Einführung in die Fachdidaktik Deutsch - Sprachdidaktik

Skript aus der Vorlesung von Prof. Dr. Jörg Kilian

(Sommersemester 2009 - CAU)

von Nils Burghardt

Dieses Skript hat weder den Anspruch auf Vollständigkeit noch auf absolute Korrektheit. Angegeben wurde nur die Literatur, die für dieses Skript herangezogen wurde, Zitate im Text sind zwar durch Anführungszeichen und Kursivdruck gekennzeichnet, jedoch nicht in Fußnoten belegt, um Zeit zu sparen. Sie finden sich aber in der angegeben Literatur.

Das Skript orientiert sich in seinem Aufbau an der Vorlesung von Prof. Kilian und seinen Folien im Sommersemester 2009. Es dient der Vorbereitung auf die abschließende Klausur.

Änderungen:
v1 - 16. Juli 2009
v2 - 17. Juli 2009
v3 - 05. Aug. 2009

Inhaltsverzeichnis

1 - Didaktik der deutschen Sprache als wissenschaftliche Disziplin 1
1.1 - Definition des Begriffs „Didaktik“ 1
1.2 - Wozu Sprachdidaktik? 2
1.3 - Literatur 3

2 - Didaktik des Deutschen als Erstsprache 4
2.1 - Abgrenzung 4
2.2 - Literatur 5

3 - Didaktik der deutschen Sprache und ihre Bezugswissenschaften 6
3.1 - Definition Fachdidaktik 6
3.2 - Bezugswissenschaften 6
3.3 - Literatur 6

4 - Gegenstandsbereiche der Didaktik der deutschen Sprache 7
4.1 - Hermann Helmers 7
4.2 - Sieben-Felder-Lehre 7
4.3 - Gegenstandsbereiche der Didaktik in der Gegenwart 8
4.4 - Literatur 8

5 - „Der Standardisierte Schüler“? - Kompetenzen, Bildungsstandards, Deutschdidaktik und Deutschunterricht zu Beginn des 21. Jahrhunderts 9
5.1 - Der Kompetenzbegriff 9
5.2 - Die vier Wissensarten 9
5.3 - Die Bildungsstandards 10
5.4 - Konstruktion des Kompetenzmodells des Symposiums Deutschdidaktik 10
5.5 - Konstruktion des Kompetenzmodells nach Ossner 11
5.6 - nachträgliche Hinweise 12
5.7 - Literatur 12

6 - Sprachdidaktik im Kompetenz-/Lehr-Lern-Bereich „**Sprechen/Mündlichkeit**“: *Sprechen, Erzählen, Präsentieren*....13

6.1 - KMK-Bildungsstandards: Sprechen/Mündlichkeit 13

6.2 - Erzählen (nach Bernhard Rank) - Labov/Waletzky und Wagner....14

6.3 - Erzählen (nach Boueke/Schülein): „Story Grammars“ oder „Narratives Strukturmodell“....17

6.4 - Erzählentwicklung von Kindern (nach Boueke)....18

6.5 - Zusammenhang von Erzählfähigkeit und sozialer Herkunft (Steinig/Huneke)....19

6.6 - „Jobs“ im Rahmen des mündlichen Erzählens (Uta Quasthoff)....21

6.7 - Literatur 22

7a - Sprachdidaktik im Kompetenz-/Lehr-Lern-Bereich „**Schriftlichkeit**“: ***Rechtschreibung*** - *Grundlagen des Orthographieerwerbs und der Orthographiedidaktik*....23

7.1 - KMK-Bildungsstandards: Schriftlichkeit (Rechtschreibung)....23

7.2 - Stufen des Orthographieerwerbs nach Uta Frith 24

7.3 - Stufen des Schrifterwerbs nach Renate Valtin 25

7.4 - Definition: „orthographisch kompetentes Schreiben“ 26

7.5 - Stationen in der Geschichte der Orthographiedidaktik - Konzepte des Rechtschreibunterrichts 27

7.6 - Laut- und Schreibschema nach Augst/Dehn....29

7b - Sprachdidaktik im Kompetenz-/Lehr-Lern-Bereich „Schriftlichkeit“: *Rechtschreibung - Zur Diagnostik orthographischer Kompetenzen*....30

7.7 - Orthographie in der Sekundarstufe II 30

7.8 - Verfall der Rechtschreibkenntnisse? 31

7.9 - Wie können Rechtschreibstände individuell diagnostiziert werden? 33

7.10 - Literatur 39

8 - Sprachdidaktik im Kompetenz-/Lehr-Lern-Bereich „**Schriftlichkeit**“: ***Textproduktion*** 40

8.1 - KMK-Bildungsstandards: Schriftlichkeit (Textproduktion)....40

8.2 - Bemerkungen zu den KMK-Bildungsstandards im Bereich der Textproduktion 42

8.3 - Modell zum Schreibprozess - Hayes & Flower....42

8.4 - Modell zum Schreibentwicklungsprozess - Carl Bereiter 45

8.5 - Der Schreibprozess methodisch - Unterstützung beim Planen/Generieren (vgl. Hayes/Flower) 47

Die Cluster-Methode....47

Die Schreibkonferenz....48

8.6 - Zur Bewertung/Beurteilung der Textprodukte im Rahmen einer prozessorientierten Schreibdidaktik 49
Das Züricher Textanalyseraster 49
Wolfgang Böttchers Basiskatalog 50
Hubert Ivos mäeutische Korrektur 50
Schüler als Beurteiler - Schreibkonferenz 51
Valentin Merkelbach - Beurteilung mehrerer Fassungen 51
8.7 - Literatur 52

9 - Sprachdidaktik im Kompetenz-/Lehr-Lern-Bereich „**Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**“: *Grammatikunterricht* 53
9.1 - Wozu Grammatikunterricht? 53
9.2 - Welche Kompetenzen/Lehr-Lern-Ziele gelten für den Grammatikunterricht? (Was soll eigentlich gelernt/gelehrt werden?) 54
9.3 - Methoden des Grammatikunterrichts - Wie soll Grammatikunterricht gestaltet werden? 54
Der Formale Grammatikunterricht - nach Karl Ferdinand Becker 55
Der Operationale Grammatikunterricht - nach Hans Glinz 55
Der Systematische Grammatikunterricht nach der „Linguistischen Wende“ 55
Der Situative Grammatikunterricht nach Boettcher und Sitta 56
Der Integrative Grammatikunterricht 56
Der Funktionale Grammatikunterricht 57
Die Grammatikwerkstatt (Eisenberg, Menzel) 57
Unterrichtsmodelle können sein: 58
9.4 - Literatur 58

1 - Didaktik der deutschen Sprache als wissenschaftliche Disziplin

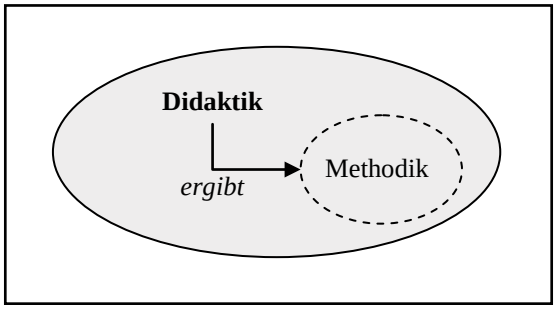
1.1 - Definition des Begriffs „Didaktik“

Hans Glinz definiert Sprachdidaktik wie folgt:

> *„Sprachdidaktik ist die Kunst und die Wissenschaft, wie man Kindern und Erwachsenen beim Lernen einer neuen Sprachform oder Sprache überhaupt helfen kann,*
>
> *in systematischem Vorgehen, d.h. auf klare sprachtheoretische, psychologische und pädagogische Grundlagen gestützt*
>
> *und mit ständigem Beobachten der sprachlichen Reaktionen sowie der dahinterliegenden Verstehensleistungen möglichst bei jedem einzelnen Lernenden.“*

Die Lernenden sollen eine *„gewünschte Kompetenz in einer gewünschten Sprache [...] mit höchstmöglicher Motivation, am sichersten und ohne unnötigen Aufwand erreichen.“*

Glinz versteht den Begriff Sprachdidaktik als *„die Kunst und Wissenschaft, wie man das Lernen von Sprachen am besten anpackt und damit dem Lernenden am besten dient“*. Der Begriff der Didaktik ist dabei nicht gleichzusetzen mit dem Begriff der Methodik, viel mehr ergibt die Didaktik erst die Methodik, bzw. letztere lässt sich aus der Didaktik ableiten. Methodik ist somit zwar in der Didaktik inbegriffen, allerding nicht ihr einziger Bestandteil, sondern ergibt sich aus ihr.



Ossner gibt zu bedenken, dass der Eindruck entstehen könnte, dass Didaktik die Frage nach dem „Was“ beantwortet, während Methodik Auskunft über das „Wie“ gibt. Tatsächlich sieht er eine enge Verknüpfung von beidem, denn das eine sei ohne das andere nicht machbar oder sinnvoll. Außerdem weist er darauf hin, dass man bei der Methodik auch noch unterscheiden muss zwischen einer Unterrichtsmethode und der fachlichen Methode, wie eine Erkenntnis gewonnen wird.

Weiterhin sieht Glinz in der Didaktik die *„Erforschung der Prozesse, wie sich die Gegenstände [...] bei Lernenden herausbilden und wie die damit verbundenen Lernprozesse am besten gefördert werden können.“* Die Deutschdidaktik ist somit eine *„Wissenschaft, welche die Prozesse der Aneignung der deutschen Sprache durch die Lernenden, generell die Übermittlung der deutschen Sprache an neue, nachwachsende Teilhaber erforscht, und sie ist die Wissenschaft vom Verstehen der in dieser Sprache geschriebenen Texte durch die nachwachsenden Teilhaber.“* Neben der wissenschaftlichen Erforschung der Lernprozesse der Lernenden, solle die Sprachdidaktik eine Fundierung des Sprachunterrichts liefern und sich auch mit der Technik des Unterrichtens selbst auseinander setzen. Dazu sei eine Kombination von Theorie und Empirie, von Erprobung und Evaluation der Resultate notwendig.

Die Glinz'sche Definition der Sprachdidaktik enthält somit mehrere Präsuppositionen[1]:

- es gib eine Sprachdidaktik
- die Sprachdidaktik ist eine Wissenschaft
- die Sprachdidaktik hat eine Geschichte, ist also schon älter
- die Sprachdidaktik hat eine eigene Terminologie
- die Sprachdidaktik beruht auf einer eigenen Theorie

Steinig und Huneke grenzen die Sprachdidaktik von der Literaturdidaktik ab, wobei sie jedoch darauf verweisen, dass sich in mancher Hinsicht auch überschneiden. „*Reflexion über Sprache, mündliche Kommunikation und Textproduktion stehen der Sprachdidaktik näher als der Literaturdidaktik.*" Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts ließen sich jedoch nicht immer eindeutig der Sprach- oder Literaturdidaktik zuordnen. Nach ihnen ist es Aufgabe der Sprachdidaktik, „*Lehramtsstudierende wissenschaftlich fundiert und berufsbezogen auf dem komplexen Feld des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache Kompetenzen zu vermitteln, die auf theoretischen Einsichten und Praxiserfahrungen beruhen.*" Dazu müsse die Sprachdidaktik sprachliche Gegenstände und Prozesse im Kontext von Lehren und Lernen theoretisch und empirisch erforschen und dann didaktische Modelle für den Umgang mit Sprache im Unterricht entwerfen. Sie definieren Sprachdidaktik genauer als „*Theorie und Praxis einer gesteuerten Kompetenzerweiterung im Umgang mit sprachlicher Vielfalt [...] vor allem im Umgang mit schriftsprachlichen Texten.*"

1.2 - Wozu Sprachdidaktik?

Steinig und Huneke werfen die Frage auf, warum es für einen Deutschlehrer nicht ausreichend sein kann, „*Unterrichtsstunden im Fach Deutsch anhand von Lehrplänen, Schulbüchern und erprobten Musterstunden durchzuführen*". Ihre Antwort auf diese Frage lässt sich in etwa wie folgt zusammenfassen: Ohne fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen wird eine Lehrkraft nicht auf Probleme der Kinder korrekt eingehen und sich bietende Chancen und auftretende Schwierigkeiten erkennen und nutzen können. Als Beispiel führen sie ein Grundschulkind an, welches ein Wort, das es zuvor richtig schreiben konnte, plötzlich falsch schreibt. Ursache dafür muss nicht unbedingt Unachtsamkeit oder verlerntes Wissen sein, sondern möglicherweise wendet das Kind eine neu gelernte Regel auf das Wort an, übergeneralisiert diese Regel quasi. Die Lehrkraft muss diesen Prozess erkennen können, um dem Kind eine vernünftige Hilfestellung geben zu können, nun wieder die Ausnahmen von der Regel lernen zu können.

Weiterhin soll die Sprachdidaktik nach Steinig und Huneke den Lehrern „*wissenschaftlich begründete Kriterien zur Beurteilung von schriftlichen wie mündlichen Äußerungen*" an die Hand geben - etwas, dass die Linguistik als deskriptive Wissenschaft nicht kann.

[1] stillschweigende Voraussetzung.

1.3 - Literatur

Glinz, Hans: Geschichte der Sprachdidaktik. In: Bredel, Ursula (u.a., Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. (Bd.1) Paderborn 2006[2], S. 17-29.

Ossner, Jakob: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. Paderborn 2006[2], S. 26f.

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2007[3], S. 12-14, S. 17-20.

2 - Didaktik des Deutschen als Erstsprache

2.1 - Abgrenzung

Im Folgenden geht es um die Didaktik der deutschen Sprache als Didaktik des Erwerbs der Muttersprache oder Erstsprache. Diese Unterscheidung muss getroffen werden, da es entsprechend auch eine Didaktik der deutschen Sprache als Zweit- oder Fremdsprache gibt.

Deutsch als Erstsprache	Deutsch als Zweitsprache	Deutsch als Fremdsprache

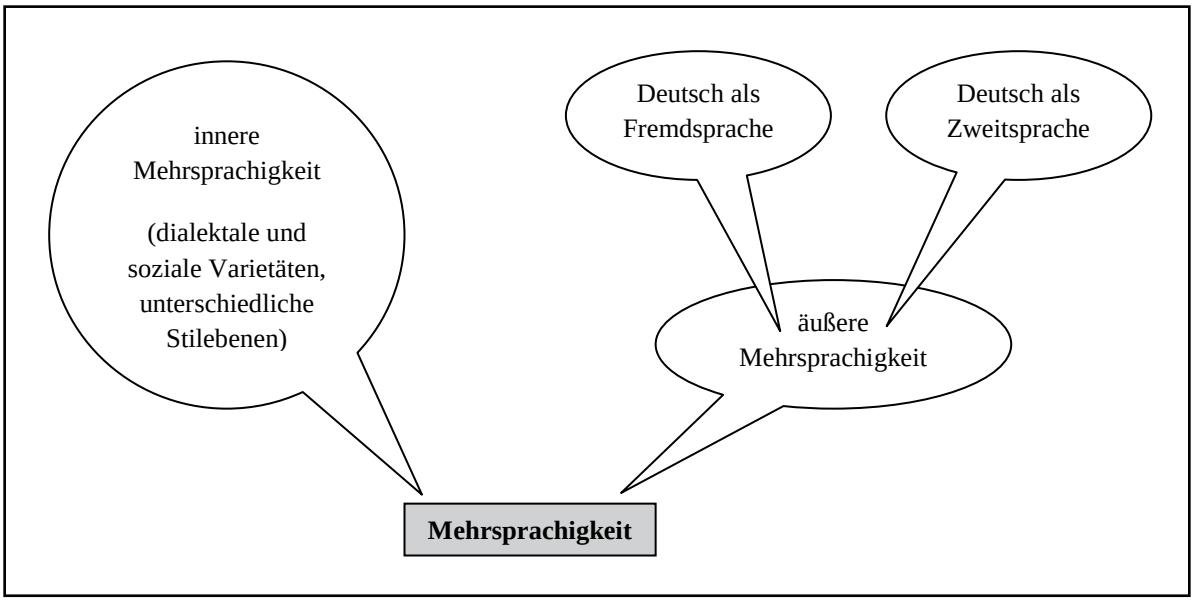
- <u>Erstsprache</u>
  Dies ist die erste Sprache, die ein Kind erwirbt und die somit die bedeutsamste Sprache in der Sprachbiographie des Kindes ist - denn es besteht ja immer die Möglichkeit einer potentiellen Mehrsprachigkeit des Kindes. Der Begriff Erstsprache ist gleich der Muttersprache, jedoch ohne eine in letzterem Begriff mitschwingende negative Konnotation, da der Begriff Muttersprache wissenschaftsgeschichtlich mit einer negativen Bewertung frühkindlicher Mehrsprachigkeit verbunden ist.
- <u>Zweitsprache</u>
  Bei der Zweitsprache handelt es sich um eine Sprache, die ein Mensch nach der Erstsprache erwirbt. Dabei tritt die Zweitsprache in der direkten Umwelt des Lernenden als gesprochene Sprache in Alltagssituationen auf, unabhängig davon, ob sie auch durch Unterricht vermittelt wird. Sie wird also vornehmlich ungesteuert gelernt.
- <u>Fremdsprache</u>
  Bei der Fremdsprache handelt es sich ebenfalls um eine Sprache, die nach der Erstsprache erworben wird. Der Unterschied zur Zweitsprache ist jedoch der, dass die Fremdsprache praktisch nur in der Schule (oder auf ähnlichem Wege) - gesteuert - vermittelt wird, also in der direkten Umwelt und Alltagserfahrung des Lernenden keine Rolle spielt.

Zweit- und Fremdsprache werden aber noch hinsichtlich eines anderen Aspektes voneinander unterschieden: Deutsch als Zweitsprache bezeichnet häufig den Spracherwerb und die Sprachvermittlung innerhalb der deutschen Raumes, zum Beispiel bei Migranten und Minderheiten. Fremdsprache dagegen bezeichnet dann den Spracherwerb außerhalb des deutschen Raumes, wobei es sich auch um Fremdsprachenunterricht handelt, wenn zum Beispiel ausländische Studenten in Deutschland Deutsch eben als Fremdsprache lernen.

Der Begriff „Muttersprache“ wird dieser Tage eher als „Sprache des kulturellen Erbes“ verstanden, ohne, dass dies bedeuten würde, dass es sich bei dieser Sprache um jene handelt, die vom Sprecher ausschließlich oder überwiegend gesprochen oder perfekt beherrscht würde. Dabei stellt sich die Frage, in wie weit Schüler mit Migrationshintergrund muttersprachlichen Unterricht erhalten sollten. Während Kritiker muttersprachlichen Unterricht als kontraproduktiv bei der Integration ansehen, betonen Befürworter seine Bedeutung für die sprachliche Entwicklung und den Schulerfolg der betroffenen Kinder. Ein Zusammenhang zwischen gut entwickelten muttersprachlichen Kenntnissen,

erfolgreichem Zweitspracherwerb und allgemeinem Schulerfolg wurde empirisch belegt. Muttersprachlicher Unterricht soll somit eine Doppelfunktion erfüllen, nämlich zum einen die Bildung einer eigenen kulturellen Identität, und zum anderen die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache und des allgemeinen Schulerfolges.

Nach Ossner ist Mehrsprachigkeit nicht nur Ausgangspunkt, sondern auch Ziel des Deutschunterrichts. Dabei unterscheidet er zwischen einer inneren Mehrsprachigkeit und einer äußeren. Als innere Mehrsprachigkeit bezeichnet er verschiedene dialektale und soziale Varietäten sowie unterschiedliche Stilebenen einer Sprache. Äußere Mehrsprachigkeit meint demnach, dass Menschen verschieden Sprachen sprechen. In diesem Fall könne man wieder unterscheiden zwischen Deutsch als Zweit- und Deutsch als Fremdsprache.



Die Didaktik der deutschen Sprache als Zweitsprache ist ein komplexes und weites Feld. Als Denkanstoß soll nur gegeben werden, dass es Vermutung dahingehend gibt, dass Kinder, die nur unzureichend in ihrer Erstsprache gebildet sind, Schwierigkeiten haben werden, das Deutsche als Zweitsprache zu erlernen. Eine „doppelte Halbsprachigkeit“ wirke sich sehr negativ auf die Entwicklung der Kinder aus, so Steinig und Huneke.

2.2 - Literatur

Siebert-Ott, Gesa: Muttersprachendidaktik - Zweitsprachendidaktit - Fremdsprachendidaktik - Multilingualität. In: Bredel, Ursula (u.a., Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. (Bd.1) Paderborn 2006[2], S. 30-41.

Ossner, Jakob: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. Paderborn 2006[2], S. 53-70.

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2007[3], S. 210-237.

3 - Didaktik der deutschen Sprache und ihre Bezugswissenschaften

3.1 - Definition Fachdidaktik

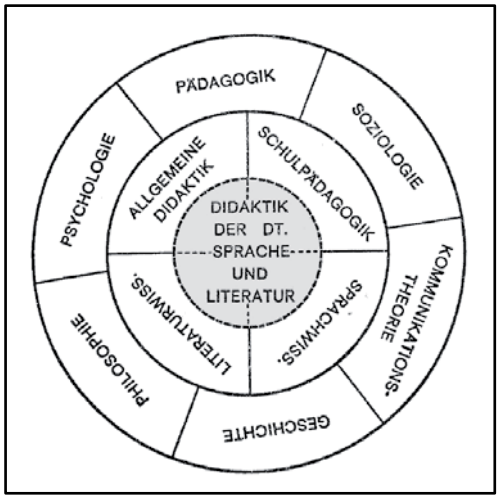
Die Fachdidaktik Deutsch besteht aus zwei einzelnen Didaktiken, nämlich der Sprachdidaktik und der Literaturdidaktik. Dabei handelt es sich bei der Fachdidaktik Deutsch nicht um eine Wissenschaft, die praktische Probleme löst, sondern die einen Beitrag zur Lösung solcher Probleme bietet, ohne aber fertige Lösungen präsentieren zu können. So gibt sie theoretisch begründete Entscheidungshilfen für praktische Probleme, ist also die Theorie des Unterrichts im Fach Deutsch, ohne aber schnelle Unterrichtskonzepte parat zu haben. Ossner formuliert dies so:

> *„Die Fachdidaktik Deutsch sollte eine Antwort geben können, wenn es um Stofffragen und ihre Verteilung auf die Klassenstufen geht, sie ist aber sicherlich überfordert, wenn sie ganz konkrete Antworten zur Planung ganz konkreter Unterrichtsstunden geben soll. Letztere erfordert ein Wissen höchst konkreter Art über das Vorwissen der Schülerinnen, die konkret unterrichtet werden sollen, über den bisherigen Unterricht usw., was nur vor Ort, aber nicht allgemein gegeben werden kann.“*

Nach Ossner dient die Fachdidaktik Deutsch dazu, Entscheidungen im Unterricht aus der Wissenschaft heraus zu treffen und zu begründen. Sie stellt demnach das notwendige Wissen bereit, auf deren Basis Deutschlehrer ihre Entscheidungen treffen können und sollen. Gelehrt wird von der Fachdidaktik damit das *angemessene* Handeln.

3.2 - Bezugswissenschaften

Die Fachdidaktik Deutsch arbeitet eng mit anderen Wissenschaften zusammen, um zu ihren Erkenntnissen zu gelangen. Folgende Grafik gibt einen Überblick über diese Bezugswissenschaften:



Ein Sprachdidaktiker muss sich mit den grundlegenden Theorien und Erkenntnissen der Bezugswissenschaften auskennen, um zu gesicherten Erkenntnissen in seiner eigenen Wissenschaft zu gelangen. Aber auch Lehrer müssen sich teilweise in den Bezugswissenschaften auskennen um adäquat im Unterreicht agieren zu können. Wichtig ist vor allem, den aktuellen Forschungsstand zu kennen und auf die eigene Lehre anzuwenden.

Es lässt sich also feststellen, dass alle Bezugswissenschaften wichtige Erkenntnisse auch für die Didaktik der deutschen Sprache liefern.

3.3 - Literatur

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2007[3], S. 20-25.

Ossner, Jakob: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. Paderborn 2006[2], S. 14-17.

4 - Gegenstandsbereiche der Didaktik der deutschen Sprache

4.1 - Hermann Helmers

Hermann Helmers hat 1966 das erste Werk der Didaktik der deutschen Sprache publiziert. Er schuf damit die Grundlage für die Didaktik als Wissenschaftsdisziplin. Zuvor lag der Schwerpunkt deutlich auf dem „Wie“ der Vermittlung, *„eine Bestimmung und Begründung der Inhalte sprachlicher Bildung, die Frage nach dem Was, blieb weitgehend ausgeklammert.“* Erst Helmers setzte mit seinem Werk „Didaktik der deutschen Sprache“ *„die Neubestimmung des Begriffs von Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte an, die Entscheidungen bezüglich der Inhalte und Ziele des Unterrichts vor die Entscheidung zu den methodischen Verfahrensweisen setzte.“*

„Der Zweck einer didaktischen Theorie des Deutschunterrichts ist es, dem Lehrer eine kritische Diagnose des Unterrichts zu ermöglichen. Hier macht die Darstellung den entschiedenen Versuch, aus den noch stark wirkenden Resten der Auffassung von einer rezeptologischen Funktion der Unterrichtstheorie herauszukommen. Das Ziel ist die didaktische Diagnose als Ergebnis einer kritischen Reflexion, die sich auf gesichertes historisches und systematisches Wissen bezieht. Von daher wird die Didaktik der deutschen Sprache als eine wissenschaftliche Disziplin gesehen, deren gesellschaftliche Bedeutung vor allem in der rationalen Aufhellung des Gegenstandes muttersprachlicher Bildung liegt. Aufgrund ihrer spezifischen Fragestellung hilft die Didaktik der deutschen Sprache mit bei der Veränderung der Gesellschaft in Richtung auf Verwissenschaftlichung und Demokratisierung. Sie hilft, indem sie durch ihre Forschungen einen neuen Typus von Deutschlehrer ermöglicht, der seine beruflichen Aufgaben zugleich kritisch wissenschaftlich und gesellschaftlich sieht.“ (Helmers 1971, Vorwort zur 3. und 4. Auflage, 10-11)

Letztendlich geht es um eine Theorie, wie sprachliches Wissen vermittelt werden kann, und zwar für jedes einzelne Individuum. Es ist eine Theorie des Lehrens und des Lernens, wobei die Didaktik der deutschen Sprache eine wissenschaftliche Disziplin von gesellschaftlicher Bedeutung darstellt.

4.2 - Sieben-Felder-Lehre

Helmers entwickelt in seiner Didaktik der deutschen Sprache eine Sieben-Felder-Lehre:

	Sprechen	Schreiben	Lesen	Verstehen
„recte“	Sprachübung	Rechtschreibunterricht	Erstleselehrgang und weiterführender Leseunterricht	Sprachbetrachtung
„bene“	Spracherziehung	Aufsatzunterricht		Literaturunterricht

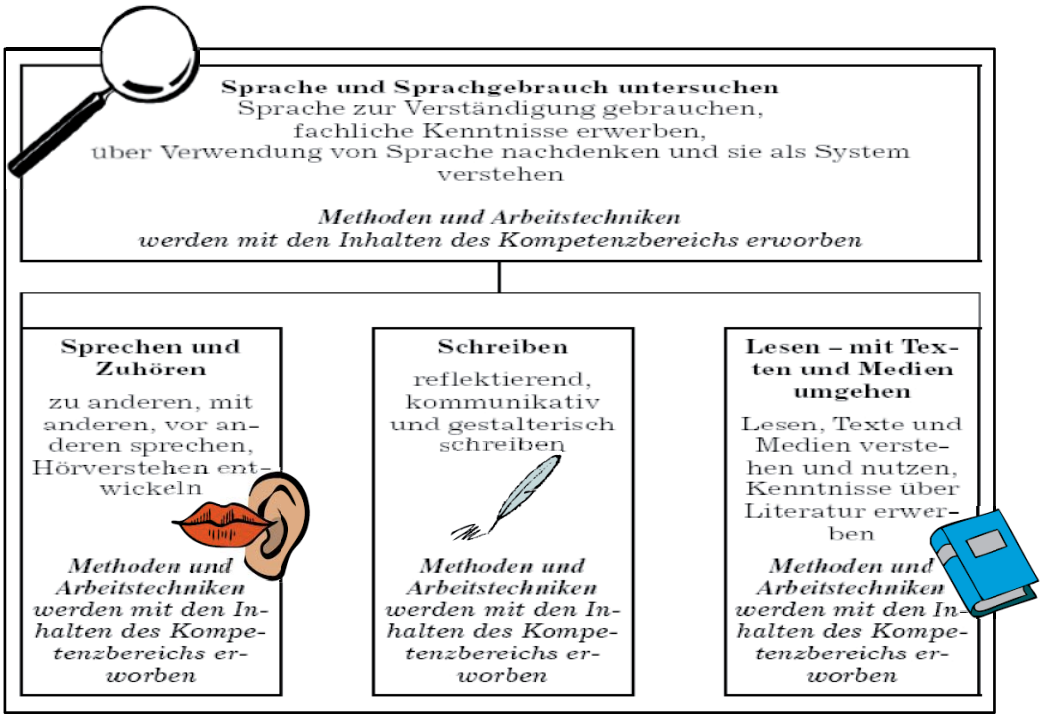
Er nennt vier kommunikative Bereiche: Sprechen, Schreiben, Lesen und Verstehen. Diese unterteilt er in „recte“ als das normativ Richtige und „bene“ als das rhetorisch Ausgewiesene, Wohlgeformte. Einzig beim Lesen macht Helmers keine Unterscheidung zwischen „recte“ und „bene“.

4.3 - Gegenstandsbereiche der Didaktik in der Gegenwart

Helmers hat zu seiner Zeit Lernbereiche und Lernziele definiert. Diese Einteilung hat er stofforientiert vorgenommen, sie ist „inputorientiert“, beschreibt also die Ziele der Lehrenden und geht nicht vom Lernenden aus.

Seit der PISA-Studie soll nunmehr kompetenzorientiert unterrichtet werden. Ausgegangen wird nun vom Schüler: was soll er wann können und wie ist der Weg dorthin. Dieser Ansatz ist „outputorientiert“ und seine Ziele sind Kompetenzen bei den Lernenden.

Diese Kompetenzen müssen noch mit Inhalt gefüllt werden. Bis zur zehnten Klassenstufe ist dies bereits von der Kultusministerkonferenz gemacht worden. Sie hat die KMK-Bildungsstandards definiert (Bereiche, in denen Schüler Standard-/Basis-Kompetenzen erwerben sollen):



4.4 - Literatur

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2007[3], S. 62 (Kapitel behandelt die Geschichte der Sprachdidaktik).

5 - „Der Standardisierte Schüler“? - Kompetenzen, Bildungsstandards, Deutschdidaktik und Deutschunterricht zu Beginn des 21. Jahrhunderts

5.1 - Der Kompetenzbegriff

Weinert beschreibt den Begriff der Kompetenz wie folgt:

> Kompetenzen definieren *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen*[2] *und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“*

Somit sind Kompetenzen zu verstehen als eine Art Schlüsselqualifikationen, Fähigkeiten des Schülers, die auf bestimmte Ziele (Nutzbarkeit) gerichtet sind (=Fähigkeit *zu* etwas). Der Schüler soll *bestrebt* sein, seine Fähigkeiten zu nutzen (motivational, intrinsisch[3]) und er soll diese Fähigkeiten auch nutzen *wollen* (volitional, kann auch extrinsisch[4] sein). Es ist damit Aufgabe des Lehrers, den Schüler soweit zu bringen. Dabei sind Kompetenzen immer *individuelle* Fähigkeiten, nicht mehr kollektive wie bei den Lehr- und Lernzielen.

Um bei einem Individuum wirklich von einer Kompetenz sprechen zu können, reicht es nicht aus, wenn dieses einmal angemessen handelt. Vielmehr muss man, um kompetent zu sein, entsprechend über die Möglichkeit kompetent zu sein verfügen und diese auch konsequent einsetzen.

5.2 - Die vier Wissensarten

Die Kompetenzen stehen in Verbindung mit Wissen. Dabei weist Ossner darauf hin, dass es nicht das eine Wissen gibt, sondern verschiedene. So unterscheide die Pädagogische Psychologie vier verschiedene Wissensformen:

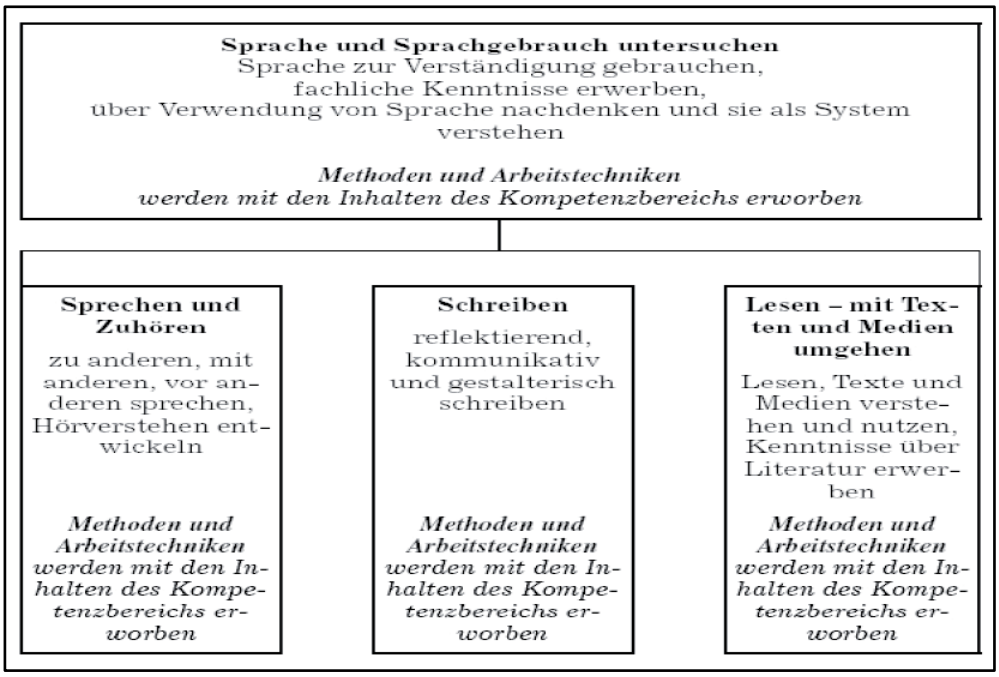
deklaratives Wissen	**Problemlösungswissen**	**prozedurales Wissen**	**metakognitives Wissen**
Wissen über Sachverhalte	Wissen über Strategien zur Bewältigung von Problemsituationen	Wissen, das psychomotorischen und kognitiven Fertigkeiten zugrunde liegt	Wissen, das die Reflexion über das eigene Wissen und über die eigenen Handlungen steuert
ist ein „Wissen“	ist ein (bewusstes) „Können“	ist ein (unbewusstes, automatisches) „Können“	ist „Bewusstheit“

Die verschiedenen Wissensarten hängen miteinander zusammen, bedingen und ergänzen sich gegenseitig. Das bedeutet für die Schule, dass Wissen in allen Formen bereitgestellt werden sollte, und dass man darauf achtet, welche Form das Wissen annehmen sollte. Das hat Auswirkungen auf den Wissenserwerb wie auf die Wissensüberprüfung. So wie verschiedene Wissensarten unterschiedlich gewonnen werden, werden sie auch unterschiedlich abgeprüft.

---

[2] Durch den Willen bestimmt.
[3] Von innen her angeregt.
[4] Von außen her angeregt.

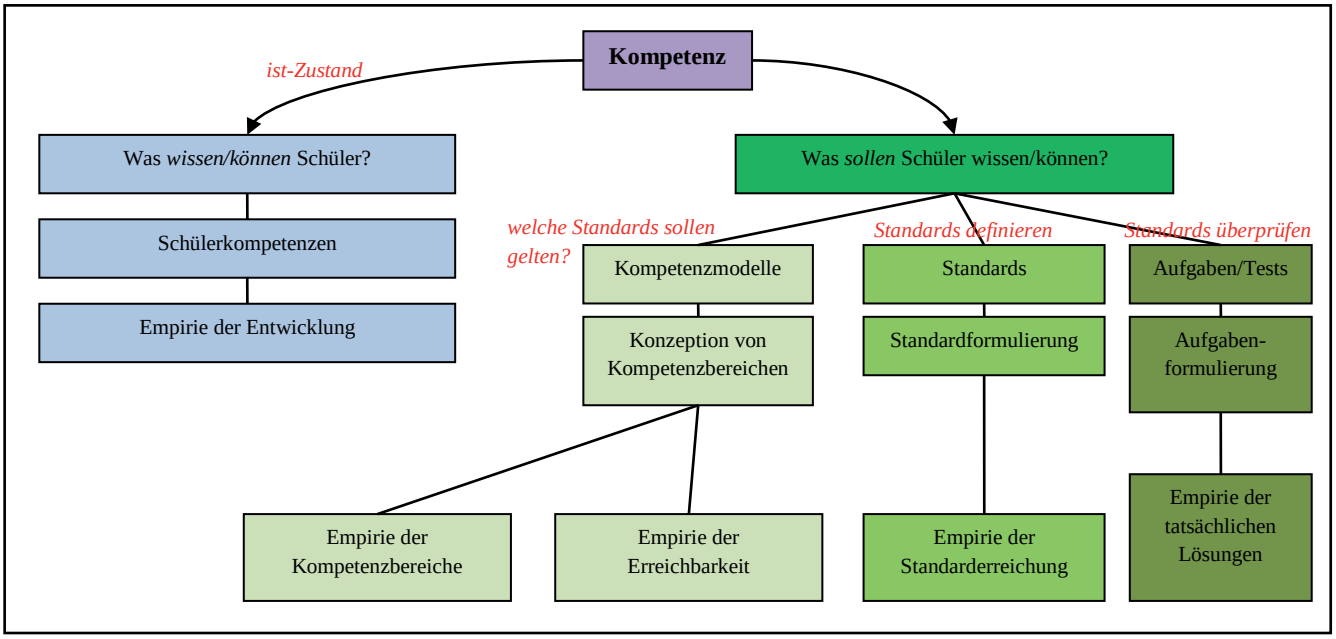
5.3 - Die Bildungsstandards



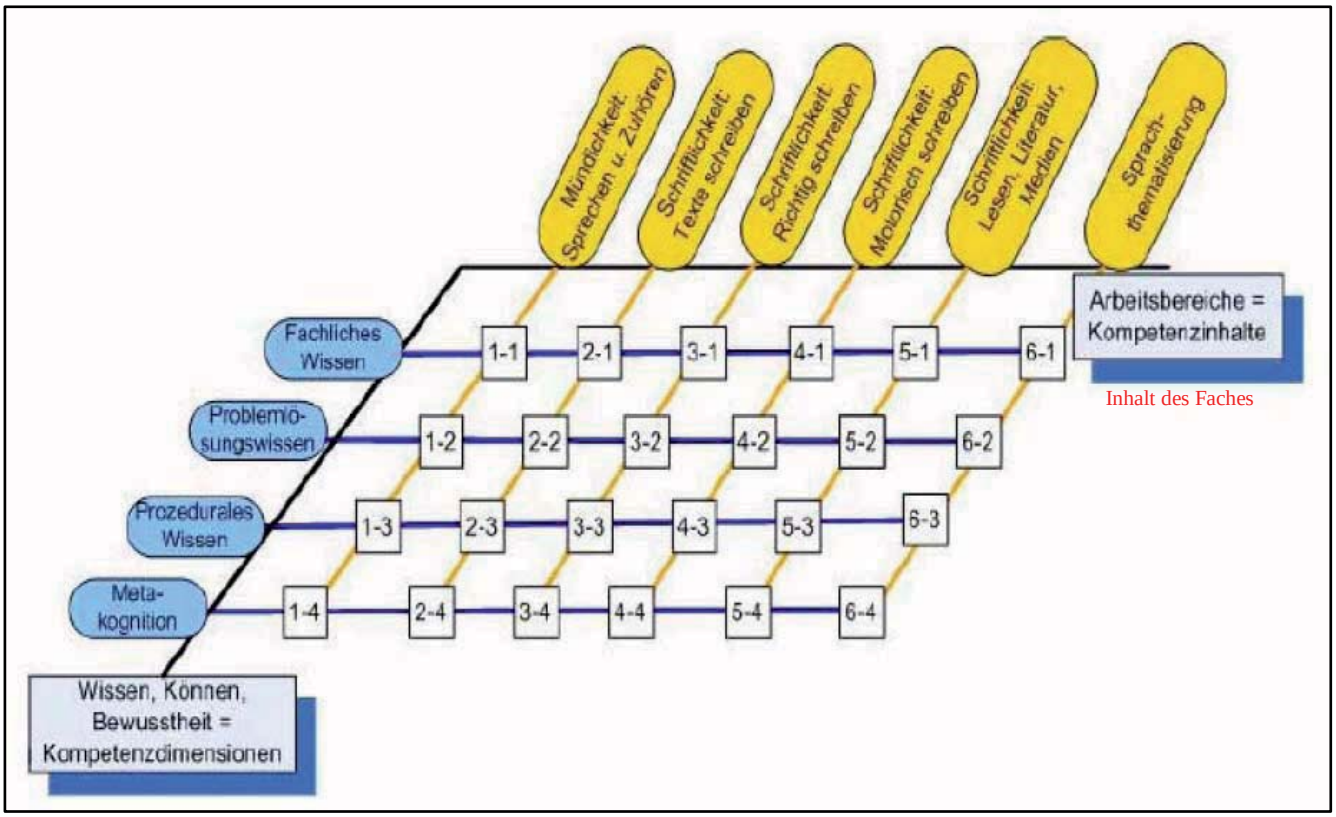
Die KMK-Bildungskonferenz hat 2004 die Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss verabschiedet und dabei vier Kernkompetenzen definiert. Dabei wird *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* den anderen Kompetenzbereichen übergeordnet, da es in allen Bereichen um Sprache gehe. Ossner kritisiert in diesem Zusammenhang, dass solche theoretischen Modelle keine empirische Basis haben. So entstünde der Eindruck, dass die vier Bereiche voneinander getrennt und zu trennen sind. Über die wirklichen Beziehungen untereinander sei jedoch nicht genug bekannt.

Außerdem stellt sich die Frage, was innerhalb der Kompetenzbereiche die *Mindeststandards* sein sollen, welche die Schüler am Ende der zehnten Klasse beherrschen sollen, wie man also aus der Kompetenzdefinition Mindeststandards ableiten kann.

5.4 - Konstruktion des Kompetenzmodells des Symposiums Deutschdidaktik



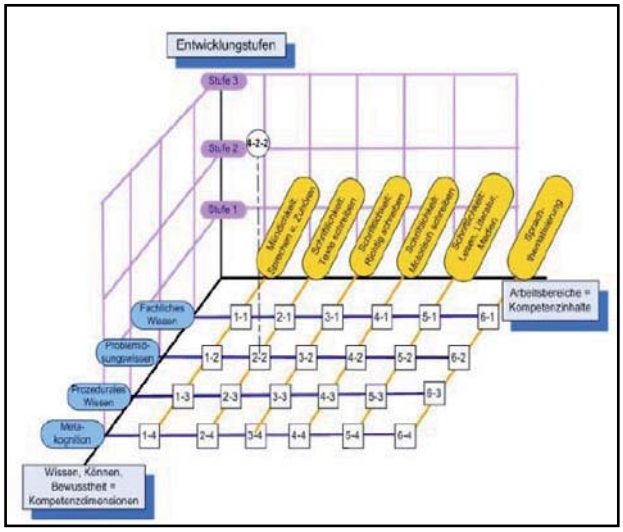
5.5 - Konstruktion des Kompetenzmodells nach Ossner



Ossner hat aus den vier Wissensarten und der Ausdifferenzierung der Inhaltsbereiche des Faches Deutsch eine Matrix erzeugt, welche er als Grundmodell für ein Kompetenzmodell sieht.

Auf der Matrix befinden sich 24 Felder, die Ossner als zu erwerbende Kompetenzen definiert. Dabei sei zu beachten, dass die vier Wissensbereiche bei den verschiedenen Inhalten unterschiedliche gewichtet seien. So sei zum Beispiel prozedurales Wissen bei motorischem Schreiben hochgewichtet, metakognitives Wissen jedoch eher hinderlich.

Ossner erweitert sein Modell um Entwicklungsstufen. So sei es möglich zu sagen, wann eine Kompetenz erworben wird (deskriptiv-empirische Sicht) bzw. werden sollte (normative Sicht). Voraussatzung dafür sei allerdings, dass die Deutschdidaktik aufgrund empirischer Untersuchungen Entwicklungsniveaus definiert.



Ossner weist jedoch auch darauf hin, dass dieses Modell lediglich ein analytisches ist, also aus der Analyse des Wissens und der Arbeitsbereiche des Faches Deutsch gewonnen wurde. Unklar sei, ob das Modell auch einer empirischen Überprüfung standhielte. Erstmal handle es sich um ein heuristisches Modell - es solle helfen, ein komplexes Phänomen zu strukturieren und auf dieser Basis Fragen zu stellen.

Übertragenen auf die Definition von Mindeststandards bedeutet das, dass man anhand von Ossners Modell zu allen Kombinationen von Wissensbereichen und Kompetenzen Standards auf den verschiedenen Stufen (zum Beispiel Altersstufen/Klassenstufen) bestimmen kann.

Abschließend weist Ossner noch darauf hin, dass die vorliegende Einteilung suggerieren könnte, dass sich der Deutschunterricht in verschiedene, voneinander unabhängige Bereiche einteilen ließe. Dem sei jedoch nicht so. Vielmehr gehörten alle Handlungsfelder zusammen und müssten aufeinander verweisend gesehen werden. Die analytische Trennung mache lediglich die Struktur sichtbar. So gehöre *Gespräche führen* der Logik nach zu *Sprechen/Hören* - aber jede geschriebene Text könne Anlass sein, ein Gespräch zu führen.

5.6 - nachträgliche Hinweise

- Der Fokus auf Kompetenzen bei den Schülern führt zu einer neuen Orientierung des Deutschunterrichts: war dieser vormals „inputorientiert“ (stofforientiert), so soll er nun „outputorientiert“ sein (schülerorientiert).
- Die Bildungsstandards sind keine „Mindeststandards“, sie sind eher als Soll-/Durchschschnitts-standards zu verstehen.

5.7 - Literatur

Ossner, Jakob: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. Paderborn 2006[2], S. 18f, 31-34, 38-50.

6 - Sprachdidaktik im Kompetenz-/Lehr-Lern-Bereich „Sprechen/Mündlichkeit“: *Sprechen, Erzählen, Präsentieren*

6.1 - KMK-Bildungsstandards: Sprechen/Mündlichkeit

Die KMK-Bildungsstandards für „Sprechen und Zuhören“ werden allgemein wie folgt definiert:

> *Die Schülerinnen und Schüler bewältigen kommunikative Situationen in persönlichen, beruflichen und öffentlichen Zusammenhängen situationsangemessen und adressatengerecht.*
>
> Sie benutzen die Standardsprache. Sie achten auf gelingende Kommunikation und damit auch auf die Wirkung ihres sprachlichen Handelns. Sie verfügen über eine Gesprächskultur, die von aufmerksamem Zuhören und respektvollem Gesprächsverhalten geprägt ist.

Im Anschluss an diese allgemeine Definition folgt eine genauere Ausdifferenzierung dieses Kompetenzbereiches in:

- zu anderen sprechen
- vor anderen sprechen
- mit anderen sprechen
- verstehend zuhören
- szenisch spielen

Auch diese Unterbereiche werden wieder weiter untergliedert, im Folgenden an einem Beispiel gezeigt:

zu anderen sprechen

[die Schülerinnen und Schüler können]

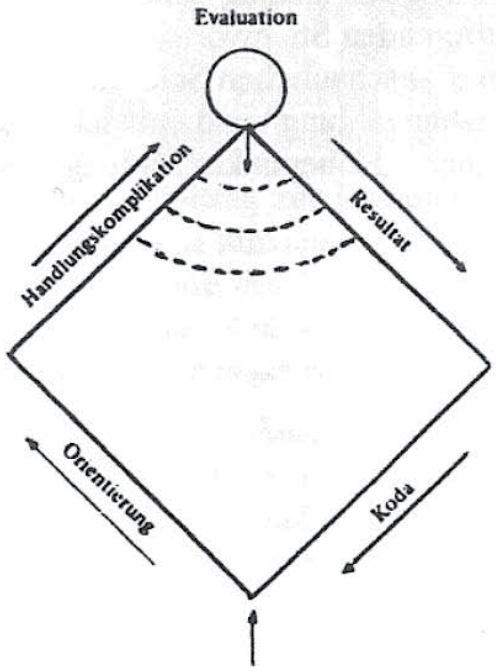
- sich artikuliert, verständlich, sach- und situationsangemessen äußern,
- über einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz verfügen,
- verschiedene Formen mündlicher Darstellung unterscheiden und anwenden, insbesondere erzählen, berichten, informieren, beschreiben, schildern, appellieren, argumentieren, erörtern,
- Wirkungen der Redeweise kennen, beachten und situations- sowie adressatengerecht anwenden: Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Klangfarbe, Stimmführung; Körpersprache (Gestik, Mimik),
- unterschiedliche Sprechsituationen gestalten, insbesondere Vorstellungsgespräch/ Bewerbungsgespräch; Antragstellung, Beschwerde, Entschuldigung; Gesprächsleitung.

[Kompetenzen nach KMK-Bildungsstandards am Ende der Klassenstufe 10 - für die Sek.II noch keine vorhanden]

6.2 - Erzählen (nach Bernhard Rank) - Labov/Waletzky und Wagner

„Erzählen gehört zu den grundlegenden kommunikativen Fähigkeiten, die im Lauf des Spracherwerbs und im Deutschunterricht besonders gefördert werden.“ Labov und Waletzky entwickelten ein Schema für die mündliche Alltagserzählung, die sich als eine Höhepunkterzählung darstellt:

nach Labov & Waletzky

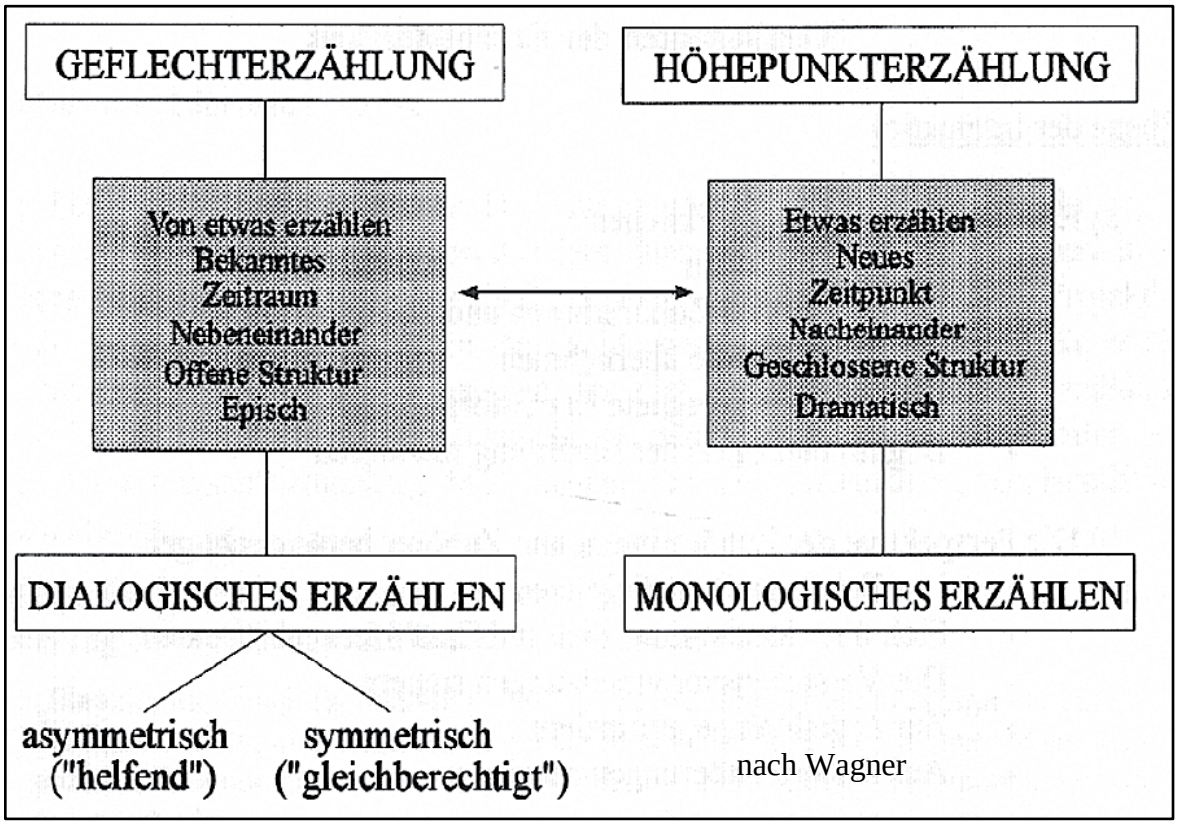


„Eine vollständige Erzählung beginnt mit einer Orientierung, geht über zu der Handlungskomplikation, wird an dem Fokus der Evaluation vor der Auflösung suspendiert, schließt mit dem Resultat ab und führt mit der Koda den Zuhörer in die Gegenwart zurück. [...]
Wir können eine Erzählung genauso gut als Folge von Antworten auf zugrundeliegende Fragen betrachten:
a) Orientierung: wer, wann, was, wo?
b) Handlungskomplikation: was passierte dann?
c) Evaluation: was soll das ganze?
d) Resultat: wie ging es aus?“

Für dieses Modell hat Quasthoff gewisse Beschränkungen festgestellt, nach denen sich eine mündliche Alltagserzählung richten muss:

- die Geschichte bezieht sich auf eine zeitlich zurückliegende Handlung/Ereignisfolge
- die Geschichte ist zeitlich und lokal eindeutig identifizierbar
- die Geschichte erfüllt gewisse Minimalbedingungen von Ungewöhnlichkeit
- der Sprecher ist identisch mit einem der Aktanten
- hoher Detailheitsgrad in der Repräsentation der Geschichte
- direkte Rede, Versuch der Nachahmung der redenden Figuren
- evaluative und expressive Sprachformen

Allerdings hat Wagner herausgefunden, dass die Erzählungen von Kindern von Labovs „Normalform“ in den meisten Fällen erheblich abweichen. Ihre Geschichten sind *„weder durch eine schrittweise Auflösung einer Handlungskomplikation noch durch einen Höhepunkt charakterisiert, eher durch ein lockeres Nebeneinander einzelner Episoden. Es wird auch nicht monologisch erzählt, sondern [eher] im Dialog“*. So beschreibt Wagner ein Gespräch zwischen Mutter und Tochter, bei dem die Mutter die *„motivierenden und strukturierenden Stichwörter“* liefert und die Tochter *„das damit zur Verfügung gestellt Gerüst mit ihrer anschaulichen Schilderung von Einzelheiten“* ausfüllt. Wagner nennt dies eine „Geflechterzählung“ und entwickelt die Merkmale aus der Gegenüberstellung mit dem „Höhepunktmodell“ von Labov:



nach Wagner

Sowohl das Modell von Labov, als auch das Modell von Wagner haben idealtypischen Charakter. In der Realität kommen selten reine „Höhepunkterzählungen“ oder „Geflechterzählungen“ vor, *„sondern Variationen und Mischungen dieser Grundformen mit fließenden Übergängen zwischen monologischem und dialogischem Erzählen.“* Meng spricht in diesem Zusammenhang vom Kommunikationstyp „Erzählen und Zuhören“. Dabei handle es sich zwar um einen monologischen Kommunikationstyp, aber nur, weil es einen dominierenden Sprecher gebe. Der Zuhörer kann durchaus Äußerungen tätigen, ganz abgesehen, dass es natürlich eines Zuhörers bedarf. Davon abgesehen ist der Zuhörer als solcher selbst aktiv an dem Erzählvorgang beteiligt, indem er zum Beispiel Verständnisfragen stellt und Rückmeldungen gibt. Daher wird deutlich, dass auch *„die rezeptive Seite kommunikativ-sprachlicher Kompetenzen [...] in die Erklärung des Erzählerwerbs*“ einbezogen werden muss.

Aus dem bisher Beschriebenen ergibt sich, dass *„dem mündlichen Erzählen im Alltag Fähigkeiten auf verschiedenen Ebenen zugrundeliegen*“:

- auf der Ebene der Kommunikation zwischen Erzähler und Zuhörer (Interaktion)
- auf der Ebene der darzustellenden Ereignisse und Ereignisfolgen (Sachverhalte)
- auf der Ebene der Sprache (Darstellungsmittel)

Nach Rank lassen sich folgende, für die Erzählfähigkeit spezifische Komponenten auflisten:

Komponenten der Erzählfähigkeit

1. Ebene der Interaktion

a) Eine Erzählabsicht verwirklichen
- Ein Ziel festlegen
- Kontakt zu den Zuhörerinnen und Zuhörern herstellen
- Die Erzählerrolle übernehmen
- Sich für eine geeignete Erzählform entscheiden
- Beginn und Ende der Erzählung markieren

b) Die Perspektive der Zuhörerinnen und Zuhörer berücksichtigen
- Die Zuhörerrolle antizipieren
- Sich über Motivation, Ziel und Erzählform abstimmen
- Die Verstehensvoraussetzungen sichern
- Zur Anteilnahme auffordern
- Auf Zuhöreräußerungen reagieren

2. Ebene der Sachverhalte

a) Etwas Erzählenswertes wissen und auswählen

b) Eine Ereignisfolge darstellen
- Orientierung (wer, was, wann, wo ...)
- Abfolge (episodische Reihung oder dramatische Steigerung: Komplikation/Auflösung)

c) Die persönliche Sicht verdeutlichen
- „Bewertungen", Kommentare, Schlußfolgerungen

3. Ebene der Darstellungsmittel

a) Semantik
- eindeutige Referenz auf Personen, Orte, Zeitpunkte, Umstände ...
- Repertoire zur differenzierten Darstellung zentraler Ereignisse
- affektive, evaluative Sprachformen (direkt/indirekt)

b) Grammatik
- Mittel der Textverknüpfung: Pronominalisierung, Satzreihe, Satzgefüge, Zeitverhältnisse
- Zeitformen (Präsens, Perfekt, Plusquamperfekt), Zeitadverbien

(Es sollte beachtet werden, dass es sich lediglich um Modelle handelt - neben den beiden vorgestellten Erzähltypen mag es noch weitere geben!)

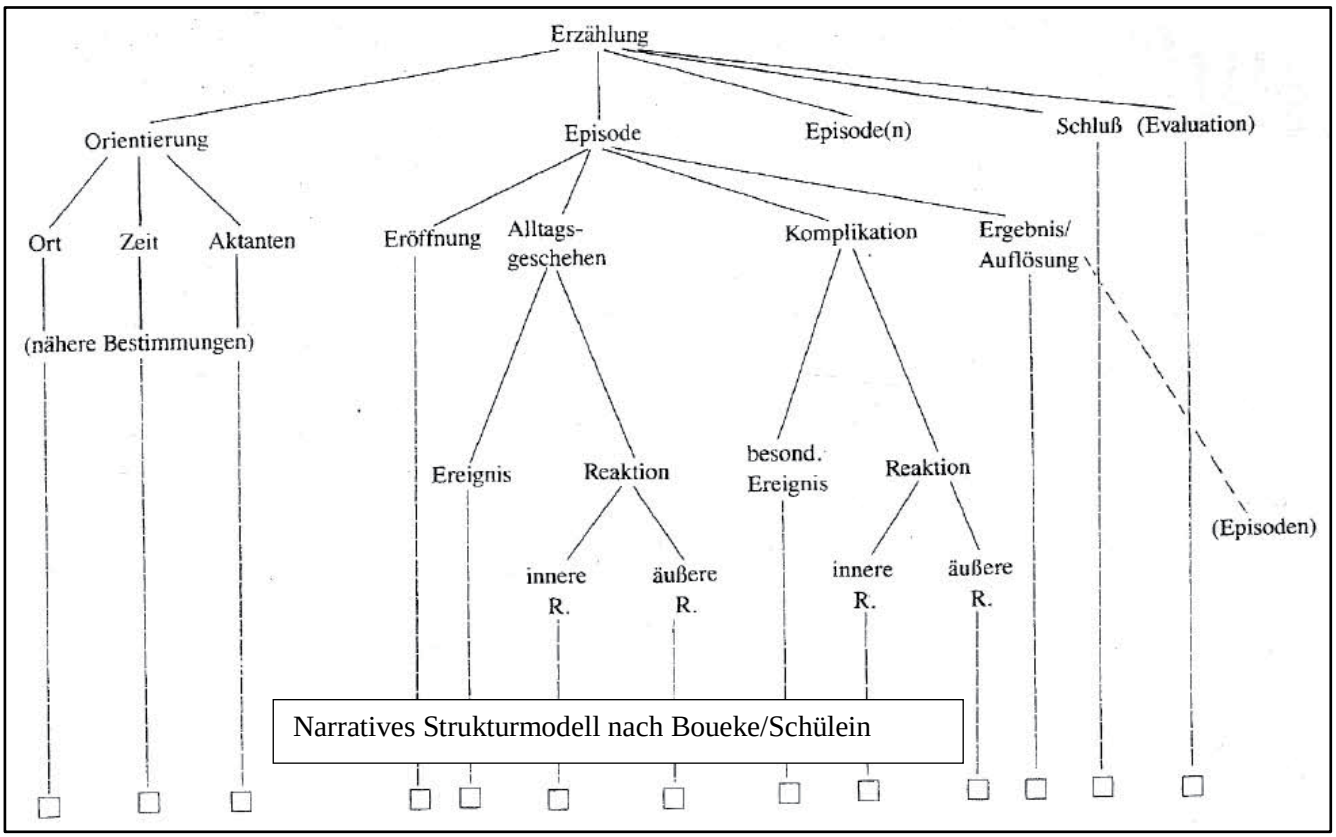
6.3 - Erzählen (nach Boueke/Schülein): „Story Grammars“ oder „Narratives Strukturmodell“

Laut Boueke und Schülein setzt sich die Erzählfähigkeit aus interaktiven (kommunikativen und personalen) Fähigkeiten und formal-strukturellen Aspekten zusammen. Den Schwerpunkt zu sehr auf eine Seite zu legen, sei überholt. Da zur Zeit der Veröffentlichung ihres Aufsatzes (1988) dieser noch eindeutig auf den interaktiven Fähigkeiten gelegen habe, versuchen sie mit den „Story Grammars“ ein Gegengewicht zu etablieren, ohne wiederum zu meinen, dass *„das Problem des „Erzählen-Lernens“ in der Schule allein durch die Brücksichtigung von Strukturmodellen lösbar würde.“*

Diese „Story Grammars“ stellten den bis dahin fortgeschrittensten Versuch dar, *„die Struktur von Erzählungen auf verschiedenen Ebenen zu beschreiben.“* Dabei handle es sich um *„Grammatiken einfacher Geschichten“*, also für Alltagserzählungen und weniger für literarische, künstlerische Texte. Diese Grammatiken sind hierarchische Modelle, die *„sowohl Strukturelemente der „fertigen“ Geschichte als auch die bei ihrer Entstehung wirksamen kognitiven „Muster““* abbilden.

Man könne davon ausgehen, dass die meisten Deutschlehrer ein Modell von einer „guten“ Erzählung im Kopf haben. Es bestünde jedoch die Gefahr, dass die Erzählungen von Kindern an diesen starren Mustern gemessen werden, was freilich zu vermeiden sei. Eben darum dürften narrative Strukturmodelle auch nicht „missbraucht“ werden.

Als Basis für die Entwicklung der narrativen Strukturmodelle dienten zwar Texte, man nehme jedoch an, dass diese zugleich auch kognitive Schemata abbilden. Im Vergleich zu Labovs linearem Modell, gebe es bei „Story Grammars“ hierarchisierte und untergliederte Strukturelemente. In den narrativen Strukturmodellen kommen zwar auch die Elemente von Labov vor, diese sind jedoch weiter ausdifferenziert. Zu beachten ist, dass diese Modelle nicht starr verstanden werden. Die Form der Abfolge der Elemente sei weder „kanonisch“, noch müssten immer alle Elemente realisiert werden.



Für das Verstehen und das Produzieren von Erzählungen seien die gleichen strukturellen Fähigkeiten erforderlich, wie sie durch die „Story Grammars“ beschrieben werden. So werden *„kognitive Schemata erfassbar, über die Erzähler verfügen müssen, um Geschichten produzieren (und verstehen) zu können.“* Es sei davon auszugehen, dass sich bereits sehr jungen Kinder solche Schemata aneignen und diese im Laufe der Zeit weiter ausprägen. Boueke und Schülein schlussfolgern daraus, dass man durch Anwenden der „Story Grammars“ Unterschiede in der Erzählfähigkeit der Kinder analysieren kann, bis hin zu Erkenntnissen über die Ausprägung dieser in verschiedenen Lebensaltern. Somit könne man den *„Erwerb der „Erzählfähigkeit“ empirisch beobachtbar“* machen. Der Erwerb selbst ließe sich als die *„allmähliche Verfügung über die einzelnen Konstituenten des narrativen Strukturschemas“* beschreiben.

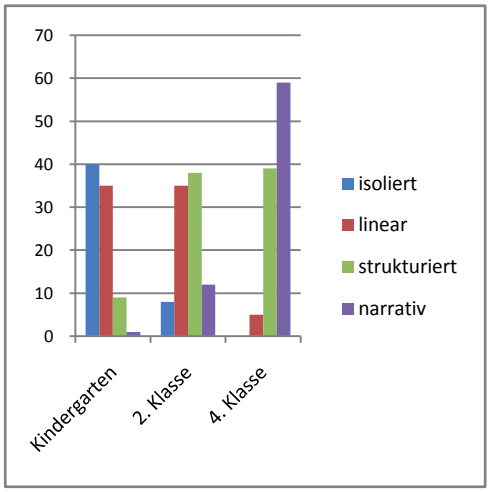
Boueke und Schülein fassen die Bedeutung der „Story Grammars“ für die Forschung zum Erzählerwerb folgendermaßen zusammen:

- Strukturmodelle von Erzähltexten sind eine notwendige Voraussetzung, wenn man die Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern beschreiben will.
- Die narrativen Strukturmodelle thematisieren einen Zusammenhang zwischen Textstrukturen und mentalen Konzepten. Sie bilden sowohl die Struktur narrativer Texte als auch die kognitiven Voraussetzungen ab.

Für die Didaktik seien „Story Grammars“ insofern wichtig, als sie „die Basis für die Formulierung von Lernzielen und -inhalten“ ermöglichten. Außerdem würden bestimmte Vorstellungen von „guten Geschichten“ durch sie diskutier- und überprüfbar.

6.4 - Erzählentwicklung von Kindern (nach Boueke)

Zusammen mit einigen anderen hat Boueke eine empirische Erhebung durchgeführt mit dem Ziel herauszufinden, wie Kindergeschichten aufgebaut sind. Dabei haben sie, vereinfacht dargestellt, Kindern Bildergeschichten vorgelegt und diese nacherzählen lassen. Die Ergebnisse wurden dann in ein System aus vier Erzählstrukturtypen (isolierter, linearer, strukturierter, narrativer Typ) eingeordnet und hinsichtlich der Altersgruppen untersucht. Die gewonnenen Ergebnisse legen eine altersgebundene Entwicklung vom isolierten Strukturtyp, über den linearen und strukturierten bis hin zum narrativen Typ nahe, wobei es sich bei den befragten Altersgruppen um Kindergartenkinder, Kinder der 2. Klasse und Kinder der 4. Klassen handelte.



Texttyp	Merkmale	Altersgruppe
isoliert	dargestellte Ereignisse sind unverbunden nebeneinander gesetzt	Kindergartenkinder
linear	Ereignisse sind untereinander verknüpft	Kindergartenkinder 2. Klasse
strukturiert	Ereignisfolge ist „episodisch“ markiert und strukturiert, Anfang und Ende markiert	2. Klasse 4. Klasse
narrativ	episodisch strukturierte Ereignisse sind „affektiv“ markiert (Zuhörer wird eingebunden und angesprochen	4. Klasse

Offenbar handelt es sich um eine stufenförmige Entwicklung der Erzählfähigkeit. Boueke beschreibt diesen Prozess als unumkehrbar und spricht davon, dass Kinder mit etwa zehn Jahren das Geschichtenschema vollständig aufgebaut haben. Dieser Prozess sei jedoch nicht als „Reifung“ oder „Entfaltung“ angeborenen Kompetenzen zu deuten, sondern vielmehr als eine Art aktiver „Konstruktionsprozess“, der selbstgesteuert abläuft und bei dem jede Stufe die Voraussetzung für die nächste ist. Er interpretiert *„die stufenweise Herausbildung oder „Konstruktion“ der einzelnen Ebenen des Geschichtenschemas in Richtung auf das vollständige Schema als einen Teil der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten*“. Daneben spiele jedoch auch sprachliches und interaktives Wissen einer Rolle.

Als Ursache für die fortschreitende Entwicklung des Geschichtenschemas bei einem Kind nennt Boueke *„vor allem die sich entwickelnden kognitiven Fähigkeiten* [...] *- einschließlich ihrer Möglichkeiten, Emotionalität zu verarbeiten -, daneben aber auch ihre zunehmende sprachliche und interaktive Kompetenz*“. *„Ein wesentlicher Antrieb dieser Entwicklung* [sei auch] *die Erfahrung der „Unzulänglichkeit“ der jeweils erreichten Ebene - abgesehen von der höchsten, mit der Kinder am Ziel dieser Entwicklung des Geschichtenschemas angekommen sind*“.

Aufgrund ihrer Beobachtung schlussfolgert Boueke, dass der weitgehend selbstgesteuerte kognitive Entwicklungsprozess nur bedingt durch Maßnahmen von außen beeinflusst werden kann. Er problematisiert weiterhin, dass die neuere Erzähldidaktik wenig von ihrem Ansatz halten wird, da sie die „Erlebnishaftigkeit“ in den Vordergrund stellt und in Bouekes Ansatz nur eine Form des überholten traditionellen Aufsatzunterrichts sehen könnte. Er weist jedoch darauf hin, dass „freies“ Erzählen und „angeleitetes“ Erzählen einander nicht unvereinbar gegenüberstünden. So sei auch für das „freie“ Erzählen strukturelles Wissen vorteilhaft, wobei der Lehrer sich natürlich nicht darauf versteifen dürfe, sein eigenes strukturelles Erzählschema durchzusetzen.

6.5 - Zusammenhang von Erzählfähigkeit und sozialer Herkunft (Steinig/Huneke)

Steinig und Huneke weisen darauf hin, dass sowohl Boueke als auch Quasthoff zu der Annahme gekommen sind, dass die Erzählentwicklung in Stufen abläuft. Doch sei die Entwicklung natürlich nicht im Alter von 10 Jahren abgeschlossen, denn noch weit bis über die Pubertät hinaus würden weitere Elemente gelernt um die Erzählungen zu verfeinern. Allerdings zeige die Alterserfahrung, dass die familiäre Sozialisation sowie milieu- und kulturspezifische Einflüsse die Fähigkeit zum Erzählen entscheidend beeinflussen. So habe Steinig nachweisen können, dass *„mündliche Erzählungen von Viertklässlern sich hinsichtlich ihrer Nähe zur Schriftsprache voneinander unterscheiden: Kinder, deren Eltern eine höhere Schulbildung haben, formulieren ihre Erzählungen in formalen Situationen - wie einer Prüfung oder im Unterricht - stärker in einem schriftsprachlichen Duktus. ‚Gebildete‘ Eltern vermitteln offenbar ihren Kindern, dass es in öffentlichen und institutionell geprägten Situationen opportun ist, Erzählungen konzeptionell schriftlich zu formulieren.“*

Zum Vergleich seinen zwei Erzählungen (Nacherzählungen eines zuvor gesehenen Films) angeführt, eine von einem Kind aus dem Bergarbeitermilieu (A), und eine von einem Kind aus einer bildungsbürgerlichen Familie (B):

(a) Da war ... da ist ein Mädchen, die fährt ihre Puppe im Kinderwagen spazieren. Und hinten, im Hintergrund, geht ein Mann rechts ab und – äh – links ab. Und dann – äh – kommt sie an einer Bank, setzt ihr Püppchen darauf. Und dann sieht man zwei, drei Jungen im Bild und sagen: „Heut is auch nichts los.“ Da sehen sie das Mädchen mit der Puppe und sagen: „Los hinterher!“ Da setzt sie das Püppchen auf der Bank und die Jungen nehmen ihr's ab. Und dann ... nehmen's ab und werfen es sich immer zu, dass das Mädchen es nich bekommen kann. Und dann – äh – die – das... Und dann kommt eine Frau mit einem Dackel und die sagt: „Ihr Buben, lasst das Mädchen in Ruh und gibt ihr die Puppe zurück!“ Und dann ... dann is... hat sie de... das Püppchen im – äh – Kinder ... – äh – Kinderwagen gesetzt und dann is=se weitergefahrn.

(b) Ich habe vorhin einen Film gesehen, der handelte sich um ein Mädchen, das mit ihrem Kinderwagen spazierenging. Und es waren noch drei Jungen, die hatten zu sich gesagt: „Heute is ja nix los.“ Und da sahen=se auf einmal das Mädchen und haben zu sich gesagt: „Los, komm, ihr nach!“ Und sie gingen ihr nach. Das Mädchen setzte si..sich auf eine Bank mit ... und stellte ihren Kinderwagen vor sich hin. Und nahm ihre Puppe aus dem Kinderwagen und setzte sie neben sich auf die Bank. Die Jungs schlichen sich hinter einen Busch. Und dann hin..gingen sie wieder 'n Schritt voran hinter den nächsten Busch. Und auf einmal, als gerade der richtige Augenblick kam, da rasten sie los und nahmen die Puppe und das ... und dies Mädchen merkte das und rennte hinter ihnen her. Sie warfen die Puppe immer... sie warfen die Puppe immer zu. Und auf einmal kam eine Frau daher, die schüttelte den Kopf und meinte: „Sowas, da muss ich ja mal nachhelfen!“, und ging zu den vier Kindern hin. Und dann nahm ... hatte sie ein Knüppel gefunden. Den nahm sie vom Boden auf und sagte: „Hört doch endlich auf! Lasst das Mädchen doch in Ruhe!“, und nahm die Puppe den Jungen ab und gab sie dem Mädchen. Das bedankte sich und sagte: „Auf wiedersehen.“ Das Mädchen nahm die Puppe und brachte sie in den Kinderwagen und ging wieder den Weg zurück.

„Linguistische Laien, denen beide Texte als Hörprobe vorgespielt wurden, waren sich weitgehend darin einig, dass das zweite Kind für den Wechsel zum Gymnasium geeignet sei, das erste Kind hingegen auf eine Hauptschule gehöre, eine Vermutung, die mit der Schulartempfehlung übereinstimmte.“

Steinig und Huneke schlussfolgern daraus, dass der Erzählstil eines Kindes sich nicht nur in einer kognitiven Eigendynamik entwickelt, sondern auch durch die familiäre Sozialisation geprägt wird. *„Kinder, die in einem Elternhaus aufwachsen, in dem Lesen und Schreiben eine wichtige Rolle spielen,* [...] *entwickeln leichter einen ‚literalen‘ Stil in ihren mündlichen Erzählungen. Die Möglichkeit, im*

Mündlichen das Register von einem informellen, ‚nachlässigen' Stil zu einem bewusst geplanten Stil zu wechseln und so schriftnah strukturierte Texte zu erzeugen, ist eine wichtige Voraussetzung, in der Schule mit ihren Erwartungen an formale, öffentliche Texte erfolgreich zu sein.

Konkret wird diese Fähigkeit in den dyadischen Gesprächssituationen zwischen Mutter und Kind erworben, wobei an Schriftlichkeit und Schulerfolg orientierte Eltern als aktive Zuhörer ihre Kinder durch gezielte Nachfragen dazu bringen, expliziter zu formulieren und schulisch-angemessene Erzählschemata zu entwickeln. Eine Mutter aus einer bildungsfernen Arbeiterschicht wird sich dieser Zuhörerhaltung eher verweigern, wenn sie eine schriftorientierte Mündlichkeit als ‚unnatürlich' empfindet. Von der Sprachdidaktik müsste man deshalb verlangen, insbesondere für Schüler, die aus schriftfernen Milieus kommen, methodische Wege zu zeigen, damit sie eine Erzählhaltung entwickeln können, die den Erwartungen einer kritischen bürgerlichen Öffentlichkeit entspricht."

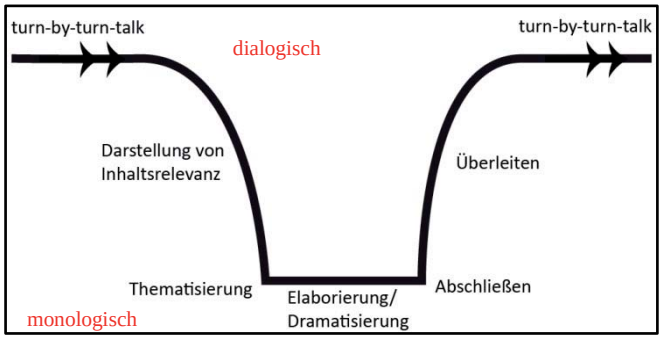
Steinig und Huneke weisen noch darauf hin, dass die durch die Jahrzehnte unterschiedliche Schwerpunktlegung, von der Soziolinguistik hin zum kognitivistischen Paradigma (Alter und Entwicklung) zu einseitig sei. Alter, Milieu und auch Geschlecht müssten vielmehr als „*Bedingungsgefüge*" gesehen und ganzheitlich erfasst werden.

6.6 - „Jobs" im Rahmen des mündlichen Erzählens (Uta Quasthoff)

Uta Quasthoff behandelt in ihrem Aufsatz unter anderem ein Konzept von Erzählen im Gespräch: „*Erzählen im interaktionstheoretischen Sinne ist eine Form der verbalen Aktivität, die mindestens zwei Teilnehmer gemeinsam und aufeinander zugeschnitten kontextualisierend betreiben, indem sie für sich wechselseitig deutlich die Rollen Erzähler und Zuhörer installieren.*"

Das lässt sich in etwa folgendermaßen verstehen: In einem Gespräch zwischen zwei (oder mehreren) Personen (turn-by-turn-talk) kann (theoretisch) mit jedem Satzende des einen Sprechers der nächste Sprecher das Wort ergreifen (daher „turn-by-turn"). In diesem turn-by-turn-talk kann nun, jeweils von einem Gesprächsteilnehmer zurzeit, eine „Diskurseinheit" eingeschoben werden, in welcher quasi ein Dialog zu einem erzählenden Monolog wird, wobei zu beachten bleibt, dass „*jede Art der Kommunikation in ihrer Struktur eine gemeinsame Leistung der beteiligten Partner darstellt.*" Eine Diskurseinheit ist damit eine „Erzählung in einem Gespräch".

Quasthoff hat nun ein Modell vorgestellt, welches die Art und Weise der Einbettung einer Erzählung in ein Gespräch zeigt:



In einem Dialog versucht ein Beteiligter eine eigene Erzählung („Monolog") einzubetten. Dazu bedarf es eines bestimmten Vorgehens.

(a) Darstellung von Inhaltsrelevanz - Die Erzählung wird angemessen in den Dialog eingebettet, häufig durch Zuhörerfragen eingeleitet.

(b) Thematisierung - Der Erzähler verschafft sich Gehör, während der Zuhörer signalisiert, dass er bereit ist, dem Erzähler zu folgen und ihm den nötigen Erzählraum zur Verfügung zu stellen.

(c) Elaborieren - Durch das Thematisieren ist eine Art „Zugzwang“ für den Erzähler entstanden, das zu Erzählende muss nun ausgebreitet, elaboriert werden. (Der Zuhörer kann den Erzähler, z.B. ein Kind, dahingehend unterstützen, indem er durch gezieltes Nachfragen eine Hilfestellung leifert.)

(d) Dramatisierung - Der Erzähler übernimmt die Zuhörerperspektive, um das Erzählte für ihn „erfahrbar“ zu machen. (Bei jüngeren Kindern wird auch dieser Job teilweise von einem Erwachsenen übernommen, der die nüchterne Erzählung entsprechend „aufbereitet“.)

(e) Abschließen - Die Erzählung wird hier abgeschlossen, zum Beispiel durch eine Zusammenfassung oder Ähnliches.

(f) Überleiten - Auf unterschiedlichste Weise wird durch diesen Job wieder zu einem turn-by-turn-talk zurückgefunden.

Der Beginn eines solchen Diskurses innerhalb eines Gesprächs lässt sich an folgendem Beispiel zeigen:

> Kind: Weißte was? *(Darstellung von Inhaltsrelevanz - „Unwissenheit der Eltern“)*
>
> Mutter: m m (verneinend)
>
> Kind: Der Ingolf hat mir in der Schule gegn n Kopf gehaun. - *(Thematisierung)*
>
> Mutter: (...)
>
> Vater: [Was? Warum dás denn?

6.7 - Literatur

Rank, Bernhard: Wege zur Grammatik und zum Erzählen. Grundlage einer spracherwerbsorientierten Deutschdidaktik. Baltmannsweiler 1995, S. 110-119.

Boueke, Dietrich. Schülein, Frieder: „Story Grammars“. Zur Diskussion um einen erzählstrukturelles Konzept und seine Konsequenzen für die Erzähldidaktik. In: Wirkendes Wort 1988/1, S. 125-142.

Boueke, Dietrich (u.a.): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München 1995.

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2007[3], S. 79f.

Quasthoff, Uta: Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In: Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 16.2. Berlin, New York 2001, S.1293-1306.

7a - Sprachdidaktik im Kompetenz-/Lehr-Lern-Bereich „Schriftlichkeit“: *Rechtschreibung - Grundlagen des Orthographieerwerbs und der Orthographiedidaktik*

7.1 - KMK-Bildungsstandards: Schriftlichkeit (Rechtschreibung)

Die KMK-Bildungsstandards für „Schreiben“ werden allgemein wie folgt definiert:

> *Die Schülerinnen und Schüler kennen die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation, der Darstellung und der Reflexion und verfassen selbst adressatengerecht Texte.*
>
> Dem Schreibanlass und Auftrag entsprechende Texte verfassen sie eigenständig, zielgerichtet, situations- und adressatenbezogen und gestalten sie sprachlich differenziert, wobei sie sprachliche Mittel gezielt und überlegt einsetzen. Sie beherrschen die zentralen Schreibformen und gestalten ihre Texte sprachlich und stilistisch stimmig, verfassen sie unter Beachtung von Strategien zur Fehlervermeidung und mit Hilfe eines Wörterbuches weitgehend fehlerfrei, schätzen sie selbstkritisch ein und überarbeiten sie gegebenenfalls. Im produktiven Umgang mit Sprache entwickeln sie eigene Ideen und bringen sie gestalterisch zum Ausdruck.

Im Anschluss an diese allgemeine Definition folgt eine genauere Ausdifferenzierung dieses Kompetenzbereiches in:

- über Schreibfertigkeiten verfügen
- <u>richtig schreiben</u>
- Texte planen und entwerfen
- Texte schreiben
- Texte überarbeiten

} einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten

Auch diese Unterbereiche werden wieder weiter untergliedert, im Folgenden für:

richtig schreiben

[die Schülerinnen und Schüler können]

- Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen und häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben,
- individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mit Hilfe von Rechtschreibstrategien abbauen, insbesondere Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden.

[Kompetenzen nach KMK-Bildungsstandards am Ende der Klassenstufe 10 - für die Sek.II noch keine vorhanden]

7.2 - Stufen des Orthographieerwerbs nach Uta Frith

Generell wird der Rechtschreiberwerb als *„innerer Regelbildungsprozess“* verstanden, als eine *„eigenaktive Tätigkeit der Lerner“*. Somit wäre das Lernen keine unmittelbare Folge des Unterrichts, sondern Ergebnis der geistigen Aktivität der Lernenden.

Zu bedenken ist auch, dass Geschriebenes keine Abbildung der Lautebene einer Sprache ist, also der Lautung nicht nach- oder gar untergeordnet ist. Schriftlichkeit ist eine eigene Existenzform von Sprache.

Uta Frith hat 1985 ein Modell entwickelt, welches die (basalen) Stufen des Orthographie- und Leseerwerbs bei Kindern abbildet. Beide, Lese- und Schreiberwerb, bedingen sich in diesem Modell gegenseitig, im Folgenden wird jedoch nur auf den Orthographieerwerb nach ihrem Modell eingegangen und somit losgelöst vom Leseerwerb betrachtet. (Was der Kritik an ihrem Modell entgegenkäme, dass nämlich der Lese- und Schreiberwerb voneinander weitgehend getrennt ablaufen - Kinder schreiben oft schon, obwohl sie noch nicht lesen können.)

Frith teilt den Lese- und Schreiberwerb in drei Phasen:

1. logographische Phase

   Die Kinder nehmen die Wörter wie ein Bild wahr, verbinden es mit einem Konzept und malen es ab. Das Wort wird ganzheitlich als Wortbild gespeichert, ob das Kind dabei schon Buchstaben segmentiert, ist umstritten.
2. alphabetische Phase (von phonetischer zu phonemischer Schreibung)

   Das Prinzip jeder Alphabetschrift besteht darin, kleine lautliche Einheiten (Phoneme) mit je einem bestimmten Schriftzeichen (Graphem) zu schreiben. In der deutschen Orthographie trifft dieses Prinzip zu etwa 90% zu (Phonem-Graphem-Beziehung) - für jedes Phonem eines Wortes gibt es ein *grundlegendes* Zeichen (das *Basisgraphem*). Die Kinder können ab dieser Phase Wörter in kleinere Lauteinheiten zu zerlegen und diese verschriften. Sie schreiben somit die Wörter, wie sie sie hören (4 = „fia“).

   Doch die Grundlage der deutschen Orthographie ist nicht die phonetische (Phone) Lautform der Wörter, sondern die phonologische (Phoneme) (eben nicht „fia“, sondern „vier“). Die Schreibung richtet sich also nach den Phonemen des Deutschen, nicht nach den Phonen („v“ und „f“ können zwar gleich realisiert werden - als ein Phon, aber es sind zwei Phoneme). Die Kinder müssen also noch lernen, dass neben den Basisgraphemen noch Orthographeme existieren, die unter bestimmten Umständen das anstelle des Basisgraphems stehen. (Das Basisgraphem ist jenes Graphem, welches am häufigsten auftritt: für das Phonem /i:/ ist das Basisgraphem <ie> (83% Häufigkeit). <ih>, <i> und <ieh> sind sehr viel seltener und somit Orthographeme des Phonems.) Im Unterricht muss also die phonologische Lautstruktur vermittelt werden, da die phonologische Form den Wörtern in der Regel nicht „abgehört“ werden kann.
3. orthographische Phase

   Die Verschriftungen werden auf der Grundlage von Regelwissen und der Anwendung othrographischer Regeln konstruiert, soll heißen: Die Kinder haben die Regeln zum Einsatz der Orthographeme verstanden. (Bisweilen kommt es zu einer Übergeneralisierung: „kald“ für „kalt“. Das zeigt, dass die Regel verstanden wurde! Der Lehrer muss nun helfen, diese Übergeneralisierung rückgängig zu machen.)

7.3 - Stufen des Schrifterwerbs nach Renate Valtin

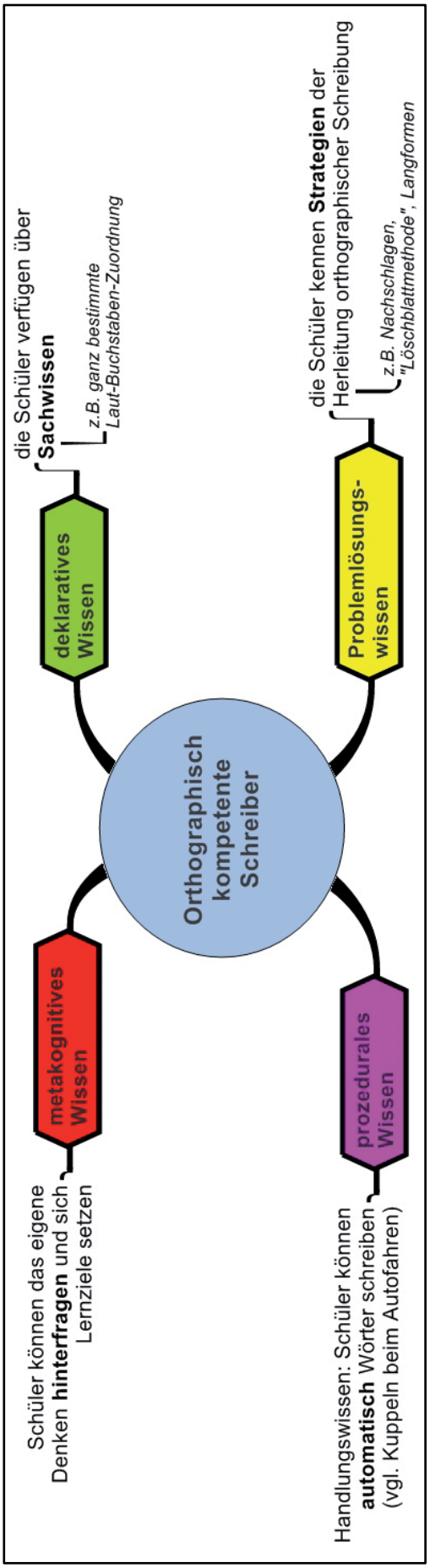
Phase	Fähigkeiten & Einsichten	Lesen	Schreiben	
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	*'Als-ob'-Vorlesen*	*Kritzeln*	
2	Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale	*Erraten von Wörtern* auf Grund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen (Firmenembleme benennen)	*Malen von Buchstabenreihen*, Malen des eigenen Namens	Frith 1
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	*Benennen von Lautelementen*, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängigkeit vom Kontext	*Schreiben von Lautelementen* (Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes), 'Skelettschreibungen'	Frith 2
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	*Buchstabenweises Erlesen* (Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis	*Phonetische Schreibungen* nach dem Prinzip 'Schreibe, wie du sprichst'	
5	Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	*Fortgeschrittenes Lesen*: Verwendung größerer Einheiten (z.B. mehrgl. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	*Verwendung orthographischer Muster* (z.B. -en, -er; Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen	Frith 3
6	Automatisierung von Teilprozessen	*Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung*	*Entfaltete orthographische Kenntnisse*	

Zu bedenken bei dem Modell von Valtin ist, dass Stufe 6 nicht als „perfekte“ Beherrschung zu verstehen ist.

Außerdem legen neuere Forschungen nahe, dass es zwei Lerntypen gibt. Sie unterscheiden vornehmlich in ihrer Fähigkeit, mit kleinen Lauteinheiten umzugehen. Typ I hat demnach kaum Probleme, Wörter in kleine Einheiten zu zerlegen - er geht analytisch und wortübergreifend vor. Dagegen muss Typ II wortspezifische orthographische „Einträge“ im inneren Lexikon vornehmen, um eine höhere orthographische Leistung erbringen zu können - er geht daher eher ganzheitlich und wortorientiert vor.

Zum Abschluss sei noch darauf hingewiesen (!), dass die Entwicklung bei den Kindern nicht von einer Stufe zur nächsten verläuft, mit einem klaren Schnitt. Vielmehr kann sich ein Kind auf mehreren Ebenen gleichzeitig befinden, freilich mit einem eindeutigen Schwerpunkt. (Das gilt auch für Friths Modell!) Überhaupt ist es in der Forschung noch unbekannt, ob es einen kollektiven Weg zum Orthographieerwerb gibt.

7.4 - Definition: „orthographisch kompetentes Schreiben“



- Buchstabiermethode

  Bei der Buchstabiermethode handelt es sich um eine der ältesten Leselehrmethoden nach Erfindung des Buchdruckes. Bei ihr geht man von den Buchstaben aus und lässt die Schüler zuerst das Alphabet auswendig lernen. Anschließend sollen die Schüler die Buchstaben zu Silben, dann die Silben zu Wörtern zusammenziehen.

  S: we - e - er
  L: wer
  S: wer
  S: eff - e - en
  L: fen
  S: fen
  L: werfen
  S: werfen

  Äußerst problematisch bei dieser Methode ist das Aussprechen des Buchstabennamens statt der entsprechenden Laute (aa, be, ce, de, ee, ef, ge, ha, ii, jott, ka, el, em...).

- Lautiermethode

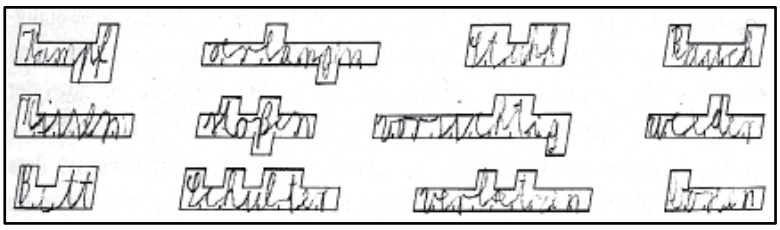
  Valentin Ickelsamer übte bereits im 16. Jahrhundert Kritik an der Buchstabiermethode und entwickelte daraufhin einen eigenen Ansatz zum Leselehren: die Lautiermethode.

  In seiner Lautbildungslehre weist er auf den Zusammenhang zwischen Buchstaben und Lauten hin. Die Lernenden sollen sich die Form der Buchstaben einprägen und diese mit Lauten verbinden. Dann sollen sie die Laute zu Wörtern und später die Wörter zu Sätzen zusammensetzen. (Buchstabiermethode und Lautiermethode sind beides synthetische Methoden - sie gehen vom Kleinen zum Großen.)

  Problematisch an dieser Methode ist, dass das Deutsche nicht lauttreu verschriftlicht wird (vgl. 7.3 - Phase 3). Derselbe Laut kann mit verschiedenen Graphemen wiedergegeben werden, wobei dasselbe Graphem wiederum mit verschiedenen Lauten wiedergegeben werden kann. Diese Tatsache erschwert den Lernprozess, zumal Ickelsamer die Komplexität der Phonem-Graphem-Beziehung mit seiner Methode nicht abzubilden vermag oder sie überhaupt berücksichtigt.

- Wortbildmethode

  Die Wortbildmethode geht davon aus, Rechtschreiblernen geschehe durch das Einprägen eines Wortbildes. Merkmale der Wortbilder seien Umrisskonturen aus Ober- und Unterlängen. Wörter und ganze Sätze seien demnach „Ganzheiten“, die den Ausgangspunkt des kindlichen Lernens bilden sollten. Kinder eigneten sich Schreibungen als Bilder an, so dass es im Unterricht darum gehen müsse, Wortbilder zu speichern und abrufbar zu machen. Schreibfehler seien peinlichst zu vermeiden, da sich so Falsches einprägen würde. Auch diese Methode ist nach der neuen Schriftsprach-erwerbsforschung nicht mehr haltbar.



- Grundwortschatzmethode

  Bei dieser Methode soll mit und an einem ausgewählten Grundwortschatz geübt werden. Gelernt wird dabei am Modell, von dem dann eine Regelhypothese abgeleitet werden soll. So bei diesem Beispiel, bei dem das Lange /i:/ als einfaches <i> verschriftlicht ist - die Kinder sollen durch diese Reihenbildung die Regel erkennen und verinnerlichen:

  16 a) Ergänze die Endungen **-in** oder **-ine**. Ordne die Wörter in zwei Gruppen. Schreibe die Erklärung dazu.

die Mediz ❊	das Vitam ❊	die Masch ❊	die Viol ❊	die Ru❊
die Kus ❊	die Gard ❊	die Apfels ❊	der Kam ❊	die Mar ❊
die Margar ❊	die Ros ❊	das Nikot ❊	die Turb ❊	die Law ❊
die Diszipl ❊	der Term ❊	das Magaz ❊	die Kant ❊	die Pral ❊

  Der ausgewählte Grundwortschatz diene als Modellwortschatz, an dem unterschiedliche Strukturmerkmale der Rechtschreibung beobachtet und erfahren werden könnten. Daran solle dann aufgebaut werden.

  Problematisch ist allerdings die Auswahl des Grundwortschatzes, da überhaupt nicht klar zu definieren ist, was genau denn ein Grundwortschatz ist. Außerdem geht die Auswahl eines solchen Wortschatzes an der Forderung eines möglichst individuellen Rechtschreibunterrichts vorbei, da die Auswahl äußerst pauschal ist.

- strategieorientierte Methoden

  Ein strategieorientierter Rechtschreibunterricht vermittelt den Schülern Strategien zur Sprachanalyse, mit deren Hilfe sie sich die für die Schreibung relevanten Informationen erschließen. Wenn sich der Schüler bei dem Wort [si:p] nicht sicher ist, ob eine Auslautverhärtung vorliegt, das Wort also entweder „Siep“ oder „Sieb“ geschrieben wird, so kann er als eine Strategie den Plural bilden und daraus dann die Schreibung des Singular ableiten („Sie*b*e“ => „Sie*b*“).

  Strategien ermöglichen einen alternativen Zugriff auf Regularitäten der Orthographie, neben den allgemeinen Regelformulierungen.

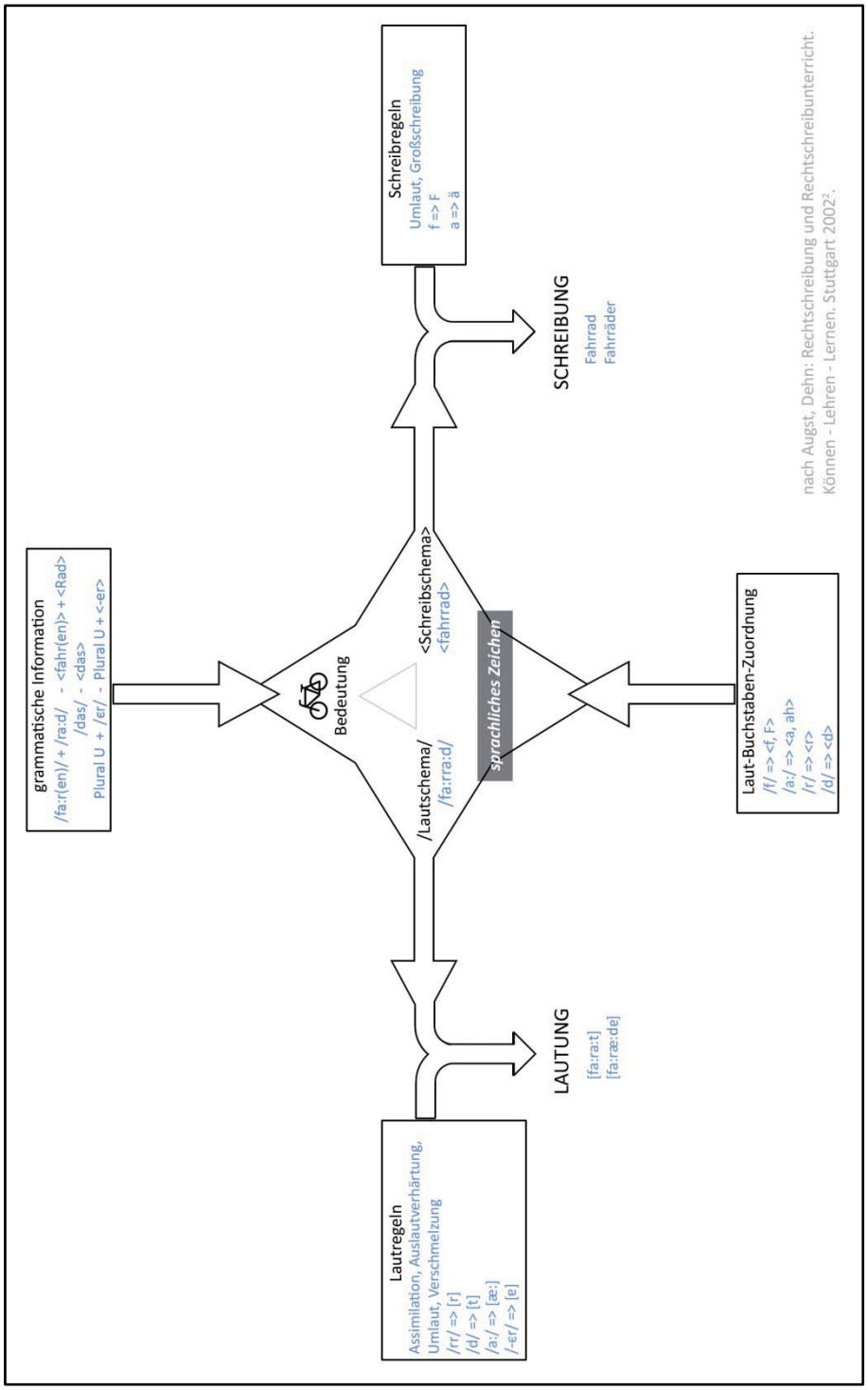
- fehleranalytische Methoden

  Die Hamburger Schreibprobe dient der Erfassung des orthographischen Strukturwissens und der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Die Ergebnisse und die Schlussfolgerungen, die dieser „Test“ liefert, sollten für einen gezielten Förderunterricht eingesetzt werden.

  „Das Konzept der Hamburger Schreibprobe zielt sowohl auf die Ermittlung der Rechtschreibleistung insgesamt als auch auf die Erfassung des orthographischen Strukturwissens, das sich in der Beherrschung grundlegender Rechtschreibstrategien zeigt. Entsprechend wird mit der HSP nicht nur die richtige Schreibung von Wörtern, sondern insbesondere die Zahl richtig geschriebener Grapheme ausgewertet. Auf diese Weise wird der Blick nicht vorwiegend auf die Fehler gerichtet, sondern das bereits Gekonnte, das sich auch in nur teilweise richtigen Schreibungen zeigt, rückt in den Mittelpunkt der Betrachtung. Damit leistet die HSP auch einen Beitrag zur Überwindung der Defizit-Sichtweise auf die Schreibungen der Schüler.“

Neben der Hamburger Schreibprobe gibt es auch die von Thomé & Thomé entwickelte Oldenburger Fehleranalyse. Dabei handelt es sich um ein testunabhängiges Instrument zur Diagnose der schriftsprachlichen Kompetenz aus frei formulierten Schülertexten. Es kann bei ernsten orthographischen oder allgemein sprachlichen Problemen zur Förderdiagnose eingesetzt werden, bei wiederholtem Einsatz auch zur Evaluation der Effektivität der getroffenen Fördermaßnahmen.

7.6 - Laut- und Schreibschema nach Augst/Dehn



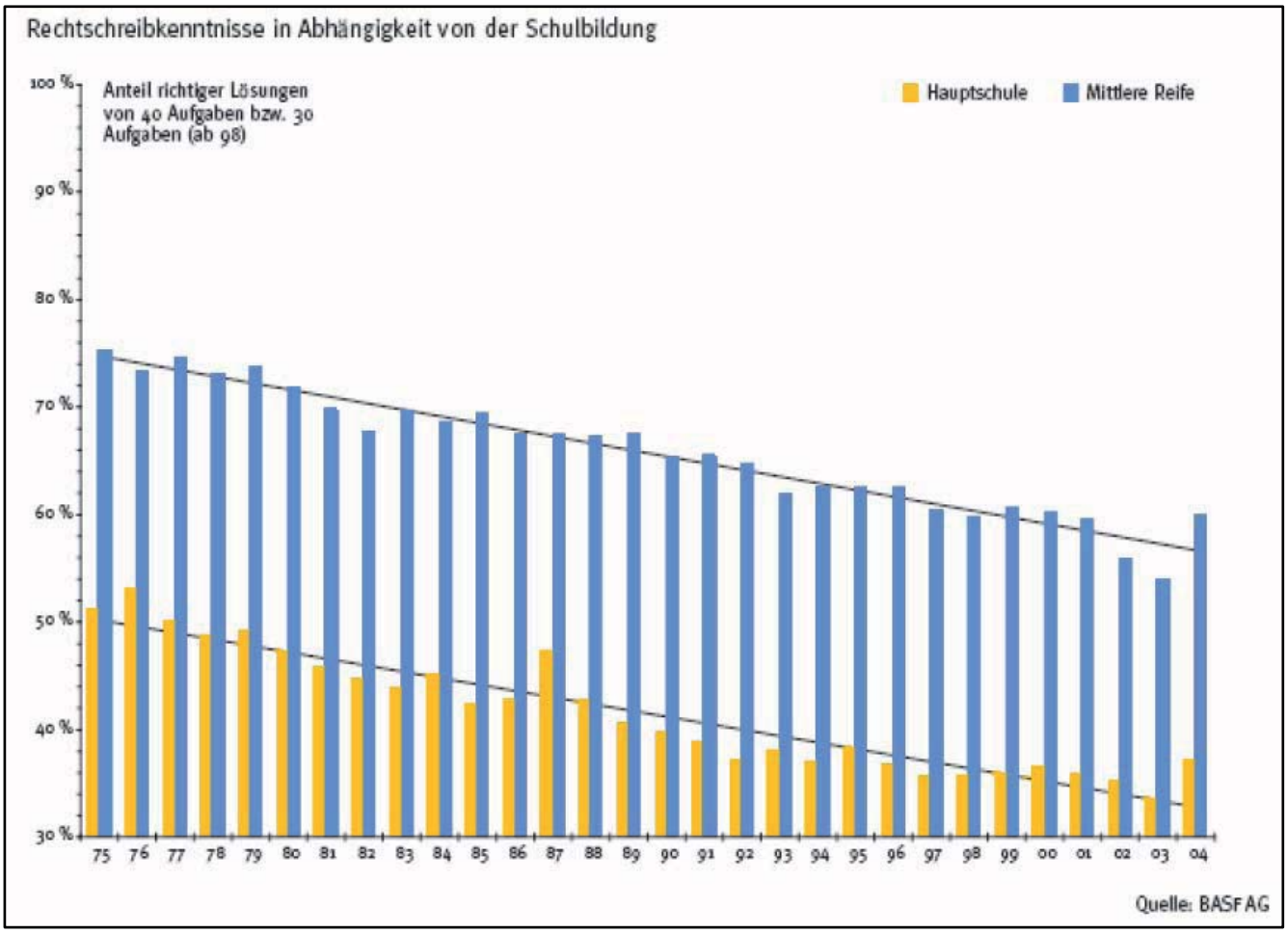
7b - Sprachdidaktik im Kompetenz-/Lehr-Lern-Bereich „Schriftlichkeit“:
Rechtschreibung - Zur Diagnostik orthographischer Kompetenzen

7.7 - Orthographie in der Sekundarstufe II

Für die Sekundarstufe II wird praktisch davon ausgegangen, dass die Orthographie von allen Schülern beherrscht wird. Zur Überprüfung des orthographischen Wissens wird unter anderem folgender Test verwendet, anhand dessen die Schüler ihre Fähigkeiten selbst überprüfen und einschätzen sollen können - dies kann Schüler jedoch überfordern, weshalb solche Verfahren nur bedingt geeignet sind.

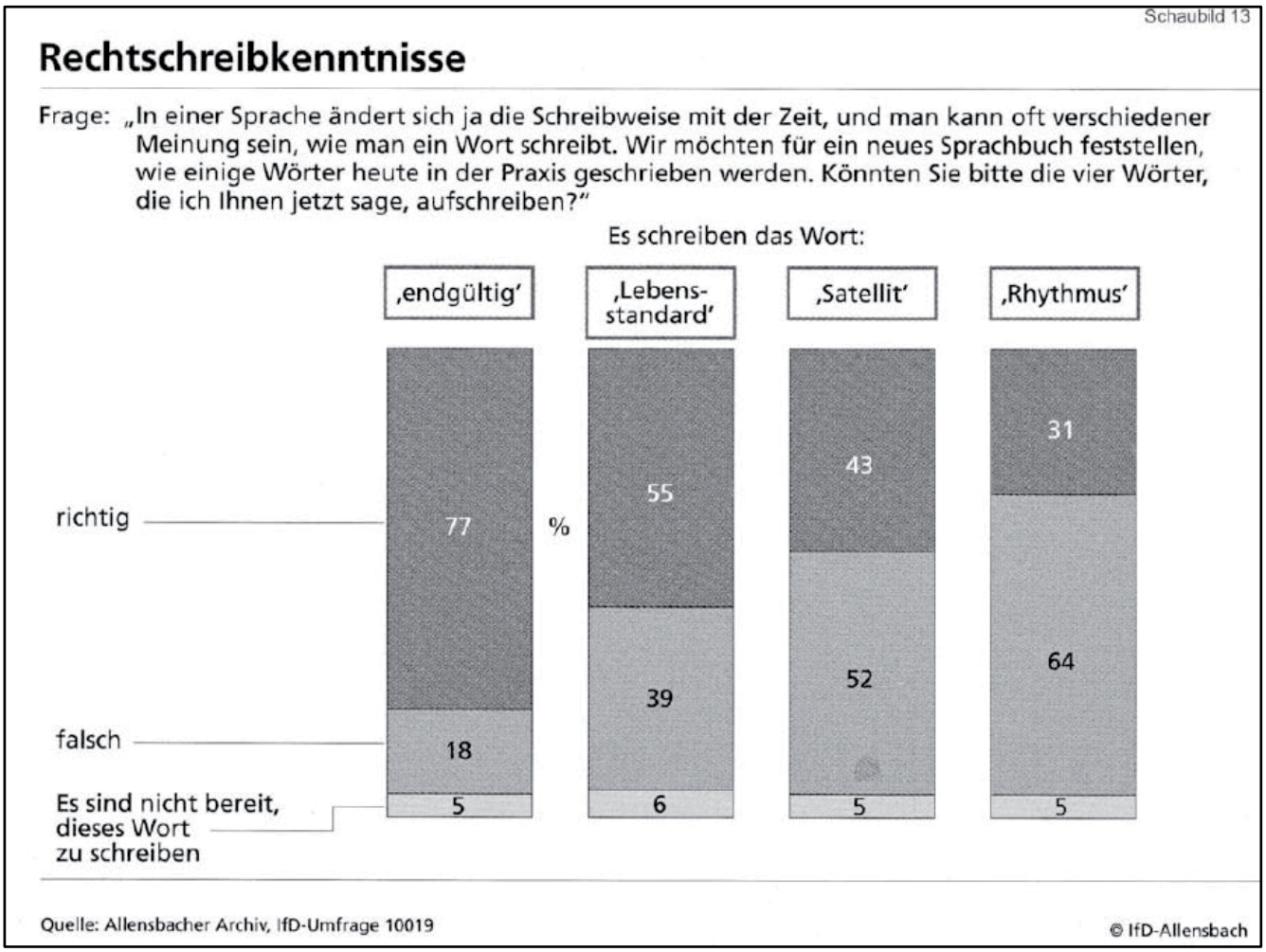
Flussschifffahrt, Flußschiffahrt oder Flußschifffahrt?	☒ Flussschifffahrt ☐ Flußschiffahrt ☐ Flußschifffahrt
Schlussspurt oder Schluss-Spurt?	☐ Schlussspurt ☐ Schluss-Spurt ☒ beides möglich
fantasievoll oder phantasievoll?	☐ fantasievoll ☐ phantasievoll ☒ beides möglich
Ich fahre in die Stadt_um ins Kino zu gehen.	☒ Komma ☐ kein Komma
Ich wünsche **dir** alles Gute zum Geburtstag.	☐ groß ☐ klein ☒ beides möglich
Hiermit lade ich **sie** zu unserem diesjährigen Treffen ein.	☒ groß ☐ klein ☐ beides möglich
Er will sich mit der Sache nicht länger **auseinander setzen.**	☒ zusammen ☐ getrennt ☐ beides möglich
Das Verfahren wird **wieder aufgenommen.**	☐ zusammen ☐ getrennt ☒ beides möglich
Die Erholungsreise wird ihm **guttun.**	☒ zusammen ☐ getrennt ☐ beides möglich
Das gebrochene Bein muss man **ruhig-stellen.**	☐ zusammen ☐ getrennt ☒ beides möglich
Sie meint, **dass** das Wetter wieder besser wird.	☒ dass ☐ daß ☐ beides möglich
Es fällt ihm schwer, das zu begreifen.	☐ dass ☐ daß ☒ das
Das kann man sich nicht **bietenlassen.**	☐ zusammen ☐ getrennt ☒ beides möglich
Sie werden sich bald **kennen lernen.**	☐ zusammen ☐ getrennt ☒ beides möglich
Die anderen wollten ihn nicht **sprechen lassen.**	☐ zusammen ☒ getrennt ☐ beides möglich
Heute wollen wir **Rad fahren.**	☐ zusammen ☒ getrennt ☐ beides möglich
Sie können ruhig **voll tanken.**	☒ zusammen ☐ getrennt ☐ beides möglich
Kinder benötigen im **Allgemeinen** mehr Freizeit.	☐ im allgemeinen ☒ im Allgemeinen
Erkläre mir, was das **besondere** daran ist.	☐ das besondere ☒ das Besondere
Sie will unbedingt **Recht haben.**	☐ recht haben ☐ Recht haben ☒ beides möglich
Die Entscheidung fiel am **runden Tisch.**	☐ runden Tisch ☐ Runden Tisch ☒ beides möglich
Da wird mir **Angst** und **Bange.**	☒ angst und bange ☐ Angst und Bange

7.8 - Verfall der Rechtschreibkenntnisse?

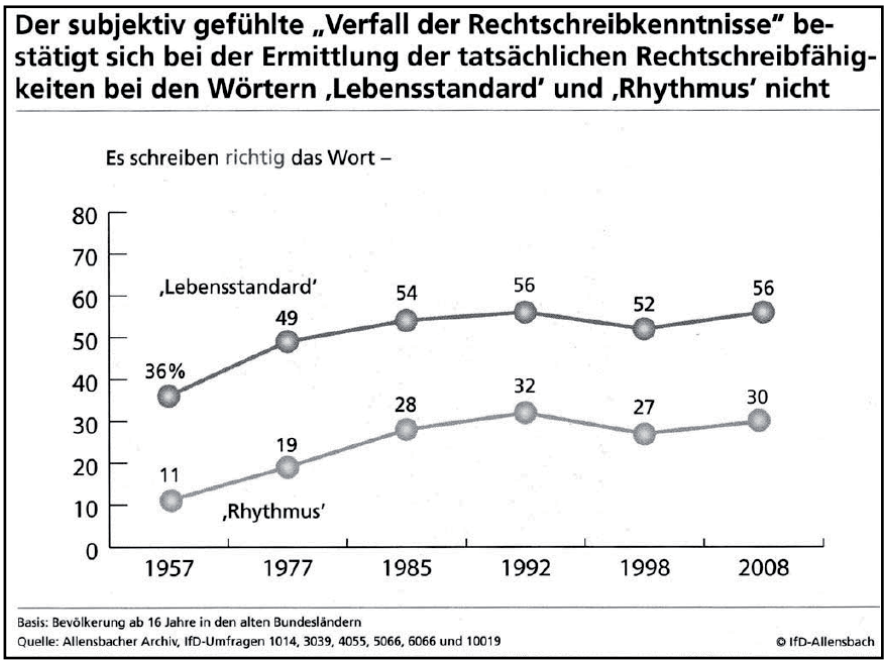


Die Suggestivkraft des vorliegenden Diagramms von BASF ist enorm: Wie es scheint, lässt sich über die Jahrzehnte ein massiver Rückgang der Rechtschreibkenntnisse bei Haupt- und Realschülern beobachten. Doch bevor voreilige Schlussfolgerungen gezogen werden, sollte bedacht werden, dass es sich nicht um einen bundesweiten orthographischen Test handelt, sondern nur um getestete Bewerber bei BASF. Außerdem sind die genauen Kriterien unbekannt, nach denen BASF bewertet. Im Übrigen zeigt sich, dass die Tendenzlinien (schwarz) „nur“ einen Rückgang von etwa 10% zeigen, während die Darstellung suggeriert, dass die Hauptschüler schon beinahe bei 0% angekommen sind. Tatsächlich beginnt die Y-Achse jedoch erst bei 30%, so entsteht eine massive Verfälschung der Wahrnehmung, wenn das Diagramm nicht sehr sorgfältig gelesen wird. Der Umgang mit diesem Diagramm muss entsprechend vorsichtig geschehen! Auf keinen Fall darf man Orthographiekenntnisse gleichsetzen mit Intelligenz.

Rudolf Hoberg hat ebenfalls empirische Untersuchungen zu den Rechtschreibkenntnissen der Deutschen unternommen. Dabei wurden Menschen aufgefordert, verschieden Wörter zu schreiben, und das in verschieden Jahren. So ergibt sich eine Kurve zur „Entwicklung der Rechtschreibkenntnisse“...



Ergebnisse über die Jahre:



Ist man gewillt, die Schreibung der ausgewählten Wörter als exemplarisch für die Rechtschreibkenntnisse der Deutschen insgesamt zu sehen, dann kann von einem Verfall der Orthographiekenntnisse keine Rede sein, ganz im Gegenteil.

Sicher scheint zu sein, dass es einen *gefühlten* Rückgang der Rechtschreibkenntnisse gibt. Inwieweit dieser tatsächlich zutreffend ist, lässt sich schwer sagen. Um ein wirklich gesichertes Bild zu bekommen, müssten umfassende und zahlreiche empirische Daten gesammelt werden. Die obigen „Ergebnisse“ können zumindest keine sichere Auskunft geben!

7.9 - Wie können Rechtschreibstände individuell diagnostiziert werden?

Die folgende Aufgabe stammt aus einem Jahrgangstest Deutsch aus Bayern. Die darin erwarteten orthographischen Kompetenzen lassen sich nicht mit Strategien erbringen, stattdessen muss für alle Wörter ein Schreibschema vorhanden sein.

Kompetenzbereich IV: Rechtschreibung und Zeichensetzung — **19 Punkte**

In diesem Kompetenzbereich sind nur die angegebenen Lösungen zu akzeptieren.

Aufgabe 13 (von Legasthenikern nicht zu bearbeiten) — 7 Punkte

Im folgenden Text finden sich s i e b e n Fehler. Verbessere sie in der Zeile daneben!

Korrekturhinweis: Für jede richtige Verbesserung gibt es einen Punkt. Fälschlicherweise Verbessertes führt nicht zu einem Punktabzug. Aber: Werden mehr als sieben Ersetzungen vorgenommen, wird jeweils ein Punkt abgezogen.

Einer der ersten architecktonisch	architektonisch
beindruckenden Neubauten war	beeindruckenden
der Frankfurter Bahnhof. Er	
endstand im späten 19.	entstand
Jahrhundert und war damals	
flächenmäßig der größte Bahnhof	
weit und breit. Mit den Bogen	bogenförmigen
förmigen Stahlträgern und den	
verglasten Stirnwänden galt die	
200 Meter lange Bahnhofshalle als	
Meillenstein der damaligen	Meilenstein
Ingeniörskunst. Dennoch zitiert	Ingenieurskunst
sein Stiel auch die älteren	Stil
Bahnhofsbauten.	

Problematisch an diesem Test ist unter anderem, dass die Zahl der auftretenden Fehler genau genannt wird. Dies kann zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen, zum Beispiel wenn der Schüler solange Fehler sucht, bis er unter Umständen etwas als falsch zu erkennen glaubt, das aber richtig ist, nur um auf sieben Fehler zu kommen.

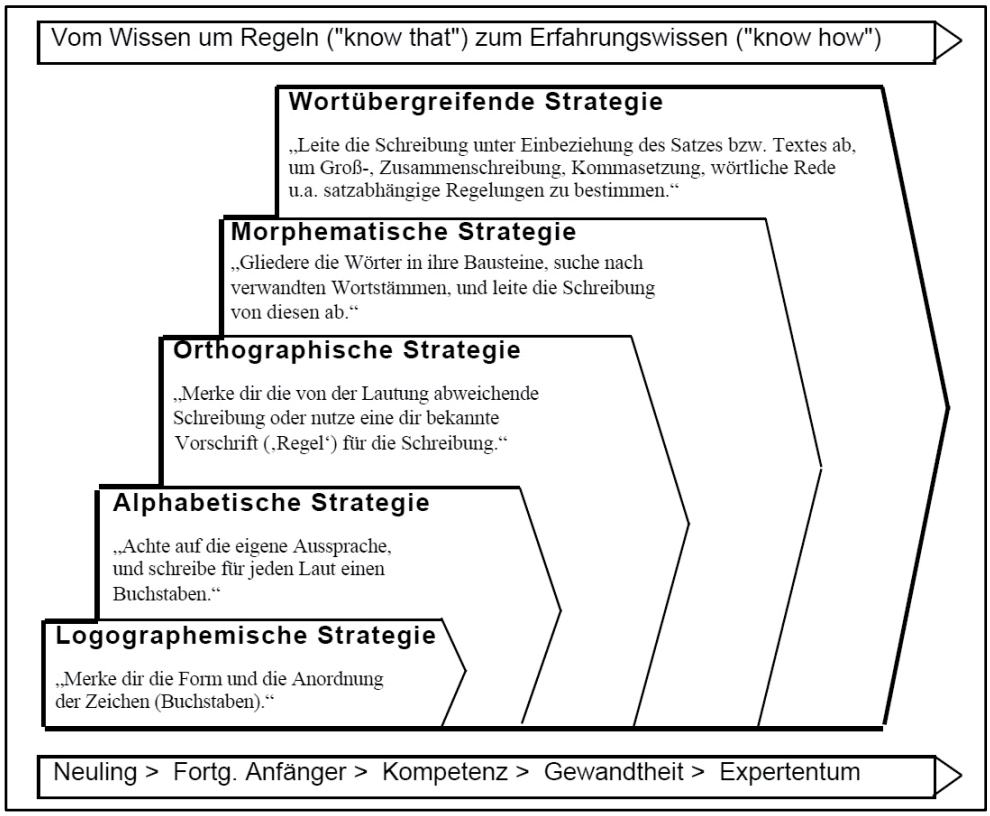
Die Hamburger Schreibprobe (siehe auch S. 28f.)

„Das Konzept der Hamburger Schreibprobe geht davon aus, dass es grundlegende Strategien zur Erschreibung von Wörtern und Sätzen gibt und dass die Regeln, die Schriftlerner entdecken und denen sie schreibend folgen, bestimmten Prinzipien zugeordnet werden können, die der deutschen Schrift zugrunde liegen.“ Peter May nimmt also verschieden Prinzipien an, nach denen Schreiber schreiben:

- logographemisches Prinzip
  (Schreiben, wie es Schriftkundige vormachen und sich Buchstabenkombinationen merken)
- alphabetisches Prinzip
  (Laut-Buchstaben-Zuordnung)
- morphematische Prinzip
  (Konstanz des Stammes und der Wortbildungsbausteine)
- neben/zwischen diesen gibt es noch verschiedene orthographische Prinzipien, die auf der Grundlage morphematischen das alphabetischen Prinzip modifizieren
- beim Schreiben von Texten müssen darüber hinaus wortübergreifende Regelungen beachtet werden

„Sowohl die einzelnen Rechtschreibstrategien als auch deren Integration zu einer umfassenden Gesamtstrategie des Rechtschreibens werden von den Lernenden auf der Basis unterrichtlicher Hinweise und eigenaktiver Regelbildung angeeignet und schrittweise vervollkommnet. [...] *Das "Lernen durch Instruktion" wird* [...] *ergänzt und überformt durch ein "Lernen durch Tun", und das Wissen der Lernenden schreitet vom Wissen über anzuwendende (Selbst-) Instuktionen, also Handlungsregeln (know that), zum intuitiven Wissen (know how) fort.*“

Der Hamburger Schreibprobe liegt ein Fertigkeitsmodell zugrunde, welches in einer stufenweisen Entwicklung vom Anfänger zum Experten führt:



Strategien, anhand derer ein Schüler zu einer Verschriftung kommen kann.

- ***Alphabetischen Strategie**:*
  Damit wird die Fähigkeit beschrieben, den Lautstrom der Wörter aufzuschließen und mit Hilfe von Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen schriftlich festzuhalten. Diese Zugriffsweise basiert also auf der Analyse des eigenen Sprechens ("Verschriftlichen der eigenen Artikulation").
- ***Orthographische Strategie**:*
  Damit wird die Fähigkeit beschrieben, die einfache Laut–Buchstaben–Zuordnung unter Beachtung bestimmter orthographischer Prinzipien und Regeln zu modifizieren. "Orthographische Elemente" sind zum einen solche, die sich der Lerner als von der Verschriftlichung der eigenen Artikulation abweichend merken muss ("Merkelemente", z.B. Zahn, Vater, Hexe). Zum anderen sind dies Elemente, deren Verwendung hergeleitet werden kann ("Regelelemente", z.B. Koffer, stehen, Hand).
- ***Morphematische Strategie**:*
  Damit wird die Fähigkeit beschrieben, bei der Herleitung der Schreibungen die morphematische Struktur der Wörter zu beachten. Sie erfordert sowohl die Erschließung des jeweiligen Wortstammes wie bei Staubsauger und Räuber (morphosemantisches Bedeutungswissen) wie auch die Zerlegung komplexer Wörter in Wortteile wie bei Fahrrad und Geburtstag (morphologisches Strukturwissen).
- ***Wortübergreifende Strategie**:*
  Damit wird die Fähigkeit beschrieben, beim Schreiben von Sätzen und Texten weitere sprachliche Aspekte zu beachten, unter anderem die Wortart für die Herleitung der Groß- bzw. Kleinschreibung, die Wortsemantik für die Zusammen- bzw. Getrenntschreibung, die Satzgrammatik z.B. für die Kommasetzung oder die „dass"-Schreibung und die Verwendungsart eines Satzes z.B. in der wörtlichen Rede. Hier erfordert die Herleitung der Schreibung eines Wortes und das Setzen des Satzzeichens die Einbeziehung größerer sprachlicher Einheiten (Satzteil, ganzer Satz, Textpassage).

Die Wortauswahl und Aufgabenkonstruktion der Hamburger Schreibprobe erfordern von den Schülern, dass sie ihre gelernten Rechtschreibstrategien auf ungeübte Wörter anwenden, sie deren Schreibung also in Form eines Problemlösungsprozesses rekonstruieren müssen. Dabei unterscheidet die Hamburger Schreibprobe nicht einfach zwischen „richtig" oder „falsch", sondern auch die (fehlerhaften) „Zwischenlösungen" werden berücksichtigt, so dass ein umfassendes Bild des Rechtschreibkönnens der Schüler entsteht.

Ein Teil der zu schreibenden Wörter wird in verschiedenen Versionen der HSP wiederholt, so dass sie neben einer Erfassung des temporären Lernstandes auch dazu eingesetzt werden kann, eine Lernentwicklung zu verfolgen.

„Die Hamburger Schreibprobe besteht aus Einzelwörtern und Sätzen. Bei der Wortauswahl wurde neben der Repräsentation der wichtigsten Phänomene der deutschen Orthographie darauf geachtet, dass die zu schreibenden Begriffe der Erfahrungswelt der Schüler nahekommen und inhaltlich bedeutsam sind." Bei der Auswahl der Wörter für die Schreibprobe sei auf eine geschlechtsspezifische Ausgewogenheit geachtet worden, da Mädchen und Jungen unterschiedliche Erfahrungswelten hätten und daher bei manchen Wörtern unterschiedliche Schwerpunkte in der Sorgsamkeit der Schreibung und ihrer Aufmerksamkeit an den Tag legten. Die Bearbeitung könne im Klassenverband oder von einem einzelnen Schüler erfolgen und dauere auch bei schwächeren Schülern nicht länger als eine Unterrichtsstunde.

Die Auswertung der Ergebnisse führe zum Erkennen einer individuellen Ausprägung von Rechtschreibstrategien, so dass für jeden Schüler ein Strategieprofil angelegt werden könne. „*Durch die Auswertung nach Strategieprofilen liefern die Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe eine sichere Grundlage sowohl für die Differenzierung im Unterricht wie auch für die gezielte Förderung von Schülern mit Rechtschreibschwierigkeiten.*“ Dabei ist zu beachten, dass der Schüler im Idealfall über ausgeglichenes Strategieverhältnis verfügt - das bedeutet, dass er nach Möglichkeit über alle Strategien zur Rechtschreibung verfügen und diese bei Bedarf einsetzen kann. Das obige Fertigkeitsmodell ist also nicht als eine stufenweise Entwicklung zu verstehen, bei dem jede Stufe die jeweilig vorherige ersetzt, vielmehr ergänzen sich die einzelnen Stufen.

Ein Beispiel für die Auswertung

Abbildung 4: Christians Schreibungen in der HSP 5-9

Ausgangstext

Christians (6. Klasse) Schreibungen werden nun in verschiedenen Schritten ausgewertet:

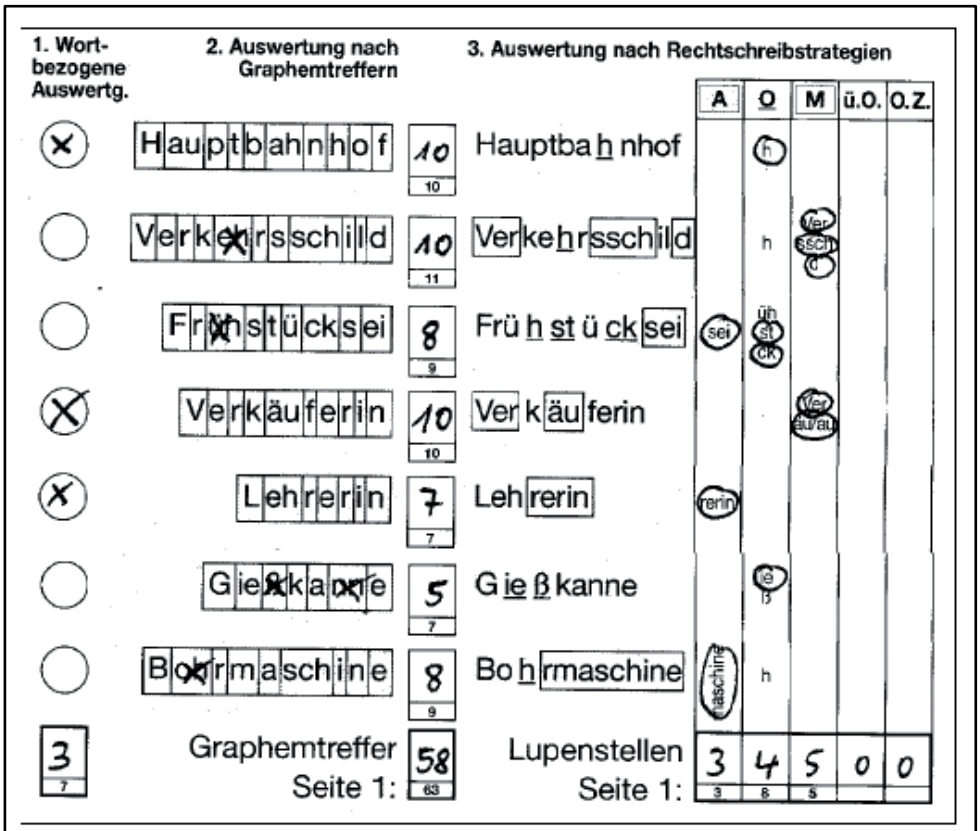


Abbildung 5: Ausschnitt aus dem Auswertungsschema der HSP 5-9

Die Auswertung wird mit einem Auswertungsschema vorgenommen. *„Nacheinander werden die individuellen Werte für die einzelnen Kategorien ermittelt und anhand von Vergleichstabellen mit den Werten der bundesdeutschen Schülerschaft verglichen.“*

Auswertung

„Für die grobe Einordnung der Rechtschreibleistung wird im ersten Schritt rasch die ***Anzahl richtig geschriebener Wörter*** *ermittelt. Christian hat 28 von insgesamt 49 Wörtern in der HSP 5-9 vollständig richtig geschrieben. Aus der Vergleichstabelle für Klasse 6 ergibt sich, dass dieses Ergebnis dem Prozentrang 14 entspricht. Das heißt, von 100 Schülern erzielen 86 ein besseres Ergebnis, und 14 Schüler erzielen ein gleich gutes oder schlechteres Ergebnis als Christian.*

Angesichts des relativ schwachen Ergebnisses von Christian wird die wortbezogene Auswertung durch weitere Analyseschritte aufgeschlüsselt.

Mit Hilfe der Graphemkästchen lässt sich die Anzahl der ***Graphemtreffer*** *bequem und sicher ermitteln. Von den insgesamt 339 möglichen erzielt Christian 310 Graphemtreffer; das entspricht einem Prozentrang 16. Damit wird das durch die Wortauswertung ermittelte schwache Ergebnis bestätigt.*

Die Vergleichswerte für die verschiedenen ***Rechtschreibstrategien*** *werden in der HSP mit Hilfe sog.* ***Lupenstellen*** *ermittelt. Aus der großen Zahl von Wortstellen, deren Schreibung die Anwendung der*

jeweiligen Rechtschreibstrategie erfordern, wurden diese Lupenstellen ausgewählt, um eine möglichst ökonomische und gleichzeitig zuverlässige Auswertung zu gewährleisten.

Von den 30 ***alphabetischen Lupenstellen*** *hat Christian 29 richtig geschrieben. Das entspricht einem Prozentrang 51.6 Dieser Wert zeigt, dass Christian sich beim sehr sicher auf seine Fähigkeit stützen kann, Wörter phonematisch zu durchgliedern den artikulierten Lauten die zutreffenden Buchstaben zuzuordnen.*

Von den 25 Lupenstellen für die ***orthographische Strategie*** *schreibt Christian lediglich 12 richtig. Das entspricht in Klasse 6 dem Prozentrang 5,4 und zeigt, dass Christian noch sehr große Unsicherheiten beim Wissen um orthographische Regelungen hat.*

Von den 20 Lupenstellen für die ***morphematische Strategie*** *schreibt Christian 13 richtig (Prozentrang 10). Dieser Wert liegt noch unterhalb des Niveaus seiner Gesamtleistung und zeigt, dass die Schreibungen von Christian nur ansatzweise mit seinem Wissen um Wortbedeutungen und Wortstrukturen fundiert sind. Die vorhandenen Unsicherheiten beim Beachten morphologischer Strukturen belegen Christians verschiedene Schreibungen des Morphems „ver“: *Verkersschild und Verkäuferin, aber *Reisferschlus und *Ferletzte.*

Von den 15 ***wortübergreifenden Lupenstellen*** *schreibt Christian 9 richtig, das entspricht Prozentrang 8,1. Dies belegt, dass er sich auch beim Schreiben von Sätzen noch vor allem auf die Schreibung der einzelnen Wörter konzentriert und bisher wenig Regelungen beachtet, die sich auf wortübergreifende Konstruktionen beziehen. So hat er zum Beispiel die Kommasetzung sowie die Bezeichnung der wörtlichen Rede überhaupt nicht im Blick.*

An drei Stellen schreibt Christian ***überflüssige orthographische Elemente****: *Nielpferd, *Sekreterrin und *mann. Dieser Wert entspricht einem Prozentrang 31 in der Vergleichsgruppe der Sechstklässler und ist demnach als durchschnittlich zu betrachten. Die Tatsache, dass Christians Schreibungen keine* ***Oberzeichenfehler*** *aufweisen, spricht für seine Sorgfalt beim Schreiben. Seine Fehler sind demnach nicht auf mangelnde Aufmerksamkeit und Kontrolle zurückzuführen, sondern zeigen realistisch seinen erreichten Lernstand bei der Rekonstruktion der Schreibungen.*

Um die Werte für die verschiedenen Rechtschreibstrategien besser miteinander vergleichen zu können, wird mit Hilfe der dem Anleitungsheft beigelegten Kopiervorlage graphisch ein Strategieprofil hergestellt (Abbildung 6).

Aus dem Strategieprofil wird ersichtlich, dass sich die schwache Rechtschreibleistung Christians aus dem Zusammenwirken deutlich unterschiedlich entwickelter Rechtschreibstrategien ergibt. Während er die alphabetische Strategie altersentsprechend beherrscht, zeigt er bei der orthographischen und der morphematischen Strategie sowie bei den wortübergreifenden Zugriffsweisen erhebliche Rückstände gegenüber seiner Altersgruppe. Mit seiner ausgeprägten alphabetischen Dominanz seiner Schreibstrategien erzielt Christian zwar in den meisten Fällen lesbare Wortschreibungen, die jedoch überwiegend fehlerhaft sind. Ein Training für Christian müsste sich daher vor allem auf die Aneignung von Operationen konzentrieren, mit denen er die wichtigsten orthographischen und morphematischen Prinzipien sicher anwenden kann.“

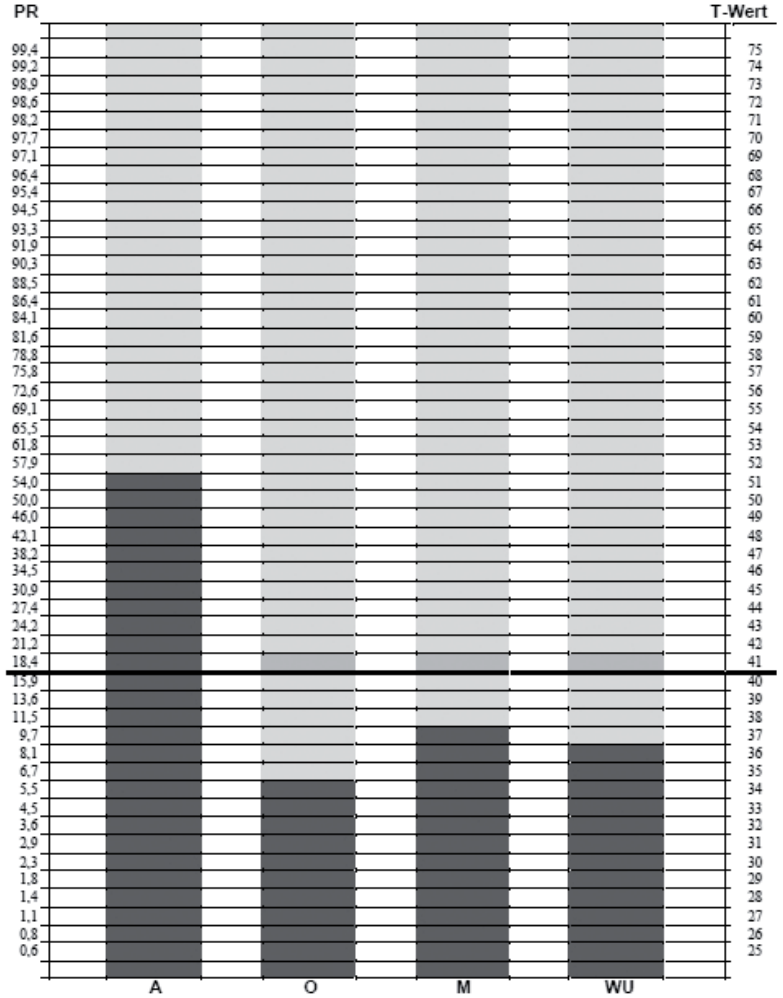


Abbildung 6: Strategieprofil von Christian (Klasse 6) in der HSP 5-9

7.10 - Literatur

Thomé, Günther: Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula (u.a., Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. (Bd.1) Paderborn 2006[2], S. 369-379.

Scheerer-Neumann, Gerheid: Entwicklung der basalen Lesefähigkeit. In: Bredel, Ursula (u.a., Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. (Bd.1) Paderborn 2006[2], S. 513-524.

Valtin, Renate: Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.) Handbuch Grundschule. Weinheim u. Basel: Beltz 1997[3], 76-88.

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2007[3], S. 145-151.

Ossner, Jakob: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. Paderborn 2006[2], S. 188ff.

May, Peter; Malitzky,Volkmar: Erfassung der Rechtschreibkompetenz in der Sekundarstufe mit der Hamburger Schreibprobe. In: Lade, Eckhard; Kowalczyk (Hrsg.): Konkrete Handlungsanleitungen für erfolgreiche Beratungsarbeit mit Schülern, Eltern und Lehrern. Kissing: WEKA Fachverlag.

8 - Sprachdidaktik im Kompetenz-/Lehr-Lern-Bereich „Schriftlichkeit“: *Textproduktion*

8.1 - KMK-Bildungsstandards: Schriftlichkeit (Textproduktion)

Die KMK-Bildungsstandards für „Schreiben“ werden allgemein wie folgt definiert:

> *Die Schülerinnen und Schüler kennen die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation, der Darstellung und der Reflexion und verfassen selbst adressatengerecht Texte.*
>
> Dem Schreibanlass und Auftrag entsprechende Texte verfassen sie eigenständig, zielgerichtet, situations- und adressatenbezogen und gestalten sie sprachlich differenziert, wobei sie sprachliche Mittel gezielt und überlegt einsetzen. Sie beherrschen die zentralen Schreibformen und gestalten ihre Texte sprachlich und stilistisch stimmig, verfassen sie unter Beachtung von Strategien zur Fehlervermeidung und mit Hilfe eines Wörterbuches weitgehend fehlerfrei, schätzen sie selbstkritisch ein und überarbeiten sie gegebenenfalls. Im produktiven Umgang mit Sprache entwickeln sie eigene Ideen und bringen sie gestalterisch zum Ausdruck.

Im Anschluss an diese allgemeine Definition folgt eine genauere Ausdifferenzierung dieses Kompetenzbereiches in:

- über Schreibfertigkeiten verfügen
- richtig schreiben
- <u>Texte planen und entwerfen</u>
- <u>Texte schreiben</u>
- <u>Texte überarbeiten</u>

} einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten

Auch diese Unterbereiche werden wieder weiter untergliedert, im Folgenden für:

Einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten:

Texte planen und entwerfen

[die Schülerinnen und Schüler können]

- gemäß den Aufgaben und der Zeitvorgabe einen Schreibplan erstellen, sich für die angemessene Textsorte entscheiden und Texte ziel-, adressaten- und situationsbezogen, ggf. materialorientiert konzipieren,
- Informationsquellen gezielt nutzen, insbesondere Bibliotheken, Nachschlagewerke, Zeitungen, Internet,
- Stoffsammlung erstellen, ordnen und eine Gliederung anfertigen: z.B. numerische Gliederung, Cluster, Ideenstern, Mindmap, Flussdiagramm.

Texte schreiben

[die Schülerinnen und Schüler können]

- formalisierte lineare Texte/nichtlineare Texte verfassen: z.B. sachlicher Brief, Lebenslauf, Bewerbung, Bewerbungsschreiben, Protokoll, Annonce/Ausfüllen von Formularen, Diagramm, Schaubild, Statistik,
- zentrale Schreibformen beherrschen und sachgerecht nutzen: informierende (berichten, beschreiben, schildern), argumentierende (erörtern, kommentieren), appellierende, untersuchende (analysieren, interpretieren), gestaltende (erzählen, kreativ schreiben),
- produktive Schreibformen nutzen: z.B. umschreiben, weiterschreiben, ausgestalten,
- Ergebnisse einer Textuntersuchung darstellen: z.B.
  – Inhalte auch längerer und komplexerer Texte verkürzt und abstrahierend wiedergeben,
  – Informationen aus linearen und nichtlinearen Texten zusammenfassen und so wiedergeben, dass insgesamt eine kohärente Darstellung entsteht,
  – formale und sprachlich stilistische Gestaltungsmittel und ihre Wirkungsweise an Beispielen darstellen,
  – Textdeutungen begründen,
  – sprachliche Bilder deuten,
  – Thesen formulieren,
  – Argumente zu einer Argumentationskette verknüpfen,
  – Gegenargumente formulieren, überdenken und einbeziehen,
  – Argumente gewichten und Schlüsse ziehen,
  – begründet Stellung nehmen,
- Texte sprachlich gestalten
  – strukturiert, verständlich, sprachlich variabel und stilistisch stimmig zur Aussage schreiben,
  – sprachliche Mittel gezielt einsetzen: z.B. Vergleiche, Bilder, Wiederholung,
- Texte mit Hilfe von neuen Medien verfassen: z.B. E-Mails, Chatroom.

Texte überarbeiten

[die Schülerinnen und Schüler können]

- Aufbau, Inhalt und Formulierungen eigener Texte hinsichtlich der Aufgabenstellung überprüfen (Schreibsituation, Schreibanlass),
- Strategien zur Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit und Rechtschreibung anwenden.

[Kompetenzen nach KMK-Bildungsstandards am Ende der Klassenstufe 10 - für die Sek.II noch keine vorhanden]

8.2 - Bemerkungen zu den KMK-Bildungsstandards im Bereich der Textproduktion

Interessant bei der Formulierung der Standards ist, dass anstelle der Textsorten (z.B. Beschreibung) nun eine bestimmte Schreibhaltung erwähnt wird (z.B. beschreibend). In dieser Tatsache spiegelt sich ein modernes Verständnis wieder, welches wert legt auf die Aspekte einer Schreibhaltung und weniger auf bestimmte, eingegrenzte und starre Textsortenmuster.

Generell ist die moderne Schreibdidaktik äußerst prozessorientiert, also nicht mehr ausschließlich am Produkt sondern auch am Schreibprozess selbst interessiert. Es geht nicht mehr um die reine Regelerfüllung, auch die kognitiven Prozesse sollen in die Bewertung mit einfließen, auch wenn das Produkt natürlich wichtig bleibt. Die Grundtextsorten sollen auch weiterhin den Schülern bekannt sein.

Als verantwortlich für diesen „Sinneswandel“ zeichnet sich die Schreibprozessforschung, entstanden in den 50er Jahren. Sie untersucht, welche kognitiven Prozesse von der Schreibabsicht bis hin zum fertigen Produkt auftreten, welche Teilphasen es gibt und wie der ganze Schreibprozess zusammenhängt.

8.3 - Modell zum Schreibprozess - Hayes & Flower

Hayes und Flower *„stellen die Prozesse der Textproduktion* [...] *in einen umfassenden Handlungskontext“*.

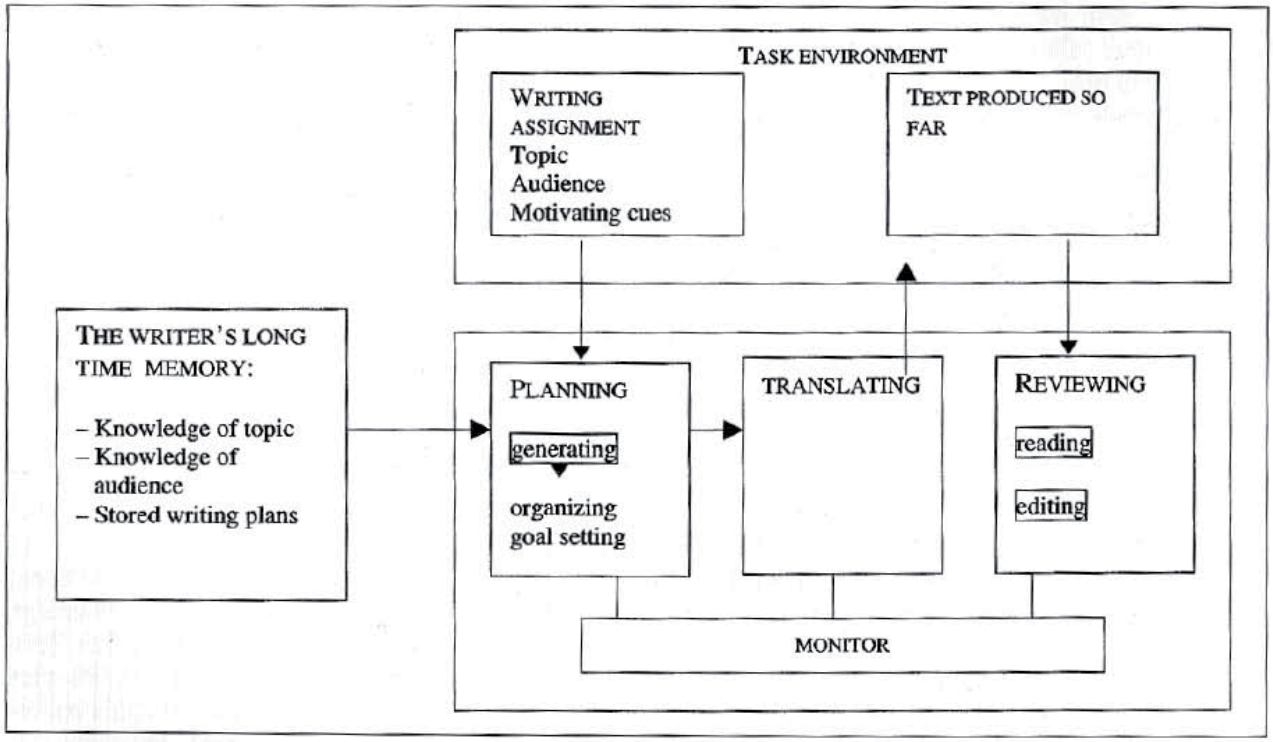


Abb. 1: Das kognitive Modell des Schreibens (nach Hayes & Flower 1980)

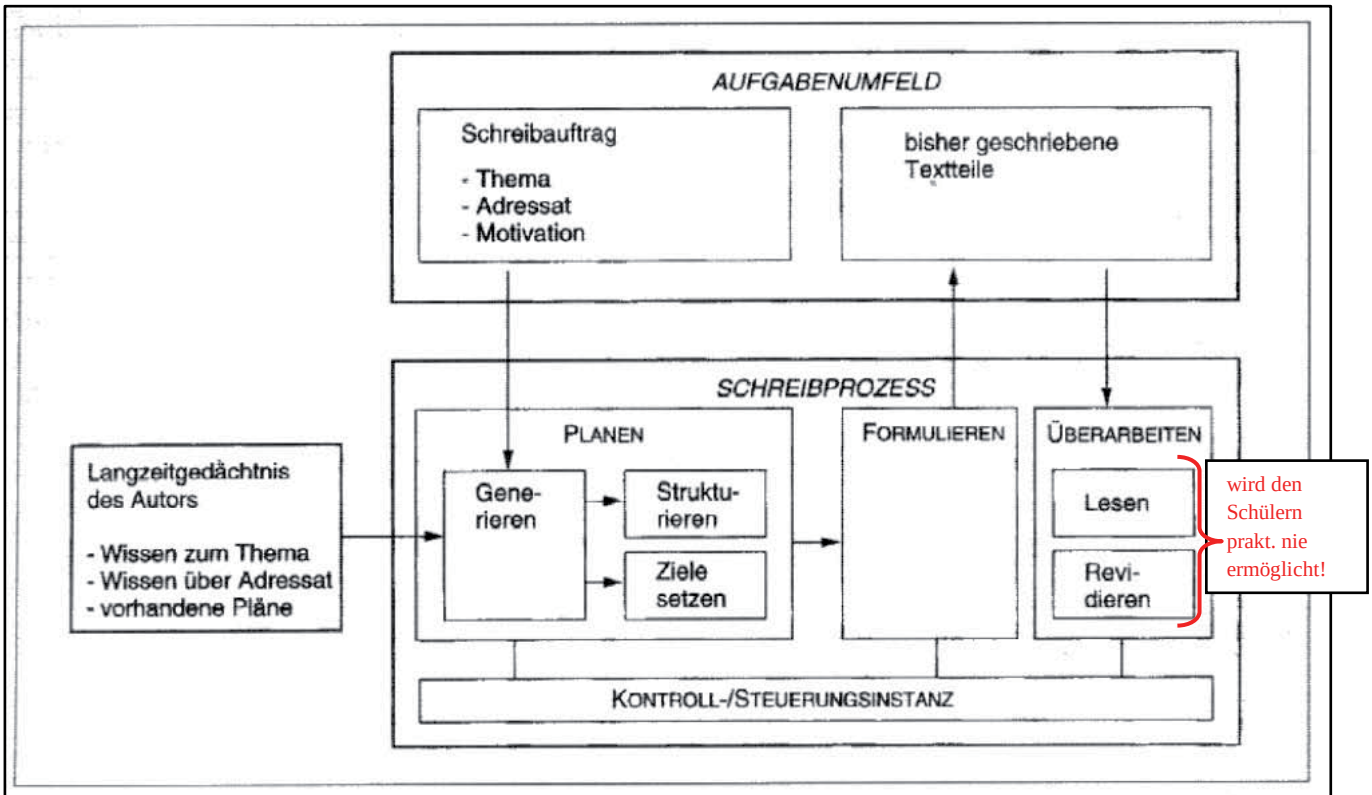
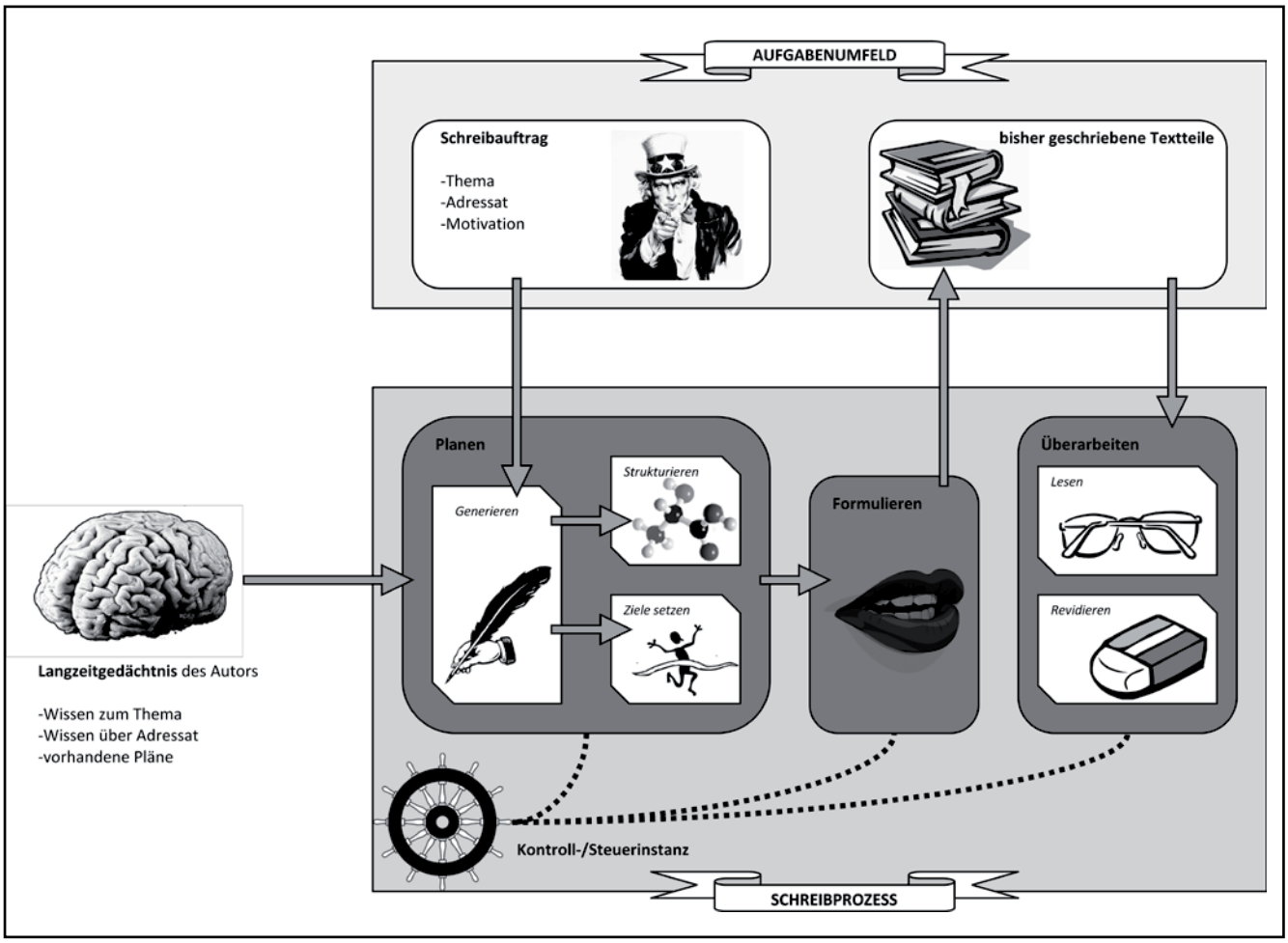


Abb. 2: Allgemeines Modell der Textproduktion (nach Hayes & Flower 1980, 11; übers. v. d. Verf.)



Das Modell von Hayes und Flower zeichnet sich aus durch:

- Interaktivität
- Rekursivität
- Reflexivität

Sie teilen den Schreibprozess in drei Teile:

- Planen
- Formulieren
- Überarbeiten

Nach diesem Modell stellt sich das Schreiben für die Schüler als ein Problemlösungsprozess dar, als ein „*jonglieren mit verschiedenen Anforderungen*“.

8.4 - Modell zum Schreibentwicklungsprozess - Carl Bereiter

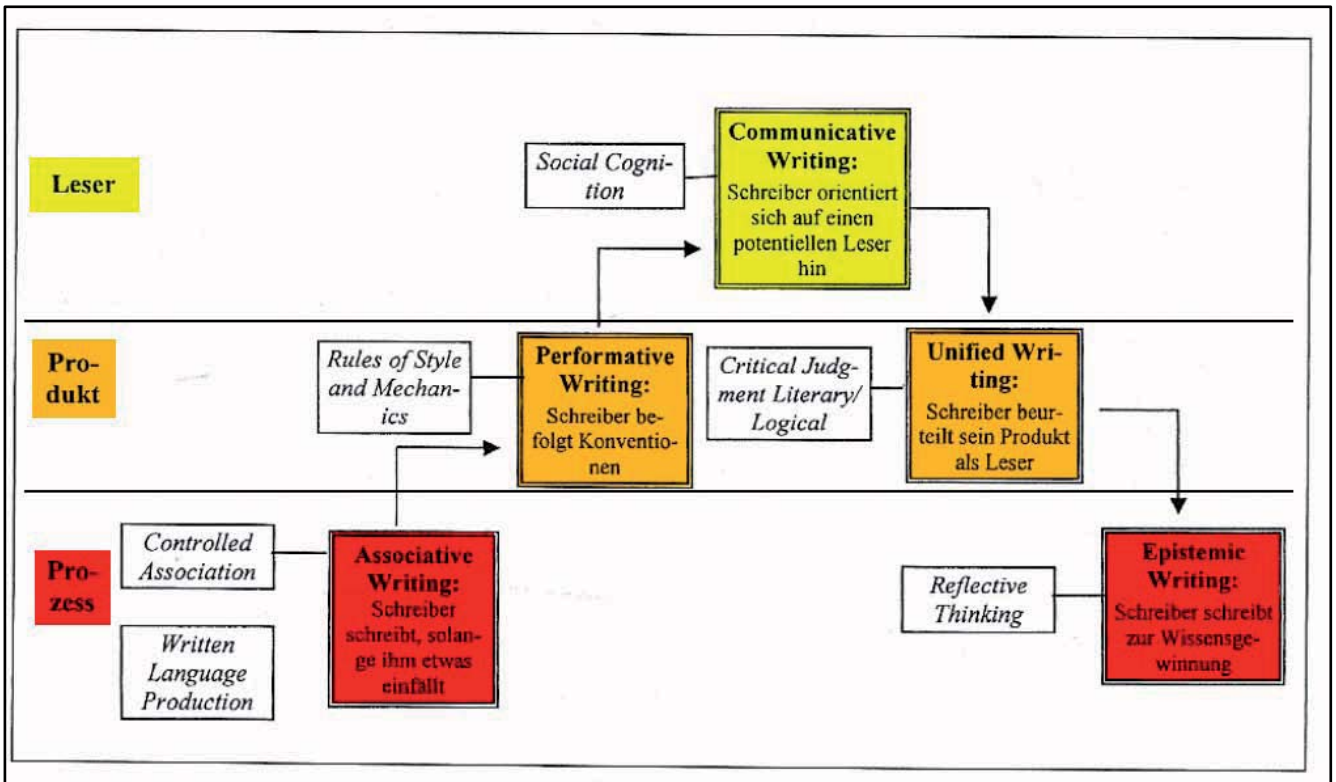


Abb. 16 | Entwicklung des Schreibens nach Bereiter (1980)

Nach Bereiter orientiert sich der Schreibentwicklungsprozess an dem Schreibprozess als solchem, am Produkt und am Leser, wobei er diesen drei „Relationen“ fünf Aspekte zuordnet. Das Modell versucht zu erklären, was im „Kopf eines Schreibers (Schülers) vorgeht“. Dabei ist unbedingt zu beachten, dass Bereiter sein Modell nicht entwicklungspsychologisch interpretiert wissen will, wie es in der Regel jedoch verstanden wird.

Im Folgenden werden nun die einzelnen Aspekte erläutert:

- Associative Writing

  ...meint die Fähigkeit des Schreibers, überhaupt schreiben zu können und, wobei Beziehungen hergestellt werden, es aber letztlich ein assoziatives Schreiben bleibt. *„Geschrieben wird das, was einem zum Thema spontan in den Sinn kommt, allenfalls das, was durch Schlüsselreize in der Aufgabenstellung* [...] *provoziert wird.“*
- Performative Writing

  ...meint die Fähigkeit des Schreibers, sich an Normen, Konventionen und Textmuster zu halten - diese werden *„ziemlich regide* [...] *abgerufen und realisiert.“*

  Communicative Writing

  ...meint die Fähigkeit des Schreibers, sich am Leser zu orientieren.

- Unified Writing

  ...meint die Fähigkeit des Schreibers, selbstkritisch den eigenen Text zu begutachten und diesen zu überarbeiten (vgl. Hayes & Flower) - „*Regeln* [und] *Muster werden nicht einfach ohne weiteres übernommen, sondern aufgrund einer differenzierten Problempräsentation adaptiert.*“

- Epistemic Writing

  ...meint die Fähigkeit des Schreibers, durch sein Schreiben Wissen zu generieren („heuristisches Schreiben“) - „*Schreiben als Form der Neustrukturierung von Wissen, als Form der Konstitution und Organisation von komplexem Wissen genutzt.*“

Die Modelle von Hayes & Flower und Bereiter ergänzen sich gegenseitig, wobei erneut darauf hingewiesen sei, dass Bereiter sein Modell nicht entwicklungspsychologisch versteht. Zwar gibt es diese Lesart, jedoch soll es eigentlich ein Modell der „Dekomponierung eines komplexen Schreibprozesses“ sein. Zwischen den einzelnen Komponenten kann gewechselt werden.

Der traditionelle Aufsatzunterricht berücksichtigt hauptsächlich das Performative Writing. Diese Tatsache kann durchaus kritisiert werden...

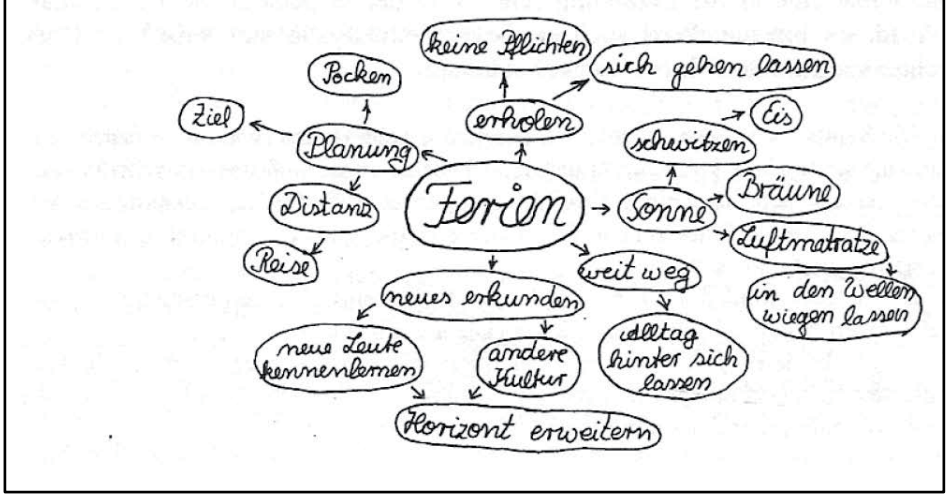
8.5 - Der Schreibprozess methodisch - Unterstützung beim Planen/Generieren und Überarbeiten (vgl. Hayes/Flower)

Die Cluster-Methode

In den 80er Jahren richtete sich der Fokus mehr auf den Schüler als Individuum, dessen Interessen, Wünsche und Phantasien sollten fortan stärker berücksichtigt werden. *„Neben dem „freien Schreiben“, das an die deutsche Reformpädagogik anknüpfte, wurde die Konzeption des „kreativen Schreibens“ aus den USA adaptiert.“* Eine Vorreiterrolle spielte dabei Gabriele L. Rico, die postulierte, dass das von ihr entwickelte Modell der Arbeitsweise des Gehirns entspricht, beide Gehirnhälften anspricht und somit effektives und kreatives Schreiben sehr viel besser fördert, als das herkömmliche Schreiben in der Schule, bei dem nur die in logischen Schritten denkende linke Gehirnhälfte beansprucht würde.

Mit der „Clustermethode“ sollte, so Rico, *„rasch ein Bild von frei assoziierten Ideen und inneren Vorstellungen auf ein Blatt Papier gebracht werden - noch vor Beginn der Textgestaltung und dem Formulieren einzelner Sätze. Ausgehend von einem Thema, das in die Mitte eines leeren Blattes geschrieben wird, lässt der Schreiben seine Gedanken möglichst freien Lauf und schreibt in wenigen Minuten alles auf, was ihm spontan dazu einfällt. Dabei folgt er intuitivbeliebig vielen assoziativen Ketten, die vom Zentrum ausgehen. Im Anschluss an diese erste Clusterphase werden die Ideen kritisch gesichtet, bewertet, geordnet und in einen Schreibplan integriert.*

Beispiel für ein Cluster zum Thema ‘Ferien’



Nach Rico entstünde dieses „Gebilde“ vornehmlich in der „kreativen“ rechten Gehirnhälfte - die Gehirnhälfte, die bisher in der Schule vernachlässigt worden und doch so wichtig für das Schreiben sei. Die „logische“ linke Gehirnhälfte könne dann *„mit der Formulierungsarbeit als einem logisch, begrifflich und syntaktisch geordnetem Nacheinander fortfahren.“* So bekäme die rechte Gehirnhälfte eine Chance, *„sich vor dem Ausformulieren eines Textes ihren spezifischen Fähigkeiten einzubringen, was wiederum dem gesamten Schreibprozess, vor allem seinen kreativen Anteilen, zugute käme.“* Wichtig sei, dass dem Schreiber für ein Cluster nicht zu viel Zeit gegeben wird, da sonst die Gefahr bestünde, dass sich die linke Gehirnhälfte in den Prozess einklinke und negativ beeinflusse.

Neueste Forschungen haben gezeigt, dass sich das Gehirn nicht so einfach in ein Rechts-Links-Schema pressen lässt. Außerdem wird vorausgesetzt, dass beim Schreiber Wissen über das Ausgangswort

vorhanden ist. Das betrifft freilich hauptsächlich den Einsatz in der Schule, wenn den Schülern das Wort im Zentrum vorgegeben wird („Schreibt einen Aufsatz zu dem Thema Ferien - beginnt mit einem Cluster.“). Außerschulische Schreiber suchen sich ihr Thema selbst oder stehen zumindest nicht in einer Art Konkurrenzsituation zu anderen Schreibern.[5] Dennoch bleibt die Cluster-Methode geeignet, um möglichst viele Aspekte zu einem Thema zu sammeln und etwaige Schreibblockaden zu verhindern.

Die Schreibkonferenz

Eine Möglichkeit, die Schüler beim Überarbeiten ihrer Texte zu unterstützen, ist die sogenannte Schreibkonferenz. Gudrun Spitter hat diese Methode erfolgreich erprobt: Die Schüler finden sich in kleinen Gruppen zusammen, lesen sich gegenseitig ihre Texte vor und überlegen gemeinsam, wie diese verbessert werden können:

1. Vorlesen und spontane Reaktionen
2. Satz für Satz inhaltlich und sprachlich überprüfen
3. Rechtschreibung überprüfen
4. Text nochmal schreiben

Neben dem Potential, welches dieser Methode inne wohnt, ergeben sich auch Probleme und Gefahren. So ist eine kooperative Überarbeitung von Texten sehr anspruchsvoll und muss von den Schülern selbst erst einmal erlernt werden. Weiterhin stellt sich auch die Frage, wie über bestimmte Verbesserungsvorschläge entschieden wird (mehrheitlich, Recht des Stärkeren)? Auch die Form der Überarbeitung stellt ein Problem dar: Durch eine mündliche Überarbeitung folgt auf eine Nachfrage eine Erklärung des Schreibers und alle in der Runde sind zufrieden - eine Überarbeitung des Textes hat damit noch lange nicht stattgefunden.

Dennoch, durch die Überarbeitung des Textes lernen die Schüler unheimlich viel, wobei ihnen vorher bewusst gemacht werden muss, wann ein Text „gut“ ist, und dass man seine Einschätzung vernünftig bergründen muss. Es sollten ihnen Modelle und Vorbilder in Textform an die Hand gegeben werden, wobei Beispieltexte besser sind als ein nacktes Gerüst an Textsortenmerkmalen. Außerdem gehört es zur sozialen Kompetenz, konstruktive Kritik äußern und entgegennehmen zu können, was durch die Schreibkonferenz ebenfalls geschult wird.

---

[5] Wobei es doch eigentlich kein Problem sein sollte, wenn unterschiedliche Schüler unterschiedliche Assoziationen zu einem Stichwort bekommen. Selbst wenn dem einen Schüler aufgrund seiner Lebensumwelt mehr zu einem Thema einfällt, so ist doch im Zweifelsfall das **Thema** schlecht vom Lehrer gewählt, aber nicht das Cluster-Modell als solches problematisch.(?!)

8.6 - Zur Bewertung/Beurteilung der Textprodukte im Rahmen einer prozessorientierten Schreibdidaktik

Das Züricher Textanalyseraster

Wenn Aufsätze lediglich als Prüfungen verstanden werden, dann ist dies nicht nur per se schlecht, sondern es besteht auch die Gefahr des „teaching to the test“. Natürlich sind Aufsätze dennoch als Prüfung geeignet, zum Beispiel in Bezug auf die Orthographie oder das Textverständnis. Es stellt sich aber die alles entscheidende Frage, wie bewertet werden soll, welche Kriterien sollen angelegt und wie gewichtet werden. Schon zwei Lehrer bewerten ein und denselben Text unter Umständen völlig unterschiedlich.

Das Züricher Analysemodell versucht dem Lehrer Kriterien an die Hand zu geben, um einen Aufsatz möglichst objektiv und umfassen bewerten zu können:

Das Zürcher Textanalyseraster

C. Hanser/M. Nussbaumer/P. Sieber (1992)

Raster

- 0. Korrelate/ Bezugsgrössen
- A. Sprachsystematische und orthographische Richtigkeit *ars recte dicendi*
- B. Angemessenheit *ars bene dicendi*
  - B.1 Funktionale Angemessenheit Verständlichkeit/Kohärenz
  - B.2 Ästhetische Angemessenheit
  - B.3 Inhaltliche Relevanz

0 Bezugsgrössen/Korrelate

- **0.1 Textlänge. token-Zahlen**
  - 0.1.1 Buchstaben
  - 0.1.2 Wortformen
  - 0.1.3 Teilsätze
  - 0.1.4 Ganzsätze
- **0.2 types-Zahlen**
  - 0.2.1 Lexeme
  - 0.2.2 grammatische Kategorien
  - 0.2.3 Teilsätze (Satzbaupläne)
  - 0.2.4 Ganzsätze
- **0.3 Charakterisierung des Wortschatzes:** Grundwortschatz/Nicht-Grundwortschatz
- **0.4 Charakterisierung der Syntax:** einfach/komplex; normal/ausgefallen
- **0.5 Charakterisierung der Kohäsionsleistung:** viel/wenig; einfach/schwierig
- **0.6 Charakterisierung der Komplexität des Themas sowie der Komplexität der Behandlung des Themas im Text**

A. Sprachsystematische und orthographische Richtigkeit

- **O Orthographie**
- **I Interpunktion**
- **M Morphologie**
- **SY Syntax**
- **T Textbau/Satzverknüpfung**
- **SA Semantik von Inhaltswörtern/Autosemantika**
- **SS Semantik von Funktionswörtern/Synsemantika**
- **SK Semantik komplexer Ausdrücke** (komplexe Wörter, Wortgruppen, Sätze)

B.1 Funktionale Angemessenheit: Verständlichkeit/Kohärenz

- **B.1.1 Gesamtidee, Thema, Absicht des Textes**
  - 1.1.1 In welchem Masse lässt sich im Text eine Gesamtidee erkennen, die den einzelnen Textteilen ihren Ort zuweist?
  - 1.1.2 Welches ist diese Gesamtidee?
  - 1.1.3 Entspricht die Gesamtidee der Aufgabenstellung (wie sie z. B. durch den Titel markiert sein kann)?
- **B.1.2 Aufbau, Gliederung (Textmakrostruktur)**
  - Hat der Text eine der Gesamtidee entsprechende Gliederung?
  - Welches sind die einzelnen Glieder?
  - 1.2.1 Innere Gliederung
  - 1.2.2 Äussere Gliederung (graphisch mittels Absatz, Spiegelstrich u.ä.)
- **B.1.3 Thematische Entfaltung**
  - 1.3.1 Lässt sich in der thematischen Entfaltung eine Logik hinter dem Text rekonstruieren? (Texthintergrundslogik THL)
  - 1.3.2 Zeigt sich in der thematischen Entfaltung eine Logik im Text selbst? (Textvordergrundslogik TVL)
- **B.1.4 Grad an Implizitheit/Explizitheit**
  - 1.4.1 Ist der Text so implizit wie möglich?
  - 1.4.2 Ist der Text so explizit wie nötig?
- **B.1.5 Ausdrückliche Rezipientenführung**
  - 1.5.1 Metakommunikative Elemente
  - 1.5.2 Kohäsionsmittel (Verweis-, Verknüpfungsmittel: Pronomen, Konjunktionen, Konjunktionaladverbien u. a.; textstrukturierende Mittel, Wortstellung)
  - 1.5.3 Graphische Mittel (Unterstreichung, Schriftauszeichnung u.ä.)
  - 1.5.4 Explizite Nennung von Produzent und Rezipient; Markierung des Standpunktes des Produzenten
- **B.1.6 Angemessenheit der Sprachmittel (Sachadäquatheit, Funktionsadäquatheit, Ususadäquatheit)**
  - 1.6.1 Interpunktion
  - 1.6.2 Wortformen-, Phrasen- und Satzbau
  - 1.6.3 Textbau
  - 1.6.4 Wahl von Inhaltswörtern/Autosemantika
  - 1.6.5 Wahl von Funktionswörtern/Synsemantika
  - 1.6.6 Semantik komplexer Ausdrücke
  - 1.6.7 Registerwahl
- **B.1.7 Erfüllung von Textmusternormen**

B.2 Ästhetische Angemessenheit: Besondere formale Qualitäten

- **B.2.1 Sprachlich-formales Wagnis**
- **B.2.2 Qualität der Sprachmittel (Attraktivität/Repulsivität)**
  - 2.2.1 Wortwahl
  - 2.2.2 Satz- und Textbau
  - 2.2.3 Rhythmus
  - 2.2.4 Registerwahl, Tonlage

B.3 Inhaltliche Relevanz: Besondere inhaltliche Qualitäten

- **B.3.1 Inhaltliches Wagnis**
- **B.3.2 Inhaltliche Wegqualität (Attraktivität/Repulsivität)** [1.3]

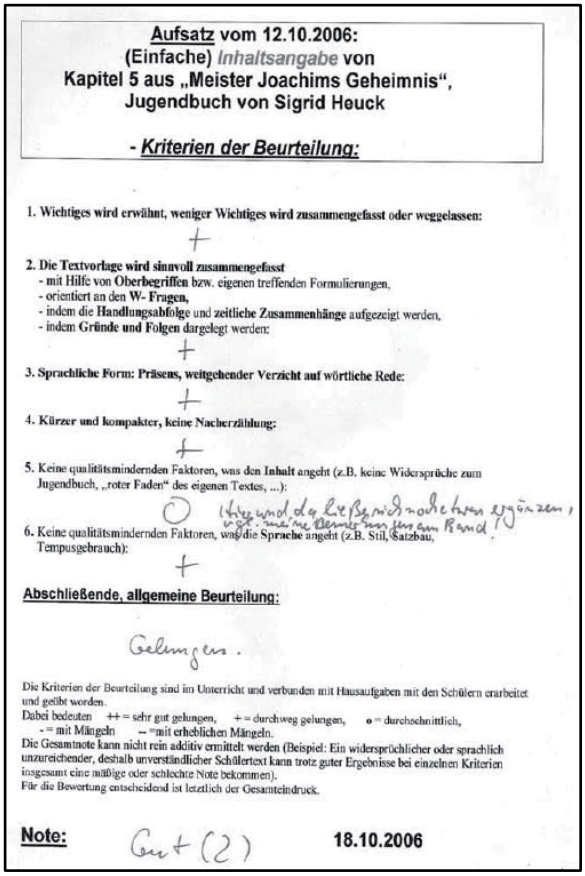
Dabei ist das Züricher Textanalyseraste nicht als abzuarbeitende „Checkliste“ zu verstehen. Vielmehr soll es als Leitschema dienen, das offen für Anpassungen ist. Überhaupt wäre es zeitlich kaum möglich, alle Kriterien für jeden Schülertext genauestens durchzugehen.

Wolfgang Böttchers Basiskatalog

So findet sich im Folgenden auch ein „Basiskatalog zur Textbeurteilung“, dessen Umfang schon eher den alltäglichen Gebrauch ermöglicht, aber dennoch wichtige Kriterien des Züricher Modells enthält:

Dimension	Kriterium	Grad		
		1 ☺	0,5 😐	0 ☹
Sprache I Orthographie	1. Werden die vermittelten Rechtschreibregeln angewendet?			
Morphologie (Wortform)	2. Sind die Wortformen grammatisch richtig gebildet?			
Satzbau	3. Sind die Sätze grammatisch korrekt?			
Sprache II Wortwahl	4. Wird ein der Aufgabe angemessenes Wortmaterial verwendet, z. B. Fachwörter?			
Sprachstil	5. Ist der gewählte Sprachstil der Aufgabe angemessen und wird er im Text beibehalten (sachlich, spannend, anschaulich ...)?			
Wagnis	6. Sind Wortwahl und Satzbau dem Thema in besonderer Weise angepasst (wörtliche Rede, Leseranrede ...)?			
Inhalt Gesamtidee	7. Lässt der Text eine Gesamtidee erkennen (z. B. passende Überschrift)?			
Umfang	8. Ist der Umfang der Aufgabe angemessen?			
Relevanz	9. Sagt der Text etwas für die Aufgabe bzw. das Thema Relevantes oder Neues aus?			
Aufbau Textmuster	10. Wird ein der Aufgabe angemessenes Textmuster verwendet (Erzählung, Beschreibung, Anleitung ....)?			
Textaufbau	11. Ist der Text sinnvoll aufgebaut (Reihenfolge)? Lässt er eine innere/ äußere Gliederung erkennen (Abschnitte)?			
Prozess Planen/Überarbeiten	12. Lässt der Text Planungs- und Überarbeitungsspuren erkennen?			

Basiskatalog zur Textbeurteilung



Aufsatz vom 12.10.2006:
(Einfache) *Inhaltsangabe* von
Kapitel 5 aus „Meister Joachims Geheimnis“,
Jugendbuch von Sigrid Heuck

- *Kriterien der Beurteilung:*

1. Wichtiges wird erwähnt, weniger Wichtiges wird zusammengefasst oder weggelassen:
+

2. Die Textvorlage wird sinnvoll zusammengefasst
- mit Hilfe von **Oberbegriffen** bzw. eigenen treffenden Formulierungen,
- orientiert an den **W- Fragen,**
- indem die **Handlungsabfolge** und **zeitliche Zusammenhänge** aufgezeigt werden,
- indem **Gründe und Folgen** dargelegt werden:

+

3. Sprachliche Form: Präsens, weitgehender Verzicht auf wörtliche Rede:
+

4. Kürzer und kompakter, keine Nacherzählung:
+

5. Keine qualitätsmindernden Faktoren, was den **Inhalt** angeht (z.B. keine Widersprüche zum Jugendbuch, „roter Faden“ des eigenen Textes, ...):
O Hier wird der Ließ mid noch etwas ergänzen, usf. meine Bemerkungen am Rand!

6. Keine qualitätsmindernden Faktoren, was die **Sprache** angeht (z.B. Stil, Satzbau, Tempusgebrauch):
+

Abschließende, allgemeine Beurteilung:

Gelungen.

Die Kriterien der Beurteilung sind im Unterricht und verbunden mit Hausaufgaben mit den Schülern erarbeitet und geübt worden.
Dabei bedeuten ++ = sehr gut gelungen, + = durchweg gelungen, o = durchschnittlich,
- = mit Mängeln -- = mit erheblichen Mängeln.
Die Gesamtnote kann nicht rein additiv ermittelt werden (Beispiel: Ein widersprüchlicher oder sprachlich unzureichender, deshalb unverständlicher Schülertext kann trotz guter Ergebnisse bei einzelnen Kriterien insgesamt eine mäßige oder schlechte Note bekommen).
Für die Bewertung entscheidend ist letztlich der Gesamteindruck.

Note: Gut + (2) **18.10.2006**

Generell gilt, dass man den Schülern mitteilen sollte, welche Kriterien an ihre Texte angelegt werden. Dies dient nicht nur der Bewertungstransparenz, sondern ermöglicht den Schülern, sich an den Kriterien zu orientieren. Einen „Königsweg“ zur Aufsatzbeurteilung gibt es jedoch nicht.

Hubert Ivos mäeutische Korrektur

Hubert Ivo schlägt vor, sich bei der Korrektur von Schülertexten auf die „Sokratische Methode“ (mäeutische Methode, „Hebammenkunst“) zu besinnen. Ziel ist es, das Wissen gleichsam aus den Schülern selbst heraus zu holen.

Ivo schlägt vor, einen Schüleraufsatz dreimal durchzulesen, mit den folgenden Arbeitsschritten:

1. erstes Lesen und Notieren von Auffälligkeiten auf einer Extraseite
2. zweites Lesen und Analyse des Textes (Struktur, Ausdruck, Darstellungsmittel etc., auch unter Zuhilfenahme des Züricher Analyserasters), Anmerkungen nur auf eigener Kopie des Lehrers
3. drittes Lesen und Auswahl der Mängel, auf die der Schüler aufmerksam gemacht werden soll (nur diese werden im Original angestrichen, fließen jedoch mit in die Bewertung ein (!); in Lehrerkopie werden jedoch alle Fehler gekennzeichnet)

Durch dieses Vorgehen soll vermieden werden, dass die Korrektur durch die Schüler ohne bleibenden Lernerfolg erfolgt. Bislang waren es immer „Oberflächenkorrekturen“, nach Ivo soll nun jedoch ein Fehlerschwerpunkt ausgewählt werden, den allein der Schüler dann berichtigen muss. So soll durch die Konzentration auf einzelne Fehler der Lernerfolg beim Schüler maximiert werden. Hat der Schüler irgendwann diesen individuellen Fehlerschwerpunkt ausgemerzt, kann der Lehrer dessen Aufmerksamkeit auf einen neuen lenken.

Problematisch bei dieser Methode ist unter anderem, dass bei dem Schüler der Eindruck entstehen könnte, dass er keine weiteren Fehler gemacht hat als jene, die ihm angestrichen wurden. Das wiederum könnte dann zu einem „Einschleifen“ eben dieser unkorrigiert gebliebenen Fehler führen. Umgehen ließe sich dieses Problem, in dem der Lehrer die Fehler, die er nicht gekennzeichnet hat, im Unterricht thematisiert. Problematisch ist auch, dass die nicht gekennzeichneten Fehler dennoch in die Bewertung mit einfließen.

Schüler als Beurteiler - Schreibkonferenz

Bei dieser Methode beurteilen die Schüler gemeinsam und im Dialog Texte ihrer Mitschüler. Der Vorteil ist, dass sich die Texte dann auch wirklich an einem Publikum orientieren müssen, allerdings ist diese Art der öffentlichen Stellungnahmen gerade in Schulklassen ein heikles Thema und muss geübt werden.

Valentin Merkelbach - Beurteilung mehrerer Fassungen

Merkelbachs Methode ist ausschließlich einer prozessorientierten Schreibdidaktik verpflichtet. Die Korrektur von Aufsätzen gliedert er in fünf Phasen:

1. Der Aufsatz wird mit ausreichend Raum für eine spätere Bearbeitung geschrieben und vom Lehrer eingesammelt, jedoch ohne diese durchzusehen.
2. Nach einer gewissen Zeit gibt der Lehrer die Aufsätze zurück an die Schüler, welche diese dann inhaltlich und sprachlich überarbeiten dürfen. Dabei sind die jedoch auf sich allein gestellt, dürfen jedoch Hilfsmittel wie Wörterbücher nutzen. Auch diesmal sammelt der Lehrer die Texte anschließend wieder ein.
3. Der Lehrer korrigiert die Texte wie üblich. Von den formalen Fehlern (z.B. Rechtschreibung) abgesehen, die nun gekennzeichnet werden, formuliert der Lehrer Verbesserungsvorschläge, deren Umsetzung jedoch im Ermessen des jeweiligen Schülers liegt. Der Lehrer hat die Arbeiten zu diesem Zeitpunkt bereits intern, also nur für sich, bewertet.
4. Die Schüler bringen ihren Text in eine Reinschrift
5. Der Lehrer bewertet die Reinschrift - inwiefern erste und zweite Note jedoch miteinander verrechnet oder anderweitig in Bezug gesetzt werden, muss der Lehrer entscheiden. So kann er es bei der ersten Note belassen, oder aber beide Noten prozentual miteinander verrechnen. Er kann aber auch die erste Note als schriftliche Note werten und die zweite als eine mündliche.

Der Vorteil dieser Methode liegt auf der Hand: Die Schüler erhalten die Möglichkeit, ihre Texte zu überarbeiten. Dieser wichtige Schritt in der Textproduktion tauchte bereits bei Hayes und Flower auf, findet aber in der Schule praktisch keine Berücksichtigung (wobei jeder professionelle Schreiber seine

Texte auch mehrmals überarbeitet). Wie bereits bei einigen vorangegangenen Methoden ist der zeitliche Aufwand für die Korrektur jedoch relativ hoch und die Umsetzbarkeit im Schulalltag dementsprechend schwierig.

8.7 - Literatur

Sieber, Paul: Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula (u.a., Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. (Bd.1) Paderborn 2006[2], S. 208-223.

Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2007[3], S. 123f.

9 - Sprachdidaktik im Kompetenz-/Lehr-Lern-Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“: *Grammatikunterricht*

9.1 - Wozu Grammatikunterricht?

Es liegen keine empirischen Ergebnisse vor, die die Verbesserung des Sprachgebrauchs durch einen Grammatikunterricht belegen könnten. Grammatikunterricht führt offenbar nicht zu einen direkten Verbesserung der gesprochenen Sprache. Anders jedoch verhält sich das bei geschriebener Sprache, wobei es nicht im eigentlichen Sinne darum gehen kann, den Schriftsprachgebrauch zu „verbessern“, sondern einen bestimmten Sprachgebrauch zu lehren - Sprechen können die Schüler meist relativ problemlos, die Schriftsprache beherrschen viele dagegen weniger gut.

Das Ziel eines Grammatikunterrichts ist es demnach, den Schülern die Norm der deutschen Standardsprache zu vermitteln, also von der „natürlichen Sprache“ zu einer „Kunstsprache“ zu gelangen und diese nutzbar zu machen. Alle Deutschen sollen sich in der geschriebenen deutschen Standardsprache auskennen (als einer Varietät des Deutschen!), um Chancengleichheit zu garantieren.

- Hubert Ivo äußert sich zum Grammatikunterricht wie folgt:

  Beschäftigung mit Grammatik macht diese *„bewußt und klärt die Vorstellung von ihr unter theoretischen Gesichtspunkten; und* […] *sie erlaubt, mit Gründen zu tun, was ohne sie nur gewohnheitsgemäß praktiziert werden kann: sie ist die Anstrengung zu wissen, was wir tun, wenn wir –was uns Menschen auszeichnet –sprechen.“*

- Eduard Haueis spricht von „Sprachbewußtheit“:

  „Als Leitidee für die didaktische Modellierung von sprachlichem Wissen kommt nach allem, was man dazu herausfinden kann, eigentlich nur in Frage, die Festigung und Erweiterung von Sprachbewußtheit zu ermöglichen. [...] Sprachbewußtheit ist die Fähigkeit, über seine eigene Sprachkenntnis bewußt zu verfügen und das Sprechen und Schreiben anderer bewußt und differenziert wahrzunehmen.“

Sowohl Ivo als auch Haueis nennen somit „Sprachbewusstheit“ als das Ziel des Grammatikunterrichts. Die implizite Grammatik, über die jeder Muttersprachler verfügt, soll durch den Grammatikunterricht bewusst gemacht werden. *„Sich im Unterricht mit Grammatik zu beschäftigen heißt also nicht - wie in manchen anderen Schulfächern üblich -. etwas völlig Neues zu erwerben, sondern es heißt, zu etwas Distanz zu gewinnen, über das man schon verfügt“*, so Gornik.

Grammatikunterricht dient somit einmal dem sprachlichen Lernen, daneben aber auch der sprachlichen Bildung:

sprachliches Lernen	sprachliche Bildung
Kompetenzen in einer Sprache erwerben - „die Sprache“	soll nicht nur kompetent im Sprachgebrauch machen, sondern auch im Sprachwissen - „über die Sprache“

Auf die vier Wissensbereiche angewendet:

deklaratives Wissen	Wissen über die Strukturen der Grammatik (keine Voraussetzung, um Deutsch sprechen zu können)
prozedurales Wissen	grammatisch korrekte Sätze äußern können, ohne lange darüber nachdenken zu müssen (dieses Wissen ist meist vorhanden über die Sprache im Umfeld des Sprechers, zum Beispiel ein Dialekt, jedoch nicht über die Standardsprache, implizit)
problemlösendes Wissen	zum Beispiel Wissen, wo man sich bei Unsicherheiten informieren kann oder wie man herausfindet, was eine Norm ist und was nicht
metakognitives Wissen	über sein eigenes grammatisches Können und Wissen reflektieren können

9.2 - Welche Kompetenzen/Lehr-Lern-Ziele gelten für den Grammatikunterricht? (Was soll eigentlich gelernt/gelehrt werden?)

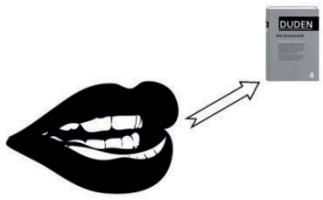
Wie bereits bekannt ist, gibt es zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine Bildungsstandards für die Sekundarstufe II, so dass im Folgenden lediglich Primar- und die Sekundarstufe I berücksichtigt werden können. Dort ist Grammatik Thema innerhalb des Lernbereichs „Reflexion über Sprache“.

Ein Abgleich der Bildungsstandards mit den Lehrplänen zeigt, dass das grundlegende grammatische Wissen bereits am Ende der vierten Klasse erworben sein soll. Von der fünften bis zur achten Klasse wird dieses Wissen lediglich wiederholt und bis zu einem gewissen Grad ausgebaut, wirklich neues wird jedoch nicht mehr behandelt. Am Ende der achten Klasse endet der Grammatikunterricht.

Generell, so Gornik, dürfe Grammatikunterricht sich nicht in der Beseitigung grammatischer Fehler und dem Einschleifen der Termini erschöpfen, zumal Lehrer oft schon Abweichungen von der Norm als „Fehler“ interpretieren, ohne zu hinterfragen, ob diese vielleicht durchaus angebracht sind.

9.3 - Methoden des Grammatikunterrichts - Wie soll Grammatikunterricht gestaltet werden?

Zwei Großformen unterteilen die Methoden des Grammatikunterrichts in einen deduktiven und einen induktiven Grammatikunterricht:

deduktiver Grammatikunterricht	induktiver Grammatikunterricht
es wird von den Begriffen ausgehend Sachwissen vermittelt, zu einem gramm. Begriff wird eine Regel genannt und gelernt, dazu dann Übungen durchgeführt	es wird von den Einzelfällen ausgegangen, diese werden gesammelt, dann Regularitäten festgestellt, daraus eine Regel abgeleitet
	

Im Gegensatz zum deduktiven Unterricht benötigt der induktive sehr viel mehr Zeit, was wahrscheinlich im Schulalltag seine einzig wirkliche, aber entscheidende Schwäche ist.

Der Formale Grammatikunterricht - nach Karl Ferdinand Becker

Der Formale Grammatikunterricht ist typisch für den deduktiven Ansatz. Er ist curricular aufgebaut, äußerst stofforientiert, und definiert Grammatik somit als eigenen Lehr-Lern-Bereich, der infolge dessen einen ausgeprägten Stand im Deutschunterricht einnimmt. Vermittelt wird primär deklaratives Wissen nach dem „Vor-Nach-Prinzip“: der Lehrer gibt etwas vor, die Schüler machen es nach. Ziel dieses kleinschrittigen und durch den Lehrer gelenkten Unterrichtes ist es, Einsicht in die Struktur der Sprache zu erlangen und grammatische Korrektheit des Sprachgebrauchs zu erreichen.

- deduktiv, kleinschrittig, gesteuert
- Grammatik als eigener Lehr-Lern-Bereich
- Vor-Nach-Prinzip
- Ziel: Einsicht in Sprachstruktur, gramm. korrekter Sprachgebrauch
- hauptsächlich deklaratives Wissen

Der Operationale Grammatikunterricht - nach Hans Glinz

Nach dem Krieg wurde Glinz‘ Operationaler Grammatikunterricht vermehrt an Schulen angewandt. Für ihn ist die Selbsttätigkeit der Schüler äußerst wichtig. Den Schülern soll (ihrem Alter/ihren kognitiven Strukturen angemessene) „Operationen“ („Werkzeuge“) an die Hand gegeben werden, mit denen sie an Texten, auch literarischen, arbeiten können (z.B. Glinz‘ Satzgliederprobern). Problemlösungswissen ist also elementares Ziel dieser Unterrichtsform, aber auch deklaratives Wissen in Form von Wissen um den Bau der Sprache wird vermittelt. Ausgegangen wird dabei von Texten, nicht von isolierten Beispielen. Bis heute ist der Operationale Grammatikunterricht ein prominentes Modell an den Schulen.

- Problemlösungswissen, deklaratives Wissen
- Selbsttätigkeit der Schüler durch Operationen
- ausgehend von Texten, nicht von isolierten Beispielen

Der Systematische Grammatikunterricht nach der „Linguistischen Wende“

In den 70er Jahren verändert sich durch eine neue Sicht auf Sprache, verursacht durch den Strukturalismus und die generative Grammatik, auch der Grammatikunterricht. Wie beim formalen Grammatikunterricht ist es nun das Ziel, die Einsicht in den Bau und die Struktur der Sprache zu vermitteln, in Curriculum legt dabei fest, welches systematische grammatische Wissen zu vermitteln ist. Vorgegangen wird teilweise induktiv: zum Beispiel durch vergleichende Spracharbeit und die Entwicklung von Merksätzen. Gearbeitet wird an Beispieltexten aus der Lebenswelt der Schüler.

- teilweise induktiv
- Ziel ist Einsicht in Bau und Struktur der Sprache
- festes Curriculum systematischen gramm. Wissens
- vergleichende Spracharbeit, Beispieltexte aus der Lebenswelt der Schüler

Der Situative Grammatikunterricht nach Boettcher und Sitta

Grammatik spielt im Unterricht nur dann eine Rolle, wenn ein Schüler ein grammatisches Problem hat. Damit ist dieses Modell anfangs induktiv, denn idealerweise soll die Grammatik nicht vom Lehrer eingebracht, sondern vom Schüler thematisiert werden. Durch diese ausgeprägte Schülerorientierung entfällt jegliches grammatische Curriculum (Grammatik nicht als eigenen Lehr-Lern-Bereich): nur bei Fragen von Schülern wird Grammatik behandelt. Es geht also weniger um den Erwerb von deklarativem Wissen. Vielmehr stehen prozedurales und problemlösendes Wissen im Vordergrund, wobei metakognitives Wissen als Ursache für diese zu sehen ist, da es erst ermöglicht, dass Fragen bei den Schülern aufkommen.

Dass diese Form des Grammatikunterrichts unpraktikabel ist, wussten Boettcher und Sitta: Es wird vorausgesetzt, dass die Schüler permanent aufmerksam und motiviert sind, während der Lehrer über ein immenses und ständig abrufbares grammatisches Wissen verfügen muss. Dieses Modell muss daher als ein ideales Modell verstanden werden, dass in seiner Reinform so nicht umsetzbar ist, wohl aber in Mischformen.

- zu Beginn induktiv, dann jedoch von der Art der Vermittlung durch den Lehrer abhängig
- kein grammatisches Curriculum
- Grammatik situationsabhängig von Schülern thematisiert
- Grammatik keine eigener Lehr-Lern-Bereich
- keine systematische Anordnung grammatischen Wissens
- prozedurales, problemlösendes, metakognitives Wissen im Vordergrund
- unpraktikabel weil Idealmodell

Der Integrative Grammatikunterricht

Der Integrative Grammatikunterricht ist an den Situativen Grammatikunterricht angelehnt. Auch in diesem soll von der Situation ausgehend ein grammatisches Problem thematisiert werden. Der Unterschied ist jedoch, dass bei diesem Modell die „Situation“ vom Lehrer herbeigeführt, gleichsam inszeniert wird. Aus diesen Situationen heraus werden die Schüler „entdeckend“ tätig - erst später erfolgt dann eine terminologische Fassung.

Auch curriculare Ansätze finden sich beim Integrativen Grammatikunterricht wieder, wobei es jedoch keine Trennung zwischen Literatur- und Sprachunterricht gibt, grammatische Themen also auch aus einer literarischen Unterrichtsphase heraus behandelt werden können (deswegen „integrativ“). Das Curriculum muss jedoch einer didaktischen Reduktion unterliegen, wobei modellhaftes und exemplarisches Lernen die didaktisch notwendigen Lücken kompensieren soll.

- Sprachverwendung und Sprachsystem „integrativ“ betrachtet (Literatur-/Sprachunterricht)
- Situationen inszeniert
- Schüler entdecken - erst später terminologische Fassung
- curriculare Ansätze mit didaktischer Reduktion

Der Funktionale Grammatikunterricht

Der Funktionale Grammatikunterricht geht von den Zeichen aus: Grammatische Zeichen (Wörter in einem Satz) haben eine instruktive und eine kognitive Funktion. Es soll deutlich werden, warum etwas wie konstruiert ist.

> *die gumpel füsseln mit foggen*
>
> Selbst an diesem Kunstsatz können Schüler Subjekt, Prädikat und Objekt fest machen. Mehr noch, sie können das Verb sogar flektieren, obwohl sie es weder jemals zuvor gehört haben, noch es überhaupt existiert:
>
> *die gumpel füsselten mit foggen*
>
> *die gumpel werden mit foggen füsseln*
>
> Auf diese Weise erkennen die Schüler, dass eine grammatische Form auch eine Funktion hat, zum Beispiel eine Vorstellung von Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft zu erzeugen.

- vom grammatischen Zeichen ausgehend, hat instruktive[6] und kognitive[7] Funktion
- verdeutlichen, warum etwas wie konstruiert ist (Funktion)
- induktiv, da Schüler dies selbst erfahren sollen

Die Grammatikwerkstatt (Eisenberg, Menzel)

Ziel ist ein Grammatikunterricht, der einem Curriculum folgt, systematisch[8] ist, gleichzeitig aber induktiv, funktional und integrativ sein soll. Dieses Modell ist somit in etwa ein „best-of“ aus den vorangegangenen Formen. Schüler sollen selbst erproben, wie man zu einer Grammatik kommt, und das nicht nur denkend, sondern vor allem experimentierend. Was selbstständig ermittelt wird, so Menzel und Eisenberg, bleibe eher im Gedächtnis als das, was vermittelt werde. Schüler sollen somit selbst zu „Sprachforschern“ werden. Sie gelangen so nicht nur zu deklarativem und Problemlösungswissen, sondern gerade auch zu metakognitivem, da ihnen auf diese Weise bewusst wird, dass Grammatiken von Menschen gemacht werden.

- „best-of“
- folgt Curriculum
- systematisch, induktiv, funktional und integrativ
- Schüler werden zu Sprachforschern
- deklaratives, problemlösendes und metakognitives Wissen

Kritisiert wird an diesem Modell, dass nur die Grammatik „entdeckt“ werde von den Schülern, die sie vorher schon gewusst haben.

---

[6] lehrreich, aufschlussreich
[7] erkenntnismäßig
[8] Einsichten in den Bau der Sprache vermitteln

Unterrichtsmodelle können sein:

- formal
- operational
- systematisch
- situativ
- integrativ
- funktional
- Werkstatt

„fossif-werkstatt“

9.4 - Literatur

Gornik, Hildegard: Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, Ursula (u.a., Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. (Bd.2) Paderborn 2006[2], S. 814-829.