

Testen sprachlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse im Lichte sprachlichen Wandels

Doris GRÜTZ

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Sekundarstufe I
Lagerstrasse 5, CH-8090 Zürich
doris.gruetz@phzh.ch

At the Zurich University of Teacher Education, all students are examined in their German language competence make sure that they have sufficient language knowledge, which is a prerequisite for studying to be a primary or secondary school teacher. The exam is based on a model of language competence which refers to language awareness. This concept is based on a two-dimensional construct of language awareness which includes, on the one hand, the formal competence of the correct usage of grammar, semantics of words and orthography, and on the other hand, the testing of the usage of language by written composition. The language data which result from the exams show forms of language transition, which means the linguistic changes taking place in the community of German language speakers. Examples will demonstrate in which areas norm-oriented insecurity prevails and which effect this has on task conception.

Keywords:

Sprachwandel, Deutschkompetenz, Sprachbewusstheit, Testen schriftsprachlicher Kompetenzen

1. Ziel des Beitrags

Der Beitrag widmet sich den schriftsprachlichen Deutschkompetenzen von Studienanfängern. An der Pädagogischen Hochschule Zürich legen die Studierenden aller Fächer im ersten Semester eine Deutschkompetenzprüfung ab, die als Voraussetzung für das Studium gilt. Es soll gezeigt werden, wie im Zusammenhang mit dieser Prüfung Prozesse sprachlichen Wandels zum Tragen kommen. Sprachlicher Wandel wird hier als der Übergang von einer normierten Form des Gebrauchs (formal)sprachlicher Phänomene in eine nicht normadäquate, aber dennoch von weiten Teilen der Sprachgemeinschaft akzeptierte Form verstanden.¹ Die beiden folgenden Aspekte werden im Beitrag beleuchtet:

- Sprachwandelprozesse haben im Vorfeld der Prüfung Einfluss auf deren Konzeption: Ein sich gesamtgesellschaftlich in einer Sprachgemeinschaft vollziehender Sprachwandel ist u.a. dadurch gekennzeichnet, dass Normverletzungen in der Grammatik zu Regeln werden oder dass Wörter einen

¹ Bezugsnorm für die Beurteilung sprachlicher Richtigkeit bzw. Akzeptanz von Varianten ist der Duden. Der Grammatikduden von 2005 weist auf Sprachwandelprozesse hin, indem er davon betroffene Formen mit Sternchen versieht bzw. mit "jünger" oder "älter" kennzeichnet (vgl. hierzu ausführlicher Tophinke, 2009:5).

Bedeutungswandel erfahren, veralten oder gar aussterben und dass neue Wörter, z.B. durch den Einfluss von sozio-ökonomisch determinierten Lebensumständen ('Prekariat'), in die Sprache gelangen. In Bezug auf die Konzeption der Prüfung ruft insbesondere der Wandel grammatischer Formen ein Spannungsfeld hervor: bei der Wahl der zu prüfenden sprachlichen Phänomene, der Formulierung von Prüfungsaufgaben und deren Zuordnung zu sprachlichen Bereichen (Syntax, Morphosyntax). Dabei stellt sich immer wieder die Frage, in wie weit dem Sprachwandel Rechnung zu tragen ist bzw. in wie weit von bislang (vermeintlich) gültigen Sprachnormen ausgegangen werden darf.

- Sprachwandelprozesse sind auch in den Prüfungsarbeiten der Studierenden abzulesen; zwischen sprachkompetenten und weniger sprachkompetenten Studierenden zeigen sich Differenzen in der Kenntnis und Anwendung bestimmter sprachlicher Formen, vor allem solcher, die gemeinhin als von Sprachwandelprozessen betroffen erkannt sind. Hierzu gehören Präpositionen mit Genitiv, der Konjunktiv in der indirekten Rede und Formen des Präteritums starker Verben.²

Bevor diese beiden Aspekte – Ausrichtung der Aufgabenkonzeption an Prozessen sprachlichen Wandels und Betrachtung von sprachlichen Befunden – in Kapitel 3 thematisiert werden, sollen im Sinne von Transparenz, damit eine Einordnung und kritische Reflexion der Befunde möglich ist, zunächst die Rahmenbedingungen der Deutschkompetenzprüfung dargelegt sowie das Konzept der Prüfung erläutert werden.

2. Ziel und Konzeption der Deutschkompetenzprüfung

An der Pädagogischen Hochschule Zürich sind die Studierenden aller Fächer verpflichtet, im ersten Semester die Zwischenprüfung Deutschkompetenz abzulegen.³ Die Prüfung hat zum Ziel sicherzustellen, dass Studierende über hinreichende Deutschkenntnisse für ein Studium des Lehramtes an Vorschulen (Kindergarten), Primarschulen und Sekundarschulen verfügen, dass sie also

² Die sprachlichen Daten entstammen der Prüfung des Herbstsemesters 09.

³ Das ursprüngliche Konzept der Deutschkompetenzprüfung wurde von Bruno Good (PHZH, o.J. unveröffentlicht) entworfen. In der Grundstruktur besteht dieses Konzept weiterhin (Zweiteilung der Prüfung in einen Grammatikteil und einen Teil zur Textproduktion), doch wurde es in vielerlei Hinsicht weiterentwickelt (u.a. computerbasiertes Prüfung auf der Lernplattform Ilias, Differenzierung der Aufgabenformate und der sprachlichen Bereiche in Teil 1, Korrektursysteme für beide Teile).

studierfähig sind.⁴ Eine Besonderheit dieses Studiums ist, dass alle Studierenden bereits im 1. Semester Schulpraktika absolvieren,⁵ in denen sie unterrichten und in der Lage sein müssen, die Schriftsprache sprachformal korrekt zu verwenden (z.B. beim Verfassen von Arbeitsblättern, Texten und Prüfungstexten).⁶

Grundlegende Fragen, die bei der Entwicklung der Prüfung viel diskutiert wurden und die immer wieder gestellt werden, sind die nach der Sprachkompetenz, ihren Facetten und dem Anspruchsniveau, sprich der Bestehensnorm: Wie ist Sprachkompetenz im Zusammenhang mit einer Prüfung für Studienanfänger definiert, was soll und kann abgeprüft werden und in welcher Form. Zudem flossen Rahmenbedingungen, wie die o.g. Anforderungen an die Studienanfänger, sich auch im Praktikum schriftsprachlich vor SchülerInnen, Eltern und betreuenden Lehrpersonen bewähren zu müssen, in die Überlegungen ebenso ein wie testtheoretische und prüfungsorganisatorische Bedingungen.

2.1 Sprachkompetenz – Sprachbewusstheit

Sprachkompetenz ist ein relativ unscharfer Begriff, der je nach Disziplin anders definiert und modelliert wird. Der hier verwendete Kompetenzbegriff orientiert sich am Ziel der Prüfung, die Studierfähigkeit in sprachlicher Hinsicht zu überprüfen. Sprachkompetenz wird im Zusammenhang mit sprachlichem Lernen und Lehren gesehen und lässt sich in einer Doppelfunktion definieren: Nach Bos, Lankes, Schwippert et al. (2003) bezieht sich Sprachkompetenz zum einen auf die Fähigkeit, eine Sprache zu verwenden, und zum andern darauf, dass Sprachkompetenz auch als Voraussetzung und Instrumentarium zur Aneignung von neuem Wissen anzusehen ist. Dass selbstverständlich nur die Sprachverwendung Gegenstand der Prüfung sein kann, versteht sich von selbst.

Dieser Kompetenzbegriff wird weiter spezifiziert; er folgt drei Ansätzen: in Bezug auf die Testkonstruktion einem sprachdiagnostischen Ansatz, wie er in der

⁴ Es handelt sich um eine selektive Prüfung, in der nur zwischen Bestehen und Nicht-Bestehen unterschieden wird. Eine Zuordnung individueller Kompetenzen zu Kompetenzstufen, wie das in den Schulleistungsstudien PISA, IGLU oder DESI der Fall ist, erfolgt daher nicht, auch wenn das unter Fördergesichtspunkten durchaus nützlich sein könnte. Bei Nicht-Bestehen werden die Studierenden während eines Semesters sprachlich gefördert. Danach kann die Prüfung wiederholt werden.

⁵ Bereits während des ersten Semesters besuchen die Studierenden an mehreren einzelnen Tagen sogenannte Kooperationsschulen, hospitieren und unterrichten dort; im Anschluss an das 1. Semester absolvieren sie ein 3-wöchiges Praktikum und übernehmen im Durchschnitt etwa 11 Lektionen pro Woche.

⁶ Insbesondere aufgrund der medialen Diglossie der Deutschschweiz zeigen sich bei manchen Studierenden in der Schriftsprache Schwierigkeiten mit Formen, die im Dialekt nicht vorkommen (z.B. Präteritum, vor allem unregelmässige Formen, Akkusativendungen).

Psychologie, der Pädagogik und der Bildungsforschung genutzt wird, in Bezug auf die Inhalte und Gegenstände einem sprachdidaktisch motivierten Ansatz und in Bezug auf die operationalen Verfahren, die sprachlich zu vollziehen sind, einem an kognitionspsychologischen Wissensmodellen orientierten Ansatz.

Erstens: Der *sprach- und differentialdiagnostische Ansatz* geht von der Annahme aus, dass sich Sprachkompetenz in verschiedene Teilkompetenzen gliedern lässt. Eine empirische Erfassung der spezifischen Teilkompetenzen ermöglicht dann Aussagen über ein individuelles sprachliches Kompetenzprofil (Jude & Klieme, 2007: 10) (vgl. Kap. 2.2). Welche Teilkompetenzen dies nun sind, darüber geben die andern beiden Ansätze Hinweise.

Zweitens: In der *Didaktik* versucht man Sprachkompetenz über verschiedene Arbeitsbereiche zu modellieren: Mündlichkeit (bzw. Sprechen, Zuhören), Schriftlichkeit (bzw. Schreiben, Lesen), und Sprachbetrachtung (Blatt, 2003: 35). Zu erreichende Bildungsstandards in der Schule beziehen sich hauptsächlich auf den Arbeitsbereich der Sprachbetrachtung bzw. "Sprache und Sprachgebrauch untersuchen" (ebd.), da diesem eine enge Verbindung mit den Bereichen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit zugesprochen wird (KMK, 2004). Den konzeptionellen Überbau des operational formulierten Arbeitsbereichs 'Sprache und Sprachgebrauch untersuchen' bildet das Konzept der *Sprachbewusstheit*.⁷ Sprachbewusstheit ist einerseits Teilkompetenz einer didaktisch modellierten Sprachkompetenz; gleichzeitig aber fließt sie quasi als übergeordnete metakognitive Instanz in alle anderen Teilkompetenzen ein.

Insbesondere für die Studierenden der PHZH, deren sprachlicher Hintergrund sehr heterogen ist,⁸ erscheint das Konzept der Sprachbewusstheit, wie es in der DESI-Studie formuliert wurde, passend: "Sprachbewusstheit wird als Fähigkeit verstanden, die sich in der Mutter-, Zweit- und Fremdsprache auf Grund der bewussten und aufmerksamen Auseinandersetzung mit Sprache entwickelt." Und weiter: "Sie befähigt Lernende, sprachliche Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen sowie Verstöße zu korrigieren" (Eichler & Nold, 2007: 63). Diese Definition von Sprachbewusstheit lässt sich vor allem den beiden sprachlichen Bereichen *Grammatik und sprachliches Handeln* zu-

⁷ Eine Diskussion des Begriffs 'Sprachbewusstheit' in Abgrenzung zu 'Sprachbewusstsein' würde hier zu weit führen. Es sei auf verweisen auf Michael Hug (2007: 10ff.).

⁸ An der PHZH gibt es eine Vielfalt an sprachlichen Hintergründen: nicht nur Deutschschweizer SprecherInnen, von denen viele den Dialekt als Muttersprache und das Hochdeutsche als Fremdsprache empfinden (auch wenn das linguistisch nicht haltbar ist), sondern auch etliche Studierende, die Deutsch "objektiv" als zweite Sprache (z.B. Studierende mit Migrationshintergrund mit Albanisch oder Serbisch als Muttersprache) oder als Fremdsprache (Schweizer aus den italienisch- und französischsprachigen sowie den rätoromanischen Landesteilen) gelernt haben. Zu einer Untersuchung von Deutschkompetenzen von mono- und bilingualen Studierenden siehe Grütz (2011).

ordnen (ebd.). Eine Erweiterung dieses Sprachbewusstheitskonzept um die Lexik erscheint angebracht, da sich Aufmerksamkeit⁹ auf Sprache im sprachlichen Alltag nämlich eher auf die Wortwahl, auf Redewendungen und Metaphern als auf rein grammatische Phänomene richtet (Steinig & Huneke, 2002: 154). *Wortschatzkenntnis* ist tragendes Element im sprachlichen Handeln; Portmann-Tselikas (1998: 50) betrachtet diese zusammen mit der grammatischen Kompetenz als "Basis für jedes sprachliche Verhalten".¹⁰ Sprachliches Handeln inkludiert aber weit mehr als diese basalen Kompetenzen: Dazu braucht es *Diskurskompetenz* als "die Fähigkeit, sich zu Themen klar und strukturiert auszudrücken, Zusammenhänge zu sehen und zu Problemen Stellung zu nehmen" (ebd.: 50f.) sowie *soziolinguistische* Kompetenz, um in einem gegebenen kulturellen Rahmen adressaten- und situationsbezogen angemessen zu kommunizieren.

Drittens: An Wissensmodellen orientieren sich kognitionspsychologisch modellierte Kompetenzen: *Kognitive* (Gnutzmann, 1997) und *metakognitive* (Ossner, 2006) bzw. *strategische* Kompetenzen (Portmann-Tselikas, 1998) sind Fähigkeiten, sprachliche Probleme zu lösen, indem Sprachverwendungsprozesse überwacht und gesteuert werden (vgl. Blatt, 2010: 36). In allen sprachlichen Bereichen geht es um implizites bzw. prozedurales Wissen, wenn – zumindest in der Muttersprache – Sprache spontan produziert oder rezipiert wird, und um strategisches Wissen bzw. um Problemlösewissen, wenn es um die Korrektur von Regelverstößen geht. Gnutzmann vermutet, dass Sprachverhalten besonders in der Schriftsprache kognitiv geleitet ist (1997, zit. nach Eichler & Nold, 2007: 75), was den Einsatz von explizitem Wissen fordert, wenn über Regeln der Sprache und des Sprachgebrauchs nachgedacht wird. Explizites bzw. deklaratives Wissen ist aber nicht Gegenstand der Prüfung – ebenso wenig wie Problemlösewissen –, da solches nur von ausgebildeten Deutschlehrpersonen erwartet werden kann. In einer Deutschkompetenzprüfung für Studierende aller Fächer kann es nur darum gehen, Sprachverwendung auf ihre Korrektheit und Angemessenheit zu überprüfen. Problemlöseprozesse jeglicher Art, so die Anwendung expliziten Wissens, bleiben im Verborgenen.

Es wird von einem Niveau der Sprachverwendung ausgegangen, das den erwarteten sprachlichen Kompetenzen nach der Matura oder einem vergleichbaren Abschluss und dem alters- und bildungsgemässen Weltwissen entspricht. Dies äussert sich in der weitgehenden Beherrschung der sprachsystemati-

⁹ Von Aufmerksamkeit wird hier im Sinne einer Vorstufe gesprochen, um zu Sprachbewusstheit zu gelangen.

¹⁰ Portmann-Tselikas (1998) beschreibt Sprachkompetenz im engeren Sinn neben der soziolinguistischen Kompetenz, der Diskurskompetenz und der strategischen Kompetenz als Teil einer mehrdimensional definierten Sprachbeherrschung. Die strategische Kompetenz wird in diesem Beitrag unter dem Aspekt von kognitionspsychologischen Wissensmodellen berücksichtigt.

schen und -funktionalen Normen, in einem adäquaten Wortschatz und in der Kompetenz, Texte sprachnormgerecht, verständlich und textsortenadäquat zu verfassen. Fachsprachliche Kompetenzen (Fachwortschatz, Textsortenkompetenz) sind in einer Eingangsprüfung nicht gefragt. Mit Schröder (2007: 290) gesprochen, soll deutlich werden, dass Sprache in "kommunikativen Handlungsspielen" so rezipiert und produziert wird, dass "ein Höchstmass an nicht-spezialisierter Alltagskommunikation" möglich wird. Ausgehend von einem solchen Kompetenzniveau, so wenig eindeutig es auch festzulegen sein mag, kann ein in sprachlicher Hinsicht gelingendes Studium prognostiziert werden.

2.2 Operationalisierung des Konzeptes 'Sprachbewusstheit'

In diesem Kapitel geht es um die Frage, wie das Konstrukt von Sprachbewusstheit operationalisiert, d.h. als empirisch fassbares Konstrukt in Aufgaben und Fragestellungen überführt wird. Eine Einschränkung vorweg: Aus zeitlichen und ressourcenbezogenen Gründen¹¹ werden nur schriftsprachliche Kompetenzen, rezeptive wie produktive, abgeprüft.

Kompetenzmodell	Sprachbewusstheit	
	Grammatik/Lexik	schriftsprachliches Handeln
	Implizites / prozedurales Wissen (Problemlösewissen, explizites/deklaratives Wissen: nicht geprüft)	
	<ul style="list-style-type: none"> • Lexik – Semantik • Sprachlogik • Morphosyntax • Syntax • Orthographie/Interpunktion 	Textproduktion: Narrativer Text + Sachtext
Instrumente	Formalisierte Aufgaben	Schreibaufgaben
	<i>Prüfungsteil 1</i>	<i>Prüfungsteil 2</i>

Tab. 1: Kompetenzmodell: Zweidimensionales Konstrukt der Sprachbewusstheit und Instrumente zu deren Erhebung

In der Prüfungskonstruktion bilden die beiden Kompetenzbereiche Grammatik, Lexik einerseits und sprachliches Handeln andererseits die Pfeiler des Kon-

¹¹ Es werden in einem Semester etwa 500–700 Studierende geprüft; die Erfassung von mündlichen und auditiven Kompetenzen wäre viel zu aufwändig. Aus Zeitgründen wird auch auf die explizite Erfassung der Lesekompetenz durch einen Leseverstehenstest verzichtet, obwohl sie Basis der Studierfähigkeit ist (Reading-Literacy). Allerdings sind Lesekompetenzen bei allen Aufgaben, insbesondere bei Aufgaben zur Lexik, zur Sprachlogik und zur Syntax, impliziert.

zeptes von Sprachbewusstheit (Tab. 1). Diese werden differentialdiagnostisch mit Hilfe zweier unterschiedlicher Instrumente geprüft.

Instrument 1	Isoliertes Abprüfen von Teilkompetenzen (jeweils versch. Aufgabentypen)	
Sprachbereiche	Kompetenzen	Aufgabenbeispiele¹²
Wortschatz	Genauigkeit und Differenziertheit beim Verständnis von Wörtern und Ausdrücken; Umfang und Differenziertheit im Bereich des aktiven Wortschatzes	z.B. Synonyme auswählen, Präpositionen einsetzen oder auswählen, Wortbedeutung im Satz beurteilen (Sprachlogik)
Morphosyntax	Kenntnis des Kasussystems und richtige Anwendung im Satz: Konjugationen von Verben	Fehler markieren (z.B. Fälle, Verbformen); Verben in richtiger Form einsetzen
Syntax	Sicherheit beim Beurteilen einfacher und komplexer Sätze. Die Satzbedeutung erkennen und entscheiden, ob diese bei einer anderen Formulierung erhalten bleibt oder nicht (z.B. passende Konjunktionen auswählen/frei eingeben, um den Satzinhalt stilistisch anders wiederzugeben)	z.B. Konjunktion finden, adverbiale Bestimmungen in Nebensätze umformulieren, Partizipialkonstruktionen, Sätze und Nebensätze umformulieren, Umformulieren durch Verschieben von Satzgliedern, Sätze verknüpfen, Zeitenfolge anwenden
Rechtschreibung und Interpunktion	Sicherheit in der Anwendung der Rechtschreib- und der Kommaregeln	z.B. Gross- u. Kleinschreibung, Getrennt- u. Zusammenschreibung; <i>das, dass</i> ; Schreibung von Fremdwörtern, Kommasetzung

Tab. 2: Aufgabenmerkmale der Teilkompetenzen Grammatik und Wortschatz

¹² Ossner versucht in einem Modell, diese Operationen als Kompetenzen unterschiedlicher Komplexität hierarchisch zu gliedern und sie Kompetenzstufen zuzuordnen (2007: 147). Dies ist aber per se und ohne Bezug auf die inhaltlich-sprachliche Ebene nicht stimmig. Von der sprachlichen Komplexität der Aufgabenstellung hängt es ab, ob sie mit einer hohen Automatisierung leicht zu bewältigen ist oder ob es einer starken kognitiven Steuerung bedarf (vgl. Eichler, 2007a: 149), die auch zeitlich zu Buche schlägt. So sind z.B. bei einer *freien Eingabe*, die bei Ossner als höchste Kompetenzstufe angesehen wird, sehr einfache, aber auch sehr komplexe Aufgaben enthalten, selbst wenn die freie Eingabe nur als Lücke in einem Satz erscheint. Soll beispielsweise eine Präposition zu einer festen Verb-Präposition-Verbindung (Präpositionalobjekt) gefunden werden, dann ist das zumindest für Muttersprachler/innen in der Regel sehr leicht, da diese Präposition lexikalisch implizit gelernt ist; für eine/n Studierende/n mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache erhöht sich u.U. der Schwierigkeitsgrad, sofern es sich um gelerntes, aber noch nicht automatisiertes Wissen handelt. Muss hingegen in einem Satzgefüge eine passende Konjunktion gefunden werden, dann ist das eine ungleich höhere Leistung, da zuerst der Satzzusammenhang semantisch zu erfassen ist, bevor eine entsprechende Konjunktion aus dem mentalen Lexikon bereitgestellt werden kann.

Grammatische Fragen inklusive Fragen der Rechtschreibung und Interpunktion sowie Fragen der Lexik und Semantik sind als isolierte Phänomene in formalisierten Aufgaben in einem formalsprachlichen Prüfungsteil enthalten: (Tab. 2).

Auf operationaler Ebene müssen folgende Aktivitäten durchgeführt werden: Fehler erkennen, Fehler erkennen und verbessern, Alternativen von Lösungsmöglichkeiten abwägen und Entscheidungen treffen, durch freie Eingabe Lösungen erstellen (Wörter, Endungen, Satzteile, Kommata). Die Wahl dieser operativen Verfahren ist auch dem Umstand geschuldet, dass die Prüfung auf der Lernplattform ILIAS abgelegt wird, durch deren System die formalisierten Aufgaben (Prüfungsteil 1) ausgewertet werden; daher müssen den Aufgaben eindeutige Lösungen zugeordnet sein.

Instrument 2		Verfassen von zwei Texten
Texttypen	Kompetenzen	Aufgabenbeispiele
<p>- Narrativer Text - Sachtext (argumentativ, explikativ)</p>	<p>Die Studierenden können in verständlicher Form</p> <ul style="list-style-type: none"> - eine Geschichte in der Vergangenheit erzählen und - zu einem Thema Stellung zu nehmen. <p>Sprachkompetenzen:</p> <p>Sprachnorm (s. Kriterien 1–4 in Tab. 4):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprachformale Korrektheit: Rechtschreibung; Morphologie, Syntax - Sprachlog. Korrektheit: Zeitebenen, Bezüge - Lexik: Semantisch korrekte Wortwahl <p>Sprachgestaltung (s. Kriterien 5–8 in Tab. 4):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprachliche Qualitäten: Reichhaltigkeit und Differenziertheit in Wortschatz und Satzbau - Textqualitäten: sprachliche Flüssigkeit, Kohärenz; Beachtung der Aufgabenstellung 	<p>Narrativer Text</p> <ul style="list-style-type: none"> - zu einem Bild/Foto eine Geschichte mit frei zu wählendem Genre schreiben (Krimi, Science-Fiction, Phantasie-, Liebesgeschichte) - zu einem vorgegebenen Anfang eine Geschichte verfassen <p>Sachtext</p> <ul style="list-style-type: none"> - eine Grafik/ein Schaubild erläutern und eine konkrete Frage dazu beantworten - zu einem aktuellen Thema/einem Zitat/ einer Schlagzeile Stellung nehmen.

Tab. 3: Aufgabenmerkmale der Teilkompetenz 'sprachliches Handeln'

Der Bereich des sprachlichen Handelns wird durch die Textproduktion operationalisiert. Im Sinne der Reliabilität werden zwei Texte unterschiedlicher Textsorten verfasst. Denn: Sprachliche Kompetenzen werden in Abhängigkeit von der Aufgabenstellung sichtbar; so wurde immer wieder deutlich, dass Studierende zwar in der Lage sind, einen argumentativen Text sprachlich kompetent zu verfassen, jedoch beim narrativen Text Unsicherheiten, zum Beispiel bei der Verwendung von Zeitformen und -ebenen, zeigen. Umgekehrt kommt es vor, dass Studierende – vor allem solche mit Ausbildung für die Vorschule/den Kindergarten – sich beim Erzählen einer Geschichte leichter tun. Das

Verfassen von lediglich einem Text könnte angesichts einer Studierendenschaft mit heterogenen Ausbildungsrichtungen (Vorschule, Primarschule, Kindergarten) voreilig falsche Schlüsse auf die Teilkompetenz des sprachlichen Handelns nahelegen. In der Prüfung sollen die Studierenden ohne lange Planungsprozesse einen Text verfassen können. Da die Geschwindigkeit und die Qualität der Sprachproduktion vom Interesse, der Sachkenntnis und den Gewohnheiten abhängen (vgl. Edmondson, 1998), sollte eine Schreibaufgabe den Wissens- und Erfahrungsbereich der Studierenden ansprechen.

Hier eine Beispielaufgabe für einen argumentativen Text:

Rund tausend Studierende haben im Dezember in Zürich gegen eine Erhöhung der Studiengebühren demonstriert.

Legen Sie Ihre Meinung zum Für und Wider höherer Studiengebühren dar.

Beide Instrumente bzw. Prüfungsteile sind aufeinander bezogen. Die Sprachbereiche und Teilkompetenzen, die im Instrument 1 in formalisierten Aufgaben isoliert abgeprüft werden (vgl. Tab. 1 und 2), schlagen sich gleichzeitig in den sprachformalen Beurteilungskriterien der Texte nieder (vgl. Tab. 3 und 4).

Tabelle 4 stellt die Beurteilungskriterien der Texte dar, aus denen man Aufschlüsse über die Kompetenz schriftsprachlichen Handelns erhält. Daraus lässt sich ein Kompetenzprofil ableiten.

Instrument 2	Defizite im Sprachformalen (Korrektheit) ¹³				Ressourcen in Sprach- und Textkompetenzen				Gesamt
	1 Orthogr Interp.	2 Morpho syntax	3 Sprach- logik	4 Lexik: Sem.	5 Lexik	6 Syntax	7 Kohärenz	8 Aufgabe	
Punkte									

Tab. 4: Beurteilungskriterien: sprachliches Handeln (Textproduktion)

Zwei vergleichbare Kompetenzkonstrukte werden mit unterschiedlichen Aufgaben operationalisiert. Dieses Verfahren liefert nach Jude & Klieme (2007: 12) unter Umständen redundante Informationen, doch das ist im Fall der selektiven Deutschkompetenzprüfung gewollt; beide Instrumente wirken als gegenseitige Plausibilitätskontrolle. So weisen sprachkompetente Studierende bei beiden Teilprüfungen gute Ergebnisse auf; bei weniger sprachkompetenten Studierenden zeigt sich z.B. immer wieder, dass die Texte zwar sprachformal korrekt verfasst sind, jedoch auf einem eher anspruchslosen sprachlichen Niveau.

¹³ Gemäss dem Ziel der Prüfung, starkes Gewicht auf die sprachliche Korrektheit und zu legen, werden die sprachformalen Kriterien doppelt gewertet.

Solchen Vermeidungsstrategien wird durch das gezielte Prüfen sprachlicher Phänomene durch das Instrument 1 entgegengewirkt.¹⁴

3. Sprachlicher Wandel

3.1 Gesamtgesellschaftlicher Sprachwandel

Sprache ist in stetigem Wandel begriffen. Das merkt man dann, wenn man vor allem beim Schreiben in der Schriftsprache immer wieder in Entscheidungskonflikte gerät (Tophinke, 2009: 4ff.). Sprachwandel ist u.a. dadurch gekennzeichnet, dass Regelverstöße Formen hervorbringen, die dann parallel zu bestehenden Formen und Regeln existieren. Die "intuitive Kenntnis" mancher Formen lässt "aufgrund des Sprachwandels, gewandelter Normvorstellungen oder Sprachsystemeigenschaften" nach (Eichler & Nold, 2007: 75). Einige sprachliche Bereiche sind aus verschiedenen Gründen prädestiniert dafür, zunächst ungrammatische Formen zu bilden, die dann aber langfristig Bestand haben, in der Sprachgemeinschaft verbreitet sind und schliesslich nicht mehr als inkorrekt erkannt werden. Dies mag an konkurrierenden Formen im Dialekt liegen oder an Formen, die als holprig oder zu kompliziert empfunden werden. Ein solches Beispiel ist die 2. Pers. Pl. im Präteritum. Dies illustriert folgende Aufgabe aus der Deutschkompetenzprüfung: Es sollte die konjugierte Form der in Klammern stehenden Verben in die Lücke eingesetzt werden. Der Satz dieser Aufgabe wurde trotz des Hinweises 'von euch' von einigen Studierenden nicht verstanden (Nachfragen während der Prüfung):

*Obwohl bekannt war, dass er seine Schulden nie zurückzahlte, ***lieh** (leihen) ihr ihm viel Geld. Das war eine menschliche Geste von euch, doch ***leideten** (leiden) ihr schliesslich an den Folgen.*

Die Verwendung der 2. Pers. Pl. im Präteritum unterliegt dem Sprachwandel; sie gehört mittlerweile zu den ungebräuchlichen Formen; stattdessen wird bei dieser Form gern das Perfekt verwendet, zumal es im Deutschen keine feste Zuordnung von Zeiten zu Funktionen gibt. Es erhebt sich somit die Frage, ob solche Formen tatsächlich abgeprüft werden sollten. Zwar gilt es, die korrekte Schriftsprache zu beherrschen, doch ist es bei sehr ungebräuchlichen Formen im Sinne eines Aufbaus von Sprachbewusstheit eher angebracht, im Sprachunterricht über eine solche Form stolpern zu lassen, um über diese zu reflek-

¹⁴ Beiden Instrumenten liegen unterschiedliche Bewertungsskalen zugrunde. Nach Jude und Klie-me (2007: 16) ist dies eine Voraussetzung dafür, der angenommenen Mehrdimensionalität von Sprachkompetenz gerecht zu werden. Daher werden beide Teile abschliessend auch nicht summiert, sondern als Teilkompetenzkonstrukte getrennt gewürdigt; der Summenwert des jeweiligen Instrumentes gilt als bereichsspezifischer Leistungsindikator (Bolton, 2000; Grotjahn & Kleppin, 2001).

tieren, anstatt sie in einem Test einzufordern. Wir haben uns für den pragmatischen Weg entschieden und diese Frage aus dem Fragenpool¹⁵ eliminiert.

Weitere betroffene Einzelphänomene sind nach Eichler & Nold (2007: 75):

- "der unsichere Besitz des Genitivobjekts
- Unsicherheit in der Abgrenzung Dativ-Akkusativ (Artikelformen, Endungen)
- Schwächen in der vollständig korrekten Eingliederung von Redensarten, z.T. auch von Gliedsätzen
- Grosse Unsicherheit im Umgang mit dem Konjunktiv I, z.T. auch II
- Schwierigkeiten im Umgang mit komplexen Zeiten u.a.m."

3.2 Anpassung der Aufgabenstellungen

Gerade bei diesen Phänomenen stösst man bereits im Vorfeld, bei der Erstellung der Aufgaben und dem Nachdenken über Sprache, immer wieder an Grenzen. Sofern aufgrund des sprachlichen Wandels zwei Formen nebeneinander existieren, wie das beispielsweise bei den Präpositionen 'wegen' und 'während' der Fall ist, von denen im Rechtschreibduden (2009) die eine (mit Genitiv) als "standardsprachlich", die andere (mit Dativ) als "umgangssprachlich" gekennzeichnet ist, macht es kaum Sinn, formalisierte Aufgaben zu verfassen, zumindest nicht in einem offenen Format (freie Eingabe). Die Akzeptanz bzw. Nicht-Akzeptanz von Formen bewegt sich in einer Grauzone. Eine gute Richtschnur für das Treffen solcher Entscheidungen sind die Sprachverwendungen in überregionalen Zeitungen, wie der NZZ. Wenn dort nebeneinander die standardsprachlichen und die alternativen Formen gebraucht werden, wäre es engstirnig, auf der standardsprachlichen Lösung zu beharren, auch wenn in einer Prüfung zur Schriftsprache der Standard die Norm ist. Hier sollte Realitätssinn bewahrt werden. Die Möglichkeit, beide Formen anzuerkennen, wäre für eine selektive Prüfung paradox, denn es geht ja um Punktevergabe. Eine denkbare Lösung dieses Dilemmas könnte sein, in einem Aufgabenformat über gegebene Erläuterungen zu bestimmten sprachlichen Formen nachdenken und Erläuterungen auswählen zu lassen (freie Texteingaben in dieser Breite sind wegen des Testformates nicht möglich). Dies widerspricht aber dem Prüfungskonzept, in dem es um automatisiertes Wissen und Können geht. Selbst wenn über Formen nachgedacht und explizites Wissen angewendet wird, ist das nicht abprüfbar. Denn Explikationen kämen kaum ohne linguistischen Fachwortschatz aus; dass dieser von Studierenden aller Fachbereiche verstanden wird, setzen wir nicht voraus.

¹⁵ Der formalisierte Aufgabenteil besteht aus Fragenpools von im Schwierigkeitsgrad gleichwertigen Aufgaben, aus denen den Prüflingen zufallsgeneriert Aufgaben zugespült werden.

Im Folgenden werden Aufgabenbeispiele mit falschen Lösungen zu den Einzelphänomenen *Genitiv*, *komplexe Zeiten*, *Präteritumsformen* und *Konjunktiv in der indirekten Rede* gezeigt. Hier handelt es sich tatsächlich um Fehler, nicht um sprachliche Varianten. Die Normunsicherheiten in diesen Bereichen könnten aber auf Prozesse sprachlichen Wandels hindeuten. Die Befunde von Eichler & Nold (2007) werden durch die Ergebnisse der Deutschkompetenzprüfung im Übrigen bestätigt.

3.3 Genitiv

Ein grosses Feld der Unsicherheit ist der Genitiv – als Objekt (Beispiel 1) und als Kasus bei Präpositionen (Beispiel 2); auf Präpositionen mit schwankender Rektion ohne Bedeutungsänderung wurde oben schon hingewiesen (vgl. hierzu Grammatikduden, 1998: §§ 695, 704).

Beispiel 1:

In dem folgenden Text ist eine Wortform bzw. ein Wort falsch. Markieren Sie das falsche Wort durch einen Klick.

Falsche Lösung:

Sie **waren** sich diese Sache bewusst, doch konnten sie nicht anders handeln.

In der einfachen Anforderung von Beispiel 1, einen Fehler zu erkennen, wird der Fehler beim Genitivobjekt häufig nicht bemerkt; ein anderes, vermeintlich falsches Wort wird markiert. Aufgaben dieses Typs werden nur zu rund 50 Prozent richtig gelöst. Dies weist deutlich darauf hin, dass in der Gegenwartssprache Verben mit Genitivobjekt immer seltener vorkommen, stattdessen durch Verben mit einer Präposition ersetzt (hier z.B.: "Sie waren sich über diese Sache/darüber im Klaren") oder mit Hilfe eines dass-Satzes formuliert werden ("Sie waren sich bewusst/Es war ihnen bewusst, dass..."). Der Tatsache des Sprachwandels im Vorhinein Rechnung tragend wurde bei diesem Einzelphänomen ohnehin auf eine Aufgabenstellung mit freier Eingabe verzichtet (Typ Lückentext: Einsetzen des Objektes) und stattdessen auf passives Wissen gesetzt.

Beispiel 2:

Wählen Sie eine inhaltlich und grammatisch passende Präposition aus.

***Ausser/ Unterhalb/ *Längs/ *Neben/ *Hoch über**

des Ortes liegt eine noch sehr gut erhaltene mittelalterliche Burg.

Etliche Schwierigkeiten fanden wir auch bei der Verwendung von Präpositionen mit Genitiv. Im Beispiel 2 wird eine Auswahl an Präpositionen vorgegeben; die Schwierigkeit besteht in der Verflechtung von grammatischer und semantischer Markierung. Es wurde bei der Aufgabenstellung bewusst nicht die auf-

grund des Weltwissens semantisch naheliegende Präposition 'ausserhalb' oder 'oberhalb' als Lösungsvarianten aufgenommen, da die Kasusmarkierung bei der Lösungsfindung sonst nicht bedacht würde. Diese Aufgabe wurde zu 80% richtig gelöst.

3.4 Schwierigkeiten in komplexen Zeiten

Eichler & Nold (2007) stellen bei SchülerInnen Schwierigkeiten im Umgang mit komplexen Zeiten fest. Dies bestätigt sich auch in der Deutschkompetenzprüfung in beiden Prüfungsteilen: bei den formalisierten Aufgaben wie bei den narrativen Texten; komplexe Zeiten beziehen sich in unserem Fall auf die Verwendung der Zeiten bei Vorzeitigkeit. Ob diese Schwierigkeiten allerdings dem sprachlichen Wandel geschuldet sind, ist fraglich. Vermutlich handelt es sich eher um mangelndes sprachlogisches Denken.

Beispiel 1:

Schreiben Sie die passende Verbform in die Lücke. Achten Sie auf die richtige Zeitform.

*Das Mädchen schüttelte sich und **verzog** den Mund (verziehen), nachdem es auf einen Kirschkern ***biss** (beissen).*

Die funktionale Verwendung des Plusquamperfekts zur Kennzeichnung der Vorzeitigkeit wird häufig nicht beachtet (Beispiel 1). Neben mangelndem sprachlogischen Verständnis könnte bei der Lösung der formalisierten Aufgaben bei einigen Studierenden aber auch die starre Fixierung auf unregelmäßige Formen im Präteritum zu einer Nicht-Beachtung des inhaltlich-sprachlogischen Zusammenhangs führen (vgl. auch weiter unten die Konjunktivformen in der Indirekten Rede).

Beispiel 2 (aus narrativem Text):

*"Der Schweiss ***rinn** ihr vom Gesicht und ihr Leibchen sog die Körperflüssigkeit auf. Dies ***mag** aber auch mit dem schweren Rucksack zusammenhängen. Dieser war nämlich prall gefüllt mit ..."*

Beispiel 3 (aus narrativem Text):

*"Gute Vorsätze waren zwecklos. Es kam immer etwas dazwischen: ein Konzert, das man nicht verpassen durfte, eine Party, die etwas mehr kostete als gewöhnlich, ein Frusteinkauf – ach ja, es ***gibt** ja so viele gute Gelegenheiten, um etwas zu viel Geld auszugeben. Celine machte sich auf den Weg ..."*

In den narrativen Texten treten immer wieder Schwierigkeiten auf, die Zeitebene mittels der Zeitformen einzuhalten (Beispiele 2 und 3). Allerdings ist bei der Bewertung Vorsicht geboten. Ein Bruch in der Zeitebene, z.B. ein Rückfall vom Präteritum ins Präsens, kann durchaus auch stilistische Gründe haben; es

könnte sich hier durchaus um einen Kommentar des Erzählers handeln. Ein Urteil, ob es sich um die Erzählhaltung handelt oder um eine formalsprachliche wie sprachlogische Unkorrektheit, kann nur unter Ansicht des gesamten Textes gefällt werden. Sofern hier nicht abschliessend Klarheit erzielt werden kann, ist es umso wichtiger, bei der Bewertung dieser sprachlichen Teilkompetenz beide Konstrukte von Sprachbewusstheit, d.h. beide Instrumente aufeinander zu beziehen.

3.5 Unregelmässige Verbformen im Präteritum

Unregelmässige Präteritumsformen werden im Mündlichen eher weniger gebraucht; in der Deutschschweiz kennt der Dialekt das Präteritum überhaupt nicht, aber auch in Deutschland und Österreich geraten manche dieser Formen in Vergessenheit, insbesondere in der gesprochenen Sprache. Eine kleine Anekdote mag das illustrieren: Als ich einer (fachfremden) Kollegin aus Deutschland von dem Erfindungsreichtum Studierender in Bezug auf die Präteritumsform von 'schmelzen' (s. Beispiel 1 im Kasten) erzählte, antwortete sie spontan und erstaunt: "Ja, aber es heisst doch: *ist geschmolzen*".

Beispiele:

Schreiben Sie die passende Verbform in die Lücke. Sie muss grammatisch in den Satz passen.

1) Das Eis an den Polen* **schmelzte** (schmelzen, erheben)

***schmalz** und es ***erhebten** sich vermehrt heftige Stürme.

2) In dem klischeehaften Westernfilm ***sannten** die Guten nach Rache. (sinnen)

***sinnten**

hatten ... ***gesandt**

3) Vor lauter Ärger ***spiehte** er seine Worte nur so heraus (speien).

***spieh**

4) Der Anblick der zwei streitenden jungen Männer, die auf offener Strasse lautstark ihre Position vertraten, ***trügten** (trügen).

5) Er wollte der Einladung zu dem Fest nicht folgen. Als er aber erfuhr, dass viele seiner Freunde kommen würden, ***bewegte** ihn das zu einer Zusage (bewegen).

6) In dem folgenden Text ist eine Wortform bzw. ein Wort falsch. Markieren Sie das falsche Wort durch einen Klick.

Letzten Sommer **beginnen** wir den 60. Geburtstag meines Vaters. Er wollte zuerst nichts von einer grossen Feier wissen, doch dann war er sehr begeistert, als wir all seine alte Freunde aus Jugendzeiten einluden und ihn damit überraschten.

In fast allen Beispielen wird auf eine (nicht existente) schwach flektierte oder auf eine falsche stark flektierte Präteritumsform zugegriffen. In Beispiel 3 wird durch **spieih* immerhin die phonologisch richtige Form notiert; der Fehler liegt hier "lediglich" in der Rechtschreibung.¹⁶ Beim Beispiel 4 tritt zusätzlich zur falschen Form noch ein Kongruenzfehler auf. Beispiel 5 zeigt Probleme bei Verben mit zwei semantisch sich unterscheidenden Präteritumsformen; es wird die schwache Form gewählt. Im Beispiel 6, bei dem es ums Erkennen und Markieren von Fehlern geht, wird der Kasus- und Kongruenzfehler *seine *alte Freunde* nicht erkannt, jedoch die richtige Verbform als fehlerhaft gekennzeichnet.

Bei der Überlegung, ob diese Fehler Ausdruck der Unsicherheit angesichts sprachlicher Veränderungsprozesse sein könnten, ist Folgendes zu berücksichtigen: In der Deutschkompetenzprüfung sind es (im Gegensatz zu der Kollegin aus obiger Anekdote) vor allem die weniger sprachkompetenten Studierenden, denen diese Formen Probleme bereiten. Sprachkompetente Studierende begehen äusserst selten Fehler dieser Art – weder bei den formalisierten Aufgaben, noch bei der Textproduktion (allenfalls treten Fehler und Unsicherheiten in der Rechtschreibung und Interpunktion sowie hin und wieder im korrekten Gebrauch von Wörtern/Lexemen auf).

Womöglich rühren diese sprachlichen Defizite daher, dass die schrift- und standardsprachliche Kultur zu wenig gepflegt und dass überwiegend in Situationen, die nur den Dialekt erfordern, sprachlich gehandelt wird. Sprachkompetente Studierende sind offenbar fähig, zwischen Registern der Standardsprache und der Umgangssprache, grob gesagt, zwischen Situationen konzeptioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit zu unterscheiden, und sie haben auch das sprachliche Wissen, dies zu operationalisieren. Treffen diese Überlegungen zu, dann ist zu vermuten, dass das Präteritum mitsamt seinen unregelmässigen Formen in der Schriftsprache seinen Platz behält, dass es jedoch im mündlichen standardsprachlichen Sprachgebrauch in eher informellen Kommunikationssituationen und bei eher nächsprachlichen Themen nach und nach durch das Perfekt verdrängt wird.

3.6 Grosse Unsicherheit im Umgang mit dem Konjunktiv I, z.T. auch II

Der Anwendungsbereich par excellence für den Konjunktiv ist die indirekte Rede. An dieser lässt sich die Problematik der Aufgabenstellung gut aufzeigen. Der Aufgabentyp zur indirekten Rede lautete ursprünglich so:

¹⁶ Zum Wandel in der Rechtschreibung und zum forschenden Lernen siehe den Unterrichtsentwurf von Lindauer/Nänny (2009).

Formen Sie die direkte Rede in die indirekte Rede um.

Folgend ein Ausschnitt aus einem Vortrag über Zellbiologie:

"Als ich das Modell betrachtete, kam ich zu folgendem Schluss: Wir Menschen sind nicht Opfer unserer Gene, sondern wir tragen für uns selbst Verantwortung."

(teilweise geändert aus: Lipton, 2006: 26)

Der Redner sagte, _____:

Wir Menschen _____.

Dieser sehr offene Aufgabentyp ist wegen der Notwendigkeit, nicht nur den Modus des Verbs, sondern auch den Satzbau und die Pronomen umzuformen, sehr komplex und birgt Fehlerquellen auf vielen Ebenen. Zudem gibt es infolge des Sprachwandels eine Vielzahl von Lösungskombinationen, insbesondere solche mit 'würde'. Uns ging es in erster Linie um die Verwendung des Konjunktivs, weniger um die Umformulierung einer direkten Rede in die indirekte. Um diesen valide abprüfen zu können, musste die Aufgabenstellung angepasst und ein anderer Aufgabentyp gewählt werden. Beim neuen Aufgabentyp geht es nun lediglich um die Eingabe der richtigen Verbform; die Veränderungen bei den pronominalen Bezügen sind im Lösungstext bereits berücksichtigt. Die Änderung des Aufgabenformates bedeutete auch eine Zuordnung der Aufgabe zur Morphosyntax, wohingegen der erste Typ zur Syntax gehörte. Um Vermeidungsstrategien bezüglich des Konjunktivs zu verhindern, nahmen wir einen Hinweis auf das Verbot von 'würde-Formulierungen' auf (vgl. Duden, § 297, Konjunktiv in der indirekten Rede als Kann-Bestimmung). Die veränderte Aufgabenstellung lautet so:

Formen Sie die direkte Rede in die indirekte Rede um, indem Sie den **Konjunktiv** verwenden. **Hinweis:** Ersetzen Sie die Konjunktivform des Verbs nicht durch die 'würde-Formulierung'. Eine solche Form wird als Fehler gerechnet.

Direkte Rede: "Die Staumeldungen **halten** uns nicht von der Fahrt in den Süden ab. Auch die schlechten Wetterprognosen **drücken** kaum auf die Stimmung. Wir **nehmen** das Ganze gelassen und **freuen** uns auf sonnige Tage. Auch wenn wir nur eine Woche Ferien **haben**, **bleiben** wir dieses Jahr nicht zuhause."

Lösung (überwiegend falsch):

*Lena teilte mir mit, die Staumeldungen ***halte** sie nicht von der Fahrt in den Süden ab. Auch die schlechten Wetterprognosen ***drücke** kaum auf die Stimmung. Sie ***nehmen** das Ganze gelassen und ***freuen** sich auf sonnige Tage. Auch wenn sie nur eine Woche Ferien ***haben**, **blieben** sie dieses Jahr nicht zuhause.*

Bei der Lösung zur eher einfachen Aufgabe (nur Präsens) zeigt sich deutlich ein schematisches Anwenden von Mustern. Die grammatische Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat wird nicht beachtet. Die Verwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede wurde wohl explizit gelernt, aber bei Weitem noch nicht verstanden und internalisiert, also noch nicht in prozedurales Wissen übergeführt. Dieser Aufgabentyp wird im Mittelwert sogar zu rund 83 Prozent richtig gelöst. Dabei ist die Streuung allerdings recht gering: Es gibt nur wenige Studierende, die die Aufgabe zu 100% richtig lösen.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Bei den Prüfungsarbeiten der Deutschkompetenzprüfung ist, wie schon Nussbaumer & Sieber (1995) in ihrer Studie zu Abitursaufsätzen festgestellt haben, eine grosse Bandbreite bei der Fehlerkombination von Aufgabenlösungen und bei der Qualität der Texte zu verzeichnen. Dennoch tun sich bestimmte Fehlerschwerpunkte auf: Bei den Aufgabenlösungen und den Texten sind insbesondere in der Morphosyntax Unsicherheiten im Sprachgebrauch zu verzeichnen; dies betrifft vor allem den Genitiv in all seinen Funktionen, den Konjunktiv in der indirekten Rede sowie stark flektierte Präteritumsformen; als besonders betroffene Form hat sich die 2. Pers. Pl. Präteritum herausgestellt. Aus diesen Ergebnissen können sich zweierlei Folgerungen ableiten:

Erstens: Beschreibt man diese Schwierigkeiten als Ausdruck eines gesamtgesellschaftlichen sprachlichen Wandels, aufgrund dessen auf intuitives, prozedurales Wissen nicht mehr ohne Weiteres zurückgegriffen werden kann, stellt sich die Frage, in wie weit diesem durch eine angepasste Aufgabenstellung Rechnung zu tragen ist. Sofern alternative Formen nicht nur im Duden als existent anerkannt und als umgangssprachlich gekennzeichnet sind, sondern diese auch in überregionalen Zeitungen wie der NZZ vielfach belegt sind, ist sicher eine Anpassung der Aufgaben und ein legerer Umgang mit solchen im Wandel begriffenen Normen angebracht. Auf das Einfordern bestimmter Präpositionen mit Genitiv (z.B. wegen, während, trotz) haben wir längst verzichtet; der ursprüngliche Normbruch kommt schon fast als neue Regel daher.

Zweitens: Sofern es sich allerdings um Normunsicherheiten in Grundfesten der Standardsprache handelt (z.B. das Präteritum als Erzähltempus, Duden § 262), steht das Einfordern korrekten Sprachgebrauchs ausser Diskussion. Betrachtet man nämlich die Ergebnisse der "besseren" Studierenden, so sind derlei grammatische Probleme kaum festzustellen; bei ihnen sind, wenn überhaupt, eher die Orthographie und zuvorderst die Interpunktion von Unsicherheiten geprägt (wie auch bei den weniger sprachkompetenten Studierenden). Es sind also hauptsächlich die weniger sprachkompetenten Studierenden, deren kognitive, metakognitive und prozedurale Kompetenzen (vor allem in der Morphosyntax, aber auch in allen anderen Beurteilungsbereichen) nicht genügend ausgebildet sind. Ausgehend von diesen sprachlichen Belegen ist es da-

her nicht schlüssig, auf sprachlichen Wandel zu schliessen, es sei denn, man dächte bei Sprachwandel an Sprachverfall.

Es ist zu fragen, ob man von grammatischem Sprachwandel (denn um diesen ging es in diesem Beitrag) an sich sprechen kann oder ob nicht besser zwischen der Sprachverwendung in der gesprochenen Alltagssprache und derjenigen in Situationen konzeptioneller Schriftlichkeit unterschieden werden muss. Um diese Fragen zu beantworten, müssten umfangreiche, langfristige Studien durchgeführt werden. Die Ergebnisse der Prüfung eines Jahrganges können nur Hinweise geben.¹⁷

LITERATURVERZEICHNIS

- Beck, B. & Klieme, E. (Hg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie. Weinheim und Basel (Beltz).
- Blatt, I. (2010): Sprach- und mediendidaktische Grundfragen. In: Frederking et al. (Hg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 1. Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), 33-51.
- Bolton, S. (Hg.) (2000): TESTDaF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Köln (Gilde).
- Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plassmeier, N. (2003): Lesekompetenz deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hg.) (2003), Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin (Waxmann).
- Bredel, U. (2005): Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In: K. Ehlich et al. (Hg.), Anforderungen an Verfahren der regelmässigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Reihe Bildungsreform, 11. Bonn/Berlin (BM für Bildung und Forschung), 78-119.
- Bremerich-Voss, A. & Grotjahn, R. (2007): Lesekompetenz und Sprachbewusstheit. Anmerkung zu zwei aktuellen Debatten. In: B. Beck & E. Klieme (Hg.), 158-177.
- Edmondson, W. (1998): Sprachbegriffe für den Englischunterricht. In: J.-P. Timm (Hg.), Englisch lernen und lehren. Berlin (Cornelsen), 29-35.
- Eichler, W. (2007a): Sprachbewusstheit. In: B. Beck & E. Klieme (Hg.), 147-157.
- Eichler, W. (2007b): Sprachbewusstheit bei DESI. In: H. Willenberg (Hg.), 124-133.
- Eichler, W. & Nold, G. (2007): Sprachbewusstheit. In: B. Beck & E. Klieme, (Hg.), 63-82.
- Gnutzmann, C. (1997): Language awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 44 (3), 227-236.

¹⁷ Noch ein Wort zum Konzept der Deutschkompetenzprüfung: Das zweidimensionale Konstrukt der Sprachbewusstheit: Grammatik und Lexik als die eine Dimension, sprachliches Handeln mittels zweier Texte unterschiedlicher Textsorten als die zweite hat sich bewährt. Denn: Aufgaben bestimmen die Ergebnisse. Lediglich mit einem einzigen Instrument die Sprachkompetenzen zu erfassen, würde ein äusserst ungenaues, ja falsches Bild ergeben.

- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hg.) (2002): Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München (Juventa).
- Grotjahn, R. & Kleppin, K. (2001): TESTDaF: Stand der Entwicklung und einige Perspektiven für Forschung und Praxis. In: K. Aguado, C. Riemer (Hg.), Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), 419-434.
- Grütz, D. (2011): Deutschkompetenzen von Studienanfängern für das Lehramt im interindividuellen Vergleich. In: Rothstein, Björn (Hg.), Sprachvergleich in der Schule. Reihe: Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht, 1. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), 137-156.
- Hug, M. (2007): Sprachbewusstheit /Sprachbewusstsein – the state of the art. In: M. Hug & G. Siebert-Ott (Hg.), Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Diskussionsforum Deutsch, 26. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), 10-31.
- Jude, N. & Klieme, E. (2007): Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: B. Beck & E. Klieme (Hg.), 9-22.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München (Luchterhand).
- Lindauer, Th. & Nänny, S. (2009): Bei tranck kommt es mir komisch vor. In: Praxis Deutsch, 170, 28-34.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1995): Was sich in Abiturentexten zeigt. Ergebnisse aus dem Zürcher 'Sprachfähigkeiten'-Projekt. In: Diskussion Deutsch, 141, 15-24.
- Ossner, J. (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn (Schöningh).
- Ossner, J. (2007): Sprachbewusstheit: Anregung des inneren Monitors. In: H. Willenberg (Hg.), 134-147.
- Portmann-Tselikas, P.R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sprach- und Sachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich (Orell Füssli).
- Schröder, K. (2007): Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung aus fachdidaktischer Sicht. In: B. Beck & E. Klieme (Hg.), 290-298.
- Tophinke, D. (2009): Sprachwandel. In: Praxis Deutsch, 219, 4-13.
- Willenberg, H. (Hg.) (2007): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren).