

Habelt-Molnár, Katharina

## Beliefs zur Grammatik im schulischen Kontext

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. 153-163



Quellenangabe/ Reference:

Habelt-Molnár, Katharina: Beliefs zur Grammatik im schulischen Kontext - 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. 153-163 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336571 - DOI: 10.25656/01:33657; 10.35468/6181-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336571>

<https://doi.org/10.25656/01:33657>

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-Licence: <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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Katharina Habelt-Molnár*

## Beliefs zur Grammatik im schulischen Kontext

### Abstract

Welche *beliefs* haben Schüler\*innen über die deutsche Grammatik? In diesem Beitrag wird eine empirische Erhebung vorgestellt, welche erstmalig innerhalb der Sprachwissenschaft und -didaktik die Schüler\*innen in das Zentrum des Forschungsinteresses stellt. Basis der Studie ist eine Fragebogenerhebung in der Sekundarstufe I. Als ein zentrales Ergebnis der Studie zeigt sich, dass Schüler\*innen umso absolutere, statischere sowie transmissivere Überzeugungen aufweisen, je weiter fortgeschritten sie in ihrer Schullaufbahn sind. Wie dieses Ergebnis einzuordnen ist, wird in diesem Beitrag diskutiert.

**Schlagwörter:** Beliefs, Überzeugungen, Schüler, Grammatik

### 1 Einleitung

Kinder besitzen bereits vor dem Schuleintritt ein unbewusstes Verständnis von Grammatik (vgl. Gornik 2003, 814). Dies zeigt sich u. a. darin, dass sie korrekte grammatische Sätze bilden können. Das zugrunde liegende Wissen wird als implizites grammatische Wissen bezeichnet und als „unbewusst und nicht verbalisierbar“ charakterisiert (Becker & Otten 2020, 60). Kinder haben zudem früh Interesse an Sprache, was sich z. B. in Fragen zur Herkunft von Wörtern äußert. Mit Beginn der Schulzeit wird im Deutschunterricht explizites grammatisches Wissen vermittelt (vgl. ebd.). Dass dieses explizite Wissen als Beschreibungssystem für ein bereits vorhandenes, implizites Wissen dient, ist den Schüler\*innen oftmals nicht klar, wodurch der Grammatikunterricht als etwas Entrücktes, dem eigenen Sprachgebrauch Entfremdetes erscheinen kann. Dass der Grammatikunterricht nicht ‚sonderlich‘ gemocht wird, ist daher weder eine überraschende noch neue Erkenntnis (Ivo & Neuland 1991, 437). Welche *beliefs* Schüler\*innen über Grammatik selbst und nicht den Unterricht haben, war bisher jedoch noch nicht Gegenstand sprachwissenschaftlicher und -didaktischer Forschung.

Diesem Beitrag liegt dementsprechend die übergreifende Fragestellung zugrunde, inwieweit *beliefs* hinsichtlich der deutschen Grammatik im schulischen Kontext bei Schüler\*innen nachgewiesen werden können und wie sich diese im Laufe der

Schulzeit entwickeln. Die Fragestellung wird explorativ auf Grundlage einer Erhebung unter Schüler\*innen der Sekundarstufe I bearbeitet. Im Folgenden wird zuerst der Begriff der *beliefs* dargestellt und die Auswahl des Modells nach Hofer und Pintrich (1997) begründet. Daraufhin werden das Forschungsdesign und die zentralen Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Abschließend wird ein Ausblick gegeben.

## 2 Begriff- und Modellfindung

Pajares bezeichnete *beliefs* bereits in den 90er Jahren als „messy construct“, wobei die Gemeinsamkeit aller Definitionen von *beliefs* in ihrer Differenzierung zwischen Wissen und *beliefs* besteht (vgl. 1992, 307ff.). Wissen ist ein „justified true belief“, wohingegen *beliefs* begründete Auffassungen über die Welt darstellen, die für wahr gehalten werden (Philipp 2007, 259). Dies soll kurz an einem Beispiel verdeutlicht werden. Wird eine Deutschlehrkraft nach ihrem Wissen gefragt, z. B.: *Welche Möglichkeiten existieren, um Schüler\*innen die Kommasetzung zu erklären*, steht dies in Kontrast mit einer Frage zu ihren *beliefs*, wie: *Welche Methodik ist Ihrer Ansicht nach am geeignetsten, um die Kommasetzung zu erlernen* (vgl. Kunter & Pohlmann 2009, 267). Innerhalb der ersten Frage wird nach dem Wissen und in der Letzteren nach der individuellen Überzeugung gefragt (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Studie werden unter *beliefs* daher *Überzeugungen* verstanden, welche subjektive Theorien darüber sind, wie sich Wissen und Kenntnisse entwickeln und wie sie zum Verständnis der Welt eingesetzt werden (vgl. Hofer 2002, 4). Hierzu zählen sowohl Überzeugungen, wie Wissen definiert, konstruiert und bewertet wird, als auch Überzeugungen dazu, wie sich Wissen aufbaut und wie es entsteht (vgl. ebd.).

Als leitendes Modell für die Untersuchung wird das mehrdimensionale Modell von Hofer und Pintrich (1997) genutzt. Dieses findet häufig in der Forschung Verwendung, da es sowohl durch „faktorenanalytische Befunde [...] als auch durch qualitative Untersuchungen gestützt wird“ und es insgesamt als „das einflussreichste der letzten Jahre“ bezeichnet werden kann, auf das sich nachfolgende Modelle beziehen (Birke u. a. 2016, 103).

Die Differenzierung von Dimensionen erfolgt im Anschluss an Hofer & Pintrich (1997, 109ff.) wie folgt: Bei Überzeugungen hinsichtlich der *Sicherheit des Wissens* wird zwischen der Überzeugung, welche Grammatik als *absolutes* Wissen und der Überzeugung, welche Grammatik als *veränderbares* Wissen ansieht, unterschieden (vgl. Manderfeld 2020, 40). Im Hinblick auf die *Einfachheit des Wissens* bestehen Überzeugungen, welche die Grammatik als eine *statische* Ansammlung von Regeln und Fakten bis hin zu als *dynamisches* Wissen verstehen (vgl. Döring & Elsner 2021, 26). Hinsichtlich der *Quelle des Wissens* wird zwischen *transmissiven* und

*konstruktivistischen* Überzeugungen unterschieden (vgl. Hofer & Pintrich 1997, 120). Träger\*innen transmissiver Überzeugungen nehmen an, dass das Grammatikwissen extern und passiv durch die Lehrkraft entsteht (vgl. Döring & Elsner 2021, 26). Konstruktivistische Überzeugungen gehen jedoch davon aus, dass Lernende in der Lage sind, aktiv Grammatikwissen zu „konstruieren“ (ebd.).

### 3 Forschungsdesign

Auf der Grundlage des Modells von Hofer und Pintrich (1997) ist zu erwarten, dass sich die Überzeugungen der Schüler\*innen im Laufe der Schulzeit in Hinblick auf die Dimensionen der *Sicherheit* (absolut vs. veränderlich), der *Einfachheit* (statisch vs. dynamisch) und der *Quelle des Wissens* (konstruktiv vs. transmissiv) bedeutsam verändern. Die Studie von Elsner und Opitz zeigt, dass Studierende am Anfang ihres Studiums absolute Überzeugungen zur Grammatik aufweisen, die erst „im Laufe des Studiums geringer“ werden (2021, 46). Geht man davon aus, dass Kinder bis Schuleintritt in der Regel Sprache offen und interessiert begegnen, müsste die Entwicklung zu absoluten Überzeugungen während der Schulzeit stattfinden. Die für die Untersuchung grundlegende Annahme lautet deshalb: Je weiter fortgeschritten die Befragten in ihrer Schullaufbahn sind, desto häufiger unterliegen sie der Überzeugung, dass die Grammatik ein absolutistisches, statisches Konstrukt ist, welches ausschließlich transmissiv erworben wird.

Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragebogen mit einem geschlossenen Frage- bzw. Antwortformat gewählt, um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit und eine ökonomische Auswertung zu gewährleisten (vgl. Porst 2008, 51ff.). Die Schüler\*innen konnten Bewertungen auf einer 5-stufigen Likert-Skala vornehmen, wobei sowohl die Extrem- als auch Zwischenpunkte verbalisiert wurden (vgl. ebd.). Insgesamt werden die Dimensionen der *Sicherheit*, der *Einfachheit* sowie der *Quelle des Wissens* (Hofer & Pintrich 1997) auf 7 Items verteilt und durch 3 Filler ergänzt.

Die Fragebogenerhebung wurde an einem Gymnasium im Landkreis Leipzig im Winter 2022 durchgeführt (N = 81). Um den Entwicklungsverlauf der *beliefs* nachzuvollziehen, wurde die Befragung in den Klassenstufen 5 (n = 31), 7 (n = 22) und 9 (n = 28) vollzogen. Aufgrund eines Krankheitsfalls einer Lehrkraft konnte nur eine Klasse die Klassenstufe 7 repräsentieren. Die Klassenstufen 6 und 8 wurden aus forschungspraktischen Gründen nicht befragt.

### 4 Ergebnisse

Hinsichtlich der Dimension der *Sicherheit des Wissens* (Item 2 und 3) werden beispielhaft die Ergebnisse des Items 2 herangezogen. Innerhalb des Items 2 wurde abgefragt, ob sowohl die standardsprachliche Verwendung des Genitivs als auch

die umgangssprachliche Nutzung des Dativs mit der Präposition *wegen* als *richtig* angesehen werden kann. Es zeigte sich, dass die Klassenstufe 5 durchschnittlich dieser Aussage *eh*er zustimmt ( $M = 2,35$ ;  $SD = 1,08$ ). Diese Zustimmungswerte verändern sich im Durchschnitt linear hin zu der Angabe *teils, teils* in der Klasse 7 ( $M = 2,91$ ;  $SD = 1,17$ ) und Klassenstufe 9 ( $M = 3,04$ ;  $SD = 1,49$ ).

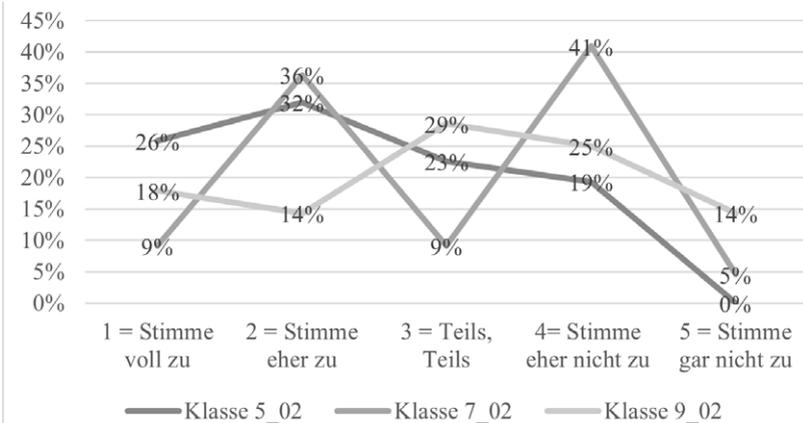


Abb. 1: Item 2 im Klassenvergleich

Die Zustimmungswerte<sup>1</sup> bzw. die Nicht-Zustimmungswerte<sup>2</sup> bei der Klasse 7 bezüglich des Items 2 liegen zwischen *stimme eher zu* (36%) und *stimme eher nicht zu* (41%) bei gerade 5 Prozentpunkten, wodurch eine Spaltung innerhalb der Klasse 7 bezüglich der *richtigen* Verwendung des Dativs bzw. Genitivs deutlich wird (siehe Abbildung 1). Im Gegensatz dazu sind die prozentualen Anteile bei der Klassenstufe 9 mehrheitlich (29%) bei der Antwort *teils, teils* zu erkennen (siehe Abbildung 1). Die Klasse 7 stimmte daher trotz interner Spaltung der *Richtigkeit* beider Sätze mehrheitlich nicht zu (41%), wohingegen die Schüler\*innen der Klassenstufe 9 in der Mehrheit der Aussage *teilweise zu-* bzw. nicht zustimmten (29%), dass sowohl die Verwendung des Dativs als auch des Genitivs mit der Präposition *wegen* als *richtig* angesehen werden kann. Die Klasse 7 weist daher entgegen der Annahme, die von einem linearen Anstieg im Verlauf der Klassenstufen ausgeht, absolutere Überzeugungen auf als die Klassenstufe 9.

Bespielhaft für die Ergebnisse der Dimension der *Einfachheit des Wissens* (Item 4 und 6) dient Item 4. Hierbei stimmten durchschnittlich die Klasse 7 *voll* ( $M = 1,45$ ;  $SD = 0,76$ ) und die Klassen 5 ( $M = 1,97$ ;  $SD = 0,79$ ) und 9 ( $M = 1,86$ ;  $SD = 0,96$ ) *eh*er der Aussage zu: „In der Grammatik gibt es klare Regeln“.

1 Summe der Prozentsätze für *stimme voll* und *stimme eher zu*.

2 Summe der Prozentsätze für *stimme gar nicht* und *stimme eher nicht zu*.

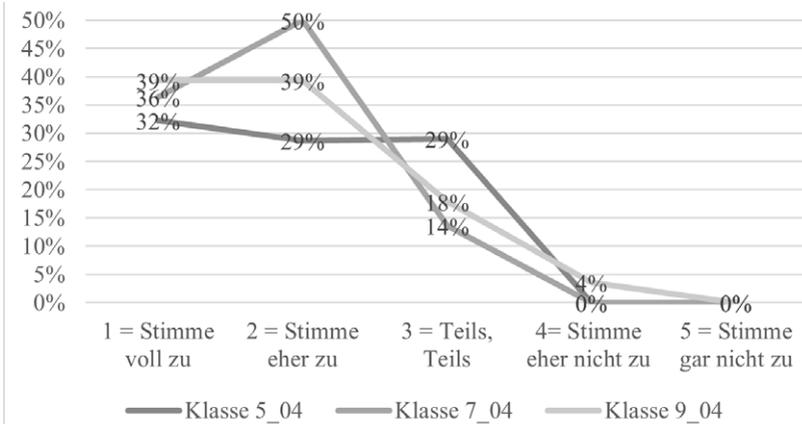


Abb. 2: Item 4 im Klassenvergleich

Die Durchschnittswerte ergeben sich durch die hohe Zustimmung der Klasse 7 (86%) im Vergleich zur Klassenstufe 5 mit 61% (siehe Abbildung 2). Zudem weist die Klassenstufe 5 mit 29% einen Abstand von 15 Prozentpunkten bei der Angabe *teils, teils* im Vergleich zur Klasse 7 (14%) auf (siehe Abbildung 2). Im Gegensatz zu den Schüler\*innen der Klassen 5 und 7 haben 78% der Schüler\*innen der 9. Klassenstufe der Aussage *voll* bzw. *eher* zugestimmt und lediglich 4% der Befragten der 9. Klasse gaben an, der Aussage *eher nicht* bzw. *gar nicht* zuzustimmen (siehe Abbildung 2).

Die Ergebnisse widersprechen somit erneut der Annahme des linearen Anstiegs der statischen im Gegensatz zu den dynamischen Überzeugungen, da die Klassenstufe 7 statischere Überzeugungen aufzeigt als die Klassenstufe 9.

Für die Dimension der *Quelle des Wissens* (Item 8, 9 und 10) dient beispielhaft Item 8. Bei der Dimension der *Quelle des Wissens* zeigt sich, dass die Klassenstufen 5 ( $M=2,32$ ;  $SD=1,22$ ) und 7 ( $M=2,14$ ;  $SD=0,96$ ) dem Item 8, dass sie sich selbst grammatisches Wissen herleiten können, im Durchschnitt *eher* zustimmen, wohingegen die Klassenstufe 9 ( $M=2,61$ ;  $SD=1,58$ ) nur *teilweise* zustimmt bzw. nicht zustimmt. Dies wird durch die prozentualen Angaben verdeutlicht (siehe Abbildung 3).

So weisen die Klassen 5 (54%) und 7 (55%) lediglich 1 Prozentpunkt Abstand hinsichtlich der Angaben *stimme voll* bzw. *stimme eher zu* auf, wodurch beide Klassenstufen der Überzeugung sind, dass sie sich grammatisches Wissen selbst herleiten können (siehe Abbildung 3). Zwar liegen die Zustimmungswerte bei der Klasse 9 ebenfalls bei 54% (siehe Abbildung 3). Jedoch geben 32% der Schüler\*innen der Klassenstufe 9 an, sich *eher nicht* bzw. *gar nicht* selbständig grammatisches Wissen herleiten zu können, wobei es bei der 7. Klasse nur 9% und bei der 5. Klassenstufe 19% sind (siehe Abbildung 3).

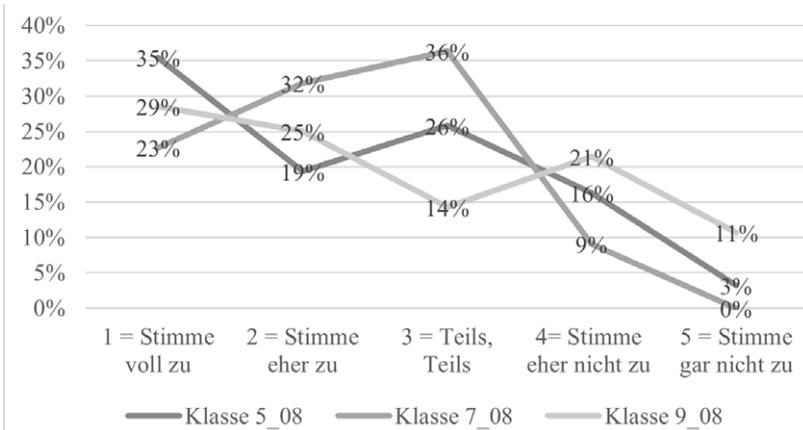


Abb. 3: Item 8 im Klassenvergleich

Daher weist die Klassenstufe 9 entsprechend der Annahme transmissivere Überzeugungen auf als die Klassenstufen 5 und 7, bei denen konstruktivistische Tendenzen zu erkennen sind.

Im Vergleich der Klassenstufen 5 und 9 zeigte sich somit, dass, je fortgeschrittener die Schüler\*innen in ihrer Schullaufbahn sind, sie desto mehr der Überzeugung unterliegen, dass die deutsche Grammatik ein *absolutistisches* und *statisches* und *transmissives* Konstrukt ist. Jedoch hat die 7. Klasse absolutere, statischere und transmissivere Überzeugungen als die anderen Klassenstufen.

## 5 Diskussion der Ergebnisse

Die Diskussion der Ergebnisse wird durch Kommentare der Schüler\*innen untermauert, die diese unaufgefordert zu einigen Fragen ergänzt haben.

### 5.1 Grammatik: absolut und statisch?

Aus der Erhebung ging u. a. hervor, dass die Befragten der 9. Klassenstufe über ein *absoluteres* Verständnis von Grammatik verfügen als die Schüler\*innen der 5. Klassenstufe. Item 2 bestand in der Frage, ob sowohl die standardsprachliche Verwendung des Genitivs als auch die umgangssprachliche Nutzung des Dativs mit der Präposition *wegen* als *richtig* angesehen werden kann. Eine befragte Person der 9. Klassenstufe ergänzte ihre Angabe *stimme voll zu* mit dem Kommentar:

S1<sup>3</sup>: „aber Genitiv ist schöner“.

3 S = Schüler\*in.

Damit zeigt sich, dass selbst bei Schüler\*innen, die im Zuge der Skala dem allgemeinen Trend widersprechen, Tendenzen zu absoluten Sichtweisen bestehen. Ursächlich hierbei könnte das im Lehrplan Sachsen vorgesehene Ziel der Vermittlung der *Hochsprache* im Fach Deutsch sein: „Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Hochsprache als Standard mit der größten kommunikativen Reichweite“ (SMK 2022, 13). Bereits in der 5. Klassenstufe, innerhalb derer die Befragten Item 2 noch  *eher* zustimmen, sollen die Schüler\*innen das „Umformen von Dialekttexten in Hochsprache“ einüben (ebd., 25). Somit kann die Vermutung angestellt werden, dass die Befragten der 9. Klasse, selbst wenn sie beide Verwendungen für prinzipiell *richtig* erachten, absolutistischere Überzeugungen aufweisen als die Befragten der 5. Klassenstufe, da sie die Einübung der *Hochsprache* im Laufe der Schuljahre bereits intensiver durchschritten haben.

Dass die Klasse 7 insgesamt absolutistischere und statischere Überzeugungen aufzeigt, spricht für eine Mehrdimensionalität des Verlaufs bezüglich der Überzeugungen im Sinne Hofer und Pintrichs (1997). Wie sich diese Überzeugungen bei einem Individuum entwickeln, ist jedoch unklar. Ein Ansatz wäre die Annahme eines Zusammenhangs zwischen absoluten/statischen Überzeugungen und dem sog. traditionellen Grammatikunterricht (vgl. Bredel 2013, 227f.). So weisen absolutistische Überzeugungen, die eine *richtig-falsch* Dichotomie vertreten, und statische Überzeugungen, die von der normativen Unveränderlichkeit der Grammatik ausgehen, Überschneidungen mit den Merkmalen auf, die dem traditionellen Grammatikunterricht zugeschrieben werden. Dieser verfolgt eine normative, deduktive und deklarative „Vermittlung eines terminologischen Apparats zur Beschreibung formaler sprachlicher Eigenschaften“ (Bredel 2013, 227). Wie Bremerich-Vos feststellte, ist eine deduktive Vermittlung vorab festgelegten Wissens fester Bestandteil des Grammatikunterrichts einer Vielzahl von ihm befragter Studierender gewesen (vgl. 1999, 45ff.). Typisch für diesen Unterricht war, dass z. B. Satzglieder „in ‚motivierender Farbigeit‘“ unterstrichen wurden, ohne dass eine Sinnhaftigkeit in der Handlung erkennbar wurde (vgl. 1999, 45ff.). In eine ähnliche Richtung weisen auch neueren Studien (Kleinbub 2014). Daraus kann geschlossen werden, dass die subjektiven Erfahrungen im Grammatikunterricht ein Einflussfaktor für die Entwicklung der Überzeugungen sein können.

## 5.2 Grammatik – transmissiv und konstruktiv?

Eine mögliche Erklärung für den Unterschied zwischen den Klassenstufen 5 und 9 hinsichtlich der geringeren Zustimmung zu konstruktivistischen und höherer Zustimmung zu transmissiven Überzeugungen (Items 8, 9 und 10) kann in den Kommentierungen von drei befragten Personen der 9. Klassenstufe gefunden werden. Diese stimmten der Aussage, sich selbstständig Wissen herleiten zu können (Item 8),  *eher nicht* zu und erklärten dies mit:

S2: „ich weiß das so“

S3: „Eher nach Bauchgefühl“

S4: „Ich kann das irgendwie und dann ist es fast immer richtig“.

Alle Äußerungen deuten auf eine Orientierung am sog. „Sprachgefühl“ hin und legen nahe, dass keine konkreten konstruktivistischen Strategien der Herleitung genutzt werden (Gornik 2022, 46). Vielmehr wenden die Schüler\*innen ihr implizites Wissen „einfach“ an, ohne sich über das explizite grammatische Wissen bewusst zu sein (Pohl 2019, 16).

Ein allgemeiner Erklärungsansatz für die Differenzierung kann in der höheren Motivation der Schüler\*innen der 5. Klassenstufe begründet sein, sich Wissen anzueignen. So konnten Urahn (2006) als auch Elsner und Opitz (2021) einen Zusammenhang von entwickelten Überzeugungen und einer erhöhten Motivation bei Studierenden aufzeigen. Gaspard u. a. konnten für Schüler\*innen aller Schulformen der 5.-10. Klassenstufe nachweisen, dass für das Fach Deutsch eine Abnahme der Motivation im Schulverlauf erfolgt (vgl. 2022, 301ff.).

Dass die Schüler\*innen der Klasse 7 sich durch konstruktive und geringe transmissive Überzeugungen auszeichnen, kann der Rückgang der Lernmotivation jedoch nicht begründen. Eine mögliche Erklärung liegt darin, dass sowohl konstruktivistische als auch transmissive Überzeugungen in einer Person auftreten können (vgl. Voss u. a. 2011 sowie Weißeno u. a. 2013). Insofern ist nicht unbedingt von „vollständig konsistenten Überzeugungsmuster[n]“ bei den befragten Schüler\*innen der einzelnen Klassenstufen auszugehen (Weißeno u. a. 2013, 75).

Eine weitere Erklärungsmöglichkeit liegt wiederum in den subjektiven Erfahrungen im Grammatikunterricht begründet: Mit Blick auf einschlägige Lehrpläne ist davon auszugehen, dass die unterrichtliche Beschäftigung mit Grammatik in der 7. Klasse ihren Höhepunkt erreicht und ab Klasse 8 in der Regel nur noch selten erfolgt. So beobachtet auch Afflerbach (1997) in ihrer Untersuchung zur Ontogenese der Kommasetzung, dass unter den Begründungen für Kommasetzung in den Klassen 6-8 sog. Fremdregeln (gemeint sind schulisch vermittelte Regeln) am stärksten dominieren, während diese Dominanz zugunsten des Anteils an Eigenregeln in den Klassenstufen davor und danach geringer ausfällt (ebd., 134ff.). Folgt man dieser Erklärung, würde dies bedeuten, dass die Intensität der schulischen Behandlung von Grammatik ebenfalls einen zumindest vorübergehenden Einfluss auf die *beliefs* von Schüler\*innen hat.

## 6 Reflexion und Ausblick

In der vorgestellten Studie wurde mithilfe einer Fragebogenerhebung festgestellt, dass die *beliefs* von Schüler\*innen zu Grammatik mit steigendem Alter zunehmend absoluter, statischer und transmissiver werden. Allerdings handelt es sich nicht

um einen linearen Anstieg. Stattdessen zeigte sich, dass die Klasse 7 im Vergleich zur Klassenstufe 9 absolutere und statischere Überzeugungen zur Grammatik aufwies. Mögliche Erklärungen könnten hierbei in der Form des Grammatikunterrichts liegen sowie innerhalb des Lehrplans selbst begründet sein, welcher in der Klassenstufe 7 eine vergleichsweise intensive Thematisierung des „Lernbereich[s] 4: Sprache thematisieren“ vorsieht (SMK 2022, 39).

Mit Blick auf Limitationen der Untersuchung ist zunächst die begrenzte Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse hervorzuheben. Die Zahl der Teilnehmer\*innen ist gering und zudem auf eine einzige Schulform aus einem Bundesland beschränkt. Auch die Form der Fragebogenerhebung ist zu hinterfragen. So waren pro Dimension nur wenige Items vorgesehen, was die Aussagekraft der Ergebnisse mindert. Auch aufgrund der unaufgeforderten Kommentierungen durch die Schüler\*innen stellt sich zudem die Frage, ob die quantitative nicht durch eine qualitative Erhebung ergänzt werden sollte. Damit könnte dem Gegenstand der *beliefs* und dem Mitteilungsbedürfnis der Befragten besser Rechnung getragen werden.

Die Studie zeigt dennoch, dass die Untersuchung der *beliefs* bei Schüler\*innen ein lohnendes Forschungsfeld darstellt, welches Hinweise auch für die Weiterentwicklung des Grammatikunterrichts liefern kann. So wäre u. a. zu klären, ob ein Grammatikunterricht, welcher deskriptiv ausgerichtet ist, induktiv verfährt sowie an das bestehende, implizite Wissen der Schüler\*innen anknüpft, andere Überzeugungen und damit höhere Lernpotenziale mit sich bringt. Solche und vergleichbare Fragen könnten in Zukunft im Rahmen einer weitergehenden Forschung zu den *beliefs* von Schüler\*innen bezüglich der Grammatik bearbeitet werden.

## Literatur

- Afflerbach, S. (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr: eine empirische Studie. Frankfurt/Main: Lang.
- Becker, T. & Otten, T. (2020): Explizierbarkeit und Verbalisierbarkeit sprachlichen Wissens von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und II. In: A. Peyer & B. Uhl (Hrsg.): Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbungskontexte. Berlin: Peter Lang, 57-83.
- Birke, P., Rosman, T. & Mayer, A.-K. (2016): Entwicklung fachspezifischer epistemologischer Überzeugungen bei Studienanfängern der Psychologie und Informatik. In: A.-K. Mayer & T. Rosman (Hrsg.): Denken über Wissen und Wissenschaft – Epistemologische Überzeugungen. Lengerich: Pabst science Publishers, 101-119.
- Bredel, U. (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2. durchgesehene Auflage. Paderborn [u. a.]: Schöningh.
- Bremerich-Vos, A. (1999): „Farbiger“ Grammatikunterricht. Studierende und ihre „Grammatikbiografien“. In: P. Klotz & A. Peyer (Hrsg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexion – Impulse. Baltmannsweiler: Schneider, 25-52.
- Döring, S. & Elsner, D. (2021): Basisartikel. Grammatik für die Schule. In: S. Döring & D. Elsner (Hrsg.): Grammatik für die Schule. Linguistische Berichte, Sonderheft 29. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 9-36.

- Elsner, D. & Opitz, A. (2021): Epistemische Überzeugungen von Studierenden im Bereich Grammatik. In: S. Döring & D. Elsner (Hrsg.): Grammatik für die Schule. Linguistische Berichte. Sonderheft 29. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 37-49.
- Gaspard, H., Nagengast, B., Trautwein, U., Jeakel, A.-K. & Göllner, R. (2022): Heterogenität in motivationalen Entwicklungsverläufen in Mathematik und Deutsch in Abhängigkeit von Schulform und Geschlecht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (ZfE). Jg. 25, H. 2, 293-327. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01092-1>
- Gornik, H. (2003): Methoden des Grammatikunterrichts. In: U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 2. Paderborn: Schöningh, 814-829.
- Gornik, H. (2022): Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematization – Ein Einblick in ein Begriffsfeld. In: H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 39-55.
- Hofer, B. (2002): Personal Epistemology as an Psychological and Educational Construct: An Introduction. In: B. Hofer & P. Pintrich (Hrsg.): Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing. London: Lawrence Erlbaum Associates, 3-14.
- Hofer, B. & Pintrich, P. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. In: Review of Educational Research. Jg. 67, H. 1, 88-140. <https://www.jstor.org/stable/1170620>
- Ivo, H. & Neuland, E. (1991): Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik). In: Diskussion Deutsch. Jg. 22, H. 121, 437-508.
- Kleinbub, I. (2014): Grammatik unterrichten – Professionsorientierung in der Lehrerbildung. In: U. Bredel & C. Schmellentin (Hrsg.): Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 135-159.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009): Lehrer. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 261-282.
- Manderfeld, K. (2020): Vorstellungen zur Mathematikdidaktik. Explorative Studien zu Beliefs, Einstellungen und Emotionen von Bachelor-Studierenden im Lehramt Mathematik. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pajares, F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: American Educational Research Association, Jg. 62, H. 3, 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Phillipp, R. (2007): Mathematics Teachers' Beliefs and Affect. In: F. Lester (Hrsg.): Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. A Project of the National Council of Teachers of Mathematics. Charlotte: Information Age Publishing, 257-315.
- Pohl, T. (2019): Propädeutischer Grammatikunterricht. Eine sprachdidaktische Utopie. In: A. Betz & A. Firnstein (Hrsg.): Schülerinnen und Schülern Linguistik näher bringen. Perspektiven einer linguistischen Wissenschaftspropädeutik. Baltmannsweiler: Schneider, 15-41.
- Porst, R. (2008): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Studienskripten zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staatsministerium für Kultus [SMK] (2022): Lehrplan Gymnasium Deutsch. Freistaat Sachsen. Verfügbar unter: <https://www.schulportal.sachsen.de/portal/getFile.php?lplanid=135&lplans=f3QLnBqlLcQXq3XngWT5&aktion=lplanfile&token=7b002e34deb8e3fabdca8d0ccafaea40>. (Abrufdatum: 03.09.2024).
- Urahn, D. (2006): Die Bedeutung domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen für Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien von Studierenden. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 20. H. 3, 189-198.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 235-257.

Weißeno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2013): Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In: A. Besand (Hrsg.): *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung*. Schwalbach/T.: Wochenschau Verlag, 68-77.

## **Autor\*innenangaben**

Habelt-Molnár, Katharina

Universität Leipzig/Institut für Germanistik/Didaktik der deutschen Sprache und Literatur:

Schwerpunkt Sprachdidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grammatikdidaktik, Lernaufgaben und Überzeugungen

E-Mail: [katharina.habelt@uni-leipzig.de](mailto:katharina.habelt@uni-leipzig.de)