



informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Sprachbewusstsein

Herausgegeben von
Ursula Esterl, Jutta Ransmayr
und Jürgen Struger

Heft 3-2021
45. Jahrgang

Editorial

URSULA ESTERL, JUTTA RANSMAYR,
JÜRGEN STRUGER:
Sprache (immer wieder) im Blick 5

Magazin

Kommentar

CHRISTIANE M. PABST:
Im Spannungsfeld zwischen
Usus und Norm einerseits und
gesellschaftspolitischen
Bestrebungen andererseits. 126

ide empfiehlt

NICOLA MITTERER:
Carlo Brune (2020):
Literarästhetische Literalität. 128

Neu im Regal 131

Annäherung an den Begriff Sprachbewusstsein

JÜRGEN STRUGER: Sprachbewusstsein als Querschnittsthematik im Deutschunterricht. Annäherungen an das Phänomen	10
EVA NEULAND: Sprachbewusstsein und Sprachreflexion – revisited	20

Sprachbewusstsein und seine Themenfelder

ANN PEYER: Erfahrungsbezogene Zugänge zu Sprachbewusstsein	28
NANNA FUHRHOP: Das Schriftsystem als Teilgebiet der Grammatik im Deutschunterricht	38
JULIANE STUDE: Sprachbewusstsein und Mündlichkeit	48

Sprachbewusstsein anbahnen durch Konzepte, Methoden und Strategien (auch) in Lehrwerken

WILFRIED KRENN: Verstehe ich alles? Sprachbewusstsein als Katalysator für Lernprozesse in sprachlich heterogenen Deutschklassen.	57
CAROLINE KODYM: Sprachbewusstsein und Sprachreflexion in den Sprachbüchern der Sekundarstufe I. Traditionen, Tendenzen, Ausblicke auf den Lehrplan 2022	68
LUKAS MAYRHOFFER: <i>Schlagobers</i> statt <i>Schlagsahne</i> – und das ist alles?	77

Sprachbewusstsein entwickeln und Lernprozesse anregen im Klassenzimmer

LUCIA HALDORN (geb. ZAHRADNÍČEK), MIRIAM LANGLOTZ: Das Feldermodell als Beispiel zur Förderung von Sprachbewusstsein im Grammatikunterricht	89
KNUT STIRNEMANN: Über Sprache sprechen Unterrichtsvorschläge zur Erweiterung des Grammatikbewusstseins	99
PETRA BALSILIEMKE: Arbeit am Sprachbewusstsein durch Aktivierung des Gefühlswordchatzes. Eine Unterrichtssequenz, die zu Äußerungen über Emotionen anregt	110

Service

JULIA TABACARIU: Fachliteratur zum Thema Sprachbewusstsein. Auswahlbibliographie	118
---	-----

»Sprachbewusstsein« in anderen ide-Heften

ide 4-2020	Spracherwerb und Sprachen lernen
ide 1-2020	Schrift und Schriftlichkeit
ide 4-2018	Normen und Variation
ide 4-2015	Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit
ide 3-2014	Österreichisches Deutsch und Plurizentrik
ide 1-2011	Wort.Schatz – Wörter.schätzen
ide 2-2010	Grammatik (und Textgestaltung)
ide 2-2008	Mehrsprachigkeit
ide 3-2002	Sprachaufmerksamkeit

Das nächste ide-Heft

ide 4-2021	Global Citizenship Education und im Deutschunterricht <i>erscheint im Dezember 2021</i>
------------	--

Vorschau

ide 1-2022	Lesen: Wege zum Text
ide 2-2022	Neues aus Österreich

<https://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.

Sprache (immer wieder) im Blick

Dieses Heft greift ein komplexes und weitläufiges Thema (wieder) auf. Sprachbewusstsein ist als Lern- und Arbeitsbereich im Deutschunterricht nicht mehr wegzudenken – wie eine zentrale Schnittstelle, fast wie ein Herzstück, ist es an prominenter Stelle positioniert: als ein Lernfeld des Deutschunterrichts, das in seiner bereichsübergreifenden, alles Sprachliche durchdringenden, integrativ-dienenden Funktion in allen Arbeitsbereichen relevant ist, aber auch für sich allein einen eigenen Lernbereich bildet.

Was genau Sprachbewusstsein ist (oder sein soll), ist jedoch noch nicht umfassend definiert, als vorrangig interne Größe ist Sprachbewusstsein zudem schwer mess- und fassbar; gleichzeitig ist dieser Begriff für den Deutschunterricht unverzichtbar, da angemessene und erfolgreiche Sprachverwendung neben Wissen und Können auch Reflexion und Kritikfähigkeit umfasst sowie einen bewussten Umgang mit Regeln und Normen.

Doch nicht nur im Deutschunterricht erfolgt eine Beschäftigung mit Sprachbewusstsein, es spielt auch für den schulischen Bildungserfolg in anderen Fächern, aber auch außerhalb der Institution Schule selbst eine wichtige Rolle. Denn schulisch vermitteltes sprachliches Wissen und Können bilden auch den Grundstock für den späteren Eintritt ins Berufsleben und in

tertiäre Ausbildungen. Dort ändern sich Lernumgebungen, Sprachgebrauch und Gesprächsformen; neue Textsorten müssen erarbeitet werden und fachspezifische Formen der Darstellung und Kommunikation kommen hinzu – all das nicht zuletzt inmitten einer mehr- und vielsprachigen Gesellschaft. Auf diese vielfältigen Anforderungen kann kein schulisches Curriculum umfassend vorbereiten. Der achtsame, kritische und reflektierende Blick auf Sprache kann aber im Curriculum grundgelegt werden, gewissermaßen als Meta-Kompetenz, mit der Schüler_innen ihre schulische sowie nach- und außerschulische sprachliche Entwicklung bewusst wahrnehmen und steuern und dabei ihre sprachlichen Fähigkeiten selbst erweitern können.

Ein *ide*-Heft stellt einen begrenzten Raum für dieses vieldimensionale Thema dar, weshalb die Entscheidung für ein Heftkonzept fiel, in dem nach grundlegenden Überlegungen zum Begriff Annäherungen aus unterschiedlichen ausgewählten Perspektiven präsentiert werden. Der Bogen spannt sich dabei von Grundfragen zu Konzepten von Sprachbewusstsein, über grammatikalische, orthographische, pragmatische, wortschatz- und varietätenbezogene Aspekte bis zu methodischen Ansätzen in Schulbüchern und im Unterricht im heterogenen, zu meist mehrsprachigen Klassenzimmer.

In den beiden einleitenden Beiträgen erfolgt eine differenzierte und kritische Annäherung an die vielen Facetten des Bereichs Sprachbewusstsein.

Jürgen Struger lotet die Dimensionen des Begriffsfeldes aus, wobei er zunächst verschiedene Konzepte von

Bewusstsein in den Blick nimmt und hinterfragt, inwiefern sich die unterschiedlichen Zugänge, Anforderungen und (Er-)Kenntnisse in einen mit Deskriptoren beschreibbaren Kompetenzbereich überführen ließen, der sich im Deutschunterricht überprüfen und beurteilen lässt. Dabei wird sichtbar, dass der Mehrwert eines sprachsensiblen und sprachbewussten Unterrichts in einem individuellen und reflektierten, wenn auch durch die Lehrperson gelenkten Zugang begründet liegt, der Bezug auf Differenz-erfahrungen, auf (eigene und fremde) Sprachverwendung, auf das Spiel mit Norm und (bewusster) Abweichung, auf das Ausloten von Grenzen und die Diskussion über die Angemessenheit von unterschiedlichen sprachlichen Äußerungen nimmt.

Vergangenheit, Gegenwart und (Ausblicke auf die) Zukunft des Begriffs Sprachbewusstsein skizziert *Eva Neu-land* in ihrem Beitrag. Nach einem Rückblick auf die Entwicklungsetappen der bundesdeutschen Diskussion seit den 1980er Jahren zum »Reformkonzept« *Reflexion auf Sprache* zeigt sie einige bis heute offene Problem-bereiche, die mit den Termini Sprachbewusstsein und Sprachreflexion verbunden sind, aus didaktischer und linguistischer Sicht auf. Anhand ausgewählter Beispiele aus einer aktuellen Studie zu Gebrauchs- und Verständnisweisen sprachlicher Höflichkeit bei Jugendlichen lassen sich Sprachreflexionen von Jugendlichen auf hohen Entwicklungsstufen und basierend auf einem distinkten Sprachbewusstsein nachweisen. Potential für die Zukunft schulischer Sprachreflexion ortet sie insbesondere in der Verbindung

außerschulischer und innerschulischer Sprachreflexion, wobei sich varietäten- und diversitätssensible Felder mit Blick auf die sozialidentifikatorische Dimension von Sprachbewusstsein und Sprachreflexion als besonders ergiebig erweisen.

Drei umfassende Themenfelder des Sprachbewusstseins – nämlich methodisch-didaktische Konzepte der Sprachreflexion im Unterricht, Sprachbetrachtungen und sprachliche Norm sowie der soziale, mündliche Gebrauch von Sprache – werden im zweiten Teil des Heftes bearbeitet.

»Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« ist der Kern der Basiskompetenz Sprachbewusstsein und Sprachreflexion und somit für alle Formen des sprachlichen Handelns relevant; darüber hinaus ist es eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Der Zugang dazu eröffnet sich für Schüler_innen dann am besten, wenn Sprachbewusstsein auf eigene Erfahrungen bezogen ist, eine persönliche Auseinandersetzung mit Sprache und ein von der Lehrperson zurückhaltend begleiteter Austausch im Unterricht erfolgt, wie *Ann Peyer* kenntnisreich ausführt. Sie plädiert dafür, Sprachbewusstsein nicht nur kognitiv, sondern als zum Selbstkonzept einer Person gehörig, das sich im Laufe ihrer sprachlichen und literalen Sozialisation entwickelt und erweitert, zu verstehen. Mithilfe eines dieser unterschiedlichen Ebenen berücksichtigenden Mehrebenenmodells können Aufgaben und Gelegenheiten für eine erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit Sprache(n) so gestaltet werden, dass die individuellen Voraussetzungen der heutigen, sehr

heterogenen Schüler_innenschaft berücksichtigt werden, wie die Autorin an ausgewählten Beispielen für die Sekundarstufe I aufzeigt.

Nanna Fuhrhop plädiert in ihrem Beitrag dafür, das Schriftsystem als Teilgebiet der Grammatik zu sehen, und verweist dabei auf Erkenntnisse der modernen Schriftsystemforschung und Schriftdidaktik. Da Schrift grammatisch fundiert ist, sollten im Deutschunterricht (Recht-)Schreibunterricht und Grammatikunterricht stärker aufeinander bezogen werden, was sowohl zum Verständnis der Schreibung beitragen als auch Grammatik besser sichtbar machen würde. Die Vorteile eines grammatischen und systematischen Zugangs zur Orthographie zeigt sie anhand von typischen Fehlerquellen wie der Groß- und Kleinschreibung, der Getrennt- und Zusammenschreibung von Verben und der *dass*-Schreibung.

Dass sprachreflexive Aktivitäten im (Deutsch-)Unterricht auch zur Förderung mündlicher Kompetenzen herangezogen werden können, demonstriert *Juliane Stude* in ihrem Beitrag. Ausgehend von der Funktion mündlicher Kommunikation als *Lernmedium*, *Lerngegenstand* und *Lernziel* zeigt sie auf, wie ein geleitetes Nachdenken über Mündlichkeit sowohl den Aufbau sprachlichen Wissens als auch mündlicher Kommunikationskompetenz unterstützt. Um der immer noch zu geringen Berücksichtigung im (Deutsch-)Unterricht entgegenzuwirken, wird in einem ersten Schritt die Bedeutsamkeit der Mündlichkeit für Schule und Gesellschaft herausgearbeitet und daran anschließend die Rolle des Sprachbewusstseins für den Erwerb münd-

licher Kompetenzen beleuchtet. Abgerundet werden die Ausführungen mit unterrichtspraktischen Vorschlägen für den Sekundarstufenunterricht, die dazu einladen, authentische Gesprächssituationen und sprachliche Ausdrucksformen in Feedbackgesprächen metasprachlich zu thematisieren.

Der Frage, mit Hilfe welcher Konzepte, Methoden und Strategien Lernprozesse im Bereich des Sprachbewusstseins im Unterricht – insbesondere durch anregende Aufgabenstellungen in für den Unterricht erstellten Lehrwerken – angebahnt und vertieft werden können, gehen die Beiträge im dritten Teil dieser *ide*-Ausgabe nach.

Wie ein bewusster Umgang mit Sprache in sprachlich heterogenen Deutschklassen verankert werden könnte, damit Curriculumsziele für möglichst viele Lernende erreichbar sind, ist Thema des dieses Kapitel eröffnenden Beitrags von *Wilfried Krenn*. Erfolgsversprechend erscheinen ihm dafür lernpsychologisch fundierte didaktische Konzepte, wie sie dem kommunikativen prinzipiengeleiteten Ansatz zugrunde liegen. Mithilfe unterschiedlicher Prinzipien sollen Ausbau und Erweiterung grundlegender Sprachkompetenz unterstützt, praktische Spracharbeit und Sprachreflexion im Unterricht stärker miteinander verknüpft, heterogene Voraussetzungen berücksichtigt und durch signifikante Aufgabenstellungen die Motivation der Lernenden verbessert werden, was zu einer bewussteren Wahrnehmung und Reflexion sprachlicher Phänomene führt. Möglichkeiten der praktischen Umsetzung des prinzipiengeleiteten Ansatzes werden anhand eines Unter-

richtsmodell für die Sekundarstufe I sowie ausgewählter Übungssequenzen dargelegt.

Caroline Kodym lenkt den Blick auf die Umsetzung curricularer Vorgaben zu den Bereichen Sprachbewusstsein und Sprachreflexion in ausgewählten Sprachbüchern der Sekundarstufe I. Ausgehend von grundlegenden Überlegungen zu den Anforderungen bei der Gestaltung von Lehrwerken, die unterschiedlichen Vorgaben und Ansprüchen gerecht werden müssen, richtet sie die Aufmerksamkeit auf Fragen einer zeitgemäßen, funktional ausgerichteten, integrierten Grammatikvermittlung, wie sie auch der neue österreichische Lehrplan für die Sekundarstufe I vorsieht. Anhand von Beispielen aus aktuellen Sprachbüchern legt sie dar, wie unterschiedliche Anforderungen – von der motivationsfördernden Gestaltung über die Einbettung von Sprachbewusstsein und Sprachreflexion in die anderen Kompetenzbereiche bis zur thematischen Orientierung an der Lebenswelt und der Berücksichtigung realer Sprachverwendung der Schüler_innen – bei der Erstellung der Lehrwerke umgesetzt werden können.

Die Frage, wie die sprachliche Realität in Österreich in den im Unterricht eingesetzten Lehrwerken für den Deutsch als Zweitsprache- und den muttersprachlichen Deutschunterricht abgebildet wird, erörtert *Lukas Mayrhofer*. Anhand von ausgewählten Beispielen aus DaZ-Lehrwerken für den außerschulischen Unterricht mit erwachsenen Lernenden sowie aus Lehrwerken für den muttersprachlichen Deutschunterricht in Primar- und Sekundarstufe zeigt er, ob und wie öster-

reichisches Deutsch berücksichtigt wird. Dabei wird sichtbar gemacht, vor welche Herausforderungen Autor_innen bei der Bearbeitung bestehender Lehrwerke für den österreichischen Markt gestellt werden, um der Plurizentrik des Deutschen nicht nur auf lexikalischer Ebene gerecht zu werden.

Im vierten und abschließenden Teil dieses *ide*-Heftes präsentieren die Autor_innen anhand von Unterrichtssequenzen und -modellen Anregungen für die Aktivierung von Sprachbewusstsein und Sprachreflexion im Deutschunterricht.

Lucia Haldorn und *Miriam Langlotz* stellen das Feldermodell ins Zentrum ihrer Betrachtungen und regen dazu an, durch die Nutzung des grammatischen Modells der Felderstruktur formalen und funktionalen Grammatikunterricht zu verzahnen, wobei insbesondere das Potential der relativ freien Wortstellung im Deutschen, veranschaulicht am Beispiel des Vorfelds, Möglichkeiten zur abwechslungsreichen Gestaltung von Satzanfängen eröffnet. Die Berücksichtigung der funktionalen Varianz – durch die Lernenden, aber auch die Lehrkräfte – kann das Sprachhandeln und die Schreibentwicklung der Schüler_innen unterstützen und zu einer abwechslungsreicheren und fokussierteren thematischen und stilistischen Gestaltung der Textkohärenz in den Schüler_innentexte führen.

Daran anschließend präsentiert *Knut Stirnemann* »Unterrichtsvorschläge zur Erweiterung des Grammatikbewusstseins« für die Sekundarstufen I und II. Mit der Methode des explorativen, selbstentdeckenden (Grammatik-)Unterrichts werden Schüler_in-

nen angeregt, durch lustvolles Spiel und kreativen Umgang mit Grammatik ihr Sprachbewusstsein zu erweitern und zu vertiefen. Indem sie selbst mit Sprache spielen, Muster und Regularitäten entdecken, können Einsichten in Sprache gewonnen und implizites Wissen kann explizit gemacht werden. Dabei erweisen sich insbesondere Gespräche über grammatische Phänomene in der Peergroup oder mit den Lehrenden als besonders fruchtbar.

Wortschatzarbeit zur Aktivierung des Sprachbewusstseins steht im Fokus des den Praxisteil abschließenden Textes von *Petra Balsliemke*. Sie zeigt anhand einer Unterrichtssequenz zum Gefühlswortschatz Möglichkeiten auf, wie Lernende über die Äußerung von Gefühlen ihr Sprachbewusstsein aktivieren und durch Sprachreflexion auf die Bewältigung von pragmatisch-kommunikativen Handlungsanforderungen vorbereitet werden können. Durch die enge Verbindung von Denken und Emotion in mentalen Prozessen kann die Auseinandersetzung mit dem Gefühlswortschatz nicht nur zur Erhöhung der Kommunikationskompetenz und der Sprachsensibilität führen, sondern auch zur Arbeit an der eigenen Sprachbiografie und dadurch zur Identitätsbildung beitragen.

Die sorgfältig zusammengetragene Auswahlbibliographie von *Julia Tabacariu* bietet einen Überblick über ausgewählte sprachwissenschaftliche und -didaktische Publikationen sowie Unterrichtsmaterialien zum großen Themenfeld des Sprachbewusstseins. Den Magazinteil eröffnet *Christiane M. Pabst*, die in ihrem Kommentar die Abbildbarkeit sprachlicher Normen im Spannungsfeld gesellschaftspolitischer

Bestrebungen und sprachlenkender Einflüsse in einem Regelwerk wie dem *Österreichischen Wörterbuch* auslotet. Carlo Brunes kenntnisreiche und profunde Abhandlung *Literarästhetische Literalität* (2020) steht im Zentrum von *Nicola Mitterers* Literaturempfehlung.

Die verschiedenen »Ebenen« der sprachlichen Bewusstwerdung zeigen sich auch auf dem von *Ariane Ouschan* gestalteten Umschlag. Dieser soll wie das gesamte vorliegende *ide*-Heft dazu beitragen, die Auseinandersetzung mit dem vielfältigen Bereich des Sprachbewusstseins (wieder) anzuregen und zu vertiefen.

Wir laden dazu ein, den eingeschlagenen Wegen zu folgen, es bleibt jedoch noch viel Raum für eigene Erkundungen.

URSULA ESTERL, JUTTA RANSMAYR
und JÜRGEN STRUGER

URSULA ESTERL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik^{AECC} der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und Mitherausgeberin der Zeitschrift *ide*. Arbeitsschwerpunkt: Deutsch als Zweitsprache.
E-Mail: ursula.esterl@aau.at

JUTTA RANSMAYR ist Assistenz-Professorin für Sprachdidaktik Deutsch am Institut für Germanistik und am Zentrum für Lehrer_innenbildung der Universität Wien. Sie beschäftigt sich in Forschung und Lehre mit Sprachdidaktik und Korpuslinguistik, insbesondere mit Sprachnormen und österreichischem Deutsch bzw. sprachlicher Varianz im Deutschen.
E-Mail: jutta.ransmayr@univie.ac.at

JÜRGEN STRUGER ist Assoc. Professor am Institut für Germanistik^{AECC}, Abteilung Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt im Bereich Sprachdidaktik. Arbeitsschwerpunkte: Grammatik, Sprachaufmerksamkeit, Schreibdidaktik, Text- und Diskursentwicklung
E-Mail: juergen.struger@aau.at

Jürgen Struger

Sprachbewusstsein als Querschnittsthematik im Deutschunterricht Annäherungen an das Phänomen

In diesem Beitrag sollen einige Dimensionen des Begriffsfeldes Sprachbewusstsein dargestellt und im Hinblick darauf diskutiert werden, wie sich Sprachbewusstsein manifestiert, ob und wie es nachgewiesen und überprüft werden kann und welche Konsequenzen sich für den Unterricht ergeben. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Sprachbewusstsein nicht zur Gänze didaktisiert (standardisiert, überprüft etc.) werden kann, dass es aber auf allen Ebenen, in allen Bereichen und Situationen des Deutschunterrichts relevant ist und thematisiert werden kann. Ziel dieses Beitrags ist es, die grundlegende Bedeutung von Sprachbewusstsein für den Deutschunterricht darzustellen.

1. Sprachbewusstsein: Annäherungen an den Begriff

Der Begriff Sprachbewusstsein¹ stellt eine bemerkenswerte Ausnahme im deutsch-didaktischen Vokabular dar.

Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören werden in Kompetenzbeschreibungen formuliert, die wiederum in Kompetenzbereiche gliederbar sind, die schließlich mit standardisierbaren Deskriptoren beschrieben werden können. Kompetenzorientierung zielt ihrem Wesen nach auf die Modellierung von Könnensbeschreibungen. Kompetenzen sind nicht sichtbar, man kann auf sie »nur aus dem Erfolg

JÜRGEN STRUGER siehe Seite 9.

1 Zur Terminologie siehe den Beitrag von Eva Neuland in diesem Heft. Ich verstehe im Folgenden »Sprachbewusstsein« als Ober- bzw. Sammelbegriff für alle in diesem Zusammenhang diskutierten Bezeichnungen und Phänomene.

von Handlungen in Form von ›Produkten‹ schließen« (BMBWF 2011, S. 3). Das bringt Vor- und Nachteile mit sich. Zu den Vorteilen zählt die Möglichkeit, mit psychometrischen Methoden valide Testkonstrukte zu entwerfen, die dann den jeweiligen Kompetenzbereich abbilden und die zu Test- und Prüfformaten führen, mit denen das Konstrukt »Kompetenz« zuverlässig und vergleichbar in SchülerInnenleistungen überprüft werden kann. Zu den Nachteilen zählt, dass es sich eben um Konstrukte handelt, die *mehr oder weniger* genau die Phänomene abbilden, für die sie erstellt worden sind. Eine an Transparenz, Vergleichbarkeit und Objektivität orientierte Deutschdidaktik bzw. ein solcher Deutschunterricht basieren in wesentlichen Bereichen auf dieser konstruktorientierten Logik, die in der Unterrichtspraxis zu konkret formulierbaren Könnenserwartungen führt. Das Prädikat »Gut schreiben können« mit der Aura von Talent, Begabung oder gar Genie wird durch analysierbare Schreibkompetenzen ersetzt, die auch ständig erweitert werden können. So weit, so gut.

Wie steht es aber um »Sprachbewusstsein«? Die beschriebene Logik der Modellierung von Kompetenzbereichen wird auch hier angewendet:

Der Kompetenzbereich Sprachbewusstsein umfasst die *Fähigkeiten*, Text- und Satzstrukturen zu *erkennen* (Satzzeichen, Bindewörter, Satzbauelemente) und die grundlegenden *Regeln* der Rechtschreibung und der Verwendung von Zeitformen zu *beherrschen*. Auch die *Benennung* von Wortarten, das Wissen um ihre wesentliche Funktion und die Grundlagen ihrer Bildung sowie das *Erkennen* von Wortstrukturen zählen zu diesem Kompetenzbereich. Des Weiteren fokussiert dieser Kompetenzbereich auf die Fähigkeit, sprachliche Ausdrucksmittel *situationsgerecht anzuwenden* und überprüft, ob die Schülerinnen und Schüler über einen angemessen differenzierten Wortschatz *verfügen* und Bedeutungsunterschiede von Wörtern *kennen*. (BIFIE 2016, S. 14; Hervorh. J. S.)

Fähigkeiten, Kenntnisse, Regelbeherrschung, Wortschatz, angemessene Anwendung: Diese Determinanten sind hilfreich für die Praxis, denn sie lassen sich in konkrete Anforderungen, Übungen und Überprüfungsformate umsetzen. Hier wie auch bei den anderen Kompetenzbereichen ist aber zu fragen, ob dieses Konstrukt, das zur Überprüfung dient, das Phänomen Sprachbewusstsein ausreichend einfängt. Im Folgenden sollen Annäherungen an den komplexen Begriff »Sprachbewusstsein« skizziert werden, wobei der Fokus auf dem komplexen Bewusstseinsbegriff liegt.

1.1 (Sprach-)Bewusstsein ist ein vieldimensionales Phänomen

Im Rahmen dieses Beitrags kann nicht auf die enorme Anzahl an Konzepten von Bewusstsein eingegangen werden, zur Orientierung sollen aber folgende Bestimmungen als Thesen im Hinblick auf den Deutschunterricht diskutiert werden.²

2 Die vielfältigen Ansätze zum Bewusstseinsbegriff müssen hier ausgeklammert bleiben, im Folgenden vereinfache ich einige in diesem Zusammenhang relevante Konzepte stark. Einen Überblick über Theorien des Bewusstseinsbegriffs bietet etwa Gloy 2004.

- *Phänomenales (Sprach-)Bewusstsein*³: die Fähigkeit, Dinge der Außenwelt zu erleben und sich von ihnen ein konkretes Bild (eine mentale Repräsentation; vgl. Metzinger 1999, Abschnitt 3.2) zu machen, auf dessen Grundlage das Individuum handlungsfähig wird; hier konkret die Fähigkeit, Sprache in ihren Formen, Wirkungen und spezifischen Eigenschaften bewusst wahrzunehmen.

Die Wahrnehmung des Individuums richtet sich dabei zum Beispiel auf Sprache als eigenständigen Phänomenbereich, der nach bestimmbaren Regeln und Formen strukturiert ist. Bewusstsein bedeutet hier etwa, sich der spezifischen Eigenschaften verschiedener Sprachregister bewusst zu sein und den Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch zu erkennen; oder etwa zu erkennen, dass ein Text fehlerhaft oder in einem auffälligen Stil verfasst wurde. Bereits im Vorschulalter finden sich bei Kindern Indizien für »sprachliche Bewusstseinsprozesse, mit denen sie besondere Phänomene in der mündlichen Sprache thematisieren« (Spitta 2000, S. 9), etwa wenn gefragt wird: »Warum heißen Kirschen eigentlich Kirschen« etc. (ebd.; vgl. hierzu auch Neuland/Peschel 2013, S. 127 f.). Das kann auch im DaZ-Kontext bei Vorschulkindern beobachtet werden, wenn Sprache bewusst als abweichend wahrgenommen wird: »Das klingt aber komisch!« (vgl. Jeuk 2021, S. 62). Hier handelt es sich nicht um sprachliche Zweifelsfälle im engeren linguistischen Sinn (siehe hierzu etwa Dürscheid 2011; Klein 2003), sondern um einen zweifelnden Blick auf Sprache, der Regeln und Muster und eventuell Abweichungen davon erkennt und benennt.

Phänomenales Bewusstsein lässt sich – annähernd – mit Deskriptoren beschreiben, da es an systematisierten Spracheigenschaften ausgerichtet ist; diese bilden den Orientierungsrahmen, also etwa Wortarten, Satzbau etc. (siehe oben, BIFIE 2016, S. 14). Entlang der Sprachstrukturen lassen sich Aufgaben entwerfen, über die man auf (phänomenales) Sprachbewusstsein schließen kann.

- *Reflexives (Sprach-)Bewusstsein*: die Fähigkeit, *sich selbst* als SprachbenutzerIn wahrzunehmen.

Identität und Kommunikation werden, insbesondere in soziologischen Ansätzen seit den 1970er Jahren wie zum Beispiel bei Habermas, als einander bedingend verstanden. Bezogen auf Sprachbewusstsein wird dabei Reflexion besonders betont, wie zum Beispiel bei Ingendahl (1999):

- Reflexion über die Sprache selbst: Sprachbewusstsein
- Reflexion über die sprachlich kennenzulernende Welt: Gegenstandsbewusstsein
- Reflexion über die Beziehungen der beteiligten Menschen: Gesellschaftsbewusstsein
- Reflexion über Innenwelten: Selbstbewusstsein (Ingendahl 1999, S. 121 f.)

Der Blick richtet sich also zugleich auf die Außenwelt (Sprache, Welt, Beziehungen) und auf »Innenwelten«, wobei Reflexion letztlich streng genommen immer

3 Das phänomenale Bewusstsein wird in der Bewusstseinsphilosophie u. a. als *Zugriffsbewusstsein* verstanden, das dann vorliegt, wenn das Individuum über eine mentale Repräsentation eines Phänomens (z. B. der Sprache) verfügt, mit der es dessen Eigenschaften nutzen kann (z. B. für Kommunikation), vgl. hierzu etwa Metzinger 1999 oder Metzinger 2006.

den Blick auf sich selbst in Bezug auf die eigene Sprachverwendung bedeutet, auf sich selbst in einem kommunikativen Umfeld in Auseinandersetzung mit anderen Individuen und in Bezug auf Normen der Kommunikation:

Ich-Identität [...] ist an soziale Kommunikation und an die Reflexion von Normen, die in der Kommunikation gelten bzw. gelten sollen, und an die Reflexion des Ichs, wer es unter diesen reflektierten Normen selbst ist, gebunden. Ich-Identität ist reflexives Bewusstsein und die Kompetenz, sich unter *allgemein* begründbaren Normen als konsistent zu präsentieren. (Abels/König 2010, S. 66; Hervorh. i. O.)

Ein Beispiel hierfür wäre etwa sich ständig wandelnde Formen von Jugendsprache, die gerade durch ihre Brechung von und ihr Spiel mit Normen erklärbar sind.⁴ Jugendsprachliche Phänomene können in diesem Sinn als Ergebnisse von reflexiver Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als SprachbenutzerIn gedeutet werden. Der Blick richtet sich hier vom *Individuum auf sich selbst in Sprachverwendungszusammenhängen*, also darauf, welche Normen es gibt und wie und wie weit diese angenommen werden, bzw. darauf, in welchen Kontexten welche Sprachverwendungen für eine Teilhabe angemessen sind. Ein weiteres Beispiel wäre die bewusste Wahrnehmung von unterschiedlichen Sprachregistern in der privaten und öffentlichen Kommunikation (z. B. Regeln der konzeptionellen Schriftlichkeit im Unterschied zu informeller Sprache in Chats etc.). Reflexives Sprachbewusstsein lässt sich annäherungsweise in Deskriptoren beschreiben, wenn man die Reflexion und Auseinandersetzung mit Normen (siehe obiges Zitat) als Grundlage nimmt, es entzieht sich jedoch bislang der generellen Vergleichbarkeit und Standardisierbarkeit. Nichtsdestotrotz ist Deutschunterricht nicht denkbar ohne die Annahme von selbst-bewussten SprachbenutzerInnen, die ihr Sprechen und Schreiben in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Vorgaben entwickeln (vgl. etwa Budde 2012, S. 22 f.).

- *Intentionales (Sprach-)Bewusstsein*: Eine seit dem 19. Jahrhundert bestehende Richtung der Geistesphilosophie, angeregt vom Philosophen Franz Brentano, nimmt an, dass Bewusstsein stets einen Absichtsgehalt hat, dass *ich mir* (reflexiv) nicht nur *einer Sache* (phänomenal) bewusst sein kann, sondern damit immer Ziele verfolge, Handlungsabsichten habe. Umgelegt auf Sprachbewusstsein ist Sprachverwendung letztlich immer als Handlung zu verstehen, die verschiedene Funktionen erfüllt.⁵ Erwähnt seien hier die von Jakobson (1971) formulierten Sprachfunktionen (Darstellung, Ausdruck, Appell, Beziehungsorientierung, poetische Funktion und metasprachliche Funktion) oder das Organon-Modell von Bühler (1993). Dieser Aspekt spielt gerade im Unterrichtskontext eine herausfordernde Rolle, da Handlungsaufträge etwa in Form von Schreibaufgaben nicht

4 Als Begründung können spezifische Entwicklungsaufgaben des Jugendalters genannt werden, die zu lösen sind: die Ablösung vom Elternhaus und die Entwicklung eines eigenen Normen- und Wertesystems in Richtung politischer Mündigkeit (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016, S. 40; Göppel 2005).

5 Man mag zwar einräumen, dass es auch »absichtsloses Sprechen« gibt (Small Talk etc.), aber selbst für diese Fälle finden sich meist Belege für (bewusste oder unbewusste) Absichten.

automatisch zu Handlungsabsichten von SchülerInnen werden. Die Forderung nach »authentischen« Aufgabensettings, die noch dazu möglichst einen »Bezug zur Lebenswelt von SchülerInnen« haben sollen, versucht letztlich, im Unterrichtskontext sinnvolle Intentionen bzw. Handlungsziele zu formulieren.

Diese zwangsläufig unvollständige Liste der Aspekte zeigt, dass das Phänomen Sprachbewusstsein nur teilweise über Deskriptoren beschreibbar und überprüfbar ist und dass es trotzdem im Unterricht über die Bildungsstandards hinaus zu berücksichtigen ist.

1.2 (Sprach-)Bewusstsein entsteht durch Differenzerfahrungen und in Kommunikationen

Ein bis auf Piaget zurückgehender Ansatz der Bewusstseinsforschung basiert auf der Annahme, dass Sprachbewusstsein aus Erfahrungen der Differenz zwischen eigenem und fremdem Sprachgebrauch erwächst (vgl. Paul 2011, S. 78), dass »Differenzerfahrung als Motor von Betrachtungsaktivitäten« (Bredel/Pieper 2015, S. 282) und somit von Sprachbewusstsein beschrieben werden kann.

Ein Konsenspunkt aller Forschungsergebnisse besteht darin, dass der ursprüngliche Auslöser der Reflexionen über Sprache als eine »Störung« in der fortlaufenden Kommunikation anzusehen ist, als ein Moment der »Differenzerfahrung« zum sonst »automatisch« und störungsfrei ablaufenden Sprachgebrauch. In diesem Moment beginnt der Sprecher (oder Schreiber) über den sprachlichen Problemfall zu reflektieren. Entweder geschieht diese Reflexion »unbewusst«, also selbst für den Reflektierenden nicht explizit wahrnehmbar, und führt zu einer schnellen Auflösung der Differenzerfahrung, oder sie wird mehr oder weniger abstrahiert vom fortlaufenden Kommunikationsprozess und explizit vollzogen. (Siegfried 2004, S. 18)

Neuland spricht sich bereits 1993 dafür aus, dass der Sprachunterricht Differenzerfahrungen von SchülerInnen »als einen immer wichtiger werdenden Bestandteil der kommunikativen Wirklichkeit ernst nehmen« muss (Neuland 1993, S. 57). Differenzerfahrungen sind schon in frühen Phasen des Spracherwerbs von Kindern zu beobachten und können alle Ebenen der Sprachverwendung betreffen:

- Phonetik, Lexik, Grammatik, Syntax: Differenzen in der Aussprache (dialektale Varianten, nationale Sprachvarietäten etc.), in der Wortwahl, im Satzbau (stilistische Merkmale, Phraseologie)
- Sprachkontakte, Mehrsprachigkeit (auch innere)
- Soziale Kontexte: privat vs. öffentlich; formell vs. informell, Gruppen- und Fachsprachen etc.
- Mediale Kontexte: Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit; digitale vs. analoge Formen der Kommunikation
- Gesellschaftliche Teilbereiche mit ihren unterschiedlichen Diskursformen: Politik, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft etc.

Differenzerfahrungen entstehen im Spracherwerb und in der Sprachverwendung zwangsläufig, wenn auch oft vorbewusst (siehe oben). Ein sprachbewusster Unter-

richt kann sie zum Thema machen und damit »ins Bewusstsein rücken«.⁶ Eine Konsequenz davon ist ein veränderter Umgang mit dem Gegensatz zwischen Norm und Abweichung. Bewusste Differenzerfahrungen in der Sprachverwendung zielen dann nicht lediglich darauf ab, zwischen »richtig« und »falsch« zu unterscheiden und *die* bzw. *eine* sprachliche Norm zu kennen, sondern auf die Fähigkeit, die Angemessenheit von Sprache in verschiedenen Kontexten einzuschätzen. Die didaktische Aufgabe besteht hier darin, Reflexion nicht nur über unterschiedliche Sprachverwendungen anzuregen, sondern darin, die Differenzerfahrungen der SprachenlernerInnen zur Sprache kommen zu lassen, was in allen Teilbereichen des Deutschunterrichts möglich ist, vom eigentlichen Grammatikunterricht über Lesen und Schreiben bis zum Literaturunterricht.

1.3 (Sprach-)Bewusstsein: Regeln, Probleme, Zweifel und die Fähigkeit, Fragen zu stellen

Sprachverwendung wird im Deutschunterricht unter den Vorgaben der Angemessenheit und formalen Richtigkeit in Leistungsüberprüfungen beurteilt. Eine sprachliche Regel richtig anzuwenden (etwa die Passivbildung, die Nominalisierung oder die Bildung und den Einsatz von Partizipien) bedeutet ein Leistungsziel erreicht zu haben. Das kann etwa im traditionellen Grammatikunterricht mit den bekannten Methoden (Übungssätze, Lückentexte etc.) erreicht und überprüft werden. Das von der Lehrkraft vermittelte Wissen kann solange geübt werden, bis entsprechende Leistungsüberprüfungen zufriedenstellende Ergebnisse liefern. Damit kann das vorab definierte Wissen über bestimmte Teilbereiche des grammatikalischen Systems (Normen, Regeln, Anwendungsbeispiele) an SchülerInnen weitergegeben werden. SchülerInnen sollten nun wissen, »wie man es richtig macht«. Die Praxis zeigt oftmals, dass das Einüben von Normen und Regeln bis zur Perfektion in der Regelanwendung am Übungsblatt gebracht werden kann und dass der etwas später verfasste (freie) Text trotzdem den Eindruck macht, als wären bestimmte Themen nie besprochen worden. Der/die LehrerIn nimmt das wahr und verstärkt die Übungseinheiten, bis das Ergebnis akzeptabel ist. Was ist passiert? Normen und Regeln wurden geübt, aber ihre Anwendung in vielen unterschiedlichen Fällen kann natürlich nicht vorweggenommen werden und bei der Erledigung eines Schreibauftrages rückt das Wissen über die korrekten Partizipformen, die jeweiligen Textsorteneigenschaften etc. in den Hintergrund, weil noch viel mehr (Themenführung, Textaufbau etc.) zu berücksichtigen ist. Die Lehrkraft nimmt die Fehler wahr, der/die SchülerIn offenbar nicht.

Die Definition von Könnenserwartungen an SchülerInnen ist zwangsläufig entlang von sprachlichen Normen und Regeln (wie etwa Textsorteneigenschaften u. a.) formuliert. Eine Regel zu befolgen, bedeutet im schulischen Zusammenhang

6 Vgl. hierzu auch Kolenda 2015, die Differenzerfahrungen als grundlegend für sinnvolle Lernprozesse darstellt.

eine positive Leistung zu erbringen. In einem weiter gefassten Sinn sind es jedoch nicht nur Regeln und Normen, die es zu kennen und zu beherrschen gilt, sondern auch ihre Grenzen. Ein bewusster Umgang mit Sprache umfasst zwar Regelwissen, aber auch ein Verständnis davon, was es bedeutet, wenn Regeln verletzt werden;⁷ weiters die Fähigkeit, Regeln und ihre Anwendung fallweise infrage zu stellen oder als Problem zu erkennen. Wenn der/die LehrerIn einen grammatikalischen Fehler im Schülertext markiert, weiß der/die SchülerIn, dass er/sie eine Regel verletzt hat – mehr aber noch nicht. Von Sprachbewusstsein kann etwa in der Schreibdidaktik möglicherweise gesprochen werden, wenn schon bei der Formulierung oder bei der Überarbeitung eines Textes die Frage gestellt wird: »Stimmt das so? Kann ich das so sagen? Gibt es andere Möglichkeiten des Ausdrucks?«, wenn also die eigene Textproduktion im Hinblick auf die Regeleinhaltung im gegebenen Kontext hinterfragt wird und wenn Zweifelsfälle auftreten und *alternative Formulierungen* erwogen werden; oder in Bezug auf das Lesen bei der Erarbeitung von Texten mit einem kritischen Blick darauf, mit welchen sprachlichen Mitteln ein Text seine Wirkung erzielt.

Es geht hierbei also um den Blick auf Sprache *von einer Außenperspektive*, von der aus der/die SprecherIn seine/ihre Sprache betrachtet. Nach Wittgenstein kann Sprachverwendung als »ein Teil [...] einer Tätigkeit, oder einer Lebensform« (Wittgenstein 2010, § 23) verstanden werden. Wittgenstein spricht von »Sprachspielen«⁸ mit spezifischen Regeln, die einzuhalten sind, wenn Sprache erfolgreich verwendet werden soll. Um das »Spiel« zu beherrschen, ist es nicht nur erforderlich, die Regeln einzuhalten, sondern sie auch in ihrer Funktion und ihren Grenzen zu verstehen, was wiederum bedeutet, sie hinterfragen zu können. Die Rede vom »Sprachspiel« ist hilfreich beim Verständnis der Tatsache, dass Normen und Regeln keine Naturgesetze sind, sondern auch – bewusst – verändert werden können.

2. Sprachbewusstsein im Unterricht: didaktische Implikationen und Orientierungspunkte für die Berücksichtigung von Sprachbewusstsein

Nach diesem zwangsläufig unvollständigen Blick auf Dimensionen des Begriffs Sprachbewusstsein lässt sich zusammenfassend feststellen, dass Sprachbewusstsein in allen Bereichen des Deutschunterrichts relevant ist, in allen Dimensionen des Lehrplans (unabhängig von der jeweils geltenden Version) und letztlich potenziell in jeder unterrichtspraktischen Situation. Sprachbewusstsein ist ungeachtet seiner nur eingeschränkten Standardisierbarkeit und Bewertbarkeit eine generell zu berücksichtigende Dimension, wenn man die Tatsache akzeptiert, dass die Entwicklung von Sprachkompetenzen nicht mit der Reifeprüfung abgeschlossen ist. Ein bewusster und reflektierter Blick auf Sprache(n) kann als Grundlage für den weiteren Ausbau von Kompetenzen verstanden werden, der mit dem Einstieg in

7 Etwas aus dem Zusammenhang gerissen dazu Ludwig Wittgenstein: »Um [...] eine Grenze zu ziehen, müßten wir beide Seiten dieser Grenze denken können [...].« (Wittgenstein 2003, Vorwort)

8 »Das Wort ›Sprachspiel‹ soll hier hervorheben, dass das Sprechen der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform.« (Wittgenstein 2010, § 23)

tertiäre Ausbildungen ebenso wie in unterschiedliche Berufswege erforderlich ist. Sprachbewusstsein gilt als »integraler Bestandteil aller anderen Kompetenzbereiche« (BIFIE 2016, S. 14). Was aber bedeutet das in der Praxis? Gewissermaßen traditionell wird Sprachbewusstsein quasi als Synonym für Sprachwissen, für Kenntnisse in Grammatik und Rechtschreibung verstanden; in erweiterten Fassungen auch mit dem Blick auf Syntax, Stil und Texteigenschaften. Das hatte (und hat) zur Folge, dass es tendenziell isoliert vermittelt wird und nicht in andere Bereiche integriert, wobei zu klären ist, wie sich diese »Integration« im Unterricht äußern kann. Der bewusste Blick auf Sprache und ihre Eigenschaften kann jedoch in allen Bereichen des Deutschunterrichts zum Thema gemacht werden, anlassbezogen oder geplant, und zwar nicht lediglich als zusätzliche Option, sondern durchwegs als Kernelement des jeweiligen Lerninhalts. Aus dem bisher Gesagten lassen sich zusammenfassend die folgenden Eckpunkte für die Berücksichtigung von Sprachbewusstsein im Deutschunterricht formulieren.

2.1 Sprachbetrachtung ist kein »Lehrinhalt« neben anderen, sondern eine Grundlage jeglicher Themenbearbeitung im Deutschunterricht

Grammatik und Sprachbetrachtung als ein Fokus zu Beginn der Sekundarstufe I rücken mit den aufsteigenden Schulstufen mehr und mehr in den Hintergrund, andere Bereiche nehmen zunehmend Raum ein, wie etwa das Lesen und Verfassen von Sachtexten und Literaturunterricht. Spätestens zu Beginn der Sekundarstufe II wirft die Schriftliche Reife- und Diplomprüfung ihren Schatten auf die Stundeninhalte. Grammatik bleibt aber weiterhin relevant, der Blick auf Sprache in ihren Verwendungszusammenhängen in literarischen und Sachtexten, in diversen Medien und im Hinblick auf wissenschaftliches Schreiben (Vorwissenschaftliche Arbeit). Das wird etwa deutlich, wenn aktuelle Themen wie Fake News thematisiert werden. Eine Trennung von Inhalten und sprachlichem Ausdruck ist hier ebenso wenig möglich wie in literarischen Werken (und hier nicht lediglich in der Lyrik).

2.2 Interaktion – die Rolle der Lehrenden

Wie in Abschnitt 1 herausgearbeitet, bezieht ein sprachbewusster Unterricht nicht nur den Gegenstand (Sprache und ihre Strukturen) ein, sondern auch die SprachbenutzerInnen (reflexiv und handelnd). Somit kann jedes Thema in seiner sprachlichen Verfasstheit bearbeitet werden und zugleich auch mit Blick darauf, wie über dieses Thema gesprochen/geschrieben werden kann. Dem/der LehrerIn kommt die Aufgabe zu, Kommunikation *über* Sprache anzuregen, da Sprachbewusstsein kein zu vermittelnder »Lehrinhalt« ist, sondern vielmehr eine kommunikative Grundhaltung, mit der der Blick auf Sprache *und* die SprecherInnen sowohl punktuell auf konkrete Phänomene der Grammatik (wie etwa das Partizip etc.) als auch auf ganze Themenfelder (wie etwa das Erörtern, Berichten, politische Sprache etc.) gerichtet werden kann. Das impliziert aber auch, dass der/die Lehrende sich den bewussten und gewohnheitsmäßigen kritischen Blick auch auf die eigene Sprach-

verwendung zu eigen macht und sich als Teil der kommunikativen Situation im Unterricht versteht.

2.3 Normen, Regeln und ihre Anwendung in Kontexten (*Sprache in Gebrauch*)

Kompetenz bedeutet in einem weiteren Sinn nicht allein die Kenntnis und Anwendung von Normen und Regeln, sondern darüber hinaus ein Wissen darüber, wann diese gebrochen oder verletzt werden und welche Funktion sie in der erfolgreichen Sprachverwendung haben. Kompetente SprecherInnen und SchreiberInnen verfassen im Idealfall fehlerfreie Texte, darüber hinaus aber haben sie ein Wissen darüber, wo die Grenzlinien zwischen richtig und falsch, aber auch zwischen angemessen und nicht angemessen verlaufen. Dieses Wissen entsteht durch regelmäßige Auseinandersetzung nicht nur mit Normen und Regeln, sondern auch mit Abweichungen und Normverletzungen. Nochmal im Sinn von Wittgenstein: Die Regel zu kennen, bedeutet zu wissen, was es bedeutet, sie zu brechen. Konkret bedeutet das auf allen Ebenen der Sprachverwendung das regelmäßige Arbeiten mit Kontrasten und Differenzen. Am Beispiel der Stilistik: Ein Schüler formuliert in einer Personenbeschreibung: »Der Mann hat einen komischen Hut auf.«

Der zur Anekdote gewordene Lehrerkommentar »Das kann man so nicht schreiben!« oder alternative Vorschläge für »passende« Adjektive am Korrekturrand geben dem/der SchreiberIn eine Norm vor, der Sinn für die »Komik« stilistisch unpassender Ausdrücke erschließt sich dem/der SprachbenutzerIn jedoch nur, wenn er/sie eine Differenz zwischen verschiedenen Textumgebungen ausmachen kann und wenn er/sie selbständig eine Grenze ziehen kann zwischen dem, »was man *hier* schreiben kann, *da* aber nicht«. Ansonsten bleibt die Norm abstrakt und ohne Verankerung in der Sprachverwendung. Als Fazit soll festgehalten werden, dass Sprachbewusstsein keine letztgültig definierbare Zielgröße des Deutschunterrichts sein kann, auch wenn entsprechende Bildungsstandards eine – ungefähre und unvollständige – Orientierung geben. Der bewusste und reflektierende Umgang mit Sprache beginnt nicht erst mit dem Deutschunterricht und ist nach Wimmer (2009, S. 77) »Teil des natürlichen Sprachgebrauchs«. Ein sprachbewusster Deutschunterricht kann dazu beitragen, dieses Bewusstsein zu verstärken und als Basis für kompetente Sprachverwendung in vielen Bereichen zu verankern.

Literatur

- ABELS, HEINZ; KÖNIG, ALEXANDRA (2010): Jürgen Habermas: autonomes Rollenspiel und kontrollierte Selbstdarstellung, Ich-Identität als reflexives Bewusstsein und Kompetenz. In: Dies.: *Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 156–171.
- BIFIE – BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS (2016): *Kompetenzbereiche und Kompetenzstufen in Deutsch. 8. Schulstufe*. Online: <https://docplayer.org/70180727-Kompetenzbereiche-und-kompetenzstufen-in-deutsch-8-schulstufe.html> [Zugriff: 20.7.2021].
- BMBWF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2011): *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung / Reife- und Diplomprüfung in der Unterrichtssprache*

- Deutsch (SRDP). Online: https://www.matura.gv.at/fileadmin/user_upload/downloads/Begleitmaterial/US/Deutsch/srdp_deu_positionspapier_2019-11-03.pdf [Zugriff: 10.6.2021].
- BREDEL, URSULA; PIEPER, IRENE (2015): *Integrative Deutschdidaktik*. Stuttgart: utb (= Standard Wissen Lehramt, Bd. 4101).
- BUDDE, MONIKA (2012): *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Fernstudieneinheit 2*. Kassel: Kassel University Press.
- BÜHLER, KARL (1993 [1934]): *Sprachtheorie*. Stuttgart: de Gruyter.
- DÜRSCHIED, CHRISTA (2011): Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem? Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin: de Gruyter, S. 155–173.
- GLOY, KAREN (2004): *Bewußtseinstheorien. Zur Problematik und Problemgeschichte des Bewußtseins und Selbstbewußtseins*. Freiburg-München: Karl Alber.
- GÖPPEL, RALF (2005): *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen*. Stuttgart: Kohlhammer (= Pädagogik der Lebensalter, Bd. 4).
- HURRELMANN, KLAUS; QUENZEL, GUDRUN (¹³2016): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim-Basel: Beltz/Juventa.
- INGENDAHL, WERNER (1999): Theorie der Sprachreflexion. Ein Vorschlag zur Übersicht über Aufgaben schulischer Sprachreflexion. In: Döring, Brigitte; Feine, Angelika; Schellenberg, Wilhelm (Hg.): *Über Sprachhandeln im Spannungsfeld von Reflektieren und Benennen*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 117–143.
- JAKOBSON, ROMAN (1971): Linguistik und Poetik [Orig. 1960]. In: Ihwe, Jens (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*. Frankfurt/M.: Athenäum, S. 142–178.
- JEUK, STEFAN (2021): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. 5., überarb. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- KLEIN, WOLF PETER (2003): Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. In: *Linguistik online*, Bd. 16, Nr. 4. DOI: 10.13092/lo.16.793.
- KOLENDA, SANDY (2015): Dialogformate, Differenzierung und die Chance der Frage für einen sinnkonstituierenden Unterricht. In: Gebhard, Ulrich (Hg.): *Sinn im Dialog: Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 147–158.
- METZINGER, THOMAS (1999): *Bewusstsein. Enzyklopädie der Philosophie*. Online: <http://sammelpunkt.philo.at/id/eprint/2109/1/Bewusstsein.pdf> [Zugriff: 10.6.2021].
- DERS. (2006): *Grundkurs Philosophie des Geistes. Band 1: Phänomenales Bewußtsein*. Paderborn: mentis, S. 424–475.
- NEULAND, EVA (1993): Reflexion über Sprache. Reformansatz und uneingelöstes Programm der Sprachdidaktik. In: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo*. Frankfurt/M.: Diesterweg, S. 85–101.
- NEULAND, EVA; PESCHEL, CORINNA (2013): Reflexion über Sprache. In: Dies.: *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 124–158.
- PAUL, INGWER (2011): *Praktische Sprachreflexion*. Berlin: de Gruyter (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, Bd. 61). [Reprint; Original 2004. Tübingen: Max Niemeyer.]
- SIEGFRIED, INGA (2004): *Historische Sprachbewusstseinsanalyse. Eine exemplarische Untersuchung der deutschen Grammatikographie des 16. Jahrhunderts*. Dissertation, Universität Erfurt.
- SPITTA, GUDRUN (2000): Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? Oder: Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung. In: *Schriftenreihe des Studiengangs Primarstufe an der Universität Bremen im Fachbereich 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften*. Online <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/2859/1/00101144-1.PDF> [Zugriff: 10.6.2021].
- WIMMER, RAINER (2009): Die Sprachkritik kommt aus der Sprache selbst: Reflektiertheit ist gefragt. In: *Der Sprachdienst*, Jg. 53, Nr. 3–4, S. 77–90.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG (2003): *Tractatus logico-philosophicus, Logisch-philosophische Abhandlung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (2010): *Philosophische Untersuchungen*. Berlin: de Gruyter.

Eva Neuland

Sprachbewusstsein und Sprachreflexion – revisited

Sprachbewusstsein und Sprachreflexion sind zentrale Termini in der sprachdidaktischen Literatur und in Diskursen über sprachliche Bildung spätestens seit den 1980er Jahren. Im Folgenden sollen in aller Kürze einige Entwicklungsetappen aus der bundesdeutschen Diskussion skizzenhaft aufgezeigt und gedeutet und mit offenen Problembereichen zu einem Zwischenfazit zusammengefasst werden (Abschnitt 1). Sodann werden Beispiele außerschulischer Sprachreflexionen Jugendlicher präsentiert (Abschnitt 2) und diese schließlich mit schulischen Beispielen unterrichtlicher Förderung der Sprachreflexion kontrastiert (Abschnitt 3). Ein Blick auf künftig nötige Entwicklungen rundet die Skizze ab.

1. Reflexion über Sprache – immer noch ein »uneingelöstes Reformprogramm«?

1.1 Entwicklungsetappen

Die Diskussion um die beiden Termini Sprachbewusstsein und Sprachreflexion nahm ihren Anfang in den Auseinandersetzungen um die Hessischen Rahmenrichtlinien 1972. Demnach sollte die Formulierung »Reflexion über Sprache« die bis dahin übliche Lernbereichsbezeichnung der *Sprachbetrachtung* ersetzen mit wesentlichen Innovationen der Erweiterung des sprachlichen Gegenstandsbereichs und der didaktischen Legitimation sowie einer explizit sprach- und gesellschaftskritischen Ausrichtung.

EVA NEULAND war an verschiedenen Universitäten in Deutschland und im Ausland tätig und hatte bis 2013 den Lehrstuhl für Germanistik: Didaktik der deutschen Sprache an der Bergischen Universität Wuppertal inne. E-Mail: Neuland@uni-wuppertal.de

In den Folgejahren wurde jedoch deutlich, dass die mit diesen Ansprüchen gesetzten Hoffnungen nicht erfüllt wurden. Die Innovation des Sprachunterrichts beschränkte sich vielmehr weitgehend auf eine Modernisierung der traditionellen Sprachlehre durch eine Orientierung an moderneren Bezugsgrammatiken. Die sprach- und gesellschaftskritischen Zielrichtungen verblassten zunehmend und gingen bald vollends verloren. Boueke resümierte 1984, dass der Begriff *Reflexion über Sprache* noch nicht zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Fachterminologie geworden sei, und Neuland schlussfolgerte 1993b, dass Sprachbewusstsein und Sprachreflexion und der Reformansatz *Reflexion über Sprache* ein »uneingelöstes Programm der Sprachdidaktik« geblieben seien.

In diesem Zusammenhang wurde auch das Lernziel eines *reflexiven Sprachgebrauchs* näher bestimmt, und zwar im Rückgriff auf Ausführungen von Ivo (1975) und Habermas sowie auf Vertreter der »linguistisch begründeten Sprachkritik«, vor allem Wimmers Bestimmungen eines *reflektierten Sprachgebrauchs*, der die Fähigkeit und Bereitschaft voraussetzt, in Konfliktsituationen die Regeln des eigenen Sprachgebrauchs zur Diskussion zu stellen und somit einen toleranten Umgang mit Sprache zu kultivieren (Wimmer 1982).

Gleichwohl ist die Ausgestaltung eines didaktischen Konzepts von Reflexion über Sprache und des Programms eines Selbstreflexion vermittelnden aufklärenden Sprachunterrichts zum damaligen Zeitpunkt unterblieben. Vielmehr wurden Einzelbeobachtungen zur Rolle des Sprachbewusstseins in der Sprachentwicklung (vor allem List 1992; Gornik 1989) und im Sprachunterricht zusammengetragen, sei es:

- beim Schreibenlernen und Orthographieerwerb (Janussek/Paprotté/Rohde 1981; Andresen 1985; Feilke 1993),
- beim Grammatikunterricht (Ivo/Neuland 1991; Bremerich-Vos 1993; Eisenberg/Klotz 1993; Diegritz 1996),
- bei der Bedeutungslehre (Seidel 1989)
- und nicht zuletzt bei Begegnungen mit Sprachenvielfalt (Neuland 1994; Luchtenberg 1995; Oomen-Welke 1999).

Neuland (1993a) zeigte an verschiedenen Beispielfeldern des selbstbewussten Sprachgebrauchs Jugendlicher, an der Einforderung gendertypischer Sprachstile sowie an der Wiederbelebung regionaltypischer Sprechweisen Aktualisierungen von Sprachbewusstsein und Sprachreflexion in außerschulischen Kontexten auf. Dabei wurde die sozialidentifikatorische Dimension von Sprachbewusstsein und Sprachreflexion im Anschluss an die Ausführungen von Schlieben-Lange (1975) unterstrichen und die Bedeutung eines »eigenen Sprachgebrauchs«, der sich gerade im Spannungsfeld eines vielfältigen Sprachgebrauchs herausbilden kann, hervorgehoben (Neuland 1994). Deutlich wurde überdies, dass das öffentliche Sprachbewusstsein, wie es in Sprachthematizationen linguistischer Laien, zum Beispiel in Leserbriefen und Sprachkommentaren, zu Tage tritt, hauptsächlich auf meist nur vermeintliche Sprachmängel und Sprachdefizite bezogen war.

1.2 Problemfelder

Für die Analyse der Entwicklung ist es aber auch unerlässlich, nach den Schwierigkeiten und ungelösten Problemen zu fragen, die mit den Termini von Sprachbewusstsein und Sprachreflexion verbunden sind und die den Lernbereich Reflexion über Sprache insgesamt betreffen mögen. Ich ordne diese Probleme nach zwei Oberpunkten mit jeweiligen.

Didaktische Fragen und Probleme:

- Hier stellt sich zunächst die Frage, ob und warum sich das stärker kognitiv orientierte Konzept eines reflexiven, reflektierenden Sprachgebrauchs letztlich nicht gegen die Dominanz des kommunikativen Sprachunterrichts mit einer Betonung des kommunikativ angemessenen und auch kommunikativ erfolgreichen Sprachgebrauchs hat durchsetzen können. Obwohl beide Richtziele keinen Widerspruch in sich bilden, scheint das Konzept der kommunikativen Kompetenz leichter methodisierbar und plausibler einsehbar. Vielleicht passte aber auch der kritisch-aufklärerische Impetus nicht mehr in den postmodernen Zeitgeist seit den 1990er Jahren.
- Weiterhin könnte sich unter didaktischem Aspekt die Integration der reflexiven Momente in andere Lernbereiche, vor allem des Sprechens und Schreibens, als Problem erwiesen haben. Bei einer ausschließlich integrativen Behandlung der Sprachreflexion (so die Forderung von Ingendahl 1999) besteht generell die Gefahr, dass eine solche »sprachreflexive Schleife« angesichts von Stofffülle und Zeitknappheit auch wieder schnell verloren gehen kann (Neuland/Peschel 2013, S. 35).
- Als zentral für die didaktische Argumentation erweist sich schließlich die Frage nach der Begründung bzw. dem Zweck der Reflexion: Warum und wozu sollte über Sprache nachgedacht werden? Bildungstheoretische Gründe (um zu wissen, was man tut, wenn man spricht; um sich selbst und seine eigene sowie fremde Sprachen besser zu verstehen) leuchten nicht so leicht ein wie unmittelbar alltagspraktische Zwecke der kommunikativen Kompetenz (erfolgreich kommunizieren); dies kann sich auch motivationshemmend auf Lernende und Lehrkräfte auswirken.

Linguistische Fragen und Probleme:

- Linguistisch gesehen scheint der Terminus *Sprachbewusstsein* immer noch als ein »verdächtiges Konzept«, auch in poststrukturalistischer Hinsicht. Handelt es sich vielleicht nicht um die Verdinglichung einer internen, nur spekulativ erfassbaren metaphysischen Größe? Da wird der Terminus der *Sprachbewusstheit* schon eher akzeptiert (z. B. in Funke/Jäkel/Januschek 2008), obwohl damit etwas anderes, nämlich ein bestimmter Zustand zum Beispiel beim Fremdspracherwerb, gemeint ist (vgl. dazu Neuland 2002).
- Im Zusammenhang damit stehen die Schwierigkeiten der Empirie, die sich gleichermaßen für die linguistische wie für die didaktische Forschung stellen.

Welchen Zugang haben wir zum Sprachbewusstsein, wie kann man das sauber und valide erheben? Verschiedene Zugänge wie lautes Denken, Testverfahren und Analysen sprachlicher Äußerungen stehen zur Wahl (vgl. Neuland 2002, S. 7 f.) und sind nach jeweiligen Vor- und Nachteilen zu beurteilen.

So ist es nun an der Zeit, ca. 30 Jahre später innezuhalten und nach einem Zwischenfazit zu fragen.

- Wie ist es um den heutigen Diskussions- und Forschungsstand der beiden hier zentral betrachteten Termini Sprachbewusstsein und Sprachreflexion bestellt?
- Welche aktuellen Evidenzen der Sprachreflexion lassen sich heute bei Jugendlichen im Schulalter feststellen?
- Wie wirken sich soziolinguistische Merkmale wie Alter und Geschlecht, vielleicht auch Schulform und Deutsch als Zweitsprache in den Erscheinungsweisen der Sprachreflexion aus?

2. Beispiele von Sprachreflexionen Jugendlicher zum Themenkomplex Höflichkeit

Dazu seien im folgenden Abschnitt einige Beispiele aus einer aktuellen Studie zu Gebrauchs- und Verständnisweisen sprachlicher Höflichkeit bei Jugendlichen präsentiert. Die Beispiele stammen aus außerunterrichtlichen sogenannten Reflexionsgesprächen, die ProjektmitarbeiterInnen mit Jugendlichen verschiedener Altersstufen und Schulformen zum Themenkomplex Höflichkeit geführt haben (vgl. dazu Neuland/Könnig/Wessels 2020). Dabei wurden u. a. Formen positiver (z. B. Lob und Kompliment) wie negativer Höflichkeit (Kritik und Beleidigungen) angesprochen.

Sandra (GS 12): Also wie man es sagt, hängt erstmal ganz klar davon ab, welche Freundin das ist. Wenn die Freundin sehr empfindlich und verletzlich ist, dann will man irgendwie gar nicht sagen, dass die Bluse scheiße ist (kichert). Aber man sollte ja auch ehrlich sein, weil die Freundin einem ja vertraut. Deswegen würde ich schon sagen: »Ja ähm an sich schön, aber ähm dir steht Besseres.« Also jetzt eben nicht: »Boa die Bluse ist voll scheiße, zieh das nie wieder an.« Aber bei Freundinnen, die in solchen Sachen gelassen sind, da sage ich meine ehrliche Meinung. Also dann würd ich sagen: »Ja das kannst du nicht anziehen.« Das ist halt wirklich individuell, wie die Freundinnen so ticken.

Sandra, die die 12. Jahrgangsstufe einer Gesamtschule besucht, offenbart in diesem Beispiel ein klares und begründetes Sprachbewusstsein (*cognitio clara distincta adaequata*; vgl. Neuland 2002, S. 7), was vielleicht bei einer Oberstufenschülerin erwartet werden kann, auch außerhalb unterrichtlicher Unterweisung. Sie unterscheidet verschiedene Adressatentypen und ordnet ihnen verschiedene Äußerungsmöglichkeiten zu. Diese Adressatendifferenzierung ist unseren Daten nach gendertypisch für Mädchen, während entsprechende Äußerungen gleichaltriger Jungen kürzer und weniger differenziert ausfallen:

Mario (GYM 9): Bei Freunden macht man eigentlich gar keine richtigen Komplimente. Da sagt man eher sowas, wie »Das war super«. Auch obwohl es kein richtiges Kompliment ist, sowas fließt nebenbei ein.

Murat (GS 12): Also bei uns Jungs ist das immer meistens so, dass, wenn zum Beispiel jetzt einer ein hässliches neues Oberteil oder so hat, und es wäre schlecht für einen, dann spricht man das halt erst gar nicht an.

Dieser Effekt zeigt sich auch bei SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache.

Äußerungen jüngerer SchülerInnen sind allgemein noch stärker erfahrungsgebunden und bleiben oft auf der Stufe einer klaren, aber noch konfusen oder auch distinkt-inadäquaten Bildung von Sprachbewusstsein stehen, wie die folgende Äußerung einer Sechstklässlerin zeigt:

Isabel (GS 6): Wenn du später einen Beruf ausübst, und stell dir mal vor, du wirst Berater oder so und musst mit anderen Leuten reden, da kannst du ja nicht zu den Leuten sagen: »Ey Alter, kauf das, du Lappen!«, das kannst du ja nicht sagen. Du musst ja vernünftig reden: »Oh, Sie können das kaufen, und es ist ein gutes Produkt« oder so. Weißt du, du kannst nicht sagen: »Ey Alter, gutes Produkt, kannst du kaufen Junge!« Das nennt sich Respekt, also wenn du mit Leuten seriös redest, dann kommst du auch viel besser an.

Hier wird eigentlich keine Begründung für die Registerwahl gegeben; diese wird vielmehr als selbstevident unterstellt. Und die Klärung von *Respekt* bleibt an ein Beispiel gebunden.

Generell lassen sich die hier nur exemplarisch verdeutlichten Befunde so interpretieren, dass außerschulische Sprachreflexionen Jugendlicher nicht – wie bislang angenommen (vgl. Neuland/Balsliemke/Steffin 2014) – nur spontan und situationsgebunden erfolgen können, in der Regel ausgelöst durch kommunikative Missverständnisse und auf das Gegenstandsfeld Abweichungen von der Norm der Standardsprache bezogen. Vielmehr können Sprachreflexionen von Jugendlichen auch auf hohen Entwicklungsstufen eines klaren, distinkten und adäquat begründeten Sprachbewusstseins erfolgen; sie werden zwar situationsentbunden, bleiben aber doch erfahrungsbezogen und somit glaubwürdig in der Argumentation.

Kommen wir zu einem abschließenden Zwischenfazit.

3. Zwischenfazit

Zum Ziel eines Zwischenfazits ca. 30 bis 40 Jahre nach den lebhaften anfänglichen Diskussionen will das vorliegende Themenheft beitragen. Dabei könnte es heilsam sein, die anfänglichen Ansprüche eines schulischen »Reformkonzepts«: *Reflexion über Sprache* zu reduzieren. Die Zeit der großen Leitvorstellungen nach der traditionellen Sprachlehre, namentlich einer kritischen, einer kommunikativen und schließlich einer handlungsorientierten Didaktik scheint vorüber, so legen es die fachgeschichtliche Rekonstruktion in der *Sprachdidaktik* von Neuland und Peschel (2013, S. 20 ff.) und die resümierende Sichtung der didaktischen Fachdebatten in der Einführung zum Themenheft »Kontroversen der Deutschdidaktik« der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* (2/2017, S. 2 ff.) jedenfalls nahe. Zugleich können

wir das als Chance nutzen, den Blick auf die zwischenzeitlich veränderten Erscheinungsweisen außerschulischer wie schulischer Sprachreflexion zu schärfen und nach künftigen Perspektiven zu fragen.

So ist die Anzahl von einschlägigen Neuerscheinungen zwar weiterhin recht überschaubar, doch zeigen sich zweifellos wichtige Fortschritte in den in Abschnitt 1.1 angeführten Einzelbeobachtungen zur Rolle des Sprachbewusstseins in Sprachentwicklung und Sprachunterricht, wie auch die Beiträge in diesem Themenheft zeigen.

Auch im Hinblick auf die bei Neuland (1992, 1993a/b, 1994) angeführten Aktualisierungen des Sprachbewusstseins bei Jugendlichen, Frauen und Dialekt-sprecherInnen lassen sich entsprechende Weiterentwicklungen konstatieren:

- Der Jugendsprache, die im Sprachbewusstsein von Jugendlichen so fest verankert scheint, wurden neue Beobachtungen gewidmet und Evidenzen zugewiesen (vgl. Neuland 2016),
- die »Genderkategorie« hat im Rahmen der Diversitätsdebatten neue Bedeutung erfahren (vgl. vor allem Kotthoff/Nübling 2018) und
- der regionale Sprachgebrauch fügt sich heute in die relevanten einschlägigen Mehrsprachigkeitsdebatten ein (vgl. unter anderem das Themenheft »Mehrsprachigkeit« der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* 6/2016).

Gemeinsam ist diesen Entwicklungen die fortschreitende Gewichtung von Sprachreflexionen außerhalb unterrichtlicher Kontexte, wodurch die Schnittstelle außer- und innerschulischer Sprachreflexion verstärkt in den Fokus rückt. Inwieweit wird das außerschulische Potential sprachreflexiver Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Rahmenvorgaben, Lehrwerken und Unterrichtsvorschlägen berücksichtigt? Darauf kann abschließend leider nur mit einem skeptischen Ausblick geantwortet werden.

Dies ist umso erstaunlicher, als in den Rahmenvorgaben der Bildungsstandards und auch der Kernlehrpläne mittlerweile die Bedeutung von Sprachreflexion und Sprachbewusstheit explizit hervorgehoben wird. So heißt es zum Beispiel in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss: »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen: Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten« (KMK 2003, S. 15 f.) und »Mehrsprachigkeit [...] zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich nutzen«. In den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife wird entsprechend formuliert: »Die Schüler und Schülerinnen analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit. Sie nutzen beides für die mündliche und schriftliche Kommunikation.« (KMK 2012, S. 20)

Die Skepsis sei exemplarisch am Beispiel des eben behandelten Themenbereichs der Höflichkeit demonstriert. Obwohl die *reflektierte Höflichkeit* (nach Haferland/ Paul 1996 siehe Ehrhardt/Neuland 2021) sich ausgezeichnet für einen sprachreflexiven Unterricht eignet, bleibt eine entsprechende Recherche für den muttersprachlichen Deutschunterricht enttäuschend ergebnislos.

Höflichkeit in konventioneller Form ist ein Thema für die Mittelstufe und wird in die Bereiche des Sprechens und des Schreibens integriert, zum Beispiel sollen (höfliche) Gruß- und Anredeformen beim Telefonieren oder beim Schreiben eines Briefes eingeübt werden. So lautet eine Einheit in einem weit verbreiteten Lehrwerk für die 8. Klasse: *Hey Alter...! Auf die Adressaten achten.* (Frommer u. a. 2009, S. 68 ff.) Dabei sollen die SchülerInnen beurteilen, welche der angebotenen Äußerungen adressatengerecht ist, wenn statt des gewünschten Klassenkameraden kleinerer Bruder das Telefonat angenommen hat, darunter:

Max hier, ist der Torsten da?

Hi, altes Haus, hol den Torsten an die Strippe!

[...]

Eh du – will aber deinen Bruder!

Die konstruierten Auswahlantworten sind zum Teil so unglaublich übertrieben, dass die SchülerInnen sich nicht ernst genommen fühlen können. Solche Textbeispiele unterfordern Jugendliche in diesem Alter und sind darüber hinaus stark präskriptiv an konventionelle Höflichkeitsformen gebunden. Weder werden Handlungsspielräume zum Beispiel für eigene kreative Formulierungen eröffnet noch werden Handlungskonsequenzen für unangemessene Varianten ausdiskutiert (Neuland/Könning/Wessels 2020, S. 206 f.).

Fazit: Wieder mal eine Chance vertan!

Literatur

- ANDRESEN, HELGA (1985): *Schrifterwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- BOUEKE, DIETRICH (1984): Reflexion über Sprache. In: Hopster, Norbert (Hg.): *Handbuch Deutsch. Sekundarstufe I*. Paderborn: Schöningh, S. 334–373.
- BREMERICH-VOS, ALBERT (Hg., 1993): *Handlungsfeld Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Der Deutschunterricht*, H. 6/2016: Mehrsprachigkeit. Hg. von Eva Neuland und Corinna Peschel. Seelze: Friedrich.
- Der Deutschunterricht*, H. 2/2017: Kontroversen in der Deutschdidaktik. Hg. von Jörg Kilian, Eva Neuland, Joachim Pfeiffer, Peter Schlobinski und Michael Staiger. Seelze: Friedrich.
- DIEGRITZ, THEODOR (1996): Sprachbewusstsein und Sprachwissen. Entwurf eines heuristisch-hypothetischen Rahmenkonzepts für »Reflexion über Sprache« im Deutschunterricht der Grundschule. In: *Wirkendes Wort*, H. 2, S. 301–318.
- EHRHARDT, CLAUD; NEULAND, EVA (2021): *Sprachliche Höflichkeit. Historische, aktuelle und künftige Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- EISENBERG, PETER; KLOTZ, PETER (Hg., 1993): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett.
- FEILKE, HELMUTH (1993): Schreibentwicklungsforschung. In: *Diskussion Deutsch*, H. 129, S. 17–34.
- FROMMER, HARALD u. a. (Hg., 2009): *Deutschstunden. Sprachbuch*, Bd. 8. Berlin: Cornelsen.
- FUNKE, REINOLD; JÄKEL, OLAF; JANUSCHEK, FRANZ (Hg., 2008): *Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit*. Flensburg: University Press.
- GORNIG, HILDEGARD (1989): Metasprachliche Entwicklung bei Kindern. Definitionsprobleme und Forschungsergebnisse. In: Haueis, Eduard (Hg.): *Sprachbewußtheit und Schulgrammatik*. Oldenburg: OBST (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 40), S. 39–51.

- DIES. (Hg., 2014): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6).
- HAFERLAND, HARALD; PAUL, INGWER (1996): Eine Theorie der Höflichkeit. In: Dies. (Hg.): *Höflichkeit*. Oldenburg: OBST (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 52), S. 7–69.
- INGENDAHL, WERNER (1999): *Sprachreflexion statt Grammatikunterricht*. Tübingen: Niemeyer.
- IVO, HUBERT (1975): *Handlungsfeld Deutschunterricht. Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft*. Frankfurt/M.: Fischer.
- IVO, HUBERT; NEULAND, EVA (1991): Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens. In: *Diskussion Deutsch*, H. 121, S. 437–459.
- JANUSCHEK, FRANZ; PAPROTTÉ, WOLF; ROHDE, WOLFGANG (Hg., 1981): *Entwicklung von Sprachbewusstheit*. Oldenburg: OBST (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 20).
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [Zugriff: 28.6.2021].
- DIES. (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss vom 18.10.2012. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [Zugriff: 28.6.2021].
- KOTTHOFF, HELGA; NÜBLING, DAMARIS (2018): *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr Studienbücher.
- LIST, GUDULA (1992): Die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. In: *Der Deutschunterricht*, H. 4, S. 15–23.
- LUCHTENBERG, SIGRID (1995): Language awareness-Konzeptionen. Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs »Reflexion über Sprache«. In: *Der Deutschunterricht*, H. 4, S. 93–109.
- NEULAND, EVA (Hg., 1992): Sprachbewusstsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. In: *Der Deutschunterricht*, H. 4, S. 3–14.
- DIES. (1993a): Sprachgefühl, Spracheinstellung, Sprachbewusstsein. In: Mattheier, Klaus J.; Wegera, Klaus Peter; Hoffmann, Walter; Macha, Jürgen (Hg.): *Vielfalt des Deutschen*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 699–722.
- DIES. (1993b): Reflexion über Sprache. Reformansatz und uneingelöstes Programm der Sprachdidaktik. In: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Diesterweg, S. 85–101.
- DIES. (1994): Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel: Reflexiver Sprachgebrauch. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 4, S. 28–42.
- DIES. (2002): Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 4–10.
- DIES. (2016): *Deutsche Schülersprache. Sprachgebrauch und Spracheinstellungen Jugendlicher in Deutschland*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- NEULAND, EVA; BALS LIEMKE, PETRA; STEFFIN, HANNE (2014): Sprachreflexion von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6), S. 194–209.
- NEULAND, EVA; KÖNNING, BENJAMIN; WESSELS, ELISA (2020): *Sprachliche Höflichkeit bei Jugendlichen. Empirische Untersuchungen von Gebrauchs- und Verständnisweisen im Schulalter*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- NEULAND, EVA; PESCHEL, CORINNA (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- OOMEN-WELKE, INGELORE (1999): Sprachen in der Klasse. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 157, S. 14–24.
- SCHLIEBEN-LANGE, BRIGITTE (1975): Metasprache und Metakommunikation. In: Dies. (Hg.): *Sprachtheorie*. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 189–207.
- SEIDEL, BRIGITTE (1989): *Wörter im Sprachbewusstsein. Sprachkunde auf der S I*. Hannover: Schroedel.
- WIMMER, RAINER (1982): Überlegungen zu den Aufgaben und Methoden einer linguistisch begründeten Sprachkritik. In: Heringer, Hans-Jürgen (Hg.): *Holzfeuer im hölzernen Ofen. Aufsätze zur politischen Sprachkritik*. Tübingen: Narr, S. 290–317.

Ann Peyer

Erfahrungsbezogene Zugänge zu Sprachbewusstsein

Die aktuelle fachdidaktische Diskussion betont, dass Sprachbewusstsein im Lernbereich »Sprachreflexion« ein zentrales Element ist. Kinder und Jugendliche sollen sich ihrer diesbezüglichen Ressourcen bewusst werden und im Unterricht ihre sprachbezogenen Erfahrungen und (Prä-)Konzepte formulieren und bearbeiten. Um diesen Anspruch zu realisieren, sind nicht nur geeignete Materialien, sondern auch methodische Konzepte wichtig, auch deshalb, weil viele Lehrerinnen und Lehrer aus eigener Erfahrung nur traditionellen, auf grammatische Fachbegriffe ausgerichteten Unterricht kennen. Anhand von erprobten Beispielen wird exemplarisch gezeigt, wie Jugendliche verschiedene Aspekte von Sprache (Gebrauch und System) so bearbeiten, dass sie sich reflexiv mit Sprache(n) auseinandersetzen und gleichzeitig ihr sprachliches Handeln gezielt gefördert wird.

Zwei Schülerinnen (9. Klasse) diskutieren einen längeren Instagram-Post¹ und arbeiten heraus, warum der Text aggressiv wirkt:

Katy: [...] zum Beispiel hier sieht man so »OK« und dann ganz groß geschrieben. Das zum Beispiel – wenn ich jemandem OK schreibe, dann bin ich komplett am Ausrasten.

ANN PEYER ist Professorin für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Grammatikdidaktik und Language Awareness.

E-Mail: ann.peyer@phzh.ch

1 Es handelt sich um einen mit Fotos und Emojis illustrierten Appell, den Müll von Picknickplätzen im Wald wieder mitzunehmen: <https://www.instagram.com/p/Bil6FBYlfTi/?tagged=ärger> [Zugriff: 27.6.2018, nicht mehr zugänglich].

Sina: ich hasse es, wenn jemand OK schreibt, denn dann weiß ich nie, ob die Person jetzt grad BÖSE auf mich ist oder genervt.²

Katy und Sina formulieren ihre Eindrücke von einer bestimmten Textstelle sehr konkret, und vor allem beziehen sich beide auf eigene Erfahrungen – sie sprechen also über etwas, das ihnen vertraut ist. Im vorliegenden Beitrag soll dieser Fokus leitend sein: »Sprachbewusstsein« (wie immer wir den Begriff genau fassen, siehe unten) ist auf Erfahrungen bezogen. Solche Zugänge sind eine wichtige Basis für stärker verallgemeinerndes Untersuchen und Reflektieren von Sprache und Sprachgebrauch. Wie kommen wir im Unterricht an den Punkt, dass Lernende regelmäßig und vertieft, über zufällige kurze Gespräche hinaus, solche Gedanken formulieren, austauschen und systematisieren können?

Im Folgenden wird zuerst geklärt, welche Rolle Sprachbewusstsein vor allem im Kompetenzbereich »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« spielt; anschließend werden methodische Perspektiven für die Förderung von Sprachbewusstsein entwickelt und mit Beispielen vor allem für die Sekundarstufe I illustriert.

1. Sprachbewusstsein im Unterricht: Warum ist es wichtig?

Sich der eigenen Sprache bewusst zu sein, ist eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Wenn wir die Förderung von Sprachbewusstsein im Unterricht fokussieren, müssen wir deshalb den Lernenden zeigen, dass ihre persönliche Auseinandersetzung mit Sprache wichtig ist und sie in der Schule von Austauschmöglichkeiten profitieren, indem sie ein Vokabular für Gespräche über Sprache aufbauen.

Curricular, bezogen auf schulische Bildung, sind Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit als Fundament für Grammatikunterricht zentral, denn im schulischen Grammatikunterricht wird nicht ein grundsätzlich neuer Zugang zu Sprache vermittelt. Vielmehr bildet (metalinguistische) Erfahrung die Basis für abstraktere, genuin schulisch geprägte Sprachreflexion und Vermittlung von begrifflichem Wissen über Sprache und sprachliches Handeln (Ossner 2014, S. 25 f.; Peyer 2020, S. 27 f.). Ein solcher erfahrungsbezogener Ansatz, der über klassisches Grammatikwissen hinausgreift, wird explizit in den aktuellen Bildungsstandards für Deutschland, Österreich und die Deutschschweiz³ vertreten. Da die entsprechenden Bereiche sich nicht gut testen lassen, besteht allerdings die Gefahr, dass sie im Unterricht zu wenig berücksichtigt werden (Oomen-Welke/Bremerich-Vos 2014, S. 217).

2 Ausschnitt aus Transkript; Kleingruppeninterview aus dem noch laufenden Projekt »Sprache ist...« (<https://phzh.ch/de/Forschung/projektdatenbank/projektdetail/Sprache-ist--Jugendliche-und-ihre-Auseinandersetzung-mit-Sprachen-im-Alltag-und-in-der-Schule-p255.html>; Zugriff: 23.4.2021).

3 Deutschland: KMK 2003, S. 9, 16; Österreich: BIFIE 2014, S. 5–8; Schweiz: D-EDK 2014, S. 41–45; zu den KMK-Bildungsstandards vgl. Oomen-Welke/Kühn 2009, S. 140 f.; Oomen-Welke/Bremerich-Vos 2014, S. 222–224.

»Sprachbewusstsein«, »Sprachbewusstheit«, »Language Awareness« – der erfahrungsbezogene, subjektive, unsystematische Zugang zu Sprache wird begrifflich und terminologisch je nach Bezugsdisziplin unterschiedlich gefasst (vgl. Gornik 2014 und 2014a; Bredel 2013, S. 38–59, 93–130, 167–194).⁴ Wesentlich ist, dass es zu Sprache nicht nur kognitive und linguistische Zugänge mit expliziter Begrifflichkeit gibt, sondern auch Anteile von nicht-explizitem Wissen sowie affektive, soziale, kognitive und politische Perspektiven, bei welchen die Lernerautonomie viel Gewicht bekommt (Luchtenberg 2017, S. 151 f.). »Affektiv« meint, dass Interesse und Sensibilität für Sprache(n) eine Rolle spielen, »sozial«, dass Toleranz bezüglich anderer Sprachen wichtig ist, und »politisch« zielt auf eine sprachkritische Haltung, vor allem die Auseinandersetzung mit dem Manipulationspotential von Sprache (Gornik 2014a, S. 46). In ihrer oft nicht schulisch gesteuerten Auseinandersetzung mit Sprache(n) bilden Kinder und Jugendliche sogenannte Präkonzepte von Sprache und Sprachlernen; Interviewstudien zeigen, dass diese gerade bei mehrsprachigen Lernenden interessant und vielfältig sind (vgl. Oomen-Welke 2017, vor allem S. 502 f.).

»Erfahrung« bedeutet in diesem Kontext, Sprachen zu lernen, mit Sprachen zu handeln, Gesellschaft und Normen als stark sprachlich geprägt wahrzunehmen und sich mit teilweise widersprüchlichen, ambivalenten und oft impliziten Regeln des sprachlichen Handelns auseinanderzusetzen. Dabei geht es nicht nur um Strukturen, sondern auch um das Nebeneinander von verschiedenen Systemen: äußere und innere Mehrsprachigkeit (Sprachen, Dialekte und regionale Varietäten, soziale Varietäten wie Jugendsprache), Kontinua von Nähe-Distanz und Mündlichkeit-Schriftlichkeit in verschiedenen medialen Ausprägungen, Schreiben und Sprechen mit verschiedenen Funktionen etc.

Ob und wie Kinder und Jugendliche lernen, sich über solche Themen zu verständigen, hängt stark von ihrer Sozialisationssituation ab. Auf die Rolle von Sprachbewusstsein und Language Awareness beim Spracherwerb wird oft hingewiesen, dennoch gibt es wenig gesichertes Wissen über die Entwicklung und unterschiedliche Formen des ungesteuerten Aufbaus von Sprachbewusstsein und die nicht schulisch gesteuerte Sprachreflexion von Kindern und Jugendlichen (vgl. Neuland u. a. 2014, S. 194–197). Möglich ist, dass die Verläufe sich ebenso stark unterscheiden wie die Lesesozialisation in der Familie und später in der Peer-Gruppe.⁵ Es drängt sich deshalb auf, für den Bereich »Sprache und Sprachgebrauch unter-

4 Gornik erwähnt »das konfuse Bild der Termini und Begriffe« (Gornik 2014a, S. 41): »Sprachbewusstsein« sei zum Teil synonym mit »Sprachbewusstheit«; linguistisch verstanden als Übersetzung von »Language Awareness«, fachdidaktisch als Auswirkung des Schriftspracherwerbs im Sinn von Bewusstwerdung und systematischem Zugriff auf Sprache, unabhängig von der Verwendungssituation (ebd., S. 46 f.). Language Awareness: »explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning« (ALA-Definition 2005, https://lexically.net/ala/la_defined.htm; zit. nach Luchtenberg 2017, S. 151).

5 Studien außerhalb der Lesesozialisation: Erklären (Morek 2012) und Argumentieren (Heller 2012) im familiären Umfeld und in der Schule.

suchen« ein Modell in Analogie zum Mehrebenen-Lesekompetenzmodell (Rosebrock/Nix 2020, S. 17–26) beizuziehen, in welchem nicht nur kognitive Dimensionen (z. B. Wissensformen) verortet werden können, sondern auch das Selbstkonzept einer Person und ihre Fähigkeit zur Anschlusskommunikation als Teil der Kompetenz, die in der Schule gefördert werden kann (ein entsprechender Vorschlag auf der Basis von Lischeid 2014; zit. nach Peyer 2020, S. 14–22). Sprachbewusstsein ist so gesehen nicht nur kognitiv zu verstehen, sondern gehört wesentlich zum Selbstkonzept einer Person, die Beobachtungen zu Sprache und Sprachgebrauch macht, diese einordnet und sich entsprechend in den sozialen und gesellschaftlichen Austausch einbringen kann.

Für den vorliegenden Beitrag ist ein offenes Verständnis von »Sprachbewusstheit« bzw. »Sprachbewusstsein« leitend – diese bilden das Fundament, auf welchem systematischere oder wissenschaftspropädeutische Formen der Sprachreflexion aufbauen können.⁶ Wie auch immer die Begriffe genauer gefasst werden, es »heben alle Forscher hervor, dass – in der Terminologie von Andresen und Funke (2003) – die ›Zugänglichkeit von Sprache‹ entwickelbar und zu entwickeln ist« (Gornik, 2014, S. 49). Wie finden wir diese Zugänge, wie schaffen wir im Unterricht Gelegenheiten für die erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit Sprache(n)? Und wie gehen wir damit um, dass die Erfahrungen der Lernenden vielfältig sind und diese nicht alle auf dem gleichen Abstraktionsniveau reflektieren?

2. Sprachbewusstsein im Unterricht fördern: methodische Perspektiven

Die Anregung, über den engeren Bereich des traditionellen Grammatikunterrichts hinauszugehen und beim spontanen, erfahrungsbezogenen Nachdenken der Lernenden anzusetzen, ist in der fachlichen Diskussion schon lange präsent. Als »Reflexion über Sprache« werden seit den 1970er Jahren Ziele und Gegenstandsbereiche des Grammatikunterrichts erweitert (vgl. Riegler 2006, S. 25–52), und im Rahmen der kognitiven Wende wurde das Sprachbewusstsein der Lernenden fokussiert (vgl. ebd., S. 53–91, vor allem S. 59 f., 87, mit Hinweis auf Neuland 2002). Wie ein solcher Unterricht allerdings konkret aussehen soll, wird kaum ausdifferenziert (vgl. Riegler 2006, S. 75–80). Standard scheint das klassische, von der Lehrperson gesteuerte Unterrichtsgespräch zu sein.⁷ Natürlich spricht nichts dagegen, im Unterricht ungeplant sprachbezogene Fragen aufzugreifen. Abgesehen davon, dass ein vertiefendes Gespräch viel Fachwissen voraussetzt, ist es jedoch anspruchsvoll, die ganze Lerngruppe aktiv einzubeziehen. Außerdem reagieren ältere

6 Ein vergleichbares Ziel wird mit dem Konzept »grammatisches Lernen« verfolgt: Ausgehend von sprachlicher Praxis wird die Wirkung einzelner Formulierungen diskutiert, was wiederum die Basis für systematischere grammatische Zugänge darstellt (Feilke/Tophinke 2016, S. 7).

7 Boettcher/Sitta (1981) erwähnen für den situativen Grammatikunterricht als Alternative das »Kreisgespräch«, konkreter wird die Beteiligung/Aktivierung der Schülerinnen und Schüler nicht erläutert (vgl. Boettcher/Sitta 1981, S. 210, 218; Beispiele: S. 207–230, 241–249).

Lernende (ab der Sekundarstufe I) nicht mehr so spontan wie jüngere Kinder (vgl. Oomen-Welke/Bremerich-Vos 2014, S. 235).⁸

Der Unterricht will deshalb methodisch gut durchdacht sein, wobei »Methode« umfassend verstanden wird – es geht um das Grundverständnis von Lehr-Lern-Situationen (vgl. Decker-Ernst/Oomen-Welke 2017, S. 440 f. und 451–455; Peyer i. V.). Von Erfahrungen und Überlegungen der Lernenden auszugehen, impliziert ein genuin konstruktivistisches Konzept von Unterricht. Das Formulieren und Zugänglich-Machen eigener Gedanken und der Austausch darüber münden in das Aushandeln gemeinsamer oder geteilter Lösungen, das Ansetzen bei der Subjektivität ermöglicht Partizipation der Lernenden, verlangt aber auch die Auseinandersetzung mit anderen Erfahrungen, anderen Meinungen und anderen Problemlösungen, und entsprechend verändert sich die Rolle der Lehrenden (vgl. Reusser 2006, S. 159–168; Grossmann 2012, S. 73–80; Peyer 2014, S. 353–361; Peyer i. V.). Folgendes ist als Voraussetzung wichtig:

- Die Lehrperson hat das nötige Fachwissen und die Überzeugung, dass es sinnvoll ist, Sprachbewusstsein im Unterricht zu thematisieren (vgl. Peyer i. V.); die Schülerinnen und Schüler können ihre außerschulischen Erfahrungen mit Sprache und sprachlichem Handeln einbringen. Dazu gehören oft Mehrsprachigkeit in verschiedenen Ausprägungen sowie Unterschiede in der literalen Sozialisation (siehe oben).
- Inhaltlich wird der Raum geöffnet für Fragen und Themen, die sich auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen beziehen (siehe unten).
- Lernprozesse sind so strukturiert, dass selbständiges Arbeiten und intensiver Austausch möglich sind. Aufträge und konkrete Fragen regen die Schülerinnen und Schüler an, ihre Erfahrungen und Beobachtungen zu formulieren, sie gemeinsam einzuordnen und zu systematisieren; Resultate werden festgehalten und ermöglichen die Reflexion des Lernens für die Lernenden und für die Lehrpersonen, ggf. auch die Beurteilung der Beiträge nach klaren, mit den Aufgaben verbundenen Kriterien.

Der letzte Punkt ist nicht trivial, hat doch die bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema »Unterrichtsqualität« gezeigt, dass gut strukturierte Aufgaben⁹ ein wesentliches Element von gelingendem Unterricht sind. Dadurch, dass die Lernenden (teilweise) selbständig arbeiten, wird ihre Teilhabe und Aktivität intensiviert (Hlebec 2018, S. 11 f.). Aufgaben, die Sprachbewusstsein thematisieren, sind meist offen angelegt, um individuelle Überlegungen anzuregen, und sie

8 Strukturierte Leitfadeninterviews sind eine gute Möglichkeit für Gespräche mit Kleingruppen, vgl. Oomen-Welke 2017, S. 496 f. In diesem Rahmen äußern sich auch ältere Jugendliche recht bereitwillig (vgl. Fussnote 2). Das Interview-Setting lässt sich aber nicht aus dem Forschungskontext auf den Unterricht mit einer ganzen Klasse übertragen.

9 Zur Diskussion der Begriffe »Aufgabe«, »Problem« und »Projekt« vgl. Hlebec 2018, S. 7–11; generell zu Aufgaben (auch) im Bereich »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« vgl. Becker-Mrotzek u. a. 2015; Grossmann 2012; Köster 2018; Hlebec i. V.

zielen eher auf das Verbinden als auf das Abrufen von Wissensseinheiten (Hlebec i. V.; Hlebec 2018, S. 62; Köster 2018, S. 64–69). Umso mehr muss der Arbeitsprozess so strukturiert werden, dass die Lernenden trotz inhaltlicher Offenheit gezielt arbeiten können und ihre Ergebnisse so aufbereiten, dass Austausch und Vergleich, eventuell eine Zusammenfassung der Resultate möglich ist, zum Beispiel durch Tabellen oder Listen mit vorgegebener Struktur, Darstellungen als »Placemat« oder Präsentationen anhand vorgegebener Fragen etc. (siehe Beispiele unten). Die Lernenden müssen außerdem Zeit haben zum Suchen/Recherchieren, Nachdenken und Formulieren – insbesondere diejenigen, die es nicht gewöhnt sind, über ihre Sprache und ihre Erfahrungen zu sprechen. Ein erwünschter Nebeneffekt solcher Aufgaben ist, dass sie auch direkt sprachliches Handeln anleiten: Wie Informationen aus Texten entnommen werden, eine Tabelle angelegt oder eine Präsentation strukturiert wird, gehört ebenso zur Arbeit wie die inhaltlichen Aspekte (vgl. Grossmann 2012, S. 72, 76, 80).

Im Folgenden sollen einige erprobte Unterrichtsbeispiele ausführlicher dargestellt werden. Die Sequenzen erstrecken sich jeweils über mehrere Lektionen, so dass die Lernenden sich vertieft mit dem Thema auseinandersetzen und im Austausch zu neuen Einsichten gelangen.¹⁰

● *Tiersprachen*¹¹ (7. Schuljahr)

Die Auseinandersetzung mit Tiersprachen richtet sich an jüngere Jugendliche, denn »die differenzierte Beschäftigung mit sogenannten Tiersprachen erlaubt und erleichtert es den Jugendlichen, sich präziser mit dem Wesen und den Besonderheiten der menschlichen Sprache auseinanderzusetzen« (SWD 2012, Begleitet 7, S. 14). Die Jugendlichen befassen sich zuerst mit Signalen, welche sich bei Tieren beobachten lassen, und anschließend mit der Kommunikation zwischen Tieren und Menschen.

Im ersten Teil sammeln und notieren die Jugendlichen in der Klasse Signale (z. B. *Schwein – grunzen*, *Pferd – schnauben*) und ordnen sie anschließend allein oder zu zweit in einer Tabelle mit den Spalten »Tier«, »Art des Signals« und »Funktion«, mit dem Hinweis, dass es bei der Funktion Fragen geben kann: »Wenn du bei gewissen Signalen unsicher bist, wozu diese dienen, stellst du Vermutungen an und notierst diese« (SWD 2012, Begleitet 7, S. 17). Ein weiterer Auftrag fordert explizit zu Recherche im Internet auf, um die Signale einiger Tiere, welche die Schülerinnen und Schüler interessieren, besser kennenzulernen. Damit verbunden wird eine

10 Natürlich gibt es eine Fülle weiterer Themen und Beispiele; stellvertretend seien hier genannt: Mehrsprachigkeit; z. B. Schader 2012; Oomen-Welke/Bremerich-Vos 2014, S. 235–240 (mit Material zum Plural in verschiedenen Sprachen); Oomen-Welke/Kühn 2009, S. 164–166 (»Internationale Wörter vergleichen«); Peyer/Schader 2007 (Wortbildung in verschiedenen Sprachen); Magdeburg/Peyer 2016 (Sprichwörter in mehrsprachigen Lerngruppen); Riegler 2006, S. 127–137 (»Mehrdeutige Wörter«; Unterrichtseinheit im Rahmen eines Forschungsprojekts in der Grundschule). Interessantes authentisches Material bieten auch sprachbezogene Gruppen auf Facebook, z. B. »Fast vergessene deutsche Worte« (https://www.facebook.com/groups/Fastvergessenedeutscheworte/?multi_permalink=3629958253725525; Zugriff: 31.3.2021).

11 *Sprachwelt Deutsch* (SWD) 2012; Sachbuch, S. 30–37; Begleitet 7, S. 14–25. Das Sachbuch bietet Texte und Illustrationen ohne direkte Anweisungen an die Lernenden, im Begleitet 7 findet die Lehrperson eine detaillierte Planungshilfe mit Arbeitsaufträgen (in unterschiedlicher Form editierbar), Hinweisen auf Arbeitstechniken und Kriterienrastern zum Beurteilen einzelner Aufgaben.

systematischere Klassifikation: Signale werden als akustisch, visuell oder riechbar bezeichnet und je nach Funktion als Balz- oder Paarungssignale, solche zur Nahrungssicherung oder zur Verteidigung. Dabei bekommen die Lernenden Hinweise auf die Gestaltung von Tabellen (mit Beispielen) und zum systematischen Lesen (5-Schritt-Methode) (SWD 2012, Begleitet 7, S. 7 f.).¹² Im zweiten Teil geht es um konkrete Situationen von Kommunikation zwischen Mensch und Tier – diese können auf eigener Erfahrung oder auf Lektüre oder Filmen beruhen. Auch hier gibt ein Auftrag die Struktur vor: Signale des Tiers und Reaktionen des Menschen werden daraufhin befragt, ob die Kommunikation glaubwürdig dargestellt sei und ob tatsächlich kommuniziert werde. Konkret gestalten die Jugendlichen mit Stichwörtern vorbereitete Erzählungen, die sie in Partnerarbeit mündlich austauschen. In der Fortsetzung wird die Kommunikation mit einem bestimmten Haustier aus dem persönlichen Umfeld systematisch anhand vorgegebener Fragen beobachtet; diese Beobachtungen fließen ein in einen schriftlichen Text, der beurteilt¹³ wird (SWD 2012, Begleitet 7, S. 20–22).

● *Jugendsprache*¹⁴ (9. Schuljahr)

»Im Mittelpunkt des Kapitels stehen die Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachgebrauch und der Erwerb von Grundlagen, die es den SuS ermöglichen, ein Bewusstsein für einen angemessenen Sprachstil zu entwickeln.« (SWD 2012, Begleitet 9, S. 2) Von Anfang an arbeiten die Jugendlichen (9. Schuljahr) in dieser Sequenz mit Wörtern, die sie selbst gesammelt haben und von denen sie annehmen, dass Erwachsene sie nicht verwenden (SWD 2012, Begleitet 9, S. 4). Dadurch wird klar, dass ihre Erfahrung die Grundlage bildet und sie sich als Expertinnen und Experten einbringen können.

Der erste Schwerpunkt der Sequenz fokussiert Sprache und Gruppenzugehörigkeit; angeregt durch Fotos, Cartoons und kurze, auch wertende Texte im Sachbuch. »Durch diese kurze, individuell gestaltete Phase der Erstbegegnung wird das Vorwissen der Lernerinnen und Lerner aktiviert, Erinnerungen werden geweckt, Leseerwartungen stellen sich ein. »Vorwissen aktivieren« bedeutet hier [...], dass [...] Material geboten wird, das je nach Leseweise als Informationsquelle wahrgenommen wird oder als Folie, um eigene Erfahrungen und eigenes Wissen zu artikulieren.« (Grossmann/Peyer 2004, S. 42)

Im zweiten Schwerpunkt führen die Jugendlichen mittels einer eigenen Sammlung von Wörtern eine Umfrage bei verschiedenen Altersgruppen zu Gebrauch und Bekanntheit von Jugendwörtern durch. Hier wird im Austausch deutlich, dass nicht alle Personen, auch nicht alle Jugendlichen, die gleichen Wörter verwenden. Damit rückt als dritter Schwerpunkt der eigene Sprachgebrauch und dessen (teils unbewusste) Steuerung in den Blick. Unter anderem bereiten sich die Jugendlichen auf ein Gespräch in der Klasse vor, indem sie überlegen, welche Wörter sie selbst nicht verwenden, wie Menschen auf sie wirken, die dies tun, und in welchen Situationen jugendsprachliche Wörter generell vermieden werden sollten. Gefragt wird auch, wer diese Grenzen festlegt. Die Resultate des Nachdenkens können je nach Zeitbudget und Leistungsfähigkeit in kurzen Statements (mit Zitaten als Anregung), als Gruppenposter oder als Eintrag im Lernjournal festgehalten werden, dabei geht es einerseits um neu Gelerntes zum Thema Jugendsprache, andererseits um ein Fazit zum eigenen Gebrauch von Jugendsprache (SWD 2012, Begleitet 9, S. 7; Grossmann/Peyer 2004, S. 44 f.).

12 Anleitungen für solche Arbeitstechniken stehen den Lernenden unabhängig von einzelnen Aufgaben im »Werkbuch« zur Verfügung, deshalb genügen bei den Aufträgen entsprechende Verweise.

13 Inhaltliche Kriterien sind u. a., dass der Text die Zeichen des Tiers beschreibt und erläutert, ob die Zeichen dem Tier aktiv beigebracht wurden. Außerdem wird verlangt, dass der Text in Abschnitte gegliedert und eine Ordnung vom Wichtigsten zum Nebensächlichen sichtbar ist (SWD 2012, Tier-sprachen, Kriterien zu Auftrag 9).

14 SWD 2012, Sachbuch, S. 38–45; Begleitet 9, S. 2–17 (vgl. Anmerkung in Fußnote 11); Darstellung der Sequenz und Beispiele aus dem Sachbuch in Grossmann/Peyer 2004.

- *Der schönste erste Satz*¹⁵ (8. Schuljahr)

Auch die Annäherung an den Satz, ein Thema aus dem traditionellen Grammatikunterricht, kann mit subjektiven Erfahrungen verbunden werden: Die Lernenden wählen aus einem Buch den schönsten ersten Satz aus und gehen auf folgende Fragen ein: »Welche Erwartungen weckte der [...] Satz? Welche Stimmung löste er bei dir aus? Falls du das ganze Buch oder die ganze Geschichte gelesen hast: Hielt die Geschichte, was der erste Satz versprach?« (SWD 2012, Begleitset 8, S. 66) Sehr gut funktioniert eine Präsentation in Form einer kleinen Ausstellung, das heißt, die Lernenden gestalten eine Seite mit ihrem Satz – auf Papier oder als (animierte) Darstellung am Bildschirm. Dieser Auftrag (und einige weitere) sind darauf ausgerichtet, den systematischen Zugang zur Einheit »Satz« zu ergänzen um »einen intuitiven, beobachtenden, erfahrungsbezogenen [...]. Die SuS beobachten und diskutieren, wie Sätze wirken« (SWD 2012, Begleitset 8, S. 62).

- *Sprache als Stadt*?¹⁶

Die Metapher von der Sprache als (alte) Stadt bietet Anhaltspunkte, verschiedene Facetten unseres Lebens mit und in der Sprache mit Erfahrungsbezug und affektiven, sozialen und politischen Komponenten zu thematisieren: Varietäten, Sprachwandel, Fragen der Normierung etc., und vor allem kann die Stadt respektive die Sprache als Lebens- und Erfahrungsraum wahrgenommen werden (vgl. Peyer 2006, S. 29 f.). Die Arbeit an der Metapher kann je nach Lerngruppe unterschiedlich konkretisiert werden: Zeichnen eines »Stadtplans« in kleinen Gruppen (mit dem entsprechenden mündlichen Austausch) oder das Verfassen individueller Texte, welche Beobachtungen oder Episoden in der Sprach-Stadt einfangen, sind zwei von vielen Möglichkeiten (vgl. Beispiele bei Peyer 2006, S. 30–32).

Die erläuterten Beispiele konkretisieren einen Zugang, der das Sprachbewusstsein der Jugendlichen und ihre vielfältige Erfahrung mit Sprache und Kommunikation ernst nimmt. Anders als unverbindliche oder zufällige Gespräche – die unbedingt Platz haben sollen! – bewirkt die Arbeit an gezielten Aufträgen,

- dass die Lernenden sich kognitiv mit dem Gegenstand befassen, zum Beispiel indem sie beim Thema »Tiersprachen« systematisch Form und Funktion der Signale unterscheiden oder ihre Vorstellung von »Kommunikation« differenzieren,
- dass ihre Erfahrung mit Sprache(n), auch mit Norm und Bewertung wie beim Thema »Jugendsprache«, Wertschätzung erfährt, weil diese Erfahrung eine wichtige Ressource für den Unterricht ist,
- und dass sie erleben, wie der Austausch über Beobachtungen, Erlebnisse, Rechercheergebnisse und Bewertungen wesentlich dazu beiträgt, mehr über Sprache(n) zu wissen.

15 SWD 2012, Sachbuch, S. 233; Begleitset 8, S. 66. Die Anregung für diesen Auftrag geht u. a. zurück auf die Publikation »Der schönste erste Satz« der Initiative Deutsche Sprache und Stiftung Lesen (2008).

16 »Unsere Sprache kann man ansehen als eine alte Stadt: Ein Gewinkel von Gässchen und Plätzen, alten und neuen Häusern, und Häusern mit Zubauten aus verschiedenen Zeiten; und dies umgeben von einer Menge neuer Vororte mit geraden und regelmäßigen Straßen und mit einförmigen Häusern.« (Wittgenstein 2010, § 18; siehe ausführlich Peyer 2006)

»Sprachbewusstsein« wird also im Sinn des oben präsentierten Mehrebenenmodells nicht auf kognitive Anteile beschränkt, sondern wesentlich als Teil des Selbstkonzepts verstanden, welches sich im Lauf der sprachlichen und literalen Sozialisation entwickeln und erweitern soll, was ganz wesentlich im sozialen Austausch geschieht.

Literatur

- AHRENHOLZ, BERT; OOMEN-WELKE, INGELORE (Hg., 2017): *Deutsch als Zweitsprache*. 4., vollständig überarb. und erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9).
- ANDRESEN, HELGA; FUNKE, REINOLD (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Sieber-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. 1. Paderborn u. a.: Schöningh (utb), S. 438–451.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, MICHAEL; KÖSTNER, JULIANE; STANAT, PETRA; GIPPNER, GABRIELE (Hg., 2015): *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Schrödel.
- BIFIE – BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS (Hg., 2014): *Themenheft für die Kompetenzbereiche »Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung« und »Rechtschreiben«*. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II. Graz: Leykam. Online: file:///C:/Users/UE/Downloads/Themenheft_RS_SB.pdf [Zugriff: 26.4.2021].
- BOETTCHER, WOLFGANG; SITTA, HORST (1981): *Der andere Grammatikunterricht*. München u. a.: Urban & Schwarzenberg.
- BREDEL, URSULA (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2., durchges. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- D-EDK – DEUTSCHSCHWEIZER ERZIEHUNGSDIREKTORENKONFERENZ (Hg., 2014): *Lehrplan 21*. Luzern. Online: https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Fachbereich_SPR.pdf [Zugriff: 26.4.2021].
- DECKER-ERNST, YVONNE; OOMEN-WELKE, INGELORE (2017): Methoden für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz/Oomen-Welke 2017, S. 440–460.
- FEILKE, HELMUTH; TOPHINKE, DORIS (2016): Grammatisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 256, S. 4–11.
- GORNIK, HILDEGARD (Hg., 2014): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6).
- DIES. (2014a): Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung – ein Einblick in ein Begriffsfeld. In: Gornik 2014, S. 41–58.
- GROSSMANN, THERESE (2012): Mit Lernaufgaben kompetenzorientierten Unterricht implementieren. In: Ballis, Anja; Peyer, Ann (Hg.): *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69–84.
- GROSSMANN, THERESE; PEYER, ANN (2004): Vollfett oder total beschattet? Sachtexte über Jugendsprache. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 189, S. 39–45.
- HELLER, VIVIEN (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- HLEBEC, HRVOJE (2018): *Aufgabentheorie und grammatisches Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- DERS. (i. V.): Lernaufgaben für die Sprachbetrachtung. In: Gornik, Hildegard; Rautenberg, Iris (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. 2., überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6).
- INITIATIVE DEUTSCHE SPRACHE; STIFTUNG LESEN (Hg., 2008): *»Der schönste erste Satz«. Eine Auswahl der charmantesten und eindrucksvollsten Beiträge zum internationalen Wettbewerb »Der schönste erste Satz«*. Ismaning: Hueber.

- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hg., 2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. Beschluss vom 4.12.2003. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [Zugriff: 26.4.2021].
- KÖSTER, JULIANE (2018): *Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- LISCHEID, THOMAS (2014): Grammatische Sprachreflexion und elaboriertes Textverstehen. In: Gornik 2014, S. 282–298.
- LUCHTENBERG, SIGRID (2017): Language Awareness. In: Ahrenholz/Oomen-Welke 2017, S. 150–162.
- MAGDEBURG, GESINE; PEYER, ANN (2016): Sprichwörter und Redensarten gemeinsam erforschen. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 258, S. 30–37.
- MOREK, MIRIAM (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- NEULAND, EVA (2002): Sprachbewusstsein? – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 4–10.
- NEULAND, EVA; BALSLEIEMKE, PETRA; STEFFIN, HANNE (2014): Sprachreflexion von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule. In: Gornik 2014, S. 194–209.
- OOMEN-WELKE, INGELORE (2017): Präkonzepte. In: Ahrenholz/Oomen-Welke 2017, S. 493–506.
- OOMEN-WELKE, INGELORE; BREMERICH-VOS, ALBERT (2014): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: Behrens, Ulrike; Bremerich-Vos, Albert; Krelle, Michael; Böhme, Katrin; Hunger, Susanne (Hg.): *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen scriptor, S. 215–246.
- OOMEN-WELKE, INGELORE; KÜHN, PETER (2009): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike; Köller, Olaf (Hg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen scriptor, S. 139–184.
- OSSNER, JAKOB (2014): Geschichte der Grammatikdidaktik – von den Anfängen bis zur Gegenwart. In: Gornik 2014, S. 3–37.
- PEYER, ANN (2006): »Unsere Sprache kann man ansehen als eine alte Stadt.« Metaphern als Auslöser von Sprachreflexion. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6, S. 26–35.
- DIES. (2014): Methodische Konzepte der Sprachreflexion im Unterricht. In: Gornik 2014, S. 343–364.
- DIES. (2020): Schulische Sprachreflexion – Kompetenzen und Lernprozesse. In: Langlotz, Miriam (Hg.): *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–32.
- DIES. (i. V.): Methodische Konzepte der Sprachreflexion im Unterricht. In: Gornik, Hildegard; Rautenberg, Iris (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. 2., überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6).
- PEYER, ANN; SCHADER, BASIL (2007): »Jetzt weiß ich wenigstens, wie die Wörter hergestellt werden«. Wortbildung kontrastiv. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 201, S. 43–46.
- REUSSER, KURT (2006): Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, Matthias; Fuchs, Michael; Füglistner, Peter; Reusser, Kurt; Wyss, Heinz (Hg.): *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern: hep, S. 151–168.
- RIEGLER, SUSANNE (2006): *Mit Kindern über Sprache nachdenken*. Freiburg: Fillibach.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2020): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9., aktual. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SCHADER, BASIL (2012): *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich-Köln: Orell Füssli/Bildungsverlag Eins.
- Sprachwelt Deutsch (SWD)* (2012): Sachbuch, Werkbuch, Trainingsmaterial, Begleitet (mit je einer Broschüre für Grundlagen und für die 7., 8. und 9. Klasse). AutorInnenteam. Überarb. Version. Bern: Schulverlag plus; Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. Online: <http://www.sprachwelt.ch> [Zugriff: 26.4.2021].
- WITTGENSTEIN, LUDWIG (2010): *Philosophische Untersuchungen*. Berlin: de Gruyter.

Nanna Fuhrhop

Das Schriftsystem als Teilgebiet der Grammatik im Deutschunterricht

Die moderne Schriftsystemforschung, auch als Graphematik bezeichnet, beschreibt die Schreibung des Deutschen als Teilgebiet der Grammatik. Für den Deutschunterricht weitergedacht müsste das heißen, den (Recht-)Schreibunterricht und den Grammatikunterricht stärker aufeinander zu beziehen: Die Schrift ist grammatisch fundiert; ein grammatisch fundierter (Recht-)Schreibunterricht trägt zum Verständnis von Schreibungen bei und verhindert somit die Annahme, Rechtschreibung sei willkürlich. Auf der anderen Seite macht (Recht-)Schreibung Grammatik sichtbar; so sind sowohl die *dass*-Schreibung als auch die Substantivgroßschreibung Anlässe, das Konzept von »Wortarten« zu thematisieren. Ausgehend von diesen wird hier der gegenseitige Nutzen an einigen Rechtschreibbereichen gezeigt.

Allzu oft liest man die Formulierung »Grammatik und Orthographie«, die dazu verleitet, die beiden Gebiete als zum Teil aufeinander bezogen, zum Teil aber auch getrennt voneinander zu betrachten. Die moderne Schriftsystemforschung, inzwischen als Graphematik bezeichnet, geht aber davon aus, dass das Schriftsystem ein Teil der Grammatik ist. Die moderne Schriftdidaktik etabliert das Schreibenlernen als systematischen Schriftunterricht. Beides zusammengedacht würde dazu führen, den Schriftsystemunterricht als Teil des Grammatikunterrichts zu sehen. Profitieren würden beide Seiten: Denn erstens wird das Prädikat bestimmt und das

NANNA FUHRHOP ist seit 2007 Inhaberin der Professur Deutsche Sprache unter Einschluss von Sprachtheorie und Sprachgeschichte an der Universität Oldenburg. Studium in Berlin und Stuttgart, Tätigkeiten am Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft in Berlin und an den Universitäten Potsdam und Siegen. Postdoc-Stipendium Stony Brook, USA. Arbeitsschwerpunkte: Deutsche Grammatik, insbesondere Graphematik und Morphologie. E-Mail: nanna.fuhrhop@uni-oldenburg.de

Komma kann dann zu großen Teilen »nebenher« verstanden werden und zweitens macht die Schreibung viele Teile der Grammatik sehr gut »sichtbar«. Im Folgenden werde ich ausgehend von der Behandlung der Wortarten einige Aspekte der Schriftgrammatik angehen und zeigen, wie Wortarten im Schriftsystem »sichtbar« sind, und dazu einige Vorschläge machen, an welche Grammatikbereiche Überlegungen zum Schriftsystem angegliedert werden könnten.

Vorweg aber noch einige Worte zum Verhältnis von Graphematik (Schriftsystemlehre) und Orthographie (als gesetzte Norm). Graphematik und Orthographie sind nicht das Gleiche, aber: Der Orthographie liegen weitgehend Erkenntnisse der Graphematik zugrunde. Das ist zwar schwer zu beweisen, aber: Die Orthographie ist lernbar. Die Tatsache, dass sie lernbar ist, ist darin begründet, dass sie weitgehend systematisch ist. Und diese Systematik ist grammatisch zu erfassen. Im Einzelfall werden durch die Orthographie Einzelfallfestlegungen getroffen wie zum Beispiel die Schreibungen *Rad fahren* und *eislaufen*; systematisch wäre auch eine Schreibung *radfahren* zu rechtfertigen, also als Variante. Die Festlegung auf eine Schreibung ist hier eine Einzelfallfestlegung; so ist sie auch zu vermitteln und zu lernen, siehe Abschnitt 3.

1. Wozu Wortarten und was sagen sie aus?

Im Folgenden werde ich eine Wortartenkonzeption wiedergeben, wie sie der modernen Grammatikschreibung zugrunde liegt. Dabei möchte ich durchaus »schlicht« vorgehen.

Folgende Grundwortarten können angesetzt werden: Substantive, Adjektive, Pronomen, Artikel, Verben, Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen. Es sind acht Wortarten, mitunter werden auch mehr diskutiert, und zwar sehr viel mehr. Man kann sie aber auch als Unterklassen der jeweiligen genannten beschreiben, so sind Modalverben eben auch Verben. Was wirklich fehlt, ist aber eine »Restklasse«, mitunter als »Partikel« angenommen, so die *Duden-Grammatik* (2016). Wir folgen hier Eisenberg (2020), der Reste zu den Adverbien zählt. Das ist hier aber nicht so wichtig. Viel wichtiger ist zu überlegen, was mit den Wortarten ausgesagt wird: Es wird beschrieben, wie sie sich im Satz verhalten.

Ausgehend von den Wörtern gibt es Unterscheidungskriterien: nämlich erstens, ob Wortarten eine Bedeutung haben (lexikalisch). Die Klassen mit lexikalischer Bedeutung werden auch als »offen« beschrieben, weil hier beispielsweise durch Wortbildung neue Mitglieder entstehen, sie also nicht auflistbar sind. Der Gegenbegriff zu »offen« ist »geschlossen«; die Wortklassen sind klein und sie werden nicht durch Wortbildung erweitert. Als Gegenbegriffe zu »lexikalisch« werden »syntaktisch«, »grammatisch«, oder »funktional« genutzt.

Die zweite Unterscheidung der Wortarten ist die nach der Flektierbarkeit, ob sie sich also formal an ihre syntaktische Umgebung im konkreten Kontext anpassen oder nicht (siehe Tabelle 1).

Wie sich Wortarten syntaktisch verhalten, wird zunächst an den Präpositionen erläutert: Präpositionen stehen vor einem Nominal (Pronomen, Substantiv oder

Tab. 1: Einteilungen von Wortarten

	offen	geschlossen
flektierbar	Substantive, Verben, Adjektive	Artikel, Pronomen
nicht-flektierbar	Adverbien	Präpositionen, Konjunktionen

Nominalgruppe) wie *auf den Tisch*, *auf ihn*, *auf Tischen*. Sie können etwas bedeuten wie in *er legt das Buch auf den Tisch*, hier hat *auf* eine bestimmte Bedeutung. In *er wartet auf seinen Freund* trägt *auf* diese Bedeutung nicht mehr.¹ Dennoch bleibt es eine Präposition. Was heißt das? Die Wortart Präposition wird im Wesentlichen nach ihrem Verhalten im Satz bestimmt und nicht nach ihrer Bedeutung.

Wortarten auch in diesem Sinne zu unterrichten, ist sinnvoll. Denn die Frage, welcher Wortart eigentlich *abseits* zuzuordnen ist, ist ja nicht ganz leicht zu beantworten. Es hängt vom Kontext ab: *das liegt ja wirklich abseits* (Adverb), *abseits der Kamera* (= Präposition), *die Spielerin befindet sich im Abseits* (= Substantiv). Hier wird Folgendes deutlich: Für eine Muttersprachlerin ist es mitunter naheliegender, von den Kontexten zu abstrahieren als abstrakt Wortarten und dazugehörige Listen zu lernen. Was auch deutlich wird: Die Präpositionen wurden als geschlossene Klasse beschrieben. Das Konzept der geschlossenen Klasse verführt aber zu der Annahme, es sei eine geschlossene Liste und sie sei einfach auswendig zu lernen. Durch das einfache *abseits*-Beispiel wird aber sehr deutlich, dass selbst hier ein solches Vorgehen nicht zielführend ist.

Bei den flektierbaren Wortarten kann zusätzlich die Flexion genutzt werden. Entsprechend wäre in dieser Konzeption ein Substantiv ein Wort, das syntaktisch »wie ein Substantiv verwendet« und »wie ein Substantiv flektiert wird«. Entsprechendes gilt für Verben. Verben sind syntaktisch Prädikat im Satz oder Bestandteil des Prädikats.

Wir singen ein Lied. – Wir haben ein Lied gesungen. – Wir werden ein Lied singen.

Hier sind die Prädikate der Sätze jeweils *singen*, *haben gesungen*, *werden singen*. Nun kann *singen* aber auch wie ein Substantiv verwendet werden:

Unser gestriges Singen hat allen gefallen.

Singen ist hier nicht Prädikat des Satzes und es wird nicht verbal genutzt, sondern substantivisch als Kern der Nominalgruppe, die insgesamt das Subjekt des Satzes ist. Als Substantiv sollte es ein Genus haben und es sollte nach Kasus flektieren; *Singen* ist hier Neutrum und steht im Nominativ. Im Nominativ ist es endungslos,

1 Dies ist ein Kriterium für die Bestimmung von Präpositionalobjekten, auch ein wichtiges Thema, das hier aber nicht weiter ausgeführt wird.

der Kasus ist also nicht ohne Weiteres zu erkennen. In *die Tatsache unseres Singens* trägt *Singen* das Genitiv-s eines typischen neutralen Substantivs. Außerdem kann das Substantiv *Singen* durch ein flektiertes Adjektiv modifiziert werden, wie hier *gestriges*, und wird so als Kern der Nominalgruppe besonders deutlich.

Wortarten sind also aufgrund ihrer Funktion im Satz charakterisiert. Bei den flektierbaren Wortarten kommt die Art der Flexion als Erkennungsmerkmal hinzu.

2. Was hilft es für die Substantivgroßschreibung?

Das Vorgehen, Wortarten nach ihrem syntaktischen Verhalten zu bestimmen, zeigt hier schon den Vorteil: In *unser gestriges Singen* ist *Singen* als Kern der Nominalgruppe zu identifizieren und damit großzuschreiben. Im Kern der Nominalgruppe »funktionieren« auch andere »Wortarten«:

das schöne Grün, das ständige Warten, das ewige Gestern, dein ständiges Aber, das endgültige Aus, das lyrische Ich

Auch wenn Wörter wie *ich, aber, aus, warten* usw. in den meisten Fällen ihres tatsächlichen Gebrauchs keine Kerne der Nominalgruppen besetzen, nehmen sie im Kern der Nominalgruppe »substantivische« Eigenschaften an, indem sie zum Beispiel ein Genus annehmen (häufig Neutrum), die Kasusflexion übernehmen und der Plural – wenn sie einen bilden – »substantivisch« ist wie *die lyrischen Ichs* (≠ *das lyrische Wir*). In der Rechtschreibregelung werden diese Fälle als »Substantivierungen« beschrieben. Ich bevorzuge den Begriff des »substantivischen Gebrauchs«.

Analog können (vermeintliche) Substantive in vereinzelter Kontexten auch nicht-substantivisch verwendet werden: *sie sind pleite, wir sind schuld*, siehe auch Abschnitt 3.

Um in solchen Fällen herauszufinden, ob es sich um einen substantivischen Gebrauch handelt, kann man einen Test für den Kern der Nominalgruppe durchführen. Der effektivste Test für den Kern der Nominalgruppe und damit auch für die Großschreibung ist, eine Nominalgruppe mit einem flektierten Adjektiv zu bilden.

Die Firmen sind pleite. – Die Firmen sind große Pleiten.

Die Unterschiede sind deutlich: Die Formen unterscheiden sich. Das adjektivische Attribut verlangt im zweiten Fall quasi eine substantivische Pluralform. Im ersten Fall handelt es sich demnach um ein Adjektiv in seiner Grundform, ganz analog zu *die Firmen sind groß*. Zur Verdeutlichung wurde ein Pluralkontext gewählt, nun also ein Fall im Singular:

Der Mann ist pleite (= hat kein Geld mehr). – Der Mann ist eine Pleite (= war nicht der Richtige).

Die Sätze unterscheiden sich in der Bedeutung. Auch hier wird im ersten Fall *pleite* adjektivisch verwendet; es ist nicht erweiterbar zu einer Nominalgruppe.

Ein operationalisierbares Kriterium für Schüler und Schülerinnen ist der Adjektivtest. Dass eine Einheit durch ein flektiertes Adjektiv modifiziert werden kann, zeigt, dass die betreffende Einheit Kern der Nominalgruppe ist und großgeschrieben wird (vgl. Noack 2006).

Exkurs: Warum nicht der Artikel?

In vielen Schulbüchern und Übungen wird der Artikel als gutes Mittel gezeigt, um ein Substantiv zu erkennen. Und ohne Zweifel ist die prototypische Nominalgruppe sicher die mit Artikel: *das schöne Kleid, das neue Fahrrad, die große Liebe*, aber eben auch *eine große Pleite, das lyrische Ich, das große Aber*. Dennoch ist aus zwei bzw. drei Gründen vom Artikeltest abzuraten: 1. Auch *der, die, das* usw. sind nicht immer eindeutig Artikel. 2. In einer Nominalgruppe wird die Position des Artikels nur einmal besetzt. 3. Der Adjektivtest ist besser.

Auch das wird im Zusammenspiel von Grammatik und Orthographie ausgeführt.

1. Nicht jedes Vorkommen von *der, die, das* bzw. *ein, eines, einer* sind Vorkommen von Artikeln. So können es insbesondere auch Pronomen sein, und zwar Demonstrativ-, Relativ- (*der, die, das* usw.) und Indefinitpronomen (*eine, einem* usw.):

- a. Demonstrativpronomen: *das weiß er doch schon, die kennt er schon, der ärgert mich, er will das essen*
- b. Relativpronomen: *das Brot, das er gegessen hat; die Frau, der er geholfen hat; dem Mann, dem sie gefallen hat* usw.

Es gibt nur eine eindeutige Form des definiten Artikels, und zwar *des* als Maskulin-/Neutrumform im Singular; die entsprechende Genitivform der Pronomen ist *dessen*.

- c. Indefinitpronomen: *einer geht noch, ich will dir noch eines sagen, so einem kann geholfen werden* usw.
2. Die Position des Artikels (Kopfposition in der Nominalgruppe) ist im Allgemeinen höchstens einmal besetzt. In der Position können aber auch andere Einheiten stehen: *alle Kinder* (**alle die Kinder, *die allen Kinder*), *kein Kind* (**kein das Kind, *das kein Kind*), *Alis Kind, jedes Kind, welches Kind, manches Kind*
Um hier also den Artikeltest machen zu können, müsste das schon vorhandene Wort »ersetzt« werden und das ist schlichtweg ein Operationalisierungsprozess mehr. Die Position muss beispielsweise bei Pluralformen (a) und Stoffsubstantiven (b) nicht besetzt sein:

- a. *Mehmet liest den ganzen Tag Bücher* (≠ die Bücher),
- b. *wir brauchen noch Mehl* (*ein Mehl, ≠ das Mehl), *er verzichtet auf Zucker*

3. Der Adjektivtest zeigt das Gleiche und noch viel mehr: *alle großen Kinder, kein einziges Kind, Alis neugeborenes Kind, jedes lernwillige Kind, manches fröhliche Kind, gute Bücher, weißes Mehl, weißen Zucker* usw. Und er funktioniert auch, wenn schon ein Adjektiv vorhanden ist; es ist also nicht zwingend nötig, nach schon vorhandenen Adjektiven zu suchen *kein einziges gesundes Kind; weißen, ungesunden Zucker*.

Auch in diesem Exkurs hilft die grundsätzliche Annäherung über die Wortarten: Eine Form wie *das* ist eben nicht einfach ein Artikel, sondern sie ist dann Artikel, wenn sie wie ein Artikel verwendet wird. Andere Wörter wie *alle*, *jedes*, *manches* können offenbar auch »wie Artikel« verwendet werden. Der Exkurs soll im Wesentlichen veranschaulichen, warum der Artikeltest nicht die Wirkung hat, die der Adjektivtest zeigt. Wichtig bei dem Adjektivtest ist, dass es flektierte Adjektive sind. In Fuhrhop/Reinken (2021) propagieren wir den minimalistischen Orthographieunterricht: Der beste Test wird ausgewählt, es bedarf keiner weiteren, wenn diese nicht zu zusätzlichen Erkenntnissen führen. Kognitiv hat diese Art von Minimalismus den Vorteil, dass man sich auch nur den einen Test merken muss und er dann hoffentlich verfügbar ist, wenn man ihn braucht.

3. Was hilft es für die Getrennt- und Zusammenschreibung?

Kern der Nominalgruppe zu sein, gilt nur dann für Substantive, wenn sie syntaktisch selbstständig sind. Schon die getrennte Flexionsform von *eislaufen* ist für viele Personen ungrammatisch: *?sie läuft eis*. Wenn dieser Satz ungrammatisch ist, handelt es sich nicht wirklich um ein trennbares Verb, siehe Abschnitt 3.2, es ist zusammenzuschreiben. Sollte er aber grammatisch sein, scheint er auf den ersten Blick einem Satz wie *sie kauft Eis* zu ähneln. Aber nur auf den ersten Blick, denn **sie läuft festes eis/*glattes eis* ist ungrammatisch; auch hier zeigt der Test, dass sich *Eis* in *eislaufen* nicht wie ein (syntaktisch selbstständiges) Substantiv verhält. Wie oben angekündigt, kann auch *Rad fahren* so getestet werden: *sie fährt Rad*, *sie fährt ein grünes Rad*. Hier ist die Nominalgruppe immerhin möglich, aber die Bedeutung verschiebt sich. Noch deutlicher wird dies im Plural, bei *wir fahren Rad* erscheinen vor dem inneren Auge sicherlich mehrere Fahrräder, dennoch heißt es nicht *wir fahren Räder*. Es ist wie gesagt eine Einzelfallfestlegung der *Amtlichen Regel* (2018), aber eine alternative Schreibung *radfahren* wäre durchaus systematisch zu begründen. Gemessen an der Gesamtzahl der Verben sind diese Zweifelsfälle selten.

Das Problem bei dem Komplex der Getrennt- und Zusammenschreibung ist aber, dass in Schulbüchern bis heute lediglich Peripheriebereiche betrachtet werden und sie deswegen unsystematisch erscheinen. Daher wird hier zunächst der Kernbereich der Getrennt- und Zusammenschreibung betrachtet.

Die Frage, ob etwas zusammengeschrieben wird, kann ja nur entstehen, wenn es sich um zwei potentiell selbstständige Einheiten handelt, also in einer gewöhnlichen Rede um potentiell zwei Wörter, die eben im konkreten Kontext Merkmale von »Einwortigkeit« aufweisen. Regulär findet sich das im Bereich der Komposition. Komposita werden in der Schule an verschiedenen Stellen behandelt, aber eher nicht im Zusammenhang mit der Getrennt- und Zusammenschreibung. Dass *Erbsensuppe*, *Blumenkohl*, *Computerbildschirm*, *Lockerungsmaßnahmen* Komposita sind, erscheint allzu offensichtlich. Das ist aber der Kernbereich dessen, was die Getrennt- und Zusammenschreibung ausmacht. In verschiedenen Modellen wird das bereits thematisiert (Becker/Mesch 2013). So habe ich im Jahre 2006 den Aufschlag gemacht mit *Fußballweltmeister* und ziemlich absurde Beispiele

konstruiert, in denen diese Wortfolge eben kein Kompositum ist wie *sie sind im Fußball Weltmeister* (vgl. Fuhrhop 2006). Das Beispiel ist vermutlich komplett unrealistisch, aber es ist einen Versuch wert. Wenn die Schüler und Schülerinnen das schreiben können, haben sie bereits ein ziemlich gutes Wissen darüber, wie Getrennt- und Zusammenschreibung funktioniert.

3.1 Wortarten und Komposition

Wortarten kombinieren sehr unterschiedlich in Komposita. Es ist sinnvoll, nach den jeweiligen Erst- und Zweitgliedern zu unterscheiden (Tab. 2).

1. \ 2.	Substantiv	Adjektiv	Verb
Substantiv	Haustür	himmelblau	(eislaufen)
Adjektiv	Buntspecht	altklug	(krankschreiben)
Verb	Backform	waschecht	(sitzenbleiben)
Präposition	Unterhose	unterirdisch	auflösen

Tab. 2: Kompositionskombinationen

Bereits thematisiert sind die Substantiv-Substantiv-Komposita; die überwiegende Zahl der Komposita im heutigen Deutsch gehört zu dieser Gruppe. Aber es gibt auch andere Erst- und andere Zweitglieder. Für den Wortbildungsteil wäre sicherlich die Betrachtung des Erstgliedes der nächste wichtige Schritt; so die Überlegung, wie sich ein adjektivisches Erstglied von einem adjektivischen Attribut unterscheidet wie in *Grüntee – grüner Tee, Fremdwanne – fremde Wanne, Blauhelm – blauer Helm, Buntspecht – bunter Specht*. Für die Schreibung ist das deutlich, hier hängt Getrenntschreibung mit der Flexion zusammen.

Die Probleme oder Fragen in der Getrennt- und Zusammenschreibung werden besonders deutlich bei den Zweitgliedern, und zwar bei den nicht-substantivischen Zweitgliedern wie Adjektiven und Verben. Der größte Bereich betrifft die Fälle, in denen das Verb das Zweitglied ist. Verben bilden nicht ohne Weiteres Komposita. Sie sind in den überwiegenden Fällen trennbar wie in *er wacht auf (aufwachen), sie schreibt ihn krank (krankschreiben)*; Trennbarkeit ist zumindest untypisch für Komposita. Bei den adjektivischen Zweitgliedern zeigen sich die meisten Schwierigkeiten bei den Partizipien – also im Zwischenbereich zwischen Verb und Adjektiv (*videoüberwacht, blutüberströmt, besorgniserregend, alleinerziehend*).

3.2 Präpositionen und Partikelverben

Die meisten Partikelverben haben Präpositionen als Erstglied. Im Allgemeinen werden diese in Kontaktstellung zusammengeschrieben. Es ist keine besonders große Fehlerquelle, was erstaunlich ist, denn es wird relativ ungenau beschrieben.

In der aktuellen Rechtschreibregelung heißt es

§ 34: Partikeln, Adjektive, Substantive oder Verben können als Verbzusatz mit Verben trennbare Zusammensetzungen bilden. Man schreibt sie nur in den Infinitiven, den Partizipien sowie im Nebensatz bei Endstellung des Verbs zusammen.

Dies betrifft

- (1) Zusammensetzungen mit einer Verbpartikel als erstem Bestandteil.

Verbpartikeln sind Bestandteile, die

- (1.1) formgleich mit Präpositionen sind, zum Beispiel:

*ab-, an-, auf-, aus-, bei-, durch-, ein- (zur Präposition in-), entgegen-, entlang-, gegen-, gegenüber-, hinter-, in-, mit-, nach-, über-, um-, unter-, vor-, wider-, zu-, zuwider-, zwischen-*²

Die Regel wird fortgesetzt mit Adverbien, Adjektiven und Substantiven.

Mit den Wortarten, wie sie hier beschrieben wurden, ist die Regel sehr viel leichter zu fassen. Die Getrennt- und Zusammenschreibung ist wesentlich über die syntaktische Selbstständigkeit reguliert. Gerade bei den (Partikel-)Verben ist die Frage allgemein: Wie selbstständig verhalten sich die einzelnen Bestandteile? Bei den Präpositionen ist diese Frage relativ leicht zu beantworten, denn die »Präpositionen« in Partikelverben verhalten sich ja nicht wie selbstständige Präpositionen:

Er schreibt das schnell auf. – Er schreibt das schnell auf seinen Zettel.

Präpositionen regieren ein Nominal. In *er schreibt das schnell auf* gibt es aber kein regiertes Nominal. Dennoch ist der Satz grammatisch. Die Präposition verhält sich in diesem Kontext nicht wie eine selbstständige Präposition, sondern hängt eng mit dem Verb zusammen, was zur Zusammenschreibung führt. Wichtig ist, dass das Verhalten von *auf* in *aufschreiben* hier keineswegs das Verhalten von *auf* als Präposition sonst beeinflusst.

3.3 Partizipien zwischen Verb und Adjektiv

Wortartenmäßig verhalten sich Partizipien ambivalent: Partizipien II sind Teile von Verbformen wie in *das Kind wird verwöhnt*. Sie können aber auch adjektivisch verwendet werden wie in *das verwöhnte Kind*. Als Verben bilden sie keine Komposita (a), als Adjektive schon (b).

- a. *Sie ist vom Erfolg verwöhnt*
b. *die erfolgsverwöhnte Frau*

Allerdings kann das Partizip II auch in der attributiven Verwendung Ergänzungen aufweisen wie in *die vom Erfolg verwöhnte Frau*. In diesem Fall wird durch das *vom* deutlich, dass es sich um eine Ergänzung handelt. Die Getrenntschreibung ergibt sich aus der Konstruktion. Beim Partizip II ist dieser Typ von Ergänzung relativ

² <https://grammis.ids-mannheim.de/rechtschreibung/6153#par33> [Zugriff: 10.6.2021].

üblich, so auch *das vom Video überwachte Geschäft* – *das videoüberwachte Geschäft*, *das von Blut überströmte Opfer* – *das blutüberströmte Opfer*. Das liegt an der zum großen Teil »passivischen« Konstruktion. Auch beim Partizip I kann zwischen Kompositionserstgliedern (a) und freien Ergänzungen (b) unterschieden werden:

- a. *die teetrinkenden Frauen*
- b. *die grünen Tee trinkenden Frauen*

In diesen Beispielen wird sehr deutlich, dass (a) strukturell doppeldeutig ist. So ist auch *die Tee trinkenden Frauen* möglich. Unmöglich ist aber **die grünen teetrinkenden Frauen*, es sei denn, die Frauen sind grün. Auch hier kann die Selbstständigkeit des Substantivs mit dem Adjektivtest überprüft werden. In jedem Fall ist hier die Frage, ob das vermeintliche »Erstglied« syntaktisch selbstständig ist oder nicht.

4. Was hilft es zur Unterscheidung von *das* und *dass*?

Bereits in Abschnitt 1 wurde die Tatsache behandelt, dass ein Wort mit der Lautfolge /das/ mehrere Funktionen haben kann. Es gibt ja schon mit *das* und *dass* zwei Schreibweisen. Ohne Zweifel ist das ein häufiger Fehler, der bereits grammatisch angegangen wird. Feilke (2011) konnte aber zeigen, dass er bisher häufig nicht angemessen angegangen wird, und es wird auch deutlich warum.

Häufig wird angenommen, dass *dass* mit dem Relativpronomen *das* verwechselt wird. Das ist durchaus naheliegend, denn sowohl das Relativpronomen *das* als auch die Konjunktion *dass* treten häufig direkt nach einem Komma auf. Bei den Analysen von Feilke zeigt sich allerdings, dass die Fehlschreibungen von *dass* im Schriftspracherwerb dann weniger werden, wenn die Kinder anfangen, davor ein Komma zu setzen. Überspitzt könnte es so formuliert werden: Kommasetzung und *dass*-Schreibung werden gleichzeitig erworben. Das ist ein Hinweis darauf, dass *dass* nicht mit dem Relativpronomen *das* verwechselt wird, sondern mit einem anderen *das*, und zwar dem Demonstrativpronomen.

Typischerweise treten *dass*-Sätze als Subjekt oder als Objekt auf und beschreiben hier Sachverhalte. Wenn in den entsprechenden Kontexten kein *dass*-Satz auftritt, treten Nominale auf. Wenn Nominale Subjekte oder (direkte) Objekte sind, stehen sie im Nominativ oder Akkusativ. Also genau dann, wenn die Form des Demonstrativpronomens im Singular *das* ist (und nicht *dem* oder *des*).

Er sieht, dass Paula fröhlich ist. – (Paula ist fröhlich.) *Er sieht das.*
Wir glauben, dass Schule Spaß machen kann. (Schule kann Spaß machen.) *Wir glauben das.*
Dass die Kinder ihren Spaß haben, freut den Lehrer. (Die Kinder haben ihren Spaß.) *Das freut den Lehrer.*

Erstens ist also die »Verwechslung« mit dem Demonstrativpronomen *das* wahrscheinlich. Zweitens ist das Komma als Satzgrenzenkomma nicht von dem Matrixsatz her zu verstehen – *er sieht, wir glauben, freut den Lehrer* sind ja jeweils in sich

nicht vollständig. Die Satzgrenze entsteht erst durch den *dass*-Satz. Damit ist der »gemeinsame« Erwerb von *dass* und Komma verständlich. Feilke schlägt vor, das zunächst mit sehr deutlichen Kontexte wie *ich finde, dass ...* usw. zu üben. Bei *finden* in dieser Lesart ist ein Sachverhalt eher zu erwarten.

5. Fazit

Schreibung und Grammatik sind eng aufeinander bezogen. Ich möchte explizit ermuntern, auch im Deutschunterricht auf die Zusammenhänge hinzuweisen, indem im Grammatikunterricht Schreibungen an den passenden Stellen thematisiert werden und umgekehrt, im Orthographieunterricht Grammatik aufgefrischt, wiederholt, sichtbar gemacht wird. Das wären die ersten Schritte. Wenn sie sich bewähren, wäre zu überlegen, sie komplett zu integrieren. Ich habe hier willkürlich einige Beispiele herausgegriffen. Davon sind die meisten bis ins Abitur große Fehlerquellen – nämlich die Groß- und Kleinschreibung, die Getrennt- und Zusammenschreibung von Verben, die *dass*-Schreibung. Die Kommasetzung wurde an dieser Stelle nicht thematisiert, zu empfehlen sind die Modelle von Lindauer/Sutter (2005) und Bredel/Hlebec (2015). Der grundsätzliche Ansatz, den klassischen Rechtschreibunterricht mit dem klassischen Grammatikunterricht zu verbinden, ist noch vielfältig ausbaubar.

Literatur

- AMTLICHE REGELUNGEN (2018): *Regeln und Wörterverzeichnis*. Mannheim. Online: www.rechtschreibrat.com [Zugriff: 27.5.2021].
- BECKER, SUSANNE HELENE; MESCH, BIRGIT (Hg., 2013): *Getrennt oder zusammen. = Deutsch 5 bis 10*, H. 36. Velber: Friedrich.
- BREDEL, URSULA; HLEBEC, HRVOJE (2015): Kommasetzung im Prozess. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 42, S. 36–43.
- Duden-Grammatik* (©2016). Berlin: Dudenverlag.
- EISENBERG, PETER (2020): *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz*. Berlin: J. B. Metzler.
- FEILKE, HELMUTH (2011): Der Erwerb der *das/dass*-Schreibung. In: Bredel, Ursula; Reißig, Tilo (Hg.): *Weiterführender Orthographieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 5), S. 340–354.
- FUHRHOP, NANNA (2006): Erfolg versprechend oder erfolgversprechend? In: *Praxis Deutsch*, Nr. 198, S. 8–53.
- FUHRHOP, NANNA; REINKEN, NIKLAS (2021): Minimalistischer Orthographieunterricht. In: Kepser, Matthis; Schallenberg, Stephan; Müller, Hans-Georg (Hg.): *Neue Wege des Orthographieerwerbs*. Wien: Lemberger, S. 9–21.
- LINDAUER, THOMAS; SUTTER, ELISABETH (2005): Könige, Königreiche und Kommaregeln. Eine praxisnahe Vereinfachung des Zugangs zur Kommasetzung. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 32, S. 28–35.
- NOACK, CHRISTINA (2006): »Aber Wie-Wörter schreibt man doch klein!«. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 198, S. 36–43.

Juliane Stude

Sprachbewusstsein und Mündlichkeit

Ausgehend von der Dreifachfunktion mündlicher Kommunikation im Unterricht als Lernmedium, Lerngegenstand und Lernziel beschäftigt sich der Beitrag mit der Frage, wie unterrichtliches Nachdenken über Mündlichkeit sowohl auf schülerseitige Bewusstwerdungsprozesse und den damit verbundenen Aufbau sprachlichen Wissens als auch auf die Unterstützung mündlicher Kommunikationskompetenzen abzielen kann. Hierzu geht er auf die gesellschaftliche und schulische Positionierung von Mündlichkeit ein, skizziert, was bislang über das Sprachbewusstsein von Schülerinnen und Schülern im Bereich der Reflexion über Mündlichkeit bekannt ist, und beleuchtet didaktische Spielräume zum Aufgreifen des Themenfeldes Mündlichkeit im Unterricht der Sekundarstufe.

Mündlichkeit und Schriftlichkeit erfahren in unserer Gesellschaft – und Schule ist ein wichtiger Teil davon – unterschiedliche Gewichtungen. Diese gehen nicht selten mit »unreflektierte[n] Modalitätszuschreibungen [einher, die] Mündlichkeit als ungeordnet, spontan und defizitär und Schriftlichkeit als geordnet, überlegt und korrekt« (Eriksson/de Pietro 2011, S. 163) positionieren. Nur zu deutlich zeigt sich an derartigen Zuschreibungen, dass Mündlichkeit »in unserer literaten Kultur durch die Brille der Schriftlichkeit wahrgenommen« (Kotthoff 2010, S. 117) und dabei verkannt wird, dass »Mündlichkeit eine der Schriftlichkeit gleichrangige Existenzform ist« (Berkemeier/Selmani i. Dr.). Auch wenn in den letzten Jahren verstärkt Bemühungen zur »besseren Situierung der Mündlichkeit« (Eriksson/

de Pietro 2011, S. 162) zu verzeichnen sind, beziehen sich »die sprachlichen Aktivitäten in den Klassenzimmern nach wie vor zum größ[en]ten Teil auf das Schreiben« (ebd.). Gleichwohl ist das Thema Mündlichkeit für den Deutschunterricht nicht neu, sondern findet bereits seit den 1970er Jahren – im Nachgang der pragmatisch-kommunikativen Wende in der Sprachdidaktik – Einzug in die Schule. Dennoch führte der Bereich »lange Zeit ein Schattendasein« (Dürscheid 2011, S. 176) und erfährt erst in den letzten ca. 15 Jahren größeres Interesse vonseiten der fachwissenschaftlichen wie fachdidaktischen Forschung.¹ Angesprochen sind hiermit vor allem Arbeiten der empirischen Unterrichtsforschung – basierend auf der Interaktionalen Diskursanalyse –, die den Erwerb mündlicher Kompetenzen vor dem Hintergrund unterrichtlicher Unterstützung im Deutsch- und Fachunterricht untersuchen. Grundlegend werden die schülerseitigen mündlichen Diskurskompetenzen dabei in ihrer Bedeutung als »Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen« (Quasthoff/Heller/Morek 2021, S. 13) herausgearbeitet. Mit Blick auf deren Förderung wird vor allem das Bereitstellen jener Partizipationsgelegenheiten hervorgehoben, die den *Vollzug* komplexerer diskursiver Praktiken (z. B. Berichten, Erzählen, Erklären, Argumentieren) ermöglichen. Das Unterrichtsgespräch selbst wird dabei zum sprachlich-diskursiven Erwerbskontext.

Zur Förderung mündlicher Kompetenzen bietet sich neben dem Aktivitätsmodus *Vollzug* als weiterer didaktischer Spielraum der Bereich der *Reflexion* an (vgl. auch Ohlhus/Stude 2009). Mit seinem Themenschwerpunkt *Sprachbewusstsein* schlägt sich das vorliegende Heft auf die letztgenannte Seite, kann sich aber damit der Frage, inwieweit sprachreflexive Aktivitäten im Unterricht den Erwerb mündlicher Handlungskompetenzen von SchülerInnen zu unterstützen in der Lage sind, nicht entziehen.² Ziel des vorliegenden Beitrags ist daher zu beleuchten, auf welche Weise unterrichtliches Nachdenken über Mündlichkeit sowohl auf Bewusstwerdungsprozesse und den damit verbundenen Aufbau sprachlichen Wissens als auch die Unterstützung mündlicher Kommunikationskompetenzen abzielen kann. Im ersten Teil werden hierzu zunächst kurz die schulische Bedeutsamkeit von Mündlichkeit sowie die bisherigen Gründe und Hemmnisse skizziert, die dazu geführt haben, dass das Thema nach wie vor nur zögerlich als Gegenstand des Deutschunterrichts Berücksichtigung findet. Der zweite Teil ist der Frage gewidmet, was bislang über das Sprachbewusstsein von SchülerInnen im Bereich der Reflexion über Mündlichkeit bekannt ist. Der dritte Teil resümiert unter impuls-

1 Die linguistische Gesprochene-Sprache-Forschung kann demgegenüber auf eine wesentlich längere Tradition zurückblicken, die zeitlich mit den aufkommenden technischen Möglichkeiten zur Fixierung und damit zur genaueren Analyse von anfangs Ton- und später Videodaten zusammenfällt.

2 Die Frage des Zusammenhangs von sprachlichem Wissen und Können steht beispielsweise bei neueren grammatikdidaktischen Entwicklungen permanent im Zentrum der (Legitimations-) Diskussion um den Grammatikunterricht (vgl. Berkemeier/Selmani i. Dr.). Innerhalb der Mündlichkeitsdidaktik sind diesbezügliche Überlegungen dagegen weniger weit fortgeschritten.

gebender Perspektive, wie das Themenfeld Mündlichkeit im schulischen Sekundarstufenunterricht aufgegriffen werden kann.

1. Bedeutsamkeit der Mündlichkeit für den Unterricht

Das Thema *Mündlichkeit* ist in der Beschäftigung mit schulischem Unterricht in mehrfacher Hinsicht nicht wegzudenken – »kein Unterricht kommt ohne Gespräche aus« (Becker-Mrotzek 2009a, S. XIII):

- *Erstens* fungiert Mündlichkeit als entscheidendes Lernmedium innerhalb der Wissens- und Unterrichtskommunikation. Zwar wird Schrift und Schriftlichkeit in kulturgeschichtlicher Perspektive eine weitaus prominentere Rolle für die Tradierung von Kulturgut an nachfolgende Generationen zugeschrieben (vgl. Dürscheid/Brommer 2019, S. 316 f.), doch verläuft die Wissensvermittlung im Unterricht zu wesentlichen Teilen nach wie vor über mündliche Kommunikation. Eine besondere Funktion zur Organisation und Steuerung von Unterrichtsaktivitäten kommt dabei dem metasprachlichen Handeln der Beteiligten zu (z. B. Spiegel 2006). Dabei zeigt sich, dass Metasprache nicht nur als lehrerseitiges Mittel des Instruierens eingesetzt, sondern zudem auch schülerseitig, zum Beispiel zum Einholen interaktiver Unterstützung bei Schreibprozessen, genutzt wird (Stude/Ohlhus 2005).
- *Zweitens* kann Mündlichkeit Lerngegenstand des Unterrichts sein. Klare Zielvorstellung der nationalen Bildungsstandards ist hierbei der bewusste Umgang mit Sprache, der SchülerInnen befähigt, »auf konstruktive Weise eigenes und fremdes Gesprächsverhalten beobachten, reflektieren und besprechen« (KMK 2012, S. 16) zu können. Die Stärkung sprachanalytischer Fähigkeiten soll – so die Hoffnung, belastbare Belege dafür stehen noch aus – dabei helfen, »das eigene Sprachhandeln in relevanten Situationen (d. h. vor allem in Konfliktsituationen) zu reflektieren und gegenüber Kommunikationspartner[Inne]n vertreten und zur Diskussion stellen zu können« (Wimmer 2002, S. 52).
- *Drittens* sind mündliche Kompetenzen zugleich wichtiges Lernziel. So belegen die Befunde der Sprach- und Diskurserwerbsforschung einen bis in die Adoleszenz anhaltenden Erwerbsprozess für den Aufbau der Fähigkeit, komplexe Sachverhalte kohärent und den Mustern der jeweiligen Gattung entsprechend zu versprachlichen (vgl. Quasthoff u. a. 2019). Berechtigt bildet »Sprechen und Zuhören« daher auch über alle Schulstufen hinweg einen zentralen Kompetenzbereich innerhalb der nationalen Bildungsstandards ab. Problematisch ist, wenn Schule unterstellt, dass Lernende

über die [zur Unterrichtsteilhabe] erforderlichen Fähigkeiten immer schon verfügen – und daher keine spezielle Unterweisung benötigten. In Folge dessen wird im Unterricht zwar viel gesprochen, die erforderlichen Fähigkeiten werden aber nur sehr selten gelehrt. (Becker-Mrotzek/Mörs 2015, S. 20)

Angesichts dieser Dreifachfunktion von Mündlichkeit drängt sich die Frage auf, welche Gründe und Hemmnisse dazu geführt haben, dass das Thema nach wie vor

nur zögerlich als Gegenstand des Deutschunterrichts aufgegriffen wird. Verantwortlich gemacht werden in diesem Zusammenhang immer wieder die Flüchtigkeit mündlicher Kommunikation und damit verbunden die schwierige Fixierbarkeit des Analysematerials. Auch der beschränkte Zugang zu authentischen Daten wurde lange Zeit als Argument eingebracht. Mit dem Vorliegen etlicher frei zugänglicher Datenbanken hat sich dies mittlerweile grundlegend verbessert. Ein weniger leicht zu behebender Grund mag nach wie vor in der starken Schriftorientierung der Schule mit ihrer Schwerpunktsetzung auf der Förderung schriftlicher Kompetenzen liegen. Hier gilt es dem sogenannten *written language bias* entgegenzuwirken. Sprachliche Strukturen der Mündlichkeit werden dann nicht unter der Perspektive normierter Schriftsprache als Abweichungen oder Performanzfehler eingestuft, sondern unter der Frage betrachtet, welche Funktionen sie im jeweiligen kommunikativen (Handlungs-)Kontext erfüllen (Berkemeier/Selmani i. Dr.).

2. Welche Rolle spielt Sprachbewusstsein für den Erwerb mündlicher Kompetenzen?

Ist angestrebt, im Deutschunterricht das schülerseitige Nachdenken über mündlichen Sprachgebrauch mit dem Ziel der Weiterentwicklung der eigenen mündlichen Kompetenzen anzuregen, gilt es zu bedenken, dass »nicht alle Teilbereiche sprachlichen Könnens gleichermaßen einer bewussten Reflexion zugänglich sind« (Stude 2013, S. 17). Grund hierfür ist, dass es sich bei den Prinzipien, an denen wir uns zur Aufrechterhaltung von Gesprächen orientieren, »über weite Strecken um einen Hintergrund eingeschliffener Fähigkeiten, die eher habituell gekonnt als kognitiv gewusst werden«, handelt (Kotthoff 2006, S. 61).³ Folglich können insbesondere im Bereich mündlicher Kompetenzen Wissen und Können eklatant auseinanderklaffen (ebd., S. 60). Dies deckt sich mit Befunden von Berkemeier (1999), deren Untersuchung anhand einer Videoanalyse durch SchülerInnen einer 10. Gymnasialklasse zum Thema »Nonverbale Kommunikation« aufzeigt, dass vor allem sprachliche Beschreibungsmittel für erkannte oder erahnte Phänomene fehlen. Da diese über Alltagswissen und Alltagssprache hinausgingen, müssten sie im Unterricht erarbeitet werden (vgl. Berkemeier 2002, S. 15).

Heißt dies aber zugleich, dass SchülerInnen bezüglich ihres mündlichen Sprachgebrauchs nur über ein geringes Bewusstsein verfügen? Gesicherte Erkenntnisse zur Bedeutung des Sprachbewusstseins für die Entwicklung mündlicher Kompetenzen liegen erst vereinzelt vor. Belegt ist, dass der Erwerb mündlicher Kompetenzen durch die Nutzung sowohl *externer* Ressourcen (z. B. dialogische Unterstützungsverfahren im Rahmen interaktiver Praktiken) als auch *interner*

3 Anders verhält es sich für Aneignungsprozesse im Bereich des Schriftlichen. So ist etwa für den Schriftspracherwerb oder den Aufbau von Textproduktionskompetenzen anzunehmen, dass diese sich »vorrangig über Prozesse vollziehen, die stärker durch ein Bewusstsein gesteuert sind, als es bei der Aneignung mündlicher Kommunikationskompetenz der Fall ist« (Stude 2013, S. 17).

Ressourcen (z. B. globales Struktur- und Genrewissen) vorangebracht wird (vgl. Quasthoff u. a. 2019). Weit weniger klar und in der bisherigen Diskussion weitgehend unberücksichtigt geblieben ist dagegen, inwieweit dieses Zusammenspiel unterschiedlicher Ressourcen mit Bewusstwerdungsprozessen verbunden ist und wie diese den mündlichen Diskurserwerb beeinflussen. Es zeigt sich aber, dass verschiedene Genres offenbar mit unterschiedlich stark ausgeprägten Bewusstwerdungsprozessen – hier vor allem unterschiedlichen Planungsaktivitäten – einhergehen. Für den Erzählerwerb im Grundschulalter beispielsweise sind insbesondere für Fantasieerzählungen Metakommentare belegt, die in dieser Form für konversationelle Erlebniserzählungen nicht nachweisbar waren und auf ein stärker durch Monitoringprozesse begleitetes Sprechen im Genre der Fantasieerzählung hindeuten (ebd.).

Darüber hinaus zeigen Spracherwerbsstudien, dass der schulische Unterricht keinesfalls den primären Kontext ausmacht, in dem Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag typischerweise in Sprachthematisierungen eingebunden sind.⁴ Eine nicht unwesentliche Rolle für den Aufbau der Fähigkeit, Sprache und Kommunikation aus einer Metaebene betrachten zu können, kommt offenbar Peer-Interaktionen zu.⁵ Aufschlussreich sind daher Arbeiten, die mündliche Praktiken derselben Kinder und Jugendlichen nicht nur mit Blick auf Genrespezifika, sondern unter Berücksichtigung unterschiedlicher AdressatInnen, also in variierenden Interaktionskonstellationen, untersuchen. So zeigt Morek (2016) mit Fokus auf das sprachliche Handeln von Präadoleszenten innerhalb von Gesprächen mit Eltern, Peers und Lehrpersonen auf, dass diese – anders als im kulturpessimistisch geprägten Diskurs meist angenommen – durchaus in der Lage sind, die jeweiligen Anforderungen differenter Gesprächssituationen zu berücksichtigen.⁶

Dass SchülerInnen sich den Erfordernissen eines Adressatenzuschnitts bewusst sind, findet sich auch in der Studie von Phillips Galloway, Stude und Uccelli (2015) bestätigt. Analysiert wurden mündliche und schriftliche Reflexionen von Viert- bis AchtklässlerInnen zu situationsangemessenem Sprachgebrauch. Der überwiegende Teil der SchülerInnen war in der Lage, den Zuschnitt sprachlichen Handelns,

4 Belege für den Erwerbsbeginn der Fähigkeit, im Gespräch explizit auf Sprachliches Bezugnehmen zu können, finden sich zudem bereits lange vor Schuleintritt (z. B. Jäkel 2008; Stude 2013).

5 Dieser Befund bestätigt sich über mehrere Altersstufen hinweg (für Kindergartenkinder: z. B. Andresen 2002; Stude 2013; Arendt 2019; für Grundschulkinder: z. B. Kreuz/Luginbühl/Mundwiler 2019; für Präadoleszente: z. B. Morek 2016; für Jugendliche: z. B. Deppermann/Schmidt 2001).

6 In der Analyse des sprachlichen Verhaltens desselben Schülers gelingt es Morek herauszuarbeiten, wie dieser rekonstruktive Diskurseinheiten den Erfordernissen der jeweiligen Gesprächskontexte angepasst kontextualisiert: So spielt zum Beispiel in der Peergroup der performative Charakter des Erzählens eine größere Rolle als im Gespräch mit den Eltern, die ein stärkeres Informationsbedürfnis einbringen. Im Unterricht wiederum scheint sich der Schüler bewusst zu sein, dass stärker erklärende Aktivitäten und das Herausstellen fachlicher Inhalte für seine Redebeiträge erwartet werden.

für unterschiedliche AdressatInnen auf lexikalischer, morpho-syntaktischer und diskursiver Ebene zu identifizieren und zu thematisieren. Alarmierend war dagegen das Ergebnis, dass die SchülerInnen zur Beschreibung schriftlichen Sprachgebrauchs überwiegend positiv konnotierte Attribuierungen (wie z. B. »längere, komplettere und akkuratere Sätze«, »besserer Wortschatz«, »formell«, »richtige Grammatik«) und bei der Beurteilung mündlichen Sprachgebrauchs überwiegend negative Zuschreibungen (z. B. »simpler Wortschatz«) vornahmen. Vieles deutet darauf hin, dass Schule in der Tradierung derlei Wertungen durch institutionelle – mehr oder weniger transparent gemachte – Normierungen nicht unbeteiligt ist. In jedem Fall zeigen die Ergebnisse, wie »im kollektiven Bewusstsein der Sprachgemeinschaft mündliche Sprache tatsächlich immer noch eine defizitäre Sprache [ist], die der normierten und in Grammatiken kodifizierten Schriftsprache untergeordnet, ja unterlegen ist« (Berkemeier/Selmani i. Dr.). Für unterrichtliche Konzeptionen legen die oben genannten Befunde nahe, die Aufmerksamkeit von SchülerInnen zukünftig stärker darauf zu richten, bestimmte Sprachgebrauchsformen nicht voreingenommen als »besser« oder »schlechter« zu bewerten, sondern sie in ihrer Funktion als situations- und adressatenangepasste Antwort auf jeweils spezifische kommunikative Anforderungen unterschiedlicher sozialer Kontexte zu erfassen.

3. Impulse für den Unterricht

Unterrichtspraktische Vorschläge zu mündlichkeitsbezogenen Inhalten für den Deutschunterricht werden zwar vereinzelt seit etlichen Jahren vorgelegt (z. B. Becker-Mrotzek/Brünner 2006; Brünner/Weber 2009; Bahlo/Kalkavan-Aydin/Weidner 2017) – eine einheitliche didaktische Konzeption zur Thematisierung von Mündlichkeit findet sich allerdings nicht. Ebenso ist noch nicht ausreichend empirisch belegt, inwieweit Sprachreflexion auf Basis der Analyse fremder oder eigener Daten Rückwirkungen auf das eigene kommunikative Handeln nach sich zieht (vgl. auch Berkemeier/Spiegel 2014).

Schulbücher belassen es nicht selten bei einer bloßen Gegenüberstellung gesprochener und geschriebener Sprache, was etliche Missverständnisse bei den SchülerInnen hervorbringen kann (Dürscheid 2006) und der großen Bandbreite an Sprachgebrauchsformen nicht gerecht wird – ja gar den Blick auf diese verwehrt. Setzt man mündlichen Sprachgebrauch mit gesprochener Sprache gleich, so würde einseitig nur der mediale Aspekt aufgegriffen (ebd.). Verstellt bliebe damit die Einsicht, dass die Angemessenheit konzeptionell mündlicher und konzeptionell schriftlicher Äußerungsformen mit dem Kontext variiert und von SprachbenutzerInnen aktiv ausgestaltet werden kann. Es macht also einen Unterschied, ob geschriebene von gesprochener Sprache kontrastiert oder im Unterricht Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf einer umfassenderen Ebene aufgegriffen werden (ebd.). Auch Berkemeier und Selmani (i. Dr.) plädieren in ihrem Ansatz einer handlungsbezogenen Grammatikdidaktik dafür, nicht isolierte grammatische Kategorien, sondern Handlungsmuster und deren jeweiligen kommunikativen

Handlungszweck innerhalb eines bestimmten Handlungskontextes als Ausgangspunkt zu wählen, womit sich der didaktische Fokus deutlich verschiebt:

Statt zu analysieren und zu beschreiben, *wie* sich mündliche Strukturen von schriftlichen abheben, erlaubt der Blick auf das sprachliche Handeln die Erklärung, *warum* sich der Formengebrauch mitunter in mündlichen Kontexten von schriftlichen unterscheidet.

[...]

Auf diese Weise kann durch »Feinjustierung« des Handlungskontextes für die Lernenden erfahr- und reflektierbar gemacht werden, welche grammatischen Formen in welchen Handlungskontexten kommunikativ (nicht) erfolgreich sind bzw. sein können. (Berkemeier/Selmani, i. Dr.)

Grundlegend sollten SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, Charakteristika mündlicher Kommunikation an authentischen Gesprächen, anhand von Ton- und/oder Video-Aufzeichnungen und Transkripten, zu entdecken und nachzuvollziehen (siehe z. B. *Datenbank für Gesprochenes Deutsch* des IDS). Gut daran zu illustrieren wären vor allem die Aspekte *Interaktivität*, *Ko-Konstruktion*, *Sequenzialität* und *Multimodalität* mündlicher Kommunikation, ebenso die Verfahren der *Identitäts-* und *Beziehungsgestaltung* sowie der *Verständnissicherung* (vgl. Becker-Mrotzek 2009b; Kotthoff 2010; Imo/Lanwer 2019). Im Zuge dessen wird sich rasch die Einsicht einstellen, dass die zur Beschreibung von normierter Schriftsprache gewohnte Terminologie zum Erfassen mündlichen Sprachgebrauchs schnell an ihre Grenzen gerät. Das gemeinsame Suchen nach geeigneten Beschreibungsoptionen regt gleichermaßen das metasprachliche Handeln der SchülerInnen an. Unter motivationalen Gesichtspunkten erweist sich insbesondere das selbständige Sammeln und Aufbereiten von Gesprächsdaten aus dem eigenen Umfeld als besonders reizvoll. Werden im Unterricht Gespräche behandelt, in denen die SchülerInnen selbst als SprecherInnen beteiligt sind, gilt es, einen besonders behutsamen Umgang mit (Selbst-)Kritik – und der möglichen Angst davor – zu berücksichtigen. Für seinen mündlichen Sprachgebrauch Feedback zu erhalten, ist nicht gleichzusetzen mit Feedback zu schriftlichem Handeln, da mündliche Kommunikation allein schon aufgrund der Kopräsenz und Leibgebundenheit weniger Möglichkeiten eröffnet, die eigene Identität zu verbergen (vgl. Becker-Mrotzek 2009b). Unter Bildung von Kleingruppen, in denen reihum zu einem Diskussions-thema je ein/e »Gesprächsbeobachter/in« festgelegt wird, kann das genaue Zuhören und Online-Analysieren sprachlichen Handelns geschult sowie die Fähigkeit ausgebaut werden, das Wahrgenommene in Peer-Feedbackgesprächen metasprachlich zu thematisieren und damit zugleich mündliche Kommunikationskompetenzen weiterzuentwickeln. Die Einnahme einer reflexiven Haltung gegenüber Mündlichkeit lässt sich darüber hinaus auch im Szenischen Darstellen fördern, bei dem sprachliche Ausdrucksformen hinsichtlich ihrer kommunikativen Wirkung »sanktionsfrei« ausprobiert und sprachliche Handlungsalternativen offen zur Diskussion gestellt werden können. Zu vermeiden ist eine Unterrichtspraxis, die mithilfe künstlicher Anwendungskontexte schülerseitige Sprachreflexionen »auf Knopfdruck« zu erzeugen versucht. Unberücksichtigt bliebe dabei, dass der Diskurserwerb bereits seit dem Kindesalter aktiv von Monitoringaktivitäten

begleitet wird, Jugendlichen die Reflexion des eigenen mündlichen Sprachgebrauchs aus ihren alltäglichen Kommunikationserfahrungen also keinesfalls unbekannt ist.

Literatur

- ANDRESEN, HELGA (2002): *Interaktion, Sprache, Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Tübingen: Narr.
- ARENDT, BIRTE (2019): *Argumentieren mit Peers. Erwerbsverläufe und -muster bei Kindergartenkindern*. Tübingen: Stauffenburg.
- BAHLO, NILS; KALKAVAN-AYDIN, ZEYNEP; WEIDNER, BEATE (2017): Und? Sprachreflexive Übungen zur Konjunktion und im Mündlichen. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 263, S. 30–33.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2009a): Vorwort. In: Ders. (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3), S. XIII–XIV.
- DERS. (2009b): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3), S. 66–83.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BRÜNNER, GISELA (2006): *Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II*. Radolfzell am Bodensee: Verlag für Gesprächsforschung.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; MÖRS, MICHAELA (2015): Sprechen und Zuhören. In: Becker-Mrotzek, Michael; Kämper-van den Boogaart, Michael; Köster, Juliane; Stanat, Petra; Gippner, Gabriele (Hg.): *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Schroedel u. a., S. 20–65.
- BERKEMEIER, ANNE (1999): Nonverbale rhetorische Kommunikation: Mündliche Sprachreflexion von SchülerInnen einer 10. Gymnasialklasse. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 46, S. 330–348.
- DIES. (2002): Sprachbewusstsein und Unterrichtswirklichkeit: Produktive Umsetzungsmöglichkeiten. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 11–17.
- BERKEMEIER, ANNE; SELMANI, LIRIM (i. Dr.): Reflexion mündlicher grammatischer Strukturen. In: Gornik, Hildegard; Rautenberg, Iris (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. 2., überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6).
- BERKEMEIER, ANNE; SPIEGEL, CARMEN (2014): In der Schule Gesprächsfähigkeit fordern und fördern: Moderieren – Argumentieren – Zuhören. In: Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hg.): *Konzeptionen des Mündlichen*. Bern: hep, S. 118–140.
- BRÜNNER, GISELA; WEBER, PETER (2009): Gesprächsdidaktik: Gespräche im Unterricht transkribieren und analysieren. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3), S. 297–323.
- DEPPERMAN, ARNULF; SCHMIDT, AXEL (2001): Hauptsache Spaß – Zur Eigenart der Unterhaltungskultur Jugendlicher. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6, S. 27–37.
- DÜRSCHIED, CHRISTA (2006): Äußerungsformen im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 375–388.
- DIES. (2011): Parlando, Mündlichkeit und neue Medien. Anmerkungen aus linguistischer Sicht. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33 (2), S. 175–190.
- DÜRSCHIED, CHRISTA; BROMMER, SARAH (2019): Schrift und Schreiben in der gegenwärtigen Sprachreflexion. In: Antos, Gerd; Niehr, Thomas; Spitzmüller, Jürgen (Hg.): *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*. Berlin: de Gruyter, S. 309–332.

- ERIKSSON, BRIGIT; PIETRO, JEAN-FRANÇOIS DE (2011): Editorial. Mündlichkeit: aktuelle Entwicklungen in verschiedenen Kontexten. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33 (2), S. 161–166.
- IMO, WOLFGANG; LANWER, JENS PHILIPP (2019): *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- JÄKEL, OLAF (2008): Die Vielfalt früher Sprachbewusstheit: Evidenz aus zwei Spracherwerbskorpora. In: Funke, Reinold; Jäkel, Olaf; Januschek, Franz (Hg.): *Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit*. Flensburg: Flensburg University Press, S. 73–91.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss vom 18.10.2012. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [Zugriff: 17.6.2021].
- KOTTHOFF, HELGA (2006): Bewusst oder habituell? Wie Kinder und Erwachsene Kommunikation lernen. In: Nuissl, Ekkehard (Hg.): *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59–75.
- DIES. (2010): Grundlagen der Gesprächsanalyse und ihre schulische Relevanz. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 105–122.
- KREUZ, JUDITH; LUGINBÜHL, MARTIN; MUNDWILER, VERA (2019): Gesprächsorganisation in argumentativen Peer-Gesprächen von Schulkindern. In: Bose, Ines; Hannken-Illjes Kati; Kurtenbach, Stephanie (Hg.): *Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch*. Berlin: Frank und Timme, S. 33–62.
- MOREK, MIRIAM (2016): Lernziel »Situationsangemessen kommunizieren« – Schüler zwischen Unterrichtssprache und Jugendsprache. In: Spiegel, Carmen; Gysin, Daniel (Hg.): *Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Sprache – Kommunikation – Kultur: Soziolinguistische Beiträge, Bd. 19), S. 49–70.
- OHLHUS, SÖREN; STUDE, JULIANE (2009): Erzählen im Unterricht der Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3), S. 471–486.
- QUASTHOFF, UTA; HELLER, VIVIEN; MOREK, MIRIAM (2021): Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen: Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In: Dies. (Hg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin: de Gruyter, S. 13–34. DOI: 10.1515/9783110707168.
- QUASTHOFF, UTA; KERN, FRIEDERIKE; OHLHUS, SÖREN; STUDE, JULIANE (2019): *Diskurse und Texte von Kindern. Praktiken – Fähigkeiten – Ressourcen: Erwerb*. Tübingen: Stauffenburg. DOI: 10.17877/DE290R-20360.
- SPIEGEL, CARMEN (2006): *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- STUDE, JULIANE (2013): *Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- STUDE, JULIANE; OHLHUS, SÖREN (2005): Schreibenlernen in interaktiven Kontexten. Dialogische Aneignungsmechanismen von Textkompetenz in schulischen Schreibprozessen. In: Stückrath, Jörn; Strobel, Ricarda (Hg.): *Deutschunterricht empirisch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 68–87.
- WIMMER, RAINER (2002): Sprachreflexion – Spracharbeit. Anlässe und Gegenstände der Reflexion über Sprache. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 47–52.

Wilfried Krenn

Verstehe ich alles?

Sprachbewusstsein als Katalysator für Lernprozesse in sprachlich heterogenen Deutschklassen

Dass ein bewusster Umgang mit Sprache ein zentrales Element des Deutschunterrichts sein sollte, lässt sich naturgemäß gut begründen. Doch wie lassen sich Forderungen nach einem sprachbewussten Deutschunterricht in sprachlich heterogenen Deutschklassen erfüllen? Im Beitrag wird argumentiert, dass in diesem Fall das Prinzip eines sprachbewussten Unterrichts eingebettet werden muss in ein umfassendes sprachdidaktisches Konzept, das auch auf den Aufbau und die Erweiterung grundlegender Sprachkompetenz abzielt. Der prinzipiengeleitete kommunikative Ansatz stellt aus der Sicht des Autors ein solches Konzept dar. In der Folge wird gezeigt, in welchen zwei Anwendungsbereichen der Ansatz besonders wirksam sein kann. Einerseits besteht in sprachlich heterogenen Klassen die Notwendigkeit, zu differenzieren und die sprachliche Komplexität so weit zu reduzieren, dass Curriculumsziele für möglichst viele Lernende erreichbar sind. Andererseits erscheint es notwendig, praktische Spracharbeit und Sprachreflexion im Unterricht stärker miteinander zu verknüpfen. Wie dies gelingen kann, wird anhand eines Unterrichtsmodells für die Sekundarstufe I beispielhaft dargestellt. Grundlegend für eine erfolgreiche Umsetzung des Ansatzes ist allerdings die Signifikanz der Aufgabenstellungen für die Lernenden. Nur wenn diese motiviert auf eine Aufgabe reagieren, wird es ihnen möglich sein, sprachliche Phänomene bewusst wahrzunehmen und darüber zu reflektieren.

1. Was soll Lernenden bewusst werden?

In den letzten Jahren sind die Anforderungen an Lehrende im Fach Deutsch gestiegen. Die sprachliche Heterogenität in den Deutschklassen hat zugenommen,

WILFRIED KRENN ist Deutsch- und Englischlehrer, Lehrbeauftragter an der Karl-Franzens-Universität Graz und Autor von Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Aufgabenorientierung, Motivation und Kreativität im Unterricht.

E-Mail: wilfried.krenn@kfunigraz.ac.at

nicht nur durch Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, sondern auch durch die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit deutscher Familiensprache verstärkt mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen bezüglich ihrer Sprach- und Medien-erfahrungen, ihres sprachlichen Umfeldes und ihrer Sprachkompetenzen in den Deutschunterricht kommen. Curriculumsvorgaben, die versuchen, auf diese Situation zu reagieren, wie beispielsweise die stärkere Kompetenzorientierung des Unterrichts, können helfen, diese Heterogenität zu beschreiben. Aus den Deskriptoren, die die maßgeblichen Kompetenzen beschreiben, ergeben sich allerdings nur bedingt direkte Handlungsanweisungen dafür, wie Unterricht unterschiedliche Motivationslagen, Bedürfnisse, Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler optimal berücksichtigen kann. Dazu braucht es kluge, vor allem lernpsychologisch fundierte didaktische Konzepte.

Inwiefern kann nun das Konzept eines sprachbewussten Unterrichts in diesem Zusammenhang hilfreich sein? Wie im Beitrag von Eva Neuland in diesem Heft ausgeführt, scheint der Erfolg, »Reflexion über Sprache« als Leitprinzip im Deutschcurriculum zu verankern, überschaubar zu sein. Jürgen Strugers Beitrag deutet an, woran das liegen könnte. Sprachbewusstsein ist ein umfassendes und komplexes Konzept, das zwar einerseits die Grundlage jeder Kommunikationssituation im Deutschunterricht darstellt, dessen Aktivierung andererseits aber von bestimmten individuellen Voraussetzungen der Lernenden abhängig ist. Um sprachliche Phänomene reflektieren zu können, müssen diese zuallererst wahrgenommen werden. Solche Differenzerfahrungen (»Hier ist etwas, was mir so noch nicht begegnet ist«) müssen in der Folge aber auch von dem Bedürfnis getragen werden, das, was uns als neues sprachliches Phänomen begegnet, in vollem Umfang verstehen zu wollen. Die Lernenden müssen die Motivation aufbringen, sowohl die Form als auch die Bedeutung und Funktion des sprachlichen Phänomens zu erfassen und zu verstehen. Dieses Bedürfnis, zu verstehen und sich mitzuteilen, ist der Motor des Spracherwerbs, so eine fundamentale Erkenntnis der Psycholinguistik (Butzkamm 1993). Motivation scheint ausschlaggebend dafür zu sein, ob sprachliche Phänomene überhaupt wahrgenommen werden und es in der Folge zu einer stabilisierten Sprachwahrnehmung in Form von Sprachbewusstsein kommen kann.

Der Deutschunterricht müsste folgerichtig darauf abzielen, die Lernenden in möglichst motivierende authentische Kommunikationssituationen einzubeziehen, in denen sie verstehen bzw. etwas mitteilen wollen, und dies auch können. Auf dieser Basis, so die Annahme, kann Sprachbewusstsein nicht nur Grundlage für Sprachreflexion, sondern auch Grundlage für den Aufbau beziehungsweise die Erweiterung sprachlicher Kompetenz sein.

In sprachlich heterogenen Deutschklassen stellt sich die Frage, welche sprachlichen Phänomene im Rahmen bestimmter Aufgabenstellungen hervorgehoben werden sollten. Lernende, die auch nach erfolgreich absolvierten DaZ-Förderkursen Schwierigkeiten haben, Texte oder Arbeitsanweisungen zu verstehen, brauchen wohl ein etwas anderes Aufgabendesign als Lernende, die mit Hilfe ihrer fortgeschrittenen Wortschatz- und Grammatikkompetenz mühelos in der Lage sind, beispielsweise Merkmale einer bestimmten Textsorte zu reflektieren.

Die kognitive Psychologie weist schon lange darauf hin, dass Lernen hauptsächlich in der sogenannten »Zone der nächsten Entwicklung« stattfindet (vgl. Tudge 1990). Auf den Sprachunterricht übertragen bedeutet das, dass Lernen und der bewusste Umgang mit Sprache unmöglich werden, wenn die Lernenden weder den Text noch die Aufgabenstellung ausreichend gut verstehen.

Sprachdidaktische Konzepte, die auch für heterogene Deutschklassen Relevanz haben sollen, müssen deshalb nicht nur den Aspekt der bewussten Sprachreflexion, sondern auch Fragen des sprachlichen Kompetenzerwerbs im Auge behalten.

2. Sprachbewusstsein im Rahmen eines weiterentwickelten kommunikativen Ansatzes

Das zentrale Designkonzept des Sprachunterrichts der 1970er und 1980er Jahre war die kommunikative Methode (vgl. z. B. Yalden 1983 oder Finocchiaro/Brumfit 1983). Die Entstehung der Text- und Pragmalinguistik führten damals unter anderem dazu, dass die Inhalte des Sprachunterrichts einer kritischen Revision unterzogen wurden. Der Kanon der im Unterricht zu behandelnden Textsorten wurde erweitert, und neue linguistische Werkzeuge halfen, mündliche und schriftliche Texte aus kommunikativer Perspektive erlebbar zu machen. Die kommunikative Sprachdidaktik war erfolgreich darin, das *Was* des Sprachunterrichts klarer zu definieren. Das mag wohl auch positive Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden gehabt haben, indem einige der Themen und Problemstellungen des Deutschunterrichts lebensnäher und praxisbezogener wurden. Weniger überzeugend waren die lerntheoretischen Leitkonzepte des kommunikativen Ansatzes. Teils vertraute man einem eklektizistischen Zugang, der Bewährtes mit Neuem mischte, manchmal vertraute man aber auch allein dem Grundsatz *learning by doing* (»Lest den Text und sagt, was ihr davon haltet.«), der aber vor allem bei Lernenden mit geringerer Sprachkompetenz auf Grenzen stieß. Neue Impulse erhielt die Sprachdidaktik in den letzten Jahrzehnten durch die Psycholinguistik, die Neurolinguistik und die Gehirnforschung, die die Fragen nach dem *Wie* des Sprachlernens substantieller beantworten können. Das erforderte in der sogenannten »postkommunikativen Ära« eine Revision der kommunikativen Didaktik, die allerdings weiterhin mit ihrem Fokus auf kommunikative Kompetenz und sprachliches Handeln eine wichtige Grundlage für sprachdidaktische Konzepte bildet.

Ein Ansatz, der versucht, die beschriebenen lerntheoretischen Impulse aufzunehmen, ist der sogenannte *prinzipiengeleitete kommunikative Ansatz* (vgl. Dörnyei 2013; Arnold/Dörnyei/Pugliese 2015). Er folgt einem *aufgabenorientierten Ansatz* (vgl. Krenn 2006), indem er beschreibt, welchen Prinzipien das Aufgabendesign folgen müsste, um möglichst lernwirksame Lernprozesse auszulösen. Die sieben Prinzipien dieses Ansatzes zeigen deutlich, wie wichtig der Begriff des Sprachbewusstseins inzwischen im Rahmen sprachdidaktischer Konzepte geworden ist. Vor allem die Prinzipien 2, 3, 4 und 5 beziehen sich direkt auf diesen Begriff. Im Folgenden sollen die sieben Prinzipien des Ansatzes genannt und kurz charakterisiert werden.

- Prinzip 1: Persönliche Signifikanz (*the personal significance principle*)
Aufgabenstellungen müssen für die Lernenden bedeutsam sein, sodass sie sich motiviert mit der Aufgabenstellung befassen können.
- Prinzip 2: Deklarativer Input (*the declarative input principle*)
Aufgabenstellungen müssen den Lernenden eine Kombination von abstrakten Regeln und konkreten Beispielen vermitteln. Dies kann in unterschiedlicher Form, beispielsweise deduktiv oder induktiv erfolgen.
- Prinzip 3: Kontrolliertes Üben (*the controlled practice principle*)
Der Aufbau einer umfassenden Sprachkompetenz bedeutet zum großen Teil den Erwerb von Fertigkeiten. Fertigkeiten werden durch Üben erworben.
- Prinzip 4: Formorientierung (*the focus on form principle*)
Obwohl der Schwerpunkt im Unterricht auf kommunikativen Aktivitäten liegen sollte, muss die Aufmerksamkeit der Lernenden immer auch auf sprachliche Formen auf der Wort-, Satz- und Textebene gelenkt werden. Formfokussierter Unterricht erforscht die Strukturen der Sprache aus einer kommunikativen Perspektive (siehe dazu auch Ellis 2008).
- Prinzip 5: Formelhafte Ausdrucksweise wahrnehmen (*the formulaic language principle*)
Der Begriff »formelhafte Ausdrucksweise« umfasst eine Bandbreite unterschiedlicher Mehrwort-Einheiten wie Idiome, Kollokationen, Sprachkonventionen, lexikalische Phrasen, Ausdrücke usw. Diese Sprachbausteine sind die Grundlage für umfassende Sprachbeherrschung.
- Prinzip 6: Sprachkontakt (*the language exposure principle*)
Unterricht sollte viele unterschiedliche Möglichkeiten aufzeigen, sich mit Sprache auseinanderzusetzen. Dadurch werden implizite Lernmechanismen aktiviert. Vorentlastungsaktivitäten im Unterricht sollten diesen Sprachkontakt vorbereiten.
- Prinzip 7: Authentische Interaktion (*the focused interaction principle*)
Lernende sollten die Möglichkeit haben, Sprache in authentischen Kommunikationssituationen zu erleben.
(Nach Arnold/Dörnyei/Pugliese 2015; übersetzt und bearbeitet W. K.)

Gingen frühe Ausarbeitungen der kommunikativen Methode davon aus, dass die Konfrontation der Lernenden mit kommunikativen Aufgaben und möglichst authentischen Kommunikationssituationen schon ausreicht, um implizite Lernmechanismen zu aktivieren, so wie dies im muttersprachigen Spracherwerb der Fall ist, setzt der prinzipiengeleitete kommunikative Ansatz verstärkt auf expliziten Sprachunterricht. Zwar stehen immer noch kommunikative Aufgabenstellungen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens (siehe Prinzipien 1 und 7), sie werden aber angereichert durch Elemente, die die Lernenden dazu führen sollen, sprachliche Formen bewusst wahrzunehmen und sich mit ihrer Bedeutung und Funktion reflektierend, aber auch übend (siehe Prinzip 3) auseinanderzusetzen. In welcher Form dies im Unterricht geschehen kann, soll im Folgenden modellhaft an zwei Anwendungssituationen gezeigt werden.

Der erste Anwendungsbereich thematisiert dabei die Arbeit mit Texten in heterogenen Klassen, der zweite Anwendungsbereich stellt beispielhaft ein Unterrichtsmodell vor, das die Lernenden von der bewussten Auseinandersetzung mit einer Sprachstruktur zu produktiver Spracharbeit führen soll. Beide Anwendungsbeispiele beziehen sich auf die Sekundarstufe I, die grundsätzlichen Überlegungen dazu lassen sich aber auch auf andere Niveaustufen übertragen.

3. Sprachliche Komplexität reduzieren – das doppelte Curriculum des Deutschunterrichts in sprachlich heterogenen Klassen

Wie einleitend beschrieben, stellt sich für Unterrichtende in sprachlich heterogenen Klassen die Frage, wie auf unterschiedliche Bedürfnisse der Lernenden eingegangen werden kann, ohne dabei wichtige Bereiche des Curriculums zu vernachlässigen. Vor allem große Unterschiede im Bereich der Wortschatz- und Grammatikkompetenz erschweren die Erarbeitung anderer zentraler Lernbereiche des Deutschunterrichts. Es erscheint beispielsweise wenig sinnvoll, Unterricht auf die Erarbeitung von Textsortenmerkmalen und deren Wirkung auszurichten, wenn die grundlegenden Basistexte bzw. Aufgabenstellungen dazu von einem Teil der Klasse nicht verstanden werden. Anhand einer Unterrichtssequenz aus der Sekundarstufe I soll diese Problematik nun genauer beschrieben und davon mögliche Konsequenzen für den Unterricht abgeleitet werden.

Bei der Behandlung von Sagen im Unterricht der fünften Schulstufe lassen sich ganz unterschiedliche Lernzielbereiche definieren. Die folgende Gliederung dieser Lernziele folgt dem Modell von Robert Sternbergs drei Intelligenzbereichen (siehe Tomlinson 2014, S. 34):

- Praktische Intelligenz: Sagen lesen und verstehen, Sagen zusammenfassen und nacherzählen [...]
- Analytische Intelligenz: Merkmale der Textsorte Sage erkennen, Aufspüren von typischen Motiven in Sagen, Interpretation von Sagen [...]
- Kreative Intelligenz: Sagen modernisieren, Sagen aus einer anderen Perspektive erzählen, den Beginn einer Sage weitererzählen [...]

Folgt man Sternbergs Modell, wären in diesem Fall wohl die Lernziele im Bereich der praktischen Intelligenz Voraussetzung für die Lernziele in den anderen Intelligenzbereichen. Im Unterricht müsste es aber darum gehen, dass auch im Sinne von Carol Ann Tomlinsons Begriff von *differenziertem Unterricht* (Tomlinson 2014) alle Lernenden in allen Lernzielbereichen erfolgreich sein können.

Im Sinne eines prinzipiengeleiteten kommunikativen Ansatzes würde die Präsentation einer Sage (= Modell) und die Erarbeitung von Textsortenmerkmalen (= Regel) den *deklarativen Input* darstellen. In einem ersten Schritt muss die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Text gelenkt werden. Der muss inhaltlich gut verstanden werden, wobei sowohl explizite als auch implizite Textinformationen für die weitere Arbeit am Text wichtig sind (praktische Intelligenz). Ist es Lernenden aufgrund ihrer noch zu geringen sprachlichen Kompetenz nicht möglich, den Text zu verstehen, ist es notwendig, die sprachliche Komplexität der Aufgabe zu

modifizieren. Dies ist möglich, indem man beispielsweise vereinfachte Paralleltexte anbietet oder Aufgabenstellungen ergänzt, die Lernenden mit geringerer Sprachkompetenz einen Zugang zu den Basistexten ermöglichen. Eine einfache Formel, die hilft, die Komplexität von Texten abzuschätzen, bezieht sich auf den Wortschatzbereich. Wenn mehr als sieben Prozent der Wörter eines Textes unbekannt sind, verlangsamt sich das Lesetempo so stark, dass Lesestrategien wie Bedeutungen inferieren oder Wortbildungsregeln anwenden nicht mehr eingesetzt werden können (vgl. Kast 1988). Geht man bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache von einem Sichtwortschatz von ungefähr 1.500 Lexemen aus, dann wäre der folgende Text zu schwierig, da darin 24 Prozent der Wörter unbekannt sind. Sichtwortschatz bedeutet, dass Lexeme automatisiert dekodiert werden können. Ein Sichtwortschatz von 1.500 Lexemen würde in etwa der Wortschatzkompetenz entsprechen, über die Lernende nach erfolgreichem Absolvieren einer Sprachförderklasse (ein Semester, ca. 20 Unterrichtseinheiten DaZ pro Woche) verfügen. Die durchgestrichenen Wörter würden höchstwahrscheinlich nicht verstanden werden.

Einst lebte die ~~Riesen~~königin Frau Hitt auf ihrem ~~Schloss~~ bei Innsbruck. Damals waren die Berge bis oben hin voller Wälder, ~~blühender~~ ~~Alm~~wiesen und ~~Äcker~~. Manchmal ging Frau Hitt mit ihrem kleinen Sohn spazieren. Hinter ihnen ging ein ~~Diener~~ mit einem ~~Korb~~ voll ~~herrschaftlicher~~ Speisen. Eines Tages ~~ruhte~~ die ~~Riesen~~königin am ~~Rand~~ eines ~~Ackers~~ aus und sah ihrem ~~Söhnchen~~ zu, wie er am ~~Waldesrand~~ an einem ~~Fannen~~bäumchen zerrte, um es ~~auszureißen~~. [...] (Krenn/Puchta 2016a, S. 90)¹

Das Lesen des Textes wird mühsam, und die Aufgabe verliert für die Lernenden jegliche *persönliche Signifikanz* (Prinzip 1). Die meisten von ihnen würden wohl bald aufgeben. Eine vereinfachte, im Idealfall illustrierte Version des Textes könnte helfen, dieses Problem zu lösen:

Frau Hitt war eine Riesenkönigin. Sie lebte vor vielen Jahren in der Nähe von Innsbruck. Sie hatte ein Schloss hoch oben in den Bergen. Damals gab es dort noch Wälder. Und es gab dort auch Blumenwiesen und Getreidefelder. [...] (Krenn/Puchta 2016a, S. 90)²

Die Lernenden lesen den Text in Einzelarbeit möglichst schnell leise durch, wobei diese erste Textkonfrontation von einer Leitfrage begleitet werden kann (z. B. *Wer war Frau Hitt und was geschah mit ihr am Ende der der Geschichte?*). Die Leitfrage gibt dabei dem Leseprozess ein Ziel, stellt sicher, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Makroebene des Textes gerichtet bleibt, und kann darüber hinaus die persönliche Signifikanz der Aufgabe positiv beeinflussen.

In weiterer Folge sollte das Verstehen der Sage abgesichert werden, um darauf aufbauend typische Merkmale der Textsorte erarbeiten zu können (analytische Intelligenz). Die Lernenden lesen den Text noch einmal, wobei ihre Aufmerksamkeit nun mit Hilfe von Aufgaben zum Text auf bestimmte Textaspekte gelenkt wird.

1 Die Lehrbuchseite finden Sie auf der *ide*-Website: <http://ide.aau.at>.

2 Eine vereinfachte Version des Textes finden Sie über die ZIEL.Deutsch Media App zum Sprachbuch und auf der *ide*-Website: <http://ide.aau.at>.

Abb. 1: Ziel.Deutsch 1. Sprachbuch (Krenn/Puchta 2016a, S. 90)**b Wie viele Aufgaben kannst du lösen?**

- ① Der Diener sollte Frau Hitts Sohn mit Getreide sauber machen. ☐ richtig ☐ falsch
- ② Der Diener fand Frau Hitts Wunsch falsch. ☐ richtig ☐ falsch
- ③ Frau Hitt reagierte *verständnisvoll* / *wütend* / *nachdenklich* auf die Antwort ihres Dieners.
- ④ Nach dem Regen gab es im Körwendelgebirge *Wälder und Wiesen* / *Getreideäcker* / *nur Fels und Stein*.
- ⑤ Finde im Text Wörter oder Ausdrücke, die Folgendes bedeuten:
- | | |
|---|----------------------------------|
| a) Zeile 5: vornehm <u>≈ herrschaftlich</u> | d) Zeile 14: sich trauen _____ |
| b) Zeile 8: stark reißen _____ | e) Zeile 16: Getreidehalme _____ |
| c) Zeile 14: verschwenden _____ | f) Zeile 21: kahl _____ |
- ⑥ Die Geschichte von Frau Hitt soll zeigen, _____

Die Aufgabenteile eins, drei und vier beziehen sich dabei auf explizite Textinformation. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf wichtige Textinhalte, machen diese bewusst und sichern das Verständnis ab. Der zweite und sechste Aufgabenteil erfordern eine Interpretation der im Text dargestellten Ereignisse. Dabei muss implizite Textinformation erschlossen werden. Bis auf den Aufgabenteil fünf, bei dem Detailverstehen im Originaltext abgesichert wird, können alle Aufgabenteile sowohl von den Lernenden, die den Originaltext gelesen haben, als auch von jenen, die sich mit der vereinfachten Textversion auseinandergesetzt haben, bearbeitet werden. Die Schwierigkeit der Aufgabenteile steigt an, von Richtig/Falschaufgaben über Mehrfachwahlaufgaben zu offenen Fragestellungen. Die Lernenden sollen versuchen, so viele Aufgaben wie möglich zu lösen (Abb. 1).

In einem weiteren Schritt kann der Text beispielsweise mit Hilfe von Textrekonstruktionsaufgaben rekonstruiert werden. So könnten die Lernenden eine Lückenzusammenfassung ergänzen oder Schlüsselwörter in die richtige Reihenfolge bringen und daraus eine Zusammenfassung bauen. Die wiederholte Auseinandersetzung mit dem Textinhalt bringt die Lernenden dazu, sich ühend mit dem Text zu beschäftigen, womit ein weiteres Element des prinzipiengeleiteten kommunikativen Ansatzes erfüllt wäre (Prinzip 3: *Kontrolliertes Üben*).

Ist es nicht möglich, den Lernenden vereinfachte Textversionen zur Verfügung zu stellen, können vorentlastende Aktivitäten sowie Aufgabenstellungen vor und nach dem Lesen, die Lesehilfen darstellen, zumindest teilweise die Funktion vereinfachter Paralleltexte übernehmen.

4. Formorientierung im kommunikativen Deutschunterricht

Wie gezeigt wurde, ist die Anpassung der sprachlichen Komplexität an die Voraussetzungen der Lernenden ein wichtiges Element, wenn diese sich bewusst und reflektierend mit Sprache auseinandersetzen sollen. *Formorientierung*, wie sie auch der prinzipiengeleitete Ansatz fordert (siehe Prinzip 4), ist ein weiteres Element,

das grundlegend sein muss für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Im Folgenden soll modellhaft gezeigt werden, wie kommunikative Aufgabenstellungen so gestaltet werden können, dass sowohl Reflexion über Sprache als auch formorientiertes Üben möglich wird.

Die Fähigkeit, in Sätzen Subjekte und Prädikate zu bestimmen, ist ein traditionell wichtiges Lernziel im Deutschunterricht. Darauf aufbauend lässt sich in der Folge die Funktion von Satzteilen und Satzstrukturen analysieren, was einerseits Einsichten in die Regelmäßigkeit der deutschen Syntax ermöglicht, andererseits helfen soll, sprachliche Kompetenz aufzubauen. Personalpronomen und Possessivpronomen richtig zu verwenden, gehört zur Basissprachkompetenz. In mehreren Schritten werden beide Lernzielbereiche in der folgenden Übungssequenz mit den Lernenden bewusst erarbeitet.

Schritt 1: Über die Lehrperson spekulieren

Die Lernenden bekommen die Möglichkeit, interessante Informationen über ihre Lehrperson herauszufinden. In Partnerarbeit sollen sie Vermutungen über die Lehrperson anstellen, wobei sie sich auf Bereiche beziehen sollten, über die sie noch nicht besonders viel wissen. Als Redemittel (Prinzip 5: *Formelhafte Sprache*) können folgende Impulse vorgegeben werden:

Sie/Er ... gerne ...

Sie/Er ... mag ...

Sie/Er ... nicht gerne ...

Die Lernenden schreiben nun in Partnerarbeit Sätze wie zum Beispiel *Herr Berger fährt gerne Mountainbike. Er mag Gartenarbeit.* usw. Danach sollen sie sich vorstellen, dass sie ihre Vermutungen der Lehrperson direkt mitteilen. Dazu müssen sie die Aussagesätze von der dritten Person Singular in die Höflichkeitsform setzen: *Herr Berger fährt gerne Mountainbike.* → *Sie fahren gerne Mountainbike.* Dabei weist die Lehrperson darauf hin, dass sich die Form des Verbs verändert und lässt die Lernenden drüber spekulieren, warum dies wohl der Fall ist. Den Lernenden soll bewusst werden, dass die Verbform vom dazugehörigen Subjekt abhängt.

In einer Sesselrunde nennen die Lernenden dann ihre Sätze, und die Lehrperson reagiert inhaltlich darauf.

Schritt 2: Gemeinsamkeiten suchen

Um weitere Formen des Konjugationsparadigmas bewusst zu machen, werden die Lernenden aufgefordert, in Partnerarbeit möglichst viele Gemeinsamkeiten zu sammeln. Im Musterdialog werden wieder Subjekte und Prädikate hervorgehoben.

#Liest du gerne?

+Ja, ich mag die Warrior Cats, du auch?

#Ja, die lese ich auch gern.

+Wir lesen gerne.

Die Lernenden nennen jeweils einen Wir-Satz, die anderen hören zu und versuchen danach, in fünf Minuten möglichst viele Sätze aus dem Gedächtnis aufzuschreiben, wobei sie die Wir-Sätze in Sie-Sätze umwandeln müssen.

Schritt 3: Präsentation eines Modelltextes

Der folgende Text wird einmal vorgelesen und so präsentiert, dass die Lernenden den Text rekonstruieren müssen. Er kann entweder in Form eines Textskeletts an die Tafel geschrieben werden (D___ L_____ s___ K___ ...), die Ich-Zeilen können unterstrichen und durcheinandergewürfelt werden, oder die Lernenden könnten den Text im Rahmen eines Laufdiktates in ihr Heft übertragen.

Deine Lieblingstiere sind Katzen,
mein Lieblingstier ist ein Hund.
Dein Lieblingsfach ist Mathematik,
ich freue mich auf meine Deutschstunden.
Du fährst mit deinem Fahrrad zur Schule,
ich warte lieber auf meinen Bus.
Du übst jeden Tag auf deiner Geige,
meine Klavierstunden habe ich schon lange aufgegeben.
Du telefonierst stundenlang mit deinen Freundinnen,
ich spiele mit meinen Freunden lieber Fußball.
Wir sind sehr verschieden,
doch das ist wohl normal für Bruder und Schwester.
(Krenn/Puchta 2016b, S. 9)

Nach der Rekonstruktionsphase wird der Text von der Lehrperson noch einmal laut vorgelesen, die Lernenden schließen dabei die Augen und nehmen das auditive Textmodell bewusst auf. Danach können Personal- und Possessivpronomen thematisiert werden, indem zuerst alle Personal- und Possessivpronomen gesammelt und unterstrichen werden. Sie werden geordnet und mit Hilfe der Lehrperson systematisiert, wobei die Funktion der Personalpronomen als Subjekte und der Possessivpronomen als Artikelwörter, die demselben Paradigma folgen wie der indefinite Artikel, bewusst gemacht wird. Ein weiterer Modelltext hilft, das Konzept von Personal- und Possessivpronomen zu vertiefen und einzuüben, indem die entsprechenden Pronomen an den richtigen Stellen eingesetzt werden. Die Lernenden sollen danach die Frage beantworten, wer mit *ihr* oder *wir* gemeint sein könnte.³

Schritt 4: Verfassen eigener Texte

Die rekonstruierten Texte sind nun Ausgangspunkt der eigenen Textproduktion. Um den Lernenden die Textstruktur bewusst zu machen, sollten folgende Satzanfänge vorgegeben werden:

3 Die Seite mit Übungen zur Personal- und Possessivpronomen finden Sie auf der *ide*-Website: <http://ide.aau.at>.

Ich ... gerne ... mein/meine/meinen/ ...

Du gerne ... dein/deine/deinen/...

Ich ...

Du ...

Du bist ganz anders als ich,

ich finde das ...

Gemeinsam werden Ideen gesammelt, über wen die Lernenden schreiben könnten und wie die Textstruktur variiert werden kann.

Schritt 5: Veröffentlichung der Texte

Die Texte der Lernenden können in der Folge herangezogen werden, um Subjekte, Prädikate, Personalpronomen oder Possessivpronomen zu üben. Dazu können besonders originelle Texte in Form von Lückentexten rekonstruiert werden. Darüber hinaus sollten die Texte an den Wänden des Klassenzimmers oder zumindest in Form von individuellen Textportfolios gewürdigt werden.

Die Unterrichtssequenz zeigt beispielhaft Möglichkeiten auf, in sprachlich heterogenen Klassen auf der Basis eines bewussten reflektierenden Umgangs mit Sprache die Sprachkompetenzen der Lernenden weiterzuentwickeln. Dabei werden Lernziele im Bereich der praktischen, analytischen und kreativen Intelligenz erarbeitet. Im Sinne eines prinzipiengeleiteten kommunikativen Unterrichts werden sowohl implizite als auch explizite Lernprozesse aktiviert. Indem authentische personalisierte Kommunikationssituationen den Ausgangspunkt für die Sprachreflexion und Spracharbeit bilden, sollte die nötige Signifikanz der Aufgabenstellung erreicht werden (Prinzipien 1 und 7: *Persönliche Signifikanz* und *Authentische Interaktion*). Modellhafte Äußerungen im Rahmen dieser Kommunikationssituationen bilden die Basis für das Bewusstmachen sprachlicher Strukturen (Prinzipien 2 und 4: *Deklarativer Input* und *Formorientierung*). Kommunikative Drills (Gemeinsamkeiten suchen) und Textrekonstruktions- und Gedächtnisübungen ermöglichen kontrolliertes Üben (Prinzip 3: *Kontrolliertes Üben*). Die Musterdialoge, Redemittel und Textbausteine, die in Form eines gezielten Scaffolding⁴ zur Verfügung gestellt werden, geben den Lernenden die Möglichkeit, formelhafte Sprache einzutrainieren.⁵

5. Fazit

Auch in sprachlich heterogenen Klassen sollte das Konzept eines sprachbewussten Unterrichts die Grundlage dafür sein, wichtige Lernziele zu erreichen. Es ist aber

4 Von der Lehrperson bereitgestellte unterstützende Elemente bei der Rezeption und Produktion (Textmodelle, Redemittel usw.).

5 Weitere Unterrichtssequenzen, die dieser Struktur folgen, finden Sie in Gerngross/Krenn/Puchta 1999. Modelltexte stehen als Gratisdownload auf der Homepage des Autors zur Verfügung: www.wilfriedkrenn.com [Zugriff: 10.7.2021].

notwendig, das Prinzip in ein umfassendes sprachdidaktisches Konzept einzubetten. Da für viele Lernzielbereiche im analytischen und kreativen Intelligenzbereich eine grundlegende Sprachkompetenz vorausgesetzt wird, erscheint es sinnvoll, die Komplexität der Basistexte zu reduzieren. Dazu stehen mehrere Möglichkeiten zur Verfügung. Einige wurden im Rahmen dieses Artikels beschrieben. Reduktion der sprachlichen Komplexität bedeutet nicht, die Anforderungen der Aufgabenstellung zu vereinfachen, es geht darum, Lernenden die Chance zu geben, entsprechende Aufgaben auf ihrem individuellen sprachlichen Niveau zu lösen. Auch um sprachliche Phänomene in ihrer Form, Bedeutung und Funktion erlebbar zu machen, bewährt sich das Konzept eines sprachbewussten Unterrichts. Wie gezeigt wurde, ist es möglich, Aufgaben im Deutschunterricht so zu gestalten, dass praktisches, analytisches und kreatives Arbeiten ineinanderfließen. Sprachliche Formen werden so erlebbar. Auf dieser Basis ist in der Folge eine gute Systematisierung der bewusst gemachten Phänomene umso wirkungsvoller. Der Deutschunterricht hat die Chance, durch Themen und Texte, die für die Kinder und Jugendlichen bedeutsam und signifikant sind, zu motivieren. Die Chance darf nicht vertan werden, indem wir vergessen, möglichst viele Lernende dabei mitzunehmen.

Literatur

- ARNOLD, JANE; DÖRNYEI, ZOLTÁN; PUGLIESE, CHAZ (2015): *The Principled Communicative Approach*. Innsbruck: Helbling.
- BUTZKAMM, WOLFGANG (20193): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke.
- DÖRNYEI, ZOLTÁN (2013): Communicative language teaching in the twenty-first century: The »Principled communicative approach«. In: Arnold, Jane; Murphy, Tim (Hg.): *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 161–171.
- ELLIS, ROD (2008): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FINOCCHIARIO, MARY; BRUMFIT, CHRISTOPHER (1983): *The functional-notional approach*. Oxford: Oxford University Press.
- GERNGROSS, GÜNTER; KRENN WILFRIED; PUCHTA HERBERT (1999): *Grammatik kreativ*. München u. a.: Langenscheidt. [Derzeit nur als kindle E-Book erhältlich.]
- KAST, BERND (1988): *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin-München: Langenscheidt.
- KRENN, WILFRIED (2006): Der aufgabenorientierte Ansatz als neue »Designmethode« der Fremdsprachendidaktik. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (Hg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 10/2006*, Schwerpunkt: Aufgaben. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, S. 13–28.
- KRENN, WILFRIED; PUCHTA, HERBERT (2016a): *ZIEL.Deutsch. Sprachbuch*. Band 1. Innsbruck: Helbling.
- DIES. (2016b): *ZIEL.Deutsch. Übungsbuch*. Band 1. Innsbruck: Helbling.
- TOMLINSON, CAROL ANN (2014): *The differentiated classroom*. Alexandria: ASCD.
- TUDGE, JONATHAN (1990): The zone of proximal development and peer collaboration: Implications for Classroom practice. In: Moll, Luis (Hg.): *Vygotsky and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 155–174.
- YALDEN, JANICE (1983): *The Communicative Syllabus: Evolution, Design & Implementation*. Oxford u. a.: Pergamon Press.

Caroline Kodym

Sprachbewusstsein und Sprachreflexion in den Sprachbüchern der Sekundarstufe I

Traditionen, Tendenzen, Ausblicke auf den Lehrplan 2022

Wesentliche Kompetenzfelder des Deutschunterrichts sind die Gebiete Sprachbewusstsein bzw. Sprachreflexion, ein Teil davon entfällt auf den Bereich Grammatik. Der Grammatikunterricht soll Einsichten in den Bau und die Struktur von Sprache vermitteln. Mitunter hat er auch eine wesentliche unterstützende Funktion, da er zum Beispiel Einblicke in die Funktionalität der Orthografie gewährt. Der Grammatikunterricht sollte aber ebenso die schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler*innen fördern. Nicht zuletzt sollte er die Lernenden insofern *aktivieren*, als ihre Neugierde an der Sprache geweckt wird.

1. Der traditionelle Grammatikunterricht

Die Sprachbücher der Sekundarstufe I sollten bei der Grammatikvermittlung Unterschiedliches abdecken bzw. umsetzen: Neben der Vermittlung von Normen und Regeln sollen insbesondere auch Einblicke in die Funktionen sprachlicher Mittel geboten werden, der Sprachgebrauch in verschiedenen Kontexten soll analysiert und Sprachreflexion angebahnt werden. Dabei gilt zudem der Anspruch einer einfachen, adressat*innenorientierten sowie ansprechenden Darstellung. Musterbeispiele sollten eine Entsprechung in der Sprachwirklichkeit der Lernenden finden. Funktionale Zusammenhänge sollten für die Verständigung, das sprachliche Handeln sowie das Erfassen von Wirklichkeit erschlossen werden mit dem Ziel, Bedeutung und Funktionen sprachlicher Mittel für die unterschiedlichen

CAROLINE KODYM ist Verlagslektorin (Veritas Verlag) und unterrichtet an einer AHS in Linz. Studium der Germanistik und Romanistik in Klagenfurt und Rom sowie Doktoratsstudium der Germanistik an der Universität Klagenfurt. E-Mail: c.kodym@veritas.at

Kompetenzbereiche zu vermitteln. Dadurch und durch das selbstständige Entdecken von Regularitäten (und Abweichungen) sollte es den Schüler*innen gelingen, den Lerngegenstand tiefer zu durchdringen und zu verstehen.

Einer der größten Kritikpunkte am sogenannten »klassischen« Grammatikunterricht ist, dass er deduktiv orientiert ist. Charakteristisch ist dabei die Vermittlung eines terminologischen Apparats zur Beschreibung formaler sprachlicher Eigenschaften. Der traditionelle Sprachunterricht wird vor allem zur Sprachnormierung genutzt, zugrunde liegt eine am Lateinischen orientierte Grammatik (Bredel 2013, S. 227). Es werden aus dem Text entnommene Formen genannt, sie werden nach Merkmalen (Genus, Numerus, Kasus ...) bestimmt und ihnen werden Paradigmen zugewiesen. Weder für das Schreiben noch für das Lesen können so Erkenntnisse abgeleitet und genutzt werden (Hoffmann 2015b, S. 112). Sprachliche Äußerungen haben im traditionellen Grammatikunterricht vor allem den Status von Demonstrationsmaterial. Die Beobachtungen bleiben dabei insofern äußerlich, als die Schüler*innen nicht zu Akteur*innen werden. Diese Art der normativen sprachlichen Orientierung führt in weiterer Folge zu einer Aufspaltung in eine offizielle, in der Schule gelernte und eine inoffizielle, außerhalb der Schule gesprochene Sprache. Zurück bleibt bei Schüler*innen das Gefühl, dass das eigene Sprachverhalten fehlerhaft sei (Bredel 2015, S. 338). Mit verschiedenen Ansätzen wurde versucht, der deduktiven Orientierung entgegenzuwirken. Im Unterricht konnten sich bisher jedoch lediglich Teilbereiche bzw. Mischformen aus verschiedenen Konzepten durchsetzen.

Ich möchte hier im Folgenden auf zwei davon exemplarisch eingehen.

2. Auf dem Weg zu einem modernen Grammatikunterricht: situativer Grammatikunterricht und Grammatik-Werkstatt

Die Grundlage des sogenannten *situativen Grammatikunterrichts* bilden reale Situationen, die konstruierte Sprachbeispiele ersetzen sollen. Im Zentrum steht der tatsächliche Sprachgebrauch (vgl. u. a. Gornik 2006; Bredel 2013; Granzow-Emden 2015). Der situative Ansatz arbeitet demnach vor allem deskriptiv, handlungspraktisch, operativ, integrativ und induktiv. Ausgehend davon, dass die Sprache immer in kommunikativer Einbettung gebraucht wird und die Spracherfahrung an Kontexte gebunden ist, sollen Lernende grammatikalische Phänomene in Relation zu ihren situativ relevanten Funktionen bearbeiten. Der Grammatikunterricht hat dann keinen eigenen separierten Gegenstandsbereich mehr, sondern phonologische, morphologische, syntaktische und lexikalische Regularitäten sind Aspekte von Äußerungs- und Textzusammenhängen. Daraus ergibt sich die Opposition zum traditionellen Grammatikunterricht (Bredel 2013, S. 229). Dieser Ansatz wurde von Grammatikdidaktiker*innen befürwortet, in der Schule aber kaum programmatisch umgesetzt. Die fehlende Systematik führt bei Schüler*innen zu Verunsicherung. Durch die Beschränkung auf Realsituationen wirken Bezüge innerhalb der Bereiche in den Sprachbüchern oftmals konstruiert und willkürlich. Eine Folge ist eine starke Orientierung an (literarischen) Texten, die sich nicht

immer optimal zur sprachreflexiven Arbeit eignen. Insbesondere bei literarischen Texten wird eine Verwendung nur zu Grammatikzwecken auch sehr kritisch gesehen, da ja der Literarizität des Textes so nicht Rechnung getragen wird. Zudem erschwert eine ausschließliche Orientierung an thematischen Lerneinheiten eine systematische und strukturelle Vermittlung grammatikalischer Inhalte, die in Sprachbüchern gewährleistet sein sollte.

Auch die sogenannte »Grammatikwerkstatt« von Eisenberg und Menzel (1995; Menzel 1999), die einen rein induktiven Ablauf vorgibt und bei der Schüler*innen entdeckend und forschend vorgehen sollen wie Linguist*innen, lässt sich in der Unterrichtsrealität schwer umsetzen, da sie zu strukturalistisch und zu wenig systematisch konzipiert ist. Zudem ist ein entdeckendes Lernen dieser Art nur auf einem bestimmten Lernniveau möglich, da es vor allem darum geht, Regularitäten zu erkennen. Die notwendigen Proben ergeben sich nicht von selbst, auch ist ihr Zweck von vornherein nicht immer so klar, sodass die bzw. der Lernende wissen muss, mit welcher Probe welche sprachliche Eigenschaft vermittelt wird (Bredel 2013, S. 241). Insgesamt erfordert die Methode der Grammatikwerkstatt grammatikalisches Vorwissen und eine gewisse Vertrautheit im reflektierenden Umgang mit Sprachmaterial; Bedingungen, die nur teilweise durch die didaktische Planung ersetzt werden können.

3. Verkürzte Umsetzung und scheinintegrative Konzepte

Da sich, wie bereits erwähnt, kein Ansatz in der Schule gänzlich durchsetzen konnte bzw. keines der didaktischen Konzepte es vermochte, die Grammatik als integrativen Teil der Sprache zu vermitteln, ist grammatikalisches Wissen bei Schüler*innen weiterhin oft nur in verkürzter Form vorhanden. Dies wird durch kontextlose Sätze oder Satzpaare zur Einübung grammatikalischer Strukturen, wie sie sich nach wie vor in Sprachbüchern finden, weiter verstärkt. So werden etwa Pronomen eingeführt, indem erläutert wird, es handle sich dabei um Wörter, die entweder vor einem Nomen stehen oder dieses ersetzen. Auch wird ergänzt, dass es durch Pronomen möglich sei, Wortwiederholungen zu vermeiden. Als Beispiel werden etwa folgende Sätze genannt: *Die Mutter holt ihre Tochter Ruth vom Kindergarten ab. Sie fährt mit dem Bus. Er bleibt direkt vor dem Kindergarten stehen.* Mit der Ergänzung bzw. der Aufzählung aller Personalpronomen endet der theoretische Input zu dieser Wortart. Die Schüler*innen werden dann aufgefordert, in den Beispielsätzen die Nomen zu unterstreichen, auf die sich die farbig hinterlegten Personalpronomen beziehen. In einer Folgeübung müssen abermals unterstrichene Nomen durch Pronomen ersetzt werden. Die behandelte grammatikalische Kategorie bleibt für die Schüler*innen so jedoch abstrakt. Die Beispielsätze sind kontextlos gewählt, das grammatikalische Phänomen wird isoliert behandelt und kann so von Schüler*innen nicht mit der eigentlichen sprachlichen Realität bzw. mit der eigentlichen sprachlichen Produktion in Verbindung gebracht werden. Das sprachliche Wissen ist nicht in Funktion gebracht. Die Schüler*innen produzieren ein paar undefinierte Begriffe und gelangen zu unvollständigen Einsichten über

grammatikalische Einzelphänomene, ohne dabei tatsächlich sprachliche Mittel für Schreib- oder Sprechanlässe zu entwickeln.

Ein gelungener Einstieg ist zum Beispiel eine Geschichte, bei der die Präpositionen fehlen, die dann eingesetzt werden müssen. In der Folge wird über die Wortart reflektiert bzw. werden eigene Beobachtungen angestellt, bevor ein theoretischer Input folgt. Allerdings bleibt auch hier das grammatikalische Wissen verkürzt, wenn dem theoretischen grammatikalischen Input keine weitere (eigene) sprachliche Produktion bzw. Anwendung folgt, bei der das erworbene Wissen in der (eigenen sprachlichen) Praxis ausprobiert werden kann.

Andererseits finden sich in Sprachbüchern oft scheinintegrative Konzepte, bei denen innerhalb eines Kapitels zwar anhand eines durchgängigen Themas geschrieben oder gelesen wird, die Grammatikarbeit jedoch nur angehängt bzw. wiederum isoliert behandelt wird, ohne dabei von praktischem bzw. sprachlichem Nutzen zu sein. Es wird zum Beispiel das Kapitelthema »In der Stadt« behandelt und dementsprechend mit Illustrationen und Fotos sowie Texten und Informationen bearbeitet, die grammatikalischen Inhalte des Kapitels werden aber nicht funktional eingebettet. Es werden zwar Beispiel- und Übungssätze gewählt, die mit dem Thema »Stadt« zu tun haben, Satzglieder werden also etwa mit Sätzen wie *Die Stadtführung beginnt um 14 Uhr am Stadtplatz.* eingeführt und thematisiert. Dadurch, also durch einen thematisch konnotierten Beispielsatz, ist aber noch nicht gewährleistet, dass Schüler*innen begreifen, wie das behandelte grammatikalische Phänomen tatsächlich funktioniert. Die Vermittlungsweise bleibt deduktiv, da die Kompetenzbereiche nicht vernetzt sind und die grammatikalischen Themen nicht in ihrer funktionalen Bedeutung für den Kommunikationsprozess gelehrt werden. Diese Funktionalität ist nicht eingelöst, da das übergeordnete Thema nur als Einstieg in die Spracharbeit dient, der Anlass für die Sprachreflexion aber in den Grammatikübungen selbst nicht wieder aufgegriffen wird.

Grundsätzlich erleichtert eine themenzentrierte Kapitelstruktur in Sprachbüchern einen funktionalen Ansatz, da so die Grammatik dank verschiedenster thematischer Inputs aufgegriffen bzw. eingeführt werden kann und nicht als separate Kategorie behandelt wird. Sprachbücher dieser Art stehen aber insofern oft in der Kritik, als sie zu unübersichtlich sind und zu wenig systematisch vorgehen. Grammatikalische Kategorien werden aufgeteilt auf verschiedene Kapitel thematisiert und bearbeitet und bieten so für Schüler*innen wenig Übersicht. Dadurch ist oft wiederum schwer fassbar, wie grammatikalische Phänomene ihrerseits zusammenhängen. So ist es etwa in der 1. Klasse eher problematisch, die Grundwortarten in drei aufeinanderfolgenden Kapiteln mit je neuem thematischem Fokus zu behandeln, weil dadurch nur schwer eine Systematik erkennbar ist. Die Phänomene können zwar nunmehr vielleicht von den Lernenden angewandt werden, sie können diese aber – vor allem auf diesem Lernniveau – schwer als Bestandteile des Gesamtsystems Sprache mit ihren jeweiligen Zusammenhängen erfassen.

Der Grammatikunterricht in der Schule ist in vielen Fällen demnach weiterhin nicht auf ein System angelegt, sondern auf »phänomenisoliertes Benennungswissen« (Granzow-Emden 2015, S. 215). Was einen Text vom grammatikalischen

Standpunkt her zu einem Text macht, erfahren Schüler*innen systematisch dadurch nie. Beim Schreiben dominieren lediglich inhaltliche Vorgaben.

4. Neuer Lehrplan für die Sekundarstufe I: funktionaler Grammatikunterricht

Der neue Lehrplan für die Sekundarstufe I¹ setzt die Prinzipien des funktionalen Grammatikunterrichts um. Der Bereich *Sprachbewusstsein und Sprachreflexion* ist nicht als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen, er soll vielmehr aufbauend und integrativ erworben werden. Damit Schüler*innen grammatikalische Inhalte selbst erforschen und reflektieren können und somit einerseits die Neugierde an sprachlichen Zusammenhängen nicht verlieren und andererseits auch funktionale Zusammenhänge erschließen, die als Basis für sprachliches Handeln fungieren, und sich dabei trotzdem an einer Systematik orientieren können, sollten grammatikalische Inhalte funktional bzw. ihrer Funktion entsprechend, aber auch systematisch – also auf ihre grammatikalische Kategorie bezogen – dargestellt und thematisiert werden. Sprachliche Äußerungen sollen trotz dieser Systematik in einem kognitiven und kommunikativen Verwendungszusammenhang vermittelt bzw. erschlossen werden. Der funktionale Ansatz stellt die Funktion grammatikalischer Inhalte und deren konkrete Verwendung in den Vordergrund. Grammatik ist die Systematik des Handelns, die Formen und Funktionen von Äußerungen in Diskurs und Text bestimmt. Der Unterricht sollte sich daher an der Funktionalität der sprachlichen Mittel orientieren. Im Zentrum stehen Funktionseinheiten, die eine Funktion realisieren. Dabei sollte bei einer Handlungsfunktion angesetzt werden (Hoffmann 2015a, S. 80). Die Sprache soll also nicht nur als System von Formen erscheinen, sondern funktional – als Medium des Handelns in allen im Lehrplan ausgewiesenen Kompetenzbereichen. Dadurch wird es möglich, die eigene sprachliche Erfahrung systematisch miteinzubeziehen.

Der Kontext, in dem die grammatikalische Kategorie behandelt wird, muss jedoch keinen tatsächlichen Realitätsbezug aufweisen, sollte jedoch an konkreten »Äußerungssituationen oder Situationszusammenhängen« (Köller 1997, S. 31; zit. nach Bredel 2013, S. 235) ansetzen. Die Handlungsfunktion der behandelten grammatikalischen Kategorie ist dabei als didaktische Systematisierung zu verstehen, die durch Texte aller Art – von literarischen Texten bis hin zu Alltagstexten –, aber auch durch das situative Arrangement einzelner Wörter und Sätze sowie durch die Inszenierung kommunikativer Situationen, durch Bildimpulse, idiomatische Wendungen, Witze oder die Anbindung an Textsorten und Schreibanlässe etc. hergestellt werden kann. Die funktionale Perspektive zeigt den Schüler*innen die Bedeutung von Sprache sowie die unterschiedlichen Wege, sie zu nutzen, eröffnet Möglichkeiten, sich zu verständigen, und zeigt auf, woran wir (sprachlich) scheitern können, regt also die Sprachreflexion an (vgl. z. B. Peyer 2015) und lädt zur Entdeckung von Bau und

1 Ich beziehe mich hier auf die Lehrplan-Vorentwürfe, die den Schulbuchverlagen vom BMBWF am 9. Juli 2020 übermittelt wurden und aktuell unsere Arbeitsgrundlage darstellen.

Funktion sprachlicher Mittel ein (u. a. Müller/Tophinke 2020). Im Fokus stehen nicht mehr nur die Formen, sondern die (tatsächliche) Sprachwirklichkeit. Der Transfer zum eigenen sprachlichen Handeln wird so ermöglicht.

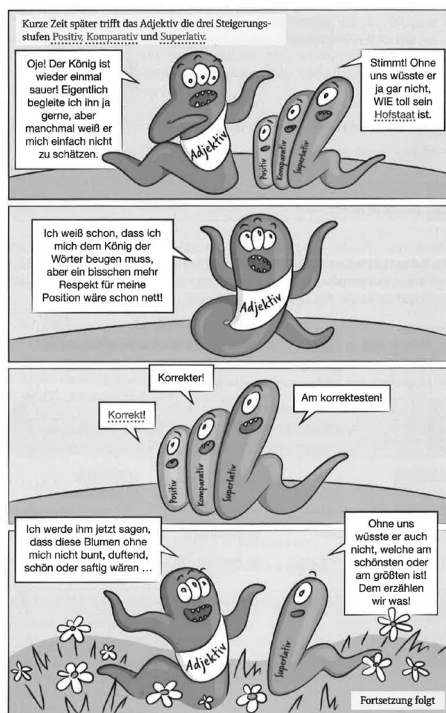
5. Beispiele aus aktuellen Sprachbüchern

Der Anspruch, die funktionale sprachliche Anwendung bei gleichzeitiger konsequenter Vermittlung systematischer Grundlagen umzusetzen, stellt für Sprachbücher der Sekundarstufe I eine nicht geringe Herausforderung dar. Generell sollten Sprachbücher eine motivationsfördernde, lebensnahe und gleichzeitig kompetenzorientierte Gesamtkonzeption aufweisen. Die Schüler*innen sollen durch eine bebilderte Aufmachung und ein breites Themenspektrum, das bestmöglich ihre Lebenswelt widerspiegelt, motiviert werden. Trotz der Einbettung der Bereiche *Sprachbewusstsein und Sprachreflexion* in die Kompetenzbereiche *Zuhören, Lesen, Sprechen und Schreiben* muss eine gewisse Systematik und Kontinuität gewährleistet sein. Nachstehend nun einige Beispiele möglicher Umsetzungen aus aktuellen Sprachbüchern des Veritas-Verlages:

- Im Lehrwerk *Mehrfach Deutsch 1* gibt es zur Erarbeitung der Wortarten Comics, die die jeweils behandelte Wortart anschaulich einführen. Sie regen die Schüler*innen dazu an, über das behandelte Phänomen nachzudenken. Als Beispiel sei hier die Wortart »Adjektiv« angeführt (Abb. 1). Im Anschluss an den Comic folgt der theoretische Input. Zur Festigung und zum Verständnis, also etwa zur Bildung von Steigerungsformen, folgt eine weitere Übung, bei der die Schüler*innen das erworbene grammatikalische Wissen auch anwenden sollen, indem sie zum Beispiel drei Tiere mit den Adjektiven »klein« und »langsam« vergleichen, Gegensatzpaare finden sollen etc. Ein

X Die Wortarten – Das Adjektiv

1 Wie wichtig ist das Adjektiv?



- 1.1 Denkt zu zweit darüber nach, warum die Comicfigur drei Augen hat und welche Rolle jedes Auge spielt!
- 1.2 Stellt fest, mit welchen Adjektiven die Blumen im Comic beschrieben werden!
- 1.3 Sucht im Team noch weitere Adjektive in der Geschichte!

Abb. 1:

Mehrfach Deutsch 1, 2020, S. 60

Illustrationen: Miriel Zeiner, Wien

anschließender Lesetext greift das Thema »Adjektive« wieder auf bzw. setzt es wiederum in einen funktionalen Kontext.

- Das Sprachbuch *Deutschstunde Profi 1* führt die Wortart »Nomen« ein, indem die Schüler*innen mit zwei gleichen Texten konfrontiert sind: Bei einem fehlen die Nomen, beim anderen die Verben (Abb. 2). Sie werden dazu angehalten, die Funktion des Nomens zu reflektieren, indem sie selbst Vermutungen darüber anstellen, welcher Text schwieriger zu lesen sei und warum das der Fall sei. Dann erst folgt der theoretische Input zum Thema. Die daran anschließenden Übungen dienen der Festigung und dem Verständnis: Nomen sollen erkannt bzw. andere Wortarten gestrichen werden. Die Nomen müssen danach mit Artikel ins Heft geschrieben werden. Im Rahmen der Thematisierung von Konkreta und Abstrakta werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, selbst sprachlich aktiv zu werden, sie sollen Beispiele zu zwei vorgegebenen Themen (»Banküberfall« und »Jahreszeiten«) finden. Zum ersten Themengebiet gibt es zur Unterstützung einen Bildimpuls. Das theoretisch erworbene Wissen probieren sie so konkret aus und wenden es an.

Nomen erkennen

1 Lies beide Texte. Ergänze die fehlenden Wörter aus den Wortkästen unterhalb. Erkläre, welcher Text schwieriger zu lesen ist und warum das so ist.

Im folgenden Text fehlen alle Nomen (Namenwörter):	Hier fehlen alle Verben (Zeitwörter):
Hunde _____ und _____ leben seit _____ an _____.	Hunde <u>können</u> ganz unterschiedlich _____:
Der _____ stammt vom _____ ab,	Während manche sehr groß _____,
wurde aber in der _____ gezähmt und wird	_____ andere klein. Eine Gemeinsamkeit von
seitdem für viele _____ eingesetzt: Er muss	Hunden _____ ihr hervorragender Geruchssinn.
zum _____ ein _____ bewachen	Deshalb _____ man sie oft auch dazu,
oder _____ hüten.	nach Menschen oder Gegenständen zu _____.
Aufgaben ■ Beispiel ■ Haus ■ Hund ■ Hupde ■ Jahrtausenden ■ Menschen ■ Schafe ■ Seite ■ Seite ■ Steinzeit ■ Wolf	aussehen ■ bleiben ■ ist ■ können ■ suchen ■ verwendet ■ werden

Abb. 2: *Deutschstunde Profi 1*, 2019, S. 47

- Das Lehrwerk *sprach.gewandt 2* lässt das Adjektiv mit Hilfe eines Lesetexts erarbeiten. Die Schüler*innen sollen zuerst alle Adjektive im Text erkennen und in einem weiteren Schritt die Funktion des Adjektivs anhand des Textes reflektieren (Abb. 3). Erst dann folgt der theoretische Input in Form eines Merksatzes. Im Anschluss sollen die Schüler*innen Adjektive zum Thema »Ferien« sowie zum Thema »Winter« finden. Da sie die Wortart aus der 1. Klasse kennen, können sie bereits Sätze bilden und das Adjektiv einmal als Prädikatsteil verwenden und einmal zum Nomen stellen. Die Arbeitsaufträge 3 und 4 reflektieren die Funktion des Adjektivs, die Schüler*innen probieren dessen Funktion gleich selbst aus: Sie erproben und begründen, warum es nicht bei allen Adjektiven sinnvoll ist, Mehr- und Meiststufen zu bilden. Dann sollen sie anhand von Beispielsätzen herausfinden, wie sich Vergleiche mit »wie« und »als« unterscheiden. Regularitäten werden anhand konkreter sprachlicher Handlungen ausprobiert und überprüft.

Abb. 3: *sprach.gewandt* 2, 2019, S. 130

DAS ADJEKTIV (EIGENSCHAFTSWORT)

1 a Im folgenden Ausschnitt aus der Erzählung *Als die Welt jung war* von Jack London gibt es viele Adjektive. Unterstreiche sie!

b Wie wirkt der Text auf dich? Welche Funktion haben die Adjektive in diesem Text?

ALS DIE WELT JUNG WAR

Jack London

- 1 Sehr ruhig und gefasst, wie es seinem Wesen entsprach, saß er einen Augenblick lang auf der Mauer, um die feuchte Dunkelheit nach verborgenen Warnzeichen zu durchforschen. Doch sein Gehör sondierte nichts weiter als das Klagen des Windes in unsichtbaren Bäumen und das Rascheln der Blätter in sich wiegenden Zweigen. Der Wind trieb einen dichten Nebel vor sich her, und obwohl er
- 5 den Nebel nicht sehen konnte, blies dieser ihm die Feuchtigkeit ins Gesicht, und die Mauer, auf der er saß, war nass.
- Geräuschlos war er von außen auf die Mauer geklettert, und ohne einen Laut ließ er sich auf der anderen Seite zur Erde fallen. Er zog eine Taschenlampe aus der Tasche, machte sie aber nicht an. Es war zwar dunkel auf dem Weg, doch er wollte kein Licht. Die Taschenlampe in der Hand und den
- 10 Finger am Schaltknopf, schritt er vorwärts durch die Dunkelheit. Der Boden unter seinen Füßen war weich und federnd, bedeckt mit abgestorbenen Tannennadeln, Blättern und einer lockeren Humusschicht, über die offensichtlich seit Jahren niemand gegangen war. Blätter und Zweige schlugen ihm entgegen, aber es war so finster, dass er ihnen nicht ausweichen konnte. Bald darauf lief er mit ausgestreckter Hand tastend vorwärts. Und mehr als einmal stieß er mit der Hand an feste, dicke
- 15 Baumstämme. Das Einzige, was er um sich herum ausmachen konnte, waren diese Bäume. Überall spürte er sie vor sich auftauchen, und er lernte das seltsame Gefühl mikroskopischer Kleinheit kennen inmitten gewaltiger Massen, die sich ihm entgegenstellten, um ihn zu erdrücken. Er wusste, dahinter stand das Haus, und er hoffte, auf einen Trampelpfad oder einen schmalen Weg zu stoßen, der ihn mühelos dorthin führen würde.

Die angeführten Beispiele zeigen, auf welcher verschiedenen Art und Weise in unterschiedlichen Lehrwerken der funktionale Ansatz umgesetzt werden kann. Aus Verlagsicht ist es wesentlich, trotz des Bekenntnisses zu einem integrativen und funktionalen Ansatz der Grammatikvermittlung unterschiedliche Lehrwerkskonzepte bestehen zu lassen – sei es die klare Abfolge der vier Kompetenzbereiche innerhalb eines Großkapitels (wie in der *Deutschstunde*), die Aufbereitung der Inhalte nach Kompetenzbereichen, verteilt auf einen Teil 1 »Wissen und Verstehen« sowie einen Teil 2 »Üben und Anwenden« (wie in *Mehrfach Deutsch*) oder der deutliche Fokus auf der Arbeit mit (literarischen) Texten wie in *sprach.gewandt*. So können Lehrpersonen die Herangehensweise wählen, die ihren Vorstellungen am meisten entspricht.

Allen angeführten Beispielen bzw. Schulbuchseiten liegt ein gemeinsames Ansinnen zugrunde: Ein rein formaler Grammatikunterricht motiviert weder Schüler*innen noch Lehrer*innen und wird als Erwerb nutzlosen Wissens empfunden.² An seine Stelle tritt eine funktionale Sprachbetrachtung, bei der nicht ausschließlich die Form, sondern die Bedeutung sprachlicher Erscheinungen, ihre

2 Dabei soll nicht ausgeblendet werden, dass neben einem selbstentdeckenden, impliziten und induktiven Vorgehen auch die Verbindung von Form und Bedeutung in den Blick genommen werden soll und mitunter, insbesondere für Schüler*innen nicht-deutscher Muttersprache, aber nicht nur für diese, auch die Einsicht in sprachliche Formen und systematische Einsichten in das Regelwerk hilfreich sein können. Die Vermittlung expliziten Wissens soll sich dann jedoch von einem »Bestimmen-Können zu einem Erklären-Können« verschieben, damit Schüler*innen den Wissensgewinn als sinnvoll erleben und auf außerschulische Sprachreflexion übertragen können (vgl. Langlotz 2020, S. 12).

Leistung und Funktion im Kontext und in Sprachverwendungssituationen im Vordergrund der Betrachtung steht. Schüler*innen sollen sich durch die und bei der Arbeit mit dem Sprachbuch folgende Fragen stellen: Wann und zu welchem Zweck verwendet man das jeweilige sprachliche Phänomen? Was will man bzw. was kann man mit ihm – im Unterschied zu anderen sprachlichen Phänomenen – zum Ausdruck bringen? Wie wirkt es auf Hörer*innen bzw. Leser*innen? Wozu wird diese oder jene grammatikalische Kategorie benötigt und wann verwende ich sie? – Nur so wird eine Brücke zur eigenen Sprachverwendung geschlagen – und nur so kann Grammatikunterricht für Schüler*innen interessant werden, da sie das komplexe System Sprache nunmehr selbst entdecken und erforschen und als Teil ihrer Lebenswelt annehmen können.

Literatur

- BREDEL, URSULA (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- BREDEL, URSULA; PIEPER, IRENE (2015): *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- DEUTSCHSTUNDE 1. *Sprachbuch Profi* (2019). Hg. von Christoph Bergthal, Andreas Erlacher, Manuela Leb und Andrea Sonnleitner (unter der Beratung von Wolfgang Pramper). Linz: Veritas.
- EISENBERG, PETER; MENZEL, WOLFGANG (1995): Grammatik-Werkstatt. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 129, S. 14–23.
- GORNIK, HILDEGARD (2003): Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Sieber-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. 2. Paderborn u. a.: Schöningh (utb), S. 814–829.
- GRANZOW-EMDEN, MATTHIAS (2015): Sprachstrukturen verstehen: Die Entwicklung grammatischer Kategorien. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6), S. 213–241.
- HOFFMANN, LUDGER (2015a): Linguistische Theoriebildung, Schulgrammatik und Terminologie. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6), S. 59–90.
- DERS. (2015b): Grammatik und sprachliches Handeln. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6), S. 110–141.
- KÖLLER, WILHELM (1997): *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus. Genus. Modus. Wozu wurde das erfunden?* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- LANGLOTZ, MIRIAM (2020): Auf welcher Grundlage und warum sollte explizites grammatisches Wissen vermittelt werden? In: *Der Deutschunterricht*, H. 2, S. 5–13.
- Mehrfach Deutsch 1. Teil 1 – Wissen & Verstehen* (2020). Hg. von Barbara Ogrisek, Bianca Neidl, Eva Voitic und Elisabeth Wörter. Linz: Veritas.
- MENZEL, WOLFGANG (1999): *Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Friedrich.
- MÜLLER, ASTRID; TOPHINKE, DORIS (2020): Grammatik entdecken. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 282, S. 4–13.
- PEYER, ANN (2015): Methodische Konzepte der Sprachreflexion im Unterricht. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6), S. 343–364.
- sprach.gewandt. Sprach- und Lesebuch für die 6. Schulstufe* (2019). Hg. von Eva Rainer und Gerald Rainer. Linz: Veritas.

Lukas Mayrhofer

Schlagobers statt *Schlagsahne* – und das ist alles?

Dass sich bundesdeutsches Deutsch von österreichischem Deutsch unterscheidet, ist evident. Was aber macht sprachliche Variation konkret aus und welcher Stellenwert kommt ihr in Deutschlehrwerken hinsichtlich der Abbildung gelebter Varietät zu? Um Sprache in all ihren Funktionen in Lehrwerken authentisch abzubilden, bedarf es einer fundierten Auseinandersetzung und sorgsam Herangehensweise. Denn im plurizentrischen Kontext ist es mit der schlichten Differenzierung einzelner kulinarischer Ausdrücke (*Marille* – *Aprikose*, *Schlagobers* – *Schlagsahne*) nicht getan, um einerseits sprachsensiblen Deutschunterricht zu gewährleisten, der die geltende Sprachpraxis zeigt, und andererseits zur Reflexion anzuregen, die der jeweiligen Alters- bzw. Niveaustufe entspricht.

Deutschlehrwerke, die in Österreich zum Einsatz kommen, sollen die sprachliche Realität abbilden. Doch wie schaut diese aus und wie wird sie im Unterricht (von Deutsch als Zweitsprache im außerschulischen Unterricht bis zum Pflichtgegenstand Deutsch in Primar- und Sekundarstufe) berücksichtigt? Wird österreichischem Deutsch ausreichend Stellenwert beigemessen und ein Bewusstsein für Varietäten geschaffen? Autor/inn/en bzw. Bearbeiter/inne/n von Lehrwerken kommt hier eine wesentliche Verantwortung zu, wie der folgende Beitrag anhand konkreter Beispiele zeigt. Denn im Fall des muttersprachlichen Deutschunterrichts

LUKAS MAYRHOFFER ist als Lehrender im In- und Ausland tätig (derzeit Lehrauftrag an der FH des BFI Wien), Lehrwerkautor und -bearbeiter, Referententätigkeit in der Lehrer/innenfortbildung (u. a. für ÖAD/Kultur und Sprache, Hueber Verlag, PH Steiermark).

E-Mail: lukas.mayrhofer@kulturundsprache.at

soll österreichisches Deutsch nicht als bloße Randnotiz im Unterricht behandelt werden. Und in DaZ-Lehrwerken, die für den österreichischen Markt bearbeitet werden, bedarf es weit mehr als nur des Ersetzens bundesdeutscher Ausdrücke durch österreichische.

1. DaZ-Lehrwerke

Aus dem großen Markt der DaZ-Lehrwerke werden im Folgenden Lehrwerke für Erwachsene in den Blick genommen, die für den außerschulischen Unterricht konzipiert wurden.

1.1 Marktsituation

Kurstragende DaF/DaZ-Lehrwerkreihen entstehen in der Regel in Deutschland. Das Feld teilen sich die drei marktführenden und in der Bundesrepublik ansässigen Verlage Cornelsen, Hueber und Klett-Langenscheidt. Grundsätzlich gilt hier:

DaF-Lehrwerke sind für den Weltmarkt konzipiert. Der DACH-Aspekt wird in landeskundliche Informationen verwoben und vereinzelt werden sprachliche Varietäten gezeigt, beginnend bei der Niveaustufe A1, wo durch die Präsentation unterschiedlicher Begrüßungsformen (*Guten Tag! Grüß Gott! Grüezi!*) bereits eine Sensibilisierung für sprachliche Variation erfolgen kann. Ob es solche Beispiele tatsächlich gibt, hängt jedoch vom jeweiligen Lehrwerk ab, genauer gesagt von der dem Thema beigemessenen Wertigkeit und dem plurizentrischen Wissen der Autorinnen und Autoren.

DaZ-Lehrwerke wiederum sind nur auf den deutschsprachigen Raum ausgerichtet und an Lernende adressiert, die sich bereits im Land der Zielsprache (= Deutsch) aufhalten und somit nicht nur im Unterricht, sondern auch im Alltag permanent mit ihr konfrontiert sind.

1.2 Wozu »Austrifizierung«?

Der außerschulische DaZ-Unterricht findet zumeist in privaten Sprachschulen, Vorstudienlehrgängen, Förderkursen oder Lerninstituten in Kooperation mit staatlichen Einrichtungen statt. Die Crux dabei war lange folgende: Die sprachliche Konzeption in den DaZ-Lehrwerken der oben genannten Verlage war über Jahrzehnte hinweg auf Alltags- und Berufssituationen in Deutschland ausgerichtet – mit dementsprechenden bundesdeutschen Ausdrücken. In der hiesigen Unterrichtspraxis sahen sich Lehrkräfte zu dem Zusatz gezwungen: »In Deutschland sagt man ..., aber in Österreich sagt man ...«. Audioaufnahmen bildeten auf lehrwerkbegleitenden Medien fast ausschließlich bundesdeutsche Sprecher/innen ab. Etwaige Beispiele der österreichischen oder Schweizer Varietät waren zwar ab und zu hörbar, hatten aber Nischencharakter.

Der Bedarf an authentisch abgebildeter Sprache in der Sprachfördersituation der Lernenden in Österreich und der Schweiz war also nicht ausreichend gedeckt.

Der Wunsch danach wurde zunehmend lauter – und zum Glück gehört. Mittlerweile bieten die Verlage bei den gängigsten Grundstufenlehrwerken (Niveau A1 bis B1) sogenannte Regionalausgaben an, zum Beispiel *Pluspunkt Deutsch Österreich* (Cornelsen), *Schritte plus neu Österreich* (Hueber) und *Linie 1 Österreich* (Klett-Langenscheidt).¹

Doch was kennzeichnet solche Lehrwerke und wie entstehen sie?

Liegt ein neuer, auflagenstarker DaZ-Lehrwerktitel in Deutschland vor und entscheidet sich der Verlag für eine Regionalausgabe, geht das Lehrwerk an eine/n oder mehrere Expert/inn/en aus Österreich bzw. der Schweiz zur Bearbeitung,² der *Austrifizierung* bzw. *Helvetisierung*. Das Gerüst (Lektionsaufbau, Grammatikprogression, Übungstypologien, Gesamtumfang) ändert sich nicht. Dialoge werden adaptiert und mit heimischen Sprecherinnen und Sprechern neu aufgenommen. Angepasst werden im Bedarfsfall Wortschatz, Orthographie, Grammatik und die Abbildung von Realien.

Doch was ist ein Bedarfsfall? Welche Änderungen sind nötig und auf welche plurizentrischen Parameter muss besonderes Augenmerk gelegt werden, ohne die sprachliche Wirklichkeit zu verzerren und gleichzeitig das Lernziel nicht aus den Augen zu verlieren?

Was einfach klingt, kann doch sehr herausfordernd sein. Denn mit einem Tausch von *Sahne* zu *Schlagobers* ist es nicht getan.

1.3 Wie gehen wir's an? – Vorgehensweise bei der Austrifizierung

Die folgenden Beispiele stammen aus den Lehrwerken *Schritte plus neu* und *Schritte plus neu Österreich*.³

Beispiel 1: Sprachliche Authentizität

Die Ausgangsfrage ist immer: Wie gestaltet man eine Übung in einem Österreich-Lehrwerk, ohne dass die abgebildete Sprache gekünstelt wirkt? Wie klammert man Dialekt aus, der in Lehrwerken für den außerschulischen DaZ-Unterricht kein (produktives) Lernziel darstellt, und haucht den Aufgaben dennoch sprachlichen Austrian spirit ein? Wie gleicht man die Sprache an die von der deutschen Ausgabe vorgegebenen Grammatikthemen und Wortschatzfelder an, ohne das Lehrwerk komplett umzuschreiben (was ja Voraussetzung bei der Bearbeitung ist)?

1 In all diesen Reihen erschienen auch Ausgaben für die Schweiz, mit Ausnahme von *Pluspunkt Deutsch*. Zusatzmaterial wird von Cornelsen jedoch beim Lehrwerk *Studio 21* angeboten.

2 Dass keine völlig eigenständigen Österreich- bzw. Schweiz-Lehrwerke entwickelt werden, liegt in marktstrategischen und budgetären Überlegungen begründet: Die zu erwartenden vergleichsweise niedrigen Absatzzahlen würden sich nicht rentieren.

3 Durch die eigene Mitarbeit am Projekt werde ich versuchen, die vorgestellten Änderungen nachvollziehbar zu begründen.

Das erste Dialogbeispiel zeigt die dahintersteckenden Überlegungen: Die Arbeitsanweisung für den Lückentext lautet »Ergänzen Sie ›möchte‹ in der richtigen Form.« Eine nebenstehende Illustration zeigt eine Mutter mit zwei Kindern vor einem offenen Stand, der Essen anbietet (Abb. 1).

bundesdeutsche Ausgabe

- ▲ Mama, wir haben Hunger.
 ◆ _____ ihr Pfannkuchen?
 ○ Ja! Bananenpfannkuchen.
 ▲ Nein! Pfannkuchen mit Zucker.
 ◆ Also ... Meine Kinder _____ Pfannkuchen.
 Mein Sohn _____ Bananenpfannkuchen,
 meine Tochter _____ Pfannkuchen mit Zucker.
 Und ich? Ich _____ Schokoladenpfannkuchen!

österreichische Ausgabe

- ▲ Mama, wir haben Hunger.
 ◆ _____ ihr Palatschinken?
 ○ Ja! Palatschinken mit Banane.
 ▲ Nein! Palatschinken mit Zucker.
 ◆ Also ... Meine Kinder _____ Palatschinken.
 Der Theo _____ Palatschinken mit Banane,
 die Lena _____ Palatschinken mit Zucker.
 Und ich? Ich _____ Schokoladepalatschinken!

Abb. 1: © Hueber Verlag, München (Niebisch u. a. 2015, S. 38 KB; Bovermann u. a. 2016, S. 38 KB)

Beginnen wir von hinten. Eine scheinbare Kleinigkeit, die für die Sprachvariation im Deutschen aber wesentlich ist, versteckt sich im letzten Wort: der Fugenlaut. Während in Deutschland *Schokoladeneis* gängig ist, entfällt das »n« im österreichischen Deutsch und wird – umgekehrt vergleichbar mit dem Fugenlaut »s« in *Adventskalender* (D) versus *Adventkalender* (A) – ausgelassen.

Das für österreichische Ohren sehr förmlich klingende »Mein Sohn möchte [...], meine Tochter möchte [...]« wurde durch Eigennamen ersetzt. Die Entscheidung fiel bewusst zugunsten der Verwendung von Vornamen mit dem bestimmten Artikel aus (»Der Theo« / »die Lena«), da dieses umgangssprachliche Einsprengel in einem informellen Alltagsdialog den authentischen Charakter verstärkt und sich mit den Alltagserfahrungen der Lernenden deckt.

Pfannkuchen wurde in *Palatschinken* geändert, was im größten Teil Österreichs üblich ist. Da es aber regionale Unterschiede gibt (in Westösterreich auch: »Om(e)lett«) und man als Lehrwerkbearbeiter/in nicht wie eine präskriptiv-allwissende Instanz für die gesamte österreichische Sprachlandschaft agieren kann und soll, bieten fakultative Zusatzseiten am Kapitelende ab und zu die Rubrik »So ist es bei uns« an. Hier können andere regionale Varianten ergänzt werden, die im Umfeld der Lernenden gängig bzw. im Klassenverband bekannt sind, zum Beispiel bei der Uhrzeit (*Viertel nach acht/viertel neun/Viertel über acht*) oder beim Thema Wohnen (*Polstersessel/Fauteuil, Häferl/Haferl/Tasse* etc.). So wird Sprachreflexion von Beginn an gefördert und Lernenden die Möglichkeit geboten, Sprachvariation gemeinsam mit der Lehrkraft zu analysieren.

Ein Problem, das in diesem Dialogmodell der vorliegenden Übung übrigens nicht gelöst werden konnte, betrifft den Einsatz des Modalverbs *mögen* per se, das hier in der Konjunktiv II-Form *möcht-* geübt und entsprechend konjugiert werden soll. Zugegebenermaßen hört man in Österreich im Fall eines akuten Wunsches häufiger das Verb *mögen* (»Magst du einen Kaffee?«) statt *möcht-* (»Möchtest du einen Kaffee?«). Die uneingeschränkte Authentizität fiel hier also dem nötigen Training der neu eingeführten Verbformen von *möcht-* zum Opfer.

Beispiel 2: Gesprochene versus geschriebene Sprache

Wird in Österreich Standarddeutsch (= Hochdeutsch) gesprochen, machen manchmal Grenzfälle des Standards das typisch österreichische Gepräge aus. Besonders an drei Ausdrücken, die als Dialekt bzw. umgangssprachlich gelten, kommt man eigentlich nicht vorbei. Ein rezeptives Verständnis ist für DaZ-Lernende also von Vorteil. Bei der Lehrwerkbearbeitung wurden diese Wörter nicht in Lesetexte oder Übungssätze, sondern situationsadäquat (und nicht lösungsrelevant für die Aufgabe) in Hörtexte eingebaut: »Pfiat di!/Pfiat euch!«, »deppert« und »schiech« (gesprochen: schiach⁴). Da »hässlich« in Österreich äußerst selten, *schiech* aber derart sprechüblich ist, wurde es bewusst in einen Dialog eingebaut, in dem jemand von seinem überteuerten, kleinen, dunklen – und eben *schiachen* – Studentenzimmer erzählt. Um *hässlich*, das laut *Profile Deutsch* (Glaboniat u. a. 2013) zum Grundwortschatz zählt, aber nicht unter den Tisch fallen zu lassen, steht unter dem Bild zum Dialog in einem eigenen Infokasten: »hässlich = schiech (sprich: schiach)«.

Bei Texten, die den schriftlichen Sprachgebrauch zeigen, liegt das Augenmerk nicht nur auf dem Wortschatz. Im B1.1-Text *Das Glück ist ein Vogerl* (Hilpert u. a. 2018, S. 11 KB), der in der deutschen Ausgabe den Titel *Sechs Richtige* trägt, wurde die Textsorte von einem Zeitungsinterview in eine Kolumne geändert. Der Grund sind die Sprachgepflogenheiten in Deutschland bzw. Österreich, die mit dem Grammatikthema der Lektion zusammenhängen: dem Präteritum und Plusquamperfekt. Im bundesdeutschen Text spricht der Interviewte nicht nur im Perfekt (wie in Österreich üblich), sondern im Präteritum und einmal sogar im Plusquamperfekt. Konstruktionen wie »Alles gehörte mir.« / »Ich sah die Zahl 14 [...]« / »Ich hatte so lange auf diesen Moment gewartet« (Hilpert/Kerner u. a. 2017, S. 11 KB) sind als Abbildung geltender Sprachpraxis in Österreich nicht tragbar. Da aber Präteritum und Plusquamperfekt thematisch eingeführt werden müssen, fiel die Wahl auf die Textsorte Kolumne, die im Präteritum verfasst ist. Nur wenn ausnahmsweise direkte Rede vorkommt, wird im Perfekt berichtet: »Ich habe so lange auf diesen Moment gewartet. [...] Alles hat mir gehört!« (Hilpert u. a. 2018, S. 11 KB).

Beispiel 3: Bewusstmachung von sprachlichen Varietäten

Um DaF/DaZ-Lernende für Varietäten der deutschen Sprache zu sensibilisieren, bedarf es keines hohen Sprachniveaus, wie das Beispiel für A2/2 zeigt (Abb. 2).

Im Anschluss an den Infotext folgt ein Rap zwischen einer österreichischen Greißlerin und einem Berliner Kunden. Sprachunterschiede werden im Dialog nicht als Stolpersteine dargestellt, sie bedingen vielmehr Sprachreflexion und gegenseitige Wertschätzung. Keine Variante wird als »besser« oder »schlechter« dargestellt.

4 Im *Duden* (2020) findet sich <*schiech*> (wie schon im Mittelhochdeutschen gebräuchlich), das in seiner hochsprachlichen Form heutzutage unüblich, wenn nicht sogar unbekannt ist, im Dialekt aber allgegenwärtig mit der typischen Aussprache des Vokals [ie] als [ia] (vgl. *lieb* – *liab*).

Abb. 2: © Hueber Verlag, München (Hilpert/Niebisch u. a. 2017, S. 93 KB)**LIED****So sagt man bei uns in Österreich**

- 1 Lesen Sie den Text und hören Sie den Rap. Markieren Sie: Was sagt man in **Deutschland**, in **Österreich** und in der **Schweiz**?

Das Besondere an der deutschen Sprache ist, dass sie in mehreren Ländern gesprochen wird. Neben Österreich, Deutschland und Teilen der Schweiz spricht man Deutsch auch in Liechtenstein, Südtirol (einer Region in Norditalien), Teilen von Luxemburg und Ostbelgien. Für viele Dinge gibt es verschiedene Wörter, manchmal verwendet man einen anderen Artikel oder spricht Wörter unterschiedlich aus: Was in Österreich und Deutschland zum Beispiel das Frühstück ist, nennt man in der Schweiz Morgenessen. In Österreich trinkt man **Kaffee**, isst eine Semmel oder ein Weckerl und schreibt *ein* E-Mail, in Deutschland heißt es der Kaffee, das **Brötchen** und die E-Mail. Und die Schweizer? Die essen ein Brötli. Man nennt diese sprachliche Besonderheit „Plurizentrik“.

Frau Pointner, guten Tag!

Grüß Gott, was darf's denn sein?

Ein Käsebrötchen bitte, und noch ein Hühnerbein!

Ja, Hendlhaxerl hab' ich, doch Semmerl nur mit Wurst.

Das geht schon klar, das nehm' ich. Doch hab' ich auch noch Durst.

Dann trinken'S doch ein Cola!

Ha! Lustig! In Berlin da heißt es: »eine Cola«, denn die ist feminin!

Ich hab' auch etwas Heißes: Kakao oder Kaffee mit einem Hauberl Schlag drauf.

Nein, danke. Lieber Tee.

Mehlspeise dazu vielleicht?

Ja, gerne was mit Quark.

Ich hätte Topfentorte da ...

Oh! Mann, das ist ja stark: Quark ist Topfen, Sahne Schlag, und Káffee ist Kaffée.

Also ein Stückerl Torte?

Gern!

So, bitte. Und Ihr Tee.

Man spricht Deutsch in Deutschland, der Schweiz und Österreich.

Es ist dieselbe Sprache und doch nicht alles gleich!

(Autor Rap: Lukas Mayrhofer)⁵ (Hilpert/Niebisch u. a. 2017, S. 93 KB)

Beispiele für weitere Austrifizierungsmaßnahmen

Da *Schritte plus neu Österreich* explizit ein Lehrwerk für den österreichischen Markt ist, wurden in der Lernwortschatzliste am Ende des Buchs alle Austriaismen ohne nebenstehende bundesdeutsche Entsprechung angeführt, um dem Effekt entgegenzuwirken, dass bundesdeutsches Deutsch als »Normalnorm« aufgefasset werden könnte.

- 5 Der Rap ist nachzuhören und verfügbar im Online-Lehrwerksservice zu *Schritte plus neu 4 Österreich* Niveau A2/2 (Hilpert/Niebisch u. a. 2017): https://www.hueber.de/schritte-plus-neu/at/unterrichten?kategorie=audio&kategorie_1=audio&band=a22&band_1=&lektion=lektion14&lektion_1=lektion14 [Zugriff: 13.7.2021]. [Nach dem Download der Audios auf die letzte Nummer klicken: CD2_Track 55_L14_zwischendurch_Lied.]

Bezüglich österreichischer Ausdrücke ist das Double *Paradeiser* und *Erdapfel* hervorzuheben, denn bei diesem scheinbar plurizentrischen Parade Gemüse darf man nicht in die Klischee-Falle tappen und es als Klassiker der Variation präsentieren, der es gar nicht ist. In Westösterreich spricht man vielmehr von *Tomaten* und *Kartoffeln* als von *Paradeisern* oder *Erdäpfeln*. Letztere als Austriazismus par excellence vorzuführen, wird dem tatsächlichen Sprachgebrauch nicht gerecht und kann zu Recht als »Wien-Zentriertheit« kritisiert werden. Aus diesem Grund werden im Lehrwerk beide Begriffe eingeführt.

Zu erwähnen ist noch der häufige Ersatz von *hier* (D) durch *da* (A) bzw. *da* (D) durch *dort* (A), Anpassungen der Interjektionen (*Aha! Wäh! Hoppala! Geh weiter!* statt *Ach! Igitt! Hoppla! Mensch!*), Anpassungen bei der Divergenz von Artikeln (*die Cola* – *das Cola*, *die SMS* – *das SMS* etc.) sowie der Grammatik (Perfektformen mit *sein* bei den Positionsverben *stehen, sitzen, liegen*; Unterschiede in der Verwendung von Präpositionen, zum Beispiel *auf Urlaub sein, beim Tisch sitzen* statt *in Urlaub sein, am Tisch sitzen*). Auch bei der Satzstellung wurde auf Sprechüblichkeit geachtet: Weil *denn* als Partikel im österreichischen Deutsch eher vorn steht, heißt es nicht *Wann fängt die Party denn an?* sondern *Wann fängt denn die Party an?*

Bei den Audioaufnahmen wurde auf die Aussprache der Adjektivendung *-ig* als *[-ik]* besonders geachtet, was für die österreichischen Sprecherinnen und Sprecher bei den Studioaufnahmen gar nicht so einfach war, weil in der Schauspielausbildung die Aussprache *[-ich]* verinnerlicht wird.

Es bedarf also bei einer Bearbeitung nicht nur des Austauschs von Wörtern. Anpassung an Umgangston und Sprachregister müssen sensibel erfolgen und Sprachkontexte (formell – informell, mündlich – schriftlich) berücksichtigt werden, um so gut wie möglich dem sprachlichen Umfeld der Lernenden zu entsprechen.

Und nicht zu vergessen: So sicher und versiert man beim Thema sprachliche Varietät auch zu sein glaubt: Rückversicherung durch einen Blick in das *Österreichische Wörterbuch* (BMB 2016) oder das *Variantenwörterbuch* (Ammon/Bickel/Lenz 2016) ist unerlässlich.

2. DaM-Lehrwerke

Stellt sich bei Lehrwerken für den muttersprachlichen Deutschunterricht in der Schule überhaupt die Frage der sprachlichen Varietäten? Schließlich durchlaufen diese Bücher doch den Prozess der Begutachtung durch eigens eingerichtete Kommissionen, bevor der/die zuständige Bundesminister/in das Buch für geeignet erklärt und die dementsprechende Approbation erteilt (vgl. Schulunterrichtsgesetz, BGBl. 139/1974, § 14, Abs. 5 u. § 15, Abs. 1). Hinsichtlich Unterrichtssprache heißt es im darauffolgenden Paragraphen des Gesetzestexts bloß: »Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anderes vorgesehen ist.« (BGBl. 139/1974, § 16, Abs. 1)

Welches Deutsch ist also gemeint? Werden Unterrichtsinhalte somit automatisch in der österreichischen Standardvarietät präsentiert (= implizite Thema-

tisierung)? Sind Sprachvariation und verschiedene Sprachebenen Thema und erfolgt eine Auseinandersetzung mit innersprachlicher Variation, also dem Wechsel zwischen den Sprachebenen Hochsprache – Umgangssprache – Dialekt (= explizite Thematisierung)?

Die Ergebnisse einer groß angelegten Studie zeigten ein eher ernüchterndes Bild in der Lehrwerklandschaft: »Die SchülerInnen werden [...] für das österreichische Deutsch nicht sensibilisiert, obwohl diese staatliche Variation der deutschen Sprache für nationale Identitätskonstruktionen der ÖsterreicherInnen und für Identitätspolitik eine wichtige Rolle spielt.« (de Cillia/Ransmayr 2019, S. 87)

Schauen wir, ob der Pessimismus berechtigt ist oder ob nicht vielleicht doch (vorsichtiger) Optimismus angebracht ist.

2.1 Tücken einer bundesdeutschen Vorlage und ungenauen Austrifizierung

Man sollte annehmen, dass die in Österreich zugelassenen Lehrwerke von österreichischen Autorinnen und Autoren verfasst und in österreichischen Verlagen publiziert wurden. Dies ist meist der Fall, doch auch hier gibt es (wie im DaF/DaZ-Bereich) Bearbeitungen bundesdeutscher Schulbücher.

Beispiel Primarstufe

Das im deutschen Verlag Mildenberger von Klaus Kuhn herausgegebene Lehrbuch *ABC der Tiere* (2013; im Folgenden zit. nach Kuhn 2018) für die Elementarstufe erscheint im Bildungsverlag Lemberger in der Überarbeitung von österreichischer Seite. Bei eingehender Untersuchung des Sprachbuchs für die 4. Klasse Volksschule zeigt sich, dass Deutschlandismen zwar durch Austriazismen ersetzt wurden (*Mäppchen* – *Federpennal*, *Junge* – *Bub*, *Hackfleisch* – *Faschiertes*, *Eimer* – *Kübel*, *Sahne* – *Schlagobers*, *Schornsteinfeger* – *Rauchfangkehrer* etc.), Artikeldivergenzen berücksichtigt (*der Joghurt* – *das Joghurt*) und Texte länderspezifisch angepasst wurden (Donauauen Hainburg, Neusiedler See ...). Gleichzeitig gibt es an zahlreichen Stellen keine Änderungen, wie zum Beispiel *in den Müll werfen*, *Streichholz*, *dunkles Haar*, *meist*, *das Geschirr versorgen*, *Torwart*, *Eiscreme*, *Hefe*, *Nachtisch* statt *in den Mist werfen/schmeißen*, *Zündholz*, *dunkle Haare*, *meistens*, *das Geschirr abwaschen/sich um das Geschirr kümmern*, *Tormann*, *Eis*, *Germ*, *Nachspeise*. Auch Interjektionen wie *Mensch!* *Hört mal zu*, *Leute!* *Prima!* bleiben unverändert.

Die bewusste Auseinandersetzung mit Varietäten findet sich im Sprachbuch auf einer einzigen Seite, die mit »Hochdeutsch und Dialekt« betitelt ist und über den *Struwwelpeter* Zugang zum Thema sucht: »Den Struwwelpeter gibt es in vielen verschiedenen Sprachen. Aber auch Deutsch kann so klingen, als ob es eine Fremdsprache wäre. In den österreichischen Bundesländern werden viele unterschiedliche Dialekte gesprochen. Manchmal ist es schwierig, diese zu verstehen.« (Kuhn 2017b, S. 103) Es folgen Arbeitsanweisungen: »1. Überlegt, was wir tun können, um uns doch alle zu verstehen! / 2. Findet Beispiele für Wörter im Dialekt und »übersetzt« sie in die Schriftsprache! / 3. Gestaltet in Gruppen ein Plakat! / 4. Spielt eine

Geschichte aus dem Struwwelpeter im Dialekt!« (Ebd.) Für die Plakatgestaltung wird »Dialekt: Dirndle – Schriftsprache: Mädchen« vorgegeben.

Der Umgang mit sprachlicher Variation ist hier in vielerlei Hinsicht bedenklich. Schon zu Beginn wird vermittelt, dass Dialekt einer Fremdsprache gleichkommt und mit Deutsch wenig zu tun hat. Anstatt nach der Erklärung, dass es in Österreich zahlreiche Dialekte gibt, die Bedeutung dieser sprachlichen Vielfalt herauszustreichen, erfolgt umgehend eine Abwertung. Denn die Suggestivfrage, »was wir tun können, um uns doch alle zu verstehen«, lässt nur den Schluss zu: Dialekt vermeiden, Hochdeutsch sprechen! (Die Frage ist nur, welches Hochdeutsch, wenn – wie zuvor gezeigt – hochsprachliche Varianten bunt gemischt und ohne differenzierenden Hinweis vorkommen.) Dialekt wird als sprachliche Hürde dargestellt, die die Verständigung erschwert. Vielmehr jedoch stellen Dialektkenntnisse eine Bereicherung dar, denn »[w]er früh lernt, zwischen Dialekt und Standardsprache zu unterscheiden und die jeweiligen Verwendungszusammenhänge zu erkennen, wird auch beim Erlernen weiterer Sprachen Vorteile haben« (Hochholzer 2008, S. 23).

Das Arbeitsheft verfährt leider nicht viel anders: Statt »Hochdeutsch und Dialekt« lautet der Titel plötzlich »Alles Deutsch?«. Das Fragezeichen am Ende schlägt in dieselbe Kerbe wie die Aufgabe im Sprachbuch. Einer Strophe aus dem *Struwwelpeter*-Original wird eine Nachdichtung von Arnold Ronacher gegenübergestellt – offensichtlich im Kärntner Dialekt, der aber nicht als solcher gekennzeichnet ist.

Sieh einmal, hier steht er:	Schaut's lei her, do steaht er,
Pfui! Der Struwwelpeter!	pfui, da Struwwelpeater!
An den Händen beiden	Loßt an seine baden Händ
ließ er sich nicht schneiden	krod zen Trutz und Justamen
seine Nägel fast ein Jahr,	si die Nägel nia nit schneiden,
kämmen ließ er nicht sein Haar.	tuat dos Kampln nit daleidn.
Pfui! Ruft da ein jeder:	In die Stubn eingespirt gheart er,
Garst'ger Struwwelpeter!	pfui, da schlimme Struwwelpeater!

(Kuhn 2017a, S. 71)

Die Aufgaben dazu lauten: »1. Sprecht in der Gruppe über den Text! Was bedeutet er? / 2. Markiere mindestens fünf Wörter in der Dialektausgabe und suche die passenden Wörter im Schriftspracheteil dazu!« (Ebd.)

Über welchen der beiden Texte man sprechen soll, ist unklar. Doch die Frage »Was bedeutet er?« impliziert, dass nur jener im Dialekt gemeint sein kann. Wieder begegnen wir der vorweggenommenen Annahme, dass Dialekt Verständnisprobleme bereitet. Der in Punkt 2 geforderte Vergleich von standardsprachlichen und dialektalen Ausdrücken, ist genau betrachtet nicht machbar, da die Dialektstrophe ab der dritten Zeile frei dichtet und nicht wortwörtlich »übersetzt«.

Im Anschluss an die Aufgabe heißt es: »Viele alte Wörter aus den verschiedenen Dialekten gehen verloren, weil sie niemand mehr spricht. [...] Frage deine Eltern oder Großeltern, ob sie solche Wörter kennen und was sie bedeuten!« (Ebd.) Die bundesdeutsche Vorlage wiederum hat an der betreffenden Stelle einen Ausschnitt aus *Max und Moritz* in fünf verschiedenen, explizit genannten Dialekten (Ostfriesisch, Rheinländisch, Sächsisch, Alemannisch, Bairisch) mit den Aufgaben:

1. [...] Welchen Dialekt kennt ihr? / 2. Wähle einen Dialekt aus und übersetze die Strophe ins Schriftdeutsche. Vergleiche. / 3. Kennt ihr noch andere Dialekte?» (Kuhn 2018, S. 113) Hier wird eine breite Palette an Dialekten präsentiert, ihre geografische Verankerung sichtbar gemacht, keine negative Wertung vorgenommen und zudem nicht davon ausgegangen, dass Dialekt ein anachronistisches Phänomen der Eltern- und Großelterngeneration ist. Innere Mehrsprachigkeit wird somit positiv und als Bereicherung dargestellt – eine Chance, die die österreichische Bearbeitung leider ausgelassen hat.

2.2 Nötiges Rüstzeug zur (gelungenen) Sprachreflexion

Beispiel Sekundarstufe II

Kompetenz: Deutsch (hpt) für die 7. + 8. Klasse AHS widmet der Sprachreflexion ein eigenes Modul und beginnt dieses mit einer Aufgabe zur äußeren Mehrsprachigkeit im Klassenverband: »Ergänzen Sie sie [= die Tabelle; L. M.] mit Sprachen, die in Ihrer Klasse gesprochen werden (auch Fremdsprachen, die Sie lernen).« (Aichner/Schörkhuber 2019, S. 220). Im zweiten Abschnitt werden die Begriffe *Sprachvarietät*, *Standardsprache*, *Umgangssprache* und *Dialekt* in einer Infobox erklärt, um anschließend ihre Verwendung zu analysieren:

[B]esprechen Sie, welche der beschriebenen Varietäten Sie in den unten angeführten Sprachverwendungssituationen erwarten. [...]

- Vertrautes Gespräch zwischen Freunden
 - Begrüßung der ausländischen Gäste
 - Moderation der Morgen-Infotainment-sendung im Radio
 - Interview mit dem Bundeskanzler
 - Frühwarngespräch
 - Fernsehnachrichten
 - Gespräch eines Österreichers mit Zuwanderern
 - Moderation einer Volksmusiksendung im Fernsehen
 - Zurechtweisung eines Kindes wegen eines Fehlverhaltens
- (Aichner/Schörkhuber 2019, S. 223)

Die Einstiegsreflexion schlägt so einen schönen Bogen zur inneren Mehrsprachigkeit. Das für Österreich typische Dialekt-Standard-Kontinuum (= der situationsbezogene Wechsel zwischen Hochsprache, Umgangssprache und Dialekt) wird bewusst gemacht. Nach einem Einblick in die Dialektlandschaft des deutschsprachigen Raums folgt das Kapitel »Das österreichische Deutsch«. Doch ausgerechnet hier werden Texte präsentiert, die inhaltliche Stringenz leider vermissen lassen.

Deutsch in Österreich

Österreichisches Deutsch: Das umfasst nicht nur zahlreiche Dialekte und einen liebenswerten Sonderwortschatz, sondern ist vor allem kein unkorrektes oder minderwertiges Deutsch. [...] Österreich und Deutschland sind »getrennt durch die gemeinsame Sprache« (Karl Kraus) »Österreich ist unser Vaterland, Deutsch ist unsere Muttersprache« – diese Formulierung vom Bundeskanzler Figl ist einfach und einleuchtend, aber sie drückt sich um die entscheidende Frage: Welches Deutsch? Gibt es, was die Hochsprache betrifft, eine einheitliche Norm des Deutschen und dazu bestenfalls Ausnahmen und Sonderformen oder gibt es verschiedene Normen? Beim

EU-Beitritt Österreichs wurden 23 österreichische Bezeichnungen aus dem Lebensmittelbereich im Protokoll Nr. 10 festgehalten – eine relativ zufällige Auswahl aus dem österreichischen Wortschatz, aber die Tatsache, dass sich das österreichische Deutsch auch in seiner schriftlichen Form von bundesdeutschem oder Schweizerdeutsch unterscheidet, ist damit im EU-Primärrecht festgeschrieben. (Aichner/Schörkhuber 2019, S. 225; Auslassungen i. O.)

Österreichischer Standard wird mit dem Stempel eines »liebenswerten Sonderwortschatz[es]« bedacht. Zugleich wird suggeriert, als wäre österreichisches Deutsch lange nur in gesprochener Form wahrgenommen worden und hätte als schriftliche Norm erst durch die festgelegten 23 Begriffe im Protokoll Nr. 10 zu seiner Existenzberechtigung gefunden. Die wahllose Durchmischung von (leider auch falsch zugeschriebenen) Zitaten hilft bei der Beantwortung der gestellten Fragen nicht recht weiter. Statt eines klaren Statements zur Gleichwertigkeit nationaler Normen mit konkreten Sprachbeispielen lassen die bunt zusammengewürfelten Aussagen die Lernenden wohl mit vielen Fragezeichen im Kopf zurück. Es bedarf hier einer sehr kompetenten Lehrkraft, um auf der so entstandenen Sprachbaustelle weiter aufbauen zu können.

Fachlich genauer und trennschärfer sind die Oberstufenlehrwerke *sprachreif 4* (ÖBV) und *das deutschbuch 4/5* (Jugend & Volk). Fachbegriffe wie *innere Mehrsprachigkeit*, *nationale Varietät*, *Plurizentrik* oder *Austriazismus* werden in Infokästen visualisiert, verständlich und fachlich korrekt erklärt und kontextbezogen eingesetzt. In einem Sprachreflexions-Kapitel verweist *sprachreif 4* in Zweifelsfragen zum Wortgebrauch explizit auf das *Österreichische Wörterbuch* (BMB 2016). Außerdem nimmt ein Zeitungsartikel zum Thema »Wenig Bewusstsein für österreichisches Deutsch an Schulen« aus dem Jahr 2016 Bezug auf die Studie von de Cillia und Ransmayr (2019) und ist Ausgangsbasis für einen runden Tisch (vgl. Moser/Schragl-Fouchal/Walthall 2018, S. 21–23). *das deutschbuch 4/5* bietet neben Fachartikeln zum Thema und transparenten Beispielen auch viele Links zur vertiefenden Internetrecherche (vgl. Weger/Schwabl 2016, S. 128–137).

Derart fundiert aufbereitet bieten diese Bücher für Schüler/innen und Lehrkräfte einen guten Wegweiser und stimmen optimistisch, was das Lernziel Sprach(selbst)bewusstsein betrifft.

3. Fazit

Es gibt kein perfektes Lehrwerk und trotz sorgfältiger Recherche können Fehler passieren. Entscheidend bei Lehrwerken ist, dass bei allen in den Entstehungsprozess eingebundenen Personen (Verlagsredakteur/inn/en, Autor/inn/en, Bearbeiter/inne/n und Kommissionsmitgliedern) plurizentrisches Basiswissen vorhanden ist, man korrekt mit dazugehörigem Fachvokabular umgeht und bei Fragen zu den richtigen Nachschlagewerken greift.

Bei DaZ-Lehrwerken ist erfreulich, dass varietätenkonforme Lehrwerke zumindest in Form von Bearbeitungen am Markt sind. Was Sara Hägi für einen plurizentrisch adäquaten DaF/DaZ-Unterricht fordert, gilt auch für den muttersprachlichen Deutschunterricht: Neben der Vermittlung von linguistischem Basiswissen

geht es »um eine Haltung, die es ermöglicht, vorurteilsfrei, tolerant und offen mit den Sprechern dieser Varietäten umzugehen« (Hägi 2007, S. 12). DaM-Lehrwerke sollen somit nicht nur authentische Sprache abbilden, sondern durch Einladung zur Sprachreflexion das Ziel greifbar machen, ein Bewusstsein für die eigene Sprache zu schaffen und einen selbstbewussten Umgang mit dieser anzuregen.

Literatur

- AMMON, ULRICH; BICKEL, HANS; LENZ, ALEXANDRA N. (Hg., 2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2., aktual. und erw. Auflage. Berlin: de Gruyter Mouton.
- BGBI. 139/1974. *Schulunterrichtsgesetz*. Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPDf/1974_139_0/1974_139_0.pdf [Zugriff: 13.7.2021].
- BMB – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (Hg., 2016): *Österreichisches Wörterbuch*. Wien: öbv.
- DE CILLIA, RUDOLF; RANSMAYR, JUTTA (2019): *Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien: Böhlau. Online: <https://fedora.e-book.fwf.ac.at/fedora/get/o:1357/bdef:Content/get> [Zugriff: 17.7.2021].
- DUDEN (Hg., 2020): *Die deutsche Rechtschreibung*. 28., völlig neu bearb. und erw. Auflage. Berlin: Dudenverlag (= Duden – Deutsche Sprache in 12 Bänden, Bd. 1).
- GLABONIAT, MANUELA; MÜLLER, MARTIN; RUSCH, PAUL; SCHMITZ, HELEN; WERTENSCHLAG, LUKAS (2013): *Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. Stuttgart: Klett.
- HÄGI, SARA (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 37, S. 5–13.
- HOCHHOLZER, RUPERT (2008): Die innere Mehrsprachigkeit. Varietäten und Dialekte fördern die Entwicklung des Sprachbewusstseins. In: *Deutschmagazin*, H. 4, S. 21–26.

Lehrwerke

- AICHNER, HERLINDE; SCHÖRKHUBER, WOLFGANG (2019): *Kompetenz: Deutsch. Sprachbuch für allgemein bildende höhere Schulen. Basisteil 7./8. Klasse*. Wien: hpt.
- BOVERMANN, MONIKA u. a. (2016): *Schritte plus neu 1 Österreich Niveau A1/1. Deutsch als Zweitsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch*. München: Hueber.
- HILPERT, SILKE u. a. (2018): *Schritte plus neu 5 Österreich Niveau B1/1. Deutsch als Zweitsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch*. München: Hueber.
- HILPERT, SILKE; KERNER, MARION u. a. (2017): *Schritte plus neu 5 Niveau B1/1. Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf. Kursbuch und Arbeitsbuch*. München: Hueber.
- HILPERT, SILKE; NIEBISCH, DANIELA u. a. (2017): *Schritte plus neu 4 Österreich Niveau A2/2. Deutsch als Zweitsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch*. München: Hueber.
- KUHN, KLAUS (Hg., 2017a): *ABC der Tiere 4. Arbeitsheft Sprachbuch*. Österreichische Überarbeitung von Gerhild Trummer. Wien: Bildungsverlag Lemberger.
- DERS. (Hg., 2017b): *ABC der Tiere 4. Sprachbuch*. Österreichische Überarbeitung von Gerhild Trummer. Wien: Bildungsverlag Lemberger.
- DERS. (Hg., 2018): *ABC der Tiere 4. Sprachbuch*. Bearbeitet von Klaus Kuhn und Kerstin Mrowka-Nienstedt, illustriert von Heike Treiber. Offenburg: Mildenerger. [Erstauflage 2013.]
- MOSER, FLORIAN; SCHRAGL-FOUCHAL, KATHRIN; WALTHALL, BIRGIT (2018): *sprachreif 4. Schülerbuch*. Wien: ÖBV.
- NIEBISCH, DANIELA u. a. (2015): *Schritte plus neu 1 Niveau A1/1. Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf. Kursbuch und Arbeitsbuch*. München: Hueber
- WEGER, INGRID; SCHWABL, SABINE (2016): *das deutschbuch 4/5*. Wien: Jugend & Volk.

Lucia Haldorn (geb. Zahradníček), Miriam Langlotz

Das Feldermodell als Beispiel zur Förderung von Sprachbewusstsein im Grammatikunterricht

Das Feldermodell bietet einen Zugang zur Visualisierung und Operationalisierung deutscher Satzstrukturen, die sich u. a. durch eine Klammerstruktur auszeichnen. Der Aufsatz hat zum Ziel, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie in der Schule durch die Nutzung des Feldermodells Sprachbewusstsein gefördert werden kann. Durch die recht freie Wortstellung im Deutschen existiert keine einheitliche Felderbesetzung durch Satzglieder – sie ist jedoch keinesfalls beliebig. Am Beispiel des Vorfelds kann reflektiert werden, wie Besetzungen zur Hervorhebung von Informationen genutzt werden. Sprachbewusstsein für die verschiedenen Möglichkeiten der Besetzung kann sowohl für die Reflexion und Überarbeitung eigener Texte als auch für das Hinterfragen bestehender schulischer Sprachnormen (»abwechslungsreiche Satzanfänge«) genutzt werden.

1. Ein erster Blick aufs Vorfeld

Dieser Beitrag befasst sich damit, wie die Vermittlung des Feldermodells im Grammatikunterricht und ein Reflektieren über die Felderbesetzung, hier am Beispiel des Vorfelds, zur Förderung von Sprachbewusstsein genutzt werden kann. Die

LUCIA HALDORN (geb. Zahradníček) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bayreuth im Projekt »Schule & Berufsschule – Symbiose für Lehrerbildung«. Sie lehrt und forscht im Bereich der Grammatikdidaktik insbesondere zur Bedeutung des Feldermodells.

E-Mail: Lucia.Zahradnicek@uni-bayreuth.de

MIRIAM LANGLOTZ ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache an der TU Braunschweig. Sie lehrt und forscht im Bereich der Grammatikdidaktik und Schreibdidaktik.

E-Mail: m.langlotz@tu-braunschweig.de

folgenden Beispiele, bei denen die jeweiligen Vorfelder durch Unterstreichungen hervorgehoben sind, zeigen, dass Schülerinnen und Schüler in ihren Texten, ob bewusst oder unbewusst, das Vorfeld unterschiedlich besetzen. Ein sprachbewusster Umgang mit der Felderbesetzung kann sie beim Verfassen von angemessenen Texten unterstützen.¹

Beispiel 1:

Es war einmal ein Junge, der hieß Arnold. Er ging in meine Grundschulklasse. Wir waren gute Freunde. Wir gingen zusammen zum Fußballstadion, ins Kino und auch in die Stadt. Wir besuchten uns und die Eltern waren auch gut befreundet. ... (Jg. 5)

Beispiel 2:

Lieber Herr X,

meine Meinung zum Thema Hausaufgaben ist geteilt. Einerseits sind Hausaufgaben für Lehrer und Schüler sinnvoll, um ein Thema nach dem Unterricht noch einmal zu wiederholen. (Jg. 9)

In den beiden Textbeispielen zeigt sich, dass das Vorfeld in Erzählung und Argumentation anders genutzt werden kann. In Beispiel 1 werden durch die inhaltliche Einführung der Hauptfiguren (Arnold und der Ich-Erzähler) und ihrer Beziehung zudem mehrere aufeinanderfolgende Sätze mit *wir* im Vorfeld formuliert. In Beispiel 2 wird zunächst das Thema der Argumentation kontextualisiert und im zweiten Satz der Rahmen für eine kontroverse Diskussion mit *einerseits* – *andererseits* eröffnet. Das Vorfeld kann also textsortenfunktional genutzt werden. In diesem Beitrag sollen Ideen für die Förderung eines Bewusstseins bei Schülerinnen und Schülern für Varianzoptionen sowie deren textuelle Wirkung diskutiert werden.

2. Förderung von Sprachbewusstsein mit dem Feldermodell

2.1 Das Feldermodell

Ausgehend von den Gedanken Drachs (1937) sind bis heute zahlreiche Satzmodellierungen entwickelt worden, die von der Gliederung eines Satzes in Felder ausgehen, sowie Grammatiken, die das Feldermodell aufgreifen (z. B. Duden 2016). Während sich die einzelnen Ansätze hinsichtlich der Anzahl der angenommenen Felder (besonders an den Satzrändern), der Anzahl der erfassten Satztypen oder auch der Definition der Klammerstruktur unterscheiden, so verbindet sie doch alle die Annahme einer Klammerstruktur und umgebender Felder.

Eine solche topologische Beschreibung von Sätzen erfasst auf der Oberflächenstruktur eines Satzes die prinzipielle Zweiteiligkeit des Verbs: »Prinzipielle Zweiteiligkeit bedeutet, dass jeder Satz generell zwei Positionen für das Verb bereitstellt: ein linkes und ein rechtes Verbfeld, durch die weitere Felder im Satz entstehen.« (Granzow-Emden 2019, S. 62) Linkes und rechtes Verbfeld werden auch als linke

¹ Alle Textbeispiele in diesem Beitrag entstammen dem Korpus von Langlotz 2014.

und rechte Satzklammer bezeichnet. Die folgende Tabelle (Tab.1) zeigt, wie mit dem Feldermodell sowohl Klammerstrukturen als auch die Gliederung von Sätzen in Felder visualisiert werden kann.

Vorfeld	linker Klammerteil	Mittelfeld	rechter Klammerteil	Nachfeld
Patra	hatte	einen schwarzen Körper und dunkelgraue Flügel.		
Er	war	noch nicht ganz	ausgewachsen,	als er fliegen lernte.

Tab. 1: Das Feldermodell (eigene Darstellung)

In den letzten Jahren ist in der Sprachdidaktik ein vermehrtes Interesse am Feldermodell zu verzeichnen (z. B. Müller/Peyer 2013; Wöllstein 2015; Metzger 2017; Granzow-Emden 2019; Froemel 2020). Das Feldermodell ist zudem Bestandteil des neuen *Verzeichnisses grundlegender grammatischer Fachbegriffe*, das 2019 von der Kultusministerkonferenz in Deutschland zustimmend zur Kenntnis genommen wurde (IDS 2019, S. 33), in Baden-Württemberg ist das Feldermodell bereits seit 2016 im *Bildungsplan* (Bildungsplan BW 2016) verankert. Auch auf der Ebene der Lehrwerke wird das Feldermodell nach und nach aufgegriffen (z. B. *deutsch.ideen*, *D Eins ...*).

Es wird davon ausgegangen, dass dieses linguistische Modell zahlreiche didaktische Potenziale bietet. So sieht Granzow-Emden beispielsweise die didaktische Bedeutung des Feldermodells in der »lineare[n] und sichtbare[n] Gliederung, die eine gedankliche Vorstellung und einen sprachlichen Zugriff auf die dabei entstehenden Felder erlaubt«, was außerdem Ausgangspunkt für zahlreiche weitere grammatische Erkenntnisse sein kann (Granzow-Emden 2019, S. 78). Die Kenntnis des topologischen Modells als zunächst deklaratives Wissen, das heißt Faktenwissen über eine linguistische Theorie, bildet jedoch gleichzeitig die Basis für ein weiterführendes Nachdenken über den Aufbau von Sätzen bzw. für den Aufbau einer höheren Bewusstheit für die Satzstruktur.

2.2 Förderung von Sprachbewusstsein

In diesem Beitrag unterscheiden wir terminologisch nicht zwischen Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein. Grundsätzlich verstehen wir den Grundgedanken als »Bereitschaft und Fähigkeit [...], sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten« (Andresen/Funke 2003, S. 439; für eine weiterführende Erläuterung des Terminus vgl. Struger und Neuland in diesem Heft). Die Förderung von Sprachbewusstsein kann als ein wesentliches Ziel des Grammatikunterrichts verstanden werden: »Die Arbeit an sprachlichen

Phänomenen soll dazu führen, dass Sprache in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen genauer wahrgenommen wird, und dazu, dass gewisse Gebrauchsweisen kritisch hinterfragt werden« (Peyer 2005, S. 74). Dass Grammatikunterricht häufig nicht das Ziel erreicht, dass Schülerinnen und Schüler das darin erworbene Wissen auf das Verfassen oder Überarbeiten von eigenen oder fremden Texten übertragen, wird häufig darauf zurückgeführt, dass grammatisches Wissen als isoliertes Begriffswissen an isolierten Einzelsätzen geübt wird (ebd.). Sprachbewusstsein ist als wichtiger Faktor für die Textüberarbeitung zu sehen – sei es, um überhaupt Aufmerksamkeit für überarbeitungsbedürftige Stellen zu entwickeln, oder aber, um Alternativen abzuwägen. Damit lässt sich argumentieren, dass einerseits die Textebene eine stärkere Fokussierung im Grammatikunterricht erfahren sollte und andererseits ein »Miteinander von grammatischen Zugängen zu Sprache und Schreiben anzustreben« (Peyer 2020, S. 32) ist, wie Feilke und Tophinke dies auch mit dem Gedanken des *grammatischen Lernens* fordern (Feilke/Tophinke 2016, S. 6).

Eine unterrichtliche Thematisierung des Feldermodells kann in zweierlei Hinsicht zur Förderung von Sprachbewusstsein beitragen. Erstens kann Aufmerksamkeit für prototypische Strukturen deutscher Sätze bzw. für die (potenzielle) Zweiteiligkeit von Prädikaten gefördert werden, indem (didaktisch aufbereitetes und reduziertes) Wissen über das linguistische Feldermodell und seine Komponenten erworben wird. Zweitens kann auch Aufmerksamkeit für das mögliche Auftreten eines Satzglieds in verschiedenen Feldern und Stellungsvarianten erzielt werden. Dazu kann das Feldermodell als Basis für operative Verfahren (z. B. Verschiebeprobe) genutzt werden. Diese unterschiedlichen Abfolgevarianten sind typischerweise auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in der Informationsstruktur (Hoffmann 2014) eines Satzes zurückzuführen. Über das Feldermodell kann hier durch eine Thematisierung unterschiedlicher Felderbesetzungen das Sprachbewusstsein hinsichtlich der Varianz und ihrer informationsstrukturellen Motivation gefördert werden.

Zur Förderung von Sprachbewusstsein ergänzen sich beide Richtungen im Optimalfall gegenseitig: So kann das durch eine eher theoretische Thematisierung des Feldermodells erworbene Bewusstsein für prototypische Satzstrukturen sowie die Terminologie eine Grundlage darstellen, bei einer operativen Herangehensweise ein Bewusstsein für Varianz zu fördern. Dieses ist etwa bei der Textreflexion und -überarbeitung relevant. Aus didaktischer Perspektive ist dabei zu berücksichtigen, welche Aspekte einer Feldermodellierung (auch curricular) für eine Lerngruppe und welche Differenziertheit für den jeweiligen Lerngegenstand erforderlich sind.

Über die beschriebenen Aspekte hinaus birgt das Feldermodell auch Potenzial für angrenzende Lernbereiche. Granzow-Emden nennt hier die Förderung des Verständnisses für die Interpunktion durch die Feldergliederung sowie die zentrale Rolle des Verbs, aber auch eine Unterstützung des Leseverstehens, »wenn man weiß, wo strukturell bedeutsame Verbteile oder Satzglieder gefunden werden können« (Granzow-Emden 2019, S. 78).

3. Das Vorfeld im Grammatikunterricht thematisieren

3.1 Das Feldermodell als Strukturmodell für den Aufbau von Sätzen

Das Feldermodell ermöglicht eine Visualisierung der Verbstellung in Sätzen, das Verb bezeichnet Granzow-Emden (2019) auch als »Schlüssel zum grammatischen Verstehen«.

Visualisiert werden kann der Aufbau des Satzes mithilfe der farbigen Hervorhebung von Verben oder des Eintragens von Sätzen in eine Feldertabelle. Damit können auch verschiedene Satzarten unterschieden werden (Verbzweitsatz in Zeile 1, Verberstsatz in Zeile 2, Verbletztsatz als Nebensatz in Zeile 3) (Tab. 2).

Zeile	Vorfeld	linker Klammerteil	Mittelfeld	rechter Klammerteil	Nachfeld
1	Patra	hatte	einen schwarzen Körper und dunkelgraue Flügel.		
2		Ist	er ganz	ausgewachsen?	
3	Als er			fliegen lernte,	
4	[Z3]	war	er noch nicht ganz	ausgewachsen.	

Tab. 2: Feldermodell und Satzarten (in Anlehnung an Granzow-Emden 2020)

Die Arbeit mit einer solchen Tabelle für das Eintragen von Sätzen ist für einfache Sätze bereits ab der Grundschule sinnvoll. Damit lernen die Schülerinnen und Schüler, Sätze als lineare Strukturen zu begreifen, und können anhand des Musters in der Tabelle Satzgrenzen identifizieren, die u. a. auch für die Interpunktion hilfreich sind (vgl. z. B. auch Granzow-Emden 2020). Insgesamt ermöglicht die Arbeit mit diesem Modell den Perspektivwechsel von der inhaltlichen Perspektive auf Sprache zu einer formalen Perspektive, die für den Aufbau von Sprachbewusstsein erforderlich ist. Diese beiden Sichtweisen gilt es dann bei der Nutzung des Modells für die Arbeit an Texten zusammenzuführen, wie im folgenden Abschnitt erläutert wird.

3.2 Das Feldermodell im Kontext von Textüberarbeitung – am Beispiel des Vorfelds

Die Thematisierung von Varianzmöglichkeiten aufgrund der Informationsstruktur bietet Potenzial, im Unterricht nicht nur Satzglieder zu analysieren, sondern auch deren Positionen in Sätzen aus inhaltlichen Gründen und in Relation zur Textstruktur zu reflektieren. Das Potenzial eines solchen Lerngegenstands geht über einen reinen Grammatikunterricht hinaus und ist an der Schnittstelle zum Schreibunterricht zu verorten. Diese funktionale Kombination von Textkohärenz bzw.

Informationsstruktur und Felderbesetzung (vgl. Hoffmann 2014) im Unterricht kann daher auch zur Förderung der Schreibentwicklung beitragen.

Das Vorfeld ist eine der Positionen im Satz, an der Satzglieder bzw. die Information, die diese liefern, strukturell hervorgehoben werden (Hoffmann 2014, S. 27) oder die für die Textkohärenz einer Textsorte genutzt werden können (Fandrych 2003, S. 194). Eine solche informationsstrukturelle Hervorhebung von Satzgliedern kann dazu führen, dass im Vorfeld unterschiedliche Arten von Satzgliedern auftreten: neben Subjekten zum Beispiel Adverbial(sätz)e, Objekte, aber auch infinite Verbteile des Prädikats (vgl. Hoffmann 2014, S. 27) – je nachdem, welche Information im Kontext besonders betont werden soll. Aus Gründen der Informationsstruktur kann die Vorfeldbesetzung daher von einem prototypischen Satzbauplan wie »Subjekt – Prädikat – Objekt« abweichen.

Im schulischen Kontext wird das eigentliche Potenzial der unterschiedlichen Vorfeldbesetzungen kaum ausgeschöpft. Grundsätzlich erscheint das schreibdidaktische Brauchtum »Verwende abwechslungsreiche Satzanfänge« als zu unspezifisch (vgl. Pohl 2014, S. 254). Schreibentwicklungsuntersuchungen zeigen, dass die Besetzung des Vorfelds durch Objekte oder auch infinite Teile des Prädikats erst in Texten der Sekundarstufe zunehmen (vgl. Zahradníček 2019, S. 167). Eine Thematisierung bei jüngeren Schülerinnen und Schülern (z. B. bereits in der Primarstufe) ist nach Pohl »in erster Linie *inhaltlich*« (ebd., S. 256; Hervorh. i. O.) orientiert sinnvoll, das heißt ausgehend von einem konkreten Erzählgegenstand und mit einem Minimum an »grammatischem Rüstzeug« (vgl. ebd.).

Nachfolgend werden Ideen und Möglichkeiten diskutiert, wie Aufmerksamkeit auf funktionale und inhaltliche Varianz in der Vorfeldbesetzung gerichtet und somit Sprachbewusstsein gefördert werden kann. Dazu eignen sich Umstellexperimente mit alternativen Sätzen, zum Beispiel auch in eigenen Texten der Schülerinnen und Schüler.

Durch den Rückgriff auf dasselbe Wortmaterial, von dem in zwei verschiedenen Kontexten unterschiedliche Satzglieder im Vorfeld positioniert werden, können die Lernenden ein Bewusstsein für die informationsstrukturellen Unterschiede der beiden Versionen erwerben (vgl. u. a. auch Menzel 2014, S. 237). Auf der Ebene mehrerer Sätze kann so das Vorfeld zur Erzeugung von Kohärenz bzw. der inhaltlichen Thematisierung genutzt werden: Im Vorfeld steht dann ein Satzglied, das inhaltlich an den vorangegangenen Satz anschließt. Welches Satzglied jeweils informationsstrukturell passend ist, kann auf Grundlage solcher Beispiele von den Lernenden im Unterricht diskutiert werden.

Eine solche Fokussierung der Vorfeldbesetzung ist auch auf Textebene sinnvoll. Schaut man sich das eingangs angeführte Textbeispiel genauer an, können anhand der potenziellen alternativen Vorfeldbesetzungen mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam Reflexionsgespräche über Varianten geführt werden, um ein Bewusstsein für die möglichen Varianten und deren Funktionalität bzw. Akzeptabilität aufzubauen.

Beispiel 1 (und Varianten):

1. Es war einmal ein Junge,
 1a. Einmal war es ein Junge,
 1b. Ein Junge war es einmal,
2. der hieß Arnold.
 2a. Arnold hieß der.
3. Er ging in meine Grundschulklasse.
 3a. In meine Grundschulklasse ging er.
4. Wir waren gute Freunde.
 4a. Gute Freunde waren wir.
5. Wir gingen zusammen zum Fußballstadion, ins Kino und auch in die Stadt.
 5a. Zusammen gingen wir zum Fußballstadion, ins Kino und auch in die Stadt.
 5b. Zum Fußballstadion, ins Kino und auch in die Stadt gingen wir zusammen.

Einerseits wird anhand der Sätze 1–5 und ihrer Varianten (a, b) deutlich, dass für die Besetzung eines Vorfelds auch die Position des Satzes im Gesamttext zu beachten ist. Für die Einführung von Protagonisten am Textanfang ist es als funktional anzusehen, diese thematisch wieder aufzugreifen, wie es in den Vorfeldern der Sätze 2–5 geschieht. Damit bietet sich gerade bei Textanfängen, die auf Figuren fokussieren, funktional die Besetzung des Vorfelds durch ein Subjekt an: Die Alternativsätze (2a, 3a, 4a) können dagegen als deutlich weniger akzeptabel eingestuft werden. Am Beispiel von verschiedenen Textanfängen könnte im Unterricht also Sprachbewusstsein dafür gefördert werden, dass es in manchen Textpassagen durchaus funktional ist, Figuren mehrfach in aufeinanderfolgenden Sätzen im Vorfeld aufzugreifen.

Außerdem zeigt sich, dass auch die Anzahl von Satzgliedern eine Rolle spielen kann: Je weniger unterschiedliche Satzglieder in einem Satz auftreten, desto geringer sind die Möglichkeiten für Varianz (z. B. auch in den Sätzen 1–4). Gerade bei Schreibanfängerinnen und Schreibanfängern, die noch sehr kurze Sätze verfassen, ist somit auch die Möglichkeit für Varianz in der Stellung von Satzgliedern deutlich eingeschränkter. Beispiel 5 bietet im Gegensatz zu den Beispielen 1–4 durch die größere Anzahl seiner Satzglieder zwei Alternativen, die zur inhaltlichen Hervorhebung der Gemeinsamkeit einer Aktivität (5a) oder zur Nennung von Aktivitäten (5b) verwendet werden könnten.

Da, wie Augst (2010) und Pohl (2014) betonen, eine Hervorhebung für Lernende zuerst auf einer inhaltlichen Ebene greifbar erscheint, bietet es sich an, auch auf der Textebene Inhalte und ihre Hervorhebungen zu thematisieren. Sätze und ihre Vorfeldbesetzungen werden dann im Kontext ihres Auftretens im Text betrachtet. Dabei ist zu überlegen, gerade in den niedrigeren Jahrgangsstufen zunächst nur auf einzelne Textteile bzw. Teilhandlungen innerhalb eines Textes zu fokussieren. Dies können in Bezug auf narrative Texte Teilhandlungen oder Aspekte sein wie »eine Figur vorstellen«, »weitere Figuren vorstellen«, »Eigenschaften oder Aussehen von Figuren beschreiben«, »eine zeitliche Abfolge darstellen«, »einen Ort/Weg beschreiben«, »ein Ereignis beschreiben« ...

Die Arbeit mit einem exemplarisch ausgewählten Themenbereich kann dann darauf fokussieren, wie Varianz in der Besetzung des Vorfelds dazu dient, die entsprechende Teilhandlung funktional zu realisieren und die jeweiligen Inhalte informationsstrukturell im Vorfeld hervorzuheben, wie nun ausgeführt werden soll.

Der folgende Textausschnitt stellt so ein Beispiel dar, mit dem im Unterricht gearbeitet werden könnte. Er beschreibt die Nebenfigur eines narrativen Textes, ihr Aussehen und ihre Fähigkeiten (vgl. Langlotz 2014).

Beispiel 3:

... Eine Viertelstunde später saß Xio auf seinem Drachen Patra und rauschte in die Nacht hinaus. Patra hatte einen schwarzen Körper und dunkelgraue Flügel. Er war noch nicht ganz ausgewachsen. Er würde in einem Jahr noch zwei Meter größer sein. Er hatte leuchtend rote Zacken auf seinem Rücken. Er hatte vier spitze Kronzacken auf seinem Kopf. Er konnte aus seinem Maul noch nicht gut Feuer spucken, weil er noch nicht ausgewachsen war. Er sah trotzdem sehr dunkel und gefährlich aus. ...

Im Textbeispiel wurde gezielt ein stereotyper Satzbau gewählt und jeweils das Subjekt ins Vorfeld gestellt. Anhand eines solchen Beispiels kann mit Lernenden thematisiert werden, welche Informationen über den Drachen besonders relevant sind und daher durch die Positionierung im Vorfeld hervorgehoben werden sollten. Dadurch kann das Sprachbewusstsein der Lernenden für Varianz und unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte gefördert werden: Es kann etwa zum Teil eine zeitliche Fokussierung erfolgen (*In einem Jahr würde er ...*), eine Fokussierung auf unterschiedliche Körperbereiche des Drachen (*Auf seinem Rücken hatte er ... / Auf seinem Kopf hatte er ...*), unterschiedliche Zackenarten (*Leuchtend rote Zacken hatte er auf seinem Rücken. Vier spitze Kronzacken hatte er auf seinem Kopf.*) oder auch eine Begründung fokussiert werden (*Weil er noch nicht ausgewachsen war, konnte er ...*). Dabei kann ebenfalls diskutiert werden, dass zum Teil eben mehrere Fokussierungsmöglichkeiten denkbar sind (Körperteile vs. Zackenarten) und es davon abhängt, worauf der Fokus für die Leserin oder den Leser des Textes gerichtet werden soll.

4. Fazit

Auf der Grundlage der vorgestellten Ideen zur Thematisierung des Vorfelds im Unterricht wird deutlich, dass die Förderung von Sprachbewusstsein am Beispiel der Vorfeldbesetzung verschiedene Schwerpunkte ermöglicht: Die Reflexion kann anhand von Satzbeispielen erfolgen, die Aufmerksamkeit auf den Aufbau von Texten richten oder die Hervorhebung unterschiedlicher inhaltlicher Aspekte betreffen. So könnten dann nachfolgende Lehrendenkommentare mehr als »abwechslungsreiche Satzanfänge« fordern, zum Beispiel gezielter die Aufmerksamkeit fokussieren wie etwa »Hebe das Aussehen des Drachens hervor, indem du die Körperteile, die du beschreibst ins Vorfeld verschiebst.« oder »Verdeutliche die zeitliche Abfolge, indem du die Zeitangaben ins Vorfeld verschiebst.«. Damit können

sowohl das Sprachbewusstsein der Lernenden für funktionale Varianz als auch die Schreibentwicklung gefördert werden und eine produktive Verknüpfung von grammatischem Lernen und Schreibentwicklung geschaffen werden. Dabei sollte deutlich werden, dass die Vorfelddbesetzung im konkreten Sprachhandeln keinesfalls beliebig ist, sondern eng mit der thematischen und stilistischen Gestaltung der Textkohärenz verbunden ist (vgl. Fandrych 2003).

Insgesamt bietet das grammatische Modell der Felderstruktur einen Ansatzpunkt, um formalen und funktionalen Grammatikunterricht zu verzahnen und auch auf das eigene Sprachhandeln von Schülerinnen und Schülern zu beziehen. Prinzipiell können Schülerinnen und Schüler durch einen sprachbewussten Umgang mit der Topologie von Sätzen zwei wichtige Aspekte verbinden: »Einerseits zunächst das Wissen und Können hinsichtlich der generellen Besetzungsvarianz des Vorfelds bei der Textproduktion, andererseits aber auch das Wissen und Können in Bezug auf eine texthandlungstypspezifische Auswahl aus eben diesen Besetzungsvarianten.« (Zahradníček 2019, S. 172)

Literatur

- ANDRESEN, HELGA; FUNKE, REINOLD (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula; Günter, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. 1. Paderborn: Schöningh, S. 438–451.
- AUGST, GERHARD (2010): Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz. In: Pohl, Thorsten; Steinhoff, Torsten (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Bd. 7), S. 63–96.
- BILDUNGSPLAN BW – MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg., 2016): *Bildungspläne 2016. Allgemein bildende Schulen. Gymnasium. Deutsch*. Online: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite> [Zugriff: 22.4.2021].
- D Eins – Sprache, Literatur, Medien: Deutsch Gymnasium 5–8* (2017–2021). Braunschweig: Westermann.
- deutsch ideen SI – Ausgabe 2016 Baden-Württemberg* (2015–2016). Braunschweig: Schroedel.
- DRACH, ERICH (¹1963 [1937]): *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- DUDEN (2016): *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Hg. von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. 9., vollständig überarb. und aktual. Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- FANDRYCH, CHRISTIAN (2003): Zur Textlinguistik des Vorfelds. In: Thurmair, Maria; Willkop, Eva Maria (Hg.): *Am Anfang war der Text – 10 Jahre »Textgrammatik der deutschen Sprache«*. München: iudicum, S. 173–196.
- FEILKE, HELMUTH; TOPHINKE, DORIS (2016): Grammatisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 256, S. 4–11.
- FROEMEL, STEFFEN (2020): *Topologie als Brücke zwischen Linguistik und Schulgrammatik. Das Propädeutische Satztopologiemodell*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- GRANZOW-EMDEN, MATTHIAS (2019): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. 3., überarb. und erw. Auflage. Tübingen: Narr.
- DERS. (2020): Sind Haupt- und Nebensätze noch zu retten? Ein Plädoyer für eine widerspruchsfreie Satzlehre. In: *Der Deutschunterricht*, H. 2, S. 14–24.
- HOFFMANN, LUDGER (2014): Informationsstruktur und Wissen. In: Averintseva-Klisch, Maria; Peschel, Corinna (Hg.): *Aspekte der Informationsstruktur für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 15–52.

- IDS – LEIBNIZ INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE (2019): *Laut, Buchstabe, Wort und Satz. Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke* (von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 7. November 2019). Mannheim. DOI: 10.14618/kmk_gra_fachausdruecke_2020.
- LANGLOTZ, MIRIAM (2014): *Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte*. Berlin u. a.: de Gruyter.
- MENZEL, WOLFGANG (2014): Die Stellung der Satzglieder im Satz. In: Averintseva-Klisch, Maria; Peschel, Corinna (Hg.): *Aspekte der Informationsstruktur für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 231–244.
- METZGER, STEFAN (2017): *Grammatik unterrichten mit dem Feldermodell. Didaktische Grundlagen und Aufgaben für die Orientierungsstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- MÜLLER, ASTRID; PEYER, ANN (2013): Sätze gestalten. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 242, S. 4–13.
- PEYER, ANN (2005): Grammatikunterricht. In: Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hg.): *Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 73–100.
- DIES. (2020): Grammatikunterricht und Schreiberfolg? Beziehungsstatus: Es ist kompliziert. In: *Der Deutschunterricht*, H. 2, S. 25–34.
- POHL, THORSTEN (2014): Sprachreflexion und Texte verfassen. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6), S. 242–265.
- WÖLLSTEIN, ANGELIKA (2015): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- ZAHRADNÍČEK, LUCIA (2019): Dich werde ich in drei Tagen fressen. – Vorfeldrealisierungen in schriftlichen Erzählungen von Schülern der Sekundarstufe I. In: Binanzer, Anja; Langlotz, Miriam; Wecker, Verena (Hg.): *Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen. Erwerbs-, Entwicklungs- und Förderperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 29), S. 151–174.

Knut Stirnemann

Über Sprache sprechen

Unterrichtsvorschläge zur Erweiterung des Grammatikbewusstseins

Wie lässt sich durch lustvolles Spiel mit der Sprache, durch kreativen Umgang mit Grammatik das Sprachbewusstsein erweitern und vertiefen? Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen experimentieren mit Sprache, entdecken selbständig Muster und Regularitäten und machen dadurch implizites Sprachwissen explizit: Das fordert und fördert die Sprachaufmerksamkeit. Durch einen solchen Unterricht gewinnen Lehrende und Lernende auch die Erkenntnis: Über grammatische Phänomene lässt sich diskutieren. Indem Schülerinnen und Schüler miteinander über Sprache sprechen, werden ihnen grammatische Phänomene bewusst. Anhand von erprobten Unterrichtsaufträgen wird dargestellt, mit welchen Methoden sich Diskussionen über sprachliche Strukturen in Gruppen und in der Klasse angeregt und zielgerichtet durchführen lassen. Bei diesen Gesprächen über Sprache erweitern die Lernenden ihr Grammatikbewusstsein.

1. »Schweizerdeutsch hat eben keine Grammatik.«

Vor ein paar Jahren fragte ich Tim, einen meiner Schüler: »Warum schreibst du alle deine privaten Nachrichten auf Schweizerdeutsch?« »Schweizerdeutsch hat eben keine Grammatik. Das ist viel einfacher als Hochdeutsch«, antwortete er mir, überzeugt von seiner Behauptung. Hatte ich richtig gehört: Schweizerdeutsch hat keine Grammatik?

Dieser Gedanke geistert nicht nur durch die Köpfe pubertierender Schülerinnen und Schüler, sondern auch durch die erwachsener Journalisten. So behauptete zum Beispiel ein Redakteur in einer der meistgelesenen Wochenzeitungen der Schweiz,

KNUT STIRNEMANN unterrichtete von 1977 bis 2015 an der Kantonsschule Zug Deutsch, Spanisch, Musik und weitere Fächer. Von 1989 bis 2017 war er Dozent für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Zürich. Seit 2009 ist er Mitglied im Rat für deutsche Rechtschreibung (<https://www.knutstirnemann.ch/>). E-Mail: knut.stirnemann@bluewin.ch

dass es im Schweizerdeutschen keine Grammatik gebe.¹ Wie kommt eine so weitverbreitete Ansicht zustande, die offensichtlich falsch ist? Ich kann es mir nur so erklären: Der Begriff Grammatik wird von vielen mit Normansprüchen, vor allem an die Rechtschreibung, verknüpft, und da es für die Schweizer Dialekte keine verbindlich normierte Orthografie gibt, hat diese Varietät des Deutschen »eben keine Grammatik« – was die Schreibenden als Vorteil auffassen.

Tims Aussage nahm ich zum Anlass, mit Gymnasialklassen und mit Studierenden der Universität darüber nachzudenken, ob Schweizerdeutsch vielleicht doch »eine Grammatik habe«. Ich erteilte den Auftrag, Tim zu beweisen, dass es auch in Dialekten grammatische Regeln und Strukturen gebe. Sowohl in der Schule als auch im Seminar erkannten die Lernenden viele Muster, die auf das Vorhandensein von Grammatik hinwiesen. Sie nannten Kategorien wie Genus, Kasus, Tempus,² bemerkten die Kongruenz zwischen Person und Verb, ja entdeckten sogar spezifisch schweizerdeutsche Konstruktionen wie »Goosch go poschte?« (»Gehst du einkaufen?«), bei denen das Subjektpronomen »du« weggelassen wird, aber das Wort »go« obligatorisch eingefügt werden muss. Durch Ersatzproben stellten wir fest, dass das Personalpronomen nur in der Frageform der 2. Person Singular getilgt werden kann (bzw. bei nachgestelltem »du«) und dass »go« bei einigen anderen Verben wie »choo« (»kommen«) und »loo« (»lassen«) dem konjugierten Verb angeglichen wird, zum Beispiel »Ich chumme dir *cho* hälfe« (»Ich komme, um dir zu helfen«). Dadurch kamen wir auf die grundlegende Frage zu sprechen, was denn überhaupt Grammatik sei. Dass *alle* Sprachen und Dialekte Strukturen auf verschiedenen Ebenen aufweisen und nicht nur aus einzelnen aneinandergereihten Wörtern bestehen, überraschte viele meiner Schülerinnen und Schüler. Allein am Dreiwortsatz »Goosch go poschte?« entdeckten wir morphologische Phänomene (»goosch«), syntaktische Auffälligkeiten (»go«), Phonologisches und Semantisches (»poschte«). So viele Aha-Erlebnisse habe ich noch selten im Unterricht beobachtet.

Schweizerdeutsch hat eben doch eine Grammatik.

2. Grammatik nicht nur beherrschen, sondern sie auch verstehen

In der *Duden*-Grammatik schreibt Eisenberg: »Der Schreiber kann die Orthografie seiner Sprache nicht nur beherrschen, er kann sie auch verstehen.« (Eisenberg 2009, S. 65) Aus sprachdidaktischer Sicht erlaube ich mir, diesen Satz leicht abzuwandeln: »Der Schüler kann die Grammatik seiner Sprache nicht nur beherrschen, er kann sie auch verstehen.« Die Strukturen der Sprache zu durchschauen, ist ein wichtiges Ziel der Sprachreflexion im Deutschunterricht. Zentral ist dabei, Grammatik nicht als Fehlerquelle zu verstehen, sondern als Einblick in die Bausteine und Bauprinzipien der Sprache. Um Sprachstrukturen zu erkennen, ist

1 »Schweizerdeutsch ist eine besondere Herausforderung: Es gibt zahlreiche, sehr unterschiedliche Dialekte und keine Grammatik.« (Vogt 2016, S. 91)

2 Selbstverständlich verwendeten die Schülerinnen und Schüler nicht diese Termini, sondern sie beschrieben diese Kategorien mit alltagssprachlichen Wörtern.

»Sprachaufmerksamkeit« notwendig und damit ein »Wechsel der Blickrichtung von der Inhaltsebene auf die Ebene der sprachlichen Mittel« (Ossner 1989, S. 30). Spätestens seit Neuland das Sprachbewusstsein als »eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht« (Neuland 2002, S. 5) bezeichnet hat, gilt die »bewusste Gerichtetheit auf Sprache als Gegenstand des Denkens« (Topalović 2013, S. 385) als Merkmal eines explorativen Grammatikunterrichts. Größere Sprachbewusstheit³ führt gemäß Gnutzmann »zu einer Verbesserung der Kenntnis der Sprache, der Sprachhandlungsfähigkeit, der Sprachlernfähigkeit und der Fähigkeit, Sprache(n) zu unterrichten« (Gnutzmann 2010, S. 115).

Das Experimentieren mit Sprache, das selbständige Entdecken von Regularitäten und »das gemeinsame Sprechen und Nachdenken über Sprache(n) und ihren Gebrauch« (Lang/Topalović 2020, S. 22) ermöglichen den Lernenden, ihr Sprachbewusstsein zu erweitern. Gerade das Sprechen über sprachliche Strukturen sollte in den Mittelpunkt rücken; denn Diskutieren über Erkenntnisse ist der Königsweg, »das implizit und in konkreten Sprachgebrauchssituationen vorhandene Sprachwissen der Lernenden aufzugreifen und in explizites Wissen zu überführen« (Uhl 2019, S. 361). In Gesprächen über grammatische Fragen kann also Prozesswissen durch Analysewissen ergänzt werden (vgl. Bredel 2007, S. 129). An sehr überzeugenden Beispielen zeigen Boettcher und Spinner »das Entdecken von grammatischen Regularitäten, deren sich die Lernenden noch nicht bewusst gewesen sind« und stellen dabei fest, dass die »Beschäftigung mit Grammatik vergnüglich sein kann« (Boettcher/Spinner 2018, S. 7). Die Autoren gehen davon aus, dass Nachdenken und Diskutieren über Sprache »die Sprachaufmerksamkeit der Lernenden« stärkt; denn »Grammatik hat mit Suchen von Lösungen zu tun und ist nicht einfach ein Abrufen von Wissen« (ebd., S. 16). Durch entdeckendes und induktives Vorgehen bringen »die Schülerinnen und Schüler [...] ihre Spracherfahrungen ein, experimentieren mit Sprache und erschließen sich somit eigenaktiv einen Begriff grammatischer Termini. So kann implizites Wissen in explizites überführt werden« (Uhl 2019, S. 363).

Ziel dieses Beitrags ist es, anhand der folgenden Unterrichtsbeispiele das Bewusstsein der Lehrpersonen dafür zu stärken, dass im Deutschunterricht nicht nur über literarische Texte,⁴ sondern auch über grammatische Phänomene in der Klasse oder in Kleingruppen konzentriert diskutiert werden kann und sollte. Ich werde Aufträge für die Sekundarstufen 1 und 2 vorstellen,⁵ die nicht nur das Entdecken und Erforschen der Sprache ins Zentrum stellen, sondern die im Anschluss an diesen explorativen Schritt auch helfen, über das Gelernte intensiv weiter nachzudenken, zu diskutieren und dadurch insbesondere das Grammatikbewusstsein⁶ zu vertiefen.

3 Auf eine explizite Unterscheidung der Begriffe Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit verzichte ich hier.

4 Vgl. dazu z. B. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs* (Härle 2018).

5 Weitere Anregungen dazu siehe Stirnemann 2019.

6 Zu diesem Begriff siehe Dürscheid 2010.

3. Eine ketzerische Frage: Wie viele Wortarten gibt es?

Keineswegs trivial ist es, im Unterricht die Frage zu stellen: Wie viele Wortarten gibt es? Zwar werden Schülerinnen und Schüler zunächst die Anzahl nennen, die sie aus ihrem Sprachbuch kennen. Wenn ich sie darauf aufmerksam mache, dass es durchaus auch andere Einteilungen geben kann, sind sie zunächst erstaunt; denn sie sind meist überzeugt, dass es nur eine Grammatik gebe. Ich erkläre ihnen aber, dass Grammatik nicht die Sprache selbst ist, sondern ein Modell der Sprache darstellt (vgl. Granzow-Emden 2014, S. 37–59), wie sie es auch aus den Naturwissenschaften kennen. Das regt die Lernenden an, sich auf die Suche nach weiteren Möglichkeiten von Ordnungsgesichtspunkten zu machen. Indem sie nach anderen Einteilungen des Wortschatzes suchen, ist nicht nur ihr grammatisches Vorwissen, sondern auch ihre Kreativität gefordert. Dabei stoßen sie auf verschiedene grammatische Kategorien, die ihnen zwar implizit, aber nicht explizit bewusst waren. Sie erkennen zum Beispiel, dass es flektierbare und nicht flektierbare Wörter gibt, dass die flektierbaren entweder konjugiert oder dekliniert werden, dass einige deklinierbare auch gesteigert werden können.

Zwei Wortarten: Alle Wörter, die großgeschrieben werden, und alle, die kleingeschrieben werden;⁷ alle flektierbaren Wörter und alle nicht flektierbaren Wörter; Wörter, die eine Bedeutung tragen (Autosemantika wie Verben, Nomen, Adjektive, z. T. Adverbien), und Wörter, die in erster Linie grammatische Funktionen haben (Synsemantika wie manche Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen).

Drei Wortarten: Wörter, die konjugiert werden (Verben), Wörter, die dekliniert werden (Nomen, Adjektive, Pronomen), und Wörter, die nicht flektierbar sind.

Vier Wortarten: Wörter, die konjugiert werden (Verben), Wörter, die dekliniert werden (Nomen, Pronomen), Wörter, die gesteigert werden (Adjektive), und Wörter, die nicht flektierbar sind.

Fünf Wortarten: Einteilung nach formalen Kriterien (Verben, Nomen, Adjektive, Pronomen, Partikeln) usw.⁸

Wer nach diesen Überlegungen noch fragt, wie viele Wortarten es denn nun wirklich gebe, der sei auf eine Aussage des Smaragdus von Saint-Mihiel (um 800 n. Chr.) verwiesen: »Multi plures, multi vero pauciores partes esse dixerunt. Modo autem octo universalis tenet ecclesia. Quod divinitus inspiratum esse non dubito« (zit. nach Michael 1970, S. 51).⁹ Smaragdus zweifelt nicht, dass die Einteilung in acht Wortarten (»partes«) göttlich inspiriert ist. Das ist sein einziges Argument. Für meine Schülerinnen und Schüler wird gerade dadurch klar, wie sehr es auf das Netz von Kategorien ankommt, das wir über die Sprache legen, um Wortarten einzuteilen.

⁷ Diese Einteilung erfolgt aufgrund der Rechtschreibung, nicht der Grammatik.

⁸ Boettcher/Spinner (2018, S. 28) sprechen z. B. von acht oder neun Wortarten, die traditionelle Grammatik oft von zehn.

⁹ Für diesen Hinweis danke ich Horst Sitta.

Daraus resultiert die wichtige Erkenntnis: Es gibt mehrere grammatische Modelle, um die Strukturen der Sprache darzustellen.

4. Sag ein passendes Wort! – Spielerisch morphologisch und syntaktisch korrekte Sätze bilden

Ein Spiel, das Spaß macht, aber auch zu komplexen grammatischen Reflexionen führt, habe ich im 7. und 8. Schuljahr durchgeführt. Ich gebe ein Wort vor, zum Beispiel »wir«. Die Lernenden fügen nun der Reihe nach je ein Wort an, sodass ein grammatisch sowie inhaltlich korrekter Satz entsteht, zum Beispiel »Wir | begegneten | gestern | in | der | Stadt | meiner | Tante.« Danach fahren sie mit weiteren passenden Sätzen fort und formulieren so einen kleinen Text. Es lohnt sich, dabei auf ein angemessenes Tempo zu achten, damit keine Lücken entstehen. Wer zu lange nach einem passenden Wort sucht, scheidet aus, indem er aufsteht oder – bei stehender Klasse – sich hinsetzt. Die Lernenden finden die Unsinnstexte, die dabei entstehen, meist amüsant und merken gar nicht, wie viel grammatische Kompetenz nötig ist, um ein passendes Wort anzufügen.

In einem zweiten Schritt thematisieren wir, was sich aus diesem syntaktischen Spiel ergibt. Ich stelle die folgenden Fragen, die die Lernenden in kleinen Gruppen diskutieren:

- Worauf kam es bei der Wortwahl an?
- Welche Möglichkeiten hattest du, die Wörter zu wählen?
- Wodurch warst du eingeschränkt?
- Was lässt sich dabei über die Sprache lernen?

Zunächst konzentrieren sich die Schülerinnen und Schüler meist auf inhaltliche Fragen: Warum ist es im Beispielsatz nicht sinnvoll, »Eisenbahn« statt »Tante« einzusetzen? Weshalb kann nach »begegneten« nicht »morgen« stehen? Dadurch kommen sie auch auf die grammatischen Bedingungen, die für die Wortwahl vielleicht wichtiger sind als das Semantische und uns daher noch mehr einschränken. Dass nach »wir« eine konjugierte Verbform folgt, ist wegen der Verbzweitstellung in Aussagesätzen sehr wahrscheinlich. Wegen der Kongruenz muss es sich um die 1. Person Plural handeln. Das Präteritum »begegneten« schränkt wiederum die Wahl eines temporalen Adverbs ein. Nach »gestern« kann der Satz aus Valenzgründen nicht enden. Es braucht noch eine obligatorische Ergänzung im Dativ, zum Beispiel das Dativobjekt »ihm«. Davor allerdings ist vieles möglich: Man könnte ein Nomen, das in Zusammenhang mit »gestern« steht, einsetzen (»gestern Abend«). Ein Adjektiv oder Partizip könnte stehen (»überraschend«) oder eine Präposition wie »in«. Danach ist die Auswahl ziemlich eingeschränkt: Es kann ein Ortsname folgen (»in Luzern«) oder wie hier ein Artikel im Dativ, denn eine Richtungsangabe (»in« + Akkusativ) wäre nicht möglich. Noch eingeschränkter ist die Wahl des folgenden Wortes: Es muss ein feminines Nomen im Dativ Singular, das einen Ort bezeichnet, sein. Nun ist die Wahl wieder etwas freier. Jedoch werden viele an dieser Stelle das obligatorische Dativobjekt bringen, eingeleitet durch einen Artikel

oder ein pronominales Element, das wiederum das folgende Nomen in Numerus und Genus bestimmt. Außerdem sollte es aus semantischen Gründen beim Verb »begegnen« etwas Lebendes sein.

Durch solche Überlegungen wird den Schülerinnen und Schülern klar, dass Sprache nicht einfach eine lineare Abfolge von Wörtern, sondern ein Bedingungsgefüge ist. Schon das erste Wort schränkt die Auswahl des zweiten in syntaktischer, morphologischer und semantischer Hinsicht ein. Ein Satz ist folglich ein verzweigtes Geflecht und lässt sich mit einem Gemälde vergleichen. »Der deutsche impressionistische Maler Max Liebermann sagte einmal, dass beim Malen eines Bildes nur der erste Strich frei sei, der zweite sei durch den ersten bestimmt und der dritte von beiden.« (Bichsel 2013, S. 56)

Eine Übung, Sätze auf diese Weise zu bilden, lässt sich im Grammatikunterricht immer wieder einflechten. Dabei können die Lernenden neu erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse festigen. Wenn ich den Auftrag erteile, dass bei der Satzbildung keine unflektierbaren Wörter verwendet werden dürfen, richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Wortart. Als erstes Wort gebe ich zum Beispiel »Gehst« vor. Danach kann nur das Personalpronomen »du« folgen. Nun ist die Auswahl etwas größer. Man könnte das adverbial gebrauchte Adjektiv »schnell« anschließen. Aufgrund der Valenz von »gehen« muss eine lokale Präposition oder ein lokales Adverb folgen. »Gehst du schnell heim?« ist nicht möglich, da »heim« unflektierbar ist, ebenso sind die Präpositionen »in« oder »nach« ausgeschlossen. Wer ein solches Wort sagt, scheidet aus. Dieses Spiel kann mit vielen sprachlichen Elementen durchgeführt werden: zum Beispiel mit Verbformen (Verzicht auf Partizip 2), mit Kasus (Verzicht auf Akkusativ) usw. Mit der Zeit entdecken die Lernenden dabei, dass sie durch eine bewusste Wortwahl andere hereinlegen können. Wenn ich zum Beispiel »haben« wähle, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass ein Partizip 2 folgen muss. Oder ich wähle ein Verb wie »genießen«, das ein Akkusativobjekt verlangt. Dadurch achten die Lernenden intensiv auf die Sprache, erkennen sprachliche Strukturen und diskutieren anschließend über ihre Beobachtungen, was ihr Grammatikbewusstsein fördert.

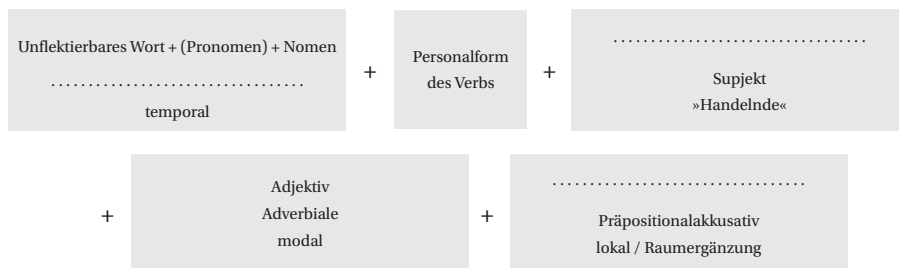
5. Zehn Milliarden Sätze in zehn Minuten – eine unmögliche Herausforderung?

Gallmann und Sitta gehen in ihrer »Deutschen Grammatik« von einer Strukturierung sprachlicher Elemente nach drei Gesichtspunkten aus: Form, Funktion und Inhalt (Gallmann/Sitta 1997, S. 102). Das Wort »wegen« ist formal unflektierbar, funktional eine Präposition und inhaltlich zeigt es Kausalität an. Diese Einteilung lässt sich auch bei Satzgliedern (z. B. Nominativ – Subjekt – Agens) oder Nebensätzen (z. B. Konjunktionalsatz – Gliedsatz – temporaler Nebensatz) anwenden.

Um das Verständnis dieser drei Ebenen bei den Satzgliedern zu vertiefen, bietet sich folgende spielerische Übung an. Voraussetzung ist, dass die Lernenden diese Struktur durchschaut haben.

Jede Schülerin und jeder Schüler schreibt fünf Sätze nach einem vorgegebenen Satzmodell. Dabei bezeichnet die oberste Zeile in den Satzgliedkästen jeweils die

Form, die zweite die Funktion und die dritte den Inhalt. Punktierter Zeilen zeigen an, dass diese Ebene frei ergänzt werden kann. So lässt sich zum Beispiel beim ersten Satzglied ein präpositionaler Genitiv, Dativ oder Akkusativ ergänzen, beim Satzglied nach dem Verb mit der Funktion Subjekt die Form (Pronomen) + (Adjektiv) + Nomen im Nominativ oder Personalpronomen im Nominativ. In Klammern stehende Begriffe sind fakultativ.



Du formulierst fünf verschiedene Sätze nach diesem Schema. Dabei schreibst du jedes Satzglied und die Personalform des Verbs auf ein separates Zettelchen. Beachte bitte: Die Lücken im Schema kannst du beliebig füllen. Das Subjekt und die Personalform sollten in der 1. oder 3. Person Plural stehen. Ergänzen darfst du nichts. Dafür hast du zehn Minuten Zeit.

In einem nächsten Schritt ersetzen die Schülerinnen und Schüler in Dreier- oder Vierergruppen die Satzglieder, die an derselben Stelle stehen. Ebenso können die Personalformen ersetzt werden. Dabei fragen sich die Lernenden: 1. Sind die entstehenden Sätze grammatisch korrekt? 2. Wie beurteilen wir den Inhalt dieser Sätze? Vorausgesetzt, die Satzglieder sind gemäß den Vorgaben gebildet, werden sie feststellen, dass die allermeisten Sätze grammatisch korrekt sind. Auch inhaltlich dürften viele Sätze überzeugen; allerdings kann es hier auch zu seltsamen Formulierungen kommen, die nicht den Normen entsprechen, was zum Teil komische Effekte auslöst.

Ein Schüler schreibt: »Während der Ferien gingen einige Kinder fröhlich in die Schule«, während eine andere Schülerin formuliert: »Im Mittelalter zogen drei Ritter wagemutig gegen die Stadt.« Werden nun die Satzglieder ausgetauscht, können u. a. folgende Sätze entstehen:

- Während der Ferien gingen einige Kinder wagemutig in die Schule.
- Während der Ferien zogen einige Kinder fröhlich in die Schule.
- Im Mittelalter gingen einige Kinder fröhlich in die Schule.
- Im Mittelalter zogen einige Kinder fröhlich gegen die Stadt.
- ?Im Mittelalter zogen drei Ritter fröhlich in die Schule.
- *Während der Ferien gingen drei Ritter wagemutig gegen die Stadt.

Die Lernenden diskutieren anschließend miteinander, welche Sätze sie für korrekt, für nicht korrekt oder für möglich, aber auffällig halten. Dadurch trainieren sie nicht

nur ihre grammatischen Kompetenzen, sondern auch ihre stilistischen Fähigkeiten.

Am Schluss lässt sich noch eine fächerübergreifende kombinatorische Aufgabe stellen: Wie viele mögliche Sätze können theoretisch entstehen? Würden in einer Klasse mit 20 Personen alle bei sämtlichen Sätzen unterschiedliche Wörter brauchen (was in der Realität kaum vorkommen dürfte), könnten theoretisch zehn Milliarden verschiedene Sätze entstehen, davon ein bedeutender Anteil an korrekten deutschen Aussagen. Rechnen wir fürs Vorlesen eines Satzes fünf Sekunden, brauchte man etwas mehr als 1580 Jahre dafür. Eine beeindruckende Zahl, die den Schülerinnen und Schülern die nahezu unerschöpflichen Möglichkeiten der Sprache aufzeigt!

6. Welcher Begriff klebt an *meinem* Rücken? Sprachliche Phänomene erklären und benennen

Beim deduktiven Grammatikunterricht erklärt die Lehrperson zunächst die Regeln und führt die entsprechenden Fachbegriffe ein. Beim explorativen Unterricht hingegen erfolgt die Begriffsbildung erst am Schluss der Entdeckungsreise. Das Beobachten, Beschreiben und selbständige Erklären grammatischer Erscheinungen geht voraus, und zwar mit denjenigen Wörtern, die den Lernenden zur Verfügung stehen. Erst wenn sie ein Phänomen erkannt und verstanden haben, gibt die Lehrperson die Bezeichnung dafür bekannt. Fachbegriffe, die zu früh eingeführt werden, können den Blick auf die Erscheinung trüben: Wenn jemand einen Begriff kennt, glaubt er oft, auch die Sache zu verstehen. Dies muss jedoch nicht so sein. Ich habe einen Fünftklässler getroffen, der stolz das Wort »Plusquamperfekt« aussprach. Als ich ihn fragte, was das denn sei, antwortete er mit geschwellter Brust: »Das ist Grammatik.« Was der Terminus bezeichnet, wusste er aber nicht. Die Termini zu kennen und zu verstehen, ist allerdings notwendig, um ein Phänomen einordnen und benennen zu können. Dadurch vereinfacht sich auch der mündliche Austausch.

Wie lässt sich überprüfen, dass die eingeführten grammatischen Begriffe nicht nur auswendig gelernte Etiketten sind, sondern auch ihre Bedeutung richtig verstanden wird? Ein spielerischer Ansatz nach Abschluss einer Grammatikeinheit kann die Begriffsbildung wirkungsvoll vertiefen. Ziel ist es, gelernte Begriffe in Zweiergesprächen durch geschickte Fragen herauszufinden. Anhand eines Beispiels aus einem 9. Schuljahr werde ich das Vorgehen erläutern. Die vorgestellte Methode ist jedoch auf allen Stufen von der Primarschule bis zur Universität einsetzbar und für die Lernenden nicht nur lehrreich, sondern auch spannend und unterhaltsam, da es sich um eine Art Rätsel handelt, das gelöst werden muss.

Zur Vorbereitung schreibt die Lehrperson Termini aus der Grammatik, die ihre Schülerinnen und Schüler kennen sollten, auf selbstklebende Zettel. Dabei vermischt sie die in der letzten Unterrichtssequenz neu erworbenen Begriffe mit solchen, die in früheren Schuljahren gelernt wurden. Dies dient der Repetition und einer spiralförmigen Wiederaufnahme von Grammatikthemen. Im 9. Schuljahr

könnten dabei so unterschiedliche Termini wie Konjunktiv 2, Adjektiv, Femininum, Dativ, Präposition, Infinitiv, Subjekt, Superlativ, Passiv, Attribut, kausal, Nebensatz usw. vorkommen.

Die Lehrperson erklärt zu Beginn der Lektion das Vorgehen: Sie klebt den Schülerinnen und Schülern einen oder zwei Zettel auf den Rücken. Dann gehen alle still im Schulzimmer umher. Dabei lesen sie die Begriffe, die auf den Zetteln am Rücken der anderen stehen. Sie überlegen sich, ob sie die Termini verstehen und wie sie sie erklären würden. Nachdem sie die Zettel an den Rücken ihrer Mitschülerinnen und -schüler gelesen haben, möchten alle gerne wissen, was an ihrem Rücken klebt. Um das zu erfahren, bilden sie Zweiergruppen. Der Partner oder die Partnerin liest nun den Begriff am Rücken der anderen Person und überlegt sich dessen Bedeutung. Einfacher ist es, wenn sie oder er bei zwei Zetteln einen Begriff auswählen kann. Darauf beginnt das Gespräch. Die Person, die ihren Begriff erfragt, darf dabei nur Entscheidungsfragen stellen; die antwortende Person darf nur mit Ja oder Nein reagieren. Dieses Frage-Antwort-Spiel könnte zum Beispiel folgendermaßen ablaufen:

- Handelt es sich um eine Wortart? – Nein.
- Geht es um Satzglieder? – Nein.
- Sind es Sätze? – Nein.
- Hat es etwas mit den Fällen zu tun? – Nein.
- Geht es um grammatische Zeiten? – Ja.
- Handelt es sich um die Gegenwart? – Nein.
- Um die Vergangenheit? – Ja.
- Ist es eine zusammengesetzte Zeitform? – Ja.
- Das Plusquamperfekt? – Nein.
- Das Perfekt? – Ja, das ist die Lösung.

Sowohl das Fragen als auch das Antworten setzt ein gezieltes Vorgehen voraus. Fragende dürfen nur Entscheidungsfragen, das heißt Fragen ohne Fragewörter, wählen. Sie müssen systematisch voranschreiten, möglichst vom Allgemeinen zum Spezielleren. Dabei verwenden sie ihr gesamtes grammatisches Vorwissen. Nicht nur Fachbegriffe sind gefragt, sondern auch Kenntnisse über den Aufbau des Systems Sprache, zum Beispiel Wörter – Satzglieder – Sätze, oder das Wissen, dass es mehrere grammatische Zeiten gibt, die Vergangenes ausdrücken. Die Antwortenden sollten den Terminus genau verstehen; ebenso müssen sie die Fragen mit dem gesuchten Begriff in Verbindung bringen. Auch dazu ist ein großes grammatisches Verständnis Voraussetzung. Die Rätselform bringt Spannung in dieses anspruchsvolle Fragespiel: Alle Begriffe der anderen habe ich gelesen, nur diejenigen, die an meinem Rücken kleben, kenne ich nicht.

Sobald die Lernenden einen Begriff herausgefunden haben, kleben sie den Zettel an die Tafel. Dann wechseln sie die Rollen. Wenn jemand keinen Zettel mehr am Rücken hat, kann die zweite Person einen Zettel von der Tafel nehmen und ihn an den Rücken kleben. Auch ein Partnertausch zwischen den Zweiergruppen kann sinnvoll sein.

Dieses Verfahren lässt sich auch für andere Themen des Deutschunterrichts verwenden. Den Lernenden macht es viel Spaß, denn sie erleben es als ein spannendes Quiz zu Themen, die sie im Unterricht erarbeitet haben. Ich erinnere mich an die Schülerinnen und Schüler einer Gymnasialklasse, die während solcher Fragen die Pausenglocke überhörten und ohne Unterbrechung Fachbegriffe, Titel von Büchern, Figuren aus literarischen Werken erfragten, so intensiv waren sie bei der Sache: ein seltenes Erlebnis!

7. Über Grammatik diskutieren – das Sprachbewusstsein vertiefen

Nach einem Kurs zum explorativen Grammatikunterricht und ersten Erfahrungen im eigenen Unterricht schrieb eine Teilnehmerin: »Bei mir ergab dies erstaunliche Diskussionen und Präsentationen; ich hatte das gar nicht so erwartet.« Ein anderer hielt fest: »Das Proben und Probieren, ob sich die Wörter verändern lassen, führt nicht selten zu heftigen Diskussionen, bei denen die Schülerinnen häufig zu Erkenntnissen kommen, die sich zunächst nicht mit Fachbegriffen überlagern.«

Auch über Grammatik lässt sich diskutieren. Diese Erkenntnis ist sowohl für Lernende als auch für viele Lehrende überraschend. Die Verknüpfung des Grammatikunterrichts mit monotonen Übungen, strengen Normen, Auswendiglernen schwieriger Termini ist im Bewusstsein vieler immer noch tief verwurzelt, auch wenn die aktuelle Didaktik ganz andere Ansätze anbietet (z. B. Bredel/Schmellentin 2014; Boettcher/Spinner 2018; Stirnemann 2019). Ebenso wie literarische Gespräche (vgl. Härle 2018) sind auch Diskussionen über Grammatik im Unterricht möglich und sinnvoll (vgl. Boettcher/Spinner 2018). Zielorientierte Gespräche über grammatische Phänomene, sei es in der Klasse oder in kleinen Gruppen, tragen dazu bei, sprachliche Strukturen zu durchdringen, Grammatik als Modell der Sprache wahrzunehmen und dadurch das Sprachbewusstsein und das sprachliche Repertoire zu erweitern.

Bei den Rückmeldungen der Lehrpersonen zeigten sich noch weitere erstaunliche Erfahrungen:

- Schülerinnen und Schüler sind motivierter
- Lust und Neugier auf sprachliche Phänomene
- Emotionaler, lebendiger Zugang zur Grammatik: lustvolle Durchführung
- Lernen aus eigenem Antrieb; abwechslungsreiches, ganzheitliches (intrinsisch motiviertes) Lernen
- Zusammenhänge entdecken und erkennen: Forschergeist geweckt (»tüfteln«)
- »Philosophieren« und Diskutieren über Sprache: »Expertenhaltung«
- Nicht »richtig« und »falsch« ist zentral, sondern Erkenntnisse
- Lernende kreieren zunächst eigenes Vokabular
- Durch geschärfte Aufmerksamkeit erhöhtes Sprachbewusstsein gewinnen
- Erhöhte Akzeptanz des Themas Grammatik: Lernende erkennen die Bedeutung von sprachlichen Mitteln.

Zusammenfassend schrieb eine Kollegin: »Auf jeden Fall waren die Stimmung und die Dynamik im Klassenzimmer ganz anders als sonst im Grammatikunterricht.«

In einem explorativen Unterricht lernen die Schülerinnen und Schüler nicht nur, die Sprache besser zu beherrschen, sondern sie lernen insbesondere auch, die Grammatik besser zu verstehen. Sie engagieren sich motiviert, indem sie sprachliche Strukturen spielerisch und gleichzeitig zielgerichtet untersuchen und darüber sprechen. Dabei werden ihre Neugier und ihr Forschergeist geweckt. Beim Entdecken grammatischer Phänomene und beim Diskutieren darüber schärfen die Lernenden ihre Sprachaufmerksamkeit und erweitern dadurch ihr Grammatikbewusstsein.

Literatur

- BICHSEL, PETER (2013): Ein Mädchen hüpf durchs Zimmer. In: *Schweizer Illustrierte*, Nr. 21, 28. Mai 2013, S. 56.
- BOETTCHER, WOLFGANG; SPINNER, KASPAR (2018): *Von sprachlichen Pannen zum grammatischen Nachdenken*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- BREDEL, URSULA (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- BREDEL, URSULA; SCHMELLENTIN, CLAUDIA (Hg., 2014): *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- DÜRSCHIED, CHRISTA (2010): Grammatik und Grammatikbewusstsein. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6, S. 20–29.
- EISENBERG, PETER (2009): Phonem und Graphem. In: *Duden – Die Grammatik*, Bd. 4. Hg. von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. Berlin: Dudenverlag, S. 19–94.
- GALLMANN, PETER; SITTA, HORST (1997): *Deutsche Grammatik*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- GNUTZMANN, CLAUS (2010): Language Awareness. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett|Kallmeyer, S. 115–119.
- GRANZOW-EMDEN, MATTHIAS (²2014): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Tübingen: Narr.
- HÄRLE, GERHARD (2018): *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. Online: <https://www.ph-heidelberg.de/haerle/forschungsprojekte/das-literarische-unterrichtsgespraech.html> [Zugriff: 12.4.2021].
- LANG, SUSANNE; TOPALOVIĆ, ELVIRA (2020): Wortgruppen entdecken. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 282, S. 20–23.
- MICHAEL, IAN (1970): *English Grammatical Categories and the Tradition to 1800*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NEULAND, EVA (2002): Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 4–9.
- OSSNER JAKOB (1989): Sprachthematisierung – Sprachaufmerksamkeit – Sprachwissen. In: Haueis, Eduard (Hg.): *Sprachbewußtheit und Schulgrammatik*. Oldenburg: OBST (= Osnabrückner Beiträge zur Sprachtheorie, H. 40), S. 25–38.
- STIRNEMANN, KNUT (2019): Sprache entdecken. Aktivierende Zugänge zu sprachlichen Phänomenen. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 2, S. 187–208.
- TOPALOVIĆ, ELVIRA (2013): Sprachbewusstheit. In: Rothstein, Björn; Müller, Claudia (Hg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 385–388.
- UHL, BENJAMIN (2019): Topologie und sprachliches Lernen – vier Argumente für das grammatikdidaktische Potenzial des Stellungsfeldermodells. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 4, S. 360–368.
- VOGT, RETO (2016): Siri lernt Schwizerdütsch. In: *Migros-Magazin 04*, 25.1.2016, S. 91.

Petra Balsliemke

Arbeit am Sprachbewusstsein durch Aktivierung des Gefühlswortschatzes

Eine Unterrichtssequenz, die zu Äußerungen über Emotionen anregt

Die Versprachlichung von Gefühlen trägt ganz wesentlich dazu bei, Kommunikation gelingen zu lassen. Die sprachliche Differenzierung ist sowohl für die sprechende Person relevant, um die eigenen Gefühle möglichst genau sprachlich wiederzugeben, als auch für das Gegenüber, damit die Äußerung verstanden wird. Der vorliegende Aufsatz will Möglichkeiten aufzeigen, wie Lernende über die Äußerung von Gefühlen ihr Sprachbewusstsein aktivieren. Einerseits sollen die Lernenden auf ihren jeweils individuellen Gefühlswortschatz ihres mentalen Lexikons gezielt zugreifen, andererseits aber auch ihr bereits vorhandenes Repertoire erweitern.

In diesem Beitrag wird eine Unterrichtssequenz vorgestellt, in der die Lernenden ihre Gefühle als Anlass nehmen, um über den intra- und interindividuellen Sprachgebrauch zu reflektieren. Zugleich bietet der Austausch zum Beispiel in einer kulturell gemischten Lerngruppe die Möglichkeit, den eigenen Gefühlswortschatz zu erweitern.

Die vorgestellte Sequenz, die ca. vier bis fünf Unterrichtsstunden umfasst, eignet sich besonders für die Unterstufe, aber es werden abschließend auch Hinweise für die Umsetzung in der Mittel- und Oberstufe gegeben.

Zu Beginn des vorliegenden Beitrages wird eine Einordnung der angestrebten Kompetenzen in die Vorgaben der Bildungsstandards erfolgen. Dem schließt sich ein kurzer Überblick über die Forschungsliteratur an. Diesem Abschnitt folgt die Darstellung einer Unterrichtssequenz, mit der ein Nachdenken über Gefühle bei

PETRA BALSЛИЕМКЕ arbeitet als Lehrerin mit den Fächern Deutsch, Latein und Mathematik an einem Gymnasium in Wuppertal. Außerdem beschäftigt sie sich im Rahmen empirischer Schulforschung an der Bergischen Universität Wuppertal mit soziolinguistischen Fragestellungen.

E-Mail: petra.balsliemke@gmx.de

den Jugendlichen evoziert wird, wodurch eine Aktivierung des Sprachbewusstseins erreicht werden soll.

1. Einordnung des Unterrichtsgegenstandes in die Bildungsstandards der KMK

Die Ziele der in diesem Beitrag vorgestellten Unterrichtssequenz sind dem domänenspezifischen Kompetenzbereich »Sprache und Sprachgebrauch reflektieren« (KMK 2012, S. 14) zuzuordnen. Dieser übergeordnete Kompetenzbereich beinhaltet die Fähigkeit der Lernenden, wesentliche Bedingungen einer gelingenden Kommunikation zu erfassen sowie kognitive und kommunikative Funktionen von Sprache zu erkennen. Wenn in gemischten Klassen Deutsch nicht die erste Sprache bzw. die Familiensprache ist, kann mit einer Sequenz über Gefühlsäußerungen die Kompetenz der Analyse der Sprachenvielfalt und der Mehrsprachigkeit gefördert werden (ebd., S. 20). In diesem Sinne können Gefühlsäußerungen als anthropologische Konstante, also verbunden mit ähnlichen physischen Reaktionen, verstanden werden, wobei die Ausprägungen verschieden sein können. Das Modellhafte beim Sprechen über Gefühle, zum Beispiel der Einsatz metaphorischer Ausdrücke, kann den Lernenden bewusst werden. Insgesamt soll die Art der Sprachreflexion über den Gefühlswortschatz zur Steigerung der Sprachbewusstheit auf die Bewältigung von pragmatisch-kommunikativen Handlungsanforderungen vorbereiten (ebd., S. 163). Indem die Lernenden der Frage nachgehen, welche sprachlichen Mittel sie für welche Gefühlsäußerung verwenden, und reflektieren, inwieweit diese zieloptimierend eingesetzt werden können, leistet die Sequenz einen Beitrag zur Bereicherung und Stabilisierung der eigenen Sprachbiografie, aber auch zur Erhöhung der Kommunikationskompetenz und der Sprachsensibilität. Der Ansatz, möglichst exakt die eigenen Gefühle in Sprache zu formulieren, setzt bei den Lernenden direkt und unmittelbar an. Die Aktivierung des Sprachbewusstseins trägt dazu bei, in emotional aufgeladenen Situationen schneller zu reagieren, und zwar adäquat zum eigenen Gefühlsrepertoire und zur Persönlichkeitsstruktur. So ist diese Form der Beschäftigung mit Sprache ganz entscheidend für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder bereits in der Primarstufe (KMK 2005, S. 6). Im Sinne der Methodenübergabe soll von der Lehrkraft differenziertes und vielfältiges Material zur Identifikation und zum modellhaften Lernen zur Verfügung gestellt werden. In der Verantwortung der Lernenden liegt es, passende Ausdrücke auszuwählen und gegebenenfalls zu revidieren.

2. Forschungsüberblick

Erst in der jüngeren Forschung werden Denken und Gefühle in mentalen Prozessen als voneinander abhängig gesehen (vgl. Pöppel/Wagner 2013, S. 281). Daher transportiert jede sprachliche Äußerung auch emotionale Inhalte (vgl. Schwarz-Friesel 2013, S. 23–27; Fiehler 1990, S. 72). Für die Erforschung des Bereiches Sprache im Zusammenhang mit Gefühlen existieren verschiedene Modelle, wie zum Beispiel das *Implikationsmodell* (vgl. Winko 2003, S. 92–96), demzufolge die Konnotationen

von Lexemen primär die emotionalen Bedeutungsvermittler eines sprachlichen Zeichens sind. Hierbei hängt das Konnotationsrepertoire von der Anzahl der gespeicherten Lexeme im mentalen Lexikon ab. Beim so genannten *Prototypen-Ansatz* geht man davon aus, dass Erlebnisse nach bestimmten Grundgefühlen, auch Basisemotionen genannt, kategorisiert werden (vgl. ebd., S. 93). Es reichen wenige Merkmale eines Schemas aus, die angesprochen werden müssen, um ein komplettes prototypisches Szenario einer Emotion simultan im Gehirn abzurufen. Auch olfaktorische Eindrücke können damit zusammen abgespeichert werden (vgl. Andresen/Funke 2006, S. 439).

Cherubim (2015) stellt fest, dass Gefühle einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Produktion und die Dekodierung sprachlicher Äußerungen besitzen:

Die sinnliche Wahrnehmung einer bestimmten Gestalt oder Erscheinung [...] löst Prozesse kognitiver und emotionaler Verarbeitung aus, von denen man annehmen kann, dass sie dynamisch ineinandergreifen. Die Kategorisierung (»Löwe«) und die damit verbundene, nahezu reflexhafte Gefühlsbewertung (»Angst vor ihm«) [...] werden dann in weiteren Schritten rationalisiert und neu eingeschätzt. (Cherubim 2015, S. 4f.)

Auch ambivalente bzw. widersprüchliche Gefühle können mehrere Handlungsoptionen eröffnen. Entsprechend kann sprachliche Genauigkeit dazu führen, die Gefühle direkter zu benennen und mögliche Funktionen bzw. Folgen bewusster zu machen (vgl. ebd. S. 5).

Schwarz-Friesel (2013) geht von einem *Emotionskonzept* aus, bei dem die Emotionen interaktiv und kooperativ mit den mentalen Fähigkeiten, wie zum Beispiel mit dem mentalen Lexikon, verbunden sind. Menschen konstruieren in der Regel nicht spontan Angst oder Freude, sondern ein Anlass ruft Gefühle hervor, die im Nachhinein vom Individuum entsprechend gedeutet und versprachlicht werden (vgl. Schwarz-Friesel 2013, S. 100–110). LeDoux (1998) hat vorrangig das Gefühl der Angst bei Menschen untersucht und festgestellt, dass Kognition und Emotion sich gegenseitig wechselseitig beeinflussen: Bei Gefühlen gelangen nach der Aktivierung der Erregungssysteme einzelne Inhalte ohne höhere Verarbeitungsprozesse in das Arbeitsgedächtnis. Dies funktioniert auch bei der sogenannten *Stellvertreter-Funktion*, die Poppe (2012, S. 13) erwähnt, womit ein abgeschwächtes Mitempfinden von Gefühlen gemeint ist. Diese Stellvertreter-Funktion bildet für eine Thematisierung im Unterricht die wesentliche Voraussetzung.

3. Grundlegende Begrifflichkeiten

Der Terminus *Sprachbewusstsein* meint die spontanen, zum Teil noch diffusen Rückgriffe auf das Sprachsystem, wenngleich sie punktuell strukturierter sind als das Sprachgefühl, sind sie dennoch weniger strukturell organisiert als die Sprachbewusstheit, welche das zielgerichtete Abrufen von Regeln meint (vgl. Spitta 2000, S. 4). Inhalte des Sprachbewusstseins können in die Sprachbewusstheit überführt werden. Das Sprachbewusstsein stellt für den Arbeitsspeicher des Gehirns einen Wortschatz zur Verfügung, der zeitnah für den Sprachgebrauch nötig ist (vgl. Neu-land 2002, S. 4). Beim Abrufen dieses Wissens steht es dem Sprecher als sprach-

liches Können zur Verfügung (vgl. ebd., S. 9). Dieser Beitrag konzentriert sich auf mögliche didaktische Umsetzungen, wie die Kinder und Jugendlichen ihre mentalen Konstrukte zu Gefühlen – nachfolgend werden die Begriffe *Gefühl* und *Emotion* gleichbedeutend benutzt – auf einen Bildimpuls hin sprachlich artikulieren und einen adäquaten Wortschatz aufbauen. In der Forschungsliteratur lassen sich Wortlisten zu möglichen sprachlichen Äußerungen über Gefühle im Deutschen finden (vgl. Cherubim 2015, S. 10; Winko 2003, S. 103; Röhrich 1994).

4. Unterrichtssequenz

Die nachfolgenden Module der Sequenz sind als kurze Unterrichtsreihe konzipiert, können aber auch jeweils als Konzept für eine Einzelstunde verwendet werden. Das Prinzip besteht darin, dass den Lernenden verschiedene – visuelle und textuelle – Impulse im Sinne der Stellvertreter-Funktion (vgl. Abschnitt 2) präsentiert werden. Daraufhin wählen sie durch eigenes Nachspüren und Selbstreflexion die für sie passenden und treffenden sprachlichen Ausdrücke. Anschließend erfolgt ein Austausch mit den anderen Lernenden, um den individuellen Emotionswortschatz zu erweitern, zu überprüfen, einzuüben und zu festigen.

Stunde	Thema	Material	Sozialform(en)
1	Einführung in das Thema und Vorstellung der Gefühlsmonster®-Karten Gefühlsmonster auswählen	Karten mit Gefühlsmonstern	Einzelarbeit, Unterrichtsgespräch evtl. im Stuhlkreis
2	Gefühlsmonster für drei Emotionen auswählen Wortspeicher erstellen	Karten mit Gefühlsmonstern, Speichermedium (Tafel, interaktives Whiteboard, digitales Endgerät)	Partnerarbeit, Unterrichtsgespräch
3	Antizipation einer Emotion: Wie ich mich vor einer neuen, unbekannten Situation fühle ...	Arbeitsblatt »Das Neue«	Einzelarbeit, Partnerarbeit
4	Übertragung des Emotionswortschatzes auf literarische Beispiele	Textauszüge	Einzelarbeit, Unterrichtsgespräch
5	szenisches Spiel, Lese- und Lerntagebücher		Gruppenarbeit

- 1. Stunde: Die Lernenden werden in das Thema situativ eingeführt, zum Beispiel Erinnerung an einen Streit aktivieren. Im Anschluss daran kann zunächst Zeit für einen Erfahrungsaustausch gegeben werden, entweder als Murmelfase oder als Austausch im Plenum. Anschließend wird das Thema, zum Beispiel passende Worte für Gefühle, genannt und die Aufgabe gestellt, dass jedes Kind sich überlegt, wie es ihm heute geht. Während die Kinder in sich hineinspüren, sollen die Karten mit den Gefühlsmonstern kurz gezeigt werden. An dieser Stelle sollte

Abb. 1: Auswahl aus den 25 Gefühlsmonster®-Karten



darauf verzichtet werden, die Karten schon mit einer Emotion fest zu besetzen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Festlegungen für jede Karte durchaus verschieden nuanciert werden können. Die Lernenden haben die Möglichkeit, individuell ihre spezifische Emotion hineinzudeuten. Nun wird die Gelegenheit gegeben, dass jedes Kind eine Karte auswählt. Dazu werden die Karten entweder im Raum verteilt und mit kleinen Nummern daneben versehen oder es wird ein Scan von den Karten¹ erstellt, so dass diese mittels Beamer für alle sichtbar projiziert werden können. Je nach Gruppenkonstellation reicht in der ersten Stunde eine Reduktion auf die Hälfte der Karten (Abb. 1). Wenn jedes Kind eine Karte ausgewählt hat, kommen alle in einem Stuhlkreis zusammen und jedes Kind nennt die Karte, die es ausgewählt hat und begründet, warum es diese Karte gewählt hat. Entweder notiert die Lehrkraft bereits während der Gesprächsrunde die geäußerten Emotionswörter oder das Gesagte wird am Ende der Stunde zu einem Wortspeicher² zusammengefasst. Alternativ kann auch ein existierender Wortspeicher präsentiert werden, zum Beispiel: *ängstlich, aggressiv, aktiv, aufgeregt, besorgt, brummig, dankbar, dynamisch, ehrgeizig, eifersüchtig, empfindlich, entspannt, feige, fröhlich, gereizt, glücklich, kraftvoll, mutig, nachdenklich, passiv, orientierungslos, quirlig, reizbar, risikofreudig, scheu, schüchtern, ungeduldig, verträumt, verwirrt, wild, zögerlich*.

¹ <https://scan.gefuehlsmonster.de/de/> [Zugriff: 10.6.2021].

² Auf der Homepage der Firma Gefühlsmonster GmbH findet sich eine Liste mit Gefühlswörtern in Anlehnung an Marshall Rosenberg (2001, S. 57f.) und Ingrid Holler (2003, S. 65): <https://www.gefuehlsmonster.de/wp-content/uploads/2016/12/Kopiervorlage-Gef%c3%bchle-Deutsch.pdf> [Zugriff: 10.6.2021].

- **2. Stunde:** Diese Stunde soll die Arbeit mit den Gefühlsmonstern in variiert Form intensivieren. Die Präsentation der Karten sollte wie in der 1. Stunde erfolgen. Dann wählen alle Kinder zwei bis drei Karten zu verschiedenen Emotionen aus und beschreiben, wie es sich im Körper anfühlt, wenn sie die entsprechende Emotion spüren. Dazu haben sie ca. 15 Minuten Zeit. Wenn sie (im Stuhlkreis) die Karten vorstellen, äußern sie in etwa Folgendes: »So ungefähr fühle ich mich, wenn ich Wut spüre. Dann explodiere ich.« Wiederum werden diese Versprachlichungen von den Lernenden oder der Lehrkraft in einem weiteren Wortspeicher mit dem Gefühlswort und der Beschreibung der Gefühlsmonster®-Karte festgehalten. Hierzu kann die Tabellenvorlage der Firma Gefühlsmonster GmbH in Abwandlung genutzt werden.³
- **3. Stunde:** In dieser Stunde soll der Wortschatz aus der Erarbeitung mit den Gefühlsmonstern für die Antizipation eines möglichen Gefühlszustandes mittels der Stellvertreter-Funktion eingeübt werden. Hierbei hilft ein Bildimpuls: eine Figur, die über eine Schwelle in etwas Unvorhergesehenes bzw. Neues tritt (siehe Abb. 2). Gleichzeitig evoziert diese Abbildung, dass es jenseits der Tür mit einer Geschichte weitergeht.⁴ Die Aufgabenstellung lautet in etwa: »Stell dir vor, du bist die abgebildete Person und gehst hinüber in etwas Neues und Unbekanntes. Beschreibe die Gefühle, die du bei diesem Neuen haben könntest, möglichst genau, zum Beispiel wie das Gefühl im Körper zu spüren ist und wie es sich äußert.« Durch diesen Impuls wird ein Nachempfinden im Sinne der Stellvertreter-Funktion aktiviert (vgl. Abschnitt 2). Entscheidend für dieses Stundenziel ist, dass die Benennung eines Gefühls zusammen mit der entsprechenden körperlichen Reaktion erfolgt. Beim Einsatz dieses Bildimpulses in unterschiedlichen Jahrgangsstufen hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler das Gefühl im Körper sehr genau verorten können, wodurch zu vermuten ist, dass der Inhaltsaspekt – hier eine Körperregion – für das Sprachbewusstsein bedeutsam ist, da ein Zusammenhang zwischen physischer Erregung und Sprache hergestellt wurde. So wurden zum Beispiel als physiologische Indizien *Herzklopfen*, *nasse*



Abb. 2:
Bildimpuls als Arbeitsblatt
(nach Schutte/Nüchter 1994, S. 30)

³ <https://www.gefuehlsmonster.de/wp-content/uploads/2016/12/Monster-Dokumentation-161201.pdf> [Zugriff: 10.6.2021].

⁴ Ekman (2017, S. 10–18) nutzt als Auslöser für seine Befragungen stets Geschichten, weil sie eine ganzheitliche Situation nicht auf ein abstraktes Wort reduzieren, sondern die Folge und den Ursprung eines Gefühls inkludieren. Bei den Probandinnen und Probanden kann gleichsam ein Film vor dem inneren Auge ablaufen.

Hände, Schlottern der Knie, erhöhte Muskelanspannung wechselweise für Angst und Neugier genannt, aber auch bildhafte Ausdrücke wie *Schmetterlinge im Bauch* (vgl. Schmidt-Atzert 1980, S. 85 f.). Die grammatische bzw. syntaktische Darstellungsform sollte frei wählbar sein, da das Sprachbewusstsein frei von sprachformellen Strukturen abläuft. Die Arbeitsblätter mit den Notizen werden innerhalb der Lerngruppe ausgetauscht und eine Mitschülerin, ein Mitschüler geben die schriftliche Rückmeldung in freier Darstellungsform, ob die gewählten Ausdrücke verständlich bzw. nachvollziehbar sind.

- 4. *Stunde*: Die Übertragung und Anwendung des Gefühlswortschatzes sollte in einer Folgestunde im Zuge des Kompetenzzuwachses an einem oder mehreren literarischen Beispielen erprobt werden. In der Unterstufe eignen sich als Textart Märchen oder Fabeln. Dazu werden in den Text an die Stelle von Gefühlsbezeichnungen Lücken gesetzt oder an den Rand wird ein Textfeld eingefügt, in das Emotionen, zum Beispiel aus dem Wortspeicher, eingetragen werden können. In der Mittelstufe können Jugendbuchauszüge in gleicher Weise aufbereitet werden. Als ergiebig erweisen sich zudem für die Mittel- und Oberstufe Dramenauszüge, bei denen Regieanweisungen hinzugefügt werden. Im Rahmen der Analyse von Kurzprosa eignet sich der Emotionswortschatz zur Figurencharakterisierung bzw. Rollenbiografie.
- 5. *Stunde*: Abschließend sollte das Gelernte selbstständig in kurzen szenischen Spielen angewendet werden. Hierzu eignen sich Alltagssituationen wie ein Streit oder die Äußerung einer Bitte u. Ä. m. Weiterführend kann auf der schriftlichen Ebene die Einführung von Lern- sowie Lesetagebüchern die Arbeit am Emotionswortschatz fördern. Hierbei sollte dann besonders ein Schwerpunkt auf die eigenen Empfindungen während des Lern- bzw. Leseprozesses gelegt werden.

5. Zusammenfassung

Das Sprachbewusstsein ist weniger eine altersspezifische, sondern vielmehr eine sprachbiografische mentale Instanz. Dies legt nahe, dass der Gefühlswortschatz in allen Jahrgangsstufen thematisiert und erweitert werden kann und sollte. Während des Unterrichts sollte grundsätzlich eine offene Gesprächsatmosphäre hergestellt werden, die Anlässe zu Metakommunikationen mit viel Raum und Offenheit zum Nachfragen sowie zu Feedback-Gesprächen bietet. Durch eine Kultur des Nachfragens (z. B. *Was meinst du damit? Was verstehst du darunter? Woran merkst du das?*) ist es möglich, den individuellen Wortschatz mit dem anderer Mitschülerinnen und Mitschüler abzugleichen. So kann der individuelle Gefühlswortschatz erprobt und eingeübt werden. Zudem sollten die Lernenden stets zu weiteren reflektorischen Schritten animiert werden, damit der Prozess vom Sprachbewusstsein zur Sprachbewusstheit vollzogen werden kann und die Verbindung zu sprachlichem Wissen und Können erfolgt (vgl. Neuland 2002, S. 9).

Ziel des Einübens soll es sein, dass die Lernenden sich über die eigenen Gefühle und die physischen Reaktionen Sicherheit verschaffen und so zum Beispiel Angst und Wut oder Freude und Glück für sich differenzieren können (vgl. Bieri 2011). Die

Genauigkeit bei der Versprachlichung eigener Empfindungen kann ferner einen positiven Effekt auf Teambildungsprozesse haben, da dies einen wesentlichen Bereich der kommunikativen Kompetenz betrifft. Nicht zuletzt stellt die gesamte Arbeit am Gefühlswortschatz die Arbeit an der eigenen Sprachbiografie zur Identitätsbildung dar, so dass sich beim inneren Monolog und im Gespräch mit anderen eine Identität konstitutionalisiert und internalisiert. Dann kann folglich Sprachbewusstsein die Autonomie des Selbst fördern (Häcki Buhofer 2002, S. 19).

Literatur

- ANDRESEN, HELGA; FUNKE, REINOLD (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula; Günter, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. 1. Paderborn: Schöningh, S. 438–451.
- BIERI, PETER (2011): *Wie wollen wir leben?* Salzburg: Residenz.
- CHERUBIM, DIETER (2015): »Auf schwanker Leiter der Gefühle«. Emotionen und ihre sprachliche Gestaltung. In: *Der Deutschunterricht*, H. 1, S. 2–16.
- EKMAN, PAUL (2017): *Gefühle lesen: Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren*. Berlin: Springer.
- FIGHLER, REINHARD (1990): Emotionen und Konzeptualisierungen des Kommunikationsprozesses. In: *Grazer linguistische Studien*, H. 33/34, S. 63–74.
- HÄCKI BUHOFER, ANNELIES (2002): Steuert Sprachbewusstheit den eigenen Sprachgebrauch? Überlegungen zum Zusammenhang an Beispielen aus der deutschen Schweiz. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 18–30.
- HOLLER, INGRID (2003): *Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation*. Paderborn: Junfermann.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hg., 2005): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*: Beschluss vom 15.10.2004. Online: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> [Zugriff: 11.4.2021].
- DIES. (Hg., 2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*: Beschluss vom 18.10.2012. Online: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> [Zugriff: 11.4.2021].
- LEDoux, JOSEPH E. (1998): *Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen*. München: dtv.
- NEULAND, EVA (2002): Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 4–10.
- PÖPPEL, ERNST; WAGNER, BEATRICE (2013): *Dummheit. Warum wir heute die einfachsten Dinge nicht mehr wissen*. München: Riemann.
- POPPE, SANDRA (2012): *Emotionen in Literatur und Film*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- RÖHRICH, LUTZ (1994): *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Freiburg-Basel-Wien: Herder.
- ROSENBERG, MARSHALL (2001): *Gewaltfreie Kommunikation*. Paderborn: Junfermann.
- SCHMIDT-ATZERT, LOTHAR (1980): *Die verbale Kommunikation von Emotionen. Eine Bedingungsanalyse unter besonderer Berücksichtigung physiologischer Prozesse*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich Psychologie der Universität Gießen.
- SCHUTTE, TRUDI; NÜCHTER, WILHELM (1994): *Erzähl und mal: 42 Ideen zum Bildermalen und Geschichtschreiben*. Bd. 2. Mühlheim/R.: Verlag an der Ruhr.
- SCHWARZ-FRIESEL, MONIKA (2013): *Sprache und Emotionen*. Tübingen: A. Francke (utb).
- SPITTA, GUDRUN (2000): Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? Oder: Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung. In: *Schriftenreihe des Studiengangs Primarstufe an der Universität Bremen im Fachbereich 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften*. Online <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/2859/1/00101144-1.PDF> [Zugriff: 10.6.2021].
- WINKO, SIMONE (2003): *Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900*. Berlin: Erich Schmidt (= Allgemeine Literaturwissenschaft, Bd. 7).

Julia Tabacariu

Fachliteratur zum Thema Sprachbewusstsein Auswahlbibliographie

In der vorliegenden Bibliographie soll ein Überblick über wichtige Fachliteratur zum Themenkomplex Sprachbewusstsein geboten werden. Anhaltspunkte bei der Auswahl waren die Themenfelder der Beiträge aus diesem Heft. So finden sich im ersten Abschnitt einführende linguistische und didaktische Werke und terminologische wie konzeptionelle Diskussionen rund um die Begrifflichkeiten Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit, Sprachreflexion und Sprachkritik. Daraufhin werden im zweiten Kapitel sprachreflexive Methoden für den Grammatikunterricht und im dritten Kapitel im Zusammenhang mit Rechtschreibung und Wortschatz vorgestellt. Kapitel 4 verzeichnet Beiträge zum sprachbewussten Umgang mit Sprachnormen und -varietäten. Texte, die die Förderung des Sprachbewusstseins in allen Fächern sowie im Kontext von Mehrsprachigkeit thematisieren, finden sich in den Kapiteln 5 und 6. Anschließend werden Unterrichtsmaterialien und weiterführende praxisnahe Quellen vorgestellt, die sich für die Entwicklung von Sprachbewusstsein im Unterricht einsetzen lassen. Den Abschluss bildet eine Übersicht über deutschdidaktische Fachzeitschriften zur Thematik dieser *ide*-Ausgabe.

1. Einführende Werke und konzeptionelle Grundlagen

Andresen, Helga (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Andresen, Helga (2016): Sprachbewusstheit – Sprachreflexion – Sprachkritik – Sprachpraxis – Sprachspiel: Didaktische Perspektiven auf die Auseinandersetzung von Kindern mit tradierten sprachlichen Formen. In: Linguistik Online, Bd. 79, Nr. 5, S. 139–148. DOI: 10.13092/lo.79.3339.

JULIA TABACARIU hat die Unterrichtsfächer Deutsch und Englisch an der Universität Wien studiert und sich in ihrer Masterarbeit mit dem Dialekt als Unterrichtssprache beschäftigt. Zurzeit arbeitet sie als Studienassistentin bei Ass.-Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr. E-Mail: julia.tabacariu@outlook.com

- Andresen, Helga; Funke, Reinold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1.* Paderborn: Schöningh, S. 438–451.
- Arendt, Birte; Kiesendahl, Jana (2011): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz.* Göttingen: V & R unipress.
- Bickel, Hans; Schmidlin, Regula; Behrens, Heike (2015): *Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein. Implikationen für die Sprachtheorie.* Berlin-Boston: de Gruyter.
- Bredel, Ursula (2008): Sprachsystem – Sprachnorm – Sprachunterricht. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hg.): »Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.« Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 285–302.
- Bredel, Ursula; Pieper, Irene (2015): *Integrative Deutschdidaktik.* Paderborn: Schöningh (= Standard-Wissen Lehramt, Bd. 4101).
- Eichler, Wolfgang; Nold, Günter (2007): Sprachbewusstheit. In: Klieme, Eckhard; Beck, Bärbel (Hg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International).* Weinheim u. a.: Beltz, S. 63–82.
- Felder, Ekkehard (2003): Das Spannungsverhältnis zwischen Sprachnorm und Sprachvariation als Beitrag zu Sprach(differenz)bewusstheit. In: *Wirkendes Wort*, Jg. 53, H. 3, S. 473–498.
- Gornik, Hildegard (2010): Über Sprache reflektieren: Sprachthematisierung und Sprachbewusstheit. In: Friederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 232–249.
- Gornik, Hildegard (2014): Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung – ein Einblick in ein Begriffsfeld. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6), S. 41–58.
- Gornik, Hildegard (Hg., 2014): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6).
- Ingendahl, Wolfgang (1999): *Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen.* Tübingen: Niemeyer (= Reihe germanistische Linguistik, Bd. 211).
- James, Karl; Garrett, Peter (1992): *Language Awareness in the Classroom.* London-New York: Longman.
- Klotz, Peter (2004): Sprachreflexionskompetenz und kompetenter Sprachgebrauch. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie.* Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 153–168.
- Klotz, Peter (2014): Sprachwissen und Sprachbewusstsein in Funktion. Aspekte eines integrativen Deutschunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen, S. 57–75.
- Koch, Ruth (1989): Sprachwissen oder Sprachbewusstheit? In: Haueis, Eduard (Hg.): *Sprachbewusstheit und Schulgrammatik.* Oldenburg: OBST (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 40), S. 25–38.
- Kurtz, Jürgen (2012): Sprachwissen und Sprachenbewusstheit: Theoretische Konstrukte und ihre Bedeutung für die Erforschung des schulischen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr, S. 101–110.
- Neuland, Eva (1992): Sprachbewusstsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. Zur Einführung in die Themenstellung. In: *Der Deutschunterricht*, H. 4, S. 3–14.
- Neuland, Eva (1994): Sprachbewusstheit und Sprachvariation. In: Klotz, Peter; Sieber, Peter (Hg.): *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule.* Stuttgart: Klett, S. 173–191.
- Neuland, Eva (2002): Sprachbewusstsein. Eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 4–10.

- Neuland, Eva; Balsliemke, Petra; Steffin, Hanne (2014): Sprachreflexion von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6), S. 194–209.
- Neuland, Eva; Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Ossner, Jakob (1989): Sprachthematisierung – Sprachaufmerksamkeit – Sprachwissen. In: Haueis, Eduard (Hg.): Sprachbewußtheit und Schulgrammatik. Oldenburg: OBST (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 40), S. 25–38.
- Ossner, Jakob (2008): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. 2., überarb. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Osterroth, Andreas (2015): Linguistisch begründete Sprachkritik in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 17).
- Peyer, Ann; Uhl, Benjamin (2020): Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte. Berlin-Bern-Wien: Peter Lang (= Positionen der Deutschdidaktik, Bd. 10).
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner (2015): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 5., neu bearb. und erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 38).

2. Sprachreflexion und Grammatik

- Becker, Tabea; Peschel, Corinna (Hg., 2006): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Boettcher, Wolfgang; Sitta, Horst (1981): Der andere Grammatikunterricht. München: Urban und Schwarzenberg.
- Bredel, Ursula (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2., durchges. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Dürscheid, Christa (2010): Grammatik und Grammatikbewusstsein. In: Der Deutschunterricht, H. 6, S. 20–29.
- Einecke, Günther (1999): Auf die sprachliche Ebene lenken. Gesprächssteuerung, Erkenntniswege und Übungen im integrierten Grammatikunterricht. In: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Freiburg/Br.: Fillibach, S. 125–191.
- Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: de Gruyter.
- Funke, Reinold (2014): Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6), S. 429–454.
- Gornik, Hildegard (2003): Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 2. Paderborn: Schöningh (utb), S. 814–829.
- Granzow-Emden, Matthias (2019): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Unter Mitarbeit von Johannes Luber. 3., überarb. und erw. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hennig, Mathilde (2012): Was ist ein Grammatikfehler? In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee; Schneider, Jan Georg (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin: de Gruyter, S. 121–148.
- Ingendahl, Werner (1999): Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen: Niemeyer.
- Kilian, Jörg (2013): Kritische Grammatik, sprachliches Lernen und sprachliche Bildung. Über Sprachreflexion und Sprachkritik im grammatikdidaktischen Sinne. In: Ziegler, Arne; Köpcke, Klaus-Michael (Hg.): Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel. Berlin-Boston, S. 61–82.
- Kilian, Jörg (2014): Grammatikunterricht, Sprachreflexion und Sprachkritik. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6), S. 326–340.

- Klotz, Peter (2014): Sprachwissen und Sprachbewusstsein in Funktion. Aspekte eines integrativen Deutschunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 57–75.
- Köller, Wilhelm (⁴1997): *Funktionaler Grammatikunterricht*. Tempus. Genus, Modus. Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Konopka, Marek; Strecker, Bruno (2009): *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin-New York: de Gruyter.
- Köpcke, Klaus-Michael (2011): Grammatikalität und Akzeptabilität. Zwei für den Grammatikunterricht zentrale Begriffe verstehen lernen. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 287–304.
- Köpcke, Klaus-Michael (2012): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: de Gruyter.
- Köpcke, Klaus-Michael; Noack, Christina (Hg., 2011): *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Langlotz, Miriam (Hg., 2020): *Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 33).
- Lischeid, Thomas (2014): Grammatische Sprachreflexion und elaboriertes Textverstehen. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6), S. 282–298.
- Menzel, Wolfgang (2004): *55 Texte erzählter Grammatik*. Braunschweig: Westermann.
- Menzel, Wolfgang (⁵2015): *Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Nußbaum, Regina (2000): *Grammatikunterricht im integrativen Deutschunterricht. Eine kleine Spurensuche*. In: Nußbaum, Regina (Hg.): *Wege des Lernens im Deutschunterricht. Phantasie entfalten, Erkenntnisse gewinnen, Sprache vervollkommen*. Braunschweig: Westermann, S. 176–187.
- Wieland, Regina (2010): *Sprache gebrauchen, Sprache thematisieren – Grammatikunterricht*. In: Frederkig, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 336–359.

3. Rechtschreibung und Wortschatz

- Augst, Gerhard; Dehn, Mechthild (2013): *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen*. 5., aktual. Auflage. Stuttgart: Klett|Kallmeyer.
- Balsliemke, Petra; Peschel, Corinna; Runschke, Kerstin (2015): *Wortschatzlernen als Anlass für und Ergebnis von Sprachreflexion*. In: Peschel, Corinna; Runschke, Kerstin (Hg.): *Sprachvariation und Sprachreflexion in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 209–246.
- Betzel, Dirk; Droll, Hansjörg (2020): *Orthographie: Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik*. Paderborn-Stuttgart: Schöningh (utb).
- Bredel, Ursula (Hg., 2006): *Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht*. Tübingen: de Gruyter.
- Bredel, Ursula (2014): *Sprachreflexion und Orthographie*. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6), S. 266–281.
- Bredel, Ursula; Reißig, Tilo (Hg., 2015): *Weiterführender Orthographieerwerb*. 2., korr. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 5).
- Bredel, Ursula; Siebert-Ott, Gesa; Thelen, Tobias (Hg., 2004): *Schriftspracherwerb und Orthographie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 16).

- Eichler, Wolfgang (2008): Sprachbewusstheit und Schriftspracherwerb: Bewusstes Sprachenlernen vor allem im Bereich der Rechtschreibung und Zeichensetzung. In: Rösch, Heidi (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 143–154.
- Fay, Johanna (2010): Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Textschreiben. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Fuhrhop, Nanna (2020): Orthografie. 5., aktual. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Hinney, Gabriele (2010): Wortschreibungskompetenz und sprachbewusster Unterricht. In: Bredel, Ursula; Müller, Astrid; Hinney, Gabriele (Hg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. Berlin-New York: de Gruyter, S. 47–100.
- Janle, Frank; Beste, Gisela; Jessen, Barbara; Kilian, Jörg; Schiewe, Jürgen (2011): Sprachreflexion und Sprachkritik in der Schule. Das Beispiel Orthographieunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 58, H. 1, S. 66–83.
- Lindauer, Thomas; Schmellentin, Claudia (2008): Studienbuch Rechtschreibdidaktik. Die wichtigen Regeln im Unterricht. Zürich: Orell Füssli (utb).
- Müller, Astrid (2017): Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken. Grundlagen und Übungsvorschläge. 2., überarb. und aktual. Auflage. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Ossner, Jakob (2014): Wörter zusammenschreiben oder getrennt. Orthographie und Sprachbewusstheit. In: Gornik, Hildegard (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6), S. 565–577.
- Pohl, Inge; Ulrich, Winfried (Hg., 2011): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 7).

4. Sprachnorm und Variation

- Dannerer, Monika; Mauser, Peter (Hg., 2018). Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Unter Mitarbeit von Philip Vergeiner. Tübingen: Stauffenburg.
- Davies, Winifred V. (2018): Sprachnormen in der Schule aus der Perspektive der »Critical Language Awareness«. In: Lenz, Alexandra N.; Plewnia, Albrecht (Hg.): Variation – Normen – Identitäten. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 177–196.
- Davies, Winifred V.; Häcki Buhofer, Annelies; Schmidlin, Regula; Wagner, Melanie M.; Wyss, Eva Lia (Hg., 2017): Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Tübingen: Narr Francke Attempto (= Basler Studien zur Deutschen Sprache und Literatur, Bd. 99).
- De Cillia, Rudolf; Ransmayr, Jutta (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien: Böhlau. Online: <https://fedora.e-book.fwf.ac.at/fedora/get/o:1357/bdef:Content/get> [Zugriff: 20.7.2021].
- Dürscheid, Christa (2012): Reich der Regeln, Reich der Freiheit. System, Norm und Normenreflexion in der Schule. In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee; Schneider, Jan Georg (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin: de Gruyter, S. 105–120.
- Dürscheid, Christa; Schneider, Jan Georg (2019): Standardsprache und Variation. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache. Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang; Meer, Dorothee; Schneider, Jan Georg (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin: de Gruyter, S. 149–176.
- Felder, Ekkehard (2003): Das Spannungsverhältnis zwischen Sprachnorm und Sprachvariation als Beitrag zu Sprach(differenz)bewusstheit. In: Wirkendes Wort, Jg. 53, H. 3, S. 473–498.
- Hagemann, Jörg; Klein, Wolf Peter; Staffeldt, Sven (Hg., 2013): Pragmatischer Standard. Tübingen: Stauffenburg.
- Klotz, Peter; Sieber, Peter (1993): Vielerlei Deutsch: Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Stuttgart: Klett.

- Neuland, Eva (Hg., 2006): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Peyer, Ann (2003): Language Awareness: Neugier und Norm. Sprache und mehr. In: Linke, Angelika; Ortner, Hanspeter; Portmann, Paul R. (Hg.): Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen: Niemeyer, S. 323–345.
- Ransmayr, Jutta; Vasylychenko, Elena (Hg., 2019): Sprachliche Variation im Deutschen. Unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektiven. Jahrbuch für internationale Germanistik, Reihe A. Wien: Peter Lang.
- Schmidlin, Regula (2011): Die Vielfalt des Deutschen. Standard und Variation: Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin: de Gruyter.
- Schmitt, Eleonore; Szczepaniak, Renata (Hg., 2019): Sprachliche Zweifelsfälle: Definition, Erforschung, Implementierung. Hildesheim-Zürich-New York: Georg Olms (= Germanistische Linguistik, Bd. 244/245).

5. Sprachbewusstsein in allen Fächern

- Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Eerkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze; Oleschko, Sven (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett.
- Budde, Monika; Michalak, Magdalena (2014): Sprachenfächer und ihr Beitrag zur fachsprachlichen Förderung. In: Michalak, Magdalena (Hg.): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–33.
- Hövelbrinks, Britta; Ahrenholz, Bernt; Schmellentin-Britz, Claudia (Hg., 2017): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Landgraf, Thomas (2020): Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II. Eine kritisch-systematische Untersuchung. Münster-New York: Waxmann.
- Lütke, Beate; Petersen, Inger; Tajmel, Tanja (2017): Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin-Boston: de Gruyter.
- Michalak, Magdalena (Hg., 2014): Sprache als Lernmedium im Fachunterricht: Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Göke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

6. Sprachbewusstsein im Kontext von Mehrsprachigkeit

- 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 Lehrerbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 111–147.
- Hélot, Christine; Frijns, Carolin; Van Gorp, Koen; Sierens, Sven (2018): Language awareness in multilingual classrooms in Europe: From theory to practice (= Contributions to the sociology of language 109). Boston-Berlin: de Gruyter Mouton.
- Hug, Michael; Siebert-Ott, Gesa (Hg., 2007): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krafft, Andreas (2014): Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lenz, Annina (2012): Sprachenverbindende Vokabelübungen und interlinguale Sprachenbewusstheit. In: Fäcke, Christiane; Martinez, Hélène; Meißner, Franz-Joseph (Hg.): Mehrsprachigkeit. Bildung – Kommunikation – Standards. Stuttgart: Klett, S. 165–179.

- Oomen-Welke, Ingelore (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1. Paderborn: Schöningh, S. 452–463.
- Oomen-Welke, Ingelore (2014): Deutschunterricht in der mehrsprachigen Gesellschaft. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 76–89.
- Peschel, Corinna; Runschke, Kerstin (2015): Sprachvariation und Sprachreflexion in interkulturellen Kontexten. Frankfurt/M.: Peter Lang (= *Sprache – Kommunikation – Kultur*, Bd. 16).
- Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph (Hg., 2016): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin-Boston: de Gruyter.
- Schnitzer, Katja (2020): *Mehrsprachigkeit als Ressource. Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I*. Münster-New York: Waxmann.
- Woerfel, Seda Yilmaz; Riehl, Claudia Maria (2016): *Mehrschriftlichkeit: Wechselseitige Einflüsse von Textkompetenz, Sprachbewusstheit und außersprachlichen Faktoren*. Berlin-Boston: de Gruyter (= *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, Bd. 10), S. 305–336.
- Wojnesitz, Alexandra (2009): *Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration*. Dissertation. Universität Wien.

7. Sprachbewusstsein im Unterricht – Anregungen für die Praxis

- Behr, Ursula (Hg., 2005): *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen: Kopiervorlagen zum sprachübergreifenden Lernen*. Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein. Berlin: Cornelsen.
- Berkemeier, Anne (2002): Sprachbewusstsein und Unterrichtswirklichkeit: Produktive Umsetzungsmöglichkeiten. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 11–17.
- Boettcher, Wolfgang; Spinner, Kaspar H. (2018): *Von sprachlichen Pannen zum grammatischen Nachdenken. Beispiele – Analysen – Impulse für den Unterricht in der Sekundarstufe I und II*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Budde, Monika (2012): *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Universität Kassel: Kassel University Press.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, o.J.): *Schule Mehrsprachig*. Online: <https://www.schule-mehrsprachig.at/> [Zugriff: 14.7.2021].
- Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung. Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (Hg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann, S. 15–24.
- Kilian, Jörg (2021): *Wortschatz lernen und reflektieren. Grundlagen, Befunde, Methoden für den Deutschunterricht in den Sekundarstufen I und II*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2011): *Sprachförderung. Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung*. Hamburg: FörMig.
- Lehnen, Katrin (2011): Wie sich das Schreiben für die Sprachreflexion in der Schule nutzen lässt – und umgekehrt. Ansätze einer reflexiven Schreibdidaktik. In: Arendt, Birte; Kiesendahl, Jana (Hg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 141–163.
- Lindauer, Thomas; Schmellentin, Claudia; Beerenwinkel, Anne; Hefti, Claudia; Furger, Julianne (2013): *Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht*. Bildungsraum Nordwestschweiz. Online: https://www.edubs.ch/unterricht/faecher/sprachbewusst-unterrachten/downloads/2013-12-final_Broschüre_SprachbewusstUnterrichten.pdf [Zugriff: 14.7.2021].
- Markov, Stefan (2019): *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, H. 1, S. 46–50.
- Mehlem, Ulrich (2011): *Grammatikreflexion in der Schule und Sprachvergleich. Möglichkeiten multi-modaler interaktiver Erarbeitung*. In: Noack, Christina; Ossner, Jakob (Hg.): *Grammatikunterricht und Grammatikterminologie*. Oldenburg: OBST (= *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, H. 79), S. 113–140.

- Melzer, Florian (2013): Modellierung, Diagnose und Förderung von Sprachbewusstheit in der Sekundarstufe. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim: Beltz, S. 300–320.
- Metzger, Stefan (2017): Grammatik unterrichten mit dem Feldermodell, Didaktische Grundlagen und Aufgaben für die Orientierungsstufe. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hg., 2018): Sprachbewusster Fachunterricht an berufsbildenden Schulen. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. Graz: ÖSZ (= ÖSZ Praxisreihe, H. 30). Online: http://oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/praxisreihe30_web.pdf [Zugriff: 14.7.2021].
- Peyer, Ann (2011): Sätze untersuchen. Lernerorientierte Sprachreflexion und grammatisches Wissen. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Tajmel, Tanja; Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele. Münster: Waxmann.
- Ulrich, Winfried (2020): Sprachwandel, sprachliche Zweifelsfälle und Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache im Deutschunterricht und im Studium: Mit einem Theorieteil, mit Untersuchungsmaterial und mit 70 Arbeitsblättern. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ulrich, Winfried (2021): Wortbildung und Kollokationen im Deutschunterricht: Förderung der Sprachkompetenz durch Erwerb morphologischer Bewusstheit, Wortschatzerweiterung und Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit (mit 112 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen). 2., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wildemann, Anja (2013): Sprache(n) thematisieren – Sprachbewusstheit fördern. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim: Beltz, S. 321–338.
- Wildemann, Anja; Fornol, Sarah (2016): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze: Klett|Kallmeyer.

8. Zeitschriften

- Deutsch 5-10, H. 27/2011: Sprache reflektieren.
- Der Deutschunterricht, H. 4/1995: Sprachliches Handeln und Grammatisches Wissen.
- Der Deutschunterricht, H. 3/1998: Sprachnormen.
- Der Deutschunterricht, H. 3/2002: Sprachbewusstsein.
- Der Deutschunterricht, H. 1/2012: Orthographische und grammatische Spielräume.
- Der Deutschunterricht, H. 3/2014: Schulgrammatik – Grammatik in der Schule.
- Der Deutschunterricht, H. 6/2016: Mehrsprachigkeit.
- Der Deutschunterricht, H. 2/2020: Grammatikunterricht.
- Der Deutschunterricht, H. 3/2021: Orthografieunterricht heute.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/2002: Sprachaufmerksamkeit.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2008: Mehrsprachigkeit.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2010: Grammatik (und Textgestaltung).
- 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. Information zur deutschdidaktik, H. 4/2018: Normen und Variation.
- ide. Information zur deutschdidaktik, H. 1/2020: Schrift und Schriftlichkeit.
- ide. Information zur deutschdidaktik, H. 4/2020: Spracherwerb und Sprachenlernen.
- Praxis Deutsch, H. 132/1995: Sprachkritik.
- Praxis Deutsch, H. 256/2016: Grammatisches Lernen.
- Praxis Deutsch, H. 264/2017: Grammatische Zweifelsfälle.
- Praxis Deutsch, H. 278/2019: Sprachen vergleichen.
- Praxis Deutsch, H. 282/2020: Grammatik entdecken.
- Praxis Deutsch, H. 288/2021: Rechtschreiben üben.
- Praxis Deutschunterricht, H. 6/2020: Bildungssprache – verstehen, reflektieren, einsetzen.

Kommentar

Christiane M. Pabst

Im Spannungsfeld zwischen Usus und Norm einerseits und gesellschaftspolitischen Bestrebungen andererseits

Während sich aufgrund von gesellschaftlichen, kulturellen und anderen Veränderungen stetig Sprachwandel vollzieht, muss gleichzeitig eine Sprachnorm zur Verfügung gestellt werden, die Sicherheit in der Anwendung gibt. In diesem Spannungsfeld befindet sich die Lexikografie seit ihren Anfängen. Besonders in den letzten fünf Jahren kann man einen weiteren Faktor ausmachen, und zwar den gesellschaftspolitischen Druck, auf die Sprache von außen einwirken zu wollen in Hinblick auf geschlechtergerechte Formulierungen. Es ist weder ein sprachexterner, noch ein sprachimmanenter Faktor. Wir wollen hier von einem sprachlenkenden Faktor sprechen.

Ein sprachexterner Faktor ist ein realer Umstand, der zu Veränderungen in der Sprache führt. So hat etwa die Coronakrise sehr viele Neologismen und Bedeutungserweiterungen evoziert.

Die Verschiebungen innerhalb der Kasusreaktionen bei Präpositionen sind ein Beispiel für einen sprachimmanen-

ten Faktor. So regiert *wegen* außer den Genitiv seit geraumer Zeit auch den Dativ. Während sprachexterne und sprachimmanente Faktoren – aus lexikografischer Sicht – systematische, nicht bewusst gesteuerte Entwicklungen sind, die aufgrund von Usus und hoher Frequenz in die Norm übergehen, sind sprachlenkende Faktoren Versuche einzelner Sprachverwenderinnen und -verwender, auf das Sprachsystem bewusst steuernd einzuwirken. So werden etwa Zeichen in die Sprachsystematik »eingefügt« bzw. Modifikationen vorgenommen. Das ist grundsätzlich nichts ganz Neues. Ähnliches versuchten einst die Sprachgesellschaften, indem sie für französische oder lateinische Lehnwörter deutsche »Scheinneologismen« in Umlauf brachten. Einige davon konnten sich tatsächlich im Usus so verfestigen, dass sie Eingang in die Norm fanden. Manche davon existieren bis heute – oft als Synonyme zu jenen Wörtern, die eigentlich hätten beseitigt werden sollen. Dass also Sprachlenkung nicht das Ziel erreicht, auf das sie ausgerichtet ist, kann man gerade an diesem Beispiel gut erkennen. Die sprachlenkenden Bestrebungen des 17. und 18. Jahrhunderts berührten vor allem die Ebene der Lexik, und zwar im Sinne von Wortschatzveränderung. Die gegenwärtigen sprachlenkenden Einflussversuche zielen auf mehrere sprachliche Ebenen ab, was für die Gesamtsystematik der Sprache bedeutet, dass dies – eigentlich unvorhersehbare – komplexe Veränderungen nach sich ziehen würde. Dazu kommt noch, dass verschiedene Gruppen unterschiedliche Veränderungen in Sprachsystem und -anwendung durchsetzen wollen.

Sprachwandel (durch sprachexterne oder sprachimmanente Faktoren) generiert sich üblicherweise aus dem Sprachsystem heraus und gleicht das System entweder aus oder passiert deswegen, weil Systemabhängigkeiten gestärkt oder neu definiert werden. Für die Lexikografie ist das dort erkennbar, wo sich der Usus so verfestigt hat, dass er Norm wird.

Für die nächste Auflage des *Österreichischen Wörterbuchs* bedeutet dies etwa ganz konkret, dass hunderte Wörter aufgenommen werden, die im Zuge der Coronakrise neu entstanden und mittlerweile verfestigter Wortschatz sind (z. B. *Babyelefant*, *7-Tage-Inzidenz*, *Covid-19*), und dass viele Bedeutungserweiterungen kodifiziert werden (z. B. für *Maske*, *Coronavirus*).

Was bedeuten aber sprachlenkende Einflüsse nun für die Sprachnorm? Wie geht man in der Lexikografie mit dem Versuch um, die Sprache »geschlechtergerechter« zu machen? Für das *Österreichische Wörterbuch* bedeutet das konkret, dass das Spannungsfeld zwischen Usus und Norm noch um eine weitere Komponente ergänzt wird. Es wäre unredlich, Vorschläge einzelner Sprachverwenderinnen und -verwender zur Norm zu erheben, da sie nicht allgemeiner Usus sind. Versuche, sprachlenkende Modifikationen vorzunehmen, haben meist Störungen

in der Sprachsystematik zur Folge, so dass sie sich dann auch gar nicht durchsetzen können. Konkret fällt etwa bei der Verwendung von Gender-symbolen (wie Asterisk, Unterstrich, Binnen-I) auf, dass dies zu Fehlern auf unterschiedlichen Ebenen in der Grammatik führt (z. B. **ÄrztInnen*; **Jede_r soll sein Heft abgeben.*)

Die Lexikologie darf nichts kodifizieren, was nicht aus dem Usus in die Norm übergegangen ist. Sie darf, soll und muss die Norm aber so darstellen, dass die Benützerinnen und Benützer die Möglichkeit haben, nicht nur sprachrichtig, sondern auch inhaltlich sicher formulieren zu können. Was das *Österreichische Wörterbuch* vor allem hinsichtlich geschlechtersensibler Sprache (in der 44. Auflage verstärkt) anbieten wird, sind eindeutige Markierungen (wie *frauenfeindlich*, *diskriminierend*, *nicht gendergerechtes Wort* z. B. für nicht gegenderte Namen von öffentlichen Einrichtungen), Klarheit durch die Begriffserklärungen und deutliche Beispiele sowie ein Artikel, in dem Vorschläge für geschlechtersensible Formulierungen diskutiert werden.

Damit hat jeder bzw. jede die Möglichkeit, eigenverantwortlich und in Selbstreflexion unterschiedliche sprachliche Ebenen zu benützen, um geschlechtersensibel zu formulieren.

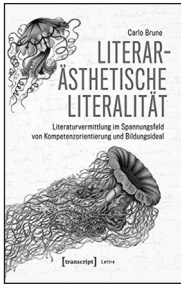


Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christiane M. Pabst

ist Germanistin, Chefredakteurin des *Österreichischen Wörterbuchs* (Österreichischer Bundesverlag), Mitglied des Rats für deutsche Rechtschreibung und Mitglied des Komitees 033 der Austrian Standards.

E-Mail: Christiane.Pabst@oebv.at

ide empfiehlt



Carlo Brune

Literarästhetische Literalität

Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal.

Bielefeld: transcript, 2020. 392 Seiten.

ISBN 978-3-8376-5001-3 • EUR 50,00

Diese kenntnisreiche Publikation besticht bereits in einem ersten Lekturedurchgang nicht nur durch eine äußerst genaue und perspektivenreiche Betrachtung des in den vergangenen zehn Jahren zunehmend stärker am Kompetenzparadigma ausgerichteten literaturdidaktischen Diskurses, sondern auch durch eine ungewöhnlich ernsthafte Auseinandersetzung mit der rezipierten Literatur. Der »Problemaufriss« scheint dabei zunächst noch konventionell, überrascht aber bereits durch einen präzisen Nachvollzug der Problematik von literarischen Aufgabenstellungen mit Testcharakter. Anhand der exemplarischen Analysen einer PISA-Testaufgabe, einer VERA-8-Testaufgabe und einer (ebenfalls beispielbasierten) Reflexion der Bildungsstandards im Fach Deutsch für die All-

gemeine Hochschulreife vermag der Autor aufzuzeigen, dass hier einerseits die Passung zwischen den angeführten Kompetenzen und den tatsächlich notwendigen Leistungen, die die Schüler_innen zu erbringen haben, nicht gelingt, dass andererseits aber auch die Spezifik des Literarästhetischen eine outputorientierte Leistungsmessung erschwert, wenn nicht unmöglich macht (vgl. S. 65 ff.). Die Konsequenzen einer mit der Testlogik verbundenen Vermischung von Lesekompetenz und Literaturunterricht sind für diesen Problemaufriss titelgebend und benennen einen Missstand, der mittlerweile in seiner Selbstverständlichkeit fast unsichtbar geworden ist.

Von diesem anwendungsbezogenen Feld führt Kapitel 2 über in eine theoretische Auseinandersetzung, die der Frage nach den Charakteristika des ästhetischen Lernens nachgeht. In Bezugnahme auf die unterschiedlichen Auffassungen dessen, was das Ästhetische sei – Kants und Hegels Positionen werden knapp und verständlich in den hierfür wesentlichen Aspekten referiert –, verweilt der Text dann länger bei Martin Seel, wobei die gewählten Zitate aus dessen *Ästhetik des Erscheinens* (Suhrkamp 2003) den Verdacht erhärten, dass ästhetische Erfahrungen im engeren Sinne zu komplex sind, als dass ihnen mit den üblichen Methoden der Leistungsmessung beizukommen wäre. Die Seriosität in der Auseinandersetzung mit den zitierten Texten lässt sich unter anderem an einem nicht nur an dieser Stelle, sondern über das gesamte Buch hinweg konstant ausführlich bleibenden Fußnotenapparat erkennen. Dieser lässt dort, wo der Fließtext notwendigerweise strin-

gent bleiben muss, Widersprüche und Betrachtungen en détail sichtbar werden und betreibt begriffliche Reflexionen. Abgesehen davon lässt sich hier der ein oder andere Verweis auf wenig rezipierte oder vergessene Literatur finden. Jene Leser_innen, die auf der Suche nach einem eher unterrichtspraktischen Zugang zu Fragen der literarästhetischen Literalität sind, können die Fußnoten allerdings auch ohne Kohärenzverlust überspringen. Der Problemaufriss mündet schließlich – nach einem kurzen Exkurs zu Roland Barthes, dessen Denken für die hier dargestellten Überlegungen ebenfalls bestimmend bleibt – in Ausführungen zu den »Ästhetischen Grundlagen«, die Brunos Denken genährt haben, und in ein »Mehrebenenmodell ästhetischer Rezeption« (vgl. S. 96 ff.). Hier werden drei in dieser Publikation zentrale Begriffe – Perzeption/Imagination/Kognition – erstmals eng geführt, wobei daraus auch eine wesentliche Differenzierung zwischen ästhetischem Verstehen und ästhetischer Erfahrung resultiert, die für einen kunstaffinen Unterricht wichtige Ansätze bereithält (S. 122 ff.).

Kapitel 3 ermöglicht eine weitere Vertiefung der Frage, was diesen »Gegenstand« didaktischer Bemühungen, die Literatur, eigentlich ausmache. Die »Literarästhetische[n] Spezifika« werden im Dialog mit dem Essay *In jeder Sprache sitzen andere Augen* von Herta Müller (Fischer 2009) und Auszügen aus Ingeborg Bachmanns *Frankfurter Poetikvorlesungen* (Pieper 2010) entwickelt. Dies führt schließlich auch zu den gesellschaftspolitischen Anliegen, die der in dieser Arbeit vertretene Ansatz verfolgt – etwa zu jenem einer

»Deautomatisierung« sprachlicher Strukturen, die ausschließlich von einem ästhetischen Zugang zur Welt zumindest zeitweilig aufgehoben und in die Möglichkeit des Denkens in Alternativen überführt werden können. Im späteren Verlauf des Buches wird dann im Gefolge dieser grundsätzlichen Überlegungen das Postulat »autonomer Selbstbildung« (S. 208) und die Befähigung zur kulturellen Teilhabe – die weitgehend in Anlehnung an die Arbeit der New London Group konturiert wird – als gesellschaftspolitischer Kerngedanke einer Didaktik erkennbar werden, die dennoch darauf ausgerichtet bleibt, das ästhetische Konstrukt vor der Zumutung zu bewahren, als Vehikel pädagogischer Anliegen fungieren zu müssen. Diese »Notwendigkeit einer unbedingten Priorisierung des Ästhetischen« (S. 214) schließe, wie immer wieder betont wird, die Ausbildung von Kompetenzen nicht aus, vielmehr komme der »literarästhetischen Literalität [...] eine Brückenfunktion zwischen Kompetenz- und Bildungsparadigma zu, ohne die ein Übergang vom einen zum anderen im Bereich ästhetischen Lernens nicht möglich erscheint« (S. 354). Diese vermeintlich »vermittelnde« Stellung scheint mir der einzige Aspekt zu sein, der nicht überzeugen kann. Zwischen dem Humboldt'schen Bildungsideal und einem – von oben verordneten – Bildungsprogramm, gibt es nun einmal zumindest in Hinblick auf Macht und Wirksamkeit Unterschiede, die sich nicht so einfach nivellieren lassen. Das ist dem Autor an anderer Stelle durchaus bewusst und es ist schließlich dem gesamten Buch deutlich anzumerken, dass es hier um ein Plädoyer für einen

literarästhetischen Unterricht geht, in den die Kompetenzen als eine Art »Handwerkszeug« integriert sind. Dieses bilde zwar fraglos die Voraussetzung einer tiefgehenden Beschäftigung mit dem Text, führe sie aber nicht automatisch herbei.

Die Arbeit wird insgesamt vom Wunsch getragen, theoretische Tiefe und anwendungsbezogene Überlegungen in ausgewogenem Verhältnis zu fokussieren. Kapitel 4 ist folgerichtig dem Versuch gewidmet, die »Grundzüge eines Modells literarästhetischer Literalität« zu skizzieren. Ob die Verbindung zwischen Humboldt und dem Konzept der Multiliteracies gelingt, mag jede Leserin/jeder Leser selbst entscheiden, ein Versuch, den es sich nachzuvollziehen lohnt, ist es allemal. Am überzeugendsten ist das Leseerlebnis allerdings immer dann, wenn der Autor theoretische Überlegungen unmittelbar auf literarische Texte bezieht, wie das etwa in diesem Kapitel anhand von Thomas Manns *Der Weg zum Friedhof* geschieht. Es ist wohl nicht dem Autor, sondern der Macht unseres dichotomen literaturdidaktischen Diskurses zuzuschreiben, dass immer wieder betont werden muss, dass auch eine Didaktik, die das Literarästhetische ins Zentrum stellt, gar nicht umhinkommt, Kompetenzen auszubilden. Ohne diese Einschübe wäre der Nachvollzug dieser Überlegungen ein noch größerer Genuss, aber sie tun diesem auch keinen Abbruch.

Für Praktiker_innen besonders interessant ist vermutlich Kapitel 5, in dem »Didaktische Ziele und Vermittlungsformen literarästhetischer Literalität« in den Blick genommen werden, wobei

die Gliederung in die Kapitel »Perzeption« (hier wird vor allem die häufig vernachlässigte Hördidaktik als Beispiel herangezogen), »Imagination« (interessant sind hier die Überlegungen zu Elisabeth K. Paefgens Konzept eines »textnahen« Lesens) und begriffsgebundene »Kognition« (besonders lesenswert in diesem Kapitel sind die Ausführungen zu Kafkas *Ein altes Blatt*) eine mehrfach verwendete Struktur wieder aufgreift. Das Bemühen, die theoretischen Annahmen immer wieder anhand konkreter Beispiele noch besser nachvollziehbar zu machen, kommt der Arbeit, die so um die Bezugnahme auf zahlreiche literarische Texte reicher wird, sehr zugute.

Befreit vom zumindest bei der Lektüre empfundenen Gewicht eines verhärteten literaturdidaktischen Diskurses, der sich uns alle durch die Einteilung in Freund und Feind untertan macht, scheint der Text vor allem in jenen Passagen, die sich mit den spezifischen Eigenschaften des Literarischen beschäftigen. Das Fazit lässt sich neuerlich auf ein Gespräch mit einem von Kafkas Texten ein und es scheint an einigen Stellen, als hätte Odradek nun endgültig die Oberhand gewonnen. Die »Sorgen der Hausväter« schwinden und wir beenden die Lektüre mit Odradeks Lächeln. Der Text wandert noch weiter, bleibt in letzter Konsequenz dann doch sinnvoll, aber in seiner Art auf geglückte Weise unabgeschlossen.

NICOLA MITTERER ist Assoziierte Professorin mit Arbeits- und Forschungsschwerpunkt Literarisches und Ästhetisches Lernen am Institut für Germanistik^{AEC} der AAU Klagenfurt und Mitherausgeberin der Zeitschrift *ide*. E-Mail: nicola.mitterer@aau.at

Neu im Regal

Winfried Ulrich

Sprachwandel, sprachliche Zweifelsfälle und Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache im Deutschunterricht und im Studium

Mit einem Theorieteil, mit Untersuchungsmaterial und mit 70 Arbeitsblättern.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehen, 2020. 189 Seiten.
ISBN 978-3-8340-2015-4 • EUR 20,40

Sprache verändert sich ständig, Wörter veralten und werden nicht mehr gebraucht, neue Wörter entstehen oder werden aus anderen Sprachen übernommen, nehmen neue Bedeutungen an und können ihre Aussprache und Schreibweise verändern. Über lange Zeit fand dieser Wandel langsam und nahezu unbemerkt statt, in der heutigen Zeit vollziehen sich Veränderungen jedoch meist sehr rasch, bedingt durch gesellschaftliche Umbrüche, aber auch aufgrund des Einsatzes digitaler Medien und weltweiter Vernetzung, die globale Ereignisse rascher aufgreift und breiter diskutiert – man denke nur an die vielen neuen Wortschöpfungen, die mit der Covid-19-Pandemie in Zusammenhang stehen. Sprachwandel beeinflusst auch

das Verhalten der Sprachbenutzer_innen und kann sie in ihrem Sprachgefühl verunsichern. Darüber hinaus können sich auch Normen verschieben, Grenzen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Standard- und Umgangssprache durchlässiger werden, verschiedene sprachliche Varianten nebeneinander bestehen. Dies wirkt sich auch auf Schule und Unterricht aus, Normunsicherheit und sprachliche Zweifelsfälle erschweren den Erwerb und die Vermittlung sprachlicher Regeln und stellen korrigierende Lehrpersonen vor so manches Dilemma.

Winfried Ulrich geht mit seiner Publikation Fragen des Sprachwandels nach und setzt sich mit sprachlichen Zweifelsfällen und Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache auseinander. Leitend für seine Ausführungen ist das Besterben, diese Thematik didaktisch aufzubereiten und dadurch auch für den Deutschunterricht und im Studium zugänglich zu machen.

Im einleitenden Theorieteil geht der Autor auf Ursachen, Themenbereiche und Auswirkungen des Sprachwandels ein, um sich dann theoretisch und praktisch, anhand zahlreicher authentischer Sprach- und Textbeispiele, mit den unterschiedlichen Bereichen auseinanderzusetzen: dem lexikalischen, grammatischen, orthographischen, phonetischen, textuellen und pragmatischen Sprachwandel, abgerundet von einem kurzen Ausblick auf die Zukunft des Sprachwandels. Den dritten umfassenden Schwerpunkt dieser Publikation stellen 70 Arbeitsblätter dar, die die unterschiedlichen Schwerpunkte aufgreifen und unabhängig voneinander im Unterricht eingesetzt werden

können. Auch wenn nicht alle Aufgaben und Arbeitsblätter gleich gut geeignet für den Einsatz im Unterricht erscheinen und die graphische Aufbereitung ein wenig ansprechender sein könnte, werden doch zahlreiche wertvolle Anregungen für die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Themenbereichen des Sprachwandels geboten. Die Aufgaben und Übungsvorschläge lassen sich außerdem mit wenig Aufwand weiterentwickeln und für unterschiedliche Unterrichtssituationen aufbereiten.

Der in einem gut verständlichen Stil wissenschaftlich fundiert verfasste Band ermöglicht nicht nur ein besseres Verständnis der Theorie des Sprachwandels, sondern eröffnet zahlreiche Möglichkeiten für eine praktische Annäherung an dieses für den Deutschunterricht so bedeutsame Thema.

Maik Philipp

Materialgestütztes Schreiben

Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung.
Weinheim-Basel: Beltz Juventa, 2017.
176 Seiten.

ISBN 978-3779937203 • EUR 20,60

Helmuth Feilke, Katrin Lehnen,
Sara Rezat, Michael Steinmetz (Hg.)

Materialgestütztes Schreiben

Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven
aus der Forschung.

Stuttgart: Fillibach bei Klett, 2019. 272 Seiten.

ISBN 978-3-5074-1750-2 • EUR 28,00

Das materialgestützte Schreiben rückt(e) im Zusammenhang mit den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife sowie im Zuge der Veränderung der Anforderungen bei der

schriftlichen Reifeprüfung im Unterrichtsfach Deutsch und der Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit im Unterricht der Oberstufe ins Zentrum des wissenschaftlichen Interesses, insbesondere der Lese- und Schreibdidaktik, und steht auch im Fokus der beiden hier präsentierten Publikationen.

Maik Philipp bietet einen knapp und übersichtlich gestalteten Überblick über Anforderungen, Grundlagen und Vermittlung des materialgestützten Schreibens. Im ersten Teil der Publikation wird zunächst das Konzept des materialgestützten Schreibens erläutert und ein kompakter Forschungsüberblick geboten. Daran anschließend werden anhand von drei Modellen theoretische Grundlagen der für dieses (meta-)kognitiv anspruchsvolle expositorische Schreiben nötigen Lese- und Schreibkompetenzen in den Blick genommen. Nach einem Überblick über die bislang noch eher spärlichen empirischen Befunde geht der Autor der Frage nach, ob materialgestütztes Schreiben bereits in allen Fächern gezielt zum Fachlernen genutzt wird. In Teil zwei werden vier Bausteine zu einer Didaktik des materialgestützten Schreibens vorgestellt, und zwar gezielte Fördermaßnahmen zur Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien, die Vermittlung domänenspezifischer Wissensbestände am Beispiel des Textstrukturwissens, die Gestaltung der Aufgabenumgebung mit Hilfestellungen und gezielter Textauswahl sowie personelle und technische Entlastungsmaßnahmen für das materialgestützte Schreiben.

Unterschiedliche Perspektiven der breit gefächerten Diskussion über das

neue herausfordernde Aufgabenformat des materialgestützten Schreibens stellen auch Helmuth Feilke, Katrin Lehnen, Sara Rezat und Michael Steinmetz in ihrem Sammelband vor. Sie bieten eine Plattform für den Erfahrungsaustausch zwischen Vertreter_innen der schulischen Praxis, der Kultusministerien, der fachdidaktischen Forschung und der Bildungsforschung.

Nach einem einführenden Beitrag zum Status quo der Debatte um das materialgestützte Schreiben gliedert sich der Band in vier Kapitel: Zunächst werden Potentiale und Herausforderungen ausgelotet und erste empirische Ergebnisse zum Aufgabenformat sowie didaktische Perspektiven vorgestellt. Danach stehen Erfahrungen aus mehreren deutschen Bundesländern mit der Konzeption und Implementierung des neuen Aufgabenformats im Fokus. Drei Statements zum Zusammenspiel von Literaturdidaktik und materialgestütztem Schreiben bilden den Schwerpunkt des nächsten Kapitels. Im letzten Teil der Publikation werden aktuelle Forschungsprojekte vorgestellt.

Der vorliegende Band wird seinem Anspruch, Praxiserfahrung und Forschungsperspektive zu verbinden und den Austausch zum Thema zu intensivieren gerecht, auch wenn – naturgemäß – viele Fragen noch offenbleiben und weitere empirische Forschungsergebnisse abzuwarten sind.

Die Beiträge des Bandes bieten vielfältige Informationen für ein breites Zielpublikum und richten sich an die fachdidaktische Forschung, den wissenschaftlichen Nachwuchs, Referendar_innen und Lehrpersonen sowie die Bildungsadministration und kann

insbesondere in der Lehrer_innenfortbildung eingesetzt werden.

Miriam Langlotz (Hg.)

Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität

(= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 33).

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2020. 326 Seiten.

ISBN 978-3-8340-2041-3 • EUR 30,70

Die Heterogenität in den Schulklassen stellt auch die Grammatikdidaktik vor neue Herausforderungen und erfordert differenzierte Lernangebote, die innere und äußere Mehrsprachigkeit, Inklusion und verschiedene Leistungsstände berücksichtigen. Dafür müssen aber auch neue theoretisch-konzeptuelle und erst- und zweitsprachendidaktische Modelle und Konzepte entwickelt und empirisch überprüft werden. Die Autor_innen im vorliegenden Sammelband nähern sich der Thematik aus verschiedenen Forschungsdisziplinen – nämlich der Erst-, Zweit- und Fremdsprachendidaktik, der Linguistik und Spracherwerbsforschung sowie der inklusiven Didaktik –, präsentieren Erkenntnisse aus Erwerbsstudien, Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und Schulbuchanalysen zu verschiedenen grammatischen Bereichen und Themenfeldern und stellen darauf basierend didaktische Überlegungen für die Primar- und Sekundarstufe an. In den Blick genommen werden einerseits die heterogenen sprachlichen Fähigkeiten der Schüler_innen sowie ihre Lernvoraus-

setzungen für das grammatische Lernen, andererseits die komplexen Anforderungen, die die zu vermittelnden Gegenstände mit sich bringen, aber auch die professionelle Handlungskompetenz der Lehrpersonen, ihr Wissen über die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler_innen, die Komplexität der Lerngegenstände und die Gestaltung sprachlicher Lernprozesse in den Klassenzimmern.

Der Band aus der Reihe »Wissenschaft für den Unterricht« präsentiert aktuelle Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Forschung, die aber auch für Praktiker_innen wertvolle vertiefende Einblicke bieten.

Irmgard Honnef-Becker, Peter Kühn
Sprechen und Zuhören
im Deutschunterricht

Bildungsstandards – Didaktik –
 Unterrichtsbeispiele.

(= narr studienbücher.)

Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019.

268 Seiten.

ISBN 978-3-8233-8195-2 • EUR 26,80

Die Didaktik und Methodik des Sprechens und Zuhörens im Deutschunterricht steht im Zentrum dieses von Irmgard Honnef-Becker und Peter Kühn sorgsam gestalteten Studienbuchs. Obwohl Mündlichkeit im Unterricht allgemein und im Deutschunterricht im Besonderen eine wesentliche Rolle als zentrales Unterrichtsmedium spielt und mündliche Kompetenz auch als Lerngegenstand ein in den Bildungsstandards und im Curriculum fest verankerter Kompetenzbereich ist, wird die Beschäftigung mit Sprechen und Zuhören im Unterricht auch heute

noch häufig vernachlässigt – zu dominant sind die Lernbereiche des Schriftsprachlichen. Die Entwicklung mündlicher Sprachfähigkeit stellt jedoch ein für den Bildungserfolg und die soziale Teilhabe, aber auch für die Identitätskonstruktion wesentliches Lernziel dar, das – insbesondere in multilingualen, sprachlich und leistungsmäßig sehr heterogenen Klassen – nur durch gezielte unterrichtliche Förderung zu erreichen ist.

Die beiden Autor_innen bieten mit dem vorliegenden Handbuch einen umfassenden Überblick über Theorien und Ansätze sowie eine fachdidaktische Darstellung des Kompetenzbereichs »Zuhören und Sprechen«, wobei auf ein Ineinandergreifen von Theorie und Praxis geachtet wurde. Ausgehend von den festgelegten Zielen der Bildungsstandards für den Kompetenzbereich »Zuhören und Sprechen« werden didaktische Ansätze vorgestellt und zentrale Positionen einer neuen Rede- und Gesprächsdidaktik erörtert. Wissenschaftstheoretische und fachdidaktische Grundlagen werden nachvollziehbar dargelegt und anhand zahlreicher Beispiele aus der Praxis des Deutschunterrichts sowie aus unterschiedlichen Deutschbüchern demonstriert, wobei die Vermittlung unterschiedlicher Teilkompetenzen – wie Erzählen, Vorlesen, Diskutieren, aber auch von bislang in der Deutschdidaktik weniger beachteten Bereichen wie Hörverstehen oder Hör-Sehverstehen – berücksichtigt wird. Die gewählten Praxisbeispiele veranschaulichen die neuesten didaktischen und methodischen Positionen und lassen sich zumeist auf unterschiedliche Schulformen und (mehrsprachige)

Klassen übertragen. Eine Kombination von Printtext sowie weiterführenden Audios und Videos, die über QR-Codes abrufbar sind, ermöglicht neue Darstellungsformen und bietet zusätzliche auditive und visuelle Zugänge zu den Inhalten.

Das Handbuch richtet sich insbesondere an Lehramtsstudierende der Germanistik sowie an Lehrpersonen am Beginn ihres Berufslebens, aber auch schon länger unterrichtende Lehrkräfte werden Neues entdecken, bereits Bekanntes vertiefen und ermutigt werden, dem vielfältigen Kompetenzbereich »Sprechen und Zuhören« im Unterricht (noch) mehr Beachtung zu schenken.

Sabine Schmölzer-Eibinger,
Bora Bushati, Christopher Ebner,
Lisa Niederdorfer (Hg.)

Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen

Diagnose und Förderung wissenschaftlicher
Textkompetenz in Schule und Universität.
Münster-New York: Waxmann, 2018.
124 Seiten.

ISBN 978-3-8340-1824-3 • EUR 17,30

Mit der Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit in Österreich bzw. der Facharbeit in Deutschland und dem materialgestützten Schreiben in der Oberstufe wurde die Entwicklung wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz auch zu einer expliziten Aufgabe der Schule, die Schüler_innen und Lehrkräfte vor großen Herausforderungen stellt. Schüler_innen müssen am Ende ihrer Schulzeit nachweisen, über »akademische Literacy« zu verfügen, das heißt rezeptiv und produktiv

mit Texten im akademischen Kontext umgehen können, und Schule muss den Erwerb wissenschaftlicher Textkompetenz unterstützen und die dafür nötigen sprachlichen Fähigkeiten vermitteln, was Schreibforschung und Schreibdidaktik vor die Aufgabe stellt, didaktische Konzepte zur Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz außerhalb des akademischen Kontexts und geeignete methodische Verfahren zur Erhebung wissenschaftlicher Textkompetenz zu entwickeln.

Der vorliegende Band beleuchtet die Entwicklung, Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in der Schule und an der Universität; in zwölf Beiträgen werden die Schreibkompetenzen von Schüler_innen in der Oberstufe bis zum Studienanfang in den Blick genommen, was sich auch in der Gliederung des Bandes zeigt. Im einleitenden Kapitel werden grundlegende Begriffe und theoretische Konzepte diskutiert, Kapitel zwei bietet eine Auseinandersetzung mit dem schulischen wissenschaftlichen Schreiben, unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung von Argumentationskompetenz und eristischer Literalität, das abschließende dritte Kapitel schlägt die Brücke zum wissenschaftlichen Schreiben im Studium.

Die wissenschaftlich fundierte Publikation richtet sich an die Forschungsgemeinschaft sowie an Studierende, Hochschullehrende und Lehrkräfte an Schulen.

Rezensionen: URSULA ESTERL



Deutschstunde

Die *Deutschstunde* ist mehr als ein gutes Sprachbuch: Sie ist ein flexibles, passgenaues Modulsystem für Ihren Deutschunterricht.

Je nach Schul- und Klassensituation können Sie die Ausgabe der *Deutschstunde* auswählen, die Ihren Anforderungen am besten entspricht:

- das Sprachbuch BASIS (für heterogene Klassen)
- das Sprachbuch PROFI (für homogene, leistungsstärkere Klassen)

Ein Übungsteil, ein Heft zum Lesetraining (*Lesefit*), Übungen zur Sprachförderung, interaktive Übungen, ein E-Book und eine App (mit Audios und Erklärvideos) runden das Angebot ab.



MEHRfach Deutsch

MEHRfach Deutsch orientiert sich stark an der Lebenswelt der Schüler*innen. Struktur und Aufbau des Schulbuches entsprechen dem erfolgreichen MEHRfach-Konzept.

Der bewusst schlank gehaltene Teil 1 dient der Wissensvermittlung, Teil 2 widmet sich dem Üben und Anwenden. Zusammen bilden die beiden Teile ein unschlagbares Team beim Erwerb von Methodenkompetenzen, fachspezifischen Kompetenzen und Lesekompetenz.



sprach.gewandt

sprach.gewandt ist Sprach- und Lesebuch in einem. Anregende und abwechslungsreiche Lesetexte werden sowohl für die Erarbeitung von Sprachlehre und Rechtschreibung und als Basis für die eigene Textproduktion als auch als „Lesetexte“ im herkömmlichen Sinn herangezogen.

Besonders umfassend setzt sich *sprach.gewandt* mit dem Kompetenzbereich Schreiben auseinander. Auf die einzelnen Teilschritte, Texte planen – Texte verfassen – Texte überarbeiten, wird mit zahlreichen Übungen, Tipps und Vorschlägen eingegangen.



Erhältlich direkt beim Verlag oder bei Ihrem Buchhändler

Bestellen Sie online, rufen Sie an oder schicken Sie ein Fax oder E-Mail:
Tel.: +43 732 776451-2280 · Fax: +43 732 776451-2239 · E-Mail: kundenberatung@veritas.at

www.veritas.at