

**Evelyn Matzeder**

## Das sprachliche Wissen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang in die Sekundarstufe 1

"Ein Verb ist ein Wiewort, zum Beispiel: Wie alt ist er? 11 Jahre"

**Masterarbeit**

# BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei [www.GRIN.com](http://www.GRIN.com) hochladen  
und kostenlos publizieren



## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:**

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

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

## **Impressum:**

Copyright © 2014 GRIN Verlag  
ISBN: 9783668741881

## **Dieses Buch bei GRIN:**

<https://www.grin.com/document/431646>

**Evelyn Matzeder**

## **Das sprachliche Wissen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang in die Sekundarstufe 1**

**"Ein Verb ist ein Wiewort, zum Beispiel: Wie alt ist er? 11 Jahre"**

## **GRIN - Your knowledge has value**

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite [www.grin.com](http://www.grin.com) ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

### **Besuchen Sie uns im Internet:**

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

[http://www.twitter.com/grin\\_com](http://www.twitter.com/grin_com)

**„EIN VERB IST EIN WIEWORT, ZUM BEISPIEL WIE ALT IST  
ER - 11 JAHRE“**

**SPRACHLICHES WISSEN VON SCHÜLERINNEN UND  
SCHÜLERN AM ÜBERGANG IN DIE SEKUNDARSTUFE I  
EINE EXPLORATIVE STUDIE**

Masterarbeit im Studiengang Bildungsforschung  
mit dem Schwerpunkt sprachliches und literarisches Lernen  
nach der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang  
Bildungsforschung vom 19.12.2008

Evelyn Wink  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

## VORWORT

Sprache und damit auch sprachliches Wissen bildet in der heutigen Gesellschaft eine Schlüsselkompetenz. Nicht zuletzt im Bildungsplan 2004 für die Grundschulen in Baden-Württemberg wird dies anhand der Aufgabenzuschreibung deutlich: *Die Fähigkeit der Kinder sich in der Standardsprache zu verständigen und zu lernen, ist ein zentrales Anliegen der Grundschule.* Darin wird die Doppelfunktion der Sprache deutlich: Zum einen stellt sie im Deutschunterricht den Unterrichtsgegenstand dar, zum anderen ist sie jedoch in jeder Art von Unterricht auch zugleich das Kommunikationsmedium und damit die fundamentale Grundlage für Bildungsprozesse überhaupt.

Die Kritik an den sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen nimmt seit der PISA Studie 2000 kein Ende. Diese anhaltende Kritik sowie ein Seminar mit Forschungsschwerpunkt an der PH Ludwigsburg unter Leitung von Frau jun. Prof. Mesch haben mich zu dem Thema meiner Masterarbeit bewogen.

Die beiden sich ergänzenden Forschungsfragen ergaben sich wiederum aus meiner Studienbiografie:

Die noch blauäugige angehende Bildungsforscherin in mir interessierte sich natürlich zunächst für den Istzustand, das heißt das vorhandene sprachliche Wissen der Schüler, das anhand einer möglichst großen Stichprobe in einer breit angelegten Studie erhoben werden sollte<sup>1</sup>.

Die angehende Lehrerin in mir hingegen konnte sich mit einer bloßen Erhebung des Istzustandes nicht zufrieden geben und legte den Fokus auf die Frage, wo angesetzt werden muss, um allen Schülern ein umfassendes sprachliches Wissen zu ermöglichen? Wie kann Sprache und das dazugehörige Wissen nachhaltig an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden.

Schließlich soll eine fruchtbare Kombination beider Forschungsfragen und eine Zusammenführung der methodischen Vorgehensweisen in der vorliegenden Arbeit beiden Aspekten gerecht werden und gleichzeitig deren gegenseitige gewinnbringende Einflüsse berücksichtigen.

Ich danke Herrn Jeuk und Herrn Schäfer für die tatkräftige Begleitung auf meinem Weg durch das Lehramts- und Masterstudium sowie für ihre (meist wortwörtlich) stets offene Tür. Außerdem bedanke ich mich bei allen am Forschungsvorhaben beteiligten Rektoren, Lehrerkollegen, Eltern und natürlich vor allem den Schülern, die durch ihre

---

<sup>1</sup> Was sich im Folgenden aufgrund ministerieller Vorgaben als nahezu unmöglich herausstellen sollte.

freiwillige Bereitschaft zur Teilnahme und ihre Offenheit dem Forschungsvorhaben gegenüber, das Ganze erst möglich gemacht haben.

Zu guter Letzt danke ich meinem Lebensgefährten, meiner Familie und meinen Freunden, die mich in der durchaus stressigen Zeit der Doppelbelastung, zu Beginn von Studium und Masterarbeit und insbesondere zuletzt von Masterarbeit und Referendariat, bereitwillig ertragen und in jeglicher Art und Weise unterstützt haben.

*Kochertürn, 10. April 2014*

*Evelyn Wink*

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>2</b>
<b>1.1 FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 VORGEHEN UND GLIEDERUNG .....</b>	<b>3</b>
<b>1.3 FORSCHUNGSSTAND.....</b>	<b>5</b>
1.3.1 WISSENSPSYCHOLOGIE.....	5
1.3.2 SPRACHLICHES WISSEN ZU DEN WORTARTEN/ ZUM VERB .....	5
1.3.3 ZUSAMMENFASSUNG .....	6
<b>2. SPRACHLICHES WISSEN .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 WAS IST ÜBERHAUPT WISSEN? – EIN EXKURS IN DIE WISSENSPSYCHOLOGIE.....</b>	<b>8</b>
2.1.1 DEKLARATIVES WISSEN.....	9
2.1.2 PROBLEMLÖSEWISSEN .....	9
2.1.3 PROZEDURALES WISSEN.....	10
2.1.4 METAKOGNITIVES WISSEN.....	11
<b>2.2 EINE DEFINITION – SPRACHLICHES WISSEN.....</b>	<b>11</b>
2.2.1 DEKLARATIVES SPRACHWISSEN .....	12
2.2.2 SPRACHLICHES PROBLEMLÖSEWISSEN.....	12
2.2.3 PROZEDURALES SPRACHWISSEN .....	12
2.2.4 METAKOGNITIVES SPRACHWISSEN .....	13
<b>2.3 ENTWICKLUNG SPRACHLICHEN WISSENS .....</b>	<b>13</b>
2.3.1 IM EINSPRACHIGEN KONTEXT .....	14
2.3.2 IM MEHRSPRACHIGEN KONTEXT .....	17
<b>2.4 NOTWENDIGKEIT SPRACHLICHEN WISSENS .....</b>	<b>18</b>
<b>3. KOMPETENZMODELLE UND –AUFFASSUNGEN DES DEUTSCHUNTERRICHTS.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 SPRACHLICHE KOMPETENZ NACH STEINIG UND HUNEKE .....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 SPRACHLICHE KOMPETENZAUFFASSUNG DER DESI-STUDIE .....</b>	<b>20</b>
<b>3.3 KOMPETENZMODELL FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT NACH JAKOB OSSNER .....</b>	<b>21</b>
<b>3.4 FAZIT .....</b>	<b>22</b>
<b>4. DAS VERB .....</b>	<b>23</b>
<b>4.1 LINGUISTISCHE BETRACHTUNG .....</b>	<b>23</b>
4.1.1 MORPHOLOGISCHE BETRACHTUNG .....	24

4.1.2 SEMANTISCHE BETRACHTUNG .....	26
4.1.3 SYNTAKTISCHE BETRACHTUNG.....	27
<b>4.2 FACHDIDAKTISCHE BETRACHTUNG.....</b>	<b>30</b>
<b>4.3 UNTERRICHTSREALITÄT .....</b>	<b>32</b>
4.3.1 CURRICULARE VORGABEN .....	32
4.3.1.1 Nationale Bildungsstandards.....	32
4.3.1.2 Bildungsplan Grundschule BW 2004.....	33
4.3.2 SPRACHBÜCHER .....	34
<b>4.4 EINORDNUNG DES VERBS IN DAS KOMPETENZMODELL NACH OSSNER .....</b>	<b>36</b>
<b><u>5. ZUSAMMENFASSUNG .....</u></b>	<b><u>37</u></b>
<b><u>6. FORSCHUNGSDESIGN DER QUANTITATIVEN ERHEBUNG .....</u></b>	<b><u>39</u></b>
<b>6.1 ANLAGE DER EMPIRISCHEN ERHEBUNG .....</b>	<b>39</b>
6.1.1 STICHPROBE .....	40
6.1.1.1 Ein bürokratischer Exkurs .....	40
6.1.1.2 Die endgültige Stichprobe .....	42
6.1.2 DATENFORMAT .....	43
6.1.2.1 Test.....	43
6.1.2.2 Note .....	46
<b>6.2 METHODISCHES VORGEHEN.....</b>	<b>46</b>
6.2.1 DATENERHEBUNG.....	46
6.2.1.1 Test.....	46
6.2.1.2 Note .....	48
6.2.2 DATENAUFBEREITUNG .....	48
6.2.2.1 Test.....	48
6.2.2.2 Note .....	48
6.2.3 DATENAUSWERTUNG .....	48
6.2.4 GÜTEKRITERIEN .....	49
<b><u>7. ERGEBNISSE DER QUANTITATIVEN ERHEBUNG .....</u></b>	<b><u>50</u></b>
<b>7.1 DEKLARATIVES SPRACHLICHES WISSEN .....</b>	<b>50</b>
<b>7.2 SPRACHLICHES PROBLEMLÖSEWISSEN .....</b>	<b>52</b>
<b>7.3 TYPENBILDUNG.....</b>	<b>56</b>
<b>7.4 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION .....</b>	<b>59</b>

<b>8. FORSCHUNGSDESIGN DER QUALITATIVEN EINZELFALLSTUDIEN .....</b>	<b>65</b>
<b>8.1 ANLAGE DER EINZELFALLSTUDIEN.....</b>	<b>65</b>
8.1.1 FALLAUSWAHL .....	65
8.1.2 DATENFORMAT .....	67
8.1.2.1 Test.....	67
8.1.2.2 Schülertext.....	68
8.1.2.3 Interview.....	69
<b>8.2 METHODISCHES VORGEHEN .....</b>	<b>71</b>
8.2.1 DATENERHEBUNG .....	71
8.2.1.1 Test.....	72
8.2.1.2 Schülertext.....	72
8.2.1.3 Interview.....	72
8.2.2 DATENAUFBEREITUNG .....	72
8.2.2.1 Test.....	73
8.2.2.2 Schülertext.....	73
8.2.2.3 Interview.....	73
8.2.3 DATENAUSWERTUNG.....	74
8.2.3.1 Test.....	74
8.2.3.2 Schülertext.....	74
8.2.3.3 Interview.....	74
8.2.4 GÜTEKRITERIEN.....	75
<b>9. ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN EINZELFALLSTUDIEN .....</b>	<b>77</b>
<b>9.1 FALL A.....</b>	<b>77</b>
<b>9.2 FALL B.....</b>	<b>80</b>
<b>9.3 FALL C.....</b>	<b>83</b>
<b>9.4 FALL D.....</b>	<b>85</b>
<b>9.5 FALL E.....</b>	<b>87</b>
<b>9.6 FALL F.....</b>	<b>89</b>
<b>10. SCHLUSS.....</b>	<b>91</b>
<b>10.1 ZUSAMMENFÜHRUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE .....</b>	<b>92</b>
<b>10.2 BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN.....</b>	<b>95</b>
<b>10.3 GÜTEKRITERIEN UND AUSSAGEKRAFT .....</b>	<b>98</b>
<b>10.4 AUSBLICK.....</b>	<b>101</b>

<b>11. LITERATUR .....</b>	<b>102</b>
<b>12. ANHANG .....</b>	<b>1</b>
<b>12.1 FORMULARE ZU DEN ERHEBUNGEN .....</b>	<b>1</b>
12.1.1 INFORMATIONSBRIEF AN DIE ERZIEHUNGSBERECHTIGTEN .....	1
12.1.2 EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG UND BESTIMMUNG ZUM DATENSCHUTZ .....	2
<b>12.2 ERHEBUNG DER DEUTSCHNOTE AUS KLASSE 4 .....</b>	<b>5</b>
<b>12.3 TEST .....</b>	<b>6</b>
12.3.1 TESTKONSTRUKT MIT AUSWERTUNGSHINWEISEN .....	6
12.3.2 SCHÜLERTEST .....	10
12.3.3 KODIERLEITFADEN .....	13
<b>12.4 STATISTISCHE AUSWERTUNG VON TEST UND NOTE .....</b>	<b>14</b>
12.4.1 HÄUFIGKEITEN .....	14
12.4.1.1 Gültige und fehlende Werte .....	14
12.4.1.2 Sozialstatistische Merkmale der Stichprobe .....	14
12.4.1.3 Testergebnisse und Note Stichprobe insgesamt .....	15
12.4.1.4 Testergebnisse nach spezifischen Gruppen .....	18
12.4.2 INTERKORRELATIONSTABELLE .....	20
<b>12.5 AUSFÜHRLICHE TABELLEN ZUR FALLAUSWAHL NACH SCHULARTEN .....</b>	<b>21</b>
<b>12.6 SCHÜLERTEST FALL A - FALL F .....</b>	<b>24</b>
12.6.1 FALL A .....	24
12.6.2 FALL B .....	26
12.6.3 FALL C .....	28
12.6.4 FALL D .....	30
12.6.5 FALL E .....	32
12.6.6 FALL F .....	34
<b>12.7 SCHÜLERTEXTERHEBUNG .....</b>	<b>36</b>
12.7.1 SCHREIBIMPULS .....	36
12.7.2 SCHÜLERTEXTE .....	37
12.7.2.1 Fall A .....	37
12.7.2.2 Fall B .....	37
12.7.2.3 Fall C .....	38
12.7.2.4 Fall D .....	39
12.7.2.5 Fall E .....	40
12.7.2.6 Fall F .....	40
12.7.3 SCHÜLERTEXTANALYSE .....	41

12.7.3.1 Fall A.....	41
12.7.3.2 Fall B.....	42
12.7.3.3 Fall C.....	46
12.7.3.4 Fall D.....	50
12.7.3.5 Fall E.....	54
12.7.3.6 Fall F.....	57
<b>12.8 INTERVIEWERHEBUNG.....</b>	<b>60</b>
12.8.1 INTERVIEWLEITFADEN.....	60
12.8.2 INTERVIEWIMPULS.....	63
12.8.3 TRANSKRIPTE.....	65
12.8.3.1 Fall A.....	65
12.8.3.2 Fall B.....	66
12.8.3.3 Fall C.....	68
12.8.3.4 Fall D.....	70
12.8.3.5 Fall E.....	72
12.8.3.6 Fall F.....	74
12.8.4 AUSWERTUNG - QUALITATIVE INHALTSANALYSEN.....	76
12.8.4.1 Fall A.....	76
12.8.4.2 Fall B.....	77
12.8.4.3 Fall C.....	80
12.8.4.4 Fall D.....	83
12.8.4.5 Fall E.....	86
12.8.4.6 Fall F.....	89
<b>12.9 BELEGE DER INTERNETQUELLEN.....</b>	<b>93</b>

**Anmerkung:**

Wird im Folgenden dieser Arbeit das generische Maskulinum verwendet, gilt dieses nicht geschlechterspezifisch, sondern schließt sowohl weibliche als auch männliche Personen mit ein.

## 1. EINLEITUNG

### 1.1 FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG

Ein Verb ist ein Wiewort, zum Beispiel wie alt ist er - 11 Jahre

Die, auch im Titel dieser Arbeit angeführte, Antwort eines Viertklässlers auf die Frage *Was ist ein Verb?* lässt vermuten, dass es um das *sprachliche Wissen*<sup>2</sup> von Schülern am Ende der Grundschule schlecht bestellt ist. Betrachtet man jedoch die Erklärung des Schülers etwas genauer, so steckt doch einiges an Wissen darin:

Gut, der Schüler hat scheinbar die Wortarten Verb und Adjektiv vertauscht, doch die Aussage dass ein Adjektiv ein Wiewort ist, wie er es formuliert, ist so vermutlich in der Mehrzahl von Sprachbüchern aufzufinden. In diesem Zusammenhang konnte er sich wohl auch noch an die dazugehörige Fragetechnik erinnern, die ebenfalls in den meisten Lehrwerken für die Grundschule zu finden ist. Diese hat er dann nach bestem Wissen und Gewissen auf sein Beispiel angewandt und was dabei herauskam, das ist in den ersten Zeilen dieser Einleitung zu lesen: Der Eindruck, dass der Schüler so ziemlich alles falsch gemacht hat, was man falsch machen kann.

Die Frage, die sich aus dieser kleinen Analyse der Schüleräußerung ergibt, kann nicht mehr lauten: Was hat der Schüler falsch gemacht, denn er hat die ihm in der Schule vermittelten Wissensbestände angewandt, die so in vielen aktuellen Sprachbüchern und damit auch im Unterricht vermittelt werden. Vielmehr muss die Frage lauten: Was hat die Schule hier falsch gemacht? Wie kann es dazu kommen, dass Schüler im unterrichtlichen Kontext ein derart diffuses sprachliches Wissen aufbauen, das ihnen in der konkreten Problemsituation keine korrekte Lösung ermöglicht?

Laut dem Bildungsplan für die Grundschule in Baden Württemberg 2004 (vgl. MKJS 2004) und den allgemeinen Bildungsstandards für das Fach Deutsch der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2005) sollen Schüler am Ende der Grundschulzeit über ein gewisses Maß an sprachlichem Wissen verfügen. Zu diesem sprachlichen Wissen zählt unter anderem die grundsätzliche Beherrschung der Standardsprache in Wort und Schrift, die Kenntnis und sinnvolle Nutzung von Fachbegriffen (Nomen, Artikel, Verb, Adjektiv, etc.) sowie die Anwendung von Verfahren zum Nachweis von semantischen und grammatischen Regelmäßigkeiten (vgl. MKJS 2004: 42ff; KMK 2005: 13f).

---

<sup>2</sup> Der Begriff *sprachliches Wissen* wird in dieser Arbeit nicht als spezifisch grammatisches bzw. metasprachliches Wissen aufgefasst, sondern vielmehr im Sinne eines umfassenden sprachlichen Wissens, das sich aus Elementen des Wissens, Könnens und der Bewusstheit zusammensetzt, verstanden. (Näheres siehe 2.1).

Das Ziel dieser Arbeit ist es, das sprachliche Wissen von Schülern am Übergang in die weiterführenden Schulen umfassend zu erheben. Das heißt, dass insbesondere die verschiedenen Wissensarten und deren Zusammenspiel im Sinne von Wissen, Können und Bewusstheit im Mittelpunkt stehen. Zudem soll geklärt werden, wie es im schulischen Kontext zu dem vorhandenen bzw. nicht vorhandenen sprachlichen Wissen kommen kann.

## **1.2 VORGEHEN UND GLIEDERUNG**

Da eine umfassende theoretische Aufarbeitung und Erhebung des gesamten sprachlichen Wissens der Schüler am Ende von Klasse 4 nahezu unmöglich erscheint und zudem den Rahmen dieser Arbeit bei Weitem übersteigen würde, wird eine exemplarische Reduktion auf einen zentralen Themenbereich des Deutschunterrichts der Grundschule vorgenommen: *Das Verb*.

Das Verb lässt sich nicht in einer Klassenstufe und schon gar nicht in einer Unterrichtseinheit abhandeln. Es bestimmt die ganze Schulzeit hindurch den Grammatikunterricht. (Granzow-Emden 2013:80)

Die Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Dabei wird in ersterem eine fundierte wissenschaftliche Grundlage geschaffen, auf der aufbauend die Struktur und das Vorgehen der empirischen Studie nachvollzogen werden kann.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden zunächst wichtige Begrifflichkeiten, Modelle und theoretische Hintergründe, die für die Nachvollziehbarkeit, das Verständnis und die Interpretation der nachfolgenden Studien unabdingbar sind, dargelegt.

Zu Beginn wird anhand eines kleinen wissenspsychologischen Exkurses eine grundlegende Definition des *Wissensbegriffs* vorgenommen. Erst daraus ableitend kann der Begriff des *Sprachlichen Wissens* definiert werden, der den folgenden Ausführungen in dieser Arbeit zugrunde gelegt wird. Daran anschließend werden Annahmen zum Erwerb und der Entwicklung sprachlichen Wissens, sowohl im muttersprachlichen, als auch im mehrsprachigen Kontext, dargelegt, bevor auf die Bedeutung des sprachlichen Wissens für sprachliches Lernen und Bildungsprozesse allgemein eingegangen wird. Im Anschluss werden verschiedene fachdidaktische Auffassungen und Modelle sprachlichen Wissens und sprachlicher Kompetenz dargelegt, wobei ein Schwerpunkt auf dem Modell nach Ossner (2008) liegt, das der folgenden Ausarbeitung der Studie zugrunde gelegt wird.

Die notwendige Reduktion des Untersuchungsgegenstandes *Sprachliches Wissen* auf einen exemplarischen Teilbereich ermöglicht wiederum eine ausführliche und durch-

dringende Betrachtung des ausgewählten Phänomens *Verb*. Dieses wird in einzelnen Unterkapiteln aus verschiedenen Perspektiven analysiert. So wird zunächst eine linguistische Analyse durchgeführt, bevor eine fachdidaktische Betrachtung und Einordnung in ein Kompetenzmodell vorgenommen wird.

Man muß [sic!] nur einen Blick auf die Lehrpläne werfen und auf das, was den Schülern viel direkter vor Augen steht und den Unterricht viel mehr bestimmen kann als die Lehrpläne, nämlich die Lehrmittel, die Sprachbücher. (Glinz 1973: 395)

Eine Einschätzung der Unterrichtsrealität wird in Anlehnung an Glinz mithilfe der Analyse der curricularen Vorgaben des Bildungsplans und der Nationalen Bildungsstandards sowie durch die Untersuchung von Sprachbüchern hinsichtlich des ausgewählten Phänomens *Verb* angestrebt.

Nach der theoretischen Aufarbeitung folgt der zweite, empirische Teil dieser Arbeit. Dieser umfasst eine quantitative Vorstudie sowie daran anschließende qualitative Einzelfallstudien. Dieses Vorgehen der Kombination quantitativer und qualitativer Methoden entspricht dem *Vertiefungsmodell*. Hierbei wird zunächst eine quantitative und daran anschließend eine qualitative Erhebung zur Interpretationshilfe und Vertiefung der quantitativ gewonnenen Daten durchgeführt (vgl. Gläser-Zikuda u.a. 2012: 8).

Beide Erhebungen haben aufgrund des bisher wenig untersuchten Forschungsgebiets (siehe 1.3) explorativen Charakter. Das jeweilige Forschungsdesign und die Ergebnisse der Studien werden dabei ausführlich dargelegt.

Die quantitative Studie dient einer ersten groben Beantwortung der Forschungsfrage und der Auswahl von Probanden für die nachfolgende qualitative Betrachtung von Einzelfällen. Diese sollen ein genaueres Bild einzelner Aspekte der verschiedenen Wissensarten und damit eine differenziertere Aussage über das vorhandene sprachliche Wissen der Schüler ermöglichen.

Im Schlussteil werden die Ergebnisse der Studien zusammengeführt sowie eine umfassende Beantwortung der Forschungsfragen vor dem theoretischen Hintergrund angestrebt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse diskutiert und unter Einbezug der Gütekriterien bewertet. Abschließend wird ein Ausblick hinsichtlich sich aus dieser Arbeit ergebender, neuer Forschungsfragen und sich eröffnender Forschungsfelder auf dem Gebiet des sprachlichen Wissens gegeben.

### **1.3 FORSCHUNGSSTAND**

#### **1.3.1 WISSENSPSYCHOLOGIE**

In der Psychologie des Wissenserwerbs gilt die Existenz verschiedener Wissensarten im Allgemeinen als nachgewiesen (vgl. Madl/Friedrich/Hron 1993: 145). Die Wissensarten werden anhand verschiedener unabhängiger Studien in unterschiedlichen Bereichen übereinstimmend belegt und können allgemein unter den Begriffen: *Faktenwissen*, *Können* und *Bewusstheit* zusammengefasst werden (vgl. Mandl/Friedrich/Hron 1993; Mandl/Gerstenmaier 2000). Auch über den Erwerb der verschiedenen Wissensarten und deren Abhängigkeit untereinander liegen empirische Erkenntnisse vor (vgl. Renkl 2009: 4ff), die im Rahmen des Exkurses zur Wissenspsychologie (siehe 2.1) dargelegt werden. Untersuchungen der Wissensarten in sprachlichen Bereichen gibt es bisher jedoch nur wenige. Die wissenspsychologische Forschung beschränkt sich weitgehend auf Beobachtungen in anderen Feldern. Ein Grund dafür könnte die Komplexität, die lernpsychologische Ausnahmeposition und vor allem die Rolle der Sprache einerseits als Untersuchungsgegenstand, andererseits als notwendiges Medium zur Kommunikation sein. Diese Tatsachen machen die Sprache und das dazugehörige Wissen zu keinem leicht greifbaren Untersuchungsgegenstand.

#### **1.3.2 SPRACHLICHES WISSEN ZU DEN WORTARTEN/ ZUM VERB**

Die wenigen vorliegenden Studien zu sprachlichem Wissen von Claus Schulze in der DDR (1966), Spies (1989), Funke (1995, 2005) sowie Mesch und Dammert (2014) in Deutschland kommen einheitlich zu dem Ergebnis, dass sie das sprachliche Wissen von Schülern hinsichtlich der Wortarten insgesamt und im Spezifischen zum Verb als unzureichend bewerten, wobei im Folgenden geklärt werden soll, wie sie zu diesem Eindruck gelangen.

Kilcher-Hagedorn u.a. (1966) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass Schüler der Klassen 2-6 aus Wörterlisten Nomen vor Verben und Adjektiven am zuverlässigsten identifizieren können. Dies führen die Autoren auf den Grammatikunterricht zurück, der scheinbar nicht in der Lage sei vergleichbar klare Kriterien für das Verb und das Adjektiv wie für das Nomen zu vermitteln (vgl. Kilcher-Hagedorn u.a. 1966: 127). Funke gelangt in seinen Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen: Die Schwierigkeitshierarchie beim expliziten Erkennen von Wortarten in Wortlisten durch Schüler verläuft vom Nomen über das Vollverb zum Hilfsverb. Funke betrachtet zudem einen umso interessanteren Punkt, indem er auch herausstellt, dass bei eher impliziten Aufgaben

die Schwierigkeitshierarchie genau umgekehrt, also vom Hilfsverb über das Vollverb zum Nomen verläuft (vgl. Funke 1995: 432). Dies macht deutlich, dass je nach Zugriffswiese, die die Aufgabenstellung verlangt (explizit/implizit), unterschiedliche Wissensarten aktiviert werden, die scheinbar verschieden ausgeprägt sind (vgl. Funke 1995: 430ff; Funke 2005: 302f).

Die qualitative Untersuchung nach Spies (1989), bei der Äußerungen von Schülern aus einer 3. Klasse zur Wortartenzuordnung analysiert werden, stellt eine klare Kritik an der semantisch orientierten Wortartenklassifikation in der Grundschule dar, die zu Fehlvorstellungen und damit auch zu Fehlklassifizierungen auf Seiten der Schüler führt (vgl. Spies 1989: 84f). Äußerungen der Schüler wie:

„Wolken“ ist kein Namenwort, weil die ja über den Himmel laufen tun.

„Helfen“ ist kein Tunwort, weil der das noch nicht kann.

„Betreten“ ist ein Tunwort, weil man das tun kann, auf manchen Wiesen jedenfalls.

(Spies 1989:83)

sind dabei keine Seltenheit und verdeutlichen die Problematik der semantischen Wortartenbestimmung (siehe 4.2.2).

Mesch und Dammert (2014) zeigen in einer ersten Pilotstudie zum verbalen Wissen von Schülern in Klasse 4 auf, dass die verschiedenen sprachlichen Wissensarten (siehe 2.2) sehr unterschiedlich ausgeprägt sind, wodurch eine Kluft zwischen Wissen und Können entsteht.

Das instruktiv zur Verfügung gestellte limitierte (explizite) Wissen deckt sich nicht mit dem (impliziten) über innere Regelbildungsprozesse abgeleiteten, generierten Wissen [...]. (Mesch/Dammert 2014)

### 1.3.3 ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend belegen die bisherigen Forschungsergebnisse, dass sich das sprachliche Wissen aus verschiedenen Wissensarten zusammensetzt, die unterschiedlich, teilweise geradezu diametral, ausgeprägt sein können. Die Untersuchungen legen dabei alle den Schluss nahe, dass die Schüler meist mehr können, als sie eigentlich wissen (siehe 1.3.1 und 1.3.2).

Aus heutiger Sicht ist ein Teil der genannten Studien kritisch zu sehen, da es sich um relativ alte Untersuchungen handelt (1966-1995), die mit einer völlig anderen Konzeption des Unterrichts einhergehen<sup>3</sup>. Trotz dieser Kritik kommen jedoch auch die beiden aktuellen Studien zu keinen wesentlich anderen Ergebnissen, was darauf hindeutet,

---

<sup>3</sup> Zur Geschichte der Konzeptionen des Grammatikunterrichts siehe: Bredel, Ursula (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: UTB. 205-225.

dass die Problematik bei der Vermittlung und Entwicklung sprachlichen Wissens im schulischen Kontext nicht an der oberflächlichen Struktur von Unterricht liegt, sondern vielmehr fundamentaler Natur ist.

## TEIL I: THEORETISCHER HINTERGRUND

---

### 2. SPRACHLICHES WISSEN

Da es sich bei dem Ausdruck *Sprachliches Wissen* nicht um einen generell eindeutig definierten Begriff, sondern um ein Konstrukt handelt, muss eine Definition des Begriffs vorgenommen werden, der dieser Arbeit im Weiteren zugrunde gelegt wird. Dieser Definition wird ein kleiner wissenspsychologischer Exkurs vorangestellt, um grundlegend die Frage zu klären, was im Kontext dieser Arbeit unter *Wissen* verstanden wird. Anschließend an die begrifflichen Definitionen wird die Entwicklung sprachlichen Wissens im einsprachigen und mehrsprachigen Kontext erläutert, bevor abschließend auf die allgemeine Notwendigkeit sprachlichen Wissens für Bildungsprozesse eingegangen und damit die Brisanz dieses Themas verdeutlicht wird.

#### 2.1 WAS IST ÜBERHAUPT WISSEN? – EIN EXKURS IN DIE WISSENSPSYCHOLOGIE

Entgegen des alltäglichen Verständnisses von Wissen, das meist als reines Faktenwissen im Sinne des *deklarativen Wissens* aufgefasst wird, umfasst der psychologische Wissensbegriff zusätzlich Wissen über Strategien zur Problemlösung (*Problemlösewissen*), das Wissen, das psychomotorischen und kognitiven Fertigkeiten zugrunde liegt (*prozedurales Wissen*) und *metakognitives Wissen*, das der Reflexion über das eigene Wissen und Handeln dient (vgl. Mandl/ Friedrich/ Hron 1993: 145). In welchen Dimensionen die verschiedenen Arten von Wissen münden, beschreibt Ryle in der Unterscheidung von *knowing that* und *knowing how*, der grundlegenden Unterscheidung von *Wissen* und *Können* (Ryle 1978: 15). Während prozedurales und Problemlösewissen in *Können* münden, werden deklaratives und metakognitives Wissen dem eigentlichen *Wissen* zugeschrieben, wobei das metakognitive Wissen dabei als *Bewusstheit* nochmals eine Sonderstellung einnimmt (vgl. Ryle 1978: 30).

In der tabellarischen Darstellung (siehe Tab. 1) werden die Wissensarten anhand ihrer wesentlichen Merkmale für einen ersten Überblick zusammengefasst, bevor sie im Folgenden, jeweils anhand von Beispielen, kurz erläutert werden.

Wissensarten			
deklaratives Wissen	Problemlösewissen	prozedurales Wissen	metakognitives Wissen
explizites Wissen über (komplexe) Fakten und Gegebenheiten	Wissen über Strategien und Techniken des Problemlösens	implizites Wissen als Grundlage von Fertigkeiten, das mit zunehmender Beherrschung immer weniger bewusst ist	bewusstes Wissen zur Steuerung und Kontrolle des eigenen Lernens
Wissen	Können		Bewusstheit

Tab. 1: Überblick Wissensarten (vgl. Mandl/Friedrich/Hron 1993; Ossner 2006: 33)

### 2.1.1 DEKLARATIVES WISSEN

Fahrrad, das zweirädriges Fahrzeug, dessen Räder hintereinander angeordnet sind und das durch treten der Pedale angetrieben wird (Duden 2014)

Je schneller ein Fahrrad rollt, desto schwerer ist es zum Kippen zu bringen. Im Stand wird es, mit nur zwei Auflagepunkten und hohem Schwerpunkt, sofort umfallen – in Bewegung hingegen helfen sein Aufbau und das dynamische Gleichgewicht das Rad zu stabilisieren. (Saße 2007)

Deklaratives Wissen umfasst, ganz im Sinne der obigen exemplarischen Ausführungen zum Fahrrad, Faktenwissen über Gegenstände, Personen und Ereignisse sowie Wissen über komplexe Zusammenhänge wie beispielsweise physikalische Gesetze oder auch die Ursachen der Erderwärmung. Dieses Wissen wird in aktiven Konstruktionsprozessen erworben und muss mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden, damit es im Gedächtnis Bestand hat. Es ist dem Lerner bewusst und damit meist leicht zugänglich und verbalisierbar. Ein umfangreiches deklaratives Wissen über Sachverhalte gilt als Voraussetzung für darauf aufbauende Denk- und Problemlöseprozesse (vgl. Mandl/Friedrich/Hron 1993: 146ff).

### 2.1.2 PROBLEMLÖSEWISSEN

Von einem Problem wird gesprochen, wenn ein Individuum ein Ziel hat, allerdings nicht weiß, wie es dieses erreichen soll. Im Rahmen des Problemlöseprozesses wird auf mentale Prozesse zurückgegriffen, die das vorhandene unvollständige Wissen verwenden, um Lösungswege zu finden. Dieser Prozess beruht auf verfügbarem Sachwissen und dem Einsatz entsprechender Problemlösestrategien. (Mandl/Friedrich/Hron 1993: 191)

Im Rahmen des im vorigen Kapitel verwendeten Fahrradbeispiels kann man als auftretendes Problem ein Loch im Fahrradreifen annehmen, das zwar mit dem vorhan-

denen Flickwerkzeug geklebt werden könnte, doch das Auffinden des kleinen Lochs mit bloßem Auge stellt das eigentliche Problem dar. Ein Fahrradexperte würde als inhaltspezifische Lösungsstrategie in diesem Fall den Schlauch unter Wasser halten und die Luft herauspressen, bis er das Loch, aus dem dann Blasen aufsteigen, gefunden hat. Er wendet somit eine spezifisch für diesen Wissensbereich ausgebildete Strategie an. Wenn es sich um einen Laien handelt, kann dieser sein Allgemeinwissen über das Aufsteigen von Luftblasen unter Wasser situationsspezifisch einsetzen und damit neu zu einer Strategie verknüpfen.

Aus dem Beispiel geht hervor, dass Problemlösestrategien ohne jegliches Vorwissen unmöglich erscheinen. Je nach Spezifizierung des Problems ist mindestens ein gewisses Maß an strukturiertem deklarativem Vorwissen erforderlich, das im Rahmen des Problemlöseprozesses umorganisiert und neuartig verknüpft werden kann (vgl. Mandl/Friedrich/Hron 1993: 196ff).

### 2.1.3 PROZEDURALES WISSEN

Prozedurales Wissen steuert die Fertigkeitsexekution und ist in der Regel nicht bewusst, man denke etwa an das Wissen, das einen befähigt, Fahrrad zu fahren [...]. (Mandl/Friedrich/Hron 1993:173)

In Anlehnung an das Beispiel des Fahrrads entspricht das prozedurale Wissen in diesem Fall der Fertigkeit Fahrradfahren zu können, ohne sich ständig die einzelnen Handlungsabläufe währenddessen bewusst zu machen. In diesem Zusammenhang wird auch häufig von *automatisierten Prozeduren* gesprochen. Diese beschränken sich jedoch nicht nur auf psychomotorische Fähigkeiten, sondern finden auch bei kognitiven Fertigkeiten statt. Ein spezifisches Moment von Fertigkeiten besteht darin, dass sie durch anhaltende Übung verbessert werden können und damit immer stärker automatisiert werden, bis schließlich immer weniger Aufmerksamkeit notwendig ist, um die Fertigkeit auszuführen (vgl. Mandl/Friedrich/Hron 1993: 173f; Renkl 2009: 6). Grundlegend lässt sich das Erlernen einer Fertigkeit in drei Phasen einteilen (vgl. Mandl/Friedrich/Hron 1993: 177f):

1. Der Lerner erwirbt zunächst *deklaratives Wissen* im Sinne eines Wissens über den *genauen Ablauf der Fertigkeit*.
2. Durch Übung wird eine *Prozedur* für die Fertigkeitsexekution ausgebildet, das heißt, das deklarative Wissen wird in eine prozedurale Form überführt, dieser Prozess wird als *Wissenskompilation* bezeichnet.