

Jünger, Anna-Maria

Warum so traditionell? Subjektive Theorien von Studierenden zur Konzeption von Grammatikunterricht

Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 140-152



Quellenangabe/ Reference:

Jünger, Anna-Maria: Warum so traditionell? Subjektive Theorien von Studierenden zur Konzeption von Grammatikunterricht - In: Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 140-152 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336560 - DOI: 10.25656/01:33656; 10.35468/6181-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336560>

<https://doi.org/10.25656/01:33656>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Anna-Maria Jünger

Warum so traditionell?

Subjektive Theorien von Studierenden zur Konzeption von Grammatikunterricht

Abstract

Im Beitrag werden Subjektive Theorien von Studierenden zur Konzeption von Grammatikunterricht aufgezeigt. Datengrundlage sind leitfadengestützte Expert*innen-Interviews, Struktur-Lege-Verfahren und teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen von sieben Grundschulstudentinnen. Es zeigt sich unter anderem, dass die Subjektiven Theorien vielfältig sind und Studierende traditionelle Attribute befürworten, wenn sie sich bestimmter Merkmale nicht bewusst sind. Filter können in der eigenen Schulbiografie, erfahrungsbezogenen Attributionen, Empfindungen zu Grammatik sowie handlungsentlastender Unterrichtsplanung ausgemacht werden. Deutlich wird weiter, dass negative Erfahrungen zum Grammatikunterricht der eigenen Schulzeit primär Anlass dazu geben, den eigenen Grammatikunterricht besser machen zu wollen. Negative Empfindungen zu Grammatik führen dagegen unter anderem dazu, wenig Grammatikunterricht durchzuführen.

Schlagwörter: Subjektive Theorien, Grammatikunterricht, angehende Lehrkräfte

1 Einleitung

Studienkenntnisse zeigen, dass (angehende) Lehrpersonen überwiegend traditionellen Grammatikunterricht planen und umsetzen (vgl. z. B. Jünger & Escher i. V.; Kleinbub 2012; Boettcher 1999), auch wenn dieser aus grammatikdidaktischer Perspektive weitgehend nicht befürwortet wird (z. B. Bredel 2013). Ungeklärt ist bisher, warum Studierende so vorgehen. Die Rekonstruktion Subjektiver Theorien zur Konzeption von Grammatikunterricht könnte Aufschluss darüber geben, da angenommen wird, dass sie das (unterrichtliche) Handeln beeinflussen können (z. B. Groeben & Scheele 2020). Derartige Erkenntnisse stellen bislang ein Desiderat dar (z. B. Littwin 2023; Bien-Miller 2021).

Im Folgenden werden zuerst die Konstrukte *Grammatikunterricht* sowie *Subjektive Theorien* und der Forschungsstand dargelegt (Kap. 2). Anschließend wird das Forschungsdesign der Studie skizziert (Kap. 3) und die Ergebnisse werden dargestellt sowie diskutiert (Kap. 4).

2 Forschungskontext und Forschungsstand

2.1 Grammatikunterricht

Grammatikunterricht kann unterschiedlich konzipiert und umgesetzt werden (z. B. traditioneller, operativer, situativer, integrativer, funktionaler Grammatikunterricht und Grammatikwerkstatt). Empirisch operationalisiert werden können verschiedene Arten von Grammatikunterricht anhand des Guk-Modells (siehe Tabelle 1). Zur Charakterisierung einer Unterrichtsstunde oder einer Unterrichtssequenz anhand des Modells wird die Ausgestaltung eines Attributs pro schwarz hinterlegter Zeile benannt. Traditioneller Grammatikunterricht würde exemplarisch als systematisch, formal, isoliert und deduktiv mit thematisch unabhängigem Sprachmaterial charakterisiert werden. Zentral ist, dass mittels dieses Modells Grammatikunterricht nicht zwangsläufig anhand tradierter Konzeptionen beschrieben werden muss, sondern auch ausschließlich einzelne Attribute fokussiert werden können.

Tab. 1: Guk-Modell (Grammatikunterricht konzipieren) zur Beschreibung von Grammatikunterricht (Erläuterungsstunden), basierend auf Jünger & Escher i. V.

Thematische Kontextualisierung der Sprachbetrachtung	
thematisch abhängiges Sprachmaterial	thematisch unabhängiges Sprachmaterial
Es gibt ein übergeordnetes Thema, in welches das Sprachmaterial eingebettet ist.	Das Sprachmaterial ist <i>nicht</i> in ein übergeordnetes Thema eingebettet.
Systematisierung der Sprachbetrachtung	
systematisch	situativ
Sprache wird unterrichtsprogrammatisch, curricular oder sprachsystematisch systematisiert.	Grammatikthematisierungen finden aufgrund von (Kommunikations-)Situationen statt, mit denen sich Lernende auseinandersetzen. Den Ausgangspunkt stellen die Spracherfahrungszusammenhänge der Lernenden dar.
Betrachtungsebene des sprachlichen Phänomens	
formal	funktional
Es werden formale Aspekte des sprachlichen Gegenstands thematisiert.	Es werden funktionale Aspekte des sprachlichen Gegenstands thematisiert.
Einbettung des sprachlichen Phänomens	
isoliert	integriert
Grammatische Phänomene werden ohne einen Sprachhandlungszusammenhang thematisiert. Eine Rückanbindung an das Sprachmaterial des Ausgangspunkts des Erkenntnis- oder Übungsprozess findet <i>nicht</i> statt.	Grammatische Phänomene werden ausgehend von einem Sprachhandlungszusammenhang thematisiert, aber <i>nicht</i> an diesen rückgebunden
Strukturierung des Erkenntnisprozesses	
deduktiv	induktiv
Generalisierungen stellen den Ausgangspunkt der Regelvermittlung dar. Lernende verifizieren die Erkenntnisse z. B. an Einzelfällen.	Einzelfälle stellen den Ausgangspunkt der Regelerarbeitung dar. Lernende erarbeiten anhand dieser selbstständig die Generalisierung. Der Erkenntnisgewinn erfolgt durch die Lernenden.
pseudo induktiv	teilweise induktiv
Einzelfälle stellen den Ausgangspunkt der Regelerarbeitung dar. Lernende erarbeiten anhand dieser selbstständig die Generalisierung. Der Erkenntnisgewinn erfolgt durch die Lehrperson.	Einzelfälle stellen den Ausgangspunkt der Regelerarbeitung dar. Lernende erarbeiten anhand dieser selbstständig die Generalisierung. Der Erkenntnisgewinn erfolgt durch Lernende und die Lehrperson.

2.2 Subjektive Theorien

Neben dem Konstrukt *Subjektive Theorien* existieren zahlreiche weitere Termini wie Vorstellungen, Überzeugungen oder Einstellungen, die teilweise unterschiedlich definiert, aber auch synonym verwendet werden (vgl. Knüsel Schäfer 2020).

Das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* geht auf die Arbeiten von Groeben u. a. (1988) zurück. Leitend ist für das Forschungsprogramm die anthropologische Annahme eines epistemologischen Subjektmodells (vgl. ebd.).¹ Damit grenzt es sich insbesondere zu mechanischen Modellen (Behaviorismus) ab (vgl. Reusser und Pauli 2014). Lehrpersonen werden demnach als autonom sowie verantwortlich Handelnde und aktive Agent*innen ihres beruflichen Handelns verstanden. Ihr Handeln ist zielgerichtet, sie strukturieren ihren Handlungsraum aktiv-kognitiv. Dafür greifen sie auf individuelles professionelles Wissen zurück, das die Grundlage ihres Handelns darstellt (vgl. Dann & Haag 2017). In all diesen Aspekten manifestiert sich eine komplexe² kognitive Innensicht der Handelnden, die zu alltäglichen Theorien führt. Anhand dieser Theorien wird die Welt erklärt, Vorhersagen sowie Handlungsentscheidungen getroffen und umgesetzt. Sie erfüllen damit wie wissenschaftliche Theorien die Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie (im Sinne einer Anwendung/Veränderung). Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien müssen sie nicht systematisch, abgesichert und intersubjektiv sein; vielmehr sind sie individuell und subjektiv (vgl. Groeben & Scheele 2020). Ähnlich wie wissenschaftliche Theorien enthalten sie eine Argumentationsstruktur (z. B. in Form einer Wenn-dann-Beziehung): Sie weisen *inhaltliche Konzepte* (Wissenselemente) auf, die in *formalen Relationen* zueinander stehen (also in bestimmten Beziehungen), wodurch Schlussfolgerungen möglich sind (vgl. Dann & Haag 2017). Hervorzuheben ist, dass die Argumentationsstruktur auch implizit sein kann (aber mittels Explizierungshilfen (vgl. u.) bewusst gemacht werden kann, vgl. Straub & Weidemann 2015). Diese internen Repräsentationen können als Subjektive Theorien konzeptualisiert werden (vgl. Groeben & Scheele 2020).

1 Bei dieser handlungstheoretischen Annahme werden Menschen als sprach-, kommunikations-, reflexions- und potenziell rationalitäts- sowie handlungsfähige Subjekte gesehen (vgl. Groeben & Scheele 2020). Hervorzuheben ist, dass Menschen nicht immer rational handeln müssen: „Der Mensch kann sich als Subjektive/r Theoretiker/in irren, nicht zuletzt vor allem auch über sich selbst“ (Groeben & Scheele 2020, 188).

2 Durch das Attribut *komplex* findet eine Abgrenzung Subjektiver Theorien zu einfachen respektive niedrigeren (wie einzelne Begriffe) und noch komplexeren beziehungsweise hochkomplexen Kognitionen (wie lebensgeschichtliche Selbstthematizierungen) statt (vgl. Straub & Weidemann 2015). Groeben u. a. (1988) sehen den Begriff der Kognitionen als Sammelbegriff für verschiedenartige mentale Vorgänge.

Definiert werden Subjektive Theorien im *engen Sinn* als:³

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt
- deren Akzeptierbarkeit als „objektive“ Erkenntnis zu prüfen ist. (Groeben & Scheele 2020, 188)

Diskutiert wird das Verhältnis zwischen Subjektiven Theorien und Wissen. Gleichwohl die Konstrukte theoretisch unterschieden werden können (z. B. *Wissen* als wahre Komponente, die verifiziert werden muss und *Subjektive Theorien* als individuelle Konzeption, die präferiert wird; vgl. Fives & Buehl 2012), ist eine empirische Trennung nur schwer aufrechtzuerhalten (vgl. z. B. Kirchner 2016). In dieser Studie wird deshalb ein *weiter Wissensbegriff*⁴ herangezogen und davon ausgegangen, dass Wissen und Subjektive Theorien von Lehrpersonen unauflösbar verbunden sind:

An individual's belief system is entangled with his knowledge system, in the way that resembles a 'plate of spaghetti'. If you try to consider one point separately (and take it away), almost the whole tangle will follow. (Pekkonen & Törner 1996, 102)

2.3 Subjektive Theorien zur Konzeption von Grammatikunterricht

Umfassende Forschungsarbeiten zu Subjektiven Theorien (auch Überzeugungen, Vorstellungen,...) von Studierenden zur Konzeption von Grammatikunterricht stellen bislang ein Desiderat dar. Der Forschungsstand wird deshalb unter Rückgriff auf Studien mit Lehrpersonen dargelegt.

Bachmann u. a. (2020) arbeiteten lehr-lernbezogene Subjektive Theorien von vier Lehrpersonen der Primarstufe mittels Interviews heraus. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass zwei Lehrpersonen kognitivistische Konzepte (Lernen als Ergebnis eines aktiven Lernprozesses und vernetzte Darbietung von Unterrichtsinhalten) bezüglich der Art der Vermittlung sowie der Struktur der Unterrichtsinhalte aufweisen und eine Lehrperson konstruktivistische Subjektive Theorien (Lernen durch direkte Konfrontation mit Regeln und klar vorstrukturiertem Material).

Bien-Miller (2021) erfasste in ihrer Interviewstudie mit 37 Lehrpersonen Kognitionen zu Kriterien guten Grammatikunterrichts unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen Unterricht mehrheitlich als qualitativ hochwertig erachten, wenn er integrativ, induktiv und funktional ist.

3 Unter die *weite Definition* können auch andere Ansätze subsumiert werden, die sich nicht explizit auf Subjektive Theorien beziehen (vgl. Groeben u. a. 1988).

4 Unter einem *weiten Wissensbegriff* werden ebenfalls Aspekte eingeschlossen, die auch auf Subjektive Theorien zutreffen (wie affektive und evaluativ-normative Komponenten; vgl. Fussangel 2008).

Littwin (2023) untersuchte in 28 Interviews Vorstellungen von Lehrpersonen der nicht-gymnasialen Sekundarstufe zum Lehren und Lernen von Grammatik. Sie legt dar, dass die Vorstellungen der Lehrpersonen mehrheitlich den Attributen systematisch, isoliert, formal, deduktiv und thematisch unabhängig zugeordnet werden können.

Anhand der Interviewdaten und in Anlehnung an Fives & Buehl (2012) entwickelt Littwin (2023, 205) ein „Filtermodell“, welches Einflüsse auf die Konzeption und Durchführung von Unterricht aufzeigt. Sie identifiziert folgende Filter (vgl. ebd., Kap. 7):

- Biografie (z. B. Erfahrungszeiträume wie die eigene Schulzeit oder das Studium),
- konzeptionell geprägte (z. B. grammatikdidaktische Konzeptionen),
- intentional geprägte (z. B. Zielsetzungen und Funktionen von Grammatikunterricht),
- alltagspraktisch geprägte (z. B. durch Unterrichtshandeln identifizierte Stärken und Schwächen der grammatikdidaktischen Konzeptionen),
- erfahrungsbezogene Ursachen-Wirkungsbeziehungen und Erklärungsansätze (z. B. Schwierigkeiten, die Lernende mit Unterrichtsinhalten hätten, die aus Attributionen über Lernende resultieren),
- Strategien und Maßnahmen (z. B. Überwindung von Schwierigkeiten, die sich bei der Vermittlung von Grammatikunterricht ergeben) und
- Idealvorstellungen (z. B. legitimierende und einschränkende Faktoren der Idealvorstellungen).

3 Darstellung der Studie

Aufgrund des eingangs aufgeführten Desiderats (Gründe für die Planung von Grammatikunterricht angehender Lehrpersonen) steht im Fokus dieser Studie folgende Frage: *Welche Subjektiven Theorien haben Studierende zur Konzeption von Grammatikunterricht?*

In dieser Studie wird ein relativ enges Begriffsverständnis Subjektiver Theorien zugrundegelegt. Zentral ist dabei, dass die Forschungsmethodik zu den anthropologischen Annahmen (vgl. o.) passt: „Die zentrale Prämisse des epistemologischen Subjektmodells besteht in der Strukturparallelität von Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt“ (Groebe & Scheele 2000, 2). Wenn Menschen als intentional Handelnde verstanden werden und ihnen unter anderem eine potenzielle Rationalität zugesprochen wird, sollten die Subjektiven Theorien (a) von ihnen geäußert und entschieden werden, ob ihre Subjektive Theorie von der/dem Forschenden adäquat erfasst sind. Die Potenzialität menschlicher Rationalität impliziert aber auch, dass die eigenen Beschreibungen nicht ausreichen können, um die Realitätsadäquanz zu erfassen respektive, ob die geäußerten Subjektiven Theorien

handlungsleitend sind, weswegen (b) eine weitere (beobachtungsorientierte) explanative Validierung vonnöten ist (vgl. ebd.).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden deswegen Subjektive Theorien von insgesamt sieben Grundschulstudentinnen im Schulpraxissemester (fünftes Semester; ø 22 Jahre) zur Konzeption von Grammatikunterricht (a) rekonstruiert und es wurde (b) überprüft, ob diese handlungsleitend für ihren Grammatikunterricht sind.

(a) Zur Rekonstruktion der Subjektiven Theorien dient die Dialog-Konsens-Methode (z. B. Groeben & Scheele 2000): In einem ersten Teilschritt wurden die *inhaltlichen Konzepte* (vgl. o.) der Subjektiven Theorien anhand eines leitfadengestützten Expert*innen-Interviews (z. B. Meuser & Nagel 2009) zur Sprache gebracht, und zwar sowohl mittels hypothesen~~un~~gerichteter (z. B. Was macht für dich guten Grammatikunterricht aus?), als auch hypothesengerichteter (z. B. Wie sollten Generalisierungen vermittelt werden: Sollen Lernende sie sich selbst erarbeiten oder sollen sie von der Lehrperson vorgeben werden?) Fragen zur Konzeption von Grammatikunterricht (vgl. Scheele & Groeben 1988). Zur Identifikation möglicher *Filter* dienten Fragen zur (Schul-)Biografie. Zudem fand eine verbale und paraphrasierende Wiedergabe sowie eine sich daran anschließende schriftliche Fixierung der zentralen Inhalte während des Interviews statt. Die audiographierten Interviews dauerten durchschnittlich 100 Minuten. In einem zweiten Teilschritt wurden die *formalen Relationen* (vgl. o.) der Subjektiven Theorien anhand der Alltagssprachlichen Flexibilisierung der Heidelberger Struktur-lege-Technik⁵ (Scheele u. a. 1992; Komprimierung bezüglich (1) des Relationen-Regelwerks: definieren im weiteren Sinn, empirische Beziehungen, Ziel-Mittel-Argumentation, kommunikative Handlungsbeschreibung und (2) der Struktur-lege-Versuche: ein Legeversuch) rekonstruiert und in einem dritten Teilschritt kommunikativ validiert⁶ (z. B. Groeben & Scheele 2000).

(b) Um zu überprüfen, ob die herausgearbeiteten Subjektiven Theorien auch handlungsleitend sind, wurde jeweils eine Unterrichtsstunde der interviewten Studentinnen teilnehmend beobachtet (z. B. Schwinghammer 2018) und anhand einer Retrognose⁷ explanativ validiert (z. B. Straub & Weidemann 2015).

5 Das Grundprinzip von *Struktur-lege-Verfahren* besteht darin, die Struktur der Subjektiven Theorien mittels Formrelationen (z. B. definieren) zu visualisieren (vgl. Groeben & Scheele 2000). Für ein Beispiel eines Struktur-lege-Bildes siehe Abbildung 1.

6 Im Zuge der *kommunikativen Validierung* wird die Rekonstruktionsadäquanz des Verstehens gesichert (vgl. Groeben & Scheele 2000).

7 Bei der *Retrognose* wird eine Handlungssequenz zuerst beobachtet (in dieser Studie: die beobachtete Unterrichtsstunde) und erst danach werden die Proband*innen zu ihren/seinen Handlungsgründen (im Sinne der Subjektiven Theorien) befragt (vgl. Straub & Weidemann 2015).

Die Datenauswertung erfolgte zuerst anhand der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015): Die Oberkategorien entstanden primär deduktiv anhand der Attribute von Grammatikunterricht (vgl. o.) sowie der möglichen Filter (vgl. o.) (Intra-Rater-Reliabilität: 1,0). Die Unterkategorien wurden induktiv anhand des Datenmaterials entwickelt und bilden die entsprechenden Argumentationsstrukturen ab. Anschließend erfolgte eine Quantifizierung der Kategorien.

4 Ergebnisse und Diskussion

Durch die Interviews und Struktur-Lege-Bilder wird deutlich, dass die Mehrheit der Studentinnen einen isolierten (6/7; vgl. Littwin 2023), funktionalen (7/7; vgl. Bien-Miller 2021) und induktiven (6/7; vgl. Bien-Miller 2021) Grammatikunterricht befürwortet, bei dem das Sprachmaterial thematisch unabhängig ist (6/7; vgl. Littwin 2023). Durch die Explikationen der Kognitionen wird ersichtlich, dass die Argumentationsstrukturen unterschiedlich sind (vgl. Abbildung 1):

Tab. 2: Argumentationsstruktur der Subjektiven Theorien der Probandinnen

Attribut	Argumentationsstruktur der Subjektiven Theorien
isoliert	• schnellere Vermittlung möglich (2) • zur Verdeutlichung formalsprachlich richtiger Formen ist kein Kontext notwendig (1) • Zeitersparnis für die Vor- und Nachbereitung (1) • keine Differenzierung notwendig (1)
integriert	• es macht klick (1) • eine Reflexion wird angestoßen (1) • das grammatische Phänomen wird wiederholt (1) • der Sinn wird ersichtlich (1)
funktional	• die Relevanz des grammatischen Phänomens wird deutlich (6) • formale Aspekte sind für Lernende zu komplex (1)
induktiv	Lernende sollen kognitiv aktiviert sein (6)
deduktiv	• keine Differenzierung notwendig (1) • Wissen besser überprüfbar (1)
thematisch unabhängiges Sprachmaterial	mehr Beispiele können gezeigt werden (1)
thematisch abhängiges Sprachmaterial	die Funktion wird deutlich (1)

Die Verbalisierungen zeigen zudem, dass sich die meisten Studentinnen keine Gedanken zur Konzeption der Attribute thematisch abhängiges vs. *unabhängiges* Sprachmaterial (6/7) sowie integriert vs. isoliert (4/7) gemacht haben. In diesen Fällen haben sie traditionell geplant (thematisch *unabhängiges* Sprachmaterial und isoliert).

Durch die Aussagen wurden außerdem verschiedene Filter identifiziert: Schulbiografie, erfahrungsbezogene Attributionen zum Unterrichten sowie zu Lernenden (vgl. Littwin 2023), Empfindungen zu Grammatik und Handlungsentlastung.

Schulbiografie: Die Daten zeigen, dass das subjektive Empfinden des Grammatikunterrichts der eigenen Schulzeit Einfluss auf die Subjektiven Theorien zur Konzeption von Grammatikunterricht haben kann. Alle Studentinnen äußerten überwiegend negative Empfindungen zum Grammatikunterricht der eigenen Schulzeit: Er machte keinen Spaß (2), es mussten Regeln auswendig gelernt oder abgeschrieben werden (3), er war rein formal (4; auch betitelt als „sinnfrei“), die Relevanz wurde nicht verstanden (6) und er war frontal sowie deduktiv (7; auch betitelt als „langweilig“ (3), „trocken“ (2), „stumpf“ (1), „monoton“ (1)) – zwei Studentinnen rahmten, dass die Empfindungen von der Lehrperson abhingen. Neben der traditionellen Beschaffenheit wird insbesondere die Relevanzfrage hervorgehoben:

Ich wusste, es muss gemacht werden. Ich muss es lernen und es ist auch irgendwie wichtig. Wofür, war mir nie so ganz bewusst, weil alles, was ich geschrieben hab, haben andre verstanden. Des, was ich gelesen hab, hab ich verstanden. (Lang, 5)

So verwundert es nicht, dass der Einfluss der Empfindungen in Bezug auf den Grammatikunterricht der eigenen Schulzeit auf die Konzeption von Grammatikunterricht vor allem bei diesen beiden Subjektiven Theorien deutlich wird: (a) *Ein guter Grammatikunterricht sollte die Relevanz vermitteln, weil diese in der eigenen Schulzeit nicht deutlich wurde* (6/7):

[Ich mochte Grammatikunterricht in der Schule; AMJ] eher weniger, also weil ich glaub auch im Deutschunterricht schon auch immer so unterschieden habe zwischen Literatur und Grammatik und (...) Literatur (lacht) ähm mochte ich immer mehr. Ich hatte irgendwie Schwierigkeiten, manchmal damit zu ja, weiß ich nicht, dann Regeln zu lernen. Ich glaub, Grammatikunterricht ähm besteht ja manchmal auch darin, eher Sachen auswendig zu lernen, also so meine Erinnerung (...) Also, dass wen oder was Akkusativ ist und dies dies mir so Sachen zu merken, hatte ich immer schon eher Schwierigkeiten oder hab ich dann nicht so den Sinn drin gesehen und darum hatte ich auch nicht so Spaß dran. (Nanza, 10)

*Ähm, ich glaube, des [Was ist guter Grammatikunterricht?; AMJ] würd ich so auch son bisschen mit im Hinblick auf meinen Grammatikunterricht, den ich so in der Schule erfahren hab, ich glaube, es ist sehr wichtig, prinzipiell bei Grammatikunterricht den Schüler*innen zu vermitteln, warum man des macht und was des überhaupt bedeutet. (Nanza, 61).*

(b) Ein guter Grammatikunterricht sollte induktiv sein, weil Lernende dann kognitiv aktiviert sind und man es in der eigenen Schulzeit nicht war (6/7, siehe Tabelle 2):

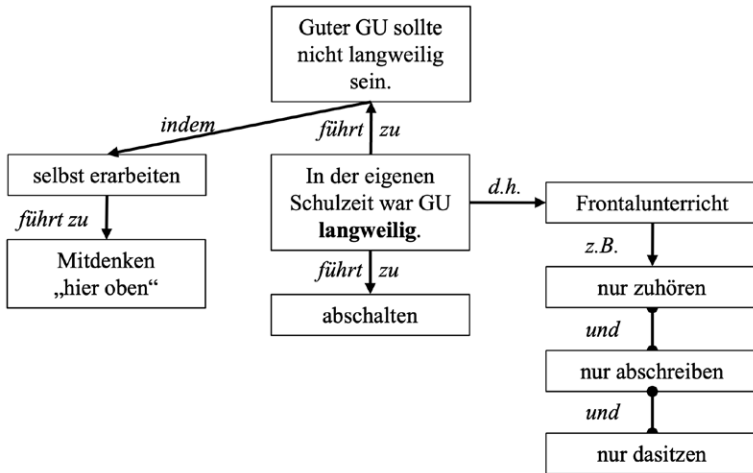


Abb. 1: Ausschnitt der Subjektiven Theorien der Studentin Nemü

Erfahrungsbezogene Attributionen zum Unterrichten und zu Lernenden: Die interviewten Studentinnen sammelten bereits Unterrichtserfahrungen im Zuge ihres integrierten Semesterpraktikums und durch diverse (schul-)pädagogische Tätigkeiten vor oder/und während ihres Studiums (z.B. freiwilliges soziales Jahr an einer Schule, Nachhilfe, Schulbetreuung). Dort machten sie verschiedene Beobachtungen, die ihre Subjektiven Theorien beeinflussen (7/7):

(...) ich finde, dass des nochmal so son Bogen spannt quasi zum Anfang und die sind zwar am Anfang schon draufgekommen, aber ich glaub, dass des am Ende nochmal so ne Reflexion anstößt irgendwie bei den Kindern (...). Ich find des wichtig, auch generell immer wieder zu wiederholen, weil ich feststelle, dass sie sich des dann doch manchmal nicht merken, wo man so in der Einstellung denkt, des ham die alle verstanden, und dann geht man ne Woche später rein und man denkt sich so, wo isses denn? (Schön, 1)

Empfindungen zu Grammatik: Die Daten legen weiter nahe, dass auch Empfindungen zu Grammatik Einfluss auf die Konzeption von Grammatikunterricht haben können (2/7) – wobei in den Daten der Studie deutlich wird, dass Grammatikunterricht und Grammatik nicht immer trennbar sind: „Je weniger [Grammatikunterricht; AMJ], desto besser, is ja auch einfach ein langweiliger Gegenstand [Grammatik; AMJ], also nich übertreiben“ (Lang, 11).

Handlungsentlastung: Von einer Studentin wird außerdem der Orientierungspunkt einer ressourcenschonenden Unterrichtsvorbereitung genannt:

(...) ums wieder möglichst einfach zu halten, ähm, weils ja doch, also es waren ja einfach zu verstehende Sätze, sodass es jedes Kind ja irgendwie verstanden hat und wenn ich jetzt en ganzen Text genommen hätte, dann hätte ich definitiv nicht den gleichen Text für alle nehmen können, sondern ich hätte eben einen super einfachen machen müssen für ähm halt auch die ukrainischen Kinder oder die LRS-Kinder und einen der ja für den Durchschnitt verständlich ist und dann eben au nochmal einen der einfach auch ja sehr sehr viele komplexe Sätze hat und dort muss man ja die gleiche Anzahl an Sätzen mit den gleichen Satzzeichen haben ähm, damit alle gleichermaßen damit beschäftigt sind und des ähm entsprechend verstehen, ähm genau. Also eigentlich wars so Zeitersparnis und alle machen des Gleiche ja. (Lang, 30)

Die Überprüfung der Realitätsadäquanz anhand der eigenen Auffassung der Studentinnen zur Umsetzung der Grammatikstunde zeigt durchgängige Übereinstimmung (die Studentinnen äußerten z. B. die Subjektive Theorie, Grammatikunterricht sollte funktional sein und kategorisierten ihre Stunde am Ende des Interviews ebenfalls als funktional ein). Die Subjektiven Theorien der Studentinnen weichen im Vergleich zur Beobachtung der Unterrichtsstunde bei einem Attribut ab: Beobachtet wurden ausschließlich Stunden, in denen formale und semantische Aspekte eines sprachlichen Phänomens thematisiert wurden und keine funktionalen Aspekte. Gefragt nach der Funktion äußerte eine Studentin:

Die Ziele, die ich vorhin genannt habe, sind vielleicht ein bisschen Wunschenken, dass ich das gerne so hätte und ich es so gut fände, aber mir so meine Kompetenzen dafür fehlen. (Nanza, 81)

Die Studie gibt Aufschluss über:

Subjektive Theorien: Manche Subjektive Theorien von Studentinnen zur Konzeption von Grammatikunterricht scheinen aus einer grammatikdidaktischen Perspektive fraglich (z. B. deduktiv, damit nicht differenziert werden muss), andere nicht (z. B. induktiv, damit Lernende kognitiv aktiviert sind).

Filter: Identifizierte Einflüsse auf Subjektive Theorien zur Konzeption von Grammatikunterricht können in der Schulbiografie hinsichtlich des subjektiven Empfindens des Grammatikunterrichts der eigenen Schulzeit, erfahrungsbezogenen Attributionen zum Unterrichten und zu Lernenden, Empfindungen zu Grammatik und der Handlungsentlastung bezüglich der Unterrichtsvorbereitung ausgemacht werden. Genuin grammatikdidaktische Orientierungspunkte respektive „konzeptionell geprägte“ Subjektive Theorien (vgl. o.) konnten in den Daten nicht identifiziert werden. Deutlich wird zudem, dass Studentinnen überwiegend negative Erfahrungen hinsichtlich des Grammatikunterrichts ihrer eigenen Schulzeit haben (vgl. z. B. Boettcher 1994) und diese negativen Erfahrungen Anlass dazu geben, es besser machen zu wollen. Negative Einstellungen zu Grammatik führen hingegen dazu, Grammatikunterricht kurz zu halten.

Leerstellen: Die Daten zeigen, dass Studentinnen traditionellen Grammatikunterricht planen, wenn sie sich über bestimmte Attribute nicht bewusst sind (sie also vielmehr tun als handeln, vgl. Straub und Weidemann 2015). Im Zuge der Überprüfung der Realitätsadäquanz wurde außerdem ersichtlich, dass (nicht) vorhandenes Fachwissen Einfluss auf die Konzeption von Grammatikunterricht haben kann (vgl. auch Jünger & Escher i. V.): Die Subjektiven Theorien stimmten mit den objektiven Beobachtungen (und den von mir vorgenommenen Rekonstruktionen) bei allen Attributen (vgl. Tabelle 1) überein, bis auf die Betrachtungsebene des sprachlichen Phänomens. Hier gaben die Studierenden an, funktionale Aspekte thematisiert zu haben, wohingegen ich die Thematisierungen der Betrachtungsebene der Semantik zuordne.

(Derartige) Subjektive Theorien, Filter und Leerstellen sollten in der Hochschullehre bewusstgemacht, kritisch reflektiert und mittels fachdidaktischer Modellierungen konstituiert werden. Insbesondere deswegen, da z. T. ähnliche Subjektive Theorien und Filter bei Lehrpersonen beobachtet wurden (vgl. Littwin 2023; Bien-Miller 2021). Die Arbeit mit Struktur-lege-Verfahren (vgl. o.) könnte hierfür gewinnbringend sein (vgl. z. B. Faix u. a. 2020).

Einzuschränken sind die Ergebnisse aufgrund der Stichprobengröße, der Vollständigkeit der Subjektiven Theorien (vgl. o.) und der Sprechsituation (in dem Sinne, dass durch die Anwesenheit der Forscherin das soziale Bewusstsein der Proband*innen verändert werden könnte, z. B. Groeben u. a. 1988). In weiteren Studien sollten vor allem der Korpus vergrößert und um Proband*innen verschiedener Ausbildungsstadien erweitert werden.

Literatur

- 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 (Hrsg.): Grammatikdidaktik. Stuttgart: Schneider, 187-212.
- Bien-Miller, L. (2021): Grammatikthematisierung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann.
- Boettcher, W. (1994): Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 12, H. 2, 170-186.
- Boettcher, W. (1999): Der Kampf mit dem Präpositionalobjekt. In: A. Bremerich-Vos (Hrsg.): Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Freiburg: Fillibach, 193-252.
- Bredel, U. (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Dann, H.-D. & Haag, L. (2017): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: M. Schweer (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Wiesbaden: Springer VS, 89-120.
- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2020): Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. In: HLZ, Jg. 3, H. 1, 523-537.
- Fives, H. & Buehl, M. (2012): Spring cleaning for the “messy” Construct of Teachers’ Beliefs. In: S. Graham, K. Harris, T. Urdan, S. Graham, J. Royer & M. Zeidner (Hrsg.): APA Educational Psychology Handbook. Washington, DC: American Psychological Association, 471-499.

- Fussangel, K. (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/994090838/34>. (Abrufdatum: 13.07.2024).
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen: Francke.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2000): Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: FQS, J. 10, H. 2. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002105>. (Abrufdatum: 13.07.2024).
- Groeben, N. & Scheele, B. (2020): Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, 185-202.
- Jünger, A.-M. & Escher, K. (i. V.): Planungen von Grammatikunterricht angehender Lehrkräfte.
- Kirchner, V. (2016): Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleinbub, I. (2012): Kontrastive Analyse von Zugängen zum Satzglied durch Unterrichtsvideos und -transkripte. In: S. Merten & K. Kuhs (Hrsg.): Empirische Perspektiven der Sprachdidaktik. Wissenschaftlicher Verlag: Trier, 197-219.
- Knüsel Schäfer, D. (2020): Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Littwin, G. (2023): Vorstellungen von Lehrpersonen nicht-gymnasialer Schularten zur Vermittlung von Grammatik in der Sekundarstufe I. Verfügbar unter: https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/615/file/Gloria_Littwin_Dissertation-2023.pdf. (Abrufdatum: 30.12.2023).
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim u. a.: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: S. Pickel, G. Pickel, H. Lauth, J. Joachim & D. Jahn (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pehkonen, E. & Törner, G. (1996): Mathematical Beliefs and Different Aspects of Their Meaning. In: ZDM, J. 28, H. 4, 101-108.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a.: Waxmann, 642-661.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen: Francke.
- Scheele, B., Groeben, N. & Christmann, U. (1992): Ein alltagssprachliches Struktur-Ge-Spiel als Flexibilisierungsversion der Dialog-Konsens-Methodik. In: B. Scheele (Hrsg.): Struktur-Ge-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Münster: Aschendorff, 152-195.
- Schwinghammer, Y. (2018): Teilnehmende Beobachtungen. In: J. Boelmann (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Hohengehren: Schneider, 165-178.
- Straub, J. & Weidemann, D. (2015): Handelnde Subjekte. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Autor*innenangaben

Jünger, Anna-Maria, Dr.
 Universität Heidelberg/Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grammatik- und Lesedidaktik in Erst- und Zweitsprache
 E-Mail: juenger@idf.uni-heidelberg.de