

narr BACHELOR-WISSEN.DE

Fachdidaktik Deutsch

narr BACHELOR-WISSEN.DE ist die Reihe für die modularisierten Studiengänge

- ▶ die Bände sind auf die Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt
- ▶ das fachliche Grundwissen wird in zahlreichen Übungen vertieft
- ▶ der Stoff ist in die Unterrichtseinheiten einer Lehrveranstaltung gegliedert
- ▶ auf www.bachelor-wissen.de finden Sie begleitende und weiterführende Informationen zum Studium und zu diesem Band

Tatjana Jesch

Fachdidaktik Deutsch

Eine Einführung

narr/f
ranck
e/atte
mpto

Idee und Konzept der Reihe: **Johannes Kabatek**, Professor für Romanische Philologie mit besonderer Berücksichtigung der iberoromanischen Sprachen an der Universität Zürich.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2020 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · 72070 Tübingen · Deutschland

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: www.bachelor-wissen.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 1864-4082
ISBN 978-3-8233-6900-4 (Print)
ISBN 978-3-8233-7900-3 (ePDF)
ISBN 978-3-8233-0230-8 (ePub)

Inhalt

Vorwort	VII
---------------	-----

Themenblock 1: Grundlagen der Deutschdidaktik

1	Was sind die Gegenstände und Ziele des Deutschunterrichts?	2
2	Mündlichkeit und Schriftlichkeit	16
3	Eine dreidimensionale multimediale Systematik für die Kompetenzbereiche und Anforderungen im Fach Deutsch ...	26

Themenblock 2: Vorschulzeit und was daraus folgt – schulstufenübergreifende Modelle

4	Erst- und Zweitspracherwerb	38
5	Früher Erzähl- und Literaturwerb	43
6	Leseautobiografieforschung	59
7	Ein integratives Modell der Lese- und literarischen Sozialisation – frühe Kindheit	75

Themenblock 3: Primarstufe und was daraus folgt – schulstufenübergreifende Modelle

8	Schriftspracherwerb	88
9	Ein integratives Modell der Lese- und literarischen Sozialisation – Kindheit	126
10	Leseförderung nach dem Mehrebenen-Modell des Lesens – Primarstufe	131
11	Die Dual-Coding-Theorie: Grundlage multimodaler Lese- und Literaturdidaktik – nicht nur auf der Primarstufe	167

Themenblock 4: Sekundarstufe

12	Voranschreitende Distanzkommunikation – Bildungssprache und Fachsprache im Blick	190
13	Ein integratives Modell der Lese- und literarischen Sozialisation – Adoleszenz	203

14	Leseförderung nach dem Mehrebenen-Modell des Lesens – Sekundarstufe I und II	209
	Nachwort	241
	Abkürzungen	243
	Sachregister	245
	Rechtsnachweise	253

Vorwort

Eine Einführung in die Deutschdidaktik trägt im Titel bereits den Anspruch der Integration: Verschiedene Forschungsgebiete und Praxisfelder gilt es in eine zusammenhängende Darstellung zu integrieren. Dabei sollen auch Möglichkeiten der Integration verschiedener Aufgaben im Beruf einer Lehrperson vorstellbar und nicht von vornherein durch didaktische und fachliche Grenzziehungen unkenntlich werden. Studierende des Lehramts Deutsch sollen bei der Lektüre zudem die Durchlässigkeit der Grenzen zwischen ihren verschiedenen Studiengebieten wahrnehmen können.

Die Strukturen von Sprache und Literatur sind in den Unterrichtsgegenständen oft miteinander verwoben. Im Studium wird dies nicht immer deutlich. Aber ein Nachdenken darüber, wie Erzählen beschaffen ist oder wie sich ein informelles Sprechen unter Vertrauten im Alltag und in der Literatur ausnimmt, will diese Einführung anstiften.

Zudem spielt der Übergang vom informellen zum formellen Sprechen oder Schreiben beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache eine wichtige und herausfordernde Rolle. Viele Kinder und Jugendliche an unseren Schulen haben eine andere Muttersprache als die deutsche, oder sie entstammen zwar deutschsprachigen, aber nicht hinreichend sprachmächtigen Elternhäusern. Diese Heranwachsenden benötigen qualifizierte Unterstützung, damit ihre spezifischen Lernziele und sie selbst als Personen in den Deutschunterricht und den sonstigen Fachunterricht zumindest mittel- oder langfristig integriert werden können.

Trennend und desintegrativ wirkt auch unser mehrgliedriges System weiterführender Schulen nach der Grundschule. An dieses System passen sich die entsprechend getrennten Lehramtstudiengänge an – oft über die nötigen didaktikwissenschaftlichen Spezialisierungen hinaus. Diese Einführung versucht nicht nur die Sekundarstufe I schulformübergreifend zu berücksichtigen, sie überschreitet mithilfe didaktischer Modelle auch die Grenzen zwischen Vorschulzeit und Schule sowie zwischen Primarstufe und Sekundarstufe. Wo auch immer Studierende später als Lehrpersonen tätig werden möchten, das Lehrbuch will ihre Perspektive ggf. auf die vorausgehenden und nachfolgenden Schulstufen und damit die Voraussetzungen

und Folgen ihrer künftigen Arbeit öffnen. Wie alt auch immer die Kinder und Jugendlichen sein werden, die die angehenden Lehrkräfte unterrichten werden, es ist wichtig, um die Bedingungen und Spielarten der Entwicklung zu Lesenden von der frühen Kindheit an bis zur Schwelle ins Erwachsenenalter zu wissen. Leseförderung, die auch auf solchem Wissen aufbaut, hat im schulischen Deutschunterricht ihren Platz, ob auf der Primar- oder der Sekundarstufe I und II.

Zu fördern gilt es aber nicht nur das Lesen und Schreiben schriftlicher Texte. Die Bedeutung visueller, akustischer und audiovisueller Texte wächst in der Gesellschaft wie in der Schule, zumal die jüngeren Generationen in eine neue, nicht mehr durch Druckschriften beherrschte Medienumwelt hineingeboren werden. Das möchte diese Einführung in ihrer didaktischen Modellbildung grundsätzlich und konzeptionell berücksichtigen, ohne ihren Rahmen durch die Schilderung der verschiedenen Einzelmedien-Didaktiken sprengen zu müssen. Es geht ihr um die Anregung zu einer von vornherein medial flexiblen Konzipierung von Deutschunterricht.

So wichtig wie die vielfältige Medialität der Gegenstände im Deutschunterricht sind die verschiedenen Sinnesmodalitäten, die durch sie aktiviert werden, nicht zuletzt auch durch Schrifttexte herkömmlicher Art. Das Lehrbuch weist auf einen psychologischen Ansatz hin, der dieses sinnliche Erleben bei der Rezeption geschriebener und gesprochener Sprache empirisch, also erfahrungswissenschaftlich, erfasst und didaktisiert.

Auch sonst widmet die Einführung der zunehmenden Empirisierung der Deutschdidaktik einige Aufmerksamkeit. Empirisch durch Untersuchungen in Lerngruppen begründete Verfahren werden vorgestellt. Dabei werden einige solcher Untersuchungen auch etwas genauer geschildert, damit Lehramtsstudierende einen Eindruck von den Forschungsmethoden und ihren mehr oder weniger erwünschten Resultaten erhalten.

Mit der Empirisierung der Deutschdidaktik ist die Entwicklung nationaler Bildungsstandards einhergegangen. Deren Einhaltung in den Schulen soll gewährleisten, dass Defizite der deutschen Schülerschaft abgebaut werden, die durch PISA (Programme for International Student Assessment) seit dem Jahr 2000 offengelegt worden sind. Eine kritische Würdigung der Bildungsstandards und ihrer empirischen Fundierung soll den Lehramtsstudierenden zu einem mündigen Umgang mit diesen verbindlich gemeinten Vorgaben für ihre künftige Tätigkeit verhelfen.

Die im Vorwort angedeuteten Inhalte des Lehrbuchs können die Studierenden auch durch die Bearbeitung verschiedenster Übungen festigen, vertiefen und anwenden. Die Lösungen sowie weitere Materialien finden Sie

auf der begleitenden Homepage www.bachelor-wissen.de. Die entsprechenden Stellen in dieser Einführung sind – wie hier – durch eine Maus in der Randspalte markiert. 

Jedes Kapitel schließt mit einer Zusammenstellung der verwendeten und weiterführenden Literatur. Letztere ist in blauer Schrift gesetzt.

Freiburg, im März 2020

Tatjana Jesch

Grundlagen der Deutschdidaktik

Inhalt

1	Was sind die Gegenstände und Ziele des Deutschunterrichts?	2
2	Mündlichkeit und Schriftlichkeit	16
3	Eine dreidimensionale multimediale Systematik für die Kompetenzbereiche und Anforderungen im Fach Deutsch	26

Der Deutschunterricht behandelt von der ersten bis zur 12. oder 13. Klassenstufe Formen, Regeln und Inhalte der Kommunikation. Die Unterrichtsgegenstände fordern bereits im Anfangsunterricht Lernende wie Lehrende heraus und sind im mehrgliedrigen Schulsystem den verschiedenen weiterführenden Schulformen angepasst. Allgemein zielt der Deutschunterricht auf die Befähigung der Schüler_innen – nicht zuletzt der Deutsch als Zweitsprache lernenden – zur Verständigung in den vielfältigen medialen Formen alltäglichen, beruflichen, politisch-gesellschaftlichen und kulturell-künstlerischen Austauschs. Die damit verbundenen detaillierteren Zielsetzungen haben die politisch Verantwortlichen – nachdem sie zur Jahrtausendwende den vielbeklagten PISA-Schock erlitten hatten – in output-orientierten Bildungsstandards festzulegen versucht. Inwieweit dieser Versuch als insgesamt gelungen anzusehen ist, der freilich Deutsch als Zweitsprache noch kaum berücksichtigt, gilt es kritisch zu hinterfragen. Dabei sollen didaktisch relevante Erkenntnisse über Mündlichkeit und Schriftlichkeit hinzugezogen werden. Die Ausführungen münden in eine dreidimensionale Systematik, die den Umgang mit den Bildungsstandards erleichtert, aber auch Gegenstände und Anforderungen des Deutschunterrichts einschätzen sowie angemessene Unterrichtsziele bestimmen hilft.

Überblick

1 | Was sind die Gegenstände und Ziele des Deutschunterrichts?

Zu den Gegenständen des Deutschunterrichts zählen sämtliche mit deutscher Sprache verbundenen Äußerungsformen. So wird das Führen von Gesprächen geübt, und es können Schrifttexte aller Art sowie Bilderbücher, Spiel- und Dokumentarfilme, Hörspiele oder Theateraufführungen angesehen, gehört, gelesen und von den Lernenden besprochen, schriftlich kommentiert oder selbst gestaltet werden. Immer spielt dabei Sprache mit ihren Regeln und Ausdrucksmöglichkeiten eine zentrale Rolle. Das muss nicht ausschließlich die Wortsprache sein, es können auch die Besonderheiten der bildlichen und filmischen sowie der akustischen Darstellungsformen hinzukommen. In all diesen Ausprägungen kann und soll Sprache selbst zum Lerngegenstand werden.

Von Schulstufe zu Schulstufe ändert sich der Deutschunterricht gemäß dem zunehmenden Wissen über Texte, Medien und Kommunikationsformen sowie gemäß der sprachlichen Entwicklung der muttersprachlichen und – wünschenswerterweise – auch der Deutsch als Zweitsprache Lernenden.

Primarstufe

Auf der Primarstufe ist für beide Lernergruppen der Erwerb der Schriftsprache von großer Bedeutung, ebenso die frühe Begegnung mit Literatur, meist in Gestalt von Kinderbüchern und anderen Kindermedien. In dieser Phase des schulischen Lernens werden wichtige Grundlagen geschaffen für eine sprachliche Kompetenz, die nicht nur im Deutschunterricht benötigt wird, sondern auch in allen anderen Fächern und selbstverständlich bei der Bewältigung des Lebens außerhalb der Schule. Grundschullehrkräfte tragen also eine besondere Verantwortung und bedürfen spezieller Kenntnisse über kindliche Lernprozesse, insbesondere beim Erst- und Zweitspracherwerb, sowie über entsprechende didaktische und methodische Ansätze.

Sekundarstufe I

Auf der Sekundarstufe I kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass diese frühen Lernprozesse immer schon abgeschlossen wären. Vielmehr ist auch jetzt noch Leseförderung gefragt für diejenigen Jugendlichen, die weiterhin grundlegende Leseschwächen zeigen. Nur so werden sie sich über kurz oder lang wie ihre Mitschüler_innen den anspruchsvolleren Texten gewachsen zeigen, die nun zu behandeln sind. Die neuen Gegenstände und Anforderungen des Deutschunterrichts sind gegenüber denen der Primarstufe zwar nicht vollkommen andersartig, sie liegen aber auf einem höheren und sich weiter steigernden Niveau. Dem trägt auch die Didaktik Rechnung, die jetzt selbstverständlich keine Grundschuldidaktik mehr ist, aber ebenfalls eine Vielfalt – nun dem Jugendalter angepasster – Ansätze bietet. In den Klassen 5 bis 10 gewinnen je nach Schulform sprachbezogene Berufsvorbereitung oder Wissenschaftspropädeutik allmählich an Bedeutung. Zugleich

bahnt sich die Teilhabe an der kulturellen und literarischen Kommunikation der Erwachsenen an, auch indem die Allgemeinliteratur als Unterrichtslektüre die Kinder- und Jugendliteratur öfter als zuvor ergänzt oder gar gänzlich ablöst. Im Zuge dieser jugendgemäßen Niveausteigerung können darüber hinaus die Sprache der Politik und sprachliche Möglichkeiten einer eigenen politisch-gesellschaftlichen Stellungnahme das Interesse der Heranwachsenden wecken.

Auf der Sekundarstufe II steht der Deutschunterricht dann ganz im Zeichen der Wissenschaftspropädeutik und der – mit dem Abitur unter Beweis zu stellenden – Allgemeinen Hochschulreife. Angestrebt wird dafür ein Sprachvermögen, das hinsichtlich des Textverstehens und der Formulierungsfähigkeit zum universitären Studium nicht nur der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft, sondern grundsätzlich aller hochschulischen Fachrichtungen qualifiziert. Dementsprechend sollen die Schüler_innen eine besondere, akademischen und literarischen Anforderungen angemessene Souveränität im Umgang mit gehobener, abstrakter oder mehrdeutiger Sprache erwerben. Dabei soll neben dem literatur- und geistesgeschichtlichen Horizont der Lernenden ihr Bewusstsein von der Sprache als Erkenntnismedium noch einmal erweitert werden. Zudem soll sich ihre Teilhabe am kulturellen und politisch-gesellschaftlichen Leben der Gegenwart, anknüpfend an die Sekundarstufe I, weiter verstetigen.

Sekundarstufe II

Die Kultusministerkonferenz hat die Anforderungen an den Deutschunterricht aller Schulstufen in Gestalt der schon angesprochenen Bildungsstandards formuliert, welche von den Lernenden jeweils bis zum Ende der letzten Klasse der Primar- sowie der Sekundarstufen I und II erreicht sein sollen. Hierfür erwerben die Schüler_innen bestimmte Kompetenzen, also Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf die sie in unterschiedlichen sprachlichen Anforderungssituationen flexibel zurückgreifen können. Die inhaltlichen Kompetenzbereiche

Kompetenzbereiche

- ▶ „Sprechen und Zuhören“,
- ▶ „Schreiben“,
- „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und
- ▶ „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“

werden jeweils durch angemessene „Methoden und Arbeitstechniken“ ergänzt und für die Oberstufe leicht abgewandelt (vgl. KMK 2004, 2005 a, 2005 b, 2005 c, 2012). In Tabelle 1.1 lassen sich die Übereinstimmungen und Modifikationen der Kompetenzbereiche auf den verschiedenen Schulstufen überblicken:

Tab. 1.1 |
Kompetenzbereiche
im Fach Deutsch

Allgemeine Hochschulreife				
Sprechen und Zuhören	Schreiben	Lesen	Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen	Sprache und Sprachgebrauch reflektieren
Primarbereich (Kl. 4), Hauptschulabschluss (Kl. 9) und Mittlerer Schulabschluss (Kl. 10)				
Sprechen und Zuhören	Schreiben	Lesen – mit Texten und Medien umgehen		Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Auf der Sekundarstufe II, die zur Allgemeinen Hochschulreife führt, sind die Kompetenzbereiche wie erwähnt gegenüber den unteren Schulstufen geringfügig umbenannt und umstrukturiert. Die Anforderungen eigenständiger Reflexion und Auseinandersetzung kommen nun stärker als zuvor zur Geltung, sodass die gedankliche Beschäftigung mit Texten unterschiedlicher medialer Form mehr Raum in einem eigenen, vom Lesen abgekoppelten Kompetenzbereich erhält.

Differenzen zwischen
den Schulstufen

Bei der vergleichenden Betrachtung der eigentlichen, die Bildungsstandards ausmachenden Kompetenzen innerhalb der Kompetenzbereiche treten die Differenzen zwischen der gymnasialen Oberstufe und den anderen Schulstufen, aber auch zwischen den Klassen 4, 9 und 10, noch deutlicher hervor. Ein beispielhafter Blick auf ausgewählte Kompetenzen des durch sämtliche Schulstufen hindurch gleichbleibend benannten Kompetenzbereichs „Sprechen und Zuhören“ mag dies in Tabelle 1.2 veranschaulichen.

Unstimmigkeiten
in den Bildungs-
standards

Die eingehendere Betrachtung der Bildungsstandards gibt wie angedeutet auch zu kritischen Überlegungen Anlass. Von Schulstufe zu Schulstufe werden komplexere und anspruchsvollere Teilkompetenzen formuliert, allerdings ohne dass die Änderung bzw. Ergänzung von Anforderungs-Details immer einer sinnvollen Lernentwicklung folgt. So fragt es sich, ob tatsächlich in der 9. Klasse Meinungsäußerungen nicht nachvollziehbar sein müssen, in der 10. Klasse aber schon. Auch leuchtet nicht ein, dass Gesprächsverhalten in der 9. und 10. Klasse durch die Lernenden „bewertet“, in der 12. oder 13. Klasse stattdessen jedoch „besprochen“ werden soll. Eine aufmerksame Lektüre der Tabelle 1.2 und der gesamten Bildungsstandards wird noch weitere Unstimmigkeiten zu Tage fördern (vgl. Kammler 2014: 13 ff.):

Kritische Beobachtungen wie diese, die sich mühelos ergänzen ließen, lassen die Frage aufkommen, ob hinter solchen Formulierungen überhaupt ein Konzept steht – nicht nur, was die Unterschiedlichkeit der Standards für beide Schulstufen [hier bezogen auf die Bildungsstandards für den Haupt- und den Mittleren Schulabschluss; TJ], sondern auch, was die verwendete Begrifflichkeit und ihre Systematik als solche anbetrifft. (Kammler 2014: 14)

Auszüge aus den Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Sprechen und Zuhören“			
Primarbereich (Kl. 4)	Hauptschulabschluss (Kl. 9)	Mittlerer Schulabschluss (Kl. 10)	Allgemeine Hochschulreife
Gespräche führen - sich an Gesprächen beteiligen - gemeinsam entwickelte Gesprächsregeln beachten: z. B. andere zu Ende sprechen lassen, auf Gesprächsbeiträge anderer eingehen, beim Thema bleiben - Anliegen und Konflikte gemeinsam mit anderen diskutieren und klären	Mit anderen sprechen - sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen - durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen - Gesprächsregeln einhalten - die eigene Meinung begründet vertreten - auf Gesprächsbeiträge sachlich und argumentierend eingehen - das eigene Gesprächsverhalten und das anderer kriterienorientiert beobachten und bewerten	Mit anderen sprechen - sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen - durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen - Gesprächsregeln einhalten - die eigene Meinung begründet und nachvollziehbar vertreten - auf Gegenpositionen sachlich und argumentierend eingehen - kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer beobachten, reflektieren und bewerten	Dialogische Gesprächsformen: mit anderen sprechen - während des Zuhörens parallel eigene Äußerungen planen und diese in ihrer Wirkung einschätzen - sich in eigenen Gesprächsbeiträgen explizit und zielführend auf andere beziehen - in Kontroversen Strittiges identifizieren und eigene Positionen vertreten - auf konstruktive Weise eigenes und fremdes Gesprächsverhalten beobachten, reflektieren und besprechen - nach Geboten der Fairness kommunizieren und Strategien unfaier Kommunikation erkennen - Diskussionen, Debatten und Präsentationen selbstständig moderieren - in Simulationen von Prüfungs- und Bewerbungsgesprächen angemessen verbal und nonverbal handeln

Bildungsstandards im Fach Deutsch

| Tab. 1.2

Zur hier beanstandeten konzeptionellen und begrifflichen Schwäche der Bildungsstandards kommt hinzu, dass sie als Regelstandards formuliert worden sind und nicht als Mindeststandards, wie es die zentrale deutsche Forschungs-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme u. a. 2003) ausdrücklich rät.

Regelstandards statt
Mindeststandards

Definitionen

Mindeststandards sind Kompetenzen auf einem niedrigen Niveau, das alle Lernenden erreichen sollen.

Regelstandards sind Kompetenzen auf einem mittleren Niveau, das die schwächsten Schüler_innen nicht erreichen können.

Die Expertise fordert, dass die Mindeststandards an der Realität geprüft werden, also von wirklichen Lernenden im Umgang mit den Lerngegenständen des Deutschunterrichts tatsächlich erfüllt werden können. Dazu ist eine anspruchsvolle empirische Forschung nötig, die in der Deutschdidaktik allerdings bislang nicht in ausreichendem Maß gelungen ist.

Definition

Empirische Forschung untersucht die Wirklichkeit durch verschiedene Erhebungsmethoden wie Messungen oder Tests. Die erhobenen Daten wertet sie dann aus, um Antworten auf ihre Forschungsfragen zu finden. Die deutschdidaktische Forschung kann beispielsweise Antworten von Schüler_innen auf einen Textverständnistest erheben und auswerten. Seit die internationale Schulleistungsstudie PISA im Jahr 2000 den deutschen Schüler_innen enttäuschende Leistungen attestiert hat, empirisiert sich die deutschdidaktische Forschung.

Mangel an
Kompetenzmodellen

Um die Bildungsstandards empirisch abzusichern, müssten gültige Kompetenzmodelle entwickelt und der Formulierung der Standards zugrunde gelegt werden. Mit dem Mangel an derartigen Modellen begründet die Kultusministerkonferenz (KMK) ihre Entscheidung gegen Mindest- und für Regelstandards (vgl. KMK 2005a: 14). Trotz Berufung auf die Leit-Expertise gelingt der KMK freilich keine klar nachvollziehbare Begründung, weshalb Regelstandards eher als Mindeststandards unter Verzicht auf empirisch-wissenschaftliche Fundierung eingeführt werden dürfen (vgl. KMK 2005a: 14 f.). Inzwischen haben Albert Bremerich-Vos und Thomas Zabka (2010) auf immer noch schmaler empirischer Basis (vgl. Bremerich-Vos/Zabka 2010: 88 f.) einen Vorstoß zur Festlegung von Mindeststandards für das Ende der Jahrgangsstufe 6 unternommen. Deren Lektüre weckt immerhin den Eindruck deutlich größerer Nähe zur Unterrichtsrealität, als sie die geltenden Bildungsstandards aufweisen. Weil Letztere als Regelstandards firmieren, drohen sie nach Meinung der KMK nicht „größere Teile der Schülerschaft durch überzogene Bildungsstandards zu überfordern“ – eine „Gefahr“ (KMK 2005a: 14), welche die KMK ausgerechnet mit dem aus ihrer Sicht verfrühten Bemühen um Mindeststandards in Verbindung bringt (vgl. KMK 2005a: 14).

Maximalstandards

Es ist aber gerade zu beklagen, dass die Bildungsstandards entgegen ihrem expliziten Anspruch durchaus nicht wie „Regelstandards“ erscheinen, „die angeben, welches Kompetenzniveau Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt in einem Fach erreichen sollen“ (KMK 2012: 2), sondern vielmehr

wie höchst anspruchsvolle Maximalstandards. Eine daraus resultierende Überforderung der Prüfungskandidat_innen und Lernenden im Fach Deutsch durch die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (BSM), aber auch einen übersteigerten Anspruch der (vor den Bildungsstandards von 2012 gültigen) Einheitlichen Prüfungsanforderungen des Abiturs (EPA) konstatiert Michael Steinmetz in einer empirischen Studie (vgl. Steinmetz 2013: 290 f.). Steinmetz kritisiert, dass Bildungsstandards und EPA Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler richten, deren empirische Angemessenheit nicht überprüft ist. An ebendiesen Anforderungen werden die Kompetenzen gemessen, welche die Lernenden in ihren sprachlichen Leistungen zeigen. Steinmetz verdeutlicht den problematischen Zusammenhang in folgendem Schaubild (Steinmetz 2013: 12):



Abb. 1.1

Einseitige Bestimmung der Kompetenzen durch Anforderungen (Steinmetz 2013: 12)

Die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Schüler_innen wird innerhalb des hier dargestellten Beziehungsgefüges in keiner Weise als Maßstab für adäquate Anforderungen anerkannt. Ein Doppelpfeil im folgenden Schaubild (Abb. 1.2; Steinmetz 2013: 13) hingegen verdeutlicht, dass eben nicht nur in einer Richtung womöglich schülerferne Leistungsansprüche die erwünschten Kompetenzen der Lernenden vorgeben dürfen – wie es auch in den Bildungsstandards geschieht –, sondern dass umgekehrt das reale Leistungsvermögen die Anforderungen mitbestimmen muss:

Abb. 1.2 |

Wechselseitige
Bestimmung der
Kompetenzen und
Anforderungen
(Steinmetz
2013: 13)



Kompetenzbegriff

Noch grundsätzlicher ist der international schillernde Kompetenzbegriff zu hinterfragen, der in seiner deutschen Spezialvariante auch den Bildungsstandards zugrunde liegt. In der viel zitierten PISA-Studie und dazugehörigen Veröffentlichungen der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) steht der Begriff der Kompetenz in der Bedeutung von Können neben dem umfangreicheren Literacy-Begriff, welche dem Können noch das Wissen hinzufügt (vgl. Herzog 2013: 31). Das in Deutschland vertretene Verständnis von Kompetenz umfasst ebenfalls Wissen und Können, entspricht also dem, was in der PISA-Studie als Literacy bezeichnet wird, und begreift die Verknüpfung von Wissen und Können als Handlungsfähigkeit (vgl. Herzog 2013: 31 ff.; Klieme u. a. 2003: 73). Leitend für diesen deutschen Diskurs ist zudem eine – durch Walter Herzog als theoretisch nicht fundiert bemängelte (vgl. Herzog 2013: 33; vgl. auch 34) – Kompetenz-Definition von Franz E. Weinert. Dieser zufolge

versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten[,] um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2002: 27 f.).

Merke

Der Begriff ‚volitional‘ stammt aus der Psychologie und bedeutet ‚durch den Willen bestimmt‘. Zu einer Kompetenz im Fach Deutsch gehört es also auch, entsprechende Probleme lösen zu *wollen*, z. B. Texte verstehen zu wollen.

Weinerts Definition zeigt, dass eine Kompetenz nicht an konkrete Situationen, etwa an die Verstehensanforderung eines ganz bestimmten Textes gebunden sein soll, sondern dass sie unter wechselnden Bedingungen, beispielsweise auf verschiedene Texte, anwendbar sein soll. Mit Weinerts Definition wird zudem die Erlernbarkeit von Kompetenzen behauptet. Die Annahme, Kompetenzen ließen sich lernen, ist von Bedeutung auch für die erwähnte, in der Standard-Entwicklungsforschung tonangebende Expertise (Klieme u. a. 2003), . Ihr zufolge stehen stufenförmige Kompetenzmodelle in Aussicht, die womöglich sogar *Erwerbs-* und *Entwicklungs-*Prozesse unterrichtsleitend abbilden können (vgl. Herzog 2013: 35 f.; Klieme u. a. 2003: 135). In jedem Fall, so die Erwartung,

liefern sie wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Klieme u. a. 2003: 74).

Solche Niveaustufen sollen also sogar die Kompetenz bestimmter Schüler_innen erfassen helfen. Zugleich sollen sie für festgelegte Altersgruppen bestimmbar sein. Etwas geringer ist die Hoffnung auf eine gestufte Modellierung von biografischen Kompetenz-*Erwerbsverläufen* durch die aufeinanderfolgenden Lebensalter hindurch:

Möglicherweise lassen sich die Stufen eines Kompetenzmodells auch als Schritte beim Erwerb von Kompetenzen interpretieren. In diesem Fall würde ein Kompetenzmodell Aussagen darüber machen, wie sich in der Lernbiographie von Kindern und Jugendlichen das Zusammenwirken der verschiedenen Komponenten von Kompetenz entwickelt, wie Kompetenzerwerb also verläuft. (Klieme u. a. 2003: 77; vgl. 135 f.)

Das Erwartete und Erhoffte ist in den Bildungsstandards des Faches Deutsch und in der Deutschdidaktik bislang kaum realisiert. Die verschiedenen Deutsch-Kompetenzbereiche sind weder durchgehend auf „wissenschaftlich begründete“ Weise gestuft noch für fundierte Individualdiagnosen zu gebrauchen oder aus verlässlichen Erkenntnissen über Lernentwicklungswege abgeleitet (vgl. zur fächerübergreifenden Situation auch Herzog 2013: 36). Auch ein auf wissenschaftlichen Einsichten in die Kompetenzentwicklung beruhendes Curriculum für den Deutschunterricht, wie es die Expertise als mögliche Leistung von Kompetenzmodellen ansieht (vgl. Klieme u. a. 2003: 50 f.; Herzog 2013: 39), ist von den Bildungsstandards für das Fach Deutsch derzeit nicht zu erwarten. All dies gilt es gegenwärtig zu bilanzieren, so sehr die hier herangezogene Expertise ursprünglich auch auf die Forschungsleistung der Fachdidaktiken gesetzt hat (vgl. Klieme u. a. 2003: 75).

Situations-
unabhängigkeit von
Kompetenzen

Erlernbarkeit von
Kompetenzen

Gestufte Kompetenz-
modelle

Einflüsse auf die Bildungsstandards

Das Zustandekommen der Bildungsstandards ist aber ohnehin weniger wissenschaftlich als vielmehr gesellschaftspolitisch begründet:

Bei den Bildungsstandards handelt es sich um Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Es sind keine wissenschaftlichen Texte, sondern statuierte, präskriptive Normen, deren Verfasser anonym sind und die von dem Normsetzer KMK nach Konsultation ‚gesellschaftlich relevanter Gruppen‘ wie Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften für verbindlich erklärt wurden. Es gibt viele Adressaten: Verlage, Lehrpersonen in Schulen und Hochschulen, Eltern, ja sogar Schülerinnen und Schüler. (Bremerich-Vos 2014: 9)

Theoretische und empirische Mängel der Bildungsstandards

Weniger die hier genannten Institutionen und Gruppen, an die sich die Bildungsstandards – ja durchaus sinnvollerweise – richten, als vielmehr die wissenschaftsfernen Intentionen, aus denen sie hervorgegangen sind, stellen ihren Nutzen für den Deutschunterricht und für die Deutschdidaktik in Frage. In ihrer mangelnden theoretisch-terminologischen Genauigkeit erschweren die Standardformulierungen eine empirische Operationalisierung, was mit zu dem schon beklagten Umstand beiträgt, dass solide wissenschaftliche Erkenntnisse – und sei es für eine Überarbeitung der Bildungsstandards – nicht in ausreichendem Umfang vorliegen.

Merke

Die Verfügung über eine bestimmte Kompetenz, wie sie in den Bildungsstandards formuliert ist, muss für die empirische Forschung operationalisiert werden. Das heißt, dass Merkmale oder Leistungen festzulegen sind, bei deren Auftreten der jeweilige Bildungsstandard als erreicht, die entsprechende Kompetenz also als gegeben gelten darf. Eine bestimmte Kompetenz des Textverstehens wird z. B. dann als vorhanden angenommen, wenn in einem Textverstehenstest auf eine Aufgabe eine bestimmte Antwort gegeben wird. In anderen Wissenschaften sind es wieder andere Inhalte, die in analoger Weise durch beobachtbare Kriterien empirisch operationalisiert werden.

Probleme der Kompetenzstufenmodelle

Nach und nach sind zwar in der deutschdidaktischen Forschung punktuelle Kompetenzstufenmodelle entstanden und werden wohl auch weiterhin entstehen, aber eine Abdeckung aller Standards ist schwer vorstellbar (vgl. Bredel 2014: 5 f., Bremerich-Vos u. a. 2010, Bremerich-Vos u. a. 2012). Die vorliegenden Modelle krankten daran, dass sie mit den jeweils entwickelten Testaufgaben und deren Schwierigkeitsgrad stehen und fallen. Aufgrund des großzügigen Auslegungsspielraums der zu operationalisierenden Standards sind die gewählten Aufgaben nämlich keineswegs zwingend, sondern ohne weiteres durch schwierigere oder leichtere ersetzbar: „Ein Standard kann ja in Form vieler Aufgaben repräsentiert werden. Wären andere gewählt worden, resultierten andere Modelle.“ (Bremerich-Vos 2014: 10; vgl. Bre-

merich-Vos/Zabka 2010: 87). Dieses Problem begleitet die Arbeit an der Modellierung von Kompetenzstufen seit Jahren unverändert.

Zu der geringen theoretischen Präzision der Bildungsstandards und dem noch unaufgeholten empirischen Forschungsrückstand der Deutschdidaktik kommt aber ein weiterer Grund für die mangelnde Tauglichkeit vorliegender Kompetenzstufenmodelle hinzu: Selbst wenn die Standards auf einer tragfähigen theoretischen und empirischen Basis beruhten, haftete der Niveau-stufen-Bestimmung als solcher infolge methodischer Sekundär-Zwänge der Psychometrie – der empirischen Messung psychisch-mentaler Personeneigenschaften – immer noch etwas unvermeidlich Gewalttames und Willkürliches an, das inhaltlich-fachdidaktisch oder lernpsychologisch nicht zu rechtfertigen ist. Auch die Annahme stufenweiser, also ruckartiger Kompetenzzuwächse lässt sich durch die aktuelle Lernpsychologie kaum stützen (vgl. Bremerich-Vos 2014: 10 f.; Bremerich-Vos/Zabka 2010: 87; Köller 2008: 172). Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass in der aktuellen Lernpsychologie nicht mehr wie in der klassischen von Lernstadien, -stufen oder -niveaus die Rede wäre. Vorstellungen der Kontinuität des Lernens, der Kumulation erworbener Fähigkeiten zu neuen Kompetenzen sowie der Überlagerung von Strategien bzw. von Formen der Wissensrepräsentation herrschen derzeit jedoch vor und widersprechen so der durch psychometrische Kompetenzstufenmodelle nahegelegten Annahme überindividuell sprunghafter Lernzuwächse (vgl. Hasselhorn/Gold 2009; Faulstich 2013; Vygotskij 2002).

Lernpsychologische
Zweifel an Kom-
petenzstufung

Ob aber das Lernen nun in Sprüngen oder allmählich geschieht, Peter Faulstich bezweifelt unter Berufung auf Klaus Holzkamp (1993, 1996), dass es sich überhaupt zentral vorhersehen und steuern lässt. Im Unterricht macht sich laut Faulstich das Individuum mit seiner „Unverfügbarkeit und Eigensinnigkeit“ (Faulstich 2013: 86) geltend – wodurch letztlich bereits das Grundanliegen der Bildungsstandards ganz unabhängig von ihrer empirischen Absicherung in Frage gestellt ist.

Zweifel an der
Planbarkeit von
Lernprozessen

Festzuhalten bleibt: Die bisherige Fassung der Kompetenzbereiche und -niveaus sowie der ihnen zugehörigen Standards ist – wenn nicht individuellem Lernen überhaupt unangemessen – in den erhobenen Leistungsansprüchen überfordernd, empirisch wie theoretisch unabgesichert und in Sprache und Struktur wenig systematisch: „Im Blick auf die Systematik, die interne Abstufung und die Präzision der Standards gibt es also Überarbeitungsbedarf.“ (Feilke 2014: 8).



Übungen

Lösungshinweise
unter www.narr.de

1. Vergegenwärtigen Sie sich die Kompetenzbereiche auf den verschiedenen Schulstufen. Welche Besonderheit besteht dabei bezüglich der Allgemeinen Hochschulreife?
2. Erläutern und problematisieren Sie den in Deutschland vertretenen Kompetenzbegriff.
3. Führen Sie Einwände gegen die Stufung von Kompetenzen an.
4. Vergleichen Sie die folgenden Auszüge aus den Bildungsstandards Deutsch für den Hauptschulabschluss und für den Mittleren Schulabschluss: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen Sie? Welche Unterschiede lassen sich auf die Unterschiedlichkeit der Schulabschlüsse zurückführen, welche nicht? Begründen Sie Ihre Antworten.

Bildungsstandards
im Fach Deutsch für
den Hauptschul-
abschluss (Jahr-
gangsstufe 9)

Schreiben

Texte schreiben

- ▶ gedanklich geordnet schreiben,
- ▶ formalisierte lineare Texte/nichtlineare Texte verfassen: z. B. sachlicher Brief, Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Ausfüllen von Formularen, Schaubild, Diagramm, Tabelle,
- ▶ grundlegende Schreibfunktionen umsetzen: erzählen, berichten, informieren, beschreiben, appellieren, argumentieren,
- ▶ produktive Schreibformen nutzen: z. B. umschreiben, weiterschreiben, ausgestalten,
- ▶ kreative Schreibformen nutzen: z. B. Figurengeschichten, Verwandlungsgeschichten, Schreiben zu Bildern,
- ▶ Inhalte verkürzt wiedergeben,
- ▶ wesentliche Informationen aus linearen und nichtlinearen Texten zusammenfassen,
- ▶ wesentliche Gestaltungsmittel untersuchen und darstellen,
- ▶ Argumente finden und formulieren,
- ▶ Argumente gewichten und Schlüsse ziehen,
- ▶ begründet Stellung beziehen,
- ▶ Texte sprachlich gestalten: strukturiert, verständlich und zusammenhängend schreiben,
- ▶ Texte mit Hilfe von neuen Medien verfassen: z. B. Textverarbeitungs- und Mailprogramme.

(KMK 2005c: 12)

Schreiben**Texte schreiben**

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

(KMK 2004: 12)

Bildungsstandards
im Fach Deutsch für
den Mittleren Schul-
abschluss (Jahr-
gangsstufe 10)

Setzen Sie diese vergleichende Lektüre der Bildungsstandards nun – nach Ihren Interessensschwerpunkten bezüglich der Schulstufen und der Kompetenzbereiche – eigenständig fort.

Verwendete und weiterführende Literatur

- Bredel, Ursula (2014):** Anspruch und Wirklichkeit – Debattenbeitrag zu den Bildungsstandards. In: Didaktik Deutsch 36. S. 5–8.
- Bremerich-Vos, Albert (2014):** Revision der Bildungsstandards? – Zurzeit nicht vordringlich. In: Didaktik Deutsch 36. S. 9–12.
- Bremerich-Vos, Albert, Ulrike Behrens, Katrin Böhme u. a. (2010):** Kompetenzstufenmodelle für das Fach Deutsch. In: Olaf Köller, Michel Knigge, Bernd Tesch (Hg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann. S. 37–50.
- Bremerich-Vos, Albert, Katrin Böhme, Michael Krelle u. a. (2012):** Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Petra Stanat, Hans Anand Pant, Katrin Böhme u. a. (Hg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster: Waxmann. S. 56–71.
- Bremerich-Vos, Albert, Thomas Zabka (2010):** Fixierung von Mindeststandards? Ein Vorschlag für das Ende der Jahrgangsstufe 6 in Hamburg. In: Didaktik Deutsch 29. S. 84–100.
- Faulstich, Peter (2013):** Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.
- Feilke, Helmuth (2014):** Überarbeiten! Überlegungen zu Bildungsstandards, Textkompetenz und Schreiben. In: Didaktik Deutsch 37. S. 6–9.
- Hasselhorn, Marcus, Andreas Gold (2009):** Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, Walter (2013):** Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holzcamp, Klaus (1993):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus.
- Holzcamp, Klaus (1996):** Texte aus dem Nachlass. Hamburg: Argument.
- Kammler, Clemens (2014):** Präzisiert die Bildungsstandards Deutsch! Vergleichende Anmerkungen zum mittleren Schulabschluss und zum Hauptschulabschluss. In: Didaktik Deutsch 36. S. 13–16.
- Klieme, Eckhard, Hermann Avenarius, Werner Blum u. a. (2003):** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004):** Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2005 a):** Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München: Luchterhand.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2005 a):** Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München: Luchterhand.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2005 c):** Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. München: Luchterhand.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2012):** Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. <http://www.kmk.org/fileadmin/Datei->

en/veroeffentlichungen_beschluesse/
2012/2012_10_18-Bildungsstandards-
Deutsch-Abi.pdf (19.09.2017).

Köller, Olaf (2008): Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 H. 2. S. 163–173.

Schermer, Franz J. (2014): Lernen und Gedächtnis. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Standke, Jan, Elvira Topalović (Hg.) (2019): Deutschdidaktik 2000–2018. Debatten – Entwicklungen – Perspektiven. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 66 H. 1. Göttingen: V&R unipress.

Steinmetz, Michael (2013): Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: Springer VS.

Vygotskij, Lev Semënovič (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. [Erstersch. 1934] Weinheim: Beltz.

Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz. S. 17–31.

2 | Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Mediale Einteilung
der Kompetenz-
bereiche

Ein an diese Systematisierungs-Problematik anschließender, in der Forschung allerdings bislang kaum problematisierter Aspekt der Bildungsstandards, der gleichwohl zu überdenken wäre, ist die Einteilung der meisten Kompetenzbereiche nach der *medialen Form* der jeweiligen Sprachverwendung. So wird unterschieden nach

- ▶ „Sprechen und Zuhören“,
- ▶ „Schreiben“ und „Lesen“.

Gesprochene und
geschriebene
Sprache

Erkennbar ist die Berücksichtigung einerseits medial mündlicher, andererseits medial schriftlicher Verständigung. Dabei handelt es sich in der Tat um keine unwichtige Unterscheidung, denn gesprochene und geschriebene Sprache sind mit je eigenen Umständen, Beschränkungen und Möglichkeiten der Kommunikation verbunden, die von Werner Knapp u. a. (2011) tabellarisch aufgelistet werden (Tab. 1.3).

Tab. 1.3 |

Gegenüberstellung
gesprochener und
geschriebener
Sprache (Knapp u. a.
2011: 23)

Gesprochene Sprache	Geschriebene Sprache
Lautstrom, Lautkontinuum	graphisches Produkt, räumliche Ausdehnung
flüchtig, nicht wiederholbar	kann archiviert werden, zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden
an konkrete Kommunikationssituation gebunden, hat ein Gegenüber	Kommunikationspartner nicht unbedingt bekannt oder vorhanden
Senden und Empfangen zeitlich eng beieinander	Senden und Empfangen zeitlich meist versetzt
direkte Rückfragen und Unterbrechungen möglich	Rückfragen nur mittelbar möglich, Unterbrechungen zum Nachfragen i. d. R. nicht möglich
deiktische Ausdrücke möglich, Wörter wie <i>links</i> , <i>rechts</i> usw. müssen nicht erklärt werden	Präzisierung nicht notwendig, da kein „Gegenüber“ vorhanden
Gestik, Mimik, Intonation möglich	zusätzliche Informationsträger nicht vorhanden, Emotionen müssen beschrieben werden
Satzabbrüche aufgrund der Nähe möglich und häufig	Sätze müssen zum Verständnis i. d. R. ausformuliert werden.
keine Hilfsmittel nötig	Hilfsmittel wie Stift etc. notwendig
in der Regel dialogisch	in der Regel monologisch

Gedankliche
Struktur sprachlichen
Handelns

Die in Tabelle 1.3 kontrastierten Kommunikationsbedingungen können eine mehr oder weniger genaue und ausführliche *gedankliche Struktur* sprachlichen Handelns bewirken. Eine in ähnlicher Weise spezifizierte gedankliche Ausrichtung aber, so der Einwand gegen die vorwiegend nach gesprochener und geschriebener Sprache untergliederten Bildungsstandards, ist an diesen

nur vereinzelt und andeutungsweise ablesbar, so vielleicht an der Benennung der Kompetenzbereiche „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ bzw. „untersuchen“ [Hervorh. T]). Die hier genannten *gedanklichen Operationen* können sich aber von schriftlichen Kommunikationsbedingungen unabhängig machen, können also durchaus auch sprechend und zuhörend vonstattengehen. Dabei mögen ‚Auseinandersetzung‘, ‚Reflexion‘ oder ‚Untersuchung‘ unterschiedlich zusammenhängend, ausführlich und komplex geraten. Diese divergente Ordnung, Detailliertheit und Differenziertheit der sprachlich codierten *Gedanken* ist ungeachtet der medialen Form von divergenten *kognitiven Konzeptionen* bestimmt, je nachdem, ob Schüler_innen sich untereinander im Pausengespräch verständigen wollen oder ob sie stärker durchdachte Inhalte gegenüber einer Lehrkraft, der Klasse oder gar der Schulöffentlichkeit vortragen sollen. In einem sehr einflussreichen Aufsatz der Linguisten Peter Koch und Wulf Oesterreicher ist dies als Differenz zwischen Nähe- und Distanzsprache gefasst:

Sprache der Nähe –
Sprache der Distanz

Die Kombination ‚Dialog‘, ‚freier Sprecherwechsel‘, ‚Vertrautheit der Partner‘, ‚face-to-face-Interaktion‘, ‚freie Themenentwicklung‘, ‚keine Öffentlichkeit‘, ‚Spontaneität‘, ‚starkes Beteiligtsein‘, ‚Situationsverschränkung‘, [sic!] etc. charakterisiert den Pol ‚gesprochen‘. Die ihm entsprechende Kommunikationsform lässt sich am besten auf den Begriff Sprache der Nähe bringen. Analog charakterisiert die Kombination von ‚Monolog‘, ‚kein Sprecherwechsel‘, ‚Fremdheit der Partner‘, ‚räumliche und zeitliche Trennung‘, ‚festes Thema‘, ‚völlige Öffentlichkeit‘, ‚Reflektiertheit‘, ‚geringes Beteiligtsein‘, ‚Situationsentbindung‘, [sic!] etc. den Pol ‚geschrieben‘. Die ihm entsprechende Kommunikationsform definieren wir als Sprache der Distanz. (Koch/Oesterreicher 1985: 21 [Hervorh. i. Orig.])

Die hiermit eingeführte Begrifflichkeit zur Charakterisierung der beiden sprachlichen Pole wird in einer späteren Veröffentlichung von Koch und Oesterreicher noch einmal modifiziert (Abb. 1.3). Eine Erläuterung zur aktualisierten Terminologie in den zwei – links und rechts außen befindlichen – Diagrammspalten (Abb. 1.3) erscheint angebracht: Die Sprache der Nähe trägt Züge, wie sie aus der Gemeinsamkeit einer von den Kommunizierenden geteilten und handelnd zu bewältigenden Situation, wie sie zudem aber auch aus einer nahen zwischenmenschlichen Beziehung herühren können. Kontexte des Mitgeteilten müssen unter solchen „Kommunikationsbedingungen“ (Koch/Oesterreicher 1985: 19) nicht detailliert erläutert, Emotionen hingegen dürfen frei geäußert, Themen entwickelt und gewechselt werden. Die Kommunikationspartner_innen verhalten sich in ihrem Dialog spontan und kooperativ.

Kommunikation unter
den Bedingungen der
Nähe