



informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Verbalisieren. Zur Sprache kommen

Herausgegeben von
Jürgen Struger und Elfriede Witschel

Heft 2-2019
43. Jahrgang

Editorial

JÜRGEN STRUGER,
ELFRIEDE WITSCHEL:
Ein paar Worte zum Verbalisieren 5

Magazin

Kommentar

SABINE ZELGER:
Über den Sprachgebrauch der
Bundesregierung reden lernen . . 122

ide empfiehlt

NICOLA MITTERER:
J. Odendahl (2018): Literarisches
Verstehen. Grundlagen und
didaktische Perspektiven 125

Neu im Regal 128

Verbalisieren als Medium der Kommunikation im Unterricht und außerhalb

ELKE GRUNDLER: Wissen zur Sprache bringen (können)	8
ANJA WILDEMAN: Lyrisches Lernen ist bildungssprachliches Lernen. Grundsätzliches und eine Perspektive für die Primarstufe.	18
NAXHI SELIMI: Sprachbewusster Deutschunterricht im mehrsprachigen Kontext. Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik.	27
BEATE HAID: Reden ist Silber, Kommunizieren ist Gold	37

Verbalisieren als Lerngegenstand: mündliche und schriftliche Kompetenzen

NICOLA MITTERER: Von der Allmachtsphantasie zum Dialog mit Texten und Bildern. Szenen aus einem Literaturprojekt mit Kindergartenkindern	46
FELIX HEIZMANN: Literatur als Sprach-Spiel. Grundschulkindern entdecken poetische Wörterwelten	58
ELFRIEDE WITSCHEL, GERDA WOBİK, CHRISTINA KORENJAK: »Es hat mich gefreut, neue Ausreden zu lernen, die ich später gebrauchen kann.« Wie die Verbindung von Lesen, Sprechen und Schreiben mündliches und schriftliches Formulieren unterstützt	66
CLAUDIA BLEI-HOCH: Mit Bildern zur Sprache kommen! Zu bild- und literarästhetischen Lernprozessen im Kunstmuseum.	78

Verbalisieren als Medium der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten und Lernprozessen

ULRIKE JESSNER, ELISABETH ALLGÄUER-HACKL: Mehrsprachigkeit und metalinguistische Kompetenzen.	90
DARIA FERENCİK-LEHMKUHL: Metakognition und Revision. Das Potential der Textüberarbeitung für den Auf- und Ausbau von metakognitivem Wissen und metakognitiver Kontrolle	103

Service

SIBYLLE STRAUSS, URSULA ESTERL: Zur Sprache kommen. Bibliographische Notizen	114
---	-----

»Verbalisieren« in anderen ide-Heften

ide 4-2018	Normen und Variation
ide 2-2018	Textmuster und Textsorten
ide 4-2017	Lernen und Lehren im Deutschunterricht
ide 4-2016	New Literacies
ide 2-2016	Sachtexte
ide 4-2015	Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachlichkeit
ide 3-2015	Wissen
ide 1-2013	Literale Praxis von Jugendlichen
ide 4-2009	Sprechen

Das nächste ide-Heft

ide 3-2019	Maximilian I. und seine Zeit <i>erscheint im September 2019</i>
------------	--

Vorschau

ide 4-2019	Inklusion
ide 1-2020	Schrift und Schriftlichkeit

ide.aau.at

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.aau.at/germanistik/fachdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik^{AECC},
Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt:
Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Ein paar Worte zum Verbalisieren

Was ist der Gegenstand, was sind die Gegenstände des Unterrichtsfaches Deutsch?

Jede/r Studierende nach einer ein-führenden Lehrveranstaltung in die Deutschdidaktik, jede/r Lehrende und jede/r Fachdidaktiker/in kann diese Frage beantworten, und die Antwort wird in einer mehr oder minder umfangreichen Aufzählung der vielen Themen, Felder und Aufgaben des so vielfältigen Faches Deutsch bestehen. Eine kurze Antwort scheint hier, wie in anderen Fächern auch, nicht möglich zu sein, wenn man sich einmal näher mit dem Thema beschäftigt hat. Sprache, Grammatik, Literatur, Sprechen, Hören, Lesen etc. Ja klar, nonanet.

Die Differenzierung des Faches in seine Teildomänen ist notwendig, wenn der Unterricht weiterentwickelt werden soll und wenn man die Ergebnisse in irgendeiner Form erfassen oder bewerten will, was ja letztlich eine wichtige Aufgabe schulischer Bildung ist. Das ist einer der Gründe für die schiere Fülle an fachdidaktischer Forschung in allen genannten Bereichen, die den/die Praktiker/in zu der Frage reizt: »Wie soll ich das alles in meinem Unterricht berücksichtigen?« oder noch schärfer: »Das geht in dieser Detailliertheit an der Praxis vorbei!«

Die Frage nach dem Gegenstand des Faches Deutsch führt zu Aufzählungen. In den Bildungsstandards werden je-

doch Könnensbeschreibungen formuliert, und diese betreffen zwar die Gegenstände, sie gehen jedoch weiter. Es geht nicht mehr um Wissen, das als statisch beschrieben und abgefragt werden kann, sondern um Fähigkeiten, und diese sind ihrer Natur nach prozesshaft; etwas können bedeutet das dazu notwendige Wissen in Handlungen umsetzen. Und das betrifft alle Domänen des Deutschunterrichts. Letztlich geht es – und damit kommen wir zum Thema dieses Heftes – um das, was alle Einzelthemen des Faches Deutsch ausmacht, nämlich um die Fähigkeit, Gedanken, Ideen, Inhalte, Gelesenes in und mit der Sprache zu be- und verarbeiten. Dabei spielt es keine Rolle, ob SchülerInnen eine Interpretation verfassen oder eine Präsentation erarbeiten sollen; ob sie lernen sollen, sich in einer Debatte zu positionieren oder ihr erworbenes Wissen nachzuweisen; was immer die Aktionen und Interaktionen im Deutschunterricht nun auch sein sollen, es geht darum, sich und/oder ein Thema zur Sprache zu bringen, es geht darum, zur Sprache zu kommen.

Die These, die diesem Heft als Ausgangspunkt dient, ist, dass ein wesentlicher und basaler Vorgang, der Lehr-Lern-Situationen im Deutschunterricht (und in wohl fast allen Fächern) kennzeichnet, der des Versprachlichens, des Verbalisierens, ist. Verbalisieren ist damit keine noch zusätzlich zu erwerbende Kompetenz, sondern jener Prozess, der jeglicher Interaktion im Unterricht zu eigen ist. Speziell im Deutschunterricht aber hat das Verbalisieren eine dreifache Aufgabe:

- als Medium der Kommunikation im Unterricht und außerhalb

- als Lerngegenstand: mündliche und schriftliche Kompetenzen
 - als Medium der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten und Lernprozessen: metakognitives und metalinguistisches Bewusstsein
- Verbalisieren meint damit jenen sprachbasierten kognitiven Prozess, mit dem nicht alleine Sprachfähigkeiten erworben werden sollen; vielmehr geht es um die Fähigkeit, sich selbst in unterschiedlichsten Kontexten und Situationen auszudrücken und »ins Gespräch zu bringen«.

»Ohne zu schreiben, kann man nicht denken; jedenfalls nicht in anspruchsvoller, anschlussfähiger Weise«, konstatiert Luhmann (1981, S. 222) etwas pointiert. Ohne die Fähigkeit zur angemessenen Versprachlichung ist man, so meinen wir, nicht weniger apodiktisch, von der gesellschaftlichen Teilhabe größtenteils ausgeschlossen. Verbalisieren und der damit verbundene Prozess betrifft nicht nur unser Wissen, sondern auch unsere Wahrnehmungen, Einstellungen, Meinungen, Vermutungen, Emotionen und Werthaltungen (wie immer diese ausgeprägt sein mögen), was es zu einem zentralen Begriff vermutlich vieler Fächer, ganz sicher jedoch des Deutschunterrichts, macht. Dieses Heft richtet den Blick auf das Verbalisieren aus unterschiedlichen Perspektiven auf ebenso unterschiedliche Themen des Deutschunterrichts.

Die Beiträge im Einzelnen

Die Beiträge gruppieren sich, den Aufgaben des Verbalisierens im Deutschunterricht entsprechend, um diese drei oben genannten Themenbereiche. Das

in der *ide* vorherrschende Muster von einerseits Theorie- und andererseits Praxisbeiträgen wird in dieser Ausgabe zugunsten einer konsequenteren Verschränkung von Theorie und Praxis aufgegeben. Alle Beiträge basieren also auf einer theoretischen Grundlage, die mit einem oder mehreren praktischen Beispielen vervollständigt wird.

Im ersten Abschnitt des Heftes steht das »Verbalisieren als Medium der Kommunikation im Unterricht und außerhalb« im Mittelpunkt. Die Basis für die Sekundarstufe legt *Elke Grundler*, indem sie zunächst die Funktionen des Verbalisierens in der Schule und daran anschließend deren implizite schulische Normen darlegt, woraus sie resümierend Folgerungen für das mündliche Verbalisieren im Deutschunterricht zieht. Für den Bereich der Primarstufe stellt *Anja Wildemann* grundsätzliche Überlegungen an. Sie plädiert dafür, die Opposition Bildungssprachlichkeit und literarisches Lernen aufzulösen, und untermauert ihre Überlegungen beispielhaft mit einem Gedicht von Ernst Jandl. *Naxhi Selimi* nähert sich dem Verbalisieren im Kontext von Mehrsprachigkeit. Er unterstreicht die Bedeutung eines sprachbewussten Deutschunterrichts und skizziert als Schlussfolgerung elf didaktische Konsequenzen. *Beate Haid* misst in ihrem Beitrag dem Sprechen von Lernenden im Deutschunterricht große Bedeutung bei. Das erfordert im Gegenzug das Schweigen der Lehrpersonen, deren Aufgabe es sei, Lehr- und Lernprozesse so zu konzipieren, dass der sprachliche Diskurs der Lernenden angeregt wird.

Den zweiten Abschnitt mit dem Titel »Verbalisieren als Lerngegenstand:

mündliche und schriftliche Kompetenzen« leitet ein Text von *Nicola Mitterer* ein. Sie stellt Beispiele aus den von ihr mit Kindergartenkindern geführten »Bilderbuchgesprächen« vor und findet ihre Annahme bestätigt, dass bereits sehr junge Kinder über literarästhetische Fähigkeiten verfügen, die sie in scheinbar »zwecklosen« Settings kommunizieren und entwickeln können. *Felix Heizmann* lenkt den Blick auf den Umgang mit Literatur in der Primarstufe und bricht eine Lanze für eine Beschäftigung mit ästhetisch anspruchsvollen Texten auch auf dieser Stufe. Der nächste Beitrag von *Elfriede Witschel*, *Gerda Wobik* und *Christina Korenjak* stellt ein Unterrichtsetting für die Sekundarstufe I vor. Die Autorinnen beschreiben ein Aufgabenarrangement zu einem literarischen Text, bei dem das Verbalisieren sowohl individuelles Textverständnis als auch Formulierungsmöglichkeiten für Verschriftlichungen befördert. *Claudia Blei-Hoch* schließlich führt uns sowie eine Klasse der Sekundarstufe II ins Kunstmuseum, das Albertinum in Dresden. Der Beitrag macht sichtbar, wie in neuen ästhetischen Erfahrungsräumen individuelle sinnliche Zugänge ermöglicht und so bild- und literarästhetische Lernprozesse eingeleitet werden können.

Der dritte Abschnitt trägt den Titel »Verbalisieren als Medium der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten und Lernprozessen: metakognitives und metalinguistisches Bewusstsein« und beinhaltet zwei Beiträge. *Ulrike Jessner* und *Elisabeth Allgauer-Hackl* beschäftigen sich in ihrem Text mit dem Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und metalinguisti-

schem Bewusstsein. Letzteres ist für die beiden Autorinnen ein Schlüsselbegriff in der Mehrsprachigkeit, der das Lernen oder das Management von mehreren Sprachen erst ermöglicht.

Den Abschluss bildet *Daria Ferenčik-Lehmkuhl* mit ihrem Beitrag zur Bedeutung metakognitiven Wissens für die erfolgreiche Textrevision. Sie zeigt kooperative Möglichkeiten auf, wie Lernende ihr metakognitives Wissen erweitern und dadurch die Textrevision erfolgreicher gestalten können.

Abgerundet wird das Themenheft von einer Auswahl-Bibliographie zu diesem facettenreichen Thema, zusammengestellt von *Sibylle Strauß* und *Ursula Esterl*. Im Magazinteil kommentiert *Sabine Zelger* den Sprachgebrauch der österreichischen Bundesregierung; die Rezensionen wurden von *Nicola Mitterer* und *Ursula Esterl* verfasst.

Wir wünschen eine informative Lektüre.

JÜRGEN STRUGER &
ELFRIEDE WITSCHTEL

Literatur

LUHMANN, NIKLAS (1981): Kommunikation mit Zettelkästen. Ein Erfahrungsbericht. In: Baier, Horst; Kepplinger, Hans Mathias; Reumann, Kurt (Hg.): *Öffentliche Meinung und sozialer Wandel. Für Elisabeth Noelle-Neumann*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 222-228.

JÜRGEN STRUGER ist Assoc. Professor am Institut für Germanistik^{AECC}, Abteilung Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt im Bereich Sprachdidaktik. Arbeitsschwerpunkt: Epistemisches Schreiben. E-Mail: juergen.struger@aau.at

ELFRIEDE WITSCHTEL war AHS-Lehrerin und ist Mitarbeiterin am Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe der Pädagogischen Hochschule Kärnten. E-Mail: elfriede.witschel@ph-kaernten.ac.at

Elke Grundler

Wissen zur Sprache bringen (können)

Dass Wissen in der Schule sprachlich verhandelt, transportiert und zugänglich gemacht wird, erscheint als Binsenweisheit. Dass dies jedoch nicht nur auf der Seite der Lehrkräfte durch vermeintliche Belehrungen erfolgen kann, sondern Lernen gerade durch das Versprachlichen von Gedanken und deren individuelle Konstruktion intensiv stattfinden kann, ist zwar leicht eingängig, aber nicht durchgehend schulischer Alltag. In dem Beitrag werden die Funktionen des Verbalisierens und deren implizite schulische Normen vorgestellt und daraus didaktische Konsequenzen gezogen. Im Mittelpunkt der Überlegungen steht dabei das mündliche Verbalisieren.

Wenn die Fähigkeit und die Förderung des Versprachlichens von Gedanken, Ideen und Sachverhalten im Zentrum der schulischen Überlegungen stehen soll, dann eröffnet sich zunächst ein weiterer Horizont, der weder sprachphilosophisch noch psycholinguistisch eindeutig geklärt ist, der aber grundlegende Fragen – nach dem Zusammenhang von Denken und Sprechen wie sie seit Platon, später unter anderem Fokus in der Sapir-Whorf-Hypothese, und aktuell etwa von Daniel Everett (2013) bearbeitet werden – eröffnet. Wie die Antworten auch lauten, die enge Verknüpfung von Gedanken und Sprache wird stets gesehen. In diesem Zusammenhang erscheint es evident, dass Schule Sprache nutzt und ausbildet, um Gedanken

ELKE GRUNDLER ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Argumentationsdidaktik, Präsentieren in der Schule, mündliche Kommunikation und ihre Didaktik, Unterrichtskommunikation als Lerngegenstand und Lernmedium, Sprachgebrauch. E-Mail: elke.grundler@ph-ludwigsburg.de

zu klären, um einen Gedankenaustausch zu ermöglichen, um auf diese Weise an kognitiven Auseinandersetzungen teilnehmen zu können. Der folgende Beitrag widmet sich vor allem dem mündlichen Verbalisieren in der Schule, greift aber immer wieder auf schriftliche Aspekte des Verbalisierens zurück. Gezeigt werden soll, dass das Zur-Sprache-Bringen nicht einfach geschieht, sondern Voraussetzungen und Erwartungen unterliegt, die für die Arbeit im Deutschunterricht beachtet werden müssen, um das Verbalisieren dort für die Lernenden nicht als »Gelaber« erscheinen zu lassen, sondern als eine universale menschliche Fähigkeit zur Erkenntnis im sozialen Austausch anzubahnen.

Dazu wird zunächst auf die schulbezogenen Funktionen aktiven Verbalisierens im Unterricht durch die Schülerinnen und Schüler eingegangen (Kapitel 1). Das mündliche schulische Verbalisieren wird dann bezogen auf zumeist implizite Normerwartungen, die die Schule an die Sprachverwendung der Lernenden stellt (Kapitel 2). Die beschriebenen Funktionen und Normerwartungen führen schließlich zu drei fachdidaktischen Implikationen (Kapitel 3).

1. Verbalisieren – Funktionen des Versprachlichens in der Schule

1.1 Verbalisieren als Lernmedium

1.1.1 Schreibend und sprechend lernen

Die Perspektive auf das Verbalisieren als Lernmedium ist eine *epistemische*: Sowohl durch Schreiben als auch durch die mündliche Versprachlichung von Sachverhalten wird traditionell ein tiefergehendes Verstehen und kognitives Verarbeiten von (zu erwerbenden) Zusammenhängen, Sachverhalten und Interpretationen erwartet.

Bezogen auf den Deutschunterricht werden hierzu Kompetenzen angebahnt, die einerseits genuin sprachbezogen, andererseits jedoch für überfachliche Verstehensprozesse durch Sprache geschätzt werden. Für mündliche und schriftliche Verbalisierungsprozesse, die als Medium für das sprachliche Begreifen gefördert werden, bietet der Deutschunterricht zwei besonders nennenswerte Zugänge an:

Hinsichtlich *schriftlicher* Versprachlichungen wird dies im Deutschunterricht der Sekundarstufe aktuell zum Beispiel besonders im Kontext des materialgestützten Schreibens als äußerst anspruchsvolle Aufgabenstellung für Schülerinnen und Schüler konzeptualisiert (vgl. Abraham/Baurmann/Feilke 2015, S. 4). In dem in der Schreibdidaktik intensiv thematisierten schreibdidaktischen Ansatz erhalten die Lernenden die Aufgabe, aus mindestens zwei Texten¹ einen neuen, eigenen Text zu entwickeln, in dem die Ausgangstexte »kommunikativ-funktional, textsortenbezogen und adressatenorientiert« (Feilke 2017, S. 5) verarbeitet sein müssen und

1 Bei den Texten handelt es sich in der Regel nicht nur um verbale Fließtexte, sondern auch um diskontinuierliche Texte, Infographiken, Webseiten, aber auch Videosequenzen usw.

damit neue inhaltliche Zusammenhänge der Basistexte generiert werden. Auch wenn die Schreibdidaktik das materialgestützte *Schreiben* in erster Linie als ihren Lerngegenstand betrachtet (vgl. Zabka 2017, S. 29), sind sich die Fachdidaktiken weitgehend über die epistemische Funktion des Schreibens und damit der Versprachlichung einer über die Texte hinausgehenden, kognitiv neu strukturierten Modellierung des Lerngegenstands bei den Schreibenden einig (vgl. ebd., S. 28; Feilke 2017, S. 5). Allein die langsame, reflexive Tätigkeit des Schreibens, der Zwang zur kohärenten Verknüpfung der Informationen unterstütze die vertieften kognitiven Verstehensprozesse bei den schreibenden Schülerinnen und Schülern. Damit werde das Schreiben – das schriftliche Verbalisieren – im Idealfall zu einem »schreibende[n] Lernen« (Sturm 2017, S. 19).

Im Kontext *mündlichen* Verbalisierens findet dies in einer vergleichbaren Weise in Präsentationen statt, in denen die Schülerinnen und Schüler vorbereitetes und selbst angeeignetes Wissen in möglichst freier Rede versprachlichen, und so – im Idealfall – an die Klasse weitergeben. Dieser Verbalisierungsform von Wissen geht eine Vorbereitungsphase voran, die der des materialgestützten Schreibens vergleichbar ist (vgl. Woitkowski 2018, S. 12–20). Texte unterschiedlichster Herkunft müssen rezipiert, neu strukturiert und gewichtet werden, um diese danach in der Regel unter der Hinzunahme einer selbst erstellten (schriftlichen) Redevorlage in freier Rede zu formulieren. Der Zwang zur situationsbezogenen Formulierung in der Präsentationsperformanz erfordert und erzeugt gleichermaßen eine mentale Konzeptbildung, in der Verstehensprozesse durch sprachliche Strukturierung angebahnt, vertieft und umkonstruiert werden. Dies wird gerade dort deutlich, wo die Inhalte noch nicht unmarkiert zur Sprache kommen: Sprachliche Abbrüche, sprachliche Reparaturen, Stockungen im Redefluss oder auffallend häufige Gliederungspartikeln in der freien Rede können zwar einerseits auf Schwierigkeiten einer angemessenen Verbalisierung hinweisen (vgl. Kapitel 2), andererseits jedoch auf noch nicht verarbeitete Wissensstrukturen, die es zu versprachlichen gilt. Ähnlich wie Revisionsprozesse beim Schreiben können zum Beispiel Sprechübungen für die Präsentationsperformanz, in denen die Lernenden selbstständig erkennen, wo es ihnen noch schwerfällt, Gedachtes sprachlich auszudrücken, und sie um Worte ringen müssen, rekursive Verstehensprozesse anregen. Wenn nämlich in sprachlichen Erprobungen zur Formulierung Wissen linear strukturiert werden kann, sprachliche Prozeduren notwendige Bezüge der Wissens Elemente herstellen und so die Rede allmählich klarer wird, setzt Verstehen ein. Dann wird Sprechen analog zum »schreibenden Lernen« zum »sprechenden Lernen«.

1.1.2 Miteinander sprechend lernen

Während im obigen Abschnitt monologische Verbalisierungen als Lernmedium im Mittelpunkt standen, sollen im folgenden Teilkapitel schulische Interaktionen thematisiert werden. In diesen arbeiten die Sprecher idealerweise gemeinsam daran, Wissen aufzubauen, zu strukturieren und zu verarbeiten. Verbalisieren ist dann ein gemeinsamer Prozess, der die Positionen, das Verstehen, die Deutungen zum Bei-

spiel literarischer Werke aufgreift, verändert und zu einem neuen Verständnis emergiert. Hinsichtlich dereteiligungsstrukturen sollen der Unterricht im Klassenplenum und der Gruppenunterricht betrachtet werden.

Es besteht in den Fachdidaktiken Einigkeit darüber, dass spezifische Unterrichtsinteraktionen eine zentrale Rolle für den fachlichen Lernerwerb spielen – andere diesen jedoch behindern. So wird die in der Regel niedrige sprachliche Beteiligung der Schülerinnen und Schüler im Klassenunterricht problematisch eingeschätzt. Dennoch stellen zum Beispiel das »Aufgabe-Lösungs-Muster« (vgl. Ehlich/Rehbein 1986, S. 15–17) sowie der »Lehrervortrag mit verteilten Rollen« (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009, S. 66–76) nach wie vor die prominentesten Interaktionsformen im Unterricht dar (vgl. O’Connor u. a. 2017, S. 6). Dass mit ihnen Versprachlichungen eigener Gedanken, Lösungsansätze und Sachverhalte kaum möglich sind, ist evident. Müssen die Lernenden dabei doch dem kleinschrittigen Unterrichtsplan der Lehrkraft folgen und können weniger selbstgesteuert eigenen Lernprozessen, zum Beispiel in Fragestellungen, Schwerpunktsetzungen oder kognitiven Schleifen nachgehen. Sollten darin dennoch kleine Diskussionen im Unterricht und gemeinsame Entwicklungen von Problemlösungen möglich sein, so erhalten vor allem die leistungsstarken und bereits diskursiv kompetenteren Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften das Rederecht (vgl. Heller/Morek 2019, S. 114), um den Unterrichtsfortschritt nicht zu gefährden.

Während die gesprächslinguistische Forschung problematische unterrichtliche Standardinteraktionen klar identifiziert hat, ist es bislang kaum gesichert bekannt, *welche* interaktiven Praktiken im Unterricht zu einem vertieften und effektiven Lernen führen können. Eine breite empirische Forschung zu lerngegenstandsupportiven Verbalisierungen steckt noch in den Kinderschuhen (vgl. van der Veen/van Oers 2017). In einem aktuellen Forschungsüberblick weisen Heller und Morek (2019) jedoch auf eine Studie hin, in der gezeigt werden konnte, dass Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernzuwachs offenbar dann besonders profitieren, wenn sie zu Erklärungen und Begründungen der verhandelten Sachverhalte im Unterricht herausgefordert und darin in der Interaktion unterstützt werden (vgl. Heller/Morek 2019, S. 106). Offenbar geht es also gerade um die Verbalisierung *komplexer* Sachverhalte, die ein kognitives Verarbeiten unterstützt und gegebenenfalls erst ermöglicht. Solcherlei Verbalisierungen gehen mit *komplexen* sprachlichen Praktiken, wie dem Erklären und Argumentieren einher, die ihrerseits auch erst erworben werden müssen.

Auch in Gruppenarbeitsphasen scheinen vor allem die Praktiken der Verbalisierung verantwortlich für einen Lernzuwachs zu sein. So berichten O’Connor u. a. (2017, S. 7) von Studien, in denen diejenigen Schülerinnen und Schüler von Gruppenarbeiten besonders profitierten, die den Mitlernenden themenbezogene Erklärungen gaben oder die Mitschüler für ihre eigenen Haltungen und Deutungen gewinnen konnten. Auch wenn in Gruppenarbeiten fachliche Schwierigkeiten aufgrund einer thematischen Überforderung, eine nicht intendierte Themenverschiebung aus diskursiven Gründen oder Störungen von außen entstehen können, ist inzwischen gut belegt (vgl. z. B. Becker-Mrotzek/Vogt 2009, S. 114–129), dass

Gruppenarbeiten ein deutlich höheres Spektrum an kommunikativen Aufgaben bereitstellen, die wiederum das Verbalisieren selbst als Lerngegenstand durchaus unterstützen können.

1.2 Verbalisieren als Lerngegenstand des Deutschunterrichts

Wenn monologisches oder interaktives Verbalisieren als wertvolles und effektives Lernmedium verstanden wird, so bedeutet dies nicht, dass die Schülerinnen und Schüler dazu selbstverständlich in der Lage sind, solche Verbalisierungen zu leisten. Vielmehr wird das Verbalisieren selbst im (Deutsch-)Unterricht damit zum Lerngegenstand. Dazu müssen die Lehrkräfte erwerbssupportive Situationen schaffen. Gemeint ist nicht eine partikuläre Einheit, in der Partizipations- und Verbalisierungstechniken explizit gelernt werden, sondern eine Kultur der aktiven (verbalen) Teilnahme am Unterricht (siehe Abschnitt 3), in der Erwerbsprozesse in die Unterrichtsgespräche integriert werden.

Die aktuell intensivsten Arbeiten betreiben dazu im deutschsprachigen Raum aktuell Heller/Morek (2015; 2019). Ausgehend von der Modellierung von Diskurskompetenz Quasthoffs (2009), die sich aus drei Teilkompetenzen, nämlich der Kontextualisierung, der Vertextung und der Markierung zusammensetzt, prüfen sie, ob gut erforschte erwerbssupportive Verfahren aus Familieninteraktionen auf die Schule übertragen werden können. Einer der zentralen Unterschiede ist die dyadische Interaktionssituation zwischen Erwachsenem und Kind in der Familie einerseits, gegenüber einer massenhaften Interaktionssituation der Schule andererseits, in der eine Lehrkraft vielen Lernenden gegenübersteht. Erste Befunde zeigen zweierlei: Erstens scheinen auch im Unterrichtsgespräch durchaus Gelegenheiten vorzuliegen, in denen diskursive, aber auch monologische Versprachlichungskompetenzen gefördert werden können. Zweitens seien allerdings zurückhaltende Kinder, die sich nicht selbstständig in den Unterrichtsdiskurs einbringen, offenbar bei der Unterstützung diskursiver Aufgabenstellungen nicht im Fokus der Lehrkräfte (vgl. Heller/Morek 2019, S. 114). Ein diskursiver Lernzuwachs sei – ganz nach dem Matthäusprinzip – dann nicht zu verzeichnen.

Bevor mit dem Bisherigen über Implikationen für den Deutschunterricht nachgedacht werden kann, muss beachtet werden, dass Schule mit ihrer Qualifikations- und Selektionsfunktion stets normativ ist. In diesem Zusammenhang werden auch – zumeist implizit – Normen an das Verbalisieren gestellt. Diese werden mit dem Fokus auf Unterrichtsgespräche und darin vorkommende kommunikative Praktiken im folgenden Abschnitt betrachtet.

2. Verbalisieren im Spiegel schulischer Normen

Schulisches Verbalisieren von Lerngegenständen und Lernprozessen, aber auch die Vorstellung von sprachlicher Handlungskompetenz unterliegt traditionell einem sogenannten *written language bias*. Darunter ist zu verstehen, dass auch mündliche Sprache stets »durch die Brille der geschriebenen wahrgenommen

wird« (Fiehler 2005, S. 1178). Die schulische Normerwartung, *wie* Dinge sprachlich ausgedrückt werden (sollen) und *wann* sprachliche Handlungen und Praktiken, zum Beispiel das Argumentieren, das Erklären oder das Erzählen als gelungen und angemessen gelten, wird in der Schule demnach in erster Linie aus der Perspektive schriftlicher Texte und der dort gesetzten Standards gespeist (vgl. Rödel 2018). So fordern zum Beispiel die österreichischen Bildungsstandards des Faches Deutsch (Klasse 8) für den Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören*, die »problemlose« Nutzung der Standardsprache, in der allerdings einzelne »Fehlleistungen« toleriert werden können (vgl. Bifie 2016, S. 18). Was dabei unter der Standardsprache verstanden wird und welche Fehlleistungen gemeint sein könnten, ist nicht eindeutig (vgl. Osterroth 2018). Offenbar geht es einerseits um dialektale Färbungen, andererseits jedoch auch um (schrift-)sprachliche Strukturen und Handlungsmuster.² Es ist anzunehmen, dass *Standard* nicht nur verstanden wird als »eine Art default case«, also ein Normalgebrauch, der sich den situativen, pragmatischen und kommunikativen Praktiken anpasst, sondern auch als Standard, der den Wert eines symbolischen Kapitals im Sinne Bourdieus verkörpert (vgl. Butterworth/Hahn/Schneider 2018, S. 4 ff.). Die Forderung, in der Schule in ganzen Sätzen zu antworten, ist weder neu noch unbekannt (vgl. Osterroth 2018, S. 117), doch ein klarer Spiegel dafür, wie sehr wir in schriftbezogenen Kategorien denken.

Die Fokussierung schulischer Normen auf sprachliche Strukturen im *written language bias* sowie einer Konzeptionalisierung sprachlicher Handlungen in einem tendenziell monologischen Habitus (vgl. Mundwiler/Kreuz/Hauser u. a. 2017) kann unter anderem in der gesellschaftlichen Wertschätzung geschriebener Sprache in literalen Gesellschaften (vgl. z. B. Fiehler 2005, S. 1177) begründet werden. Seinen *terminologischen* Ausdruck findet dies in Begriffen wie Bildungssprache (Morek/Heller 2012, S. 89 f.)³ oder Schulsprache (Feilke 2012), deren Kennzeichen – äußerst holzschnittartig verkürzt – in einer hohen Explizitheit einerseits, in spezifischen sprachlichen Praktiken, wie dem Erklären und dem Argumentieren andererseits (vgl. Morek/Heller 2012, S. 91) liegen. Das Verbalisieren in der Schule geht in bildungssprachlichen Normvorstellungen auf, deren sprachproduktive Beherrschung positiv sanktioniert und mit dem Bildungserfolg einhergeht (vgl. z. B. Schmörlzer-Eibinger 2013, S. 26).

Seinen *praktisch-methodischen* Ausdruck findet die Orientierung an der geschriebenen Sprache konzeptionell in Sprachlehrwerken. Dort werden zwar die oben genannten mündlichen, lernsupportiven Praktiken (z. B. Erklären oder Argumentieren) grundsätzlich den schriftlichen methodisch vorangestellt, doch wird in den entsprechenden Teilkapiteln die schriftorientierte Normorientierung implizit gesetzt. So zeigen Schulbuchanalysen etwa für das mündliche Argumentieren, dass Schülerinnen und Schüler in Vorbereitungsphasen für Argumentationsübungen

2 Gleiches gilt auch für die Bildungsstandards in Deutschland (vgl. dazu die Analyse bei Osterroth 2018).

3 Die Autorinnen kritisieren die Wahrnehmung von Bildungssprache als konzeptionelle Schriftlichkeit und fordern u.a. eine stärkere Beachtung der Medialität (Morek/Heller 2012, S. 89).

zuerst schriftlich Argumente sammeln und nach einem monologisch orientierten Aufbau strukturieren sollen. Erst danach werden sie in Übungsdiskussionen mündlich verbalisiert (vgl. Grundler/Rezat 2016; Mundwiler/Kreuz/Hauser u. a. 2017). Im Mittelpunkt der sprachdidaktischen Bemühungen stehen auf diese Weise »lange, komplexe, wohlstrukturierte, explizite und als vollständig markierte, sprachlich elaborierte Argumentationen« (Mundwiler/Kreuz/Hauser 2017, S. 103). Auch die normative Einschätzung des mündlichen Erzählens unterliegt in der Schule dem *written language bias*. Eine Erzählung gilt in der Regel dann als gelungen, der Erzähler dann als kompetent, wenn die Geschichte etablierten Erzählschemata aus der vor allem schriftlichen Erzählung folgt, die eine maximale Explizitheit einfordern. So erfreut sich zum Beispiel die Erzählwerkstatt in der Schule nach wie vor großer Beliebtheit, die die globalstrukturellen, stereotypischen Eigenschaften der Erzählung einfordert und fördert (vgl. Claussen 2006, S. 17).

Und auch die Präsentation als genuin medial mündliche Form der Wissensweitergabe blickt auf eine lange historische Tradition literaler, schriftlicher Fundierung zurück: So interpretierte bereits Gottsched in seinem Rhetorikcurriculum das Schreiben »primär als schulische Vorübung« (Gätje 2014, S. 71) für das Reden, wenn er betont: »Wer einmal ein Redner werden [möchte, E. G.], [...] der muß sich bey Zeiten eine gute Schreibart angewöhnen.« (Gottsched 1754/1756; zit. nach Gätje 2014, S. 71)

3. Mündliches Verbalisieren in seiner Medialität wahrnehmen und anbahnen: Implikationen für den Deutschunterricht

Erkennen wir das mündliche Zur-Sprache-Bringen als ein Medium an, in dem fachbezogene Inhalte des (Deutsch-)Unterrichts insbesondere im Unterrichtsgespräch gut verarbeitet, angeeignet und ausgehandelt, Imaginationen, Positionen und Gedanken zur Sprache gebracht werden können, so hat dies unter der Bezugnahme auf die vorangegangenen Abschnitte die folgenden Implikationen.

Erstens muss der Deutschunterricht die Lernenden aktiv herausfordern, verbal zu partizipieren. Allerdings muss gerade im Deutschunterricht, der geprägt ist von Vagheiten, Deutungsspielräumen und Unbestimmtheiten, darauf geachtet werden, dass die Schülerinnen und Schüler die diskursive Auseinandersetzung als lernintensiv wahrnehmen. Ansonsten laufen Verbalisierungsbestrebungen Gefahr, als »Gelaber« interpretiert zu werden (vgl. Bräuer 2018, S. 59). Erwartungen, methodische Zugänge zu Interpretationen und sprachliche Konventionen müssen daher in der gemeinsamen verbalen Aushandlung transparent gemacht und darüber hinaus auch eingefordert werden (vgl. ebd.). Der damit verbundene Aufbau einer Kultur der aktiven verbalen Teilnahme wird durch Impulse durch die Lehrkraft unterstützt (vgl. O'Connor u. a. 2017, S. 9):

- Redezüge der Lehrkräfte, die Lernende dazu ermutigen, eigene Beiträge einzubringen oder zu elaborieren (z. B. sage noch mehr dazu, werde noch genauer);
- Redezüge, die Lernende dazu auffordern, einander aktiv zuzuhören (z. B. Wer kann Lottes Beitrag nochmal in eigenen Worten wiederholen?);

- Redezüge, die die Lernenden ermutigen, stärker in die eigenen Positionen und Argumentationen einzusteigen (Kannst du erklären, wie du darauf kommst/warum du so denkst); und
- Redezüge, mit denen die Lernenden aufgefordert werden, mit den Beiträgen der Mitschülerinnen und Mitschüler umzugehen (Sieht das jemand anders als Lotte? Wer kann Lottes Gedanken weiterführen?) (Vgl. O'Connor u. a. 2017, S. 9).

Diese grundlegenden Impulse und die darin liegende Anbahnung für den dialogisch-diskursiven Austausch als Unterrichtsprinzip oder als Lernkultur müssen *zweitens* durch Unterstützungshandlungen im Diskurserwerb, wie sie bei Heller/Morek (2015) beschrieben werden, in ihrer sprachlichen erwerbssupportiven Kraft begleitet werden. Dazu gehören Rückfragen, Interessensbekundungen, Wertschätzungen, Nachfragen bei Leerstellen oder Ungenauigkeiten, Einfordern von einzelnen Aufgaben in der zur Frage stehenden Diskurseinheit. Gemeint ist zum Beispiel die Aufforderung zur Begründung, wo die Schüler dies noch nicht selbst leisten, die Übernahme eines längeren Redebeitrags, das Benennen eines Einwands usw. Im Mittelpunkt steht dann nicht nur, dass der Deutschunterricht von Verbalisierungen und der dialogischen Aushandlung geprägt ist, sondern dass der Erwerb, *wie* dies gemacht wird, von allen Schülerinnen und Schülern gelernt werden kann.

Und schließlich sollte *drittens* gegenüber der mündlichen Kommunikation im Unterricht die Brille der schriftlichen Sprache (Kapitel 2) gegen die der mündlichen Sprache gewechselt werden. Dann wird zum Beispiel wahrnehmbar, dass Argumentieren in der Regel nicht darin besteht, theoretisch formvollendete Argumente zu produzieren, sondern dass die Gesprächspartner ko-konstruktiv an ihrem Aufbau und ihrer Elaboration gemeinsam arbeiten. Auf diesem Weg ringen sie sowohl um die angemessene Verbalisierung als um die vertiefte Durchdringung der Positionen (vgl. Grundler 2011; Mundwiler/Kreuz/Hauser u. a. 2017). Mit dem Blick auf Erzählungen wird dann deutlich, dass es hochgradig kompetent ist, das zur Sprache zu bringen, was in der Situation und im spezifischen Kontext notwendig und für den Adressaten relevant ist (vgl. Olhus 2014). Für die Aushandlung und Vorbereitung von Lerninhalten zeigt die Brille der Mündlichkeit, dass ein Code-Switching je nach situativer Eingebundenheit, zum Beispiel bei Gruppenarbeiten oder der Vorstellung der Ergebnisse im Plenum, hochfunktional und angemessen sein kann (vgl. Hee 2018). Und für das monologische Sprechen zum Beispiel in Präsentationen wird dann deutlich, dass ein gelungenes Verbalisieren eben nicht bedeutet, »wie gedruckt« sprechen zu können, sondern auf genuin mündlichen Strukturen, die orchestriert sind mit non- und paraverbalen sowie multimedialen Gegebenheiten, aufbaut.

Kurzum: Mündliches Verbalisieren im Deutschunterricht ist ein die Schulzeit durchlaufendes Langzeitprojekt, das angewiesen ist auf die Entwicklung einer verbal partizipierenden Unterrichtskultur, auf die Förderung sprachlicher Praktiken, die Lernen unterstützen und die Brille der Mündlichkeit.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; BAURMANN, JÜRGEN; FEILKE HELMUTH (2015): Materialgestütztes Schreiben. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 251, S. 4–11.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; VOGT, RÜDIGER (2009): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2., bearb. und aktual. Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- BIFIE (2016): *Kompetenzbereiche und Kompetenzstufen in Deutsch 8. Schulstufe*. Online: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/Konstruktbeschreibung_D8_170302.pdf [Zugriff: 1.4.2019].
- BRÄUER, CHRISTOPH (2018): Deutschunterricht als Lern- und Erfahrungsraum. In: Grundler, Elke (Hg.): *Wirksamer Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 49–61.
- BUTTERWORTH, JUDITH; HAHN, NADINE; SCHNEIDER JAN G. (2018): Gesprochener Standard, da gibt es viel zu sagen. Ein Blick in das DFG-Projekt »Gesprochener Standard«. In: Albert, Georg; Diao-Klaeger, Sabine (Hg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 3–24.
- CLAUSSEN, CLAUS (2006): *Mit Kindern Geschichten erzählen. Konzept – Tipps – Beispiele*. Berlin: Scriptor.
- EHLICH, KONRAD; REHBEIN, JOCHEN (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- EVERETT, DANIEL (2013): *Die größte Erfindung der Menschheit. Was mich meine Jahre am Amazonas über das Wesen der Sprache gelehrt haben*. Hamburg: DVA.
- FEILKE, HELMUTH (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 233, S. 4–13.
- DERS. (2017): Eine neue Aufgabe für das Fach Deutsch: Zusammenhänge herstellen – materialgestützt Schreiben. In: *Didaktik Deutsch*, H. 43, S. 4–11.
- FIEHLER, REINHARD (2005): Gesprochene Sprache. In: Dudenredaktion (Hg.): *Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag, S. 1175–1256.
- GÄTJE, OLAF (2014): Die Schülerpräsentation in der Sekundarstufe II und die Frage, ob es eine Re-Rhetorisierung des gymnasialen Deutschunterrichts gibt. In: Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hg.): *Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*. Bern: hep, S. 67–85.
- GRUNDLER, ELKE (2011): *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.
- GRUNDLER, ELKE; REZAT, SARA (2016): Argumentative Themenentfaltung in Schülergesprächen und Schülertexten. In: Behrens, Ulrike; Gätje, Olaf (Hg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 149–168.
- HEE, KATRIN (2018): SchülerInnenkommunikation zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. In: Albert, Georg; Diao-Klaeger, Sabine (Hg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 151–177.
- HELLER, VIVIAN; MOREK, MIRIAM (2015): *Unterrichtsgespräche als Erwerbkontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen*. Online: www.forumlecture.ch-3/2015 [Zugriff: 1.4.2019].
- DIES. (2019): Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. In: *Didaktik Deutsch*, H. 46, S. 102–121.
- MOREK, MIRIAM; HELLER, MIRIAM (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik – ZfAL*, Bd. 57, H. 1, S. 67–101.
- MUNDWILER, VERA; KREUZ, JUDITH; HAUSER, STEFAN u. a. (2017): Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik – Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich. In: Hauser, Stefan; Luginbühl, Martin (Hg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion. Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep, S. 91–123.

- O'CONNOR, CATHERINE; MICHAELS, SARAH; CHAPIN, SUZANNE; HARBAUGH, ALLEN G. (2017): The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class discussion. In: *Learning and Instruction*, Bd. 48, S. 5–13. Online: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.003> [Zugriff: 1.4.2019].
- OLHUS, SÖREN (2014): *Erzählen als Prozess. Interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern*. Tübingen: Stauffenburg.
- OSTERROTH, ANDREAS (2018): »Antworte (nicht) im ganzen Satz!« Gesprochener Standard in Lehrplänen und Bildungsstandards. In: Albert, Georg; Diao-Klaeger, Sabine (Hg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 117–132.
- QUASTHOFF, UTA (2009): Entwicklung mündlicher Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 84–100 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3).
- RÖDEL, MICHAEL (2018): Gesprochener und geschriebener Standard in der Schule. Diskriminierung, Kompassfunktion und didaktischer Mehrwert. In: Albert, Georg; Diao-Klaeger, Sabine (Hg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 133–150.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann (= Fachdidaktische Forschung, Bd. 3), S. 25–40.
- STURM, AFRA (2017): Materialgestütztes Schreiben als Schreibendes Lernen und fachspezifisches Arbeiten. In: *Didaktik Deutsch*, H. 43, S. 19–25.
- VAN DER VEEN, CHIEL; VAN OERS, BERT (2017): Advances in research on classroom dialogue: learning outcomes and Assessments. In: *Learning and Instruction*, H. 48, S. 1–4. Online: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.002> [Zugriff: 1.4.2019].
- WOITKOWSKI, FELIX (2018): *Kollaborative Kohärenzbildungsprozesse in multimodalen Präsentationen von Schülerinnen und Schülern der Oberstufe*. Unveröffentl. Dissertationsschrift, Kassel.
- ZABKA, THOMAS (2017): Zu Anforderungen und Gefahren des Textinformationen verarbeitenden Schreibens. In: *Didaktik Deutsch*, H. 42, S. 26–31.

Anja Wildemann

Lyrisches Lernen ist bildungssprachliches Lernen

Grundsätzliches und eine Perspektive für die Primarstufe

In dem Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob es eine Sprachlichkeit in der Literatur, hier am Beispiel der Lyrik entfaltet, gibt, die zum einen eine Nähe zum Konstrukt »Bildungssprache« aufweist, wie es derzeit in den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft diskutiert wird, und der zum anderen eine eigene (Bildungs-)Sprachlichkeit inne ist, die als literar-ästhetische Sprache Anforderungen an ihr Verstehen stellt. Am Beispiel der Lyrik, einer hoch verdichteten, metaphorischen Sprachstruktur, wird überlegt, wie sowohl sprachliches Lernen als auch literarisches Lernen Hand in Hand gehen können.

(Bildungs-)Sprachlichkeit wird seit jüngster Zeit verstärkt im Hinblick auf fachliches Lernen untersucht, so beispielsweise in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken. Zweifellos ist es zu begrüßen, dass Sprachlichkeit als durchgängiges Prinzip in Schule und Unterricht Einzug hält. Gleichzeitig ist aber auch festzustellen, dass damit nicht selten eine (noch) recht eindimensionale Funktionalisierung des sprachlichen Lernens einhergeht, indem Sprache vornehmlich auf ihren fachlichen Gebrauchs- und Funktionswert reduziert wird. Konträr dazu scheint der Literaturbegriff zu sein, der mit Attributen wie fiktional, künstlerisch und ästhetisch »die schöne Literatur« zu beschreiben versucht (vgl. Fix 2009, 2013). Daraus ergibt sich die existenzielle Frage, ob Bildungssprachlichkeit und Literaturdidaktik per se

ANJA WILDEMANN ist Professorin für Grundschulpädagogik (Schwerpunkt Sprache) an der Universität Koblenz-Landau. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit, Sprachbildung, sprachsensibler Unterricht sowie sprachlicher Anfangsunterricht. Sie hat zum Thema *Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit* promoviert und forscht seit einiger Zeit auch zu Bildungssprache.

E-Mail: wildemann@uni-landau.de

keine Berührungspunkte aufweisen oder ob nicht vielmehr die Auseinandersetzung mit Formen literar-ästhetischer Sprache einen Weg in die Bildungssprachlichkeit eröffnen kann und sollte. Dieser Grundsatzfrage möchte ich in meinem Beitrag mit Blick auf die Primarstufe, zunächst jedoch unabhängig von einer bestimmten Schulform, nachgehen. Am Beispiel des Lyrischen wird das Potenzial eines disziplinär-integrativen Konstrukts von Bildungssprachlichkeit (vgl. Wildemann 2018a, b) aufgezeigt. Hierfür diskutiere ich bildungssprachliches und literarisches Lernen entlang der folgenden Fragestellungen:

- Ist Bildungssprachlichkeit in Differenz zum Literarischen zu verstehen?
- Weist lyrische Sprache, als formal ausgeprägteste Form von Poetizität, (eigenständige) Merkmale von Bildungssprache auf?
- Ist Literatur – hier am Beispiel von Lyrik – bildungssprachlich?

Ich gehe davon aus, dass die Zusammenschau von Bildungssprachlichkeit und literar-ästhetischem Lernen auch gegenteilige oder gar negierende Positionen evozieren wird, zumal ich mich stärker aus der Sicht der Sprachdidaktik nähere und gegebenenfalls literaturdidaktische Sichtweisen hier zu kurz kommen. Ich nehme diese Kritik bewusst in Kauf, auch in der Hoffnung, einen breiteren Diskurs zu eröffnen, wie er bereits von Steinbrenner (2018) und Wildemann (2018a) angestoßen wurde. So sind auch die von mir aufgeworfenen drei Leitfragen als eine Ermunterung der Literaturdidaktik zu verstehen, sich des Konstrukts Bildungssprache anzunehmen, sowohl durch Abgrenzung als auch durch Annexion.

Erst abschließend leite ich aus meinen Überlegungen mögliche Konsequenzen für die Primarstufe ab – eine weitere Herausforderung, wenn es darum geht, Potenziale lyrischer Sprache für das (bildungs-)sprachliche Lernen aufzuzeigen.

1. Ist Bildungssprachlichkeit in Differenz zum Literarischen zu verstehen?

Im Diskurs der letzten Jahre wird Bildungssprache als institutionalisierte Sprache konstruiert, mit der komplexe und abstrakte Inhalte dekontextualisiert und unter Verwendung spezifischer formaler Sprachmittel zum Ausdruck gebracht werden können (siehe dazu u. a. Becker-Mrotzek/Roth 2017; Lange/Gogolin 2010; Roth 2015). Es wird also davon ausgegangen, dass Bildungssprache und sprachliches Lernen aufs Engste miteinander verwoben sind (siehe auch Becker-Mrotzek/Roth 2017; Feilke 2013). Diese vorausgesetzte Nähe von Bildungssprachlichkeit und Lernen mündet wiederum in der Annahme, dass die Verwendung bildungssprachlicher Mittel mit einer kognitiven Dimension einhergehe, nämlich dem Wissen, so nachzulesen bei Ortner: »Bildungssprache ist die Sprache, in der besonderes Wissen auf eine besondere Weise behandelt wird. Besonderes Wissen heißt: Wissen, das über das Alltagswissen hinausgeht – sowohl was die Herkunft des Wissens betrifft als auch im Hinblick auf die Breite und Tiefe der Verarbeitung.« (Ortner 2009, S. 2227)

Folgt man Ortners Überlegungen, gibt es nicht nur eine Sprache des Alltags im Gegensatz zu einer Sprache der Bildung, sondern auch ein alltägliches Wissen und

ein Bildungswissen. So geht Ortner von einem »Spezialwissen« (ebd.) aus, welches als Fachwissen, Verfahrens- und Lösungswissen mental konfiguriert ist und sich in einer »elaborierten Schriftlichkeit« (Ortner 2009, S. 2228) niederschlägt. Als Sprache, die in der Schule gefordert und ausgebildet wird, grenzt Ortner Bildungssprache außerdem von der Literatursprache ab, stellte Letztere vielmehr in Frage, indem er konstatiert: »Sie [die Bildungssprache, A. W.] hat die traditionelle Literatursprache weitgehend verdrängt, deren ehemalige Träger einer ›schmalen Bildungsschicht‹ entstammten und bestimmte intellektuelle Berufe hatten: ›Schriftsteller, Lehrer, Journalisten, Politiker.« (Löffler 2005, S. 103; zit. nach Ortner 2009, S. 2228)

Konsequenterweise spielen Literatursprache und Literarisches in den nachfolgenden Ausführungen bei Ortner keine Rolle mehr. Einmal negiert, scheinen sie in die Bedeutungslosigkeit zu versinken. Ähnlich verhält es sich in dem oft zitierten Modell zum Verhältnis von »Schriftsprache – Bildungssprache – Schulsprache« von Feilke (2012, 2013). Danach gehört die Literatursprache zwar zur Schriftsprache weist aber keinerlei Überschneidung zur Bildungssprache auf, für die wiederum Schnittmengen zur Schriftsprache und zur Schulsprache angenommen werden. Auch für den Erwerbskontext scheint die literarische Sprache bedeutungslos. Feilke geht vielmehr von einer Trias zwischen allgemeiner Sprachkompetenz als Basis für den Erwerb, Schulsprache als didaktischem Mittler und Bildungssprache als »kulturelle[m] und kognitive[m] Kapital« aus (Feilke 2013, S. 121). Das ist durchaus zu hinterfragen, da dieser Ansatz alles, was aus der Forschung zur literarischen Sozialisation und deren Bedeutung für das sprachliche Lernen bekannt ist, außer Acht lässt. Führt die literarische Sozialisation auf den ersten Blick vor allem zu literarischer Kompetenz und ermöglicht die Teilhabe an literarischer Kultur (vgl. Garbe 2010; Zabka 2010), so zeigt sich auf den zweiten Blick, dass sie dabei sowohl literar-ästhetische Bildung, die sich im Kontext literar-ästhetischer Praktiken herausbildet, als auch sprachliche Bildung als ein bildungssprachliches Lernen, angeregt durch die Sprache der Literatur, beinhaltet. Literarische und ästhetische Erfahrung, literarisches Lernen sowie rezeptive und produktive Formen der Auseinandersetzung mit literarischen Texten haben bereits im frühen Kindesalter eine bildende Wirkung (vgl. Staeger 2016), da sie Differenzenerfahrungen ermöglichen, die als »geteilte Erfahrungen« (ebd. S. 50) versprachlicht werden. Sichtbar wird diese Versprachlichung, indem über Literarisches gesprochen wird, in der Schule zum Beispiel im Literarischen Gespräch (siehe dazu Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010). Spätestens hier – im Grunde aber bereits mit der frühkindlichen Rezeption von Literatur – gehen literarisches und sprachliches Lernen eine Verbindung ein, die durchaus Aspekte von Bildungssprachlichkeit aufweist. Um auf meine Eingangsfrage zurückzukommen und diese zu beantworten: Literatur, im Sinne eines essentialistischen Literaturbegriffs, wie ihn auch Fix (2009, 2013) vertritt, und die Sprache der Literatur sind ein Teil von Bildungssprache, wie er uns auch von einschlägigen Konzepten für den deutschsprachigen Kontext (vgl. u. a. Becker-Mrotzek/Roth 2017; Feilke 2012, 2013; Gantefort 2013; Gogolin/Lange 2011) bekannt ist. Darüber hinaus weist Literatur eigenständige sprachliche Merkmale auf, die als bildungssprachlich deklariert werden können. Dies wird nachfolgend am Beispiel des Lyrischen aufgezeigt.

2. Weist lyrische Sprache, als formal ausgeprägteste Form von Poetizität, (eigenständige) Merkmale von Bildungssprachlichkeit auf?

Bildungssprache wurde im bisherigen Diskurs anhand spezifischer Merkmale beschrieben; diese sind in erster Linie varietätenlinguistisch begründet (vgl. Morek/Heller 2012). Merkmale einer literarischen Sprache, wie beispielsweise Metaphorik, oder die Frage, ob die bis dato angenommenen linguistischen Merkmale auch für eine literarische Sprache gelten, wurden meines Wissens nicht berücksichtigt. Das ist insofern verwunderlich, als dass Struktur und Funktion von Sprache gerade in der Literatur in der schulischen Bildung nicht denkbar sind, ohne sprachliches Lernen mitzudenken.

In dem Versuch einer Unterscheidung zwischen Literarischem und Nicht-Literarischem kommt Fix (2013) zu dem Urteil, dass es die Poetizität ist, die einen literarischen Text zu einem solchen macht. Hier sieht Fix die Sprache der Lyrik als »ästhetisch durchgearbeiteter« (Fix 2013, S. 15) im Vergleich zu narrativen Texten als Paradebeispiel der Literatur. Sie fokussiert dabei vor allem Merkmale auf der Textoberfläche, da diese in prädestinierter Weise Sprachlichkeit zum Ausdruck bringen. Ähnlich kann man es bei Schmidt (1968) nachlesen, der in seinem Aufsatz *Alltagssprache und Gedichtssprache. Versuch einer Bestimmung von Differenzqualitäten* detailliert die Merkmale einer lyrischen Sprache von einer Sprache des Alltags abgrenzt (vgl. Wildemann 2003, 2018a, 2018b). Hierfür unterscheidet er fünf Sprachebenen und weist diesen spezifische sprachliche Merkmale zu (siehe Abb. 1):

Differenzqualitäten lyrischer Sprache in Anlehnung an Schmidt 1968, Wildemann 2018a			
Phonologische Ebene	Wortebene	Syntaktische Ebene	Semantische Ebene
Formelhaftigkeit und Strukturiertheit	Systembestimmtheit der Wortwahl	Regelbrüche und Normverstöße als Stilmittel	Metaphorischer Sprachgebrauch »Deformierung der Semantik gegenüber der Alltagssprache« (Schmidt 1968, S. 297)
Bedeutungskonstituierung durch Form	Dienende Funktion der Wörter		
Pragmatische Ebene			
Gesellschaftliche Funktion von Lyrik Rezipient als Mitproduzent des Gedichtes Der »Gedichtstext [braucht einen] sprachverständigen, sprachgebildeten Partner« (ebd., S. 302)			

Abb. 1: Differenzqualitäten lyrischer Sprache

Die auf allen fünf Sprachebenen von Schmidt (1968) und Wildemann (2018a und b) nachgezeichneten Merkmale einer lyrischen Sprache sind zugleich als bildungssprachliche Merkmale zu deklarieren. Allgemeine Aspekte wie beispielsweise lexikalische Dichte, abstrakter Sprachgebrauch, stilistische Konventionen lassen sich ebenso ausmachen wie speziellere Merkmale wie zum Beispiel nominale

Zusammensetzungen, umfängliche Attribute und Präfixverben. Hinzu kommen der Lyrik eigene Merkmale wie u. a. sprachliche Normverstöße als ein Spiel mit Sprache, die Systembestimmtheit der Wörter und Metaphorik. Schmidt (1968, S. 302) resümiert, dass Lyrik einen »sprachverständigen, sprachgebildeten Partner« benötigt, um rezipiert zu werden. Gleiches gilt auch für lyrische Sprachproduktionen. Damit grenzt sich lyrische Sprache aber nicht nur von einer Sprache des Alltags ab (vgl. auch Burdorf 1997), sondern erfordert geradezu einen bildungssprachlichen Umgang.

In einer semantisch reduzierten Gedichtsprache kann die Kommunikation mit dem Leser nicht mehr primär über die inhaltliche Seite erfolgen, vielmehr muß sich der Leser dem Gedicht mit einer sensiblen Intelligenz aussetzen, es als vollwertigen Anreiz zu eigener Reflexion akzeptieren. Seine Funktion wird dabei weitgehend erschwert, indem er von der passiven Rezeption zu einer aktiven Rezeption übergehen muss. (Schmidt 1968, S. 302)

Schmidt verbindet hier zwei Aspekte, die mit Blick auf bildungssprachliches Handeln von Interesse sind: Zum einen schreibt er von einer »sensiblen Intelligenz«, die erforderlich ist, um einen lyrischen Text zu rezipieren. Aus meiner Sicht ist die Bezeichnung »sensible Intelligenz« mehrfach bildungssprachlich anschlussfähig, denn sie beinhaltet sprachliches und literarisches (hier: lyrisches) Wissen sowie kognitive Dimensionen, die über ein »Alltagswissen hinausgehen«, um mit Ortner (2009) zu argumentieren. Zum anderen führt Schmidt den Begriff der »Funktion« ein und verweist damit sowohl auf die Tätigkeiten des Rezipienten als auch auf die Funktionalität, die dem Lyrischen zugrunde liegt. Diesen Gedanken möchte ich mit meiner dritten Frage vertiefen.

3. Ist Literatur – hier am Beispiel von Lyrik – bildungssprachlich?

Morek und Heller (2012, S. 70) unterscheiden drei Funktionen von Bildungssprache: eine kommunikative (Wissenstransfer), eine epistemische (Werkzeug des Denkens) und eine soziale (Eintritts- und Visitenkarte), die miteinander verwoben sind. Ihnen zufolge genügt es nicht, Bildungssprache ausschließlich anhand sprachstruktureller Merkmale auf der (Text-)Oberfläche zu definieren, vielmehr ist es erforderlich, bildungssprachliches Handeln, das sich durch »bildungssprachliche Praktiken« (Morek/Heller 2012, S. 89 ff.) ausdrückt, in Bezug auf seine Situiertheit in mündlichen und schriftlichen Kontexten zu beschreiben. Diese funktionale Dimensioniertheit von Bildungssprache ist inzwischen *Common Sense* in Forschung und Didaktik (siehe zusammenfassend Fornol i. Dr.). Ich sehe in der triadischen Verortung von Morek und Heller (2012) durchaus Anknüpfungspunkte für die Literaturdidaktik; hier ein weiteres Mal dargestellt am Beispiel der Lyrik.

Für die Lyrik unterscheidet Zymner (2013) zwischen externen und internen Funktionen. Die internen Funktionen als »Innenseite der Gattung Lyrik« sind sinnkonstituierend und zeigen sich in interpretativen Zuschreibungen und Zuweisungen (Zymner 2013, S. 113 ff.). Die externen Funktionen beziehen sich, so Zymner (ebd., S. 211 ff.) auf die »Außenseite« der Lyrik und lassen sich unterteilen in

kommunikative Funktionen (expressiv, appellativ, konstativ), dispositive Funktionen (Gefühle auslösen), soziale Funktionen (Zugehörigkeit), kognitive Funktionen (Produktion und Rezeption) und mimetisch-mnetische Funktionen (Darstellung und Erinnerung).¹ Bei näherer Betrachtung zeigt die Unterteilung von Zymner eine Nähe zu den von Morek und Heller (2012) genannten drei Funktionen von Bildungssprache (siehe Abb. 2), hier ergänzt um die poetische Funktion, was wiederum dafür spricht, lyrische Sprache als Teilelement von Bildungssprache zu deklarieren.

Funktionen von Bildungssprache (nach Morek/Heller 2012)	Funktionen von lyrischer Sprache (in Anlehnung an Zymner 2013)
Kommunikative Funktion (Wissenstransfer) <ul style="list-style-type: none"> - Bildungssprachliche Register = funktionale Varietäten des Sprachgebrauchs (in Anlehnung an Halliday 1978) - field: Sprachgebrauchskontext - mode: Diskursmodalität /schriftlich, mündlich - manner: Diskursstil - Hohe Frequenz lexikalischer und morpho-syntaktischer Mittel - Vermittlung kognitiver Informationen 	Kommunikative Funktion <ul style="list-style-type: none"> - Ausdrucks-, Appell- und Darstellungsfunktion (in Anlehnung an Bühler 1934) als allgemeine Sprachfunktionen - Graphische und phonische Formen der Lyrik Poetische Funktion (literarische Erfahrung) <ul style="list-style-type: none"> - Sinnbildungsprozesse - Innere Vorstellungsbildung - Subjektive Involviertheit - Lyrik zeigt, dass »Sprache ein schöpferisches Organ des Gedankens ist« (Zymner 2013, S. 7)
Epistemische Funktion (Werkzeug des Denkens) <ul style="list-style-type: none"> - Enge Verzahnung von sprachlichem Lernen und Wissensaneignung - Bildungssprache als Sprache des Lehrens und Lernens (siehe auch Feilke 2012) 	Epistemische Funktion (Werkzeug des Denkens) <ul style="list-style-type: none"> - Lyrische Sprache als »Denkanstoß« für Sprachreflexion - Selbst-, Fremd- und Weltverstehen durch Lyrik - Lyrische Sprache als eigene sprachliche Verfasstheit, Zusammenhang zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur
Soziale Funktion (Eintritts- und Visitenkarte) <ul style="list-style-type: none"> - Reproduktion von Ungleichheit - Identitätsstiftende Funktion bildungssprachlicher Praktiken - Bildungssprache als Mittel der sozialen Positionierung 	Soziale Funktion (kulturelle Teilhabe) <ul style="list-style-type: none"> - Lyrik als Ausdruck von Stimmungen - Identitätsstiftende Funktion des literarischen Lernens (zum Beispiel Poetry Slam) - Lyrik als kulturelles Gedächtnis

Abb. 2: Funktionen von Bildungssprache und lyrischer Sprache

Bei genauer Betrachtung zeigt sich, um auf meine dritte Frage zurückzukommen, ob Literatur bzw. Lyrik bildungssprachlich ist, dass lyrische Sprache sowohl funktionale Aspekte von Bildungssprache, wie sie Morek und Heller (2012) beschrieben haben, erfüllt als auch eigenständige gattungsbedingte Funktionen aufweist, die wiederum literar-ästhetisches und bildungssprachliches Lernen auslösen können.

¹ Zymner (2013, S. 284) nennt noch die dekorativen Funktionen, die er selbst jedoch als »literaturbetriebliche Verwertung von Lyrik« kritisch betrachtet. Sie spielen für meine Ausführungen keine Rolle.

Um der Kritik, ich wolle die Literaturdidaktik unter das »Joch der Bildungssprache« und damit der Sprachdidaktik stellen, zu widersprechen, möchte ich den Gedanken in den Raum stellen, dass Literatur und literarisches Lernen immer sprachliches Lernen und damit auch bildungssprachliches Lernen sind. Ich votiere aber auch dafür, Bildungssprache nicht ausschließlich mit sprachlichem Lernen gleichzusetzen. Daher muss es die Literaturdidaktik schaffen, Bildungssprachlichkeit unter dem Aspekt des Literarischen ihre eigene Kontur zu geben. Dies erfordert zunächst einmal eine disziplinäre Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Bildungssprache, aber auch eine interdisziplinäre Betrachtung, bei der Sprachdidaktik und Literaturdidaktik sich gegenseitig befruchten.

4. Lyrik in der Primarstufe – bildungssprachlich reflektiert

Nach einem Vortrag, den ich an der PH Wien gehalten habe, genau zu diesem Thema, kamen am Ende mehrere Lehrkräfte auf mich zu und meldeten mir zurück: »Ach, wir sind erleichtert, dann dürfen wir jetzt auch wieder Lyrik unterrichten.« Im ersten Augenblick habe ich mich über die positive Rückmeldung gefreut, später, nach längerem Nachdenken, war ich auch ein wenig erschrocken, denn verbirgt sich doch hinter der Äußerung, dass aus Sicht der Lehrkräfte Bildungssprache und Lyrik weder zusammengehören noch, dass Lyrik im Unterricht der Primarstufe in irgendeiner Weise die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler befördere. Aus meiner Sicht haben wir es hier mit einer doppelten Problematik zu tun: Zum einen nehmen Praktiker*innen die wissenschaftliche Diskussion um Bildungssprache als sehr spezifisch wahr; entweder geht es um »Sprache im Fachunterricht« oder um sprachförderliches Handeln bei Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten. Zum anderen haftet der Lyrik als Lyrik für und mit Kindern in der Schule nach wie vor die Zuschreibung eines Gebrauchswertes an (siehe dazu Wildemann 2003, S. 36 ff.). Besonders die jüngeren Rezipientinnen und Rezipienten sind danach aufgefordert, spielerisch handelnd mit Lyrik – nicht selten in Form von Liedern und einfachen Gedichten – umzugehen. Eine reflektierende und metasprachliche Auseinandersetzung mit dem, was lyrische Texte ausmachen, findet in der Regel nur selten statt, dabei bieten gerade diese diskursiven Sprachhandlungen ein immenses Potenzial für literar-ästhetisches und bildungssprachliches Lernen. Ich möchte das an einem Beispiel veranschaulichen. In der dritten Klasse wurde das Gedicht *dunkler tag* von Ernst Jandl mehrfach vorgelesen. Die Schülerinnen und Schüler haben zum Teil ihre Augen geschlossen oder ihre Köpfe auf den Tisch gelegt und zugehört.

Ernst Jandl: dunkler tag

Es ist ein dunkler tag vom wetter her
und von innen ist er es noch mehr
ach ließe das herz sich doch abschalten

Nach dem Hören des Gesichtes entwickelt sich ein Gespräch zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern. Die Lehrkraft agiert hier als »kompeten-

ter Anderer« (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010, S. 3), indem sie das Gespräch lenkt, Fragen stellt, eigenes Verstehen einbringt und den Schülerinnen und Schülern Impulse für die Versprachlichung gibt. Es ist ein gemeinsamer Denk- und Aushandlungsprozess, ganz im Sinne des bildungssprachlichen Ansatzes des *Sustained Shared Thinking* (siehe dazu Hopf 2012). Es handelt sich dabei um pädagogische Interaktionen, in denen gemeinsam über einen Lerninhalt nachgedacht wird. Die Schülerin oder der Schüler hat dabei Gelegenheit, Vorstellungen, eigenes Verstehen sowie damit verbundene Erfahrungen zu versprachlichen. Die Methoden »Literarisches Gespräch« und »Sustained Shared Thinking« lassen sich hier also sinnvoll miteinander kombinieren. Im Laufe des Gespräches kommt es u. a. zu folgenden Schüler*innenäußerungen:

- »Dann ist's so dunkel in einem drin.«
- »Das kenne ich, dann fühle ich mich auch ganz dunkel.«
- »Wie, als wenn man schlafen würde, bis wieder die Sonne scheint.«
- »Wenn man das Herz abschalten kann, dann kann man alles Schlechte weg-schalten.«

Die Schülerinnen und Schüler verbalisieren hier eigene Erfahrungen, beschreiben Wahrgenommenes, als bildungssprachliche Diskursform, realisieren metaphorische Sprache, formulieren Vergleiche, deuten eine Stimmung, die hier ausgedrückt wird, und versprachlichen ihre subjektive Involviertheit – um nur einige Aspekte aufzuführen, die sowohl bildungssprachliches als auch literarisches Lernen ausmachen. Zymner stellt in Bezug auf die Funktionalität von Lyrik fest, »dass Sprache ein schöpferisches Organ des Gedankens ist [...]. Sie [Lyrik] sagt nicht: ›Schau mich an, ich bin Sprache!«, sondern: ›Ich zeige dir, was Sprache kann!«.« (Zymner 2013, S. 7 f.)

Literatur

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; ROTH, HANS-JOACHIM (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Dies. (Hg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, S. 11–36.
- BURDORF, DIETER (²1997): *Einführung in die Gedichtanalyse*. Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler.
- FEILKE, HELMUTH (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 233, S. 4–13.
- DERS. (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, S. 113–147.
- FIX, ULLA (2009): Texte an den Rändern. Dichtersprache und Alltagssprache. Literarische und nicht-literarische Texte. In: Dannerer, Monika; Mauser, Peter; Scheutz, Hannes; Weiss, Andreas E. (Hg.): *Gesprochen – geschrieben – gedichtet. Variation und Transformation von Sprache*. Berlin: Erich Schmidt, S. 161–174.
- DIES. (2013): *Sprache in der Literatur und im Alltag. Ausgewählte Aufsätze*. Berlin: Frank & Timme.
- FORNOL, SARAH (i. Dr.): *Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe*. Dissertation, Universität Koblenz-Landau.

- GANTEFORT, CHRISTOPH (2013): »Bildungssprache« – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel Ute; Reich, Hans H. (Hg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster u. a.: Waxmann, S. 71–105.
- GARBE, CHRISTINE (2010): Literarische Sozialisation – Mediensozialisation: In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2: *Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 21–40.
- GOGOLIN, INGRID; LANGE, IMKE (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer, S. 107–129.
- HOPF, MICHAELA (2012): *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlichen Lernen*. Münster: Waxmann.
- LAMPING, DIETER (1989): *Das lyrische Gedicht. Definitionen zu Theorie und Geschichte der Gattung*. Göttingen: Vandenhoeck.
- LANGE, IMKE; GOGOLIN, INGRID (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.
- MOREK, MIRIAM; HELLER, VIVIEN (2012): Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, Bd. 57, H. 1, S. 67–101. Online: <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011> [Zugriff: 12.4.2019].
- ORTNER, HANSPETER (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, Ulla; Gardt, Andreas; Knappe, Joachim (Hg.): *Rhetorik und Stilistik*. Bd. 2. Berlin-New York: de Gruyter, S. 2227–2240.
- ROTH, HANS-JOACHIM (2015): Die Karriere der »Bildungssprache« – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Dirim, İnci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Weiße, Wolfram (Hg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster: Waxmann, S. 37–60.
- SCHMIDT, SIEGFRIED J. (1968): Alltagssprache und Gedichtssprache. Versuch einer Bestimmung von Differenzqualitäten. In: *Poetica*, Bd. 1, S. 285–303.
- STAEGE, ROSWITHA (2016): Intersubjektivität und ästhetische Erfahrung. Eine theoretische Annäherung an ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. In: Dies. (Hg.): *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa, S. 41–58.
- STEINBRENNER, MARCUS (2018): Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit in der Literatur. In: *Leseräume* 4, S. 7–21. Online: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2018/05/Ir-2018-1a-steinbrenner.pdf> [Zugriff: 12.4.2019].
- STEINBRENNER, MARCUS; WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, MAJA (2010): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *leseforum-ch* [www.forumlecture.ch-3/2010], S. 1–15.
- WILDEMANN, ANJA (2003): *Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- DIES. (2018a): Alltagssprache – Lyrische Sprache – Bildungssprache: Zur Bedeutung des Lyrischen für die Entwicklung von (Bildungs-)Sprachlichkeit. In: *Leseräume* 4, S. 22–34. Online: http://leseraeume.de/?page_id=692 [Zugriff: 12.4.2019].
- DIES. (2018b): *(Linguistische) Sichtweisen auf Bildungssprachlichkeit – am Beispiel des Lyrischen*. Vortrag, »Tage der Literaturdidaktik 2018. Literarisches Lernen im Kontext sprachlicher Bildung«, 19.10.2018, Wien.
- ZABKA, THOMAS (2010): Ästhetische Bildung. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2: *Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 452–468.
- ZYMNER, RÜDIGER (2013): *Funktionen der Lyrik*. Münster: Mentis.

Naxhi Selimi

Sprachbewusster Deutschunterricht im mehrsprachigen Kontext

Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik

Die Bildungssprache ist die wichtigste Säule eines sprachbewussten Deutschunterrichts und Voraussetzung dafür, kognitiv anspruchsvolle Sprach-, Fach- und Sachinhalte zu verstehen und kontextadäquat zu konstruieren. Sie geht über das Schriftsprachliche hinaus und umfasst im Unterricht auch mündliche, Alltagssprachliche, mehrsprachbezogene und überfachliche Kompetenzen, die für die Bildungslaufbahn unabdingbar sind. Allerdings können bildungssprachliche Kompetenzen nicht vorausgesetzt, sondern müssen gezielt in jedem Unterricht vermittelt werden. Hierzu braucht es eine bewusste Bündelung der Lerninhalte sowie eine stärkere Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure: der Lernenden, der Lehr- und Fachkräfte, der Eltern und der Bildungsbehörden. Vorliegender Beitrag behandelt Aspekte der Bildungssprache Deutsch in mehrsprachigen Schulen. Zunächst werden einige theoriebasierte Gedanken zur Bedeutung eines sprachbewussten Deutschunterrichts formuliert, der zum kompetenten Sprachumgang und zur Teilhabe am Schulleben beiträgt. Mit Blick auf den Transfer werden einige didaktische Konsequenzen sowie Umsetzungstipps für die Praxis skizziert.

Die Sprache ist ein lebendiges und dynamisch verlaufendes Phänomen und entwickelt sich durch den Wandel einer Gesellschaft laufend weiter. Diese fließende Entwicklung der Sprache ist so alt wie die Menschheit und ist Resultat ihrer Bedürf-

NAXHI SELIMI, Ausbildung zum Primar- und Gymnasiallehrer, Germanistikstudium, Nachdiplomstudium (Magister) in Sprach- und Literaturwissenschaften, Promotion in Sprach-, Erziehungs- und Kulturwissenschaften. Leiter der Fachdidaktik Deutsch und Dozent für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Schwyz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wortschatzerwerb im mehrsprachigen Umfeld, Schriftlichkeit im Kontext der Bildungssprache, Diagnostik lexikalisch-semantischer und schriftsprachlicher Kompetenz, Linguistik, Sprachentwicklung in der frühen Kindheit.
E-Mail: naxhi.selimi@phsz.ch

nisse. So genügte beispielsweise die anfänglich nur gesprochene Sprache nicht mehr und wurde durch die geschriebene Sprache ergänzt. Dadurch konnte sichergestellt werden, dass mündliche Überlieferungen (dem menschlichen Gedächtnis) nicht verloren gehen, sondern langfristig erhalten bleiben. Durch weltrevolutionierende Entdeckungen wie etwa Buchdruck und Internet haben sich in der Sprachwelt zahlreiche Zugangs- und Anwendungsformen etabliert.

Allerdings kann eine Entwicklungsdynamik dieses Ausmasses trotz überwiegender Vorteile für viele Menschen auch herausfordernd sein, weil Neuentdeckungen und globale Entwicklungen Gewohntes oft infrage stellen oder gar verdrängen können. Dies und damit verbunden auch die Mehrsprachigkeit, die im Fokus dieses Beitrags steht, hat einen gesellschaftlichen Sichtwechsel zur Folge, der für viele beängstigend sein kann. Ein Beispiel: Als der ägyptische Gott des Wissens, Thoth, rund dreitausend Jahre vor unserer Zeit die Schrift für die Menschen entdeckte, damit Überlieferungen nicht verloren gehen, soll ihm der ägyptische König Thamūs vorgehalten haben, die Schrift würde die Aufmerksamkeit der Menschen auf sich lenken und die Kraft des Gedächtnisses untergraben (vgl. Jensen 1969, S. 13).

Analog zu diesem ägyptischen Mythos würde derselbe König in unserem Internetzeitalter mit Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Sprachunterricht wahrscheinlich bemängeln, dass Lehrende und Lernende sich auf computergestützte Schrift- und Rechtschreibprogramme verlassen und weder die Handschrift noch die Sprachnorm beherrschten. Dies hätte also zur Folge, dass Lernende die hierfür nötige kognitive Fähigkeit nicht mehr erwerben können und auch nicht über eine breite orthografische Wissensbasis verfügen usw. Dieses Beispiel illustriert, dass die Sprachentwicklung unbeirrt weitergeht, zur Modifizierung bestehender Bereiche beiträgt und inhaltlich wie formal neue Anwendungsformen mit sich bringt.

Die Auseinandersetzung mit Sprachen und deren Handhabung im Schulunterricht stellt eine Dauerdebatte dar, die (scheinbar) so alt ist wie die Grundschule selbst. Sie flammt jeweils auf, wenn nationale oder internationale Studien auf beunruhigend geringe Sprachkompetenzen vieler Lernender aus benachteiligten Familien mit und ohne Migrationshintergrund aufmerksam machen. Darauf reagieren Bildungsverantwortliche und Schulen mit Fördermassnahmen, wie zum Beispiel Deutsch als Zweitsprache, integrative Förderangebote, Erarbeitung kompetenzorientierter Lehrmittel und Lehrpläne und vieles mehr. Alle Lernenden sollen die Chance erhalten, sich ein sprachliches Werkzeug zu erarbeiten, das ihnen den Zugang zu den Sprach-, Fach- und Sachthemen erleichtert und ihre Gestaltungskraft in der Bildungssprache stärkt.

Damit ist jene schulbezogene Bildungssprache gemeint, die sich von mündlichen, oft spontanen, dialektal gefärbten Varianten der Alltagssprache unterscheidet und grundlegend für die Teilhabe am Unterrichtsalltag bzw. an der Bildung ist (vgl. Zepter 2018, S. 124 f.). Die Bildungssprache rückt primär die Schriftlichkeit in den Vordergrund und trägt dazu bei, dass Lernende den Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit bewältigen. Dies bedeutet, dass bildungssprachliche Handlungen bereits im Kindergarten Alltagsroutinen gegenüberstehen und implizit den Weg zu schriftsprachlichen Situationen ebnen, die ab der ersten Klasse

explizit behandelt werden. Durch die Aneignung bildungssprachlichen Wissens erweitern die Lernenden schrittweise ihre Kompetenzen in der konzeptionellen Schriftlichkeit (Juska-Bacher/Beckert 2015).

1. Bildungssprache und sprachbewusster Unterricht

Damit Lernende über ausreichende bildungssprachliche Kompetenzen verfügen, fordern die aktuellen Lehrpläne und Bildungsstandards deutschsprachiger Länder ausdrücklich, dass jeder Unterricht sprachbewusst gestaltet wird. In einem sprachbewussten Unterricht erweitern Schülerinnen und Schüler ihre Sprach- und Fachkompetenzen kontinuierlich und kumulativ. Dieser Unterricht ist sprachdidaktisch durchdacht, offen für interdisziplinäre Themenfelder, bietet individuelle Hilfe bei der Aneignung der Bildungssprache und erachtet die Sprachvielfalt sowie Sprachvarietäten als Potential (ausführlich vgl. Selimi 2018, S. 139 ff.).

Während hinsichtlich eines sprachbewussten und qualitativ hochstehenden Unterrichts in jedem Schulfach weitgehend Konsens herrscht, gehen die Vorstellungen bezüglich der Gewichtung und Handhabung jeweiliger Sprachaspekte (bei der Umsetzung) auseinander. Manche Fachleute aus der Sprachwissenschaft weisen beispielsweise auf die starke Varianz gesprochener Sprache hin und fragen sich, ob es überhaupt zielführend sei, mündliche Leistungen der Lernenden nach den Kriterien geschriebener Standardsprache zu überprüfen und dabei die Charakteristika gesprochener Sprache nur marginal zu behandeln (vgl. Butterworth/Hahn/Schneider 2018, S. 3 ff.).

Andere Stimmen aus der Bildungsverwaltung und Schulpraxis bemängeln, dass die Schulgrammatik versagt habe und die Lernenden deshalb vermehrt Diktate im Deutschunterricht schreiben sowie Grammatikregeln üben sollten, um ihre scheinbaren Mankos in diesem Bereich zu beheben. Gegenstimmen wiederum plädieren für mehr Sprech-, Lese-, und Schreibaktivitäten, die zur rezeptiv-expressiven Sprachprogression beitragen und Lernende motivieren könnten, bewusst am Wachstum eigener Sprachkompetenzen zu arbeiten. Auch im Hinblick auf die Umsetzung mündlicher und schriftlicher Darstellungsformen ist nicht hinreichend klar, wie deren Gewichtung im Deutschunterricht auf den jeweiligen Schulstufen gehandhabt werden soll (s. o.). Indes bevorzugen manche Lehrkräfte schriftliche Darstellungen, andere mündliche, andere wiederum eine gut geplante, symmetrische Verteilung gesprochener und geschriebener Sprache, weil sie beide Formen als zusammenhängende bildungssprachliche Elemente erachten, die entscheidend für die Sprachprogression ihrer Lernenden sind.

Allein die Tatsache, dass Mündlichkeit und Schriftlichkeit Elemente eines normierten und informellen Sprachgebrauchs enthalten und im Lehrplan Niederschlag finden, spricht gegen eine strikte Trennung geschriebener und gesprochener Sprache. Stattdessen soll aus deutschdidaktischer Sicht eine bewusste Kombination sowohl schriftorientierter als auch dialektaler Varianten deutscher Sprache bevorzugt werden. Dieser Ansatz berücksichtigt denn auch die Situation der Lernenden, die in der Regel sehr früh eine dialektale Variante des Deutschen erlernen und diese

später in der Schule durch Standarddeutsch bereichern (vgl. Rödel 2018, S. 142). Er scheint insofern umfassender zu sein, als man zeitgleich mündliche und schriftliche Sprachaktivitäten heranziehen kann. Nachstehendes Beispiel soll dies kurz illustrieren: Eine Schülerin oder ein Schüler erzählt eine gehörte, gelesene, gesehene oder erlebte Situation unter Bezugnahme auf einen gerade behandelten Inhalt und erzählt bewusst so spannend, dass die anderen Lernenden interessiert zuhören und Neues dazulernen. Anschliessend folgt eine schriftliche Darstellung des Erzählten – je nach Alter und Spracherfahrung leitet die Lehrkraft ihre Lernenden dazu an, während des Erzählens die Darstellungskraft zu heben oder beim Schreiben bestimmte Ausdrücke oder Strategien anzuwenden. Demnach können *alle* Lernenden vom Deutschunterricht mehr profitieren, wenn relevante Aspekte auf der Ebene des Wortschatzes, der Lautsprache, Grammatik, Pragmatik, und Literatur bewusst als Bündel geplant und umgesetzt werden. Dabei setzen die Lernenden geeignete Strategien gezielt ein, wenn sie anspruchsvolle Sprach-, Fach- und Sachinhalte in mündlichen und schriftlichen Sequenzen behandeln bzw. verarbeiten und diese kompetent anwenden.

Der Zusammenhang zwischen Gesprochenem und Geschriebenem als den zwei zentralen Säulen der Bildungssprache ist historisch gewachsen und entwickelt sich durch neue Unterhaltungsformen (z. B. Chatnachrichten, längere mündliche Vorträge, schriftliche Aufsätze) fortwährend weiter.

Zusammenfassend geht die Bildungssprache bei der Behandlung von Inhalten über das rein Fachliche oder Sprachliche hinaus und umfasst allgemein bildungsrelevante Sprachfunktionen und Formen wie etwa Zusammenfassen, Definieren, Erörtern und Reflektieren (vgl. Selimi 2017, S. 11). Begrifflich wird sie von der Schulsprache im engeren Sinne abgegrenzt, weil im Rahmen der Schulsprache »die gebrauchte Sprache und Spracherwartungen selbst primär schulisch und didaktisch hergestellt und gemacht sind« (Feilke 2013, S. 113). Somit ist die Bildungssprache zum einen an Inhalte und Aktivitäten gebunden, die in den jeweiligen Lernfeldern einzelner Schulstufen angesiedelt sind. Zum anderen ist sie direkt mit der fortschreitenden Sprachbiographie der Lernenden verknüpft. Bildungssprachliche Kompetenzen im Sinne von CALP (»Cognitive Academic Language Proficiency«) sind demzufolge unabdingbar für den Schul-, Bildungs- und Berufserfolg, da sprach-, sach- und fachunterrichtlich relevante Inhalte zumeist in der Standardsprache angeboten werden und deren Bewältigung hohe kognitive Fähigkeiten voraussetzt (vgl. Vollmer/Thürmann 2013, S. 54; Selimi 2018, S. 11 f.).

Allerdings soll das eben Skizzierte dahingehend präzisiert werden, dass solide Kompetenzen in dialektalen Varianten des Deutschen, wie dies beispielsweise mit der sogenannten Diglossie in der Schweiz der Fall ist, durchaus ausreichend sind, um komplexe Schulinhalte auf einem kognitiv und sprachlich anspruchsvollen Niveau darzustellen. Die Standardvariante wird hier im Sinne einer einheitlichen Anwendung des Deutschen bevorzugt behandelt, ohne jedoch die linguistische, soziale, emotionale und gesellschaftliche Bedeutung der zahlreichen Varietäten des Deutschen zu vernachlässigen. Gerade in der Schweiz finden im Schulalltag beide Varietäten (Dialekt – Standard) Niederschlag, sodass die Lernenden diese auf

natürliche Weise gleichzeitig anwenden – während und nach dem Unterricht, wie zum Beispiel auf dem Schulhof.

Hinsichtlich der bildungssprachlichen Kompetenz zweisprachig aufwachsender Schulkinder setzen sich Spaude und Settineri (vgl. 2018) zunächst mit dem Begriff »Bildungssprache« im Kontext der Mehrsprachigkeit auseinander und präsentieren die Ergebnisse einer Korrelationsstudie. Ziel ist es, die prognostische Validität mündlicher Fähigkeiten Zweisprachiger am Anfang der ersten und am Ende der vierten Klasse zu messen, um zu sehen, ob die mit den Schulleistungen zusammenhängenden Kompetenzen allgemeinsprachlich oder nur bildungssprachlich bedingt sind. Aufgrund ihrer Daten konstatieren die Autorinnen, dass sich der Begriff »Bildungssprache« als Konstrukt im Mehrsprachkontext nicht eindeutig definieren lässt, und gehen davon aus, dass sowohl für mehrsprachig als auch für einsprachig aufwachsende Kinder »bereits basale, allgemeinsprachliche Kompetenzen eine hohe prädikative Validität für den späteren Bildungserfolg haben« (Spaude/Settinieri 2018, S. 50).

2. Bildungssprache im Kontext der Mehrsprachigkeit

Mit ihren zahlreichen Ausdrucksformen (z. B. Diglossie in der Schweiz, Varietäten in Österreich, Dialekte in Deutschland usw.) stellen die verschiedenen Sprachen im Schulalltag keinen einheitlichen Regelmechanismus, sondern ein dynamisches Feld mit sprachlichen Registern, Stilen, Soziolekten und Fachwortschätzen dar. Die Diskrepanz zwischen den verschiedenen Soziolekten und der Bildungssprache Deutsch scheinen die grösste Herausforderung für sprachlich heterogene Schulen zu sein. Hierbei sei nochmals darauf hingewiesen, dass die Bildungssprache im schulischen und mehrsprachigen Kontext ein mehrdimensionales Bündel darstellt. Sie umfasst die bereits erwähnten interdisziplinären Inhalte, berücksichtigt die Sprachvielfalt und erfordert einen sprachbewussten Unterricht in jedem Fachbereich. Im Deutschunterricht hat sie zum Ziel, alle Lernenden gemäss Lehrplan darin zu unterstützen, sich ausreichende lautsprachliche, lexikalische, grammatische, literarische und metasprachliche Kompetenzen anzueignen. Dabei handelt es sich um sprach- und bildungsrelevante Bereiche, die eng miteinander verknüpft sind und im Erwerbsprozess teilweise synchron verlaufen (vgl. Selimi 2017, S. 12).

In den meisten Schulen Österreichs, Deutschlands und der Schweiz stellt die Sprachenvielfalt eine reale Situation mit ausbaufähigem Potential dar. Diese Ressource ist von zentraler Bedeutung für die individuelle, metakognitive und sprachliche Entwicklung mehrsprachig aufwachsender Lernender sowie den gesellschaftlichen Mehrwert der sprachlichen Diversität im gesamten deutschsprachigen Raum (vgl. Oomen-Welke 2017, S. 9). Eine bewusste Thematisierung der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht ist motivierend und begünstigt das Erlernen weiterer Sprachen: »So führt ein Rückgriff auf andere Sprachen im Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenunterricht zu erhöhtem Sprachenbewusstsein, zu vertiefter Sprach(en)-kompetenz [...], zur Vorbereitung auf das Lernen weiterer Sprachen und zur Erhöhung der Sprachlernmotivation.« (Marx 2014, S. 8)

Damit all diese in der Theorie stets gelobten, in der Praxis jedoch oft asymmetrisch genutzten Vorteile der Mehrsprachigkeit positive Konsequenzen für die Lernenden selbst sowie die Mehrheitssprache haben, genügt Wertschätzung der Sprachenvielfalt der gesellschaftlichen Realität nicht mehr. Vielmehr soll die Deutschdidaktik die schrittweise Akzeptanz der Herkunftssprachen ausbauen und dieselben als bildungssprachliches Kapital zielorientiert nutzen (vgl. Marx 2014, S. 20). Ebenfalls bewusst berücksichtigt sie dabei den zeitversetzten sukzessiven Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, der teilweise anderen Prinzipien folgt und im Hinblick auf die Bildungssprache »sehr viel höhere Anforderungen an die Zweitsprachlernenden [stellt] als etwa der institutionell etablierte Erwerb einer Schulfremdsprache« (Rösch 2017, S. 74).

Die Lehrkräfte können hinsichtlich eines ausgeglichenen Stellenwerts aller Sprachen einen Beitrag leisten, indem sie bspw. bewusst Ausdrücke aus verschiedenen Sprachen ihrer Schülerinnen und Schüler in den Deutschunterricht miteinbeziehen und dem hohen Wert aller Erstsprachen Ausdruck verleihen. Damit stärken sie die Lernenden, alle Sprachen als wichtige Ressource wahrzunehmen und dieselben nicht in prestigeträchtige und solche mit niedrigem gesellschaftlichem Status zu unterteilen. Denn eine Unterteilung in imageträchtige und prestigearme Sprachen kann bei manchen Lernenden mit Migrationshintergrund dazu führen, dass sie ihre Erstsprache vermeiden oder aber protesthaft betonen (vgl. Stölting 2015, S. 53).

Für mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler ist die Erstsprache (Muttersprache) eng mit dem Selbstverständnis verknüpft und hat einen spezifischen Stellenwert. Daher liegt es auf der Hand, dass die Lernenden darin gestärkt werden sollen, ihre Erstsprache selbstbewusst zu verwenden und zu nutzen: »Kinder (und Eltern), die sich akzeptiert fühlen, können sich auf die Anpassung gegenüber der zweiten Sprache einlassen« (Hamburger 2012, S. 195). Demnach sollen auch die Eltern ermuntert werden, die Mehrsprachigkeit bewusst zu pflegen und ihre Kinder in der aktiven Anwendung beider Sprachen zu unterstützen (vgl. Stölting 2015, S. 53 f.; vgl. hierzu auch Selimi 2019).

Dies kann die Lernenden darin bestärken, ihren zweisprachigen Modus als wertvolle bildungssprachliche Ressource aufzubauen. Christoph Gantefort (2012) hat beispielsweise im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines bilingualen Modells die schriftlichen Erzählungen mehrsprachiger Lernender (Sorbisch-Deutsch) analysiert und fasst die Befunde im Hinblick auf die Bildungssprache zusammen:

Um komplexe Sachverhalte in einem institutionellen Kontext angemessen und kohärent verbalisieren zu können, sind sowohl komplexe grammatische und lexikalische Formen notwendig (einzelsprachliche Ebene) als auch ein implizites oder explizites Wissen um die Struktur von Textsorten oder sprachlichen Handlungsmustern (kognitive Basis). Vice versa sind auch zur Interaktion in alltäglichen Kommunikationszusammenhängen Fähigkeiten notwendig, die nicht auf der einzelsprachlichen Ebene angesiedelt sind: Dazu gehört zum Beispiel ein implizites Wissen um die Struktur von Turn-taking-Mechanismen, auf die im Medium sowohl der L1 als auch der L2 zugegriffen werden kann. (Gantefort 2012, S. 266)

Resümierend kann mit Bezug auf den Deutschunterricht und die Schule mit mehrsprachigen Lernenden festgehalten werden, dass im Hinblick auf die Bildungssprache Deutsch Konsens im Sinne einer Balanceherstellung gefunden werden soll. Alle Lernenden sollen beim Aufbau ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen unterstützt werden, damit sie in Schule und Gesellschaft uneingeschränkt partizipieren und zeitgleich ihre Erstsprache pflegen. Hierbei geht es nicht nur um die Wertschätzung der Andersheit, sondern um die »Frage des sprachdidaktisch sinnvollen und effektiven Wegs sprachlicher Bildung« (Roth 2013, S. 122).

3. Didaktische Konsequenzen

Verschiedene Forschungsprojekte der letzten Jahre heben die Bedeutung der Mehrsprachigkeit hervor und plädieren dafür, dass die sprachliche Vielfalt zum festen Bestandteil der deutschdidaktischen Forschung und des Deutschunterrichts wird, »denn im Kontext eines erweiterten Inklusionsbegriffs ist eine heterogene Gesellschaft der Ausgangspunkt jeden sprachsensiblen Unterrichts« (Jeuk 2018, S. 121). Trotz solcher Befunde ist Stöltzing (2015) der Ansicht, dass die Schulen im deutschsprachigen Raum konzeptionell immer noch einsprachig handeln und beschreibt den monolingual orientierten Sprachhabitus in der Schule wie folgt: »Vor allem aber hat sie [die Schule, N. S.] unser Bewusstsein von den vielen Sprachen in der einen Sprache verdunkelt und uns eingeredet, Deutschsprachige funktionierten »einsprachig« und damit grundsätzlich anders als Zweisprachige oder Mehrsprachige« (Stöltzing 2015, S. 50).

Der Mehrwert einer bewussten Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit und somit auch des sprachübergreifenden Lernens im einzelnen Sprachunterricht wird in den Lehrplänen des deutschsprachigen Raums betont und besteht laut Behr in der

- Bewusstmachung der Bedeutung der jeweiligen Sprache als wichtige Brückensprache, die das Verstehen anderer Sprachen erleichtern kann,
 - Festigung und Vertiefung muttersprachlicher Kenntnisse vor allem bezogen auf Lexik, Syntax, Morphologie, Graphematik und funktionales Wissen,
 - Verbreitung der Anwendungsgelegenheiten für die mutter- bzw. fremdsprachliche Kompetenz,
 - Entwicklung der Fähigkeit zur Hypothesenbildung,
 - Stärkung der selektiven Aufmerksamkeit und der bewussten Wahrnehmung sprachlicher und kultureller Phänomene,
 - Stärkung der Analysefähigkeit sprachlicher und kultureller Phänomene,
 - Förderung der Reflexions- und Dokumentationsfähigkeit,
 - Variabilität und Mehrdimensionalität des Lernangebots,
 - Verstärkung des entdeckenden Lernens.
- (Behr 2012, S. 337)

Im Hinblick auf einen aufgeklärten, zeitgemässen Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt sollen nachfolgend in Anlehnung an Reimann (vgl. 2016, S. 18 ff.) einige Diskurs- und Handlungsfelder präsentiert werden, die zur Sichtenerweiterung auf die mehrsprachige und interkulturelle Bildung beitragen könnten:

1. (Re-)Integration der produktiven Sprachkompetenzen: Sprechen und Schreiben sollen gezielt in den Unterricht und in die Lernbiographien der Lernenden einbezogen werden, da empirische Befunde belegen, dass vorgelesene Sprachen deren Sprachproduktion beeinflussen.
2. Schülerinnen und Schüler mit hohen Kompetenzen in der Sprachenbewusstheit erlangen gute metasprachliche Fähigkeiten, was auch dem Deutschunterricht und der Integration der Lernenden nichtdeutscher Erstsprache zugutekommt.
3. Durch die integrierte Mehrsprachigkeit erhält Deutsch einen höheren Stellenwert im Unterrichtsgeschehen, indem beispielsweise Aspekte des Deutschen bewusst herausgegriffen und kontrastiv thematisiert werden. Eine kontrastierende und semantisierende Arbeit auf der lexikalisch-semantischen und morpho-syntaktischen Ebene ist wertvoll auch für den Unterricht des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache.
4. Eine Auseinandersetzung mit den Varietäten (Standard und Dialekte) ist bedeutsam für die Bildungsbiographie der Jugendlichen und motivierend für sie, wenn authentische Sprachsettings im regulären Unterricht ausgestaltet werden.
5. Eine gezielte Auseinandersetzung mit verschiedenen Textgattungen in ausgewählten Varietäten (Lyrik, Epik, Prosa usw.) ist für die rezeptiven Kompetenzen (Lesen und Hören) und die Spracherwerbsprogression im Allgemeinen nützlich.
6. Sachtexte punktuell in verschiedenen Sprachen zu thematisieren ist ebenfalls sprach- und lernbiographisch nützlich und didaktisch sinnvoll.
7. Der mehrsprachig und transkulturell orientierte Unterricht integriert interkulturelle Themenaspekte und Prozesse. Hierbei bildet beispielsweise soziokulturelles Orientierungswissen eine solide Grundlage für den Auf- und Ausbau interkultureller Kompetenzen. »Das Ziel mehrsprachigkeitsdidaktischer Bemühungen ist die Entwicklung einer transkulturellen kommunikativen Kompetenz, die als Fähigkeit zur Verständigung über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg verstanden werden kann.« (Reimann 2016, S. 29)
8. Eine gezielte Strategievermittlung zur Sprachbetrachtung auf der Wort- und Satzebene sowie Aneignung des Wortschatzes kann zweisprachigen Lernenden helfen, schriftsprachliche Schwächen in bildungssprachliche Stärken umzuwandeln. In diesem Kontext hebt Merten (vgl. 2015, S. 84) die Wortbildungsfähigkeit als Kernelement der Wortkompetenz hervor und weist auf die zahlreichen Möglichkeiten des Deutschen hin, aus dem Wortvorrat und den Wortbildungsregeln weitere Wörter bilden zu können. Hierbei können beispielsweise kooperative Sprachhandlungen helfen, in denen die Lernenden diejenigen mündlich erzählten Textstellen aufgreifen und dieselben anschließend schriftlich verbessern – dabei kombinieren und wenden sie die Wörter differenziert an, stellen ihre Gedanken schriftlich kohärent dar und ersetzen dialektorientierte Ausdrücke durch die Standardvariante (vgl. dazu auch Jensen 1969, S. 10 ff.). Lernende deutscher Erst- und Zweitsprache produzieren kohärente und sprachlich solide Texte, wenn sie in einem lebendigen Prozess erzählen und schreiben,

ihre bereits formulierten Aussagen variationsreich reformulieren und darüber reflektieren.

9. Die Wahl sprachlicher, fachlicher und sachlicher Themen und Inhalte soll so getroffen werden, dass durch Abwechslung alle Schülerinnen und Schüler mit ihren verschiedenen Voraussetzungen, Veranlagungen und Lernpräferenzen zur Geltung kommen.
10. Eine umsichtige Beobachtung bzw. Diagnose ist wesentlich im Hinblick auf die Beurteilung bildungssprachlicher Leistungen. Selbst wenn die Lehrkraft validierte Verfahren bei der Einschätzung mündlicher und schriftlicher Leistungen heranzieht, um eine möglichst solide Grundlage für die Einschätzung bildungssprachlicher Kompetenzen zu schaffen, sollte sie sich dennoch stets fragen, ob und wie sie es hätte anders und besser machen können.
11. Angehende Lehrkräfte sollen bereits in der Ausbildung explizit darauf vorbereitet werden, wie sie alle Lernenden von Anfang an im bildungssprachlich relevanten Sprech- und Schriftwortschatz des Deutschen unterstützen und vor allem wie sie mit den Lehrkräften des herkunftssprachlichen Unterrichts konstruktiv zusammenarbeiten können. Denn ein regelmässiger sprachlich-inhaltlicher Fachaustausch stellt eine Win-win-Situation für alle Beteiligten dar.

Literatur

- BEHR, URSULA (2012): Wie Lehrpläne sprachenübergreifendes Lehren und Lernen unterstützen können. In: Bär, Marcus; Bonnet, Andreas; Decke-Cornill, Helene; Grünewald, Andreas; Hu, Adelheid (Hg.): *Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Hamburg*, 28. September – 1. Oktober 2011. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Beiträge zur Fremdsprachenforschung), S. 329–338.
- BUTTERWORTH, JUDITH; HAHN, NADINE; SCHNEIDER, JAN GEORG (2018): Gesprochener Standard, da gibt es viel zu zu sagen. Ein Blick in das DFG-Projekt »Gesprochener Standard«. In Albert, Georg; Diao-Klaeger, Sabine (Hg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg, S. 3–24 (= Linguistik, Bd. 101).
- FEILKE, HELMUTH (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, S. 113–130.
- GANTEFORT, CHRISTOPH (2012): Zur Interdependenz der Erzählfähigkeit im Deutschen und Sorbischen. In: Bär, Marcus; Bonnet, Andreas; Decke-Cornill, Helene; Grünewald, Andreas; Hu, Adelheid (Hg.): *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Hamburg*, 28. September – 1. Oktober 2011. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 263–278.
- HAMBURGER, FRANZ (²2012): *Abschied von der kulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- JENSEN, HANS (³1969): *Die Schrift in Vergangenheit und Gegenwart*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- JUSKA-BACHER, BRITTA; BECKERT, CHRISTINE (2015): *Bildungssprache am Schulanfang. Theoretische Herausforderungen – empirische Erkenntnisse – Förderperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- MARX, NICOLE (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZiF)*, 19. Jg., H. 1, S. 8–24. Online: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zip/article/view/13/11> [Zugriff: 27.4.2019].
- MERTEN, STEPHAN (2015): Wörter bilden – Wörter analysieren – Wörter verwenden. In: Kuhs, Katharina; Merten, Stephan (Hg.): *Arbeiten am Wortschatz. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 83–96.
- OOMEN-WELKE, INGELORE (2017): Was bedeutet Mehrsprachigkeit? Kinder mit besonderen sprachlichen Ressourcen. In: *Deutsch differenziert*, H. 2, S. 9–11.
- REIMANN, DANIEL (2016): Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Rückl, Michaela (Hg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innenbildung*. Münster-New York: Waxmann, S. 15–33.
- RÖDEL, MICHAEL (2018): Gesprochener und geschriebener Standard in der Schule. Diskriminierung, Kompassfunktion und didaktischer Mehrwert. In: Albert, Georg; Diao-Klaeger, Sabine (Hg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen*. Tübingen: Stauffenburg (= Linguistik, Bd. 101), S. 133–150.
- RÖSCH, HEIDI (2017): Migration und sprachliche Bildung. In: Durczok, Frederik; Lichter, Sarah (Hg.): *Integration als Bildungsaufgabe? Herausforderungen, Möglichkeiten, Chancen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 62–84.
- ROTH, HANS-JOACHIM (2013): Kommunikation und Sprache. In: Holzbrecher, Alfred (Hg.): *Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe*. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 117–142.
- SELIMI, NAXHI, unter Mitarbeit von INEICHEN, GABRIELA (2017): *Spielen, Sprechen, Entdecken. Kompetenzorientierte Bildungssprache auf der Eingangsstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2018): *Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2019): *Kulturelle Faktoren im Sprachlernen. Hintergründe – Befunde – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SPAUDE, MAGDALENA; SETTINIERI, JULIA (2018): Alles »Bildungssprache«? Zur Relevanz allgemeinsprachlicher Fähigkeiten für den Bildungserfolg mehrsprachiger Grundschulkinde. In: Ricart Brede, Julia; Maak, Diana; Pliska, Enisa (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 37–54.
- STÖLTING, WILFRIED (2015): Erziehung zur Mehrsprachigkeit. In: Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (Bd. 2). Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 49–63.
- VOLLMER, HELMUT JOHANNES; THÜRSMANN, EIKE (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürsmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, S. 41–57.
- ZEPTEP, ALEXANDRA L. (2018): Schreiben im bildungssprachlichen Register: Generative Textproduktion in der Sekundarstufe. In: Gebele, Diana; Zepetep, Alexandra L. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache. Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 124–140.

Beate Haid

Reden ist Silber, Kommunizieren ist Gold

Reden ist Silber, Schweigen ist Gold, diese bekannte Redewendung trifft zumindest auf Schüler/-innen im Unterricht nicht zu. Ziel eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts muss es sein, Lernende zu Wort kommen zu lassen. Genau dies geschieht zu selten, zu Wort kommt dafür umso mehr die Lehrperson. Wenn also die eingangs zitierte Redewendung auf den Unterricht zutreffen kann, dann vielleicht bezogen auf die Lehrperson. Hier wäre Schweigen manchmal Gold. In diesem Artikel soll es aber nicht in erster Linie darum gehen, wie Lehr-Lernprozesse konzipiert sein müssen, damit die Lehrperson so wenig als möglich spricht, sondern wie diese gestaltet werden können, dass der sprachliche Diskurs im Vordergrund steht.

1. Bedeutung der Kommunikation für die Sprachentwicklung

Ein Wissenschaftsteam rund um Dr. Rachel Romeo beschäftigte sich in einer Studie (veröffentlicht im *Journal of Neuroscience* [Society for Neuroscience, 2018]) mit der Frage, welche Rolle die Art und Weise der Sprachexposition im Kindesalter spielt. Für diese Studie zeichneten die Forscher/innen zwei Tage lang die Unterhaltungen von 40 Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren mit ihren Eltern auf. Die Familien wiesen unterschiedliche Einkommens- und Bildungsverhältnisse auf. Diese Aufzeichnungen wurden ausgewertet und mit parallel stattfindenden Gehirnscans der Kinder abgeglichen. Dabei fand das Team heraus, dass für die Hirnaktivität weniger die Anzahl der Wörter entscheidend ist, sondern die Anzahl der »Hin-und-

BEATE HAID hat an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten die Fächer Deutsch und Musik für das Lehramt an Realschulen studiert. Sie ist Fachleiterin Deutsch (Sek.I) am Seminar für Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften GWHRS in Weingarten und unterrichtet an der Realschule in Weingarten. E-Mail: beatehaid@gmail.com

Her-Gespräche« zwischen den Erwachsenen und Kindern. Fanden diese häufig statt, so wurde in den Scans ein intensiverer Austausch zwischen zwei Gehirnregionen beobachtet, die für das Sprachverständnis und die Sprachbeherrschung verantwortlich sind. Besonders interessant hierbei war die Beobachtung, dass die messbare Aktivitätsstärke stärker von der Anzahl der »Hin-und-Her-Gespräche« abhing als vom soziokulturellen Hintergrund der Familien.

Dr. Rachel Romeo betont, dass die Ergebnisse dieser Studie noch weiter belegt werden müssen, da die Versuchsgruppe lediglich aus 40 Kindern mit ihren Eltern bestand und auch die Geschlechter nicht gleichmäßig verteilt waren. Trotzdem ist das Ergebnis beeindruckend, wenngleich nicht verwunderlich.

Es geht also nicht nur um das bloße Sprechen, es geht um das *Miteinander*-sprechen. Und dieses Miteinandersprechen ist für die Sprachentwicklung umso förderlicher, je mehr Sprecherwechsel stattfinden. Auch wenn sich diese Studie mit Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren beschäftigte, so ist es sicher nicht unangemessen, daraus Folgerungen für den Unterricht zu ziehen. Denn Sprecherwechsel im Sinne einer echten Kommunikation lassen sich im Unterricht eher selten beobachten: Auf Monologe von Seiten der Lehrperson folgen Ein-Wort-Antworten oder Stichwortsätze von den Lernenden. Dieses Faktum beschäftigt mich seit Jahren und veranlasste mich zu vielen Unterrichtsbeobachtungen.

2. Bedeutung der Kommunikation im Deutschunterricht

Sprache ist ein Schlüssel zur Welt. Sie eröffnet vielfältige Zugänge zur Wirklichkeit genauso wie zu personalen und sozialen Denk- und Handlungsmustern und ist unverzichtbar für die Klärung der Beziehung zwischen Individuum und Außenwelt. Die Ausbildung von Identität wie auch die Integration in komplexe soziale Zusammenhänge sind untrennbar verknüpft mit kontinuierlicher Reflexion über Sprache und der Erweiterung der individuellen sprachlichen Kompetenz. In Sprache gefasst lässt sich das Schöne, aber auch das Schreckliche der Welt erfahren und deuten. Die Ausbildung ästhetischer Kompetenz ist die Grundlage des Individuationsprozesses und ermöglicht die Entwicklung von Phantasie. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016)

Dieses Zitat aus den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb im Fach Deutsch ist dem Bildungsplan für die Sekundarstufe I in Baden-Württemberg entnommen. Eigentlich wäre dem nichts mehr hinzuzufügen.

Eine ausgebildete Sprachkompetenz ist demnach unverzichtbar für einen gelungenen Individuationsprozess, unser Denken wird durch Sprache strukturiert, durch sie ordnen wir unsere Gedanken, durch die Kommunikation mit anderen reflektieren, rekonstruieren und konstruieren wir schließlich Haltungen und Wissen. Darum spielt sprachliches Handeln eine zentrale Rolle im Deutschunterricht, ich gehe so weit zu sagen, dass dies ein Grundprinzip des Deutschunterrichts sein sollte. Deutschunterricht, wie er im obigen Zitat aus dem württembergischen Bildungsplan verstanden wird, hat den sprachlichen Diskurs etabliert. In diesem können Lernende eine Erfahrung der Teilhabe erleben und damit sich selbst als wirksam. Auf diese Weise wird Sprache tatsächlich als Schlüssel zur Welt erfahrbar gemacht.

Weiter wird von einer ästhetischen Kompetenz gesprochen. Diese Ausbildung einer ästhetischen Kompetenz gehört ebenso zu den Aufgaben des Deutschunter-

richts. Literatur und der Austausch darüber ermöglichen ästhetische Erfahrungen und fördern die Bildung einer ästhetischen Kompetenz. Methodisch können hier unter anderem alle szenischen Verfahren verortet werden. Diese bedürfen nicht immer der Sprache. Aber das Sprechen darüber geschieht durch Sprache. In Sprache fassen wir das »Schöne, aber auch das Schreckliche der Welt« (s. o.) und in Sprache fassen wir unsere Erfahrungen damit, im gemeinsamen Austausch begreifen wir das eigene Erleben. Im Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität zeigt sich, dass viel Kommunikation auf der Ebene der Unterrichtsorganisation stattfindet, dagegen weniger Kommunikation mit dem Ziel einer kognitiven Aktivierung durch Sprache. Dies ist eine provokante Behauptung, dessen bin ich mir bewusst, und ich möchte diese gerne mit meinen Beobachtungen und Erfahrungen untermauern.

3. Wo stehen wir? – Der Status quo im Deutschunterricht

Vor einigen Jahren betreute ich eine Studentin im Fach Deutsch und saß in ihrem Unterricht. Sie machte eine Einführungsstunde zum Thema Satzglieder. Sie plante die Stunde didaktisch sinnvoll und strukturierte alle Phasen und Übergänge. Die Stunde lief exakt nach Planung, die Lernenden gaben die Antworten, die die Studentin in ihrem Erwartungshorizont notiert hatte. Sehr zufrieden ging sie aus dieser Stunde und meinte, dass es ihr heute großen Spaß gemacht habe, da alles gut lief und alle toll mitgearbeitet hatten. Meine Beobachtung als jemand, der hinten im Unterricht saß, war allerdings eine ganz andere: Ich beobachtete ca. fünf bis sieben Schüler/innen, die tatsächlich engagiert mitmachten. Diese saßen allesamt im vorderen Drittel des Raumes. Aber ich beobachtete auch, dass 23 Lernende überhaupt nichts sagten.

Eine zweite Sache fiel mir ebenfalls auf. Die antwortenden Schülerinnen und Schüler antworteten deshalb genau so, wie die Studentin es geplant hatte, weil die Unterrichtsgespräche eng geführt waren. Häufig war es ein Monolog der Lehrerin mit Lücken, die durch die Lerner/innen gefüllt wurden. Dieser Unterricht machte mich vor allem darum so nachdenklich, weil mir zwei Dinge bewusst wurden:

- Die Wahrnehmung, wenn man selbst unterrichtet, ist eine völlig andere als die Wahrnehmung, wenn man hinten zuschaut.
- Meine eigene Unterrichtskommunikation weist Ähnlichkeiten auf, also wird diese Beobachtung auch in meinem Unterricht zu machen sein. Es lag nicht an der Tatsache, dass die Studierende noch eine Anfängerin im Lehrberuf war.

Seit dieser Erfahrung beschäftige ich mich intensiv damit, wie Kommunikation im Unterricht gestaltet sein kann, damit möglichst viele Lernende kognitiv aktiv daran beteiligt sind. In der Literatur finden sich vor allem Belege aus anderen Fächern. Die DESI-Studie ergab, dass die Lernenden in einer durchschnittlichen Englischstunde nur 23,5 Prozent der Zeit sprechen (Klieme u. a. 2006, S. 47). Bei 45 Minuten und einer Klassengröße von 25 bis 30 Lerner/innen hieße dies, dass jede/r im Unterricht ca. 22,6 Sekunden sprechen würde. Bei Lindner zeigte sich, dass die Lehrperson gar 88 Prozent aller gesprochenen Wörter spricht (Lindner 2011). Dass hier kein sprachlicher Diskurs stattfindet, versteht sich von selbst.

Warum eigentlich sprechen Lehrpersonen gerne viel? Menschen, die ungern vor anderen reden, ergreifen in der Regel nicht diesen Beruf. Lehrpersonen haben mit dem Reden also per se wenig Probleme. Viel wichtiger erscheint mir aber der folgende Aspekt: Lehrpersonen möchten sichergehen, im Unterricht alles Wichtige gesagt zu haben, in der Annahme, dass dann auch alles Wichtige gelernt werde. Ich habe sehr viele Deutschstunden beobachtet und dabei festgestellt: Je knapper die Zeit wurde, umso mehr übernahm die Lehrperson das Reden. Besonders ist dies in der wichtigen Phase der Sicherung am Ende einer Stunde zu beobachten. Nicht selten fasst die Lehrperson zusammen, was heute (ihrer Meinung nach) gelernt wurde. Dies gibt der Lehrperson eine gewisse nachvollziehbare Zufriedenheit. Ich möchte mir die Frage erlauben, ob die Zusammenfassung der Lehrperson den tatsächlichen Lernzuwachs widerspiegelt.

Erstes Fazit:

- Lehrende nehmen ihren eigenen Sprechanteil in der Regel nicht objektiv wahr.
- Wenige Lernende, die antworten, genügen, um der Lehrperson den Eindruck einer guten Mitarbeit der Gesamtgruppe zu vermitteln und damit das Gefühl eines Lernzuwachses.
- Lernende antworten selten in ganzen Sätzen und beziehen sich wenig aufeinander.
- Lernende antworten oft für die Lehrperson (und nicht, um ihr Wissen zu erweitern).
- Fragestellungen überwiegen im Vergleich zu Impulsen.
- Werden von der Lehrperson Sprechansätze initiiert, orientiert sie sich vor allem an den für sie zielführenden Beiträgen, die sie verbal oder nonverbal fördert oder abwertet. Diese Bewertung geschieht oft unbewusst durch Blicke und eine entsprechende Mimik. Dadurch wird schlussendlich das Lernen verhindert, da die Lernenden nur der Spur der Lehrperson folgen, statt eigenes Wissen zu konstruieren.

4. Lösungsansätze – das Lehr-Lern-Modell nach Josef Leisen

Lehrprozesse, die die Lehrperson initiiert, sollen Lernprozesse ermöglichen. Unterrichtszeit ist knapp und darum wertvoll, Lernen jedoch braucht Zeit, denn Aufgabenstellungen, die auf Konstruktion von Wissen angelegt sind, haben einen hohen Zeitverbrauch. Instruktionsphasen müssen mit Konstruktionsphasen ein optimales Wechselspiel eingehen, wobei, gemessen an der Zeit, Konstruktionsphasen einen wesentlich höheren Zeitbedarf erfordern. Josef Leisen teilt in seinem Lehr-Lernmodell (vgl. Studienseminar Koblenz 2016) Unterricht in sechs Phasen, wobei er den Modellcharakter betont und Abweichungen individuell möglich sind.

1. Im Lernkontext ankommen
2. Vorwissen aktivieren
3. Lernprodukte erstellen (*gemeint sind hier alle Aufgaben der Erarbeitungsphase*)
4. Lernprodukte diskutieren
5. Sichern und vernetzen
6. Transferieren und festigen¹

¹ Begrifflichkeit aktualisiert (Leisen 2019).

In gängigen Unterrichtsskizzen werden die ersten zwei Phasen in der Regel als »Einstieg« und/oder »Hinführung« benannt, daran schließt sich eine »Erarbeitungsphase« und schließlich eine »Sicherungsphase« an. Worin nun liegt der Mehrwert von Leisens Modell? Es ist die Akzentverschiebung! Das Lernen wird nicht aus der Sicht der Lehrperson betrachtet, sondern aus der Sicht der Lernenden. Dies klingt trivial und selbstverständlich, wer sich aber mit dem Modell und der Funktion der Lehrperson in den einzelnen Phasen auseinandersetzt, bekommt eine Vorstellung davon, wie sehr diese Akzentverschiebung den Unterricht verändern kann. Leisen räumt in seinem Modell der Moderation (neben anderen Bausteinen) einen hohen Stellenwert ein und liefert damit Kriterien für die Gestaltung der mündlichen Kommunikation, die er in den einzelnen Phasen spezifiziert. Ziel ist es hierbei, die Kommunikation in jeder Phase so zu gestalten, dass ein Kompetenzzuwachs möglich wird. Während es in der ersten Phase darum geht, die Lerner/innen abzuholen und zu motivieren, geht es in der zweiten Phase darum, Ideen und Vorstellungen zu verhandeln, zu strukturieren und zu fokussieren. Dementsprechend sind die Phasen von einer divergenten oder konvergenten Moderation geprägt. Eine divergente Moderation öffnet, eine konvergente Moderation fokussiert und steuert. Konkret bedeutet das, dass ein Eröffnungsimpuls (1. Phase) derart gestaltet sein sollte, dass möglichst viele Schüler/innen frei Meinungen und Eindrücke äußern (divergente Moderation). Jede Lehrperson wird von sich behaupten, dass dies nichts Neues sei und sie es auch so handhabe.

Beobachtet man aber die Lehrer-Schüler-Aktion genauer, ist häufig Folgendes zu beobachten: Die Lehrperson gibt einen Impuls – gleich welcher Art – und ruft anschließend einzelne Meldungen auf. Nicht selten werden diejenigen Schüler/innen aufgerufen, von denen sich die Lehrperson eine zielführende Antwort erhofft. Die Lehrperson reagiert auf eine Äußerung mit einem leichten Kopfnicken, einem Lächeln, einem kritischen Blick oder auch einem wohlwollenden oder fragenden »Hm«. Nun geht häufig ein »Ratespiel« los, die Lernenden interpretieren die nonverbalen oder verbalen Reaktionen und tasten sich mit jeder Antwort an die erwartete heran. Sobald der gewünschte Begriff fällt, ist die Lehrperson zufrieden und geht zur nächsten Phase über. Solche Schülerantworten haben wenig mit einer kognitiven Aktivierung zu tun, hier wird kein divergentes Denken angeregt. Dieses Muster beobachte ich vielfach. In der Regel sind sich die Lehrpersonen dessen nicht bewusst.

Die Moderation in der zweiten Phase soll selbstverständlich ebenfalls alle Lernenden miteinbeziehen, sie ist jedoch eher konvergent ausgerichtet. In dieser Phase geht es um die Verhandlung von Vorstellungen, es geht darum, Möglichkeiten zu selektieren und zu fokussieren.

In der dritten Phase tritt die Lehrperson in den Hintergrund, denn in dieser Phase wird die eigentliche Aufgabenstellung bearbeitet. Hier ist die Lehrperson beratend in Einzelgesprächen tätig. In dieser Phase findet Konstruktion von Wissen statt, hier arbeiten die Schülerinnen und Schüler je nach Aufgabe in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit.

Nun folgt die vierte Phase, die meines Erachtens sehr entscheidend ist. Leisen nennt sie »Lernprodukte diskutieren«. Im Deutschunterricht werden in dieser Phase die Arbeitsergebnisse vorgestellt. Hierbei kann es sich um einen Text, ein szenisches Spiel, die Präsentation einer Gruppenarbeit oder andere Ergebnisse handeln. Mir fällt auf, dass diese Phase in Unterrichtsskizzen oftmals als *Sicherungsphase* bezeichnet wird, obwohl hier noch keine Sicherung im eigentlichen Sinne stattfindet. Und auch hier beobachte ich häufig folgendes Szenarium: Ein/e Schüler/in liest einen Text vor, die *Lehrperson* kommentiert diesen Text und im Anschluss wird der nächste Lerner aufgerufen. Das Lehr-Lern-Modell jedoch sieht in dieser Phase die Lehrperson in einer zurückhaltenden Position. Diese Phase gehört den Lernenden. Hier sollen Ergebnisse vorgestellt, diskutiert und kommentiert werden und zwar hauptsächlich *durch die Lernenden*. Die Lehrperson steuert diese Phase durch die Auswahl der vorzustellenden Ergebnisse. Von diesen hat sie sich während der Arbeitsphase einen Eindruck gemacht. Auswahlkriterium soll hierbei nicht die Richtigkeit sein, sondern das Potenzial an Lernchancen. Das Credo lautet: Die Vielfalt der Ergebnisse als Lernchance nutzen! Das heißt, auch diese Phase ist auf Divergenz angelegt. Dass die Diskussion und Bewertung durch die Lerngruppe angeleitet und eingeübt werden muss, versteht sich von selbst, Vorschläge führe ich unten auf.

Die eigentliche Sicherungsphase folgt erst jetzt und dabei hat die Moderation durch die Lehrkraft einen konvergenten Charakter. Hier gilt es, Reflexionsimpulse zu setzen, Bezüge zum Beginn der Stunde herzustellen, zu strukturieren und zu abstrahieren. Dabei kann eine Sicherung auf einer inhalts- und/oder prozess-bezogenen Ebene im Hinblick auf den Lernprozess erfolgen.

5. Möglichkeiten der Umsetzung

Das Kennenlernen von Leisens Modell hatte für mich die Frage zur Folge, welche Bedeutung dieses Modell für den Deutschunterricht hat, besonders für die Moderation durch die Lehrperson. Scheinbar kleine Veränderungen haben meinen Unterricht nachhaltig verändert.

5.1 Aufrufen von Schüler/innen unter Verwendung von Operatoren

In der Regel melden sich die Lernenden im Unterricht. Das ist prinzipiell eine gute Sache und gehört zur Gesprächskultur einer Gruppe. Lehrpersonen rufen gern auch ab und an Lerner/innen auf, die ganz offensichtlich nicht konzentriert sind (eigentlich handelt es sich dann um eine Bloßstellung und nicht um eine echte Frage) oder auch Jugendliche, die introvertiert sind, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich in den Unterricht einzubringen. Es gehört sogar zur pädagogischen Aufgabe einer Lehrperson, ruhige Schüler/innen auf diese Weise miteinzubeziehen.

Nun ist es aber so, dass die Teilnahme am Unterricht zur Schulpflicht gehört. Darum kann und will ich auch von allen Lernenden erwarten, sich jederzeit aktiv im Unterricht zu beteiligen. Ich habe festgestellt, dass alleine die Tatsache, dass ich die Lerner/innen vermehrt aufrufe, zu einer aktiveren Gesamtbeteiligung und zu

einem lebendigeren Unterricht führt. In der Praxis heißt das, dass ich nicht warte, bis Meldungen kommen, sondern wie selbstverständlich einzelne Lerner/innen aufrufe und sie um ihre Einschätzung/Meinung/Idee/Antwort bitte. Dabei achte ich darauf, dass ich mich nicht auf eine Lieblingsecke im Klassenzimmer beschränke. Nicht von einem Tag auf den anderen, aber mit der Zeit ändert sich die Präsenz der Lerner/innen, ein innerliches »Abdriften« wird deutlich schwerer. Trotzdem möchte ich die fleißigen »Melder« nicht vernachlässigen, denn auch sie möchten zum Zug kommen. Wenn ich Schüler/innen aufrufe, verwende ich vorwiegend Operatoren. »Erkläre mir deinen Lösungsweg«, »Erläutere mir deine Gedanken darüber«, »Fasse zusammen, an was du dich noch erinnern kannst« sind Aufforderungen, die längere Antworten evozieren als klassische W-Fragen. Letztere können häufig sehr knapp beantwortet werden. Das Aufrufen aber in Verbindung mit Operatoren (sich eine kleine Liste anlegen und auf das Pult kleben!) ändert bereits die Kommunikation im Klassenraum.

5.2 Einführung der Rede-/Meldekette

Ich bin ein Fan der Meldekette! Die Meldekette geht ganz einfach: Die Lehrperson gibt einen Impuls, fordert eine/n Lerner/in zu einer Äußerung auf, diese/r ruft ein weiteres Mitglied der Gruppe auf und die Reihe geht so weiter.

Diese Methode entfaltet nach einiger Zeit eine ganz erstaunliche Wirkung: Dass mehr Lerner/innen etwas sagen, ergibt sich von alleine, aber mit der Zeit habe ich beobachtet, dass auch die einzelnen Antworten länger werden und die Sprecher/innen beginnen, sich aufeinander zu beziehen, da die ständige Rückkoppelung mit der Lehrperson fehlt. Die Meldekette muss gründlich eingeübt werden und zu Beginn wird es nicht gleich klappen, da die Lerner/innen nach jeder Antwort wieder zur Lehrperson schauen und von ihr eine Reaktion erwarten. Dies zeigt aber nur, dass es die Lerngruppe so gewohnt ist und es ihnen ungewohnt erscheint, *miteinander* ins Gespräch zu kommen statt des gewohnten »Schüler-Lehrer-Ping-Pongs«. Hilfreich ist es, sich als Lehrperson im Raum an die Seite oder nach hinten zu stellen, um sich auch optisch zu entziehen. Unabdingbar ist weiter, nicht zu reagieren, weder verbal noch nonverbal, da sonst die gewünschte kognitive Aktivierung abgebremst wird und das bereits beschriebene Rätselraten beginnt. Inzwischen habe ich mit der Lerngruppe noch eine weitere Feinheit eingeführt: Ich unterscheide zwischen der Melde- und der Redekette. Bei der Meldekette darf man nur Mitschüler/innen aufrufen, die sich melden, bei der Redekette darf man auch jemanden zu einer Äußerung aufrufen, der sich nicht meldet. Ob ich nach einem Impuls die Rede- oder die Meldekette verwende, hängt davon ab, ob es eher um Meinungen (Redekette) oder Fakten (Meldekette) geht. Wenn es um eine Meinung geht, kann grundsätzlich jeder etwas zum Unterricht beitragen. Ich habe in einer Klasse etwas sehr Interessantes erlebt: Nach einer Fragestellung forderte ein Schüler sofort eine Mitschülerin auf, ihre Meinung kundzutun, obwohl ich eigentlich gar keine Redekette initiiert hatte. An dieser Stelle wurde mir klar, wie diese scheinbar kleine Methode die Bereitschaft zu einer kognitiven Auseinandersetzung fördert.

5.3 Think-Pair-Share

Kooperative Methoden halten glücklicherweise zunehmend Einzug in den Unterricht. Basis aller kooperativen Methoden ist, Unterricht als Ort des sprachlichen Diskurses zu denken. Wertvolle Literatur ist in diesem Bereich bereits erschienen und soll hier nicht Gegenstand sein. Ein Grundsatz aller kooperativen Methoden lautet: »Think-Pair-Share«. Ein Austausch mit einem Partner oder einer Gruppe (Pair) kann erst nach vorherigem eigenem Nachdenken (Think) erfolgen. Austausch schließlich im Plenum (Share) eröffnet Lernchancen. Dieses Prinzip ist überall und ohne jede Vorbereitung durchzuführen. Zum Beispiel sollen die Lerner/innen zu Hause eine Inhaltsangabe schreiben. Zu Beginn des folgenden Unterrichts fordere ich alle auf, sich wichtige Kriterien einer Inhaltsangabe auf einem Blatt zu notieren. Ein Lerner erinnert sich an zwei Punkte, ein anderer an vier. Mit diesem Blatt geht es in eine kurze Murmelrunde und anschließend sammle ich im Plenum. Dabei nutze ich die Meldekette, so bin ich »frei« und notiere die Antworten an der Tafel mit, die Lerner/innen rufen sich gegenseitig auf. Nebenbei bekomme ich eine Einschätzung des Lernstandes. Nach wenigen Minuten stehen an der Tafel die Kriterien einer Inhaltsangabe als Basis für weitere Besprechungen. Betrachtet man die Sprechanteile, so kann man festhalten, dass jeder Lerner zumindest in der Murmelrunde etwas gesagt hat, die Lehrperson außer der Arbeitsanweisung und dem Mitnotieren an der Tafel dagegen außen vor war.

5.4 Jurykarten

Leider beobachte ich nicht selten, dass Aufgaben, die in der Stunde oder zu Hause gefertigt wurden, nur vorgelesen werden. Die Lehrperson kommentiert kurz, das nächste Ergebnis wird vorgelesen. Leisen aber geht davon aus, dass diese Phase (Lernprodukte diskutieren) den Lerner/innen gehört und die Vielfalt der Produkte Lernchancen eröffnen soll. Wie kann das gelingen?

Eine Möglichkeit sind »Jurykarten«. Ein Kartenset besteht aus drei Karten jeweils mit einem Smiley (lachend, neutral, traurig). Natürlich können auch andere Symbole oder Farben verwendet werden. Auf der Rückseite dieser drei Karten stehen hilfreiche Satzanfänge, je nach Smiley. »Besonders gefallen hat mir...«, »Als Tipp kann ich dir noch geben...«, »Ich frage mich, warum du...«, »Mir fällt auf, dass...«. Ein solches Kartenset aus drei Karten habe ich fünfmal erstellt und laminiert (Arbeitszeit 15 Minuten). Wird ein Text vorgelesen, bekommen fünf Lernende je ein Kartenset. Nach dem Textvortrag bittet der/die Schüler/in um Wertung. Die fünf Lerner mit dem Kartenset halten ihre Karte hoch. Der/die Vortragende wählt aus diesen fünf drei Mitschüler/innen aus und bittet sie um ihre konkrete Meinung, welche diese unterstützend durch die Satzanfänge auf der Rückseite formulieren. Danach werden die Jurykarten für den nächsten Textvortrag andere/n Mitschüler/-innen weitergegeben. Damit die Bewertungen kriteriengeleitet erfolgen, müssen diese Kriterien zuvor erarbeitet werden. Im Beispiel oben (Inhaltsangabe) stehen sie bereits aus der Hinführungsphase an der Tafel. Ich fordere Schüler/innen

immer auf, ihre Bewertung auch an Beispielen aus dem Text festzumachen. Auf diese Art entwickelt sich mit der Zeit eine konstruktive Feedbackkultur einhergehend mit kognitiver Aktivierung.

5.5 Fokus auf das Verstandene

In allen Phasen des Unterrichts werden Lernende auch dadurch kognitiv aktiviert, dass sie Verstandenes als Anker nutzen, statt sich auf das Nichtverstehen zu konzentrieren. Lesestrategien verlangen häufig nach der ersten Orientierung am Text, ungeklärte Wörter nachzuschlagen. Dadurch wird der Fokus auf das Nichtverstandene gelegt. Stattdessen sollte nach der ersten Orientierung die Aufforderung folgen: »Beschreibt euch gegenseitig, was ihr bereits verstanden habt.« So entsteht im ersten Austausch bereits ein löchriges Wissensnetz, welches sukzessive aufgefüllt werden kann. Dieses Vorgehen hat sich auch bei literarischen Texten bewährt. Literatur lässt Verstehensspielräume offen. Daraus können sich spannende Fragen entwickeln, denen im weiteren Unterricht nachgegangen werden kann.

6. Fazit

Unterricht ist ein Wechselspiel von externer Instruktion und individueller Konstruktion. Für die individuelle Konstruktion ist das Sprechen über den Unterrichtsgegenstand zur Förderung eines sprachlichen Diskurses unerlässlich. Lehrpersonen erschweren nicht selten diesen Diskurs im Unterricht ungewollt und unbewusst durch eingefahrene Kommunikationsmuster, auf die die Lerngruppe ihrerseits wieder mit eingefahrenen Mustern reagiert. Diese Muster gilt es zu durchschauen und zu durchbrechen. Die beschriebenen Methoden und das Modell nach Leisen können hier einen Beitrag leisten, wobei kleine Änderungen große Wirkungen entfalten können.

Literatur

- KLIEME, ECKHARD; EICHLER, WOLFGANG; HELMKE, ANDREAS; LEHMANN, RAINER H.; NOLD, GÜNTER; ROLFF, HANS-GÜNTER; SCHRÖDER, KONRAD; THOMÉ, GÜNTHER; WILLENBERG, HEINER (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Online: <https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde> [Zugriff: 1.11.2018].
- LEISEN, JOSEF (2019): *Ein Lehr-Lern-Modell zum Lehren und Lernen. Das Verhältnis von Lehren und Lernen*. Online: <http://www.lehr-lern-modell.de/lehr-lern-modell> [Zugriff: 8.1.2019].
- LINDNER, MICHAEL (2011): *Gute Frage! Lehrerfrage als pädagogische Schlüsselkompetenz*. Marburg: Tectum (= Marburger Schriften zur Lehrerbildung, Bd. 5).
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2016): *Bildungspläne Baden-Württemberg*. Online: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite> [Zugriff: 30.10.2018].
- SOCIETY FOR NEUROSCIENCE (2018): *The Journal of Neuroscience*. Online: <http://www.jneurosci.org/content/early/2018/08/13/JNEUROSCI.0484-18.2018> [Zugriff: 19.12.2018].
- STUDIENSEMINAR KOBLENZ (Hg., 2016): *Guter Unterricht schafft Lerngelegenheiten. Ein Lehr-Lernmodell für die Lehrerausbildung und das Lehrercoaching*. Norderstedt: Books on Demand.

Nicola Mitterer

Von der Allmachtsphantasie zum Dialog mit Texten und Bildern

Szenen aus einem Literaturprojekt mit Kindergartenkindern¹

Gemäß Kant [...] geschieht die Bestimmung des zunächst offenen Bewusstseins nicht durch eine Zeichenstruktur, die mit einem Code zu lesen wäre, sondern es findet eine Verschiebung von Zeichenordnungen statt, die nur spielerisch bearbeitet werden kann. »Benennungen«, welche die Alltagssprache zur Verfügung stellt, reichen nicht aus. Die ästhetische Erfahrung geht einher mit der Formulierung einer neuen Sprache.

(Michael Baum)

Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung.

(Hartmut Rosa)

Dieser Beitrag fragt nach den Bedingungen und Möglichkeiten eines originären Zur-Sprache-Kommens in der Auseinandersetzung mit ästhetisch verfremdeter Sprache und Bildern, wie es etwa im Gespräch über Bilderbücher entsteht. Potenziale und Aporien dieses (immer wieder unterschiedlichen) Weges zu eigenen Formen poetischen Ausdrucks und auch zu individuellen Interpretationsansätzen werden anhand der Bezugnahme auf ein Projekt mit Kindergartenkindern verdeutlicht.

1. Eine kurze Reflexion über Macht und Ohnmacht der Sprache

Sprache »kann« etwas. Sie kann uns und unsere Welt verändern, Türen öffnen oder für immer schließen, sich ihrer geschickt zu bedienen zu wissen, verspricht »Wettbewerbsvorteile« aller Art. Wenn man etwas »zur Sprache bringt«, so klingt das

NICOLA MITTERER ist Assoc. Professorin am Institut für Germanistik^{AEC}, Abteilung Fachdidaktik, der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Literaturdidaktik, (Frühes) Literar-ästhetisches Lernen, Phänomene des Fremden in der Literatur sowie Kunst und Literatur im Bilderbuch. E-Mail: nicola.mitterer@aau.at

1 Die beiden Bilderbücher, die im Zentrum dieses Beitrags stehen, sind einmal vollständig (*Das ganz, ganz kleine Schwein mit dem ganz, ganz großen Hunger*, Auer/Olten 2008) und einmal in Teilen (*Steinsuppe*, Vaugelade 2010) auf der *ide*-Homepage zu sehen. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Verlage. Die im Rahmen des hier beschriebenen Projekts entstandenen Kinderzeichnungen können, sofern sie für diesen Beitrag relevant sind, ebenfalls unter folgendem Link eingesehen werden: <https://ide.aau.at>.

zunächst nach einem ganz bewussten und aktiven Vorgang, der etwas mit Selbstbestimmung und Macht zu tun hat. Die Präsenz, die Sprache auf diese Weise schaffen kann, hat dabei ganz unterschiedliche Facetten: Die Rede vom vorhandenen »Sprachbewusstsein« erinnert uns daran, dass unsere Sprache die Art und Weise, in der wir die Welt um uns herum wahrnehmen, beeinflusst und dass eine andere Sprache auch eine veränderte Welt bedeuten kann. Sprachbewusstsein und Selbstbewusstsein sind in diesem Sinne eng miteinander verbunden, wie etwa die Arbeiten des Psychoanalytikers Jacques Lacan zeigen. Diese machen gleichzeitig deutlich, dass wir von den Strukturen unserer Sprache in vieler Hinsicht beherrscht werden, ja, dass diese uns zwar zur Vorstellung einer »Identität« (ver)führt, uns gleichzeitig aber unwiderruflich entfremdet: »Ich denke, wo ich nicht bin, also bin ich, wo ich nicht denke.« (Lacan 1973, S. 43) Wollen wir die im Zuge des Spracherwerbs internalisierten Ordnungen verändern, müssen wir diese erst einmal bewusst wahrzunehmen lernen, das machen uns etwa Julia Kristeva (vgl. 1999), Luce Irigaray (vgl. 2005) oder Hélène Cixous (vgl. 1980) in ihren gesellschaftskritischen Texten, die zum großen Teil aus einer Befragung der herrschenden Sprache und der Suche nach Alternativen zu dieser bestehen, deutlich.²

Oftmals geschieht es aber, dass man nicht etwas in einem souveränen Akt »zur Sprache bringt«, sondern dass dieses »Etwas« sich einfach zu äußern gibt, »zur Sprache kommt«. Dann ist es plۆtzlich nicht mehr im Verborgenen, sondern »da«, présent. In dieser Formulierung zeichnen sich die Mۆglichkeiten der Sprache ab, uns zu überraschen, zu überwältigen, ins »Passiv« zu setzen. Diese Dimension alles Sprachlichen begegnet uns besonders oft dann, wenn wir literarische Texte lesen, wenn Sprache also in künstlerisch verfremdeter Form auf uns zukommt. Auf diese unkontrollierbare Wirkkraft der Sprache verweist schon Sigmund Freud in seinem Aufsatz über das Unheimliche (vgl. Freud 1997), in dem er – nicht zufällig, aber wie zufällig – immer wieder auf Beispiele aus der Literatur zurückgreift. Sprache kann uns in diesem Sinne in einen Zustand des »Pathos«, eines »Erleidens« im weitesten Sinne, versetzen, wobei »das Pathos, als Widerfahrnis verstanden, nicht nur berührt und vereinnahmt, sondern auch aufstۆren und befremden kann.« (Busch 2007, S. 53) Sprache kann uns also gerade in Zusammenhang mit ästhetischer Erfahrung sowohl den Dingen in ihrer Unmittelbarkeit näherbringen, als auch eine substantielle Erfahrung von, zeitweiliger, nicht wieder vۆllig auf das Bekannte reduzierbarer Fremdheit bewirken. In dieser Charakteristik tragen Begegnungen mit Literatur nicht nur zur Identitätsbildung bei, sondern erinnern uns auch daran, wie sehr wir unserem Selbst gegenüber doch Fremde sind. Diese Erfahrung an sich ist wiederum nicht an das ästhetische gebunden, sie wohnt jeder noch so alltäglichen Sprachverwendung inne. Roland Barthes stellt diese Macht des Begriffs, des Auf-den-Begriff-Bringens, ins Zentrum seines Denkens, wenn er den Mythos als eine Kultur-

2 In Cixous' Abhandlung *Weiblichkeit in der Schrift* geht es dabei vor allem um die Sprache der Literatur, die zum überwiegenden Teil aus Texten bestünde, denen die Prinzipien des Patriarchats innewohnen und deren Macht perpetuieren. Die Weiblichkeit hingegen schreibe »jenseits, vor der Grammatik, weit entfernt vom Gesetz« (Cixous 1980, S. 86).

technik entlarvt, die den lebendigen, inkommensurablen Dingen Gewalt antut, indem sie diese ihrer Einzigartigkeit beraubt und sie in bereits bestehende Geschichten »einschreibt« (vgl. Barthes 1964). Die Literatur ist jener Bereich der Künste, in dem die von der Alltagssprache gewaltsam uniformierten Dinge wieder zum Leben erweckt werden. Hier kommen die Dinge im besten Fall selbst zur Sprache, sie fangen an zu sprechen und übernehmen, wie der Besen in Goethes *Zauberlehrling*, die Regentschaft über das, was wir zu kontrollieren gewohnt sind.

Kindliche Sprachentwicklung ist in ihrer institutionalisierten Form in erster Linie Entwicklung hin zur Norm, zum Gesetz, das in der Welt der Sprache von den Regeln der Grammatik ausgeübt wird, in der schriftlichen Sprache dann zusätzlich noch von jenen der Rechtschreibung. Es ist in den meisten Fällen, wenn die äußeren Umstände stimmen, relativ problemlos möglich, Kindern dieses Regelwerk beizubringen. Dennoch bleibt die Sprache immer auch als ein Hort des Anarchischen und des Regelverstoßes präsent, zumindest immer dann, wenn sie in ihrer ästhetisch verfremdeten Form auftritt. Kindern ist das anarchische Element der ästhetisch verfremdeten Sprache, ein inhärenter Bestandteil literarischer Texte, noch bestens vertraut. In Reimen und Liedern lernen sie oftmals eine Sprache kennen, die deren »ordnungsgemäße« Strukturen ignoriert und einen lust- und humorvollen Zugang zu Sprache befördert, der etwa in erfundenen Worten, Geheimsprachen und onomatopoetischen Lauten zum Ausdruck kommt. Diese tendenziell anarchische Kunstsprache, die durch Dichter wie Ernst Jandl oder H.C. Artmann auch in die »Höhenkammliteratur« Eingang gefunden hat, verliert im Laufe der meisten Biographien sukzessive an Bedeutung, wobei dazu auch die institutionelle Bildung ihren Teil beiträgt. Zwar wird der spielerische Umgang mit Sprache im Kindergarten meist noch bewusst gepflegt, die zunehmenden Ängste der Eltern, dass ihre Kinder den Anforderungen von Gesellschaft und Schule nicht gerecht werden könnten, beschneiden diese Freiheit aber zunehmend, und es werden schon früh Maßnahmen ergriffen, die einer späteren, reibungslos gelingenden Orientierung an der Norm den Weg ebnen sollen (vgl. etwa Bostelmann 2009 oder Barkow/Müller 2016).

An dieser Stelle soll nun aber in aller Kürze ein Projekt vorgestellt werden, in dessen Verlauf ich bewusst versucht habe, mit Kindern im Alter zwischen drei und sieben Jahren einen anderen Weg zu gehen und das zur Sprache kommen zu lassen, was sie beschäftigt, wenn sie Bildern und Büchern begegnen. Dabei stand die Ermöglichung einer ästhetischen Erfahrung im Zentrum, die sich durch »eine spezifische Form der Wahrnehmung von symbolischen Raum- und Zeitstrukturen, ein synästhetisches Vernehmen der Erscheinungsqualitäten von Gegenständen, das sich durch die Momente der Offenheit und Pluralität, Unmittelbarkeit und Gegenwartigkeit auszeichnet.« (Zirfas 2004, S. 79)

2. Sprechen über Bilder und Geschichten – Bilder und Geschichten zum Sprechen bringen

Im Jahr 2014 ergab sich die Möglichkeit, ein ganzes Semester lang dieselbe Gruppe eines städtischen Kindergartens zu besuchen und mit den dort betreuten Kindern

»Bilderbuchgespräche« zu führen. Diese entsprachen in Hinblick auf Gesprächsführung und inhaltliche Prinzipien einer Mischung aus Grundlagen des Heidelberger Literarischen Gesprächs (vgl. insbesondere Heizmann 2018, vor allem S. 64 ff.) und der Responsiven Literaturdidaktik (vgl. Mitterer 2016).³ Die Rahmung der Gespräche sah, grob skizziert, folgendermaßen aus: Die Pädagoginnen einer der beiden Kindergartengruppen hatten sich damit einverstanden erklärt, dass ich einmal pro Woche in ihre Gruppe kommen und dort mit ca. 23 Kindern (die Anzahl der tatsächlich anwesenden Kinder schwankte stark) Bilderbuchgespräche führen durfte, die jeweils ungefähr 20 Minuten lang dauerten. Danach hatten die Kinder Gelegenheit, etwas zum Text zu malen oder zu basteln, wobei sich ein Großteil von ihnen dafür entschied, Zeichnungen anzufertigen. Während dieser Phase saßen die Kinder meistens zu viert um einen größeren Tisch herum, redeten immer wieder miteinander – meist betraf dieser Austausch die von ihnen angefertigten Bilder – und sprachen auch viel mit mir und den Studierenden oder KollegInnen, die mich in der jeweiligen Einheit begleiteten.⁴

Ein ganz entscheidendes Moment war der Beginn des Projekts. Hier, im Prozess des Kennenlernens und im Rahmen der Festlegung von Regeln für unsere Gespräche, begannen die Kinder erstmals zu realisieren, dass diese Begegnungen mit den Bilderbüchern und mir aus der Ordnung ihres Alltags im Kindergarten herausfielen. Sie waren es gewohnt, dass ihnen Bücher vorgelesen wurden, allerdings geschah dies meist zu einem bestimmten, pädagogischen oder im Sinne der Frühförderung sprachlicher Entwicklungen festgelegten Zweck. Unsere Gespräche wichen von den bekannten Prinzipien ab, sie hatten keinen unmittelbar ersichtlichen »Zweck«, zumindest keinen, den die Kinder als solchen identifizieren hätten können. Sie zeigten sich anfangs verwundert darüber und stellten viele Fragen, die darauf abzielten, das, was hier wöchentlich vor sich ging, einem bekannten Muster zuordnen zu können. Als diese Versuche nicht zum gewünschten Ergebnis, nämlich der Identifizierung eines klaren Ziels, führten, begannen die Kinder unser wöchentliches Vorlese- und Gesprächsritual als eine Besonderheit im alltäglichen Betrieb zu genießen. Ihr Verhalten wich dadurch, so die Aussage der beiden

3 Der Verdacht, der sich mir durch Unterrichtsbeobachtungen in den Jahren davor aufgedrängt hatte, war der, dass bei sehr jungen Kindern literar-ästhetische Fähigkeiten in hohem Maße vorhanden sind. Diese Annahme hat sich im Rahmen des hier beschriebenen Projekts als richtig erwiesen. Später, also im Laufe der schulischen Sozialisation, nehmen diese, so meine noch nicht bestätigte Arbeitshypothese, wieder ab, weil andere Werte, etwa die Einhaltung der (sprachlichen) Normen, stark in den Vordergrund treten. Da ich im Rahmen dieses Beitrags auf ein anderes Thema, nämlich die sprachliche Emanzipation der Kinder, fokussiere, nehme ich darauf im Haupttext keinen weiteren Bezug. Informationen zur Entwicklung literar-ästhetischer Fähigkeiten im Rahmen dieses Projekts finden sich in folgenden Beiträgen: Auernig/Mitterer 2016 und Mitterer 2019.

4 Mein besonderer Dank gilt meinem Kollegen Florian Marlon Auernig, der mich zu den meisten Gesprächen begleitete und diese immer wieder mit mir diskutiert und unter neuen Gesichtspunkten betrachtet hat. Er hat die Transkription sämtlicher Gespräche vorgenommen und sich mit den Kindern über die Bilder unterhalten, die im Anschluss an das Vorlesen entstanden sind.

Pädagoginnen, von jenem, das sie sonst im Kindergarten zeigten, mitunter erheblich ab. Konkret bedeutete das, dass einige der Kinder, die gewöhnlich viel Lob für ihr Tun ernteten und die deshalb sehr selbstbewusst waren, wenn es um die Beteiligung an verschiedenen Übungen ging, im Rahmen der Gespräche leise und unauffällig wurden. Andere wiederum, die als »Problemkinder« identifiziert wurden und sich dieser Einordnung von Seiten der Erwachsenen auch durchaus bewusst waren, drängten plötzlich in den Vordergrund, waren aktiv und aufmerksam und fielen oft auch durch ihre Zeichnungen besonders positiv auf. Es schien also so, als ob sich diejenigen, die unter den ihnen vertrauten Bedingungen reüssiert hatten, erst eine neue Sprache zulegen mussten, die auch in diesem ungewohnten Rahmen »funktionierte«. Diejenigen, die als »schwierig« und wenig erfolgsverwöhnt galten, genossen unsere Gespräche vom ersten Moment an und staunten über die Aufmerksamkeit, die ihren Wortmeldungen zukam.

Auffallend war auch, dass sich einige Kinder, die sich verbal äußerst zurückhaltend zeigten, an den Anschlusshandlungen sehr intensiv beteiligten, ihre Zeichnungen gerne und wortreich erklärten und in einigen Fällen Interpretationen des Gesehenen und Gehörten in eigenen Bildern in Szene setzten, deren Komplexität und Tiefe so weder für uns noch für die Pädagoginnen erwartbar war. In der Folge möchte ich nun zwei Fallbeispiele skizzieren, an Hand derer ich hoffe verdeutlichen zu können, wie dieses Zu-einer-originären, reichen, kraftvollen-Sprache-Kommen vor sich gegangen ist.⁵

2.1 Fallbeispiel I: Das Bilderbuchgespräch zu Martin Auers und Manuela Oltens *Das ganz, ganz kleine Schwein mit dem ganz, ganz großen Hunger*

Insgesamt gesehen machen alle im Laufe des Semesters geführten Gespräche deutlich, dass es auch im Bereich ästhetisch und inhaltlich anspruchsvoller Bilderbücher welche gibt, die einen Großteil der LeserInnen mehr faszinieren als andere. Von den Büchern, die ich in diesem Zeitraum mitgebracht hatte, waren es vor allem *Steinsuppe* von Anaïs Vaugelade (2010) und – mehr noch – *Das ganz, ganz kleine Schwein mit dem ganz, ganz großen Hunger* von Martin Auer und Manuela Olten (2008), die die Kinder begeisterten. In ihren Zeichnungen nahmen sie immer wieder auf diese beiden Geschichten und ihre Lesart derselben Bezug.

Das Buch vom »ganz, ganz kleinen Schwein«, das den Kindern mehr als jedes andere im Gedächtnis blieb, lasen wir bereits im Zuge unseres dritten Bilderbuchgesprächs. Die Kinder und ich befanden uns zu diesem Zeitpunkt noch in einer Phase, in der weder das Ritual des Vorlesens, noch der Ablauf der darin integrierten Gespräche etabliert waren. Die Gespräche verliefen chaotisch, ich selbst stellte immer wieder Fragen, die mir im Nachhinein betrachtet als zu stark lenkend

5 Alle TeilnehmerInnen dieses Projekts wurden anonymisiert, die hier verwendeten Namen sind frei erfunden. Die verwendeten Altersangaben entsprechen dem realen Alter der Kinder zum Zeitpunkt des Projektbeginns.

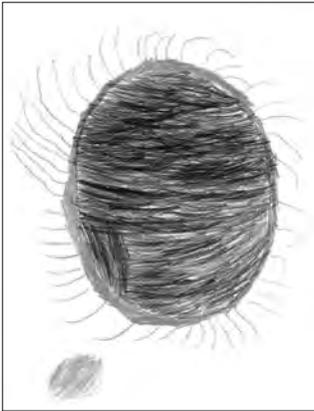


Abb. 1:
»Das schwarze Loch«, Benjamin,
7 Jahre

erschieden, und hatte auch noch nicht die Sensibilität entwickelt, einzelne Mitglieder der Gruppe entweder in ihrer Teilnahme an den Gesprächen zu bestärken oder deren Dominanz im richtigen Moment einzuschränken. Es ist umso erstaunlicher, wie reich die Ergebnisse dieses Gesprächs waren. Sie zeigen, dass auf gute Literatur Verlass ist, auch wenn sich die Gruppe noch nicht ins gemeinsame Lesen eingefunden hat und es dem/der kompetenten Anderen (vgl. Härle/Steinbrenner 2006, S. 12) im Literarischen Gespräch noch an Erfahrung mangelt.

In der Folge möchte ich nun einige Zeichnungen näher betrachten, die unmittelbar im Anschluss an das Bilderbuchgespräch entstanden sind. An diesen Kinderzeichnungen lässt sich, eindrücklicher noch als an den Transkriptionen, zeigen, wie hier anhand ästhetischer Erfahrungen originäre (Bild-)Sprache entwickelt wurde, die nirgendwo sonst als in diesem Zwischenraum der Begegnung eines Individuums mit der Geschichte, ihren Worten und Bildern, entstehen hätte können.

Die erste Abbildung zeigt die Zeichnung von Benjamin, der das älteste Kind in dieser Gruppe war, innerhalb der internen sozialen Hierarchie aber relativ weit unten rangierte (vgl. Abb. 1, »Das schwarze Loch«, Benjamin, 7 Jahre). Von den Pädagoginnen wurde er mir als der schwierigste Junge in dieser Gruppe vorgestellt, als ein Kind, das eigentlich schon hätte zur Schule gehen sollen, das jedoch auf Grund seiner »besonderen Problematik« ein Jahr länger im Kindergarten geblieben sei.

Benjamin war in den ersten beiden Einheiten durch ein besonderes Interesse an dem Projekt aufgefallen, gleichzeitig störte er das Gespräch durch ständige verbale Einwürfe, die weder mit der Geschichte noch mit den Aussagen der anderen Kinder in einem Zusammenhang standen. Immer wieder warf er unvermittelt Schimpfwörter in die Runde und begann schließlich, seine Nachbarn zu schubsen und ihre Konzentration vom Buch abzulenken. Ich griff diejenigen seiner Wortmeldungen, die zumindest im Ansatz auf die Geschichte bezogen waren, immer wieder auf und bat ihn, mir zu erklären, was er damit meine. Es dauerte bis zur dritten gemeinsamen Gesprächseinheit, bis er sich darauf einließ und auf uns und die Bücher wirklich »antwortete«. Zwar waren Benjamins Assoziationen weiterhin voll von Gewaltphantasien, aber er versuchte zunehmend, diese mit dem, was das Buch zu sagen hatte, in Verbindung zu bringen. Die Art und Weise, in der es ihm dabei gelang, seine inneren Bilder zu jenen, die wir gerade lasen und sahen, in Bezug zu setzen, ließ ihn mir – und wohl auch den anderen Kindern, die ebenfalls begannen sich seinen Aussagen stärker zuzuwenden – als ein besonders feinfühliges Kind mit einem ausgeprägten Gespür für die abgründigen Aspekte einer Geschichte erscheinen. Sein Redeanteil in den Bilderbuchgesprächen begann weiter zu wachsen und die anderen Kinder griffen seine Aussagen immer wieder auf und nutzten sie als Basis für



Abb. 2:
»Das freundliche Schwein«, Malika, 5 Jahre

eigene Überlegungen zur Geschichte. Benjamin selbst schaffte es sukzessive, seine Gewaltphantasien besser zu »kontrollieren« und diese mit den Büchern in eine Art Dialog treten zu lassen. Zu Beginn des Projekts fokussiert er dabei ausschließlich auf die »apokalyptische«, kannibalische Vision, die in Auers und Oltens Erzählung auch tatsächlich zu erkennen ist. Er erklärt uns im Gespräch über seine Zeichnung, dass das Schwein »ganz bestimmt« alle und alles auffressen werde, egal was man

unternehme. Das Schwein sei einfach nicht zu stoppen in seiner Gier, da müsse man schon Waffen bemühen, wenn man es aufhalten wolle. Obwohl das in der Geschichte so nicht vorkommt, ist vor allem anhand der Zeichnung deutlich zu erkennen, dass Benjamin hier nicht einfach »irgendetwas« zur Sprache kommen lässt, sondern eine wesentliche Facette der Geschichte inszeniert, die von anderen Kindern mehr oder weniger ausgeblendet wurde. Im Einzelgespräch über seine Zeichnung zeigt sich Benjamin dann auch besorgt bezüglich der Einsamkeit, die das Schwein erlebt, wenn es alles verschlungen hat. Es sei nicht schön, so alleine zu sein.

Einen völlig anderen Zugang zu dieser Geschichte beschreibt die knapp fünfjährige Malika (vgl. Abb. 2, »Das freundliche Schwein«, Malika, 5 Jahre). Sie weist immer wieder darauf hin, wie sehr sie das Schwein mag – das grüne Herz in ihrer Zeichnung soll diese Zuneigung ausdrücken. Die übermäßige Gefräßigkeit des Schweins scheint ihr zunächst nicht weiter problematisch. Dann aber füllt sie, während sie sich mit mir unterhält, die noch leere blaue Schale mit schwarzen Strichen. Es könnte doch sein, sagt sie, dass das Schwein in seinem Hunger etwas isst, das ihm schadet und das wäre doch sehr schlimm. Eigentlich sei es also viel ungefährlicher, nichts zu essen, meint Malika abschließend, und sie nimmt damit vermutlich Bezug auf den Jungen, dessen Essensverweigerung ja zu Beginn des Buches als »Auslöser« der Geschichte über das hungrige Schwein fungiert.

Nicht nur einen anderen Akzent, sondern eine vollständige Interpretation der Geschichte vom ganz, ganz kleinen Schwein mit dem ganz, ganz großen Hunger lässt sich in Leons Zeichnung erkennen (vgl. Abb. 3, »Das Schwein auf dem Goldweg«, Leon, 6 Jahre): Im Zentrum des Bildes steht auch hier das Schwein, das allerdings nicht in Rosa gehalten ist. Das ist insofern von Bedeutung, als es Leons Aussagen zufolge »eher so aussehen sollte wie der Weg, von der Farbe her«. Den Weg, auf dem das Schwein spaziert, hat er zur Gänze mit dem Goldstift ausgemalt. Das sei deshalb so, weil es letztlich »immer ums Geld« ginge, das sei ja klar, auch das Schwein wolle in letzter Konsequenz mehr *davon* haben, so Leon. Durch das viele Futter sei das Schwein also bereits »innen auch so ein bisschen golden«. Wer den Autor Martin Auer kennt, weiß, dass dieser in seine – in sich sehr gut funktionieren-

den – Geschichten, für jene, die sie wahrnehmen wollen, meist auch eine gesellschaftliche Botschaft einbaut. Über die Geschichte »vom ganz, ganz kleinen Schwein« sagte er selbst einmal in einem Interview, dass sie selbstverständlich auch als Kapitalismuskritik gelesen werden könne. Das kommt allerdings im Buch, in dem Geld noch nicht einmal erwähnt wird, kein einziges Mal explizit zum Ausdruck. Leons Interpretationsleistung an dieser Stelle ist somit außergewöhnlich, und im Einzelgespräch



Abb. 3:
»Das Schwein auf dem Goldweg«, Leon, 6 Jahre

wird dann auch deutlich, dass er sie mit seinem Sitznachbarn Benjamin gemeinsam entwickelt hat. Dieser unterstützt Leon in der Annahme, dass »das Gold« an allem schuld sei. Während Leon allerdings in seiner Zeichnung die gesellschaftskritische Dimension der Geschichte in Szene setzt, hat sich Benjamin der existenziellen Kategorien »Einsamkeit« und »Weltende« angenommen. Gemeinsam gelangen sie hier zu einer sehr komplexen »Interpretation« der vermeintlich ganz harmlosen Geschichte um ein im Buch recht niedlich gezeichnetes Schwein, dessen Hunger einfach nicht enden will. Malika hat, wie viele andere Kinder in dieser Gruppe auch, die »liebenswert« Aspekte der Geschichte in den Vordergrund gestellt. Damit bringt sie eine andere Facette des Erzählten zum Ausdruck, die nicht minder bedeutsam ist. Die Mutter gestaltet das Schwein erzählerisch so, dass es für ihren Sohn zu einer Identifikationsfigur werden kann. Diese intendierte Wirkung der Figur, die ja schließlich einer »Geschichte in der Geschichte« angehört, ist sowohl im Text als auch im Bild durchgehend präsent und wird, wie sich in den Bilderbuchgesprächen gezeigt hat, von den meisten Kindern als solche wahrgenommen und memoriert. Selbst in Zeichnungen, die erst gegen Ende des Jahres entstanden sind, taucht das Schwein immer wieder auf und wird dabei in erster Linie als eine beschützende und treue Figur beschrieben.

2.2 Fallbeispiel II: Das Bilderbuchgespräch zu Anaïs Vaugelades *Steinsuppe*

Das Gespräch über *Steinsuppe* und die zugehörigen Anschlusshandlungen fanden in der Woche statt, die auf jene, in der wir uns mit Martin Auers und Manuela Oltens Buch beschäftigt hatten, unmittelbar folgte. Das Gespräch verlief diesmal wesentlich ruhiger, und die Fähigkeit der Kinder, auf vorhergegangene Anmerkungen zur Geschichte oder zu den Bildern direkt einzugehen, schien sich enorm gesteigert zu haben. Es gelang mir mittlerweile, das automatisierte Fragen durch eigene Beobachtungen zum Buch zu ersetzen, was zur Folge hatte, dass die Kinder wesentlich intensiver mit unterschiedlichen Deutungsansätzen – die ihnen als solche selbstverständlich nicht bewusst waren – spielten. Das Thema Gewalt, das alle



Abb. 4:
»Der Wolf mit dem roten Sack«, Elena, 7 Jahre

unsere Gespräche dominierte, war in dieser Geschichte nun ohnehin von großer Bedeutung, da der Wolf bei Vaugelade textlich wie visuell als ein ambivalentes, potenziell gefährliches Wesen in Erscheinung tritt.

Drei wesentliche Gestaltungselemente des Buches, die dann auch in den Anschlussbehandlungen stark in den Vordergrund traten, fielen den Kindern sofort auf: die anthropomorphe Gestalt des Wolfes, die ungewöhnlichen Perspektivierungen, die vor allem den Beginn des Buches

prägen und die latente Bedrohung, die von der Hauptfigur ausgeht. Nachdem die Kinder diese drei Elemente benannt hatten, blieben diese für ihre weitere Betrachtung des Buches von essenzieller Bedeutung. Der Wolf, der im Verlauf der Geschichte eine sanfte Seite zeigt und sogar die Gemeinschaft unter den Tieren stiftet, fesselte dabei bereits im Gespräch die Aufmerksamkeit der gesamten Gruppe. Entgegen der sonst recht offensichtlichen Tendenzen, ganz unterschiedliche Bilder zu gestalten, ähneln die Zeichnungen zu *Steinsuppe* einander sehr. Beinahe alle Kinder haben versucht, den Wolf zu zeichnen, viele von ihnen haben auch den Beutel, in dem er den Stein transportiert und den Kessel, in dem die Suppe gekocht wird, in ihre Bilder integriert. Bemerkenswert ist dabei, dass fast alle Kinder in dieser Gruppe anhand ihrer Zeichnungen die Ambivalenz in der bildlichen und textuellen Gestaltung des Wolfes noch einmal reflektiert haben. Die Einzelgespräche zu den Bildern drehten sich fast ausschließlich um die Frage, ob der Wolf denn nun »gut« oder »böse« sei. Einige Kinder gelangten dabei zu erstaunlichen Schlussfolgerungen, wobei das Bild von Elena nicht nur zeichnerisch, sondern auch in Bezug auf die dahinterstehende Aussage beeindruckt (vgl. Abb. 4, »Der Wolf mit dem roten Sack«, Elena, 7 Jahre). Elena hat einen Wolf gezeichnet, der seiner äußeren Erscheinung nach zwischen Mensch und Tier changiert. Sie sei diesmal, so ihre eigene Anmerkung dazu, zum ersten Mal zufrieden mit ihrer Zeichnung. Normalerweise schaffe sie es nie, die Figuren so zu malen »wie im Buch«, aber diesmal sei es ihr »ganz gut« gelungen. Der Wolf steht vor dem Kessel und rührt selbst die Steinsuppe, er sei ja schließlich doch irgendwie der, der die anderen »eingeladen« habe. Der Sack am Rücken ist rot eingefärbt. Elena begründet das damit, dass der Wolf »ein bisschen so« sei wie das Rotkäppchen, denn er werde ja schließlich nicht nur als »ein Böser« dargestellt in der Geschichte. Elenas Sitznachbarin Marlies hat diesen Gedanken offensichtlich aufgegriffen (vgl. Abb. 5, »Rotkäppchen-Wolf«, Marlies, 4 Jahre) und dabei noch deutlicher inszeniert. Bei ihr wandert der Wolf über eine Blumenwiese, »genauso wie Rotkäppchen im Märchen«. Das rote Element ist »ein Sack oder eine Mütze«, so Marlies, was genau, könne sie nicht ganz sicher sagen. Zwischen den beiden Mädchen entspinnt sich im Anschluss an die Beschreibung

ihrer jeweiligen Zeichnung ein Dialog, in dem sie sich darüber unterhalten, ob es denn möglich wäre, dass der Wolf »wie Rotkäppchen« sei. Die beiden finden einige Argumente, die dafür sprechen, schließlich kulminiert diese Übereinstimmung in dem von Elena ausgesprochenen Satz: »Der Wolf kann schon auch das Rotkäppchen sein, im Märchen ist er ja auch die Großmutter«. Da dieses Gespräch meine volle Aufmerksamkeit hat, schließen sich ihm noch mehrere Kinder an und beginnen erneut



Abb. 5:
»Rotkäppchen-Wolf«, Marlies, 4 Jahre

darüber zu diskutieren, ob der Wolf in dem Buch nun gut, böse, oder »beides« sei. Leon bringt schließlich seine eigene Zeichnung zum Tisch, an dem Marlies und Elena sitzen, und erklärt uns, dass er die Geschichte »weitergezeichnet« habe (vgl. Abb. 6, »Der blutende Auerhahn im Wolf«, Leon, 6 Jahre). Man müsse das Bild von rechts nach links lesen – so wie fast immer bei Leon⁶ –, dann könne man zunächst den blutenden, weinenden Auerhahn, bei dem der Wolf am Ende des Buches an die Tür klopft, in einem Sack sehen. In dieser (von ihm erfundenen) Fortsetzungsgeschichte gebärde sich der Wolf anders, nicht mehr »so freundlich wie bei den Tieren«, sondern »so, wie er ist«. Der Auerhahn werde schließlich aufgeessen, einen Tag später, das könne man an den beiden Sonnen im Bild erkennen. Leon erklärt weiter, dass der Hahn nun, im Inneren des Wolfes, in einer viel besseren Situation sei. Von innen her könne er den Wolf »angreifen und aufessen«, erklären Leon und Benjamin gemeinsam und entwickeln dabei Gedanken, die an postkoloniale Theorien und die (latenten) Verstrickungen zwischen »TäterIn« und »Opfer« erinnern, in deren Verlauf sich die scharf gezogenen Grenzlinien nicht mehr aufrechterhalten:

Die für Bhabhas Diskussion so relevante psychoanalytische Entdeckung besteht demzufolge in der Erkenntnis, daß das Andere nie außerhalb oder jenseits von uns verortet ist, sondern seine Stelle einnimmt innerhalb eines jeden kulturellen Systems und des durch dieses System bedingten Diskurses. (Bronfen 2000, S. XI)

Leon führt den Dialog aber schließlich zu einem klaren Schlusspunkt, in seiner Geschichte bleibt die Ambiguität nicht erhalten: Der Hahn sei letztlich doch der Sieger, der Wolf müsse am Ende sterben. In dem »Goldsack«, den der Wolf am Rücken trägt, stecke »noch einer drin«, der dann aber am Leben bleiben könne.

6 Diese Tatsache ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass Leons Vater in Ägypten aufgewachsen ist und ihm manchmal Geschichten in arabischer Schrift vorliest, die von rechts nach links geschrieben wird.



Abb. 6:
»Der blutende Auerhahn im Wolf«, Leon, 6 Jahre

Während die beiden Mädchen in ihren Bildern die »gute Seite« der Ambivalenz ausgedeutet haben, die der Wolf in sich trägt, und dafür intertextuelle Bezüge genutzt haben, entwickelte sich bei den beiden Buben eine kannibalische Vision, die in der Figur des Wolfes tief verankert ist (vgl. Auernig/Mitterer 2016, S. 226 f.). Alle vier Kinder haben somit unterschiedliche Fragen, die das Bilderbuch aufwirft, aufgenommen und einen sinnhaften, komplexen Bezug zu ihrem Nachdenken über diese

Geschichte und das Wesen von Gut und Böse, so wie sie es auch aus ihrer Erfahrung kennen, herstellen können. Das gelang auf der Grundlage jener »Zwecklosigkeit«, die das Projekt ihnen ermöglicht, zu der es sie anfangs regelrecht gezwungen hat. Es ist zweifelhaft, ob zielgerichtete Lernszenarien zu einem ähnlichen Ergebnis geführt hätten. Zumindest im hier beschriebenen Fall ist auch erwiesen, dass dieselben Kinder unter anderen Rahmenbedingungen nicht in der Lage waren, ihre – zweifellos beachtlichen – Fähigkeiten einzubringen. Bleibt die Frage, was wir uns selbst und den Kindern vorenthalten, wenn wir auf Unterrichtsszenarien, die allein den Zweck zweckloser ästhetischer Weltbetrachtung verfolgen, verzichten.

3. Schluss

Blickt man sich in der aktuellen literaturdidaktischen Landschaft um, so hat man den Eindruck, dass die Sehnsucht nach einer Sprache, die alles kann und die man vor allem reibungslos (er)lernen und lehren kann, groß ist. Es wird operationalisiert, gemessen, gezählt ... ganz so, als könnte man die mit Michael Baum eingangs zitierte »neue Sprache«, die die ästhetische Erfahrung hervorbringt und die nicht nur das Kunstwerk, sondern auch dessen Interpretation oder Fortführung im Idealfall besitzt, nach denselben Kriterien beurteilen, nach denen man einen Satz als grammatikalisch richtig oder falsch einstuft. Eine partizipative, von ihren Erwartungen her offene empirische Forschung (vgl. dazu auch Bippus 2012) kann dabei im literaturdidaktischen Bereich ohne rechnerischen Aufwand nachweisen, dass dieser Ansatz als Paradigma für das ästhetische Lernen problematisch ist. Weil er nicht nur die Spezifität des Literarischen, sondern auch jene der ästhetischen Erfahrung verkennen muss, um seine Prämissen aufrechterhalten zu können.

Literatur

- AUER, MARTIN; OLTEN, MANUELA (2008): *Das ganz, ganz kleine Schwein mit dem ganz, ganz großen Hunger*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- AUERNIG, FLORIAN MARLON; MITTERER, NICOLA (2016): Wenn er nett zu den Tieren ist und böse ausschaut, weiß ich nicht ... Literarästhetische Fähigkeiten in der frühen Kindheit. In: Mitterer, Nicola; Nagy, Hajnalka; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 207–232.
- BARKOW, INGRID; MÜLLER, CLAUDIA (Hg., 2016): *Frühe sprachliche und literale Bildung: Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- BARTHES, ROLAND (1964): *Mythen des Alltags*. Übers. von Helmut Scheffel. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BAUM, MICHAEL (2011): »Wo aber sind die Freunde?« – Ein Gespräch über Hölderlins Gedicht »Andenken«. In: Steinbrenner, Marcus; Mayer, Johannes; Rank, Bernhard (Hg.): *»Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander«*. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 213–228.
- BIPPUS, ELKE (Hg., 2012): *Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens*. Zürich-Berlin: diaphanes.
- BOSTELMANN, ANTJE (2009): *Jeder Tag ist Sprachlerntag! Das Praxisbuch zur Sprachförderung in der Kita*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- BRONFEN, ELISABETH (2000): Vorwort. In: Bhabha, Homi K.: *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg, S. IX–XIV.
- BUSCH, KATHRIN (2007): Ansteckung und Widerfahrnis. Für eine Ästhetik des Pathischen. In: Busch, Kathrin; Därmann, Iris (Hg.): *»pathos«*. Konturen eines kulturwissenschaftlichen Grundbegriffs. Bielefeld: transcript, S. 51–91.
- CIXOUS, HÉLÈNE (1980): *Weiblichkeit in der Schrift*. Berlin: Merve.
- FREUD, SIGMUND (1997): Das Unheimliche. In: Ders.: *Studienausgabe*. Bd. IV: *Psychologische Schriften*. Frankfurt/M.: Fischer.
- HÄRLE, GERHARD; STEINBRENNER MARCUS (2006): Literarisches Lernen im Gespräch. Das »Heidelberger Modell« des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 200, S. 12–13.
- HEIZMANN, FELIX (2018): *Literarische Lernprozesse in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- IRIGARAY, LUCE (2005): *Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- KRISTEVA, JULIA (1999): *Die Revolution der poetischen Sprache*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- LACAN, JACQUES (1973): Das Drängen des Buchstabens im Unbewussten oder die Vernunft seit Freud. In: Ders.: *Schriften II*. Ausgew. und hg. von Norbert Haas. Freiburg i. Br.: Olten.
- MITTERER, NICOLA (2016): *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer Responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- DIES. (2019, i. Dr.): Fragen, Antworten und Nichtverstehen. Literarische Gespräche mit Vorschulkindern. In: Heizmann, Felix; Mayer, Johannes; Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Das Literarische Unterrichtsgespräch und der aktuelle literaturdidaktische Diskurs. Positionen – Kontroversen – Entwicklungslinien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ROSA, HARTMUT; ENDRES, WOLFGANG (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Mit einem Nachwort von Reinhard Kahl. 2., erweiterte Auflage. Weinheim-Basel: Beltz.
- VAUGELADE, ANAÏS (2010): *Steinsuppe*. Übers. von Tobias Scheffel. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- ZIRFAS, JÖRG (2004): Kontemplation – Spiel – Phantasie. Ästhetische Erfahrungen in bildungstheoretischer Perspektive. In: Mattenklott, Gundel; Rora, Constanze (Hg.): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*. Weinheim-München: Juventa.

Felix Heizmann

Literatur als Sprach-Spiel

Grundschul Kinder entdecken poetische Wörterwelten

Der Aufsatz widmet sich dem literarischen Lernen in der Grundschule. Nachdem er die Spannungen aufzeigt, denen der frühe Literaturunterricht ausgesetzt ist, legt er das Augenmerk auf die Beschäftigung mit ästhetisch anspruchsvollen Texten. Ein solcher Ansatz wirft stets auch die Frage auf, ob Lehrpersonen den Lernenden vermutlich unbekanntere Wortbedeutungen vor der Textbegegnung erklären oder ob sie ihnen Gelegenheit zum Experimentieren mit poetischer Sprache geben sollten. Um dies nicht nur unter theoretischer, sondern auch unter empirischer Perspektive diskutieren zu können, zieht der Beitrag Fallbeispiele aus literarischen Unterrichtsgesprächen in der Primarstufe zu Else Lasker-Schülers *Mein blaues Klavier* heran. An ihnen lassen sich die Suchbewegungen der Kinder nachzeichnen, zu denen die poetische Sprache des Gedichts einlädt.

1. Problemaufriss

Die Vermittlung elementarer Techniken des Schriftsprachgebrauchs zählt ebenso wie die Befähigung zur Teilhabe an der literarischen Kultur zu den genuinen Zielen des Deutschunterrichts in der Grundschule. Wie der didaktische Diskurs seit der Jahrtausendwende zeigt, ist ihre Ebenbürtigkeit jedoch weitaus weniger selbst-

FELIX HEIZMANN war nach dem Studium des Lehramts an Grund- und Hauptschulen und des Magisterstudiengangs »Fachdidaktik Deutsch« wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt »Das Literarische Unterrichtsgespräch« und Postdoc im Cluster »Text und Sprache« der Heidelberg School of Education. Seit 2019 ist er Lehramtsanwärter an einer Grundschule.

E-Mail: felix.heizmann@gmx.de

verständlich, als es zunächst erscheinen mag. Hierfür lassen sich mehrere Entwicklungen ausmachen (vgl. Heizmann 2018a, S. 23 ff.), von denen sich zwei als besonders wirkungsmächtig erwiesen haben.

Bis heute herrscht in der Diskussion nicht selten ein »imaginäres Stufenmodell« vor (Härle/Rank 2004, S. 4), das vielerorts auch in Form subjektiver Theorien das Handeln von Lehrpersonen präfiguriert. Allen Erkenntnissen der Lesesozialisationsforschung zum Trotz erweckt dieses Konstrukt den Eindruck einer Progression, in der sinnentnehmendes Lesen als basale Fähigkeit, literarisches Verstehen hingegen als darauf aufbauende Kompetenz fungiert, deren Anbahnung deswegen häufig erst als Aufgabe der weiterführenden Schulen konturiert wird (kritisch hierzu vgl. Rosebrock 2001; Härle 2012). Die besorgniserregenden Befunde großangelegter Vergleichsstudien wie PISA, DESI und IGLU verschärfen diesen Trend noch zusätzlich: Da Lesekompetenz nicht nur als Seismograph für den Schulerfolg, sondern auch als Indikator für die gelingende Integration in das Berufsleben gilt und ihre Förderung als »eine, wenn nicht *die* zentrale Aufgabe der Grundschule« gesehen wird (Köster/Rosebrock 2009, S. 104), kommt Lesestrategietrainings derzeit oberste Priorität zu.

Zusammenfassend gesagt, führen beide Tendenzen dazu, dass die Beschäftigung mit Literatur im Primarbereich wie nirgendwo in ein Schattendasein zu geraten droht. Selbst wenn Lehrpersonen sie zum Gegenstand des Unterrichts machen, nutzen sie vornehmlich »alltagsnahe« und in »einfacher Sprache« verfasste (kinderliterarische) Texte, teils weil sie sich von ihnen positive Effekte für die Leseförderung versprechen, teils weil sie Kindern den Umgang mit komplexer Dichtung schlichtweg nicht zutrauen (vgl. Spinner 2007).

Von diesen Strömungen grenzen sich wiederum Positionen entschieden ab, die darauf insistieren, dass die Grundschule auch in Zukunft ein Ort bleibt, der Räume zur Weiterführung und Kompensation protoliterarischer Erfahrungen schafft und dem Einüben differenzierter Rezeptionspraktiken dient, damit schon junge Kinder erleben können, wie Literatur »geschieht«. Unter den Ansätzen plädieren einige für den Einsatz anspruchsvoller Texte im Unterricht, deren ästhetische Qualität sie auch im Primarbereich als eine wesentliche Voraussetzung für literarisches Lernen erachten. Sie berufen sich auf empirische Studien, die entgegen weit verbreiteten Befürchtungen belegen, dass Literatur dieses Valeurs die SchülerInnen keinesfalls überfordert, einschüchtert oder ratlos macht, sondern ihren Entdeckerdrang noch zusätzlich stimuliert. Gerade das rätselhafte Unbekannte, Fragliche und Widerspenstige ermuntere sie zu unbefangenen, kreativen und tastenden Annäherungen, in denen sie poetischen Phänomenen auf die Spur zu kommen versuchen (vgl. u. a. Andresen 1999; Waldt 2003).

Zu diesem Diskurs leistet die Untersuchung *Literarische Lernprozesse in der Grundschule* (Heizmann 2018a) einen Beitrag, indem sie Einblicke in die Auseinandersetzung mit komplexer Dichtung im Klassenverband gibt. Die Realisierung dieses Vorhabens basiert auf der Verschränkung mehrerer Elemente, zu denen ein geeignetes didaktisches Setting, eine adäquate Textauswahl und eine der Komplexität von Unterricht angemessene Auswertungsmethode gehören.

2. Literarisches Lernen in der Grundschule

Die Studie beruht auf zwölf Literarischen Unterrichtsgesprächen, die vier Lehrpersonen zu jeweils drei Gedichten in zwei dritten und zwei vierten sozial wie sprachlich heterogenen Klassen mit insgesamt 83 SchülerInnen leiteten. Sie nutzten das »Textforscher-Setting« als eigens für die Grundschule adaptiertes Format des Heidelberger Modells, das gezielt auf den Entwicklungsstand jüngerer Kinder abgestimmt ist, indem es einerseits ausreichend Sicherheit und Orientierung beim Erforschen unbekannter Phänomene bietet und andererseits flexibel und offen für gruppen- und personenspezifische Bewegungen der Bedeutungsaktualisierung ist (vgl. Heizmann 2015).

Eine weitere Besonderheit liegt in der Textgrundlage, denn mit *Zirkuskind* (Rose Ausländer), *fundevoegel* (Peter Härtling) und *Mein blaues Klavier* (Else Lasker-Schüler) wurden bewusst Gedichte der Erwachsenenliteratur mit einem hohen Grad an ästhetischer Dichte und Alterität ausgewählt. Ihre ungewohnten Sicht-, Denk-, Sprech- und Darstellungsweisen spornen zu lebhafter »Sinnarbeit« an (Combe/Gebhard 2009, S. 557), in deren Verlauf sich Veränderungen ereignen können, die für Lernprozesse konstitutiv sind, bei denen die Teilnehmenden bisher unbekannte Bedeutungen erahnen, Handlungspraktiken erweitern und (Erfahrungs-) Wissen ausdifferenzieren oder neu hervorbringen (vgl. Asbrand/Nohl 2013).

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte mit einer modifizierten Form der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013), deren Leistung für die fachdidaktische Unterrichtsforschung darin besteht, Lernen aus unterschiedlichen Perspektiven zu analysieren (vgl. Heizmann 2018b). Den bildungstheoretischen Grundlagen gemäß erschließt die Untersuchung nicht nur die inhaltlichen Bedeutungsaktualisierungen der SchülerInnen bei ihrer Befassung mit dem literarästhetischen Potential der Gedichte, sondern sie rekonstruiert und typisiert auch ihre handlungsleitenden Orientierungen und ihre Praktiken *in situ*.

3. Grundschulkind experimentieren mit unbekanntem Wörtern

Die Thematisierung ästhetisch anspruchsvoller Literatur im Primarbereich wirft immer wieder die Frage auf, ob Lehrpersonen unbekannte Wörter schon vor der Textbegegnung erklären oder ob sie den Lernenden die Freiheit zur selbsttätigen Bildung von Hypothesen zu deren Bedeutung zugestehen sollten. Auch mit den an der Studie beteiligten Lehrpersonen wurde hierüber eingehend diskutiert, namentlich mit Blick auf das geplante literarische Gespräch zu *Mein blaues Klavier*¹ von Else Lasker-Schüler:

1 Zur Analyse und zum Bedeutungspotential des Gedichts *Mein blaues Klavier* vgl. Heizmann 2018a, S. 184 ff.

Mein blaues Klavier

- 1 Ich habe zu Hause ein blaues Klavier
- 2 Und kenne doch keine Note.
- 3 Es steht im Dunkel der Kellertür,
- 4 Seitdem die Welt verrohte.
- 5 Es spielten Sternenhände vier
- 6 – Die Mondfrau sang im Boote –
- 7 Nun tanzen die Ratten im Geklirr.
- 8 Zerbrochen ist die Klaviatur ...
- 9 Ich beweine die blaue Tote.
- 10 Ach liebe Engel öffnet mir
- 11 – Ich aß vom bitteren Brote –
- 12 Mir lebend schon die Himmelstür –
- 13 Auch wider dem Verbote. (Else Lasker-Schüler 1943)

Die Lehrpersonen einigten sich darauf, Wortbedeutungen erst dann zu erläutern, sobald die Kinder ausdrücklich danach fragen oder ihre spontanen Assoziationen völlig in die Irre führen und sie sich ins entmutigende Ungewisse zu verlieren drohen würden. Hierin weicht ihr didaktisches Handeln deutlich von der verbreiteten schulischen Praxis ab, den Umgang mit schwierigen Texten durch Worterklärungen »vorzuentlasten« (vgl. u. a. Bohn 1999, bes. S. 47 ff.), die ihrerseits oftmals von der Annahme eindeutiger Wortbedeutungen ausgehen. Ihre Entscheidung begründeten sie primär damit, dass unbekannte Wörter für Lernende dieses Alters ein gewohntes Alltagsphänomen seien, das sie nicht abschrecke, sondern eher ihr Interesse wecke (vgl. ähnlich Andresen 1999, S. 11; Spinner 2004). Weitere Argumente für dieses Vorgehen finden sich in der literaturwissenschaftlichen und didaktischen Diskussion sowie im Datenmaterial selbst, worauf im Folgenden näher einzugehen ist.

3.1 Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven

Unter theoretischer Perspektive bringen vorausgehende Worterklärungen die Gefahr mit sich, die schier unerschöpflichen Bedeutungsoptionen eines Textes schon vor der eigentlichen Beschäftigung mit ihm auf bestimmte Interpretationsaspekte zu reduzieren, bevor sie überhaupt in den Blick kommen konnten. In manchen Fällen spielt auch die phonologische Realisierung der Begriffe eine große Rolle, weil speziell Gedichte in erster Linie Hör- und keine Lesetexte sind und ihre Sprache »als Verssprache aktualisiertes Sprechen« ist (Reuß 2001, S. 12). Dies gilt für die private wie für die schulische Lyrikrezeption:

Wo gut vorgelesen wird, muss nicht immer gleich erklärt werden, weil der Text eine Wirkung entfalten kann, die das lexikalische Verständnis überschreitet [...]: Literatur tritt auf diesem Vermittlungsweg als das in Erscheinung, was sie sui generis ist: »geschriebene Rede«, wie Hegel sagt; sie kommt zu Gehör und erhält einen Klangkörper, der sie lebendig werden lässt. (Härle 2004, S. 119)

Wortbedeutungen von vornherein zu »sichern«, stellt ein didaktisches Brauchtum dar, das weder der Polysemie von Literatur noch zeitgemäßen Literaturtheorien

angemessen ist und noch dazu bei Lehrenden und Lernenden den Irrtum nährt, ein Text sei dann verstanden, wenn Lesende die lexikalische Bedeutung einzelner Wörter kennen. Eine andere Reaktion auf dieses Dilemma ist in literaturdidaktischer Hinsicht ebenso fragwürdig. Sie besteht darin, ausschließlich Texte mit bekannten Wörtern, zum Beispiel aus der Kategorie der Kinderliteratur, zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, was den Fehlschluss verstärkt, anspruchsvolles literarisches Lernen sei in der Grundschule noch nicht möglich. Dieser Entwurf des frühen Literaturunterrichts als »Schonraum« steht im Widerspruch zum Wesen des Literarischen und ignoriert zudem die vorbereitenden Aufgaben des Primarbereichs, denn anspruchsvolle Gedichte sind auch Gegenstand in den weiterführenden Schulen, wo Lernenden die Bedeutung von »verrohte« oder des Neologismus »Klaviatür« gleichfalls nicht ohne Weiteres zugänglich sein dürfte. Um sich den Begriffen anzunähern, ist es ergiebig, mit Grundschulkindern nicht anders als mit SekundarschülerInnen in einen Austausch über ihre Wirkungsweisen und Sinnoptionen im Gedicht einzutreten.

3.2 Empirische Perspektive

Unter empirischer Perspektive lässt sich an einigen Beiträgen nachzeichnen, wie sich Kinder mit fremden Wörtern unvoreingenommen befassen und ihnen plausible Bedeutungen zuschreiben, ohne die Notwendigkeit zu sehen, sie semantisch exakt zu definieren. Stattdessen experimentieren sie mit der poetischen Sprache und errahnen deren Gehalt, indem sie dem Klang und der bildhaften Wirkung nachspüren oder den Kontext einbeziehen. Dadurch gelangen sie – auch über Umwege – zu Lesarten, in denen tiefere Sinnschichten der Gedichte aufscheinen.

Veranschaulichen lässt sich dies beispielsweise an Transkriptausschnitten aus der dritten Klasse von Herrn Kraft zum Vers »Seitdem die Welt verrohete«:

198 Linus also ich stell mir das mit dem blauen kla klavier ganz
 199 ANders vor (-) nämlich dass das blaue klavier das WASSer
 200 und das MEER ist (-) und wenn man zur ZELLE VIER geht wo
 201 steht verROHte da kann es sein (-) sie st es steht im
 202 dunkel der kellertür kann sein weil das meer nicht so
 203 beACHtet wird und (-) weil man die menschen auch das
 204 wasser nicht so viel TEILen (-) und seitdem die welt
 205 verROHte es gibt ja auch sehr viele länder wo_s zu wenig
 206 WASSer gibt oder nur SCHMUTziges wasser und das ist dann
 207 wieder auch nicht gut

Obwohl Linus die Bedeutung von »verrohete« nicht kennt, assoziiert er mit der Zeile eine menschliche Haltung, die von rücksichtslosem und egoistischem Verhalten geprägt ist, was dem semantischen Feld von »verrohen« nahekommt, für das der Duden u. a. die Synonyme »unmenschlich werden« bzw. »Rücksichtslosigkeit« nennt. Während sich Linus' Äußerung nicht entnehmen lässt, woraus seine Sinnzuweisung resultiert, zeigt sich bei seinem Mitschüler Mahmud, dass er vom Adjektiv »roh« ausgeht:

217 Mahmud äh weil ich stell mir bei verrohete SO vor dass (-)
 218 seitDEM die welt verrohete als wenn_s mega so RIEsiger
 219 fleischklops der noch ROH ist (-) und verROHte

Durch die Verknüpfung »roh – verrohete« entsteht ein Bild, das auf den ersten Blick nicht mit dem »Verrohen der Welt« in Einklang zu bringen ist. Unter dem Blickwinkel jedoch, dass Fleisch bis zu seiner Verfeinerung und Weiterverarbeitung der unkultivierten, rohen Natur und nicht der zivilisierten Kultur zuzurechnen ist, nimmt die evozierte Vorstellung von der Welt als »mega so RIEsiger fleischklops der noch ROH ist« durchaus Eigenheiten in sich auf, die auch eine »verrohete Welt« und deren Mitglieder charakterisieren. Ein anderer Zugang zu demselben Vers ist in Frau Döhmers vierter Klasse zu identifizieren:

429 Loana äm also äm wie anuka gesagt hat aber äm dass (1) ich
 430 (weil) bei verROHte also mit BLUT und menschen (.) aber
 431 man könnte ja mit auf dem blauen klavier so äm dass er
 432 die die noten nicht weiß äm (-) dass die welt dann wieder
 433 FRIEDlich ist dass sie NICHT nur auf EIne note DRÜCKT und
 434 dann die RICHTige ist und vielleicht so äm (1) ein LIED
 435 oder sowas also ein klaVIER also klaVIERlied
 436 L ein lied spielt damit es damit die welt nicht mehr so
 437 blutig aussieht meinst du (-) hm_hm
 438 (-)
 439 Jonas also ich bin der meinung dass das klavier GLÜCK bringt
 440 weil äm wenn es KEIN glück bringt WIEso weint äm das
 441 mädchen dann (.) wenn das klavier kaPUTT ist und äm wenn
 442 die welt verROHte heißt es für mich so wenn viel ZORN auf
 443 der welt ist und viele menschen bringen sich gegenseitig
 444 um dann wird die welt halt schon so an kleinen stellen
 445 ROT werden weil ganz viel mit BLUT bedeckt ist (-) ja und
 446 die äm und das klavier (.) äm das bringt GANZ viel glück

Von der Homophonie »-roht / rot« angeregt imaginieren die Viertklässler, eine verrohete Welt sei »mit BLUT bedeckt«, da »viele menschen [...] sich gegenseitig um(bringen)« und »viel ZORN auf der welt ist«. Es liegt nahe, dass die Bezugnahme auf die Farbe »Rot« durch den Kontrast zum Farbadjektiv »blau« (»blaues Klavier«, »blaue Tote«) noch zusätzlich verstärkt wird, was auch die Vorstellungsbilder stützen, in denen zum Beispiel das Musizieren auf dem blauen Klavier diese von Gewalt bestimmte Welt »wieder FRIEDlich« macht oder ihr »GANZ viel glück« bringt. Obwohl laut Grimm (1984, Bd. 14, Sp. 1114) »die älteste bedeutung des wortes [roh] gewisz der gebrauch als wund oder blutig« ist, rufen die Kinder Wortbedeutungen ab, die zwar gemäß heutigem Sprachgebrauch lexikalisch »falsch«, aber wortgeschichtlich folgerichtig und textsemantisch ergiebig sind.

Ferner machen die Passagen zu Farbe, Bedeutung und Funktion des blauen Klaviers für die Welt sichtbar, dass die Verlesung »Klaviertür« statt »Klaviatür« im Vers »Zerbrochen ist die Klaviatür ...« fast ubiquitär ist. Prinzipiell bleibt die Wortschöpfung »Klaviatür« unerklärlich, weil es sich um eine nicht lexikalisierte

okkasionelle Sonderbildung handelt, die man nicht *wissen*, sondern allenfalls *verstehen* kann. Unter rein formalen Gesichtspunkten lässt sie sich auf den Reim zurückführen, bedeutsamer ist allerdings, dass mit »Klaviatur« ein Zugang zum Klang und zur Dichtung gemeint sein könnte, weshalb ihr Zerbrechen auch die Zerstörung der Kunst und das Verstummen der Dichtung repräsentiert. In etlichen Beiträgen umkreisen die Kinder ein vergleichbares Spannungsfeld, was sich etwa in Anukas Beitrag aus der vierten Klasse von Frau Döhmer dokumentiert:

598 Anuka und JETZT tanzen die RATten im gekLIRR weil sie machen
 599 das klavier kaPUTT weil_s in der dunkelsten ecke steht
 600 und da sehen die NIE dass die RATten draufgehen und die
 601 ratten haben die klaviertür kaPUTTgemacht und jetzt WEINT
 602 der weil das klavier sozusagen TOT ist weil man_s fast
 603 nicht mehr RETten kann weil die ZAUBertür die dadrüber
 604 war oder diese ZAUBerhaube die ist kaPUTTgegangen (-) das
 605 stelle ich mir unter klaVIERTür vor und jetzt ist das
 606 ganz traurig das kind und weint weil es nicht mehr nicht
 607 mehr die welt nicht mehr RETten kann weil_s nur noch (so)
 608 ist und es kann nicht mehr die welt glücklich machen und
 609 deshalb

Wie viele andere Kinder assoziiert Anuka mit dem mehrdeutigen Wortspiel eine Tür oder eine Abdeckung des Instruments, durch die die Töne erklangen, bevor sie zerbrach. Damit entwirft sie einen Bedeutungshorizont zwischen dem Zerbrechen der »klaVIERTür« und dem Verstummen der Klänge, das einer Katastrophe gleicht, da sie fortan nicht mehr »die welt glücklich« machen (Anuka) und »FRIEden« bringen können, wie Nanja in Herrn Krafts dritter Klasse befürchtet.

4. Resümee

Die Rekonstruktionen machen evident, dass die Lehrpersonen den Grundschulkindern die Möglichkeit eröffnen, Worte assoziativ zu erkunden, Konnotationen zu erproben, Bedeutungen (divinatorisch) zu errahnen und mit Sprache zu experimentieren. Auf diese Weise gelangen sie zu weiterführenden und vertiefenden Lesarten, die das Verstehen bereichern und durchaus in Einklang mit den (tieferen) Sinn-schichten der Gedichte stehen. Im Gegensatz hierzu belegen Analysen anderer literarischer Gespräche, dass sich vorgegebene Erklärungen unbekannter Wörter seitens der Lehrpersonen sogar eher lähmend auf die Entdeckerfreude der jungen LiteraturnovizInnen auswirken können, die darauf oft mit längerem Schweigen reagieren oder lexikalisch bekannte Wörter nunmehr selbst verunsichert hinterfragen. Möglicherweise gewinnen SchülerInnen in solchen Momenten den Eindruck, die Praxis der Hypothesenbildung im symmetrischen und bewertungsfreien Gedankenaustausch des Gesprächs werde nun von einer Praxis des definitiven Erklärens abgelöst. Diese deckt sich weitgehend mit dem traditionellen schulischen »Aufgabe-Lösungs-Muster«, das aus asymmetrischen Lehr-Lernkontexten stammt und eher Befürchtungen des Bewertetwerdens wachruft.

Literatur

- ANDRESEN, UTE (1999): *Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern*. Überarb. Neuauflage. Weinheim-Basel: Beltz.
- ASBRAND, BARBARA; NOHL, ARND-MICHAEL (2013): Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In: Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 155–169.
- BOHN, RAINER (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin: Langenscheidt.
- BOHNSACK, RALF; NENTWIG-GESEMANN, IRIS; NOHL, ARND-MICHAEL (Hg., 2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., aktual. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- COMBE, ARNO; GEBHARD, ULRICH (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 12, H. 3, S. 549–571.
- GRIMM, JACOB UND WILHELM (1984 [1893]): *Deutsches Wörterbuch*. Bd. 14: R – Schiefe. München: dtv.
- HÄRLE, GERHARD (2004): Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107–139.
- DERS. (2012): Klang – Beziehung – Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens. In: Pompe, Anja (Hg.): *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9–25.
- HÄRLE, GERHARD; RANK, BERNHARD (2004): Wege zum Lesen und zur Literatur. Problemskizze aus Sicht der Herausgeber. In: Dies. (Hg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1–20.
- HEIZMANN, FELIX (2015): Dem Sinn auf der Spur. Literarische Unterrichtsgespräche mit Grundschulkindern. In: *Grundschule Deutsch*, Jg. 11, H. 48, S. 33–35.
- DERS. (2018a): *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2018b): Praxeologische Unterrichtsforschung in der Deutschdidaktik. Eine Typologie von Orientierungsdynamiken auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Hoffmann, Nora Friederike; Nentwig-Gesemann, Iris (Hg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 98–116.
- KÖSTER, JULIANE; ROSEBROCK, CORNELIA (2009): Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike; Köller, Olaf (Hg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 104–138.
- LASKER-SCHÜLER, ELSE (1997 [1943]): Mein blaues Klavier [Faks. Repr. des korrigierten Typoskripts, DLA Marbach]. In: *Marbacher Magazin*, H. 71, 3., durchges. und erg. Auflage, S. 328.
- REUSS, ROLAND (2001): *Im Zeithof. Celan-Provokationen*. Frankfurt/M.: Stroemfeld.
- SPINNER, KASPAR H. (2004): Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 291–307.
- DERS. (2007): Literarisches Lernen in der Grundschule. In: *kjl&m*, Jg. 59, H. 3, S. 3–10.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2001): Schritte des Literaturerwerbs. In: *Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, Jg. 44, H. 10, S. 35–62.
- WALDT, KATHRIN (2003): *Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Elfriede Witschel, Gerda Wobik, Christina Korenjak

»Es hat mich gefreut, neue Ausreden zu lernen, die ich später gebrauchen kann.«¹

Wie die Verbindung von Lesen, Sprechen und Schreiben mündliches und schriftliches Formulieren unterstützt

Wie bringt man SchülerInnen zum Sprechen über Gelesenes und Geschriebenes? Wie integriert man die Kompetenzen Lesen, Schreiben und Sprechen sinnvoll in den Deutschunterricht? Wie lernen SchülerInnen aktiv mit Sprache umzugehen und so »zur Sprache zu kommen«? Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit einem Aufgabenarrangement für die Sekundarstufe I, in dem die SchülerInnen ausgehend von einem Text, einer modernen Schelmengeschichte, eine eigene Geschichte verfassen sollen. Er skizziert zunächst das Projekt, in das das Aufgabenarrangement eingebettet ist, sowie einige theoretische Überlegungen dazu und beschreibt schließlich die Aufgaben selbst sowie den didaktischen Hintergrund.

M. ist Schüler der zweiten Klasse einer Neuen Mittelschule. In seiner und einer weiteren Klasse wird ein für zwei Jahre anberaumtes Forschungsprojekt zu kompetenzorientierten Aufgaben zum Lesen und Schreiben durchgeführt: die Interventionsstudie »LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe I. Der Einfluss

ELFRIEDE WITSCHEL siehe Seite 7.

CHRISTINA KORENJAK, Studium der Deutschen Philologie; Ausbildung zur zertifizierten Schreibberaterin; seit 2014 an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor-Frankl-Hochschule in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Schwerpunkte: Schreibdidaktik und Schreibberatung.
E-Mail: christina.korenjak@ph-kaernten.ac.at

GERDA WOBIK unterrichtet Deutsch und Italienisch an einer HTL und einer NMS in Klagenfurt, weiters ist sie in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor-Frankl-Hochschule tätig. E-Mail: gerda.wobik@ph-kaernten.ac.at

1 M.11., Schüler einer zweiten Klasse Neue Mittelschule (= 6. Schulstufe).

von Aufgabenarrangements auf die Textkompetenz«. Seit der ersten Klasse leiten die Autorinnen einmal pro Semester rund vier Wochen lang in jeder Deutschstunde, also vier Stunden pro Woche, in der Klasse die Arbeit an den Aufgaben an. Die Kinder lesen zuerst einen Text, bearbeiten in den ersten beiden Wochen Aufgaben dazu und verfassen schließlich schrittweise selbst einen Text.

M.s Aussage stammt aus seiner Rückmeldung zum dritten Aufgabenarrangement. Die Kinder haben eine moderne Schelmengeschichte gelesen, mit und an ihr pantomimisch, mündlich und schriftlich gearbeitet und schließlich selbst eine Art Schelmengeschichte verfasst.

1. Die Ausgangslage für das Projekt

Die Bedeutung der Grundkompetenz Lesen ist unumstritten. Die internationale Erhebung zur Lesekompetenz PISA 2009² und die Überprüfung der Bildungsstandards in Deutsch auf der 8. Schulstufe 2016 liefern wesentliche Befunde für das sinnerfassende Lesen in Österreich. Die Ergebnisse sind recht ernüchternd: Laut PISA 2009 zählen 28 Prozent der getesteten 15-/16-Jährigen zur Risikogruppe bei den LeserInnen (vgl. Schwantner/Schreiner 2010, S. 18 f.). Die österreichweite Standardüberprüfung in Deutsch zeigt ein ähnliches Bild: 24 Prozent der SchülerInnen in den Allgemeinbildenden Pflichtschulen erreichen Kompetenzstufe 1 beim sinnerfassenden Lesen nicht (vgl. Breit/Bruneforth/Schreiner 2017, S. 42). In einer nationalen Zusatzerhebung zum Deutschunterricht wurden im Anschluss an die PISA-Testung 2009 zudem 1631 SchülerInnen zu einzelnen Aspekten des Lesens im Deutschunterricht befragt. Hier geben nur rund 40 Prozent der Jugendlichen an, in den vier Schuljahren vor der Testung textnahe Aufgaben erledigt zu haben. Deutlich mehr, nämlich 62 Prozent, erklären, den Text allgemein besprochen zu haben (vgl. Saxalber/Witschel/Edtstadler 2012, S. 80 f.). Eine Erhebung von Böck zum Lesen und Schreiben Jugendlicher im Anschluss an PISA 2009 bezieht auch das Schreiben Jugendlicher mit ein. Die Autorin nennt den Ausbau schulischen Schreibens als wesentlichen Ansatz schulischer Lese- und Schreibförderung (vgl. Böck 2012, S. 56).

Dies ist Anlass genug, den Blick verstärkt auf die Aufgaben zu richten, die das Lesen und Schreiben zu Texten fokussieren. Zum einen kann ein generelles Textverständnis nicht vorausgesetzt, sondern muss in vielen Fällen erst generiert werden. Zum anderen gilt es, das Schreiben als hilfreiches Werkzeug beim Lesen zu nutzen und gleichzeitig das Verfassen eines eigenen Textes mithilfe von entstandenen Textbausteinen zu entlasten. Vor diesem Hintergrund liegt der Fokus des hier beschriebenen Projekts auf gezielten Aufgaben zur aktiven Konstruktion der Textbedeutung und dem Training von Lese- und Schreibstrategien sowie der Förderung sprachlicher Bildung (vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017).

2 Die Ergebnisse von PISA 2018 sind zum Zeitpunkt der Arbeit an diesem Beitrag noch nicht verfügbar.

2. Die Aufgaben im Aufgabenarrangement

Die vier in zwei Jahren durchgeführten Interventionen verfolgen als Ziel eine Annäherung an rezeptive und an produktive Textkompetenz. Die SchülerInnen sollen also lernen, Texte sowohl zu lesen als auch zu schreiben (vgl. Schmölzer-Eibinger/Portmann-Tselikas 2008; Schmölzer-Eibinger/Weidacher 2007). Hilfe beim Lesen und Verstehen bieten Aufgaben, die die Lernenden immer wieder veranlassen, den Text oder Abschnitte davon genauer in den Blick zu nehmen, sich mit anderen darüber auszutauschen und so ein besseres Verständnis zu gewinnen. Kleinschrittige Schreibaufgaben, die den Schreibprozess quasi zerlegen, und die kooperative Generierung von Textbausteinen wiederum sollen weniger versierten SchreiberInnen helfen, selbst einen Text zu verfassen. Dem Verbalisieren, also dem Sprechen und Schreiben über das Gelesene, dem Sprechen und Schreiben über eigene Ideen mithilfe von Sprachmaterial aus dem Text und individuell oder im Team erarbeiteten Formulierungen, kommt dabei eine wesentliche Rolle zu. Es unterstützt sowohl die rezeptive als auch die produktive Textkompetenz und fördert sprachliche Bildung.

2.1 Die Verbindung von Lesen – Sprechen – Schreiben

Die Kompetenzbereiche Lesen, Sprechen und Zuhören, Schreiben und Sprachbewusstsein werden in den Aufgaben systematisch verwoben. Die Aufgaben selbst verstehen sich – im Sinne von Juliane Köster – als Lernaufgaben, die selbstgesteuertes und kooperatives Lernen befördern und deren individualisierte Konzeption die Lernenden bei der Erarbeitung bestimmter Inhalte und beim Erreichen des wesentlichen Zieles, nämlich Textkompetenz, unterstützt (vgl. Köster 2016). Die Aufgaben zum Lesen lenken den Blick der LernerInnen wiederholt auf den Text. Sie berücksichtigen sowohl die Prozess- als auch die Subjekt- und die soziale Ebene (vgl. Rosebrock/Nix 2017), wobei basale Aufgaben auf der Wort- und Satzebene vor hierarchiehöheren gereiht sind. Dabei werden Lesetechniken und -strategien angewendet, die das individuelle Verstehen auf unterschiedlichen Ebenen gezielt unterstützen (vgl. ebd., S. 73 ff.; Portmann-Tselikas 2005, S. 6; Philipp 2015, S. 56 f.).

Das Sprechen fungiert als Bindeglied zwischen dem Lesen und dem Schreiben und wirkt in beide Richtungen: Zum einen unterstützt es die einzelnen SchülerInnen bei der Konstruktion von Textbedeutung und hilft beim mündlichen Formulieren von individuellen Reaktionen auf den Text. Zum anderen ist das Sprechen als Vorstufe für das Schreiben eine Unterstützung beim Formulieren eigener und gemeinschaftlicher Ideen. Die Aufgaben tragen so auch der zentralen Forderung der Deutschdidaktik Rechnung, im (Deutsch-)Unterricht möglichst viele Gelegenheiten zu schaffen, in denen Sprechen geübt und gelernt werden kann (vgl. Ehlich 2009, S. 11; Abraham 2016, z. B. S. 30 f., 36 f.; Düsing 2016, S. 117).

Das Schreiben schließlich wird entlastet durch im Laufe der Arbeit am Aufgabenarrangement kooperativ verfasste Textbausteine oder »Hilfexte« (Bräuer/Schindler 2011, S. 14). Kooperative Aufgaben bieten dabei die Möglichkeit, sowohl

Abb. 1: Modell der Lernumgebung mit einem Text als zentralem Element (Witschel 2017, S. 81)

Inhalte als auch Formulierungen und sprachliche Gestaltung zu diskutieren (vgl. Lehnen 2000, S. 74).

2.2 Die Lernumgebung als Basis für das Aufgabenarrangement

Das Projekt basiert auf dem theoretischen Konzept einer Lernumgebung mit einem Aufgabenarrangement (siehe Abb. 1). Der Text, den die Lernenden lesen, ist dabei zentral. Er fungiert als Arbeitsbasis und ist mit dem Aufgabenarrangement, einem der wesentlichen Ressourcen in der Lernumgebung, gekoppelt. Die Aufgaben in diesem Arrangement integrieren gezielt die Kompetenzbereiche Lesen und Literatur, Schreiben, Sprechen und Sprachbewusstsein und fördern so das Verstehen und das Schreiben eigener Textteile und schließlich eines eigenen Textes. In der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext sind die Lernenden die eigentlichen AkteurInnen in den Stunden und erleben Kompetenzzuwachs in vier Bereichen:

- Sie erwerben Fachkompetenz auf literarischer Ebene im Sinne von Kaspar H. Spinner (vgl. 2006, S. 9 f.), wenn sie Perspektiven literarischer Figuren einnehmen oder die sprachliche Gestaltung genau wahrnehmen, aber auch auf linguistischer Ebene beim Anwenden von Lesetechniken und -strategien oder der Analyse von textstrukturellen sprachlichen Merkmalen. Das Formulieren eigener Ideen, das Aushandeln von Formulierungen, das Strukturieren und Abgleichen ihrer eigenen Textprodukte mit Textkriterien tragen ebenso zum Erwerb von Fachkompetenz bei wie schließlich das Geben von Peer-Feedback und die anschließende Textrevison.
- Die Lernenden eignen sich Methodenkompetenz an, indem sie, zum Beispiel im Gruppenpuzzle, zunächst allein, dann mit ihren ExpertInnen und schließlich in gemischten Gruppen selbsterworbene Informationen weitergeben.

- Sie trainieren ihre Sozialkompetenz, wenn sie in unterschiedlichen Sozialformen mit wechselnden Gruppenmitgliedern selbstgesteuert arbeiten.
- Diese Selbststeuerung führt – im Idealfall – zu metakognitiver Kompetenz, sodass sich die SchülerInnen ihrer Strategien und Vorgehensweisen bewusst werden und lernen, diese zielgerichtet einzusetzen (vgl. Witschel 2017, S. 80 ff.).

3. Das Aufgabenarrangement zu *Bruno als Ausreden-Erfinder* von Achim Bröger

Die dritte Intervention fokussiert als erzählenden Text auf Wunsch der beteiligten Klassenlehrerinnen eine – in unserem Fall moderne – Schelmengeschichte. Die Wahl fiel auf *Bruno als Ausreden-Erfinder* (Bröger 1973):

Bruno, Arbeiter in einer Bleistiftanspitzfabrik, verspätet sich häufig und arbeitet auch nicht sehr sorgfältig, weshalb sein Abteilungsleiter Pracke ihm die Kündigung androht. Bei der nächsten Verspätung versucht Bruno sich herauszureden, Pracke glaubt ihm die schlechte Ausrede allerdings nicht. Am nächsten Morgen tischt ihm Bruno eine fantasievolle Ausrede auf, auf die Pracke nichts erwidert, weshalb Bruno nun seine Abende damit verbringt, Ausreden für den nächsten Tag zu erfinden. Schließlich überspannt er aber den Bogen und wird zum Oberabteilungsleiter zitiert, der ihn entlässt, ihn dann jedoch als persönlichen Ausreden-Erfinder neu einstellt.

3.1 Die Aufgaben im Einzelnen

Im Folgenden wird der Aufbau des Aufgabenarrangements mit den Abschnitten vor, während und nach dem Lesen dargestellt. Diese Unterteilung ergibt sich aus der Konzeption der Aufgaben, mit dem Ziel, den SchülerInnen die Orientierung im Arrangement zu erleichtern und den Erarbeitungsprozess bewusst zu verlangsamen.

3.1.1 Aufgaben vor dem Lesen

Aufgabe 1: Bruno-Activity »Erklären«.

Aufgabe 2: Fabulieren mit Begriffen.

Die ersten beiden Aufgaben des Arrangements dienen der Vorentlastung des eigentlichen Leseprozesses: Um den Text von den Verstehenshürden vorhersehbar unbekannter Wörter und Phrasen (z. B. zugrunde gehen, unverschämt) so weit wie möglich zu befreien, wurden diese auf Kärtchen gedruckt, die SchülerInnen sollen sie in Anlehnung an das Spiel *Activity* zufällig ziehen und sich in Vierergruppen gegenseitig erklären. Bei einem Erraten des Begriffs erhalten sowohl die beschreibende als auch die erfolgreich ratende Person einen Aufkleber. Etwaige nicht erratene Begriffe werden in der Gruppe oder mithilfe der Lehrperson geklärt. In einem zweiten Schritt soll jede Gruppe so viele Begriffe wie möglich in eine gemein-

sam erfundene Geschichte einbauen. Die besondere Herausforderung dabei besteht darin, dass ausschließlich frei erzählt und nichts aufgeschrieben werden darf sowie dass alle SchülerInnen der Gruppe gleich beteiligt sein sollen. Abschließend werden die Geschichten in der Klasse vorgetragen, die MitschülerInnen beurteilen den Vortrag anhand der drei erwähnten Kriterien »Anzahl der verwendeten Begriffe«, »frei erzählt« und »gleichmäßige Beteiligung aller Gruppenmitglieder«.

Diese beiden Übungen vor dem eigentlichen Lesen des Textes aktivieren das Vorwissen der SchülerInnen, forcieren die mündliche Sprachverwendung, bauen spielerisch eine Erwartungshaltung an den Text auf (vgl. Rosebrock/Nix 2017, S. 80) und erleichtern das Wortlesen und -verstehen.

3.1.2 Aufgaben während des Lesens

Aufgabe 3: Lies die erste Seite der Geschichte.

Aufgabe 4: Besprecht, was eine bessere Ausrede wäre als die, die Bruno Herr Pracke erzählt hat. Schreibt auf, was Bruno zu Herr Pracke sagt und was Herr Pracke antwortet.

Probt euren Dialog und spielt ihn vor.

Aufgabe 5: Lies nun die Geschichte zu Ende.

Aufgabe 6: A1³: Besprecht die Fragen, beantwortet eine davon schriftlich!

- Wie hat dir die Geschichte gefallen? Was denkst du dir dazu?
- Welche Ausrede von Bruno gefällt dir am besten? Warum?
- Wer ist dir sympathischer: Bruno oder Herr Pracke? Warum? Markiert die Stellen im Text, die eure Meinung unterstützen!

Aufgabe 7: A2: Richtig oder falsch?

Die zweiseitige Geschichte ist in zwei Etappen zu lesen, wobei zwischen den beiden Seiten noch eine Partnerarbeit (siehe Aufgabe 4) eingefügt ist, die als elaborierende Lesetechnik über den reinen Textinhalt hinausgeht und diesen mit der Subjektebene der SchülerInnen verknüpft (vgl. Rosebrock/Nix 2017, S. 81). Nach Abschluss der Lektüre dient Aufgabe 6 dazu, die LeserInnen als Subjekte in den Text zu involvieren bzw. sich dieser Involviertheit bewusst zu werden sowie sie zu genauer Wahrnehmung anzuleiten (vgl. Spinner 2006, S. 8), indem sie ihre persönlichen Beobachtungen an den Text rückkoppeln und mit Zitaten daraus belegen. Kleinschrittig wird ein »Bezug des Gelesenen auf die [eigene] Lebenswelt« (Rosebrock/Nix 2017, S. 21) angebahnt.

Darauf aufbauend folgt eine Übung zum Textverstehen (siehe Aufgabe 7), bei der fünf Aussagen zum Text auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft werden sollen. Anschließend müssen auch die SchülerInnen selbst fünf Aussagen zum Text formulie-

3 A1 bis A9 bezeichnet Aufgabenblätter mit genauen Arbeitsanweisungen und Platz für die Ausarbeitung.

ren, die richtig oder falsch sind, wodurch abhängig von der Formulierung der zu beurteilenden Sätze das detaillierte Textverstehen beziehungsweise die globale Kohärenzbildung abgesichert werden.

Aufgabe 8: A3: Was sind das für Leute? – Expertenpuzzle.

Bei dieser Aufgabe müssen die SchülerInnen mehr über die drei Personen, die im Text eine Rolle spielen (Bruno, Herr Pracke, der Oberabteilungsleiter), herausfinden, indem sie einerseits den Text nach Erwähnungen der Person durchforsten und andererseits Rückschlüsse aus den Verhaltensweisen und Äußerungen ziehen, also erste Schritte in Richtung einer Charakterisierung gehen. Hierzu wählen sie eine Person aus, ergänzen den entsprechenden Teil des Arbeitsblattes zu dieser Übung und tauschen sich anschließend mit zwei MitschülerInnen aus, die sich mit demselben Charakter beschäftigen haben. Anschließend kehren sie in ihre ursprüngliche Dreiergruppe zurück, erzählen einander, was sie jeweils über die Person herausgefunden haben, und ergänzen die Informationen ihrer beiden TeampartnerInnen. Somit versetzen sich die SchülerInnen vorerst in eine Figur hinein und vollziehen in logischen Schritten deren Handlungslogik nach, bis sie im Abgleich mit der Recherche ihrer TeampartnerInnen die Perspektive aller drei Charaktere verstehen (vgl. Spinner 2006, S. 9).

Die einzelnen Gruppenmitglieder sind bei diesem Schritt in ihrer Interdependenz auf echte Kooperation angewiesen und leisten so individuell einen Beitrag zum gemeinsamen Ganzen (vgl. Reich 2012).

Aufgabe 9: A4: Pantomime.

Die Pantomime sichert zunächst das globale, in der genauen Ausführung aber auch das detaillierte Leseverstehen ab. Jede Dreiergruppe wählt einen von vier vorgeschlagenen Textabschnitten. Die DarstellerInnen des Bruno und des Pracke äußern sich ausschließlich pantomimisch, während das dritte Teammitglied als ErzählerIn fungiert und den Text parallel zur Aufführung seiner KollegInnen deutlich und ausdrucksstark vorliest. Nach intensivem Proben werden die Szenen im Plenum aufgeführt. So werden die Vorstellungen vor allem in Bezug auf die Figuren, die die SchülerInnen beim Lesen der Geschichte entwickelt haben, in der Klasse dargestellt (vgl. Spinner 2006, S. 8) und können danach besprochen werden.

Darüber hinaus wird der Text *Bruno als Ausreden-Erfinder* den SchülerInnen durch wiederholtes auszugsweises Vorlesen sehr präsent, wodurch die Verstehens- und Behaltensleistung vertieft werden soll (vgl. Rosebrock/Nix 2017, S. 82). Schließlich wirken erfahrungsgemäß produktive Verfahren wie die Pantomime sehr lesemotivierend und führen zu verstärktem Üben und Wiederholen; vor allem soll aber so (wie auch durch einige der vorangegangenen Aufgaben) die soziale Ebene des Lesens eine Rolle spielen, indem über das Gelesene in der Peergroup – in diesem Fall verkörpert durch den Klassenverband – kommuniziert wird (vgl. Rosebrock/Nix 2017, S. 23).

Aufgabe 10: A5: Hilfe, ich brauche eine Ausrede!

Aufgabe 11: Beschreibe eine Situation und erfinde eine sehr schlechte Ausrede!

Aufgabe 12: A6: Bruno, der Ausreden-Erfinder wird um Hilfe gebeten.

Mithilfe der Aufgaben 10, 11 und 12 sollen erste Textbausteine entstehen, die im weiteren Verlauf das Verfassen des eigenen Textes erleichtern können, also einen Gebrauchswert für die VerfasserInnen haben und eine Unterstützung beim Lernen darstellen (vgl. Bräuer 2009, S. 57). Zunächst sollen die SchülerInnen individuell aus dem Ausgangstext herauslesen, warum Bruno Ausreden benötigt und welche Ausrede er in welcher Situation verwendet. Die Ergebnisse werden in einer Tabelle schriftlich und in ganzen Sätzen festgehalten; hierfür ist ein erneutes Zurückgreifen auf den Text vonnöten.

In einem nächsten Schritt lassen sich die SchülerInnen Situationen einfallen, in denen sie selbst Ausreden gebrauchen könnten, und beschreiben diese genauer. Passend zur jeweiligen Situation suchen sie dann mögliche Ausreden. Situationen und Ausreden werden ebenfalls tabellarisch festgehalten. So entstehen die ersten Textbausteine oder Transfer- bzw. Hilfstexte (vgl. Bräuer/Schindler 2011, S. 14), die den späteren Schreibprozess unterstützen und bereits hier anbahnen können. Im Anschluss erzählen sich die SchülerInnen in Partnerarbeit, welche Ausreden Bruno erfunden hat und in welchen Situationen sie selbst Ausreden benötigen. Sie diskutieren zu zweit darüber, wann eine Ausrede gut und wann besonders lustig ist. Im Anschluss kann eine Situation mit einer dazugehörigen sehr guten oder sehr schlechten Ausrede im Plenum vorgespielt werden.

Nun erfolgt die individuelle Beschreibung einer Situation und einer sehr schlechten dazugehörigen Ausrede, die schriftlich festgehalten wird. Eine Lehrperson gibt Rückmeldung auf den Textbaustein.

In der anschließenden Aufgabe wird Bruno um Hilfe gebeten, weil der Schülerin/dem Schüler keine passende Ausrede einfällt. Per Mail nimmt jede/r Einzelne Kontakt mit dem Ausreden-Erfinder auf. Zunächst besprechen die SchülerInnen in Partnerarbeit die eigene schwierige Situation sowie die Konsequenzen, falls ihnen keine gute Ausrede einfällt. Formulierungen werden im Team besprochen und notiert. In Einzelarbeit wird eine Mail an Bruno verfasst, die sich an einem vorgegebenen Aufbau (Anrede, Vorstellung, Darstellung des Problems, Zeitrahmen) in Form einer Mailvorlage orientiert. Die SchülerInnen erwerben hierdurch Textsortenkompetenz und setzen sich bereits vor dem Schreiben theoretisch mit dem Aufbau der geforderten Textsorte auseinander. Die entstandenen Mailanfragen werden im Austausch mit SchülerInnen eines anderen Zweierteams in der Rolle Brunos beantwortet. Auch hierbei orientieren sich die Schreibenden wiederum an einer vorgegebenen Struktur für die Antwortmail.

Bei den in diesen Aufgaben entstandenen Transfer- bzw. Hilfstexten handelt es sich um Elemente, die im endgültigen Text verwendet werden können. Sie unterstützen die Wissensentwicklung und die Entwicklung des Schreibhandelns und dienen ausschließlich der Erleichterung der Schreibhandlung (vgl. Bräuer 2009,

S. 57). Das Spannungsfeld zwischen Intention der VerfasserInnen, AdressatInnenorientierung sowie Erwartungshaltung der LeserInnenschaft kann auf diesem Wege zur »qualitativen Profilierung« (Bräuer/Schindler, 2011, S. 14) genutzt werden.

Aufgabe 13: A7: Wie ist die Geschichte aufgebaut?

In dieser Aufgabe geht es darum, die inhaltlichen Teile und somit den Aufbau der Ausgangsgeschichte zunächst zu erkennen und in einem zweiten Schritt zu verstehen. Hierzu wird das Bild des Hausbaus verwendet: Fundament (Einführung in die Situation), Mauern (ein Problem taucht auf), Dachstuhl (das Problem taucht ein zweites Mal auf) und Dach (das Problem taucht wieder auf, es gibt aber eine Lösung). Zunächst suchen die SchülerInnen die vier Abschnitte im Ausgangstext und nehmen eine Einteilung der einzelnen Abschnitte vor. Die Beschreibungen der einzelnen Bauteile befinden sich auf vorbereiteten Kärtchen. In einer Vierergruppe zieht jede Person ein Kärtchen. Zuerst werden die Lösungen der einzelnen AkteurInnen besprochen, der Ausgangstext rückt also abermals in den Mittelpunkt, danach wird in der Gruppe diskutiert, welcher Bauteil wie beschrieben wird und wie weit er sich erstreckt. Außerdem stellen die SchülerInnen auch Vermutungen zu der Frage an, warum die Struktur der Geschichte mit einem Hausbau verglichen wird.

Diese Aufgabe weist einen hohen Alltagsbezug (Hausbau) auf und illustriert bildlich und sehr anschaulich, wie sich die SchülerInnen den Aufbau der besprochenen Schelmengeschichte vorstellen können. Sie verbalisieren also in der Kleingruppe theoretisches Textstrukturwissen und machen es dadurch explizit. In Ergänzung zur vorherigen Aufgabe, in der eine Mail an Bruno verfasst wurde, findet hier wiederum die Beschäftigung mit dem idealtypischen Aufbau der besprochenen Textsorte statt. Auch Bräuer und Schindler betonen die Bedeutung von aufeinander aufbauenden Aufgaben, wenn sie schreiben:

Aufgabenarrangements sollten darauf ausgerichtet sein, Schreibende an bereits erworbenes Wissen bzw. angeeignete Fähigkeiten zu erinnern und sie bei der Operationalisierung dieser Kompetenzen innerhalb eines neuen Handlungszusammenhangs zu orientieren bzw. anzuleiten. (Beaufort 2007, S. 151f.; zit. nach Bräuer/Schindler 2011, S. 22)

3.1.3 Aufgaben nach dem Lesen

Aufgabe 14: Lies das Rückmeldeblatt A8 genau durch und schreib eine Schelmengeschichte A9!

Aufgabe 15: Kontrolliere deinen Text mit dem Rückmeldeblatt A8! Setze einen Haken in die Spalte Selbstbewertung!

Aufgabe 16: Feedback auf ein Spezialgebiet mithilfe des Rückmeldeblattes A8.

Aufgabe 17: Schreib die »perfekte« Fassung deiner Geschichte auf ein farbiges Blatt und lies sie noch einmal in Ruhe durch!

Vor dem Verfassen der abschließenden eigenen Schelmengeschichte setzen sich die SchülerInnen zunächst mit den vorgegebenen Rückmeldekriterien für die Textsorte auseinander. Dadurch wird einerseits Transparenz über die (Bewer-

tungs-)Kriterien für eine gelungene Schelmengeschichte geschaffen, andererseits erhalten die Schreibenden vor dem eigentlichen Verfassen des Textes ein Briefing über all jene Anforderungen, die es nun zu beachten gilt, und das anschließende Peer-Feedback erfährt eine Aufwertung. Erst im Anschluss an die Beschäftigung mit den Rückmeldekriterien erhalten die Schreibenden den finalen Auftrag: Es soll ein Beitrag für den Band *Die besten Ausreden-Geschichten der 2A/2B* entstehen.

Der Schreibprozess (vgl. Flower/Hayes 1981; Hayes 1996; Bachmann/Becker-Mrotzek 2016) wird sehr genau angeleitet und es wird auf sämtliche Hinweise und Hilfsmittel (z. B. entstandene Transfer- und Hilfstexte sowie den idelatypischen Aufbau einer Schelmengeschichte) noch einmal Bezug genommen. Die Aussicht auf Veröffentlichung der Schelmengeschichten gibt dem Schreibauftrag einen verbindlichen Rahmen.

Nach Bachmann/Becker-Mrotzek (2016) geht es im Schreibprozess nicht nur darum, permanent Problemlösungen für auftretende Hürden zu finden, sondern auch mithilfe von Ressourcen zu arbeiten, die zum Beispiel in Form von Textmustern bereits während des vorhergehenden Arbeitsprozesses entstanden sind. Die Schreibaufgaben sollten also, wie in diesem Arrangement, hinführen auf den konkreten Schreibanlass (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2016, S. 42 f.).

Dem Überarbeitungsprozess, der erfahrungsgemäß in Schreibprozessen, vor allem bei unerfahrenen SchreiberInnen, häufig vernachlässigt wird, wird in diesem Aufgabenarrangement ein breiter Raum gegeben. Zunächst überprüfen die SchülerInnen ihren eigenen Text mithilfe des bereits zu Beginn der Schreibphase thematisierten Rückmeldeblattes. Im nächsten Schritt wird der Text in Form eines »Expertenteams« in der Vierergruppe (Peer-Feedback) bearbeitet. Hierbei wird im Rückmeldebogen nicht nur auf einer Skala angekreuzt, sondern zu jeder Rückmeldung auch eine schriftliche Begründung in Form eines Satzes abgegeben, um die anschließende Überarbeitung zu erleichtern, bevor die »perfekte Fassung« entsteht.

Die Methode des Peer-Feedbacks hat unmittelbaren Einfluss auf den aktuellen Schreibprozess. Den Schreibenden wird dadurch aufgezeigt, inwiefern der entstehende Text für Lernende aus derselben Lernumgebung nachvollziehbar und verständlich ist. So wird durch Peer-Feedback vor allem die AdressatInnenorientierung des eigenen Textes einer Überprüfung unterzogen. Besonders an den Übergängen der einzelnen Schreibphasen kann Peer-Feedback unterstützend wirken und insbesondere beim Erkennen wichtiger Kriterien einer bestimmten Textsorte unterstützen (vgl. Bräuer/Schindler 2011, S. 28). Voraussetzung für einen gelingenden Peer-Feedback-Prozess sind erfahrungsgemäß bereits vor dem Schreibprozess bekannte Kriterien, die neben Transparenz auch eine Aufwertung des Feedbacks mit sich bringen.

4. Resümee

Das wesentliche inhaltliche Prinzip, das dem Aufgabenarrangement zugrunde liegt, ist die Integration von Lesen, Sprechen und Schreiben. Dem Sprechen kommt

eine zweifache Rolle zu: Zum einen wird zum Lesen hingeführt und über das Gelesene – noch vor dem Schreiben – gesprochen und so das Textverständnis befördert, wie in A1/2, A4 und A6 bis 9. Zum anderen wirkt das gemeinsame Besprechen direkt auf den Schreibprozess, der dadurch auf inhaltlicher und/oder sprachlicher Ebene entlastet wird, wie in A10, A12, A13 und A16.

Als förderliche Prinzipien zur Vermittlung werden die dialogische Inszenierung von Aufgaben und das kooperative Lernen (vgl. Philipp 2012, S. 65) konsequent eingesetzt. Diese führen dazu, dass die Lernenden Sprache mündlich und schriftlich aktiv verwenden, thematisieren und reflektieren. Die Aufgaben unterstützen sie dabei, Textkompetenz zu erlangen und vor allem, indem sie miteinander sprechen, »zur Sprache zu kommen«.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2016): *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Überarb. und erw. Neuausgabe. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- BACHMANN, THOMAS; BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2016): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, S. 25–53.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; ROTH, HANS-JOACHIM (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, S. 11–36.
- BÖCK, MARGIT (2012): Lesen und Schreiben als soziale Praxis. Jugendliche und Schriftlichkeit. In: Eder, Ferdinand (Hg.): *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Münster: Waxmann, S. 15–58.
- BRÄUER, GERD (2009): Schreiben. In: Ders. (Hg.): *Scriptorium – Ways of Interacting with writers and Readers: A Professional Development Program*. Freiburg/Breisgau: Fillibach, S. 57–70.
- BRÄUER, GERD; SCHINDLER, KIRSTEN (Hg., 2011): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule und Beruf*. Freiburg/Breisgau: Fillibach.
- BREIT, SIMONE; BRUNEFORTH, MICHAEL; SCHREINER, CLAUDIA (Hg., 2017): *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Online: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.pdf [Zugriff: 20.12.2018].
- BRÖGER, ACHIM (1973): Bruno der Ausreden-Erfinder. In: Ders.: *Der Ausreden-Erfinder und andere Bruno-Geschichten*. Stuttgart: Thienemann-Esslinger, S. 3–7.
- DÜSING, ELKE (2016): Sprechen und Zuhören. In: Goer, Charis; Köller, Katharina (Hg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. Überarb. und aktual. Auflage. Paderborn: Fink, S. 115–139.
- EHLICH, KONRAD (2009): Sprechen im Deutschunterricht – didaktische Denkanstöße. In: Krelle, Michael; Spiegel, Carmen (Hg.): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 8–14.
- FLOWER, LINDA; HAYES, JOHN R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication*, Jg. 32, H. 4, S. 365–387.
- HAYES, JOHN R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. Michael; Ransdell, Sarah (Hg.): *The Science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 1–27.
- KÖSTER, JULIANE (2016): *Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Seelze: Friedrich.

- LEHNEN, KATRIN (2000): *Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen*. Dissertation, Bielefeld. Online: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2004/495/index.html/2301403> [Zugriff: 3.1.2019].
- PHILIPP, MAIK (2012): Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick. In: *Didaktik Deutsch*, H. 33, S. 59–73.
- DERS. (2015): *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- PORTMANN-TSELIKAS, PAUL (2005): *Was ist Textkompetenz?* Online: <https://www.ds.uzh.ch/phpfi/wiki/Textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> [Zugriff: 20.12.2018].
- REICH, KERSTEN (2012): *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. 5., erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.
- ROSEBROCK, CORNELIA, NIX, DANIEL (⁸2017): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SAXALBER, ANNEMARIE; WITSCHHEL, ELFRIEDE; EDTSTADLER, KONSTANZE (2012): Fachdidaktische Analysen zum Leseunterricht an österreichischen Schulen. In: Eder, Ferdinand (Hg.): *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Münster: Waxman, S. 59–95.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE; PORTMANN-TSELIKAS, PAUL (2008): Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 39, S. 5–16.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE; WEIDACHER, GEORG (Hg., 2007): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr.
- SCHWANTNER, URSULA; SCHREINER, CLAUDIA (Hg., 2010): *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft*. Graz: Leykam.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 200, S. 6–16.
- WITSCHHEL, ELFRIEDE (2017): *Textkompetenz fördern durch LesenSchreibenLesen. Die didaktische Bedeutung von Aufgabenarrangements im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Germanistik - Didaktik - Unterricht, Bd. 20).

Claudia Blei-Hoch

Mit Bildern zur Sprache kommen!

Zu bild- und literarästhetischen Lernprozessen im Kunstmuseum

Welche Möglichkeiten eröffnen sich für den Deutschunterricht, wenn das Schreiben zu Kunstbildern nicht im Klassenzimmer und anhand von Reproduktionen, sondern vor dem Original im Kunstmuseum stattfindet? Auf welche Art und Weise versprachlichen jugendliche Lernende ihre Wahrnehmungen zu Kunstbildern, wenn sie ohne Vorgaben und Zeitdruck zum Schreiben angeregt werden? Unter Rückbezug auf fachdidaktische Positionen zum Wechselverhältnis von Bild und Sprache sowie den aktuellen Diskurs zum ästhetischen Lernen an außerschulischen Lernorten versucht der vorliegende Beitrag Potentiale von Kunstmuseen für bild- und literarästhetische Lernprozesse aufzuzeigen und zu reflektieren.

1. Problemstellung

Zur internationalen Kunstaussstellung Dresden 1926 erhielt der russische Konstruktivist El Lissitzky den Auftrag, einen Raum für abstrakte Kunst zu gestalten. Mit Rückbezug auf das Leitmedium Film und neueste Erkenntnisse aus der Wahrnehmungspsychologie sollte dieser Raum den Besuchern die ästhetischen Vorstellungen und Absichten der abstrakt-konstruktiven Avantgarde erfahrbar machen (vgl. Hemken 2018, S. 221). Die Materialien von Fußboden und Wandgestaltung waren bewusst ausgewählt, ebenso die Lichtdramaturgie des Raums und die Hängung der

CLAUDIA BLEI-HOCH, Lehrerin für Deutsch/Kunst/DaZ, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik/Lehrstuhl Neueste deutsche Literatur und Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Technischen Universität Dresden. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Ästhetische Bildung und Forschung, Fächerübergreifender Unterricht an außerschulischen Lernorten, Kinder- und Jugendliteratur. E-Mail: claudia.blei-hoch@mailbox.tu-dresden.de

Bilder, die zum Teil hinter verschiebbaren Wänden angebracht waren. Ohne erklärende Texte, sondern nur durch die aktive Teilhabe der Besucher und ihre aufmerksame Wahrnehmung erschloss sich das ästhetische Konzept des Raumes, welches den Worten des Künstlers zufolge »einen neuen Typus und Standard von zukunftsweisenden Museumsräumen schaffen [wollte]« (ebd., S. 221). Bis heute greifen Kunstmuseen bei der Präsentation ihrer Sammlungen bzw. in Sonderausstellungen (z. B. »The Shape of Time«, Kunsthistorisches Museum Wien 2018) auf die Idee zurück, durch inszenierte museale Räume die Besucher zu irritieren, zu befragen und ihre Vorstellungskraft anzuregen. Dabei stehen sinnlich-ästhetische Wahrnehmungen, wie zum Beispiel das Sehen, Beobachten, Anschauen im Vordergrund, die bei-läufig oder anschließend versprachlicht werden. Seit der Öffnung von Schule und Unterricht hin zu außerschulischen Lernorten nehmen auch Kunstmuseen einen anderen Stellenwert bei der Planung und Durchführung von Lehr- und Lernprozessen ein. Liegt die Nutzung kunstmusealer Angebote für den Kunstunterricht auf der Hand, gilt es sie für den Deutschunterricht trotz erster Ansätze noch zu entdecken. Allem voran ist zu fragen, *wie* das Kunstmuseum als ein ästhetischer Erfahrungsort in den Deutschunterricht einbezogen werden kann und welche didaktischen Ansätze geeignet sind, um Heranwachsende zum Versprachlichen ihrer Wahrnehmungen von Kunst(bildern) zu veranlassen. Der vorliegende Beitrag möchte sich dieser Frage zum einen theoretisch mit der Charakterisierung des Beziehungsverhältnisses zwischen Bild und Sprache/Bild und Text hinsichtlich seiner didaktischen Relevanz im Allgemeinen und unter Berücksichtigung ästhetischen Lernens im Besonderen nähern. Zum anderen werden anhand eines Praxisbeispiels mögliche Potentiale bild- und literarästhetischer Lernprozesse im Kunstmuseum dargestellt, kritisch reflektiert und in verallgemeinerten Schlussfolgerungen zusammengefasst. Die Komplexität des Themas legt einen multiperspektivischen Ansatz nahe, der fachwissenschaftliche (aus Kunst-, Literatur- und Sprachwissenschaft) sowie fachdidaktische (aus Kunst- und Deutschdidaktik) Zugänge umfasst.

2. Zum Verhältnis von Bild und Sprache/Bild und Text in Referenz zu den Fachdidaktiken Kunst und Deutsch

Ein Blick auf die zahlreichen Publikationen, die in den vergangenen Jahrzehnten zum Verhältnis von Bild und Sprache/Bild und Text erschienen sind, verstärkt den von Dirscherl bereits 1993 formulierten Eindruck, dass sich »die Einzeluntersuchungen zur Interaktion von Wort und Bild, zum Dialog von Dichtern und Malern, von Bild- und Printmedien« (Dirscherl 1993, S. 15) häufen. Die Untersuchungen zur Interaktion von Bild und Sprache/Bild und Text stehen dabei nicht nur im Kontext einer wissenschaftsgeschichtlichen Tradition, sondern spiegeln sich auch in unterschiedlichen Fachdisziplinen wider, die sich mit diesem »per se interdisziplinäre[n]« Thema« (Petzoldt 1995, S. 10) beschäftigen und sich unter anderem durch literatur- und sprachwissenschaftliche, kunstwissenschaftliche, kulturanthropologische sowie entwicklungspsychologische oder der ästhetischen Erziehung verpflichtete Akzentsetzungen auszeichnen. So unterschiedlich die Ausgangspunkte der

jeweiligen Betrachtungen sind, so stimmen sie darin überein, dass »das Verhältnis von Bild und Text [...] viele Spielarten [hat], die sich keineswegs nur auf analogische Aspekte beschränken« (Nicolaisen 1995, S. 154). Auch hinsichtlich der mit der Rezeption der Medien Bild und Text verbundenen Handlungen herrscht mittlerweile Einigkeit darüber, dass sich »im Umgang mit Bildern und Texten [...] zwei kultur- und sozialisationsabhängige Rezeptionstechniken herausgebildet [haben]: Sehen und Lesen« (Schmidt 2000, S. 289). Das wiederum bedeutet, dass Bilder und Texte beim Prozess ihrer Sinnerschließung sowohl eine auslösende als auch eine begrenzende Rolle spielen, es jedoch letztlich der Betrachter und Leser selbst sei, der Bildern und Texten aufgrund seiner Erfahrungen Bedeutung(en) zuordne (vgl. ebd.). Mit diesem Perspektivwechsel von den medialen Erscheinungsweisen hin zum konstruktivistisch determinierten Erschließungsprozess gewannen Bilder und Texte für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozesse eine andere Relevanz. Insbesondere die Fachdidaktiken, deren Lerngegenstände per se Bilder und Texte sind, widmeten sich nun verstärkt, aber mit unterschiedlicher Kontinuität und Intensität, Fragen der Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen mit Bildern und Texten. In kunstpädagogischen und -didaktischen Diskursen nahm die Auseinandersetzung mit Bildern immer schon einen zentralen, wenngleich unterschiedlich gewichteten Stellenwert ein: »Bilder wahrnehmen und dabei das Erleben sprachlich mitzuteilen, gehört zweifellos zu den Hauptanliegen des Kunstunterrichts«, konstatiert Alexander Glas (2016b, S. 109). Methodische Verfahren wie die Bildbetrachtung und das Bildgespräch haben in der Kunstdidaktik eine lange Tradition und führen dazu, dass die Beschäftigung mit der Relevanz von Bild und Wort eine fachimmanente ist. In der Deutschdidaktik hingegen stellte sich die Situation lange Zeit ganz anders dar. Zwar herrschte weitgehender Konsens darüber, dass im Zuge der Omnipräsenz visueller Medien im Alltag Heranwachsender der Deutschunterricht eine wichtige Rolle bei Medienerziehung übernehmen müsse, doch der schulische Alltag sah weiterhin anders aus, denn trotz »vieler Wandlungen und Lockerungen sind Schule und Hochschule nach wie vor die wichtigsten Garanten logozentristischer und insbesondere schriftzentrierter Kultur« (Schmitz 2004, S. 222). Und obwohl »die Flut der Bilder stetig steigt und obwohl die Rolle von Bildern in Lernprozessen durch die Hirnforschung nachweisbar ist, trainieren wir in schulischen Lernzusammenhängen weniger den Umgang mit Bildern als zum Beispiel die Analyse von Texten [...], daher reduziert sich unsere Fähigkeit zur Bilddekodierung häufig auf deren Signalfunktion« (Grosser 2008, S. 39). Es verwundert daher nicht, dass der deutschdidaktische Fokus auf der Rolle von Bildern in Spracherwerbsprozessen oder als Sprech- und Schreibenanlass lag. Wohl auch deshalb kommen Bilder im Deutschunterricht »meist nur als ästhetischer Luxus oder aber als illustrierende oder didaktisierende Textsklaven vor und gelten dann als kulturell wenig hochstehend« (Schmitz 2004, S. 222).

Im Unterschied zur Kunstdidaktik, die sich schon frühzeitig und theoretisch reflektiert mit dem Verhältnis von Bild und Wort in bildkünstlerischen und -rezeptiven Lernprozessen befasste (u. a. Regel 1986), lagen für den Deutschunterricht »nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen von Text-Bild-Beziehungen,

keinerlei ausgereifte Theorie und kaum unterrichtliche Erfahrungen, geschweige denn irgendeine Tradition (vor)« (Schmitz 2004, S. 231). Die Konstituierung einer wissenschaftlich fundierten Bild-Text-Didaktik war folglich ein Desiderat. Erst seit ungefähr 15 Jahren haben verschiedene Entwicklungen dazu geführt, dass eine Annäherung fachdidaktischer Positionen der Fächer Kunst und Deutsch zu Bild und Sprache festzustellen ist. Stärker als zuvor wird inzwischen aus *beiden* Fachperspektiven nach *integrativen* Eigenschaften und Ansätzen gefragt. »Was Sprache leistet und was das Bild, wird in der ›Fächerschule‹, die wir weitgehend haben, in verschiedenen Fächern geklärt. Anthropologische Zusammenhänge zwischen Text und Bild [...], werden dabei auseinandergerissen. Sowohl in Deutsch als in Kunst gibt es aber Ansätze zur Integration des jeweils anderen Mediums« (Abraham/Sowa 2016, S. 187). Die Suche nach gemeinsamen Berührungspunkten, nach Symbiosen und dem, was Sprache und Bild füreinander leisten (vgl. ebd.), führte im Weiteren wieder zum Betrachter/Leser und seinem Tun. Sehen und Sprechen, Wahrnehmen und Handeln als unterschiedliche, aber miteinander in Beziehung stehende Aspekte von Verstehensprozessen rücken in den Fokus der nun im Dialog stehenden Fachdidaktiken, die sich in interdisziplinären Forschungssymposien und Publikationen seit geraumer Zeit obigen Fragestellungen verstärkt zuwenden (vgl. Kirschenmann u. a. 2011). Maßgebliche Ursache für diese Annäherung dürften die Veränderungen im Bildungskontext von Schule sein, die im Zuge der PISA-Studien und in Form zahlreicher Maßnahmenpakete (kompetenzorientierte Lehrpläne, Bildungsstandards, Lernaufgaben etc.) seit dem Jahr 2000 feststellbar sind. Vor allem die auf die Vergleichbarkeit von Lernprozessen abzielenden Standardisierungen und Normierungen sowie eine stark kognitive Ausrichtung der Lernprozesse riefen insbesondere Kritiker jener Schulfächer auf den Plan, deren Lerngegenstände als dezidiert ästhetische beschrieben werden können, weil literarische Texte, Bilder, Musik und Film sowohl kreative Erzeugnisse ihrer Schöpfer sind, als auch mehrdeutige ästhetische Rezeptionsangebote. Ein Großteil der aus dem ästhetischen Potential dieser Lerngegenstände erwachsenden Lernziele, wie zum Beispiel die Entwicklung und Förderung der Vorstellungsbildung und Kreativität, von Selbst- und Fremdverstehen oder die Identitätsbildung, spielen jedoch bei PISA eine eher untergeordnete Rolle. Doch gerade mit Blick auf aktuelle Entwicklungen »steigender Abstraktionen und Entsinnlichungen im Alltag sowie der Verbildlichung und Welterfahrung kommt einer Förderung des Wahrnehmungs- und Kenntnisvermögens, der Aisthesis, erhöhte Bedeutung zu« (Grosser 2008, S. 29). Und so begründen die Rückbesinnung auf bzw. Hinwendung zu den ästhetischen Beziehungspunkten zwischen Bild und Sprache/Bild und Text die neuerlichen Annäherungen der Didaktiken, weil, so der beiderseitige Konsens, ästhetische Bildung mittlerweile als ein umfassender, medial zusammenführender und interdisziplinärer Prozess verstanden werde, der immer auch reflektierend kommunikative und durch Sprache vermittelte Prozesse beinhalte (vgl. Glas 2016b, S. 110). Im Folgenden soll nun ermittelt werden, welche Voraussetzungen notwendig sind, um bild- und literarästhetische Lernprozesse mit Bildern zu initiieren.

3. Bild- und literarästhetisches Lernen im Kunstmuseum

Im Diskurs über ästhetisches Lernen nimmt die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Sehen und Sprechen einen besonderen Stellenwert ein (vgl. Grosser 2008, S. 34 f.). Dies ist insofern nicht verwunderlich, als dass in ästhetischen Lernprozessen immer die Wahrnehmungen des Lernalters Ausgangspunkt für sein Verstehen von Welt sind. Dass dabei jedoch nicht allein an Wahrnehmungen visuellen Typs gedacht werden sollte, sondern auditiven Phänomenen ebenso wie anderen Sinnesvollzügen eine neue Aufmerksamkeit zu schenken sei (vgl. Welsch 1993, S. 46), muss unbedingt ergänzt werden. Doch offenbar bedingt die kulturelle Tradierung eine besondere Hinwendung zum Sehen und Sprechen, denn: »Zweifellos ist unsere abendländische Kultur eine Kultur der Bilder und des Sehens, zugleich ist sie aber auch eine Kultur der Sprache und des Worts« (Glas 2016a, S. 99). In ästhetischen Erfahrungsprozessen ist das Sehen in der Regel immer mit dem unmittelbar ersten Eindruck verknüpft, den man mit dem Wahrgenommenen verbindet. In seinen Überlegungen zu einer Anthropologie des Sehens schreibt Ludwig Duncker (2018) dieser Phase eine den Erkenntnisprozess vorbereitende Funktion zu, weil der dabei gewonnene starke Eindruck nachhaltig auf unser Bewusstsein zurückwirke und unser Bild von Welt präge (vgl. ebd., S. 28). Für das Erschließen von Sinn sind die unmittelbar gewonnenen Sinneswahrnehmungen zwar ausschlaggebend, doch erst im Prozess ihres Versprachlichens, Reflektierens und Generalisierens werden Erkenntnis und Verstehen transparent. »Beobachten«, so Siegfried J. Schmidt (2000), »heißt [sic!] unterscheiden« und: »Unterscheiden ist unlösbar mit Benennen verbunden« (ebd., S. 298). Das Wahrnehmen von Kunstwerken im Kontext eines ästhetischen Erfahrungsprozesses »sucht immer wieder die Verbindung zu Wort, Text und Erzählung und ist ohne Bedeutungshintergrund und Rezeptionskontext auch nicht denkbar« (Glas 2016a, S. 101). Mit dem Rückverweis auf den Betrachter sind das Sehen und Reden über ein Kunstwerk jedoch lediglich Annäherungen an dasselbe, denn: »Wir reden über unsere eigenen Unterscheidungen, die wir an dem erproben, was wir in unserer Umwelt als Kunstwerk konstruieren« (Schmidt 2000, S. 298).

Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus bezüglich bild- und literarästhetischer Lernprozesse mit Bildern ableiten?

- Zum Ersten sind (Lern-)Orte aufzusuchen, die es dem Lerner ermöglichen, authentische Erfahrungen zu sammeln, die ihn mit ungewohnten, unterschiedlichen, originellen und originalen (!) Wahrnehmungsangeboten konfrontieren. Aus Sicht von Wolfgang Welsch (1993) werden vor allem (Kunst-)Museen »zu Orten, wo ästhetische Erfahrungen möglich sind« (ebd., S. 60), weil deren Zugriff von Sinnlichkeit und Imagination über Reflexion und Kritik bis zu Appell und Vision reiche und sich vom Einzelwerk über das Ensemble und die Architektur bis zu Gesamtatmosphären und deren Kollisionen und Irritationen erstrecke (vgl. ebd.). Ein solcher Ort mache erfahrbar, dass das Ästhetische eine Erfahrungsart sui generis sei und ganze Dimensionen und Welten eröffne (vgl. ebd.).

- Zum Zweiten legen die Ausführungen nahe, dass bild- und literärästhetischen Lernprozessen mit Bildern eine andere Gewichtung der Erkenntnisphasen inne-wohnt. Die Bedeutung des ersten Wahrnehmens eines Kunstwerkes erfordert veränderte Zugangsweisen, die dem Lerner ein zweckfreies, sinnesbezogenes Wahrnehmen ermöglichen. Die Fokussierung auf einen subjekt- und prozess-bezogenen Zugang wird vermutlich performative und diskontinuierliche Lernprozesse evozieren, die auch einen veränderten Umgang mit Zeit voraussetzen, denn der »Unterschied zwischen ästhetischer und zweckgebundener Alltags-wahrnehmung lässt sich auch als unterschiedliche Zeit-Erfahrung beschreiben« (Spinner 2008, S. 12).
- Und schließlich gilt es mit dem Wissen um die subjektive Determiniertheit dieses Lernprozesses einerseits und der Notwendigkeit seiner Überführung in Phasen der Reflexion andererseits nach geeigneten Aufgaben- und Rahmenbedingungen zu schauen, die dem Lerner im Spannungsfeld zwischen Offenheit und Gelenktheit zum ästhetischen Handeln anregen.

Im fachdidaktischen Diskurs über das Lernen an außerschulischen Lernorten spielen Kunstmuseen schon immer eine besondere Rolle. Dies hat zum einen damit zu tun, dass sich seit der Hinwendung zum außerschulischen Lernen Museen im Allgemeinen und Kunstmuseen im Besonderen um Angebote für schulische Lerner bzw. Kooperationen mit Schulen bemühen. Beide Institutionen, Schule wie Museum, einen ihre bildungsvermittelnden Funktionen (vgl. hierzu Otto 2007). Bis heute beziehen sich Kunstmuseen auf curriculare Vorgaben, um möglichst passende Angebote für Schulen bereitzustellen. Und da die Arbeit mit Originalen zum festen Bestandteil des Kunstunterrichts zählt, erklärt sich dessen fortdauerndes Interesse an Fragen der Vermittlung im Kunstmuseum. Auch im Rahmen des Deutschunterrichts sind Besuche in Kunstmuseen nichts Ungewöhnliches mehr. Allerdings muss konstatiert werden, dass auch hier, ähnlich wie bei der Nutzung von Bildern im Deutschunterricht, die Arbeit im Kunstmuseum häufig zum verlängerten Schulunterricht wird, denn entweder stehen beim Lernortbesuch die wissensvermittelnden Absichten im Vordergrund oder aber die Begegnung vor den Originalen dient ausschließlich dem Ausbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Sprechen, Schreiben, Hören oder Lesen. Dem gegenüber stehen einige wenige Beispiele, die zum Teil aus der Vermittlungspraxis im Kunstmuseum heraus entwickelt wurden und versuchen, ästhetische *und* sprachlich-literarische Bildung zu integrieren (vgl. Dehn u. a. 2008; Roll u. a. 2017). Eine dezidiert ästhetische Haltung zum Lernort Kunstmuseum und seinen deutschdidaktischen Potentialen nehmen Dehn u. a. (2004) ein, wenn sie als Ausgangspunkt ihrer Studie mit Grundschulern in der Hamburger Kunsthalle von einer komplexen sinnlich-ästhetischen Auseinandersetzung mit Kunst ausgehen, weil »gegen alle Belehrungsbemühungen [...] im Museum die Faszination des Originals [steht], das durch seine Materialität und Komplexität besondere Erfahrungsqualitäten eröffnet und Fragen provoziert« (ebd., S. 126). Neben dem Sprechen geht es vor allem darum, sich »im Vorgang sinnlich-ästhetischer Wahrnehmung schreibend einem Phänomen, zum Beispiel

einem originalen Kunstwerk oder einem digitalen Bild anzunähern [...]« (ebd., S. 127), weil solch »ein prozessorientiertes und vergegenwärtigendes Schreiben [...] eine ästhetische Grenzerfahrung [markiert], da sich das Subjekt im ver wandelnden Umgang mit der Sprache eine veränderte Sichtweise auf die Dinge, die Sprache und sich selbst erschließt« (ebd.). An diese Feststellung anknüpfend soll nun an einem schulischen Beispiel dargestellt werden, auf welche Art und Weise diese ästhetische Haltung zum Lernort Kunstmuseum für bild- und literarästhetische Lernprozesse bei älteren Schülern nutzbar gemacht werden kann.

4. Zur Sprache kommen

4.1 Sehen und Verweilen

Verschiedene Studien von Kunstmuseen haben zu dem Ergebnis geführt, dass die durchschnittliche Betrachtungsdauer eines Kunstwerkes bei rund 20 Sekunden liege (vgl. Schäfer 2017, S. 29). In dieser kurzen Zeit werden sowohl das Kunstwerk betrachtet, die zugehörigen Informationstafeln gelesen und anschließend miteinander verglichen. Spätestens nach 30 Minuten führe diese Seh-Erfahrung zu Ermüdungserscheinungen (vgl. ebd., S. 30). Angesichts dieser Tatsachen hat der Amerikaner Phil Terry vor mehr als zehn Jahren den Slow Art Day ins Leben gerufen, der seitdem einmal im Jahr und mittlerweile weltweit in zahlreichen Kunstmuseen und Galerien stattfindet. Der Grundgedanke des Slow Art Days beruht auf der Entschleunigung des Betrachtens eines Kunstwerks. Dabei ist ein Weniger-Sehen zugleich ein Mehr an Seh-Erfahrungen, denn frei von Zeitdruck betrachten die Besucher nur einige wenige, manchmal sogar nur ein Kunstwerk. Ein Austausch der Seh-Erfahrungen kann, muss aber nicht den Abschluss dieses Events bilden.

Wichtiger als das Vermitteln von Informationen und Wissen über die Kunst ist das Beobachten der eigenen Empfindungen, die ein Kunstwerk auszulösen vermag und die Reflexion darüber, was diese Wahrnehmungen mit einem selbst zu tun haben. Kontemplation, Entschleunigung und Reizminimierung sind Schlagworte, die bei der Beschreibung dieses Formats häufig genannt werden. »Wenn man der Sache genug Zeit gibt [...]«, zitiert Annette Schäfer (2017) den Mitinitiatoren des Formats Arden Reed, »könne sich etwas Statisches in ein Ereignis verwandeln. Ein Gemälde beispielsweise erscheine möglicherweise wie ein Film« (ebd., S. 30). Doch: »Sich Zeit für den Augenblick zu nehmen, passt nicht recht zur Schule, wenn man diese nur unter dem Aspekt des Lernens sieht [...]«, resümiert Kaspar H. Spinner (2008, S. 12) in seinen Ausführungen zur Bedeutung der ästhetischen Zeit-Erfahrung für Lehr- und Lernprozesse. Und doch muss und darf, wenn man ästhetische Lernprozesse initiieren will, Zeit(druck) keine Rolle spielen, denn ästhetische Erfahrung sei ein Innehalten im zweckorientierten Tun, diesem Hauptgeschäft der Schule (vgl. ebd.). Im Spannungsfeld von ästhetischem Handeln und schulorganisatorischer Rahmung des Unterrichts verortet sich das folgende Praxisbeispiel, das sich von der Idee des Slow Art Days inspirieren ließ, um SchülerInnen eines Gymnasiums bild- und literarästhetische Lernprozesse im Kunstmuseum erfahrbar werden zu lassen.

4.2 Zeit zum Sehen – Zeit zum Schreiben: das Unterrichtsprojekt

Im Rahmen ihrer schulpraktischen Übungen planten Studierende für das Lehramt Deutsch im Schuljahr 2017/18 in einer zehnten Klasse eines Gymnasiums eine eigene Unterrichtseinheit, die sechs Unterrichtsstunden umfasste. Das Thema hatte die Entfaltung der schriftlichen Sprachfähigkeit zum Ziel und sollte vor allem Fähigkeiten im gestaltenden Erschließen literarischer und pragmatischer Texte weiterentwickeln. Da die SchülerInnen Vorerfahrungen im Beurteilen pragmatischer Texte durch Verfahren des untersuchenden Erschließens besaßen, sollte der Unterrichtseinheit ein integrativer Ansatz zugrundegelegt werden, der das Lesen und Verstehen eines pragmatischen Textes mit dem (freien) Schreiben eines fiktionalen Textes verknüpfte.

Der pragmatische Text *Langsam schauen* von Annette Schäfer aus der Fachzeitschrift *Psychologie heute* (4/2017), in dem ausführlich über den Slow Art Day berichtet wird, stellte den Ausgangspunkt der Unterrichtseinheit dar. Seine Erarbeitung erfolgte in den ersten beiden Unterrichtsstunden. Es schloss sich ein zweistündiger Museumsbesuch im Albertinum/Galerie Neue Meister in Dresden an. Dort arbeiteten die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Gruppen, die sich methodisch auf unterschiedliche Weise dem Schreiben zu Kunstwerken näherten. Eine der Gruppen folgte dabei der Idee des Slow Art Days. Die Lernenden erhielten lediglich den Impuls, sich selbst ein Kunstwerk auszuwählen, das sie besonders anspricht. Dieses Werk sollten sie mindestens 20 Minuten ausgiebig betrachten und anschließend das Wahrgenommene in einer selbst gewählten literarischen Form in Worte fassen. Dafür hatten die Schüler und Schülerinnen die gesamte Zeit im Kunstmuseum zur Verfügung (60 Minuten). Eine Auswertung erfolgte nicht vor Ort. Die verbleibenden zwei Unterrichtsstunden fanden wiederum in der Schule statt und sollten eigentlich den Reflexionsprozess zum Schreiben sowie den Vergleich zwischen pragmatischem Text und fiktionalen Texten thematisieren. Es zeigte sich aber, dass die SchülerInnen ein so großes Interesse an den entstandenen Texten hatten, dass diese allesamt erst in den jeweiligen Gruppen und dann im gesamten Plenum vorgelesen wurden. Im Anschluss daran wurden alle Texte von den Studierenden in einem Textbuch unter dem Titel »Sprechende Bilder« zusammengefasst. Leider blieb durch die enge zeitliche Taktung, der die schulpraktischen Übungen unterlagen, keine Möglichkeit mehr, die Reflexion des Schreibprozesses nachzuholen.

Es wird an anderer Stelle dieses Beitrages darauf noch einmal eingegangen. Im Folgenden sollen nun ein Schülertext aus der Slow-Art-Gruppe und sein ausgewähltes Kunstwerk näher betrachtet werden.

4.3 Ein Beispiel

Auf seiner Reise nach Ägypten schuf der impressionistische Maler Max Slevogt 1914 eine Fülle an Aquarellen, Zeichnungen und Ölgemälden, die von seiner immensen Produktivität zeugen. Besonders sticht dabei ein Bildzyklus aus Ölbildern heraus,

Abb. 1: Max Slevogt: *Bazarstraße in Assuan II*. 1914, Öl auf Leinwand, 54,5 x 74,5 cm, Albertinum | Galerie Neue Meister



der ursprünglich 21 Gemälde umfasste, von denen sich heute noch 17 im Besitz der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden befinden (vgl. Biedermann 2010). Das Gemälde *Bazarstraße in Assuan II* (Abb. 1)¹ fällt aus dem, in der Sammlung meist im Zusammenhang präsentierten Zyklus als ein besonderes Bildwerk heraus. Allem voran spiegelt es das Bemühen des Künstlers wider, die Licht- und Schattenspiele eines orientalischen Basars in ihrer extremen Spannung darzustellen. Anders als in den taghellen Gemälden der Nil- und Wüstenlandschaften wurde die gesteigerte Kontrastivität der Lichtsituation des Marktes zur großen Herausforderung für den Maler, der ansonsten mit der bildkünstlerischen Darstellung von Licht bestens vertraut war. Doch die fast gänzliche Auflösung der Formen zwang ihn zur Abstraktion in Gestalt von Lichtflecken und -formen, kräftigen Hell-Dunkel-Kontrasten und zur Unterteilung des Bildraums in Linien und Flächen. Die geringe Größe des Bildes (54 x 74,5 cm) erhöht die Konzentration der spannungsvoll eingesetzten bildnerischen Mittel auf engem Raum.

Die literarästhetische Umsetzung, die ein 16-jähriger Schüler nach intensiver Betrachtung des Bildes aufgeschrieben hat, liest sich folgendermaßen:

1 Eine Abbildung des Gemäldes finden Sie auch auf der *ide*-Homepage: <https://ide.aau.at>.

Bazarstraße von Assuan

Bedrängt und trotzdem frei,/ die Gänge eng und doch so weit,/ die Decke tief, eingesperrt, dicht/
 und doch dringt es ein, das Licht./ Zwischen Latten durch und grobes Tuch,/ da erschallt auch
 schon des Händlers Ruf,/ so schön, so laut dieses Geschrei/ Fremde wünschen sich, es wär' vor-
 bei./ Gefeilscht wird hier um jeden Preis./ Das Werk von Dieben geschieht still und leis./ Die
 Hände hier, die Hände da, unglaublich flink,/ überall, wo Wert und Silber blinkt./ Gerüche, ob
 übel oder toll,/ der ganze Markt ist damit voll./ Er kommt von Gewürzen, kommt vom Fisch,/
 wechselt den Besitzer, das Geld liegt auf dem Tisch./ Fröhlich jetzt die Augen blitzen,/ aus des
 Turbans engen Sehschlitzten./ Jene Augen, die die Farben fassen,/ von Gewürzen, Häusern, die
 zum Teil verlassen./ Ein Labyrinth, die Wände sich um dich drängen,/ die hellen, die dunklen, die
 weiten, die engen./ Die Fremden haben sich schnell verirrt,/ wissen nicht, was sich hinter der
 Ecke verbirgt./ Doch die Diebe fühlen sich wohl, fühlen sich fein,/ die Polizisten kriegen sie nicht,
 stehen allein./ Von Morgen bis Abend, von Abend bis Morgen/ Die Vertrauten sind im Labyrinth
 verborgen.

Als der Schüler seinen Text vor der Klasse laut vorgelesen hatte, brannten nach einem kurzen Moment der Stille Applaus und Begeisterung auf. Tatsächlich hat der Schüler einen spannungsreichen, sinnlichen Text geschrieben, der dem Bild mit seinen Kontrasten und Reizen in nichts nachsteht. Wie der Maler auch wählte der Schüler das Phänomen des Lichts als Ausgangspunkt seines bildreichen Textes. Während die Kontrastbeziehungen des Bildes vor allem aus der Spannung zwischen Hell und Dunkel erwachsen, eröffnet die sprachliche Welt des Textes Kontraste auf unterschiedlichen Ebenen, zum Beispiel zwischen körperlichen Befindlichkeiten (*bedrängt und frei*), zwischen Räumen (*eng und weit, Labyrinth*) und unterschiedlichen sinnlichen Wahrnehmungen (Sehen: *Licht und Farben*; Riechen: *Gerüche übel oder toll*; Hören: *des Händlers Ruf*).

Die formale Anordnung der assoziativen Beschreibungen erinnert an ein Gedicht, manche Zeilen reimen sich auch, insgesamt überwiegt aber ein offenes sprachliches Konzept. Interessant daran ist, dass der Text ebenso narrative Elemente enthält (vgl. die Marktsituation mit Dieben und Polizisten, Händlern und ihren Waren, Fremden und Einheimischen). Trotz der assoziativen Reihung wiederholen sich Motive (Diebe, Fremde, Labyrinth) und bestärken damit den Eindruck eines zusammenhängenden Handlungsverlaufs. Dieser Eindruck müsste natürlich in einem Gespräch mit dem Schüler über seinen Text sowohl mit Blick auf den Entstehungsprozess (im Wechselspiel zwischen Wahrnehmen und Schreiben) als auch mit Blick auf die formale und inhaltliche Gestaltung des Textes selbst reflektiert werden.

Dazu ist es bedauerlicherweise in der beschriebenen Unterrichtseinheit nicht gekommen. Es zeigt sich aber, dass die Qualität des Textes die Beobachtung bestätigt, dass beim Schreiben in medialen Übergangsräumen zwischen Bild und Betrachter eine Sprache entstehen kann, »die nicht primär von festgelegten Wissensbeständen und übernommenen Erkenntnissen ausgeht, sondern die versucht, die ständigen Veränderungen und Verschiebungen der eigenen Wahrnehmungen und Gedanken mit auszudrücken« (Dehn u. a. 2004, S. 127).

5. Vorläufige Schlussfolgerungen

Kunstmuseen, so die exemplarischen Erfahrungen aus dem Unterrichtsprojekt, eignen sich für bild- und literarästhetische Lernprozesse besonders gut, da sie aufgrund ihrer räumlichen Bedingungen, ihrer originellen und originalen Objekte Heranwachsenden ästhetische Erfahrungsräume eröffnen, die authentische und unterschiedliche sinnliche Zugänge zum (Ge-)Wahrnehmen und Versprachlichen bieten. Voraussetzung dafür ist jedoch eine per se ästhetische Haltung der Lehrenden *und* Lernenden, was bedeutet, Alterität, Diskontinuität, Offenheit und Subjektivität als integrale Bestandteile des Lehr- und Lernprozesses zu begreifen. Eine besondere Rolle spielt dabei auch, dass sich Lehrende *und* Lernende (viel) Zeit für die Auswahl eines subjektiv bedeutsamen Kunstwerkes lassen; die Phase der ersten Begegnung mit Kunst also weitgehend zweckfrei und ohne Zeitdruck zu gestalten ist. Auch der Prozess des Versprachlichens des Wahrgenommenen sollte eher mit einem Impuls als mit einer ausformulierten Lernaufgabe initiiert werden, damit es dem Lerner überlassen bleibt, *seine* Sprache für *sein* Kunstwerk zu finden. Wichtig, und in dem Projekt unzulässig zu kurz gekommen, ist eine sich dem Schreibprozess anschließende Reflexion. Auch hier ist es von Bedeutung, die Individualität des Prozesses in seiner Vielfalt, Diversität und möglicherweise auch Widersprüchlichkeit zu tolerieren. Zusammenfassend ist zu resümieren, dass Kunstmuseen vielfältige Möglichkeiten für bild- und literarästhetische Lernprozesse bereithalten, von denen ein ästhetisch begründeter Deutschunterricht partizipieren kann. Jedoch sind noch weitere (Praxis-)Erfahrungen zu sammeln und auszuwerten, ehe verallgemeinerte Schlussfolgerungen zum Thema getroffen werden können.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; SOWA, HUBERT (2016): Bilder lesen und Texte sehen. In: Glas, Alexander u. a. (Hg.): *Sprechende Bilder. Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis*. München: kopaed, S. 187–200.
- BIEDERMANN, HEIKE (2010): »Herrliche Leuchtkraft der Farbe und strahlendste Helligkeit« – Die Bilder der Ägyptenreise von Max Slevogt. In: Bischoff, Ulrich (Hg.): *Galerie Neue Meister*. 2 Bde. Köln: Walther König, S. 315–316.
- DEHN, MECHTHILD; ANDERSEN, ANGELA; SCHNELLE, IRMTRAUD; SCHÜLER, LIS (2008): Ästhetische Zugangsweisen und ihre Potentiale für Literalität. Schreiben zum Gemälde »Die Netzflickerinnen«. In: Lieber, Gabriele (Hg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 224–234.
- DEHN, MECHTHILD; HOFFMANN, THOMAS; LÜTH, OLIVER; PETERS, MARIA (2004): *Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- DIRSCHERL, KLAUS (1993): Elemente einer Geschichte des Dialogs von Bild und Text. In: Ders. (Hg.): *Bild und Text im Dialog*. Passau: Rothe, S. 15–26.
- DUNCKER, LUDWIG (2018): *Wege zur ästhetischen Bildung. Anthropologische Grundlegung und schulpädagogische Orientierungen*. München: kopaed.
- GLAS, ALEXANDER (2016a): Bild und Wort/Kunst und Text. In: Ders. u. a. (Hg.): *Sprechende Bilder. Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis*. München: kopaed, S. 99–108.

- DERS. (2016b): Fachdidaktische Überlegungen zur Werkanalyse im Bild-Wort-Text-Verhältnis. In: Ders. (Hg.): *Sprechende Bilder. Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis*. München: kopaed, S. 109–120.
- GROSSER, SABINE (2008): Bildwelten. Ästhetisches Lernen im Kontext kultureller Globalisierung. In: Vorst, Claudia; Grosser, Sabine; Eckhardt, Juliane; Burrichter, Rita (Hg.): *Ästhetisches Lernen*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 27–44.
- HEMKEN, KAI-UWE (2019): El Lissitzkys »Raum für konstruktive Kunst«. In: Staatliche Kunstsammlungen Dresden (SKD) u. a. (Hg.): *Zukunftsräume. Kandinsky. Mondrian. Lissitzky und die abstrakt-konstruktive Avantgarde in Dresden 1919 bis 1932*. Dresden: Sandstein, S. 221–227.
- KIRSCHENMANN, JOHANNES; RICHTER, CHRISTOPH; SPINNER, KASPAR H. (Hg., 2011): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed.
- NICOLAISEN, WILHELM F. H. (1995): Wortloses Erzählen. In: Petzoldt, Leander; Schneider, Ingo; Streng, Petra (Hg.): *Bild und Text*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur europäischen Ethnologie und Folklore, Reihe B: Tagungsberichte und Materialien, Bd. 5), S. 154–162.
- OTTO, GUNTER (2007): Schule und Museum – Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten. In: Wagner, Ernst; Dreykorn, Monika (Hg.): *Museum. Schule. Bildung*. München: kopaed, S. 15–18.
- PETZOLDT, LEANDER (1995): Bild und Text. In: Petzoldt, Leander; Schneider, Ingo; Streng, Petra (Hg.): *Bild und Text*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur europäischen Ethnologie und Folklore, Reihe B: Tagungsberichte und Materialien, Bd. 5), S. 9–18.
- REGEL, GÜNTHER (1986): *Medium Bildende Kunst. Bildnerischer Prozeß und Sprache der Formen und Farben*. Berlin: Henschel.
- ROLL, HEIKE; BAUR, RUPPRECHT S.; OKONSKA, DOROTA; SCHÄFER, ANDREA (2017): *Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht*. Münster: Waxmann.
- SCHÄFER, ANNETTE (2017): Langsam schauen. In: *Psychologie heute*, Jg. 44, H. 4, S. 28–32.
- SCHMIDT, SIEGFRIED J. (2000): *Kalte Faszination. Medien. Kultur. Wissenschaft in der Mediengesellschaft*. Weilerswist: Velbrück.
- SCHMITZ, ULRICH (2004): Bildung für Bilder. Text-Bild-Lektüre im Deutschunterricht. In: Jonas, Hartmut; Josting, Petra (Hg.): *Medien-Deutschunterricht-Ästhetik*. München: kopaed, S. 219–232.
- SPINNER, KASPAR H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Claudia; Grosser, Sabine; Eckhardt, Juliane; Burrichter, Rita (Hg.): *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 9–23.
- WELSCH, WOLFGANG (1993): *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.

Bildnachweis

- MAX SLEVOGT (1914): *Bazarstrafe in Assuan II*. Öl auf Leinwand, 54,5 x 74,5 cm.
 Albertinum | Galerie Neue Meister, Gal.-Nr. 2554. © Albertinum | Galerie Neue Meister, Staatliche Kunstsammlungen Dresden, Foto: Elke Estel/Hans-Peter Klut.

Ulrike Jessner, Elisabeth Allgäuer-Hackl

Mehrsprachigkeit und metalinguistische Kompetenzen

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und metalinguistischem Bewusstsein aus der Perspektive des Dynamischen Modells der Mehrsprachigkeit (DMM; Herdina/Jessner 2002). Metalinguistisches Bewusstsein, ein Teilbereich von Metakognition, ist ein Schlüsselbegriff in der mehrsprachigen Entwicklung, die das Lernen, den Erhalt oder Abbau und das Management von mehreren Sprachen beinhaltet. Der Begriff des metalinguistischen Bewusstseins bezeichnet das Bewusstsein davon, wie Sprache funktioniert, wie ähnlich bzw. unterschiedlich Sprachen sind und wie sie eingesetzt werden. Wie Studien zeigen, entwickelt sich dieses Bewusstsein bei mehrsprachigen Kindern schon sehr früh. Auch SchülerInnen, die sich im Unterricht mit mehreren Sprachen in vernetzter Weise beschäftigen, verfügen über ein erweitertes metalinguistisches Bewusstsein, das sie beschreiben können. Im Konzept der 5 Bausteine zur ganzheitlichen sprachlichen Bildung werden Zusammenhänge zwischen den sprachlichen und kognitiven Eigenschaften von mehrsprachigen Lernenden für den Unterricht verständlich gemacht.

Mehrsprachige und metakognitive Kompetenzen sind Schlüsselkompetenzen für die zukünftigen Herausforderungen für Individuum und Gesellschaft, die sowohl

ULRIKE JESSNER ist Professorin an der Universität Innsbruck und an der International Doctoral School of Multilingualism der Pannonischen Universität in Veszprem/Ungarn. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Drittspracherwerbsforschung, dynamische Systemtheorie und mehrsprachiges Bewusstsein. Sie war Präsidentin der International Association of Multilingualism und leitet die Forschungsgruppe DyME. E-Mail: Ulrike.Jessner@uibk.ac.at

ELISABETH ALLGÄUER-HACKL forscht zum mehrsprachigen Bewusstsein und Mehrsprachigkeitstraining bei SchülerInnen. Sie war als Lehrerin (DaZ, E, F, Sp) in der Schule und Erwachsenenbildung in Vorarlberg tätig. Als Mitglied der DyME-Forschungsgruppe leitet sie Seminarreihen zum Thema Mehrsprachigkeit für Eltern und PädagogInnen. E-Mail: elisabeth.allgaeuer.hackl@gmail.com

das Lernen als auch das Lehren von Sprachen beeinflussen. Der folgende Beitrag beginnt daher mit kurz gefassten Definitionen von Mehrsprachigkeit und Metakognition, Letztere als Überbegriff für das »Denken über das eigene Denken« (Haukås u. a. 2018, S. 1) verstanden. Wir gehen in der Folge detaillierter auf einen Teilbereich von Metakognition, nämlich das metalinguistische Bewusstsein im Sinne von Sprachenbewusstsein oder Sprachenreflexion ein. Aus der Perspektive des »Dynamischen Modells der Mehrsprachigkeit« (DMM, Herdina/Jessner 2002), das den theoretischen Hintergrund für die Ausführungen darstellt, sind metalinguistische Kompetenzen und das nötige Bewusstsein dafür der Schlüsselbegriff für mehrsprachige Entwicklung, also für das Lernen, den Erhalt oder Abbau und das Management von Sprachen.

Im Konzept der 5 Bausteine, die im praktischen Teil beschrieben werden, erweitert sich die Definition von Sprachenbewusstsein und inkludiert das kritische Bewusstsein in Bezug auf linguistische Diversität, den Umgang mit mehreren Sprachen sowie den Machtverhältnissen zwischen den Sprachen.

1. Mehrsprachigkeit als dynamisches Konzept

Mehrsprachigkeit wird von den Autorinnen als dynamisches Zusammenspiel mehrerer Sprachen im Geist des Menschen verstanden. Sie ist keine defizitäre Beherrschung mehrerer Sprachen bzw. mehrfache Einsprachigkeit, sondern bezeichnet die Verwendung unterschiedlicher Sprachen für die Bewältigung der Kommunikation im Alltag sowie die Wissensaneignung (vgl. u. a. Grosjean 2008). Charakteristisch für Mehrsprachigkeit sind domänenspezifische Fertigkeiten, da Mehrsprachige ihre Sprachen ja nicht alle parallel in exakt den gleichen Lebensbereichen verwenden. Die dynamische Sichtweise lenkt den Blick zudem nicht nur auf Prozesse des Spracherwerbs, sondern auch des Sprachabbaus, denn der Erwerb und Erhalt von Sprachen braucht zeitliche und kognitive Ressourcen. Spracherhalt kann durch die Verwendung der Sprachen sowie die Entwicklung von metasprachlichem Bewusstsein gesteuert werden, während Sprachabbau bzw. -verlust eine Folge der abnehmenden Verwendung einer Sprache ist.

Dynamisch ist Mehrsprachigkeit auch in dem Sinn, dass die Sprachen interagieren und dass persönliche, psycholinguistische und soziolinguistische Faktoren den Erwerb und Erhalt von Sprachen bzw. den Aufwand, den Mehrsprachige für ihr Gesamtsystem betreiben, ebenfalls beeinflussen. Nehmen wir einen relativ konstanten Gesamtaufwand an, den eine Person für alle ihre Sprachen leisten kann, dann bedeutet eine erhöhte Notwendigkeit, in eine Sprache zu investieren (z. B. in Deutsch), dass andere Sprachen im Repertoire reduziert verwendet werden. Entscheidet sich die Person, den Gesamtaufwand für Sprachen zu erhöhen, wofür es entsprechende Motivationsfaktoren braucht (z. B. veränderte Kommunikationsbedürfnisse durch die Migration in ein Land mit einer neuen Sprache), dann werden auch andere Bereiche unter Umständen reduziert werden. Ob und wie Sprachen weiterentwickelt bzw. erhalten werden, hängt von den kommunikativen Bedürfnissen ab, und zwar sowohl von den derzeit vorhandenen als auch von für die Zukunft

antizipierten (Herdina/Jessner 2002, S. 135), die auch von soziolinguistischen und sprachpolitischen Faktoren beeinflusst werden. Das heißt, Planung und Monitoring von Spracherhalt und Sprachenlernen im mehrsprachigen Repertoire sind metakognitive Entscheidungsprozesse in Abhängigkeit von zukünftigen Kommunikationsbedürfnissen und dem Niveau der involvierten Sprachen.

Gut geförderte Zwei- und Mehrsprachigkeit führt laut einer ganzen Reihe von Studien bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu bestimmten metakognitiven und metalinguistischen Vorteilen (z. B. Bialystok 2009; Bialystok/Barac 2012). Aus der dynamischen Sichtweise heraus werden diese Vorteile als emergente Eigenschaften des mehrsprachigen Systems gesehen, d. h. als Eigenschaften, die durch die Interaktion der Sprachen im Geist des Menschen entstehen. Diese Vorteile sind allerdings bei zwei- und mehrsprachigen Menschen, deren Sprachen in der Gesellschaft abgewertet werden, nicht im gleichen Maße nachzuweisen wie bei Mehrsprachigen, die gesellschaftlich anerkannte Sprachen sprechen (siehe dazu die Diskussion zu ethnolinguistischer Vitalität, z. B. Landry/Allard 1994).

Einer der Schlüsselfaktoren für die Vorteile von Mehrsprachigkeit bzw. die Vorteile von bilingualen Menschen beim Erwerb einer L3 (siehe Cenoz 2003 für einen Überblick) ist das Sprachenbewusstsein bzw. metalinguistische Bewusstsein, das als Teil von Metakognition betrachtet wird.

Im folgenden Abschnitt gehen wir kurz auf jene Aspekte von Metakognition ein, die für den vorliegenden Kontext wichtig sind, und diskutieren danach das Konzept des metalinguistischen Bewusstseins im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit.

2. Metakognition und Sprachenbewusstsein

Metakognition ist ein weit definiertes Konzept (vgl. Jessner 2008; Haukås u. a. 2018). Für den vorliegenden Kontext greifen wir auf die Definition von Haukås (2018) zurück, die ausgehend von Flavell (1979) Metakognition im Zusammenhang mit Lernen und Unterricht als »an awareness of and reflections about one's knowledge, experiences, emotions and learning« (Haukås 2018, S. 13) bezeichnet. Dies bezieht sich sowohl auf Lernende als auch auf Lehrende. Ein wichtiger Teil von Metakognition ist »learners' and teachers' reflections on what they know and what they do not know« (ebd.). Das heißt u. a., dass es wesentlich ist, für jede neue Herausforderung, jedes neue Thema auf das Vorwissen und die Vorerfahrungen (*prior knowledge*) zurückgreifen zu können. Gombert (1992) bezeichnete metalinguistische Aktivitäten als Teilbereich von Metakognition und meinte damit die Reflexion über Sprache und deren Gebrauch sowie die bewusste Planung und Kontrolle über sprachliches Verständnis und sprachliche Produktion (vgl. Jessner 2018, S. 3). *Self-assessment*, also die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen sprachlichen Kompetenzen, führt zur Planung des Lernprozesses und zum bewussten Einsatz von Lernstrategien und ist mit Metakognition verbunden (vgl. Jessner 2018).

Für Haukås (2018, S. 14) deckt sich das Konzept des Sprachenbewusstseins (*language awareness*) als Reflexion von Wissen, Erfahrungen und Emotionen in Bezug auf Sprachen sowie auf das Lernen und Unterrichten von Sprachen (vgl. z. B.

die Definition der *Association of Language Awareness, ALA*) zum großen Teil mit dem Verständnis von Metakognition im Sprachenlernen.

Ausgehend von der Definition von Hawkins (1984) und weiteren ForscherInnen, die sich mit *language awareness* auf die Sensibilisierung für Sprache(n) beziehen, bezeichnet dieser Begriff allerdings seit den 1990er Jahren auch das kritische Bewusstsein von Machtbeziehungen zwischen den Sprachen. In aktuellen soziolinguistisch orientierten *language awareness*-Konzepten geht es daher primär um die SprecherInnen, nicht nur um die Sprachen; das heißt um höhere Chancengerechtigkeit in Bildungsinstitutionen für SchülerInnen, deren Sprachen abgewertet werden, indem alle ihre Sprachen einbezogen werden und Sprache als Mittel zum Empowerment und autonomen Lernen benutzt wird (vgl. Hélot u. a. 2018, Kapitel 1).

Im folgenden Teil geht es um metalinguistisches Bewusstsein im Sinne der Sensibilisierung für Sprache(n) und Mehrsprachigkeit, die aus der Interaktion der Sprachen im mehrsprachigen Menschen entsteht.

3. Metalinguistisches Bewusstsein als Teil von Metakognition

3.1 Sprachen in Interaktion

Sprachen sind nicht völlig getrennte Einheiten, weder aus soziolinguistischer noch aus psycholinguistischer Sicht, sondern sind verbunden und beeinflussen sich gegenseitig, wie bereits erwähnt. Diese Interaktion führt zu einer Vielzahl an Kontaktphänomenen, zum Beispiel zum Transfer von Wissen, zu Interferenzen, zum Mischen von Sprachen, zu *code switching* (siehe dazu Jessner/Allgäuer-Hackl, i. Dr.). So sagt zum Beispiel eine türkischsprachige Schülerin beim Erwerb von Französisch L4: »Das Wort *pantolon* kenne ich schon, auf Türkisch sagen wir *pantolon*.« Aus dieser wahrscheinlich spontanen Einsicht entstehen viele weitere Lernmöglichkeiten, da die Schülerin das Grundprinzip des Sprachkontakts zwischen Türkisch und Französisch wahrgenommen und bewusst gemacht hat. Transferiert werden auch Fähigkeiten und Fertigkeiten quer über alle Sprachen (vgl. das Eisbergmodell von Cummins 1991), zum Beispiel Schreibkompetenzen (vgl. De Angelis/Jessner 2012).

Interferenz ist sichtbarer Transfer von einer Sprache in eine andere. Wenn SchülerInnen das deutsche Wort *Komitee* plötzlich als »Kommittee« schreiben, dann mischt sich wahrscheinlich das englische *committee* in die deutschsprachige Produktion. Aus der Vernetzung von Sprachen und deren Interaktion, die in alle Richtungen dynamisch verläuft, entsteht auch das metalinguistische Bewusstsein, also das Bewusstsein darüber, wie Sprachen funktionieren und aus welchen Sprachen wir uns Unterstützung holen können, da alle Sprachen des Repertoires bei der Rezeption bzw. Produktion in einer Sprache aktiviert werden und unterschiedliche Funktionen erfüllen (z. B. Jessner 2006). Daraus folgt, dass metakognitive und metalinguistische Aktivitäten zu Transfer und Interferenzen im Unterricht (Haukås 2018, S. 21) sowohl erwünschte als auch unerwünschte Interaktionen sichtbar machen können und den Lernprozess günstig beeinflussen.

3.2 Definition von metalinguistischem Bewusstsein

Wir verwenden den Begriff *Metalinguistisches Bewusstsein* (*metalinguistic awareness, MLA*) im psycholinguistischen Sinn als Bewusstsein über Sprache und deren Funktionen. Dieses schließt die Fähigkeit mit ein, zwischen Funktion und Bedeutung unterscheiden zu können, Sprache bewusst einsetzen zu können, Wörter als Teile der Sprache bestimmen zu können und mit Sprache spielen zu können.

Eine zweite Komponente des Bewusstseins über Sprache(n) ist das *zwischen-sprachliche Bewusstsein*, das heißt, das Bewusstsein über Zusammenhänge zwischen den Sprachen, über Ähnlichkeiten und Unterschiede, über Transfermöglichkeiten und Interferenzen, das im englischsprachigen Raum als *cross-linguistic awareness* (oder XLA) bezeichnet wird (vgl. Allgäuer-Hackl/Jessner 2013; Jessner/Allgäuer-Hackl 2016). Beide können sich auf alle Ebenen von Sprache beziehen, also auf Phonetik/Phonologie, Semantik, Morphologie und Syntax sowie Pragmatik. Metalinguistisches Bewusstsein schließt auch das Bewusstsein über das Sprachenlernen mit ein. In diesem Sinn ist der Rückgriff auf bereits gemachte Lernerfahrungen, auf früher erworbene Sprachen und auf emotionale Aspekte im Zusammenhang mit Sprachenlernen (*prior knowledge*, siehe oben) auch im Bereich von MLA/XLA ein wesentlicher Teil des Unterrichtens und Lernens.

Kinder, die regelmäßig zwei Sprachen verwenden, weisen früh metakognitive und metalinguistische Vorteile gegenüber einsprachig aufwachsenden Gleichaltrigen auf, und zwar im Bereich der Aufmerksamkeitskontrolle, der Trennung von Inhalt und Form sowie der frühen Trennung von Objekt und Bedeutung (siehe dazu Allgäuer-Hackl/Jessner/Oberhofer 2013). Verschiedene Studien zum Erwerb von Englisch als L3, zum Beispiel in Regionen mit Minderheitensprachen als offizielle Sprachen, dokumentieren Vorteile der bilingualen Lernenden beim Erwerb von Englisch im Vergleich zur Gruppe der monolingualen Lernenden (vgl. Cenoz/Jessner 2000; Jessner 2006). Bilinguale Lernende können sich bereits auf die Erfahrung mit zwei Sprachen bzw. eine bilinguale Norm stützen, und das erleichtert den Erwerb einer Drittsprache. Zudem gilt, je mehr Sprachen jemand im Repertoire hat, desto höher sind MLA und XLA bzw. desto mehr Sprachlernstrategien können flexibel genutzt werden. Die Sprachkompetenz in den einzelnen Sprachen scheint ein wichtiger Faktor für die Entwicklung von metasprachlichen Fähigkeiten zu sein (vgl. Hofer/Jessner 2016). Ein gut ausgeprägtes metalinguistisches und sprachenübergreifendes Bewusstsein gehört zu den mehrsprachigen Fähigkeiten, die als »Multi-kompetenz« (z. B. Cook 2016) oder »plurilinguale Kompetenz« (z. B. Council of Europe 2001) bezeichnet werden.

3.3 Metalinguistisches Bewusstsein (MLA) im Unterricht

Vernetzung und Interaktion aller Sprachen im Repertoire eines Menschen können also zu verschiedensten Effekten führen. Was erfahrene Mehrsprachige tun, nämlich diese Vernetzungen nutzen, das sollte auch im Unterricht stärker gefördert werden. Die Entwicklung des Sprachenbewusstseins im Sinne von MLA und XLA

ist aus unserer Sicht ein wichtiges Ziel des Sprachenunterrichts, da nicht alle Lernenden automatisch auf ihr Vorwissen zurückgreifen und Transfermöglichkeiten nutzen können. Haukås (2018) definiert für einen metakognitiv und metalinguistisch ausgerichteten Unterricht mehrere Prinzipien, nämlich

the activation of learners' prior knowledge, reflections on what learners know and want to learn, explanations and modelling of learner strategies by the teacher, and learners' own involvement in making goals for monitoring and evaluating the learning process. (Haukås 2018, S. 18)

Aus mehreren Untersuchungen im schulischen Kontext wurde deutlich, dass jene SchülerInnen in Tests zu metasprachlichem Wissen bzw. metasprachlichen Lern- und Texterschließungsstrategien besser abschnitten, die einen sprachbewussten (Förderung von MLA/XLA) und sprachenübergreifenden (Förderung von mehrsprachigem Management) Unterricht erhalten (vgl. Allgäuer-Hackl 2017; Dahm 2015; Hofer 2015; Jessner/Hofer/Pinto 2015; Jessner/Pellegrini u. a. 2015). Auch Lateinunterricht scheint eine gute Grundlage zu sein, um sprachliches Wissen strategisch für den Erwerb oder das Verständnis von neuen Sprachen nutzen zu können (vgl. Jessner/Török/Pellegrini 2018). Beim sprachenbewussten bzw. sprachenvernetzenden Unterricht hat das Vorwissen in allen Sprachen, vor allem auch in der/den L1, eine wichtige Rolle inne. Sprachenvergleiche, also auch Vergleiche zwischen dem, was SchülerInnen über Sprachen schon wissen, und dem, was sie neu dazulernen müssen, bekommen (wieder) einen Platz im Sprachenunterricht (vgl. Cummins 2017; James 1996; Jessner 2018).

4. Verbalisieren des metalinguistischen Bewusstseins – von persönlichen Reflexionen zur Metasprache

Das Versprachlichen von linguistischem bzw. metalinguistischem Wissen ist ein Prozess, der sich von der kindlichen sprachlichen Entwicklung bis zum Ende der schulischen Laufbahn erstreckt. Ein Freund aus Großbritannien begleitete seinen 1,5-jährigen Sohn in der Früh jeweils zur Kindertagesstätte und sprach mit ihm auf Englisch über das, was sie sahen. So sagte er zum Beispiel *car* zu jedem Auto, an dem sie vorbeigingen. Das Kind reagierte eines Tages plötzlich mit energischem Ton und antwortete »Auto!«. Wir können annehmen, dass das eine erste Manifestation des Sprachenbewusstseins war, denn das Kind vermittelte durch seine Reaktion das Wissen darüber, dass dieser Gegenstand in der deutschsprachigen Kindertagesstätte *Auto* genannt wird. Es konnte jedoch noch keine Beobachtung oder Reflexion dazu formulieren, dass das, was Papa *car* nannte, von der Umgebung *Auto* genannt wird.

Hofer (2019) sammelte im Zusammenhang mit ihrer Studie über metasprachliche/mehrsprachige Fähigkeiten von SchülerInnen in italienischsprachigen Grundschulen bei Unterrichtsbeobachtungen Daten darüber, wie diese SchülerInnen ihr Wissen über Sprachen ausdrücken. Sie stellte fest, dass sie Reflexionen für alle Ebenen von Sprache formulieren sowie auch Kompensationsstrategien und Monitoring-Kompetenzen ausdrücken konnten. Ein Schüler fragte zum Beispiel im

Englischunterricht, in dem er die Struktur *I've got* im Zusammenhang mit der Familie verwenden sollte und gerade ein Beispiel schreiben wollte:

Muss man nicht wie in Deutsch ... da sagt man, ich habe einen Bruder und eine Schwester ...?
(Hofer 2019, S. 34; kursiv im Original)

Der Schüler vergleicht neue zielsprachliche Strukturen mit seinem Vorwissen in Deutsch und sucht nach Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen. Er kann sein morphosyntaktisches und sprachenübergreifendes Wissen zum Ausdruck bringen, obwohl er die entsprechende Metasprache noch nicht beherrscht.

Das Verbalisieren von linguistischem Wissen und metasprachlichem Bewusstsein ist Teil von Tests, die metalinguistische Fähigkeiten untersuchen. Die umfangreichsten *metalinguistic awareness*-Tests (MAT) wurden von Pinto/Titone/Trusso (1999) entwickelt und später in andere Sprachen übersetzt. Die deutschen Versionen wurden in Metalinguistischen Kompetenztests – MKT 2 für SchülerInnen von 9 bis 14 Jahren (Jessner/Hofer/Pinto 2015) sowie MKT 3 für Jugendliche und Erwachsene (Jessner/Pellegrini u. a. 2015) – ausgearbeitet. In dieser Testbatterie wird linguistisches und metalinguistisches Wissen in verschiedenen Bereichen überprüft. TestteilnehmerInnen sollen zum Beispiel die Akzeptabilität von Sätzen begründen, Ambiguität erkennen, die inhaltliche Beziehung von jeweils zwei Aussagen (temporal, qualitativ etc.) beschreiben, grammatische Funktionen bestimmen oder ihr Verständnis für Metaphern bzw. figurative Sprache formulieren.

Ein Beispiel aus dem MKT 2 zeigt folgende Fragen bzw. mögliche metalinguistische Antworten zur Aussage »Hans ist ein braver Junge« in der Kategorie Grammatische Funktionen:

Hans ist ein braver Junge.

Linguistische Frage: Was wird hier über Hans gesagt?

Mögliche Antworten (LA): *Dass er ein braver Junge ist. Dass er brav ist.*

Metalinguistische Frage: Was im Satz deutet darauf hin, dass das so ist?

Mögliche Antworten (MLA):

- *Was ist Hans? Ein braver Junge.*
- *Das Eigenschaftswort »brav« bezieht sich auf das Subjekt, also auf Hans.*
- *Hans, das Subjekt, ist ein braver Junge, prädikativer Nominativ / Gleichsetzungsnominativ / Prädikatsnomen.* (Jessner u. a. 2015a; S. 47 f.)

Während die erste MLA-Antwort zeigt, dass die Testperson nicht über die spezifische Metasprache oder die Abstraktionsfähigkeit verfügt, um adäquat zu antworten, wird in den beiden weiteren Antworten die Beherrschung der Metasprache in zunehmender Komplexität deutlich. Im Lauf der Schulzeit erwerben SchülerInnen (meistens) die Metasprache, die es ihnen ermöglicht, Phänomene linguistischer Art adäquat zu verbalisieren. In einer Studie zum metasprachlichen Wissen bzw. zu Strategien bei SchülerInnen einer HLW (Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe) in Österreich (Allgäuer-Hackl 2017) mussten die TeilnehmerInnen der Studie u. a. ausgehend von Beispielen Regeln in einer für sie unbekanntem Sprache

bilden. Die SchülerInnen schrieben die Regeln aufbauend auf ihrem metalinguistischen Wissen, ausgedrückt in Metasprache, in vielen Fällen korrekt auf. Allerdings zeigte sich, dass die Testgruppe – SchülerInnen mit zusätzlichem mehrsprachigem Unterricht während der Testlaufzeit – am Ende des Schuljahres signifikant bessere Ergebnisse erzielte als die Kontrollgruppe ohne mehrsprachiges Freifach.

Die Fähigkeit MLA und XLA auszudrücken wird in neueren Studien auch mit *Think Aloud Protocols* (z. B. Jessner 2006; Woll 2018; Jessner u. a. 2018) erhoben. Das heißt, StudienteilnehmerInnen formulieren zum Beispiel während einer Übersetzungs- oder Texterschließungsaufgabe ihre Hypothesen über die neue/unbekannte Sprache und greifen auf die in diesem Prozess unterschiedlich aktivierten Sprachen in ihrem Repertoire zurück. Woll (2018) analysierte die Formulierungen ihrer ProbandInnen, kanadische französischsprachige SchülerInnen, die schon länger in Englisch unterrichtet wurden und Deutsch neu dazu lernten. Das metalinguistische Bewusstsein, das die SchülerInnen in den Tests zeigten, bewegte sich auf einem Kontinuum zwischen Intuition und Formulierung der dahinter liegenden Regel, also zwischen minimalem und maximalem MLA. Das heißt, metalinguistisches Bewusstsein ist auch dann vorhanden, wenn die Regel noch nicht explizit ausformuliert werden kann, wie auch das Beispiel des Schülers der Südtiroler Grundschule (siehe oben, Hofer 2019, S. 34) zeigt.

5. Mehrsprachigkeit und metalinguistische Kompetenzen in der Praxis: Das »Modell der 5 Bausteine«

Mehrsprachigkeit, metakognitive und metalinguistische Kompetenzen sowie Sprachenbewusstsein im oben definierten, erweiterten Sinn sind wesentliche Bestandteile des Modells der 5 Bausteine. Diese beziehen sich auf die Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit im Bereich der ganzheitlichen sprachlichen Bildung für die Themen Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Innere Bilder und Konzepte, Deutsch und Sprach(lern)bewusstsein.¹ Für alle Bausteine sind Wahrnehmung und Bewusstsein des eigenen Wissens, der Erfahrungen, Emotionen und des Lernprozesses (siehe Kapitel 2 »Metakognition«) und die Reflexion darüber wesentlich, sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden. Neben dieser Reflexion ist es auch zentral, dass Lehrende

know how they can create a learning environment where students can be involved in metacognition, i.e. to reflect on and explore their knowledge and beliefs about languages and cultures, abilities and learning. (Haukås 2018, S. 23)

Das ist möglich, wenn Lernende alle ihre Sprachen einbringen dürfen, ihr Wissen vernetzen können, Sprachlernstrategien erwerben und ihr Weltwissen ausbauen oder die Vielfalt in der Gruppe als Ressource für das Lernen erleben. Das alles ist in den unterschiedlichen Bausteinen aus fünf Perspektiven angedacht.

1 <https://sprachelesen.vobs.at/> [Zugriff: 21.3.2019].

5.1 *Sprache ist weitaus mehr als Deutsch* – Sprachenbewusstsein bei Lehrenden

Hinter dem Konzept der 5 Bausteine steht eine Vorstellung von (sprachlicher) Bildung und Förderung, die das gesamte Sprachenrepertoire der SchülerInnen umfasst. Dafür braucht es Sprachenbewusstsein seitens der LehrerInnen: aufmerksame sprachliche Begleitung, bewusste ganzheitliche Förderung mit allen Sinnen und Sprachstandsdiagnostik für alle Sprachen der Lernenden sowie bewusste Förderung von Deutsch in allen Varianten inklusive Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache. Als Voraussetzung für diese ganzheitliche sprachliche Bildung gilt, dass auch Lehrende sich ihrer mehrsprachigen Ressourcen bewusst sind und nicht nur als ExpertInnen EINER Sprache, sondern als ExpertInnen für mehrsprachige und multimodale Kommunikation (vgl. Pavlenko 2003) und kritisches Sprachenbewusstsein (Hélot u. a. 2018) fungieren. Sprachliche Bildung ist also ein Überbegriff für die Förderung des mehrsprachigen Potentials der SchülerInnen.

Das 5-Bausteine-Modell zur ganzheitlichen sprachlichen Bildung wurde von einem Autorinnenteam im Auftrag des Vorarlberger Landesschulrats entwickelt. Es definiert die sprachliche Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen als durchgängiges Anliegen für die gesamte Bildungslaufbahn. Das Modell kann als Grundlage für die Unterrichtsplanung dienen, ist jedoch vor allem ein Leitfaden für die Schulentwicklung, denn nur eine von allen Lehrpersonen getragene Schul-sprachenpolitik, die auf der Wertschätzung und Einbindung aller Sprachen und Varianten beruht, ist nachhaltig im Sinne einer erfolgreichen Bildungslaufbahn.

5.2 Kurzbeschreibung der einzelnen Bausteine

Der Aufbau von gedanklichen Konzepten ist Grundlage für jede Entwicklung. Das heißt, die Welt zu erleben (zum Beispiel im Wald sein) und mit allen Sinnen (den Wald, die Bäume, das Moos, das Gras etc. sehen, hören, riechen, sich im Wald bewegen u. a. m.) Erfahrungen zu sammeln, dabei innere Bilder aufbauen zu können sowie diese dann sprachlich benennen zu lernen, das ist auch die Basis für jede sprachliche Entwicklung sowie für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn. Wenn Kinder und Jugendliche diese Schritte in ihrer Familie bzw. in Kindergarten und Schule machen, egal in welcher Sprache, dann können sie ihr Wissen auf jede andere Sprache übertragen, sie lernen nur eine weitere Bezeichnung für etwas, das in ihrem Kopf schon ganzheitlich abgespeichert ist. Sprache formt aber auch die Wahrnehmung der Welt. Kinder lernen also unter Umständen neue Aspekte zu einem bereits vorhandenen gedanklichen Konzept kennen, wenn eine neue Sprache das Phänomen anders benennt als die Sprachen, die die Kinder schon kennen. Das Schneeglöckchen, das im Unterricht der Volksschule zusammen mit anderen Frühblühern besprochen wird, heißt zum Beispiel auf Französisch *perce-neige*, übersetzt *das den Schnee durchstößt*; auf Englisch *snowdrop* (Schneetropfen). Partner oder Partnerin wird auf Farsi mit *gham khār* bezeichnet, was *Kummer-EsserIn* bedeutet. SchülerInnen, die nach Österreich kommen, kennen wahrscheinlich das Wort *Schnee* in ihren Erstsprachen. Falls sie in eine Sport-Mittelschule gehen, müssen sie

die verschiedenen Arten von Schnee kennen und unterscheiden lernen: *Firn, Nassschnee, Pulver, sulziger Schnee, Schneeverwehungen* etc. Die Herausforderung für PädagogInnen besteht darin wahrzunehmen, wie unterschiedlich die Erfahrungen der Kinder sind, und allen Kindern zu ermöglichen, Erfahrungen nachzuholen und über diese zu sprechen, zu lesen und zu schreiben. Manchmal ist daher, wie es in den 5 Bausteinen heißt, eine »Lebensweltstunde« anstatt einer Mathematikstunde angesagt. Das Anliegen des Bausteins »Vielfalt« ist das Wahrnehmen der individuellen, sozialen und kulturellen Vielfalt, die in österreichischen Schulklassen vorhanden ist. PädagogInnen müssen sich also immer wieder fragen, ob und auf welche Weise ihre SchülerInnen an die Anforderungen der Schule anknüpfen können. Ein zweiter wichtiger Aspekt ist, dass die Lehrenden sich der Bilder bewusst werden, die ihre Wahrnehmung im Kontakt mit Menschen leiten, und dass sie diese auch hinterfragen.

Die sprachliche Vielfalt wird im Baustein »Mehrsprachigkeit« angesprochen. Mehrere Sprachen zu beherrschen, zwischen Sprachen zu wechseln, Sprachen zu mischen oder in unterschiedlichen Varianten je nach Kontext zu kommunizieren, wird als Norm dargestellt. Bei diesem Baustein geht es darum, sich als PädagogIn des Prestige- und Machtgefälles von Sprachen bewusst zu sein und über die Schule dagegen zu steuern. Das heißt zum Beispiel, SprecherInnen jener Sprachen besonders zu stärken, die in der Gesellschaft abgewertet werden, denn Selbstbewusstsein ist eine wesentliche Grundlage für den Erwerb jeder Sprache. Die Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen, wertzuschätzen und sie im Unterricht für alle zu nutzen, das sind drei wichtige pädagogische Anliegen des Bausteins. Gut geförderte Mehrsprachigkeit, ein weiterer Aspekt, kann sprachliche und kognitive Vorteile (z. B. erhöhtes MLA/XLA) bringen, wie in diesem Beitrag im theoretischen Teil kurz dargelegt wurde. Schule sollte daher Kindern eine solide Grundlage in den mitgebrachten Sprachen (Familiensprachen) ermöglichen, und das in allen vier Fertigkeiten und unter Einbindung des muttersprachlichen Unterrichts. Mit Sprachen und Sprachvarianten bewusst umgehen zu lernen, sie zu be-nutzen und zu erweitern, bringt allen Kindern einen Mehrwert.

Der Baustein »Sprachenbewusstsein bzw. Sprachlernbewusstsein« bezieht sich auf unterschiedliche Ebenen des Sprachenbewusstseins im Sinne der bereits ausgeführten Definitionen. Die Basis des Bausteins sind das Bewusstsein von der Vielfalt an Sprachen, den Unterschieden und Ähnlichkeiten, aber auch das metalinguistische Bewusstsein im Sinne des Wissens darüber, wie Sprache(n) funktionieren, was man mit Sprache alles machen kann und wie Sprache(n) eingesetzt werden. Wie theoretisch ausgeführt macht es Sinn, Sprachenbewusstsein zu fördern und zu stärken, da es als Schlüsselkompetenz für das weitere Sprachenlernen betrachtet wird. Auch das Sprachlernbewusstsein kann über die explizite Beschäftigung mit und das Versprachlichen von Lernstrategien das lebensbegleitende Sprachenlernen unterstützen.

Für den Baustein »Deutsch« sind neben der Förderung aller Ebenen von Deutsch sowie aller Fertigkeiten, wie im Lehrplan vorgesehen, Unterscheidungen auf mehreren Ebenen notwendig. Deutsch ist nicht gleich Deutsch – wir haben es mit

einer Vielzahl an Varietäten zu tun: mit den Dialekten, mündlichen und schriftlichen Standardsprachen, mit unterschiedlichen Standardvarietäten in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein, in Südtirol und der deutschsprachigen Region Belgiens, mit unterschiedlichen Registern und vor allem mit schul- und bildungssprachlichen sowie fachsprachlichen Ausprägungen des Deutschen. Schule sollte Raum zur Auseinandersetzung mit allen diesen Varietäten bieten sowie genug Sprechansätze für standardsprachliche Kommunikation vorsehen. Der Aufbau von Bildungs- und Fachsprache(n) im deutschsensiblen Unterricht stellt eine besondere Herausforderung dar. Gerade in diesem Bereich ist es notwendig, das Vorwissen und die Vorerfahrungen von SchülerInnen im konzeptuellen und sprachlichen Bereich genau zu kennen und an diese anzuknüpfen.

Da die Ursachen für eine verzögerte oder auffällige Entwicklung in Deutsch unterschiedlich sein können, braucht es eine zielgruppenspezifisch ausgerichtete Deutschförderung. QuereinsteigerInnen mit Schulerfahrung in ihren Heimatländern können anders gefördert werden als Kinder ohne jegliche Schulbildung. Lernende mit spezifischem Förderbedarf brauchen ein anderes Programm als SchülerInnen, die aufgrund ihres familiären oder sozio-ökonomischen Hintergrunds nicht die Bildungserfahrungen bzw. lebensweltlichen Erfahrungen mitbringen, auf denen schulischer Unterricht aufbaut. Es gibt dafür kein »one size fits all«-Programm, sondern es braucht eine einfühlsame und professionelle Beobachtung der Gesamtentwicklung, um die passenden Fördermaßnahmen auswählen zu können. PädagogInnen brauchen in diesem Zusammenhang manchmal die »DaZ-Brille«, um die Hürden und Schwierigkeiten der deutschen Sprache aus dieser Perspektive heraus analysieren zu können. Bezeichnungen wie »DaZ-SchülerIn« sollten jedoch vermieden werden, da solch eine Zuweisung negative Auswirkungen haben kann. Der Deutscherwerb ist eine anspruchsvolle Leistung, für die zusätzlich zur schulischen Förderung die Kooperation mit den Eltern, mit Bibliotheken, Gemeinden, Vereinen, Lesepaten u. a. m. gesucht werden sollte. Die Bausteine sind vernetzt, sodass die Unterrichts- oder Schulentwicklungsplanung je nach Bedarf von jedem der Bausteine ausgehend gestartet werden und die anderen einbeziehen kann.

6. Fazit

Im Sinne der heutigen Herausforderungen im Bildungskontext, die sich mit Diversität und Heterogenität im Unterricht beschäftigen, soll der Beitrag zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und metalinguistischen Kompetenzen auf Lösungsvorschläge hinweisen, wie sie in den 5 Bausteinen erstmals in detaillierter und zugänglicher Form vorgelegt wurden.

Dieser innovative Beitrag zur (Deutsch-)Didaktik gibt sehr gut Auskunft darüber, dass Lösungsvorschläge, die auf Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsforschung und deren Anwendung im Bildungskontext beruhen, letztlich verdeutlichen, dass es dieses Zugangs bedarf, um sich vieler Themen, die bis dato entweder aus der Fremdsprachen- oder Einzelsprachendidaktik bekannt waren, erstmals besser nähern zu können. Erst durch den Erkenntnisfortschritt aus der Komplexitäts-

theoretischen Perspektive der Angewandten Mehrsprachigkeitsforschung, wie sie im dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit diskutiert wird, werden Zusammenhänge zwischen den sprachlichen und kognitiven Eigenschaften von mehrsprachigen Lernenden verständlich und können so der Integration von SchülerInnen in neuen, oftmals anderssprachigen Lernumgebungen dauerhaft dienen (siehe dazu auch Jessner/Mayr-Keiler 2018).

Literatur

- ALLGÄUER-HACKL, ELISABETH (2017): *Multilingual/Metalinguistic Awareness in School Contexts Within a Dynamic Systems and Complexity Theory Perspective. The Effects of Training on Multiple Language Use and Multilingual Awareness*. PhD Dissertation, Universität Innsbruck.
- ALLGÄUER-HACKL, ELISABETH; JESSNER, ULRIKE (2013): Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht: Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In: Vetter, Eva (Hg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 111–147.
- ALLGÄUER-HACKL, ELISABETH; JESSNER, ULRIKE; OBERHOFER, KATHRIN (2013): Mehrsprachige Entwicklung – Was sagt die Forschung? In: Gombos, Georg (Hg.): *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Klagenfurt/Celovec: Drava, S. 68–87.
- BIALYSTOK, ELLEN (2009): Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (1), S. 3–11.
- BIALYSTOK, ELLEN; BARAC, RALUCA (2012): Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. In: *Cognition* 122 (1), S. 67–73. Online: doi:10.1016/j.cognition.2011.08.003 [Zugriff: 24.4.2019].
- CENOZ, JASONE (2003): The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. In: *The International Journal of Bilingualism: Cross-Disciplinary, Cross-Linguistic Studies of Language Behavior* 7 (1), S. 71–87.
- CENOZ, JASONE; JESSNER, ULRIKE (2000): *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- COOK, VIVIAN (2016): Premises of multi-competence. In: Cook, Vivian; Li Wei (Hg.): *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–25.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *The common European framework of reference for languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- CUMMINS, JIM (1991): Language Learning and Bilingualism. In: *Sophia Linguistica* 29, S. 5–194.
- DERS. (2017): Teaching for transfer in multilingual school contexts. In: García, Ofelia; Lin, Angel; May, Stephen (Hg.): *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of language and education*. New York: Springer, S. 103–115.
- DAHM, REBECCA (2015): Developing cognitive strategies through pluralistic approaches. In: De Angelis, Gessica; Jessner, Ulrike; Kresić, Marijana (Hg.): *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning*. London: Bloomsbury, S. 43–70.
- DE ANGELIS, GESSICA; JESSNER, ULRIKE (2012): Writing across languages in a bilingual context: A dynamic systems theory perspective. In: Manchon, Rosa (Hg.): *L2 writing development: Multiple perspectives*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, S. 47–68.
- FLAVELL, JOHN H. (1979): Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. In: *American Psychologist*, Jg. 34, H. 10, S. 906–911. Online: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.906> [Zugriff: 23.4.2019].
- GOMBERT, JEAN-EMILE (1992): *Metalinguistic Development*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- GROSJEAN, FRANÇOIS (2008): *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- HAUKÅS, ÅSTA (2018): Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview. In: Haukås/Bjørke/Dypedahl 2018, S. 11–30.

- HAUKÅS, ÅSTA; BJØRKE, CAMILLA; DYPEDAHL, MAGNE (Hg., 2018): *Metacognition in Language Learning and Teaching*. London-New York: Routledge.
- HAWKINS, ERIC (1984): *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HÉLOT, CHRISTINE; FRIJNS, CAROLIEN; VAN GORP, KOEN; SIERENS, SVEN (Hg., 2018): *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe. From Theory to Practice*. Boston-Berlin: de Gruyter Mouton (= Contributions to the Sociology of Language, Bd. 109).
- HERDINA, PHILIP; JESSNER, ULRIKE (2002): *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HOFER, BARBARA (2015): *On the dynamics of early multilingualism: A psycholinguistic study*. Berlin-Boston: de Gruyter (= Trends in applied linguistics, Bd. 13).
- DIES. (2019): Mehrsprachige Kompetenzen in der Grundschule. In: Herdina, Philip; Malzer-Papp, Emese; Kremsner, Laeticia; Allgäuer-Hackl, Elisabeth (Hg.): *Mehrsprachensensibilität? Mehrsprachige Forschung und Praxis treffen auf monolinguale Sprachenpolitik*. Innsbruck: univPress, S. 24–39.
- HOFER, BARBARA; JESSNER, ULRIKE (2016): Multilingualism at the primary level in South Tyrol: how does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3? In: *The Language Learning Journal*, Jg. 47, H. 1, S. 76–87.
- JAMES, CARL (1996): A Cross-Linguistic Approach to Language Awareness. In: *Language Awareness*, Jg. 5, H. 3–4, S. 138–148.
- JESSNER, ULRIKE (2006): *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- DIES. (2008): A DST-model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. In: *The Modern Language Journal*, Jg. 92, H. 2, S. 270–283.
- DIES. (2018): Metacognition in Multilingual Learning. A DMM Perspective. In: Haukås, Åsta; Bjørke, Camilla; Dypedahl, Magne (Hg.): *Metacognition in Language Learning and Teaching*. New York: Routledge, S. 31–47.
- JESSNER, ULRIKE; ALLGÄUER-HACKL, ELISABETH (2016): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta; Schlabach, Joachim (Hg.): *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 209–229.
- DIES. (i. Dr.): Codeswitching. In: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- JESSNER, ULRIKE; HOFER, BARBARA; PINTO, MARIA ANTONIETTA (2015): *MKT Metalinguistischer Kompetenztest Teil 2*. Innsbruck: Studia.
- JESSNER, ULRIKE; MAYR-KEILER, KERSTIN (2018): Die Rolle des Deutschen in einer Schule für alle. Über den Sprachgebrauch und die Akzeptanz des Deutschen von mono-, bi- und multilingualen Schüler_innen in Tirol. In: Dannerer, Monika; Mauser, Peter (Hg.): *Formen der Mehrsprachigkeit in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg, S. 143–162.
- JESSNER, ULRIKE; PELLEGRINI, CLAUDIA; MORODER, VERENA; HOFER, BARBARA; PINTO, MARIA ANTONIETTA (2015): *MKT Metalinguistischer Kompetenztest Teil 3*. Innsbruck: Studia.
- JESSNER, ULRIKE; TÖRÖK, VALENTINA; PELLEGRINI, CLAUDIA (2018): The role of Latin in multilingual learners' strategies. In: *Landscape 1*, S. 85–102.
- LANDRY, RODRIGUE; ALLARD, REAL (Hg., 1994): *Ethnolinguistic Vitality*. Special edition of IJSL 108.
- PAVLENKO, ANETA (2003): »I never knew I was a bilingual«: Reimagining teacher identities in TESOL. In: *Journal of Language, Identity, and Education 2* (4), S. 251–268.
- PINTO, MARIA A.; TITONE, RENZO; TRUSSO, FRANCESCA (1999): *Metalinguistic Awareness. Theory, Development and Measurement Instruments*. Pisa: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- WOLL, NINA (2018): Investigating dimensions of metalinguistic awareness. What think-aloud protocols revealed about the cognitive processes involved in positive transfer from L2 to L3. In: *Language Awareness*, Jg. 27, H. 1–2, S. 167–185.

Daria Ferencik-Lehmkuhl

Metakognition und Revision

Das Potential der Textüberarbeitung für den Auf- und Ausbau von metakognitivem Wissen und metakognitiver Kontrolle

Die Textüberarbeitung ist ein hochkomplexer Prozess, der vor allem schwache Schüler*innen vor große Herausforderungen stellt. Gleichzeitig birgt die sprachliche Auseinandersetzung mit Textinhalten sowie mit den eigenen Gedanken und Ideen während des Überarbeitens aber ein großes Potential für die Entwicklung hin zu kompetenten Schreiber*innen. Das metakognitive Wissen über das Überarbeiten und die metakognitive Kontrolle (Überwachung, Regulation) des Revisionsprozesses sind Voraussetzung für die erfolgreiche Textüberarbeitung. Gleichzeitig fördert regelmäßiges Revidieren den Auf- und Ausbau metakognitiver Kompetenzen. Der Beitrag beleuchtet die Beziehung zwischen Metakognition und Revision und zeigt verschiedene (kooperative) Möglichkeiten auf, wie sich durch Textrevision metakognitives Wissen vergrößern und metakognitive Kontrolle verbessern lässt.

1. Der Schreib- und Revisionsprozess

Betrachtet man den komplexen Schreibprozess – bestehend aus den Prozessen des Planens, Formulierens und Überarbeitens (Hayes/Flower 1980) – so kommt dem Überarbeiten (oder Revidieren) unbestritten eine zentrale Rolle zu (Alamargot/Chanquoy 2001). Der Revisionsprozess ist dabei solch ein essentieller Bestandteil des Schreibprozesses, dass für einige Schreibexpert*innen das Schreiben (im Sinne der Textproduktion) weitgehend eine Frage der Überarbeitung ist. Murray (1978, S. 72) fasst diese Überzeugung in seiner bekannten Aussage »Writing is rewriting«

DARIA FERENCIK-LEHMKUHL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der germanistischen Sprachdidaktik an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schreib- und Revisionsforschung sowie der inklusiven Schreibdidaktik.

E-Mail: daria.ferencik-lehmkuhl@uni-due.de

zusammen. Baurmann und Ludwig (1985, S. 254) nehmen eine ähnliche Position ein, indem sie das Revidieren nicht nur als Teil des Schreibprozesses, sondern als eigenständige, »spezifische Art zu schreiben« mit jeweils eigenen Anforderungen und Herausforderungen darstellen.

Im Verlauf der letzten Jahrzehnte ist der Revisionsprozess von verschiedenen Forschungsrichtungen, zum Beispiel von der Schreibdidaktik oder der Kognitionspsychologie, mit ihren jeweils eigenen Erkenntnisinteressen untersucht worden. Entsprechend divers gestalten sich auch die jeweiligen Definitionen des Revisionsprozesses. Eine Definition, die disziplinübergreifend immer noch auf hohe Akzeptanz stößt, kommt von Fitzgerald (1987, S. 484): »Revidieren bedeutet, eine Änderung zu jedem beliebigen Zeitpunkt während des Schreibprozesses vorzunehmen.«

Diese kurze Definition verdeutlicht bereits die Vielschichtigkeit des Revisionsprozesses: Überarbeitungen sind zielgerichtet und intentional und können (als sogenannte »Prätext-Revisionen«) einerseits Absichten, Schreibpläne und -ziele sowie mentale Formulierungen oder andererseits bereits geschriebenen Text betreffen. Richtet man nun den Fokus auf Änderungen am manifesten Text, so ist ein wesentlicher Teilprozess des Revidierens die *Evaluation*, welche die Fehlerentdeckung, die Fehlerdiagnose sowie die Strategieauswahl und die Fehlerbehebung beinhaltet (vgl. Hayes u. a. 1987): Zunächst muss der intendierte Text mit der Realisierung dieser Intention im Schreibprodukt verglichen, müssen Unstimmigkeiten aufgedeckt und erkannte Auffälligkeiten genauer bestimmt sowie anschließend behoben werden. Abhängig von den vorgefundenen Unstimmigkeiten sowie von vorher festgelegten, übergreifenden Revisionszielen kann auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. auf Wort-, Satz- oder Textebene) mit unterschiedlichen Schwerpunkten (z. B. Revisionen auf inhaltlicher oder sprachformaler Ebene) überarbeitet werden. Diese (und vielfältige weitere) Faktoren beeinflussen wiederum die Auswahl einer passenden Revisionsstrategie: So können Schreiber*innen ein Problem auch einfach ignorieren. Sie können aber auch einzelne Teile des Textes verändern (z. B. Inhalte hinzufügen oder neu organisieren) oder gleich den ganzen Text neu schreiben, wenn die Unstimmigkeiten zu zahlreich erscheinen (vgl. Hayes u. a. 1987). Nach der Wahl der passenden Strategie erfolgt dann die eigentliche Ausführung, welche die Koordination der Schreib- und Revisionsziele mit einer großen Anzahl an verschiedenen Wissensbeständen (z. B. inhaltliches Wissen, sprachliches Wissen, Weltwissen) beinhaltet.

Das Revidieren stellt sich somit als ein hochkomplexer und anspruchsvoller Prozess dar, der vor allem unerfahrene oder schwache Schreiber*innen vor große Herausforderungen stellt. Sie müssen den Text vor dem Hintergrund bestimmter Evaluationskriterien kritisch lesen, während sie gleichzeitig eine mentale Repräsentation ihrer Schreibziele und -pläne aufrechterhalten. Sie müssen über ein Repertoire an kognitiven Revisionsstrategien verfügen und deren Auswahl und Einsatz metakognitiv kontrollieren (überwachen und steuern). Darüber hinaus benötigen sie das nötige sprachliche Wissen und die basalen Schreibfähigkeiten, die aufgefundenen Unstimmigkeiten zu beheben. Nicht zuletzt dürfen sie die Bedürfnisse potentieller Leser*innen nicht vernachlässigen (vgl. Ferencik-

Lehmkuhl 2017). Entsprechend tun sich viele Schreibnoviz*innen mit dem Überarbeiten schwer. Eine der Hauptschwierigkeiten betrifft die RevisionsEbene: Revidiert wird, wenn überhaupt, eher »an der Textoberfläche«, d. h. Schüler*innen korrigieren hauptsächlich Fehler der Orthographie, Grammatik oder Zeichensetzung. Wird überhaupt inhaltlich und/oder mit Blick auf die Kohärenz überarbeitet, geschieht dies höchstens lokal gebunden. Erschwerend (vor allem für die Motivation) kommt hinzu, dass diese Überarbeitungen häufig nicht gelingen und die Textqualität somit eher verschlechtern als verbessern (vgl. z. B. Faigley/Witte 1981).

2. Die Bedeutung des Revisionsprozesses für den Deutschunterricht

Trotzdem hat das Überarbeiten großes Potential für den Deutschunterricht, vor allem bezogen auf den Auf- und Ausbau von Schreibkompetenz. Daher ist die Kompetenz, Texte zu überarbeiten, in den Bildungsstandards sowohl für die Primarstufe als auch für den Mittleren Schulabschluss und in den entsprechenden Kernlehrplänen der Länder fest verankert (vgl. z. B. KMK 2004). Allerdings ist die Textüberarbeitung in der schulischen Praxis kaum verbreitet. Gründe dafür sind, neben der Komplexität des Gegenstands »Text«, ein zu geringes Zeitbudget und Motivationsprobleme der vor allem schwächeren Schreiber*innen (vgl. z. B. Merz-Grötsch, 2001).

Bedeutung für die Förderung von Schreibkompetenz im Deutschunterricht erhält der Revisionsprozess vor allem, weil er auf jeder Ebene des Schreibprozesses einsetzen kann. Das heißt, alle Teilprozesse können auch Gegenstand der Überarbeitung werden. So kann zum Beispiel jede Formulierung – egal ob als mentale Repräsentation, auf dem Papier oder am Computer, zu jeder Zeit wiederholt überarbeitet und damit wiederum Ziel einer neuen Überarbeitung werden, die dann erneut überarbeitet werden kann usw. Damit »können auch in sämtlichen Teilprozessen des Textproduktionsprozesses Kompetenzen, Strategien und Fertigkeiten erworben werden, die dazu beitragen, dass Schreibkompetenz erworben wird« (Merz-Grötsch 2001, S. 59). Das Überarbeiten zu fördern, bedeutet somit nicht nur, Schüler*innen dabei zu helfen, besser revidieren zu lernen. Lehrer*innen können Schüler*innen dadurch vor allem dabei unterstützen, die Fertigkeiten und das Wissen zu erlangen, die auf lange Sicht dabei helfen können, die Qualität von Textentwürfen zu verbessern.

Damit ist das Potential der Textüberarbeitung aber noch lange nicht erschöpft. Das Revidieren von Texten kann als Form des epistemischen Schreibens als Mittel des Denkens und der Erkenntnisgewinnung eingesetzt werden. So geben Schreibprofis wie zum Beispiel Autor*innen an, dass ihnen das Überarbeiten dabei hilft, Ideen zu generieren und weiterzuentwickeln (vgl. Zimmerman/Riesemberg 1997). Des Weiteren hilft das Verbalisieren der eigenen Denkprozesse beim Revidieren, etwa in der Zusammenarbeit mit Peers, dabei, Schreibziele besser zu definieren oder sich der Bedürfnisse der Adressat*innen bewusster zu werden. Bei jeder Überarbeitung erfolgt eine »intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Konstruktionsprozess« (Fix 2004, S. 13). Schreiber*innen lernen, ihr Tun vor, während und nach dem Schreiben zu reflektieren, zu hinterfragen und entsprechend zu modifi-

zieren. Diese *metakognitiven* Fertigkeiten sind es, die grundsätzlich selbstregulierte Schreiber*innen bzw. Lerner*innen ausmachen.

3. Metakognition beim Schreiben und Revidieren

Metakognitive Kompetenzen sind allerdings nicht nur Ergebnis von regelmäßigen Überarbeitungsprozessen, sondern gleichzeitig auch Voraussetzung dafür, erfolgreich revidieren zu können. Aus diesem Grund sind metakognitive Komponenten in der einen oder anderen Form feste Bestandteile prominenter Revisionsmodelle. So überwacht und reguliert im klassischen Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) etwa der »Monitor« als metakognitive Kontroll- und Steuerungsinstanz die Abfolge und Interaktion der Teilprozesse. In der bis heute aktuellen Zwei-Komponenten-Sichtweise der Metakognition wird zwischen *metakognitivem Wissen* (unterteilt in Personen-, Aufgaben- und Strategiewissen) und *metakognitiver Kontrolle* (Planung, Überwachung und Selbstregulation) unterschieden. Ersteres wird auch als deklarativer, Letzteres auch als prozeduraler Aspekt von Metakognition bezeichnet (Hasselhorn/Artelt 2018).

3.1 Metakognitives Wissen

Betrachtet man explizit das Schreiben und Überarbeiten, so lässt sich metakognitives Wissen fassen als

- das Wissen und die Überzeugungen des Schreibers über Eigenschaften (z. B. Fähigkeiten oder Interessen) von Personen (Schreiber*innen und Leser*innen).
- das für die Lösung der Aufgabe (oder des Problems) »Textrevison« relevante Wissen über die Merkmale der Aufgabe (z. B. den Schwierigkeitsgrad).
- das Wissen über Strategien¹ und deren effektive Anwendung beim Überarbeiten.
- das Wissen über die Relation von Personeneigenschaften, Aufgabenmerkmalen und Überarbeitungsstrategien.

Metakognitives Wissen hat vor allem einen großen Einfluss auf die Einstellung und Haltung der Revidierenden gegenüber der Textüberarbeitung. Metakognitives Wissen erlaubt es ihnen, den Überarbeitungsanlass und das Überarbeiten (selbst-) bewusst zu evaluieren, das heißt, die eigenen Handlungsoptionen und Präferenzen im Verhältnis zum Problem »Textrevison« zu betrachten und daraus Konsequenzen abzuleiten. Außerdem sind sie erst durch metakognitives Wissen in der Lage,

1 Strategien sollen als »Sequenzen von einzelnen mentalen Handlungen, die jemand gezielt und bewusst aktiviert und absolviert, um ein Problem zu lösen« (Philipp 2014, S. 13) definiert werden. Unterschieden werden kognitive und metakognitive Strategien: Während kognitive Strategien der Erreichung von kognitiven Zielen dienen, kontrollieren metakognitive Strategien diese Erreichung. Kognitive und metakognitive Strategien hängen eng zusammen: Erst wenn ein Schreiber beim Überprüfen seines Textes merkt, dass ein Abschnitt des Textes zu Verständnisschwierigkeiten beim Leser führen könnte, kann er eine entsprechende kognitive Strategie (Streichen von bestimmten Sätzen; Hinzufügen von Informationen) anwenden, um das Problem zu lösen.

die Interessen von möglichen Leser*innen in ihre Überarbeitungsanstrengungen miteinzubeziehen.

3.2 Metakognitive Kontrolle

Die prozedurale Metakognition beim Schreiben und Revidieren bezieht sich auf die Kontrolle des Revisionsprozesses, d. h. auf den gezielten Einsatz von metakognitiven Strategien der Planung², Selbstreflexion (Überwachung) und Selbstregulation (Steuerung und Korrektur). Allerdings verfügen schwache oder unerfahrene Schreiber*innen über weniger Wissen über die eigene Kognition, Lernanforderungen und Strategien und haben auch nachgewiesenermaßen Schwierigkeiten damit, den komplexen Revisionsprozess zu regulieren. Kompetente Schreiber*innen verfügen hingegen einerseits über ein breites Repertoire an kognitiven Strategien und können andererseits die verschiedenen Teilprozesse beim Schreiben koordinieren und die Textproduktion im Gesamten effektiv kontrollieren (vgl. Glaser/Brunstein 2007).

Zimmerman und Riesemberg (1997) konnten nach Interviews mit professionellen Schreiber*innen folgende reflektierende und regulierende Aktivitäten identifizieren, die in ihrer Gesamtheit als »selbstreguliertes Schreiben« definiert werden (vgl. auch Glaser/Brunstein 2007, S. 374; Ferencik-Lehmkuhl 2017). Diese Vorgehensweisen können auch auf das schulische Schreiben übertragen werden.

- Expert*innen sind geübt darin, thematisches sowie genrespezifisches Vorwissen abzurufen und kognitive Strategien zur Ideengenerierung (Planung) und Revision auszuwählen und einzusetzen.
- Kompetente Schreiber*innen formulieren explizite Schreibziele, welche in Form von Handlungsplänen konkretisiert werden. Einige Autor*innen dokumentieren zusätzlich das Erreichen oder Nichterreichen ihres Ziels in einem Tagebuch. Schüler*innen können ihre Ziele zum Beispiel in einem Portfolio, zusammen mit den verschiedenen Stadien eines Textes, festhalten.
- Schreibexpert*innen nutzen Strategien der Selbstmotivierung, entweder durch intrinsische (Verknüpfung mit eigenen Interessen) oder extrinsische Anreize (Belohnungen, zum Beispiel in Form von Pausen). Im Unterricht kann die Lehrkraft entsprechend Anreize setzen.
- Geübte Schreiber*innen verbalisieren Gedanken und Texte gezielt: Sie sprechen etwa Ideen für Texte aus oder lesen sich den bisher geschriebenen Text laut vor. In der Schule kann diese bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken und dem Text auch in Partnerarbeit vonstattengehen.
- Expert*innen schreiben reflektiert. Sie beobachten ihre Herangehensweise an ihr Schreiben und bewerten Schreibprozess sowie -produkt nach vorher festgelegten Standards. Im Unterricht kann hierfür auf zusammen mit den Schüler*innen erarbeitete Kriterienkataloge oder Checklisten zurückgegriffen werden.

2 Mit »Planung« ist hierbei nicht die inhaltliche Planung, sondern die metakognitive Planung des Vorgehens gemeint.

- Kompetente Schreiber*innen greifen auf externe Ressourcen zurück: Sie nutzen externe Informationsquellen und holen sich gegebenenfalls Rat bei anderen Autoren. Schüler*innen können beim Schreiben ebenfalls auf Informationen aus verschiedenen Quellen (Bücherei, Internet) zurückgreifen oder sich von ihren Mitschüler*innen Tipps geben lassen.

Gute Schreiber*innen sind somit vor allem auch selbstregulierte Schreiber*innen. Und wer einen Text kompetent überarbeiten möchte, muss nicht nur über die entsprechenden Revisionsstrategien verfügen, sondern diese auch gezielt und bewusst aktivieren sowie den Erfolg der Strategieanwendung überwachen und diese gegebenenfalls modifizieren, um ein bestimmtes Problem zu lösen (vgl. Philipp 2014). Zwar sind dies anspruchsvolle metakognitive Fertigkeiten, die aber erlernbar sind.

4. Förderung des selbstregulierten Schreibens und Revidierens

Das zurzeit effektivste Programm zu Förderung von Schreib- und Revisionskompetenz ist das »Self-Regulated Strategy Development« (SRSD) (Graham/Harris 1996). Seine Wirksamkeit, u. a. bezogen auf die Textqualität, konnte bislang in einer großen Anzahl von empirischen Studien bewiesen werden (vgl. z. B. Graham/Perin 2007). Die stärksten Effekte konnten dabei allgemein bei schwachen Schreiber*innen sowie bei Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten beobachtet werden. Aber auch Kinder und Jugendliche mit sozial-emotionalen Störungen profitierten stark. Dadurch hat das SRSD auch großes Potential für einen inklusiven Deutschunterricht. Das Programm besteht im Kern aus der expliziten Vermittlung von aufgabenspezifischen Bündeln von Planungs- und Revisionsstrategien in Kombination mit selbstregulatorischen Prozeduren (z. B. Zielsetzung, Selbstkontrolle, Selbstbewertung und Selbstkorrektur) und Motivationsstrategien. Der strukturelle Rahmen des SRSD-Programms wird durch sechs Stufen der Instruktion geschaffen: Hintergrundwissen entwickeln, Diskutieren, Modellieren, Einprägen, Unterstützen, eigenständige Leistung (Graham/Harris 1996).

1. *Hintergrundwissen entwickeln*: Vorhandenes (z. B. inhaltliches und sprachliches) Wissen wird aktiviert. So kann zum Beispiel bei der Unterrichtseinheit zum Thema »Sagen« zunächst gesammelt werden, was die Schüler*innen schon darüber wissen: Was versteht man eigentlich unter den Begriffen »Sage« oder »Sagenheld«? Welche Sagen sind schon bekannt?
2. *Diskutieren*: Lehrkraft und Schüler*innen besprechen zusammen das bisherige Vorgehen bei einer bestimmten Schreibaufgabe. Wie würden die Schüler*innen vorgehen, wenn die Aufgabe lauten würde »Fasst die Sage *Odysseus und die Zauberin Kirke* in wenigen Sätzen zusammen«? Anschließend werden die neu zu lernenden Strategien eingeführt und diskutiert. Außerdem können auch bisherige (positive und negative) Einstellungen zum Schreiben, und wie diese den bisherigen Schreiberfolg möglicherweise beeinflusst haben, thematisiert werden.
3. *Modellieren*: Die Lehrkraft fungiert als Modell und präsentiert die Anwendung der Strategien sowie der dazugehörigen selbstregulatorischen Techniken an

einem Beispiel. Wichtig dabei ist, dass die Lehrkraft ihre Ausführungen sprachlich begleitet, damit die Schüler*innen an ihren Denkprozessen teilhaben können. Eine schreibende Person zu beobachten und durch ihr »lautes Denken« und das begleitende, metakognitive Kommentieren Einblicke in ihre mentalen Prozesse zu erhalten, ist eine Erfahrung, die essentiell für die Ausbildung des Bewusstseins für die eigenen metakognitiven Prozesse ist.

4. *Einprägen*: Die Lehrkraft übt zusammen mit den Schüler*innen stetig die Anwendung und die Abfolge der Strategien. Eines der Ziele lautet: Automatisierung. Dadurch werden mentale Ressourcen im Arbeitsgedächtnis frei, so dass Kapazitäten für die Selbstregulation (z. B. Überwachung) zur Verfügung stehen.
5. *Unterstützen*: Die starke Unterstützung der Lehrkraft wird schrittweise zurückgenommen. Es hat sich bewährt, dass die Schüler*innen zunächst selbstständig im Team oder in Kleingruppen arbeiten, bis sie die Strategien auch allein einsetzen können. Dabei wird kontinuierlich der individuelle Lernfortschritt jedes Schülers/jeder Schülerin erfasst und von den Peers und/oder der Lehrkraft zurückgemeldet.
6. *Unabhängige Leistung*: Am Ende der Instruktion sind die Schüler*innen in der Lage, die gelernten Strategien eigenständig einzusetzen und dabei selbstreguliert und motiviert vorzugehen.

Die einzelnen Phasen des Programms sollen nun nicht starr in Form eines »Kochrezepts« abgearbeitet werden. Vielmehr können Lehrkräfte diese auch neu anordnen, kombinieren, verändern und vor allem ständig wiederholen. Allerdings hat jede Phase ihre Relevanz und sollte daher nicht ganz ausgelassen werden. Graham und Harris (1996) betonen weiter, dass der selbstständige Strategieeinsatz Zeit braucht. Auch der mögliche Transfer auf andere Aufgaben kann eher als Fernziel gesehen werden (Philipp 2014, S. 51): »Das Nahziel besteht darin, dass Schüler die Strategien mit ihren einzelnen Teilschritten zunächst überhaupt richtig anzuwenden lernen.«

Trotz der erwiesenen positiven Effekte des SRSD-Ansatzes sind Adaptionen des Programms im deutschsprachigen Raum bislang deutlich unterrepräsentiert: Eine der wenigen Ausnahmen bildet das Aufsatztraining für narrative Texte für die Klassen 4 bis 7 (Glaser/Palm 2014; Glaser/Keßler/Palm 2011). Glaser und Brunstein (2007) haben zusätzlich ihr »Selbstregulatorisches Revisionstraining« (SRT) vorgestellt. Aufbauend auf diesem hat Ferencik-Lehmkuhl (2017) das »Start-Weg-Ziel« (SWZ)-Programm zur Förderung der Revisionskompetenz von Schüler*innen der Sekundarstufe I entwickelt und mit Erfolg eingesetzt. Es umfasst sowohl kognitive Revisionsstrategien als auch metakognitive Strategien der Selbstregulation (Zielsetzung, Überwachung, Steuerung). Übernommen werden auch die sechs Stufen der Instruktion. Das Programm wurde allerdings im Vergleich zum SRT in Länge, Komplexität und Aufwand deutlich komprimiert bzw. vereinfacht und ist aufgrund der flexiblen Handhabung der Trainingsbausteine auf verschiedene Schreibaufgaben und Textmuster anwendbar. Darüber hinaus konzentriert sich das SWZ-Programm vor allem auf die Überarbeitung von tiefer liegenden (globalen) Textproblemen (z. B. des Inhalts sowie der Textkohärenz). Aus diesem Grund spiel-

te auch die Vermittlung von angemessenen Kriterien der Evaluation eine wichtige Rolle, da mehrere Studien zeigen konnten, dass das Wissen über eben diese Kriterien die Fähigkeit von Schüler*innen, kognitiv anspruchsvolle Revisionen vorzunehmen, positiv beeinflusst (vgl. z. B. Graham/Schwartz/MacArthur 1993).

5. Kooperatives Revidieren, Peer-Feedback und die Rolle der Perspektivübernahme

Wie beschrieben lassen sich die einzelnen SRSD-Phasen individuell von der Lehrkraft ausgestalten, so dass zum Beispiel die gemeinsame Diskussion und Reflexion von Inhalten bzw. der eigenen Gedanken oder Ideen beim Überarbeiten in den Vordergrund gestellt werden kann. Was das Vergrößern des metakognitiven Wissens sowie die Verbesserung der metakognitiven Kontrolle im Rahmen von kooperativen Lernsettings betrifft, gibt es mehrere Ansatzpunkte. Was die folgenden Beispiele gemeinsam haben, ist, dass die vorgestellten Aufgaben den sogenannten »profilierter Schreibaufgaben« zugeordnet werden können. »Darunter verstehen wir solche Aufgaben, die den Lernprozess in einen authentischen und sozialen Kontext einbetten, in dem das Schreiben einen für die Schüler/innen erkennbaren Sinn bekommt. Schreiben findet hier innerhalb einer sozialen Interaktion statt« (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010, S. 191).

5.1 Die Leserperspektive einnehmen

Beim Schreiben und Überarbeiten sind Revidierende auch immer mit der Aufgabe konfrontiert, den potentiellen Leser im Blick zu behalten. Eine der Kernkompetenzen beim Überarbeiten ist daher die Kompetenz, sich von seinem eigenen Text zu distanzieren und diesen »mit den Augen eines anderen« zu lesen (vgl. Ferencik-Lehmkuhl 2017, S. 78). Durch das Revidieren wird somit auch die Entwicklung eines Teils des metakognitiven Wissens, nämlich des Bewusstseins für den jeweiligen Leser, gefördert. Ein Ansatz, der es Schreiber*innen ermöglicht, die Leserperspektive zu erleben, ist die »Lesen-als-ein-Leser«-Strategie von Holliway und McCutchen (2004): Schüler*innen der Klassen 5 und 9 erhielten in ihrer Studie drei verschiedene Tangram-Figuren, die schriftlich beschrieben werden sollten. Je einem*einer Schreiber*in wurde ein*e Leser*in zugewiesen, der*die die Beschreibungen den passenden Tangram-Figuren zuordnen sollte. Nach der Textproduktion erhielten die Schreiber*innen ein Feedback (in einem Satz), das darauf hindeutete, ob ihre Leser*innen ihre Beschreibung erfolgreich der entsprechenden Figur zuordnen konnten oder nicht. Anschließend lasen die Schreiber*innen drei Beschreibungen von anderen Schüler*innen und ordneten diesen Tangram-Figuren zu. Sie erfüllten also eine Aufgabe, die der ihrer Leser*innen entsprach. Es wurde deutlich, dass die Schüler*innen klar von den Erfahrungen als Leser*innen profitieren konnten. Dies zeigte sich nicht nur in der Verbesserung der kommunikativen Qualität der überarbeiteten Texte, sondern auch in der Qualität der Erstentwürfe neuer beschreibender Texte.

5.2 Kooperation und Peer-Feedback beim Revidieren

Eine weitere Möglichkeit, das Bewusstsein für den Leser/die Leserin zu stärken, ist das gemeinsame Revidieren, das auch Feedback von Mitschüler*innen (»Peer-Feedback«) beinhaltet. Schriftliche Kommunikationssituationen sind dadurch gekennzeichnet, dass Schreiber*innen und Leser*innen normalerweise nicht in sofortige Interaktion über das Geschriebene treten können. Das direkte (mündliche) Feedback von Lesenden – und damit auch das Wissen um die Wirkung seines Textes – bleibt Schreibenden verwehrt. Indem Schreiber*innen aber die Hilfe von Leser*innen in Anspruch nehmen, werden Chancen dafür geschaffen, aus dem eigenen Schreiben zu lernen. Schreiber*innen sehen, dass ihr Text vielleicht nicht perfekt ist. Sie sehen aber auch, dass und wie er verbessert werden kann. Außerdem verringert das gemeinsame Revidieren die kognitive Last des Schreibprozesses. Schreiber*innen können sich bei ihrem ersten Textentwurf zunächst ganz auf die Textproduktion konzentrieren, da sie wissen, dass die kognitiv anspruchsvollen Aufgaben des Evaluierens und der tatsächlichen Textverbesserung später mit Mitschüler*innen geteilt werden können. Der positive Einfluss der Kooperation (in Teams oder Kleingruppen) beim Schreiben und Revidieren konnte bereits durch eine Vielzahl von Studien belegt werden (vgl. z. B. MacArthur/Graham/Schwartz 1991). Peer-Feedback-Gruppen können bei der Entwicklung von Revisionsfähigkeiten helfen, indem sie eine unmittelbare und vertraute Leserschaft bereitstellen, die direkt auf den Text des Schreibenden reagieren kann. Sogar eine minimale Rückmeldung kann Schreiber*innen dabei helfen, sich besser vorzustellen, wie ein Leser/eine Leserin ihren Text interpretiert. Zusätzlich begünstigen der abwechselnde Rollentausch (jeder ist mal Schreiber*in und mal Leser*in) und die Möglichkeit, Fragen zu stellen und/oder das eigene Denken zu verbalisieren und zu erklären, auch nachweislich die Vermittlung von kognitiven Revisionsstrategien (vgl. ebd.). Voraussetzung hierfür ist, dass im Vorfeld gute Feedback-Strategien vermittelt werden, damit die Rückmeldung zielführend und konstruktiv ausfällt. Außerdem müssen vorher klare Feedback-Kriterien sowie ein spezifisches Revisionsziel festgelegt werden. Dies hilft Schüler*innen dabei, sich auf die Überarbeitung zu konzentrieren und diese auch mit einem bestimmten Lernziel zu verbinden. Frage: »Warum sollte ich den Text meines Mitschülers oder meiner Mitschülerin anhand von Kriterium X evaluieren?« Antwort: »Weil ich auch einen Text schreiben musste, der Kriterium X erfüllt. Nun lerne ich, während ich den Text meines Mitschülers oder meiner Mitschülerin überprüfe, wie ich meinen eigenen Text bezogen auf Kriterium X verbessern kann.«

Der Ablauf solch einer gemeinsamen Überarbeitung könnte folgendermaßen aussehen:

- Ein Schüler/eine Schülerin schreibt einen Text und ein Mitschüler/eine Mitschülerin gibt ihm/ihr anschließend Feedback bezogen auf einen vorher festgelegten Schwerpunkt, zum Beispiel Textverständlichkeit. Kriterien für einen gut verständlichen Text sind etwa: Sind alle nötigen Informationen vorhanden oder fehlt etwas? Oder: Gibt es unklare Stellen?

- Beide tauschen sich über die festgestellten Probleme und die vorgeschlagenen Verbesserungen des Lesers/der Leserin aus und einigen sich darauf, welche Vorschläge tatsächlich umgesetzt werden sollten.
- Der Text wird schriftlich überarbeitet.

Ergebnis solch einer intensiven Reflexion kann ein Anstieg von tiefenstrukturellen Revisionen des Inhalts und der Kohärenz sein. Darüber hinaus verbessert sich auch das Bewusstsein der Revidierenden für das Bedürfnis ihrer Leser*innen nach Klarheit und Verständlichkeit. Dies kann sich u. a. auch in besseren Erstentwürfen zeigen. Feedback von Lehrpersonen ist übrigens nicht so effektiv wie das von Mitschüler*innen (vgl. Boscolo/Ascorti 2004).

Eine andere Art des Feedbacks erhalten Schreiber*innen, wenn die Lehrkraft eine Kommunikationssituation schafft, deren Ergebnis objektiv (Erfolg oder Misserfolg) bewertet werden kann (vgl. Holliday/McCutchen 2004). So kann etwa die Anordnung von Dingen (zum Beispiel Spielfiguren) im Raum beschrieben werden. Kann der*die Leser*in die Dinge korrekt entsprechend der Anleitung aufstellen, ist die Kommunikation geglückt. Es ist auch möglich, eine Spielanleitung zu schreiben und Leser*innen mithilfe der Anweisungen ein Spiel spielen zu lassen. Missglückt die Kommunikation, bietet dieses Scheitern den Ansatzpunkt für eine Auseinandersetzung mit dem Geschriebenen und die folgende Überarbeitung.

6. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Verbalisieren im Rahmen von (kooperativen) Schreib- und Überarbeitungsarrangements eine vielversprechende Möglichkeit darstellt, sich konstruktiv mit dem eigenen Schreiben auseinanderzusetzen. Das Formulieren, Umformulieren und Neu-Formulieren der eigenen Gedanken und Ideen bietet nicht nur ein enormes Lernpotential, sondern erlaubt es Schüler*innen auch, die epistemischen Funktionen des Schreibens zu nutzen. Insgesamt werden aber weitere empirisch gestützte Erkenntnisse, etwa zu Möglichkeiten der konkreten schulischen Umsetzung von Peer-Feedback in Revisionsituationen im Rahmen des SRSD-Programms, benötigt.

Literatur

- ALAMARGOT, DENIS; CHANQUOY, LUCILE (2001): *Through the models of writing*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- BACHMANN, THOMAS; BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten; Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 191-210 (= KoeBeS, Bd. 7).
- BAURMANN, JÜRGEN; LUDWIG, OTTO (1985): Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Boueke, Dietrich; Hopster, Norbert (Hg.): *Schreiben - Schreiben lernen*. Tübingen: Narr, S. 254-276.
- BOSCOLO, PIETRO; ASCORTI, KATIA (2004): Effects of Collaborative Revision on Children's Ability to Write Understandable Narrative Texts. In: Allal, Linda; Chanquoy, Lucile; Largy, Pierre (Hg.): *Revision: Cognitive and Instructional Processes*. Dordrecht: Springer, S. 157-170.

- FAIGLEY, LESTER; WITTE, STEPHEN P. (1981): Analyzing Revision. In: *College Composition and Communication*, H. 4, S. 400–414.
- FERENCIK-LEHMKUHL, DARIA (2017): *Revisionskompetenz fördern in der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- FITZGERALD, JILL (1987): Research on Revision in Writing. In: *Review of Educational Research*, H. 4, S. 481–506.
- FIX, MARTIN (2004): *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen in achten Klassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- GLASER, CORNELIA; BRUNSTEIN, JOACHIM C. (2007): Förderung von Fertigkeiten zur Überarbeitung narrativer Texte bei Schülern der 6. Klasse. Effekte von Revisionsstrategien und selbstregulatorischen Prozeduren. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, H. 1, S. 51–63.
- GLASER, CORNELIA; KESSLER, CHRISTINA; PALM, DEBORA (2011): *Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen. Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien*. Göttingen: Hogrefe.
- GLASER, CORNELIA; PALM, DEBORA (2014): *Aufsatztraining für 4. bis 6. Klassen. Ein Lehrermanual mit Unterrichtsmaterialien zur Förderung von Schreibkompetenz und Arbeitsverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- GRAHAM, STEVE; HARRIS, KAREN R. (1996): Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging. In: Levy, C. Michael; Ransdell, Sarah E. (Hg.): *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah: L. Erlbaum, S. 347–360.
- GRAHAM, STEVE; PERIN, DOLORES (2007): A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. In: *Journal of Educational Psychology*, H. 99, S. 445–476.
- GRAHAM, STEVE; SCHWARTZ, SHIRLEY S.; MACARTHUR, CHARLES (1993): Knowledge of the writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities*, H. 4, S. 237–249.
- HASSELHORN, MARCUS; ARTELT, CORDULA (2018): Metakognition. In: Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Buch, Susanne (Hg.): *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 520–525.
- HAYES, JOHN R.; FLOWER, LINDA S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: L. Erlbaum, S. 3–30.
- HAYES, JOHN R.; FLOWER, LINDA S.; SCHRIVER, KAREN; STRATMAN, JAMES; CAREY, LINDA (1987): Cognitive processes in revision. In: Rosenberg, Sheldon (Hg.): *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 176–240.
- HOLLIWAY, DAVID R.; MCCUTCHEN, DEBORAH (2004): Audience Perspective in Young Writers' Composing and Revising. In: Allal, Linda; Chanquoy, Lucile; Largy, Pierre (Hg.): *Revision: Cognitive and Instructional Processes*. Dordrecht: Springer, S. 87–101.
- KMK – STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTERIEN DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003*. München-Neuwied: Luchterhand.
- MACARTHUR, CHARLES A.; GRAHAM, STEVE; SCHWARTZ, SHIRLEY (1991): Knowledge of Revision and Revising Behavior among Students with Learning Disabilities. In: *Learning Disability Quarterly* 1, S. 61–73.
- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2001): *Schreiben als System. Bd. 2: Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- MURRAY, DONALD M. (1978): Internal Revision: A Process of Discovery. In: Cooper, Charles Raymond; Odell, Lee (Hg.): *Research on composing. Points of departure*. Urbana: National Council of Teachers of English, S. 85–103.
- PHILIPP, MAIK (2014): *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim: Beltz.
- ZIMMERMAN, BARRY J.; RISEMBERG, RAFAEL (1997): Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. In: *Contemporary Educational Psychology* 22 (1), S. 73–101.

Sibylle Strauß, Ursula Esterl

Zur Sprache kommen

Bibliographische Notizen

Die vorliegende Bibliographie umfasst eine Auswahl an Publikationen aus verschiedenen Bereichen der Deutschdidaktik aus dem weiten Feld des Verbalisierens, wobei sich die Leitlinien dieses Themenheftes auch in der Bibliographie widerspiegeln: Im ersten Kapitel finden sich Publikationen zur (mündlichen) Kommunikation sowie zu Sprach- und Gesprächsdidaktik, die *Verbalisieren als Medium der Kommunikation* zeigen. Kapitel zwei nimmt *Verbalisieren als Lerngegenstand* sowie die mit dem Erwerb der benötigten Kompetenzen verbundenen *Lernprozesse* in den Blick, wobei sowohl mündliche, als auch schrift(sprach)liche Kompetenzen sowie die beide Bereiche verbindende Bildungssprache, die dem Hefthema geschuldet besondere Aufmerksamkeit erhält, berücksichtigt werden. Kapitel drei bietet Unterrichtsmodelle und -materialien passend zum Hefthema. Das literarische Lernen kann aufgrund des begrenzten Platzes nicht umfassend bearbeitet werden, ist jedoch mit ausgewählten Publikationen vertreten. Der sprachlichen Heterogenität der Schüler/-innen wird durch besondere Berücksichtigung unterschiedlicher sprachlicher Varietäten sowie des Lernens im mehrsprachigen Klassenzimmer Rechnung getragen. Als abrundende Ergänzung werden abschließend ausgewählte deutschdidaktische *Zeitschriften* aufgelistet, die zur vertiefenden Lektüre einladen.

SIBYLLE STRAUSS studiert Deutsch und Mathematik für das Lehramt an der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt und arbeitet als Studienassistentin am Institut für Germanistik^{AECC}, Abteilung Fachdidaktik. E-Mail: sibylle.strauss@aau.at

URSULA ESTERL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik^{AECC}, Abteilung Fachdidaktik, an der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Schreibforschung. E-Mail: ursula.esterl@aau.at

1. Verbalisieren und Sprache als Medium der Kommunikation

- Albert, Georg; Diao-Klaeger, Sabine (Hg., 2018): Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. Tübingen: Stauffenburg.
- Becker-Mrotzek, Michael (Hg., 2015): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3).
- Behrens, Ulrike; Eriksson, Birgit (Hg., 2011): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern: hep.
- Braun, Otto; Lüdtke, Ulrike (Hg., 2012): Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer (= Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 8).
- Dannerer, Monika; Mauer, Peter (Hg., 2018): Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg.
- Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth; Linke, Angelika (Hg., 2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin-Boston: de Gruyter.
- Deppermann, Arnulf; Reineke, Silke (Hg., 2018): Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Berlin-Boston: de Gruyter (= Germanistische Sprachwissenschaft um 2020).
- Fix, Ulla (2013): Sprache in der Literatur und im Alltag. Ausgewählte Aufsätze. Berlin: Frank & Timme.
- Gagliardi, Nicoletta (Hg., 2015): Die deutsche Sprache im Gespräch und in simulierter Mündlichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hg., 2014): Konzeptionen des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Bern: hep.
- Hauser, Stefan; Luginbühl, Martin (Hg., 2017): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion - normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern: hep.
- Jäger, Ludwig (2002): Medialität und Mentalität. Die Sprache als Medium des Geistes. In: Krämer, Sibylle; König, Ekkehard (Hg.): Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 45-75.
- Kilian, Jörg (2018): Text und Gespräch in der Schule. In: Birkner, Karin; Janich, Nina (Hg.): Handbuch Text und Gespräch. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 279-297.
- Krämer, Sibylle; König, Ekkehard (Hg., 2002): Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lenz, Alexandra N.; Plewnia, Albrecht (Hg., 2018): Variation - Normen - Identitäten. Berlin-Boston: de Gruyter.
- Lenz, Friedrich (Hg., 2009): Schlüsselqualifikation Sprache. Anforderungen - Standards - Vermittlung. Frankfurt/M.-Wien: Peter Lang.
- Moraitis, Anastasia; Mavruk, Gülşah; Schäfer, Andrea; Schmidt, Eva (Hg., 2018): Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung. Münster: Waxmann (= Sprachvermittlungen, Bd. 20).
- Neuland, Eva (Hg., 2007): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Sprache - Kommunikation - Kultur. Soziolinguistische Beiträge, Bd. 4).
- Neuland, Eva; Schlobinski, Peter (Hg., 2018): Handbuch Sprache in sozialen Gruppen. Berlin-Boston: de Gruyter (= Handbücher Sprachwissen, HSW, Bd. 9).
- Rickheit, Gert (Hg., 2008): Handbook of communication competence. Berlin: Mouton de Gruyter (= Handbooks of applied linguistics, Bd. 1).
- Roth, Hans-Joachim (2013): Kommunikation und Sprache. In: Holzbrecher, Alfred (Hg.): Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 117-142.
- Schiefele, Christoph; Menz, Mathias (Hg., 2017): Handlungsorientierte Perspektiven des Förderungspunkts Sprache. Ableitungen für die Praxis vom Kind aus gedacht. 2., korr. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Schneider, Hans Julius (2004): Die Sprache – Trübes Medium oder Lebenselement der Kommunikation. In: Kubaczek, Marianne (Hg.): Kunst, Zeichen, Technik. Philosophie am Grund der Medien. Münster: LIT, S. 241–270.
- Stetter, Christian (2002): Sprechen über Sprache: Überlegungen zu einem Grundlagenproblem der theoretischen Linguistik. In: Krämer, Sybille; König, Ekkehard (Hg.): Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 19–44.
- Wetekam, Burkhard (2018): Die Deutschmeister: Hochdeutsch oder was? In: Deutschunterricht, H. 1, S. 48–53.

2. Verbalisieren als Lerngegenstand und in Lernprozessen

2.1 Mündlich in Sprache fassen

- Abraham, Ulf (2016): Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. 4., neu aktualisierte Auflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Beste, Gisela (2003): Sprechen und Zuhören, Mündlichkeit. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sek. I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 263–273.
- Bremer, Katharina (2018): Sprechen und Hören. In: Birkner, Karin; Janich, Nina (Hg.): Handbuch Text und Gespräch. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 200–228.
- Claussen, Claus (³2006): Mit Kindern Geschichten erzählen. Konzepte – Tipps – Beispiele. Berlin: Scriptor.
- Dannerer, Monika (2009): Entwicklung mündlicher Erzählkompetenz. Schulbücher, Curricula, Standards und die Linguistik. In: Lenz, Friedrich (Hg.): Schlüsselqualifikation Sprache. Anforderungen – Standards – Vermittlung. Frankfurt/M.-Wien: Peter Lang, S. 25–48.
- Düsing, Elke (²2016): Sprechen und Zuhören. In: Goer, Charis; Köller, Katharina (Hg.): Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. 2., überarb. und aktual. Auflage. Paderborn: Fink, S. 115–139.
- Graf, Günther (2018): Die Vermittlung sprachlicher Kompetenz – ein Desiderat des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hg., 2014): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. 3., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Holtgraves, Thomas (2008): Speaking and listening. In: Rickheit, Gert (Hg.): Handbook of communication competence. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 207–224 (= Handbooks of applied linguistics, Bd. 1).
- Kipp, Kerstin H.; Speer, Michael (Hg., 2018): Sprechkultur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krelle, Michael (2014): Gesprächskompetenz in der Grundschule und der Sekundarstufe I – Konzepte und didaktische Erläuterungen. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim: Beltz, S. 422–438.
- Krelle, Michael; Spiegel, Carmen (Hg., 2009): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Quasthoff, Uta (³2015): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 84–102 (= DTP, Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3).
- Schatz, Heide (³2008): Fertigkeit Sprechen. Berlin-München: Langenscheidt.
- Schuster, Karl (²2001): Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Denken, Sprechen, Handeln – Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Teuchert, Brigitte (Hg., 2015): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Sprache und Sprechen, Bd. 47).
- Teuchert, Brigitte (Hg., 2015): Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft. Normen, Werte, Anwendungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Sprache und Sprechen, Bd. 48).
- Vogt, Rüdiger (2015): Kommunikation im Unterricht. Diskursanalytische Konzepte für den Deutschunterricht. Weinheim-Basel: Beltz.
- Wagner, Roland W. (2006): Mündliche Kommunikation in der Schule. Paderborn-Wien: Schöningh (= UTB Standardwissen Lehramt, Bd. 2810).
- Wespel, Manfred (2013): Bitte zum Dialekt? Vom Vor- und Nachteil eines alten Unterrichtselements. In: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung, Jg. 45, H. 2, S. 37–40.
- Wieler, Petra (2014): Gespräche mit Grundschulkindern über Kinderbücher und andere Medien. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. 3., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 265–290.
- Willenberg, Heiner (2019): Gelungene Gespräche. Beispiele für eine bewusstere Kommunikation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

2.2 Schriftlich in Sprache fassen

- Bachmann, Thomas; Becker-Mrotzek, Michael (2016): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, S. 25–53.
- Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hg., 2014): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (⁸2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen (= Scriptor Praxis).
- Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa; Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): Schreiben. Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Feilke, Helmuth (Hg., 2005): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt/M.-Wien: Peter Lang (= Forum angewandte Linguistik, Bd. 45).
- Feilke, Helmuth; Schmidlin, Regula (2017): Schreib- und Textprozeduren. In: Baumann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett|Kallmeyer, S. 44–51.
- Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hg., 2013): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg., 2012): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hg., ²2016): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 4).
- Ferencik-Lehmkuhl, Daria (2017): Revisionskompetenz fördern in der Sekundarstufe I. Effekte eines Trainings der Revisionsfertigkeiten bei Schülern der 5. und 6. Klasse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grundler, Elke; Vogt, Rüdiger (Hg., 2006): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg.
- Karg, Ina (2007): Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens. Ein Weg aus dem Dilemma zwischen Aufsatz und Schreiben. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Germanistik, Didaktik, Unterricht).
- Lehnen, Katrin (2011): Wie sich das Schreiben für die Sprachreflexion in der Schule nützen lässt - und umgekehrt. Ansätze einer reflexiven Schreibdidaktik. In: Arendt, Birte; Kiesendahl,

- Jana (Hg.): Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz. Göttingen: V&R unipress, S. 141–161.
- Lehnen, Katrin (2018): Schreiben und Lesen. In: Birkner, Karin; Janich, Nina (Hg.): Handbuch Text und Gespräch. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 171–199.
- Marx, Nicole; Steinhoff, Torsten (2017): Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hg.): Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 175–186.
- Oehme, Viola (2016): Schreiben in der Sekundarstufe I. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 159–177 (= DTP, Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4).
- Philipp, Maik (2015): Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempto (= utb 4457).
- Philipp, Maik (Hg., 2017): Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Beltz.
- Philipp, Maik (2018): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung. 6., erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Portmann-Tselikas, Paul R., Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg., 2002): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: StudienVerlag.
- Prestin, Elke (2008): Writing and reading. In: Rickheit, Gert (Hg.): Handbook of communication competence. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 225–256 (= Handbooks of applied linguistics, Bd. 1).
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa (Hg., 2018): Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität. Münster-New York: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hg., 2007): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr.
- Schüler, Lisa (2017): Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 25).
- Sturm, Afra; Weder, Mirjam (2016): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Klett | Kallmeyer.
- Titz, Cora; Geyer, Sabrina; Ropeter, Anna; Wagner, Hanna; Weber, Susanne; Hasselhorn, Marcus (Hg., 2017): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer.

2.3 Bildungssprache, sprachliche Bildung und Sprache im Fach

- Ahrenholz, Bernt (Hg., 2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr.
- Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta; Schmellentin, Claudia (Hg., 2017): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hg., 2017): Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann (= Sprachliche Bildung, Bd. 1).
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hg., 2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann.
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Gürsoy, Erkan (2015): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Döring, Brigitte; Feine, Angelika; Schellenberg, Wilhelm (Hg., 1999): Über Sprachhandeln im Spannungsfeld von Reflektieren und Benennen. Frankfurt/M.-Wien: Peter Lang (Sprache – System und Tätigkeit, Bd. 28).
- Eckhardt, Andrea G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann (= Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 9).

- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, S. 4–13.
- Fürstenau, Sara; Lange, Imke (2011): Bildungssprache mündlich und schriftlich. Übergänge vom Sprechen zum Schreiben im Fachunterricht. In: Lernchancen, Jg. 14, H. 81/82, S. 36–39.
- Gogolin, Ingrid; Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg; Brouër, Birgit; Lüttenberg, Dina (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 478–499 (= Handbücher Sprachwissen, HSW, Bd. 21).
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer, S. 107–129.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalmann, Wiebke (2011): Durchgängige Sprachbildung – Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann (= FöRMig Material, Bd. 3).
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute; Reich, Hans H. (Hg., 2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann (= FöRMig Edition, Bd. 9).
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: Leseforum.ch, 3/2015, S. 1–23.
- Hofer, Hans; Habicher, Artur; Waldner, Norbert; Bucher-Spielmann, Petra (2018): Schreibend Lernen sichtbar machen. Selbstständiges Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kilian, Jörg; Brouër, Birgit; Lüttenberg, Dina (Hg., 2016): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin-Boston: de Gruyter (= Handbücher Sprachwissen, HSW, Bd. 21).
- Kniffka, Gabriele; Roelcke, Thorsten (2016): Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh (= StandardWissen Lehramt, Bd. 4094).
- Leisen, Josef (2018): Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache. Sprachbildung im Fachunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, H. 58, S. 10–23.
- Lengyel, Drorit (2010): Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 13, H.4, S. 593–604.
- Lütke, Beate; Petersen, Inger; Tajmel, Tanja (2017): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin-Boston: de Gruyter Mouton (DaZ-Forschung, Bd. 8).
- Michalak, Magdalena (2014): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache in sprachbewusstem Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, Jg. 57, H. 1, S. 67–101.
- Neuland, Eva; Balsliemke, Petra; Baradaranossadat, Anka (³2015): Schülersprache, Schulsprache, Unterrichtssprache. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 392–407 (= DTP, Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3).
- Ortner, Hanspeter (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, Ulla; Gardt, Andreas; Knape, Joachim (Hg.): Rhetorik und Stilistik | Rhetoric and Stylistics. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Teilband 2. Berlin-New York: de Gruyter, S. 2227–2240.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2013): In allen Fächern Sprache lernen. In: Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute; Reich, Hans H. (Hg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, S. 272–284.

- Redder, Angelika; Weinert Sabine (Hg., 2015): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena (2012): Literale Handlungskompetenz als Basis des Lernens in jedem Fach. In: Paechter, Manuela; Stock, Michaela; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Slepcevic-Zach, Peter; Weirer, Wolfgang (Hg.): Handbuch kompetenzorientierter Unterricht. Handlungskompetenz, Schülerorientierung, Bildungsstandards, Unterrichtsentwicklung. Weinheim: Beltz, S. 60–71.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike (Hg., 2015): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann.
- Selimi, Naxhi (2018): Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis. 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steinbrenner, Marcus (2018): Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Jg. 5, H. 4/2018, S. 7–21. Online: <http://leseraeume.de>.
- Steinbrenner, Marcus (2019, i. Dr.): Bildungssprache in literarischen Gesprächen. In: Heizmann, Felix; Mayer, Johannes; Steinbrenner, Marcus (Hg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch und der aktuelle literaturdidaktische Diskurs. Positionen – Kontroversen – Entwicklungslinien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tschirner, Erwin, Bärenfänger, Olaf; Mähring, Jupp (Hg., 2016): Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen: Stauffenburg (= Deutsch als Fremd- und Zweisprache; Schriften des Herder Instituts, Bd. 7).
- Wildemann, Anja (2018): Alltagssprache – Lyrische Sprache – Bildungssprache. Zur Bedeutung des Lyrischen für die Entwicklung von (Bildungs-)Sprachlichkeit. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Jg. 5, H. 4, S. 22–34. Online: <http://leseraeume.de>.

3. Verbalisieren im Unterricht: Anregungen, Modelle und Materialien

- Altinyildiz, Sanem (2013): »SAGS MULTI!« – Mehrsprachiger Redewettbewerb. Ein Sprachprojekt der besonderen Art. In: Wildemann, Anja; Hoodgarzadeh, Mahzad (Hg.): Sprachen und Identitäten. Innsbruck-Wien: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 20).
- Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Eerkan; Hinrichs, Beatrix; Niedehaus, Constanze; Oleschko, Sven (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt.
- Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele. Münster: Waxmann (= FörMig Material, Bd. 8).
- Brosche, Heidemarie; Hembacher-Sezer, Ruth (Hg., 2018): Kultur- und sprachsensibel unterrichten. Schritt-für-Schritt-Leitfaden für einen kultur- und sprachsensiblen Schulalltag ohne Sprachhürden (5. bis 10. Klasse). Donauwörth: Auer.
- Carnevale, Carla; Wojnesitz, Alexandra (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. Graz: ÖSZ (= ÖSZ Praxisheft 23).
- Ferencik-Lehmkuhl, Daria (2015): Schreiben und Lesen fördern. Vorschläge zur Praxis des Deutschunterrichts. Münster: Waxmann Lehrbuch.
- Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin; Rezat, Sara; Steinmetz, Michael (2016): Materialgestütztes Schreiben lernen. Braunschweig: Schroedel.
- Hägi-Mead, Sara; Tajmel, Tanja (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden, Beispiele für die Umsetzung. Münster: Waxmann (= FörMig Material, Bd. 9).
- Koller, Josef (Hg., 2013/2014): MitSprache fördern: Materialien zur Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Gymnasien und Realschulen. Formale Sprachbeherrschung und Ausdruckskompetenz. 2 Bände. Augsburg: Brigg.

- Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. 2 Bände: Grundlagenteil und Praxismaterialien. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Roll, Heike; Baur, Rupprecht S.; Okonska, Dorota; Schäfer, Andrea (2017): Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht. Münster: Waxmann.
- Selimi, Naxhi (³2016): Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Selimi, Naxhi (2017): Spielen, Sprechen, Entdecken. Kompetenzorientierte Bildungssprache auf der Eingangsstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ulrich, Winfried (2018): Mehrdeutigkeit als zentrales Thema des Sprach-, Lese- und Literaturunterrichts. Förderung der allgemeinen Sprachkompetenz durch Erwerb von Ambiguitätskompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wildemann, Anja; Fornol, Sarah (2016): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Stuttgart: Klett | Kallmeyer.

4. Versprachlichen in deutschdidaktischen Zeitschriften

- Der Deutschunterricht, H. 3/2018: Schreibarrangements.
- Der Deutschunterricht, H. 5/2018: Leichte und fair-ständliche Sprache.
- Der Deutschunterricht, H. 1/2019: Sprachliches Handeln und Pragmadidaktik.
- Deutsch 5-10, H. 49/2016: Sprachstile entdecken und entwickeln.
- Deutsch 5-10, H. 50/2017: Anschlusskommunikation fördern.
- Deutsch 5-10, H. 53/2017: Unterrichtssprache erwerben.
- Deutsch 5-10, H. 56/2018: Schriftlich formulieren.
- Fremdsprache Deutsch, Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund.
- Fremdsprache Deutsch, H. 54/2016: Fach- und sprachintegriertes Lernen (CLILiG).
- Fremdsprache Deutsch, H. 58/2018: Bildungssprache.
- Fremdsprache Deutsch, H. 60/2019: Schreiben heute.
- Grundschule aktuell, H. 128/2014: Sprachbildung - Bildungssprache.
- Grundschule aktuell, H. 139/2017: Lernen im Gespräch.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2009: Sprechen. Mündlichkeit im Unterricht.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2011: Wort.Schatz - Wörter.schätzen.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/2014: Österreichisches Deutsch und Plurizentrik.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2015: Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2016: Sachtexe.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2016: New Literacies.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2017: Lernen und Lehren im Deutschunterricht.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2018: Textmuster und Textsorten.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2018: Normen und Variation.
- Praxis Deutsch, H. 218/2009: Wörter und Wendungen.
- Praxis Deutsch, H. 233/2012: Bildungssprache.
- Praxis Deutsch, H. 239/2013: Schriftliches Erzählen.
- Praxis Deutsch, H. 251/2015: Materialgestütztes Schreiben.
- Praxis Deutsch, H. 262/2017: Materialgestütztes Argumentieren.
- Praxis Deutsch, H. 263/2017: Deutsch als Zweitsprache.
- Praxis Deutsch, H. 267/2018: Sprache - Denken - Wirklichkeit.
- Praxis Deutsch, H. 271/2018: Wörter bilden und verstehen.
- Praxis Deutsch, H. 274/2019: Operatoren to go.

Kommentar

Über den Sprachgebrauch der Bundesregierung reden lernen

Was zur Sprache gekommen ist und durch die Gazetten geht, ist unweigerlich ein Thema für den Unterricht. Die Sprache als Fenster zur Welt mit all dem Schmutz und den Schlieren von allzu gründlichen Putzversuchen steht zur Debatte, in der es um Politik und mithin um nicht weniger als um die Gestaltung unserer Gesellschaft geht. Wollen wir uns daran beteiligen, ist der Blick scharf zu stellen, auf jede historische Dreckspur, die »Rattengedichte« oder die Rede über »konzentriert« zu haltende Jugendliche hinterlassen. Ein schönes Beispiel für die Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit liegt vor, wenn die Sprache einer Gruppe diskutiert wird, die an der Macht ist und einiges verändern will.

Mit dem Konzept der Sprachhandlungen wird der hermeneutische Ansatz, der die Abbildung von Wirklichkeit durch das Fenster der Sprache und Literatur liest, über den Haufen geworfen. Sprechend und schreibend spiegeln wir nicht nur Dinge, die irgendwo schillern oder gammeln, wir schaffen sie. Es ist deshalb nicht Aufgabe der Schule, zu lehren, Menschen als Ratten zu sehen, oder zu diskutieren, ob die

Metapher passt. Es geht darum, zu verstehen, was Sprache tut und was sie alles denkbar macht. Das ist der ultimative Grund, warum wir uns in der Schule mit Sprache – und auch mit dem Sprachgebrauch dieser Bundesregierung auseinandersetzen müssen.

Auf der ersten Ebene der Sprachhandlungen geht es darum, einen Sachverhalt wiederzugeben. Dieser Anforderungsbereich kann eine enorme Herausforderung darstellen. Nehmen wir einen Redeausschnitt, bei dem rhetorisch überzuckert eine komplexe Angelegenheit mit Frage und Antwort inkl. didaktischem Imperativ abgehandelt wird: »Wer schafft die Arbeit? Wer schafft die Arbeit? Wer schafft die Arbeit? Na sorry, die Wirtschaft schafft die Arbeit. Bitte merkt's euch das einmal.«¹ Eine Paraphrase dieses Zitats könnte lauten: Die Ministerin will, dass wir endlich akzeptieren, dass die Wirtschaft die Arbeit schafft. Aber welche Wirtschaft ist gemeint? Geht es um den brummenden Motor, mit dem die ökonomisch brillante Caritas von der Regierung als »Asylindustrie«, »Asylbusiness«, »Konzern«, »Geschäftsmodell«, »Klingelbeutellobbyismus« ausgezeichnet wird (Misik 2019)? Die linguistische Diktion, die Denotat von Konnotat trennt, versagt hier, denn was könnte das Denotat der Wirtschaft sein? Der britische Literaturwissenschaftler Terry Eagleton formuliert: »Tatsächlich tritt ›die Wirtschaft‹ nie im Rohzustand auf. Was die Finanzpresse ›die Wirtschaft‹ nennt, ist eine Art Phantom. Gewiss hat sie noch nie-

1 www.youtube.com/watch?v=U1qktXT6pg8 [Zugriff: 26.4.2019].

mand erblickt.« (Eagleton 2012, S. 146f.) Aber auch mit der Arbeit ist es nicht so einfach, wie man meinen möchte. Wer sie gibt und nimmt, ist nicht unumstritten. So fordert Evelyne Polt-Heinzl, Staatspreisträgerin der Literaturkritik, eine begriffliche Umkehrung, weil die, die die Arbeit machen, Arbeit geben, und die, die jemanden brauchen, der ihre Arbeit verrichtet, Arbeit nehmen. Vielleicht schafft also die Arbeit die Wirtschaft? Auch darüber ließe sich reden.

Beim zweiten Anforderungsbereich mit Sprachhandlungen des Transfers könnte danach gefragt werden, was die Rattenmetapher mit dem Nationalsozialismus zu tun haben oder was ein Innenminister mit konzentrierten jugendlichen Flüchtlingen vorhaben könnte. Aber oft gibt es gar nichts zu erschließen, weil die Bundesregierung Tacheles redet: Wissenschaftliche Fundierung sei optional, man kann getrost Schulgesetze entgegen evidenzbasierter Forschungserkenntnissen implementieren und Kinder durch Tests oder Noten terrorisieren und gegebenenfalls ab- oder aussondern. Geflüchtete Menschen haben kein Anrecht auf ein offenes Asylverfahren, das wird durch den Titel »Ausreisezentrum« klargestellt.

Beim dritten Anforderungsbereich können die SchülerInnen selbst werten und urteilen. Dürfen aber diese Sprach-

handlungen am Sprachgebrauch der Bundesregierung geschult werden oder müssen die Lehrkräfte dann über die Onlinemeldestelle »Parteifrei-Schule« öffentlich denunziert werden? Ob wir eine Gesellschaft wollen, die Menschen unter der Hoheit »Die Wirtschaft« zapeln und einsperren, verarmen und entwürdigen lässt, müssen LehrerInnen und SchülerInnen selbst entscheiden dürfen sollen – aber sie sollten nicht sagen können, sie hätten von nichts gewusst. Eine Schule gegen das Nichtwissen ist die Literatur, im Besonderen, wenn sie selbst Sprache tanzen lässt. So teilte der kürzlich verstorbene Doyen der österreichischen Avantgarde die Menschheit in Langschläfer und Frühaufsteher – und kommt nicht zufällig auf Adolf Hitler zu sprechen. Ich empfehle, Friedrich Achleitners *wortgesindel* (2015) mit dem Sprachgebrauch der Bundesregierung gegenzulesen, auch wenn diese seit Mai außer Dienst ist.

Literatur

- ACHLEITNER, FRIEDRICH (2015): frühaufsteher. In: Ders.: *wortgesindel*. Wien: Zsolnay, S. 55.
- EAGLETON, TERRY (2012): *Warum Marx recht hat*. Berlin: Ullstein.
- MISIK, ROBERT (8.1.2019): *Die Diffamierungs-Regierung. Der Krieg gegen Caritas & Co.* FS Misik Folge 580. Online: <https://misik.at/2019/01/die-diffamierungs-regierung-der-krieg-gegen-caritas-co/> [Zugriff: 26.4.2019].



HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabine Zelger

ist Literaturwissenschaftlerin und Hochschulprofessorin an der KPH Wien/Krems für Deutschdidaktik. Aktuelle Buchpublikation: Amália Kerekez, Marion Löffler, Georg Spitaler und Sabine Zelger (Hg., 2018): *denken, schreiben, tun. Politische Handlungsfähigkeit in Theorie, Literatur, Medien*. Berlin: Peter Lang (= Budapest Studies zur Literaturwissenschaft, Bd. 20).

E-Mail: sabine.zelger@univie.ac.at



Prof. Dr. Hans H. Reich (1939 – 2019)

Professor Dr. Hans H. Reich ist am 19. Februar 2019 verstorben.

Wir verlieren mit Hans Reich einen außergewöhnlichen Wissenschaftler, einzigartigen Mentor, den Spiritus Rector der Forschung über Migration und ihre Folgen für sprachliche Bildung und Erziehung in Deutschland – und wir verlieren einen Freund.

Seit seiner Berufung auf die Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an die Pädagogische Hochschule Rheinland im Jahr 1971 hat Hans Reich sich der Frage gewidmet, wie Bildung gestaltet sein müsste, die allen Heranwachsenden in einer Migrationsgesellschaft gerecht werden kann. Zu den von ihm inspirierten Pionierleistungen gehört die Gründung der »Forschungsgruppe ALFA – Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder« im Jahr 1973. In dieser interdisziplinären Forschungsgruppe wurden Untersuchungen initiiert, die das Problem der Qualifikation des pädagogischen Personals für die Gestaltung von Bildungsinstitutionen und Lehr-Lernprozessen im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität grundlegend beleuchten. 1979 wechselte Hans Reich auf die Professur für Deutsch mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache an die Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz (ab 1990 Universität Koblenz-Landau) und beteiligte sich bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2005 und darüber hinaus aktiv an der Forschung, Entwicklung und am Transfer in Lehre und Praxis der Bildung in der Migrationsgesellschaft.

Auch seine Sicht des Faches »Deutsch als Fremdsprache« war eine besondere. Ausgangspunkt seiner Konzeption war nicht das Interesse an Vermittlung einer Sprache in ihrer abstrakten Gestalt, sondern an den Prozessen der Aneignung, des Lernens und des Gebrauchs von Sprachen. Im Mittelpunkt dabei stand, die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen der Lernenden und die Bedingungen, unter denen ihre Sprachentwicklung geschieht, als Grundlagen für das pädagogische Handeln ernstzunehmen – sowohl hinsichtlich der Schwierigkeiten, die sie bereiten können, als auch mit Blick auf die Potenziale, die darin stecken. So eröffnet er die Perspektive auf Mehrsprachigkeit als Grundlage für sprachliche Lern- und Bildungsprozesse, aber auch als ihr Ziel. Ein herausragendes Beispiel für die Bedeutung, die seine Konzeption auch im praktischen Feld besitzt, ist das Modellprogramm »Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig« (von 2004 bis 2009).

Hans Reich besaß das Selbstverständnis, dass Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung betrieben wird. Diese nahm er wahr als Mitstreiter am bildungspolitischen Diskurs, etwa in seiner Funktion als Mitglied im Rat für Migration, als Partner in der Politikberatung und zahlreicher Initiativen der Bildungspraxis oder als »Anwalt« von Lehrkräften in schwierigen Lagen, vor allem der Lehrkräfte für den Herkunftssprachlichen Unterricht. Er fehlt.

Hamburg, Berlin, Wien, Landau und Köln, im Februar 2019

*Ingrid Gogolin, Ursula Neumann, Marianne Krüger-Potratz,
Hans-Jürgen Krumm, Katharina Kuhs, Hans-Joachim Roth*

ide empfiehlt



Johannes Odendahl **Literarisches Verstehen**

Grundlagen und didaktische Perspektiven.
(= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik,
Bd. 39)

Berlin: Peter Lang, 2018. 202 Seiten.
ISBN 978-3-6317-5630-0 • EUR 47,95

»Ist dies alles nicht längst schon gesagt worden« (S. 181), fragt der Autor der Monographie selbstkritisch in deren Schlusskapitel, das den programmatischen Titel »Plädoyer für eine Pädagogik des Kleinlauten« trägt. Die klare Antwort der Rezensentin darauf lautet: Nein, ist es nicht, vor allem nicht in der ambitionierten Absicht, ein (auch, aber nicht nur literarisches) Verstehensmodell zu entwickeln, das den repräsentationalistischen Strömungen einer von Odendahl als »klassisch« bezeichneten Kognitionspsychologie und deren im Laufe der letzten Jahre ganz heimlich in die Didaktik des Literaturunterrichts eindringenden Prämissen etwas entgegenzusetzen vermag. Inso-

fern ist diese Monographie nicht nur ein äußerst wichtiger Beitrag zum internen Diskurs einer sich selbst als »kompetenzorientiert« bezeichnenden Literaturdidaktik, sondern auch eine wissenschaftlich fundierte Unterstützung für all jene LehrerInnen, die ihren Unterricht nach wie vor als einen Raum erleben, in dem der Text nicht in erster Linie als ein »Problem« auftaucht, zu dem die passende »Lösung« mithilfe passender Denkopoperationen stets gefunden werden kann.

Johannes Odendahl geht die Thematik, wie der Titel schon andeutet, jedoch nicht von der didaktischen, sondern von der wissenschaftlichen Seite her an. LeserInnen, die unter Zeitmangel leiden und lediglich die »didaktische Essenz« dessen herausfiltern wollen, was sich hier aus einer mitunter sehr tiefgehenden Auseinandersetzung mit Fragen zur Theorie des menschlichen Verstehens ergibt, sei eine partielle Lektüre des Buches ab Kapitel 6 empfohlen. Auch diese ist lohnend und hält die ein oder andere Abwechslung zu derzeit nahezu allgegenwärtigen Meinungen über das Lehren und Lernen bereit, kulminieren die »didaktischen Perspektiven« doch in der These, dass die Grundlage des Literaturunterrichts nicht in mess- und steigerbaren Kompetenzen zu finden sei, sondern in allgemein-menschlichen Dispositionen, deren Wurzeln in »körperlich vermittelte[n] Grunderfahrungen und ursprünglich affektiv geprägte[n] Erfahrungen« (S. 118) lägen. Literarisches Verstehen sei daher ein von zahlreichen Kontingenzen geprägter Prozess der Verknüpfung von Handlungs- und Weltwissen mit dem referentiellen System eines jeweils gegebenen Textes,

der sich nicht hinreichend durch deklaratives und methodisches Wissen erschließen ließe. Diese Formen des Verstehens haben »als Sensibilität für Diskrepanzen und unvermutet aufscheinende Kongruenzen, einiges mit dem Humor gemeinsam« (S. 165) und dieser wiederum sei »nicht eigentlich erlernen und vermittelbar« (ebd.).

Derartige Überlegungen entwickelt Odendahl über gut zwei Drittel der Monographie hinweg aus der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Zugängen zur Theorie des menschlichen Verstehens heraus. Er stellt dabei, immer wieder auch in Bezugnahme auf deren Bedeutung für die aktuelle literaturdidaktische Theoriebildung, zunächst die Verstehenskonzepte der klassischen Kognitionspsychologie wie etwa jene von Walter Kintsch und Philip N. Johnson-Laird dar und weiß diesen Strömungen auch interessante »Neuzugänge« einzugliedern, etwa wenn er in einer brillanten Analyse der Schleiermacher'schen Gesprächshermeneutik nachweisen kann, dass dieser am Grunde seines Denkens von phänomenologischen Überlegungen weit entfernt war (vgl. S. 42 ff.). Solche intensiven – und dabei den unmittelbaren Bezug zur Didaktik über längere Strecken notwendigerweise vernachlässigenden – Überlegungen findet man in der Literaturdidaktik selten.

In der Kürze dieser knapp 200 Seiten umfassenden Monographie werden dann nicht alle Theorieansätze, die sich als für das literarische Verstehen maßgeblich erwiesen haben, mit der nötigen Aufmerksamkeit bedacht, so fällt etwa die Bezugnahme auf die Dekonstruktion viel zu knapp aus, als dass sie dieser gerecht werden könnte (vgl.

S. 54). Grundsätzlich aber ist die Tiefe der theoretischen Auseinandersetzung eine der herausragenden Besonderheiten dieser Monographie, die letztlich nach »Wege[n] aus einem repräsentationalistischen Verstehenskonzept« (S. 59) sucht und, bei Platon und Schopenhauer beginnend, einen solchen in den Theorien der »embodied cognition« findet, welche das »Konzept einer »eingekörperten« und erweiterten Kognition«, die in der westlichen Philosophie tief verankerte »traditionelle Trennung von psychischer innen- und physischer Außenwelt radikal infrage« (S. 75) stellt und ein fortwährendes »Ineinandergreifen« dieser Dimensionen der menschlichen Erfahrung postuliert. Aspekte emotionalen Begreifens stellen in diesem Denkraum »keine abschließende Quittung auf etwas nüchtern Erkanntes aus, sie bilden die Keimzelle der Erkenntnis« (S. 88). Nach einigen kurzen, aber effektvollen Passagen, in denen sich Odendahl mit empirischen Untersuchungen aus dem Bereich der Neurophysiologie beschäftigt, widmet er sich in Auseinandersetzung mit Roman Jakobsons Semiotik schließlich der Entwicklung eines eigenen Modells (auch poetischen) Verstehens, in dem die einzelnen Verstehensdomänen begrifflich als »Dispositionen« gefasst und als grundsätzlich vom »affektiven Verstehen« gerahmt und durchdrungen dargestellt werden (vgl. Abb. S. 127).

So richtig notwendig findet die Rezensentin das nicht, vielleicht schon wieder zu nah an den Intentionen jener, die alles in (fast immer nicht ganz funktionierende) Schemata zwingen wollen, aber auch das ist vermutlich nur eine (in diesem Fall gewiss stark)

affektiv grundierte Einschätzung, die die LeserInnen dieser Zeilen unbedingt in Zweifel ziehen sollen.

Überzeugend dann wieder der Schlussteil der Monographie, in der die vorhergegangenen Ausführungen nun mit didaktischen Überlegungen eng geführt werden. Literatur gehöre einem Bereich zu, der einen »Gegendiskurs zum Müssen, Sollen und Aufgabenlösen« (S. 135) darstelle, und nur in diesen Eigenheiten läge auch dessen »unveräußerlicher Bildungswert« (ebd.). In Bezugnahme auf empirische Forschungsarbeiten zum Reziproken Lernen (vgl. S. 136 ff.), zur Didaktik des Literarischen Unterrichtsgesprächs nach dem Heidelberger Modell (insbesondere die Gespräche mit Grundschulkindern, die Felix Heizmann beforcht hat, vgl. S. 140 ff.) und auf die denkwürdige Anfangssequenz aus einer Studie von Julia Knopf (vgl. S. 164) vermag Odendahl überzeugend nachzuweisen, dass »die Basis allen Lernens und Verstehens nur durch authentische Erfahrungen« (S. 136) gelegt werden kann. Die Klieme-Expertise mit all ihren Folgeerscheinungen wird vor allem als Ausgangspunkt und Legitimation politischer Festschreibungen kritisiert, denn in deren Gefolge bleibe »den einzelnen Subjekten der Bildungsprozesse [...] kaum mehr als die Aufgabe, sich zu den objektiv daherkommenden Setzungen angemessen zu verhalten und sich und andere im nötigen Umfang zu motivieren. Keineswegs sind sie noch aufgefordert, als mündige [...] Teilnehmer eines rationalen Diskurses mitbestimmend auf dasjenige einzuwirken, was sie doch zuallererst betrifft: eben das Was und Wozu ihres Lernens« (S. 149). Sollte sich diese Einschätzung

als zutreffend erweisen oder bereits erwiesen haben, ist mit dieser Monographie noch längst nicht alles gesagt. Dann kann sie nur Teil eines Widerstands sein, der sich in näherer Zukunft nicht nur unter LiteraturdidaktikerInnen, sondern auch unter LehrerInnen dringend formieren sollte.

Literatur

- HEIZMANN, FELIX (2011): »... weil alles könnte gar keinen Sinn ergeben.« Literarisches Lernen durch Erfahrungen mit Alterität im Gespräch mit Grundschulkindern. In: Steinbrenner, Marcus; Mayer, Johannes; Rank, Bernhard (Hg.): »Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander«. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 305–336.
- KNOPE, JULIA (2010): »Literar-ästhetische Rezeption im institutionellen Kontext. Eine empirische Studie in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium. In: Winkler, Iris; Masanek, Nicole; Abraham, Ulf (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung. Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 174–185.

Neu im Regal

Zeynep Kalkavan-Aydin (Hg.)

DaZ/DaF Didaktik

Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.
Berlin: Cornelsen Scriptor, 2018. 320 Seiten.
ISBN 978-3-5891-5343-5 • EUR 24,99

Infolge der großen Migrationsbewegung des Jahres 2015 sind zahlreiche Bände zur Didaktik Deutsch als Zweit- und Fremdsprache entstanden, doch nur wenige bieten eine derart gelungene Verbindung von Theorie und Praxis wie das von Zeynep Kalkavan-Aydin herausgegebene Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Die Verschränkung von DaZ und DaF ist der Heterogenität der Lernenden geschuldet und berücksichtigt ausgehend von der Feststellung »DaZ ist nicht gleich DaZ« die unterschiedlichen Lern- und Erwerbsvoraussetzungen von mehrsprachigen Jugendlichen, die bereits in einem deutschsprachigen Land geboren oder als so genannte SeiteneinsteigerInnen in die Schulklassen kommen. Die AutorInnen nähern sich den jeweiligen Themen aus fachlicher, zumeist deutschdidaktischer Perspektive und bieten neben aktuellen forschungsbasierten Grundlagen auch Anregungen für den Unterricht. Der in vier Kapitel unterteilte Band beginnt mit einer Einführung in lerntheoretische Hintergründe, Teil II stellt Vorüberlegungen zu Konzepten und Methoden an, Teil III nimmt Lernbereiche

und Lernperspektiven (ausgehend von curricularen Überlegungen zu allen Kompetenzbereichen des Deutsch-/DaZ-Unterrichts) in den Blick. Der letzte Teil beleuchtet Fragen des Diagnostizierens und Beratens. Dieser multiperspektivische Sammelband bietet Lehrpersonen in der Praxis, aber auch Studierenden in der Ausbildung Orientierung im Fach und wertvolle Hilfestellungen für den herausfordernden Unterricht mit sprachlich heterogenen Lernenden.

Dunja Ramadan

Khalid und das wilde Sprachpferd

Geflüchtete begegnen der deutschen Sprache.
Berlin: Dudenverlag, 2018. 144 Seiten.
ISBN 978-3-4117-2404-8 • EUR 15,00

Die Bedeutung von Sprache, um sich anderen mitteilen zu können, miteinander zu kommunizieren, Gedanken und Gefühle auszudrücken, aber auch um sich innerhalb einer Gesellschaft zu verorten, sich geborgen und zugehörig zu fühlen, wird einem besonders in Situationen nachdrücklich vor Augen geführt, in denen die Selbstverständlichkeit der Interaktion dadurch gestört wird, dass man nicht mehr auf Vertrautes, Erlerntes und Erworbenes zurückgreifen kann – nämlich dann, wenn man sprachliches und kulturelles Neuland betritt.

Dunja Ramadan, selbst zweisprachig aufgewachsen, hat sich mit Menschen aus Syrien unterhalten, die neu nach Deutschland gekommen sind. Sie hält Beobachtungen, Gedanken, Erfahrungen der Neuankömmlinge in der Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturellen Unterschieden fest,

reflektiert diese aus der Perspektive beider Sprachen und löst so manches Missverständnis für SprecherInnen beider Sprachen auf, indem sie viel Hintergrundwissen zu den jeweiligen sprachlichen Herausforderungen preisgibt. Entstanden ist ein Buch voll Poesie und leiser Wehmut, Humor und der allgegenwärtigen Hoffnung, das wilde, ein wenig bockige Sprachpferd rasch zu zähmen. Mit tiefem Verständnis für beide Sprachen und Kulturen und zahlreichen Erläuterungen, die nicht nur Lehrenden in Sprachkursen so manch neue Einsichten gewähren, bietet die Autorin viele Gelegenheiten, die Schönheit und den Facettenreichtum des Arabischen unvoreingenommen kennenzulernen. All jenen, die mehr über die sprachliche und kulturelle Welt ihrer neuen Nachbarn – und dies ist durchaus wechselseitig gemeint – erfahren möchten, sei dieses Buch wärmstens empfohlen.

Jens Möller, Michaela Köller,
Thomas Riecke-Baulecke (Hg.)

**Schule und Unterricht,
Lehren und Lernen**

(= Basiswissen Lehrerbildung).
Seelze: Klett|Kallmeyer, 2018. 232 Seiten.
ISBN 978-3-7800-4844-8 • EUR 19,95

Hartmut, Günther, Gabriele Kniffka,
Gabriele Knoop,
Thomas Riecke-Baulecke (Hg.)

DAZ unterrichten

(= Basiswissen Lehrerbildung).
Seelze: Klett|Kallmeyer, 2017. 224 Seiten.
ISBN 978-3-7727-1096-4 • EUR 21,95

Die Reihe *Basiswissen Lehrerbildung* beruht auf Erkenntnissen aus der Professionsforschung, denen zufolge Lehr-

kräfte mit einem breiten, gut vernetzten Wissen in Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften erfolgreicher im Unterricht sind. Die beiden hier vorgestellten Bände gehen der grundlegenden Frage nach, worin ein solches Basiswissen bestehen könnte, das benötigt wird, um Unterricht professionell zu gestalten, Bildungs- und Erziehungsaufträge adäquat umzusetzen und wirksam zu unterrichten. Renommierte ExpertInnen beleuchten im von Jens Möller, Michaela Köller und Thomas Riecke-Baulecke herausgegebenen Band unterschiedliche Aspekte zu Schule und Unterricht, Lehren und Lernen, aus der Perspektive von Lehrkräften, Lernenden und der Gesellschaft. Ausgehend von der Überlegung, dass Lehrkräfte gleichzeitig auch Lernende sind, deren Kompetenzen im Umgang mit professionellen Herausforderungen während ihres Berufslebens immer weiter ausgebaut und vertieft werden sollten, werden Theorien, Modelle und Forschungsergebnisse vorgestellt. Diese bilden auch die Basis für den zweiten hier vorgestellte Band, der den DaZ-Unterricht in den Blick nimmt und sich an MultiplikatorInnen und (angehende) Lehrkräfte aller Fächer richtet. Die Notwendigkeit sprachbewussten Arbeitens in mehrsprachigen Klassen und die Entwicklung bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen steht bei den Beiträgen der WissenschaftlerInnen und DidaktikerInnen aus den Fachwissenschaften im Fokus ihrer Ausführungen. Theoretische Grundlagen und Hilfestellungen für die Praxis werden dabei gleichermaßen berücksichtigt und stellen eine wertvolle Unterstützung für jene LeserInnen dar,

die den Herausforderungen eines mehrsprachigen Klassenzimmers mit Offenheit und Interesse begegnen.

Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi,
Marianne Krüger-Potratz,
Drorit Lengyel, Uwe Sandfuchs (Hg.)
Handbuch Interkulturelle Pädagogik
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018. 600 Seiten.
ISBN 978-3-8252-8697-2 • EUR 39,99

Gesellschaftliche Veränderungen bedingt durch Globalisierung und Migrationsbewegungen sind in den letzten Jahren deutlich sichtbar geworden und zeigen sich in unterschiedlichen Lebensbereichen. Das Interesse an diesen kulturellen, sprachlichen und sozialen Veränderungen schlägt sich in zahlreichen Publikationen zum Thema nieder. Das *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* beleuchtet auf über 600 Seiten in über 100 Beiträgen interkulturelle Fragen mit Blick auf Bildung und Erziehung. Der aktuelle Wissens- und Forschungsstand wird von ungefähr 150 Autorinnen und Autoren vor allem aus dem Fachgebiet der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbarwissenschaften wie Soziologie, Politik- und Kommunikationswissenschaften, Germanistik und andern schulischen Fachwissenschaften und -didaktiken dargestellt und in sieben großen Themenblöcken (Grundlagen und Diskurse (1); Interkulturalität in den Nachbarwissenschaften (2) und als Gegenstand der Erziehungswissenschaft (3); Interkulturelle Fragestellungen in Politik und Recht (4); Räume und Institutionen interkultureller Bildung und Erziehung (5); Interkulturelle Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen

und Schule (6) sowie Personal: Handlungsfelder und Qualifizierung (7)) aufbereitet. Die HerausgeberInnen streben mit dieser facettenreichen Publikation an, den Forschungs- und Diskussionsstand zu verschiedenen Aspekten des Themas aus Sicht der einzelnen AutorInnen darzustellen und dabei »die Systematik eines Lehrbuches mit der ausführlichen Begriffs- und Themenbehandlung eines Lexikons« (S. 14) zu verbinden. Zielgruppe sind Studierende, Lehrende und Forschende im Bereich von Erziehung und Bildung, die sich mit sprachlicher, kultureller und sozialer Diversität befassen.

Michael Becker-Mrotzek,
Hans-Joachim Roth (Hg.)
Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder

Unter Mitarbeit von Stefanie Bredthauer
und Cornelia Lohmann.
(= Sprachliche Bildung, Bd. 1).
Münster: Waxmann, 2017. 379 Seiten.
ISBN 978-3-8309-3389-2 • EUR 37,90

Brigitte Jostes, Daniela Caspari,
Beate Lütke (Hg.)
Sprachen, Bilden, Chancen

Sprachbildung in Didaktik und
Lehrkräftebildung.
(= Sprachliche Bildung, Bd. 5).
Münster: Waxmann, 2017. 310 Seiten.
ISBN 978-3-8309-3599-5 • EUR 34,90

»Wozu eine neue Reihe ›Sprachliche Bildung?‹«, fragen die beiden Herausgeber von Band 1 kritisch im Vorwort. Die Antwort folgt rasch mit einem Hinweis auf die Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für einen gelingenden Bildungsprozess aller Kinder und Jugendlichen. Die Schriftenreihe des Mercator-Instituts für Sprachförderung

und Deutsch als Zweitsprache zielt darauf ab, Modelle, Konzepte und Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Disziplinen, wie Sprachdidaktik, Linguistik, Erziehungswissenschaft und Psychologie vorzustellen und dadurch die Diskussion und Forschung im Bereich der sprachlichen Bildung voranzutreiben. In Band eins wird das weite Feld der sprachlichen Bildung vorgestellt, indem namhafte VertreterInnen unterschiedlicher Fachrichtungen zentrale Handlungsfelder, Herausforderungen und Fragestellungen beleuchten. Teil eins nimmt die gesellschaftlichen Grundlagen aus Sicht der sprachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung in den Blick, der zweite Teil umreißt die konzeptionellen und methodischen Grundlagen des Feldes. Konkrete Konzepte sprachlicher Bildung und Förderung im Unterricht stehen im Zentrum von Teil drei, Konsequenzen für die LehrerInnenaus- und -fortbildung werden im letzten Teil erörtert.

Die Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung ist auch titelgebend für Band 5 der Reihe, der zum Abschluss des Berliner Projekts »Sprachen – Bilden – Chancen« erschienen ist, sich dem Thema multiperspektivisch nähert und konzeptionelle sowie empirische Arbeiten präsentiert. Neben der Präsentation wichtiger Impulse für die wissenschaftliche Diskussion im Bereich Sprachbildung unter Berücksichtigung der Anforderungen unterschiedlicher Fächer werden auch Anregungen für die Konzeption und Durchführung (universitärer) Lehre geboten. Die Reihe richtet sich an Forschende, Lehrende und ExpertInnen in Bildungsadministration und -praxis.

Fremdsprache Deutsch

Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Nr. 60/2019: »Schreiben heute«.

Fremdsprache Deutsch

Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Nr. 58/2018: »Bildungssprache«.

Fremdsprache Deutsch geht in ihren Themenheften, wie es der Titel der Zeitschrift verspricht, vorwiegend auf die Herausforderungen der deutschen Sprache für Fremdsprachen-, immer expliziter auch für Zweitsprachenlernende ein und bietet sich – nicht nur deshalb, sondern auch aufgrund der vielfältigen Themen – besonders gut für den Unterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer an. Vorgestellt werden hier zwei aktuelle Themenhefte:

In der Ausgabe »Bildungssprache« (Nr. 58/2018) beleuchten die Autorinnen und Autoren dieses für den schulischen Lernerfolg so zentrale Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln und beschäftigen sich mit dem Erwerb von Bildungs- aber auch Fachsprache in unterschiedlichen Lern- und Unterrichtssituationen.

Das Jubiläumshft zum 30-jährigen Bestehen der Zeitschrift nimmt wieder – wie bereits die erste Ausgabe – die Fertigkeit Schreiben in den Blick und bietet einen Vergleich schreibdidaktischer Überlegungen von damals und heute. Entlang zentraler Entwicklungslinien zur Schreibförderung werden die Beiträge in diesem Heft verortet und aktuelle methodisch-didaktische Möglichkeiten auf dem Weg zu einem zeitgemäßen, unterschiedliche Kommunikationsformen und Aufgabenformate nutzenden, an den LernerInnen orientierte Schreibunterricht vorgestellt.

URSULA ESTERL

Abo-Aktion

Sichern Sie sich vier Ausgaben pro Jahr von *ide – informationen zur deutschdidaktik* und erhalten Sie als Abo-Geschenk einen Band aus der »Schriftenreihe Literatur des Instituts für Österreichkunde« kostenlos dazu!

Schließen Sie jetzt ein Abonnement ab und nutzen Sie folgende Vorteile:

- Abo-Preisvorteil: über 40 % gegenüber dem Einzelverkauf (Einzelheft: € 23,20)
- Die Zeitschrift kommt 4 x im Jahr per Post direkt zu Ihnen nach Hause.
- gratis Abo-Geschenk

Die Kosten für das Jahresabonnement 2019 betragen € 52,90 (inkl. MwSt., zuzüglich Versand). Abonnement ermäßigt für StudentInnen (nach Vorlage einer gültigen Inskriptionsbestätigung): € 33,40 (inkl. MwSt., zuzüglich Versand)

ide – informationen zur deutschdidaktik erscheint 4 x jährlich.

Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Die Themen 2019:

ide 1/2019 Deutschunterricht 4.0

ide 2/2019 Verbalisieren. Zur Sprache kommen

ide 3/2019 Maximilian und seine Zeit

ide 4/2019 Inklusion

Bestellung mit Angaben zu Liefer- und Rechnungsadresse (inkl. Name, Straße, PLZ, Ort, Land, E-Mail und Tel.) bitte per Mail oder Fax an:

aboservice@studienverlag.at, Fax: 0512/395045-15

Aboprämie

Artur R. Boelderl (Hrsg.)

Vom Krankmelden und Gesundschreiben

Literatur und/als Psycho-Soma-Poetologie?

Schriftenreihe Literatur des Instituts für Österreichkunde, Bd. 30

208 Seiten, € 29,90 | ISBN 978-3-7065-5408-4

