

Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée
Band: - (2022)
Heft: 115: Implizites und explizites sprachliches Wissen und Vermitteln : interdisziplinäre Fragestellungen - disziplinäre Zugänge = Implicit and explicit linguistic knowledge and instruction : interdisciplinary issues - disciplinary approaches

Artikel: Theoretische und empirische Perspektiven auf implizites und explizites Sprachwissen im Deutschunterricht : ein Überblick
Autor: Peyer, Ann / Lütke, Beate
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1062979>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 07.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Theoretische und empirische Perspektiven auf implizites und explizites Sprachwissen im Deutschunterricht – ein Überblick

Ann PEYER

Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich
ann.peyer@phzh.ch

Beate LÜTKE

Institut für deutsche Sprache und Linguistik
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
beate.luetke@hu-berlin.de

The article gives an overview of how implicit and explicit linguistic knowledge is conceptualized and researched in German language didactics. After a short introduction (chapter 1) theoretical concepts and terms of (meta-)linguistic knowledge are described in chapter 2. Furthermore, this chapter gives an interdisciplinary overview of empirical research results on grammatical competencies of students with heterogeneous learning requirements and linguistically diverse backgrounds. The outcome shows the need to implement continuous language education at an early age to support the acquisition of academic language proficiency, especially for children with little previous literary experience and / or from socially disadvantaged families. Empirical findings regarding the learning and teaching of grammatical content are presented and discussed in chapter 3. The research focuses on individual, especially implicit learning processes of children and adolescents in the field of written language learning, assessments and metalinguistic processes based on different forms of (meta-)linguistic knowledge, grammar lessons, tasks and teacher beliefs. The article ends with an outlook that identifies aspects of learner-oriented grammar teaching and research perspectives. It becomes clear that pedagogical content knowledge is (still) incomplete in this field and that there is a need for empirically based models which can be used for research and for conveying and building up knowledge in grammar lessons.

Stichwörter:

implizites Sprachwissen, explizites Sprachwissen, Metasprache, Grammatikunterricht, Grammatikkompetenzen, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Sprachreflexion.

Keywords:

Implicit knowledge, explicit knowledge, metalanguage, grammar instruction, grammatical competence, language awareness, reflection about language.

1. Einleitung

Für den Unterricht im Bereich 'Sprache und Sprachgebrauch untersuchen/reflektieren', insbesondere für den auf 'Sprache als System' gerichteten Grammatikunterricht, ist das Zusammenspiel zwischen implizitem und explizitem Wissen zentral, jedoch wird dieses in der deutschdidaktischen Forschung im Unterschied zur internationalen Sprachlehr- und -lernforschung bisher nicht systematisch untersucht, und auch die Bezeichnung und Modellierung der Wissensformen folgt keiner einheitlichen Perspektive (s. u. a. Kap. 2.1). Vor

allem im Bereich des Schreibens (z. B. Rechtschreibung, registerbezogenes Schreiben, Umgang mit Zweifelsfällen) wird im Einsatz expliziten Wissens Potenzial gesehen; gleichzeitig gibt es kaum Befunde, welche die Wirksamkeit eines die Kategorisierung und Benennung sprachlicher Einheiten fokussierenden Grammatikunterrichts empirisch belegen.

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, einen theoretischen Überblick über deutschdidaktische und interdisziplinäre Forschungsergebnisse zur Funktion und Vermittlung impliziten und expliziten Sprachwissens im "sprachbildenden Deutschunterricht" (vgl. Lütke 2019: 190)¹ zu geben. In Kap. 2 wird zunächst erläutert, wie sprachliches Wissen im deutschdidaktischen Diskurs theoretisch modelliert wird. Den theoretischen Rahmen bilden dabei Konzepte der internationalen Sprachlehr- und -lernforschung. Weiterhin werden empirische Forschungsergebnisse zu grammatischen Kompetenzen von Schüler*innen im Kontext von heterogenen Lernvoraussetzungen und sprachlicher Vielfalt (i. S. v. innerer und äußerer Mehrsprachigkeit) beschrieben. Wir legen in diesem Zusammenhang u. a. einen Schwerpunkt auf die bildungssprachlichen Kompetenzen von Schüler*innen, weil wir in der Vermittlung der für das schulische Lernen relevanten komplexen grammatischen und lexikalischen Strukturen eine besondere Aufgabe des Deutschunterrichts sehen (vgl. auch Lütke 2019a, 2019b). In Kapitel 3 wird der Fokus auf Forschung zum Lernen und Lehren im Grammatikunterricht verengt und gefragt, wie Grammatikunterricht dazu beitragen kann, metasprachliches Wissen auf- und auszubauen. Hier werden zusätzlich Befunde zu den Voraussetzungen der Lehrkräfte referiert, weil Professionalisierung im Kontext der interdisziplinären Erforschung von Lehrkompetenzen auch in der Deutschdidaktik an Bedeutung gewinnt; zusammenfassend werden aus den Forschungsergebnissen didaktische Konsequenzen abgeleitet. Ein Ausblick konkretisiert weiterführende Arbeitsschwerpunkte für einen lernerorientierten Grammatikunterricht und entsprechende Forschung (Kap. 4).

2. Implizites und explizites Sprachwissen im Spiegel sprachlicher Vielfalt und heterogener Sprachlernvoraussetzungen

Vor dem Hintergrund zunehmender sprachlicher Vielfalt, heterogener Sprachlernvoraussetzungen und der Debatte um den Zusammenhang von Sprachkompetenzen und Bildungserfolg kommt dem sprachbildenden Deutschunterricht (vgl. Lütke 2019a) und dem Grammatikunterricht als seinem mit Sprache im engeren Sinne befassten Teilbereich eine wichtige Bedeutung zu. Standardisierung und Messung von Sprachkompetenzen sowie die normative Wahrnehmung des für das Lernen im Fachunterricht relevanten bildungssprachlichen

¹ Die Bezeichnung 'sprachbildender Deutschunterricht' betont in Anknüpfung an die fachübergreifende Sprachbildungsdiskussion (vgl. Becker-Mrotzek & Roth 2017) das Ziel, die sprachliche Handlungsfähigkeit von Schüler*innen unter Berücksichtigung von deren sozialisationsbedingten heterogenen Lernvoraussetzungen sowie ihrer inneren und äußeren Mehrsprachigkeit auszubauen (vgl. zur kritischen Diskussion der Bezeichnungen Lütke 2019a: 189-191).

Registers haben in den letzten beiden Jahrzehnten den gesellschaftlichen und institutionellen Druck auf Schule und die darin Handelnden erhöht. Dies zeigt auch eine repräsentative Befragung zur Situation der deutschen Sprache, in welcher Schulen und Lehrkräfte als hauptverantwortliche Instanzen für die Sprachpflege und -vermittlung angegeben werden (vgl. Gärtig et al. 2010: 212). Dabei wäre es zentral zu klären, wie verschiedene Wissensformen in verschiedenen Spracherwerbs- und Sprachlernprozessen zusammenspielen, allerdings fehlen dafür zur Zeit Grundlagenwissen und didaktische Konzepte, was u. a. an den unterschiedlichen Zugängen liegt, die in den Diskurs einbezogen sind: angewandte Linguistik, Forschung der Erst-, Zweit- und Fremdsprachdidaktik, qualitative und quantitative Bildungsforschung, kognitive Psychologie – und, nicht zu unterschätzen, Traditionen und z. T. erfahrungsgestützte Überzeugungen der verschiedenen Akteur*innen. U. a. weist Funke kritisch darauf hin, dass im deutschen Sprachraum lange auf die Wirksamkeit von deklarativem Grammatikwissen z. B. für normgerechtes Schreiben vertraut wurde, ohne dass dies empirisch überprüft worden sei (Funke 2018: 11) und ohne dass Form und Rolle verschiedener Wissensformen differenziert würden. Sell und Corvacho del Toro (2019) halten fest:

"Generell haben Erwerbs- und Lernprozesse innerhalb der Grammatikdidaktik bisher eher wenig Aufmerksamkeit gefunden (Ossner 2008: 43). So konstatiert auch Becker (2011: 199): 'Bisher scheint die Grammatikdidaktik eher geprägt durch eine optimistische Ignoranz gegenüber sprachlichen Lernmechanismen und Erwerbsverläufen und -prozessen.'" (ebd.: 176).

2.1 Sprachliche Wissensformen im Deutschunterricht

Schüler*innen sollen im Deutschunterricht sprachliches Können erwerben, das sich im kompetenten Umgang mit gesprochener und geschriebener Sprache – Bredel (2013: 77) spricht diesbezüglich von "primärsprachlicher Verwendung" – zeigt. Wird Sprache als Objekt betrachtet und über sprachliche Phänomene, sprachliches Handeln oder mediale Repräsentationen gesprochen, wird in graduell unterschiedlichem Maße explizit auf Sprache Bezug genommen. Dies erfolgt metasprachlich, in dem Sinne, dass Sprache von einer Metaebene aus als Objekt gesehen wird, teils auch unter Verwendung von Metasprache oder grammatischer Terminologie (vgl. Bredel 2013: 28f.). Eisenberg (2013) modelliert diesbezüglich drei Ziele des Deutschunterrichts, die in Ergänzung zur primärsprachlichen Verwendung bzw. dem sprachlichen Können (Ebene 1) metasprachliche Bezugnahmen ermöglichen (ebd.: 8): "1. Sprache können", "2. Sprache reflektieren", "3. Sprachwissen theoretisch fundieren" und "4. Sprachtheoretisches kennen und reflektieren".

In der alltäglichen primärsprachlichen Verwendung wird in der Regel nicht bewusst auf sprachliches Wissen zugegriffen; in formellen schriftsprachlichen Sprachgebrauchssituationen kann dagegen neben implizitem auch explizites Wissen zum Einsatz kommen. Die von Eisenberg genannten Ebenen 2 bis 4 zeigen auf, wie im Deutschunterricht in graduell zunehmendem Maße explizit

verfügbares Sprachwissen eine Rolle spielt; dabei kann grammatische Terminologie auf den höheren Ebenen verstärkt zum Einsatz kommen. So kann auf Ebene 2 beispielsweise auch ohne grammatische Termini über Sprache nachgedacht und gesprochen werden; eine für alle nachvollziehbare metasprachliche Verständigung auf den Ebenen 3 und 4 benötigt indessen auch eindeutige Termini.

Die situationsgebundene und auf Inhalte gerichtete Sprachverwendung (Ebene 1, "Können") basiert in der Regel auf Sprachgefühl und implizitem Wissen, das Schüler*innen im Laufe der individuellen sprachlichen Sozialisation erwerben. Im Unterricht erfolgt sprachliches Handeln im Gegensatz zur alltäglichen Sprachverwendung häufiger geplant, z. B. im Kontext fachlicher Schreibprozesse, und erfordert in Abhängigkeit vom Handlungsziel komplexe lexikalische und grammatische Mittel sowie Textsortenwissen. Welche Rolle metasprachliches explizites Sprachwissen für den Spracherwerb und die für das fachliche Lernen relevante bildungssprachliche Registerkompetenz spielt, ist empirisch weitgehend ungeklärt.

Die verschiedenen Bezeichnungen der unterschiedlichen Wissensformen – primärsprachlich, prozedural oder implizit vs. metasprachlich, explizit und deklarativ – sind der Psychologie und der englischsprachigen Sprachlehr- und -lernforschung entnommen (vgl. Bremerich-Vos & Grotjahn 2007: 167-169; im Überblick Lütke 2019a). In der folgenden, nach Ossner (2006) zitierten Tabelle (vgl. Abb. 1) werden unterschiedliche, der psychologischen Forschung entnommene Wissensformen (deklaratives Wissen, Problemlösungswissen, prozedurales Wissen, metakognitives Wissen) Inhalten des Deutschunterrichts

Deklaratives Wissen	"stoffliches Wissen" von Lehrkräften und Schüler*innen (zum Beispiel grammatische Definitionen, Kennen von Rechtschreibregeln und Textsortenmerkmalen)	entsteht durch Faktenlernen
Problemlösungswissen	unterrichts- und fachmethodisches Wissen der Lehrkräfte, Wissen der Schüler*innen u. a. zur Textinterpretation oder Klärung grammatischer Erscheinungen	Anwendung von Methoden zur Erkenntnisgewinnung

Prozedurales Wissen	auf Lehrkraftseite "Routinen und Verfahren der Unterrichtsgestaltung" und Wissensvermittlung; Wissen der Schüler*innen, das bei der Sprachverwendung Anwendung findet ("Beherrschung der Orthographie", Routinen der Textüberarbeitung)	basiert auf Üben, zeigt sich im automatisierten Sprachgebrauch
Metakognitives Wissen	Kenntnis der eigenen "Fähigkeiten und Grenzen"; Kennen von Lehr- und Lernstrategien	

Abb. 1: Wissenstypen und zugeordnete Inhalte (vgl. Ossner 2006: 33)

zugeordnet. Während deklaratives bzw. "stoffliches Wissen" (Ossner 2006: 33), Problemlösungswissen und metakognitives Wissen insbesondere bei der analytischen Auseinandersetzung mit dem Sprachsystem oder Sprachverwendungsweisen (beim Nachdenken und Sprechen über Sprache) zum Tragen kommen, zeigt sich prozedurales Wissen hauptsächlich im sprachlichen Können bzw. im Prozess der Sprachverwendung.

Bredel (2013: 110) akzentuiert dagegen vier Wissenstypen im Kontext von Unterrichtssituationen und setzt sie in eine Relation zu Sprachbetrachtungsaktivitäten. Sie unterscheidet "situationsgebunden" zum Einsatz kommendes Sprachwissen und "situationsentbunden[es]" Wissen (ebd.). Situationsgebundenes Wissen kommt bei der Lösung eines aktuellen Problems als "integriertes Prozesswissen" zum Einsatz (z. B. bei der spontanen Korrektur einer Äußerung); "integriertes Analysewissen" wird aktiviert, wenn während des Schreibprozesses z. B. über Unklarheiten bei der Rechtschreibung nachgedacht und dabei Regelwissen aufgerufen wird. Eine situationsentbundene Thematisierung sprachlichen Wissens ("autonomes Prozesswissen") liegt nach Bredel z. B. dann vor, wenn Satzglieder umgestellt werden und dies gelöst, ohne eine nachvollziehbare Funktion für die eigentliche Textarbeit erfolgt (ebd.). Der von Bredel als "autonomes Analysewissen" bezeichnete Wissenstyp findet bei der Kategorisierung sprachlicher Phänomene Anwendung. Diese Anwendung deklarativen Wissens diene, wie Bredel darlegt, der Ergänzung der anderen Wissenstypen und ermögliche im Unterricht eine gemeinsame Verständigungsebene.

2.2 Sprachbewusstheit und Sprachreflexion

Die Diskussion um sprachliches Wissen ist im deutschdidaktischen Diskurs an die Konzepte der Sprachbewusstheit und des Sprachbewusstseins geknüpft

(vgl. u. a. Andresen & Funke 2003; Bremerich-Vos & Grotjahn 2007; Funke 2005, 2008; Gornik 2014; Lütke 2015: 201-203; Neuland 2021; Struger 2021). Im Vergleich zu der englischsprachigen Unterscheidung in *noticing*, *attention*, *awareness* und *consciousness* (vgl. u. a. Leow 2013), die eine Einteilung in graduelle Abstufungen des mehr oder weniger bewussten Umgangs mit Sprache in Rezeption und Produktion ermöglichen soll, ist das Konzept der 'Sprachbewusstheit' deutlich weniger differenziert. Zudem stehe es in einem unübersichtlichen "Begriffsfeld" (Gornik 2014: 41; vgl. auch Bremerich-Vos & Grotjahn 2007: 167), worin konkurrierende, sich teils überschneidende Ausdrücke eine Orientierung erschweren. Die Abgrenzung von Konzepten wie 'Sprachbewusstsein', 'Sprachaufmerksamkeit', 'Sprachgefühl' und 'Language Awareness' ist nicht immer trennscharf definiert und auch der Einbezug von Bewusstheit als psychologisch geprägtem Begriff erschwert die Konkretisierung des Konstrukts (ebd.). Äußerlich wahrnehmbare Anzeichen für vorhandene Sprachbewusstheit sind in der Sprachproduktion sichtbare Korrekturen, sprachbezogenes Nachfragen oder das Sprechen über Sprache. Dabei beruhe Sprachbewusstheit, wie Gornik ausführt, auf sprachlichem Wissen, das den Lernenden in impliziter (unbewusster) oder expliziter (mehr oder weniger thematisierbarer) Form zur Verfügung stehen könne (ebd.: 49ff.). Sprachbewusstsein wird von einigen Autor*innen ausschließlich mit explizitem Sprachwissen in Verbindung gebracht (vgl. Bremerich-Vos & Grotjahn 2007: 167); Neuland (2002: 5) dagegen legt Sprachbewusstsein und sprachliches Wissen als Basis zugrunde, auf die durch implizite Formen der Sprachbewusstheit oder mithilfe stärker expliziter metasprachlicher Fähigkeiten Bezug genommen werden kann.

Eine graduell schwächere Ausprägung von Sprachbewusstheit wird z. B. bei spontan umgesetzten, formbezogenen Fehlerkorrekturen angenommen (vgl. Eichler 2007: 152), metasprachliche Beschreibungen und Sprachreflexionen werden dagegen als Indikatoren für eine stärker ausgeprägte Sprachbewusstheit angesehen (vgl. Gornik 2014: 50). Das folgende Zitat veranschaulicht die verschiedenen Geltungsbereiche des Sprachbewusstheitskonzepts (Eichler & Nold 2007: 63):

"Sprachbewusstheit wird als Fähigkeit verstanden, die sich [...] auf Grund der bewussten und aufmerksamen Auseinandersetzung mit Sprache entwickelt. Sie befähigt Lernende, sprachliche Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen sowie Verstöße zu korrigieren. Im Vordergrund des Interesses stehen dabei vor allem zwei Teilbereiche der Sprache: Grammatik und sprachliches Handeln. [...] Die Fähigkeit zur Sprachreflexion beruht dabei eher auf Wissen über Sprache (explizites/deklaratorisches/verbalisierbares Wissen), während die sprachliche Korrekturfähigkeit stärker vom Wissen des Sprachgebrauchs oder des Sprachgefühls (vorwiegend implizites und prozedurales Wissen) geleitet sein kann".

Die nachfolgenden Ausführungen zu implizitem und explizitem Wissen orientieren sich an der von Eichler und Nold getroffenen Konzeptualisierung und verstehen den Übergang von implizitem zu explizitem Wissen als graduelles Kontinuum, auf das unter Aufwendung metasprachlicher Fähigkeiten Bezug genommen werden kann.

2.3 Kompetenzmodell zur Messung impliziten und expliziten Wissens

Im Kontext der DESI-Teiluntersuchung² zu Sprachbewusstheit, der das vorangehende Zitat entnommen ist, wurde ein kognitiv ausgerichtetes Kompetenzmodell zur Messung von Sprachbewusstheit entwickelt (vgl. Eichler 2008: 114). Als theoretischer Rahmen fungieren das Modell Karmiloff-Smiths (1986) und Teilaspekte des britischen Language-Awareness-Konzepts, das auf einen reflexiv-kritischen Umgang mit Sprache abhebt (vgl. im Überblick Eichler & Nold 2007: 65). Im auf den Erstspracherwerb bezogenen Kompetenzmodell Karmiloff-Smiths (1986) wird von einer graduellen Zunahme metasprachlicher Bewusstheit und des kontrollierten Umgangs mit Sprache ausgegangen (ebd.: 85; vgl. Lütke 2015: 104-105). Das Modell beruht auf der Annahme, dass sich im Verlauf des Spracherwerbs über vier Phasen zunehmend explizite Wissensrepräsentationen in den sprachlichen Teilbereichen herausbilden. Kinder erwerben demnach zunächst primär durch den elterlichen Input gesteuert implizites Sprachwissen (*Implicit (I)*). Das kindliche Sprachhandeln besteht in dieser Phase im behaviouristischen Sinne aus Imitationen des elterlichen Inputs; das elterliche Feedback stabilisiert die so angeeigneten sprachlichen Repräsentationen (Karmiloff-Smith 1986: 105), welche als unverbundene Form-Funktions-Paare gespeichert werden (vgl. Lütke 2015: 104f.). In der nächsten Phase geht Karmiloff-Smith bereits von einem niedrigen Explizitheitsgrad aus (*E-i Level*). Diese Phase ist vornehmlich durch im Kind stattfindende interne Prozesse bestimmt, die das bereits erworbene Sprachwissen analysieren und restrukturieren (ebd.: 105). Dabei werden die situationsgebundenen Form-Funktions-Paare weitreichend vernetzt, sodass einer Form mehrere Funktionen und mehrere Formen einer Funktion zugeordnet werden können (vgl. ebd.; Karmiloff-Smith 1986: 113). In dieser Phase sind z. B. Übergeneralisierungen zu beobachten, die Hinweise auf die Re-Strukturierung sprachlicher Repräsentationen und Einblicke in den Spracherwerb geben (vgl. Lütke 2015: 105). In einer weiteren Phase (*Secondary explicitation (E-ii)*) werden externe Einflüsse (Input) und interne Prozesse verstärkt miteinander verknüpft (ebd.). Normentsprechendes Sprachhandeln wird in dieser Phase nicht mehr als Imitation, sondern als Resultat diskursbezogener Reanalyse-Prozesse verstanden und diskursbezogen organisiert (vgl. Karmiloff-Smith 1986: 115). Auf dem höchsten Explizitheitsgrad kann sprachliches Wissen zuletzt auch verbalisiert werden (*Tertiary explicitation (E-iii)*) (vgl. zu mit dem Modell verbundenen offenen Fragen Lütke 2015: 105).

² Aus der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) (vgl. u. a. DESI-Konsortium 2008) liegen Forschungsergebnisse zu Schülerleistungen in verschiedenen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts vor (neben der Messung von grammatischen Kompetenzen im Bereich 'Sprachbewusstheit' sind u. a. Wortschatz, Rechtschreibung, Argumentieren untersucht worden).

Die an diesem Modell orientierten Kompetenzstufen des DESI-Modells dienen hauptsächlich der Erfassung impliziten Wissens, das als prozedurale Sprachbewusstheit gefasst wird. Darunter wird in der Studie die Fähigkeit verstanden, grammatische Normverstöße zu erkennen und zu korrigieren ("Anwendung morphologischer, grammatischer oder soziopragmatischer Regeln") (Eichler 2007: 148). Darüber hinaus wird auch "deklaratorisches explizites Wissen" erhoben, welches in der DESI-Studie über den Abruf von deklarativem Regelwissen erfasst wird (ebd.). Die beiden höchsten Explizitheits-Niveaus werden in dem Modell u. a. durch eine "[a]ktive Anwendung deklaratorischen Wissens", z. B. durch Zuordnung von Regelmerkmalen, und "[e]ntfaltetes grammatisches und stilistisches Monitoring: Komplexe Stilfehler erkennen und beseitigen (...)" operationalisiert (Eichler 2008: 117).

2.4 Sprachkompetenz, grammatisches Wissen und Bildungserfolg

Im Zuge repräsentativer Untersuchungen wie dem IQB-Ländervergleich (vgl. u. a. Stanat et al. 2016), der DESI-Studie (vgl. DESI-Konsortium 2008) und der PISA-Studie (vgl. Reiss et al. 2019) sind die Sprachkompetenzen von Kindern und Jugendlichen am Ende der Primar- und Sekundarstufe I zunehmend ins Licht der wissenschaftlichen und öffentlichen Aufmerksamkeit gelangt. Im Zentrum steht im Sprachbereich vornehmlich die Lesekompetenz (vgl. u. a. ebd.), weiterhin werden Hörverstehen und Rechtschreibung (vgl. Stanat et al. 2016), Wortschatz, Schreibkompetenzen und – eher als Ausnahme – Sprachbewusstheit und grammatisches Wissen untersucht (vgl. DESI-Konsortium 2008). Einen weiteren Schwerpunkt bilden Normierungsstudien des IQB (Bremerich-Vos & Böhme 2009; Oomen-Welke & Bremerich-Vos 2014; vgl. auch Dämmer 2019). Aufgrund ihrer unterschiedlichen Anlage sind die Resultate dieser Studien nur bedingt vergleichbar; die Daten lassen sich jedoch im Hinblick auf explizites und implizites Wissen interpretieren und wirken in den deutschdidaktischen Diskurs hinein (vgl. Überblick bei Dämmer 2019: 94-120; Funke 2018: 22-24).

Unterschiede in den grammatischen Kompetenzen, die auf unterschiedliches implizites Wissen hindeuten, werden schon für Kinder im Kindergartenalter mit der Erst- und Zweitsprache Deutsch beschrieben; dabei spielt eine Rolle, in welchem Umfang Deutsch in den Familien verwendet wird (vgl. Kempert et al. 2016: 164). Als stärkster Einflussfaktor erweist sich in allen Studien der soziale Hintergrund; weiterhin wirken sich die landessprachlichen Kompetenzen auf das Erzielen von Fachleistungen aus (vgl. ebd.: 158). In der DESI-Studie, in welcher Deutschleistungen von Neuntklässler*innen an verschiedenen Schulformen untersucht wurden, werden u. a. Probleme in der Grammatikanwendung beim Schreiben von informellen und formellen Briefen beschrieben, die insbesondere Satzbau und Rechtschreibung betreffen (vgl. Neumann & Lehmann 2008: 95, 98). Dabei werden 35 % der teilnehmenden Jugendlichen im grammatischen

Bereich auf der untersten Kompetenzstufe³ verortet, 3 % unterhalb davon (ebd.: 97). Insgesamt zeigten Gymnasiast*innen die besten Grammatik-Leistungen, unabhängig davon, ob sie Deutsch als Erstsprache erwerben, mehrsprachig aufwachsen oder vornehmlich eine andere Familiensprache verwenden (ebd.: 101). Dieser Befund trifft auch auf die DESI-Teiluntersuchung zu Sprachbewusstheit zu, in der die beiden höchsten Niveaus und damit die Anwendung expliziten Sprachwissens nahezu ausschließlich von Gymnasiast*innen erreicht werden (Eichler 2008: 117).

Im Kontext der Schreibforschung im Bereich der Primar- und Sekundarstufe wird u. a. auch die Verwendung grammatischer Strukturen untersucht, wobei in der Regel prozedurales, vornehmlich implizites Grammatikwissen bzw. im Sprachhandeln abgerufenes "Prozesswissen" erfasst wird (Bredel 2013: 111). Untersuchungsschwerpunkte im Primarstufenbereich bilden u. a. Junktions-techniken (vgl. z. B. Binanzer & Langlotz 2019), Satzbildung (vgl. z. B. Augst et al. 2007; Grieshaber 2006) und Nominalflexion (vgl. z. B. Grieshaber 2006). Für die Sekundarstufe wird Grammatik vornehmlich im Kontext erzählenden, berichtenden, beschreibenden und argumentierenden Schreibens untersucht (vgl. u. a. Augst & Faigel 1986; Knapp 1997; Siekmeyer 2013; Petersen 2014; Haberzettl 2016; Binanzer et al. 2019; Ricart Brede 2020). Die untersuchten Phänomene betreffen komplexe bildungssprachliche Phänomene, wie z. B. die Komplexität von Nominalphrasen (Petersen 2014), die syntaktische Einbettung bildungssprachlicher Verbstrukturen (Haberzettl 2016), verkürzte Neben-/Konditionalsätze sowie Passiv (Ricart Brede 2020). Die Ergebnisse der Studien belegen einen Zusammenhang von prozeduralem grammatischem Wissen und Textqualität. Die Anwendung komplexer grammatischer Strukturen im Schreibkontext wird in den Studien als Herausforderung für alle Schüler*innen wahrgenommen. Unterschiede nach Gruppenleistungen zeigen sich zwischen Gymnasiast*innen und Schüler*innen anderer Schulformen sowie teilweise zwischen ein- und mehrsprachig Aufwachsenden (vgl. Ricart Brede 2020; Neumann & Lehmann 2008). Zudem ergeben sich Hinweise auf grammatische Transferprozesse (vgl. zu Passiv in Versuchsprotokollen Ricart Brede 2020: 191; im Erzählkontext Knapp 1997; Siekmeyer 2013).

Forschung zu zwei- und mehrsprachigem Erwerb bezieht sich auf das Konzept von "metasprachlicher Bewusstheit" oder "Language Awareness" (vgl. Luchtenberg 2017), welches einen weiteren Fokus hat als "prozedurale Bewusstheit" und entsprechend schwer zu operationalisieren ist. In Bezug auf metasprachliche Bewusstheit werden in internationalen Studien Vorteile von bilingual aufwachsenden Schüler*innen gegenüber zunächst einsprachig Aufwachsenden

³ Diese Schüler*innen können zwar, laut Neumann und Lehmann, einen kurzen Brief mit wenigen Informationen verfassen, aufgrund der sprachsystematischen und pragmatischen Mängel sei aber zu befürchten, dass sie das "kommunikative Ziel" nicht erreichten (Neumann & Lehmann 2008: 97).

beschrieben (vgl. Kempert et al. 2016: 200). Unter metasprachlicher Bewusstheit wird in diesem Zusammenhang die Fähigkeit verstanden, "reflektiert über Sprache nachzudenken" (ebd.: 189), womit nicht notwendigerweise die Fähigkeit zur Verwendung grammatischer Terminologie gemeint ist. Diese metasprachlichen Fähigkeiten beziehen sich auf eine erhöhte Analyse- und Kontrollfähigkeit während der Sprachverarbeitung, die in unterschiedlichem Grade explizite Bezugnahmen auf Sprache(n) ermöglichen (vgl. Bialystok 2001: 115, 119; Lütke 2015). Untersuchungen zur Sprachbewusstheit mehrsprachig aufwachsender Kinder (vgl. im Überblick ebd.; Kempert et al. 2016) unterstützen die Annahme, dass der frühe interaktionsbedingte Wechsel zwischen Sprachen den Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten begünstigt. Für den deutschsprachigen Raum wurde dieses Phänomen erst ausschnittshaft beforscht und im Kontext der DESI-Studie als Grund für die Vorteile dieser Schüler*innen beim Lernen von Fremdsprachen angenommen (vgl. Hesse et al. 2008: 218; Bien-Miller et al. 2017).

Nach diesen Hinweisen auf Sprachlernen, Sprachwissen und sprachliche (Handlungs)kompetenz vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität in den Schulen soll im folgenden Kapitel 3 der Fokus auf den Grammatikunterricht gerichtet werden.

3. Fokus: Sprachwissen im Grammatikunterricht

Der Lernbereich "Sprache und Sprachgebrauch untersuchen/reflektieren" wird in den nationalen Bildungsstandards für die Primarstufe (KMK 2004), den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003) und die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012) thematisch weit gefasst; hier verengen wir die Perspektive auf Grammatikunterricht im engeren Sinn, um das Zusammenspiel von implizitem und explizitem Wissen zu fokussieren. Explizites, für sprachliches Handeln nutzbares Wissen zu Morphologie und Syntax aufzubauen ist ein wenig hinterfragtes Ziel von Grammatikunterricht, wobei seit langem darum gerungen wird, sinnvolle Begründungen für diese Bemühungen zu formulieren.⁴ Im Zuge der Empirisierung der Deutschdidaktik ist das Interesse daran gestiegen, fachdidaktische Positionen mit empirischen Befunden zu unterlegen und argumentativ besser zu stützen, weshalb wir im Folgenden auf aktuelle Forschungsergebnisse hinweisen (3.1) und Konsequenzen für die Gestaltung von Grammatikunterricht skizzieren (3.2).

⁴ Vgl. Ossner (2014) und "Rechtfertigungen" bei Boettcher & Sitta (1981: 146-157); Konzepte und Begründungen von Grammatikunterricht: Peyer (i. V.); Sell & Corvacho del Toro (2019: 177).

3.1 Forschung zum Grammatikunterricht

Ergänzend zu aktuellen Überblicksdarstellungen (Funke 2014; 2018; Binanzer & Langlotz 2018)⁵ weisen wir auf neuere Studien v. a. aus dem deutschen Sprachraum hin. Es dominiert Forschung zu folgenden Bereichen:

- individuelle, oft implizite Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen im Bereich des schriftsprachlichen Lernens (vgl. die Hinweise in Kapitel 2.3 und 2.4);
- metasprachliche Prozesse resp. Prozesse grammatischen Lernens von Kindern und Jugendlichen, welche auf verschiedene Formen von Wissen hinweisen (Kapitel 3.1.1);
- die Ebenen Unterricht, Aufgaben und/oder Lehrpersonen (Kapitel 3.1.2).

Die vorliegenden Studien sind inhaltlich und methodisch unterschiedlich angelegt und arbeiten oft mit kleinen Probandengruppen, ihre Resultate sind deshalb nur bedingt vergleichbar, außerdem wird in der deutschdidaktischen Forschung mit verschiedenen Bezugsmodellen gearbeitet (s. o. Kapitel 2). Ob und wie den Schüler*innen das Wissen vermittelt wurde (z. B. durch implizite oder explizite Instruktion), wird nicht systematisch untersucht. Insgesamt spiegelt sich darin das Interesse, nicht die Lerngegenstände des Grammatikunterrichts absolut zu setzen, sondern die Vermittlung stark von den Lernenden resp. den Lernprozessen her zu denken (vgl. Peyer & Uhl 2020: 10-23). Für detaillierte Hinweise auf Anlage und Ergebnisse der einzelnen Studien fehlt hier der Raum, vielmehr möchten wir konvergierende Ergebnisse herausarbeiten.

3.1.1 Studien zum grammatischen Lernen von Kindern und Jugendlichen

Studien, die sich mit sprachlichem Lernen in Verbindung mit implizitem und explizitem sprachlichem Wissen befassen, ergeben folgendes Bild:

Viele Kinder erwerben wesentliche schriftsprachliche Kompetenzen bereits früh in ihrer literalen Sozialisation (vgl. Kapitel 2.1). Grammatische Strukturen für betont schriftsprachliche Ausdrucksmittel oder Textprozeduren⁶ werden jedoch erst in der Sekundarstufe I und II ausgebaut. Interventionsstudien (vgl. Funke 2018: 4-17) zeigen, dass dabei Grammatikunterricht hilfreich ist, wenn konkrete Arbeit an Texten und textsortenspezifischen Formulierungsmustern resp. Textprozeduren erfolgt. Von entsprechenden Unterrichtsangeboten profitieren jedoch insbesondere Jugendliche, die bereits vor der Intervention gute

⁵ Funke (2014): allg. Hinweise, auch internat.; Binanzer & Langlotz (2018): Forschungsfeld, grundlegende Fragen, einschlägige Studien (ebd.: 303-306); Funke (2018): umfassend zur Forschung im deutschsprachigen Raum, ältere und kleinere/explorative Studien gemäß ihrer Aussagekraft gewichtet (ebd.: 4).

⁶ Zum Begriff s. Feilke 2014

Schreibleistungen zeigten (vgl. zur Deutschdidaktik Funke 2018: 16-24; Schwinning 2018: 247-249, 255f.; international Myhill et al. 2012: 152f., 158-161⁷). Keine oder eine negative Wirkung auf die Textqualität hat dagegen die Vermittlung von Klassifikationswissen (vgl. Funke 2018: 10-17). Bei handlungsbezogenen Zugängen überwiegt die Arbeit an Mustertexten gegenüber dem Benennen von Wortarten und syntaktischen Einheiten, und Studienergebnisse lassen sich dahingehend interpretieren, dass vielfältige echte Gesprächsmöglichkeiten im Unterricht wichtig sind – so ist der folgende Befund zum Interpunktionslernen verallgemeinerbar:

"Insgesamt gewinnt [...] der Gedanke an Plausibilität, dass Einsicht, Diskursivität und Reflexivität als Formen der Auseinandersetzung [...] einen Beitrag [...] leisten können. Schließlich erhalten Lernende so die Chance, ihre Intuitionen in den Blick zu nehmen, sie unabhängig von vorgefertigter Terminologie zu thematisieren und dadurch auszubauen und zu stabilisieren." (Bredel & Hlebec 2019: 11).

Solche (individuellen, auf konkrete Formulierungsfragen bezogenen) Gespräche scheinen besonders gut zu gelingen, wenn die Lehrperson auf linguistisches Wissen zurückgreifen (vergl. die Beobachtungsstudie aus Großbritannien von Myhill et al. 2016) und so gezielte adaptive Hinweise geben kann, dagegen ist das klassische fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch mit der ganzen Klasse wenig zielführend (vgl. unten 3.1.2).

Die traditionell enge Verbindung von Grammatikunterricht mit dem Kompetenzbereich Schreiben – explizites Wissen soll beim Schreiben helfen – verstellt den Blick darauf, dass mindestens Bereiche wie Erzählmuster oder Interpunktion v. a. über die Rezeption erschlossen werden und damit starke implizite Anteile aufweisen.⁸ Als Desiderat gelten Studien dazu, ob und wie grammatisches Lernen das Ableiten von Wortbedeutungen aus dem Kontext unterstützt (Funke 2018: 17). Grammatikunterricht und literarische Lektüre werden zwar gelegentlich programmatisch verknüpft,⁹ der Zusammenhang ist aber kaum empirisch untersucht.¹⁰

Das erwähnte reichhaltige Repertoire, das Lernende schon früh aufbauen, betrifft sowohl grammatische "Basics" im Bereich von Morphologie und Syntax wie Flexionsformen oder Kongruenz als auch Elemente der Schriftsprachlichkeit wie Nominalisierungen, Passivstrukturen oder ausgebaute Hypotaxen, es ist jedoch weitgehend implizit und kann nicht oder nur bedingt versprachlicht

⁷ Ausführlicher dargestellt in Peyer (2020a: 28)

⁸ Vgl. dazu Binanzer et al. (Hg.) (2019); Esslinger (2019); Bryant (2020); Wielenberg (2020a, v. a. 36f., 43-50); zum Zusammenhang zwischen spezifischer Instruktion, Leseleistung und Lese-Selbstkonzept: Schuttkowski (2020, v. a. 151, 155-158).

⁹ Vgl. differenzierte konzeptionelle Überlegungen zum Zusammenspiel zwischen grammatik- und literaturdidaktischen Zugängen zu Texten: Landgraf (2020), Lischeid (2014).

¹⁰ Meier (2020) zeigt mit Daten von ca. 1000 Schüler*innen der 10. Klasse Korrelationen zwischen Wortschatz und allgemeiner Sprachbewusstheit (DESI) einerseits und literarästhetischer Sprachreflexion andererseits (ebd.: 228–230), wobei grammatisches Begriffswissen nicht einbezogen wurde (ebd.: 233).

werden. Schüler*innen identifizieren teilweise Einheiten, ohne die passende Definition nennen zu können (Funke 2018: 21). Auch Schüler*innen der Sekundarstufe I und II stoßen beim Verbalisieren ihrer Überlegungen an Grenzen.¹¹ Die Variable Mehrsprachigkeit spielt dabei eine kleinere Rolle als die Schulform (Becker & Otten 2020b: 48; vgl. 2.4), und zwischen Sekundarstufe I und II lassen sich wenige Fortschritte feststellen (Thißen 2017: 191f.).

Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen von Leistungsstudien (s.o. Kapitel 2.4; Funke 2018: 22-24; Dämmer 2019: 94-120), wo sich Aufgaben im Bereich der Syntax als besonders anspruchsvoll erweisen.¹² In dieses Bild passen Erhebungen mit Studienanfänger*innen, die nur unzureichend über das begriffliche Wissen aus ihrer Sekundarstufenzeit verfügen (Dämmer 2019; Habermann 2013; Schäfer & Sayatz 2017). Eine Studie aus den Niederlanden zeigt dagegen, dass bereits eine kurze Intervention zur Vermittlung grundlegenden linguistischen Fachwissens bei Studienanfänger*innen auch die Sicherheit im Umgang mit Begriffen der traditionellen Schulgrammatik verbessern konnte (Van Rijt et al. 2019). Diese Befunde lassen darauf schließen, dass einerseits ein gutes Fundament aus implizitem, prozeduralem Wissen im Umgang mit schriftsprachlichen Ausdrucksmitteln nötig ist und andererseits auch der Umgang mit fachsprachlichen Begriffen, also explizitem resp. deklarativem Wissen, sorgfältig unterstützt werden muss (vgl. unten 3.2).

3.1.2 Studien zu Unterrichtsprozessen, Lehrpersonen und Aufgaben

Studien, die statt Schüler*innen und deren grammatischem Wissen die Vermittlungsprozesse im Unterricht oder die Lehrenden in den Blick nehmen, stellen im deutschsprachigen Raum noch weitgehend ein Desiderat dar.¹³ Sie rekurrieren auf erziehungswissenschaftliche Modelle, um Unterrichtsqualität nicht nur konzeptionell, sondern datengestützt zu diskutieren (Stahns 2014: 416). Analysen zeigen, dass im Grammatikunterricht zwar oft Unterrichtsgespräche stattfinden, dass aber die Schüler*innen wenig zu Wort kommen (Stahns 2013: 232, 240f., 271-275) und das Beispielmateriale oft ungeeignet ist (Hlebec 2018: 187-189; Kleinbub 2012: 216), sodass keine vertiefte Begegnung mit dem Lerngegenstand ("kognitive Aktivierung") stattfindet. U. a. weil im Gespräch der Fokus oft zwischen semantisch-pragmatischen und grammatischen Fragen wechselt, fällt es den Lernenden schwer, sich zu orientieren (Funke 2018: 27; Kleinbub 2012: 216) und ihr implizites Wissen gezielt expli-

¹¹ Ausschnitte aus Interviews z. B. bei Becker & Otten (2020a: 27-75) und Wielenberg (2020b: 199-208).

¹² Gemäß Funke (2014) stellt sich das "explizite Wissen und analytische Können, das Schüler*innen im Grammatikunterricht erwerben, [...] als hinsichtlich seines Umfangs schwer abgrenzbar, instabil und heterogen dar" (ebd.: 445).

¹³ Vgl. Stahns (2013); Stahns & Bremerich-Vos (2013); Binanzer & Langlotz (2018: 310f.); Kleinbub (2018); Lessing-Sattari & Wieser (2018: 41f.); Bremerich-Vos (2019); Dämmer (2019); Bachmann et al. (2020, 193f.; 207f.).

ziter zu machen sowie fachsprachlicher zu fassen. Das linguistische Fachwissen von Lehrpersonen ist ein wesentlicher Faktor für das Erkennen von Lernproblemen und entsprechende Hilfestellungen (Befunde aus Großbritannien: Myhill et al. 2016: 38-41), jedoch gibt es im deutschen Sprachraum dazu noch kaum Studien, die im Sinn der Professionalisierungsforschung über das Erheben von fachlichem Grundlagenwissen hinausgehen.

Generell gilt für sprachbildenden Unterricht, dass Lehrkräfte über ein übergreifendes, gleichzeitig aber auch vertieftes und theoretisch abgesichertes metasprachliches Wissen verfügen müssen, das ihnen eine kritische Positionierung bezüglich (bildungs)sprachlicher Normen und ein linguistisch basiertes Fehler- und Angemessenheitskonzept ermöglicht (vgl. Felfe 2020: 375). Dies betrifft schulgrammatisches Wissen und die mit schulischer Sprachreflexion verbundenen Gegenstandsbereiche im Bereich von Sprachwandel, -variation aus metasprachlicher, metakommunikativer und metamedialer Perspektive (vgl. Bredel 2013: 88; Peyer i. Dr.), geht aber weiter: Eisenberg (2013: 7) präzisiert dies hinsichtlich diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften, die zwischen sprachlichen Defiziten, Fehleranalyse, dialektalen Formen und mehrsprachigkeitsbedingten Phänomenen unterscheiden können sollten (vgl. Felfe 2020: 344; zu Wissen über Migrationssprachen Oomen-Welke 2010). Zur Orientierung, welche sprachbezogenen Wissensdomänen für Lehrkräfte eine Rolle spielen, sei auf das theoretisch hergeleitete spracherwerbsorientierte Kompetenzmodell zur Sprachförderung von Hopp et al. (2010: 614) verwiesen. Es modelliert inhaltliche Kompetenzdomänen in Bezug auf Sprache als kognitives System, als kommunikatives System, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit sowie Sprachdiagnostik und -förderung. Durch eine Unterscheidung in die Dimensionen "Wissen", "Können" und "Machen" bezieht das Kompetenzmodell zudem das Zusammenwirken expliziten metasprachlichen Wissens und prozeduralen Könnens im Lehrhandeln ein (ebd.). Ebenfalls wichtig seien zudem die mehr oder weniger "expliziten Meinungen" der Förderkräfte zum Thema 'Sprachförderung' (ebd.: 622). In Bezug auf die in den Kapiteln 2 und 3 referierten Forschungsergebnisse spielen Registerwissen (Unterschiede von informellen und formellen Formen, konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit, Erwerb und seine Voraussetzungen, linguistische Merkmale, Transferphänomene), kritische Bewusstheit hinsichtlich der präskriptiv-normativen Geltung von Bildungs- und Standardsprache, diagnostische Kompetenzen zur Bestimmung von Registerkompetenzen bei Kindern und Jugendlichen sowie Registerflexibilität in Bezug auf unterschiedliche Altersgruppen und Lernvoraussetzungen seitens der Lehrperson eine wichtige Rolle.

Ein interessantes Konzept zur Untersuchung von lehr-lernbezogenen Überzeugungen und grammatischem Fachwissen legen Bachmann et al. (2020)¹⁴

¹⁴ Die Stichprobe (N=4) lässt keine verallgemeinernden Schlüsse zu, zeigt aber klar auf, wie wichtig Studien in diesem Bereich wären.

vor. Befragungen¹⁵ zeigen, dass Lehrpersonen ihren Grammatikunterricht durchaus im Sinne der Bildungsstandards erweitern möchten, indem sie auf Fragen der Lernenden eingehen und z. B. Vergleiche mit Herkunftssprachen ermöglichen, sie vermissen dazu aber konkrete Hinweise und sehen u. a. den Zeitmangel als Problem (Isaac & Kleinbub 2020: 158f.; Wildemann et al. 2020).

3.2 Folgerungen aus den Forschungsergebnissen

Studien zum Lernen und Wissen im Grammatikunterricht formulieren regelmäßig didaktische Konsequenzen. Diese lassen sich wie folgt bündeln:

- a) Die in Kap. 2 beschriebenen interdisziplinären Forschungsergebnisse begründen die Notwendigkeit, insbesondere für Kinder mit geringen literalen Vorerfahrungen und/oder aus sozial benachteiligten Familien eine *früh einsetzende und durchgängige Sprachbildung* umzusetzen. Im Fach Deutsch sollte dies eine diagnostisch begleitete, in Sprachgebrauchssituationen eingebettete und sprachhandlungsbezogene Grammatikvermittlung einschließen, die den beiläufig stattfindenden Erwerb schulrelevanter Registerkompetenzen bis in die Sekundarstufen professionell begleitet. Wenngleich Sach-Fächer wie Biologie, Geschichte oder Mathematik durch einen sprachbewussten Fachunterricht zum Erwerb impliziten Registerwissens beitragen können (vgl. Becker-Mrotzek & Roth 2017), sehen wir den Deutsch- bzw. Grammatikunterricht als zentralen Ort an, wo bildungssprachliche Strukturen sprachhandlungsbezogen erfasst und mit dem Ziel der Musterbildung gezielt wiederholt angewendet – und in der Sekundarstufe zunehmend analytisch – betrachtet sowie im Hinblick auf ihre Funktion im Gebrauchszusammenhang bewusstgemacht werden können (vgl. Lütke 2019b).
- b) Die *Schritte von implizitem zu explizitem Wissen erfolgen graduell*, das fachsprachliche Benennen von Einheiten bildet nicht den Anfang, sondern den Abschluss von Lernprozessen; dies wird u. a. sichtbar in Leistungsstudien (DESI) oder wenn überprüft wird, wie Lernende ihr Wissen bezüglich Normverstößen verbalisieren (Becker & Otten 2020). Unterwegs brauchen die Schüler*innen Zeit und Möglichkeiten, sich diskursiv mit Sprache zu befassen; dabei sollten sie nicht nur beim Erwerb (schrift)sprachlicher Mittel am Modell lernen, sondern auch in der Auseinandersetzung mit grammatischen Fragen und entsprechender Fachsprache. In diese Richtung zielt u. a. das Konzept "grammatisches Lernen"¹⁶ von Feilke & Tophinke (2016), mit dem ein Übergang zwischen Sprachpraxis und begrifflich-systematischem Lernen ermöglicht

¹⁵ "BelMer II" (ca. 330 Lehrpersonen; Isaac & Kleinbub 2020: 145-161); Interventionsstudie "Mehr-Sprachen" (ca. 30 Lehrpersonen; Wildemann et al. 2020: 115f.).

¹⁶ "Grammatisches Lernen" wird z. T. allgemeiner gebraucht: "der unterrichtlich gesteuerte Erwerb von grammatischem Wissen und Können" (Langlotz 2020b: 1).

werden soll. Es richtet den Fokus auf konkrete Beobachtungen an Formulierungen und Textprozeduren und bildet damit das Fundament für spätere Systematisierung.¹⁷

- c) Zugänge, die auf *systematische Kategorisierungen und das Benennen von sprachlichen Einheiten* zielen, sollen später im Curriculum platziert werden. Die Annahme, dass systematisches Wissen sozusagen nebenher, v. a. beim Schreiben, erarbeitet werden könne, ist zu optimistisch, auch weil Schreibprozesse komplex sind und v. a. schwächere Lernende herausfordern (Pohl 2014: 251). Aufgaben für den sicheren Umgang mit grammatischer Fachsprache müssen deshalb systematisch in Teilschritte gegliedert werden (Thißen 2017: 194-197). Wichtig ist, fachsprachliche Elemente dabei als Ausdrucksmittel von "fachlichem Denken und Handeln" (Becker & Otten 2020b: 42) zu verstehen:

"Wenn sich [...] das Ziel der Vermittlung expliziten grammatischen Wissens von dem *Bestimmen-Können* zu einem *Erklären-Können* verschiebt, besteht die Hoffnung, dass Schülerinnen und Schüler den Wissensgewinn als sinnvoll und auch auf die außerschulische Sprachreflexion übertragbar erleben." (Langlotz 2020a: 12).

- d) Das *Begriffsinventar der traditionellen Schulgrammatik* behauptet sich in der Praxis, ist jedoch mit seinem Fokus auf Wortarten und Satzglieder wenig zielführend, denn um das Lernen in schrift- und bildungssprachlichen Registern zu unterstützen, sind Begriffe gefragt, die zentrale (morpho)syntaktische, topologische und kohäsionsbezogene Phänomene im Text in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken. In der aktuellen Terminologieliste wird versucht, auch für solche Phänomene ein Begriffsinventar zur Verfügung zu stellen, wobei Stellenwert, Stimmigkeit und Wirksamkeit der Liste kontrovers diskutiert werden.¹⁸
- e) In Kapitel 3.1 wurde der Fokus eng auf Wissen im Bereich 'Grammatik' gelegt. Der Unterricht im Lernbereich "Sprache und Sprachgebrauch untersuchen/reflektieren" umfasst jedoch auch andere Themen, u. a. "Sprache im Gebrauch", und die Schüler*innen sollen ihre Erkenntnisse im Sinn umfassender sprachlicher Bildung mit ihrem sprachlichen Handeln vernetzen (KMK 2003: 9). Die *Kompetenzen*, die sie dafür brauchen, beziehen sich nicht nur auf verschiedene Facetten von Wissen, sondern auch auf ihre Motivation, sich mit Sprache als Thema zu befassen. Orientierung kann ein Kompetenzmodell¹⁹ vermitteln, das –

¹⁷ Ebenfalls am Können der Lernenden orientiert ist "Mimetischer Grammatikunterricht" (Hochstadt 2015), der über Musterverfügbarkeit und Routinisierungsprozesse Struktureinsichten ermöglichen will (ebd.: 125-140).

¹⁸ Zur aktuellen Liste von 2019 (hg. vom Leibniz-Institut für Deutsche Sprache): Hennig & Langlotz (2020); zur Debatte um die Liste: Bredel (2021); Granzow-Emden (2021).

¹⁹ Vgl. Lischeid (2014: 286-292); ausführliche Darstellung und Bezüge zur Fachliteratur: Peyer (2020b: 15-22), v. a. Tab. 3-5.

wie das "Mehrebenenmodell des Lesens" (Rosebrock & Nix 2020: 17-26) – nicht nur Wissensformen und kognitive Prozesse, sondern auch Subjektebene/Selbstkonzept und Anschlusskommunikation thematisiert (vgl. Peyer 2020b: 19-22). Im kognitiven Bereich des Modells kann vieles verortet werden, was im engeren Sinn mit Grammatikunterricht verbunden wird. Motivation, Interesse und Vorwissen gehören dagegen zum Selbstkonzept resp. zur Subjekt-Ebene, welche den Bezug herstellt zur individuellen Erfahrung der Lernenden, die ja nicht nur 'Stoff' erarbeiten, sondern als reflektierende Subjekte ihres Lernens auch Haltungen und Einstellungen zu den Lerngegenständen aufbauen und auf dieser Basis mit anderen (Peers, Lehrpersonen, Gesellschaft) kommunizieren ("Anschlusskommunikation"). Die umfassendere Perspektive, die sich damit auf sprachliche Bildung insgesamt eröffnet, soll im folgenden Kapitel 4 ausgeleuchtet werden.

4. Ausblick

Der Blick auf die aktuelle, von sprachlicher Vielfalt geprägte Situation der Schule und auf Ergebnisse von Studien, die sich mit implizitem und explizitem sprachlichem Wissen von Lernenden befassen, hat gezeigt, dass das fachdidaktische Wissen dazu (noch) lückenhaft ist, keine einheitlichen Bezugsmodelle verwendet werden und v. a. bezüglich Vermittlung und Aufbau von Wissen im Grammatikunterricht viele Fragen offen sind. Angesichts der vielen Ziele, die der sprachbildende Deutschunterricht erreichen will, ist ein Diskurs nötig, der Grammatikunterricht nicht als separaten, linguistisch geprägten Teilbereich des Faches Deutsch behandelt, sondern die umfassende sprachliche Bildung der Schüler*innen im Blick hat. Auch die Vermittlung von implizitem und explizitem Wissen muss im Hinblick darauf konzipiert werden – der Umgang mit grammatischen Fachbegriffen und linguistischer Systematik soll kein Selbstzweck sein und kann und soll nicht für normgerechtes Handeln funktionalisiert werden. Vielmehr gilt es, sprachliches Handeln, Reflexion und Wissen konzeptionell und methodisch so aufeinander zu beziehen, dass diskursives Lernen stattfinden kann (vgl. Bredel & Hlebec 2019: 11; Peyer i. Dr.). Hierfür bilden die aufgezeigten Forschungsergebnisse wichtige Anhaltspunkte.

Explizites Wissen soll nicht isoliert im Sinn der schulgrammatischen Systematik erworben werden, vielmehr erscheint es zielführend, Begriffe zu fokussieren, die für konzeptionell schriftsprachliches Formulieren nutzbar sind und sich z. B. auf die Topologie von Phrasen und auf semantische und syntaktische Aspekte von Kohärenz/Kohäsion beziehen; dazu gehören auch zentrale Textprozeduren für verschiedene Textsorten. Gleichzeitig soll Grammatikunterricht Bewusstheit für situationsangemessenen Sprachgebrauch im Spannungsfeld von Standardsprache, Normen und Variation ermöglichen. Hierzu sind vergleichende Gegenüberstellungen von konzeptionell-schriftsprachlichen und -

mündlichen Texten geeignet. Die Vermittlung von wissenschaftspropädeutischem systematischem Wissen über strukturelle und pragmatische Aspekte von Sprache(n) soll, entsprechend der Gewichtung in den Bildungsstandards, einen Schwerpunkt in der Sekundarstufe II bilden.²⁰

Das sprachliche Können und das implizite Wissen der Schüler*innen sollte Ausgangspunkt für explizite Bezugnahmen sein, um eine erfahrungsbasierte, integrierte und notwendige Thematisierung grammatischer Phänomene zu ermöglichen. Ein didaktisches Modell, wie auf dieser Basis Grammatikunterricht sukzessive stärker auf explizites Wissen ausgerichtet wird, legen Sell und Corvacho del Toro (2019: 186-191) vor. Den 'Levels' I und E1-E3 von Karmiloff-Smith (1986) werden Operatoren und didaktische Konzepte (auch aus der fachdidaktischen Literatur) zugeordnet. Dieser Rahmen ist sehr geeignet, einzelne Unterrichtsvorschläge²¹ zu verorten und fachlich zu begründen.

So begründet jedoch konkrete Unterrichtsvorschläge sind: Bei der Umsetzung dürfen Lehrpersonen nicht allein gelassen werden. Das teilweise negative Bild von schulischer Praxis, das in der Forschung oft gezeichnet wird, deutet (auch) auf eine Verunsicherung durch divergierende Ansprüche hin, z. B.:

- a) Erweiterung des Kompetenzbereichs von 'Grammatikunterricht' auf wesentlich weiter verstandenes 'Sprache und Sprachgebrauch untersuchen/reflektieren'; dabei soll auch die Sprachlernerfahrung der Schüler*innen inkl. der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit einbezogen werden.
- b) Für theoretisch und empirisch hergeleitete sprachdidaktische Arbeitsformen und Unterrichtsmaterialien fehlt es an empirisch geprüften *good practice*-Beispielen.
- c) Hohe, wenn auch nicht belegte Erwartungen an die Wirksamkeit von explizitem grammatischem Begriffswissen für sprachliches Handeln halten sich hartnäckig, unterstützt auch dadurch, dass sich dieser Teil des Kompetenzbereichs 'Sprache und Sprachgebrauch untersuchen' leicht prüfen und testen lässt.

Kinder und vor allem Jugendliche und junge Erwachsene sollen sich im Deutschunterricht mit bildungssprachlichen Registern vertraut machen können und bei deren Erwerb gezielt unterstützt werden, so dass sie am Ende ihrer Schulzeit auch über das nötige explizite Wissen dazu verfügen. Dies ist im Sinne einer langfristigen Begleitung insbesondere für Kinder mit geringen literalen Erfahrungen oder wenig Kontakt mit standardsprachlichem Deutsch

²⁰ Vgl. Pohl (2014); Feilke & Jost 2015; für konkrete Unterrichtsprojekte Betz & Firstein (2019).

²¹ Z. B. in Praxis Deutsch: "Sätze gestalten" (242/2013); "Grammatisches Lernen" (256/2016); "Wörter bilden und verstehen" (271/2018); "Textprozeduren: Lesen und Schreiben" (281/2020); "Grammatik entdecken" (282/2020) etc.; vgl. Schwinning 2018: 264 (Verbindung von Satzkombinationstraining und Wortschatzarbeit in Settings mit intensiver Peer-Interaktion).

wichtig. Dazu gehört, dass sie entsprechende Normen kennenlernen und sich damit kritisch auseinandersetzen, insbesondere mit deren Geltungsbereich, u. a. Spannungsfelder wie formelle/informelle Situationen, verschiedene regionale und gruppenspezifische Varietäten oder textsortenspezifische Normen und individuelle Ressourcen. Gefordert ist also sowohl der Aufbau von implizitem und explizitem Wissen als auch der Ausbau eines differenzierten Selbstkonzepts. Für beides ist eine Unterrichtsgestaltung Voraussetzung, in der kompetente Lehrpersonen vielfältiges, bewusstes sprachliches Handeln und einen vertieften Austausch darüber ermöglichen.

LITERATUR

- Andresen, H. & Funke, R. (2003). Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hgg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1* (S. 423-437). Paderborn: Schöningh.
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T. & Völzing, P.-L. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Augst, G. & Faigel, P. (1986). *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 bis 23 Jahren*. Frankfurt a.M./Bern/New York: Peter Lang.
- Bachmann, M., Geyer, S. & Müller, A. (2020). "Und darum geht es ja auch... zu wissen, wie Sprache funktioniert". Fachwissen und Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Grammatik und Grammatikunterricht. In M. Langlotz (Hg.), 187-211.
- Becker, T. (2011). "Entgegen des Trends": Erwerb, Rektion und Didaktik von Präpositionen. In K.-M. Köpcke & C. Noack (Hg.): *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards* (S. 199-217). Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker, T. & Otten, T. (2020a). Explizierbarkeit und Verbalisierbarkeit sprachlichen Wissens von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II. In A. Peyer & B. Uhl (Hg.), 57-83.
- Becker, T. & Otten, T. (2020b). Vorstellungen und Bewusstsein von sprachlichen Normen bei ein- und mehrsprachigen SekundarstufenschülerInnen. *informationen zur deutschdidaktik*, 44, 41-49.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11-36). Münster/New York: Waxmann.
- Betz, A. & Firstein, A. (Hg.) (2019). *Schülerinnen und Schülern Linguistik näherbringen. Perspektiven einer linguistischen Wissenschaftspropädeutik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bien-Miller, L., Akbulut, M., Wildemann, A. & Reich, H. H. (2017). Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 93-211.
- Binanzer, A. & Langlotz, M. (2018). Grammatik. Empirische Forschung zu grammatischem Können und Wissen. In J. Boelmann (Hg.), 303-320.
- Binanzer, A. & Langlotz, M. (2019). Junktion und Narration - Schreibentwicklungsprozesse ein- und mehrsprachiger Kinder. In A. Binanzer, M. Langlotz & V. Wecker (Hg.), 125-150.
- Binanzer, A., Langlotz, M. & Wecker, V. (Hg.) (2019). *Grammatik in Erzählungen - Grammatik für Erzählungen*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Boelmann, J. (Hg.) (2018). *Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Boettcher, W. & Sitta, H. (1981). *Der andere Grammatikunterricht. Veränderung des klassischen Grammatikunterrichts. Neue Modelle und Lehrmethoden*. München u. a.: Urban & Schwarzenberg.
- Bredel, U. (2013)². *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Bredel, U. (2021). Ende der Debatte? Zum Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. *Didaktik Deutsch*, 50, 30-36.
- Bredel, U. & Hlebec, H. (2019). Die Interpunktion des Deutschen – traditionelle und neue Perspektiven. *Der Deutschunterricht*, 71/4, 2-12.
- Bremerich-Vos, A. (2019). Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. *Didaktik Deutsch*, 46, 47-63.
- Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Kompetenzdiagnostik im Bereich "Sprache und Sprachgebrauch untersuchen". In D. Granzner et al. (Hg.): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 376-392). Weinheim/Basel: Beltz.
- Bremerich-Vos, A. & Grotjahn, R. (2007). Lesekompetenz und Sprachbewusstheit: Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten. In E. Klieme & B. Beck (Hg.): *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 158-177). Weinheim/Basel: Beltz.
- Bryant, D. (2020). Referentielle Kohärenz im Schulalter: Entwicklungsunterschiede erkennen und überwinden helfen. In M. Langlotz (Hg.), *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (S. 87-116). Baltmannsweiler: Schneider.
- Dämmer, J. (2019). *Grammatisches Fachwissen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch im Verlauf des ersten Studienseesters*. Baltmannsweiler: Schneider.
- DESI-Konsortium (Hg.) (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Eichler, W. (2007). Sprachbewusstheit. In E. Klieme & B. Beck (Hgg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 147-157). Weinheim/Basel: Beltz.
- Eichler, W. (2008). Sprachbewusstheit Deutsch. In DESI-Konsortium (Hg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 112-119). Weinheim/Basel: Beltz.
- Eichler, W. & Nold, G. (2007). Sprachbewusstheit. In E. Klieme & B. Beck (Hgg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 63-82). Weinheim/Basel: Beltz.
- Eisenberg, P. (2013). Schulgrammatik. Sprache für Schüler, Sprachwissen für Lehrer. In M. Köpcke & A. Ziegler (Hgg.), *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel* (S. 7-13). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Esslinger, G. (2019). Interpunktionszeichen nutzen - die unterschätzte Kompetenz erfolgreicher Leser. *Der Deutschunterricht*, 71(4), 68-79.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hgg.), *Werkzeuge des Schreibens*. (S. 11-34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, H. & Jost, J. (2015). Sprache und Sprachgebrauch reflektieren. In M. Becker-Mrotzek, M. Kämper-van den Boogart, J. Köster, P. Stanat & G. Gippner (Hgg.), *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II* (S. 236-296). Braunschweig: Diesterweg/Schrödel/Westermann.
- Feilke, H. & Tophinke, D. (2016). Grammatisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 256, 4-11.
- Felfe, M. (2020). Schlüssel oder Peitsche? Schulgrammatik im Spagat. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 48(2), 336-388.

- Funke R. (2005). *Sprachliches im Blickfeld des Wissens*. Tübingen: De Gruyter
- Funke, R. (2008). Einleitung. In R. Funke, O. Jäkel & F. Januschek (Hhg.), *Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit* (S. 9-23). Flensburg: Flensburg University Press.
- Funke, R. (2014). Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In H. Gornik (Hg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 429-454). Baltmannsweiler: Schneider.
- Funke, R. (2018). Working on grammar at school: empirical research from German-speaking regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-39.
- Gärtig, A.-K., Pläwnia, A. & Rothe, A. (2010). *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. Mannheim: Institut für deutsche Sprache.
- Gornik, H. (2014). Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung – ein Einblick in ein Begriffsfeld. In H. Gornik (Hg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 41-58). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gornik, H. (Hg.) (2014). *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Granzow-Emden, M. (2021). Alles wie gehabt? Zum neuen Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. *Didaktik Deutsch*, 50, 24-29.
- Grießhaber, W. (2006). Die Entwicklung von Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In B. Ahrenholz (Hg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 150-167). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Habermann, M. (2013). Von der Schule zur Universität. Zum Funktionswandel von Grammatik im BA-Studium. In K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hgg.), *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel* (S. 35-60). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Haberzettl, S. (2016). Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. Eine Untersuchung von Berichtstexten ein- und mehrsprachiger Schüler. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 61-79.
- Hennig, M. & Langlotz, M. (2020). Das "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke" 2019: Neue Angebote für die Schulgrammatik. *Didaktik Deutsch*, 49, 70-85.
- Hesse, H.-G., Göbel, K. & Hartig, J. (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* (S. 208-230). Weinheim/Basel: Beltz.
- Hlebec, H. (2018). *Aufgabentheorie und grammatisches Lernen. Eine Untersuchung zu Merkmalen von Lernaufgaben für den Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hochstadt, C. (2015). *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 13, 609-629.
- Isaac, K. & Kleinbub, I. (2020). Grammatikunterricht unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Ergebnisse einer Lehrerbefragung an Grund- und weiterführenden Schulen. In A. Peyer & B. Uhl (Hgg.), *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte* (S. 137-166). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hgg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 157-242). Wiesbaden: Springer VS.

- Kleinbub, I. (2012). Kontrastive Analyse von Zugängen zum Satzglied durch Unterrichtsvideos und -transkripte. In S. Merten & K. Kuhs (Hgg.): *Empirische Perspektiven der Sprachdidaktik* (S. 197-219). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kleinbub, I. (2018). Unterricht. In J. Boelmann (Hg.), *Forschungsfelder der Deutschdidaktik* (S. 11-26). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003). *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der KMK vom 04. 12. 2003*. URL: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/deutsch.html>, (28.01.2022).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf, (28.01.22).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18. 10. 2012*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf, (28.01.2022).
- Knapp, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Köpcke, K.-M. & Ziegler, A. (Hgg.) (2013). *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Landgraf, T. (2020). *Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II. Eine kritisch-systematische Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Langlotz, M. (2020a). Auf welcher Grundlage und warum sollte explizites grammatisches Wissen vermittelt werden? *Der Deutschunterricht* 72/2, 5-13.
- Langlotz, M. (2020b). Einleitung. In M. Langlotz (Hg.), *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (S. 1-7). Baltmannsweiler: Schneider.
- Langlotz, M. (Hg.) (2020). *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (Hg.) (2019). *Laut, Buchstabe, Wort und Satz. Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 7. November 2019)*. URL: <https://grammis.ids-mannheim.de/vggf>. abgerufen am 5.2.2022.
- Leow, R. P. (2013). Attention, Noticing, and Awareness in Second Language Acquisition. In C.A. Chapelle (Hg.), *The encyclopedia of applied linguistics* (S. 1-7). Hoboken, NJ; Blackwell Publishing Ltd.
- Lessing-Sattari, M. & Wieser, D. (2018). Lehrkräfte. In J. Boelmann (Hg.), *Forschungsfelder der Deutschdidaktik* (S. 41-56). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lischoid, T. (2014). Grammatische Sprachreflexion und elaboriertes Textverstehen. In H. Gornik (Hg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 282-298). Baltmannsweiler: Schneider.
- Luchtenberg, S. (2017): Language Awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 150-162). 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lütke, B. (2019a)⁸. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen in der Sekundarstufe I. In M. Kämper-van den Boogaart (Hg.), *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 189-218). Berlin: Cornelsen.
- Lütke, B. (2019b)⁸. Sprachreflexion in der Sekundarstufe II. In M. Kämper-van den Boogaart (Hg.), *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 219-234). Berlin: Cornelsen.
- Lütke, B. (2015). "From meta-processes to conscious access". In H. Klages & G. Pagonis (Hg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik* (S. 99-122). Boston/New York: De Gruyter Mouton.

- Meier, C. (2020). Literarästhetische Sprachreflexion. Zur Modellierung und empirischen Überprüfung einer vernachlässigten Kompetenz an der Grenze von Sprach- und Literaturdidaktik. In A. Peyer & B. Uhl (Hgg.), *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte* (S. 213-241). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27/2, 139-166.
- Myhill, D., Jones, S. & Wilson, A. (2016). Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44.
- Neuland, E. (2002). Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. *Der Deutschunterricht*, 3, 4-11.
- Neuland, E. (2021). Sprachbewusstsein und Sprachreflexion – revisited. *Informationen zur Deutschdidaktik* 45(3), 20-27.
- Neumann, A. & Lehmann, R. H. (2008). Schreiben Deutsch. In DESI-Konsortium, *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 89-103). Weinheim/Basel: Beltz.
- Oomen-Welke, I. (2010)². Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache* (S. 33-48). Baltmannsweiler: Schneider.
- Oomen-Welke, I. & Bremerich-Vos, A. (2014). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In U. Behrens (Hg.): *Bildungsstandards Deutsch konkret. Sekundarstufe 1* (S. 215-246). Berlin: Cornelsen scriptor.
- Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, 21, 5-19.
- Ossner, J. (2008). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. 2. Auflage*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Ossner, J. (2014). Geschichte der Grammatikdidaktik – von den Anfängen bis zur Gegenwart. In H. Gornik (Hg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 3-37). Baltmannsweiler: Schneider.
- Petersen, I. (2014). *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Peyer, A. (i.V.). Methodische Konzepte der Sprachreflexion im Unterricht. In H. Gornik & I. Rautenberg (Hgg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht. 2. überarbeitete Auflage*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Peyer, A. (2020a). Grammatikunterricht und Schreiberfolg? Beziehungsstatus: es ist kompliziert. *Der Deutschunterricht*, 2, 25-34.
- Peyer, A. (2020b). Schulische Sprachreflexion – Kompetenzen und Lernprozesse. In M. Langlotz (Hg.), *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (S. 9-32). Baltmannsweiler: Schneider.
- Peyer, A. & Uhl, B. (2020). Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte (Einleitung). In A. Peyer & B. Uhl (Hgg.), *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte* (S. 9-31). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Peyer, A. & Uhl, B. (Hgg.) (2020). *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pohl, T. (2014). Sprachreflexion und Texte verfassen. In H. Gornik (Hg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 242-265). Baltmannsweiler: Schneider.
- Reiss, K.; Weis, M.; Klieme, E. & Köller, O. (Hgg.) (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster, New York.
- Ricart Brede, J. (2020). *Lernersprachliche Texte im Biologieunterricht. Eine Analyse von Versuchsprotokollen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache*. Berlin/Boston: De Gruyter.

- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020)⁹. *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schäfer, R. & Sayatz, U. (2017). Wie viel Grammatik braucht das Germanistikstudium? *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 42, 221-225.
- Schuttkowski, C. (2020). Sprachliche Strukturen im Leseprozess nutzen. In M. Langlotz (Hg.), *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (S. 145-164). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schwinning, S. (2018). *Sätze verbinden. Eine Interventionsstudie zur Förderung syntaktisch-semantischer Schreibfähigkeiten in der gymnasialen Erprobungsstufe*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sell, U. & Corvacho del Toro, I. (2019). Rekonstruktion des Erwerbs- und Lernprozesses grammatischer Kategorien und Begriffe und deren Bedeutung für das Überarbeiten schriftlicher Erzähltexte. In A. Binanzer, M. Langlotz & V. Wecker (Hg.), *Grammatik in Erzählungen - Grammatik für Erzählungen* (S. 179-202). Baltmannsweiler: Schneider.
- Siekmeyer, A. (2013). *Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten. Zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literater Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen*. Diss., Universität Osnabrück, <https://d-nb.info/1053681577/34>, abgerufen am 15.03.2021.
- Stahns, R. (2013). *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stahns, R. (2014). Der Beitrag der empirischen Unterrichtsforschung zur Debatte um Unterrichtsqualität im Grammatikunterricht. In H. Gornik (Hg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 415-428). Baltmannsweiler: Schneider.
- Stahns, R. & Bremerich-Vos, A. (2013). Aspekte empirischer Unterrichtsforschung. In K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hgg.), *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel* (S. 151-176). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (Hgg.) (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Zusammenfassung*. Münster: Waxmann.
- Struger, J. (2021). Sprachbewusstsein als Querschnittsthematik im Deutschunterricht. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 45(3), 10-19.
- Thißen, J. (2017). *Metasprache und Grammatikunterricht. Eine empirische Studie in den Sekundarstufen I und II*. Baltmannsweiler: Schneider.
- van Rijt, J., de Swart, P., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. (2019). When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistics and Education*, 52, 78-88.
- Wielenberg, D. (2020a). Die Kunst, auf den Punkt zu kommen. Zur Heterogenität des Interpunktionslernens. In M. Langlotz (Hg.), *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (S. 33-59). Baltmannsweiler: Schneider.
- Wielenberg, D. (2020b). Über Interpunktion sprechen. In A. Peyer & B. Uhl (Hgg.), *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte* (S. 191-212). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wildemann, A., Krzyzek, S., Andronie, M. & Bien-Miller, L. (2020). Explizite Sprachthematizierung durch Sprachvergleiche im Deutschunterricht der Primarstufe. In A. Peyer & B. Uhl (Hgg.), *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte* (S. 109-135). Frankfurt am Main: Peter Lang.