

Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität

Miriam Langlotz (Hg.)

Thema Sprache
Wissenschaft für den Unterricht





Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Hrsg. von Björn Rothstein

Wissenschaftlicher Beirat

Ursula Bredel (Hildesheim)

Andreas Grünewald (Bremen)

Lena Heine (Bochum)

Karin Kleppin (Bochum)

Nicole Marx (Köln)

Grit Mehlhorn (Leipzig)

Johannes Müller-Lancé (Mannheim)

Claudia Riemer (Bielefeld)

Dirk Siepmann (Osnabrück)

Markus Steinbach (Göttingen)

Rosemarie Tracy (Mannheim)

Thema Sprache – Wissenschaft
für den Unterricht
Hrsg. von Björn Rothstein

Band 33

**Grammatikdidaktik:
Theoretische und empirische
Zugänge zu sprachlicher
Heterogenität**

herausgegeben von
Miriam Langlotz



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: www.istock.com

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2041-3

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2020.

Printed in Germany. Druck: Format Druck, Stuttgart

Vorwort

Der vorliegende Band ist das Ergebnis der Tagung „Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität“, die im September 2017 an der TU Braunschweig stattfand. Die Tagung wurde als internationale Konferenz von der DFG gefördert. Die Beiträge dieses Bandes beruhen zum größten Teil auf Beiträgen der Tagung, sowohl auf Vorträgen als auch auf Postern, sowie einem weiteren dazu gewonnenen Beitrag.

Ganz herzlicher Dank für die Unterstützung bei der Gestaltung dieses Bandes gilt zunächst allen Autorinnen und Autoren, die nicht nur mit ihren Beiträgen das Zustandekommen des Bandes ermöglicht haben, sondern sich auch durch einen internen Begutachtungsprozess eingebracht haben.

Ebenfalls sei dem anonymen Gutachter/der anonymen Gutachterin des Bandes für sein/ihr konstruktives Feedback gedankt.

Auch dem Sprachdidaktik-Team der TU Braunschweig möchte ich einen großen Dank für seine Mitwirkung aussprechen, insbesondere Wiebke Pippel, Madleine Bause und Niklas Reichel.

Für die Unterstützung bei der Herausgabe und die Aufnahme in die Reihe *Thema Sprache* danke ich ganz herzlich Björn Rothstein und dem Beirat.

Braunschweig im Dezember 2019
Miriam Langlotz

Inhalt

<i>Miriam Langlotz</i>	
Einleitung	1
 <i>Ann Peyer</i>	
Schulische Sprachreflexion – Kompetenzen und Lernprozesse	9
 <i>Dorothee Wielenberg</i>	
Die Kunst, auf den Punkt zu kommen. Zur Heterogenität des Interpunktionslernens	33
 <i>Anja Binanzer und Verena Wecker</i>	
Lernergrammatik und Grammatikunterricht – Überlegungen zu natürlichen Erwerbssequenzen und didaktischer Progression	61
 <i>Doreen Bryant</i>	
Referenzielle Kohärenz im Schulalter: Entwicklungsunterschiede erkennen und überwinden helfen	87
 <i>Andrea Ender und Irmtraud Kaiser</i>	
Fressen oder gefressen werden? Rezeptive bildungssprachliche Kompetenzen bei ein- und mehrsprachigen Jugendlichen der Sekundarstufe I	117
 <i>Caroline Schuttkowski</i>	
Sprachliche Strukturen im Leseprozess nutzen	145
 <i>Katharina Böhnert</i>	
Sprachreflexion inklusiv – Ist das möglich? Erste Ergebnisse einer Videografiestudie zum gemeinsamen Lernen an grammatischen Lerngegenständen	165
 <i>Mariella Bachmann, Sabrina Geyer und Anja Müller</i>	
„Und darum geht es ja auch... zu wissen, wie Sprache funktioniert“ Fachwissen und Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Grammatik und Grammatikunterricht	187

Constanze Weth

Grammatische Strukturen im mehrsprachigen Kontext sichtbar und begreifbar machen: Vorstellung des grammatikdidaktischen Materials Bausteg Grammatik – Bausteine Grammatik	213
---	-----

Irmtraud Kaiser und Andrea Ender

Innere Mehrsprachigkeit als Potential für den Deutschunterricht	237
---	-----

Olaf Gätje und Miriam Langlotz

Der Ausbau literater Strukturen in Schulbüchern – Eine Untersuchung von Nominalgruppen in Schulbüchern der Fächer Deutsch und Physik im Vergleich	273
---	-----

Christina Noack und Silvana Spiekermann

„Dann wird der hintere Muskel vom vorderen Muskel gedehnt“ Grammatisches Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht am Beispiel des Passivs	309
---	-----

Einleitung

Miriam Langlotz

1 Thematische Einführung

Die Frage, wie grammatisches Wissen und grammatisches Können sinnvoll an Schülerinnen und Schüler mit heterogenen sprachlichen Voraussetzungen vermittelt werden können, stellt eine Kernfrage der aktuellen grammatikdidaktischen Forschung dar. Verschiedene Perspektiven darauf zeigen sich in den verschiedenen Forschungsdisziplinen, die sich mit Grammatikdidaktik beschäftigen: die Erstsprachdidaktik bzw. Didaktik des muttersprachlichen Unterrichts, die Zweit- und Fremdsprachdidaktik, die Linguistik und die Spracherwerbsforschung sowie die inklusive Didaktik. Der vorliegende Sammelband enthält Beiträge aus den genannten Forschungsdisziplinen und stellt damit einen ersten Schritt dar, die verschiedenen Perspektiven auf die Vermittlung von grammatischem Wissen und Können zu vernetzen. Im Folgenden wird der unterrichtlich gesteuerte Erwerb von grammatischem Wissen und Können als *grammatisches Lernen* bezeichnet.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes perspektivieren den Umgang mit Heterogenität auf verschiedenen Ebenen: Zum einen geht es um die heterogenen sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern sowie ihre Lernvoraussetzungen für das grammatische Lernen, zum anderen geht es um die heterogenen Anforderungen der zu vermittelnden Gegenstände selbst, deren systematische Erfassung eine wichtige Voraussetzung ist, um eine innere Differenzierung des Lernbereichs gestalten zu können. Lernvoraussetzungen und Anforderungen der Gegenstände sind bei der Gestaltung von Sprachunterricht direkt aufeinander zu beziehen.

Um die Lernvoraussetzungen für das grammatische Lernen einzuordnen, sind unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen von Interesse, die jedoch nicht immer trennscharf voneinander unterschieden werden können (vgl. Heinzel 2008: 133): Dazu gehören zum einen Sprachbiographie in Bezug auf die erworbene Erst- und Zweitsprache und die ersterworbene Varietät. Zum anderen ist sozioökonomische Status als Heterogenitätsdimension für das grammatische Lernen relevant. Außerdem können heterogene Ausprägungen von Leistungsständen in verschiedenen Kompetenzbereichen vorliegen, die nur bedingt mit den oben genannten Unterschieden korrelieren.

Die Auseinandersetzung mit den individuellen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern beinhaltet Fragen der Kompetenzmodellierung, die den Zusammenhang zwischen fachlichen, sozialen und einstellungsbezogenen Kompetenzbestandteilen umfasst. Des Weiteren sind heterogene Lernvoraussetzungen empirisch zu erfassen und zu systematisieren. Insbesondere Forschungsarbeiten zum Zweitspracherwerb liefern empirische Erkenntnisse über den Verlauf des Ausbaus grammatischer

Fähigkeiten von Kindern und die Rekonstruktion von Lernergrammatiken. Solche Erkenntnisse können die Basis für einen erwerbsorientierten Grammatikunterricht bilden, der ausgehend von bekannten Erwerbsreihenfolgen strukturiert wird. Um jedoch erwerbsorientierten Grammatikunterricht differenziert zu gestalten, sind die unterschiedlichen Ausprägungen verschiedener Teilbereiche grammatischen Könnens bei allen Schülerinnen und Schülern empirisch zu erfassen. Ein solcher Überblick über verschiedene Leistungsstände innerhalb einer Lerngruppe kann einen Orientierungsrahmen für ein erforderliches Differenzierungsangebot bieten.

Voraussetzung für den Umgang mit Heterogenität und die Entwicklung von Differenzierungsmaßnahmen ist auch die professionelle Handlungskompetenz der Lehrenden, d. h. eine Vorstellung der zu vermittelnden Kompetenz unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Lernenden zu haben, und über entsprechende Überzeugung sowie entsprechendes Fachwissen zu verfügen, um unterrichtlich angemessen handeln zu können.

Dazu gehört auch das Wissen um die Komplexität eines Lerngegenstandes, die es ermöglicht, verschiedene Aspekte eines Lerngegenstands in den Vermittlungsprozess einzubringen; außerdem sollten unterschiedliche Lernwege zu dem Gegenstand bekannt sein (vgl. Baumann/Müller 2017: 386). Insofern behandeln die Beiträge dieses Bandes ebenfalls Fragen der Strukturierung und der Komplexität sprachlicher Lerngegenstände.

Für die Gestaltung sprachlicher Lernprozesse in heterogenen Klassen hat in den letzten Jahren die Diskussion des Umgangs mit Varietäten Eingang in den sprachdidaktischen Forschungsdiskurs gefunden. Die Diskussion wurde vor allem unter dem Schlagwort „Bildungssprache“ geführt, unter dem sprachliche Mittel erfasst werden, die für das Lernen eine besondere Funktion haben und die als komplex oder besonders herausfordernd für Schülerinnen und Schüler gelten. Die Auseinandersetzung damit, wie mit diesen sprachlichen Anforderungen umgegangen werden kann und wie die Reflexion sprachlicher Variation das grammatische Lernen fördern kann, ist ebenfalls Gegenstand dieses Bandes.

2 Beiträge

Ann Peyer entwirft in ihrem Beitrag *Schulische Sprachreflexion – Kompetenzen und Lernprozesse* ein Kompetenzmodell für den Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ als Mehr-Ebenen-Modell, das neben der kognitiven Ebene auch die Subjekt-Ebene (Selbstkonzept und Einstellung) und die soziokulturelle Ebene umfasst und somit heterogene Voraussetzungen von Lernenden in Bezug auf ihren Zugang zu Sprache integriert. Die Autorin geht davon aus, dass ähnlich wie beim Lesen von einem Zusammenhang zwischen kognitiver Kompetenz, dem Selbstbild einer Person und einer positiven Haltung zum Gegenstand auszugehen ist – als Konsequenz sieht Peyer analog zur Leseförderung die Notwendigkeit des Aufbaus einer erfahrungsbezogenen und neugierigen Haltung zur Sprachreflexion. Anhand der Darstellung aktueller empirischer Erkenntnisse zeigt sie auf, dass bisher bei Untersuchungen eher die kognitive Ebene im Vordergrund steht und nur in älteren Studien auch Fragen zu Interessen gestellt werden, gerade aber der Einfluss der literalen Sozialisation auf die Fähigkeiten der Sprachreflexion bisher noch ein Desiderat darstellt. Der Beitrag macht deutlich, dass ein wesentlicher Bestandteil von Kompetenz eben nicht nur das Wissen ist, sondern auch die subjektive Auseinandersetzung sowie der soziale Austausch und dies bisher für den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ eine vernachlässigte Perspektive darstellt. Als didaktische Konsequenz plädiert die Autorin für eine Fokussierung von prozeduralem Wissen, das in vielfältigen sprachbezogenen Aktivitäten einen subjektiven Zugang zu Sprache ermöglicht.

Die Frage der Kompetenzmodellierung steht auch im Mittelpunkt des Beitrags *Die Kunst, auf den Punkt zu kommen. Zur Heterogenität des Interpunktionslernens* von **Dorothee Wielenberg**. Der Beitrag verfolgt jedoch die umgekehrte Perspektive, Kompetenz nicht ausgehend von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden, sondern von der Struktur des Lerngegenstands Interpunktion aus zu modellieren. Die Autorin argumentiert für eine Erweiterung der bisherigen Perspektive auf das Interpunktionslernen über das normkonforme Interpungieren und einen regelorientierten Interunktionsunterricht hinaus: Interpunktion kann als integrativer Gegenstand für alle mit medialer Schriftlichkeit befassten Kompetenzbereiche gelten, da Interpunktion auch als wesentlich für das Textverstehen betrachtet werden kann. Das Kompetenzmodell schlägt vor, die produktiven und rezeptiven Teilkompetenzen bezogen auf die vier verschiedenen Wissensformen unter funktionalen Gesichtspunkten zu definieren. Das so zunächst umfangreich wirkende Kompetenzmodell bietet insbesondere für heterogene Lerngruppen eine Chance, da der Lerngegenstand vielseitiger perspektiviert wird. Interpunktionskompetenz umfasst eben mehr als nur das normgerechte Interpungieren können, sondern auch die Kenntnis der verschiedenen Zeichen und ihrer Funktion sowie die Nutzung dieser Kenntnis für das Leseverstehen.

Anja Binanzer und **Verena Wecker** entwickeln in ihrem Beitrag *Lernergrammatik und Grammatikunterricht – Überlegungen zu natürlichen Erwerbssequenzen und didaktischer Progression* ausgehend von empirischen Erkenntnissen zum Verlauf des Genus- und Pluralerwerbs von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache ein Modell für einen erwerbsorientierten Grammatikunterricht. Die Befunde ihrer Studien liefern Aufschluss darüber, in welchen Erwerbssequenzen L1- und L2-Lernende im ungesteuerten Spracherwerb sprachliches Wissen in diesen beiden grammatischen

Bereichen aufbauen. Sie zeigen zudem, dass sich Lernende mit Deutsch als Erstsprache und Lernende mit Deutsch als Zweitsprache im Grundschulalter in unterschiedlichen Erwerbsphasen der beiden grammatischen Bereiche Genus und Plural befinden. Ausgehend von dem RR-Modell nach Karmiloff-Smith (1986, 1996) schlagen sie ein konkretes Vermittlungsvorgehen für Plural und Genus von implizitem zu explizitem Wissen vor, das auf die unterschiedlichen Erwerbsstadien Bezug nimmt. Mit für verschiedene Wissensebenen gestalteter Instruktion zielen sie auf einen sukzessiven Aufbau grammatischen Könnens und Wissens. Die Autorinnen argumentieren für einen Grammatikunterricht, der den Auf- und Ausbau grammatischen Wissens und Könnens auf allen Ebenen fördert und somit innere Differenzierung ermöglicht.

Auch der folgende Beitrag entwickelt didaktische Überlegungen, die von empirischen Erkenntnissen des Erst- und Zweitspracherwerbs ausgehen, und bewegt sich an der Schnittstelle von morphologischer und textgrammatischer Forschung. Ausgehend von zwei experimentellen empirischen Studien zu textgrammatischem Wissen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache stellt **Doreen Bryant** in ihrem Beitrag *Referenzielle Kohärenz im Schulalter: Entwicklungsunterschiede erkennen und überwinden helfen* didaktische Vorschläge zur Thematisierung von Formen und Funktionen referentieller Pronomen in Primar- und Sekundarstufe vor. Bezugnehmend auf eine textlinguistische Funktionsbeschreibung der Unterscheidung von Personal- und Demonstrativpronomen hinterfragt sie, inwiefern es Kindern des 4. Jahrgangs bereits gelingt, diese funktionalen Unterschiede zu erkennen. Die Ergebnisse, die deutliche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache zeigen, dienen als Ausgangspunkt für didaktische Anregungen, wie ein solches textgrammatisches Verständnis in der Grundschule aufgebaut werden kann. In einem weiteren Schritt stellt die Autorin Studienergebnisse zum Aufbau von Referenzketten von Schülerinnen und Schülern der 5. Klasse vor, an die didaktische Überlegungen anschließen. Bryant argumentiert für ein direktes grammatisches Lernen des Pronomengebrauchs im Text zwecks eindeutiger Referenz und zum Aufbau von verständlichen Referenzketten und damit für einen Grammatikunterricht, der sich positiv auf die rezeptiven und produktiven Kompetenzen, d. h. das grammatische Können, von Schülerinnen und Schülern auswirken soll. Das vorgeschlagene Vorgehen eignet sich, um metasprachliches Wissen über die Phänomene aufzubauen – sowohl für Schülerinnen und Schüler mit wenig Literalitätserfahrungen als auch für Schülerinnen und Schüler mit mehr Literalitätserfahrungen.

Der Beitrag *Fressen oder gefressen werden? Rezeptive bildungssprachliche Kompetenzen bei ein- und mehrsprachigen Jugendlichen der Sekundarstufe I* von **Andrea Ender** und **Irmtraut Kaiser** liefert empirische Erkenntnisse, inwiefern das Leseverstehen auf grammatische Merkmale der gelesenen Texte zurückzuführen ist. Mit einer experimentellen empirischen Studie in der 7. und 8. Jahrgangsstufe untersuchen die Autorinnen Konstrastsätze, in denen als bildungssprachlich bestimmte grammatische Merkmale variiert werden. Ziel der Studie ist es, zu bestimmen, welche grammatischen Konstruktionen verstehenserschwerend wirken, und zu erheben, welche Unterschiede bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache bzw. bei Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Literalitätserfahrungen vorliegen. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass nicht alle als potentiell erschwerend bzw. bildungssprachlich geltenden Strukturen sich gleichermaßen negativ auf das Lesever-

stehen auswirken. Die Studie zeigt die heterogenen Ausprägungen individueller Fähigkeiten des Leseverstehens bei unterschiedlicher grammatischer Gestaltung von Sätzen und damit die Notwendigkeit, diese für die Gestaltung von Lernangeboten grammatischen Lernens zu berücksichtigen.

In ihrem Beitrag *Sprachliche Strukturen im Leseprozess nutzen* stellt **Caroline Schuttkowski** die Ergebnisse ihrer empirischen Studie dar, die die Effekte grammatischer Leseinstruktion auf das Leseverständnis überprüft. Dabei wird das textgrammatische Phänomen der Konnektoren in den Vordergrund gestellt. In Bezug auf die grammatischen Leseinstruktionen geht es um die Frage, ob die Fokussierung dieser textgrammatischen Elemente den Leseprozess unterstützt. Damit gibt auch dieser Beitrag Aufschluss über die Heterogenität sprachlicher Teilfähigkeiten im Umgang mit grammatischen Anforderungen beim Lesen. So zeigt die Autorin anhand der empirischen Untersuchung der Effekte von grammatischer Leseinstruktion (*Unterstreiche die Konnektoren*), semantischer Leseinstruktion (*Markiere die Schlüsselbegriffe*), der Kombination dieser beiden Leseinstruktionen und einer Kontrollgruppe ohne spezifische Instruktion, dass Probanden mit unterschiedlichen Voraussetzungen in unterschiedlichem Maße von den Leseinstruktionen profitieren. Von der grammatischen Instruktion profitieren insbesondere Lernende mit hoher Sprachkompetenz aber geringem lesestrategischem Selbstkonzept. Die Studienergebnisse zeigen eindrücklich, wie stark sich heterogene sprachliche Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern auf den Umgang mit grammatischen Mitteln zum Leseverstehen auswirken. Zudem belegt die Studie, welchen Nutzen sprachstrukturelles Wissen für die Förderung von Textverstehen haben kann.

Die Frage der individuellen Unterschiede in Bezug auf die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern am Grammatikunterricht bildet den Kern von **Katharina Böhnerts** Beitrag *Sprachreflexion inklusiv – Ist das möglich?* Sie zeigt erste Ergebnisse einer Videografiestudie zum inklusiven Lernen an grammatischen Lerngegenständen, die der von Lehrenden häufig vertretenen Überzeugung, grammatische Themen seien zu schwer für inklusive Klassen, entgegenwirken sollen. In ihrer Videostudie untersucht die Autorin, inwiefern es gelingt, Grammatikunterricht in einer inklusiven Klasse so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler daran partizipieren können. Anhand der Datenerhebung der Schülerbeteiligung in einer Unterrichtseinheit zum Thema *Attribute* in der 6. Klasse eines Gymnasiums sowie einer Unterrichtseinheit zur *dass*-Schreibung in der 8. Klasse einer Gesamtschule wertet sie zunächst quantitativ die Beteiligungshäufigkeit der Inklusionsschüler aus und kategorisiert ihre Äußerungen in Bezug auf die Nutzung impliziten oder expliziten metasprachlichen Wissens sowie auf formale und funktionale Reflexion. Böhnerts Ergebnissen zufolge kann es gelingen, einen inklusiven Grammatikunterricht durchzuführen, zu dem alle Schülerinnen und Schüler einen Beitrag leisten.

Der Beitrag von **Mariella Bachmann, Sabrina Geyer und Anja Müller** „*Und darum geht es ja auch... zu wissen, wie Sprache funktioniert*“ – *Fachwissen und Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Grammatik und Grammatikunterricht* untersucht die verschiedenen Ebenen professioneller Handlungskompetenz für den Grammatikunterricht. Die Autorinnen erheben mithilfe leitfadengestützter Interviews epistemologische Überzeugungen und subjektive Theorien von Grundschullehrkräften sowie deren grammatisches Fachwissen. Mithilfe eines deduktiv und induktiv entwickelten Kategoriensystems werden die Aussagen der Interviews kategorisiert: Im

Rahmen der Überzeugungsebene werden die Aussagen in Bezug auf die induktiv ermittelten Dimensionen *Natur grammatischen Wissens* und die *Genese grammatischen Wissens* klassifiziert, ob sie für eher dynamisch-konstruktivistische Überzeugungen, d.h. die Vorstellung von Grammatik als etwas Prozesshaftem und Ergebnis subjektiver Konstruktionsprozesse, oder statisch-kognitivistische Überzeugungen, d.h. die Vorstellung von Grammatik als objektiv feststehende Sammlung von Fakten und Prozeduren, sprechen. Die lehr-lernbezogenen subjektiven Theorien werden in den Dimensionen *Art der Vermittlung* und *Struktur der Unterrichtsinhalte* ebenfalls in Bezug auf die eher konstruktivistische oder kognitivistische Ausprägung betrachtet. Die Studie liefert erste Erkenntnisse über den Zusammenhang von subjektiven Theorien, epistemologischen Überzeugungen und grammatischem Fachwissen.

Ein konkretes didaktisches Konzept für die Gestaltung von Grammatikunterricht von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, enthält der Beitrag von **Constanze Weth** *Grammatische Strukturen im mehrsprachigen Kontext sichtbar und begreifbar machen: Vorstellung des grammatikdidaktischen Materials Bausteng Grammatik – Bausteine Grammatik*. Mit der Grundidee, unterschiedlich farbige Bausteine zu verschiedenen Wortarten zuzuordnen, zielt das Konzept auf den Aufbau von Musterwissen über basale Satzstrukturen. Die farbigen Bausteine werden zur Bildung von Sätzen genutzt, anhand der Farbstruktur wird der grammatische Aufbau von Sätzen und Wortgruppen visualisiert. Ein solcher haptischer und visueller Zugang zu den Wortarten und syntaktischen Mustern ermöglicht zunächst einen Aufbau von implizitem Wissen, das sukzessive um explizites Wissen ergänzt werden kann. Anhand konkreter Unterrichtsbeispiele zeigt die Autorin, wie die Lernenden die Bausteine nutzen, um sprachliche Strukturen zu entdecken und wie zudem mithilfe der Bausteine ein sprachvergleichendes Arbeiten angeregt werden kann.

Neben der äußeren Mehrsprachigkeit stellt die innere Mehrsprachigkeit eine Herausforderung für den Deutschunterricht dar. **Irmtraud Kaiser** und **Andrea Ender** gelingt es in ihrem Beitrag *Innere Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Deutschunterricht*, den didaktischen Nutzen der Thematisierung von innerer Mehrsprachigkeit darzustellen. Ausgehend von der Darstellung der Dimensionen sprachlicher Variation zeigen sie am Beispiel von Österreich, welche Einstellungen Lehrkräfte gegenüber soziolinguistischer Variation haben und wie Variation in österreichischen Schulbüchern thematisiert wird. Das umfangreiche didaktische Kapitel zeigt Möglichkeiten auf, wie Variation als Anlass zur Sprachreflexion und für die Förderung grammatischen Lernens genutzt werden kann.

Olaf Gätje und **Miriam Langlotz** diskutieren in ihrem Beitrag *Der Ausbau literarischer Strukturen in Schulbüchern – Eine Untersuchung von Nominalgruppen in Schulbüchern der Fächer Deutsch und Physik im Vergleich* die Rolle der Nominalgruppe in fachlichen Lehr-Lern-Prozessen. Anhand der Auswertung eines Korpus von 20 Schulbüchern der Fächer Deutsch und Physik werden zunächst rein deskriptiv grammatische Unterschiede der Attributdichte und der Attributtypen zwischen den beiden Fächern aufgezeigt und in einer anschließenden Betrachtung der jahrgangsspezifischen Gestaltung beobachtet, welche grammatischen Unterschiede sich für Zielgruppen unterschiedlichen Alters in Schulbüchern zeigen. Ausgehend von dieser formalen Betrachtung erläutern die Autoren in einer funktionalen Interpretation die fachsprachlichen Funktionen von Nominalgruppen als Fertigteile und damit relativ feste Aus-

drucksmuster, die spezifische Aufgaben innerhalb der Anforderungen einer Fachkultur übernehmen. Mit Blick auf eine musterorientierte Didaktik, die auf implizites Lernen zielt, ziehen die Autoren anschließend grammatikdidaktische Konsequenzen für ein grammatisches Lernen, das das fachliche Lernen unterstützt.

Auch **Christina Noack** und **Silvana Spiekermann** untersuchen in ihrem Beitrag „Dann wird der hintere Muskel vom vorderen Muskel gedehnt“ – *Grammatisches Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht am Beispiel des Passivs*, wie fachliches und grammatisches Lernen miteinander zusammenhängen. Ausgehend von einer linguistischen Diskussion des Konzeptes *Bildungssprache* erläutern die Autorinnen die sprachlichen Anforderungen eines Lerngegenstands des Faches Biologie: das Gegenspielerprinzip von Bizeps und Trizeps. Die Autorinnen argumentieren anhand exemplarischer Schülerantworten, dass der Passivgebrauch erforderlich ist, um den fachlichen Gegenstand angemessen zu repräsentieren. Davon ausgehend entwickeln sie Vorschläge, wie ein gegenstandsbezogenes grammatisches Lernen angeregt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Baurmann, J. & Müller, A. (2017): Inklusiver Deutschunterricht. In: Baurmann, J., Kammler, C. & Müller, A. (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer. 383–391.
- Heinzel, F. (2008): Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In: Ramseger, J. & Wagener, M. (Hrsg.): *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 133–139.
- Karmiloff-Smith, A. (1986): From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition* 23, 95–147.
- Karmiloff-Smith, A. (1996): *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge u. a.: MIT Press.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss*.
- http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (letzter Zugriff 25.03.2019)

Schulische Sprachreflexion – Kompetenzen und Lernprozesse

Ann Peyer

Der aktuelle fachdidaktische Diskurs bietet verschiedene Zugänge zum Thema *Sprachreflexion*; um diese jedoch im aktuellen Lernverständnis zu situieren, muss genauer erfasst werden, welche Kompetenzkonstrukte leitend sind, insbesondere dann, wenn auch die heterogenen Spracherfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit verschiedenen Herkunftssprachen in didaktische Überlegungen einbezogen werden. Ein differenziertes Kompetenzmodell thematisiert – analog zum Mehrebenenmodell des Lesens – nicht nur kognitive, sondern auch subjektive und soziale Aspekte von Sprachreflexion.

1 Einleitung

Was lernen Schülerinnen und Schüler eigentlich im Lernbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“? Die Frage ist nicht ironisch gemeint. In der Fachdidaktik gibt es viele begründete Anregungen, wie der Unterricht aussehen könnte; wesentliche Fragen zur Konturierung des Lernbereichs bleiben aber trotz der aktuellen Standardformulierungen offen (2). Zu erarbeiten ist deshalb ein differenziertes, didaktisch ausgerichtetes Kompetenzmodell, das – analog zum Mehrebenenmodell des Lesens – nicht nur kognitive, sondern auch subjektive und soziale Aspekte und deren Zusammenspiel thematisiert und eine didaktische Konzeption des Kompetenzbereichs unterstützt. Leitend ist dabei weniger die Vermittlung von deklarativem Wissen über Sprache als das Ziel, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler sich reflexiv mit ihrer spezifischen sprachlichen Situation und v. a. mit ihren Lernerfahrungen auseinandersetzen können, dies auch im Sinn der Bildungsstandards, die nicht primär „Grammatik“, sondern umfassender „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ fokussieren (3). Diesem Modell lassen sich empirische Befunde zuordnen (4), und es hilft, curriculare Überlegungen einzuordnen (5).

2 Die fachdidaktische Diskussion und ein konkretes Beispiel

Die Frage nach dem Fokus des Lernbereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (im Folgenden der Einfachheit halber: „Sprachreflexion“) wird in zwei grundlegenden Handbuchartikeln ähnlich gestellt. So formuliert Ossner in einem historischen Überblick: „Für die künftige Diskussion muss sich also erweisen, ob für einen selbständigen Grammatikunterricht ein Platz bleibt jenseits der ‚instrumentellen Funktion‘ [...], wie sie zurzeit die Bildungsstandards besonders betonen. Einen solchen Platz kann es nur geben, wenn sich eine entsprechende Begründung finden lässt.“ (Ossner 2014: 24). Und einen Überblick über verschiedene Facetten von Sprachthematisierung, -reflexion und -bewusstheit schließt Gornik wie folgt: „Für die Sprachthematisierung (oder Sprachreflexion) gilt es in einem weitaus größeren Maße als bei den übrigen Kompetenzen zu klären, welche Relevanz man den verschiedenen beteiligten Wissensformen überhaupt geben will. [...] Vor diesen Fragen steht die Grundfrage, welches Bild von Sprache, welche Idee von Sprache und damit auch von Grammatik in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler entstehen soll [...], welche Haltung Sprache gegenüber.“ (Gornik 2014: 54)

Diese Fragen werden gestellt, obwohl eine länger dauernde fachdidaktische Diskussion über den Lernbereich¹ besteht, die bestimmt wird von Vorschlägen, den traditionellen, systematisch ausgerichteten Grammatikunterricht zu erweitern oder zu überwinden, u. a. mit folgenden Ansatzpunkten,² die unterschiedliche oder sogar sich widersprechende Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts mit sich bringen:

- Anlässe der Sprachthematisierung im Unterricht: Sprachliche Strukturen werden systematisch in separaten „Grammatikstunden“ erschlossen oder aber situativ, wenn Sprachliches zum Problem wird. Ein Kompromiss ist die integrative Vorgehensweise (vgl. Gornik 2003: 816–823).
- Arbeitsweise: Neben herkömmlichen Unterrichtsformen wie Frontalunterricht oder Klassengespräch mit anschließender Bearbeitung von Übungsbeispielen treten Formen wie die Werkstatt oder generell Aufgabenformate, die selbständig bearbeitet werden können (vgl. Gornik 2003: 825 f.).
- Untersuchungsfragen und -kategorien: Das Spektrum reicht von der Form von Äußerungen (Morphologie und Syntax) bis zu deren kommunikativen Funktionen (vgl. Ossner 2014: 23). Der traditionelle inhaltliche Rahmen von Grammatikunterricht wird erweitert, so dass auch Semantik, Pragmatik, Sprachkritik, Sprachvergleich und andere sprachbezogene Fragen (z. B. Jugendsprache, Sprache in den Medien, in der Werbung etc.) zum Thema werden.

¹ Zur historischen Entwicklung: Ossner (2014: 14–26); Darstellung unterschiedlicher Begrifflichkeiten: Gornik (2014); Überblicksdarstellungen: Gornik (2003); Bredel (2007: 205–273).

² Hier sollen v. a. die Schwerpunkte in der aktuellen Diskussion herausgearbeitet werden, deshalb sind Verweise sparsam gesetzt. Für umfassende Übersichten s. Gornik (Hrsg.) (2014), v. a. Ossner (2014) und Gornik (2014).

- Lernen und Lernvoraussetzungen: Mit dem Stichwort Language Awareness wird angesprochen, dass Kinder und Jugendliche, insbesondere wenn sie mehrsprachig³ aufwachsen, Sprache(n) und sprachliches Handeln eigenständig beobachten, so dass ihr Vorwissen nicht nur auf früherem Unterricht beruht, sondern auch auf ihren je individuellen Erfahrungen (vgl. Andresen/Funke 2003: 444 f.; Gornik 2014: 46–49; Neuland/Balsliemke/Steffin 2014: 194–197, 201–205; Oomen-Welke 2009; Oomen-Welke 2014). Damit verbunden ist die Auffassung von Lernen als aktivem Konstruktionsprozess und von Unterricht als Zusammenspiel von Angebot und Nutzung (vgl. Peyer 2014: 352–361).

Wie gesagt: Allen diesen Ansprüchen in beschränkter Unterrichtszeit gerecht zu werden, ist schwierig: Der Lernbereich soll inhaltlich und methodisch erweitert werden, so dass deutlich mehr als ‚nur‘ deklaratives Grammatikwissen vermittelt wird; das Erarbeitete soll damit für das sprachliche Handeln funktional sein, und die individuelle Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit Sprache(n) wird mit einbezogen. Ossner spricht hier mit Bezug auf Funke (2011) von „Grammatikunterricht ‚bottom up“ – im Gegensatz zu ‚top down‘ vorgegebenen systematischen Kenntnissen (Ossner 2014: 24), die nach wie vor zum Schulstoff gehören. Die verschiedenen fachdidaktischen Konzepte setzen Schwerpunkte, die zwar je für sich konsistent begründet sind, jedoch in unterschiedliche Richtungen zielen. Sie gegeneinander abzugrenzen und Vor- oder Nachteile zu diskutieren, ist nur sinnvoll, wenn, wie von Gornik und Ossner angemahnt, geklärt wird, worum es im Kern gehen soll bzw. welche Kompetenzen im Lernbereich Sprachreflexion gefördert werden sollen. Bevor dies diskutiert wird, soll der Blick auf ein konkretes Beispiel gerichtet werden: Ein Schüler (8. Klasse⁴, oberes Leistungsdrittel des Jahrgangs) verfasste als rekapitulierenden Rückblick auf die Auseinandersetzung mit dem Thema *Sätze* ein Mindmap (Abbildung 1) unter Bezug von Unterrichtsmaterial wie Sprachbuch⁵ und Notizen.

³ Zum Potenzial von innerer Mehrsprachigkeit (v.a. dialektale Varietäten) vgl. **Kaiser/Ender** in diesem Band.

⁴ Konkret besuchte der Schüler im Kt. Zürich die Abteilung A der Sekundarschule; vgl. die Übersicht unter:
https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/themen_angebote/schulsystem.html.
 Die Gymnasialquote ist in der Schweiz mit ca. 20 % deutlich tiefer als in Deutschland (Zahlen unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/bildungssystem-schweiz/themen/abschluesse/maturitaetsquote.html>).

⁵ *Sprachwelt Deutsch*, Sachbuchkapitel „Sätze“.

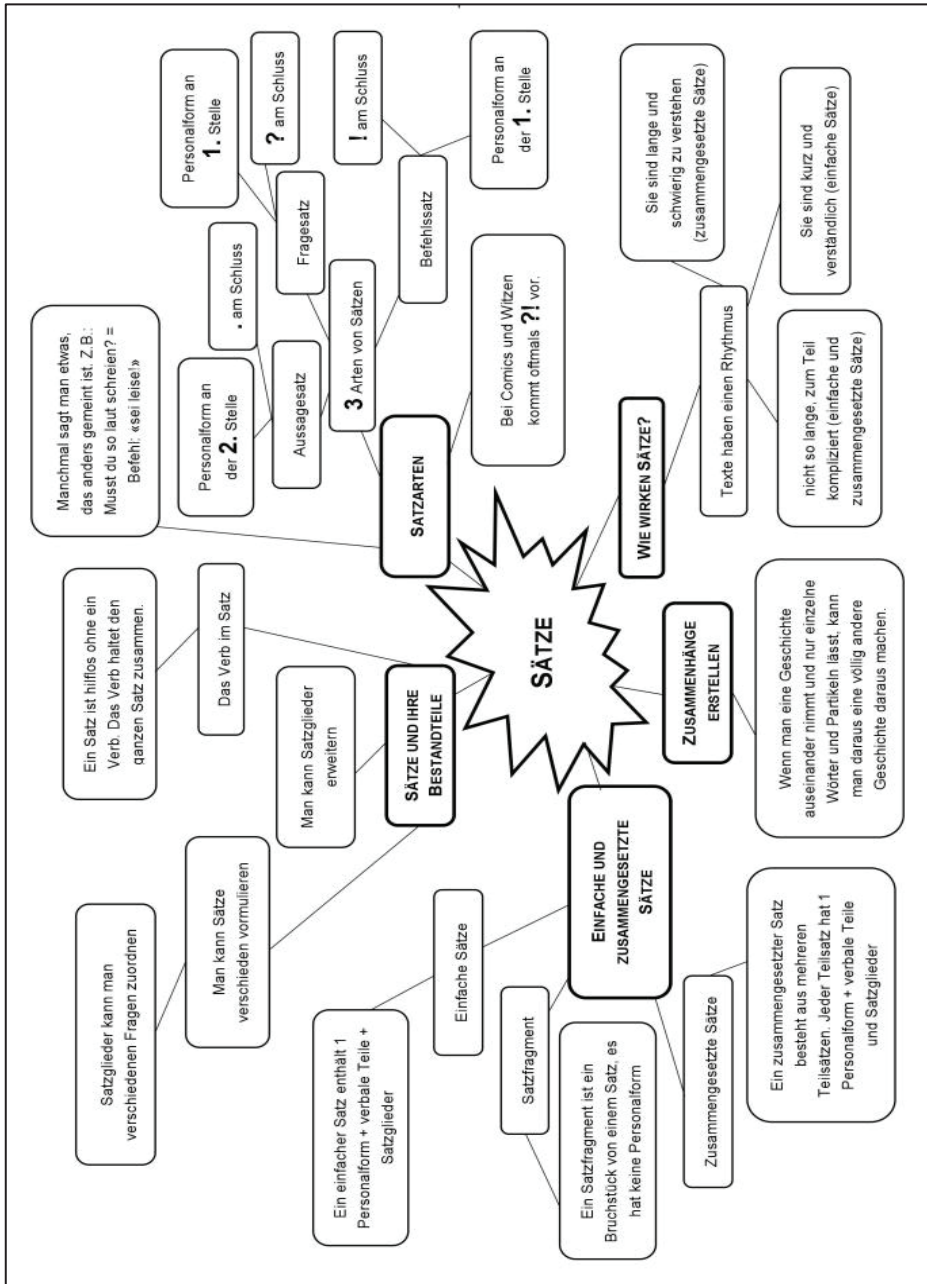


Abb. 1: Mindmap zur Unterrichtssequenz „Sätze“ (Sprachwelt Deutsch 2012, Begeleitet 8. Schuljahr: 79); Abschrift AP (Rechtschreibung nicht angepasst)

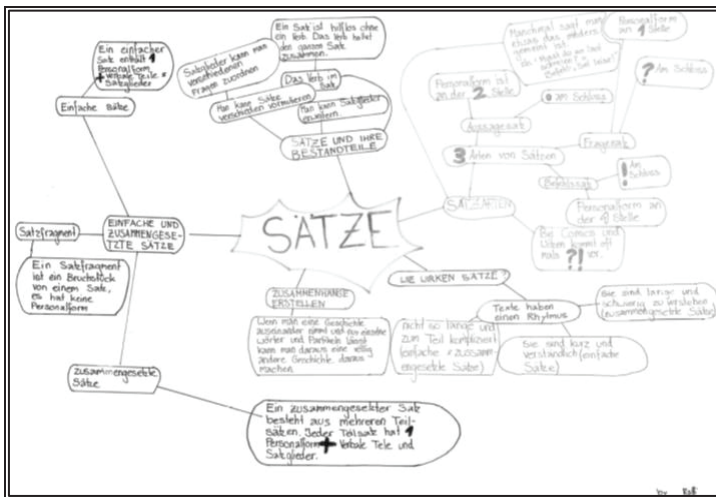


Abb. 2: Mindmap zur Unterrichtssequenz Sätze (Sprachwelt Deutsch 2012, Begleitet 8. Schuljahr: 79)

Neben den thematischen Schwerpunkten *einfache und zusammengesetzte Sätze*, *Sätze und ihre Bestandteile* und *Satzarten* thematisiert der Schüler die Funktion von Sätzen (*Zusammenhänge erstellen*) und die Wirkung von Sätzen im Text (*Wie wirken Sätze?*). Dabei verwendet er Fachbegriffe wie *einfacher und zusammengesetzter Satz*, *Satzfragment* oder *Satzglied*. Besonders detailliert stellt er das Thema *Satzarten* dar, wobei er auch auf die uneigentliche Verwendung von Fragen in indirekten Sprechakten eingeht (*Manchmal sagt man etwas, das anders gemeint ist, z. B. „Musst du so laut schreien?“ – Befehl: „sei leise!“*). Spezifische Satzglieder listet er dagegen nicht auf, obwohl in der Unterrichtseinheit auch Subjekt, Objekte und Präpositionalgruppen thematisiert wurden. Dafür hat er sich über das reine Benennen von Teilen hinaus mit der Struktur von Sätzen und operationalen Verfahren auseinandergesetzt und notiert: *Satzglieder kann man verschiedenen Fragen zuordnen, man kann Satzglieder erweitern* und *Ein Satz ist hilflos ohne ein Verb. Das Verb hält den Satz zusammen*. Thematisiert wird auch die Wirkung von Sätzen im Text mit Stichwörtern wie *Rhythmus*, *schwierig zu verstehen*. Insgesamt strukturiert der Schüler das Thema, indem er verschiedene Aspekte mit Farben unterscheidet und sich um eine sinnvolle räumliche Anordnung bemüht. Sein Resümee der Unterrichtssequenz ist nicht nur additiv, sondern er verarbeitet Erläuterungen und Beispiele aus dem Sprachbuch und rekapituliert Gespräche, die weitgehend in strukturierten Gruppenarbeiten stattfanden, in deren Rahmen die Schülerinnen und Schüler sich mit eigenen Beispielen auseinandersetzten.⁶ Das Mindmap zeigt andere Ergebnisse des Lernprozesses, als es ein klassischer

⁶ Kommentar und konkrete Arbeitsaufträge im Begleitet 8. Schuljahr von *Sprachwelt Deutsch* (60–79); so notieren die Schülerinnen und Schüler in einem kurzen Text ein Erlebnis, zerlegen den Text in Wörter, und andere Schülerinnen und Schüler versuchen daraus wieder eine Geschichte zu schreiben (Auftrag 2 und 3, 65; vgl. im Mindmap das Stichwort „Zusammenhänge erstellen“), oder kleine Gruppen bearbeiten im Placemat-Verfahren Fragen zur Funktion von Sätzen in der Kommunikation (Aufträge 4 und 5, 65 f.) etc.

Leistungstest könnte: Wir können ein Stück weit nachvollziehen, wie sich der Schüler die Inhalte erschlossen hat und wie er die Arbeit an Beispielen mit Erkenntnissen verknüpft.

3 Standards und Kompetenzmodelle

3.1 Orientierungsrahmen

Die Unterrichtssequenz und die vom Schüler festgehaltenen Stichwörter entsprechen den aktuellen curricularen Vorgaben⁷ und lassen sich u. a. folgenden Standardformulierungen zuordnen:

- „Grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen“ (KMK 2003 MS: 16); „Sie [die Schülerinnen und Schüler] können grammatische Strukturen korrekt aufbauen und bei Bedarf korrigieren“ (KMK 2003 MS: 9).
- „Im Sinne von ‚Sprache als System‘ nehmen sie vorwiegend grammatische Erscheinungen und ihre inhaltliche Funktion in den Blick und nutzen diese zur Texterstellung sowie Textüberarbeitung.“ (KMK 2003 MS: 9); „Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten“ (KMK 2003 MS: 15).
- „Die Schülerinnen und Schüler denken über Sprache und Sprachgebrauch nach, um das komplexe Erscheinungsbild sprachlichen Handelns [...] zu verstehen und für die eigene Sprachentwicklung zu nutzen [...]“ (KMK 2003 MS: 9).

Grammatische Kenntnisse sollen also gemäß den Bildungsstandards nicht um ihrer selbst willen, sondern anwendungs- und erfahrungsbezogen erworben werden. Die Bildungsstandards entsprechen in ihrer Breite und Heterogenität dem Stand der fachdidaktischen Diskussion (s. o. 2), ohne dabei deren Widersprüche aufzulösen; sie sind additiv, was in der Natur der Sache liegt, da sie (auch) vor dem Hintergrund bildungspolitischer Kompromisse zu lesen sind. Für die konzeptionelle fachdidaktische Verständigung über den Lernbereich sind Präzisierungen nötig, denn Kompetenz, auch Kompetenz im Bereich der Sprachreflexion, ist ein komplexes Konstrukt, das sich mit den üblichen additiven Standardformulierungen nicht adäquat darstellen lässt.⁸ Zu erarbeiten ist deshalb ein Modell, welches erlaubt, die Kompetenz im Lernbereich Sprachreflexion konzeptionell genauer zu fassen, das Zusammenspiel verschiedener Aspekte sichtbar zu machen sowie konzeptionelle oder curriculare Setzungen, auch in ihrer Widersprüchlichkeit, zu diskutieren. Wie Philipp (2015; 2017) am Beispiel der Lese- und Schreibkompetenz zeigt, sind Kompetenzkonstrukte keine fixen Größen. So hat sich das Konstrukt Lesekompetenz im Lauf der letzten 50 Jahre mehrfach verändert; je nach Erkenntnisinteresse und disziplinären Bezügen wurde es unterschiedlich weit gefasst, entweder rein kognitiv oder ergänzt um motivationale und soziale Aspekte:

⁷ In der Deutschschweiz, woher das Beispiel stammt: Lehrplan 21, Bereich „Sprache(n) im Fokus“ (<http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=b1|21|5>).

⁸ Zum Begriff der Kompetenz im fachdidaktischen Kontext vgl. Husfeldt/Lindauer (2009).

Disziplin	Psychologie	Kulturwissenschaften	
Modellierung	psychologisch ⁹	didaktisch	sozialisatorisch
Kompetenz als...	Produkt/Prozess, Bündel von testbaren und trainierbaren Fähigkeiten	unterrichtlich beeinflussbares Mehrebenen-konstrukt, inkl. Motivation	Enkulturations-prozess, kulturelle und soziale Praxis
Erkenntnis-interesse, Vorgehen	Fähigkeiten und Effekte von Interventionen testen (individuell und large scale), kognitive Teilprozesse modellieren, gezielt fördern	Fördermaßnahmen gezielt anwenden, Erwerb im schulischen Kontext günstig gestalten	Erwerb als kokonstruktiven Prozess verstehen (Individuum/ Gemeinschaft), im sozialen Kontext rekonstruieren

Tab. 1: *Kompetenzmodelle: Verschiedene Typen (nach Philipp 2017: 38 f.; vgl. Philipp 2015: 31)*

Gerade für didaktische Kontexte, in denen nicht nur die Messung einer Kompetenz, sondern auch deren Förderung mit gezielten Maßnahmen interessiert, lohnt es sich, weiter gefasste Konzepte zu diskutieren (vgl. Rosebrock 2009: 59 f., 67), welche sprachbezogene Kompetenzen nicht nur individuell-kognitiv sehen, sondern als Teile kultureller Praxis (vgl. Philipp 2015: 32 f.). Für die Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben ist diese Sichtweise, die auch den Deutschunterricht als Teil der kulturellen Praxis und der literalen Sozialisation versteht, vertraut, u. a. im Rahmen differenzierter Konzepte von Literalität (vgl. Hurrelmann 2002; Feilke 2011, Bachmann/Becker-Mrotzek 2016; Rosebrock/Nix 2017). Der Bereich Sprachreflexion wird dagegen oft ohne diesen Bezugsrahmen diskutiert; Kompetenz und Lernen wird weitgehend bezogen auf das Individuum verstanden, obwohl Literalität als kulturelle Praxis nicht ohne eine sprachreflexive Komponente denkbar ist (vgl. Feilke 2011: 23 f.).

Ein entsprechend breit angelegtes Kompetenzmodell wird im Folgenden, ausgehend vom Mehrebenenmodell der Lesekompetenz (3.2), für den Bereich der Sprachreflexion entworfen (3.3). Der folgende Vorschlag¹⁰ versteht sich ausdrücklich als Diskussionsgrundlage. Er wird im Bewusstsein präsentiert, dass einiges an Grundlagenarbeit erst noch zu leisten ist, was die konzeptionelle, begriffliche und terminologische Klärung angeht.

3.2 Das Mehrebenenmodell des Lesens

Das Mehrebenenmodell des Lesens, dessen Basis in Projekten zur Lese- und Mediensozialisation (vgl. z. B. Groeben/Hurrelmann (Hrsg.) 2004; Hurrelmann 2009) gelegt wurde, hat kompetent handelnde Menschen im Blick, nicht nur Kinder und Jugendliche, und es geht über das kognitive Verständnis von Lesekompetenz hinaus, indem es die Ebene der kognitiven Prozesse um eine Subjekt- und eine soziale Ebene

⁹ Philipp unterscheidet genauer zwischen differenziell-psychologischen, kognitionspsychologischen und pädagogisch-psychologischen Ansätzen (2015: 30–32).

¹⁰ Basis ist ein Beitrag von Lischeid (2014), der seiner Erläuterung des Zusammenspiels von Sprachreflexion und elaboremtem Textverstehen das Mehrebenenmodell der Lesekompetenz zugrunde legt.

ergänzt, womit auch der außerschulische Kontext von Erfahrung und Lernen einbezogen wird – dieser unterscheidet sich gerade bei älteren Jugendlichen deutlich vom schulischen Lernraum.

<i>Kognitive Prozesse</i>	Implizites und explizites Wissen, Metakognition	Wort-/Satzidentifikation lokale Kohärenz (satzübergreifend) globale Kohärenz (textintegrierend) Erkennen von Superstrukturen, Identifikation von Darstellungsstrategien
Subjekt-Ebene <i>Lesen und Persönlichkeit</i>	Leser-Habitus	Erfahrung, <i>lesebezogenes Selbstkonzept</i>
	Lese-Funktion	z. B. Wissenserwerb, Unterhaltung, ästhetisch-kulturelle Bildung
Soziokulturelle Ebene	<i>Anschlusskommunikation</i> informell, institutionell, öffentlich	<i>Austausch mit (kompetenten) anderen, (gemeinsame) Konstruktion von Sinn</i>

Tab. 2: *Mehrebenenmodell des Lesens (nach Lischeid 2014: 286; kursiv: Ergänzungen aus Hurrelmann 2002: 12–18; Köster/Rosebrock 2009: 115 f., 120 f.; Rosebrock/Wirthwein 2014: 113–121, Rosebrock/Nix 2017: 17–26)*

Dass Lesen wesentlich auf kognitiven Prozessen bzw. „hierarchisch gestuften kognitiven Teilleistungen“ (Rosebrock 2009: 61) beruht, die zur Konstruktion eines mentalen Modells des Texts führen, ist vertraut. Erläuterungsbedürftig sind die Subjekt- und die soziokulturelle Ebene, welche das lesebezogene Selbstkonzept inklusive Lesemotivation¹¹ sowie die Fähigkeit zu Anschlusskommunikation nicht nur als Hintergrundvariablen, sondern als eigenständige, wenn auch nicht direkt messbare Teile von Kompetenz behandeln (vgl. Hurrelmann 2002: 13): „Wenn sich jemand selbst als Leserin oder Leser versteht und das Lesen-Können und -Wollen als Teil seiner oder ihrer Identität betrachtet und praktiziert [...], liegt ein positives lesebezogenes Selbstkonzept vor.“ (Rosebrock/Wirthwein 2014: 120). Auf der Subjekt-Ebene geht es also nicht darum, wie gut jemand im Sinn der Leistungsmessung lesen kann, sondern um das Lesenkönnen als Teil der Persönlichkeit: „Die Subjekt-Ebene ist die Ebene des Schülers, der Schülerin als Person und Subjekt ihrer Lektüre – das ist die Ebene des Erlebens und Erfahrens, also der Motivation, der Reflexion auf Vorwissen und Lebenswelt, der emotionalen Reaktion usw.“ (Rosebrock 2009: 61).

Das Selbstkonzept ist insofern wichtig, als es den Habitus von Lesenden prägt und sie im Entwickeln verschiedener Lesemodalitäten unterstützt, z. B. Lesen zum Wissensgewinn, zum Austausch in der sozialen Gruppe oder zum selbstvergessenen Genuss (vgl. Rosebrock/Wirthwein 2014: 121). Mit der Subjekt-Ebene sind die literale Sozialisation und damit die soziokulturelle Ebene eng verbunden (vgl. Rosebrock/Wirthwein 2014: 142): Erste Leseerfahrungen macht ein Kind in der Gemeinschaft, und auch später bleibt der Austausch mit anderen wichtig als Unterrichtsgespräch, in der Peergroup und im öffentlichen Kontext, wobei nicht nur der konkrete Austausch eine Rolle spielt, sondern auch „die diffuse, aber wichtige allgemeine Wertschätzung von Büchern und Geschriebenem“ (Köster/Rosebrock 2009: 121; konkrete lesebiographische Beispiele vgl. Bredel/Pieper 2015: 92–96). Aus der

¹¹ Verstanden als „Fähigkeit, schriftsprachliche Texte als etwas Bedeutungsvolles wahrzunehmen“ (Hurrelmann 2002: 13).

Lesesozialisationsforschung ist bekannt, dass sich bei Jugendlichen schulisches und außerschulisches Lesen stark auseinanderentwickeln (vgl. Rosebrock/Wirthwein 2014: 140–143), was wir auch für den Bereich der Sprachreflexion im Auge behalten sollten. Außerdem ist die Entwicklung des Selbstkonzepts in hohem Maß schicht- und schulformspezifisch (vgl. Rosebrock/Wirthwein 2014: 141), so dass viele Kinder und Jugendliche mangels Erfahrung nicht auf schulische Lese- und Gesprächsangebote reagieren können – auch dies verhält sich wohl im Kontext der Sprachreflexion ähnlich.

Erwerbs- und Sozialisationsprozesse spielen sich auf allen drei Ebenen (kognitive Prozesse, Subjekt, soziale Beziehungen) ab, allerdings sind sie kategorial unterschiedlich und nur bedingt kompatibel (vgl. Rosebrock 2009: 63). Auch bestehen wechselseitige Abhängigkeiten, was bedeutet, dass nicht von linear aufbauenden Lernprozessen auszugehen ist. „Die kognitiven Teilleistungen [...] sind für Fähigkeiten auf der mittleren Ebenen des Subjekts einerseits vorausgesetzt, andererseits werden sie im Wesentlichen über das Engagement [...], das auf dieser Ebene beschrieben werden muss, lebensgeschichtlich erworben. Sie sind also voneinander reziprok abhängig.“ (Rosebrock 2009: 64 f.). Wenn wir Kompetenz als Konstrukt mit drei Ebenen ernst nehmen, hat das Konsequenzen für die Aufgabe der Schule. Tendenziell steht bisher die kognitive Ebene im Fokus, während der motivierende Bezug zu individueller Erfahrung und der Austausch in der Klasse eher als Mittel zum Zweck des kognitiven Lernens verstanden werden und oft den Einstieg in eine Unterrichtssequenz betreffen. Die Subjekt- und die soziokulturelle Ebene sind jedoch genuine Teile der Kompetenz, welche die Schule nicht einfach bei allen Kindern voraussetzen kann, sondern ebenso systematisch fördern muss wie die kognitive Ebene. Messbar ist Kompetenz v. a. auf der kognitiven Ebene, vermittelt wird sie aber über Erfahrungen auf der Subjektebene, und Unterricht funktioniert auf der Ebene der Anschlusskommunikation (vgl. Rosebrock 2009: 62 f., 67).

3.3 Ein Mehrebenenmodell „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“

Das Lesekompetenzmodell bildet kognitive Prozesse des Wort-, Satz- und Textverstehens ab und thematisiert eher beiläufig, dass für diese Prozesse verschiedene Formen von implizitem und explizitem Wissen eingesetzt werden. Für ein Kompetenzmodell im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“¹² muss die kognitive Ebene anders strukturiert werden, denn im Fokus stehen nicht Prozesse, sondern verschiedene Formen des Wissens über Sprache.¹³ Im Folgenden werden zwei verschie-

¹² Der Einfachheit halber wird davon ausgegangen, dass der Gegenstand des Nachdenkens die Schulsprache ist (L1 oder L2 der Schülerinnen und Schüler); dies im Wissen darum, dass Reflexion und metasprachliches Wissen sich je nach konkreter L2-Erwerbssituation unterschiedlich entwickelt. Spezifische Fragen des DaZ-Erwerbs werden nicht einbezogen.

¹³ Verschiedene Wissensformen werden ausdifferenziert in den Beiträgen von **Wielenberg** (zum Thema Interpunktion) und **Binanzer/Wecker** (zum Thema Genus und Plural im L1- und L2-Erwerb)

dene Ansätze vorgestellt: der Vorschlag für ein bereichsübergreifendes Kompetenzmodell von Ossner (2006), der fachdidaktisch relativ breit rezipiert wurde, und eine spezifischer auf Sprachreflexion bezogene Strukturierung von Bredel (2013).

Gemäß dem Modell von Ossner (2006) sind alle Bereiche der Sprachkompetenz von mehreren Ebenen des Wissens mit je unterschiedlichen Anteilen geprägt (Tabelle 3).¹⁴ Zwischen implizitem und explizitem/deklarativem Wissen setzt Ossner¹⁵ eine eigene Kategorie an, für die sich der Begriff *Prozedurales Wissen / Prozedurale Bewusstheit* etabliert hat.

Kognitive Prozesse, Wissen	Implizit	Aktivierung und Nutzung sprachlichen Wissens und Könnens
	<i>Prozedural</i>	<i>zu Prozeduren und Routinen verdichtetes Wissen</i>
	Explizit	systematisch-deklaratives Wissen über den Sachgegenstand Sprache bzw. Sprachgebrauch:
		- Orthographie, Morphologie, Syntax, - Semantik, Pragmatik - Sprachgeschichte, Sprachvarietäten, Sprachtheorien etc.
	<i>Problem-lösend</i>	<i>Methodisches Wissen, Strategien zur Erkenntnisgewinnung</i>
	Meta-Kognition	Reflexionsfähigkeit gegenüber Systematik und pragmatischem Gebrauch von Sprache (Sprachkritik) <i>Bewusstheit des Tuns in einem Gegenstandsfeld und der eigenen Stellung zu diesem Gegenstandsfeld und zu diesem Tun</i>
Subjekt-Ebene (s. u.)		
Soziokulturelle Ebene (s. u.)		

Tab. 3: *Mehrebenenmodell Sprache und Sprachgebrauch untersuchen; kognitive Ebene (Basis: Lischeid 2014: 288; kursive Ergänzungen: Ossner 2006: 10¹⁶)*

Die unterschiedlichen Wissensformen beruhen auf Ansätzen der kognitiven Psychologie und sind plausible Annahmen über verschiedene Formen des Bewusstseins, lassen sich aber für die Vermittlung im Unterricht und für die Leistungsmessung nur bedingt operationalisieren (vgl. Bremerich-Vos/Böhme 2009: 380).

Um die kognitive Ebene im Bereich Sprachreflexion zu differenzieren, ist deshalb Bredels Systematisierung zielführender, die Sprachreflexion¹⁷ als Handeln auf der Metaebene analysiert (Tabelle 4): Metasprachliches Handeln ist entweder operativ, indem es auf primärsprachliche Prozesse zurückgreift (Wiederholen, Proben durchführen etc.) oder deklarativ, bezogen auf abstraktere Prozesse (Kategorisieren, Benennen; Bredel 2013: 106). Dabei werden unterschiedliche Formen von Wissen über Sprache (sowie Kommunikation und Medium) aktiviert: Primärsprachliches Handeln

¹⁴ Ossners Kompetenzmodell bezieht sich nur auf die kognitiven Aspekte von Kompetenz; sein Vorschlag ist zu lesen „Zur Kompetenz gehört Wissen auf folgenden Ebenen“ (Ossner 2006: 10).

¹⁵ Auf der Basis von Mandl/Friedrich/Hron (1986). Der Begriff wird unterschiedlich definiert: Eher neutral bei Ossner 2006: 10, stärker auf schriftsprachliche Normen bezogen in der DESI-Studie (Eichler 2007: 148), vgl. die Kritik von Bremerich-Vos/Böhme (2009: 380). Auch wenn die Beschaffenheit dieses handlungsbegleitenden und -kontrollierenden prozeduralen Wissens (noch) unscharf ist, ist der Begriff hilfreich, um wegzukommen von der traditionellen und im Schulfeld sehr starken Fixierung von Grammatikunterricht auf deklaratives Wissen und dessen unterstellten direkten Nutzen für das sprachliche Handeln.

¹⁶ Für eine Konkretisierung im Bereich des Schulstoffs zur Syntax vgl. Peyer (2011: 98–103).

¹⁷ Bei Bredel: „Sprachbetrachtung“ (Bredel 2013: 33).

wird von implizitem Wissen gesteuert, operatives metasprachliches Handeln aktiviert Prozesswissen, deklaratives Handeln Analysewissen (vgl. Brede1 2013: 109). Bezüglich Steuerbarkeit lässt sich unterscheiden, ob die Thematisierung von Sprache spontan und situationsgebunden im Handlungsvollzug integriert erfolgt, oder aber systematisch und autonom, unabhängig von kommunikativen Situationen (vgl. Brede1 2013: 109). Auf dieser Basis kann die kognitive Ebene als Schema mit vier Feldern strukturiert werden, welchen unterschiedliche Wissensqualitäten bei verschiedenen metasprachlichen Aktivitäten zugeordnet werden.

	situationsgebunden	situationsentbunden
operativ, Prozesswissen: „dynamisches, in Aktion befindliches Wissen über sprachliche Muster“ (Brede1 2013: 129)	integriertes Prozesswissen z. B. spontane Korrekturen, Abwägen von Formulierungen, Skandieren	autonomes Prozesswissen z. B. grammatische Proben (Umstellen, Weglassen von Satzgliedern)
deklarativ, Analysewissen: „statisches, in Ruhe befindliches Wissen über Merkmale sprachlicher Einheiten“ (Brede1 2013: 129)	integriertes Analysewissen z. B. Nachfragen bei Verstehensschwierigkeiten, Nachschlagen „zur Lösung eines akuten Schreibproblems“ (Brede1 2013: 110),	autonomes Analysewissen z. B. sprachliche Kategorien erfassen (Benennen von Satzgliedern, Reimtypen etc.)

Tab. 4: *Unterschiedliche Wissensqualitäten bei metasprachlichen Aktivitäten (nach Brede1 2013: 109 f., 129)*

Diese Form der Strukturierung ist für didaktische Zwecke besser geeignet, da sie analog zum Lesekompetenzmodell nicht nur Wissensformen, sondern auch Prozesse fokussiert und sich konkreter auf die Bearbeitung einzelner Aufgaben im Unterricht beziehen lässt. Offen bzw. ausdifferenzieren sind Übergänge zwischen den verschiedenen Feldern und die Frage, welcher Aufbau logik verschiedene Lernprozesse folgen. Insbesondere ist zu klären, ob und wie Analyse- und Prozesswissen zusammenhängen (vgl. Brede1 2013: 111–120) und wie sich integriertes und autonomes Wissen zueinander verhalten (vgl. Brede1 2013: 122–126.; vgl. Andresen/Funke 2003: 440–449; Gornik 2014: 49–54; vgl. auch **Binanzer/Wecker** in diesem Band). Deutlich wird jedoch, dass Begriffswissen („autonomes Analysewissen“) nur einer von verschiedenen Schwerpunkten der Kompetenz auf der kognitiven Ebene ist, und dass im Unterricht entsprechend die verschiedenen Zugangsweisen eine Rolle spielen müssen. Wichtig ist dabei die systematische Unterscheidung zwischen handlungspraktischen vs. handlungsentlasteten metasprachlichen Aktivitäten (vgl. Paul 1999: 91; zit. nach Brede1 2013: 152), womit auch unterschiedliche Ziele angesprochen sind, nämlich mit dem handlungspraktischen Zugang ein reflexiver Sprachgebrauch, mit dem handlungsentlasteten „Einsichten in die Sprach- und in die Schriftstruktur sowie das kontrollierte Verfügen über formale Muster beim schriftsprachlichen Handeln“ (Brede1 2013: 154).

Subjekt- und soziale Ebene können analog zum Lese-Modell wie folgt strukturiert werden (Tabelle 5):

Kognitive Ebene:		
Implizites, explizites und prozedurales Wissen (s. o., Tabelle 3 und 4)		
Subjekt-Ebene, Persönlichkeit, Habitus	-	<i>Erfahrung mit Sprachen und Sprachlernen in verschiedenen Kontexten</i>
	-	<i>Einstellungen zu Sprache in der Sprachbiographie, Wertschätzung der eigenen Ressourcen</i>
	-	Language Awareness als neugierig-interessierte, evtl. sprachspielerische Grundhaltung
	-	kritische Auseinandersetzung mit sprachlichen Normen
Soziale/ soziokulturelle Eben	-	Anschlusskommunikation hinsichtlich Sprachthemen
	-	<i>Wertschätzung durch kompetente andere</i>
	-	<i>Interaktion mit Peers und Vorbildern bezüglich Wissen / Können und Haltung / Awareness</i>
	-	Sprachthematization in Öffentlichkeit und Medien

Tab. 5: *Mehrebenenmodell Sprache und Sprachgebrauch untersuchen; Subjekt- und soziale Ebene (nach Lischeid 2014: 288; kursive Ergänzungen aus Andresen 2014; Andresen/Funke 2003; Bredel 2013: 167–202; Oomen-Welke 2009; 2014)*

Subjektive und soziale Komponenten der Sprachreflexion neben der kognitiven Ebene einzubeziehen, ist an sich kein neuer Vorschlag: Situatives Arbeiten, Grammatikwerkstatt, Language Awareness- und generell konstruktivistische Ansätze wollen die Lernenden mit ihren individuellen und heterogenen Spracherfahrungen involvieren, damit diese den ‚Sinn‘ hinter der Sache sehen und im Austausch mit der Lerngruppe eine soziale Praxis der Sprachreflexion erleben. Solche Zugänge werden als motivierender eingeschätzt als die deduktive Vermittlung von Begriffswissen, da sie die Schülerinnen und Schüler ansprechen bei ihrem durchaus vorhandenen Interesse für Sprachliches. Wichtig ist jedoch, diese Ebene nicht auf die Bearbeitung attraktiver Einstiegsbeispiele zu reduzieren, sondern sie als essentiellen Teil der Kompetenz im Lernbereich zu verstehen: Das Selbstkonzept, u. a. die Motivation, sich mit Sprache auseinanderzusetzen, und der soziale Austausch sind nicht Mittel zum Zweck, z. B. zum systematischen Begriffslernen. Vielmehr ist die Fähigkeit, sich als Person in entsprechende sprachreflexive Aktivitäten einzubringen, Teil der Kompetenz und Voraussetzung für den Erwerb von kognitiven Teilleistungen (s. o. 3.2.; vgl. Rosebrock 2009: 64 f.). Der Einbezug von sprachbezogenen Fragestellungen, die auch ohne unterrichtliche Steuerung im Fokus von Kindern und Jugendlichen sind, bedeutet also nicht eine Vermehrung des ‚Stoffs‘, sondern betont stärker als die herkömmliche Schulgrammatik die auf der Subjekt- und der sozialen Ebene zu verortende Erfahrung darin, sich mit Sprache auseinanderzusetzen. So perspektiviert, betrifft individuelle und gemeinsame Sprachreflexion alle drei Ebenen, sie ist keine rein kognitive Leistung. Vermutlich wird ein sprachreflexiver Habitus mit der Fähigkeit, Sprache dekontextualisiert zu betrachten, ähnlich wie eine differenzierte Lesehaltung im Laufe der literalen Sozialisation inner- und außerhalb der Schule aufgebaut und kann auch bei älteren Jugendlichen nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden. Gerade deshalb darf die schulische Auseinandersetzung mit Sprache nicht nur vom linguistischen Fachwissen her konzipiert werden, sondern muss so gestaltet sein, dass genügend Raum bleibt für Beobachtungen, Fragen und eigene Lösungsansätze. Erst auf dieser Basis ist Systematisierung im wissenschaftlichen oder propädeutischen Sinn möglich. Dazu gehört auch, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht modellhaft erfahren, was es heißt, sich mit Sprache zu befassen, also Auffälliges zu benennen, sei es

in schriftsprachlichen Texten oder im sprachlichen Alltag. Ähnlich wie beim Lesen besteht eine Wechselwirkung zwischen kognitiver Kompetenz und dem Selbstbild als Person mit einer positiven Haltung zum Gegenstand: Unter günstigen Bedingungen können Kinder schon früh Erfahrungen mit vielfältigen sprachbezogenen Praktiken machen.¹⁸ Besonders wichtig sind verschiedene Formen der Sprachaufmerksamkeit im Umfeld, d. h. metasprachliche und metakommunikative Äußerungen sowie (spontane) Sprachspiele, Reime, Witze etc., an denen Kinder aktiv teilnehmen. Diese Erfahrungen können sie später in Unterrichtsgespräche einbringen und als Lerngelegenheit nutzen.¹⁹ Da nicht alle Kinder unter solch günstigen Voraussetzungen aufwachsen, ist es zentral, dass die Schule – analog zur Leseförderung – von Anfang an entsprechende Praktiken pflegt, so dass Kinder und Jugendliche eine erfahrungsbezogene und neugierige Haltung gegenüber verschiedenen Formen der Auseinandersetzung mit Sprache und Kommunikation aufbauen können. Hier ist jedoch an das von Gornik angemahnte Desiderat zu erinnern: „Nicht explizit geklärt ist, welches genau unsere Vorstellungen von positiven Alltagserfahrungen mit Sprachreflexion und von einer interessierten Haltung gegenüber Sprachthemen sind.“ (Gornik 2014: 54).²⁰

Wird Kompetenz als Konstrukt mit den drei Ebenen der kognitiven Prozesse, des Subjekts und des sozialen Austauschs verstanden, können verschiedene fachdidaktische Konzepte klarer fokussiert, in ihren Zielen voneinander abgegrenzt und im Hinblick auf unhinterfragte Setzungen beleuchtet werden, ähnlich wie das Rosebrock/Nix für Maßnahmen zur Leseförderung zeigen. So können gut gemeinte Viellese-Angebote nur von Kindern wahrgenommen werden, die bereits über ein positives lesebezogenes Selbstkonzept verfügen (vgl. Rosebrock/Nix 2017: 65–72) – entsprechend müssen schulische Angebote zur Sprachreflexion sorgfältig durchdacht und inszeniert werden. So dürfte das Angebot zur situativen Sprachreflexion und zum Einbringen eigener Überlegungen oder eine Werkstatt, die dazu einlädt, mit Verfahren und eigenen Kategorisierungen zu arbeiten, v. a. Schülerinnen und Schülern zugutekommen, die mit einer solchen Praxis bereits aus ihrer Familie oder ihrem sozialen Umfeld vertraut sind.

Außerdem müssen sich Lehrkräfte ihrer Modellfunktion bewusst sein und ihre eigene Erfahrung reflektieren. In der Lesedidaktik hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass es im Hinblick auf Lesesozialisation und -motivation Unterschiede zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern gibt. Im Bereich der Sprachreflexion wird oft unhinterfragt der Zugang professionell geschulter Sprachspezialisten vorausgesetzt.²¹ Auch wenn wir kein genaues Bild von entsprechenden Fähigkeiten

¹⁸ Zur Entwicklung vgl. Andresen (2014); Andresen/Funke (2003); Bredel (2013: 167–202). Kontrovers wird diskutiert, ob alle sprachbezogenen Aktivitäten (vgl. Clark 1978) oder nur solche, bei denen der Zugriff willkürlich ist (vgl. Andresen 1985), berücksichtigt werden sollen (vgl. Bredel 2013: 169). Für das Verständnis der Kompetenz auf der Subjektebene ist es sinnvoll, einen möglichst breiten Ansatz zu wählen, da hier die Aktivität als solche, die Erfahrung und die alltägliche Interaktion fokussiert werden.

¹⁹ Dies gilt natürlich weit über die Sprachreflexion hinaus; Beispiele für günstige bzw. ungünstige Voraussetzungen für Interaktion im Unterricht s. Heller (2012: 261–271).

²⁰ Auch im viel stärker beforschten Bereich der Lesekompetenz ist die normative Komponente, die mit der Subjekt- und der sozialen Ebene verbunden ist, nur bedingt transparent (vgl. Rosebrock 2009: 63 f.; Philipp 2015: 39).

²¹ Zu lernbereichsspezifischem Fachwissen und Überzeugungen von Lehrkräften s. **Bachmann/Geyer/Müller** in diesem Band.

bei Erwachsenen, die linguistisch nicht geschult sind, haben (vgl. Bredel 2013: 166),²² müssen wir im Auge behalten, dass der professionelle Blick auf Sprache nicht demjenigen von Jugendlichen entspricht und wir Unterschiede zwischen subjektiven Sprachtheorien und in der Schule vermittelten Zugangsweisen respektieren müssen (vgl. Paul 2003: 653–656).

Wie einleitend angemerkt, ist das vorgestellte Modell (vgl. Tabelle 3, 4 und 5) ein Diskussionsvorschlag und bedarf der weiteren Differenzierung in verschiedenen Hinsichten, u. a. zum Zusammenhang zwischen verschiedenen Wissensformen, zur Rolle, die Begriffe/Termini für das Verstehen spielen (s. dazu Ossner 2012: 114; Funke 2012: 8 f.), zur Frage, ob metasprachliches Handeln nur dann erfolgt, wenn die Aufmerksamkeit z. B. durch Lernaufgaben auf Sprache und Kommunikation gelenkt wird oder ob es das primärsprachliche Handeln habituell begleitet (vgl. Funke 2005: 243 f.; Bredel 2013: 125) und v. a. zum Zusammenspiel der drei Ebenen. Dass das Modell breit ausgerichtet ist und die Erwerbs- und Lernprozesse auf den verschiedenen Ebenen mit teilweise nicht ineinander überführbaren Kategorien zu beschreiben sind, macht es für didaktische Zwecke attraktiv, für die Forschung jedoch anspruchsvoll (vgl. Philipp 2015: 33 f.). Dennoch sind empirische Befunde über Aufbau und Entwicklung von grammatischem Wissen und sprachreflexivem Handeln sowie die didaktischen Konsequenzen, die sich aus diesen Befunden ergeben (vgl. Bredel 2013: 167–202, Andresen/Funke 2003), dem Modell zuzuordnen.

4 Empirische Befunde

Das zur Diskussion gestellte Modell strukturiert Kompetenz im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ als Konstrukt mit drei Ebenen. Verglichen mit den Bereichen Lesen und Schreiben wissen wir wenig Konkretes über die Sprachreflexion von Kindern und Jugendlichen; die Ergebnisse empirischer Studien beziehen sich v. a. auf die kognitive Ebene und stammen aus Studien unterschiedlicher Qualität (vgl. Funke 2014; Funke 2018). Die bisher greifbaren Daten²³ aus Leistungs- und Interven-

²² Vgl. Antos 1996; 2003; Neuland/Balsliemke/Steffin 2014; Oomen-Welke 2009; Oomen-Welke 2014; Paul 1999; Paul 2003.

²³ Einbezogen wurden neben dem Überblick von Funke (2014; 2018) Studien mit folgenden Schwerpunkten: **Schülerleistungen** in Untersuchungen wie DESI (Eichler 2008) oder die Normierungsstudien des IQB (vgl. Bremerich-Vos/Böhme 2009; Oomen-Welke/Bremerich-Vos 2014); **Ergebnisse von Grammatikunterricht** i. w. S. (Überblick bei Funke 2014; Funke 2018; spezifisch zum Schreiben: Philipp 2015: 44f., 56–61; Graham et al. 2012; Graham/Perin 2007); **Interventionsstudien** (z. B. Fearn/Farnan 2007; Funke 2005; Jones et al. 2013; Klotz 1996; Myhill et al. 2012; Riegler 2006); **Beobachtung der Praxis** (Transkripte, Video; z. B. Boettcher 1999; Stahns 2013; Stahns 2014); **„Außerschulische“ Sprachreflexion** von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (z. B. Antos 1996; Antos 2003; Kurzrock 2003; Neuland/Balsliemke/Steffin 2014; Oomen-Welke 2009; Oomen-Welke 2014; Paul 1999; Paul 2003); **Wissen und Einstellungen von Lehrkräften** und Studierenden (z. B. TEDS-LT; Bremerich-Vos 2011)

tionsstudien zeigen, dass wir tendenziell zu optimistisch sind, was deklaratives Wissen angeht, bzw. dass wir die Schwierigkeit(en) des Lernens nicht realistisch einschätzen, v. a. bei abstrakten relationalen Kategorien wie Satzglieder (vgl. Bremerich-Vos/Böhme 2009: 385–389; Eichler 2008: 114; Oomen-Welke/Bremerich-Vos 2014: 218 f.). „[...] the large-scale studies led neither to a consistent estimation of the learning progresses made by students nor to a shared picture of what makes a grammar task difficult.“ (Funke 2018: 23). Diverse Überprüfungen bei Studierenden im Fach Deutsch zeigen außerdem, dass das im Unterricht vermittelte Wissen wenig nachhaltig ist (eine besonders große Gruppe untersuchte Habermann 2013).

Interventionsstudien sind aus zwei Gründen wichtig: Erstens zeigen Metastudien (Übersicht bei Funke 2018: 9, 15; Graham et al. 2012: 881, 883; Graham/Perin 2007: 449 f., 454; Philipp 2015: 44), dass auf explizites Begriffswissen ausgerichteter Unterricht²⁴ nicht, wie vielfach postuliert, Schreibleistungen positiv beeinflusst, sondern im Gegenteil oft einen nachweisbar negativen Effekt haben. Umso wichtiger ist es, bei Studien, die positive Effekte zeigen, den Fokus der Intervention zu prüfen, denn es scheint, dass solche Effekte dort entstehen, wo die Intervention nicht auf grammatische Systematik und deklaratives Wissen ausgerichtet ist, sondern die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf textsortenspezifische Merkmale und deren sprachliche Gestaltung²⁵ lenkt, z. B. auf das Verknüpfen von Sätzen und damit v. a. die Ebene des prozeduralen Wissens fokussieren. Die enge Vernetzung mit der Arbeit an Texten bedeutet für die Schülerinnen und Schüler eine konkrete, evtl. motivierende Spracherfahrung und verlangt sozialen Austausch in der Peergroup.

Zweitens sind die Effekte von Interventionen interessant im Hinblick auf die (Schreib-)Leistungsfähigkeit der Jugendlichen und auf das professionelle Wissen der Lehrkräfte. Beispielhaft ist diesbezüglich die Studie von Myhill et al., aus der zwar hervorgeht, dass textsortenspezifischer, funktional ausgerichteter grammatischer Input die Schreibleistung insgesamt positiv beeinflusst, dass die Intervention jedoch genau gesehen nur dann erfolgreich ist, wenn die Lehrkräfte gute linguistische Kenntnisse haben (vgl. Jones et al. 2013: 1254–1258; Myhill et al. 2012: 142, 152 f., 158–161) und wenn die Jugendlichen bereits über ein gewisses Schreib-Kompetenzniveau verfügen, das es ihnen ermöglicht, vom sprachreflexiven Unterrichtsangebot profitieren zu können (vgl. Funke 2018: 22, 24; Jones et al. 2013: 1254; Myhill et al. 2012: 153).

Es gibt einzelne, z. T. ältere Studien, die sich gezielt nicht nur mit der kognitiven Ebene, sondern auch mit der Subjekt- und der sozialen Ebene von Sprachreflexion befassen,²⁶ obwohl diese natürlich schwerer zu operationalisieren sind. Dabei handelt es sich um Studien, oft Umfragen, mit qualitativen Anteilen, die nicht nur das schulische Umfeld im Blick haben, sondern versuchen, spontane oder durch Fragen ange-

²⁴ Wörtlich: „This instruction involves the explicit and systematic teaching of grammar (e. g., the study of parts of speech and sentences).“ (Graham/Perin 2007: 449)

²⁵ Vgl. Philipp (2015, 56–61), z. B. die Gestaltung von Adverbialbeziehungen durch Satzgefüge (Klotz 1996: 113–131); auf positive Effekte von „sentence combining“ verweisen auch Graham/Perin (2007: 454 f.). Allgemeiner auf textnahe Grammatikarbeit führen Fearn/Farnan (2007: 73 f., 77); Jones et al. (2013: 1248–1250) oder Myhill et al. (2012: 147 f.) Verbesserungen beim Schreiben zurück.

²⁶ Überblick bei Neuland/Balsliemke/Steffin 2014: 196 f., 201–205.

rechte, aber doch eigenständige Überlegungen von Kindern und Jugendlichen zu erfassen. Diese zeigen, dass Kinder und Jugendliche durchaus über Sprache nachdenken, dass ihr Interesse jedoch weniger den ‚kleinen‘ Einheiten Wort und Satz und deren Struktur, sondern vielmehr grundsätzlichen Fragen gilt (vgl. Kutsch 1988: 237 f.; Neuland/Balsliemke/Steffin 2014: 205 f.; Oomen-Welke 2014: 380 f.). Empirische Forschung zur nicht schulisch gesteuerten Sprachreflexion von älteren Kindern, Jugendlichen – und auch Erwachsenen – im Kontext ihrer literalen Sozialisation ist jedoch nach wie vor ein Desiderat (vgl. Neuland/Balsliemke/Steffin 2014: 197).

5 Konsequenzen für den Unterricht und für curriculare Fragen

Das vorgestellte Modell kann dank seiner weiten Ausrichtung helfen, didaktische Schwerpunkte zu verorten und Gewichtungen zu diskutieren (vgl. Philipp 2015: 32 f.; Rosebrock 2009: 59 f., 67), und es ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung mit der schulischen Tradition von Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Im Schulfeld dominiert nach wie vor das Leitbild des deklarativen, traditionell schulgrammatisch oder stärker linguistisch geprägten Analysewissens (vgl. Bredel 2013: 129), während die anderen Ebenen der Kompetenz weniger ausgeleuchtet werden und eher als methodische Zugangswege zum Ziel des Begriffslernens verstanden werden. Auch in Bezug auf curriculare Fragen ist die Analogie zum Lernbereich „Lesen“ hilfreich: So hat sich z. B. gezeigt, dass z. B. Vielleseverfahren als freies Lese-Angebot nur greifen können, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind, 1. wenn nämlich die Schülerinnen und Schüler die basalen Prozesse weitgehend automatisiert beherrschen, d. h. so flüssig lesen können, dass sie eine Chance haben, einen Text tatsächlich zu verstehen, und 2. wenn sie außerdem bereits eine positive Lesehaltung aufgebaut haben, so dass sie sich das freie Lesen auch zutrauen (vgl. Rosebrock/Nix 2017: 68). Analog dazu müssen manche Schülerinnen und Schüler erst lernen, zur Sprache auf Distanz zu gehen, sie zu beobachten und sich darüber zu unterhalten. Diese Vermutung wird gestützt von Daten, die zeigen, dass v. a. sprachlich leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler bei Interventionen von entsprechenden Angeboten profitieren, oder dass sich in Leistungsstudien die Unterschiede zwischen verschiedenen Schulniveaus im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ besonders stark auswirken (s. o. 4).

Die Gestaltung von Unterricht in diesem Bereich muss also nicht nur im Hinblick auf die Vermittlung von Begriffen und operationalen Verfahren hinterfragt werden, sondern auch daraufhin, ob die Schülerinnen und Schüler genügend Gelegenheit bekommen, Erfahrungen mit verschiedenen Formen von Sprachreflexion zu machen und ihren außerschulischen Hintergrund, d. h. ihre Sprachbiographie und Beobachtungen zu ihrem sprachlichen Alltag einzubringen. Geeignete Themen sind, je nach Alter der Schülerinnen und Schüler, z. B. Wörter und Grußformeln in verschiedenen Sprachen oder, für Jugendliche, der Einsatz unterschiedlicher Register, der Gebrauch von Emojis etc. Ebenso wichtig wie die Themen sind Unterrichtsformen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich intensiv auszutauschen und sich als Expertinnen und Experten für ihre sprachliche Erfahrung einzubringen. Im Mindmap

zeigen sich Spuren solcher Gespräche, wo der Schüler beim Thema *Satzarten* auf indirekte Sprechakte und den Gebrauch von Satzzeichen in Comics eingeht.

Wichtig ist hier, beim Austausch nicht nur auf die Peergroup zu setzen, sondern auch die Rolle der Lehrkraft zu betonen:

Auf ihre umfassenden Fragen erhalten die Schülerinnen und Schüler bisher im Deutschunterricht meist keine Antwort. Dabei wäre es gut, bei ihren Interessen anzusetzen, wenn man die Beschäftigung mit Sprache und die Sprachkompetenz fördern will. Denn Sprachförderung wird besser erreicht oder sogar nur erreicht durch Beteiligung der Lernenden, d. h. hier durch Anknüpfung an ihre Präkonzepte und durch die Möglichkeit, mit Sprache fragend und erprobend umzugehen. [...] Warum reichen nicht Pausenhof und Freizeit? Die Antwort auf diese Frage war ebenfalls ein Ergebnis unserer Studien: Weil die Jugendlichen zumindest einen neuen Anfangsimpuls und einen Ort für das Thema brauchen, und sie brauchen auch Beratung von sprachkompetenter Seite. (Oomen-Welke 2010: 71).

Auch hierfür kann das Mindmap als Illustration dienen: Der Schüler hat sich das Thema nicht selbständig erarbeitet, sondern wurde mit Fragen, Aufgaben und Materialien zur Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen und zur Bearbeitung eigener Beispiele angeregt. Viele der betreffenden Aufträge sind so angelegt, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Beispiele erarbeiten, sie in Gruppen besprechen und dass die Ergebnisse im Klassengespräch gesichert werden.²⁷

Was bedeutet es konkret, im Unterricht im Lernbereich „Sprachreflexion“ mehr subjektive Erfahrung und Anschlusskommunikation einzubeziehen? Der handlungsentlastete Fokus auf sprachliche Strukturen, wie er auch im klassischen Grammatikunterricht gelegt wird, schließt den Bezug zur Erfahrung nicht aus. Ein Beispiel ist die bereits erwähnte Unterrichtseinheit zum Satz, in welcher verschiedene Themen der Syntax besprochen wurden (u. a. Satzglieder, Satzarten) und auch die Wirkung von einfachen und zusammengesetzten Sätzen im Text untersucht wurde. Der Schüler zeigt im Mindmap deklaratives Wissen, bezieht sich mit seinen Stichwörtern jedoch auch auf Situationen aus dem Unterricht, in denen der Austausch über Beobachtungen der Wirkung von Sätzen in Texten im Zentrum stand. Damit fokussiert er weniger sein Wissen als seine Erfahrung (Subjektebene) und die gemeinsame Arbeit an Beispielen (soziale Ebene).

Damit Schülerinnen und Schüler Sprache handlungsentlastet zum Gegenstand machen können, ist Distanzierung Voraussetzung (s. o. 3.3) – eine Haltung, die nicht alle Kinder und Jugendlichen mitbringen, d. h. sie sollten sie im Unterricht aufbauen können. Dafür müssen verschiedene fachdidaktische Ansätze (s. o. 2) so kombiniert werden, dass v. a. am Anfang einer Unterrichtssequenz die individuelle Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ermöglicht wird und die Schülerinnen und Schüler nicht nur kognitiv aktiv sind, sondern auch ihre subjektiven Erfahrungen und Überlegungen einbringen können. Systematik und Vermittlung von deklarativem Wissen haben durchaus ihren Platz, sobald die Gegenstände erschlossen und im sozialen Austausch

²⁷ s. Fußnote 5