

Anna Ulrike Franken, Eva Pertzelt (Hg.)

12 Perspektiven auf den Deutschunterricht

Wissenswertes für Deutschlehrkräfte



Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Inhalt

Einleitung	3
Bildungssprache	5
<i>Helmuth Feilke</i>	
Sprechen und Zuhören	55
<i>Michael Krelle</i>	
Lesen	90
<i>Marion Bönninghausen</i>	
Literarisches Lernen	126
<i>Irene Pieper</i>	
Theater und Aufführung	145
<i>Florian Radvan</i>	
Texte im Deutschunterricht	177
<i>Sara Rezat</i>	
Schreiben für Anfängerinnen und Anfänger	215
<i>Afra Sturm</i>	
Schreiben für Fortgeschrittene	242
<i>Kirsten Schindler</i>	
Rechtschreibung	283
<i>Astrid Müller</i>	
Grammatik	320
<i>Björn Rothstein</i>	

Kommasetzung	344
<i>Christina Noack</i>	
Vera 8	374
<i>Jörg Jost</i>	

Einleitung

Veröffentlichungen, die den Untertitel „Wissenswertes für den Deutschunterricht“ tragen, wecken bei den Leserinnen und Lesern ganz unterschiedliche Erwartungen. Man erwartet einen schnellen, aber umfassenden Überblick zu allen Themen und Bereichen rund um den Deutschunterricht. Oder man erwartet Hinweise zur Unterrichtspraxis, die sich im Unterricht direkt umsetzen lassen. Mit der vorliegenden Handreichung haben wir versucht, beidem gerecht zu werden. Wir möchten Ihnen als Leserin oder Leser einen Einblick in zentrale Bereiche des Deutschunterrichts geben, aktuelle Diskussionen und Entwicklungen der Deutschdidaktik für Sie kompakt abbilden und Anregungen für den Unterricht geben.

Daher haben wir zwölf Deutschdidaktikerinnen und Deutschdidaktiker gebeten, zu ihrem „Spezialgebiet“ einen Beitrag zu verfassen, der sich als Einführung in das Teilgebiet der Deutschdidaktik versteht und gleichzeitig auch Hinweise für die (eigene) Unterrichtspraxis z.B. durch den Verweis auf Unterrichtsmodelle in Praxiszeitschriften gibt. Orientiert haben wir uns bei der Zusammenstellung an den Kompetenzbereichen der Bildungsstandards für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I „Sprechen und Zuhören“, „Lesen. Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen“, „Schreiben“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Die Reihenfolge der Beiträge orientiert sich an der genannten Reihenfolge der Kompetenzbereiche. Gerahmt werden die Beiträge, die den genannten Kompetenzbereichen zugeordnet werden können, durch einen Beitrag zur Bildungssprache als wichtige Zieldimension des Deutschunterrichts und einem Beitrag zur Analyse und Nutzung der VERA8-Ergebnisrückmeldungen im Bereich Lesekompetenz, um den Aspekt Diagnostik aufzunehmen.

Die Beiträge fokussieren mehrheitlich die Sekundarstufe I, nehmen aber entweder konkret Bezug zur Primarstufe und zur Sekundarstufe II oder aber die Ausführungen sind auf diese Schulstufen übertragbar. Jeder Beitrag ist in sich geschlossen und für sich rezipierbar. Jedem Beitrag ist ein „Framing the reading“ vorangestellt, das einleitend Informationen zur jeweiligen Autorin bzw. zum jeweiligen Autor gibt und die Möglichkeit offeriert, das Lesen des Beitrags durch begleitende Fragen zu steuern.

Die Handreichung ist in erster Linie für Lehrkräfte verfasst worden. Für Studierende kann sie als einführende Lektüre genutzt werden. Deutschdidaktikerinnen und -didaktiker können sich einen Überblick über die Teilgebiete ihrer Disziplin verschaffen.

Unser Dank gilt allen Verfasserinnen und Verfassern der Beiträge und auch allen Lehrerinnen und Lehrern, die die Beiträge auf ihre „Praxistauglichkeit“ hin geprüft haben.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern Freude bei der Lektüre und zahlreiche Anregungen zum Nach- und Weiterdenken und zum Ausprobieren im Unterricht.

Anna Ulrike Franken und Eva Pertz

Framing the reading

Helmut Feilke

Bildungssprache

Helmut Feilke ist Professor für Germanistische Linguistik und Sprachdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Einer seiner Forschungsschwerpunkte ist der Bereich der literalen Sprach- und Textkompetenz (Sprache und Schrift, Schriftsystem, Schriftspracherwerb, Textsortenkompetenz, Schreibforschung). In seinem Beitrag führt er in das Thema „Bildungssprache“ ein.

Bevor Sie mit dem Lesen beginnen:

Wann ist Ihnen das Konzept „Bildungssprache“ zum ersten Mal begegnet? Wie definieren Sie „Bildungssprache“ und welche Bedeutung hat dieses Konzept in Ihrem Unterricht?

Während des Lesens:

Inwiefern verändert sich durch Feilkes Ausführungen Ihre Perspektive auf das Konzept „Bildungssprache“?

Nach dem Lesen:

Was nehmen Sie aus diesem Beitrag mit für Ihren Unterricht? Worüber würden Sie gerne mit Ihren Kollegen und Kolleginnen sprechen? Was würden Sie gerne ausprobieren?

Helmuth Feilke

Bildungssprache

- 1 Was ist Bildungssprache?
- 2 Kontexte und Kontroversen
- 3 Wie hängen Sprache und Lernen zusammen?
- 4 Bildungssprache – Formen und Funktionen
- 5 Erwerbsprobleme und Ansätze zur Förderung

I Was ist Bildungssprache?

I.1 Bildungssprache als funktionales Register

„Bildungssprache“ ist eine Leitvokabel der bildungspolitischen und auch der sprachdidaktischen Diskussion nach der Jahrtausendwende (vgl. z.B. Gogolin u.a. 2004; Gantefort/Roth 2010; Gogolin/Lange 2011; Feilke 2012; Morek/Heller 2012; Berendes u.a. 2013; Becker-Mrotzek u.a. 2013; Bredel/Feilke 2021; Heller/Morek 2021). Was wird darunter verstanden? Bildungssprache – im Englischen spricht man von „Academic Language“ oder auch der „language of schooling“ (Schleppegrell 2004) ist keine „Sprache“ im Sinn einer Einzelsprache oder etwa eines Dialekts. In der Sprachwissenschaft wird sie häufig als „**Register**“ bezeichnet. Wenn jemand „alle Register zieht“, bedeutet das, sie oder er spielt alle ihre Möglichkeiten aus. Der Regelfall ist aber das Ziehen *bestimmter* Register aus dem Gesamtprogramm. Wer bildungssprachlich kompetent ist, kann dieses sprachliche Register für bestimmte Funktionen und dafür einschlägige Gebrauchszusammenhänge nutzen. Der Grad der Beherrschung des Registers hat weitreichenden Einfluss auf den Schulerfolg (vgl. z.B. Schuth u.a. 2017; Kempert u.a. 2019).

Wo aber liegt der Unterschied etwa zu einem Dialekt? Ein Dialekt ist an einen bestimmten regionalen Raum gebunden, so wie z.B. ein Soziolekt an eine bestimmte Schicht oder ein bestimmtes Milieu gebunden ist. Eine solche *Varietät* wird von Kindesbeinen an hörend und sprechend erworben. Sie unterscheidet sich vor allem *strukturell*, also lautlich, lexikalisch und auch grammatisch von anderen Varietäten. Das gilt auch für Fachsprachen, etwa die Rechtssprache, die in der Regel vor allem eigene Fachwortschätze, besondere Wortbildungsmittel und Fachtextsorten haben.

Im Unterschied dazu ist ein „Register“ wie die Bildungssprache durch *funktionale* Gebrauchszusammenhänge und Handlungsbezüge bestimmt. Der Gebrauch der Sprache z.B. zum Verhandeln und Feilschen um den besten Preis auf einem Markt wäre ein Register oder z.B. auch der Small talk, das Miteinanderreden, ohne viel zu sagen. Die Beispiele machen schon deutlich: Hier stehen jeweils bestimmte *Funktionen* des Gebrauchs im Vordergrund. Und: Nicht jeder beherrscht das Register. Man muss es lernen. Und man muss dafür die entsprechenden Gebrauchszusammenhänge auch verstanden und für sich selbst als relevant und interessant anerkannt haben. Während jedoch das Feilschen und der Small talk *situativ* gebunden sind, z.B. an den Markt oder die beiläufige Begegnung auf dem Flur, ist die Bildungssprache ein räumlich und situativ kaum gebundenes *distanzsprachliches* Register. Es wird gebildet durch sprachliche Funktionen, die eng mit einem Sprachgebrauch zusammenhängen, wie er überall dort vorkommt, wo Sachverhalte abgelöst von der jeweiligen Situation, verallgemeinernd und tatsachenorientiert für die Adressaten *dargestellt* werden. Das gilt in Bildungskontexten, es gilt aber auch in Zeitungen und Massenmedien. Darin unterscheidet sich die Bildungs- von der Schulsprache, die tatsächlich an das Handlungsfeld Schule gebunden ist.

„Schulsprache in diesem engeren Sinn wird definiert als die Gesamtheit der sprachbezogenen Praktiken, Maximen, Erwartungen, Inhalte und Formen, die für Zwecke des sprachbezogenen Fachlernens und der unterrichtlichen Kompetenzentwicklung didaktisch konstruiert und größtenteils curricular verbindlich gemacht werden.“ (Feilke 2019b)

Dazu gehören z.B. Ausgangsschriften, didaktische Gattungen wie Rechtsschreibdiktat, die Bildergeschichte oder die Quellenanalyse im Geschichtsunterricht und Maximen wie: „Verwende ganze Sätze!“, aber auch die

Schulgrammatik mit ihren Kategorien oder die Regeln der Gesprächsführung im Unterricht. Schulsprache ist also an die Institution Schule gebunden. Einer ihrer Zwecke ist, bildungssprachliche Kompetenzen zu fördern. So ist z.B. die „Erörterung“ eine schulsprachliche Textsorte oder *didaktische Gattung*. Außerhalb der Schule wird man kaum jemals eine „Erörterung“ zu schreiben haben. Die Fähigkeit aber, ein Problem adressatenorientiert zu erörtern, ist dann eine bildungssprachliche Kompetenz, die auch außerhalb der Schule eine wichtige Rolle spielt.

1.2 Bildungssprache als kommunikatives und kognitives Handlungsmuster

Während die Bildungssprache zunächst in Analogie zu Wissenschaftssprache und Fachsprachen vor allem linguistisch im Blick auf Wortschatz, Syntax und Textstrukturen untersucht wurde, betonen jüngere Definitionsversuche den Zusammenhang dieser sprachlichen Mittel mit den für den kompetenten Gebrauch notwendigen kulturellen Handlungsschemata und sozialen Praktiken (Feilke 2012, 2019a; Morek/Heller 2012; Steinhoff 2019).

Im Kern bezieht sich das Konzept der *Bildungssprache* auf die sprachlichen Formate und Prozeduren, die für Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern usw. gebraucht werden. Dies sind Handlungen, die in Lernzusammenhängen, gleich ob mündlich oder schriftlich, eine zentrale Rolle spielen. (Feilke 2019 a)

Dieser Handlungs- und Praxisbezug lässt sich gut an konkreten Beispielen verdeutlichen: Was muss man sprachlich können, wenn man einen Text *zusammenfasst* oder ihn mit einem anderen Text vergleicht? Was ist zu tun, wenn man jemand anderem z.B. das Zustandekommen von Ebbe und Flut oder den Sinn von Negativzinsen *erklären* möchte? Und was genau macht man sprachlich und textlich, wenn man versucht, einen Begriff, z.B. „Bildungssprache“, zu *definieren*? In den letzten drei Sätzen sind die Verben *zusammenfassen*, *erklären* und *definieren* hervorgehoben. Für solche bildungssprachlichen Praktiken wird Sprache in je spezifischer Weise gebraucht: Beim *Zusammenfassen* zum Beispiel ist es hilfreich, etwas, das

zuvor in einem ganzen Satz ausgedrückt wurde, nun mit einem Nomen oder einer Nominalgruppe ausdrücken zu können. Beim *Erklären* ist es nicht nur wichtig, einen Sachverhalt beobachterunabhängig darstellen zu können oder grammatisch zum Beispiel kausale Beziehungen ausdrücken zu können, sondern auch zu wissen, dass und wie man textlich anschauliche Beispiele einbauen kann (Feilke/Rezat 2021), und beim *Definieren* schließlich ist es gut, zu wissen, dass das Vergleichen und das Abgrenzen gegenüber anderen Begriffen ein dafür oft und gerne angewendetes Handlungsmuster ist, das auch schon in diesem Kapitel – z.B. bei der Abgrenzung von Bildungssprache und Dialekt – verwendet wurde.

Der Begriff des *Handlungsmusters* zeigt ein weiteres wichtiges Merkmal der Bildungssprache. Es geht bei der Bildungssprache nicht um einzelne grammatische Formen, etwa das Passiv oder den Konjunktiv, die isoliert zu vermitteln und zu lernen wären. Vielmehr geht es um Praktiken und Handlungsmuster, sprachliche Formate und Prozeduren, für die dann z.B. Konjunktiv und Passiv hilfreich sein können. So etwa, wenn beim Erklären eine bestimmte kausale Folge nur als mögliche und nicht als notwendige Konsequenz dargestellt werden soll, oder wenn die Beschreibung eines naturwissenschaftlichen Experiments möglichst neutral erfolgen und der individuelle Beobachter durch das Passiv ausgeblendet werden soll. Hier können Konjunktiv und Passiv sinnvoll sein, auch wenn es nicht die einzigen Möglichkeiten sind, die entsprechenden Funktionen sprachlich zum Ausdruck zu bringen. Der Begriff des Handlungsmusters verweist auch auf die einschlägigen bildungssprachlichen *Handlungen*. Handlungen wie *Beschreiben*, *Wiedergeben*, *Vergleichen*, *Erklären*, *Analysieren*, *Erörtern*, *Interpretieren* spielen in Lernzusammenhängen eine zentrale Rolle. Auch wenn dies meist *kommunikative Handlungen* sind, deren Sinn durch das Kommunikationsziel bestimmt wird, es sind zugleich auch *sprachlich-kognitive Lernoperationen* (Vollmer/Thürmann 2010; Thürmann/Vollmer 2017). Auch wenn ich gar nicht die Absicht habe, die Zusammenfassung eines Textes jemand anderem zum Lesen zu geben, kann mir die Handlung des Zusammenfassens helfen, den zusammengefassten Text besser zu verstehen. Das ist ein Hinweis auf die kognitive Funktionalität. Hier ergibt sich ein enger Bezug zu den sogenannten *Operatoren*, die gleichfalls stark metatextuell-reflexive sprachbezogene Lernhandlungen umschreiben (vgl. Feilke/Rezat 2019).

Ein wichtiges Kennzeichen von Bildung und Lernen ist die Fähigkeit, das eigene Können und Wissen von den Anforderungen der aktuellen Situation zu lösen und so zu *verallgemeinern*, dass es für unterschiedliche Handlungskontexte zur Verfügung steht. Sprache und besonders Bildungssprache kann dabei helfen, Beobachtung und Erfahrung aus den jeweiligen situativen Bezügen zu entbinden und die Fähigkeit zu einer verallgemeinernden Formulierung und Darstellung von Wissen und Erkenntnis auszubilden. Pragmatisch geht es damit um die Funktion sprachlicher **Dekontextualisierung**, die durch distanzsprachliche Formate und Strukturen der Bildungssprache gestützt wird (Koch/Oesterreicher 1985). Für bildungssprachliche Kompetenzen ergibt sich deshalb ein enger Zusammenhang mit Formen des schriftgebundenen Sprachgebrauchs. Das heißt aber keineswegs, dass es dabei nur um Schreiben und Lesen ginge. Vielmehr sind es gerade auch die Formen mündlicher Distanzkommunikation, wie sie etwa beim Referieren und Präsentieren oder der Entwicklung eines Standpunkts in einer kontroversen Diskussion gebraucht werden, die den bildungssprachlichen Kompetenzen ihren hohen praktischen Nutzen verschaffen. Es geht also bei der Bildungssprache nicht um mediale, sondern um eine **konzeptionelle Schriftlichkeit**, die auch den mündlichen Sprachgebrauch in verschiedensten Handlungszusammenhängen stützt (vgl. Pohl 2018; Kleinschmidt-Schinke 2018).

1.3 Bildungssprache als Verkehrssprache der Öffentlichkeit

Ein weiteres elementares Kennzeichen der Bildungssprache ist ihre Mittlerfunktion in einer Informations- und Wissensgesellschaft. Eines der am häufigsten in diesem Zusammenhang angeführten Zitate stammt von dem Sozialphilosophen Jürgen Habermas:

In der Öffentlichkeit verständigt sich ein Publikum über Angelegenheiten allgemeinen Interesses. Dabei bedient es sich weitgehend der Bildungssprache. Die Bildungssprache ist die Sprache, die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits

unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, daß sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können. (Habermas 1978, 330)

Die Verkehrssprache der Öffentlichkeit ist nicht die Umgangssprache, es ist vielmehr eine Sprache, die dabei hilft, ein allgemeines, öffentlich relevantes Orientierungswissen in der Auseinandersetzung mit anderen aufzubauen und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Ein wichtiges theoretisches Konzept der Philosophie Habermas' ist der „Diskurs“, die öffentliche Auseinandersetzung um gemeinsame Belange mit dem Ziel, zu Streitfragen einen Konsens auszubilden. Das kann weder die stets von individuellen Zügen und privaten Erfahrungen geprägte Alltagssprache leisten, noch die auf die Lösung spezieller Teilfragen zugeschnittene Fach- und Wissenschaftssprache. Die Bildungssprache steht zwischen den Fundamenten der Alltagssprache einerseits und den spezialisierten Fachsprachen andererseits. Ihre Aufgabe ist es dabei weniger, Reservoir und Speicher eines bestimmten Wissens zu sein, als die sprachlichen Mittel zur Verfügung zu stellen, mit denen einerseits Alltagserfahrung verallgemeinert werden kann und mit denen andererseits wissenschaftliches Fachwissen sprachlich transparent gemacht und in öffentliche Verständigungszusammenhänge eingebaut werden kann.

Es geht bei der Bildungssprache in der Hauptsache nicht um einzelne Wörter oder Ausdrücke, die gewissermaßen als Bildungsvokabeln auswendig zu lernen wären. Diesen *Bildungswortschatz* gibt es freilich auch: *den Rubikon überschreiten, Tacheles reden, Menetekel, Präliminarien, einen Gesslerhut grüßen* etc. Der sogenannte „klassische Bildungswortschatz“ (Augst 2019, 28ff.) hat vielfach die Funktion, über zitathafte Anspielungen das Bildungswissen und die Zugehörigkeit zum Bildungspublikum zu demonstrieren. Morek und Heller (2012, 78ff.) sprechen im Blick darauf auch von der sozialsymbolischen Funktion der Bildungssprache als einer „Visitenkarte“. Das gilt zumindest teilweise auch für den „modernen Bildungswortschatz“ (Augst 2019, 69ff.), der z.B. Ausdrücke aus dem Bereich der Wissenschaft und im öffentlichen Diskurs geläufige Anglizismen (z.B. *social distancing*) mit aufnimmt.

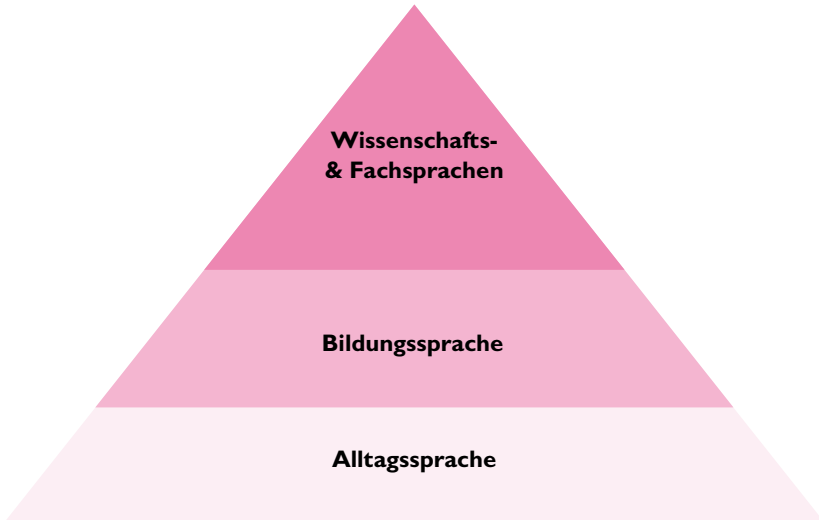


Abb. 1: Bildungssprache zwischen Alltags- und Fachsprachen (eigene Darstellung)

Die sozialsymbolische Funktion spielt zwar als kulturelles Kapital eine Rolle für die Aussichten auf Prestige auch im Bildungssystem, sie hat aber mit den Zusammenhängen von Sprache und Lernen und mit den lernbezogenen Funktionen der Bildungssprache eher weniger zu tun. Für diese Zusammenhänge geht es nicht um das Kennen einzelner klassischer und moderner Wortmarken aus dem Bildungswissen, sondern viel eher um den Erwerb von Ausdrucksweisen, Formulierungsmustern und Textprozeduren (vgl. den Beitrag von Rezat i. d. Handreichung), mit denen für Lernprozesse elementare Sprachhandlungen ausgeführt werden können.

Dies wirft auch noch einmal ein anderes Licht auf den Habermas-Beitrag vom Ende der 1970er-Jahre. Von damals bis heute haben sich die Akzente der Diskussion verschoben. Für Habermas standen Probleme der Wissenschaftskommunikation im Verhältnis zur Öffentlichkeit im Vordergrund: Wie wird das Alltagsbewusstsein z.B. durch sozialwissenschaftliche *Fachbegriffe* wie „strukturelle Gewalt“ mittels Aufnahme in die Bildungssprache verändert? Es ging um die Frage, wie die Bildungssprache für neue wissenschaftliche Erkenntnis geöffnet werden kann. Das Ziel war damals die „Theoretisierung der Bildungssprache“ (Habermas 1978, 339). Als problematisch galt das Verhältnis der Wissenschafts- zur Bildungssprache.

Heute dagegen geht es – gewissermaßen vom anderen Ende der Pyramide in Abbildung 1 her – beim Interesse an der Bildungssprache sehr viel fundamentaler um die Frage, wie sich Alltags- und Bildungssprache zueinander verhalten, vor allem, wie angesichts heterogener Sprachvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler die alltäglichen Praktiken des Sprachgebrauchs für das fächerübergreifende Sprachlernen bildungssprachlich auszubauen und zu verändern sind. Das ist eine vor allem didaktische Fragestellung. Sprachlich betrachtet rücken damit neben den Fachbegriffen sehr viel stärker auch grammatische und pragmatische Grundlagen der Bildungssprache in den Vordergrund der Diskussion.

2 Kontexte und Kontroversen

Hier kommt ein wichtiger und nahezu paradoxer Aspekt des Begriffs „Bildungssprache“ ins Spiel. Sie wird einerseits bestimmt als Sprache der Öffentlichkeit zum Beispiel in den Medien, die eine Brücke schlägt zwischen wissenschaftlichem Wissen und alltäglichem Sprachgebrauch und insofern eine emanzipatorische Funktion hat. Zugleich aber scheint sie im Wortsinne *exklusiv*, weil sie eben viele Sprecherinnen und Sprecher vom Verstehen wie vom eigenen Gebrauch ausschließt. Ist die Bildungssprache eine Geheimsprache der Gebildeten oder vielleicht sogar der besonders Eingebildeten? In der Diskussion zum Thema hat dies zu sehr gegensätzlichen Perspektiven geführt. Bis heute kontrovers ist die Frage, ob die Bildungssprache nicht vor allem auch eine Bildungsbarriere ist (vgl. Eckhardt 2008). Die Diskussion dazu reicht zurück bis in die 1970er Jahre. In dieser Tradition der soziolinguistischen Hypothese Basil Bernsteins wird die Bildungssprache als *kulturelles Kapital* aufgefasst, das in der familialen Sozialisation vererbt wird und von dem bildungsferne Schichten ausgeschlossen sind (z.B. Steinig 1976). Hier ist dann auch die Rede von der Bildungssprache als Geheimsprache der Bildungsinstitutionen und als Visitenkarte für den Schulerfolg und den Eintritt in bildungsnahe exklusive soziale Milieus. Die auf das Konzept sozialer Schichten bezogene Diskussion der 1970er Jahre über den sogenannten *restringierten und den elaborierten Code* hat insbesondere seit der PISA-Studie 2000 eine Neuauflage unter den Vorzeichen des Zweitspracherwerbs und der Mehrsprachigkeitsdiskussion erfahren. Entsprechend werden heute analog zur Unterscheidung Bernsteins die auf den

Kanadier Jim Cummins zurückgehenden Konzepte BICS (Basic interpersonal communicative skills) und CALP (Cognitive academic language proficiency) diskutiert, wobei mit BICS die alltagssprachlichen Fähigkeiten zur mündlichen Kommunikation und mit CALP die stark an die Schriftlichkeit gebundenen bildungssprachlichen Fähigkeiten gemeint sind.

Der Hintergrund ist die zunehmende Heterogenität der sprachlichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn, die stark unterschiedliche Schulleistungen verschiedener Schülergruppen über alle Fächer hinweg zur Folge hat. Die Ursachen dafür liegen zum einen in politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, etwa der Globalisierung und damit verbundener Migration ebenso wie in der zunehmenden Fluchtmigration, die verbreitet zu einer Überlagerung von Zweitspracherwerb und schulischem Spracherwerb führt. Mehrsprachigkeit kann unter den Bedingungen eines monolingual ausgerichteten Unterrichts oft auch im Zusammenhang mit fehlender Wertschätzung der sprachlichen Ressourcen, die zugewanderte Schülerinnen und Schüler mitbringen, ohne Zweifel zu Ungleichbehandlungen und Schwierigkeiten für diejenigen führen, die die Zielsprache noch nicht beherrschen.

Das betrifft aber nicht den Kern der Problematik. Auch für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik steht die Relevanz der Beherrschung des Registers der „language of schooling“ (Schleppegrell 2004) oder Bildungssprache, die funktional und strukturell auf das fachliche Sprachlernen, den Umgang mit Texten und auf Domänen der Distanzkommunikation bezogen ist, für das schulische Lernen außer Frage. Insofern geht es zunächst und vor allem um die Voraussetzungen für den Erwerb dieser Funktionen und Formen in der oder den jeweiligen Zielsprachen (Hopf 2011). Diese Fähigkeiten wären dann auch im Fremdsprachenunterricht für weitere Sprachen aufzubauen. Eine mehrsprachige Lernkultur in der Klasse – so begrüßenswert sie ist – kann daher nicht die Antwort auf die Probleme beim bildungssprachlichen Erwerb sein. Auch muttersprachlich deutsche Schülerinnen und Schüler bringen vielfach die Voraussetzungen für den Erwerb schriftsprachlicher und dominant textbezogener Lernformen im Unterricht nicht mit. Umgekehrt zeigt sich zudem, dass bei Kontrolle der familialen Bildungsnähe keine Leistungsunterschiede zwischen Lernenden mit Deutsch als Zweit- und als Erstsprache bestehen (Eckhardt 2008; Petersen 2014; Heppt 2016; Rüßmann u.a. 2016). Die Herausforderungen und vor allem auch die möglichen Ansätze zur Bearbeitung des Problems liegen daher

nicht zuletzt im sprachlichen Lerngegenstand selbst. Die Antwort auf diese Herausforderungen muss deshalb eine Didaktik der Bildungssprache sein.

An dieser Stelle sind forschungsbezogen auch didaktische Forschungslücken anzusprechen. Sprachliche Handlungsformen, die für das Lernen elementar sind, z.B. das *Erklären*, sind linguistisch nur unzureichend erforscht, sodass für eine gezielte Unterstützung oft die Grundlagen fehlen. Das gesamte Spektrum der sogenannten Operatoren wie *Darstellen, Analysieren, Vergleichen, Erklären, Erörtern, Interpretieren* ist im Blick auf seine sprachhandlungsbezogenen und grammatischen Voraussetzungen kaum untersucht (vgl. Feilke/Rezat 2019). Die Fächerstruktur des Curriculums weist das sprachliche Lernen dem Deutschunterricht und allenfalls den Fremdsprachen zu, die aber ihrerseits damit, was das sprachliche Fachlernen angeht, überfordert sind. Umgekehrt verstellt der Fokus auf die Fachinhalte in vielen Fächern den Blick auf die Rolle des sprachlichen Lernens für das Fach. So wenig, wie Deutschlehrkräfte sich für Themen anderer Fächer zuständig fühlen, sind Fachlehrkräfte für das sprachliche Fachlernen bzw. das fächerübergreifende Sprachlernen sensibilisiert und ausgebildet. Hier stellt sich die Frage, was jenseits der Fachterminologien das gemeinsame sprachliche Fundament des Sprachgebrauchs in den Fächern ist. Für dessen Erschließung und didaktische Behandlung fällt dem Fach Deutsch insofern auch aus ganz eigennützigen Gründen eine zentrale Rolle zu.

3 Wie hängen Sprache und Lernen zusammen?

Sprache ist ein Kommunikationsmittel und ein Werkzeug des Denkens und Lernens. Das begrifflich strukturierte Denken, wie es die Schule fordert, ist Ergebnis eines Lernprozesses, der das Denken zunehmend aus der unmittelbaren Anschauung und der situativen Bindung an Handlungen löst und sukzessive in begrifflich systematische Zusammenhänge einbindet (Donaldson 1978/1991). Kinder, die noch mit 5 Jahren auf die Frage „Was ist eine Kanne?“ antworten: „Zum Gießen!“, antworten mit 10 Jahren: „Ein Gefäß!“, geben die Bedeutung also über die Zuordnung zu einer begrifflichen Kategorie an. Dies ist schon in der Alltagssprache, aber besonders dann für die Sprache der Fächer und deren Begriffsordnungen zentral. Erst recht gilt dies natürlich für Fachbegriffe. Die Begriffsbildung ist zu großen Teilen als ein sprachlicher Lernprozess zu verstehen.

Lange Zeit ist Lernen in den Fächern allerdings dann auch auf das Lernen von Begriffen reduziert worden und die Begriffe galten zudem primär als der Sache und dem Fach und damit eben nicht der Sprache zugehörig. Selbstverständlich ist etwa die „Schwerkraft“ ein physikalischer und kein sprachlicher Sachverhalt. Der Sachverhalt als universales physikalisches Phänomen existierte, lange bevor es Menschen und bevor es Sprachen gab. Aber der *Begriff*, das heißt der semantische Gehalt des Terminus „Schwerkraft“, musste auch in der Geschichte der Physik erst gebildet werden. Auch eine entsprechende Begriffsbildung bei Schülerinnen und Schülern im naturwissenschaftlichen Unterricht ist ein kognitiver und semantischer Prozess des Verstehens und der semantischen Interpretation von Zusammenhängen. Die Begriffsbildung, ebenso wie ihr Ergebnis, der Begriff, ist also ein semantischer Ordnungsprozess, kein physikalischer Sachverhalt. Dieser kategoriale Unterschied ist in den Fächern – und leider teilweise auch bei Fachdidaktikern – oft nicht wirklich klar.

Die Fokussierung auf das Begriffslernen hat die Diskussion zu den Zusammenhängen von Sprache und Lernen lange bestimmt, wobei die einen, wie gesagt, nur den Ausdruck, also die Termini, als etwas Sprachliches aufgefasst haben, die anderen aber auch die Inhaltsseite als sprachlich gebildet sehen und etwa die Frage stellen, wie aus situativ eingebetteten Alltagsbegriffen (z.B. *Kraft*, *Strecke*, aber auch *Wort*, *Satz* oder *Text* etc.) wissenschaftliche Fachbegriffe werden können (vgl. Rincke 2010). So unterschiedlich sie sind, gemeinsam ist den beiden Auffassungen, dass sie vor allem auf den Wortschatz und das Lexikon schauen. Demgegenüber sind die Pragmatik auf der einen Seite und die Syntax auf der anderen für die Diskussion zu den Zusammenhängen von Sprache und Lernen lange unbeachtet geblieben.

Dies hat sich in der jüngeren Diskussion zur Bildungssprache deutlich geändert. Die unterschiedlichen Ebenen der *Pragmatik* (Textsorten und Handlungen), der *Semantik* (Begriffslernen) und der *Grammatik* (z.B. Konnektoren, Komposita, Nominalgruppen, Passiv/Konjunktiv) werden im Zusammenhang verstanden. Der Fachdiskurs mit unterschiedlichen Gesprächs- und Textsorten – etwa dem *Protokoll* eines Experiments in den Naturwissenschaften oder einer *Quellenanalyse* im Fach Geschichte oder auch der *textgebundenen Erörterung* zu einem Sachtext oder literarischen Text im Deutschunterricht – stellt je spezifische fachliche sprachliche Anforderungen (z.B. hinsichtlich der genutzten Fachbegriffe) und fordert dafür allgemeine bildungssprachliche Leistungen, z.B.

- der semantischen Bildung von Begriffen,
- der grammatischen Verallgemeinerung oder Spezifizierung,
- der Beteiligung oder sprachlichen Neutralisierung des Beobachters,
- der Formulierung von Schlussfolgerungen aus dem Beobachteten usw.

Dafür sind dann auch spezifische grammatische Werkzeuge gefordert.

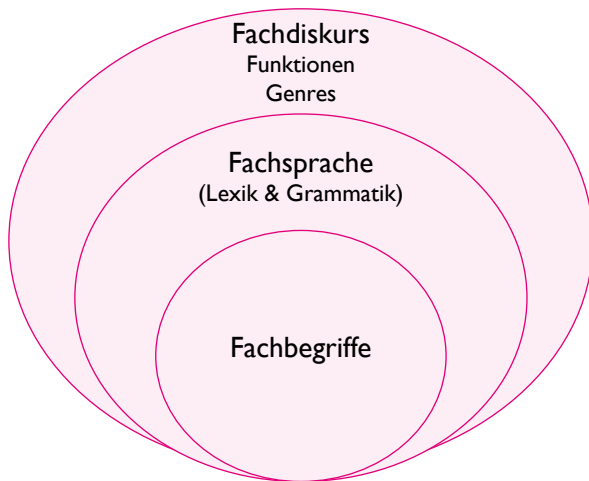


Abb. 2: Einbettung der Fachbegriffe (eigene Darstellung)

Neue Forschungen belegen, über das Begriffslernen deutlich hinausgehend, enge Zusammenhänge zwischen sprachlicher Komplexität und Bildung. So konnte die Psycholinguistin Ewa Dabrowska in einer Reihe von Experimenten zeigen, dass die korrekte Interpretation komplexer grammatischer Strukturen (etwa des Passivs, verallgemeinernder, sog. generischer Sprachfunktionen oder auch das Verständnis komplexer Nominalgruppen) einerseits von der nichtverbalen Intelligenz, dann aber besonders auch vom Lesen und dem Umgang mit komplexer schriftlicher Sprache abhängt (vgl. z.B. Dabrowska 2018). Schulisches Lernen hängt eng zusammen mit schriftlichem Sprachgebrauch und dem Lesen und Schreiben von Texten. Auf diese Weise wird die Fähigkeit zu kognitiver Abstraktion und Begriffsbildung und die Fähigkeit zu einem auf Distanzkommunikation bezogenen, generischen und diskursiven Sprachgebrauch ausgebildet (Berman/Ravid 2009; Kempert/Schalk/Saalbach 2018). Begriffe sind in

allen Fächern nicht Abbildungen der Wirklichkeit, sondern sprachliche Werkzeuge, mit denen Menschen versuchen, diese Wirklichkeit semantisch zu erfassen und kommunikativ zu thematisierbar zu machen. Damit ist die Bildungssprache auf allen Ebenen die Grundlage für die Ausbildung und Entwicklung der Sprache in den Fächern. Die Schwierigkeiten und Herausforderungen zeigen sich deshalb schon überall dort, wo alltäglich Herausforderungen der Distanzkommunikation, der informierenden und objektivierenden oder je nachdem auch kommentierenden und argumentierenden Darstellung von Sachverhalten, eine Rolle spielen.

4 Bildungssprache: Formen und Funktionen

Die Bildungssprache ist nicht die Sprache der Bildungsinstitutionen, sie ist das Register, in dem sich „ein Publikum über Angelegenheiten allgemeinen Interesses“ (Habermas a. a. O., 330) verständigt, wie es in der weiter oben zitierten Definition Habermas' heißt. Das sollte bei der breiten Diskussion über das sogenannte „sprachensible Fachlernen“ nicht vergessen werden, und es ist besonders auch für den Deutschunterricht wichtig. Im Vordergrund stehen hier nämlich die ganz alltäglichen, von kompetenten Leserinnen und Lesern kaum bedachten Herausforderungen und Leistungen der Bildungssprache.

4.1 Ein alltägliches Beispiel: Zeitungstexte

Man muss nur wenige Minuten einer abendlichen Nachrichtensendung anhören oder die erste Seite einer Tageszeitung aufschlagen, um nachvollziehen zu können, welche Reichweite der Habermassche Vorschlag zur Definition von Bildungssprache hat, – und welche Herausforderungen auch für den Erwerb damit verbunden sein können. Die allerdings hat Habermas kaum gesehen. Auf der ersten Seite der FAZ vom 15.12.2020, die ich als beliebiges Beispiel herausgreife, findet sich ein Bericht über eine Pressekonferenz des Bundespräsidenten zur aktuellen Pandemiesituation im Dezember 2020. Ich ziehe ihn als Beispiel heran, nicht, um systematisch bildungssprachliche Phänomene zu illustrieren, sondern um daran exemplarisch zu zeigen, mit welchen Schwierigkeiten zu rechnen ist.

Der Text ist ein Beispiel für die Sprache des Berichtens. Ergebnisorientiert kompakt wird dabei über ein Geschehen informiert. Das zeigt schon die Unterzeile der Überschrift, die einen 55 Wörter umfassenden Absatz in der mittleren Spalte des Artikels in neun Wörtern einer einzigen Nominalphrase *zusammenfasst*: „Nächtliche Ausgangssperre in Bayern zur Eindämmung von Corona rechtens.“ Für die Leserinnen und Leser dieses Artikels dürfte das Verstehen kein Problem sein; sprachlich aber ist der Ausdruck hochkomplex. Die Nominalphrase enthält ohne ein einziges Verb vier für sich zu verstehende und aufeinander zu beziehende Aussagen. Dazu kommt die gleichfalls ohne Verb elliptisch ausgedrückte Verbalphrase „X ist rechtens“. Was muss man wissen, um sie verstehen zu können?

Steinmeier appelliert an Zusammenhalt und Zuversicht

Nächtliche Ausgangssperre in Bayern zur Eindämmung von Corona rechtens

oll/cvi. BERLIN/FRANKFURT. Kurz vor Beginn des Lockdowns in Deutschland hat Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier die Bürger zu Zusammenhalt und Zuversicht trotz der zusätzlichen Einschränkungen aufgerufen. „Ich bin sicher, die Verantwortung, die wir jetzt zeigen, die Lasten, die wir jetzt und noch eine Zeit tragen müssen, sind nicht vergeblich. Sie bringen uns dem Ende der Pandemie näher“, sagte er am Montag. Das Infektionsgeschehen drohe außer Kontrolle zu geraten. „Wir kommen an einschneidenden Maßnahmen nicht vorbei.“ Oberstes Ziel müsse es sein, die Infektionszahlen so schnell wie möglich zu senken und dann auf niedrigem Niveau zu halten. „Das kann nur gelingen, wenn wir in den nächsten Wochen unsere Kontakte und Bege-

nungen radikal begrenzen“, sagte Steinmeier.

In Bayern gilt bereits seit Donnerstag eine Reihe neuer Anordnungen, darunter eine nächtliche Ausgangssperre. Diese hat der Verwaltungsgerichtshof in München am Montag als voraussichtlich rechtmäßig eingestuft. Da mildere Maßnahmen wie der „Lockdown light“ nicht gefruchtet hätten, sei das Land berechtigt, zum Schutz von Leben und Gesundheit der Bevölkerung auch Ausgangssperren zu verhängen, argumentierten die Richter.

Bundeswirtschaftsminister Peter Altmaier (CDU) hat sich unterdessen optimistisch gezeigt, dass die Wirtschaft glimpflich durch die zweite Corona-Welle komme. „Ich habe die Hoffnung, dass es uns in dieser zweiten Welle gelingt, einen kom-

pletten wirtschaftlichen Stillstand zu verhindern“, sagte Altmaier im Deutschlandfunk. „Es ist möglich, wenn wir klug vorgehen, auch jetzt noch einmal die wirtschaftliche Substanz des Landes zu bewahren.“ Dafür notwendig seien Hilfsmaßnahmen, beispielsweise für den Einzelhandel. Wichtig sei aber auch, dass der Lockdown „nicht immer wieder unendlich weit verlängert werden muss“.

Nach Großbritannien haben am Montag die Vereinigten Staaten und Kanada mit Impfungen gegen das Virus begonnen. Der Impfstoff von Biontech und Pfizer hatte von der amerikanischen Arzneimittelbehörde eine Notfallgenehmigung erhalten. In der EU wird vor Jahresende mit einer Zulassung gerechnet. (Siehe Seiten 2 und 8 sowie Wirtschaft, Seiten 15 und 22.)

Abb. 3: Bildungssprache in der Tageszeitung (FAZ 15.12.2020, S. 1)

Der i.e.S. fachbegriffliche Wortschatz in diesem Bericht weist hier eine überschaubare Anzahl von Wortschatzkandidaten auf, die für das Verständnis kritisch sein könnten, die aber gleichwohl schon Eingang in die Bildungssprache gefunden haben: *Lockdown*, *Lockdown light*, *Pandemie*, *Infektion*, *Virus*, *zweite Corona-Welle*, *Impfstoff*. Hier kann davon ausgegangen werden, dass diese Wörter im wissenschaftlichen Fachkontext begrifflich (z.B. *Pandemie*, *Virus*) und auch terminologisch (z.B. *Vakzin* für Impfstoff) spezifischer gefasst sind, als sie hier gebraucht werden. Die Bildungssprachlichkeit zeigt sich wie gesagt aber weniger in diesen Begriffen als in Formulierungsweisen, die geübten Leserinnen und Lesern möglicherweise

gar nicht auffallen und selbstverständlich erscheinen. Nur ein Beispiel soll genauer angeschaut werden:

Neben Verbalprasen wie „auf niedrigem Niveau halten“, „als voraussichtlich rechtmäßig einstufen“ oder „die wirtschaftliche Substanz bewahren“ stößt man auch auf den Satz: „Das Infektionsgeschehen drohe außer Kontrolle zu geraten.“ Es sind gerade solche unspektakulären Beispiele, an denen Potentiale und Herausforderungen der Bildungssprache deutlich werden.

Beispielanalyse: „Das Infektionsgeschehen drohe außer Kontrolle zu geraten.“

- Was ist ein Infektionsgeschehen? Das Kompositum ist ein typischer Fall für die sprachlichen Herausforderungen schon im Bereich des Wortschatzes. Komposita gehören zu den häufig zitierten Beispielen für bildungssprachlich Schwieriges. Das liegt daran, dass sie für das Verstehen ein zusätzliches Wissen voraussetzen, das den Bausteinen und der Struktur nicht zu entnehmen ist. Die Kaffeemühle z.B. mahlt den Kaffee, die Windmühle aber nicht den Wind. In solchen Fällen erschließt sich die Bedeutung aber unproblematisch aus dem Gebrauchszusammenhang. Bei „Infektionsgeschehen“ ist das anders.
- Der Hintergrund: Was sprachlich im Normalfall unproblematisch ist, wird bildungssprachlich zur Hürde, wenn das Verstehen des Kompositums seinerseits schon spezielles Wissen voraussetzt. Was „Infektionsgeschehen“ bedeutet, kann nur jemand wissen, der schon über die Pandemie informiert ist und dem z.B. Zusammenhänge von Kontaktdichte, zweiter Welle, Hotspots, Ausbreitungsmustern, Nachverfolgung, Quarantäne usw. bekannt sind. Das Wort unterstützt nicht das Textverstehen, wie man es vielleicht erwarten würde, sondern umgekehrt muss man schon viele Berichte zu Corona verarbeitet haben, um das Wort zu verstehen. Es zeigt sich damit im Kompositum ein nach außen geschlossener Kreis, der vom Einzelnen nicht ohne Weiteres „mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung“ (Habermas), sondern nur unter besonderen Anstrengungen aufzubrechen ist. Und einmal abgesehen vom Verstehen, welches wären die Voraussetzungen dafür, dass eine Schülerin oder ein Schüler selbst ein solches Kompositum bilden und gebrauchen würde?
- Dann das Verb *drohen*. Es steht im zitierten Beispiel im Konjunktiv der Redewiedergabe. Schon dies, die Kennzeichnung des Unterschieds zwischen eigener und fremder Rede, ist eine bildungssprachlich wichtige Funktion im Handlungskontext Berichten. Berichtet wird hier über die Einschätzung der Situation durch den Bundespräsidenten. Dabei ist auch das Verb *drohen* selbst bildungssprachlich einschlägig: „Das Infektionsgeschehen drohe“, sagt der Bundespräsident.

Wem droht das Infektionsgeschehen? Oder droht es niemandem? *Drohen* fordert als Kommunikationsverb grammatisch normalerweise eine handelnde Person als Subjekt. Überdies verlangt es im Normalfall ein Dativobjekt, das angibt, wem gedroht wird, und eine weitere Ergänzung, die den Inhalt der Drohung angibt, – oft als Präpositionalobjekt oder auch als Infinitivsatz. Also z.B.: *Sie drohte ihm mit der Kündigung* oder: *Sie drohte, ihm zu kündigen*. Alles dies fehlt hier.

- Der Hintergrund: Das Verb hat – wie eine Reihe anderer Verben (alle Modalverben und die Verben *drohen*, *scheinen*, *versprechen*, *brauchen* *pflügen*) im Zuge eines Bedeutungswandels zusätzlich zu seiner wörtlichen eine sogenannte epistemische, d.h. erkenntnisbezogene, Bedeutung angenommen und drückt nun aus, dass etwas Unangenehmes wahrscheinlich wird, z.B.: *Das schwüle Wetter droht in ein Gewitter umzuschlagen* oder: *Die Situation droht zu eskalieren*. Solche epistemischen Bedeutungen sind einerseits bildungssprachlich sehr wichtig, weil sie Auskunft zur Einschätzung der Sicherheit einer Aussage geben. Andererseits können sie auch zu Missverständnissen führen. Das sieht man am Beispiel der Modalverben *können*, *sollen*, *müssen*, bei denen systematisch eine konkrete und eine epistemische Bedeutung vorliegt. Kinder haben oft Schwierigkeiten, die epistemische Bedeutung zu verstehen: „Morgen soll es Regen geben!“ – „Nein, das soll es nicht, Papa, wir wollen doch grillen!“ Epistemische Bedeutungen werden später erworben – und sind schwerer zu erwerben – als konkrete. Das Kind versteht hier nur die konkrete Bedeutung, die epistemische, die bildungssprachliche ist noch zu erwerben.
- Auch die Verbalphrase *außer Kontrolle geraten* ist reihenbildend und gehört dem bildungssprachlich wichtigen Konstruktionstyp der Funktionsverbgefüge i. w. S. an: *in Betracht ziehen*, *zur Verantwortung ziehen*, *unter Druck setzen* oder *in Revision gehen*. In der öffentlichen Berichterstattung, aber auch in Lehrbuchtexten werden sie immer wieder gebraucht. Derlei komplexe Ausdrücke sind nicht leicht zu verstehen, und es ist schwierig, sie passend zu gebrauchen.
- Der Hintergrund: Verstehensbezogen haben diese Ausdrücke zunächst eine nicht ohne Weiteres aus dem Aufbau erschließbare Bedeutung. *Unter Druck setzen* bedeutet nicht *drücken*, und mit *setzen* oder *sitzen* hat der Ausdruck auch nichts zu tun. Es wird semantisch durch den komplexen Ausdruck ein bestimmter Aspekt der Handlung zum Ausdruck gebracht, ebenso wie mit *unter Druck stehen* wiederum ein anderer Aspekt. Außerdem muss man wissen, dass der Ausdruck in der Regel nicht auf einen physischen, sondern auf einen psychischen Sachverhalt zu beziehen ist. Produktionsbezogen *bilden in Kenntnis setzen*, *unter Druck setzen*, *in Beziehung setzen*, *in Verbindung setzen*, *ins Recht setzen* zusammen mit

anderen solcher verbalen Gefüge bildungssprachliche Formulierungsmuster. Das Schwierige daran ist, dass die Muster einerseits reihenbildend sind, d.h. man kann als bildungssprachlich kompetenter Sprecher gleich eine Reihe von Ausdrücken dieser Art aufzählen, aber die Reihe kann nicht beliebig ergänzt werden: *Unter Druck setzen* passt zum Muster, aber andere Psycho-Nomina wie *Freude, Begeisterung, Angst, Sorge, Ärger* können hier nicht einfach eingesetzt werden. Obwohl grammatisch nichts dagegen spricht, wäre ein Ausdruck wie *jmdn. unter Freude setzen* merkwürdig. So hält die Bildungssprache auch für Sprechen und Schreiben Stolpersteine bereit, die nur durch eine entsprechende Spracherfahrung aus dem Weg geräumt werden können.

Die diskutierten Beispiele zeigen, dass schon ein vermeintlich einfacher Satz zahlreiche Stolperstellen für das Verstehen hervorbringen kann, wenn die entsprechende Spracherfahrung fehlt. Für den Unterricht bedeutet das vor allem, dass man als Lehrperson mit derlei Schwierigkeiten im Umgang mit Texten – auch bei Lehrtexten – rechnen und methodisch Formen des Lesens vorsehen sollte, die es erlauben, entsprechende Verständnisschwierigkeiten aufzudecken und zu thematisieren. Dazu kann z.B. ein kooperativ abschnittswises Lesen mit dem Ziel einer Weiterverarbeitung im eigenen informierend materialgestützten Schreiben beitragen. Auch wenn dies immer nur exemplarisch geschehen kann, die behandelten Beispiele verweisen nicht auf Sonderfälle, sondern auf *Typen* wiederkehrender Probleme. Darin liegt bei allen Schwierigkeiten auch eine Chance, bildungssprachliches Wissen aufzubauen.

Die Beispiele sollten auch deutlich gemacht haben, dass es bei der Bildungssprache nicht um ein Register geht, das durch das Lernen bestimmter Ausdrücke ähnlich einem Vokabellernen erworben werden könnte. Der entscheidende Punkt ist der Erwerb der Gebrauchskontexte und der Handlungen, die mit dem jeweiligen Ausdruckswissen verbunden sind.

4.2 Formen und Funktionen

Der traditionell im Zentrum der Aufmerksamkeit stehende Bildungswortschatz ist gerade für den sprachsensiblen Fachunterricht bis heute ein wichtiges Thema der Diskussion. Hier geht es um fachlich komplexe Kon-

zepte wie *Gleichgewicht, Körper, Funktion*, bei denen Fachsprache und Alltagssprache häufig auseinanderfallen (vgl. Rincke 2010; Härtig u.a. 2015). Es geht aber auch um grundlegende Sprachmittel wie bildungssprachlich relevante Verben (*definieren, zusammenfassen, erklären* etc.) oder Konnektoren und Adverbien wie *deshalb, darum, damit, somit* etc. (Mathiebe 2018). Die Schwierigkeit beim bildungssprachlichen Wortschatzlernen ist in allen Fällen nicht der Erwerb dieser Wörter, sondern der Bedingungen für ihren adäquaten Gebrauch.

Deshalb ist es sinnvoll, „Bildungssprache“ zunächst einmal *pragmatisch* zu bestimmen. Der gesellschaftliche Ort ihrer Aneignung ist die kommunikative und sprachliche Praxis des Lehrens und Lernens in allen Fächern. Die Bildungssprache stützt Diskursfunktionen wie *Beschreiben, Erklären, Erörtern, Interpretieren* (Vollmer/Thürmann 2010). Sie werden vorschulisch, aber insbesondere dann auch im Schulkontext als soziale Praktiken erworben (Morek/Heller 2012). Produktiv ist hier die bereits einleitend am Beispiel der didaktischen Gattung *Erörterung* angesprochene Unterscheidung zwischen Schulsprache und Bildungssprache (vgl. z.B. Feilke 2019a, 2019b). Oft liegen Probleme beim Erwerb bildungssprachlicher Handlungskompetenzen – etwa des Erörterns – auch an für die Förderung ungeeigneten schulsprachlichen Normen und Erwartungen. Die schulsprachlichen Formen sollen den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen stützen und fördern. Wie weit und unter welchen Voraussetzungen dies gelingt, ist eine empirische Frage, und oft ist hier auch Skepsis gegenüber den schulsprachlichen Traditionen angebracht (vgl. z.B. Winkler 2003; Feilke 2013; Dix 2018; Rezat 2019).

Sprachhandlungen wie *Darstellen, Erklären, Vergleichen, Erörtern, Interpretieren* kennzeichnen die Praxis schulischen Lernens in allen Fächern (vgl. Pertzel/Schütte 2016; Franken/Pertzel 2019). Als Texthandlungstypen (vgl. Rezat/Feilke 2018) realisieren sie gleichermaßen sprachlich-kommunikative wie kognitive Grundfunktionen. In Lernaufgaben, insbesondere aber auch in Leistungsaufgaben, wird erwartet, dass Schülerinnen und Schüler wissen, was zu tun ist, wenn die jeweilige Handlung verlangt ist. Das aber ist keineswegs selbstverständlich. Solche Handlungen sind *komplex*, was nichts anderes bedeutet als: Sie sind aus mehreren nichtbeliebigen Teilhandlungen zusammengesetzt. Wer beispielsweise etwas *erklärt*, muss

- Bedingungen erfassen und formulieren,
- den zu erklärenden Sachverhalt kausal als Folge dieser Bedingungen darstellen
- und den Zusammenhang von Bedingungen und Folgen begründen.

Dies wäre ein minimales Set von Teilhandlungen des Erklärens. Solche Teilhandlungen werden „Textprozeduren“ genannt (vgl. z.B. Feilke 2014, 2017; Feilke/Rezat 2020). Es ist aktuell eine wichtige Frage in der Forschung zur Bildungssprache, welche Teilhandlungen hier etwa für das *Berichten* (Rödel, Rezat), *das Anleiten* (Rezat), *das Erörtern*, *das Kommentieren* (Emmersberger 2020) oder für das *Interpretieren* (Pieper/Wieser 2020) angenommen werden sollen. Die didaktische Reduktion solcher komplexen Handlungen auf Prozeduren eröffnet die Chance, die Lehr- und Lernbarkeit dieser komplexen Handlungen zu verbessern. Dafür ist ein weiterer Gedanke wichtig, der die Brücke zur Grammatik und Lexik der Bildungssprache schlägt: Es sind meist bestimmte typische Formulierungsmuster („Prozedurausdrücke“), an denen Textprozeduren erkannt werden und die umgekehrt auch die angemessene Form sind, in der die Handlungsmuster formuliert werden. So kann im Deutschen ein konditionales Verhältnis, also das Formulieren von Bedingungen, als Textprozedur wiederum durch ein begrenztes Set von Prozedurausdrücken bzw. musterhaften Konstruktionen artikuliert werden:

- Konjunktionalsatz : wenn das Wasser kocht ...,
- Präpositionalkonstruktion: bei kochendem Wasser ...,
- Verberstsatz: kocht das Wasser, so ...

Für die Didaktik der Bildungssprache kommt es an dieser Stelle nicht darauf an, die entsprechenden Textprozeduren vollständig zu erfassen und darzustellen. Viel wichtiger ist die durch die Typik der Handlungsschemata und Prozedurausdrücke eröffnete Chance zu einem exemplarischen Lernen. Das Beispiel zeigt zugleich: Die Bildungssprache umfasst grammatisch und lexikalisch fachübergreifende Merkmale, die eben deshalb für jeden fachlichen Sprachgebrauch elementar sind. Die Rede von „Textprozeduren“ ist ein neuer Ansatz, der die traditionellen lexikalischen, begriffsorientierten Konzepte einerseits und Forschungen zur Grammatik wie zur Pragmatik der Fachsprachen andererseits integriert (Czicza/Hennig 2011).

Die an spezifische Texthandlungsschemata wie *Erklären*, *Erörtern* usw. gebundenen Textprozeduren werden komplementiert durch allgemein grammatische bildungssprachliche Verfahren. Die Grammatik der Bildungssprache besteht nicht einfach, wie oft dargestellt, aus einer Liste *üblicher* grammatischer Formen (z.B. Passiv, Konjunktiv), sondern sie ist funktional und stützt wichtige Funktionen der Bildungssprache. Auch hier liegt wieder die Chance für Lehr- und Lernbarkeit. Die Grammatik der Bildungssprache sollte im Zusammenhang mit bildungssprachlichen Praktiken thematisiert und didaktisch behandelt werden. *Explizit machen*, *Verdichten*, *Verallgemeinern*, *Diskutieren*, das sind wichtige textpragmatische Funktionen bildungssprachlicher Grammatik (vgl. Feilke 2012). Solche Praktiken sind einerseits sprachübergreifend, andererseits aber in jeder Sprache anders ausgeprägt. Gleichwohl haben sie eine Ordnung und sind lehr- und lernbar.

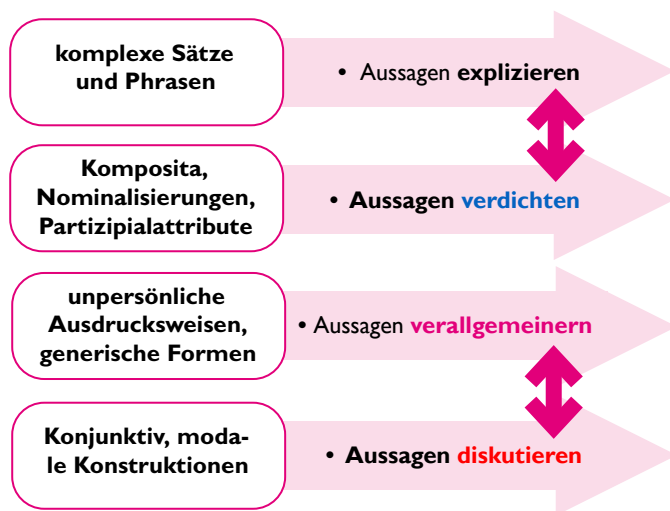


Abb. 4: Bildungssprachliche Funktionen und grammatische Formen (vgl. Feilke 2012)

Auch hier sei ein Beispiel noch einmal etwas vertieft, in dem alle genannten Funktionen der Bildungssprache eine Rolle spielen. Die Fähigkeit, sich *unpersönlich* ausdrücken zu können, ist für bildungssprachliche Zusammenhänge zentral. Sachverhalte – etwa Beobachtungen bei einem Experiment oder Ergebnisse einer Textanalyse – sollen verallgemeinerbar

dargestellt werden können. Dafür wird der oder die Beobachtende ausgeblendet. Die Darstellung wird verallgemeinert und objektiviert, indem sie sprachlich deagentiviert, d.h. vom Handelnden unabhängig gemacht wird. Das ist ein Erwerbsprozess.

Es ist ganz natürlich, dass Beobachtungen zunächst in der ersten Person und im Aktiv formuliert werden. Mit dem Ausbau der bildungssprachlichen Mittel werden dann aber weitere Darstellungsmöglichkeiten gewonnen. Im folgenden Beispiel, einem Satz, der die Beobachtungen eines Experiments protokolliert und weitergehend beschreibt, wird exemplarisch deutlich, wie weitgehend auch die Grammatik i.w.S. bildungssprachliche Funktionen stützt. Das betrifft vor allem die Beispiele 1–4, die einem Buch zur Fachsprache entnommen sind. Die Beispiele 5–6 gehen darüber hinaus, indem zusätzlich Aspekte der Textbildung mit einbezogen werden .

- 1) **Als ich** die Flüssigkeit **abgoß, sah ich** einen braunen Bodensatz.
- 2) **Wenn** man die Flüssigkeit **abgießt**, sieht **man** einen braunen Bodensatz.
- 3) **Wird** die Flüssigkeit **abgegossen, zeigt sich** ein brauner Bodensatz.
- 4) Nach dem **Abgießen** der Flüssigkeit ist ein brauner Bodensatz sichtbar.
- 5) Sedimentierung (von lateinisch sedimentum = Bodensatz) ist **das Ablagern von Teilchen aus Flüssigkeiten oder Gasen unter dem Einfluss der Gewichtskraft oder Zentrifugalkraft**.
- 6) Sedimente **können einerseits** Funktionen von Ökosystemen (z.B. Moor, Torf) stützen, werden aber **andererseits häufig** auch zum Speicher für Schadstoffe und Metalle.

Abb. 5: Bildungssprache: Satzgrammatik und Textgrammatik
Punkte 1-4 in Anlehnung an: Hahn, Walther v. (1983), *Fachkommunikation*. Berlin/ New York, S. 113
Punkte 5-7, eigene Beispiele unter Rückgriff auf Wikipedia „Sedimentation“

Einige Beobachtungen zur Interpretation der sechs Beispiele möchte ich herausgreifen.

- 1) Hier spricht der Beobachter in der ersten Person (ich) und stellt seine Sicht auf das Geschehen im Präteritum rückblickend und erzählend als ein individuelles Ereignis dar. Hier werden sprachlich noch kei-

ne Zusammenhänge hergestellt. Es gibt noch keine wissensbildenden Verallgemeinerungen.

- 2) Im Unterschied zum ersten Beispiel wird der Beobachter nun generalisiert in dem Pronomen „man“, was soviel heißt wie: „jedermann“ kann die Beobachtung machen, „wenn man die Flüssigkeit abgießt“. Es wird zugleich mit der Konjunktion „wenn“ eine generalisierte Bedingung zum Ausdruck gebracht. Das sind erste Ansätze zur Formulierung von Regelmäßigkeit und Gesetzmäßigkeiten.
- 3) Im dritten Beispiel wird das konditionale Verhältnis durch die Verb-Erststellung zum Ausdruck gebracht. Hier taucht nun gar kein Handelnder mehr auf, was durch das Passiv ermöglicht wird. Das Passiv blendet dabei nicht nur – ebenso wie das reflexive Verb zeigt sich – den Handelnden aus, der ja zuvor durch „man“ noch mit angesprochen war, sondern ermöglicht es darüber hinaus, das dargestellte Geschehen auch zeitlich zu generalisieren: Auch wenn dies nicht ausdrücklich angezeigt wird, das Passiv bedeutet soviel wie: Immer dann, wenn die Flüssigkeit abgegossen wird, tritt das erwähnte Ereignis als Folge ein.
- 4) Im vierten Beispiel schließlich wird das vorher verbal ausgedrückte Geschehen durch Nominalisierung neu gefasst. Es wird vom Prozess zu einer methodischen Kategorie: dem Abgießen.
- 5) Nominalisierung und der damit verbundene Ausbau von Nominalgruppen ist ein sehr wichtiger grammatischer Prozess der Bildungssprache. Es können dadurch sehr komplexe Sachverhalte verdichtet dargestellt und zum Thema für neue Aussagen gemacht werden. Das zeigt in einem sehr schönen Beispiel der hier wiedergegebene Wikipedia-Auszug zu Sedimentierung. Er zeigt eine wichtige bildungssprachliche Textprozedur: Der Begriff Sedimentierung wird hier definiert. Definitionen stehen am Ende vielfacher Beobachtungen und Überlegungen. Sie sind das Formulierungsmuster für die maximale Generalisierung von Wissen und fassen dieses Wissen zugleich zusammen. Definitionen sind aufgebaut aus dem zu definierenden Teil (das Definiendum, hier Sedimentierung) und dem definierenden Teil (das Definiens). Das Definiens wiederum setzt sich zusammen aus dem sogenannten *genus proximum* – das ist der Oberbegriff – und der *differentia specifica* – das sind die unterscheidenden und damit definierenden Merkmale eines Begriffs. Hier wird Sedimentierung begrifflich als ein „Ablagern von Teilchen“ (*genus proximum*) bestimmt, das dann definitorisch spezifi-

ziert wird durch zwei Präpositionalgruppen: a) aus Flüssigkeiten und Gasen, b) unter dem Einfluss von Gewichtskraft oder Zentrifugalkraft. Man muss sich vor Augen halten, dass sich diese sprachlichen Formen erst im Verlauf der Geschichte der Bildungssprache herausgebildet haben. Es sind gewissermaßen sprachliche Werkzeuge der Wissensbildung. Die Definition ist eine Art Minitextsorte der Bildungssprache. Welch wichtige Rolle hier auch die Grammatik spielt, kann man schon daran erkennen, dass das gesamte Definiens aus einer einzigen sehr komplexen Nominalgruppe besteht, die in Beispiel (5) rot hervorgehoben ist. Dabei kennzeichnet der präpositionale Prozedurausdruck „unter dem Einfluss von“ innerhalb der Nominalgruppe zugleich auch wichtige kausale Zusammenhänge. Wir erfahren also nicht nur etwas über die Sache, sondern auch darüber, wie sie zustande kommt.

- 6) Bildung besteht nicht nur daraus, dass man etwas Bestimmtes weiß. Mindestens ebenso wichtig ist, dass man weiß, wie das Gewusste einzuordnen und zu bewerten ist und wie sicher und verallgemeinerbar es ist bzw. unter welchen Bedingungen es einzuschränken ist. Und auch hierfür braucht man die entsprechenden sprachlichen Mittel zum Ausdruck des Für und Wider (hier einerseits und andererseits) und zum Ausdruck von Sicherheit und Unsicherheit (hier der Konjunktiv könnte und das Adverbial häufig).

4.3 Verbalsprachliche und nicht verbalsprachliche Aspekte der Bildungssprache

Es ist bis hierher nur über die sprachlichen Anforderungen i.e.S. gesprochen worden. Bildungssprachliche Texte, z.B. auch Lehrtexte im unterrichtlichen Zusammenhang oder Informationstexte außerhalb der Schule und im beruflichen Alltag, zeichnen sich auch durch nichtsprachliche Darstellungen aus, die i.w.S. ebenfalls zum Darstellungsinventar der Bildungssprache gehören: Listen, Tabellen und Grafiken. Unter multimedialem Aspekt kommen heute verstärkt auch Videoclips wie etwa in Erklärvideos dazu.

Dabei kommt es für eine bildungssprachliche Kompetenz nicht nur darauf an, solche bildhaften Komponenten verstehen zu können, sondern sie auch für eigene Texte oder eigene Präsentationen nutzen und sie

sprachlich integrieren zu können. Wie kann man zu einer Tabelle, zu einer Grafik schreiben und ihren Informationsgehalt darstellen? Dies ist sowohl unter Forschungsgesichtspunkten als auch unter dem Aspekt didaktischer Modelle und Materialien zu diesem Förderbereich abgesehen von Einzelpublikationen nahezu ein weißer Fleck in der Deutschdidaktik.

Gerade weil es die Sprache im engeren Sinn, also die verbale Sprache, ist, durch die letztlich alle multimodal vermittelten Informationen wieder zusammengeführt und in ihrer Bedeutung für das Handeln interpretiert werden können, ist das weitere Spektrum bildungsrelevanter Darstellungsweisen auch für die Förderung der Bildungssprache zentral. Der Physikdidaktiker Josef Leisen hat in Abbildung 6 die hier beteiligte modale und mediale Vielfalt von der nonverbalen Körpersprache bis zum mathematischen Ausdruck übersichtlich gefasst und nach einem Kontinuum zunehmender Abstraktion geordnet.

Dabei wird deutlich, dass die Sprache i.e.S. eine Mittlerstellung zwischen körperlich und sensomotorisch verankerten Darstellungsweisen einerseits und hochabstrakten symbolischen Darstellungsformen andererseits einnimmt. Mit dem Etikett „nonverbale Sprache“ ist m.E. die unterste Stufe der „gegenständlichen Darstellung“ etwas missverständlich charakterisiert. Gemeint ist hier das *Zeigen, Vormachen, Ausprobieren*, was bei dem Lernpsychologen Jerome Bruner „aktionale Repräsentation“ heißt. Das zu Vermittelnde wird *handelnd* dargestellt. Und gelernt wird zunächst durch Anschauung, Nachahmung und eigenes Ausprobieren (vgl. Aebli 1983, 65ff.). Probehandlungen in einem Experiment, eine bestimmte Bewegung im Sport, ein Rechenweg und generell anschaulich fassbare Wege für Problemlösungen. Der Punkt ist didaktisch bedeutsam: Wichtig ist hier unter dem Aspekt der Bildungssprache und ihres Erwerbs die ausgeprägte *Nähe-sprachlichkeit*. Da die Lerninhalte anschaulich handelnd dargestellt sind, muss wenig verbalisiert werden. Rückt man auf dem Nähe-Distanz-Kontinuum weiter zur Distanz, etwa durch den Auftrag, das Beobachtete für jemand, der nicht dabei war, zu beschreiben oder darüber berichten, müssen die Lerninhalte sprachlich dargestellt und verallgemeinernd gefasst werden, ähnlich wie dies im letzten Kapitel am Beispiel der zunehmend distanzsprachlichen Formulierung der Experimentbeobachtung gezeigt wurde (vgl. Abbildung 5).

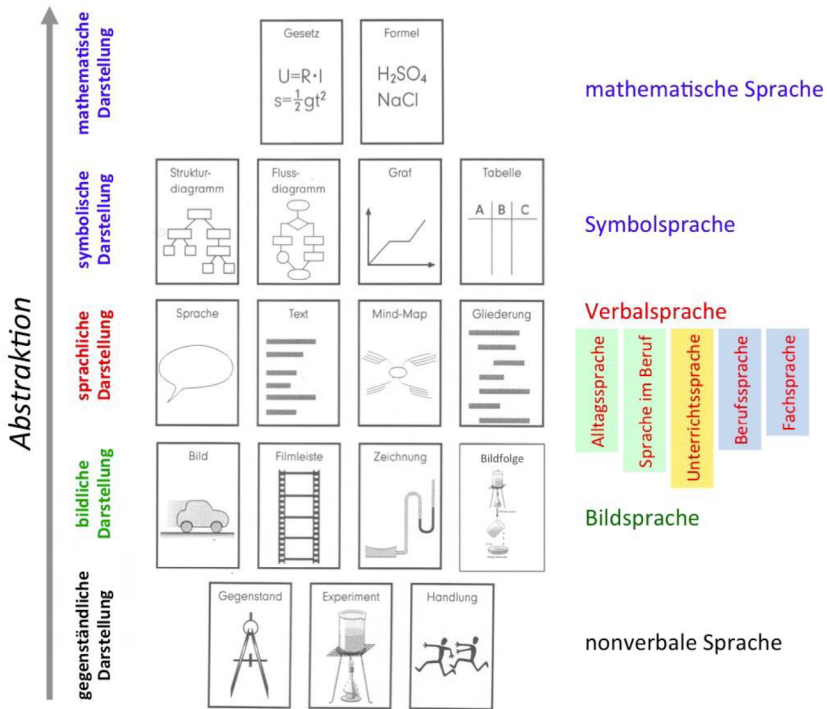


Abb. 6: Leisen, Josef (2017): Mediale Darstellungsformen. Aus: *Handbuch Fortbildung Sprachförderung*, S. 14

5 Erwerbsprobleme und Ansätze zur Förderung

Dieses Kapitel geht aus von einem Vorschlag zur Ordnung der Bedingungen für die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen. Ein wichtiger Punkt dabei ist, dass es im Blick auf die anzusprechenden Herausforderungen wie auch im Blick auf die Optionen zur Förderung um eine Hierarchie von Bedingungen geht. Auch wenn der Deutschunterricht hier wichtige Aufgaben hat, die Anstrengungen, die unternommen werden, sind im weiteren schulischen Kontext eines fächerübergreifenden Sprachlernens zu verankern und die möglichen Erfolge sind immer auch im Verhältnis zum außerschulischen Spracherwerb in der Familie und zur Kommunikation mit den Gleichaltrigen zu sehen. Aber auch für den Unterricht selbst gilt

eine solche Hierarchie von Bedingungen. Bildungsspracherwerb ist kein Vokabellernen bildungsträchtiger Ausdrücke, sondern zu allererst ein Erwerb lernrelevanter sprachlicher Praktiken (z.B. Berichten, Erklären, Argumentieren etc.), die im Unterrichtskontext Motive und Motivationen auch für das Sprachlernen i.e.S. bereitstellen. Die folgende Grafik stellt zunächst wichtige Größen im Zusammenhang vor und vertieft ausgewählte Aspekte. Die beiden hervorgehobenen Felder betreffen dabei im engeren Sinn sprachdidaktische Fragen des Deutschunterrichts.

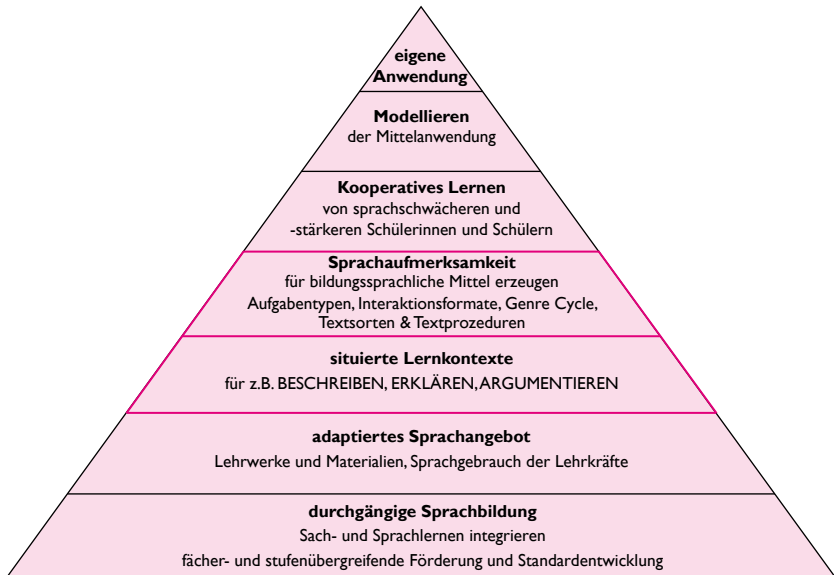


Abb. 7: Bedingungen der Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten (eigene Darstellung)

5.1 Durchgängige Sprachbildung

Die unterste Ebene der Grafik spricht Fragen der Schulentwicklung und der Entwicklung eines fächerübergreifenden Curriculums für das Sprachlernen an. In der Diskussion ist hier das Konzept einer „durchgängigen Sprachbildung“ bestimmend.

Die betrifft zum einen *horizontal* das Verhältnis der Fächer zueinander. Hier kann die Kompetenz von Fachlehrerinnen und Fachlehrern im Fach

Deutsch auch für die schulinterne Entwicklung von Eckpunkten eines solchen Curriculums ebenso wie für die schulinterne Fortbildung ein wichtige Rolle spielen. Welche Interaktionsformate, welche Formen des Umgangs mit Texten, welche Schreibformen bieten sich für ein fächerübergreifendes Sprachlernen an? Wo bieten sich auch für das Fachlernen relevante Ansatzpunkte für bildungssprachliches Lernen, etwa bei Textsorten (z.B. Experimentprotokoll, Konstruktionsbeschreibungen im Mathematikunterricht etc.), bei Interaktionsformaten (z.B. Präsentation und Diskussion) oder einzelnen Textprozeduren (Beschreiben und Interpretieren von Grafiken und Tabellen).

Der *vertikale* Aspekt der durchgängigen Sprachbildung betrifft das Verhältnis der Schulstufen zueinander. In der Konsequenz ist damit auch das Verhältnis von Elternhaus und Schule und damit der Übergang von einer dominant mündlich bestimmten Sprachpraxis zu einer an Erwartungen konzeptioneller Schriftlichkeit ausgerichteten Sprachpraxis im mündlichen wie im schriftlichen Sprachgebrauch angesprochen. Die Forschung zu diesen Fragen zeigt, dass Elternhäuser in sehr unterschiedlichem Maß die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern und herausfordern, kommunikativ initiativ zu werden und z.B. beim Argumentieren oder Erklären, also bei für die Schule elementaren Sprachpraktiken, ausführlich und explizit zu werden (vgl. Heller/Morek 2021). Die Einforderung größerer, globaler Interaktionszüge beim Erklären und Argumentieren ist ein wesentliches Kennzeichen der Familienkommunikation in Familien, deren Kinder schulisch erfolgreich sind. Für die vertikal durchgängige Sprachbildung ist es deshalb eine zentrale Frage, wie der Unterricht schon in der Grundschule Gelegenheiten für die Stützung und den Erwerb der Fähigkeit schaffen kann, Zusammenhänge erklärend oder argumentativ ausführlicher darzustellen. Auch im Verhältnis von der Grundschule zu weiterführenden Schulen, von der frühen zur späten Sekundarstufe 1 sowie im Übergang zur Sekundarstufe 2 wäre jeweils zu fragen, welches Konzept der Progression bildungssprachlicher Fähigkeiten zugrunde gelegt werden soll. Im Blick hierauf wäre auch eine explizite Ausweisung der vertikalen Durchgängigkeit bildungssprachlicher Zielkonzepte in den Bildungsstandards zu wünschen.

5.2 Adaptives Sprachangebot

Eine wichtige Frage bei der Klärung der möglichen Ursachen von Schwierigkeiten beim Verstehen von bildungssprachlichen Texten ist: Was können die Schülerinnen und Schüler schon und wie verhält sich das Sprachangebot der Schule dazu? Nach dem für die Sprachförderung sehr wichtigen entwicklungspsychologischen Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“, das auf den Psychologen L.S. Wygotski zurückgeht, sollte das Angebot für eine optimale Förderung an die Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler angepasst sein und sich in der Zone der nächsten Entwicklungsschritte bewegen, das heißt, immer leicht komplexer sein als die Fähigkeiten der Lernenden, damit es nicht zu einer Unterforderung, aber auch nicht zu einer Überforderung kommt. Hierzu gibt es aufschlussreiche Ergebnisse der jüngeren Forschung zu den Lesematerialien für Schülerinnen und Schüler auch im Fachunterricht. Wie verhält sich das bildungssprachliche Profil der in der Schule gelesenen Texte zum bildungssprachlichen Können der Schülerinnen und Schüler? Die Frage beschäftigt eine Forschungsgruppe um den Computerlinguisten Detmar Meurers an der Universität Tübingen. Die Gruppe hat ein großes Korpus von 1730 Schülertexten des 1.-8. Schuljahres (KCT Korpus Berkling u.a. 2014) im Blick auf die Mittel der Schülerinnen und Schüler zur Deagentivierung und unpersönlichem Schreiben untersucht und die Ergebnisse mit den Lesetexten im Fach Geographie (Bryant u.a. 2017; Berendes u.a. 2018) verglichen. Es geht dabei um Mittel, wie sie in Abbildung 5 bereits angesprochen wurden: Passiv, man-Gebrauch, Nominalisierung von Verben, Gebrauch reflexiver Verben etc. Die Resultate zeigt die Grafik in Abbildung 8:

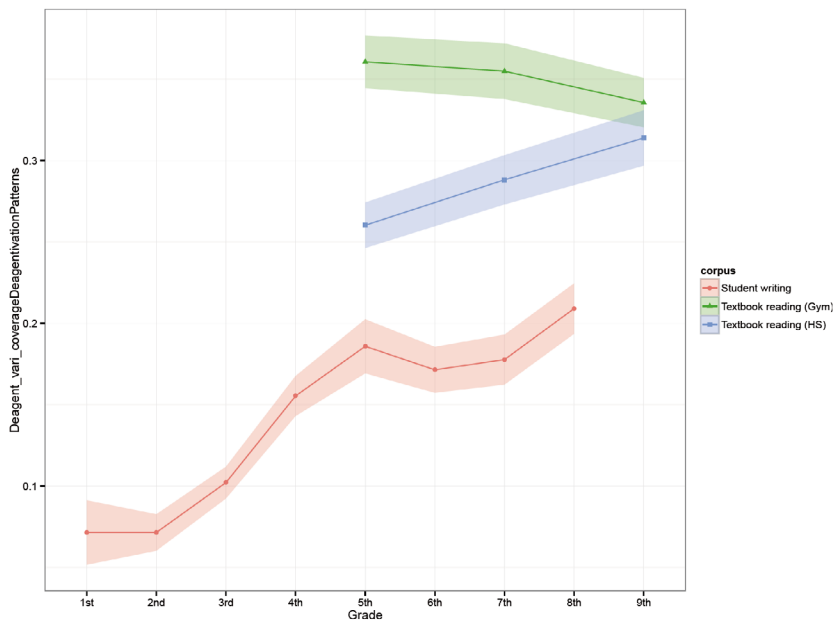


Abb. 8: Verwendung von Deagentivierungsstrategien Meurers (2020), Folie 6, Minute 6:00

Horizontal sind die Schuljahre der untersuchten Klassen abgetragen, vertikal die Prozente der Nutzung von Deagentivierungsstrategien in im Jahr 2018 in BW zugelassenen Geographiebüchern (Berendes u.a. 2018): Im 5. Sj. nutzen die Schülerinnen und Schüler 20% (= ca. 0,2) des Spektrums der Deagentivierungsmittel, Lehrwerke des Gymnasiums weisen im 5. Sj. ca 40% Nutzung des Spektrums auf (ca. 0,4, in der Grafik nicht sichtbar) und in Lehrwerken der Hauptschule sind es ca. 25 - 30% (ca. 0,27). Das heißt, zwischen dem aktiven Können der Schülerinnen und Schüler und den bildungssprachlichen Formen in den Lehrwerken klafft eine große Lücke, die im Gymnasium noch deutlich größer ist als in der Hauptschule. Damit ist eine wichtige Forschungsfrage umrissen: Wie groß darf die Lücke sein, damit sie den Erwerb fördert, und ab wann führt sie dazu, dass die Lernenden zu große Schwierigkeiten mit den Lehrwerkstexten haben und nicht nur fachliche, sondern auch bildungssprachliche Lernprozesse behindert werden? Bezogen auf den Unterricht ist dies eine Frage nach den Möglichkeiten der inneren Differenzierung des Lernangebots, hier also der Lesetexte.

Es geht aber insgesamt um die Frage, welche Rolle das bildungssprachliche Anforderungsniveau, etwa auch von Aufgabentexten, für die erfolgreichen Bearbeitung der Aufgaben spielt. Das ist auch in der Deutschdidaktik noch ein wichtiges Forschungsdesiderat.

Ein weiterer, leider viel zu lange vernachlässigter Faktor ist der Sprachgebrauch der Lehrerinnen und Lehrer selbst. Es kommt auch sprachlich – um das Schlagwort der bekannten Hattie-Studie zu zitieren – tatsächlich auf die Lehrerinnen und Lehrer an (Hattie 2009). Die Dissertation von Katrin Kleinschmidt-Schinke (2018) ist eine Pionierarbeit zu dieser Frage (vgl. auch Pohl 2018). Sie hat in einer umfangreichen Fallstudie den Sprachgebrauch von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht von der Grundschule bis in die Oberstufe untersucht und belegt eindrücklich, dass der Gebrauch der Lehrkräfte in hohem Maß an das Sprachkönnen bzw. die jeweilige Stufe der Entwicklung des Könnens der Schülerinnen und Schüler adaptiert ist. Das didaktisch wichtige Kennzeichen ist dabei, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich mit ihrem Sprachgebrauch in bildungssprachlich wichtigen Bereichen fast immer im Entwicklungshorizont ihrer Schülerinnen und Schüler bewegen, ihnen also einen Input bieten, den diese selbst noch nicht produktiv verwenden, aber als nächstes erreichen können. So liegt etwa der Anteil komplexer Adjektive, das sind durch Ableitung oder Zusammensetzung gebildete Adjektive wie *brauchbar*, *skandinavisch*, *lebhaft*, *passgenau*, *epochenbezogen*, *energiereich* durchgängig, auch noch in der Oberstufe, jeweils über dem entsprechenden Gebrauch der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kleinschmidt-Schinke 2018, 381ff.).

Das gilt nicht nur gewissermaßen produktbezogen für den Umfang und die Art der gebrauchten sprachlichen Konstruktionen, sondern – wie Kleinschmidt-Schinke zeigt – auch für das unmittelbare Feedback auf Schüleräußerungen. Das sind die sogenannten *mikrointeraktionalen Stützmechanismen* (ebd., 486ff.), d.h. die Art und Weise, wie die Lehrkräfte Äußerungen der Schülerinnen und Schüler – etwa bei Antworten – *aufgreifen*, *erweitern*, *reformulieren* und *umformulieren*. In mehr als 56 % bis bei einigen Klassen zu über 80 % aller ausgewerteten Fälle sind diese Mikrointeraktionen der Lehrer konzeptionell schriftlicher als die vorhergehende Schüleräußerung (vgl. ebd., 527). Das heißt, die Lehrkraft spiegelt dem Schüler oder der Schülerin die eigene Äußerung in der Re- und Umformulierung auf einem stärker bildungssprachlichen Niveau.

Zusammengefasst heißt das: Die Art und Weise, in der Lehrer und Lehrerinnen im Unterricht die Gegenstände *sprachlich* behandeln, ist auf die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler bezogen. Interpretiert man diese empirischen Beobachtungen didaktisch, dann liegt der Schluss nahe, dass der Sprachgebrauch der Lehrkräfte eine wichtige Modellfunktion für den Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler hat. Es kommt also nicht darauf an, als Lehrperson im Unterricht so wenig wie möglich zu sprechen. Vielmehr scheint die bildungssprachliche *Qualität* des Sprachgebrauchs der Lehrkraft eine elementare Einflussgröße auch für den Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler selbst zu sein.

5.3 Situierte Lernkontexte

Es kann nicht deutlich genug gesagt werden: Bildungssprachliche Fähigkeiten sind zunächst Handlungskompetenzen. Das scheint einerseits trivial, weil alles sprachliche Wissen und Können das sprachliche Handeln betrifft. Es ist aber andererseits gar nicht trivial, weil spezifische bildungssprachlich relevante sprachliche Fähigkeiten sich erst motiviert durch bestimmte situative Anforderungen und für bestimmte sprachliche Praktiken ausbilden und fördern lassen. Die bildungssprachliche Kompetenz ist wie ein gut sortierter oder eben wie ein schlecht sortierter Werkzeugkasten. Für ein spannendes Erzählen werden andere sprachliche Kompetenzen gebraucht als für ein schriftliches Protokoll oder die zusammenfassende Darstellung eines Geschehens in einem mündlichen Bericht. Es ist deshalb ein breiter Konsens in der auf Bildungssprache bezogenen Forschung, dass die zu fördernden sprachlichen Fähigkeiten stets in entsprechende Handlungskontexte eingebunden werden sollten und aus diesen heraus zu entwickeln sind. Wenn es z.B., was ja in unterschiedlichen Fächern eine Rolle spielt, um den Erwerb von Formen der Redewiedergabe im Kontext von Berichtshandlungen oder Textreferaten geht, muss gefragt werden, wie unterrichtlich ein Kontext hergestellt werden kann, der a) solche Handlungen fordert und motiviert und der b) den Sinn der entsprechenden sprachlichen Formen nachvollziehbar macht, etwa, indem Berichte und Textreferate verglichen werden, die gute und schwache Redewiedergaben enthalten. Ohne solche sinnstiftenden Zusammenhänge ist es sinnlos, etwa im Deutschunterricht den Konjunktiv der Redewiedergabe, die Unterschiede zum

Konjunktiv 2 und entsprechende funktionale Ausdrucksvarianten thematisieren zu wollen. Das gilt insbesondere für die nicht geringe Zahl der Schülerinnen und Schüler, denen diese Formen gänzlich unbekannt sind.

Es ist ein Privileg des Deutschunterrichts, sprachliche Handlungen tatsächlich zum Unterrichtsgegenstand machen zu können. Situierung heißt dabei stets, den kontextuellen Bezug didaktisch für die Ermöglichung von Einsichten in den Sinn der sprachlichen Formen zu nutzen. Ein wichtiger Punkt ist dabei, den Blick dafür zu öffnen, wie in einer gegebenen Situation sprachlich angemessen gehandelt werden kann. Der Deutschunterricht steht hier vielfach in einer Tradition der Lehre didaktischer Muster, die auch die bildungssprachlichen Gestaltungsspielräume in bestimmten Funktionsbereichen kaum noch wahrnimmt. Um beim zuletzt angesprochenen Thema zu bleiben: Die Erarbeitung der Funktionen indirekter Redewiedergabe ist eine wichtige fächerübergreifende bildungssprachliche Leistung des Deutschunterrichts, denn dies ist in fast allen Fächern beim Umgang mit Texten gefordert. Noch bei vielen Studierenden jedoch ist der Schul-Glaube fest verankert, die indirekte Wiedergabe von Text- und Äußerungsinhalten habe ausschließlich im Konjunktiv 1 zu erfolgen. Die Folge sind oft stilistisch ungeheuer steife und vielfach dann leider auch grammatisch fehlerhafte Wiedergaben. Situiertere Lernkontexte sind geeignet, den Blick weg vom festen Muster und hin auf funktional adäquate Problemlösungen zu lenken.

Situieretes Lernen hat einen wichtigen Ausgangspunkt bei der Funktionalität sprachlicher Formen, die gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden kann. Was fordert die Bezugnahme auf fremde Äußerungen beim Berichten oder Argumentieren? Was leistet indirekte Bezugnahme im Unterschied zum Zitieren? Wie ist z.B. indirekte Redewiedergabe möglich? Und welche sprachlichen Werkzeuge werden dafür gebraucht? Das sind die Fragen nach den Handlungszielen und den Aufgaben und Funktionen der entsprechenden Sprachgebrauchsformen und Texte.

Ein didaktisch produktiver Kontext dafür kann textvergleichendes Lesen sein, z.B.:

„In den Materialien zu dieser Aufgabe wird an vielen Stellen auf andere Texte Bezug genommen, ohne dass für die Wiedergabe wörtliche Rede gebraucht wird. Sucht gemeinsam nach Formen, die dafür gebraucht werden!“

Das Ergebnis könnte eine Zusammenstellung wie die in Abbildung 9 sein. Hier sind im Kontext einer materialgestützten argumentativen Schreibaufgabe zu digitalen Freundschaften aus den Materialien unterschiedliche Sätze zusammengestellt worden, die auf verschiedene Weise auf Äußerungen anderer Bezug nehmen. In den Sätzen kann zunächst markiert werden, woran man die Bezugnahme auf andere erkennen kann. Die Möglichkeiten dafür herauszufinden, grammatisch näher zu bestimmen und ggf. begrifflich zu fassen, wäre ein gut situierter Kontext der Sprachreflexion zu bildungssprachlichen Form-/Funktionszusammenhängen.

1	Laut der Studie des Branchenverbandes BITKOM verfügen 76% der Kinder und Jugendlichen zwischen 16 und 18 Jahren über ein Mobiltelefon. (M 1)	
2	Böse Zungen behaupten, diese dritte Form der Freundschaft könne gar nicht mehr existieren. (M 3)	
3	Letztlich kommt es nach Aristoteles aber auf die Ursache der Zuneigung füreinander an. (M 3)	
4	77% aller Befragten sagen, dass es ihnen durch die Online-Community leichter fällt, mit anderen in Kontakt zu bleiben. (M 7)	
5	Besonders genau wird abgewogen, was man zu wem in welchem Kanal sagt, mit wem man eine „echte Freundschaft“ schließt. (M 7)	
6	Für die Befragten ist es ein wesentlicher Unterschied, einen Freund zu adden oder eine Freundschaft zu schließen. (M 7)	
7	Viele der Befragten sind der Auffassung, ihnen könne persönlich im Netz kein Schaden entstehen.	

Abb. 9: Funktional passend: Möglichkeiten indirekter Redewiedergabe (vgl. Feilke u.a. 2016, 132)

Schülerinnen und Schüler haben Schwierigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen, und sie brauchen deshalb auch Förderung auf unterschiedlichen Ebenen. Mangelnde Vertrautheit mit der Bildungssprache heißt in aller Regel zunächst mangelnde Vertrautheit mit den funktionalen Kontexten der Sprachverwendung, sei es im Mündlichen oder im Schriftlichen. Worauf kommt es an, z.B. bei einer Zimmer- oder Wegbeschreibung, bei der Protokollierung eines Experiments, der Erklärung von Beobachtungen, einem Ergebnisbericht, der Erörterung einer Streitfrage oder der Interpretation eines Textes? Lernende mit Schwierigkeiten im Bereich bildungssprachlicher Kompetenzen haben in aller Regel zunächst Probleme bei der Wahrnehmung und Antizipation von solchen Text- und Handlungsfunktionen und der damit verbundenen Erwartungen. Eine wichtige

und sprachdidaktisch primäre Aufgabe ist deshalb die Herstellung geteilter Sprachaufmerksamkeit, und das heißt zunächst Herstellung geteilter Aufmerksamkeit für den Handlungskontext und das Bedingungsgefüge, in dem Äußerungen und Texte vorkommen und kommunikative und kognitive Funktionen erfüllen. Die wichtigsten Steuergrößen der Situierung in diesem Sinn sind die kommunikative Funktion, die Textsorte, der Adressat und natürlich das Thema der eigenen Äußerung oder des eigenen Textes.

5.4 Sprachaufmerksamkeit

Sprachliches Handeln dient pragmatischen Zwecken und seine Form ist von dorthin bestimmt und motiviert. In der sogenannten Genre-Didaktik (z.B. Martin/Rose 2008) ist deshalb die Herstellung von Aufmerksamkeit für Situierungsmerkmale wie *kommunikative Funktion*, *Textsorte*, *Adressat* und *Thema* der didaktische Ausgangspunkt. Im sogenannten Genre-Cycle, der davon ausgeht, dass Rezeption und Produktion in einem kompetenzbildenden Kreislauf miteinander verbunden sind, ist „building the context“ der wichtigste und erste Schritt. Das gilt für das Verstehen wie auch für die Produktion von Texten und die dafür gebrauchten sprachlichen Mittel. Ich möchte drei Beispiele vorstellen, die in dieser Weise von pragmatischen Lernarrangements für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten aussehen.

Transformation: Von der Sprache der Nähe zur Sprache der Distanz

Das erste Beispiel geht auf einen Vorschlag Pauline Gibbons (2006) zurück. Es ist auf eine Kernfunktion der Bildungssprache bezogen, nämlich Sachzusammenhänge situationsentbunden darzustellen und zu kommunizieren. Anders formuliert, geht es um die sprachlichen Transformationen, die auf dem Weg von sprachlicher Nähe- zu sprachlicher Distanzkommunikation notwendig werden und durch entsprechende Handlungskontexte motiviert werden können. Die Ursprungssituation war ein einfaches physikalisches Beobachtungsexperiment zu Magnetismus im Sachunterricht der Grundschule. Magnetische und nichtmagne-

tische Gegenstände und ihr Verhalten bei Annäherung eines Magneten sollten in Gruppenarbeit beobachtet und ihr Verhalten sollte interpretiert/ erklärt werden. Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse aus verschiedenen Gruppenarbeiten dann den Mitschülerinnen und Mitschülern im Klassenzusammenhang mündlich berichtet. Hier liegt bereits eine Distanzierung von der Ausgangssituation vor. Im dritten Schritt schließlich sollen die Beobachtungen und die daraus erwachsenen Erklärungen zusammen mit den Ergebnissen der Diskussion im Klassenzusammenhang in einem schriftlichen Bericht zusammenfassend dargestellt werden. Hier liegt dann eine vollständige Ablösung des Sprachgebrauchs von der Ursprungssituation vor; außerdem ist nun der Adressat ein allgemeines und unbekanntes Publikum, das selbst kein Vorwissen zu den Beobachtungen und der Diskussion hat. Es liegt also eine maximal distanzierte Kommunikationssituation vor. Die Adressaten sind resultatsorientiert über das Experiment und die Erklärung der Beobachtungen zu informieren.

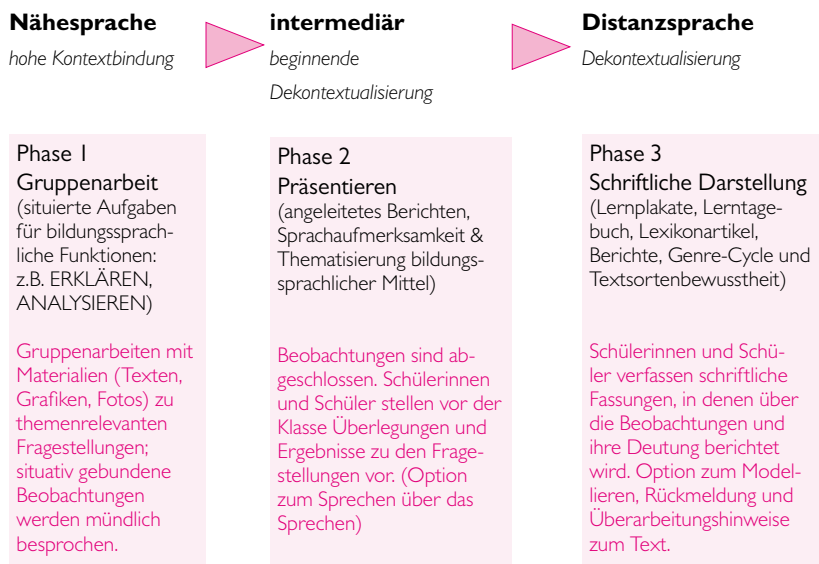


Abb. 10: Bildungssprache auf dem Kontinuum von Nähe- zu Distanzsprache (eigene Darstellung)

Dieses didaktische Setting, wie es Abbildung 10 zeigt, modelliert also in mehreren Erarbeitungs- und Überarbeitungsschritten die Transformation der sprachlich situationsgebundenen Kommentierung und Beschreibung von Beobachtungen in eine distanzsprachliche Darstellung. Der Wechsel von der unmittelbaren Beobachtungskommentierung über die mündliche Präsentation der Beobachtungsergebnisse bis zum schriftlichen Bericht über das Experiment motiviert einen zunehmend distanzsprachlichen Gebrauch, der durch zeitliche, räumliche und personelle Situationsentbindung, Deagentivierung und begriffliche Strukturierung der Beobachtungs- und Berichtssprache gekennzeichnet ist (vgl. Abbildung 11). Das didaktische Modell lässt sich auf beliebige Themen und fachliche Unterrichtskontexte übertragen. Es könnte in gleicher Weise im Deutschunterricht etwa für das vergleichende Lesen und Beobachtungen zu Texten, etwa für einen Vergleich dreier Tiergedichte, genutzt werden.

Äußerungsformen	Kommunikationssituation
<i>Nein, es geht nicht ..., ja das geht ...</i>	Mündlicher Austausch Beobachtungssituation
<i>wir haben eine Stecknadel ... einen Bleistiftanzspitzer ... ein paar Eisenspäne und ein Stück Plastik versucht ... der Magnet hat die Stecknadel nicht angezogen, aber er hat den Bleistiftanzspitzer und die Eisenspäne angezogen</i>	Mündlicher Bericht, Präsentation
<i>Wir entdeckten, dass ein Magnet einige Arten von Metall anzieht. Er zog die Eisenspäne an, aber nicht die Stecknadel.</i>	Schriftlicher Bericht
<i>Ein Magnet ist ein Stück Metall, das von einem unsichtbaren Kraftfeld umgeben ist, welches auf magnetisches Material einwirkt.</i>	Kinderlexikon

Abb. 11: Kontinuum der Versprachlichung: Nähesituation – Distanzsituation

Entscheidend ist das Kontinuum der Nähe-Distanz-Situationen. Dabei bieten sowohl die mündliche wie die schriftliche Berichtssituation vielfältige Gelegenheiten für Rückmeldungen zum Sprachgebrauch durch die Zuhörerinnen und Zuhörer bzw. Leserinnen und Leser. Hier können unterstützende Hinweise zu einem der Kommunikationssituation angemessenen Sprachgebrauch erfolgen.

Transfer: vom bildungssprachlichen Schriftwortschatz zum mündlichen Vortrag

Das folgende Beispiel zur Förderung setzt gewissermaßen didaktisch komplementär zum ersten an. Während das erste Modell ein „natürliches“ Kontinuum von nächsprachlich-mündlichen zu distanzsprachlich-schriftlichen Kommunikationskontexten nutzt, setzt das nun vorzustellende bei der Schriftlichkeit an. Die Idee geht zurück auf ein Forschungsprojekt von Steinhoff u.a. (2020) zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen (8. Sj. Gymnasium und Gesamtschule, Biologie und Geschichte). Der Grundgedanke: In schriftlichen Texten sind bildungssprachliche Textprozeduren stärker ausgebaut. Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf diese Textprozeduren i.S. einer *Bildungslexik* ist geeignet, im Fachunterricht auch den mündlichen Gebrauch der Bildungssprache zu fördern. Die Hypothese: Schülerinnen und Schüler profitieren für ihren mündlichen Vortrag in einem 7–8 minütigen Erklärvideo in Sachfächern stärker von einer an Schrifttexten ansetzenden Förderung der Bildungslexik als von einer Lenkung der Aufmerksamkeit auf die jeweilige Fachlexik (vgl. Steinhoff u.a. 2020, 137). Gemessen wurde jeweils die Intensität und Nachhaltigkeit einer auf den Gebrauch der Bildungslexik bzw. Fachlexik bezogenen Intervention.

Die bildungslexikalischen Ausdrücke waren insgesamt 11 Textprozeduren zugeordnet: THEMATISIEREN, ORIENTIEREN, GLIEDERN, DEFINIEREN, BEGRÜNDEN, EXEMPLIFIZIEREN, SCHLUSSFOLGERN, VERGLEICHEN, HERVORHEBEN, PRÄZISIEREN und ZUSAMMENFASSEN. Der Kern des Experiments, das hier nicht im Einzelnen referiert werden kann, hält für die Vergleichsgruppen alle Bedingungen bis auf eine einzige Variable konstant: Die Bildungslexikgruppe sollte in gegebenen Sätzen bildungssprachliche Ausdrücke unterstreichen, die Fachlexikgruppe entsprechende Fachtermini; außerdem waren die Ausdrücke jeweils in einem Strukturschema visuell zu verorten. Beispiel für die Unterstreichungsangabe: „Von entscheidender Bedeutung für die anhaltende Gesundheit des Menschen ist die B-Gedächtniszelle.“ Hier musste die Bildungslexikgruppe den Ausdruck von entscheidender Bedeutung für die Textprozedur HERVORHEBEN unterstreichen, während die Fachlexikgruppe den Ausdruck B-Gedächtniszelle unterstreichen musste. Im Ergebnis zeigt das Projekt, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren Vorträgen mehr und nachhaltiger die Bildungslexik als die Fach-

lexik in ihren Vorträgen nutzen. Es zeigt sich überdies ein Transfer der Bildungslexik-Intervention auch in den Erklärvideos im jeweils anderen Fach. Dabei ging der Mehrgebrauch der Bildungslexik nicht zulasten des Gebrauchs der Fachlexik. Das Projekt zeigt vor allem vier für die Praxis wichtige Ergebnisse (vgl. ebd. 152):

- Bildungssprachliche Kompetenzen können auch für den mündlichen Gebrauch effektiv gefördert werden, indem von Schrifttexten und ihren Textprozeduren ausgegangen wird.
- Textprozeduraler Wortschatz ist ein produktiver Ansatzpunkt für die Förderung von Textkompetenzen, weil damit die Handlungsebene der Bildungssprache gestützt wird.
- Entscheidend für den Kompetenzausbau ist die Herstellung geteilter Aufmerksamkeit für bildungssprachliche Textprozeduren; bereits eine minimale Intervention (Unterstreichen) und Einordnung in ein Strukturschema kann einen verstärkten Gebrauch der entsprechenden Sprachmittel zur Folge haben.
- Eine Förderung des allgemeinen textprozeduralen Wortschatzes in einem Fach hat Transfereffekte auch für die Leistung in anderen Fächern.

Formulierungsaufgaben: Umschreiben, Auflösen, Verdichten

Der letzte Vorschlag zu didaktischen Ansätzen zielt auf ein Hauptproblem bei der Rezeption und dem Verstehen von Bildungssprache, das bereits in Kapitel 4 angesprochen worden ist: das Problem der bedeutungsseitigen Undurchsichtigkeit und Mehrdeutigkeit vieler bildungssprachlicher Ausdrücke, die zur Folge haben, dass für viele Schülerinnen und Schüler bildungssprachliche Formulierungen—etwa auch Aufgabenformulierungen—wie eine Geheimsprache wirken können, die sie ausschließt. Die Ursache dafür ist zuweilen fehlende Adaptivität (vgl. Kapitel 5.2), oft aber auch die einfache Tatsache, dass Sprache und gerade auch viele bildungssprachliche Formulierungen (Beispiel Komposita) ein komplexes Wissen verpacken, das rein sprachlich nicht zugänglich ist. Die einzige Möglichkeit, hierauf didaktisch zu reagieren, ist, um im Bild zu bleiben, sprachliches Auspacken, Umpacken und neu Verpacken, das heißt eine gemeinsame Formulierungsarbeit, in deren Verlauf wechselseitig Verständnissvoraussetzungen geklärt werden können. Bekannt

geworden ist das Beispiel einer Mathematik-Textaufgabe für das 7. Schuljahr (vgl. Gogolin/Lange 2011, 115ff.; hier zit. nach Feilke 2012, 7).

Textaufgabe

Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut. Das Salz lagert 40 m unter Meereshöhe, während Bad Friedrichshall 155 m über Meereshöhe liegt. Welche Strecke legt der Förderkorb zurück? (aus: mathe live, 7. Sj, 2000, S. 19)

Die Aufgabe scheint ähnlich harmlos wie das weiter oben in Kapitel 4 zitierte Beispiel eines FAZ-Zeitungsartikels zur Corona-Krise. Tatsächlich zeigen die empirischen Untersuchungen, dass Schülerinnen und Schüler des 7. Schuljahrs erhebliche sprachliche Verstehensschwierigkeiten mit diesem Text haben können. Schon einfache Lexeme wie *Meereshöhe* oder *Strecke* sind mehrdeutig bzw. setzen bildungssprachlich ein komplexes Wissen voraus. Aber auch grammatisch können das Passiv mit seiner generischen Lesart (es wird dort nicht gerade jetzt, sondern *generell* Steinsalz abgebaut) oder auch die Konjunktion *während*, die adverbial auch ein Zeitverhältnis zum Ausdruck bringen kann, Hürden für das Verstehen sein. Hier bieten sich auch für ähnlich gelagerte Fälle und auch nicht nur für Aufgabentexte kooperative Umformulierungsübungen an. Schülerpaare erhalten den Auftrag, gemeinsam eine nach ihrem Verständnis klare Formulierung des Textes zu erarbeiten. Es ist Ziel einer solchen Aufgabe, erstens voneinander abweichenden Lesarten des Textes Raum zu geben und zweitens die sprachlichen Möglichkeiten für eine Reformulierung auszuloten. An diesen Prozessen können dann auch Schülerinnen und Schüler partizipieren, die alleine wenig Aussicht auf eine erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe hätten. Der Effekt des Abgleichs unterschiedlicher Verständnisse wie auch der Bewertung und des Vergleichs unterschiedlicher alternativer Formulierungen kann noch gestärkt werden, wenn die verschiedenen Schülerpaare ihrerseits ihre Ergebnisse miteinander vergleichen und darüber dann im Plenum zu berichten ist. Solche Lernsituationen können unter dem Aspekt „Sprachreflexion“ auch für die Schülerinnen und Schüler ein Gewinn sein, für die das Verständnis klar zu sein schien.

Wichtig ist dabei nicht nur das problemlösende Formulieren, sondern auch das vergleichende Lesen. Auch dieser Aspekt kann didaktisch fokussiert werden, etwa, indem man eine professionell erstellte Formulierungs-

variante heranzieht und die Schülerinnen und Schüler bittet, beide Versionen zu vergleichen. Die folgende Variante etwa stammt von Josef Leisen (pers. Mitteilung):

Im Salzbergwerk in Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut. Das Salz lagert 40 Meter unter Meereshöhe. Der Ort liegt 155 Meter über Meereshöhe. A) Wo liegt Bad Friedrichshall? Wofür benötigt man Steinsalz? B) Zeichne die beiden Werte auf einer Zahlengeraden ein. C) Welche Strecke legt der Förderkorb bis zur Erdoberfläche zurück?

Bei dieser Variante bleiben viele bildungssprachliche Probleme im engeren Sinn unverändert (Passiv, Komposita), aber das gesamte Verstehen wird über drei Aufträge gegliedert und dadurch portioniert und es wird zu einer Visualisierung aufgefordert. Auch das ist eine Form des Umschreibens, die symbolisch-grafische Transformation eines Textinhalts, die helfen kann, das Verständnis zu klären (vgl. Kapitel 4.3, Abbildung 6). Kooperative Überarbeitungs- und Umformulierungsaufgaben schaffen eine produktive Sprachaufmerksamkeit, die nicht nur das Sachverstehen stützt und vertieft, sondern es erlaubt, den Blick auch auf die sprachlichen Verstehens- und Formulierungsprobleme zu lenken.



Abb. 12: Kooperatives Umformulieren (eigene Darstellung)

5.5 Kooperatives Lernen

Vor diesem Hintergrund bekommen auch die Formen kooperativen Lernens für die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen zusätzliches Gewicht. Es wird dabei nicht nur Wissen (und freilich auch Nichtwissen) über Inhalte, sondern es wird auch eine Sprachpraxis geteilt. Was aus der in Kapitel 5.2 vorgestellten Untersuchung zur Lehrersprache abgeleitet werden kann, ist, dass das interaktionale *Aufgreifen*, *Erweitern*, *Reformulieren* und *Umformulieren* von Schüleräußerungen im Blick auf einen Erwartungshorizont konzeptioneller Schriftlichkeit ein wirksamer Förderfaktor ist. Unter den Bedingungen heterogener Spracherfahrungen der Schülerinnen und Schüler und einer ungleichen Verteilung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Klasse, können sie auch voneinander sprachlich lernen. Voraussetzung dafür ist allerdings eine Kooperation in Hinsicht auf Ziele, die ein bildungssprachliches Formulieren verlangen: z.B. Umformulierungsaufgaben für einen schwer verständlichen Text, gemeinsame Erarbeitung einer Präsentation, gemeinsames Erarbeiten eines Drehbuchs für ein Erklärvideo u.Ä. mehr. Es ist klar, dass die Herstellung solcher Situationen alleine die gewünschten Lernprozesse nicht automatisch in Gang setzt. Es bleiben viele praktisch schwierige Probleme zu lösen, z.B. dass weniger eloquente Schülerinnen und Schüler in schwächere Gruppen ausweichen und sich nicht an der Interaktion beteiligen. Oder auch, dass die starken Schülerinnen und Schüler die Initiative ergreifen, ohne dass es zu einer Kooperation kommt, damit das Gruppenergebnis erfolgreich präsentiert werden kann. Voraussetzung ist freilich auch, dass zur Klasse genügend Schülerinnen und Schüler mit einer bereits weiter entwickelten bildungssprachlichen Kompetenz gehören, von der andere profitieren können. Das sind bekannte und nicht leicht zu bearbeitende Probleme. Allerdings ist die Unterrichtsinteraktion für viele Schülerinnen und Schüler der einzige Ort, an dem die Chance besteht, rezeptiv wie produktiv an bildungssprachlichen Praktiken partizipieren zu können. Um dies zu illustrieren, zitiere ich im Folgenden eine kurze Szene und ihre Interpretation aus einer bereits veröffentlichten Publikation (vgl. Feilke 2017). Drei Schüler des 9. Schuljahrs hatten die Aufgabe, ihre Entwürfe zur Einleitung einer Inhaltsangabe zu Georg Brittings Kurzgeschichte „Brudermord im Altwasser“ von 1929 zu überarbeiten und eine gemeinsame Fassung zu formulieren. Auch wenn man der didaktischen Gattung Inhaltsangabe kritisch gegenüber stehen kann, das

dokumentierte Schülersgespräch zeigt, wie in dieser Situation gleichwohl bildungssprachliches Lernen stattfindet (vgl. Abbildung 13).

1	Alex:	(liest vor): da sind drei brüder elf zwölf dreizehn Jahre alt
2	Yasmin:	(fragend): hast du mit DA angefangen
3	Alex:	ja
4	Denise:	oh Alex
5	Alex:	(fragend): warum (...) ist das falsch
6	Denise:	mmh man fängt nicht mit DA an
7	Yasmin:	man fängt nicht nur mit DA an (...) du fängst erstmal an, [...]
8		in der geschichte vom brudermord blablabla geht es um (...) und dann musst du
9		noch schreiben wann das geschrieben wurde und dann machst du (...) einen satz
10		zum beispiel in der geschichte geht es darum /eh/ dass /eh/ sein bruder verung-
11		glückt is jetzt mal ein beispiel [...]

Nach diesem Einstieg über kooperatives Lesen von Alex' Text und dessen Kritik geht es an das gemeinsame Schreiben.

Alle formulieren. Yasmin ist die Schreiberin und hat schon notiert:
 „In der Geschichte „Brudermord im Altwasser“, geschrieben von Georg Britting im Jahre 1929, ...“ Sie formuliert den begonnenen Satz laut denkend weiter:

12	Yasmin:	(...) und dann geht es um
13	Alex:	mmh
14	Yasmin:	so (...) und jetzt einen einzigen satz zu diesem (...) zu diesem ganzen text
15		
16	Alex:	geht es um /eh/ drei brüder elf zwölf dreizehn jahre die den
17		jüngsten umbringen (...) ertrinken absaufen (...) um was
18	Denise:	(fragend): aber wie kann man das besser formulieren
19	Yasmin:	ei ja du kannst ja sagen /ehm/ geht es um drei brüder (...) diese oder moment
20		
21	Alex:	/eh/ geht es um ein unglück (...) wo ein (...) wo von drei brüdern
22		der jüngste ertrinkt (...) oder wo aus nem streich /eh/ ernst wird
23		(...) weil die haben irgendwas über streiche gesagt
24	Denise:	ja aber das kommt am besten im hauptteil (...) das ist ja noch das wichtigste (...) das kommt ja in die einleitung
25		
26	Alex:	einleitungSATZ
27	Denise:	ja
28	Yasmin:	zum beispiel geht es um /ehm/ drei brüder die ein schweres unglück erleben (...)
29		zum beispiel (...) kann man das so schreiben
30	Denise:	ja

Abb. 13: Kooperatives bildungssprachliches Lernen (vgl. Feilke 2017, 59-60)

Zuerst soll Alex den Anfang seiner Inhaltsangabe vorlesen, wird dann aber harsch von seinen beiden Mitschülerinnen unterbrochen. Er benutzt zunächst in seiner Eingangsformulierung einen klar nächersprachlichen Ausdruck: „Da sind ...“. Das lassen ihm die beiden Mitschülerinnen nicht durchgehen. Yasmin modelliert dann in Zeile 8, ohne das ausdrücklich zu markieren, wie es

nach ihrer – gut geschulten – Auffassung heißen muss: „in der Geschichte [...] *geht es um*“. Mit diesem bildungssprachlichen Prozedurausdruck wird das distanzsprachliche Handlungsschema eines Inhaltsreferats aufgerufen. Das Formulierungsmuster wird dann anschließend zum Anker der gemeinsamen Suche nach einer passenden Formulierung des Inhalts der Geschichte „in einem einzigen Satz“ (Zeile 14). In Zeile 16 und Zeile 21 wird dann deutlich, dass Alex Yasmins Modellierung des Gebrauchs verstanden und den Prozedurausdruck bereits in sein Repertoire übernommen hat.

Was hier gewissermaßen „natürlich“ und ungesteuert abläuft, kann auch in didaktisch noch stärker fokussierten Aufgabenkonstellationen initiiert werden. So kann die Textprozedur „Themaformulierung“ in den Mittelpunkt gerückt werden und die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, paarweise in verschiedenen inhaltsreferierenden Texten, Themaformulierungen zu suchen, herauszuschreiben und zu ordnen. Auf diese Weise kann ein Repertoire bildungssprachlicher Techniken des Referierens erarbeitet und erprobt werden.

Was kann man tun?

- Erarbeiten des Handlungsschemas „Themaformulierung“ an guten und schwächeren Beispieltexen (Textvergleiche, Überarbeitungskontexte)
- In Texten gemeinsam Themaformulierungen suchen.
- Prozedurausdrücke identifizieren, sammeln und ordnen
- Eigene Anwendungen erproben

Textprozedur: Themaformulierung

Wo gibt es Themaformulierungen? Wo wird gesagt, was das Textthema ist?

Prozedurausdrücke:

Es geht um ...

Es handelt sich um ...

Es wird erzählt/berichtet, wie ...

Die Erzählung schildert, wie

Der Text handelt von/ wirft die Frage auf/untersucht

Thema des Textes ist/sind

Der Autor stellt dar, wie ...

Der Autor bezieht sich auf ...

Der Autor zeigt, wie

Abb. 14: Themaformulierungen suchen und ordnen (eigene Darstellung)

Die hier vorgestellten Zugänge zu bildungssprachlichem Lernen können nur Anregungen für eine Praxis des Deutschunterrichts sein, die sich überhaupt in den vergangenen 10 Jahren erstmals der Herausforderungen einer Didaktik der Bildungssprache bewusst geworden ist. Hier haben Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, die qua Fach schon professionell mit diesen Fragen beschäftigt sind, gegenüber ihren Fachkolleginnen und -kollegen aus anderen Fächern möglicherweise einen Vorteil. Andererseits bedarf es aber vielleicht gerade auch im Fach Deutsch, das sich ständig mit Sprache befasst, einer besonderen Anstrengung, die besondere Qualität einer Sprache des Lernens wahrzunehmen und zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Literatur

- Aebli, Hans (1983/2006): Zwölf Grundformen des Lehrens. 16. Aufl. Stuttgart.
- Augst, Gerhard (2019/2021): Der Bildungswortschatz. Darstellung und Wörterverzeichnis. 7. Aufl. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael/Karen Schramm/Eike Thürmann/Helmut Johannes Vollmer (Hg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen (Reihe Fachdidaktische Forschungen Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hg.) (2017): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann.
- Berkling, K., J. Fay, M. Ghayoomi, K. Hein, R. Lavalley, L. Linhuber & S. Stüker (2014): A Database of Freely Written Texts of German School Students for the Purpose of Automatic Spelling Error Classification. In Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14). Reykjavik, Iceland: European Language Resources Association (ELRA), S. 1212–1217. Verfügbar unter: http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2014/pdf/255_Paper.pdf (abgerufen am 14.09.2022).
- Berendes, Karin/Dragon, Nina/Weinert, Sabine/Heppt, Birgit/Stanat, Petra (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Angelika Redder, Sabine Weinert (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 17–41.
- Berendes, Karin/Vajjala, Sowmya u.a. (2018): Reading Demands in Secondary School: Does the Linguistic Complexity of Textbooks Increase With

- Grade Level and the Academic Orientation of the School Track? In: *Journal of Educational Psychology* 2018, Vol. 110, No. 4, S. 518–543.
- Bermann, Ruth/Ravid, Dorit (2009): *Becoming a Literate Language User*. In: Olson, Daavid R./Torrance, Nancy (Hg.): *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 92–11.
- Bredel, Ursula/Feilke, Helmuth (2021): *Die Lage der deutschen Sprache in den Schulen – Zur Einleitung*. In: *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Herausgegeben von der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung und der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bryant, Doreen/Berendes, Karin/Meurers, Detmar/Weiß, Zarah (2017): *Schulbuchtexte der Sekundarstufe auf dem linguistischen Prüfstand. Analyse der bildungssprachlichen Komplexität in Abhängigkeit von Schultyp und Jahrgangsstufe*. In: Hennig, Mathilde (Hg.): *Linguistische Komplexität – ein Phantom?* Tübingen: Stauffenburg, S. 281–309.
- Czicza, Dániel/Hennig, Mathilde (2011): *Zur Pragmatik und Grammatik der Wissenschaftskommunikation. Ein Modellierungsvorschlag*. In: *Fachsprache* 1–2, S. 36–60.
- Dąbrowska, Ewa (2018): *Experience, aptitude and individual differences in native language ultimate attainment*. In: *Cognition* 178, S. 222–235.
- Dix, Annika (2018): *Berichte und Berichten als didaktische Gattung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Donaldson, Margaret (1978/1991): *Wie Kinder denken. Intelligenz und Schulversagen*. München: Piper (orig. engl. 1978).
- Eckhardt, Andrea G. (2008): *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Emmersberger, Stefan (2020): *Der Kommentar in Abitur und Sekundarstufe II. Eine explorative Korpusstudie zu materialgestütztem Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Feilke, Helmuth (2012): *Bildungssprachliche Kompetenzen: fördern und entwickeln*. In: *Praxis Deutsch* 233, S. 4–13.
- Feilke, Helmuth (2013): *Bildungssprache und Schulsprache – am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen*. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hg.): *Sprache im Fach*. Münster: Waxmann, S. 113–130.

- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- Feilke, Helmuth (2017): „auf offener See“ – Beobachtungen zum Gebrauch didaktischer Werkzeuge. In: *Didaktik Deutsch* 42, S. 53–69.
- Feilke, Helmuth (2019a): *Bildungssprache*. In: *Sprache im Fach*, München, Eichstätt: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München, 2019. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.61963> (abgerufen am 14.09.2022).
- Feilke, Helmuth (2019b): *Schulsprache*. In: *Sprache im Fach*, München, Eichstätt: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München, 2019. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.61964> (abgerufen am 14.09.2022).
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara /Steinmetz, Michael (2016): *Materialgestütztes Schreiben lernen*. Braunschweig: Schroedel.
- Feilke, Helmuth/Rezat Sara (2019): Operatoren ‚to go‘. Prozedurenorientierter Schreibunterricht. In: *Praxis Deutsch* 274, S. 4–13.
- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (2020): Textprozeduren – Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch* 281, S. 4–14.
- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (2021): Erklärtexte lesen und schreiben. In: *Praxis Deutsch* 285, S. 4–13.
- Franken, Anna Ulrike/Pertzel, Eva (2019): *Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 7–10). Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Gantefort, Christoph/Roth, Hans-Joachim (2010): Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 13, S. 573–591.
- Gibbons, Pauline: (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hg.): *Die Macht der Sprachen*. Münster: Waxmann, S. 269–273.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): *Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS, S. 107–129.
- Gogolin, Ingrid u.a. (2004): *Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität*. (DFG Go 614/6) Abschlussbericht, Hamburg.
- Habermas, Jürgen (1978): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *MERKUR* Heft 359, S. 327–342.

- Halliday, Michael A.K. (1993): Towards a language-based theory of learning. In: *Linguistics and Education* 5–2, S. 93–116.
- Härtig, Hendrik/Bernholt, Sascha/Precht, Helmut/Retelsdorf, Jan (2015): Unterrichtssprache im Fachunterricht – Stand der Forschung und Forschungsperspektiven am Beispiel des Textverständnisses. In: *ZfDN*. <https://doi.org/10.1007/s40573-015-0027-7>.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning*. London, New York: Routledge.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2021): Der Erwerb der Bildungssprache in Familie und Schule. In: *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Herausgegeben von der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung und der Union der deutschen Akademien der Wissenschaften. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Heppt, Birgit Maria (2016): *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache*. Diss. Humboldt-Universität Berlin, 23.5.2016. Verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18186/heppt.pdf> (abgerufen am 28.03.2021).
- Hopf, Dieter (2011): Schulleistungen mehrsprachiger Kinder. Zum Stand der Forschung. In: Hornberg, Sabine/Valtin, Renate (Hg.): *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis*. DGLS-Beiträge 12, Berlin, S. 12–31.
- Kempert, Sebastian/Schalk, Lennart/Saalbach, Henrik (2019): Übersichtsartikel: Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66 (3), S. 176–195.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschmann, Olaf/Flasche, Hans/König, Bernhard/Kruse, Margot/Pabst, Walter/Stempel, Wolf-Dieter (Hg.): *Romanistisches Jahrbuch*, Bd. 36, S. 15–43.
- Leisen, Josef (2017): *Handbuch Fortbildung Sprachförderung. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart.
- Martin, James Robert/Rose, David (2008): *Genre Relations. Mapping Culture*. London: Equino.

- Mathiebe, Moti (2018): Wortschatz und Schreibkompetenz – Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann.
- Meurers, Detmar (2020): Adaptivität als Potential digitaler Werkzeuge. Lead.Schule Vortragsreihe der Universität Tübingen. Vortrag vom 2.12.2020, Verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=cia3_S2cQU&t=410s (abgerufen am 22.01.2021).
- Michalak, Magdalena (Hg.) (2014): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modell für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Michalak, Magdalena/Lemke, Valerie/Goeke, Marius (2016): Sprache im Fachunterricht: eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57, S. 67–101.
- Pertzel, Eva/Schütte, Anna Ulrike (2016): Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 5/6). Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht. Münster, New York: Waxmann.
- Petersen, Inger (2014): Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Berlin: de Gruyter.
- Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (2020): „Wie ein Tiger im Regen ...“ Textprozeduren im Kontext der Interpretation poetischer Metaphorik. In: Praxis Deutsch 281, S. 50–58.
- Pohl, Thorsten (2018): Muster- und Modelllernen im Unterrichtsdiskurs. Zu den literalen Praktiken lehrerzentrierten Unterrichtens. In: Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (Hg.): Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles lernen im Deutschunterricht. Stuttgart: Klett, S. 85–112.
- Rezat, Sara (2019): Textdidaktische Gattungen: Etüden im Schreibunterricht? In: Lehnen, Katrin/Pohl, Thorsten/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten/Steinseifer, Martin (Hg.): Feilke revisited. 60 Stellenbesuche. Siegen: Universitätsverlag, S. 189–192.
- Rezat, Sara/Feilke, Helmuth (2018): Textsorten im Deutschunterricht. Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? In: ide (Informationen zur Deutschdidaktik) 2, S. 24–39.
- Rincke, Karsten (2010): Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. In: ZfDN 16, S. 235–260.
- Rüßmann, Lars/Steinhoff, Torsten/Marx, Nicole/Wenk, Anne Kathrin (2016): Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich

- profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe 1 unterschiedlicher Schulformen. In: *Didaktik deutsch* 40, S. 41–59.
- Schlepppegrell, Mary. J. (2004/2010): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. New York: Routledge (zuerst: New Jersey [2004]: Lawrence Erlbaum).
- Schuth, Elisabeth/Köhne, Judith/Weinert, Sabine (2017): The influence of academic vocabulary knowledge on school performance. In: *Learning and Instruction* 49, S. 157–165.
- Snow, Catherine E./Uccelli, Paola (2009): The challenge of Academic Language. In: Olson, David R./Torrance, Nancy (Hg.): *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 112–133
- Steinhoff, Torsten (2019): Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71, S. 327–352.
- Steinhoff, Torsten/Borgmeier, Hendrik/Brosowski, Tim/Marx, Nicole (2020): Förderung des mündlichen bildungssprachlichen Handelns in den Sachfächern der Sekundarstufe I In: Titz, Cora/Weber, Susanne/Wagner, Hanna/Ropeter, Anna/Geyer, Sabrina/Hasselhorn, Marcus (Hg.): *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 135–155.
- Steinig, Wolfgang (1976): *Soziolekt und soziale Rolle*. Düsseldorf: Dissertation.
- Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (2017): Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hg.): *Sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann, S. 299–320.
- Uccelli, Paola/Barr, Christopher D./Dobbs, Christina L./Galloway, Emily P./Meneses, Alejandra/Sanchez, Emilio (2015): Core Academic Language Skills: An Expanded Operational Construct and a Novel Instrument to Chart School-relevant Language Proficiency in Pre-adolescent and Adolescent Learners. In: *Applied Psycholinguistics* 36, S. 1077–1109.
- Vollmer, Helmut Johannes/Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, S. 107–132.
- Winkler, Iris (2003): *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht*. Freiburg i. Br.: Peter Lang.

Framing the reading

Michael Krelle

Sprechen und Zuhören

Michael Krelle ist Professor für Fachdidaktik Deutsch an der TU Chemnitz. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören u.a. Mündlichkeit und Gesprächsdidaktik. In seinem Beitrag führt er in das Thema „Sprechen und Zuhören“ ein.

Bevor Sie mit dem Lesen beginnen:

Rufen Sie sich Ihre letzte Unterrichtsstunde ins Gedächtnis und lassen Sie sie Revue passieren: In welchen Situationen waren die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, zu sprechen und/oder zuzuhören? Wie haben Sie das Sprechen und Zuhören der Schülerinnen und Schüler angeleitet?

Während des Lesens:

Welche Perspektiven eröffnet Michael Krelle auf den Bereich „Mündlichkeit“? Was ist Ihnen durch seine Ausführungen bewusst geworden?

Nach dem Lesen:

Was nehmen Sie aus diesem Beitrag mit für Ihren Unterricht? Worüber würden Sie gerne mit Ihren Kollegen und Kolleginnen sprechen? Was würden Sie gerne ausprobieren?

Michael Krelle

Sprechen und Zuhören

- 1 Grundlagen der Mündlichkeit
- 2 Standards und Kompetenzen im Bereich der Mündlichkeit
 - 2.1 Zur Lesart der Standards und Kernlehrpläne
 - 2.2 Kompetenzen im Bereich der Mündlichkeit
- 3 Fachdidaktische Prinzipien und Aufgaben zum Sprechen und Zuhören
 - 3.1 Mündlichkeit als Lernmedium
 - 3.2 Mündlichkeit als Lerngegenstand

Im Deutschunterricht sollen Schülerinnen und Schüler zu angemessenem sprachlichen Handeln in mündlichen Kommunikationssituationen befähigt werden.¹ Die Grundlage solcher Erwartungen bilden die Formulierungen in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch sowie in den Kernlehrplänen für das Fach Deutsch in NRW mit den jeweiligen Inhaltsfeldern und Kompetenzbereichen.

Bis zum Ende der Schulzeit sollen die Schülerinnen und Schüler demensprechend „[...] in persönlichen, fach- und berufsbezogenen und öffentlichen Kommunikationssituationen angemessen und adressatengerecht [handeln können]. Diese Situationen sind in ihrer Mündlichkeit durch Interaktivität, Unmittelbarkeit, Flüchtigkeit und die Nutzung para- und nonverbaler Zeichen gekennzeichnet.“ (KMK 2012, 15)

Um solche Kommunikationssituationen kompetent bewältigen zu können, (1) greifen Schülerinnen und Schüler zunehmend sicherer auf gesellschaftlich ausgearbeitete und tradierte Verfahren bzw. Handlungsformen und -muster zurück, um (2) mehr oder weniger prototypische

1 Der Text orientiert sich an anderen Überblickswerken, z.B. von Krelle/Neumann (2014).

Handlungsaufgaben zu bewältigen. Mündlicher Sprachgebrauch umfasst demnach „mehr“ als basale Sprech- und Zuhörfähigkeiten: Vergleichbar zur Schreib- bzw. Textkompetenz vollzieht sich mündlicher Sprachgebrauch mittels komplexer Handlungsmuster und Prozeduren, die auch als „Werkzeuge“ zur Lösung wiederkehrender Kommunikationsaufgaben und -zwecke bezeichnet werden (vgl. Becker-Mrotzek 2009).

Sprechen und Zuhören zu können ist aus einer solchen Perspektive eine Kulturtechnik, die in der Regel bereits weit vor und auch außerhalb der Schule entwickelt wird (Krelle 2013), dann aber unter den Bedingungen von Schule und Literalität (auch im Sinne *sekundärer Literalität*, vgl. Pohl 2006) ausgearbeitet und überformt wird.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zunächst einige fachliche Grundlagen über den Bereich Mündlichkeit zusammengefasst, um dann konkrete Kompetenzen und Fördermöglichkeiten zu beschreiben.

I Grundlagen der Mündlichkeit

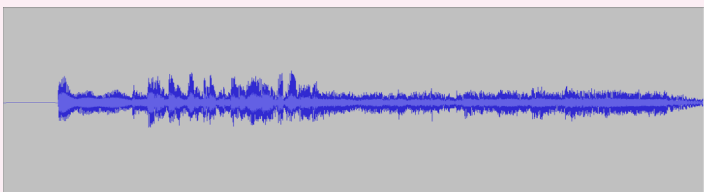
Es bestehen *mediale* Unterschiede zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit, die u.a. Becker-Mrotzek (2008, 56) ausführlich wie folgt beschrieben hat: Im Mündlichen erzeugen Menschen mit ihren Sprechorganen *Schall*, der als Lautstrom von Zuhörerinnen und Zuhörern wahrgenommen und kognitiv verarbeitet wird. Die Mündlichkeit lässt sich demnach unterscheiden in sprachproduktive („Sprechen“) und sprachrezeptive Anteile („Zuhören“), die in Kommunikationssituationen („Gesprächen“) Teil gemeinsamer („ko-konstruierter“) Prozesse sind. Aufseiten der Zuhörerinnen und Zuhörer wird zudem zwischen (physiologischem) Hören und (psychologischem) Zuhören unterschieden (Behrens u.a. 2020): Unter den Begriff „Hören“ fallen demnach Aspekte der Schalldetektion und -verarbeitung durch das Hörsystem. Diese grundlegenden Fähigkeiten werden schon bei Schuleintritt vorausgesetzt oder sie werden im inklusiven Unterricht als Beeinträchtigungen bzw. Einschränkungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler angesehen (Lipkowski/Schüller 2017, 19ff.). Mit dem Begriff „Zuhören“ werden hingegen unterschiedliche kognitive bzw. psychische Prozesse verstanden (vgl. Imhof 2010). Mitunter werden auch sprachliche Handlungen des Sprechens und Kommunizierens als Zuhören bezeichnet, z.B. sog.

„Back-channel-behavior“, also die Verwendung von Feedbacksignalen (vgl. Brinker/Sager 2001, 59ff.), und „aktives Zuhören“ als Kommunikationsstrategie (vgl. Rogers 1985).

Der in solchen Prozessen erzeugte Lautstrom ist zeitlich begrenzt und flüchtig. Das heißt, dass sie im Gegensatz zu medial schriftlichen Äußerungen eine zeitliche Ausdehnung haben, sie sind medial nicht fixiert. Es hat sich als förderlich erwiesen, wenn Schülerinnen und Schüler schon in der unteren Sekundarstufe lernen, solche grundlegenden Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu reflektieren, um langsam ein Bewusstsein über die Medialität der Sprache aufzubauen. So hat z.B. Behrens 2013 Unterrichtsvorschläge dazu gemacht, wie Schülerinnen und Schüler in Experimenten dafür sensibilisiert werden können. Eines der Experimente ist in der folgenden Abbildung 1 abgedruckt. Die Aufgabenreihe finden Sie im Anhang.

Experiment: Den Lautstrom sichtbar machen

Die Schülerinnen und Schüler hören eine kurze Sprachaufnahme (wenige Sekunden). Anschließend fragen Sie, wie viele Wörter zu hören waren. Danach wird die Aufnahme auch als Spektrogramm sichtbar gemacht. Dort sind zwar Ausschläge zu sehen,



diese entsprechen aber nicht der Zahl der Wörter (oder Silben).

Im Unterrichtsgespräch fällt auf, dass die Wortsegmentierung eine wesentliche Hürde beim Verstehen von unbekanntem Sprachen sein kann; je vertrauter die charakteristische Melodie einer Sprache ist, desto mehr Anhaltspunkte finden sich für das Verstehen.

Abb. 1: Den Lautstrom sichtbar machen (Behrens 2013)

Es bestehen noch weitere mediale Besonderheiten, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- 1) Im Gegensatz zur Schriftlichkeit besteht in der Mündlichkeit ein unmittelbarer Kontakt der Kommunizierenden. Die Kommunikation entsteht deshalb im Prozess unmittelbar („spontan“) gemeinsam, es besteht ein Sprechzeit-Raum, auf den man sich beziehen kann (Becker-Mrotzek 2009). Insofern können die Äußerungen auch nicht wie im Schriftlichen zunächst geplant und überarbeitet werden, sie müssen kontinuierlich produziert und ggf. an die Rückmeldesignale der Zuhörerinnen und Zuhörer angepasst werden. Auch für solche medialen Besonderheiten sollten die Schülerinnen und Schüler sensibilisiert werden, wenn sie z.B. ab dem 8. Schuljahr sog. „Powerpoint-Karaoke“ von Mitschülerinnen und -schülern im Unterricht beobachten (vgl. Baurmann 2014).
- 2) Wenn Schülerinnen und Schüler unmittelbar gemeinsam kommunizieren, gehen sie verstärkt nach dem so genannten Ökonomieprinzip vor: Man braucht in der aktuellen Situation nicht mehr zu sagen, als für die Zuhörerinnen und Zuhörer zum Verständnis nötig ist. Es soll damit also der Aufwand für die Interaktanten möglichst gering gehalten werden. Dennoch gilt auch hier wie im Schriftlichen, dass Sprecherinnen und Sprecher nicht beliebig viel auslassen können, um noch verstanden zu werden.
- 3) Mündliche Kommunikation ist neben medialen Eigenschaften durch distanzsprachliche Anforderungen bestimmt, die Schülerinnen und Schüler bewältigen lernen müssen (vgl. Koch/Österreicher 1985). Gemeint sind gesellschaftlich tradierte Formen, die mehr oder weniger stark ritualisiert sein können und die sich ansatzweise anhand von Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien beschreiben lassen: Man erwartet etwa in einem Gespräch zwischen Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterin und Kunde oder Kundin andere sprachliche Formulierungsverfahren als in einem Privatgespräch zwischen Freunden. Dabei ist aber auch zu beachten, dass manche Anforderungssituationen typische Lernformen sind, in denen zwar zentrale Kompetenzen erworben werden, die aber mit den eigentlichen Anforderungssituationen im Alltag nicht übereinstimmen müssen.

Solche grundlegenden Überlegungen haben auch Eingang in die Kompetenzmodellerungen im Bereich der Mündlichkeit gefunden. Zudem sind sie auch die Grundlage der Formulierung von Standards in den Lehrplänen.

2 Standards und Kompetenzen im Bereich der Mündlichkeit

Kompetenzen im Bereich der Mündlichkeit werden in der Regel als ein komplexes Bündel unterschiedlicher Fähigkeiten angesehen, die den Begriffen „Gesprächskompetenz“ oder „Mündliche Kommunikationskompetenz“ (z.B. Becker-Mrotzek 2009; Quasthoff 2009) untergeordnet werden. Gemeint ist, dass mehrere Fähigkeiten zusammenspielen, um Gespräche als übergeordnete Klasse medial-mündlicher Handlungskomplexe gemeinsam oder in Konkurrenz zu anderen bewältigen zu können. Unter den Gesprächsbegriff fallen dementsprechend auch solche Kommunikationssituationen, in denen einzelnen Sprecherinnen oder Sprechern ausgesprochen viel Redezeit zugestanden wird, z.B. im Rahmen von Präsentationen, Theateraufführungen etc. Gespräche sind demnach eine übergeordnete Klasse medial-mündlicher Handlungskomplexe, die Interaktanten im Rahmen bestimmter Anforderungen gemeinsam bewältigen. Diese Anforderungen können auch umfassen, dass einzelne vermehrt zuhören, während andere in der Hauptsache sprechen. Insofern werden fachwissenschaftlich auch „Reden“, „Präsentationen“ etc. den Gesprächen zugeordnet, was dem alltagssprachlichen Gebrauch des Begriffs ein Stück weit entgegensteht.

Eine prominente fachwissenschaftliche Definition des Begriffs „Gesprächskompetenz“ hat dementsprechend Hartung (2004, 50) vorgelegt. Gesprächskompetenz ist demnach, „zu einem beliebigen Zeitpunkt in einem Gespräch

- zu einer angemessenen Einschätzung der aktuellen Situation und der lokalen Erwartungen der Gesprächspartner zu kommen,
- vor dem Hintergrund dieser Einschätzung eine den eigenen Interessen und den eigenen Ausdrucksmöglichkeiten angemessene Reaktion mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit zu finden und
- diese Reaktion der eigenen Absicht entsprechend körperlich, stimmlich und sprachlich adäquat zum Ausdruck zu bringen.“ (ebd.)

An dieser Definition wird mitunter kritisiert, dass der „Erfolg“ kaum einem einzelnen Sprecher bzw. einer einzelnen Sprecherin zuzuschreiben ist, wenn man die oben formulierten Bedingungen mündlicher Kommunikation bedenkt: Schließlich sind die damit verbundenen Prozesse häufig im Zusam-

menspiel mehrerer Interaktanten zu Stande gekommen. Die in der Definition enthaltenen Aspekte „Adressatenorientierung“, „Prozessorientierung“, „Interaktivität“ und „Funktionalität“ gelten allerdings als unstrittig.

Damit ergibt sich allerdings auch ein Beschreibungsproblem (Krelle/Neumann 2014, 21): Gespräche sind personenübergreifende Prozesse, Kompetenz ist hingegen ein personenbezogenes Konzept. Zur Lösung bezieht man sich in der Regel auf solche Aspekte von „Leistungen“ im Gespräch, die die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer anteilig in den Gesprächssituationen vollbringen (vgl. Quasthoff 2009). Es wird dabei ein Ableitungszusammenhang unterstellt, wonach sich die Anforderungen aus der jeweiligen Situation herleiten, die wiederum nur bewältigt werden kann, wenn Kompetenz vorhanden ist (Becker-Mrotzek 2009, 66). Zur Gesprächskompetenz gehört also auch das Wissen um den jeweiligen Gesprächstyp und -zweck.

Solche grundlegenden Überlegungen zur Gesprächskompetenz sind auch in die Formulierungen von Standards und Kompetenzerwartungen eingeflossen, wie sie im Rahmen der Kernlehrpläne für das Fach Deutsch in NRW sowie in den KMK-Bildungsstandards festgelegt sind.

2.1 Zur Lesart der Standards und Kernlehrpläne

Im Rahmen der Kernlehrpläne in NRW unterscheidet man bewusst zwischen sprachproduktiven und sprachrezeptiven Kompetenzen, die allerdings mit Blick auf die Inhaltsfelder (insb. das Feld „Kommunikation“) miteinander verschränkt und gemeinsam gedacht werden müssen. Man bezieht sich damit sowohl auf Erfahrungen aus der Schulpraxis als auch auf gängige Theorieannahmen über Mündlichkeit, wie sie oben formuliert sind. Dazu heißt es übereinstimmend in den Kernlehrplänen Deutsch für die Sekundarstufe I:

„Diese übergreifende fachliche Kompetenz umfasst eine Reihe spezieller und untereinander vernetzter Kompetenzen, die bezüglich der jeweils dominanten Zugriffsprozesse den Kompetenzbereichen der „Rezeption“ und der „Produktion“ zugeordnet werden können. Die Unterscheidung zwischen rezeptiven und produktiven Kompetenzen stellt eine abstrakte begriffliche Unterscheidung von fachlichen Lernprozessen dar, die im Unterricht verschränkt sind. Rezeptive Kompetenzen sind nur beobacht-

bar, wenn sie in konkrete mündliche, schriftliche oder sonstige mediale Produkte münden. Produktive Kompetenzen setzen umgekehrt umfassende rezeptive Leistungen voraus.“ (MSB NRW 2019, 13)²

Betrachtet man die in den Kompetenzbereichen und Inhaltsfeldern ausgeführten Anforderungen genauer, geht es um folgende Aspekte, die auch in den Bildungsstandards der KMK (2005) angelegt sind:

(1) Es geht um solche **sprachproduktiven Anforderungen**, die sich auf die Ansprüche Situationsangemessenheit, adressatengerechtes Kommunizieren und dessen Wirkung und Gelingen beziehen, u.a. um sach- und situationsgerechtes Verhalten, z.B. in Vorstellungsgesprächen, bei Beschwerden, Entschuldigungen, aber auch um die angemessene Verwendung verschiedener Handlungsmuster, z.B. Argumentieren, Erzählen und Berichten. Dabei ist dann auch adressatengerechtes Kommunizieren bzw. dessen Wirkung und Gelingen erwartbar, wenn sich Schülerinnen und Schüler artikuliert und verständlich in der Standardsprache äußern können, je nach Sprechsituationen über einen angemessenen Wortschatz verfügen und Aspekte wie Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Stimmführung, Körpersprache kennen und beachten können.

Mit Blick auf die Kompetenz, *vor anderen sprechen* zu können, geht es um ein Bündel von Fähigkeiten, die man als Rednerin bzw. Redner braucht, wenn man eine exponierte Gelegenheit zum Sprechen hat. Dabei kann es um vorbereitete oder unvorbereitete Redebeiträge gehen. Auch solche Situationen sind in gewisser Weise „dialogisch“ (bzw. interaktiv), wenn etwa die Zuhörerinnen und Zuhörer Reaktionen auf das Gesagte zeigen. Weitere typische Sprechsituationen können sich auf das sinngestaltende Vorlesen oder Vortragen von Texten beziehen. Dazu gehören kürzere Eingangstatements im Rahmen von Diskussionen, aber auch Redebeiträge in Form von Kurzdarstellungen, Referaten etc. Letztere werden auch unter dem Begriff „Präsentieren (können)“ gefasst. Hier zeigt sich, dass die Inhaltsfelder zwar einerseits die im Unterricht verbindlichen und unverzichtbaren Gegenstände systematisieren und Hinweise für die inhaltliche Ausrichtung des Lehrens und Lernens geben (MSB NRW 2019, 11). Andererseits sind die Inhaltsfelder aber

2 Die Kernlehrplanverweise beziehen sich auf den Kernlehrplan Deutsch für das Gymnasium, da dieser zur Konzeption des Beitrag gültig war. Die Kompetenzen der KLP Deutsch für die Hauptschule, Realschule und Gesamtschule/Sekundarschule sind mit denen des KLP Deutsch für das Gymnasium identisch.

im konkreten Unterricht ebenso wie die Kompetenzbereiche miteinander vernetzt – und ineinander verwoben. Für eine gelungene Präsentation mag es in der Planung z.B. erforderlich sein, sich auf die Inhaltsfelder „Texte“ und „Medien“ zu beziehen, während in der konkreten Präsentationssituation das Inhaltsfeld „Kommunikation“ besonderes Gewicht hat.

Und schließlich geht es auch noch um Gesprächssituationen, in denen mehrere Sprecherinnen und Sprecher kommunikative Ziele durch wechselseitige Beiträge verfolgen, z.B. im Rahmen von Diskussionen, Partnergesprächen etc. Traditionell spielt dabei das Argumentieren eine zentrale Rolle, wenn es darum geht *mit anderen zu sprechen*. Zudem sind Gesprächsregeln einzuhalten und das (eigene) Gesprächsverhalten auch kriterienorientiert zu beobachten und zu bewerten.

(2) Mit Blick auf **sprachrezeptive Anforderungen** geht es um aufmerksamkeitsgesteuerte Bedeutungsrekonstruktion und -sicherung in variablen Kommunikationssituationen (Becker-Mrotzek 2008, 66). Solche Situationen sind z.B. Vorträge anderer Schülerinnen und Schüler, Lesungen von Autorinnen und Autoren oder Gespräche, die von „außen“ (z.B. im Rahmen von „Fishbowls“) beobachtet werden. Im Sinne des erweiterten Textbegriffs kann es aber auch um Zuhörsituationen ohne Interaktion gehen (z.B. Radiosendungen oder Hörspiele).

Die Formulierungen und Standards, wie sie in den Lehrplänen zu finden sind, beziehen sich auf erwünschte und erforderliche Ziele pädagogischer Arbeit im Fach Deutsch. Die Lehrpläne sind allerdings auslegungsbedürftig. Hierfür sind vor allem linguistische und sprachdidaktische (Kompetenz-)Modelle maßgeblich, die im folgenden Kapitel skizziert sind.

2.2 Kompetenzen im Bereich der Mündlichkeit

Mit Blick auf den Kompetenzbegriff heißt es in den Kernlehrplänen:

„Schülerinnen und Schüler erwerben im Deutschunterricht rezeptive und produktive [...] Gesprächskompetenz. Damit erlangen sie ein Bewusstsein für die persönliche und gesellschaftliche Bedeutung von Sprache, Texten, Kommunikation und Medien und bauen [...] Kompetenzen im Bereich Sprechen und Zuhören als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe aus.“ (MSB NRW 2019, 8)

Welche Teilkompetenzen mit solchen *rezeptiven und produktiven Gesprächskompetenzen* verbunden sind, wird seit einigen Jahren kontrovers diskutiert. Es sind mehrere Arbeiten erschienen (u.a. Grundler 2008; Quasthoff 2009; Becker-Mrotzek 2009), in denen Teilkompetenzen bzw. Aspekte von Gesprächskompetenz beschrieben sind. Grundler (2008) schreibt dazu, dass unterschiedlich offene Listen vorliegen, in denen Aspekte mündlicher Kompetenzen aufgeführt sind. Die Listen seien stets durch weitere Teilkompetenzen erweiterbar. Dieses erscheine zwar sympathisch, pragmatisch und im Sinne einer konstruktivistischen Suchbewegung sinnvoll. Allerdings fehle es mitunter an einer sprachtheoretisch fundierten Konstruktion, die ausdifferenzierte Einzelformulierungen einfach ordnen kann (ebd., 49). Vergleicht man die Ansätze, zeigt sich, dass die meisten Autorinnen und Autoren – je nach theoretischem Hintergrund – folgende Dimensionen von Gesprächskompetenz aufführen, die jeweils auf die beiden Aspekte „Sprechen“ und „Zuhören“ zu beziehen (vgl. Krelle 2014, 44; Krelle/Neumann 2014) und in der folgenden Abbildung 2 zusammengefasst sind.

Können die jeweiligen Interaktanten ...

- ein Thema bzw. einen Inhalt der Situation entsprechend verarbeiten, verstehen und produzieren? („Themenmanagement“)
 - die Gesprächs- und Handlungsmuster der Situation entsprechend verstehen und produzieren? („Gesprächs- und Handlungsmanagement“)
 - die sprachlichen Formulierungsverfahren der Situation entsprechend angemessen einsetzen und verstehen? („Sprachmanagement“)
 - eine entsprechende Identität bzw. ein Image und die Beziehung der Situation entsprechend gestalten und interpretieren? („Identitäts- und Beziehungsmanagement“)
 - die eigene Beiträge sowie Beiträge anderer durch para- und nonverbale Mittel der Situation entsprechend unterstützen und ebensolche Mittel anderer Gesprächsteilnehmer deuten? („Management von Para- und Nonverbalement“)
-

Abb. 2: Teilkompetenzen (Krelle 2013)

Die Teilkompetenzen lassen sich wie folgt erklären (vgl. Krelle 2013, 426): Mit dem Begriff „Themenmanagement“ ist gemeint, dass Schülerinnen und Schüler im Gespräch etwas *semantisch* („inhaltlich“) lokal und global kohärent produzieren können. Dabei ist es dann gleichermaßen wichtig, die Beiträge anderer *inhallich* zu verstehen und zu verarbeiten. Es müssen hier auch die Handlungsmuster verstanden und lokal und global eingepasst

werden. „Handlungsmanagement“ bedeutet, dass Muster des Argumentierens, Erzählens, Berichtens oder Beschreibens etc. produziert und rezipiert werden müssen; „Gesprächsmanagement“ bedeutet, dass u.a. das Turn-taking und die Zuhörersignale verstanden und eingepasst werden. Dabei spielen dann auch die sprachlichen Mittel eine Rolle: Zum sogenannten „Sprachmanagement“ gehören u.a. die Vertextungsmittel sowie die angemessene Verwendung von Tempora und Modi. Die Fähigkeit, Images und Beziehungen zu prozessieren („Identitäts- und Beziehungsmanagements“) hat dann mit dem Rezipienten-Design, der Adressierung, der Hörererwartung und den eigenen Interessen zu tun. Sie werden unterstützt durch das Management von „Para- und Nonverbalem“, also durch Gestik, Mimik, Körperhaltung und Intonation.

Sprachproduktive Kompetenzen

Sprachproduktive Kompetenzen lassen sich mit Blick auf das oben formulierte Modell auch im Unterricht beobachten. Dazu ist im Folgenden ein Beispiel abgedruckt, das aus einer Studie mit 99 Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse eines Gymnasiums in Niedersachsen stammt (vgl. Krelle 2014): Sarah, Eike-Brian und Velten diskutieren dabei die Frage, ob *Hausaufgabenseiten im Internet altersbeschränkt werden sollen?*

In dem Gesprächsausschnitt ist strittig, ob die auf Hausaufgabenseiten angebotenen Materialien qualitativ ausreichend sind. Dieses haben Velten und Eike-Brian vorher in der Diskussion angezweifelt. Sarahs Argument bezieht sich schlussendlich darauf, dass die Hausaufgabenseiten einer Qualitätskontrolle unterliegen. Eike-Brians Versuch zu widersprechen wird allerdings von Velten unterbrochen, der das Argument „Betrug“ ausarbeitet. Zwar widerspricht Sarah zunächst (abe‘), stimmt dann aber zu (oh=ja schEiße!), während Eike-Brian das Argument „Betrug“ zu „Selbstbetrug“ ausbaut.

Im Hinblick auf die oben formulierten Kompetenzaspekte lässt sich also festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler gleichermaßen versuchen, mögliche Argumente zu etablieren und lokal und global miteinander zu verknüpfen. Dabei wird bereits Etabliertes aufgegriffen, widerlegt oder ergänzt. Dazu wird auf Gesprächs- und Handlungsmuster des Argumentierens zurückgegriffen, wenn z.B. Sarah begründet eine These vertritt,

A_H057 Sarah [abe` (.)] da muss ich was zu Sagn
 ähm: auf den meistn ähm (.)
 auf=enmeistnHOMEpages wo sowa`(-)
 also auf den ganzen
 HAUSAufgabnseitn (-) werden nur
 die hausaufgabnangenomm (.) die
 mindestens mit zweiPLUS: bewertet
 wurdn (-) und ähm da wird halt
 auch ähm [ja::

(Eike-Brian) [ich mein (-) gibt es

Sarah äh da muss es ja etwas
 richtiges`bei=sein]

(Eike-Brian) man kann=man kann ja nicht(-)]

A_H058 Velten aber wen=ma (-) wenn die
 hausaufgabn schon beWERTet wurdn
 (-) und du dir das runterläds is
 das nicht eigentlich betrug
 beTRÜGS=du damit nicht, das=u eine
 schon FERTIGE arbeit (-) als
 deineEIgeneverkauft?

(Sarah) abe` (--)

(Eike-Brian) ma=betrügt sich=a:: (-)

A_H059 Sara ((gelaechter))
 [oh=ja schEIße!]

wenn Velten nachfragt und widerspricht, wenn Eike-Brian andere unterstützt, zustimmt etc. Mit Blick auf das Beziehungsmanagement werden Koalitionen gebildet, z.B. von Eike-Brian und Velten, aber auch Oppositionen konturiert, z.B. gegenüber Sarah. Dass auch unerwünschte Formen von Drastik und Expressivität vorkommen (vgl. A_H059), sollte nicht zu stark gewichtet werden, sofern es sich um Einzelfälle handelt.

Wie sich solche Analysen in Kompetenzraster und Beurteilungsbögen überführen lassen, ist beispielhaft im Folgenden abgedruckt. Die Kriterien verstehen sich als Basiskatalog zum mündlichen Argumentieren in Unterrichtsdiskussionen für die 9. Jahrgangsstufe (Krelle 2014, 233).

Gesprächsmanagement

1. Aktivität und Beteiligung	<ul style="list-style-type: none">• Kann sich die Schülerin oder der Schüler je nach Gesprächsphase angemessen beteiligen und dabei auch begleitende Gesprächsaktivitäten wie z.B. Zuhörersignale und Kommentare gezielt einsetzen?• Kann die Schülerin oder der Schüler sowohl eigenständige als auch ergänzende Beiträge formulieren, wenn es die Gesprächssituation erfordert? Kann die Schülerin oder der Schüler dabei die Aufmerksamkeit auf andere richten?• Hinweis: Schülerinnen und Schüler, die eher zurückhaltend operieren, haben deutlich weniger Gesprächsanteile als solche, die offensiv handeln. Beide Formen können – je nach Aufgabenstellung – angemessene Formen der Beteiligung sein.
2. Gestaltung von Beiträgen	<ul style="list-style-type: none">• Orientiert sich die Schülerin oder der Schüler an Regeln angemessener Gesprächspraxis, z.B. auch an Signalen des Kommunikationspartners und nicht ausschließlich an dem eigenen Wunsch zu sprechen?• Wird auf Beiträge anderer Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingegangen?• Können Beiträge gezielt ignoriert werden, wenn es den eigenen kommunikativen Zielen dient?• Können die sprachlichen Äußerungen in den lokalen und – wenn erforderlich – globalen Gesprächskontext eingepasst werden, z.B. wenn<ul style="list-style-type: none">– eigenständig einleitende oder abschließende Statements zu produzieren sind?– im Zusammenspiel mit anderen Sequenzen von Äußerungen zu produzieren sind?

Sprachmanagement

3. Sprachliche Angemessenheit	<ul style="list-style-type: none">• Verfügt die Schülerin oder der Schüler über ein angemessenes Ausdrucksvermögen und einen breiten Wortschatz?• Ist die Schülerin oder der Schüler in der Lage, sich so präzise auszudrücken, dass sie oder er von den Gesprächspartnerinnen und -partnern verstanden wird?• Kann die Schülerin oder der Schüler die Struktur längerer Beiträge auch sprachlich angemessen anzeigen?• Können sprachliche Einheiten anderer – sofern erforderlich – im Gesprächsprozess als unangemessen markiert werden?
4. Sprachliche Richtigkeit	<ul style="list-style-type: none">• Werden nur in Ausnahmefällen und unter Bedingungen rascher Turnwechsel Abbrüche formuliert, die dann auch eigenständig korrigiert werden? Kommen Formulierungsschwierigkeiten nur in geringem Maße vor?• Werden keine oder kaum Formen falscher Verwendung von Bezeichnungen eingesetzt? Ist also der Wortschatz durchweg treffend und richtig gebraucht?• Können sprachliche Einheiten anderer – sofern erforderlich – im Gesprächsprozess als unzutreffend markiert werden?

Handlungsmanagement

5. Handlungsmuster	<ul style="list-style-type: none">• Kann die Schülerin oder der Schüler – wenn gefordert – einleitende Anfangs- und zusammenfassende Schlusstatements formulieren, mit denen die jeweilige Position dargelegt und begründet wird? Kann am Schluss – wenn gefordert – gegebenenfalls ein Kompromiss formuliert werden?• Kann die Schülerin oder der Schüler in der Diskussion mit anderen<ul style="list-style-type: none">– eine eigene Position gegenüber anderen ausbauen und abgrenzen, die nicht die gleiche Position vertreten?– Diskussionspartnerinnen und -partner unterstützen, die die gleiche Position vertreten?– Zustimmung und Kompromissbereitschaft gegenüber anderen Positionen signalisieren?• Können die Handlungsmuster anderer dem jeweiligen Gesprächskontext entsprechend verstanden und verarbeitet werden?
--------------------	---

6. Themen/Gesprächssteuerung	<ul style="list-style-type: none"> • Werden im Gesprächsverlauf Relevanzmarkierungen vorgenommen, um das Gespräch und das Thema zu steuern, i. S. v. „darüber sollten wir/müssen wir reden“ oder „darüber sollten wir jetzt nicht reden“?
7. Meta-kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Kann die Schülerin oder der Schüler metakommunikativ tätig werden, indem sie oder er andere auf das Einhalten von Gesprächsregeln hinweist oder Gesprächsstörungen markiert? • Wenn die Schülerin oder der Schüler von anderen auf Gesprächsstörungen oder das Einhalten von Gesprächsregeln hingewiesen wird, reagiert sie oder er der Gesprächssituation entsprechend angemessen?
Themenmanagement	
8. Eine Position einnehmen und vertreten	<ul style="list-style-type: none"> • Wird eine Position zum Thema eingenommen und im Gesprächsprozess konsistent vertreten? Werden Positionen anderer dem jeweiligen Gesprächskontext entsprechend verstanden und verarbeitet? • Werden – wenn es angebracht ist – Revisionen durchgeführt?
9. Argumente entwickeln und Gegenargumente entkräften	<ul style="list-style-type: none"> • Können unterschiedliche Argumentationslinien verfolgt und gemeinsam mit anderen entwickelt werden? • Werden dabei sowohl Argumente zur Stützung der eigenen Position eingebracht als auch Argumente der Gegenseite entkräftet? • Wird die Argumentation – sofern es erforderlich ist – auf eine vergleichsweise „breite“ Basis gestellt, indem mehrere „Argumentationsstränge“ zum Thema bearbeitet werden? • Können sich die Schülerinnen und Schüler auf Informationen aus Vorbereitungsmaterialien beziehen und – wenn erforderlich – das eigene Vorwissen ins Spiel bringen? • Ist die Argumentation weitgehend plausibel und auf das Thema bezogen? • Wenn Quaestioverschiebungen vorgenommen werden, dienen diese der Klärung von Teilfragen zum Thema?
10. Vorwegnahme	<ul style="list-style-type: none"> • Werden denkbare Gegenargumente vorweggenommen und ansatzweise entkräftet?
Identitäts- und Beziehungsmanagement	
11. Imagearbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Kann die Schülerin oder der Schüler Selbst- und Fremdbilder prozessieren, die der eigenen Position dienlich und gegenüber anderen „gesichtswahrend“ sind?
12. Beziehungsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Werden Koalitionen mit anderen und Oppositionen zu anderen gebildet, wenn es der eigenen Position dienlich ist?
Management von Para- und Nonverbalem	
13. Paraverbales	<ul style="list-style-type: none"> • Spricht die Schülerin oder der Schüler weitgehend flüssig? Kann sie bzw. er sich deutlich artikulieren? Werden Betonungen vorgenommen, wenn es erforderlich ist? • Sind Sprechgeschwindigkeit, Pausensetzung, Lautstärke und Sprachrhythmus, Stimmhöhe und -qualität angemessen?
14. Nonverbales	<ul style="list-style-type: none"> • Ist die Haltung der Sprecherin bzw. dem Sprecher zugewandt? • Wird Blickkontakt adressatenspezifisch eingesetzt, wenn es erforderlich ist? • Werden Gesten zur Unterstützung der eigenen Beiträge oder zur Turnübernahme verwendet?

Abb 3: Basiskatalog zum mündlichen Argumentieren (Krelle 2014, 233)

Auch solche Kriterienkataloge müssen vor Ort angewendet werden. Schließlich müssen die kommunikativen Bedingungen bedacht werden, wenn Beurteilungskriterien zu Teilkompetenzen formuliert werden. Insofern ist es sinnvoll sich zu fragen (Bremerich-Vos 2005, 109),

- wie einzelne Gesprächsphasen organisiert sind, wie planbar z.B. der jeweilige Handlungsverlauf ist;
- ob auch persönliche Ansichten und Meinungen einzubringen sind oder ob es möglichst um Sachlichkeit gehen soll;
- ob die Lehrperson beteiligt ist oder ob es um Gespräche zwischen Schülerinnen und Schülern geht;
- welche Vorgaben einbezogen werden sollen; wie schwierig das Thema ist; ob Rollenspiele eingesetzt werden u. v. m.

Und noch ein Punkt ist wichtig: Zuletzt sind solche Kompetenzdimensionen auch anders zusammengefasst worden (vgl. u.a. Quasthoff 2009, Heller/Morek 2015, Quasthoff u.a. 2019), indem „Aufgabenfelder“ benannt sind, mit denen Interaktanten in Gesprächen konfrontiert sind. Solche Aufgabenfelder sind nach Quasthoff u.a. (2019, 23): **die Kontextualisierung, die Vertextung und die Markierung** (vgl. Abbildung 3).

Kontextualisierung: Im Gesprächsprozess müssen sequenzielle Erwartungen („lokale und globale Zugzwänge“) erkannt und mit passenden Gesprächsbeiträgen bedient werden. Wer z.B. von seinem Gesprächspartner direkt angesprochen wird, ist genötigt, darauf zu reagieren. Gleichsam wird von Gesprächspartnerinnen und -partnern erwartet, dass sie in Gesprächen auch selbst Angebote für Anschlussmöglichkeiten bieten.

Vertextung: Um im Gespräch Kohärenz herzustellen, müssen die Beiträge durch sequenzielle und sprachliche Muster verknüpft werden, z.B. mit Hilfe argumentativer, narrativer, informativer etc. Handlungsmuster.

Markierung: Hier geht es um solche sprachlichen oder prosodischen Signale, die für die jeweilige Diskurseinheit typisch sind, z.B. Diskursmarker. [...]

Abb. 4: Aufgabenfelder (Quasthoff u.a. 2019)

Es ist offensichtlich, dass auch hier gilt, dass je nach Anforderungssituation die einzelnen Dimensionen unterschiedlich bedeutsam sind und „gefüllt“ werden müssen. Konkrete Kriterienraster für den Unterricht liegen bisher nicht vor.

Auch wenn über die Entwicklung sprachproduktiver Kompetenzen im Fach Deutsch bisher eher wenig bekannt ist, werden manchmal allgemeine Entwicklungsaufgaben und Anforderungen an die Schülerinnen und

Schüler benannt. Becker-Mrotzek (2009) benennt etwa die Ausweitung und Ausdifferenzierung des fachlichen Lernens und das Argumentieren als eine zentrale Aufgabe der Grundschule. Am gründlichsten untersucht ist noch die Fähigkeit zum mündlichen Erzählen, etwa von Boueke u.a. (1995), die Kindern Bildergeschichten mit der Bitte vorgelegt haben, die Geschichten möglichst spannend für eine anwesende Freundin bzw. einen abwesenden Freund zu erzählen. Zudem haben Hausendorf und Quasthoff (2005) ein außergewöhnliches Ereignis fingiert, von dem Kinder einer unbeteiligten erwachsenen Person erzählen sollten. Die dort untersuchten Kinder und ausgewiesenen Erwerbsstadien sind aber nicht auf Schülerinnen und Schüler bezogen. Insofern gibt es von fachdidaktischer Seite erheblichen Forschungsbedarf, den Pohl bereits 2006 folgendermaßen skizziert hat:

„Während wir im Bereich medial-schriftlicher Kompetenzentwicklung bereits viel wissen, bildet die medial-mündliche Entwicklungsbewegung weitestgehend ein Desiderat: Was passiert in diesem Prozess, wie passiert es, wann passiert es, in welchem Umfang passiert es und vor allem, von welchen Faktoren ist es abhängig?“ (Pohl 2006, S. 4)

Sprachrezeptive Kompetenzen

Sprachrezeptive Kompetenzen des Zuhörens werden als komplexer Prozess der aktiven, rezeptiven Sprachverarbeitung angesehen. Im Zusammenspiel von Vorwissen und auditivem Input entstehen *kognitive Repräsentationen des Gehörten* (Schwarz 1992, 133ff.). Mit Blick auf die kognitiven Prozesse wird häufig das Modell von Imhof (2004; 2010, 15) zu Grunde gelegt, das dann auch die Grundlage für Kompetenzmodellierungen bildet.

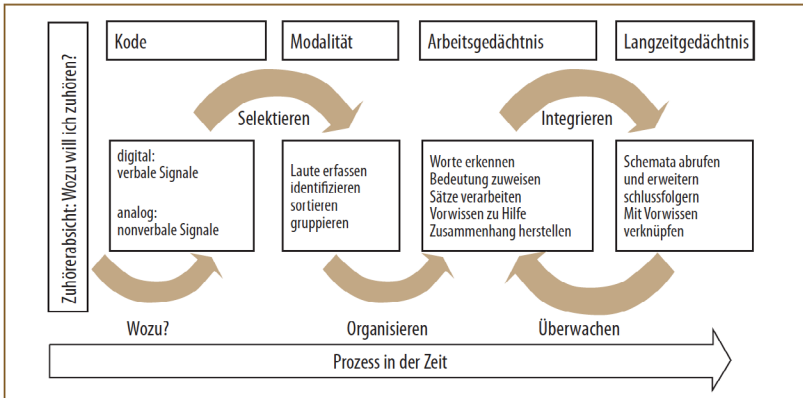


Abb. 5: Zuhörmodell (Imhof 2010, S. 19)

Grundlage des Zuhörens ist die Intention zum Zuhören bzw. eine sogenannte „Zuhörerabsicht“. Die Zuhörerinnen und Zuhörer selektieren also akustische Signale *zielorientiert* aus dem Lautstrom, um Informationen in die eigene Repräsentation des Gehörten zu integrieren („Organisation“). Die Fähigkeit zur „Selektion“ bildet dabei die Grundlage der Kommunikations- und Verstehensprozesse. Das Arbeits- und Langzeitgedächtnis wird beim Zuhören in besonderem Maße benötigt. Mithilfe des Sprach- und Weltwissens werden dann die aus dem Lautstrom generierten Informationen in das Verstehensmodell integriert. Dabei wird das im Prozess Verstandene auf Passung und Plausibilität geprüft; ggf. werden Revisionen vorgenommen. Zuhören Können ist also eine aktive kognitive Leistung. Krelle und Prengel (2014) schreiben dazu:

„Um solche Leistungen zu beschreiben, wird von verschiedenen Formen der mentalen Repräsentation von Bedeutungen ausgegangen. Man unterscheidet hier eine hierarchieniedrige Ebene des kognitiven Systems, auf der es um das mehr oder weniger sinngemäße Erinnern einer oder mehrerer Formulierungen geht. Daneben wird von einer hierarchiehohe Ebene gesprochen, in der Repräsentationen angesiedelt sind, die sich auf größere Textteile oder den gesamten Text und seine Strukturen beziehen, z.B. in Form eines mentalen Modells (S. 213).“

Solche Annahmen sind auch die Grundlage des bisher einzigen schulischen Kompetenzmodells zum Zuhören zu den KMK-Bildungsstandards in der Sekundarstufe. Im Folgenden werden die Kerne der einzelnen Kompetenzstufen beschrieben. Die Formulierungen orientieren sich an den im Bericht zum Bildungstrend abgedruckten Stufen (vgl. Bremerich-Vos u.a. 2012) von Krelle/Neumann (2014). Das Kompetenzstufenmodell kann auch über die Internetseite des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) eingesehen werden.³

Stufe I: Wiedererkennen und Erinnern prominenter Einzelinformationen: Auf der untersten Stufe können Schülerinnen und Schüler prominente Informationen wiedererkennen und erinnern. Schülerinnen und Schüler zeigen ihre Fähigkeiten auf diesem Niveau hauptsächlich im Rahmen von Aufgaben, in denen die Aufmerksamkeit stark gelenkt wird, z.B. wenn schon vor dem Zuhören nach einer bestimmten Information gefragt oder auf Beachtenswertes hingewiesen wird, wenn Aufgaben beim Hören bearbeitet werden dürfen. Dabei spielen geschlossene Aufgabenformate eine große Rolle.

Stufe II: Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen und den Text genrespezifisch zuordnen: Typischerweise können Schülerinnen und Schüler auf der zweiten Stufe benachbarte Informationen miteinander verknüpfen und den Hörtext genrespezifisch zuordnen. In Ansätzen wird auch die Funktion von Textaspekten erkannt. Dabei gewinnen die Schülerinnen und Schüler den Hörtexten auch solche Informationen ab, die etwas mit den akustischen Eigenschaften zu tun haben, z.B. ob das Gehörte eher vorgelesen oder spontan gesprochen ist, ob es eher authentisch oder nachgestellt ist, wie viele Personen zu hören sind, ob Tondokumente montiert wurden etc. Schülerinnen und Schüler zeigen ihre Kompetenzen auf diesem Niveau hauptsächlich im Rahmen von Aufgaben, die nach dem ein- oder zweimaligen Hören präsentiert werden. Zudem können häufiger auch offenere Formate bewältigt werden.

Stufe III: Verstreute Informationen miteinander verknüpfen, dem Text paraverbale Informationen abgewinnen und ihn ansatzweise als ganzen erfassen: Auf der mittleren Kompetenzstufe III sind Schülerinnen und Schüler typischerweise in der Lage, auch im Text verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen zu erfassen. So kann etwa das Hauptthema des Hörtextes im offenen Antwortformat angegeben werden. Zudem werden ab diesem Niveau auch paraverbale

3 Verfügbar unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> (abgerufen am 06.09.2022).

Informationen gedeutet. Hierzu gehört zum Beispiel die Fähigkeit, Sprecherinnen und Sprecher zuzuordnen und von der Stimme auf Stimmungen und Einstellungen von Figuren zu schließen.

Stufe IV: Auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen, die Gestaltung reflektieren und versteckte Einzelinformationen im Kontext wiedergeben: Charakteristisch für diese Kompetenzstufe sind Leistungen, die sich auf die Ebene des Textes beziehen. So können Schülerinnen und Schüler z.B. wesentliche Zusammenhänge erkennen, wenn es um die Funktion von Textteilen für den Gesamttext geht, oder die Wirkung des Textes für die Zuhörerinnen und Zuhörer einschätzen. Versteckte oder weniger prominente Einzelinformationen können im Textkontext wiedergegeben und gedeutet werden. Schülerinnen und Schüler bewältigen auf diesem Niveau hauptsächlich Aufgaben zu längeren Hörtexten, die nur einmal vorgespielt werden.

Stufe V Interpretieren, Begründen, Bewerten und anspruchsvolle Erinnerungsleistungen: Auf dem höchsten Niveau sind Schülerinnen und Schüler in der Lage, solche Interpretationen, Begründungen und Bewertungen vorzunehmen, die auf ein anspruchsvolles, reflektiertes Verstehen des Gehörten schließen lassen. Es geht etwa um Interpretationen und begründete Entscheidungen zur Beziehungskonstellation oder um die Reihenfolge bestimmter Elemente der Handlung. Zudem können Gemeinsamkeiten und Unterschiede von gehörten Textaspekten herausgearbeitet werden. Nahezu ausschließlich auf dieser Stufe können zudem im Hörtext verwendete Geräusche wiedererkannt und ihre Bedeutung für den Gesamttext gedeutet werden.

Abb. 6: KMK-Kompetenzstufen zum Zuhören (vgl. Krelle/Neumann 2014)

Auf der Grundlage dieses Modells werden seit einigen Jahren die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland untersucht. Dabei wird folgende Norm zugrunde gelegt: Schülerinnen und Schüler, die auf der untersten Stufe liegen, verfehlen deutlich die Vorgaben, wie sie in den Bildungsstandards der KMK für den Bereich Zuhören verfasst sind. Die Stufe I beschreibt dementsprechend einen Leistungsabschnitt, auf dem auch ein Bildungsminimum im Sinne eines Mindeststandards nicht erreicht wird. Schülerinnen und Schüler, die Stufe II erreichen, zeigen Leistungen, mit denen die in den Bildungsstandards der KMK implizierten Kompetenzstände noch nicht ganz erreicht werden, was als „Mindeststandard“ bezeichnet wird. Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe III oder einer höheren erreichen dann den Regelstandard. Das heißt auch, dass

Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe IV und V („Maximalstandard“) die Regelstandards zum Teil deutlich übertreffen.

Schaut man in die Bundesländer, unterscheiden sich die Ergebnisse teils deutlich (Schipolowski/Böhme 2010, 88f.). So kann u.a. sowohl von einem „Süd-Nord-Gefälle“ als auch von einem „leichten West-Ost-Gefälle“ gesprochen werden (ebd., 90). Zudem sind die Leistungsstreuungen zwischen den leistungsschwächsten und leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern bei über 300 Punkten auf der Kompetenzskala erheblich, insbesondere in den sog. „Stadtstaaten“. Wie in anderen Kompetenzbereichen auch, berichten Winkelmann/Groeneveld (2010) von Geschlechterdisparitäten zu Gunsten der Mädchen für die neunte Jahrgangsstufe und es liegen erwartungsgemäß auch soziale (Knigge/Leucht 2010, 199) und migrationsbedingte Disparitäten vor (Böhme/Tiffin-Richards/Schipolowski/Leucht 2010, 218).

In solchen Tests und Leistungsvergleichen spielen Strategien des Zuhörens in der Regel eine untergeordnete Rolle, auch wenn sie mit Blick auf den schulischen Kompetenzerwerb entscheidend sind. Dabei können Typen von Zuhörstrategien unterschieden werden, die im Folgenden in grundlegende und weiterführende Strategien unterteilt werden.

Als grundlegende Methoden können einige Strategien zur Steuerung der Aufmerksamkeit klassifiziert werden. Dazu gehört es etwa, wenn Schülerinnen und Schüler beim Zuhören die Augen schließen oder aus dem Fenster schauen.

Zu den weiterführenden Strategien zählen dann die ordnenden bzw. die die Menge der Informationen reduzierenden Strategien, z.B. wenn Stichpunkte aufgeschrieben werden, wenn eine Struktur, eine Konzept-/Mindmap angelegt wird, wenn Schlüsselwörter aufgeschrieben werden u. v. m. Elaborative Strategien liegen vor, wenn die Kinder bildliche oder szenische Interpretationen vorlegen. Reflexive (oder metakognitive) Strategien sind solche, mit denen Kinder z.B. ihr Vorwissen aktivieren.

Insofern ist auch der Zeitpunkt relevant, an dem Schülerinnen und Schüler ihre Zuhörstrategien anwenden: *vor dem Hören*, *beim Hören* und *nach dem Hören*. Vor dem Hören sollten Erwartungshaltungen aufgebaut und das Vorwissen abgeklärt werden. Während des Hörens sollten die Aufmerksamkeit gesteuert und ggf. Informationen gesichert werden. Nach dem Hören können die Schülerinnen und Schüler die Informationen für eigene (oder auferlegte) Zwecke nutzen.

3 Fachdidaktische Prinzipien und Aufgaben zum Sprechen und Zuhören

Ausgehend von den oben skizzierten sprachproduktiven und -rezeptiven Kompetenzen werden im Folgenden einige zentrale Prinzipien für die Unterrichtsgestaltung vorgestellt und durch Aufgabenbeispiele illustriert.

3.1 Mündlichkeit als Lernmedium

Kein Unterricht kommt ohne mündliche Sprache aus, und zwar nicht nur als Lerngegenstand und Lernziel. Sprechen und Zuhören sind auch Lernmedien für andere (auch nichtsprachliche) Kompetenzen. Insofern ist der ganze Bereich integrativ und fächerübergreifend zu konzipieren. Dafür ist es sinnvoll, die vielfältigen Kommunikationsanlässe des Unterrichts systematisch für die Förderung von mündlichen Kompetenzen zu nutzen. Das betrifft z.B. Gespräche im Literaturunterricht, in Schreibkonferenzen, in Lese-Tandems, in Rechtschreibgesprächen u.v.m., in denen das Sprechen und Zuhören einerseits als Lernmedium für andere Kompetenzen fungiert, z.B. mit Blick auf „Das Literarische Gespräch“ (Härle & Steinbrenner 2004). Andererseits sind solche Situationen immer auch Lernsituationen für das „Sprechen und Zuhören“ selbst. Dabei ist auch Folgendes zu beachten: Angemessenes sprachliches Handeln in mündlichen Kommunikationssituationen lernen Schülerinnen und Schüler vor allem dann, wenn mit zunehmender Häufigkeit Kommunikationsformen etabliert werden, bei denen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam Probleme bearbeiten (ggf. lösen) und die Lehrkraft anders als beim in die Kritik geratenen fragend-entwickelnden Unterricht einen kleineren Redeanteil hat.

Ein Beispiel für den Bereich *Mündlichkeit als Lernmedium*, in dem die Schülerinnen und Schüler besonders hohe Redeanteile haben, ist im Folgenden abgedruckt (Abbildung 6):

Das Literarische Gespräch – der Gesprächsverlauf – gegliedert in 6 Phasen:

- 1.** Die leitende Person wählt einen Text aus, der sie anspricht und bei dem sie sich vorstellen kann, dass seine Themen und seine Sprache die Schülerinnen und Schüler zum Gespräch anregen. Geeignet sind Texte, die nicht einfach „eine Botschaft transportieren“, sondern durch ihre Mehrdeutigkeit, Rätselhaftigkeit und ihre ungewöhnliche sprachliche Gestaltung einen Anreiz für ein Gespräch bieten.
- 2.** Zu Beginn organisiert der Leiter oder die Leiterin ein klares Setting und macht dies auch den Schülerinnen und Schülern bewusst und transparent. Dabei wird in einem Sitzkreis eine Atmosphäre der Ruhe und Konzentration geschaffen.
- 3.** An die Gesprächseröffnung schließt sich das Vorlesen des Textes an. Dann wird der Text in der Regel ausgeteilt und die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit, ihn still noch einmal zu lesen. Ziel dieser Phase ist es, den Text möglichst präsent zu machen.
- 4.** Mit einem anregenden Impuls versucht die Leitung, allen Teilnehmenden – also auch sich selbst – zu Beginn einen kurzen Beitrag zu ermöglichen.
- 5.** Auf dieser Grundlage eröffnet die Leitung das Gespräch, an dem sich alle beteiligen dürfen und das Raum lässt für Deutungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler, aber auch für ihre Irritationen und ihr Nicht-Verstehen. Ziel ist ein möglichst freier Dialog mit Bezugnahmen auf den Text und auf eigene Erfahrungen.
- 6.** Die Leitung sorgt für einen gestalteten Abschluss des Gesprächs. Eine Schlussrunde kann dazu dienen, wichtig gewordene Verstehensaspekte oder Gesprächserfahrungen zu artikulieren und zu reflektieren.

Abb. 7: Ablauf literarischer Gespräche als Beispiel von Mündlichkeit als Lernmedium (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2006)

3.2 Mündlichkeit als Lerngegenstand

Wenn es um Mündlichkeit als Lerngegenstand geht, sollte ein Fokus auf Gesprächs- und Zuhörstrategien gelegt werden, wie sie oben skizziert sind. Es mag z.B. mitunter erfolgversprechend sein, sich in Gesprächen zurückzunehmen, wenn es die Situation erfordert. In anderen Situationen ist hingegen mehr Aktivität gefragt, um ein Ziel zu erreichen.

Ein prominentes Verfahren, um ausgewählte Gesprächsstrategien zu erarbeiten und zu üben, sind z.B. „Der kontrollierte Dialog“ oder „Das

Harvard-Prinzip“. Beides sind „Lernformen“, die so im Alltag nicht zur Anwendung kommen, aber für den Erwerb von Gesprächsstrategien erfolgreich sein können.

Der Kontrollierte Dialog	Das Harvard-Prinzip
<p>Der Kontrollierte Dialog fördert das aktive Zuhören und Hörverstehen.</p> <p>Er ist nicht neu, aber nach wie vor eine hervorragende Übung zum partnerzentrierten Argumentieren. Der Ablauf ist streng geregelt: Vor einer Antwort, wird immer erst kurz in eigenen Worten zusammengefasst, was der oder die andere in der letzten Äußerung gesagt hat.</p> <p>Durch die Paraphrasen dokumentieren die Gesprächspartnerinnen und -partner, wie sie die Äußerung ihres Gegenübers jeweils verstanden haben. Dadurch entsteht ein guter Kontakt, alle fühlen sich gegenseitig akzeptiert und ernstgenommen. Missverständnisse werden abgebaut bzw. entstehen erst gar nicht. Im Kontrollierten Dialog bleibt auch bei ganz unterschiedlichen Meinungen das Gespräch sachlich und ruhig. Die Argumentation ist zielgerichtet, weil alle auf das eingehen, was der bzw. die andere gesagt hat. Gemeinsamkeiten und Ansätze für Kompromisse lassen sich leichter finden. Einziger Nachteil: Durch die Zusammenfassungen dauert der Kontrollierte Dialog länger als ein gewöhnliches Gespräch.</p> <p>Der Kontrollierte Dialog ist eine Übungsform. Im Alltag kontrolliert man Gespräche nur, wenn es inhaltlich schwierig wird und Missverständnisse entstehen könnten, oder wenn Partnerinnen bzw. Partner sich vielleicht durch die kontroversen Positionen schnell persönlich angegriffen fühlen könnten.</p>	<p>Das Harvard-Prinzip ist eine besondere Verhandlungsmethode. Bei der Lösungsfindung zwischen verschiedenen Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern gilt es, sachgerecht zu verhandeln und Verhandlungsgegenstand und Mensch getrennt zu sehen. Der Kernsatz des Verhandlungsprinzips „Hart in der Sache, sanft im Umgang“ ist der hilfreiche dritte Weg gegenüber harten Verhandlungen und Kompromissen. Erfunden haben das Prinzip die beiden Amerikaner Roger Fisher und William Dry. Es gründet auf vier Prinzipien:</p> <ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="622 852 978 967">1. Sachbezogen diskutieren: Die Beziehung zum Menschen und den Verhandlungsgegenstand getrennt betrachten.<li data-bbox="622 979 978 1094">2. Interessen abwägen: Das „Warum“ und „Wozu“ der Entscheidungen aller Verhandlungspartner benennen.<li data-bbox="622 1107 978 1158">3. Optionen suchen: Alle brauchbaren Lösungen sammeln.<li data-bbox="622 1171 978 1267">4. Beweise erbringen: Objektive Kriterien zur Auswahl einer Lösungsmöglichkeit sammeln.

Abb. 8: Gesprächsstrategien erarbeiten (Pabst-Weinschenk 2010)

Darüber hinaus scheint es auch geboten, den Fokus auf Prozeduren und Gesprächsroutinen zu legen: Mehr als in anderen Bereichen geben Sprecherinnen und Sprecher in Gesprächssituationen Erhebliches von sich preis, was sie möglicherweise im Schriftlichen vor der Klassenöffentlichkeit verborgen hätten. Es ist also sinnvoll, insbesondere beim Erarbeiten und Üben für Entlastung zu sorgen, indem zunächst unter weniger formalisierten Bedingungen gearbeitet wird. Solche Bedingungen lassen sich mit der Zeit verändern bzw. erschweren. Man kann etwa den Grad der Öffentlichkeit und die Zahl der Kommunikationspartner verändern, indem man zunächst in Kleingruppen erarbeitet und übt, was später in einem Plenum bewältigt werden soll. Auch das Arbeiten mit Unterstützungssystemen hat sich als förderlich erwiesen. Dabei geht es um solche Maßnahmen, an denen sich Schülerinnen und Schüler wie an einem „Gerüst“ oder „Geländer“ orientieren können („scaffolding“, vgl. auch Becker-Mrotzek 2008, 73) und die dann irgendwann „über Bord“ geworfen werden (können). Ein Beispiel für solche Aufgaben hat Menges (2010) veröffentlicht; es wurde auch bei Krelle/Neumann (2014) zur Illustration abgedruckt und wird hier ausführlich vorgestellt:

Casting

Die Schülerinnen und Schüler suchen per Casting einen Märchenprinzen als möglichst passenden Ehemann für eine Prinzessin. Die Herausforderung besteht zum einen in der Auswahl und Zusammenstellung passender Informationen und zum anderen in der bestmöglichen Präsentation der Ergebnisse. Weil passende Argumente gefunden und im Hinblick auf (fiktive) Adressaten ausgewählt werden müssen, geht es hier durchaus auch um mündliches Argumentieren.

Material und Vorbereitung:

Arbeitsblatt 1: Märchenanfang
Arbeitsblatt 2: Figurenaspekte eines Märchenprinzen
Arbeitsblatt 3: Infokarten
Arbeitsblatt 4: Beurteilungsbogen

Arbeitsschritte:

Schritt 1: Orientierung und Gruppenbildung

Die Schülerinnen und Schüler werden darüber informiert, dass es bei der folgenden Einheit um ein Rollenspiel geht. Zum Einstieg sollen alle den Beginn eines Märchens lesen (Arbeitsblatt 1):

Die Prinzessin Isabella soll heiraten, jedoch konnte bisher kein passender Prinz gefunden werden. Über die Prinzessin heißt es, dass sie zwar gelegentlich von einem

Märchenprinzen träumt, aber lieber mit ihren Freundinnen im Wald spielt. Die Eltern laden gelegentlich Königssöhne aus der Umgebung ein, bislang war aber keiner vollkommen genug. Beim Versteckspiel wird Isabella dann von einem Zwerg entführt.

Die Schülerinnen und Schüler werden in Gruppen eingeteilt; eine Gruppe ist die Jury. Es soll nun eine Prinzenfigur erdacht werden, die Isabella befreit und zudem ein geeigneter Heiratskandidat ist. Anschließend soll die Figur im Plenum und vor der Jury vorgestellt werden. Dabei werden der Inhalt und der Aufbau der kurzen Präsentation sowie das Auftreten vor der Gruppe beurteilt.

Schritt 2: Arbeitsphase in Gruppen

Die Jurygruppe bekommt den Auftrag, sich mit einem Beurteilungsbogen auseinanderzusetzen (Arbeitsblatt 4). Dabei können sich die Gruppenmitglieder aufteilen, sodass nicht jede/jeder sämtliche Kriterien beurteilen muss. Auch kann die Jury den Beurteilungsbogen um eigene Kriterien ergänzen.

Alle anderen Gruppen erarbeiten mit Hilfe des Arbeitsmaterials (Arbeitsblatt 2) Merkmale eines Märchenprinzen, der Prinzessin Isabella zur Hilfe eilen soll, um sie vor dem Zwerg zu retten. Die Schülerinnen und Schüler sollen eine möglichst umfangreiche Beschreibung zum Aussehen, den Eigenschaften und (vorherigen) Taten des Prinzen liefern. Dieser Märchenprinz soll danach vor der Jury kurz vorgestellt werden. Die Gruppe kann entscheiden, ob eines ihrer Mitglieder die Rolle des Prinzen übernimmt oder z.B. als Abgesandte/Abgesandter eines fremden Königshofes spricht. An einem separaten Ort wird die Präsentation geübt.

Schritt 3: Kurzpräsentationen

Mitglieder der einzelnen Gruppen stellen ihren Märchenprinzen im Plenum vor. Die Jury-Mitglieder beurteilen die Präsentationen mithilfe des Beobachtungsbogens. Die übrigen Gruppenmitglieder machen sich Notizen zu dem, was ihnen auffällt.

Schritt 4: Reflexion in Kleingruppen

Die Jury teilt sich so auf, dass in jeder Kleingruppe ein Jurymitglied sitzt. Die Beobachtungen werden zunächst ausgetauscht und anschließend mittels des Beobachtungsbogens gemeinsam reflektiert. Das Jury-Mitglied fungiert als Experte/Expertin und achtet darauf, dass sowohl die Inhalte als auch die Präsentation in den Blick kommen, z.B.: zu den Inhalten:

- Werden Fähigkeiten und Taten des Prinzen beschrieben, die eine Rettung der Prinzessin wahrscheinlich machen?
- Gibt es zusätzliche Eigenschaften, die ihn auch für die Eltern und die Prinzessin attraktiv machen, z.B. Aussehen oder persönliche Vorlieben? usw.

zur Darstellung:

- Wurden einzelne Aspekte gewichtet, indem z.B. ein Aspekt als besonders bedeutsam herausgestellt wurde?
- Waren die Informationen sinnvoll strukturiert (z.B. linear erörternd)? usw.

zur Präsentation:

- War alles gut zu hören und verständlich?
- Wurde frei vorgetragen?
- War die Körpersprache dem Publikum zugewandt?
- Wie wirkten Gestik und Mimik?

Schritt 5: Jury-Urteil und Auswertung

Im Plenum wird das Jury-Urteil verkündet. Dabei folgt die Begründung anhand der Kriterien. Es schließen sich Vergleiche zwischen dem Jury-Urteil und den Beobachtungen der jeweiligen Gruppen an.

Veränderung des Schwierigkeitsgrades (Differenzierung)

Schwieriger wird die Aufgabe, wenn man andere, auch inhaltlich komplexere Texte wählt. Eine größere Auswahl findet man in den Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm (vgl. Rölleke 2011).

Für Schülerinnen und Schüler auf einem geringeren Leistungsniveau kann man Info-karten bereitstellen, mit denen die Figur des Prinzen beschrieben werden soll (Arbeitsblatt 3).

Verknüpfung mit anderen Aufgaben/-sequenzen

In der Erarbeitung der Figureneigenschaften kann auch die methodische Idee genutzt werden, ein Facebook-Profil des Prinzen zu erstellen.

Die Aufgabe kann mit anderen Castings gelegentlich wiederholt werden. Dabei kann der Beobachtungsbogen nach und nach angereichert und optimiert und auch für die Vorbereitung anderer Präsentationen genutzt werden.

Im Schreibunterricht kann auf Basis der entworfenen Figurenmerkmale ein narrativer Text verfasst werden.

Eine gute Verbindung zu anderen Aspekten von Zuhörförderung ergibt sich, wenn die Lehrkraft das Märchen vorliest. Es kann so an Zuhörstrategien gearbeitet werden, wenn man die Schülerinnen und Schüler die gehörten Inhalte in Kleingruppen diskutieren lässt oder ein Hörziel vorgibt, z.B.: „Welche Eigenschaften müsste ein Prinz mitbringen, um Isabella zu heiraten?“.

Abb. 9: Aufgabe „Casting“ (eigene Darstellung)

Und schließlich spielen Aspekte des mündlichen Argumentierens eine besondere Rolle, insbesondere um Konflikte erkennen, analysieren und bearbeiten zu können. Der Bereich „Sprechen und Zuhören“ steht somit symptomatisch für die Teilhabe an gesellschaftlichen Strukturen und demokratischen Prozessen. Dabei ist dann auch Folgendes zu bedenken: Um sich auf solche Gesprächssituationen vorzubereiten (sofern sie geplant sind), sind weniger Planungshilfen sinnvoll als vielmehr die Vorbereitung

bzw. der vorgelagerte Meinungsbildungsprozess selbst (vgl. bereits Ludwig/Menzel 1975). Feilke (2008, 9f.) konstruiert dazu den folgenden Fall: Man stelle sich vor, einem wird angeboten, als Diskutant für eine öffentliche Podiumsdiskussion aufzutreten. Selbst wenn man bereits einen Standpunkt hätte, würde man sich vermutlich einige Zeit zur Vorbereitung nehmen und Texte lesen, Gespräche führen usw. Vergleichbar zu anderen Bereichen gehört also das vorgelagerte „fruchtbare Feld“ (vgl. Steinhoff 2008) bzw. das Planen auch im Bereich der Mündlichkeit – sofern es die Gesprächssituationen erlauben – zu den wichtigen Fähigkeiten und Kompetenzen. Damit rücken andere Aufgaben bzw. Lernumgebungen in den Fokus, die bis dato zu wenig vorliegen: das „materialgestützte Sprechen“ (vergleichbar zum Schreiben), wenn manuskriptgestützte Reden und Präsentationen gehalten werden. Auch im Kontext von Diskussionen, Debatten etc. sind der eigentliche Meinungsbildungsprozess und das (inhaltliche, thematische etc.) Vorwissen in der Gesprächsdidaktik wesentlich (Feilke 2008, 10f.).

Während es bei den bisherigen Hinweisen durchweg um Aspekte von Gesprächskompetenz sowie sprachproduktive Kompetenzen ging, sollten auch sprachrezeptive Kompetenzen ab der 5. Jahrgangsstufe in den Mittelpunkt der Förderung gestellt werden. Mitunter wird das Zuhören hier bereits vorausgesetzt. Als förderlich hat es sich erwiesen, den Unterricht insgesamt stärker als „Zuhörerereignis“ zu gestalten (vgl. Hagen 2008, 32f.; Krelle/Neumann 2014, 33), indem Zuhör- und Erholungszeiten organisiert werden (durch akustische oder sprachliche Signale wie einen Gong oder eine Klangschale), durch das Bereitstellen von Vorabinformationen (um eine Zuhörabsicht vorzugeben und/oder das Vorwissen zu aktivieren) und indem die Lehrkraft die eigene Stimme (als Mittel der Kommunikation) gezielt einsetzt. Eine Übersicht über verschiedene Maßnahmen findet man z.B. bei Hagen (2008).

Auf dieser Grundlage kann man dann das Zuhören selbst zum Thema des Unterrichts machen, z.B. mithilfe von Zuhörtagebüchern oder eigenen Fragebögen zu Hörgewohnheiten.

	(+++) stimmt	(++-) Stimmt eher	(+--) Stimmt eher nicht	(---) stimmt nicht	Meine Be- merkungen
Ich höre aufmerksam zu					
Ich lasse mich nicht ablenken					
Ich mache mir Notizen					
Ich lenke andere Schülerinnen und Schüler nicht ab					
Ich stelle Fragen, wenn ich etwas nicht verstanden habe					

Folgendes nehme ich mir für die nächste Woche vor:

Abb. 10: Beispiel für ein Hörtagebuch (eigene Darstellung)

Will man darauf aufbauend ordnende und reflexive Zuhörstrategien üben, sollten die Kinder selbst forschend tätig werden. Die Arbeit mit Ratekrimis oder Rätselgeschichten ist hier sehr beliebt. Es gibt dazu Unterrichtsanregungen für die untere Sekundarstufe I (Becker 2004). Die Idee ist, dass die Kinder ein Geheimnis oder ein Rätsel lösen, das sie ausschließlich zuhörend verstanden haben. Dabei werden sie selber wahlweise zu Forschern oder „Zuhör-Detektiven“. Sie ermitteln dann z.B. als Gruppe oder im Team und lösen so gemeinsam das Rätsel oder „den Fall“. Dabei sind die Kinder zuhörend gefordert: Sie richten die Aufmerksamkeit auf das Gehörte und hören genau hin. Informationen, die im Text gegeben sind, werden von den Kindern kritisch geprüft und gemeinsam in der Gruppe diskutiert. Dazu muss eine Reihe von Einzelinformationen sortiert, geordnet und reflektiert werden. Beispiele für solche Unterrichtseinheiten befinden sich z.B. in einer Ausgabe von Deutsch 5–10 (Nr. 46/2016).

Darüber hinaus hat sich die Arbeit mit Audio-Guides als besonders motivierend und gewinnbringend gezeigt. Ein Beispiel ist abschließend im Folgenden abgedruckt:

1. Planung: Was ist das Thema? Wie viele und welche Orte/Exponate sollen einbezogen werden? Wer macht mit? Wer kann uns inhaltlich/organisatorisch unterstützen? Wie ist unser Zeitplan? (Puffer einplanen!)

2. Heranführung an die Umsetzung: Wie kann ein Audioguide klingen? Hörbeispiele vorführen, z.B. auf www.stiftung-zuhoeren.de oder br.de/audioguides. Was ist für mich ein gelungener Audioguide? Audioführung durch eine Ausstellung oder eine Stadt machen.

3. Reportertraining: Wie mache ich eine gute Aufnahme? Geräusche aufnehmen, die die anderen erraten sollen. Interviews an verschiedenen Orten machen (Erfahrung mit Abstand des Mikros zum Mund, Umgebungsgläuschen etc.). Wie mache ich ein gutes Interview? Straßenumfrage machen (lernen, auf Menschen zuzugehen), Frageformen durchführen und Probeinterviews mit dem Hausmeister etc. machen. Wie lasse ich „Kino im Kopf“ meines Zuhörers bzw. meiner Zuhörerin entstehen? Als Reportage-Übung in Kleingruppen Gegenstände beschreiben lassen – ihre Eigenschaften, Entstehung, Geschichte – die anderen raten, was gemeint ist.

4. Einstieg in das Thema: Stadtralley machen, eine thematisch verwandte Ausstellung besuchen, einen literarischen Text lesen ...

5. Themenfestlegung und Gruppeneinteilung: Ideal sind Dreier-Teams. Sie gestalten auf Postern Mindmaps zu ihrem Exponat. Eines stellt dar, was die Gruppe schon weiß, eines, was sie gern wissen möchte. Die Poster werden der Gesamtgruppe vorgestellt und ggf. ergänzt.

6. Recherche: Beinhaltet nicht nur die Internetrecherche, sondern auch das Nachforschen in Bibliotheken und Archiven. Ansprechpartner werden gesucht sowie Expertinnen und Experten befragt.

7. Konzeption der Hörstücke: Welche Form eignet sich für unser Thema? Ein Interview? Eine Umfrage? Ein Hörspiel? Was sollen die wesentlichen Inhalte meines Audios sein? Welche Geräusche, Atmosphären oder Musik brauche ich?

8. Aufnahmen machen: Auf Störgeräusche achten, Windschutz fürs Mikro verwenden, Aufnahme über Kopfhörer mithören! Hörspielszenen an akustisch geeigneten Orten aufnehmen (Innenräume – Außenräume, z.B. Szene, die in der Kirche spielt, in der Kirche aufzeichnen).

9. Texten: Die ausgewählten O-Töne werden abgetippt und mit erklärenden Rahmentexten verbunden.

10. Audioschnitt: O-Töne schneiden, um: zu kürzen, zu säubern, zu ordnen, Lautstärken anzupassen. Die einzelnen Ausschnitte gut beschriften und abspeichern.

11. Musikauswahl: Bei Audioguides, die im Internet veröffentlicht werden, nur GEMA-freie Musik verwenden (gibt's auf entsprechenden Internetportalen). Noch besser: Musik selbst komponieren. Achtung: Auch das Umdichten und neu Einspielen („Covern“) von Songs ist nicht rechtfrei möglich!

12. Produktion: Nun wird alles im Schnittprogramm zusammengesetzt: Sprachaufnahmen, O-Töne, Geräusche, Musik liegen auf mehreren Tonspuren untereinander und werden am Ende zu einer Tonspur zusammengemischt. Das richtige Tempo und ausgewogene Lautstärke sind wichtig.

13. Präsentation: Einen tollen Projektabschluss bildet die Präsentation des fertigen Audioguides vor Kooperationspartnern, Mitschülern, Eltern und anderen Interessierten (Anregungen für Audioguide-Projekte im Unterricht bei Iblher 2013, 21).

Literatur

- Baurmann, Jürgen (2015): „Kompetent über Dinge reden, die man nicht kennt“ Eine Unterrichts Anregung zum Powerpoint-Karaoke. In: Praxis Deutsch 244, 38–39.
- Becker, Susanne Helene (2004): Hördetektive. Fälle lösen mit Kommissar Schlotterteich. In: Deutsch 5–10 1, S. 6–9.
- Becker-Mrotzek, Michael (2008): Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln. Gute Aufgaben im Bereich „Sprechen und Zuhören“. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlind/Köller, Olaf (Hg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim: Beltz, S. 52–77.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP, Bd. 3). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 66–83.
- Behrens, Ulrike (2013): Zuhörkompetenzen und ihre Förderung in Primar- und Sekundarstufe. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim, Basel: Beltz, S. 384–399.
- Behrens, Ulrike/Käser-Leisibach, Ursula/Krelle, Michael/Weirich, Sebastian/Zingg Stamm, Claudia (2020): stim.mig – Ergebnisse einer Studie zum Zuhören in der dritten Jahrgangsstufe. Münster: Waxmann.
- Beste, Gisela (Hg.) (2007): Deutsch – Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Böhme, Katrin/Tiffin-Richards, Simon P./Schipolowski, Stefan/Leucht, Michael (2010): Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen. In: Köller, Olaf/Knigge, Michael/Tesch, Bernd (Hg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 203–224.

- Boueke, Dietrich/Schülein, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Evamaria/Wolf, Dagmar (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten.* München: Fink.
- Bremerich-Vos, Albert (2005): „Sprechen und Zuhören“ – Zur Förderung der Gesprächskompetenz im Rahmen des Deutschunterrichts. In: Becker, Gerold/Bremerich-Vos, Albert/Demmer, Marianne (u.a) (Hg.): *Standards* (23). Seelze: Friedrich, S. 108–111.
- Bremerich-Vos, Albert/Böhme, Katrin/Krelle, Michael/Weirich, Sebastian/Köller, Olaf (2012): *Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch.* In: Stanat, Petra/ Pant, Hans Anand/Böhme, Katrin/Richter, Dirk (Hg.): *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik.* Münster: Waxmann, S. 56–71.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven F. (2001): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung.* 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Feilke, Helmuth (2008): *Meinungen bilden.* In: *Praxis Deutsch* 211, S. 6–13.
- Grundler, Elke (2008): *Gesprächskompetenz – Ein Systematisierungsvorschlag im Horizont schulischer Bildungsstandards und Kompetenzen.* In: *Didaktik Deutsch* 24, S. 48–69.
- Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (2004): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hartung, Martin (2004): *Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis.* In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz.* Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 47–66.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (2005): *Konversations-/Diskursanalyse: (Sprach-) Entwicklung durch Interaktion.* In: Mey, Günter (Hg.): *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie.* Kölner Studien Verlag, S. 585–618.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): *Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen.* In: *Leseforum Schweiz* 3, S. 1–23.
- Imhof, Margarete (2010): *Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht.* In: Imhof, Margarete/Bernius, Volker (Hg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis.*

- Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–30. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3228/pdf/Imhof_2010_Zuhoeren_D_A.pdf (abgerufen am 15.11.2021).
- Knigge, Michael/Leucht, Michael (2010): Soziale Disparitäten im Spracherwerb. In: Köller, Olaf/Knigge, Michael/Tesch, Bernd (Hg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster. Waxmann, S. 185–202.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschmann, Olaf/Flasche, Hans/König, Bernd/Kruse, Margot/Pabst, Walter/Stempel, Wolf-Dieter (Hg.): Romanistisches Jahrbuch, Bd. 36. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 15–43.
- Krelle, Michael (2013): Gesprächskompetenz in der Grundschule und der Sekundarstufe I – Konzepte und didaktische Erläuterungen. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hg.): Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht: Diagnostizieren – Binnendifferenzieren – Fördern. Weinheim: Beltz, S. 422–438.
- Krelle, Michael (2014): Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive – eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krelle, Michael (2016). Unsichtbares sichtbar machen! Das Zuhören im Unterricht beurteilen. Deutsch 5–10 46, S. 34–35.
- Krelle, Michael/Neumann, Daniela (2014): Sprechen und Zuhören. In: Behrens, Ulrike/Bremerich-Vos, Albert/Krelle, Michael/Böhme, Katrin/Hunger, Susanne (Hg.): Bildungsstandards für die Sekundarstufe 1: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen, S. 14–45.
- Krelle, Michael /Prenzel, Josefine (2014): Zur Konzeption von Zuhören im Rahmen der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse im Fach Deutsch. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hg.): Konzeptionen des Mündlichen. Bern: hep-Verlag, S. 210–228.
- Lipkowski, Eva/Schüller, Liane (2017): Perspektiven für den inklusiven Deutschunterricht: literatur- und sprachdidaktische Praxisbeispiele zum Thema Hören und Höreinschränkungen. Münster: Waxmann.
- Ludwig, Otto/Menzel, Wolfgang (1975): Diskutieren als Gegenstand und Methode des Deutschunterrichts. In: Praxis Deutsch 14, S. 13–22.
- Menges, Lena (2010): Casting eines Märchenprinzen. In: Deutschunterricht 4, S. 10–15.

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Deutsch. Ministerium: Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf (abgerufen am 14.12.2020).
- Mönnich, Annette/Spiegel, Carmen (2009): Kommunikation beobachten und beurteilen. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3: Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 429–444.
- Mörs, Michaela/Schimmöller, Vera/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Vergleichsarbeiten 2010 8. Jahrgangsstufe (VERA-8). Deutsch – Didaktische Handreichung zu Testheft I. Berlin: IQB.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2010): Besser sprechen und zuhören: Gesammelte Aufsätze zur mündlichen Kommunikation in der Schule 1. Alpen: Pabst Press.
- Pohl, Thorsten (2018): Projektskizze. Sekundäre Literalisierung/Distanzsprachliche Sozialisierung (anlässlich der Verleihung des Förderpreises Deutschdidaktik in Weingarten). In: Symposion Deutschdidaktik: Mitgliederbrief 18/2006, S. 2–5. Verfügbar unter: <https://symposion-deutschdidaktik.de/wp-content/uploads/2021/04/SDD-Symposion-Deutschdidaktik-SDD-Newsletter18.pdf> (abgerufen am 25.11.2021).
- Quasthoff, Uta (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Teilband Mündlichkeit in der Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 84–100.
- Quasthoff, Uta/Kern, Friederike/Ohlhus, Sören/Stude, Juliane (2019): Diskurse und Texte von Kindern. Praktiken – Fähigkeiten – Ressourcen: Erwerb. Tübingen: Stauffenburg Verlag. Verfügbar unter: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2940359/2940368/Quasthoff_Kern_Ohlhus_Stude%202019.pdf (abgerufen am 10.08.2022).
- Rogers, Carl R. (1985). Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schipolowski, Stefan/Böhme, Katrin (2010): Der Ländervergleich im Fach Deutsch. In: Köller, Olaf/Knigge, Michael/Tesch, Bernd (Hg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 87–96.
- Schwarz, Monika (1992): Einführung in die Kognitive Linguistik. Tübingen: Francke (= UTB 1636).

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss – Beschluss vom 4.12.2003. München/Neuwied: Luchterhand.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004. München/Neuwied: Luchterhand.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005b): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss – Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss vom 18.10.2012.
- Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur im Unterricht*, Jg. 7, 3, S. 227–241.
- Steinhoff, Torsten (2008): Wie viel Öffentlichkeit verträgt das Private? Meinungsbildung zu Online-Netzwerken. In: *Praxis Deutsch* 211, S. 44–51.
- Winkelmann, Henrik/Groeneveld, Imke (2010): Geschlechterdisparitäten. In: Köller, Olaf/Knigge, Michael/Tesch, Bernd (Hg.): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann, S. 177–184.

Anhang

Typische Beurteilungsmethoden

Zielscheibe
Hierbei handelt es sich um ein Instrument, mit dem Schülerinnen und Schüler am Ende eines Erarbeitungsprozesses eine grobe Einschätzung der eigenen Ergebnisse erreichen. Sie visualisieren den Erreichungsgrad bestimmter Kriterien auf einer (gemalten) Zielscheibe, wie sie u.a. vom Dartspiel bekannt ist. Je dichter eine Selbsteinschätzung in der Mitte angesiedelt wird, desto höher schätzen die Personen ihr jeweiliges Vermögen ein. Methodisch besteht auch die Möglichkeit, die Zielscheibe zu segmentieren (u.a. in die Segmente Sprachmanagement, Themenmanagement usw., s.o.).
Lernspinne
Im Zentrum der Lernspinne steht ein Lerngegenstand (z.B. erklären können, argumentieren können, informieren können). Diesem werden verschiedene Teilbereiche zugeordnet. In der Grundkonzeption ist die Lernspinne einer Mindmap ähnlich, d.h., es gehen vom Zentrum Linien einzelner Teilbereiche ab, die den Lernfortschritt markieren.
Beobachtungs- und Beurteilungsbogen bzw. „Raster“
Solche Instrumente gibt es in einer Vielzahl von Varianten, u.a. in Form von abgestuften Rastern. Sie beinhalten ausgewählte Kriterien für die Wahrnehmung und Einschätzung des Kommunikationsverhaltens. Beobachtungs- und Beurteilungsbogen bzw. -raster sollen dabei helfen einzuschätzen, inwieweit bestimmte Anforderungen erfüllt sind (oder nicht).
Lernlogbuch bzw. Lernheft
Beim Lernlogbuch bzw. Lernheft handelt es sich um eine Form der lernbegleitenden Dokumentation und Reflexion. Es dient dazu, eigene (längere) Aufgaben bzw. Projekte und Lernprozesse zu begleiten. Auch kann festgehalten werden, welche Probleme auftreten und wie sie gelöst werden.
Gesprächsformen
Bei einem Kritikgespräch werden begründete positive und negative Beurteilungen von konkretem Kommunikationsverhalten vorgenommen. Dabei geht es etwa darum, die Umsetzung von Aufgabenstellungen zu kritisieren. Das Monierungsgespräch soll zudem auch konkrete Verhaltensalternativen aufzeigen. Ein Feedback-Gespräch beruht hingegen auf dem Vergleich zwischen Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung und unterliegt vereinbarten Feedback-Regeln. Es kann etwa um den folgenden Ablauf gehen: <ol style="list-style-type: none">(1) die Gesprächsbeteiligten äußern ihre Selbstwahrnehmung;(2) die Gesprächsbeteiligten holen sich ein Feedback und geben einander Feedback;(3) die Gesprächsbeteiligten formulieren ihren Erkenntnisgewinn aus dem Feedback, ggf. auch schriftlich.

(nach Beste 2007; in Anlehnung an Mönnich/Spiegel 2009)

Framing the reading

Marion Bönninghausen

Lesen

Marion Bönninghausen ist Professorin für Literatur- und Mediendidaktik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Ihre Forschungsschwerpunkte bilden u.a. die Leseförderung und das fachliche Lesen im Unterricht. In ihrem Beitrag gibt sie einen Überblick über das Lesen aus kognitionspsychologischer Perspektive sowie Möglichkeiten zur Förderung von Lesestrategien im Unterricht.

Bevor Sie mit dem Lesen beginnen:

Wie definieren Sie den Begriff „Leseverstehen“? Wie gehen Sie vor, wenn Sie einen Text lesen, um ihn zu verstehen?

Während des Lesens:

Wie hat sich durch die Ausführungen von Bönninghausen Ihre Perspektive auf das Lesen verändert? Welchen Stellenwert hat die Vermittlung von Lesestrategien in Ihrem aktuellen Unterricht?

Nach dem Lesen:

Was nehmen Sie aus diesem Beitrag mit für Ihren Unterricht? Worüber würden Sie gerne mit Ihren Kollegen und Kolleginnen sprechen? Was würden Sie gerne ausprobieren?

Marion Bönninghausen

Lesen – Ein systematisches Gesamtkonzept

- 1 Der Kernbereich *Lesemotivation*
 - 1.1 Fördermaßnahmen im Kernbereich *Lesemotivation*
 - 1.2 Der Kernbereich *Lesemotivation*: Abschließende Hinweise
- 2 Der Kernbereich *Leseverstehen*
 - 2.1 Der Prozess des Textverstehens
 - 2.2 Fördermaßnahmen im Kernbereich *Leseverstehen*
 - 2.3 Der Kernbereich *Leseverstehen*: Abschließende Hinweise

Der Schwerpunktbereich Lesen umfasst die Kernbereiche *Leseverstehen* und *Lesemotivation*, die beide im deutschdidaktischen Kontext von der Lesedidaktik verantwortet werden. Beide Kernbereiche, die darauf abzielen, dass Schülerinnen und Schüler gut und flüssig lesen können und verstehen, was sie lesen, dass sie aber auch gern und viel lesen, greifen ineinander: Wer gern und viel liest, verbessert die Fähigkeit, flüssig zu lesen und Texte zu verstehen; flüssig lesen zu können und zu verstehen, was man liest, ist wiederum die Voraussetzung dafür, dass man gern liest.

Eine Förderung im Bereich Lesen meint also auch immer beides: die Anregung, mehr zu lesen, und die gezielte Unterstützung im Leseverstehen.

Um gezielt und erfolgreich und das heißt systematisch Leseförderung zu betreiben, gilt es, Leseförderung als Gesamtkonzept zu sehen, das sich in zwei Kernbereiche aufteilt: *Leseverstehen* und *Lesemotivation*. Diese wirken zusammen, unterscheiden sich aber durch unterschiedliche Zielsetzungen und Fördermaßnahmen (Bönninghausen 2010; Bönninghausen/Winter 2012, 2019). Um Leseverstehen und Lesemotivation erfolgreich und damit nachhaltig fördern zu können, ist ein umfassendes Verständnis von Leseförderung als Gesamtkonzept erforderlich. Die konkrete Förderung selbst jedoch erfolgt strikt getrennt voneinander, denn die jeweiligen För-

derziele erfordern aufgrund ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung unterschiedliche Maßnahmen und Methoden, die sich als Bausteine den einzelnen Kernbereichen zuordnen lassen:

Zum Kernbereich *Lesemotivation* gehören die Bausteine

- Viellesen mit unterschiedlichen Medien
- Vorlesen
- Leseaktionen/Leseevents.

Zum Kernbereich *Leseverstehen* gehören die Bausteine

- Diagnostik
- Leseflüssigkeit
- Lesestrategien.

Entsprechend unterschiedlich gestalten sich die Maßnahmen zur Förderung:

Die Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation zielen darauf ab, die Lesefreude und auch die Lesemenge zu steigern, hier geht es also um die Förderung von motivationalen und emotionalen Faktoren. Leselust und Lesemotivation werden durch gezielte Maßnahmen angeregt und Schülerinnen und Schüler bei der Ausbildung eines aktiven Leseverhaltens unterstützt. Einflussgebend sind hierbei maßgeblich Erkenntnisse aus dem Bereich der literarischen Sozialisation und der Lesesozialisation (in Auswahl: Eggert/Garbe 2003; Bertschi-Kaufmann 2007; Graf 2007; Garbe u.a. 2009; Garbe 2009, 2010).

Auf der anderen Seite stehen Maßnahmen zur Förderung des Textverständnisses, die im Format eines Trainings mit quantitativ messbaren Ergebnissen durchgeführt werden. Auf der Grundlage eines neurophysiologisch fundierten Trainingsformats (Grzesik 2005) wird mit kognitionspsychologisch begründeten Methoden (Artelt u.a. 2007) die Lese- bzw. Textverstehenskompetenz durch konsequentes Üben (weiter)entwickelt. Das diagnostisch gestützte systematische Lesetraining im Kernbereich *Leseverstehen* reicht vom gezielten Einsatz von Lesestrategien bis zu Verfahren zur Verbesserung der Leseflüssigkeit (in Auswahl: Artelt u.a. 2007;

Bönnighausen/Winter 2019; Christmann 2019; Kutzelmann/Rosebrock 2018; Lenhard 2013; Leopold 2009; Schreblowski 2004).

Auch die Texte, die zur Förderung eingesetzt werden, unterscheiden sich maßgeblich:

- Im Kernbereich *Lesemotivation* stehen vor allem literarische Texte (in jeglichem medialen Format) im Mittelpunkt, die die Lesefreude anregen und erhalten sollen. Literarische Texte zeichnen sich u.a. durch folgende Merkmale aus:

- Literarizität,
- Fiktionalität,
- Selbstreferenzialität.

Die Komplexität literarischen Verstehens erlaubt zumeist keine eindeutigen Aussagen oder Zuordnungen in ‚richtig‘ oder ‚falsch‘.

Fortschritte im Kontext des literarischen Lesens bzw. der Lesemotivation sind nicht (quantitativ) messbar.

Der Zuwachs an Lesemotivation ist nicht trainierbar.

- Im Kernbereich *Leseverstehen* sollten aufgrund des erforderlichen Übens und Trainierens ausschließlich Sachtexte verwendet werden. Sachtexte sind nichtfiktionale, nichtliterarische Texte, die sich durch folgende Merkmale auszeichnen (Klute 2006; Leisen 2009; Becker-Mrotzek 2013):

- funktionsabhängiger Aufbau,
- Wirklichkeits- und Faktenbezug,
- klare Zweck- und Adressatenorientierung,
- situationsabhängige und informierende Funktion.

Sachtexte ermöglichen aufgrund ihrer faktenorientierten Aussagen und prinzipiell klaren Struktur die gezielte Anwendung von Lesestrategien.

Neben kontinuierlichen müssen auch diskontinuierliche Sachtexte (Tabellen, Fahrpläne etc.) einbezogen werden.

Fortschritte im Kontext des Textverstehens sind quantitativ messbar.

Der Zuwachs an Lesekompetenz ist trainierbar.

Die enge Verbindung zwischen Leseverhalten und Lesekompetenz verdeutlicht die vielfältigen Verflechtungen zwischen den beiden Kernberei-

chen *Lesemotivation* und *Leseverstehen*. Auch für den Lesekompetenzerwerb besitzen motivationale Faktoren auf der Ebene der Leserin bzw. des Lesers eine hohe Bedeutung. Denn Lesen stellt einen vielschichtigen und komplexen Prozess dar, der von einer Vielzahl verschiedener Faktoren beeinflusst wird. Insbesondere die Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept sind dabei wichtige Komponenten, die das Leseverhalten und auch die Lesekompetenz einer Person wesentlich beeinflussen.

Gleichwohl unterscheiden sich die beiden Kernbereiche durch ihre Zielsetzung und damit verbunden durch die eingesetzten Methoden. Am Beispiel des Bausteins *Leseflüssigkeit* lässt sich dies verdeutlichen, da sich hier direkte Überschneidungen zwischen den beiden Kernbereichen zeigen: Die leseanimierenden Verfahren im Kernbereich *Lesemotivation* zielen auf die Erhöhung der Freude am Lesen und damit auch auf die Erhöhung der Lesemenge ab. Leseflüssigkeit wird hierbei beiläufig mitgefördert, denn durch häufiges Lesen kommt es auch zu einer Verbesserung der Leseflüssigkeit. Der Baustein *Leseflüssigkeit* im Kernbereich *Leseverstehen* hat hingegen die dezidierte und damit nicht beiläufige Förderung des flüssigen Lesens zum Ziel.

Die leseanimierenden Maßnahmen sind breit angelegt und bewirken ein großes und vielfältiges Spektrum an Reaktionen. Aufgrund der eher indirekten Anlage der Fördermethoden – Motivation und Lesefreude lassen sich nicht verordnen – ist ihr Erfolg zwar häufig erkennbar, aber nicht quantifizierbar und noch nicht einmal prognostizierbar. Dahingegen sind der Zuwachs des Text- bzw. Leseverstehens und auch der Leseflüssigkeit messbar und damit trainierbar.

I Der Kernbereich *Lesemotivation*

Im Kernbereich *Lesemotivation* sind leseanimierende Verfahren zentral, die für Bücher und Lesen werben. Indem sie Lesen als anregende und genussvolle Tätigkeit präsentieren, sollen leseanimierende Verfahren zum Lesen verlocken und zu einer Steigerung der Lesemotivation und Leselust beitragen (Rosebrock/Nix 2020).

Leseanimierende Maßnahmen zielen auf die Subjektebene des Lesens ab. Ihr Ziel ist es, die Einstellung zum Lesen und zu Büchern und damit langfristig auch das Leseverhalten positiv zu beeinflussen. Dabei können

leseanimierende Maßnahmen einen Prozess abbilden, dessen Zielbereiche sich in mehreren Schritten darstellen lassen (Rosebrock/Nix 2020): In einem ersten Schritt sollen leseanimierende Maßnahmen Kindern und Jugendlichen (auch mithilfe anderer Medien) einen *motivierenden Zugang* zu literarischen Texten eröffnen und ihnen Lesen als anregende, genussvolle Tätigkeit und kulturelle Praxis näherbringen. Durch regelmäßige positive Rückmeldungen von Leseerlebnissen können sich anschließend sukzessive vor dem Hintergrund von subjektiven Erwartungs- und Wertkomponenten *Leseinteressen* ausbilden, die sich auf der wiederum nächsten Stufe als *motivationale Grundüberzeugungen* stabilisieren. Langfristig zielt Leseanimation durch die regelmäßige Anregung einer Begegnung mit Literatur und der damit verbundenen motivationalen Unterstützung auf den *Aufbau einer habituellen Lesemotivation* sowie auf die *Entwicklung bzw. Stärkung eines positiven Selbstbildes als Leserin bzw. Leser* (Möller/Schiefele 2000).

Da die längerfristige Stabilisierung von Lesemotivation als Voraussetzung für ein positives Selbstkonzept als Leserin bzw. Leser von vielschichtigen Faktoren abhängt, stellt der oben skizzierte Prozess einen idealen Verlauf dar. In der Lebensrealität können sich Misserfolge, negative Selbstzuschreibungen bzw. Einflüsse aus der sozialen Umwelt und damit vor allem Sozialisationsfaktoren hemmend auswirken, sodass sie Entwicklungen blockieren. Gerade auf Kinder und Jugendliche, die über wenig Erfahrungen mit Literatur verfügen, können leseanimierende Verfahren demotivierend wirken, wenn sie bildungsbürgerliche Muster fortschreiben, deren Habitus diesen Schülerinnen und Schülern fremd ist (Rosebrock/Nix 2020).

Daher ist es von besonderer Bedeutung, dass die bisherigen Leseerfahrungen bzw. auch die literarische und Lesesozialisation berücksichtigt werden: Welche Erfahrungen zum Umgang mit Lesen und Literatur bringen Schülerinnen und Schüler aus der Familie mit? Wie war ihre primäre literarische Initiation in der KiTa? Konnten sie insbesondere über das Geschichtenerzählen und Vorlesen (unter Nutzung auch anderer Medienformate) sowie über leseanimierende Verfahren bereits vor dem Schuleintritt erste Erfahrungen mit Literatur sammeln? Welche ersten eigenständigen literarischen Erfahrungen haben sie in der Grundschule gemacht oder machen sie gerade?

Die vor diesem Hintergrund gewählten Maßnahmen orientieren sich dabei immer an den jeweiligen Herausforderungen und Erfordernissen

der einzelnen Entwicklungsphase: Wenn die Kinder zunächst primär mit dem meist mühevollen und an wenig ansprechenden Texten erfolgenden Schriftspracherwerb beschäftigt sind, muss ihnen speziell in dieser Phase mit anderen Mitteln der Zugang zu eigenständigen literar-ästhetischen Erfahrungen ermöglicht werden, damit es nicht zu einem Verlust der Lesemotivation kommt und das Lesen bei den Kindern gegenüber anderen Medien an Bedeutung verliert.

Allgemein wird dieser Kapitel als die erste von zwei kritischen Entwicklungsphasen der Lesesozialisation angesehen, während derer es in besonderem Maße der äußeren Unterstützung durch erwachsene Bezugspersonen bedarf, damit Kinder und Jugendliche das Lesen als eine genussvolle, persönlich gewinnbringende Tätigkeit wahrnehmen und stabile Lesegewohnheiten erfolgreich ausbilden können.

Auch in weiterführenden Jahrgangsstufen dienen leseanimierende Maßnahmen dazu, die Ausbildung persönlicher Leseinteressen zu fördern und die Schülerinnen und Schüler bei der selbstständigen Auswahl von geeigneten Lesestoffen zu unterstützen. Zu fragen ist hier, ob die Schülerinnen und Schüler schon die Möglichkeit hatten, mit Kinder- und Jugendliteratur z.B. auch in Bibliotheken in Kontakt zu kommen und ob sie bereits Lesevorlieben entwickelt haben. Später gilt es zu berücksichtigen, ob sich der kindliche Lesemodus weiterentwickeln konnte und wie sich in der Pubertät als zweiter kritischen Phase die zunehmend starken Differenzen zwischen den privaten Leseinteressen und schulischer Pflichtlektüre bemerkbar machen (Graf 2007; Garbe 2009; Philipp 2011).

1.1 Fördermaßnahmen im Kernbereich *Lesemotivation*

Die Steigerung der Lesemotivation und Leselust hat letztlich zum Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler durch das wiederkehrende Erlebnis einer mit Freude verbundenen Lesepraxis eine habituelle Lesemotivation entwickeln und sich selbst als Leser und Leserinnen verstehen. Die einschlägigen Verfahren in der Grundschule sowie der Sekundarstufe I sind zumeist bekannt und auch oft erprobt. Es ist jedoch wichtig zu berücksichtigen, dass leseanimierende Maßnahmen gebündelt und im Rahmen eines Gesamtkonzepts gesehen werden sollten.

Denn die Vielzahl leseanimierender Maßnahmen und Verfahren lassen sich in ein Ordnungssystem bringen, das die Planung sowie die notwendige systematische Anwendung in der Einrichtung erleichtert. Die nachfolgende Systematisierung soll dies beispielhaft verdeutlichen:

**Lesekultur
sichtbar machen**

Gestaltung der Lernumgebung im Schulgebäude;
Durchführung von Lese-Aktionen in der
Schulöffentlichkeit, damit Lesen zu einem festen
Bestandteil der Schulkultur wird

**Regelmäßige
Aktionen**

Vorlesestunden oder -tage;
aktive Auseinandersetzung mit einzelnen Büchern;
kreative Gestaltung und Präsentation der Ergebnisse;
regelmäßige Einbeziehung der (Stadt-)Bibliothek

**Punktuelle
Events**

Leseanimierende, punktuelle Aktionen zum
Lesen (Lesenächte, Autorenlesungen, literarische
Spaziergänge ...)

Für alle diese leseanimierenden Aktivitäten gibt es verschiedene Orte und auch verschiedene Partner: So können z.B. am „Welttag des Buches“ als punktuelle Events Werkstattgespräche oder Führungen in Verlagen, Bibliotheken oder Buchhandlungen als außerschulische Bildungspartner stattfinden. Oder im Rahmen des Deutschunterrichts gestalten Schülerinnen und Schüler den Klassenraum mit Lesecke und ansprechenden Büchern. In der Schulöffentlichkeit wiederum können Schülerinnen und Schüler ihre Lektürepräferenzen für die Peergroup sichtbar machen, indem sie auf den Fluren in Schaukästen ihre Lieblingsbücher präsentieren. So wird das Schulgebäude zu einem öffentlichen Präsentationsraum, in dem für das Lesen und für Literatur geworben wird. Auch Projektstage zu literarischen Themen in der Schule machen Lesen ebenso öffentlich wie die Schaffung anregender Leseorte für die Schülerinnen und Schüler.

Eine mögliche Systematisierung der verschiedenen leseanimierenden Maßnahmen – ohne Berücksichtigung der verschiedenen Jahrgangsstufen – könnte wie folgt aussehen:

	Kooperation mit außerschulischen Partnern	Lese-Schulkultur	Deutschunterricht
Lesekultur sichtbar machen	Lese-Aktionen dokumentieren und ausstellen	Leseaphorismen Präsentationsbereiche	Lesecke Klassenbibliothek
Regelmäßige Aktionen	Bücherrallye Vorleser-ausbildung	Pausenlesen Tauschregale pflegen	Lesekiste Buchvorstellung
Punktuelle Events	Vorlese-Wettbewerb	Autorenlesung Book-Slam	Lesenacht Vorlesen

1.2 Der Kernbereich *Lesemotivation*: Abschließende Hinweise

- Leseanimation kann als ein Prozess angesehen werden, dessen Zielbereiche von der Ermöglichung eines Zugangs zu Büchern und damit positiven literarischen Erfahrungen über die Entwicklung positiver motivationaler Grundüberzeugungen und die Ausbildung stabiler Lesegewohnheiten und persönlicher Leseinteressen bis zur Habitualisierung einer positiven Einstellung zum Lesen und der Verfestigung eines hohen positiven Selbstkonzepts reichen.
- Es ist angeraten, leseanimierende Verfahren differenziert nach Jahrgangsstufen systematisch zu bündeln und sie in einer Planungsübersicht für das Schuljahr festzuhalten. So kann gewährleistet werden, dass das Angebot breit gefächert ist, auch außerschulische Partner einbezogen und an unterschiedlichen Orten und Stellen der Schule umgesetzt und damit sichtbar wird.

2 Der Kernbereich Leseverstehen

Die Schulleistungsstudien gehen von dem Rahmenkonzept der „Reading-Literacy“ aus, demzufolge Lesekompetenz als die Fähigkeit definiert wird, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Baumert u.a. 2001, 23).

In dieser Definition werden verschiedene Faktoren der Lesekompetenz thematisiert: die kognitiven Fähigkeiten und die Bedeutung des Lesens im Hinblick auf ein selbstbestimmtes Handeln (Schmitz 2016). Zum Tragen kommt hier ein differenziell-psychologisches Verständnis von Lesekompetenz, das die inter- und intraindividuellen Unterschiede der Leserinnen und Leser berücksichtigt und Merkmale wie z.B. die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses oder die Motivation mit der Leseleistung in Zusammenhang bringt (Streblov 2004).

Die Erklärung, wie Lese- bzw. Textverstehen funktioniert, folgt wiederum kognitionspsychologischen Ansätzen. Diese gehen davon aus, dass das Verstehen von Texten kein passiver Prozess der Bedeutungsentnahme ist, sondern eine aktive Konstruktionsleistung des Individuums darstellt, bei der die im Text enthaltenen Informationen aktiv mit dem Vor- und Weltwissen des Lesers oder der Leserin in Verbindung gesetzt werden (Artelt u.a. 2007). Um das Textverstehen fördern zu können, muss zunächst nachvollzogen werden, wie sich das Verstehen von Texten prozesshaft vollzieht, welche Rolle die Leser- und die Textseite in ihrem Zusammenwirken spielen und wie die jeweilige Seite in ihrer spezifischen Funktion gezielt unterstützt werden kann.

2.1 Der Prozess des Textverstehens

Das Verstehen von Texten wird der kognitionspsychologischen Theorie zufolge als ein Aufbau einer mentalen Repräsentation verstanden. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein internes Modell, eine Vorstellung des im Text beschriebenen Sachverhaltes, gebildet wird. Das elaborierteste Modell stellt das Modell der Repräsentation von van Dijk & Kintsch (1983) dar, weiterentwickelt als Construction-Integration-Modell (Kintsch 1998).

Textverstehen wird diesem Modell zufolge als eine kognitiv-konstruktive Text-Leser-Interaktion definiert, also als ein vom Text gesteuertes Konstruktions- und ein vom Vorwissen, den Fähigkeiten und Aktivitäten der Leserin bzw. des Lesers beeinflusster Integrationsprozess (Kintsch 1988).

Der integrativ-konstruktive Prozess des Textverstehens, der von bestimmten Merkmalen der Text- und der Leserseite determiniert ist, lässt sich grafisch folgendermaßen darstellen.

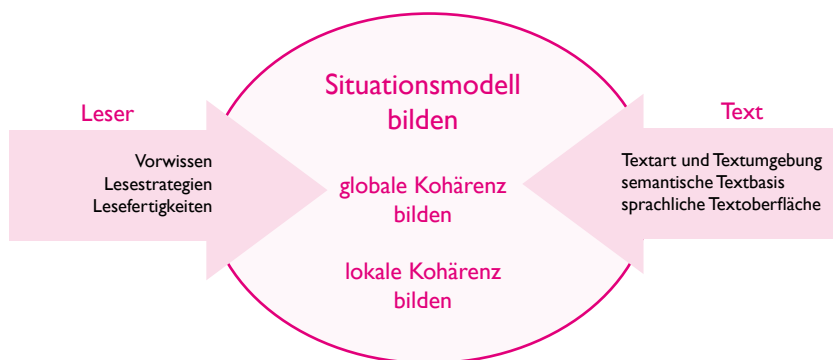


Abb. 1: Prozess des Textverstehens (eigene Darstellung)

Die Konstruktion des Situationsmodells besteht aus kognitiven Teilprozessen, die sich in *lokale Kohärenzbildung* und *globale Kohärenzbildung* unterscheiden lassen (van Dijk/Kintsch 1983; Kintsch 1998).

Die grundlegende Eigenschaft von Texten ist, dass Sätze und größere Textabschnitte sinnvolle Zusammenhänge bilden, dies nennt man Kohärenz. Zu unterscheiden ist zwischen lokaler Kohärenz (Zusammenhänge zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen) und globaler Kohärenz (Zusammenhänge zwischen weiter entfernten Textabschnitten). Die Sinnzusammenhänge werden auf der Textebene u.a. semantisch oder sprachlich signalisiert, sie müssen aber von den Leserinnen und Lesern gleichwohl kognitiv, also mental nachvollzogen und in eine funktionale und strukturelle Analogie zur Realität gebracht werden (Richter/Schnotz 2018). Der Prozess des Textverstehens ist demnach ein Prozess der mentalen Kohärenzbildung und das Ergebnis die „mehr oder weniger kohärente Repräsentation eines Textes“ (Artelt u.a. 2007, 11), eben die Bildung eines Situationsmodells.

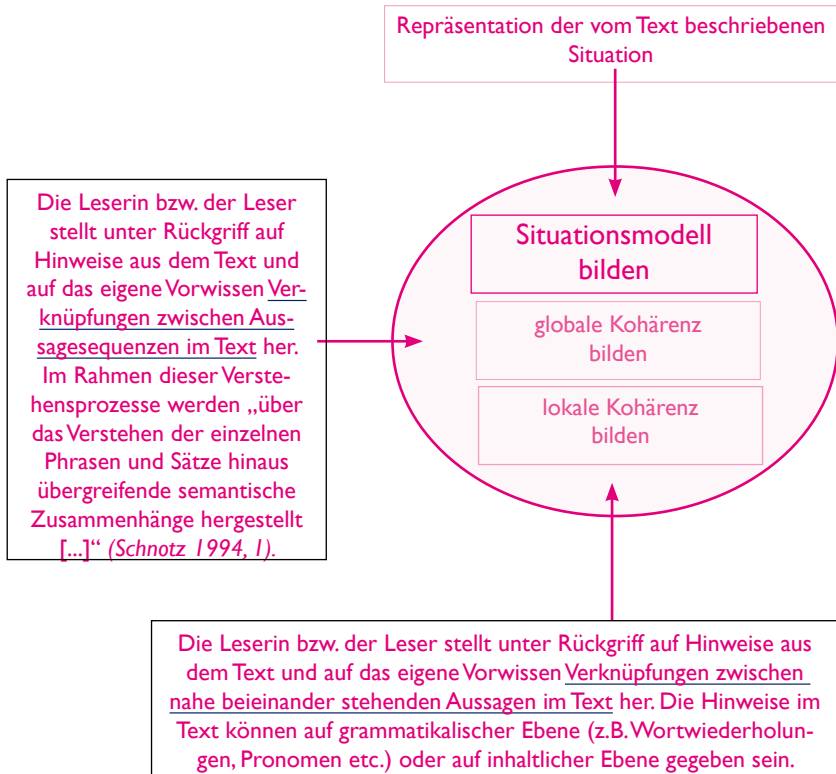


Abb. 2: Prozess der mentalen Kohärenzbildung (eigene Darstellung)

Die verschiedenen Teilprozesse der Kohärenzbildung laufen größtenteils parallel und in zeitlicher Überlappung ab. Höhere Verarbeitungsprozesse können also bereits eingesetzt haben, bevor die Prozesse auf niedriger Ebene abgeschlossen wurden

Auf der einen Seite beeinflussen Merkmale auf den Ebenen der sprachlichen Textoberfläche und der semantischen Textbasis das Verstehen. Diese betreffen den Grad der Komplexität auf Wort- und Satzebene sowie den Grad an Kohärenz. Dieser wiederum ist abhängig von der Anordnung der einzelnen Aussagen des Textes und deren hierarchisch organisierten semantischen Zusammenhängen. Darüber hinaus nimmt das Arrangement der Textumgebung, z.B. Text-Bild-Relationen, entscheidenden Einfluss auf die Verständlichkeit der Texte (Christmann 2006).

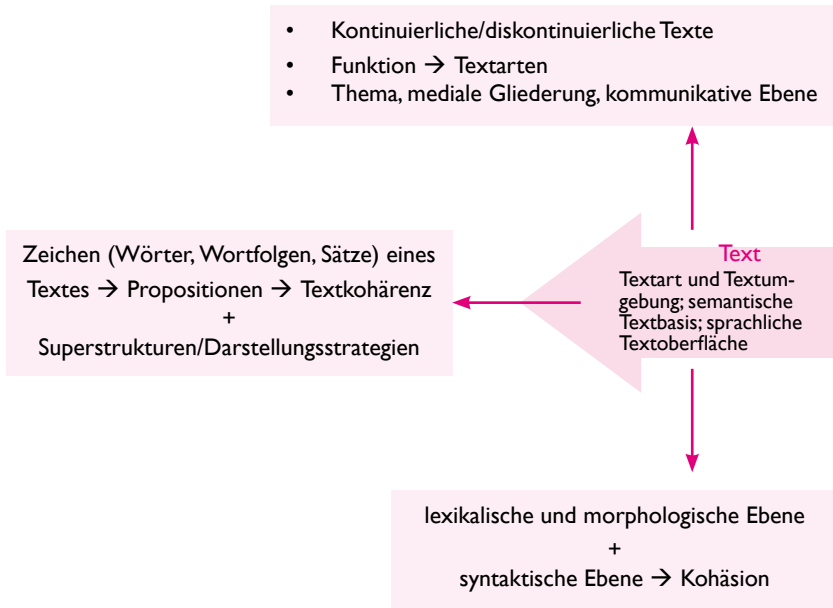


Abb. 3: Textmerkmale (eigene Darstellung)

Auf der anderen Seite hängt das Verstehen maßgeblich von den Fähig- und Fertigkeiten der Leserinnen und Leser ab. Neben basalen Lesefähigkeiten, die die (automatisierte) Dekodierfähigkeit und eine angemessene Lesegeschwindigkeit umfassen (Rosebrock u.a. 2019), sind auch das inhaltliche Vorwissen sowie auch das Wissen über Textmerkmale und das Lesestrategiewissen von Bedeutung. Hinzu kommen Kompetenzen im strategischen Umgang mit dem vorliegenden Text.

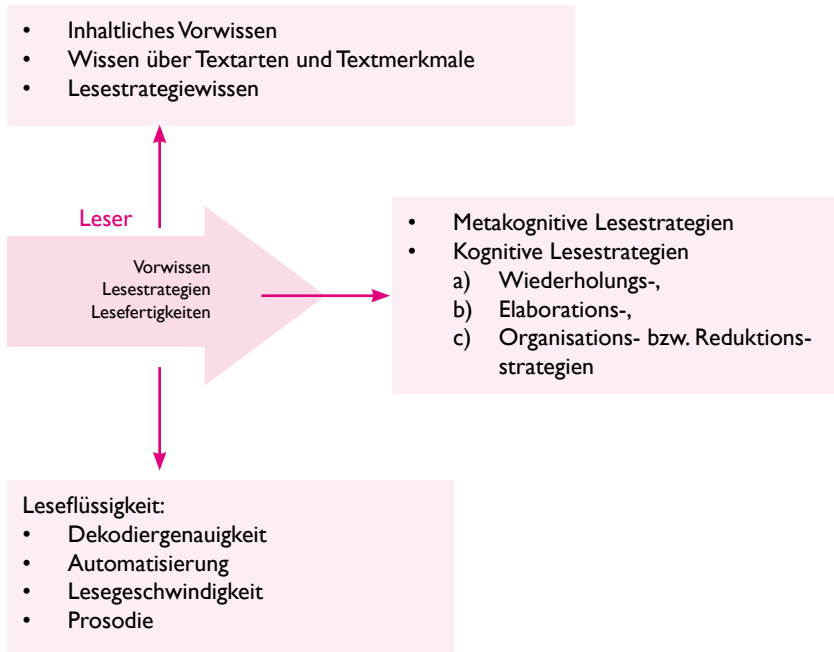


Abb. 4: Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesers bzw. der Leserin (eigene Darstellung)

Was also zeichnet gute Leserinnen und Leser aus?

Sie besitzen (a) basale Lesefertigkeiten, d.h. sie dekodieren fehlerfrei und lesen automatisiert, angemessen schnell und betont; sie sind (b) gute Strategieanwenderinnen und -anwender, d.h. sie verfügen über ein Repertoire an Lesestrategien, besitzen die Fähigkeit, Lesestrategien effektiv einzusetzen, überwachen und hinterfragen ihren Verstehensprozess und ihren Strategieeinsatz, regulieren ggf. ihre Verhaltensweisen und ihren Strategieeinsatz und verfügen (c) über ausreichend relevantes Vorwissen, d.i. bereichsspezifisches Vorwissen, Wissen über Textmerkmale und Lesestrategiewissen (Pressley u.a. 1987).

Insbesondere der sichere und automatisierte Einsatz von Lesestrategien ist ein ausschlaggebender Faktor für ein gelingendes Textverstehen (Bönighausen/Winter 2019). Da Lesestrategien Lernstrategien und damit auf ein Lern- oder Behaltensziel ausgerichtet sind (Hasselhorn/Gold 2017), verfolgen sie das Verstehen und Behalten von Texten. Konkret werden

Lesestrategien als „mentale Werkzeuge“ verstanden, die der Planung und Steuerung des Textverständnisses dienen und das Verstehen und Behalten von Textinformationen erleichtern (Artelt u.a. 2007; Rosebrock/Nix 2020).

Es lassen sich sechs Merkmale identifizieren, die allen Lernstrategien zugrunde liegen und die sich auf Lesestrategien übertragen lassen: Lesestrategien sind zielgerichtet, bewusst, spontan, kontrolliert, selektiv und kapazitätsbelastend (Hasselhorn/Gold 2017). Das heißt, dass, je nach Leseziel und Anforderung, Strategien ausgewählt werden. Dies kann bewusst geschehen oder aber nach hinreichendem Training zumeist automatisiert und damit spontan erfolgen, sodass der Einsatz der Strategien keine kognitiven Ressourcen in Anspruch nimmt, die dann dem Textverstehensprozess nicht zur Verfügung stehen würden.

Mit der Unterscheidung zwischen Primär- und Stützstrategien (Danereau 1978; Friedrich/Mandl 1992) werden zwei Funktionen der Lern- und Verstehenssteuerung angesprochen:

- *Primärstrategien* steuern diejenigen kognitiven Prozesse des Verstehens, die der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen dienen (Leutner/Leopold 2006). Mithilfe kognitiver Lesestrategien lassen sich entsprechend Textinformationen erarbeiten, strukturieren und aufbereiten (z.B. Wichtiges markieren, zusammenfassen, ...). Kognitive Lesestrategien lassen sich weiter in Elaborationsstrategien, Reduktions- bzw. Organisationsstrategien und Wiederholungsstrategien ausdifferenzieren (Weinstein/Meyer 1986; Steiner 2006; Artelt u.a. 2007; Hasselhorn/Gold 2017):
 - *Elaborationsstrategien* unterstützen die Aktivierung bereits vorhandenen Vorwissens und die Integration neuer Informationen in das bestehende Wissen. Indem persönlich bedeutungstragende Verbindungen hergestellt werden, wird Verstehen erst ermöglicht.
 - *Reduktiv-organisierende Lesestrategien* dienen der Strukturierung des Textes, der Reduktion der Informationen auf das Wesentliche und unterstützen die Verknüpfung einzelner Textinformationen.
 - *Wiederholungsstrategien* zielen in erster Linie darauf ab, die Informationen des Textes besser zu behalten (indem sie ggf. auswendig gelernt werden), und nicht unmittelbar darauf, den Text zu verstehen. Indirekt kann das wiederholte Lesen jedoch auch das Text-

- verstehen unterstützen, weil die Informationen durch Wiederholung langfristiger im Arbeitsgedächtnis aufrechterhalten werden, sodass eine Elaboration der Informationen länger möglich ist.
- *Stützstrategien* richten sich auf die motivationalen und exekutiven Funktionen, die das Verstehen indirekt beeinflussen (z.B. Aufmerksamkeitskontrolle, Metakognition, Auswahl geeigneter Primärstrategien,...). Metakognitive Lesestrategien als *Stützstrategien* sind nicht unmittelbar auf das Verstehen ausgerichtet, sondern dienen der Planung, Überwachung und Regulierung des Verstehensprozesses sowie dem Einsatz der kognitiven Lesestrategien (Leutner/Leopold 2006).
 - Planen:
 - Anforderung der Aufgabe benennen
 - Ziele der Bearbeitung festlegen
 - Schwierigkeiten benennen
 - erste Schritte bestimmen
 - Überwachen
 - Ergebnisse zusammenführen
 - offene Punkte benennen
 - Vollständigkeit und Richtigkeit der Lösung prüfen
 - Ergebnisse mit Zielen abgleichen
 - nach der Lösung sich widersprechender Informationen suchen
 - Regulieren
 - gegebene Informationen erfassen
 - Passung der gewählten Zugriffe [Strategien] prüfen
 - Teilergebnisse festhalten
 - neu entstehende Schwierigkeiten benennen
 - Hypothesen formulieren
 - Planung ggf. anpassen
 - weitere Schritte bestimmen

Da metakognitive Lesestrategien nur unter Rückgriff auf die Wissensbestände, also die Kenntnisse der personalen, situationalen und strategischen Faktoren, umzusetzen sind, muss zu diesen *metakognitiven Kontrollprozessen* auch noch *metakognitives Wissen* hinzukommen (Hasselhorn 2010).

Gemäß dem Good-Strategy-User-Modell nach Pressley u.a. (1987) spielen beide Dimensionen eine zentrale Rolle und sind maßgeblich für den Erfolg des Textverständnisses. Diesem Modell zufolge verfügen gute

Leserinnen und Leser nicht nur über ein großes Repertoire an Lesestrategien und sind in der Lage, diese Strategien effektiv einzusetzen. Sie sind sich ebenso ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst, überwachen ihren Verstehensprozess kritisch und regulieren ggf. die Lesestrategien und Vorgehensweisen. In der Forschung zum Textverstehen haben diese exekutiven Kontrollprozesse insgesamt viel Aufmerksamkeit erhalten und gelten als zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Verstehensprozess (Artelt u.a. 2007).

Ein „Good Strategy User“ ...

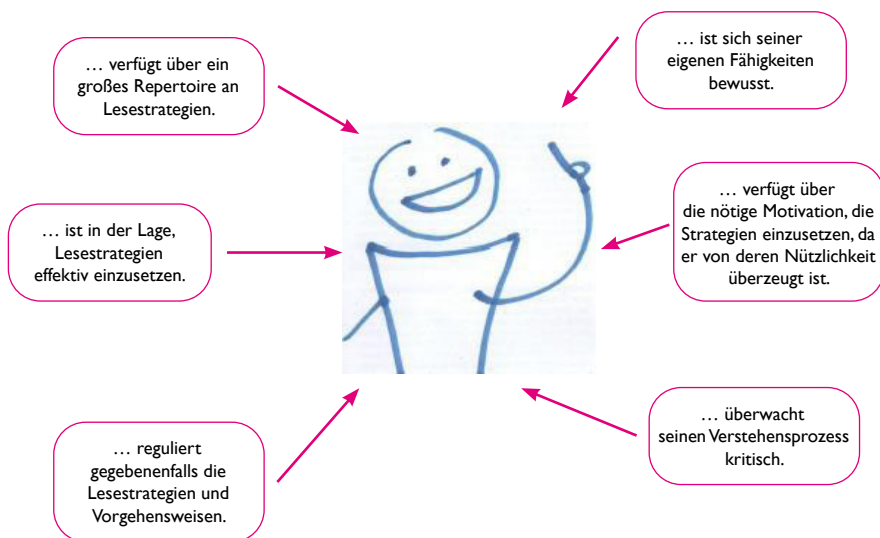


Abb. 5: Ein „guter Strategienutzer“ (eigene Darstellung nach Pressley u.a. 1987)

2.2 Fördermaßnahmen im Kernbereich *Leseverstehen*

Fördermaßnahmen im Kernbereich *Leseverstehen* müssen beide Seiten des integrativ-konstruktiven Prozesses des Textverstehens, die Leser- wie auch die Textseite berücksichtigen.

Anknüpfend an die Merkmale, die gute Leserinnen und Leser auszeichnen, müssen auf der *Leserseite* die Leseflüssigkeit als basale Lese-

fertigkeit und die Strategieranwendung einschließlich des metakognitiven Wissens gefördert werden.

Um diese Fertigkeiten und Fähigkeiten üben zu können, muss auf der *Textseite* darauf geachtet werden, dass passende Übungsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, die ein gezieltes Üben einzelner Strategien oder auch der Leseflüssigkeit erlauben. Hier müssen neben der Ausformulierung der Aufgabenstellungen Textmerkmale in den Bereichen Textart und Textumgebung, semantische Textbasis und vor allem sprachliche Textoberfläche berücksichtigt werden, wie sie oben im Kapitel zum Prozess des Textverstehens dargestellt sind. Insbesondere der Aufbau der Texte oder die Signalisierung von Sinnzusammenhängen durch Gestaltungsmittel wie z.B. Konnektoren oder Pronomina auf der Textoberfläche tragen zur mentalen Kohärenzbildung bei (Richter/Schnotz 2018).

Baustein Diagnostik

Am Beginn einer jeden Förderung muss jedoch zunächst mithilfe diagnostischer Verfahren eruiert werden, auf welchem Leistungsstand die Schülerinnen und Schüler sich befinden. Um Textverstehen und Leseflüssigkeit gezielt zu fördern, sind möglichst präzise Informationen über die individuellen Voraussetzungen und den Lern- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler hilfreich.

Die Auswahl des diagnostischen Instruments hängt von dem jeweiligen Ziel der Förderung ab. Es muss entschieden werden, welche Faktoren des Textverstehens in den Blick genommen werden sollen, ob der Status oder aber der Verlauf eines Prozesses diagnostiziert wird, ob es um ganze Lerngruppen oder um einzelne Schülerinnen und Schüler geht und welche Verfahren eingesetzt werden. Die jeweiligen Verfahren bieten jeweils Vor- und Nachteile. Im Kontext der Förderung der Lesekompetenz sind in der schulischen Praxis zwei verschiedene diagnostische Vorgehensweisen zu unterscheiden: Es werden standardisierte Tests in Form von Verbrauchsmaterialien käuflich erworben oder eher informelle Verfahren der Diagnostik angewendet. Als informelle Lernstandserhebungen werden im schulischen Alltag häufig Beobachtungsbögen eingesetzt oder es kommen etablierte, aber nicht validierte Tests wie der Duisburger Sprachstandstest zur Anwendung. Demgegenüber stehen validierte, standardisierte, psycho-

metrisch ausgerichtete Tests zur Erfassung der Leseflüssigkeit, zum Wort-, Satz- und Textverstehen sowie zum Lesestrategiewissen für alle Jahrgangsstufen zur Verfügung, die Prozess- und Statusdiagnostik sowie Gruppen- und Einzeldiagnostik ermöglichen und in den Bereichen Textverstehen und Fluency (Lesegeschwindigkeit, Wort-, Satz- und Textverstehen, Lesestrategiewissen) für alle Jahrgangsstufen qualitative sowie v.a. quantitative Verfahren umfassen (u.a. ELFE1-6, SLS 2-9, LGVT6-12).

Beide Verfahrenswege haben Vor- und Nachteile: Informelle Verfahren können konkret auf den speziellen Lerngegenstand im konkreten Unterricht ausgerichtet sein und es entstehen (meist) keine Anschaffungskosten. Es gilt dabei jedoch zu bedenken, dass möglicherweise Auswahl und Zusammenstellung der Aufgaben theoretisch nicht hinreichend begründet sind und das Problem von Urteilsverzerrungen besteht, da Durchführung und Auswertung nicht standardisiert sind. Zudem sind keine offiziellen Normen gegeben, die Vergleichsmöglichkeiten des Lernstandes nicht nur innerhalb der Lerngruppe, sondern in Bezug auf eine Einordnung in Jahrgangsstufen erlauben. Insgesamt hängt der Einsatz diagnostischer Mittel von vielen verschiedenen, auch innerschulischen Faktoren ab, sodass sich eine grundsätzliche Priorisierung dieser Verfahren nicht empfiehlt.

Baustein Leseflüssigkeit

Unter „Leseflüssigkeit“ (angelsächsisch „Fluency“) wird die Fähigkeit verstanden, genau, automatisiert, schnell und sinnkonstituierend zu lesen (Rosebrock u.a. 2019). Diese basale Lesefähigkeit bildet die Grundvoraussetzung für das Textverstehen (Artelt u.a. 2007). Schwache Leserinnen und Leser lesen stockend, in Wort-für-Wort-Schritten und fassen unpassende Satzteile zusammen. Dies führt zu einem nicht hinreichenden Textverständnis und auch zu Frustration.

Das Ziel einer Förderung der Leseflüssigkeit muss es sein, diesen hierarchieniedrigen Leseprozess des Dekodierens, also des schnellen Verstehens von Wörtern und ganzen Sätzen, durch regelmäßige Übung zu automatisieren. Erst dann können für das Textverständnis entscheidende hierarchiehöhere Leseprozesse erfolgreich verlaufen, also der gesamte Textinhalt verstanden und behalten werden. Die Leseflüssigkeit nimmt zu,

indem durch leises ebenso wie beim lauten Lesen der hierarchieniedrige Prozess des Dekodierens geübt wird. Dies lässt sich einfach erklären:

Die Bereiche der Wahrnehmung des Schriftbildes und der Zuweisung von sprachlichen Bedeutungen sind eng und wechselseitig miteinander verbunden. Denn der Lesevorgang ist dadurch bestimmt, dass beim fortlaufenden Lesen die Augen immer wieder für eine Dauer von 200–250 Millisekunden auf einen Textausschnitt von wenigen Wörtern fixiert werden, dies nennt man Augenrast. Danach springt das Auge zum nächsten Textausschnitt. Dieser Augen- oder Sakkadensprung dauert 5–10 Millisekunden. Da eine Informationsentnahme nur bei der Augenrast stattfindet, muss die Verringerung der Augenrast bzw. der Fixationszeit trainiert werden. Das heißt, dass einzelne Wörter schneller erkannt werden müssen, sich aber auch die Blickspanne vergrößern muss. Das ist die Spanne, mit der auf einen Blick mehrere Wörter bis zu ganzen Sätzen auf einen Blick gesehen und ihrer Bedeutung verstanden werden (Grzesik 2005).

Damit die Erfassung der Bedeutung eines Textabschnitts ermöglicht wird, müssen folgende Fähigkeiten gewährleistet sein (Rosebrock/Nix 2020):

- *Lesegenauigkeit*: Gute Leserinnen und Leser lesen die Wörter eines Textes genau und damit richtig. Schwache Leserinnen und Leser hingegen lesen häufiger bedeutungsverändernd und korrigieren sich zudem seltener, wenn sie sich einmal verlesen. Das hat in den meisten Fällen zur Folge, dass nicht nur einzelne Wörter, sondern auch ganze Satz- und Textzusammenhänge sinnentstellt werden, was das Textverständnis erschwert – wenn nicht sogar unmöglich macht.
- *Automatisierung* bezeichnet den Grad, in dem Wörter (bzw. Wortbestandteile oder Wortgruppen) als Ganze erkannt und nicht buchstabenweise dekodiert werden müssen. Dies ist wichtig, damit kognitive Kapazitäten für hierarchiehöhere Prozesse freigesetzt werden können.
- *Lesegeschwindigkeit* meint die Schnelligkeit der Wort- und Satzerfassung und ist die logische Folge der Automatisierung der Dekodierprozesse. Das heißt: Je höher die Automatisierung des Dekodierens ist, desto höher ist die Lesegeschwindigkeit. Angemessen ist eine Lesegeschwindigkeit dann, wenn die Aufmerksamkeitsspanne über einen Satz oder mehrere Sätze aufrechterhalten werden kann. Eine angemess-

sene Lesegeschwindigkeit liegt im Durchschnitt bei 250–300 gelesenen Wörtern pro Minute.

- *Prosodie*: Eine angemessene Aussprache und sinngemäße Betonung beim Lesen ist gleichzeitig Voraussetzung und Folge von tieferen Verstehensprozessen. Gute Leserinnen und Leser ziehen beim Lesen semantisch und syntaktisch zusammengehörige Segmente sinnstiftend zusammen, wodurch die Erfassung der Bedeutung erleichtert wird.

Unterrichtspraxis

In der Unterrichtspraxis haben sich drei Verfahren zur Förderung von Leseflüssigkeit als sinnvoll herausgestellt (Bönnighausen/Winter 2012):

- **Sichtwortschatztraining**

Da das Blickverhalten zentral für flüssiges Lesen ist, muss dieser Bereich geübt und das heißt trainiert werden. Durch Übungen, die zur Lesegeläufigkeit die Blickspanne auf Wortgruppen erweitert, die Augenbewegungen verbessert sowie die Zeit der Fixierung reduziert, wird eine Vergrößerung des Sichtwortschatzes erreicht. Zudem tragen diese Übungen zur Automatisierung der Dekodierprozesse bei.

Beispiele für Sichtwortschatzübungen sind:

„Mit den Augen hüpfen“

Manchmal wär ... gern ein Tiger: ... kleiner Bruder Simon darf dann immer auf mir reiten. Wenn Simon in der Nacht ... hat, dann ... ich zu ihm ins Bett. Er kuschelt sich an mein ... und ich ... ihm eine Gutenachtgeschichte aus dem ...	Ich Mein Angst schlüpf Fell erzähle Dschungel.
---	--

Bei dem sog. „Pyramidenlesen“ werden von oben nach unten der Reihe nach die einzelnen Zeilen nur kurz aufgedeckt und müssen schnell erfasst und vorgelesen werden.

Meer
Ferien
Butterbrot
Tim läuft schnell.
Gestern war ich im Kino.
Der Hund bellt ohne Pause.
Meine Hausaufgaben sind fertig.
Ich habe endlich einen neuen Fußball.
Wir treffen uns in der Pause auf dem Schulhof.
Unser Klassensprecher hilft uns immer bei Problemen.

• Lautleseverfahren

Beim Lautleseverfahren handelt es sich um ein kooperatives Verfahren, bei dem Tandems aus besseren und schlechteren Lesern und Leserinnen gebildet werden, die gemeinsam oder abwechselnd einen kurzen Text mehrmals synchron oder nacheinander laut vorlesen. Die schwächeren Leser oder Leserinnen orientieren sich dabei an den stärkeren Partnern und Partnerinnen vor allem hinsichtlich der richtigen Aussprache oder der Betonung, da diese auch als unterstützendes Lesemodell fungieren. Da beide Schülerinnen und Schüler gemeinsam die Verantwortung für ihren Trainingserfolg tragen, sind beide dazu angehalten, möglichst korrekt, in einer angemessenen Lesegeschwindigkeit und sinnvollen Betonung zu lesen (Nix 2011; Rosebrock u.a. 2019).

• Vielleseverfahren

In diesem Verfahren wird den Schülerinnen und Schülern ein bestimmtes Zeitkontingent in der Woche zur Verfügung gestellt, innerhalb dessen sie im Sinne einer Stillen Lesezeit leise lesen. Das Lektüreangebot, aus dem die Schülerinnen und Schüler wählen dürfen, umfasst sowohl belletristische als auch Sachlektüre, anspruchsvolle wie triviale Literatur, Comics und Zeitungen. Die Lektüre wird nicht durch Aufgabenstellungen vorstrukturiert, es gibt keine Vorgaben hinsichtlich Textsorte oder Qualität, und die Texte werden im Anschluss nicht zum Unterrichtsgegenstand gemacht (Bamberger 2000; Wrobel 2009).

Baustein Lesestrategien

Für die Vermittlung und Übung von Lesestrategien gibt es verschiedene methodische Vorgehensweisen und Programme, die in den Deutsch-Lehrbüchern der entsprechenden Jahrgangsstufen enthalten, aber auch als gesonderte Trainingsprogramme zu erwerben sind. Diese Lesestrategieprogramme haben gemeinsam, dass sie darauf angelegt sind, Schülerinnen und Schülern eine Auswahl an Lesestrategien zu vermitteln und sie zu einem strategischen Umgang mit Texten zu befähigen. Das Repertoire der zu vermittelnden Lesestrategien und die methodische Herangehensweise der einzelnen Strategieprogramme differieren jedoch zum Teil sehr stark.

Die Besonderheit der Aneignung von Lesestrategien als ein zentraler Pfeiler des Textverständnisses liegt zum einen in der beständigen und systematischen Übung und zum anderen in der metakognitiven Bewusstmachung und Kontrolle des Verstehensprozesses. Lesestrategien können regelrecht trainiert werden (Grzesik 2005), da ihre Verwendung dem Bewusstsein zugänglich ist. Weil die bewusste Anwendung von Strategien das Arbeitsgedächtnis jedoch so stark beansprucht, dass mentale Ressourcen für Textverstehensprozesse nicht mehr ausreichend zur Verfügung stehen (Hasselhorn 1992), muss die Anwendung der Lesestrategien durch wiederholtes Training automatisiert werden. Grundsätzlich kann die Kompetenz des Textverstehens als Ergebnis eines Lernprozesses begriffen werden, in dessen Verlauf sich kognitiv kontrollierte Prozesse durch Übung zu automatisierten Prozessen entwickeln.

Diese lerntheoretische Erkenntnis lässt sich auf Ergebnisse der neurophysiologischen Forschung in ihrer Ausprägung als operative Lerntheorie zurückführen. Dieser Theorie zufolge wird Lernen als Veränderung von Aktivitätsmustern bzw. als Bildung von neuen Verbindungen im Aktivitätsmuster begriffen. Lernen ist demzufolge nichts anderes als ein Prozess, in dem neue neuronale Verknüpfungen erworben und anschließend fortlaufend vollzogen werden. Durch die gleichzeitige Aktivität von Nervenzellen werden Prozesseinheiten als Verbindungen im Aktivitätsmuster gebildet und durch Wiederholung verstetigt, sodass sie feste Schaltmuster in Zellverbänden bilden. Lernen ist damit als eine prozesshafte Veränderung von Mustern zu sehen, die von der einmaligen Ausführung einer Aktivität über Übung und Transfer bis hin zur Automatisierung reicht, sodass solche Aktionen zu Schemata verfestigt werden (Grzesik 2005).

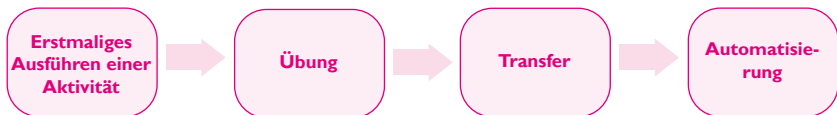
Bezogen auf das Textverständnis bedeutet dies: Durch die Trainingseinheiten werden Aktivitätsmuster in Bezug auf den Einsatz von Lesestrategien modifiziert bzw. gebildet, d.h. durch Reflexion gewonnen und dann für Planung, Steuerung und Kontrolle neuer Verläufe eingesetzt. Hierbei ist die Erkenntnis leitend, dass die Strategien zuerst dem Bewusstsein zugänglich gemacht werden, d.h. explizit gelernt und geübt werden müssen, bis sie in ihrer Anwendung selbstverständlich werden.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich für das Lesestrategietraining folgende Phasen:

- In der *Phase der Akquisition* findet die erstmalige Begegnung mit einer Lesestrategie statt. Sie wird vorgestellt, ihre Anwendung wird angeleitet, Funktion und Bedeutung der einzelnen Strategien werden reflektiert und anschließend gelernt.
- In der *Phase des Behaltens* geht es um eine wiederholende und regelmäßige Anwendung der Lesestrategien und des Regelwissens und damit um ein Eintrainieren.
- Die *Phase der Reaktivierung* schließlich meint den Transfer, der ermöglicht, dass Lesestrategien zunehmend selbstständig in unterschiedlichen Situationen und bei unterschiedlichen Texten angewendet werden können (Grzesik 2005).

Zusammengefasst heißt das:

- Lernen vollzieht sich prozesshaft (an zellulären Orten), indem neuronale Muster verändert werden.
- Diese Veränderung stellt sich wie folgt dar:



Neben dem Training textverstehender Operationen bis zum sicheren, automatisierten strategischen Einsatz für bestimmte Lesezwecke muss auch das Metawissen über die einzelnen anzuwendenden Lesestrategien vermittelt werden, sodass die Reflexion über den Verstehensprozess und den Ein-

satz der Lesestrategien angeregt wird. Dadurch werden Schülerinnen und Schüler befähigt, Strategien dem Leseziel entsprechend anzuwenden und den Verstehensprozess metakognitiv zu überwachen. Die damit verbundene sukzessiv verlaufende Übernahme von Verantwortung für den eigenen Leseprozess führt auch zu einer Steigerung von Aufmerksamkeit, Interesse und Ausdauer, die entscheidend für das Leseverständnis sind.

Aus den Erkenntnissen der operativen Lerntheorie lässt sich ableiten, dass

- Lesestrategien trainierbar sind,
- ein Lesestrategietraining systematisch erfolgen sollte,
- das einmalige Anwenden der Lesestrategie(n) nicht ausreicht, sondern
- diese Anwendung oft und in wechselnden Kontexten wiederholt werden sollte.

Unterrichtspraxis

Unterrichtsablauf

Im Unterricht folgen zwei Phasen aufeinander: die Phase der Vermittlung und die Phase des Trainings.

In der Phase der Vermittlung folgen folgende Schritte aufeinander: Die Schülerinnen und Schüler...

- lernen, wie die Strategie angewendet wird,
- erkennen, welche Teilschritte die Strategie beinhaltet,
- vollziehen die Relevanz der Lesestrategie nach,
- bauen metakognitives Lesestrategiewissen auf.

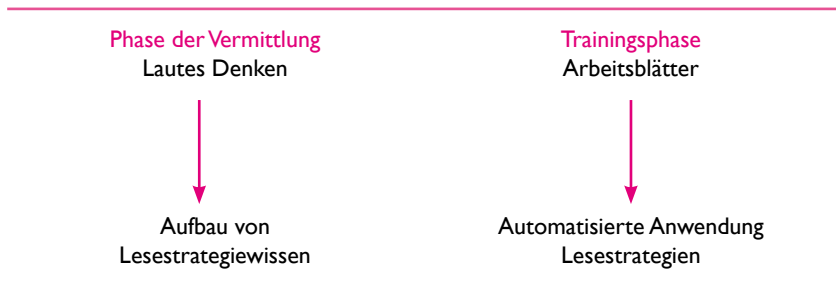
Um zu vermitteln, wie eine Lesestrategie angewendet wird, aus welchen Teilschritten sie besteht und wozu sie da ist (was ihr Ziel ist), hat sich die Methode des lauten Denkens als hilfreich erwiesen.

Lautes Denken dient der Offenlegung von Denkprozessen. Dabei wird das Denken, das der Beobachtung üblicherweise nicht direkt zugänglich ist, verbalisiert. Durch lautes Denken wird also ein Einblick in Gedanken,

Gefühle und Absichten einer Person ermöglicht (Konrad 2010). Bei der Methode des lauten Denkens tritt die Lehrkraft als Lesemodell auf und demonstriert, wie sich der Einsatz der Lesestrategien beim Lesen vollziehen kann. Das heißt, sie verbalisiert laut ihre Gedanken, während sie die zu vermittelnde Lesestrategie auf einen Text anwendet. Die Schülerinnen und Schüler beobachten sie dabei und vollziehen ihre kognitiven wie metakognitiven Prozesse nach.

In der Phase des Trainings üben die Schülerinnen und Schüler anhand von Arbeitsblättern den Umgang mit der Lesestrategie ein, sie wiederholen die Anwendung der Lesestrategie oft und in verschiedenen Kontexten. Außerdem bauen sie ein Metawissen über die Lesestrategie, ihre Anwendung und ihren Nutzen auf und festigen dieses mithilfe von (spielerischem) Rekapitulieren oder Visualisierungen wie Plakaten zu den Lesestrategien im Klassenzimmer und Lesefächern.

Diese Phase ist geprägt von der allmählichen Übertragung der Verantwortung für einen bewussten und zielgerichteten Einsatz der Lesestrategien auf die Schülerinnen und Schüler durch Methoden des kooperativen Lernens und Aufgaben zur metakognitiven Reflexion.



Eine prototypische Unterrichtsstunde kann entsprechend folgendermaßen aussehen:

Lernphase	Arbeitsschritt/Sachgegenstand	Unterrichts-/ Aktionsform
Einstiegsphase	Festigung und Sicherung des metakognitiven Lesestrategie-wissens (z.B. durch Gedicht, Rap, ...)	Plenum
Erarbeitungsphase I	Einführung einer neuen Strategie (durch lautes Denken) oder Hinführung zur Aufgabenstellung der Unterrichtsstunde	Plenum
Erarbeitungsphase II	Training der strategischen Erschließung eines Sachtextes mithilfe der bereits eingeführten Lesestrategie(n)	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit
Sicherungsphase	Sicherung der Arbeitsphase, Reflexion	Gruppenarbeit oder Plenum
Stundenabschluss (optional)	Förderung der Leseflüssigkeit: Lesespiel/Sichtwortschatz-training	gemeinsames Spiel

Unterrichtsmethoden

Da die Förderung des Leseverstehens systematisch erfolgen muss, muss ein umfassendes Programm sowohl den Vermittlungsprozess selbst mit seinen Phasen der Metakognition als auch den Einsatz adaptiver Übungs- und Arbeitsblätter berücksichtigen. Der Trainingscharakter der Förderung von Lesekompetenz, der auf eine strikte Progression des Kompetenzerwerbs ausgerichtet ist, beeinflusst die Modellierung des Lehr-Lernprozesses. Da in diesem Kontext zudem das Metawissen über die einzelnen anzuwendenden Lesestrategien vermittelt und damit die Reflexion über den Verstehensprozess und den Einsatz der Lesestrategien angeregt werden muss, ist ein Lernanspruch des situierten Lernens prägend, der eine durch kooperatives Lernen unterstützte, sukzessiv verlaufende Übernahme von Verantwortung für den eigenen Leseprozess vorsieht.

Methodisch lässt sich dies mithilfe des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes (Collins u.a. 1987) realisieren. Diese Lehrmethode ist darauf ausgerichtet, den Lernenden zunächst bestimmte Fähigkeiten zu vermitteln und sie dann sukzessive dabei zu unterstützen und zu begleiten, diese Fähigkeiten zu erproben, metakognitiv zu reflektieren und schließlich selbstständig anzuwenden.

Um die Schülerinnen und Schüler in dem Prozess einer zunehmenden Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lese- und Verstehensprozess zu unterstützen, der mit der Automatisierung der Lesestrategien

einhergeht, haben sich Methoden des kooperativen Lernens als hilfreich erwiesen.

Für das Lesetraining sind vor allem die Methoden des Partner- und Gruppenpuzzles sowie das reziproke Lesen zielführend, innerhalb derer sich die Schülerinnen und Schüler relativ eigenständig in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit mit den Texten auseinandersetzen und ihr Textverstehen sowie die Anwendung der Lesestrategien in Austauschphasen reflektieren und sichern (Bönnighausen/Winter 2019).

Gestaltung der Arbeitsblätter

Neben den leserseitigen Komponenten determinieren Merkmale des Textes den Verstehensprozess, die es ebenfalls bei der Förderung zu berücksichtigen gilt. Diese textseitigen Determinanten, die hierarchieniedrige und hierarchiehöhere Prozesse umfassen, beziehen neben sprachlichen und semantischen Eigenschaften der Texte auch die jeweilige Textart und Textumgebung ein: Ein verständlicher Text verfügt u.a. (a) über eine sprachlich gut verständliche Textoberfläche, er verwendet (b) eine angemessene Sprache, enthält (c) Kohäsionsmittel mit klaren Verknüpfungsanweisungen, hat (d) eine kohärente und hierarchisch-sequenziell aufgebaute Textbasis, d.h. er gibt klare Anhaltspunkte, wie die einzelnen Sätze und Textteile aufeinander zu beziehen sind bzw. wie Superstrukturen textsortenspezifisch die globale Ordnung des Textes beschreiben. Die Lehrkräfte müssen beachten, in welcher Weise sich die Steuerung des Leseprozesses durch die Beschaffenheit eines Textes auf allen diesen Ebenen vollzieht, damit sie die textlichen Einflussfaktoren auf das Leseverständnis im einzelnen Fall einschätzen und diese bei der Adaption von Materialien berücksichtigen können (Brinker u.a. 2014).

Hinzu kommt, dass die Arbeitsblätter präzise auf die jeweilige Lesestrategie und die damit verbundene Aufgabenstellung ausgerichtet und so ausgestaltet sein müssen, dass die Schülerinnen und Schüler in kleinen Schritten und eng umgrenzten Aufgabenstellungen an die Umsetzung der jeweiligen Lesestrategie herangeführt werden und sukzessive die Verantwortung für ihren Einsatz von Lesestrategien übernehmen.

Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Auf dem Arbeitsblatt „Marienkäfern helfen“ sind diejenigen Materialien zu unterstreichen, die man benötigt, um

ein Winterversteck für Marienkäfer zu bauen. Dies ist eine Anfangsübung, um Schülerinnen und Schüler mit der Anwendung der kognitiven, reduktiv-organisierenden Strategie „Wichtiges unterstreichen“ vertraut zu machen. Erst nach einiger Zeit des Übens bzw. des Trainings hingegen wird es Schülerinnen und Schülern gelingen, bei dem Arbeitsblatt „So entsteht ein Fußball“ selbst zu entscheiden, welche Lesestrategien sie zum Verstehen des Textes anwenden, um dann mit dem Ziel der abschließenden grafischen Visualisierung ein Flussdiagramm auszufüllen. Dieses wiederum ist je nach Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichem Umfang vorausgefüllt.

Aufgabe:

- Lies den Text genau und nutze die Lesestrategien, die dir beim Verstehen des Textes helfen.

Wichtige Informationen filtern – Klären

Ich bin schon einmal aufgefallen, keine Marienkäfer begegnen tun, dass sie sich verstecken Tom erzählt. Und jetzt möchte Versteck bauen. Kannst du?

Aufgaben:

- Lies den Text zunächst genau!
- Unterstreiche mit einem farbigen Stift Winterverstecks für Marienkäfer bei

So entsteht ein Fußball

Früher bestanden Fußbälle immer aus Leder. Heute werden viele Fußbälle aus verschiedenen Kunststoffen hergestellt. Ein wichtiger Vorteil von Kunststoffbällen gegenüber Lederbällen ist, dass man mit ihnen auch im Regen spielen kann. Im Gegensatz zu Kunststoff saugt Leder nämlich die Flüssigkeit auf, verwetzen sie immer schwerer werden, je nasser sie sind. $\sqrt{}$ mit Lederbällen, weil sie sie schöner Kunststoffbälle. Um einen Kunststoff Schichten unterschiedlicher Kunststoffs zusammengeklebt. In großen Pressen werden sie zu flachen, biegsamen Platten gepresst. Wenn der Kleber gut gefärbt. Danach werden in einer großen gefärbten Platten ausgeschnitten. Für ein und zwölf Fünfecke, die anschließend n zusammengeknüpft werden. Damit man o Fußballs erst auf links genäht und spä braucht eine Näherin etwa drei Stunden Ball am Ende die richtige Größe hat un wenn der Ball später im Fußballspiel n sind fast alle Teile der Fußballhülle zu eine Gummiblase mit Ventil befestigt. Das Ventil wird durch ein Loch in der Fußballhülle gesteckt. Später wird durch dieses Ventil Luft in die Gummiblase gepumpt, damit der Fußball schön prall wird und gut rollt. Ist die Gummiblase eingebaut, kann die Fußballhülle endgültig zugenäht werden. Jetzt noch aufpumpen und fertig ist der Fußball.

Marienkäfern helfen

Ein Winterversteck für Marienkäfer nehmen dazu einen leeren **Blumentopf** Holzwohle oder Baumrinde. Das Loch verschließen wir wasserdicht mit ei vorbereitete Topf in einen Haufen s eine dicke Lage Laub bekommt, da kann.

Der Blumentopf muss so im Holz: seine Öffnung schräg nach unten ze Schnee geschützt ist. Wenn du meh Töpfe herrichtest, werden sicher za Marienkäfer überwintern können. Sobald die Blattläuse sich zu vermehren beginnen, also im Frühjahr, sind die Marienkäfer als ihre Fressfeinde zur Stelle und schützen die Pflanzen vor den Schädlingen.

Hast du an alles gedacht?

Aufgabe:

- Erstelle ein Flussdiagramm, das die aufeinanderfolgenden Produktionsschritte des Fußballs zeigt.

Blumentopf

Abb. 6: Arbeitsblatt „Marienkäfern helfen“ (eigene Darstellung)

Da sich die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler unterscheiden und sich ihre individuellen Lernfortschritte unterschiedlich gestalten, ist die Berücksichtigung der **Heterogenität** der Schülerschaft unumgänglich. Bei der Erstellung von Lernmaterial lassen sich auf der Leserseite zentrale Gelingensbedingungen für das Verstehen von Sachtexten festhalten, die bei der Erstellung von Lernmaterial oder auch ergänzenden Fördereinheiten berücksichtigt werden müssen.

Neben der beständigen begleitenden Förderung *basaler Lesefähigkeiten* (Dekodierfähigkeit, adäquate Lesegeschwindigkeit) als Grundvoraussetzungen für das Textverstehen sind es vor allem die *Sprachfähigkeiten* der Schülerinnen und Schüler, die eng mit den Lesefähigkeiten verwoben sind und Einfluss auf ihre Lese- und Verstehensprozesse haben.

Bei der Gestaltung der Textmaterialien für sprachschwächere Schülerinnen und Schüler ist darauf zu achten, dass, neben einer grundsätzlichen Reduktion des Textumfangs, einer Kürzung der Sätze sowie der typografischen Gestaltung des Arbeitsblattes die semantisch-lexikalische und morphologisch-syntaktische Sprachebene entsprechend entlastet wird (Reber/Schönauer-Schneider 2014).

Außerdem muss die für Leseprozesse unabdingbare *zielgerichtete, konzentrierte Aufmerksamkeit* der Lesenden (Grzesik 2005) soweit wie möglich gewährleistet sein. Wenn bei Schülerinnen und Schülern (z.B. mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen) u.a. ihre metakognitive Handlungssteuerung sowie Motivation und Konzentration in Hinblick auf die anspruchsvolle Fähigkeit des Textverstehens nicht hinreichend ausgebildet sind (Grünke/Grosche 2014), muss darauf mit der entsprechenden Adaptierung des Textmaterials und kleinschrittigeren Aufgabenstellungen, abwechslungsreicheren Aufgabentypen mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus sowie v.a. auch mit Variationen im Bereich der Lehr-/Lernmethoden reagiert werden. Grundsätzlich können alle Unterstützungsmaßnahmen, die auf Seiten des Textes in Form von binnendifferenziertem Material angeboten werden, durch Lernhilfen (Glossare, detaillierte Aufgabenstellungen, Teillösungen etc.) ergänzt werden (Friker/Winter 2019).

Da zudem *metakognitive Fähigkeiten* gerade für das Textverstehen bedeutsam sind, kann die (metakognitive) Handlungssteuerung über kleinschrittige Aufgabenstellungen detailliert vorgegeben werden oder im Sinne des AdvanceOrganizers (Wahl 2006) transparent gemacht werden.

2.3 Der Kernbereich *Leseverstehen*: Abschließende Hinweise

Folgende entscheidende Aspekte lassen sich für den Kernbereich *Leseverstehen* festhalten:

- Es sollten regelmäßig diagnostische Überprüfungen des Leistungsstands vorgenommen werden, wobei die Auswahl und der Einsatz diagnostischer Verfahren hinreichend reflektiert werden sollten.
- Auf der Leserseite bilden basale Lesefähigkeiten wie die Dekodierfähigkeit und eine adäquate Lesegeschwindigkeit Grundvoraussetzungen für das Textverstehen. Es bieten sich verschiedene Verfahren an, mit denen unabhängig von einem Lesetraining oder auch in dessen Kontext basale Lesefähigkeiten gefördert werden.
- Es sollten im Rahmen der Durchführung von Lesetrainings nur kontinuierliche wie diskontinuierliche **Sachtexte** als Übungstexte zur Verfügung gestellt werden. Literarische Texte eignen sich hierzu nicht, da sie auf eine vorgebliche Verstehbarkeit verkürzt werden müssten. Anhand einer faktenbasierten, eher nüchternen Ausgestaltung und eines tendenziell klaren Aufbaus von Sachtexten jedoch lassen sich sukzessive Teilkomponenten des Textverstehens strategisch üben. Denn Sachtexte sind zwar subjektiv unterschiedlich nachvollziehbar, aber im Unterschied zu literarischen Texten nicht individuell deutbar.
- Eine sehr verbreitete Vorstellung ist, dass sich das im Deutschunterricht erworbene und geübte universale Repertoire von Lesestrategien umstandslos auch im **Fachunterricht** und damit im Umgang mit Fachtexten einsetzen lässt. Fachtexte sind jedoch immer einer Fachdomäne verhaftet und bilden die fachspezifische Kommunikation des jeweiligen Faches ab (Shanahan/Shanahan 2012). Um fachspezifische Textverstehens- und damit auch Lernprozesse zu initiieren und zu fördern, müssen Schülerinnen und Schüler einen domänen- bzw. fachspezifischen Umgang mit Texten üben und dabei begleitet werden, sich hierdurch in fachliche Denkprozesse einzuüben sowie fachimmanente Verstehenshindernisse zu überwinden (Leisen 2012; Bönnighausen 2019). Ein strategischer Umgang mit Fachtexten muss als Teil fachlichen Kompetenzerwerbs gesehen werden, bei dem immer auch die fachlichen Kommunikations- und Denkweisen zu berücksichtigen sind. Eine Modellierung eines strategiebasierten

Umgangs mit Fachtexten in den Fächern Biologie, Französisch und Spanisch, Geographie, Geschichte, Mathematik und Philosophie liegt vor (Bönnighausen 2019).

- Da die Anwendung von Lesestrategien regelrecht eintrainiert werden muss, müssen eine sukzessive Vermittlung und ein **längerfristiges Übungsprogramm** gewährleistet werden. Es ist deshalb zielführend, regelrechte Trainingsprogramme einzusetzen, da die Lesestrategien in den schulischen Lehrwerken zum einen häufig auf veraltete Programme zurückgreifen (5-Gang-Methode) und zum anderen diese in ihrer Gesamtheit präsentieren, aber die Strategien nicht sukzessive einzeln üben lassen.
- Die Vermittlung und Übung kognitiver und metakognitiver Lesestrategien sowie der Aufbau eines Metawissens über Lesestrategien erfordern eine auf den Trainingsprozess abgestimmte **Unterrichtsgestaltung** sowie den Einsatz besonderer **Unterrichtsmethoden**. Bewährt haben sich hierbei der Cognitive-Apprenticeship-Ansatz sowie in diesem Kontext kooperative Methoden.
- Bei der Gestaltung der Lernumgebung muss die grundsätzliche **Heterogenität der Schülerschaft** beachtet werden.

Literatur

- Artelt, Cordula/McElvany, Nele/Christmann, Ursula u.a. (2007): Förderung der Lesekompetenz. Expertise. Bonn, Berlin: Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bamberger, Richard (2000): Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projektes „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke: PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Bereich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15–58.

- Becker-Mrotzek, Michael (2013): Didaktik der Sachtexte. Einführung in das Themenheft. In: *Der Deutschunterricht* 6, S. 2–8.
- Bönnighausen, Marion (Hg.) (2019): Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik. Münster: WTM.
- Bönnighausen, Marion/Winter, Katja (2012): Lesen(d) lernen. Texte besser verstehen. Ein Trainingsprogramm. Bottrop: Henselowsky Boschmann.
- Bönnighausen, Marion/Handro, Saskia/Krüger, Sebastian/Winter, Katja (2019): Textverstehen. In: Bönnighausen, Marion (Hg.): Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik. Münster: WTM, S. 15–28.
- Bönnighausen, Marion/Winter, Katja (2019): Sachtexte verstehen in heterogenen Schulklassen. Theoretische Grundlagen, Konzeption und Evaluation des Praxisprojekts Deutsch. In: Bönnighausen, Marion (Hg.): Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik. Münster: WTM, S. 61–107.
- Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen (2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt.
- Christmann, Ursula (2019): Lesepsychologie. In: Kämper-van den Boogart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen, 3., stark überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 150–201.
- Christmann, Ursula (2006): Textverstehen. In: Funke, Joachim/Frensch, Peter A. (Hg.): Handwörterbuch Allgemeine Psychologie: Kognition. Göttingen: Hogrefe, S. 612–620.
- Collins, Allan/Brown, John Seely/Newman, Susan E. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In: Resnick, Lauren B. (ed.): *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 453–494.
- Dansereau, Donald F. (1978): The development of a learning strategy curriculum. In: O’Neil, Harold F. (ed.): *Learning strategies*. New York: Academic Press, S. 1–29.

- Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (2006): Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In: Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 1–25.
- Friker, Kirsten/Winter, Katja (2019): Heterogenität. In: Bönnighausen, Marion (Hg.): Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik. Münster: WTM, S. 41–48.
- Garbe, Christine (2009): Lesesozialisation: In: Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana: Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh, S.167–222.
- Garbe, Christine/Philipp, Maik/Ohlsen, Nele (2009): Lesesozialisation. Arbeitsbuch. Paderborn: Schöningh.
- Garbe, Christine (2010): Literarische Sozialisation – Mediensozialisation. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2 Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 21–40.
- Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grünke, Matthias/Grosche, Michael (2014): Lernbehinderung. In: Lauth, Gerhard W./Grünke, Matthias/Brunstein, Joachim C. (Hg.): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S.76–89.
- Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, Marcus (1992): Metakognition und Lernen. In: Nold, Günter (Hg.): Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstandsstrukturen? Tübingen: Narr, S. 35–63.
- Hasselhorn, Marcus (2010): Metakognition. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 541–547.
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (2017): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 4., aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kintsch, Walter (1998): Comprehension. A paradigm for cognition. Cambridge: University Press.
- Kintsch, Walter (1988): The role of knowledge in discourse comprehension. A construction-integration-model. In: Psychological Review 95, S. 163–182.

- Klute, Wilfried (2006): Sachtexte erschließen: Grundlagen, Texte und Arbeitshilfen für den Deutschunterricht der Sekundarstufe. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 476–490.
- Kutzelmann, Sabine/Rosebrock, Cornelia (Hg.) (2018): Praxis der Lautleseverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Leisen, Josef (2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Leisen, Josef (2012): Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. Verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/leisen_2012_3.cfm (abgerufen am 12.12.2020).
- Lenhard, Wolfgang (2013): Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leopold, Claudia (2009): Lernstrategien und Textverstehen. Münster: Waxmann.
- Leutner, Detlev/Leopold, Claudia (2006): Selbstregulation beim Lernen aus Sachtexten. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 162–171.
- Manzo, Anthony V./Manzo, Ula C. (1997): Content Area Literacy. Interactive Teaching for Active Learning. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Möller, Jens/Schiefele, Ulrich (2000): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–124.
- Nix, Daniel (2011): Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht. Weinheim: Beltz Juventa.
- Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pressley, Michael/Borkowski, John G. /Schneider, Wolfgang (1987): Cognitive Strategies: Good Strategy Users Coordinate Metacognition and Knowledge. In: Vasta, Ross/Whitehurst, Grover J. (Hg.): Annals of Child Development (Vol. 4). New York: JAIPress, S. 89–129.
- Richter, Tobias/Schnotz, Wolfgang (2018): Textverstehen. In: Buch, Susanne R./Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 826–837.

- Reber, Karin/Schönauer-Schneider, Wilma (2014): Kompetenzprofile Sprache. München: Ernst Reinhardt.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2019): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe, 6. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 9. aktual. Neuausg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmitz, Anke (2016): Verständlichkeit von Sachtexten. Wirkung der globalen Textkohäsion auf das Textverstehen von Schülern. Wiesbaden: Springer.
- Schnotz, Wolfgang (1994): Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schreblowski, Stephanie (2004): Training von Lesekompetenz. Münster: Waxmann.
- Shanahan, Timothy/Shanahan, Cynthia (2012): What is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Top Lang Disorders* 32(1), S. 7–18.
- Steiner, Gerhard (2006): Wiederholungsstrategien. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S. 101–113.
- Streblow, Lilian (2004): Zur Förderung von Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–306.
- Wahl, Diethelm (2011): Der AdvanceOrganizer. Einstieg in eine Lernumgebung. In: Brandt, Sandra T. (Hg.): *Lehren und Lernen im Unterricht*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 185–202.
- Wrobel, Dieter (2009): Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie – Modell – Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- van Dijk, Teun A./Kintsch, Walter (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Framing the reading

Irene Pieper

Literarisches Lernen

Irene Pieper ist Professorin für die Didaktik der deutschen Literatur an der Freien Universität Berlin. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören u.a. literarische Kompetenz und ihr Erwerb und das Metaphernverstehen. In ihrem Beitrag führt sie in die Entwicklung des Begriffs „Literarisches Lernen“ ein und zeigt anhand eines Beispiels, wie literarisches Lernen durch Aufgaben gefördert werden kann.

Bevor Sie mit dem Lesen beginnen:

Warum ist die Auseinandersetzung mit Literatur für Ihre Schülerinnen und Schüler bedeutsam?

Während des Lesens:

Welche Aufgaben präferieren Sie in Ihrem Unterricht? Wie ließe sich Ihr Aufgabenrepertoire erweitern?

Nach dem Lesen:

Was nehmen Sie aus diesem Beitrag mit für Ihren Unterricht? Worüber würden Sie gerne mit Ihren Kollegen und Kolleginnen sprechen? Was würden Sie gerne ausprobieren?

Irene Pieper

Literarisches Lernen

- 1 Einleitung: Zum Konzept des Literarischen Lernens in Abgrenzung zu literarischer Bildung und literarischer Kompetenz
- 2 Die Modellierung Literarischen Lernens
- 3 Die didaktische Analyse
- 3.1 Lernerprofile und textuelle Anforderungen
- 3.2 Gattungsspezifische Aspekte
- 4 Literarisches Lernen fördern

I Einleitung: Zum Konzept des Literarischen Lernens in Abgrenzung zu literarischer Bildung und literarischer Kompetenz

Über die gesamte Schullaufbahn hinweg ist Literatur im deutschsprachigen Raum wichtiger Lerngegenstand. Die Bemühungen des Unterrichts gelten traditionell nicht nur schriftlichen Texten, sondern angesichts der Bedeutung vielfältiger medialer Kontexte und des Ortes der Literatur im kulturellen Leben auch anderen ästhetischen Medien (z.B. Film, Hörbuch) sowie unterschiedlichen Darstellungs- und Inszenierungsmodi (z.B. Theater).

Wie aber lässt sich die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Literatur entwickeln und stabilisieren? Was gehört zu einem kompetenten Umgang mit Literatur und wie lässt sich der Bereich des Literarischen Lernens und der ästhetischen Rezeption unter der Perspektive des Erwerbs weiter differenzieren?

Die Entfaltung dessen, was das Literarische Lernen ausmacht, steht im Zeichen dieser Fragen. Dabei wird einerseits der Gegenstand angesprochen („literarisch“), andererseits mit dem Lernen ein Bezug zum Erwerb von Fähigkeiten der Lerner und Lernerinnen, aber auch von Bereitschaften und Motivationen hergestellt. Die Fügung „Literarisches Lernen“ enthält die Annahme, dass es literaturspezifische Lernprozesse gibt – und das Programm, diese unter der Perspektive des Erwerbs genauer zu beschreiben. Die Diskussion des Konzepts in der Fachdidaktik macht dabei darauf aufmerksam, dass im Literarischen Lernen gegenstandsorientierte und lernerorientierte Ziele fruchtbar vermittelt werden sollten. Dies entspricht auch gängigen Auffassungen von literarischer Bildung. Durch die deutlichere Akzentuierung des Subjekts und des Erwerbs („lernen“) sowie die weniger normative Ausrichtung lässt sich das Literarische Lernen aber abgrenzen: Während das Konzept der literarischen Bildung immer auch zur Auseinandersetzung mit der Kanonfrage führt, ist das Literarische Lernen auch seinen Gegenständen nach offener angelegt (vgl. Kepser/Abraham 2016, 108–112).

Bemerkenswert ist, dass das Literarische Lernen erst in den letzten Jahren Begriffsstatus erlangt hat: Im Lexikon Deutschdidaktik, das in den frühen 2000er Jahren erschien, findet sich noch kein Stichwort (Kliwer/Pohl 2006), inzwischen wird die Rede vom Literarischen Lernen womöglich aber regelmäßiger geführt als diejenige von der literarischen Kompetenz. Die sprechende Fügung „Literarisches Lernen“ eröffnet die Möglichkeit, zentrale Dimensionen literarischer Rezeption, die auch unter normativen Gesichtspunkten hochgeschätzt werden – literarische Erfahrung, Vorstellungsbildung –, zu umspielen. Zugleich können wichtige Aspekte Literarischen Lernens fokussiert und entfaltet werden. Insofern ist das gegenüber der literarischen Kompetenz offenere Konzept in besonderer Weise anschlussfähig an den bildungsorientierten literaturdidaktischen Diskurs und kann eine Brückenfunktion zum Kompetenzdiskurs einnehmen. Klaus Maiwald sieht im Konzept entsprechend das Potenzial eines „didaktische(n) Integrationsbegriff(s)“ (Maiwald 2015, 85).

Der überaus resonanzstarke Beitrag Kaspar Spinners, 2006 als Basisartikel in der Zeitschrift *Praxis Deutsch* erschienen, parallelisiert das Literarische Lernen an mehreren Stellen mit der literarischen Kompetenz, ohne jedoch eine Gleichsetzung der Konzepte klar zu konstatieren. Dass die Ausarbeitung der Aspekte auch der Auseinandersetzung mit dem kog-

nitionspsychologisch geprägten Diskurs gerade um das Lesen verpflichtet ist, lässt sich nicht übersehen.

Im Sinne der Brückenfunktion des Literarischen Lernens erscheint es folgerichtig, dass in unterrichtspraktischen und fachdidaktischen Kontexten zunehmend von ihm die Rede ist. Darin schlägt sich die immer wichtigere Orientierung an Dimensionen literarischer Rezeptionsfähigkeiten nieder. Werden diese erworben, können Schülerinnen und Schüler mit einer Vielfalt literarästhetischer Medien in der Weise umgehen, wie es im Kontext eines allgemeinbildenden Deutschunterrichts angemessen erscheint. Anspruch ist es dabei zugleich, die Subjektivität des literarischen Rezeptionsprozesses in die Modellierung einzubeziehen.

2 Die Modellierung Literarischen Lernens

Die differenzierteste Modellierung des Literarischen Lernens hat Kaspar Spinner in seinem bereits erwähnten Beitrag 2006 vorgelegt. Er unterscheidet elf Aspekte Literarischen Lernens, auf die hin der Literaturunterricht über alle Jahrgangsstufen hinweg ausgerichtet werden kann. Die Aspekte, die fast durchgängig gattungsübergreifend gedacht sind, haben sich als hoch anschlussfähig für die Gestaltung des Literaturunterrichts erwiesen und wurden in der Forschung produktiv aufgenommen, dies sowohl als Orientierung für die Rekonstruktion literarischer Lernprozesse im Unterricht (Kruse 2012) als auch im literaturdidaktischen Diskurs (s. Themenheft *Leseräume* 2015). Zur unterrichtlichen Wirksamkeit der Modellierung trägt bei, dass sich die Formulierung der Aspekte, die auf Handlungen der Schüler und Schülerinnen bezogen sind, gut als Orientierung für die Gestaltung von Gesprächsimpulsen und Lernaufgaben nutzen lässt, zugleich aber auch das Sensorium dafür schulen kann, wo die Rezeptionsprozesse besonders persönlich geprägt sind und womöglich bleiben sollten. Abbildung 1 zeigt die Aspekte in der Übersicht und konkretisiert sie mit ausgewählten Impulsen und Beispielen von Aktivitäten.

1	<p>Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln</p> <p>Auf die Aktivierung der Imagination gerichtet. Aufgaben wie das Anlegen einer Skizze zum Ort der Handlung, ein Bild zu einem Gedicht oder die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler sich eine Figur vorstellen, fördern diese Fähigkeit.</p>
2	<p>Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen</p> <p>Zielt auf die Verbindung der persönlichen Beteiligung mit einer genauen Auseinandersetzung mit dem literarischen Text bzw. Medium. Dabei geht es auch um eine zunehmend differenzierte Wahrnehmung: Warum ist mir/euch eine Figur besonders sympathisch/unsympathisch? Sollte ich meine erste wertende Einschätzung korrigieren?</p>
3	<p>Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen</p> <p>Darauf gerichtet, die Besonderheit literarischer Texte spürbar werden zu lassen. Der Aspekt zielt auf Differenzenerfahrung. Die Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung, die sich gut erweitern ließe zur medienästhetischen Gestaltung, kann durch produktive Verfahren gefördert werden, etwa indem nach einem Muster geschrieben wird. Auch das vergleichende Lesen (z.B. indem verschiedene Fassungen eines Gedichts quasi zeitgleich gelesen werden) kann die Aufmerksamkeit schulen.</p>
4	<p>Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen</p> <p>Auf eine dichte Annäherung an Figuren gerichtet, sowohl im Sinne der Identifikation als auch im Sinne der Auseinandersetzung mit eigenem Befremden. Mit Impulsen kann sowohl die Perspektivenübernahme geschult werden als auch die Auseinandersetzung mit Ambivalenzen („Versetze dich in die Figur X. Versuche nun Y zu erklären, warum...“).</p>
5	<p>Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen</p> <p>Fordert das Nachvollziehen der Handlung und zunehmend die Auswertung innertextlicher Bezüge. Impulse können darauf gerichtet sein, die Höhepunktstruktur klassischer Erzählungen zu erfassen (z.B. durch das Anlegen einer Spannungskurve) oder eine komplexe Zeitstruktur aufzuschlüsseln (bei einem Text, der nicht chronologisch strukturiert ist, z.B.: „Findet die Stelle, wo der Rückblick beginnt.“; bei einem Film können z.B. Schnitte ausgewertet werden).</p>
6	<p>Mit Fiktionalität bewusst umgehen</p> <p>Auf den spezifischen Wirklichkeitsentwurf literarischer Texte gerichtet. Je nach Erfahrung und Alter der Schülerinnen und Schüler kann das Fiktionsbewusstsein mehr oder weniger explizit gefördert werden, z.B. durch Aufmerksamkeit für Fiktions-signale („Es war einmal...“, „Roman“), durch produktionsorientiertes Arbeiten (eine Erzählung in eine Ich-Erzählung umschreiben und über das Verhältnis von Autor und Erzähler nachdenken), durch die Auseinandersetzung mit Grenzüberschreitungen („Doku-Fiction“).</p>
7	<p>Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen</p> <p>Auf die Wahrnehmung metaphorischer und symbolischer Strukturen gerichtet. Das Verstehen metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweise kann im Verlauf der Schulzeit immer expliziter gefördert werden. Jüngere Schülerinnen und Schüler können z.B. Märchensymbolik nachspüren (ein dunkler Wald verweist auf Gefahr) und Symbole produktiv einsetzen (z.B. beim Schreiben eigener Märchen), in den Sekundarstufen können Deutungsräume von Metaphern ausgelotet werden.</p>

8	<p>Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen</p> <p>Auf die potenzielle Offenheit literarischer Texte gerichtet. Die Bereitschaft, eine Deutung nicht abzuschließen, sondern verschiedene Möglichkeiten gelten zu lassen, kann z.B. durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interpretationen, für die es nachvollziehbare Argumente gibt, gefördert werden.</p>
9	<p>Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden</p> <p>Auf die Entwicklung von Lesarten im Gespräch gerichtet. Das literarische Gespräch kann gerade die Erfahrung der Unabgeschlossenheit von Sinnbildungsprozessen fördern. Es schließt an offene Praktiken im kulturellen Leben an und folgt in der Schule spezifischen Strukturen, die Freiräume des Deutens ermöglichen sollen. Von besonderer Bedeutung sind die Gesprächsimpulse der moderierenden Lehrperson.</p>
10	<p>Prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres gewinnen</p> <p>Gerichtet auf solche Vorstellungen von Gattungen und Genres, die die Bedeutungskonstruktion unterstützen können und die Wahrnehmung von Typischem und Individuellem ermöglichen. Die ganzheitlich verstandenen Vorstellungen können durch den Umgang mit typischen Exemplaren einer Gattung gefördert werden.</p>
11	<p>Literarhistorisches Bewusstsein entwickeln</p> <p>Gerichtet auf das Ausbilden eines historischen Verständnisses von Literatur, das literarische Texte im intertextuellen Zusammenhang über die Zeit zu sehen lernt. Zur Förderung empfiehlt sich daher ein solches Umgehen mit literarischen Medien, das Vergleiche in der Diachronie ermöglicht.</p>

Abb. 1: Die elf Aspekte Literarischen Lernens nach Kaspar Spinner (2006) mit Erläuterung (eigene Darstellung)

Spinner selbst hielt 2006 auch Grenzen der Modellierung fest: Die elf Aspekte geben zwar Hinweise auf eine Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten über die Jahrgangsstufen hinweg. Allerdings erlaubt der Forschungsstand (bis heute) keine präzise Modellierung einer Erwerbsfolge: Wie etwa entwickelt sich das Fiktionalitätsbewusstsein über die Jahrgangsstufen hinweg bzw. welche Einsichten in Erwerbsprozesse liegen vor, an die die didaktische Modellierung anschließen könnte? Andere Grenzen betreffen Entscheidungen für einen Fokus: Die elf Aspekte sind primär an der Rezeption literarästhetischer Texte, ggf. noch Hörmedien ausgerichtet. Zwar sind einige Aspekte leicht anwendbar auch auf filmästhetische Lernprozesse, entsprechende Übertragungen werden aber noch nicht geleistet. Darin spiegelt sich auch die zunehmende Eigenständigkeit des filmdidaktischen Diskurses. Außerdem klammert Spinner das Lernen mit und durch Literatur, etwa in Hinblick auf die Entwicklung von Weltwissen, Wertvorstellungen und Moralverstehen, an dieser Stelle aus.

Die Forschungsdiskussion im Anschluss an diesen Aufschlag, die insbesondere in einer Ausgabe der Zeitschrift *Leseräume* 2015 gebündelt vorliegt, führte zu Präzisierungen und zugleich zu einer Ausweitung des Bedeutungsraums des Literarischen Lernens.¹

Klaus Maiwald thematisiert die Überschneidungen zwischen einzelnen Aspekten. So besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen „sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ und „metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen“. Auch wird deutlich, dass der achte Aspekt zur Unabschließbarkeit literarischer Sinnbildungsprozesse eine zentrale Zielperspektive des neunten Aspekts (auf das literarische Gespräch gerichtet) teilt. Maiwald schlägt daher deutlichere Abgrenzungen vor, dies auch im Sinne der Diskussion um den Präzisionsgrad von Operatoren. Außerdem markiert er die Leerstelle einer „literarische[n] (Produktions-)Praxis“ (Maiwald 2015, 92). Juliane Köster prüft, wie sich Spinners Vorschlag einer auf Prototypen ausgerichteten Vorstellung von Gattungen und Genres von einer an Gattungsmerkmalen orientierten Didaktik unterscheidet, und fragt danach, welche Vorstellungen von Gattungen für das Literaturverstehen produktiv sind (Köster 2015). Iris Winkler zeigt, dass der zentrale Aspekt „subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ weiter entfaltet werden sollte, um die grundlegende Beteiligung des Subjekts am Leseprozess differenzierter zu fassen (Winkler 2015). Ulf Abraham hält u.a. fest, dass der Aspekt des Wertens von Literatur stärker einzubeziehen wäre (Abraham 2015). Entsprechende Erweiterungen schließt er an die interpretativen Handlungen rund um den achten Aspekt – „sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“ – an.

Im Anschluss an diesen Beitrag Abrahams unterscheiden Kepser und Abraham dezidiert zwischen der individuellen, sozialen und kulturellen Ebene. Sie ordnen die elf Aspekte entweder der Individuation (1, 2, 4, 7, 8), der Sozialisation (9) oder der Enkulturation (5, 6, 10, 11) zu. Auch bei dieser Weiterentwicklung zeigt sich die Produktivität des Ansatzes von Spinner, denn es gelingt, für jeden Aspekt, eine Entsprechung in Bezug auf die beiden anderen Ebenen zu entwickeln (Kepser/Abraham 2016, 117f.). Die

1 Ich gehe auf die lesenswerte und gut zugängliche Ausgabe der Zeitschrift, die open access ist, nur in knapper Form ein und orientiere mich dabei an dem Ziel, das Konzept literarischen Lernens weiter zu konturieren.

Unterscheidung der drei Ebenen lässt nun aber den Zusammenhang zwischen Literarischem Lernen und kultureller Praxis Literatur deutlicher hervortreten. Dieser Zusammenhang ist für die Zielperspektive des Literarischen Lernens bedeutsam und motiviert mit Blick auf die Unterrichtspraxis dazu, vielfältigen Formen des Umgangs mit Literatur Raum zu geben. Zugleich schärfen Überlegungen zum Zusammenhang zwischen schulischen Lernprozessen rund um die Literatur und der vielfältigen kulturellen Praxis das Bewusstsein für Spezifika des Lernraums. Diesen geht Thomas Zabka mit Blick auf das literarische Gespräch nach und erarbeitet einen Modellierungsvorschlag für Impulse der moderierenden Lehrperson (Zabka 2015).

Für das Konzept des Literarischen Lernens von Bedeutung ist außerdem der Zusammenhang zwischen Literarischem Lernen und literarischer Sozialisation, der bei Kepser und Abraham nun stärker markiert ist. Folgerichtig schließen sie auch das Lernen mit und durch Literatur explizit in das Literarische Lernen ein. Der entsprechend „weite Begriff“ des Literarischen Lernens (Spinner 2019) ist im deutschunterrichtlichen Zusammenhang auch deshalb sinnvoll angesetzt, weil er die Auseinandersetzung mit dem inhaltlichen und thematischen Angebot literarischer Texte, die die Schülerinnen und Schüler zweifelsohne interessieren (sollten), als genuine Teil des Literarischen Lernens einbezieht.

Die bis heute geleistete Entwicklungsarbeit am Konzept des Literarischen Lernens lässt zum einen stärker hervortreten, dass mit den elf Aspekten keine trennscharfe Modellierung von Kompetenzdimensionen analog zur forschungsbasierten Modellierung einer literarästhetischen Urteilskompetenz (Frederking 2019) oder zu den Lesekompetenzmodellen der Schulvergleichsstudien vorliegt. Zum anderen zeigt sich, dass die Ausrichtung am Literarischen Lernen für die Unterrichtsentwicklung tragfähige Akzente setzt, die zentralen Zielsetzungen der Kompetenzorientierung fruchtbar zuarbeiten: Das Literarische Lernen ist auf ein Repertoire von Fähigkeiten bezogen, das für einen gegenstandsangemessenen, selbstständigen und für die Person bereichernden Umgang mit literarästhetischen Medien wesentlich ist, und schärft zugleich das Bewusstsein für die kulturelle Praxis Literatur und ihre Bedeutung für das Subjekt. Überdies kann die Unterscheidung von Teilaspekten die präzisierende Arbeit an literarästhetischen Rezeptionskompetenzen informieren und explizit bildungsorientiert rahmen (zur literarästhetischen Rezeptionskompetenz s. Frederking 2019; Kepser/Abraham 2016).

Unter gegenstandsbezogener Perspektive zeigt sich außerdem, dass die Orientierung am Literarischen Lernen die Aufmerksamkeit für die literarische Gestaltung fordert und schärft: In einem aktuelleren Beitrag für das Online-Portal *KinderundJugendmedien.de* zeigt Kaspar Spinner, wie literarische Phänomene Aspekte des Literarischen Lernens spiegeln bzw. herausfordern: So weist er zum Beispiel mit Blick auf das Nachvollziehen der Perspektiven einer literarischen Figur auf die entsprechenden Textstrategien hin, in diesem Fall auf die erlebte Rede oder einen Ich-Erzähler. Beides führt die Leserinnen und Leser dicht an die inszenierte Erfahrung des Protagonisten oder der Protagonistin heran (Spinner 2019).

Für die Unterrichtsvorbereitung ist die entsprechende Aufmerksamkeit aus mindestens zwei Gründen sehr wertvoll: Erstens hilft sie, ein Gefühl dafür zu entwickeln, wie Texte ihre Leserinnen und Leser lenken und auch implizites Lernen ermöglichen. Zweitens gibt sie Orientierung beim Formulieren von Aufgaben und Gesprächsimpulsen für das Literarische Lernen.

3 Die didaktische Analyse

Die oben skizzierten Überlegungen münden nun in einen Fokuswechsel, der Voraussetzung für die Einlösung des Literarischen Lernens im Unterricht ist: Nicht nur müssen die Aspekte Literarischen Lernens so modelliert werden, dass sie die literarische Rezeption über Einzelstunden und -einheiten hinweg einordnen, vielmehr müssen auch die literarischen Medien so in den Blick genommen werden, dass die Förderung des Literarischen Lernens am Gegenstand erfolgen kann. Eine zentrale Voraussetzung dafür bildet die didaktische Analyse literarischer Texte. Diese ist darauf gerichtet, den jeweiligen Text möglichst präzise in Hinblick auf seine Textverstehensanforderungen und sein interpretatives Potenzial zu beschreiben. Es geht also darum, den Text in Hinblick auf sein lernerseitiges Verstehen zu betrachten. Dabei soll möglichst genau antizipiert werden, welche Erschließungsmöglichkeiten die Lernenden der jeweiligen Klasse zur Verfügung haben und an welchen Stellen Unterstützung (Support) hilfreich oder notwendig wäre.

Gerade diese Doppelperspektive, die die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen des Textes bezieht, ist

für Planung und Durchführung des Literaturunterrichts elementar und auch darum anforderungsreich, weil innerhalb einer Klasse nicht mit einem homogenen Leistungs- und Erfahrungsprofil zu rechnen ist. Deshalb ist auch eine genaue Erarbeitung der Textverstehensanforderungen unter Aufnahme der kognitionspsychologischen Modellierung des Lesens sinnvoll (Zabka 2012, s. auch KERMIT-Handreichung/Hamburg).

3.1 Lernerprofile und textuelle Anforderungen

Der aus einem EU-Comenius-Projekt hervorgegangene Referenzrahmen LiFT-2 bildet die angesprochene Beziehung zwischen Textanforderungen und Profilen potenzieller Leserinnen und Leser ab, indem er prototypisch Leseerfahrungen, Interessen, Allgemeinwissen und literarisches Fachwissen von Schülerinnen und Schülern bezogen auf unterschiedliche Lernjahre in den Blick nimmt und diese auf Merkmale erzählender Texte bezieht (längere Erzählungen und Romane). Textseitig werden dabei betrachtet: Stil (in Hinblick auf Stilfragen im engeren und weiteren Sinn unter Einschluss von Vokabular und Satzkonstruktion), Figuren, Plot, Zeitstruktur, Handlungsführung, Perspektive und Bedeutung. Basis der Unterscheidung von insgesamt sechs Niveaus ist das professionelle Wissen von Lehrpersonen, das innerhalb des internationalen Projekts erhoben und systematisiert wurde (Pieper 2014). Der Referenzrahmen wurde für die Sekundarstufen ab ca. Jahrgangsstufe 7 erarbeitet (<http://de.literaryframework.eu>).

Die im LiFT-Projekt ermittelten Profile und Niveaus sollten nicht als scharf abgrenzbare Kompetenzstufen verstanden werden. Sie bieten aber eine tragfähige Hilfestellung dafür, die Progression über die Schulstufen in den Blick zu nehmen. Dabei spiegeln sie auch die Dynamik zwischen Entwicklung und unterrichtlichem Angebot. Den Profilen wurden sprechende Namen gegeben:

Lernerinnen und Lerner auf Niveau 1 lesen „erfahrungsorientiert“ (englisch: „experiential“). Sie haben bereits erste literarische Erfahrungen und lassen sich gern auf solche Angebote ein, die direkt in ihre eigenen Lebenserfahrungen hineinsprechen. Auch fantastische Welten interessieren sie. Diese sind, wie das Beispiel *Harry Potter* zeigt, ja häufig an die eigenen Erfahrungswelten anschlussfähig: So geht der ‚Zauberlehrling‘ Harry eben auch zur Schule und hat nicht nur, aber auch die Probleme eines

Heranwachsenden. Auf diesem Niveau wird eine starke Plotorientierung und eine klare Handlungsführung geschätzt. Niveau 2 wird als „beteiligt, interessiert“ bezeichnet (englisch „engaging“). Es deutet sich eine stärkere Hinwendung zur Auseinandersetzung mit literarischen Gehalten an, die sich dann fortsetzt: Niveau 3, „erkundendes Lesen“ (englisch „exploring“) ist dadurch gekennzeichnet, dass die Schülerinnen und Schüler sich gezielter aus der eigenen Wahrnehmung herausbewegen und ein stärkeres Interesse am jeweils Anderen entwickeln. Auf literarische Darstellungen, die mit unterschiedlichen, möglicherweise nicht so klar unterschiedenen Perspektiven verbunden sind, können sie sich nun gut einlassen. Niveau 4, das, bezogen auf das deutsche Schulsystem, etwa mit dem Mittleren Schulabschluss erreicht werden sollte, wird mit „fokussierendes, reflektierendes Lesen“ bezeichnet (englisch „interpreting“). Die Bereitschaft, den eigenen Bezugshorizont zu erweitern, ist größer, das literarische Angebot kann komplexer gestaltet sein und zu dichten Auseinandersetzungen und komplexeren Interpretationen Anlass geben. Mit Niveau 5, „kontextualisierendes Lesen“ (englisch „contextualising“) wird ein deutlicherer Expertisegrad erreicht, wie er in der gymnasialen Oberstufe angebahnt wird. In die Auseinandersetzung mit literarischen Texten können unterschiedliche Kenntnisse integriert werden. Die Schülerinnen und Schüler haben differenziertere Werkzeuge (Termini, Verfahren) zum Umgang mit Literatur zur Verfügung und können auch mit komplexeren literarischen Texten umgehen. Die Orientierung an der Handlung ist nun nicht mehr so zentral wie bei weniger erfahrenen Leserinnen und Lesern. Bei Niveau 6, dem „propädeutischen Lesen“ (englisch „(pre-)academic“), ist ein Stand erreicht, der auch theoretische Zusammenhänge für die Rezeption literarischer Texte fruchtbar machen kann. Die in Niveau 5 erreichte Kontextualisierungsfähigkeit wird in fachlicher Hinsicht ausgebaut – und es ist die Basis für einen wissenschaftlichen Umgang mit Literatur gelegt, worauf der Name hinweist.

Um die textseitigen Anforderungen bestimmen zu können, lässt sich der Buch-Scan einsetzen, der den Referenzrahmen für die didaktische Analyse operationalisiert. Hier werden den schülerseitigen Voraussetzungen textuelle Aspekte zugeordnet und in Leitfragen überführt.

Anhand der Dimensionen Perspektive, Zeitstruktur bzw. Chronologie und Bedeutung soll illustriert werden, wie durch eine didaktische Analyse eine Annäherung an potenzielle Schwierigkeiten erfolgen kann. Die For-

mulierungen sind an den Buch-Scan angelehnt und in dieser Allgemeinheit nicht mehr an Jahrgangsstufen gebunden.²

Für den Bereich Perspektive ermöglichen folgende Fragen eine Einordnung der Schwierigkeit:

- Bietet der Text einen klaren Orientierungspunkt innerhalb der fiktionalen Welt, z.B. einen zuverlässigen Ich-Erzähler bzw. eine gut erkennbare und durchgängige personale Perspektive oder einen auktorialen Erzähler, der zwischen Leser und Geschichte vermittelt?
- Erfordert es der Text, zwischen verschiedenen Perspektiven zu unterscheiden?
- Sind die verschiedenen Perspektiven klar markiert?
- Sind die angebotenen Perspektiven verlässlich?

Schwierigkeitsbestimmend ist also die Frage, inwiefern über die Erzählperspektive klare Orientierungen angeboten werden und wie deutlich eine mögliche Vielfalt von Perspektiven markiert ist. Die Erzählperspektive hat entsprechend Auswirkungen auf die Frage, welche Formen der Annäherung an die Figuren im Text angelegt sind. Für den Spinnerschen Aspekt des Nachvollziehens von Figurenperspektiven (die nicht mit der Erzählperspektive gleichzusetzen sind) können entsprechende Beobachtungen aufschlussreich sein: Werden Figuren einer erzählten Welt durchgängig durch einen Ich-Erzähler präsentiert, so sind auch alle Informationen zur Figur durch diesen Erzähler gefiltert, was bei der didaktischen Modellierung bedacht werden sollte. Eine solche Unterscheidung fällt bei der Auseinandersetzung mit Figuren im Drama nicht an. Ein Hinweis darauf, dass gattungsspezifische Aspekte bei der Aufgabenkonstruktion bedacht werden sollten.

In Hinblick auf die Chronologie erlauben folgende Fragen eine Einschätzung der Komplexität:

- Wird stringent linear erzählt oder müssen die Leserinnen und Leser die Handlungskontinuität durch die Verarbeitung von Zeitsprüngen, Vorausdeutungen etc. herstellen?

2 Der Buch-Scan, eine Übersicht des Referenzrahmens sowie eine Handreichung für Lehrkräfte sind auf dieser Seite verlinkt: <http://de.literaryframework.eu/keydocuments.html>.

- Sind Abweichungen von der linearen Abfolge klar markiert?

Diese Dimension der Analyse ist u.a. für den Aspekt des Verstehens der narrativen Handlungslogik von Belang. Die Untersuchung beider Dimensionen lässt zugleich das Konstruktionsmoment des literarischen Erzählens in den Blick treten, was wiederum von Bedeutung ist, wenn die erzählenden Texte als fiktional betrachtet werden sollen (in Spinners Modell durch den sechsten Aspekt angesprochen).

Die Dimension der Bedeutung gilt nicht nur der Rekonstruktion der Textwelt, sondern ermöglicht eine Annäherung an die Sinndimension des literarischen Textes, mithin an das Lernen durch Literatur. Mit Blick auf diese Dimension wäre zu fragen:

- Ist der Bedeutungsgehalt eher einlinig und einfach herauszuarbeiten oder sollten verschiedene Bedeutungsebenen ermittelt und verknüpft werden?
- Liegen Ironie, Parodie oder andere Formen der Indirektheit vor, die für die Konstruktion der Bedeutung herausfordernd sind?
- Erschweren implizite Informationen die Konstruktion von Bedeutung?
- Ist mit einem hohen Maß an Uneindeutigkeit/Ambiguität zu rechnen oder gibt es eine klar zu ermittelnde und zu begründende Aussage?

Seitens der Lernerinnen und Lerner gilt in der Summe: Je erfahrener und fortgeschrittener die Leserinnen und Leser, desto eher können sie mit impliziter Informationsvergabe und der Notwendigkeit komplexer Schlussfolgerungen umgehen. Je fortgeschrittener die Lernenden sind, desto eher können sie sich auch konstruktiv mit übergeordneten thematischen Horizonten auseinandersetzen, die über eigene Erfahrungswelten hinausgehen.

3.2 Gattungsspezifische Aspekte

Mit der Deutlichkeit der Markierung relevanter Textinformationen (etwa zu Zeitstruktur, Figurenperspektive und Handlungssträngen) und der Klarheit der Informationsvergabe (etwa in Hinblick auf das Verhältnis expliziter und impliziter Informationen und die Anforderungen an lesersei-

tige Schlussfolgerungen) sind zentrale Untersuchungskriterien in Bezug auf Textschwierigkeit benannt, aber bisher mit dem Fokus auf narrative Langformen veranschaulicht. Müssten bei der didaktischen Analyse anderer Gattungen der Prosa oder der Analyse dramatischer und lyrischer Texte weitere Dimensionen in den Fokus treten? Wenige Hinweise sollen an dieser Stelle genügen:

Dass bei der literarischen Rezeption gattungsspezifische Aspekte eine Rolle spielen, wurde oben mit Bezug auf die Erzählperspektive in der Prosa bereits angesprochen. Ihr steht im Drama die Bühnenpräsenz der Figuren gegenüber, die weitgehend ohne erzählerische Vermittlung auskommen muss.

Damit ist bereits angedeutet, dass bei der didaktischen Analyse des Dramas die Spezifik der Informationsvergabe zu beachten ist: Epische Anteile kommen zwar vor (z.B. in Form von Regieanweisungen), doch ist für das Drama charakteristisch, dass die Figuren durch ihr sprachliches und nicht-sprachliches Bühnenhandeln bzw. durch die Aussagen anderer Figuren charakterisiert werden. Rückschlüsse auf das Innenleben der Figuren erfolgen daher mittelbar, über Monologe und durch die Auswertung von Gestik und Mimik (nur teilweise in Regieanweisungen angelegt). Die plurimediale Form, die auf eine Vielzahl nonverbaler Mittel zurückgreift (Pfister 2001), ist in besonderer Weise geschehensorientiert, was für die Rekonstruktion von Plot und Handlung eine Erleichterung sein kann, aber auch besondere Herausforderungen in der Rekonstruktion von Handlungszusammenhängen bedeuten kann. Schließlich fehlt die erzählerische Vermittlung. Ist der Aufbau in Akten und Szenen dennoch gut nachvollziehbar? Oder muss der Zusammenhang der Szenen erschlossen werden? Auch die Informationen zu Ort und Zeit sind nicht erzählerisch ausgemalt, sodass die Vorstellungsbildung in besonderer Weise herausgefordert wird. Dies gilt auch dann, wenn eine Theateraufführung besucht wird.

Bei lyrischen Texten stellt die Dichte der sprachlichen Darstellung, die, von Erzählgedichten wie Balladen abgesehen, in der Regel nicht auf einen Plot ausgerichtet ist, vor eigene Herausforderungen. Häufig wird eine (mehr oder weniger herausgehobene) Situation vorgestellt, es wird zum Teilen einer Anschauung oder Stimmung, zu Reflexionen, auch zum Spiel mit Sprache eingeladen. Die didaktische Analyse wäre also darauf zu richten, wie eine leserseitige Bedeutungskonstruktion gestützt werden kann, die nicht an Figur oder Plot ausgerichtet ist. Eine besondere Rolle spie-

len dabei die textseitig evozierten Vorstellungen von Raum und Zeit, die vielfach auf unterschiedliche Sinneserfahrungen gerichtet sind. Die Identifikation von Irritationspotenzialen ist wichtiger Bestandteil der didaktischen Analyse (Lessing-Sattari/Wieser 2016). Ausgehend von Irritationen können Differenzerfahrungen für die Bedeutungskonstruktion fruchtbar gemacht werden.

Eine ähnlich präzise Wahrnehmung erfordert der Umgang mit Kurzprosa: Während Kurzgeschichten noch recht gut über die Dimensionen des Buch-Scans analysiert werden können, fordern parabolische Texte die Konstruktion übertragener Deutungen heraus. Die didaktische Analyse sollte daher gezielt auf Aspekte des Textes gerichtet sein, die eine solche Deutung provozieren können oder/und sich als Anker für Übertragungen anbieten. Dabei ist mit einem hohen Maß an impliziter Information zu rechnen, die die Erschließung erschweren kann.

Diese wenigen Überlegungen zeigen, dass die Beachtung gattungsspezifischer Aspekte bei der didaktischen Analyse notwendig ist und die Entwicklung gattungsspezifischer Vorstellungen in der Form gefördert werden sollte, dass sie dem Textverstehen zuträglich sein kann.

4 Literarisches Lernen fördern

Die didaktische Analyse ist insbesondere auf die Verstehensanforderungen des literarischen Textes gerichtet und ermittelt diese in Bezug auf die Rezeptionsfähigkeiten, die seitens der Lernerinnen und Lerner angenommen werden können. Beim Literarischen Lernen geht es jedoch um Lernprozesse, die über die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Medium hinausgehen und sich im besten Fall über die gesamte Schullaufbahn entwickeln.

Daher sollte die didaktische Analyse die Textauswahl bestimmen: Soll z.B. ein Jugendroman gelesen werden, so sollte auch gewichtet werden, ob und inwiefern der Text literarisch etwas zu bieten hat, dass die Schülerinnen und Schüler herausfordert. Ein gutes Beispiel für Leserinnen und Leser des erfahrungsorientierten Niveaus ist der Jugendroman *Löcher* von Louis Sachar. Er weist eine starke Handlung auf und zugleich einige erzählerische Komplexität, weil unterschiedliche Perspektiven unterschieden werden müssen und die Zeitstruktur nicht chronologisch angelegt ist. So können die Schülerinnen und Schüler anhand eines jugendnahen, span-

nenden Textes Erzählverfahren kennenlernen und an einem noch einfachen Beispiel bereits eine gewisse Vertrautheit mit ihnen erwerben. Dazu sollte der Unterricht gezielt beitragen.

Bei der Planung einer Unterrichtssequenz zu einem entsprechenden Jugendroman, zu einem Drama oder zu Gedichten sollte also in den Blick genommen werden, wie in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen literarischen Gegenstand eine Progression gefördert werden kann. Lernaufgaben sind dabei ein Schlüsselement. Sie sollten sowohl auf die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen literarischen Text und seiner Besonderheit als auch auf die Weiterentwicklung der literarischen Rezeptionsfähigkeiten gerichtet sein. Der Name des bereits angesprochenen Referenzrahmens „LiFT“ ist metaphorisch auf die entsprechende Entwicklungsrichtung und den Beitrag der Didaktik abgestimmt, auch werden Übergänge zwischen den unterschiedlichen Niveaus modelliert (s. die Rubrik „Didaktik“: <http://de.literaryframework.eu/Matrix/show/lower.html>).

Nun leisten Unterrichtsmodelle grundsätzlich einen Beitrag dabei, konkrete Lernziele aus der Auseinandersetzung mit einem literarischen Gegenstand abzuleiten und einen Lernweg vorzuschlagen, um diese Ziele zu erreichen. Eine Erweiterung des Fokus ist weniger verbreitet, aber relativ leicht integrierbar und unterstützt die professionelle Reflexion. Entsprechende Hinweise enthalten z.B. die Unterrichtsvorschläge zur *Literatur ab 2010* (Pertzel/Schütte 2017). Wie eine übergeordnete Perspektive im Sinne der Dimensionen Literarischen Lernens eingebunden werden könnte, lässt sich gut am Modell zu dem inzwischen schulkanonischen Roman *Tschick* von Wolfgang Herrndorf zeigen. Mit guten Gründen wird dieser Roman für die Lektüre in Schulen ab Jahrgangsstufe 8 empfohlen. Auf Basis des Buch-Scans kamen wir zu der Einschätzung, dass er auf Niveau 2 mit einigem Gewinn gelesen werden kann, aber auch Potenziale hat, um die Entwicklung zu höheren Niveaus zu fördern. Gerade dort, wo er stärker unter Berücksichtigung fachlicher Perspektiven der interpretativen Arbeit gelesen wird, lassen sich auch Aufgabenstellungen konzipieren, die bis in die Niveaus 4 und 5 hineinreichen. In dem Band *Literatur ab 2010* wird ausgewiesen, wie mit dem Buch am Übergang gearbeitet werden kann: Eine Aufgabe zur Interpretation sprachlicher Bilder fokussiert präzise drei Textstellen im Roman, die zu untersuchen sind. Zugleich wird sehr gut deutlich, dass die Aufgabenstellungen, die die Analyse mit einer

Interpretation der Hauptfigur verbinden, den Übergang zu einer stärker explorierenden, genauer am Text arbeitenden Praxis fördern. Die Aufgabenstellung wird entsprechend um den Hinweis zum Übergang von 2 nach 3 ergänzt (S. 88). Aufschlussreich ist auch eine Aufgabenstellung zur Gattung: Es wird angeregt, den Roman als Roadmovie zu betrachten:

- 1.3 Tschick – ein Roadmovie? Als der Roman „Tschick“ 2013 den Deutschen Jugendliteraturpreis erhält, wird er in der Begründung der Jury als **Roadmovie** bezeichnet.

Eigentlich ist Roadmovie die Bezeichnung für einen **Film**, der hauptsächlich vom Unterwegssein handelt.

Einige typische Merkmale der Film-Gattung *Roadmovie* sind:

- Fahrzeuge (Auto, Zug, Bus, Rasenmäher, ...)
- Bewegung (langsame und schnelle Fortbewegung, wobei in den Pausen Begegnungen mit neuen Figuren stattfinden)
- Geografie (Reise von bekannten nach unbekanntem Orten, z.B. von West nach Ost oder umgekehrt)
- Personal (Einzelperson, Paare oder Kleingruppen)
- innere Reise (neben der Entdeckung des Landes auch Entdeckung eigener Wünsche oder Erforschung der eigenen Vergangenheit)

Erläutere anhand dieser Merkmale, warum das Jugendbuch „Tschick“ auch als ein *Roadmovie* bezeichnet wird (LiFT-2 Übergang 2 > 3).

Abb. 2: Aufgabe zu *Tschick*, gesehen als Roadmovie (Literatur ab 2010, 2017, S. 92)

Diese Aufgabe bietet ebenfalls sehr gute Möglichkeiten, den Roman differenzierter wahrzunehmen. Diskutabel wäre sogar, die Aufgabe bereits für den Übergang zum vierten Niveau fruchtbar zu machen, denn hier wird eine Einordnung des Romans in einen größeren Zusammenhang vorgeschlagen. Bleibt man näher beim bearbeiteten Beispiel *Tschick*, so lernen die Schülerinnen und Schüler bereits eine wichtige übergeordnete, auch den Genre-Vergleich zwischen Literatur und Film ansprechende Perspektive kennen. Insofern handelt es sich jedenfalls um eine vorausweisende Aufgabenstellung. Der angesprochene Gattungskontext könnte weiter exploriert werden, etwa indem auch Bezüge zum Adoleszenzroman hergestellt werden. Werden diese weiter ausgearbeitet, z.B. durch Vergleiche und Ausführungen zur historischen Gattung, wird der Übergang in Oberstufenzusammenhänge deutlich.

Aus diesen Überlegungen heraus lassen sich drei zentrale Kriterien für die Qualität von Aufgaben ableiten:

- 1) Aufgabenstellungen im Sinne des Literarischen Lernens nehmen stets die Verbindung zwischen subjektiver und objektiver Textwahrnehmung ernst. Sie sind darauf gerichtet, Beobachtungen am Text für die Entwicklung des eigenen Verständnisses und der Interpretation fruchtbar zu machen.
- 2) Aufgabenstellungen im Sinne des Literarischen Lernens sind auf unterschiedliche Dimensionen des Literarischen Lernens gerichtet. Auch wenn diese sich teilweise überschneiden, fokussieren sie gezielt bestimmte Aspekte.
- 3) Aufgabenstellungen im Sinne des Literarischen Lernens sind auf die Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen ausgerichtet und enthalten ein Potenzial dafür, die entsprechenden Fähigkeiten für andere literarische Lektüren fruchtbar zu machen.

Selbstverständlich bedeutet dies nicht, dass die Formulierung von Aufgabenstellungen diese Kriterien jeweils explizit enthalten bzw. entwickeln sollte. Lehrkräfte sollten diese Horizonte jedoch bei der Beurteilung und Entwicklung von Aufgaben berücksichtigen können.

Literatur

- Abraham, Ulf (2015): Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Leseräume 2, S. 6–15.
- Frederking, Volker (2019): Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht Teil 1. Geschichte und Entwicklung; Konzeptionelle und empirische Grundlagen (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 11). 3., stark überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 347–426.
- Kepser, Matthis/Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kliwer, Heinz/Pohl, Inge (2006): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Köster, Juliane (2015): Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. In: *Leseräume 2*, S. 59–71.
- Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (2016): Von der Schwierigkeit, sich irritieren zu lassen – eine literaturdidaktische Herausforderung. In: *Literatur im Unterricht 17/2*, S. 127–142.
- Maiwald, Klaus (2015): Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkraumen für weiterführende Modellierung(en). In: *Leseräume 2*, S. 85–95.
- Perzel, Eva/Schütte, Anna Ulrike (2017): *Literatur ab 2010. Literarisches Lernen in der Sekundarstufe I*. Münster, New York: Waxmann.
- Pieper, Irene (2014): Den Schüler vor Augen, den Anspruch im Sinn: Der internationale Referenzrahmen LiFT-2 zu Progression und Textauswahl für den Literaturunterricht der Sekundarstufen. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 3*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 586–609.
- Pfister, Manfred (2001): *Das Drama. Theorie und Analyse*. 11. Aufl. München: Fink.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch 200*, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2019): Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. In: *KinderundJugendmedien.de*. Wissenschaftliches Internetportal für Kindermedien und Jugendmedien. Verfügbar unter: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/153-fachlexikon/fachdidaktik/unterrichtskonzepte-und-methoden/2646-literarisches-lernen-mit-kinder-und-jugendliteratur> (abgerufen am 01.09.2021).
- Winkler, Iris (2015): „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: *Leseräume 2*, S. 155–168.
- Zabka, Thomas (2015): Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In: *Leseräume 2*, S. 169–187.

Framing the reading

Florian Radvan

Theater und Aufführung

Florian Radvan ist Professor für Fachdidaktik Deutsch an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Zu seinem Forschungsschwerpunkt gehört u.a. die Theaterdidaktik und ihr Einsatz im Deutschunterricht. In seinem Beitrag widmet er sich der Geschichte des Theaters und den Rezeptionsmöglichkeiten im Unterricht.

Bevor Sie mit dem Lesen beginnen:

In welchen Zusammenhang haben Sie gemeinsam mit Ihren Schülerinnen und Schülern eine Theatervorstellung besucht?

Während des Lesens:

Welche Möglichkeiten sehen Sie, die Besonderheiten des digitalen Theaters in Ihrem Deutschunterricht ertragreich zu machen?

Nach dem Lesen:

Was nehmen Sie aus diesem Beitrag mit für Ihren Unterricht? Worüber würden Sie gerne mit Ihren Kollegen und Kolleginnen sprechen? Was würden Sie gerne ausprobieren?

Florian Radvan

Theater und Aufführung

- 1 Theater als Bezeichnung
- 2 Theater und Drama
- 3 Theater und Bühne
- 4 Theater und Aufführung
- 5 Theater und Unterricht
- 6 Theater und Digitalisierung/Digitalität
- 7 Theater und Ressourcen

Theater ist ein Containerbegriff. Er lässt sich geschichtlich, architektonisch, ästhetisch-kommunikativ oder auch organisatorisch verstehen: Von konkreten Spielstätten, wie dem Dionysos-Theater am Fuße der Akropolis in Athen als bedeutendstem Aufführungsort der Antike, bis hin zu avancierten, ggf. nicht leicht zugänglichen Spielpraktiken der Gegenwart (etwa dem immersiven Theater) kann unter dem Rubrum „Theater“ vieles gefasst und thematisiert werden. Setzt man sich im Deutschunterricht mit Theater auseinander, so geschieht dies auf Grundlage der Vielschichtigkeit und Diversität dieses Begriffes.

Der vorliegende Beitrag erschließt – zum Teil skizzenhaft und ergänzt durch in Kästen abgedruckte Zitate oder Sachinformationen – einige Dimensionen des Theaters. Dabei geht es nicht in erster Linie um eine Rekapitulation fachdidaktischer und -methodischer Ansätze oder eine Sammlung theaterpädagogischer Tipps. Vielmehr gerät im Folgenden, nachdem Grundzüge des Theaters als Kunstform abgesteckt worden sind, das Herzstück des Theaters, gewissermaßen sein wichtigstes Moment, in den Blick: die Aufführung.

Auf Basis fachlicher Konzepte aus der Theaterwissenschaft und der germanistischen Literaturwissenschaft werden in Kürze

- Spielarten des Begriffes „Theater“ aufgezeigt (1 **Theater als Bezeichnung**),
- Abgrenzungen zwischen Theater und Drama vorgenommen (2 **Theater und Drama**),
- unterschiedliche Konzepte von Bühnenräumen vorgestellt (3 **Theater und Bühne**),
- Aufführungen als ästhetisch-kommunikative Phänomene beschrieben (4 **Theater und Aufführung**),
- Hinweise zur methodisch-didaktischen Gestaltung möglicher Lehr-Lern-Situationen gegeben (5 **Theater und Unterricht**),
- Ausprägungen des Theaters in einer digitalen Welt skizziert (6 **Theater und Digitalisierung/Digitalität**) und
- Informations- und Recherchemöglichkeiten zum Theater aufgelistet (7 **Ressourcen zum Theater**).

I Theater als Bezeichnung

Das Wort „Theater“ verweist nicht nur auf einen Ort, an dem sich eine Spielstätte befindet, sondern auch auf eine kulturelle Institution, die verschiedenartig organisiert und finanziert werden kann – heutzutage etwa in Form von Staatstheatern, Stadttheatern, Landestheatern, freien Theatern, Laientheatern etc. Professionelle Theater operieren häufig in unterschiedlichen Sparten, u.a. im Sprech-, Musik-, Tanz- oder Figurentheater. Teilweise rücken dabei einzelne Gruppen von Rezipientinnen und Rezipienten in den Fokus, etwa beim Kinder- und Jugendtheater. Seit circa 20 Jahren ist verstärkt auch eine Form von Theater anzutreffen, die z.T. außerhalb der Sphäre einer institutionalisierten Kunstproduktion angesiedelt ist und sich „als politisch, pädagogisch oder therapeutisch“ (Warstat 2020, 6) versteht. Es richtet sich zumeist an Personenkreise, die bestimmte Merkmale gemeinsam haben – wie Stadtteilgruppen, Migrantinnen und Migranten, Häftlinge oder Belegschaften von Betrieben – und baut auf deren Mitwirkung (*applied theatre*, Volkstheater, Bürgertheater).

Vielleicht am wichtigsten sind die künstlerisch-ästhetischen Praktiken, auf die das Wort ‚Theater‘ verweist: In einem Theater findet, im Rahmen einer Aufführung, eine szenische Darstellung statt. Sie bedarf der Herstellung einer spezifischen Kommunikationssituation zwischen den Schau-

spielerinnen und Schauspielern und einem Publikum. Zu den zentralen Konventionen des Theaters zählt „die unausgesprochene Verabredung, dass der Zuschauer zwischen der Alltagsrealität und der spielerischen Fiktion der theatralen Wirklichkeit“ (Taube 2013), die auf der Bühne gezeigt wird, unterscheidet. Sowohl die Schauspielerinnen und Schauspieler als auch das Publikum lassen sich wechselseitig in einer von allen geteilten Situation („leibliche Ko-Präsenz“) auf die Darstellung ein. Nur unter der Bedingung dieses Einlassens kann die Aufführung als Ereignis – d.h. als ein Geschehen, das mit dem Hören, dem Sehen, dem Riechen und evtl. auch dem (Be-)Fühlen verschiedene Sinne berührt und dabei gleichzeitig flüchtig ist – auch funktionieren.

Beim Theater handelt es sich um eine extrem wandlungsfähige und offene Kunstform. Und dies nicht nur mit Blick auf die Räume, in denen es stattfindet, sondern auch in seiner Beziehung zu anderen Künsten. Zurecht lässt es sich als „Medienfressmaschine“ (Fischer 2013) bezeichnen, die sich Filme, Werke der bildenden Kunst oder Computerspiele mit ihren jeweiligen Ästhetiken und technisch-technologischen Charakteristika einverleibt und sie auf der Bühne integriert. Dass Theater andere Medien inkorporiert, ist eine Feststellung, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts auch auf digitale Formate und Kommunikationsmittel zutrifft: So lehnt das Theater sich mitunter an die immersiven Ästhetiken von Computerspielen an und nutzt digitale Projektionstechnologien auf der Bühne, nicht zuletzt thematisiert es die Phänomene einer digitalen Welt. Theater ist auf diese Weise nicht nur ein Konsument von Medien, sondern auch Produzent neuartiger hybrider Formate:

Theater etymologisch

„**Theater** n. ‚Gesamtheit der darstellenden Künste (Schauspiel, Oper, Operette, Bühnentanz), Gebäude für deren Aufführung, Bühne, Vorstellung, Gesamtheit der dramatischen Werke eines Volkes, einer Zeit, Gesamtheit der Zuschauer‘, (seit Anfang des 20. Jhs. auch übertragen) ‚Getue, Aufregung‘. Im 16. Jh. wird, zunächst in lat. flektierten Formen, lat. *theātrum*, aus griech. *thēātron* (θέατρον) ‚Ort zur Aufführung von Schauspielen, Schauplatz, die Zuschauer‘, einer Ableitung von griech. *theásthai* (θεᾶσθαι) ‚schauen, zuschauen, betrachten‘, ins Deutsche übernommen. In der Mitte des 17. Jhs. begegnet erstmals, wohl unter Einfluss von (ebenfalls aus dem Lat. entlehntem) frz. *théâtre*, die eingedeutschte Form Theater, die sich im 18. Jh. durchsetzt.“ (<https://www.dwds.de/wb/Theater>)

Gameplay und Theater verbinden sich zu neuen Kunstformen und durch interaktives Teilhaben werden Rezipientinnen und Rezipienten zu Ko-Konstrukteuren der Handlung, sodass sich neue Erzählpraktiken entwickeln.

Theater und Aufführung curricular

Blickt man auf die Kernlehrpläne des Faches Deutsch in Nordrhein-Westfalen, so bieten sich für eine Thematisierung von Theater zahlreiche Anknüpfungspunkte. Dies betrifft sowohl die Sekundarstufe I als auch II:

- „Kommunikatives Handeln in Texten: **Dialoge, Spielszenen**“ (Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen 2019, 18)
- „Texte medial umformen (Vertonung/Verfilmung bzw. **szenisches Spiel**) und verwendete Gestaltungsmittel beschreiben“ (Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen 2019, 22)
- „eines reflektierten Verständnisses in der Auseinandersetzung mit Literatur, Sachtexten, **Theater**, Film und Medien aus verschiedenen kulturellen und historischen Kontexten“ (Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen 2019, 11)
- „gestaltende Darstellung einer eigenen Textdeutung z.B. Rede, Gedichtvortrag, **Szenengestaltung**, Nutzung medialer Gestaltungsmittel“ (Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen 2019, 11)
- „die **Bühneninszenierung** eines dramatischen Textes in ihrer ästhetischen Gestaltung analysieren und ihre Wirkung auf den Zuschauer erläutern“ (Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen 2019, 30)
- „an ausgewählten Beispielen die Rezeption von Texten (literarischer Text, **Bühneninszenierung**, Film) vergleichen und die Zeitbedingtheit von Interpretationen reflektieren“ (Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen 2019, 34)

Folgt man der weiter unten getroffenen Unterscheidung zwischen Werkmedien und differenziert klar zwischen Inszenierung und Aufführung, so lassen sich die Begrifflichkeiten aus den Kernlehrplänen („Dialog“, „Spielszene“, „Bühneninszenierung“ etc.) fachlich einordnen, evtl. präzisieren und ziel führend in konkrete Lehr-Lern-Situationen übersetzen. Etwa entlang der

folgenden Fragen: Anhand welcher Materialien kann z.B. eine Inszenierung im Unterricht am besten untersucht werden und worin bestehen womöglich Herausforderungen, wenn man sich mit Schülerinnen und Schülern zu (den Erinnerungen an) Theateraufführungen austauscht? Auf diese Weise tragen aktuelle Fachdiskurse zu einer fundierten Unterrichtsplanung bei.

Da mit der Kunstform Theater unvermeidlich Fragestellungen von Medialität aufgerufen werden, lassen sich fachspezifische Konkretionen im Deutschunterricht auch mit Blick auf den 2018 veröffentlichten Medienkompetenzrahmen (<https://medienkompetenzrahmen.nrw/>) vornehmen, besonders in den Bereichen „Produzieren und Präsentieren“ sowie „Analysieren und Reflektieren“.

2 Theater und Drama

Als Grundlage von Aufführungen, die z.B. im professionellen Theater zu sehen sind, fungieren häufig, aber längst nicht immer, Dramentexte. So lebt das Improvisationstheater ebenso wie seine Vorgängerformen (das Ex-tempore im antiken Theater, die Commedia dell'arte ab dem 16. Jahrhundert, das Stehgreiftheater des frühen 20. Jahrhunderts) von Spielszenen, die nicht auf geschriebenen Dialogen basieren und welche ohne einen Prozess langwieriger Inszenierung auskommen (sondern mitunter nur auf lockeren Absprachen zwischen den Schauspielerinnen und Schauspielern beruhen).

Drama etymologisch

„**Drama** n. ‚Schauspiel‘, dann auch ‚erregendes, trauriges Geschehen‘. Neben die älteren Bezeichnungen Schauspiel, Spektakel tritt im 16. Jh. entlehntes spätlat. *drāma*, griech. *Drāma* (*δρᾶμα*) ‚künstlerisch behandeltes, auf der Bühne dargestelltes Spiel‘, eigentlich ‚Tat, Handlung‘, Ableitung von griech. *Drān* (*δρᾶν*) ‚machen, tun‘. Die Entlehnung folgt bis ins 18. Jh. noch griech.-lat. Flexion (Plur. *Dramata*). Erst mit der theoretischen Einteilung der Dichtung in Lyrik, Epik und Dramatik (18. Jh.) gewinnt der Ausdruck allgemeine Verbreitung.“ (<https://www.dwds.de/wb/Drama>)

„Drama“ hingegen bezeichnet eine literarische Gattung, deren Texte medial schriftlich vorliegen. Gattungspoetologisch sind dramatische Texte dadurch gekennzeichnet, dass

- es anders als bei Prosatexten keine Vermittlungsinstanz (Erzählerin/ Erzähler) gibt,
- eine Unterteilung in einen Haupttext (d.h. die Monologe oder Dialoge zwischen Figuren) und einen Nebentext (darunter das Figurenverzeichnis, die Regieanweisungen, eine Einteilung in Akte und Szenen) vorgenommen werden kann und
- zwei unterschiedliche Kommunikationssysteme (ein inneres zwischen den Figuren und ein äußeres zwischen der Bühne und dem Publikum) existieren, was in einer Doppelgleisigkeit des Austausches von Informationen resultiert (vgl. Abbildung 1):

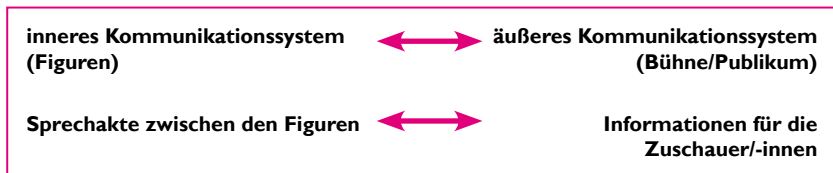


Abb. 1: Doppelte Perspektivität des Dramas (Schöbler 2012, 2)

Diese doppelte Perspektivität entfaltet sich vor allem, wenn ein Drama aufgeführt und nicht allein als schriftlicher Text rezipiert wird. Gleichwohl trägt auch das Gedruckte den Verweis auf ein zweites Kommunikationssystem und damit auf seine eigentliche mediale Realisationssituation, d.h. die Aufführung, immer schon in sich.

Als Spielvorlage bieten Dramentexte den Ausgangspunkt für das Zustandekommen einer späteren Aufführung. Im professionellen Theater wird aber schon in den ersten Proben (Leseproben) mit Blick auf eine angemessene Spieldauer und die inhaltliche Akzentuierung gekürzt, sodass Strichfassungen oder Regieexemplare entstehen. Im Laufe des Inszenierungsprozesses kann es zur weiteren Desintegration des Textes kommen, etwa durch Umstellung von Passagen, durch die Hinzufügung von Texten anderer Autorinnen und Autoren (Intertexte) etc.

Schon aus diesem Grund ist es nicht zielführend, ein Inszenierungskonzept oder eine Aufführung, die man sich angeschaut hat, vor allem am zugrundeliegenden Dramentext zu messen geschweige denn zu beurteilen – und ggf. eine „Werktreue“ einzufordern. Diese Forderung wäre geprägt von der Vorstellung, dass ein Werk reibungslos in einem anderen Medium aufgehen kann, sich einfach darin abbilden lässt, ihm „treu“ ist – ein

Drama also so inszeniert werden kann, dass die Aufführung verbatim dem gedruckten Text und den in ihm niedergelegten Regieanweisungen folgt.

Inszenierung als Konzept einer Aufführung

Mit Inszenierung ist ein Prozess bezeichnet, der mit dem zum Teil langwierigen Suchen und dem Finden unterschiedlicher Elemente für eine spätere Aufführung einhergeht. Zu diesen Elementen zählen bei den Schauspielerinnen und Schauspielern die Sprache (Was soll auf welche Weise betont und an wen adressiert ausgesprochen werden?), aber auch mimische, gestische und proxemische, d.h. die Bewegung im Raum betreffende, Ausdrucksweisen. Hinzu treten raumbezogene Elemente wie Geräusche, Musik, Dekoration, Requisiten und Beleuchtung.

An der Inszenierung sind – zumindest im professionellen Theater – auch eine Regie und Dramaturgie sowie weitere Gruppen wie Kostümbildnerinnen und -bildner etc. beteiligt. Eine Inszenierung lässt sich folglich „als der Prozess beschreiben, in dem allmählich die Strategien entwickelt und erprobt werden, nach denen was, wann, wie lange, wo und wie vor den Zuschauern in Erscheinung treten soll.“ (Fischer-Lichte in Kamps 2018, 64)

Eine Aufführung ist kein plan- oder regelloses Ereignis, sondern ein Ereignis, das sich im Rahmen eines vorab festgelegten Ablaufplanes realisiert. Dieser wird allerdings – bedingt durch den Umstand, dass die Schauspielerinnen und Schauspieler zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf ein jeweils anderes Publikum treffen – in den Aufführungen nie gleich ausgeführt.

Durch die Inszenierung des dramatischen Ausgangstextes – sie lässt sich auch als Erstellung eines Konzeptes für spätere Aufführungen bezeichnen – entsteht medial-ästhetisch jedoch eine neue Form des Werkes, mitunter ein ganz neues Werk. Dieses weist strukturell (z.B. in Bezug auf die verwendeten Zeichentypen) andere Merkmale auf als der Dramentext und wird folglich unter differierenden Bedingungen rezipiert. Als Kunstprodukt kann ein Drama dementsprechend nicht „werk-getreu“ auf einer Bühne tradiert werden.

Werkmedien und ihre Ordnung(en)

Entstehen bei Rezipientinnen und Rezipienten Irritationen darüber, dass ein Dramentext auf der Bühne nicht so zu hören und zu sehen ist, wie er im Buche steht, stellt das Konzept des Werkmediums einen guten Anknüp-

fungspunkt dar, um – vom dramatischen Text ausgehend – künstlerische Bearbeitungsprozesse (Adaptionen) aufzuzeigen, sie zu differenzieren und anschließend unterrichtlich zu thematisieren.

Ein Werk, etwa der Dramentext, kann infolge von Adaptionen verschiedene Formen annehmen, d.h. medial-künstlerisch unterschiedlich in Erscheinung treten (vgl. Binczek u.a. 2013, 5f.). Auf Basis eines als Buch gedruckten Textes, er stellt das Werkmedium erster Ordnung dar, können so Werkmedien zweiter und dritter sowie weiterer Ordnungen entstehen. Jedes dieser Werkmedien (darunter etwa eine Aufführung des Dramentextes oder die Verfilmung dieser Aufführung) wird unter spezifischen, durch das jeweils verwendete Medium geprägten Bedingungen rezipiert: Mal lässt sich das Werk, wenn es gedruckt vorliegt, lesen, in der Regel im Rahmen einer individuellen, stillen Lektüre. Mal wird es, bei einer Aufführung, gemeinsam mit anderen gehört und gesehen (kollektive Rezeption). Ein Theaterfilm kann ebenfalls gemeinsam mit anderen gehört und gesehen werden, jedoch nur vermittelt über Speichermedien und Projektionstechnologien und verbunden mit der Möglichkeit, die Vorführung zu stoppen, sie zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen oder abzubrechen.

Unterschiedliche Werkmedien am Beispiel „Faust“

Für einen Dramentext lässt sich die Abfolge der Ordnungen anhand der Transformationsschritte, in deren Rahmen ein bereits vorliegendes Werk, etwa Goethes „Faust“, jeweils bearbeitet und somit anderweitig rezipierbar gemacht wird, verdeutlichen. Es handelt sich dabei um unterschiedliche Adaptionvorgänge: um eine Edition (Textanpassung als monomediale Adaption), eine Inszenierung und eine Verfilmung (jeweils multimediale Adaptionen).

Werkmedium		Beispiel	Prozess der Transformation
erste Ordnung	Dramentext	Printausgabe von Goethes „Faust“ (etwa die Erstausgabe aus dem Jahr 1808)	
<i>Edition (monomediale Adaption)</i>			
zweite Ordnung	Strichfassung	Regieexemplar zu Goethes „Faust“ mit Kürzungen bzw. Ergänzungen zur Printfassung sowie mit Anmerkungen	
<i>Inszenierung (multimediale Adaption)</i>			
dritte Ordnung	Aufführung	Theatervorstellungen von Goethes „Faust“ (zeitlich und räumlich zu bestimmen)	
<i>Verfilmung (multimediale Adaption)</i>			
vierte Ordnung	Theaterfilm	Aufzeichnung der zeitlich und räumlich zu bestimmenden Theatervorstellungen zu Goethes „Faust“	

Abb. 2: Unterschiedliche Werkmedien am Beispiel Faust (eigene Darstellung)

Ein entscheidender Vorteil der Differenzierung nach Werkmedien besteht darin, Kurzschlüssigkeiten bei der Rezeption zu vermeiden. Etwa Erwartungshaltungen im Sinne einer „Werktreue“ an die Theaterraufführung heranzutragen, was zu Fehlannahmen und -deutungen führt. Oder einen Theaterfilm, medial unzureichend reflektiert, unter den gleichen Kriterien zu beurteilen wie eine Aufführung.

Im Einzelfall ist jedoch schwer zu entscheiden, „ob ein Werk durch den Mediencharakter nicht doch so stark transformiert wird, dass man es keineswegs mehr für identisch hält – sondern eben für ein neues Werk, das in einem anderen Werkmedium erschienen ist“ (Binczek u.a. 2013, 6). Es könnte folglich in einer Theaterraufführung ein Werk zu sehen sein, das nur noch partiell und stark verfremdend auf Goethes „Faust“ zurückgreift, welches von vielen Intertexten – auch solchen aus der Gegenwartsliteratur – durchzogen ist und aus diesem Grund als eigenständiges Werk einzustufen wäre. Bei Aufführungen handelt es sich auch dann um eigenständige Werke, wenn sie gar nicht auf einem Drama beruhen, sondern auf Verfahren der Improvisation, etwa bei spontan aus Publikumsimpulsen sich ergebenden Szenen:

„Die Theaterraufführung als szenische Realisierung einer ‚Geschichte‘, die sich in der narrativen Ordnung einer Handlung artikuliert und

von Figuren getragen wird und der eine konzeptuelle Ordnung, eine Sinnstruktur, zugeordnet ist, ist nicht notwendigerweise als Werkmedium zweiter Ordnung an einen literarischen Text (in der Regel ein Drama) gebunden; sie kann, als Medium erster Ordnung, die ‚Geschichte‘ auch unabhängig von einer literarischen Grundlage, ausschließlich mit den Mitteln des Theaters realisieren.“ (Kühnel 2013, 352)

Werkmedien verschiedener Ordnungen sollten also kriterial voneinander unterschieden werden, d.h. die Frage nach den medialen Spezifika von Dramentexten, Strichfassungen, Aufführungen, Verfilmungen etc. sind auch in didaktischen Kontexten nicht außer acht zu lassen.

Was ist postdramatisches Theater?

In seinem zum Standardwerk avancierten Buch „Postdramatisches Theater“ (1999) entwickelt Hans-Thies Lehmann eine Theorie zu den theatralen Spiel- und Inszenierungsformen seit den 1960er-Jahren, die sich von der Vorherrschaft eines dramatischen Textes, „zentriert auf seine Funktion als Rollentext“ (Lehmann 1999, 21), gelöst haben. Von dieser Enthronisierung des Dramentextes bzw. der Dekonstruktion dramatischer Sprache ausgehend, sind postdramatische Ästhetiken oder Stilzüge dadurch gekennzeichnet, dass sie

- auf die Integration neuer Medien auf der Bühne setzen,
- ein gesellschaftspolitisches Engagement an den Tag legen,
- selbstreflexiv sind und Konzepte offener Autorschaft verfolgen,
- interdisziplinär agieren, indem auch verschiedene Sparten des Theaters (Musiktheater, Tanz etc.) und auch der bildenden Kunst (etwa die Installation) miteinander in Verbindung gebracht werden.

Dementsprechend formuliert Lehmann auch zum Einsatz von Theatermitteln, die für das Publikum als zu entziffernde theatrale Zeichen fungieren: „Ein durchgängiges Prinzip des postdramatischen Theaters ist die Enthierarchisierung der Theatermittel. Diese non-hierarchische Struktur widerspricht eklatant der Tradition, die zur Vermeidung von Verwirrung und zur Herstellung von Harmonie und Verständlichkeit eine hypotaktische, die Über- und Unterordnung der Elemente regelnde Verknüpfungsweise bevorzugte. Bei der Parataxis im postdramatischen Theater werden die Elemente nicht in eindeutiger Weise verknüpft.“ (Lehmann 1999, 146f.)

3 Theater und Bühne

Das Theater hat die europäische Kulturgeschichte seit der Antike begleitet und geprägt. Beginnend mit kultisch-rituellen Festen, die im antiken Griechenland als Freiluftaufführungen in meist muschelförmigen Hangtheatern stattfanden, entstanden bis ins 21. Jahrhundert architektonisch verschiedenste Theater- und damit auch Bühnenformen – und in Wechselwirkung mit ihnen jeweils neue Ästhetiken.

Im Laufe der Theatergeschichte von mehr als 2.500 Jahren hat sich in Europa unter anderem die Relation zwischen der Bühne und dem Raum, den die Zuschauerinnen und Zuschauer einnehmen, immer wieder verschoben (Abbildung 2). Dies brachte unterschiedliche Möglichkeiten mit sich, Techniken der Illusionsbildung (etwa über Beleuchtung, Bühnenaufbauten oder -maschinerie) einzusetzen oder dem gegenüber auf einen Illusionsbruch hinzuwirken – und damit eine strikte Trennung zwischen der aktuellen Aufführungssituation zum einen und der aufgeführten Handlung zum anderen zu vermeiden oder sich kritisch zu ihr zu positionieren.

Theatergeschichtlich haben sich spezifische, allerdings immer auch wandelbare, Abläufe herausgebildet, die die Gestaltung von Bühne bzw. Bühnenraum betreffen. Darunter fallen z.B. die Verdunklung des Zuschauerraums oder das Öffnen eines Vorhangs als Startsignal für eine Vorstellung. Ob professionelles Theater in Innenräumen und vor einem kleinen, nahe der Bühne sitzenden Publikum stattfindet oder draußen in einer Freilichtarena, in der man eventuell weit entfernt platziert ist, ob improvisiert im Klassenzimmer Theater gespielt wird oder man in einer Schaulaule zuschaut, kann zu sehr unterschiedlichen Theatererlebnissen führen.

Bühne und Auftritt

In jedem Fall entsteht ein Bereich, der als Bühne fungiert und als solcher in den meisten Fällen auch wahrgenommen wird. (Eine Ausnahme stellt das sogenannte unsichtbare oder versteckte Theater dar, bei dem sich das Publikum zunächst oder sogar bis zum Ende nicht darüber im Klaren ist, dass es an einer Aufführungssituation teilnimmt.) Die Bühne bietet einen Rahmen, ganz konkret etwa in Form eines Guckkastens mit Vorhang. Dem gegenüber kann es sich auch um einen nicht explizit als Spielfläche

Den Klassenraum zur Bühne umfunktionieren

Auch Räume, die ursprünglich nicht für Aufführungssituationen konzipiert worden sind, fungieren häufig als Bühne. Schon aufgrund der variablen Bestuhlung eignen sich Klassenzimmer zur Simulation unterschiedlicher Bühnenformen:

„Zahlreiche Profi-Theater haben sich den Klassenraum als Spielraum zu eigen gemacht. Die Schülerinnen und Schüler sitzen auf ihren gewohnten Plätzen, blicken auf die Tafel, die zur Bühne wird, und erleben eine Form der Inszenierung, die weit entfernt vom Alltagsgeschehen ist. Was passiert aber, wenn der Klassenraum von Schülerinnen und Schülern als Theaterbühne bespielt wird? Lassen sich die Schultische so stapeln, dass sie Peer Gynt als Berglandschaft dienen? Können die Stühle als mobile Bühnenteile genutzt werden? Kann der Overhead-Projektor als Scheinwerfer dienen? Vielleicht lässt sich die Raumverdunklung auch wie ein Lichtpult einsetzen oder die grüne Schultafel als Bühnenrückwand nutzen. Peer Gynt könnte auf dem Pult stehend aus seiner Fantasiewelt berichten und die heruntergekommene Behausung als strahlend empfinden.“ (Scharrel 2018)

ausgewiesenen Ort handeln. Ein vormals undefinierter Raum avanciert zur Bühne, wenn eine Person ihn durch ihren Auftritt als solche setzt. Auch nicht markierte, nur vage umrissene, improvisierte Flächen kommen als Bühnen infrage, prinzipiell auch unterschiedliche Orte, die im Laufe eines Theaterereignisses zu Bühnen erklärt werden (im Sinne einer Stationenbühne). Peter Brook formulierte dementsprechend: „I can take any empty space and call it a bare stage.“ (Brook 1968, 7) Ungewöhnlich erscheinende Spielorte wie Einkaufszentren, U-Bahnen oder Industriebrachen avancieren so mitunter zu ausdrucksstarken ‚Mitspielern‘ der Aufführung, bieten Impulse für Inszenierungsideen, die von konventionellen Guckkastenbühnen unter Umständen nicht ausgehen (können).

Die Existenz eines Raumes, der eine Bühne konstituiert, ermöglicht den Schauspielerinnen und Schauspielern einen Auftritt, später einen Abtritt. Mit Auftritt wird etwas bezeichnet,

„das, in gewisser Weise verstärkt und mit einem besonderen Aufsehen verbunden, in Erscheinung tritt und somit geeignet ist, die Aufmerksamkeit der Umgebung auf sich zu ziehen. Von der Sache her fungiert hier die Bühne als Analogon zu einem Podest und meint eine Hervorhebung, einen Ausschnitt, eine Unterbrechung durch ein in besonderer Weise hergerichtetes Ereignis.“ (Eke u.a. 2014, 9)

Bühnen ermöglichen folglich das intentional gestaltete Erscheinen einer Person, z.B. einer Schauspielerin, die eine Figur verkörpert, und sie können überall entstehen.

4 Theater und Aufführung

Die Theatersituation wurde verschiedentlich auf Formeln gebracht, etwa in der Minimaldefinition von Eric Bentley: „A impersonates B while C looks on.“ (Bentley 1966, 150) Erika Fischer-Lichte griff diese Definition in ihrer AXS-Formel auf: Ein Akteur A spielt die Handlung X, während S zusieht (vgl. Fischer-Lichte 1988, 16). Auf ähnliche Weise definierte Peter Brook: „A man walks across this empty space whilst someone else is watching him, and this is all that is needed for an act of theatre to be engaged.“ (Brook 1968, 7)

Blickt man über den engeren Bereich von Theater hinaus und bezieht auch weitere Bühnensituationen mit ein, können unterschiedliche Personen die Trägerinnen und Träger von Aufführungen sein. Steiner (2019) nennt neben Schauspielerinnen und Schauspielern auch Performerinnen und Performer, Autorinnen und Autoren sowie (Poetry-)Slammerinnen und -Slammer. Die folgende Übersicht nimmt die Dreiteilung der oben genannten Formeln zur Theatersituation auf:

A (Wer?)	B (Was?)	C (Vor wem?)
Schauspieler/-in (das heißt Darsteller/-in, der/die eine Figur spielt)	Dramentext	Publikum – das vor allem die Figuren und ihr Sprechen und Agieren (B) wahrnimmt
Performer/-in (Künstler/-in, der/die etwas tut)	(Alltags-)Handlung, (Hyper-)Text (= Verlinkung unterschiedlicher Texttypen)	Publikum – das vor allem den/die Performer/-in (A) wahrnimmt und ggf. in Interaktion mit ihm/ ihr tritt
Autor/-in (der/die eigenen Text vorliest)	narrativer; lyrischer; dramatischer Text	Publikum – das vor allem das Gelesene wahrnimmt (B)
Slammer/-in (der/die eigenen Text vorträgt)	narrativer; lyrischer; dramatischer Text Sachtext	Publikum – das den/die Slammer/-in (A) und den Text (B) gleichermaßen wahrnimmt und durch seine Reaktion aktiv in den Slam eingreift

Abb. 3: Trägerinnen und Träger von Aufführungen (Steiner 2019, 263)

So eingängig die Formeln zur Theatersituation auch zu sein scheinen, mit Blick auf die Zuschauenden sind sie problematisch. Sie finden sich in einer passiven, primär beobachtenden Rolle wieder. Viele Formen des partizipativen Theaters lassen sich nicht formelhaft erfassen, denn „die ausdifferenzierten Optionen zeitgenössischer Teilhabe an performativen Prozessen reichen weit über das Zuschauen und somit über rein visuelle Vorgänge“ (Wehrle 2018, 95) hinaus. Besonders beim Improvisations- oder immersiven Theater – hier erlebt das Publikum einen direkten Einbezug ins Spielgeschehen und ist für den Fortgang der Handlung mit verantwortlich – wird dies deutlich. Die Rollen, in denen sich Zuschauende und die Darstellenden begegnen, sind bei diesen Theaterformen zwar prinzipiell festgelegt, im Verlauf der Aufführung kann aber (neu) ausgehandelt werden, wer wann welche Rolle innehat, also zum Zuschauenden oder zum Mitspielenden avanciert. Problematisch an den Beschreibungsformeln ist dann, dass sie einen solchen Wechsel der Rollen nicht vorsehen.

Der Einwand gegen die formelhaften Definitionen setzt also beim Verhältnis zwischen Publikum und Schauspielerinnen und Schauspielern an, insbesondere bei den komplexen Interaktionsprozessen zwischen den beiden Gruppen. Konstitutiv für das Theater, schreibt Philipp Kamps,

„ist das Vorhandensein und die Unterscheidbarkeit von Personen, die sich für die Handlungsrollen der Spieler und der Zuschauer entschieden haben und die miteinander in Interaktion treten. Die von den Zuschauern unmittelbar wahrnehmbare und von den Spielern dargestellte Realität ist eine gespielte, auch wenn die Wirkung des Spiels und die wechselseitigen Reaktionen von Spielern und Zuschauern des Möglichkeitsraum des Als-ob verlassen und damit ‚ernst‘ werden können.“ (Kamps 2018, 62)

Aufführungen als Ereignis des ‚Dazwischen‘

Die von Kamps hier erwähnten Aushandlungsprozesse, die auf das Vorhandensein unterschiedlicher Handlungsrollen verweisen, können differenziert werden – und sollten es auch, da Aufführungen als Zentrallerignis des Theaters generell durch einen Status des ‚Dazwischen‘ und der Ungreifbarkeit gekennzeichnet sind: Anders als Texte oder Bilder sind sie flüchtig und wiederholen sich, als einmalige, örtlich und zeitlich gebundene

Ereignisse, nie auf die gleiche Weise. Man kann sich über Aufführungen nur austauschen, indem man sich im Nachhinein an sie erinnert, d.h. die eigene, bereits zurückliegende Wahrnehmung ins Gedächtnis ruft. Aufführungen lassen sich – anders als die Rezeption eines gedruckten Textes – in der Regel nicht unterbrechen. (Zumindest entspricht es nicht einer konventionellen Handlungsrolle, wenn ein Zuschauer mitten in der Vorstellung „Stopp!“ ruft.) Ebenso gibt es bei Aufführungen kein Zurückblättern zum Anfang, keine vorgezogene Lektüre des Endes. Und auch die Dokumentation von Aufführungen bleibt häufig defizitär: Fotos bieten nur einen punktuellen und ausschließlich visuellen Eindruck von ihnen, und Videographien vermögen in den seltensten Fällen einen Eindruck von der Atmosphäre zu vermitteln, die sich ergibt, wenn Zuschauende und Darstellende gemeinsam an einer Aufführung beteiligt sind.

Während einer Aufführung sind Zuschauende – und zumal auch Schülerinnen und Schüler, die mit den Konventionen des Theaters unter Umständen nicht vertraut sind – in einen „Zustand der Liminalität“ (Fischer-Lichte 2012, 15), also in einen Übergangs- oder Zwischenbereich, versetzt. Dieser erlaube es laut Fischer-Lichte, besondere ästhetische Erfahrungen zu machen, und erkläre sich aus den Bedingungen, unter denen Aufführungen zustande kommen, insbesondere der leiblichen Ko-Präsenz von Akteurinnen und Akteuren sowie Rezipientinnen und Rezipienten.

Analyse von Theateraufführungen

Möchte man Theateraufführungen analysieren, so bieten sich zwei Herangehensweisen an: zum einen eine semiotische, zum anderen eine phänomenologische (vgl. Fischer-Lichte 1983, Roselt 2008, zusammenführend und didaktisch erläuternd Kamps 2018).

Semiotischer Zugang

Die semiotisch, d.h. zeichentheoretisch gestützte, Analyse von Aufführungen kann inzwischen auf eine über 40-jährige Geschichte zurückblicken und wurde im deutschen Sprachraum vor allem von Erika Fischer-Lichte entwickelt und ausdifferenziert – beginnend mit ihrer dreibändigen „Se-

miotik des Theaters“ aus dem Jahr 1983. In ihr definiert sie eine Reihe theatralischer Zeichen, die sich gruppieren lassen nach dem Kanal ihrer Emission durch die Schauspielerinnen und Schauspieler (akustisch, visuell), ihrer Dauer (transitorisch, länger andauernd) sowie ihrem Ursprung (schauspieler- oder raumbezogen) (vgl. Abbildung 4).

Geräusche	akustisch	transitorisch	raumbezogen
Musik			schauspielerbezogen
linguistische Zeichen			
paralinguistische Zeichen			
mimische Zeichen	visuell		
gestische Zeichen			
proxemische Zeichen			
Maske		länger andauernd	
Frisur			
Kostüm			
Raumkonzeption			
Dekoration			
Requisiten			
Beleuchtung			

Abb. 4: Übersicht zu den theatralischen Zeichen (Fischer-Lichte 1988, 28)

Dabei sind die theatralischen Zeichen, wie Fischer-Lichte feststellt, stets Zeichen von Zeichen, „die dadurch charakterisiert sind, dass sie dieselbe materielle Beschaffenheit haben können wie die primären Zeichen, die sie bedeuten – eine Krone kann eine Krone, ein Kopfnicken ein Kopfnicken, ein Schrei ein Schrei bedeuten usw.“ (Fischer-Lichte 1988, 19) Dabei könne man die Zeichen des Theaters jedoch nur verstehen, wenn man die Zeichen, die in der umgebenden Kultur Verwendung finden, ebenfalls kenne und zu interpretieren vermöge. Schaut man auf nicht-europäische, z.B. asiatische Theatertraditionen wie das japanische Nō-Theater, in welchen es eine distinkte Masken- und Gebärdentradition gibt, wird schnell deutlich, dass eine Kenntnis kultureller Zusammenhänge für eine Dekodierung der auf der Bühne verwendeten Zeichen unabdingbar ist. Ohne sie (und somit eine Rückbindung an die Umgebungskultur) kann es schnell zu irrigen Deutungshypothesen oder falschen Sinnzuschreibungen kommen.

Sprache als theatrales Zeichen

Zweifellos nimmt die Sprache unter den theatralischen Zeichen eine exponierte Stellung ein. Sie ist polyfunktional und lässt nicht nur Rückschlüsse auf die jeweilige Figur und ihre Stellung im Figurengefüge zu. Figuren charakterisieren sich durch ihren Sprachgebrauch selbst, geben permanent eine Art verbale Selbstauskunft: Welche Rückschlüsse lassen sich aus dem sprachlichen Duktus, aus Tonlage, Lautstärke etc. auf die Figur ziehen? Auf ökonomische Weise kann Sprache ebenfalls dazu beitragen, Handlungsabläufe, die sich auf der Bühne nicht darstellen lassen, zu beschreiben bzw. zu referieren. Dabei handelt es sich um theaterspezifische Kunstgriffe, die bereits in der Antike in Form der Teichoskopie (Mauerschau) oder des Botenberichts praktiziert worden sind.

Polyfunktionalität dramatischer Sprache

- referenzielle Funktion: Handlungs- und Geschehensabläufe werden sprachlich dargestellt
- expressive Funktion: Konkretisierung einer Figur durch Wahl ihrer Redegegenstände, ihr sprachliches Verhalten und den Sprachstil (z.B. Reflexionsmonolog)
- appellative Funktion: Beeinflussung eines Dialogpartners/einer Dialogpartnerin
- phatische Funktion: Herstellung und Aufrechterhaltung des Kontaktes zwischen Figuren (inneres Kommunikationssystem)
- metasprachliche Funktion: explizite Thematisierung von Sprache, z.B. sprachliche Codes

(vgl. Pfister 2001, 151 ff.)

Mobilität theatralischer Zeichen

Darüber hinaus hat Sprache auf einer Bühne die Fähigkeit, Bedeutungen zu erzeugen, die die anderen theatralischen Zeichen teilweise ersetzen oder überschreiben. So kann ein Kleiderständer, den ein Schauspieler als Baum bezeichnet oder an welchen ein Zettel mit der Aufschrift „Baum“ geheftet wird, im Fortgang der Handlung als Baum fungieren, obwohl es sich – auf Ebene seiner Präsenz – weiterhin um einen unbelebten Gegenstand handelt, der dafür konzipiert wurde, Jacken und Mäntel daran aufzuhängen. In der „Ordnung der Repräsentation“ (Fischer-Lichte 2012, 14) wird ihm

allerdings eine andere Funktion zu eigen, nämlich als Baum – eine Rolle, die durch Sprache initiiert und für eine gewisse Zeit stabilisiert wird.

Diese Form der Mobilität theatralischer Zeichen funktioniert grundsätzlich auch im nicht-sprachlichen Bereich, indem ein länger andauerndes Zeichen durch ein transitorisches ersetzt wird (eine Schauspielerin etwa mit einer Geste andeutet, dass sich an einer bestimmten Stelle der Bühne eine Wand oder eine Mauer befindet). Auf diese Weise erweisen sich die theatralischen Zeichen als polyfunktional. Genutzt wird diese Eigenschaft je nach Theaterform unterschiedlich, eine ausgeprägtere Verwendung findet sie mitunter im pantomimisch geprägten Kindertheater (wo in der Regel mit wenigen Requisiten wie Tüchern und Holzstäben agiert wird, die variabel Einsatz finden).

Ein semiotischer Zugriff auf Aufführungen ist für eine Analyse zielführend, zumal er den multimedialen Eigenschaften von Theater gerecht wird. Mit ihm kann die Bezugnahme unterschiedlicher Zeichen(systeme) aufeinander erfasst werden, es lassen sich ggf. kontrastive semiotische Effekte beschreiben und deuten. Dennoch erschöpft sich die Rolle des Zuschauenden hier in der Entschlüsselung, d.h. sie ist verengt auf die „Dechiffrierung der theatralen Zeichen“ (Kamps 2018, 110), auf ein analytisch auflösendes, kognitiv gesteuertes Verstehen der Bühnendarstellung. Damit wird die Semiotik der oben skizzierten Komplexität des Aufführungsgeschehens, an dem man als Zuschauerin oder Zuschauer teilhat, insbesondere seiner Ereignishaftigkeit, allerdings nicht gerecht.

Phänomenologischer Zugang zu Theateraufführungen

Als ein komplementärer, den zeichentheoretischen ergänzenden und erweiternden Ansatz bietet sich die Phänomenologie an. Mit ihr wird ein subjektiver Zugang zu Theateraufführungen akzentuiert, indem die Beobachtungen der Zuschauenden, die diese vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und Erinnerungen machen, in den Fokus rücken. Spätestens seit dem 2008 von Jens Roselt veröffentlichten Buch „Phänomenologie des Theaters“ hat dieser Ansatz eine weitere Verbreitung erfahren.

Roselts Überlegungen tragen der Tatsache Rechnung, dass das interaktive Geschehen während einer Aufführung nicht genau vorausberechenbar ist, sondern dynamisch bleibt. Trotz eines Inszenierungskon-

zeptes und extensiver Probenarbeit ist nicht abzusehen, ob die einzelne Aufführung für die Beteiligten eher in einem „einzigartigen Ereignis oder [in] einem deprimierenden Desaster“ (Roselt 2008, 134) endet. Aus diesem Grunde, argumentiert Roselt, sollten gerade die Beobachtungen und Erfahrungen, die sich aus inszenatorischen Planungen nicht ergeben, Berücksichtigung finden. Einem phänomenologischen Zugriff geht es folglich um die Inwertsetzung der eigenen, ganzheitlichen Wahrnehmung. Diese gilt nicht als irgendwie defizitär, sondern stellt eine zentrale Kategorie für das Erleben der Aufführung als Aufführung dar.

Im ersten Schritt geht ein phänomenologischer Zugang

stets von konkreten, am und mit dem eigenen Leib vollzogenen Wahrnehmungen in Aufführungen aus. Sein zweiter Schritt, der vorzugsweise erst nach der Aufführung vollends einsetzt, führt diese Wahrnehmungen und Erfahrungen der Sprache zu und zugleich auf Merkmale der Aufführung zurück. Sein dritter und letzter Schritt besteht darin, die entstandenen Beobachtungsberichte mit spezifischen Fragestellungen zu konfrontieren, ggf. zu komplettieren sowie mit fremden Beobachtungsberichten bzw. anderen Informationsquellen (Programmheft, Künstleraussagen, Wissen über kulturelle Kontexte etc.) zu kontrastieren und schließlich im Licht geeigneter Theorien zu reflektieren. (Jost 2012, 249)

Markante Momente

Eine besondere Bedeutung für die Wahrnehmung von Theater schreibt Roselt sogenannten markanten Momente zu (vgl. Roselt 2008 12ff., 134). Es kann sich dabei zum einen um intentional erzeugte Effekte handeln, z.B. die Nutzung eines Gaze-Vorhanges, der – für viele im Publikum zunächst unerklärlich – die ganze Szenerie unscharf erscheinen lässt. Dadurch wird ein Gefühl von Irritation ausgelöst, das dem Erleben von markanten Momenten allgemein und im Kern zugrunde liegt: Es kommt zum Durchbrechen einer Ordnung, die z.B. in einer Erwartungshaltung bestehen kann („Normalerweise sieht man doch scharf!“) und welche der Ausgangspunkt für Fragen sein kann („Woher kommt das denn?“, „Welche Wirkung wird damit erzielt?“).

Zum anderen hat das Erleben markanter Momente seine Ursache in nicht geplanten, mitunter unabsichtlichen Handlungen und Geschehnissen – darunter

- auf der Bühne zu beobachtende Pannen (Souffleuse muss bei Texthängern eingreifen, Schauspieler spricht zu leise oder verletzt sich, Dekoration fällt um etc.),
- Äußerungen der Empörung oder Zustimmung beim Publikum (Zwischenrufe, knallende Tür bei vorzeitigen Verlassen des Zuschauerraums, spontan ausbrechender Applaus etc.).

Ereignis zwischen Publikum und Bühne

„Zwischen Bühne und Publikum ereignet sich mehr, als ein Schauspielführer sich träumen mag. Dieses ‚Zwischen‘ benennt keinen statischen Zustand, sondern es ereignet sich als Erleben oder Erfahren, es vollzieht sich im einzigartigen Moment der Aufführung. Verstehens- und Interpretationsprozesse im Theater sollen damit nicht deplatziert werden. Aber es steht zu vermuten, dass diese in einem anderen Licht erscheinen, wenn sie vom Zwischen her gedacht werden. Mit anderen Worten: Theater sei hier kein Verschiebebahnhof vorgefertigter Interpretationen, sondern der kreative Ort, an dem Sinn erst entsteht in einem Ereignis zwischen Zuschauern und Bühne.“

(Roselt 2008, 17)

Für die markanten Momente gilt allgemein: Zum einen lassen sie sich nicht wiederholen, zum anderen ermöglichen sie eine Erfahrung, die nicht zu antizipieren war. Diese Erfahrung verlöte sich gewissermaßen, stellt Roselt fest, mit der Wahrnehmung der Zuschauenden und sie erinnerten sich später daran – nicht zuletzt, da sie womöglich aus ihrer Rolle bzw. aus den auch von ihnen selbst erwarteten Verhaltensmustern gefallen sind (vgl. Roselt 2008, 13, 57).

Aufführungsspezifische Rezeptionskompetenz

Ein zentrales Ziel beim Erwerb einer aufführungsspezifischen Rezeptionskompetenz besteht darin, die oben skizzierten theatralen Zeichen zunächst wahrzunehmen und sie zu beobachten, schließlich sie zu interpretieren. Steiner hebt hervor, dass damit die Fähigkeit einhergeht, „bereits während der Theateraufführung aus den Zeichenangeboten für sich Sinn zu konsti-

Phänomenologie und Theaterdidaktik

Eine phänomenologisch geprägte Theaterdidaktik ruht nach Philipp Kamps auf drei Säulen:

1. Wahrnehmung und Ereignis

„Das wahrgenommene Ereignis der Begegnung zwischen Schülern und Gegenständen bildet [...] den Ausgangspunkt des Unterrichts, der sich wahrnehmend dem Wesen der Theateraufführung, ihrer Medialität, Materialität und ihrem Ereignis-Potenzial zuwendet. Im Gegensatz zu einer ergänzenden Funktion des phänomenologischen Zugangs, in der die Wahrnehmung letztlich auch am zu Verstehenden ausgerichtet wird, richtet sich nun das zu Verstehende umgekehrt an der Wahrnehmung aus. Die Beschreibung der Wahrnehmung identifiziert das zu Verstehende und bildet den Maßstab für eine Beurteilung der Passung zwischen Wahrnehmung und dem Bemühen um Verstehen.“ (Kamps 2018, 228)

2. Materialität

„Präsenz, Klang, Rhythmus oder Atmosphäre sind [...] jene materiellen Elemente, die im Rahmen eines phänomenologischen Modells fokussiert werden, wenn dieses von der Wahrnehmung der Theateraufführung ausgeht. [...] Nur unter Bezug auf die Wahrnehmung lassen sich diese Erfahrungen als Material der Aufführung begreifen und hinsichtlich der in der Wahrnehmung selbst gegebenen Bedeutung beschreiben. Wenn auch zu anderen Medien im Deutschunterricht ein solcher Zugang möglich ist, so ist doch die Theateraufführung aufgrund der leiblichen Ko-Präsenz und der Transitorik in besonderer Weise geeignet, eine solche Haltung der Wahrnehmung gegenüber einzunehmen.“ (Kamps 2018, 228f.)

3. Phänomenologie als Haltung

„Die Phänomenologie ist als Haltung den Gegenständen gegenüber geprägt von der Beschreibung des Wahrgenommenen. Erst die Beschreibung dessen, was wahrgenommen wurde, lässt wissenschaftliche Erklärungen und eine auf ein bestimmtes Erkenntnisinteresse ausgerichtete Analyse zu. Als Haltung geht die Phänomenologie davon aus, dass das In-der-Welt-Sein jedes Wahrnehmenden ein Wissen bereitstellt, das dem in Wissenschaften generierten Wissen in der Hinsicht gleichgestellt ist, dass auch die Wissenschaft in einem In-der-Welt-Sein der Wahrnehmenden gründet. [...] Die Haltung, die also mit einem phänomenologischen Zugang zur Theateraufführung im Kontext der Theaterdidaktik einhergeht, ist die einer Einklammerung der Erklärungen, Deutungen und Interpretationen, die erst dann wieder hinzugezogen werden, wenn das Wahrgenommene fundiert wurde.“ (Kamps 2018, 230f.)

tuieren und das Geschehen als Gestaltetes und Inszeniertes zu begreifen“ (Steiner 2011, 150). Diese primär kognitive Dimension lässt sich um affektiv-emotionale wie körperliche Aspekte erweitern, wenn man das Ereignis

Theater als Ganzes betrachtet – und Schülerinnen und Schüler somit zusätzlich Zugänge zum Phänomen Aufführung erschließt.

5 Theater und Unterricht

Für die Konzeption von Lehr-Lern-Situationen ist bedeutsam, zwischen Drama und Theater sowie den damit jeweils verbundenen Didaktiken zu unterscheiden. Diese Differenzierung erweist sich deshalb als sinnvoll, da auf Gegenstandsebene jeweils unterschiedliche Bezugspunkte bestehen. Bei der Theaterdidaktik rücken etwa Fragen der (Rezeption von) Aufführungssituationen und der Wahrnehmung des Einzelnen wesentlich mehr ins Zentrum als bei einer primär textbezogenen Dramendidaktik. Es haben sich seit den 1960er Jahren verschiedene Ansätze entwickelt – darunter gattungstheoretische, dramenanalytische, szenisch-performative, aufführungsrezeptive, produktions- und handlungsorientierte sowie medienpädagogische –, die mit Blick auf eine Didaktisierung von Drama und Theater unterschiedliche Schwerpunkte setzen bzw. verschiedenartig ineinandergreifen und im Deutschunterricht deshalb nicht alle gleich präsent sind.

Im Rückblick auf die Vielzahl der Ansätze schlägt Gabriela Paule eine grundlegende Dramendidaktische Einteilung vor (vgl. Paule 2019). Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Dramentexten auseinander, indem sie

- Dramen lesen,
- Dramen inszenieren und spielen,
- Dramen als Theateraufführungen rezipieren.

Die zentrale Aufgabe einer Theaterdidaktik im Deutschunterricht sieht Paule darin, dass die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen trainieren, welche auf ein analytisches Verständnis (aber natürlich auch auf den Genuss) nicht nur dramatischer, sondern auch theatraler Texte abzielen:

Nimmt man die Theatralität als gattungs- und medientheoretisch spezifische Qualität des Dramas ernst, wird Unterricht auch die Auseinandersetzung mit dem Theater fordern müssen. Es genügt daher nicht, sich auf [...] Konzepte des Lesens, Schreibens, Spielens und Inszenierens zu beschränken. Zwar erlauben sie als wichtige theaterdidaktische Bau-

steine eine dramenadäquate Lektüre, die schon den dramatischen Text auf seine theatralen Qualitäten hin befragt; sie bieten darüber hinaus erste Einblicke in den Zeichensetzungsprozess einer Inszenierung, sensibilisieren für die Wirkung theatraler Zeichen und schulen auf diese Weise den Zuschauerblick. Qualitativ etwas anderes ist es aber, wenn sich Zuschauerinnen und Zuschauer im Theater mit einer fertigen Inszenierung konfrontiert sehen. Die Aufführung, der sie beiwohnen, ist ein äußerst komplexes, vielschichtiges theatrales Ereignis, bei dem das Zusammenwirken verschiedenster Zeichensysteme im Rahmen eines Gesamtkonzepts simultan wahrgenommen wird. (Paule 2019, 520)

Während Lehrkräfte bei der Auseinandersetzung mit dramatischen Texten auf ein bekanntes, zum Teil auch in den Lehrwerken fest etabliertes Repertoire analytischer, handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben sowie szenischer Verfahren zurückgreifen können, ist das Theater und vor allem die Rezeption (professioneller) Theateraufführungen für das Fach Deutsch bisher methodisch und didaktisch wenig erschlossen. Der 2009 von Paule getroffenen Feststellung ist immer noch zuzustimmen: „Lehrkräfte [praktizieren] tendenziell einen textorientierten Dramenunterricht, in dem die Theateraufführung als eigenständiges Kunstwerk einen eher geringen Stellenwert hat.“ (Paule 2009, 135)

Fragen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen

Die folgenden Fragen greifen die fachlichen Aspekte zu Theater und zur Aufführungssituation, wie sie oben umrissen worden sind, auf und können Grundlage sein für die Organisation von Lehr-Lern-Situationen. Ggf. lassen sich auf ihrer Basis auch konkrete Aufgaben, die für Lerngruppen mit Blick auf die Kunstform Theater geeignet sind, formulieren:

- Auf welche Weise kann/sollte die Wahrnehmung eines Theaterbetrachters als ästhetisches Ereignis (vor-)strukturiert werden? Welche themenspezifische Auseinandersetzung – etwa zu den Sujets des Stückes – kann/sollte vorab stattfinden?
- Wie können vorab Strategien und Techniken vermittelt werden, um die Eindrücke einer Aufführung u.a. zu Schauspielerinnen und Schau-

Was ist ein Erinnerungsprotokoll?

„Die Aufführung müsste eigentlich in der Aufführung selbst analysiert werden, in einer Art ‚teilnehmenden Beobachtung‘, im Hier und Jetzt des Aufeinandertreffens von Akteuren und Zuschauern. Aber in der Aufführung selbst kann man keinen schriftlichen Text produzieren, schon gar keinen analytischen. Der analytische, distanzierte Blick ist mit vielen Modellen von ästhetischer Erfahrung gar nicht vereinbar. Setzt man sich mit einem Schreibblock und der festen Absicht des fleißigen Analysierens in die Aufführung, läuft man Gefahr, die Theatererfahrung selbst komplett zu verpassen. Von daher sollte man bei Aufführungsbesuchen Zettel und Stift unbedingt zu Hause lassen. Dann aber wird die Aufführungsanalyse zu einer nachträglichen Auseinandersetzung mit Erinnerungen und zu einem ständigen Hadern mit dem eigenen Erinnerungsvermögen. Aufführungsanalysen werden aus der Nachträglichkeit heraus angefertigt. Und da kommt das Erinnerungsprotokoll ins Spiel.“ (Warstat 2011, 57)

Bei **Erinnerungsprotokollen** handelt es sich

- um eine von der Lehrperson nicht angeleitete oder begleitete Schreibaufgabe,
- in der die eigenen Wahrnehmungen (subjektive Eindrücke der Schülerinnen und Schüler) an die Aufführung geschildert werden,
- und zwar nicht in Form einer analysierenden Nacherzählung, sondern z.B. durch ein Aufgreifen der Roseltschen markanten Momente,
- wobei das Protokoll eher deskriptiv als bewertend angelegt ist, so präzise wie möglich sein sollte und
- eventuell auch metareflexiv vorgehen kann (Weshalb erinnere ich mich gerade an diese Details?), damit es als
- Ausgangspunkt für unterrichtliche Anschlusskommunikation dienen kann.

spielen, Bühnenbild, Inszenierungskonzept etc. zu dokumentieren und aufzuarbeiten (darunter z.B. Erinnerungsprotokolle)? Wie kann die Beobachtungsfähigkeit geschult und das Beschreiben ästhetischer Erfahrung gelernt werden?

- Ist es möglich, mit der Lerngruppe unterschiedliche Inszenierungen eines Werkes anzuschauen? Kann man mit den Schülerinnen und Schülern mehrfach ins Theater gehen, u.a. zur Routinierung von Rezeptionsgewohnheiten, auch in Bezug auf die unterrichtliche Anschlusskommunikation (z.B. wiederholtes Schreiben von Erinnerungsprotokollen oder mehrmaliger Austausch in literarischen Gesprächen)?
- Welches theoretische Wissen zur Kunstform Theater und seinen medialen Spezifika (vor allem zur transitorischen Aufführungssitua-

tion und ihrer medialen Überdauerung durch z.B. eine Verfilmung [Theatertrailer]) soll im Unterricht thematisiert werden?

- Inwiefern ist es zielführend, im Deutschunterricht theateraffine Textsorten – z.B. Monologe oder Dialoge mit Nebentexten, Kritiken, Ankündigungstexte, Blog-Einträge etc. – zu verfassen (Produktions- und Handlungsorientierung)?
- Welche Rolle nehmen Peritexte des Dramas (Paralipomena, Vorstufen, poetologische Äußerungen der Autorinnen und Autoren) ein? Wo sind sie verfügbar?
- Auf welche Weise kann auf Dokumentationen von Aufführungen (Inszenierungsfotos, Audiomitschnitte, Trailer und Kritiken etwa aus Archiven) zurückgegriffen werden? Müssen sie didaktisch aufbereitet werden?

6 Theater und Digitalisierung/Digitalität

Praktiken der Digitalisierung und Fragen der Digitalität sind auch auf dem Theater allgegenwärtig. Davon sind verschiedene Ebenen betroffen: das Operative (u.a. digitale Bühnentechnik), das Inszenatorische (u.a. Online-Probe), das Ästhetische (u.a. digitale Projektionstechnologien auf der Bühne), das Thematische (u.a. Virtual Reality oder soziale Medien als Sujet), das Kommerzielle (u.a. Werbung in Netzwerken). Auf allen diesen Ebenen ist das Uraltmedium Theater inzwischen Teil einer digitalen Kultur geworden. Auch zur Distribution von Theater öffnet Digitalität neue Kanäle: Nahezu alle Theater bieten Trailer zu Inszenierungen auf YouTube an, und das Live-Streaming gehört inzwischen zu den etablierten Wegen, Theater mit einem Publikum in Kontakt zu bringen. (Dabei konstituieren digitale Theateraufführungen einen anderen Lerngegenstand als in Präsenz wahrgenommene Aufführungen, müssen als Ressource für den Deutschunterricht also auch abweichend kategorisiert werden.)

Um die vielfältigen Phänomene, die den Komplex des Digitalen betreffen, analytisch präziser fassen zu können, bietet sich – nicht nur, aber auch mit Bezug auf die Kunstform Theater – eine Differenzierung zwischen Digitalisierung und Digitalität an:

Um sich auch im Deutschunterricht mit den Verbindungslinien bzw. den Verwobenheiten zwischen analogen und digitalen Welten auseinander-

Digitalisierung

umschreibt einen Prozess der Umwandlung von analogen in digitale Datenformate, zum Beispiel die Erfassung eines handschriftlichen Textes mit dem Computer. Darüber hinaus bezeichnet der Begriff die Erstellung von genuine digitalen Repräsentationen (etwa die digitale Aufzeichnung einer Aufführung). Im Vordergrund stehen hier technische bzw. technologische Aspekte. Diese vergleichsweise enge und auch der frühen Begriffsgeschichte verpflichtete Definition bietet den Vorteil, dass sie einerseits anschlussfähig ist an deutsch-unterrichtliche Praktiken, beispielsweise das Gestalten und die Präsentation von Medienprodukten (wie in digitalen Curricula verankert). Andererseits wirkt sie einer allzu weitläufigen und somit diffusen Verwendung des Ausdrucks „Digitalisierung“ entgegen.

Digitalität

bezeichnet einen gesellschaftlichen Zustand, in dem digitale Medien und ihr Einsatz den Alltag (zum Teil hochgradig) beeinflussen und dabei das Handeln des Einzelnen, aber auch kollektive Verhaltensmuster prägen. Die Medien können lebensweltbestimmend und identitätsstiftend sein – und tragen ebenfalls zur Aushandlung dessen bei, was kulturell (nicht bzw. nicht mehr) als bedeutsam wahrgenommen wird. Mit dem Begriff „Digitalität“ sind soziale Aspekte in den Vordergrund gerückt.

Ein sozial- und kulturwissenschaftliches Verständnis von Digitalität eröffnet (gegenüber der primär technisch-technologisch bestimmten Digitalisierung) die Möglichkeit, die digitalen Medien nicht primär instrumentell zu sehen, sondern den Umgang mit ihnen reflexiv zu akzentuieren. Eine solche reflexive Dimension kann sowohl Individuen betreffen (Wie positioniere ich mich in/zu sozialen Netzwerken?) als auch bezüglich einer Gesellschaft als Ganzes thematisiert werden (Welche sozialen Komplexitäten sind durch das Internet als Leittechnologie des 21. Jahrhunderts entstanden?). Das Theater nimmt sich einer Kultur der Digitalität als Sujet an.

zusetzen, können die folgenden Fragen herangezogen werden, auf deren Basis sich Arbeitsaufträge (etwa zur Beobachtung bei Aufführungen) gestalten lassen:

- In welchen Erscheinungsformen tritt digitales Theater jeweils auf?
- Wie wird unsere von Digitalität geprägte Gegenwartskultur inhaltlich in Theaterstücken verhandelt (z.B. im Kinder- und Jugendtheater)?
- Welche neuen Erzählpraktiken entwickeln sich im digitalen Theater, wenn das Publikum über interaktive Formen aus der Rolle der Zuschauerinnen und Zuschauer heraustritt und zu aktiven Ko-Konstrukteurinnen und -Konstruktoren wird? Wie wandelt sich hier-

- durch der Zuschauerraum, vor allem, wenn es keine leibliche Ko-Präsenz mehr gibt, sondern man online zuschaut?
- Inwiefern verändern sich die Ästhetik des Theaters und damit die Wahrnehmungsweisen der Zuschauerinnen und Zuschauer, wenn digitale Medien (etwa Videoprojektionen zur Doppelung von Figuren) zum Einsatz kommen?

Algorithmisches Theater

Ein Beispiel für sich wandelnde Ästhetiken im digitalen Zeitalter ist das von Annie Dorsen konzipierte „Algorithmische Theater“. Es beruht nicht mehr auf einer Interaktion bzw. überhaupt einer leiblichen Ko-Präsenz zwischen Schauspielerinnen und Schauspielern und einem Publikum. Indem ein Algorithmus aus einem Ausgangsmaterial – z.B. Chatprotokollen unterschiedlicher Herkunft – aktuell einen Dialog generiert und Handlungen auf der Bühne initiiert, wird er selbst zum Schauspieler. Somit laufen die oben erwähnten, formelhaft verkürzten Definitionen der Theatersituation ins Leere: Die Rolle von Menschen auf der Bühne ist, wie Dorsen schreibt, begrenzt, die Software agiert und gibt Impulse, zeigt sich in Form von Computern, die auf der Bühne als Dialogpartner aufgebaut sind:

„Algorithmic theatre, however, dispenses with – or at least severely limits the role of – humans onstage. The program is the performer. One might even call it the protagonist, with the audience tracking its choices and changes, instead of those of a human actor. Rather than a mystical exchange of energy between performer and spectator, or a process of identification or ‘union’ between the two, algorithmic performance creates an asymmetric relationship, in which the human spectator confronts something that can’t confront her back. What is produced is not merely the familiar, though still possibly discomfiting, situation of observing oneself observing, or observing oneself being observed – this is not a spectatorship feedback-loop. The loop is broken and the spectator is left radically alone.“ (Dorsen 2012)

Werden computergestützte Algorithmen zum Schöpfer von Theaterdialogen, ist Sprache auf der Bühne folglich kein subjektiver Ausdruck einer

Figur mehr, eher das Produkt eines schrittweisen, schematisierten Rechengangs. Im selben Atemzug stellt sich die Frage nach Autorschaft und Darstellungsintentionen neu. Sie wird durch die Existenz des Algorithmus verkompliziert, da die Bühnensprache nicht bewusst, mit dem Ziel einer Aufführung, entstanden ist. Durch den zu programmierenden Algorithmus wurden lediglich die Rahmenbedingungen für die Sprachproduktion geschaffen, der Computer als Sprecher hat keine nicht artikulierten Hintergedanken.

7 Theater und Ressourcen

- Theatertrailer, Theater-Livestreaming, Online-Theater, theaterpädagogische Angebote an den jeweiligen Staats- und Stadttheatern sowie Landesbühnen etc.
Für Nordrhein-Westfalen im Überblick
(<https://www.mkw.nrw/kultur/sparten/theater-nrw>)
Einzelne Theater:
 - Theater Bielefeld (<https://theater-bielefeld.de>)
 - Theater Bonn (www.theater-bonn.de)
 - Theater Essen (<https://www.theater-essen.de>)
 - Theater Düsseldorf (<https://www.dhaus.de>)
 - Theater Duisburg (<https://www2.duisburg.de/theater/start.php>)
 - Theater Köln (<https://www.schauspiel.koeln>)
 - Theater Münster (<https://www.theater-muenster.com/start/index.html>)
 - Theater Paderborn (<http://www.theater-paderborn.de/final/html/index.php>)
 - Theater Wuppertal (<https://www.wuppertaler-buehnen.de>)
- Unabhängiges und überregionales Theaterfeuilleton „Nachtkritik“ (<https://nachtkritik.de>)
- Fachzeitschrift „Die Deutsche Bühne“ (<https://die-deutsche-buehne.de>)
- Fachzeitschrift „Theater heute“ (<https://www.der-theaterverlag.de/theater-heute/>)
- Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendtheater „IXYPSILONZETT“ (<https://www.theaterderzeit.de/archiv/ixypsilonzett/>)

- Fachzeitschrift „Theater der Zeit“ (https://www.theaterderzeit.de/archiv/theater_der_zeit/)
- Fachzeitschrift „Forum Modernes Theater“ (<https://www.narr.de/theaterwissenschaft/theaterwissenschaft-zeitschriften-kat/fmth/>)
- Fachzeitschrift „Schultheater“ (<https://www.friedrich-verlag.de/schultheater/schultheater/>)
- Fachzeitschrift „Spiel und Theater“ (https://www.dtver.de/de/literature/index/product/product_id/10495)
- Fachzeitschrift „Zeitschrift für Theaterpädagogik“ (<https://bag-online.de/zeitschrift-fuer-theaterpaedagogik>)
- Gesellschaft für Theatergeschichte (<https://www.theatergeschichte.org>)
- (universitäre) Ressourcen
 - „Deutsche Archiv für Theaterpädagogik“ an der Hochschule Osnabrück (<http://www.archiv-datp.de>)
 - Poetik-Dozentur für Dramatik an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken (<http://www.poetikdozentur-dramatik.de>)
 - Theaterwissenschaftliche Sammlung der Universität zu Köln (<https://mekuwi.phil-fak.uni-koeln.de/tws>)
 - Online-Ressourcen im Bereich Theaterpädagogik, englischsprachig (<https://www.theaterish.com/blog/virtual-theatre-education-resources>)

Literatur

- Bentley, Eric (1966): *The Life of the Drama*. New York: Atheneum.
- Binczek, Natalie/Dembek, Till/Schäfer, Jörgen (2013): Einleitung. In: Binczek, Natalie/Dembek, Till/Schäfer, Jörgen (Hg.): *Handbuch Medien der Literatur*. Berlin: de Gruyter, S. 1–8.
- Brook, Peter (1968): *The Empty Space*. New York: Atheneum.
- Drama (2021). In: DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Hg. von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Verfügbar unter: <https://www.dwds.de> (abgerufen am 20.08.2021).
- Dorsen, Annie (2012): *On Algorithmic Theatre*. Verfügbar unter: https://www.onassis.org/cms/documents/103/on_algorithmic_theatre.pdf (abgerufen am 20.08.2021).

- Eke, Norbert Otto/Haß, Ulrike/Kaldrack, Irina (2014): Einleitung. In: Eke, Norbert Otto/Haß, Ulrike/Kaldrack, Irina (Hg.): *Bühne. Raumbildende Prozesse im Theater*. Paderborn: Fink, S. 9–12.
- Fischer, Jan (2013): *Medienfressmaschine Theater*. Verfügbar unter: https://nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=8886%3Atheater-in-games-wie-computerspiele-die-alte-buehnenkunst-neu-inszeniert (abgerufen am 20.08.2021).
- Fischer-Lichte, Erika (1988): *Semiotik des Theaters* (Bd. 1). Tübingen: Narr.
- Fischer-Lichte (2012): Die verwandelnde Kraft der Aufführung. In: Fischer-Lichte, Erika/Czirak, Adam/Jost, Thomas/Richarz, Frank/Tecklenburg, Nina (Hg.): *Die Aufführung: Diskurs, Macht, Analyse*. München: Fink, S. 11–23.
- Jost, Torsten (2012): Analyse der Aufführung. Über die Pluralität der Perspektiven. In: Fischer-Lichte, Erika/Czirak, Adam/Jost, Thomas/Richarz, Frank/Tecklenburg, Nina (Hg.): *Die Aufführung: Diskurs, Macht, Analyse*. München: Fink, S. 243–252.
- Kamps, Philipp (2018): *Wahrnehmung-Ereignis-Materialität. Ein phänomenologischer Zugang für die Theaterdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Kühnel, Jürgen (2013): Theateraufführung. In: Binczek, Natalie/Dembeck, Till/Schäfer, Jörgen (Hg.): *Handbuch Medien der Literatur*. Berlin: de Gruyter, S. 352–376.
- Lehmann, Hans-Thies (1999): *Postdramatisches Theater*. Frankfurt a.M.: Verlag der Autoren.
- Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2019): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Deutsch*. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf (abgerufen am 06.09.2022).
- Paule, Gabriela (2009): *Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption*. München: kopaed.
- Paule, Gabriela (2019): Drama, Theater und Fachdidaktik. In: Enghart, Andreas/Schößler, Franziska (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft. Drama*. Berlin: de Gruyter, S. 512–526.
- Pfister, Manfred (2001): *Das Drama. Analyse und Theorie*. 11. Aufl. München: Fink.
- Roselt, Jens (2008): *Phänomenologie des Theaters*. München: Fink.
- Scharrel, Joanna Merete (2018): Keine Bühne, kein Theater? In: *Schultheater* 33, o.S.

- Schößler, Franziska (2012): Einführung in die Dramenanalyse. Stuttgart: Metzler.
- Steiner, Anne (2011): Klassenzimmertheater – Chance oder Hindernis für den Erwerb theatraler Rezeptionskompetenz? In: Bönninghausen, Marion/ Paule, Gabriela (Hg.): Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen. Berlin, Münster: LIT, S. 141–166.
- Steiner, Anne (2019): Performances. In: Brand, Tilman von/Radvan, Florian (Hg.): Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen. Hannover: Kallmeyer/Klett, S. 262–269.
- Taube, Gerd (2013): Theater und kulturelle Bildung. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/theater-kulturelle-bildung> (abgerufen am 20.08.2021).
- Theater (2021). In: DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Hg. von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Verfügbar unter: <https://www.dwds.de> (abgerufen am 20.08.2021).
- Warstat, Matthias (2011): Didaktische Potenziale und Erfordernisse der Aufführungsanalyse. Thesen zu einer theaterwissenschaftlichen Methode im Unterricht. In: Bönninghausen, Marion/Paule, Gabriela (Hg.): Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen. Berlin, Münster: LIT, S. 51–64.
- Warstat, Matthias (2020): Prozesse, Konflikte, Wirkungen. Zu Methoden der Untersuchung von applied theatre. In: Wihstutz, Benjamin/Hoesch, Benjamin (Hg.): Neue Methoden der Theaterwissenschaft. Bielefeld: transcript, S. 67–86.
- Wehrle, Annika (2018): Over Exposure – Under Investigation. In: Hochholdinger-Reiterer, Beate/Boesch, Géraldine/Behn, Marcel (Hg.): itw: im dialog. Publikum im Gegenwartstheater (Bd. 3), Berlin: Alexander Verlag, S. 93–110.

Framing the reading

Sara Rezat

Texte im Deutschunterricht

Sara Rezat ist Professorin für Sprachdidaktik an der Universität Paderborn. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören u.a. die Schreib- und Textdidaktik sowie das Konzept der Textprozeduren. In ihrem Beitrag führt sie in die textlinguistischen und textdidaktischen Grundlagen ein.

Bevor Sie mit dem Lesen beginnen:

Überlegen Sie, was für Sie einen Text zu einem Text macht. Wie vermitteln Sie in Ihrem aktuellen Unterricht den Begriff „Text“?

Während des Lesens:

Worin unterscheidet sich das von Rezat vorgestellte Konzept der Textprozeduren von Ihrer Unterrichtspraxis? Welche Gemeinsamkeiten gibt es?

Nach dem Lesen:

Was nehmen Sie aus diesem Beitrag mit für Ihren Unterricht? Worüber würden Sie gerne mit Ihren Kollegen und Kolleginnen sprechen? Was würden Sie gerne ausprobieren?

Sara Rezat

Texte im Deutschunterricht – textlinguistische und textdidaktische Grundlagen

- 1 Einleitung
- 2 Ein Beispiel zum Einstieg: Was macht einen Text zum Text?
- 3 Textlinguistische Perspektive
- 3.1 Zum Begriff „Text“
- 3.2 Bausteinartiger Aufbau von kontinuierlichen Texten
- 3.3 Textsorten im Deutschunterricht
- 4 Textdidaktische Perspektive: Textkompetenz, Textmusterwissen, Textmustervermittlung
- 4.1 Textkompetenz und Textmusterwissen
- 4.2 Didaktische Konzepte zur Vermittlung von Textmusterwissen
- 5 Operatoren: Handlungsaufforderungen für den rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten
- 6 Anregungen für gute Lernaufgaben

I Einleitung

Texte sind Produkte des Schreibens und Gegenstand der Rezeption sowie Reflexion, in ihnen vollzieht sich Kommunikation. Dies gilt gleichermaßen für schulische wie außerschulische Kontexte (vgl. Stein 2016).¹ Der reflektierte produktive und rezeptive Umgang mit Texten ist Voraussetzung für die Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen. Der Schule und

1 „Texte stellen daher nicht nur die zentralen Einheiten sprachlich-kommunikativen Handelns und infolgedessen einen, wenn nicht den wesentlichen Bezugspunkt einer kommunikationsorientierten linguistischen Analyse dar, sondern sie stehen auch im Zentrum didaktischer Überlegungen [...]“ (Stein 2016, 27)

insbesondere dem Deutschunterricht kommt eine besondere Rolle für die Entwicklung dieser Kompetenzen zu.

Im Kernlehrplan² NRW für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I ist dem Gegenstandsbereich „Text“ ein eigenes Inhaltsfeld gewidmet, bei dem sowohl mündliche als auch schriftliche Textformen im Fokus stehen. Zentral für das Inhaltsfeld ist der analytische, produktive und reflexive Umgang mit literarischen Texten und Sachtexten, aber auch mit eigenen und fremden Texten (vgl. MSB NRW 2019, 14).

Texte spielen aber nicht nur im genannten Inhaltsfeld eine zentrale Rolle, sondern auch in den weiteren Inhaltsfeldern des Kernlehrplans. Wenn über den mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch reflektiert wird (Inhaltsfeld „Sprache“), dann bilden mündliche oder schriftliche Texte häufig die Grundlage für diese Reflexion. Auch die Beschäftigung mit dem eigenen kommunikativen Handeln bzw. mit Interaktionsprozessen (Inhaltsfeld „Kommunikation“) ist im Sinne eines erweiterten Textbegriffs an Texte gebunden. Die Analyse und kritische Reflexion medialer Texte spielt schließlich im Inhaltsfeld „Medien“ eine zentrale Rolle.

Ziel eines produktiven und rezeptiven Umgangs mit Texten sollte die Ausbildung von Text- bzw. Textmusterkompetenz sein (vgl. Rezat/Feilke 2018). Darunter ist ein reflektiertes Wissen zu Textmustern, die Textsorten zugrunde liegen, zu verstehen sowie die Fähigkeit, Textmuster in Form einer Textsorte realisieren zu können.

Für die Frage nach einem zielführenden rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten im Deutschunterricht sind zunächst textlinguistische Grundlagen zu klären, die dann die Basis für didaktische Überlegungen zum Thema bilden.

2 Die Kernlehrplanverweise beziehen sich auf den Kernlehrplan Deutsch für das Gymnasium, da dieser zur Konzeption des Beitrags gültig war und die Kernlehrpläne Deutsch für die weiteren Schulformen novelliert wurden. Die Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne Deutsch für die Hauptschule, für die Realschule und für die Gesamtschule/Sekundarschule sind mit denen des Kernlehrplan Deutsch für das Gymnasium identisch.

2 Ein Beispiel zum Einstieg: Was macht einen Text zum Text?

„An einem Montagmorgen zum Anfang der ersten Stunde legt Janine ihrer Klassenlehrerin ein zusammengefaltetes Blatt Papier auf den Schreibtisch. ‚Das soll ich Ihnen von meiner Mutter geben.‘ Auf dem Papier ist in unsicherer Handschrift zu lesen: ‚Ich hatte kein Bein klein.‘ Es folgt nur die Unterschrift. Das anfängliche Unverständnis klärt sich für Lehrerin schon nach einem Augenblick, weil sie weiß: Janines Mutter gehört zu den selten und wenig schreibenden Eltern. Am vorhergehenden Freitag war Elternsprechtag, die Mutter der Schülerin war trotz Anmeldung nicht gekommen. Und: Janine hatte vor drei Monaten einen kleinen Bruder bekommen. Können Sie als Leser den Text jetzt verstehen? Die Kenntnis dieser Umstände jedenfalls ist es, die das Schriftstück für die Lehrerin zum Text und ihr den Text verständlich macht: Ich hatte keinen beim Kleinen.“ (Feilke 2000, 15)

Helmuth Feilke zeigt anhand dieses kleinen Beispiels, welche Erwartungen an Texte gestellt werden, aber auch welche Voraussetzungen Texte erfüllen müssen, damit sie verstanden werden können. Wodurch wird ein Text kommunikativ erfolgreich?

Dadurch, dass bei Texten die Schreibsituation und die Lesesituation zeitlich voneinander getrennt sind (sog. zerdehnte Kommunikationssituation), spielt der jeweilige situative Kontext eine tragende Rolle für das Textproduzieren und Textverstehen. Im Gegensatz zu mündlichen Kommunikationssituationen müssen daher in einem Text Kontextfaktoren in besonderer Weise berücksichtigt und explizit gemacht werden. Dies betrifft die pragmatische Ebene der Textualität. Im Beispiel ist die Lehrerin zwar in der Lage, den im Schriftstück fehlenden situativen Kontext zu kompensieren, weil sie über entsprechende Informationen zu den Umständen verfügt. Diese Voraussetzung ist aber bei einer zerdehnten Kommunikationssituation natürlich nicht der Standardfall.

Texte müssen neben der pragmatischen Ebene noch auf weiteren Textebenen bestimmte Kriterien erfüllen, damit sie verständlich und kommunikativ erfolgreich sind. Dazu gehören die Textkohärenz, die Semantik, die Satzgrammatik und die Sprachrealisation. Bachmann (2012) beschreibt in der folgenden Tabelle die Ebenen der Textualität und berücksichtigt dabei auch, über welche Fähigkeiten Schreiberinnen und Schreiber verfügen müssen, um diese Ebenen realisieren zu können.

	Ebene der Textualität	Beschreibung Fähigkeiten/Beispiele
Pragmatik	Ebene der kommunikativen Tauglichkeit des Textes, seiner Struktur und Muster	Texte sind komplexe sprachliche Handlungsprodukte in funktional und intentional klar bestimmten Situationen sozialer Interaktion, für welche sich im Laufe der Zeit gewisse Muster; Routinen und Konventionen im Sinne einer kommunikativen „good practice“ als tauglich erwiesen und etabliert haben. Für das erfolgreiche Schreiben muss das entsprechende Wissen von den Schreibenden erworben und situationsangemessen eingesetzt werden. Der Erwerb des Textwissens auf dieser Ebene setzt eine stabile und reichhaltige Begegnung mit Texten und eine eigene reichhaltige aktive Praxis des Texteschreibens voraus. Das souveräne Verfügen über entsprechende Textroutinen und Textmuster gilt als sicherer Indikator einer auf hohem Niveau ausdifferenzierten Textkompetenz.
Textkohärenz (Text-Grammatik)	Ebene der „Verwobenheit“ und des Aufeinander-Bezogenenseins der einzelnen Textteile untereinander	Einzelne Textinhalte und Textteile müssen im Prozess der Rezeption zu einem kohärenten Textganzen verwoben werden können. Es geht um den Zusammenhalt, um den roten Faden im Text über die Satzgrenze, auch über einzelne Textabschnitte, hinaus. Der Leser muss vom Schreiber in der Rekonstruktion eines in sich geschlossenen kohärenten Textes durch den gezielten Einsatz sprachlicher Mittel und Strategien des textinternen Verweizens, Verknüpfens, Strukturierens, durch die gezielte Steuerung des Rezeptionswissens, Aufmerksamkeitssteuerung etc. unterstützt werden. Der routinierte Einsatz solcher sprachlicher Mittel und Strategien gilt als sicherer Indikator für entwickelte Schreibfähigkeit.
Semantik	Ebene der Bedeutungen und Inhalte	Bedeutung und Inhalte müssen mit Wörtern und Begriffen transportiert werden, die sich je nach Verwendungskontext und kommunikativer Absicht auch noch mehr oder weniger stark in Denotation und Konnotation verändern können. Eine sorgfältige Wahl der Wörter, Formulierungen und Wendungen transportiert Information und trägt viel zur Verständlichkeit von Sätzen und Texten bei: „Das Wasser da unten ist dreckig.“ <> „Das Wasser am Glasboden ist leicht getrübt.“
Satz-Grammatik	Ebene der grammatischen Mechanismen (Syntax)	Wörter; Wortgruppen, Teilsätze müssen nach grammatischen Regeln zu umfassenderen Sätzen verknüpft werden. „Nachdem ich die Arbeit im Büro erledigt hatte, ging ich nach Hause.“ (zeitliche Zusammenhänge markieren) „Der Unterricht fällt aus, weil die Lehrerin krank ist.“ (kausale Zusammenhänge markieren)
	Ebene der Formenbildung (Morphologie)	Mit Ausnahme der Partikel müssen Wörter formal verändert und so dem Satzkontext angepasst werden, in dem sie gerade stehen. Sie werden so in ihrer Veränderbarkeit zu wichtigen „Informationsträgern“: „Ich habe dir eine Chance gegeben!“ (Signalisiert, wer wem etwas gegeben hat. // Fallformen) „Ich werde dir eine Chance geben!“ (Signalisiert, wann etwas geschieht // Zeitformen)
Sprachrealisation	Ebene der Schreibung von Wörtern und der Interpunktion	Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache verfügt die geschriebene Sprache über einigermaßen rigide „Schreibvorschriften“ auf Wortebene, die berücksichtigt werden müssen: „Reis“, aber „Mais“ // „gingen“, „schienen“, „liefen“ „Ich sage ja.“, „Dein Ja geht mir auf den Wecker.“

Abb. 1: Ebenen der Textualität (Bachmann 2012, 6)

Analysiert man das Schriftstück der Mutter anhand dieser Ebenen, dann wird deutlich, dass die Problematik dieses „Textes“ nicht nur auf der pragmatischen Ebene liegt. Für ein Entschuldigungsschreiben fehlen noch wesentliche in Zusammenhang stehende Textteile, damit ein kohärentes und semantisch angemessenes Entschuldigungsschreiben entsteht. Am Beispiel zeigt sich darüber hinaus, dass auch die Ebene der Schreibung von Wörtern relevant für das Textverstehen ist. Für viele Leserinnen und Leser, die den Kontext nicht kennen, ist es schwierig, von der Sprachrealisation im Beispiel (z.B. „bein“, „klein“) auf die entsprechenden Wortbedeutungen zu schließen.

Anhand dieses kleinen Einstiegsbeispiels sind bereits zwei Perspektiven angerissen worden, die im Folgenden genauer betrachtet werden sollen:

- Die textlinguistische Perspektive: Was macht einen Text zum Text? Was sind Merkmale von Texten und wie wird der Begriff „Text“ linguistisch gefasst? Wie sind Texte aufgebaut? Wie lassen sich Texte typisieren (Textsorten)?
- Die textdidaktische Perspektive: Welche Textsorten sind im Deutschunterricht relevant? Welche Fähigkeiten sind notwendig, um Texte zu verfassen, aber auch um analytisch und reflexiv mit Texten umgehen zu können? Welche didaktischen Konzepte eignen sich, um diese Fähigkeiten im Unterricht zu fördern, damit Schülerinnen und Schüler entsprechende Textkompetenzen erwerben? Welche Rolle spielen Operatoren in Aufgabenstellungen für den Umgang mit Texten?

3 Textlinguistische Perspektive

3.1 Zum Begriff „Text“

Was macht einen Text zu einem Text? Darauf hat die Analyse des Beispiels bereits einige Antworten geliefert. Annahme dabei war allerdings eine prototypische Vorstellung dessen, was ein Text ist, nämlich ein *monologischer* Schrifttext. Dieser weist in Anlehnung an Sandig (2000) bestimmte Merkmale, sogenannte Textualitätskriterien, auf:

- **Intentionalität/Textfunktion:** Dass Texte eine erkennbare kommunikative Funktion haben, ist ein zentrales Kriterium für Texte. Brinker/Cölfen/Pappert (2018) unterscheiden fünf Textfunktionen: Informations-, Appell-, Kontakt-, Obligations- und Deklarationsfunktion.
- **Situationalität:** Texte sind eingebunden in eine Verwendungssituation, dabei findet das Schreiben und Lesen eines Textes in der Regel in unterschiedlichen Kommunikationssituationen statt (vgl. Ehlich 1984: „zerdehnte Sprechsituation“).
- **Thema:** In Texten wird ein zusammenhängendes Thema behandelt. Das Thema eines Textes ist der „Kern des Textinhaltes“. Es entsteht auf der makrostrukturellen Ebene durch eine Folge von Propositionen, d.h. eine Folge von Satzinhalten, die eine Bedeutung tragen (vgl. Brinker/Cölfen/Pappert 2018).
- **Kohärenz und Kohäsion:** Die Teile eines Textes stehen in einer referentiellen und semantischen Beziehung zueinander. Wird diese Beziehung an der Textoberfläche durch entsprechende sprachliche Mittel explizit gemacht, dann wird dies als Kohäsion bezeichnet. Formen der Kohäsion sind z.B. die explizite und implizite Wiederaufnahme von Wörtern/Wortgruppen, Mittel der Textdeixis (z.B. durch bestimmte oder unbestimmte Artikel), die Verkettung durch Konnektoren usf.

Nun begegnet uns im Alltag eine Vielfalt von Texten, die dieser oben angeführten prototypischen Vorstellung dessen, was einen Text ausmacht, nicht in Gänze entsprechen. Beispiele dafür sind Werbeflyer und -anzeigen, Infografiken, Power-Point-Präsentationen, Sprachspiele, Cartoons, Graphic Novels, Schilder („Betreten verboten“), Audioguides oder Chats. Auch hier handelt es sich um Texte, die sich allerdings durch weitere Merkmale wie Text-Bild-Relationen, graphische und mediale Aspekte usf. auszeichnen.

Aufgrund dieser Vielfalt an Texten ist es schwierig, zu einer einheitlichen und einfachen Definition des Begriffs „Text“ zu gelangen. Kirsten Adamzik erläutert in ihrem Grundlagenwerk zur Textlinguistik die Problematik einer einfachen und einheitlichen Definition des Begriffs „Text“ (vgl. Adamzik 2016, Kapitel 2). Die Definition von Text gibt es nicht, vielmehr sind moderne Textdefinitionen dadurch gekennzeichnet, dass wesentliche Kennzeichen bzw. Texteigenschaften zusammengestellt werden, um den Begriff zu explizieren. Adamzik spricht daher auch von sogenannten „explikative[n] Realdefinitionen“ (Adamzik 2016, 57). Der Vorteil solcher

explikativen Realdefinitionen ist es, dass auf diese Weise auch „neue“ Textsorten, die in verschiedensten Kommunikationsbereichen entstehen – und damit der Wandel des sprachlichen und textuellen Handelns – berücksichtigt werden können.

Sandig (2000) hat ein Prototypenkonzept entwickelt, in dem sie die Merkmale von Texten in prototypische und periphere einteilt. Dieses Konzept ist auch für die Vielfalt an Textsorten, mit denen im Deutschunterricht umgegangen wird, geeignet. Sandig unterscheidet – wie bereits erwähnt – zentrale und periphere Eigenschaften von Texten, um den Textbegriff sinnvoll einzugrenzen und zu bestimmen (vgl. Abbildung 2). Zentrales Kriterium für einen Text ist demnach die Textfunktion, gefolgt von den Kriterien im inneren Bereich der Abbildung: Situationalität, Thema, Kohärenz, Kohäsion. Was darunter zu verstehen ist, wurde bereits oben anhand des Beispiels ausgeführt.

Neben diesen zentralen Textualitätskriterien finden sich noch eine Reihe weiterer Kriterien im äußeren Bereich der Abbildung. Diese peripheren Kriterien treffen nicht auf alle Textexemplare zu.

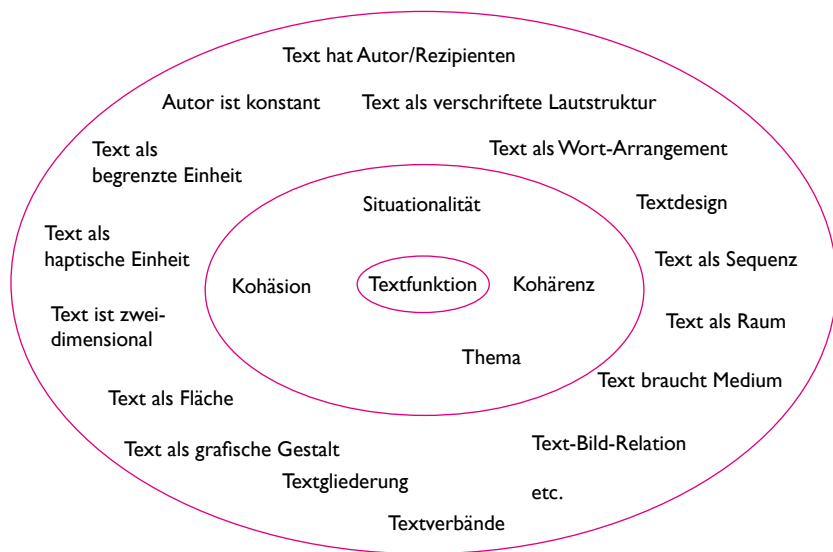


Abb. 2: Prototypische und periphere Merkmale von Text (Sandig 2000, 108)

Das Konzept geht zum einen von den bereits genannten zentralen Textmerkmalen aus, die prototypische Texte ausmachen (vgl. innerer und mittlerer Ring). Daneben werden periphere Merkmale von Texten genannt wie beispielsweise Text-Bild-Relationen oder Textgliederung (äußerer Ring).

Im Deutschunterricht sind einerseits Textsorten zentral, die die prototypischen Merkmale von Texten aufweisen (z.B. Rezeption und Analyse/ Interpretieren literarischer Texte, Sachtexte; das Verfassen berichtender, beschreibender, erzählender, argumentierender Textformen), andererseits spielen – bedingt durch die Multimodalität sprachlichen Handelns und die Digitalisierung – zunehmend Merkmale von Texten eine Rolle, die in dem Modell von Sandig dem Peripheriebereich zuzurechnen sind. Daher erscheint es für den Deutschunterricht zielführend, einen semiotisch erweiterten Textbegriff anzusetzen, der auch mediale Aspekte wie Text-Bild-Relationen umfasst und auf multimediale Produkte wie beispielsweise Powerpoint-Präsentationen, Flyer, Poster, Audioguides etc. anwendbar ist. Dieser erweiterte Textbegriff liegt auch dem Kernlehrplan in NRW zugrunde (vgl. MSB NRW 2019, 14).

Einhergehend mit diesem erweiterten Textbegriff lassen sich zwei große Gruppen von Texten unterscheiden: Texte im engeren Sinne (auch: kontinuierliche Texte) und Texte im weiteren Sinne (auch: diskontinuierliche, multimodale Texte).

In der linguistischen Forschung sind die Bezeichnungen, die für Texte im weiteren Sinne verwendet werden, recht heterogen und nicht durchgehend einheitlich.

Multimodale Texte können ganz allgemein als eine Verbindung von textuellen, visuellen und/oder akustischen Elementen aufgefasst werden, d.h. Ton- und/oder Bildmaterial wird mit Schrift kombiniert. Damit lehne ich mich an den weiten Multimodalitätsbegriff an (vgl. u.a. Fricke 2008). Diskontinuierliche Texte stellen eine Sonderform multimodaler Texte dar. Für sie ist eine Verbindung aus textuellen und grafisch-formalen Elementen kennzeichnend. Da sie im Deutschunterricht eine wichtige Rolle insbesondere im Kontext des Leseverstehens und auch in den VERA-Testungen spielen, sollen an dieser Stelle einige wichtige, durchaus unterschiedlich gewichtete, Merkmale für diskontinuierliche Texte in Anlehnung an Haible (2011, 4f.) angeführt werden:

- „Stichworte, elliptische Sätze, Textstücke, kurze (zerlegte) Texteinheiten
- Schematisierung durch Grafiken, Diagramme, Listen
- Bilder, symbolisch-ikonische Elemente, Zeichnungen
- Räumliche Anordnung, visuelle Gestaltung (Schrift, Linien), Layout
- Legenden, Signaturen“

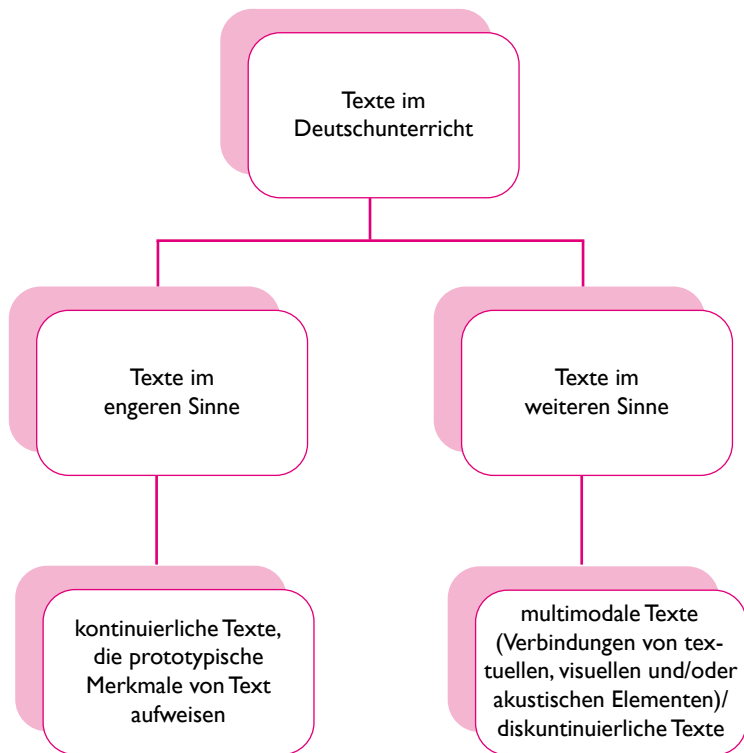


Abb. 3: Texte im Deutschunterricht: enger und weiter Textbegriff (eigene Darstellung)

Nachdem nun der Textbegriff geklärt wurde, wird in den folgenden Kapiteln der Frage nachgegangen, wie Texte aufgebaut sind und wie sich Texte in Form von Textsorten typisieren lassen. Dabei wird auch das Verhältnis von Textsorte und Textfunktion beleuchtet. Der Fokus der Ausführungen liegt dabei auf kontinuierlichen Texten und somit auf dem prototypischen Kern. Dieser spielt im Deutschunterricht eine zentrale Rolle und betrifft

letztlich auch multimodale Texte und Handlungsformen, in denen Merkmale der zerdehnten Kommunikation eine Rolle spielen.

3.2 Bausteinartiger Aufbau von kontinuierlichen Texten

In Texten werden komplexe Handlungen vollzogen, die wiederum aus Teilhandlungen bestehen. Man kann sich den Aufbau von Texten bausteinartig vorstellen, wobei die Bausteine flexibel angeordnet werden können (vgl. die Arbeiten von Fritz (2013) und Schröder (2003), die von einem integrativen Textverständnis ausgehen). Bei der Organisation von Texten lassen sich drei Ebenen unterscheiden, die hierarchisch geordnet sind. Eine Textsorte setzt sich aus einer begrenzten Zahl von Texthandlungstypen zusammen und ein Texthandlungstyp wiederum aus einer begrenzten Zahl von Textprozeduren (vgl. Rezat/Feilke 2018; Rezat/Feilke 2020).

- a. Die Ebene der **Textsorte**: Mit dieser Ebene ist in der Regel eine globale Textfunktion verbunden; Brinker/Cölfen/Pappert (2018, 125ff.) unterscheiden fünf Textfunktionen: Informationsfunktion, Appellfunktion, Kontaktfunktion, Obligationsfunktion und Deklarationsfunktion; relevant für den schulischen Kontext sind dabei die ersten drei Funktionen.
- b. Die **Texthandlungstypenebene** (mittlere Ebene von Texten): Bei dieser Ebene handelt es sich um funktional-thematische Bausteine mittlerer Größe. Auf dieser Ebene werden Texthandlungstypen³, d.h. Textfunktionen im engeren Sinne, realisiert. Für den schulischen Kontext sind folgende Texthandlungstypen relevant: Erzählen, Beschreiben, Berichten, Erklären, Instruieren, Argumentieren, Analysieren, Interpretieren.
- c. Die **Textprozedurenebene** (vgl. Feilke 2014; Feilke 2017; Feilke/Rezat 2020): Textprozeduren sind routinemäßige funktionale Bausteine von Texten. Sie weisen wie alle sprachlichen Zeichen eine Zwei-

3 In der Textsortenforschung werden bezogen auf diese Ebene auch die Begriffe „Themenentfaltung“ (Brinker/Cölfen/Pappert 2018), „kommunikative Elementarmuster“ (Fritz 2013), „Vertextungsstrategien“ (Eroms 2008) oder „Diskursfunktion“ (Thürmann/Vollmer 2017) verwendet. In der Schreibdidaktik findet sich auch der Begriff der „Textform“ (Pohl/Steinhoff 2010).

seitigkeit auf: Sie haben eine Inhaltsseite (auch: Handlungsschema) und eine Ausdrucksseite (auch: Ausdrucksmuster, Prozedurausdruck). Handlungsschemata betreffen die Frage, *was* man beim Verfassen eines Textes tun muss (z.B. begründen in einem argumentativen Text); Ausdrucksmuster betreffen die Frage, *wie* diese Handlung – hier das Begründen – ausdrucksseitig realisiert wird (z.B. *weil, das ist der Grund für ...*).

Die folgende Abbildung 4 veranschaulicht den bausteinartigen Aufbau von Texten am Beispiel einer Bastelanleitung (Feilke/Rezat 2020, 8):

Eine Bastelanleitung hat Appellfunktion, denn die Textsorte leitet eine Person zu einer Handlung an. Das Anleiten selbst setzt sich zusammen aus verschiedenen Textprozeduren. Beispielsweise wird angeleitet, indem zunächst einmal die Materialien, die benötigt werden, genannt werden. Dies erkennen wir an der Textoberfläche durch Ausdrücke wie *Das brauchst du ... oder Material: ...*; auch die zeitliche Abfolge der Handlungsschritte muss deutlich gemacht werden. Wir sprechen hier von der Textprozedur der Temporalisierung, die man an Prozedurausdrücken wie *zuerst, dann, im nächsten Schritt ...* erkennt. Was dieses Beispiel exemplarisch zeigt, ist, dass wir auf der einen Seite anhand der sprachlichen Ausdrücke (*Das brauchst du ..., zuerst, dann, im nächsten Schritt ...*) Rückschlüsse auf die Textsorte, die Textfunktion und das Thema ziehen können. Auf der anderen Seite sind kompetente Schreiberinnen und Schreiber sowie Leserinnen und Leser auch in der Lage, ausgehend von der Textfunktion einer Textsorte (hier: Anleiten) zu bestimmen, was relevante Bausteine und Sprachhandlungen der Textsorte sind.

Zum bausteinartigen Aufbau von Texten ist noch eine Anmerkung wichtig: Je nachdem, wie komplex Textsorten sind, können auf der mittleren Ebene (Texthandlungstyp) auch verschiedene Texthandlungstypen realisiert und miteinander verschränkt werden. Eine Buchrezension besteht beispielsweise aus zwei Bausteinen: einem beschreibenden Baustein mit der Funktion, den Inhalt des Buches darzustellen, und einem argumentativen Baustein mit der Funktion, das Buch zu bewerten. Dies bedeutet für den Unterricht: Je komplexer die zu schreibenden und lesenden Textsorten sind, umso mehr Sprachwissen über die zu realisierenden Texte wird benötigt.

Textsorte: Bastelanleitung (dominant: Appellfunktion)

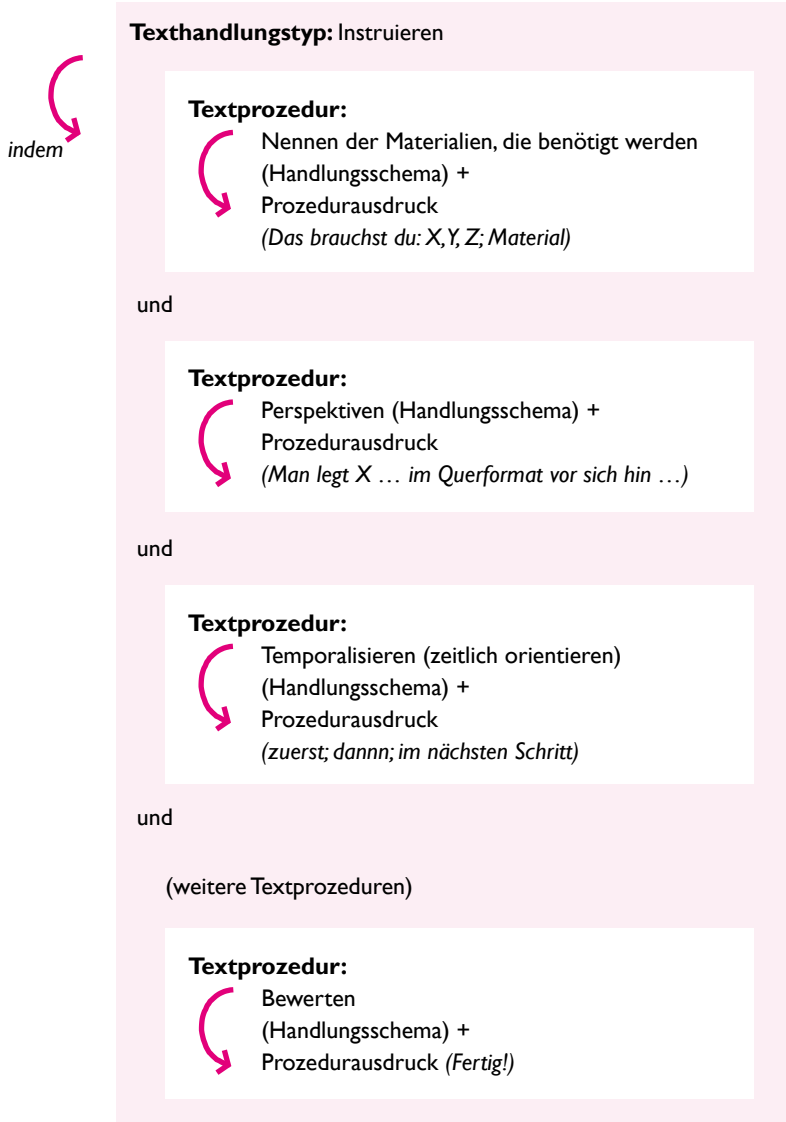


Abb. 4: Bausteinartiger Aufbau von Texten: Textsortenebene, Texthandlungstypenebene, Textprozedurebene (Feilke/Rezat 2020, 8; vgl. Rezat/Feilke 2018, 27)

Wie Textsorten linguistisch gefasst werden und welche Textsorten im Deutschunterricht relevant sind, soll im nächsten Kapitel behandelt werden.

3.3 Textsorten im Deutschunterricht

Texte – sowohl im engeren als auch weiteren Sinne – begegnen uns in Form konkreter Textexemplare, die sich wiederum Textsorten zuordnen lassen. Textsorten sind damit Typisierungen von Text. Sie lassen sich als typische, musterhafte Verbindungen fassen, die spezifische kontextuelle, funktionale und strukturelle Merkmale aufweisen (vgl. u.a. Brinker/Cölfen/Pappert 2018; Schröder 2003).

Textsorten lassen sich [...] als typische Kombinationen von situativen Faktoren, funktionalen und strukturellen Eigenschaften beschreiben (s. etwa Brinker 2005, 144; Adamzik 2008). Auf diese Weise werden größere Gruppen von Texten bzw. Textexemplaren aufgrund bestimmter Merkmale gebündelt. (Fandrych/Thurmair 2011, 16)

Im Deutschunterricht werden ganz verschiedene Textsorten zum Gegenstand der Analyse und Reflexion: Schülerinnen und Schüler lesen Kurzgeschichten, Fabeln, Romane, Dramen, Gedichte, Balladen, diskontinuierliche und kontinuierliche Sach- und Gebrauchstexte usf. und rezipieren bedingt durch die Digitalisierung zunehmend multimodale Formate wie beispielsweise Webseiten. Die Zahl der Textsorten, mit denen rezeptiv umgegangen wird, ist im Prinzip offen.

Der produktive Umgang, d.h. das eigene Schreiben von Texten, ist nach wie vor stark fokussiert auf sogenannte schulische Textsorten (auch: didaktische Gattungen, vgl. Feilke 2012) wie Erlebniserzählung, Unfallbericht, Personenbeschreibung, Erörterung, Textanalyse oder die Textinterpretation. Schulische Textsorten sind normativ gesetzte schulische Muster bzw. Standardformen, die eine lange Tradition im Deutschunterricht haben (vgl. Abraham 2014). Es handelt sich dabei um erwerbsbezogene Lehr- und Übungsformen und somit um didaktisch reduzierte und vereinfachte Artefakte, die als Unterrichtsgegenstände immer an die Schule gebunden sind und in der außerschulischen Wirklichkeit im Prinzip nicht zu finden sind. Mit Hilfe der schulischen Textsorten sollen Schülerinnen

und Schüler grundlegende Schreibfähigkeiten bezogen auf ausgewählte Schreibfunktionen wie das Erzählen, Beschreiben, Argumentieren etc. erwerben. Kritisch an dem Einsatz der schulischen Textsorten ist aber die Tatsache, dass in der schulischen Praxis der Umgang mit diesen Textsorten häufig darauf reduziert wird, eine Standardform bzw. ein Muster listenartig-normativ auszufüllen und zu wenig die jeweilige Schreibfunktion und die damit verbundenen ausdrucksseitigen Realisierungsvarianten in den Blick zu nehmen (dies spiegeln aktuelle Deutschbücher, zeigen aber auch entsprechende empirische Untersuchungen, u.a. Dix 2017 für das Berichten).

Bedingt durch das neue Aufgabenformat des materialgestützten Schreibens rücken nun aber auch vermehrt außerschulische, pragmatische Textsorten (z.B. Leserbriefe, Zeitungskommentare, Flyer, Radiofeatures etc.) und damit authentische Schreibansätze in den Fokus.

Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und auch für die Allgemeine Hochschulreife sind – v.a. was das Schreiben von Texten betrifft – nicht an konkreten Textsorten, sondern an *Textfunktionen* orientiert (vgl. Neumann/Steinhoff 2015). Damit sind sprachliche Handlungen und entsprechende Verfahren gemeint, die in Texten vollzogen werden und für die Entfaltung eines Textthemas maßgeblich sind. Textfunktionen werden auch als Vertextungsmuster, Texthandlungstypen oder Typen der Themenentfaltung bezeichnet:

Die Grundformen [gemeint sind hier: Textfunktionen/Typen der Themenentfaltung/Texthandlungstypen, S.R.], die in den konkreten Texten in vielfältigen Ausprägungen und Kombinationen erscheinen können, bestimmen die thematische Struktur der Texte. Je nachdem, welche Grundform dominiert, sprechen wir von einer primär deskriptiven, narrativen, explikativen oder argumentativen Textstruktur. (Brinker/Cölfen/Pappert 2018, 60)

Dass Textfunktionen bzw. Texthandlungstypen Bausteine von Textsorten sind, wurde bereits in Kapitel 3.2 dargestellt. Textfunktion/Texthandlungstyp und Textsorte liegen damit auf unterschiedlichen konzeptuellen Ebenen.

Für den Deutschunterricht sind die folgenden Textfunktionen/Texthandlungstypen relevant: Erzählen, Beschreiben, Berichten⁴, Erklären, Instruieren, Argumentieren, Analysieren und Interpretieren. Das Erzählen, Berichten und Instruieren dominiert in der Sekundarstufe I, wohingegen das Argumentieren, Erklären, Analysieren und Interpretieren in der ausgehenden Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II den Schwerpunkt bildet.

Die Übersicht (Abbildung 5) zeigt Beispiele für schulische Textsorten, in denen jeweils eine Textfunktion bzw. ein Texthandlungstyp dominiert.

Textfunktion / Texthandlungstyp ⁵	(schulische) Textsorten (Beispiele)
Erzählen	Erlebniserzählung, Nacherzählung, Reizwortgeschichte, Kurzgeschichte
Beschreiben	Gegenstands-, Personen-, Zimmer-, Vorgangsbeschreibung, Zusammenfassung
Berichten	Unfall-, Versuchs-, Praktikumsbericht
Instruieren	Kochrezepte, Versuchsanleitung, Bastelanleitungen, Spielanleitungen
Erklären	Naturwissenschaftliche, technische, soziologische Erklärungen
Argumentieren/Diskutieren	Erörterung, Kontroverse, Textanalyse, Empfehlung, wiss. Aufsatz, Kommentar, Leserbrief, offener Brief
Analysieren	Textanalyse (literarische Texte/Sachtexte)
Interpretieren	Textinterpretation

Abb. 5: Textfunktionen/Texthandlungstypen und Beispiele für entsprechende Textsorten (erweiterte Darstellung in Anlehnung an Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 90)

Der Vorteil einer Funktionsorientierung, die in jüngeren schreibdidaktischen Ansätzen favorisiert wird (vgl. u.a. Steinhoff 2017), ist darin zu sehen, dass Schülerinnen und Schüler ein flexibles Sprachwissen zu be-

4 Beschreiben und Berichten wird in den Kernlehrplänen (NRW für das Fach Deutsch) zusammengefasst unter der Bezeichnung „Informieren“.

5 Im schreibdidaktischen Kontext wird auch der Begriff der „Textform“ verwendet. Es handelt sich hier um einen neutralen Begriff: „Textformen sind diejenigen Textarten, die in einen didaktischen Kontext eingebettet sind; kennzeichnend ist die Kopplung an Lehr-Lernprozesse“ (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 85)

stimmten sprachlichen Handlungen erwerben können, das dann in verschiedenen Textsorten eingesetzt werden kann. Was genau ist damit gemeint?

Dies soll kurz am Beispiel des Beschreibens deutlich gemacht werden. Beim Beschreiben werden Gegenstände, Sachverhalte, Personen, Zustände etc. sprachlich so dargestellt, dass das Dargestellte für die Adressaten besser nachvollziehbar ist. Es ist eine Art „Anleitung zur Vorstellung“, damit sich der Adressat/die Adressatin ein Bild von dem, was beschrieben wird, machen kann (vgl. Feilke 2003). Um zu einer solchen Vorstellung anzuleiten, sind bestimmte sprachliche Handlungen notwendig, die bausteinartig in verschiedensten Textsorten des Beschreibens verwendet werden können. Dazu gehört u.a. das Kategorisieren des zu beschreibenden Sachverhalts, indem das zu Beschreibende in einen größeren Sachzusammenhang eingeordnet wird (z.B. *X gehört zur Gattung Y; Bei X handelt es sich um ein Säugetier ...*); auch das Zuspochen von Eigenschaften, das sogenannte Qualifizieren, ist eine wichtige Handlung beim Beschreiben, damit sich der Adressat ein Bild vom Beschriebenen machen kann (z.B. *X hat Y; X trägt ...*). Die beispielhaft genannten sprachlichen Handlungen sind grundlegend für das Beschreiben von Gegenständen, Personen oder Sachverhalten und können daher flexibel in verschiedenen Textsorten des Beschreibens eingesetzt werden.

Wie Schülerinnen und Schüler Kompetenzen im Bereich des Umgangs mit Texten entwickeln können, soll im nächsten Kapitel behandelt werden.

4 Textdidaktische Perspektive: Textkompetenz, Textmusterwissen, Textmustervermittlung

4.1 Textkompetenz und Textmusterwissen

Dass der erfolgreiche rezeptive und produktive Umgang mit pragmatischen und literarischen Texten im Deutschunterricht an entsprechende Textkompetenzen gebunden ist, wurde bereits zu Anfang erwähnt. Schmölzer-Eibinger (2008) verweist darauf, dass Textkompetenz eine Schlüsselkompetenz für das Lernen ist. Texte werden in allen Fächern gelesen und geschrieben und die damit verbundenen (bildungs-)

sprachlichen Textkompetenzen sind zentral für das Lernen in allen Fächern.

Um in der Schule erfolgreich zu sein, müssen Lernende über Textkompetenz verfügen. Wer über Textkompetenz verfügt, kann Texte lesen und verstehen und mittels Texten kommunizieren und lernen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, über Texte zu reflektieren, sich über Texte zu äußern und eine schriftsprachlich geprägte Sprache auch mündlich im jeweiligen Kontext adäquat zu gebrauchen. Textkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz des Lernens. (Schmölzer-Eibinger 2008, 15)

Textkompetenz umfasst dabei verschiedene Fähigkeiten:

- das Lesen und Verstehen von Texten (u.a. Informationen aus Texten erfassen, verknüpfen, einordnen),
- das funktional angemessene Schreiben von Texten
- sowie die Analyse, Reflexion und Kommunikation über Texte (u.a. den Aufbau und die sprachliche Gestaltung von Texten analysieren; Texte textsortenspezifisch analysieren; Texte überarbeiten; kriterienorientiert Rückmeldungen zu Texten geben; Beurteilung des Verhältnisses von sprachlicher Gestaltung, Inhalt und Wirkung von Texten).

Mit diesen Fähigkeiten ist ein entsprechendes Sprachwissen über Texte auf unterschiedlichen Ebenen verbunden. Dieses Wissen betrifft die globale und die lokale Organisation von Texten. Wodurch unterscheiden sich beispielsweise ein Leserbrief, eine Kurzgeschichte, eine Gedichtinterpretation und eine Wegbeschreibung? Was ist jeweils die globale Textfunktion dieser Textsorten (Wissen auf der Textsortenebene)? Aus welchen Bausteinen, d.h. Texthandlungstypen, sind diese Textsorten zusammengesetzt (Wissen auf der Texthandlungstypenebene)? Was sind typische sprachliche Ausdrucksmittel, um die Bausteine auf der mittleren Ebene zu realisieren (Wissen auf der Textprozedurebene)?

Zu unterscheiden ist daher zwischen einem eher globalen Textmusterwissen und einem stärker lokalen Textmusterwissen:

Während das globale Textmusterwissen die Textfunktion, die kompositionelle Struktur von Texten und die zu realisierenden Texthandlungstypen betrifft, bezieht sich das lokale Textmusterwissen auf die für den jeweiligen Texthandlungstyp relevanten Handlungsmuster und deren ausdrucksseitige Realisierung. Lokales Textmusterwissen betrifft die Prozedurebene von Texten (Rezat/Feilke 2018, 36).

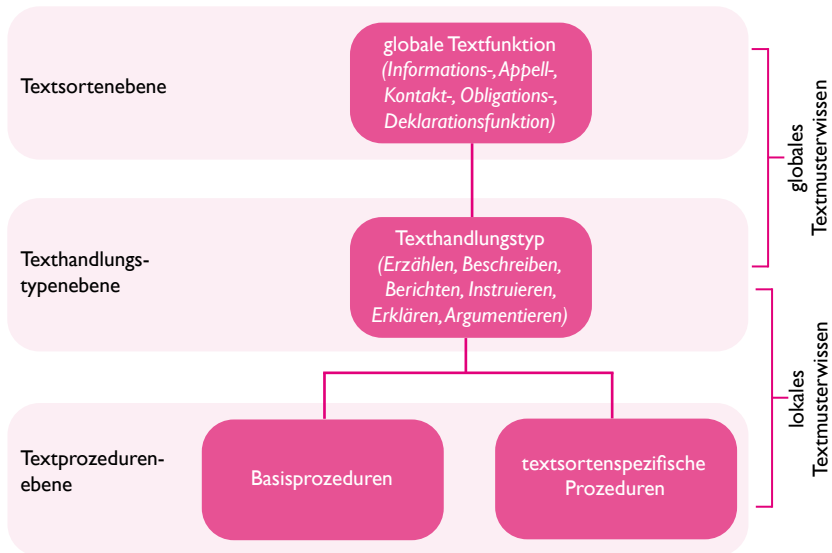


Abb. 6: Modell des Textmusterwissens (Rezat/Feilke 2018, 34)

Die Frage ist nun, wie solches Textmusterwissen didaktisch vermittelt werden kann, damit Schülerinnen und Schüler entsprechende Textkompetenzen erlangen, die wiederum Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe sind.

4.2 Didaktische Konzepte zur Vermittlung von Textmusterwissen

Für die Vermittlung von Textmusterwissen bieten sich didaktisch verschiedene Konzepte an, je nachdem, ob stärker das globale Textmusterwissen oder aber das lokale Textmusterwissen fokussiert werden soll.

Historisch betrachtet stand lange Zeit die Vermittlung des globalen Textmusterwissens im Deutschunterricht im Fokus. Hier ist vor allem der sprachgestaltende Aufsatzunterricht der 1960er-Jahre zu nennen, dessen Ziel ein Training von Aufsatzformen und -normen war. Die in diesem Kontext von Marthaler entwickelte Aufsatzlehre mit sechs Aufsatzarten (Bericht, Beschreibung, Abhandlung, Erzählung, Schilderung, Betrachtung) prägt durchaus noch den Schreibunterricht an Schulen bzw. lässt sich auch heute noch in Schulbuchkonzepten wiederfinden (vgl. Abraham 2014, Becker-Mrotzek/Böttcher 2012), obwohl daran zahlreich Kritik geübt worden ist (vgl. u.a. Feilke 2012 und die Ausführungen zu schulischen Textsorten in Kapitel 3.3). Die Produktorientierung wurde ab den 1980er-Jahren abgelöst durch die Fokussierung auf den Schreibprozess und die Vermittlung von Strategien zum Planen, Formulieren und Überarbeiten von Texten. Dies ist nach wie vor eine wichtige Ausrichtung des Schreibunterrichts. In der jüngeren Schreibdidaktik wird aber verstärkt das sprachliche Wissen für die Textproduktion, das durch die Prozessorientierung eher im Hintergrund stand, in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Dabei liegt die Annahme zugrunde, „dass sprachliches Wissen, vor allen in Form von Textmustern, das Schreiben in einschlägiger Art und Weise beeinflusst und partiell deproblematisiert.“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, 25) Im Folgenden sollen zwei Konzepte näher skizziert werden, die für den Umgang mit Texten und für die Vermittlung von Textmusterwissen bzw. Sprachwissen geeignet sind und gewinnbringend miteinander verbunden werden können: die Genredidaktik und die prozedurenorientierte Schreibdidaktik. Während in genre-pädagogischen Ansätzen die globale Textstruktur bzw. das Genre als Ganzes den Ausgangspunkt für die Vermittlung rezeptiver und produktiver Kompetenzen bildet, wird in der prozedurenorientierten Schreibdidaktik stärker die lokale Textebene ausgehend von Schreibfunktionen bzw. Texthandlungstypen in den Blick genommen (vgl. Thürmann/Vollmer 2017: 307; Steinhoff 2017).⁶

6 „Der pädagogische Weg, der über Textsorten (Genres) führt, berücksichtigt stärker den Text als Ganzes in seiner kontextuellen Einbettung, mit seiner Zielsetzung, seinen Strukturen und Strategien [...]. Der funktionale Weg dagegen berücksichtigt stärker die Intentionalität von Texten, Textabschnitten oder einzelnen Äußerungen und die Optionen für ihre sprachliche Realisierung, aber auch er führt aufsteigend zur Betrachtung eines Textes als (un-)typischer Vertreter einer Gattung.“ (Thürmann/Vollmer 2017, 307)

4.2.1 Genredidaktik

Die Genredidaktik bzw. -pädagogik (auch: Genre-Based Literacy Pedagogy) wurde vor ca. 30 Jahren von der sogenannten Sydney School (vgl. Rose 2016, 229) entwickelt. Annahme dieses Ansatzes ist es, dass sich menschliche Kommunikation immer in einer bestimmten Form, die abhängig vom sozialen Kontext und dem Kommunikationszweck ist, vollzieht: dem Genre (vgl. Kress 1993, 36).⁷ Genres sind nicht nur Grundlage der Kommunikation, sondern stellen auch eine wichtige Voraussetzung zur gesellschaftlichen Partizipation dar.

Die Zielsetzung zu Beginn genrepädagogischer Bemühungen war es, eine explizite Methodik für den Unterricht im Schreiben der Primarstufe bezogen auf alle Fächer zu entwickeln, um so die typischen fachlichen Genres zu vermitteln. Dieser Ansatz wurde im Laufe der Jahre weiterentwickelt und auch für weiterführende Schulformen modifiziert.⁸

Der Genrebegriff wird in den verschiedenen Forschungstraditionen unterschiedlich bestimmt. Hallet (2013; 2016) nimmt eine komplementäre Begriffsbestimmung vor und bestimmt Genres als interaktionale Struktur, als textuelle Struktur und Diskursfunktion, als epistemologische Form und als kognitives Schema. Für die folgenden Ausführungen ist die folgende Bestimmung des Begriffs, die das Genre als textuelle Diskursfunktion fokussiert, zielführend:

[Genres] stellen konventionalisierte, komplexe sprachliche und/oder symbolische Einheiten mit textuellen Eigenschaften dar (vor allem hinsichtlich ihrer Zeichenarrangements, ihrer Struktur und Kohärenz), mittels derer Individuen Erfahrungen, Erkenntnisse und Wissen strukturieren und dieses sozusagen diskursfähig machen. Genres stellen also die sprachliche oder symbolische Form des Anschlusses an und der Integration von Wissen in einen wissensbasierten oder fachlich-disziplinären Diskurs dar. (Hallet 2013, 67)

7 „Language always happens as text; and, as text, it inevitably occurs in a particular generic form.“ (Kress 1993, 27).

8 Einen ausführlichen Überblick über die Entwicklung der Genrepädagogik bietet Rose 2016.

Genres können demnach auch Textsorten sein, gehen aber als „Grundeinheiten eines jeden Diskurses“ (Hallet 2013, 61) durchaus über die Ebene von Textsorten hinaus (z.B. Vorlesungen, symbolische Darstellungsformen in der Mathematik), weil die gesamte Kommunikationssituation und nicht nur medial schriftliche Ausformungen in den Blick genommen werden. Für die folgenden Ausführungen wird der Genrebegriff synonym zum oben erläuterten erweiterten Textbegriff verwendet.

Für die Frage nach der Vermittlung von Textmuster- und Textsortenwissen ist nun interessant, wie das generische Lernen in der Genredidaktik erfolgt. Hier bildet der sogenannte Teaching-Learning Cycle (vgl. Rose 2016, 229; Hyland 2007, 2008; Feez 1999) den didaktisch-methodischen Kern des Ansatzes (vgl. Abbildung 7).

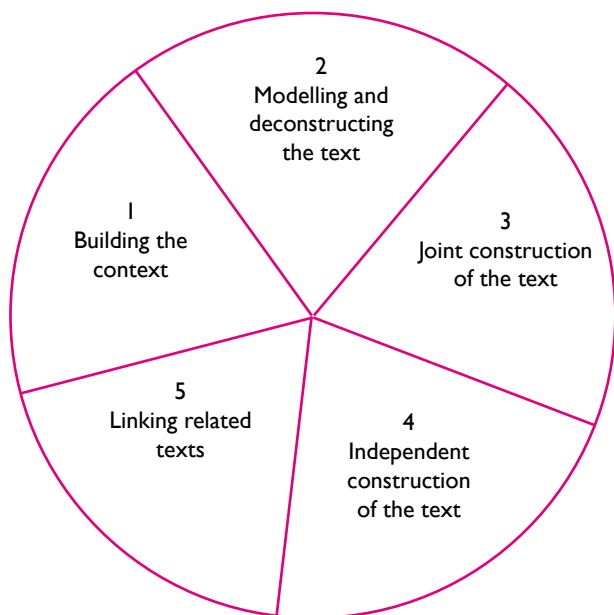


Abb. 7: Teaching-Learning Cycle (Feez 1999, 28)

Der Teaching-Learning Cycle ist ein Instrument, um den Lernprozess zu strukturieren, mit dem Ziel, Wissen zu einem Genre/einer Textsorte aufzubauen und das Genre/die Textsorte auch realisieren zu können. Der Cycle umfasst fünf Phasen.

- 1) *Building the context*: In dieser Phase geht es darum, die Ziele des Genres und den Kontext, in dem es verwendet wird, deutlich zu machen. Fragen, die in diesem Zusammenhang relevant sind, sind u.a.: Was ist der Zweck/die Funktion des Genres? Wer ist der Verfasser/die Verfasserin, wer sind Adressaten? Wie ist das Verhältnis zwischen Verfasser/Verfasserin und Adressaten?
- 2) *Modelling and deconstructing the text*: In der zweiten Phase geht es darum, anhand von Modelltexten oder repräsentativen Beispielen des Genres die Textmerkmale zu erfassen: Was ist das Thema des Genres? Wie ist der Aufbau? Was sind typische Formulierungen? Wodurch zeichnet sich das Genre textgrammatisch aus? etc. Die Schülerinnen und Schüler können diese Merkmale im Text suchen und markieren. Aufgabe kann auch sein, Textabschnitte zu markieren und zu beschriften oder Textteile zu ordnen.
- 3) *Joint construction of the text*: Nach den beiden stark rezeptiv ausgerichteten Phasen schließt sich die erste produktive Phase an. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Schreibaufgaben zu ausgewählten Aspekten des Genres und verfassen nun mit Unterstützung der Lehrkraft Teile des Genres. Möglich ist hier aber auch direkt das ganze Genre zu realisieren. Wichtig in dieser Phase ist, dass die Schülerinnen und Schüler noch Unterstützung durch die Lehrkraft oder durch Mitschüler/Mitschülerinnen in Form kooperativer Schreibsettings erhalten.
- 4) *Independent construction of the text*: Nach und nach wird die Unterstützung abgebaut, sodass in dieser Phase der Schüler/die Schülerin selbstständig einen Text des thematisierten Genre verfasst. Die Lehrkraft hat in dieser Phase eine beobachtende Rolle.
- 5) *Linking related texts*: In dieser Phase wird das thematisierte Genre mit anderen Genres verglichen, um zu vertiefen, wie das Genre, das fokussiert wurde, „gemacht“ ist und welchen Zweck es erfüllt.

Die Arbeit mit dem Genre-Cycle kann mit der ersten Phase beginnen. Es ist aber auch möglich – abhängig vom Vorwissen und den Vorerfahrungen mit dem Genre – mit einer anderen Phase in den Zirkel einzusteigen.

Ein wichtiger Vertreter des genredidaktischen Ansatzes in der deutschsprachigen Didaktik ist Bernard Schneuwly, der die Arbeit an Textarten bzw. Textsorten als zentralen Gegenstand bzw. Ausgangspunkt

des Schreibunterrichts fokussiert (u.a. Schneuwly 1995; 2018). Auch hier spielt das Lesen der zu vermittelnden Textsorte eine wichtige Rolle, da auf diese Weise typische Merkmale einer Textsorte erarbeitet werden können. Die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit den Genremerkmalen erfolgt in sogenannten Schreibateliers.

Genreorientiert gehen auch Miskovic und Bachmann in ihrem Lehrmittel zum Anleiten unter dem Titel „Texthandwerk“ (2019) vor. Das textvergleichende Lesen und Nachdenken über Modelltexte zu einer Textsorte bildet in ihrem Ansatz den Ausgangspunkt, um Textmusterwissen aufzubauen. Bei den Modelltexten handelt es sich allerdings nicht um authentische Texte, sondern didaktisch konstruierte Texte, sog. Mustertexte, die komplexitätsreduziert sind und in denen relevante bzw. prototypische Textmerkmale abgebildet werden.

Mustertexte zeigen in exemplarischer Form, welche Handlungen für ein bestimmtes Textmuster kommunikativ relevant sind und welche sprachlichen Mittel sich für die Realisation dieser Handlungen bewährt haben. (Miskovic/Bachmann 2019: 16)

Neben der Arbeit an Mustertexten wird im „Texthandwerk“ auch die Textprozedurebene und damit das lokale Textmusterwissen fokussiert.

4.2.2 Didaktik der Textprozeduren

Die prozedurenorientierte Schreibdidaktik (vgl. Feilke 2014; 2017; Feilke/Rezat 2020; Feilke/Rezat 2021) richtet den Blick auf das Sprachwissen, das nötig ist, um sprachliche Handlungen auf der lokalen Ebene des Textes zu realisieren. Wie kann man sich das konkret vorstellen? Texthandlungstypen wie das Erzählen, Beschreiben, Anleiten, Argumentieren, Berichten usw. sind komplex, d.h. sie setzen sich aus unterschiedlichen Teilhandlungen zusammen. Diese Teilhandlungen sind es, die in der textprozedurenorientierten Didaktik in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken.

Beim Beschreiben eines Zimmers ist es z.B. wichtig,

- den Standpunkt, von dem aus beschrieben wird, deutlich zu machen (z.B. *Wenn ich in das Zimmer komme, liegt rechts/links ...*),

- den Leser/die Leserin räumlich zu orientieren und durch ein Ordnungsmuster kognitiv zu steuern (z.B. *rechter Hand; vorne; dahinter befindet sich ...*)
- und dem zu Beschreibenden Eigenschaften zuzusprechen (z.B. *Der Schrank ist groß, klein, blau; ... sieht aus wie ...*).

Beim Argumentieren sind wiederum andere Teilhandlungen relevant:

- Schreiberinnen und Schreiber müssen sich zu einem strittigen Sachverhalt positionieren (z.B. *Ich bin der Meinung, dass ...; Meines Erachtens ...; Ich finde, dass ...*)
- Begründen (z.B. *weil; daher; aus diesem Grund; ein weiterer Grund ist ...*)
- Argumente der Gegenposition entkräften (z.B. *zwar ..., aber; es ist richtig dass, ..., jedoch ...*)

Textprozeduren sind zweiseitige Einheiten, die aus einem Handlungsschema und einem Prozedurenausdruck bestehen (Feilke 2012; 2014; 2017; Feilke/Rezat 2020). Das Handlungsschema hängt mit der Frage, was man beim Verfassen eines Textes tun muss, zusammen. Der Prozedurenausdruck betrifft die Frage, wie das Handlungsschema sprachlich realisiert wird.

Geübte Leserinnen und Leser bzw. Schreiberinnen und Schreiber erkennen in der Regel anhand typischer Prozedurenausdrücke, ob es sich um einen argumentativen, beschreibenden, berichtenden usf. Text handelt. Sie verfügen über ein textprozedurales Wissen und sind in der Lage, beim Schreiben auf diese Ausdrücke wie auf Werkzeuge in einem Werkzeugkasten zurückzugreifen. Gleichzeitig helfen die Textprozeduren, einen Text zu verstehen.

Ziel der prozedurenorientierten Schreibdidaktik ist es, das implizite textprozedurale Wissen für das Lesen und Schreiben von Texten explizit verfügbar zu machen. Es gibt mittlerweile eine Reihe von Untersuchungen zur prozedurenorientierten Schreibdidaktik, in denen das Potenzial dieses Ansatzes für die Förderung von Schreib- und Textkompetenzen auch empirisch nachgewiesen wurde. Zu nennen sind hier u.a. die Arbeiten von Ansket (2019), Bushati/Ebner/Niederdorfer/Schmölzer-Eibinger (2018), Rießmann/Steinhoff/Marx/Wenk (2016) und Rießmann (2018).

Textprozedurenausdrücke können zum Teil als „klassische“ grammatische Einheiten (z.B. Konjunktionen, Präpositionen etc.) kategorisiert

werden, oft handelt es sich aber um Mehrwortausdrücke, d.h. lexikogrammatistische Einheiten (z.B. *Ich bin der Meinung, dass ...*), die aus grammatiktheoretischer Perspektive konstruktionsgrammatisch (vgl. z.B. Goldberg 2006) zu fassen sind. In der prozedurenorientierten Schreibdidaktik ist aber nicht das Ziel, die Textprozeduren grammatisch eindeutig zu klassifizieren, vielmehr geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler lernen, welche Handlungsschemata für einen bestimmten Texthandlungstyp relevant sind und welche Ausdrücke und Ausdrucksvarianten zur Realisierung des Handlungsschemas verwendet werden können. Die Ausdrücke grammatisch zu klassifizieren und diese mit der entsprechenden Terminologie zu analysieren, steht daher nicht im Fokus des Ansatzes.

Für die Arbeit mit Textprozeduren im Unterricht ist es darüber hinaus wichtig, dass Textprozeduren nicht auf Listen mit Ausdrücken – wie es vielfach in Schulbüchern der Fall ist – reduziert werden. Vielmehr geht es darum, die Handlungsschemata in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken und davon ausgehend die Kopplung von Handlungsschema und möglichen Ausdrucksvarianten in den Blick zu nehmen.

Das, was eine Didaktik der Textprozeduren von Lernenden, aber auch von Lehrenden verlangt, ist nicht das Lernen und Kennen von Prozedurausdrücken, sondern vor allem das Verstehen der Funktionen und der Handlungen, auf die sie verweisen und aus denen Texte komponiert werden. Für den Unterricht bedeutet das, dass das Sprechen über die Handlungsstruktur von Texten eine der wichtigsten Aufgaben ist. (Feilke/Rezat 2020, 12)

Das Sprechen über die Handlungsstruktur von Texten kann dann wiederum verknüpft werden mit dem methodischen Zugang der Genredidaktik. Die Genredidaktik wird in der prozedurenorientierten Schreibdidaktik als Rahmen herangezogen (vgl. Feilke/Rezat 2020). Hier sind vor allem das Arbeiten mit Modelltexten und das textvergleichende Lesen (vgl. auch Rose 2012; Rezat/Schüler 2019) wichtige Aspekte, um die Handlungsstruktur von Texten und die relevanten Textprozeduren besser zu verstehen.

In der folgenden Abbildung 8 sind die wesentlichen Ansatzpunkte, die einen prozedurenorientierten Schreibunterricht ausmachen, im Überblick dargestellt.

Im Kern der Grafik ist das Ziel des Ansatzes verortet: „Das Ziel des prozedurenorientierten Unterrichts ist es, ein explizites prozedurales Wissen über die Handlungsstruktur von Texten zu erwerben.“ (Feilke/Rezat 2020, 12)

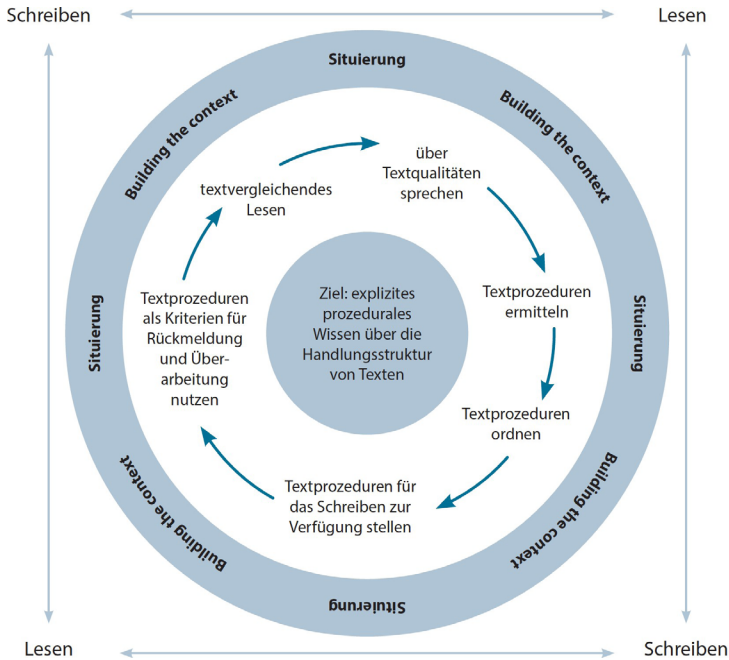


Abb. 8: Prozedurenorientierter Schreibunterricht: Situierung von Schreiben und Lesen (Feilke/Rezat 2020, 12)

Dieses Ziel wird durch verschiedene Aspekte, die in der Grafik dargestellt sind, erreicht:

- Erstens durch die enge **Verzahnung von Lesen und Schreiben** von Texten: Durch das Lesen von (Modell-)Texten wird die Aufmerksamkeit auf die „Machart“ von Texten und Texthandlungstypen gerichtet. Besonders effektiv ist es, wenn textvergleichend gelesen wird und dabei gelungene und weniger gelungene Texte miteinander verglichen werden. Dies ist der Ausgangspunkt, um über Textqualitäten zu sprechen

und der Frage nachzugehen, inwiefern Textprozeduren mit der Qualität von Texten zusammenhängen.

- Zweitens durch die **Situierung (Building the context)**: Mit der Situierung ist die funktionale Einbettung des Schreibens von Texten gemeint: „Wozu wird geschrieben? (Ziele, kommunikative Funktion) Für wen wird geschrieben? (Adressatenorientierung) In welcher Form soll geschrieben werden? (Textsorten, Texthandlungstypen, Textprozeduren).“ (Feilke/Rezat 2020, 10) Ebenso wie durch die Verzahnung von Lesen und Schreiben wird durch die Situierung die Aufmerksamkeit auf die Frage gelenkt, wie Texte sprachlich gemacht sind, um eine bestimmte kommunikative Funktion und einen spezifischen Adressaten zu erreichen. Für eine Situierung des Schreibens von Texten ist es sinnvoll, mit Schreibarrangements (vgl. Steinhoff 2018) zu arbeiten.
- Drittens durch die **Methoden**, die im weißen Innenkreis angeführt werden und bereits erläutert wurden: textvergleichendes Lesen, über Textqualitäten sprechen, Textprozeduren ermitteln, Textprozeduren ordnen und für das Schreiben zur Verfügung stellen, Textprozeduren als Kriterien für die Rückmeldung und Überarbeitung nutzen.

Nachdem nun zentrale Konzepte für die Vermittlung von Text(muster-)kompetenz dargestellt wurden, soll abschließend noch die Rolle von Aufgabenstellungen bzw. Operatoren im Umgang mit Texten erläutert werden.

5 Operatoren: Handlungsaufforderungen für den rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten

Ausgangspunkt für den rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten sind operatorengestützte Aufgabenstellungen. Sie sind der Impuls, der das sprachliche Handeln mit Texten organisiert. Realisiert werden diese Handlungsaufforderungen in den Aufgabenstellungen durch eine Vielzahl an Verben, z.B. *Analysiere ...; Beschreibe ...; Diskutiere ...; Interpretiere ...; Erkläre ...; Fasse ... zusammen.*

Was diese Operatorenformulierungen bedeuten, zu welcher Handlung sie auffordern, ist nicht immer eindeutig (vgl. Feilke/Rezat 2019a). Hinzu kommt, dass es Verben gibt, die zu ähnlichen Handlungen auffordern, wie

beispielsweise „Fasse den Inhalt des Gedichts zusammen“ oder „Gib den Inhalt des Gedichts wieder“.

Ulf Abraham gibt daher im Zusammenhang mit dem literaturbezogenen Schreiben den Ratschlag, „[d]en Zusammenhang zwischen sprachlicher Handlung und Operator in der Aufgabenstellung mit den Lernenden [zu] klären.“ (Abraham 2018, 47) Dieser Ratschlag ist aber nicht nur für das literaturbezogene Schreiben relevant, sondern für jegliche Aufforderung zum produktiven und rezeptiven Umgang mit Texten.

Um den Zusammenhang zwischen Operatorenformulierungen und der Handlung, zu der aufgefördert wird, besser zu verstehen, bietet sich die Systematisierung von Operatoren an, die Feilke/Rezat (2019a) vorgelegt haben. Grundlegend für diese Systematisierung ist das folgende Verständnis von Operatoren:

Operatoren sind nicht einfach die in Aufgabenformulierungen gebrauchten Verbalausdrücke. Vielmehr beziehen sich diese Verbalausdrücke auf eine didaktisch sinnvolle Ordnung begrifflich zu unterscheidender Sprachhandlungstypen. (Feilke/Rezat 2019a, 8)

Operatoren sind demnach metatextuelle Texthandlungstypen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass die mit den Operatoren verbundenen Sprachhandlungen auf Texte bezogen sind. In dem Systematisierungsvorschlag werden die in der KMK-Liste vorgeschlagenen Operatorenformulierungen (siehe linke Spalte der Abbildung 9), die zu ähnlichen Handlungen auffordern, insgesamt sieben Operatorengruppen (siehe rechte Spalte der Abbildung 9) zugeordnet. Beispielsweise werden die Operatorenformulierungen „wiedergeben“, „zusammenfassen“ und „darstellen“ unter dem Operator „darstellen“ gefasst, da alle Formulierungen dazu auffordern, Inhalte, Aussagen oder Zusammenhänge in eigenen Worten (komprimiert) wiederzugeben.

Neben dieser Zuordnung werden die sieben Operatorengruppen mit den drei Anforderungsbereichen Reproduktion, Reorganisation und Reflexion verknüpft. Von der Reproduktion über die Reorganisation hin zur Reflexion nimmt die Komplexität der Anforderung zu.

- „Im Bereich der Repräsentation geht es darum, Inhalte oder Teilmhalte von Texten mit eigenen Worten wiederzugeben.“

- Der Bereich Reorganisation fordert ein über den Textinhalt hinausgehendes Wissen. Textteile oder ganze Texte müssen beschrieben, erklärt, erläutert oder zueinander in Beziehung gesetzt werden.
- Die Reflexion fordert, dass Sachverhalte oder Problemstellungen kritisch eingeschätzt und eigene Deutungen vorgenommen werden.“ (Feilke/Rezat 2019b, 5)

	Operatorenformulierungen der KMK-Liste	Operatoren (Gruppen)
Reproduktion	nennen	NENNEN Beim NENNEN werden einzelne Informationen, Sachverhalte oder Fakten eines Textes angegeben
	wiedergeben, zusammenfassen, darstellen	DARSTELLEN Beim DARSTELLEN werden Inhalte, Aussagen, Zusammenhänge in eigenen Worten (komprimiert) formuliert. Dazu gehört auch, dass man wiedergeben kann, was Autoren in Texten tun (z.B. behaupten).
Reorganisation	beschreiben, charakterisieren, untersuchen, herausarbeiten	ANALYSIEREN Für das ANALYSIEREN benötigt man Analyse Kriterien, z.B. um die metrische Struktur eines Gedichts, die Erzählperspektive, die argumentative Struktur zu analysieren. ANALYSIEREN ist ein Beschreiben unter Anwendung von Kriterienwissen.
	erklären, erläutern, begründen	ERKLÄREN Beim ERKLÄREN wird die Kenntnis von Zusammenhängen verlangt: Es geht darum, Begriffe zu erklären, Zusammenhänge von Inhalten, Aussagen, Sachverhalten darzustellen und dabei auch textexternes Wissen heranzuziehen. Zum ERKLÄREN gehört auch, darzustellen, warum bestimmte Zusammenhänge bestehen.
	vergleichen, zuordnen, einordnen, gegenüberstellen, in Beziehung setzen	VERGLEICHEN Das VERGLEICHEN hat nicht den einzelnen Text zum Bezugspunkt, sondern es ist ein ANALYSIEREN und ERKLÄREN, bei dem Textkomponenten (z.B. das Verhalten bestimmter Figuren), Textteile oder ganze Texte zueinander in Beziehung gesetzt werden. Auch dabei muss ein textexternes Kriterien- und Zusammenhangswissen angewendet werden.
Reflexion	interpretieren, erschließen	INTERPRETIEREN Das INTERPRETIEREN konfrontiert den Text mit einer eigenen Hypothese zur Deutung. Jede Interpretation ist eine Argumentation für eine bestimmte Deutung im Spektrum unterschiedlicher Möglichkeiten. Sie überschreitet insofern die Wissensanwendung, wie sie das ANALYSIEREN und ERKLÄREN fordert.
	diskutieren, erörtern, kritisch Stellung nehmen zu, sich auseinandersetzen mit, bewerten, beurteilen, prüfen/überprüfen	DISKUTIEREN Das DISKUTIEREN fordert die Auseinandersetzung mit einer oder mehreren Interpretationen oder auch Positionen. Es ist auf diskursive Kontroversen hin angelegt und hat sie zum Thema. Diskutiert wird vor allem, wo unterschiedliche Interpretationen oder Positionen in Konkurrenz zueinander treten.

Abb. 9: Vorschlag zur Ordnung von Operatoren (Feilke/Rezat 2019b, 4)

Um die Handlungen, zu denen durch Operatoren aufgefordert wird, im Text zu realisieren, benötigt man neben dem Wissen, welche Handlungen mit den Operatoren in den Aufgabenstellungen verbunden sind, auch noch entsprechende Ausdrucks- bzw. Formulierungsmuster. Hier kommen dann wieder die Textprozeduren ins Spiel, die beim Schreiben beispielsweise von Zusammenfassungen, Textanalysen und Textinterpretation relevant sind. Wie Operatoren sprachlich realisiert werden bzw. wie man an einem solchen Schreib- und Sprachwissen ganz konkret arbeiten kann, zeigen zahlreiche Unterrichtsmodelle aus dem Praxis Deutsch Heft (274) „Operatoren ‚to go““ (Feilke/Rezat 2019a). Methodisch wird auch hier mit dem textvergleichenden Lesen von Beispiel- und Modelltexten gearbeitet, um über Prozeduren des geforderten Operators zu sprechen und diese schließlich beim Schreiben zu erproben.

6 Anregungen für gute Lernaufgaben

Es gibt mittlerweile zahlreiche genredidaktische bzw. prozedurenorientiert ausgerichtete Unterrichtsmodelle, mit denen Text- bzw. Textmusterkompetenz gefördert werden kann. In aktuellen Schulbüchern sind genredidaktische und prozedurenorientierte Ansätze, so wie sie oben dargestellt wurden, noch kaum umgesetzt. Im Schulbuch D.Eins vom Westermann Verlag finden sich bereits einige der didaktischen Ansatzpunkte, die genannt wurden, wieder. Im Folgenden wird eine Übersicht über genredidaktische und prozedurenorientierte Unterrichtsmodelle bzw. Unterrichtsmaterialien geordnet nach Texthandlungstypen gegeben. All diese Modelle orientieren sich an den oben genannten Aspekten eines prozedurenorientierten Schreibunterrichts und bieten gute Anregungen, um Text- bzw. Textmusterkompetenzen zu fördern.

Texthandlungstyp	Unterrichtsmodelle/Unterrichtsmaterialien (Auswahl)
Erzählen	<p>Abraham, Ulf (2013): Schreiben wie Karl May. In: Praxis Deutsch 239, 22–27.</p> <p>Hochstadt, Christiane (2016): Beschreiben beim Erzählen. Sprachliche Mittel für Raumbeschreibungen in Erzählungen. In: Praxis Deutsch 256, 22–27.</p> <p>Jückstock-Kießling, Nathalie/Stadter, Andrea (2013): Gruselgeschichten. Narrative Muster erkennen und anwenden. In: Praxis Deutsch 239, 28–32.</p> <p>Knott, Christina/Schilcher, Anita/Wild, Johannes (2019): Erzählen lernen. Strategien für literarisches Beschreiben erarbeiten. In: Fördermagazin 4/2019, 24–28.</p> <p>Mesch, Birgit (2013): „Jetzt ist hier“. Filmisches Erzählen im Präsens. In: Praxis Deutsch 239, 48–55.</p> <p>Schilcher, Anita (2013): Erzählen lernen mit literarischen Fragmenten. In: Praxis Deutsch 239, 16–21.</p> <p>Stemmer-Rathenberg, Anke (2013): Kein Wort zu viel! Lakonisches Erzählen am Beispiel zweier Erzähltexte. In: Praxis Deutsch 229, 42–47.</p> <p>Uhl, Benjamin (2020): „Als das Wünschen noch geholfen hat ...“ Lernende erkunden narrative Textprozeduren in Märchenanfängen. In: Praxis Deutsch 281, 14–19.</p>
Beschreiben	<p>Anskeit, Nadine (2015): Wenn man in mein Zimmer kommt, sieht man ... Ein Unterrichtsmodell für sprachprofilierte Schreibumgebungen. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 3, 33–37.</p> <p>Feilke, Helmut (2008): Raumstationen. Sprache und Raum. In: Praxis Deutsch 207, 34–42.</p> <p>Hochstadt, Christiane (2016): Beschreiben beim Erzählen. Sprachliche Mittel für Raumbeschreibungen in Erzählungen. In: Praxis Deutsch 256, 22–27.</p> <p>Knott, Christina/Schilcher, Anita/Wild, Johannes (2019): Erzählen lernen. Strategien für literarisches Beschreiben erarbeiten. In: Fördermagazin 4/2019, 24–28.</p> <p>Schmölzer-Eibinger, Sabine/Dorner, Magdalena (2012): Bilder beschreiben. Ein Beitrag zur Förderung literaler Handlungskompetenz. In: Praxis Deutsch 233, 48–53.</p> <p>Tophinke, Doris (2019): „Die Schulbänke standen hintereinander.“ In: Praxis Deutsch 274, 14–19.</p> <p>Vaupel, Hannah (2020): Eine „tierisch“ gute Beschreibung. Eine Aufgabe zum schriftlichen Beschreiben mithilfe von Textprozeduren. In: Praxis Deutsch 281, 20–26.</p>
Berichten	<p>Behrens, Ulrike/Dix, Annika (2018): Ein Tag im Betrieb als Anlass für sinnhaftes Berichten. In: Der Deutschunterricht 3/2018, 44–55.</p> <p>Dauberschmidt, Franziska (2016): Es hatte gebrannt. Das Plusquamperfekt beim Berichten untersuchen. In: Praxis Deutsch 256, 18–21.</p> <p>Feilke, Helmut (2007): „Lehrer flehen: Schließt unsere Schule!“ Redewiedergabe in Medienereignissen – Am Beispiel des Falls der Berliner Rütli-Schule. In: Praxis Deutsch 203, 40–49.</p> <p>Rezat, Sara (2020): Wie neutral sind Berichte? Modalisierungsprozeduren in Ereignisberichten. In: Praxis Deutsch 281, 34–41.</p> <p>Rödel, Michael (2018): „Ein hitziges Spiel mit vielen Toren“. Über ein Fußballspiel berichten und leserorientiert informieren. In: Deutsch 5–10/56, 16–23.</p>
Instruieren	<p>Bergmann, Björn (2017): Eine Willkommensmappe gestalten. In: Fördermagazin Sekundarstufe 4/17, 11–15.</p> <p>Miskovic, Jeanina/Bachmann, Thomas (2019) Texthandwerk. Anleiten – Handbuch für Lehrpersonen. Bern: hep-Verlag.</p> <p>Miskovic, Jeanina/Bachmann, Thomas (2019): Texthandwerk. Anleiten – Arbeitsheft. Bern: hep-Verlag.</p> <p>Neumeister, Nicole (2019): Der Weg ist das Ziel. Aspekte einer gelungenen Erklärung kennenlernen. In: Deutsch 5 bis 10 (59), 4–6.</p> <p>Neumeister, Nicole (2019): Mensch-ärgere-dich-nicht. Erklärschritte identifizieren und selbst Erklärungen formulieren. In: Deutsch 5 bis 10/59, 7–9.</p> <p>Rezat, Sara (2016): „Kindern musst du das anders erklären als Erwachsenen“ – Spielanleitungen für Kinder und Erwachsene. In: Praxis Deutsch 256, 28–33.</p>

Texthandlungstyp	Unterrichtsmodelle/Unterrichtsmaterialien (Auswahl)
Erklären	<p>Arnold, Cynthia/Rezat, Sara (2021): Digitale Desinformation und Fake News. Schülerinnen und Schüler erklären, warum Fake News sich so gut verbreiten. In: Praxis Deutsch 285, 38–44.</p> <p>Gätje, Olaf/Grundler, Elke (2021): Warum das Rotkehlchen vogeliger ist als der Pfau – Erklären mithilfe von Prototypen. In: Praxis Deutsch 285, 20–30.</p> <p>Neumeister, Nicole (2021): „Ins Schwarze treffen“ – oder: Wie kann man Redensarten erklären? In: Praxis Deutsch 285, 14–19.</p> <p>Pietschmann, Conrad/Sollfrank, Carolin (2019): Standpunkte erklären. Argumente mithilfe von Folgerungsprozeduren nachvollziehbar entfalten. In: Praxis Deutsch 274, 20–25.</p>
Argumentieren	<p>Akbulut, Muhammed/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Ebner, Christopher (2020): Denn sie wissen, was sie tun. Textprozedurale Bewusstheit durch das Schreiben wissenschaftlicher Kontroversen fördern. In: Praxis Deutsch 281, 42–49.</p> <p>Bender, Lars (2019): „Happy End?“ Diskutierendes Schreiben zu einer Novelle. In: Praxis Deutsch 274, 37–41.</p> <p>Gätje, Olaf (2014): „Meiner Meinung nach ist die Strafe gerecht. Positionierungsprozeduren in argumentativen Texten. In: Fördermagazin Sekundarstufe 4, 19–23.</p> <p>Miskovic, Jeanina (2020): Späterer Schulstart – ja oder nein? Mustertexte und Schreibhilfen als didaktische Hilfen für das argumentierende Schreiben. In: Praxis Deutsch 281, 27–33.</p> <p>Rezat, Sara (2011): Argumentierendes Schreiben – Lernförderliche Schreibaufgaben für die Grundschule. In: Grundschulunterricht Deutsch 3, 8–12.</p>
Analysieren	<p>Emmersberger, Stefan (2019): Die Frage nach dem Warum. Zum textanalytischen Potential kausaler Prozeduren. In: Praxis Deutsch 274, 32–36.</p> <p>Holzweißig, Corina/Wieser, Dorothee (2019): Über Literaturkritiken Schreiben. Rezensionen zu Angie Thomas' Jugendroman „The Hate U Give“ untersuchen und vergleichend darstellen. In: Fördermagazin 4/2019, 19–23.</p> <p>König, Nicola (2019): Anders als. Strategien und Prozeduren des Vergleichens. Praxis Deutsch 274, 26–31.</p> <p>Mesch, Birgit (2013): „Jetzt ist hier“. Filmisches Erzählen im Präsens. In: Praxis Deutsch 239, 48–55.</p> <p>Mudrak, Andreas (2013): Der Einstieg in die fiktionale Welt. Satzgestaltung in literarischen Erzähleingängen. In: Praxis Deutsch 242, 50–59.</p> <p>Risse, Sylvia/Scholle, Oliver (2021): „Durch die Synästhesie wird deutlich, dass ...“ Die Wirkung sprachlicher Mittel in Gedichten erklären. In: Praxis Deutsch 285, 31–37.</p> <p>Stadter, Andrea (2019): „Halten Sie die Handyfizierung auf!“ Analysieren, Erklären und Vergleichen in der Textanalyse. In: Praxis Deutsch 274, 42–50.</p> <p>Stemmer-Rathenberg, Anke (2013): Kein Wort zu viel! Lakonisches Erzählen am Beispiel zweier Erzähltexte. In: Praxis Deutsch 229, 42–47.</p>
Interpretieren	<p>Arnold, Cynthia (2019): Zwischen Fakt und Fake. Zum Umgang mit nichtlinearen Texten in informierenden Texten. In: Fördermagazin 4/2019, 10–13.</p> <p>Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (2020): „Wie ein Tiger im Regen ...“ Textprozeduren im Kontext der Interpretation poetischer Metaphorik. In: Praxis Deutsch 281, 50–58.</p> <p>Stark, Tobias/Stadter, Andrea (2018): Interpretieren. Ein Schreibarrangement zu Dunklesagen von Ingeborg Bachmann. In: Der Deutschunterricht 3/2018, 67–79.</p>

Literatur

- Abraham, Ulf (2014): Geschichte schulischen Schreibens. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–30.
- Abraham, Ulf (2018): Literaturbezogenes Schreiben. Die Rolle von Textsorten und Textmustern im Rahmen literarischer Aufgaben. Informationen zur Deutschdidaktik 2 (ide), S. 39–48.
- Adamzik, Kirsten (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Berlin: de Gruyter.
- Anskeit, Nadine (2019): Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Münster, New York: Waxmann.
- Bachmann, Thomas (2012): „Schriftliches Instruieren in der 2. Klasse – das geht ganz sicher nicht!“ Frühe Förderung hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe. In: Leseforum.ch. 2/2012, 1–23. Verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Bachmann.pdf (abgerufen am 06.09.2022).
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster, New York: Waxmann, S. 25–53.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. 4. überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen (2018): Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 9. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bushati, Bora/Ebner, Christopher/Niederdorfer, Lisa/Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dix, Annika (2017): Berichte und Berichten als didaktische Gattung. Eine Textform zwischen Erwerb und schulischer Norm. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Anneli/Sandig, Barbara (Hg.): Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske, S. 9–25.

- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analyse aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg.
- Feez, Susan (1999): Text-based syllabus design. *Tesol in Context*, Vol. 9, No 1, S. 11–14.
- Feilke, Helmuth (2000): Wege zum Text. In: *Praxis Deutsch* 161, S. 14–22.
- Feilke, Helmuth (2003): Beschreiben und Beschreibungen. In: *Praxis Deutsch* 182, S. 6–14.
- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 149–175.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- Feilke, Helmuth (2017): Schreib- und Textprozeduren. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 51–58.
- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (2019a): Operatoren „to go“. Prozedurenorientierter Schreibunterricht. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* 274, S. 4–13.
- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (2019b): Was ist zu tun? Operatorenformulierungen. In: Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (Hg.): *Operatoren „to go“*. Ein Arbeitsheft zum Nachschlagen und Üben für das Fach Deutsch. Hannover: Friedrich Verlag, S. 3–7.
- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (2020): Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. In: *Praxis Deutsch* 281, S. 4–13.
- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (2021): Textprozeduren. Werkzeuge für den Schreibunterricht – Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Fricke, Ellen (2008): Grundlagen einer multimodalen Grammatik des Deutschen. Syntaktische Strukturen und Funktionen. Habilitation. Frankfurt a. d. O. Verfügbar unter: <http://www.ellenfricke.de/lehre/sprachlichemultimodalitaet1011/intern/EllenFrickeMultimedialitaetundMultimodalitaet.pdf> (abgerufen am 14.09.2022)
- Fritz, Gerd (2013): Dynamische Texttheorie. Gießener Elektronische Bibliothek. Verfügbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9243/> (abgerufen am 06.09.2022).

- Goldberg, Adele (2006): *Constructions at Work: the nature of generalization in language*. Oxford University Press.
- Haible, Ulrike Barbara (2011): Diskontinuierliche Texte. Der Umgang mit diskontinuierlichen Darstellungsformen holt die medialen Alltagserfahrungen in die Schule und fördert die Lesekompetenz. In: *Lehren & Lernen* 37 (5), S. 4–7.
- Hallet, Wolfgang (2011): Generisches Lernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 114, S. 2–11.
- Hallet, Wolfgang (2013): Generisches Lernen im Fachunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, S. 59–75.
- Hallet, Wolfgang (2016): *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hyland, Ken (2007): Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. In: *Journal of Second Language Writing* 16, S. 148–164.
- Hyland, Ken (2008): Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching* 41/4, S. 543–562. Verfügbar unter: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/genre-and-academic-writing-in-the-disciplines/20C6FE151804E313CB52D7C92F31B311> (abgerufen am 06.09.2022).
- Kress, Gunther (1993): Genre as social process. In: Cope, Bill/Kalantzis, Mary (eds.): *The Powers of Literacy*. London: Routledge, S. 22–37.
- Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Deutsch. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf (abgerufen am 06.09.2022).
- Miskovic, Jeanina/Bachmann, Thomas (2019) *Texthandwerk. Anleiten – Handbuch für Lehrpersonen*. Bern: hep-Verlag.
- Neumann, Astrid/Steinhoff, Torsten (2015): Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael/Kämper-van den Boogart, Michael/Köster, Juliane/Stanat, Petra/Gippner, Gabriele (Hg.): *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, S. 66–119.
- Rezat, Sara (2019): Textdidaktische Gattungen: Etüden im Schreibunterricht? In: Lehnen, Katrin/Pohl, Thorsten/Rezat, Sara/Steinhoff, Torsten/Steinsei-

- fer, Martin (Hg.): *Feilke revisited. 60 Stellenbesuche*. Siegen: Universitätsverlag, S. 189–192.
- Rezat, Sara/Feilke, Helmuth (2018): Textsorten im Deutschunterricht – Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? In: *Informationen zur Deutschdidaktik 2* (ide), S. 24–38.
- Rezat, Sara/Schüler, Lisa (2019): Schreiben zu Texten. Potenziale eines vielgestaltigen Aufgabensettings für das Lesen und Schreiben nutzen. In: *Fördermagazin Sekundarstufe Deutsch 4/2019*, S. 5–9.
- Rose, David (2016): *New Developments in Genre-Based Literacy Pedagogy*. In: MacArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (eds.): *Handbook of Writing Research. Second Edition*. New York, London: The Guilford Press, S. 227–242.
- Rose, David/Martin, Jim R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Rüßmann, Lars (2018): Textprozedurale Artefakte. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Wirksamkeit von pragmatisch relevanten sprachlichen Hilfen in der Sekundarstufe I. In: Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (Hg.): *Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 63–82.
- Rüßmann, Lars/Steinhoff, Torsten/Marx, Nicole/Wenk, Anne K. (2016): Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. In: *Didaktik Deutsch 40*, S. 41–59.
- Sandig, Barbara (2000): Text als prototypisches Konzept. In: Mangasser-Wahl, Martina (Hg.): *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, S. 93–112.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.
- Schnewly, Bernard (1995): Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 51* (Schriftaneignung und Schreiben), S. 116–132.
- Schnewly, Bernard (2018): Textgenres: Werkzeuge für den Erstsprachunterricht als kulturelles Lehren und Lernen. In: Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (Hg.): *Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 23–42.

- Schröder, Thomas (2003): Die Handlungsstruktur von Texten. Ein integrativer Beitrag zur Texttheorie. Tübingen: Narr.
- Stein, Stephan (2016): Anwendungsperspektiven für die Textsortenlinguistik: Der Nutzen mehrdimensionaler bzw. holistischer Textsortenanalysen für die Sprachdidaktik. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim u.a.: Olms, S. 27–45.
- Steinhoff, Torsten (2017): Funktionale Schreibdidaktik. In: Ekinci, Yüksel/Montanari, Elke/Selmani, Lirim (Hg.): Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag. Heidelberg: Synchron, S. 321–332.
- Steinhoff, Torsten (2018): Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht. In: Der Deutschunterricht 3, S. 2–11.
- Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (2017): Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 299–320.

Framing the reading

Afra Sturm

Schreiben für Anfängerinnen und Anfänger

Afra Sturm ist Professorin an der Fachhochschule Nordwest-Schweiz mit den Schwerpunkten Schreibdidaktik und -forschung. In ihrem Beitrag gibt sie einen Überblick über das Schreiben für Anfängerinnen und Anfänger.

Bevor Sie mit dem Lesen beginnen:

Überlegen Sie, was Ihrer letzten 5. Klasse beim Schreiben von Texten leichtfiel und was für sie eine Herausforderung war. Wie haben Sie versucht, die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, die Herausforderungen zu meistern?

Während des Lesens:

Welche der von Sturm vorgestellten Förderansätze haben Sie in Ihrem aktuellen Schreibunterricht bereits genutzt? Welcher passt am besten zu Ihrem Unterrichtskonzept?

Nach dem Lesen:

Was nehmen Sie aus diesem Beitrag mit für Ihren Unterricht? Worüber würden Sie gerne mit Ihren Kollegen und Kolleginnen sprechen? Was würden Sie gerne ausprobieren?

Schreiben für Anfängerinnen und Anfänger – Was Lehrkräfte wissen müssen

- 1 Einführung
- 2 Vorausgesetzte Schreibkompetenzen
- 3 Das Vertexten fördern
- 3.1 Wirksame Förderansätze
- 3.2 Schreiben als literale Teilhabe
- 3.3 Schreibstrategien und schreibbezogenes Wissen
- 4 Formatives Evaluieren

I Einführung

Schreibkompetenzen lassen sich didaktisch stark vereinfacht in zwei Bereiche einteilen, nämlich a) das eigentliche Vertexten sowie b) das Verschriften:

- a) Beim Verfassen eines Textes spielt nicht nur die intendierte Textsorte eine wichtige Rolle, sondern auch die Komplexität des Schreibarrangements (Funktion, Adressatinnen und Adressaten u.a.), das Vorgehen sowie die Vertrautheit mit dem Arrangement oder dem damit verbundenen Vorgehen. Schreiberinnen und Schreiber müssen sich entsprechend jeweils überlegen, an wen sie sich mit ihrem Text richten, welche Wirkung sie mit ihrem Text erzielen und was genau sie mitteilen möchten, wie der Text aufgebaut sein soll und wie sie etwas formulieren müssen, um ihr Ziel zu erreichen. Aspekte dieser Art können unter den Begriff **Vertexten** gefasst werden: Es handelt sich dabei um sog. hierarchiehöhere Aspekte, da sie der Reflexion zugänglich sein müssen. Das heißt, als Schreiberin oder Schreiber muss man zum einen verste-

hen, was man tut, zum anderen die eigenen Handlungen steuern und bei Bedarf auch anpassen können.

- b) Das Vertexten setzt voraus, dass man über (schrift-)sprachliches Wissen verfügt: Um schreiben zu können, müssen Ideen in Sprache überführt und schließlich orthografisch wie auch grammatisch möglichst korrekt verschriftet werden. **Verschriften** als Verbund solcher Teilfähigkeiten erfordert einen hohen Grad an Automtizität, damit genügend kognitive Ressourcen für das Vertexten zur Verfügung stehen. Entsprechend gelten die beim Verschriften ablaufenden Prozesse als hierarchieniedrig. Muss man während der Textproduktion über Rechtschreibung nachdenken oder erfolgt das handschriftliche oder Tastaturschreiben nicht sicher, muss man sich auch stärker darauf konzentrieren. Je mehr Aufmerksamkeit das Verschriften erfordert, desto kleinschrittiger wird das Schreiben: Die Schreiberinnen und Schreiber pausieren oft innerhalb eines Wortes und vergessen dann auch leichter, was sie eigentlich schreiben wollten.

Die Komplexität und auch die Art der Schreibarrangements verändern sich zum einen über die Bildungsetappen hinweg, zum anderen zeigen sich zwischen den Fächern bezogen auf die Anforderungen wie auch die fachspezifischen Textsorten Unterschiede, die für den Schreiberwerb nicht unerheblich sind. Beides gilt es im Blick zu behalten, auch wenn die vorliegende Handreichung den „klassischen“ Schreibunterricht in der Sekundarstufe fokussiert.

Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die zentralen Handlungsfelder der Schreibförderung: Sie geht ebenfalls zunächst von den beiden Bereichen Verschriften (= hierarchieniedrige Teilaspekte) und Vertexten (= hierarchiehöhere Teilaspekte) aus, verknüpft diese aber zusätzlich mit den Kompetenzaspekten Prozess, Produkt und Wissen, die sich gegenseitig bedingen. Diese gegenseitige Bedingtheit ist bspw. so zu lesen, dass ein prozessorientierter Förderansatz, der das Planen oder Überarbeiten eines Textes ins Zentrum stellt, dies nicht „isoliert“ tun kann, sondern dies je nach Schreibarrangement textsortenspezifisch angehen muss: Das Planen eines argumentativen Textes erfordert andere Schritte und Überlegungen als das Planen einer Abenteuergeschichte. Gleichzeitig gilt, dass ein produktorientierter Förderansatz mit der Vermittlung von Textsortenwissen sowie dem Ausbau des sprachlichen Repertoires verknüpft sein kann.

	Prozess	Produkt	Wissen
Vertexten	Makroprozesse: Planen, Formulieren, Überarbeiten Selbstregulation Motivationale Aspekte	Genre (narrativ, argumentativ ...), Textsorten (Beschwerdebrief, Liebesbrief...; Versuchsanleitung, Kochrezept ...), Textprozeduren Zwischen- und Hilfstexte	Textsortenwissen (prototypischer Aufbau u.a.) Schreibbezogenes Wissen: Schreibprozesse, Schreibstrategien, über sich als Schreiber/Schreiberin
Verschriften	flüssige Handschrift /flüssiges Tastaturschreiben sichere Rechtschreibung flüssiges Formulieren (Sprachwissen abrufen)	Leserlichkeit Korrektheit Umfang, Angemessenheit	Rechtschreibwissen: Regelwissen, Proben ... Sprachliches Wissen (Wortschatz i.w.S., inkl. Textprozeduren)

Tab. 1: Überblick über verschiedene Förderschwerpunkte im Bereich Schreiben (eigene Darstellung)

Mit Blick auf eine gelingende Schreibförderung ist zu betonen, dass Lehr-/Lernarrangements je nach Förderschwerpunkt unterschiedlich aufgebaut sein können und auch mit unterschiedlichen Förderprinzipien einhergehen. Das wird in Kapitel 3 detaillierter ausgeführt und mit knappen Ausführungen zur formativen Rückmeldung in Kapitel 4 ergänzt. Der Beitrag schließt mit weiterführenden Literaturhinweisen.

Um die Ausführungen in Kapitel 3 besser nachvollziehen zu können, ist zuvor noch zu klären, was „Schreiben für Anfängerinnen und Anfänger“ meint, welche Schreibkompetenzen zu Beginn von Klasse 5 in etwa vorausgesetzt werden können (Kapitel 2).

2 Vorausgesetzte Schreibkompetenzen

Zu Beginn der Sekundarstufe I kann noch nicht davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler das Verschriften ausreichend erworben haben, dass aber die Grundlagen gelegt sind. Das gilt hinsichtlich einer leserlichen und flüssigen Handschrift, hinsichtlich einer sicheren und korrekten Rechtschreibung sowie bezogen auf das flüssige Formulieren und den damit verbundenen Aufbau von (schriftlichem) Sprachwissen (Sturm/Nänny/Wyss 2017; Sturm/Schneider 2019).¹ Damit hierarchiehöhere Fä-

¹ Das dürfte so auf das Tastaturschreiben nicht zutreffen, das von Ayaß (2020) als übersehene Kulturtechnik bezeichnet wird, gerade auch mit Blick auf mobile Schreibgeräte aller Art.

higkeiten erworben und ausgebaut werden können, müssen die Schülerinnen und Schüler über ausreichende basale Schreibfähigkeiten verfügen.

Das Beispiel aus Abbildung 1 illustriert dies: Diego² hatte die Aufgabe, das Bild eines Schneemanns so zu beschreiben, dass ein anderer Schüler es nachzeichnen kann, ohne das Bild gesehen zu haben. Abbildung 1 zeigt rechts Diegos Text und links auszugsweise seinen damit verbundenen Schreibprozess, der aufgezeichnet wurde: Eine Zeile entspricht dabei einer Schreibportion „in einem Zug“. Gemeint sind damit Schreibaktivitäten, die nicht durch eine Pause von mindestens zwei Sekunden unterbrochen sind. Damit wird sichtbar, dass Diegos Schreibprozess sehr kleinschrittig erfolgt: *O* – Pause – *ben* – Pause – *liks* – Pause – ... Seine Schreibportionen weisen bei ihm eine durchschnittliche Länge von 1.4 Silben auf, während durchschnittliche Schülerinnen und Schüler derselben Klassenstufe in größeren Portionen von rund 3.1 Silben schreiben können.

Schreibprozess	Text
<p>O ben liks steht eine Gelbe Sonne die i Sonne sit man nicht gan z . Ma n [...]</p>	

Abb. 1: Ausschnitt aus dem Schreibprozess eines Schülers mit Deutsch als Zweitsprache (ID 2402) sowie zugehörigem Text (Anleitung), Anfang 5. Klasse; fett = Buchstabe nachgeschrieben (eigene Darstellung)

Was Diego in den Pausen überlegt, ist aus einer solchen Schreibprozessanalyse nicht ableitbar. Untersucht man solche Prozesse systematisch, lässt sich aber zeigen, dass kleinere Portionen mit weniger gelungenen Texten einhergehen. Diego zeigt ein kleinschrittiges Vorgehen nicht nur beim

2 Bei allen Namen für Schülerinnen und Schüler handelt es sich um Pseudonyme.

Verfassen eines instruktiven Textes, sondern auch beim Schreiben eines narrativen Textes, und in beiden Fällen gelingt es ihm nicht, einen guten Text zu verfassen. Betrachtet man solch kleinschrittige Schreibportionen, kann vermutet werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler in solchen Fällen eher auf das Verschriften als auf das eigentliche Vertexten konzentrieren.

Verschriften als Zusammenspiel von Handschrift (oder Tastaturschreiben), Rechtschreibung und flüssigem Formulieren lässt sich a) mit einer Erhöhung der Schreibzeit fördern sowie b) mit kleinen Schreibübungen (eine genauere Übersicht findet sich in Sturm 2017):

- a) Wird eine Schreibroutine aufgebaut, bei der die Schülerinnen und Schüler rund 10–15 Minuten täglich schreiben, wirkt sich dies auch sehr positiv auf das Vertexten aus.
- b) Kleine Schreibübungen, die auf das Vertexten vorbereiten, setzen auf Phrasen-, Satz- und Textebene an. Sie greifen in der Regel Elemente heraus, die für das Verfassen eines bestimmten Textes bzw. einer bestimmten Textsorte wichtig sind. Dabei sind sie so angelegt, dass prototypische Sprachstrukturen und sprachliches Wissen aufgebaut und eingeübt werden (vgl. auch Stephany u.a. 2020).

Angemerkt sei, dass die Fördermöglichkeiten a) und b) im Kern auf flüssiges Verschriften abzielen, während eine Förderung von Handschrift oder Rechtschreibung nur Teilaspekte davon fokussieren.

3 Das Vertexten fördern

Zu Beginn der Sekundarstufe I kennen die Schülerinnen und Schüler verschiedene **Textsorten** bzw. Textmuster, können aber ihr Wissen noch nicht immer zielführend für die eigene Textproduktion nutzen. Dabei zeigen sich textsortenspezifische Unterschiede im Verlauf der Erwerbsprozesse: Pohl (2017) legt dies überblicksartig für narratives, beschreibendes, instruierendes, argumentierendes sowie zusammenfassendes Schreiben dar, weist aber auch kritisch darauf hin, dass dazu insgesamt noch wenig gesicherte Erkenntnisse vorliegen. Festzuhalten ist dennoch: Selbst bei vertrauten Textsorten wie Geschichten kann nicht davon ausgegangen werden, dass

alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschule textsortenfunktionale narrative Texte verfassen können.

Des Weiteren verfügen die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Sekundarstufe I noch nicht über ein Repertoire an Schreibstrategien: **Schreibstrategien** können als Handlungsschemata aufgefasst werden, die zur Bewältigung ähnlicher Schreibaufgaben herangezogen werden können. Verfügen Schreibende über ein Strategierepertoire, können sie je nach Textsorte und vor allem Schwierigkeitsgrad der Schreibaufgabe, die bewältigt werden soll, flexibel und zielführend reagieren. Es ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Sekundarstufe I eine Planungsstrategie mehrheitlich nur unter Anleitung anwenden und dass insbesondere Überarbeitungsstrategien, die auf der Textebene ansetzen, noch nicht erworben sind. Und schließlich kann damit verbunden **selbstreguliertes Schreiben** noch nicht vorausgesetzt werden, das heißt, die Schülerinnen und Schüler können i.d.R. bei Schwierigkeiten ihren Schreibprozess nur bedingt steuern, ihr Vorgehen nur bedingt anpassen.

Kapitel 3.1 gibt zunächst einen kurzen Überblick über wirksame Förderansätze, bevor in Kapitel 3.2 Textsorten und vor allem die Schreibfunktion sowie in Kapitel 3.3 Schreibstrategien und der damit verbundene Aufbau von schreibbezogenem Wissen erläutert werden.

3.1 Wirksame Förderansätze

Die Wirksamkeit eines Förderansatzes wird i.d.R. in Form von Interventionsstudien überprüft, und zwar im Vergleich zu einem anderen Förderansatz bzw. im Vergleich zu einer Kontrollgruppe. Meta-Analysen versammeln mehrere Interventionsstudien zu einem Bereich: Ein wichtiges Ziel von Meta-Analysen besteht darin, auf dieser Basis Tendenzen herauszuarbeiten. Solche Tendenzen können eine Orientierung bieten und sind für den Bereich Schreiben in Abbildung 2 dargestellt:



Abb. 2: Zusammenzug aus Meta-Analysen (Graham/Harris 2018; Graham/McKeown/Kiuhara/Harris 2012; Graham/Perin 2007);
 grün: großer Effekt auf die Schreibleistung, violett: mittlerer Effekt,
 orange: kleiner Effekt, grau: negativer Effekt (eigene Darstellung)

Diese Abbildung ist nun so zu lesen, dass Förderansätze, die die Vermittlung von Schreibstrategien fokussieren – dazu zählt auch SRSD (dt.: Entwicklung selbstregulierter Strategien) –, einen besonders großen Effekt auf die Schreibleistung zeigen.³ Ähnliches gilt für Förderansätze, die zum Verfassen von Zusammenfassungen anleiten oder die ein Schreibziel zu ihrem Ausgangspunkt nehmen. Mit „Schreibziel“ ist in erster Linie die kommunikative Funktion gemeint (Näheres dazu in Kapitel 3.2), aber auch die inhaltliche oder sprachliche Funktion: Das heißt, Schreiberinnen und Schreiber wollen mit ihren Texten bei ihren Leserinnen und Lesern eine bestimmte Wirkung erzielen, etwas ganz Bestimmtes mitteilen und dies – je nach Situation – auch in einer bestimmten sprachlichen Form.

Alle grün markierten Förderansätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie in erster Linie die Schreibaktivitäten, die für das Bewältigen einer Schreibaufgabe relevant sind, explizit vermitteln. „Explizit“ bedeutet, dass die Überlegungen, die beim Schreiben ablaufen, über didaktisiertes lautes Denken für die Lernenden „sichtbar“ gemacht werden, was als „Modellieren“ bezeichnet wird (vgl. dazu Kapitel 3.3). Ein solches „Sichtbar-Ma-

3 Die Schreibleistung wird i. d. R. in Form von Textqualität erfasst.

chen“ ist für Schülerinnen und Schüler aus eher schriftfernen Familien besonders wichtig, aber auch für Schülerinnen und Schüler mit Schreibschwierigkeiten. Ein genauerer Blick in die Meta-Analysen zeigt, dass dieser Ansatz über alle Stufen hinweg wie auch für Regelklassen wirksam ist, mithin für alle Schülerinnen und Schüler.

Im Vergleich zu expliziten Vermittlungsformen zeigen prozessbasierte Förderansätze, die implizit erfolgen, einen deutlich geringeren positiven Effekt auf die Schreibleistung. Darunter werden jedoch sehr verschiedene Programme gefasst, die in ihrem Ansatz stark voneinander abweichen können. Hinzu kommt: „Implizit“ und „explizit“ sind nicht als Gegensatz von „konstruktivistisch“ und „nicht konstruktivistisch“ zu verstehen – auch bei einer expliziten Vermittlung von Schreibstrategien zeigen die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedliche Lernwege. Des Weiteren ist der Überblick in Abbildung 2 nicht so zu lesen, dass eine explizite Vermittlung in allen Fällen impliziten Förderansätzen vorzuziehen wäre: Bestimmte Peer-Feedback-Verfahren, die implizit angelegt sind, indem die Schreibenden bspw. beobachten, wie andere Schülerinnen und Schüler ihre Texte lesen, wirken sich ebenfalls bedeutend auf die Schreibleistung aus (vgl. Sturm/Lindauer/Sommer 2018).

Anders formuliert: Jeder Lernbereich kann mit sehr unterschiedlichen Förderansätzen hinterlegt werden. Es ist also keineswegs so, dass es nur *einen* richtigen Ansatz für guten (Schreib-)Unterricht im Allgemeinen gibt (vgl. auch Renkl 2008). Vielmehr ist zu prüfen, welches Lernziel mit welchem Förderansatz am besten zu erreichen ist. Herausgearbeitete Tendenzen wie in Abbildung 2 bieten genau dazu eine Hilfestellung. Dabei muss aber bedacht werden, dass nicht alle Förderansätze empirisch untersucht sind, sich teilweise auch nicht ohne Weiteres in Form von Interventionsstudien überprüfen lassen.

Meta-Analysen können nicht nur herangezogen werden, um positive Tendenzen herauszuarbeiten, sondern um auch zu klären, was allenfalls nicht wirkt. Abbildung 2 legt Letzteres für den Grammatikunterricht nahe, belegt aber gleichzeitig einen positiven Effekt für das Verknüpfen von Sätzen:

Grammatikunterricht, der zur Schreibförderung eingesetzt wird, trägt über die Stufen hinweg und im Vergleich zu genuinen Schreibförderansätzen nicht zu einer Erhöhung der Textqualität bei. Dies lässt sich dahingehend erklären, dass im Grammatikunterricht im Kern sprachanalytische

Instrumente eingesetzt werden, die auf der Wort- oder Satzebene operieren, während bspw. eine Überarbeitung, die die Textqualität verbessern kann, im Wesentlichen auf der Textebene ansetzt und so in erster Linie die Schreibabsicht und die Textsorte mit ihrem (prototypischen) Aufbau zum Ausgangspunkt der Überarbeitung macht (Sturm u.a. 2018). Bei einer Überarbeitung auf Textebene können mehrere Sätze bzw. ganze Absätze ergänzt, umgestellt oder auch ersatzlos gestrichen werden.

Damit kein Missverständnis entsteht: Ein Grammatikunterricht hat natürlich seine Berechtigung und ist auch in den Lehrplänen vorgesehen. Nur kann ein Grammatikunterricht eben keinen Schreibunterricht ersetzen.

Der Förderansatz zum Verknüpfen von Sätzen ist so angelegt, dass im Sinne kleiner Schreibübungen (vgl. Kapitel 2) den Schülerinnen und Schülern gezeigt wird, wie sie Sätze bzw. Aussagen sprachlich miteinander verknüpfen können. Im Zentrum steht nicht das Bestimmen und Benennen von Konjunktionen, sondern die Frage, wie sich eine sprachliche Verknüpfung auf die Texte auswirkt. Dies sei anhand eines Beispiels illustriert:

Die Freunde warnten Tom. Er verließ sein Versteck.

Tom verließ sein Versteck, obwohl ihn seine Freunde gewarnt hatten.

Tom verließ sein Versteck, nachdem ihn seine Freunde gewarnt hatten.

Zum einen kann man als Schreiberin oder Schreiber auf diese Weise für die Leserinnen und Leser explizit machen, wie die Aussagen zusammenhängen, zum anderen bedeutet dies, dass die Geschichte je nach sprachlicher Verknüpfung einen anderen Verlauf nehmen wird.

Der Förderansatz „Sätze verknüpfen“ beinhaltet letztlich auch Wortschatzarbeit. Eine weitergehende Wortschatzvermittlung wirkt sich sehr positiv auf die Textqualität aus: Es ist davon auszugehen, dass schriftlicher Formulierungswortschatz deutlich umfangreicher als mündlicher Wortschatz ist (Olson 2006). Das hängt damit zusammen, dass man in der zeitlich und räumlich zerdehnten Schreibhandlung anders als in einer Face-to-Face-Situation nicht unbedingt über geteiltes Wissen verfügt und sich auch nicht mit vagen Hinweisen oder Zeigegesten begnügen kann (Ehlich 1989). Wortschatzvermittlung im Kontext des Schreibens be-

schränkt sich nicht auf thematischen Wortschatz oder auf Satzverknüpfungen, sondern kann auch textstrukturelle Aspekte umfassen (zu einem Ansatz, der dies in die Schreibarrangements integriert und mit prozedural wiederkehrenden Handlungsmustern in Texten verknüpft, vgl. Feilke/Rezat 2020).

Im Folgenden werden die Tendenzen aus Abbildung 2 nochmals etwas gebündelt: Kapitel 3.2 widmet sich „Schreiben als literale Teilhabe“ und Kapitel 3.3 „Schreibstrategien und schreibbezogenem Wissen“.

3.2 Schreiben als literale Teilhabe

Schreiberinnen und Schreiber verfassen i. d. R. Texte mit einer bestimmten Absicht. Vereinfacht lassen sich drei Hauptfunktionen unterscheiden, die mit bestimmten Schreibzielen und Textsorten einhergehen, wie die folgende Tabelle illustriert:

	Schreibfunktion		
	psychisch	kognitiv	kommunikativ-sozial
Schreibziel	<ul style="list-style-type: none"> – persönlicher Ausdruck – Verarbeitung von schwierigen, guten Momenten etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Wissen für sich erarbeiten – Wissen für sich speichern 	<ul style="list-style-type: none"> – anderen Personen Wissen vermitteln – Leserinnen und Leser unterhalten – mit anderen Menschen in Kontakt treten – für andere etwas dokumentieren – andere von etwas überzeugen – ...
Textsorte	Tagebucheintrag	Lernjournal, Concept-Map, Zusammenfassung, Protokoll ...	Lehrtext, Zeitungsartikel, Kurzgeschichte, Liebesbrief, Reglement, Spielanleitung, Graphic Novel, ...
intendierte Leserinnen und Leser	sich selbst	sich selbst	vertraute, weniger vertraute bis gänzlich unbekannte Leserinnen und Leser

Tab. 2: Überblick über Schreibfunktionen und damit verbundene Schreibziele sowie Textsorten (eigene Darstellung)

Schreiben kann also aus sehr vielfältigen Gründen heraus erfolgen: Schreibfunktionen bilden deshalb auch einen entscheidenden Maßstab für den

Schreibunterricht (Steinhoff 2018). Aus einer schreibdidaktischen Perspektive kommt dabei besonders der sozialen Funktion ein großes Gewicht zu, da sie eine enorme Vielfalt an Schreibsituationen und Schreibzielen aufweist. Diese sind für die Schülerinnen und Schüler keineswegs immer selbsterklärend: Entsprechend erweist sich eine Klärung und Festlegung des kommunikativen Schreibziels als sehr lernförderlich (vgl. Abbildung 2).

Welche Rolle das Schreibziel beim Lösen einer Schreibaufgabe spielen kann – gerade wenn es nicht explizit formuliert wird –, verdeutlicht folgender Schreibauftrag:⁴

Teil 1

Wähle aus der Bildersammlung ein Bild aus, das dir besonders gefällt.

Zeige dein Bild den anderen Schülern und Schülerinnen nicht.

Schreibe in dein Heft, was du alles auf dem Bild siehst. Schreibe 10–15 Sätze.

Teil 2

Lies die Bildbeschreibung eines anderen Schülers, einer anderen Schülerin. Zeichne das Bild so nach, wie es beschrieben wurde.

Hinweise auf das Schreibziel finden sich in dieser Aufgabe implizit in der Aufforderung, dass man das Bild nicht zeigen soll, vor allem aber in Teil 2. Wird das Schreibziel von Anfang an geklärt, kann eher sichergestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich beim Verfassen ihrer Beschreibung daran orientieren: Weiß ein Schüler, dass er das Bild so beschreiben soll, dass andere das Bild – ohne es zu sehen – nachzeichnen können, muss er sich andere Überlegungen machen, als wenn er einfach das beschreiben soll, was er sieht. So kann es bspw. angezeigt sein, den Leserinnen und Lesern mitzuteilen, dass das Bildformat A5 quer ist, dass zuerst Element X vor Element Y gezeichnet werden sollte usw.

Mindestens so wichtig: Mit einer solchen Klärung oder Festlegung des Schreibziels verändert sich für die vorliegende Aufgabe in gewisser Weise auch die Textsorte, und zwar von einer bloßen Beschreibung hin zu einem instruierenden Text, einer Anleitung. Textsorte und kommunikative Funktion hängen also zusammen:

4 Es stammt aus dem Schweizer Lehrmittel „Sprachfenster“ für die Grundschule und wurde hier mit Blick auf die Sekundarstufe adaptiert.

Unter Textsorten wird im Allgemeinen eine Klasse von Texten verstanden, die als konventionell geltende Muster bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zuzuordnen sind [...]. Textsorten und die ihnen zugrunde liegenden ‚Textmuster‘ haben sich in den verschiedenen Sprachgemeinschaften historisch entwickelt, um spezifische kommunikative Aufgaben in der sozialen Handlungspraxis zu bewältigen. (Fandrych/Thurmair 2011, 15f.)

Im Schreibunterricht sollte es entsprechend nicht nur darum gehen zu vermitteln, wie eine Textsorte aufgebaut ist, sondern auch, welche kommunikative Funktion die Textsorte und die einzelnen Elemente für die Leserinnen und Leser erfüllen. Um bei einer Anleitung zu bleiben (vgl. Becker-Mrotzek 2004): Ein zielführender Aufbau besteht darin, dass den Leserinnen und Lesern zuerst erläutert wird, worum es geht, was gemacht werden soll (ein Bild mit einem Schneemann zeichnen, einen Eistee zubereiten ...). In einem zweiten Teil wird ausgeführt, was man dazu benötigt, bevor anschließend der Kern der Anleitung folgt, in dem die einzelnen Handlungen, die Leserinnen und Leser durchführen sollen, erläutert werden. Fehlt der erste Teil, ist der Kern in der Regel nur schwer verständlich, wenn überhaupt.

Tabelle 2 weist letztlich darauf hin, dass kompetente Schreiberinnen und Schreiber mit einer Vielzahl von Schreibsituationen umgehen können sollten: Sie schreiben nicht nur an verschiedene Leserinnen und Leser, sollten nicht nur verschiedene Textsorten beherrschen, sondern nehmen selbst auch immer wieder verschiedene Rollen ein. Um Schülerinnen und Schüler auf eine solch literale Teilhabe vorzubereiten, braucht es einen Schreibunterricht, der den Schülerinnen und Schülern vielfältige Zugänge und Erfahrungen ermöglicht. Der Auswahl und der Gestaltung guter Schreibarrangements kommt entsprechend ein hohes Gewicht zu.

Gute und profilierte Schreibarrangements weisen mindestens die folgenden Merkmale auf (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010; Sturm/Weder 2016, Kapitel 5):

- a) **Situierung:** Das Schreibarrangement ist in eine nachvollziehbare Situation eingebettet, die durchaus fiktiv sein kann, die aber eine schriftliche Bearbeitung herausfordert.

- b) Schreibfunktion und Schreibziel werden expliziert. Dabei ist darauf zu achten, dass Schreibfunktion und -ziel eine Passung zur Situierung aufweisen.
- c) Integration der Leserinnen und Leser: Das Schreibarrangement sollte nicht nur Hinweise auf die intendierten Leserinnen und Leser enthalten, sondern wo immer möglich und sinnvoll die Leserinnen und Leser so integrieren, dass zwischen den Schreibenden und Lesenden ein Austausch, eine Interaktion stattfinden kann.
- d) Textsorte: Analog zum Bisherigen ist die Textsorte zu benennen und zu klären sowie mit a) – c) abzustimmen.

Zu c) sei angemerkt, dass sich eine Klasse sehr gut als „Schreibcommunity“ eignet. Das ist nicht nur mit Formaten wie der Schreibkonferenz möglich, sondern auch mit Peer-Feedback-Verfahren, in denen die Schreiberinnen und Schreiber Mitschülerinnen und Mitschüler beim Lesen ihres Textes direkt beobachten können, oder mit Schreibarrangements, in denen sie andere beim Schreiben beobachten und über die verschiedenen Vorgehensweisen diskutieren können (zu einer Übersicht vgl. Sturm u.a. 2018).

Die sozial-kommunikative Funktion hat sich mit Blick auf Schreibmotivation in verschiedenen Studien als sehr vielversprechend erwiesen. Zu beobachten ist im schulischen Kontext zunächst, dass die Schreibmotivation über die Schulstufen hinweg eher rückläufig ist (Boscolo 2012). Das kann u.a. darauf zurückgeführt werden, dass Schreiben spätestens ab Sekundarstufe mehr und mehr durch Regeln und Normen geformt wird, dass Schreiben zunehmend als Werkzeug, Wissen zu zeigen, eingesetzt wird (Arbeitsblätter ausfüllen, schriftliche Prüfungen absolvieren u.Ä.). Während sich mit der thematischen Wahl bei Schreibaufgaben kaum ein Effekt auf die Schreibmotivation nachweisen lässt, können Schreibarrangements mit einer kommunikativen Funktion die Schreibmotivation positiv beeinflussen – besonders dann, wenn das Schreiben als herausfordernde Tätigkeit angelegt ist. Anders formuliert: Da Schreiben grundsätzlich anstrengend ist, muss sich die Anstrengung auch lohnen.

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass kooperatives Schreiben nachweislich positive Effekte auf die Entwicklung der Schreibfähigkeiten zeigt, worauf Abbildung 2 hinweist: Gerade die gemeinsame Arbeit an Texten ist eine zentrale Form von Schreiben als sozialer Praxis (Lehnen 2015), bei der Schreiben und Lesen stark ineinander übergehen.

Während Schreiben oftmals als eine singuläre, ja einsame Tätigkeit erfahren wird, lernen die Schülerinnen und Schüler in kooperativen Schreibarrangements durch den gemeinsamen Aushandlungsprozess. Das kann als gute Vorbereitung für das berufliche Schreiben gesehen werden:

Beim Schreiben nicht allein zu sein, sondern im lebendigen Austausch mit anderen Schreibern zu stehen, ist eine wertvolle Erfahrung für das Lernen als sozialen Prozess und für die spätere berufliche Textproduktion. Denn Schreiben findet in den meisten Berufen unter Beteiligung verschiedener Mitarbeiter in einem Unternehmen oder einer Organisation statt. (Lehnen 2015, 31)

3.3 Schreibstrategien und schreibbezogenes Wissen

Strategien sind in jedem Fach und in jedem Kompetenzbereich wichtig für den Lernerfolg, vor allem aber in einem so komplexen und anforderungsreichen Bereich wie dem Schreiben. Die Wahl geeigneter Schreibstrategien ist dabei nicht (nur) von der Textsorte abhängig, sondern im Wesentlichen davon, wie herausfordernd eine Schreibsituation oder -aufgabe für jemanden ist. Dazu ein Beispiel in zwei Varianten:

Situation 1

Stellen Sie sich vor, Sie schreiben eine Postkarte aus dem Urlaub. Wie gehen Sie vor?

Situation 2

Stellen Sie sich nun vor, Sie haben mit ihren Freundinnen und Freunden vereinbart, dass Sie sich ungewöhnliche Postkarten schreiben wollen. Für die nächste Runde haben Sie sich darauf geeinigt, dass Sie – abgesehen von der Adresse – nur sinnvolle Wörter verwenden dürfen, die als Vokal ausschließlich den Vokal ‚e‘ enthalten. Änderungen von „Abend“ zu „Eabend“ sind dabei nicht erlaubt. Wie würden Sie jetzt vorgehen? (vgl. Sturm 2021)

Während die erste Situation i. d. R. leicht zu bewältigen ist, man dazu auch ohne Weiteres Textbausteine abrufen kann, ist dies so in der zweiten Situation kaum möglich. Auch wenn es sich „nur“ um eine Postkarte handelt,

wird man hier nicht umhin kommen, zu planen, indem man bspw. eine Liste möglicher Wörter erstellt.

Werden den Schülerinnen und Schülern Schreibstrategien vermittelt, ist zunächst sicherzustellen, dass das Schreibarrangement die Anwendung einer Strategie herausfordert. Dabei sind zwei Aspekte zu bedenken:

- Ist das Schreibarrangement grundsätzlich so angelegt, dass eine Planungsstrategie nicht notwendig ist, indem bspw. lediglich eine Bildergeschichte „nacherzählt“ werden soll,⁵ sehen die Schülerinnen und Schüler den Nutzen der zu lernenden Schreibstrategie nicht ein und entwickeln dazu auch eine negative Haltung.
- Ein Schreibarrangement kann für versierte Schreiberinnen und Schreiber so vertraut sein, dass eine Planungsstrategie nicht notwendig ist, weil sie ähnliche Aufgaben schon oft gelöst haben und deshalb ohne größeres Nachdenken vorgehen und schreiben können. Für weniger versierte Schreiberinnen und Schreiber kann aber eine Planungsstrategie eine wichtige Hilfe darstellen: Schreibanfängerinnen und -anfänger vereinfachen das Schreiben oft, indem sie hierarchiehöhere Schreibprozesse eliminieren und mehr oder weniger drauflosschreiben. Sie sind letztlich darauf angewiesen, dass sie unter Anleitung „die Zone der nächsten Entwicklung“ erreichen.

Die Entscheidung, ob und welche Schreibstrategie vermittelt wird, ist entsprechend immer mit Blick auf die zu lösende Schreibaufgabe und mit Blick auf die Lernenden zu fällen.

In Kapitel 3.1 wurde erwähnt, dass sich eine explizite Vermittlung von Schreibstrategien besonders positiv auf die Schreibleistung auswirkt. Wird ein solcher Ansatz mit der Förderung selbstregulierten Schreibens verknüpft, lässt sich die Wirkung erhöhen. Im Folgenden wird beides erläutert.

5 Becker-Mrotzek/Böttcher (2012) wenden grundsätzlich kritisch gegen Bildergeschichten ein, dass die Schülerinnen und Schüler so nicht zum Verfassen eines erzählenden, sondern vielmehr eines beschreibenden Textes animiert werden. Das zeige sich nicht zuletzt daran, dass sie oft explizit aufgefordert werden, zu jedem Bild mindestens drei Sätze zu schreiben.

a) Schreibstrategien modellieren

Eine prozessorientierte Schreibdidaktik vereinfacht den Schreibprozess, indem sie ihn in die Makroprozesse *Ideenfindung* – *Formulieren* – *Überarbeiten* unterteilt. Eine Vereinfachung hat zunächst gute Gründe. Trotzdem ist es unumgänglich zu verstehen, dass sich dahinter weit mehr verbirgt:

- Das Planen eines Textes kann weit mehr als die Ideenfindung umfassen: Das Klären des Schreibauftrags – wie ist die Situation zu verstehen, was genau wird erwartet – und des Schreibziels – was will ich als Schreiberin bzw. Schreiber mit meinem Text bei meinen Leserinnen und Lesern bewirken – bilden einen zentralen Ausgangspunkt auch für die Ideenfindung. Hinzu kommt, dass die Ideenfindung je nach Arrangement durch eine kritische Sichtung der Ideen und bei Bedarf auch mit einer Auswahl passender Ideen begleitet und mit dem Festlegen einer Reihenfolge ergänzt werden muss.
- Das Formulieren bedingt nicht nur, dass man als Schreiberin oder Schreiber über ausreichendes sprachliches Wissen verfügt, sondern auch ein Abgleichen mit der Textsorte oder dem Schreibziel. Formulieren ist also nicht ein isolierter Teilprozess, sondern erfolgt in enger Verzahnung mit weiteren Teilprozessen, inkl. dem Evaluieren. Hinzu kommt, dass Formulieren und Verschriften eine enge Verbindung eingehen, wie in Kapitel 2 kurz dargelegt wurde.
- Das Überarbeiten eines Textes setzt voraus, dass der bisher verfasste Text mit Blick auf die Schreibfunktion, das Schreibziel geprüft bzw. evaluiert werden kann. Zeichnet sich ein Überarbeitungsbedarf ab, muss man als Schreiberin bzw. Schreiber entscheiden, wie die eigentliche Revision durchzuführen ist (welche Textstellen müssen ergänzt, reduziert, umgestellt oder auch anders formuliert werden?). Das Überarbeiten ist zum einen in Evaluieren und Revidieren zu unterteilen – beides muss vermittelt werden –, zum anderen ist zu bedenken, dass Überarbeiten auch bestimmte Lesefähigkeiten voraussetzt. Das Evaluieren der Schreibfunktion und des Schreibziels bedingt Textverstehen auf einer globalen Ebene, während das sprachformale Überarbeiten und Korrigieren eines Textes sicheres und genaues Lesen erfordert.

Solches Wissen über die Makroprozesse und die weiterführenden Schreibaktivitäten ist notwendig, wenn es darum geht, für die Lernenden die Überlegungen sichtbar zu machen, die beim Lösen einer Schreibaufgabe relevant und zielführend sind. Das Modellieren einer Schreibstrategie unterscheidet sich dabei vom spontanen lauten Denken in mehrfacher Hinsicht:

spontanes lautes Denken	Modellieren als didaktisiertes lautes Denken
aus dem Moment heraus	geplant und didaktisiert, das heißt im Hinblick auf ein bestimmtes Lernziel
auf sich selbst als Schreiberin/Schreiber bezogen	auf die Lernenden bezogen
implizite Anwendung einer Strategie	explizite Anwendung der zu vermittelnden Strategie, indem die einzelnen Schritte benannt und vor allem auch begründet werden
teilweise Verbalisierung von Schwierigkeiten oder Lösungswegen	gezielter Einbau von Schwierigkeiten, die mit Blick auf die Lernenden zu erwarten sind, mit passenden Lösungswegen
Beispiel: Auszug aus dem Laut-Denk-Protokoll eines Achtklässlers: [<i>Schaut auf die Aufgabe, spricht dabei teilweise</i>] <i>Wie soll ich echt die Firma überzeugen, dass sie mir die Kinointritte gra/ also Ein/ Gratis-Eintritte geben möchten? [...]</i> (Lindauer 2021, S. 193)	Beispiel: Planungsstrategie für argumentative Texte: <i>Wie gehe ich vor? Also, zuerst lese ich die Aufgabe nochmals durch, damit ich weiß, was ich machen soll. Dann kläre ich das Schreibziel, das heißt, ich überlege, was genau ich mit meinem Text erreichen möchte. So kann ich mir auch einfacher gute Argumente überlegen. Gut, ich lese jetzt also die Aufgabe: [...]</i>

Tab. 3: Spontanes lautes Denken und Modellieren im Vergleich (eigene Darstellung)

Modellieren als geplantes und didaktisiertes lautes Denken setzt voraus, dass das Schreibarrangement, auf dem das Modellieren aufbaut, genauer analysiert wurde: Um lernerorientiert modellieren zu können, ist zu klären, welchen Schwierigkeiten schwächere wie auch stärkere Schülerinnen und Schüler beim Lösen der vorgesehenen Schreibaufgabe begegnen könnten. Dazu kann es hilfreich sein, dass man als Lehrperson im Vorfeld die Schreibaufgabe selbst löst, um eine bessere Vorstellung von den Schreib Anforderungen zu erhalten. Je nach Lernstand der Schülerinnen und Schüler kann das Modellieren eine Planungs- oder Überarbeitungsstrategie ins Zentrum stellen, allenfalls auch das Formulieren.

Sind mögliche Schwierigkeiten geklärt, steht fest, worauf der Fokus beim Modellieren liegt, empfiehlt es sich, zu überlegen, wie man als Lehrperson eine Modellierungssituation im Schreibunterricht herstellen kann.

Für Schülerinnen und Schüler wie auch die meisten Lehrpersonen ist didaktisiertes lautes Denken im Schreibunterricht sehr ungewohnt. In der Arbeit mit Lehrpersonen hat es sich gezeigt, dass eine gute Möglichkeit darin besteht, Modellieren als eine Art Rollenspiel durchzuführen und dabei auch den Zeitrahmen festzulegen bzw. den Schülerinnen und Schülern gegenüber zu kommunizieren. Nicht zuletzt kann es sich lohnen, das Modellieren in Form eines Erklärvideos aufzunehmen. Letzteres hat den Vorteil, dass man an bestimmten Stellen innehalten und mit den Schülerinnen und Schülern diskutieren kann und dass das Video mehrfach einsetzbar ist, gerade auch für schwächere Schülerinnen und Schüler.

Um Modellieren zunehmend flexibel und bei Bedarf auch in angepasster Form einsetzen zu können, braucht es als Lehrperson viele **Übungsgelegenheiten**. Eine **kritische Reflexion** dazu kann von folgenden Fragen ausgehen:

- a) Passen Schreibarrangement, Schreibaufgabe und Schreibstrategie zusammen? Werden passende Lösungswege aufgezeigt?
 - Ist die Schreibaufgabe so angelegt, dass ein Teilprozess fokussiert werden kann?
 - Fordert das Schreibarrangement die Planungs-, Formulierungs- oder Überarbeitungsstrategie heraus?
 - Ist das Schreibarrangement so angelegt, dass die Schülerinnen und Schüler mit der vermittelten Strategie mehrere Texte derselben Art verfassen können?
- b) Werden die Schritte bzw. Schreibaktivitäten beim Modellieren benannt und begründet?
 - Werden tatsächlich Schreibaktivitäten – Schreibaufgabe analysieren, Schreibziel klären, Ideen generieren, auswählen und strukturieren usw. – benannt und begründet oder wird vielmehr der eigentliche Auftrag erklärt?
- c) Erfolgt das Modellieren lernerorientiert? Ist es für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar?
 - Zeigt das Modellieren den Schülerinnen und Schülern explizite Vorgehensweisen auf?

Eine explizite Vermittlung von Schreibstrategien beschränkt sich nicht auf das Modellieren, sondern enthält als weitere zentrale Elemente auch

das Vermitteln von Hintergrundwissen zur Textsorte, das Diskutieren über den Nutzen einer Strategie, das Memorieren der einzelnen Schritte einer Strategie, das angeleitete sowie zunehmend selbstständige Anwenden der Strategie (Harris/Graham 2018).

b) Schreibbezogenes Handlungswissen vermitteln

Verfügen die Schülerinnen und Schüler über schreibbezogenes Wissen, entlastet dies zunächst den Schreibprozess, da sie Textsortenwissen oder Schreibstrategien als Handlungsschemata direkt abrufen können und nicht erst noch (mühsam) generieren müssen. Gleichzeitig erleichtert solches Wissen das Steuern und Regulieren eines Textproduktionsprozesses, inkl. einer Anpassung des Vorgehens, wenn dies angezeigt ist (vgl. dazu auch die Situation 2 der Postkarten-Aufgabe, S. 233).

Einen guten Einblick in schreibbezogenes Handlungswissen geben so genannte „Ratschlagsaufgaben“: Nachdem die Schülerinnen und Schüler eine Schreibaufgabe gelöst haben, sollen sie im direkten Anschluss einem anderen Schüler bzw. einer anderen Schülerin erklären, was getan werden muss, um eine sehr ähnliche Schreibaufgabe möglichst gut umzusetzen. Tabelle 4 enthält zwei Ratschläge zur selben Aufgabe:

Lirias Ratschlag	Azems Ratschlag
<p>Schau das Bild gut an. Achte auf Groß- und Kleinschreibung. Mache keine Stichwörter, sondern ganz Sätze. Schreibe verständlich.</p>	<p>Lieber Mirko Wenn du einen Brief schreiben sollst, musst du als Erstes die Person höflich grüßen. Wenn du nicht weißt, ob die Person männlich oder weiblich ist, dann grüße beide. Erzähl der Person, wo das Problem ist und was du von ihm verlangst. Schreibe ein Kuvert mit den Angaben des Fundbüros auf. Wichtig ist, die Briefmarke nicht zu vergessen. Zum Schluss bedankst du dich mit deinem Namen und gibst deine Adresse an, damit man weiß, wem man etwas schicken muss. Ich hoffe, du bekommst dein Etui zurück. Gruß, N.N.</p>

Tab. 4: Zwei Ratschläge zum Schreibarrangement „Vermisst“ (vgl. Sturm 2021), sprachformal bereinigt (eigene Darstellung)

Ein Vergleich der beiden Ratschläge zeigt, dass Azem über mehr und vor allem auch über konkretes Handlungswissen verfügt und dieses mit

Blick auf die zu lösende Aufgabe begründen kann. Dabei beschränkt sich Azem nicht auf das Aufzählen von möglichen Inhalten, sondern fordert Mirko auf, zu schreiben, was er möchte, benennt damit also implizit das kommunikative Schreibziel. Liria dagegen formuliert einen Ratschlag, der allgemein und nicht aufgabenspezifisch ist, der zudem eher Oberflächenmerkmale ins Zentrum rückt. Allgemein formuliert (Lin/Monroe/Troia 2007): Schülerinnen und Schüler mit noch wenig Schreiberfahrung oder schwächere Schülerinnen und Schüler auch auf höheren Klassenstufen listen tendenziell einfach auf, was sie zum Schreiben wissen. Dagegen zeigen sie mit zunehmender Schreiberfahrung und Schreibkompetenz integriertes Wissen, indem sie verschiedene Aspekte aufeinander beziehen und teilweise auch mit konkreten Beispielen unterlegen.

Liria und Azem haben vor der Ratschlagsaufgabe selbst einen Brief verfasst, in dem es um einen verloren gegangenen Gegenstand ging, den sie sich zurückholen wollten (vgl. Tabelle 5 unten): Ihre Texte setzen weitgehend das um, was sie in ihren Ratschlägen an Mirko beschreiben. Insgesamt dürfte Azems Brief sein Schreibziel erreichen, während dies bei Lirias Brief nicht der Fall ist. Der Zusammenhang von Schreibwissen und Textqualität lässt sich textsortenübergreifend belegen, so bspw. auch bei narrativen und instruktiven Texten (Sommer 2020).

Lirias Brief	Azems Brief
<p>Ich habe beim Umziehen meine Uhr in der Garderobe verloren. Sie ist grünlich und silbrig. Das Ziffernblatt ist hellgrün, blau und grün. Die Zeiger sind hellbraun. Es ist eine [Name der Marke].</p>	<p>Sehr geehrte/r Mitarbeiter/in des Fundbüros Ich war am 22.11.19 mit meiner Klasse A3 aus Basel im Verkehrshaus in Luzern. Auf der Rückreise ca. 18 Uhr habe ich bemerkt, dass ich mein Etui verloren habe. Das Etui ist schwarz, hat sieben Stifte und einen Lineal drin. Da wir die meiste Zeit den Teil zum Straßenverkehr angeschaut haben, sollte es wahrscheinlich noch dort rumliegen. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, würden sie es unter dieser Adresse zurückschicken. Mit freundlichen Grüßen [Adresse] Azem Aghion</p>

Tab. 5: Zwei Schüler-Beispiele zum Schreibarrangement „Vermisst“ (vgl. Sturm 2021), sprachformal bereinigt (eigene Darstellung)

Eine explizite Vermittlung von Schreibstrategien beschränkt sich also nicht auf bloße Schreibstrategien, sondern verbindet dies mit einer Vermittlung von schreibbezogenem Wissen. Dazu gehört, dass die Schülerinnen und

Schüler Wissen über Textsorten wie auch Wissen über Schreibstrategien aufbauen, sodass sie leichter in der Lage sind, ihr Vorgehen je nach Situation und Ziel anpassen zu können.

4 Formatives Evaluieren

Kriterienbasiertes Beurteilen von Texten hat sich im Schreibunterricht weitgehend durchgesetzt, vor allem aber nach Abschluss eines Textproduktionsprozesses und damit im Sinne des summativen Beurteilens. Damit Schülerinnen und Schüler von Rückmeldungen jedoch profitieren, diese insbesondere auch auf ihre Texte umsetzen können, müssen Rückmeldungen formativ erfolgen. Steht das Schreibprodukt im Vordergrund, sollten sich Rückmeldungen auf einen Entwurf, ein Zwischenprodukt beziehen und die Schülerinnen und Schüler möglichst zeitnah Gelegenheit erhalten, ihren Text entsprechend zu überarbeiten. Geht es auch um den Schreibprozess, dann gilt es, weitere Lerngelegenheiten einzuplanen: Können die Schülerinnen und Schüler eine Planungsstrategie noch nicht zielführend anwenden, braucht es in erster Linie ein weiteres Schreibarrangement, das die Anwendung einer Planungsstrategie herausfordert.

Die folgende Tabelle enthält die Leitfragen, die sich auf die drei Ebenen Aufgabe (Produkt), Prozess und Selbstregulation beziehen, und zwar adaptiert für den Bereich Schreiben:

Ebene	Leitfrage: Erfüllt die gezeigte Schreibleistung die Kriterien?
Aufgabe (Produkt)	Wie wurde die Aufgabe verstanden und gelöst? – Ist die kommunikative, inhaltliche und/oder sprachliche Schreibfunktion erfüllt? – Entspricht der Text der geforderten Textsorte? – Ist der Text sprachformal korrekt?
Prozess	Wie wurde die Aufgabe angegangen und gelöst? – Welche Schreibstrategie hat der Schüler/die Schülerin angewendet? – Hat der Schüler/die Schülerin mehr oder weniger bewusst ein bestimmtes Vorgehen gewählt?
Selbstregulation	Wurden die eigenen Schreibaktivitäten überwacht und bei Bedarf angepasst? Wie? – Wie hat der Schüler/die Schülerin bei Schwierigkeiten reagiert? – Wie hat der Schüler/die Schülerin den eigenen Schreibprozess überwacht? – Wie hat der Schüler/die Schülerin den eigenen Text evaluiert?

Tab 6: Relevante Feedback-Ebenen nach Hattie/Timperley (2007) (vgl. auch Sturm u.a. (2018))

Bereits eine formative Rückmeldung auf der Ebene der Aufgabe zeigt eine positive Wirkung auf die Schreibleistung – allerdings sollte sie möglichst konkret erfolgen, im jeweiligen Schülertext verankert sein und dialogisch kommuniziert werden (Cho/MacArthur 2010). Eine besonders effektive Form ist jene, bei der die Schülerinnen und Schüler die Wirkung ihres Textes direkt „testen“ können, wie dies bereits in Kapitel 3.1 kurz ausgeführt wurde. Dabei beobachten die Schülerinnen und Schüler einen Leser bzw. eine Leserin beim Lesen ihres Textes und erhalten auf diese Weise eine Rückmeldung, die konkret und im Text verankert ist, die zudem in gewisser Weise dialogisch erfolgt.

Kritisch anzumerken ist, dass die positive Wirkung unterlaufen wird, wenn die Kriterien nicht passend zum Schreibarrangement, zum damit verbundenen Lernziel ausgewählt werden: Beziehen sich die Kriterien hauptsächlich auf sprachformale Aspekte, obwohl die kommunikative Funktion im Zentrum steht, dann richtet sich die Aufmerksamkeit der Lernenden auch auf sprachformale Aspekte. Dies führt dann dazu, dass die Texte korrekter, aber nicht unbedingt besser werden (Verheyden u.a. 2012). Werden dagegen vor allem hierarchiehöhere Aspekte auf der Ebene des Vertextens beachtet, nimmt die Textqualität zwar zu, aber teilweise auf Kosten der Korrektheit.

Die positive Wirkung kann deutlich erhöht werden, wenn auch die Prozess- und Selbstregulationsebene einbezogen werden. Das erfordert jedoch Schreibarrangements, die zusätzlich zu den „klassischen“ Schreibarrangements Lern- und Beobachtungsgelegenheiten zur Ebene Prozess und Selbstregulation enthalten. Des Weiteren sind, wenn möglich, schriftliche Lernspuren anzulegen:

- Wird eine Planungsstrategie vermittelt, können die Planungsnotizen für eine formative Rückmeldung beigezogen werden. Diese können bspw. daraufhin gesichtet werden, inwiefern sie konzeptioneller Natur sind oder ob es sich um eine lose Ideensammlung handelt, inwiefern die Planungsnotizen tatsächlich für die Textproduktion genutzt werden etc.
- Überarbeitungsspuren geben Hinweise darauf, ob Schülerinnen und Schüler nur auf der Wort- oder Satzebene überarbeiten oder (auch) auf der Textebene und ob die vorgenommenen Änderungen tatsächlich zur Erhöhung der Textqualität beitragen.

- Halten die Schülerinnen und Schüler schriftlich fest, inwiefern sie eine bestimmte Strategie anderen empfehlen, werden auf diese Weise Überzeugungen sichtbar, die im Unterricht aufgegriffen und diskutiert werden können. Oft erlauben solche Lernspuren auch einen Einblick in ihren Schreibbegriff, in ihre Auffassung, was gut schreiben zu können, bedeutet.

Schreiben ist nicht nur eine komplexe und höchst anspruchsvolle Tätigkeit: Der Bereich Schreiben erfordert auch einen vielfältigen Zugang – für die Schülerinnen und Schüler wie auch für die Lehrpersonen.

Service-Box

Breite Einführungen in die Schreibdidaktik:

Becker-Mrotzek, M./Böttcher, I. (Hg.) (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen (4., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Sturm, A./Weder, M. (Hg.) (2016): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Kallmeyer.

Praxisbeiträge:

Der Deutschunterricht 3|2018: Schreibarrangements

→ Zusätzlich zum Grundlagenartikel von Steinhoff (2018) finden sich Praxisbeiträge zum Erzählen, Beschreiben, Berichten, Erörtern, Interpretieren sowie zur Inhaltsangabe.

Deutsch 5 bis 10 (2015): Kooperatives Schreiben

→ Zusätzlich zu grundsätzlichen Hinweisen von Lehnen (2015) finden sich u.a. Praxisbeiträge zum kooperativen Schreiben über die Klassengrenze hinweg, zum Beobachten eines Schreibprozesses, zum gemeinsamen Verfassen einer Spielrezension oder zu einem Online-Projekt, das dem Dialog von Autor/Autorin und Schülerin bzw. Schüler gewidmet ist:

Hinweise auf eine Sammlung von Schreibarrangements zum Schreiben als literaler bzw. sozialer Praxis sowie zu Schreibstrategien finden sich in Sturm 2021. Zusätzlich wird darin ausgeführt, wie diese Förderbereiche auch im Rahmen einer (schulinternen) Fortbildung erarbeitet werden können.

Literatur

- Ayaß, Ruth (2020): Schreibapparate: Die Rolle von Tastaturen für Schreiben und Schrift. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 50(1), S. 115–146.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren (KöBeS). In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.), *Textformen als Lernformen* (Band 7, S. 191–210). Köln: Gilles & Francke Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael (2004). *Schreibentwicklung und Textproduktion*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (Hg.) (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4., überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Boscolo, Pietro (2012). Teacher-Based Writing Research. In: Berninger, Virginia W. (ed.): *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*. New York, London: Psychology Press, S. 61–86.
- Cho, Kwangsu/MacArthur, Charles (2010): Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction* 20(4), S. 328–338.
- Ehlich, Konrad (1989): Zur Genese von Textformen. Prolegomena zu einer pragmatischen Texttypologie. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hg.): *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: De Gruyter, S. 84–99 (Reprint 2013).
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht* (Band 57). Tübingen: Stauffenburg.
- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (2020): Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. In: *Praxis Deutsch* 281, S. 4–13.
- Graham, Steve/Harris, Karen R. (2018): Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analysis (Studies in Writing). In: Fidalgo, Raquel/Harris, Karen R./Braaksma, Martine (eds.): *Design Principles for Teaching Effective Writing* (Bd. 34). Leiden, Boston: Brill, S. 13–37.
- Graham, Steve/McKeown, Debra/Kiuhara, Sharlene/Harris, Karen R. (2012): A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 10(4), S. 879–896.
- Graham, Steve/Perin, Dolores (2007): *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. A Report to Carnegie Corporation of New York*. New York: Carnegie Corporation.

- Harris, Karen R./Graham, Steve (2018): Self-regulated development: Theoretical bases, critical instructional elements, and future research (Studies in Writing). In: Fidalgo, Raquel/Harris, Karen R./Braaksma, Martine (eds.): Design Principles for Teaching Effective Writing (Bd 34). Leiden, Boston: Brill, S. 119–151.
- Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), S. 81–112.
- Lehnen, Katrin (2015): Schreiben als soziale Praxis. Herausforderungen und Methoden der gemeinsamen Arbeit an Texten. *Deutsch 5–10 44*, S. 30–31.
- Lin, Shin-Ju Cindy/Monroe, Brandon W./Troia, Gary A. (2007): Development of Writing Knowledge in Grades 2–8: A Comparison of Typically Developing Writers and Their Struggling Peers. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), S. 207–230.
- Lindauer, Nadja (2021). *Textproduktion von schwach schreibenden Jugendlichen (Sprachliche Bildung, Bd 9)*. Münster: Waxmann.
- Olson, David. R. (2006): Oral Discourse in a World of Literacy. *Research in the Teaching of English* 41(2), S. 136–143.
- Pohl, Thorsten (2017). Sekundarstufe I und II. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, S. 89–108.
- Renkl, Alexander (2008): Lernen und Lehren im Kontext der Schule. In Renkl, Alexander (Hg.): *Lehrbuch Pädagogische Psychologie*. Bern: Huber, S. 109–153.
- Sommer, Tim (2020): *Schreibbezogenes metakognitives Wissen von Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann.
- Steinhoff, Torsten (2018). Schreibarrangements. Impulse und Konzepte für einen neuen Schreibunterricht. *Der Deutschunterricht* 3, S. 2–10.
- Stephany, Sabine/Lemke, Valerie/Linnemann, Markus/Goltsev, Evghenia/Bulut, Necle/Claes, Pia/Roth, Hans-Joachim/Becker-Mrotzek, Michel (2020): Lese- und Schreibflüssigkeit diagnostizieren und fördern. In: Titz, Cora/Weber, Susanne/Wagner, Hanna/Ropeter, Anna/Geyer, Sabrina/Hasselhorn, Marcus u.a. (Hg.): *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 156–181.
- Sturm, Afra (2017): Förderung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In: Philipp, Maik (Hg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 266–284.

- Sturm, Afra (2021): Schreiben wirksam fördern. Lernarrangements und Unterrichtsentwicklung für alle Stufen. (hg. v. Volksschulamt Kanton Zürich). Bern: HEP.
- Sturm, Afra/Lindauer, Nadja/Sommer, Tim (2018): Rückmelden. Aufgaben- und lernzielbezogenes Feedback. *Der Deutschunterricht* 3, S. 80–91.
- Sturm, Afra/Nänny, Rebekka/Wyss, Stefanie (2017). Entwicklung von hierarchie-niedrigen Schreibprozessen. In: Philipp, Maik (Hg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 84–104.
- Sturm, Afra/Schneider, Hansjakob (2019): Rechtschreibung als Teil des Verschriftens und Vertextens: Rechtschreibleistungen im Vergleich von Klasse 5 bis Berufsschule. *Leseforum* 3, S. 1–24.
- Sturm, Afra/Weder, Mirjam (2016) (Hg.): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- Verheyden, Lieve/Van den Branden, Kris/Rijlaarsdam, Gert/van den Bergh, Huub/De Maeijer, Sven (2012): Translation Skills and Trade-Off in Young L2 Learners' Written Narrations. In: Fayol, Michel/Alamargot, Denis/Berninger, Virginia W. (eds.), *Translation of Thought to Written Text While Composing*. New York: Psychology Press, S. 181–210.

Framing the reading

Kirsten Schindler

Schreiben für Fortgeschrittene

Kirsten Schindler ist Professorin an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. akademisches, wissenschaftliches und propädeutisches Schreiben und dazugehörige Schreibaufgaben und Schreibarrangements. In ihrem Beitrag gibt sie einen Überblick über das Schreiben für Fortgeschrittene.

Bevor Sie mit dem Lesen beginnen:

Welche Schreibaufgaben dominieren aus Ihrer Perspektive den Unterricht Ende der SI und in der SII?

Während des Lesens:

Welche der von Schindler vorgestellten Maximen eines modernen Schreibunterrichts standen in Ihrem aktuellen Unterricht im Fokus und warum standen diese im Fokus?

Nach dem Lesen:

Was nehmen Sie aus diesem Beitrag mit für Ihren Unterricht? Worüber würden Sie gerne mit Ihren Kollegen und Kolleginnen sprechen? Was würden Sie gerne ausprobieren?

Kirsten Schindler

Schreiben für Fortgeschrittene

- 1 Vorbemerkungen
- 2 Aktueller Forschungsstand
- 3 Didaktische Maximen eines modernen Schreibunterrichts
- 4 Methodisch-didaktische Anregungen

I Vorbemerkungen

Das Schreiben für Fortgeschrittene setzt mit Ende der Sekundarstufe I ein. Die bis zur Sekundarstufe I vermittelten Lerninhalte werden weitgehend vorausgesetzt bzw. nicht mehr eigens im Schreibunterricht für Fortgeschrittene fokussiert (siehe auch „Schreiben für Anfängerinnen und Anfänger“, Afra Sturm 2022; Oehme 2014). Es wird davon ausgegangen – was mitunter auch zu Fehleinschätzungen führen kann – dass u.a. die motorischen Fähigkeiten der (handschriftlichen) Textproduktion entwickelt, das Rechtschreibwissen und die Rechtschreibstrategien der Schülerinnen und Schüler ausgebaut, der (schriftsprachliche) Wortschatz vorhanden, das grammatische (vor allem syntaktische) Wissen abrufbar und entsprechende Textsorten, Textmuster und Textfunktionen (Beschreiben, Berichten, Erzählen, Informieren) bekannt sind. Selbst wenn oben genannte Kompetenzen vorhanden sind, bedeutet das nicht, dass in der Sekundarstufe II bei fortgeschrittenen Schreiberinnen und Schreibern kein Kompetenzzuwachs erfolgt. Das handschriftliche Schreiben wird zunehmend vom Tastaturschreiben abgelöst, orthographisches (z.B. Fachbegriffe) und grammatisches (z.B. die Vermittlung und Unterscheidung von Konjunktiv I und II sowie komplexerer syntaktischer Strukturen; Petersen 2014) Wissen wird ebenso wie der Wortschatz (Fremd- und Fachwortschatz, alltägliche Wissenschaftssprache, Bildungssprache) und das Textsortenspektrum (vor al-

lem beim Argumentieren) erweitert und automatisiert. Schreiben für Fortgeschrittene baut also auf dem Schreiben für Anfängerinnen und Anfänger auf und ermöglicht einen weiteren Kompetenzerwerb.

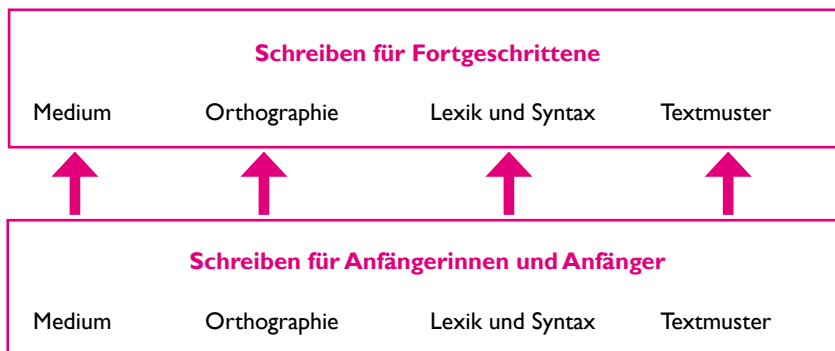


Abb. 1: Die Darstellung orientiert sich am Kompetenzmodell Schreiben (Becker-Mrotzek/Schindler 2007, 24)

Auch auf Ebene des Schreibprozesses finden Veränderungen statt: Die Schreibphasen werden länger (z.B. bei der Erstellung der Facharbeit) und müssen selbstständig geplant und gesteuert werden. Der Einbezug und der Umfang fremder Texte (Lektüren, Sachtexte; längere Lesephasen) nimmt zu (vgl. auch Mielke 2007). Zudem gilt es, die einzelnen Prozess-, Wissens- und Kompetenzbereiche zu verschränken, denn Schreibende müssen lernen, ihr Schreiben noch stärker situations- und adressatengerecht sowie unter Nutzung analoger und digitaler Medien zu gestalten.

Die zu schreibenden Texte ändern sich ebenfalls, zunehmend werden argumentative und diskursive Texte verfasst, die in der Regel auf einer größeren Quellen- und Literaturbasis aufsetzen, die nicht nur rezipiert, sondern auch im eigenen Text markiert werden muss (Quellenverweise). Wenngleich im schulischen Kontext weitgehend simulierte (und keine authentischen) Schreibaufgaben bearbeitet werden, erweitert sich das Textsortenspektrum und rückt den Adressaten stärker in den Fokus.

Sturm (2022) unterscheidet für das Schreiben von Anfängerinnen und Anfänger zwischen Prozess-, Produkt- und Wissensperspektive, die sie auf die beiden Konzepte Verschriften (hier geht es um den Modus der Schriftlichkeit bzw. die Modalität des Schreibens) und Vertexten

(hier geht es um die Kommunikationsform Text) bezieht. Ausgehend von dieser Systematik stellen sich den fortgeschrittenen Schreiberinnen und Schreibern entsprechende erweiterte Entwicklungsziele, die zunächst gebündelt in der Tabelle benannt und auf den folgenden Seiten ausgeführt werden:

	Prozess	Produkt	Wissen
Vertexten	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstregulation – Prozesssteuerung und Projektmanagement – (Digitale) Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungswerkzeuge 	<ul style="list-style-type: none"> – Herstellung von Intertextualität – Textproduktion auf Grundlage von Quellen (Referieren und Zitieren) – Textmuster und Textprozeduren 	<ul style="list-style-type: none"> – Adressatenwissen und Wissen über (soziale, kulturelle) Kontexte – Textsortenwissen – (größere Mengen an) Inhaltswissen
Verschriften	<ul style="list-style-type: none"> – Automatisierung des Tastaturschreibens – Umgang mit digitalen Vorlagen 	<ul style="list-style-type: none"> – Gestaltung (z.B. Formatierung) der Texte entsprechend der Vorgaben 	<ul style="list-style-type: none"> – Textproduktionswerkzeuge und Hilfen (Rechtschreibkorrektur, Thesaurus) – Konventionen abhängig von Medien und Situation

Tab. I: Prozess-, Produkt- und Wissensdimension beim Schreiben für Fortgeschrittene (eigene Darstellung)

Während das Schreiben für Fortgeschrittene auf dem Schreiben für Anfängerinnen und Anfänger aufbaut (siehe Abbildung 1), bereitet es zugleich das professionelle Schreiben vor, so wie es als berufliche Praxis in verschiedenen (Schreib-)Domänen verlangt wird (siehe die Arbeiten von Beaufort 1999 und 2007 sowie die Sammelbände von Jakobs/Lehnen/Schindler 2005 sowie Jakobs/Lehnen 2008). Überlegungen, inwieweit das berufliche Schreiben bereits im schulischen Kontext angebahnt werden kann (und sollte), werden an dieser Stelle nicht weitergeführt, dazu sei auf die Arbeiten von Efing (u.a. 2013) sowie aktuell Giera (2020) verwiesen. Eine ähnlich gelagerte Diskussion wird um die Frage geführt, ob das schulische Schreiben das wissenschaftliche Schreiben an der Hochschule vorbereitet, so wie es mit einzelnen propädeutischen Schreibarrangements (z.B. Facharbeit) intendiert ist (siehe zur ausführlichen Diskussion u.a. Schindler/Fernandez 2016; Der Deutschunterricht 2011; Kruse 2007; Decker/Guschker/Hensel/Schindler 2021). Auch diese Diskussion wird ebenso wenig aufgegriffen wie die Frage zum Schreiben in anderen

Fächern, hier sei auf die Arbeiten von Decker/Hensel (2019) und Pertz/ Franken (2019) verwiesen.

Der Text ist folgendermaßen strukturiert: Zunächst wird der aktuelle Forschungsstand zusammengefasst (Kapitel 2), bevor daraus didaktische Maximen für einen modernen Schreibunterricht abgeleitet werden (Kapitel 3). Der Text schließt mit einzelnen methodisch-didaktischen Anregungen, wie das Schreiben für Fortgeschrittene gefördert werden kann (Kapitel 4). In diesem Kapitel sollen die vorangegangenen Überlegungen konkretisiert werden.

2 Aktueller Forschungsstand

Der Forschungsstand zur (schulischen) Textproduktion ist umfangreich, bezieht sich aber vornehmlich auf das Schreiben in der Primar- und Sekundarstufe I (eine Ausnahme stellt der Sammelband von Feilke/Köster/Steinmetz 2012a) dar. Aktuelle Arbeiten zum fortgeschrittenen Schreiben beziehen sich meist auf **ausgewählte Schreibanforderungen**, wie das Verfassen der **Facharbeit** (auch Seminararbeit) oder das **materialgestützte Schreiben** als Lern- und Prüfungsaufgabe der gymnasialen Oberstufe, und lösen damit Publikationen zu anderen Aufgabentypen (Textanalyse, Textinterpretation, Erörterung) ab (vgl. die Arbeiten von Ludwig/Lösener 2007; Fix 2008, Steets 2014). Zunehmend werden auch **Kontroversen- bzw. Diskursreferate** als Schreibarrangements für fortgeschrittene Schreiberinnen und Schreiber diskutiert. Diese Arbeiten sollen zu Beginn kurz zusammengefasst werden, wobei das Diskursreferat etwas ausführlicher diskutiert wird, da davon auszugehen ist, dass es noch weithin unbekannt ist.

Die **Facharbeit** wurde mit der Oberstufenreform 1972 konturiert und seit den 2000er Jahren in die Curricula implementiert. In Gestaltung, Bearbeitungszeit und thematischer Ausrichtung orientiert sich die Facharbeit an der wissenschaftlichen Hausarbeit und entfaltet damit vor allem propädeutische Funktion. Die Facharbeit exemplifiziert Merkmale, die für das fortgeschrittene Schreiben prototypisch sind: Die Schülerinnen und Schüler müssen ihren komplexen Schreibprozess eigenständig planen und umsetzen (dazu gehört die Themenwahl, die Formulierung einer Fragestellung, die Auswahl und Bearbeitung der Literatur, die Strukturierung, Formulierung und Formatierung eines maschinengeschriebenen

Textes), und im Text müssen Konventionen wissenschaftlichen Schreibens umgesetzt werden (das betrifft die formale Gestaltung wie das Zitieren der Fachliteratur). Die Facharbeit verlangt also die Orientierung an entsprechenden Textmustern. Zur umfangreichen Diskussion über die Anforderungen der Textsorte und die Herausforderungen, die eine Facharbeit an Schreibende stellt, siehe u.a. Fischbach/Schindler 2015; OBST 2016; Pohl 2011; Steets 2011 und 2014; Schmölzer-Eibinger u.a. 2018. Handreichungen für Lehrkräfte liegen sowohl als Schreibratgeber (Sacher 2010; Niederhauser 2000; Raps/Hartleb 2011) als auch als Überblicksdarstellungen vor (Beck/Lübeck 2016). Die Einführung eines ähnlichen Aufgabentyps (Vorwissenschaftliche Arbeit) in Österreich (2014/2015) hat die fachdidaktische Diskussion in den letzten Jahren wieder stark befeuert (Esterl/Wetschanow 2014; Wetschanow 2018). Anders als in der Bundesrepublik ist die Vorwissenschaftliche Arbeit in Österreich zentral gesteuert, das Material ist auf einer Webseite komprimiert zugänglich (<https://www.ahs-vwa.at/lehrpersonen>; gesehen am 25.08.2020) und in Veröffentlichungen zusammengefasst (vgl. beispielsweise Schreilechner/Maresch 2014). Die Implementation ist durch eine weitreichende Fortbildung der Lehrkräfte, Wettbewerbe der Schülerinnen und Schüler und eine Aufwertung der Arbeit als Bestandteil der Maturaprüfungen flankiert. Die Vorwissenschaftliche Arbeit bekommt dadurch eine breite Sichtbarkeit und Bedeutung (für Schülerinnen und Schüler wie für Lehrkräfte).

Das **materialgestützte Schreiben** ist zunächst in den Bildungsstandards der gymnasialen Oberstufe beschrieben (KMK 2012) und in zwei Aufgabentypen (informierendes bzw. argumentierendes) unterschieden worden. Materialgestütztes Schreiben bedeutet, dass auf der Grundlage verschiedener Materialien (Texte und andere Formate) eigene Texte entstehen. Für die Lernenden bedeutet das, Materialien zielgerichtet zu lesen und für das eigene Schreiben zu nutzen. Das materialgestützte Schreiben erweitert den Kanon an Prüfungsaufgaben für das schriftliche Abitur, inzwischen wird es auch auf den Sekundarbereich I und die Primarstufe ausgeweitet. Neben zahlreichen Forschungsarbeiten (z.B. Schüler 2017) und Diskussionsbeiträgen (z.B. Didaktik Deutsch 2017) liegen inzwischen auch vielfältige Unterrichtsmaterialien vor (z.B. Praxis Deutsch 2015, 2017; Feilke u.a. 2016), die auch evaluiert sind (Feilke u.a. 2019).

Bereits beim **Diskursreferat** (auch Kontroversenreferat genannt) müssen sich Schreibende an Konventionen und Normen wissenschaftlicher Diskurspraxis orientieren, sie müssen Texte aufgabenorientiert lesen und ihre Bezüge sprachlich nachvollziehbar setzen. Die Rahmung der Aufgabe wird durch die Lehrkraft vorgenommen, das bezieht sich gleichermaßen auf die Formulierung der Aufgabenstellung sowie in besonderer Weise auf die Textauswahl. Diese Auswahl muss es den Schreibenden ermöglichen, im Zuge der Bearbeitung kontroverse Positionen zu unterscheiden und in ihrem Text erkennbar zu machen. Schindler/Fernandez/Fischer (2015) haben dies exemplarisch für den Historikerstreit vorgeführt. Zur sprachlichen Umsetzung bieten sich insbesondere solche Prozedurausdrücke an, mit denen auf andere Autorinnen und Autoren verwiesen wird, so wie es Steinhoff (2008) zeigt (z.B. Der Autor X hat sich geäußert; X vertritt die These; Im Gegensatz zu X betont Y; Nicht nur X, sondern auch Y gehen von Z aus). Auf das Konzept der Textprozedur wird im Folgenden noch ausführlicher eingegangen. Diskursreferate eignen sich – neben der Facharbeit – in besonderer Weise für eine propädeutische Schreibförderung. Mit dem Kontroversenlabor SKOLA (vgl. Steinseifer/Feilke/Lehnen 2019) und dem Textlabor (vgl. Schindler/Knopp/Burovikhina 2020) liegen inzwischen zwei digitale Tools vor, mit denen Kontroversenfähigkeit unterstützt werden kann. Dergestalt kann das Diskursreferat als Grundlage einer sich entwickelnden akademischen Textkompetenz im engeren Sinne verstanden werden (Decker 2016; vgl. Abbildung 2).

Feilke/Köster/Steinmetz (2012b) charakterisieren das Schreiben in der Sekundarstufe II folgendermaßen:

Wenn man die textbezogenen Sprachkompetenzen für den Bereich der Sekundarstufe II zusammenfassend charakterisieren und zugleich von dem, was in der Sekundarstufe I verlangt ist, unterscheiden möchte, kann man sagen: Es geht um (1) die Fähigkeit zum Verstehen und zur Reflexion und Kritik fremder Texte sowohl der literarischen Tradition als auch aktueller Sach- und Diskursbereiche, und es geht insbesondere dann auch (2) um die Fähigkeit zur produktiven Weiterverarbeitung des Gelesenen im eigenen Schreiben und in eigenen Texten. (Feilke/Köster/Steinmetz 2012, 8)

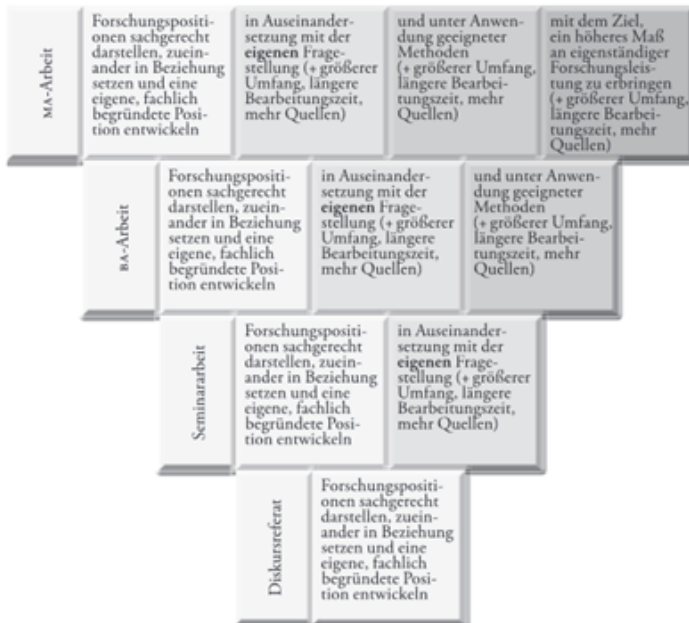


Abb. 2: Verortung des Diskursreferats als schulische und zugleich propädeutische Textform (Decker 2016, 189)

Der Forschungsstand zum Schreiben für Fortgeschrittene lässt sich über die ausgewählten Aufgabenformate und diese Einschätzung hinaus systematisch entlang der Dimensionen **Schreibprozesse**, **Schreibentwicklung** und **Schreibkompetenzen** beschreiben. Damit werden die anfänglich eingeführten Perspektiven (Prozess, Produkt und Wissen) aufgegriffen, allerdings bestehen zwischen den einzelnen Perspektiven enge Wechselwirkungen. Nicht immer lässt sich auch scharf zwischen den für den Sekundarbereich I und II gültigen Beschreibungen trennen, Prozesse, Entwicklungen und Kompetenzen lassen sich entsprechend eher als Kontinuum begreifen.

Seit den 1970er-Jahren hat sich, ausgehend von einem zunächst kognitiv orientierten Interesse, die Untersuchung von **Schreibprozessen** etabliert. Das Forschungsinteresse ist bereits zu diesem frühen Zeitpunkt auch didaktisch motiviert. Denn die Frage, wie Schreiberinnen und Schreiber sinnvoll zu unterstützen sind, ist erst mit dem Verstehen des komplexen Prozesses, der zu einem Text führt, möglich. Das weithin bekannteste Mo-

dell stellt die Beschreibung von Hayes und Flower dar (1980), für die der Prozess des Schreibens als Lösung eines „ill defined problems“ verstanden werden kann. Das Modell, das breit rezipiert und ebenso häufig kritisiert wurde, prägt die Vorstellung und die didaktische Unterstützung von Schreibprozessen bis heute (siehe auch die Darstellungen in Bachmann/Becker-Mrotzek 2017 und Dengscherz 2019 sowie die Erweiterungen und Modifikationen von Hayes 1996 und 2012). Die Autorinnen und Autoren unterscheiden zwischen dem Prozess im engeren Sinne, der, gesteuert von einem Monitor¹, eine Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphase durchläuft. Bestimmt ist dieser Prozess andererseits von Faktoren, die gleichsam außerhalb liegen: einerseits vom Langzeitgedächtnis des oder der Schreibenden und dem Wissen über die Sache, den Adressaten und die Textsorte, andererseits vom Aufgabenumfeld (der Schreibaufgabe sowie dem bisher formulierten Text).

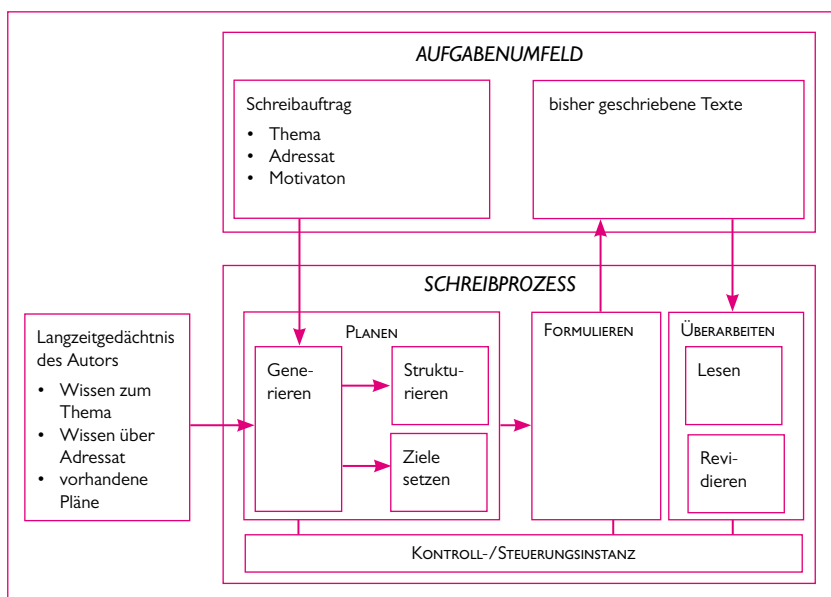


Abb. 3: Das Prozessmodell von Hayes/Flower in deutscher Übersetzung (Molitor-Lübbert 1996)

1 Der Begriff Monitor stammt aus dem englischen Original. In der deutschen Übersetzung wird der Begriff Kontroll-/Steuerungsinstanz genutzt.

Für den deutschsprachigen Raum waren zudem die Modelle von Ludwig (1983) und Becker-Mrotzek/Böttcher (2012) in besonderer Weise einflussreich. Grundlegend geht Ludwig davon aus, dass der Schreibprozess komplex, multifaktoriell und durch unterschiedliche Dynamiken geprägt ist, die miteinander interagieren. Eine Modellierung ist aus seiner Sicht dadurch ebenso schwierig wie die gezielte didaktische Unterstützung einzelner Teilprozesse. Denn Schreibprozesse seien gerade durch die enge Verwobenheit der einzelnen Teilprozesse gekennzeichnet. Innerhalb seiner Darstellung unterscheidet Ludwig (1983) – übergeordnet – die motivationale Basis, dann für den Schreibprozess im engeren Sinne konzeptionelle, innersprachliche, motorische und redigierende Prozesse, die ebenso wie bei Hayes und Flower durch das Langzeitgedächtnis einerseits und Kontextbedingungen andererseits geprägt sind. Neu in der Darstellung von Becker-Mrotzek und Böttcher (2012) ist die Unterscheidung in Schreiberin und Schreiber bzw. Leserin und Leser, also in Produktions- und Rezeptionsbedingungen, die den Schreibprozess bestimmen; damit betonen die Autorinnen und Autoren stärker den kommunikativen Charakter des Schreibens. Neben kognitiven Voraussetzungen beim Schreibenden und materiellen Bedingungen der Textproduktion werden hier einzelne Handlungsschritte des Schreibens benannt und in eine Reihenfolge gebracht.

Gerade die (vermeintlich) klar abgrenzbaren Teilprozesse und die in den visuellen Darstellungen der Modelle angezeigte Abfolge hat für vielerlei Kritik gesorgt (vgl. Ortner 2000). Dengscherz (2019) stellt aber klar, dass schon in der verbalen Darstellung bei Hayes und Flower die Rekursivität des Schreibprozesses betont wurde, wenngleich sie in der Visualisierung weniger erkennbar ist. Ortner verzichtet in seinen Überlegungen auf die Modellierung ‚eines‘ Schreibprozesses und unterscheidet vielmehr (insgesamt zehn) unterschiedliche Herangehensweisen beim Schreiben (Schreibertypen), die er rekonstruktiv aus Selbstauskünften ableitet. Die **Schreibertypen** unterscheiden sich darin, ob und wieweit Prozess oder Produkt zergliedert wird (z.B. keine Zergliederung des Prozesses beim Flow-Schreiben, bei dem in einem Zug Text entsteht). Schreibertypen nutzen präferiert bestimmte Vorgehensweisen, die ihrer Art des Schreibens entsprechen. Ortner (2000) geht also davon aus, dass es daher auch kein einzelnes Modell geben könnte, das Schreibprozesse (aller) Schreibender angemessen abbildet. Schülerinnen und Schüler – so ließe sich aus Ortners Überlegungen ableiten – gehen beim Schreiben, wenn man sie selbst ent-

scheiden lässt, unterschiedlich vor. Mit entsprechend gestalteten Aufgaben lässt sich zugleich das Spektrum an Herangehensweisen (Schreibstrategien) erweitern. Diese Überlegungen werden im Folgenden noch einmal aufgegriffen.

Die zunächst kognitiv ausgerichtete Schreibprozessforschung ist in den Folgejahren um weitere Perspektiven ergänzt worden: Neben sozial-situativen Faktoren, die auch kulturelle Rahmenbedingungen der Textproduktion umfassen, stehen dabei auch **motorische und mediale Aspekte des Schreibens** im Fokus; meist werden diese aber für andere Schreibdomänen diskutiert (vgl. den frühen Sammelband von Adamzik/Antos/Jakobs 1997, Knorr/Verhein-Jarren 2012 und Jakobs/Lehnen 2008). Letzteres wird zumindest in den Arbeiten von Grabowski/Blabusch/Lorenz (2007) für die Unterscheidung von Hand- und Tastaturschrift für den schulischen Schreibunterricht aufgegriffen (siehe auch das kurze Kapitel in Sturm/Weder 2018, 46–53, mit Fokus Handschrift) und zuletzt von Schüler (2020) mit der Methode des Diktierens medial erweitert (siehe auch Schüler 2021). Handschrift- und Tastaturtrainings sind in den letzten Jahren vornehmlich im Hinblick auf **Schreibflüssigkeit** und die Entlastung basaler Schreibfähigkeiten diskutiert worden (vgl. Sturm/Weder 2018; Philipp 2020; Lemke 2020).

In dem aktuellen Modell von Hayes (2012) ist der Versuch unternommen, die vielfältigen Ebenen und Komponenten des Schreibprozesses darzustellen. Hayes unterscheidet dazu zwischen einer Kontrollebene (Motivation, Zielsetzung, Schreibpläne), einer Prozessebene (Schreibprozess und Schreibumgebung) und einer Ressourcenebene (Aufmerksamkeit, Arbeits- und Langzeitgedächtnis, Lesen). Wenngleich viele der bis dato benannten Aspekte in das Modell eingehen und es vergleichsweise vielschichtig ist, fehlen dennoch Überlegungen (beispielsweise zu sozial-situativen Rahmenbedingungen). Dass jedes Schreib(prozess)modell letztlich immer unterkomplex scheint, ist aber in der Komplexität des Gegenstands selbst begründet (Alamargot/Chanquoy 2012).

Aus der Schreibprozessforschung lassen sich für die schulische Schreibdidaktik und das Schreiben für Fortgeschrittene verschiedene Konsequenzen ziehen (siehe auch Kapitel 3): eine Orientierung und Fokussierung auf einzelne Teilprozesse, eine Unterstützung und Erweiterung von Herangehensweisen (Schreibstrategien), eine Automatisierung basaler Schreibtätigkeiten (Motorik, Rechtschreibung) sowie eine Betonung motivationaler Aspekte der Textproduktion.

Mit Modellen zur **Schreibentwicklung** wird die Funktion, die das Schreiben (für Textproduzentinnen und -produzenten) entfalten und die Qualität, die ein Text haben kann, fokussiert. Zur Schreibentwicklung wurden in den letzten Jahren verschiedene Modellierungen vorgelegt (vgl. u.a. Becker-Mrotzek 1997; Baurmann/Pohl 2009; Pohl 2014), die sich ebenfalls vornehmlich auf das Schreiben in der Primar- und Sekundarstufe I beziehen. Für das Schreiben von älteren, fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern und erwachsenen Schreiberinnen und Schreiber fehlen entsprechend spezifische Modelle (vgl. auch Steinhoff 2007, 56). Hinweise zur Entwicklung fortgeschrittener Schreiberinnen und Schreiber tauchen dennoch vereinzelt in den Modellen auf, meist markieren sie die höchste Phase der Schreibentwicklung. Für Bereiter (1980), der fünf Entwicklungsstadien unterscheidet, ist das fortgeschrittene Schreiben durch ein epistemisches Schreiben gekennzeichnet. Das Schreiben fungiert dabei als Denkinstrument. Über das Schreiben (von Texten) kann entsprechend neues Wissen generiert werden. Feilke (1996) nimmt vier Entwicklungsstufen an. Kennzeichnend für die höchste Entwicklungsstufe ist bei ihm die Fähigkeit, die Perspektive des Adressaten bei der Textproduktion einzubeziehen. Bereiter/Scardamalia (1987) sehen als qualitativen Einschnitt den Wechsel von einer *knowledge telling* (Wissen wird wiedergegeben) zu einer *knowledge transforming* (Wissen wird verarbeitet) Strategie an. Fortgeschrittene Schreiberinnen und Schreiber sind also in der Lage, ihr Wissen zu strukturieren, zu gewichten und entsprechend eigenständig zu formulieren. Wichtig ist, dass diese Darstellung keine Auskunft über geeignete Prozessstrategien gibt, denn je nach Schreibaufgabe und Prozessphase werden auch bei fortgeschrittenen Schreiberinnen und Schreibern Phasen der Wissenswiedergabe einsetzen (z.B. bei Protokollen oder in Passagen, in denen Informationen zusammengefasst werden). Kellogg (2008) schließlich erweitert diesen Zweischritt um eine dritte Stufe, die er als *knowledge crafting* bezeichnet, er versteht diese Entwicklungsstufe als „interaction of planning, translating, and reviewing“ (Kellogg 2008, 4). Beim *knowledge crafting* wird der Text zentral an den Erwartungen der Adressatinnen und Adressaten ausgerichtet. Der Orientierung am Adressaten, die wie schon bei Feilke (1996) beschrieben einen zentralen Entwicklungsschritt markiert, kommt dabei also eine besondere Bedeutung zu:

[...] this stage now involves modelling not just the reader's view of the writer's message but also the reader's interpretation of the text itself. In knowledge-crafting, the writer shapes what to say and how to say it with the potential reader fully in mind. The writer tries to anticipate different ways that the reader might interpret the text and takes into account in revising it. (Kellogg 2008, 7)

Einen in der schulischen Schreibdidaktik bislang weniger rezipierten Ansatz stellt Knappik (2018) für Schreibende innerhalb und im Übergang von Bildungsinstitutionen (Schule – Hochschule) vor. Sie nutzt dafür das Konzept der Viabilität, das sie „als Möglichkeit legitimerweise in einem Kontext zu sein“ (Knappik 2018, 123) definiert. Knappik bezieht sich damit auf die eigene Wahrnehmung, als schreibendes Subjekt agieren zu können. Sie geht davon aus, dass Schreiben in schulischen Kontexten für die Schreibenden eine besondere Anpassungsleistung an Schreibkontexte, -aufgaben und -normen bedeutet; diese läuft teils eigenen kommunikativen Bedürfnissen entgegen. Erst mit zunehmender Schreiberfahrung (und teils auch Öffnung der Schreibkontexte) kann ein Ausgleich in diesem Spannungsfeld stattfinden, wenn Schreiberinnen und Schreiber die Anforderungen, die an sie gestellt werden, umsetzen und zugleich den eigenen Zielsetzungen anpassen können. Pohl (2014, 2017) ergänzt die bisherigen Überlegungen um die Frage nach Mechanismen der Entwicklung (z.B. der Frage um Einflussfaktoren, Entwicklungsprinzipien und Entwicklungstypen). Diesbezüglich sind verschiedene Aspekte in den letzten Jahren besonders diskutiert und teils als effektiv (als besonders lernförderlich) ausgewiesen worden: der Umgang mit Schreibstrategien hin zu einem selbstregulierten Schreiben (vgl. Philipp 2014), das Gestalten lernförderlicher Schreibarrangements (z.B. Schreibaufgaben mit Profil; Bachmann/Becker-Mrotzek 2010), die sprachliche Unterstützung durch literale Prozeduren bzw. Textprozeduren (Bachmann/Feilke 2014), das Beobachten, Modellieren und Sichtbarmachen von Schreibprozessen (Couzijn/Rijlaarsdam 2004) sowie die Rückmeldung zu Textprodukten und Schreibprozessen (vgl. Fischbach/Schindler/Teichmann 2016). Diese Aspekte werden in Kapitel 3 noch einmal aufgenommen.

Die Diskussion um **Schreibkompetenzen** ist jünger und steht im Zusammenhang mit dem Kompetenzdiskurs, der vor allem seit den 2000er-Jahren geführt wird. Schreibkompetenzen werden dabei sehr

unterschiedlich konturiert (einen aktuellen Überblick liefert Dengscherz 2019, 109–124). Zwei Beschreibungsdimensionen werden erkennbar in allen Modellen unterschieden: erstens die Frage, worauf sich die Kompetenzen beziehen, also z.B. den Text (Sprache und Textmuster), den Inhalt, den Prozess (auch Motorik ebenso wie einzelne Prozessphasen) oder den Kontext (Adressat und Situation), und zweitens die Frage, welche Wissensarten (bzw. Könnensleistungen) damit jeweils verbunden sind (deklaratives Wissen, prozedurales Wissen, Problemlösewissen, metakognitives Wissen). Im Modell von Becker-Mrotzek/Schindler 2007/2008 werden Anforderungsbereiche und Wissensarten gekreuzt, sodass sich ein Tableau von Feldern ergibt. Für den Bereich der Orthographie gilt dann beispielsweise zu unterscheiden, ob Schülerinnen und Schüler orthographische Kenntnisse haben (deklaratives Wissen), Strategien kennen, an denen sie die Richtigschreibung prüfen können (Problemlösewissen), Automatismen der Rechtschreibung nutzen können (prozedurales Wissen) und ihre eigenen orthographischen Prozesse reflektieren (metakognitives Wissen). Fortgeschrittene Schreiberinnen und Schreiber nutzen bei der Textproduktion alle Wissensarten gleichermaßen, sodass ein flüssiges Textschreiben ermöglicht wird (eine ausführliche Kritik zum Modell findet sich in Feilke 2014). Ebenso wie das Modell von Becker-Mrotzek/Schindler und das aktuelle Modell von Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) stellt auch das Modell von Baurmann/Pohl (2009), das auf einzelne Prozesskompetenzen abzielt, keinen erkennbaren Bezug zum Schreiben für Fortgeschrittene dar, vielmehr ist letzteres dezidiert für den Primarbereich entworfen. Andere Modelle – Kruse (2003) oder Beaufort (2005) – richten sich auf Schreibdomänen außerhalb der Institution Schule (Wissenschaft bzw. Beruf). Überlegungen zu Kompetenzstufenmodellen für das fortgeschrittene Schreiben finden sich in Ansätzen in den Darstellungen von Böhme u.a. (2017). Diese sind testdiagnostisch ausgerichtet und exemplarisch für das argumentative Schreiben entwickelt. Sie beziehen sich ausschließlich auf die Textebene, bestimmen also, inwieweit Kriterien der Textsorte und der sprachlichen Gestaltung umgesetzt sind. Der Bezug zu den sprachlichen Voraussetzungen der Schreibenden schließlich wird nur in wenigen Arbeiten hergestellt (vgl. vor allem Petersen 2014 und 2019).

Zusammenfassend lässt sich Folgendes konstatieren

- Schreiben für Fortgeschrittene bedeutet, komplexe Schreibenanforderungen zu bewältigen, die sich als längerer und weitgehend autonomer Schreibprozess darstellen, der von Schreibenden geplant und umgesetzt werden muss. Prototypisch zeigt sich dies an der Bearbeitung der Aufgaben Facharbeit, materialgestütztes Schreiben und Diskursreferat.
- Wenngleich Modelle zur Schreibentwicklung nur implizit Hinweise auf Entwicklungsphasen fortgeschrittener Schreiberinnen und Schreiber geben, zeigen Untersuchungen zu anderen Schreibdomänen (wissenschaftliches Schreiben, berufliches Schreiben), dass die Schreibentwicklung nicht mit der Sekundarstufe I abgeschlossen ist.
- Schreibkompetenzen fortgeschrittener Schreiberinnen und Schreiber zeigen sich in der Steuerung des Prozesses und der Gestaltung des Produktes. Fortgeschrittenes Schreiben zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass Situation und Adressat berücksichtigt und das Schreiben daraufhin ausgerichtet wird.

3 Didaktische Maximen eines modernen Schreibunterrichts

Insgesamt scheint im (Deutsch-)Unterricht (außerhalb von Prüfungssituationen) (zu) wenig geschrieben zu werden und sich das Textsortenspektrum zunehmend zu verengen (Philipp 2017). Philipp fasst dies folgendermaßen zusammen: „Je älter die Heranwachsenden werden, desto kürzer werden die Texte und desto seltener schreiben die Schüler zu verschiedenen Anlässen“ (2017, 36). Die Förderung – auch die Anzahl an Fördermaßnahmen – nimmt ebenfalls ab. Auch Hensel (2018) bestätigt Ähnliches in ihrer qualitativen Studie. Die Texte, die die Schülerinnen und Schüler verfassen, sind eher kurz (< 100 Worte) und sie haben vornehmlich den Zweck, Inhalte zu memorieren. Hinweise auf Rückmeldungen zu den Texten durch die Lehrkraft sind nicht zu erkennen. Hensel leitet aus diesem Befund vier Forderungen ab: erstens im und außerhalb des Unterrichts insgesamt mehr Texte zu schreiben, zweitens die Umsetzung der Schreibaufgaben stärker zu kontrollieren, drittens den Schreibprozess erkennbarer zu verdeutlichen und einzelne Teilphasen stärker anzuleiten, viertens Schreibaufgaben stärker zu profilieren und als epistemisches Schreiben zu ermöglichen.

Diese Befunde stehen in einem Spannungsverhältnis zur großen Bedeutung, die dem Schreiben für Fortgeschrittene in der Forschung einer-

seits sowie in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen andererseits zugewiesen wird sowie zu der Relevanz, die Schreibtätigkeiten jenseits der Schule (in Ausbildung, Studium und Beruf) haben. Die Umsetzung eines modernen Schreibunterrichts scheint – zumindest für fortgeschrittene Schreiberinnen und Schreiber – noch ausstehen. Bezogen auf die oben unterschiedenen Dimensionen (Schreibprozess, Schreibentwicklung und Schreibkompetenzen) lassen sich Hinweise für Lehrkräfte bündeln, die einen solchen Schreibunterricht ermöglichen.

Schreibprozess: Schreiben als prozessorientiert zu begreifen, schlägt sich in den Kernlehrplänen (ab der Primarstufe) nieder, es ist also eine der Maximen, die inzwischen auch curricular implementiert sind. Was bedeutet aber ein solch prozessorientierter Schreibunterricht für den Unterricht von Lehrkräften?

Im von Kent herausgegebenen Sammelband (Post-Process Theory) wird bereits 1999 kritisch geäußert, dass Prozessorientierung häufig missverstanden wird. Das gilt dann, wenn die einzelnen Prozessphasen voneinander losgelöst und in sich abgeschlossen vermittelt werden, beispielsweise, dass in einer Schulstunde der Text nach Vorgaben geplant, in einer weiteren formuliert und schließlich in einer finalen Unterrichtsstunde überarbeitet werden würde, ohne dass Rückbezüge möglich sind. Denn Schreibprozesse zeichnen sich gerade durch rekursive Schleifen aus, in denen die einzelnen Prozessschritte immer wieder – kleinschrittig – wiederholt werden. Zudem zeigen die Arbeiten von Ortner (2000) und anderen, dass es durchaus unterschiedliche Herangehensweisen beim Schreiben – verschiedene Schreibstrategien – gibt. Ein Gleichschritt im Schreibprozess scheint daher weder zwingend noch sinnvoll, denn „no one strategy is best for all students and all assignments“ (Rose 1984, 92). Steiner (2007) schlägt daher auch einen **strategiebezogenen Schreibunterricht** für das Schreiben in der Sekundarstufe vor, der als separates Programm außerhalb des (Deutsch-)Unterrichts angeboten werden kann. Ein solcher Kurs umfasst eine Vielzahl von Schreibaufgaben und Methoden. Er ist auf den Kompetenzaufbau im Fach Deutsch ausgerichtet und soll ebenso für andere (Schreib-)Fächer gewinnbringend sein. Wenngleich das Konzept von Steiner attraktiv ist, scheint es organisatorisch schwierig umzusetzen und wenig in die Breite wirken zu können. Gleichwohl sind **Schreibstrategien** einer der Schlüssel eines erfolgreichen Schreibunterrichts und lassen sich auch in anderer Weise in den Deutschunterricht integrieren. Philipp

(2014) sieht Schreibstrategien als Basis eines selbstregulierten Schreibens, das er folgendermaßen definiert:

„Das bedeutet, dass eine schreibende Person das eigene Vorgehen und die angestrebten Merkmale des Textes aus eigenem Antrieb und aufgrund ihrer umfassenden Wissensbestände plant, ausführt, überwacht und ggf. bei Problemen Anpassungen vornimmt. Personen, die wie Regisseure des eigenen Schreibprozesses vorgehen, regulieren den mental kostspieligen Schreibprozess selbstständig, und das lässt sich erlernen bzw. man muss das sogar lernen. (...) Das Herzstück der Selbstregulation bilden ‚Schreibstrategien‘.“ (Philipp 2014, 9)

Schreibstrategien stellen demnach Werkzeuge erfolgreicher Schreiberinnen und Schreiber dar, die sie gezielt nutzen. Um strategieorientiert schreiben zu können, bedarf es zweierlei: zum einen bedarf es des Wissens über unterschiedliche Schreibstrategien und zum anderen der (richtigen) Einschätzung darüber, wann welche Schreibstrategie im komplexen Schreibprozess sinnvoll ist, also metakognitiven Wissens (vgl. auch Sturm 2017). Schreibstrategien haben unterschiedliche Reichweite und beziehen sich auf verschiedene Phasen des Schreibprozesses. Sie können Makroprozesse betreffen und genreübergreifend wirken, sie können sich aber auch als textsorten- und aufgabenspezifisch darstellen (Beispiele finden sich in Kapitel 4). Philipp nennt eine Vielzahl von Strategien, die erfolgreiche (fortgeschrittene) Schreiberinnen und Schreiber nutzen (2014, 57–58):

- Schreibstrategien beziehen sich auf die Planung und Revision von Texten (z.B. das Nutzen von Entwürfen und die tiefgreifende Überarbeitung von Textteilen),
- sie zeigen sich daran, dass sich Schreibende eine mentale Vorstellung ihres Textes machen,
- dass sich Schreibende Textideen laut vorsprechen und ihren Text (auf Gelungenheit) laut vorlesen und bewerten,
- Schreiberinnen und Schreiber die Zielsetzung ihres Schreibens festlegen und während des Schreibprozesses anpassen,
- Qualitätsziele ihres Textes festlegen und die Textqualität des Textes (und des Schreibprozesses) daran messen und entsprechend verändern können,

- Schreibende Schreibfortschritte planen und dokumentieren und
- die Rahmenbedingungen des Schreibens verbessern (Schreibort, Zeitpunkt des Schreibens, Schreibmedium),
- Rückmeldung gezielt einfordern und an für das Gelingen des Vorhabens passenden Stellen im Schreibprozess einplanen.
- Schreiberinnen und Schreiber belohnen sich für die Erreichung von Zwischenzielen und sind in der Lage,
- den Schreibprozess als Ganzes zu planen und zu ritualisieren.

Ein strategieorientierter Schreibunterricht stützt die Schreibentwicklung. Er kann flankiert werden durch die Gestaltung von Schreibaufgaben, die klar profiliert sind (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2010), die also beispielsweise Zielsetzung und Vorgehen explizieren. **Schreibaufgaben mit Profil** sind bislang vor allem für den Primarbereich (in Ansätzen auch für den Sekundarbereich I) konkretisiert worden, wobei sich Anknüpfungspunkte gerade auch für die Gestaltung materialgestützter Schreibaufgaben ergeben. Bachmann/Becker-Mrotzek benennen vier Bedingungen profilierter Aufgaben: Die zu erstellenden Texte sollen eine identifizierbare Textfunktion besitzen, das für die Bearbeitung notwendige Welt-(Inhalts-) und Sprachwissen muss vorhanden sein, die Textproduktion soll im Kontext sozialer Interaktion stattfinden (also beispielsweise Adressaten konkret vorstellbar machen) und schließlich sollen Möglichkeiten geschaffen werden, um die intendierte Wirkung des Textes zu überprüfen.

Die Vermittlung von Schreibstrategien muss neben der Instruktion der Strategien auch **motivationale Faktoren** berücksichtigen (Sturm/Weder 2018). Schreiberinnen und Schreiber müssen die Schreibaufgaben, ihren eigenen Schreibprozess und den von ihnen formulierten Text als sinnhaft einschätzen – erst dann sind sie bereit, sich den Mühen des Schreibens zu unterziehen. Dies gelingt sicher besser in authentischen Schreibsituationen (wenn Texte tatsächlich eine Relevanz und Konsequenz haben) als in simulierten Kontexten; wenngleich erstere im schulischen Alltag nicht leicht zu gestalten sind. Wichtig scheint, Schreiben „als soziale Praxis“ (Sturm/Weder 2018) einzuführen, denn „Schreiben braucht Wissen darüber, warum wir mit wem mittels bestimmter Texte kommunizieren, wann welche Textform, welcher Stil angebracht ist und welche Bedeutung diese Texte in unserer Kultur einnehmen“ (96). Ebenso sollte das Misslingen (Prozess, Text) nicht zu einer Vermeidung von Schreibtätigkeiten (Prokrastination),

sondern zum Wechsel im Vorgehen führen (z.B. längere Planungsphase, realistische Zeitplanung) oder zu einer veränderten, realistischen Zielsetzung motivieren. Gerade der Blick auf professionell Schreibende (Berufsschreiberinnen und -schreiber) hilft, das Scheitern (oder auch Überarbeiten) als genuinen Bestandteil jeder schreibenden Tätigkeit zu begreifen. Interessante Einblicke ermöglichen dazu Handschriften (Textversionen) und Überarbeitungen (Revisionen) von Schriftstellerinnen und Schriftstellern, wie sie beispielsweise bei Grésillon (1999) zusammengefasst und editiert sind. Literatur- und Schreibunterricht ließen sich damit gut verknüpfen.

Im Zusammenhang mit Fragen des Schreibprozesses (fortgeschrittener Schreiberinnen und Schreiber) ist ebenfalls die Art und Weise des Schreibens (Schreibmedium) relevant, also wie und womit geschrieben wird. Schreibaufgaben wie die Facharbeit setzen die Nutzung eines **Textverarbeitungsprogramms** voraus. Neben dem eigentlichen Bedienen (Tippen), also dem Verschriften des Textes, betrifft dies auch Aspekte, die sich auf die Gestaltung des Textes (Vertexten) beziehen, z.B. das automatische Generieren des Inhaltsverzeichnisses, die Nutzung von Fußnoten und das Erstellen des Literaturverzeichnisses. Dass Schülerinnen und Schüler hier durchaus angeleitet werden müssen (und auch noch Übung im Schreiben auf einer Tastatur benötigen), zeigen Befunde einer über zehnjährigen Kooperation zwischen der Universität zu Köln und einem städtischen Gymnasium (vgl. Schindler/Rosell/Gleis 2018). Elektronische Programme können aber auch noch stärker für den Schreibunterricht genutzt und zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden – umfanglich ist der Einsatz von Wikis beschrieben worden (Beißwenger/Storrer 2010; Schneider/Anskeit 2017). Dabei ermöglicht das Tool auch selbst, den Schreibprozess zu dokumentieren und dadurch für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar zu machen. Soziale Medien schließlich schaffen verschiedene Anlässe der schriftlichen Kommunikation, dabei steht Schrift hier in einem engen Wechselverhältnis zu anderen Modalitäten (Bild, Audio und Video; siehe auch Aebi/Göldi/Weder 2020). Schreiben für Fortgeschrittene bedeutet daher auch, Schreiben im Kontext von Multi-Modalität zu beherrschen. Dazu gehört neben der Gestaltung von Wikis auch der Umgang mit Hypertexten und Kurztexten (wie Tweets) (vgl. Anskeit 2019, 136–159; Knopp 2020). In einer aktuellen Studie untersuchen Kempf/Bosse (2020) das Argumentieren mit digitalen Tools in der gymnasialen Oberstufe. Sie nutzen dazu Etherpad als synchronen Texteditor und einen begleitenden

Chat als quasi-synchrone Textproduktion. Etherpads sind webbasiert und ermöglichen die synchrone und gemeinsame Bearbeitung eines Textes durch verschiedene Nutzerinnen und Nutzer, wobei die Änderungen für alle umgehend sichtbar sind. Insbesondere das Diskursmanagement profitiert von der Synchronizität im digitalen Medium. Bezogen auf die Herausforderung des Verschriftens am Computer zeigt sich, dass Tastaturtrainings hier ebenso unterstützend wirken können, wie die Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, ihre Texte diktieren zu können (vgl. Philipp 2020, 69).

Schreibentwicklung: Um selbstreguliert (s.o.) schreiben zu können, sind nach Philipp (2014, 67) vier Schritte (Beobachtung, Nachahmung, Selbstkontrolle, Selbstregulation) notwendig, die sich in vier Bezugsdimensionen (Ursprung der Regulation, Quelle der Motivation, Bedingungen der Aufgabe, Indikator für die erfolgreiche Leistung) konkretisieren. Zusammenfassend bedeutet dies jeweils für die Entwicklung in den Bezugsdimensionen: Die Lehrkraft modelliert zunächst die Schreibstrategie (wobei sie von den Schülerinnen und Schülern dabei beobachtet wird), bis die Strategie zunehmend von den Schülerinnen und Schülern adaptiert wird. Die Lehrkraft lobt die Strategieverwendung, bis die Lernenden Selbstwirksamkeit bei der eigenen Anwendung erleben. Die Lehrkraft gibt zunächst Rahmenbedingungen und Aufgaben vor, bis die Kontexte zunehmend offener werden und Schreibstrategien auf unterschiedliche Kontexte transferiert werden können. Die Lehrperson beurteilt zunächst den Erfolg bei der konkreten Anwendung, bis die Lernenden Schreibstrategien flexibel in neuen Situationen verwenden.

Grundlage einer solchen Vorgehensweise ist ein **Modellierungsansatz**, wie er z. Zt. auch für andere Lernfelder diskutiert wird (der Erfolg des Modellierens ist für die Schreibförderung bereits bei Couzijn/Rijlaarsdam 1996 eindrücklich belegt worden). Im ersten Schritt modelliert die Lehrkraft ihr eigenes Vorgehen, sie nutzt beispielsweise lautes Denken bei der Bearbeitung einer Schreibaufgabe und zeigt damit, wie sie selbst Ziele für ihr eigenes Schreiben setzt, ihr Vorgehen plant und Formulierungsentwürfe prüft. Die Schülerinnen und Schüler beobachten die Lehrkraft dabei. Im zweiten Schritt geht der Impuls nach wie vor von der Lehrkraft aus, die aber an entscheidenden Stellen auf die Anregungen der Schülerinnen und Schüler zurückgreift und dazu Fragen formuliert. Das eröffnet den Blick auf alternative Vorgehensweisen. Die Schülerinnen und Schüler fangen

nun an, die Lehrkraft in ihrem Tun zu imitieren. Im dritten Schritt schreiben die Schülerinnen und Schüler bereits eigenständig, nutzen aber noch die Unterstützung der Lehrkraft, d.h. sie stellen der Lehrkraft beispielsweise Fragen, die diese dann beantwortet. Im vierten Schritt schließlich agieren die Schreibenden eigenständig und kontrollieren und regulieren ihr Schreiben.

Als besonders effektiv hat sich das Modell eines **Strategietrainings** von Graham/Harris (2005; 2009) erwiesen (self regulated strategy development, SRSD), in dem bereits viele der zuvor benannten Hinweise auftauchen. Zwar ist es ebenso wenig wie der Ansatz von Philipp (2014) exklusiv für fortgeschrittene Schreiberinnen und Schreiber entwickelt, da es aber langfristig angelegt ist, lässt sich davon ausgehen, dass es auch noch für diese Lerngruppe relevant ist. SRSD nimmt sechs Phasen der Instruktion an:

- Beim Hintergrundwissen geht es zunächst darum, die Textsorte und das inhaltliche Wissen aufzubauen bzw. abzurufen.
- In der Phase des Diskutierens wird die jeweils fokussierte Schreibstrategie vorgestellt und im Hinblick auf ihren Nutzen gerahmt.
- In der anschließenden Phase des Modellierens wird der Umgang durchgeführt,
- bevor sich die Schülerinnen und Schüler die Vorgehensweise und den Zeitpunkt der Strategie ins Gedächtnis einprägen sollen.
- Beim Unterstützen geht es dann um das mehrmalige Modellieren, Diskutieren und gemeinsame Schreiben,
- bevor die Strategie schließlich unabhängig eingesetzt und ins eigene Strategierepertoire übernommen wird.

Wie auch in anderen Studien (siehe Sturm 2017) hat es sich dabei als wichtig erwiesen, dass Schreibstrategien tatsächlich explizit vermittelt werden. Erkennbar ist: Ein strategieorientierter Schreibunterricht benötigt Schreib- bzw. Unterrichtszeit. Dabei ist der Deutschunterricht nicht in der alleinigen Verpflichtung. Anders gesagt profitieren auch andere Fächer von Schreibstrategien, die im Deutschunterricht explizit vermittelt und erarbeitet werden.

Bezogen auf die einzelnen Teilprozesse zeigt sich, dass fortgeschrittene Schreiberinnen und Schreiber insbesondere von einer Stärkung ihrer **Überarbeitungs-kompetenz** profitieren. Jantzen (2003) versteht Über-

arbeitungskompetenz als Zusammenspiel von Überarbeitungshaltung (z.B. auch der Bereitschaft zu überarbeiten), Beurteilungsfähigkeit (die beispielsweise eine Distanz zum eigenen Text verlangt), Diagnosefähigkeit (u.a. als sprachliches Wissen über Richtigkeit und Angemessenheit) sowie Alternativenkompetenz (das kann Strategien des Problemlösens ebenso umfassen wie ein Set an Ausdrucksalternativen). Es hat sich gezeigt, dass (in der Regel) erst mit fortschreitender Schreibentwicklung die Textüberarbeitung gelingt, d. h. auch zu globalen, strukturellen und inhaltlichen Überarbeitungen führt (Boland 2009). Die Ausbildung der Überarbeitungskompetenz kann durch entsprechende Aufgabensettings und Methoden aber durchaus schon früher gefördert werden – das gilt für die Rückmeldung der Lehrkraft bis zum Peer-Feedback.

Ein zentrales Entwicklungsziel fortgeschrittener Schreiberinnen und Schreiber besteht in der Orientierung ihres Prozesses und der Passung ihres Textes am **Adressaten**. In einem frühen Text beschreiben Couzijn/Rijlaarsdam (1996) den Effekt eines besonderen Arrangements. Schreiberinnen und Schreiber bekommen Rückmeldung von den Leserinnen und Lesern ihres Textes, in dem diese den Text laut vorlesen und kommentieren – also ihren Verstehensprozess quasi on-line dokumentieren (vgl. auch Jost 2017, 177). In der schulischen Praxis hat sich dieses Setting wenig(er) durchgesetzt. Besser beschrieben und (teilweise) umgesetzt ist das kooperative Schreiben, also ein gemeinsames Schreiben von mindestens zwei Autorinnen und Autoren (vgl. Lehnen 2014 und 2017), bei dem Verstehensprobleme ebenfalls antizipiert werden können und die Schreibenden wechselseitig die Rolle der Leserin oder des Lesers einnehmen. Zugleich verpflichtet das Setting, sich auf gemeinsame Entscheidungen zu einigen, die den Prozess wie das Produkt betreffen und daher verbalisiert und ausgehandelt werden müssen. Insbesondere webbasierte Schreibumgebungen können verschiedene Formen kooperativen Schreibens ermöglichen (vgl. Beisswenger 2012). Da Schreibaufgaben in Prüfungskontexten (mehrheitlich) singuläre Schreibende voraussetzen, wird das gemeinsame Schreiben bislang noch (zu) wenig in den Unterricht einbezogen, wenngleich es erkennbar die Schreibentwicklung positiv beeinflusst und auch eine typische Schreibsituation außerhalb schulischer Kontexte abbildet (siehe ausführlich zum gemeinsamen Schreiben im beruflichen Kontext Schindler/Wolfe 2014). Häufiger im Unterricht genutzt sind Szenarien eines quasi kooperativen Schreibens, in dem Peers oder die Lehrperson Rückmeldung (Feedback) zu Planungen,

Textentwürfen oder Texten geben und so zu Mit-Autorinnen und -Autoren werden. Rückmeldung kann dadurch in besonderer Weise auch für das Überarbeiten des eigenen Textes genutzt werden. Philipp (2020) kann aber zeigen, dass kooperatives Schreiben mit anderen Schülerinnen und Schülern nicht nur dem Peer-Feedback, sondern auch dem Feedback von Lehrkräften überlegen ist und eine höhere Effektstärke hat (66).

Schreibkompetenzen: Um Schreibkompetenzen gezielt zu fördern, bedarf es der Einschätzung bzw. Diagnose dieser Kompetenzen. **Kompetenztests**, so wie sie für das Schreiben von Anfängerinnen und Anfängern vorliegen (auch beispielsweise zu Teilfähigkeiten wie der Rechtschreibung), gibt es in dieser Form für das fortgeschrittene Schreiben (noch) nicht. Ein deutschsprachiger Schreibkompetenztest wird z.Zt. in der Arbeitsgruppe um Jörg Jost entwickelt, er richtet sich aber nur auf das Schreiben der Klassenstufen 4–9. Dieses Defizit bedeutet aber nicht, dass Lehrkräfte Schreibkompetenzen nicht bewerten und beurteilen können; vielmehr stehen ihnen neben der Beobachtung noch andere Werkzeuge zur Verfügung, die sie nutzen können. Hier haben sich in der didaktischen Praxis vor allem **Kriterienkataloge** etabliert, die gleichzeitig verschiedene Funktionen erfüllen. Kriterienkataloge dienen der Lehrkraft zur Einschätzung und Bewertung der Schülerleistung, sie dienen zugleich den Schreiberinnen und Schreibern als Rückmeldung zu ihrem Kompetenzstand. Während der von Jost/Böttcher (2012) vorgeschlagene Basiskatalog textsorten- und aufgabenunabhängig ausgewiesen ist und umfassende Aspekte enthält, bieten sich für die Einschätzung von Lernaufgaben Kriterienkataloge an, die spezifisch, prozess- wie produktorientiert und differenziert sind. Sturm/Weder (2018, 159–160) schlagen vier Dimensionen vor, die für eine effektive Beurteilung zu berücksichtigen sind: Aufgaben-Ebene, Prozess-Ebene, metakognitive Ebene und persönliche Ebene. Kriterien auf der Aufgabenebene entsprechen den zuvor im Unterricht gesetzten Lernzielen und sollten sich auch auf diese beschränken. Rückmeldung zum Prozess ist nur möglich, wenn dieser dokumentiert ist – beispielsweise über Zwischenschritte (oder deutlich aufwendiger über entsprechende technische Möglichkeiten: beim handschriftlichen Schreiben z.B. smart pens², beim Tastaturschreiben

2 Smart Pens sind elektronische Stifte, mit denen Notizen unmittelbar als elektronisches Dokument verfügbar werden. Mit entsprechender Software lassen sie sich auch nutzen, um Schreibflüssigkeit zu ermitteln bzw. Pausen im Schreibprozess erkennbar zu machen.

z.B. keystroke loggings³). Im Portfolio oder Lerntagebuch reflektieren die Schreibenden selbst ihren Prozess (vgl. Bräuer 2000); auch dies kann zur Beurteilung hinzugezogen werden. Rückmeldung auf metakognitiver Ebene, die in einem strategieorientierten Unterricht angesprochen wird, zeigt sich ebenfalls nur über Begleittexte, z.B. Selbsteinschätzungen, Entscheidungen beim Vorgehen etc. Die persönliche Ebene referiert vor allem auch die Schreibentwicklung von Schreibenden und schätzt die Leistung im Vergleich zu bisherigen Leistungen ein. Wenn Kriterienkataloge weniger der Einschätzung als vielmehr der Rückmeldung über Schreibkompetenzen dienen, dann ist es wichtig, die Entscheide möglichst konkret, z.B. auf Textpassagen bezogen, zu formulieren. Neben dem Kriterienkatalog bietet sich hier auch der persönliche **Lehrerkommentar** an (vgl. Decker/Kaplan 2019). In ihrer qualitativen Studie zeigen Decker/Kaplan, dass Lehrkräfte vornehmlich den Kriterienkatalog zur Rückmeldung nutzen; auch, weil er eine Form der Standardisierung ermöglicht. Sie ergänzen ihn aber mit einem persönlich adressierten Kommentar an die Schülerinnen und Schüler (zum sogenannten Schlusskommentar siehe auch die Überlegungen von von Gunten/Beyer 2018 sowie Sturm 2019). Esterl/Saxalber (2010) nennen insgesamt neun Kriterien für einen solch förderorientierten Kommentar: 1. Bezug zur Aufgabenstellung und Textsorte, 2. Aussagen zum Inhalt des Textes, 3. Aussagen zum Aufbau des Textes, 4. Aussagen zum Ausdruck und sprachlicher Angemessenheit, 5. Aussagen zu Sprach- und Schreibrichtigkeit, 6. Prozessorientierung, 7. Zusammenhang zwischen Korrekturen im Text und Kommentar, 8. Einbeziehung individueller biographischer Besonderheiten, 9. Sprachliche Gestaltung des Kommentars. Jost/Lehnen/Rezat (2011) geben Hinweise auf die Textstruktur und die sprachliche Gestaltung des Kommentars. Herausfordernd stellt sich (angehenden) Lehrkräften zum einen dar, dass sie im Kommentar als sprachliches Vorbild agieren, der Kommentar aber nur sein Ziel erfüllt, wenn er für die Schülerinnen und Schüler verständlich ist. Zum anderen soll der Kommentar umfangreich und präzise den Kompetenzstand abbilden, aber

3 Keystroke Logging ermöglicht, Tastenanschläge zu dokumentieren (vgl. Linnemann 2017). Ähnliches ermöglichen auch Programme zur Bildschirmaufzeichnung. Bislang sind diese vor allem für Forschungszwecke genutzt. Je unaufwendiger und erschwinglicher die Möglichkeiten sind, desto besser lassen sich solche Daten auch für die eigene Reflexion des Schreibens verwenden.

zugleich konstruktiv und motivierend gestaltet (und auch nicht zu lang) sein (vgl. Fischbach/Schindler/Vetterick 2014).

Aktuell wird auch dem Textprozedurenkonzept „ein beträchtliches Potenzial bezogen auf die Aneignung literaler Kompetenz zugesprochen“ (Rezat 2018, 125). Das Konzept der **Textprozedur**, das bereits oben (Tabelle 1 sowie beim Kontroversenreferat) kurz benannt wurde, ist maßgeblich durch die Arbeiten von Feilke beschrieben worden (siehe zuletzt Feilke/Rezat 2020). Feilke versteht unter einer Textprozedur eine zweiseitige Einheit, die aus dem Handlungsschema (was ist jeweils für diesen Text und an dieser Stelle im Text zu tun) und dem Prozedurenausdruck (wie lässt sich diese Handlung sprachlich umsetzen), besteht. Handlungsschemata lassen sich dabei jeweils mit Blick auf die Ausdrucksfunktion (also das Schreibziel der Schreibenden), die Darstellungsfunktion (den Inhalt/die Sache) und schließlich die Appellfunktion (das kommunikative Ziel, Folgehandlungen des Rezipierenden) systematisieren. Bezogen auf das Anleiten (in einer Bastelanleitung, Feilke/Rezat 2020) geht es dann beispielsweise darum, eine räumliche Orientierung zu ermöglichen, von der aus ein Blatt gefaltet wird, die durch sprachliche Werkzeuge der Raumdeixis, also das sprachliche Zeigen im Raum, umgesetzt werden kann (in der Mitte, oben, von rechts nach links). Textprozeduren ermöglichen somit eine Fokussierung auf sprachliche und meta-sprachliche Aspekte des Schreibens, sie unterstützen in besonderer Weise Formulierungshandlungen. Dadurch, dass Textprozeduren Formulierungsausdruck und Textfunktion koppeln, gehen sie auch über das in der schulischen Didaktik bekannte Schema der Routineformeln hinaus. Textprozeduren bieten sich zudem in einem differenzierten Schreibunterricht an, in dem das Ausdrucksspektrum zunehmend erweitert und elaborierter wird. Dengscherz (2019) wendet allerdings kritisch ein, dass der individuelle Ausdruck und der produktive Umgang mit Sprache durch einen zu eng am Prozedurenschema ausgewiesenen Schreibunterricht reduziert wird.

Didaktische Prinzipien eines modernen Schreibunterrichts sind:

- Vielfältige Schreibenanlässe ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, Schreiben in unterschiedlicher Weise wahrzunehmen (Spektrum an Zielen und Funktionen) und als individuell bedeutsam zu erleben.
- Schreibstrategien explizit zu erfahren und im Schreibprozess einzusetzen, unterstützt die Schreibentwicklung. Die Einführung von Schreibstrategien gelingt über ein von der Lehrkraft ausgehendes Modellieren.
- Digitales Schreiben ist Werkzeug und Gegenstand des Schreibunterrichts. Die Lernenden nutzen beispielsweise gängige Textverarbeitungsprogramme für komplexe Textvorhaben, geben sich gegenseitig Rückmeldung (per Kommentarfunktion) und nutzen für ihr kooperatives Schreiben entsprechende Tools (z.B. Etherpad oder Google Docs).
- Die Einschätzung und Rückmeldung der Schreibkompetenz stellt eine wichtige Aufgabe der Lehrkräfte dar.

4 Methodisch-didaktische Anregungen

Schließlich sollen methodisch-didaktische Anregungen gegeben werden, die zu einem Zuwachs an Schreibtätigkeiten ermutigen. Das gelingt durch die Gestaltung angemessener Schreibaufgaben, die Nutzung spezifischer Schreibstrategien, den Umgang mit Textprozeduren sowie die Ermöglichung einer reflexiven Haltung. Grundlegend gilt: Schreibfreude wecken, Schreibenanlässe und Schreibaufgaben variieren, unterschiedliche methodische Zugänge ermöglichen, Stützung von Teilprozessen umsetzen.

- Entwickeln Sie Schreibaufgaben, die konkret sind, sich an der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler orientieren und unmittelbar bedeutsam für sie sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen: Wer ist der Adressat meines Textes? Was hat der Text für eine Funktion? Wie ist der Text aufgebaut und wie setze ich das Anliegen sprachlich um? Sie erkennen, dass (vor allem pragmatische) Texte auf andere Texte reagieren und selbst wieder Text auslösen.
 - Beispiel: Kündigungsschreiben meines Handy-Vertrags. Das Kündigungsschreiben nimmt Bezug auf den Vertrag und wird in der

Regel mit einer Bestätigung quittiert. Der Text (Kündigungsschreiben) muss also bestimmte Informationen enthalten und an entsprechender Stelle verorten.

- Vermitteln und nutzen Sie Schreibstrategien, wie sie Philipp (2014) auflistet:
 - IRAN (Ideen planen, Reihenfolge der Ideen festlegen, Aufschreiben, Noch mehr schreiben): IRAN zielt darauf ab, das Planen zu gewichten und mehr Text zu generieren. Noch während des Schreibprozesses muss also über weitere Inhalte nachgedacht werden.
 - Bei APP (Aufmerksamkeit der Leserinnen und Leser erreichen, Problem klar darstellen, Position beziehen) geht es um das Schreiben einer Argumentation und die Berücksichtigung von Leserinteressen direkt zu Beginn der Textarbeit.
- Zeigen Sie Zwischenprodukte und Entwürfe, die deutlich machen, dass das Schreiben ein Prozess ist, und trainieren Sie Überarbeitungsschritte.
 - Schreiben ist schwer und braucht Zeit. In der Regel gelingen Texte nicht auf Anhieb. Das gilt für das schulische Schreiben, es gilt aber auch für alle professionellen Schreibkontexte. Mit dem Freewriting (Elbow 1998) wird das Schreiben des Erstentwurfs entlastet (z.B. keine Berücksichtigung orthographischer oder syntaktischer Korrektheit), gleichzeitig erzwingt es inhaltliche wie formale Überarbeitungsphasen.
- Gestalten Sie Schreibaufgaben, die das Lernen begleiten und vertiefen. Inhalte werden durch Texte anders rezipiert und im Gedächtnis verankert. Das Schreiben wird so zu einer kontinuierlichen Praxis des fachlichen Austausches.
 - Beispiel: Gestalten Sie kurze reflektierende Aufgaben (siehe auch Bean 2001), die durch gezielte Fragen gesteuert sind: Was ist die zentrale Erkenntnis der Stunde? Wie hängt das Thema mit dem vorherigen zusammen? Was will ich lernen bzw. wissen?.
- Verknüpfen Sie Lese- mit Schreibaufgaben, indem Sie beispielsweise kleine Zusammenfassungen oder Exzerpte schreiben lassen. Diese Kurztexte können dann entweder in einem Portfolio gesammelt werden und den eigenen Arbeitsprozess dokumentieren (vgl. Bräuer 2001) oder die Grundlage für ein Diskursreferat oder die Facharbeit bilden.

- Entlasten Sie Formulierungsaufgaben durch Textprozeduren. Rezat (2018) schlägt für das Argumentieren Textprozeduren vor, die zur jeweiligen Gliederungsebene der Argumentation – Einleitung, Hauptteil, Schluss – passen.
 - In der Einleitung wird ins Thema eingeführt, die Schülerinnen und Schüler können dazu Formulierungen wie „wie ihr wisst“, „in letzter Zeit“ nutzen und für ihren Text anpassen. Im Hauptteil werden Argumente formuliert und potenzielle Gegenargumente entkräftet. Das lässt sich beispielsweise über konzessive Argumentationen umsetzen („zwar aber“, „nun könnte man annehmen, dass ..., aber“), zum Schluss wird die eigene Position bekräftigt „ich bin der Ansicht, dass“; siehe auch Akbulut/Schmölzer-Eibinger/Ebner (2020).

Ausführlich wurde das Modellieren als Methode der Vermittlung von Schreibstrategien dargestellt. Wichtig ist auch, dass Sie als Lehrkraft ebenfalls als Schreiberin bzw. Schreiber wahrgenommen werden. Dazu gehört über eigene Schreibtätigkeiten zu berichten und eigene Schreiberfahrungen zu schildern, dazu gehört aber auch, selbst mitzuschreiben, wenn es darum geht, dass Schreibaufgaben bearbeitet werden. Das heißt nicht, dass Sie die eigenen Texte der Diskussion aussetzen müssen – selbst, wenn das ebenso förderlich sein kann. Das heißt vielmehr, Schreiben als kulturelle Praxis zu vermitteln, an der Sie wie Ihre Schülerinnen und Schüler beteiligt sind.

Neben diesen kleineren Aufgaben, die in den Unterrichtsalltag eingebettet sein können, wie auch die größeren Schreibaufgaben, wie sie sich bei Facharbeit, Diskursreferat und materialgestütztem Schreiben stellen, sollen zum Schluss noch zwei Schreibenanlässe diskutiert werden: das Schreiben von Klausuren und das Schreiben in Projekten.

Das Schreiben in und für Klausuren stellt eine typische und vermutlich nicht sonderlich beliebte Schreibaufgabe dar. In der Regel werden Klausuren ausschließlich als Prüfinstrumente wahrgenommen. Kriterien eines gelungenen Schreibunterrichts, z.B. Prozessorientierung, Prozedurenorientierung, werden zu Gunsten der Überprüfbarkeit abgewertet.

- Klausuren werden in der Regel handschriftlich verfasst. Das erfordert von den Schreiberinnen und Schreibern bereits zu Beginn eine klare

Struktur zu haben und den Text nicht mehr grundlegend verändern zu wollen. Gerade in der gymnasialen Oberstufe müsste überlegt werden, ob Klausuren nicht auch am Computer verfasst werden können.

- Denkbar wäre auch, dass zusätzliche Hilfen (z.B. Prozedurenausdrücke) dann freigeschaltet werden können (ggf. zu Lasten der Gesamtpunktzahl).
- Gerade die Entschlüsselung der Klausurfrage stellt die Schülerinnen und Schüler manchmal vor Herausforderungen, hier lassen sich noch einmal gezielt Operatoren besprechen.
- Zur Vorbereitung auf Klausuren können kurze Einleitungen geübt werden, dazu bieten sich auch die von Philipp aufgelisteten Strategien an.

Die bisherigen Überlegungen beziehen sich auf den Deutschunterricht. Das Schreiben findet aber in allen Fächern statt, wenngleich dem Fach Deutsch sicher eine wichtige Anbahnungsaufgabe zukommt. In fachübergreifenden Projekten können die Schülerinnen und Schüler vielfältige Schreibgelegenheiten erfahren und unterschiedliche Textsorten erproben.

- In der Schule findet beispielsweise ein Tag der offenen Tür statt, an dem sich die Schule mit ihrem Schulprofil vorstellt und interessierte Eltern und neue Schülerinnen und Schüler adressiert. Denkbar wäre, dass sich die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe hier einbringen.
 - So müsste auf der Webseite ein Einladungstext verfasst werden. In der Schule selbst müsste es Info-Stände geben (z.B. mit kurzen Broschüren). Besondere Schulinitiativen, Klassenprojekte etc. müssten herausgestellt werden. Damit alle Schülerinnen und Schüler sowie Kolleginnen und Kollegen mitmachen, muss intern kommuniziert werden (z.B. zu Absprachen).
 - Ein solches Vorhaben gelingt nur, wenn die Schülerinnen und Schüler gemeinsam arbeiten und sich dazu genau abstimmen.

Die wichtigste Zielsetzung eines Schreibunterrichts für fortgeschrittene Schreiberinnen und Schreiber ist, Schülerinnen und Schüler überhaupt zum Schreiben zu motivieren.

Es hilft, wenn

- Schreibaufgaben klar profiliert sind (die Schülerinnen und Schüler eine Vorstellung davon haben, warum und für wen Texte zu produzieren sind). Dazu gehört auch, zu verstehen, dass Text anderen Formaten (Bild, Audio, Video) überlegen sein kann.
- passende Schreibstrategien mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden und die Schreibenden über ein Repertoire von Strategien verfügen, das sie – passend zur Aufgabe, aber auch zu ihrem Schreibertyp – einsetzen können.
- Schreibaufgaben mit den jeweiligen Medien bzw. Schreibgeräten, der zur Verfügung stehenden Zeit, den präferierten Vorgehensweisen und der eigenen Formulierungspraxis bearbeitbar sind; hier bieten sich Strategietrainings wie Textprozeduren an.
- Schreibaufgaben in den Unterricht integriert sind und den Unterricht begleiten. Reflexive Schreibenanlässe unterstützen die eigene Schreibentwicklung. Dabei muss das Textsortenspektrum aber über das Aufschreiben hinaus erweitert werden.

Neben der Notwendigkeit, komplexe Texte zu verfassen (das gilt für die Prüfungsaufgaben wie Facharbeit, Klausuren etc.), können im Unterricht auch Teiltexthe (Einleitung/Schluss, Formulierung des zentralen Arguments) oder Kurztexte verfasst werden, die längere Texte vorbereiten.

Befunde zum beruflichen Schreiben zeigen sehr anschaulich, dass in (fast) allen Berufsfeldern und Domänen Texte produziert werden, wobei das Textsortenspektrum groß und die Schreibbedingungen sehr unterschiedlich sind. Rettungssanitäterinnen und -sanitäter notieren beispielsweise noch während des Krankentransports die Ersthilfemaßnahmen, die dann die Grundlage für die weitere Behandlung im Krankenhaus darstellen. Ingenieurinnen und Ingenieure entwerfen Konzepte, die dann auch von nicht-technischen Leserinnen und Lesern (z.B. politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern) verstanden werden müssen. Handwerkerinnen und Handwerker formulieren Angebote und bewerben ihre Handwerksleistung. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler arbeiten in internationalen Teams zusammen und verfassen entsprechende

Paper (vgl. Jakobs 2005). Das Schreiben für Fortgeschrittene bildet also die Basis für alle anstehenden Schreibtätigkeiten. Schülerinnen und Schüler die Relevanz des Schreibens nicht nur für ihre schulische Ausbildung, sondern auch für jegliche berufliche Tätigkeit zu vermitteln, ist daher eine zentrale Anforderung.

Literatur

Bände (Zeitschriften) und Reihen

Der Deutschunterricht

– 5/2011 (Wissenschaftliches Schreiben)

Didaktik Deutsch

– 43/2017 (Materialgestütztes Schreiben)

OBST

– 88/2016 (Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen)

Praxis Deutsch

– 251/2015 (Materialgestütztes Schreiben)

– 262/2017 (Materialgestütztes Argumentieren)

Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/Jakobs, Eva-Maria (Hg.) (1997): Domänen- und kulturspezifisches Schreiben. Frankfurt a. M: Peter Lang Verlag.

Aebi, Adrian/Göldi, Susan/Weder, Mirjam (Hg.) (2020): Schrift – Bild – Ton. Beiträge zum multimodalen Schreiben in Bildung und professioneller Kommunikation. Bern: hep Verlag.

Akbulut, Muhammed/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Ebner, Christopher (2020): Denn sie wissen, was sie tun. Textprozedurale Bewusstheit durch das Schreiben wissenschaftlicher Kontroversen fördern. In: Praxis Deutsch 281 (48), 42–49.

Alamargot, Denis/Chanquoy, Lucile (2012): Through the Models of Writing Ten Years After and Vision for the Future. In: Berninger, Virginia Wise (ed.): Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology. London, New York: Routledge.

Anskait, Nadine (2019): Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse (Reihe Sprachliche Bildung, Bd. 3). Münster: Waxmann.

- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, S. 25–53.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 191–209.
- Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (2014): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten (2009): Schreiben: Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hg.): *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen, S. 75–103.
- Bean, John C. (2001): *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beaufort, Anne (2007): *College Writing and Beyond. A New Framework for University Writing Education*. University Press of Colorado.
- Beaufort, Anne (2005): Adapting to New Writing Situations. How Writers Gain New Skills. In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hg.): *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201–216.
- Beaufort, Anne (1999): *Writing in the Real World. Making the Transition from School to Work*. New York: Columbia University Press.
- Beck, Barbara/Lübeck, Anja (2016): *Wissenschaftliches Arbeiten am Beispiel der Facharbeit in der gymnasialen Oberstufe. Eine Handreichung für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler*. Hg. von Qua-Lis NRW. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibtätigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2008): *Schreibkompetenz modellieren, entwickeln und testen*. In: Böhnisch, Martin (Hg.): *Didaktik Deutsch. Sonderheft*, S. 94–106.

- Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke, S. 7–26.
- Beißwenger, Michael (2012): Kompetenzen für das Schreiben mit webbasierten Schreibtechnologien. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 233–276.
- Beißwenger, Michael/Storrer, Angelika (2010): Kollaborative Hypertextproduktion mit Wiki-Technologie. Beispiele und Erfahrungen im Bereich Schule und Hochschule. In: Eva-Maria Jakobs, Katrin Lehnen & Kirsten Schindler (Hg.): Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf. (Reihe Textproduktion und Medium 10). Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, S. 13–36.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg Erwin R. (eds.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, S. 73–93.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): The Psychology of Written Composition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Böhme, Katrin u.a. (2017): Kompetenzstufenmodelle im Bereich Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster. Waxmann, S. 55–74.
- Boland, Jan Hendrik (2009): Vier Augen sehen mehr als zwei. Computergestütztes Peer-Feedback im Deutschunterricht. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Couzijn, Michel/Rijlaarsdam, Gert (2004): Learning to read and write argumentative text by observation of peer learners. In: Rijlaarsdam, Gert/van den Bergh, Huub/Couzijn, Michel (eds.): Studies in Writing: Vol. 14. Effective Learning and Teaching of Writing. A Handbook of Writing in Education (second edition). Boston: Kluwer Academic Publishers, pp. 241–258.
- Couzijn, Michel/Rijlaarsdam, Gert (1996): Learning to write by reader observation and written feedback. In: Rijlaarsdam, Gert/van den Bergh, Huub/Couzijn, Michel (eds.), Effective teaching and learning of writing. Current trends in research. Amsterdam: Amsterdam University Press, S. 224–253.

- Decker, Lena (2016): Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren. Duisburg: Gilles & Francke.
- Decker, Lena/ Guschker, Birgit/ Hensel, Sonja/ Schindler, Kirsten (2021): Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II. Fachdebatte und Praxisprojekte. Bielefeld: wbv.
- Decker, Lena/Hensel, Sonja (2019): Zum Stellenwert des Schreibens im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe – empirische Befunde und schreibdidaktische Konsequenzen. In: Decker, Lena/Schindler Kirsten (Hg.): Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen. Duisburg: Gilles & Francke, S. 49–62.
- Decker, Lena/Kaplan, Ina (2019): Beurteilung schriftlicher Schülerleistungen mithilfe der Textsorten Lehrerkommentar und Kriterienkatalog – ein Vergleich. In: Kaplan, Ina/Petersen, Inger (Hg.): Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern (Reihe Sprachliche Bildung, Bd. 6). Münster: Waxmann, S. 121–149.
- Dengscherz, Sabine (2019): Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Efing, Christian (2013) (Hg.): Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Elbow, Peter (1998): Writing with Power. Techniques for Mastering the Writing Process. New York: Oxford University Press.
- Esterl, Ursula/Saxalber, Annemarie (2010): „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet ...“ Funktion und Qualität eines förderorientierten LehrerInnenkommentars. In: Esterl, Ursula/Saxalber, Annemarie (Hg.): Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck: StudienVerlag, S. 181–214.
- Esterl, Ursula/Wetschanow, Karin (2014) (Hg.): Vorwissenschaftliche Arbeit (ide – informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule). Innsbruck: Studienverlag.
- Feilke, Helmuth (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33–53.
- Feilke, Helmuth (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1178–1191.

- Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (2012a) (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (2012b): Zur Einführung – Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. In: Feilke, Helmuth/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7–18.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/Steinmetz, Michael (2019): Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara (2016): Materialgestütztes Schreiben lernen: Grundlagen – Aufgaben – Materialien: Sekundarstufen I und II. Braunschweig: Schroedel.
- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (2020): Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch 281 (48), S. 4–13.
- Fischbach, Julia/Schindler, Kirsten (2015) (Hg.): Zwischen Schule und Hochschule. Akademisches Schreiben – eine Kontroverse. In: zeitschrift schreiben. Verfügbar unter: https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler_fischbach_kontroversendossier.pdf (abgerufen am 05.12.2019).
- Fischbach, Julia/Schindler, Kirsten/Teichmann, Alina (2016): Normanforderungen und Normvorstellungen bei der Beurteilung von Schülertexten. In: Peyer, Ann/Zimmermann, Holger (Hg.): Wissen und Norm. Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 149–173.
- Fischbach, Julia/Schindler, Kirsten/Vetterick (2014): Schüler/innentexte beurteilen. Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften modellieren. AkaTex Working Papers (2). Verfügbar unter: https://www.uni-siegen.de/phil/akatex/publikationen_und_vortraege/download/akatex_working_paper_2_stand_20140526.pdf (abgerufen am 08.09.2020).
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: utb.
- Giera, Winnie-Karen (2020): Evaluation eines berufsorientierten Schreibprojekts: Niedersächsische Schülerinnen und Schüler schreiben Bewerbungsanschreiben und Angebote mithilfe von SRSD und Feedbackgesprächen. Tübingen: Narr.
- Grabowski, Joachim/Blabusch, Cora/Lorenz, Thorsten (2007): Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule. In: Be-

- cker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 41–61.
- Graham, Steve/Harris, Karen (2009): *Evidence-Based Writing Practices: Drawing Recommendations from Multiple Sources*. In: Dockrell, Julie E./Galbraith, David/Myhill, Debra (eds.): *Teaching and Learning Writing: British Journal of Educational Psychology*. Leicester: The British Psychology Society, S. 95–111.
- Graham, Steve/Harris, Karen (2005): *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Brookes.
- Grésillon, Almuth (1999): *Literarische Handschriften. Einführung in die „critique génétique“*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hayes, John (2012): *Modeling and Remodeling Writing*. In: *Written Communication* 29, 3, S. 369–388.
- Hayes, John (1996): *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. In: Levy, C. Michael/Ransdell, Sarah (eds.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 1–27.
- Hayes, John/Flower, Linda (1980): *Identifying the Organization of Writing Processes*. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3–30.
- Hensel, Sonja (2018): *Schreiben in der gymnasialen Oberstufe. Analyse von Schülerunterlagen (SiFu Working Papers, 2)*. Siegen: Universität Siegen.
- Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin (2008) (Hg.): *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (2005) (Hg.): *Schreiben am Arbeitsplatz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jantzen, Christoph (2003): *Eigene Texte in der Schule überarbeiten: beobachten – verstehen – lernen*. In: Brinkmann, Erika/Kruse, Norbert/Osburg, Claudia (Hg.): *Kinder lesen und schreiben. Beobachten – Verstehen – Lehren*. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 111–126.
- Jost, Jörg (2017): *Prinzipien und Methoden lernförderlicher Schreibumgebungen*. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, S. 173–186.
- Jost, Jörg/Böttcher, Ingrid (2012): *Leistungen messen, bewerten und beurteilen*. In: M. Becker-Mrotzek & I. Böttcher (Hg.): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen, S. 113–144.

- Jost, Jörg/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara (2011): „Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt ...“ Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In: Birkner, Karin/Meer, Dorothee (Hg.): *Institutionalisierter Alltag – Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, S. 167–194.
- Knappik, Magdalena (2018): *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv.
- Kellogg, Ronald T. (2008): Training writing skills. In: *Journal of Writing Research* 1, S. 1–26.
- Kempf, Julia/Bosse, Dorit (2020): Argumentieren mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe. In: k:ON. Verfügbar unter: https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/16/259 (abgerufen am 08.09.2020).
- Kent, Thomas (1999) (ed.): *Post-Process Theory. Beyond the Writing Process Paradigma*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Knopp, Matthias (2020): Sprache – der blinde Fleck im Mediengebrauch und der Diskussion um Medienkompetenzen (?). In: k:ON. Verfügbar unter: https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/38/265 (abgerufen am 08.09.2020).
- Knorr, Dagmar/Verhein-Jarren, Annette (2012) (Hg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kruse, Otto (2007): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 117–143.
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, S. 95–111.
- Kultusministerkonferenz (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (abgerufen am 11.09.2020).
- Lehnen, Katrin (2017): Kooperatives Schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, S. 299–314.

- Lehnen, Katrin (2014): Gemeinsames Schreiben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 414–431.
- Lemke, Valerie (2020): Wenn Schreiberinnen und Schreiber um Sprache und Gedanken ringen – Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung der Orthographie für die Schreibflüssigkeit und für die Textqualität in der Primar- und Sekundarstufe. Köln: Dissertationsschrift.
- Linnemann, Markus (2017): Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, S. 335–352.
- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Schwann Verlag, S. 37–73.
- Ludwig, Otto/Lösener, Hans (2007): Die Geschichte des Schulaufsatzes in Beispielen: Ein Arbeitsbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mielke, Angela (2007): Die „normative Kraft des Prüfungsfaktischen“: Schreibunterricht im Zeichen des (Zentral-)Abiturs. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schindler, Kirsten (Hg.): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke, S. 99–115.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): Schreiben als mentaler und kognitiver Prozeß. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Berlin: de Gruyter, S. 1005–1027.
- Oehme, Viola (2014): Schreiben in der Sekundarstufe I. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 159–177.
- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer.
- Niederhauser, Jürg (2000): Die schriftliche Arbeit. Ein Leitfaden zum Schreiben von Fach-, Seminar- und Abschlussarbeiten in der Schule und beim Studium. Literatursuche, Materialsammlung und Manuskriptgestaltung mit vielen Beispielen. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Pertzel, Eva/Franken, Anna Ulrike (Hg.) (2019) : Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 7–10). Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht. Münster: Waxmann.
- Petersen, Inger (2019): Messung, Beurteilung und Förderung von Schreibkompetenzen in Deutsch als Erst- und Zweitsprache – ein Überblick. In: Ka-

- plan, Ina/Petersen, Inger (Hg.): Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern (Reihe Sprachliche Bildung, Bd. 6). Münster: Waxmann, S. 11–36.
- Petersen, Inger (2014): Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Berlin: de Gruyter.
- Philipp, Maik (2020): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Philipp, Maik (2017): Schreibunterricht in und zwischen den Bildungsetappen des Schulsystems. Übergänge oder Sollbruchstellen? Ein (internationaler) Forschungsüberblick. In: Knorr, Dagmar/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hg.): Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 29–48.
- Philipp, Maik (2014): Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pohl, Thorsten (2017): Sekundarstufe I und II. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster. Waxmann, S. 89–108.
- Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Feilke, Helmut/Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 101–140.
- Pohl, Thorsten (2011): Wissenschaftlich Schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen. In: Der Deutschunterricht 6, S. 2–11.
- Raps, Christian/Hartleb, Florian (2011): Leitfaden zur Erstellung einer Facharbeit/Seminararbeit. Gymnasiale Oberstufe. Braunschweig: Schroedel.
- Rezat, Sara (2018): Argumentative Textprozeduren als Instrumente zur Anbahnung wissenschaftlicher Textkompetenz. Textprozeduren – Nutzungsweisen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe. In: Schmöller-Eibinger, Sabine/Bushati, Bora/Ebner, Christopher/Niederdorfer, Lisa (Hg.): Wissenschaftlich schreiben lernen – Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz. Waxmann, S. 125–146.
- Rose, Mike (1984): *Writer's Block: The Cognitive Dimension*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sacher, Nicole (2010): *Methodenkurs Sekundarstufe II. Die Facharbeit planen – strukturieren – schreiben*. Stuttgart: Klett.
- Schindler, Kirsten/Fernandez, Graciela (2016): Facharbeit und materialgestütztes Schreiben anleiten und begleiten. Beispiele für eine Propädeutik in der Schule. In: *OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)* 88, S. 63–88.

- Schindler, Kirsten/Fernandez, Graciela/Fischer, Verena (2015): Exzerpieren lernen und das Schreiben einer Facharbeit anleiten. In: *Praxis Deutsch* 251, S. 33–41.
- Schindler, Kirsten/Knopp, Matthias/Burovikhina, Veronika (2020): Forschendes Lernen und Kontroversefähigkeit mit digitalen Tools unterstützen. Ein Beispiel zur Kontroverse um den literarischen Kanon. In: *Der Deutschunterricht* 6, S. 23–35.
- Schindler, Kirsten/Rosell, Sarah/Gleis, Anne (2018): Wissenschaftliches Schreiben an der Schule lernen? Überlegungen am Beispiel der Facharbeit. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Bushati, Bora/Ebner, Christopher/Niederdorfer, Lisa (Hg.): *Wissenschaftlich schreiben lernen – Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz*. Münster: Waxmann, S. 105–123.
- Schindler, Kirsten/Wolfe, Joanna (2014): Beyond single authors: Organizational text production as collaborative writing. In: Jakobs, Eva-Maria/Perrin, Daniel (eds.): *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin: de Gruyter, S. 159–173.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine u.a. (2018) (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben lernen und lehren. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann.
- Schneider, Hansjakob/Anskeit, Nadine (2017): Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, S. 283–298.
- Schreilechner, Adelheid/Maresch, Günter (2014): *Vorwissenschaftliche Arbeit*. Wien: Verlag Jugend & Volk.
- Schüler, Lisa (2021): Schreibflüssigkeit im Medienvergleich: Handschrift – Tastaturschreiben – Diktieren mit Spracherkennung. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 1-34 (<https://doi.org/10.1515/zfal-2021-2077>).
- Schüler, Lisa (2020): Diktieren mit Spracherkennung als Form der medienunterstützten Textproduktion – Ein Forschungsbericht. In: *Didaktik Deutsch* 48, S. 71–85.
- Schüler, Lisa (2017): *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steets, Angelika (2014): Schreiben in der Sekundarstufe II. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 178–194.

- Steets, Angelika (2011): Die schulische Seminararbeit als sinnvolles Propädeutikum. Möglichkeiten und Grenzen. In: *Der Deutschunterricht* 5, S. 62–69.
- Steiner, Anne (2007): *Anders schreiben lernen. Von der Gegenwart zur Zukunft des Schreibunterrichts – ein Konzept zur Entwicklung und Förderung schreibstrategischer Kompetenzen in der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steinhoff, Torsten (2008): Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren. In: Bons, Iris/Kaltwasser, Dennis/Gloning, Thomas (Hg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen. Verfügbar unter: http://festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf (abgerufen am 05.12.2019).
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinseifer, Martin/Feilke, Helmut/Lehnen, Katrin (2019) (Hg.): *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: synchron.
- Sturm, Afra (2022): *Schreiben für Anfängerinnen und Anfänger*. (In diesem Band) Soest: Qua-Lis NRW.
- Sturm, Afra (2019): Beurteilen als Lernförderliche Feedback-Kultur. In: *Rundschreiben Zentrum Lesen* 34, S. 10–11.
- Sturm, Afra (2017): Strategiefokussierte Intervention. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, S. 267–281.
- Sturm, Afra/Weder, Mirjam (2018): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- von Gunten, Anne/Beyer, Anke (2018). Schriftliche Textkommentierungen. Versuch einer Begriffsklärung aus schreibdidaktischer Sicht. In: *JoSch – Journal der Schreibberatung* 16(2), S. 11–26.
- Wetschanow, Karin (2018): Die vorwissenschaftliche Arbeit. Ein genreanalytischer Bestimmungsversuch. In: Schmölder-Eibinger, Sabine/Bushati, Bora/Ebner, Christopher/Niederdorfer, Lisa (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben lernen und lehren. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann, S. 81–103.

Framing the reading

Astrid Müller

Rechtschreibung

Astrid Müller ist Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Hamburg. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die Leseförderung und die Rechtschreibentwicklung in der Sekundarstufe I. In ihrem Beitrag gibt sie einen Überblick über die Rechtschreibung und ihre Didaktik.

Bevor Sie mit dem Lesen beginnen:

Welchen Leitprinzipien folgen Sie, wenn Sie Rechtschreibung zum Thema in Ihrem Unterricht machen?

Während des Lesens:

Welche Möglichkeiten sehen Sie, die von Müller ausgeführten Lerngegenstände systematisch in Ihren Unterricht zu integrieren?

Nach dem Lesen:

Was nehmen Sie aus diesem Beitrag mit für Ihren Unterricht? Worüber würden Sie gerne mit Ihren Kollegen und Kolleginnen sprechen? Was würden Sie gerne ausprobieren?

Astrid Müller

Rechtschreibung

- 1 Einführung
- 2 Zum Forschungsstand: Rechtschreibleistungen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I
- 3 Zum Forschungsstand: Studien zur Förderung der Rechtschreibleistungen
 - 3.1 Wirksamkeitsstudien
 - 3.2 Studien zum Einfluss der Lehrkräfte auf die Rechtschreibleistungen von Schülerinnen und Schülern
- 4 Orthographiedidaktische Konzeptionen
- 5 Fachliches und fachdidaktisches Professionswissen: Schriftlinguistische Modellierung des Lerngegenstands Orthographie
 - 5.1 Der Lerngegenstand Wortschreibung: einfache und komplexe Wörter
 - 5.2 Der Lerngegenstand satzinterne Großschreibung
 - 5.3 Der Lerngegenstand Getrennt- und Zusammenschreibung
 - 5.4 Der Lerngegenstand Fremdwortschreibung
- 6 Lernaufgaben für den Rechtschreibunterricht in der Sekundarstufe I
 - 6.1 Aufgabenbeispiele zur Wortschreibung: einfache und komplexe Wörter
 - 6.2 Aufgabenbeispiele zur satzinterne Großschreibung
 - 6.3 Aufgabenbeispiele zur Getrennt- und Zusammenschreibung
 - 6.4 Aufgabenbeispiele zur Fremdwortschreibung
 - 6.5 Rechtschreibgespräche
- 7 Leistungsaufgaben für die Überprüfung der Rechtschreibleistungen

I Einführung

Der seit 2019 gültige „Kernlehrplan¹ für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen formuliert als Ziel für das Rechtschreiblernen, dass die Schülerinnen und Schüler „orthografisch und grammatisch normgerecht schreiben“ (MSB NRW 2019, 16). Darüber hinaus sollen sie „angeleitet zu Fehlerschwerpunkten passende Rechtschreibstrategien [...] zur Textüberarbeitung einsetzen“ (ebd., 18).² Aufgaben zur Überprüfung der Rechtschreibkompetenz können zudem Teile von Klassenarbeiten sein (vgl. ebd., 38). Gefordert ist also sowohl ein sicheres Rechtschreibkönnen (=normgerecht schreiben) als auch Problembewusstsein und Problemlösefähigkeiten (=Rechtschreibstrategien einsetzen). Erst in diesem Zusammenspiel zeigt sich Rechtschreibkompetenz: Kompetente Schreiberinnen und Schreiber können möglichst viele Wörter, Wortgruppen und Sätze in unterschiedlichen Schreibsituationen richtig schreiben. Sie können außerdem eigene schriftsprachliche Handlungen metakognitiv begleiten und Zweifelsfälle auf der Grundlage von Kontroll- und Problemlösestrategien klären. Darüber hinaus zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie Schreibentscheidungen sicher begründen können – und richtig schreiben wollen.

Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz umfasst also mehr, als eine große Anzahl von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen sicher schreiben zu können, obgleich dies ohne das Wissen über Problemlösestrategien und deklaratives Wissen tatsächlich kaum gelingt. Damit der Rechtschreibunterricht wirklich zum Aufbau dieser Kompetenz beitragen kann, muss er einsichtsvolles Üben ermöglichen. Dazu gehört Einsicht in die Funktion und den Aufbau des deutschen Schriftsystems, die in vielen und sehr unterschiedlichen Schreibsituationen angewendet werden kann. Die Grundlage dafür ist ein schriftstrukturangemessener Zugang zum Lerngegenstand Orthographie, der im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen stehen soll. Zunächst jedoch erfolgt eine Einordnung aktueller Forschungsbefun-

-
- 1 Die Kernlehrplanverweise beziehen sich auf den Kernlehrplan Deutsch für das Gymnasium, da dieser zur Konzeption des Beitrags gültig war und die Kernlehrpläne Deutsch für die weiteren Schulformen novelliert wurden. Die Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne Deutsch für die Hauptschule, für die Realschule und für die Gesamtschule/Sekundarschule sind mit denen des Kernlehrplan Deutsch für das Gymnasium identisch.
 - 2 Die wortgleiche Formulierung findet sich auch in dem KLP Deutsch für die Hauptschule, Realschule und Gesamtschule/Sekundarschule.

de zu den orthographischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern und dem Orthographieunterricht in Deutschland.

2 Zum Forschungsstand: Rechtschreibleistungen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I

Seit einigen Jahren werden die orthographischen (und andere) Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Abstand von fünf Jahren vom *Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)* untersucht. Damit soll die Erreichung der Bildungsstandards für die Jahrgänge 4 und 9 dokumentiert werden. Der Bericht für die ca. 30.000 Viertklässlerinnen und Viertklässler aus über 1500 Schulen, die 2016 getestet wurden, belegt, dass 53,9% von ihnen die Anforderungen der KMK-Regelstandards (Kompetenzstufe III) für den orthographischen Teilbereich erfüllen, für 22,1% konnten nur Leistungen unter der Kompetenzstufe II ermittelt werden, sie verfehlen damit die Mindesterwartungen (vgl. Weirich u.a. 2017, 133). Die Viertklässlerinnen und Viertklässler aus NRW belegen in dieser Testung einen Platz im unteren Mittelfeld, ihre Leistungen liegen insgesamt unter denen der bundesdeutschen Gesamtstichprobe, jedoch gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern in NRW und der Gesamtstichprobe.

Im Vergleich zum ersten IQB-Bericht von 2011 belegen diese Ergebnisse für die Gesamtstichprobe jedoch „eine signifikant negative Veränderung“ (ebd., 138) im Bereich der orthographischen Leistungen in vierten Klassen. Der Anteil derjenigen, die die Regelstandards in Orthographie erreichen, liegt um 10 Prozentpunkte niedriger als 2011.

Der Bildungstrend des IQB für 37.000 Schülerinnen und Schüler aus über 1.700 Schulen, die 2015 die 9. Klasse besuchten, ermittelte folgende Ergebnisse: Fast 66% der Getesteten erreichen mindestens den Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss (ab Kompetenzstufe III), 13,7% genügen nicht den Mindestanforderungen (Kompetenzstufen Ia und Ib), wobei die Unterschiede zwischen einzelnen Bundesländern und Schülerinnen und Schülern einzelner Schulformen groß sind (vgl. Hoffmann/Böhme 2016, 136ff.). So fällt der für Nordrhein-Westfalen ermittelte Prozentanteil derjenigen, die den Regelstandard (MSA) erreichen oder übertreffen, mit 60,6% im Vergleich zum deutschen Gesamtwert signifikant

niedriger aus. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in NRW, die den Mindeststandard nicht erreichen, ist mit 16,6% signifikant größer als im Bundesdurchschnitt. Die Neuntklässlerinnen und -klässler in NRW belegen im Bereich Orthographie damit den viertletzten Platz in der Rangfolge. Noch schlechter schneiden nur die Schülerinnen und Schüler der drei Stadtstaaten ab (vgl. ebd.).

Der Vergleich zwischen 2009 und 2015 (ausschließlich für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) zeigt für Deutschland insgesamt eine leichte, nicht statistisch signifikante Erhöhung des Anteils derjenigen, die die Regelstandards erreichen (vgl. ebd., 143ff.).

Im Hinblick auf die Messung der orthographischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern geben aber auch qualitative Einblicke in die Fehlerschwerpunkte interessante Befunde. Diese liefern derzeit vor allem die echten Längsschnittstudien des Nationalen Bildungspanels (NEPS), die auf einer repräsentativen Stichprobe basieren.

Für Jahrgang 5 konnte eine durchschnittliche Lösungshäufigkeit für den Bereich der *Wortschreibungen des Kernbereichs* (vgl. Kapitel 5.1) zwischen 78% und 83% ermittelt werden (vgl. Blatt/Prosch/Frahm 2016, 61). In Klasse 5 treten die größten Probleme bei Wörtern mit <ie>, mit morphologisch bedingten Silbengelenk- und Umlautschreibungen sowie mit Dehnungs-<h> auf, wobei geläufigere Wörter häufiger richtig geschrieben werden als weniger geläufige.

Ein Fehlerschwerpunkt der Siebtklässlerinnen und -klässler liegt im Bereich der *satzinternen Großschreibung* (vgl. Kapitel 5.2). Ihnen fällt insbesondere die Großschreibung syntaktischer Konversionen schwer (vgl. Blatt/Frahm 2013, 29ff.). Für die satzinterne Großschreibung liegen außerdem mit Betzel (2015) Daten zur Lernentwicklung von Klasse 5 bis 7 vor, die ebenfalls aus einem echten Längsschnitt stammen. Für die aus 155 Lernenden bestehende Gesamtgruppe dieser Studie zeigt sich eine diskontinuierliche Leistungsentwicklung, denn sie erfolgt fast ausschließlich in Klasse 6. Die Großschreibung von Abstrakta, suffigierten Substantiven und Substantivierungen bereitet besonders den schwächeren Lernerinnen und Lernern Schwierigkeiten. Für die Hälfte der Getesteten verläuft die Rechtschreibentwicklung in diesem Bereich aber erfolgreich. Die besten Schreiberinnen und Schreiber machen in Klasse 7 nur noch sehr selten Fehler bei der Großschreibung von Substantivierungen, die insgesamt die größte Fehlerquelle darstellen (vgl. ebd., 302ff.). Die durch Interviews zu

einem fiktiven Schülertext erhobenen qualitativen Daten belegen, dass die schwächsten Rechtschreiberinnen und -schreiber keine syntaxorientierten Erklärungen für die Großschreibung nutzen und insgesamt nur auf wenige Strategien zur Erklärung von Schreibungen zurückgreifen, während die leistungstärkste Gruppe Schreibungen zunehmend syntaktisch erklärt und flexibel mit unterschiedlichen Strategien zur Identifizierung großzuschreibender Wörter umgehen kann (vgl. ebd., 306).

Einzelne (Teil-)Studien liegen zu möglichen Zusammenhängen zwischen Rechtschreibleistungen und migrationsbedingtem Sprachhintergrund vor. So belegen die angeführten IQB-Erhebungen von 2015 statistisch signifikante Kompetenznachteile für Schülerinnen und Schüler mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte (vgl. Haag u.a. 2016, 442) sowie einen nach wie vor engen Zusammenhang zwischen Orthographieleistung und sozialer Herkunft (vgl. Kuhl u.a. 2016, 418). Aber auffällige Unterschiede in den Orthographieleistungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationsgeschichte gibt es dann nicht, wenn erstere in Deutschland aufgewachsen und zur Schule gegangen sind (vgl. z.B. Siebert-Ott/Anselm/Jansa 2015, 393f.). Betzel/Steinig (2013) kommen auf der Grundlage der Untersuchung von Texten aus Klasse 4 zu einer ähnlichen Einschätzung: „Mehrsprachigkeit ist [...] für die Anzahl der Rechtschreibfehler – im Gegensatz zur sozialen Schichtzugehörigkeit – statistisch ohne Bedeutung“ (ebd., 161).

3 Zum Forschungsstand: Studien zur Förderung der Rechtschreibleistungen

Empirische Untersuchungen dazu, wie die Entwicklung orthographischer (Teil-)kompetenzen wirkungsvoll unterstützt werden kann, liegen derzeit nur vereinzelt vor. In dieser Forschungsrichtung fallen vor allem zwei Studienformate ins Gewicht: Das sind zum einen Wirksamkeitsstudien, die die unterrichtliche Umsetzung bestimmter Konzeptionen untersuchen (Kapitel 3.1). Zum anderen gehören dazu Studien, die Zusammenhänge zwischen dem fachlichen und fachdidaktischen (Handlungs-)Wissen von Lehrkräften und den Rechtschreibleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler betrachten (Kapitel 3.2).

3.1 Wirksamkeitsstudien

Für die syntaxbasierte Großschreibung liefert die Studie von Wahl/Rautenberg/Helms (2017) erste Ergebnisse. 36 Klassen des zweiten Schuljahres und neun 6. Klassen wurden in zwei Experimentalgruppen, in denen vorrangig syntaxbasiert gearbeitet wurde (vgl. Kapitel 5.2), und zwei Kontrollgruppen, in denen die Großschreibung wortartbezogen vermittelt wurde, eingeteilt. In Testungen vor dem eigentlichen Unterricht zur satzinternen Großschreibung, direkt danach und drei Monate später mittels eines Lückendiktats und mit einem Test, in dem die Schülerinnen und Schüler bei einzelnen Wörtern im Satz entscheiden mussten, ob sie groß- oder kleingeschrieben werden, zeigte sich, dass der syntaxbasierte Ansatz bereits im zweiten Schuljahr gut umsetzbar ist. Die syntaxbasiert unterrichteten Schülerinnen und Schüler verbesserten sich im Vergleich zur Kontrollgruppe insbesondere bei der Großschreibung substantivierter Verben. Die syntaxbasiert unterrichteten Zweitklässlerinnen und -klässler erreichten nach der Intervention bereits das Niveau der Sechstklässlerinnen und -klässler. Die Ergebnisse bestätigen die unterrichtliche Praktikabilität des syntaxbasierten Ansatzes.

Zur Wortschreibung (vgl. Kapitel 5.1) haben Bangel/Müller (2018) die Wirksamkeit eines schriftstrukturell orientierten Ansatzes in Klasse 5 überprüft. Die Interventionsstudie wollte die Frage beantworten, ob und wie Fünftklässlerinnen und -klässler davon profitieren, dass der Lerngegenstand *Wortschreibung* so vorstrukturiert unterrichtet wird, dass die Lernenden Einsicht in die Regularitäten der Wortschreibung im Kernbereich nativer Wörter gewinnen können. Dazu wurden 15 Klassen nach einem schriftstrukturorientierten Konzept unterrichtet. Als Vergleichsklassen dienten zehn Klassen, die schulbuchorientiert an den gleichen Rechtschreibbereichen arbeiteten. Die Lehrkräfte der Interventionsklassen gestalteten den Unterricht auf der Grundlage von Fortbildungen und dem zur Verfügung gestellten Material, u.a. in Form eines Schülerarbeitsheftes. Dieses Heft, das 2018 unter Berücksichtigung der Erfahrungen der Lehrkräfte und der Projektleitungen in erster Auflage veröffentlicht wurde (vgl. Bangel/Müller 2020), enthält u.a. Aufgaben zum Entdecken phonographisch-silbischer und morphologischer Regularitäten der Wortschreibung. Zur Wirksamkeitsprüfung wurde ein für die Studie entwickelter Rechtschreibtest (HRT 5) zu drei Testzeitpunkten eingesetzt. Darüber hinaus

wurden qualitative Daten mit einer Teilstichprobe erhoben, mit denen überprüft werden sollte, ob das erworbene Wissen auf Anwendungssituationen (freie Schreibungen) übertragbar ist und ob sich die Intervention auf das metakognitive Wissen der Lernenden auswirkt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Interventionsgruppe sowohl direkt im Anschluss an die Intervention als auch vier Monate später signifikant größere Lernfortschritte in der Wortschreibung aufweist als die Kontrollgruppe. Besonders bemerkenswert ist die positive Lernentwicklung des unteren Leistungsquartils in der Interventionsgruppe. Weitere Studien, die sich im Rahmen von kleineren Unterrichtsversuchen der Evaluation von schriftstrukturorientierten Wortschreibungskonzepten angenommen haben, finden sich ausschließlich für die Grundschule (vgl. Krauß 2014; Hein 2015), sind jedoch ermutigend.

3.2 Studien zum Einfluss der Lehrkräfte auf die Rechtschreibleistungen von Schülerinnen und Schülern

Unabhängig vom jeweiligen schrifttheoretischen Hintergrund zeigen alle Studien den großen Einfluss des orthographischen (Handlungs-)Wissens der Lehrkräfte, insbesondere im Hinblick auf die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit eher ungünstigen sprachlich-kognitiven Voraussetzungen. Löffler (2004) geht auf der Grundlage ihrer Studie davon aus, dass explizites orthographisches Wissen der (Grundschul-)Lehrkraft wesentliche Voraussetzung für die lernförderliche Gestaltung orthographischer Lehr-Lern-Prozesse darstellt. Hofmann (2008) ermittelt für die Klassen 3 und 4 positive Auswirkungen des diagnostischen und unterrichtsmethodischen Lehrerwissens auf die Lernleistungen (insbesondere der rechtschreibschwachen) Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., 137). Corvacho del Toro (2013) liefert in ihrer Studie zum Zusammenhang zwischen dem Fachwissen von Lehrkräften und den Rechtschreibleistungen in Klasse 1 und 2 deutliche Belege für die hohe Bedeutung des fachhaltlichen Lehrerwissens: Ist eine Lehrkraft fachlich kompetent, kann ihr umfassendes Wissen „einen kompensatorischen Charakter“ (ebd., S. 200) besonders für die Schülerinnen und Schüler haben, deren kognitive Voraussetzungen für das orthographische Lernen eher ungünstig sind.

Trotz der noch recht dünnen empirischen Basis gibt es deutliche Hinweise darauf, dass eine fundierte orthographiedidaktische Wissensbasis der

Lehrkräfte ein wichtiges Kriterium für erfolgreiches Rechtschreiblernen ist. Wenn diese Wissensbasis dann noch auf Ergebnissen der graphematischen Forschung und darauf aufbauenden Modellierungen zur Schriftaneignung beruht (vgl. Kapitel 4), kann der Unterricht gerade denjenigen Lernerinnen und Lernern zugutekommen, die aufgrund eingeschränkter sprachlicher und/oder kognitiver Voraussetzungen nicht zur eigenständigen Entdeckung der Schriftstruktur als Grundlage für erfolgreiches Rechtschreiblernen in der Lage sind (vgl. u.a. Bangel/Müller 2018; Bredel 2010; Hinney 2014).

4 Orthographiedidaktische Konzeptionen

Doch welchen Konzeptionen folgt der aktuelle Orthographieunterricht? Dies soll knapp aufgeführt werden, damit für Lehrkräfte erkennbar wird, welchen theoretischen Modellen Vorschläge und Materialien für den Rechtschreibunterricht verpflichtet sind. Gerade für den schriftsprachlichen Anfangsunterricht gibt es sehr unterschiedliche Vorgehensweisen, um Materialien, Zielformulierungen in den Bildungsstandards, den Kernlehrplänen oder den Bildungsplänen und unterrichtliche Vorgehensweisen zu systematisieren. Ein Systematisierungsvorschlag von Bredel (2015a) unterscheidet z.B. danach, ob dem schriftsprachlichen Anfangsunterricht ein- oder zweiphasige Modelle des Orthographieerwerbs zugrunde liegen. Die Kenntnis dieser beiden Modellannahmen ist deshalb wichtig, auch im Hinblick auf den Rechtschreibunterricht in der Sekundarstufe I, weil wir es in Aufgaben, Materialien, handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften (vgl. die Ergebnisse von Schröder 2019 und die Ausführungen am Ende dieses Kapitels) sehr häufig mit „Mischkonzepten“ zu tun haben, die nicht unbedingt dafür geeignet sind, dass das Rechtschreiblernen relativ widerspruchsfrei erfolgen kann.

Für **zweiphasige Modelle** ist die Orientierung an sogenannten „Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs“ prägnant, die i.d.R. davon ausgehen, dass einer (häufig vor Schuleintritt liegenden) logographemischen die alphabetische Phase folgt. In dieser sollen, häufig mithilfe von Anlautta-bellen, „die Beziehungen zwischen lautlichen und schriftlichen Segmenten“ (Schröder 2019, 40) erfasst werden. Die Analyse von Einzellauten (vor allem von Anlauten) in gesprochenen Wörtern ist eine der grundle-

genden Anforderungen, die Schriftlernende im Unterricht leisten müssen. Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, dass sich gesprochene Wörter nur sehr schwer in eine geordnete Folge abgrenzbarer Segmente untergliedern lassen – gerade aus der Perspektive von Schrifanfängern. Erst mit zunehmender Schrifterfahrung können die Kinder i. d. R. diesen Abstraktionsprozess leisten, da sie in der Schrift die Erfahrung machen, dass es deutlich voneinander abgrenzbare Segmente in der Sprache (Buchstaben) gibt, auf die man Laute beziehen kann. Lehrkräfte und Materialien, die diesen Ansätzen verpflichtet sind, betrachten oft das standardnahe Hören und Sprechen als Grundlage für das richtige Schreiben: Man muss beim Sprechen genau hinhören, die gehörten Laute mit den Lautwerten der Schriftzeichen vergleichen, sie entsprechend auswählen und kommt so zu einer relativ adäquaten Schreibung. Lernangebote sind deshalb am Anfang möglichst „lauttreue“ Wörter (*Mama, Opa, Mimi*). Viele Fibeln, Sprachbücher und prominente Methoden – wie z.B. die für den Förderunterricht konzipierte FRESCH-Methode (vgl. Brezing u.a. 2019) – orientieren sich an dieser hochabstrakten Analyse von Einzellauten und ihrer Zuordnung zu Buchstaben. Aus der Perspektive zweiphasiger Modelle gilt das, was nicht hörbar ist oder was nicht durch Überlautung hörbar gemacht werden kann, als „Abweichung“ von der Phonem-Graphem-Korrespondenz und muss in der zweiten, der „orthographischen Phase“ gelernt werden. In der orthographischen Phase setzt dann häufig der eigentliche Rechtschreibunterricht ein: Es müssen Regeln gelernt, Schreibungen mit Markierungen (Doppelkonsonantenbuchstaben, Nichtmarkierung der Auslautverhärtung) geübt und für das Diktat gelernt werden. Dieser Strategiewechsel – vom Mitsprechen und Hören in der alphabetischen Phase zur Anwendung von Regeln im Orthographieunterricht scheint gerade Kinder mit ungünstigen sprachlich-kognitiven Voraussetzungen zu benachteiligen, da ihre mangelnde Schrifterfahrung sie daran hindert, diesen Strategiewechsel nachzuvollziehen. Sie versuchen deshalb oftmals, die ursprüngliche, mühsam gelernte Strategie (Mitsprechen und Hören) weiterhin beizubehalten.

Erst in den letzten Jahren hat die orthographiedidaktische Forschung viel über die Leserfreundlichkeit des deutschen Schriftsystems und über die grundlegenden Strukturen geschriebener Wörter gelernt. Dieses Wissen ist eingegangen in *einphasige Modellierungen* des schriftsprachlichen Lernens. Grundlegend für einphasige Modelle ist eine Orientierung an der Schrift (und nicht zunächst an der Lautung) und somit eine sehr enge Ver-

bindung zwischen dem Lesen- und Schreibenlernen von Wörtern. Schrift wird nicht als „Abbildung der Lautung“ betrachtet, sondern als „Abbildung von Grammatik“ (Bredel u.a. 2017, S. 22) mit eigenen, von der gesprochenen Sprache unabhängigen Gesetzmäßigkeiten. Entscheidend ist deshalb zum einen die Verbindung von Lesen und Schreiben im Lernprozess und zum anderen die Vorstrukturierung des Lernmaterials, denn Einsicht in den Bau von Wörtern lässt sich nur dadurch aufbauen, dass von prototypischen Wörtern ausgegangen wird. Das sind im Deutschen eben nicht „lauttreue“ Wörter, sondern zweisilbige Simplicia, die aus einer Haupt- und einer Reduktionssilbe bestehen (s. Kapitel 5.1). Zunächst müssen die Kinder also einzelne Buchstaben kennen, aus denen sich dann relativ schnell erste Wörter bauen lassen: *lesen, leben, Name* usw.

Derzeit gibt es, wie auch in dieser Handreichung und in einzelnen weiteren Materialien (Ackermann u.a. 2019; Bangel u.a. 2017; Bangel/Müller 2020), erste Aufgabenangebote, die einphasigen Modellannahmen verpflichtet sind. Insgesamt muss man aber feststellen, dass in der Unterrichtspraxis die beiden vorgestellten Ansätze i.d.R. in kombinierter Form vorkommen, was zu Widersprüchen bei den Lernenden führen kann. Diese Vermischung von Lernangeboten findet sich u.a. dann, wenn Aufgaben zum Silbenschwingen, unabhängig davon, ob es sich bei den Wörtern, die dabei mit Silbenbögen unterlegt werden sollen, um gut analysierbare zweisilbige Wörter handelt oder nicht, und Aufgaben zur Herleitung von Schreibungen durch Lautieren vorkommen. Hinweise auf eine starke Vermischung von Zugängen zum Lerngegenstand *Wortschreibung* liefert auch die Studie von Wiprächtiger-Geppert/Riegler (2018): Grundschullehrkräfte wurden aufgefordert, Tafelbilder zur Doppelkonsonantenschreibung zu gestalten und die Schreibung schülergerecht zu erklären. Die meisten Lehrkräfte haben dabei zwar auf Erklärungen zurückgegriffen, die die Lautung in den Vordergrund stellen, auf vielen Tafelbildern finden sich jedoch Elemente, die eher dem einphasigen, strukturorientierten Modell zugerechnet werden können, sodass die Autorinnen der Studie zu dem Schluss kommen, „dass sich eine Art ‚heimlicher‘ Lehrplan entwickelt hat, wonach Wörter an der Wandtafel in der Grundschule grundsätzlich mit Silbenbögen zu versehen sind – unabhängig davon, ob dies an dieser Stelle funktional ist oder nicht“ (ebd., 47).

5 Fachliches und fachdidaktisches Professionswissen: Schriftlinguistische Modellierung des Lerngegenstands Orthographie

Der Kernlehrplan für das Fach Deutsch gibt aus guten Gründen keine inhaltlichen Empfehlungen für das Rechtschreiblernen, denn der schriftsprachtheoretische Hintergrund spielt für orthographiedidaktische und -methodische Entscheidungen eine wesentliche Rolle. In Kapitel 3.1 wurden Ergebnisse aus Wirksamkeitsstudien angeführt, die sich bei der Unterrichtsgestaltung in den Interventionsgruppen an den Erkenntnissen der Graphematik orientieren. Die Graphematik hat sich zur Aufgabe gesetzt, die Regularitäten des Schriftsystems zu erforschen. Die damit verbundene didaktische Perspektive geht von einer möglichst konsequenten Orientierung an schriftstrukturellen Gegebenheiten aus. Sie hat den Vorteil, dass im orthographischen Lernprozess eine Gleichsetzung von Gesprochenem und Geschriebenem ebenso vermieden wird wie das Treffen von Schreibentscheidungen „nach Gehör“. Dies spricht u.a. deshalb für die Graphematik als Bezugsdisziplin der Orthographiedidaktik, da für viele Schülerinnen und Schüler der Bezug auf die Lautung zu abstrakt und diffus ist, was sich u.a. häufig darin äußert, dass sie lange und kurze Vokale nicht unterscheiden können. Vielmehr sollten orthographische Lernprozesse vom richtig Geschriebenen ausgehen, denn das Deutsche, so eine grundlegende Erkenntnis graphematischer Forschungen, verfügt über eine ausgesprochen leserfreundliche Orthographie (vgl. z.B. Eisenberg 2013). Das, was am richtig geschriebenen Wort, der Wortgruppe oder dem Satz für den Kernbereich des Schriftsystems entdeckt und beim Schreiben genutzt werden kann, lässt sich im weiteren Lernprozess für die Erfassung und Beschreibung des weniger systematisch strukturierten Peripheriebereichs nutzen. Als wesentliche Erkenntnis graphematischer Forschungen lässt sich mit Eisenberg (2016) zusammenfassen: „Der Schreiber kann die Orthografie seiner Sprache nicht nur beherrschen, er kann sie auch verstehen“ (ebd., 65).

5.1 Der Lerngegenstand Wortschreibung: einfache und komplexe Wörter

Der Kernbereich der Wortschreibung im Deutschen ist vom Zusammenwirken phonographisch-silbischer und morphologischer Regularitäten geprägt. Als musterbildende Basisform dient dabei die geschriebene zweisilbige Wortform, die einem Großteil nativer Inhaltswörter (Substantive, Adjektive, Verben) zugrunde liegt bzw. die eine solche Form bilden können (*Haus-Häuser, grün-grüne* usw.). Diese Basisform besteht aus einer Haupt- und einer Reduktionssilbe, die folgendermaßen aufgebaut (vgl. Eisenberg 2013; Bredel 2010; Hinney 2017; Bangel u.a. 2017; Bangel/Müller 2018):

Hauptsilbe			Reduktionssilbe		
AR	K	ER	AR	K	ER
l	a		d	e	n
l	a	n	d	e	n
AR = Anfangsrand					
K = Kern					
ER = Endrand			Silbengrenze		

Abb. 1: Aufbau der Schreibeilbe im Kernbereich (eigene Darstellung)

Die Hauptsilbe umfasst den größten Teil des Wortstamms, die Reduktionssilbe enthält im Anfangsrand i. d. R. (besonders bei Verben) den „Stammrest“ und ist im Kern auf das Vokalgraphem <e> beschränkt. Spricht man diese Wörter, so weisen sie ein trochäisches Betonungsmuster (betonte Silbe-unbetonte Silbe) auf. Diese Basisform lässt sich in vier bzw. fünf grundlegende Baumuster differenzieren:

- Zu **Baumuster I** gehören Wörter, in denen der Silbenendrand der Hauptsilbe nicht besetzt ist (*malen, schreiben, reden*). Die Leseinstruktion für diese Wörter mit offener Hauptsilbe lautet: Das Vokalphonem der betonten Silbe wird gespannt und lang gesprochen.
- Zu **Baumuster II** gehören Wörter, deren Silbenendrand durch ein Konsonantengraphem besetzt ist (*bremsen, rechnen, wandern*). Die Hauptsilbe ist geschlossen. Das Vokalphonem der betonten Silbe wird deshalb ungespannt und kurz gelesen.

- Zu **Baumuster III** gehören Wörter mit Silbengelenkschreibung (*rennen, fallen, hoffen, backen, ritzen, fischen, machen*). Für das Lesen erhalten wir aus der geschriebenen Form (wie in Baumuster II) einen Hinweis auf die Ungespanntheit und Kürze des Vokalphonems der betonten Silbe, wobei der doppelte Konsonantenbuchstabe (bzw. <ck>, <tz>) nicht doppelt artikuliert wird, denn im Gesprochenen liegt ein ambisilbischer Konsonant vor (vgl. Eisenberg 2013). Die Verdoppelung muss jedoch erfolgen, da der Anfangsrand der geschriebenen Reduktionssilbe regulär durch ein Konsonantengraphem besetzt ist. Ausnahmen bilden einzig Wörter mit einem Schreibdiphthong in der Hauptsilbe (*bauen, freuen, feiern*).
- **Baumuster IV** bilden Wörter, in denen im Anfangsrand der geschriebenen Reduktionssilbe ausschließlich ein <h> vorkommen kann (*sehen, geben, fliehen*). Das <h> dient der besseren visuellen Strukturierung des Wortes. Es wird in der Standardaussprache nicht artikuliert.
- Zum erweiterten Kernbereich (**Baumuster V**) gehören Wörter mit Dehnungs-h (*fahren, dehnen, zählen*), das die Funktion hat, die Hauptsilbe optisch zu verlängern. Es tritt ausschließlich (aber nur in ca. 50% der möglichen Fälle) dann auf, wenn die Reduktionssilbe mit <l, m, n, r> beginnt (vgl. Hinney 2017, Bangel u.a. 2017).

Die morphologischen Regularitäten des deutschen Schriftsystems zeigen sich u.a. darin, dass die phonographisch-silbischen Informationen in flektierten, auch einsilbigen, Wortformen (*du rennst, er steht*) sowie in Komposita (*Schwimmflügel, Gebweg*) und Derivaten (*lieblich, sonnig*) erkennbar bleiben. Die zweisilbige Basisform ist somit u.a. dafür verantwortlich, dass die Auslautverhärtung nicht verschriftet wird (*Bad, Weg*). Morphologisch erklärbar sind außerdem die ä/äu-Schreibung (*Bäder, Träume* wegen *baden, Traum*), die Beibehaltung der Silbengelenkschreibung, der ß-Schreibung und des silbeninitialen h in einsilbigen und komplexen Wortformen (*rennt, Rennrad, grüßt, Grußwort, geht, Gebweg*) sowie die Konstantanschreibung von Morphemen an der Morphemgrenze (*annehmen, auffassen*).

Die Silbenstruktur in der zweisilbigen Basisform ist vorrangig für das Lesen funktional sodass es für das Rechtschreiblernen unumgänglich ist, dass „die Regularitäten aus Sicht des Lesers verstanden werden“ (Hinney 2017, 263). Die unterrichtliche Basis bilden folglich Wörter aus dem (erweiterten) Kernbereich des deutschen Schriftsystems, die im Hinblick auf

ihre lesesteuernde Funktion untersucht werden: Welche Ausspracheinstruktion erhalte ich aus der geschriebenen Wortform? Was erfahre ich über morphologische Verwandtschaftsbeziehungen aus der geschriebenen Wortform?

Die Baumuster geben gleichzeitig die Lernprogression für die Erschließung der phonographisch-silbischen Regularitäten vor. Der Einsatz unterschiedlicher Analysestrategien für das gelenkte Entdecken dieser Regularitäten erfolgt vom zweisilbigen Baumuster aus zu einsilbigen bzw. wortbildungsmorphologisch komplexen Wortformen:

(1)	zweisilbige Basisform untersuchen (<u>malen</u> , <u>finden</u> , <u>fallen</u>)
(2)	zweisilbige Basisform bilden (z.B.: Weg \curvearrowright Wege, Fuß \curvearrowright Füße, kommt \curvearrowright kommen)
(3)	einsilbige Form ableiten (Bäume \curvearrowright Baum),
(4)	Wortbausteine segmentieren und Stämme und Affixe identifizieren (z.B. dünn häut ig) <input type="text"/> <input type="text"/> (vgl. Kapitel 6).

Grundlegendes zur Wortschreibung bei einfachen und komplexen Wörtern ist in dieser Tabelle zusammengefasst:

	Schreibsilbe, Schlüsselwörter ⌣ ⌣	Ableitungen beim einfachen Wort, Einsilber ⌣ →	Ableitungen bei komplexen Wörtern ⌣ →
Baumuster I (offene Silbe): alle Vokalbuchstaben und <ie> können in der Hauptsilbe stehen. Bei Schreibdiphthongen ist der Anfangsrand der Reduktionssilbe i. d.R. nicht besetzt	<i>malen, lieben, Töne</i> <i>schreien, bauen</i>	<i>er malt, er liebt,</i> <i>der Ton</i> <i>er schreit, der Bau</i>	<i>Malschule,</i> <i>Liebling,</i> <i>Tonkunst</i> <i>Schreihals, Baustein</i>
Baumuster II (geschlossene Silbe) <r> wird vokalisiert	<i>Helme, kalte</i> <i>starke, arme</i>	<i>Helm, kalt</i> <i>stark, arm</i>	<i>Helmpflicht,</i> <i>Kaltspeise,</i> <i>Starkstrom, armselig</i>
Baumuster III (geschlossene Silbe): doppelter Konsonantenbuchstabe als Notation eines Silbengelenks, auch ck und tz Mehrgraphen werden nicht verdoppelt: <ng> <sch> <ch>	<i>Betten, rennen</i> <i>backen, kratzen</i> <i>Hunger, Fische, Küche</i>	<i>das Bett, er rennt,</i> <i>er backt, kratzt</i> <i>er fischt, kocht</i>	<i>Bettbezug, Rennwagen</i> <i>Backstube,</i> <i>Kratzbaum</i> <i>Fischstube,</i> <i>Kochtopf</i>
Baumuster IV (offene Silbe): silbeninitiales h, auch in einigen Fällen bei <ei>	<i>Rehe, gehen, frühe,</i> <i>Weihe</i>	<i>das Reh, er geht, fleht,</i> <i>früh, er weicht</i>	<i>Rehkitz, Gehstock,</i> <i>Frühstück, Weih-</i> <i>nachten</i>
Baumuster V: Dehnungs-h (nur bei <l, m, n, r> im Anfangsrand der Reduktionssilbe)	<i>Lehrer, lehnen</i>	<i>er lehrt, sie lehnt</i>	<i>Lehrbuch, Lehrstuhl</i>

Tab. 1: Wortbaumuster im nativen Kernbereich (eigene Darstellung in Anlehnung an Hinney 2017)

5.2 Der Lerngegenstand satzinterne Großschreibung

Gegenüber allen anderen Alphabetschriftsystemen fällt das deutsche dadurch auf, dass es nicht nur Satz- und Textanfänge, Eigennamen und Anredepronomen großschreibt, sondern dass auch erweiterbare Kerne von Nominalgruppen durch eine Majuskel markiert werden. Diese satzinterne Großschreibung ist an die Funktion eines Wortes im konkreten syntaktischen Zusammenhang gebunden. Sie soll helfen, die inhaltlich wichtigen Kerne von Nominalgruppen beim Lesen schnell und sicher zu erfassen, und steht somit ebenfalls mit der leserfreundlichen Struktur des Deutschen in Beziehung. Die satzinterne Großschreibung lässt sich im Kernbereich ebenfalls sehr systematisch erfassen. Als Grundregel gilt:

Wenn ein Wort im Satz ein erweiterbarer Kern einer Nominalgruppe ist, wird es groß geschrieben.

Betrachten wir dazu folgenden Satz:

Vom Wandern sind die Alten heute ebenso erschöpft wie die Jungen.

Ob es sich bei den in diesem Satz großgeschriebenen Wörtern tatsächlich um erweiterbare Kerne von Nominalgruppen handelt, wird durch attributive Erweiterungen deutlich:

Vom ausgiebigen Wandern sind die rüstigen Alten heute ebenso erschöpft wie die untrainierten Jungen.

Vom ausgiebigen, stundenlangen Wandern sind die rüstigen, fröhlichen Alten heute ebenso erschöpft wie die untrainierten, bequemen Jungen.

Es lässt sich beobachten, dass der großzuschreibende Kern durch die attributiven Erweiterungen immer weiter nach rechts rückt und jeweils am rechten Rand der Nominalgruppe zu finden ist.

Seit der Rechtschreibreform vor 20 Jahren hat sich der Peripheriebereich der satzinternen Großschreibung leider erweitert, sodass die Fälle, in denen satzintern auch dann großgeschrieben werden muss, wenn es keinen attributiv erweiterbaren Kern einer Nominalgruppe gibt, stark zugenommen haben. Die Regelungen durch die Rechtschreibreform zeigen in diesem Fall (aber z.B. auch im Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung), wie wenig hilfreich es ist, wenn in ein lebendiges und entwicklungsoffenes System durch Überregulierung eingegriffen wird.

Zu den verunglückten Teilen der Reform im Bereich der satzinternen Großschreibung haben Günther/Gaebert (2011, 104) versucht, eine eingängige Regelformulierung zu finden. Sie schlagen folgende Grundregel (1) mit zwei Unterregeln (2 und 3) vor:

- „(1) Großgeschrieben wird der erweiterbare Kern einer Nominalphrase.
- (2) Andere Wörter werden großgeschrieben, sofern sie im Satzkontext Eigenschaften von Substantiven (Flexion nach Kasus und Numerus und festes Genus) aufweisen.
- (3) Großgeschrieben werden schließlich lexikalische Substantive.“

Mit der Rechtschreibreform sind also lexikalische Eigenschaften von Wörtern wieder stärker als großschreibungsauslösend in den Mittelpunkt gerückt, obwohl die satzinterne Großschreibung ausschließlich syntaktische Funktion hat. Zu (2) gehören deshalb solche Fälle wie *im Folgenden*, *im Trüben fischen*, *im Großen und Ganzen*, die vor der Reform selbstverständlich kleingeschrieben wurden. Zu (3) gehören z.B. *Schlange stehen*, *Acht geben*. Auf didaktische Konsequenzen wird in 4.2 verwiesen.

5.3 Der Lerngegenstand Getrennt- und Zusammenschreibung

Im Kern ist die Getrennt- und Zusammenschreibung denkbar einfach – und bildet auch keinen besonderen orthographischen Fehlerschwerpunkt, denn es gilt: Wörter schreibt man zusammen, Syntagmen getrennt. Nach Fuhrhop/Peters (2013, 257) ist die Getrennt- und Zusammenschreibung durch zwei Prinzipien geregelt, und zwar durch:

- 1) das Wortbildungsprinzip, nach dem ‚Verbindungen‘ aus zwei oder mehr Stämmen zusammengeschrieben werden, wenn sie aufgrund einer Wortbildung miteinander verbunden sind, und
- 2) das Relationsprinzip, nach dem Einheiten, die syntaktisch analysierbar sind, die folglich in syntaktischer Relation zu anderen Einheiten in einem Satz stehen, syntaktisch selbstständige Wörter sind und deshalb getrennt geschrieben werden.

Für den Kernbereich lässt sich mithilfe verschiedener Proben sehr schnell ermitteln, ob wir es mit einem Wort oder einer syntaktisch analysierbaren Wortgruppe zu tun haben, und zwar durch:

- 1) Umstellen: *Tim schließt die Haustür. Die Haustür schließt Tim. *Die Tür schließt Tim Haus.*
- 2) Ersetzen: *Tim liebt Opernarien. Tim liebt sie. *Tim liebt sie Arien.*
- 3) Tilgen: *Tim frühstückt immer schnell. Tim frühstückt schnell. *Tim stückt immer schnell.*
- 4) Erweitern: *Tim will das Glas wegstellen. Tim will das Glas schnell wegstellen. *Tim will das Glas weg schnell stellen.*
- 5) Erfragen: *Tim ist verliebt. Tim ist was? *Tim ist was liebt?*

Einen Zwischenstatus nehmen die trennbaren Partikelverben ein, denn sie werden nur dann zusammengeschrieben, wenn die Partikel und das Verb nebeneinander stehen: *Sie will das Buch durchlesen* vs. *Sie liest das Buch durch/Sie hat das Buch durchgelesen*. Syntaktisch ist in diesen Verbindungen aber typisch, dass sich die ‚Präpositionen‘ an, auf, zu usw. syntaktisch nicht wie solche verhalten, also kein Nominal regieren. Damit gibt das Relationsprinzip vor, dass sie, wenn möglich, nicht getrennt geschrieben werden. Die Zweifelsfälle in diesem Zusammenhang sind aber nicht die klassischen Partikelverben, sondern ähnliche Konstruktionen, typischerweise mit substantivischem Erstglied wie R/rad_fahren, E/eis_laufen. In diesen Konstruktionen verhalten sich die ‚Substantive‘ syntaktisch nicht wie prototypische Substantive. Sie sind nicht Kerne von potenziellen Nominalgruppen, denn genau diese können nicht gebildet werden:

*wir fahren Rad – *wir fahren ein grünes Rad – wir kaufen ein grünes Rad*
**ich laufe ein glattes Eis – ich kaufe ein leckeres Eis*

Auch das eigentlich pluralfähige Substantiv Rad ist in diesem Kontext nicht pluralfähig *Wir fahren Rad/*Räder*, obwohl sicherlich mehrere Räder gemeint sind. An diesen Beispielen ist deutlich zu erkennen, dass diese Konstruktionen nicht einfach Verb-Objekt-Verbindungen sind. Rad und Eis sind in den gegebenen Konstruktionen nicht syntaktisch interpretierbar. Andere Vorkommen dieser Wörter sind dabei völlig unabhängig, das besondere Verhalten zeigen sie ausschließlich in diesen Konstruktionen. Semantisch ist es eine besondere Art des Fahrens/Laufens, also eigentlich ein typisches Determinativkompositum.

5.4 Der Lerngegenstand Fremdwortschreibung

Für die Orthographiedidaktik hat sich ein synchroner Fremdwörterbegriff etabliert, der Fremdwörter im Vergleich zu nativen Wörtern des Kernbereichs beschreibt. Danach ist ein Wort ein Fremdwort des Deutschen, „wenn es Eigenschaften hat, die es von den Wörtern des Kernwortschatzes unterscheidet“ (Eisenberg 2012, 29). Eine einzige Eigenschaft, die „phonologischer, morphologischer oder orthographischer Natur“ (ebd., 27) sein kann, reicht aus, damit wir ein Wort als Fremdwort erkennen. Nach dieser

Definition ist es unwichtig, ob das betreffende Wort überhaupt in einer anderen Sprache vorkommt – wie z.B. *Handy*, *Oldtimer*, *Frisör*, die es nur im Deutschen gibt.

Fremdwörter, das zeigen diese wenigen Beispiele, sind also nicht zwangsläufig im Gebrauch „fremd“ i. S. von ungewöhnlich, selten (wie dies bei sehr geläufigen Fremdwörtern wie *Jeans*, *T-Shirt*, *Smartphone*, *joggen* der Fall ist). Zwar besteht der Fachwortschatz in vielen Fällen aus Fremdwörtern (bevorzugt lateinisch-griechischen Ursprungs), aber im Alltagswortschatz kommen Fremdwörter ebenfalls zahlreich und häufig vor.

Fremdwörter sind Wörter des Deutschen, denn sie nehmen in vielen Fällen Eigenschaften an, die typisch für das deutsche Sprachsystem sind. Substantive, die die größte Gruppe der Fremdwörter des Deutschen bilden, werden z.B. großgeschrieben und erhalten relativ problemlos eine eindeutige Genuszuweisung, bei der sich die Sprachverwenderinnen und -verwender entweder an entsprechenden deutschen Wörtern (*die Mail* – *die Nachricht*; *das Baguette* – *das Brot*; *die App* – *die Anwendung*) und/oder an der grammatischen Form (*die Garage* – *die Brille*, *der Computer* – *der Rechner*) (vgl. Bär 2001, 126) orientieren. Die vor allem im Alltagswortschatz anzutreffenden Verben, die aus dem Englischen einwandern, nehmen ebenfalls schnell einzelne Eigenschaften des Deutschen an. Verben wie *posten*, *twittern*, *streamen* haben typische deutsche Verbendungen und werden wie schwache Verben des Deutschen konjugiert. Adjektive verhalten sich wie native Adjektive, d.h. sie passen sich in attributiver Verwendung in Genus, Kasus und Numerus dem substantivischen Bezugswort an: *die kaputte Hose*, *der smarte Mann*, *die coolen Fotos*. Andere Eigenschaften (wie die Pluralformen bei Substantiven: *die Autos*, *die Apps*), phonologische und orthographische Besonderheiten (*Computer*, *Jeans*, *Garage*, *Theater*, *Pirat*) ermöglichen es jedoch, diese Wörter als Fremdwörter zu identifizieren.

Ob und wie sich weitere Integrationsprozesse, also Angleichungen an das native System, bei einzelnen Fremdwörtern vollziehen, kann nicht vorhergesagt werden. Es ist davon auszugehen, dass das Deutsche mit seinem relativ tiefen Schriftsystem in der Lage ist, fremde Schreibungen und damit v.a. fremde Phonem-Graphem-Korrespondenzen beizubehalten – und dies üblicherweise auch geschieht. In Einzelfällen kann es zu graphematischen Angleichungen kommen, die dazu dienen, die fremdsprachliche Aussprache weitestgehend beizubehalten (*Büro*, *Schock*, *Soße*, *Joga*, *Streik*). Zu einigen Fremdwörtern existiert auf der anderen Seite eine an das native

phonologische System angegliche Leseaussprache, sodass es Artikulationsvarianten zu Wörtern wie *Festival, Intrige, Elan, Stop* gibt (vgl. Munske 1997, 98f.; Fuhrhop 2015).

Eigenschaften von Fremdwörtern des Deutschen

Für die Didaktik der Fremdwortschreibung ist es wichtig, dass die Eigenschaften, die Fremdwörter von nativen Wörtern unterscheiden, Lehrkräften für ihre Unterrichtsplanung bekannt sind. Dazu gehören:

- **phonologische** Eigenschaften, die vor allem aus der Perspektive des Lesens relevant sein können wie:
 - das Vorkommen von fremden Lauten, Lautverbindungen und von Lauten an ungewöhnlichen Positionen, z.B.:
 - [ʒ]: *Regie, Garage, Orangen*
 - [s] im Anlaut: *Sandwich, Single, City*
 - [æ]: *Banker, Band, Cash*
 - [ʒ:]: *Burger, Girlie*
 - Lautverbindungen wie [pn] *Pneumologie*; [io] *Aktion*; [ei] *Baby*;
 - [sp], [st], [ps] im Wortanlaut: *Spleen, Spot, Star, Steak, Psychologie, pseudo-*
 - ungewöhnliche Akzente, wie z.B. nicht stammsilbenbetonte Wörter: *Balkon, Karussell, Allee*
 - ungewöhnliche Silbenzahl in Simplicia: *Ananas, Krawatte*
- **graphematische** Eigenschaften, die vor allem für das Schreiben relevant sind:
 - Fremdgrapheme wie <y> (*Physik, Yoga*) und <c> (*Cello, City*), wenn <c> nicht in Graphemkombinationen wie <ch, sch> auftritt, sowie diakritische Zeichen wie in *Café*
 - ungewöhnliche Graphemverbindungen wie <zz> (*Pizza*) und <kk> (*Sakko*), <rh> (*Rhesus*), <th> (*Theater, Thriller*), <ou> (*Tour*), <oi> (*Toilette*)
- **morphologische** Eigenschaften, dazu gehören ungewöhnliche Pluralbildungen wie in *Autos, Cafés* und Stammflexion wie in *Konto-Konten, Zyklus-Zyklen*
(vgl. ausführlich: Fuhrhop/Müller 2012, 10ff.)

6 Lernaufgaben für den Rechtschreibunterricht in der Sekundarstufe I

In diesem Kapitel sollen exemplarisch Aufgaben zu einzelnen orthographischen Regularitäten vorgestellt werden. Die folgende Übersicht dient zunächst der grundlegenden Orientierung:

Phonographisch-silbische und morphologische Regularitäten der Wortschreibung...	
im Kernbereich...	Beispiele für methodische Zugänge (Kl. I bis 7)
<p>gelten für die Wortschreibung der Inhaltswörter (Substantive, Verben, Adjektive) des Deutschen in ihrer prototypischen zweisilbigen (trochäischen) Form (<i>Blume, Töne, Lampe, Wetter, laufen, gehen, riechen, rutschen, schütteln, gute, schöne, feste</i>): Grundlegend sind die Phonem-Graphem-Korrespondenzen: Insbesondere bei den Konsonanten entspricht im Anfangsrand von Wortformen ein Phonem genau einem Graphem: [g] - <g> (<i>gute, Gabe</i>); [m] - <m> (<i>malen, Mitte</i>); [ʃ] - <sch> (<i>Schlüssel, schöne</i>).</p> <p>Weniger eindeutig sind die Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen bei den Vokalen: Für die Schreibung der 16 Vokalphoneme stehen im Deutschen nur 9 Vokalgrapheme zur Verfügung: Die Vollvokale [e] und [ɛ] und der Schwa-Laut [ə] werden z.B. mit <e> verschrifet (<i>reden, retten</i>). Für [a] und [ɑ] steht nur <a> zur Verfügung (<i>raien, wandern</i>).</p> <p>Nur die Vollvokale [i] und [ɪ] unterscheiden bei nativen Wörtern systematisch <ie> und <i>: <i>wiegen, bitten</i>.</p> <p>Trotz dieses Ungleichgewichts von Vokalphonemen und -graphemen kann beim Lesen schnell die phonologische Wortform gebildet werden. Dafür ist die Silbenstruktur verantwortlich: Jede Schreibsilbe muss einen vokalischen Kern (E se) enthalten. Silbenanfangs- und -endründer sind, legt man den prototypischen trochäischen Zweisilber zugrunde, in der geschriebenen Hauptsilbe fakultativ, in der Reduktionssilbe ist der Anfangsrand (fast) immer besetzt (Ausnahmen sind Wörter mit Diphthong als Silbenkern: <i>kauen, bauen, freuen, Feier</i>). Die zweite Silbe enthält im Geschriebenen als Silbenkern immer <e>. Im Geschriebenen ist die Silbenstruktur sehr systematisch, im Gesprochenen nicht ([ham], [habm], [habən], aber nur: <haben>).</p>	<p>Orientierung an prototypischen Zweisilbern bei der Auswahl von Wörtern zum Lesen, Schreiben und Analysieren. Beim Textschreiben können die Lerner selbstverständlich alle Wörter verwenden, auch wenn sie sie noch nicht richtig schreiben können. Buchstaben einführen, Vokal- und Konsonantenbuchstaben unterscheiden und in Wörtern unterschiedlich markieren.</p> <p>Durch Vor- und Mitlesen Phonem-Graphem-Korrespondenzen erfassen. Das Vor- und Mitlesen richtig geschriebener prototypischer Wörter hilft vor allem auch den Schülerinnen und Schülern, die Schwierigkeiten haben, lange und kurze Vokale zu unterscheiden, denn die Struktur der Schreibsilbe (<i>Ro-se</i> im Vergleich zu <i>ros-ten</i>) kann dabei helfen, die lautlichen Unterschiede der Vokale zu erfassen. Das betrifft auch die Erfassung der Betonungsstruktur nativer zweisilbiger Wörter: Die Hauptsilbe (die in diesen Wörtern die erste Silbe ist) ist betont, die Reduktionssilbe (die immer den Buchstaben <e> enthalten muss) ist unbetont.</p> <p>Native, prototypische Wörter mit i-ie vergleichen.</p> <p>Richtig geschriebene Wörter lesen und nach Anzahl der Silben (Kennzeichen: Jede Silbe hat einen Vokalbuchstaben, dies können auch Diphthongbuchstaben sein) sortieren.</p> <p>Die unbetonte Silbe untersuchen: Erkennen, dass als Vokalbuchstabe hier nur <e> vorkommt.</p>

Ist im trochäischen Zweisilber die **betonte Silbe** (als Hauptträgerin der Bedeutung) **offen**, d.h., ist der Silbenendrand nicht durch ein Konsonantengraphem besetzt, wird das Vokalphonem lang und gespannt gesprochen (*ra|ten, Ru|der*). Ist die **betonte Silbe geschlossen**, d.h., ist der Silbenendrand durch ein Konsonantengraphem besetzt, wird sie kurz und ungespannt gesprochen (*Fen|ster, Kü|ste*).


So lassen sich auch die doppelten Konsonantenbuchstaben in Wörtern wie *rollen, Tonne, schwimmen* erklären: Die erste Silbe ist mit einem Konsonantengraphem geschlossen, also muss der Vokal der betonten Sprechsilbe kurz und ungespannt gesprochen werden. Der Konsonant gehört jedoch auch zum Anfangsrand der zweiten Silbe. Das wird im Geschriebenen durch die Verdoppelung („**Silbengelenkschreibung**“) sichtbar, auch wenn im Gesprochenen nur ein Konsonant („ambisilbischer Konsonant“, vgl. Eisenberg 2013, S. 299) zu hören ist.

Die s-Schreibung muss als Sonderfall betrachtet werden, denn die Schreibung gibt eine Besonderheit des phonologischen Systems wieder. Das stimmlose [s] steht in nativen Wörtern nie im phonologischen Wortanlaut, sondern nur in Fremdwörtern (*Safe, Slip*). Im Silbenanlaut der unbetonten Silbe tritt es hingegen nach gespanntem Vokal oder Diphthong (*reißen*) in Opposition zu [z] (*reisen*) auf und wird als <ß> realisiert (vgl. Fuhrhop 2009, S. 10).

Silbische Informationen des trochäischen Zweisilbers werden wegen der **morphologischer Regularitäten** an verwandte Formen (einsilbige, flektierte, wortgebildete) vererbt: Für phonologisch gleiche Wörter aus unterschiedlichen Wortfamilien gibt es i. d. R. unterschiedliche Schreibungen: *Er hält den Verkehr auf* – *er heißt die Wand auf*. Die Welt ist **bunt** – die Hose *wellt sich am **Bund***.


Das Silbengelenk bleibt in allen Formen erhalten, auch wenn es nicht benötigt wird, um die phonologische Form zu erschließen (*schwimmen* – *er schwimmt, Schwimmbad*). Das Gleiche trifft auf das silbeninitiale h (*drehen* – *Drehbank*) und das Dehnungs-h (*fahren* – *fährt*) zu.


Auch an Morphemfugen, die im Gesprochenen häufig zusammenfallen, werden alle Grapheme des entsprechenden Morphems beibehalten: **annehmen**, **abbrechen**, **Weissagung**.

Prototypische Zweisilber (mit offenen und geschlossenen unmarkierten betonten Silben) lesen, mit Silbenbögen unterlegen: (), Silbengrenzen markieren, nach offen und geschlossen sortieren (abschreiben, in „Silbenhäuser“ einsortieren – vgl. Bredel 2010).
Beobachtungen (offene Silbe = Vokal wird lang gesprochen; geschlossene Silbe = Vokal wird kurz gesprochen) besprechen.


Wörter mit Silbengelenken untersuchen und Regularitäten entdecken: Geschlossene Silbe, nur ein Konsonant ist hörbar – Verdoppelung.

Silbenprobe durchführen und Wörter lesen, Positionen der s-Laute im Wort und verdeutlichen

Flektierte Wörter untersuchen: Sie müssen dazu in die zweisilbige Basisform überführt werden: () *hält* – *halten*, *hellt* – *hellen*, *bunt* – *bunter*, *schwimmt* – *schwimmen*, *dreht* – *drehen*. Am Basiswort können die silbischen Regularitäten erkannt werden. Der Wortstamm als bedeutungstragendes Element kann mithilfe der „Silbenhäuser“ (s.o.) entdeckt werden.

Als Symbol für die Arbeit mit komplexen Wörtern, die zunächst in ihre Bestandteile zerlegt werden müssen, damit dann, wenn nötig, die zweisilbige Grundform für die weitere Analyse gebildet werden kann, dient dieses Zeichen: 

Komposita und Derivationen hinsichtlich Schreibung und Bedeutung untersuchen, die Gleichschreibung von Prä- und Suffixen thematisieren.

im Peripheriebereich...	Beispiele für methodische Zugänge (Kl. 4 bis 8)
<p>... erleichtern besondere Schreibungen Lesern den Zugriff auf die phonologische Form oder zeigen Bedeutungsunterschiede an.</p>	
<p>Das betrifft z.B. das Dehnungs-h. Es kommt nur in Wörtern vor, deren erste Silbe offen ist und deren zweite Silbe mit <l, m, n, r> beginnt (<i>zählen, nehmen, gähnen, Uhren</i>). Zur Peripherie gehört es deshalb, weil es nicht in allen möglichen Wörtern vorkommt: <i>malen, Name, Dame</i>.</p> <p>Doppelvokale kommen sehr selten in Substantiven (und verwandten Wörtern) vor, deren zweite Silbe mit <l, r, s, t,> beginnt: <i>Boote, Aale, Meere, Moose</i>. Sonderfälle sind: <i>Waage, doofe</i>, aber auch: <i>Fee, See, Tee, Schnee</i> (vgl. Eisenberg 2013, 303f.)</p> <p>Die Schreibung einzelner Wörter verstößt gegen die prototypische Silbenstruktur: <i>Monde, Kloster, Wüste, deutsche, Freunde, Feinde</i> haben lange, gespannte Vokale bzw. Diphthonge in der betonten Sprechsilbe, trotzdem ist die Silbe geschlossen. Einige wenige native Wörter haben in der zweiten Silbe kein <e>: <i>König, Honig, wenig, fertig</i>.</p>	<p>Die Schreibung dieser Wörter muss man sich merken!</p> <p>!</p> <p>Die Schreibung dieser Wörter muss man sich merken!</p> <p>!</p> <p>Die Schreibung dieser Wörter muss man sich merken!</p> <p>!</p>
<p>Fehleranfälligkeit: Fehler in der Wort- und Formenbildung (u.a. Stammschreibung, Auslautverhärtung), Verstöße gegen die Phonem-Graphem-Korrespondenz und Verstöße gegen die bezeichnete und unbezeichnete Länge und Kürze von Vokalen machen ca. ein Viertel der Rechtschreibfehler in Klasse 2 bis 10 aus, wobei die Fehleranzahl mit höheren Klassenstufen abnimmt. Ein Sonderfall ist die dass-Schreibung, die (trotz des geringen Vorkommens) einen hohen Prozentanteil an der Gesamtfehlerzahl (ca. 8% gesamt, mehr Fehler in höheren Jahrgängen) ausmacht (vgl. Riehme/Heidrich 1970, Menzel 1985; über Gründe dafür: vgl. Feilke 2011).</p>	
<p>Im Deutschen dient die Großschreibung, wie in anderen Sprachen auch, der Markierung von Satz- und Textanfängen und Eigennamen. Das Anredepronomen Sie (<i>Ihre/Ihnen</i>) wird ebenfalls großgeschrieben. Hier gibt es wenig Lernbedarf im Gegensatz zum folgenden Bereich:</p> <p>Syntaktische Regularitäten der Groß- und Kleinschreibung</p>	
Kernbereich	Beispiele für methodische Zugänge (Kl. 2 bis 10)
<p>Das Deutsche verfügt über die satzinterne Großschreibung: Attributiv erweiterbare Kerne von Nominalgruppen werden großgeschrieben: <i>Der fleißige Vater bereitet das leckerere Essen zu. Das laute Weinen verfolgte ihn bis in sein tiefstes Inneres.</i></p> <p>Da Substantive ausschließlich als erweiterbare Kerne von Nominalgruppen vorkommen, werden sie immer großgeschrieben.</p>	<p>Treppengedichte (Erweitern lernen mit Adjektivattributen, Kerne als großzuschreibendes Element der Nominalgruppe entdecken), Symbol: </p> <p>Anwenden der Umstellprobe, um Nominalgruppen zu ermitteln. Erweiterungsprobe, später auch mit Genitiv- und Präpositionalattributen, evtl. Relativsätzen einüben. Syntaktische Regularitäten werden so erfasst.</p>
Peripherie	Beispiele für methodische Zugänge (Kl. 7 bis 13)
<p>Seit der Rechtschreibreform werden auch Wörter und Wendungen großgeschrieben, die im Satzkontext Eigenschaften von Substantiven (Flexion nach Kasus und Numerus, festes Genus) aufweisen (<i>im Allgemeinen, bis auf Weiteres</i>) und „lexikalische Substantive“ (<i>Schlange stehen, Auto fahren</i>) (vgl. Günther/Gaebert 2011).</p>	<p>Gründe für die Großschreibung finden: Was spricht dafür; was dagegen? Z.B. bis auf <i>Weiteres</i> (= deklinierbar; aber nicht attribulierbar). Schreibungen dem Peripheriebereich zuordnen und merken (Kl. 8–13).</p>

Fehleranfälligkeit:

Ungefähr ein Viertel der Fehler von Klasse 2 bis 10 fallen auf die Groß- und Kleinschreibung (vgl. Riehme/Heidrich 1970; Menzel 1985).

morphologische und syntaktische Regularitäten der Getrennt- oder Zusammenschreibung

Kernbereich	Beispiele für methodische Zugänge (Kl. 1 bis 8)
<p>Wörter schreibt man zusammen. Das betrifft auch durch Wortbildung entstandene Wörter (Starkregen, Kühlhaus). Stehen Einheiten in syntaktischer Beziehung zu anderen Einheiten im Satz, handelt es sich um einzelne Wörter (<i>starker Regen – starker und kalter Regen</i>) (vgl. Fuhrhop 2011). Die Gruppe der trennbaren Verben wird zwar in bestimmten Formen syntaktisch oder morphosyntaktisch getrennt (<i>Er wird morgen abfahren – Er fährt morgen ab – Den Plan, morgen abzufahren, setzte er nicht um</i>), das ist aber sehr systematisch und bereitet keine Schreibschwierigkeiten.</p>	<p>Arbeit an der Wortbildung: Produktive Möglichkeiten der Wortschatzerweiterung durch Komposition und Derivation kennenlernen, komplexe Wörter bilden und analysieren (morphologische Konstanz von Stämmen, Präfixen und Suffixen, die sich in der Gleichschreibung zeigt); Überprüfen durch Analogiebildung: <i>Starkregen wie Starkstrom</i> <i>Klasse Party wie coole Party</i></p>
<p>Peripherie</p> <p>Hierzu zählen die systeminternen Zweifelsfälle, die einmal Getrennt- in einem anderen Fall Zusammenschreibung erfordern (<i>Den Tisch kann man so stehen lassen – Die Aussage kann man so stehenlassen</i>) und „echte“ Variantenschreibungen (<i>aufgrund – auf Grund; anstelle – an Stelle; zu Hause – zuhause; zu Grunde gehen – zugrunde gehen</i>).</p>	<p>Syntaktische Erweiterung im konkreten Satzzusammenhang möglich: dann Getrenntschreibung</p> <p>Varianten zulassen</p>
<p>Fehleranfälligkeit: Vor der Reform zählt Menzel 1985 für die Klassen 2 bis 10 7,75% Fehler und Riehme/Heidrich 1970 5% Fehler im Bereich der GZS (gemittelt aus den Werten für die Klassen 5 bis 10).</p>	

Übersicht: Grundlegende Regularitäten des deutschen Schriftsystems (vgl. Müller 2014)

6.1 Aufgabenbeispiele zur Wortschreibung: einfache und komplexe Wörter

Einzelne Aufgabenformate sollen hier nur listenähnlich aufgeführt werden, da es eine Reihe an Materialien gibt, die diese Formate konkret umsetzen:

- Sortieren von richtig geschriebenen ein- zwei- und mehrsilbigen Wörtern nach der Anzahl der Schreibeisilben
- Sortieren von richtig geschriebenen zweisilbigen Wörtern des Kernbereichs (nur Baumuster 1 und 2; vgl. Tabelle) mithilfe der Silbenprobe danach, ob die Hauptsilbe offen (endet auf einen Vokalbuchstaben) oder geschlossen (endet auf einen Konsonantenbuchstaben) ist; Lesen und Analysieren (Anwenden der Silbenprobe) dieser Wörter, um den

phonologischen Unterschied zwischen beiden Gruppen von Wörtern festzustellen

- Markieren der Vokalgrapheme in richtig geschriebenen zweisilbigen Wörtern

Konkrete Aufgaben zur Ermittlung von Schreibsilben und zur Schreibung von Wörtern der Baumuster 1 und 2 bieten Bangel/Müller 2020, 4–13 und Müller 2019, 116–123 (einsetzbar ab ca. Klasse 4):

- Vergleichen von Wörtern des Baumusters 2 (*Wolke*) mit solchen des Baumusters 3 (*Wolle*) unter Zuhilfenahme der Silbenprobe
- Untersuchen von Wörtern mit besonderen Silbengelenkschreibungen mithilfe der Silbenprobe (*Katze*, *backen*)
- Vergleichen von Wörtern des Baumusters 1 (*Rose*) mit solchen des Baumusters 4 (*rohe*)
- Analysieren und Vergleichen von Wörtern des Kernbereichs mit s-ss-ß
- Merken von Wörtern mit Dehnungs-h

Konkrete Aufgaben zur Schreibung von Wörtern der Baumuster 3 und 4, zu Wörtern mit s-ss-ß sowie zu Wörtern mit Dehnungs-h bieten Bangel/Müller 2020, 14–22; Blatt 2006; Droll 2016a, b; Laser/Riegler 2014; Müller 2019, 124–137; Risel 2016 (einsetzbar ab ca. Klasse 4):

- Zu einsilbigen Wörtern die zweisilbige Grundform bilden und diese Wörter mit der Silbenprobe im Hinblick auf Schreibung und Aussprache untersuchen
- Komplexe Wörter in ihre Bausteine (Flexionsendungen und/oder Wortbildungselemente) zerlegen und die Schreibung (vor allem der Stamm-Morpheme durch Bilden der zweisilbigen Grundform) untersuchen

Konkrete Aufgaben zur Schreibung einsilbiger und komplexer Wörter bieten: Bangel/Müller 2020, 23–38 und Müller 2019, 157–172 (einsetzbar ab ca. Klasse 4).

Für jüngere Schülerinnen und Schüler und zur Einführung der Struktur prototypischer Zweisilber: vgl. Bredel 2010.

6.2 Aufgabenbeispiele zur satzinterne Großschreibung

Die Aufgabenbeispiele gehen von einer syntaxbasierten Vermittlung der satzinternen Großschreibung, wie in 4.2 konturiert, aus. Ein wesentlicher Unterschied zum herkömmlichen lexikalisch-semantic orientierten Vorgehen besteht darin, dass relativ früh unterschiedliche erweiterbare Kerne von Nominalgruppen (also: nicht nur Konkreta, sondern auch Abstrakta und sogenannte Nominalisierungen) in den für die Erarbeitung präsentierten Wortgruppen und Sätzen vorkommen. Als grundlegende Aufgabenformen bieten sich deshalb an:

- Erweitern der Kerne nominaler Gruppen durch Adjektivattribute (in Wortgruppen und Sätzen): *der Wunsch – der große Wunsch – der große, starke Wunsch*, um die Position des großzuschreibenden Wortes in der Nominalgruppe zu erfassen und ein Testverfahren einzuüben
- Analysieren der für die Erweiterung genutzten Adjektivattribute auf eine e-haltige Endung, um ausschließlich Adjektivattribute für die Erweiterung nutzen zu lernen
- Umstellen von Satzgliedern in Sätzen, um erweiterbare Nominalgruppen ermitteln zu können

Konkrete Aufgaben für den Erwerb der Regularitäten der satzinternen Großschreibung und für das Üben bieten: Rautenberg u.a. 2016 (ab Kl. 2); Bangel/Müller 2020, 40–50; Betzel 2016a, b; Rautenberg/Helms 2014; Müller 2019, 184–201; Noack 2006 (alle ab ca. Kl. 4).

6.3 Aufgabenbeispiele zur Getrennt- und Zusammenschreibung

Wie unter 4.3 bereits ausgeführt, gehört die Getrennt- und Zusammenschreibung zwar nicht zu den fehleranfälligen Bereichen, aber es gibt einen relativ großen Peripheriebereich und Variantenschreibungen, die bedeutungsunterscheidend sind (*voll schlank* vs. *vollschlank* – vgl. Fuhrhop 2010), sodass in Lernaufgaben schnell aus dem Blick gerät, dass zunächst der Kernbereich sicher beherrscht werden muss (also: die Zusammenschreibung von Wörtern und die Getrenntschreibung von Syntagmen). In vielen Aufgaben aus Schulbüchern geht es hingegen fast ausschließ-

lich um die Peripherie bzw. bedeutungsunterscheidende Variantenschreibungen.

Für den Kernbereich der Getrennt- und Zusammenschreibung sollte deshalb zunächst auf grammatische Proben zurückgegriffen werden, die die Frage, ob es sich bei einer Konstruktion um ein oder mehrere Wörter handelt, beantworten helfen:

- Umstellen: Lassen sich die beiden Elemente im Satz trennen? Wenn nein: Zusammenschreibung.
- Ersetzen: Lassen sich die beiden Elemente im Satz durch ein Wort ersetzen? Wenn nein: Getrenntschreibung.
- Erweitern: Lässt sich zwischen die beiden Elemente im Satz ein Wort einfügen? Wenn nein: Zusammenschreibung.

(konkrete Beispiele dazu: vgl. 4.3)

Wichtig für diesen Bereich ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Wortbildungsmöglichkeiten des Deutschen kennen (vgl. z.B. Praxis Deutsch 271), mit grammatischen Proben (vgl. z.B. Praxis Deutsch 282) umgehen können und die Bedeutung des Spatiums, auch für das Lesen, kennen (vgl. Mesch 2010; Deutsch 5–10 2013). Für die Schreibungen im Peripheriebereich empfehlen sich Aufgaben wie in Fuhrhop 2006 und Müller 2019, 205–210.

6.4 Aufgabenbeispiele zur Fremdwortschreibung

Fremdwörter unterscheiden sich, wie unter 4.4 ausgeführt, vom nativen Kernwortschatz durch phonologische, morphologische oder orthographische Merkmale. Im Hinblick auf das Rechtschreiblernen sind es vor allem die orthographischen Besonderheiten, die gelernt werden müssen. Dazu gehören: Fremdgrapheme (<y, c>), diakritische Zeichen für die Markierung von Akzenten z.B.: <é>; besondere Graphemverbindungen wie <zz, kk, rh, th, ou, oi>, aber auch die Mehrsilbigkeit von Simplizia. Darüber hinaus gibt es bestimmte, für den nativen Kernwortschatz typische, Markierungen bei Fremdwörtern nicht, dazu gehört die Dehnungsgraphie <h> (das Dehnungs-h) sowie das <ie>, das nur in Wörtern mit -ier- wie *marschieren*, *komponieren*, *Klavier* und am Wortende wie in *Chemie*, *Genie* vorkommt (vgl. Bredel 2015b; Fuhrhop 2015).

Diese wenigen Beispiele zeigen, dass es aus didaktischer Perspektive sinnvoll zu sein scheint, die Fremdwortschreibung im Vergleich zur Wortstruktur nativer Wörter zu erarbeiten. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler zuvor intensiv mit den Baumustern der Wortschreibung im nativen Bereich beschäftigt haben, so kann man an der Schreibung und Struktur, an grammatischen Regularitäten wie der Pluralbildung, aber auch an der Aussprache und der Prosodie von Fremdwörtern im Vergleich zum nativen Kernwortschatz arbeiten: Warum sind Wörter wie *shoppen*, *T-Shirt*, *Swimming-Pool*, *Thema*, *cool*, *Single*, *Handy*, *Photosynthese*, *Musik*, *Folie* Fremdwörter des Deutschen? Welche Eigenschaften (vgl. 4.4) zeichnen sie im Vergleich zum Kernwortschatz aus? Welches sind die „merkwürdigen“ Stellen im Wort? Darüber hinaus lassen sich Fremdwörter nach ihren besonderen orthographischen Phänomenen (besondere Grapheme und Graphemkombinationen) üben. Aufgabenvorschläge hierzu finden sich in: Müller 2019, 216–223. Sehr erhellend ist gleichfalls die Suche nach einer Antwort auf die Frage, wie das deutsche Schriftsystem orthographisch mit fremden Wörtern umgeht, damit sie zu Fremdwörtern des Deutschen werden. Ein Vergleich mit anderen Schriftsystemen ist diesbezüglich interessant und lernförderlich (vgl. Fuhrhop/Müller 2010).

6.5 Rechtschreibgespräche

Rechtschreibgespräche bzw. -konferenzen haben inzwischen einen festen Platz im Deutschunterricht. Sie werden häufig als Einstiegsritual im Plenum verwendet, dabei dient die Lehrkraft zunächst als Modell, denn sie zeigt, wie man die Schreibung von Wörtern, Wortgruppen oder Sätze erklären kann. Aber auch in Phasen des Einübens von orthographischen Regularitäten und Rechtschreibstrategien und zur Korrektur von Schreibungen sind Rechtschreibgespräche geeignet, dafür bietet sich kooperatives Lernen in Gruppen an. Im Großen und Ganzen geht es bei Rechtschreibgesprächen darum, das Nachdenken und Sprechen über orthographische Regularitäten und über Möglichkeiten der Fehlerfindung und -korrektur zu entwickeln. Gleichzeitig gewinnt die Lehrkraft Einblicke in die handlungsleitenden Kognitionen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Schröder 2014). Einen beispielhaften Ablauf einer Rechtschreibkonferenz, in die-

sem Fall zu Fehlern, die die Schülerinnen und Schüler in eigenen Texten gefunden haben, bietet Schröder 2014:

Schritt 1: Problemidentifikation und -repräsentation

Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, nach möglicherweise falsch geschriebenen Wörtern in ihren Texten zu suchen. Diese Wörter werden gesammelt, die zweifelhafte Stelle wird mit einem Punkt unter der betreffenden Stelle markiert.

Schritt 2: Suche nach einem Lösungsweg

Die Schülerinnen und Schüler suchen nach Schreibalternativen. Sie versuchen, die Schreibung dieser Alternativen mithilfe der erlernten Strategien, die im Klassenraum oder auf Hilfskarten präsentiert werden, zu erklären.

Schritt 3: Begründete Entscheidung für eine Lösung

Die Schülerinnen und Schüler begründen, für welche Schreibung sie sich entschieden haben, und welche Strategie ihnen geholfen hat, um zur richtigen Schreibung zu gelangen.

Ist das Verfahren gut eingeübt, können die Schülerinnen und Schüler in Gruppen an zuvor gesammelten Wörtern arbeiten. Ein ähnliches Vorgehen, in diesem Fall jedoch für ältere Schülerinnen und Schüler (ca. Klasse 6 bis 8), schlägt Droll 2014 vor. Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass der Ausgangspunkt des Nachdenkens über Schreibungen ein Lückendiktat ist. Zu den Wörtern, bei denen die Schülerinnen und Schüler in Schreibzweifel geraten sind, notieren sie alternative Schreibweisen und tauschen sich im Anschluss über ihre Zweifel in Gruppen aus. Auch in diesem Fall geht es darum, mithilfe der erlernten Strategien zu begründeten Entscheidungen zu gelangen.

7 Leistungsaufgaben für die Überprüfung der Rechtschreibleistungen

Für die Überprüfung von Rechtschreibleistungen gibt es eine Reihe standardisierter Testverfahren, die hier nicht im Mittelpunkt stehen sollen, da

sie in vielen Fällen dann eingesetzt werden, wenn es um die Beantragung von Fördermaßnahmen geht oder um einen Überblick über die orthographischen Leistungen einer größeren Lernergruppe im Zusammenhang mit Lernstandsüberprüfungen. Welches Testverfahren dann eingesetzt wird, liegt in solchen Fällen nicht im Ermessen der Lehrkraft.

Die Leistungsbeurteilung im Anschluss an das Rechtschreiblernen einer konkreten Klasse erfolgt selbstverständlich i.d.R. mithilfe solcher Leistungsaufgaben, die die Lehrkraft selbst entwickelt hat, da nur so gewährleistet ist, dass die Leistungsaufgaben das überprüfen, was zuvor Gegenstand des Lernens war. Als Aufgabenformate bieten sich für diese individuellen Überprüfungen auf Klassenebene an:

- (1) Lückentexte (vgl. Droll 2014) und kurze Diktate sind sehr ökonomische Formen der Lernstandserhebung, zumal dann, wenn sie mit der Möglichkeit verbunden sind, Varianten aufzuschreiben und Schreibzweifel anzumelden (z.B. durch das Setzen eines Punktes unter die zweifelhafte Stelle). So kann die Lehrkraft Rückschlüsse darauf ziehen, wie und woran die Lernenden sich im Reflexionsprozess orientieren und welche Unsicherheiten sie selbst bemerken, sodass es Anhaltspunkte für die nächsten Lernschritte, auch z.B. in Form von Rechtschreibgesprächen, geben kann.
- (2) Was Schülerinnen und Schüler bereits richtig und weitestgehend automatisiert schreiben können, erfährt man gut aus ihren selbstgeschriebenen Texten. An solchen Texten kann erfasst werden, in welchen Bereichen Schreiberinnen und Schreiber bereits etwas können und welche individuellen Fehlerschwerpunkte ihre Texte prägen. Die Erfassung der individuellen Rechtschreibleistung verlangt von der Lehrkraft, schriftsystemkonforme Analysekatoren auswählen zu können, also z.B. zu prüfen, ob Wörter mit (vererbter) Silbengelenkschreibung (Baumuster 3) richtig geschrieben wurden.
- (3) Zur Leistungsbeurteilung können auch Textverbesserungen von fehlerhaften Fremdtexen eingesetzt werden. Dabei geht es dann nicht nur um die Überprüfung des Rechtschreibkönnens, sondern auch darum, Einblick in die metakognitiven Wissensbestände und Problemlösestrategien der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen, wenn es nicht nur darum geht, Fehler zu markieren und zu verbessern, sondern auch die richtige Schreibung zu erklären.

- (4) Aber auch Gespräche über eigene und fremde Schreibungen können Aufschluss über das vorhandene deklarative und metakognitive Wissen und die Problemlösestrategien der Schülerinnen und Schüler geben. Auch hierfür ist ein solides diagnostisches Wissen der Lehrkraft, das auf schrifttheoretischer Expertise aufbaut, notwendig.

Die angeführten Beispiele verdeutlichen, dass nicht jede Leistungsüberprüfung in einer Note münden muss. Vielmehr geht es darum, Lernfortschritte und nächste Lernschritte sichtbar zu machen (vgl. Müller 2017).

Literatur

- Ackermann, Klaus/Bay, Wolfgang/Betzel, Dirk (2019): D Eins – Deutsch. Gymnasium. Hgg. v. Klaus-Michael Guse und Claus Gigl. Braunschweig: Westermann.
- Bangel, Melanie 2014: Warum Pilz und nicht Piltz? Spielerisch über Schreibungen reflektieren. In: Praxis Deutsch 248, S. 31–35.
- Bangel, Melanie/Bredel, Ursula/Hinney, Gabriele/Müller, Astrid/Reißeig, Tilo/Schröder, Etje (2017): Wir lernen lesen – vom Wort zum Satz zum Text. Hamburg: Rohr Verlag.
- Bangel, Melanie/Müller, Astrid (2018): Strukturorientiertes Rechtschreiblernen. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Wortschreibung in Klasse 5 mit Blick auf schwache Lerner/-innen. In: Didaktik Deutsch 45, S. 29–49.
- Bangel, Melanie/Müller, Astrid (2020): Wörtern und Sätzen auf der Spur. Mein Rechtschreibheft. 4. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Bär, Jochen A. (2001): Fremdwortprobleme. Sprachsystematische und historische Aspekte. In: Der Sprachdienst 45 (4/5), S. 121–133; S. 169–182.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böhme, Katrin/Bulut, Necla/Hunger, Susanne/Jost, Jörg/Mörs, Michaela/Possmayer, Miriam/Schipolowski, Stefan/Stanat, Petra (2016): Integrierte Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 47–70.
- Betzel, Dirk (2015): Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung. Eine leistungsgruppendifferenzierte Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Betzel, Dirk (2016a): Die Großschreibung von Nomen und Nominalisierungen erkennen. Die Artikel- und Attributprobe richtig anwenden. In: Deutsch 5–10 48, S. 18–21.
- Betzel, Dirk (2016b): Umstellen und erweitern. Die Großschreibung ohne Wortartbestimmung erfassen. In: Deutsch 5–10 48, S. 22–25.
- Betzel, Dirk/Steinig, Wolfgang (2013): Rechtschreibung bei ein- und mehrsprachigen Viertklässlern. In: Decker, Yvonne/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Zweitsprache Deutsch: Beiträge zu durchgängiger sprachlicher Bildung. Stuttgart: Filibach bei Klett, S. 153–171.
- Blatt, Inge (2006): Am Dehnungs-h zweifeln, aber nicht verzweifeln. Kinder erforschen, üben und festigen das Dehnungs-h. In: Praxis Deutsch 198, S. 28–35.
- Blatt, Inge/Frahm, Sarah (2013): Explorative Analysen zur Entwicklung der Rechtschreibkompetenz im Rahmen der NEPS-Studie (Klassenstufe 5–7). In: Didaktik Deutsch 34, S. 13–36.
- Blatt, Inge/Prosch, Anna (2016): Rechtschreibkompetenz in der Sekundarstufe I – Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnittstudie Nationales Bildungspanel (NEPS). In: Krelle, Michael/Senn, Werner (Hg.): Qualitäten von Deutschunterricht. Stuttgart: Klett Fillibach, S. 109–138.
- Blatt, Inge/Prosch, Anna/Frahm, Sarah (2016): Erfassung der Rechtschreibkompetenz in der Längsschnittstudie „Nationales Bildungspanel“: Studiendesign und -ergebnisse. In: Mesch, Birgit/Noack, Christina (Hg.): System, Norm und Gebrauch – drei Seiten derselben Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 53–72.
- Böhme, Katrin/Engelbert, Maria/Weirich, Sebastian (2017): Beschreibung der im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Weirich, Sebastian/Rjosk, Camilla/Haag, Nicole (Hg.): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 20–30.
- Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan (2016): Fachspezifische Beschreibung der untersuchten Kompetenzen. In: Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 20–35.

- Bredel, Ursula (2009): Orthographie als System – Orthographieverb als Systemwerb. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Jg. 39, 153, S. 134–154.
- Bredel, Ursula (2010): Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch 221, S. 14–21.
- Bredel, Ursula (2015a): Der Aufbau von elementarem Wissen über die Systematik der Orthographie deutscher Wörter. In: Röber, Christa/Olfert, Helena (Hg.): Schriftsprach- und Orthographieverb. Erstlesen, Erstschreiben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 255–279.
- Bredel, Ursula (2015b): Didaktik der Fremdwortschreibung. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg.): Weiterführender Orthographieunterricht. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 355–373.
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (2017): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- Brezing, Hermann/Maisenbacher, Doris/Renk, Günter Jakob/Rinderle, Bettina/Wehrle, Marianne (2019): FRESCH – Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, LRS-Förderung in der Schule. 3. Aufl. Hamburg: AOL Verlag.
- Bremerich-Vos, Albert/Böhme, Katrin/Krelle, Michael/Weirich, Sebastian/Köller, Olaf (2017): Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Weirich, Sebastian/Rjosk, Camilla/Haag, Nicole (Hg.): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 53–82.
- Corvacho del Toro, Irene M. (2013): Fachwissen von Grundschullehrkräften. Bamberg: Univ. of Bamberg Press.
- Deutsch 5–10, Heft 36 (2013): Zusammen oder getrennt?
- Droll, Hansjörg (2014): Zweifeln ist der erste Schritt zur Besserung. Ein Lückendiktat als Ausgangspunkt für Rechtschreibgespräche. In: Praxis Deutsch 248, S. 42–47.
- Droll, Hansjörg (2016a): Aus eins mach zwei! Doppelkonsonanten wortstammbasiert erkennen. In: Deutsch 5–10 48, S. 4–7.
- Droll, Hansjörg (2016b): Höre einen, schreibe zwei! Doppelkonsonanten silbenbasiert erkennen. In: Deutsch 5–10 48, S. 8–12.
- Eisenberg, Peter (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. 4. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.

- Fuhrhop, Nanna (2006): Erfolg versprechend oder erfolgversprechend? Zur Getrennt- und Zusammenschreibung. In: Praxis Deutsch 198, S. 48–53.
- Fuhrhop, Nanna (2010): Getrennt- und Zusammenschreibung: Kern und Peripherie. Rechtschreibdidaktische Konsequenzen aus dieser Unterscheidung. In: Bredel, Ursula/Müller, Astrid/Hinney, Gabriele (Hg.): Schriftsystem und Schriffterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Tübingen: Niemeyer, S. 235–257.
- Fuhrhop, Nanna (2015): Fremdwortschreibung. In: Bredel, Ursula/Reißeig, Tilo (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 145–163.
- Fuhrhop, Nanna; Müller, Astrid (2010): Methode, metot oder metoda? Fremdwörter in anderen Schriftsystemen. In: Praxis Deutsch 221, S. 42–48.
- Fuhrhop, Nanna/Müller, Astrid (2012): Fremdwörter der deutschen Sprache. In: Praxis Deutsch 235, S. 4–13.
- Günther, Hartmut; Gaebert, Désirée-Kathrin (2015): Das System der Groß- und Kleinschreibung. In: Ursula Bredel und Tilo Reißeig (Hg.): Weiterführender Orthographieerwerb. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 96–106.
- Haag, Nicole/Böhme, Katrin/Rjosk, Camilla/Stanat, Petra (2016): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. Kapitel 9. In: Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 431–479.
- Hein, Christina (2015): Untersuchung von Unterrichtsbedingungen zu Erwerb und Entwicklung der Schriftkompetenz. Berlin: Logos.
- Hinney, Gabriele (2014): Lesen- und Schreibenlernen mit der Silbe – ein sprachdidaktischer Fortschritt? In: Wrobel, Dieter/Müller, Astrid (Hg.): Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143–169.
- Hinney, Gabriele (2017): Wortschreibung. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 263–267.
- Hoffmann, Lars/Böhme, Katrin (2016): Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch. In: Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 131–153.

- Hofmann, Nicole (2008): Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistungen. Pädag. Hochsch, Heidelberg. Verfügbar unter http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2008/7502/pdf/Unterrichtsexpertise_und_Rechtschreibleistung.pdf (abgerufen am 17.01.2018).
- Krauß, Andrea (2014): Schriftspracherwerb als Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuhl, Poldi/Haag, Nicole/Federlein, Felicitas/Weirich, Sebastian (2016): Soziale Disparitäten. Kapitel 8. In: Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 409–430.
- Laser, Björn/Riegler, Susanne (2014): Zwischen Berg und tiefem, tiefem Tal. Entdeckungen am <ß>. In: Praxis Deutsch 248, S. 17–23.
- Löffler, Cordula (2004): Zum Wissen von Primarstufenlehrerinnen zu Orthographie und Orthographieerwerb – Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung. In: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik. Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag, S. 145–161.
- Mesch, Birgit (2010): „Das Weiße zwischen den Wörtern“. Vom Nutzen der Getrennt- und Zusammenschreibung für das Lesen. In: Praxis Deutsch 221, S. 22–27.
- Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Deutsch. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf (abgerufen am 06.09.2022).
- Müller, Astrid (2014): Herausforderung Rechtschreiben. Über Schreibungen nachdenken und sprechen. In: Praxis Deutsch 248, S. 4–13.
- Müller, Astrid (2017): Rechtschreibleistungen beurteilen. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hg.): Handbuch für den Deutschunterricht. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 287–290.
- Müller, Astrid (2019): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. 3., korr. Aufl. Seelze: Kallmeyer Klett.
- Munske, Horst Haider (1997): Orthographie als Sprachkultur. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Noack, Christina (2006): „Aber Wie-Wörter schreibt man doch klein!“ In: Praxis Deutsch 198, S. 36–43.

- Noack, Christina (2013): Mut zur Lücke. Die Funktion von Leerzeichen in Schrift untersuchen. In: *Deutsch 5–10* 36, S. 8–11.
- Praxis Deutsch Heft 271 (2018): Wörter bilden und verstehen.
- Praxis Deutsch Heft 282 (2020): Grammatik entdecken.
- Rautenberg, Iris/Wahl, Stefan/Helms, Stefanie/Nürnberg, Miriam (2016): Syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung ab Klasse 2. Einführung, Methodensammlung, Kopiervorlagen. Offenburg: Mildenerger.
- Risel, Heinz (2016): Gesummt oder gezischt? s oder ß? „Bienen-s“ und „Schlangen-s“ unterscheiden können – oder dialektbedingt auch nicht. In: *Deutsch 5–10* 36, S. 13–17.
- Schröder, Etje (2014): Über Fehler sprechen – Schreibungen untersuchen lernen. In: *Praxis Deutsch* 248, S. 24–30.
- Schröder, Etje (2019): Der Lerngegenstand Wortschreibung aus der Sicht von Lehrenden. Fachliche und fachdidaktische Zugriffe von Grundschullehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Siebert-Ott, Gesa/Anselm, Kristina/Jansa, Kristina (2015): Orthographieerwerb unter mehrsprachigen Bedingungen. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 392–406.
- Wahl, Stefan/Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (2017): Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. In: *Didaktik Deutsch* 42, S. 32–52.
- Weirich, Sebastian/Wittig, Julia/Stanat, Petra (2017): Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Weirich, Sebastian/Rjosk, Camilla/Haag, Nicole (Hg.): *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster, New York: Waxmann, S. 129–139.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja/Riegler, Susanne (2018): Empirische Befunde zum Professionswissen von Lehrpersonen im Bereich der Doppelkonsonantenschreibung. In: Riegler, Susanne/Weinhold, Swantje (Hg.): *Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 29–50.

Framing the reading

Björn Rothstein

Grammatik

Björn Rothstein ist Professor für Germanistische Sprachdidaktik an der Ruhr-Universität Bochum. Seine Forschungsschwerpunkte sind die theoretische und angewandte Linguistik sowie deren Nutzen für das sprachliche Lernen im Deutschunterricht. In seinem Beitrag gibt er einen Überblick über die Ansätze und Möglichkeiten der Sprachreflexion im Unterricht.

Bevor Sie mit dem Lesen beginnen:

Welchen Leitprinzipien folgen Sie, wenn Sie Grammatik zum Thema in Ihrem Unterricht machen?

Während des Lesens:

Welche Möglichkeiten sehen Sie, die von Rothstein ausgeführten Aspekte zum Grammatikunterricht als „Nachdenken über Sprache“ systematisch in Ihren Unterricht zu integrieren?

Nach dem Lesen:

Was nehmen Sie aus diesem Beitrag mit für Ihren Unterricht? Worüber würden Sie gerne mit Ihren Kollegen und Kolleginnen sprechen? Was würden Sie gerne ausprobieren?

Björn Rothstein

Grammatik

- 1 Grammisches Wissen
- 2 Grammisches Lehren
- 3 Grammisches Lernen
- 4 Grammisches Lernen mit Erklärvideos

I Grammatischen Wissen

Grammatik wird im Deutschunterricht curricular zur Sprachreflexion gezählt, wobei bildungspolitisch, curricular und deutschdidaktisch auch von „Sprachbetrachtung“, „Nachdenken über Sprache“ und „Sprachliche Reflexion“ etc. gesprochen wird (vgl. Topalovic 2013). Enge Auslegungen begrenzen die Sprachreflexion auf das Nachdenken über Formen und Funktionen sprachlicher (und grammatischer) Zeichen, weite Auslegungen zählen auch nicht-verbale Ausdrucksweisen wie Gestik und Mimik hinzu (vgl. Meer 2013). Grammatische Zeichen wiederum sind Form-Funktions-Paare (u.a. Eisenberg 2013; Granzow-Emden 2019), weswegen beispielsweise sowohl die formalen Ableitungsregeln des Konjunktivs vom Indikativ als auch seine Funktionen zum Ausdruck von Redewiedergabe, Hypothetischem etc. unterrichtlich reflektiert werden. Grundlegend hierfür ist die Einsicht, dass ein reines Wissen über die Form von Wörtern und Sätzen noch keine Kommunikation erlaubt, weswegen grammatische Zeichen in ihre Verwendungskontexte eingebettet werden, also beispielsweise die Konjunktive im Zusammenhang mit Fragen der Höflichkeit (u.a. Rödel/Rothstein 2015).

Grammisches Wissen ist damit ein Wissen über Formen, Funktionen und Verwendungskontexte grammatischer Zeichen. Unterschieden wird hierbei in der Regel einerseits zwischen implizitem und explizitem

(u.a. Peyer 2020) und andererseits zwischen deklarativem, problemlösendem und meta-kognitivem Wissen. Das implizite grammatische Wissen ist ein Wissen, das angewendet wird, aber nicht metakognitiv abrufbar ist. Ein solches Wissen befähigt Sprecherinnen und Sprecher zur korrekten Nutzung von Formen und Funktionen grammatischer Zeichen in ihren Verwendungskontexten, ohne sie (fachsprachlich) benennen bzw. erklären zu können. Durch das implizite grammatische Wissen sind sie beispielsweise in der Lage, das Wort *wir* formal, funktional und verwendungsadäquat zu nutzen, ohne die zugrundeliegenden grammatischen Regeln erklären zu können. Explizites grammatisches Wissen ist ein Wissen, das verbalisierbar ist (Krebs 2013; Thißen 2017). Es kann fachsprachlich (Typ: „Mit dem Pronomen *wir* meine ich ...“) oder nicht-fachsprachlich (Typ: „Mit *wir* meine ich ...“) ausgedrückt werden.

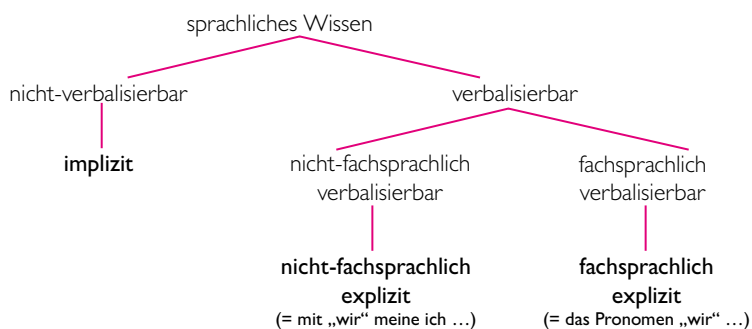


Abb. 1: Arten des Wissens über Formen und Funktionen grammatischer Zeichen (eigene Darstellung)

Zumindest fachsprachlich explizites grammatisches Wissen erfordert den Rückgriff auf mindestens drei generelle Wissensarten, nämlich auf das deklarative, das Problemlöse- und das metakognitive Wissen. Deklarativ ist Wissen dann, wenn es ein Wissen über Sachverhalte ist, z.B. dass die Form *brächtest* ein Konjunktiv II ist und so genannt wird. Liegt ein Wissen über Strategien zur Bewältigung von Problemlösesituationen vor, spricht man vom Problemlösewissen. Ein solches Wissen ist beispielsweise notwendig, um die Form *brächtest* anhand ihrer flexionsmorphologischen Endung und ihres umgelauteten Stammvokals als einen Kon-

junktiv II zu identifizieren. Das metakognitive Wissen ist ein Wissen, das die Reflexion über eigene Wissensbestände und eigene Handlungen steuert, zum Beispiel die Möglichkeiten, sich die Form *brächtest* zu recherchieren (vgl. Ossner 2008).

Als grammatikdidaktisch bedeutsam erweist sich der enge Zusammenhang zwischen fachsprachlich explizitem grammatischen Wissen und implizitem grammatischen Wissen, der sich besonders gut an den Satzgliedern verdeutlichen lässt: Wer diese bestimmen möchte, muss zunächst anhand der Konstituententests überprüfen, welche Bestandteile eines Satzes gemeinsam eine Konstituente bilden. Zu den Tests zählen u.a. der Ersetzungstest, der Umstellungstest, der Frage-, der Pronominalisierungstest und der Koordinationstest, deren Anwendung im folgenden Beispiel ergibt, dass es sich bei „die erste Ampelfrau“ um eine Konstituente handelt.

- (1) Im sächsischen Zwickau regelt jetzt die erste Ampelfrau den Verkehr.
(aus: *Schwäbisches Tagblatt*, Dezember 2004)
 - (a) Ersetzungstest:
Im sächsischen Zwickau regelt jetzt die erste Ampelfrau den Verkehr.
Im sächsischen Zwickau regelt jetzt der letzte Ampelmann den Verkehr.
 - (b) Umstellungstest:
Im sächsischen Zwickau regelt jetzt die erste Ampelfrau den Verkehr.
Die erste Ampelfrau regelt im sächsischen Zwickau jetzt den Verkehr.
 - (c) Fragetest:
Im sächsischen Zwickau regelt jetzt die erste Ampelfrau den Verkehr.
Im sächsischen Zwickau regelt jetzt wer den Verkehr?
 - (d) Pronominalisierungstest:
Im sächsischen Zwickau regelt jetzt die erste Ampelfrau den Verkehr.
Im sächsischen Zwickau regelt jetzt sie den Verkehr.
 - (e) Koordinationstest:
Im sächsischen Zwickau regelt jetzt die erste Ampelfrau den Verkehr.
Im sächsischen Zwickau regeln jetzt die erste Ampelfrau und die erste Ampelkatze den Verkehr.

Die eben vorgeführte Anwendung der Konstituententests erfordert ein implizites grammatisches Wissen darüber, welche Bestandteile eines Satzes gemeinsam ersetz-, umstellbar-, erfrag-, pronominalisier- und weglassbar

sind: Schülerinnen und Schüler müssten unter Wahrung bzw. Verletzung der Grammatikalität der Sätze demnach Satzbestandteile ersetzen, umstellen, erfragen, pronominalisieren und koordinieren können und somit auf ihr vorhandenes implizites sprachliches Wissen zurückgreifen. Es ergeben sich folgende zwei grundlegende Ziele für den Grammatikunterricht: Zum einen soll (fachsprachlich) explizites grammatisches Wissen aufgebaut werden, zum anderen ist hierfür ein implizites grammatisches Wissen notwendig (wobei der Deutschunterricht hierfür im Sinne von „Sprache bzw. Sprachvermittlung im Fachunterricht“ nicht alleine zuständig ist, vgl. Becker-Mrotzek u.a. 2013). Idealerweise arbeiten die Einlösungen beider Ziele einander zu.

Der deutschunterrichtliche Zusammenhang von fachsprachlich explizitem und schülerseitig implizitem grammatischem Wissen hat mindestens drei Konsequenzen: Erstens dürfen Schülerinnen und Schüler mit zu geringen impliziten grammatischen Wissensbeständen nicht marginalisiert werden. Entsprechende Wissenslücken sind nicht zwangsweise auf schülerseitige Zuwanderungsgeschichten zurückführbar; auch mit Deutsch von Geburt an kontinuierlich aufwachsende Schülerinnen und Schüler können hiervon – beispielsweise bei den Konjunktiven (*hülfe oder hälfe oder hilfe?*) oder bei sprachlichen Zweifelsfällen – betroffen sein (Rothstein 2010). Zweitens führt die Möglichkeit eines von der erwachsenen Zielsprache abweichenden und/oder kreativen schülerseitigen impliziten grammatischen Wissens zu Fragen der sprachlichen Norm bzw. Richtigkeit, wenn beispielsweise schriftsprachliche Strukturen noch nicht erworben sind bzw. jugendsprachliche Konstruktionen neu entstehen. Allerdings ist es nicht Ziel oder Aufgabe des Grammatikunterrichts Deutsch, solche Abweichungen zu stigmatisieren oder zu sanktionieren, sondern Schülerinnen und Schüler zur Reflexion über eine situations-, adressaten- und intentionsadäquate Sprache zu befähigen, innerhalb derer die Norm eine mögliche, aber keine verbindliche Ausdrucksweise ist (Bredel 2007). Drittens resultieren die grammatikdidaktisch wohlbekanntesten und kontrovers diskutierten Probleme aus der Motivation, der Legitimation und der Kompetenz. Beklagt werden die ausbleibende bzw. geringe Motivation, sich unterrichtlich mit Grammatik zu befassen (Rothstein 2010), was auf seine geringe inhaltsbezogene Legitimation zurückzuführen ist: Anders als bei den meisten Unterrichtsgegenständen lernen Schülerinnen und Schüler im Grammatikunterricht nicht etwas wirklich Neues, sondern sie lernen das

zu reflektieren, was sie implizit bereits können (Gornik 2003). So verfügen die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler bereits über ein gewisses implizites grammatisches Wissen über das Deutsche, weshalb die Legitimation des Grammatikunterrichts im Fach Deutsch ihnen nicht unmittelbar erschließbar ist: Warum sollten sie sich mit der Grammatik des Deutschen unterrichtlich beschäftigen, wenn sie schon Deutsch als unterrichtlich kompetent behandelte Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen „können“? Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang sicherlich auch, dass selbst die deutschdidaktische Forschung noch um den Sinn und die Ziele des Grammatikunterrichts ringt, weitgehende Einigkeit besteht letztlich nur darin, dass ein explizites fachsprachlich artikulierbares grammatisches Wissen dem Rechtschreibunterricht zuträglich ist (Bredel 2007).

2 Grammatisches Lehren

Grammatisches Lehren (Unterrichten) erfordert die lehrerseitige Verfügbarkeit grammatischen Wissens, wobei sich im Falle des (fachsprachlich) expliziten grammatischen Wissens natürlich die Frage stellt, woraus dies konkret besteht und ob es beispielsweise identisch mit dem 2019 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommenen, letztlich kanonisierenden „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ ist. Letztlich geht es dabei um die Frage eines grammatikographischen Kanons, bei der zunächst ein Blick auf den Vorgänger, auf das Verzeichnis von 1982, hilfreich ist, das die gängigsten schulgrammatischen Termini aufführt, ohne sie zu definieren. Grundlage des Verzeichnisses war eine ansatzübergreifende Herangehensweise, deren Ergebnis das Resultat von Aushandlungsprozessen und Kompromissen war:

Es mußte ein Kompromiß auf möglichst breiter Basis gefunden werden, der aber weitere Entwicklungsmöglichkeiten erlaubte. [...] Eine Festlegung auf ein Grammatikmodell war bei dem Stand der fachwissenschaftlichen und didaktischen Diskussionen nicht möglich. (Czeczotka 1987, 57–58)

Insbesondere die Tatsache, dass das Verzeichnis von 1982 auf Definitionen verzichtete und nur die Termini selbst angab, begünstigte in den folgen-

den Jahren ein weitgehendes und definitivisch unübersichtliches, teilweise kontradiktorisches Nebeneinander grammatischer Definitionen, wie es sich exemplarisch am Begriff des Subjekts belegen lässt (Rothstein 2012): So findet sich beispielsweise in *deutsch ideen 5* (NRW, Gymnasium 2011) auf Seite 291 folgende Definition des Subjekts:

(29 Das Subjekt erkennen

- Das Subjekt bezeichnet jemanden oder etwas, der oder das etwas tut oder in einem bestimmten Zustand ist. Du kannst das Subjekt mit „Wer?“ oder „Was?“ erfragen.
- Das Subjekt steht im Nominativ, und es stimmt in der Person (1., 2., 3. Person) und im Numerus (Singular, Plural) mit dem Prädikat überein.

Das Kind überreicht dem Pharao ein Bild.

Die Kinder überreichen dem Pharao ein Bild.

Ein Kind, das diese beiden Teildefinitionen gelernt hat, würde bei der Bestimmung des Subjekts in „Dass Peter zu spät kommt, ärgert mich“ vor ein unlösbares Problem gestellt: „Dass Peter zu spät kommt“ ist die Antwort auf die Frage „Wer oder was ärgert mich“, allerdings steht es nicht im Nominativ. Ohne lehrerseitige oder andersweitige Hilfestellung bezüglich satzwertiger Subjekte ist dieser Konflikt nicht lösbar. Daraus leitet sich auch die vielfach verlangte Systematizität des Grammatikunterrichts ab, indem grammatisches Wissen kohärent, widerspruchsfrei bzw. widerspruchsauflösend unterrichtet wird.

Das neue „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ aus dem Jahr 2019 führt daher nicht nur die Termini als einfache Liste auf, sondern beinhaltet zusätzlich Definitionen, sodass es zunächst einmal auf der Ebene des deklarativ fachsprachlich expliziten grammatischen Wissens für Klarheit sorgen möchte. Für das Subjekt heißt es im aktuellen Verzeichnis:

Das Subjekt ist ein →valenzgebundenes und/oder strukturell erforderliches →Satzglied, das mit dem →finiten →Verb in →Person und →Numerus kongruiert (→Kongruenz). Das Subjekt wird prototypisch als →Nominalgruppe im Nominativ realisiert. Auch ein →Nebensatz kann die Subjektfunktion übernehmen. Fast alle deutschen →Sätze enthalten ein Subjekt. (Verzeichnis 2019, 31)

Eine Lehrkraft, die zu dieser Definition unterrichtlich mit der „wer-oder-was-Probe“ arbeitete, würde ihre Klasse in die Irre führen, denn die Definition erfordert die formale Übereinstimmung (Kongruenz) in Person und Numerus von Subjekt und finitem Verb. Die im Verzeichnis angebotene Definition bestimmt somit Expletiva („es“) als Subjekte von Wetterverben, da „es“ und „regnet“ in Person und Numerus übereinstimmen. Bei der „wer-oder-was“-Probe wäre „es“ jedoch kein Subjekt, denn man kann ja nicht nach ihm mit „Wer oder was regnet?“ fragen. Folglich erfordert grammatisches Lehren ein lehrerseitiges grammatisches Wissen, das über das Verzeichnis hinausgeht, zumal sich das grammatische Lernen der Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Quellen speisen kann, wenn sie zusätzlich zum Unterricht im Beratungskontext ihrer Eltern, weiterer Bildungsmedien (nicht aktuelle Schulbücher, frei herunterladbare Materialien, Erklärvideos ...) und nicht-schulischer Nachhilfe stehen, die sich nicht unbedingt auf das Verzeichnis von 2019 stützen. Grammatisches Lehren erfordert folglich, alternative und gegebenenfalls mit dem Verzeichnis konfligierende Erklärungsszenarios zu erkennen, zu antizipieren und unterrichtlich aufzulösen, um u.a. fachsprachlich explizites grammatisches Wissen als deklarative, problemlösungsorientierte und metakognitive Ressource verfügbar zu machen. Eine besondere Rolle spielen hierbei die Verwendungskontexte grammatischer Zeichen.

Grammatische Zeichen werden – wie oben angedeutet – nicht isoliert, sondern kontextgebunden verwendet, indem sie beispielsweise Bestandteile bestimmter mündlich wie schriftlich gebrauchter Textsorten sind (z.B. Konjunktiv-I-Verwendungen in Rezepten: *Man nehme zwei Eier, dreihundert Gramm Mehl ...*). Grammatisches Lehren erfordert daher einen fokussierten Umgang mit den Verwendungskontexten grammatischer Zeichen. Grammatik- bzw. deutschdidaktisch wird ein solcher Unterricht zur Integrativen Deutschdidaktik gezählt, nach der im Falle der Sprachreflexion ein sprachlicher mit einem nicht-sprachlichen Lerngegenstand verbunden wird (vgl. Bredel & Pieper 2015). Zu den nicht-sprachlichen Lerngegenständen können die nicht-sprachreflexivischen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts zählen (oder – weiter gefasst – auch Bereiche aus anderen Fächern):

Bei diesem fachdidaktischen [...] Konzept werden Lerngegenstände aus [...] „Sprechen und Zuhören – Schreiben – Lesen, Umgang mit Texten

und Medien – Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (KMK-Bildungsstandards D 2003) miteinander verknüpft. (Einecke 2019, 167)

Der integrative Deutschunterricht ist insofern eine besondere Herausforderung, als germanistische und deutschdidaktische Bereiche zusammengedacht werden müssen, die in der hochschulischen Phase der Lehrerbildung recht häufig wenig verbunden sind (Rothstein 2019), denn insgesamt betrachtet nehmen Neuere Deutsche Literaturwissenschaft, Germanistische Linguistik und Mediävistik doch recht wenig Bezug aufeinander. Deutschunterrichtlich gilt es somit Wege und Möglichkeiten zu finden, Verwendungskontexte sprachlicher bzw. grammatischer Zeichen zu identifizieren und sie integrativ zusammenzudenken.

Eine gelungene integrative Verbindung grammatischer mit nicht-grammatischen Lernbereichen im Fach Deutsch ist nicht immer einfach, wie folgendes älteres Beispiel aus dem *Sprachspiegel* von 1965 zeigt, das ich hier verkürzt aufführe: Das Buch startet mit einem Text über Odysseus, an den zunächst inhaltliche, aber auch sprachreflexivische Fragen zu textuellen Besonderheiten anschließen. Doch anstatt diese Fragen in den Dienst der Textanalyse und –interpretation zu nehmen, folgt überraschenderweise eine Sequenz zur Verschiebeprobe. Irritierend ist dies insofern, als diese Sequenz nicht in den Dienst der Textbehandlung gestellt wird, sondern einen eigenständigen Lernbereich bildet, der mit dem vorhergehenden Text nur das Datenmaterial gemeinsam hat: Vershoben werden Konstituenten aus ausgewählten Sätzen des Textes, sodass eher ein pseudointegratives Vorgehen vorliegt („Wir beschäftigen uns mit Odysseus, aber eigentlich geht es um Grammatik, die nichts mit Odysseus zu tun hat.“).

(3) Die ersten Abenteuer

Gespannt saßen die Phäaken da, und nun begann Odysseus:
„Zuerst verschlug der Wind unsere Schiffe in das Land der Zikonen.
Hier eroberten wir eine Stadt und gewannen reiche Beute. [...]“

a) Handlungsweise und Charakter

Wie zeigt sich schon in diesem Erzählstück der Charakter des Odysseus? Wie sind seine Gefährten?

b) Wie Redewendungen entstanden sind

Man liest etwa von einem „zyklopischen Bauwerk“, von „zyklopischen Mauern“. Was ist damit gemeint?

[...]

- c) Die Umstellprobe im Satz; die Satzglieder
Zuerst verschlug der Wind unsere Schiffe in das Land der Zikonen.
Der Wind verschlug unsere Schiffe in das Land der Zikonen.
In das Land der Zikonen verschlug der Wind unsere Schiffe.
Unsere Schiffe verschlug der Wind in das Land der Zikonen.

Prüfe, wie die verschiedenen Wörter und Wortgruppen ihren Platz wechseln können.

Welche Wörter bleiben stets in gleicher Reihenfolge beisammen?

Wie verhalten sich die verbalen Teile? Setze den Satz ins Perfekt: wo stehen jetzt die verbalen Teile?

Deutscher Sprachspiegel für Realschulen 1. Düsseldorf: Schwann (1965), 102–105.

Einen integrativen Zusammenhang hätte man zumindest dadurch herstellen können, indem der informationsstrukturelle Effekt der Verschiebeprobe thematisiert und so beispielsweise in den Dienst der Spannungserzeugung und der Stilistik gestellt würde. Hier ließen sich unterschiedliche Satzanfänge und die Platzierung unterschiedlich gewichtiger Informationen an verschiedenen Stellen in der Mitte des Satzes problemlos thematisieren. Insgesamt ließe sich grammatisches Lehren gewinnbringend integrativ realisieren, wenn etwa textstrukturierende sprachliche Mittel (sog. Kohäsionsmarker) als Leseerleichterungen bzw. Schreibanforderungen in den Dienst des Lesens (Schuttkowski 2020) oder des Schreibens gestellt werden.

Das Beispiel aus dem *Deutschen Sprachspiegel für Realschulen* deutet zudem die Notwendigkeit didaktischer Pfade an. Unter einem didaktischen Pfad verstehe ich in Anlehnung an Hoffmann (2013) die rein fachlich begründbare Notwendigkeit, welcher Unterrichtsgegenstand einem anderen vorausgehen muss, damit dieser verständlich ist. Da (die nicht-verbalen) Satzglieder Konstituenten sind, gilt es zunächst den Konstituentenbegriff zu klären. Grob sind drei didaktische Pfade denkbar: Grammatisches Lehren kann zunächst bei der Form, der Funktion oder dem Verwendungskontext eines grammatischen Phänomens ansetzen. Um widerspruchsfrei und

kohärent grammatisch zu lehren, ist folglich ein systematisches grammatikdidaktisches Vorgehen notwendig.

Zusammenfassend erfordert grammatisches Lehren nicht nur grammatisches Wissen, sondern zusätzlich ein tiefgreifendes Hintergrundwissen zu alternativen grammatikographischen Ansätzen, zu prototypischen, integrativ funktionierenden Verwendungskontexten und zu systematischen didaktischen Pfaden zur Ermöglichung schülerseitigen grammatischen Lernens.

3 Grammatisches Lernen

Fachsprachlich explizites grammatisches Lernen ist Resultat grammatischen Lehrens und wird u.a. durch den schulischen Einsatz von Grammatikaufgaben ermöglicht, die widerspruchsfrei und kohärent grammatisches Wissen systematisch aufbauen (vgl. obige Ausführungen zu *deutsch ideen* 5). Solche Aufgaben knüpfen hierbei am impliziten grammatischen Wissen der Schülerinnen und Schüler an und vermeiden „totes“, d.h. nicht außerschulisch anwendbares, Wissen (Renkl 1996), indem sie fachsprachlich explizites grammatisches Wissen für außerschulische und für weitere schulische Kontexte anwendbar machen. Für letzteres ist der folgende Beleg aus Boettcher (1995) ein Negativbeispiel. Es entstammt einer tatsächlich stattgefundenen Grammatikstunde und war zentral für die Bestimmung von Satzgliedern.

- (4) Bestimme das Subjekt im folgenden Satz: Das Schlingern des schweren Eidotters bremst die Drehbewegung. (Boettcher 1995)

Wozu sollte man sich im Deutschunterricht mit dem Schlingern eines Eidotters und seinen Bremsbewegungen auseinandersetzen? Wie würde ein Kontext aussehen, in dem Schülerinnen und Schüler einem solchen bzw. vergleichbaren Satz begegnen könnten und wozu bedarf es eines hier entsprechend aufgebauten fachsprachlich expliziten grammatischen Wissens in außerschulischen Kontexten? Die Aufgabe (wie auch die zugrundeliegende Deutschstunde selbst) bleibt eine Antwort darauf schuldig.

Die folgende, zugegebenermaßen weitaus komplexere Aufgabe zum Subjekt versucht die Sinnhaftigkeit des expliziten grammatischen Wissens zu belegen:

- (5) Beim Korrigieren eines Aufsatzes schreibt eine Lehrerin unter den folgenden Text, dass er sprachlich wenig abwechslungsreich ist. Wie kann sie das begründen?

Ein Mann betritt eine Bar. Der Mann geht zum Tresen. Der Kellner bringt einen Kaffee. Der Mann trinkt den Kaffee. Er bezahlt mit einem großen Geldschein. Der Kellner hat kein Wechselgeld. Der Mann muss zur Bank gehen.

Die Grammatik steht hier im Dienst des abwechslungsreicheren Schreibens, das durch die Variation von Satzanfängen erreicht werden kann, indem nicht jeder Satz mit einem Subjekt beginnt. Durch die erfragte Begründung, wie die Lehrerin zu ihrer Einschätzung kommt, wird zudem zum Nachdenken über Sprache, zur Reflexion über Grammatik, angeregt.

Eingangs wurde auf den Zusammenhang (fachsprachlich) expliziten und impliziten grammatischen Wissens hingewiesen. Zur Aktivierung schülerseitiger impliziter grammatischer Wissensbestände eignen sich sogenannte distanzdidaktische Verfahren, die leser- bzw. hörerseitig nicht erwartete Abweichungen vom eigentlich erwartbaren Situations-, Adressaten- und Intensionsadäquaten beinhalten und somit aufgrund ihrer Abweichung den Fokus auf ein bestimmtes grammatisches Zeichen legen. Distanzdidaktische Aufgaben sind beispielsweise Aufgaben mit variationell bedingten Abweichungen von der Sprache, die Schülerinnen und Schüler tagtäglich umgibt. Entsprechende Abweichungen können beispielsweise räumlich, zeitlich und sozial bedingt sein, wenn etwa Dialekte, ältere Sprachstufen und gruppenspezifisches Kommunizieren (Jugendsprache, Amtssprache ...) thematisiert werden.

Im Bereich der Syntax werden häufig abweichende Wortfolgen thematisiert, die in den folgenden drei Beispielen literarisch durch künstliche Intelligenz und durch Übersetzungen motiviert sind.

- (6) Ein seltsames Gesicht du machst.
Dein Vater er ist.
Krank ich bin geworden.
Stark ich bin dank der Macht.

(Yoda-Zitate aus Star Wars, zitiert nach Crystal 1993, 98)

(7) Wie Sätze gebaut sind

Professor X erfindet eine Satzbaumaschine

Professor X ist ein berühmter Forscher und Erfinder. Er hat schon alle Maschinen, die man sich nur denken kann, erfunden.

Professor X mag außerdem Kinder. Daher stellt er sich einer neuen Aufgabe: Alle Schüler stöhnen über die schwierige Grammatik, die sie lernen müssen [...]. Dem will Professor X nun abhelfen. Für die geplagten Kinder hat er eine Satzbau-Maschine erfunden, die sprechen kann. [...] Die Maschine startet [...]:

hallo Erfinder-Papa lieb

ich grüßen du der Bundeskanzler trinken

ein Glas Sekt mit der toll Professor

Deutsch. Werk 5 Gymnasium (2011), 210–211

(8) Die Pharaonin, die Pharao wurde.

Die Kinder betreten die Ausstellungsräume zu der Pharaonin Hatschepsut. Dort stoßen sie auf das erste Rätsel. Sie sehen die Büste eines Pharaos und ein Stück Mauer, auf welcher Hieroglyphen eingemeißelt sind. [...] Sofort machen sich Lisa, Hannah, Manuel und Dimitri daran, den Text zu entschlüsseln.

Tod nach Fra übernimmt Thutmosis die dem von seine Herrschaft Ägypten Frau regiert erste in Hatschepsut als

Deutsch. Ideen 5 NRW (2011), 277

Die drei Beispiele stellen Abweichungen vom eigentlich erwartbaren Situations-, Adressaten- und Intentionsadäquaten dar. Sie erfordern einen Abgleich mit dem eigenen impliziten grammatischen Wissen, indem vor dem Hintergrund erwartungskonformer Formen, Funktionen und Kontexte reflektiert werden. Ein sich hierbei abzeichnendes Problem sind die hierfür notwendigen schülerseitigen impliziten grammatischen Wissensbestände, die bei defizitärem Ausmaß zu einer Gefahr sprachlicher (und damit kognitiver) Überforderung mit hohem Frustrationspotenzial werden können. Wer sprachlich nicht in der Lage ist, die normadäquate Wortfolge zu den obigen Beispielen zu konstruieren, kann die Aufgaben nicht bearbeiten. Gleiches gilt im Übrigen auch für die Anwendung der Konstituententests aus Beispiel (1).

Die Einkalkulation schülerseitigen impliziten grammatischen Wissens betrifft nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte und anderen Erstsprachen als Deutsch, sondern die gesamte Schülerschaft, denn das grammatische Lehren einiger Phänomene der deutschen Grammatik erfordert ohnehin systematisch die Einkalkulation nicht ausreichenden schülerseitigen impliziten grammatischen Wissens. So werden üblicherweise die Regeln zur Bildung der deutschen Konjunktive I und II von Deutschbüchern thematisiert, da Schülerinnen und Schüler über die relevanten Formen nicht immer verfügen (Uhl & Rothstein 2015). Das folgende Beispiel aus der Reihe *deutsch kompetent* unterscheidet sich in der hier aufgeführten inhaltlichen Erklärung des Konjunktivs II nicht wesentlich von einem Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache:

(9) Konjunktiv II

Wortstamm der Präteritumform des Verbs:

ging + Personalendung des Konjunktivs

-e, -est, -e, -en, -et, -en

ich ging-e, du ging-(e)st, er ging-e, wir ging-en, ihr ging-et, sie gingen

Die Formen unterscheiden sich von Indikativformen in der 1., 2., 3. Person Singular und 2. Person Plural.

Bei starken Verben wird der Umlaut gebildet:

a -> ä; o -> ö; u -> ü

ich käme; er flöge; sie führe

Deutsch kompetent 8. Stuttgart: Klett, 316

Die sich an diese Erklärung anschließenden Aufgaben verlangen durchaus ein schülerseitiges implizites grammatisches Wissen, das sich jedoch auf den Austausch des Konjunktivs nach den oben vermittelten Bildungsregeln mit der würde-Ersatzform beschränkt:

- (10) Überprüft, in welchen Fällen Brönnimann statt der Ersatzform mit „würde“ auch den regulären Konjunktiv II hätte verwenden können. Untersucht Brönnimanns Wechsel zwischen Indikativ und Konjunktiv und erklärt die Funktion dieses Modusgebrauchs.

Deutsch kompetent 8. Stuttgart: Klett, 229

Andere Schulbücher wie *Praxis Sprache 8* versuchen die wenig überzeugende Kombination von implizitem mit fachsprachlich explizitem grammatischen Wissen:

- (11) An die Form des Präteritums wird bei vielen Verben ein -e angefügt:
Ich schrieb (Präteritum) *ibr eine Mail. Wenn sie mir doch auch schriebe* (Konjunktiv II)!

Bei anderen Verben wird der Konjunktiv II außerdem mit einem Umlaut gebildet:

Sie sprach (Präteritum) *nicht mehr mit mir. Wenn sie doch nur mit mir wieder spräche* (Konjunktiv II)!

Praxis Sprache 8. (2019) Braunschweig: Westermann, 271

Unklar bleiben in diesem Beispiel das formale Endungsinventar des Konjunktivs II und die Bedingungen für die Umlautung seines Stammvokals. Ältere Schulbücher sahen die Notwendigkeit der Aufführung der Bildungsregeln für die Konjunktive übrigens nicht. Vielleicht haben damalige Schülerkohorten noch implizit über die Bildungsregeln der deutschen Konjunktive verfügt.

- (12) Wirklichkeitsform und Möglichkeitsform

[...]

Du **hattest** die besten Aussichten, zu gewinnen. Ach, **hättest** du doch auf meinen Rat gehört!

Ich weiß, daß du gestern zu Hause warst; ich **käme** auch heute nachmittag zu dir, wenn du zu Hause **wärest**.

Ich weiß, daß du ein guter Schwimmer **bist**, drum glaubte ich auch, du **seiest** gut im Dauerlauf.

Ich weiß, daß du die Wahrheit gesagt **hast**, aber ich meinte zuerst, du **habest** mich angelogen.

Welche von diesen (fettgedruckten) Verbformen drücken etwas Wirkliches aus, welche etwas bloß Mögliches?

Vom einfachen Verb gibt es außer den Wirklichkeitsformen auch noch zwei Möglichkeitsformen.

Die 1. Möglichkeitsform wird vom Präsensstamm gebildet, die 2. Möglichkeitsform vom Imperfekt-(Präteritum-)Stamm.

Wir nennen von jetzt an die 1. Möglichkeitsform: Konjunktiv des Präsens, die 2. Möglichkeitsform: Konjunktiv des Imperfekts (Präteritums).

Jede Wirklichkeitsform nennen wir von jetzt ab: Indikativ.

Deutsche Spracheroziehung II. Ausgabe B. (1965). Stuttgart: Klett, 45

Grammatisches Lehren erfordert zusammenfassend die Einkalkulation impliziten (und natürlich auch bereits vorhandenen (fachsprachlich) expliziten) grammatischen Wissens, was angesichts der zunehmend heterogenen Schülerschaft herausfordernd ist und worauf deutschdidaktisch durch neuere Verfahren reagiert wird. Wenn sich alle Schülerinnen und Schüler eines Unterrichts gleichermaßen als Novizen bzw. Experten empfinden sollen, so bieten sich Didaktiken des Sprachenerfindens oder der Kunstwörter an (Zepter 2015), die letztlich nichts anderes als distanzdidaktische Erfahrungen mit neuartigem sprachlichen Material erlauben. Beim Sprachenerfinden geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler für ausgewählte Phänomene exemplarisch Grammatiken erfinden, z.B. die Verwendung von exakten Reduplikationen zum Ausdruck der Komparation.

(13) tac	gut
tactac	besser
tactactac	am besten

Solche Aufgaben bieten Vorteile der Kreativitätsförderung sowie der Handlungs- und Produktionsorientierung. Sie ermöglichen zudem ein Lernformat, in dem alle Schülerinnen und Schüler Novizen sind und sprachliche Kenntnisse des Deutschen (folglich nur) eine eingeschränkte Rolle spielen. Auch Kunstwörter lassen sich in diesem Zusammenhang einsetzen:

- (14) Kunstwörter sind erfundene Wörter, die tatsächlich existierenden Wörtern sehr ähnlich sehen. Obwohl das folgende Gedicht viele Kunstwörter enthält, kann man seinen Sinn doch einigermaßen verstehen. Woran liegt das?

Christian Enzensberger
Der Zipferlake

Verdaustig war's, und glaße Wieben
rotterten gorkicht im Gemank.
Gar elump war der Pluckerwank,
und die gabben Schweisel frieben.

„Hab acht vorm Zipferlak, mein Kind!
Sein Maul ist heiß, sein Griff ist bohr.
Vorm Fliegelflagel sieh dich vor,
dem mampfen Schnatterrind.“

Er zückt' sein scharfgebifftes Schwert,
den Feind' zu futzen ohne Saum,
und lehnt' sich an den Dudelbaum
und stand da lang in sich gekehrt.

In sich gekeimt, so stand er hier,
da kam verschnoff der Zipferlak
mit Flammenlefze angewackt
und gurgt' in seiner Gier.

Mit Eins! und Zwei! und bis auf's Bein!
Die biffe Klinge ritscheropf!
Trennt' er vom Hals den toten Kopf,
und wichernd sprengt' er heim.

„Vom Zipferlak hast uns befreit?
Komm an mein Herz, aromer Sohn!
Oh, blumer Tag! Oh, schlusse Fron!“
So kröpft' er vor Freud'.

Verdaustig war's, und glaße Wieben
rotterten gorkicht im Gemank.
Gar elump war der Pluckerwank,
und die gabben Schweisel frieben.

[Antwort: z.B. „glaße Wieben“, „der Pluckerwank“, „die gabben Schweisel“ und „der Zipferlak“ sind Subjekte mit Kunstwörtern, die man vor allem an ihrer Kongruenz mit dem finiten Verb erkennen kann]

Zusammenfassend sind Grammatikaufgaben vor dem Hintergrund unterrichtlich aufgebauten (fachsprachlich) expliziten grammatischen Wissens lös- oder zumindest reflektierbar; sie berücksichtigen formale und funktionale Eigenschaften grammatischer Zeichen, didaktische Pfade, integrative Kontexte, systematische Zusammenhänge und kalkulieren die notwendigen impliziten grammatischen Wissensbestände ein. Sie vermitteln das notwendige deklarative Wissen (z.B. Termini), die relevanten Problemlöseverfahren (z.B. Konstituententests) und metakognitives Wissen (z.B. Kenntnis der eigenen sprachlichen Fähigkeiten).

4 Grammatisches Lernen mit Erklärvideos

Grammatisches Lehren erfordert die Verbindung fachsprachlich expliziten grammatischen Wissens mit implizitem grammatischen Wissen, wobei deklaratives, prozedurales, problemlösendes und metakognitives Wissen zusammenspielen. Grammatisches Lehren basiert dabei zu einem bedeutsamen Teil auf der unterrichtlichen Darbietung bzw. Vermittlung von grammatikographischen Problemlöseverfahren (vgl. die Konstituententests zum Beispiel (1)). Solche Verfahren müssen gezielt bereitgestellt, vermittelt, eingeübt und ausprobiert werden – und das am besten anhand von Best- und Worst-Practice-Beispielen, in denen durch Vorbild- bzw. durch Modelllernen die relevanten Arbeitsschritte verdeutlicht werden. Schülerinnen und Schüler müssen lernen und gezeigt bekommen, an welchen Stellen und in welcher Reihenfolge die Anwendung erfolgt und wo ihre Grenzen liegen. Als digitales Tool bieten sich hierfür insbesondere Erklärvideos an, die „eigenproduzierte Filme [sind], in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte erklärt werden“ (Wolf 2015b, 123). Jugendliche verwenden Erklärvideos zunehmend als Lernmedien (mpfs 2018; Rat für Kulturelle Bildung 2019; Rummler/Wolf 2012). Solche Erklärvideos müssten neben Visualisierungen der Proben eine Art Protokoll enthalten, das alle Denk-

prozesse der vorführenden Person enthält und das den Schülerinnen und Schülern eine Anleitung zur Durchführung grammatischer Proben anbietet. Hierfür eignet sich das in den Kognitionswissenschaften häufig eingesetzte *Laute Denken*, bei dem Versuchspersonen beim Lösen einer Primäraufgabe ihre einzelnen Arbeitsschritte hörbar verbalisieren (Stark 2010). *Lautes Denken* erfolgt begleitend und nicht selbst als Problemlösestrategie. In Lehr-Lern-Kontexten lässt sich *Lautes Denken* zur Veranschaulichung introspektiver Verfahren, also z.B. zur „Hörbarmachung“ der eigentlich still erfolgenden grammatischen Proben anwenden. Bezogen auf das Subjekt könnte ein solches Erklärvideo folgendes (von mir erstelltes) Laut-Denken-Protokoll enthalten.

- (15) Hmm. Ich soll das Subjekt im Satz „*Im sächsischen Zwickau regelt jetzt die erste Ampelfrau den Verkehr*“ bestimmen. Dafür muss ich erstmal wissen, was die Konstituenten in dem Satz sind, denn das Subjekt ist ja ein Satzglied. Satzglieder sind Funktionen von Konstituenten. Und Konstituenten kann ich bestimmen durch die Verwendung des Umstellungstests, des Fragetests, des Pronominalisierungstests und des Koordinationstests. Dann probiere ich die mal aus: In dem Satz kann ich *die erste Ampelfrau* ersetzen durch *das letzte Ampelmännchen*. Das gibt dann: „*Im sächsischen Zwickau regelt jetzt das letzte Ampelmännchen den Verkehr*.“ Ja, das passt gut. Der Substitutionstest passt damit gut. Mal schauen, wie der Umstellungstest funktioniert. Hmm, der Satz lautet ja ursprünglich: „*Im sächsischen Zwickau regelt jetzt die erste Ampelfrau den Verkehr*.“ Das kann ich umdrehen und das ergibt: „*Die erste Ampelfrau regelt jetzt im sächsischen Zwickau den Verkehr*.“ Ja, das passt. Der Umstellungstest bestätigt, dass es sich bei *die erste Ampelfrau* um eine Konstituente handelt. [...] Jetzt habe ich alle Tests einmal durchgespielt. Tatsächlich ist die erste Ampelfrau eine Konstituente. Jetzt muss ich herausfinden, was für eine Konstituente es ist. Mal schauen, ich fange mal mit dem Subjekt an. Dazu muss ich die Kasusprobe machen. Welche Konstituente steht denn im Nominativ? *Im sächsischen Zwickau*, das kann kein Nominativ sein, das müsste sonst lauten: *Das sächsische Zwickau. Den Verkehr* sieht auch nicht aus wie ein Nominativ, das müsste dann heißen *der Verkehr*. Aber *die erste Ampelfrau* ist ein Nominativ. Ja, das muss dann das Subjekt sein.

Somit ließe sich die Verbindung von fachsprachlich explizitem grammatischen Wissen mit dem notwendigen impliziten Wissen hör- und nachahmbar machen. Es ergäbe sich die Möglichkeit, Problemlöseverfahren (ggf. auch unter dem Einsatz von Visualisierungen der Satzglieder) nachvollziehbar aufzuzeigen. Für das grammatische Lernen wäre dies insofern besonders gewinnbringend, als die gegenwärtige Lehrwerkspraxis, die den Problemlöseverfahren zugrundeliegenden sprachlichen und kognitiven Prozesse noch zu wenig thematisiert.

Die unterrichtliche Anwendung entsprechender Erklärvideos ist dabei keine Absage an das von der Grammatikdidaktik Deutsch oftmals betonte induktive Lernen, bei dem Schülerinnen und Schüler auf ihr implizites grammatisches Wissen zurückgreifen und anhand dessen versuchen, eigenständig grammatische Kategorien zu rekonstruieren (etwa Menzel 1999). Es stellt vielmehr ein ergänzendes Werkzeug dar, um die notwendigen kognitiven Prozesse sichtbar, reflektierbar und einübbar zu machen. Der Einsatz solcher Videos könnte sich an die schülerseitige Entdeckung der Problemlöseverfahren anschließen und letztlich auch Lernprozesse im Sinne des mimetischen Grammatikunterrichts anstoßen, bei dem grammatisches Lehren durch gezielten Input auch das implizite grammatische Lernen von Schülerinnen und Schüler durch Vorbildlernen fördert (vgl. Hochstadt 2015; Feilke/Tophinke 2016).

In den vergangenen Jahren wurden mehrere Hefte zu grammatischen Themen in bekannten unterrichtsnahen Zeitschriften herausgebracht, die zahlreiche und vielversprechende Unterrichtsvorhaben beschreiben, etwa: Praxis Deutsch 271/2018 (Wörter bilden und verstehen), 264/2017 (Grammatische Zweifelsfälle), 256/2016 (Grammatisches Lernen), 242/2013 (Sätze gestalten) und 238/2013 (Kleine Wörter); Der Deutschunterricht 1/2019 (Sprachliches Handeln und Pragmadidaktik); Deutsch 5-10 60/2019 (Wortbildung), 49/2016 (Sprachstile entdecken und entwickeln), 45/2015 (Direkte und indirekte Rede wiedergeben), 41/2014 (Komplexe Sätze durchschauen) und 27/2011 (Sprache reflektieren) und Deutschunterricht (Westermann) 6/2018 (Textverknüpfungen – Aus Wörtern werden Texte) und 4/2017 (Aktiv und Passiv).

Literatur

- Boettcher, Wolfgang (1995): Zur gegenwärtigen Praxis des Grammatikunterrichts: eine kritische Bestandsaufnahme. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands 2, S. 2–7.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann.
- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn: Schöningh.
- Crystal, David (1993): Die Cambridge-Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt a.M.: Campus.
- Czeczatka, Dietrich (1987): Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie als schul- praktisches Bedürfnis. In: Bausch, Karl-Heinz/Grosse, Siegfried (Hg.): Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht. Düsseldorf: Schwann, S. 50–60.
- Dämmer, Jutta (2019): Grammatisches Fachwissen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch im Verlauf des ersten Studienseesters. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Einecke, Günther (1991): Unterrichtsideen Integrierter Grammatikunterricht. Textproduktion und Grammatik. 5.–10. Schuljahr. Stuttgart: Klett.
- Einecke, Günther (2019): Integrativer Deutschunterricht. In: Rothstein, Björn/Müller-Brauers, Claudia (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 167–170.
- Eisenberg, Peter (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1 und 2. Stuttgart: Metzler.
- Feilke, Helmuth/Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. Praxis Deutsch 256, S. 4–13.
- Gornik, Hildegard (2003): Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, Ursula/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Band 2. Paderborn: Schöningh, S. 814–829.
- Granzow-Emden, Matthias (2019): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Eine Einführung. Unter Mitarbeit von Johannes Luber. Tübingen: Narr.

- Hochstadt, Christiane (2015): *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoffmann, Ludger (2013): *Grammatikunterricht*. In: Rothstein, Björn/Müller, Claudia (Hg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 132–146.
- Krebs, Barbara (2013): *Schüler sprechen über Orthographie: Orthographisches Wissen von Hauptschülern/Werkrealschülern der achten Klasse*. Stuttgart: Ibidem.
- Langlotz, Miriam (2019): *Grammatikdidaktik*. In: Rothstein, Björn/Müller-Brauers, Claudia (Hg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 122–145.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018): *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien*. Verfügbar unter: <https://bit.ly/2AhdEXB> (abgerufen am 01.04.2019).
- Meer, Dorothee (2013): *Sprachreflexion*. In: Rothstein, Björn/Müller, Claudia (Hg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 401–413.
- Menzel, Wolfgang (1999): *Grammatikwerkstatt*. Stuttgart: Klett.
- Ossner, Jakob (2012): *Grammatische Terminologie in der Schule. Einladung zur Diskussion*. *Didaktik Deutsch* 32, S. 111–127.
- Ossner, Jakob (2008): *Sprachdidaktik Deutsch*. Paderborn: Schöningh.
- Peyer, Ann (2020): *Schulische Sprachreflexion – Kompetenzen und Lernprozesse*. In: Langlotz, Miriam (Hg.): *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9–32.
- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (2019): *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. Essen: Gilbert. Verfügbar unter: <https://bit.ly/2HVUETP> (abgerufen am 04.11.2019).
- Rödel, Michael/Rothstein, Björn (2015): *Die Kategorie Tempus, der Begriff der Funktion und ihre Didaktik*. In: Mesch, Birgit/Rothstein, Björn (Hg.): *Was tun mit dem Verb?* Berlin: de Gruyter, S. 219–250.
- Rothstein, Björn (2010): *Sprachintegrativer Grammatikunterricht. Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rothstein, Björn (2012): *Das Subjekt – grammatikbiografisch betrachtet*. *Wirken des Wort* 62, 479–495.

- Rothstein, Björn (2019): Allein gelassen? Lehramtsstudierende zwischen fachwis. germ. Ausdifferenzierung und integrativem Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch* 46, S. 13–18.
- Rumler, Klaus/Wolf, Karsten D. (2012): Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Online-Videos durch Jugendliche. In: Sützl, Wolfgang/Stalder, Felix/Maier, Ronald/Hug, Theo (Hg.): *Medien – Wissen – Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens*. Innsbruck, S. 253–266.
- Schmitz, Ulrich (2003): Satzzeigen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 50, S. 452–458.
- Schuttkowski, Caroline (2020): Wie kann grammatisches Lernen für die Sprachrezeption genutzt werden. In: Kleinbub, Iris/Langlotz, Miriam (Hg.): *Grammatikdidaktik: Aktuelle Fragen und kontroverse Antworten* (Themenheft *Der Deutschunterricht* 2), S. 35–43.
- Schuttkowski, Caroline/Rothstein, Björn/Schmitz, Anke/Gräsel, Cornelia (2015): Lautes Denken in grammatikdidaktischen Fragestellungen? Diskussion zweier Studien. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 63, S. 265–291.
- Schwenk, Helga (1976): Welchen Sinn hat der Grammatikunterricht in der Schule? *Diskussion Deutsch* 29, S. 211–227.
- Stahns, Ruven (2013): Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stark, Tobias (2010): Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. *Didaktik Deutsch* 29, S. 58–83.
- Thißen, Jacqueline (2017): Metasprache und Grammatikunterricht. Eine empirische Studie in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Topalović, Elvira (2013): Sprachbewusstheit. In: Rothstein, Björn/Müller, Claudia (Hg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 385–388.
- Uhl, Benjamin/Rothstein, Björn (2015): hülfe? hälfe? hilfe? Formen des Konjunktivs II mit e. Algorithmus herleiten. In: Mesch, Birgit/Rothstein, Björn (Hg.): *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs*. Berlin: de Gruyter, S. 199–218.

- Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (1982): Verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlu-esse/1982/1982_02_26-Verzeichnis-grammatischer-Fachausdruecke.pdf
(abgerufen am 14.09.2022)
- Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (2019). Verfügbar unter:
https://grammis.ids-mannheim.de/pdf/sgt/Verzeichnis_grammatischer_Fachausdruecke_180220.pdf (abgerufen am 14.09.2022)
- Wolf, Karsten D. (2015): Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Hartung, Anja/ Ballhausen, Thomas/Trültzsch-Wijnen, Christine/Barberi, Alessandro/ Kaiser-Müller, Katharina (Hg.): Filmbildung im Wandel. Wien: new academic press, S. 121–131.
- Wöllstein, Angelika (Hg.) (2015): Das topologische Modell für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zepter, Alexandra (2015): Systemorientierter Grammatikunterricht: Sprachen erfinden und Grammatik entdecken. Linguistische Berichte 244, S. 383–406.

Framing the reading

Christina Noack

Kommasetzung

Christina Noack ist Professorin für die Didaktik des Deutschen mit dem Schwerpunkt Grundschule an der Universität Osnabrück. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. Orthografie, Schriftspracherwerb und Mehrsprachigkeit. In ihrem Beitrag führt sie in die Kommasetzung und ihre Didaktik ein.

Bevor Sie mit dem Lesen beginnen:

Versuchen Sie sich daran zu erinnern, wann Sie angefangen haben, bewusst in Ihren eigenen Texten Kommata zu setzen. Sind Sie eher regelgeleitet oder intuitiv vorgegangen?

Während des Lesens:

Welche der von Noack genannten gängigen Vermittlungsweisen haben Sie in Ihrem aktuellen Unterricht genutzt?

Nach dem Lesen:

Was nehmen Sie aus diesem Beitrag mit für Ihren Unterricht? Worüber würden Sie gerne mit Ihren Kollegen und Kolleginnen sprechen? Was würden Sie gerne ausprobieren?

Christina Noack

Kommasetzung

- 1 Ausgangslage
- 2 Systematik der deutschen Kommasetzung
- 3 Didaktik der Kommasetzung
- 3.1 Königreich-Modell nach Lindauer und Sutter
- 3.2 Reflexiver Ansatz nach Esslinger
- 4 Unterrichtsvorschläge
- 5 Schluss

I Ausgangslage

Obwohl sie im Kern äußerst regelhaft ist, wird die deutsche Kommasetzung als eher schwierig empfunden. Selbst bei kompetenten Schreiberinnen und Schreibern, z.B. bei Studierenden, zählt sie zu den fehlerträchtigsten Bereichen der deutschen Rechtschreibung. So haben Bremerich-Vos und Scholten-Akoun 2016 in einer Studie zu schriftsprachlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden unter Dozierenden verschiedener Fächer ermittelt, dass lediglich 7,2% der Studienanfänger die Kommasetzung gut bis sehr gut beherrschen; 58% beherrschen sie teilweise und rund 35% selten oder sehr selten (ebd., 21).

Laut einer Erhebung in Baden-Württemberg fehlt den meisten Studierenden und Abiturienten „ein grundsätzliches Verständnis dafür, welche Funktion/en das Komma überhaupt hat und mit welchen Operationen entschieden werden kann, ob es zu setzen ist oder nicht“ (Krafft 2016, 154). Als mögliche Ursachen für die Unsicherheiten werden unterschiedliche Faktoren diskutiert (vgl. u.a. Dauberschmidt 2016; Esslinger 2014; Langlotz/Stark 2019). Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass die teilweise konkurrierenden Vermittlungsansätze – wie der intonatorische, der semantische, der syntaktische oder der „Signalwort“-Ansatz – nicht zu einem sicheren und reflektierten Verständnis der Kommasetzung beitragen

(Müller 2007; Esslinger/Noack 2020). Von ihrer Konzeption her evozieren die meisten Ansätze Strategien, die im Einzelfall eine Hilfestellung bieten können, in der Summe jedoch sprachliche Reflexionskompetenz eher verhindern:

- Der Sprechpausen-Ansatz geht von einer Koordination zwischen Intonation und geschriebener Sprache aus, indem das Komma als Markierung von Intonationsgrenzen vermittelt wird. Dabei wird angenommen, dass Kommata den (Laut-)Leseprozess steuern und auch umgekehrt die zu setzenden Kommata dem Schreiber oder der Schreiberin durch die eigene Leseintonation angezeigt werden. Die Interpretation des Kommas als Pausenmarkierung blickt auf eine lange Tradition zurück; tatsächlich wurden in den liturgischen Texten des Mittelalters Vorläufer der heutigen Interpunktionszeichen, vor allem die Virgel (/), als Intonationshilfe eingesetzt (vgl. v. Polenz 2000, 249). Allerdings geht die Forschung heute davon aus, dass das teilweise zeitgleich mit der Virgel verwendete Komma von Beginn an nicht als intonatorisches, sondern als grammatisches Zeichen verwendet wurde (Bredel 2008). Dass sich die Annahme, das Komma würde intonatorische Pausen markieren, trotzdem hartnäckig gehalten hat, mag daran liegen, dass Kommata oft an Satzpositionen stehen, an denen eine Pause artikuliert werden kann; tatsächlich ist es ja in vielen Fällen nicht falsch, an bestimmten Kommapositionen mit der Stimme zu pausieren, sodass es eventuell zu einer Übergeneralisierung der Kommafunktion gekommen ist. Schließlich – auch das mag ein Grund für diese Annahme sein – wirkt es didaktisch zunächst einfach, das Komma als Pausenzeichen zu vermitteln: In der Grundschule wird das satztrennende Komma in der Regel noch nicht systematisch thematisiert, weshalb insbesondere bei jüngeren Schülern ein erster Zugang über die Intonation als kindgerecht gilt. Dagegen spricht jedoch, dass Kommata in zahlreichen anderen Fällen nicht mit Sprechpausen zusammenfallen. Das gilt für Aufzählungen (*mein kleiner, grüner Kaktus*) ebenso wie beispielsweise für Objektnebensätze (*Sie weiß, dass es stimmt.*). Häufig sind es kurze Elemente, die mit Komma abgetrennt werden, ohne dass gleichzeitig eine Sprechpause artikuliert wird (*Iss, soviel du schaffst.*).

Ein weiterer Nachteil des Pausenansatzes ist in dem Umstand zu sehen, dass Sprecher dazu neigen, nach umfangreichen Vorfeldern eine

Zäsur vornehmen zu wollen, was sich beim Lesen als Pause darstellen kann und beim Schreiben zu einer überflüssigen Kommatierung führt, vgl. **Bei unserem Klassenflug im Mai vergangenen Jahres, konnten wir unter anderem eine Ausgrabungsstätte besichtigen.* Bezeichnenderweise lassen sich in studentischen Arbeiten die meisten überflüssig gesetzten Kommata als normwidrige Vorfeldkommata identifizieren (vgl. Hochstadt/Olsen 2016; Rössler 2018; Berg/Bredel/Fuhrhop/Schreiber 2019).

- Die sogenannte „Signalwortmethode“, welche sich ebenso wie der Pausenansatz aktuell noch in Lehrwerken wiederfindet (vgl. Esslinger/Noack 2020), nutzt den Umstand, dass (neben)satzeinleitende Wörter in Haupt-Nebensatzkonstruktionen vor einem Komma stehen – vorausgesetzt, der Nebensatz steht nach dem Hauptsatz. Insbesondere Subjunktionen wie *dass, weil, obwohl, bevor, nachdem* usw. werden daher als kommadidaktische Hinweisgeber genutzt: *Ich hoffe, dass das Paket heute kommt. – Sie fährt mit dem Fahrrad, obwohl es regnet.*

Neben den traditionellen Vermittlungsweisen liegt eine weitere Ursache für die anhaltenden Unsicherheiten bei der Kommasetzung in ihrer zum Teil inkonsistenten und kleinteiligen Regelung. So führt Bredel (2008, 177) aus, dass sich die „Beschreibungsgeschichte des Kommas [...] in einer beispiellosen Zersplitterung in Einzelfälle“ bemerkbar mache. Tatsächlich ging Adelung (1816) in seiner Schulgrammatik noch von fünf Komma-Regeln aus. Bei Kegel (1824; zitiert n. Bredel 2008), der sich dezidiert der Interpunktion widmet, sind es bereits 18, Konrad Duden (1876) führt 25 Komma-Regeln an. Die 16. Auflage des Rechtschreibduden von 1967 bringt es mit sämtlichen Haupt- und Unterregeln schließlich auf eine Zahl von 60 (!), bevor der Regelapparat dann kondensiert wurde. In der aktuell gültigen 28. Auflage (DUDEN-RS ²⁸2020) wird die Kommasetzung in 33 Einzelregeln verhandelt, eine immer noch hohe Zahl für ein einzelnes Interpunktionszeichen, die bei einem auf Regellernen ausgerichteten Unterricht die Gedächtniskapazität der Schülerinnen und Schüler unweigerlich herausfordert, auch wenn im Unterricht längst nicht jede Einzelregel thematisiert wird.

Und schließlich setzt die deutsche Kommasetzung schreiberseitig zum Teil komplexe Einsichten in syntaktische Strukturen voraus, die während des Schreibprozesses analysiert bzw. reflektiert werden müssen. Das mag

im Falle von einfachen Aufzählungen unproblematisch sein; bei sogenannten „satzwertigen“ Elementen sind syntaktische Analyseprozesse ungleich herausfordernder, wie in Kapitel 2 am Beispiel der satzwertigen Infinitivgruppen noch zu zeigen sein wird.

Selbst scheinbar einfache Fälle, wie das Komma zwischen Sätzen, können sich für Schülerinnen und Schüler als anspruchsvoll erweisen, etwa umfangreiche Satzstrukturen mit langen Vor- oder Mittelfeldern, oder durch die Kumulation mehrerer Domänen, wie in dem folgenden Beispiel:

- 1) *Lukas freut sich auf die Ferien, die er in Schottland verbringen wird, und auf sein neues Fahrrad.*

Während das erste Komma, das den Haupt- vom Relativsatz trennt („... die Ferien, die ...“) vergleichsweise einfach ist, könnten Lernende beim zweiten Komma durchaus ins Zweifeln geraten: Vor der mit „und“ eingeleiteten nicht satzwertige Präpositionalphrase (*auf sein neues Fahrrad*) würde normalerweise kein Komma stehen (vgl. DUDEN-Regel D 104: kein Komma zwischen mit Konjunktion verbundenen gleichrangigen Wörtern oder Wortgruppen). Auch zwischen ganzen Sätzen, die mit dem Konnektor „und“ verbunden sind, ist das Komma nicht notwendig („*Lukas freut sich auf die Ferien und Chiara denkt an ihren Wettkampf.*“). Im Beispielsatz 1 allerdings fallen die Bedingungen (*Neben)satzgrenze* (D 118¹) und durch „und“ eingeleitetes *Element einer Aufzählung* (D 104) zusammen:

- D 118: „Nebensätze werden vom übergeordneten Satz mit Komma abgetrennt. Wenn der Nebensatz in den übergeordneten Satz eingeschoben ist, steht am Anfang und am Ende ein Komma.“
- D 104: „Werden gleichrangige Wörter und Wortgruppen durch eine der folgenden Konjunktionen verbunden, so setzt man kein Komma: [...]“

1 Sämtliche hier zitierten Regeln beziehen sich auf die 28. Auflage der DUDEN-Rechtschreibung (2020). Die Regeln selbst haben sich gegenüber der 27. Auflage nicht wesentlich geändert, wurden jedoch neu sortiert, sodass die Nummerierungen zwischen beiden Auflagen nicht übereinstimmen.

Die Kommaregeln stehen hierbei in einem hierarchischen Verhältnis: Das schließende Komma am Ende des eingeschobenen Nebensatzes ist obligatorisch und rangiert über dem nicht zu setzenden Komma vor „und“.

Auch wenn diese Zusammenhänge klar geregelt sind, führen sie in der Praxis häufig zu Unsicherheiten, insbesondere bei einer eher deduktiven Vermittlung von Merksätzen und Normvorgaben. Wie in diesem Kapitel noch zu zeigen sein wird, ist daher ein didaktisches Konzept vorteilhaft, in dem die Schülerinnen und Schüler die hinter den Kommaregeln liegenden Satzstrukturen entdecken und die Interpunktion funktional reflektieren lernen.

Schließlich macht der Umstand, dass die amtliche Regelung es in zahlreichen Fällen den Schreibenden freistellt, ob sie ein Komma setzen wollen oder nicht, nicht unbedingt einfacher, wie in der oben genannten Regel D 125, Satz 4 oder im Fall von Regel D 128, Satz 3 „Bei nachgestellten Zusätzen, die mit „wie“ eingeleitet werden, können Kommas gesetzt werden.“

Aus didaktischer Sicht fragwürdig ist die in der amtlichen Regelung und in den an ihr orientierten Lehrwerken vertretene Fokussierung auf den Schreibprozess. Denn was für die Orthographie generell gilt, trifft auch auf die Kommasetzung zu: Sie lässt sich grundsätzlich von zwei Seiten aus betrachten: 1. aus produktiver Sicht, bei der Regeln vorgegeben werden, nach denen an bestimmten Positionen bzw. unter bestimmten Voraussetzungen ein Komma gesetzt werden muss (bzw. kann), und 2. aus rezeptiver Sicht, bei der nach der Steuerungsfunktion des Kommas im Leseprozess gefragt wird. Bredel (2008) unterscheidet beide Perspektiven mit dem Begriffspaar „offline“ und „online“: „Online“ bedeutet, dass Schreibende bzw. Lesende während des Prozesses der Sprachverarbeitung automatisch bzw. unbewusst Wissen aktiviert, das für die erfolgreiche Verarbeitung von Wörtern, Sätzen und Texten benötigt wird (vgl. Funke 2007). Demgegenüber bezeichnet der Ausdruck „offline“ gespeichertes Wissen, welches bewusst bzw. kontrolliert abgerufen wird, z.B. um eine Regel zu benennen (vgl. Esslinger/Noack 2020, 41). An einem Beispiel kann der Unterschied verdeutlicht werden:

D 109: „Das Komma trennt nachgestellte Zusätze ab.“ Beispiel:
Das sind Michael, mein Bruder, und seine Frau. → offline-
Perspektive

In dem Satz „*Das sind Michael, mein Bruder, und seine Frau*“ zeigen die Kommata an, dass der Ausdruck „*mein Bruder*“ als Apposition zu lesen ist, nicht als zweites Glied einer Aufzählung. Sie sorgen bei kompetenten Leserinnen und Lesern somit für die richtige Lesart, der zufolge auf zwei Personen referiert wird, nicht auf drei. → [online-Perspektive](#)

Wie orthographische bzw. Interpunktionskompetenz und damit auch die Kommasetzung zielführender aus der online-Perspektive vermittelt werden kann, wird unten in Kapitel 3 beschrieben. Zunächst erscheint es sinnvoll, die exemplarisch bereits angesprochenen Regeln und Regularitäten der deutschen Kommasetzung systematisch darzustellen. Dabei wird deutlich werden, dass es im Grunde wenige Prinzipien sind, auf denen sie basiert und mit denen bei Schreibenden ein sicheres Grundlagenwissen aufgebaut werden kann, das ihnen hilft, sich im Zweifel die richtige Schreibweise selbst herzuleiten.

2 Systematik der deutschen Kommasetzung

Obleich für den allgemeinen Gebrauch bestimmt, ist auch die DUDEN-Rechtschreibung noch voraussetzungsreich, wenn sie auch die amtliche Regelung in eine verständlichere Lesart übersetzt und durch anschauliche Beispielsätze illustriert. In der 28. Auflage der DUDEN-Rechtschreibung (2020) sind die insgesamt 33 Einzelregeln zur Kommasetzung in sieben thematischen Blöcken zusammengefasst:²

- Komma bei Aufzählungen (D 100–108)
- bei nachgestellten Zusätzen (D 109–116)
- bei Teilsätzen (D 117–128)
- bei Datums-, Wohnungs- und Literaturangaben (D 114–116)
- bei Partizip- und Infinitivgruppen (D 124–128)
- bei mehrteiligen Nebensatzeinleitungen (D 121–123)
- bei Hervorhebungen, Ausrufen, Anreden (D 129–132)

2 Die Zuordnung einiger Regeln zu unterschiedlichen Themen verdeutlicht die teilweise ambivalente Systematik der DUDEN-Rechtschreibung.

Allerdings ist auch diese komprimierte Darstellung noch stark ausgefächert. Die Themenblöcke lassen sich in Anlehnung an die Arbeiten von Primus (1993; 2010) auf ganze drei reduzieren (vgl. Noack 2018a; Esslinger/Noack 2020):

1. Komma bei Mehrfachbesetzungen (Aufzählungen)
2. Komma bei Herausstellungen
3. Komma zwischen Sätzen (auch Teil- bzw. Gliedsätzen)

Mit dieser Kondensation wird die Kommasetzung des Deutschen auf ein im Kern reguläres Grundgerüst zurückgeführt. Wenn Schülerinnen und Schüler die hinter dieser Systematik liegenden Strukturen verstanden haben, können sie sich im Schreibprozess weitgehend sicher durch die Untiefen der Interpunktion bewegen. Was an wenigen Ausnahmen übrig bleibt, kann auf dieser Grundlage meist gut reflektiert und dementsprechend leichter behalten werden.

Der Drei-Regel-Ansatz

Um deutlich zu machen, was hinter den drei Grundregeln der Kommasetzung steckt, bietet es sich an, sie von einer einfachen Satzstruktur ausgehend zu entwickeln, die kein Komma erfordert:

2) *Mika spielt mit seinem Hund im Garten.*

Es handelt sich hier um einen einfachen Satz, bestehend aus dem finiten Verb (*spielt*) und seinen Ergänzungen: dem Subjekt (*Mika*) und zwei freien Angaben in Form eines Modaladverbials (mit seinem Hund) sowie eines Lokaladverbials (*im Garten*). Die Satzstruktur wird nirgends unterbrochen, d.h. es gibt keine Mehrfachbesetzung einer Satzposition (Reihungen von Adverbialen sind keine Mehrfachbesetzungen!), keine Satzgrenze und keine Herausstellung aus dem Satzrahmen. Folglich kann hier kein Komma stehen. Durch die Setzung überflüssiger Kommata, die kompetente Leser als störend oder überflüssig empfinden, wird dies auch noch einmal deutlich:

- 3a) * *Mika, spielt mit seinem Hund im Garten.*
- 3b) * *Mika spielt mit, seinem Hund im Garten.*
- 3c) * *Mika spielt mit seinem, Hund im Garten.*
- 3d) * *Mika spielt mit seinem Hund im, Garten.*

a) Komma bei Aufzählung

Anders sähe es zum Beispiel aus, wenn eine Satzposition mehrfach besetzt wäre. In dem Fall müsste dem Leser oder der Leserin dies angezeigt werden, um ihn nicht zu einer falschen Leseart zu verleiten:

- 4a) *Mika spielt mit seinem Hund im Garten.*
- 4b) *Mika spielt mit seinem Hund, im Garten oder am Computer.*

Das Adverbial, das aussagt, mit wem, wo oder womit Mika spielt, ist hier mehrfach vorhanden, wir sprechen von einer Aufzählung. Elemente einer Aufzählung werden im Deutschen durch Kommata abgetrennt, bzw. die letzten beiden Elemente in der Regel durch eine Konjunktion. Theoretisch wäre es auch möglich, Lesenden Mehrfachbelegung dadurch anzuzeigen, dass die einzelnen Elemente in Form einer Liste untereinander geschrieben werden:

- 5) *Mika spielt* *im Garten*
mit seinem Hund.
am Computer

Auch wenn die Listenform durchaus übersichtlich wäre, hat sich die Schrifttradition für die lineare Anordnung entschieden. Um die mehrfach besetzten Elemente aber dennoch als Liste zu kennzeichnen, verwenden wir Kommata.

Diese Mehrfachbesetzung funktioniert mit jeder syntaktischen Einheit, auch mit Sätzen oder Teilsätzen, vgl.:

- 6a) *Mika, Yagmur und Evi spielen mit ihrem Hund im Garten.*
- 6b) *Mika spielt, tobt und rennt mit seinem Hund im Garten.*
- 6c) *Mika spielt mit seinem Hund, der Nachbarskatze und seinem Kumpel im Garten.*

Insofern ist die Mehrfachbesetzung der Bereich, in dem verschiedene Domänen gleichzeitig auftreten können, vgl. folgendes Beispiel:

7) *Mika spielt mit seinem Hund, Yagmur spielt mit ihrer Katze und Kim macht Hausaufgaben.*

Obgleich dies durchaus als Mehrfachbesetzung (des ganzen Satzes) zu bezeichnen wäre, werden Fälle wie dieser in der amtliche Regelung (AR) als Satzgrenzenkomma verhandelt, während dort, wo die Aufzählung geregelt ist, ganze Sätze nicht explizit aufgeführt werden:

D 100: „Das Komma steht bei Aufzählungen zwischen gleichrangigen Wörtern und Wortgruppen, wenn sie nicht durch Wörter wie *und* oder *oder* [...] verbunden sind.“

b) Komma bei Herausstellungen

Auch im zweiten Fall, der Kommasetzung erfordert, liegt eine Unterbrechung der Satzstruktur vor. Unter sogenannten Herausstellungen sind Elemente zu verstehen, die „zu einem Satz gehören, nicht aber syntaktisch in ihn integriert und häufig auch nicht integrierbar sind“ (Bredel 2011, S. 76). In der DUDEN-Rechtschreibung sind es die Regeln D 109 bis D 116 sowie D 129 bis D 132, die sich mit dem Komma bei Herausstellungen befassen.

In Fällen wie den folgenden fällt das jeweils unterstrichene Element am linken bzw. rechten Rand aus dem Satz heraus. Das Komma ist deshalb obligatorisch:

8a) *Der Mika, der spielt mit seinem Hund im Garten.* (Linksherausstellung)

8b) *Mika spielt mit seinem Hund im Garten, oder?* (Rechtsherausstellung)

8c) *Mika spielt, nehme ich an, mit seinem Hund im Garten.* (Einschub)

Da im dritten Beispiel die Herausstellung nicht an den Rändern, sondern im Satzinneren erfolgt, werden entsprechende Fälle traditionell als „Einschub“ bezeichnet, obgleich es sich strukturell auch hier um eine Herausstellung handelt. In allen drei Fällen gibt es ein oder mehrere Elemente,

die inhaltlich zum Satz gehören, syntaktisch aber aus diesem herausfallen. An den Beispielen 8a)-c) wird auch deutlich, dass Herausstellungen ganz unterschiedliche syntaktische Strukturen besitzen können, sowohl einzelne Wörter bzw. Phrasen als auch ganze (Teil-)Sätze sind hier möglich.

Wichtig ist, diese Form der Satzerweiterung von solchen zu unterscheiden, wo es nicht zur Kommasetzung kommt. Unser kommaloser Beispielsatz (*Mika spielt mit seinem Hund im Garten.*) kann auch durch freie Angaben erweitert werden:

9) *Mika spielt mittwochs nach der Schule immer mit seinem Hund im Garten.*

Bei den Elementen „*mittwochs*“ und „*nach der Schule*“ handelt es sich jedoch nicht um Herausstellungen, sondern um in den Satzbauplan, genauer ins Mittelfeld, integrierte Temporaladverbiale.

Mit schreiberseitigen Unsicherheiten ist in diesem Bereich vor allem dadurch zu rechnen, dass die AR eine Kann-Regel vorsieht, mit der Wörter oder Wortgruppen innerhalb des Satzes als Herausstellung behandelt werden können:

D 113: „Oft können die Schreibenden selbst entscheiden, ob sie Wörter oder Satzteile als Zusatz kennzeichnen wollen oder nicht.“

Was zunächst schreiberfreundlich klingt, kann leicht für Unsicherheiten sorgen, wobei das Pendel in beide Richtungen ausschlagen kann: Das Setzen von überflüssigen Kommata ist ebenso wahrscheinlich wie das Weglassen notwendiger Kommata.

c) Komma zwischen Sätzen

Mit 15 von 33 sind knapp die Hälfte der DUDEN-Kommaregeln dem satztrennenden Komma gewidmet, und zwar die Regeln D 117 bis D 123 zu eingeschobenen Haupt- sowie zu Nebensätzen, D 102, 103, 105 und 107 zum Komma bei satzeinleitenden Konjunktionen sowie D 124 bis D 127 zu Partizip- und Infinitivgruppen. Aus linguistischer Sicht sind drei Fälle des Satzgrenzenkommata zu unterscheiden:

- Komma zwischen Hauptsätzen (D 118 – D 120):
10a) Mika spielt im Garten mit seinem Hund, Yagmur spielt in ihrem Zimmer mit der Katze.
- Komma zwischen Matrix- und untergeordnetem Satz³ (D 121 – D 128):
10b) Letzte Woche hat Mika einen Hund bekommen, worauf er sich schon lange gefreut hat.
- Komma bei satzwertigen Elementen (D 117; teilw. D 114, 115):
10c) Nach der Schule beeilt sich Mika immer, um Zeit mit seinem Hund zu verbringen.

Während die ersten beiden Fälle in der Regel eher wenig Probleme bereiten, zählt die Kommasetzung bei satzwertigen Elementen zu den notorisch schwierigen Bereichen, die auch von geübten Schreiberinnen und Schreibern als herausfordernd angesehen werden. Zum einen muss der oder die Schreibende, um hier die richtige Entscheidung für oder gegen das Komma zu treffen, wissen, was unter „satzwertig“ zu verstehen ist. Zum anderen müssen die Begriffe Korrelat, Verweiswort und Einleitungswort bekannt sein und die entsprechenden Strukturen richtig identifiziert werden. Schreibende benötigen also fachsprachlich explizites Wissen.

Unter satzwertigen Elementen werden syntaktische Einheiten verstanden, die aus einem Verb und seinen Ergänzungen bestehen, jedoch keinen Satzstatus besitzen, weil ihnen das Subjekt und die Finitheit des Verbs fehlen. Sie heißen auch deshalb „satzwertig“, weil sie durch Ergänzung des im Matrixsatz enthaltenen Subjekts und die Umwandlung des Verbs in eine finite Form in einen vollwertigen Satz transferiert werden können, vgl.

Mika hat seine Eltern, den Hund behalten zu dürfen. → Umwandlung: Mika darf den Hund behalten.

3 Die Termini „Matrixsatz“ und „eingebetteter Satz“ bzw. „Konstituentensatz“ sind linguistisch präziser als die in der Schulgrammatik verwendeten Begriffe „Hauptsatz“ und „Nebensatz“. Die Erfahrung zeigt, dass „Nebensatz“ von Schülern leicht semantisch umgedeutet wird, dahingehend, dass in ihm eher Nebensächliches stehe. „Hauptsatz“ suggeriert, dass er allein vollständig ist, was bei eingebetteten Subjekt- und Objektnebensätzen nicht der Fall ist, vgl. Ich hoffe, dass er gut nach Hause gekommen ist (= Objektnebensatz).

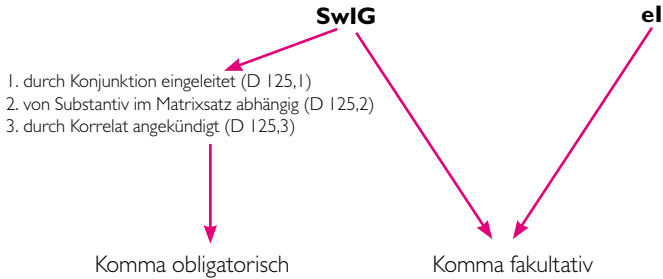
Satzwertig sind neben Infinitiv- auch Partizipgruppen: *Gerade nach Hause gekommen(,) schloss sie die Tür.* In der DUDEN-RS (D 127) wird für Partizipgruppen eine Reihe von Bedingungen aufgeführt, unter denen sie durch Komma abgetrennt werden müssen, und zwar 1. wenn sie durch bestimmte Wörter angekündigt oder wiederaufgenommen werden, 2. wenn sie einem Substantiv als Zusatz folgen, 3. wenn sie als Nachtrag am Ende stehen. Bei diesen Bedingungen handelt es sich um besondere Formen von Herausstellungen; nach dem hier vertretenen Ansatz der drei Grundmuster ist ihre gesonderte Regelung also als redundant aufzufassen.

Bei den aus systematischer Sicht unproblematischen Infinitivgruppen wird die Kommasetzung durch die Amtliche Regelung (2018, 83f.; § 75) insofern erschwert, als sie noch einmal in eine Reihe von Unterregeln ausdifferenziert wird. Dabei handelt es sich um Einschränkungen der Hauptregel, denen zufolge die Kommasetzung bei Infinitivgruppen nur dann obligatorisch ist, wenn

- der Matrixsatz ein Verweiswort bzw. Korrelat enthält (D 125, 3; *Er bat seine Eltern darum, den Hund behalten zu dürfen. Mika liebt es, im Regen mit seinem Hund Gassi zu geben.*),
- der Matrixsatz ein Verweissubstantiv enthält (D 125, 2; *Er hatte schon lange den Wunsch, einen eigenen Hund zu besitzen.*) oder wenn
- die Infinitivgruppe mit einer Subjunktion (als, [an]statt, außer, ohne, um) eingeleitet ist (D 125, 1; *Er steht morgens früher auf, um mit dem Hund rauszugehen.*).

Fehlen diese Bedingungen, wie in dem Satz *Seine Mutter musste ihn mehrfach auffordern(,) mit dem Hund zu geben.*, ist das Komma zwar nicht vorgeschrieben, aber fakultativ möglich. Ebenso verhält es sich, wenn die oben aufgeführten Bedingungen zwar vorliegen, die Infinitivgruppe jedoch nicht durch Satzglieder erweitert ist („einfacher Infinitiv“, D 125, 4).

Die dahinter liegende Systematik wird deutlicher, wenn man die Regeln graphisch anordnet (SwIG = Satzwertige Infinitivgruppe; eI = einfacher Infinitiv):



Es ist leicht nachvollziehbar, dass diese Art der Regelung für linguistische Laien umständlich und verwirrend sein kann. Hinzu kommen fachliche Voraussetzungen: Wie oben bereits erwähnt, müssen Schreibende wissen, was mit „hinweisenden Wörtern“ (D 125,3) gemeint ist und wann eine satzwertige Infinitivkonstruktion vorliegt, sie benötigen also auch hier fachsprachlich explizites Wissen. Da das Komma bei Infinitivgruppen nie untersagt ist, sind Schreiber auf der sicheren Seite, wenn sie sie stets durch Komma abtrennen.

Überflüssige Kommata

Nicht nur fehlende Kommata treten als Fehler häufig auf, auch überflüssige Kommata stellen einen Regelverstoß dar und zählen dementsprechend zu den orthographischen Fehlern. Ein häufiges Beispiel ist das sogenannte „Vorfeldkomma“. Dieses tritt üblicherweise in Sätzen mit Verbzweitstellung nach langen Satzgliedern im Vorfeld auf, z.B.:

11) *Jeden Morgen nach dem Aufwachen, führt Mika erstmal seinen Hund Gassi.*

Interessanterweise lässt sich das überflüssige Vorfeldkomma auch bei erfahrenen Schreiberinnen und Schreibern, etwa Journalisten und Journalisten oder Studierenden, beobachten. Eine mögliche Erklärung dafür, warum dieser Fehler so häufig auftritt, liefert Primus (1993, S. 250): So zeigen lange Konstituenten im Vorfeld die Tendenz, eigene Intonationsphrasen zu bilden, ähnlich wie bei einer Linksherausstellung. Aus diesem Grund

können sie mit Herausstellungen verwechselt werden, was wiederum zu einer überflüssigen Kommatierung führt.

Auf Grundlage der drei Kommaregeln wird deutlich, dass ein Komma hier ausgeschlossen ist:

- Es liegt keine Aufzählung vor (Listenbildung nicht möglich);
- der Teil vor dem Komma kann keine Herausstellung sein, da die Elemente rechts vom Komma keinen vollständigen Satz bilden (* *Führt Mika erstmal seinen Hund Gassi.*);
- vor dem Komma gibt es kein (finites bzw. infinites) Verb, folglich liegt kein Satzgrenzenkomma vor.

Diese ex negativo geführten Argumente zeigen, dass die Kommasetzung auch von der entgegengesetzten Seite her betrachtet werden kann: Anstatt nämlich zu regeln, *wann* ein Komma zu setzen ist, kann man aussagen, wann *kein* Komma notwendig ist. Maas (1992, 87) schlägt dafür folgende Formulierung vor: „[S]tehen alle Elemente in einer spezifisch differenzierten funktionalen Beziehung zueinander, werden [sie] nicht durch ein Interpunktionszeichen getrennt.“ Mit anderen Worten: Unterschiedliche Satzglieder, die innerhalb eines Satzes miteinander in Beziehung stehen, werden nicht durch Komma getrennt.

Ähnlich formuliert es die DUDEN-Rechtschreibung in der 28. Auflage:

„Kein Komma ohne Grund! Im folgenden Satz liegt weder eine Reihung noch ein Zusatz oder ein Nebensatz vor. Es gibt daher keinen Grund für ein Komma:

(*Falsch:*) Nach einer langen Reise mit Zug und Bus, kamen wir endlich am Nordkap an.

(*Richtig:*) Nach einer langen Reise mit Zug und Bus kamen wir endlich am Nordkap an.“ (DUDEN-RS 2020, 77)

Übrigens lässt sich mit den hier vorgestellten drei Strukturprinzipien die gesamte Kommasetzung des Deutschen in ihrem Kernbereich darstellen. Die sieben thematischen Bereiche, in denen der Rechtschreib-DUDEN die Kommaregeln bündelt, lassen sich auf diese Weise weiter reduzieren (vgl. Noack 2018a):

DUDEN-Kategorie (²⁸ 2020) (Komma bei ...)	Strukturprinzip
Aufzählungen	A
nachgestellten Zusätzen	H
Nebensätzen	S
Datums-, Wohnungs- und Literaturangaben	H
Partizip- und Infinitivgruppen	S
mehrteiligen Nebensatzeinleitungen	S
Hervorhebungen	H

Abb. 1: Entsprechungen zwischen den thematischen Bereichen der DUDEN-RS und den drei Prinzipien Aufzählung, Satzgrenze, Herausstellung (eigene Darstellung)

3 Didaktik der Kommasetzung

Wie bereits mehrfach ausgeführt, sind die oben vorgestellten drei Bereiche der Kommasetzung als unterschiedlich schwierig zu bewerten, wobei grundsätzlich in allen Fehler auftreten können. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass das Komma bei Aufzählungen vergleichsweise einfach ist, entsprechend wird es auch als einziger Fall von Kommasetzung bereits in den Lehrplänen der Primarstufe explizit vorgegeben. Gleichzeitig gibt es auch kaum didaktische Ansätze, die sich dezidiert auf das Komma bei Aufzählungen kaprizieren. Anders ist es bei den Bereichen „Herausstellung“ und „Komma zwischen Sätzen“. Insbesondere mit dem letzten Fall hat sich die sprachdidaktische Forschung in den vergangenen Jahren intensiv befasst und Modelle erarbeitet, die Schülerinnen und Schülern einen bewussteren Zugang zu den syntaktischen Strukturen ermöglichen, die der Kommasetzung zugrunde liegen. Zwei besonders innovative Ansätze werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

3.1 Königreich-Modell nach Lindauer und Sutter

Das Modell von Lindauer und Sutter (2005) geht von der Verbvalenz aus, wobei das Komma bildhaft als „Grenzsignal“ zwischen benachbarten Sätzen fungiert. Methodisch grundschulorientiert werden Sätze als „König-

reiche“ dargestellt, mit einem „König“ (= Verb) als Regenten und seinen Untertanen (= Ergänzungen); freie Angaben werden ebenfalls als zum Königreich zählend behandelt. Entsprechend diesem Bild gibt es benachbarte Reiche, die durch eine Grenzmarkierung (= Komma) voneinander getrennt sind. Zwischen Haupt- und Nebensätzen wird nicht unterschieden, ebenso wenig zwischen unterschiedlichen Satztypen (Relativsatz, Objektnebensatz etc.), da dies „vom Kernproblem ablenkt und die meisten Schüler und Schülerinnen verwirrt und überfordert“ (Lindauer/Sutter 2005, 28). Kommaauslösend ist nach diesem valenzorientierten Ansatz also einzig das Vorhandensein eines Vollverbs:

12a) Lisa lernt den ganzen Tag , Rosa spielt lieber Hockey.

↑
Vollverb

↑
Vollverb

12b) Lisa lernt den ganzen Tag , während Rosa lieber Hockey spielt.

↑
Vollverb

↑
Vollverb

Im Zentrum des Modells steht das schülerseitige „Erarbeiten von Proben und von Kategorien, die bei der Reflexion über Kommafehler genutzt werden können“ (Lindauer/Sutter 2005, 30). In einem ersten Schritt geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler die Metaphern „König“ und „Untertanen“ als Elemente eines „Königreichs“ verstehen und nachvollziehen. Anschließend erfolgt schrittweise die Beschäftigung mit Satzstrukturen, die sie unter anderem mithilfe der Umstellprobe untersuchen. Dabei lernen sie, dass jedes „Königreich“ einen „König“ – bzw. bei mehrteiligen Prädikaten ein „Königspaar“ – sowie entsprechende Untertanen aufweist und durch Grenzmarkierungen eingehegt ist. Folgt nach einer solchen Grenze ein weiteres Königreich, so wird ein Komma gesetzt.

Für die methodische Umsetzung schlagen Lindauer und Sutter einen Dreischritt vor:

1. Könige/Königspaare ermitteln: Die Schüler ermitteln zunächst das Verb und kreisen es ein. Bei mehrteiligen Prädikaten (z.B. Hilfsverb und Partizip) werden beide eingekreist.
Als zusätzliche Kennzeichnung kann man in unteren Jahrgangsstufen ein Kronensymbol über die Verben zeichnen lassen.

2. Untertanen unterstreichen: Alle zum Valenzrahmen des Vollverbs gehörenden Ergänzungen sowie die Angaben werden (am besten in derselben Farbe wie die Verb-Einkreisungen) unterstrichen.
3. Kommata setzen: Zwischen den so ermittelten Königreichen wird als Grenzmarkierung das Komma gesetzt.

Am konkreten Beispiel sieht dies folgendermaßen aus:

13) *Wenn morgens die Sonne scheint fahre ich mit dem Fahrrad.*

1. Schritt: Könige/Königspaare ermitteln:

Wenn morgens die Sonne [♔]scheint [♔]fahre ich mit dem Fahrrad.

2. Schritt: Untertanen ermitteln:

Wenn morgens die Sonne [♔]scheint [♔]fahre ich mit dem Fahrrad.

3. Schritt: Kommata setzen:

Wenn morgens die Sonne [♔]scheint [♔]fahre ich mit dem Fahrrad.

Beispiel mit mehrgliedrigem Prädikat:

14) *Dass du die Bücher alle gelesen hast glaube ich dir nicht.*

1. Schritt: Könige/Königspaare ermitteln:

Dass du die Bücher alle [♔]gelesen [♔]hast [♔]glaube ich dir nicht.

2. Schritt: Untertanen ermitteln:

Dass du die Bücher alle [♔]gelesen [♔]hast [♔]glaube ich dir nicht.

3. Schritt: Kommata setzen:

Dass du die Bücher alle gelesen hast, glaube ich dir nicht.

Wie Esslinger und Noack (2020, 48ff.) zeigen konnten, ist es mit dem Königreichmodell möglich, unterschiedliche Satzmuster zu erfassen, ohne dabei tief in die Satzanalyse vorzudringen, was auch Lindauer und Suter selbst empfehlen; ähnlich argumentiert Dauberschmidt (2016), die für eine niedrigrschwellige Beschäftigung mit Verben und ihren Ergänzungen schon in der Grundschule plädiert. Die Schülerinnen und Schüler müssen für die Kommatierung also weder einzelne Satzarten (wie Attributsatz, Objektnebensatz etc.) unterscheiden noch die Wortstellung oder die Form der Einbettung analysieren:

15a) *Sie freut sich auf den Film, den sie sich im Kino anschauen will.*
(Attributnebensatz)

15b) *Dass es noch freie Plätze gibt, ist aber noch nicht sicher.*
(Objektnebensatz)

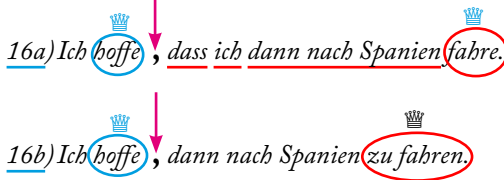
15c) *Sie rechnet damit, pünktlich zu sein.*
(satzwertige Infinitivgruppe)

15d) *Lum kann, nachdem er „Krieg und Frieden“ ausgelesen hat, nicht
sofort mit einem neuen Buch beginnen.*
(eingeschobener Adverbialsatz)

Obgleich das Modell ursprünglich für die Jahrgänge am Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe konzipiert wurde, ist es ohne weiteres auch für höhere Jahrgangsstufen anwendbar, wie u.a. Mesch (2018) demonstriert: Um die notorisch schwierigen Infinitivsätze in den Griff zu

bekommen, lernen die Schülerinnen und Schüler in einem an Lindauer/Sutter angelehnten Modell, dass satzwertige Elemente ähnliche Satzstrukturen aufweisen wie vollwertige Sätze, außer dass ihnen das Subjekt fehlt, wodurch das Verb seine Personalendung einbüßt und somit infinit ist.

In ihrem Unterrichtsmodell zeigt Mesch, wie durch Umformung aus einem Nebensatz eine Infinitivgruppe entsteht, die – wie der Nebensatz – ein eigenes Königreich bildet und entsprechend mit einem „Grenz“-Komma abgetrennt wird:



(Mesch 2018, 34)

3.2 Reflexiver Ansatz nach Esslinger

Während Lindauer und Sutter über Einsichten in die Valenzstruktur auf das Auffinden der kommarelevanten Positionen im Satz sowie die Funktion des Kommas als Satzgrenzenzeichen abheben, geht es in dem rezeptionsbasierten Ansatz von Esslinger darum, das Komma als funktionales, lesersteuerndes Zeichen zu verstehen und dieses Wissen anschließend für den eigenen Schreibprozess nutzbar zu machen. Gemäß dem Motto „Schreib, wie du gelesen werden willst“ (Maas 2013, 23) regt der Ansatz zum Perspektivwechsel von dem oder der Schreibenden hin zu dem oder der Lesenden an, sodass die Schülerinnen und Schüler über einen inneren Monitor laufend die Funktionalität ihrer orthographischen bzw. (nicht) kommatierten Schreibungen kontrollieren können. Dies erfordert zunächst bestimmte Einsichten darüber, in welcher spezifischer Weise das Komma den Leseprozess beeinflusst, was Esslinger unter anderem über kontrastierende Satzmuster demonstriert:

17a) *Lisa meint, Peter ist doof, und schreibt das an die Tafel.*

17b) *Lisa, meint Peter, ist doof, und schreibt das an die Tafel.* (Esslinger 2016a, S. 155)

18a) *Da dachten die Eltern, das Kind schläft in seinem Zimmer.*

18b) *Da dachten die Eltern, das Kind und die Nachbarn an den Verstorbenen.*

(Esslinger 2014, S. 105)

Die Sätze 18a) und b) demonstrieren, dass erst hinter dem Komma klar wird, wie dieses verrechnet werden muss (ob als Aufzählungskomma wie in 18a oder als Satzgrenzenkomma wie in 18b). Wie generell in der Orthographie ist daher die Entwicklung einer weiten Blickspanne beim Lesen wichtig, weil nur so die weiteren Strukturen in den Leseprozess mit einbezogen werden können.⁴

Der didaktische Vorteil dieses Ansatzes liegt in seinem Werkstattcharakter: Anstatt deduktiv Regeln auswendig zu lernen und anzuwenden, wird den Schülern hier über die Einsicht in die lesersteuernde Funktion des Kommas ein induktiver Zugang eröffnet. Die Erkenntnis erfolgt über die Gegenüberstellung ähnlicher Sätze, in denen das Komma zu jeweils unterschiedlichen Lesarten führt, wie in 17a) und 17b), bzw. durch das Stolpern über unerwartete Satzausgänge, etwa in sogenannten Holzwegsätzen, vgl.

19) *Otto verspricht seiner Mutter keine Online-Spiele mehr zu zeigen.*

Das Komma (*Otto verspricht, ...*) leitet wie die Weichenstellung der Eisenbahn hier frühzeitig auf die richtige Lesart hin und hilft so, Verlesungen zu vermeiden, die sich erst am Satzende zeigen würden, vgl. dazu ausführlich Esslinger 2016b, 158; Noack 2018a.

Wie oben dargestellt, markiert das Komma für den Leser bzw. die Leserin eine Zäsur innerhalb eines Satzes; es bereitet ihn darauf vor, die Verarbeitung (das Parsing, vgl. Bredel 2011, 25ff.) des Satzes zu unterbrechen. Daraus ergibt sich für Esslinger die didaktische Konsequenz, dass Schüler darauf trainiert werden müssen, ihren Blick beim Lesen zu weiten (Esslinger 2015, 24). Kompetente Lesende, die gegenüber Leseanfängerinnen und -anfängern in der Lage sind, eine größere Zeichenanzahl in den Blick zu nehmen, antizipieren so den weiteren Text- bzw. Satzverlauf. Gleichzeitig haben „kompetente Leser [...] im Verlauf ihrer Lesesozialisation durch Analogiebildungsprozesse kognitive syntaktische Muster (abstrakte

4 Aus Blickbewegungsstudien ist bekannt, dass kompetente Leser eine größere Zeichensmenge in den Fokus nehmen, als Leseanfänger, vgl. Günther (1988).

Strukturschemata) ausgebildet, die beim Lesen gleicher Strukturen aktiviert werden“ (Esslinger/Noack 2020, 57). Dadurch gelingt es, auch ohne sich bestimmte Regeln aktiv ins Gedächtnis zu rufen, Entscheidungen über die richtige Schreibweise zu treffen (vgl. auch Funke 2005). Kompetente Schreiber sind beispielsweise dafür sensibilisiert, dass das Satzgrenzenkomma zwei (Voll-)Verben impliziert. Treffen kompetente Leserinnen und Leser auf ein Komma wie in 20a), erwarten sie eine verbhaltige Konstruktion – andernfalls nicht (20b) (Esslinger 2018, 128):

20a) Karl findet, das Buch ist absolut spannend. (20b) Karl findet das Buch einfach nicht.

Schülerinnen und Schüler hierfür zu sensibilisieren und ihnen gleichzeitig die syntaktischen Strukturen transparent zu machen, ist in einer reflexiv angelegten Kommadidaktik zentraler Bestandteil.

4 Unterrichtsvorschläge

Aus der Beobachtung heraus, dass die Kommasetzung im Deutschunterricht üblicherweise eher einer auf Produktion ausgerichteten Offline-Perspektive folgt, bei der in erster Linie (Einzel-)Regeln gelernt und angewendet werden sollen, schlagen Esslinger und Noack (2020) einen Orientierungsrahmen vor, der auf aktuellen fachdidaktischen und pädagogischen Grundsätzen basiert. Im Zentrum steht die Zielsetzung einer reflexiven KommaKompetenz, bei der die Schülerinnen und Schüler aus der Perspektive von Lesenden heraus die Funktion des Kommas als satzstrukturierendes Zeichen verstehen, dieses Verständnis für den eigenen Schreibprozess nutzbar machen und langfristig automatisieren. Eine solche sprachreflexiv-lesebasierte Kommadidaktik erfüllt unter anderem die folgenden Anforderungen:

- Sie vermittelt das Komma vom Lesen aus, von wo es auf den eigenen Schreibprozess angewendet wird. Idealerweise nehmen Schreibende zugleich die Perspektive der oder des Lesenden ein und reflektieren so mit dem inneren Monitor die Lesart, die die gesetzten – oder nicht gesetzten – Kommata jeweils evozieren;

- sie verfährt kontrastiv und kontextualisiert, indem Lernende die lesersteuernde Funktion des Kommas systematisch in unterschiedlichen (evtl. verfremdeten) Kontexten sowie im Kontrast zu anderen Interpunktionszeichen erfahren;
- sie ist sprachreflexiv und diskursiv angelegt. Das bedeutet, dass Lernende im Rahmen von Rechtschreibgesprächen über ihre eigenen Lese- und Schreiberfahrungen in Bezug auf die Kommasetzung sprechen;
- sie ist systemorientiert und anschlussfähig: Lernende entdecken und erkunden die lesersteuernde Funktion des Kommas nicht isoliert, sondern im Kontrast zu kommalosen Sätzen und zu anderen Interpunktionszeichen. Anschlussfähig ist der hier vorgestellte leserorientierte Ansatz insofern, als er einerseits ohne Strategiewechsel auskommt und andererseits sich die Orthographie insgesamt als lesersteuerndes System darstellen lässt (Esslinger/Noack 2020, 79f.)

Unterrichtsvorschlag I:

Wie steuert das Komma das Leseverstehen? (Klassenstufe 4–6)

Ausgehend von ambivalenten Sätzen, die je nachdem, ob ein Komma gesetzt wird oder nicht, unterschiedliche Lesarten hervorbringen, erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die Rolle des Kommas für den Leseprozess. Dabei werden sie einerseits „dünnhäutig“ gegenüber grammatischen bzw. syntaktischen Strukturen (vgl. Funke 2007; Esslinger 2014) und entdecken andererseits die lesersteuernde Funktion der Orthographie.

- Jeden Morgen auf dem Schulweg kommt der Nachbarhund bellend auf Mia zugelaufen. Am Gartenzaun hängt ein Schild, wie man sich verhalten soll. Leider haben die Nachbarn das Komma vergessen. „Ignoriert ihn nicht streicheln!“
- Franka möchte Kinder zu ihrer Geburtstagsfeier einladen. Sie bittet ihre Mutter, Einladungskarten zu kaufen: „Es kommen Luca, Tim, sein Bruder, und Mia.“ Wie viele Karten werden benötigt?
- Karim schreibt eine Textnachricht an seinem Freund Tom: „Kommst du nachher vorbei? Papa sagt: Wir backen Tom!“ Tom ist sich nicht so sicher, ob er hingehen sollte.

- Lies den folgenden Satz. Wie könntest du ihn mithilfe von Kommata für Leser verständlicher machen? **Lara spielt im Schnee stehen Rehe und Vögel fliegen in Schwärmen davon träumt sie in der Nacht.**

Unterrichtsvorschlag 2: Komma zwischen Sätzen (Klassenstufe 7–8)

Drei wichtige Kommaregeln lauten:

- „Das Komma steht zwischen gleichwertigen selbstständigen Teilsätzen.“ (D 102),
- „Nebensätze werden vom übergeordneten Satz mit Komma abgetrennt.“ (D 118) und
- „Zwischen gleichrangigen Nebensätzen steht ein Komma.“ (D 103).

Nach dem in Kapitel 2 vorgestellten 3-Regel-Ansatz handelt es sich jedes Mal um das Komma zwischen Sätzen, wobei es letztlich keine Rolle spielt, ob das Komma zwischen *gleichberechtigten Hauptsätzen* (D 102), zwischen *gleichberechtigten Nebensätzen* (D 107) oder *zwischen Haupt- und Nebensatz* (D 103) steht. Zwar ist es didaktisch durchaus geboten, Schülern die Unterschiede zwischen verschiedenen Satzarten und -mustern zu vermitteln, für die Kommakompetenz spielen diese aber eine untergeordnete Rolle und es sollte vermieden werden, den Schülerinnen und Schülern den Blick auf die strukturellen Analogien durch thematische Nebensächlichkeiten zu verstellen. Es erscheint daher zielführender, die strukturellen Merkmale in den Fokus zu stellen, die das Komma in allen drei Fällen auslösen, nämlich die eigenständigen Satzrahmen („Königreiche“ nach Lindauer und Sutter), bestehend aus dem jeweiligen Vollverb und seinen Ergänzungen. Ausgehend von unkommatierten Sätzen führen die Lernenden den oben beschriebenen Dreischritt aus: 1. Königreiche ermitteln, 2. Untertanen unterstreichen, 3. Kommata setzen. Wenn das Prinzip des Kommas als „Grenzmarkierung“ verstanden ist, kann in einem zweiten Schritt über die Satzverbindungen, über Satzgefüge und Haupt-/Nebensatz-Strukturen reflektiert werden. Den Schülerinnen und Schülern muss aber deutlich werden, dass die Grundregel lautet: „Sätze (und satzwertige Elemente) werden durch Komma abgetrennt“, unabhän-

gig davon, ob es sich um Sätze mit dem Status eines Hauptsatzes oder eines Nebensatzes handelt.

- Sie hat eine Zwei in Deutsch das freut sie sehr.
- Bevor die nächste Klassenarbeit geschrieben wird will sie möglichst viel lesen.
- Ihr hilft vor allem ein Buch das sie aus der Bibliothek ausgeliehen hat.
- Die Lehrerin gibt ihr bevor sie zu lesen beginnt noch ein paar Hinweise.

Unterrichtsvorschlag 3: Ein Fragenkatalog zum sicheren Setzen des Kommas (Klassenstufe 10–13)

Kommata zeigen an, dass der Satz an einer bestimmten Stelle unterbrochen ist; daher können sie weder nach Belieben gesetzt werden noch dürfen sie fehlen. Mithilfe des folgenden Fragenkatalogs kann ermittelt werden, ob ein Komma notwendig ist oder nicht.

1. Gibt es im Satz mehrere konjugierte Verben? → **Nein:** weiter mit Frage 2
Ja → Bildet jedes konjugierte Verb mit seinen Ergänzungen einen vollständigen Satz? **Ja** → Komma zwischen Sätzen
Nein → Aufzählung (s. dort)
2. Gibt es eine Infinitivgruppe? → **Nein:** weiter mit Frage 3
Ja → Komma bei satzwertigen Elementen (fakultativ nur bei einfachen Infinitiven ohne jedes Verweiswort im Matrixsatz)
3. Gibt es Mehrfachbesetzungen (Aufzählungen)? → **Nein:** weiter mit Frage 4
Ja → Sind die Elemente durch *und, oder, ...* verbunden? **Ja** → Diese Konjunktionen ersetzen das Komma. **Nein**
→ Komma zwischen Elementen bei Aufzählungen, die nicht durch Konjunktion verbunden sind.

4. Gibt es Elemente, die satzgrammatisch nicht in den Kernsatz integriert sind? **Ja** → Komma bei Herausstellungen (einfaches Komma bei Links- bzw. Rechts herausstellungen; paariges Komma bei Einschüben)

Alle Hauptfragen (1 bis 4) werden mit **nein** beantwortet: **In dem Satz befindet sich kein Komma!** (Noack 2018b, S. 42)

Unabhängig von konkreten Unterrichtsmodellen sollte im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern regelmäßig über sprachliche Strukturen gesprochen und so die Einsicht in ihre Funktionen angeregt werden. Fallstudien haben gezeigt, dass sprachreflexive Interpunktionsgespräche bereits mit Grundschulkindern durchgeführt werden können und insbesondere schwächere Lernende davon profitieren (vgl. Esslinger 2016a; Esslinger 2018; Kozinowski 2019).

5 Schluss

Zwei Aspekte sollten aus den Ausführungen deutlich geworden sein: 1. Die vergleichsweise große Zahl an Kommaregeln lässt sich auf einen kleinen regelhaften Kern eindampfen, der systematisch gelernt und vermittelt werden kann; 2. Die Kommasetzung kann – wie Orthographie insgesamt aus zwei Perspektiven heraus betrachtet werden, einer schreiber- und einer leserseitigen, die bei Schülerinnen und Schülern zu unterschiedlichen Haltungen gegenüber orthographischem Lernen führen dürften. In Bezug auf die Didaktik der Kommasetzung wurde argumentiert, dass ein auf Regellernen ausgerichteter Unterricht für die Einsichtnahme in die Strukturmerkmale der Schrift nicht förderlich ist: Ein solcher Unterricht trägt in der Regel nicht zur Sensibilität gegenüber der lesersteuernden Funktion bei, welche die Kommasetzung für die syntaktische Analyse im Leseprozess darstellt. Die Interpunktion wird somit für die Lernenden allzu oft zu einem reinen Vorschriftenkatalog mit ausschließlich normativem Charakter.

Demgegenüber ermöglicht eine auf Reflexion, Systematik und Diskursivität ausgerichtete Kommaidaktik den Lernenden, nicht nur die Funktionalität des Kommas zu entdecken, sondern daran anschließend die angesprochene „Dünnhäutigkeit“ gegenüber grammatischen und schriftsprachlichen Regularitäten zu entwickeln und zu automatisieren. Ein re-

flexiv angelegter Unterricht ist daher einem rein auf Regelabruf und Reproduktion ausgerichteten Unterricht vorzuziehen, wenn Deutschunterricht, wie es in den Bildungsstandards intendiert ist, integrativ und funktional sein soll.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie die entsprechenden hier vorgestellten Ansätze an die traditionellen Vermittlungsweisen anschließen können. Hier bleibt anzuregen, im Sinne eines problemorientierten Sprachunterrichts die Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, sich eventuellen Zweifeln gegenüber dem Gelernten auf Regelabruf und -anwendung ausgerichteten Kommawissen zu stellen und diese zu artikulieren. Auf dieser Grundlage kann ein Perspektivwechsel zu einer rezeptiven Kommaverarbeitung angeregt und die für eine automatisierte Kommakompetenz notwendige Sensitivität entwickelt werden.

Literatur

- Adelung, Johann Christoph (1816): Deutsche Sprachlehre für Schulen. Sechste und mit einer kurzen Geschichte der Deutschen Sprache vermehrte Auflage. Berlin: Vossische Buchhandlung.
- Berg, Kristian/Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Schreiber, Niklas (2019): Das Vorfeldkomma – Fehler von heute, Regel von morgen? *Der Deutschunterricht*, 71(4), 45–56. Seelze: Friedrich Verlag.
- Bredel, Ursula (2008): Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesers. Tübingen: Niemeyer.
- Bredel, Ursula (2011): Interpunktion. (Kleine Einführungen in die germanistische Linguistik, Band 11). Heidelberg: Winter.
- Bremerich-Vos, Albert/Scholten-Akoun, Dirk (Hg.) (2016): Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dauberschmidt, Franziska (2016): Die Entdeckung des (syntaktisch fundierten) Kommasystems. In: Mesch, Birgit/Noack, Christina (Hg.): System, Norm und Gebrauch – drei Seiten einer Medaille? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 174–199.
- DUDEN: Die deutsche Rechtschreibung. Hrsg. von der DUDEN-Redaktion. Mannheim: 28. Auflage 2020.

- Duden, Konrad (1876): Versuch einer deutschen Interpunktionslehre. In: Garbe, Burckhard (Hg.): Texte zur Geschichte der deutschen Interpunktion und ihrer Reform 1462–1983. Hildesheim u.a.: Olms, S. 161–180.
- Esslinger, Gesine (2014): Rezeptive Interpunktionskompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Verarbeitung von Interpunktionszeichen beim Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Esslinger, Gesine (2015): Was macht das Komma im Kopf? In: „Rechtschreiben für Leser“. Deutschunterricht 5, S. 22–27.
- Esslinger, Gesine (2016a): Punkte und Kommas beim Lesen nutzen lernen – ein rezeptionsorientiertes Konzept (auch) für den Erwerb syntaktischer Muster des Deutschen. Lesen(d) lernen. Mitteilungen des Österreichischen Dachverbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Göttingen, Wien: V&R unipress, S. 31–43.
- Esslinger, Gesine (2016b): Das Komma zwischen Norm und System – Zur Begründung und Konzeption einer leserorientierten Interpunktionsdidaktik. In: Mesch, Birgit/Noack, Christina (Hg.): System, Norm und Gebrauch – Drei Seiten derselben Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 146–173.
- Esslinger, Gesine (2018): Sprachreflexive Zugänge zur Interpunktion des Deutschen durch Interpunktionsgespräche – Hintergründe und Möglichkeiten einer leserorientierten Interpunktionsdidaktik. *Studia Neophilologica*. (90 (sup1)), S. 125–150.
- Esslinger, Gesine/Noack, Christina (2020): Das Komma und seine Didaktik. SLLD-E (Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik – Einführungen, Band 1). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.46586/SLLD.146>. (Print-Ausgabe bei Schneider Verlag Hohengehren 2020).
- Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Niemeyer.
- Funke, Reinold (2007): Die Innenseite der Grammatik – die Innenseite des Lesens. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer, S. 147–160.
- Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (2016): Zur Kommatierungskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel überflüssiger ‚Vorfeldkommata‘. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane/Colombo-Scheffold, Simona (Hg.): Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Em-

- pirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück-Verlag, S. 158–176.
- Kozinowski, Johannes (2019): Wie weit kommt man mit Regeln? Schülerinnen und Schüler beim Lösen von Interpunktionsproblemen. *Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10*, 71(4), S. 80–90.
- Krafft, Andreas (2016): „Einfach nach Gefühl ...“ Zur Interpunktionskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel des Kommas. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane/Colombo-Scheffold, Simona (Hg.): *Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion*. Berlin: RabenStück-Verlag, S. 138–156.
- Langlotz, Miriam/Stark, Linda (2019): Zweifelsfälle der Interpunktion. Zwischen System, Norm und Usus. In: Schmitt, Eleonore/Szczepaniak, Renata/Vieregge, Annika (Hg.): *Sprachliche Zweifelsfälle. Definition, Erforschung, Implementierung*. *Germanistische Linguistik* 244–245. Hildesheim: Olms Verlag, S. 211–248.
- Lindauer, Thomas/Sutter, Elisabeth (2005): Könige, Königreiche und Komma-regeln. Eine praxistaugliche Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. *Praxis Deutsch* 191, S. 28–35.
- Maas, Utz (1992): *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Maas, Utz (2013): *Die deutsche Orthographie. Die Rechtschreibung als Ausbau des sprachlichen Wissens*. (Arbeitsfassung. 20.05.2013). Verfügbar unter https://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/wikifarm/fields/utz.maas/uploads/Main/Ortho_Buch.pdf (abgerufen am 10.12.2020).
- Metz, Kerstin (2016): Die Kommasetzung und ihre Vermittlung in aktuellen Schulbüchern. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane/Colombo-Scheffold, Simona (Hg.): *Ohne Punkt und Komma ... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion*. Berlin: RabenStück-Verlag, S. 262–296.
- Müller, Hans-Georg (2007): Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite Komma-kompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Noack, Christina (2011): Orthographische Strukturen beim Lesen nutzen. In: Bredel, Ursula/Reiffig, Thilo (Hg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 5). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 374–391.
- Noack, Christina (2018a): „Kommasetzung ist schwer! Oder?“ Basisbeitrag. *Deutschunterricht* 1, S. 4–9.

- Noack, Christina (2018b): „Richtig sicher mit dem Komma – Ein Crashtest für die Oberstufe.“ *Deutschunterricht* 1, S. 38–45.
- Polenz, Peter von (2000): *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*, Band I: Einführung. Grundbegriffe: 14. bis 16. Jahrhundert. Berlin, New York: de Gruyter.
- Primus, Beatrice (1993): Sprachnorm und Sprachregularität: Das Komma im Deutschen. *Deutsche Sprache* 21, S: 244–263.
- Primus, Beatrice (2010): Strukturelle Grundlagen des deutschen Schriftsystems. In: Bredel, Ursula/Hinney, Gabriele/Müller, Astrid (Hg.): *Schriftsystem und Schriffterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch*. Tübingen: Niemeyer, S. 9–46
- Rössler, Paul (2018): Semantik, Rhetorik, Syntax. Nicht kodifizierte Kommasetzungsprinzipien nach Vorfeld. In: George, Kristin/Langlotz, Miriam/Milevski, Urania/Siedschlag, Katharina (Hg.): *Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 63–93.

Framing the reading

Jörg Jost

Vera 8

Jörg Jost ist Professor für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln. In seinem Beitrag zeigt er auf, wie VERA8-Ergebnisse für die Unterrichtsentwicklung genutzt werden können.

Bevor Sie mit dem Lesen beginnen:

Wie gehen Sie mit den Ergebnissen aus Vergleichsarbeiten um? Welche Konsequenzen ziehen Sie daraus für Ihren Unterricht?

Während des Lesens:

Vergleichen Sie die beschriebene Vorgehensweise mit Ihrem Umgang mit den VERA8-Ergebnissen. Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es?

Nach dem Lesen:

Was nehmen Sie aus diesem Beitrag mit für Ihren Unterricht? Worüber würden Sie gerne mit Ihren Kolleginnen und Kollegen sprechen? Was würden Sie gerne ausprobieren?

Jörg Jost

Vergleichsarbeiten VERA-8 Deutsch. Ergebnisrückmeldungen für die Unterrichtsentwicklung nutzen

- 1 Einleitung
- 2 Fünf Prozessschritte der Unterrichtsentwicklung auf Basis von VERA-Daten nach Helmke
- 3 Kompetenzbereiche, Konstrukte und Kompetenzmodelle
- 4 Ermittlung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern im Unterricht und die Rolle von VERA 8
- 5 Mit den Ergebnissen der VERA-Testung im Unterricht arbeiten und den eigenen Unterricht weiterentwickeln
- 5.1 Wie verschaffe ich mir einen Überblick über den Kompetenzstand meiner Klasse?
- 5.2 Welche Schlussfolgerungen kann ich aus den Testergebnissen für die Leseförderung in meiner Klasse ziehen?

I Einleitung

In diesem Beitrag¹ soll es darum gehen, wie Sie die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten VERA-8 im Fach Deutsch nutzen können, um didaktische Förderentscheidungen ableiten und den eigenen Unterricht weiterentwickeln zu können.² Dafür werden exemplarisch die Vergleichsarbeiten

1 Für ihre wertvollen Hinweise und hilfreichen Anregungen zu diesem Kapitel danke ich ganz herzlich Fabiana Karstens und Miriam Possmayer sowie den Herausgeberinnen Anna Ulrike Franken und Eva Pertzel.

2 Auf den Seiten des QUA-LiS NRW werden in der Rubrik Vergleichsarbeiten hilfreiche Informationen zur Interpretation der Rückmeldungen und zur Weiterarbeit im Unterricht gegeben (<https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/learnstand8/allgemeine-informationen/index.html>). Im Projekt „Transferforschung zur Nutzung von VERA-8 als Instrument zur Lehrkräftequalifizierung und Unterrichtsentwicklung im Lesen –

VERA in der achten Jahrgangsstufe (VERA-8) im Bereich Lesen anhand einer beispielhaften Ergebnisrückmeldung einer fiktiven Klasse in den Blick genommen. Die in diesem Beitrag behandelten Grundsätze der Unterrichtsentwicklung auf Basis der VERA-Rückmeldungen sind unabhängig von Jahrgangsstufe und Kompetenzbereich, sie gelten im Grundsatz auch für VERA-3 sowie für andere Kompetenzbereiche als Lesen.

2 Fünf Prozessschritte der Unterrichtsentwicklung auf Basis von VERA-Daten nach Helmke

Datengestützte Unterrichtsentwicklung auf der Grundlage von VERA-Rückmeldungen modelliert Andreas Helmke (2004; 2017) als Prozess in fünf Schritten: Information, Rezeption, Reflexion, Aktion und Evaluation. Auf diesen Prozess wirken, wie Abb. 1 zeigt, individuelle (z.B. professionelles Wissen, Motivation, Bereitschaft zur Selbstreflexion, Selbstwirksamkeit) und externe Bedingungsfaktoren (z.B. schulisches Klima für Evaluationen und Kooperationen, Wertschätzung von Schulleitung, Eltern).

Der erste Schritt in Helmkes Modell umfasst die *Aufbereitung der Daten* zu Informationen für die Lehrkräfte. Aufbereitet werden die Daten bspw. so, dass das Leistungsniveau der eigenen Klassen ablesbar wird, dass aber auch Informationen zu Vergleichsgruppen und zu einem fairen Vergleich, d.h. dem Vergleich von Schulen in einer ähnlichen Lage und mit einem ähnlichen sozio-ökonomischen Hintergrund (vgl. Helmke/Hosenfeld 2005; MfSW 2011), gegeben werden. Da dieser Schritt von den Landesinstituten geleistet wird, soll er hier weniger als eigener Prozessschritt denn als Ausgangspunkt für die Arbeit von Lehrkräften mit VERA-Daten gesehen werden. Der erste für Lehrkräfte wichtige Arbeitsschritt (Schritt 1) ist die *Rezeption* der VERA-Rückmeldungen, in deren Verlauf wesentlich das Verstehen der Daten erfolgt (Helmke 2004), sowie Schritt 2, die anschließende *Reflexion* dieser Informationen – ein Schritt, bei dem vor allem das Erkennen von besonders hervorstechenden Ergebnissen sowie das

VERA BiSS⁶ (gefördert vom BMBF; Laufzeit: März 2020–Februar 2025) wird untersucht, wie Lehrkräfte dabei unterstützt werden können, VERA-Ergebnisrückmeldungen zur datengestützten Weiterentwicklung ihres Deutschunterrichts (am Beispiel Lesen) zu nutzen (<https://www.biss-sprachbildung.de/forschung-und-entwicklung/forschungsnetzwerk/vera-biss/>)

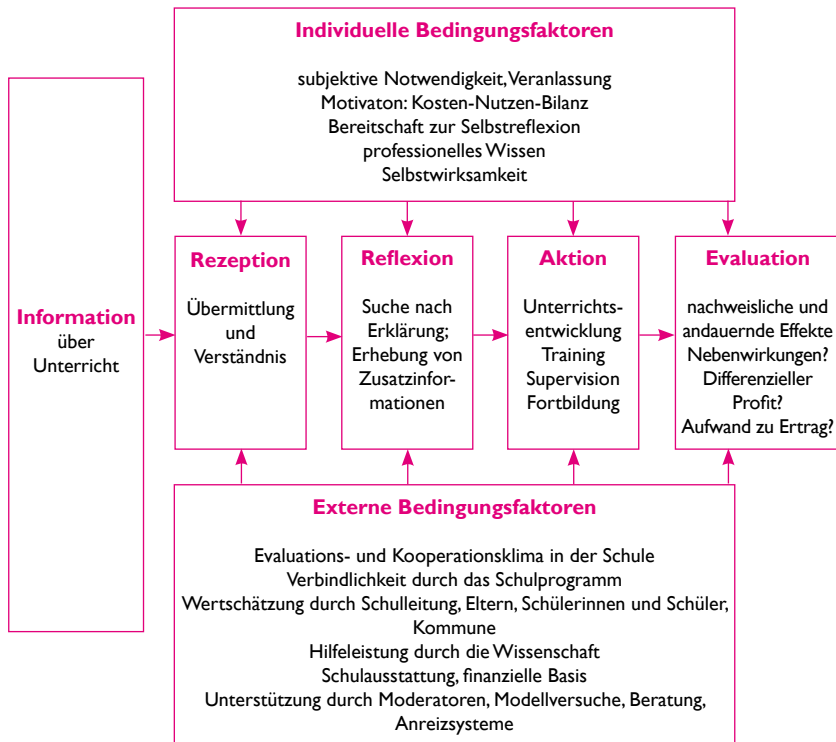


Abb. 1: Prozess der Unterrichtsentwicklung mit VERA-Ergebnissen (Helmke 2017, S. 312).

Nachdenken über mögliche Ursachen für ggf. überraschende und unerwartete Ergebnisse im Mittelpunkt stehen soll. Ziel dieses Reflexionsprozesses kann sein, eine erste mögliche Erklärung für die ermittelten Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu finden, die Ergebnisse also in einen größeren Zusammenhang zu stellen – sei es den der Aufgabenanforderungen und des eigenen unterrichtlichen Angebots zur Leseförderung, oder aber der schulischen Rahmenbedingungen und schülerseitigen Voraussetzungen. Die Reflexion ist vor allem aus Sicht fachlicher und fachdidaktischer Erwägungen von Lehrkräften entscheidend, weil in ihrem Verlauf die VERA-Ergebnisse in den unterrichtlichen Kontext eingeordnet und vor dieser Folie reflektiert werden sollen. Sie sollte in kollegialer Zusammenarbeit erfolgen. Schritt 3, *Aktion*, sieht vor, dass Förderangebote und

Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung (gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen) geplant und umgesetzt werden (z.B. Ende zweites Halbjahr Klasse 8 bzw. erstes Halbjahr Klasse 9). Schließlich werden in Schritt 4, der *Evaluation*, die ergriffenen Maßnahmen zu einem späteren Zeitpunkt, z.B. in der zweiten Hälfte der Klasse 9, evaluiert, um herauszufinden, ob sich Veränderungen zeigen und ergriffene Maßnahmen zielführend und nachhaltig waren, ob die Schülerinnen und Schüler (gleichermaßen) profitiert haben und Fördermaßnahmen auch denen zugutekamen, die sie brauchten. Der gesamte Prozess der Unterrichtsentwicklung auf der Basis der VERA-Ergebnisrückmeldungen sollte gemeinsam mit den Fachkolleginnen und -kollegen durchlaufen werden. So lassen sich auch klassenübergreifend geeignete Maßnahmen zur Leseförderung abstimmen und, wo dies sinnvoll ist, sogar schulweit und damit auch fachübergreifend implementieren (zu denken ist hier bspw. an die Einführung von Lesestrategien im Deutsch- und Fachunterricht).

Um mit VERA datengestützte Unterrichtsentwicklung betreiben zu können, sind die von den Ländern ausgewerteten und an die Schulen zurückgemeldeten Testergebnisse (Rückmeldungen) auf unterschiedlichen Ebenen (Schülerebene, Klassen, Jahrgangs und Schulebene) wichtig. Sie sind die zentrale Information, um die Leistungen der Schülerinnen und Schüler kompetenzbezogen einordnen zu können (Helmke 2017) und bilden den Ausgangspunkt des Unterrichtsentwicklungsprozesses. Neben den Ergebnisrückmeldungen sind im Prozess weiterhin die Didaktischen Handreichungen als Teil des VERA-Instrumentes zu nennen, deren Funktion in der Beschreibung der (Teil-)Aufgaben, ihrer theoretischen Fundierung und fachdidaktischen Kommentierung und in Hinweisen zur unterrichtlichen Weiterarbeit und Förderung besteht.

3 Kompetenzbereiche, Konstrukte und Kompetenzmodelle

Grundlegendes Wissen zum Leseverstehen und zu den Prozessen beim Lesen werden in diesem Beitrag vorausgesetzt. Auskunft dazu gibt Kapitel 2 von Marion Bönninghausen in diesem Band. Darin wird auch auf die Prozessebenen des Lesens eingegangen (vgl. ausführlich Lenhard 2019), die z.B. für die Einordnung von Förderempfehlungen wichtig sind. Kog-

nitiv Modelle des Textverstehens sowie theoretische und empirische Erkenntnisse zum Lesen bilden die Grundlage für die Modellierung von Lesekompetenz und die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen wie sie PISA oder den Lernstandserhebungen (VERA 8) zugrunde liegen. In PISA wird Lesekompetenz über drei Teilskalen repräsentiert: dem *Lokalisieren von Informationen*, dem *Textverstehen* und dem *Bewerten und Reflektieren*. Neu eingeführt wurden in der PISA-Testung 2018 erstmals das Bewerten von Quellen und das Reflektieren, z.B. von Widersprüchen im Text. Seit 2000 wurde die PISA-Modellierung von zunächst fünf bis heute acht Kompetenzstufen (PISA 2018) kontinuierlich weiterentwickelt. Damit wurde eine feinere Differenzierung des unteren Leistungsspektrums mit entsprechenden Rückmeldemöglichkeiten erreicht. Die nun achtstufige Kompetenzskala bildet die Stufen Ia, Ib und Ic, II, III, IV und die Stufe V als höchster zu erreichender Kompetenzstufe ab (vgl. zu Anforderungen auf den Kompetenzstufen Weis u.a. 2019).

VERA-8 – Konstrukt und Kompetenzstufenmodell

Im Fokus der Testung von Lesekompetenz stehen vor allem Standards, die Kompetenzen zum Verstehen und zum Umgang mit literarischen Texten und mit Sachtexten beschreiben, ohne dass dabei in jedem Fall eine scharfe Trennlinie zu ziehen wäre zwischen literarischen Texten und Sach- und Gebrauchstexten (etwa wenn von sprachlichen Merkmalen eines Textes auf eine bestimmte Funktion im Text geschlossen werden soll).

Die folgende Abbildung zeigt, welche Substandards zum Leseverstehen in VERA-Aufgaben umgesetzt (operationalisiert) werden:

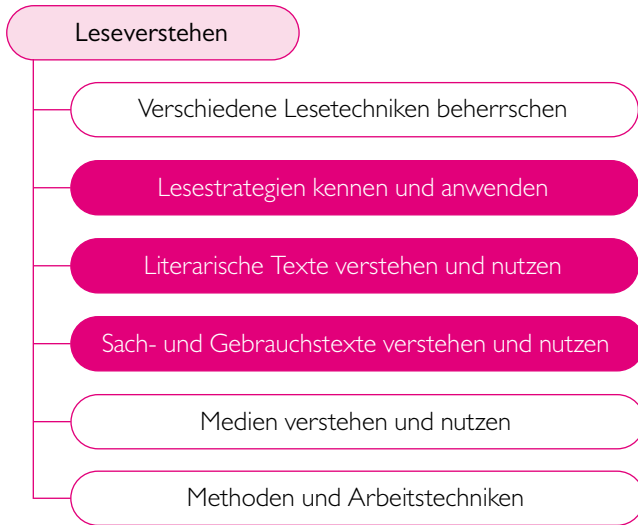


Abb. 2: Substandards des Leseverstehens (farblich hinterlegt sind die in VERA-Aufgaben operationalisierbaren Standards): Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen (KMK 2014, 7).

Konkret wird in den VERA-Testungen die Anwendung von Lesestrategien fokussiert, die sich bspw. auf die Klärung von Wortbedeutungen beziehen, das Erkennen von Textschemata oder auf Verfahren der Textstrukturierung. Beim Verstehen von und Umgehen mit literarischen Texten werden bspw. neben dem Erschließen zentraler Inhalte überdies Gattungsunterscheidungen, Figuren-, Raum- und Zeitdarstellungen und Konfliktverläufe sowie das Kennen und Anwenden von zentralen Fachbegriffen wie Monolog, Dialog, Metapher, Reim oder Erzählperspektive, von sprachlichen Gestaltungsmitteln in ihren historischen wie auch auf ihre Wirkung bezogenen Zusammenhängen, das Entwickeln eigener Textdeutungen und das Bewerten von Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotiven literarischer Figuren in den Testungen berücksichtigt. Beim Verstehen und Nutzen von Sach- und Gebrauchstexten repräsentieren VERA-Testaufgaben bspw. Kompetenzen zur Unterscheidung von Textsorten und Textfunktionen, den ordnenden, vergleichenden, ergänzenden und prüfenden

Umgang mit Informationen, das Auswerten nichtlinearer Texte, das Erkennen von Textintentionen und von Zusammenhängen, etwa bezogen auf Autorintention, Merkmale von Texten, Lesererwartungen und Wirkungen, sowie das begründete Schlussfolgern aus Sach- und Gebrauchstexten (vgl. KMK 2014, 8f.). Durch die VERA-Testaufgaben werden also ein oder mehrere für das Fach Deutsch (HSA/MSA) relevante Standards repräsentiert, woraus die intendierte enge Bindung der Testaufgaben an die KMK-Bildungsstandards resultiert.

Integriertes Kompetenzstufenmodell für den Kompetenzbereich Lesen, Sekundarstufe I

Seit einigen Jahren liegt den VERA-Testungen ein integriertes Kompetenzstufenmodell zugrunde. Informationen dazu, was ein Kompetenzstufenmodell ist, wie und auf welcher Grundlage es entwickelt wird, stellt das IQB auf seiner Webseite zur Verfügung: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>. Das integrierte Kompetenzstufenmodell umfasst sechs Kompetenzstufen, es ist nach oben hin offen und im unteren Bereich durch Aufteilung der Kompetenzstufe I in Ia und Ib feiner ausdifferenziert. Im unteren Kompetenzbereich sollen dadurch präziser die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im kritischen Leistungsspektrum zurückgemeldet werden können, damit Fördermaßnahmen von den Lehrkräften möglichst genau auf die Bedarfe dieser Schülerinnen und Schüler zugeschnitten werden können. In der PISA-Studie 2018 betrug der Anteil leseschwacher Schülerinnen und Schüler auf den untersten Stufen 21% (Weis u.a. 2019). Ein Instrument wie VERA ermöglicht es zu erkennen, ob Schülerinnen und Schüler einer Klasse über die erforderliche Lesekompetenz verfügen oder nicht, um im Unterricht durch geeignete Fördermaßnahmen die Grundlage für das verstehende Lesen und Lernen zu schaffen. Den Stufen des integrierten Kompetenzstufenmodells sind Punktwerte zugeordnet, die die Stufengrenzen markieren. Die Kompetenzstufen sind normativ als Mindeststandard, Regelstandard, Regelstandard Plus und Optimalstandard festgelegt, wobei sich die Stufeninterpretationen für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss unterscheiden (Becker-Mrotzek u.a. 2016, 48).

Stufe V	ab 660 Punkten		Optimalstandard MSA
Stufe IV	580 bis 659 Punkte	Optimalstandard HSA	Regelstandard plus MSA
Stufe III	500 bis 579 Punkte	Regelstandard plus HSA	Regelstandard MSA
Stufe II	420 bis 499 Punkte	Regelstandard HSA	Mindeststandard MSA
Stufe Ib	350 bis 419 Punkte	Mindeststandard HSA	
Stufe Ia	bis 349 Punkte		

Abb. 3: Stufengrenzen des Integrierten Kompetenzstufenmodells „Lesen – Mit Texten und Medien umgehen“. Darstellung von Kompetenzstufen, Wertebereichen und normativen Stufeninterpretationen für HSA und MSA (KMK 2014, I I).

Nachfolgend werden die sechs Kompetenzstufen mit der jeweils in ihrem Zentrum liegenden Kompetenz dargestellt, die bei der Ableitung von Fördermaßnahmen in Kapitel 5 wiederaufgegriffen werden. Sie dienen hier zunächst einer Orientierung über die Anforderungen auf den jeweiligen Kompetenzstufen. So wird z.B. deutlich, dass Interpretieren und Begründen, aber auch das Vornehmen von Bewertungen eine Kompetenzausprägung auf höherer Kompetenzstufe darstellen, prominent im Text vorkommende Einzelinformationen zu lokalisieren (d.h. im Text aufzufinden) und wiederzugeben hingegen eine auf niedriger Kompetenzstufe (Becker-Mrotzek u.a. 2016; KMK 2014).

Stufe	Zentrale Kompetenz
Ia	Lokalisieren und Wiedergeben prominenter Einzelinformationen
Ib	Benachbarte Informationen miteinander verknüpfen
II	Informationen miteinander verknüpfen und Textstrukturen erfassen
III	Verstreute Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzes erfassen
IV	Auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen und die Textgestalt reflektieren
V	Interpretieren, Begründen und Bewerten

Eine ausführliche Beschreibung dessen, was Schülerinnen und Schüler auf diesen Kompetenzstufen beim Lesen bewältigen können, ist dem integrierten Kompetenzstufenmodell Lesen zu entnehmen (vgl. auch Becker-Mrotzek u.a. 2016; KMK 2014).

4 Ermittlung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern im Unterricht und die Rolle von VERA 8

Die Förderung von Lesekompetenz kann auf verschiedenen Ebenen sinnvoll werden. Bezogen auf die kognitive Informationsverarbeitung beim Lesen (Leseprozess) kann z.B. das flüssige Lesen und die Verarbeitung von Informationen auf lokaler Textebene (hierarchieniedrig) gefördert oder das Erkennen von Makrostrukturen und die Bildung mentaler Textmodelle (hierarchiehoch) unterstützt werden. Neben der Prozessebene des Verstehens spielen bei der unterrichtlichen Leseförderung auch domänenspezifische Aspekte von Lesekompetenz bezogen auf entweder literarische oder auf Sach- und Gebrauchstexte eine Rolle. Anforderungen an das Verstehen dieser Texte resultieren z.B. daraus, wie komplex strukturiert ein Text ist, welches Vorwissen er voraussetzt oder welche Anforderungen an zu erbringende Inferenzleistungen (Schlussfolgern) zum Aufbau eines mentalen Textmodells an den Text gestellt sind.

Info-Box

„Individualdiagnostik zur Lesekompetenz in der Sekundarstufe I“

Um adäquate Förderentscheidungen treffen zu können ist es grundsätzlich wichtig, sich ein Bild davon zu machen, über welche Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler im Lesen bereits verfügen und wo sie andererseits noch Unterstützung benötigen: Förderung sollte immer auf einer vorausgehenden Diagnose basieren. Denkt man an das Lesekompetenzmodell aus didaktischer Sicht von Rosebrock/Nix (2020) und schaut man sich den Markt diagnostischer Instrumente zum Lesen an, wird schnell deutlich, dass nicht für alle Bereiche von Lesekompetenz, so etwa zum literarischen Verstehen, auch diagnostische Instrumente zur Verfügung stehen. Lehrkräfte können sich hier mit auf Kriterien gestützten Beobachtungen und Einschätzungen helfen. Auch wenn diese eine Diagnostik nach wissenschaftlichen Standards nicht ersetzen können, bieten sie, sofern sie fachwissenschaftlich und fachdidaktisch begründet sind, dennoch eine praktikable Möglichkeit, sich in ausgewählten Bereichen einen Überblick über die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu verschaffen. Bereits vorliegende Testverfahren, die auch wissenschaftlichen Standards entsprechen, beziehen sich auf basale Lesefertigkeiten, das Leseverstehen und das Lesestrategiewissen. In diesen Bereichen sollte einer Förderung der entsprechenden Kompetenzen unbedingt ein Test zur Diagnose der Lesekompetenz vorausgehen. Für die hier im Mittelpunkt stehende

zweite Hälfte der Sekundarstufe I liegen zur Diagnostik von Lesefähigkeiten folgende Verfahren vor:

- Diagnostik basaler Lesefähigkeiten:
 - SLS 2–9 – Salzburger Lese-Screening (Wimmer/Mayringer 2014)
 - LDL – Lernfortschrittsdiagnostik Lesen; I –9 (Walter 2010)
- Diagnostik basaler Lesefähigkeiten und Leseverstehen:
 - LESEN 8–9 – Lesebatterie für die Klassenstufe 8–9 (Bäuerlein/Lenhard/Schneider 2012)
- Diagnostik von Lesestrategiewissen (relevant für die Unterstützung des Leseverstehens):
 - WLST 7–12 – Würzburger Lesestrategie-Wissenstest (Schlagmüller/Schneider 2007)

Für die erste Hälfte der Sekundarstufe I sind ergänzend noch die folgenden Testverfahren zu nennen: ELFE II (Lenhard/Lenhard/Schneider 2020); FLVT 5–6 (Souvignier/Trenk-Hinterberger/Adam-Schwebe/Gold 2008); LESEN 6–7 (Bäuerlein/Lenhard/Schneider 2012). Alle genannten diagnostischen Verfahren weisen eine hohe Testgüte auf, sind auch im Gruppentest (bis auf den LDL) einsetzbar und leicht und schnell auszuwerten.

Anders als die in der Info-Box genannten Instrumente ist VERA kein individualdiagnostisches Instrument. Aussagen zu Kompetenzen einzelner Schülerinnen und Schüler sind von der Anlage des Instruments nur bedingt möglich und wissenschaftlich strenggenommen nicht zulässig. VERA-Ergebnisse beziehen sich auf Klassen. Sie geben Lehrkräften Hinweise, wie sie ihren Unterricht im Kompetenzbereich weiterentwickeln und welche Fördermaßnahmen aus den Ergebnissen abgeleitet werden können. Im Bedarfsfall können Lehrkräfte die Diagnostik um weitere Instrumente ergänzen (vgl. Helmke 2004), mit denen im Rahmen von Einzel- oder Gruppentests ergänzende Informationen zu Fertigkeiten und Fähigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler gewonnen werden können (vgl. Info-Box).

5 Mit den Ergebnissen der VERA-Testung im Unterricht arbeiten und den eigenen Unterricht weiterentwickeln

Nachdem Sie als Lehrkraft die Daten in die von Ihrem Land bereitgestellte Maske eingegeben haben, erfolgt die Auswertung der Testergebnisse (Land bzw. Landesinstitut) und schließlich die Rückmeldung der Ergebnisse an Ihre Schulen.³ Auch wenn die Rückmeldeformate in den Ländern leicht variieren, ist die Rückmeldepraxis im Kern doch vergleichbar. In Nordrhein-Westfalen werden die VERA-Testungen auf den folgenden Ebenen ausgewertet und den Lehrkräften für die Ableitung von Förderentscheidungen, für die Elternarbeit und die Weiterentwicklung ihres Unterrichts in Form unterschiedlicher Berichtsformate zurückgemeldet (vgl. QUA-LiS NRW, o.J.). Wir schauen uns dies im Folgenden anhand einer Beispieltestung genauer an.

Bericht zu den *Lösungshäufigkeiten* auf

- Schülerebene (= Anteil der von den Schülerinnen und Schülern korrekt gelösten Aufgaben in Prozent)
- Aufgabenebene, für jede Aufgabe (= für jede Aufgabe die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Prozent, die diese Aufgabe richtig gelöst haben)
- Aufgabenebene, für jede Aufgabe und in Relation zur Vergleichsgruppe (= für jede Aufgabe die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Prozent, die diese Aufgabe richtig gelöst haben, im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die das gleiche Testheft bearbeitet haben)
- Aufgabenebene, für jede Aufgabe und in Relation zur Lerngruppe und dem Land

Bericht zur *Kompetenzstufenverteilung* auf

- Schülerebene (= Erreichen von Kompetenzstufen einzelner Schülerinnen und Schüler)
- Klassenebene (= Erreichen und Verteilung von Kompetenzstufen über die eigene Klasse)

3 In NRW erfolgt die Testauswertung und Datenrückmeldung über das Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zefp) der Universität Koblenz/Landau.

- beide jeweils in Relation zu
- den anderen Klassen einer Schule
 - der gesamten Schule
 - dem Land

Die durch die Berichtsformate bereitgestellten Auswertungen der VERA-Ergebnisse können von Lehrkräften für zwei Zielsetzungen genutzt werden. Zum einen können sie als Grundlage für die Ableitung konkreter Förderentscheidungen im getesteten Kompetenzbereich dienen, zum anderen zur Unterrichtsentwicklung herangezogen werden. Idealerweise verfolgen Lehrkräfte beide Ziele. Im Folgenden soll skizziert werden, wie diese Ziele mit VERA-Daten erreicht werden können. Es werden nachfolgend verschiedene Perspektiven auf die Ergebnisse eingenommen und mögliche resultierende Zugänge zu einer Förderung thematisiert.

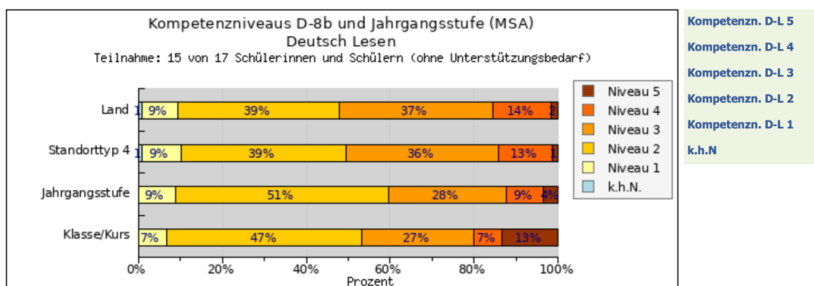
TIPP

Für Sie als Lehrkraft sollte bei Ihrer Arbeit mit den zurückgemeldeten VERA-Ergebnissen vor allem der Blick auf die **Schülerinnen und Schüler leitend** sein, die die Anforderungen des **Mindeststandards verfehlen**. Denn sie stellen eine **Risikogruppe** dar und bedürfen dringend gezielter Förderung, um – bezogen auf unsere Beispieldomäne Lesen – ihre Lesefähigkeiten zu verbessern und somit ihren Lernerfolg auch in anderen Fächern zu unterstützen und zu sichern. Außerdem empfiehlt es sich bei diesen Schülerinnen und Schülern, VERA-Lesen eine ergänzende Diagnostik zur Seite zu stellen, z.B. zur Leseflüssigkeit, um denen, die in diesem Bereich Defizite aufweisen, eine entsprechende Förderung (z.B. Leseflüssigkeitstraining durch Lautlese-Tandems) anbieten zu können.

5.1 Wie verschaffe ich mir einen Überblick über den Kompetenzstand meiner Klasse?

Um sich einen ersten Überblick über den Kompetenzstand der eigenen Klasse zu verschaffen, könnte es sinnvoll sein, zunächst in die Berichte zur Kompetenzstufenverteilung zu schauen. Die Kompetenzstufenverteilung zeigt den Anteil der Schülerinnen und Schüler der eigenen Klasse bezogen auf die einzelnen Kompetenzstufen. Zudem wird ein Vergleich der eigenen

Klasse zum Land, zur Jahrgangsstufe sowie zu allen anderen acht Klassen der eigenen Schule deutlich. Die folgende Abbildung zeigt die prozentuale Verteilung von Schülerinnen und Schülern einer achten Klasse auf den Kompetenzstufen im Fach Deutsch im Kompetenzbereich Lesen für den Mittleren Schulabschluss.



Vergleichsgruppe „MSA“:

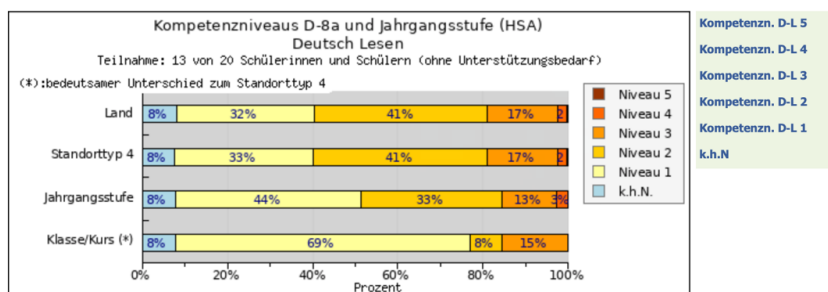
Ergebnisse der Realschulen sowie der Hauptschulen und Schulen des längeren gemeinsamen Lernens mit Bezug zur Anspruchsebene des erteilten Unterrichts auf dem Anforderungsniveau der Erweiterungsebene.

Abb. 4: Kompetenzniveau im Fach Deutsch (Lesen) Mittlerer Schulabschluss (MSA) (QUA-LiS NRW, Demozugang Gesamtschule Klassenverband, Schulnummer 600k15, Deutsch, Kompetenzebene)

Die Ergebnisse zeigen zunächst im Vergleich zur Jahrgangsstufe ein ähnliches Ergebnis in der Verteilung im unteren, und einen positiven Unterschied im oberen Kompetenzbereich – dieser ist nämlich in der Klasse stärker ausgeprägt als in der Vergleichsgruppe „Jahrgangsstufe“, insbesondere auf der höchsten Kompetenzstufe 5. Auf den Kompetenzstufen 1 bis 3 hingegen fallen die Ergebnisse nahezu identisch aus. Bedenkt man die kleine Gruppe an Schülerinnen und Schülern (n=15), fallen die Vergleiche der eigenen Klasse mit dem Standorttyp (das ist der „faire Vergleich“ mit den Ergebnissen von Schulen in sozioökonomisch ähnlicher Lage) und mit dem Land ähnlich aus, mit einem etwas besseren Ergebnis im oberen Kompetenzbereich. Allerdings, und das ist für die weitere Arbeit mit den Ergebnissen ein erster wichtiger förderrelevanter Befund, erreichen mehr als die

Hälfte der Schülerinnen und Schüler der Klasse 8b nicht den Regelstandard (Kompetenzstufe L3), knapp die Hälfte erreicht nur den Mindeststandard. Die Klasse teilt sich häufig in Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen im Lesen auf Kompetenzstufe L1 bis L2 liegt und damit unterhalb des Regelstandards und dem von der KMK gesetzten Ziel, und diejenigen, deren Kompetenzstufe auf Stufe L3 bis L5 und damit in einem guten bis ausgezeichneten Bereich liegt. Die Darstellung gibt eine erste Orientierung über die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Kompetenzstufen. Als Lehrkraft der Beispielklasse 8b richten Sie ihren Blick zunächst auf die unteren Kompetenzstufen und darauf, die Schülerinnen und Schüler auf den Stufen L1 und L2 besonders zu fördern, damit sie zur Gruppe der Kompetenzstufe L3 aufschließen können. Aber auch die Schülerinnen und Schüler auf den Stufen L3 und L4 sollten in Förderüberlegungen einbezogen werden, denn auch sie können mit Blick auf die Anforderungen der nächsthöheren Kompetenzstufe gefördert werden.

Kontrastierend dazu soll hier die Beispielklasse 8a im HSA betrachtet werden.



Vergleichsgruppe „HSA“:

Ergebnisse in Hauptschulen und Schulen des längeren gemeinsamen Lernens mit Bezug zur Anspruchsebene des erteilten Unterrichts auf dem Anforderungsniveau der Grundebene.

Abb. 5: Kompetenzniveau im Fach Deutsch (Lesen) Hauptschulabschluss (HSA) (QUA-LiS NRW, Demozugang Gesamtschule Klassenverband, Schulnummer 600k15, Deutsch, Kompetenzebene)

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler der achten Klasse im HSA (im HSA liegt der Regelstandard bei Kompetenzstufe 2, beim MSA bei 3; vgl. Kapitel 3), die nicht die Kompetenzstufe L2 und damit den Regelstan-

dard erreichen, liegt bei 69% (bei $n = 13$). Nur 15% der Schülerinnen und Schüler erreichen die Kompetenzstufe L3 (das entspricht dem Regelstandard im MSA), niemand erreicht eine höhere Stufe. Die Klasse 8a erzielt deutlich geringere Werte in der Lesekompetenz als die Vergleichsgruppen „Land“, „Jahrgangsstufe“ und „gleicher Standorttyp (fairer Vergleich)“; lediglich der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe L3 ist über die Referenzgruppe hinweg vergleichbar. Allerdings können wegen der geringen Teilnahme von Schülerinnen und Schülern (75%) keine statistisch bedeutsamen Aussagen zwischen den Leistungen der Klasse und den Vergleichsgruppen gemacht werden, wie das QUA-LiS NRW in der Ergebnisrückmeldung informiert.

Aus dem Befund lässt sich für diese Klasse ein genereller Handlungsbedarf zur Leseförderung ableiten. Die Lehrkraft sollte auf dieser Grundlage also nach geeigneten Maßnahmen fragen, mit denen sie die Schülerinnen und Schüler so fördern kann, dass diese ihre Lesefähigkeiten dahingehend verbessern können, den Regelstandard zu erreichen. In Ergänzung zur Lernstandserhebung VERA bietet sich für unsere Beispielklasse eine weiterführende Diagnostik an, z.B. zur Leseflüssigkeit. Damit lässt sich überprüfen, ob die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler ausreichend ausgebildet ist. Wegen der hohen Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses bei Leserinnen und Lesern mit nicht ausreichend automatisierter Wort- und Satzidentifikation (Dekodierfähigkeit), gilt Leseflüssigkeit in der Forschung als Voraussetzung für hierarchiehöhere Leseprozessschritte wie Inferenzbildung oder globale Kohärenzherstellung (Rosebrock/Nix 2006).

Bis zu diesem Punkt ist die gewonnene Erkenntnis auf Basis der Datenlage noch recht abstrakt und es stellt sich die Frage, welche Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler haben, die Stufe L1 und L2 erreichen, Stufe L3 aber nicht, und wie diese Schülerinnen und Schüler für das Erreichen der Stufe L3 (bzw. für das Erreichen von Kompetenzstufe 2 im HSA) gefördert werden können. Aufschluss hierüber geben die Kompetenzstufenbeschreibungen, die für Sie als Lehrkraft über den Ergebnisbericht verlinkt sind und von Ihnen nachgelesen werden können (vgl. für die Beschreibung der Kompetenzstufen Kapitel 4 in diesem Beitrag). Die Beschreibungen der Kompetenzstufen geben Auskunft darüber, dass auf den Stufen L1 und L2 Schülerinnen und Schüler einzelne Textinformationen lokalisieren und einzelne zentrale Gedanken des Textes verstehen (Stufe 1) bzw. lokale Kohärenz und einfache Verstehensoperationen ausführen und damit den

Text im Wesentlichen verstehen. Das bedeutet aber auch, dass diesen Schülerinnen und Schülern eine mentale Repräsentation (Mentales Modell) des im Text thematisierten Sachverhalts, nicht gelingt. In der Leseverstehensforschung gilt der Aufbau eines mentalen Modells beim Lesen als zentrale Zielmarke und Bedingung für umfassendes Textverständnis (Rosebrock/Nix 2020). Bedenkt man dies und den Umstand, dass damit zugleich auch eine Bedingung für den verstehenden Umgang mit Texten formuliert ist, das Gelesene etwa in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Sachtexten im Fachunterricht nutzen und reflektieren bzw. mit dem Gelesenen lernen zu können, wird der didaktische Handlungsbedarf offensichtlich.

5.1.1 Wie finde ich heraus, wie meine Klasse die Testaufgaben auf verschiedenen Kompetenzstufen gelöst hat?

Auskunft darüber, mit welchen Aufgaben die Schülerinnen und Schüler wie erfolgreich umgegangen sind, erlaubt ein Perspektivwechsel auf die Berichtsebene der Lösungshäufigkeiten auf Aufgabenebene. Wählt man als Bezugsgruppe die eigene Klasse und trifft keine weitere Auswahl, können bspw. durch aufsteigende Sortierung der Kompetenzstufen alle Teilaufgaben (des gesamten Testheftes) für jeweils alle Kompetenzstufen – und innerhalb dieser Ordnung für jede Teilaufgabe die Lösungshäufigkeit der eigenen Klasse – abgelesen werden. So können Sie sich als Lehrkraft einen schnellen Überblick darüber verschaffen, welche Teilaufgaben der verschiedenen Leseaufgaben auf welcher Kompetenzstufe verortet sind und wie viele Schülerinnen und Schüler diese erfolgreich bearbeitet haben. In der Übersicht sieht das für die unteren Kompetenzstufen L1 und L2 folgendermaßen aus:

Bereich	Niveau	Aufgabe	Nr.	D-8a	HSA NRW	STyp 4
Lesen	L1	Upcycling	2.1	31 %	71 %	71 %
Lesen	L1	Upcycling	2.7	46 %	67 %	67 %
Lesen	L1	Kalte Handys	3.2	31 %	66 %	65 %
Lesen	L2	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.6	62 %	61 %	63 %
Lesen	L2	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.11	62 %	51 %	49 %
Lesen	L2	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.15	77 %	64 %	67 %
Lesen	L2	Upcycling	2.3	31 %	53 %	54 %
Lesen	L2	Upcycling	2.4	23 %	45 %	46 %
Lesen	L2	Upcycling	2.8	23 %	44 %	44 %
Lesen	L2	Upcycling	2.10	23 %	53 %	53 %
Lesen	L2	Kalte Handys	3.1	38 %	61 %	60 %
Lesen	L2	Kalte Handys	3.4	23 %	50 %	49 %
Lesen	L2	Kalte Handys	3.6	23 %	48 %	46 %
Lesen	L2	Kalte Handys	3.7	23 %	62 %	61 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.1	54 %	42 %	43 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.7	23 %	23 %	25 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.14	38 %	30 %	30 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.18	23 %	31 %	31 %
Lesen	L3	Upcycling	2.2 a,b	23 %	35 %	33 %
Lesen	L3	Upcycling	2.6	15 %	36 %	37 %
Lesen	L3	Upcycling	2.9	31 %	41 %	42 %
Lesen	L3	Kalte Handys	3.3	23 %	36 %	33 %
Lesen	L3	Kalte Handys	3.5	8 %	35 %	34 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.5	15 %	11 %	13 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.12	0 %	28 %	33 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.13	23 %	22 %	23 %
Lesen	L4	Upcycling	2.2 c,d	8 %	25 %	23 %
Lesen	L4	Upcycling	2.5	8 %	18 %	17 %
Lesen	L5	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.16	8 %	9 %	9 %
Lesen	L5	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.19	0 %	8 %	8 %

Abb. 6: Aufgabenbezogene Lösungshäufigkeiten der Klasse 8a – mit Vergleichswerten HSA-NRW und Standorttyp (QUA-LiS NRW, Demozugang Gesamtschule Klassenverband, Schulnummer 600k15, Deutsch, Klasse D-8a, Heft B)

In der rechten Spalte (s. Spalte D-8a) lässt sich die Lösungshäufigkeit der Beispielklasse 8a für jede einzelne Teilaufgabe ablesen. Der Überblick zeigt, dass drei Leseaufgaben (‘Upcycling’, ‘Kalte Handys’ und ‘Das Jahr, indem ich lügen lernte’) mit insgesamt 14 Teilaufgaben (s. Spalte Nr.) die Kompetenzstufen 1 und 2 repräsentieren. In der Beispielklasse 8a lösen durchschnittlich knapp 40% der Schülerinnen und Schüler die Aufgaben auf den beiden Stufen (je nach Teilaufgabe zwischen 23% und 77%). Vergleicht man die einzelnen Werte mit den Werten der Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppen (s. Spalte HSA NRW und STyp 4), wird schnell deutlich, dass diese bei fast allen Aufgaben besser abschneiden als

die Schülerinnen und Schüler der Beispielklasse 8a (erkennbar durch die grünen Bereiche⁴). Weder auf Kompetenzstufe L1 noch auf Stufe L2 gibt es Aufgaben, die von allen Schülerinnen und Schülern der Klasse richtig bearbeitet werden, auch nicht von denen, die im Gesamtergebnis eine höhere Kompetenzstufe erreichen. Das kann unterschiedlich begründet sein und muss hier nicht weiter beachtet werden. Für die didaktische Arbeit relevant ist vielmehr ein genauer Blick auf die Lösungshäufigkeiten zu den einzelnen Teilaufgaben der Stufe 2 sowie der anderen Aufgaben auf den darüber liegenden Kompetenzstufen, die nur von einem geringen Anteil der Schülerinnen und Schüler bearbeitet werden (bspw. der auf Stufe 4 liegenden Teilaufgabe 2.5, die nur von 8% der Klasse korrekt gelöst wird; s. dritte Zeile von unten). Die Lösungshäufigkeiten auf Aufgabenebene geben Ihnen als Lehrkraft einen ersten genaueren Einblick in die Bereiche des Leseverstehens literarischer und nicht-literarischer Texte, die Ihre Schülerinnen und Schüler bereits gut oder noch nicht ausreichend beherrschen.

5.1.2 Wie stelle ich fest, wie häufig die einzelnen Testaufgaben von meiner Klasse gelöst wurden?

Eine weitere Frage von Ihnen als Lehrerin oder Lehrer könnte sein, welche Aufgaben bspw. von der Hälfte, einem Drittel oder weniger Ihrer Schülerinnen und Schüler bearbeitet wurde. Zur schnellen Orientierung ist eine auf- oder absteigende Sortierung der Lösungshäufigkeiten sinnvoll, wie sie die folgende Abbildung 7 mit Teilaufgaben und Kompetenzstufenzuordnung zeigt.

4 Grün und rot markiert sind Teilaufgaben, die einen bedeutsamen Unterschied im Ergebnis aufweisen: grün markiert sind Teilaufgaben, bei denen die Vergleichsklassen (deutlich) höhere Prozentwerte gegenüber der eigenen Klasse (hier 8a) erzielen; rot markiert sind Teilaufgaben, bei denen die eigene Klasse höhere Prozentwerte erreicht als die Vergleichsklassen.

Bereich	Niveau	Aufgabe	Nr.	D-8a
Lesen	L5	Das Letzte	Heft B: 2.11	0 %
Lesen	L5	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.19	5 %
Lesen	L4	Upcycling	Heft A: 2.2 c,d	8 %
Lesen	L4	Upcycling	Heft A: 2.5	8 %
Lesen	L3	Kalte Handys	Heft A: 3.5	8 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.5	10 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.12	10 %
Lesen	L5	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.16	10 %
Lesen	L3	Das Letzte	Heft B: 2.8	13 %
Lesen	L4	Das Letzte	Heft B: 2.10 a,b,c	13 %
Lesen	L5	Das Letzte	Heft B: 2.12	13 %
Lesen	L3	Upcycling	Heft A: 2.6	15 %
Lesen	L3	Upcycling	Heft A: 2.2 a,b	23 %
Lesen	L2	Upcycling	Heft A: 2.4	23 %
Lesen	L2	Upcycling	Heft A: 2.8	23 %
Lesen	L2	Upcycling	Heft A: 2.10	23 %
Lesen	L3	Kalte Handys	Heft A: 3.3	23 %
Lesen	L2	Kalte Handys	Heft A: 3.4	23 %
Lesen	L2	Kalte Handys	Heft A: 3.6	23 %
Lesen	L2	Kalte Handys	Heft A: 3.7	23 %
Lesen	L3	Das Letzte	Heft B: 2.3	25 %
Lesen	L5	Das Letzte	Heft B: 2.5	25 %
Lesen	L3	Das Letzte	Heft B: 2.6	25 %
Lesen	L4	Das Letzte	Heft B: 2.10 d,e	25 %
Lesen	L4	Das Letzte	Heft B: 2.13	25 %
Lesen	L1	Upcycling	Heft A: 2.1	31 %
Lesen	L2	Upcycling	Heft A: 2.3	31 %
Lesen	L3	Upcycling	Heft A: 2.9	31 %
Lesen	L1	Kalte Handys	Heft A: 3.2	31 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.7	33 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.13	33 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.18	38 %
Lesen	L2	Kalte Handys	Heft A: 3.1	38 %
Lesen	L3	Das Letzte	Heft B: 2.7	38 %
Lesen	L3	Das Letzte	Heft B: 2.9	38 %
Lesen	L1	Upcycling	Heft A: 2.7	46 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.14	48 %
Lesen	L2	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.6	52 %

Abb. 7: Aufgabenbezogene Lösungshäufigkeiten der Klasse 8a mit Kompetenzstufenzuordnung der einzelnen Teilaufgaben (QUA-LIS NRW, Demozugang Gesamtschule Klassenverband, Schulnummer 600k15, Deutsch, Klasse D-8a, Heft B)

Anders als der im vorigen Kapitel dargestellte Ordnungszugang der Auswertung, der eine Orientierung auf Aufgaben einzelner Kompetenzstufen erlaubte, ermöglicht die Sortierung nach Lösungshäufigkeiten die Aufgaben anzusteuern, die von den wenigsten Schülerinnen und Schülern der Klasse gelöst wurden. Um als Lehrkraft eine möglichst sinnvolle Fokussie-

rung zu erreichen, sollte der eigenen Klasse eine Vergleichsgruppe zur Seite gestellt werden, etwa die des MSA-NRW (s. rechte Spalte in der nachfolgenden Abbildung 8). Der entsprechende Vergleich zeigt dann die Leistungen der eigenen Schülerinnen und Schüler für einzelne Teilaufgaben im Vergleich zum Durchschnitt aller Schülerinnen und Schüler in NRW mit dem avisierten Schulabschluss MSA. Sie als Lehrerin bzw. Lehrer könnten sich nun auf die Aufgaben konzentrieren, bei denen die eigenen Schülerinnen und Schüler eine geringere Lösungshäufigkeit aufweisen als der durchschnittliche MSA-Wert in NRW, und sich über die Textgrundlage und die Aufgaben einen Überblick über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verschaffen. Die nachfolgende Abbildung zeigt die Ergebnisse der Beispielklasse 8a im Vergleich zum MSA-Wert in NRW. Deutlich wird, dass die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8a insbesondere bei Aufgaben des höheren Kompetenzlevels geringe Lösungshäufigkeiten erreichen.

Bereich ▲	Niveau ▼	Aufgabe ▼	Nr. ▲	D-8a ▼	MSA NRW ▼
Lesen	L2	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.6	38 %	76 %
Lesen	L2	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.11	75 %	64 %
Lesen	L2	Das Letzte	2.2	75 %	66 %
Lesen	L2	Das Letzte	2.1	75 %	73 %
Lesen	L2	Das Letzte	2.4	75 %	81 %
Lesen	L2	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.15	88 %	80 %
Lesen	L3	Das Letzte	2.8	13 %	43 %
Lesen	L3	Das Letzte	2.3	25 %	50 %
Lesen	L3	Das Letzte	2.6	25 %	55 %
Lesen	L3	Das Letzte	2.9	38 %	47 %
Lesen	L3	Das Letzte	2.7	38 %	50 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.7	50 %	41 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.14	63 %	44 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.18	63 %	46 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.1	75 %	57 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.5	0 %	24 %
Lesen	L4	Das Letzte	2.10 a,b,c	13 %	29 %
Lesen	L4	Das Letzte	2.13	25 %	26 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.12	25 %	36 %
Lesen	L4	Das Letzte	2.10 d,e	25 %	37 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.13	50 %	40 %
Lesen	L5	Das Letzte	2.11	0 %	17 %

Abb. 8: Aufgabenbezogene Lösungshäufigkeiten (aufsteigend) der Klasse 8a mit Kompetenzstufenzuordnung der einzelnen Teilaufgaben – mit Vergleichsgruppe MSA-NRW (QUA-LiS NRW, Demozugang Gesamtschule Klassenverband, Schulnummer 600k15, Deutsch, Klasse D-8a, Heft B)

Für die didaktische Arbeit hilfreich wäre, nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Teilaufgaben zu fragen, die von den Schülerinnen und Schülern der eigenen Klasse mit nur geringer Lösungshäufigkeit bearbeitet wurden oder nach denen, die von der eigenen Klasse mit einer geringeren Lösungshäufigkeit als von der Vergleichsgruppe gelöst wurden. Weiterhin wäre interessant zu schauen, **welche Anforderungen die Teilaufgaben an ihre Bearbeitung stellen, welche Verstehensleistung sie jeweils verlangen und welches Wissen Schülerinnen und Schüler für deren Bearbeitung aktivieren müssen.**

Von den rein deskriptiven Werten der Lösungshäufigkeiten der Gesamtschülerschaft der Klasse auf Aufgabenebene ausgehend kann es für Lehrkräfte wichtig sein, die Fragerichtung dahingehend zu ändern, welche konkreten Schülerinnen und Schüler der Klasse bei der Bearbeitung welcher Aufgaben Schwierigkeiten hatten. Der Blick wird so von der Klassenebene zur Reflexion der Ergebnisse auf Schülerebene gewendet. Sie können dazu die Schülerdaten im Rückmeldeportal nutzen. Für die Analyse der Testauswertung auf Schülerebene ist es wichtig, dass weitere erklärende Informationen berücksichtigt werden, die Ihnen als Lehrkraft die Einordnung der Ergebnisse für einzelne Schülerinnen und Schüler erleichtert und die weiterhin mögliche relevante Parameter für Förderentscheidungen darstellen können, z.B. der sprachliche Hintergrund von Schülerinnen und Schülern.

Um didaktische Überlegungen zur weiteren Förderung der Schülerinnen und Schüler anstellen zu können, sollte nun genauer auf die (Teil-)Aufgaben geschaut sowie die Aufgabenspezifika berücksichtigt werden, etwa zur operationalisierten Dimension des wissenschaftlichen Konstruktes des Lesens, zu fachdidaktischen Prämissen und Zielsetzungen, zu aktivierenden Wissensarten (prozedural, analytisch) sowie zu Erkenntniswegen (deduktiv, induktiv), die der Aufgabenbearbeitung zugrunde liegen. Die Darstellung der Lösungshäufigkeiten auf Aufgabenebene im Rückmeldeportal ermöglicht Lehrkräften, den Text (Aufgabenstimulus) und die einzelnen Teilaufgaben aufzurufen. Text und Teilaufgaben sind mit Informationen aus den didaktischen Handreichungen, etwa zum Thema, der Textsorte, einer Aufgabenbeschreibung, Hinweisen zum Testbereich der Aufgabe (Konstrukt), einem Bezug zu den Bildungsstandards und Anregungen für den Unterricht verlinkt. In dem vom QUA-LiS NRW seit 2021 genutzten Rückmeldeportal des *zefp – Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung*

an der Universität Koblenz/Landau sind die Aufgaben sowie aufgabenbezogene Informationen mit dem ISQ-Aufgabenbrowser verknüpft.

5.2 Welche Schlussfolgerungen kann ich aus den Testergebnissen für die Leseförderung in meiner Klasse ziehen?

Insgesamt zeigt die Beispielübersicht Aufgaben zum Leseverstehen literarischer und nicht-literarischer Texte: „Das Jahr, in dem ich lügen lernte“ (Romanauszug), „Kalte Handys“, „Upcycling“ sowie Auszüge aus einem Zeitungsinterview (FAZ) und einer Glosse (DIE ZEIT), die sich auf dieses Interview beziehen („Das Letzte“). Die Aufgaben bilden über die Gesamtheit aller Teilaufgaben alle Kompetenzstufen ab.

Um auf der Basis der VERA-Ergebnisse konkrete Fördermöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler der eigenen Klasse ableiten zu können, werden die Lösungshäufigkeiten auf Aufgabenebene herangezogen, die Aufschluss über das Lösungsverhalten der Klasse bezogen auf einzelne Teilaufgaben geben (vgl. Kapitel 5.1.1 und 5.1.2). Da jede Teilaufgabe mindestens einen Aspekt der in VERA genutzten Modellierung von Lesekompetenz und einen Substandard der KMK-Bildungsstandards fokussiert, ermöglicht die Information über die Lösungshäufigkeit einzelner Teilaufgaben eine präzise Bestimmung und Eingrenzung bereits erworbener und noch nicht erworbener Lesekompetenzaspekte/-bereiche.

Komplettiert wird die Datengrundlage durch Informationen des Vergleichs: 1. Lösungshäufigkeiten auf Aufgabenebene im Vergleich mit den Parallelklassen (Vorteil: Homogenität des Vergleichsmaßstabs mit der eigenen Klasse: identischer Standort, identische Schulkultur etc.); 2. Einbeziehen einer externen Vergleichsgröße: HSA/MSA. Die folgende Abbildung 9 zeigt ausschnitthaft die Sortierung der Ergebnisse auf Aufgabenebene nach Lösungshäufigkeit (aufsteigend) der Beispielklasse 8a im Vergleich zu den Parallelklassen (8b, 8c, 8d) sowie zur externen Vergleichsgröße MSA-NRW, die sich auf einen Durchschnittswert aller Schülerinnen und Schüler in NRW mit dem Abschlussziel Mittlerer Schulabschluss (MSA) bezieht.

Bereich	Niveau	Aufgabe	Nr.	D-8a	D-8b	D-8c	D-8d	MSA NRW
Lesen	L5	Das Letzte	2.11	0 %	20 %	40 %	7 %	17 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	1.5	0 %	33 %	15 %	21 %	24 %

Abb. 9: Teilaufgaben der Klasse 8a (zu einem nicht-literarischen und einem literarischen Text), in der die Vergleichsgruppen Parallelklassen und MSA-NRW signifikant besser abschneiden (QUA-LiS NRW, Demozugang Gesamtschule Klassenverband, Schulnummer 600k15, Deutsch, Klasse D-8a, Heft B)

Der Ausschnitt verdeutlicht die Vorteile einer vergleichenden Betrachtung erbrachter Lösungshäufigkeiten für einzelne Teilaufgaben zur Beurteilung bereits vorhandener Lesekompetenz. Die Lösungshäufigkeiten (0%) bei den ersten beiden Teilaufgaben auf den Kompetenzstufe L4 und L5 könnten Sie als Lehrkraft der Klasse 8a – wenn Sie die Vergleichsgrößen nicht einbeziehen – so einordnen, dass Sie mit Blick auf die hohen Kompetenzstufen der Aufgaben und angesichts ihrer leseschwächeren Klasse diese nur bedingt als relevante Information ansehen. Parallelklassenvergleich und die externe Vergleichsgröße MSA NRW zeigen aber, dass alle Parallelklassen und auch der MSA NRW in diesen Aufgaben (mit einer Ausnahme) höhere Lösungshäufigkeiten erzielen. Die Aufgaben müssten also zumindest von einem Teil der Schülerinnen und Schüler der eigenen Klasse erfolgreich bearbeitet werden können. Die durch den Vergleich gewonnenen Informationen sind für die Analyse der Ergebnisse durch Sie als Lehrkraft also bedeutsam.

5.2.1 Worauf sollte ich als Lehrkraft der Klasse 8a achten, wenn ich mir einen Überblick über mögliche Förderbereiche verschaffen wollte?

Als Lehrkraft alle Informationen in den Blick zu nehmen und auf alle Bereiche gleichermaßen achten zu wollen, wäre weder praktikabel noch didaktisch zielführend. Vielmehr sollte es darum gehen, anhand der Ergebnisse und ihres Vergleichs ausgesuchte, aber zentrale Bereiche zu identifizieren und auf dieser Grundlage die richtigen Schlüsse für eine Förderung zu ziehen.

Betrachtet man die Lösungshäufigkeiten der Klasse 8a auf Aufgabenebene im Parallelklassenvergleich, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abbildung 10).⁵

Bereich	Niveau	Aufgabe	Nr.	D-8a	D-8b	D-8c	D-8d
Lesen	L1	Upcycling	Heft A: 2.1	31 %	71 %	63 %	45 %
Lesen	L1	Kalte Handys	Heft A: 3.2	31 %	71 %	63 %	36 %
Lesen	L1	Upcycling	Heft A: 2.7	46 %	86 %	75 %	45 %
Lesen	L1	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.17	67 %	86 %	82 %	72 %
Lesen	L1	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.2	81 %	82 %	79 %	80 %
Lesen	L1	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.3	86 %	100 %	79 %	88 %
Lesen	L1	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.9	86 %	95 %	50 %	64 %
Lesen	L1	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.4	90 %	91 %	82 %	60 %
Lesen	L1	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.8	90 %	100 %	100 %	96 %
Lesen	L1	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.10	100 %	100 %	96 %	88 %
Lesen	L2	Upcycling	Heft A: 2.4	23 %	57 %	50 %	27 %
Lesen	L2	Upcycling	Heft A: 2.8	23 %	57 %	50 %	27 %
Lesen	L2	Upcycling	Heft A: 2.10	23 %	57 %	13 %	27 %
Lesen	L2	Kalte Handys	Heft A: 3.4	23 %	86 %	50 %	27 %
Lesen	L2	Kalte Handys	Heft A: 3.6	23 %	86 %	63 %	27 %
Lesen	L2	Kalte Handys	Heft A: 3.7	23 %	86 %	63 %	36 %
Lesen	L2	Upcycling	Heft A: 2.3	31 %	57 %	50 %	55 %
Lesen	L2	Kalte Handys	Heft A: 3.1	38 %	71 %	88 %	36 %
Lesen	L2	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.6	52 %	68 %	79 %	72 %
Lesen	L2	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.11	67 %	59 %	61 %	36 %
Lesen	L2	Das Letzte	Heft B: 2.1	75 %	80 %	75 %	71 %
Lesen	L2	Das Letzte	Heft B: 2.2	75 %	80 %	75 %	64 %
Lesen	L2	Das Letzte	Heft B: 2.4	75 %	73 %	95 %	86 %
Lesen	L2	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.15	81 %	68 %	79 %	88 %
Lesen	L3	Kalte Handys	Heft A: 3.5	8 %	57 %	13 %	18 %
Lesen	L3	Das Letzte	Heft B: 2.8	13 %	60 %	40 %	57 %
Lesen	L3	Upcycling	Heft A: 2.6	15 %	71 %	13 %	18 %
Lesen	L3	Upcycling	Heft A: 2.2 a,b	23 %	57 %	0 %	18 %
Lesen	L3	Kalte Handys	Heft A: 3.3	23 %	29 %	38 %	18 %

5 In der Abbildung wird aus Darstellungsgründen auf die Vergleichsgröße MSA verzichtet, da das Einbeziehen dieser Vergleichsgröße dazu führt, dass in der Übersicht nur noch zwei Aufgaben statt vier dargestellt werden. An dieser Stelle soll aber ein größeres Aufgabenspektrum gezeigt werden. Lehrkräfte sollten den Vergleich zum HSA/MSA NRW jedoch immer als externes Maß einbeziehen.

Lesen	L3	Das Letzte	Heft B: 2.3	25 %	27 %	25 %	21 %
Lesen	L3	Das Letzte	Heft B: 2.6	25 %	33 %	50 %	21 %
Lesen	L3	Upcycling	Heft A: 2.9	31 %	86 %	50 %	18 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.7	33 %	59 %	36 %	12 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.18	38 %	55 %	43 %	36 %
Lesen	L3	Das Letzte	Heft B: 2.7	38 %	40 %	45 %	14 %
Lesen	L3	Das Letzte	Heft B: 2.9	38 %	67 %	50 %	43 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.14	48 %	59 %	43 %	12 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.1	62 %	59 %	39 %	60 %
Lesen	L4	Upcycling	Heft A: 2.2 c,d	8 %	0 %	0 %	0 %
Lesen	L4	Upcycling	Heft A: 2.5	8 %	43 %	13 %	9 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.5	10 %	23 %	14 %	20 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.12	10 %	23 %	21 %	20 %
Lesen	L4	Das Letzte	Heft B: 2.10 a,b,c	13 %	27 %	45 %	21 %
Lesen	L4	Das Letzte	Heft B: 2.10 d,e	25 %	40 %	45 %	14 %
Lesen	L4	Das Letzte	Heft B: 2.13	25 %	33 %	25 %	14 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.13	33 %	41 %	25 %	28 %
Lesen	L5	Das Letzte	Heft B: 2.11	0 %	20 %	40 %	7 %
Lesen	L5	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.19	5 %	14 %	7 %	4 %
Lesen	L5	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.16	10 %	23 %	11 %	8 %
Lesen	L5	Das Letzte	Heft B: 2.12	13 %	7 %	0 %	0 %
Lesen	L5	Das Letzte	Heft B: 2.5	25 %	33 %	20 %	21 %

Abb. 10: Aufgabenbezogene Lösungshäufigkeiten (aufsteigend nach Kompetenzstufen sortiert) der Klasse 8a – mit Vergleichsgruppe Parallelklassen (QUA-LiS NRW, Demozugang Gesamtschule Klassenverband, Schulnummer 600k15, Deutsch, Klasse D-8a, Heft B)

Sortiert ist die Darstellung nun nach Kompetenzstufen und innerhalb der Kompetenzstufen aufsteigend nach Lösungshäufigkeiten. So können drei Bereiche von der Lehrkraft genauer analysiert werden: Leistungen im unteren Kompetenzbereich (L1 und L2), im mittleren (L3) und solche im oberen Kompetenzbereich (L4 und L5). Im Hinterkopf zu behalten ist dabei die Gesamtleistung der Klasse, die aus den Kompetenzstufenverteilungen ersichtlich wird. Ein Blick auf die erreichten Lösungshäufigkeiten auf Stufe L1 und L2 zeigt, dass von den Schülerinnen und Schülern der Beispielklasse 8a auch einfache Teilaufgaben auf Kompetenzstufe L1 nicht gelöst und mehrere Teilaufgaben auf Kompetenzstufe L2 von mehr als der Hälfte bzw. gar zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler nicht gelöst wurden.

Schaut man sich hingegen die Lösungshäufigkeiten im Bereich der anspruchsvollsten Aufgaben auf Kompetenzstufe L4 und L5 an, fällt auf, dass bis zu 25% der Schülerinnen und Schüler durchaus einzelne Aufgaben gelöst haben; im Vergleich mit den Parallelklassen zeigt sich allerdings, dass

die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsklassen die Aufgaben ebenfalls und teils sogar mit höherer Lösungshäufigkeit bearbeiten als die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8a. Zwei Fragen schließen sich hier an: Was können die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8a auf den Kompetenzstufen L4 und L5 bereits und warum schneiden sie dennoch schlechter ab als die Vergleichsklassen? Wo liegen also Potenziale, die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8a so zu fördern, dass sie zu den Parallelklassen aufschließen können?

Im mittleren Anforderungsbereich der Aufgaben auf Kompetenzstufe L3 werden einzelne Teilaufgaben mit einer Lösungshäufigkeit von 8 % bis 62 % gelöst, viele der Aufgaben auf dieser Stufe werden von nicht einmal einem Drittel der Schülerinnen und Schüler gelöst. Auch auf dieser Kompetenzstufe zeigt der Blick in die Vergleichsgruppen, dass die Lösungshäufigkeiten der Schülerinnen und Schüler der 8a teils deutlich unter denen der Vergleichsgruppen rangieren.

5.2.2 Was gelingt den Schülerinnen und Schüler der Klasse 8a beim Leseverstehen auf *niedrigem Niveau (L1 und L2)* noch nicht? Was kann aus den Daten zu diesen Aufgaben für die Förderung im Unterricht abgeleitet werden?

Schaut man sich die sortierte Darstellung der Lösungshäufigkeiten auf Aufgabenebene – auch unter Einbezug der Ergebnisse der Vergleichsgruppen – an, fallen die grün markierten Bereiche auf (vgl. die nachfolgende Abbildung 11). Markiert sind in unserer Ansicht immer nur Werte der Vergleichsgruppen. Auf den ersten Blick fällt auf, dass in einer ganzen Reihe von Teilaufgaben die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8a über alle Kompetenzstufen hinweg geringere Prozentwerte erreichen als zwei der Parallelklassen der eigenen Schule. Die grün ausgewiesenen Aufgaben bieten einen ersten heuristischen Zugang, um zu verstehen, wo die Schülerinnen und Schüler der eigenen Klasse relativ zur Vergleichsklasse stehen, und um im nächsten Schritt über Fördermaßnahmen nachdenken zu können.

Negative Abweichungen der eigenen Klassen gegenüber (internen) Vergleichsgruppen wie Parallelklasse und/oder einer (externen) Vergleichsgruppe wie HSA/MSA NRW oder dem „fairen Vergleich“ sind ein gutes Kriterium für eine eingehendere Analyse. Dabei sollten Aufgaben mit negativer Abweichungen gegenüber dem HSA/MSA immer genauer analysiert werden.

Schritt 1: Datenrezeption, Erkennen förderdiagnostisch relevanter Ergebnisse

Bereich	Niveau	Aufgabe	Nr.	D-8a	D-8b	D-8c	D-8d
Lesen	L1	Kalte Handys	Heft A: 3.2	31 %	71 %	63 %	36 %
Lesen	L1	Upcycling	Heft A: 2.1	31 %	71 %	63 %	45 %
Lesen	L1	Upcycling	Heft A: 2.7	46 %	86 %	75 %	45 %
Lesen	L1	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.17	67 %	86 %	82 %	72 %
Lesen	L1	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.2	81 %	82 %	79 %	80 %
Lesen	L1	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.9	86 %	95 %	50 %	64 %
Lesen	L1	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.3	86 %	100 %	79 %	88 %
Lesen	L1	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.4	90 %	91 %	82 %	60 %
Lesen	L1	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.8	90 %	100 %	100 %	96 %
Lesen	L1	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.10	100 %	100 %	96 %	88 %
Lesen	L2	Kalte Handys	Heft A: 3.4	23 %	86 %	50 %	27 %
Lesen	L2	Kalte Handys	Heft A: 3.6	23 %	86 %	63 %	27 %
Lesen	L2	Kalte Handys	Heft A: 3.7	23 %	86 %	63 %	36 %
Lesen	L2	Upcycling	Heft A: 2.10	23 %	57 %	13 %	27 %
Lesen	L2	Upcycling	Heft A: 2.4	23 %	57 %	50 %	27 %
Lesen	L2	Upcycling	Heft A: 2.8	23 %	57 %	50 %	27 %
Lesen	L2	Upcycling	Heft A: 2.3	31 %	57 %	50 %	55 %
Lesen	L2	Kalte Handys	Heft A: 3.1	38 %	71 %	88 %	36 %
Lesen	L2	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.6	52 %	68 %	79 %	72 %
Lesen	L2	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.11	67 %	59 %	61 %	36 %

Abb. 11: Aufgabenbezogene Lösungshäufigkeiten (sortiert, Kompetenzstufe L1 und L2) der Klasse 8a – mit Vergleichsgruppe Parallelklassen (QUA-LiS NRW, Demozugang Gesamtschule Klassenverband, Schulnummer 600k15, Deutsch, Klasse D-8a, Heft B)

Schaut man sich die Teilaufgaben 2.1, 3.2 und 2.7 mit niedriger Lösungshäufigkeit und großer Diskrepanz zu den Prozentwerten der Klassen 8b und 8c in den ersten drei Zeilen der Abbildung an, ist festzustellen, dass es sich um zwei unterschiedliche Leseaufgaben („Upcycling“ und „Kalte Handys“) handelt, denen aber jeweils ein kontinuierlicher Sachtext (Zeitungartikel und Meldung) zugrunde liegt. Die **Teilaufgabe 2.1** (Aufgabe „Upcycling“) fragt danach, wie viel Abfall pro Jahr in Deutschland

produziert wird – eine im Text gegebene Information. „Diese Teilaufgabe testet die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe einer im Text explizit gegebenen und prominent platzierten Information (Zeile 1)“ (Possmayer/Fladung 2020, S. 133) wie es im Aufgabenkommentar der didaktischen Handreichung des IQB heißt. Die **Teilaufgabe 3.2** (Aufgabe „Kalte Handys“) testet die gleiche Fähigkeit, nur auf einer anderen Textgrundlage; gefragt wird nach der Zeit, die Handys laut Text benötigen, „um sich an einen größeren Temperaturunterschied zu gewöhnen“ (Possmayer/Fladung 2020, S. 141). Und auch die dritte **Teilaufgabe 2.7**, in der nach dem Gründungsjahr der im Text genannten Firma „Kurzzug“ gefragt wird (Aufgabe „Upcycling“), testet „die Fähigkeit zur Lokalisierung und Wiedergabe einer im Text explizit genannten Einzelinformation (Zeile 24)“ (ebd., S. 136). Der Kommentar zu dieser Aufgabe weist auf eine Erleichterung der Aufgabenbearbeitung hin, die daraus resultiert, dass der Text nach einer von insgesamt nur zwei im Text vorkommenden Jahresangaben durchsucht werden muss, er also gezielt danach ‚gescannt‘ werden kann.

Bezieht man die anderen Teilaufgaben auf Stufe L1 in die Reflexion und Interpretation der Ergebnisse ein, die die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8a mit einer Lösungshäufigkeit zwischen 67% und 100% gelöst haben, wird zum einen deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler hier drei Teilaufgaben lösen, die sich ebenfalls auf das Lokalisieren einer explizit im Text gegebenen Information beziehen, teils sogar erschwert durch auflösende lokale Kohärenzrelationen. Zum anderen gelingt es den Schülerinnen und Schülern bspw. auch, einen Grund dafür anzugeben, dass ein in dem Text „Das Jahr, in dem ich lügen lernte“ genannter Gegenstand einen besonderen Wert für die zentrale Figur hat (**Teilaufgabe 1.2**; Lösungshäufigkeit: 81%), wobei der Grund im Text nur teils explizit genannt, teils aber auch aus im Text gegebenen Informationen eigenständig erschlossen werden muss. Weiterhin können die Schülerinnen und Schüler im literarischen Text (Aufgabe: „Das Jahr, in dem ich lügen lernte“; Romanauszug) eine direkte Figurenrede als Ausdruck einer Vermutung erkennen (**Teilaufgabe 1.4**; Lösungshäufigkeit: 90%).

Auffällig ist zudem, dass Ihre Schülerinnen und Schüler der Beispielklasse 8a auf Kompetenzstufe L2 deutlich geringere Lösungshäufigkeiten erreichen als auf Stufe L1, und dass sie in ihrer Leistung gegenüber den Klassen 8b und 8c insgesamt weiter abfallen. Die Teilaufgaben auf Stufe

L2 beziehen sich auf die gleichen Texte wie die auf Stufe L1. Eine dieser Aufgaben verlangt etwa, im Text verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen und darüber lokale Kohärenz aufzubauen, indem erkannt werden muss, dass mit dem „schreckliche[n] Mädchen“ im Text „Betty“ gemeint ist (**Teilaufgabe 1.6**, Lösungshäufigkeit 52%); eine andere testet die Fähigkeit, Figureninformationen im Text zu identifizieren (**Teilaufgabe 1.11**, Lösungshäufigkeit 67%), drei weitere Teilaufgaben testen die Fähigkeit zum Aufbau lokaler Kohärenz (**Teilaufgaben 2.1, 2.2, 2.4**, jeweils Lösungshäufigkeit 75%) und eine weitere Teilaufgabe testet inhaltliches Verständnis und das Erkennen von Superstrukturen im Text (**Teilaufgabe 1.15**, Lösungshäufigkeit 81%). Damit liegen diese Teilaufgaben im Schwierigkeitsgrad über der Anforderung, wonach in einem Sachtext explizit gegebene Einzelinformationen lokalisiert und wiedergegeben werden müssen; das Erkennen von Superstrukturen liegt sogar deutlich darüber. Interessant ist, dass die insgesamt recht leseschwache Klasse 8a in den beiden anspruchsvollen Teilaufgaben 1.11 und 1.15, bei denen Superstrukturen in literarischen Texten erkannt werden müssen, deutlich besser abschneiden als die Vergleichsklassen, und dass sie Superstrukturen in literarischen Texten besser erkennen als in expositorischen Texten. Der erste Befund der vergleichenden Betrachtung unterstreicht die besondere Leistung der Schülerinnen und Schüler im Bereich des Erkennens von Superstrukturen bei literarischen Texten; der zweite Befund gibt einen Hinweis darauf, dass ihnen die Leistung bei expositorischen Texten weniger gut gelingt und darauf bei der Förderung geachtet werden sollte.

Es fällt aber auch ein beträchtlicher Anteil an Teilaufgaben auf Stufe L2 ins Auge, in denen die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8a deutlich geringere Prozentwerte erreichen als die Klassen 8b, 8c und 8d, nämlich lediglich zwischen 23% und 38%. Diese geringen Werte beziehen sich alle auf Teilaufgaben im Zusammenhang mit den beiden Sachtexten („Kalte Handys“ und „Upcycling“). Die Aufgaben testen, entsprechend den Anforderungen auf dieser Stufe (vgl. Kompetenzstufenmodell), überwiegend Fähigkeiten zur Herstellung lokaler Kohärenz, insofern im Text explizit genannte Informationen lokalisiert, verknüpft und wiedergegeben werden müssen, wobei teils Paraphrasen berücksichtigt werden müssen und auf die Semantik von Komposita zu achten ist (Possmayer/Fladung 2020). Weiterhin testen die Teilaufgaben u.a. die Fähigkeit, die Textfunktion ebenso wie die Intention des Textes zu erkennen.

Auf der Ergebnisgrundlage der Beispielklasse 8a liegt Ihnen nun ein erster diagnostischer Befund vor, der sich in der rezeptiven Auseinandersetzung mit Sachtexten im Herstellen lokaler Kohärenz und im Erkennen von Funktion und Intention der Texte manifestiert.

Fazit (Stufen 1 und 2): Ca. 70% der Schülerinnen und Schüler der Klasse 8a haben in der Auseinandersetzung mit Sachtexten Schwierigkeiten bei der Herstellung lokaler Kohärenz. Das zeigt sich daran, dass ihnen das **Lokalisieren und Wiedergeben von in einem Sachtext explizit gegebenen einzelnen Informationen** nicht gelingt. Im literarischen Text gelingt ihnen die gleiche Anforderung jedoch (fast) durchgängig besser, ebenso wie sie dort auch weitere auf den Kompetenzstufen L1 und L2 angesiedelte Kompetenzanforderungen, ebenfalls zur Bildung lokaler Kohärenz, (fast) durchweg meistern. Nahezu 80% der Schülerinnen und Schüler gelingt es nicht, die **Funktion (Textfunktion, Textintention) des Sachtextes zu bestimmen**, auch wenn diese in einem geschlossenen Format zur Auswahl vorgegeben wird. Besonders auffällig sind also die Probleme der Schülerinnen und Schüler beim Lokalisieren von Informationen und bei Fragen zur Textfunktion im Umgang mit Sachtexten.

5.2.3 Was gelingt den Schülerinnen und Schülern der Klasse 8a beim Leseverstehen auf *mittlerem Niveau (L3)* bereits, was gelingt ihnen noch nicht und wie können die Vergleichsdaten zu den Parallelklassen genutzt werden, um Förderbereiche auf dieser Stufe zu identifizieren und Maßnahmen für eine gezielte Förderung im Unterricht abzuleiten?

In einem nächsten Schritt sollen die Aufgaben auf Kompetenzstufe L3 betrachtet werden, die im Vergleich der Lösungshäufigkeiten der Klasse 8a mit den Parallelklassen didaktischen Handlungsbedarf anzeigen.

Schritt 1: Datenrezeption, Identifizieren förderdiagnostisch interessanter/relevanter Aufgaben

Konzentrieren wir uns bei der Durchsicht der Daten auf **Kompetenzstufe L3** auf die drei Aufgaben zum Text „Upcycling“, die von den Schülerinnen und Schülern der Klasse 8b besser gelöst wurden als von denen unserer Beispielklasse 8a (und auch von denen der Klassen 8c und 8d). Einen Blick lohnt es weiterhin auf die Aufgabe 3.5 zu werfen, bei der die Lösungshäufigkeit bei 8% – gegenüber 57%, 13% und 18% (Parallelklassen) – liegt. Weiterhin sollten die beiden Aufgaben 2.8 und 2.9 genauer betrachtet werden, die sich auf zwei der anderen Aufgaben („Kalte Handy“ und „Das Letzte“) beziehen.

Bereich	Niveau	Aufgabe	Nr.	D-8a	D-8b	D-8c	D-8d
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.1	62 %	59 %	39 %	60 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.7	33 %	59 %	36 %	12 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.14	48 %	59 %	43 %	12 %
Lesen	L3	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.18	38 %	55 %	43 %	36 %
Lesen	L3	Upcycling	Heft A: 2.2 a,b	23 %	57 %	0 %	18 %
Lesen	L3	Upcycling	Heft A: 2.6	15 %	71 %	13 %	18 %
Lesen	L3	Upcycling	Heft A: 2.9	31 %	86 %	50 %	18 %
Lesen	L3	Kalte Handys	Heft A: 3.3	23 %	29 %	38 %	18 %
Lesen	L3	Kalte Handys	Heft A: 3.5	8 %	57 %	13 %	18 %
Lesen	L3	Das Letzte	Heft B: 2.3	25 %	27 %	25 %	21 %
Lesen	L3	Das Letzte	Heft B: 2.6	25 %	33 %	50 %	21 %
Lesen	L3	Das Letzte	Heft B: 2.7	38 %	40 %	45 %	14 %
Lesen	L3	Das Letzte	Heft B: 2.8	13 %	60 %	40 %	57 %
Lesen	L3	Das Letzte	Heft B: 2.9	38 %	67 %	50 %	43 %

Abb. 12: Aufgabenbezogene Lösungshäufigkeiten der Klasse 8a auf Kompetenzstufe 3 – mit Vergleichsgruppe Parallelklassen (QUA-LiS NRW, Demozugang Gesamtschule Klassenverband, Schulnummer 600k15, Deutsch, Klasse D-8a, Heft B)

Die Abbildung zeigt im Überblick, dass einzelne Teilaufgaben von der Klasse 8a mit einer Lösungshäufigkeit von 25% und mehr erfolgreich gelöst werden, die Klasse aber insgesamt noch hinter den Vergleichsklassen liegt. Zum anderen gibt es auf den Stufen L4 und L5 weitere Aufgaben, die ebenfalls von einigen wenigen Schülerinnen und Schülern richtig bearbeitet wurden, bei denen die Vergleichsklassen aber oft und teils deutlich besser abschnitten. Interessant ist hier nun danach zu fragen, welche Leis-

tungen mit den Aufgaben überprüft wurden und welche Ansatzpunkte für weitere Maßnahmen und Förderung bestehen.

Ein genauerer Blick auf die Teilaufgaben mit Anforderungen, die auf Kompetenzstufe L3 verortet sind, zeigt, dass **Teilaufgabe 2.6** (Aufgabe „Upcycling“, Lösungshäufigkeit 15%) das Herstellen lokaler Kohärenz verlangt, wobei hier zur Herstellung der lokalen Kohärenz die semantische Information des paraphrasierten (synonym verwendeten) Wortes „herstellen“ für „produzieren“ aufgelöst werden muss. **Teilaufgabe 2.9** (Aufgabe „Upcycling“, Lösungshäufigkeit 31%) verlangt von den Schülerinnen und Schülern ein globales Textverstehen (globale Kohärenz), um die Aufgabe, einzelnen Textabschnitten passende (vorgegebene) Zwischenüberschriften zuzuordnen, bearbeiten zu können. **Teilaufgabe 2.8** (Aufgabe „Das Letzte“, Lösungshäufigkeit 13%) testet schließlich die Fähigkeit zur Herstellung lokaler Kohärenz, indem das im Beitrag genannte Tiefdruckgebiet („Tief“) mit dessen weiblichem Vornamen („Imke“) kataphorisch verknüpft werden muss. In den Didaktischen Handreichungen wird die Schwierigkeit der Aufgabe damit begründet, „dass im ersten Satz statt einer Proform das Hyperonym ‚Tiefs‘ als Katapher verwendet wird“ (Possmayer/Fladung 2020, S. 153). Zudem könne zur Beantwortung der Teilaufgabe die Textinformation genutzt werden, dass die Tiefdruckgebiete in dem Jahr weibliche Namen tragen (ebd.).

Fazit (Stufe 3): Fasst man den Befund zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf Stufe L3 zusammen, so bestehen die Schwierigkeiten vor allem im **Herstellen lokaler Kohärenz, aber auch globaler Kohärenz durch Einbeziehen und sinnstiftendes Aufeinander-Beziehen unterschiedlicher Informationen in einem expositorischen Text**, und damit auf der Ebene des Verstehens von satzübergreifenden Aussagen und des globalen Textverstehens expositorischer Texte.

5.2.4 Was gelingt den Schülerinnen und Schülern der Klasse 8a beim Leseverstehen auf *hohem Niveau (L4 und L5)* bereits und wie können die Vergleichsdaten zu den Parallelklassen genutzt werden, um Förderbereiche auf dieser Stufe zu identifizieren und Maßnahmen für eine gezielte Förderung im Unterricht abzuleiten?

Abschließend werden noch Aufgaben auf Kompetenzstufe L4 und L5 betrachtet. Es bietet sich an, zunächst nach den Aufgaben zu fragen, die von den Schülerinnen und Schülern auf den beiden hohen Kompetenzstufen erfolgreich bearbeitet wurden, um zunächst eine Analyse der Stärken vorzunehmen und das Potenzial von (einzelnen) Schülerinnen und Schülern im Lesen erkennen und einordnen zu können. Nur so ergibt sich in Ergänzung zur Betrachtung der Bereiche, in denen die Schülerinnen und Schüler noch Schwierigkeiten haben, ein Gesamtbild bzw. können förderrelevante Bereiche auch auf hoher Kompetenzstufe möglichst gut eingegrenzt und von (Einzelnen) bereits beherrschten Bereichen abgegrenzt werden. Für unser Vorgehen werden wir nur solche Aufgaben genauer anschauen, bei denen die Lösungshäufigkeiten der Klasse 8a im Vergleich zu denen der Parallelklassen deutlich abweichen. Wie bereits beschrieben, lenkt eine solche Auswahl den Blick auf die Kompetenzfacetten, die für die weitere Unterrichtsarbeit aufschlussreich sein können.

Schritt 1: Datenrezeption, Identifizieren förderdiagnostisch interessanter/relevanter Aufgaben

Der Datenausschnitt in Abbildung 13 zeigt in der vorherigen Ordnung die Lösungshäufigkeiten für die Teilaufgaben auf den Kompetenzstufen L4 und L5:

Bereich	Niveau	Aufgabe	Nr.	D-8a	D-8b	D-8c	D-8d
Lesen	L4	Upcycling	Heft A: 2.2 c,d	8 %	0 %	0 %	0 %
Lesen	L4	Upcycling	Heft A: 2.5	8 %	43 %	13 %	9 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.5	10 %	23 %	14 %	20 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.12	10 %	23 %	21 %	20 %
Lesen	L4	Das Letzte	Heft B: 2.10 a,b,c	13 %	27 %	45 %	21 %
Lesen	L4	Das Letzte	Heft B: 2.10 d,e	25 %	40 %	45 %	14 %
Lesen	L4	Das Letzte	Heft B: 2.13	25 %	33 %	25 %	14 %
Lesen	L4	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.13	33 %	41 %	25 %	28 %
Lesen	L5	Das Letzte	Heft B: 2.11	0 %	20 %	40 %	7 %
Lesen	L5	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.19	5 %	14 %	7 %	4 %
Lesen	L5	Das Jahr, in dem ich lügen lernte	Hefte A,B: 1.16	10 %	23 %	11 %	8 %
Lesen	L5	Das Letzte	Heft B: 2.12	13 %	7 %	0 %	0 %
Lesen	L5	Das Letzte	Heft B: 2.5	25 %	33 %	20 %	21 %

Abb. 13: Aufgabenbezogene Lösungshäufigkeiten der Klasse 8a auf Kompetenzstufe 4 und 5 – mit Vergleichsgruppe Parallelklassen (QUA-LiS NRW, Demozugang Gesamtschule Klassenverband, Schulnummer 600k15, Deutsch, Klasse D-8a, Heft B)

Augenfällig sind die in den Vergleichsgruppen rot markierten Ergebnisse, die anzeigen, dass die Vergleichsgruppen bei einzelnen Teilaufgaben geringere Werte erreichen als die Beispielklasse 8a. Die **Teilaufgabe 2.2** (Aufgabe „Upcycling“, Lösungshäufigkeit 8 %) bspw. verlangt im Sachtext (Zeitungartikel) verstreute Informationen zu lokalisieren und zu verarbeiten; auf dieser Grundlage müssen in der Aufgabe dargebotene Aussagen überprüft und als entweder richtig oder falsch bewertet werden (Possmayer/Fladung 2020, 133f.). Die Aufgabe weist erhöhte Verstehensanforderungen auf, u.a. durch die Paraphrase eines zentralen Begriffes aus dem Text. Auch bezogen auf die **Teilaufgabe 2.12** (Aufgabe „Das Letzte“, Lösungshäufigkeit 13 %) liegt in der Beispielklasse 8a eine höhere Lösungshäufigkeit vor als in den Parallelklassen.

Anders fallen die Ergebnisse bei den grün markierten Teilaufgaben auf den **Kompetenzstufen L4** aus (Aufgabe „Upcycling“: Teilaufgabe 2.5; Aufgabe „Das Jahr, in dem ich lügen lernte“: Teilaufgaben 1.5 und 1.12 und teilweise Aufgabe „Das Letzte“: Teilaufgabe 2.10) und **L5** (Aufgabe „Das Letzte“: Teilaufgaben 2.11; Aufgabe „Das Jahr, in dem ich lügen lernte“: Teilaufgaben 1.19 und 1.16), in denen die Klasse 8a wiederum geringere Prozentwerte erreicht als mindestens eine der Vergleichsgruppen. (Dass der Abstand zwischen den Vergleichsgruppen geringer ausfällt als bei den oben besprochen Teilaufgaben, liegt in den höheren Kompetenzanforderungen begründet, die nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler erfüllen.) Ein Blick

auf die Teilaufgaben der Kompetenzstufe L4 ergibt folgendes Bild: **Teilaufgabe 2.5** (Lösungshäufigkeit 8%) bezieht sich auf den Sachtext „Upycling“ und verlangt eine Inferenzleistung auf der Grundlage der Bildung lokaler Kohärenz und ihrer Verknüpfung über mehrere Zeilen hinweg mit eigenem semantischen Wissen, wobei ein im Wortschatz der Schülerinnen und Schüler möglicherweise wenig gebräuchlicher Begriff („Kurzzug“) in seiner rhetorischen Verwendung zu verstehen und zu verarbeiten ist (Possmayer/Fladung 2020, 135). **Teilaufgabe 1.5** (Lösungshäufigkeit 10%) bezieht sich auf den literarischen Text (Romanauszug aus „Das Jahr, in dem ich lügen lernte“) und verlangt von den Schülerinnen und Schülern zwei Operationen: zunächst muss in einem zitierten Textausschnitt über eine lokale Kohärenzrelation das Gesicht der Figur Annabelle als in leuchtendem Rosa glühend verstanden werden, um erkennen zu können, welches Gefühl sich darin zeigte, dass Annabelles Gesicht glühte. Weiterhin sollte auf der Textgrundlage eine Begründung für Annabelles Empfinden gegeben werden. Im didaktischen Kommentar zu dieser Aufgabe wird die Anforderung darin gesehen, dass das Gefühl der Protagonistin inferiert (geschlussfolgert) werden muss, was über zwei Wege möglich ist, nämlich einmal darüber, dass Vorwissen über den Zusammenhang von Farbsymbolik und Gefühl(en) (hier: „Rot“ für „Scham“) aktiviert wird, zum anderen über ein Figureschema, das durch globales Textverstehen entwickelt werden kann (Possmayer/Fladung 2020, 113ff.). Den ersten Weg des Inferierens beschreibt der didaktische Kommentar als für Schülerinnen und Schüler näherliegend (ebd.). In der im zweiten Aufgabenteil geforderten Begründung muss von den Schülerinnen und Schülern einer von zwei möglichen Auslösern für Annabelles Schamgefühl aus dem Text abgeleitet und benannt werden. **Teilaufgabe 1.12** („Das Jahr, in dem ich lügen lernte“, Lösungshäufigkeit 10%) schließlich „testet die Fähigkeit, die Ursache bzw. die Verhaltensmotivation einer im Text explizit genannten und in der Aufgabenstellung wiederholten Emotion der Protagonistin eigenständig zu inferieren“ (Possmayer/Fladung 2020, 118). Um auf die Ursache zu schlussfolgern, müssten die Schülerinnen und Schüler ein mentales Modell der Situation aufbauen. Damit die Schülerinnen und Schüler hier eine korrekte Inferenz herstellen können, müssten sie die Verhaltensweisen der beiden Figuren Annabell und Betty zueinander in Beziehung setzen. Gelingt ihnen der Aufbau eines mentalen Modells nicht, würden sie den Grund für Annabells Angst wahrscheinlich in einem anderen Merkmal Bettrys (ihrer physischen Stärke) suchen (ebd.).

Fazit (Stufe L4): Verlangt werden bei der Bearbeitung der Teilaufgaben auf dieser Kompetenzstufe Inferenzleistungen, also Schlussfolgerungen, in die sowohl Textinformationen wie auch Elemente von Welt- und (auf das Lesen literarischer Texte bezogenem) Vorwissen eingehen. Nicht im Text vermittelt, sondern gewusst werden muss bspw. der farbsymbolische Zusammenhang der Gesichtsfarbe der Figur und eines damit assoziierbaren Gefühls. Dieses Wissen muss von den Schülerinnen und Schülern schlussfolgernd auf die Textinformation bezogen werden, um Annabells Empfinden beschreiben zu können. Die Schlussprozedur zum Verstehen muss in einer Begründung expliziert werden. Das Verstehen von literarischen Texten – aber auch von Sachtexten – ist häufig mit **Schlussfolgerungen (Inferenzen)** diesen oder ähnlichen Typs verbunden, **bei denen sprachliche Bilder erkannt und entschlüsselt** oder bestimmte **literarische Typen** entdeckt werden müssen. Die Daten zeigen, dass dies in der Testung nur 8 % bis 10 % der Schülerinnen und Schüler der Klasse 8a gelingt. Der in den Vergleichsklassen erreichte Wert ist hingegen doppelt, bei der auf den Sachtext bezogenen Aufgabe zur Herstellung lokaler Kohärenz sogar annähernd viermal so hoch. Auch auf Kompetenzstufe L4 schneiden die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8a **bei den auf den Sachtext bezogenen Aufgaben schlechter ab als bei den auf den literarischen Text bezogenen Aufgaben.**

Auf **Kompetenzstufe L5** springt bei der Betrachtung der Ergebnisse der Klasse 8a **Teilaufgabe 2.11** (Aufgabe „Das Letzte“, Lösungshäufigkeit 0%) ins Auge, die von niemandem, in den Parallelklassen aber von 7%, 20% bzw. 40% der Schülerinnen und Schüler gelöst wurde. Die Teilaufgabe bezieht sich auf ein Interview und eine Glosse und verlangt, eine vom Autor intendierte und sprachlich zum Ausdruck gebrachte Wertung in einem Textzitat (eine vom Autor aufgeworfene Frage, die er selbst beantwortet) zu erkennen. Dafür müssen die Schülerinnen und Schüler in der Äußerung „*Es ist zu Recht vergessen.*“ die Wendung „*zu Recht*“ verstehen und reflektieren. Der Aufgabenkommentar sieht eine besondere Anforderung der Aufgabe in der semantischen Nähe von „Kritisieren“ und „Werthen“ (beide werden neben „Warnen“ und „Berichten“ als mögliche Antwortoptionen genannt) und darin, dass das Kritisieren immer auch ein Werthen enthalte, dies aber umgekehrt nicht gelte (Possmayer/Fladung 2020, 155). Die Aufgabe verlangt also ein gewisses Maß an Sprachbewusstheit, damit die Wendung verstanden und semantisch eingeordnet werden kann. Hier

zeigt sich die Verschränkung von auf das Verstehen bezogenen Anforderungen der vertieften Auseinandersetzung mit dem Text und seiner sprachlichen Ebene, um die sprachliche Nuancierung verstehen zu können, die in dem Ausdruck „zu Recht“ steckt. Auch das auf Kompetenzstufe L2 bereits angesprochene fehlende Textsortenwissen (Erkennen der Textfunktion) – zur Erinnerung: nahezu 80% der Schülerinnen und Schüler lösten die entsprechende Aufgabe auf Stufe L2 nicht – wird an dieser Stelle erneut ersichtlich, da es dazu führt, dass die Schülerinnen und Schüler offenbar keine wertende Passage erwarten bzw. sie dafür nicht sensibilisiert sind.

Bei den Teilaufgaben 1.19 und 1.16 gibt es eine Abweichung in den Lösungshäufigkeiten nur zu einer Klasse, nämlich der Klasse 8b. Die Bearbeitung der **Teilaufgabe 1.19** (Aufgabe „Dem Jahr, in dem ich lügen lernte“, Lösungshäufigkeit 5%) verlangt, die Textsorte des literarischen Textauszugs als Romanauszug zu erkennen, wobei – darauf weist der didaktische Kommentar hin – die Information nicht explizit gegeben werde, sondern über das eigene Textsortenwissen sowie die paratextuelle Information der Überschrift erschlossen werden müsse (Possmayer/Fladung 2020, 123). In **Teilaufgabe 1.16** (Aufgabe „Das Jahr, in dem ich lügen lernte“, Lösungshäufigkeit 10%) muss zu dem o.g. Romanauszug auf der Grundlage einer formulierten Annahme und durch Berücksichtigen der darin zum Ausdruck gebrachten Analepse, wonach Annabelles Problem bereits früher begonnen haben könnte, ein Textbeleg als Argument für diese Annahme gefunden werden. Dem didaktischen Kommentar zufolge verlangt die Aufgabebearbeitung den Aufbau eines mentalen Modells des Romanauszugs und das Erkennen der Ereignischronologie, wobei die Aufgabe aber auch durch Inferenz (Schlussfolgerung) auf der Grundlage des Figureschemas der Handlung gelöst werden könne. Eine Schwierigkeit wird in der Rekonstruktion der Analepse gesehen, auf die allerdings durch die Aufgabenstellung wiederum hingewiesen wird (Possmayer/Fladung 2020, 121f.)

Fazit (Stufe L5): Die Schülerinnen und Schülern haben auf dieser Kompetenzstufe im Vergleich zu den Parallelklassen noch Schwierigkeiten in drei Bereichen der Auseinandersetzung mit Texten: dem **Erkennen einer Autorintention** auf Basis einer sprachlichen Information im Text, der **Bestimmung der literarischen Textsorte** (Romanauszug), dem **Erkennen einer analeptischen Ereignischronologie** und eines **Figureschemas**, dem **Schlussfolgern** und der **mental Modellbildung auf bildsprachlicher Ebene**.

Die Lehrkraft hat nun mit der zweiten Eingrenzung von Aufgaben, die sie sich auf der Grundlage der Daten näher angeschaut hat, einen zweiten Bereich auf den hohen Kompetenzstufen L4 und L5 identifiziert, an dem sich didaktische Überlegungen anschließen lassen. Sie sollte auch hier darüber nachdenken, welche Gründe es für das aufgabenbezogene Lösungsverhalten der Schülerinnen und Schüler geben könnte. Diese können auf Schülerebene, bei der Lehrkraft oder im Unterricht zu finden sein.

Schritt 2: Reflexion der Ergebnisse vor dem Hintergrund verschiedener Bedingungsfaktoren

Im Zuge der Reflexion der Ergebnisse ist nach den möglichen Gründen für das aufgabenbezogene Lösungsverhalten der Schülerinnen und Schüler zu fragen. Um einen systematischen Zugang zur Reflexion von Bedingungsfaktoren zu schaffen, wird hier auf das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2004; 2017, 69ff.) zurückgegriffen, in dem sich drei Einflussgrößen ausmachen lassen, die sich für eine Reflexion der Ergebnisse empfehlen: die Lehrkraft, das von der Lehrkraft gestaltete unterrichtliche Angebot sowie das Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler. Helmkes Modell ist deutlich differenzierter und berücksichtigt weiterhin Variablenbündel wie Kontext (z.B. Schulform), Klassenzusammensetzung, Lernpotenzial und Familie (vgl. Kapitel 2). Auch Helmke und Hosenfeld (2005) gehen ausführlich auf verschiedene Faktoren ein, die im Prozess der Evaluation und bei der Reflexion von Maßnahmen zur Verbesserung des Lehrens und Lernens relevant sein können.

In einem ersten Schritt analysiert und reflektiert die Lehrkraft die VERA-Ergebnisse ihrer eigenen Klasse. Im zweiten Schritt analysiert und reflektiert sie die Ergebnisse dann gemeinsam mit den Deutsch-Kolleginnen und -Kollegen der Parallelklassen sowie ggf. mit den Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer. Anschließend sollten die VERA-Ergebnisse auf der Fachkonferenz besprochen werden und es sollten im Anschluss auch konkrete Maßnahmen für den Unterricht abgeleitet werden. Über die Fachkonferenz werden auch die Kolleginnen und Kollegen integriert, die im aktuellen Durchgang vielleicht keine achte Klasse unterrichten.

Reflexionsfragen zur Lehrkraft

Die Ergebnisse der VERA-Testung (hier: zum Lesen) sollten Lehrkräften als Ausgangspunkt dienen, darüber nachzudenken, ob sie die Aspekte, die ihre Schülerinnen und Schüler noch nicht beherrschen, in ihrem Unterricht bereits ausführlich genug behandelt oder aber vielleicht zu wenig berücksichtigt haben. Denkbar wäre bspw. auch, dass eine Lehrkraft die Leistungen der Schüler im fraglichen Bereich anders eingeschätzt oder deren Relevanz für die Kompetenzentwicklung im Lesen anders bewertet hat. Mögliche Reflexionsfragen sind:

- Kenne ich die Anforderungen im Kompetenzbereich ausreichend?
- Kann ich die fraglichen Kompetenzaspekte fachlich richtig einordnen?
- Kooperiere und berate ich mich ausreichend mit meinen Kolleginnen und Kollegen?
- ...

Reflexionsfragen zum Unterricht

Reflektieren kann die Lehrkraft ihren eigenen Unterricht, indem sie bspw. das von ihr gestaltete unterrichtliche Angebot zu den fraglichen Themen nach fachlicher Aufbereitung, methodischem Vorgehen und Vermittlung (Erklärungsqualität, Explizitheit, Modellierung, Einsatz von Lern- und Übungsarrangements und -aufgaben etc.) hinterfragt. Konkret sollte es dabei um die Auseinandersetzung mit den fraglichen Aspekten gehen, etwa bei der Sachtextarbeit oder der Auseinandersetzung mit Textsortenspezifika, der Charakteristik von Sachtexten, ihren auf das Lesen und Verstehen bezogenen Anforderungen, etc. Weiterhin: Welchen Raum nimmt die Leseförderung im Unterricht ein, worauf liegt der Schwerpunkt, sind Übungen angemessen und zielführend, sind Vermittlung und Förderung wissenschaftlich fundiert und evidenzbasiert, werden also wissenschaftliche Modelle und Theorien zugrunde gelegt und Fördermaßnahmen datengestützt ausgewählt und valide im Unterricht angewendet etc. Mögliche Reflexionsfragen sind:

- War die gewählte Methode für die Förderung der Kompetenzaspekte theoretisch fundiert und angemessen?
- Habe ich Förderkonzepte im Unterricht den Instruktionen entsprechend durchgeführt?

- War meine Textauswahl⁶ angemessen und motivierend?
- ...

Reflexionsfragen zu den Schülerinnen und Schülern

Einzelne Aufgaben können ggf. Anforderungen an die Bearbeitung stellen, die für (einige) Schülerinnen und Schüler der Klasse aus verschiedenen Gründen eine Hürde darstellen, etwa sprachliche Kenntnisse bei Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Für die Einordnung der Leistungen, aber auch, um über geeignete Fördermaßnahmen nachzudenken, ist dieser Reflexionsschritt wichtig. Denn es könnte dann ggf. ratsam sein, verstärkt auch den Wortschatz in den Blick zu nehmen. Möglich wäre aber auch, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler über eine zu geringe Leseflüssigkeit verfügt und daher (bereits bekanntermaßen) Schwierigkeiten mit dem sinnverstehenden Lesen hat. Ist die Lehrkraft unsicher, ob die Leseflüssigkeit besagter Schülerinnen und Schüler genügend ausgeprägt ist für die hierarchiehöheren Verarbeitungsprozesse beim Lesen und Verstehen von Texten, bietet sich eine entsprechende Diagnostik und anschließend gezielte Förderung an (vgl. dazu den nachfolgenden Schritt 3). Mögliche Reflexionsfragen sind:

- Verfügen die Schülerinnen und Schüler, die den Regelstandard nicht erreicht haben, über ausreichende Leseflüssigkeit?
- Hängt das Abschneiden der leseschwachen Schülerinnen und Schüler evtl. mit sprachlichen Hürden zusammen, die sie an einem verstehenden Lesen hindern?
- Sind meine Schülerinnen und Schüler motiviert, sehen Sie im Lesen einen persönlichen Mehrwert?
- ...

6 Eva Pertzelt und Anna Ulrike Schütte (2017) entwickeln für Prüfungsaufgaben zum Leseverstehen Kriterien, anhand derer Sachtexte und literarische Texte hinsichtlich zentraler Voraussetzungen wie Thema, vorausgesetztes Weltwissen, Handlung etc. auf ihre Eignung hin ‚befragt‘ werden können. Ihr Fragenkatalog kann einen Orientierungsrahmen geben für (das Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen über) die Auswahl geeigneter Texte oder zur Klärung von schülerseitigen Voraussetzungen (z.B. Weltwissen), die es mit Blick auf die Textauswahl zu berücksichtigen oder ggf. vorzubereiten gilt.

Schritt 3: Aktion – Ableiten von Fördermaßnahmen auf Ebene des eigenen Unterrichts

Im dritten Schritt, der *Aktion*, sollten geeignete Fördermaßnahmen abgeleitet werden, und zwar gestützt auf die vorhergehenden Rezeptions- und Reflexionsprozesse und gemeinsam mit Fachkolleginnen und -kollegen. Die Maßnahmen sollten mit konkreten Zielsetzungen verbunden und dokumentiert werden, um später den Erfolg der ergriffenen Maßnahmen evaluieren und ihre erneute Durchführung ggf. modifizieren zu können. (Zur Erinnerung: Der von Helmke dargestellte Prozess der Arbeit mit VERA-Daten ist als zyklischer Prozess zu verstehen.) Maßnahmen, die hier angedacht oder vereinbart werden, können sich sowohl auf die eigene Klasse und den eigenen Unterricht beziehen, werden aber besser noch mit den Fachkolleginnen und -kollegen abgestimmt. Das schafft nicht nur höhere Verbindlichkeit und Einheitlichkeit innerhalb einer Schule, es ermöglicht auch allen Beteiligten, voneinander zu lernen. Maßnahmen können vielfältig sein und bspw. in regelmäßigen Intervallen in allen Klassen durchzuführende Leseflüssigkeitstrainings ebenso umfassen wie die Arbeit an ausgewählten Dimensionen der Lesekompetenz (etwa lokale oder globale Kohärenz, Erkennen einer Textfunktion, Identifizieren von Superstrukturen etc.). Beispielhaft seien hier Überlegungen zur Förderung der Leseflüssigkeit oder des Erlernens strategiebasierten Lesens (zur Regulation des eigenen Verstehensprozesses) genannt; weiterhin die Förderung der Lesemotivation, z.B. indem Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, eigene Lieblingsbücher vorzuschlagen und in der Klasse vorzustellen, oder indem die Schule Lesenächte, Lesungen von Autorinnen und Autoren oder Leseolympiaden veranstaltet.

Fördermaßnahmen auf Grundlage der Analyse und Reflexion der Ergebnisse auf Stufe L1/L2

Der diagnostische Befund zeigt, dass es sinnvoll wäre, zunächst einmal grundsätzlich die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu prüfen (vgl. Schritt 2). Weiterhin ist zu bedenken, dass auch das Erreichen der Stufe L2 noch auf Schwierigkeiten bei der basalen Verarbeitung von Texten hinweist; es ist nicht unwahrscheinlich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht so flüssig lesen können, wie sie sollten. Zudem ist anzunehmen, dass den Schülerinnen und Schülern offenbar

Strategien der Texterschließung (Lesestrategien) auf lokaler (und globaler) Ebene fehlen.

Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Leseleistung insgesamt nicht über die Kompetenzstufe L2 hinauskommen, können Texte nicht als Ganzes erschließen, d.h. sie sind – anders als Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe L3 – nicht in der Lage, ein mentales Modell des Textes zu entwickeln und damit den im Text dargestellten Sachverhalt umfassend mental zu repräsentieren. Vornehmliches Ziel der Leseförderung dieser Schülerinnen und Schüler sollte daher sein, ihre Leseflüssigkeit sowie ihre Fähigkeit lokaler und (einfacher) globaler Kohärenzbildung zu fördern. Geringe Leseflüssigkeit beansprucht das Arbeitsgedächtnis in einer Weise, die dazu führen kann, dass für das kognitiv anspruchsvolle verstehende Lesen kaum noch Kapazitäten zur Verfügung stehen. Leseflüssigkeit wird in der Forschung als Voraussetzung für das verstehende Lesen gesehen (Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold 2013). Sie zu fördern ist daher eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts – auch in der Sekundarstufe.

Die Selbstregulation beim Lesen und das Textverstehen können über die Vermittlung von Lesestrategien und ihre angemessene Anwendung in Texten gefördert werden (ausführlich Philipp 2015; Philipp/Schilcher 2012). Um besonders schwache Leserinnen und Leser nicht zu überfordern, kann die Komplexität von Strategiebündeln für den Einsatz vor, während und nach dem Lesen zunächst reduziert werden. Das Strategieinventar der Schülerinnen und Schüler lässt sich dann schrittweise erweitern. Dabei wäre nach dem derzeitigen Forschungsstand darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler eine Kombination von kognitiven und metakognitiven sowie ggf. auch Stütz-Strategien kennen und anwenden lernen. So gerüstet sind sie dann in der Lage, auch schwierige Verstehensprobleme selbst anzugehen. Die konkrete Arbeit mit Lesestrategien am Text sollte von der Lehrkraft schrittweise eingeführt und modelliert werden (vgl. dazu ausführlicher und anschaulich Knott/Schilcher 2019).

Vorschlag 1: Leseflüchtigkeits- und Lesestrategietraining

Bevor wir uns den aufgabenspezifischen Befunden der Schülerinnen und Schüler auf Stufe L1 und L2 zuwenden (**Lokalisieren von Informationen in Sachtexten** und **Bildung lokaler Kohärenz**), sollen zunächst die Förderung basaler Lesefertigkeiten (Leseflüssigkeit) als Voraussetzung verstehenden Lesens und der strategische Zugang zu Texten (Lesestrategien) als Mög-

lichkeit der Selbstregulation des eigenen Leseprozesses besprochen werden, da sie für alle (auch die lesestarken) Schülerinnen und Schüler relevant sind.

Trainings zur Förderung der Leseflüssigkeit, z.B. Lautlesetandems, zielen keineswegs eher oder gar ausschließlich auf die Grundschule ab, sondern sollten auch in der Sekundarstufe I für alle Schülerinnen und Schüler fester Bestandteil der Leseförderung sein. Denn flüssig lesen zu können (also automatisiert, laut oder leise genau (akkurat), zügig und sinn-gestaltend), ist eine wichtige Voraussetzung für das verstehende Lesen (Krause-Wolters 2019). Erst wenn Texte flüssig gelesen werden können, stehen Lesenden genügend kognitive Ressourcen für die anspruchsvolleren Prozessschritte beim Verstehen zur Verfügung. Oder anders gesagt: Wer sich mühsam, Wort für Wort durch einen Text bewegt, hat kaum mehr kognitive Kapazitäten, um den Text als Ganzes und in seinen Zusammenhängen zu verstehen. Grundlegende Informationen zur Leseflüssigkeit sowie entsprechende Fördermöglichkeiten, die für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache hilfreich sind, bietet der Artikel „*Basiswissen: Leseflüssigkeit*“ des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Krause-Wolters 2019).

Ergänzend zum Training der Leseflüssigkeit sollten in der Sekundarstufe I systematisch Lesestrategien eingeführt, in ihrer Anwendung beim Lesen von Texten von der Lehrkraft wiederholt modelliert und bei der konkreten Textarbeit von den Schülerinnen und Schülern eingeübt werden (Bräuer 2015). Lesestrategien sind kognitive Werkzeuge (Rosebrock/Nix 2020), die Schülerinnen und Schülern die Steuerung des eigenen Leseprozesses in den Phasen vor, während und nach dem Lesen ermöglichen. Ihr eingeübter und angemessener Einsatz hilft, Schwierigkeiten beim Textverstehen in allen Fächern abzubauen und die komplexeren Schritte des Verstehensprozesses zu unterstützen. Es bietet sich an, Lesestrategien im Deutschunterricht einzuführen, ihre Anwendung zu modellieren und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern anhand konkreter Texte zu üben. Da die Auseinandersetzung mit und das Verstehen von Texten in allen Fächern für das Lernen wichtig ist, bietet es sich an, eine Abstimmung auch mit den Fachlehrerinnen und -lehrern der anderen Fächer zu erreichen, damit diese in ihrem Unterricht das Strategieinventar um solche Strategien ergänzen oder eingeführte Strategien besonders akzentuieren können, mit denen fachspezifische Besonderheiten von Texten bspw. in Mathematik oder Biologie entsprochen werden kann.

Einschränkend ist zu sagen, dass gerade leseschwache Schülerinnen und Schüler wie die, die wir auf Stufe 1 und 2 identifiziert haben, mit umfassenden Lesestrategie-Methoden wie der SQ3R- oder der 5-Schritt-Lesemethode überfordert sein dürften (vgl. Gailberger 2011, der diese Einschätzung am Beispiel der 5-Schritt-Lesemethode ausführlich begründet). Gerade für sie schlägt Gailberger (2011) daher einen strategischen Zugang vor, der in den Verarbeitungsebenen reduziert und für die Schülerinnen und Schüler niedrigschwelliger ist: das *bewusste Lesen mit Stiften* (→ Vorschlag 3).

Ergänzen lassen sich lesestrategische Förderansätze durch den von Heiner Willenberg (2007) vorgeschlagenen Ansatz „*Die Lehrkraft als Meisterleserin*“. Willenberg geht es darum, die schrittweise und lesestrategische Auseinandersetzung mit einem Text, also die Herangehensweise an schwierige Passagen, unbekannte Begriffe und textgeleitete Schlussfolgerungen, durch die Methode des Lauten Denkens beobachtbar und nachahmbar zu machen. Willenberg (2007) entwickelt dazu einen Vorschlag für den Unterricht: Die Lehrkraft dient Willenberg als ‚Meisterleser/in‘, die ihr Wissen an die Schülerinnen und Schüler weitergibt, indem sie die Auseinandersetzung mit einem Text vor der Klasse modelliert und dabei ihre Gedanken verbalisiert. Dazu stellt die Lehrkraft z.B. selbst Fragen an einzelne Textstellen oder formuliert Erwartungen oder eigene Gedanken dazu, warum wohl eine Information an einer bestimmten Stelle (in welcher Funktion) stehen mag etc. Dadurch, dass die Lehrkraft beim Lesen laut denkt, wird ihr strategisches Vorgehen und werden Erschließungs- und Verstehensprozesse für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar. Sie erkennen, dass Textverstehen ein Prozess ist, der schrittweise entwickelt und gesteuert werden kann, dass einzelne Passagen je nach Anforderung und Komplexität langsamer und aufmerksamer gelesen werden müssen als andere („*Hier lese ich erst einmal langsam. Ich will den Hintergrund verstehen ...*“; ebd., 184; „*Hier muss ich langsamer lesen und mir die Plätze kurz vorstellen ...*“; ebd., 186), manchmal sogar wiederholt, dass ein Text Fragen aufwerfen bzw. irritieren kann („*Hier stutze ich kritisch: ...*“; ebd., 184), dass und wie geschlussfolgert wird („*Also schliesse ich, ...*“; „*Ich schliesse, er ist ...*“; ebd., 184f.), und dass ein Text auch durch eigenes Wissen ‚angereichert‘ (elaboriert) wird („*Ich ergänze: ...*“; ebd., 185). Schülerinnen und Schüler können so Strategien der Texterschließung in ihrer Anwendung beobach-

ten. Aufgezeigte Lösungswege zu Problemen beim Textverstehen können von ihnen nachgeahmt, auf andere Texte übertragen und eingeübt werden. Schrittweise entwickeln die Schülerinnen und Schüler so durch Modellierung (Lehrkraft), Beobachtung (Schüler) und Nachahmung (Schüler) wichtige Einsichten in das Schlussfolgern und darin, dass auch geübte Leserinnen und Leser sich Texte zuweilen mühsam erschließen müssen, dass Verstehensschwierigkeiten aber strategisch begegnet werden kann.

Leseflüssigkeitstrainings wie auch die Vermittlung von Lesestrategien entfalten ihre Wirkung nur, wenn sie richtig und wiederholt eingesetzt werden; im Falle von Lesestrategien bspw. wissen wir, dass bei ihrer Vermittlung auf Explizitheit, Wiederholung und eine Kombination von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien zu allen Zeitpunkten des Lesens geachtet werden sollte (vgl. zu Vermittlung und Wirksamkeit Philipp 2015, Philipp/Schilcher 2012). Hier zeichnen die Forschungsbefunde zu den Bedingungen gelingender Fördermaßnahmen den Rahmen, in dem eine angemessene und wirksame Förderung umgesetzt werden kann. Weiterführende Informationen stellt das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache zum Download auf seiner Webseite zur Verfügung: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/>.

Vorschlag 2: Förderung des (Sach-)Textsortenwissens

Da die Schülerinnen und Schüler der Beispielklasse in der Auseinandersetzung mit Sachtexten größere Schwierigkeiten hatten als mit dem literarischen Text, bietet sich an, im Unterricht anhand von typischen und unterschiedlichen Sachtexten textstrukturelle Gemeinsamkeiten mit den Schülerinnen und Schülern herauszuarbeiten und zu besprechen. Die Texte können dazu zunächst als empirische Grundlage genutzt werden und es können von den Schülerinnen und Schülern (induktiv) Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert werden, die dann zu einer Systematik der Sachtextspezifik zusammengefasst werden. Insbesondere Zielsetzung und Zweck von Sachtextsorten sowie ihre Textfunktionen sollten besprochen werden. Wichtig ist zu bedenken, dass Sachtexte verschiedene Textfunktionen aufweisen und sich insofern auch bspw. im Hinblick auf vorkommende Elemente von Bildlichkeit unterscheiden können; Elemente wie Bildlichkeit, aber auch andere rhetorische Formen sind keineswegs nur literarischen Texten vorbehalten, sondern können auch in Sachtexten

funktional eingesetzt werden. Daher sind rhetorisches Wissen und Kenntnis ihrer Funktion und Wirkungsweise auch in Sachtexten für ein umfassendes Verstehen notwendig. Im Unterricht gezeigt werden könnte bspw. anhand der sprachlichen Ebene der Texte, wie die Textfunktion umgesetzt wird und woran sie umgekehrt zu erkennen ist: Was kennzeichnet primär informierende und darstellende Texte und unterscheidet sie bspw. von narrativen Texten? Weiterhin könnte im Unterricht auf sprachliche Mittel wie Wendungen, Analogien oder Vergleiche in Sachtexten eingegangen und diese im Hinblick auf ihre Funktion und Wirkung betrachtet und reflektiert werden; **Teilaufgabe 2.11** („Das Letzte“; vgl. oben) fällt bspw. in diese Kategorie, ebenso **Teilaufgabe 2.5** („Upcycling“; vgl. oben). Einen auf die Aufgabe „Upcycling“ bezogenen Vorschlag zur Reflexion von Superstrukturen in Texten machen die „Anregungen für den Unterricht“ in den Didaktischen Handreichungen der Testung 2020. Dabei geht es um das Erkennen von relevanten Sachverhalten in einem Sachtext, die graphisch zueinander angeordnet und reflektiert werden (Possmayer/Fladung 2020, 138f.).

Vorschlag 3: Übungen zur gezielten Lokalisierung einzelner und über den Text verstreuter Informationen (lokale Kohärenz)

Sachtexte vermitteln Informationen, sie stellen dar, argumentieren auch. In ihnen werden Aussagen gemacht, die Personen oder Institutionen zugeschrieben werden; es werden Ereignisse, Länder, Menschen, Tiere, Materialien und Gegenstände und vieles mehr benannt; Jahresangaben werden gemacht und bspw. Daten zu Gewicht, Umfang, Dauer, Alter, Herkunft, Materialbeschaffenheit angegeben. Neben Alltagsbegriffen weisen Sachtexte auch Fachbegriffe auf. Fachbegriffe werden eingeführt, wiederaufgegriffen etc.; weiterhin werden Beispiele gegeben und Analogien hergestellt. Ganz grundlegend sind Sachtexte aber zunächst einmal Texte und damit ‚Gewebe‘ aus Informationen und Gedanken, die auf lokaler (Satz → Absatz) oder globaler (Absatz → Text) Ebene miteinander verknüpft sind – nicht nur semantisch, sondern auch grammatisch, z.B. durch Proformen oder durch Tempusformen.

All diese Eigenschaften, die Sachtexte üblicherweise mehr oder weniger enthalten, können im Unterricht zum Ausgangspunkt für einfache und komplexere Lokalisierungsaufgaben gemacht werden. So könnten bspw. zu unterschiedlichen Sachtexten Wissenskarten mit den zentralen Fragen,

auf die der Text eine Antwort gibt, erstellt und von den Schülerinnen und Schülern durch das Unterstreichen der im Text zu findenden Antworten bearbeitet werden. Da die Lokalisierungsfähigkeit von Informationen gefördert werden soll, ist es wichtig, dass die erfragten Informationen so auch im Text stehen. In einem weiteren Schritt würden dann nicht nur Informationen gefunden und markiert, sondern es würden Fragen mithilfe des Textes schriftlich beantwortet werden, zum Beispiel:

- „Was erfahren wir im Text, wie alt/schwer/welcher Herkunft X ist?“
- „Wann wurden die Wölfe laut Text zum ersten Mal in der Region gesichtet?“

Die Lehrkraft kann dazu Lokalisierungsaufgaben mit aufsteigender Schwierigkeit entwickeln. Sie orientiert sich bspw. daran, ob die Informationen an nur einem Ort im Text auftauchen oder ob sie möglicherweise als Paraphrase oder in anderer Darstellungsform wiederholt oder wiederaufgegriffen werden. Bei paraphrasierten Begriffen oder Aussagen etwa bietet sich Wortschatzarbeit an, denn oft sind den Schülerinnen und Schülern die Variationsmöglichkeiten, die in Paraphrasen zum Ausdruck kommen, nicht bekannt. Sie erkennen dann im Text gleiche oder zusammenhängende Informationen nicht, die sprachlich unterschiedlich ausgedrückt werden. In dem Fall können Wortschatzarbeit im Themenbereich und das Experimentieren mit Paraphrasen förderlich sein. Grammatische Kohärenz innerhalb eines Satzes wird häufig mit Proformen angezeigt. Die Referenten in Sätzen und die auf sie verweisenden Proformen können gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet, in einem Text markiert und graphisch miteinander verbunden werden; so werden Verknüpfungen in Texten auf der lokalen Ebene auf Satzebene oder satzübergreifend im Text sichtbar. Die Schülerinnen und Schüler können so verstehen, dass in Texten Hinweise angelegt sind, die den Zusammenhalt in einem Text für das Lesen ‚anzeigen‘.

Einen überzeugenden strategischen Ansatz (für schwache Leserinnen und Leser) zur Unterstützung des Leseprozesses auf lokaler Ebene stellt der lesestrategische Ansatz zur Herstellung lokaler Kohärenz beim Lesen von Steffen Gailberger (2011) dar. Statt komplexer Lesestrategiebündel wird auf einen reduzierten Strategieeinsatz gesetzt, der namensgebend für den Ansatz ist: *Bewusstes Lesen mit Stiften*. Bewusstwerden sollen sich Schüle-

rinnen und Schüler darüber, welchen Wörtern in einem Text als Schlüsselwörter besondere Bedeutung und besonderes Gewicht zukommt. Sie sollen zunächst identifiziert, markiert und anschließend graphisch miteinander verbunden werden. In verschiedenen Schritten wird die Herstellung lokaler Kohärenz über Schlüsselwörter entfaltet, um sie für die Herstellung der globalen Kohärenz zu nutzen. Gailberger schlägt dazu mehrere Übungen vor, die ausführlich und nachvollziehbar erläutert werden. Zudem illustriert er das Vorgehen (insbesondere auch das Markieren von Schlüsselwörtern und das Visualisieren von Zusammenhängen im Text) und gibt Beispiele (Gailberger 2011, 93-117). Im Folgenden wird versucht, den Kern des bewussten Lesens mit Stiften nach Gailberger (ebd.) in drei Schritten grob nachzuzeichnen (Gailberger erläutert die Methode sehr anschaulich in mehreren Übungsschritten):

1. *Schritt: Verstehen, was „Schlüsselwörter“ sind*

Gailberger ist es zunächst wichtig, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu klären, was Schlüsselwörter sind. Neben häufig zu Beginn eines Absatzes vorkommenden und für ein Thema relevanten Begriffen nennt er weiterhin solche, die wiederholt vorkommen und ein Thema fortführen, aber auch grammatische Mittel wie Zeitformen (Tempora) oder im Text implizit bleibende, jedoch durch Inferenz erschließbare Informationen. Schlüsselwörter zu erkennen (oder mit Gailberger: zu erkennen, wie Schlüsselwörter ‚sich selbst verraten‘) muss erlernt und eingeübt werden, damit es beim anschließenden Lesen von Texten angewendet werden kann.

2. *Schritt: Schlüsselwörter im Text erkennen und lernen, Bezüge zu visualisieren*

Die Schülerinnen und Schüler lernen, in einfachen kleinen Texten Schlüsselwörter zunächst zu markieren und Bezüge zwischen ihnen (etwa Bezüge zwischen einer Information und ihrer Wiederaufnahme) mit Pfeilen graphisch darzustellen. Die graphische Verknüpfung der Informationen durch Pfeile visualisiert die Textstruktur in ihren Zusammenhängen sowohl auf Ebene eines Absatzes wie auch des gesamten Textes und dient als Verstehenshilfe (hier können, wie Gailberger vorschlägt, lokale und globale Kohärenzbeziehungen auch durch unterschiedliche Pfeilstärken visualisiert werden). Anhand der Schlüsselwörter können dann zu den einzelnen Absätzen des Textes Überschriften formuliert (organisieren der Informationen durch Ver-

dichtung – lokale Kohärenz) und diese wiederum durch Pfeile in ihrer internen Logik miteinander verbunden werden – auch diese Form der Visualisierung, bei der Textzusammenhänge graphisch dargestellt werden, dient als Verstehenshilfe. (Tipp: Da solche Visualisierungen keineswegs trivial sind, sollten sie von der Lehrkraft modelliert werden, wobei die Lehrerin bzw. der Lehrer handlungsbegleitend erläutern und begründen sollte, was sie bzw. er gerade macht.)

3. *Schritt: Absatzüberschriften formulieren, um den Text als Ganzes zu verstehen*

Den Übergang von der lokalen zur globalen Kohärenz schaffen die Leserinnen und Leser, indem sie die Absatzüberschriften (lokale Kohärenz) nutzen, um daraus eine geeignete Textüberschrift zu formulieren (globale Kohärenz). In der praktischen Umsetzung könnte ein Arbeitsblatt mit einem in Abschnitten untergliederten Text und seitlichem Raum für das Formulieren der Überschriften eingesetzt werden. Werden Informationen im gelesenen Text nicht nur organisiert, sondern auch (durch Inferenz) angereichert, wird die Strategienutzung um eine elaborierende (d.h. den Text durch Rückgriff auf das eigene Vor- und Weltwissen *anreichernde*) Strategie erweitert.

Gailberger sieht im Ansatz *Bewusstes Lesen mit Stiften* sowohl organisierende als auch elaborierende Strategien miteinander verknüpft; dementsprechend bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler mit (einem oder mehreren farblich unterschiedlichen) Textmarkern arbeiten zu lassen, um die Textstruktur nachvollziehbar zu machen, weiterhin mit Stiften, um Notizen anzufertigen und Überschriften zu formulieren.

Fördermaßnahmen auf Grundlage der Analyse und Reflexion der Ergebnisse auf Stufe L3

Der diagnostische Befund im Ergebnis der Analyse der Aufgabenbearbeitung der Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe L3 zeigt, dass sie Schwierigkeiten mit dem Herstellen lokaler und globaler Kohärenz haben. Ergänzend zu den oben bereits beschriebenen Förderimpulsen zur Verbesserung der Kohärenzherstellung auf lokaler Ebene, lassen sich weitere Maßnahmen zielführend einsetzen. In der didaktischen Kommentierung zu diesen VERA-Aufgaben wird bspw. empfohlen, den Text von den Schüle-

rinnen und Schülern in eine andere Textsorte umschreiben zu lassen. Dazu müssen sich die Schülerinnen und Schüler einerseits zunächst intensiv mit dem Ausgangstext, andererseits aber auch mit den Anforderungen an die Informationsstruktur der Zieltextsorte auseinandersetzen. Auf diesem Weg lernen sie typische Muster der Informationsstruktur von Text(sort)en kennen. Eine weitere Fördermöglichkeit skizziert Vorschlag 4.

Vorschlag 4: Übungen zu Synonymen und allgemein semantischen Relationen und ihren Leistungen in Texten

Die Problematik in der Bearbeitung der **Teilaufgabe 2.6** („Das Letzte“) bestand weniger darin, dass lokale Kohärenz hergestellt werden musste, als vielmehr darin, dass eine im Text vorkommende synonyme Bedeutungsbeziehung als Grundlage für das Herstellen der Kohärenzrelation erkannt werden musste. Daher sollte eine Förderung auch die reflexive Auseinandersetzung mit Sprache einbeziehen (hier: Bedeutungsbeziehungen), insofern diese für das Verstehen von Texten wichtig ist (hier: Erkennen semantischer Relationen als Ausgangspunkt für das Herstellen von Kohärenz). Denken lässt sich bspw. an die Reflexion der Funktion semantischer Bedeutungsrelationen (neben Synonymen auch Antonyme, Heteronyme (Oberbegriffe) und Hyponyme (Unterbegriffe) für die Sprachverwendung, zu ihren Leistungen und Grenzen. In einem weiteren Schritt könnten dann Synonyme für Begriffe in Texten gesucht, notiert und zur Erweiterung des mentalen Lexikons gelernt werden. Über eine graphische Kartierung synonym verwendeter Ausdrücke in Texten und ihrer Relationen zueinander lässt sich zeigen und im Unterricht besprechen, wie über synonym gebrauchte Ausdrücke semantische Bezüge über verschieden große Spannen in Texten hergestellt werden. So lernen die Schülerinnen und Schüler auch, dass die Bedeutung von Wörtern oder Ausdrücken über Synonyme, Antonyme, Heteronyme und Hyponyme genutzt werden kann, um in einem Text zwischen Ausdrücken über verschieden große Distanzen ‚rote Fäden‘ für Leserinnen und Leser zu spannen. Das lässt sich visualisieren und für eine Sensibilisierung derartiger Zusammenhänge für das Verstehen von Texten nutzen. Es kann aber auch der Stellenwert von Synonymen für die Varianz des sprachlichen Ausdrucks in einem Text gezeigt werden. Dazu können bspw. Synonyme in Texten gesucht und dann durch das jeweils erstgenannte Wort bzw. den Ausdruck ersetzt und die Texte dann laut gelesen werden. Es müsste so deutlich werden, dass sprachliche Variation – nicht

nur bezogen auf synonym gebrauchte Ausdrücke – einen Stellenwert auch für das Lesen hat. Wie Wortschatzarbeit im Unterricht methodisch umgesetzt werden kann, zeigen Unterrichtsmodelle wie die von Ulrich (2011) zu semantisch-struktureller Wortschatzarbeit und Modelle zu textorientierter Wortschatzarbeit. Ein entsprechendes Modell entwickelt Hoffmann (2011) mit einem Fokus auf textsortenspezifische Wörter und Wendungen, die es textsortenvergleichend zu analysieren, (im Unterrichtsgespräch) zu reflektieren und hinsichtlich ihrer Aufgabe innerhalb einer Textsorte graphisch zu systematisieren gilt. Eine andere Idee, bei der textsortenspezifische Wörter und Wendungen als Textproduktions-Werkzeuge verstanden und im Unterricht trainiert werden können, entwickelt Steinhoff (2011). In den Didaktischen Handreichungen zur VERA-8-Testung Deutsch 2018 gehen die Autorinnen in den Anregungen für den Unterricht zum Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ ausführlich auf Wortschatzarbeit ein. Ausgehend von den Testaufgaben von 2018 zeigen sie anhand fachdidaktischer Konzepte, wie Wortschatzarbeit im Unterricht – für die produktive wie rezeptive Sprachverwendung – umgesetzt werden kann (vgl. Possmayer/Krüppel 2018).

Fördermaßnahmen auf Grundlage der Analyse und Reflexion der Ergebnisse auf Stufe L4/L5

Der diagnostische Befund zu den bearbeiteten Aufgaben der Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe L4 zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten beim Herstellen globaler Kohärenz auf Basis von Schlussfolgerungen haben, bei denen Weltwissen und auf literarische Texte bezogenes Vorwissens inferiert werden muss. So zeigte sich eine Schwierigkeit darin, auf der Grundlage des Textes auf das Empfinden einer Figur zu schließen; Vorschlag 5 geht darauf ein.

Vorschlag 5: Übungen zur Sensibilisierung für die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten innerer Figurenzustände in literarischen Texten

Elemente wie das des Zusammenhangs der Gefühlsregung einer Protagonistin mit der in ihrem Gesicht aufsteigenden Röte, wie es von den Schülerinnen und Schülern in **Teilaufgabe 1.5** („Das Jahr, in dem ich lügen lernte“) herzustellen und schlussfolgernd zu verwenden war, spielen nicht nur in literarischen Texten, sondern auch im Alltagssprachgebrauch eine Rolle. Hierauf im Einzelnen mit einem Förderanspruch reagieren zu

wollen, würde zu sehr ins Detail führen und wäre auch deshalb schwierig einzulösen, weil es sich dabei auch um kulturelles Wissen handelt, das für das literarische Verstehen notwendigerweise in Anwendung zu bringen ist. Und dennoch haben wir es hier mit einem wichtigen Aspekt zu tun, der in literarischen Texten häufig vorkommt: der Darstellung von Wahrnehmungen, Empfindungen und Gefühlen von Figuren. Im besten Fall können Leserinnen und Leser solche Gefühle und Empfindungen von Figuren ein Stück weit selbst nachvollziehen; bloßes Benennen würde zu kurz greifen und wäre den Spielräumen, die literarische Texte ihren Leserinnen und Lesern lassen wollen, nicht zuträglich. Mit Blick auf Fördermöglichkeiten sollten also einzelne in der Testung durch die Teilaufgaben repräsentierte Teilkompetenzen nach ihrem übergeordneten Ziel, ihrer Funktion in (literarischen) Texten befragt (hier geben die didaktischen Kommentierungen Auskunft) und zum Gegenstand der Förderung werden. Bezogen auf das Abschneiden der Klasse 8a in **Teilaufgabe 1.5** könnte also gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern an unterschiedlichen Textauszügen erarbeitet werden, wie innere Zustände von Figuren in literarischen Texten dargestellt werden und welche sprachlichen Mittel und Techniken Autorinnen und Autoren dafür nutzen. Dabei ginge es um das Kennenlernen von Gestaltungsmöglichkeiten und -repertoires, ihre Reflexion und Überprüfung am Text, und damit die Verknüpfung von Lesen und Sprachreflexion. Dabei sollte immer der Rückbezug auf den Text im Mittelpunkt stehen und Fragen danach, wie in Texten Leseindrücke zu Haltungen, Empfindungen und inneren (Gefühls-)Zuständen von Figuren sprachlich hergestellt werden, welche Wortwahl und Formulierungen in den sprachlichen Ausdrücken ein bestimmtes Gefühl vermitteln, das von Leserinnen und Lesern auch nachvollzogen und verstanden werden kann.

Schritt 4: Evaluation – Prüfen, ob die Förderung zielführend war

Helmke (2017) nennet als den nächsten Schritt im Modell zur Nutzung von VERA-Daten für die Unterrichtsentwicklung die *Evaluation*. Bei der *Evaluation* geht es darum zu prüfen, ob die ergriffenen Maßnahmen (hier: zur Leseförderung) zielführend waren, ob also die Schülerinnen und Schüler von diesen profitiert haben. Da Sie im Anschluss an die Rückmeldung der VERA 8-Ergebnisse für die Förderung selbst Zeit brauchen (die För-

derung würde zum Ende der achten und im ersten Halbjahr der neunten Klasse stattfinden), bietet sich die Evaluation in der zweiten Hälfte der 9. Klasse an. Zwischen der VERA-Testung in der 8. Klasse und ihrer Evaluation liegt dann ein Schuljahr, weshalb Sie den gleichen VERA 8-Test ruhig ein weiteres Mal einsetzen können. Auf diese Weise können Sie gezielt die Ausgangslage (Durchführung der VERA-Testung in Jahrgang 8) mit der nach der Förderung (Durchführung der VERA-Testung in Jahrgang 9) vergleichen. Alternativ bzw. ergänzend können Sie aber auch andere VERA-Testaufgaben einsetzen, die auf gleiche oder verwandte Teilaspekte von Lesekompetenz abzielen. Dabei wäre es wichtig Aufgaben zu wählen, die eine Passung im Hinblick auf das zu testende Konstrukt haben (bspw. zur Überprüfung von Fähigkeiten zur Textsorte und Textfunktion, zum Herstellen von lokaler oder globaler Kohärenz, zum Verstehen von Bildsymbolik etc.). Die Evaluation kann nun entweder zeigen, dass die Fördermaßnahmen etwas gebracht haben und die Schülerinnen und Schüler die anvisierten Teilaspekte beim Textverstehen nun besser beherrschen. In dem Fall bestätigt das ihre Förderentscheidung und sie können die Übungen bzw. das Förderkonzept künftig von Anfang an zu einem festen Bestandteil ihrer Leseförderung machen. Die Evaluation kann aber auch zu dem Ergebnis führen, dass sich die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Zielbereichen trotz Förderung gar nicht oder nicht wie erhofft verbessert haben. In dem Fall sollten Sie den Förderansatz noch einmal auf seine Passung prüfen, seine Umsetzung im Unterricht und mögliche Bedingungen reflektieren, die sich negativ auf ihre Förderung ausgewirkt haben könnten (z.B. fehlende Wiedergabetreue; bei Förderkonzepten wie dem Laut-Lese-Tandem oder einem Lesestrategie-Training, zu geringe Wiederholungsrate, zu wenig Zeit) und die Anwendung des Förderkonzeptes bzw. die unterrichtliche Durchführung und Integration des Ansatzes modifizieren. Berücksichtigen Sie dabei die Fachliteratur und beraten Sie sich mit Kolleginnen und Kollegen. Auf diese Weise stellen die Evaluation und die gewonnenen Daten den Ausgangspunkt für einen neuen Prozesszyklus der Unterrichtsentwicklung, wie Helmke ihn modelliert (vgl. Kapitel 2), dar.

Literatur

- Bäuerlein, Kerstin/Lenhard, Wolfgang/Schneider, Wolfgang (2012): Lesen 6–7/ Lesen 8–9. Lesebatterietest für die Klassenstufen 6-7/Lesebatterietest für die Klassenstufen 8–9. Verfahren zur Erfassung der basalen Lesekompetenz und des Textverständnisses. Göttingen: Hogrefe.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böhme, Katrin/Bulut, Necle/Hunger, Susanne/Jost, Jörg/Mörs, Michaela/Possmayer, Miriam/Schipolowski, Stefan/Stanat, Petra (2016): Integrierte Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole (Hg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 47–70.
- Bräuer, Christoph (2015): Lesestrategien erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht, DTP 11/3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 153–196.
- Gailberger, Steffen (2011): Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim, Basel: Beltz.
- Helmke, Andreas (2004): Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. In: Seminar, 10(2), S. 90–12.
- Helmke, Andreas (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer.
- Helmke, Andreas/Hosenfeld, Ingmar (2005): Standardbezogene Unterrichtsevaluation. In: Brägger, Gerold/Bucher, Beat/Landwehr, Norbert (Hg.): Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. Bern: hep-Verlag, S. 127–151.
- Hoffmann, Michael (2011): Unterrichtsideen zur textorientierten Wortschatzarbeit: Textsortentypische Wörter und Wortverbindungen. In: Pohl, Inge/ Ulrich, Winfried (Hg.): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 566–576.
- Jambor-Fahlen, Simone (2018). Leseförderung. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung).
- KMK (2014). Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen. Beschluss der Kultusministerkonferenz KMK vom 11.12.2014.

- Knott, Christina/Schilcher, Anita (2019): Von Experten lernen. Lesestrategien durch Modellieren einführen. In: Deutsch 5–10 61, S. 8–11.
- Krause-Wolters, Marion (2019): Leseflüssigkeit. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/201124_Basiswissen_Lesefluessigkeit_CC.pdf (abgerufen am 07.09.2021).
- Lenhard, Wolfgang (2019): Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung (2 Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenhard, Wolfgang/Lenhard, Alexandra/Schneider, Wolfgang (2020): ELFE II – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II. Göttingen: Hogrefe.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein–Westfalen (MfSW) (Hg.) (2011): Lernstandserhebungen als Impuls für die Unterrichtsentwicklung. Hinweise, Beispiele und Arbeitshilfen für die Praxis. Schule in NRW Nr. 9046. www.schulministerium-nrw.de. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/download/mat_11-12/NRW-Broschüre-Lernstand_VERA-2012.pdf (abgerufen am 14.09.2022).
- Pertzel, Eva/Schütte, Anna Ulrike (2017): Achtung, Prüfung! Lerngruppen kompetent beraten und gezielt vorbereiten im Fach Deutsch. In: Geipel, Maria/Koch, Jennifer (Hg.), Bedürfnisse und Ansprüche im Dialog. Perspektiven in der Deutschlehrausbildung. Weinheim: Beltz, S. 190–203.
- Philipp, Maik (2015). Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hg.) (2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Possmayer, M./Fladung, I. (2020). Handreichungen für den Unterricht und didaktischer Aufgabenkommentar. In IQB (Ed.), Vergleichsarbeiten 2020. 8. Jahrgangsstufe (VERA-8). Deutsch – Didaktische Handreichung Teil III.
- Possmayer, M./Krüppel, L. (2018). Handreichungen für den Unterricht und didaktischer Aufgabenkommentar. In IQB (Ed.), Vergleichsarbeiten 2018. 8. Jahrgangsstufe (VERA-8). Deutsch – Didaktische Handreichung Modul C.
- QUA-LiS NRW (o.J.). Zentrale Lernstandserhebungen in der Jahrgangsstufe 8. Hinweise zur Nutzung der Ergebnisse im Fach Deutsch. Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/lernstand8/download/Allgem_Mat/LS8_DEU_Anleitung_Ergebnisauswertung.pdf

- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2006): Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: *Didaktik Deutsch* 20, S. 90–112.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2013): *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (2. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schlagmüller, Matthias/Schneider, Wolfgang (2007): *WLST 7–12 – Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7–12. Ein Verfahren zur Erfassung metakognitiver Kompetenzen bei der Verarbeitung von Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Souvignier, Elmar/Trenk-Hinterberger, Isabel/Adam-Schwebe, Stefanie/Gold, Andreas (2008): *FLVT 5–6 – Frankfurter Leseverständnistest für 5. und 6. Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Steinhoff, Torsten (2011): *Unterrichtsideen zur textorientierten Wortschatzarbeit: Aneignungs- und Gebrauchskontexte lexikalischer Mittel*. In: Pohl, Inge/ Ulrich, Winfried (Hg.): *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 577–591.
- Ulrich, Winfried (2011): *Unterrichtsideen zur semantisch-strukturellen Wortschatzarbeit*. In: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hg.): *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 553–565.
- Walter, Jürgen (2010): *LDL. Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculumbasiertes Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Weis, Mirjam/Doroganova, Anastasia/Hahnel, Carolin/Becker-Mrotzek, Michael/Lindauer, Thomas/Artelt, Cordula/Reiss, Kristina (2019): *Lesekompetenz in PISA 2018 — Ergebnisse in einer digitalen Welt*. In: Dies. (Hg.): *PISA 2018 – Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 47–80.
- Willenberg, Heiner (2007): *Der Lehrer als Meisterleser*. In: Willenberg, Heiner (Hg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 181–187.
- Wimmer, Heinz/Mayringer, Heinz (2014): *SLS 2–9. Salzburger Lesescreening für die Schulstufen 2–9*. Göttingen: Hogrefe.

www.schulentwicklung.nrw.de/cms/jambus

Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

