

utb.

Ursula Bredel | Irene Pieper

Integrative Deutschdidaktik

2. Auflage



Standard
Wissen
Lehramt

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink • Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht • Göttingen – Böhlau Verlag • Wien • Köln

Verlag Barbara Budrich • Opladen • Toronto

facultas • Wien

Haupt Verlag • Bern

Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck • Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag • Tübingen

Ernst Reinhardt Verlag • München

transcript Verlag • Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer • Stuttgart

UVK Verlag • München

Waxmann • Münster • New York

wbv Publikation • Bielefeld

Wochenschau Verlag • Frankfurt am Main

StandardWissen Lehramt

Die Bände zur Didaktik des Deutschen werden herausgegeben von
Jakob Ossner

Bislang sind erschienen in der Reihe:

Jakob Ossner: Sprachdidaktik Deutsch

Martin Fix: Texte schreiben

Achim Barsch: Mediendidaktik Deutsch

Roland W. Wagner: Mündliche Kommunikation in der Schule

Ursula Bredel: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht

Gabriele Kniffka/Gesa Siebert-Ott: Deutsch als Zweitsprache

Peter Marx: Lese- und Rechtschreiberwerb

Christine Garbe/Karl Holle/Tatjana Jensch: Texte lesen

Gina Weinkauff/Gabriele von Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur

Jakob Ossner: Orthographie

Jakob Ossner/Heike Zinsmeister (Hg.): Sprachwissenschaft für das Lehramt

Ergänzend:

Christine Garbe/Maik Philipp/Nele Ohlsen: Lesesozialisation. Arbeitsbuch

URSULA BREDEL/IRENE PIEPER

Integrative Deutschdidaktik

2., aktualisierte Auflage 2021

BRILL | SCHÖNINGH

Die Autorinnen:

Ursula Bredel ist Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Orthographie/Orthographiedidaktik, Grammatik/Grammatikdidaktik, Erzählen/Erzähldidaktik. Publikationen in Auswahl: Ursula Bredel/Tilo Reißig (Hrsg.): *Weiterführender Orthographieerwerb* (Baltmannsweiler 2015, 2. korrigierte Auflage); Ursula Bredel/Nanna Fuhrhop/Christina Noack: *Wie Kinder lesen und schreiben lernen* (Tübingen, 2. Auflage 2017); *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht* (Paderborn, 2. Auflage 2013)

Irene Pieper ist Professorin für Didaktik der deutschen Literatur an der Freien Universität Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lese- und literarische Sozialisation, Literarische Kompetenz und ihr Erwerb, Gegenstandskonstitution im Literaturunterricht sowie Profession und Deutschunterricht. Publikationen in Auswahl: Irene Pieper/Cornelia Rosebrock/Steffen Volz/Heike Wirthwein: *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten* (Weinheim 2004); Irene Pieper/Dorothee Wieser (Hrsg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen* (2012); Irene Pieper/Peter Frei/Katrin Hauenschild/Barbara Schmidt-Thieme (Hrsg.): *Was der Fall ist* (2014).

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter www.utb-shop.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2., aktualisierte Auflage 2021

© 2015 Brill Schöningh, Wollmarktstraße 115, D-33098 Paderborn, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, Verlag Antike und V&R unipress.

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 Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

Layout: Alexandra Brand und Judith Karwelies

UTB-Band-Nr: 4101

ISBN 978-3-8252-5660-9

ISBN 978-3-8385-5660-4 (E-Book)

Vorwort zur Reihe

StandardWissen Lehramt – Studienbücher für die Praxis

Wie das gesamte Bildungswesen wird sich auch die künftige Lehramtsausbildung an Kompetenzen und Standards orientieren. Damit rückt die Frage in den Vordergrund, was Lehrkräfte wissen und können müssen, um ihre berufliche Praxis erfolgreich zu bewältigen. Das Spektrum reicht von fachlichen Fähigkeiten über Diagnosekompetenzen bis hin zu pädagogisch-psychologischem Wissen, um Lehren als Unterstützung zur Selbsthilfe und Lernen als eigenaktiven Prozess fassen zu können.

Kompetenzen werden nicht in einem Zug erworben; Lehrerbildung umfasst nicht nur das Studium an einer Hochschule, sondern ebenso das Referendariat und die Berufsphase. Die Reihe StandardWissen Lehramt bei UTB bietet daher Lehramtsstudierenden, Referendaren, Lehrern in der Berufseinstiegsphase und Fortbildungsteilnehmern jenes wissenschaftlich abgesicherte Know-How, das sie im Rahmen einer neu orientierten Ausbildung wie auch später in der Schule benötigen. Fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Themen werden gleichermaßen in dieser Buchreihe vertreten sein – einer Basisbibliothek für alle Lehramtsstudierenden, Referendare, Lehrerinnen und Lehrer.

Inhalt

Seite	9	VORWORT
11	O	SPRACH- UND LITERATURDIDAKTIK – INTEGRATIVE DEUTSCHDIDAKTIK
	1	LERNEN IM PROZESS – DER DEUTSCHUNTERRICHT
21	1.1	Gegenstands- und lernerferne Unterrichtsverläufe
22	1.1.1	Das Vogel-V
39	1.1.2	Schullektüren
50	1.2	Dilemmata unterrichtlichen Handelns
53	1.3	Gegenstands- und lernahe Unterrichtsverläufe
53	1.3.1	Das Vogel-V – Eine Alternative
62	1.3.2	Schullektüren – Eine Alternative
66	1.4	Zusammenfassung
	2	DEUTSCH IN DER SCHULE
71	2.1	Standard und Nonstandard
82	2.2	Mündlichkeit und Schriftlichkeit
88	2.3	Bildungssprache
90	2.4	Der literarische Kanon
114	2.5	Zusammenfassung
	3	MÜNDLICHKEIT – ERZÄHLEN UND ERZÄHLUNGEN VERSTEHEN LERNEN
122	3.1	Alltägliches Erzählen
124	3.1.1	Wie Kinder erzählen lernen
139	3.1.2	Erzählerwerb in der Schule – Der Erzählkreis
146	3.2	Mündliche Literaturbegegnung
148	3.2.1	Vorlesen und Vorlesegespräch im frühen Literaturerwerb
155	3.2.2	Vorlesegespräche in der Schule
169	3.3	Zusammenfassung

4 SCHRIFTLICHKEIT – LESEN

173	4.1	Lesesozialisation und literarische Sozialisation
178	4.1.1	Das Mehrebenenmodell der Lesesozialisation
181	4.1.2	Zum Verlauf der Lese- und literarischen Sozialisation
190	4.1.3	Lesekompetenz und Lesedidaktik
192	4.2	Leseerwerb
194	4.2.1	Wortlesen
200	4.2.2	Satzlesen
208	4.2.3	Textlesen
214	4.2.4	Das Verhältnis von Wort-, Satz- und Textlesen
215	4.3	Digitales Lesen
220	4.4	Zusammenfassung

5 SCHRIFTLICHKEIT – SCHREIBEN

225	5.1	Orthographisch schreiben
233	5.2	Texte schreiben – Zu Texten schreiben
236	5.2.1	Orientierungen der Didaktik des Textschreibens
243	5.2.2	Bezugsgegenstände beim Textschreiben
249	5.2.3	Entwicklung des Textschreibens
255	5.2.4	Textgebundenes Schreiben
270	5.3	Zusammenfassung

6 SPRACH- UND LITERATURBETRACHTUNG

275	6.1	Wissen und Können
293	6.2	Die Verknüpfung von Sprach- und Literaturbetrachtung
297	6.2.1	Differenzerfahrung als Motor von Betrachtungsaktivitäten
303	6.2.2	Sprache und Literatur – die Grenzen der Integration
305	6.3	Zusammenfassung

ANHANG

309	Literaturverzeichnis
337	Register

Vorwort

Die Idee zum vorliegenden Band geht auf eine Vorlesung zurück, die unter dem gängigen Titel „Einführung in die Deutschdidaktik“ stand und für die zunächst sprach- und literaturdidaktische Schwerpunkte vorgesehen waren. Schnell wurde uns deutlich, dass eine integrative Perspektive ebenso reizvoll wie erhellend sein könnte: Sowohl die Literatur- als auch die Sprachdidaktik wenden sich dem Lernen im Deutschunterricht und seinen Voraussetzungen zu. Zentrale Gegenstandsfelder des Faches Deutsch werden von beiden Disziplinen bearbeitet. Entfaltet man diese Perspektiven nun nicht additiv, sondern integrativ, dann, so war unsere Annahme, ermöglicht dies eine differenziertere und angemessenere Modellierung des Lernens in den Kompetenzbereichen des Faches Deutsch und zugleich eine im besten Sinne ganzheitliche Sicht auf das Handlungsfeld der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer.

Die Entfaltung dieser Ausgangsidee geriet zu einem spannenden Erkenntnisprozess: Die Erarbeitung der vorliegenden integrativen Deutschdidaktik forderte durchgängig zur interdisziplinären Verständigung heraus. Dabei bewegten sich unsere Perspektiven einerseits stärker aufeinander zu, andererseits traten sie in ihrer Spezifik deutlicher hervor.

Eine besondere Schwierigkeit bestand in der Begrenzung: Eine umfassende Darstellung der integrativen Struktur hätte von einer historischen Spurensicherung profitieren können. Ein Kapitel, das diesen Spuren nachgeht, musste schließlich aus Umfangsgründen wieder ausgegliedert werden. Es bleibt einer späteren Publikation vorbehalten. Auch konnten nicht alle Schwerpunkte der Sprach- und Literaturdidaktik thematisiert werden. Die integrative Annäherung an die zentralen Dimensionen sprachlichen und literarischen Lernens erforderte vielmehr eine Konzentration. Wenn die Ausführungen dazu anregen, die verhandelten Gegenstände der Sprach- und Literaturdidaktik, aber auch solche, die wir zurückstellen mussten, unter integrativer Perspektive anzuschauen, wäre viel erreicht.

Noch ein Hinweis zur Arbeit mit dem Band: Die Aufgaben innerhalb der verschiedenen Kapitel bieten Möglichkeiten zur Vertiefung des Dargestellten bzw. jeweils Entwickelten und sollten möglichst an der Stelle bearbeitet werden, an der sie sich

im Text befinden. Die Lösungsvorschläge finden sich im Internet unter: **www.utb-shop.de/9783825256609**

Den Studierenden unserer Lehrveranstaltungen an der Universität Hildesheim danken wir für vielfältige Anregungen.

Für ihre Unterstützung bei der Fertigstellung des Manuskripts gilt unser Dank Katharina Glaubitz, für die kritische Durchsicht einzelner Kapitel Dana Krätzsch, für die Korrektur des Literaturverzeichnisses Helen Lehdorf und für die Unterstützung bei der Anlage von Abbildungen Tilo Reißig. Danken möchten wir außerdem allen, die uns Abdruckrechte eingeräumt haben. Nicht zuletzt geht unser Dank an Nadine Albert, Schöningh Verlag, für ihre Geduld und Unterstützung und an Jakob Ossner für die Aufnahme des Bandes in die Reihe StandardWissen Lehramt.

Hildesheim im April 2015, Ursula Bredel und Irene Pieper

Vorwort zur 2. Auflage

Die zweite Auflage haben wir zum Anlass genommen, nicht nur kleinere Korrekturen vorzunehmen, sondern auch einige aus unserer Sicht besonders wichtige Entwicklungen und Diskussionen in der Deutschdidaktik und im Deutschunterricht aufzugreifen. Dies erfolgt in knapper Form, denn die Gesamtstruktur der von uns vertretenen Konzeption sollte erhalten bleiben.

Wir danken für die Hinweise der Leser und Leserinnen, die uns erreicht haben. Kritische Kommentare haben wir, wo sie integrierbar waren, zu berücksichtigen versucht.

Ein Dank geht an Lea Winkler für die Überarbeitung des Literaturverzeichnisses.

*Hildesheim und Berlin im April 2021,
Ursula Bredel und Irene Pieper*

SPRACH- UND LITERATURDIDAKTIK – O
INTEGRATIVE DEUTSCHDIDAKTIK

Die Didaktik ist eine Wissenschaftsdisziplin, die Lehr-/Lernprozesse modelliert und untersucht. Ziel ist die Bereitstellung von Handlungswissen, das den Orientierungsrahmen für die professionelle Gestaltung des Lehrens und Lernens abgibt. Dafür ermittelt die Didaktik die Gelingensbedingungen des Lernens auch und besonders in institutionellen Kontexten. Die Schule, in der das Lernen nicht naturwüchsig geschieht, sondern angeleitet wird, ist deshalb ein zentrales Forschungsfeld der Didaktik.

Eine Bestimmung von Lehren und Lernen einschließlich der Ermittlung ihrer Gelingensbedingungen bleibt jedoch so lange abstrakt, wie nicht der Gegenstand benannt ist, der gelehrt und der gelernt wird. Die zuständigen Kerndisziplinen für den Deutschunterricht sind die Sprach- und die Literaturdidaktik.

Die Sprachdidaktik modelliert und untersucht Lehr-/Lernprozesse, die dem Auf- und Ausbau sprachlicher Handlungsfähigkeit, die Literaturdidaktik solche, die dem Auf- und Ausbau literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit dienen.

In den vergangenen ca. 20 bis 30 Jahren haben sich beide Disziplinen relativ autonom entwickelt und je verschiedene Forschungsanforderungen identifiziert sowie verschiedene Forschungsmethoden ausgebildet. Teilweise geht die Verselbständigung so weit, dass kaum noch wissenschaftliche Kooperationen angestrengt werden.

Auch im Deutschunterricht gehen der Sprach- und der Literaturunterricht häufig eigene Wege. Auf dem Stundenplan steht der Leseunterricht neben der Gesprächserziehung, die Gedichtinterpretation neben dem Grammatikunterricht, kreatives Schreiben bisweilen sogar in Opposition zum Rechtschreibunterricht. Jedoch werden immer wieder Forderungen nach einem integrativen Deutschunterricht erhoben (dazu Abraham 2001, Klotz 2011) und kaum ein Lehrwerk für den Deutschunterricht verzichtet mehr darauf, Sprach- und Literaturthemen zu verknüpfen, auch wenn nicht überall deutlich wird, welcher Begriff von Integration jeweils tragend ist.

In einem *integrativen Deutschunterricht* geht es um die Aufhebung der Trennung von sprach- und literaturbezogenen Perspektiven auf die Gegenstände des Deutschunterrichts zugunsten einer nicht disziplinär gerichteten, erfahrungsnahen Zugangsweise der Schüler/innen zu Sprache und Literatur. Besonders prominent sind Konzepte, bei denen grammatisches Wissen bzw.

Integrativer
Deutschunterricht

Integrative
Deutschdidaktik

ganz allgemein Beobachtungen in Bezug auf sprachliche Strukturen für das Verstehen oder die vertiefende Interpretation literarischer Texte genutzt werden sollen; und umgekehrt soll die Sprachaufmerksamkeit an literarischen Texten geschärft werden. Am Ende dieses Prozesses soll nicht nur ein vertieftes Literaturverständnis, sondern zugleich ein vertieftes Sprachverständnis der Schüler/innen stehen (Abraham 2001).

Wenn, wie im hier vorliegenden Band, von einer *integrativen Deutschdidaktik* die Rede ist, geht es nicht, wie im integrativen Deutschunterricht, um die Zusammenführung von sprach- und literaturbezogenen Perspektiven im Klassenzimmer, sondern um die Zusammenführung von sprach- und literaturdidaktischen Perspektivierungen in der Theoriebildung.

Dabei wird keine Überwindung der disziplinären Grenzen angestrebt. Das Ziel des vorliegenden Bandes ist es vielmehr, sprach- und literaturdidaktische Modellbildungen auf der Basis der disziplinären Begegnung neu zusammenzufügen.

Die Argumentation wird entlang der in den nationalen Bildungsstandards für das Fach Deutsch (KMK 2005) angegebenen Kompetenzbereiche geführt, die den Kernfeldern der Sprach- und der Literaturdidaktik nahekommen:

- Sprechen und Zuhören
- Sprache und Sprachgebrauch untersuchen
- Schreiben
- Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Normalerweise werden diese Kompetenzbereiche auf die Teildisziplinen Sprach- und Literaturdidaktik aufgeteilt. Nur beim Schreiben teilen sich Sprach- und Literaturdidaktik das Feld. Die Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ gelten üblicherweise als Domänen der Sprachdidaktik, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ wird überwiegend mit literaturdidaktischen Fragestellungen assoziiert.

Dieser Aufteilung folgen wir im vorliegenden Band nicht. Vielmehr werden alle vier Teilbereiche sprach- und literaturdidaktisch perspektiviert:

Aus dem Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ wählen wir exemplarisch das Erzählen, das sowohl sprach- als auch literaturdidaktische Bearbeitungen erfahren hat. Dabei steht in der

Sprachdidaktik traditionell die produktive Perspektive im Fokus (Wie werden Kinder und Jugendliche zu (guten) Erzähler/innen?), in der Literaturdidaktik die rezeptive Perspektive (Wie gelingt der Auf- und Ausbau des Verstehens literarischer Erzählungen?).

Neuere Ansätze zeigen jedoch, dass sowohl der Produktions- als auch der Rezeptionserwerb interaktiv verlaufen und von einer konstitutiven Zusammenarbeit zwischen Erzähler und Zuhörer bzw. Vorleser und Zuhörer geprägt sind. Dies lässt sich insbesondere dann zeigen, wenn man zunächst das mündliche Erzählen und den mündlichen Umgang mit literarischen Erzählungen untersucht. Letzteres ist in der Literaturdidaktik nicht selbstverständlich. Üblicherweise wird die Frage des Erwerbs literarischer Rezeptionsfähigkeiten im Zusammenhang mit dem Kompetenzbereich Lesen betrachtet. Gerade für den frühen Literaturerwerb spielt aber die Begegnung mit Erzählungen im Raum der Mündlichkeit eine gewichtige Rolle.

Die Sprach- und die Literaturdidaktik können sich hier also auf einen gemeinsamen Beschreibungsrahmen in Bezug auf die Rolle von Sprechen und Zuhören in Erwerbs- und Lernprozessen zubewegen. Wie ein solcher Beschreibungsrahmen aussehen könnte, wird in Kapitel 3 skizziert.

Beim Bereich „Lesen“ werden wir zeigen, dass und wie sich sprach- und literaturdidaktische Modelle des Lernens zu einer umfassenderen Leseerwerbstheorie zusammenfügen. Zur Diskussion steht das Verhältnis zwischen kognitiv-strukturellen Anforderungen an das Lesen, wie sie in der Sprachdidaktik erschlossen werden, und der Lese- und literarischen Sozialisation, wie sie die Literaturdidaktik beschreibt (Kap. 4).

Beim Kompetenzbereich „Schreiben“, genauer „Texte schreiben“, der seit jeher von der Sprach- und der Literaturdidaktik gleichermaßen untersucht wurde, vergleichen wir die Modellbildungen beider Disziplinen. Dabei werden jeweils blinde Flecken aufgedeckt, die sich in der Tradition durch einseitige Fokussierungen ergeben haben (Kap. 5).

Den Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ weiten wir in Anlehnung an Modelle des integrativen Deutschunterrichts (s.o.) auf den Bereich „Literatur untersuchen“ aus: Im Kapitel „Sprach- und Literaturbetrachtung“ (Kap. 6) wird in besonderer Weise sichtbar, wie die Gegenstandsbereiche Sprache und Literatur selbst miteinander verzahnt sind, aber auch, wie

sehr sich Verfahren und Methoden der Sprach- und Literaturbeachtung ähneln können.

Ein eigenes Kapitel widmen wir, die Bearbeitung der Kompetenzbereiche vorbereitend, der Schrift. Auf der Basis des Begriffs der konzeptionellen Schriftlichkeit werden in Kapitel 2 die Herausforderungen an den Erwerb sprachlicher und literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit profiliert, der immer auch eine Anpassung an die Standardsprache bedeutet, die die Schrift konserviert. Eng verbunden mit der Entwicklung und Stabilisierung der in der Schrift abgelegten Standardsprache sind seit je her literarische Überlieferungen, die sprachliche, aber auch kulturelle Orientierungen anbieten. Das Kapitel zur Schrift befasst sich deshalb auch mit der literarischen Kanonbildung und ihrer Konsequenz für den schulischen Sprach- und Literaturunterricht.

Jede Darstellung muss eine Auswahl treffen. So werden auch im vorliegenden Band nicht alle Perspektiven, die möglich sind, ausgeleuchtet: Wegen der Fokussierung auf die Lerngegenstände müssen verschiedene Lernbedingungen, wie sie sich beispielsweise durch verschiedene Sprachausgangslagen von Schüler/innen ergeben (z. B. Deutsch als Erst- oder Zweitsprache), zurücktreten (hierzu Ahrenholz & Oomen-Welke 2017, Kniffka & Siebert-Ott 2012). Ebenso gibt es nur schwache Bezugnahmen auf die interne Struktur der Bildungsstandards, die eine stärkere disziplinäre Trennung vornehmen, als es hier intendiert ist. Auch der Bereich der Medien wird jenseits der Schrift kaum angesprochen (hierzu: Frederking, Krommer & Möbius 2016).

Was das Lernalter betrifft, liegt der Fokus auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Nur einzelne Ausflüge beleuchten den Elementarbereich und die Sekundarstufe II.

Zur Weiterarbeit regen wir zu folgenden Lektüren an; genannt sind jeweils Überblickswerke, die die Kompetenzbereiche disziplinspezifisch entfalten: Zur weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Bereich „Sprechen und Zuhören“ empfehlen wir Becker-Mrotzek (2015) sowie Bernius & Imhof (2010). Den Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ vertiefend empfehlen wir Kämper-van den Boogaart & Spinner (2019) und Garbe, Holle & Jesch (2010). Als ergänzende Lektüre zum Bereich Schreiben empfehlen wir Fix (2008) und Feilke & Pohl (2020); für den Bereich Orthographie Röber & Olfert (2015) und

Bredel & Reißig (2015) oder, mit einer anderen theoretischen Ausrichtung, Augst & Dehn (2013). Weiterführend zum Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ empfehlen wir Gornik (2015).

LERNEN IM PROZESS – 1
DER DEUTSCHUNTERRICHT

Als Wissenschaftsdisziplin, die Lehr-/Lernprozesse in den Blick nimmt, ist die Didaktik eine „praktische Wissenschaft“ (Ossner 1993). „Eine praktische Wissenschaft erfüllt sich nicht in der EPISTEME, der Erklärung des Seienden, ihre Gegenstände der Erkenntnis sind im Werden.“ (Ossner 1993: 190, Hervorhebung im Original)

Am Anfang des Buches steht deshalb eine Inspektion. Wir gehen an den Ort, an dem sprachliche und literarisch-ästhetische Handlungsfähigkeit entstehen und gefördert werden soll: in den Deutschunterricht. Dort werden wir zwei Sprach- und zwei Literaturstunden mit je identischen bzw. vergleichbaren Themenschwerpunkten auf der Basis gesprächsanalytischer Methoden untersuchen. Noch unabhängig davon, ob Sprache oder Literatur im Zentrum des Lernens steht, können wir lernförderliche und lernhinderliche Unterrichtsverläufe unterscheiden. Auf der Basis der wissenschaftlichen Aufgabe der Didaktik, nicht das Seiende, sondern das Werden zu untersuchen, können aus diesen Erkenntnissen wesentliche Einsichten auch für die weiteren Untersuchungsfelder gewonnen werden, die zugleich eine erste Klammer für die Modellierung einer integrativen Deutschdidaktik bilden.

1.1 Gegenstands- und lernerferne Unterrichtsverläufe

Beginnen wollen wir die Inspektion mit der Analyse von Unterrichtsverläufen, in denen die Akteure scheinbar bewährten Durchführungsroutinen folgen und dabei der Schule bzw. den institutionellen Anforderungen, die die Schule stellt, gewissermaßen auf den Leim gehen. Diese Verläufe eignen sich u.E. besonders gut zur Freilegung von Problemstellen, die die Institution Schule jenseits von individuellen Handlungspräferenzen einzelner Lehrkräfte prägen. Wenn wir also eine kritische Perspektive auf die im folgenden zu analysierenden Unterrichtsverläufe einnehmen, ist dies nicht als Abwertung oder Geringschätzung der Lehrkräfte zu verstehen, sondern als exemplarische Erfassung systematisch bedingter Schieflagen, wie sie in Institutionen mit einer langen und an Normauffassungen orientierten Tradition beobachtbar sind.

1.1.1 Das Vogel-V

- [...]
- 14 L So, und jetzt haben wir einfach mal wieder Deutsch. (20)
[Lehrerin klappt die Tafel um und gibt stummen Impuls
– 7 Wörter mit v: *Kurve, Vase, Verlust, davon, vielleicht, Vergangenheit, verlieren*]
- 15 SuS {grübeln, einige Kinder melden sich}. Ahh.
- 16 L Tom
- 17 Tom Die fangen alle mit Vogel-V an.
- 18 L Alle?
- 19 SuS Nee. Nee {lachen}
- 20 L Schsch.
- 21 Tom Ähm – außer der *Kurve* ()
- 22 L Das war schon ganz gut. () Franziska.
- 23 Franziska Ähm – ent entweder sie fangen mit Vogel-V an oder in
der Mitte des Wortes – ähm ist ein Vogel-V
- 24 L Prima. Lena.
- 25 Lena ()
- 26 L Das wisst ihr noch von der ersten Klasse. Wisst'er noch.
Das war nicht so einfach mit diesem Buchstaben ... und
für viele Kinder is das heute noch nicht so einfach mit
diesem Buchstaben ... An //
- 27 Lena // ()
- 28 L Aha. Jonas.
- 29 Jonas Mhm (ja), das (find) ich auch sagen mit dem das () bei
allen Wörtern is irgendwie 'n Vogel-V drin.
- 30 L Gut. Mustafa.
- 31 Mustafa Bei *Kurve*, da klingt das () so wie 'n W, aber is echt ein V
- 32 L Richtig, das hat Lena, glaub ich, eben auch schon gesagt.
// Marie. ... Saskia, noch was anderes
- 33 SuS // ().
- 34 Saskia Ähm – *Verlust* und *verlieren*, das ist irgendwie miteinander
verwandt oder so.
- 35 L Aha. Gut. Prima. ... So, dann würd ich ... doch einfach mal
bitten, dass wir die Wörter ... vorlesen, vorlesen.
- 36 SuS () {melden sich}
- 37 L Robert
- 38 Robert *Kurve, Vase, Venus?*
- 39 L {lacht und schiebt den Magneten weg} // Kannst du's
jetzt lesen?
- 40 SuS // {lachen}
- 41 Robert *Verlust*. Ach () ... Und (*davor*) //
- 42 L So, und die nächsten drei, Marie.
- 43 Marie *Vielleicht, Vergangenheit* und // *verlieben*

- 44 Franziska // {hustet}
- 45 L So und ein ganz großes Problem is für viele von euch, wenn man die Wörter in Silben zerlegen soll, weil man sie ja da an der Stelle trennen kann. Wer könnte denn mal bei dem ersten Wort die Silbenbögen drunterzeichnen? ... Mustafa..., machs'te das ma mit Gelb?
- 46 Mustafa Jo. {geht zur Tafel}
- 47 L Äh – einfach da drunter, weil du das ...
- 48 Mustafa Ähm – ...
- 49 L So, und da ka- kannst du's jetzt noch ma – äh – sprechen, oder? So () //
- 50 Mustafa *Kurve*
- 51 L Und mach doch mal.
- 52 Mustafa *Kur – ve* {Armbewegung – Silbenbögen}
- 53 L Gut. Und noch besser is, man bewegt sich dabei noch ... Jan. (8)
- 54 Jan {geht zur Tafel; zeichnet Silbenbögen unter das Wort *Vase* und spricht leise mit}
- 55 L Und, kannst du das auch noch mal?
- 56 Jan *Va – // se* {klatscht dabei}
- Alle Wörter werden der Reihe nach von einzelnen Schüler/innen in dieser Weise markiert und silbifiziert vorgelesen.
- 57 L So, dann machen wir das jetzt noch mal gemeinsam {deutet auf die Tafel und beginnt, die Silbenstruktur des ersten Wortes (*Kurve*) zu klatschen, ohne dabei zu sprechen}
- 58 SuS {Die Schüler/innen übernehmen das Klatschmuster und lesen im Klassenverband die Wörter in silbifizierter Form vor und klatschen dazu.} [bis hier 5 Min, 43 Sek]
- 59 L Na, das ging ja schon mal super. Jetzt bin ich gespannt, ob ihr genau so super das jetzt auf diesem Blatt bearbeiten könnt {es folgen Anweisungen zur Bearbeitung der Arbeitsbögen}

Die Schüler/innen arbeiten ca. 30 Min. an den Arbeitsbögen; 5 Min. vor Ende bricht die Lehrerin ab, um Administratives zu klären.

Quelle: HILDE (Hildesheimer Videos zur Fachdidaktik)

Makrostruktur und Mikrostruktur

Bei der Untersuchung von Unterrichtskommunikation hat es sich bewährt, verschiedene Analyseebenen voneinander zu unterscheiden. Zum einen wird unterschieden zwischen einer Makrostruktur und einer Mikrostruktur.

Die Analyse der Makrostruktur beantwortet die Frage, wie der Unterricht insgesamt aufgebaut ist. Es werden kommunikativ abgrenzbare Phasen, die mit Themen-, Sozialform- oder Aktionsformenwechsel verbunden sein können, identifiziert.

Bei der Analyse der Mikrostruktur unterscheiden wir zwischen einer Sequenzanalyse und einer Analyse der Gegenstandskonstitution (vgl. auch Vogt 2013). In der Sequenzanalyse steht die Gesprächsorganisation im Vordergrund. Es geht u.a. darum, wie Sprecherwechsel strukturiert sind, wie die Eröffnung und die Schließung von Phasen geleistet wird und wie ggf. Störungen im Gesprächsablauf bearbeitet werden. Bei der Analyse der Gegenstandskonstitution steht die Frage im Mittelpunkt, wie der Unterrichtsgegenstand ins Spiel kommt und wie er im Unterrichtsverlauf weiterverarbeitet wird.

Die vorliegende Passage soll auch als Beispiel dienen, in diese Form der Analyse einzuführen. Dabei werden zuerst alle Analyseschritte einzeln und im Detail durchgeführt. Eine Medienanalyse, also die Analyse der eingesetzten Unterrichtsmaterialien, schließt sich an. Sie wird hier gebraucht, um das lehrerseitige Handeln vollständig aufzuklären. In einer Zusammenfassung werden die Fäden zusammengeführt und diejenigen Schaltstellen identifiziert, die auf grundlegende Schwierigkeiten nicht nur des vorliegenden Unterrichtsbeispiels, sondern des unterrichtlichen Handelns insgesamt verweisen. Die Analyse eines Abschnitts aus einer Literaturstunde stützt und ergänzt die hier ausgearbeiteten Perspektiven (Kap. 1.1.2).

In einer Gesamtreflexion werden die z. T. noch vereinzelt Beobachtungen durch eine umfassendere Theorie zur Unterrichtskommunikation eingeholt (Kap. 1.2).

Das Kapitel abschließend werden eine alternative Stunde zur v-Schreibung (Kap. 1.3.1) und eine alternative Literaturstunde (Kap. 1.3.2) dokumentiert, die zeigen, wie es gelingen kann, zum Teil institutionell bedingte Probleme bei der Durchführung von Unterricht zu überwinden.

Hinweis: Verfahren der Gesprächs- und Kommunikationsanalyse

Das hier skizzierte Vorgehen basiert auf sprachwissenschaftlichen Verfahren der Gesprächs- bzw. Kommunikationsanalyse. Mit der Auswahl von Sequenzen, die einer detaillierten Untersuchung unterzogen werden, nähern wir uns damit zugleich der fallrekonstruktiven Unterrichtsforschung an, wie sie auch in der Erziehungswissenschaft betrieben wird (vgl. hierzu Helsper 2003, Wernet 2006).

Makrostruktur

Die Makrostruktur der vorliegenden Passage hat modellhaften Charakter.

- Phase 1: Stummer Impuls (14)
- Phase 2: Thematisch un gelenktes Unterrichtsgespräch, in dem die Schüler/innen sich zum Gegenstand äußern (15-35)
- Phase 3: Thematisch gelenktes Unterrichtsgespräch, in dem der Gegenstand der lehrerseitig intendierten Bearbeitung unterzogen wird (35-56)
- Phase 4: Schließen des Unterrichtsgesprächs durch gemeinsame Aktivität (57-58)
- Phase 5: Bearbeiten von Arbeitsmaterialien (s. Klammerzusatz)

Die Lehrkraft folgt einem allgemein anerkannten Muster der Themengenerierung und -bearbeitung: Dem Vierschritt (stummer Impuls, thematisch un gelenktes Unterrichtsgespräch, gelenkte Thematisierung, gemeinsame Abschlussaktivität) liegt eine pädagogisch breit akzeptierte Idee kognitiver Aktivierung zugrunde: Mit dem stummen Impuls soll schülerseitiges Interesse, ggf. Neugierde am Gegenstand geweckt werden, die schülerseitigen Ideen zum Gegenstand sollen den thematischen Raum assoziativ öffnen (Glöckel 2003, Reber & Schönauer-Schneider 2013). Der Übergang zur gelenkten Thematisierung dient der lehrerseitigen Relevanzsetzung des Gegenstandes. Im Optimalfall sind die schülerseitigen Ideen aus dem un gelenkten Unterrichtsgespräch derart, dass die lehrerseitige Relevanzsetzung daran anschlussfähig ist. Diese Anschlussfähigkeit ist im vorliegenden Gespräch nicht gegeben, weshalb der Übergang zu Phase 3 hier mit einem längeren Redebeitrag der Lehrkraft initiiert werden muss, bevor die Schüler/innen erneut ins Unterrichtsgeschehen

einbezogen werden. Mit der gemeinsamen Abschlussaktivität soll sichergestellt werden, dass alle Schüler/innen das bis zu diesem Zeitpunkt Bearbeitete (re-)aktualisieren. Das Bearbeiten von Arbeitsblättern dient der Rekonstruktion des Gegenstandes durch jede/n einzelne/n Schüler/in.

Mikrostruktur

Sequenzanalyse

Phase 1: Stummer Impuls

In pädagogischer Fachliteratur wird für den Einsatz des stummen Impulses der Hinweis gegeben, dass weder vor noch nach diesem Impuls weitere lehrerseitige Aktivitäten intervenieren sollen (Reber & Schönauer-Schneider 2013, weiterführend zum Impuls Bittner 2006: 117–156). Der Impuls soll „für sich“ sprechen. Die Lehrkraft folgt dieser Anweisung, weshalb die vorliegende Sequenz einzügig ist (14).

Phase 2: Thematisch un gelenktes Unterrichtsgespräch

Der Übergang vom stummen Impuls zum thematisch un gelenkten Unterrichtsgespräch wird schülerseitig mit einer Exothese initiiert. Darunter versteht man das unmittelbare Nachaußensetzen eines mentalen Prozesses oder seines Ergebnisses; häufig geht mit einer Exothese das Umschlagen, z.B. vom Nichtwissen zum Wissen, vom Nichterkennen zum Erkennen etc. einher. Mit *ahh* (15) gibt ein Schüler zu erkennen, dass er in Bezug auf die an der Tafel angebrachten Wörter eine Entdeckung gemacht hat. Die Lehrkraft nutzt diese Exothese zur Beendigung der stummen Deliberationszeit und ruft Tom auf, damit er seine Idee zu den Wörtern an der Tafel vortragen kann. Es folgen weitere Schüleräußerungen, die jeweils lehrerseitig kommentiert werden.

Dadurch entstehen sog. Paarsequenzen, also Kommunikationsereignisse, die aus in der Regel zwei eng aufeinander bezogenen Redezügen bestehen; im konkreten Fall liegen schülerseitig initiierte Viererstrukturen aus Melden – Aufrufen – Aussage – Kommentar vor (z.B. 30/32). Nur an einer Stelle entscheidet sich die Lehrkraft in dieser Phase für einen längeren, selbstinitiierten Redebeitrag (26), mit dem sie die von einzelnen Schü-

ler/innen bis dahin geleistete Gegenstandskonstitution absichert und die Aufmerksamkeit aller Beteiligten auf Schwierigkeiten mit der v-Schreibung ausrichtet.

Phase 3: Thematisch gelenktes Unterrichtsgespräch

Den Übergang zu Phase 3, beginnend mit „So, dann würd ich ... doch einfach mal bitten, dass wir die Wörter ... vorlesen“ (35), leitet die Lehrkraft ein, als keine Meldung mehr vorliegt. Dabei ist die Verwendung von *so* sehr typisch für die Einleitung von Phasenwechseln im Unterricht; als Ausdruck, mit dem zugleich auf zwei Objekte verwiesen wird (*so ... wie, so ... dass*) (vgl. Ehlich 1987, Kokemohr 1989), bildet *so* ein Scharnier zwischen einer abzuschließenden und einer neu zu initiiierenden Handlung. Mit *so* werden also Übergänge von Handlungssequenzen strukturiert.

Grob können zwei verschiedene *so*-Varianten unterschieden werden, die die Endpunkte eines Kontinuums darstellen: Das kurze *so* mit ungespannten Vokal [ɔ] wird verwendet, wenn der Schwerpunkt auf dem Abschluss einer laufenden Handlung liegt. Ein langgezogenes *so* mit gespanntem Vokal [o:] fokussiert die Hörer auf das künftige Geschehen. Das von der Lehrerin verwendete *so* in (35) weist ein gespanntes, mäßig langgezogenes *o* auf; es fokussiert tendenziell auf das Folgegeschehen, das Vorlesen der Wörter. Innerhalb der Vorlesesequenz kommt es neben einem Reparaturbedarf (39) zu einer kommunikativen Umorientierung (Aufrufen einer weiteren Schülerin, 42). Auch hier tritt der Ausdruck *so* auf, dieses Mal aber mit ungespanntem Kurzvokal; ein deutlicher Indikator dafür, dass hier die Schließung der vorangegangenen Handlung (Beendigung der Vorleseaktivität des Schülers) im Vordergrund steht. Der nächste Handlungswechsel in (45) wird mit dem langen *so* eingeleitet und richtet die Aufmerksamkeit der Schüler/innen damit auf die kommende Handlungssequenz aus. Die Frage „Wer könnte denn mal bei dem ersten Wort die Silbenbögen drunterzeichnen?“, die von Schüler/innen unterrichtskonform als Handlungsanweisung interpretiert wird, führt zur Initiierung der letzten Teilsequenz von Phase 3, das wortweise Abarbeiten der Silbifizierung der Wörter durch verschiedene Schüler/innen.

„so“

Hinweis: Interjektionen

Ausdrücke wie so und ja werden in der Linguistik als Interjektionen bezeichnet. In diese sehr heterogene Klasse fallen Einheiten, die keine Satzgliedfunktion haben, sondern häufig gesprächsstrukturierende Funktion übernehmen. Sie sind deshalb in Schulbüchern praktisch nicht zu finden, spielen aber gerade bei der Analyse von mündlicher Kommunikation eine ganz erhebliche Rolle.

Phase 4: Schließen des Unterrichtsgesprächs

Auch der Wechsel zwischen Phase 3 und Phase 4 wird mit einem langen so initiiert. Die Lehrkraft orientiert die Schüler/innen damit auf die Folgeaktivität, die mit einer non-verbalen Aktivität (dem Klatschen ohne Sprechen) eingeleitet wird. Dass diese Handlungsanweisung praktisch ohne Worte erfolgt, zeigt den Schüler/innen, dass das, was nun gemacht werden soll, lediglich wiederholenden, sichernden Charakter hat.

Phase 5: Bearbeitung von Arbeitsmaterialien

„na“ Im Gegensatz zu den Überleitungen zu den vorangegangenen Phasen wird Phase 5 mit *na* eingeleitet. Auch *na* ist ein Scharnier zwischen zwei Handlungssequenzen. Wie *so* ist *na* in der Lage, den Hörer umzusteuern bzw. auf eine neue Handlung einzustellen. Und auch hier können wir mehrere Ausprägungen unterscheiden: Ein *na* mit steigender Intonation gilt als Begrüßung; es initiiert einen Handlungsumschlag der sozialen Konstellation. Ein *na* mit fallender Intonation signalisiert das Nichteinverstehen des Sprechers mit einer hörerseitigen Aktivität; es initiiert z. B. Aufforderungen, eine Handlung erneut auszuführen („na, das kannst Du aber besser“); ein *na* mit schwebender Intonation signalisiert einen Handlungswechsel, bei dem die Art der Handlungsausführung beibehalten werden soll („na, das war ja schon ganz gut, und jetzt ...“). In diesem dritten Sinn verwendet die Lehrkraft die Interjektion *na* und signalisiert den Schüler/innen damit, dass sie die aktuell durchgeführte Handlung (das Silbifizieren) für die Bearbeitung der Arbeitsmaterialien weiterhin aktiv halten sollen.

Muster der Handlungssteuerung

Fazit: Die Sequenzanalyse zeigt zwei dominante Muster der Handlungssteuerung:

1. Die Paarsequenzierung, bestehend aus Melden – Aufrufen – Aussage – Kommentar. Muster 1 ist, nachdem der stumme Impuls gesetzt ist, schülerseitig initiiert (das Melden bildet den Mustereinstieg).

2. Lehrerseitige Handlungsumsteuerungen, die mit *so* und *na* eingeleitet werden. Muster 2 ist lehrerseitig initiiert (*so* und *na* bilden den Mustereinstieg).

Sieht man sich nun die Verteilung der Muster an, finden wir in Phase 2, also der Phase des thematisch ungesteuerten Unterrichtsgesprächs, Muster 2 nicht, in Phase 3 dominiert es.

Damit folgt die Lehrkraft auch kommunikationsstrukturell dem pädagogisch geforderten Wechsel von der un gelenkten schülerseitigen zur gelenkten lehrerseitigen Relevanzsetzung des Gegenstandes (Reber & Schönauer-Schneider 2013).

Aufgabe 1

- a. Überlegen Sie, wie und mit welcher Zielsetzung ein stummer Impuls lernförderlich eingesetzt werden kann. Bedenken Sie dabei auch, welche Antwortmöglichkeiten die Schüler/innen haben und wie die Antworten im Unterricht weiterverarbeitet werden können.
- b. Verfolgen Sie im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung den Gebrauch von *so* und *na* und vollziehen Sie nach, wie diese zur Handlungssteuerung beitragen. Beobachten Sie sich wenn möglich auch selbst.

Analyse der Gegenstandskonstitution

Der Gegenstand der Unterrichtsstunde ist die v-Schreibung. Als stummen Impuls wählt die Lehrkraft deshalb eine kleine Menge von Wörtern mit <v>, die den Schüler/innen sachlich ungeordnet präsentiert werden. Diese Präsentationsform entspricht der Idee des stummen Impulses. Denn es sollen möglichst wenig Vorgaben gemacht werden, damit die Schüler/innen ihre Vorstellungen in Bezug auf den Gegenstand ungerichtet entfalten können.

Die erste Beobachtung von Tom ist dann auch direkt auf den von der Lehrkraft intendierten Sachverhalt bezogen: „Die fangen alle mit Vogel-V an“ (17); die Fehleinschätzung von Tom (die Festlegung des Auftretens von <v> auf die Erstposition) erfordert

Schüler-
beobachtungen