. (#00:00:27-1#)*

Die beschriebenen Kommunikationsformate sind, wie eingangs skizziert, bedingt durch das konstitutive Fehlen eines interaktiven Austauschs. Mit den verschiedenen Lösungsstrategien sind nun aber zugleich bestimmte Vorstellungen über Schüler und Schülerinnen, über Lehrkräfte und über den Unterricht verknüpft:

- In Video 4 werden verschiedene Schülertypen eingebracht, der Fragende, der Zögernde, der Selbstsichere etc. Die inszenierten Wortäußerungen bleiben sprachlich im Rahmen des schulisch üblichen Handelns von Schülerinnen und Schülern. Die simulierten Schüleräußerungen sind so gebaut, wie sie auch im Unterricht vorkommen könnten. Die Lehrkraft ist Auf- und Erklärende, tritt aber als Person hinter ihren Gegenstand zurück. Damit kann auch die Bilddarstellung sukzessive aufgebaut werden: Am Ende des Videos wird eine darstellende Gesamtübersicht über die erarbeiteten Sequenzen gegeben. Im Präsenzunterricht würde vermutlich von einem gegenstandszentrierten Unterricht gesprochen werden.
- In den Videos 2 und 3 werden die Lernenden nicht als Schülerinnen und Schüler, sondern als spontan Alltagshandelnde in Szene gesetzt (*Häh?*). Die Lehrkraft ist auch hier Auf- und Erklärende; und sie setzt sich als Person zentral. In vielen Passagen ist nur sie sichtbar. Die Sprachbeispiele werden

teilweise eingeblendet und animiert, dann aber wieder zum Verschwinden gebracht. Eine Gesamtübersicht, in der die erarbeiteten Teilschritte am Ende noch einmal sichtbar würden, fehlt. Im Präsenzunterricht würde vermutlich von einem lehrerzentrierten Unterricht gesprochen werden.

- Die Fusion von Lehrer- und Lernerrollen in Video 1 schließlich wäre im Präsenzunterricht wohl am ehesten mit einer freien Lernsituation oder einer Gruppenarbeit vergleichbar; vielleicht würde von einem schülerzentrierten Unterricht die Rede sein.

Schaut man sich die Likes der vier Videos an, scheinen Schülerinnen und Schüler das lehrerzentrierte Erklärvideoformat, in der sie als Alltagshandelnde auftreten und die Lehrperson als präzise und erklärende Autorität, vor allen anderen zu präferieren: Die Videos 2 und 3 haben nicht nur absolut, sondern auch in Relation zu den Aufrufen die meisten Likes. Und in vielen Kommentaren zeichnet sich folgerichtig eine eher personalisierte als gegenstandsorientierte Rezeption ab:

- *Sie hat in den 5 min besser erklärt als mein Lehrer in 2 Monaten*
- *Die Lisa sollte Lehrerin sein. Da würde ich auch noch mal gerne in die Schule gehen.*
- *Ich wünsche mir auch eine Lehrerin wie sie 😊😊😊😊😊😊*
- *Die beste Lehrerin.*
- *Richtig gut erklärt!!! Endlich habe ich das auch gecheckt. Besser erklärt als mein Lehrerin*
- *Frauen wie Lisa müssten Deutsch-Lehrerinnen werden! Unfassbar, wie gut der Content und die Erklärungen hier auf dem Kanal sind. Die Deutschlehrer/-innen müssten einpacken, wenn sie gegen Lisa antreten müssten.*

Am wenigsten scheinen die Nutzerinnen und Nutzer mit dem gegenstandsorientierten Format (Video 4) anfangen zu können. Hier sind nicht nur die Klickzahlen sehr viel kleiner als bei den anderen Formaten, es gibt auch weniger Likes. Die Kommentare zeigen im Gegensatz zu den Kommentaren zum lehrerzentrierten Format aber, ebenfalls folgerichtig, viel häufiger eine gegenstands- statt eine personenorientierte Rezeption:

- *Vielen Dank ich habe es jetzt verstanden °_°*
- *ich schreibe morgen ein Diktat über Nominalisierte Verben und das Video hat mir sehr geholfen*
- *Eine Frage, ich wäre sehr dankbar, wenn sie beantwortet wird: Kann ich eigentlich „zum Mittagessen“ bestimmen? Also: n.; Sg.; Dat.? Oder kann man nur sagen es ist substantiviertes Verb? Ich wäre so dankbar wenn mir das jemand beantworten könnte ... Danke!*
- *Ich bin 12 Jahre und gehe in die 6 Klasse und ich schreibe morgen eine Deutsch Arbeit und weiß einfach nicht was Nominalisierung ist. Trotzdem Video weis ich nicht was das ist. Bitte helfen Sie mir so schnell wie möglich.*

Fazit

Erklärvideos scheinen in mehrfacher Hinsicht eine Abwendung von der Schule zu sein: Es handelt sich um Freizeitangebote, in denen ohne (Zeit-)Druck gelernt werden kann und in denen die Schule und ihre Gegenstände nicht so ernst genommen werden (müssen), teilweise werden die Bedeutung und Bedeutsamkeit von Lerninhalten (Videos 2, 3) oder der Schule als Institution (Video 4) auch explizit abgewertet. Diese Abwertungen schließen nahtlos an Filme wie „Fack ju Göhte“ an, deren großer Erfolg auf das Spannungsverhältnis von Schülern und Schülerinnen zur Schule und zum schulischen Lernen zurückzuführen ist, das auch in den Erklärvideos sichtbar wird. Die Nutzerinnen und Nutzer der Erklärvideos belohnen in ihren Kommentaren diesen Entwurf von Antibildung – bei gleichzeitiger Bildungserwartung: Denn sie versprechen sich von den Videos ja zugleich einen Lernerfolg, den die Schule ihnen bislang versagt hat.

Dass sich, wie ich exemplarisch zu zeigen versucht habe, die inhaltliche Aufbereitung der Gegenstände, mindestens im Bereich der satzinternen Großschreibung, von der Art, wie sie in der Schule bearbeitet werden, praktisch in nichts unterscheidet, bleibt dabei unbemerkt; und dass die Schülerinnen und Schüler keine Beteiligungsmöglichkeiten haben, dass es keine Möglichkeit des eigenständigen Ausprobierens oder des begleiteten Einübens gibt, scheint nicht ins Gewicht zu fallen.

Gleichwohl werden nicht alle Videos in derselben Weise und mit der gleichen Begeisterung genutzt: Die höchsten Klickzahlen und die meisten Likes hatten bei den analysierten Videos diejenigen, in denen die Schülerinnen und Schüler als Alltagshandelnde ins Spiel kommen, die sich gründlich dumm stellen dürfen, und in denen die Lehrkraft als erklärende Person auftritt, die die Sorgen und Nöte und auch die Rotzigkeit von Schülerinnen und Schülern versteht und nachempfindet und ihnen zugleich suggeriert, das alles sei in Wahrheit einfach und rasch lernbar.

Knapp skizziert ergibt sich aus der Sichtung der vier Erklärvideos der folgende Befund: Die Darstellung des Gegenstandes ist problematisch bis falsch; im Ton sind die Erläuterungen oft – scheinbar schülerfreundlich – anbiedernd und unfachlich; die Lernenden werden nicht am Problemlöseprozess beteiligt, sondern als Konsumentinnen und Konsumenten vermeintlicher Sprachwahrheiten behandelt. Bezogen auf die Aufgaben der Schule sind die hier untersuchten Erklärvideos zu sprachlichen Sachverhalten also sehr kritisch zu sehen.

Die durchgeführten Analysen stehen in diesem Beitrag exemplarisch für eine Forschung, die in der nächsten Zeit intensiviert werden muss. Dieses Forschungsfeld ist umso drängender zu beschreiten, als die Bedeutung von Erklärvideos, nicht nur pandemiebedingt, als außerschulische, digitale Lernangebote in Zukunft wachsen dürfte. In diesem Zusammenhang wird es auch darum gehen müssen, die Rolle und die Relation von schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten für Bildungsprozesse zu rekonstruieren.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurden zwei Aspekte der Digitalisierung in den Blick genommen: neue Kommunikationsformen (Kap. 2) und neue Lernformen (Kap. 3). Beide stehen außerhalb der Schule, haben aber zugleich Einfluss auf Sprache und sprachliche Bildung.

Bei den neuen Kommunikationsformen stand die Frage im Vordergrund, wie sich die sprachlichen und kommunikativen Praktiken, die sich bei der Nutzung digitaler Kommunikationsanwendungen beobachten lassen, einordnen und bewerten lassen. Während in der öffentlichen Diskussion immer wieder die Sorge um einen „Sprachverfall“ anklingt, lassen sich die Besonderheiten im Umgang mit schriftsprachlichen Konventionen bei der dialogischen Kommunikation in Chats, Online-Foren und sozialen Netzwerken als Phänomene eines technologiebedingten sprachlichen Wandels und als funktionale Ausdifferenzierung des gesellschaftlichen Umgangs mit Schrift und Schriftlichkeit darstellen. Erste Untersuchungen zum Verhältnis zwischen Schreibkompetenzen und internetbasierter Kommunikation weisen in Richtung einer Ausdifferenzierung und funktionalen Variation sprachlicher Ressourcen. Analysen zur Nutzung des Interpunktionsinventars (Kap. 2.2) konnten zugleich zeigen, dass die Zeichensetzung in digitaler Kommunikation nicht einfach regellos oder regelwidrig ist, sondern funktional neu interpretiert wird. Das Spannungsverhältnis zwischen der geschriebenen Standardsprache und der Sprachverwendung beim *interaktionsorientierten Schreiben*, das sich durch solche Formen der Re-Pragmatisierung ergibt, ist jedoch bislang nicht hinreichend beschrieben. Voraussagen über die weitere Sprachentwicklung, auch in Bezug auf die Schule, lassen sich daraus noch nicht ableiten. Ich sehe hier eines der zentralen Forschungsdesiderate.

In Bezug auf die neuen Lernformen wie Erklärvideos, die hier exemplarisch analysiert worden sind, gibt es ebenfalls mehr Fragen als Antworten. Zentral scheint mir zu sein zu untersuchen, in welchem Verhältnis die Schule und die digitalen „Partisanen“ (vgl. Kommer 2020) zueinander stehen und wie diese produktiv ins Verhältnis gebracht werden könnten. Kommer (ebd.: 13) schreibt dazu:

Eines [...] wird sicherlich nicht funktionieren: die Augen vor diesen Entwicklungen zu verschließen und zu hoffen, dass die Schülerinnen und Schüler nach dieser „kurzen Modewelle“ wieder zum (scheinbar) linearen Text und der ausschließlich sprachorientierten Darstellung zurückfinden.

Das gilt umso mehr, als Plattformen wie YouTube kein singuläres oder kurzlebiges Phänomen sind. Im „Mitmach-Web“ werden in der Zukunft weitere Plattformen das Licht der Welt erblicken, in denen jeder und jede auf einfache Weise Inhalte, auch zu schulischen Lerngegenständen, für andere niedrigschwellig und ohne Qualitätsprüfung zur Verfügung stellen kann. Aus der Verfügbarkeit von Erklärvideos, die unter fachlicher Perspektive fragwürdige Modellierungen zu Unterrichtsgegenständen entwerfen, eine generelle Medien- bzw. Internet-

schelte abzuleiten, ist jedoch nicht zielführend. Denn das Internet und die digitale Durchdringung des Alltags sind Rahmenbedingungen, die sich nicht wegkritisieren lassen und – das darf nicht vergessen werden – für die Wissensgesellschaft und das Bildungssystem auch viele positive Effekte bringen, die für diejenigen am größten sind, die gelernt haben, sicher zwischen Spreu und Weizen zu unterscheiden.

Eine der wichtigsten Herausforderungen der Zukunft ist damit umrissen: Die Schule hat immer weniger die Aufgabe, Wissen zu liefern, das für die Schülerinnen und Schüler ansonsten nicht erreichbar ist. Viel wichtiger ist es, zusammen mit den Lernenden Kriterien zu entwickeln, wie sie aus der Überfülle von Angeboten eine für sie lohnenswerte Auswahl treffen. Das kann u. a. dadurch geschehen, dass Genres wie die Erklärvideos sowie die Funktionsweise von Plattformen wie YouTube unterrichtlich aufgegriffen werden und mit den Schülerinnen und Schülern ein kritisches Bewusstsein für den Umgang mit solchen Ressourcen erarbeitet wird (vgl. Normann 2020, von Brand 2020). Um diesen Weg beschreiten zu können, sind neben einer zügigen Ausstattung von Schulen mit einer stabilen Internetverbindung und mit digitalen Endgeräten für alle Schülerinnen und Schüler mindestens mittelfristig auch forschungsgestützte Anpassungen von Curricula und von Konzepten für die Lehrerbildung erforderlich.

Literatur

- Androutsopoulos, Jannis (2018): Digitale Interpunktion: Stilistische Ressourcen und soziolinguistischer Wandel in der informellen digitalen Schriftlichkeit von Jugendlichen. In: Arne Ziegler (Hg.): *Jugendsprachen/ Youth Languages. Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Current Perspectives of International Research*. Berlin u. a., S. 721–748.
- Beißwenger, Michael (2018): WhatsApp, Facebook, Instagram & Co.: Schriftliche Kommunikation im Netz als Thema in der Sekundarstufe. In: Steffen Gailberger, Frauke Wietzke (Hg.): *Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen*. Weinheim, S. 91–124.
- Beißwenger, Michael (2020): Internetbasierte Kommunikation als Textformen-basierte Interaktion: ein neuer Vorschlag zu einem alten Problem. In: Henning Lobin, Konstanze Marx, Axel Schmidt (Hg.): *Deutsch in sozialen Medien: interaktiv, multimodal, vielfältig. Jahrbuch 2019 des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache*. Berlin, Boston, S. 291–318.
- Beißwenger, Michael/Pappert, Steffen (2019): *Handeln mit Emojis. Grundriss einer Linguistik kleiner Bildzeichen in der WhatsApp-Kommunikation*. Duisburg.
- Bersch, Sabrina/Merkel, Andreas/Oldenburger, Reinhard/Weckerle, Martin (2020): Erklärvideos: Chancen und Risiken. Zwischen fachlicher Korrektheit und didaktischen Zielen. In: *GDM-Mitteilungen* 109, S. 58–63.
- Brand, Tilman von (2020): Youtube. In: *Praxis Deutsch* 283, S. 4–13.

- Bredel, Ursula/Hlebec, Hrvoje (2019): Die Interpunktion des Deutschen – traditionelle und neue Perspektiven. In: Der Deutschunterricht 4/2019, S. 2–12.
- Dorgeloh, Stephan/Wolf, Karsten D. (Hg.) (2020): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Weinheim, Basel.
- Dürscheid, Christa/Brommer, Sarah (2009): Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: Linguistik online 37/1. Online-Publikation: <https://doi.org/10.13092/lo.37.511>, abgerufen am 12.04.2021.
- Dürscheid, Christa/Wagner, Franc/Brommer, Sarah (2010): Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien. Mit einem Beitrag von Saskia Waibel. Berlin, New York.
- Findeisen, Stefanie/Horn, Sebastian/Seifried, Jürgen (2019): Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Online-Publikation: <https://www.medienpaed.com/article/view/691>, abgerufen am 12.04.2021.
- Huller, Eva C. (2020): Youtube und sein Suchalgorithmus. Die Ergebnisse der Suche verstehen und hinterfragen. In: Praxis Deutsch 283, S. 28–37.
- Imo, Wolfgang/Lanwer, Jens Philipp (2019): Interaktionale Linguistik. Eine Einführung. Stuttgart.
- [JIM 2016] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2016): JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online-Publikation: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2016/>, abgerufen am 12.04.2021.
- [JIM 2017] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2016): JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online-Publikation: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2017/>, abgerufen am 12.04.2021.
- [JIM 2018] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online-Publikation: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2018/>, abgerufen am 12.04.2021.
- [JIM 2019] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019): JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online-Publikation. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2019/>, abgerufen am 12.04.2021.
- [JIM 2020] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020): JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online-Publikation: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020/>, abgerufen am 12.04.2021.
- [JIMplus 2020] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020): JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise. Grafiken. Online-Publikation: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf, abgerufen am 12.04.2021.

- [KIM 2018] Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018): KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6–13-Jähriger. Online-Publikation: <http://www.mpfs.de/de/studien/kim-studie/2018/>, abgerufen am 12.04.2021.
- [KMK 2003] Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss. Online-Publikation: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mathe-Mittleren-SA.pdf, abgerufen am 12.04.2021.
- [KMK 2016] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“, i. d. F. vom 07.12.2017, Berlin. Online-Publikation: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf, abgerufen am 12.04.2021.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Hartmut Günther, Otto Ludwig (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. 1. Halbband. Berlin, New York, S. 587–604.
- Kommer, Sven (2020): Erklärvideos. In: Lernende Schule 91, S. 10–13.
- Kulgemeyer, Christoph (2018): Wie gut erklären Erklärvideos? Ein Bewertungs-Leitfaden. In: Computer + Unterricht 109, S. 8–11.
- Lobin, Henning (2014): Engelbarts Traum. Wie der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt. Frankfurt am Main.
- Lobin, Henning (2018): Digital und vernetzt. Das neue Bild der Sprache. Stuttgart.
- [MDB 2017] Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2017): Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter. Online-Publikation: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-digitale-bildung-9>, abgerufen am 12.04.2021.
- Normann, Jana (2020): Komma klar mit Youtube! Chancen und Risiken von Lernvideos. In: Praxis Deutsch 283, S. 22–27.
- RKB (2019): Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hg.): Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Essen. Online-Publikation: <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/jugend-youtube-kulturelle-bildung-horizont-2019>, abgerufen am 12.04.2021.
- Schlobinski, Peter (Hg.) (2006): Von *hdl* bis *cul8er*. Sprache und Kommunikation in den neuen Medien. Mannheim.
- Schöne, Justine/Wedler, Katharina (2020): Erklärvideos in der LehrerInnen-ausbildung: Textanalytische und produktionsorientierte Zugänge. In: Katharina Staubach (Hg.): Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretische, methodische und unterrichtspraktische Zugänge. Baltmannsweiler, S. 276–302.

- Storrer, Angelika (2014): Sprachverfall durch internetbasierte Kommunikation? Linguistische Erklärungsansätze – empirische Befunde. In: Albrecht Plewnia, Andreas Witt (Hg.): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2013. Berlin, Boston, S. 171–196.
- Storrer, Angelika (2017): Internetbasierte Kommunikation. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache. Zweiter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Tübingen, S. 247–281.
- Storrer, Angelika (2018): Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet. In: Arnulf Deppermann, Silke Reineke (Hg.): Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Berlin, Boston, S. 219–244.

Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache

1 Einleitung

An Deutschlands Schulen lernt eine vielfältige Schülerschaft. Es wird angenommen, dass ungefähr ein Drittel davon mehrsprachig aufwächst, d. h., die Kinder und Jugendlichen verwenden im Alltag mehr als eine Sprache. Da im Privatbereich Gesprächspartner/-in und Thematik oft bekannt sind, wird hier auf ein informelles, zumeist mündliches Register zurückgegriffen. In Schule und Unterricht findet dagegen in der Regel ein formelleres bildungssprachliches, häufig schriftliches Register Anwendung (vgl. Beiträge von Heller/Morek, Kleinschmidt-Schinke, Feilke, Langlotz i. d. Bd.). Die Funktion von Bildungssprache liegt vornehmlich in der Vermittlung und Aneignung von Wissen (vgl. Ahrenholz 2017a), d. h., neben der kommunikativen Funktion von Sprache kommt auch ihr abstrahierendes und kognitives Potenzial zum Tragen. Sie bildet Denkprozesse und logische Zusammenhänge ab, was sich sprachlich in komplexen Wörtern und verdichteten Satzstrukturen zeigen kann (vgl. Langlotz und Feilke i. d. Bd.). Der unzureichende Erwerb dieser komplexen Phänomene kann eine „Barriere für den Bildungserfolg“ darstellen (Feilke 2014: 35).

Kinder bringen bei der Einschulung sozialisationsbedingt mehr oder weniger gut ausgebaute alltagssprachliche mündliche Kompetenzen in ihrer Familiensprache mit. Wachsen sie von Beginn an mit zwei Familiensprachen auf, durchlaufen sie einen doppelten Erstspracherwerb (vgl. Tracy 2008: 106). Kommen sie erst ab einem Alter von ca. drei bis vier Jahren bzw. mit dem Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule verstärkt auch mit der deutschen Sprache in Kontakt, wird dies als sukzessiver Zweitspracherwerb bezeichnet (vgl. Ahrenholz 2017b: 6). Dieser unterscheidet sich vom doppelten Erstspracherwerb darin, dass der Beginn des Deutscherwerbs und eine verstärkte Kommunikation in der Landessprache später als der Erwerb der Familiensprache einsetzen. Die Folge ist, dass die Kontaktdauer mit der deutschen Sprache zum Zeitpunkt der Einschulung kürzer ist als bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache oder weitere Familiensprache vom Lebensbeginn an. In Anlehnung an den englischsprachigen Ausdruck *second language* wird beim sukzessiven Zweitspracherwerb Deutsch als L2 bezeichnet, die jeweilige Erstsprache als L1 (*first language*). Die individuell unterschiedlich fortgeschrittenen Kompetenzen in der L1 und L2 bilden die Ausgangslagen für den mit der Einschulung einsetzenden Erwerb der deutschen Schriftsprache und, damit einhergehend, des bildungssprachlichen Registers. Dabei haben Kinder, die den Gebrauch der deutschen Standardsprache in der Familie erleben und Erfahrungen mit schriftorientierten

Medien sammeln konnten (z. B. durch Gespräche über Bilderbücher), Vorteile gegenüber Kindern, denen weniger schriftbezogene Erwerbsgelegenheiten zur Verfügung stehen und/oder die zunächst vornehmlich mit informellen alltags-sprachlichen Registern (z. B. auch Dialekten) oder einer anderen Familiensprache aufwachsen. Als Ziel schulischer Sprachbildung betonen Becker-Mrotzek und Roth (2017: 30) deshalb die „systematische [...] Entwicklung einer umfassenden Sprachkompetenz“, zu der neben der jeweiligen Familiensprache die Landessprache Deutsch sowie schulisch erlernte Fremdsprachen gezählt werden. Als damit in Zusammenhang stehendes „zentrale[s] Ziel“ heben sie die „Beherrschung der deutschen Bildungssprache“ hervor, weil diese die Voraussetzung für eine Teilhabe am Unterricht, z. B. in einem Unterrichtsgespräch über „komplexe Sachverhalte“, bilde (ebd.: 31). Bildungssprache ist damit Teil der großen sprachlichen Vielfalt an Schulen, wo neben migrationsbedingten Sprachen deutschsprachige formelle und informelle Register, z. B. ein Soziolekt wie Jugendsprache oder Dialekte, den Sprachgebrauch der Schüler/-innen anreichern (vgl. ebd.: 29).

Hinsichtlich der Aufgaben von Schule treten in Bezug auf diese sprachliche Vielfalt zwei Perspektiven in den Vordergrund: einerseits die Notwendigkeit, Kompetenzen in der deutschen (Bildungs-)Sprache gezielt und systematisch auf- und auszubauen, um eine Teilhabe an Bildungsprozessen und letztlich eine den eigenen Vorstellungen entsprechende Berufswahl und Lebensführung zu ermöglichen, andererseits die Forderung nach curricularer Ausweitung (z. B. in Form von Herkunftssprachenunterricht) und einer förderlichen Berücksichtigung sowie Wertschätzung anderer Familiensprachen in Schule und Unterricht.

Den Rahmen für die beiden skizzierten Perspektiven bilden zum einen theoretische Annahmen, die mit dem mangelnden Gebrauchswert migrationsbedingter Familiensprachen in Deutschland argumentieren und daraus eine im Generationenverlauf abnehmende Bedeutung dieser Sprachen für die Sprecher/-innen ableiten; dies wird auch als Assimilationshypothese bezeichnet. Außerdem wird ein erwerbsbezogenes Konkurrenzverhältnis von L1 und L2 akzentuiert, in dem Sinne, dass die Förderung der Familiensprache die Lerngelegenheiten von Kindern für den Erwerb der Landessprache einschränke; dies wird als *Time-on-task*-Hypothese bezeichnet (vgl. dazu sowie zu möglichen Gegenargumenten im Überblick Rauch 2019: 127–130, Kempert u. a. 2016: 181–184).

Demgegenüber steht eine pädagogisch begründete mehrsprachigkeitsorientierte Position, welche sich in den letzten Jahren mit zunehmender Dynamik entwickelt und auf eine Aufwertung und Ausweitung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht abzielt (vgl. z. B. Gogolin u. a. 2020). Verwiesen wird dabei auf die soziale und persönliche Bedeutung der Familiensprachen sowie auf Normalität und Relevanz von Mehrsprachigkeit in einer vielsprachigen Welt und pluralen Schule (vgl. ebd.).

Beide Positionen sind, was ihre schulische Umsetzung angeht, immer noch unzureichend erforscht und Befunde erscheinen in ihrem Nebeneinander – wegen der Komplexität der Zusammenhänge – teils uneindeutig (vgl. im Überblick Kempert u. a. 2016).

Im vorliegenden Beitrag werden beide Perspektiven aufgegriffen: In Kapitel 2 stehen die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen und damit verbundene Beschulungsmodelle im Zentrum. In Kapitel 3 werden Merkmale des Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerbs aus linguistischer Perspektive beschrieben. Da der Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen sowohl ein zentrales Bildungsziel als auch eine Voraussetzung für schulische Lernprozesse bildet, steht die Beschreibung diesbezüglicher Forschungsergebnisse im Zentrum von Kapitel 4. In Kapitel 5 werden Situation und Forschung zur Förderung der Zweitsprache Deutsch zusammengefasst. Der Beitrag schließt in Kapitel 6 mit einem forschungsbezogenen Ausblick.

2 Migration und Mehrsprachigkeit

2.1 Migration und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Migration ist ein ubiquitäres Phänomen (nicht nur) in der europäischen Geschichte (vgl. Krüger-Potratz 2020). Sprachen sind durch Migrationsphänomene im stetigen Wandel begriffen. In einer Migrationsgesellschaft wie der deutschen sind die von zuwandernden Menschen mitgebrachten Sprachen ebenso wie Deutsch als L1-, L2- und Landessprache konstituierende Elemente gesellschaftlicher Realität und Normalität. Schulen spiegeln in der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft diese gesellschaftliche und sprachliche Realität wider. „In Europa ist Sprachenvielfalt gelebte Wirklichkeit“ (Hériard 2019: 1). Dieser Einleitungssatz der sprachpolitischen Rechtsgrundlage der Europäischen Union verweist auf eine Vielzahl an Formen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in Europa. Die deutsche Sprache fungiert beispielsweise in Belgien, Luxemburg, der Schweiz oder in einer mehrsprachigen Region wie Südtirol neben Französisch, Niederländisch, Luxemburgisch, Italienisch oder Rätomanisch als landesweite oder regionale Amtssprache. Diese Länder sind qua gesetzlicher Regelungen mehrsprachig; ergänzt wird ihre regional tradierte und historisch gewachsene (autochthone) Mehrsprachigkeit durch Dialekte sowie eine migrationsbedingte (allochthone) sprachliche Vielfalt.

Mindestens 80 % der deutschen Bevölkerung, so Stickel und Weinheimer (2012: 234), verwendeten Deutsch zu Beginn der 2010er-Jahre als Erstsprache. Daneben existieren in Deutschland viele historisch gewachsene Dialekte sowie eine Gruppe von autochthonen Minderheiten- oder Regionalsprachen, die von ca. 3,4 % der deutschen Bevölkerung gesprochen und/oder verstanden werden (vgl. ebd.: 236). Hierzu werden z. B. Dänisch, friesische und sorbische Sprachen, Niederdeutsch sowie Romanes als überregionale Sprache der in Deutschland lebenden Sinti und Roma gezählt (vgl. ebd.). Ergänzt wird diese sprachliche Vielfalt durch eine große Zahl (geschätzt 200; vgl. Mehlhorn 2020: 23) alloch-

thoner (i. S. v. *an anderer Stelle entstandene*) Sprachen (vgl. in Übersicht Stielkel/Weinheimer 2012: 238).

Für den Aufbau des Faches ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) an der Schule und an der Universität sind insbesondere die mit Migration zusammenhängenden Entwicklungen der letzten 70 Jahre von Bedeutung (vgl. im Überblick Ahrenholz u. a. 2021). Diese Migrationsprozesse resultierten in großen Teilen aus Anwerbeabkommen in den 1950er- und 1960er-Jahren (u. a. mit Spanien, dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei) und politischen Krisen dieser Zeit, wie z. B. den Auswirkungen der Diktaturen in Portugal und Griechenland (vgl. ebd.: 10). Im Sinne einer Arbeitsmigration sollte der Zuzug ausländischer Arbeitnehmer/-innen wirtschaftliche Vorteile für Deutschland und die Anwerbeländer mit sich bringen. Beabsichtigt war, dass die ausländischen Arbeitnehmer/-innen und ihre Familien nach maximal fünf Jahren wieder in die Herkunftsländer zurückkehrten, was bis zum Anwerbestopp 1973 auf 75 % der ausländischen Arbeitnehmer/-innen zutraf (vgl. ebd.: 10–11). Einhergehend mit dem Mauerfall, Glasnost, dem Zerfall Jugoslawiens und der Sowjetunion erfolgte in den 1990er-Jahren eine Zuwanderung aus östlichen Ländern: Zu Beginn der 1990er-Jahre kamen z. B. 52.000 Arbeitsmigrant/-innen aus Kroatien und Bosnien-Herzegowina (vgl. ebd.: 12). Weiterhin kamen ‚Aussiedler‘ und ‚Spätaussiedler‘, die eigene Deutschvarietäten mitbrachten (vgl. ebd.: 13).

Durch das Zuwanderungsgesetz im Jahr 2005 verbesserten sich die Möglichkeiten zur Einbürgerung und Annahme der deutschen Staatsangehörigkeit (vgl. ebd.: 14). Mit der veränderten Lebenssituation der nach dem Anwerbestopp 1973 in Deutschland bleibenden Arbeitnehmer/-innen fanden Schulsituation und Zweitspracherwerb der Kinder dieser Familien auch in der Wissenschaft zunehmend Beachtung. In den 1970er- und 1980er-Jahren wurden daher erste soziolinguistische und erwerbsbezogene Untersuchungen zu DaZ, zur Bedeutung von Herkunftssprachenunterricht (HSU) und zum gemeinsamen (Fach-) Unterricht von Kindern mit Deutsch als L1 und L2 durchgeführt (vgl. ebd.: 32–35). Die Kinder der Arbeitsmigrant/-innen wurden damals als „vernachlässigte Gruppe“ wahrgenommen, welche Unterstützung in ihrem Zweitspracherwerb und besondere schulische Förderung benötigte (Barkowski 1993: 86). Barkowski forderte eine längst „überfällige Reform der Schulstruktur“, die eine „chancengerechte Versorgung von Migranten- und Flüchtlingskindern“ ermögliche (ebd.), er befürwortete eine Zusammenführung von L1- und L2-Förderung mit dem Ziel einer „bilinguale[n] Sprachenentwicklung“ (ebd.). Jedoch waren die Voraussetzungen für die Umsetzung bilingualer Beschulung damals andere als heute. Im Rahmen der Arbeitsmigration und der Zuwanderung von Aussiedler/-innen kamen zwar vergleichsweise viele L2-Lerner/-innen nach Deutschland, die Zahl der mitgebrachten Sprachen (z. B. Polnisch, Russisch, Türkisch) war aber im Vergleich zur heutigen krisen- und fluchtbedingten Diversität der zuwandernden Menschen und ihrer Sprachen eher gering (vgl. Weis u. a. 2019: 151).

2.2 Sprachenvielfalt an Schulen

Um das Spektrum migrationsbedingter Mehrsprachigkeit quantitativ zu erfassen, wurden in den letzten 20 Jahren fünf große Sprachenerhebungen bei Schüler/-innen (vornehmlich an Grundschulen) durchgeführt. Als ‚mehrsprachig‘ gelten darin, wie in der Forschung gängig, Kinder, die angeben, „mit mindestens einem Familienmitglied (Mutter, Vater oder Geschwister) häufig eine nicht-deutsche Sprache zu verwenden“ (Ahrenholz/Maak 2013: 3). Die Erhebungen wurden in den Regionen Hamburg (Fürstenau u. a. 2003), Essen (Chlosta/Ostermann 2017), Wien (Brizić/Hufnagl 2011), Freiburg (Decker/Schnitzer 2012) sowie Erfurt/Thüringen (Ahrenholz/Maak 2013) durchgeführt. Die Essener und Hamburger Sprachenerhebungen fanden 2002 und 2001 statt, die anderen Untersuchungen zwischen 2009 und 2012.

Erwartungsgemäß war die Mehrsprachigkeit in Großstädten wie Essen, Hamburg und Wien höher als im ostdeutschen Thüringen (vgl. zur Arbeitsmigration Ostdeutschlands Ahrenholz u. a. 2021: 10). In allen Untersuchungen wird betont, dass verwaltungsstatistische Angaben zum Migrationshintergrund oder einer nichtdeutschen Staatsangehörigkeit nicht automatisch auch der Mehrsprachigkeit der erhobenen Gruppen entsprechen (vgl. Chlosta/Ostermann 2017). So sei Deutsch teils auch bei Schüler/-innen mit Migrationshintergrund die einzige Familiensprache. Dies trifft z. B. auf 11,4 % der im Schulalter zugewanderten Teilgruppe an Thüringer Grundschulen zu (vgl. Ahrenholz/Maak 2013: 35).

Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick, wie viele unterschiedliche Einzelsprachen in den verschiedenen Regionen ermittelt wurden. Sie führt außerdem die Sprachen auf, die neben Deutsch am häufigsten genannt wurden (Tab. 1).

| Region | Hamburg | Essen | Wien | Freiburg | | Erfurt | |
|--------------------------------|---|---|--|--|-----|---|---|
| Jahr | 2001 | 2002 | 2009 | 2010 | | 2012 | |
| Schulform | GS | GS | VS | GS/SoS | | GS/WS | |
| Anzahl der Kinder | 46.190 | 18.871 | 19.453 | 5056 | 276 | 2376 | 3239 |
| Anteil der mehrspr. Kinder (%) | 35 | 27,6 | 45,5 | 39,5 | | 13,9 | 11,4 |
| Anzahl der Sprachen | 90 | 80 | 110 | 85 | | 36 | 47 |
| Häufigste Sprachen | Türkisch Polnisch Russisch Englisch Dari/Pashto | Türkisch Arabisch Polnisch BKS Russisch | BKS Türkisch Arabisch Polnisch Rumänisch | Französisch Englisch Russisch Arabisch BKS | | Englisch Russisch Vietnamesisch Türkisch Arabisch | Russisch Türkisch Vietnamesisch Arabisch Kurdisch |

Tab. 1: Übersicht über die ‚Sprachenerhebungen‘; GS = Grundschule, SoS = Sonderschule, VS = Volksschule, WS = weiterführende Schulen; BKS = Bosnisch/Kroatisch/Serbisch

Die quantitativen Daten zeigen eine regionale und migrationshistorische Prägung des schulischen Mehrsprachigkeitsspektrums. Es fällt auf, dass sich die fünf häufigsten Sprachen in den Großstädten in großen Teilen entsprechen. Die in der Tabelle nicht aufgeführte Gesamterhebung Thüringens, in der im Schulalter zugewanderte Schüler/-innen befragt wurden, macht zudem deutlich, dass die Anwerbung von Vertragsarbeiter/-innen vor 1989 in Ostdeutschland, z. B. die ca. 60.000 damals zugewanderten Personen aus Vietnam, die Sprachenvielfalt Thüringens heute immer noch mitbestimmt (vgl. Ahrenholz u. a. 2021: 10). So bildet Vietnamesisch nach Russisch die am häufigsten verwendete Familiensprache der im Schulalter zugewanderten Schüler/-innen. Die Tatsache, dass mindestens ein Drittel der Schüler/-innen im Alltag in mehreren Sprachen kommuniziert, führt zu den eingangs genannten Überlegungen, wie diese mehrsprachige Praxis im Deutsch-, DaZ- und Fremdsprachenunterricht sowie eingeschränkt, in geeigneten Teilbereichen, auch im Fachlernen in den Sachfächern aufgegriffen werden kann (vgl. z. B. Gantfort 2020). Ansätze zur Förderung von Bilingualität und Einbindung von Mehrsprachigkeit an Schulen werden im folgenden Kapitel beschrieben.

2.3 Modelle und Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit

In Ländern mit mehreren Amtssprachen wie Luxemburg oder die Schweiz ist der Gebrauch von mehr als einer Unterrichtssprache fest im Regelschulsystem verankert. Das gilt nicht für Länder mit nur einer Amtssprache wie Frankreich oder Deutschland. Gleichwohl werden auch hier in vergleichsweise kleinem Umfang verschiedene Modelle zur Stützung der Mehrsprachigkeit erprobt, die sich in ihren Zielsetzungen unterscheiden und damit auch danach, in welchem Verhältnis die L1 und die L2 Deutsch zueinander stehen.

Im HSU (Herkunftssprachlicher Unterricht) erhalten die Schüler/-innen außerhalb des Regelunterrichts Unterricht in ihrer L1. Ziel des HSU ist der Auf- und Ausbau kommunikativer Kompetenzen in der Familiensprache unabhängig von der L2. HSU dient, wie Mehlhorn (2020: 28) erläutert, dem Erhalt der L1 als generationenübergreifende Kommunikationssprache sowie der Vermittlung „bildungssprachlicher Kompetenzen“ in der L1. Weiterhin zielen HSU auf die Vermittlung interkultureller Kompetenzen, auf Wissen über das Herkunftsland und seine Gesellschaft sowie auf Sprachvergleich und -mittlung ab (vgl. ebd.). Mehlhorn legt dar, dass das HSU-Angebot in Deutschland im Gegensatz zu z. B. Österreich uneinheitlich geregelt sei (vgl. ebd.). In Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz werde z. B. ein staatliches Angebot durch die Bundesländer verantwortet, in anderen Bundesländern gebe es Konsulatsunterricht, teils in Kombination mit staatlichen Angeboten; einzelne Bundesländer haben keine HSU-Angebote (vgl. ebd.: 25; vgl. im Überblick Mediendienst Integration 2019: 4).

Transitionsmodelle sind Angebote zur Begleitung des Übergangs von der L1 in die L2. Die Schüler/-innen werden über einen bestimmten Zeitraum parallel oder vorgeschaltet in der L1 und in der L2 unterrichtet, wobei der Unterricht in

der L2 zunehmend gesteigert wird (vgl. Limbird/Stanat 2006: 258). Das Ziel besteht dabei weniger in einer Förderung von Bilingualität als in einer Vorbereitung auf den Übergang in den L2-Regelunterricht (vgl. im Forschungsüberblick ebd.: 271–274).

CLiL (*Content and Language integrated Learning*) ist ein aus der Fremdsprachendidaktik (Englisch, Französisch) stammendes Konzept, in dem der Fachunterricht ganz oder in Teilen in der Fremdsprache stattfindet. Dahinter steht die Idee, dass durch die Verwendung der Fremdsprache im Fachunterricht im Sinne eines Sprachbads (Immersion = Eintauchen) authentische Sprachgebrauchssituationen entstehen, in denen sich fachlicher Lernzuwachs und Fremdsprachenlernen verbinden. Mittlerweile gibt es auch Erprobungen mit Sprachen, die für einen Teil der Schüler/-innen die L1 sind. So findet in den Staatlichen Europa-Schulen Berlins bilingualer Unterricht u. a. in Deutsch und Neu-Griechisch, Portugiesisch oder Türkisch statt (vgl. Mehlhorn 2020: 25).

In jüngerer Zeit werden auf der Grundlage des Translanguaging-Ansatzes, der davon ausgeht, dass eine individuelle Nutzung aller verfügbaren Sprachressourcen Lernprozesse unterstützen kann, Verfahren erprobt, um Fachunterricht für sämtliche Sprachen im Klassenzimmer zu öffnen (vgl. Gantefort 2020).

Wissenschaftliche Befunde, die zeigen könnten, welche der hier beschriebenen Modelle welche Effekte auf den Spracherwerb in der L1 und in der L2, aber auch auf das fachliche Lernen haben, sind bislang teilweise widersprüchlich und noch kaum aussagekräftig (vgl. im Forschungsüberblick Kempert u.a. 2016: 184–193). Söhn (2005) zufolge sieht sich die Forschung hier vor vielfältige Probleme gestellt. Denn die Wirkung solcher Modelle hänge in besonderer Weise vom jeweiligen Sprachstand der Lernenden (in der L1 und in der L2), von der Migrationsbiographie und vom sozioökonomischen Status sowie von der „elterlichen Verbundenheit zur Schriftkultur“ (ebd.: 66) ab. Sie plädiert aufgrund der erheblichen Dynamik und der großen Komplexität des Gegenstandsbereichs für interdisziplinär angelegte Forschungsprojekte unter Beteiligung von Linguistik, Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft (vgl. zu Forschungsempfehlungen Kempert u.a. 2016: 193). Nicht zuletzt mahnt sie eine „Versachlichung der Diskussion“ (Söhn 2005: 67) an. Zu häufig sei der Diskurs in diesem Bereich davon geprägt, was erwünscht oder unerwünscht sei, dies könne einen klaren Blick auf die Fakten verstellen.

3 Deutsch als Zweitsprache bei Kindern und Jugendlichen

3.1 DaZ-Erwerb in Alltag und Schule

In der Sprachwissenschaft bezeichnet ‚Deutsch als Zweitsprache‘ eine „weitgehend außerunterrichtlich“ erworbene Varietät der deutschen Sprache, die sich nach Deutschland zugewanderte Menschen bzw. deren Nachkommen zeitlich versetzt zur L1 in deutschsprachiger Umgebung aneignen (Barkowski 2010: 49). D.h., dass der Zweitspracherwerb in weiten Teilen ‚ungesteuert‘ durch das Leben und Kommunizieren mit Sprecher/-innen der Landessprache motiviert

wird (vgl. Klein 1992: 29). Dies ist z. B. bei erwachsenen Zuwander/-innen der Fall, welche die Landessprache in Alltag und Beruf verwenden und sie sich dabei beiläufig aneignen. Demgegenüber erwerben im schulpflichtigen Alter zugewanderte Kinder DaZ in der Regel auch unterrichtlich gesteuert in der Schule. Das Fach DaZ orientiert sich dabei, insbesondere bei noch geringen L2-Kompetenzen, häufig an Materialien und Methoden des Fremdsprachenunterrichts, obwohl dieser eigentlich anderen Bedingungen unterliegt. Ein wesentlicher Unterschied besteht z. B. darin, dass Fremdsprachenunterricht in der Regel für Lernende konzipiert wird, deren gemeinsame L1 der Landessprache entspricht und deren Lernausgangslagen in der Fremdsprache relativ homogen sind. Dies ist aufgrund des parallel verlaufenden ungesteuerten L2-Erwerbs und der unterschiedlichen Lebenswelten von DaZ-Lernenden so nicht gegeben. Um in der Schule möglichst viele und systematische Sprachlerngelegenheiten für alle Schüler/-innen zu ermöglichen, liegt die Zuständigkeit mittlerweile nicht mehr nur beim Deutsch-Regelunterricht und, bei diagnostiziertem Förderbedarf, im Sprachförderunterricht; vielmehr wird diese Aufgabe auch dem Fremdsprachenunterricht und in fachspezifischen Bereichen (z. B. beim Beschreiben oder Erklären) im Sinne eines sprachaufmerksamen Fachunterrichts den Sach-Fächern zugewiesen (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017: 31).

Ein grundlegender Unterschied zwischen ungesteuertem und gesteuertem Zweitspracherwerb besteht darin, dass der L2-Erwerb in der Alltagskommunikation anderen Gesetzen gehorcht als im Sprachunterricht, wo Lernende einen didaktisch aufbereiteten zielsprachlichen Input durch die Lehrkraft erhalten. Ungesteuerter Erwerb erfordert, wie Klein darlegt (1992: 28–30), hohe Analyseleistungen seitens der Lernenden, weil sie den sprachlichen Input selbstständig auswählen, bei zu hoher Komplexität strategisch ausgleichen und über interaktive kognitive Analyse- und Feedbackprozesse ihr sprachliches Handeln selbstständig steuern müssen. Im Sprachunterricht kann eine Passung zwischen dem ungesteuert erworbenen Kompetenzstand und didaktisch aufbereitetem Input in der unterrichtlichen Zielsprache nur diagnosebasiert erfolgen, was sprachbezogenes Wissen seitens der Lehrkräfte voraussetzt.

3.2 Einflüsse auf den L2-Erwerb

Der individuelle L2-Aneignungsprozess wird durch ein komplexes Zusammenwirken innerer und äußerer Faktoren beeinflusst, die sich mit zunehmendem Alter, dem Voranschreiten der kognitiven Entwicklung und der Teilhabe an schulischen Bildungsprozessen verändern. Wichtige Einflussfaktoren sind u. a. das Alter bei Beginn des Deutschenerwerbs, kognitive und motivationale Faktoren, Dauer und Intensität des Kontakts mit der deutschen Sprache, Menge, Art und Relevanz der lebensweltlichen Kommunikationsgelegenheiten und – damit verknüpft – Quantität und Variationsreichtum des deutschsprachlichen Inputs (vgl. Czinglar 2014: 26). Aufgrund dieses komplexen Bedingungsgefüges und der fortschreitenden kognitiven Entwicklung wird davon ausgegangen, dass sich die Erwerbsbedingungen von Kleinkindern von denen älterer Kinder

im Schulalter, Jugendlicher und von denen Erwachsener unterscheiden (vgl. ebd.).

Im Kontext der Bildungsforschung, z. B. in der PISA-Studie 2018, wird insbesondere dem Einfluss des sozialen Umfelds, in dem ein Kind aufwächst, eine große Bedeutung zugewiesen (vgl. z. B. Weis u. a. 2019). Geringere Leseleistungen werden beispielsweise – unabhängig davon, ob Deutsch die L1 oder die L2 ist – häufiger bei Schüler/-innen aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status¹ festgestellt (vgl. ebd.).

3.3 Lernervarietäten und ihre Besonderheiten

Lernervarietäten bezeichnen das momentane Zwischenstadium im individuellen L2-Erwerbsprozess. Sie werden nicht als „einfach zufällig, fehlerhaft und gegenüber der Zielsprache defizitär“ erachtet, sondern gelten in der Zweitspracherwerbsforschung als „eigenständig und kreativ entwickelte sprachliche Struktur[en]“ (Boeckmann 2010: 192). Charakteristisch für Lernervarietäten sind erwerbsbedingte Phänomene, die im Sprachgebrauch bei der Produktion lexikalischer und grammatischer Strukturen in Erscheinung treten. Sie geben einen Einblick in den sprachlichen Regelerwerb bzw. ‚Baustellen‘, die zum aktuellen Zeitpunkt auf dem Erwerbsweg bearbeitet werden. Erwerbsverläufe weisen in diesem Zusammenhang einerseits eine hohe individuelle Variabilität auf, andererseits folgen sie „Gesetzmäßigkeiten“ (Klein 1992: 59). Langfristige Erwerbsschwierigkeiten, die hauptsächlich im L2-Erwerb beobachtet werden, betreffen z. B. den Bereich der Nominalflexion (Genus- und Kasuszuweisung) (vgl. ebd.). Einige Erwerbsphänomene treten auch im Deutsch-als-Erstsprache-Erwerb auf, werden dort jedoch bei jüngeren Kindern beobachtet, was mit deren früher einsetzendem Beginn des Deutscherwerbs zusammenhängt. Für L1- und L2-Erwerb des Deutschen gilt gleichermaßen, dass der Erwerb grammatischer Strukturen in der Regel vom Einfachen zum Komplexen verläuft. Dies ist z. B. für die Aneignung von Satzstrukturen im frühen L2-Erwerb gut untersucht (vgl. zum Forschungsüberblick Müller 2015: 125–126): Demnach geht der Erwerb einfacher Hauptsatz-Strukturen mit Verbzweitstellung (z. B. *sie spielt*) der Aneignung komplexerer Strukturen, wie Klammerstrukturen mit mehreren Verbelementen (*hat ... gespielt*) oder Nebensatzstrukturen (*..., weil sie spielt*), voraus (vgl. ebd.: 126).

Die vorab aufgeführten Erwerbsbereiche sollen anhand der folgenden Datenausschnitte veranschaulicht werden. Die Daten sind einer mündlichen Filminacherzählung eines Grundschulkindes der 3. Jahrgangsstufe (L1 Türkisch/Kurdisch, L2 Deutsch) entnommen, das zum Erhebungszeitpunkt seit ca. 36 Monaten in Deutschland lebte (vgl. Ahrenholz 2006). Die in den Daten

1 Der „International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI)“ berücksichtigt: Berufsstatus, Bildungsniveau/-dauer, Einkommen der Eltern (Weis u. a. 2019: 131–132). Darüber hinaus wurde in der PISA-Studie 2018 der Besitz von „(Kultur- und) Wohlstandsgütern“ erfragt (ebd.: 133).

angesprochene Episode handelt von einem Jungen und seinem Hund, die nach einem Schlittschuh-Ausflug nach Hause zurückkehren.

- (1) Kind: *und die sind auf der eis gerust.*
- (2) Kind: *danach die sind wieder nach hause gekommen.*

Die beiden Datenbeispiele bilden das individuelle Zwischenstadium auf dem Erwerbsweg des Kindes gut ab. Sie zeigen an, dass das Kind mit dem Erwerb von Verbformen und Satzmustern befasst ist und Genus- und Kasuszuweisung darüber hinaus eine weitere ‚Baustelle‘ bilden.

Im Bereich der Wortstellung hat es die Verb-Klammerstruktur aus Auxiliar und Partizip bereits erworben (*sind ... gerust*) und arbeitet an der Aneignung einer komplexeren Struktur, in der ein Adverb an den Äußerungsanfang und das Subjekt (*die*) hinter das finite Verb platziert wird (*danach sind die ...*). Das Subjekt kann im deutschen Satz vor und hinter dem finiten Verb platziert werden, z. B.: *Sie sind danach nach Hause gekommen – Danach sind sie nach Hause gekommen*. Die Platzierung hinter dem finiten Verb ist die komplexere. Im Unterschied zum L1-Erwerb, wo diese Platzierung in der Regel keine Probleme bereitet, ist die Inversion im L2-Erwerb schwieriger (vgl. zur Inversion in verbhaltigen Äußerungen Haberzettl 2005: 107–108). Für die Ausgestaltung der Erzählung des Kindes ist die Inversion funktional, weil dadurch das chronologische Nacheinander der Episoden markiert werden kann. Im Datenbeispiel (2) zeigt sich ein typisches Zwischenstadium auf dem Weg zur Inversion: Das Subjekt *die* wird auf der bereits erworbenen Hauptsatz-Verbzweitstellung belassen (*die sind ...*) und zunächst nur das Adverb an Äußerungsanfang platziert (*danach die sind ...*). Dass es sich dabei um eine Übergangsstruktur handelt, wird daran deutlich, dass das Kind an anderer Stelle bereits regelkonforme Voranstellungen von Adverbien realisiert.

Eine weitere Übergangsstruktur ist die Übergeneralisierung am Partizip in Beispiel (2) (*gekommen*). Übergeneralisierungen sind auch im Deutsch als L1-Erwerb zu beobachten, allerdings bei jüngeren Kindern (zur Bildung von Partizipformen in der L1 vgl. exemplarisch Naumenko 2008: 144). In einer Übergeneralisierung wird eine bereits erworbene Regel (die Endung *-t* des Partizips regelmäßiger Verben: z. B. *gespiel-t*) auf eine funktionsgleiche, aber eigentlich unregelmäßige, mit der Endung *-en* gebildete Form angewendet (*gekommen* statt *gekommnen*) (vgl. hierzu Bredel 2005: 87–88).

Das Datenbeispiel (1) zeigt weiterhin an, dass das Kind noch die Genus- und Kasuszuweisung erwirbt. Es verwendet bereits die grundlegende Struktur einer Nominalphrase, bestehend aus Artikel und Nomen (*der eis*), und Präpositionalphrase (*auf der eis* = Präposition + Artikel + Substantiv), die von Verb und Präposition abhängige Genus- und Kasuszuweisung bereitet jedoch Probleme (*Sie sind auf dem/lauf das Eis gerust*). Der Erwerb der Nominalflexion wird auch in anderen Untersuchungen als L2-Problembereich identifiziert (vgl. Müller 2015: 126), der über die Grundschulzeit hinausreichen kann und insbesondere die verb- und genusabhängige Verwendung von Kasus in Präpositional-

phrasen betrifft (vgl. Gießhaber 2006: 165). Die Probleme werden u. a. auf das „sich kaum regelhaft erschließbare“ Genusssystem des Deutschen zurückgeführt; als maßgeblich für den Erwerb wird die Inputmenge angesehen (Becker 2011: 122). Im vorliegenden Fall löst das Kind das Problem dadurch, dass es in der Erzählung zwei von vier Kasus verwendet, die es aus dem Input übernommen hat.

Die vorab beschriebenen lernersprachlichen Phänomene sind Anzeichen für Spracherwerbsstrategien, die Einblick in wichtige Grammatikalisierungsprozesse geben. Sie zeigen als „*strategische Ressourcen*“ (Bredel 2005: 88) den Umbau des internalisierten Sprachsystems an und bieten Anknüpfungspunkte für sprachbildende Modellierungstechniken im Unterricht (vgl. Müller 2015: 133–135).

3.4 Das Zusammenspiel von L1 und L2

Die Verbindung zwischen den Einzelsprachen des individuellen Sprachrepertoires ist an interlingualen Transferphänomenen zu erkennen. Dabei werden Strukturen oder Wörter aus der einen Sprache auf die andere übertragen. Transfer kann auch Prozesse des Lesens und Schreibens betreffen (vgl. im Überblick Ricart Brede 2020: 66–67).

Abbildung 1 zeigt einen solchen Fall für den frühen Schriftspracherwerb.

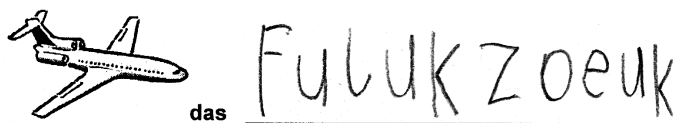


Abb. 1: Beispiel ‚Sprossvokal‘

Quelle: Korpus Bredel/Universität Hildesheim

Im Türkischen kommen keine Konsonantencluster, also Folgen von Konsonanten vor – wie z. B. *schw* in *schwer*, *br* in *Brot* oder eben *fl* in *Flug*. Zur Ausspracheerleichterung fügen türkischsprachige Kinder in solche Strukturen deshalb bisweilen einen sogenannten Sprossvokal ein (*schewer*, *borot*, *fulug*), gleichen die deutschen Silbenstrukturen also an die türkischen an (vgl. Bredel 2013: 380). Dieser Sprossvokal wird nicht nur gesprochen, sondern kann, wie in Beispiel (3), auch bei lautierenden Schreibversuchen auftreten (vgl. auch „Keweli“ für ‚Quelle‘ in Becker 2011: 198).

Ein weiteres Phänomen, an dem das Ineinanderfließen von Sprachen im individuellen Sprachrepertoire erkennbar ist, sind Sprachwechsel (Codeswitching). Sie sind in Gesprächen mehrsprachiger Personen zu beobachten und haben vielfältige Funktionen: Z. B. können sie soziale Zugehörigkeit, Abgrenzung oder Wertschätzung anzeigen. Tracy (2008: 118) veranschaulicht an dem folgenden Beispiel (4) eine „Art Platzhalter- oder Joker-Strategie“, die in der kindlichen Kommunikation dazu dient, grammatische oder lexikalische Lücken (hier ein

in der L2 noch nicht erworbenes Modalverb) zu füllen und gleichzeitig den Spracherwerb, im Fall Hannahs in der L2 Englisch, befördert.

(4) *Hannah* (L1 Deutsch/L2 Englisch, Alter: ca. 2,5 Jahre): „*Mama, kannst du do it up?*“ (ebd.: 119).

Datenbeispiel (5) ist einem gemeinsamen Frühstück in einer 3. Klasse entnommen. Es zeigt, dass Kinder in informellen Gesprächssituationen auch die L1 (hier: Türkisch) verwenden und beide Sprachen ineinanderfließen (Dirim 1998: 69):

(5) „*fasulye yiyor Frühstückte*“ („grüne Bohnen ißt sie zum Frühstück“).

Die Ausführungen zur Individualität, Systematik und Dynamik von Lernersprachen eröffnen ein breites Forschungsspektrum:

- Es wird deutlich, dass Instrumente und Diagnoseverfahren zur Bestimmung individueller Lernstände und L1-sprachlicher Besonderheiten benötigt werden, die das komplexe Bedingungsgefüge des L2-Erwerbs berücksichtigen.
- Zum Ineinandergreifen von Diagnose und Förderung gibt es bisher kaum Erkenntnisse und Materialien.
- Bezüglich des L2-Erwerbs von Kindern/Jugendlichen im Schulalter liegen bisher wenige Längsschnittstudien zu Erwerbsverläufen in den Altersgruppen und linguistischen Teilbereichen vor (vgl. zum Erwerb mündlicher Kompetenzen Ahrenholz 2006, zum Schriftspracherwerb Becker 2011).
- Eine systematische Lehr- und Lernforschung in diesem Feld steht in weiten Teilen aus.

4 Lese- und Schreibkompetenzen in der L2 Deutsch

Der Auf- und Ausbau von Lese- und Schreibkompetenzen zählt zu den langfristigen und zentralen Aufgaben schulischer Bildung, weil diese Fähigkeiten eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an einer von Literalität geprägten Schule und Gesellschaft bilden (vgl. Ehlich 2012: 25, Feilke 2014). Die unterrichtliche Vermittlung dieser für das schulische Lernen zentralen „literal-bildungssprachliche[n] Kompetenzen“ steht in einem Spannungsfeld von hohen curricularen und gesellschaftlichen Erwartungen und sozialisationsbedingt heterogenen Erwerbsvoraussetzungen auf Schülerseite (Feilke 2014: 34). Die folgenden Teilkapitel geben einen Einblick in Forschungsergebnisse zum Lesen und Schreiben in der L2 Deutsch, um auf dieser Basis weitere schulrelevante Forschungsbereiche aufzuzeigen.

4.1 Lesekompetenz von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund

Laut dem Bildungsbericht (2020: 27) haben 26 % der Menschen in Deutschland im Jahr 2018 einen Migrationshintergrund. Im Bildungsbericht (ebd.: VIII) hat eine Person dann einen Migrationshintergrund, „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“.

Der Anteil der unter 6-Jährigen mit Migrationshintergrund liegt in dieser Altersgruppe bei 41 %, der 6- bis unter 10-Jährigen bei 40 %, der 10- bis unter 15-Jährigen bei 38 % und der Anteil der 15- bis unter 20-Jährigen bei 34 % (vgl. ebd.: 31). Im Durchschnitt weist also etwas mehr als ein Drittel der Schüler/-innen an deutschen Schulen biographisch gesehen einen Migrationshintergrund auf; davon sind die weitaus meisten Kinder und Jugendlichen in Deutschland geboren (88 % der unter 6-Jährigen, 72 % der unter 15-Jährigen) (vgl. ebd.).

Der Migrationshintergrund wird als ein der Statistik entnommenes Gruppenmerkmal außerhalb der empirischen Bildungsforschung durchaus kritisch diskutiert (vgl. Ahrenholz 2017b: 15, Knappik/Mecheril 2018). Neben seiner „Unschärfe“ im Forschungskontext könne die Bezeichnung zur „Stigmatisierung“ der Schüler/-innen beitragen (Hippmann u. a. 2019: 53), deren Interessen durch die Berücksichtigung des Migrationshintergrunds in der Forschung eigentlich geschützt werden sollen. Migrationspädagogische Positionen weisen darüber hinaus auf den Zusammenhang von Fremdzuschreibungen wie ‚Migrationshintergrund‘ und schulischen Machtstrukturen oder Diskriminierung hin (vgl. Knappik/Mecheril 2018). Aus pädagogischer Sicht lässt sich kaum gegen die Nachteile solcher Bezeichnungen argumentieren, gleichwohl tragen sie im Rahmen der empirischen Bildungsforschung dazu bei, im Bildungssystem liegende Ursachen für mangelnde Bildungsgerechtigkeit zu ermitteln. Letztendlich ist es der Umgang mit den Bezeichnungen, den es zu reflektieren gilt.

Seit Anfang der 2000er-Jahre wird in den PISA-Studien (vgl. z. B. Klieme u. a. 2010, Reiss u. a. 2019) und dem IQB-Ländervergleich (vgl. z. B. Stanat u. a. 2015) anhand großer Stichproben aufgezeigt, dass Schüler/-innen mit einem Migrationshintergrund in der Primar- und Sekundarstufe im Durchschnitt geringere sprachliche Kompetenzen im Fach Deutsch erwerben (z. B. im Lesen, Hörverstehen und in der Orthographie) als die Gruppe ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd.). Auch die PISA-Studie aus dem Jahr 2018 mit einem Schwerpunkt auf der Lesekompetenz von 15-Jährigen bestätigt diesen Befund (vgl. Weis u. a. 2019: 149). Mangelnde Sprachkompetenzen in der L2 Deutsch wirken sich, wie Kempert u. a. (2016: 22) in ihrem Forschungsüberblick darlegen, auf den Kompetenzerwerb in anderen Fächern aus, bewirken Rückstellungen bei der Einschulung oder verhindern den Übergang in höhere Bildungswege (vgl. ebd.: 224, Weis u. a. 2019: 153–154). Die Befunde zeigen für Deutschland weiterhin einen im internationalen Vergleich überdurchschnittlichen Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund und der Lesekompetenz auf (vgl. Weis u. a. 2019: 142). Im Bildungsbericht (2020: 40) wird in diesem Kontext von „bildungsbezogenen Risikolagen“ gesprochen, von denen Schüler/-innen mit Migrationshintergrund weitaus stärker betroffen sind als die Gruppe ohne Migrationshintergrund. Demnach ist jedes dritte Kind unter 18 Jahren unabhängig vom Migrationshintergrund von mindestens einer „Risikolage“ wie einem geringen Bildungshintergrund der Eltern oder finanzieller Not betroffen. Bei 47 % der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund (im Vergleich zu 17 % aus

Familien ohne Migrationshintergrund) wird mindestens eine dieser Risikolagen identifiziert: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund kommen fünfmal häufiger aus Elternhäusern, in denen die Eltern hinsichtlich Schul- oder Berufsabschluss selbst gering qualifiziert sind (vgl. ebd.: 41); zudem sei jedes dritte Kind einem finanziellen Risiko ausgesetzt bzw. lebe in einer Familie, deren Haushaltseinkommen unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze liege (vgl. ebd.: 46).

Neben dem Sozialstatus wird außerdem die „am häufigsten“ gesprochene Familiensprache erfragt (ebd.: 136). Werden Sozialstatus und der Gebrauch der deutschen Sprache in der Familie in die Analyse einbezogen, reduzieren sich die Kompetenznachteile der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund zwar deutlich; für einige Teilgruppen blieben aber weiterhin, wie Stanat u. a. (2015: 27) berichten, „substanzielle“ Unterschiede bestehen. Die Ergebnisse werden ferner vor dem Hintergrund analysiert, ob ein Elternteil im Ausland (und der andere in Deutschland), beide Elternteile im Ausland und das Kind in Deutschland („zweite Generation“) oder ob beide Elternteile und das Kind im Ausland geboren sind („erste Generation“) (vgl. Weis u. a. 2019: 134). Aufgeschlüsselt gehören von den in PISA 2018 angegebenen 35,6 % der Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund 6,4 % der ersten Generation an, 15,8 % der zweiten Generation und bei 13,4 % ist ein Elternteil im Ausland geboren (vgl. ebd.: 151). Unterschiede in der Lesekompetenz fallen für die Gruppe der ersten Generation am deutlichsten aus; hier geben die meisten Schüler/-innen zudem an, zu Hause kein Deutsch zu sprechen (vgl. ebd.: 134, Hesse u. a. 2008). Weis u. a. (2019: 149) erklären, dass sich auch international ein „Muster“ zeige, wonach Jugendliche der ersten Generation die niedrigsten Lesekompetenzwerte erreichten, dann folge die Gruppe der zweiten Generation und danach die Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil. Die Analysen beschreiben außerdem, dass die Gruppe der ersten Generation in einem signifikant geringeren Maße über „Wohlstandsgüter“ (hierzu zählen u. a. digitale Geräte wie Computer) verfügt als diejenige ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 152). Zudem sind Schüler/-innen dieser Gruppe nur in geringem Anteil (16,1 %) an Gymnasien vertreten (im Vergleich zu 43 % der Schüler/-innen ohne Migrationshintergrund und 30,3 % der zweiten Generation) (vgl. ebd.: 154).

Der erklärtermaßen ausschnitthafte Einblick in die Datenlage zeigt, dass Schüler/-innen mit Migrationshintergrund – insbesondere der ersten Generation – in deutlich höherem Maße „bildungsbezogenen Risikolagen“ (Bildungsbericht 2020: 40) ausgesetzt sind als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Auch wenn sich die Nachteile teilweise im Generationenverlauf reduzieren, legen die statistischen Befunde nahe, dass folgende Gruppen im Bereich der schulischen Lese- und Sprachförderung erhöhte Aufmerksamkeit benötigen:

- Kinder und Jugendliche aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, unabhängig davon, ob ihre L1 Deutsch oder eine andere Sprache ist;
- Kinder und Jugendliche, die eingeschränkte Gelegenheiten zur Kommunikation in der Landessprache und der Standardvarietät des Deutschen haben und/oder aufgrund einer kürzeren Kontaktdauer über eingeschränkte (vornehmlich Alltagssprachliche) L2-Kompetenzen verfügen;
- Kinder und Jugendliche der ersten Generation.

4.2 Schreibkompetenz in der L2 Deutsch

Im Zentrum dieses Teilkapitels stehen Forschungsergebnisse vornehmlich linguistischer Untersuchungen zum Schreiben in der L2 Deutsch. Ausgewählt wurden Studien zum erzählenden, argumentierenden, berichtenden und protokollierenden Schreiben in den Sekundarstufen I und II, da komplexe Schreibhandlungen, wie die vorab genannten, für die Umsetzung der Schreibabsicht ein bildungssprachliches Register erfordern. Dabei spielen Textstruktur-, Textfunktions- und Adressatenwissen sowie ein Inventar an registerentsprechenden lexikalischen und grammatischen Mitteln eine Rolle. Für das Schreiben im Fachunterricht benötigen Schüler/-innen außerdem kognitive Fähigkeiten, um Sachverhalte situationsentbunden, objektivierend, zusammenhängend und argumentierend darzulegen (vgl. Feilke 2014: 47–48). Die ausgewählten Untersuchungen berücksichtigen den Spracherwerbshintergrund, wenn auch unterschiedlich differenziert. In der Regel wird zwischen einer Gruppe mit der L1 und L2 Deutsch unterschieden, teils wird innerhalb der mehrsprachigen Gruppe weiter nach doppeltem L1- und sukzessivem L2-Erwerb sowie nach Zuwanderungsgeneration und/oder Zuwanderung im Schulalter untergliedert. Als weitere Merkmale werden teilweise besuchte Schulformen (Haupt-, Real-, Gesamtschule oder Gymnasium), die Bildungsbiographie (u. a. Besuch von Förderunterricht), Fragen zur Literalisierung im Herkunftsland, zum Vorliegen von Zwei- oder Dreisprachigkeit, Unterrichtsspezifika, der sozioökonomische Hintergrund oder die Deutschnote einbezogen. Um die abschließend formulierten evidenzbasierten Hinweise nachvollziehbar zu machen, werden die Studien und ihre Befunde nachfolgend ausschnitthaft vorgestellt:

Habertztl (2015) resümiert anhand einer Untersuchung von 328 schriftlichen Produktionen (Unfallbericht, Argumentation, formeller Brief) von Siebtklässler/-innen aus Gemeinschaftsschulen im Saarland, dass sich die Gruppe der Schüler/-innen mit der L2 Deutsch in der Textqualität nicht von der Gruppe mit der L1 Deutsch unterscheidet. Sie vertritt die These, dass der Erwerb formeller Schriftsprache beide Gruppen gleichermaßen fordere und ein gesonderter Förderbedarf auf dieser Datenbasis nicht deutlich werde (vgl. ebd. 64; auch Habertztl 2016: 77, Petersen 2014: 18, Siekmeyer 2013: 165). Habertztl findet in quantitativen und qualitativen Auswertungen keine signifikanten Unterschiede, sieht aber bei einem großen Teil der Schüler/-innen unabhängig vom

sprachlichen Hintergrund einen Förderbedarf im Registerbereich (vgl. Haberzettl 2016: 75, Ricart Brede 2020: 248).

Ricart Brede (2020) analysiert 332 schriftliche Versuchsprotokolle von Schüler/-innen des 8. Jahrgangs (vgl. ebd.: 246). Im Fokus steht die Darstellung logischer und zeitlicher Zusammenhänge in den Protokollen, die sie u. a. anhand des Passiv- und Verbgebrauchs (Präfixverben: z. B. *be-wegen*; Partikelverben: z. B. *auf-füllen/füllt ... auf*) sowie der Realisierung von Bedingungssätzen ausgewertet (vgl. ebd.: 88–89). Auf inhaltlicher Ebene beschreibt sie marginale Gruppenunterschiede, die die Vollständigkeit der Protokolle betreffen, und identifiziert für die L1-Gruppe einen größeren Wortschatz (vgl. ebd.: 246). In der linguistischen Analyse findet sie keine signifikanten gruppenbezogenen Unterschiede, ermittelt in der L1-Gruppe jedoch teils eine höhere Komplexität in den lexikalischen Mitteln und grammatischen Strukturen (vgl. ebd.: 209). Die dargestellten Unterschiede (z. B. hinsichtlich der Vollständigkeit der Textsorte) führt Ricart Brede auch auf den Einfluss des Unterrichts, die Zahl der Lerngelegenheiten und unterschiedliche Schulkonzepte zurück (vgl. ebd.: 249–250).

In der DESI-Studie (mit ca. 11.500 Schüler/-innen des 9. Jahrgangs) wird eine Gruppe mit der L1 Deutsch, mehrsprachige (bilingual beschulte) Schüler/-innen und eine Gruppe mit anderer Familiensprache unterschieden (vgl. Hesse u. a. 2008: 211). Ein schulformbezogener Vergleich zeigt, dass Gymnasiast/-innen unabhängig vom erstsprachlichen Hintergrund gegenüber Schüler/-innen anderer Schulformen höhere Deutschleistungen erzielen (vgl. ebd.: 213). Insgesamt jedoch werden für alle untersuchten Teilkompetenzen (u. a. Schreiben informeller und formeller Briefe/E-Mails und Wortschatz) Leistungs-nachteile der mehrsprachigen Schüler/-innen beschrieben; eine Ausnahme bildet die bilingual-beschulte Gruppe im Bereich ‚Rechtschreibung‘ (vgl. ebd.: 217). Für das Fach Englisch fallen die Ergebnisse insgesamt genau „gegenläufig“ aus (ebd.: 227); hier sind die beiden mehrsprachigen Gruppen deutlich im Vorteil (vgl. ebd.: 228). Die Autor/-innen halten fest, dass dieses möglicherweise generelle „Sprachlernpotenzial [...] im Deutschunterricht offenbar nicht in vergleichbarer Weise gut genutzt“ werden könne, und regen vor diesem Hintergrund einen „auf die Sprache konzentrierte[n] Deutsch- und Sachfachunterricht“ an (ebd.).

Petersen (2014) beschreibt in einer Untersuchung von 370 argumentierenden und zusammenfassenden Texten von Schüler/-innen des 11. und 13. Jahrgangs (n=135) sowie an Texten Studierender (n=63) marginale Unterschiede im Bereich der syntaktischen Komplexität. Sie identifiziert das ‚Schreibalter‘ als den die Schreibentwicklung am stärksten beeinflussenden Faktor (vgl. ebd.: 249–250). Die mehrsprachigen Gruppen verfügten, so Petersen, „über dasselbe sprachliche Kontextualisierungspotenzial zur Herstellung konzeptionell schriftlicher Texte wie die SchülerInnen und Studierenden der einsprachigen Vergleichsgruppe“ (ebd.: 248). Im Bereich der Argumentationskompetenz wie auch in Bezug auf syntaktische Komplexität zeigten sich keine Unterschiede

(vgl. ebd.: 249). Petersen sieht bei den mehrsprachigen Gruppen lediglich Förderbedarf im Wortschatzbereich (vgl. ebd.: 249–250).

Hinsichtlich des erzählenden Schreibens geben die Untersuchungen von Knapp (1997) und Siekmeyer (2013) u. a. dahingehende Impulse, dass im Schulalter zugewanderte Schüler/-innen von bereits erworbenen literalen Registerkompetenzen profitieren können, die ihnen den Erwerb der L2 erleichtern.

Aus den vorab beschriebenen Befunden zur L2-Schreibkompetenz können mit der gebotenen Vorsicht folgende Hinweise abgeleitet werden, die für eine Konsolidierung weiterer Forschung bedürfen:

- Von einem systematischen Auf- und Ausbau bildungssprachlicher Registerkompetenz profitieren alle Schüler/-innen (unabhängig vom sprachlichen Hintergrund). Förderbedarf wird insbesondere an Haupt-, Real- und Gesamtschulen identifiziert.
- An Gymnasien spielt der Spracherwerbshintergrund den jeweiligen Untersuchungen zufolge keine tragende Rolle; die bestimmende Größe ist hier das zunehmende Schreialter.
- Wenn Unterschiede zwischen den L1- und L2-Gruppen festgestellt werden, betreffen sie Satzkomplexität und Wortschatz (vgl. auch Mathiebe i. d. Bd.), weniger den Bereich der Textstruktur. Förderbedarf wird insbesondere für Haupt-, Real- und Gesamtschulen angenommen.
- Textsortenbezogene Unterrichtsschwerpunkte (mit Leitfragen zur Textstruktur und Formulierungshilfen) können zur Textqualität beitragen.
- Literale Registerkompetenzen in der L1 können den Erwerb dieser Kompetenzen in der L2 erleichtern.

5 L2-Förderung im Überblick

Seit der ersten PISA-Studie wird eine Verbesserung (vor-)schulischer Sprachförderung angestrebt. Damit einher geht die Forderung, auch die Wirksamkeit von Maßnahmen empirisch zu belegen (vgl. z. B. Limbird/Stanat 2006, Kempert u. a. 2016). Daraus resultierte in der letzten Dekade eine Vielzahl von Forschungsprojekten (vgl. z. B. die Projekte FörMig: Lengyel u. a. 2009 und BiSS: Titz u. a. 2017). Zudem gewinnt seit ca. 2008 das Konzept eines sprachaufmerksamen Fachunterrichts zunehmend an Bedeutung, in dem im Sinne durchgängiger Sprachbildung fachliches und sprachliches Lernen gezielt und systematisch verbunden werden sollen (vgl. Gogolin 2020). Trotz aller Initiativen etabliert sich eine evidenzbasierte Sprachförderkultur in der Schulpraxis jedoch erst langsam. Kempert u. a. (2016: 216) berichten zudem, dass zur Wirksamkeit ein- und zweisprachiger Förderung immer noch erst „wenige belastbare Studien“ vorliegen (ebd.; vgl. schon Limbird/Stanat 2006: 291).

Sprachförderung wird in Deutschland häufig in der Kleingruppe als Ergänzung zum Regelunterricht angeboten (vgl. Kempert u. a. 2016: 215). Allerdings zeigen PISA-Daten aus dem Jahr 2009 (vgl. Klieme u. a. 2010: 127), dass, zumindest

damals, deutlich weniger Förderangebote als in anderen Ländern existierten. Im Vergleich zu Deutschland, wo 29,5 % der Schüler/-innen mit anderen L1 zusätzlichen Förderunterricht erhielten, waren es in anderen europäischen Ländern wie Norwegen mit 87,8 % oder Großbritannien mit 76,8 % deutlich mehr. Fachunterricht in der L1 wurde in Schweden von 29,5 % der PISA-Population besucht, in Norwegen von 22,6 %; in Deutschland wird dies für 1,2 % angegeben (vgl. ebd.). 11,9 % gaben 2009 an, dass an ihrer Schule Förderangebote für neu zugewanderte Schüler/-innen existierten („Vorbereitungskurs[e] in der Landessprache“) (ebd.).

In einem Bericht zur Schulsituation neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher im Jahr 2015 wird ein Überblick zu Förderangeboten gegeben (Massumi/von Dewitz u. a. 2015). Die nach Bundesländern teils unterschiedlich bezeichneten und organisierten Angebote (vgl. ebd.: 12) werden in der Regel von einer kleinen Schülergruppe über 6 bis 18 Monate genutzt (vgl. ebd.: 45). Dabei kann die Sprachförderung mit einer anteiligen Teilnahme am Unterricht in einzelnen Fächern verbunden werden („teilintegratives Modell“) oder die vollständige Teilnahme am Regelklassenunterricht begleiten („integratives Modell“) (ebd.). Daneben gibt es Modelle, z.B. an berufsbildenden Schulen, in denen die Schüler/-innen keine Regelklassen besuchen, sondern in separaten Klassen bis zum Schulabschluss unterrichtet werden (vgl. ebd.: 50). Der Bedarf an diesen Beschulungsformen ist durch die krisenbedingte Zuwanderung in den vergangenen Jahren stark gestiegen: In Berlin erreichte die Zahl von Schüler/-innen in ‚Willkommensklassen‘ z.B. im Jahr 2017 einen Höhepunkt (12.105 Schüler/-innen in 1024 Klassen) (vgl. Blickpunkt Schule 2020: 94). Die Zahl ging in der Folge u.a. aufgrund der Schließung der EU-Außengrenzen deutlich zurück und lag Ende 2019 bei 6135 Schüler/-innen in 527 Klassen (vgl. ebd.; vgl. zur Evaluation von ‚Willkommensklassen‘ an Grundschulen Karakayalı u. a. 2017).

Aus Befragungen von 2390 jugendlichen Neuzugewanderten geht hervor, dass sie ihre alltagssprachlichen L2-Kompetenzen zwar hoch einschätzen (z.B. trauen sich 73,7 % zu, „einfache Gespräche über vertraute Themen“ in der L2 zu führen), in Bezug auf literale L2-Kompetenzen wie das „Lesen von Literatur und Sachbücher[n]“ oder das Schreiben „anspruchsvolle[r] Texte aller Art“ jedoch erwartungsgemäß große Unsicherheit besteht (Will u. a. 2018: 30). Nur 35,1 % der befragten Jugendlichen teilten mit, zusätzliche Sprachförderung zu erhalten (vgl. ebd.). Auch in einer Analyse des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge geben im Jahr 2016 von 9950 befragten neu zugewanderten Schüler/-innen nur 48 % an, an schulischer oder außerschulischer Sprachförderung teilzunehmen (vgl. De Paiva Lareiro 2019: 7). Beide Umfragen legen die Vermutung nahe, dass insgesamt – wie von Klieme u. a. (2010) bereits beschrieben – zu wenige Sprachförderangebote für neu zugewanderte Kinder und vor allem auch für Jugendliche existieren (vgl. Will u. a. 2018: 32, 34). Auf die Frage nach ihrer Bildungsaspiration antworteten 71,9 % der 2373 befragten Jugendlichen aus der ReGes-Studie, dass sie sich „einen Schulabschluss wünschen, mit dem

sie anschließend an einer Universität studieren können“ (ebd.: 27). 66 % der Befragten sehen dies als „realistische Aspirationen“ (ebd.). Angesichts der anscheinend hohen Bildungsaspiration dieser Gruppe und der bildungssprachlichen Anforderungen des deutschen Schulsystems stellen unzureichende Sprachförderangebote ein großes Problem dar. In Ermangelung anderer Förderangebote, so geben die Jugendlichen der ReGes-Studie an (vgl. ebd.: 31), griffen sie vornehmlich auf Internet und Fernsehen, in geringerem Maße auf Sprachlern-Apps, deutsche Zeitungen und Bücher als Sprachlerngelegenheiten zurück.

Der kurze und ausschnittshafte Überblick zur Situation der L2-Förderung in Deutschland zeigt in folgenden Bereichen Handlungs- und Forschungsbedarf auf:

- Im Bereich der Sprachförderung werden generell mehr und auf ihre Wirksamkeit überprüfte Sprachförderangebote benötigt. Dabei sind bildungssprachorientierte Programme für Jugendliche und Materialien, die den Übergang aus Vorbereitungsklassen in den Regelklassenunterricht unterstützen, besonders wichtig.
- Im Bereich der Lese- und Schreibförderung bildet eine über den Grundschulbereich hinausgehende Entwicklung und empirische Wirksamkeitsprüfung von Trainingsprogrammen zur Förderung basaler und erweiterter Lese- und Schreibfähigkeiten weiterhin ein Desiderat.
- Zudem besteht Entwicklungs- und Forschungsbedarf hinsichtlich einer (auch fachübergreifenden) systematischen Wortschatz- und Grammatikarbeit.

6 Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat über Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Sprachbildung und -förderung an deutschen Schulen berichtet. Ein Kernanliegen war, die für das Erreichen von Bildungsabschlüssen notwendige Förderung bildungssprachlicher Registerkompetenzen in Deutsch als Erst- und Zweitsprache als wichtiges Handlungs- und Forschungsfeld zu akzentuieren. Grundsätzlich ist ein Mangel an Forschung zur Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen und -materialien zu konstatieren. Ebenso liegen erst wenige Befunde zur Einbindung von Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht sowie zum L2-Erwerb über die Schullaufbahn in den linguistischen Teilbereichen vor. Die vorgestellten Befunde zeigen Forschungsbedarf hinsichtlich der Beschreibung und Förderung literal-bildungssprachlicher Registerkompetenzen insbesondere an nicht-gymnasialen Schulformen. Sie legen zudem nahe, Lehr- und Lernprozesse im sprachaufmerksamen Fachunterricht zu erforschen und diesbezügliche Wirksamkeitsstudien durchzuführen (vgl. zum noch jungen Forschungsfeld Ahrenholz u. a. 2019).

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2006): Zur Entwicklung mündlicher Sprachkompetenzen bei Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bernt Ahrenholz, Ernst Apeltauer (Hg.): Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen, S. 91–109.
- Ahrenholz, Bernt (2017a): Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In: Beate Lütke, Inger Petersen, Tanja Tajmel (Hg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin, Boston, S. 1–32.
- Ahrenholz, Bernt (2017b): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, S. 3–20.
- Ahrenholz, Bernt/Dittmar, Norbert/Lütke, Beate/Rost-Roth, Martina (2021): Migration, Zweitspracherwerbsforschung und Sprachdidaktik. Gesellschaftliche und wissenschaftliche Rahmenbedingungen für ein neues Feld wissenschaftlicher Forschung und praxisbezogener Initiativen in den 1970er und 1980er Jahren. In: Bernt Ahrenholz, Martina Rost-Roth (Hg.): Ein Blick zurück nach vorn. Berlin, Boston, S. 9–49.
- Ahrenholz, Bernt/Jeuk, Stefan/Lütke, Beate/Paetsch, Jennifer/Roll, Heike (Hg.) (2019): Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen. Berlin, Boston.
- Ahrenholz, Bernt/Maak, Diana (2013): Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK. Online-Publikation: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/RELGUJX3HZDGDZRZKKFWZI2OULBHMMONH>, abgerufen am 31.01.2021.
- Barkowski, Hans (1993): Deutsch als Zweitsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 2, S. 86–87.
- Barkowski, Hans (2010): Deutsch als Zweitsprache. In: Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, S. 49–50.
- Becker, Tabea (2011): Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie. Baltmannsweiler.
- Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, New York, S. 11–36.
- Bildungsbericht (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld. Online-Publikation: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>, abgerufen am 31.01.2021.

- Blickpunkt Schule (2020): Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hg.): Blickpunkt Schule. Bericht. Schuljahr 2019/2020. Berlin.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Lerner Sprache. In: Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, S. 192.
- Bredel, Ursula (2005): Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin, S. 78–120.
- Bredel, Ursula (2013): Silben und Füße im Deutschen und Türkischen – Orthographierwerb des Deutschen durch türkischsprachige Lerner/innen. In: Arnulf Deppermann (Hg.): Das Deutsch der Migranten. Berlin, Boston, S. 369–390.
- Brizic, Katharina/Hufnagl, Claudia Lo (2011): „Multilingual Cities“ Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Online-Publikation: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/?action=media.download&uuid=FBD38E84-0854-9B35-C7367CF1FD90508D>, abgerufen am 29. 07. 2021.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2017): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, S. 21–40.
- Czinger, Christine (2014): Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät. Berlin, Boston.
- Decker, Yvonne/Schnitzer, Katja (2012): FreiSprachen: Sprachen an Freiburger Grund- und Sonderschulen. Lokale Bestandsaufnahme als Basis für Bildungsentscheidungen. In: Inci Dirim, Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse: wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Stuttgart, S. 25–42.
- De Paiva Lareiro, Cristina (2019): Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. In: Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (Hg.): BAMF-Kurzanalyse 05/2019. Online-Publikation: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse2-2019-ankommen-im-deutschen-bildungssystem.pdf?__blob=publicationFile&v=12, abgerufen am 31. 01. 2021.
- Dirim, Inci (1998): „Var mı lan Marmelade?\": türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster.
- Ehlich, Konrad (2012): Sprachaneignung und sprachliche Bildung. In: Konrad Ehlich, Renate Valtin, Beate Lütke: Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter der besonderen Berücksichtigung Berlins“, S. 15–34. Online-Publikation: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20315/pdf/Ehlich_Valtin_Luetke_2012_Expertise_Erfolgreiche_Sprachfoerderung.pdf, abgerufen am 06. 04. 2021.

- Feilke, Helmuth (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Helmuth Feilke, Thorsten Pohl (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch, Texte verfassen. Baltmannsweiler, S. 33–53.
- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yagmur, Kutlay (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster.
- Gantefort, Christoph (2020): Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht. Das Beispiel „Translanguaging“. In: Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, Dominique Rauch (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, S. 201–206.
- Gogolin, Ingrid (2020): Durchgängige Sprachbildung. In: Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, Dominique Rauch (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, S. 165–174.
- Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hg.) (2020): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden.
- Grieffhaber, Wilhelm (2006): Die Entwicklung von Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau, S. 150–167.
- Haberzettl, Stefanie (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen.
- Haberzettl, Stefanie (2015): Schreibkompetenz bei Kindern mit DaM und DaZ. In: Hana Klages, Giulio Pagonis (Hg.): Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Berlin, Boston, S. 47–70.
- Haberzettl, Stefanie (2016): Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. Eine Untersuchung von Berichtstexten ein- und mehrsprachiger Schüler. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1, S. 61–79.
- Hériard, Pierre (2019): Sprachenpolitik. Online-Publikation: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/sprachenpolitik>, abgerufen am 31.01.2021.
- Hesse, Hermann-Günter/Göbel, Kerstin/Hartig, Johannes (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim, Basel, S. 208–230.
- Hippmann, Kathrin/Jambor-Fahlen, Simone/Becker-Mrotzek, Michael (2019): Der Einfluss familiärer Hintergrundvariablen auf die Leseleistung von Grundschulkindern im Anfangsunterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, S. 51–73.
- Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çağrı/Groß, Sophie/Heller, Marika (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. In: DDS – Die Deutsche Schule 109/3, S. 223–235.

- Kempert, Sebastian/Edele, Aileen/Rauch, Dominique/Wolf, Katrin M./Paetsch, Jennifer/Darsow, Annkathrin /Maluch, Jessica/Stanat, Petra (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Claudia Diehl, Christian Hunkler, Cornelia Kristen (Hg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden, S. 157–242.
- Klein, Wolfgang (³1992): *Zweitspracherwerb: eine Einführung*. Frankfurt am Main.
- Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen.
- Knappik, Magdalena/Mecheril, Paul (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: Inci Dirim, Paul Mecheril (Hg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn, S. 159–178.
- Krüger-Potratz, Marianne (2020): Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit: Zur Geschichte des Streits um den „Normalfall“ im deutschen Kontext. In: Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, Dominique Rauch (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden, S. 341–346.
- Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hg.) (2009): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster.
- Limbird, Christina/Stanat, Petra (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Jürgen Baumert, Petra Stanat, Rainer Watermann (Hg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden, S. 257–307.
- Massumi, Mona/Dewitz, Nora von u. a. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. In: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hg.). Online-Publikation: https://issuu.com/mercator-institut/docs/mi_zfl_studie_zugewanderte_im_deuts, abgerufen am 06.04.2021.
- Mediendienst Integration (2019): Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht? Online-Publikation: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf, abgerufen am 31.01.2021.
- Mehlhorn, Grit (2020): Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In: Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, Dominique Rauch (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden, S. 23–30.
- Müller, Anja (2015): Spracherwerbstheoretische Aspekte der (Zweit-)Sprachdidaktik. In: Hana Klages, Giulio Pagonis (Hg.). *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik*. Berlin, Boston, S. 123–140.

- Naumenko, Elena (2008): Grammatikalisierung im kindlichen Erstspracherwerb. Diss., Universität Mannheim. Online-Publikation: https://madoc.bib.uni-mannheim.de/29651/diss_naumenko2.pdf, abgerufen am 15.03.2021.
- Petersen, Inger (2014): Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Berlin, Boston.
- Rauch, Dominique (2019): Mehrsprachigkeit – ein Problem? Zusammenhänge zwischen L1-Nutzung und schulisch relevanten Kompetenzen auf Basis von PISA 2012 Daten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (Supplement 1) 22, S. 125–142.
- Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hg.) (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York.
- Ricart Brede, Julia (2020): Lernaltsprachliche Texte im Biologieunterricht. Eine Analyse von Versuchsprotokollen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Berlin, Boston.
- Siekmeyer, Anne (2013): Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten. Zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literarer Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen. Diss., Universität Osnabrück. Online-Publikation: <https://d-nb.info/1053681577/34>, abgerufen am 15.03.2021.
- Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder: Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Berlin. Online-Publikation: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-117016>, abgerufen am 15.03.2021.
- Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hg.) (2015): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Zusammenfassung. Münster.
- Stickel, Gerhard/Weinheimer, Julia (2012): Deutsch im Kontext anderer Sprachen in Deutschland heute: Daten und Einschätzungen. In: Ludwig M. Eichinger, Albrecht Plewnia, Christiane Schoel, Dagmar Stahlberg (Hg.): Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. Tübingen, S. 227–321.
- Titz, Cora/Geyer, Sabrina/Ropeter, Anna/Wagner, Hanna/Weber, Susanne/Hasselhorn, Marcus (Hg.) (2017): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen.
- Weis, Mirjam/Müller, Katharina/Mang, Julia/Heine, Jörg-Henrik/Mahler, Nicole/Reiss, Kristina (2019): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Kristina Reiss, Mirjam Weis, Eckhard Klieme, Olaf Köller (Hg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, New York, S. 129–162.
- Will, Gisela/Balaban, Ebru/Dröscher, Anike/Homuth, Christoph/Welker, Jörg (2018): Integration von Geflüchteten: Erste Ergebnisse der ReGES-Studie. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. Online-Publikation: https://www.lifbi.de/Portals/13/LifBi%20Working%20Papers/Aktualisierung_WP_LXXVI.pdf, abgerufen am 31.01.2021.

Verschiebungen, Erweiterungen, Transformationen – Ein Nachwort

Was lässt sich nach der Bestandsaufnahme, wie sie in den Beiträgen des Berichts dokumentiert ist, über „die Lage“ der Sprache in den Schulen sagen? Das Erste und Wichtigste ist vielleicht, dass sich ein sehr viel differenzierteres Bild zeigt, als es in der Öffentlichkeit gern gezeichnet wird. Weder gibt es in den Schulen einen einheitlichen Sprachgebrauch, noch gibt es monokausale Erklärungen dafür, warum teilweise große Unterschiede bestehen, noch können allgemeingültige Entwicklungstendenzen für die Zukunft prognostiziert werden. Gleichwohl fördern die Beiträge des Berichts wichtige Erkenntnisse zutage:

Ein allgemeiner Sprachverfall, wie er in der Öffentlichkeit häufig befürchtet wird, konnte nicht beobachtet werden. Die heutigen Schüler und Schülerinnen produzieren gegenüber früheren Generationen längere Texte und verfügen über einen größeren Wortschatz; das gilt insbesondere für Schüler und Schülerinnen des Gymnasiums oder solche mit einer Gymnasialempfehlung (Berg/Romstadt, Betzel). Schwerer zu bewältigen scheinen die formalen Anforderungen zu sein, was im Bericht am Beispiel der Kommasetzung (Berg/Romstadt) und der Großschreibung (Betzel) gezeigt wird. Wir scheinen es also mit einer Verschiebung zu tun zu haben, die auch die Veränderung bildungspolitischer Ansprüche seit den 1980er-Jahren reflektiert, wo von formaler auf funktionale Sprachbildung umgestellt wurde: Die Texte der Schüler und Schülerinnen werden länger und reichhaltiger, formale Normen nehmen demgegenüber einen geringeren Stellenwert ein. Um beides zusammenzuführen, könnte es sich lohnen, herkömmliche Lehr-/Lernkonzepte zu überdenken und durch modernere zu ersetzen, die den Schülern und Schülerinnen sowohl die funktionale als auch die formale Seite der Sprache zugänglich machen.

Zur beschriebenen Verschiebung kommt eine Erweiterung: Neben den schriftlichen Standard treten neue schriftsprachliche Varietäten der Social-Media-Plattformen (Beißwenger), die das schriftsprachliche Repertoire ausdifferenzieren. Noch ist unklar, in welchem Verhältnis die verschiedenen Schriftvarietäten in den Bildungsprozessen der Zukunft zueinander stehen und ob sich die Sprache selbst durch die neue Variantenvielfalt verändert. Ob sich die Befürchtungen bewahrheiten, dass die neuen Kommunikations- und Sprachformen die alten verdrängen, muss offenbleiben. Vieles aber kommt auf die bildungspolitischen Weichenstellungen an, darauf, welchen Bildungsauftrag sich die Schule gibt, welche Rolle die Standardsprache in den Schulen weiter spielt, mit welchen Instrumenten sie gefördert wird und welche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen.

Ähnliche Herausforderungen ergeben sich durch das Hinzutreten neuer Schreibwerkzeuge. Gegenüber der in der Öffentlichkeit vielfach geäußerten Annahme, das Schreiben mit der Hand sei vor allen anderen Schreibpraktiken

zu bevorzugen, weisen Befunde der Schreibforschung darauf hin, dass sich Handschreiben und (digitales) Tastaturschreiben für je verschiedene Lernalter und verschiedene Schreibsituationen verschieden gut eignen, dass also beides zu einer ausgebauten Werkzeugkompetenz gehört (Bredel). Dass auch hier die Schule in besonderer Weise gefragt ist, zeigt die wechselvolle Geschichte des Handschreibens, das in den vergangenen rund 40 Jahren in den Schulen immer weiter in den Hintergrund gerückt ist, sodass Schreibforscher, aber auch Lehrer und Lehrerinnen zunehmend schlechter werdende schreibmotorische Kompetenzen bei den Schülern und Schülerinnen beobachten. Auch solche Beobachtungen tragen zur Annahme des Sprachverfalls bei.

Dass die Klage eines von der jungen Generation ausgehenden Sprachverfalls in der Öffentlichkeit aber nicht erst in jüngerer Zeit, sondern bereits seit Jahrhunderten erhoben wird, ist damit noch nicht erklärt. Wir müssen uns weiter auf Spurensuche begeben und erhalten im vorliegenden Bericht eine vielleicht überraschende Antwort:

Die Sprache in den Schulen ist seit jeher in Bewegung. Sie ist, wie es im Titel dieses Berichts formuliert ist, eine Sprache im Werden. Vieles von dem, was vorschnell als Fehler oder Normverstoß charakterisiert wird und mithin die Furcht vor einem Sprachverfall nährt, ist die Folge von Lernprozessen. Eine der zentralen Herausforderungen für die Schüler und Schülerinnen ist die Transformation ihrer Sprache von der alltäglichen Mündlichkeit zur bildungssprachlichen Schriftlichkeit. Dieser Umbauprozess kann immer wieder zu Fehlern führen, weil neue Herausforderungen mit bekannten Mitteln bewältigt werden und Bekanntes neue Ausdrucksformen sucht; zeitweise werden auch Übergangsformen gefunden, die das jeweilige Stadium des Lernprozesses reflektieren (Feilke).

Ein solcher Blick auf Fehler eröffnet neue Perspektiven für die Beurteilung der Sprache von Schülern und Schülerinnen, vermag aber nur im ersten Augenblick zu beruhigen. Denn es haben bei weitem nicht alle Kinder und Jugendlichen dieselben Chancen, den beschriebenen Transformationsprozess von der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit zu meistern. Lehrer und Lehrerinnen in Gymnasien bieten den Schülern und Schülerinnen auf ihrem Weg zur Bildungssprache – teilweise auch ganz beiläufig – eine unterstützende Begleitung an (Kleinschmidt-Schinke). Kindern aus sozial schwachen, bildungsfernen Milieus, die das Gymnasium nur sehr selten besuchen, bleiben bildungssprachliche Anregungen sowohl in ihren Familien als auch in der Schule zu oft verwehrt (Heller/Morek).

Und dies ist zugleich eine zentrale, keinesfalls ganz neue Erkenntnis, die in vielen der Beiträge des Berichts eine Bestätigung findet: Gymnasium, Gesamtschule, Realschule, Hauptschule; die Schulartenunterschiede spiegeln – vielfach bestätigt – auch soziale Ungleichheiten, vor allem im Blick auf die familiären Bildungsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern. Dies schlägt sich im schulartabhängigen Gebrauch bildungssprachlicher Merkmale deutlich

nieder. Das zeigen neben Feilke für das Textschreiben und Heller/Morek für die Erklärkompetenz auch Mathiebe für die Wortschatzentwicklung und Langlotz für die Entwicklung grammatischer Fähigkeiten. Die fehlende Bildung im Elternhaus scheint eine Kettenreaktion in Gang zu setzen: Wenn Kinder in ihren Familien nicht auf den Bildungsspracherwerb eingestellt sind, werden sie in der Schule in vielen Bereichen abgehängt, besuchen dann häufig die Hauptschule, wo sie zu wenige bildungssprachliche Lerngelegenheiten erhalten (Heller/Morek) – und fallen weiter zurück.

Überraschen mag, dass die Mehrsprachigkeit von Kindern, die in der Öffentlichkeit häufig als Bildungsbarriere wahrgenommen wird, nicht in ursächlichem Zusammenhang mit dem sprachlichen Bildungserfolg steht: Lütke berichtet von Befunden, die zeigen, dass Mehrsprachigkeit nur dann ein Lernhindernis darstellt, wenn die Kinder zusätzlich aus Elternhäusern kommen, in denen sie keine Bildungsaspiration erfahren, und wenn sie auch in der Schule nicht hinreichend unterstützt werden.

Auch hier also ist die Bildungspolitik so dringend wie vielleicht nirgends sonst gefragt, den Schulen die Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die es ihnen erlauben, ein förderliches Bildungssprachenangebot für Kinder und Jugendliche einzubringen, die ansonsten zu scheitern drohen – und dies unabhängig davon, ob für sie das Deutsche Erst- oder Zweitsprache ist.

Neben der Politik ist für die künftige Arbeit an der Gestaltung von Bildungsprozessen auch die Forschung gefragt. Denn trotz der vielfältigen Erkenntnisse, die in diesem Bericht zusammengetragen werden konnten, bleiben viele Fragen offen. Der Forschungsbedarf bleibt überall groß. Das gilt mit Blick darauf, welche Lernangebote den Schülern und Schülerinnen aktuell gemacht werden und wie sie sie nutzen können. Das gilt aber auch mit Blick auf den sich vollziehenden digitalen Wandel, der eine tiefgreifende Umwälzung von Kommunikationspraktiken auslöst, die auch Veränderungen von Sprache und von sprachlichen Bildungsprozessen wahrscheinlich werden lässt.

Der von der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung gemeinsam mit der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften initiierte Bericht zur Lage der Sprache in den Schulen fällt also in eine Zeit, in der eine Bestandsaufnahme ebenso dringend gebraucht wird, wie sie wichtige Forschungslücken sichtbar macht, die einer Bearbeitung bedürfen, damit sich die Schulen auf der Basis gesicherten Wissens auf die Anforderungen der Gegenwart und der Zukunft vorbereiten können.

Was der Bericht nicht einbeziehen konnte, ist der Einfluss von Schulschließungen und alternativen Beschulungsformen während der Pandemie, was tief in die Verhältnisse von Sprache, Schule und Lernen eingegriffen hat. Es ist noch nicht abzusehen, in welcher Weise das auch die Zukunft der Sprache in den Schulen prägt, sowohl im Zusammenhang mit der Digitalisierung des Lernens, aber auch durch die Vertiefung des Grabens zwischen denen, die das einiger-

maßen überstehen, und denen, die nahezu zwei Jahre Schule und schulische Spracherfahrung dauerhaft verlieren.

Es liegt noch viel Arbeit vor uns.

Ursula Bredel und Helmuth Feilke, im April 2021

Mit Beiträgen von Michael Beißwenger, Kristian Berg, Dirk Betzel, Ursula Bredel, Helmuth Feilke, Vivien Heller, Katrin Kleinschmidt-Schinke, Miriam Langlotz, Beate Lütke, Moti Mathiebe, Miriam Morek und Jonas Romstadt.

■ Wie ist es um die deutsche Sprache in den Schulen bestellt? Bisherige wissenschaftlich fundierte Antworten, etwa von Großstudien wie PISA oder DESI, zielen auf repräsentative, eng umschriebene Zustandsbeschreibungen. Sie erfassen nur wenig von der Dynamik der Veränderung und der Arbeit an Sprache, die ja gerade das Aufgabenfeld der Schule ist.

Der hier vorgelegte Bericht der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung und der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften sieht die Schule als gesellschaftliches Sprachlabor. Er entwirft das in vieler Hinsicht überraschende Bild einer „Sprache im Werden“. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den durch die Schriftlichkeit geprägten, sprachproduktiven Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt zehn Teilkapitel behandeln ein breites Spektrum von Fragen: Wie verhalten sich familiäre Kommunikationsmuster zu den schulischen? Hat die Lehrersprache einen Einfluss auf die Schülersprache? Wie stellen Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge in ihren Texten her? Was bestimmt den Ausbau des Wortschatzes und der Grammatik? Wie sieht die historische und individuelle Entwicklung der Rechtschreibung inklusive der Zeichensetzung und der Handschrift aus? Wie verändert der digitale Wandel das Sprachlernen und wie steht die Spracherfahrung in vielfältigen Familiensprachen zum Ziel des Erwerbs der Bildungssprache?

Der Bericht wendet sich an die bildungsinteressierte Leserschaft, an Eltern, Lehrerinnen und Lehrer und nicht zuletzt an die Bildungspolitik.