

# Erwerb des korrekten Gebrauchs von Verbformen der Vergangenheit bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweit- und Erstsprache

## Eine empirische Studie zur Entwicklung von Grammatikalität

**PD Dr. Nicole Eller-Wildfeuer** promovierte an der Universität Passau im Fachbereich Deutsche Sprachwissenschaft über Syntax einer deutschen Varietät in Tschechien. Ihre Habilitationsschrift befasst sich mit deutsch-böhmischen Auswanderervarietäten in Osteuropa und Übersee, im Speziellen mit Sprecherbiografien und der Sprachkontaktsituation. Zu den Forschungsschwerpunkten von Nicole Eller-Wildfeuer gehören Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung (mit einem Schwerpunkt auf der Pragmatik und Soziolinguistik), Syntax und Variationslinguistik sowie Sprachprofilforschung. Derzeit ist sie Lehrbeauftragte an der Universität Passau.

**Prof. Dr. Alfred Wildfeuer** untersuchte für seine Dissertation den Sprachstand und den Sprachwandel einer regionalen Varietät in Bayern. Seine Habilitationsschrift verfasste er zu deutschbasierten Minderheitensprachen in den USA und Neuseeland. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören neben Deutsch als Zweitsprache und Sprachdidaktik unterschiedliche Aspekte der Variationslinguistik, des Sprachkontakts und des Sprachtods. Alfred Wildfeuer ist Professor für Variationslinguistik und Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache an der Universität Augsburg.

in der Vergangenheit mit zeitlicher Reihenfolge nutzt man meiner Meinung nach beide Formen.

Folgende Antwort – neben weiteren – erhält die Userin von Nele:

Nein! In Aufsätzen benutzte [sic!] man nicht das Präteritum, obwohl sich diese Unsitte heutzutage in vielen Schüleraufsätzen zeigte [sic!]. Aufsätze (und auch Inhaltsangaben!) werden selbstverständlich im Präsens geschrieben. [...]

Das Perfekt richtet die Perspektive aus der Gegenwart auf ein Ereignis, dass [sic!] mit der Gegenwart in Beziehung steht: „Ich habe dir schon hundertmal gesagt, du sollst endlich die Zeitformen lernen!“ [...]

Im informellen Sprachgebrauch ersetzt das Perfekt das Präteritum: „Ich hab den Müll schon heute morgen 'runtergebracht.“

Die Vorzeitigkeit Perfekt-Präsens wird in der Vergangenheit durch Plusquamperfekt-Präteritum ausgedrückt: „Der Busfahrer hatte an diesem Morgen seine Maschinenpistole eingesteckt, deshalb bereitete der Schwarzfahrer keine Schwierigkeiten.“

Ohne die Qualität und Normangemessenheit dieser Foren-Einträge bewerten zu wollen (jedoch verbunden mit der Hoffnung, dass Antworten wie die von Nele nicht unreflektiert Eingang in den Unterricht finden), ist daran doch erkennbar, dass

Der folgende Beitrag setzt sich mit einem bisher wenig berücksichtigten Aspekt des Spracherwerbs auseinander. In die Thematik einführen soll ein kurzer Blick in ein einschlägiges Internetforum für Lehrerinnen und Lehrer, das unter der Adresse [www.lehrerforen.de](http://www.lehrerforen.de) aufrufbar ist. In dem Forum wurde von der Userin Die Schnita folgender Eintrag gepostet:<sup>1</sup>

Präteritum, Perfekt ??!

Hallo zusammen!

Wer kann mir kurz helfen und mir genauer erörtern, in welchen Texten man Präteritum und in welchen man eher Perfekt benutzt? Ich stehe gerade etwas auf dem Schlauch. Zum Präteritum habe ich einen UB [Unterrichtsbesuch, Anm. die Verfasser], und meiner Meinung benutzt man in Aufsätzen das Präteritum, sehe ich das richtig? Wann aber genau nutzt man das Perfekt? In einigen Sätzen

die Verbkategorie *Tempus* im Unterricht einen relevanten Aspekt darstellt. Angestoßen durch diese Beobachtungen in einschlägigen Foren und durch eigene Unterrichtserfahrungen im Primar- und Sekundarbereich wird im Folgenden der Umgang mit temporalen Strukturen bei Schülerinnen und Schülern näher beleuchtet. Dabei werden die Ergebnisse einer Pilotstudie präsentiert, die mit Hilfe von Schülerinnen und Schülern sowohl mit Deutsch als Zweit- als auch mit Deutsch als Erstsprache gewonnen wurden.

Zunächst erfolgt kurz die Erläuterung der Funktionen von Präteritum und Perfekt, bevor Aspekte des Schriftspracherwerbs und der Erwerb temporaler Strukturen als Bestandteil von Schriftlichkeit dargestellt werden. Daran anschließend werden die Ergebnisse der im Jahr 2013 an Regensburger Mittelschulen durchgeführten empirischen Pilotstudie vorgestellt und interpretiert. Einige didaktische und methodische Vorschläge schließen den Beitrag ab.

## 1. Funktionen von Präteritum und Perfekt

Sowohl Präteritum als auch Perfekt sind häufig verwendete Vergangenheitstempora des Deutschen. *Welke* bezeichnet die „Vergangenheitslesart“ als charakteristische Bedeutung der beiden Tempora (2005, 296). Im Wesentlichen unterscheiden sie sich auf der Ebene der Bildungsweise zunächst darin, dass das Präteritum zu den synthetischen Tempusformen gehört (*Er kochte für sie*), wohingegen das Perfekt durch einen analytischen Aufbau, d. h. durch die Verwendung eines Auxiliars charakterisiert ist (*Er hat für sie gekocht*).

Der Satz *Im Jahr 2013 fiel der erste Mai auf einen Mittwoch* ist repräsentativ für die Tempuskategorie Präteritum, die dann Anwendung findet, wenn Vergangenes thematisiert wird, dessen Ereigniszeit vor der Sprechzeit einzuordnen ist (siehe hierzu den Forschungsüberblick in Rothstein 2007, 36-40). Das Lexikon

der Sprachwissenschaft definiert den Terminus „Präteritum“ folgendermaßen:

„Das P. kennzeichnet den durch die Aussage bezeichneten Sachverhalt als vor dem Sprechakt abgeschlossenen Vorgang, [...] In oberdt. Dialekten hat es seine Funktion zunehmend an das Perfekt abgetreten [...]“ (Bußmann 2008, 548).

Der Hinweis auf die Funktionsübernahme des Perfekts vor allem (aber nicht ausschließlich!) in verschiedenen Dialekten ist in erster Linie für die gesprochene Sprache zutreffend, wo Präteritalformen, mit Ausnahme von *sein* und einigen Modalverben, kaum existent sind.

Im Standarddeutschen wäre eine Verwendung des Perfekts in Sätzen wie *Im Jahr 2013 ist der erste Mai auf einen Mittwoch gefallen* in bestimmten schriftlichen Textsorten jedoch auffällig, da in der Schriftlichkeit das Perfekt häufig zur Beschreibung von Sachverhalten dient, die zwar abgeschlossen sind, aber eine Relevanz für die Gegenwart haben bzw. deren Ergebnis gegenwärtig noch sichtbar oder greifbar ist (und was für den Beispielsatz eben nicht gilt). Eine Aussage wie *Heute Nacht hat es heftig geregnet* lässt somit die Interpretation zu, dass das Ergebnis beispielsweise in Form von nassen Straßen noch ersichtlich ist. Das Perfekt dient also in schriftlicher Verwendung zur „Kennzeichnung eines in der Zeitstufe der Vergangenheit abgeschlossenen, aber in die Gegenwart hineinwirkenden Sachverhalts [...]“ (Bußmann 2008, 514). Ähnliches stellt hierzu auch die Duden-Grammatik (2009, 507f.) heraus:

„Das beschriebene Geschehen wird zwar der Vergangenheit zugewiesen, der Gegenwartsbezug bleibt jedoch insofern erhalten, als die Orientierungszeit mit dem Jetzt identifiziert wird. Wenn nichts dagegen spricht, darf denn auch davon ausgegangen werden, dass das Geschehen aufgrund seiner Folgen oder der

an ihm beteiligten Aktanten im Sprechzeitpunkt (noch) von Belang ist.“

Funktional betrachtet ist das Perfekt häufig Teil der gesprochenen Sprache, laut *Welke* ist es aufgrund seiner Eigenschaften „prädestiniert für die Mündlichkeit“ (2005, 315), wohingegen das Präteritum tendenziell zur geschriebenen Sprache zu rechnen ist, worauf z. B. *Schwitalla* (2012, 134-136) und *Welke* (2005, 312-320) hinweisen.

## 2. Aspekte des Schriftspracherwerbs

Der Erwerb von Vergangenheitsformen ist – basierend auf den oben gemachten Ausführungen und vor allem mit Blick auf das Präteritum – als Teil des Schriftspracherwerbs zu betrachten. Dafür ist ein erweiterter begrifflicher Rahmen anzunehmen, der darüber hinausgeht, den Schriftspracherwerb nur auf die Aneignung von Schriftzeichen und deren orthografische Verwendung zu reduzieren. Wir schließen uns dabei der Feststellung von *Füssenich* (2006, 261) an, die hierzu Folgendes ausführt:

„Der Begriff Schreiben im engeren Sinn bezeichnet graphomotorische Prozesse bei der Produktion schriftsprachlicher Äußerungen. Eine weitere Auslegung des Begriffs umfasst dagegen alle übergeordneten Ebenen der Planung und des Verfassens von Texten, insbesondere jene Aspekte, in denen sich Schreiben vom Sprechen und vom Lesen unterscheidet.“

In Anlehnung daran scheint wesentlich zu sein, dass die Sichtweise auf den Schriftspracherwerb nicht beschränkt sein darf auf das bloße Erlernen der Schrift im Sinne einer Graphem-Phonem-Korrespondenz in Verbindung mit den Prinzipien der deutschen Orthografie. auch wenn *Feilke* (2006, 178) in diesem Zusammenhang annimmt, dass

„[z]um Begriff des Schriftspracherwerbs im Sinne einer Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten [...] es heute keine konsensfähige Definition [gibt].“

Allerdings ist hierzu anzumerken, dass inzwischen durchaus eine Tendenz in Richtung einer begrifflichen Ausdehnung zu beobachten ist, was als Teil des Schriftspracherwerbs zu betrachten ist. Der Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung von *Ehlich/Bredel/Reich* (2008, 16) kann hierfür als ein Beleg gelten, indem die Autoren annehmen, dass die „Aneignung der Schriftsprache [...] nicht nur den Erwerb eines neuen (visuellen) Zeichensystems, sondern [...] zugleich den Erwerb einer anderen Sprachvarietät“ bedeutet. Mit Sprachvarietät ist in diesem Kontext vor allem standardsprachliche Schriftlichkeit gemeint und es wird in diesem Zusammenhang die Bedeutung dieser Varietät betont:

„Die Schriftsprache spielt hier eine große Rolle. Ohne die hinreichende Beherrschung der schriftsprachlichen Varietät bleiben Kinder und Jugendliche von wesentlichen Teilen des gesellschaftlichen Wissens und des gesellschaftlichen Verkehrs ausgeschlossen“ (*Ehlich/Bredel/Reich* 2008, 16).

Als ein erstes Zwischenfazit ist herauszustellen, dass dem Präteritum bei der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Unterricht besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist. Basierend auf den bisherigen Ausführungen wird somit davon ausgegangen, dass grammatische Strukturen als Teil des Schriftspracherwerbs zu sehen sind und der Rahmen dieses Ausdrucks folgendermaßen abzustecken ist: Der Schriftspracherwerb beinhaltet neben der Aneignung von Schrift auch den Erwerb schriftsprachlicher Regelsysteme, die sich auf unterschiedliche grammatische Kategorien (Syntax, Morphologie, Lexik, Semantik, Pragmatik, Textlinguistik) beziehen.

Von dieser Prämisse ausgehend, sind unterschiedliche Teilbereiche des Schriftspracherwerbs zu betrachten. *Feilke* (2006, 179) unterscheidet hierbei zwischen *Graphetisierung*, *Graphemisierung*, *Grammatikalisierung* und *Textualisierung*, wobei *Feilke* mit *Grammatikalisierung* den Erwerb grammatischer Strukturen bezeichnet. Dieser Einteilung kann im Prinzip zugestimmt werden, jedoch ist die Wahl des Terminus *Grammatikalisierung* unserer Meinung nach unglücklich, da er in der Sprachwissenschaft bereits anderweitig besetzt ist und darunter der Wandel einer ursprünglich autonomen lexikalischen Einheit zu einem grammatischen Hilfsmittel zu verstehen ist (siehe *Nübling* 2010). In folgender Übersicht wird daher der Terminus ersetzt durch *Erwerb von Grammatikalität*.

Zudem betrachten wir *Graphetisierung* – die als ein Aufmerksamwerden auf Symbole unserer Schriftsprache zu verstehen ist – als Vorläuferfunktion des eigentlichen Schriftspracherwerbs, der mit der Entdeckung des für unser Schriftsystem grundlegenden *Phonem-Graphem-Bezugs*, also der *Graphemisierung*, anzusetzen ist.

Wie an der folgenden Grafik erkennbar ist, basiert der Schriftspracherwerb auf verschiedenen, ineinander verzahnten und voneinander abhängigen Elementen. Dabei findet ein Aufbau statt, der als Weg von der Verschriftung zur Verschriftlichung bezeichnet werden kann: (Abb. 1)

Verschriftlichung bedeutet somit unter anderem, grammatische Strukturen anwenden zu können. Hierzu gehören z.B. die Teilkompetenzen, Zeitformen zu bilden und ihre unterschiedlichen Bedeutungen zu erfassen.

### 3. Von der Verschriftung zur Verschriftlichung

Es lässt sich somit festhalten, dass der Ausbau der schriftsprachlichen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern als ein Fortschreiten von der Verschriftung zur Verschriftlichung zu bezeichnen ist. Zunächst ist zu klären, welche begrifflichen Dimensionen die Termini Verschriftung und Verschriftlichung enthalten.

*Bredel* (2007, 91) weist darauf hin, dass mit dem Erwerb von schriftsprachlicher Kompetenz „eine gigantische Umorientierung der Sprachkompetenz“ verbunden ist, wobei „ein Wechsel vom Sprechorgan zum Schreibwerkzeug“ durchgeführt werden muss und „sprachliche Handlungen ohne die simultane Lenkung des Hörers geplant und realisiert werden“.

Zudem führt *Bredel* diverse Bereiche an, die ihrer Meinung nach zweifellos am Ausbau von Schreibkompetenz beteiligt sind wie Phonologie, Syntax, Morphologie, Pragmatik und Normbewusstheit (*Bredel* 2007, 92-95), nennt jedoch nicht explizit den Gebrauch der Tempora.

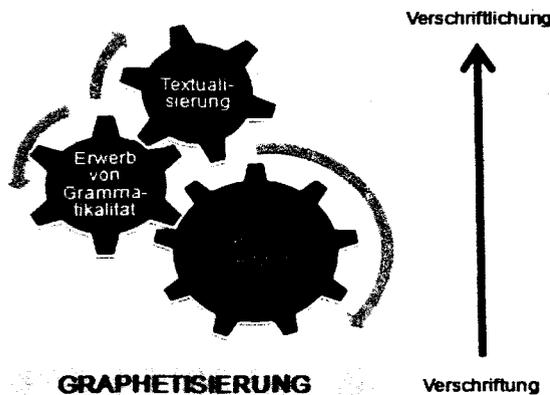


Abb. 1 Von der Verschriftung zur Verschriftlichung

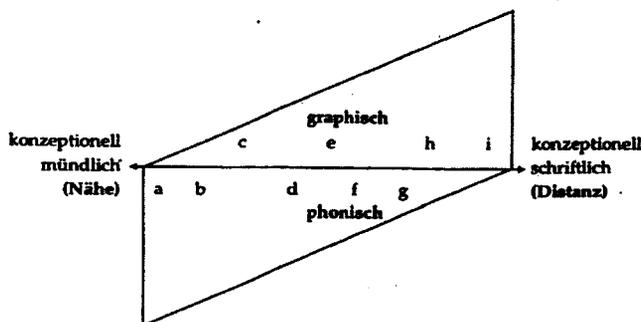


Abb. 44.1: Schematische Anordnung verschiedener Äußerungsformen im Feld medialer und konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit (a = familiäres Gespräch, b = Telefongespräch, c = Privatbrief, d = Vorstellungsgespräch, e = Zeitungsgespräch, f = Predigt, g = wissenschaftlicher Vortrag, h = Leitartikel, i = Gesetztext)

Abb. 2 Konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Zusammenfassend ist also festzuhalten, dass Schriftspracherwerb nicht die einfache Verschriftung gesprochener Sprache bedeutet, sondern dass ein Wechsel der Konzeption, ein Voranschreiten in Richtung Verschriftlichung wesentlich ist.

In diesem Zusammenhang ist es hilfreich, einen Blick zu werfen auf das Konzept der konzeptionellen und medialen Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Koch/Oesterreicher (1994, 588, und ähnlich auch in Koch/Oesterreicher 2007, 349).

Die Grafik in Abb. 2 legt dar, dass wir uns sowohl in der gesprochenen (phonischen) als auch in der geschriebenen (graphischen) Sprache zwischen den beiden Polen konzeptionell mündlich und konzeptionell schriftlich bewegen. Bezogen auf den Schriftspracherwerb heißt dies, dass es nicht nur einfach um die Benutzung eines Schriftsystems geht, sondern dass als Kompetenz die Beherrschung einer konzeptionellen Schriftlichkeit zu entwickeln ist, also eine Verschiebung an den rechten Rand der Grafik. Es geht um ein Hineinwachsen in die Schriftlichkeit und damit um einen Ausbauprozess, der vom Individuum zu bewerkstelligen ist. Fix (2008, 26) führt in seiner definitiven Annäherung an den Terminus der Schreibkompetenz unterschiedliche Kompetenzen an, wie Inhalts- (Was wird geschrieben?), Zielsetzungs- (Für wen und weshalb wird geschrieben?), Strukturierungs- (Aus welchen Bausteinen

setzt sich der Text zusammen?) und letztendlich die Formulierungskompetenz (Wie wird formuliert?), die er als „[i]nterdependente Fragen im Schreibprozess“ bezeichnet (2008, 26). Vor allem die Formulierungskompetenz basiert auf Kenntnissen und Kompetenzen aus linguistischen Kernbereichen (Fix 2008, 30), erwähnt seien an dieser Stelle exemplarisch die Orthografie, die Morphologie, Syntax, Kohäsion und Kohärenz<sup>2</sup>, aber auch – wie wir bereits dargestellt haben – der korrekte Gebrauch der Tempora.

#### 4. Temporale Strukturen als Bestandteil konzeptioneller Schriftlichkeit

Inwiefern sind diese Strukturen nun als Teil des Ausbaus konzeptioneller Schriftlichkeit zu sehen? Für Koch/

##### Zeitrelationen (konzeptionell mündlich)

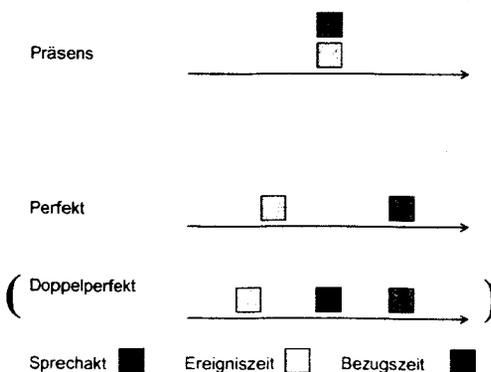


Abb. 3 Zeitrelationen mündlich

Oesterreicher (1994, 590-591) ist für konzeptionell mündliche Sprache neben anderen Bereichen von Relevanz, dass diese z. B. gekennzeichnet ist durch die Dominanz des Präsens und des Perfekts und generell durch einen wenig regularisierten Tempusgebrauch. Um den letztgenannten Aspekt des Tempusgebrauchs etwas genauer zu erläutern, folgen in Abb. 3 und Abb. 4 auf dieser Seite zwei Darstellungen (siehe hierzu auch Comrie 1995 und Duden 2009) zum Tempussystem des Deutschen in der gesprochenen und geschriebenen Sprache.

Für diese Darstellungen wurden nur Gegenwart und Vergangenheit ausgewählt. Die Pfeile stellen Zeitachsen dar und zeigen zeitliche Verhältnisse an. So zeichnet sich das Präsens unter anderem dadurch aus, dass sich Sprechzeit und Ereigniszeit decken. Zur Darstellung von Vergangenem, also wenn das Ereignis vor der Sprechzeit liegt, dominiert in der konzeptionell mündlichen Sprache meist das Perfekt. Gelegentlich lassen sich zum Ausdruck von Vorzeitigkeit auch Formen beobachten, die als gedoppeltes Perfekt bezeichnet werden (z. B. *Ich habe schon gegessen gehabt, als der Pizza-Service gekommen ist.*).

Konzeptionell schriftliche Sprache (Abb. 4) zeichnet sich häufig durch ein komplexeres Tempussystem aus. Das Erzähltempus für Vergangenes stellt das Präteritum dar. Das Perfekt unterscheidet sich vom Präteritum dadurch, dass es oft für abgeschlossene Ereignisse verwendet wird, die noch eine Auswirkung auf die Gegenwart haben können. Bei einem Satz im Perfekt wie *Es hat geschneit* würde man erwarten, dass zwar das Ereignis an sich abgeschlossen, jedoch noch das Resultat sichtbar ist. Zur Darstellung einer zeitlichen Staffelung vergangener Ereignisse steht zudem in konzeptionell schriftli-

**Zeitrelationen (konzeptionell schriftlich)**

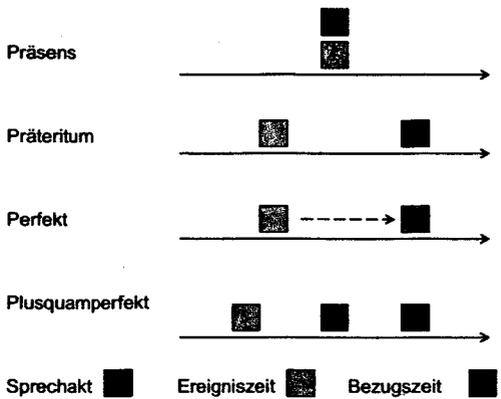


Abb. 4 Zeitrelationen schriftlich

ches Wissen“, hervorbringen (Bredel 2013, 109) und somit auf eine Anwendungskompetenz abzielen. Analysewissen hingegen ist erforderlich „[b]ei deklarativen Zugriffsweisen“

(Bredel 2013, 109). Hier geht es um die Fähigkeit, richtige Formen zu identifizieren. Zudem differenziert Bredel zwischen integriertem und autonomem Sprachwissen und führt die möglichen Wissensbestände in folgender Übersicht (Tab. 1) zusammen (2013, 110):

Tab. 1 Sprachliche Wissensbestände

	situationsgebunden	situationsentbunden
operativ	integriertes Prozesswissen	autonomes Prozesswissen
deklarativ	integriertes Analysewissen	autonomes Analysewissen

cher Sprache das Plusquamperfekt zur Verfügung (Nachdem es geschneit hatte, gingen wir zum Skifahren.)

Aus dieser vergleichenden Darstellung ergibt sich eine Problematik, die aus didaktischer Perspektive folgende Aspekte beinhaltet:

- Schwund des Präteritums und Verwendung des Perfekts als dominierendes Erzähltempus für vergangene Ereignisse
- Ersatz des Plusquamperfekts durch das gedoppelte Perfekt

Wir finden daher in Texten von Schülerinnen und Schülern Auffälligkeiten bei der Wahl der richtigen Tempusform. Anders ausgedrückt: Wir finden in medial Schriftlichem konzeptionell Mündliches. Dies beinhaltet z.B. häufig deutliche Probleme bei der Bildung der Präteritalformen der sogenannten starken Verben (z.B. *laufen, essen, schlafen*). Dies bestätigt eindrücklich unsere empirische Untersuchung aus dem Jahr 2013, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

5. Ergebnisse einer empirischen Studie

5.1 Zum Testdesign<sup>3</sup>

Bei der Testkonzeption wurde darauf geachtet, sowohl Prozess- als auch Analysewissen zu kombinieren. Unter Prozesswissen sind operative Tätigkeiten zu fassen, die „dynamische

Nachfolgend werden kurze Ausschnitte aus den drei verwendeten Aufgabenblöcken des Tests angeführt:

1. Setze die Verben in der Klammer in die 1. Vergangenheit. Die ersten beiden Lücken sind für dich schon ausgefüllt.

Inspektor von Bommel nahm (nehmen) einen Schluck Kaffee und schüttelte (schütteln) den Kopf: „Der Direktor des Museums \_\_\_\_\_ (bitten) mich, vorerst die Presse nicht einzuschalten!“ „Also gut“, \_\_\_\_\_ (sagen) van [...]

2. Ergänze die folgenden Lücken. Zu deiner Hilfe sind die ersten beiden Lücken schon ausgefüllt.

Gegenwart	1. Vergangenheit	2. Vergangenheit	3. Vergangenheit
ich übe	<u>ich</u> <u>übte</u>	ich habe geübt	ich hatte geübt
er läuft	er lief	<u>er ist</u> <u>gelaufen</u>	er war gelaufen
sie schläft	sie _____	sie hat geschlafen	sie hatte geschlafen
er wirft	er warf	er hat geworfen	er _____

[...]

3. Unterstreiche die richtige Form. Zu deiner Hilfe sind die ersten zwei richtigen Formen schon unterstrichen.

Ein Pokerspiel mit Folgen

Igor band / bindete man einen Bären auf und fuhrte / führte ihn mächtig an der Nase herum. Er sitzte / saß gehörig in der Tinte. Seine Mitspieler hatten / habten stattdessen Dollarzeichen in den Augen. Sam, Mike und Stefan konnten / kannten nun etwas auf die hohe Kante legen. Igor warte / war dagegen nicht einmal mehr in der [...]

Die Testaufgaben 1 und 2 zielen auf Prozesswissen der Schülerinnen und Schüler ab, wohingegen in Aufgabe 3 anhand von Musterstörungen durch Angabe falscher Formen versucht wird, das vorhandene Analyzewissen zu testen. Abgeprüft wurde sowohl Wissen als auch Können. Die Schülerinnen und Schüler mussten also einerseits die angemessenen Verbformen erkennen, andererseits auch die richtigen Formen bilden können.

Der Test wurde mit 129 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 8 an Regensburger Mittelschulen durchgeführt und als vorbereitender Pretest zu einer größer angelegten Studie konzipiert. Die folgenden Grafiken liefern spezifische Daten zu den Testteilnehmern. Die Abkürzung DaM steht in allen folgenden Grafiken für Deutsch als Erstsprache (Abb. 5 rechts oben).

Die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache und solche mit Deutsch als Zweitsprache verteilen sich entsprechend auf die unterschiedlichen Jahrgangsstufen (Abb. 6).

## 5.2 Ergebnisse und wissenschaftliche Auswertung<sup>4</sup>

### 5.2.1 Erfolgsquoten

Die erste Übersicht liefert zunächst einen grundsätzlichen Überblick über die Erfolgsquoten von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache im gesamten Test (Abb. 7). Das bessere Abschneiden von DaZ-Schülerinnen und Schülern bei der ersten Aufgabe kann daran liegen, dass diese eine gezielte Sprachförderung erhielten, in der die Bildung von korrekten Präteritalformen mit den entsprechenden Regeln einen wesentlichen Schwerpunkt darstellte. Im Raum Regensburg wurden im Rahmen eines mehrjährigen Projekts der Stiftung Mercator Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache an zahlreichen weiterführenden Schulen gezielt in Klein-

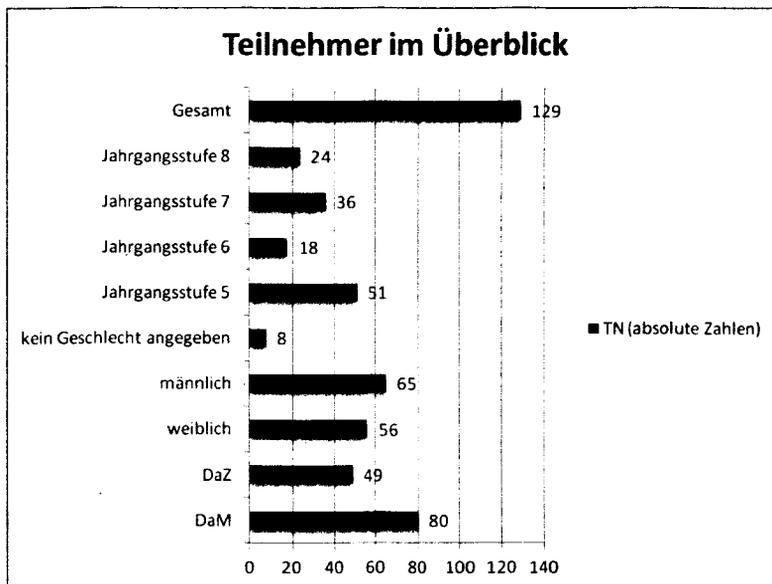


Abb. 5 Teilnehmer im Überblick

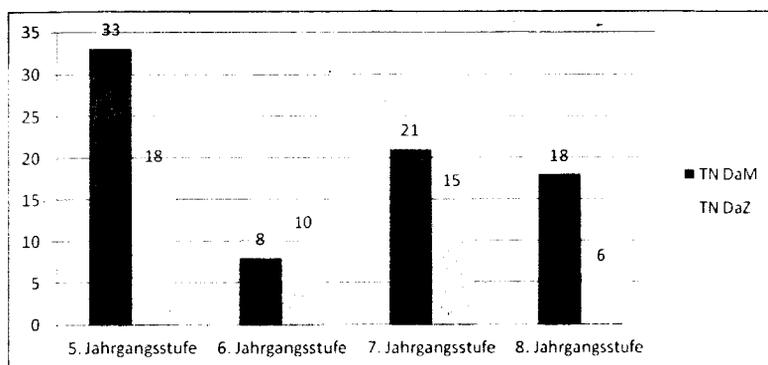


Abb. 6 Verteilung nach Jahrgangsstufen und Deutsch als Erst- und Zweitsprache

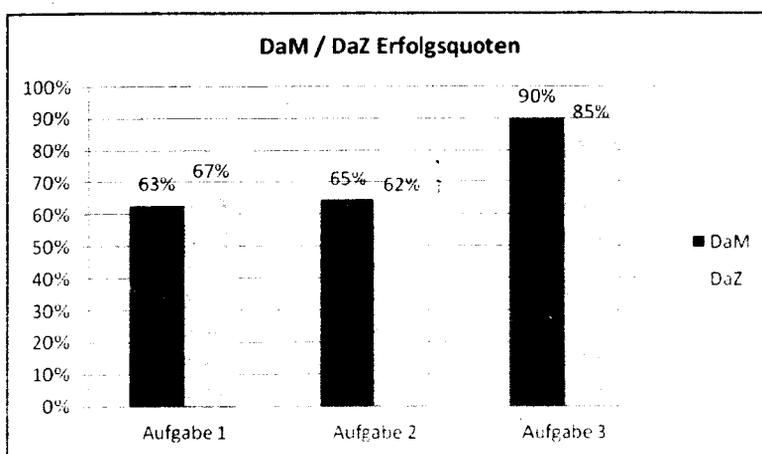


Abb. 7 Erfolgsquoten

gruppen gefördert. Dies kann eine Grundlage für das bessere Abschneiden darstellen. Zu beachten ist jedoch im Sinne der

statistischen Validität, dass Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache bei der Befragung überrepräsentiert waren. Das Verhältnis

beträgt, wie aus der Grafik unter 5.1 ersichtlich, 80 zu 49 Teilnehmende.

### 5.2.2 Aufgabe 1

Bei Aufgabe 1 haben die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache besser abgeschnitten, wie Abb. 7 auf Seite 43 verdeutlicht.<sup>5</sup>

Die Schülerinnen sind durchwegs besser als die Schüler, Testsieger der ersten Aufgabe sind eindeutig Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache. Auch männliche Schüler mit DaZ schneiden etwas besser ab als Schüler mit Deutsch als Erstsprache. Der Unterschied ist jedoch nicht signifikant und muss im Rahmen einer intendierten, groß angelegten Untersuchung nochmals eingehend betrachtet werden. Mit Blick auf den Spracherwerb lässt sich für das leicht bessere Abschneiden der Schülerinnen und Schüler mit DaZ vorsichtig die These formulieren, dass der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache tendenziell an konzeptioneller und medialer Schriftlichkeit orientiert ist, wohingegen der Erwerb des Deutschen als Erstsprache auf Basis konzeptioneller und medialer Mündlichkeit erfolgt. Diese Hypothese lässt sich jedoch nur verifizieren, wenn bei einer Folgeuntersuchung die individuellen Spracherwerbs- und Sprachlernbiografien der Individuen sowie die Rolle des Unterrichts mit erhoben und analysiert werden. Noch haben wir kaum Erkenntnisse zu den jeweiligen Sprecherbiografien der Teilnehmenden.

Wirft man einen Blick auf die Kompetenzen in Bezug auf die unterschiedlichen Bildungsweisen der Präteritalformen, so fällt auf, dass bei allen Teilnehmenden die schwachen Verben mit 77% signifikant häufiger richtig gebildet werden als die starken, wo die korrekte Bildungsquote bei nur 55% liegt.

Hinsichtlich der Erwerbsprogression ist bei Aufgabe 1 zwischen der 6. und der 7. Jahrgangsstufe ein leichter Rückschritt zu verzeichnen, d.h. die Zahl der nicht standardsprachlicher Norm entsprechenden Präteritalformen nimmt leicht zu (Abb. 9):<sup>6</sup>

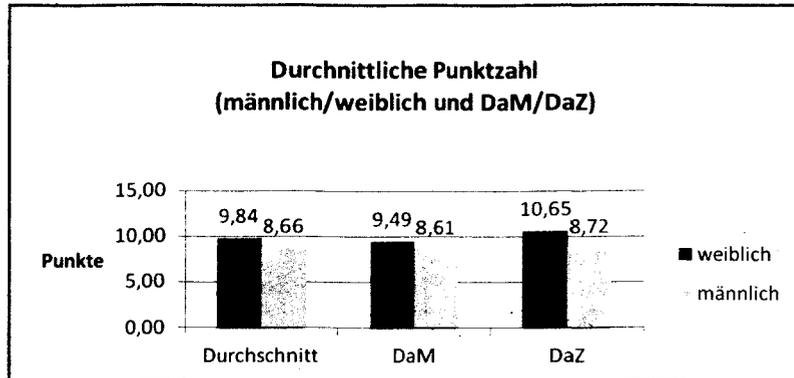


Abb. 8 Durchschnittliche Punktzahl

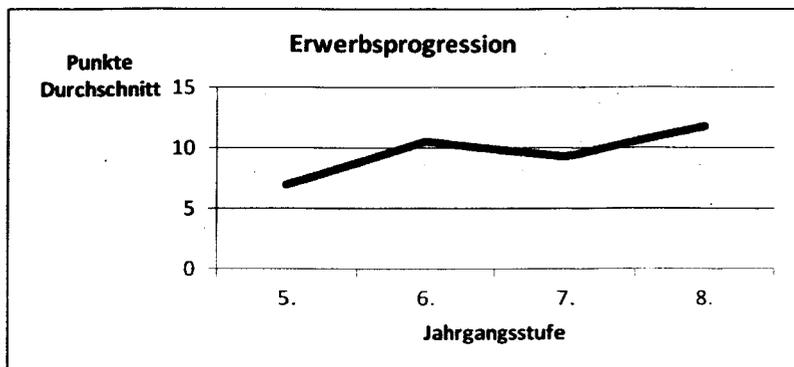


Abb. 9 Erwerbsprogression

Die Ergebnisse der Aufgabe 1 zeigen, dass die Anzahl der nicht der schriftsprachlichen Norm entsprechenden Bildungen schwankt. Es ist hier in Ansätzen ein U-förmiger Verlauf des Aneignungsprozesses bei der Tempusbildung der Verben festzustellen, der folgendermaßen interpretiert werden kann:

- Bei den starken Verben können zu Beginn des Erwerbs normgerechte Übernahmen einzelner Formen beobachtet werden, mit der Folge von relativ wenigen nicht normgerechten Bildungen.
- Anschließend erfolgt die Entdeckung der regelmäßigen (schwachen) Bildung als Regel, mit der Folge von Übergeneralisierungen, d.h. Übertragungen der schwachen Bildung auf starke Verben (hierzu ließen sich Formen erheben wie *gebte*, *bittete*, *isste*).
- Abschließend erfolgt die Ausdehnung normgerechter Formen bei schwachen und starken Verbpa-

radigmen, die Anzahl nicht der Norm entsprechender Bildungen nimmt generell ab.

Dieser Erwerbsverlauf wird in der Forschung durchaus als positiv im Sinne des Ausbaus der sprachlichen Kompetenz bewertet. So halten *Kemp/Bredel/Reich* (2008, 68) fest, dass „[d]ie Übergeneralisierung schwacher Flexion auf zielsprachlich stark zu flektierende Verben [...] nur scheinbar ein Rückschritt [ist]; tatsächlich zeigt sie [...] an, dass die Phase holistischer Übernahme überwunden ist [...]“.

### 5.2.3 Aufgabe 2

Bei den Ergebnissen zur Aufgabe 2 ist interessant, dass die Bildung des Plusquamperfekts sowohl bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache (DaM) als auch mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu den besten Ergebnissen führte. Am schwächsten fiel demgegenüber die Bildung des Präteritums aus.<sup>7</sup> Er-

wähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Teilnehmenden mit DaZ bei den analytischen Tempusformen (Perfekt und Plusquamperfekt) geringfügig besser abschnitten als diejenigen mit Deutsch als Erstsprache. Bei der synthetischen Präteritalform war dies umgekehrt (Abb. 10).

### 5.2.4 Aufgabe 3

Nun zu ein paar interessanten Ergebnissen von Aufgabe 3. Von den maximal 10 erreichbaren Punkten wurden durchschnittlich 8,81 Punkte erzielt (bei einer Standardabweichung von 1,92). Die Schülerinnen erreichten im Schnitt 9,18, die Schüler 8,54 Punkte (Abb. 11).

Wie auch bei der ersten Aufgabe schneiden die Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache am besten ab. Grundsätzlich erzielten die weiblichen Testpersonen deutlich mehr richtige Ergebnisse als die männlichen. Bemerkenswert ist zudem, dass – wider Erwarten – starke Verben mit 89% normgerechten Treffern vertreten sind, und zwar vor den schwachen Verben mit 85% normgerechten Ergebnissen.

Der Jahrgangsstufenvergleich zeigt bei Aufgabe 3 einen deutlichen Kompetenzanstieg von der 5. zur 6. Jahrgangsstufe (siehe Abb. 12). Zwischen den darauf folgenden Jahrgangsstufen steigt die Kompetenz noch leicht an. Es ist also kein U-förmiger Erwerbsverlauf wie bei Aufgabe 1 feststellbar.

## 6. Didaktische und methodische Empfehlungen

Welche didaktischen Schlussfolgerungen ergeben sich nun aus diesen Beobachtungen, d.h. wie können Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweit- und Deutsch als Erstsprache beim Erwerb temporaler Strukturen in konzeptionell schriftlichen Kontexten unterstützt werden? Hierzu ist ein Bündel an Fördermöglichkeiten denkbar. Da wir die folgenden Vorschläge sowohl

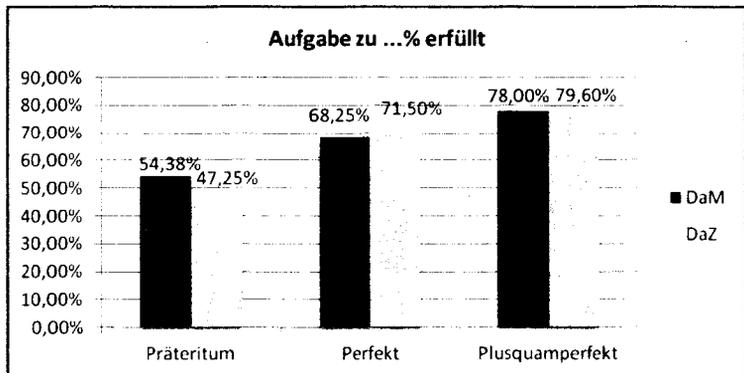


Abb. 10 Erfolgsquote nach Tempus

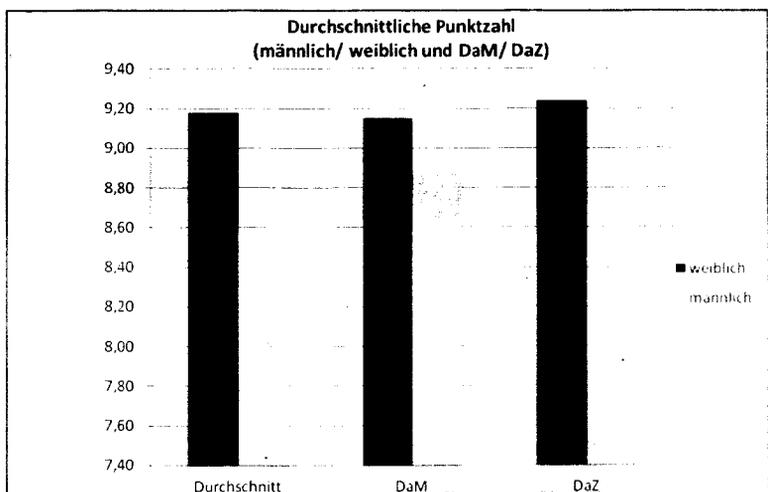


Abb. 11 Durchschnittliche Punktzahl nach Geschlecht und nach Erstsprache

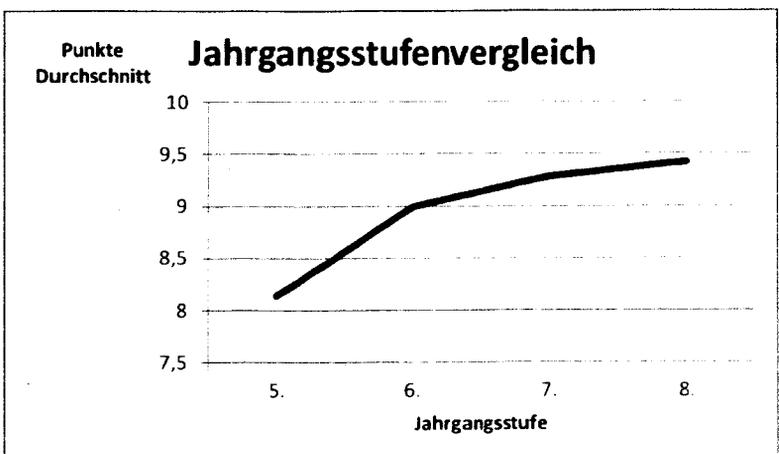


Abb. 12 Jahrgangsstufenvergleich

für Schülerinnen und Schüler mit DaZ und DaM für sinnvoll erachten, erfolgt hierzu keine Differenzierung. Auch die Gruppe mit DaM kann von einem Methodenkatalog profitieren, der ursprünglich für Zweit- und

Fremdsprachenlernende konzipiert wurde. Weitere Hinweise zu Übungsmöglichkeiten bzw. Materialien zum Memorieren starker Verbformen finden sich darüber hinaus in Menzel (2004).

### 6.1 Individuelle Wörterkartei

Aus der Fremdsprachendidaktik ist die Arbeit mit individuellen Wörterkarteien bekannt. In Form eines Karteikastensystems angelegt, kann dieses Prinzip über mehrere Jahrgangsstufen hinweg als vertiefende und individualisierte Übungsmöglichkeit eingesetzt werden. Einzelne Unterfächer ermöglichen die Gruppierung der zu übenden Tempusformen. Ein Gruppierungsvorschlag könnte folgendermaßen aussehen, wobei Fach 1 im Karteikasten ganz vorne steht:

1. Verben, die ich noch nicht richtig bilden kann.
2. Verben, die ich meist richtig bilde.
3. Verben, die ich richtig bilden kann.

Diese Methodik kann auch für andere Bereiche, wie beispielsweise die Konjunktivformen, eingesetzt werden.

### 6.2 Prozessorientierung mittels der „Textlupe“ in Schreibkonferenzen

Im Rahmen der Schreibdidaktik ist zudem die Prozessorientierung<sup>8</sup> zu nennen. Hierzu zählen kooperative Verfahren, die für den Erwerb von Zeitformen nutzbar gemacht werden können, wie z. B. Schreibkonferenzen in Verbindung mit der Methode der „Textlupe“. Die Schreibkonferenz ist ein Verfahren, bei dem die Schülerinnen und Schüler in einer Kleingruppe gemeinsam an ihren Texten schreiben und diese dann auch zusammen überarbeiten. Die Textlupe ist eine Methode, bei der die Schülerinnen und Schüler gezielt einzelne Aspekte ihrer Texte besprechen. So konzentriert sich z. B. eine Schülerin auf den Inhalt, eine andere achtet auf die Verwendung der sprachlichen Formen. Hierbei können die Mitglieder der Schreibkonferenz angehalten werden, gezielt auch nach normgerechten oder nicht normgerechten Tempusformen Ausschau zu halten. Um die Besprechung der Texte in der Gruppe

zu erleichtern und um genug Platz für Notizen zu haben, sollen die Schülerinnen und Schüler beim Verfassen einen deutlich breiten Rand an der rechten Seite des Textes freilassen.

Diese Vorgehensweise unterscheidet sich von der Produktorientierung dadurch, dass in die Entstehung der Texte kooperativ und konstruktiv eingegriffen wird und nicht nur das fertige Produkt betrachtet und bewertet wird.

### 6.3 Kreatives Schreiben

Das Kreative Schreiben bietet sich ebenfalls zur Übung und Vertiefung der Tempusformen an. So können nach der Methode des Schreibens nach Mustern und Regeln vorgegebene Märchenanfänge weitergeschrieben werden. Kinder sind häufig bereits vor Eintritt in die Schriftlichkeit mit der Besonderheit dieser Textsorte vertraut, die mit einer Präteritalform (*Es war einmal...*) eingeleitet wird. Diese Formel gibt bereits das für die Textsorte bevorzugte Tempus vor und kann daher der Übung der entsprechenden Formen dienen. Tatsächlich zeigen Beobachtungen in der Grundschule und in der Sekundarstufe I, dass Schülerinnen und Schüler beim Verfassen

von Märchen durchaus meist Präteritalformen verwenden. Dieses implizite Verständnis dürfte durch das Vorlesen von Märchen bereits in der vorschulischen Zeit geprägt worden sein.

### 6.4 Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur

Das Lesen von Texten kann einen wichtigen Beitrag zum Erwerb temporaler Strukturen leisten, indem entsprechende Kinder- und Jugendliteratur ausgewählt wird. Exemplarisch sei hier auf das Buch *Seeräubernoses* von Kirsten Boie verwiesen, in dem innerhalb von kurzen Textabschnitten mehrere Tempusformen (Präteritum, Präsens, Futur I, Perfekt, Plusquamperfekt) klar differenziert verwendet werden. Im Ausschnitt aus Kapitel 1 (Boie 2009, 11-12) ist zudem eine Unterscheidung nach konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit erkennbar, indem das Perfekt im Rahmen einer direkten Rede verwendet und somit als bevorzugtes Tempus der gesprochenen Sprache dargestellt wird (vgl. Abb. 13 auf dieser und der folgenden Seite):



Es war eine wilde, stürmische Gewitternacht, als Moses zu den Seeräubern kam.

Die Blitze zuckten nur so am Horizont und dazu rollte der Donner über den Himmel mit einem Krachen wie ein rumpeliges Fass: Und alle Landratten, die schon seekrank werden, sobald sie nur die Deckplanken eines Schiffs unter ihren Füßen spüren, sollten jetzt vielleicht lieber nicht weiterlesen und sich stattdessen mit einer Wärmflasche und einer schönen Tasse Kakao gemütlich in ihr kuscheliges Bett legen. Denn in dieser Geschichte wird es noch öfter wild und gefährlich zugehen und der Sturm wird heulen und die See wird toben und die Seeräuber werden ihre Säbel schwingen, und vielleicht müssen einem überhaupt besser Seebeine gewachsen sein, wenn man die Geschichte von Moses vom Anfang bis zu ihrem glücklichen Ende hören will.

Und weil sie schon viele Gewitter auf See erlebt hatten und weil sie darum lauter sturmerprobte Kerle waren allesamt, banden sie sich zum Schluss jeder mit einem richtig sicheren Seemannsknoten, der Palstek heißt, noch einen Tampen um ihre Bäuche und das andere Ende befestigten sie am Mast oder irgendwo in den Klüsen, damit der Sturm sie nicht womöglich mit einer Bö vom Schiff pusten und das Meer sie nicht mit einer riesigen Welle vom Deck spülen konnte. Denn schwimmen konnten sie alle nicht und darum wäre so ein Bad ja vielleicht nicht so schön gewesen und hätte böse ausgehen können..

»So, jetzt hat man also getan, was man tun konnte«, sagte Haken-Fiete so zufrieden, als säße er zu Hause auf seinem gemütlichen Sofa. (Aber ein anderes Zuhause als die »Wüste Walli« hatte er nicht und ein Sofa schon gar nicht.) Dann sah er gespannt einem riesigen Kaventsmann entgegen, das war eine Welle, die gerade hoch wie ein Turm mit ziemlicher Geschwindigkeit und einem Kamm aus Gischt direkt auf den Bugspriet der »Walli« zugerollt kam. »Jetzt könnte man vielleicht ein kleines Trinkerchen brauchen.« Ein kleines Trinkerchen



## LITERATUR

- Boie, Kirsten: Seeräubernoses. Hamburg 2009.
- Bredel, Ursula: Sprachstandsmessung – Eine verlässene Landschaft. In: Ehlich, Konrad (Hg.) in Zusammenarbeit mit anderen: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Bonn/Berlin. 2007, 77-119.
- Bredel, Ursula: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn 2013.
- Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 2008.
- Comrie, Bernard: German Perfekt and Präteritum. Speculations on meaning and interpretation. In: Palmer, Frank R. (Hg.): Grammar and Meaning. Essays in honour of Sir John Lyons. Cambridge. 1995, 148-161.
- Duden: Die Grammatik. 8. Auflage. Mannheim 2009.
- Ehlich, Konrad: Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad (Hg.), in Zusammenarbeit mit anderen: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Bonn/Berlin. 2007, 11-75.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H.: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bonn/Berlin 2008.
- Feilke, Helmuth: Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula u. a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn 2006, 178-192.
- Feilke, Helmuth: Erzählen gestalten – Erzählungen schreiben. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Unterricht (239). 2013, 4-12.
- Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage. Paderborn 2008.
- Füssenich, Iris: Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, Ursula u. a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn 2006, 261-270.
- Kemp, Robert F./Bredel, Ursula/Reich, Hans H.: Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I. Bonn/Berlin 2008, 63-82.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf: Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler

Abb. 13: Ausschnitt aus dem Buch „Seeräubernoses“ von Kirsten Boie

## 7. Fazit

Wie im theoretischen Abschnitt des Beitrags gezeigt wurde, umfasst der Schriftspracherwerb Bereiche, die über den bloßen Erwerb der Schrift deutlich hinausgehen und die für die Sprachdidaktik und Methodik von großem Interesse sind. Dabei ist vor allem auch der Erwerb temporaler Strukturen im Rahmen konzeptionell schriftlichen Gestaltens von Relevanz. Dass dies bei Schülerinnen und Schülern nicht immer in die Bildung normgerechter Formen mündet, hat die Auswertung der Pilotstudie gezeigt. Schriftsprache ist aufgrund ihrer Dekontextualisierung auf mehr Präzision angewiesen als mündliche Sprache. Eine ausgebaut Sprache mit einem voll entwickelten Tempus ist als Teil dieser nötigen Präzision anzusehen. Inwiefern diese Subteilkompetenzen bei Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Erstsprachen und in unterschiedlichen Jahrgangsstufen bereits entwickelt sind, werden die Ergebnisse einer deutlich ausgeweiteten Erhebung zeigen. Diese ist in Planung und wird neben temporalen Strukturen weitere Bereiche des Erwerbs von Grammatikalität untersuchen.

## ANMERKUNGEN

- Die Einträge sind abrufbar unter <http://www.lehrerforen.de/board921-lehramt/board6-allgemein/13574-praeteritum-perfekt/?s=ecadad0bc8dc9065dfd3-d6f3d25a4c00a695324dpost117643> [Zugriff am 6. Mai 14]
- Kohäsion* bezeichnet den grammatischen Zusammenhang innerhalb eines Textes, wohingegen *Kohärenz* sich auf den Sinnzusammenhang bezieht.
- An dieser Stelle gilt unser besonderer Dank Frau Claudia Baiertl, Mittelschullehrerin in Regensburg, die mit großem Engagement die Durchführung der Tests vermittelte und organisierte.
- Ein herzlicher Dank an Frau Svenja Uth (Universität Augsburg) für die Unterstützung bei der Auswertung des Tests.
- Es konnten bei Aufgabe 1 maximal 14 Punkte erzielt werden. Der Mittelwert aller Teilnehmenden betrug 9,01, der Median 10 und die Standardabweichung lag bei 3,65.
- Der Mittelwert lag bei der Jahrgangsstufe 5 bei 6,96, bei Jahrgangsstufe 6 bei 10,5, bei Jahrgangsstufe 7 bei 9,33, bei Jahrgangsstufe 8 bei 11,79.
- Es konnten bei Aufgabe 2 maximal 17 Punkte erzielt werden. Der Mittelwert aller Teilnehmenden betrug 10,84.
- Unter Prozessorientierung versteht man in der Schreibdidaktik die Begleitung des Vorgangs des Texteschreibens durch die Lehrkraft und durch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Es wird also nicht nur das fertige Schreibprodukt bewertet, sondern bereits der Entstehungsprozess begleitet.

ler Forschung. Berlin u. a. 1994, 587-604.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf: Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik (35). 2007, 346-375.

Menzel, Wolfgang: Gelügt oder gelogen? Unregelmäßige Verben üben. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht (186). 2004, 24-27.

Nübling, Damaris, in Zusammenarbeit mit Dammel, Antje/Duke, Janet/Szczepaniak, Renata: Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. Tübingen 2010.

Rothstein, Björn: Tempus. Heidelberg 2007.

Schwitalla, Johannes: Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2012.

Welke, Klaus: Tempus im Deutschen. Rekonstruktion eines semantischen Systems. Berlin/New York 2005.

Kontakt: Universität Passau, Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft, PD Dr. Nicole Eller-Wildfeuer, Leopoldstr. 4, 94032 Passau  
nicole.eller@uni-passau.de.

Prof. Dr. Alfred Wildfeuer, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg  
alfred.wildfeuer@phil.uni-augsburg.de.