

Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen

Historische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Aspekte der Pro-
blematik

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde der
Philosophischen Fakultät II
der
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Vorgelegt von
Michael Hohm
aus Großostheim

Würzburg
2005

Erstgutachter: Prof. Dr. Ulf Abraham

Zweitgutachter: Prof. Dr. Werner Wegstein

Tag des Kolloquiums: 22.06.2005

Inhaltsverzeichnis

<u>Vorwort</u>	7
1. <u>Wovon ist in dieser Arbeit die Rede?</u>	
<u>Grundlegende Aspekte</u>	11
2. <u>Wie hat sich die Problematik in der Vergangenheit entwickelt?</u>	
<u>Historische Aspekte</u>	17
2.1. Der traditionelle Grammatikunterricht	18
2.1.1. Grammatikunterricht in der deutschen Volkssprache	18
2.1.2. Grammatikunterricht als Denkschulung	18
2.1.3. Grammatikunterricht als nationale Bildungsaufgabe	20
2.1.4. Grammatikunterricht in der Reformpädagogik	20
2.1.5. Grammatikunterricht im Nationalsozialismus	20
2.1.6. Der traditionelle Grammatikunterricht in der Diskussion	21
2.1.6.1. <i>Leo WEISGERBER und die inhaltbezogene Sprachbetrachtung</i>	21
2.1.6.2. <i>Hans GLINZ und die operationale Sprachbetrachtung</i>	21
2.1.6.3. <i>Die Methodiken von Robert ULSHÖFER und Erika ESSEN</i>	22
2.1.6.4. <i>Die Didaktik der deutschen Sprache von Hermann HELMERS</i>	22
2.1.6.5. <i>Die Linguistisierung des Deutschunterrichts</i>	23
2.1.6.6. <i>Das Ringen um einen „anderen“ Grammatikunterricht</i>	23
2.1.7. Zusammenfassung: Der traditionelle Grammatikunterricht	25
2.2. Das Sprachgefühl	26
2.2.1. Entstehung des Begriffs	26
2.2.2. Begriffsklärung	27
2.2.3. Ignoranz und Renaissance des Sprachgefühls	28
2.2.4. Zusammenfassung: Das Sprachgefühl	30
2.3. Der traditionelle Literaturunterricht	31
2.3.1. Literaturunterricht als Leselernunterricht	31
2.3.2. Literaturunterricht als Sachunterricht	31
2.3.3. Literaturunterricht als stilbildender Unterricht	31
2.3.4. Literaturunterricht als moralische Erziehung	32
2.3.5. Literaturunterricht als Denkschulung	32
2.3.6. Literaturunterricht als Gesinnungsbildung	33
2.3.7. Der traditionelle Literaturunterricht in der Diskussion	35
2.3.7.1. <i>Literaturunterricht als Lebenshilfe</i>	35

2.3.7.2.	<i>Literarästhetischer Literaturunterricht</i>	36
2.3.7.3.	<i>Kritischer Literaturunterricht</i>	36
2.3.7.4.	<i>Schüler als Subjekte im Literaturunterricht</i>	36
2.3.8.	Zusammenfassung: Der traditionelle Literaturunterricht	37
2.4.	Berührungspunkte in der Geschichte des Lese- und Grammatikunterrichts	39
2.4.1.	Von der Einheit zur Trennung von Sprach- und Literaturunterricht	39
2.4.2.	Von der Pädagogik grammatischer Beispielsätze zur anlehrenden Methode	39
2.4.3.	Weitere Versuche einer Wiederannäherung von Sprach- und Literaturunterricht	40
2.4.4.	Zusammenfassung: Zum historischen Zusammenhang von Sprach- und Literaturunterricht	41
3.	<u>Wie stellt sich die Problematik aus gegenwärtiger Sicht dar?</u> <u>Fachdidaktische Aspekte empirischer und bildungstheoretischer Forschung</u>	43
3.1.	Der aktuelle Grammatikunterricht	44
3.1.1.	Der Gegenstandsbereich des Grammatikunterrichts	44
3.1.2.	Aufgaben und Ziele des Grammatikunterrichts	47
3.1.2.1.	<i>Aufgaben und Ziele nach Dorothea ADER et al.</i>	47
3.1.2.2.	<i>Aufgaben und Ziele nach Wolfgang BOETTCHER und Horst SITTA</i>	48
3.1.2.3.	<i>Aufgaben und Ziele nach Wilhelm KÖLLER</i>	49
3.1.2.4.	<i>Aufgaben und Ziele nach Bernhard WEISGERBER</i>	49
3.1.2.5.	<i>Aufgaben und Ziele nach Winfried ULRICH</i>	50
3.1.2.6.	<i>Aufgaben und Ziele nach Wolfgang MENZEL</i>	51
3.1.2.7.	<i>Aufgaben und Ziele im Überblick</i>	51
3.1.3.	Konzeptionen des Grammatikunterrichts	52
3.1.3.1.	<i>Der systematische Grammatikunterricht</i>	53
3.1.3.2.	<i>Der situative Grammatikunterricht</i>	53
3.1.3.3.	<i>Der funktionale Grammatikunterricht</i>	54
3.1.3.4.	<i>Der integrative Grammatikunterricht</i>	54
3.1.3.5.	<i>Der textorientierte Grammatikunterricht</i>	55
3.1.3.6.	<i>Die Grammatik-Werkstatt</i>	56
3.1.4.	Wertung	56
3.1.5.	Zusammenfassung: Der aktuelle Grammatikunterricht	57
3.2.	Sprachbewusstheit	59
3.2.1.	Sprachliches Wissen, sprachliches Können und Bewusstsein von Sprache	59
3.2.2.	Begriffsklärung	61
3.2.3.	Ziele und Bedeutung des Sprachbewusstheitskonzepts	64
3.2.4.	Geschichte und Forschungsgebiete des Sprachbewusstheitskonzepts	65
3.2.5.	Die Entwicklung von Sprachbewusstheit	66
3.2.6.	Förderung von Sprachbewusstheit im Unterricht	68
3.2.7.	Zusammenfassung: Sprachbewusstheit	71

3.3.	Der aktuelle Literaturunterricht	73
3.3.1.	Der Gegenstandsbereich des Literaturunterrichts	73
3.3.2.	Aufgaben und Ziele des Literaturunterrichts	76
	3.3.2.1. <i>Förderung der Lesefreude und Vermittlung von Medienkompetenz</i>	76
	3.3.2.2. <i>Vermittlung von Lese- und Texterschließungskompetenz und Förderung der Sprachbewusstheit</i>	77
	3.3.2.3. <i>Vermittlung literarischer Kompetenz</i>	77
	3.3.2.4. <i>Förderung der Vorstellungsbildung und Kreativität</i>	77
	3.3.2.5. <i>Förderung der Identitätsbildung und des Fremdverstehens</i>	78
	3.3.2.6. <i>Förderung der Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen und des historischen Bewusstseins</i>	78
	3.3.2.7. <i>Aufgaben und Ziele im Überblick</i>	79
3.3.3.	Konzeptionen des Literaturunterrichts	79
	3.3.3.1. <i>Der diskursiv-analytische Literaturunterricht</i>	80
	3.3.3.2. <i>Der textanalytische Literaturunterricht</i>	80
	3.3.3.3. <i>Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht</i>	82
	3.3.3.4. <i>Der integrative Literaturunterricht</i>	83
3.3.4.	Wertung	85
3.3.5.	Zusammenfassung: Der aktuelle Literaturunterricht	86
3.4.	Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen: Auf der Suche nach einem Zusammenhang	87
3.4.1.	Der Leseprozess	87
	3.4.1.1. <i>Auffassungen vom Leseprozess früher und heute</i>	87
	3.4.1.2. <i>Neurobiologische Vorgänge des Leseprozesses</i>	89
	3.4.1.3. <i>Ebenen des Leseprozesses</i>	90
3.4.2.	Lesekompetenz	92
	3.4.2.1. <i>Begriffsklärung</i>	92
	3.4.2.2. <i>Merkmale der Lesekompetenz</i>	94
3.4.3.	Textverstehen	95
	3.4.3.1. <i>Begriffsklärung</i>	95
	3.4.3.2. <i>Textverstehen als leserorientierte Modellierung</i>	96
	3.4.3.3. <i>Textverstehen als textorientierte Modellierung</i>	97
	3.4.3.4. <i>Textverstehen als Text-Leser-Interaktion</i>	99
	3.4.3.5. <i>Lesestrategien</i>	100
3.4.4.	Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen – Hinweise in der PISA-Studie	103
	3.4.4.1. <i>PISA im Überblick</i>	103
	3.4.4.2. <i>Hinweise auf einen möglichen Zusammenhang bei PISA</i>	105
3.4.5.	Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen – Hinweise in der DESI-Studie	106
	3.4.5.1. <i>DESI im Überblick</i>	106
	3.4.5.2. <i>Hinweise auf einen möglichen Zusammenhang bei DESI</i>	109
3.4.6.	Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen – Hinweise in der fachdidaktischen Literatur	111
	3.4.6.1. <i>Überblick</i>	111
	3.4.6.2. <i>Die „rezeptive Grammatik“ – Ein Ansatz von Hans Jürgen HERINGER</i>	113
	3.4.6.3. <i>Sprachspielerische Texte im textorientierten Grammatikunterricht</i>	

	– <i>Ein Ansatz von Winfried ULRICH</i>	115
3.4.6.4.	<i>Hinweise auf einen Zusammenhang in der fachdidaktischen Literatur</i> – <i>Ein Resümee</i>	116
3.4.7.	Konsequenzen	117
3.4.7.1.	<i>Schüler im Deutschunterricht</i>	118
3.4.7.2.	<i>Texte im Deutschunterricht</i>	118
3.4.7.3.	<i>Integratives Arbeiten im Deutschunterricht</i>	119
3.4.7.4.	<i>Lehrpläne im Fach Deutsch</i>	119
3.4.7.5.	<i>Förderung der Sprachbewusstheit</i>	120
3.4.7.6.	<i>Konsequenzen für Schule und Hochschule</i>	121
3.4.7.7.	<i>Bildungspolitische Konsequenzen</i>	122
3.4.8.	Zusammenfassung: Der Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen	122
4.	<u>Wie lässt sich die Theorie in die Tat umsetzen?</u> <u>Unterrichtspraktische Aspekte</u>	127
4.1.	Zur Situation an bayerischen Hauptschulen	128
4.1.1.	Die Krise der Hauptschule	128
4.1.2.	Zur Lesesozialisation der Hauptschüler	131
4.1.3.	Die Zukunft des Hauptschulbildungsganges	132
4.1.4.	Zusammenfassung: Zur Situation an bayerischen Hauptschulen	134
4.2.	Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen im <i>Lehrplan für die bayerische Hauptschule</i>	136
4.2.1.	Der <i>Lehrplan für die bayerische Hauptschule</i> von 1997	136
4.2.2.	Der <i>Lehrplan für die bayerische Hauptschule</i> von 2004	138
4.2.3.	Zusammenfassung: Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen im <i>Lehrplan für die bayerische Hauptschule</i>	140
4.3.	Sprachbewusstheit als Lerngegenstand und Unterrichtsprinzip: Ein Unterrichtsversuch zur Integration von Lese- und Sprachunterricht	142
4.3.1.	Zielsetzung und Konzeption des Unterrichtsversuchs	142
4.3.2.	Durchführung des Unterrichtsversuchs	144
4.3.2.1.	<i>Lesetest 1: Ötzi, der Gletschermann</i>	145
4.3.2.2.	<i>Baustein 1: Der Zipferlake</i>	145
4.3.2.3.	<i>Baustein 2: Die richtige Antwort</i>	146
4.3.2.4.	<i>Baustein 3: Die Mäuse und die Katzen</i>	147
4.3.2.5.	<i>Baustein 4: Rotkäppchen auf Amtsdeutsch</i>	148
4.3.2.6.	<i>Baustein 5: Am Fernseher den Magen verdorben</i>	149
4.3.2.7.	<i>Lesetest 2: Das Fahrrad – geniale Erfindung auf zwei Rädern</i>	149
4.3.3.	Auswertung des Unterrichtsversuchs	150
4.3.3.1.	<i>Zur Punkteverteilung bei den Aufgaben der Lesetests</i>	150
4.3.3.2.	<i>Zur Vorgehensweise bei der Auswertung der Daten</i>	152

4.3.3.3.	<i>Zur Auswertung von Lesetest 1</i>	154
4.3.3.4.	<i>Zur Auswertung von Lesetest 2</i>	160
4.3.3.5.	<i>Ein Blick auf die einzelnen Schüler</i>	165
4.3.3.6.	<i>Ergebnisse und Folgerungen</i>	171
4.3.4.	Zusammenfassung: Sprachbewusstheit als Lerngegenstand und Unterrichtsprinzip	175
5.	<u>Wohin wird die Reise gehen?</u> <u>Ein Ausblick</u>	179
6.	<u>Anhang</u>	187
Anlage 1:	Hans HÖRMANNs Beispiel zur Verdeutlichung des konzept- geleiteten Verstehens	188
Anlage 2:	Lesetest 1: <i>Ötzi, der Gletschermann</i> : Mind-Map	189
Anlage 3:	Lesetest 1: <i>Ötzi, der Gletschermann</i> : Text	190
Anlage 4:	Lesetest 1: <i>Ötzi, der Gletschermann</i> : Arbeitsaufträge	193
Anlage 5:	Baustein 1: Lewis CARROLL: <i>Der Zipferlake</i>	194
Anlage 6:	Baustein 1: Lewis CARROLL: <i>Goggelmoggels Erklärung</i>	195
Anlage 7:	Baustein 2: <i>Arbeitsblatt zur Zeichensetzung</i>	196
Anlage 8:	Baustein 2: <i>Die Zeichensetzung</i> : Merkblatt	197
Anlage 9:	Baustein 2: <i>Die richtige Antwort</i> : Arbeitsblatt	198
Anlage 10:	Baustein 3: <i>Mäuse fressen Katzen besonders gern</i> : Bild	199
Anlage 11:	Baustein 3: <i>Satzglied-Puzzle</i>	200
Anlage 12:	Baustein 3: <i>Die Stellung der Wörter im Satz</i> : Arbeitsblatt	201
Anlage 13:	Baustein 3: <i>Die Stellung der Wörter im Satz</i> : Merkblatt	202
Anlage 14:	Baustein 3: <i>Die Mäuse und die Katzen</i> : Arbeitsblatt	203
Anlage 15:	Baustein 3: <i>Florenz will Eintrittsgeld</i> : Arbeitsblatt	204
Anlage 16:	Baustein 3: <i>Florenz will Eintrittsgeld</i> : Überarbeitete Fassung	204
Anlage 17:	Baustein 4: <i>Rotkäppchen auf Amtsdeutsch</i> : Text	205
Anlage 18:	Baustein 4: <i>Merkmale des Amtsdeutschen</i> : Merkblatt	206
Anlage 19:	Baustein 4: <i>Amtsdeutsch</i> : Arbeitsblatt	207
Anlage 20:	Baustein 5: <i>Am Fernseher den Magen verdorben</i> : Lückentext	208
Anlage 21:	Baustein 5: <i>Am Fernseher den Magen verdorben</i> : Text	209
Anlage 22:	Lesetest 2: <i>Das Fahrrad – geniale Erfindung auf zwei Rädern</i> : Text	210
Anlage 23:	Lesetest 2: <i>Das Fahrrad – geniale Erfindung auf zwei Rädern</i> : Arbeitsaufträge	211
Anlage 24:	Die Lesetests von Anh Mai (Klasse 7a)	218
Anlage 25:	Die Lesetests von Tony (Klasse 7b)	226
7.	<u>Literaturverzeichnis</u>	235
8.	<u>Erklärungen und Lebenslauf</u>	267

Vorwort

Vielen herzlichen Dank all jenen, die mit Wohlwollen und tatkräftiger Unterstützung die Entstehung dieser Arbeit begleitet haben: Ursula, Joshua, Paulina und Helena, die in Rücksichtnahme auf die intensiven Vorgänge im Arbeitszimmer die Familienlautstärke über Monate hinweg auf ein absolutes Minimum zurückzufahren bemüht waren; den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Lehrstuhl für *Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* an der Universität Würzburg, insbesondere Prof. Dr. Ulf ABRAHAM für die überaus angenehme und kompetente fachliche und persönliche Betreuung sowie Petra JANSSEN, Eva-Maria FROSCH und Sigrid ERTL für die umfangreiche organisatorische Hilfe; Prof. Dr. Werner WEGSTEIN vom Kompetenzzentrum für EDV-Philologie am Institut für deutsche Philologie der Universität Würzburg für die Vorschläge zur Überarbeitung; Dr. Klaus GATTERMAIER von der Universität Bamberg und Alois SPAHN, Leiter des Bereichs „Beratung, Information und Ausbildung“ am Rechenzentrum der Universität Würzburg, für die Hinweise zur statistischen Auswertung des Unterrichtsversuchs; den Teilnehmerinnen des *Oberseminars für Studierende, die wissenschaftliche Arbeiten anfertigen* im Sommersemester 2003 an der Universität Würzburg für die hilfreichen Anregungen zur Umsetzung des unterrichtspraktischen Teils; den im Schuljahr 2003/2004 an der Durchführung des Unterrichtsversuchs beteiligten Lehrkräften an der Brentano-Volksschule (Hauptschule) in Aschaffenburg, Dieter GOßMANN, Alfons UTSCH, Marianne LAMOTTE und Rainer BREUNIG, für die bereitwillige Kooperation im und ums Klassenzimmer, dem Schulleiter Theo OSTHEIMER und der stellvertretenden Schulleiterin Sigi TOBOLL für die Öffnung der Schule und die Zusammenarbeit mit der Universität sowie den Schülern der 7. Jahrgangsstufe für ihre Mitarbeit und Anstrengungsbereitschaft im Unterricht; und schließlich Gebhard HOHM, Matthias WILM und Jens GEBERT für jegliche Unterstützung rund um größere und kleinere Probleme bei der elektronischen Textverarbeitung.

Würzburg, Juni 2006

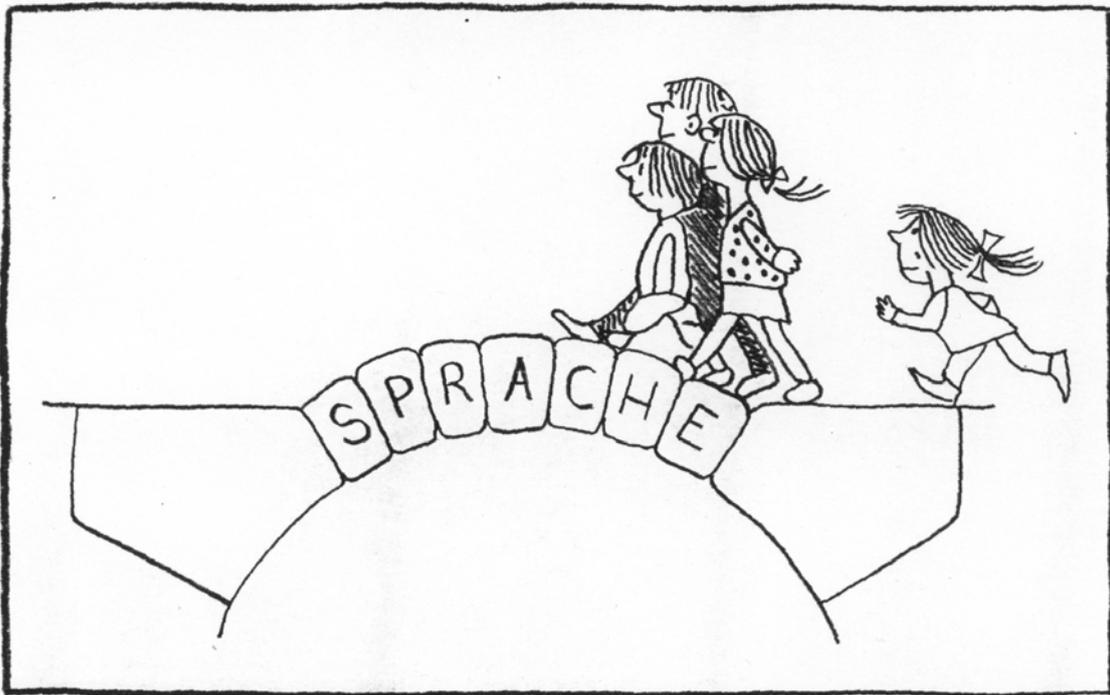
Michael Hohm

„Ein Buch, wenn es zugeklappt daliegt, ist ein gebundenes, schlafendes, harmloses Tierchen, welches keinem was zuleide tut. Wer es nicht aufweckt, den gähnt es nicht an; wer ihm die Nase nicht grad zwischen die Kiefer steckt, den beißt's auch nicht.“

Wilhelm BUSCH¹

¹ BUSCH, 1891, 297

**1. Wovon ist in dieser Arbeit die Rede?
Grundlegende Aspekte**



„Das Bewußtsein spiegelt sich im Wort wie die Sonne in einem Wassertropfen.“
Lew Semjonowitsch WYGOTSKI¹

Mit dem Titel *Pisa-Studie: Die neue Bildungskatastrophe. Sind deutsche Schüler doof?* in der Ausgabe vom 10.12.01 beteiligte sich „Der Spiegel“ an der Auseinandersetzung um Zustand und Zukunft der deutschen Bildungslandschaft als Reaktion auf den „PISA-Schock“, der auf ein breites Medieninteresse stieß:

„Schlechte Noten für deutsche Schulen“ (Main-Echo, 02.12.01)

„Schallende Ohrfeige. Note mangelhaft für das deutsche Schulsystem“ (Main-Echo, 03.12.01)

„Entsetzen über Ergebnis der PISA-Studie“ (Main-Echo, 04.12.01)

Das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler bei „PISA 2000“ schmerzte umso mehr, als man bis zu diesem Zeitpunkt unbeirrbar an die Mär von den würdigen Nachfolgern aus dem Land der Dichter und Denker geglaubt und sich eingebildet hatte, deutsche Schüler seien in ihren Leistungen weltweit spitze. Dabei stellte die PISA-Untersuchung mit dem Schwerpunkt im Bereich der Lesekompetenz doch nur unmissverständlich klar, wovor Bildungsexperten bereits seit längerem gewarnt und was empirische Befunde aus der Lesesozialisationsforschung übereinstimmend konstatiert hatten: Immer mehr Kinder und Jugendliche in Deutschland können nicht mehr lesen, *weil* sie nicht mehr lesen; und sie lesen nicht, weil sie es nicht *können*. Ein verändertes Freizeit- und Medienverhalten der Kinder und Jugendlichen, eine vergleichsweise defizitäre Lesesozialisation und Leseförderung in Elternhaus, Kindergarten und Schule, ein Literaturunterricht, der zu wenig Wert auf einen motivierenden und selbsttätigen Umgang mit Texten legt, eine eingeschränkte Sprachkompetenz bei deutschen Schülerinnen und Schülern, denen es zunehmend an Möglichkeiten mangelt, außerhalb der Schule aktiv und produktiv Spracherfahrungen zu sammeln, eine unzureichende Sprachkompetenz bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die zu wenig Förderung beim Erlernen der deutschen Sprache erfahren – all diese Bereiche tragen zu einer gesellschaftlichen Entwicklung bei, die einerseits in den Augen junger Menschen das Lesen als weniger bedeutsam für die Bewältigung ihres alltäglichen Lebens erscheinen lässt, die andererseits jedoch dazu führt, Überlegungen zur Verbesserung der Lesekompetenz und zur Förderung der Lesefreude auf die bildungspolitische und fachdidaktische Tagesordnung zu setzen.

Während die Lesekompetenz und mögliche Wege zu ihrer Festigung nach wie vor in aller Munde sind (auch im zweiten Untersuchungszyklus der PISA-Studie aus dem Jahr 2003 belegten die deutschen Schülerinnen und Schüler beim Lesekompetenztest lediglich einen Platz im unteren Mittelfeld), ist vom Sprachwissen bzw. von der Sprachkompetenz als einer wesentlichen Voraussetzung der Lesekompetenz bislang erstaunlich wenig die Rede. Zum einen mag dies damit zusammenhängen, dass sprachliches Wissen als Voraussetzung der Lesekompetenz stillschweigend als bekannt und individuell gegeben vorausgesetzt wird, zum anderen denkt man im Zusammenhang mit dem Sprachwissen in erster Linie wohl an grammatisches Begriffswissen; der Lernbereich „Sprache untersuchen“ jedoch, dem vorwiegend die Aufgabe zukommt, das Wissen über Sprache erfahrbar zu machen, steht bereits seit Jahren und Jahrzehnten auf der „Roten Liste“ der von der Abschaffung bedrohten Unterrichtsbereiche. Schon mit Leo WEISGERBER (1954, 8) hatte ein ausgewiesener Verfechter des Grammatikunterrichts auf die Gefahr hingewiesen, „die lebendige Wirklichkeit einer Sprache geht bei dem Versuch, sie als ‚Gebilde‘ einzufangen, verloren“, und Hubert IVO und Eva NEULAND stellten in einer Untersuchung zum Grammatikunterricht (1991, 458) fest, „(...) daß das grammatische Wissen der Befragten kaum als eine theoretische, reflexive Einstellung zur Sprache zur Verfügung steht, und zwar desto weniger, je länger die Schulzeit zurückliegt und je eingeschränkter der Grammatikunterricht gewesen sein mag.“ Demzufolge erachtet man die ausschließliche Vermittlung grammatischer Begriffe heute als wenig sinnvoll, vielmehr rückt eine anwendungsbezogene, funktionale Grammatik in den Blickpunkt, die die verschiedenen Bereiche sprachlichen Handelns unter dem Aspekt der Sprachreflexion miteinander integrieren will. Sich Sprachli-

¹ WYGOTSKI, 1986, 359

ches bewusst machen zu können und diese Bewusstheit von Sprache als Grundlage jedweden sprachlichen Umgangs zu verstehen, erfährt im Fach Deutsch zunehmend an Bedeutung. „Wer die Grammatik bewußt kennenlernt“, so Wilhelm KÖLLER (1988, XI), „für den stirbt die Sprache als ein unmittelbar handhabbares Mitteilungsmedium; gleichzeitig wird sie aber eben dadurch auch wieder auf neue Weise wahrnehmbar.“

Dass auch Texte eine verschriftete Form der Sprache darstellen, dass Texte nur lesen und verstehen kann, wer deren Sprache spricht, dass Leseunterricht demzufolge stets auch Sprachunterricht mit einschließt, ist in der Diskussion um den Literaturunterricht – auch nach den Erfahrungen von PISA – ein Gesichtspunkt, der lange Zeit vernachlässigt wurde. Umgekehrt war es bislang nicht unbedingt das erklärte Ziel von Grammatikunterricht, einen Beitrag zur Verbesserung der Lesekompetenz leisten zu wollen. Seit in der didaktischen Forschung jedoch verstärkt die Bedeutung der Sprachbewusstheit hervorgehoben wird, ist auch die Frage nahe liegend, inwieweit ein verbesserter Unterricht im Lernbereich „Sprache untersuchen“, der das Nachdenken über Sprache, Form und Stil an Hand geeigneter Texte zum Unterrichtsthema macht, dazu beitragen kann, aus Texten Informationen entnehmen, bewerten und weiterverarbeiten zu können.

Ziel dieser Arbeit ist es deshalb, den Zusammenhang von Sprachbewusstheit auf der einen und Lesekompetenz sowie Textverstehen auf der anderen Seite zu beleuchten und dabei deutlich zu machen, dass ein verbesserter Unterricht im Lernbereich „Sprache untersuchen“ die Sprachbewusstheit der Schüler steigert, dass eine höhere Sprachbewusstheit zu einer größeren Lesekompetenz führt, eine höhere Lesekompetenz das Verstehen von Texten erleichtert und ein besseres Textverstehen wiederum die Voraussetzung für eine höhere Sprachbewusstheit darstellt – mit Einfluss auf Ziele, Inhalte, didaktisch-methodisches Vorgehen und Effektivität des Grammatik- wie auch des Literaturunterrichts. Oder anders, als These formuliert: Lesekompetenz und Textverstehen eines Menschen hängen unmittelbar von dessen Sprachbewusstheit ab.

Um diesen Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen aufzeigen und aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten zu können, soll im Folgenden in fünf Schritten vorgegangen werden. Die vorliegende Arbeit gliedert sich demzufolge in fünf Teile, die die verschiedenen Aspekte der Problematik erhellen:

Teil 1 stellt die grundlegenden Aspekte der Problematik dar und skizziert sowohl Zielsetzung als auch Gliederung und Verlauf der Arbeit. Die in der Themenstellung enthaltenen Begriffe erfahren hier eine erste terminologische Erläuterung.

Teil 2 befasst sich mit den historischen Aspekten der Problematik, die mögliche Hintergründe aufzuzeigen helfen, welche für die gegenwärtige Situation von Bedeutung sind. Zunächst geht es in Kapitel 2.1. um die Darstellung des traditionellen Grammatikunterrichts von den muttersprachlichen Schulen bis hin zur massiven Kritik in den 1970er Jahren sowie in Kapitel 2.2. um das Sprachgefühl als eine vor allem auf sprachliche Intuition gegründete (Vor-)Form der Sprachbewusstheit, die spätestens seit dem 19. Jahrhundert allgemein bekannt war, jedoch außer in Situationen des alltäglichen Sprachgebrauchs lediglich im Unterricht an der Volksschule eine Rolle spielte. Nach einer überblicksartigen Darstellung des traditionellen Literaturunterrichts in Kapitel 2.3. von den muttersprachlichen Schulen bis hin zur stärkeren Betonung der Subjektivität der Schüler in den 1980er Jahren zeigt Kapitel 2.4., den historischen Teil abschließend, den Weg von einer ursprünglichen Verbundenheit von Grammatik- und Literaturunterricht über die Auseinanderentwicklung dieser beiden Bereiche im 19. Jahrhundert bis zu den anschließenden Versuchen einer Wiederannäherung in groben Zügen nach.

Teil 3 knüpft an die historischen Aspekte an, beleuchtet die Problematik aus gegenwärtiger Sicht und nimmt die fachdidaktischen Aspekte der empirischen und bildungstheoretischen Forschung in den Blick. Kapitel 3.1. beschreibt zunächst Gegenstandsbereich, Aufgaben und Ziele des aktuellen Grammatikunterrichts und stellt dessen unterschiedliche Konzeptionen dar. Kapitel 3.2. befasst sich mit der Sprachbewusstheit, worunter die Bereitschaft und die Fähigkeit eines Textproduzenten oder -rezipienten verstanden wird, die Aufmerksamkeit von der inhaltlichen Ebene eines Textes auf dessen Sprache zu richten und dabei – auf der Grundlage sprachlicher Intuition oder mit Hilfe von

Wissen über Sprache – bewusst die Struktur, die Funktion und die Wirkung von Sprache zum Gegenstand der Reflexion machen zu können. Nach einer Darstellung von Zielen und Bedeutung sowie von Geschichte und Forschungsgebieten des Language-Awareness-Konzepts werden die individuelle Entwicklung und Möglichkeiten der unterrichtlichen Förderung von Sprachbewusstheit aufgezeigt. Entsprechend der Darstellung des aktuellen Grammatikunterrichts gibt das darauf folgende Kapitel 3.3. einen Überblick über Gegenstandsbereich, Aufgaben und Ziele sowie über Konzeptionen des aktuellen Literaturunterrichts. Das integrative Konzept macht dabei den gemeinsamen Schnittpunkt von Grammatik- und Literaturunterricht deutlich und verweist auf Kapitel 3.4., den Kernbereich dieser Arbeit, das sich auf eine detaillierte Suche nach dem Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen sowie von Grammatik- und Literaturunterricht begibt. Hierbei werden zunächst die verschiedenen Auffassungen von der Abfolge des Leseprozesses sowie die Ebenen beschrieben, auf denen dieser Prozess verläuft und welche die Grundlage bilden für die anschließenden Überlegungen zur Lesekompetenz. Als Lesekompetenz wird die Bereitschaft und die Fähigkeit eines Textrezipienten angesehen, geschriebene Texte unterschiedlicher Art mit Hilfe geeigneter Strategien in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur verstehen, in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einordnen und für verschiedene Zwecke sachgerecht nutzen zu können. Nach einer Erläuterung der Merkmale der Lesekompetenz geht es sodann um das Textverstehen als die aktive Konstruktion einer konsistenten und kohärenten mentalen Repräsentation eines Sachverhalts, deren Gelingen abhängt vom zugrunde liegenden Text mit seiner ihm eigenen inhaltlichen, sprachlichen und formalen Beschaffenheit, vom Rezipienten mit seiner Bereitschaft, den Text verstehen zu wollen und dabei sein Sprach-, Welt- und Handlungswissen zu gebrauchen, vom Produzenten mit seiner Bereitschaft, sich mit angemessenen Mitteln auf Grundlage eines gemeinsamen Wissenskontextes verständlich zu machen und schließlich von der Situation, in welcher ein Text wahrgenommen und verarbeitet wird. Anschließend werden in einem Überblick Lesestrategien dargestellt und grundlegend beschrieben als bewusste, häufig durch Übung automatisierte Verfahrensweisen beim Umgang mit Texten, die der Leser situationsentsprechend abrufen kann, um einen Text besser zu verstehen. Die beiden darauf folgenden Abschnitte gehen Hinweisen auf einen Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen in zwei neueren Studien zur Erfassung der Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I nach: bei PISA und bei DESI. Das Aufspüren eines solchen Zusammenhangs erfolgt auch bei der anschließenden Auseinandersetzung mit einschlägigen Aussagen in der fachdidaktischen Literatur, wobei zwei Ansätze – die rezeptive Grammatik sowie der Umgang mit (sprachspielerischen) Texten im textorientierten Grammatikunterricht – von besonderem Interesse sind. Eine abschließende Wertung beendet den fachdidaktischen Teil der Arbeit und führt eine Reihe von Konsequenzen an, die im Hinblick auf die bisher angestellten Überlegungen für den Deutschunterricht und für Schule und Bildung insgesamt zu ziehen sind.

Teil 4 geht den unterrichtspraktischen Aspekten der Thematik nach und fragt nach Möglichkeiten und Auswirkungen der Umsetzung dieser didaktischen Überlegungen in der Unterrichtspraxis. Dabei stehen die Hauptschülerinnen und Hauptschüler im Mittelpunkt der Untersuchung, denn gerade sie stammen ja mehrheitlich aus bildungsferneren Elternhäusern, gerade sie verbringen ihre Freizeit überwiegend nicht mit dem Lesen von Büchern und gerade sie verfügen oftmals nicht über die Sprachkompetenz, die für eine gelungene Produktion und Rezeption mündlicher und schriftlicher Texte wünschenswert wäre. Kapitel 4.1. beschreibt zunächst die Situation an bayerischen Hauptschulen vor dem Hintergrund eines geänderten Schulwahlverhaltens von Schülern und Eltern, zeigt die mögliche Zukunft des Hauptschulbildungsganges in Deutschland auf und fasst die bisherigen Erkenntnisse zur Lesesozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern zusammen. Kapitel 4.2. vergleicht den *Lehrplan für die bayerische Hauptschule* von 1997 mit dem von 2004 hinsichtlich der darin enthaltenen Aussagen zu Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen. Kapitel 4.3. schließlich dokumentiert einen Unterrichtsversuch zur Integration von Lese- und Sprachunterricht an einer bayerischen Hauptschule, bei dem die Sprachbewusstheit als Lerngegenstand und Unterrichtsprinzip eine tragende Rolle spielt, von der Zielsetzung und der Konzeption des Ver-

suchs über die Durchführung von zwei Lesetests und fünf grammatischen Unterrichtbausteinen bis hin zur Auswertung des Versuchs mit den notwendigen Konsequenzen für den Deutschunterricht an der Hauptschule.

Teil 5 fasst abschließend die Ergebnisse der Untersuchung zusammen, bewertet die Erkenntnisse nochmals im Hinblick auf die Themenstellung und zeigt in einem Ausblick zukünftige Forschungsbereiche und weitere Problemstellungen der Thematik auf.

Die einzelnen Kapitel im historischen, im fachdidaktischen und im unterrichtspraktischen Teil der Arbeit schließen jeweils mit einer kurzen Zusammenfassung der wichtigsten Untersuchungsergebnisse, einerseits um damit Forderungen der Textverständlichkeitsforschung nach der Konsolidierung des neu erworbenen Wissens Genüge zu leisten, andererseits um eiligen Leserinnen und Lesern einen schnellen Zugriff auf die relevanten Aussagen zu ermöglichen.

An dieser Stelle sei eine Anmerkung zur Verwendung femininer und maskuliner Sprachformen im Text gestattet. Die bisher in diesem Teil 1 praktizierte Doppelnennung beider Formen (*Schülerinnen und Schüler*) gilt gemeinhin als die höflichste und eindeutigste Variante der sprachlichen Gleichstellung von Frauen und Männern.² Allerdings sprechen sprachökonomische Gründe ebenso gegen die konsequente Verwendung der Doppelnennungen wie die Tatsache, dass diese in umfangreichen Texten erheblich den Lesefluss stören können. Da dies auch für die rein schriftsprachlichen Kurzformen wie die Schreibung mit Schrägstrich (*Schüler/-innen*), mit Klammern (*Schüler(innen)*) und mit großem I im Wortinnern (*SchülerInnen*) gilt, sollen zur Vermeidung von generischen Maskulina, wo immer möglich, neutrale Ersatzformen (*Studierende* statt *Studentinnen und Studenten*) verwendet werden. Wo diese Ersatzformen jedoch das Gemeinte nur unzureichend wiedergeben können (*Lernende* müssen nicht unbedingt *Schülerinnen und Schüler* sein), soll im Folgenden nach den üblicherweise (noch) geltenden Sprachkonventionen, welche die maskuline Form als die unmarkierte charakterisieren, von *Schülern* statt von *Schülerinnen und Schülern* die Rede sein, wobei in dieser Formulierung Personen weiblichen Geschlechts nicht bloß *mitgemeint*³, sondern *genauso gemeint* sein sollen wie männliche. Die engagierte Leserin möge diesen Kompromiss zwischen sprachlicher Gleichstellung und Sprachökonomie verzeihen.

„Grammatikkenntnisse machen nicht sensibler, nicht sprachbewußter, nicht handlungsfähiger, nicht verständlicher“, behauptet Werner INGENDAHL (1999a, 13). Andererseits spiegelt sich das Bewusstsein des Menschen im Wort, im Satz, in der Sprache eines Textes wider, und nur wer gelernt hat, über die Sprache und die Grammatik zu reflektieren, nur wer sich Sprachliches bewusst vor Augen zu führen in der Lage ist, kann den Bedeutungsreichtum und das breite Anwendungsspektrum von Sprache erahnen, kann Sprache in den verschiedenartigsten Situationen des Lebens umfassend verstehen. Denn genau dieses durch Reflexion erworbene Wissen über die Richtigkeit und Schönheit von Sprache ist es, so Judith MACHEINER (1998, 10), „das uns generell zum Lesen und Schreiben, zum Sprechen und Verstehen des Deutschen befähigt.“

Wem darf man nunmehr Glauben schenken? Welche Rolle spielen Grammatik und Sprachbewusstheit beim Lesen und Verstehen von Texten? Und inwieweit muss der Unterricht in den Teilbereichen „Lesen“ und „Sprache untersuchen“ – bzw. muss Schule insgesamt – diesen neuen Erkenntnissen Rechnung tragen?

Gehen wir diesen Fragen also auf den Grund: Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen.

² WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION, 2001, 393

³ Vgl. STELTZER, 1994, 59ff

2. Wie hat sich die Problematik in der Vergangenheit entwickelt?
Historische Aspekte



(Abbildung nach: REICKE, 1924, 58)

2.1. Der traditionelle Grammatikunterricht

„Die Grammatik lehrt uns, die Sprache zu schätzen, den menschlichen Geist zu bewundern.“
Janusz KORCZAK¹

2.1.1. Grammatikunterricht in der deutschen Volkssprache

Der deutsche Sprachunterricht hat seine Wurzeln im fremdsprachigen Unterricht, dem Lateinunterricht. Das Lateinische galt über Jahrhunderte hinweg als Universalsprache, die den Anschluss an das überwiegend lateinisch verfasste und überlieferte Schrifttum seit der Antike sowie eine überregionale Verständigung der Gebildeten untereinander ermöglichte. Die deutsche Sprache bzw. die regionalen deutschen Dialekte spielten im Unterricht vor allem eine Rolle als Hilfsmittel, um den Zugang zur lateinischen Sprache und das Verständnis der lateinischen Texte zu erleichtern (STEINIG / HUNEKE, 2002, 42f).

Als etwa ab dem 15. Jahrhundert die zunehmenden Handelsbeziehungen zu einer verstärkten Nachfrage nach Kenntnissen im Lesen und Schreiben der deutschen Sprache bzw. der regionalen Dialekte führten, entstanden in den Städten zunächst private Schreibschulen, zu deren Aufgaben neben dem Lese- und Schreibunterricht auch andere Disziplinen gehörten wie der Orthographie-, der Sprachlehreunterricht, das Verfassen von Briefen, einfaches Rechnen oder der Katechismus zur religiösen Erziehung der Heranwachsenden (ebd., 43f).

Anfang des 17. Jahrhunderts wurde verstärkt die Forderung nach einem eigenständigen deutschen Grammatikunterricht in einer einheitlichen muttersprachlichen Schule erhoben. Zum einen sollte durch die Vermittlung grammatischer Kenntnisse der als vorbildlich angesehene Einfluss des lateinischen Stilideals auch im Deutschen wirken können, zum anderen sah man dadurch die Möglichkeit gegeben, die deutschen Dialekte zu einer einheitlichen, überregional verständlichen deutschen Hoch- bzw. Schriftsprache zusammenzuführen (REICH, 1972, 146), wie es insbesondere der Schulreformer Wolfgang RATKE auf der Basis des meißnischen Deutsch in seinem *Memorial, welches zu Frankfurt auf dem Wahltag Ao. 1612 den 7. Mai dem deutschen Reich übergeben* dargelegt hatte (STEINIG / HUNEKE, 2002, 44f).

Die Bemühungen um eine stärkere Gewichtung des muttersprachlichen Unterrichts führten in der Folgezeit zu einer zunehmenden wissenschaftlichen Beschäftigung mit der deutschen Sprache und zur Entstehung einer Reihe grammatischer und stilkundlicher Werke, etwa Jakob BRÜCKERS *Teutsche Grammatic* (1620), Justus Georg SCHOTTELS *Teutsche Sprachkunst* (1641) und die *Ausführliche Arbeit von der Teutschen Haupt Sprach* (1663) sowie im 18. Jahrhundert Johann Christoph GOTTSCHEDS *Grundlegung einer deutschen Sprachkunst* (1748) und Johann Christoph ADELUNGS *Deutsche Sprachlehre* (1781) (ebd., 45f).

Somit entstand im 17. und 18. Jahrhundert neben den traditionellen Lateinschulen ein öffentliches städtisches Schulwesen, das wesentlich zur Verbreitung einer einheitlichen deutschen Schriftsprache beitrug und später durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht abgesichert wurde (ebd., 44f).

2.1.2. Grammatikunterricht als Denkschulung

War der deutsche Sprachunterricht im 17. und 18. Jahrhundert vorwiegend noch auf Stilbildung und moralische Erziehung ausgerichtet gewesen, so kamen im 19. Jahrhundert diese Aufgaben dem Literaturunterricht zu, während die Sprachlehre als Denkschulung neu konzipiert wurde. Der seit PLATON und ARISTOTELES aufgezeigte Zusammenhang zwischen Sprache und Logik wurde von Johann Gottfried HERDER neu aufgegriffen – mit Konsequenzen für den Grammatikunterricht:

¹ KORCZAK, 1991, 18

„Eine Grammatik muß der Mensch lernen, denn Grammatik ist Philosophie der Sprache und Sprache ist ja der Umfang aller menschlichen Begriffe; an je einer vollkommenern, ausgebildetern Sprache man also Grammatik d.i. eine Logik und Philosophie der Menschlichen Vernunft lerne; desto besser lernt man sie und behält an ihr ein Modell für Ordnung, Genauigkeit und Klarheit der Begriffe im Kopf für alle andern Wissenschaften, Sprachen und Künste. Ein Mensch, der in seinem Leben keine Grammatik gelernt hat, lernt sein Leben durch nicht genau, wenigstens nicht sicher sprechen und schreiben: er irret in Ungewißheit umher, und hat kein Leitseil im großen Labyrinth der Sprachen und Worte.“²

Den engen Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen hob auch Wilhelm von HUMBOLDT hervor, der das Wesen des Denkens im Reflektieren sah, „d.h. im Unterscheiden des Denkenden von dem Gedachten“, wobei der Geist einen Augenblick still stehen und das Vorgestellte sich selbst entgegen stellen müsse (von HUMBOLDT, 1795/96, 581).³

Diese Überlegungen flossen ein in die Sprachlehren von Georg Michael ROTH (*Systematische deutsche Sprachlehre*, 1795), Johann Severin VATER (*Lehrbuch der allgemeinen Grammatik*, 1805), Friedrich Christian Philipp von STEINHEIM (*Lehrgebäude der deutschen Sprache*, 1812) sowie vor allem Karl Ferdinand BECKER. In seinen Arbeiten *Organism der Sprache als Einleitung zur deutschen Grammatik* (1827), *Deutsche Grammatik* (1829), *Schulgrammatik der deutschen Sprache* (1831), *Über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache* (1833) sowie *Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar zur Schulgrammatik* (1836-39) entwarf BECKER eine deutsche Formalgrammatik auf Grundlage der Lateingrammatik (FRANK, 1973, 168). Da viele Schüler lediglich Dialekt sprächen und verstünden, betrachtete es BECKER als Ziel des deutschen Sprachunterrichts, allen Schülern die hochdeutsche Sprache vollkommen verständlich zu machen, denn das geschulte Sprachverständnis fördere richtiges Sprechen und logisches Denken.

Ähnlich argumentierte auch Friedrich Adolph Wilhelm DIESTERWEG:

„Zum Verstehen einer Sprache gehört wesentlich die innerliche Kenntnis der Wörter, der Wortformen und der Redeformen. (...) Wir ersehen daraus, daß (...) Sprachbildung und Verstandesbildung zusammenfallen. Der Sprachunterricht soll (...) überall selbst eigentliche Denkübung sein.“⁴

Raimund Jakob WURSTS *Praktische Sprachdenklehre für die Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Realanstalten. Nach Dr. K. F. Beckers Ansichten über die Behandlung des Unterrichts in der Muttersprache bearbeitet* (1836) und Robert Heinrich HIECKES *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch* (1842) konkretisierten das Konzept der Sprachdenklehre für die unterrichtspraktische Umsetzung (STEINIG / HUNEKE, 2002, 48f). Kritik erfuhr das Konzept von Seiten des preußischen Staates, dem das Streben nach formaler, allgemeiner Bildung für Volksschüler überflüssig und schädlich erschien, und einiger Didaktiker (ebd., 49f). Vor allem Rudolf HILDEBRAND wehrte sich 1867 in seinem Werk *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt* gegen den formalistischen Drill der Sprachdenklehre. Er vertrat die Ansicht, „daß Gefühl und Phantasie unentbehrliche Helfer des Verstandes sind“ (HILDEBRAND, 1930, 2), und formulierte vier Grundsätze (ebd., 5):

- „1. Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen.
2. Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen.
3. Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene.
4. Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, (...) sondern im engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache (...).“

² HERDER, 1889, 56 (*Von der verbesserten Lehrmethode unsrer Zeit*, 1780)

³ Vgl. Kapitel 3.2.1.

⁴ DIESTERWEG, 1956ff, *Meinungen über Sprache und Sprachunterricht* (1836), Bd. IV, 14f

2.1.3. Grammatikunterricht als nationale Bildungsaufgabe

Auch Jacob GRIMM, maßgeblicher Begründer der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft, kritisierte den Ansatz der Sprachdenklehre (1819/1822, 2), denn der Spracherwerb erfolge unbewusst und deshalb sei Grammatik zum Erlernen der Muttersprache irrelevant, ja schädlich:

„Wer könnte nun glauben, daß ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebender Wachstum durch die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde.“

Zustimmung fand diese Haltung bei führenden Germanisten und Altphilologen wie Ludwig JAHN, Philipp WACKERNAGEL, Friedrich THIERSCH oder Johannes SCHULZE. So entwickelte sich im Grammatikunterricht neben der logisch-formalen Sprachlehre eine historisch-vergleichende Sprachkunde mit dem Ziel, der inhaltlichen Bedeutung der Wörter nachzugehen. Folge davon war die nationale Ausrichtung des Deutschunterrichts im Kaiserreich, wie sie etwa in Hugo WEBERS Schrift *Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache* (1872) für den Bereich der Volksschule oder bei Otto LYON in *Der deutsche Unterricht auf dem Realgymnasium* (1893) deutlich wurde (STEINIG / HUNEKE, 2002, 52).

2.1.4. Grammatikunterricht in der Reformpädagogik

Nach der Neuordnung des deutschen Schulwesens in der Reichsschulkonferenz von 1920 kamen neue Impulse für den Sprachunterricht aus der Reformpädagogik. Namhafte Vertreter wie Otto ANTHES, Paul Georg MÜNCH, Heinrich SCHARRELMANN, Fritz GANSBERG, Adolf JENSEN und Wilhelm LAMZUS forderten, die kindliche Erlebniswelt im Unterricht stärker zu berücksichtigen. „Den Ausgangspunkt der unterrichtlichen Bemühungen bildeten nicht mehr die grammatischen Regeln und Gesetze, sondern die lebendige Kindersprache, an der die in der Sprache verborgenen Gesetze aufgespürt wurden“ (NEUHAUS-SIEMON, 1963, 26). Die Sprachlehre wurde wieder fester Bestandteil des Deutschunterrichts, sie verlor jedoch ihren Anspruch, ausschließlich Kenntnisse im grammatischen Regelsystem zu vermitteln, und rückte stattdessen die Erfahrungen des lebendigen Sprachgefühls in den Vordergrund einer produktiven und kreativen Unterrichtsarbeit. „Nicht Sprachlehre, die im formalen Wissen erstarrt ist, sondern Sprachkunde, die dem Kinde das Wesen der Sprache als Lebensäußerung erschließt“ – das, so Lotte MÜLLER 1921 in dem Buch *Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule*, sei die Perspektive eines neuen Sprachunterrichts, der die Schüler nicht durch formalen Drill, sondern durch freie geistige Arbeit zu Sprachrichtigkeit und zum Verständnis für die Schönheit der Muttersprache erziehe. Auch Walther SEIDEMANN, der sich in seinem 1927 erschienenen Werk *Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung* an HUMBOLDTS Begriff der inneren Sprachform anlehnte, nannte als Ziel des Sprachunterrichts die stilistisch sichere, sprachlich gebildete Persönlichkeit. Dieses Ziel sollte durch bewusste Sprachpflege und sprachgestaltendes Arbeiten erreicht werden.

2.1.5. Grammatikunterricht im Nationalsozialismus

Im Dritten Reich wurde der Deutschunterricht als Gesinnungsfach in besonderem Maße für die nationalsozialistischen Erziehungsziele missbraucht. 1939 wurden die Aufgaben des Deutschunterrichts in den *Richtlinien für die Volksschulen* konkretisiert:

„Die Verpflichtung zum Dienst an unserer Muttersprache, zur Pflege ihrer Reinheit, ihres Wohlklangs, ihres Ausdrucksreichtums besteht für den gesamten Unterricht. Dem Deutschunterricht fällt die besondere Aufgabe zu, den Kindern Sprache und Dichtung als lebendigen Ausdruck ihres

Volkstums zu erschließen, sie mit Ehrfurcht vor deutscher Gestaltungskraft zu erfüllen, ihren Stolz auf deutsche Art wachzurufen und sie zum selbständigen und richtigen Gebrauch ihrer Muttersprache in Wort und Schrift anzuleiten. Der Unterricht in der deutschen Sprache führt daher in das (...) Schrifttum ein, übt planmäßig den mündlichen und schriftlichen Ausdruck und gibt Einblick in das Werden und den Bau der Sprache.“⁵

Gemäß dem Schlagwort „Ein Volk – Eine Sprache“ galt das gesonderte Augenmerk der Sprachpflege und der Vermeidung von Fremdwörtern.

2.1.6. Der traditionelle Grammatikunterricht in der Diskussion

2.1.6.1. Leo WEISGERBER und die inhaltbezogene Sprachbetrachtung

Nach 1945 griff man zunächst auf unbelastete sprachdidaktische Konzepte aus der Weimarer Republik zurück, vor allem auf Walter SEIDEMANNs *Sprachunterricht als innere Sprachbildung*, ehe die Diskussion um den schulischen Grammatikunterricht wieder neu auflebte.

„Der deutsche Sprachunterricht ist tot, und viele wünschten ihn längst begraben. (...) Und das Kernstück der Sprachlehre, die Grammatik, ist schon aus hartem Holz, sonst wäre sie längst unter den hundertfachen Versuchen, sie zu stürzen, zusammengebrochen.“

Mit diesen Worten leitete Leo WEISGERBER (1954, 7) seine Schrift *Das Tor zur Muttersprache* ein, in der er zunächst die Gefahren aufzeigte, welche die Grammatik bedrohten, etwa die einseitige Erforschung der lautlichen Seite von Sprache oder das Festhalten an der traditionellen Schulgrammatik (ebd., 8f). Daraufhin entwickelte er vier Hauptwege, auf welchen die muttersprachliche Bildung voranschreiten müsse: das sprachliche Wachsen, Können, Wissen und Wollen (ebd., 29ff). In seinem zwischen 1949 und 1957 erschienenen vierbändigen Werk *Von den Kräften der deutschen Sprache* legte WEISGERBER (1949/57, Bd. 2, 7) seinen inhaltbezogenen Sprachbegriff in Anlehnung an HUMBOLDT dar:

„Ausgehend von der Erkenntnis, daß die Sprache kein Ergon, kein abgeschlossenes, ruhendes Gebilde, sondern eine Energie, eine immerfort tätige Kraft ist, sieht die Sprachforschung hier die erste, innerlichste Leistung der Sprache: die Sprache als eine Kraft geistigen Gestaltens.“

WEISGERBER (1954, 111) plädierte deshalb für eine Sprachdidaktik, die die inhaltlichen Möglichkeiten der Sprache in den Mittelpunkt rücke:

„Die großen Bereiche, die sich innerhalb der Muttersprache herausheben, sind: Wortschatz und Redeformen, jeweils als Ganzheiten von Laut und Inhalt, gesehen einmal in grammatischer Weise (mit der dreifachen Betrachtung der Sprachbeschreibung, Sprachgeschichte und Sprachvergleichung), sodann in dynamischer Weise im Sinne der dreifachen Leistung des Aufbaues eines Weltbildes, der Mitgestaltung der Kultur und der Begründung geschichtlicher Gemeinschaft.“

2.1.6.2. Hans GLINZ und die operationale Sprachbetrachtung

Grundlegende methodische Veränderungen mit Auswirkungen auf den heutigen Grammatikunterricht bewirkten die Arbeiten von Hans GLINZ, der 1952 mit der *Inneren Form des Deutschen* eine – so der Untertitel – *Neue deutsche Grammatik* schrieb (GLINZ, 1964, 12f):

„Grammatik der Muttersprache treiben heißt Einsicht gewinnen in ein geistiges Reich, in dem man sich selbstverständlich bewegt, ohne daß man sich normalerweise seiner Gesetze und Grenzen be-

⁵ FRANK, 1973, 793

wußt ist. (...) Eine Grammatik, die dem Bau des Deutschen wirklich gerecht werden und die organisch in die Interpretation des sprachlichen Kunstwerks einmünden soll, muß in verschiedenen Stücken etwas anders aussehen als die (...) übliche traditionelle Lehre der deutschen Schulbücher.“

Das erstmals 1956 erschienene Sprachbuch *Deutscher Sprachspiegel* bewerkstelligte diese Änderung durch die Einführung von syntaktischen Operationen (Klang-, Verschiebe-, Ersatz-, Indefinit-, Umformungs-, Weglassprobe), mit deren Hilfe Schüler kreativ und selbsttätig Grammatik erfahren konnten. Hans GLINZ, von Peter KLOTZ (1996, 18) als „Glücksfall für die Sprachwissenschaft und für die Schulgrammatik“ bezeichnet, ging dabei induktiv vor, indem er jedes Kapitel mit einem kurzen Text begann, an dem zunächst inhaltlich und anschließend formal gearbeitet werden sollte. Analog zu Analyseverfahren im amerikanischen Strukturalismus ermöglichten die sprachlichen Operationen einen eingeschränkten entdeckend-experimentierenden Umgang mit Sprache.

2.1.6.3. Die Methodiken von Robert ULSHÖFER und Erika ESSEN

Vor allem an die Schüler des Gymnasiums wandten sich Robert ULSHÖFERS *Methodik des Deutschunterrichts* (3 Bände, 1952ff) und die *Methodik des Deutschunterrichts* von Erika ESSEN (1956). ULSHÖFER betrachtete Sprache im Anschluss an Leo WEISGERBER als Schlüssel der Verknüpfung zwischen Menschen und Welt. Allerdings sah er das Wort *Satz* etymologisch verstrickt mit *Gesetz* und leitete daraus eine strenge Auffassung von Sprache ab, die wenig unverbindlichen, spielerischen Umgang im Deutschunterricht zuließ.

Erika ESSEN (1972, 89) erläuterte ihr Verständnis von Grammatikunterricht vor allem am Beispiel der Satzlehre:

„Die lebendige Erfahrung der Kinder vom Satz, von dessen Spann- und Formkraft darf nicht durch eine regelhafte Begrifflichkeit zur Seite gedrängt werden, es muß auf dieser Stufe auch bei der grammatischen Unterscheidung der Bauformen im einzelnen das Satzganze wirksam gegenwärtig bleiben. Wir brauchen ein Mittel der Satzdarstellung, das sowohl den Nachvollzug des Sprechaktes als auch die Betrachtung und Erkenntnis der Sprachform ermöglicht.“

Dieses Mittel bildete in ihren Augen die Veranschaulichung von Satzfiguren, die als ansteigende und zum Sinnschluss wieder abfallende Linien den Satz als Spannungseinheit von Form und Inhalt darzustellen versuchten.

2.1.6.4. Die *Didaktik der deutschen Sprache* von Hermann HELMERS

Hermann HELMERS gliederte in seiner *Didaktik der deutschen Sprache* (1966; Neuauflage 1997) den Deutschunterricht – ausgehend von WEISGERBERS Einteilung der muttersprachlichen Bildung – in sieben Lernbereiche, welche er aus der Kombination der vier fundamentalen Kategorien des Sprachgebrauchs (Sprechen, Lesen, Schreiben, Verstehen) mit der aus der antiken Rhetorik stammenden Unterscheidung zwischen richtigem und gutem Sprechen (*recte dicendi scientia* bzw. *ars bene dicendi*) ableitete. Im Anschluss an diese grundlegenden Überlegungen ging HELMERS in einem systematischen Teil näher auf die Lernbereiche ein, darunter die „Sprachbetrachtung“. Diese beschäftigte sich mit dem „Erkennen grammatischer und etymologischer Strukturen der Sprache“, was letztlich zu einer Haltung führe, „die aufgrund kritischer Einsichten verhindert, daß Sprache manipulativ angewandt werden kann“ (HELMERS, 1997, 178ff). HELMERS grenzte die „beiden historisch entstandenen Teilbereiche der schulischen Sprachbetrachtung“, die Sprachlehre und die Sprachkunde, voneinander ab und zeigte deren jeweilige Themengebiete auf.

Insgesamt kommt HELMERS das Verdienst zu, eine erste systematische Ableitung von Teilaufgaben des Deutschunterrichts erarbeitet zu haben.⁶

2.1.6.5. Die Linguistisierung des Deutschunterrichts

Mit der 1971 vom Quadriga-Funkkolleg *Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik* verkündeten „Kopernikanischen Wende“ wurde eine Entwicklung eingeleitet, die Sprachbuchautoren dazu veranlasste, die Verfahren der Linguistik möglichst umfassend in den Unterricht zu übernehmen. Die inhaltbezogene Grammatik musste neuen strukturalistischen Modellen weichen, vor allem der Konstituentenstruktur-, der Dependenz- und der generativen Transformationsgrammatik.⁷ Bald schon zeigten sich jedoch die Nachteile einer voreiligen Übernahme linguistischer Modelle in den Sprachunterricht: Es mangelte an didaktischen Konzepten vor allem die Auswahl der Fachinhalte betreffend, problematisch war aber auch die einseitige Ausrichtung an einem idealen Sprecher bzw. Hörer, die gerade die für den Unterricht bedeutsamen psychischen, sozialen und situativen Bedingungen des Sprachgebrauchs unberücksichtigt lässt. Stattdessen rückte der Begriff der Kommunikation in den Mittelpunkt:

„Wenn der Sprachunterricht im weitesten Sinne auf die kommunikative Funktion der Sprache ausgerichtet ist, kann er nicht von einem idealen Sprecher/Hörer, einer homogenen Sprachgemeinschaft, von einem linguistischen System ausgehen, das bis zur Satzebene entwickelt worden ist und den Kontext der sprachlichen Äußerung und die außersprachlichen Konstituenten der kommunikativen Situation nicht kennt.“⁸

Diese Lernzielverschiebung weg von einer Verbesserung der Sprachfähigkeit durch Einsicht in den Bau der Sprache hin zu einer Verbesserung der sozialen Handlungsfähigkeit durch Sprache führte zur „kommunikativen Wende“ im Sprachunterricht mit neuen Impulsen vor allem aus der Pragmalinguistik und Soziolinguistik. Das Bewusstsein, dass Sprachunterricht nur sinnvoll sei, wenn die Handlungsabsichten der beteiligten Personen berücksichtigt würden, wurde seit 1970 von Dieter WUNDERLICH und Utz MAAS geschärft.⁹ WUNDERLICH unterschied in Anlehnung an Charles MORRIS¹⁰ den syntaktischen, semantischen und pragmatischen Aspekt des Sprachprozesses und wollte letzteren verstärkt betont wissen. Dies geschah im Modell der Sprechakttheorie, die beim Gebrauch einer Äußerung den illokutiven Akt (die Funktion einer Äußerung) vom lokutiven (dem Inhalt der Äußerung) und dem perlokutiven Akt (der Wirkung) unterscheidet.¹¹ Anliegen der Soziolinguistik war es, den Gebrauch sprachlicher Äußerungen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Einflüsse zu beleuchten.¹²

2.1.6.6. Das Ringen um einen „anderen“ Grammatikunterricht

Die Ausführungen im letzten Abschnitt haben es deutlich gemacht: Der schulische Grammatikunterricht tat sich in den 1970er Jahren schwer, sich zu positionieren im Spannungsfeld zwischen der traditionellen Vorgehensweise einerseits und den kritischen Anregungen aus diversen Fachdiszipli-

⁶ Kritische Anmerkungen zur Gliederung von HELMERS finden sich beispielsweise in BEISBART / MARENBACH, 2003, 239f

⁷ Vgl. den Überblick über diese Modelle bei BOETTCHER / SITTA, 1978, 358ff

⁸ BREMER KOLLEKTIV, 1974, 97

⁹ Vgl. WUNDERLICH, 1970; MAAS / WUNDERLICH, 1972

¹⁰ *Foundations of the Theory of Signs*, 1938

¹¹ AUSTIN, John (1962): *How to do things with words*. Deutsch: *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart. 1972. SEARLE, John (1969): *Speech Acts*. Deutsch: *Sprechakte*. Frankfurt. 1974

¹² Vgl. BERNSTEIN, Basil (1972): *Studien zur sprachlichen Sozialisation*; OEVERMANN, Ulrich (1970): *Sprache und soziale Herkunft*

nen (vor allem aus Linguistik, Soziologie, Pragmatik und Kommunikationstheorie) andererseits. Die *Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch für die Sekundarstufe I* reagierten als erstes darauf mit einer Umbenennung des Lernbereichs: „Grammatikunterricht“ hieß nun „Reflexion über Sprache“. Zwar berücksichtigte der Unterricht nun auch pragmatische Aspekte der Sprache, doch blieb nach wie vor die Grammatik als zentraler Bestandteil dominierend. An dieser Situation hat sich bis zum heutigen Tag wenig geändert. Ein Blick in die Lehrpläne zeigt: Die traditionellen Inhalte des Grammatikunterrichts sind seit vielen Jahren dieselben (STEINIG / HUNEKE, 2002, 143).¹³ Eva NEULAND (1993a, 85) spricht deshalb rückblickend vom „Schicksal des Lernbereichs Reflexion über Sprache als ‚uneingelöstes Programm‘“ und bezeichnet diese Umbenennung lediglich als „Begriffsetikett“ (ebd., 87). Evelyn THORNTON (1995, 63) hält das bloße Umbenennen des Bereichs Grammatikunterricht in Sprachreflexion ohne Konsequenzen für die didaktische Konzeption für „Schönfärberei“. Peter KLOTZ (1996, 20) stellt gar fest, dass der Reflexionsbegriff zu einem „Eti-kettenschwindel“ geführt habe.

In den Jahren nach 1975 dominierte der Begriff „Reflexion über Sprache“ zumindest in der sprachdidaktischen Diskussion, auch wenn kritische Stimmen vor einer allzu leichtfertigen Gleichsetzung von „Grammatikunterricht“ und „Reflexion über Sprache“ warnten.¹⁴ Ein Umdenken im traditionellen Grammatikunterricht hin zu einer pragmatisch ausgerichteten Sprachreflexion forderten 1978 auch Wolfgang BOETTCHER und Horst SITTA in *Der andere Grammatikunterricht*. Wenn der so genannte „situative Grammatikunterricht“ der Diskussion auch fruchtbare Impulse verlieh, so konnte er sich in der Schulpraxis jedoch nicht durchsetzen.¹⁵

In den 1970er Jahren rückte schließlich eine weitere Disziplin ins Blickfeld, die seit den 80er Jahren zunehmend den Sprachunterricht beeinflusste: die Textlinguistik. Angelehnt an die antike Unterscheidung zwischen der Grammatik als Beschreibung des nicht-situationellen und der Rhetorik als Beschreibung des situationellen Sprachgebrauchs, also von Aussagen über den Sprechenden, die Sprechsituation und den Sprechgegenstand (COSERIU, 1994, 14), wurden sprachliche Phänomene bis in die 60er Jahre lediglich auf Satzebene untersucht, während die Ebene des Textes Untersuchungsgegenstand von Rhetorik und Stilistik war. Die Textlinguistik nahm nun die Grammatik auch auf Textebene in den Blick und befasste sich vor allem mit der Kohärenz, d.h. dem inhaltlichen und grammatischen Zusammenhang von Texten. Daneben fanden verstärkt Untersuchungsergebnisse der Kognitionswissenschaften, vor allem der kognitiven Psychologie, Berücksichtigung, deren Forschungsfeld hauptsächlich Prozesse der Wissensverarbeitung bei der Textproduktion und -rezeption sind.

Diese Entwicklung versuchte Hans Jürgen HERINGER für den Bereich der Schule zu berücksichtigen, als er 1988 eine Grammatik vorlegte, deren Titel den veränderten Blickwinkel ausdrückt: *Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Während die bisherigen Grammatiken die Perspektive des Sprachproduzenten einnahmen und sich traditionell als Anleitung zum richtigen Sprechen und Schreiben verstanden, wählt die rezeptive Grammatik die Sichtweise des Rezipienten, um den Weg von der äußeren sprachlichen Form über die grammatische Analyse hin zum Verständnis des Textes nachzuzeichnen.¹⁶

Trotz aller Reformdiskussionen – und das sei abschließend angeführt – spielt der traditionelle systematische Grammatikunterricht bis zum heutigen Tag eine bedeutende Rolle in den Lehrplänen und im Deutschunterricht. Kapitel 3.1.3.1. zeigt diese in den Konzeptionen auf.

¹³ Vgl. Kapitel 4.2.

¹⁴ Vgl. IVO, 1975; BOUEKE, 1984

¹⁵ Vgl. Kapitel 3.1.3.2.

¹⁶ Vgl. Kapitel 3.4.6.2.

2.1.7. Zusammenfassung: Der traditionelle Grammatikunterricht

Das Lateinische galt in Europa über Jahrhunderte hinweg als Universalsprache, als Sprache der Gebildeten. Da die Grammatik einen bedeutenden Baustein beim Erlernen der lateinischen (Fremd-) Sprache darstellte, genoss der Grammatikunterricht im Bildungskanon der *septem artes liberales* einen nicht geringen Stellenwert. Allerdings meinte der Begriff Grammatik damals nicht das, was im heutigen Wortsinn darunter verstanden wird¹⁷, sondern wurde umfassender betrachtet und schloss auch die Lernfelder Sprechen, Lesen und Schreiben, Sprachlehre und Stil mit ein (STEINIG / HUNEKE, 2002, 42).

Mit der Gründung muttersprachlicher Schreib- und Katechismusschulen fand grammatisches Lernen alsbald auch im muttersprachlichen Unterricht statt, wobei das Modell des Grammatikunterrichts von den Lateinschulen auf die Muttersprachschulen übertragen wurde. Dieser „fremdsprachendidaktische Geburtsfehler“ bei der Einführung des muttersprachlichen Grammatikunterrichts, so STEINIG und HUNEKE (ebd., 139f), wirke sich bis in die Gegenwart aus und führe zu der auch heute zum Teil noch vertretenen Ansicht, im Deutschunterricht könne gänzlich auf grammatisches Lernen verzichtet werden, da die Regeln der Sprache ja bereits im Kindesalter unbewusst erlernt worden seien.

Im 17. und 18. Jahrhundert war der deutsche Sprachunterricht vorwiegend auf die Ausbildung eines guten Sprachstils in Anlehnung an das als vorbildlich erachtete lateinische Stilideal sowie auf die moralische Erziehung der Schüler ausgerichtet, während sich im 19. Jahrhundert die Zielsetzung des Sprachunterrichts veränderte: Einerseits wurde der Grammatikunterricht als Denkschulung aufgefasst und diente als formale Sprachlehre auf der Grundlage der Lateingrammatik nach Ansicht führender Sprachlehrer wie BECKER und WURST vor allem der Förderung des richtigen Sprechens sowie des logischen Denkens, andererseits begründete Jacob GRIMM die historisch-vergleichende Sprachwissenschaft und rückte somit die semantische Dimension der Sprache stärker in den Vordergrund.

Fortan bildeten die Sprachlehre und die Sprachkunde die Kernbereiche des Grammatikunterrichts, wobei in der Reformpädagogik vor allem stilistische Fragen im Zusammenhang mit dem Sprachgefühl und nach dem 2. Weltkrieg WEISGERBERS inhaltbezogene Sprachbetrachtung, GLINZ' operationale Sprachbetrachtung sowie ULSHÖFERS und ESSENS Beiträge zur Methodik des Deutschunterrichts im Zentrum der Diskussionen standen. Auf HELMERS' Lernbereichsgliederung des Faches Deutsch, bei der die Sprachbetrachtung in der Kategorie des Verstehens einen festen Platz einnahm, folgte Anfang der 1970er Jahre eine Phase der Linguistisierung des Deutschunterrichts, bevor Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre die Kritik am beharrlichen Festhalten an Zielen, Inhalten und unterrichtlicher Vorgehensweise des traditionellen Grammatikunterrichts immer vehementer wurde und die Frage nach geeigneteren Konzeptionen und deren didaktischer Begründbarkeit die Auseinandersetzung um den Grammatikunterricht bzw. um die „Reflexion über Sprache“, wie der Lernbereich in der Fachdidaktik nun überwiegend genannt wurde, bestimmte.¹⁸

In Kapitel 3.1. werden Aufgaben und Ziele sowie Konzeptionen des aktuellen Grammatikunterrichts dargestellt.

¹⁷ Vgl. Kapitel 3.1.1.

¹⁸ Vgl. STEINIG / HUNEKE, 2002, 143; IVO / NEULAND, 1991, 479ff

2.2. Das Sprachgefühl

„(...) ich will nicht wissen, was ich weiß;
 (...) ich will auch nicht wissen, warum ich, was ich weiß, nicht wissen will,
 es genügt mir, daß ich es kann.“
 Hans-Martin GAUGER / Wulf OESTERREICHER¹

2.2.1. Entstehung des Begriffs

Als Johann Christoph ADELUNG 1781 seine *Deutsche Sprachlehre* vorlegte², tat er das bewusst als Reaktion auf die bisherigen volkssprachlichen Grammatiken, die er allesamt als bloße Kopien der lateinischen kritisierte. ADELUNG verstand seine Sprachlehre nicht mehr als „freie Kunst“, sondern als Wissenschaft, die die Sprache als etwas Gewordenes darstellt (FRANK, 1973, 106ff). Ziel der Beschäftigung mit Grammatik sei nicht Regelwissen, sondern Stilbildung, die durch aufmerksames Betrachten von hervorragenden und misslungenen Sprachwerken geschult werden könne. Sprachliche Zusammenhänge wurden dabei anhand von Beispielen aufgezeigt, die von einem Sprecher oder Schreiber Geschmack und Gefühl für Sprache verlangten:

„Einen Umstand kann man Lehrern (...) nie genug empfehlen, nämlich die frühe Bildung des Geschmacks der ihr anvertrauten Jugend; ein Hilfsmittel, welches (...) vornehmlich in den Sprachen von der größten Wichtigkeit und Nothwendigkeit ist. (...) In einer ausgebildeten und verfeinerten Schriftsprache kommt überaus vieles auf dieses feine und richtige Gefühl an.“³

In dieser Epoche tauchte ein Begriff auf, der, „wenn nicht in der Welt, so doch – als Wort – in der deutschen Sprache“ ist: das Sprachgefühl (GAUGER / OESTERREICHER, 1982b, 13). Joachim Heinrich CAMPE gebrauchte den Begriff in der Vorrede zu seinem fünfbandigen *Wörterbuch der deutschen Sprache* (1807-1811):

„In dem Innern der Artikel (...) glaubte der Verfasser dieses Wörterbuchs (...) eben so gut, als jeder andere Schriftsteller, befugt zu sein, seinem eigenen Sprachgeföhle zu folgen (...).“⁴

Karl Ferdinand BECKER (1841, 9), der Vater der deutschen Schulgrammatik, war sich wohl bewusst, dass es neben der von ihm untersuchten grammatischen Regelhaftigkeit so etwas wie eine „unbewusste“ Grammatik geben müsse: Die Sprachlehre

„kann nur in so fern lehren, wie man sprechen soll, als sie in uns die innern Bildungsgesetze der Sprache zum Bewußtsein bringt und uns dadurch in Stand setzt, zu beurtheilen, ob die Sprechweise im Einzelnen diesen Gesetzen gemäß sei, oder nicht.“

Diese inneren Bildungsgesetze beschrieb BECKER (1833, 20) in *Über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache* als ein „Gefühl, durch welches wir, ohne uns bestimmt der Regeln bewußt zu sein, leicht unterscheiden, ob richtig oder fehlerhaft gesprochen wird“. Das Sprachgefühl habe sich „in uns mit der Sprache selbst entwickelt“ und leite uns „sicherer als alle Sprachregeln“ (ebd., 21).

Während BECKER die Ausbildung des Sprachgeföhls vor allem an der Volksschule als Ziel der Sprachlehre betrachtete und für die höheren Schulen die Ausbildung eines umfassenden grammatischen Wissens forderte, plädierte Rudolf HILDEBRAND 1867 (1930, 24) vehement für mehr Selbsttätigkeit der Schüler auf der Grundlage ihres Sprachgeföhls:

¹ GAUGER / OESTERREICHER, 1982b, 62

² Vgl. Kapitel 2.1.1.

³ ADELUNG, 1781, Vorrede

⁴ CAMPE, 1807ff, XVII. Zit. nach GAUGER / OESTERREICHER, 1982b, 13

„(...) nicht umsonst hat das feine und scharfe Sprach- und Sachgefühl der Vorzeit dem Geiste ein fassen, erfassen, begreifen beigelegt. Daß er geistig zugreifen lerne, dazu ist der werdende Mensch in der Schule, nicht dazu, dass man ihm den Geist voll stecke ohne sein eigenes Zugreifen (...).“

2.2.2. Begriffsklärung

HILDEBRAND traf in seinem Aufsatz *Zur Geschichte des Sprachgefühls bei den Deutschen und Römern*, der als Vortragsfassung aus dem Jahr 1869 stammt und der 1890 in dem Band *Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht* veröffentlicht wurde (HILDEBRAND, 1890, 88), im Hinblick auf die verschiedenen Ausprägungen des Sprachgefühls eine grundlegende Unterscheidung (ebd., 89), die im Zusammenhang mit dem Begriff der „Sprachbewusstheit“ in Kapitel 3.2. wieder aufgegriffen und vertieft werden soll:

„Das Sprachgefühl hat übrigens mehr als eine Gestalt. Es erhebt sich zum Theil aus sich selbst heraus zum Sprachbewußtsein, andertheils bleibt es aber, und zwar zum größeren Theile im bloßen Sprachinstinct stecken (...).“

„Sprachgefühl“ beschreibt Moriz HEYNE, verantwortlicher Bearbeiter von Band 16 des von Jacob und Wilhelm GRIMM begründeten *Deutschen Wörterbuchs*, im Jahr 1905 als „das instinctive gefühl für sprachlichen ausdruck“, eine Definition, die in ähnlicher Weise auch in Wörterbüchern späterer Zeit immer wieder auftaucht, wenn Sprachgefühl beispielsweise beschrieben wird als „Sinn für sprachliche Normen, für die in einer Sprache vorhandenen Möglichkeiten des Gebrauchs und der Entwicklung“ (KLAPPENBACH / STEINITZ, 1964ff, Bd. 5, 3506), als „Gefühl dafür, was in einer Sprache richtig oder falsch ist“ (WAHRIG, 1970, 3364), als „Einfühlsamkeit (Fingerspitzengefühl) in sprachlicher Hinsicht“ (MACKENSEN, 1977, 997) oder als „Sinn für den richtigen und (im Sinne einer gültigen Norm) angemessenen Sprachgebrauch“ (WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION, 2001a, 1491).

Hans-Martin GAUGER und Wulf OESTERREICHER gehen in ihrer Arbeit *Sprachgefühl und Sprach-sinn* der 1980 von der „Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung“ gestellten Preisfrage „Ist Berufung auf ‚Sprachgefühl‘ berechtigt?“ äußerst detailliert auf den Grund. Sie charakterisieren das Sprachgefühl als „ein Gefühl in Bezug auf“ Sprache (1982b, 16), das vorwiegend dann gebraucht werde, „wenn es um die Beurteilung im Blick auf sprachliche Richtigkeit geht“ (ebd., 17). Das Sprachgefühl sei „wie ein Polizist, der unauffällig und unbeachtet am Rand der Straße steht, den Verkehr verfolgt und nur gelegentlich einschreitet, wenn eine Störung einzutreten droht oder eingetreten ist“ (ebd., 35). Allerdings verstehen GAUGER und OESTERREICHER Sprachgefühl weniger als ein *Gefühl* denn als „eine Art Wissen hinsichtlich der Richtigkeit oder Angemessenheit bestimmter sprachlicher Formen“ (ebd., 44) und fassen ihre Erkenntnisse darüber wie folgt zusammen (ebd., 63):

„Was man ‚Sprachgefühl‘ nennt, ist ein durch praktischen Umgang, durch Erfahrung erworbenes gefühlsmäßiges Wissen hinsichtlich dessen, was richtig ist im Sinne der Norm innerhalb des regional und sozio-kulturell vielfältig differenzierten Gebrauchs einer Sprache; es ist ein Sediment im Bewußtsein solch normsensiblen – aktiven und passiven – Umgangs mit ihr.“

Von diesem vorwiegend die sprachliche, schulmäßige Richtigkeit betreffenden *Sprachgefühl* unterscheiden GAUGER und OESTERREICHER (ebd., 63f) den auf eine höhere, literarische Richtigkeit zielenden *Sprachsinn*:

„Sodann gibt es ein höheres, umfassenderes, nicht auf die bloße Richtigkeit zielendes, in Richtung auf – im weiten Sinn – literarischen Umgang mit Sprache gehendes Sprachgefühl, das wir, um es deutlicher abzusetzen, ‚Sprachsinn‘ nennen: ein stark individuell geprägtes, ebenfalls intuitives, nicht wissenschaftliches, sondern noch immer naives Bewußtsein dessen, was mit Sprache ‚gemacht‘ werden kann.“

Solch ein höheres Gefühl für die Sprache wird dabei nicht nur dem „literarischen Künstler“ zugesprochen, sondern jedem, der „gelegentlich in seinem eigenen praktischen Umgang mit ihr, wenngleich vielleicht nur ansatzweise, etwas davon erkennen läßt“ (ebd., 58).

Typische Kennzeichen des Sprachgefühls sind nach GAUGER und OESTERREICHER (ebd., 50ff): die Unmittelbarkeit, mit der ein sprachliches Urteil gefällt werde; die Unbegründbarkeit bzw. die zumindest bloß partielle Begründbarkeit des abgegebenen Urteils; eine anfängliche Sicherheit, die bei längerem Abwägen oft der Unsicherheit weiche; die Überzeugung, dass mit einem Anspruch auf Objektivität stets Normatives und allgemein Verbindliches geäußert werde; eine bemerkenswerte Irritation und zuweilen heftige Reaktion auf sprachlich unrichtige Äußerungen, die als Verstoß gegen soziale Regeln betrachtet würden; der dynamische Charakter des Sprachgefühls, welches dem Wandel der Zeit unterworfen sei; die Bildbarkeit des Sprachgefühls, welches nicht einfach da sei, sondern als Produkt einer gewissen Anstrengung geweckt werden müsse; und schließlich der Bezug des Sprachgefühls auf die sprachliche Richtigkeit in lautlicher, morphologischer, syntaktischer und lexikalischer Hinsicht.

Wilhelm KÖLLER (1988, 318ff) bezeichnet als Sprachgefühl das intuitive Wissen, das dazu führe, dass unübliche oder gar falsche Verwendungsweisen grammatischer Zeichen uns in der Muttersprache sofort auffielen, ohne dass wir angeben könnten, gegen welche Regeln dabei jeweils verstoßen werde. Das Sprachgefühl sei nicht lehrbar, sondern werde nur in Handlungsprozessen erworben. Grammatische Theorien oder Aussagen seien dann lediglich „mehr oder weniger erfolgreiche Versuche, unser intuitives grammatisches Handlungswissen explizit zu vergegenständlichen und aus einer nicht-propositionalen in eine propositionale Form zu überführen“ (ebd.). Für den Grammatikunterricht biete der Bezug auf die „intellektuelle Provokation“ Sprachgefühl unschätzbare Möglichkeiten (ebd., 405):

„Einerseits wird es zum Ärgernis, weil es unbezweifelbar funktionskräftig ist und dennoch nicht begrifflich klar erfasst und durchschaut werden kann. Andererseits eignet es sich gut dazu, die Erklärungskraft von Ordnungsbegriffen auszuprobieren, weil der zu strukturierende Bereich jedermann bekannt und zugänglich ist und im Prinzip nur das erklärt werden muss, was man intuitiv ohnehin schon weiß.“

Helmut HENNE (1982, 133f) verweist darüber hinaus auf die enge Bindung des Sprachgefühls an den Grammatik- wie auch an den Literaturunterricht, wenn er feststellt:

„Sprachgefühl erwächst aus der Einsicht in sprachliche Zusammenhänge. Diese Einsicht wird erworben durch den Umgang mit authentischen Texten. (...) Grammatik, Wortschatz und Stil müssen an Texten erlernt werden, die hineinführen in authentische Lebensformen. Am vorläufigen Ende eines solchen sprachlichen Lernprozesses steht Sprachgefühl, das fortwährend zu entwickeln ist.“

2.2.3. Ignoranz und Renaissance des Sprachgefühls

Obwohl vereinzelt Kritik an der formalgrammatischen Ausrichtung des muttersprachlichen Unterrichts laut wurde, blieb die Dominanz des grammatischen Wissens über das Sprachgefühl in den Schulen weiter bestehen. Allenfalls im Volksschulbereich fand die Beschäftigung mit dem Sprachgefühl Berücksichtigung:

„Der Unterricht im Deutschen soll zum Verständnis der deutschen Sprache führen, das Sprachgefühl entwickeln, freien und natürlichen Gebrauch des Wortes und der Schrift pflegen und Freude an deutscher Art und Dichtung wecken.“⁵

⁵ Preußische *Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die oberen Jahrgänge der Volksschulen* (1922), zit. nach FRANK, 1973, 592

Sowohl in der höheren Schule, die Lernen auf die Kenntnis von Regeln und Gesetzen begründete, als auch in der Wissenschaft tat man sich schwer im Umgang mit etwas so Subjektivem wie einem – vermeintlichen – Gefühl und versuchte den Begriff „Sprachgefühl“ weitgehend zu vermeiden. GAUGER und OESTERREICHER (1982b, 28ff) sprechen von einer Ignorierung und Ablehnung des Sprachgefühls. In der linguistischen Literatur tauche der Begriff über Jahre hinweg nicht auf, wenn man von CHOMSKY absehe, bei dem von der sprachlichen „Intuition des geborenen Sprechers“ die Rede sei (ebd., 29). In der Sprachpsychologie werde man lediglich in der älteren Literatur, etwa bei Friedrich KAINZ, fündig, der das Sprachgefühl als „ein dunkles, unterschwellig wirkendes Wissen um das Sprachübliche“ bezeichne (ebd., 84), und auch die Deutschdidaktik zeige am Sprachgefühl wenig Interesse.

Unter den Fachdidaktikern gilt Leo WEISGERBER (1962, 165f) gilt als einer der wenigen, die sich mit dieser Problematik befasst haben. Für ihn ist Sprachgefühl

„ein unreflektiertes Wissen, ein Haben, das nicht ausdrücklich durchdacht und durchschaut ist, aber unmittelbar wirksam werden kann. (...) Es ist also etwas Eigentümliches mit diesem ‚Sprachgefühl‘. Daß es da ist, kann jeder bestätigen. Wie es funktioniert, ist schwerer zu sagen.“

Eine Reihe didaktisch-methodischer Vorschläge spielt jedoch – auch wenn man dabei den Begriff „Sprachgefühl“ nicht explizit gebrauchte – unmittelbar in diesen Bereich hinein, beispielsweise SEIDEMANNs innere Sprachbildung oder die GLINZschen Proben, die auf einem „natürlichen Zugang des Sprachteilhabers zur deutschen Grammatik aufgrund von Urteilen und Intuitionen aus dem Sprachgefühl“ beruhen (EICHLER, 2001, 229).

Ulf ABRAHAM (1994, 117ff) führt für den Bereich der Stilerziehung im 19. und 20. Jahrhundert weitere Belege an. So spreche Johann WAGNER (1821: *Dichterschule*) von „Stilbewußtsein“, Karl BECKER (1848: *Der deutsche Stil*) von „Stilgefühl“, Gerhard STORZ (1948/49: *Von der Kunst des Lesens*) von „Sprachsinn“ und für Leo WEISGERBER (1971: *Die geistige Seite der Sprache und ihre Erforschung*) sei das Stilgefühl „nichts Emotionales an sich“, sondern „die unmittelbare Erfahrung des besser Passens für sich“. ABRAHAM (ebd., 123) kommt zu dem Schluss:

„Stilgefühl ist kein Gefühl, sondern eine Urteilsinstanz, und sie bildet sich durch Erfahrung.“

In einer Situation, in der sich einerseits der traditionelle Grammatikunterricht schwer tut, sich von althergebrachten Konzepten zu lösen und neue Ideen in die didaktische Diskussion einzubringen, in der andererseits der Begriff des Sprachgefühls nicht weiterhilft, weil er in Konflikt gerät mit der wissenschaftlichen Ausrichtung des Faches, ist es nur ein kleiner Schritt bis zur grundsätzlichen Infragestellung des Grammatikunterrichts: Warum – so wird bis in die 1980er Jahre hinein immer wieder gefragt – soll man sich grammatisches Wissen aneignen, wenn man doch von Geburt an auf natürliche Weise mit Sprache umgehen kann? Wenn in Kapitel 3.1. diese Frage aufgegriffen wird, dann wird deutlich, dass sich in den 90er Jahren die grammatische Diskussion beruhigt. Auch was das Sprachgefühl betrifft, findet in dieser Zeit eine vorsichtige Öffnung in Linguistik und Deutschdidaktik statt. Helga BLECKWENN (1990, 17) spricht gar von einer „Renaissance des ‚Sprachgefühls‘“, die sie an Begriffen wie „Sprachkritik“, „Sprachkultur“ oder „Sprachgefühl“ festmacht.⁶ In diesem Zusammenhang sind auch Bernhard WEISGERBERS (1985, 107) Überlegungen zum Nutzen des Sprachgefühls von Bedeutung:

„Richtiger‘ Gebrauch der Sprache war von jeher das Ziel, mit dem auch ein formaler Grammatikunterricht seine Notwendigkeit begründete. Wir wissen heute, daß richtiges Sprechen nicht oder wenigstens nur selten das Ergebnis der bewussten Anwendung grammatischer Regeln ist. Es ist viel stärker das Ergebnis einer unreflektierten Gewöhnung, die uns im Sprechen mit einer solchen Sicherheit leitet, dass wir sie als ‚Sprachgefühl‘ zu bezeichnen pflegen. Festigung – notfalls auch

⁶ Vgl.: Hans Jürgen HERINGER (1982): *Holzfeuer im hölzernen Ofen. Aufsätze zur politischen Sprachkritik*; Harald WEINRICH (1985): *Wege der Sprachkultur*; Hans-Martin GAUGER / Wulf OESTERREICHER (1982b): *Sprachgefühl und Sprachsinn*; Wilhelm KÖLLER (1988): *Philosophie der Grammatik*

Korrektur – dieses Sprachgefühls ist deshalb die erste Aufgabe bei der Erziehung zum richtigen Sprechen. Dieses Sprachgefühl aber kann durchaus durch Einsicht in die Ordnung, der es unbewusst folgt, geklärt und gesichert werden.“

2.2.4. Zusammenfassung: Das Sprachgefühl

Im Hinblick auf die Frage, ob eine sprachliche Äußerung in einer bestimmten Situation als grammatisch richtig, sprachlich gelungen und der Situation angemessen beurteilt werden kann, findet zu Beginn des 19. Jahrhunderts der Begriff „Sprachgefühl“ Verwendung. Ohne sich der einer Äußerung zugrunde liegenden sprachlichen Regeln bewusst zu sein, kann der Mensch meist aufgrund seines Sprachgefühls entscheiden, ob diese Äußerung richtig, gelungen und angemessen ist oder nicht.

Das „Sprachgefühl“ als intuitives grammatisches Handlungswissen steht dabei in einem Spannungsverhältnis zum „Sprachwissen“, das sich, gestützt auf wissenschaftliche Erkenntnisse und bewussten, regelgeleiteten Umgang mit Sprache, in der Vergangenheit vorrangig als explizites grammatisches Regelwissen definierte. Dabei ist es jedoch nur bedingt richtig, bei der Beurteilung von Wörtern und sprachlichen Wendungen von einem „Gefühl“ zu sprechen, vielmehr kommt ein zwar unbewusstes, aber dennoch auf Kognitionen begründetes intuitives Wissen und Können zum Tragen.

Während man im Sprachunterricht sowie bei der Produktion und Rezeption von Texten in der Volksschule eine Berufung auf das Sprachgefühl durchaus als eine legitime Vorgehensweise im Fach Deutsch zuzulassen bereit war (1867 hatte sich HILDEBRAND für eine größere Selbsttätigkeit der Schüler auf der Grundlage ihres Sprachgefühls ausgesprochen), hielt man im Sprachlehreunterricht an höheren Schulen an der Vermittlung des traditionellen formalgrammatischen Wissens fest und versuchte den Begriff „Sprachgefühl“ weitgehend zu vermeiden. Erst seit Ende des 20. Jahrhunderts weicht im Zusammenhang mit der Diskussion um die Berücksichtigung und die Förderung der Sprachbewusstheit im Unterricht die Ignoranz des vermeintlich Gefühlsmäßigen in Linguistik und Deutschunterricht allmählich einer verstärkten Beachtung des intuitiven sprachlichen Handlungswissens. Dabei gilt das Sprachgefühl – auch Sprachbewusstsein genannt – als Vorstufe einer auf Reflexionen begründeten Sprachbewusstheit.

Kennzeichen des Sprachgefühls sind nach GAUGER und OESTERREICHER (1982b, 50ff) dessen Unmittelbarkeit und Unbegründbarkeit, eine anfängliche Sicherheit, die bei längerem Abwägen oft der Unsicherheit weiche, der Anspruch auf Objektivität, heftige Reaktionen auf sprachlich Unrichtiges, die Wandelbarkeit und Bildbarkeit des Sprachgefühls und schließlich der Bezug auf lautliche, morphologische, syntaktische und lexikalische Sprachrichtigkeit.

Kapitel 3.2. beleuchtet den gegenwärtigen Stand der fachdidaktischen Diskussion um die Begriffe „Sprachbewusstsein“ und „Sprachbewusstheit“ genauer.

2.3. Der traditionelle Literaturunterricht

„Nicht immer schon lasen die Menschen so, wie wir es heute tun;
unsere Art zu lesen hat ihre Geschichte.“
Erich SCHÖN¹

2.3.1. Literaturunterricht als Leselernunterricht

Grundlage des Leseunterrichts in den muttersprachlichen Schulen bildete zu Beginn der Schulzeit das Erlernen des ABC, woran sich das Lesenlernen nach der Buchstabiermethode anschloss. Dabei wurden die Lesetexte aus so genannten Fibeln entnommen, ein Begriff, den Otto SCHÖBER (2001, 508f) als kindersprachliche Entstellung aus dem Wort *Bibel* oder auch als Ableitung aus *fibula* erklärt, einer Klammer oder Spange, die ein Buch zusammenhält. In den traditionellen Lateinschulen waren diese Fibeln als Psalterbücher mit religiösen Texten in lateinischer Sprache aufgebaut. Nach der Entstehung der ersten deutschen Schulen wurden die Fibeln als „Leßbüchlein“ bezeichnet, die religiöse Texte in deutscher Sprache enthielten, neben dem ABC beispielsweise das Vaterunser, das Glaubensbekenntnis, die zehn Gebote, Psalmen und Gebete (HELMERS, 1997, 43).

2.3.2. Literaturunterricht als Sachunterricht

Im Anschluss an Wolfgang RATKES Reformvorschläge zur Verbesserung des muttersprachlichen Unterrichts² meldete sich Johann Amos COMENIUS mit kritischen Einwänden gegen ein überkommenes Schulwesen zu Wort. In seiner *Didactica Magna* (1628) forderte er einen neuen Sprach- und Sachunterricht (COMENIUS, 1954, 130f):

„Als Regel soll also gelten: Was einer versteht, das soll er auch aussprechen, und umgekehrt: was er ausspricht, soll er verstehen lernen. Es sei keinem gestattet, etwas herzusagen, das er nicht versteht, oder etwas zu verstehen, das er nicht ausdrücken kann. Denn wer seines Geistes Empfindung nicht ausdrückt, ist eine Statue, wer Unverstandenes daherplappert, ein Papagei. Wir aber bilden Menschen und wollen sie ohne Umwege bilden. Das ist möglich, wenn überall die Sprache mit den Dingen und die Dinge mit der Sprache gleichen Schritt halten.“

Um eine neue Qualität der muttersprachlichen Bildung durch eine Verknüpfung mit Sachbelehrung und Leseunterricht zu erreichen, legte COMENIUS 1650 ein Werk in lateinischer Sprache vor, das 1658 wegen seiner großen Bedeutung auch in deutscher Übersetzung erschien: *Orbis pictus*. Über 4000 Begriffe wurden darin durch Bilder veranschaulicht und nach Sachkreisen geordnet dargestellt, um den Schülern ihre Welt möglichst genau zu beschreiben (HELMERS, 1970, 99f). In modifizierter Form tauchte diese Idee des Literaturunterrichts als Sachunterricht in der weiteren Schulentwicklung immer wieder auf, beispielsweise 1801 in Friedrich Wilhelm WILMSENS *Der deutsche Kinderfreund*, einem Buch, das ausschließlich Sachtexte in übermäßig pädagogisierter Form enthielt und für den Volksschulbereich konzipiert war.³

2.3.3. Literaturunterricht als stilbildender Unterricht

Als Johann Georg SULZER 1768 mit den *Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens* das bedeutsamste Lesebuch des 18. Jahrhunderts vorlegte, berücksichtigte er unterschiedliche Tendenzen seiner Zeit (HELMERS, 1970, 101): Zum einen verstand er Literatur- als

¹ SCHÖN, 1987, 325

² Vgl. Kapitel 2.1.1.

³ Vgl. Kapitel 2.4.1.

Sachunterricht, zum zweiten stellte er sein Buch in den Dienst einer Morallehre⁴, und schließlich knüpfte er an die Tradition der mittelalterlichen Lateinschulen an, die – der rhetorischen Tradition des Mittelalters verpflichtet – das Lesen antiker Dichtung zum Zweck der Nachahmung guter poetischer Beispiele verstand. Diese zunächst ausschließlich lateinischen Mustertexte wurden in so genannten „Chrestomathien“ (griechisch = nützliches Wissen) gesammelt und später um mustergültige deutsche Werke, wie sie etwa von Johann Christoph GOTTSCHED 1754 in den *Vorübungen der Beredsamkeit zum Gebrauch der Gymnasien und höheren Schulen* aufgeführt wurden, erweitert (HELMERS, 1997, 257). Die Mustergültigkeit dieser Texte bezog sich dabei auf eine vorbildliche Sprachform und weniger auf deren Inhalt, denn GOTTSCHED und seine Zeit verstanden Literaturunterricht als Sprachunterricht, der Poetik, Rhetorik und Grammatik vereinigt (FRANK, 1973, 94). Diese Zielsetzung spiegelte sich beispielhaft in C.F.R. VETTERLEINS *Chrestomathie deutscher Gedichte* von 1796 wider, die „jungen Leuten zu einem genaueren Studium, zur Bildung ihres Ausdrucks, ihres Geschmacks, und ihres Herzens“ verhelfen sollte (HELMERS, 1970, 54).

2.3.4. Literaturunterricht als moralische Erziehung

Die Epoche der Aufklärung beendete einen Literaturunterricht, der auf die Nachahmung guten Stils vorwiegend für Schüler aus privilegierten Schichten abzielte, und stellte den Unterricht in den Dienst einer moralischen Erziehung. Bisher war Moral stets ein fester Bestandteil der Religion und somit eng mit dem Alltag der Menschen verknüpft; mit der Verdrängung des mittelalterlichen Feudalsystems und der abnehmenden Dominanz religiöser Inhalte entstand nun eine weltliche Moral, deren Vermittlung im schulischen Literaturunterricht stattfand. Dabei knüpfte Johannes Bernhard BASEDOW mit seinen Überlegungen an die lange Tradition der moralischen Beispielgeschichte etwa als Exempel in der antiken Rhetorik oder als Predigt-Märlein im Mittelalter an und befürwortete im *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker* von 1770 die Beispielgeschichte als angemessene Form der moralischen Vermittlung, da sie am ehesten die Einbildungskraft der Menschen anspreche (HELMERS, 1970, 153). In der Folgezeit entstand eine Reihe von Lesebüchern im Dienst einer Morallehre durch Beispielgeschichten, etwa Christian Felix WEIBES *Neues A,B,C-Buch, nebst einigen kleinen Uebungen und Unterhaltungen für Kinder* (1772) oder Eberhard von ROCHOWS *Kinderfreund* (1776/1779). Ausgangspunkt der Beispielgeschichten war meist eine besondere Tugend, die an einer Geschichte durch Veranschaulichung drastischer Konsequenzen bei Nichtbefolgung belegt und am Ende durch einen moralisierenden Lehrspruch wiedergegeben wurde (FRANK, 1973, 143ff).

2.3.5. Literaturunterricht als Denkschulung

Neue Perspektiven für den Literaturunterricht eröffnete in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Friedrich Adolph Wilhelm DIESTERWEG, der sich vehement für die Aufwertung der Volksschule und eine Verbesserung der Lehrerausbildung einsetzte. Nach seiner Auffassung sollten die Analyse und das Verstehen den Mittelpunkt des Literaturunterrichts bilden. DIESTERWEG unterschied in seinem *Praktischen Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. Ein Leitfaden für Lehrer. Dritter Teil: Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre* (1830, 3) vom Erstlesen oder mechanischen Wörterlesen das euphonische (Schönlesen) und das logische Lesen (Denklesen). Letzteres diente dazu, „das Verständniß des Lesestoffes zu finden, den Gehalt der Lesestücke zu begreifen“. Methodisch sollten die Schüler dabei den Lesetext in sechs Stufen streng analytisch in seine einzelnen Teile zerlegen:

⁴ Vgl. Kapitel 2.3.4.

„Um eine Uhr kennenzulernen, begnügt man sich nicht, das Zifferblatt zu besehen und den Lauf der Zeiger zu beobachten, sondern man öffnet sie, nimmt sie auseinander, beobachtet jedes einzelne Rädchen, setzt dieselben wieder zusammen und beobachtet nun den Lauf des einzelnen und des Ganzen. Geradeso muß man mit einem Lesestück, das, wenn es ein gelungenes Werk ist, einer wohleingerichteten Maschine gleicht, verfahren, wenn der Schüler in den Stand gesetzt werden soll, dasselbe geistig aufzufassen. (...) Der geschickte Lehrer verfährt hier so, wie der Arzt, wenn er einen Leichnam sezirt.“⁵

Am Ende dieses Verfahrens wurden die gegliederten Teile des Textes mit eigenen Worten wieder neu zusammengesetzt und mit dem Original verglichen. Die enge Verbindung zwischen Sprach- und Literaturunterricht, die diese Methode kennzeichnet, hatte DIESTERWEG bereits 1826 in seinem *Lese- und Sprachbuch für mittlere und gehobene Elementarschulen* verdeutlicht, das er wie folgt gliederte:

- „1. Der einfache Satz
2. Der zusammengesetzte Satz
3. Grammatische und logische Übungen
4. Zur Rechtschreibung
5. Weitere Ausführung der Satzlehre
6. Festlieder und Gebete
7. Erzählungen, Gedichte, Beschreibungen etc.“⁶

Insgesamt gelangte DIESTERWEG (1956ff, Bd. VI, 4) zu folgender Beurteilung: „Lesenlehren heißt Verstehenlehren, der Leseunterricht ist daher der erste und wichtigste Zweig des eigentlichen Sprachunterrichts“. Dieses Verstehen müsse bereits beim Erstlesen gefördert werden (ebd., Bd. VIII, 443).

In ähnlicher Weise argumentierte Robert Heinrich HIECKE 1842 in *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*. Der Unterrichts verfolge das Ziel der allseitigen Menschenbildung durch die Lektüre hochrangiger Literatur, welche „ideale Heimath des Gemüthes“ und „Ausdruck des nationalen Geistes“ sei (HIECKE, 1842, 65). Vehement trat HIECKE für die Einführung der deutschen Nationalliteratur als einem wesentlichen Unterrichtsgegenstand neben der griechischen und lateinischen ein (ebd., 52). Diese Literatur sollte von den Schülern in „Interpretationsstunden“ als eine Sache „der Anstrengung und der Arbeit“ selbständig erschlossen werden (ebd., 57ff). HIECKE forderte in seiner analytischen Methode in vier Stufen die Erschließung von Inhalt und Form sowie die gattungspoetische und literaturgeschichtliche Einordnung des Textes. Im Bereich der sprachlichen Analyse ging es neben der Klärung des grammatischen Verständnisses durch Auflösung komplizierter Satzkonstruktionen in die einzelnen Teile und „durch die Rückverwandlung der durch die Umwandlung entstandenen Form in die ursprüngliche“ auch um die Erläuterung lexikalischer Schwierigkeiten durch Übungen zur Erweiterung des Wortschatzes und sorgfältige Begriffsbestimmungen (ebd., 93ff). Auch für HIECKE ergab sich eine enge Verbindung zwischen Literatur-, Denk- und Sprachunterricht, sei durch „gehaltvolle und eindringende Lectüre“ doch „die natürliche Basis gegeben für einige inhalts- und lebensvolle Productionen, für einen interessanten und fördernden grammatischen Unterricht, und für alle sonstige theoretische und historische Belehrung, wie Metrik, Poetik und Literaturgeschichte“ (ebd., 61).

2.3.6. Literaturunterricht als Gesinnungsbildung

Neben HIECKE gilt Philipp WACKERNAGEL „als Begründer der deutschen Literaturdidaktik“ (PAEFGEN, 1999, 5). Während HIECKE in seinem Plädoyer für das systematische Studium deutschsprachiger literarischer Texte jedoch auf Verstandeschulung setzte, steht der Name WACKER-

⁵ DIESTERWEG, 1956ff, *Anleitung zum Unterricht im logischen Lesen* (1827), Bd. I, 37

⁶ HELMERS, 1970, 19

NAGEL für einen „gefühlbetonten Literaturunterricht“ (ebd., 6). Erste Überlegungen in diese Richtung stellte 1796 Johann Gottfried HERDER in seiner Schulrede *Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jugendlichen* an, die eine Wegmarke in der Entwicklung des muttersprachlichen Literaturunterrichts darstellt. Lesen, so HERDER, diene in erster Linie nicht der Vermittlung literarischer Vorbilder, „sondern es prägt Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es giebt dem Gemüth Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen ein Vorschmack großer Gefühle, und erweckt, wenn dies bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter“ (HERDER, 1889, 222).

Auch WACKERNAGEL sah in der deutschen Dichtung ein hohes Bildungsgut, das durch ganzheitliche Begegnung erschlossen werden könne. Er stellte die Schüler in den Mittelpunkt seiner Überlegungen und gestand ihnen im Vorwort seiner *Auswahl deutscher Gedichte* 1832 zu, dass Literatur nicht nur erfreuen und Genuss bereiten, sondern auch langweilen und ängstigen könne. Im *Deutschen Lesebuch* (1843, 99) ermahnte WACKERNAGEL deshalb die Lehrer:

„Ach schonet doch, schonet! Sie [die dichterischen Texte, M.H.] werden sich verklären, wenn ihr sie nicht zerklärt!“

Das Lesebuch sollte nach Ansicht WACKERNAGELS „einen stillen Segen auf das Gemüth der Schüler wirken, so daß sie bald anders denken, thun, verlangen, als bis dahin“, und literarische Feierstunden sollten von der „Mühseligkeit des unaufhörlichen Lernens“ entlasten, indem sie die Schüler wie in einem schönen Garten „von Schönheit zu Schönheit“ der Dichtung führten (ebd., 5). Die Aufgabe des Lehrers beschrieb WACKERNAGEL (ebd., 90) mit den gewichtigen und für die weitere Entwicklung des Deutschunterrichts folgenschweren Worte:

„Das Amt eines deutschen Sprachlehrers ist ein königliches, ein hohepriesterliches Amt. Er steht (...) im Namen des Volkes vor dem Schüler (...).“

Rudolf von RAUMER entwickelte diesen gefühlbetonten Ansatz gegen die von HIECKE dargestellte verstandesmäßige Erschließung von Literatur für die höhere Schule weiter. In seiner Schrift *Der Unterricht im Deutschen* (1852, 135) plädierte er dafür, die Lektüre „als Erholung zwischen die anderen strengen Unterrichtsgegenstände“ einzuschieben und sich „besondere Erklärungen“ dabei zu sparen. Die geeignete Methode für diese Auffassung von Literaturunterricht sei das bloße Vorlesen, denn Aufgabe des Lehrers sei es nicht, Dichtung zu erklären, sondern zu überliefern. „Empfängliche Schüler werden nach vollendeter Vorlesung still und schweigend nach Hause gehen, erfüllt von den großen Gestalten und mächtigen Geschicken“, lautete die Vorstellung, die von RAUMER einem analysierenden Literaturunterricht entgegenstellte.

Diese Kontroverse zwischen Verstand und Gefühl, „die schon die Geburtsstunde der Literaturdidaktik bestimmte“, sollte sich bis in die Gegenwart hinein fortsetzen (PAEFGEN, 1999, 6). In der Nachfolge von DIESTERWEG und HIECKE plädierte beispielsweise Ernst LAAS 1872 in *Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten* für eine verstandesmäßige Erschließung von Literatur und HERBART sowie dessen Schüler ZILLER und REIN zwangen den Unterricht in eine formale Stufenlehre; in der Tradition von WACKERNAGEL und von RAUMER sprach Karl Gustav HEILAND 1859 in *Deutsche Sprache* von der „Sucht zur Reflexion und Abstraction“, die zum Ziel habe, „alles bewußt zu machen“ (FRANK, 1973, 920).

Neue Perspektiven für den Literaturunterricht zeigte 1896 Heinrich WOLGAST in *Das Elend unserer Jugendliteratur* auf, worin er den moralisierenden und der Tendenzliteratur verhafteten Literaturunterricht kritisierte und stattdessen den Genuss künstlerisch hochwertiger Literatur einforderte. Bedeutsam wurde der Begriff des dichterischen Kunstwerks auch in der Kunsterziehungsbewegung, etwa wenn Wilhelm DILTHEY 1905 in *Das Erlebnis und die Dichtung* über das Nacherleben das Kunstwerk in die Lebenswirklichkeit der Schüler übertragen und dadurch verständlich machen wollte oder wenn Otto ANTHES die Erinnerung als den gemeinsamen Boden bezeichnete, „auf dem Dichter und Hörer sich treffen und sich die Hände reichen“ (zit. nach BOUEKE, 1971, 137). Methodisch schlug Walter SCHÖNBRUNN (1921, 7ff) in *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule* vor, „al-

lein durch den Vortrag“ das Kunstwerk als „geschlossenes Ganzes“ zu erfassen und dadurch einen „reinen, ungestörten Eindruck“ hervorzurufen.

Die Vertreter der Arbeitsschulbewegung kritisierten das „schlafte, passive Kunstgenießen“ der Schüler⁷ und forderten stattdessen ein tätiges Nachschaffen.

Parallel zur Kunsterziehungs- und Arbeitsschulbewegung verlief eine Erziehung zum Deutschtum, die ein nationales Pathos vermittelte mit dem Deutschen als zentralem Begriff. Erziehung zu vaterländischem Denken und Empfinden lautete die Devise bei Ernst WEBER, Severin RÜTTGERS, Martin HAVENSTEIN und Philipp HÖRDT (BOUEKE, 1971, 166ff). Die *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* von 1925 (ebd., 174) spiegelten die Strömungen der Zeit wider:

„Der Unterricht wird stets getragen sein von Ehrfurcht vor dem großen Werke und seinem Schöpfer und wird dem Schüler zum Bewußtsein bringen, daß es erste Aufgabe ist, eine solche Geistes-schöpfung sich in voller Hingabe zu erarbeiten. Es wird aber auch den Schüler ermutigen, sich persönlich mit dem Werke auseinanderzusetzen; denn nur wenn beides zusammenkommt, kann (...) die Begeisterung für den Helden zu tapferem Lebenswillen, (...) das deutsche Fühlen zu deutschem Bewusstsein sich erheben (...)“

Ihren Höhepunkt fand diese Entwicklung in der Zeit des Nationalsozialismus. In Anlehnung an WACKERNAGELS Bild vom „hohepriesterlichen Amt“ sollte der rechte Deutschlehrer, als Führer vor der Klasse stehend, Dichtung mit gehobener Stimme vortragen, während die Schüler aufmerksam zuhörten (FRANK, 1973, 843ff). Ziel des Deutschunterrichts war nicht der beschauliche, sondern der tätige Mensch (BOUEKE, 1971, 247). Damit leistete der Literaturunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Schaffung operfereiter Täter, wie Harro MÜLLER-MICHAELS (2002, 42) resümiert:

„Es ist ein Schritt in die Unmenschlichkeit, wenn der Literatur im Unterricht der vielfache Sinn genommen und einsinnig zugespitzt wird, um damit Vernichtung, erst von Ideen und dann von Menschen, zu legitimieren.“

2.3.7. Der traditionelle Literaturunterricht in der Diskussion

2.3.7.1. Literaturunterricht als Lebenshilfe

Ein wirklicher Neuanfang in der Literaturdidaktik am Ende des zweiten Weltkrieges fand nicht statt, vielmehr griff man auf bewährte Konzepte aus der Zeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurück, indem man auf inhaltlicher Grundlage der Textbeispiele aus den deutschkundlichen Lesebüchern über das Erleben von Literatur zu deren Verständnis gelangen wollte. Vor allem im Unterricht des Gymnasiums verfolgte man dabei den Weg über eine kognitive Textanalyse weiter, wobei durch werkimmanente Interpretation der Text in seiner Struktur erschlossen und nach Gattungen oder Textsorten eingeordnet wurde (HASSENSTEIN, 2001, 476).⁸ In der Praxis des Volksschulunterrichts bedeutete die Fähigkeit, Dichtung aufzunehmen und zu verstehen, nach Ansicht von Paul NENTWIG (1959, 162) für den Schüler ein Geschenk und eine Quelle existenzieller Lebenshilfe und Leitbilder, denn Dichtung könne „die Realität der Welt zugunsten einer höheren Wirklichkeit“ überwinden. Wie diese höhere Wirklichkeit jedoch aussehen und welches Menschenbild sich nach den katastrophalen Erfahrungen des Dritten Reiches dahinter verbergen sollte, konnte nicht wirklich begründet werden. Nur so ist zu erklären, dass erste Versuche einer didaktischen Standortbestimmung sich im Bereich der Methodik abspielten und die Werke von ULSHÖFER und ESSEN lange Zeit tonangebend waren.

⁷ Otto KARSTÄDT (1912): *Dem Dichter nach. Schaffende Poesiestunden*. Zit. nach FRANK, 1973, 369

⁸ Vgl. Kapitel 3.3.3.

2.3.7.2. Literarästhetischer Literaturunterricht

Die Unsicherheit bezüglich der Ziel- und Inhaltsbestimmung des Unterrichts wich 1962 auf dem Pädagogischen Hochschultag Wolfgang KLAFFKIS These vom Primat der Didaktik, und 1966 wurden die Lernbereiche „Leselehre“ und „Literaturunterricht“ in HELMERS´ *Didaktik der deutschen Sprache* neu positioniert. HELMERS (1997, 105) unterschied vom Lesen im engeren („die rezeptive und produktive Technik des Umsetzens graphischer Zeichen in sprachliche Information“) das Lesen im weiteren Sinn, „das Verstehen im Sinne von Interpretation“. Weiterhin trennte HELMERS zwischen pragmatischen Texten, die er der Gestaltungslehre zuordnete, und ästhetischer Literatur (Unterhaltungs-, Werbeliteratur und Dichtung) als Gegenstand des Teilbereichs Literaturunterricht (ebd., 209ff). Erzieherische Bedeutung kam dabei nur der Dichtung mit ihren Bereichen Epik, Dramatik und Lyrik zu, die HELMERS nach diversen Kriterien unterschiedlichen Jahrgangsstufen zuordnete (ebd., 234ff).

Zur gleichen Zeit hatte immer lauter werdende Kritik an der mangelnden literarischen Qualität, der Gesellschaftsferne und der pädagogischen Indienstnahme der moralisierenden, dem Erlebnismodell verschriebenen Gesinnungslesebücher auch zu einer Neuorientierung im Bereich des Lesebuchs geführt (HASSENSTEIN, 2001, 473). Klaus GERTH machte sich 1965 *Gedanken zu einem neuen Lesebuch* und legte mit dem *Lesebuch 65* ein literarisches Arbeitsbuch vor, das nunmehr die Welt zeigte, wie sie sei, und nicht, wie sie sein sollte (HELMERS, 1970, 231f). Das Buch enthielt nach literarischen Kategorien gegliedert alle wesentlichen Formen von Literatur und zielte auf deren sprachliche und literarische Erarbeitung, so dass die Schüler – ausgestattet mit literarischem Wissen – nach der Schule fähig seien, „sich Literatur gegenüber eigenständig, aktiv und kritisch zu verhalten und am literarischen Leben teilzunehmen“ (HAAS, 1996, 1235).

2.3.7.3. Kritischer Literaturunterricht

Die politisch-gesellschaftlichen Debatten Ende der 1960er und Anfang der 70er Jahre beeinflussten in wesentlichem Maß auch den Literaturunterricht und führten zu einer enormen Ausweitung des bisher eng auf die hohe Literatur begrenzten Literaturbegriffs. Neben Sachtexten, die im Hinblick auf die Aufarbeitung sozialwissenschaftlicher Aspekte im Deutschunterricht an Bedeutung gewannen, hielten nun auch Unterhaltungs- und Trivilliteratur, Kinder- und Jugendliteratur sowie die mediale Umsetzung von Literatur Einzug in die didaktische Diskussion und in Lesebücher (HASSENSTEIN, 2001, 474f). Es begann die Phase des kritischen Literaturunterrichts, der Literatur als Widerspiegelung der gesellschaftspolitischen Verhältnisse verstand und dessen erklärtes Ziel deshalb grundsätzliche Ideologiekritik und Aufdeckung von weltanschaulichen, politischen und wirtschaftlichen Interessen in scheinbar wertneutralen Texten war. Gestützt von der kritischen Theorie der Frankfurter Schule um Theodor ADORNO und Jürgen HABERMAS meldeten sich in der didaktischen Auseinandersetzung vor allem Hubert IVO (*Kritischer Deutschunterricht*, 1969; *Die politische Dimension des Deutschunterrichts*, 1971) und das BREMER KOLLEKTIV unter maßgeblicher Mitarbeit von Heinz IDE (*Bestandsaufnahme Deutschunterricht*, 1970; *Projekt Deutschunterricht*, 1971ff; *Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*, 1974) zu Wort. Letztlich, so das Urteil von Harro MÜLLER-MICHAELS (1996, 1276), seien diese Entwürfe zu einer kritischen Didaktik der Literatur auf Vorstufen stehen geblieben, wobei jedoch der Versuch einer konsequenten Einbindung der Gegenstände des Deutschunterrichts in gesellschaftliche Zusammenhänge bedeutsam sei.

2.3.7.4. Schüler als Subjekte im Literaturunterricht

In den 1980er und 90er Jahren kristallisierte sich eine Position heraus, die nach Ansicht von Kaspar SPINNER (2002a, 247) zum „meistdiskutierten Paradigma des Literaturunterrichts im deutschen

Sprachraum geworden“ ist: der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht. Bereits 1969 hatte Malte DAHRENDORF in *Leseerziehung oder literarische Bildung?* darauf hingewiesen, dass im literaturästhetischen Literaturunterricht die Literatur einen bedeutsamen Eigenwert erlange, während die Rezipienten und deren Bedürfnisse und Möglichkeiten eine untergeordnete Rolle spielten. In der sich anschließenden Curriculum-Diskussion wurde ebenfalls deutlich, dass die Schüler im komplexen Feld von Lernzielen und Bildungsinhalten lediglich Objekte in einem durchgeplanten Unterrichtsablauf seien. Erst allmählich wurde – unter dem wesentlichen Einfluss der Rezeptionsästhetik – die Notwendigkeit erkannt, Schüler zu Subjekten des Leseprozesses zu machen.⁹ So hatte Jürgen KREFT 1977 in *Grundprobleme der Literaturdidaktik* auf die „Bedeutung der Literatur (...) für die Ich-Entwicklung der Heranwachsenden“ hingewiesen, und Hans Robert JAUB und Wolfgang ISER hoben mit Begriffen wie „Erwartungshorizont“ des Lesers, „Leerstellen“ im Text oder Text als „Partitur“, die es in der Vorstellung des Lesers zu entfalten gelte, die bedeutsame Rolle des Lesers im literarischen Prozess hervor.

Mit dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht entwickelte sich schließlich eine Konzeption, in deren Zentrum der handelnde Umgang mit Texten stand. Neu war dieser Ansatz jedoch nicht: Die bis in das 18. Jahrhundert reichende enge Verbindung zwischen Rhetorik- und Poetikunterricht löste sich erst mit dem Auseinandertreten des Literatur- und Aufsatzunterrichts als nunmehr ausschließlich rezeptive bzw. produktive Tätigkeiten auf (SPINNER, 2002a, 248). Die Reformpädagogik betonte dann wieder mehr die schöpferische Kraft des Kindes, und ULSHÖFER, von SPINNER als „Vorbereiter der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik“ bezeichnet, verstand das literarische Schaffen als Hilfsmittel zur Interpretation, das Formverständnis wecke und ein differenzierendes Sehen und Hören fördere (ebd., 249). Unter Rückgriff auf Elemente des offenen Unterrichts in der Freinet-Pädagogik entwickelten Günter WALDMANN (*Überlegungen zu einer kommunikations- und produktionsorientierten Didaktik literarischer Texte*, 1979; *Produktives Lesen*, 1980; *Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts*, 1984), Gerhard HAAS (*Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I*, 1984) und Kaspar SPINNER (*Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe*, 1984) eine neue Konzeption, die die einseitige und dominant kognitive Erschließung von Literatur um affektive und instrumentelle Komponenten bereicherte. Kapitel 3.3.3.3. erläutert diesen Ansatz näher.

2.3.8. Zusammenfassung: Der traditionelle Literaturunterricht

Kapitel 2.3. zeichnete die Entwicklung des Literaturunterrichts vom 17. Jahrhundert bis in die heutige Zeit in groben Zügen nach. Zunächst war vom Leseunterricht die Rede, welcher der muttersprachlichen Schule als eine der ureigensten Aufgaben zukam, als diese sich, bedingt durch gesellschaftliche Veränderungen, über den privilegierten Kreis des Adels und des Klerus hinaus auch für bürgerliche Gesellschaftsschichten zu öffnen begann. Neben einer Vermittlung der Kulturtechnik Lesen fand für die Schüler bürgerlicher Herkunft anfangs zugleich eine Vermittlung von Sachkenntnissen statt, die auch der sprachlichen Unterrichtung diente. Später war der Literaturunterricht an höheren Schulen eng mit der Rhetorik zur Ausbildung eines vorbildlichen Sprachstils verknüpft, während der Unterricht an Volksschulen lange Zeit als Morallehre religiöse und weltliche Verhaltensnormen aufzeigen sollte. Von einem Unterricht, in dem es in erster Linie um die Analyse und das Verständnis literarischer Texte geht, kann erst seit Mitte des 19. Jahrhunderts gesprochen werden: DIESTERWEG und HIECKE wollten Literatur analytisch zum Zweck der Denkschulung erschlossen wissen, bei WACKERNAGEL und von RAUMER stand dagegen wiederum eher der sinnliche Zugang zu Literatur im Hinblick auf die Gesinnungsbildung im Vordergrund. Bis in die Gegenwart

⁹ Vgl. den von Peter STEIN (1980) herausgegebenen Band: *Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven*

hinein prägt diese Kontroverse zwischen verstandes- und gefühlsmäßigem Umgang mit Texten die literaturdidaktische Auseinandersetzung.

Die Instrumentalisierung von Literatur zur Ausbildung eines deutschen Nationalbewusstseins endete mit den Nationalsozialisten in einer Katastrophe. Nach dem 2. Weltkrieg positionierte sich der Literaturunterricht zunächst als Lebenshilfe, bevor er sich verstärkt an literarischen Gattungen orientierte. Im Anschluss an eine Phase des kritischen Literaturunterrichts, in der die gesellschaftlichen Hintergründe, die zur Entstehung des jeweiligen Textes geführt hatten, und die Absichten, die ein Autor mit seinem Text verfolgt, stärker in den Blick genommen wurden und mit der in den 1970er Jahren eine Ausweitung des vormals eng gefassten Literaturbegriffes auch auf pragmatische, unterhaltsame, triviale, kinder- und jugendliterarische sowie auf szenische und mediale Texte einherging, rückte in den 80er und 90er Jahren schließlich der Schüler als Subjekt und individueller Rezipient von Literatur in den Mittelpunkt, wobei nun der handelnde Umgang mit Texten das literarische Lernen mit Kopf und Herz um den Aspekt des Lernens mit der Hand ergänzte.

Insgesamt macht dieser Überblick über die literaturdidaktische Entwicklung deutlich, dass sich im Laufe der Zeit das Pendel zum einen zwischen einer eher rational-analytischen und einer mehr emotional-sinnlichen, künstlerischen Zugriffsweise auf Literatur hin und her bewegte, zum anderen zwischen einer Auffassung von Literatur im Dienst eines besonderen, oft pädagogischen Zweckes (etwa zur moralisch-religiösen Erziehung oder zur Gesinnungsbildung) sowie von Literatur in ihrem Eigenwert.

Kapitel 3.3. greift die Entwicklung des Literaturunterrichts an diesem Punkt wieder auf und stellt Gegenstandsbereich, Aufgaben, Ziele und Konzeptionen des aktuellen Literaturunterrichts dar.

2.4. Berührungspunkte in der Geschichte des Lese- und Grammatikunterrichts

„Lesen ist die Einheit von Vollzug und Reflexion.“
Theodor ADORNO¹

2.4.1. Von der Einheit zur Trennung von Sprach- und Literaturunterricht

In der Phase des allmählichen Übergangs vom Lateinischen hin zum Deutschen als Sprache im Unterricht waren der Grammatik- und der Literaturunterricht zunächst recht eng miteinander verbunden.

COMENIUS verknüpfte in seinem Konzept der Muttersprachschule den Lese- mit dem Sach- und dem Sprachunterricht², für GOTTSCHED bildeten Poetik, Rhetorik und Sprachkunst eine unauflösbare Einheit³ und DIESTERWEG und HIECKE hoben die große Bedeutung des Sprachunterrichts bei der Analyse von Literatur hervor.⁴

Im Laufe des 19. Jahrhunderts bildete sich im Anschluss an die Überlegungen von BECKER und WURST der Grammatikunterricht als ein Bereich des Faches Deutsch heraus, der primär der Schulung des logischen Denkens diene und eigenständige Zielsetzungen verfolgte, etwa die Beschäftigung mit den Grundregeln der deutschen Sprache und deren systematische Darstellung. Der Literaturunterricht dagegen stellte die Analyse und die Interpretation des Textinhalts in den Mittelpunkt des Unterrichts. Grammatik- und Literaturunterricht lösten somit im 19. Jahrhundert ihre traditionell enge Verbindung auf, verfolgten jeweils eigene Zielsetzungen und entwickelten sich auseinander.⁵

2.4.2. Von der Pädagogik grammatischer Beispielsätze zur anlehnenen Methode

Da nach BECKERS Konzept einer formalen Sprachlehre die Analyse von Lesetexten im Grammatikunterricht nun nicht mehr länger vorgesehen war, musste man sich einer anderen Möglichkeit bedienen, im Rückgriff auf Sprachbeispiele grammatische Analysen betreiben zu können, und fand diese in der Darbietung grammatischer Beispielsätze. Nach WURSTS Ansicht sollten diese Beispielsätze die gemeinte grammatische Form deutlich repräsentieren und gleichzeitig den inhaltlichen Aussagewert so gering wie möglich halten, um die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht allzu sehr von der sprachlichen Form abzulenken (FRANK, 1973, 176). Auf diese Art und Weise entstanden dann typische banale, nichts sagende Sätze wie der folgende:

Dass wir sterben müssen, ist gewiss.

Gegen diese Behandlung zusammenhangloser und inhaltsleerer Beispielsätze im Unterricht sprach sich LORENZ KELLNER in seinem *Praktischen Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht* aus (1838-1840, in vier Teilen erschienen). Angeregt von dem französischen Pädagogen Joseph JACOTOT, der 1818 (deutsch 1830) die Forderung erhoben hatte, der gesamte Unterricht in der Muttersprache dürfe nur von einem Buch ausgehen, griff KELLNER den Grundgedanken der „naturgemäßen“ Methode des „Universalunterrichts“ auf und entwickelte sein Konzept der „anlehnenen Methode“ (FRANK, 1973, 180). Nicht systematisch, sondern in Anlehnung an die Beschaffenheit der

¹ MEIERS, 2001, 144

² Vgl. Kapitel 2.3.2.

³ Vgl. Kapitel 2.3.3.

⁴ Vgl. Kapitel 2.3.5. und 2.4.3.

⁵ Vgl. Kapitel 2.1.2.

jeweiligen Lesestücke sollte das logische, grammatische, rechtschriftliche und stilistische Verständnis der Schüler geschult werden:

„Wodurch sich mein Lehrgang von anderen unterscheidet, ist dies: a. er nimmt zur Anschauung gewisse Musterstücke und benutzt b. diese zu fortgesetzten, das Sprachverständnis fördernden Denküben, c. er reiht an die Satzlehre alles, was aus der Grammatik für die Schule gehört, d. er berücksichtigt immer, wo sich Gelegenheit darbietet, die Orthographie und Interpunktion, sowie e. das Lesen mit Ausdruck.“⁶

Friedrich OTTO führte KELLNERS Ideen 1844 weiter aus. In seiner Schrift *Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisirenden Unterrichts in der Muttersprache* vertrat OTTO die Überzeugung, dass ausgehend vom Lesebuch als zentralem Arbeitsmittel des muttersprachlichen Unterrichts

„Denken und Sprechen, Reden und Schreiben, Lesen und Vortragen, Rechtschreibung und Satzzeichnung, Grammatik und Stilistik in der Verbindung zu lehren und zu üben seien, in welcher diese verschiedenen Seiten eines und desselben Gegenstandes sich gegenseitig vorbereiten und bedingen, fördern und vollenden.“⁷

2.4.3. Weitere Versuche einer Wiederannäherung von Sprach- und Literaturunterricht

Noch vor den Ausführungen von KELLNER und OTTO hatte sich auch DIESTERWEG zum Zusammenhang von Sprach- und Literaturunterricht geäußert. Im *Versuch einer Berichtigung der Ansichten über analytische und synthetische Methode* von 1828 führte er aus (1956ff, Bd. I, 334):

„Was nun ein Lesebuch, das dem Schüler in die Hand gegeben werden und welches zugleich den Stoff zu Sprachübungen oder zu dem ganzen Unterrichte in der Sprache enthalten soll, in dieser Hinsicht zu leisten hat, solches soll den nötigen Sprachstoff geordnet enthalten, aus welchem der Lehrer die Schüler die Sprachformen und Sprachgesetze durch Zergliedern finden lehrt.“

Den besonderen Nutzen des Sprachunterrichts für den Schüler sah DIESTERWEG in seinen *Meinungen über Sprache und Sprachunterricht* (1836) unter anderem in der Gewandtheit, „jedes Buch besser zu verstehen, da er nun nicht mehr mit der Form ringt, sondern hauptsächlich seine Aufmerksamkeit auf den Inhalt richten kann“ (ebd., Bd. IV, 15).

Auch Rudolf HILDEBRAND (1930, 9) sprach sich dafür aus, den Grammatikunterricht an die Lesestücke und die grammatische Einzelheit „als Schale, nicht als Kern“ an „das lebensvolle Ganze“ anzuschließen (ebd., 16).

Im 20. Jahrhundert wies Hermann HELMERS (1997, 182) auf die Verwandtschaft von Sprachbetrachtung und Literaturunterricht hin. Beide Teilbereiche gehören seiner Einteilung nach als Repertoire bzw. Gestaltung zur fundamentalen Kategorie des Verstehens⁸:

„Sprachbetrachtung und Literaturunterricht sind verwandt, weil beide zum Verstehen von Sprache führen. Die in der Sprachbetrachtung erkannten grammatischen Strukturen sind auch der ästhetischen Literatur zu eigen. Insofern hilft die Sprachbetrachtung der Textanalyse.“

Wie diese Hilfe konkret aussehen sollte, führte HELMERS im Anschluss daran allerdings nicht weiter aus.

Der gegenwärtige Stand der fachdidaktischen Bemühungen um eine Integration der Teilbereiche „Lesen“ und „Sprache untersuchen“ wird in Kapitel 3.4. aufgezeigt.

⁶ KELLNER, Teil II, Vorwort. Zit. nach FRANK, 1973, 180

⁷ OTTO, 1844, Vorwort. Zit. nach FRANK, 1973, 181

⁸ Vgl. Kapitel 2.1.6.4. und 2.3.7.2.

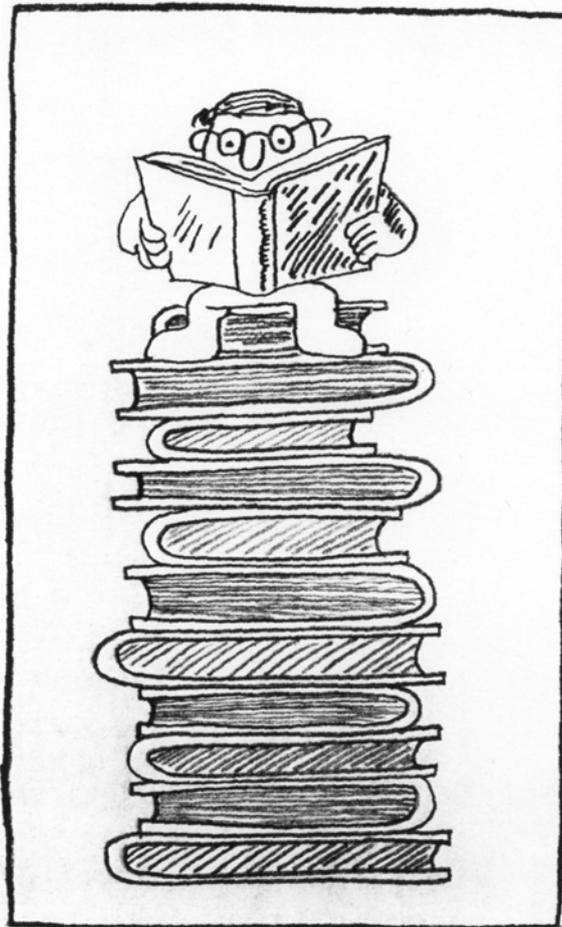
2.4.4. Zusammenfassung: Zum historischen Zusammenhang von Sprach- und Literaturunterricht

Den Abschluss des historischen Teils dieser Arbeit bildete ein Überblick über Berührungspunkte in der Geschichte von Grammatik- und Literaturunterricht. Dabei wurde deutlich, dass beide Teilbereiche bis in das 19. Jahrhundert miteinander verbunden waren. Stets lieferte der Grammatikunterricht das notwendige sprachliche Hintergrundwissen für eine verstehende Auseinandersetzung mit Literatur.

Erst im 19. Jahrhundert gingen der nunmehr auf formale Bildung abzielende systematische Grammatik- und der als Gesinnungsbildung und Denkschulung verstandene analytische Literaturunterricht endgültig getrennte Wege. Zwar gab es in der Folgezeit mehrfach Anregungen, die Teilbereiche „Lesen“ und „Sprachlehre“ wieder enger aufeinander zu beziehen: DIESTERWEG hatte erkannt, dass das Wissen über Sprache zum besseren Verstehen von Texten führt, da der Schüler seine Aufmerksamkeit auf den Inhalt richten könne und nicht mit der Form ringen müsse; KELLNER verfolgte mit seinem Konzept der anlehnenen Methode den Grundgedanken eines Universalunterrichts; OTTO und später HILDEBRAND sprachen sich dafür aus, den Grammatikunterricht an die Lesestücke anzuschließen und das Lesebuch zum zentralen Arbeitsmittel im Sprachunterricht zu machen.

Letztlich blieb die Trennung von Grammatik- und Literaturunterricht jedoch – bedingt durch die unterschiedlichen Intentionen, die in den beiden Bereichen verfolgt wurden (und auch heute noch werden) – im Wesentlichen bis in die Gegenwart hinein bestehen. Den aktuellen Stand der fachdidaktischen Überlegungen hinsichtlich einer stärkeren Integration von „Lesen“ und „Sprache untersuchen“ erläutert Kapitel 3.4.

**3. Wie stellt sich die Problematik aus gegenwärtiger Sicht dar?
Fachdidaktische Aspekte empirischer und bildungstheoretischer Forschung**



3.1. Der aktuelle Grammatikunterricht

„Der Sinn grammatischen Wissens ist umstritten.
Der Sinn grammatischen Wissens ist unbestritten.“
Peter KLOTZ¹

3.1.1. Der Gegenstandsbereich des Grammatikunterrichts

Im Jahr 1991 veröffentlichten Hubert IVO und Eva NEULAND eine Studie unter dem Titel *Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik)*, deren Ergebnis sie wie folgt zusammenfassten (1991, 437):

„Die Befragten wissen wenig von der Grammatik ihrer Muttersprache, mögen sie nicht sonderlich und erinnern sich nicht gern an ihren Grammatikunterricht, halten aber daran fest, daß Grammatikunterricht sein muß [und] erwarten von einer Beschäftigung mit Grammatik vorrangig Kenntnisse, die sich in Alltagssituationen als nützlich erweisen.“

Dieser Befund spiegelt eine äußerst kritische Einschätzung des Grammatikunterrichts wider, die seit Konrad GAISERS Aufsatz mit dem Titel *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* aus dem Jahr 1950 in verschiedensten Veröffentlichungen immer wieder auftauchte, etwa bei Ernst NÜNDEL (*Wozu Grammatik in der Schule?*, 1978), Gerhard AUGST (*Welchen Sinn hat der Grammatikunterricht in der Schule?*, 1983), Dieter MARENBACH (*Wieviel Grammatik brauchen Schüler?*, 1985) oder Jakob EBNER (*Der Nutzen der Diskussion über den Nutzen von Grammatik*, 1995): die Frage nach Sinn und Zielen, nach Inhalten und didaktisch-methodischen Konzeptionen des schulischen Grammatikunterrichts.

Auch neuere Untersuchungen² scheinen den Verdacht zu bestätigen:

„Der Grammatikunterricht ist – eigentlich seit Beginn der ‚Zeitrechnung‘ der Methodik und Didaktik – ein wenig geliebtes Kind der Schule und der SchülerInnen.“³

Und:

„Unbehagen und Unzufriedenheit der Lehrenden und Lernenden sind seit langem Kennzeichen eines umstrittenen, zumeist wenig effektiven, immer wieder radikal in Frage gestellten, nichtsdestoweniger curricular fest etablierten Lern- und Arbeitsbereichs des muttersprachlichen Deutschunterrichts: des Grammatikunterrichts.“⁴

Albert BREMERICH-VOS (1999c, 36ff) stellte bei einer Erhebung der Grammatikbiografien Studierender fest, dass in deren Schulzeit die Ziele des Grammatikunterrichts nicht plausibel gemacht werden konnten, dass die Bedeutung der Grammatik für den Deutschunterricht erst mit dem Erlernen einer Fremdsprache richtig bewusst wurde, dass die Lehrenden als wenig interessiert und nicht kompetent erschienen, dass die emotionale Befindlichkeit der Lernenden am ehesten mit Langeweile beschrieben werden könnte und dass *die* Grammatik meist deduktiv am Beispiel isolierter Sätze eingepaukt wurde.

Den Problemen, die Lehrende mit dem Grammatikunterricht haben, ging Wolfgang MENZEL (1984, 339f) auf den Grund. Er kam zu dem Ergebnis, „daß selten in Zweifel steht, ob Grammatik überhaupt im Unterricht vermittelt werden solle. Aber: wie viel davon, wozu sie diene, wie man sie lehren solle und welche Auswirkungen sie auf andere Bereiche der Sprache habe“, darüber herrsche große Unsicherheit. Dieser Unsicherheit in der Einschätzung des Sinns von Grammatikunterricht

¹ KLOTZ, 1995a, 3

² Vgl. dazu PEYER, 1999; BREMERICH-VOS, 1999c und 2000

³ EICHLER, 2001, 226

⁴ ULRICH, 2001a, 4

stehe jedoch gleichzeitig ein scheinbar sicheres Korrekturverhalten gegenüber: Während der Grammatikunterricht bei den Lehrenden eine untergeordnete Rolle spiele, würden andererseits grammatische Fehler in Aufsätzen übergangen geahndet (ebd., 340). Die Maßstäbe für dieses widersprüchliche Korrekturverhalten, so MENZEL, lägen im eigenen Sprachgefühl oder Sprachbewusstsein, welches sich aus einem in der eigenen Schulzeit „negativ erlebten Grammatikunterricht“ heraus entwickelt habe (ebd., 341). Diese persönlichen Erfahrungen wirkten sich „offenbar auch auf die Motivation aus, mit der Lehrer ihren eigenen Grammatikunterricht durchführen“ (ebd.). Grammatik werde oft nur mit Unwillen und weil die Lehrpläne ihn vorschreiben gelehrt.

Werner INGENDAHL (1999a, 13) richtet in diesem Zusammenhang schwere Vorwürfe an die Adresse der Sprachdidaktiker:

„Lehrer wissen selbst nicht überzeugend, wozu sie Grammatik lehren, ihr Unterricht ist unbeholfen und rigide; Schüler lernen isoliertes Wissen, uninteressiert, behalten schlechte Erinnerungen daran. Sprachdidaktiker sagen Lehrern nicht die Wahrheit über den täglich verzapften Unsinn, sondern verharmlosen die Notlage. Sie behaupten Vorteile der Grammatikbelehrung für die geistige Entwicklung, die nie nachgewiesen wurden.“

Wenn Grammatikunterricht nun also sowohl ein umstrittener als auch unbestrittener Lernbereich ist: Was muss sich ändern und wie muss man dabei vorgehen, damit einerseits dessen Legitimation einsichtig und andererseits dessen Qualität verbessert wird?

Bevor diesen Fragen nachgegangen werden soll, erscheint es angebracht, den Gegenstandsbereich von Grammatik und Grammatikunterricht näher zu beleuchten.

In Anlehnung an die Linguistik, die Grammatik als den Bau der Sprache auf der einen Seite von der Lehre über diesen Bau auf der anderen unterscheidet, gliedern Wolfgang BOETTCHER und Horst SITTA (1979, 12f) in dreifacher Hinsicht⁵:

„Der Terminus ‚Grammatik‘ deckt drei verschiedene Begriffe:

- das in einer Sprache wirksame Regelsystem
- ein System von (wissenschaftlichen) Aussagen von Menschen über das in einer Sprache (angeblich) wirksame Regelsystem
- ein Lehrbuch mit solchen Aussagen.“

Im Sinne der zweiten Bedeutung von Grammatik (Lehre über den Bau der Sprache) unterscheiden BOETTCHER und SITTA von den „wissenschaftlichen Grammatiken“ die „Alltagsgrammatiken“, welche auf dem Sprachgefühl des Sprechers beruhen, und die „pädagogischen Grammatiken“, „die – in Anknüpfung an die bei den Schülern vorliegenden ‚Alltagsgrammatiken‘ und in Nutzung von Aussagesystemen ‚wissenschaftlicher Grammatiken‘ – die Fähigkeit der Schüler zur Reflexion ‚grammatischer Phänomene‘ schulen sollen“ (ebd., 13). Den Gegenstandsbereich von Grammatik selbst fassen BOETTCHER und SITTA recht weit: Sie zählen dazu die Syntax (Wort-, Formen-, Satz-, Wortbildungslehre), die Phonetik (Lautlehre) und die Semantik (Bedeutungslehre). Demzufolge lehnen sie auch die systemlinguistische Betrachtungsweise von Grammatik ab und vertreten die pragmatische Richtung unter Berücksichtigung von Situation und Wirkung von Sprache. Bezogen auf den Grammatikunterricht unterscheiden sie menschlich-kommunikative, sprachlich-kommunikative und grammatische Aspekte der Sprache und kommen zu dem Schluss (ebd., 13):

„Insofern verstehen wir Grammatikunterricht als eine Kette von Phasen der Reflexion syntaktischer (+ phonetischer + semantischer) Aspekte im Kontext komplexer Sprachverwendungsprozesse und entsprechend komplexer Untersuchungsweisen (‚integrierter Grammatikunterricht‘).“

Dietrich BOUEKE (1984, 339) schließt sich diesem weiter gefassten und seit den 1970er Jahren auch durch die Umbenennung in „Reflexion über Sprache“ verdeutlichten Grammatikverständnis an⁶ und definiert:

⁵ Vgl. dazu auch BOUEKE, 1984, 359; STEINIG / HUNEKE, 2002, 137f

⁶ Vgl. Kapitel 2.1.6.6.

„Der Begriff ‚Reflexion über Sprache‘ meint zunächst einmal jedes Nachdenken über Sprache überhaupt (...).“

BOUEKE (ebd., 340) unterscheidet dabei vier Aspekte der Sprachreflexion:

- “a) Reflexion über das Sprachsystem: *Grammatikunterricht*
- b) Reflexion über sprachliches Handeln: *Kommunikationsanalyse*
- c) Reflexion über das eigene sprachliche Handeln in einer konkreten Situation: *Metakommunikation*
- d) Reflexion über die Geschichte der Sprache, über die Zusammenhänge von Sprache und Gesellschaft, über Fragen des Spracherwerbs, der Sprachvarietäten, usw.: *Sprachkunde*“

In einer Übersicht unternimmt BOUEKE den Versuch, „die für den Lernbereich ‚Reflexion über Sprache‘ relevanten Gegenstände in möglichst umfassender – wenn auch nicht vollständiger – Weise vorzustellen“ (ebd., 346ff):

- I. Sprache als System von Zeichen
 - 1. Zeichen als Mittel der Verständigung
 - 2. Die Wörter als Einheiten des Zeichensystems „Sprache“
 - 3. Die Grammatik des Zeichensystems „Sprache“
- II. Sprache und Bedeutung
- III. Sprachgebrauch / sprachliche Kommunikation
 - 1. Funktion der Sprache
 - 2. Einfache Sprachhandlungen
 - 3. Komplexe Sprechhandlungen
 - 4. Kommunikationsprozesse
- IV. Sprache der Öffentlichkeit / öffentliche Kommunikation
- V. Spracherwerb
- VI. Sprachvarietäten
- VII. Sprachgeschichte

Anschließend ordnet BOUEKE diese Gegenstände den vier Teilbereichen der „Reflexion über Sprache“ zu und erstellt folgenden Katalog (ebd., 351):

- *Grammatikunterricht*
- I/3. Die Grammatik des Zeichensystems „Sprache“
- *Kommunikationsanalyse*
- I/1. Zeichen als Mittel der Verständigung
- III. Sprachgebrauch / sprachliche Kommunikation
- IV. Sprache der Öffentlichkeit / öffentliche Kommunikation
- *Metakommunikation*
- III. Sprachgebrauch / sprachliche Kommunikation
- *Sprachkunde*
- I/2. Die Wörter als Einheiten des Zeichensystems „Sprache“
- II. Sprache und Bedeutung
- V. Spracherwerb
- VI. Sprachvarietäten
- VII. Sprachgeschichte

Auch INGENDAHL (1999a, 15) geht vom Begriff der Sprachreflexion aus und fragt, welche sprachreflexiven Tätigkeiten es bei Kindern und kompetenten Erwachsenen gebe und was sie wissen wollten, wenn sie auf Sprachliches reflektierten. Er kommt zu dem Schluss (ebd., 17):

„Thematisiert werden also die Regeln einer Sprache wie auch Prozessnormen gelingender Verständigung, Perspektiven von Weltansichten, kulturell mögliche Beziehungsverhältnisse und individuelle Wertkategorien.“

Einen anderen Weg geht Wolfgang EICHLER, wenn er seinen Beitrag für das *Taschenbuch des Deutschunterrichts* bewusst „Grammatikunterricht“ nennt und nicht „Reflexion über Sprache“. EICHLER (2001, 226) ist der Auffassung,

„Grammatikunterricht ist Reflexion über Sprache, mit dem besonderen Erkenntnisinteresse auf generell geltende Regeln des Sprachgebrauchs und die Grundstruktur der deutschen Sprache. Reflexion über Sprache richtet sich heute mehr und mehr auch auf den individuellen alters- und geschlechtsspezifischen Sprachgebrauch; diese, sowie die Reflexion über Psychologie und Soziologie der Kommunikation findet auch außerhalb, neben oder in Begleitung durch den Grammatikunterricht statt.“

3.1.2. Aufgaben und Ziele des Grammatikunterrichts

Welches sind nun also die Aufgaben und Ziele des Grammatikunterrichts bzw. der Reflexion über Sprache? Und wie werden diese begründet?

Im Folgenden sollen Sinngebungen des Grammatikunterrichts dargestellt werden, wobei ausgewählte Vertreter der in Kapitel 3.1.3. vorgestellten Konzeptionen zu Wort kommen.

3.1.2.1. Aufgaben und Ziele nach Dorothea ADER et al.

Im Jahr 1981 legten Dorothea ADER, Johann BAUER und Walter HENZE mit *Sprache und Sprechen* ein Sprachbuch für die Hauptschule vor, das auf eine systematische Vermittlung im Grammatikunterricht abzielt.⁷ Der Lernbereich „Reflexion über Sprache“, so die Herausgeber im Lehrerband des 5. Schuljahres, solle die Schüler zum Nachdenken über ihr Sprechen und ihre Sprache anregen, indem ihnen die Einsicht vermittelt werde, „dass die verschiedenen Teilbereiche nicht spontan und zufällig, sondern (...) in einer sinnvollen Ordnung zu entwickeln sind, so daß ihr Zusammenwirken im Laufe der Jahre verstehbar wird“ (ADER et al., 1981, 19). Im Mittelpunkt stehe dabei die Konzentration auf den formalen Aspekt der Sprache, während „von individuellen Redeabsichten und Inhalten (bewußt) zu abstrahieren“ sei (ebd., 20):

„Der Schüler gewinnt Einsichten in die Regelmäßigkeiten und Normgerechtigkeiten der Sprache, in die Gesetzmäßigkeiten der Sprachstrukturen, m. a. W.: Einsicht in die Grammatik einer Sprache.“

Folgende Bereiche sind nach ADER et al. (ebd., 21) Ziele des Grammatikunterrichts:

„Lernziel 1: Bewußtheit im Sprachverhalten

Dieses Lernziel zielt darauf, daß neben dem naiven Sprachverstehen und Sprachverwenden Bewußtheit geweckt und entwickelt wird. (...)

Lernziel 2: Grammatisches Wissen

Dieses Lernziel ist in Hilfsfunktion für andere Lernbereiche des Deutschunterrichts, insbesondere für den Rechtschreibunterricht und unter dem Lernzielaspekt 1 auch für den Lese- und Schreibunterricht zu sehen. (...)

Lernziel 3: Wissen über Sprache

Gemeint ist, daß man etwas über die Sprache, deren Ordnungen und damit auch über ihre Grammatik lernen sollte, weil die Sprache eines der Phänomene ist, die den Menschen umgeben, die

⁷ Vgl. Kapitel 3.1.3.1.

sein Leben von Anfang an entscheidend beeinflussen, und weil im Laufe von Jahrhunderten hierüber vieles nachgedacht und gesagt worden ist. (...)“

In der Tradition der so genannten „Lateingrammatiken“ stehend⁸ wird bei diesem Ansatz von ADER et al. zum einen die kritische Weiterentwicklung von Zielen, Inhalten und Methoden des alten, formalen Grammatikunterrichts deutlich, die Reflexion über Sprache als „Distanzgewinnung auch zu der formalen Seite des eigenen Sprachverhaltens“ begreift (ebd., 20), zum anderen die entschiedene Ablehnung des 1978 vorgestellten Konzepts des situativen Grammatikunterrichts.⁹

3.1.2.2. Aufgaben und Ziele nach Wolfgang BOETTCHER und Horst SITTA

BOETTCHER und SITTA (1979, 14) gehen bei der Darstellung ihrer Konzeption recht ausführlich auf die Ziele des Grammatikunterrichts ein, denn sie betrachten diesen Teilbereich als „dasjenige Lernfeld im Deutschunterricht, über dessen Ziele und über deren Legitimation die Meinungen (...) am weitesten auseinandergehen.“ Dabei geben sie zunächst geläufige Begründungsversuche verkürzt und kommentiert wieder und leiten daraus dann eigene Zielvorstellungen ab.

Einer ersten Gruppe von Begründungsversuchen sprechen BOETTCHER und SITTA (ebd., 14) wegen ihres „problematischen Argumentationshintergrundes“ und ihres „bloß strategischen oder indirekten Charakters“ die Rechtfertigung für eine Zielvorgabe ab. Dazu zählen sie etwa folgende Aussagen:

- „Grammatikunterricht eignet sich innerhalb des Deutschunterrichts besonders gut, um daran wissenschaftliches Arbeiten zu lernen.“
- „Grammatikunterricht schult logisches Denken.“
- „Schüler müssen über den Bau der Sprache, die sie täglich benutzen, und deren geschichtliche Veränderung etwas wissen.“
- „Schüler müssen Grammatikkenntnisse erwerben, damit sie beim Übergang in die weiterführenden bzw. beruflichen Schulen keine Nachteile erleiden.“
- „Man braucht Kenntnisse in deutscher Grammatik, um die Grammatik fremder Sprachen besser zu begreifen bzw. um in der Fremdsprache Fehler vermeiden zu können.“
- „Grammatikunterricht hilft, Schülern Zeichensetzungs- und Rechtschreibregeln zu erklären.“

Die folgenden direkten und zentralen Begründungsversuche können nach Einschätzung von BOETTCHER und SITTA (ebd., 15) Grammatikunterricht legitimieren, wobei die Aussagen unter drei Gesichtspunkten begründet werden. Ein erster Zusammenhang versteht „Grammatikkenntnisse als Mittel direkter Beeinflussung des sprachlichen Handelns“ und bezieht sich auf Aussagen wie:

- „Grammatische Kenntnisse ermöglichen korrektes Sprechen (insbesondere für Mundartsprecher).“
- „Grammatische Kenntnisse führen zu besseren (d.h. verständlicheren, ‚treffenderen‘, angemesseneren) Formulierungen beim Schreiben.“
- „Grammatikkenntnisse und grammatische Verfahren erleichtern die Analyse von – insbesondere komplexen und dadurch ‚schweren‘ – Texten.“
- „Man braucht grammatische Kenntnisse, wenn man charakteristische (z.B. stilistische, textsortenspezifische) Merkmale bestimmter Texte identifizieren / ‚festmachen‘ will.“
- „Man braucht Einsicht in grammatische Normen und Regeln, wenn man vermeiden will, anderen (z.B. Kindern) gegenüber problematische Sprachnormen durchzuhalten bzw. falsche Korrekturen zu machen.“
- „Erst grammatische Kenntnisse geben einem den Durchblick durch Sprache, der es einem ermöglicht, Verführung / Manipulation durch Sprache zu durchschauen und sich davor zu schützen.“

⁸ Vgl. Kapitel 2.1.

⁹ Vgl. Kapitel 3.1.2.2. und 3.1.3.2.

Grammatikunterricht erfülle dabei die Funktionen der *Sensibilisierung* mit dem Ziel des „sprachlichen Routinehandelns“, der *Sicherung* dieser Eindrücke, der *Operationalität* durch bildenden Umgang mit Sprache sowie der *Diagnose* sprachlicher Auffälligkeiten (ebd., 16).

Hinsichtlich der Klärung von Missverständnissen und deren Ursachen sowie der Präzisierung und Verkürzung von Texten oder Gesprächen können in einem zweiten Zusammenhang „Grammatikkenntnisse als Hilfsmittel bei der Verständigung über sprachliche Wirkungen“ dienen (ebd., 15); der Grammatik komme dabei die Funktion der *Verbalisierung* von Spracherfahrungen zu (ebd., 16).

Der dritte Zusammenhang schließlich sieht „grammatische Regularitäten als Thema bei der Verständigung über Geltungsansprüche sprachlicher Normen“ (ebd., 15) und wecke über die *Diskursfunktion* bei den Schülern Verständnis für soziolekt- und dialektbedingte unterschiedliche Sprachvarianten (ebd., 16).

3.1.2.3. Aufgaben und Ziele nach Wilhelm KÖLLER

Funktionaler Grammatikunterricht ist der Titel einer Konzeption von Wilhelm KÖLLER, die verstärkt auf die Betrachtung der semantischen und pragmatischen Seite von Sprache abzielt.¹⁰ Erklärtes Ziel dieses Unterrichts ist es, die instruktiven (d.h. die Organisation sprachlicher Zeichen in konkreten, praktischen Kommunikationssituationen betreffenden) sowie die kognitiven (d.h. die philosophische Betrachtungsweise von grammatischen Zeichen als „Indizien für die grundlegenden Differenzierungsbedürfnisse einer Sprachgemeinschaft“ betreffenden) Funktionen einzelner grammatischer Formen zu verdeutlichen (KÖLLER, 1983, 17ff). Dabei, so KÖLLER (ebd., 35f), seien folgende allgemeine Zielsetzungen im Unterricht zu beachten:

- *Identifikation* von grammatischen Formen bzw. ihre Zuordnung zu einer grammatischen Kategorie
- *Perspektivierung*, d.h. Einsicht in die Tatsache, „daß sprachliche Formen (...) Realität auf der Ebene der Sprache (...) interpretieren“, da der Sprecher die Wahl habe, Fakten in seiner eigenen Perspektive darzustellen
- *Funktionalität*, d.h. Darstellung der Funktionalität grammatischer Formen für bestimmte Äußerungssituationen und Textsorten
- *Sprachkritik*, d.h. Verstehen bestimmter Sprecherintentionen durch Kenntnis aufmerksamkeitslenkender Funktionen grammatischer Formen.

3.1.2.4. Aufgaben und Ziele nach Bernhard WEISGERBER

Nach Ansicht von Bernhard WEISGERBER, ein Vertreter des integrativen Konzepts¹¹, beziehen sich die Lernziele des Grammatikunterrichts auf insgesamt vier sprachliche Bereiche.

Ein erstes Anliegen des Grammatikunterrichts sei der Ausbau des Sprachbesitzes im Hinblick auf die Strukturierung des Wortschatzes (Wortarten, Wortfelder, Wortstände, Wortbildungsweisen) und des Satzbaus (WEISGERBER, 1985, 101). Dies erhöhe die begriffliche Klarheit und öffne durch neue sprachliche Aspekte und Beziehungsmöglichkeiten dem Schüler „das Tor (...) zum Vollbesitz der Sprache“ (ebd., 107).

Zum Zweiten intendiere Grammatikunterricht kognitive Einsichten in das Sprachsystem, die eine Korrektur des Sprachgebrauchs ermöglichen (ebd., 101), denn die Fruchtbarkeit des Sprachlehreunterrichts für die Spracherziehung erweise sich im Sprachverhalten, d.h. im richtigen und angemessenen Einsatz von Sprache (ebd., 107).

Drittens solle Grammatikunterricht die Schüler zur Sprachkritik befähigen und dadurch in die Lage versetzen (ebd., 101),

¹⁰ Vgl. Kapitel 3.1.3.3.

¹¹ Vgl. Kapitel 3.1.3.4.

- „a) sprachliche Manipulation zu durchschauen,
- b) sprachliche Individualität und Originalität zu entwickeln,
- c) die eigenen geistigen Voraussetzungen aufzudecken und zu reflektieren.“

Ein letztes Ziel richte sich schließlich auf eine eigenverantwortliche Motivation des Sprachverhaltens, die es dem Schüler ermögliche, „im Umgang mit seiner Sprache schrittweise Fremdbestimmung durch Selbstbestimmung zu ersetzen“ (ebd., 101). Dies, so Weisgerber, sei das „allgemeinste und oberste Ziel des Sprachunterrichts“ (ebd., 100) und bewirke eine unmittelbare Anbindung an das sprachliche Handeln.

3.1.2.5. Aufgaben und Ziele nach Winfried ULRICH

Winfried ULRICH (2001a, 9ff) listet sieben Ziele der Reflexion über Sprache auf, wobei er klarstellt, dass diese „zu verschiedenen Zeiten recht unterschiedlichen Konzepten und Vorstellungen von den Aufgaben und Bereichen des muttersprachlichen Deutschunterrichts“ entstammen. Diese Ziele sind im Einzelnen:

- „Vermittlung von Wissen über Sprache als Teil von Weltwissen und allgemeinem Bildungswissen“
- „Regelbeherrschung zur Vermeidung und Beseitigung von ‚Grammatikfehlern‘“
- „Erfassen grammatischer Strukturen als Grundlage von Rechtschreibung und Zeichensetzung“
- „Einsicht in die Strukturen der Eigensprache als Hilfe beim Fremdspracherwerb“
- „Förderung des formallogischen Denkens durch Reflexion über Sprache“
- „Förderung metakommunikativer Kompetenz“
- „Schaffung von Sprachbewusstsein“

Während ULRICH die beiden ersten Begründungen als „kaum fähig, einen ganzen Lernbereich zu rechtfertigen“, einschätzt (ebd., 9f) und auch die folgenden drei Ziele kritisch wertet (Einwand der Instrumentalisierung bzw. der Überbewertung des Teilbereichs), sieht er die eigentliche Bedeutung des Grammatikunterrichts in den beiden zuletzt genannten Begründungsversuchen. Weil „das Gelingen sprachlicher Verständigungsversuche keine Selbstverständlichkeit“ sei, spiele die Förderung der metakommunikativen Kompetenz eine große Rolle (ebd., 10f):

„Zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts ist die Sensibilisierung der jungen Menschen für Sprache, gerade auch für deren Ambiguitäten und Mehrdeutigkeiten, die einerseits zum Nichtverstehen oder Missverstehen führen können, andererseits die Möglichkeit zu besonders anspruchsvollen Kommunikationsweisen wie indirekter Aussage, Anspielung, Ironie bieten. (...) Sprachbetrachtung durchleuchtet die Strukturen und Funktionen sprachlicher Ausdrücke und sprachlicher Handlungen, macht sie durchschaubar und hinsichtlich ihrer möglichen Wirkungsweisen berechenbar. (...) Der Auf- und Ausbau metakommunikativer Kompetenz vermittelt demnach kein funktionslose Sprachwissen, sondern stärkt das Sprachkönnen und ist ein lohnendes und einen entsprechenden Grammatikunterricht rechtfertigendes Ziel des Deutschunterrichts.“

Erst das letztgenannte Ziel der Schaffung von Sprachbewusstsein legitimiere jedoch den Grammatikunterricht als eigenständigen Lernbereich, indem er „von einem naiven Sprachgebrauch zu einem bewussten Sprachhandeln“ führe (ebd., 11):

„Überblick besitzen, Vergleiche anstellen können, eine Wahl treffen, die Wirkung kontrollieren, eventuell Kurskorrekturen des kommunikativen Handelns vornehmen: All das ist bewusstes Handeln, setzt Selbstreflexion und Sprachreflexion voraus.“

3.1.2.6. Aufgaben und Ziele nach Wolfgang MENZEL

Auf die Frage: „Was ist und was leistet Grammatik?“, antwortet Wolfgang MENZEL (1984, 348f) mit der Feststellung:

„(...) Grammatik vermag durchaus etwas zu leisten, was für Sprachverstehen, Sprachhandeln und für die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten von Wichtigkeit ist (...).“

Vorausgesetzt, man begreife Grammatikunterricht nicht als bloße Wissensvermittlung, sondern als Spracherfahrung, und man beziehe Sprachreflexion und Sprachhandeln stets aufeinander, lassen sich folgende Zielsetzungen erreichen (ebd., 349):

- „Systematisieren“ von Sprache
- „Kategorisieren“, d.h. gliederndes Verstehen und ordnendes Verwenden von Sprache
- „Experimentieren mit Sprache“ durch grammatische Operationen
- „Abstrahieren von der Vielfalt der einzelnen Ausprägungen von Sprache“
- „Bewußtsein von Grammatikalität“, das zu besserem Verstehen und Schreiben von Texten führe
- „Einsichten in die Geschichte der Sprache“
- Vermittlung von „Grundlagen für das Sprachenlernen“

Methodisch arbeitet MENZEL seinen Ansatz in der Folgezeit weiter aus und gelangt zum Konzept der Grammatik-Werkstatt¹², dessen Hauptziel es ist, „den Lernenden Einsicht in den Bau der Sprache [zu] vermitteln, also die Ordnung der sprachlichen Vielfalt zu Kategorien sichtbar [zu] machen (...)“ (MENZEL, 1999, 9).

3.1.2.7. Aufgaben und Ziele im Überblick

Im vorhergehenden Abschnitt über Aufgaben und Ziele des Grammatikunterrichts wurde es deutlich: Nicht nur in der Frage der Inhalte und Gegenstände dieses Lernbereichs¹³, auch hinsichtlich der Intentionen gehen die Meinungen auseinander. Teilweise tauchen ähnliche Ziele bei Vertretern unterschiedlicher Konzeptionen auf, teilweise werden sie jedoch unterschiedlich gewichtet und begründet, teilweise werden früher geltende Zielvorstellungen aber auch als mit den neu entwickelten Konzeptionen unvereinbar abgelehnt.

Sind wir nun also so schlau wie zuvor? Wie viel Grammatik darf es denn nun sein?

In der Tat werden einige Zielformulierungen sicher geeigneter und bedeutsamer sein als andere, den Lernbereich „Grammatikunterricht“ bzw. „Reflexion über Sprache“ zu begründen. Wenn eine abschließende Wertung an dieser Stelle jedoch nicht vorgenommen wird, dann ist dies vor dem Hintergrund der Tatsache zu sehen – und das wird im folgenden Kapitel 3.2. Thema sein –, dass nicht eine einzige grammatische Konzeption eine Lösung bieten kann, sondern dass die Ziele dieses Lernbereichs auch im engen Zusammenhang mit dem didaktisch-methodischen Hintergrund der jeweiligen Konzeption zu sehen sind.

Es erscheint deshalb sinnvoll, alle diejenigen Lernziele zusammenzutragen, welche die grundlegenden Intentionen des Lernbereichs aufzeigen und ihn damit begründen können. Ein solcher Überblick findet sich beispielsweise bei Wolfgang EICHLER (2001, 335f), der vor dem Hintergrund der verschiedenen didaktischen Positionen eine Aufstellung sehr unterschiedlicher Lernziele gibt, „wie sie von verschiedenen Autoren aufgezeigt wurden“:

„1. Der Schüler soll Einsicht in den Bau und die Struktur der deutschen Sprache erhalten (kultur-güterorientiertes Lernziel). Er soll seine kulturelle Identität auch in der Sprache erfassen.“

¹² Vgl. Kapitel 3.1.3.6.

¹³ Vgl. Kapitel 2.1.7. zum engen und weiten Grammatikbegriff und Kapitel 2.1.6. zur Terminologie des Lernbereichs „Grammatikunterricht“ bzw. „Reflexion über Sprache“

2. Der Schüler soll für die Unterrichtsarbeit in anderen Lernbereichen und Fächern klare Verständigungsbegriffe erhalten (Grammatikunterricht in Hilfsfunktion für den Fremdsprachenunterricht, den Rechtschreibunterricht und die Korrekturbesprechung).
3. Der Schüler soll in der Fähigkeit zum analytischen (logischen) Denken gefördert werden (Transfer in die kognitive Kompetenz).
4. Der Schüler soll lernen, Distanz zum Eingebundensein in kommunikative Prozesse zu nehmen und für Normen aller Art sensibilisiert werden (Transfer: analytische Grundeinstellung).
5. Der Schüler soll objektive Kriterien für die Analyse von kommunikativen Handlungen und Sprache auf ihre Wirkung und ihre Bedingungen erarbeiten (Transfer: Kommunikationsanalyse).
6. Der Schüler soll Kriterien für die Textanalyse und -interpretation erhalten (Transfer in den Bereich Umgang mit Texten).
7. Der Schüler soll in seiner Sprachfertigkeit, in seinem Konstruktionsbewusstsein, im Satzbau und in der präzisen Wortwahl sowie in einem allgemein bewussteren Sprachverhalten gefördert werden (Transfer in die stilistische Kompetenz).“

Auch Ortwin BEISBART und Dieter MARENBACH (2003, 148f) stellen einige Antworten auf die Frage nach den Zielen des Grammatikunterrichts zusammen, die – wie sie betonen – „nicht alle gleich plausibel sind“:

- „Grammatisches Wissen
- soll helfen, Fehler zu vermeiden,
- soll das logische Denken schulen,
- soll Methoden- und analytisches Begriffsbewusstsein fördern,
- soll eine Verbesserung der Sprachrichtigkeit und -regelgerechtigkeit im Gebrauch leisten,
- soll beim Zweitsprach- und vor allem beim Fremdsprachlernen helfen,
- soll die Sprachbarrieren von Dialektsprechern überwinden helfen,
- soll die Metakommunikation, also das Nachdenken über die sprachliche Verständigung fördern, weil dazu Begriffe nötig sind,
- soll folglich vor allem im Feld der Schriftlichkeit, beim Formulieren und Verbessern eigener Texte hilfreich sein,
- soll für Rechtschreib- und Zeichensetzungslernen unverzichtbar sein,
- soll das Analysieren und Interpretieren von Texten fördern.“

Aus diesen exemplarischen Meinungen über Aufgaben und Ziele des Lernbereichs scheint eine fundierte didaktische Legitimation belegt, vorausgesetzt man versteht Grammatikunterricht nicht als Selbstzweck, sondern als Baustein in einer umfassenden, auf kommunikative Handlungssituationen bezogenen sprachlichen Bildung mit dem Ziel, die alltäglich Lebenswelt bestmöglich zu bewältigen.

Zusammenfassend charakterisiert Wilfried HARTMANN (1980, 61) Aufgaben und Ziele des Grammatikunterrichts hinsichtlich dessen grundsätzlicher Stellung im Deutschunterricht:

- „Grammatikunterricht ist Unterricht über Eigenschaften einer Sprache, über ihre Strukturgesetze, Zusammenhänge und Wirkungsmöglichkeiten. Grammatikunterricht hat das Ziel, den Schülern ein Regelsystem, das der Sprache eigen ist, bewußt zu machen, und ihnen die Fähigkeit zu geben, jede Kommunikationssituation als neue Situation bewußt zu erleben und dadurch die Grundlage für das Sprachhandeln zu schaffen. Die spezifischen Wirkungsmöglichkeiten von Grammatik durchdringen von diesem Ziel her alle Teilbereiche der Deutschunterrichts.“

3.1.3. Konzeptionen des Grammatikunterrichts

Wie im historischen Teil dargelegt wurde, sah sich der Grammatikunterricht lange Zeit den vielfältigsten Versuchen ausgesetzt, ihn entweder als sinnlos oder gar schädlich für die sprachliche Entwicklung des Kindes von der Schule zu verbannen oder seine Stellung innerhalb des Deutschunter-

richts zu stärken. In den 1970er Jahren trat dann ein neues Problem in den Vordergrund: die Frage nach dem richtigen Weg bei der Vermittlung grammatischer Inhalte. In der Folge entstanden verschiedene Konzeptionen des Grammatikunterrichts, die an dieser Stelle kurz aufgezeigt werden sollen.

3.1.3.1. Der systematische Grammatikunterricht

Zur ältesten grammatischen Konzeption zählt der von BECKER 1827 konzipierte traditionelle formale und systematische Grammatikunterricht.¹⁴ Im Mittelpunkt steht dabei die möglichst umfassende systematische Vermittlung grammatischen Wissens, die augenscheinlich wird am kategorialen Aufbau der dafür bedeutsamen Sprachbücher mit Kapitelüberschriften wie *Wortarten* oder *Satzglieder*. BOUEKE (1984, 363) charakterisiert dieses Konzept als „streng curricular angelegt“: Der Unterricht stelle die Grammatik in ihrer Gesamtheit „über einen längeren Zeitraum hinweg in einer genau geplanten Abfolge Zug um Zug“ dar. Die genau definierten Lernziele werden dabei isoliert von den anderen Teilbereichen des Deutschunterrichts behandelt.

Neben den positiven Aspekten, die eine systematische Vermittlung grammatischen Wissens mit sich bringt – umfangreiches, nach Kategorien aufgeschlüsseltes und dabei in Beziehung gesetztes grammatisches Gesamtwissen –, birgt dieser Ansatz auch eine Angriffsfläche für vielschichtige Kritik. Ein solcher Unterricht löse „die Sprache aus den Erfahrungszusammenhängen der Kinder, sei völlig abgehoben von ihrer alltäglichen Lebenswelt und führe deshalb notwendigerweise zu einem hochgradig entfremdeten Lernen“ (ebd.). Durch den fehlenden Bezug von grammatischer Analyse zu sprachlichem Handeln komme es darüber hinaus oft zu einem fragwürdigen Einsatz eigens für den Unterricht erstellter künstlich wirkender Texte, die lediglich als „Aufhänger“ für formalgrammatische Begriffsarbeit genutzt würden.

3.1.3.2. Der situative Grammatikunterricht

Der 1978 von BOETTCHER und SITTA konzipierte situative Grammatikunterricht orientiert sich an der Lebenspraxis der Schüler und setzt an deren kommunikativen Bedürfnissen und Erfahrungen an. Die Autoren verstehen Grammatikunterricht als „Kette von Phasen grammatischer Reflexion, die in einem insgesamt situationsorientierten Deutschunterricht integriert sind“ (BOETTCHER / SITTA, 1979, 17), wobei sie (innere) Situation als „bedeutungsvollen Ausschnitt der von einer Person erfahrenen Wirklichkeit, der für diese Person kohärent, zusammenhängend ist“, begreifen. Da der Ansatz sich auf natürliche Situationen des schulischen Alltags stützt, über die dann im Unterricht reflektiert wird, kann Grammatikunterricht folglich nicht als ein von den anderen Bereichen des Deutschunterrichts getrenntes Lernfeld durchgeführt werden, sondern greift die Sprachprobleme spontan auf und behandelt sie unter enger Bindung an die Lebenswelt der Schüler. Aus diesem Grund spielt auch das Sprachbuch so gut wie keine Rolle.

Kritisiert wurde an diesem Konzept, der „andere Grammatikunterricht“ sei tatsächlich gar kein solcher, da er vor allem auf die Bereiche Kommunikationsanalyse, Metakommunikation und Sprachkunde abziele und weniger auf den Grammatikunterricht, wie die bei BOETTCHER und SITTA (1978, 238ff) aufgeführten Beispiele für einen situationsorientierten Grammatikunterricht zeigten (BOUEKE, 1984, 364). Weiterhin sei unklar, wie der von BOETTCHER und SITTA als innerer und daher – so BOUEKE – als individuell relevant definierter Begriff von Situation in der Schulpraxis verstanden werden müsse, da jedes Kind die gleiche Situation unter jeweils anderen Gesichtspunkten auffasse und daher keine „objektive“ Bedeutung einer Situation gegeben sei (ebd.). Daneben stuft BOUEKE es als bedenklich ein, dass der situative Unterricht „fast ausschließlich auf schulische Situ-

¹⁴ Vgl. Kapitel 2.1.2.

ationen angewiesen“ sei und somit der Verdacht bestätigt werden könnte, in der Schule werde gerade nicht für das Leben, sondern für die Schule gelernt (ebd.). Weiterhin muss sich dieser Ansatz die Frage gefallen lassen: „Welcher Lehrer kann einen derartigen Unterricht abgesehen von gelegentlichen ‚Sternstunden‘ überhaupt erteilen?“ Dies, so BOUEKE, könne nur ein Charismatiker, ein Lehrer, der unter Verzicht auf die Planung seines Unterrichts ausschließlich mit dem arbeiten könne, was ihm spontan in schulischen Situationen zufalle (ebd., 365). Schließlich ist der Vorwurf zu nennen, die Konzeption betreibe „Gelegenheitsunterricht“ (ULRICH, 2001a, 5) und überlasse die Vermittlung grammatischen Wissens dem Zufall.

3.1.3.3. Der funktionale Grammatikunterricht

KÖLLER entwickelte dieses Konzept 1983 auf Grundlage der Grammatik von Wilhelm SCHMIDT (*Grundfragen der deutschen Grammatik*, 1973) und stellte dabei „den Funktionsgedanken, die Zeichenthematik, die Reflexionsthematik und das genetische Lernen in den Mittelpunkt des Interesses“ (KÖLLER, 1983, 36). Bereits 1981 hatte Eduard HAUEIS (1981, 9f) in *Grammatik entdecken. Grundlagen des kognitiven Lernens im Sprachunterricht* den funktionalen Ansatz vom systematischen abgegrenzt und Kurt REIN (1981, 27ff) hatte in *Leistungen und Aufgaben eines funktionalen Grammatikunterrichts auf linguistischer Grundlage* Anforderungen an eine funktionale Schulgrammatik formuliert:

„Eine funktionale Schulgrammatik ist:

- 1) deskriptiv-beschreibend (...)
- 2) operationalisierbar: d.h. sie versucht Begriffe und Termini möglichst induktiv, d.h. von der Sprachrealität und dem Sprachempfinden (...) zu erarbeiten (...)
- 3) primär textorientiert (...)
- 4) (sprach-)wissenschaftlich fundiert (...) und (...)
- 5) kompetenzerweiternd.“

KÖLLER geht von einer Form-Funktion-Korrelation im Grammatikunterricht aus, d.h. einerseits müsse das Inventar grammatischer Formen, andererseits die Frage, welche Funktionen diesen Formen zukommen, untersucht werden. Über die Unterscheidung von grammatischen und lexikalischen Zeichen und die Darlegung von Bildungstheorien gelangt KÖLLER zu folgenden Prinzipien des Grammatikunterrichts (ebd., 32ff):

- *Prinzip der Verfremdung* eines grammatischen Phänomens, um die Neugier daran zu wecken
- *Prinzip der operativen Produktivität*, d.h. Anregung von produktivem Denken durch verinnerlichtes Handeln
- *Das genetische Prinzip*, d.h. selbsttätiges Stellen von Fragen, auf die man Antworten sucht
- *Das funktionale Prinzip*, das zum einen den „Werkzeugcharakter der Sprache“ mit den instruktiven und kognitiven Funktionen grammatischer Formen und zum andern die „Einbettung des Grammatikunterrichts in den allgemeinen Unterricht“ betrifft

In der Neuauflage von 1997 ergänzt KÖLLER (1997, 31) das *integrative Prinzip*, das darauf ziele, „die pragmatische und anthropologische Dimension grammatischer Phänomene herauszuarbeiten“. INGENDAHL (1999a, 12) lehnt die funktionale Grammatik ab, „weil jede sprachliche Form viele Funktionen hat“ und nicht alle grammatischen Phänomene funktional erfassbar seien.

3.1.3.4. Der integrative Grammatikunterricht

In den 1980er Jahre entwickelte sich parallel zum situativen Grammatikunterricht eine weitere kommunikativ orientierte Konzeption, die in enger Anlehnung an den Ansatz des funktionalen Grammatikunterrichts steht und einen Kompromiss darstellen will zwischen einer mehr systematischen und

einer mehr situativen Ausrichtung von Unterricht. Der so genannte integrative Grammatikunterricht schließt wie der situative an die sprachlichen Erfahrungen der Schüler an, begründet die grammatische Reflexion aus der Situation heraus und bindet sie wieder an diese zurück. Dabei wird die Reflexion über Sprache integriert in die anderen Teilbereiche des Deutschunterrichts, d.h. sie wird im Unterricht dort thematisiert, wo es sich von der Sache her anbietet. Es geht primär nicht um die systematische Vermittlung von grammatischem Wissen, sondern um das Bewusstmachen grammatischer Besonderheiten in Sprachverwendungsprozessen, so dass die Schüler befähigt werden, grammatische Analysen in Verbindung mit Sprache durchzuführen. Im Gegensatz zum situativen Konzept, welches nur natürliche Situationen als Ausgangspunkt für grammatische Überlegungen gelten lässt, können am Anfang des integrativen Unterrichts durchaus auch vom Lehrer „konstruierte, künstlich arrangierte, vorgegebene Situationen“ stehen, „die ein methodisch genau geplantes Handeln ermöglichen“ (BOUEKE, 1984, 365). Diese Vorgehensweise brachte dem Konzept neben dessen Vorzügen – ausgehend von der Sprache des Schülers wird ein grammatisches Grundgerüst vermittelt, dessen Nutzen im Unterrichtszusammenhang einsehbar wird – auch Vorwürfe ein: Vertreter des systematischen Ansatzes sahen die Gefahr des „Gelegenheitsunterrichts“ (ULRICH, 2001a, 5), BOETTCHER und SITTA (1979, 17) lehnten die vom Lehrer vorgegebene Situation als „Motivations-trick“ ab.

Das integrative Konzept hat sich zwischenzeitlich in der Didaktik (vgl. beispielsweise WEISGERBER, 1985, 110ff; EINECKE, 1999, 125ff), in Sprachbüchern (z.B. in *Mit eigenen Worten*) und auch in den Lehrplänen¹⁵ fest etabliert.

3.1.3.5. Der textorientierte Grammatikunterricht

In den 1990er Jahren setzte sich im Bereich der Sprachreflexion die Erkenntnis durch, „dass Sprache in Funktion grundsätzlich Textgestalt besitzt“ (ULRICH, 2001b, 12) und dass dieser Aspekt lange Zeit vernachlässigt wurde. So befasste sich ausschließlich der Literaturunterricht mit Texten, während der Grammatikunterricht den Satz als größte zu untersuchende Einheit verstand. Erst seit der pragmatischen Wende in den 1970er Jahren rückte allmählich der Text als „thematisch orientierte Äußerungsmenge, die in einer Situation kommunikativ funktioniert“ (ULRICH, 2001a, 6), in den Mittelpunkt des Interesses. Vor diesem Hintergrund einer zunehmenden Bedeutung von Pragmalinguistik und Textlinguistik entwickelte Winfried ULRICH sein Konzept der textorientierten Grammatik, das sich der Frage widmet, „welchen Beitrag einzelne sprachliche Erscheinungen zur Gesamtleistung des Textes liefern“ (ULRICH, 2001b, 12). Diese sprachlichen Erscheinungen, die sowohl inhaltlich-semantischer als auch formaler Natur sein können, gelte es ebenso zu reflektieren wie die Strukturen von Sprachhandlungssituationen und Sprachhandlungsregeln (ULRICH, 2001a, 6):

„Man muss die Schüler auch Textbildungsregeln entdecken lassen, d.h.: Anfangs- und Schluss-signale wahrnehmen, Textreferenz (mit Koreferenz der Proformen) und Textthema feststellen, Textphorik mit Rückverweisen und Vorverweisen in den Blick nehmen, Mittel und Formen der Kohäsion und der Kohärenz untersuchen, die Entwicklung des Themas (thematische Progression) und den inhaltlichen Textfortschritt erfassen, Isotopieebenen und Stellen komplexer Isotopie identifizieren, Ambiguitäten und Polysemien ausleuchten, kurz: die Mittel der Vertextung sprachlicher Zeichen kennenlernen und bewusst werden lassen.“

Auch methodisch geht das Konzept gegenüber dem traditionellen Grammatikunterricht neue Wege, indem die sprachlichen Erscheinungen zunächst in ihrem situativen Kontext untersucht und erst danach isoliert betrachtet werden. In diesem Sinne sei der textorientierte Ansatz sowohl integrativ, verbinde er sich doch zwangsläufig mit den anderen Lernbereichen des Deutschunterrichts, als auch funktional und inhaltsbezogen (ebd., 7).

¹⁵ Vgl. Kapitel 4.2.

3.1.3.6. Die Grammatik-Werkstatt

Im Hinblick auf die meist negativen Schlagzeilen, die den Grammatikunterricht charakterisieren¹⁶, und in Anlehnung an eine Entwicklung im Literaturunterricht, die sich von einer rein kognitiven Textanalyse hin zur Handlungs- und Produktionsorientierung vollzogen hat¹⁷, stellten Peter EISENBERG und Wolfgang MENZEL 1995 mit der *Grammatik-Werkstatt* eine Konzeption vor, die deutlich macht, dass „Grammatik höchst lebendiges Wissen sein kann, das Auswirkungen hat auf die Verwendung der Sprache, auf das Schreiben, Rechtschreiben und die Auseinandersetzung mit Texten“ (MENZEL, 1999, 7). Statt eines nur denkenden Umgangs mit Sprache baut die Grammatik-Werkstatt auf eine experimentierende Auseinandersetzung, die Grammatik nicht „als schon vorhandenes Ergebnis von Systematisierungsprozessen anderer“ versteht, sondern das Handeln selbst durchführen will, „das zu einer Grammatik hinführt, an dessen Ende erst die Grammatik steht“ (EISENBERG / MENZEL, 1995, 14), mit anderen Worten: Die Schüler sollen an der Aufstellung einer Grammatik beteiligt sein (ebd., 18). Auf Grundlage der lernpsychologischen, pädagogischen und erkenntnistheoretischen Begründung dieses Ansatzes (ebd., 17) stellt MENZEL (1999, 9) fest, Grammatikunterricht müsse

- *systematisch* sein, d.h. die Ordnung der sprachlichen Kategorien sichtbar machen,
- *induktiv* vorgehen, d.h. geeignete Methoden zur Verfügung stellen,
- *funktional* sein, d.h. die Bedeutung der grammatischen Kategorien verdeutlichen und
- *integrativ* verfahren, d.h. wechselseitig von sprachlichen Strukturen, Inhalten und Situationen ausgehen.

Das „Handwerkszeug“, um auf den Wegen des genetischen, experimentellen und induktiven Lernens (EISENBERG / MENZEL, 1995, 15ff) mit dem Material Sprache umzugehen, seien die grammatischen Operationen (ebd., 18ff).

Die Kritik an der Grammatik-Werkstatt fiel überaus heftig aus: Von „Handwerkelei“ und einer der „übelsten Schandtaten der Didaktik überhaupt“ (INGENDAHL, 1999a, 7f) war die Rede, von „Hemdsärmeligkeit“ (OSSNER, 2000a, 233), „Überforderung der Schüler“ (ULRICH, 2001b, 13) und „Spielerei“ (STEINIG / HUNEKE, 2002, 150). Darüber hinaus warf man EISENBERG und MENZEL vor, ein methodisches Konzept könne nicht die Frage nach den Inhalten ersetzen (OSSNER, 2000b, 299), und grammatische Sachverhalte erschließen sich nicht induktiv, sondern reflexiv (SWITALLA, 2000, 220).

MENZEL (2000a, 242 und 245) reagierte auf diese Kritik mit Hinweisen auf die Verwendungsmöglichkeiten dieses Konzeptes in der Schulpraxis und im alltäglichen Sprachgebrauch:

„Doch scheint dies ja das Schicksal der Schulgrammatik selbst zu sein, dass man sich auf der Ebene der Theorie der Didaktik ausführlich mit den jeweils an der Schule praktizierten Modellen auseinandersetzt, ohne eigene Modelle zu entwickeln, mit denen man sich auch in einer Praxis-Debatte hätte beweisen können.“

„Meine ‚Werkstatt‘ ist kein Labor, in dem lediglich experimentiert wird, ohne Perspektive auf sprachliche Veränderungen, sondern ein Ort, an dem die Erkundungen immer in Zusammenhang gestellt werden mit dem Gebrauch der Sprache (...).“

3.1.4. Wertung

„Das Merkwürdige am Grammatikunterricht ist, daß es ihn immer noch gibt.“ Mit diesen Worten leitete KÖLLER (1983, 11) seine Schrift über den *Funktionalen Grammatikunterricht* ein. Wenn sich auch nach wie vor kritische Stimmen gegen den Grammatikunterricht im Grundsatz oder in Detail-

¹⁶ Vgl. Kapitel 3.1.1.

¹⁷ Vgl. Kapitel 3.3.3.

fragen erheben, so zeigen doch die zahlreichen Publikationen neueren Datums, dass durchaus ein Bedürfnis besteht, sich konstruktiv mit dessen Zielen und Konzeptionen auseinander zu setzen. Im Mittelpunkt steht dabei vor allem die Methodenfrage, wobei der wegen seiner ehemals engen Verbindung zum rein formalen Sprachunterricht heftig kritisierte systematische Grammatikunterricht gegenwärtig neu eingeordnet wird.

EISENBERG und MENZEL (1995, 14f) geben zu bedenken, dass die scheinbar einfache Gegenüberstellung von formaler und funktionaler Grammatik, von systematischem und situationsorientiertem Konzept sowie von deduktiver und induktiver Methode in der Unterrichtswirklichkeit so nicht aufrecht zu erhalten sei, da die Konzepte hier in vielfältigen Kombinationen vorzufinden seien: „formal-systematisch-deduktiv, funktional-systematisch-deduktiv oder auch induktiv, integrativ mit systematischen Ansätzen und deduktiven Vermittlungen oder induktiven Annäherungen.“

ULRICH (2001a, 5) betont, Systematik müsse keineswegs auf Vollständigkeit hinauslaufen, denn sie zielt vor allem auf „Einordnung von Einzelwissen“ und richte den Blick auf „Zusammenhänge zwischen Erscheinungen“.

Auch STEINIG und HUNEKE (2002, 148) plädieren „für einen didaktisch begründbaren Aufbau einer systematischen Schulgrammatik“, mit deren Hilfe „sprachliche Elemente und Regeln erkannt und in einem Modell von Sprache – einer Grammatik – systematisch integriert werden können.“

Wie Grammatikunterricht nun also sein solle, beschreibt EICHLER (2001, 235) folgendermaßen:

- „1. Es sollte (...) dem Grammatikunterricht bildungstheoretisch ein Eigenwert zugesprochen werden: das Grundkonzept sollte systematisch sein.
2. Der Grammatikunterricht ist für andere Fächer (Fremdsprachen) und Lernfelder (Orthographie, Textanalyse, Ausdruckserweiterung, ...) funktional anzulegen.
3. Ergibt die Situation eine sinnvolle Thematisierung grammatischer Fragestellungen, so sollte die Lehrkraft das tun im Sinne eines Unterrichtsprinzips (...) im integrativen Deutschunterricht (...).“

Was die grundsätzliche Frage nach der Legitimation des Grammatikunterrichts betrifft, so ist die Grammatikdidaktik nach Ansicht von Theodor DIEGRITZ (1996, 92) „weithin auf bloße Methodik reduziert“, während „die Legitimationsfrage häufig nicht mehr gestellt oder bewußt abgeblockt oder mit den neuen Legitimationsfiguren ‚Sprachbewusstsein bzw. Sprachwissen‘“ begründet werde.

3.1.5. Zusammenfassung: Der aktuelle Grammatikunterricht

Der Grammatikunterricht gilt als umstrittener und zugleich unbestrittener Bereich des Faches Deutsch: Sowohl von Lehrern als auch von Schülern wenig geliebt und in der Sprachdidaktik zum Teil heftig diskutiert, hält man ihn trotz allem für wichtig. Möglicher Grund für die Unbeliebtheit mag ein negativ erlebter Grammatikunterricht in der eigenen Schulzeit sein, der die Inhalte dieses Teilbereiches auf die Grammatik im engeren Sinn (vor allem Wortarten und Satzglieder) beschränkte und damit viele interessante Aspekte der Sprachreflexion – beispielsweise aus den Bereichen Sprachkunde, Metakommunikation oder Kommunikationsanalyse – ausblendete, der demzufolge auf die Frage, warum man denn in der Schule ausgerechnet *diese* Grammatik erlernen müsse, nicht ausreichend antworten konnte und der es auch methodisch nicht verstand, die Schüler dafür zu motivieren, mit Neugier die eigene Sprache zu untersuchen.

Darüber hinaus wird unter Grammatikunterricht höchst Unterschiedliches verstanden: Je nach Stand der fachdidaktischen Diskussion werden – auch in Abhängigkeit von gesellschaftspolitischen Entwicklungen – Aufgaben und Ziele sowie Konzepte und Methoden unterschiedlich bewertet. Die Uneinheitlichkeit dessen, was man unter Grammatikunterricht versteht, zeigt sich nicht zuletzt in der Terminologie: Von „Grammatikunterricht“ bis zu „Reflexion über Sprache“, von „Sprachbetrachtung“ bis zu „Sprachlehre“, von „Sprache untersuchen“ bis zu „Betrachtendes Sprachhandeln“ reichen die Benennungen in Lehrplänen und sonstigen Veröffentlichungen.

Dem Grammatikunterricht der Gegenwart kommen vor allem die folgenden Aufgaben und Ziele zu: er vermittelt Wissen über Sprache als Teil des Welt- und allgemeinen Bildungswissens, er hilft beim Vermeiden und Verbessern grammatischer Fehler, beim Rechtschreiben einschließlich der Zeichensetzung, beim Fremdsprachenlernen und beim Erlernen der Standardsprache für Dialekt sprechende Schüler, des Weiteren fördert er das analytische und logische Denken, die Sprachbewusstheit sowie die metakognitive, die rezeptive und die stilistische Kompetenz.

Während die Diskussion um die „richtige“ Konzeption des Grammatikunterrichts in den 1970er Jahren um die Begriffe „systematisch“ oder „situativ“ kreiste, bildete sich in den 80er Jahren mit dem „funktionalen“ und dem „integrativen Grammatikunterricht“ ein Kompromiss heraus, der in den 90er Jahren mit dem „textorientierten Grammatikunterricht“ und der „Grammatik-Werkstatt“ weiter differenziert wurde. Heute ist man sich weitgehend einig: Grammatikunterricht soll systematisches Wissen über Sprache vermitteln; dieses Wissen soll anwendungsbezogen, d.h. funktional auf das Sprachhandeln bezogen sein und in sprachliches Können übergehen; der Grammatikunterricht soll nicht als formaler, isolierter Lehrgang stattfinden, sondern in die anderen Teilbereiche des Deutschunterrichts integriert sein bzw. spontan und situativ als Reaktion auf sprachliche Auffälligkeiten erfolgen; und schließlich: Wenn die unterrichtliche Situation es zulässt, soll die Grammatik induktiv, handlungsorientiert und selbsttätig im Rahmen einer Grammatik-Werkstatt erforscht werden.

Ausgangspunkt des Unterrichts ist dabei die – mündliche wie schriftliche – Sprache der Schüler, auf deren sprachlich-formale Besonderheiten sich die Aufmerksamkeit der Schüler (nach einer vorangehenden inhaltlich-semanticen Erarbeitung) richtet, um daran etwaige sprachliche Gesetzmäßigkeiten zu erforschen und zu erkennen.

Spätestens seit der PISA-Diskussion¹⁸ wird der Grammatikunterricht verstärkt auch hinsichtlich der rezeptiven Kompetenzen von Schülern und im Hinblick auf fächerübergreifendes sprachliches Lernen hinterfragt, wobei der Begriff „Sprachbewusstheit“ mehr und mehr an Bedeutung gewinnt. Mit dieser Bewusstheit von Sprache befasst sich das nun folgende Kapitel.

¹⁸ Vgl. Kapitel 3.4.4.

3.2. Sprachbewusstheit

„Sprache erscheint uns wie Luft, die uns umgibt und die wir atmen. Wir denken selten über Luft oder Sprache nach. Nur wenn wir Probleme bekommen (...) oder wenn uns Sprache merkwürdig, witzig, gefährlich oder falsch erscheint, richten wir unsere Aufmerksamkeit auf sie.“

Wolfgang STEINIG / Hans-Werner HUNEKE¹

3.2.1. Sprachliches Wissen, sprachliches Können und Bewusstsein von Sprache

Die Erkenntnis, dass wir über unsere Sprache mehr wissen, als wir explizit darüber aussagen können, und dass neben diesem aussagbaren Wissen noch weitere Wissensformen existieren, die sich beispielsweise im Vollzug von Handlungen ausdrücken können, ist nicht neu und hat seit PLATON immer wieder Sprachlehrer, Philosophen und Psychologen beschäftigt.² Spätestens seit der viel zitierten Arbeit *Der Begriff des Geistes* von Gilbert RYLE (1971, 221) unterscheiden wir zwischen einem unbewussten, intuitiven Können, dem „knowing-how“, das uns dazu befähigt, ohne große Überlegungen gültige Regeln zu befolgen, und dem „knowing-that“, einem bewussten Wissen darüber, dass wir bestimmten Regeln folgen. Noam CHOMSKY spricht in diesem Zusammenhang von implizitem („tacit knowledge“) und explizitem Wissen. In Auseinandersetzung mit Lew WYGOTSKI, der in *Denken und Sprechen* aufzeigt, wie „das eigene Denken zu beherrschen und in es bewusst Einsicht zu nehmen“ sei (WYGOTSKI, 1986, 200), und der den Prozess des Bewusstwerdens als einen Bewusstseinsakt versteht, „dessen Gegenstand die Bewußtseinstätigkeit selbst ist“ (ebd., 205), untersucht Helga ANDRESEN den *Zusammenhang zwischen Schriftspracherwerb und der Entstehung von Sprachbewusstheit* und unterscheidet dabei zwischen aktueller und eigentlicher Bewusstwerdung. Während bei der „aktuellen Bewusstwerdung“ – ausgelöst durch „unvorhergesehene Ereignisse wie Verständigungsschwierigkeiten, Normverstöße, die zur Folge haben, daß die Konzentration von der Intention und dem Handlungsziel, auf die sie normalerweise gerichtet ist, vorübergehend abgezogen wird“ – die Aufmerksamkeit während des Redeaktes plötzlich auf sprachliche Einheiten gelenkt werde (ANDRESEN, 1985, 102), sei die „eigentliche Bewusstwerdung“ dagegen „ein Akt, bei dem die eigene psychische (sprachliche) Tätigkeit zum Erkenntnisobjekt, dadurch verallgemeinert und willkürlicher [d.h. willentlicher, M.H.] Steuerung zugänglich wird“, wobei sie stets verbunden sei „mit Explizitheit und mit der Aneignung wissenschaftlicher Begriffe, d.h. mit dem Aufbau eines systematischen Gefüges von Begriffsrelationen“ (ebd. 103). Eine Art Brückenfunktion zwischen eher praktischer Sprachbeherrschung und theoretischer Sprachreflexion stellt nach ANDRESEN der Prozess der „Ausgliederung“ dar, bei dem sprachliche Äußerungen in kleinere Bestandteile wie Silben oder Satzteile zerlegt werden.

Zur Differenzierung dieser beiden unterschiedlichen Wissensformen sind darüber hinaus weitere variante Terminologien gebräuchlich. In der kognitiven Psychologie³ etwa differenziert man zwischen prozeduralem und deklarativem Wissen: Letzteres bezeichnet das Wissen, „über das man bewußt verfügen kann und das sich, begrifflich objektiviert, gedächtnismäßig speichern läßt“ (auch metasprachliches, figuratives, diskursives Wissen genannt), ersteres ist das sprachpraktische, operative, intuitive Wissen, „das uns befähigt, motorische und geistige Handlungen erfolgreich durchzuführen bzw. das deklarative Wissen praktisch zu verwenden“ (KÖLLER, 1988, 319). Brigitte SCHLIEBEN-LANGE (1975, 194) unterscheidet das „Wissen um die Sprache“ vom „Wissen über die Sprache“ und greift dabei auf die von Gottfried Wilhelm LEIBNIZ 1694 in den *Meditationes de cognitione, veritate et ideis* entwickelte Hierarchie der Wissensformen zurück. LEIBNIZ differenziert die *cognitio clara confusa* (das sichere, jedoch nicht begründbare Wissen) von der *cognitio clara distincta* (der sicheren, begründeten Erkenntnis), wobei die Begründung wissenschaftlich unange-

¹ STEINIG / HUNEKE, 2002, 155

² Vgl. WIELAND, 1982, 224ff

³ Vgl. dazu beispielsweise ANDERSON, 1980

messen, aber praktisch nützlich (*inadaequata*) sein könne oder reflektiert und wissenschaftlich (*adaequata*).

Dieser Hierarchie von LEIBNIZ folgt auch Eugenio COSERIU (1988, 10f) bei der Bewertung sprachlichen Wissens:

„Es ist klar, daß das sprachliche Wissen ein Tunkönnen ist, d.h. ein Wissen, das sich an erster Stelle im Tun, im Sprechen manifestiert, und daß es beim Sprechen und Verstehen ein vollkommen sicheres Wissen ist, aber ein Wissen, das entweder gar nicht begründet wird oder für das höchstens erste unmittelbare Gründe angegeben werden, jedoch keine Begründungen für die Gründe selbst. (...) Da die hier gemeinte unmittelbare Begründung eigentlich in jedem Fall möglich ist, wenn danach gefragt wird, so kann man das sprachliche Wissen (...) als eine *cognitio clara distincta inadaequata* einstufen. Wir bezeichnen diese Art des Wissens auch als ‚technisches Wissen‘.“

Von diesem technischen grenzt COSERIU das reflexive Wissen ab: „Nur die tatsächlich unmittelbare Begründung gehört zum technischen Wissen, jede weitere Begründung (d.h. die Begründung der Begründung) ist bereits reflexiv“ (ebd., 221).

Wir sind nun also wieder beim Begriff der „Reflexion“ angelangt⁴, der – wohl 1690 von John LOCKE in die wissenschaftliche Diskussion eingeführt⁵ – von Wilhelm von HUMBOLDT (1795/96, 581) definiert wird als das

„Unterscheiden des Denkenden von dem Gedachten. (...) Um zu reflectiren, muss der Geist in seiner fortschreitenden Thätigkeit einen Augenblick still stehen, das eben Vorgestellte in eine Einheit fassen, und auf diese Weise, als Gegenstand, sich selbst entgegenstellen. Die Einheiten, deren er auf diesem Wege mehrere bilden kann, vergleicht er wiederum unter einander, und trennt und verbindet sie nach seinem Bedürfniss.“

Jegliche Wahrnehmung, die wir machen, vergleichen wir mit unseren Erfahrungen und Erwartungen. Unser Gehirn – so Erkenntnisse der modernen Gehirnforschung – reflektiert die Wahrnehmungen auf ein spezifisches Handlungsziel hin und ordnet sie in einen größeren Sinnzusammenhang ein. Dabei kommen sie uns zu Bewusstsein, wir werden uns ihrer gewahr. „Bewusst“, so der Hirnforscher Ernst PÖPPEL (1989, 30), „ist jeder Zustand, bei dem für jeweils wenige Sekunden aufgrund eines integrativen Mechanismus des Gehirns ‚Mentales‘ repräsentiert ist, d.h. im Fokus der Aufmerksamkeit steht.“ Diese Aufmerksamkeit wird in sprachlichen Reflexionsprozessen dann erregt, wenn wir den Blick vom Inhalt eines laufenden Formulierungs- oder Verstehensprozesses auf das Wie der Formulierung richten. Dies, so INGENDAHL (1999a, 55), könne einerseits ausgelöst werden durch parasprachliche Formen wie Artikulation, Prosodie, Lautstärke, Mimik, Gestik, Stil usw., andererseits durch sprachliche Formen wie Wörter, Wortbildungen, Metaphern, Satzstrukturen usw.

Die Fähigkeit des Gehirns, sich selbst beim Denken „zuzusehen“, wird von Neuropsychologen als „monitoring“ bezeichnet. Sybille KRÄMER (1996, 39) beschreibt dies im epistemischen Modell der Bewusstseinskonzeption:

„Sofern in modernen Erörterungen des Bewußtseins überhaupt noch daran festgehalten wird, daß Bewußtsein eine Relation ist, wird diese (...) als eine – allerdings besondere, weil unmittelbare – Form des Wissens qualifiziert. (...) Bewußt ist also, wer nicht nur sieht, denkt, fühlt und etwas will, sondern wer zugleich weiß, dass er sieht, denkt, fühlt und etwas will.“

In diesem Zusammenhang soll nun nochmals an die Erweiterung des traditionellen Grammatikunterrichts um Ziele und Inhalte der Sprachreflexion angeknüpft werden, dessen Intention nach IVO und NEULAND (1991, 442) ja gerade darin liegen könne, „das implizit vorhandene vorwissenschaftliche Begleitbewußtsein zu einem kognitiv verfügbaren, expliziten und begründeten reflexiven Wissen umzuwandeln.“ Dieses explizite, reflexive Wissen kann sich nach INGENDAHL (1999b, 121f)

⁴ Vgl. Kapitel 2.1.2. und 3.1.1.

⁵ Vgl. INGENDAHL, 1999b, 117

auf vier verschiedene Themenbereiche erstrecken, woraus sich wiederum vier Bewusstseinsbereiche ableiten:

- 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

Auf ersteres, das Sprachbewusstsein, das sich sowohl auf metasprachliche Aspekte der Kommunikation (also die Sprache selbst als Gegenstand der Reflexion) als auch auf metakommunikative Aspekte (die Beziehungen zwischen den Kommunikationspartnern als Gegenstand der Reflexion) erstrecken kann⁶, soll im folgenden Abschnitt nun näher eingegangen werden.

3.2.2. Begriffsklärung

Wenn der Terminus Sprachbewusstsein bzw. Sprachbewusstheit seit den 1980er Jahren auch in Deutschland mit großer Selbstverständlichkeit Eingang in den fachdidaktischen Diskurs gefunden hat, so stellt er doch nach wie vor ein „Forschungsprogramm“ dar mit hohem theoretischem wie empirischem Klärungsbedarf (NEULAND, 2002, 5). Dies mag, so Annelie KNAPP-POTTHOFF (1997, 10f), an der „Vagheit des Konzepts ‚Language Awareness‘“ liegen, das seit seiner Entstehung in England in den 1970er Jahren⁷ Konsens lediglich darüber herstellen konnte, „daß mit ‚Bewußtheit‘ eine Reflexionsebene bzw. eine Ebene der mentalen Verarbeitung angesprochen ist, die über rein mechanisches ‚Verhalten‘ und die bloße ‚Verwendung‘ von Sprache als Instrument hinausgeht. Jenseits dieses Konsenses ist so ziemlich alles unklar“ (ebd., 11).

Ein erster Blick auf einige der vielfachen Versuche, den Begriff „Language Awareness“ in England zu definieren, scheint diese Feststellung zu bestätigen⁸:

- Language awareness is „the ability to think about and to reflect upon the nature and functions of language.“ (PRATT / GRIEVE, 1984, 2)
- „Language awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life.“ (DONMALL, 1985, 7)
- „Language awareness can be defined as an understanding of the human faculty of language and its role in thinking, learning, and social life. It includes an awareness of power and control through language, and of the intricate relationships between language and culture.“ (van LIER, 1995, xi)

In Deutschland ist über die definitonische Unklarheit hinaus eine große Vielfalt alternativer Termini festzustellen. Sigrid LUCHTENBERG (1997, 111) beispielsweise hält am Begriff „Language Awareness“ fest:

„Wir verwenden (...) den englischen Terminus ‚Language awareness‘, um seine breitere Konzeption zum Ausdruck zu bringen, die neben der Reflexion über die Bausteine von Sprache und ihr Funktionieren auch sprachkundliche Aspekte wie Sprachentwicklung umfaßt, Sprachvergleich einbezieht und auch gesellschaftsrelevante Fragen wie Sprachpolitik im weitesten Sinne berücksichtigt. Der Terminus ‚Language awareness‘ steht aber nicht nur für diese inhaltlichen Aspekte, sondern auch für konzeptionelle Aspekte von holistischem Sprachzugang, von fächerübergreifender Sprachsensibilisierung, von Berücksichtigung des Zusammenhangs von Sprache und Kultur und nicht zuletzt auch der Einbeziehung sprachlicher Vielfalt, was auch Neugierde auf Sprache(n) beinhaltet.“

⁶ Vgl. dazu SEIDEL, 1989, 20f; ANDRESEN, 2003, 438

⁷ Vgl. dazu Kapitel 3.2.4.

⁸ Zitiert nach WOLFF, 1993, 513 und WOLFF, 2002, 33

Erstmals verwendet Hubert IVO 1975 den Begriff „Sprachbewusstsein“⁹, Helga ANDRESEN spricht 1985 dagegen von „Sprachbewusstheit“ und versteht darunter die Fähigkeit, die Sprache als Mittel des Handelns und Erkennens zum Gegenstand der Aufmerksamkeit zu machen (ANDRESEN, 1985, 5).

Jakob OSSNER (1989, 25ff) schlägt eine Differenzierung zwischen „Sprachaufmerksamkeit“ und „Sprachthematization“ vor, je nachdem ob über ein sprachliches Phänomen als solches oder über durch Sprache ausgedrückte Inhalte bzw. erzielte Wirkungen reflektiert werde.

Ingelore OOMEN-WELKE (1998a, 128) gebraucht den Begriff „metasprachliches Bewusstsein“, „wenn Sprachliches zum Thema gemacht und besprochen wird, wenn Sprache als handhabbares Mittel und als zusammenhängendes System erkannt wird, wenn an Sprache Operationen durchgeführt und über Sprachliches Hypothesen entwickelt werden.“

Daneben finden sich die Begriffe „Sprachbegegnung“ (Lehrplan NRW), „Sprachsensibilisierung“ (BUDDE, 2001), „Sprachbetrachtung“ und „Sprechen über Sprache“ (ERIKSSON, 1999, 61), „Sprachgefühl“, „Spracheinstellung“, „Sprachinteresse“ (BEISBART, 1999, 73), „Sprachreflexion“, „Sprachwissen“ und „Sprachkompetenz“ (NEULAND, 2002, 6).

Am häufigsten übersetzt wird „Language Awareness“ mit „Sprachbewusstsein“ und „Sprachbewusstheit“. Teilweise werden beide Begriffe synonym gebraucht, teilweise voneinander abgegrenzt. Wenn IVO von Sprachbewusstsein spricht, so meint er damit eine Kategorie, die zwischen den Aufgaben des Lernbereichs Reflexion über Sprache vermittelt, nämlich „zum sprachlichen Handeln (...) und zum Nachdenken über die Bedingungen dieses Handelns“ anzuleiten (IVO, 1975, 101):

„Sprachbewußtsein meint also hier nicht bzw. nicht in erster Linie und nicht vorrangig Bewußtsein von der Grammatikalität eigener und fremder Rede, sondern Bewußtsein von der ‚kommunikativen Adäquanz‘ eigener und fremder sprachlicher Handlungen. Reflexiv wird in den weiteren Überlegungen ein Sprachgebrauch genannt, der von einem ‚Sprachbewußtsein‘ im zuletzt genannten Sinn bestimmt wird.“¹⁰

Hans-Martin GAUGER, der die Auffassung vertritt, das Sprachbewusstsein bilde sich im Rückgriff auf das Sprachgefühl heraus und variere nach den praktischen Erfahrungen, die ein Sprachbenutzer gemacht habe, unterscheidet drei Formen des Sprachbewusstseins (1976, 47): „das durchschnittliche, das literarische und das sprachwissenschaftliche Sprachbewußtsein. Die beiden ersteren gehören gegenüber dem letzteren zusammen, da sie beide ‚naiv‘, das heißt nicht durch die spezifische Distanzhaltung wissenschaftlicher Reflexion und deren interesselose Interessiertheit gekennzeichnet sind.“¹¹

Bärbel TECHTMEIER et al. (1984, 394) verstehen Sprachbewusstsein als „gradueller Begriff“: Das „Alltagssprachbewusstsein“ liege zwischen dem „Sprachgefühl“ (dem relativ ungenauen, isolierten Bewusstwerden einzelner Aspekte der Sprachfähigkeit) und dem „wissenschaftlichen Sprachbewusstsein“ (der methodisch und theoretisch ausgearbeiteten Reflexion über die Sprachfähigkeit). Sie definieren

„Sprachbewußtsein als die mehr oder weniger entwickelte Fähigkeit, über Sprache reflektieren zu können (...), sprachliche Ausdrucksmittel bewußt einzusetzen und zu bewerten. Sprachfähigkeit ist demgegenüber die Gesamtheit aller Kenntnisse, die Sprecher und Hörer in die Lage versetzen, sprachliche Äußerungen zu bilden bzw. zu verstehen. Sprachbewußtsein ist also vor allem bewußt gemachte Sprachfähigkeit, reflektierte Sprachfähigkeit.“

Sprachbewusstsein habe bzw. zeige, so Bernd SWITALLA (1992, 30f), „wer sich in verschiedenen, ihrer Genese nach dialogischen Situationen, unter verschiedenen Aspekten und auf verschiedenen Ebenen zur Sprache anderer und zur eigenen Sprache zu verhalten imstande ist. (...) Sprachbewußt-

⁹ Dazu mehr im Folgenden

¹⁰ IVO, 1975, 142

¹¹ Bei GAUGER und OESTERREICHER (1982, 62ff) ist das Sprachbewusstsein in die drei Stufen Sprachgefühl, Sprachsinn und Sprachmächtigkeit unterteilt (vgl. Kapitel 2.2.2.)

sein hat jemand, wenn er sich zum praktischen Sprachgebrauch und Sprachverstehen reflexiv verhalten kann.“

Hadumod BUßMANN beschreibt im *Lexikon der Sprachwissenschaft* (2002, 615) Sprachbewusstsein als Wissen über Sprache und metasprachliche Fähigkeit zur Urteilsbildung über die Grammatikalität von Sätzen.

Cornelia STROH (1993, 15) schließlich fasst unter Sprachbewusstsein „das Wissen (...) eine bestimmte Sprache zu sprechen, das Wissen um ihre korrekte grammatikalische und soziale Verwendung und das Verfügen über Einstellungen und Bewertungen bezüglich Sprache“ und verweist auf ein weites Feld vielfältiger verschiedenartiger Auslegungen in den Wissenschaften, die sich mit Sprache beschäftigen (STROH, 2002, 74), so die Literaturwissenschaft, die Linguistik, die Psycholinguistik, die Soziolinguistik, die Sozialpsychologie sowie die Pädagogik und die Fremdsprachendidaktik, welche bevorzugt den Terminus „Sprachbewusstheit“ verwenden.

Dieser Ausdruck liegt auch der Definition des Fremdsprachendidaktikers Dieter WOLFF zugrunde (1993, 514):

„Unter Sprachbewußtheit (language awareness) soll also (...) die Fähigkeit verstanden werden, die Struktur von Sprache, die psychologischen Prozesse der Sprachbenutzung und die Funktionen von Sprache in der Interaktion bewußt wahrnehmen und darüber reflektieren zu können.“

Annelie KNAPP-POTTHOFF (1997, 11ff) geht ausführlich der Frage nach, was Sprachbewusstheit denn sei, und gelangt zu einer Kombination aus „Wissens-, Erkenntnis- und Haltungsvariante (...): Wissen als Basis für die Bereitschaft zum Erkennen bestimmter sprachbezogener Phänomene“ (ebd. 13).

Zwei Definitionen aus der neueren didaktischen Literatur, von ANDRESEN sowie STEINIG und HUNEKE, sollen diesen Überblick über die Terminologie abrunden:

„Als Sprachbewusstheit wird die Bereitschaft und Fähigkeit bezeichnet, sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten.“¹²

„Sprachbewusstheit, die man als Aktualisierung einer generellen Sprachaufmerksamkeit verstehen kann, ist eine prozessorientierte Fähigkeit, die es ermöglicht, das Sprechen und Schreiben anderer differenziert und kritisch wahrzunehmen und die Wirkungen und Folgen eigenen Sprachhandelns abschätzen zu können.“¹³

Veröffentlichungen jüngerer Datums weisen – wie in den bisherigen Definitionsversuchen teilweise schon angeklungen ist – auf die Notwendigkeit einer Differenzierung zwischen beiden Begriffen hin, derzufolge *Sprachbewusstsein* als prinzipielle Gegebenheit betrachtet werden kann, die Aufmerksamkeit auf Sprachliches zu richten, während *Sprachbewusstheit* die aktuelle, reflektierte Problematisierung von Sprache in konkreten Handlungssituationen darstellt.¹⁴

Ganz entschieden wendet sich Gudrun SPITTA (2000, 2f) gegen den Beliebigkeitscharakter, mit dem die Begriffe gebraucht werden, und sieht „Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein als qualitativ unterscheidbare Phänomene“ in Abhängigkeit von deren Anbindung an eher kognitive oder intuitive Prozesse. Das *Sprachbewusstsein*, so SPITTA (2000, 4) sei eng „mit der sprachlichen Intuition, dem Sprachgefühl“ verbunden und drücke sich

„spontan in einem Problemlösungsverhalten aus, bei dem eine Person im Prozess der Sprachproduktion (...) quasi automatisch eine sprachliche Aktivität zur Problemlösung initiiert, aus dem ‚ungenuten Gefühl‘ heraus, dass ‚irgendetwas nicht stimmen‘ könne, ohne dass diese Aktivität in dem Sinne bis ins Bewusstsein dringt, dass sie als Aktivität bewusst registriert oder willkürlich gesteuert eingesetzt wird sowie ohne, dass das Sprachsystem in Struktur und Funktionsweise bewusst re-

¹² ANDRESEN, 2003, 439

¹³ STEINIG / HUNEKE, 2002, 156

¹⁴ Vgl. BEISBART, 1999, 80; BERKEMEIER, 1999, 85; LEHR, 2002, 47

flektiert wird. Der Zugang ist eng an die unbewusst im Gehirn verankerten Sprachkategorien und -regelsysteme geknüpft.“

Sprachbewusstheit dagegen setze

„– in kognitiver Klarheit darüber, dass ich ein Sprachproblem habe sowie ebenfalls in kognitiver Klarheit darüber, dass ich jetzt etwas tue, um dieses Problem zu lösen – willentlich eine Reflexion über den Aufbau und die Funktionsprinzipien von Sprache in Gang sowie über die eigene kognitive Aktivität, um bewusst und dies reflektierend Lösungsprozeduren einsetzen zu können.“¹⁵

Sollte sich bei erfolglosen Lösungsversuchen eines sprachlichen Problems das Sprachbewusstsein als unzureichend erweisen, so könne bewusst auf die Ebene der Sprachbewusstheit übergeleitet werden zur willentlichen und systematischen Reflexion über die Irritation (ebd., 4).

Insgesamt lässt sich trotz aller terminologischer Bemühungen und Unklarheiten als minimaler Konsens festhalten, dass die Begriffe Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit, Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion und Sprachwissen in engem Zusammenhang stehen und sich gegenseitig bedingen und entwickeln, wie auch OOMEN-WELKE (2003a, 453) feststellt:

„Größere Sprachaufmerksamkeit führt zu mehr Sprachwissen und zu höherer Sprachbewusstheit, die wiederum aufmerksamer macht und das Wissen fördert.“

In dieser Arbeit soll von „Language Awareness“ als „Sprachbewusstheit“ die Rede sein. Unter Sprachbewusstheit wird die Bereitschaft und Fähigkeit eines Textproduzenten oder -rezipienten verstanden, die Aufmerksamkeit von der inhaltlichen Ebene eines Textes auf dessen Sprache zu richten und dabei – auf der Grundlage sprachlicher Intuition oder mit Hilfe von Wissen über Sprache – bewusst die Struktur, die Funktion und die Wirkung von Sprache zum Gegenstand der Reflexion machen zu können.

3.2.3. Ziele und Bedeutung des Sprachbewusstheitskonzepts

JAMES und GARRETT (1991, 12ff) unterscheiden fünf Domänen von Sprachbewusstheit, die auf die Bedeutung dieses Konzepts für das Lernen im Umgang mit Sprache hinweisen¹⁶:

- 1) Die affektive Domäne bezieht sich auf die „Herausbildung von Haltungen, Aufmerksamkeit, Neugier, Interesse“;
- 2) die soziale Domäne bezieht sich auf die „Entwicklung von Verständnis für andere Sprachen“;
- 3) die Domäne der Macht meint das „Vermögen, Sprache im Hinblick auf die ihr unterliegenden Möglichkeiten der Beeinflussung und Manipulation anderer zu durchschauen“;
- 4) die kognitive Domäne bezieht sich auf die „Entwicklung von Bewusstheit für Muster, Kontraste, Einheiten, Kategorien, Sprachregeln und Sprachsysteme“;
- 5) die Domäne der Performanz schließlich zielt auf die „Herausbildung der Bewusstheit für die Verarbeitung von Sprache“.

Diese Domänen wurden auch im deutschsprachigen Raum in ihrer Bedeutung für das Erst-, Zweit- und Fremdsprachenlernen erkannt¹⁷ und bilden die Grundlage für Lernzielformulierungen im Bereich des Unterrichtskonzepts Sprachbewusstheit. Einen ausführlichen Überblick über Ziele, die mit verstärkter Sprachbewusstheit angestrebt werden, gibt Günther EINECKE (1999, 128):

- „grundlegende Sensibilisierung für Sprache, d.h. Sprache soll bewußt Objekt der Wahrnehmung sein;

¹⁵ SPITTA, 2000, 3f

¹⁶ Zitiert nach WOLFF, 2002, 33

¹⁷ Vgl. LUCHTENBERG, 1995, 95f

- grundlegende Einstellung, daß über Sprache immer geredet werden kann, d.h. ‚talking about language‘ ist Unterrichtsprinzip (...);
- Umgang mit Sprache ‚across the curriculum‘, d.h. fächerübergreifende Aufmerksamkeit für sprachliche Vorgänge(...);
- Umgang mit Sprache im multilingualen Klassenzimmer (...), d.h. Wecken des Interesses an der Sprache der anderen sowie interkulturelle Kommunikation unter Konfrontation mit Stereotypen, Mißverständnissen und sprachlichen Einstellungen (...);
- Blick auf den tatsächlichen Sprachgebrauch, d.h. Überschreiten der fachlichen Grenze;
- Förderung einer sprachkritischen Einstellung, d.h. Aufmerksamkeit für sprachlichen Mißbrauch und Manipulationen (...).“

Darüber hinaus betonen STEINIG und HUNEKE (2002, 156) die Notwendigkeit der Sprachbewusstheit, „um mit Sprachverwendungsproblemen besser umgehen“ und „um komplexere Sprachstrukturen besser verstehen zu können“.

INGENDAHL (1999b, 126ff) geht in einem ausführlichen Überblick der Frage nach, mit welchem Ziel Menschen auf Sprachliches reflektieren, und gelangt dabei zu einer Aufteilung in alltagspraktische (Lösen von Verständigungsproblemen), theoretische (Erkenntnis des Reflektierten), ästhetische (spielerisches Erproben sprachlicher Möglichkeiten) sowie ethisch-politische Sprachreflexion (Rechtfertigung oder Kritik), worin sich die oben zitierten Intentionen neben konkreten inhaltlichen Unterrichtsvorschlägen wiederfinden.

KNAPP-POTTHOFF (1997, 14f) unterscheidet die instrumentelle Funktion der Sprachbewusstheit, d.h. Language Awareness in Hilfsfunktion für Spracherwerb und Sprachenlernen (z.B. als Motivation zum Weiterlernen bei sprachlichen Problemen oder als Grundlage für den Einsatz von Lernstrategien), von der emanzipatorischen Funktion, d.h. von Language Awareness als Ziel an sich (z.B. zur Verbesserung der Möglichkeiten des kreativen Umgangs mit Sprache oder als Voraussetzung für Metakommunikation).

Insgesamt bleibt also festzuhalten: Sprachbewusstheit zielt auf besseres Verstehen und besseren Gebrauch von Sprache. Sie ermöglicht ein Erkennen der Funktionen von Sprache beim Denken, in der Kommunikation und im sozialen Miteinander sowie ein Bewusstmachen der Macht von und der Manipulation durch Sprache.

3.2.4. Geschichte und Forschungsgebiete des Sprachbewusstheitskonzepts

Der Anstoß zur Entwicklung des Sprachbewusstheitskonzepts kam aus England, wo in den 1970er Jahren Untersuchungen zur Ermittlung des Wissensstandes von Schülern in ihrer Mutter- und in Fremdsprachen durchgeführt wurden. Der Bullock-Report von 1975 bescheinigte englischen Schülern geringe Kenntnisse über die grammatische Struktur ihrer Sprache und bestätigte die Annahme, dass die Schüler in diesem Bereich zu wenig gefördert würden.¹⁸ Dieser und weitere Reports (Swann-Report, 1985; Kingman-Report, 1988; Cox-Report, 1989) veranlassten britische Bildungsexperten, nach neuen Wegen im Sprachunterricht zu suchen und die Forschung in diesem Bereich zu intensivieren. So wurde das „Language-Awareness-Konzept“ entwickelt¹⁹, das Sprachliches nicht nur im Muttersprachunterricht, sondern „across the curriculum“ zu einem festen Bestandteil aller Unterrichtsfächer machte und auf diese Weise die Sprachbewusstheit der Schüler zu fördern beabsichtigte. Daneben wurde die Bedeutung des Fremdsprachenlernens zum besseren Verständnis der Muttersprache erkannt

In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre wurde die „Language-Awareness-Konzeption“ in Deutschland zunächst verstärkt in der Didaktik des Faches Deutsch als Zweitsprache und innerhalb der

¹⁸ Vgl. LUCHTENBERG, 1995, 95; BUDDE, 2001, 12; WOLFF, 2002, 32

¹⁹ Vgl. CLARK, 1978; HAWKINS, 1984; PRATT / GRIEVE, 1984

Fremdsprachendidaktik diskutiert²⁰, wobei vor allem die Bereiche Zweitspracherwerbsforschung²¹, Bilingualismus²² und interkulturelle Erziehung²³ im Vordergrund standen. Anfang der 1990er Jahre wurde das Konzept im Zusammenhang mit Fragen zur Sprachbewusstheit mehrsprachig aufwachsender Kinder und Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer auch für die Fachdidaktik Deutsch interessant²⁴ und führte 1992 zur Entwicklung des Konzepts der „Begegnungssprachen“ an nordrhein-westfälischen Grundschulen, welches die Aufmerksamkeit der Schüler auf die unterschiedlichen Sprachen im Klassenzimmer lenken wollte – beispielsweise Hochsprache, Dialekt, Sprachen der Migrantenkinder –, und des Konzepts „Lerne die Sprache des Nachbarn“ in Baden-Württemberg.²⁵ Im Zusammenhang mit Überlegungen zur Verbesserung des Lese- und Rechtschreibunterrichts in der Grundschule gewann daneben die Untersuchung der phonologischen Bewusstheit von Vorschulkindern an Bedeutung.²⁶ Neben Fragen zur Bedeutung der Sprachbewusstheit beim Schriftspracherwerb²⁷ und beim Schreiben und Überarbeiten von Texten²⁸ wird das Konzept zunehmend auch im Bereich der Sprachreflexion thematisiert.²⁹

3.2.5. Die Entwicklung von Sprachbewusstheit

Alltagserfahrungen und Untersuchungen in Kindergarten und Grundschule verdeutlichen, dass Kinder zunächst in semantischen Handlungszusammenhängen denken und nicht Sprachliches, sondern Inhalte und Erfahrungen, die sie mit dem sprachlichen Ausdruck verbinden, zum Gegenstand möglicher Reflexionen machen. So antwortete ein Kind, das seit vier Wochen zur Schule gehe, auf die Frage, ob das Wort „fortlaufen“ oder das Wort „schlafen“ länger sei: „Schlafen, weil man so lange schlafen muß“ (ANDRESEN, 1985, 1). Dass sich erst im Laufe der Schulzeit das Bewusstwerden der Kinder allmählich entwickle, darauf hatte bereits WYGOTSKI (1986, 205) hingewiesen:

„Fragt man im Schulalter ein Kind: ‚Weißt du, wie du heißt?‘, so antwortet es: ‚Kolja‘. Es kann sich nicht bewußt machen, daß der Kern der Frage nicht darin liegt, wie es heißt, sondern darin, ob es weiß, wie es heißt, oder ob es das nicht weiß. Es kennt seinen Vornamen, ist sich aber der Kenntnis seines Vornamens nicht bewußt.“

ANDRESEN (1985, 4f) schließt daraus, dass der Erwerb der Schriftsprache für die Entwicklung von metasprachlichen Vorstellungen entscheidende Bedeutung habe und erst im Grundschulalter die Sprache selbst als Mittel des Handelns und Erkennens zum Gegenstand der Aufmerksamkeit werden könne. Während beim Kind zunächst das Wort und die damit bezeichnete Sache eine unauflösbare Einheit bilde – ein Umstand, den Brigitte SEIDEL (1989, 16) als „Sprachrealismus“ bezeichnet –, führe der Erwerb der Schriftsprache zu der Erkenntnis, dass Wörter voneinander abgrenzbare Einheiten sind, und lasse die Schüler somit eine neue Stufe des Sprachbewusstseins erreichen (ebd., 19f).

In einem Forschungsüberblick legt Eve CLARK (1978, 17f) eine Liste kindlicher Sprachverhaltensweisen vor, aus der sie Rückschlüsse auf die „awareness“ der Kinder zieht:

²⁰ Vgl. WEINRICH, 1979; KNAPP-POTTHOFF / KNAPP, 1982; TUMAT, 1989; BUTZKAMM, 1993; HENRICI / KOREIK, 1994; GÖTZE / SUCHSLAND, 1996

²¹ Vgl. GLÜCK, 1985; APELTAUER, 1987; BAHNS, 1989; WOLFF, 1992; HORN / TUMAT, 2001

²² Vgl. CUMMINS, 1981 und 1984; BIALYSTOK, 1987; BAUR / MEDER, 1989; WOLFF, 1993

²³ Vgl. BORRELLI, 1986; AUERNHEIMER, 1990; GOGOLIN, 1992

²⁴ Vgl. GORNIK, 1989; RATTUNDE, 1989; OOMEN-WELKE, 1991, 1998a und 1999; LUCHTENBERG, 1997 und 2002

²⁵ Vgl. WOLFF, 1993, 526

²⁶ Vgl. SCHNEIDER et al., 1994; EINSIEDLER et al., 2002

²⁷ Vgl. ANDRESEN, 1985

²⁸ Vgl. SPITTA, 1992; REUSCHLING, 1996a und b

²⁹ Vgl. Kapitel 3.1.

- „(1) Spontane Korrekturen der eigenen Aussprache, von Wortformen, der Wortordnung und im Fall von Bilingualismus der Sprachwahl;
 (2) Fragen über die richtigen Wörter, die richtige Aussprache und des passenden Sprechstil;
 (3) Kommentare zu Äußerungen anderer, ihre Aussprache, ihren Akzent und die Sprache, die sie sprechen;
 (4) Kommentare zu und Spiel mit unterschiedlichen linguistischen Einheiten, Segmentierung von Wörtern in Silben und Laute, etymologische Ableitungen, Reim und Wortspiele;
 (5) Aussagen über sprachliche Strukturen und Funktionen, Bestimmung dessen, was Äußerungen meinen, ob sie passend oder höflich sind, ob sie grammatisch richtig sind;
 (6) Fragen über andere Sprachen und Sprachen überhaupt.“³⁰

Diese metasprachlichen Verhaltensweisen fasst CLARK (1978, 34f) in der Reihenfolge ihres Auftretens – von der Fähigkeit, die eigene Sprachproduktion zu überwachen, bis hin zur Fähigkeit, eine Äußerung zu reflektieren – in einer Tabelle zusammen und entwickelt so das Bild einer mit dem Alter zunehmenden sprachlichen Bewusstheit.

Um die Frage zu erhellen, ob diese wachsende Sprachbewusstheit sich auf dem Weg der kindlichen Sprachentwicklung von selbst auf natürliche Art und Weise ergebe oder ob es dazu besonderer Bedingungen bedürfe, beschreibt Gudula LIST (1992, 16ff) das Spracherwerbsmodell von GOMBERT.³¹ Diesem zufolge teilt sich die sprachliche und metasprachliche Entwicklung in vier Phasen ein, „von denen die beiden letzten nur dann durchlaufen werden, wenn sie durch spezifische kommunikative Herausforderungen angeregt werden“:

1. Phase (etwa bis zum dritten Lebensjahr): „Herausbildung erster sprachlicher Handlungsmuster nach dem Vorbild der Umgebungssprache, gefördert durch Sanktionen und Bekräftigungen der sozialen Umwelt“;
2. Phase (ca. 3 bis 5 Jahre): Infragestellen und Loslösen der Sprachmuster von assoziierten Situationen und Aufbau eines Regelsystems;
3. Phase (ca. 5 bis 7 Jahre): Bewusste und systematische Reflektierbarkeit von Sprache „unter der Bedingung, daß für solche Reflexion eine kommunikative Notwendigkeit besteht“;
4. Phase (ab etwa 7 Jahren): Automatisierung von metasprachlicher Kompetenz, d.h. die Fähigkeit, bei sprachlichen Schwierigkeiten jederzeit bewusst die Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst richten zu können.

Nach diesem Verständnis einer gestuften Sprachbewusstheit dürfen demnach der spielerische Umgang mit Sprache im Vorschulalter³², die Faszination von Grundschulkindern für Sprachrätsel und Sprachwitze³³ und die Erscheinungsformen von Sprachkritik und Sprachvarietäten im Jugendalter³⁴ sehr wohl als Formen metasprachlicher Bewusstheit anzusehen sein.³⁵

Ortwin BEISBART (1999, 79) fasst die Entwicklung von Sprachbewusstheit, welche er als aktualisiertes Sprachbewusstsein, d.h. als bewusst gemachtes impliziertes Wissen und Können des unterbewusst Vorhandenen und nun durch Reflexion bewusst Gemachten begreift, in einem anschaulichen Modell zusammen. Von der Phase des Spracherwerbs über das Sprachbewusstsein, über verschiedene Stationen einer sich allmählich anbahnenden Sprachbewusstheit bis hin zu einer voll entwickelten, metasprachlich gestützten Sprachbewusstheit ergeben sich folgende Abstufungen:

„**Spracherwerb** als Prozess zwischen

Imitation	Regelkonstruktion
-----------	-------------------

führt zu **implizitem Sprachwissen** („unterbewusst“)

³⁰ Deutsche Übersetzung nach: OSSNER, 1989, 26f

³¹ J. GOMBERT (1990): *Le développement métalinguistique*. Paris

³² Vgl. z.B. ANDRESEN, 1993; WEISGERBER, 1994

³³ Vgl. z.B. SUTTON-SMITH, 1976; HIRSH-PASEK / GLEITMAN / GLEITMAN, 1978; ANDRESEN / JANUSCHEK, 1995

³⁴ Vgl. z.B. NEULAND, 1986 und 1993b; SCHLOBINSKI, 1989

³⁵ Vgl. dazu ANDRESEN / FUNKE, 2003, 439ff

als Basis von **Sprachbewusstsein**
und **Ausbau von Sprachfähigkeit**

Stationen von **Sprachbewusstheit**

<p><i>Beobachtungen / Sprachaufmerksamkeit:</i></p> <p>Regelverstöße, auch bei anderen Ungereimtheiten / Unlogik in der Sprache</p> <p>situative (Weltwissen) und kommunikative (Interaktionswissen) Konkretisierungs- und Differenzierungserprobungen</p> <p>Begriffssuche (Sprachwissen)</p> <p>Begriffsannahme</p>	<p><i>Erprobungen:</i></p> <p>Sprachspiele (dekontextualisierter Sprachgebrauch) auf allen Sprachebenen</p> <p>Kognitive Differenzierungserprobungen</p> <p>Sprachachtsamkeit (und andere Achtsamkeitsrichtungen)</p> <p>Begriffssuche</p>	
Sprachreflexion	Sprachkritik	regelhaftes Sprachspiel

Ausgebaute, jederzeit aktualisierbare (metasprachlich gestützte)
Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit kann also sowohl Resultat als auch Voraussetzung von weiteren Lernprozessen sein – ein Aspekt, auf den in Teil 3.4. dieser Arbeit noch einzugehen sein wird.

3.2.6. Förderung von Sprachbewusstheit im Unterricht

„Sprachbewusstheit durch Reflexion über Sprache zu erreichen gehört zu dem Schwersten, was man in der Spracharbeit (...) anstreben kann (...)“, stellt Rainer WIMMER (2002, 47) fest, denn die „Sprache ist von Kindheit an die Haut unserer sozialen Existenz, nicht ein Kleidungsstück, das man täglich wechseln könnte, und erst recht kein Kostüm, mit dem wir uns beliebig verkleiden können. Deshalb fällt Distanz so schwer. Deshalb ist Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch harte Arbeit“ (ebd., 48).

Diese Herausforderung zu bewältigen ist Aufgabe des Unterrichtsfaches Deutsch und von Schule insgesamt. Gerade der „vielgescholtene ‚traditionelle‘ Grammatikunterricht“ (HAUEIS, 1991, 513) bietet dabei vielfältige Möglichkeiten, die Sprachbewusstheit der Schüler zu fördern: „Wörter im Sprachbewußtsein“ (SEIDEL, 1989) können beispielsweise in den Bereichen Wortfeld, Synonymie, feste Wendungen, Redensarten, Metaphorik, Eigennamen oder Wortschatz ebenso Gelegenheit bieten, über die eigene Sprache nachzudenken³⁶, wie die Frage, inwieweit die „Stellung der Wörter im Satz“ (EISENBERG / MENZEL, 2002) Stil und Semantik von Texten prägt.³⁷ Darüber hinaus stehen sämtliche Bereiche der Reflexion über Sprache in engem Zusammenhang mit der Förderung der Sprachbewusstheit, etwa wenn es um Themen wie Modalformen / Konjunktiv / Indirekte Rede geht³⁸, um die Erforschung von Namen³⁹, um Wandel von und Kritik an Sprache und deren Verwendung⁴⁰ oder um den Zusammenhang von Sprache, Geschlecht und Sexualität.⁴¹

³⁶ Vgl. dazu SEIDEL, 1989 und 1990; EISENBERG / LINKE, 1996; ULRICH, 1998a

³⁷ Vgl. dazu MACHEINER, 1998; MENZEL, 2002a-d

³⁸ Vgl. dazu LEHMANN, 1995; LOTTMANN, 1995; MITSCHKE, 1995; MENZEL, 1995b; SPINNER, 1995b; ULRICH, 1998a und 2001a

³⁹ Vgl. dazu SEIDEL, 1989 und 1993; FRANZ / MEIER, 1993; SCHÖBER, 1993; SCHUSTER, 1993; ULRICH, 1998a; LUCHTENBERG, 2002;

⁴⁰ Vgl. dazu WEISGERBER, 1985; SIEBER / SITTA, 1992; NEULAND, 1993; MÜLLER, 1994; LINKE, 1995; RÖSCH, 1995; RÜEGG, 1995; ULRICH, 1998a und 2003; KUNTZSCH, 2003

⁴¹ Vgl. dazu NEULAND, 1993; STELTZER, 1994; KLUGE, 1996; LOEWIT, 1996; MÜLLER, 1996; ULRICH, 1998b; SCHETSCHKE / SCHMIDT, 2001; SCHMETZ, 2001; BICKES, 2003

Da der Grammatikunterricht zwar ein wesentlicher, nicht jedoch der einzige Lernbereich des Deutschunterrichts ist, in dem Reflexion über Sprache stattfindet⁴², sollen an dieser Stelle überblicksartig einige Möglichkeiten aufgezeigt werden, Inhalte der Sprachreflexion in die anderen Teilbereiche zu integrieren.

Der Rechtschreibunterricht, der traditionell eng mit dem Grammatikunterricht verknüpft ist und im *Lehrplan für die bayerische Hauptschule* von 1997 zusammen mit diesem den Lernbereich „Sprachbetrachtung und Rechtschreiben“ bildete⁴³, baut bei der Bildung von Eigenregeln, beim Verstehen und Anwenden der amtlichen Rechtschreibregeln und bei der Einsicht in die Funktionsweise der Rechtschreibprinzipien, etwa des grammatischen, syntaktischen, textualen, semantischen oder des morphologischen Prinzips, auf die Sprachbewusstheit der Schüler. Ob nun im Bereich der Groß- und Kleinschreibung Entscheidungen darüber zu treffen sind, welcher Wortart ein sprachliches Zeichen angehört (Substantiv? Substantivierung? Desubstantivierung? Eigenname?); ob aufgrund grammatischer Operationen erprobt werden soll, ob zwei oder mehrere Wörter einer bestimmten Wortart getrennt oder zusammengeschrieben werden; ob im Bereich der Zeichensetzung Haupt- und Nebensatz durch ein Komma getrennt, die Redewiedergabe durch Redezeichen markiert oder die Satzart mit dem entsprechenden Satzschlusszeichen gekennzeichnet werden soll; ob die Bildung einer Wortform dazu beiträgt, der richtigen Schreibung eines Wortstammes auf die Spur zu kommen; oder ob erst die Fähigkeit, die Grundform eines Wortes bilden zu können, das Auffinden eines (flektierten) Wortes im Wörterbuch ermöglicht: stets spielt die Sprachbewusstheit eine nicht unbedeutende Rolle im Rechtschreibunterricht.⁴⁴

Im Bereich „Sprechen“ kann Sprachbewusstheit einen Beitrag leisten zum Vergleich verschiedener Sprachvarietäten und zur daraus resultierenden Einsicht, dass – je nach Adressat – die Wortwahl, die Stilebene und die Einhaltung bestimmter Höflichkeitsformen dem Gesprächsanlass angemessen sein müssen. Dialekt sprechenden Schülern wird durch „Sprachtraining“ (HELMERS, 1997, 55) der grammatisch richtige Gebrauch der Hochsprache erleichtert. In der Gesprächssituation hilft die Sprachbewusstheit, zunächst unverstandene oder missverständliche Äußerungen zu hinterfragen und zu klären. Darüber hinaus dient Sprachbewusstheit, wie in Kapitel 3.2.3. bereits ausgeführt, dem Erreichen von Zielsetzungen im Hinblick auf interkulturelle Erziehung, etwa wenn es um das Interesse und um die Tolerierung von Sprachen in der Klasse geht.⁴⁵

Im Bereich „Schreiben“ wird vor allem im Hinblick auf Stilfragen bei der Textproduktion die enge Verbindung von Sprachbewusstheit und Schreibunterricht deutlich. Wissen über Wortarten beispielsweise hilft einerseits durch die Verwendung geeigneter Konjunktionen eine stimmige Satzverknüpfung und dadurch einen kohärenten Text herzustellen und andererseits durch den verstärkten Gebrauch bestimmter Wortarten die Kriterien einer bestimmten Textsorte zu erfüllen. Der gezielte Wechsel von Aktiv- und Passivkonstruktionen steuert den Blickwinkel des Lesers und bewirkt einen variablen Satzbau. Die Redewiedergabe gestaltet sich einfacher durch die Kenntnis von Indikativ- und Konjunktiv-Formen, die Bildung von Wortfeldern zu zentralen Begriffen eines Textes sorgt für abwechslungsreiche und präzise Formulierungen. Die grammatische Operation der Satzgliedumstellung schließlich hilft bei der Ermittlung der stilistisch passendsten Satzgliedstellung.⁴⁶

Diese Liste ist bei Weitem nicht vollständig und ließe sich in vielen Bereichen fortführen, doch schon dieser kurze Einblick genügt, um die große Bedeutung aufzuzeigen, die die Sprachbewusstheit im Sprachunterricht spielt.

⁴² Vgl. dazu RANK, 1995; LUCHTENBERG, 1997

⁴³ Vgl. Kapitel 4.2.1.

⁴⁴ Vgl. dazu AUGST / DEHN, 1998; HOSSEINPOUR, 1998; RICHTER, 1998; HINNEY / MENZEL, 2001; BAURMANN / EISENBERG / KEMPCKE, 2001; EISENBERG / FEILKE, 2001; GORSCHLÜTER, 2001; von der KAMMER, 2001; KÜHN, 2001; LINDAUER / NÄNNY, 2001

⁴⁵ Vgl. dazu LUDWIG / SPINNER, 2000; PABST-WEINSCHENK, 1997; SPINNER, 1997; PAUL, 2002; DIECKMANN et al., 2003; MENZEL, 2003a; OOMEN-WELKE, 2003c; SEIDEL, 2003

⁴⁶ Vgl. dazu HERINGER, 1989 und 2000; BLECKWENN, 1990; GÖTTLER, 1991; RANK, 1995; THORNTON, 1995; BAURMANN / LUDWIG, 1996; BAURMANN / MÜLLER, 1998; HOFFMANN, 2000; BAURMANN, 2002a; FIX, 2003

Der Teilbereich „Lesen“ soll an dieser Stelle ausgespart bleiben. Notwendigkeit und Möglichkeiten der Verbindung von Sprachbewusstheit mit dem Literaturunterricht werden in Kapitel 3.4.6. ausführlich aufgezeigt.

Anne BERKEMEIER (2002, 11) konstatiert, dass es sich bei der Thematisierung von Sprachbewusstheit in allen Lernbereichen immer gleichzeitig auch um den Lernbereich „Reflexion über Sprache“ handele, da diese Thematisierung sprachliche Reflexionsprozesse bedinge. Ausgehend von dieser Überlegung gelangt sie zu einer lernbereichsübergreifenden „Einbindung von Sprachbewusstsein in den Sprach- und Literaturunterricht“ (ebd., 12), die in fünf Schritten erfolge:

1. „Sprachbewusstsein der SchülerInnen evozieren“
2. „Interpretation der Äußerungen durch Lehrende“
3. „Sprachbewusstsein im Unterricht thematisieren“
4. „Sprachbewusstsein auf den Unterrichtsgegenstand anwenden“
5. „Sprachbewusstsein in der jeweiligen Anwendung reflektieren“

Der Umgang mit Sprachspielen im Deutschunterricht beispielsweise⁴⁷ kann unter integrativem Gesichtspunkt zur Reflexion über Sprache in sämtlichen Teilbereichen des Deutschunterrichts anregen.

Eine fächerübergreifende Integration der Sprachbewusstheitsförderung im Unterricht streben die Ansätze von Ingelore OOMEN-WELKE sowie von Sigrid LUCHTENBERG an, die im Rahmen einer interkulturellen Erziehung die „Sprachen in der Klasse entdecken“ lassen wollen und die Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht als Chance begreifen, über das Interesse an Sprachlichem hinaus den kulturellen Hintergrund der Schüler zu thematisieren. Dem herkömmlichen Grammatikunterricht wird in diesem Zusammenhang mit großer Vorsicht begegnet:

„Es wäre eine (gar nicht neue) Aufgabe des Deutschunterrichts, vorhandenes Sprachinteresse, Sprachwissen und Sprachkönnen der deutschen und auch der anderen Sprachen zu unterstützen und Nachdenken über Sprachen ganz allgemein zu fördern. Was wird sonst aus der Sprachaufmerksamkeit, die – je nach Eltern-Kind-Kommunikation in unterschiedlicher Ausprägung – in den ersten Jahren des Spracherwerbs vorhanden ist, bei den Kindern während der Schulzeit? Dass der Grammatikunterricht die Sprachaufmerksamkeit eher erstickt als fördert, haben verschiedene Untersuchungen gezeigt.“⁴⁸

Zu ähnlichen Einschätzungen gelangen auch BOETTCHER (1995), BREMERICH-VOS (1995) sowie ANDRESEN / FUNKE (2003, 443). Letztere werfen die Frage auf, „in welchem Ausmaß das im Grammatikunterricht erworbene abtestbare Wissen überhaupt sprachliches Wissen in dem Sinn darstellt, dass es ein wirkliches Erfassen sprachlicher Strukturen einschließt und nicht nur auf der mehr oder weniger geschickten formalen Handhabung erlernter, ihrem Sinn nach aber nicht verstandener Klassifikationsprozeduren beruht.“

Günther EINECKE (1999, 129) entwickelt auf Grundlage dieser Überlegungen ein „Konzept für einen sprachbewußten Deutschunterricht, der nicht einfach Grammatikunterricht ist“ und stellt diesen Deutschunterricht für die Sekundarstufe I im Modell eines integrativen Grammatikunterrichts dar (ebd., 131): Ausgehend von einem Thema oder einer Problemstellung findet Deutschunterricht in eher literarischer, musischer, kreativer, medien-, handlungs- oder projektorientierter Ausprägung als Literatur- oder Sprachunterricht in den Bereichen Textrezeption (lesen, sehen und hören: verstehen) und Textproduktion (schreiben und sprechen: sich mitteilen) statt. Funktional in diesen Unterricht integriert, wird Sprache in beiden Bereichen hinsichtlich ihrer kommunikativen, kontextuellen, stilistischen, sprachlichen sowie semiotischen Funktionen reflektiert, in höheren Jahrgangsstufen auch im Hinblick auf Kommunikationsanalyse, Sprachkritik, Sprache und Gesellschaft, Sprache und Herrschaft, Sprachgeschichte sowie die interkulturellen Leistungen der Sprache.

⁴⁷ Vgl. Kapitel 3.4.6.3.; ULRICH, 1977, 1991 und 1999

⁴⁸ OOMEN-WELKE, 1998b, 199

Voraussetzung für einen solchen Unterricht ist die bewusste Gestaltung der entsprechenden Unterrichtsabläufe (ebd., 129) auf Grundlage einer gut fundierten Schulgrammatik für die Lehrenden (HAUEIS, 1991, 516), die es ermöglicht, das Sprachsystem durch Reflexion systematisch verfügbar zu machen (OSSNER, 2000b, 309). Wichtig sind dabei geeignete methodische Formen (BERKEMEIER, 2002, 12f). Insbesondere ein „Sprachbeobachtungsbuch“ (STEINIG / HUNEKE, 2002, 158), „in dem Schüler kontinuierlich, wie in einem Tagebuch, sammeln, was ihnen aufgefallen ist“, eignet sich dazu, um am gesammelten Sprachmaterial durch eigenaktive, neugierig-entdeckende Operationen Sprachanalysen durchzuführen. Dies bedeutet einerseits, dass der Schüler „als Sprachwesen, das immer schon von Sprachlichkeit ‚umstellt‘ ist“ (BEISBART, 1999, 73), in den Mittelpunkt jeglicher sprachdidaktischer Bemühung gestellt sein muss, dass andererseits die fachdidaktische Lehrerfortbildung nur dann zukunftstauglich ist, „wenn sie als ‚grammatische Selbsterfahrung‘ Lehrer ‚grammatisch nachsozialisieren‘ hilft, d.h. sie dafür gewinnt, selber mit Neugier und Geduld ihnen begegnende sprachliche Phänomene wahrzunehmen und zu untersuchen“ (BOETTCHER, 1995, 4).

3.2.7. Zusammenfassung: Sprachbewusstheit

Das „Language-Awareness-Konzept“ entstand in den 1970er Jahren in England, nachdem eine Reihe von Reports englischen Schülern eine geringe Kompetenz im Umgang mit der Muttersprache bescheinigt hatte. Ziel dieses Ansatzes ist es, neue Wege im Sprachunterricht aufzuzeigen, um – über die Beschäftigung mit sprachlichen Strukturen im muttersprachlichen Unterricht hinaus – eine grundlegende, fächerübergreifende Aufmerksamkeit für sprachliche Besonderheiten zu erreichen und Sprache dadurch besser verstehen und gebrauchen zu können. In den 80er Jahren wurde das Konzept über die Deutsch-als-Zweitsprachen- und über die Fremdsprachendidaktik auch bei uns in Deutschland bekannt, ehe seit den 90er Jahren, angeregt durch Überlegungen zur Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer, zur phonologischen Bewusstheit im Vorschul- und Grundschulalter und zur Verbesserung der Effizienz des nach wie vor kritisierten schulischen Grammatikunterrichts, verstärkt auch die Didaktik des Faches Deutsch diesen Ansatz zur Kenntnis nahm.

Dennoch steckt die Forschung im Bereich „Language Awareness“ noch in der Anfangsphase. Davon zeugt nicht zuletzt die Vagheit des Begriffes selbst, die sich in einer mannigfaltigen Terminologie niederschlägt, wie zum Beispiel in den Bezeichnungen „Sprachbegegnung“, „Sprachsensibilisierung“, „Sprachbetrachtung“, „Sprechen über Sprache“, „Sprachgefühl“, „Spracheinstellung“, „Sprachinteresse“, „Sprachreflexion“, „Sprachwissen“ und „Sprachkompetenz“, die in der sprachdidaktischen Diskussion über weite Strecken synonym gebraucht werden.

In Anlehnung an teilweise ältere Erkenntnisse aus der sprachdidaktischen und kognitionspsychologischen Forschung⁴⁹, die Bewusstsein als eine ganz bestimmte Form des Wissens beschreiben – nämlich das Wissen, *dass* man etwas weiß („knowing that“), im Gegensatz zu dem Wissen, *wie* etwas zu tun ist („knowing how“) –, wird das Bewusstmachen von sprachlichen Besonderheiten heute als ein Prozess verstanden, der auf verschiedenen, graduell und qualitativ unterscheidbaren Bewusstseinssebenen verläuft. So versteht SPITTA unter Sprachbewusstsein ein intuitives Sprachgefühl, das sprachliche Phänomene ohne bewusste Reflexion über Sprache zu beurteilen ermöglicht, während Sprachbewusstheit als bewusste Sprachreflexion sich in der kognitiven Klarheit darüber ausdrückt, dass ein Sprachproblem vorliegt, welches durch Nachdenken gelöst werden soll.

In dieser Arbeit wird Sprachbewusstheit verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit eines Textproduzenten oder -rezipienten, die Aufmerksamkeit von der inhaltlichen Ebene eines Textes auf dessen Sprache zu richten und dabei – aufgrund sprachlicher Intuition oder mit Hilfe von Wissen über Sprache – bewusst die Struktur, die Funktion und die Wirkung von Sprache zum Gegenstand

⁴⁹ Vgl. dazu Kapitel 3.2.1.; LEIBNIZ, 1694; WYGOTSKI, 1934; RYLE, 1949; ANDERSON, 1980; ANDRESEN, 1985; COSE-RIU, 1988;

der Reflexion machen zu können. Reflexion über Sprache meint in diesem Zusammenhang Nachdenken über und Bewusstmachen von sprachlichen Phänomenen.

Was die Entwicklung der Sprachbewusstheit anbelangt, so weisen verschiedene Untersuchungen darauf hin, dass diese innerhalb bestimmter Zeitfenster erfolgt und dabei in unterschiedlichen Phasen verläuft: Während Kleinkinder zunächst in enger Verbindung zur sozialen Umwelt erste Sprachhandlungsmuster ausbilden, werden diese Muster im Vorschulalter zunehmend infrage gestellt und in Sprachsituationen mehr oder weniger bewusst reflektiert, ehe mit der Einschulung und dem damit verbundenen Schriftspracherwerb schließlich die Kompetenz entwickelt wird, bei sprachlichen Schwierigkeiten gezielt die Sprache selbst in den Fokus der Aufmerksamkeit zu stellen.

Inzwischen liegen einige Hinweise aus der fachdidaktischen Literatur vor, wie die Förderung von Sprachbewusstheit im Unterricht erfolgen kann – wenn auch nicht in übermäßigem Umfang. Im Wesentlichen bieten sich drei Möglichkeiten an: die Förderung der Sprachbewusstheit durch Reflexion über Sprache in einem funktional angelegten Grammatikunterricht im Lernbereich „Sprache untersuchen“; durch die lernbereichsübergreifende Integration von „Sprache untersuchen“ mit den Bereichen „Sprechen“, „Schreiben“, „Rechtschreiben“ und „Lesen“; und schließlich durch eine fächerübergreifende Thematisierung sprachlicher Auffälligkeiten nach dem „Language-Awareness-Konzept“.

Im unterrichtspraktischen Teil dieser Arbeit in Kapitel 4.3. werden Möglichkeiten der unterrichtlichen Umsetzung einer solchen lernbereichsübergreifenden Integration aufgezeigt. Dem Zusammenhang zwischen den Teilbereichen „Sprache untersuchen“ und „Lesen“ widmet sich Kapitel 3.4. Im nun folgenden Kapitel 3.3. geht es zuvor jedoch um Aufgaben, Ziele und Konzeptionen des aktuellen Literaturunterrichts.

3.3. Der aktuelle Literaturunterricht

„Bei jeder Lektüre antwortet der Lesende mit seiner bewußten oder unbewußten Biographie auf das, was er liest.“
Martin WALSER¹

3.3.1. Der Gegenstandsbereich des Literaturunterrichts

2003 veröffentlichte Klaus GATTERMAIER eine „empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer“ mit dem Titel *Literaturunterricht und Lesesozialisation*, in der er eine Reihe von Kritikpunkten am herkömmlichen schulischen Lese- und Literaturunterricht aufzeigte (GATTERMAIER, 2003, 28f): Dieser weise eine grundsätzlich sehr bedenkliche methodische Ausrichtung auf, da er einseitig auf dominant kognitive Verfahrensweisen der Textanalyse begründet sei und andere Zugangsweisen zur Literatur vernachlässige; er instrumentalisieren Literatur in hohem Maße für pädagogische Zielsetzungen und verfolgt – um mit Joachim FRITZSCHE (1994, Bd. 3, 98f) zu sprechen – in erster Linie eine „Erziehung durch Literatur“; er betreibe nur scheinbar Leseförderung und vernachlässige familienergänzende, geschlechts- und schulartspezifische Aspekte der Leseförderung; er ignoriere die gegenwärtige Medienrealität und verstärke mit einer einseitigen Konzentration auf das Medium Buch die pessimistischen Prognosen zur Zukunft des Lesens; schließlich sei er die Ursache einer enormen Diskrepanz zwischen Schul- und Freizeitlektüre (ebd., 15f), die laut HURRELMANN (1995, 124) bei 80 % der Kinder und Jugendlichen zu dem Eindruck führe, „daß sich in der Schule eigentlich niemand für ihr Freizeitlesen interessiert.“ GATTERMAIER (2003, 371f) liefert eine mögliche Erklärung für dieses Desinteresse der Lehrer am Leseverhalten ihrer Schüler: Er stellt fest, dass die befragten Deutschlehrer in Bezug auf den Lese- und Literaturunterricht „eine deutliche Tendenz zu negativ getönten Einstellungen bzw. Sichtweisen“ zeigten, etwa wenn sie ihren Schülern grundsätzlich das Lesemotiv absprächen, „bei und mit der Lektüre von Büchern einen Lern- und Wissenszuwachs erfahren zu wollen“, dass jedoch gleichzeitig die Lehrer selbst ein beträchtliches Defizit an grundlegendem theoretischem Wissen hinsichtlich der Ziele und Methoden ihres Lese- und Literaturunterrichts aufwiesen.

Stellt neben dem Grammatik- nun etwa auch der Literaturunterricht ein weiteres ungeliebtes Kind des Faches Deutsch dar? Denn ähnlich wie der Grammatikunterricht, der als eher normorientiert geltender Teilbereich des Faches Deutsch die Schüler viel zu oft mit rein kognitivem, systematischem und wenig handlungsbezogenem Fachwissen gängele, war auch der Literaturunterricht über lange Zeit auf der Basis kanonisierter, pädagogisierender Texte analytisch-kognitiv angelegt, „verschulte“ das Lesen durch das Herausarbeiten der Autorenintentionen sowie charakteristischer Gattungsbegriffe oder literarischer Stilmittel aus Texten, verspielte die Chancen eines auf Individualität und Kreativität hin ausgerichteten Unterrichts und trug somit wenig zum Aufbau einer sinnlich-genießenden Lesehaltung der Schüler bei.

Der Kritikpunkt, der schulische Literaturunterricht setze sich nicht in ausreichendem Maße für die Förderung der Lesefreude der Schüler ein, sondern behindere sie geradezu, ist demzufolge nicht neu und wird von Hans BRÜGELMANN (1993, 9) in deutlicher Weise akzentuiert:

„Literatur im Unterricht – ein eher trauriges Kapitel der Schulgeschichte (...). Kaum jemand, der in der Schule Freude an Büchern gewonnen hat.“

In Anlehnung an DIESTERWEGS Bild von der Behandlung von Texten im Unterricht² findet SPINNER (1992, 320) die Ursache der Misere im traditionellen Literaturunterricht begründet, der bis zum heutigen Tag den Unterrichtsalltag maßgeblich bestimme:

¹ In: WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION, 1993, 667

² Vgl. Kapitel 2.3.5.

„Im Grunde ist dies das Grundmuster des Literaturunterrichts bis heute geblieben (...): Heraus zu finden, was der Autor hat sagen wollen, erscheint vielen Lehrern und Didaktikern als das Hauptziel von Literaturunterricht (...) – die lebendige Literatur wird so unter dem sezierenden Messer der Analyse und Interpretation zu einem Leichnam.“

Ein Großteil dieser Misere, so INGENDAHL (1988, 183) in seiner bekannt treffenden Art, sei von der Fachdidaktik mitverschuldet:

„Und die Didaktiker? Soweit man von ihnen überhaupt noch etwas hört, sind zwei Gruppen auszumachen: Die einen schlagen tolle neue Konzepte vor für einen Unterricht, der nie stattfindet; die anderen erforschen empirisch den Unterricht, der immer noch stattfindet.“

Der herkömmliche Literaturunterricht, so stellt auch HAAS (1995, 217ff) fest, sei zu sehr darauf ausgerichtet, Texte zu „behandeln“. Linear-deduktiv sowie kognitiv-analytisch angelegt, stütze sich der Unterricht meist auf ein Lesebuch mit Lehrgangskarakter oder befaße sich mit Texten aus einem Literaturkanon, behindere jedenfalls durch ein hohes Maß an schulischer Fremdbestimmung das individuelle Lesen der Schüler. HAAS plädiert stattdessen für einen „Paradigmenwechsel im Literaturunterricht“ (ebd., 220f), weg vom Lesen *für* die Schule, hin zum Lesen *in* der Schule:

„Nicht ob aus der Lektüre etwas ‚herausgekommen‘ ist, sondern ob über die Lektüre ein Zuwachs an Leseinteresse und Leselust – die zusammen mit der Lesefertigkeit und Reflexionsbereitschaft die Lesefähigkeit konstituieren – erreicht und ob insgesamt eine sachliche oder emotionale Betroffenheit erzeugt wird, stellt den neuen Maßstab dar.“

Ausgangspunkt des Lesens in der Schule solle nun nicht mehr der zu lesende Text, sondern der Schüler sein, der in einem „stark emotions- und erwartungsbesetzten Feld der Begegnung“ Literatur in Besitz nehme (ebd., 223). Diese Inbesitznahme von Literatur erfolgt durch eine selbsttätige und individuelle Auseinandersetzung des Lesers mit Inhalt, Sinn und Form eines Textes. Dies ist auch der Grund dafür, weshalb viele Lehrpläne und Handreichungen kaum mehr vom „Lesen“ sprechen, sondern vom „Umgehen mit Texten“ – bzw. vom Teilbereich „Lesen und mit Literatur umgehen“, wie er im *Lehrplan für die Grundschulen in Bayern* genannt wird. Dieser Umgang mit Texten, so ABRAHAM (2003a, 34), sei allerdings nicht als bloß praktisches „Hantieren“ zu verstehen, sondern als „Kommunikation auf zwei Ebenen: zwischen Leser und Text und zwischen Leser und Leser über den Text.“³

In den bisherigen Ausführungen war wenig trennscharf von Leseunterricht einerseits und Literaturunterricht andererseits die Rede. Die Unterscheidung dieser beiden Begriffe ist zurückzuführen auf die antike Tradition sowie auf HELMERS, der in seiner Lernbereichsgliederung die „Leselehre“ als Erstlesen bzw. weiterführendes Lesen vom „Literaturunterricht“ abgetrennt hatte (HELMERS, 1997, 56).⁴ Der Leseunterricht sollte dem Erlernen der Technik des sinnerfassenden Lesens dienen und hatte das Ziel, die notwendige sprachliche Grundfertigkeit der Schüler bei der Entnahme von Information aus Schriftzeichen als Voraussetzung des normorientierten Lesens auszubilden (ebd., 105), während im Literaturunterricht die kritische Rezeption von Literatur im Mittelpunkt stand, um durch das interpretierende Verstehen eine höhere Sprach- und literarische Bildung zu erlangen (ebd., 209). Wenngleich diese Trennung in das Erlernen der Lesetechnik und das Verstehen des Gelesenen nach zweifelsohne berechtigter Kritik inzwischen der Vergangenheit angehört und Lesen ohne Verstehen auch im Anfangsunterricht der Grundschule nicht mehr denkbar ist, so blieben die Begriffe Lese- und Literaturunterricht mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung im Bereich des Verstehens doch nebeneinander bestehen. Hartmut EGGERT und Christine GARBE (1995, 9) sprechen von literarischer Kompetenz als einem Sammelbegriff für Fähigkeiten, die „zur Teilhabe an der literarischen Kultur befähigen“, wenn sie das literarische Verstehen meinen. Die Entwicklung des literarischen Verstehens ist nach ABRAHAM (1998, 33) gekennzeichnet durch die Unterschei-

³ Vgl. Kapitel 3.3.3. und 3.4.3.

⁴ Vgl. Kapitel 2.3.7.2.

dung von Realität und Fiktion, die Entwicklung von Empathie und Rollenübernahme, das Verständnis von metaphorischem Sprachgebrauch, die Entwicklung ästhetischer Wahrnehmung, die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Abstraktion. Um die literarische Kompetenz der Schüler soll es im Folgenden jedoch weniger gehen als um die Lesekompetenz als Fähigkeit, Texte zu verstehen.⁵ Dennoch wird im Weiteren der Terminus Literaturunterricht gebraucht, zum einen weil er beim literarischen Verstehen selbstverständlich auch den Einbezug des Textverstehens signalisiert, zum anderen weil er in der didaktischen Diskussion der gebräuchlichere ist.

Lesen erfährt somit – das wurde aus der Kritik am traditionellen Literaturunterricht deutlich – neben der bislang vorherrschenden kognitiven Komponente nun auch eine emotionale, eine instrumentelle, eine mediale sowie eine soziale Bedeutung. Lesen gilt als „kulturelle Schlüsselqualifikation“, die die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben eröffnet und die Möglichkeit der zielorientierten und flexiblen Wissensaneignung bietet (ARTELT et al., 2001a, 70). Lesen ist eine „Schlüsselkompetenz“ für den mündigen Umgang mit Medien (ROSEBROCK, 1995b, 10) und eine „unersetzliche, jedenfalls höchst ergiebige Quelle für das sprachlich begriffliche Lernen, die Entfaltung von Sprachbewusstheit und die Entwicklung des Denkens“ (HURRELMANN / ELIAS, 1998b, 3).

Im Elternratgeber *Abenteuer Lesen*, herausgegeben von der STIFTUNG PRAKTISCHES LERNEN DER SCHUL-JUGENDZEITSCHRIFTEN FLOHKISTE/FLOH (2004, 4), sind zehn Aussagen über das Lesen veröffentlicht, die einen Einblick geben in die große Bedeutung dieser Kompetenz:

- „Lesen ist mühsam – nur so lange, bis im ‚Computer im Kopf‘ Buchstaben und Wörter eingespeichert sind!“
- „Lesen macht clever – wer liest, lernt in allen Unterrichtsfächern besser!“
- „Lesen macht Spaß – demjenigen, der die Lesetechnik voll beherrscht. Er kann sich ganz auf den Inhalt konzentrieren!“
- „Lesen ist wie Fernsehen im Kopf – Buchstaben werden zu Bildern, Gefühlen, Erlebnissen!“
- „Lesen heißt mitdenken – wer liest, kann Zusammenhänge erfassen, Erfahrungen verknüpfen und interpretieren, bildet sich eine eigene Meinung und kann mitreden!“
- „Lesen ist die wichtigste Kulturtechnik – denn auf dem gedruckten Wort beruht Überlieferung, Erweiterung und Erwerb des menschlichen Wissens!“
- „Lesen lernt man nur durch Lesen – viele Kinder lesen nicht, weil sie nicht richtig lesen können. Sie können nicht richtig lesen, weil sie nicht lesen!“
- „Lesen macht den ganzen Menschen – es hilft dabei, sich selbst besser kennen zu lernen und seine Persönlichkeit zu entfalten!“
- „Lesen kickt die Phantasie an – und bringt uns so auf eigene Gedanken und Einfälle! Kein Computer schafft das!“
- „Lesen heißt, die Erfahrungen anderer Menschen zu nutzen – man kann schließlich nicht alles selbst erleben!“

Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, das Lesen als eine für das Leben grundlegende und immens wichtige Fähigkeit zu erfahren, ist die Aufgabe aller an der Bildung und Erziehung teilhabenden Personen und Institutionen. Wenn vor diesem Hintergrund etwa die Hälfte aller Hauptschüler angibt, nicht oder nicht gerne zu lesen⁶, dann wird hiermit ein Versäumnis offensichtlich, an dem die Schule und der Literaturunterricht wesentlichen Anteil besitzen. Vielleicht mag die Schule wenig Einfluss haben auf die Quantität des Lesens in der Freizeit (HURRELMANN, 1995, 124), doch ob überhaupt, zu welchem Zweck, mit welchem Erfolg und welche Art von Texten gelesen wird, liegt unbestreitbar im direkten Einflussbereich von Schule und Unterricht. Es ist demzufolge dringend vonnöten, die traditionelle Praxis des Literaturunterrichts kritisch zu überdenken und neue Wege beim Umgang mit Texten zu beschreiten. HAAS (1995, 228) vermittelt ein recht einprägsames Bild dessen, was er unter Literaturunterricht *in* der Schule versteht:

⁵ Vgl. Kapitel 3.4.2. und 3.4.3.

⁶ Vgl. Kapitel 3.4.4. und 4.1.2.

„Die Botschaft lautet also nicht: das Buch ist tot – es lebe der Computer; sondern: der traditionelle Literaturunterricht ist tot – es lebe der Leseunterricht *in* der Schule, der lebendiger, offener, sinnlicher, individueller, leseanregender, unverkniffener, bunter, freundlicher, vielperspektivischer ist und der mit Gelassenheit alle Optionen für ein elektronisches Kommunikationszeitalter offen hält.“

Die folgenden Abschnitte befassen sich deshalb genauer mit Aufgaben und Zielen sowie Konzeptionen eines zeitgemäßen Literaturunterrichts.

3.3.2. Aufgaben und Ziele des Literaturunterrichts

Welches die Aufgaben und Ziele des Literaturunterrichts sind, darüber gehen die Auffassungen auseinander, wie ein Blick in die Lehrpläne, in die Unterrichtspraxis und in fachdidaktische Veröffentlichungen zeigt. Die Gründe hierfür liegen einerseits in der historisch bedingten Tatsache, dass der Literaturunterricht in den Bildungsplänen der verschiedenen Schularten unterschiedliche Bedeutung erlangte – genügte es in der Volksschule, die grundlegende Fähigkeit zu vermitteln, einfache Texte lesen zu können, ging es im Gymnasium vorwiegend um das Interpretieren herausragender literarischer Werke –, andererseits in der Erkenntnis, dass man es gerade in der Sekundarstufe I mit äußerst heterogenen Schülergruppen zu tun hat, auf deren spezifische Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse ein starr festgelegter Lernzielkatalog nur eine unzureichende Antwort bieten kann (SCHUBERT-FELMY, 2003, 95). Einig ist man sich seit PISA vor allem darin, dass der Literaturunterricht eine ausreichende Lesekompetenz zu vermitteln hat, um die Anforderungen einer von der Schriftsprache maßgeblich geprägten Alltagswelt bewältigen zu können (MÜLLER, 2000a, 4). Darüber hinaus existiert in der Fachliteratur eine Vielzahl unterschiedlicher Zielsetzungen, wobei SPINNER (1999c, 597ff) das Verdienst zukommt, die wichtigsten literaturdidaktischen Zielsetzungen zusammengestellt zu haben. Diese Ziele sollen im Folgenden kurz wiedergegeben und ergänzt werden.

3.3.2.1. Förderung der Lesefreude und Vermittlung von Medienkompetenz

In einer Zeit, in der viele Schüler nicht (mehr) freiwillig zum Buch greifen und Gefahr laufen, eine lebenslange Karriere als Nichtleser zu starten⁷, besteht die grundlegende Notwendigkeit, ihnen – wie ABRAHAM (2003e, 212) es ausdrückt – „eine positive Haltung gegenüber der Schriftlichkeit und ihrem Gebrauch in vielen unterschiedlichen Situationen des Lebens“ zu vermitteln. Dass Lesen Spaß machen kann und Vergnügen bereitet, ist eine Erfahrung, die viele Schüler aus lesefernen Elternhäusern niemals gemacht haben. An diesem Punkt ist nun der Literaturunterricht gefragt, Wege zum Buch zu eröffnen und die Schüler an das vielfältige Angebot anregender, interessanter und unterhaltsamer Kinder- und Jugendliteratur heranzuführen. Die Schule muss ihren Schülern Räume für lustvolle Leseerlebnisse anbieten und die Auseinandersetzung mit Texten im Literatur- bzw. als grundlegende Bildungsaufgabe im fächerübergreifenden Unterricht so weit wie möglich „entschulen“ und „ent-kognitisieren“, beispielsweise durch regelmäßiges Gewähren freier Lesezeiten oder durch Möglichkeiten des individuellen und emotionalen Sich-Einlassens auf Texte. Auf diese Weise können Schüler Freude am Lesen erfahren, zum Lesen motiviert werden und stabile Lesegewohnheiten aufbauen. Voraussetzung dazu allerdings ist es, den Stellenwert des Buches in der Medienlandschaft wie auch in der Schule neu zu definieren, um so von der gegenwärtig eher hinderlichen Medienkonkurrenz zukünftig zu einer umfassenden Medienkompetenz zu gelangen, bei der sich das Buch nicht länger einem übermächtigen Heer elektronischer Medien entgegen gestellt sieht, sondern Teil und Grundlage einer umfassenden Fähigkeit im Umgang mit verschiedensten Medien darstellt (WERMKE, 1997). Wer die Erfahrung macht, dass Bücher und elektronische Me-

⁷ Vgl. Kapitel 4.1.2.

dien jeweils spezifische Eigenarten besitzen und auf ihre Weise Freude bereiten können, wird beide nicht missen wollen, sondern als Bereicherung des alltäglichen Lebens begreifen.

3.3.2.2. Vermittlung von Lese- und Texterschließungskompetenz und Förderung der Sprachbewusstheit

Eine weitere wichtige Aufgabe des Literaturunterrichts stellt die Vermittlung von Lese- und Texterschließungskompetenz dar, also der Fähigkeit, Texte lesen, selbständig erschließen und dabei verstehen zu können.⁸ Vor Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse geschah die Vermittlung von Lesekompetenz nahezu ausschließlich im Leseunterricht der Grundschule, während mit Eintritt in die weiterführenden Schulen diese als abgeschlossen galt und der unterrichtliche Schwerpunkt auf der Interpretation der Texte lag. Seit PISA weiß man allerdings, dass auch in der Sekundarstufe ein Lesecurriculum nötig ist, um legeschwachen Schülern den Umgang mit Texten überhaupt erst zu ermöglichen.

Das selbständige methodische Erschließen von Texten durch die Schüler wird erreicht durch die Ausbildung der Texterschließungskompetenz, also der Fähigkeit, Thema, Problemstellung, Handlungsablauf, Figurenkonstellation, ästhetische Gestaltungsmittel, Textsortenmerkmale oder besondere sprachliche Formen erkennen zu können (SCHUBERT-FELMY, 2003, 100). Dabei erfahren das zielführende strategische Arbeiten bei der Texterschließung auf der Grundlage habitualisierter Lesestrategien sowie die Vermittlung einer metakognitiven Grundhaltung Problemen verstehenden Lesens gegenüber mit dem Ziel der bewussten Anwendung solcher Strategien (ABRAHAM, 2003e, 212f) zunehmende Bedeutung.⁹ In diesem Zusammenhang rücken auch die Vermittlung von Sprachkompetenz und die Förderung der Sprachbewusstheit als Ziele des Literaturunterrichts in den Blickpunkt, etwa was die sprachliche Vorbildwirkung gelungener literarischer Texte oder die Zunahme der Sprachhandlungskompetenz der Schüler durch die Ausbildung eines umfassenden passiven bzw. aktiven Wortschatzes betrifft. Mit dem Zusammenhang zwischen der Sprachbewusstheit und der Lesekompetenz der Schüler befasst sich ausführlich Kapitel 3.4.

3.3.2.3. Vermittlung literarischer Kompetenz

Die Vermittlung literarischer Kompetenz ist ein Bildungsziel, welches traditionell vor allem im Gymnasium eine große Rolle spielt. Es geht dabei zum einen um die Aneignung literarischer Werke, sowohl was deren Inhalt als auch deren Sinngehalt betrifft, zum anderen um die Einordnung dieser Werke in literaturgeschichtliche Epochen oder Strömungen. Die Schüler sollen so mit den herausragenden Werken ihres kulturellen Erbes vertraut gemacht werden und sich mit deren Bildungsgehalt auseinandersetzen. Während im Gymnasium dabei vielfach längere Texte aller poetischer Gattungen, vor allem auch Dramen, in den Lehrplänen festgeschrieben sind – oft in Form eines Literaturkanons, welcher in der didaktischen Diskussion sehr umstritten ist –, finden sich im Literaturunterricht der Hauptschule meist kürzere Texte, in der Regel epische Kleinformen oder Gedichte.

3.3.2.4. Förderung der Vorstellungsbildung und Kreativität

Das Ziel, im Literaturunterricht die Vorstellungskraft und die Kreativität der Schüler zu fördern, geht – wie auch die nachfolgenden Zielsetzungen – über das Lesen bzw. die Literatur hinaus, da diese nicht ausschließlich an Literatur gebunden sind. Es findet jedoch gerade beim Umgang mit

⁸ Vgl. Kapitel 3.4.2.

⁹ Vgl. Kapitel 3.4.3.5.

Texten seine Berechtigung. Lesen regt die Phantasie an, es ist wie Fernsehen im Kopf: Wer liest, entwirft eine Vielzahl innerer Bilder, stellt sich Personen, Dinge, Sachverhalte, Situationen vor, lässt eine Welt der Möglichkeiten entstehen, spinnt die Gedanken eines Textes weiter und wird so in starkem Maße kreativ tätig. Gleichzeitig bildet die Phantasie das ästhetische Empfinden des Menschen und verhilft ihm, einen Text nicht lediglich als Zweckgebilde, sondern als künstlerische Gestaltungsform zu begreifen. Somit leistet der Literaturunterricht neben Unterrichtsfächern wie Kunsterziehung und Musik einen Beitrag zur ästhetischen Bildung der Schüler und zur Sensibilisierung der Wahrnehmung, auch der des sprachlich Schönen.

3.3.2.5. Förderung der Identitätsbildung und des Fremdverstehens

Seit KREFTS (1982, 84ff) Veröffentlichung über die *Grundprobleme der Literaturdidaktik* weiß man, dass Literatur einen großen Einfluss auf die Ich-Entwicklung des Menschen hat, der sich an der Entfaltung der kognitiven, der interaktiven, der linguistischen und der ästhetischen Kompetenz ablesen lässt. Die Beschäftigung mit Literatur dient der Auseinandersetzung mit der eigenen Person: Sie stellt eine Herausforderung dar, sich seiner selbst zu vergewissern, und bietet Hilfe bei der Suche nach der eigenen Identität. Das Angebot von Literatur zur Identifikation ist für einen Leser deshalb so reizvoll, weil er sein eigenes Leben im Spiegel der Fiktion betrachten und dadurch zu sich selbst in Distanz treten kann; oder wie Michael KREJCI (1993, 69f) es ausdrückt: Literatur vermittelt zwar Erfahrungen aus zweiter Hand, doch stets so, dass der Leser meint, er habe diese selbst gemacht. Bei der Auseinandersetzung mit literarischen Figuren schlüpft der Leser probenhalber in Rollen, vergleicht seine reale mit der fiktiven Situation, entwirft Handlungsalternativen und findet Vorbilder. Somit ermöglicht Literatur, wie ABRAHAM (2000, 20ff) darlegt, Übergänge auf dem Weg Heranwachsender zu kompetenten Lesern. Darüber hinaus fördert der Literaturunterricht auch das Verstehen fremder Zusammenhänge. Literatur vermittelt neue Erfahrungsperspektiven und hilft, durch Einübung in Empathie die eigene Ich-Bezogenheit zu überwinden und Fremdem gegenüber aufgeschlossen zu sein, ohne es kritiklos zu übernehmen. Mit anderen Worten: Durch Lesen lernt man die Welt kennen.

3.3.2.6. Förderung der Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen und des historischen Bewusstseins

Die Auseinandersetzung mit Grundproblemen der menschlichen Existenz, zu der Literatur wertvolle Impulse geben kann, stellt schließlich ein weiteres großes Ziel des Literaturunterrichts dar. Ob es dabei um Freundschaft, Liebe und Sexualität, um Probleme beim Erwachsenwerden, den Umgang mit Aggressionen und Konflikten oder um Alleinsein, Trennung, Verlust und Tod geht: stets vermittelt die Literatur „Grundfähigkeiten, die für das Menschsein konstitutiv sind“ (ABRAHAM, 1998, 213). Die Auseinandersetzung mit solchen anthropologischen Grundfragen trägt dazu bei, die ethisch-moralische Urteilskompetenz von Jugendlichen auszubilden, indem sie mit Denkbildern vertraut gemacht werden, in denen sich „wie in einem Hohlspiegel“ (MÜLLER-MICHAELS, 1993, 5f) die Erfahrungen sammeln. Literatur bietet somit ein „Reservoir von ‚Denkbildern‘“ bei der Suche des Menschen nach „fundamentalen Erfahrungsfeldern“ (BEISBART / MARENBACH, 2003, 115), die nicht konstant, sondern im Laufe der Zeit veränderbar sind. Somit wird Literaturunterricht auch in historischer Perspektive begründbar, denn er fördert das historische Bewusstsein, indem die in der Literatur konservierten Erfahrungen aus früheren Zeiten in die Gegenwart transportiert werden. Die Kommunikation über Literatur, nach ABRAHAM (2000, 22) ein weiteres Ziel des Literaturunterrichts, trägt zum Aufbau eines „kulturellen Gedächtnisses“ (ABRAHAM, 1998, 156ff) bei der jüngeren Generation bei und erweitert letztlich beim Austausch von „Weltwissen einschließlich des Wis-

sens über innere – psychologische – Zusammenhänge“ (ebd., 212) die Handlungskompetenz der Schüler.

3.3.2.7. Aufgaben und Ziele im Überblick

Der Literaturunterricht bietet den Schülern ein vielfältiges Angebot, sich in emotionaler, kognitiver, poetischer, ästhetischer, moralischer und informatorischer Sicht mit Texten auseinander zu setzen (BEISBART / MARENBACH, 2003, 116) und trägt somit wesentlich zur sprachlichen, kognitiven und emotionalen Entwicklung des Menschen bei (MÜLLER, 2000a, 5). Er erfüllt, wie oben dargelegt, eine Reihe von Aufgaben:

- Förderung der Lesefreude
- Vermittlung von Lesekompetenz
- Vermittlung von Texterschließungskompetenz
- Vermittlung von Medienkompetenz
- Vermittlung literarischer Kompetenz
- Förderung der Sprachbewusstheit
- Förderung der Vorstellungsbildung
- Förderung der Kreativität
- Förderung der Identitätsbildung
- Förderung des Fremdverstehens
- Förderung der Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen
- Förderung des historischen Bewusstseins

ABRAHAM (1998, 258f) arbeitet einen Kanon von fünf Kompetenzen heraus, die Voraussetzung sind für den Umgang mit Texten im Literaturunterricht bzw. die im Literaturunterricht vermittelt werden sollen:

- „1. Sach-sprachliche Kompetenz: Texte (...) mit Hilfe geeigneter Beschreibungs- und Ordnungsbegriffe verständlich erklären, aber auch im selben ‚Stil‘ fortführen können (*literarische Grundbegriffe* anwenden)
2. Poetische Kompetenz: ‚nicht-pragmatische‘ Kommunikation verstehen, den Gestaltcharakter eines Textes erfassen (...) können (...) (*Vorstellungen* bilden und ausgestalten; *historisches Bewusstsein* bilden)
3. Interaktive Kompetenz: sich mit den Lesarten Anderer auseinandersetzen (...) (*Konsens aushandeln*)
4. Moralische Kompetenz: Verhaltensweisen (...) aus der fiktionalen (Text-)Welt nach ethischen Gesichtspunkten bewerten können (*Prinzipien* bilden, und diese auch auf das Werk im ganzen anwenden: *Wertungen* äußern und begründen)
5. Kognitive Kompetenz: Wissen über literarische, sozioökonomische und politische Zusammenhänge erwerben (*literarische / literarhistorische Begriffe bilden*)“

3.3.3. Konzeptionen des Literaturunterrichts

FRITZSCHE (1994, Bd. 3, 98f) hat bekanntlich die Erziehung *zur* Literatur, bei der ein Text als Lerngegenstand zur Herausbildung fachlicher Voraussetzungen beim Umgang mit Literatur fungiert, von der Erziehung *durch* Literatur unterschieden, bei welcher ein Text das Lernmedium bildet, um daran lebenspraktische Erfahrung zu sammeln. Die sich von dieser grundlegenden Untergliederung ableitenden umfangreichen Zielsetzungen des Literaturunterrichts – vgl. das vorangehende Kapitel – verlangen nach unterschiedlichen, an das jeweilige Unterrichtsziel angepassten Konzeptionen bzw. Verfahrensweisen. Traditionell setzte man sich im Unterricht mit Texten mündlich auseinander (Kapitel 3.3.3.1.), später bildeten sich schriftliche, zum Teil ausschließlich im Bereich der Schu-

le praktizierte Formen der Texterschließung und -interpretation heraus (Kapitel 3.3.3.2.). Aus der Kritik an der einseitig kognitiv-analytischen Ausrichtung bei der mündlichen bzw. schriftlichen Auseinandersetzung mit Texten entwickelte sich das Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (3.3.3.3.)¹⁰, das schließlich ergänzt wurde durch weitere Möglichkeiten der Integration des Umgangs mit Texten und der Teilbereiche „Sprechen“, „Schreiben“, „Rechtschreiben“ und „Sprache untersuchen“ zum integrativen Literaturunterricht (3.3.3.4.).¹¹

3.3.3.1. Der diskursiv-analytische Literaturunterricht

Der mündliche Diskurs besitzt eine lange Tradition in der Geschichte des Literaturunterrichts: Seit der Antike war es im Unterricht üblich, sich über einen gelesenen Text auszutauschen und möglichst viel Kluges darüber zu sagen. Im Gespräch eröffnete man sich gegenseitig nach und nach durch den Text angeregte Vorstellungen und schritt mit nahezu logischer Notwendigkeit zu tiefer im Text verborgen liegenden Sinnebenen voran. Im 19. Jahrhundert entstand dann eine andere, strengere Zugriffsweise auf den Text¹²: Das, „was der Autor mit dem Text sagen will“, versuchte man durch eine genaue Analyse einzelner Aspekte des Textes zu ergründen, wobei der Lehrer als Experte für die Literatur auftrat und die Schüler im gelenkten Unterrichtsgespräch mit der so genannten „fragend-entwickelnden Methode“ zu genau denjenigen Verstehenshorizonten zu führen beabsichtigte, die er zuvor bei *seiner* Interpretationsweise des Textes festgelegt hatte. In der gegenwärtigen Unterrichtspraxis stellt das gelenkte Unterrichtsgespräch nach Einschätzung SPINNERS (1999c, 601) „die verbreitetste Methode im Umgang mit Literatur“ dar, obwohl sie sich bereits seit Jahren scharfer Kritik ausgesetzt sieht: Die Schüler, so der Hauptvorwurf, werden vom Lehrer an die kurze Leine gelegt, gegängelt und manipuliert, denn sie übernehmen im Unterricht meist kritiklos die Fremdperspektive des Lehrers, der ihnen Fragen stellt, auf die er selbst am besten die Antwort kennt, und sie den Text so verstehen lässt, wie er es für richtig hält. Die individuellen Vorstellungen und Ideen der Schüler zum Text sind im Unterricht nicht wirklich gefragt, allenfalls dann, wenn sie sich mit den Planungen des Lehrers decken. Dies hat zur Folge, dass nur wenige Schüler aktiv und selbsttätig mitarbeiten, während die Mehrzahl von ihnen das Gespräch eher passiv, rezeptiv und mehr oder weniger teilnahmslos verfolgt. Dabei war die ursprüngliche Absicht des auch als „sokratische Methode“ bekannten fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs genau das Gegenteil gewesen, nämlich dem dozierenden und rezeptiven Unterricht der damaligen Zeit, der Schülern lediglich aufbereitetes Wissen vorsetzte, entgegenzutreten durch eine aktive Beteiligung der Schüler am Unterricht, die durch die Beantwortung von Fragen die wesentlichen Erkenntnisse nun selbst gewinnen sollten (SPINNER, 1999c, 601). Der diskursiv-analytische Literaturunterricht der Gegenwart bedient sich überwiegend zweier Methoden, die HELMERS (1997, 220) als „Erschließen durch Leitaufgaben“ bzw. als „Zergliedern“ bezeichnet hat. Das Erschließen durch Leitaufgaben soll die Schüler „in die Substanz des Textes führen“, wobei die zentrale Leitfrage die Gesamtdiskussion steuert. Die Leitfrage wird im Unterrichtsverlauf durch Teilfragen ergänzt, die das Unterrichtsgespräch während der einzelnen Unterrichtsschritte artikulieren (ebd.). Bei der zweiten Methode, dem Zergliedern, ist „der Ablauf bis ins einzelne vorgeplant“, die einzelnen Teile des Textes werden nacheinander durch Lehrerfragen und Schülerantworten systematisch „behandelt“ (ebd.).

3.3.3.2. Der textanalytische Literaturunterricht

Von alters her haben Menschen sich über die Texte anderer Autoren ausgetauscht, haben sie zusammengefasst, bewertet, weitergeführt oder kritisiert, haben den Versuch unternommen, sich

¹⁰ Vgl. Kapitel 2.3.7.4.

¹¹ Vgl. Kapitel 3.1.3.4. und 3.1.3.5.

¹² Vgl. Kapitel 2.3.5.

schreibend mit Inhalt, Gehalt und Form von Texten auseinander zu setzen und sie somit besser verstehen, erklären, deuten, auslegen zu können, kurz: sie zu interpretieren (von lateinisch *interpretari* = auslegen, deuten). Die Erfassung eines dichterischen Werkes in seiner Einheit von Gehalt und Form galt somit bis in die 1960er Jahre als zentrale Aufgabe des Literaturunterrichts beim Umgang mit Texten, die Interpretation sollte eine bestmögliche „Verständigung zwischen Verstehenden“ gewährleisten (SPINNER, 1987, 17). Vor allem im Deutschunterricht am Gymnasium stellte die Textinterpretation eine bedeutsame Aufsatzform dar, und auch in anderen Schularten fanden verschiedene, aus heutiger Sicht traditionelle Formen des Schreibens *über* Texte Einlass, etwa die Textzusammenfassung, die Inhaltsangabe, die Nacherzählung, die Erörterung oder die Charakteristik. Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre lösten diese textanalytischen Schreibformen, die für einen sachlicheren, exakteren, kritischeren Zugang zu Texten standen, den in die Kritik geratenen erlebnisbetonten, oft irrational verfahrenen interpretierenden Literaturunterricht ab (SPINNER, 1989, 19). Die Textanalyse als ein stark auf Kognitionen gegründeter „Vorgang des Sichtens, Ordnen und Bewertens von Beobachtungen am Text“ (ABRAHAM et al, 2003a, 93), ebenfalls meist auf der Basis von Leitfragen zu Inhalt, Form, Stil, Gattung bzw. Textsorte sowie Autorintention, verfolgte ursprünglich die Ziele einer möglichst objektiven Herangehensweise der Schüler an Texte und des Weckens ihrer Entdeckerfreude (SPINNER, 1989, 23). Heute allerdings stellt der Begriff Textanalyse nach Einschätzung von ABRAHAM et al. (2003a, 93) ein Reizwort dar: In der „Praxis zwar vielfach noch weiterbetrieben, jedoch in der didaktischen Theorie heftig bekämpft und in neueren Lehrplänen (...) als Begriff verschämt versteckt“, wird vor allem der Vorwurf laut, dass die Entdeckerfreude der Schüler in diesem Unterricht gerade nicht geweckt werde, da die Schüler, sowohl was die Textauswahl als auch die Analysekriterien anbetrifft, meist nicht eigenständig agieren können, sondern auf die Vorgaben des Lehrers angewiesen sind, die häufig den Charakter schematischer Abfragen besitzen und das ästhetische Erleben der Schüler von Grund auf zerstören, weil die Identifikation mit der literarischen Welt durch Distanznahme, der emotionale Bezug durch verstandesmäßiges Zergliedern und die inhaltliche Auseinandersetzung durch Formalismus ersetzt werde (SPINNER, 1989, 20). Der zu analysierende Text dient somit lediglich als Mittel zum Einüben einer bestimmten Aufsatzform, während dessen Inhalt und Gehalt in den Augen der Schüler als eher zweitrangig erscheint. Doch auch dem Anspruch der Sachlichkeit und Objektivität können die textanalytischen Aufsatzformen nur schwer genügen, was bereits bei näherer Betrachtung der nur scheinbar so einfachen Inhaltsangabe deutlich wird, wie Gerhard SCHILDBERG-SCHROTH und Hans Heinrich VIEHBROCK (1981, 14f) feststellen:

„Eine Inhaltsangabe kann niemals objektiv angefertigt sein, da ihre Basis, die Rezeption, einen subjektiven Status aufweist. Damit ergibt sich, dass die Inhaltsangabe nicht nur nicht objektiv ist, sondern vielmehr Resultat der Interpretation und das heißt Interpretation ist.“

Eine klare Trennung zwischen Textanalyse und -interpretation ist demnach nicht möglich, da beide Begriffe sich überschneiden und gegenseitig ergänzen.

Trotz aller Kritik am textanalytischen Literaturunterricht wird er jedoch sicher auch zukünftig beim Umgang mit Texten eine große Rolle spielen, allerdings unter der Voraussetzung, dass er in einer Neukonzeption prozessorientiert gedacht wird als Schreiben *nach* Texten.¹³ SPINNER (1989, 22f) erachtet textanalytisches Vorgehen im Unterricht dann als sinnvoll, wenn es auf die Vertiefung einzelner Beobachtungen, das Beantworten einer komplexen Frage, das Auffinden bestimmter Analyse-kriterien, einen Textvergleich oder die Vorbereitung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren abzielt. Grundsätzlich gelte, dass den Schülern der Erkenntnisgewinn, den die Analyse bringt, einleuchten müsse (ebd., 23):

„Gerechtfertigt sind textanalytische Verfahren insbesondere dann, wenn sie zur Klärung von Verständnisschwierigkeiten oder zur Vertiefung des Verstehens beitragen, wenn sie die Wirkungswei-

¹³ Vgl. Kapitel 3.3.3.4.

se eines Textes zu erklären vermögen oder wenn sie eine Hilfe für das eigene Verfassen von Texten darstellen.“

3.3.3.3. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht

Aus der Erkenntnis heraus, dass ein bloß analysierender, interpretierender, auf Kognitionen abzielender Literaturunterricht den in Kapitel 3.3.2. genannten Zielsetzungen des Teilbereiches nur schwer gerecht werden kann, im Gegenteil den Schülern sogar die Lust am Lesen nimmt, entwickelte sich in den 1980er Jahren unter dem Einfluss der Rezeptionsästhetik die Konzeption des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. Ziel dieses Konzepts ist es, die Schüler aktiv Erfahrungen im Umgang mit Literatur sammeln zu lassen und dabei allen Begabungstypen und Fähigkeiten gerecht zu werden, also neben der rein kognitiven auch sinnenhafte und emotionale Zugangsweisen zu Texten zu eröffnen. Im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht „lernt“ man keine Erfahrungen, sondern man „macht“ sie, aktiv und produktiv (WALDMANN, 2001, 495). Der Begriff Handlungs- und Produktionsorientierung weist dabei auf zwei mögliche Grundformen des aktiven Tuns hin: zum einen auf das selbsttätige und vielfältige praktische Handeln unter Einbezug aller Sinne, zum anderen auf das produktive Erzeugen eigener Texte. Durch dieses Grundprinzip des eigenen Tuns ermöglicht der Literaturunterricht ein intensiveres und genaueres Lernen, als das bloße Instruktion oder das gelenkte Unterrichtsgespräch zu leisten vermögen. Durch die erforderliche intensive Lektüre beim Umgang mit dem Text wird die Analysekompetenz der Schüler gefördert, gleichzeitig wird aber auch die Produziertheit von Texten ins Bewusstsein der Schüler gehoben (SPINNER, 2002a, 252f). Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht ist offener, schülerorientierter und ganzheitlicher ausgerichtet als der analytische Unterricht, er bezieht ausnahmslos alle Schüler in die unterrichtliche literarische Arbeit mit ein, er fördert das individuelle, entdeckende Lernen und vermittelt den Schülern die Gewissheit, dass deren subjektive Sichtweise des jeweiligen Textes für den Fortgang des Unterrichts von Bedeutung ist. Daneben wird auch die Einbildungskraft der Schüler entwickelt, d.h. deren Fähigkeit zur Imagination (SPINNER, 1999b) und Vorstellungsbildung (ABRAHAM, 1999) wird angeregt, und die intensive Verknüpfung von Lese- und Schreibunterricht fördert die Kreativität und das eigene Gestalten der Schüler. Durch die emotionale und imaginative Vergegenwärtigung von Texten im Literaturunterricht wird die Möglichkeit geschaffen, Schule als einen Ort des literarischen Lebens zu begreifen, eine Perspektive, die SPINNER (1993a, 29) in der Handlungs- und Produktionsorientierung eine grundlegende Konzeption von Bildung erkennen lässt:

„In diesem Sinne ist der produktionsorientierte Ansatz mehr als nur eine Methode des Literaturunterrichts, er verweist auf eine Konzeption von Bildung, die dem Heranwachsenden Anregung und Raum für Selbstverwirklichung geben will.“

Neben den gemeinsamen Grundpositionen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts haben die Vertreter dieses Ansatzes unterschiedliche Akzentuierungen herausgearbeitet (SPINNER, 2002a, 254f): Gerhard HAAS (1997) geht es um die Zurücknahme der einseitigen Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs und um die stärkere Betonung sinnhafter und emotionaler Zugänge zum Text; Günter WALDMANN (1998) verbindet die produktionsorientierten Aufgaben mit der Erarbeitung inhaltlicher und formaler Textstrukturen; Harro MÜLLER-MICHAELS (1978) setzt den Schwerpunkt auf das Erlernen von Rezeptionshandlungen wie zum Beispiel das Kommentieren, das Umformen oder das Rezensieren; bei Wolfgang MENZEL (1994) stehen der Werkstattbegriff und die operativen Verfahren beim Umgang mit Texten im Vordergrund; und Kaspar SPINNER (1993b) betont die Bedeutung der Imagination für die Identitätsbildung und die Entwicklung des Fremdverstehens.

Insgesamt lassen sich die wichtigsten Verfahrensweisen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts nach HAAS, MENZEL und SPINNER (1994, 20f) wie folgt darstellen: Textproduk-

tive Verfahren bilden das Restaurieren und Antizipieren, also der Weg vom Textfragment hin zum vollständigen Text durch Ergänzen, Ordnen oder Verfassen von Textteilen, sowie das Transformieren, also das Um- bzw. Weiterschreiben des Originaltextes; handlungsorientierte Verfahren sind das szenische, das visuelle sowie das akustische Gestalten von Texten.

Dadurch dass der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht verstärkt methodische Fragen in den Mittelpunkt stellt, wird ihm von kritischer Seite der Vorwurf gemacht, er spare die grundlegenden didaktischen Fragen nach Zielen und Bildungsgehalten aus und sei damit theorieles. Er laufe Gefahr, statt sorgfältiger Analyse von Texten und Reflexion literarischer Erkenntnisse lediglich subjektive Anmutung in den Blick zu fassen. Das zum Teil willkürliche Herumhantieren der Schüler mit Texten werde dem literarischen Kunstwerk nicht gerecht. Aus unterrichtspraktischer Sicht schließlich stammt das Argument der knappen Unterrichtszeit sowie das Problem der Beurteilung handlungs- und produktionsorientierter Schülerleistungen. SPINNER (2002a, 255f und 2003a, 181f) setzt sich mit diesen kritischen Einwänden auseinander und entkräftet sie unter anderem durch die oben genannten Vorteile dieser Konzeption.

3.3.3.4. Der integrative Literaturunterricht

Der integrative Literaturunterricht versucht Zielsetzungen des Literaturunterrichts mit denen aus anderen Unterrichtsfächern bzw. Teilbereichen des Deutschunterrichts zu verbinden. Im ersten Fall spricht man von fächer-, im zweiten von lernbereichsübergreifender Integration.

Die fächerübergreifende Integration steht für die Interdisziplinarität der Zugänge zu einem Thema, die einen Blick über den Tellerrand der jeweiligen Fachrichtung wirft und einen bestimmten Problembereich aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten will. Sie findet immer dann statt, wenn ein Text im Sachunterricht inhaltlich-fachlich und im Deutschunterricht sprachlich-stilistisch erschlossen und vertieft wird, beispielsweise ein pragmatischer Text zur richtigen Bewerbung in Arbeit/Wirtschaft/Technik, über Genussmittel und Drogen in Physik/Chemie/Biologie, über die historische und politische Entwicklung Europas in Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde, über den Umgang mit Konflikten in Religionslehre oder eine Sachaufgabe in Mathematik. Dabei steht die fächerübergreifende Integration des Lesens zu den Fächern Musik und Kunst in deutlicher Nähe zum akustischen und visuellen Gestalten im handlungsorientierten Literaturunterricht. Die Vorteile einer solchen Integration liegen auf der Hand: Sie fördert das vernetzte Lernen, vertieft fachspezifische Erkenntnisse, ermöglicht einen Transfer auf andere Lernbereiche, so dass erlerntes Wissen funktional anwendbar wird, und führt zu einer größeren zeitlichen und inhaltlichen Effektivität des Lernens. Der Nachteil dieses Konzepts ist im hohen organisatorischen Aufwand zu sehen, der sich aus den notwendigen engen Absprachen unter den Lehrkräften, die die betroffenen Fächer in einer Klasse unterrichten, ergibt.

Die lernbereichsübergreifende Integration stellt Querverbindungen zwischen den Teilbereichen „Lesen“ auf der einen und „Sprechen“, „Schreiben“, „Rechtschreiben“ und „Sprache untersuchen“ auf der anderen Seite her. Diese Verbindungen bestehen zwar auch beim diskursiv-analytischen (zum Teilbereich „Sprechen“) sowie beim textanalytischen Literaturunterricht (zum Teilbereich „Schreiben“), allerdings nicht im Sinne einer wechselseitigen funktionalen Integration der Teilbereiche, sondern als Einbahnstraße auf dem Weg zur formalisierten Texterschließung.

Eine Alternative der lernbereichsübergreifenden Integration zwischen „Lesen“ und „Sprechen“ zum häufig kritisierten fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch bietet das freie literarische Gespräch. Statt kleinschrittigem Vorwärtstasten unter Anleitung des Lehrenden auf ein von ihm festgelegtes Unterrichtsziel hin will dieser aus der Zeit der Reformpädagogik stammende Ansatz die Deutungsvorschläge der Schüler zur freien Entfaltung bringen, indem er die unterschiedlichen Reaktionen der Leser auf den Text in den Mittelpunkt des Gespräches stellt. Die Lehrperson fungiert dabei als Moderator, der einen Dialog über den Text initiiert und die Redebeiträge aufeinander abstimmt. Er versteht sich nicht länger als unangefochtener Experte über Literatur, sondern leistet einen Beitrag

zur Kommunikation über und zur Gestaltung von Literatur. Nicht abschließend diskutiert ist hierbei die Frage, inwieweit Impulse des Lehrers und andere, das Gespräch strukturierende Eingriffe erlaubt sein sollen. Die Beantwortung dieser Frage ist vor allem deshalb wichtig, weil es im freien literarischen Gespräch, so SPINNER (1999c, 602), weniger um das zielorientierte Lernen als um die „Realisierung vom literarischem Leben geht“. Damit leistet das literarische Gespräch einen Beitrag zur Demokratisierung des Literaturunterrichts (PAEFGEN, 1999, 106f) und stellt nach ABRAHAM et al. (2003c, 174) einen produktiven Akt dar, denn keine der sich austauschenden Personen wisse, „zu welchem Ende das Gespräch führt“. Dieses Ende sei erst dann erreicht, „wenn sich nichts Neues mehr ergibt“ (ebd., 175).

Die lernbereichsübergreifende Integration von „Lesen“ und „Schreiben“ fasst weniger das produktorientierte Schreiben *über* Texte¹⁴ als den Prozess des Schreibens *nach* Texten ins Auge. Dabei ist die Präposition *nach*, wie ABRAHAM et al. (2003c, 209f) darlegen, in zweifachem Sinn zu verstehen: Schreiben nach Texten bedeutet, zeitlich verstanden, das Schreiben im Anschluss an die Lektüre, das Schreiben zu Texten. Dabei können persönliche Erlebnisse oder Erfahrungen, Kommentare sowie Erörterungen zu Textteilen oder zum Text als Ganzem verfasst werden. In einem zweiten Bedeutungszusammenhang kann Schreiben nach Texten als Schreiben nach einer Textvorlage verstanden werden, also eine Möglichkeit des Schreibens nach Mustertexten mit Vorbildwirkung. Beide Vorgehensweisen beruhen auf der didaktischen Überlegung, dass Schreiben nach Texten ein Prozess ist, der je nach Intention und Situation eher freie, kreative, assoziative oder auch heuristische Züge tragen kann und textwiedergebende, -besprechende und -gestaltende Tätigkeiten umfasst. Einige wesentliche Verfahrensweisen des produktionsorientierten Literaturunterrichts zielen auf diese Tätigkeiten ab.¹⁵

In enger Verbindung zum integrierten Lese-Schreib-Unterricht steht auch die Integration der Lernbereiche „Lesen“ und „Sprache untersuchen“ beim Konzept des „textnahen Lesens“. Denn je exakter eine Schreibaufgabe formuliert ist, desto mehr zwingt sie den Rezipienten zu genauer und wiederholter Lektüre eines Textes. Entstanden aus dem Unbehagen „angesichts oft praktizierter Interpretationswillkür“ und der Erkenntnis, dass ein Text zwar verschiedene, jedoch nicht beliebig viele Lesarten hervorrufen kann, begründen Jürgen BELGRAD und Karlheinz FINGERHUT (1998b, 5f) dieses Konzept folgendermaßen:

„Statt den Text nur als Assoziationsbaustelle für bloß subjektive Deutungen zu nehmen, sollten plausible, argumentativ gestützte Interpretationen und auch solche, die vom Text gestützt zu sein scheinen, entwickelt werden, die nicht den Anspruch auf Gültigkeit erheben, die aber über ihre Textbeobachtungen jeweils Rechenschaft geben. Sie wollen textnahes Lesen fördern (...).“

Elisabeth PAEFGEN (1998, 14) versteht unter textnahe Lesen ein „genaues, langsames, gründliches Studieren eines literarischen Textes“ mit Stift, Papier, Zeit, Geduld, häufigem Zurückblättern und wiederholtem Lesen. Textnahe Lesen ist kein unterhaltungs-, sondern ein erkenntnisorientiertes Lesen (PAEFGEN, 2003, 191) und führt zu einer genauen Betrachtung der sprachlichen Gestaltungsmittel eines Textes und deren Funktionen, denn:

„Je fremder der Text einem jugendlichen Leser gegenübersteht, umso stärker wird dieser – wenn er nicht aufgibt und ein Verstehen anstrebt – versuchen, ihn textnah zu lesen.“

Das textnahe Lesen gehört allerdings zu den Formen des Textumgangs, die im Unterricht anhand überschaubarer Textmengen gelehrt und gelernt werden müssen, denn die Mehrheit der Schüler ist lediglich das beim Freizeitlesen praktizierte automatisierte Lesen gewohnt. Einem solchen automatisierten Lesen versucht auch Harald FROMMER mit dem Ansatz des „verzögerten Lesens“ entgegenzuwirken, einer der rezeptionsdidaktischen Diskussion entstammenden Möglichkeit, „in die Erstrezeption von Schülertexten einzugreifen“. Während das textnahe Lesen jedoch auf irritierende

¹⁴ Vgl. Kapitel 3.3.3.2.

¹⁵ Vgl. Kapitel 3.3.3.3.

sprachliche Elemente eines Textes abzielt, nimmt das verzögerte Lesen mehr die inhaltlichen Momente des Textes in den Blick, indem dieser auf eine bestimmte Weise unvollständig präsentiert (beispielsweise mit fehlendem Schluss, mit fehlender Kernstelle oder mit getilgten Wörtern und Sätzen) und von den Schülern, evtl. mit Hilfe einer Auswahl möglicher Lösungsvarianten, ergänzt wird. „Die Verzögerung“, so FROMMER (1981b, 22), „liegt darin, daß die eigene Erfahrung nicht schon im gleichen Augenblick, da sie abgerufen wird, auf den fremden Horizont auftrifft – sie hat Zeit, sich zu artikulieren (...)“¹⁶

3.3.4. Wertung

Ähnlich wie der Grammatik- geriet auch der Literaturunterricht ins Kreuzfeuer der Kritik. Allerdings wurde und wird dieser nicht grundsätzlich in Frage gestellt, sondern die Kritik zielt zum einen auf die Art und Weise der im Literaturunterricht betriebenen Leseförderung, die die gegenwärtige Medienrealität nicht ausreichend in den Blick nimmt und zu einer großen Diskrepanz zwischen Schul- und Freizeitlektüre führt, zum anderen auf dessen oft einseitige didaktisch-methodische Ausrichtung: Wurde bis Mitte der 1990er Jahre die Vernachlässigung der emotional-sinnenhaften Begegnung mit Literatur in einem überwiegend dominant kognitiv-analytischen Literaturunterricht beklagt, vermisste man seit Mitte der 90er Jahre häufiger eine umfassende, in die Tiefe gehende Analyse sowie eine auf Kognitionen begründete Interpretation von Texten im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht.

Im Hinblick auf die grundsätzlichen Ziele des Literaturunterrichts herrscht indes Einigkeit: Er soll die Lesefreude der Schüler fördern und ihnen ein hohes Maß an Lesekompetenz vermitteln, wobei sich beide Zielsetzungen gegenseitig ergänzen, denn nur wer Freude am Lesen hat, liest viel und lernt etwas dabei, und nur wer gut lesen kann, hat auch Vergnügen daran.

Was die Wege hin zu diesen Zielen betrifft, so ermöglichen die verschiedenen Konzeptionen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Die traditionellen Konzepte des analytischen Literaturunterrichts – der mündliche Diskurs und die schriftliche Textanalyse bzw. die Textinterpretation – wurden ergänzt durch neue Formen der unterrichtlichen Integration sowie der Handlungs- und Produktionsorientierung. Letztere ist, wie in Kapitel 3.3.3.4. deutlich wurde, in weiten Bereichen auf eine fächerübergreifende (zu Kunst und Musik) bzw. auf eine lernbereichsübergreifende Integration (zu „Sprechen“ und „Schreiben“) hin ausgerichtet und stellt somit ebenfalls eine Form des integrativen Umgangs mit Literatur dar. So tritt nun zum gelenkten Unterrichtsgespräch das freie literarische Gespräch, zum (Aufsatz-)Schreiben *über* Texte das prozessorientierte Schreiben *nach* Texten, und beim textnahen Lesen als Integration von „Lesen“ und „Sprache untersuchen“ spielen das wiederholte Lesen und das Bewusstmachen der sprachlichen Elemente des Textes eine wesentliche Rolle, wobei einerseits das individuelle Lesen der Schüler gefördert, andererseits eine subjektive Interpretationswillkür klar begrenzt wird, da alle Deutungsvarianten ein genaues Belegen am Text erfordern.

Es bleibt somit festzuhalten, dass vieles dafür spricht, im Literaturunterricht die Teilbereiche „Lesen“, „Sprechen“, „Schreiben“, „Rechtschreiben“ und „Sprache untersuchen“ miteinander zu integrieren, um dadurch die Effektivität des Deutschunterrichts insgesamt sowie des Literatur- und des Grammatikunterrichts im Besonderen zu erhöhen und dadurch die Textverstehenskompetenz der Schüler zu verbessern.

¹⁶ Vgl. Kapitel 3.4.3.

3.3.5. Zusammenfassung: Der aktuelle Literaturunterricht

Dem Literaturunterricht der Gegenwart kommt eine Reihe wesentlicher Aufgaben und Ziele zu: vor allem die Vermittlung von Lese-, Texterschließungs-, Medien- und literarischer Kompetenz sowie die Förderung der Lesefreude, der Sprachbewusstheit, der Vorstellungsbildung, der Kreativität, der Identitätsbildung, des Fremdverstehens, der Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen und des historischen Bewusstseins. Da gerade in der Sekundarstufe I recht heterogene Schülergruppen vorzufinden sind, spielen diese Ziele in den verschiedenen Schularten in Deutschland eine unterschiedliche Rolle. Als grundlegende Aufgaben des Literaturunterrichts gelten jedoch die Förderung der Lesefreude und die Vermittlung von Lesekompetenz.

Die traditionellen Konzepte des Literaturunterrichts sind zum Erreichen der genannten Zielsetzungen nur bedingt geeignet, gründen sie sich doch allzu sehr auf eine überwiegend kognitive Analyse von Texten. Im mündlichen, diskursiv-analytischen Literaturunterricht leitet der Lehrer stark das gelenkte, fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch an und führt die Schüler kleinschrittig mit Arbeitsaufträgen und Fragen an den seiner Ansicht nach richtigen Sinngehalt des Textes heran. Im textanalytischen Literaturunterricht geht es um die schriftliche, interpretierende Analyse von Texten zumeist in Form schultypischer Aufsatzformen wie etwa der Inhaltsangabe oder des Interpretationsaufsatzes, die in starker Weise den sachanalytischen Umgang mit Texten betonen.

Diesen traditionellen Konzepten zum Umgang mit Texten wird darüber hinaus der Vorwurf gemacht, der großen Bedeutung des Lesens als einer grundlegenden kulturellen Schlüsselqualifikation im Unterricht zu wenig Rechnung zu tragen, die Emotionalität und die Individualität der Schüler beim Lesen nicht genügend zu berücksichtigen sowie die Ursache einer sich verstärkenden Kluft zwischen schulischem und privatem Leseverhalten zu sein.

Alternative Konzepte stellen der handlungs- und produktionsorientierte sowie der integrative Literaturunterricht dar. Sie betonen stärker die sinnhaften, emotionalen, selbsttätigen und individuellen Aspekte des Umgangs mit Texten, beziehen dadurch eine größere Zahl von Schülern aktiv in das Unterrichtsgeschehen mit ein und stellen Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern und Teilbereichen des Faches Deutsch her, so dass das im Literaturunterricht erworbene Wissen und Können auch in anderen Lern- und Lebensbereichen Anwendung finden kann. Im Rahmen dieser Arbeit ist vor allem die lernbereichsübergreifende Integration von „Lesen“ und „Sprache untersuchen“, wie sie beispielsweise mit dem Konzept des textnahen Lesens vorliegt, von Interesse. Mit der Integration von Literatur- und Grammatikunterricht sowie mit dem grundlegenden Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen befasst sich deshalb ausführlich das nun folgende Kapitel 3.4.

3.4. Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen: Auf der Suche nach einem Zusammenhang

„Kann es so etwas wie ein Verständnis ohne ein sprachliches Verständnis geben?“

Ludger HOFFMANN¹

3.4.1. Der Leseprozess

3.4.1.1. Auffassungen vom Leseprozess früher und heute

Im intuitiven Alltagsverständnis gilt Lesen oftmals schlicht als Sinnentnahme aus Texten: Der Leser muss den Textsinn, der – zuvor von einem Autor in Worte gekleidet – im Text enthalten ist, aus der Sprache decodieren und wie einen Schatz ans Tageslicht heben. Einer solchen Auffassung zufolge hat jeder Text seine eindeutige Bedeutung, die durch geeignete Methoden der Textanalyse und -interpretation objektiv ermittelt werden kann. Es gibt also nur *ein* richtiges Textverständnis, andere Deutungen sind in den Augen der Instanz, die über den wahren Sinn des Textes wacht (in der Schule für gewöhnlich die Person des Lehrers), wenn nicht falsch, so zumindest doch fragwürdig.

Während dem Autoren als dem Sender einer Nachricht die aktive Rolle zugesprochen wird, gilt das Lesen der Nachricht diesem Verständnis zufolge als bloß passiver Vorgang der Bedeutungsentnahme. Dabei geht der Leser text- bzw. datengeleitet vor (auch aufsteigende Textverarbeitung bzw. bottom-up² genannt). Seine Aufgabe ist in enger Anlehnung an die Textvorlage die Synthetisierung: Aus den Buchstaben setzt er Wörter zusammen, den Wörtern ordnet er Bedeutungen zu, unter Einhaltung grammatischer Regeln setzt er die Wörter zu Sätzen zusammen und erschließt somit Satz für Satz (KÜHN, 2003, 4). Ein Text gilt dann als verstanden, wenn alle lexikalischen, grammatischen und syntaktischen Einzeldaten decodiert sind.

Zugrunde liegt diesem alten Paradigma des Leseprozesses das deterministische Kommunikationsmodell der behavioristischen Psychologie, das bis in die 1970er Jahre die wissenschaftliche Forschung und vielerorts noch bis heute das Alltagsverständnis über den Leseprozess prägt.

Zwar hatte bereits 1932 Frederic BARTLETT im Rahmen gedächtnispsychologischer Untersuchungen zur Reproduktion narrativer Texte seine kognitive Konstruktionshypothese begründet, doch erst nachdem sich in den 1950er Jahren die Psycholinguistik aus Behaviorismus und strukturalistischer Linguistik entwickelt hatte, rückte Anfang der 70er Jahre der Leser in das Zentrum der sprach- und kognitionspsychologischen Rezeptionsforschung.

Nach Roman INGARDENS Hinweis auf „Unbestimmtheitsstellen“ von Texten, die den Leser dazu veranlassen, diese zu „konkretisieren“, d.h. mit subjektivem Verständnis zu füllen, sprach Wolfgang ISER in seiner Theorie der Wirkungsästhetik 1972 vom „impliziten Leser“, der in den Textstrukturen vom Autoren vorgestellt, damit implizit enthalten sei und so den „Akt des Lesens“ unter die „Kategorie der Entdeckung“ stelle (ISER, 1972, 9).³

Im gleichen Jahr zeigten auch die Untersuchungen von John BRANSFORD, dass der Leser die sprachlichen Informationen des Textes auf die außersprachliche Realität bezieht und Textverstehen somit ein Prozess der konstruktiven semantischen Integration ist.

Damit rückte eine neue Auffassung vom Leseprozess ins Bewusstsein, derzufolge Lesen nun nicht mehr bloße Sinnentnahme aus einem Text bedeutet, sondern „Zuweisung von Sinn an einen Text“ (STEINIG / HUNEKE, 2002, 169), und die das Lesen nicht als passives Verhalten begriff, sondern als „die aktive Konstruktion von Sinn anhand einer Textvorlage“ (BEISBART / MARENBACH, 2003, 95). Der Leser tritt in eine Interaktion mit dem Text und lässt sich auf ein „psycholinguistisches kogniti-

¹ KLOTZ et al., 1995b, 91

² Terminologie nach Peter LINDSAY und Donald NORMAN (1972)

³ Vgl. Kapitel 2.3.7.4.

ves Probierverhalten“ (GOODMAN, 1977, 296) ein. Alberto MANGUEL (1998, 247) umschreibt die neue Rolle des Lesers wie folgt:

„Mit Hilfe seiner Ignoranz, seines Glaubens, seiner Intelligenz, mittels List und Tücke und dank seiner Phantasiebegabung schreibt der Leser den Text neu.“

Da ein Text kein „Objektivgebilde“ (WEHRLI, 1965) ist, der ausschließlich *ein* richtiges Textverständnis zulässt, sondern eine „Partitur“ (JAUB, 1967) mit „Appellstruktur“ (ISER, 1970), schließt der Leser mit dem Text einen „Lesevertrag“ (GROSS, 1994), der eine gegenseitige Abhängigkeit umfasst: Der Text liefert Rezeptionsanweisungen, die der Leser befolgt und mit seinem Weltwissen konkretisiert (ABRAHAM, 2002a, 107). „Der Text will“, so NUSSBAUMER (1991, 64), „dass ihm jemand dazu verhilft zu funktionieren.“ In diesem aktiven Prozess der Text-Leser-Interaktion kann ein Text mehrere, jedoch nicht beliebig viele Lesarten haben.⁴

Diese top-down-Prozesse der Textverarbeitung werden absteigende, schema-, konzept-, erwartungs- oder auch wissensgeleitete Prozesse genannt.

Die moderne Verstehenstheorie betont die gegenseitige Abhängigkeit von auf- und absteigenden bzw. daten- und konzeptgeleiteten Verstehensprozessen.⁵ Der Psycholinguist Hans HÖRMANN (1981, 137f) belegt diese durch ein anschauliches Beispiel:

„Wenn die Ballone platzen, würde man den Ton nicht hören, weil die Entfernung bis zum richtigen Stockwerk zu groß wäre. Auch ein geschlossenes Fenster würde den Ton hindern, da die meisten Gebäude ja gut isoliert sind. Da das ganze Unternehmen darauf beruht, daß der elektrische Strom nicht unterbrochen wird, würde es auch zu Problemen kommen, wenn der Draht in der Mitte abreißen würde. Natürlich könnte der Kerl auch schreien, aber die menschliche Stimme ist nicht laut genug, um so weit zu tragen. Ein zusätzliches Problem ist, daß am Instrument etwas brechen könnte, dann gäbe es zur Botschaft selbst keine Begleitung. Es ist klar, daß bei geringerer Entfernung die Probleme kleiner wären. Bei einem face-to-face-Kontakt wäre die Wahrscheinlichkeit am kleinsten, daß etwas schiefginge.“

HÖRMANN zeigt, dass der Leser einen Text nur dann versteht, wenn er daten- und konzeptgeleitete Verstehensprozesse kombiniert und die sprachlichen Daten des Textes auf der Basis seines Vorwissens interpretiert. Die konzeptgestützte Sinnkonstruktion erfolgt im angeführten Beispiel durch eine Visualisierung, die den rätselhaften Text verständlich macht.⁶

Mit der Frage, welche Wissensbereiche vor dem Hintergrund der konzeptgeleiteten Prozesse am Verstehen eines Textes beteiligt sind, hat man sich seit Ende der 1980er Jahre verstärkt auseinander gesetzt.⁷ Dabei lassen sich wenigstens drei Wissensbereiche voneinander abgrenzen: das Sprach-, das Welt- und das Handlungswissen.

Das Sprachwissen bezieht sich auf das Verfügen über die Ausdrücke einer Sprache (das lexikalische Wissen) sowie auf die Bildung und den richtigen Gebrauch dieser Ausdrücke im Text (das grammatische Wissen). Es umfasst das Wissen aus den Bereichen Lexik, Syntax, Semantik, Phonetik, Graphetik und Morphologie und wird wirksam beispielsweise beim Erkennen von Wortbildungs-, Phrasen- oder Satzmustern.

Das Weltwissen, auch Sachwissen genannt, umfasst alles Wissen über die Welt. NUSSBAUMER (1993, 66) unterteilt das Weltwissen in zweierlei Hinsicht:

„- zum einen in ein episodisches Wissen von Einzeldingen und Einzelereignissen einerseits und ein Schemawissen, ein Wissen um Muster, Typen, Normalfälle andererseits

⁴ Vgl. Kapitel 3.3.3.

⁵ Vgl. Kapitel 3.4.3.

⁶ Vgl. Anlage 1

⁷ Vgl. HERINGER, 1988, 6f; NUSSBAUMER, 1991, 159f; NUSSBAUMER, 1993, 65ff; SCHERNER, 1994, 326ff; BEISBART, 1999, 75ff; KÜHN, 2003, 6

- zum anderen in eher individuelles Wissen (z.B. das Wissen um die eigene Biographie) einerseits und eher soziales, überindividuelles Wissen andererseits (manchmal enzyklopädisches Wissen genannt).“

SCHERNER (1994, 336), der sich bei der Beschreibung der Voraussetzungssysteme des Textverstehens an die Ausführungen von VIEHWEGER (1989) anlehnt, differenziert im Bereich des Weltwissens in konzeptionelles Wissen (auch Alltags-, enzyklopädisches Wissen), welches über die Aktivierung von kognitiven Schemata am Leseprozess beteiligt ist⁸, und Perzeptionswissen, das Wissen um Situationen der sinnlichen Wahrnehmung von Texten auf Basis optisch-visueller, akustisch-auditiver, haptischer, olfaktorischer und gustorezeptorischer Wahrnehmung.

Der dritte große Wissensbereich, das Handlungswissen, ermöglicht sowohl den regulären, d.h. den sozialen Normen entsprechenden Vollzug einer Handlung als auch das Verstehen eines Verhaltens als Handeln eines bestimmten Typs. SCHERNER (1994, 336) unterscheidet hier das Interaktionswissen (Illokutions-, Textstrukturierungs-, Textsortenwissen sowie das Wissen um Verständnissicherungssysteme in Texten), das Emotionsmusterwissen (Wissen um die emotionale Einstellung zum Text) und das Evaluationsmusterwissen (Wissen um Werthaltungen oder wertende Einstellungen zum Text).

Inwieweit die beschriebenen Teilprozesse beim Lesen zusammenwirken, ist unter anderem Thema in Kapitel 3.4.1.3. (Ebenen des Leseprozesses). Vorher soll noch ein kurzer Blick auf die neurobiologischen Vorgänge des Leseprozesses den notwendigen Hintergrund erhellen.

3.4.1.2. Neurobiologische Vorgänge des Leseprozesses

Die neurobiologische Leseforschung untersucht die Wahrnehmung visueller Reize und deren Verarbeitung im Gehirn. Dabei hat vor allem die Messung der Augenbewegungen eine lange Tradition. Bereits 1885 stellte James CATTELL eine Reihe psychometrischer Untersuchungen an, durch die er wesentliche Erkenntnisse über die benötigte Zeit der Wahrnehmung und das anschließende Memorieren von Buchstaben gewann (WESTHOFF, 1987, 26f). ERDMANN und DODGE stellten 1898 in ihren psychologischen Untersuchungen über das Lesen fest, dass sich die Augen beim Lesen nicht gleichmäßig bewegen, sondern in schnell ausgeführten Sakkaden über den Text springen, um im Abstand von circa acht aufeinander folgenden Zeichen ein Wort zu fixieren und dann zum nächsten Wort zu springen (WESTHOFF, 1987, 27f). Pro Sekunde finden so etwa vier Fixationen statt, wobei insbesondere die längeren Inhaltswörter – im Gegensatz zu den kürzeren Funktionswörtern – fixiert werden (RICHTER / CHRISTMANN, 2002, 35). Bei 10-15 % der Fixationen handelt es sich um so genannte Regressionen, bei denen die Augen im Text zurückspringen. Schlechtere Leser weisen eine größere Zahl an Regressionen und eine längere Fixationsdauer auf als geübte Leser. Dies könnte im Zusammenhang mit der Wahrnehmungsspanne stehen, d.h. dem Bereich um den Fixationspunkt, dem bestimmte Informationen entnommen werden (die parafoveale Region). Diese Frage ist in der Forschung jedoch nicht unumstritten (ebd.).

Nach der Reizaufnahme gelangen die optischen Reize als neuronale Information ans Gehirn, wo unter Steuerung des frontalen Kortex verschiedene Gehirnareale gleichzeitig an der Sinnbildung beteiligt sind (WILLENBERG, 2003a, 51): Der primäre Sehkortex am Hinterhauptslappen fügt die Wortbilder zusammen; die Hörrinde im Scheitellappen entschlüsselt die lautliche Struktur der Wörter; im Wernicke-Areal gelangen die Wörter nach Ermittlung ihrer Bedeutung in den Wortschatzspeicher; das Broca-Areal steuert die grammatische und syntaktische Einordnung der Wörter; die motorische Rinde ist an der Artikulation der Sprache beteiligt. Daneben sind auch die emotionalen Bereiche des Gehirns im Subkortex aktiviert, die über die Akzeptanz des Gelesenen entscheiden und personale Erinnerungen und Gefühle wachrufen. Schließlich erfolgt in den beiden Hemisphären des Gehirns die sprachliche (links) und bildliche (rechts) Sinnkonstruktion und Speicherung der

⁸ Vgl. Kapitel 3.4.3.2.

Informationen durch Zuordnung in bereits existierende Netzwerke des Kurz- und Langzeitgedächtnisses (WILLENBERG, 2003b, 10ff).

3.4.1.3. Ebenen des Leseprozesses

Das Lesen als Fähigkeit, aus graphemischen Gebilden visuelle Informationen zu entnehmen und deren Bedeutung zu verstehen (RAYNER / POLLATSEK, 1989, 23), ist auf drei Ebenen – der Wort-, der Satz- und der Textebene – in mehrere Teilprozesse gegliedert (CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 148). Noch nicht geklärt ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob diese Prozesse grundsätzlich unabhängig voneinander arbeiten, also autonom sind⁹ oder ob sie parallel bzw. in zeitlicher Überlappung durchlaufen werden¹⁰ (RICHTER / CHRISTMANN, 2002, 28). Derzeit, so Tobias RICHTER und Ursula CHRISTMANN (ebd.), haben interaktionistische Ansätze „gerade auch empirisch das deutlich stärkere Gewicht“, weshalb die folgende Darstellung der Leseprozessebenen auf dem interaktionistischen Modell von van DIJK und KINTSCH (1983) beruht.¹¹

Die Teilprozesse auf der unteren Ebene des Leseprozesses, der Wortebene, bilden „den am besten erforschten Teilbereich der kognitionspsychologischen Lesekompetenzforschung“ (RICHTER / CHRISTMANN, 2002, 36) und zielen auf das Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie auf das Erfassen von Wortbedeutungen. Dabei stellt sich zunächst die Frage, wie sich die Druckzeichen innerhalb von Sekundenbruchteilen zu Wortbildern fügen: Sind einzelne Buchstaben, Buchstaben- gruppen, Silben oder ganze Wörter Grundlage der visuellen Verarbeitung? Es scheint in diesem Bereich wohl mehrere Sichtweisen zu geben (WILLENBERG, 2003b, 9). Die früheren tachistoskopischen Untersuchungen von CATTELL (1886) belegen, dass Buchstaben als Teile eines Wortes besser erkannt werden als isolierte Einzelbuchstaben (CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 149). Nach MCCLELLAND und RUMELHART erklärt sich dieser „Wortüberlegenheitseffekt“ aus der Tatsache, dass die Wortidentifikation als Wechselspiel der Hemmung und Aktivierung von Buchstaben und Wörtern auf der Basis gespeicherter Buchstabenkombinationen stattfindet, das einen direkten visuellen Zugang auf das im Gedächtnis gespeicherte Wortlexikon ermöglicht (ebd., 149f). Parallel zu dieser lexikalischen Einordnung findet eine phonologische Recodierung statt, d.h. die „mentale Übersetzung“ der graphemischen Struktur eines Wortes in eine lautliche Repräsentation“ (RICHTER / CHRISTMANN, 2002, 37). Und noch ein dritter Weg steht dem Leser bei der Identifikation von Wörtern offen: der Zugang über die morphologische Struktur des Wortes, wobei die Annahme zugrunde liegt, dass morphologisch verwandte Wörter unter ähnlichen Inhaltsmerkmalen gespeichert sind (CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 150). Schließlich nutzt der Leser bei der Worterkennung auch den Satzkontext, indem er über syntaktische und semantische Hinweise im Text Vermutungen über dessen Fortgang anstellt und somit Wortbedeutungen erschließt (RICHTER / CHRISTMANN, 2002, 39).

Der folgende Text, der 2003 im Internet präsent war und für nicht geringe Aufmerksamkeit sorgte, scheint diese Annahmen eindrucksvoll zu belegen:

„Afugrnod enier Sduite an enier Elingshcen Unvirestiät ist es eagl, in wleher Riehnelfoge die Bcuhtsbaen in eniem Wrot sethen, das einizg wcihitge dbaei ist, dsas der estre und lzette Bcuhtsbae am rcihgiten Paltz snid. Der Rset knan ttolaer Bölsdinn sien, und du knasnt es torztedm onhe Porbelme lseen. Das ghet dseahlb, wiel wir nchit Bcuhtsbae für Bcuhtsbae enizlen lseen, snodren Wröetr als Gnaezs. Smtimt's?“¹²

⁹ Vgl. die auf FODOR (1983) zurückgehenden modularen Theorien

¹⁰ Vgl. das interaktionistische Aktivationsmodell von MCCLELLAND / RUMELHART (1981)

¹¹ van DIJK / KINTSCH unterscheiden fünf Teilprozesse beim Lesen:

1. Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation
2. Lokale Kohärenzbildung
3. Globale Kohärenzbildung
4. Bildung von Superstrukturen
5. Erkennen rhetorischer Strategien

¹² SCHMID, 2003

Dieser Text geht auf die Dissertation von Graham RAWLINSON von der Universität Nottingham mit dem Titel *The significance of letter position in word recognition* (1976) zurück, in der nachgewiesen wird, dass die Reihenfolge der Buchstaben in einem Wort egal ist, solange die Wortlänge und die Wortsilhouette (der erste und der letzte Buchstabe des Wortes) nicht verändert werden und der Kontext des Satzes auf die einzelnen Wörter schließen lässt.¹³

Damit befindet sich der Leseprozess auf einer mittleren Ebene, der Satzebene, auf der es um die Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen Wortfolgen geht (CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 148). Die Integration von Wörtern zu semantischen Bedeutungseinheiten erfolgt in Form von Prädikat-Argument-Strukturen, auch Propositionen genannt, die als grundlegende Sinn-einheiten eines Satzes dessen Inhalt und Bedeutung repräsentieren. In Anlehnung an Erkenntnisse der Dependenz- und der Generativen Transformationsgrammatik kommt dabei dem Prädikat als strukturellem Zentrum des Satzes eine übergeordnete Organisationsfunktion zu: Es legt Anzahl und Art der möglichen Argumente (Objekte) fest. In den 1970er Jahren konnte in einer Reihe von Versuchen nachgewiesen werden, dass „Sätze mit identischer Oberflächen-, aber unterschiedlicher Tiefenstruktur in Abhängigkeit von der Art und Anzahl der Propositionen der Tiefenstruktur unterschiedlich gut verarbeitet werden“ (CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 153). In solchen Fällen propositional komplex konstruierter Sätze wird die für eine eindeutige Bedeutungszuordnung nicht mehr ausreichende semantische Analyse durch eine syntaktische ergänzt. Der Leser analysiert die syntaktische Struktur eines Satzes, indem er Wortgruppen bzw. Phrasen konstruiert und ihnen eine eindeutige syntaktische Funktion (z.B. als Subjekt, als Objekt) zuweist. Dabei kann er sich im einfachsten Fall – z.B. beim Aussagesatz mit der Satzgliedfolge Subjekt, Prädikat, Objekt – auf die Abfolge der Inhaltswörter im Satz stützen. In schwierigen Sätzen wird weitere syntaktische Information analysiert, beispielsweise die Flexion von Inhaltswörtern, die Verwendung von Funktionswörtern oder die Aufschlüsselung von Phrasen (ebd., 154).

Häufig tritt bei syntaktisch ambigen Sätzen der so genannte „Sackgassen-Effekt“ („garden-path“) auf, bei dem eine falsche syntaktische Strukturierung an einem „Stützpunkt“ nicht mehr aufrecht erhalten werden kann und neu strukturiert werden muss (ebd., 156). Der Leser verfolgt den Satz dabei zurück bis zur „fehlgestellten Weiche“ (GROSS, 1994, 19), an der zunächst die plausiblere syntaktische Entscheidung vorgezogen wurde, die sich im Nachhinein jedoch als falsch erweist. Eine solche irrierte Interpretation könnte beispielsweise in dem Satz „*Eddi Maurer aus München behinderte bei diesem Rennen lange Zeit eine Darminfektion*“ (HERINGER, 1990, 210) getroffen werden. Hier setzt der Leser zunächst die unmarkierte Satzgliedfolge Subjekt – Prädikat – Objekt voraus und bemerkt erst spät, am Ende des Satzes, aufgrund des nicht stimmigen Kontextes, dass eine markierte Folge mit der Akkusativergänzung am Satzanfang vorliegt. Dass beim Lesen nicht alle möglichen Bedeutungen aktiviert werden, sondern schnell die Entscheidung für *eine* Möglichkeit fällt, ist mit der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zu erklären, die nur etwa sieben Informationseinheiten umfassen kann und bei einer Speicherung aller möglichen Hypothesen schnell überlastet wäre.

Sowohl die syntaktische als auch die semantische Ordnung spielt beim Leseprozess auf der Satzebene eine bedeutende Rolle. Das folgende Beispiel verdeutlicht, wie allein die syntaktische Position eines einzigen Wortes die Bedeutung des ganzen Satzes entscheidend prägt:

Er sagte, dass er nicht kommen würde.
Er sagte nicht, dass er kommen würde.
Nicht er sagte, dass er kommen würde.
Er sagte, dass nicht er kommen würde.

Auch auf semantischer Ebene ist die Bedeutung eines Satzes oft von entscheidenden Details abhängig, etwa von der Handlungsanweisung eines Verbs, welche im ersten Satz des folgenden Beispiels einen Besuch unmöglich machen, im anderen diesen hingegen stattfinden lassen kann:

¹³ KRÜGER, Alfred, 2003

*Bevor sie ihn besuchen konnte, verließ er die Stadt.
Bevor sie ihn besuchen konnte, musste er aufräumen.*

Das enge Zusammenwirken von Syntax und Semantik zeigt schließlich das folgende Beispiel auf, bei dem das gleiche Pronomen zwei verschiedenen Personen zugeordnet werden muss:

*Anna gab Eva das Buch, weil sie es nicht mehr brauchte.
Anna gab Eva das Buch, weil sie es in der Schule brauchte.*

Diese Beispiele machen deutlich, dass sowohl die Semantik als auch die Syntax „Wegweiser zur antizipatorischen Bedeutungskonstruktion“ darstellen, indem die Sätze „auf alle in ihnen enthaltenen strategischen Handlungsanweisungen hin gelesen“ werden (GROSS, 1994, 17).

Was das Zusammenspiel von semantischen und syntaktischen Analyseprozessen betrifft, so scheint also die Annahme berechtigt,

„daß Leser/innen bei der Verarbeitung von Sätzen vorrangig bestrebt sind, semantische Sinnstrukturen aufzubauen und zwar mit Unterstützung der Syntax. Diese Unterstützung ist bei mehrdeutigen semantischen Relationen und bei komplexen Sätzen in höherem Maße gefragt als bei semantisch eindeutigen Sätzen. Hat der/die Leser/in die Satzbedeutung erfaßt, wird die syntaktische Information relativ schnell vergessen. Die Bedeutung bleibt also erhalten, die Form geht verloren.“¹⁴

Auf einer dritten, höheren Ebene des Leseprozesses schließlich, der Textebene, die bisher in der Lesekompetenzforschung „eher stiefmütterlich behandelt“ wurde (RICHTER / CHRISTMANN, 2002, 42), werden die Einzelsätze zu umfassenden Bedeutungseinheiten integriert mit dem Ziel, die kohärente Struktur der globalen Gesamtbedeutung des Textes aufzubauen (CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 148). Dabei führen, wie in Kapitel 3.4.1.1. erläutert wurde, sowohl daten- als auch konzeptgeleitete Verarbeitungsprozesse zum Aufbau eines mentalen Modells¹⁵, indem Teilinformationen aus verschiedenen Stellen des Textes im Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnis zwischengespeichert und schließlich mit Informationen aus dem Langzeitgedächtnis, dem Vorwissen des Lesers, integriert und als neu erworbenes Wissen im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Dieser Prozess des satzübergreifenden Bedeutungsaufbaus gelingt umso besser, „je kohärenter der zugrundeliegende Text ist, d.h. je mehr Hinweise er enthält, welche Sätze in welcher Weise im Leseprozess zu verknüpfen sind“ (ebd. 157). Mit der Frage nach der Kohärenz von Texten befasst sich Kapitel 3.4.3.3. im Zusammenhang mit dem Textverstehen. Zuvor jedoch soll im Hinblick auf einen möglichst effizienten Verlauf des Leseprozesses geklärt werden, welche Rolle der Aspekt der Lesekompetenz dabei spielt.

3.4.2. Lesekompetenz

3.4.2.1. Begriffsklärung

Der Begriff „Kompetenz“ (von lateinisch *competere* = zusammentreffen, stimmen, entsprechen¹⁶) wird im Deutschen mit Sachverstand, Fähigkeiten, Zuständigkeit umschrieben.¹⁷ In den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt wurde er 1959 von Robert WHITE, zu einem grundlegenden Begriff in der Linguistik machte ihn 1965 Noam CHOMSKY, der darunter das Wissen fasste, das dem sprachlichen Können des idealen Sprechers bzw. Hörers zugrunde liegt, um aus einer begrenzten Zahl von Regeln eine unbegrenzte Zahl von Äußerungen zu machen. Kompetenzen basieren demnach auf Wissen. Während das Wissen jedoch durch eine große Überfülle ständig wachsender In-

¹⁴ CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 157

¹⁵ Vgl. Kapitel 3.4.3.4.

¹⁶ WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION, 1989, 368

¹⁷ WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION, 2001a, 930

formationen nur begrenzt in den Netzwerken unseres Gehirns eingeordnet werden kann, liegt der Vorteil von Kompetenzen in der Übertragbarkeit auf andere Situationen mit der Folge, dass zugleich das Zutrauen des Lernenden wächst, diese neuen Situationen zu bewältigen (WILLENBERG, 2000, 75ff). CHOMSKY, der von der Kompetenz die Performanz als konkrete Sprachleistung in realen, alltäglichen Kommunikationssituationen unterschied, ging von der Kompetenz als einer angeborenen Fähigkeit aus. Heute weiß man, dass Kompetenzen im Laufe der Sozialisation aufgrund von Lernprozessen erworben werden. Kompetenzen, so GROEBEN (2002c, 13), sind „ein individuelles Potenzial dessen, was eine Person unter idealen Umständen zu leisten im Stande ist“ und umfassen sowohl generelle, universelle, zeitlich eher stabile Fähigkeiten als auch konkrete, situations- und aufgabenbezogene Fertigkeiten.

Eine solche Unterscheidung wird auch im Literaturunterricht getroffen, wo EGGERT und GARBE (1995, 9f) differenzieren zwischen der Lesefertigkeit als „Beherrschung des Schriftsystems (Alphabetentum)“, der Lesekompetenz als „Fähigkeit, größere Textmengen durch Strukturierung und abgestufte Verfahren (Lesestrategien) zu bewältigen“ und der literarischen Kompetenz als Sammelbegriff für Fähigkeiten, die zur „Teilhabe an der literarischen Kultur befähigen“.¹⁸

Während eher einfache Versuche, den Begriff „Lesekompetenz“ zu fassen, einen Zusammenhang zur Informationsentnahme und zum Textverstehen herstellen – Angela FRITZ (1988, 458) bezeichnet mit Lesekompetenz die „Fähigkeit, einem Text die wesentlichen Informationen zu entnehmen“, Jürgen GRZESIK (1990, 9) meint damit die „Fähigkeit, einen Text zu verstehen“ –, betonen neuere internationale Studien mehr den funktionalen Aspekt der Lesekompetenz. So definiert die IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement) Lesekompetenz als „die Fähigkeit, schriftliche Sprachformen zu verstehen und zu nutzen, die von der Gesellschaft gefordert und/oder von der jeweiligen Person als relevant eingeschätzt werden“ (BAUMERT et al., 2000, 23). Das IALS (International Adult Literacy Survey) versteht unter Lesekompetenz die „Nutzung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um sich in der Gesellschaft zurecht zu finden, eigene Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln“ (ebd.).

Die von der OECD im Rahmen der PISA-Studie verwendete Definition von Lesekompetenz stützt sich auf diese funktionale Verwendungsweise, betont jedoch noch mehr die aktive Rolle des Lesers, wenn es heißt:

„Lesekompetenz (*Reading Literacy*) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“¹⁹

Das Deutsche PISA-Konsortium (BAUMERT et al., 2001a, 22) spezifiziert diese Definition der OECD im Hinblick auf das Textverstehen:

„Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen.“

Wenn sich Lesekompetenz – wie aus den bisherigen Definitionen ersichtlich – daran ablesen lässt, inwieweit es einem Leser gelingt, Texte bewältigen zu können, indem er aus den darin enthaltenen Informationen aktiv eine Bedeutung konstruiert, d.h. die Texte versteht, um sie letztendlich für sich (zur Weiterentwicklung des eigenen Wissens und Potenzials) und für andere (bei der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben) zu nutzen, so stellt sich die Frage nach den Kriterien, die einen kompetenten Leser charakterisieren.

¹⁸ Vgl. Kapitel 3.3.1.

¹⁹ ARTELT et al., 2001a, 80

3.4.2.2. Merkmale der Lesekompetenz

Bettina HURRELMANN (2002a, 277ff) nennt als deskriptive Merkmale der Lesekompetenz die Kognitionen, die Motivationen und Emotionen sowie die Reflexionen und die Anschlusskommunikation.

Die kognitiven Komponenten der Lesekompetenz ergeben sich aus den Teilbereichen des Leseprozesses auf den in Kapitel 3.4.1.3. genannten Ebenen. Während die basalen Wahrnehmungsprozesse der Augenbewegungen und der Wahrnehmungsspanne wenig zur Erklärung von Unterschieden zwischen guten und schlechten Lesern beitragen (RICHTER / CHRISTMANN, 2002, 36), gibt es bei den Prozessen auf Wortebene vielfältige Unterschiede (ebd., 40). Gute Leser können effizienter die Bedeutung von Wörtern erschließen, weil bei ihnen vermutlich der Prozess der phonologischen Recodierung effektiver verläuft. Der schnelle und treffende Zugriff auf die Wortbedeutungen funktioniert bei ihnen darüber hinaus unabhängig vom Satzkontext mit der Folge, dass eventuell auftretende, dem Kontext unangemessene Bedeutungsaspekte unterdrückt werden können. Schlechtere Leser dagegen können zwar Defizite im Bereich der Worterkennung teilweise durch die Nutzung des Satzkontextes kompensieren, geraten dadurch jedoch in Schwierigkeiten, wenn sie auf unpassende Bedeutungsassoziationen stoßen. Auf der Satzebene können gute Leser – möglicherweise aufgrund einer höheren Arbeitsgedächtniskapazität – eine größere Zahl von Propositionen im Satz schneller integrieren und mehrere Bedeutungsvarianten syntaktisch ambiger Sätze parallel verarbeiten, bis die Mehrdeutigkeit aufgelöst ist (ebd., 41). Während die kognitionspsychologische Lesekompetenzforschung auf der Ebene der hierarchieniedrigen Leseprozesse – Aufbau einer propositionalen Textrepräsentation und lokale Kohärenzbildung – bisher vielfältige Erkenntnisse gewinnen konnte, sind etliche Bereiche auf der höheren Ebene – globale Kohärenzbildung, Bildung von Superstrukturen, Erkennen rhetorischer Strategien – nur unzureichend erforscht. Auf Textebene ist jedoch davon auszugehen, dass guten Lesern mehr Ressourcen bei der Sinnkonstruktion zur Verfügung stehen, weil die Prozesse der Worterkennung besser automatisiert sind als bei schlechteren Lesern, die in diesem Bereich auf Kompensationen angewiesen sind. Daneben scheinen spezifische Fähigkeiten des guten Lesers im Bereich der Kognitionen, vor allem was die Gedächtniskapazität und das Vorwissen betrifft, den Aufbau eines mentalen Modells zu erleichtern (ebd., 45f). Insgesamt beruht die Lesekompetenz in der Dimension der Kognitionen auf der möglichst effektiven Bewältigung von Teilprozessen des Lesens auf den verschiedenen Ebenen, wobei vor allem die Faktoren Worterkennung, Arbeitsgedächtniskapazität und Vorwissen besonders relevant sind (ebd., 48).

Die motivationale Dimension der Lesekompetenz betrifft zum einen die grundsätzliche Bereitschaft lesen zu wollen – bekanntlich bedeutet Lesen ja immer zugleich Lust und Last –, zum anderen die Bereitschaft, das individuelle Lesen nach den Anforderungen des Textes auszurichten. Das Ziel des Lesens steuert dessen Art und Verlauf. Man spricht in diesem Zusammenhang von Lesehaltungen bzw. Lesevarianten (GRAF, 2002, 57) und unterscheidet beispielsweise das evasorische, informative, kognitiv-kritische, kreative, literarische oder das operative Lesen (HECKEL et al., 1992, 18ff; BEISBART / MARENBACH, 2003, 101f). Die Lesemotivation als Komponente der Lesekompetenz hängt wesentlich von der Lesesozialisation des Einzelnen ab. Dabei spielen einerseits die sozialhistorischen Rahmenbedingungen eine Rolle, welche die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für die Teilnahme an der gesellschaftlichen Kommunikation in unterschiedlichem Maße betonen (HURRELMANN, 2002b, 123ff); andererseits ist die Lesekompetenz abhängig von sozialen Einflussfaktoren wie dem familiären Umfeld, der Schulbildung, der Altersgruppe oder dem Geschlecht sowie von Persönlichkeitsfaktoren wie hohem Aktivitätsniveau und breiter Interessensvielfalt.²⁰

Die emotionale Dimension der Lesekompetenz ist mit der motivationalen eng verbunden. Sie steuert die Gefühle von Lust oder Unlust bei der Lektüre und nimmt somit Einfluss auf die Stabilität der Lesemotivation: Positive Emotionen verstärken die Leseaktivität und fesseln den Leser an ein Buch, negative hemmen sie und können zum Abbruch des Lesens führen. Daneben sorgt die emotionale

²⁰ Zur Lesesozialisation vgl. beispielsweise ABRAHAM, 1998; BEISBART / EISENBEIß / KOß / MARENBACH, 1993; EGERT / GARBE, 1995; FRANZMANN, 1999; GROEBEN / HURRELMANN, 2002a; ROSEBROCK, 1995b

Komponente für eine Abstimmung zwischen Lesebedürfnis und Leseangebot, beispielsweise bei der Wahl eines bestimmten Autors (HURRELMANN, 2002a, 278). Gute Leser verfügen im Bereich der Motivationen und Emotionen über ein stabiles Leseinteresse, das durch eine anregungsreiche Leseumwelt verstärkt wird. Sie sind in der Lage, Texte als bedeutungsvoll wahrzunehmen im Hinblick auf sich selbst und zur aktiven Teilhabe an der Lesekultur. Gute Leser wählen Texte bedürfnisbezogen aus, sind in der Lage, sich aufgrund einer positiven Grundeinstellung dem Lesen gegenüber mit dem Gelesenen zu identifizieren, sie genießen das Lesen und empfinden Freude, wenn sie einen Text verstanden zu haben glauben. Bei Schwierigkeiten im Umgang mit dem Text können sie ihre Unlustgefühle dem Leseziel leichter unterordnen und so die Motivation zum Verstehen-Wollen eines Textes aufrechterhalten (HURRELMANN, 2002c, 12ff).

Ein letzter Bereich zur Beschreibung der Lesekompetenz zielt schließlich auf die reflexive Dimension beim Lesen, d.h. auf die Fähigkeit, Bedeutungskonstruktionen fortlaufend auf Verständnislücken zu überprüfen und das scheinbar Verstandene mit dem Vorwissen abzugleichen. Die Reflexion über den Text führt zu dessen Bewertung, die über die Anschlusskommunikation als Fähigkeit des Austausches über Leseerfahrungen beim Vergleich des subjektiven Textverständnisses mit anderen Lesarten objektiviert werden kann (HURRELMANN, 2002a, 278f). Gute Leser verfügen über diese „soziale Dimension der Lesekompetenz“ (ebd., 279): Sie haben die Möglichkeit, im Gespräch Bedeutungskonsense auszuhandeln, einen Text somit aus einem anderen Blickwinkel zu sehen und Konsequenzen aus dieser neuen Bewertung zu ziehen. Schlechtere Leser dagegen, denen es aufgrund ihrer Lesesozialisation oftmals an dieser Möglichkeit mangelt, sind beim Prozess der Bedeutungsfindung auf sich allein gestellt mit der Folge, dass ihnen bedeutsame Sinnebenen des Textes verborgen bleiben oder, noch schwerwiegender, dass der Text in eine Richtung gelesen wird, die ungerechtfertigt ist und dem offensichtlichen Anliegen des Autors nicht entspricht.

Bringt man alle bisher genannten Erkenntnisse auf den Punkt, so ist Lesekompetenz zu definieren als „die Verfügbarkeit und das effektive Zusammenspiel der am Lesen beteiligten Komponenten“ (ARTELT et al., 2001a, 73), wobei sich die guten von den schlechteren Lesern „vor allem hinsichtlich der Bewusstheit über die eigenen Fähigkeiten sowie hinsichtlich der Fähigkeit zum strategischen, aufgaben- und zielbezogenen Lesen unterscheiden“ (ebd.).

Mit diesen Fähigkeiten beim Textverstehen und mit Strategien zum effektiven Lesen befasst sich der nun folgende Teil der Arbeit.

3.4.3. Textverstehen

3.4.3.1. Begriffsklärung

In Alltagssprachlicher Sicht ist ein Text „eine (schriftlich) fixierte sprachliche Einheit, die in der Regel mehr als einen Satz umfaßt“ (BRINKER, 1985, 12). In der Linguistik liegt ein allgemein akzeptierter Textbegriff nicht vor, hier wird der Terminus mehrdeutig verwendet. So definieren de BEAUGRANDE und DRESSLER (1981, 3) einen Text als „eine kommunikative Okkurrenz, die sieben Kriterien der Textualität erfüllt“ (ebd., 39f):

- Kohäsion: die Verknüpfung der Textoberfläche durch sprachliche Mittel
- Kohärenz: der semantisch-kognitive Zusammenhang
- Intentionalität (seitens des Textproduzenten)
- Akzeptabilität (seitens des Textrezipienten)
- Informativität: Ausmaß der Bekanntheit von Informationen
- Situationalität: Faktoren der Kommunikationssituation
- Intertextualität: Beziehung zu anderen Texten

BRINKER (1985, 12) grenzt diese Definition ein auf das Basiskriterium der Kohärenz und bezeichnet als Text „eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes

eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert.“ Auch NUSSBAUMER (1991, 33) vertritt einen eingeschränkten Textbegriff und versteht „unter Text immer eine monologische geschriebene sprachliche Äußerung von mehreren Sätzen Länge, wobei die Sätze untereinander einen (...) Zusammenhang haben.“

Um einen Text als Folge kohärenter sprachlicher Zeichen mit kommunikativer Funktion verstehen zu können, sind mehrere Faktoren von Bedeutung: zum einen der Text mit seiner ihm eigenen inhaltlichen, sprachlichen und formalen Beschaffenheit; zum zweiten der Rezipient mit seiner Bereitschaft, den Text verstehen zu wollen und dabei sein Vor- und Weltwissen zu gebrauchen; drittens der Produzent und dessen Bereitschaft, sich mit angemessenen Mitteln auf Grundlage eines gemeinsamen Wissenskontextes verständlich zu machen; und schließlich die Situation, in welcher ein Text wahrgenommen und verarbeitet wird. Textverstehen ist somit kein passiver, bloß rezeptiver Vorgang, sondern ein inter-aktiver, „ein geistiger Prozess im Rezipienten“ (NUSSBAUMER, 1993, 65), „ein schöpferischer, konstruktiver Akt“ (HÖRMANN, 1981, 139), ein aktiver Prozess der Konstruktion, der Integration und der Bewertung von Information (INGENDAHL, 1999a, 106) und der „Aufbau einer konsistenten und kohärenten mentalen Repräsentation eines Sachverhalts“ (SCHNOTZ, 1994, 49).

„Etwas verstehen“ heißt nach HÖRMANN (1988, 206), „eine Mitteilung dadurch erfolgreich verarbeiten zu können, daß man die in ihr enthaltene Information in einer Weise auf einen Horizont des Allgemein-Sinnvollen bezieht, die dem Meinen des Sprechers entspricht.“ Dabei konstruiert der Leser daten- und konzeptgeleitet einen sinnvollen Zusammenhang, der mit dem subjektiven Gefühl des Verstanden-Habens einhergeht und zu der Überzeugung führt, erforderlichenfalls handelnd reagieren zu können. Verständigung als gelingende Kommunikation besteht demnach aus Verstehen-Wollen (Sinnsuche), Verstehen (Sinnfindung) und Verständnis (gefundenen Sinn) (NUSSBAUMER, 1991, 140).

Die Leserforschung untersucht bei der Interaktion zwischen Leser und Text im Verstehensprozess zwei Gegenstandsbereiche, die entweder eher die Leserseite oder mehr die Textseite des Rezeptionsprozesses akzentuieren: Die leserseitig orientierte Forschung ist unter dem Begriff „Textverständnis“ zu fassen und zielt auf die Kompetenz und die Aktivitäten des Lesers beim Verstehen eines Textes; die textseitig orientierte Forschung befasst sich mit der „Textverständlichkeit“ und analysiert die sprachlich-stilistischen, die kognitiv-inhaltlichen und die motivationalen Merkmale von Texten (GROEBEN, 1982, 6; CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 178f).

Wesentliche Erkenntnisse dieser beiden Forschungsbereiche, die einerseits zu leserorientierten, andererseits zu textorientierten Modellen des Textverstehens, drittens schließlich zu einer Integration beider Bereiche in der Theorie der mentalen Modelle führten, werden in den folgenden Abschnitten näher dargestellt.

3.4.3.2. Textverstehen als leserorientierte Modellierung

Die Untersuchungen im Bereich des Textverständnisses setzen beim Verstehensprozess den Text als gegeben voraus und konzentrieren sich bei der Frage nach Techniken zum besseren Verständnis des Textes auf den Leser. Da beim Lesen der einzelnen Wörter im Kopf des Rezipienten mehrere Wissensbereiche aktiviert und der semantische Inhalt der Wörter umgehend in vom Kontext abhängige geistige Repräsentationen eines Sachverhaltes umgewandelt werden, spielt hierbei der Einfluss des Vor- und Weltwissens sowie der Erwartungen und Zielsetzungen eine bedeutende Rolle. Durch Schlussfolgerungsprozesse ist der Leser gezwungen, das, was im Text nicht explizit ausgedrückt wird, aufgrund seines Wissens über nicht-sprachliche Realitäten und aufgrund seiner Kenntnis des situativen Zusammenhangs zu ergänzen. Bei der Beschreibung dieses zur Bildung von Inferenzen benötigten Vorwissens hilft seit BARTLETT (1932) der Begriff des Schemas. Damit sind ganzheitliche Strukturen gemeint, „die auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus Wissen über die typischen Zusammenhänge von Realitätsbereichen (z.B. Bibliotheken, Computer, Filme, Autos etc.) repräsen-

tieren“ (CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 167). Schemata sind nach dem Allgemeingrad ihrer Konzepte hierarchisch geordnet und weisen so genannte Leerstellen („slots“) auf, die vom Leser besetzt werden. Ein einfaches Beispiel zeigt, dass die Sätze „*Schütte den Saft in das Gefäß!*“ und „*Schütte die Äpfel in das Gefäß!*“ beim Leser verschiedene Vorstellungen von „Gefäß“ wachrufen: im ersten Fall eher ein Glas, im zweiten ein korbähnliches Behältnis (GROSS, 1994, 19).

In der Schematheorie wurden zwei Spezifikationen besonders intensiv untersucht: die Skripts und die Geschichtengrammatiken (CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 167f). Skripts bilden „Wissen über routinisierte Verhaltens- und typische Ereignisabläufe in stereotypisierten Situationen (z.B. Restaurantbesuch, Einkauf, Urlaubsvorbereitung, Fakultätssitzung etc.)“ (ebd., 168) ab, indem sie typische Objekte (beim Restaurantbesuch beispielsweise die Speisekarte, den Tisch, das Essen) mit bestimmten Rollen belegen (der Kellner, die Gäste, der Koch). Geschichtengrammatiken („story grammars“) beschreiben im Sinne eines Rasters „die globale Ordnung und Aufeinanderfolge von Textelementen bei einer spezifischen Textsorte“ (ebd.), z.B. bei Erzähltexten.

Schemata haben aufmerksamkeitssteuernde Funktion: Ist einem Leser ein bestimmtes Schema vertraut, kann er den Text schneller lesen und die schemarelevante Information besser behalten. Dies ist beispielsweise der Fall beim folgenden Schema „Frühstück beenden“: „*Sie spülte die Kaffeetasse, stellte die Marmelade in den Kühlschrank und legte die Zeitung zusammen*“ (GROSS, 1994, 21). Dagegen scheint folgendes Textbeispiel in kein bekanntes Schema eingeordnet werden zu können mit der Folge, dass der Text langsamer und nur gegen den Widerstand des Lesers verarbeitet werden kann, da dabei bewusste Reflexionsprozesse zur Sinnkonstruktion stattfinden müssen: „*Sie öffnete die Essigflasche, hängte den Regenschirm an die Tür und machte einen Kopfstand*“ (ebd.). Erst wenn dem Leser zusätzliche Informationen oder Vermutungen über mögliche Ursachen zur Verfügung stehen (beispielsweise das Schema „Regentanz“), wird dieser Satz verständlich.

Man geht heute davon aus, dass es verschiedene Ebenen des Textverständnisses gibt – etwa das wörtliche Verstehen, das Reorganisieren, das schlussfolgernde Verstehen, das Bewerten oder das kritische Verstehen – und dass diese im Wesentlichen von den folgenden vier Faktoren abhängen (CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 179):

- „(1) Kenntnis von Wortbedeutungen;
- (2) Schlussfolgerungen innerhalb des Lesens qua Sinnverstehens;
- (3) Nachvollzug der Textstruktur und -gliederung;
- (4) Identifizierung der Intention von Text bzw. Autor/in.“

3.4.3.3. Textverstehen als textorientierte Modellierung

Im Bereich der Textverständlichkeit steht der Text mit seinen sprachlichen, inhaltlichen, formalen und strukturellen Eigenheiten im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dabei geht es im Wesentlichen darum, einen Text zu analysieren, verständlichkeitsfördernde Merkmale zu identifizieren und den Text somit zu optimieren. Als wichtigstes Kriterium eines gut verständlichen Textes gilt die Kohärenz, das ist die „innere Stimmigkeit aller Textteile“ (ULRICH, 1998a, 243) bzw. der spezifische „Zusammenhang zwischen den Textkonstituenten auf den verschiedenen sprachtheoretischen Ebenen: zwischen Sätzen auf der grammatischen Ebene („grammatische Kohärenz“), zwischen Propositionen auf der thematischen Ebene („thematische Kohärenz“) und zwischen sprachlichen Handlungen („Illokutionen“ bzw. kommunikativen Funktionen) auf der pragmatischen Ebene („pragmatische Kohärenz““ (BRINKER, 1996, 1516).

Die grammatische Kohärenz zielt auf den syntaktisch-semantischen Zusammenhang zwischen Sätzen und wird im einfachsten Fall durch Formen der Koreferenz erreicht. Darunter versteht man die explizite Bezugnahme auf den gleichen Referenten in aufeinander folgenden Sätzen (Referenzidentität), etwa durch Wiederholung desselben Nomens (Rekurrenz, z.B. *Es war einmal ein König. Dieser König ...*), durch Pronomen (Proformen, z.B. *Es war einmal ein König. Er ...*), durch Wiederholung eines Wortes mit Wortveränderung (partielle Rekurrenz, z.B. *Es war einmal ein König. Könige*

sind ja oft ...), durch vorverweisende (kataphorische, z.B. *Nach langem Nachdenken sagte der König ...*) und rückverweisende (anaphorische, z.B. *Es war einmal ein König, der ...*) Wiederaufnahme (ebd.). Formen der impliziten Wiederaufnahme stellen keine Referenzidentität zwischen dem wiederaufnehmenden und dem wiederaufgenommenen Ausdruck her, sondern beziehen sich auf verschiedene Referenzträger, zwischen denen jedoch semantische Beziehungen bestehen, etwa in Form von Ober- und Unterbegriffen (Inklusionen, z.B. *Der König lebte in einem prächtigen Schloss. Das Gebäude ...*) oder durch andere Substantive (*Es war einmal ein König. Einen Herrscher wie diesen ...*). Daneben kann grammatische Kohärenz ausgedrückt werden durch Konnexion, d.h. durch die Verknüpfung von Sätzen mittels Konjunktionen oder Adverbien. Alle diese genannten Formen der Textkohärenz können sich lokal auf semantische Zusammenhänge zwischen aufeinander folgenden Sätzen oder global auf größere Textabschnitte beziehen; immer jedoch betreffen sie die syntaktisch-semantische Ordnung auf der Tiefenstrukturebene des Textes, die durch Verknüpfungen auf der Textoberfläche hergestellt werden. Einige Autoren, etwa de BEAUGRANDE / DRESSLER (1981) oder NUSSBAUMER (1991), bezeichnen diese Form der Kohärenz als Kohäsion.

Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass die Satzintegration von der Stellung der wiederaufnehmenden Wörter im Satz abhängt und dann am schnellsten gelingt, „wenn das entsprechende Wort im ersten Satz in Objekt- und im zweiten Satz in Subjektposition steht“ (CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 158).

Diese Tatsache verweist auf die zweite sprachtheoretische Ebene, die thematische Kohärenz, die sich auf den semantisch-kognitiven Zusammenhang in Texten bezieht und von der Annahme ausgeht, dass im Verarbeitungsprozess die neue Information (Rhema) auf die dem Leser bereits bekannte alte Information (Thema) folgt, dass ein Text also um so schneller verarbeitet werden kann, je konsequenter das Rhema des vorherigen Satzes zum Thema des folgenden wird. Dieser Ansatz der Thema-Rhema-Gliederung – auch „Funktionale Satzperspektive“ genannt –, der in den 1920er Jahren von Vertretern der Prager Schule entwickelt und in den 1960er Jahren fortgeführt wurde, ist nicht unumstritten: Bemängelt werden vor allem die problematische Abgrenzung von Thema und Rhema aufgrund kaum vorhandener intersubjektiver Verfahren sowie die Tatsache, dass die Analyse der Thema-Rhema-Gliederung kaum über das hinausführe, „was nicht auch durch eine Beschreibung nach dem Prinzip der Wiederaufnahme erfaßt wird“ (BRINKER, 1996, 1519).

Die pragmatische Kohärenz eines Textes schließlich bezieht sich – ausgehend von der Sprechakttheorie der englischen Sprachphilosophie (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1969), die das Sprechen in drei Akte unterteilt (den lokutiven Akt der Äußerung, den illokutiven Akt der Beziehungsaufnahme sowie den perlokutiven Akt der Wirkung beim Rezipienten)²¹ – auf die Untersuchung der Handlungsqualität des Textes. Vor allem von Vertretern des textfunktionalen Ansatzes (BRINKER, 1985, 77ff) wird die Auffassung vertreten, die Kohärenz eines Textes hänge wesentlich von dessen kommunikativer Funktion ab, oder anders ausgedrückt: Die Textfunktion als „Sinn, den ein Text in einem Kommunikationsprozeß erhält“, bestimmt in grammatischer und thematischer Hinsicht die Textstruktur (ebd.). Nach BRINKER (ebd., 90f) können drei Indikatoren die Funktion eines Textes anzeigen: Eine direkte Signalisierung erfolgt durch „sprachliche Formen und Strukturen, mit denen der Emittent die Art des intendierten kommunikativen Kontakts dem Rezipienten gegenüber explizit zum Ausdruck bringt“; thematische Einstellungen werden deutlich durch „sprachliche Formen und Strukturen, mit denen der Emittent – explizit oder implizit – seine Einstellung zum Textinhalt, insbesondere zum Textthema ausdrückt“; der Rahmen des Textes, dessen gesellschaftlicher Handlungsbereich, das vorausgesetzte Hintergrundwissen etc. bilden schließlich die kontextuellen Indikatoren der Textfunktion.

Die Textverständlichkeitsforschung hat in den 1970er Jahren vier Dimensionen der Verständlichkeit herausgearbeitet, die bis heute als die „bedeutsamsten Merkmalsdimensionen der Textstruktur gelten“ (CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 182): die sprachliche Einfachheit, die kognitive Gliederung / Ordnung, die Kürze / Prägnanz und die motivationale Stimulanz.

²¹ Vgl. Kapitel 2.1.7.5.

Die Dimension der sprachlichen Einfachheit ist in Übereinstimmung mit der Lesbarkeitsforschung, welche die Faktoren Wort- und Satzschwierigkeit als entscheidend für die Lesbarkeit eines Textes identifiziert hat, sowohl auf lexikalischer als auch auf syntaktischer Ebene ausreichend erforscht. Auf der Wortebene gilt insbesondere der Gebrauch kurzer, geläufiger und konkreter Wörter als Verständlichkeitserleichternd, während lange, weniger geläufige und abstrakte Wörter die Verständlichkeit erschweren. Auf der Satzebene haben vor allem Satzschachtelungen, eingebettete Relativsätze, Nominalisierungen und überlange Sätze negative Wirkung auf die Textverständlichkeit (CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 184).

Die Dimension der semantischen Kürze / Redundanz zielt auf die kontextbedingte Vorhersagbarkeit sprachlicher Zeichen. Untersuchungen in diesem Bereich haben ergeben, dass sprachliche Zeichen umso schneller verarbeitet werden, je weniger sie den Rezipienten in einem bestimmten sprachlichen Kontext überraschen. Umgekehrt heißt das: je höher die kontextbedingte Vorhersagbarkeit eines sprachlichen Zeichens aufgrund höherer Redundanz, desto verständlicher wird der Text (ebd., 184f).

Die kognitive Gliederung / Ordnung gilt als bedeutsamste Dimension für die Verständlichkeit. Sie analysiert die inhaltliche Ordnung und Struktur von Texten. Unter der Annahme, dass Textverarbeitung ein Prozess der Subsumtion ist, bei dem Textinformation in die kognitive Struktur des Rezipienten eingegliedert wird, gelten folgende Textgestaltungsprinzipien als verständlichkeitsfördernd: Vorstrukturierungen (das sind dem eigentlichen Text vorangestellte Erläuterungen, die in kurzer Form in das folgende Thema einführen), das sequentielle Arrangieren (d.h. die schlüssige, kohärente Aufeinanderfolge von Textinformationen), die integrative Vereinigung (d.h. die Anreicherung von Texten mit Elaborationen wie Erläuterungen, Beispielen oder Analogien) und die Konsolidierung des erworbenen Wissens durch Zusammenfassungen, Unterstreichungen oder Hervorhebungen (ebd., 185ff).

Die Dimension der motivationalen Stimulanz schließlich bezieht sich auf neugierig machende, Interesse anregende oder Konflikte auslösende Elemente in Texten (ebd., 189ff).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass Texte, die im Hinblick auf die vier Verständlichkeitsdimensionen optimiert wurden, im Vergleich zu Originalversionen der gleichen Texte signifikant besser verstanden werden (ebd., 181). Allerdings muss auch erwähnt werden, dass ein für alle Rezipienten gleichermaßen gültiges Verständlichkeitsoptimum nicht erreicht werden kann, da das Textverstehen in wesentlichem Maße vom Vorwissen des Rezipienten abhängt. Die Herstellung satzübergreifender Zusammenhänge gelingt nach bisheriger Forschungslage jedoch um so besser, „je klarer und deutlicher der Text dem Leser Hinweise gibt, wie Sätze und Textteile aufeinander zu beziehen sind“ (ebd., 159f).

3.4.3.4. Textverstehen als Text-Leser-Interaktion

Wie in Kapitel 3.4.1. dargelegt wurde, weiß man heute, dass beim Textverstehen daten- und konzeptgeleitete Prozesse zusammenwirken, und präferiert seit Mitte der 1980er Jahre deshalb eine auf das Situationsmodell von van DIJK und KINTSCH zurückgehende Theorie der mentalen Modelle. Diese geht davon aus, dass Textverstehen eine spezifische Form der Informationsverarbeitung ist, bei der ein Text in Wechselwirkung mit dem Vor- und Weltwissen des Rezipienten in ein mentales Modell überführt – sprich verstanden – wird. NUSSBAUMER (1993, 64) operiert in diesem Zusammenhang mit einem differenzierten Textbegriff, wenn er einen Text 0 (das ist der Text im Kopf des Produzenten) von einem Text 1 (dem Text auf dem Papier) und einem Text 2 (dem Text im Kopf des Rezipienten) unterscheidet. Im Verstehensprozess, der immer in einem spezifischen situativen Umfeld stattfindet und davon beeinflusst werden kann, wird dieser Auffassung zufolge der Text auf dem Papier in einen Text im Kopf des Rezipienten überführt, dessen Ergebnis das Textverständnis ist. Bei dieser Überführung können jedoch durchaus Unvereinbarkeiten auftreten, nämlich dann, wenn der Rezipient sich gegen die Integration der neuen in die alte Informationsstruktur sträubt. In

diesen Fällen setzen zwei mögliche, von PIAGET als Akkomodation und Assimilation beschriebene Denkopoperationen ein: Entweder ändert sich die aufnehmende Struktur des Rezipienten und passt sich der neuen Information an, d.h. die Textverarbeitung führt zu einer Bewusstseinsänderung (mit anderen Worten: man lernt), oder aber die aufnehmende Struktur des Rezipienten verändert die neue Information, um sie passend zu machen, d.h. „die neue Information wird beim Aufnehmen so verändert, dass ein Verstehen möglich wird“ (INGENDAHL, 1999a, 107). Letzteres kann zu verschiedenen Graden des Textverständnisses führen: Gelingt es dem Rezipienten, Text 1 so zu deuten, dass der entstehende Text 2 weitgehend dem Text 0 entspricht, so ist der Leseprozess erfolgreich verlaufen und der Text gilt als verstanden (NUSSBAUMER, 1991, 146). Gelingt dieses nicht, so resultiert daraus entweder ein Missverständnis, wenn Text 1 nämlich so gedeutet wird, dass der entstehende Text 2 außerhalb dessen liegt, was der Produzent damit aussagen wollte, oder aber Unverständnis, wenn es dem Rezipienten nicht gelingt, aus Text 1 einen Text 2 herzustellen.

Die Stärke dieser Modellierung des Aufbaues eines mentalen Modells durch eine Text-Leser-Interaktion liegt in der Tatsache begründet, dass zur Erklärung des Textverstehens eine große Fülle möglicher Einflussgrößen herangezogen wird, die den Prozess von mehreren Seiten beleuchten. Gleichzeitig bedeutet diese Stärke jedoch auch einen Schwachpunkt: Wegen des hohen Allgemeingrades dieser Modellierung ist sie empirisch schwer zu fassen und gilt in wesentlichen Bereichen als nicht gesichert (CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 171).

3.4.3.5. Lesestrategien

Wenn die Lesekompetenz sich daran messen lässt, inwieweit es einem Leser gelingt, „größere Textmengen durch Strukturierung und abgestufte Verfahren (Lesestrategien) zu bewältigen“ (EGGERT / GARBE, 1995, 9), so rückt damit ein Begriff in das Blickfeld, der in der Diskussion um die PISA-Erfahrungen neue Bedeutung erlangt hat: die Lesestrategien. Angesiedelt im Schnittbereich zwischen „Lesehaltungen“, die als eher kognitiv-affektiver Begriff auf grundlegende Fähigkeiten abzielen, und „Arbeitstechniken“, die als mehr methodisch-instrumenteller Terminus auf Fertigkeiten bezogen sind (ABRAHAM, 2003e, 213), versteht man unter Lesestrategien „die feste Abfolge bestimmter Arbeitsformen beim Umgang mit Texten“ (GRZESIK, 1990, 383) bzw. „bewusste, häufig durch Übung automatisierte Handlungsfolgen oder Handlungen, die der Leser situationsentsprechend abrufen kann, um einen Text besser zu verstehen“ (BAURMANN / MÜLLER, 2002b, 44). Lesestrategien ermöglichen es dem Rezipienten, den Leseprozess flexibel nach dessen Leseabsichten und nach der Beschaffenheit des Textes zu steuern. Sie sind umso effektiver, je besser sie der Leseabsicht und der Art des Textes entsprechen (GRZESIK, 1990, 383).

Die Erforschung von Lesestrategien hat eine lange Tradition, wobei die viel zitierte, bereits 1946 von Francis ROBINSON entwickelte SQ3R-Methode als klassisch gilt. ROBINSON gliedert den Vorgang des erarbeitenden Lesens dabei in fünf integrierte Schritte, die nacheinander durchlaufen werden (GROEBEN, 1982, 110; CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 192):

1. Survey: Überfliegendes Lesen, um sich einen Überblick zu verschaffen
2. Question: Fragen an den Text stellen, um das Vorwissen zu aktivieren
3. Read: Genaues Lesen mit aktivierter Strukturierung der neuen Information
4. Recite: Rekapitulieren und Memorieren in eigener Formulierung
5. Review: Repetieren, d.h. Wiederholen

Die Bedeutung dieser Methode liegt in der Berücksichtigung aller für das Textverstehen maßgeblichen Komponenten wie der Aktivierung des Vorwissens, dem Wecken der Motivation, dem genauen Lesen und dem Wiederholen des Gelesenen, die von Robinson bereits zu einer Zeit erkannt wurden, als sich die Leseprozessforschung noch nahezu ausschließlich auf die bottom-up-Prozesse konzentrierte. Bis heute basieren viele Empfehlungen zur methodischen Erarbeitung von Texten, etwa

die von RUDOLPH und MENZEL (2000, 42ff) vorgeschlagenen Schritte zur Erschließung von Sachtexten, auf dieser Methode:

1. Vorwissen und Fragen notieren
2. Orientierend lesen
3. Selektiv lesen
4. Unterstreichen, markieren
5. Informationen ordnen

Eine Weiterentwicklung der SQ3R-Methode stellte 1979 das MURDER-Schema (nach den Initialen der einzelnen Arbeitsschritte) von DANSEREAU et al. dar, das neben den Primärstrategien zum Verstehen und Behalten – Schaffen einer geeigneten Lernatmosphäre; verstehensorientiertes Lesen; Wiedergabe in eigenen Worten; Einordnen der Information; Überprüfen des Lernergebnisses – auch solche zum Abrufen und Anwenden sowie Sekundärstrategien zur Selbststeuerung beinhaltet (CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 192f).

In jüngster Zeit erfuhr das REGULESE-Projekt zur Förderung der Regulierung von Lesestrategien bei Schülern der Sekundarstufe I von Andreas GOLD et al. (Universität Frankfurt) verstärkte Aufmerksamkeit. Das Unterrichtskonzept *Wir werden Textdetektive* umfasst die drei Bausteine „Vermittlung und Einübung von Techniken und Regeln des Textverarbeitens“, „Vermittlung und Einübung des reflexiven Einsatzes von Lesetechniken bei besonderen Textschwierigkeiten“ sowie „Aufstellen eines Leseplans“ (BRÄUER, 2002, 20ff), die in insgesamt sieben Detektivmethoden realisiert werden (GOLD et al., 2002, 82):

Detektivmethode	Ablauf
1. Überschrift beachten	Fragen stellen: Was weiß ich schon über das Thema des Textes? Wovon könnte der Text handeln?
2. Bildlich vorstellen	Bei Geschichten stelle ich mir alles wie einen Film vor, bei Sachtexten male ich mir ein Bild aus.
3. Umgang mit Textschwierigkeiten	Ich markiere die Stelle und frage mich: 1. Was ist das Problem? 2. Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es? 3. Was ist die beste Lösung? 4. Ist das Problem gelöst?
4. Verstehen überprüfen	Habe ich verstanden, warum bestimmte Dinge passieren, oder kommt mir etwas unlogisch vor?
5. Wichtiges unterstreichen	Ich lese den Text Satz für Satz. Was ist wichtig und muss unterstrichen werden (W-Fragen)?
6. Wichtiges zusammenfassen	Was habe ich schon unterstrichen? Was kann ich kürzen? Welche eigenen Worte kann ich benutzen?
7. Behalten überprüfen	Ich versuche, das Wichtigste nachzuerzählen. Dabei schaue ich nicht auf den Text!

Ziel dieses Lesetrainings ist es, den Schülern Strategien zu vermitteln, mit denen sie systematisch Texte bearbeiten können, und ihnen zu verdeutlichen, dass die Wahl der Strategie vom Ziel bzw. der gestellten Aufgabe abhängt.

Innerhalb der Fachdiskussion wird der Begriff Strategie vielfältig, wenn nicht gar inflationär gebraucht (BAURMANN / MÜLLER, 2002b, 44) mit der Folge, dass die Einzelstrategien mit wechselnder Gewichtung und nach unterschiedlichen Gesichtspunkten gegliedert aufgelistet werden: GOLD et al. (2002) und SOUVIGNIER et al. (2003, 21ff) beispielsweise teilen die Strategien ein nach Verstehens- und Behaltensmethoden im Hinblick auf bestimmte Zielgruppen (Schüler der Sekundarstufe I), RUDOLPH / MENZEL (2000, 41ff) und BAURMANN / MÜLLER (2002b, 45) unterteilen nach Textarten (pragmatische Texte, poetische Texte), MÜLLER (2000a, 8ff) nach Bereichen, in denen die Verwendung bestimmter Strategien das Textverstehen unterstützt:

- „A) bei der Strukturierung von Texten;
- B) bei der Erweiterung des Wortschatzes;
- C) beim Erkennen von Beziehungen zwischen Wörtern und Teilinformationen;

- D) beim Erkennen des Wesentlichen;
- E) bei der Aktivierung von Vorwissen;
- F) bei der Kontrolle des Sinnverständnisses;
- G) beim Einprägen und Behalten von Informationen;
- H) bei der Integration von neuem Wissen in bestehende kognitive Strukturen.“

CHRISTMANN / GROEBEN (1999, 194) schließlich gliedern nach kognitiv-transformationalen Primär- sowie metakognitiven und affektiven Stützstrategien. Letztere Einteilung soll an dieser Stelle nun Grundlage für einen erweiterten, jedoch keineswegs vollständigen Überblick über die geläufigsten Strategien sein:

1. Kognitive Strategien

1.1. Wiederholungsstrategien: Sie dienen der wiederholten Textrezeption

- wiederholt lesen
- selektiv lesen
- orientierend lesen
- relevante Abschnitte unterstreichen
- den Text vortragen
- Textstellen aufsagen
- Textpassagen abschreiben

1.2. Elaborationsstrategien: Sie erleichtern den Aufbau eines mentalen Modells durch Verbindung von neuer Information mit aktiviertem Vorwissen

- Beispiele finden
- Analogien bilden
- Fragen stellen
- zur Überschrift antizipieren
- paraphrasieren
- bildlich vorstellen
- Schlussfolgerungen ziehen
- Zusammenhänge herstellen
- Gegenargumente finden
- Hypothesen bilden
- den Text mit dem Vorwissen vergleichen
- den Text umschreiben
- Randbemerkungen notieren
- Metaphern umschreiben
- Vorstrukturierungen schreiben
- einen Anschluss text verfassen

1.3. Organisationsstrategien: Sie erleichtern die Strukturierung des Textes durch Reduzierung der Textinformation auf das Wesentliche

- das Textthema benennen
- Wichtiges unterstreichen
- Unwichtiges streichen
- Information graphisch veranschaulichen
- Cluster bilden
- Textverknüpfungen markieren
- Bedeutungsnetze erstellen
- den Text in Abschnitte gliedern
- Überschriften formulieren
- Textabschnitte zusammenfassen
- den Inhalt wiedergeben
- ein Précis erstellen
- Randbemerkungen einfügen
- Stichpunkte notieren
- Schlüsselwörter finden und markieren
- Fachwörter analysieren
- Fremdwörter klären
- das Gelesene wiederholen
- Behaltenes nach dem Lesen aufschreiben
- Leseergebnisse für den Eigen- (z.B. Notiz, Exzerpt) und für den Fremdbedarf (z.B. Zusammenfassung, Resümee) fixieren

2. **Metakognitive Strategien**: Sie dienen der Reflexion und der Vergewisserung des Lernens

- Strategien auswählen
- Textschwierigkeiten erkennen
- Textschwierigkeiten beheben
- Aufgabenschwierigkeiten erkennen
- Aufgabenschwierigkeiten beheben
- das Verstehen überprüfen
- das Behalten überprüfen
- zum Text gestellte Fragen beantworten
- Inkonsistenzen im Text entdecken
- im Text vor- und rückwärts springen
- das Lesen planen
- ein Ziel setzen und überprüfen
- im Anschluss über das Gelesene reden
- widersprüchliche Textstellen diskutieren

3. **Motivational-emotionale Strategien**: Sie dienen der Aufrechterhaltung der Lernaktivität

- das Vorwissen aktivieren
- Leseerwartungen formulieren
- die Konzentration aufrecht erhalten
- Angst bewältigen
- sich motivieren
- positiv und konstruktiv denken
- das Gelesene beurteilen
- den Beitrag des Textes zum Thema klären

Fasst man die Ergebnisse der Trainingsforschung zur Verbesserung des Textverstehens zusammen (CHRISTMANN / GROEBEN, 1999, 98f), so wird deutlich, dass der Leseprozess *dann* am effektivsten verläuft, wenn erstens unterschiedliche Strategien miteinander kombiniert, d.h. kognitive, metakognitive und motivational-emotionale Strategien berücksichtigt werden, wenn zweitens die verwendeten Strategien auf den jeweiligen Text, die Aufgabenstellung und die Zielgruppe abgestimmt sind und wenn drittens die Vermittlung von Strategien sowie von Wissen über deren Nutzen und Anwendbarkeit in authentischen Situationen erfolgt. Somit wird deutlich, dass isoliertes Strategietraining wohl kein optimaler Weg zu besserem Textverstehen sein kann, sondern dass die Vermittlung von Lesestrategien eingebunden sein sollte in den integrierten Umgang mit Texten.²² Nicht zu vernachlässigen sind in diesem Zusammenhang insbesondere auch die metakognitiven Strategien, denn schlechte Leser begreifen im Gegensatz zu guten das Lesen eher als Decodieren von Sprache denn als Konstruktion von Sinn und scheinen nicht zu bemerken, wenn sie etwas nicht verstehen.

Insgesamt, so CHRISTMANN und GROEBEN (1999, 200), lassen die vorliegenden Befunde darauf schließen, „daß sich schlechte von guten Leser/innen vor allem hinsichtlich der Bewußtheit der eigenen kognitiven Fähigkeiten sowie hinsichtlich der Fähigkeit zum strategischen, aufgaben- und zielbezogenen Lesen unterscheiden.“²³

Nachdem in den vergangenen Kapiteln deutlich wurde, dass im Hinblick auf integrierende Lesemodelle, die Textverstehen auf Grundlage von Erkenntnissen aus Neurobiologie, Entwicklungs- und Kognitionspsychologie sowie Literatur- und Sprachwissenschaft als Interaktion zwischen Text und Leser zu begreifen suchen, die Sprachbewusstheit als Teil der Sprachkompetenz ganz wesentlich an der Lesekompetenz beteiligt ist, stellt sich nun die Frage, inwieweit dieser Zusammenhang in der didaktischen und empirischen Forschung thematisiert und aufgearbeitet wurde. Dieser Frage gehen die folgenden Abschnitte nach.

3.4.4. Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen – Hinweise in der PISA-Studie

3.4.4.1. PISA im Überblick

Im Rahmen der von der OECD in Auftrag gegebenen PISA-Studie (Programme for International Student Assessment), einer international standardisierten Leistungsmessung, die von den 32 Teilnehmerstaaten gemeinsam entwickelt wurde, richtete sich das Hauptaugenmerk auf die Fähigkeit 15-jähriger Schüler, innerhalb eines bestimmten Themenbereiches mit den unterschiedlichsten Situationen umgehen zu können. Nicht die Wiedergabe von erlerntem, curricular festgelegtem Wissen, sondern die Beherrschung von Problemlösungsprozessen stand dabei im Vordergrund mit dem Ziel, Aussagen über die Fähigkeiten der Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit treffen zu können. PISA erfasste die Schülerleistungen in drei Bereichen über einen Zeitraum von sechs Jahren: 2000 lag der Schwerpunkt der Untersuchung auf der Lesekompetenz („Reading Literacy“), 2003 auf der mathematischen Grundbildung („Mathematical Literacy“) und 2006 auf der naturwissenschaftlichen Grundbildung (BAUMERT et al., 2001a, 17).

An der Erhebung im Bereich der Lesekompetenz im Jahr 2000 waren weltweit ca. 180.000 Schüler beteiligt. In Deutschland nahmen an der internationalen Studie, die Lesekompetenz als verstehenden Umgang mit Texten auffasste (ARTELT et al., 2001a, 80), etwa 5000 Schüler teil. Durch eine nationale Vergleichsstudie, die den Blick stärker auf den gedächtnisabhängigen Aspekt der Lesekompetenz richtete und die Fähigkeit der Schüler untersuchte, Aufgaben zu Texten bearbeiten zu können, ohne dass der Text bei der Lösung der Aufgaben vorlag (Lernen aus Texten), erhöhte sich die Zahl der teilnehmenden Schüler auf ca. 50.000.

²² Vgl. Kapitel 3.4.7.3.

²³ Vgl. Kapitel 3.4.2.2.

Sowohl die nationale als auch die internationale Textkonzeption beinhalteten zu einem Großteil pragmatische Texte, neben kontinuierlichen, fortlaufend geschriebenen auch nicht-kontinuierliche Texte wie Diagramme, Tabellen, Karten usw. (ebd.).

PISA betrachtet Lesekompetenz als „fächerübergreifende Schlüsselqualifikation“ und „Voraussetzung und Teil sprachlich-literarischer Grundbildung“ (BAUMERT et al., 2001a, 21). Eine geringe Lesefähigkeit bedeute demnach einen enormen Chancennachteil bei der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und der Aneignung von Wissen (ARTELT et al., 2001a, 70). Erklärt wird der Leseprozess mit dem in Kapitel 3.4.3.4. dargestellten Aufbau eines Situationsmodells, das persönliche Erfahrungen des Lesers mit im Text enthaltenen Informationen auf verschiedenen Ebenen verbindet (ebd., 71). Auf Grundlage dieses Modells werden bei PISA vier Merkmale des Leseverständnisses unterschieden²⁴, die zu den viel zitierten fünf Aspekten der Lesekompetenz führen (ebd., 82).²⁵ Diese wiederum werden zu den drei Subskalen „Informationen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“ zusammengefasst (ebd., 83) und jeweils in fünf Kompetenzstufen aufgeschlüsselt, wobei die Annahme zugrunde liegt, „dass die auf einem bestimmten Schwierigkeitsniveau geforderte Lesekompetenz als diejenige Leistung betrachtet werden kann, die von Personen des entsprechenden Fähigkeitsniveaus gerade eben noch erbracht werden kann“ (ebd., 90). Die Befunde der Studie aus dem Jahr 2000 waren – wie allgemein bekannt – sehr ernüchternd und führten zu einer angeregten Diskussion nicht nur innerhalb der Deutschdidaktik²⁶:

- Deutsche Schüler liegen im Lesekompetenztest mit 484 Punkten abgeschlagen auf Platz 21, 16 Punkte unter dem OECD-Durchschnitt und 62 Punkte hinter dem erstplatzierten Finnland (ebd., 107)
- Etwa ein Viertel der deutschen Schüler erreicht beim Lesen lediglich Kompetenzstufe 1 oder liegt darunter, ca. ein weiteres Viertel erreicht nur Kompetenzstufe 2 (ebd., 103)
- 42 % der deutschen Schüler geben an, nicht zum Vergnügen zu lesen (ebd., 114ff)
- Die Gruppe der Risikoschüler, die unter Kompetenzstufe 2 liegen, setzt sich zusammen aus ca. 50 % Hauptschülern, 50 % Schülern mit Migrationshintergrund und 66 % Jungen (ebd., 117f)
- Die meisten schwachen Leser bleiben von den Lehrkräften unerkannt (ebd., 119)
- Die Lehrplanexperten überschätzen das Niveau der Schüler (ebd., 99)
- Die soziale Herkunft der Schüler bestimmt in starkem Maß deren Schulformzugehörigkeit und Leseleistung (BAUMERT / SCHÜMER, 2001b, 365)

Auch bei der PISA-Studie aus dem Jahr 2003 belegten die deutschen Schüler im Bereich der Lesekompetenz nur einen Platz im unteren Mittelfeld. Unter 250.000 teilnehmenden Schülern aus diesmal 41 Ländern erreichten die deutschen Schüler wiederum lediglich den 21. Rang und lagen mit 491 Punkten erneut unter dem OECD-Durchschnitt (494 Punkte) und deutlich hinter dem erstplatzierten Finnland (543 Punkte) (DIE ZEIT, 09.12.2004, 76).²⁷ Das große Leistungsgefälle zwischen den Schularten bewirkte in der Folge eine angeregte Diskussion um die Zukunft des deutschen Schulwesens.²⁸

²⁴ - Primär textinterne Informationen nutzen oder externes Wissen heranziehen

- Text als Ganzes betrachten oder sich auf eine bestimmte Textstelle konzentrieren

- Unabhängige Einzelinformationen finden oder Beziehungen zwischen Textteilen verstehen

- Über den Inhalt oder die Struktur des Textes reflektieren

²⁵ - Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln

- Informationen ermitteln

- Eine textbezogene Interpretation ermitteln

- Über den Inhalt des Textes reflektieren

- Über die Form des Textes reflektieren

²⁶ Vgl. Kapitel 3.4.7.

²⁷ Vgl. PRENZEL et al., 2004

²⁸ Vgl. Kapitel 4.1.3

3.4.4.2. Hinweise auf einen möglichen Zusammenhang bei PISA

Die Publikation *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* hebt im einleitenden Kapitel zur Lesekompetenz den engen Zusammenhang zwischen der Vorlesesituation und der metasprachlichen Entwicklung des Kindes im Rahmen der familiären Lesesozialisation hervor (ARTELT et al., 2001, 74). Einerseits ermögliche erst die Sprache dem Kind beim Lesen die Erschaffung möglicher Welten mit einer inneren Kohärenz und Logik, andererseits führe das (Vor-)Lesen zur Ausbildung wichtiger metasprachlicher Kompetenzen, etwa der phonologischen Bewusstheit als zentraler „Vorläuferkompetenz für die späteren Leseleistungen“ (ebd., 75). Des Weiteren stellen die Autoren heraus, dass Lesen keine passive Rezeption dessen sei, „was im jeweiligen Text an Informationen enthalten ist, sondern aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung. Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden“ (ebd., 71). Welche Rolle jedoch das Sprachwissen bei dieser Bedeutungskonstruktion spielt, wird nicht näher dargelegt, sondern lässt sich nur erahnen, wenn es beispielsweise heißt (ebd., 71):

„Lesen ist ein höchst komplexer Vorgang der Bedeutungsentnahme, der aus mehreren Teilprozessen besteht. Auf der untersten Ebene besteht Lesen aus dem Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie aus der Erfassung von Wortbedeutungen. Auf der nächsthöheren Ebene steht die Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen Sätzen im Vordergrund und – auf der Textebene – die satzübergreifende Integration von Sätzen zu Bedeutungseinheiten sowie der Aufbau einer kohärenten mentalen Repräsentation der Bedeutung eines Textes.“²⁹

Es dürfte jedoch nicht von der Hand zu weisen sein, dass bei der Konstruktion der Textbedeutung auf der Ebene der Worterkennung primär lexikalische, auf Satzebene vor allem semantische und syntaktische und auf Textebene pragmatische Bewusstheit von Sprache zum Tragen kommen. Dieser Bereich des sprachlichen Wissens wird bei PISA jedoch mehr oder weniger deutlich ausgeklammert. Explizit angesprochen werden lediglich andere Wissensformen wie das allgemeine Weltwissen, das in erster Linie beim Lesen von narrativen Texten, die sehr nahe mit Alltagserfahrungen verbunden seien, benötigt werde oder das spezifische inhaltliche Wissen, das beim Lesen von Sachtexten gefragt sei (ebd., 72f), während die Bedeutung des sprachlichen Wissens nur zwischen den Zeilen zum Vorschein tritt, etwa wenn die Syntax bei der Textverarbeitung die Rolle einer Hilfsfunktion zugesprochen bekommt, „auf die in mehrdeutigen Fällen zurückgegriffen wird“ (ebd., 71). PISA setzt, wie es scheint, Sprachwissen stillschweigend als vorgegebene Komponente der Lesekompetenz voraus, die es *deshalb* als nicht lohnenswert erscheinen lässt, sich näher mit ihr zu befassen, weil sie durch die Erfahrungen des Kindes in der frühen Lesesozialisation quasi ein für alle Mal festgelegt wurde und seither unbewusst funktioniert. Mit der Anmerkung: „Textverstehen kann bis zu einem gewissen Grad als automatisch ablaufender Prozess angesehen werden (...). Sobald Verständnisprobleme oder logische Widersprüche auftreten, wird allerdings eine bewusste Steuerung notwendig, bei der zum Beispiel aktiv logische Schlussfolgerungen gezogen werden“ (ebd., 73), gilt die Bedeutung des Sprachwissens scheinbar als geklärt.

Die Vernachlässigung des Faktors Sprachwissen bei PISA wird auch in der theoretischen Struktur der Lesekompetenz deutlich. Um zunächst auf der konzeptgeleiteten Ebene des Textverstehens zu bleiben, fallen unter die Subskala „Reflektieren und Bewerten“, die sich auf den Anteil des externen Wissens beim Textverstehen bezieht, die Aspekte „Über den Inhalt des Textes reflektieren“ und „Über die Form des Textes reflektieren“ (ebd., 83). Lediglich beim letztgenannten Aspekt der Lesekompetenz, bei der Reflexion über die Form des Textes, wird Sprachwissen nach dieser Darstellung

²⁹ In diesem Zusammenhang muss auf eine Inkonsequenz der Autoren hingewiesen werden, die zunächst von „Konstruktion der Textbedeutung“ sprechen, dann jedoch von „Bedeutungsentnahme“ aus Texten und sich somit dem Verdacht aussetzen, Lesen eben *doch* nur als passive Rezeption der Textinformation zu begreifen und eine allgemein gültige objektive Textbedeutung als gegeben vorauszusetzen, die der Rezipient schlicht ermitteln können müsse. Vgl. dazu auch BREMERICH-VOS / WIELER, 2003a, 15f

offensichtlich relevant, jedoch nicht zur Sprachreflexion beim primären Textverstehen, sondern zur abschließenden Bewertung des Textes im Hinblick auf die eigenen Erfahrungen, Wissensbestände und Ideen, etwa wenn es darum geht, „die Schlussfolgerungen des Autors bzw. die Botschaft eines Textes mit Wissen in Verbindung zu bringen, über das man hinsichtlich der angesprochenen Thematik schon verfügt“ (ebd., 83).

Überblickt man die datengeleitete Ebene des Textverstehens bei PISA im Bereich „Primär textinterne Informationen nutzen“, so werden unter den Aspekten „Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln“ und „Eine textbezogene Interpretation entwickeln“ die sprachlichen Eigenheiten des Textes nicht berücksichtigt. Es geht hier unter der Subskala „Textbezogenes Interpretieren“ ausschließlich um Bedeutungsfragen auf inhaltlicher Ebene, während die Frage, inwieweit Inhaltliches von der sprachlichen „Verpackung“ abhängt und welchen Einfluss dies auf das Textverstehen hat, nicht gestellt wird. Die Vernachlässigung des sprachlichen Bereichs in der theoretischen Struktur der Lesekompetenz bei PISA verwundert umso mehr, als genau dieser Aspekt im Abschnitt über Möglichkeiten zur Förderung der Lesekompetenz einen wesentlichen Grundpfeiler der strategischen und metakognitiven Kompetenz bildet (ebd., 77):

„Als Strategie der textbasierten Informationsverarbeitung kann unter anderem das Überwachen der beim Lesen ablaufenden Verstehensprozesse angesehen werden. Spezifischere Textverarbeitungsstrategien bestehen zum Beispiel im Paraphrasieren des Gelesenen, im wiederholten Lesen, im Suchen nach Wenn-Dann-Verbindungen innerhalb des Textes, im Anfertigen von Zusammenfassungen, im Formulieren von Fragen zum Text und darin, Vorhersagen zum Inhalt nachfolgender Abschnitte zu machen. Andere Strategien bestehen im Bilden von Eselsbrücken (...), im Suchen nach Schlüsselwörtern oder darin, sich eine bildliche Vorstellung zu konstruieren (...).“

Etliche dieser und der in Kapitel 3.4.3.5. genannten Lesestrategien basieren auf der sprachlichen Kompetenz des Rezipienten und machen deutlich, dass sprachliches Wissen und Können Grundlage erfolgreichen Lesens bilden.³⁰ Wenn Schüler im Bereich der Elaborationsstrategien beispielsweise eine Vorstrukturierung verfassen, einen Textabschnitt paraphrasieren, Metaphern klären, einen Text umschreiben oder einen Anschluss text formulieren, wenn sie im Bereich der Organisationsstrategien Wichtiges unterstreichen, Textverknüpfungen markieren, Überschriften formulieren, Textabschnitte zusammenfassen, Schlüsselwörter finden oder Fach- und Fremdwörter klären: Sprachbewusstheit bildet die Basis des verstehenden Lesens. Diese wesentliche Voraussetzung der Lesekompetenz wird in PISA jedoch nicht herausgearbeitet.

Die Aufarbeitung eben dieses Defizits setzte sich eine andere Studie zum Ziel, die im Folgenden dargestellt werden soll: DESI.

3.4.5. Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen – Hinweise in der DESI-Studie

3.4.5.1. DESI im Überblick

Die DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) wurde im Schuljahr 2003/2004 unter Federführung von Eckhard KLIEME, dem Leiter der Arbeitseinheit „Bildungsqualität und Evaluation“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und Mitglied des interdisziplinär aus Fachdidaktikern, Psychologen und Schulforschern zusammengesetzten DESI-Konsortiums, im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt. Ihr Ziel war es, die sprachlichen Leistungen von Schülern der 9. Jahrgangsstufe an deutschen Schulen in den Fächern Deutsch und Englisch zu erfassen, um aussagekräftige Daten zu den sprachlichen Fähigkeiten der Schüler gewinnen, deren sprachliche Leistungen durch individuel-

³⁰ Vgl. Kapitel 3.4.7.

le, unterrichtliche, schulische und familiäre Faktoren erklären sowie Optimierungsansätze für den Unterricht aufzeigen zu können (DIPF, 2003, 3). Insgesamt waren an der Studie ca. 11.000 Schüler von 219 zufällig ausgewählten Hauptschulen, Realschulen, Integrierten Gesamtschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Gymnasien beteiligt, darunter auch 40 bilinguale Schulen (ebd., 4).

Die DESI-Untersuchung umfasste zwei Messzeitpunkte: je einen zu Beginn und am Ende des Schuljahres 2003/2004. Durch den Vergleich der Testergebnisse und unter Berücksichtigung der Daten einer Befragung von Schülern, Eltern, Lehrern und Schulleitern zu den unterrichtlichen, schulischen und familiären Rahmenbedingungen erhoffte man sich Aussagen darüber,

- „- wie sich die Wirksamkeit von Schule und Unterricht im Verlauf eines Schuljahres darstellt,
- ob sich eine vergleichbare Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in beiden Sprachen abzeichnet und
- welche Wirkungen die konkrete Unterrichtsgestaltung hat.“³¹

DESI stellte somit eine nationale Ergänzungsstudie zu PISA dar, war jedoch deutlich stärker an den Inhalten der deutschen Lehrpläne für die 9. Jahrgangsstufe ausgerichtet und umfasste einen breiteren Bereich aktiver und passiver sprachlicher Fähigkeiten.

Die zur Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen konzipierten Testaufgaben bezogen sich auf die folgenden sechs Bereiche: Leseverstehen, Kommunikation/Argumentation, Textproduktion, Wortschatz, Rechtschreiben und Sprachbewusstheit (ebd., 6). Dabei wurden die Bereiche Lesekompetenz, Textproduktion und Sprachbewusstheit sowohl zu Beginn als auch am Ende des Schuljahres getestet, um hierin den jeweiligen Leistungszuwachs ermitteln zu können, während die Bereiche Rechtschreiben, Wortschatz und Argumentation nur am Ende des Schuljahres getestet wurden, um Resultate für weiterführende Analysen, etwa zu Geschlechtsunterschieden und Unterrichtseffekten, zu gewinnen (KLIEME et al., 2006a, 4).

Im Bereich Leseverstehen wurden stärker, als dies bei PISA der Fall war, neben Sachtexten nun auch literarische Texte in den Blick genommen und zum Gegenstand der Untersuchung gemacht, während Grafiken und Tabellen nicht enthalten waren. Auf der Grundlage eines Lesemodells, das Lesen als einen Prozess versteht, der in klar voneinander abgrenzbaren Stufen voranschreitet, wurde bei DESI danach gefragt, welche Leistungen im zeitlichen Verlauf des Lesens vollbracht werden müssen, um Texte besser verstehen zu können, beispielsweise das Entschlüsseln des Wortschatzes, das Schlussfolgern, das Verknüpfen textinterner und -externer Aspekte, das Öffnen von Wissens- und Gefühlsnetzen oder das Herstellen mentaler Modelle (DIPF, 2004).

In seinem theoretischen Grundverständnis von Lesekompetenz rückte DESI drei Aspekte in den Vordergrund (KLIEME et al, 2006a, 5):

- „- die Benennung der spezifischen Textstellen, auf die sich die Fragen oder die Leser beziehen,
- die Aktivierung des als vorhanden vorausgesetzten und teilweise gelernten Wissens,
- das Mentale Modell als Ziel des Textverstehens.“

Die Kompetenzniveaus im Bereich Lesen wurden bei DESI in vier Stufen dargestellt (ebd.):

„A = Identifizierende Lektüre: Erkennen der sinntragenden Einheiten in einem Satz oder einem Absatz.

B = Fokussierende Lektüre: Inferenzen bilden, besonders bei Lücken zwischen zwei Sätzen; genaues, fokussierendes Lesen an einer semantisch oder logisch schwierigen Stelle; Koordination von Zahlen in den Texten.

C = Verknüpfende Lektüre: Aktivieren von allgemeinem Wissen bzw. Textwissen; Verknüpfen zweier auseinander liegender Stellen, meistens um Motive oder Kausalitäten zu klären.

D = Auswerten mentaler Modelle: Hauptfiguren und ihre Relationen, Ort, Zeit sowie ein zentrales Motiv zusammenfügen.“

³¹ DIPF, 2003, 5

Der Wortschatz wurde bei DESI durch Aufgaben erfasst, „bei denen entweder bildlich dargestellte Begriffe frei zu benennen oder Vorgaben in Text- oder Satzzusammenhängen auf Nuancen in der Bedeutung zu überprüfen oder vorgegebene Wortfelder aktiv auszufüllen waren“ (ebd., 11).

Der Bereich Sprachbewusstheit bezog sich auf die Fähigkeit, grammatisch exakt und stilbewusst mit Sprache umzugehen, und prüfte zum einen die explizite Kenntnis grammatischer Kategorien, das so genannte deklaratorische Wissen, zum anderen das kognitiv geleitete prozedurale Wissen, das Monitoring, also die laufende Kontrolle und Korrektur des eigenen und fremden Sprachgebrauchs hinsichtlich grammatischer und stilistischer Angemessenheit (ebd., 8). Dabei mussten je nach Aufgabenstellung Fehler korrigiert, grammatische Begriffe zugeordnet oder kleine kreative Formulierungen entwickelt werden. Die fünf Kompetenzniveaus im Bereich Sprachbewusstheit wurden dabei wie folgt beschrieben (ebd., 9):

„A = Einfache grammatische Sprachbewusstheit: Eindeutige grammatische Fehler erkennen und z.T. korrigieren.

B = Einfache grammatische und stilistische Sprachbewusstheit: Stil und Kohärenz in einfachen Kontext- und Inhaltsbereichen herstellen.

C = Entfaltetes grammatisches monitoring: Sicherheit im Erkennen und Korrigieren auch schwieriger grammatischer Phänomene. Einfache Zuordnung grammatischer Begriffe zu Phänomenen.

D = Entfaltetes grammatisches und stilistisches monitoring: Komplexe Stilfehler erkennen und beseitigen, Mehrdeutigkeiten auflösen.

E = Aktive Anwendung deklaratorischen Wissens.“

Die Veröffentlichung der Ergebnisse der DESI-Studie, ursprünglich für den Herbst des Jahres 2005 erwartet, ist in ausführlicher Form im Laufe des Jahres 2006 vorgesehen. Im März 2006 wurden jedoch vorab zentrale Befunde der Studie publiziert (KLIEME et al., 2006a; KLIEME, 2006b), die sich zusammengefasst wie folgt darstellen lassen:

- Im Bereich Lesekompetenz erreichen 96 % aller Schüler zum zweiten Testzeitpunkt mindestens Kompetenzniveau A (KLIEME et al., 2006a, 6)
- Die gemessene Lesefähigkeit nimmt während der 9. Klasse – auch bei getrennter Betrachtung der Bildungsgänge – nicht signifikant zu (ebd., 6)
- Im Bereich Sprachbewusstheit sind deutliche Leistungszuwächse festzustellen: 35 Punkte im Durchschnitt aller Bildungsgänge, 27 Punkte im Bereich der Hauptschule (ebd., 10)
- Etwa 25 % aller Schüler liegen im Bereich Sprachbewusstheit unter Kompetenzniveau A, sind also nur in Ansätzen zu bewusstem sprachlichem Handeln im Sinne des bei DESI vorliegenden Kompetenzkonzepts fähig, während 75 % klare grammatische Verstöße erkennen (ebd., 10)
- Am Ende der 9. Jahrgangsstufe zeigen sich im Bereich Sprachbewusstheit so große Unterschiede zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten (184 Punkte) wie bei keinem anderen Kompetenzbereich im Deutschen (ebd., 10)
- Nur 3 % der Hauptschüler verfügen am Ende der 9. Jahrgangsstufe über deklaratorisches Wissen, d.h. nur 3 % sind in der Lage, grammatische Phänomene zu benennen (ebd., 10)
- Je höher das Ergebnis im Wortschatztest, desto eher beherrschen die Schüler über einen alltagsbezogenen Grundwortschatz hinaus auch abstrakte Begriffe oder sogar Fremd- und Fachwörter (ebd., 11)
- In allen Kompetenzen in Deutsch besteht ein statistisch bedeutsamer Vorsprung der Mädchen vor den Jungen, der in den Bereichen Lesekompetenz und Wortschatz gering, in allen anderen Bereichen deutlich ausgeprägt ist und im Schnitt 41 Punkte beträgt (ebd., 20)
- Knapp 50 % aller Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache besuchen eine Hauptschule (ebd., 23)
- Bei allen Tests in Deutsch bleibt der Rückstand der nichtdeutschen Schüler bestehen, besonderer Förderbedarf besteht dabei beim Wortschatz (ebd., 25)
- Zwischen sozialem Hintergrund und Schülerleistungen bestehen starke Zusammenhänge (ebd., 27)

- Bei Klassen mit niedrigem Kompetenzniveau zu Beginn der 9. Jahrgangsstufe werden von den Lehrern stark variierende Unterrichtsmethoden eingesetzt, die gezielt sprachliche Kompetenzen fördern und die Vermittlung von Wortschatz, Rechtschreibung und Sprachbewusstheit in den Vordergrund stellen (ebd., 35)
- Leseinteressierte Schüler verfügen über differenziertere Lesestrategien, etwa das Anstreichen von Textstellen, das Nachschlagen unbekannter Wörter oder das Nachdenken über Texte (ebd., 36)
- Ein besonders hoher Lernzuwachs in Deutsch (Sprachbewusstheit und Lesen) korrespondiert mit der Einbeziehung der Eltern in unterrichtliche Aktivitäten (ebd., 58)

3.4.5.2. Hinweise auf einen möglichen Zusammenhang bei DESI

Wie das Grundkonzept von DESI deutlich macht, geht es bei dieser Studie um das Erfassen sprachlicher Schülerleistungen, die im Fach Deutsch in sechs verschiedenen Bereichen getestet wurden, wobei für die hier diskutierte Problemstellung vor allem die Bereiche Lesekompetenz, Wortschatz und Sprachbewusstheit von Bedeutung sind.

Im Bereich der Lesekompetenz ist interessanterweise zunächst festzustellen, dass die Lesetests in erster Linie das Ziel verfolgen, die *sprachlichen* Leistungen von Schülern zu erfassen. Aus diesem Grund werden die *sprachlichen* Anteile der Lesekompetenz bei DESI auch klar benannt, etwa das Entschlüsseln des Wortschatzes, das Verknüpfen textinterner und textexterner Aspekte oder das Öffnen von Wissensnetzen (inklusive des sprachlichen Wissens der Schüler). Die Bedeutung des sprachlichen Wissens und Könnens, der Sprachbewusstheit, wird demzufolge bei der Beschreibung der vier Kompetenzstufen der Lesekompetenz sehr deutlich, die allesamt auf grundlegenden sprachlichen Verarbeitungsprozessen beruhen, wie dem Erkennen sinntragender Einheiten (Stufe A), dem Bilden von Inferenzen und dem fokussierenden Lesen von semantisch oder logisch schwierigen Textstellen (Stufe B), dem Aktivieren von allgemeinem (und auch sprachlichem) Wissen und dem Verknüpfen von Textstellen (Stufe C) sowie dem Auswerten mentaler Modelle (Stufe D). Auf der Grundlage dieser sprachlichen Verarbeitungsprozesse können dann in einem weiteren Schritt auch Aussagen über die inhaltliche Auseinandersetzung der Schüler mit den pragmatischen und literarischen Texten getroffen werden.

Auch im Bereich der Sprachbewusstheit macht DESI deutlich, wie eng Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen miteinander verknüpft sind, denn bei allen vier beschriebenen Kompetenzstufen geht es darum, sich sprachliches Wissen und Können auf der Grundlage von Texten bewusst zu machen: *in Texten* sollen grammatische Fehler erkannt werden (Stufe A), *in Texten* sollen Stil und Kohärenz hergestellt (Stufe B), sollen Stilfehler und Mehrdeutigkeiten erkannt (Stufe C) und vorkommende sprachliche Formulierungen mit grammatischen Termini benannt werden (Stufe D).

Im Bereich Wortschatz liefert DESI einen eindeutigen Befund: Je größer der Grund-, Fremd- und Fachwortschatz eines Schülers ist, desto höher ist auch das Ergebnis im Wortschatztest. Hält man sich nun vor Augen, dass der Wortschatz bei DESI zugleich die Basis der identifizierenden Lektüre auf Stufe A des Lesekompetenztestes bildet, dann ist auch in diesem Bereich ein enger Zusammenhang zwischen sprachlicher Bewusstheit und Lesekompetenz festzustellen.

Wie die Beschreibung der Kompetenzniveaus in den Modulen Lesekompetenz und Sprachbewusstheit sowie der Befund im Modul Wortschatz erkennen lassen, spielen die beiden Bereiche Wortschatz und Sprachbewusstheit bei der Einschätzung der Lesekompetenz in der DESI-Studie, anders als bei PISA, eine grundlegende und wesentliche Rolle: Sprachbewusstheit als anwendbares lexikalisches und grammatisches Wissen und Können stellt bei DESI eine unverzichtbare Voraussetzung für das Lesen und Verstehen von Texten dar.

Diese Einschätzung vertreten auch Eckhard KLIEME et al., wenn sie feststellen (2006a, 36):

„Je wichtiger die Lehrkräfte – aus der Perspektive ihrer Schüler gesehen – sprachliche Basiskompetenzen wie richtiges Sprechen und Schreiben oder angemessene Wortwahl nehmen, desto stärker fällt der Leistungszuwachs bei DESI aus.“

Darüber hinaus verweisen KLIEME et al. (ebd., 35) auch auf die unterrichtlichen Bedingungen des Lernerfolgs und präzisieren die oben genannte Aussage:

„Schülerinnen und Schüler aus Klassen mit eher schwachen Ausgangsleistungen berichten verstärkt, dass ihre Lehrkräfte die gezielte Förderung sprachlicher Kompetenzen wichtig nehmen. Dies beinhaltet Lernsituationen, die die Vermittlung von Wortschatz, Rechtschreibung und Sprachbewusstheit in den Vordergrund stellen (...).“

Zusammenfassend bringt KLIEME (2006b, 6) den Zusammenhang von Leseleistung und Sprachbewusstheit der Schüler wie folgt auf den Punkt:

„Klassen, deren Schüler berichten, Rechtschreibung, grammatisch richtiges Schreiben und andere sprachbezogene Fähigkeiten seien im Unterricht sehr wichtig, haben schon zu Beginn des Schuljahres im DESI-Test bessere Ergebnisse und steigern ihre Kompetenzen – auch im Lesen – im Verlauf des Jahres stärker als andere Klassen.“

Besonders Schüler mit Migrationshintergrund, die mit einer Wahrscheinlichkeit von knapp 50 % eine Hauptschule besuchen, ziehen laut DESI verstärkten Nutzen aus der besonderen Förderung ihrer sprachlichen Kompetenzen. Allerdings ist durch DESI auch belegt, dass die nichtdeutschen Schüler ihren Leistungsrückstand auf deutsche Schüler innerhalb eines Schuljahres nicht aufholen konnten und offensichtlich noch ein besonderer Förderbedarf vor allem im Bereich des Wortschatzes besteht. Dennoch verweist KLIEME im Hinblick auf die Schüler mit Migrationshintergrund auf die positiven Aspekte von DESI (ebd., 6):

„Erfolgreicher Deutschunterricht zeichnet sich also durch klare Anforderungen im sprachlichen Bereich aus. Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache profitieren von einem solchen Unterricht ganz besonders. Daraus ergibt sich ein Plädoyer für einen sprachbewussten Unterricht (...).“

Während DESI keinen signifikanten Leistungszuwachs der Schüler im Bereich der Lesekompetenz feststellen konnte – jedoch erreichten, anders als bei PISA, immerhin 96 % aller Schüler im Lesetest wenigstens die unterste Kompetenzstufe A –, erzielten die Hauptschüler mit 27 Punkten einen deutlichen Leistungszuwachs im Bereich der Sprachbewusstheit. Allerdings liegen 25 % aller Schüler – und zwar vor allem Schüler an der Hauptschule – unter der niedrigsten Kompetenzstufe A im Sprachbewusstheitstest und nur 3 % aller Hauptschüler überhaupt verfügen über deklaratorisches grammatisches Wissen. Was die Gründe dafür sind und welche Schlussfolgerungen im Detail daraus zu ziehen sein werden, kann ebenso wie die Frage, warum Schüler, deren Sprachbewusstheit – sei es aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen, unterrichtlicher Maßnahmen, der familiären Sprachsituation oder individueller Veranlagung – auf einer höheren Kompetenzstufe angesiedelt ist, nicht auch bessere Leistungen im Lesekompetenztest erzielt haben, erst nach der Veröffentlichung aller vorliegenden Daten im Schlussbericht der DESI-Studie abschließend geklärt werden.

Eines bleibt laut KLIEME (2006b, 3) jedoch festzuhalten:

„Der bewusste Umgang mit sprachlichen Phänomenen ist also ein wichtiges Lernziel, in dem der Deutschunterricht Erfolge vorweisen kann.“

Die Auswertung eines Unterrichtsversuchs zur Integration von Lese- und Sprachunterricht deckt sich, wie in Kapitel 4.3.3. deutlich wird, in weiten Teilen mit den Ergebnissen von DESI.

Der folgende Abschnitt geht nun Hinweisen auf einen Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen in der fachdidaktischen Literatur nach.

3.4.6. Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen – Hinweise in der fachdidaktischen Literatur

3.4.6.1. Überblick

Untersucht man in den einschlägigen Veröffentlichungen der fachdidaktischen Literatur die Zielsetzungen des Grammatikunterrichts auf einen möglichen Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen (vgl. Kapitel 3.1.2.), so lässt sich die Bedeutung der Grammatik für den Teilbereich „Lesen“ bei den Vertretern der verschiedenen grammatischen Konzeptionen unschwer erkennen: Grammatisches Wissen dient in „Hilfsfunktion für andere Lernbereiche des Deutschunterrichts“ (ADER et al., 1981, 21) zur Analyse von Texten und zur Identifikation charakteristischer Merkmale von Texten (BOETTCHER / SITTA, 1979, 15), zum Durchschauen sprachlicher Manipulation (WEISGERBER, 1985, 101), zur Förderung der metakommunikativen Kommunikation (ULRICH, 2001a, 9) und zum besseren Verstehen von Texten (MENZEL, 1984, 349).

Aussagen wie diese könnten die Vermutung nahe legen, dass man sich in der Vergangenheit recht intensiv mit einer möglichen Verbindung zwischen den Teilbereichen „Sprache untersuchen“ und „Lesen“ auseinandergesetzt hätte. Umso erstaunlicher erscheint jedoch eine Feststellung, die ABRAHAM (2003e, 208) in diesem Zusammenhang in *Lese- und Schreibstrategien im themazentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten* trifft und der ohne Zweifel zuzustimmen ist:

„Es ist im Deutschunterricht – von anderen Fächern, die das angeht, ganz zu schweigen – bisher zu wenig gefragt worden, was eigentlich *tut*, wer einen Text für seine Zwecke erschließt, wie eigentlich jemand *merkt*, was daran schwierig ist und wo seine Verständnisprobleme liegen, in welchen *Begriffen* es möglich ist, sich selber beim Lesen und Verstehen bzw. Nichtverstehen zu überwachen. Dieser metakognitive Aspekt fehlte weithin; er gehört, und zwar unter Einschluss eines *metasprachlichen* Aspekts (...) zu einem effektiven ‚Strategieunterricht‘ (...).“

Der fehlende metasprachliche Aspekt im Leseunterricht, von dem hier die Rede ist, rückt bezeichnenderweise erst mit der einsetzenden Diskussion der PISA-Ergebnisse in den Mittelpunkt des Interesses und gibt Anlass, über mögliche Konsequenzen für Deutschdidaktik und Deutschunterricht nachzudenken³², während man es zuvor über Jahre hinweg – von ein paar seltenen konkreten Vorschlägen einmal abgesehen³³ – bei mehr oder weniger unverbindlichen Hinweisen auf die Hilfsfunktion der Grammatik für andere Fächer und Teilbereiche bewenden ließ.

So war es zunächst vor allem der Bereich Deutsch als Fremdsprache, in dem man in den 1970er Jahren intensiv der Frage nachging, „inwieweit die Grammatikkenntnisse das verstehende Lesen im Fremdsprachenunterricht fördern können“ (ECK, 1970, 27), und wo man feststellte: „Je mehr Vokabeln einer Sprache man beherrscht, je besser man sich in ihrer Grammatik auskennt, desto weniger Mühe wird man mit dem Textverstehen haben“ (SOLMECKE, 1993, 13).

In der Muttersprachdidaktik befassten sich 1979 Klaus BAYER und Brigitte SEIDEL in einem beachtenswerten Aufsatz mit der Problematik der Verständlichkeit von Texten und gingen der Frage nach, welchen Beitrag die Lernbereiche des Deutschunterrichts zu deren Optimierung leisten könnten (1979, 21). Unter anderem hoben BAYER und SEIDEL Strategien zum Durchdringen von komplexen Textstrukturen hervor, die den daran gewöhnten Schülern „ein Gefühl der Sicherheit, das der ‚Schwellenangst‘ oder Resignation vor schwerverständlichen Texten entgegenwirkt“, vermitteln könnten (ebd.). Da etliche dieser Strategien im Grammatikunterricht erworben würden, leiste dieser unter gewissen Voraussetzungen einen wichtigen Beitrag zur rezeptiven Kompetenz der Schüler beim Durchschauen komplexer syntaktischer Strukturen wie Satzgefügen, Nominalisierungen, gestuften Attributen oder Wortbildungen (ebd., 21f):

³² Vgl. Kapitel 3.4.7.

³³ Vgl. Kapitel 3.4.6.2. und 3.4.6.3.

„Voraussetzung für eine derartige Förderung der rezeptiven Sprachfähigkeit ist nur, 1. daß der Lehrer sich und seinen Schülern den Schritt von der Analyse einfacher Sätze zur Analyse der oben genannten Strukturen zutraut (in der Hauptschule ist dies oft nicht der Fall), und 2. daß die Analyse nicht primär mit dem Ziel geschieht, syntaktische Bezüge darstellen und benennen, sondern sprachhandelnd mit ihnen umgehen zu können.“

Die Bedeutung eines solchen auf Integration abzielenden, funktional auf das Sprachhandeln bezogenen Grammatikunterrichts, der Verständlichkeit zum metakommunikativen Thema macht, wird sowohl auf der Satz- als auch auf der Textebene offensichtlich (ebd., 22):

„Zum Gewinn von Lesestrategien wäre es daher sinnvoll, daß im GU möglichst oft operationale Verfahren (Auflösen, Umformen, Umstellen, Hinzufügen, Weglassen ...) an komplexen Sätzen und in Texten geübt würden. Neben der Arbeit auf der Satzebene kann der GU auch durch die Beschäftigung mit textgrammatischen Problemen die gesuchte Lesefähigkeit fördern. Von dem Umgang z. B. mit Pronominalisierungen und anderen Formen der substituierenden Wiederaufnahme, von der Sensibilisierung für Steuerungssignale in Texten, für Rhema-Thema-Beziehungen u. ä. kann ein unmittelbarer Einfluß auf die rezeptive Sprachfähigkeit erwartet werden.“

Auch Jürgen BAURMANN (1984b, 175) sowie Maximilian SCHERNER (1986, 86) sehen die wichtige Bedeutung der Grammatik bei der Förderung des Textverstehens vor allem in ihrem Beitrag zur Klärung von sprachlichen Problemen und Verständnisschwierigkeiten begründet. Ein Mensch, so BOETTCHER et al. (1983, 94), brauche soviel Grammatik, „daß er seine sprachlichen Schwierigkeiten bewältigen kann“, wenn ein Verfasser die üblichen Konventionen der Kommunikation nicht einhält und einen bestimmten Inhalt durch schwierige Textformulierungen ausdrückt. In diesem Fall helfe der Grammatikunterricht bei der „Auflösung unklarer Stellen durch Operationen“ und bei der „Diagnose der Qualität und der Reichweite der Verständnisdifferenzen der verschiedenen Leser“ (BOETTCHER / SITTA, 1978, 254). Es sei somit keine Frage, dass alle, die Texte herstellen und verstehen müssten, auch begriffliche Grammatikkenntnisse brauchten (KÖLLER, 1988, 385), denn das Wissen über Sprache befähige uns zu deren Verstehen (MACHEINER, 1998, 9). Diese Auffassung von der Bedeutung der Grammatik beim Textverstehen zog sich 1995 wie ein roter Faden auch durch die Beiträge des Themenheftes *Nützliche Grammatik* der Zeitschrift *ide*:

- „Ich brauche für das Verständnis von Texten Grammatik.“ (EBNER, 1995, 25)
- „Die Bedeutung von Grammatikwissen für die Textrezeption gilt heute als erwiesen (...)“ (THORNTON, 1995, 65)
- „Erkenntnisse aus der Textlinguistik mit denen aus der ‚traditionellen‘ Grammatik zu verbinden und gemeinsam dazu zu nutzen, ein literarisches Werk zu verstehen und zu deuten“, kann „zu einem besseren Verständnis eines Textganzen“ beitragen. (FISCHER, 1995, 91)
- „Wer von der Botschaft eines Textes reden will, der muss von seiner Grammatik reden.“ (SCHACHENREITER, 1995, 94)

EBNER (1995, 25ff) vertritt in seinem Beitrag *Der Nutzen der Diskussion über den Nutzen von Grammatik* einen umfassenden Grammatikbegriff. Er unterscheidet eine „Grammatik im vornhinein“, die grammatisches Basiswissen und eine systematische Terminologie liefere, von einer „Grammatik im nachhinein“, die der reflektierten Beschäftigung mit grammatischen Erscheinungen, der Klärung von Problemen und der Korrektur diene. Gerade der zuletzt genannte Aspekt kommt nun beim Lesen zum Tragen, wenn die Reflexion über die Sprache eines Textes dazu beiträgt, verdeckte Sinneinheiten leichter zu erfassen (WEISGERBER, 1985, 104; KÖLLER, 1988, 385) sowie die kognitiven Anstrengungen eines Autors wahrzunehmen, die zur sprachlichen Konkretisierung eines bestimmten Inhalts geführt haben (KÖLLER, 1988, 388f).

Andererseits ermöglicht die Einsicht in grammatische Strukturen durch routinisierte grammatische Operationen an Texten eine möglichst ungestörte Konzentration des Lesers auf den Sachinhalt. SOLMECKE (1993, 14) spricht von der Grammatik als „Führerin von einer Kette einzelner Wortbedeutungen“:

„Je mehr Texte wir gelesen (...) und verstanden haben, desto besser werden wir zukünftige Texte verstehen, ganz einfach deshalb, weil wir nicht mehr wie der Anfänger einen großen Teil unserer Aufmerksamkeit und naturgemäß begrenzten Verarbeitungskapazität auf die grundlegende Ebene der Dekodierung richten müssen, sondern uns auf den wichtigsten Aspekt eines Textes konzentrieren können – seinen Inhalt.“

Insgesamt lässt sich mit Birgit KAHLIG und Gerald KIRCHMAYR (2003, 62) festhalten, dass die Sprachkompetenz einerseits eine wesentliche Voraussetzung der literarischen Bildung darstellt, andererseits selbst wiederum durch das Lesen gesteigert wird. Eine enge Verbindung zwischen „Lesen“ und „Sprachreflexion“ erscheint demnach als zwingend notwendig.

Der Weg, auf dem eine solche gegenseitige Ergänzung dieser beiden Teilbereiche stattfinden sollte, führt über das Konzept des integrativen Grammatikunterrichts³⁴, das zunächst durchaus situativ sprachliche Besonderheiten aufgreifen kann, diese jedoch anschließend systematisch darstellen und funktional auf die Sprachverwendung beziehen soll, bzw. über dessen handlungsorientierte Erweiterung, das Konzept der Grammatik-Werkstatt.³⁵ Die Vertreter dieses integrativen Konzeptes³⁶ befürworten neben spontan sich ergebenden sprachlichen Auffälligkeiten vor allem Texte als Anlass der Sprachreflexion, da an ihnen die funktionale Verwendungsweise grammatischer Phänomene deutlich aufgezeigt werden kann, und betrachten die Integration von Grammatik- und Literaturunterricht als Selbstverständlichkeit.

INGENDAHL (1999a, 11) dagegen ist der Ansicht, „dass ein grammatisches Wissen die sprachliche Handlungsfähigkeit nicht verändert, schon gar nicht verbessert“, sondern allenfalls dazu führe, dass sich „ein isoliertes Sprachwissen neben und unabhängig von der eigenen Sprachkenntnis“ bilde (ebd., 45). Er stellt kritisch fest: „Dass linguistisches Wissen sich förderlich auf die Verständigungsfähigkeit auswirkt, war nie anderes als eine Behauptung, von keiner Erfahrung gedeckt“ (ebd., 74). INGENDAHL wendet sich damit gegen einen Grammatikunterricht, der lediglich Sprachbeschreibung im deklarativen Gedächtnis aufbaue und als „normative Pauk-Kurse“ bei den Schülern Unsicherheit, Ablehnung und kontrafaktisches Wissen erzeuge, und plädiert stattdessen für eine Sprachreflexion, die handlungsorientiert im prozeduralen Gedächtnis funktioniere (ebd., 11): eben *Sprachreflexion statt Grammatik*. Wenn INGENDAHLs Argumentation sich in voller Schärfe – EISENBERG (2004, 21) spricht von einem Ton, „der sich am Rande denunziatorischer Verbaliniurien bewegt“ – gegen die Praxis der Sprachreflexion an Schulen und Hochschulen wendet, die seiner Ansicht nach neben den Regeln einer Sprache zu wenig die „Prozessnormen gelingender Verständigung, Perspektiven von Weltansichten, kulturell mögliche Beziehungsverhältnisse und individuelle Wertkategorien“ berücksichtigt (ebd., 17), so wird daran deutlich, dass im Bereich der Grammatikdidaktik, die „weithin als eine ‚Schreibtischwissenschaft‘ betrieben“ wird, in der Tat ein erhebliches Defizit an empirischer Forschungsarbeit vorliegt (DIEGRITZ, 1996, 92), das valide Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Sprachreflexion beim Textverstehen nur schwerlich zulässt.

Andererseits liegen gegenwärtig jedoch auch Ansätze vor, die die Notwendigkeit einer Förderung der Sprachbewusstheit im Hinblick auf eine Verbesserung der Sprach- und Lesekompetenz der Schüler didaktisch plausibel erscheinen lassen³⁷, allen voran die „rezeptive Grammatik“ von Hans Jürgen HERINGER.

3.4.6.2. Die „rezeptive Grammatik“ – Ein Ansatz von Hans Jürgen HERINGER

HERINGER (1987, 7) stellte fest, dass es manche Autoren dem Leser ungemein schwer machen, einen Text zu verstehen, indem sie besonders schwierige und verwickelte Sätze verwenden, und suchte nach einem Weg, gegen solche Leseschwierigkeiten anzugehen. In *Wege zum verstehenden Lesen*

³⁴ Vgl. Kapitel 3.1.3.4.

³⁵ Vgl. Kapitel 3.1.3.6.

³⁶ Vgl. EINECKE, 1999, 125ff; WEISGERBER, 1983, 129; MENZEL, 1999, 53

³⁷ Vgl. Kapitel 3.2.6.

wandte er sich zunächst an Schüler des Faches Deutsch als Fremdsprache und zeigte darin grammatische Muster schwieriger Konstruktionen auf. Diese sollten durch Übung zu Routinen werden und somit in späteren Situationen durch deren unbewusste Verwendung das Lesen erleichtern. Zum Kern solcher grammatischer Schwierigkeiten zählen beispielsweise die Polyfunktionalität der Nominalphrase, die Wortstellung, die Satzklammer, Attributtreppen, Schachtelsätze, die Wortbildung, die indirekte Rede, Modalverben sowie Komprimierungen, insbesondere die Nominalisierung und die Adjektiverweiterung (HERINGER, 1990, 211). In Anschluss daran veröffentlichte HERINGER mit *Lesen lehren lernen* eine „rezeptive Grammatik des Deutschen“, die sich auch an Muttersprachler richtet. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist dabei die These, für die passive Kompetenz (das verstehende Lesen und das Hören) seien weitergehende grammatische Fähigkeiten nötig als für die aktive (das Sprechen und Schreiben), denn: „Genügt aktiv eine Grundgrammatik, so muß man passiv auch die schwierigsten Konstruktionen aller Textsorten verstehen“ (HERINGER, 1988, Vorwort). Aus dieser Überlegung heraus entwickelte er eine rezeptive, d.h. eine aus der Perspektive des Rezipienten verfasste Grammatik, die auf vier Stufen (Formen wahrnehmen, Struktur erkennen, Bedeutung aufbauen, Sinn erfassen) den Weg von der sprachlichen Form zum Sinn nachzeichnet (ebd., 2) und dabei anstatt der traditionellen, onomasiologischen Sprecherperspektive nun eine semasiologische Leserperspektive einnimmt (ebd., 3). Die rezeptive Grammatik hebt insbesondere die Bedeutung des grammatischen Verstehens hervor (ebd., 8):

„Da die menschliche Verständigung sich in Sätzen und Texten und nicht in Wortbrocken vollzieht, können wir als Rezipienten mit Vokabelkenntnissen allein nicht auskommen. Wir müssen erkennen, wie die Vokabeln sich zu Sätzen verbinden und wie der Sinn der Sätze sich aus den Wortbedeutungen ergibt. Das ist das grammatische Grundprinzip.“

Dabei geht der Rezipient sowohl daten- als auch schemageleitet vor, wobei er einen vorliegenden Text nach bestimmten Routinen analysiert. Grundtendenz des Lesers ist es, Phrasen zu konstruieren, indem er sich an folgende Einzelroutinen hält (HERINGER, 1988, 13f und 1990, 207):

1. Der Rezipient integriert, was kommt, in die laufende Phrase.
Ich erinnerte mich [an das Spiel gestern].
2. Der Rezipient erwartet, dass Strukturzeichen neue Phrasen öffnen.
die [über dreitausend Jahre alte] Bibliothek
3. Der Rezipient versucht, sobald wie möglich die Phrasen abzuschließen.
Er hat [durch ein Versehen seines Freundes] Ehefrau geküsst.
4. Der Rezipient ordnet eine abgeschlossene Phrase einer anderen unter.
[Der Patient] nimmt [die Tabletten] [in kaltem Wasser].
5. Der Rezipient geht davon aus, dass Phrasen höchstens durch untergeordnete Phrasen unterbrochen sind.
[Von Paul] habe ich [die Grammatik] bekommen.

Der praktische Aspekt der rezeptiven Grammatik zeigt sich in der Formulierung von Lesestrategien, die dabei helfen, Verstehensprobleme, die sich aus der Sprache des Textes ergeben, zu lösen, etwa durch die Beachtung der grammatischen Ordnung (zusammengehörende Wörter, Reihenfolge und Endungen von Wörtern, Satzzeichen) oder durch die Auflösung sperriger Konstruktionen (HERINGER, 1987, 11f). Bernhard RANK (1995, 60ff), der auf der Grundlage von HERINGERS Überlegungen *Wege zur Grammatik und zum Erzählen* entwirft, nennt in diesem Zusammenhang folgende methodische Möglichkeiten:

- Paraphrasieren: Wiedergabe mit eigenen Worten
- Ausklammern: Weglassen untergeordneter Satzteile
- Einklammern: Zusammenfassen zusammengehörender Wortgruppen
- Strukturwörter markieren: Erkennen von Phrasen an den einleitenden Strukturwörtern
- Unterordnung bestimmen: Erkennen der Hierarchie im Satz
- Vereinfachen: Herstellen einer leichter verständlichen Version des Satzes

Eine rezeptive Grammatik stellt also nicht lediglich eine linguistische Beschreibung bestimmter sprachlicher Fähigkeiten dar, sondern versteht sich als Teilbeschreibung aller auf das Lesen spezialisierter Verstehensfähigkeiten. Schwierige Sätze, so HERINGERS Resümee (1995, 15), könne man selbstverständlich auch ohne Grammatikunterricht verstehen, Textanalyse könne natürlich auf grammatische Analyse verzichten – ob dies aber ihrer Validität zugute komme, sei jedoch keine ernste Frage.

3.4.6.3. Sprachspielerische Texte im textorientierten Grammatikunterricht – Ein Ansatz von Winfried ULRICH

Ein weiterer Ansatz, der das Verstehen von Texten ganz wesentlich von der Sprachbewusstheit des Rezipienten abhängig macht, liegt mit dem textorientierten Grammatikunterricht vor.³⁸ Gewinn bringende Grundlage eines solchen Unterrichts bilden vor allem sprachspielerische Texte, deren besonderen Reiz sich der Deutschunterricht zunutze machen kann (ULRICH, 1999, 10):

„Die dem Sprachspiel immanente Motivationskraft fördert die Freude am Lesen, fordert zu genauer Analyse und Interpretation heraus, schafft durch Reflexion über Sprache Sprachbewußtsein und regt zu eigenen kreativen Gestaltungsversuchen der Schüler und Schülerinnen an. Als Unterrichtsgegenstand verbindet das Sprachspiel Sprachdidaktik und Literaturdidaktik, integriert die Vermittlung sprachlichen Wissens in die Förderung sprachlichen Könnens. Mit Hilfe des Sprachspiels kann so an die Stelle eines allzu formalen Grammatikunterrichts eine funktionale Sprachreflexion treten (...)“

Das Sprachspiel als „der lustbetonte, von äußeren Verwendungszwecken gelöste experimentierende Umgang mit Sprache, der sie zum Objekt der vielfältigen Veränderung und Beobachtung macht“ (ebd., 13), ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet (ebd., 13ff):

- Intendierte Abweichung des Textes von der sprachlichen Norm bis hin zum Regelverstoß
- Sprachstrukturelle oder kontextuelle Ambiguität des Textes
- Rätselcharakter und Überraschungseffekt des Textes
- Konstituierung einer zusätzlichen Lesart bzw. Aussage des Textes

Der didaktische Wert sprachspielerischer Texte liegt nach ULRICH (ebd., 33f) in dreierlei Gesichtspunkten begründet: zum einen in der Entwicklung der Ambiguitätstoleranz und des Ambiguitätsgenusses auf Seiten der Schüler, zum anderen in der Entwicklung der Sprachbewusstheit und der metakognitiven Kompetenz in den Bereichen Lexik, Grammatik, Textbildung und Pragmatik und schließlich in der Entwicklung kreativer Schreib- und Textbildungsfähigkeiten über eigene Gestaltungsversuche nach dem Analogieprinzip. Im Hinblick auf den zweiten Aspekt, die Entwicklung der Sprachbewusstheit und der metakognitiven Kompetenz, kann der Umgang mit sprachspielerischen Texten auf sämtliche Bereiche der Sprachreflexion abzielen, was auch ein Blick auf die Einteilung der Texte im Inhaltsverzeichnis von ULRICHS Werk *Sprachspiele. Texte und Kommentare* nach unterschiedlichen grammatischen Kategorien belegt (ebd., 1ff):

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Spiele mit Sprachhandlungsregeln | 7. Spiele mit Wortschatzregeln |
| 2. Spiele mit Textbildungsregeln | 8. Spiele mit Sprachlauten |
| 3. Spiele mit Satzbildungsregeln | 9. Spiele mit Buchstaben |
| 4. Spiele mit Wortbildungsregeln | 10. Spiele mit Rechtschreibregeln |
| 5. Spiele mit Wortflexionsregeln | 11. Spiele mit Mundarten |
| 6. Spiele mit Wortbedeutungen | 12. Spiele mit der Sprachgestaltung |

³⁸ Vgl. Kapitel 3.1.3.5.

3.4.6.4. Hinweise auf einen Zusammenhang in der fachdidaktischen Literatur – Ein Resümee

Es bleibt vorläufig also festzuhalten: Dass zwischen Sprachbewusstheit und Textverstehen bzw. zwischen Sprach- und Literaturunterricht sowie zwischen Sprach- und Literaturdidaktik ein enger Zusammenhang besteht, ist nicht erst seit kurzem bekannt.³⁹

Bereits 1971 hat Bernhard ENGELEN (1971b, 236) auf das „Problem der rezeptiven Sprachbarrieren bei komplexen Strukturen“ hingewiesen – wie beispielsweise multiple Unterordnungen von Gliedsätzen, komplexe Attribute oder verwickelte Nominalkomplexe –, die für einen großen Teil der Bevölkerung „ein adäquates Verständnis derartiger Texte sehr erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen“ würden. Da solche Strukturen erst im Laufe der Pubertät gewonnen würden, sei den Schulen, die nicht energisch genug gerade diese Thematik im Sprachunterricht konkretisierten, ein massives Versagen anzukreiden (ebd., 238). Die Lehrer würden die Schwächen der Schüler bei der Rezeption von Texten häufig unterschätzen und somit „die Fähigkeit zu einer möglichst ungehinderten Rezeption der entsprechenden Texte (...), und zwar zunächst einmal auf der Ebene des einfachsten Textverständnisses, das man vielleicht am besten in Anlehnung an die Terminologie der mittelalterlichen Exegese als ‚literales Textverständnis‘ bezeichnet“, nicht ausreichend ausbilden (ENGELEN, 1983, 7). Hätte man diese Problematik rechtzeitig erkannt, so Gerlind BELKE (2002, 148), „stünde es vermutlich besser um die Lesekompetenz der Schüler an deutschen Schulen.“

Eine von Ingrid SCHMID-BARKOW (2000, 182) im Rahmen des Leseförderprojekts „Aufbruch zum Lesen“ dokumentierte Studie zur Diagnose von Lesestrategien und Leseschwierigkeiten bei Hauptschülern zeigt, dass Schüler mit Schwierigkeiten beim Leseverständnis kaum Probleme beim Worterkennen haben, sondern häufig bei der semantischen und morphologisch-syntaktischen Kontrolle des Gelesenen, wobei es ihnen offenbar leichter fällt, semantische Unstimmigkeiten zu erkennen, als die grammatische Kohärenz des Textes beim Verstehen zu nutzen. Offenbar stehen den Schülern in diesem Bereich kaum geeignete Strategien zur Verfügung, um korrekte grammatische Verknüpfungen herstellen bzw. verstehen zu können.

Die Bedeutung des semantischen und grammatischen Wissens beim Lesen hebt auch Claudia PANGH (2003a, 85) hervor, wenn sie im Zusammenhang mit dem deklarativen bzw. prozeduralen Wissen feststellt:

„Textuelle Kompetenzen hängen, wie gezeigt, zu einem beträchtlichen Maß mit semantischem und grammatischem Wissen zusammen, das selbstverständlich im Unterricht auch vermittelt werden kann. Als deklarative Wissensbestände finden sich solche Inhalte zwar durchaus in den Bildungsplänen. Doch wird dieses sprachliche Wissen erst dann funktional, wenn es zum prozeduralen Wissen in literalen Kontexten, also zum Handlungswissen im Umgang mit Texten wird.“

Gegenwärtig erscheinen – was den Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen im Blick auf fachdidaktische Veröffentlichungen betrifft – zwei Tatsachen bedenklich. Zum einen wird ein solcher Zusammenhang lediglich von Seiten der Sprachdidaktiker und noch mehr von den Fremdsprachdidaktikern thematisiert, während in der Literaturdidaktik bislang andere Forschungsbereiche Priorität genießen und der Beitrag der Sprachbewusstheit zum Gelingen des Leseprozesses kaum ein Thema ist. Dabei hatte KREFT bereits 1977 die Sprachkompetenz als eines der *Grundprobleme der Literaturdidaktik* bezeichnet und ausgehend von der These, der Grammatikunterricht setze – sowohl was Umfang als auch Methoden betreffe – viel zu früh ein, die Überlegung angestoßen, ob der Literaturunterricht „die für ihn nötigen Beschreibungskategorien für Sprachstrukturen nicht besser selbst an seinen Gegenständen erarbeiten sollte, als daß er sie von einem eigens hierzu veranstalteten Sprachlehreunterricht erwartet“ (KREFT, 1982, 259f), doch wurde diese Diskussion niemals ernsthaft geführt.

Zweitens fällt auf, dass stichhaltige empirische Daten und Fakten, die einen möglichen Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen wissenschaftlich gesichert belegen

³⁹ Vgl. Kapitel 2.4.

könnten, bislang recht rar sind und allenfalls in Forschungsprojekten der Psychologie, nicht jedoch in der Didaktik – von der Germanistik ganz zu schweigen – erhoben werden.

3.4.7. Konsequenzen

Überschaut man die bislang in diesem Abschnitt festgestellten Befunde aus fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und empirischer Forschung zu einem möglichen Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen, so spricht einiges dafür, was einen solchen Zusammenhang plausibel erscheinen lässt und die These von der Sprachbewusstheit als Grundlage und wesentlicher Voraussetzung der Lesekompetenz und des Textverstehens stützt:

- Die vier Merkmale der Lesekompetenz basieren zu einem nicht geringen Teil auf Sprachbewusstheit⁴⁰:
 - auf kognitiver Ebene steuert Sprachbewusstheit die Worterkennung, die Bedeutungszuordnung, die phonologische Recodierung, die Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen sowie die Integration der Einzelschritte zu umfassenden Bedeutungseinheiten
 - auf motivationaler Ebene regelt sie in Abhängigkeit vom Leseziel die Wahl der entsprechenden Lesehaltung
 - auf emotionaler Ebene beeinflusst sie durch die Erfahrung positiver Leseerlebnisse die Lesemotivation
 - auf reflexiver bzw. heuristischer Ebene hilft sie beim Entdecken bisher verborgener Sinneinheiten des Textes bzw. bislang nicht erkannter Verstehensmöglichkeiten
- Das sprachliche Vorwissen des Rezipienten trägt in hohem Maße zur grammatischen, thematischen und pragmatischen Kohärenzbildung des Textes und damit zu dessen Sinnerschließung bei⁴¹
- Der Umgang mit einer Reihe von Lesestrategien wird durch Sprachbewusstheit erleichtert, da sie auf die Durchführung von grammatischen Operationen bzw. auf den Umgang mit Sprache begründet sind⁴²
- Erkenntnisse aus der empirischen Unterrichtsforschung belegen – bei PISA eher implizit, bei DESI sehr deutlich – den großen Stellenwert der Sprachbewusstheit beim Umgang mit Texten⁴³
- Erkenntnisse aus den Fremdsprachdidaktiken bzw. aus der Didaktik des Faches Deutsch als Zweitsprache weisen auf die Bedeutung grammatischen Wissens und Könnens beim Verstehen von Sprache hin⁴⁴
- Die Fachdidaktik Deutsch wird zunehmend auf das Phänomen „Sprachbewusstheit“ aufmerksam und fragt nach dessen Einfluss auf das Lernen in den Teilbereichen des Deutschunterrichts⁴⁵

Unter Berücksichtigung der empirischen und fachdidaktischen Diskussionsbeiträge zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen sollen im Folgenden nun die Problemfelder einer verstärkten didaktischen Auseinandersetzung aufgezeigt und Konsequenzen für Fachdidaktik und Unterricht gezogen werden.

⁴⁰ Vgl. Kapitel 3.4.2.2.

⁴¹ Vgl. Kapitel 3.4.1.1. und 3.4.3.3.

⁴² Vgl. Kapitel 3.4.3.5.

⁴³ Vgl. Kapitel 3.4.4.2. und 3.4.5.2.

⁴⁴ Vgl. Kapitel 3.4.6.2.

⁴⁵ Vgl. Kapitel 3.4.6.1.

3.4.7.1. Schüler im Deutschunterricht

Wenn PISA die erschreckende Erkenntnis gebracht hat, dass 42 % der deutschen Schüler nach eigener Aussage nicht zum Vergnügen lesen mit der Folge, dass etwa ein Viertel aller Schüler zur „Risikogruppe“ der schwachen Schüler zählt und ein weiteres Viertel beim Lesen über die Kompetenzstufe 2 nicht hinauskommt, so ist hier neben dem Elternhaus auch der Lernort Schule in die Pflicht genommen, die Lesebereitschaft und die Lesekompetenz in den besonderen Blickpunkt des unterrichtlichen Bemühens zu stellen. Der Deutschunterricht muss dabei stärker an die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler anknüpfen, ohne das ausgewogene Gleichgewicht von Leistungsbereitschaft und Lernfreude auf Seiten der Schüler sowie fachlichen Ansprüchen auf Seiten der Lehrer aus den Augen zu verlieren (ABRAHAM / FREDERKING, 2003d, 192). Für den Lernbereich „Lesen“ bedeutet das, dass den Schülern im Unterricht ein eigenaktiver Umgang mit Texten ermöglicht werden muss, wobei das individuelle Vorwissen dabei hilft, eine kreative Auseinandersetzung mit dem Text anzustoßen. Voraussetzung dafür allerdings ist, dass die Schüler wirksame Strategien an die Hand bekommen, mit deren Hilfe sie auch schwierige Texte selbständig erschließen und verstehen können.⁴⁶ So muss insbesondere im Bereich der Hauptschule vor allem der Einsatz von Elaborations- und metakognitiven Kontrollstrategien verbessert werden. Denn während bisherige Konzepte schulischer Leseförderung überwiegend an der Lesemotivation der Schüler ansetzten, dürfte es nunmehr angeraten sein, die Förderung des strategischen Handlungswissens im Umgang mit Texten stärker in den Vordergrund zu stellen, um gelingendes Lesen überhaupt erst zu ermöglichen.

Doch nicht nur der Lese-, auch der Sprachunterricht muss sich mehr an den Bedürfnissen der schwächeren Schüler orientieren⁴⁷ und dabei insbesondere die Schüler mit Migrationshintergrund in den Blick nehmen⁴⁸, die verstärkt in der Hauptschule vorzufinden und in der Gruppe der Risikoschüler zu 50 % vertreten sind. Vor allem Language-Awareness-Konzepte und das interkulturelle Lernen bedürfen in diesem Kontext besonderer Beachtung, um grundlegende sprachliche und literale Defizite kompensieren zu können. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass PISA „bedeutsame Geschlechterunterschiede in Schülerleistungen“ aufgedeckt und den Mädchen einen größeren Leistungsvorsprung vor den Buben bescheinigt hat (STANAT / KUNTER, 2001, 266) – wohl ein Resultat der beiden Leseknicks zwischen dem 8. und 9. bzw. dem 11. und 13. Lebensjahr, von denen die Jungen offenbar verstärkt betroffen sind (GARBE, 2003, 73), verbunden mit großen Auswirkungen in der Sekundarstufe. Hier sind vordringlich Konzepte einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung gefragt, die vor allem bei Jungen aus lesefernen Elternhäusern den Wert des Lesens für die Persönlichkeitsbildung des Einzelnen verdeutlichen und sich dabei deren Interesse für unterschiedliche mediale Gestaltungsformen zunutze machen können.⁴⁹

3.4.7.2. Texte im Deutschunterricht

Gerade unter der Voraussetzung, dass Lesen nicht als ein lediglich auf Informationsentnahme und Wissenserwerb reduzierter, instrumentalisierter Prozess, sondern als Teilhabe an der gesellschaftlichen und kulturellen Praxis verstanden wird (HURRELMANN, 2002c, 7), ist es unabdingbar, im Unterricht auf Texte zurückzugreifen, die „herausfordernde Wissens- und Wertbereiche ansprechen“ (BEISBART, 2003b, 232). Deshalb gehört zur umfassenden Ausbildung der Lesekompetenz die Arbeit mit authentischen Texten, bei der die verschiedenartigsten Textsorten aus einem breit gefächerten Lebens- und Erfahrungsbereich berücksichtigt sind.⁵⁰ Insbesondere die Arbeit mit pragmati-

⁴⁶ Vgl. ABRAHAM, 2003e, 209ff; ABRAHAM / FREDERKING, 2003d, 192; ARTELT, et al., 2001a, 131; ARTELT et al., 2001b, 290f; KÜHN, 2002, 94; ROSEBROCK, 2002, 54; WACKER, 2003, 117

⁴⁷ Vgl. OOMEN-WELKE, 2003d, 280ff; SCHOR, 2002, 34ff; ROSEBROCK, 2002, 53

⁴⁸ Vgl. ABRAHAM / FREDERKING, 2003d, 197; BELKE, 2002, 159; LÜDDECKE / LUCHTENBERG, 2003, 311

⁴⁹ Vgl. ABRAHAM / FREDERKING, 2003d, 193; GARBE, 2003, 85f

⁵⁰ Vgl. BAYER / SEIDEL, 1979, 21; BEISBART, 2003b, 232; KÜHN, 2002, 94; LUDWIG, 2002, 84f

schen Texten ist dabei zu intensivieren, da diese Sorte in einer Zeit, die von rasch wachsenden Wissensgebieten und der Notwendigkeit einer Weitervermittlung von Informationen geprägt ist, in zunehmendem Maße gesellschaftliche Bedeutung erlangt. Allerdings gibt ABRAHAM (2003e, 206) zu bedenken, dass gerade pragmatische Texte Zweckgebilde seien, bei denen sich der Leser weniger dem Text als dem Thema verpflichtet fühle und die man lese, weil und insoweit man sie brauche. Genau in diesem Punkt liegt nun aber auch eine Chance, die Lesekompetenz und damit die Sprachbewusstheit der Schüler zu verbessern, die ja gerade dann ins Spiel kommt, wenn sich der Text aufgrund sprachlicher oder inhaltlicher Schwierigkeiten gegen eine gewohntermaßen mühelose Erschließung sperrt, der Rezipient jedoch aufgrund der Situation dazu gezwungen ist, den Text zu verstehen und in bestehende Wissensstrukturen einzuordnen.

Neben der in PISA zugrunde liegenden, einseitig kognitiv orientierten Kompetenzmodellierung muss der Umgang mit Texten in der Schule jedoch breiter konzipiert sein und auch die „motivationalen, emotionalen und interaktiven Dimensionen des Lesens als einer kulturellen Praxis“ stärker berücksichtigen (HURRELMANN, 2002c, 7).

3.4.7.3. Integratives Arbeiten im Unterricht

Lesen ist – und das wurde nun mehrfach deutlich – ein komplexer Vorgang der Bedeutungskonstruktion, bei dem der Leser aufgrund daten- und konzeptgeleiteter Prozesse ein Modell des Gelesenen erstellt. Das Sprachwissen spielt dabei auf Wort-, Satz- und Textebene eine gewichtige Rolle, denn erst auf der Basis des sprachlichen Verstehens kann das inhaltlich-thematische Verstehen ohne Störungen gelingen. Dies ist ein Grund, der dafür spricht, noch stärker als das bisher vielleicht geschehen sein mag die Teilbereiche des Deutschunterrichts – im Hinblick auf die vorliegende Problematik vor allem die Bereiche „Sprache untersuchen“ und „Lesen“ – zu integrieren und die derzeit existierende, institutionell festgelegte Trennung von Sprach- und Literaturdidaktik sowie von Sprach- und Literaturunterricht kritisch zu hinterfragen. Was spricht eigentlich dagegen, Strategien zur Förderung der Lesekompetenz in das Sprachbuch mit aufzunehmen? Ist es wirklich undenkbar, Möglichkeiten zur Erschließung von Texten mit Hilfe grammatischer Operationen im Lesebuch zu thematisieren? In diesem Bereich der fachlichen Integration steckt die Entwicklung noch in den Kinderschuhen, wobei auch die Forderung nach einer Revision der Lehrpläne im Fach Deutsch laut wird, um das Verhältnis zwischen einem oft vernachlässigten Sprach- und einem dominierenden Literaturunterricht wieder ins rechte Lot zu bringen.⁵¹ Möglicherweise, so Cornelia ROSEBROCK (2002, 54), müsse der „Literaturunterricht insbesondere für solche Hauptschulen im großstädtischen Bereich, die 70 und mehr Prozent an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben, (...) ganz neu erfunden werden.“

3.4.7.4. Lehrpläne im Fach Deutsch

Was die gegenwärtigen Lehrpläne im Fach Deutsch anbetrifft, so scheinen Änderungen in wesentlichen Bereichen unausweichlich. Es spricht einiges dafür, dass der Zeitpunkt, an dem Schüler sich mit komplizierten grammatischen Sachverhalten auseinander setzen müssen, zu früh bestimmt ist. In der Grundschule und zu Beginn der Sekundarstufe I spielen viele Problemstellungen und vor allem wichtige Anwendungen der Grammatik noch gar keine Rolle, und erst ab etwa 13 Jahren sind Kinder bzw. Jugendliche in der Lage, hypothetisch und deduktiv zu denken, was eine Voraussetzung dafür ist, Sprache distanziert und objektiv betrachten zu können. Während viele grammatische Themenbereiche in der Primar- und Sekundarstufe I noch in übergroßer Zahl vertreten sind, kommt

⁵¹ Vgl. LUDWIG, 2002, 82f; SIEBER, 2003, 15

am Ende der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II die Grammatik nur noch am Rande vor⁵², was HERINGER (1995, 8f) zu der saloppen Feststellung veranlasst:

„In einem Alter, in dem Schüler mehr Verständnis für Grammatik haben könnten, auf einer Reflektionsstufe, auf der Grammatik interessant wäre, gibt es keinen Grammatikunterricht mehr. Alles muß sich im zarten Alter unter 13 abspielen.“

Dabei sollten gerade ab der 8. Jahrgangsstufe textgrammatische Fragestellungen, auf die Textpragmatik zielende Sprachreflexionsanlässe und sprachkundliche Bereiche thematisiert werden, da diese genau dann, wenn sich Jugendliche bewusst von der Sprache der Erwachsenenwelt abzugrenzen versuchen, relevant werden. Der neue *Lehrplan für die bayerische Hauptschule* von 2004 kommt dem nur mit Einschränkungen nach.⁵³

Noch gravierender als das Fehlen wesentlicher grammatischer Inhalte in den Lehrplänen der oberen Jahrgangsstufen wirkt sich allerdings das in den Sekundarstufen bislang nicht vorhandene Lesecurriculum aus. „Der Erwerb der Schriftsprache“, so Jürgen BAUMERT⁵⁴, „gilt am Ende der Grundschule als abgeschlossen – danach gibt es keine systematische Leseförderung mehr“, da man davon ausgeht, „dass der Erwerb von Leseexpertise nach dem Schriftspracherwerb zunehmend selbstreguliert erfolgt“ (BAUMERT / SCHÜMER, 2001c, 360). Hält man sich diese Tatsache vor Augen, „dann mag man sich die Frage stellen, warum die deutschen Schülerinnen und Schüler [bei PISA, M.H.] nicht noch schlechter abgeschnitten haben“ (LUDWIG, 2002, 84). Eine systematische, klar festgelegte und auf höherem Niveau angesiedelte Lesekompetenzförderung ist demnach auch für die Sekundarstufe unabdingbar.⁵⁵ Eine solche Maßnahme erfordert freilich ausreichende Berücksichtigung des Deutschunterrichts in den Stundentafeln der Lehrpläne bzw. eine Straffung anderer Lehrplaninhalte⁵⁶, doch ein Blick auf die Lehrpläne in Bayern zeigt, dass eher das Gegenteil der Fall ist: Das Fach Deutsch ist massiv von Stundenkürzungen betroffen⁵⁷ und die Forderung nach „Entrümpelung“ der Lehrpläne wird nicht nur von vielen betroffenen Lehrkräften erhoben. Der *Lehrplan für die bayerische Hauptschule* von 2004 hat auf dieses Defizit zum Teil reagiert und führt unter dem Lerninhalt „Lesefähigkeit verbessern“ das Lesecurriculum aus der Grundschule in der Sekundarstufe I weiter.⁵⁸

In der Diskussion um die curricularen Inhalte des Deutschunterrichts sollte allerdings nicht vergessen werden, dass empirische Untersuchungen zur Messung von Schülerleistungen anstelle der klassischen Elemente des didaktischen Dreiecks (Ziele und Inhalte, Lehrer-Schüler-Beziehung, Beziehung Schüler-Gegenstand) mehr und mehr die Frage nach der Wirksamkeit des Gelernten stellen, also am Outcome des Systems orientiert sind, das nur durch allgemein verbindliche Standards überprüft werden kann.⁵⁹

3.4.7.5. Förderung der Sprachbewusstheit

Die Effektivität des verstehenden Umgangs mit Texten zeigt sich nicht zuletzt darin, inwieweit es dem Rezipienten gelingt, Sprachliches automatisiert zu verarbeiten, um sich in erster Linie auf die Erschließung des Inhaltlichen konzentrieren zu können und nur bei Störungen des Verstehensprozesses bewusste Reflexionsphasen einzuschalten. Da sowohl text- als auch konzeptgeleitete Prozes-

⁵² Vgl. BREMERICH-VOS, 2000, 317f

⁵³ Vgl. Kapitel 4.2.2.

⁵⁴ Zit. nach DARNSTÄDT et al, 2001, 65

⁵⁵ Vgl. ARTELT et al., 2001a, 134; BEISBART, 2003b, 232; LUDWIG, 2002, 83f

⁵⁶ Vgl. ABRAHAM / FREDERKING, 2003d, 191; BEISBART, 2003b, 232

⁵⁷ So wurde beispielsweise der *Lehrplan für die bayerische Hauptschule* von 1997 gegenüber dem vorhergehenden Lehrplan von 1985 im Fach Deutsch pro Jahrgangsstufe um eine Stunde gekürzt, das heißt auf die gesamte Hauptschulzeit betrachtet wurde im Fach Deutsch ein komplettes Schuljahr gestrichen.

⁵⁸ Vgl. Kapitel 4.2.2.

⁵⁹ Vgl. SIEBER, 2003, 6ff

se beim Textverstehen zusammenwirken, liegt die Vermutung nahe, dass Sprachbewusstheit bei der Anwendung von Lesestrategien ebenfalls auf zwei Ebenen zum Tragen kommt: auf der Textebene einerseits und auf der Ebene des Vorwissens andererseits. Folglich müssen sich die Diagnose von Leseschwierigkeiten und Fördermaßnahmen zum besseren Textverstehen auf beide Aspekte richten und die Frage klären, ob ein Text deshalb nicht verstanden wird, weil es dem Leser nicht gelingt, auf Basis des Textes Wortinformationen zur Konstruktion der Textbedeutung zu nutzen, oder weil ihm zu einem bestimmten Themengebiet das entsprechende Vorwissen und der damit verbundene Wortschatz fehlen. Sprachbewusstheit als Grundlage der Reflexion über Sprache kann dabei einerseits Voraussetzung, andererseits aber auch Resultat von Lernprozessen sein. Folglich muss der Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen in zwei Richtungen gedacht werden: Zum einen trägt Sprachbewusstheit dazu bei, Texte, die sprachlich aufwändig und komplex strukturiert sind, durch Reflexionsprozesse sprachlich zu durchleuchten und dadurch besser verstehbar zu machen; zum anderen sensibilisiert die Auseinandersetzung mit sprachlichen Auffälligkeiten im Text den Leser für Möglichkeiten der sprachlichen Umsetzung bestimmter Inhalte und bewirkt so einen sukzessiven Aufbau vertiefter sprachlicher Bewusstheit.

Die Förderung der Sprachbewusstheit ist demzufolge Aufgabe und Chance aller Teilbereiche des Deutschunterrichts⁶⁰, doch nicht nur im Fach Deutsch, auch in sämtlichen anderen Unterrichtsfächern bietet das Aufgreifen sprachlicher Besonderheiten die Gelegenheit, Sprachbewusstheitsförderung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip zu praktizieren.⁶¹

3.4.7.6. Konsequenzen für Schule und Hochschule

Während diese fächerübergreifende Förderung der Sprachbewusstheit in denjenigen Schularten, in denen überwiegend nach dem Klassenlehrerprinzip unterrichtet wird (Grundschule, Hauptschule, Förderschule), mit relativ wenig organisatorischer Anstrengung umgesetzt werden kann, da die überwiegende Anzahl von Unterrichtsfächern in der Hand ein und derselben Lehrkraft liegt, erfordert das fächerübergreifende Arbeiten an Schularten, die nach dem Fachlehrerprinzip strukturiert sind (Realschule, Gymnasium), eine enge Zusammenarbeit und verstärkte gemeinsame Absprache zwischen den in einer Klasse unterrichtenden Lehrern, was im Unterrichtsalltag nur mit einigem Aufwand zu bewältigen ist. Lehrende, die mit den Schülern in Geschichte einen historischen Quellentext, in Mathematik eine Textaufgabe oder in Musik einen Lexikonartikel über eine musikalische Stilrichtung lesen, müssen sich der Tatsache bewusst sein, dass auch sie in die Pflicht genommen sind, wenn es darum geht, lexikalische, semantische oder syntaktische Auffälligkeiten eines Textes aus *ihrem* Fachgebiet aufzuarbeiten.⁶² In Zukunft wird es demnach um eine verbesserte Lehreraus- und -fortbildung gehen müssen, die Lehrkräfte ohne Ausbildung in der Didaktik des Faches Deutsch auf diese Problematik hin sensibilisiert. Doch auch die Deutschlehrer müssen ihren Beitrag zur Verbesserung der Situation leisten, wenn es darum geht, schwächeren Schülern eine angemessene sprachliche und auf verbesserte Lesefähigkeiten abzielende literarische Bildung zukommen zu lassen. Insbesondere an die Diagnosekompetenz der Deutschlehrer zur Identifizierung und Förderung betroffener Schüler sind andere Maßstäbe anzulegen.⁶³ Der Beitrag der Hochschulen wird darin bestehen, neben optimierten Angeboten zur Lehreraus- und -fortbildung auch die empirische Forschungsarbeit zu intensivieren, damit künftig bei der Erarbeitung von Konzepten zur Sprach- und Lesekompetenz der Schüler auf detaillierte Untersuchungsergebnisse zurückgegriffen werden kann.⁶⁴

⁶⁰ Vgl. Kapitel 3.2.6.

⁶¹ Vgl. Kapitel 4.3.

⁶² Vgl. ABRAHAM / FREDERKING, 2003d, 196; BEISBART, 2003b, 233; KAMMLER, 2002b, 93

⁶³ Vgl. ABRAHAM / FREDERKING, 2003d, 195; BEISBART, 2003b, 233; ROSEBROCK, 2002, 59; SIEBER, 2003, 15

⁶⁴ Vgl. DIEGRITZ, 1996, 91f; ROSEBROCK, 2002, 54; SIEBER, 2003, 7f

3.4.7.7. Bildungspolitische Konsequenzen

Auf Konsequenzen, die das Bildungssystem im Ganzen betreffen – zu nennen sind hier beispielsweise die Einrichtung von Ganztageschulen, die Stärkung integrativer Schulsysteme, die Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit, die Verkleinerung der Klassenstärken, die Erhöhung der Bildungsausgaben, die Stärkung der einzelnen Schulen vor Ort durch Maßnahmen der Deregulierung, Dezentralisierung und Individualisierung, die Aufhebung der institutionellen Trennung von Mutter- und Fremdsprachdidaktik an Hochschulen, eine Aufwertung der literarischen Bildung auf gesamtgesellschaftlicher Ebene unter Einbindung von Eltern und kulturellen Einrichtungen⁶⁵ –, soll in Kapitel 4.1.3. genauer eingegangen werden. Daneben ist in diesem Zusammenhang auch zu fragen, inwieweit die Hochschulen zur Erziehung und sprachlichen Frühförderung in der Vorschule – etwa durch die Sicherstellung flächendeckender Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit – sowie zu einer engen Verzahnung von Kindergarten und Grundschule beitragen können, um den Eingangsstandard in Jahrgangsstufe 1 so homogen wie möglich zu gestalten.⁶⁶

3.4.8. Zusammenfassung: Der Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen

Das vorliegende Kapitel 3.4. verfolgte eine grundlegende Klärung und Einordnung der Begriffe „Lesekompetenz“ und „Textverstehen“ und zeigte den Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen im Bereich der empirischen und bildungstheoretischen Forschung auf.

Dabei wurde zunächst deutlich, dass die „alte“ Auffassung vom Verlauf eines eher datengeleiteten Leseprozesses, derzufolge ein als passiv charakterisierter Rezipient den von einem Autor in den Text gelegten Sinn durch Entschlüsseln der einzelnen Wörter lediglich entnehmen müsse, seit den 1980er Jahren einer neueren Auffassung gewichen ist, die Lesen als aktiven Prozess der Sinnkonstruktion begreift, bei dem daten- und konzeptgeleitete Prozesse miteinander integriert sind und ein Text dann als verstanden gilt, wenn auf Basis des individuell vorhandenen Sprach-, Welt- und Handlungswissens auf Seiten des Lesers aus der Textinformation ein mentales Situationsmodell konstruiert wird, welches die Integration des neuen Wissens in die bereits bestehenden Wissensstrukturen ermöglicht.

Textverstehen als gelingende Interaktion zwischen einem Text und dessen Leser eröffnet zwei Gegenstandsbereiche der Forschung: die leserorientierte Sichtweise auf der einen Seite, die die Kompetenzen und Aktivitäten des Lesers beim Verstehen von Texten in den Blick nimmt und beispielsweise nach dem Vorwissen, nach der Vorgehensweise bei der Bildung von Inferenzen oder nach der Aktivierung von Schemata fragt, die als Wissen über Zusammenhänge in bestimmten Lebensbereichen aufmerksamkeitssteuernde Funktion besitzen; und auf der anderen Seite die textorientierte Sichtweise, welche die Merkmale und die Verständlichkeit von Texten untersucht und unter dem grundlegenden Kriterium der Textkohärenz verschiedene Dimensionen der Verständlichkeit aufzeigt. Neben der bereits genannten Text-Leser-Interaktion, die von mehreren Varianten eines Textes ausgeht – dem Text im Kopf des Schreibenden, dem Text auf dem Papier, dem Text im Kopf des Lesenden –, sind für das Verstehen außerdem die Bereitschaft des Autors sich verständlich auszudrücken sowie die Situation, in der die Kommunikation stattfindet, von Bedeutung.

Während die Neurobiologie die basalen Vorgänge des Leseprozesses untersucht – von der Informationsaufnahme über die Augen, die in Sakkaden über den Text „fliegen“ und dabei vorwiegend die inhaltstragenden Wörter fixieren, über die neuronale Informationsweiterleitung bis hin zur Informa-

⁶⁵ Vgl. ABRAHAM / FREDERKING, 2003d, 189ff; BEISBART, 2003b, 232f; BELKE, 2002, 153; BOHL et al., 2003d, 271ff; SCHOR, 2002, 15; SIEBER, 2003, 15;

⁶⁶ Vgl. ROSEBROCK, 2002, 53; SCHOR, 2002, 20ff

tionsverarbeitung im Gehirn, bei der verschiedene Areale beteiligt sind –, richtet die Leserpsychologie ihr Augenmerk auf die Ebenen des Leseprozesses: das Erkennen von Wörtern, die Zuordnung von Bedeutungen und die phonologische Recodierung auf Wortebene; die Herstellung von semantischen und syntaktischen Relationen zwischen Wortfolgen sowie die Konstruktion von Propositionen in Abhängigkeit von der Komplexität und Ambiguität der Äußerung auf Satzebene; und schließlich die Integration von Einzelsätzen zu umfassenden Bedeutungseinheiten auf Textebene mit dem Ziel, ein kohärentes mentales Modell aufzubauen.

Lesekompetenz als Fähigkeit, einen Text mit Hilfe geeigneter Strategien zu verstehen, um die neue Information für sich oder andere zu nutzen, äußert sich als Zusammenspiel aller am Lesen beteiligten Komponenten: der Kognitionen, der Motivationen, der Emotionen sowie der Reflexionen. Gute Leser erschließen Wortbedeutungen – auch unabhängig vom Satzkontext – effizienter; sie verfügen sowohl über ein größeres Vorwissen als auch über eine größere Arbeitsgedächtniskapazität und können demzufolge auf Wort- und Satzebene automatisierter lesen, weswegen ihnen dann auf der Textebene vermehrt Ressourcen zum Aufbau eines mentalen Modells zur Verfügung stehen. Gute Leser verfügen weiterhin über eine stabile Lesemotivation als Folge einer positiv geprägten Lesesozialisation und passen ihre Lesehaltung an die Erfordernisse des Textes an; sie können ihre Motivationen besser steuern: Positiv erlebte Emotionen wirken sich förderlich auf die Lesemotivation aus, negative können einfacher umgangen bzw. behoben werden. Schließlich sind gute Leser sich ihrer eigenen Fähigkeiten wohl bewusst; sie sind besser in der Lage, die Qualität eines Textes zu beurteilen, den Text mit dem Vorwissen abzugleichen und sich geeigneter Arbeitsformen beim Umgang mit Texten, den Lesestrategien, zu bedienen.

Diese Lesestrategien, die sich im Wesentlichen in kognitive (Wiederholungs-, Elaborations- und Organisationsstrategien), in metakognitive sowie in motivational-emotionale Strategien unterteilen lassen, können dann am effektivsten wirken, wenn sie miteinander kombiniert, auf die Erfordernisse des jeweiligen Textes abgestimmt und in authentischen Lernsituationen vermittelt werden.

Die Bedeutung von Lesestrategien sowie des Vor-, Welt- und Sprachwissens beim Verstehen von Texten wird auch in der PISA-Studie hervorgehoben, die im ersten Erhebungszyklus im Jahr 2000 schwerpunktmäßig die Lesekompetenz von 15-jährigen Schülern untersuchte und zu ernüchternden Ergebnissen führte: Deutsche Schüler belegten international den 21. von 31 Rängen; 42 % der deutschen Schüler geben an, nicht gerne zu lesen; und 25 % der Schüler bilden die Risikogruppe derjenigen, die nicht einmal Kompetenzstufe 2 erreichen. Zwar werden bei PISA das Sprachwissen und die Sprachbewusstheit des Lesers als Basis des verstehenden Umgangs mit Texten vorausgesetzt, an keiner Stelle der Publikation wird jedoch explizit dargelegt, welchen Beitrag diese Faktoren konkret zu leisten vermögen.

Dieses Defizit versucht die im Schuljahr 2003/2004 unter Schülern der 9. Jahrgangsstufe durchgeführte DESI-Studie aufzuarbeiten, bei der die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler in den Fächern Deutsch und Englisch genauer unter die Lupe genommen wurden. Mit der Publikation des ausführlichen Schlussberichtes im Jahr 2006 – bislang liegen nur Veröffentlichungen zentraler Befunde vor – wird belegt werden können, dass zwischen den Kompetenzen der Schüler in den Bereichen Textverstehen, Sprachbewusstheit und Wortschatz ein enger Zusammenhang besteht, der maßgeblich mitbestimmt wird von der individuellen Veranlagung der Schüler, der sprachlichen und literarischen Sozialisation der Kinder im Elternhaus, den schulischen Rahmenbedingungen und den konkreten unterrichtlichen Maßnahmen zur Vermittlung dieser Kompetenzen.

Was Hinweise auf einen Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen in der fachdidaktischen Literatur betrifft, so gilt der Beitrag des grammatischen Wissens und Könnens zum besseren Verstehen von Texten als nahezu unbestritten: Es ermöglicht routinisierte sprachliche Operationen an Texten und somit eine möglichst ungestörte Konzentration des Lesers auf die inhaltliche Ebene. Darüber hinaus trägt die Reflexion über Sprache zur Klärung von sprachlichen Problemen und Verständnisschwierigkeiten bei. Die enge Verbindung zwischen Sprachbewusstheit und Lesekompetenz bzw. Textverstehen wird dabei in zweierlei Richtungen deutlich: Einerseits bildet Sprachbewusstheit eine wesentliche Voraussetzung für das Lesen und Verstehen

von Texten, andererseits wiederum fördert und verbessert die Auseinandersetzung mit Texten die Sprachbewusstheit des Lesenden.

Stichhaltige empirische Untersuchungen zur Bedeutung des metasprachlichen Aspekts beim Lesen liegen bislang kaum vor, doch existieren einige durchaus brauchbare didaktische Ansätze, die hinsichtlich dieser Problematik zukünftig eine verstärkte Aufmerksamkeit erfahren könnten: ULRICHS textorientierter Grammatikunterricht beim Umgang mit sprachspielerischen Texten und HERINGERS rezeptive Grammatik, die den Weg von der sprachlichen Form hin zu den Sinnebenen eines Textes aufzeigt, gehören sicherlich dazu.

Aus diesen Überlegungen heraus leiten sich die folgenden, den Deutschunterricht unmittelbar betreffenden Konsequenzen ab:

- Der Literaturunterricht muss stärker als bisher den handelnden, produktiven, strategischen Umgang mit Texten ermöglichen
- Die Arbeit mit authentischen, vielfältige Lebens- und Erfahrungsbereiche ansprechenden, in zunehmendem Maße auch pragmatischen Texten muss intensiviert werden
- Lese- und Sprachunterricht müssen im Regelfall miteinander integriert sein, um das sprachliche Vorwissen der Schüler – gerade auch der Schüler mit Migrationshintergrund – beim Verstehen von Texten besser aktivieren zu können
- Die Förderung von Sprachbewusstheit kann systematisch im Lernbereich „Sprache untersuchen“, integrativ in den Bereichen „Sprechen“, „Schreiben“, „Rechtschreiben“ und „Lesen“ sowie fächerübergreifend als Unterrichtsprinzip im schulischen Alltag geschehen

Die unterrichtspraktischen Aspekte einer Integration der Teilbereiche „Lesen“ und „Sprache untersuchen“ im Hinblick auf die Sprachbewusstheit als Lerngegenstand und Unterrichtsprinzip, die Bedeutung von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen im *Lehrplan für die bayerische Hauptschule* sowie zunächst die Situation an bayerischen Hauptschulen allgemein erläutert der nun folgende Teil 4.

4. **Wie lässt sich die Theorie in die Tat umsetzen?**
Unterrichtspraktische Aspekte



(Abbildung nach: Main-Echo, 31.12.02)

4.1. Zur Situation an bayerischen Hauptschulen

*„Man liest und liest, und man kapiert nix – also, warum soll ich lesen?“
Ali¹*

4.1.1. Die Krise der Hauptschule

Schreckensmeldungen in den Medien über Gewalt, Drogen, Disziplinlosigkeiten oder Versagen der Schüler bei Leistungstests wie zuletzt bei PISA prägen ein überwiegend negatives Bild von der Hauptschule: Sie befinde sich in der „Krise“ (ENGELHARDT, 1999, 15) und drohe in vielen Regionen Deutschlands zu einer „Restschule“ oder gar zu einer „Ghettoschule“ zu verkümmern (ebd., 146); sie sei „krank“ (KLIEM, 1993, 247) und das „Sorgenkind“ in der deutschen Schullandschaft, dem nur noch die „Sterbehilfe“ angeraten werden könne (IPFLING / LORENZ, 1991, 7); sie stecke als „Hilfsschule der Nation“ und „Schule für den Abschaum“ in der „bildungspolitischen Sackgasse“ (STEIN, 1998, 12f); sie verbreite ein „Odium der Chancenlosigkeit“, biete ein „trostloses Bild“ und offenbare als „auslaufendes Modell“ das ganze „Elend der Hauptschule“ (RÖSNER, 1989, 7 und 158); kurz: „Das Ende der Hauptschule ist absehbar“ (ebd., 160).

Weitere Faktoren scheinen diesen schlimmen Zustand der Hauptschule zu bestätigen: Die Hauptschule biete ihren Schülern keine ausreichende Zukunftsperspektive, etwa 20 % der Hauptschulabsolventen landeten in „gebrochenen Beschäftigungskarrieren“ und gerieten in einen Teufelskreis aus Armut, staatlicher Zuwendung, überzogenen Konten und illegalen Geschäften (HILLER, 1998a, 122); die Mädchen würden an der Hauptschule in besonderem Maße diskriminiert, denn hier dominierten die Buben das Klassenklima mit aggressivem Verhalten und trügen so zum Entstehen geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen bei, „die in keiner anderen Schulform derart offenkundig zum Tragen kommen“ (SIEPMANN, 1998, 114); die Hauptschule gelte als „Schule der Kinder von Ausländern und Sozialschwachen“ (ENGELHARDT, 1999, 107) sowie als „Sammelbecken der Gescheiterten, (...) der frustrierten und schulmüden ‚Null-Bock‘-Jugendlichen“ (KLIEM, 1993, 247); in ihr finde eine „Homogenisierung nach unten“ statt, die kaum noch Zugpferde und Vorbilder aufkommen lasse, sondern durch den hohen Anteil von „verhaltensgestörten, demotivierten, interesselosen Schülern“ kaum einen gewinnbringenden Unterricht ermögliche (IPFLING, 1998, 37); letztendlich führe all dies zu einem „Imageverlust“ der Hauptschule bei den Eltern, die diese Schulart als „unabwendbares Übel“ betrachteten, wenn es keine andere Alternative mehr gäbe (ENGELHARDT, 1999, 21). Lediglich 6 % aller Eltern wünschten für ihr Kind heute noch einen Hauptschulabschluss (ebd., 116) und etwa 80 % der Eltern, deren Kinder eine Hauptschule besuchen, haben selbst „nur“ einen Hauptschulabschluss (ebd., 108).

Die Entwicklung der Schülerzahlen spricht dabei für sich: Besuchten in den alten Bundesländern 1960 noch 67,9 % der Schüler eines Jahrganges die Hauptschule, waren es 1970 nur noch 52,7 %, 1980 38,0 % und 1990 34,1 % (IPFLING, 1998, 34). Heute gehen im Bundesdurchschnitt nur noch etwa 20,8 % eines Jahrganges zur Hauptschule (VERÖFFENTLICHUNGEN DES SEKRETARIATS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2002, 68 und 116). Realschulen und Gymnasien dagegen dürfen sich bundesweit über eine Zunahme der Schülerzahlen freuen: Während 1960 nur 12,1 % der Schüler eines Jahrganges die Realschule und 17,1 % das Gymnasium besuchten (IPFLING, 1998, 34), sind es heute 24,0 % in der Realschule (VERÖFFENTLICHUNGEN DES SEKRETARIATS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2002, 68 und 140) und 43,0 % im Gymnasium (ebd., 68 und 152). Die verbleibenden Schüler in der Sekundarstufe I besuchen entweder Integrierte Gesamtschulen (8,8 %) oder sonstige, beispielsweise private Schulen (3,4 %) (ebd., 68 und 177). Was die Situation in Deutschland insgesamt betrifft, ist die Hauptschule also längst keine Haupt-Schule mehr.

Die Ursachen dieser Krise sind vielfältig. Sie liegen zunächst einmal beim geänderten Schulwahlverhalten der Eltern und deren Kinder. Eltern streben für ihr Kind in der Regel einen höheren

¹ PIEPER et al., 2004, 191

Schulabschluss an als sie selbst erreicht haben, um ihm dadurch möglichst optimale Perspektiven für dessen zukünftige Berufswahl bieten zu können (ENGELHARDT, 1999, 109). Sie lehnen aus diesem Grund die Hauptschule ab, denn aus ihrer Sicht eröffnet sie lediglich den Zugang zu überwiegend handwerklichen Berufen, während für die „besseren“ Berufe höhere Schulabschlüsse erforderlich sind. Zum zweiten ist das Anforderungsprofil des Hauptschülers zu wenig scharf festgelegt und beruht auf negativer Selektion: Zwar wird in nahezu allen Lehrplänen der Hauptschule diese Schulform für diejenigen Schüler angeraten, deren Begabung eher im praktischen Bereich liege, die Realität im Übertrittsverfahren zeigt jedoch, dass praktisch begabt und damit für die Hauptschule geeignet automatisch alle diejenigen Schüler sind, die aufgrund ihrer nicht befriedigenden Noten in Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachkunde bzw. Englisch den Sprung auf das Gymnasium oder wenigstens die Realschule nicht schaffen. So werde die Hauptschule letztlich zu einer „Schule ohne Auswahlkriterien“ degradiert (BRONDER, 1998b, 7). Ein dritter Grund für die Krise der Hauptschule liegt in ihrem Status als Pflichtschule begründet, die sich – anders als alle anderen Angebote in der Sekundarstufe I – ihrer „Problemfälle“ nicht durch Aussonderung entledigen kann, sondern als schulisches Netz alle die Schüler auffangen muss, „die sich in den anderen Bildungsgängen nicht zurecht finden“ (ebd.). Erschwert wird die Arbeit in der Hauptschule noch durch die höchst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler, die aus Grund- und Förderschulen, als Schulabbrecher aus Realschule und Gymnasium, als Wiederholer, aus intakten Familien und gescheiterten Ehen sowie aus einem breit gestreuten Feld unterschiedlicher ökonomischer, sozialer, kultureller und ethnischer Verhältnisse kommen (ebd.). Ein letzter Grund für den mangelnden Zuspruch ist schließlich in den bildungspolitischen Rahmenbedingungen zu suchen, die nicht selten der Gestaltung der prestigeträchtigeren Schulart Gymnasium Priorität einräumen und die Hauptschule, z.B. was die Zuweisung von Finanzmitteln oder die Unterrichtssituation für Schüler und Lehrer insgesamt betrifft, eher vernachlässigen (PIEPER et al., 2004, 10), auch wenn Bildungspolitiker nicht müde werden zu betonen, die Hauptschule sei nicht so schlecht wie ihr Ruf. In diesem Zusammenhang ist auch das bislang unbefriedigende Konzept zur sprachlichen Integration ausländischer Schüler zu nennen, welches vor allem die Hauptschulen betrifft, denn hier beträgt der Anteil ausländischer Schüler im Schnitt 18,2 %, während der Ausländeranteil an der Realschule bei 6,8 % und am Gymnasium bei nur 3,9 % liegt (STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND, 2004b).

Die Krise der Hauptschule ist keinesfalls neu, sondern letzten Endes in der ständischen Struktur der mittelalterlichen und neuzeitlichen Gesellschaft begründet, auf welche das dreigliedrige Schulsystem zurückzuführen ist: Die Klosterschule der Gelehrten gilt als Vorläufer des Gymnasiums, die Schreib- und Rechenschule der Händler und Handwerker als Vorläufer der Volksschule sowie die Mittelschule für das aufstrebende Bürgertum als Vorläufer der Realschule (IPFLING, 1998, 25). Die Dreigliedrigkeit des Schulwesens sah man demzufolge als naturgegeben an, denn wenn es Aufgabe der Schule sei, den Menschen auf sein späteres Leben vorzubereiten, und wenn es drei gesellschaftliche Stände gab, dann brauchte man auch drei Schularten, die ihren Schülern jeweils nur das Wissen vermittelten, welches sie später brauchten (REKUS et al., 1998, 174f). Die Notwendigkeit dieser Schulgliederung begründete Heinrich WEINSTOCK (1955, 121f) mit einem anschaulichen Beispiel:

„Dreierlei Menschen braucht die Maschine: den, der sie bedient und in Gang hält; den, der sie repariert und verbessert; schließlich den, der sie erfindet und konstruiert.“

Dabei stellte man, wie Karl STÖCKER (1957, 45) ausführte, an die Fähigkeiten der handwerklich arbeitenden Menschen keine allzu großen Erwartungen:

„Sicher ist, daß der schlichte, einfache Mensch des Volkes fast ausschließlich in dieser Welt volkstümlicher Geistigkeit lebt, denkt und handelt, soweit sein Leben überhaupt geistige Strukturen aufweist.“

STÖCKER beschrieb die volkstümliche Bildung als konkrete und lebensnahe Form des „gebrauchend-hantierenden Umgangs“ und „Begegnung mit der vorhandenen Welt“ (ebd., 110) und charakterisierte den Volksschüler als einen „praktisch begabten Typ“ (ebd., 246),

„dessen Denken sich im Wesentlichen im unmittelbaren Umgang mit den Dingen und Menschen bildet, der fähig ist, mit einem natürlichen Gefühl die Zusammenhänge der Wirklichkeit anschaulich zu erfassen, oft eine erstaunlich gute handwerkliche Geschicklichkeit besitzt und praktische Aufgaben meistern und lösen kann, aber allgemein abstrakten Formulierungen nicht zugänglich ist.“

Mit der Reform der Volksschuloberstufe, vom „Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ 1959 im *Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens* angeregt, wollte man unter Beibehaltung der Heimatbindung und der Lebensbezüge das soziale Ansehen der Volksschule anheben. In den *Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule* von 1964, dem so genannten „Hamburger Abkommen“ der Kultusministerkonferenz, wandte man sich gegen die volkstümliche Bildung der „alten“ Volksschule:

„Wenn hier nicht bald Wirksames geschieht, dann wird die Volksschule eines Tages die ‚Restschule‘ sein, die Schule nämlich nur derjenigen Jugendlichen, deren Lebenschancen sich auf ungelernete Arbeit beschränken. Sie wäre dann die Schule des unteren Drittels ihrer derzeitigen Schüler. Das darf und kann sich unsere Gesellschaft nicht leisten.“²

Stattdessen forderte man für die „neue“ Hauptschule unter anderem stärkere Wissenschaftlichkeit, die Anhebung des Anspruchsniveaus im Unterricht und eine Verlängerung der Schulzeit auf neun Jahre. 1969 trat die Hauptschule mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz als gleichwertige Schulart neben Realschule und Gymnasium mit der Zielsetzung, als zentrale Schulform die größte Zahl der Schüler an sich zu binden (NIEKE, 2000, 89). Dieses Ziel jedoch konnte sie nicht erreichen, sondern blieb auch weiterhin die (Rest-)Schule für die weniger begabten Schüler.

War in früheren Zeiten der Schulbesuch noch zwangsläufig eine unmittelbare Folge der Standeszugehörigkeit, so habe sich die Situation in der Gegenwart umgekehrt (IPFLING, 1998, 26): Heute gälte die Schule als Voraussetzung zu einer bestimmten Statuszugehörigkeit, die Dreigliedrigkeit des Schulwesens erweise sich in der mobilen und demokratischen Gesellschaft somit als disfunktional. Zwar sei die Hauptschule ohne Zweifel „eine pädagogisch ambitionierte und ‚gute‘ Schule“ – in der schulstrukturellen Landschaft dagegen sei sie in der Tat ein „Sorgenkind“ (ebd., 33).

Nun ist es allerdings kein großes Geheimnis, dass innerhalb Deutschlands, was die Situation der Hauptschule betrifft, ein erhebliches bildungsbezogenes Nord-Süd-Gefälle besteht (HANSEL, 2000b, 8). „Im Bundesland Bayern“, so ENGELHARDT (1999, 275), „präsentiert sich die Hauptschule vergleichsweise in einem guten Zustand.“ Sie wird hier von 38,4 % der Schüler eines Jahrgangs besucht – damit ist Bayern im Vergleich der Hauptschul-Quoten führend vor Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz (VERÖFFENTLICHUNGEN DES SEKRETARIATS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2002, 116) –, 26,6 % der bayerischen Schüler wechseln nach der Grundschule an die Realschule, 32,0 % an das Gymnasium und 3,0 % an sonstige Schulen (BAYERISCHER PHILOLOGENVERBAND, 2003a). Dabei bleibt die Entwicklung der Schülerzahlen an bayerischen Hauptschulen seit 15 Jahren relativ stabil, wie die folgende Übersicht belegt (IPFLING, 1998, 34):

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
1960	74,6 %	9,0 %	14,8 %
1970	54,8 %	23,1 %	19,1 %
1980	45,5 %	26,5 %	23,8 %
1990	39,5 %	31,9 %	27,8 %

Dies mag einerseits mit der in weiten Teilen Bayerns ländlich geprägten Struktur eines Flächenstaates zu erklären sein, andererseits jedoch versteht es der *Lehrplan für die bayerische Hauptschule* von 2004, ebenso wie dessen Vorgänger von 1997, in den „Grundlagen und Leitlinien“ das Profil der Hauptschule als einer weiterführenden Schule darzustellen, die „ihr Bildungsangebot auf die unterschiedlichen Begabungen, Interessen und Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler“ ab-

² Zitiert nach IPFLING, 1998, 31

stimmt und zugleich Schwerpunkte setzt „durch ihr spezifisches Angebot an praxisbezogenen Fächern und durch die verstärkte Berücksichtigung praktischer Inhalte“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM, 2004, 7). Neben dem unmittelbaren Zugang zur beruflichen Ausbildung will die bayerische Hauptschule auch Möglichkeiten zu weiteren Bildungsgängen und Berufszielen eröffnen und sieht ihren Auftrag deshalb in der grundlegenden Allgemeinbildung, der Wertorientierung, der politischen Bildung und der Hilfe zur persönlichen Lebensgestaltung (ebd., 3f). Als Schule zur Erziehung bringt sie jungen Menschen bei, „sich selbst, anderen und der Gesellschaft gegenüber Verantwortung zu übernehmen, selbstständig, rücksichtsvoll und hilfsbereit zu handeln“, und ist sich dabei bewusst, dass auch „schwierige Erziehungssituationen“ auftreten können, die eine Festlegung von Grenzen erforderlich machen (ebd., 8f). Der Unterricht in der Hauptschule vermittelt gesellschaftlich und kulturell bedeutsame Bildungsinhalte, Grundwissen und Kernkompetenzen und „ist zugleich offen für aktuelle Anliegen der Jugendlichen und drängende Fragen der Zeit“ (ebd., 10).

Wenn man also von den wenigen Bundesländern einmal absieht, in denen die Hauptschule (noch?) akzeptiert wird, weil sie ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag gerecht werden und einen Abschluss anbieten kann, der nicht zwangsläufig in eine berufliche Sackgasse führt – Bayern zählt sicherlich dazu –, sieht es in den übrigen Bundesländern dagegen weniger rosig aus. Dort steckt die Hauptschule dauerhaft in der Krise bzw. ist faktisch bereits abgeschafft. Nicht beantwortet ist dabei die Frage, was in diesen Ländern eigentlich mit denjenigen Schülern geschehen soll, die die Anforderungen, welche Realschule oder Gymnasium an sie stellen, nicht erfüllen können.

Mit dieser Frage und der Zukunftsperspektive des Hauptschulbildungsganges befasst sich Kapitel 4.1.3.

4.1.2. Zur Lesesozialisation der Hauptschüler

Lesen und Lesekompetenz – das pfeifen die „didaktischen Spatzen“ nicht erst seit PISA von den Dächern – sind elementare Voraussetzungen für den Wissenserwerb in der Schule und für das lebenslange Lernen. Der Lesesozialisation als dialektischem „Prozess der Vermittlung und Aneignung von der mit dem Lesen bzw. der Literatur verbundenen kulturellen Handlungsformen und Rezeptionskompetenzen“ (HURRELMANN / ELIAS, 1998b, 5) kommt deshalb eine Schlüsselrolle zu: Nur wer im Elternhaus bzw. in der Schule einerseits in ausreichendem Maße dazu befähigt wird, etwas Gelesenes zu verstehen, andererseits auch Freude am Lesen erfährt und dadurch stabile Lesegewohnheiten aufbauen kann, wird die Bedeutung des Lesens in der modernen Informationsgesellschaft abschätzen können.

Eine Reihe von Untersuchungen³ deutet jedoch darauf hin, dass gerade hier, im Bereich der Lesesozialisation, das Problem vieler Hauptschüler begründet liegt. Von lesefernen Elternhäusern im Kindes- und Jugendalter nur unzureichend gefördert und von der Schule nicht in wünschenswertem Maße unterstützt, weisen diese Schüler bereits in der Grundschule Defizite in der Lesekompetenz auf, die den Akt des Lesens für sie zu einer körperlich und geistig übermäßig kräftezehrenden und demotivierenden Angelegenheit werden lassen und schließlich im Hauptschulalter dazu führen, den Umgang mit der Schriftsprache, wo es nur immer geht, zu vermeiden und stattdessen andere Formen der Informationsgewinnung, der Kommunikation und der Freizeitgestaltung auszuwählen, allen voran die elektronischen Medien. „Musik hören“ ist die mit Abstand beliebteste Freizeitbeschäftigung bei den Hauptschülern, gefolgt von Einkaufen, Sport machen, mit dem Fahrrad herumfahren, fernsehen, ins Kino gehen, sich mit Freunden treffen und Videos anschauen (BOFINGER et al., 1999, 136). Noch nicht berücksichtigt ist in dieser Auflistung das Handy, ebenfalls ein elektronisches Medium, welches sich in der mündlichen (Telefonat) und schriftlichen Kommunikation (SMS) zunehmender Beliebtheit erfreut. Erst weit abgeschlagen auf dem drittletzten Platz folgt in der Rang-

³ Vgl. dazu BOFINGER, 1996; BOFINGER et al., 1999; SCHÜMER et al., 2001; GATTERMAIER, 2003; PIEPER et al., 2004

liste der Freizeitgestaltung das Bücherlesen. Während die Hauptschüler im Schnitt täglich etwa dreieinhalb Stunden Musik hören, über drei Stunden fernsehen und sich eineinhalb Stunden mit dem Computer beschäftigen (insgesamt also über acht Stunden lang täglich elektronische Medien nutzen), lesen sie nur eine gute halbe Stunde in Büchern, Schulbücher mit eingeschlossen (GATTERMAIER, 2003, 71). SCHÜMER et al. (2001, 487) ermitteln, was die durchschnittlichen Fernsehzeiten pro Tag betrifft, gar deutlich höhere Werte: Danach sehen 39 % der Hauptschüler täglich eine bis drei Stunden fern, 27 % drei bis fünf Stunden und immerhin 28 % mehr als fünf Stunden. Vermutlich wird diese Tatsache dadurch begünstigt, dass über 50 % der Hauptschüler, darunter vor allem die Buben, ein eigenes Fernsehgerät besitzen (BOFINGER, 1996, 53). Dieses gegenüber früheren Zeiten veränderte Freizeitverhalten der Hauptschüler hat laut GATTERMAIER (2003, 166) zur Folge, dass nur noch 11,6 % der bayerischen Hauptschüler als habituelle Buchleser gelten (davon 19,6 % Mädchen und 5,6 % Buben), 34,2 % als Gelegenheits-Buchleser (41,1 % Mädchen, 27,7 % Buben) und sage und schreibe 54,2 % als Wenig- bzw. Nicht-Buchleser (39,3 % Mädchen, 66,7 % Buben). Somit wird gerade im Bereich der Hauptschule ein enger Zusammenhang zwischen dem Fernsehkonsum der Schüler und deren Lesegewohnheiten offenkundig, der zu großer Besorgnis Anlass gibt und durch die zum Teil scharfe Trennung zwischen schulischem und privatem Lesen noch verstärkt wird. Mit ihrer – oft auch heimlich – kanonisierten Textauswahl läuft die Schule nämlich Gefahr, die Aversionen der Schüler dem Lesen gegenüber noch zu vertiefen und die Jugendlichen weiterhin scharenweise in die offenen Arme der privaten Fernsehanbieter zu treiben, denn während viele Schüler für zeitnahe Leseangebote aus den Bereichen aktuelle Jugendliteratur, Unterhaltungsliteratur, Comics und Jugendzeitschriften durchaus offen sind, konzentriert sich der Literaturunterricht in der Sekundarstufe I oftmals auf „angestaubte“ Klassiker und realistische Problemliteratur aus den 1970er und 80er Jahren und kann somit kaum Leseanreize für die Freizeitgestaltung der Schüler im Bereich des Lesens bieten. Dabei ist gerade dieses Alter vor und in der Pubertät der Jugendlichen immens wichtig, denn Lesestudien zeigen übereinstimmend: „Wer nicht in der Jugend ein faszinierter Unterhaltungsleser war, wird auch im späteren Leben an Literatur kaum Interesse finden“ (HURRELMANN, 1998a, 16). Viele Hauptschüler erleben das schulische Lesen eher als Zwang, sowohl was die Art des Lesens und die Lesegeschwindigkeit als auch was den Grad der Fremdbestimmung durch den Lehrer und die Auswahl des Lesestoffes betrifft, und sammeln zahlreiche „Frustrationserlebnisse mit Schultexten“ (KÖCHER, 1993, 250). Letztendlich führen dann ein verändertes Sozialverhalten (Hauptschüler verbringen ihre Zeit meist mit solchen Freunden, die dem Lesen ebenfalls ablehnend gegenüberstehen), veränderte Interessensgebiete bei der Freizeitgestaltung (Unternehmungen mit Freunden) und ein verändertes Mediennutzungsverhalten (Zugang zu elektronischen Medien) bei jedem zweiten Hauptschüler zu einem Abbruch der Lesekarriere.

4.1.3. Die Zukunft des Hauptschulbildungsganges

„Entscheidend für die Zukunft der Hauptschule“, so REKUS et al. (1998, 17), „ist ihre Akzeptanz.“ Diese ist jedoch, wie das Schulwahlverhalten der Eltern bzw. deren Kinder zeigt, in weiten Teilen Deutschlands verloren gegangen. Wie also sieht die Zukunft des Hauptschulbildungsganges aus? Oder anders: Ist die Hauptschule noch zu retten?

In wenigstens drei Bereichen müssen notwendigerweise Klarstellungen erfolgen, um die Zukunft des Hauptschulbildungsganges zu sichern: 1. was strukturelle Reformen im gesamten Bildungsbereich, 2. was die Stärkung der individuellen Schule vor Ort und 3. was die Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen an den Schulen betrifft.

Nach Ansicht vieler Bildungsexperten ist nicht die Hauptschule ein Auslaufmodell, sondern das dreigliedrige Schulwesen insgesamt (IPFLING, 1998, 38). Ohne sich an ideologischen Grabenkämpfen beteiligen zu wollen, wie sie seit den 1970er Jahren je nach politischer Ausrichtung der jeweiligen Landesregierungen in Deutschland toben, ist grundsätzlich ungeklärt, vor welchem schulstrukturellen Hintergrund der Problemfall Hauptschule diskutiert werden soll. Drei mögliche Modelle

zeichnen sich gegenwärtig ab: das Drei-Säulen-Modell mit den drei eigenständigen Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium; das Zwei-Säulen-Modell als kleiner Verbund von Haupt- und Realschule neben einem eigenständigen Gymnasium; und schließlich der große Verbund von Hauptschule, Realschule und Gymnasium zu einem integrierten Schulmodell (eine Säule). Ein Blick auf die Situation in anderen Ländern zeigt, dass weltweit mehrheitlich das Zwei-Säulen-Modell zum Tragen kommt (NIEKE, 2000, 90). In Europa hat außerdem die Mehrzahl der Länder eine längere, für alle Schüler verpflichtende gemeinsame Schulzeit: Nur in wenigen Ländern, darunter Deutschland, beträgt sie lediglich vier Jahre, während sie in den meisten anderen sechs bis sieben Jahre, in den skandinavischen Ländern sogar neun Jahre umfasst (IPFLING, 2000, 183). Somit wird mehrheitlich auf eine allzu frühe Segregation bereits nach der vierten Jahrgangsstufe verzichtet. Daneben spielt die Ganztagschule, die Schüler verstärkt fördern und Defizite der Elternhäuser bei der Bildung und Erziehung ihrer Kinder ausgleichen kann, trotz der jüngsten bundespolitischen Bemühungen in Deutschland eine zu geringe Rolle.

Möglicherweise könnte eine Lösung des Strukturproblems an Deutschlands Schulen – unter Angleichung an europäische Standards – darin liegen, nach einer sechsjährigen gemeinsamen Grundschulzeit die Leistungsträger eines Jahrgangs im Gymnasium und alle anderen Schüler in einer neu zu konzipierenden Hauptschule, entstanden aus der Verbindung der bisherigen Haupt- und Realschule, weiter zu unterrichten mit der Option, bei entsprechend guten Leistungen Zugang zu sämtlichen Schulabschlüssen zu erlangen und bei Bedarf auf ein flächendeckendes Angebot an Ganztagschulen zurückgreifen zu können.

Neben die Anforderungen an gute Schüler muss in gleichem Umfang die Förderung der weniger guten Schüler treten mit dem Ziel, Bildung individuell zu gestalten und die Zahl der Wiederholer, welche bei der Eingliederung in neue Klassen nicht selten große soziale Probleme verursachen, auf ein Minimum zu reduzieren. Diese Förderung könnte an den jeweiligen Schulen durch die Einrichtung spezieller Kurse sowie an integrierten Schulen zur sonderpädagogischen Förderung, die ebenfalls in der Fläche einzurichten wären, stattfinden. Solange jedoch die Ministerpräsidenten und Kultusminister der Länder an ihrer Kulturhoheit kleben und nicht bereit sind, durch eine Änderung des Grundgesetzes bildungspolitische Kompetenzen an die Bundesregierung abzutreten – das (vorläufige?) Scheitern der Föderalismuskommission im Dezember 2004 spricht Bände –, werden strukturelle Reformen nur unbefriedigend umgesetzt werden können und die deutsche Bildungslandschaft wird weiterhin ein Wirrwarr unterschiedlicher Interessen bleiben.

Unter Berücksichtigung der schulpolitischen Rahmenbedingungen sind weiterhin Maßnahmen und Konzepte zur Stärkung und Profilbildung der individuellen Schule vor Ort gefragt, beispielsweise was den Umgang mit schwierigen oder lernunwilligen Schülern, die sprachliche und kulturelle Integration ausländischer Schüler, den Umgang mit sozial benachteiligten Schülern, das geschlechtsspezifische Verhalten der Schüler untereinander, die Drogen- und Gewaltprävention oder auch Konzepte zur Streitschlichtung betrifft. Im Rahmen der inneren Schulentwicklung müssen Schüler und Lehrer an jeder Schule bestrebt sein, ein eigenes Profil in den Bereichen Unterricht, Erziehung und Schulleben herauszubilden und sich gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen vor Ort zu öffnen. All dies erfordert jedoch Freiräume von Seiten der Ministerialbürokratie (wie zum Beispiel die Öffnung der Schulen und Möglichkeiten der individuellen Umsetzung von Lehrplänen) ebenso wie die Festlegung klarer Anforderungskriterien für die jeweilige Schulart.

Unter einem letzten Gesichtspunkt sind schließlich all die Maßnahmen zu fassen, die unmittelbar eine Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen an der Schule in den Blick nehmen. Dies können beispielsweise ausgewogene, der individuellen Entwicklung der Schüler angepasste Lernformen sein vom lehrerzentrierten Unterricht bis hin zu offenen Unterrichtsformen, dies können aber auch veränderte schulrechtliche Bestimmungen sein, die dazu beitragen können, das Lernverhalten und die Motivation frustrierter Schüler zu verbessern, etwa durch einen teilweisen Verzicht auf die soziale Bezugsnorm zugunsten der individuellen bei der Bewertung von Schülerleistungen; dies können ferner auch alle Maßnahmen sein, die Schülern mit Lernschwierigkeiten vielfältige und

intensive Zuwendung zuteil werden lassen, zum Beispiel persönliche Betreuung von Seiten der Lehrer oder Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen.

4.1.4. Zusammenfassung: Zur Situation an bayerischen Hauptschulen

Die Hauptschule hat es nicht leicht. Als Pflichtschule kommt ihr die schwierige Aufgabe zu, eine heterogene Schülerschaft auf die Arbeits- und Berufswelt sowie auf verantwortungsbewusstes Handeln in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts vorzubereiten. Sie versammelt kognitiv wenig belastbare, durch schulische und persönliche Misserfolge häufig demotivierte, aggressive und teilweise kriminelle Schüler aus zerbrochenen Familien- und kulturell höchst unterschiedlichen Lebensverhältnissen neben Kindern und Jugendlichen mit positiven anthropogenen und sozio-kulturellen Lernvoraussetzungen, die jedoch allesamt mit inzwischen sehr unbefriedigenden Zukunftsperspektiven in das Leben nach der Schulzeit starten können. Demzufolge versucht die Mehrheit der Eltern aus Sorge um ihr Kind diese Schulart, wenn irgendwie möglich, zu vermeiden und plant stattdessen den erfolgsversprechenderen Weg über die Realschule oder das Gymnasium ein. So besuchen bundesweit nur noch etwa 20 % der Schüler eines Jahrganges die Hauptschule.

Dabei war es 1969, als die neu gegründete Hauptschule die wegen ihrer volkstümlichen Bildung in die Kritik geratene Volksschuloberstufe ablöste, das erklärte Ziel der Reform gewesen, den Großteil der Schüler eines Jahrganges in dieser neben der Realschule und dem Gymnasium gleichwertigen Schulart auf den späteren Beruf in Handwerk und Industrie vorzubereiten. Seit Eltern und Schüler jedoch erkannt haben, dass heutzutage die besuchte Schulart eine ganz wesentliche Voraussetzung zu einer bestimmten Statuszugehörigkeit darstellt und die Hauptschule, was die Vermittlung optimaler Zukunftsperspektiven betrifft, in der Hierarchie weit unten angesiedelt ist, befindet sich diese Schulart in einer dauerhaften Krise. Hinzu kommt das permanent negative Bild, das – teilweise berechtigt, teilweise aber auch reißerisch überzogen – in den Medien gezeichnet wird, sowie ein gewisses Versagen der Bildungspolitiker, die die Zeichen der Zeit nicht erkennen (wollen) und kaum brauchbare Lösungsansätze für die Zukunft des Hauptschulbildungsganges aufzeigen. Zumindest auf den drei Ebenen der grundsätzlichen Strukturreformen im Bildungsbereich, der Stärkung der Schule vor Ort und der Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen im Unterricht sind grundlegende Weichenstellungen jedoch unabdingbar. Vor allem eine flächendeckende Ausweitung der Ganztagschulen, eine Integration von Haupt- und Realschülern in der Sekundarstufe I im Anschluss an eine verlängerte gemeinsame Grund- und Orientierungsstufe nach europäischem Vorbild sowie die Einführung bundesweiter Leistungsstandards vom Kindergarten bis in das zweigliedrige Schulsystem der Sekundarstufe könnten Maßnahmen zur Neugliederung im Bildungsbereich und zur Reform des Hauptschulbildungsganges darstellen.

Andererseits gibt es *die* Hauptschule nicht, denn ihr Erscheinungsbild setzt sich zusammen aus den staatlichen Rahmenbedingungen und der Zusammenarbeit der Schulämter, Schulleitungen, Lehrer, Schüler und Eltern untereinander und mit staatlichen, kommunalen, privaten und wirtschaftlichen Einrichtungen vor Ort. Vor dem Hintergrund der Tatsache jedoch, dass die Hauptschule in mehreren Bundesländern abgeschafft, in anderen in Verbundsysteme integriert und schließlich in einigen wenigen als eigenständige Schulart in einem vergleichsweise guten Zustand ist, werden grundlegende Reformen wohl weiterhin ausbleiben, da jede Landesregierung, durch das Grundgesetz legitimiert, bestrebt ist, ihr eigenes „Bildungssüppchen“ zu kochen.

Auch in Bayern, wo gegenwärtig noch etwa 38 % der Schüler eines Jahrganges die Hauptschule besuchen, wo der Lehrplan auf recht vorbildliche Weise ein geschärftes Profil dieser Schulart vermittelt, wo mit der Einrichtung von P- und M-Klassen ein interessantes Modell sowohl zur begabungsgerechten Förderung der schwächeren als auch zur Forderung der stärkeren Hauptschüler entwickelt wurde und wo ein guter Qualifizierter Hauptschulabschluss bei der Besetzung von Lehrstellen in der freien Wirtschaft noch realistische Berufschancen eröffnet, ist der Trend bei der Mehrzahl der Eltern und Schüler zu einem verstärkten Übertrittswunsch an die Realschule und vor allem

an das Gymnasium nicht zu verkennen und langfristig wohl auch nicht zu stoppen, zumal der Bedarf an qualifizierten Akademikern auch hier zunimmt. In absehbarer Zeit wird man sich dann auch in diesem Bundesland erneut Gedanken über die Zukunft des Hauptschulbildungsganges machen müssen.

Ebenfalls in die Schlagzeilen geraten sind die Hauptschulen durch das schlechte Abschneiden ihrer Schüler bei PISA. Hier wurde deutlich, dass erhebliche Mängel in der basalen Kompetenz des Lesens bestehen, die einerseits auf eine defizitäre literarische Sozialisation in vielen Elternhäusern, wo Bücher meist eine offensichtlich geringe Rolle spielen, andererseits auf eine unzureichende Leseförderung in der Schule zurückzuführen sind. Gelingt es in der Grundschule noch halbwegs, bei den Schülern Interesse an Büchern zu wecken bzw. zu erhalten, treten in der Sekundarstufe schulisches und privates Lesen auseinander, was neben einem veränderten Medien- und Sozialverhalten in der Zeit vor und während der Pubertät dazu führt, dass Musik, Fernseher, Computer, Handy und die Freizeitgestaltung mit gleich gesinnten Freunden im Leben der Hauptschüler eine größere Rolle spielen als Bücher. Der Wert des Lesens wird von den meisten Hauptschülern nicht erkannt, Lesen bedeutet für sie Anstrengung und Last, in den seltensten Fällen Lust, so dass die Vermittlung von Lesekompetenz im Unterricht nur mit großer Überzeugungskraft auf Seiten der Lehrenden und einiger Überwindung auf Seiten der Schüler stattfinden kann und die Lesekarriere, sofern sie in der Grundschule überhaupt begonnen hatte, in der Hauptschule häufig wieder abgebrochen wird.

Das folgende Kapitel 4.2. vergleicht im Hinblick auf Aussagen über Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen den *Lehrplan für die bayerische Hauptschule* von 2004 mit dem Vorgänger von 1997.

4.2. Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen im Lehrplan für die bayerische Hauptschule

*„Wie die Welt der Zahl, die Welt der Pflanzen und Tiere,
die Heimat und wie viele andere Dinge der Welt
Gegenstand des ständigen Nachdenkens in der Schularbeit sind,
so muß auch die Welt der Sprache ins Bewußtsein gehoben werden.“*
Klaus DODERER¹

4.2.1. Der Lehrplan für die bayerische Hauptschule von 1997

Der in Kapitel 4.3. beschriebene Unterrichtsversuch zur Integration von Sprach- und Leseunterricht basiert auf den Vorgaben des *Lehrplans für die bayerische Hauptschule* von 1997. Dieser Lehrplan, der mit Beginn des Schuljahres 1997/1998 eingeführt wurde und damit den Lehrplan von 1985 ablöste, charakterisiert die Bedeutung des Faches Deutsch folgendermaßen (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM, 1997, 37):

„Der Deutschunterricht hilft den Schülern, die deutsche Sprache in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen angemessen und richtig zu gebrauchen. Er führt die in der Grundschule begonnene sprachliche und literarische Arbeit weiter und vertieft sie, wobei er das vorhandene sprachliche Können der Schüler, auch im Hinblick auf ihre unterschiedliche sprachliche, kulturelle und ethnische Herkunft, berücksichtigt. Die Spracharbeit unterstützt darüber hinaus den Lernprozess in allen anderen Fächern. (...) Durch den aufmerksamen Umgang mit der Sprache soll den Schülern die Bedeutung von Sprache als Mittel zwischenmenschlicher Verständigung und als Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis bewusst werden. Sie lernen Sprache als ein grundlegendes Instrument zum Verstehen und zur Verarbeitung von Eindrücken (...) kennen.“

Das Fach Deutsch gliedert sich dabei in die Teilbereiche „Sprechen und Schreiben“, „Lesen und Mediengebrauch“ sowie „Sprachbetrachtung und Rechtschreiben“.

Im Teilbereich „Lesen und Mediengebrauch“ nennt der Lehrplan als vorrangiges Ziel des Unterrichts die „Freude am Lesen“, die durch „aktiven Umgang“ mit Texten unter Berücksichtigung der „Prinzipien eines produktions- und handlungsorientierten Literaturunterrichts“ erreicht werden könne (ebd.). An literarischen Texten sollen die Schüler „die besonderen Leistungen und Wirkungen der Sprache kennen“ lernen (ebd.), an Sach- und Gebrauchstexten erlernen sie das genaue Lesen, das Erfassen wesentlicher Aussagen und das Erkennen der verwendeten sprachlichen Mittel (ebd., 38). Besonderer Wert sei im Unterricht auf „die Vermittlung von Arbeitstechniken zu legen, die für ein zunehmend selbstständiges und (...) lebenslanges Lernen erforderlich sind“ (ebd.), z.B. in der 5. Jahrgangsstufe das konzentrierte, flüssige und klanggestaltende Lesen, das Belegen und Markieren von Textstellen, das Klären unverstandener Passagen durch Nachdenken über mögliche Bedeutungen, durch Berücksichtigen des Kontexts oder durch das Benutzen von Nachschlagewerken, das Herausfinden von Schlüsselstellen sowie das Notieren von Stichpunkten (ebd., 99), oder in der 7. Jahrgangsstufe das Anwenden von W-Fragen, das Ordnen von Informationen, das Auswerten von Schaubildern und Grafiken und das selbstständige Beschaffen von Informationen (ebd., 103).

Im Teilbereich „Sprachbetrachtung und Rechtschreiben“ sollen die Schüler „grammatische Gesetzmäßigkeiten“ entdecken, was „ihrem Sprachvermögen im Alltag wie im Unterricht, auch im Fremdsprachenunterricht, zugute“ komme (ebd., 38). Zu den Themen des Grammatikunterrichts zählen in der 5. Jahrgangsstufe die Funktion von Wortarten, die Möglichkeiten der Wortbildung, die Bedeutung von Wörtern (Wortfeld, Wortfamilie, Mehrdeutigkeit), die Satzarten, die Satzglieder sowie die wörtliche Rede (ebd., 99). Dazu kommen in der 6. Jahrgangsstufe die bildhafte Sprache, die Stellung der Satzglieder sowie Möglichkeiten der Satzverknüpfung (ebd., 147), in der 7. Jahrgangsstufe abbildende und symbolische Zeichen, Sprache und Körpersprache sowie der Aufbau von

¹ DODERER, 1969, 107

Texten im Hinblick auf den Gebrauch sprachlicher Mittel (ebd., 193), in der 8. Jahrgangsstufe die Herkunft und Bedeutung von Wörtern, der bewusste Gebrauch sprachlicher Mittel beim Gestalten von Texten sowie die indirekte Rede (ebd., 250) und in der 9. Jahrgangsstufe schließlich die Funktion von Dialekt, Umgangs-, Standard- und Fachsprache sowie die Mehrsprachigkeit als Anlass sprach- und kulturvergleichender Betrachtung (ebd., 312).

Für die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler sei deshalb ein integrativer Deutschunterricht unabdingbar (ebd., 38), der auch die Teilbereiche „Lesen“ und „Sprachbetrachtung“ miteinander verbindet: „Die durch Sprachbetrachtung gewonnenen Einsichten in sprachliche Mittel und ihre Wirkungen führen zu einem vertieften Textverständnis“ (ebd., 39). So nennt der Lehrplan im Teilbereich „Lesen“ in der 5. und 6. Jahrgangsstufe als integrative Ziele des Deutschunterrichts das Erkennen auffälliger sprachlicher Mittel und Formelemente sowie das Klären sprachlich und inhaltlich schwieriger Ausdrücke (ebd., 98, 146), in der 7. bis 9. Jahrgangsstufe das Herausarbeiten wesentlicher Gestaltungs- und Formelemente von Texten (ebd., 192, 249, 311). Im Teilbereich „Sprachbetrachtung“ betont der Lehrplan in der 5. Jahrgangsstufe zunächst noch vorsichtig die Verwendung operationaler Verfahren, um selbstständig Einsichten in sprachliche Strukturen zu gewinnen (ebd., 99), und in der 6. Jahrgangsstufe das Erkennen der Funktionen von Wörtern und Sätzen im Textzusammenhang (ebd., 147). Ab der 7. Jahrgangsstufe wird die Notwendigkeit der Integration von „Sprachbetrachtung“ und „Lesen“ unmissverständlich aufgezeigt, wenn die Schüler „zunehmend bewusster (...) ihre Kenntnisse für die Erstellung eigener und für das Erschließen fremder Texte“ nützen sollen (ebd., 193), z.B. durch das Untersuchen von Wörtern, die auf Vorhergehendes verweisen, oder durch das Erschließen von sprachlichen Bildern in Texten (ebd., 250, 312). In der 9. Jahrgangsstufe verweist der Lehrplan sogar auf den ansonsten an keiner weiteren Stelle verwendeten Begriff des Sprachgefühls, wenn es heißt: „Die Schüler entwickeln ihr Gefühl für Sprache weiter, wobei sie zunehmend auf Nuancen achten“ (ebd., 312).

Dieser knappe Blick auf den *Lehrplan für die bayerische Hauptschule* von 1997 im Fach Deutsch macht zweierlei deutlich: Zum einen beschreibt er die große Bedeutung der „Sprache als ein grundlegendes Instrument zum Verstehen“ sowohl innerhalb des Faches Deutsch als auch in allen anderen Fächern. Diese grundlegende Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler soll erreicht werden durch einen integrativen Deutschunterricht, der gemeinsame Ziele verschiedener Teilbereiche miteinander verbindet. Beim Verstehen von Texten sind dabei vor allem die Teilbereiche „Lesen“ sowie „Sprachbetrachtung“ beteiligt: Ersterer bietet im Unterricht literarische und pragmatische Texte an, die mit Verfahren der Textanalyse und der Handlungs- und Produktionsorientierung bearbeitet und unter Anwendung geeigneter Arbeitstechniken erschlossen werden sollen, letzterer stellt einen gewissen Fundus sprachlicher Themenbereiche zur Verfügung, der beim Verstehen von Sprache von Nutzen sein kann. Andererseits jedoch zeigt dieser Blick auf den Lehrplan auch ein großes Defizit auf: Einsicht in sprachliche Mittel, so die Aussage, führe zu einem „vertieften“ Textverständnis. Nicht näher ausgeführt wird allerdings, worin nun genau dieses vertiefte Verständnis besteht. Gerade in der Hauptschule – das hat Kapitel 3.4. ja deutlich aufgezeigt – muss der Schwerpunkt des Unterrichts für die große Mehrzahl der Schüler zunächst einmal auf einem *grundlegenden* Verstehen im Umgang mit Texten liegen, bevor für eine deutlich geringere Zahl von Schülern ein besonders *vertieftes* Verstehen gelingen kann. Der Fachlehrplan Deutsch führt zwar einzelne Möglichkeiten integrativen Unterrichtens zum Erreichen eines grundlegenden Verständnisses auf, beispielsweise das Klären schwieriger Ausdrücke oder die Anwendung operationaler Verfahren, klare Kriterien dessen, was einen lesekompetenten Schüler ausmacht und über welche Kompetenzen er im sprachlichen Bereich beim Umgang mit Texten verfügen muss, findet man dagegen nicht. Mit anderen Worten: Aussagen zur Lesekompetenz der Schüler und zum Aufbau eines systematischen Lesecurriculums stellen in diesem Lehrplan eine Schwachstelle dar.

Was den Begriff der Sprachbewusstheit angeht, so sucht man diesen im Lehrplan vergeblich. Obwohl beim Erscheinen des Lehrplans 1997 bereits seit mehr als einem Jahrzehnt in der didaktischen Diskussion, wird die Bedeutung der Sprachbewusstheit für die Schüler an der Hauptschule darin nicht thematisiert. Stattdessen bietet der Lehrplan handfestes grammatisches Wissen, garniert mit

einem Hinweis auf das weiterzuentwickelnde Sprachgefühl in der 9. Jahrgangsstufe, ohne dass dabei Vorschläge auf den Tisch kommen, in welchen Bereichen man dieses zur Anwendung bringen oder wie man die Sprachbewusstheit der mehrsprachigen Schüler im interkulturellen Unterricht nutzen und fördern könnte.

4.2.2. Der Lehrplan für die bayerische Hauptschule von 2004

Der seit dem Schuljahr 2004/2005 gültige neue *Lehrplan für die bayerische Hauptschule* steht, was das Fach Deutsch betrifft, wesentlich unter dem Einfluss des schlechten Abschneidens der deutschen Schüler bei PISA und nimmt deshalb in wesentlichen Bereichen Korrekturen vor. Die Bedeutung des Faches wird nun folgendermaßen beschrieben (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM, 2004, 33):

„Der Sprache kommt eine fundamentale Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Schüler zu. (...) In diesem Sinne vermittelt der Deutschunterricht der Hauptschule eine grundlegende sprachliche Bildung, die den Schülern hilft, gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen angemessen und richtig zu bewältigen. (...) Durch den aufmerksamen Umgang mit der Sprache soll den Schülern ihre Bedeutung als Mittel zwischenmenschlicher Verständigung und als Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis bewusst werden. Sie gewinnen und festigen Einsichten in Sprachstrukturen, erfahren die ästhetische Dimension der Sprache und erkennen den Zusammenhang von sprachlichem Handeln und sozialem Verhalten. Sie lernen Sprache als ein grundlegendes Instrument zum Verstehen und zur Verarbeitung von Eindrücken kennen (...).“

Das Fach Deutsch ist nunmehr in vier Lernbereiche untergliedert, „die aufeinander bezogen und im Unterricht sachgerecht zu verknüpfen sind“ (ebd.): „Sprechen“, „Lesen und Mediengebrauch“, „Schreiben und Rechtschreiben“ sowie „Sprache untersuchen“.

Der Teilbereich „Lesen und Mediengebrauch“ rückt dabei an Position zwei der Lernbereichsgliederung und erhält grundlegende Bedeutung, denn: „Jeder Schüler muss lesen können“ (ebd., 34). Er verfolgt das vorrangige Ziel, „die Lesefreude der Schüler aufzubauen und mit vielfältigen Maßnahmen zu erhalten“ (ebd.), um dadurch eine langfristige Lesebereitschaft der Schüler zu gewährleisten, und entwirft das Bild einer „Hauptschule als Leseschule“ mit neuen Impulsen im Hinblick auf die unterrichtliche Arbeit, beispielsweise „das Gewähren freier Lesezeiten“, „das ‚Entschulen‘ des Umgangs mit Lesestoffen“ oder „das permanente Bemühen, durch methodisch vielfältige Maßnahmen die Lesefähigkeit zu verbessern“ (ebd.). Eine deutliche Aufwertung, die der „enormen Bedeutung im Leben“ Rechnung trägt, erfährt dabei der Umgang mit Sachtexten „in Verbindung mit dem Sachunterricht“, „wobei es gilt, das schon vorhandene Weltwissen der Schüler zu aktivieren, die neuen Erkenntnisse zu verstehen, Bedeutungen zu klären, Zusammenhänge aufzuzeigen und das neu erworbene Wissen mit dem alten zu verknüpfen“ (ebd.). Doch auch das Ziel, durch aktiven Umgang mit Texten eine literarische Grundbildung zu erhalten, wird konkretisiert: Diese werde „textspezifisch aufgebaut, rezipierend, einfühlend, analysierend, aber auch besonders gut durch die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren“ (ebd.). Der Fachlehrplan dieses Teilbereiches nennt in allen Jahrgangsstufen folgende Lerninhalte: „Lesefähigkeit verbessern“, „Sach- und Gebrauchstexte lesen, verstehen und beurteilen“, „Zugang zu literarischen Texten finden“, „Jugendbücher kennen lernen, lesen und vorstellen“ sowie „Medien und Medienerfahrungen untersuchen“. Diese Inhalte werden in der 5. und 6. Jahrgangsstufe ergänzt durch den Lerninhalt „Interesse am Lesen gewinnen“ (ebd., 104f).

Der ehemalige Teilbereich „Sprachbetrachtung“ heißt nun „Sprache untersuchen“ – in begrifflicher Anlehnung an den Lehrplan für die Grundschule, der das Fach Deutsch aufgliedert in die Lernbereiche „Die Schriftsprache erwerben“, „Sprechen und Gespräche führen“, „Für sich und andere schreiben“, „Sprache untersuchen“ sowie „Lesen und mit Literatur umgehen“. Im Teilbereich „Sprache untersuchen“ „sollen die Schüler in realen Sprach- und Kommunikationssituationen ihre Spracherfahrungen und ihr Sprachgefühl weiterentwickeln, indem sie Sprache zunehmend bewuss-

ter wahrnehmen, darüber reflektieren und sie gezielter einsetzen. (...) Sie lernen, auf die inhaltliche Dimension von Wörtern und Sätzen in Texten einzugehen und so auf Strukturen der Textgestaltung zu achten. So entdecken die Schüler Anwendungsmöglichkeiten ihres Sprachwissens“ (ebd., 35). Zu den Lerninhalten dieses Teilbereichs gehören in der 5. Jahrgangsstufe die Funktionen von Wortarten und deren Wirkung im Text, die Flexions- und Verbformen, die Wortbildung, die Bedeutung von Wörtern (Wortfelder, Wortfamilien, Mehrdeutigkeit, Fachbegriffe), die Satzarten, die Satzglieder, Satzverknüpfungen und die wörtliche Rede (ebd., 107); dazu kommen in der 6. Jahrgangsstufe Ober- und Unterbegriffe, die Bedeutung und Herkunft von Redensarten und Sprichwörtern, sprachliche Vergleiche und das Verändern von Texten mit operationalen Verfahren (ebd., 158), in der 7. Jahrgangsstufe die Körpersprache (ebd., 211), in der 8. Jahrgangsstufe die Fachsprachen (ebd., 276f) und in der 9. Jahrgangsstufe sprachliche Bilder und Sprachvarietäten (ebd., 349).

Auch dieser Lehrplan betont die Notwendigkeit einer lernbereichsübergreifenden Integration in der Unterrichtspraxis und nennt als Beispiel dafür „die durch Sprachuntersuchungen gewonnenen Einsichten in sprachliche Mittel und ihre Wirkungen“, die „zu einem vertieften Textverständnis“ führen sollen (ebd., 36). Hilfen zur Umsetzung der Integration der Teilbereiche „Lesen“ und „Sprache untersuchen“ finden sich im Fachlehrplan: Beim Lesen von Sach- und Gebrauchstexten sollen die Schüler „sprachlich und inhaltlich schwierige Textstellen klären“, bei literarischen Texten sollen sie „auffallende sprachliche Mittel untersuchen und ihre Wirkung erfahren“ (ebd., 208); der Teilbereich „Sprache untersuchen“ nennt in der 5. Jahrgangsstufe als Lernziel durch „Einsicht in sprachliche Strukturen (...) fremde Texte besser verstehen“ (ebd., 107), stellt in der 6. Jahrgangsstufe fest, das Wissen über Sprache helfe den Schülern, „sprachliche Äußerungen anderer zunehmend bewusster zu verstehen“ (ebd., 158) und – in der 7. Jahrgangsstufe – die eigene Ausdrucksfähigkeit und deren Wirkung auf andere bewusst zu erfahren (ebd., 210), um in der 9. Jahrgangsstufe schließlich „unterschiedliche Sprachformen zunehmend bewusster und angemessener“ verwenden zu können (ebd., 349).

Betrachtet man den Lehrplan im Fach Deutsch insgesamt, so ist festzustellen, dass er an vielen Stellen detaillierter und umfassender ausfällt als sein Vorgänger und in wesentlichen Bereichen neue Akzente setzt. Dies gilt vor allem auch für den Teilbereich „Lesen und Mediengebrauch“. Hier spricht der neue Lehrplan nicht mehr davon, Texte lediglich kennen zu lernen, sondern nun geht es darum, Texte zu „erleben“. Grundgelegt wird dieses Texterleben durch ein systematisches Lesesecurriculum, welches in der Grundschule die Lesefertigkeit und die Fähigkeit der Schüler zum sinnentnehmenden Lesen entwickeln und in der Hauptschule durch sämtliche Jahrgangsstufen hindurch weiter ausbauen soll. Unter dem Lerninhalt „Lesefähigkeit verbessern“ werden Vorschläge zu einem gezielten Lesetraining und zu individuellen Leseübungen gemacht (ebd., 208). Daneben bietet der Lehrplan Hilfen zur Förderung der Lesekompetenz der Schüler beim Umgang mit Texten, beispielsweise beim Lesen von Sach- und Gebrauchstexten in der 7. Jahrgangsstufe (ebd.):

- „- Vorwissen, auch aus anderen Medien aktivieren
- Texte, auch selbstständig beschaffte, konzentriert still lesen
- sprachlich und inhaltlich schwierige Textstellen klären, z.B. mit Hilfe eines Wörterbuchs, mit W-Fragen
- wesentliche Aussagen eines Textes herausarbeiten und darstellen, z.B. Informationen ordnen, Abschnitte finden, Inhalt abschnittsweise wiedergeben, graphisch strukturieren
- die Textabsicht erkennen, belegen und beurteilen, z.B. Glaubwürdigkeit prüfen, die Bedeutung von Kleingedrucktem erkennen
- auf die Arbeitsphase zurückschauen, über das gewonnene Wissen verfügen und das methodische Repertoire sichern“

Alle diese Maßnahmen ermöglichen es dem Schüler, ein grundlegendes Textverständnis zu gewinnen. Dieses kann vertieft werden durch die im Lehrplan an mehreren Stellen eingeforderte Integration von „Lesen“ und „Sprache untersuchen“. An diesem Punkt wird nun auch der Begriff Sprachbewusstheit relevant: Mit der Vorgabe, die Schüler sollten Sprache zunehmend bewusster gebrauchen und darüber reflektieren können, führt der Lehrplan auch in diesem Bereich die in der Grund-

schule begonnene Arbeit fort, wo der Teilbereich „Sprache untersuchen“ im Lehrplan mit folgenden Worten eingeleitet wird (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM, 2000, 27):

„Anknüpfend an die vor der Schulzeit erworbenen Spracherfahrungen sollen die Kinder ihr Sprachgefühl weiterentwickeln, indem sie Sprache bewusster wahrnehmen und reflektiert mit ihr umgehen lernen.“

Im Hinblick auf die Förderung der Sprachbewusstheit der Schüler verweist der Lehrplan von 2004 schließlich auch auf die Bedeutung des Dialekts als wichtigem Teil einer „inneren Mehrsprachigkeit“ und als Brücke zu einer „äußeren Mehrsprachigkeit“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM, 2004, 35) sowie auf die „unterschiedlichen sprachlichen, sozialen, kulturellen und ethnischen Voraussetzungen“ der Schüler (ebd., 33). Die verschiedenen Sprachvarietäten der Schüler bildeten den Ausgangspunkt des Deutschunterrichts, und deren Vergleich, vor allem auch hinsichtlich der Herkunftssprachen nichtdeutscher Schüler, fördere die Einsicht in sprachliche Zusammenhänge.

Der *Lehrplan für die bayerische Hauptschule* von 2004 stellt demnach einen Schritt in die richtige Richtung dar, die Lesekompetenz und die Lesemotivation der Hauptschüler zu fördern und dabei in Verbindung mit der Reflexion über Sprache zu besserem Textverstehen zu gelangen.

4.2.3. Zusammenfassung: Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen im *Lehrplan für die bayerische Hauptschule*

Im vergangenen Kapitel wurde untersucht, welche Rolle Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen im *Lehrplan für die bayerische Hauptschule* spielen. Dabei wurde der „alte“ Lehrplan von 1997 mit dem „neuen“ von 2004 verglichen.

Der Lehrplan von 1997 gliedert das Fach Deutsch in die Teilbereiche „Sprechen und Schreiben“, „Lesen und Mediengebrauch“ sowie „Sprachbetrachtung und Rechtschreiben“. Im Teilbereich „Lesen und Mediengebrauch“ nennt dieser Lehrplan als vorrangiges Ziel die Vermittlung von Freude am Lesen, welche durch einen aktiven Umgang mit Texten, vor allem durch die verschiedenen Formen der Handlungs- und Produktionsorientierung, erreicht werden solle. Klare Aussagen darüber, wie die Lesekompetenz der Schüler systematisch gefördert und wie ein grundlegendes Textverständnis erlangt werden solle, werden darin nicht getroffen, da das Lesecurriculum mit Beendigung der Primarstufe als abgeschlossen gilt. Auch die Bedeutung der Sprachbewusstheit beim Umgang mit Texten wird nicht ausreichend thematisiert, der Teilbereich „Sprachbetrachtung“ dient in erster Linie dem Entdecken grammatischer Gesetzmäßigkeiten im Hinblick auf das eigene Sprachvermögen.

Der Lehrplan von 2004, der das Fach Deutsch in die Teilbereiche „Sprechen“, „Lesen und Mediengebrauch“, „Schreiben und Rechtschreiben“ sowie „Sprache untersuchen“ gliedert, nimmt in weiten Teilen grundlegende Verbesserungen vor. Im Zeichen der PISA-Diskussion wird der Teilbereich „Lesen“ deutlich aufgewertet. Die Hauptschule als Leseschule müsse dafür Sorge tragen, dass jeder Schüler lesen könne. Dazu beitragen sollen die Fortführung des Lesecurriculums auch in der Sekundarstufe – im Lehrplan verankert unter dem Titel „Lesefähigkeit verbessern“ – sowie die Aufnahme neuer, auf Verbesserung der Lesekompetenz abzielender didaktischer Maßnahmen wie das Einrichten freier Lesezeiten, das „Entschulen“ des Lesens, der Einsatz methodisch vielfältiger Maßnahmen beim Umgang mit Texten oder die fächerübergreifende Integration des Lesens mit dem Sachunterricht, die vor allem beim Lesen von Sachtexten ins Auge zu fassen sei. Im Teilbereich „Sprache untersuchen“, der sich inhaltlich kaum vom Lehrplan von 1997 unterscheidet, wird nun auf die Bedeutung der Sprachbewusstheit beim Umgang mit Texten verwiesen. Die Schüler, so die Auffassung im neuen Lehrplan, sollen Sprache bewusster wahrnehmen und dadurch, auch im Vergleich mit anderen Sprachvarietäten, ihre Spracherfahrungen und ihr Sprachgefühl weiterentwickeln.

Beide Lehrpläne heben unmissverständlich die Notwendigkeit des integrativen Unterrichtens hervor. Sie betonen die Bedeutung von Sprache als grundlegendem Instrument zum Verstehen und machen hinsichtlich einer Verbindung der Teilbereiche „Lesen“ und „Sprache untersuchen“ darauf aufmerksam, dass Einsichten in sprachliche Mittel unmittelbar auch zu einem besseren Textverständnis führen. Thematische Verweise auf andere Unterrichtsfächer und Teilbereiche helfen dem Lehrenden beim Herstellen von Querverbindungen.

Der im folgenden Kapitel 4.3. beschriebene und im Schuljahr 2003/2004 durchgeführte Unterrichtsversuch zur Integration von Lese- und Sprachunterricht sowie zur Förderung der Sprachbewusstheit als Lerngegenstand und Unterrichtsprinzip basiert auf den Vorgaben des *Lehrplans für die bayerische Hauptschule* von 1997.

4.3. Sprachbewusstheit als Lerngegenstand und Unterrichtsprinzip: Ein Unterrichtsversuch zur Integration von Lese- und Sprachunterricht

*„Bevor ich ein Wort spreche aus
nachdenke ich gründlich darüber
Mir soll laufen unter kein Fehler
damit ich nicht falle auf
vor einem so erlesenen Publikum
als unkundiger Trottel
der sich benimmt immer daneben“*
Ivan Tapia BRAVO¹

4.3.1. Zielsetzung und Konzeption des Unterrichtsversuchs

Im Schuljahr 2003/2004 fand an einer Aschaffenburg Hauptschule ein Unterrichtsversuch statt, an dem 101 Schüler aus vier Klassen der 7. Jahrgangsstufe sowie deren Klassenlehrer teilnahmen. Ziel dieses Unterrichtsversuchs war es, die Frage zu erhellen, ob und inwieweit eine Verbesserung der Sprachbewusstheit Auswirkungen auf die Lesekompetenz und das Textverstehen der Schüler hat. Oder kurz: Helfen Grammatik und Sprachbewusstheit beim Lesen?

Konzipiert war der Unterrichtsversuch dergestalt, dass die vier 7. Klassen am Schuljahresanfang und am Schuljahresende je einen Lesetest mit Aufgaben und Fragen zu Inhalt und Sprache eines Textes absolvierten. Zwischen diesen beiden Tests nahmen zwei der vier Klassen als Testklassen im Verlauf des Schuljahres an dem Unterrichtskonzept „Förderung der Sprachbewusstheit“ teil, die beiden anderen Vergleichsklassen nicht.

Der Unterricht der an dem Unterrichtskonzept zur Förderung der Sprachbewusstheit teilnehmenden Testklassen war gekennzeichnet durch folgende Spezifizierungen:

1. Intensiver Unterricht im Teilbereich „Sprachbetrachtung“ bzw. „Sprache untersuchen“

Die Vorgaben des Lehrplans in diesem Teilbereich² wurden von den Schülern mit ihren Klassenlehrern intensiv und systematisch erarbeitet und im Verlauf des Schuljahres in neuen Anwendungszusammenhängen wiederholt und gefestigt.

2. Unterrichtsbausteine zu ausgewählten grammatischen Themen

Von Januar bis Mai fanden in den Testklassen durch meine Person monatliche Schulbesuche statt, in deren Verlauf die Schüler in jeweils 90 Minuten insgesamt fünf ausgewählte grammatische Themenbereiche als Unterrichtsbausteine erarbeiteten und in den Folgestunden mit ihren Klassenlehrern vertieften. Im Mittelpunkt dieser Unterrichtsreihe zum textorientierten Grammatikunterricht stand die Integration der Teilbereiche „Lesen“ und „Sprache untersuchen“.

3. Förderung von Arbeitstechniken und Lesestrategien insbesondere im Bereich der sprachlichen Operationen

Über die im Lehrplan genannten Arbeitstechniken hinaus wurden Strategien im Umgang mit sperrigen sprachlichen Konstruktionen erarbeitet, beispielsweise die Gliederung von Sätzen in Phrasen, die Auflösung von Schachtelsätzen, das Umstellen von Sätzen und Satzteilen, das Ersetzen von Ausdrücken durch Paraphrasen usw.

4. Förderung von Sprachbewusstheit im fächerübergreifenden Unterricht

Die Klassenlehrer legten Wert darauf, im Verlauf des Schuljahres auf sprachlich interessante Situationen auch in anderen Unterrichtsfächern wie z.B. Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde, Physik/Chemie/Biologie, Arbeitslehre, Mathematik, Musik und vor allem Englisch aufmerksam zu machen und mit den Schülern fächerübergreifend und situationsgebunden darüber zu reflektieren.

¹ Zit. nach: RÖSCH, 1995, 30

² Vgl. Kapitel 4.2.1.

Dagegen war der Unterricht in den beiden Vergleichsklassen folgendermaßen charakterisiert:

1. Regulärer Unterricht im Bereich „Sprachbetrachtung“ bzw. „Sprache untersuchen“
Die Klassenlehrer erfüllten die Vorgaben des Lehrplans in diesem Teilbereich, ohne diese jedoch über das unterrichtlich übliche Maß hinaus zu vertiefen.
2. Keine speziellen Unterrichtsbausteine
Unterrichtsbesuche und die Erarbeitung sprachlicher Aspekte im textorientierten Grammatikunterricht fanden nicht statt.
3. Erwerb von allgemeinen Arbeitstechniken und Lesestrategien
Neben den im Lehrplan genannten Arbeitstechniken wurden keine weiteren Strategien im Umgang mit Texten erarbeitet, insbesondere nicht solche, die vorrangig auf das Erschließen sprachlicher Strukturen abzielen.
4. Keine spezielle Förderung der Sprachbewusstheit im Unterricht
Die Klassenlehrer vermieden es nach Möglichkeit, sprachlich Auffälliges über den Rahmen der Lehrplan-Vorgaben im Fach Deutsch hinaus zu thematisieren.

Durch die Auswertung der Lesetests am Schuljahresanfang und am Schuljahresende als voneinander unabhängige Momentaufnahmen sollte schließlich der positive Zusammenhang zwischen der Sprachbewusstheit einerseits und der Lesekompetenz sowie dem Textverstehen der Schüler andererseits deutlich werden.³ Schüler, so die hier vertretene These, die sich Sprachliches bewusst machen und darüber reflektieren können, sind in der Lage, ihr Sprachwissen beim Verstehen von Texten anzuwenden und somit einen positiven Wirkungskreis zu initiieren: Durch verbesserten Unterricht im Lernbereich „Sprache untersuchen“ steigern die Schüler ihre Sprachbewusstheit; durch eine höhere Sprachbewusstheit verbessert sich ihre Lesekompetenz; aufgrund größerer Lesekompetenz können sie Texte leichter verstehen; besseres Textverstehen wiederum führt zu einer höheren Sprachbewusstheit usw. Die Sprachbewusstheit der Schüler wurde in den beiden Lesetests des Unterrichtsversuchs nicht eigens festgestellt, sondern als Resultat des Unterrichts in den besonders geförderten Testklassen unterstellt und vorausgesetzt. Erhoben wurde in den Tests vielmehr das Verständnis inhaltlicher und sprachlicher Aspekte der zugrunde liegenden Texte.

Die Schule, an welcher der hier beschriebene Unterrichtsversuch durchgeführt wurde, ist eine von sechs Hauptschulen in der Stadt Aschaffenburg. Im Schuljahr 2003/2004 besuchten insgesamt 405 Schüler in 16 Klassen diese Schule, im Schnitt saßen in einer Klasse 25 Schüler. Der Anteil der ausländischen Schüler betrug 118, das waren 29 % der Gesamtschülerzahl. Etwa 55 % der ausländischen Schüler waren türkischer Abstammung, die Herkunftsländer der anderen Schüler bzw. deren Eltern waren Italien, Albanien, Kroatien, Bosnien-Herzegowina, Jugoslawien, Ungarn, Polen, Rumänien, Ukraine, Russland, Marokko, Thailand sowie die USA. Neben den 16 Klassenlehrern unterrichteten an dieser Schule fünf Lehrer ohne Klassenführung, sieben Fachlehrer und ein Förderlehrer. Die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit an der im Bereich der Innenstadt angesiedelten Schule ist nach Aussagen der dort unterrichtenden Lehrkräfte nicht immer einfach und zum Teil geprägt durch ein sozial schwieriges Umfeld, doch insgesamt sei das Schulklima intakt. Eine Aufwertung erfährt die Schule durch die Einrichtung des so genannten M-Zuges, der die Schüler bis zum Mittleren Schulabschluss in der 10. Klasse führt und somit den Einzugsbereich der Schule in die umliegenden ländlichen Gemeinden ausdehnt.

Die Zusammensetzung der vier am Unterrichtsversuch beteiligten 7. Klassen veranschaulicht die folgende Übersicht:

	Anzahl der Schüler pro Klasse insgesamt	Bei beiden Tests anwesende Schüler	Anzahl der anwesenden Buben	Anzahl der anwesenden Mädchen	Anwesende Schüler mit Migrationshintergrund	Besucher Schulzweig	Beteiligung am Unterrichtsversuch als
7a	30	24	14	10	16	R-Klasse	Testklasse

³ Vgl. die Daten zur Auswertung des Unterrichtsversuchs in Kapitel 4.3.3.

7b	26	21	10	11	11	R-Klasse	Vergleichs- klasse
7c	20	16	10	6	7	M-Klasse	Testklasse
7d	25	23	14	9	6	M-Klasse	Vergleichs- klasse

Die Regelklassen (R-Klassen) 7a und 7b besuchten 30 bzw. 26 Schüler, die Klassen, die zum Mittleren Schulabschluss führen (M-Klassen), 7c und 7d 20 bzw. 25 Schüler. Um die Auswertung der Ergebnisse der Tests zu erleichtern und diese miteinander in Beziehung setzen zu können, wurden in allen Klassen nur diejenigen Schüler berücksichtigt, die sowohl am ersten als auch am zweiten Lesetest teilnahmen: 24 Schüler in der 7a, 21 in der 7b, 16 in der 7c und 23 in der 7d, insgesamt also 84 Schüler.

Unter den 24 bei beiden Tests anwesenden Schülern der Klasse 7a waren 16 Schüler mit Migrationshintergrund (das entspricht 66,66 %), in der 7b elf Schüler (52,38 %), in der 7c sieben Schüler (43,75 %) und in der 7d sechs Schüler (26,08 %).

Testklassen im Sinne der oben genannten Kriterien waren die Klassen 7a und 7c, Vergleichsklassen die Klassen 7b und 7d. Somit wurde gewährleistet, dass gemäß der Testkonzeption bei der Auswertung jeweils nur die Schüler mit entsprechendem Leistungsniveau miteinander verglichen wurden, also die 7a mit der 7b und die 7c mit der 7d.

4.3.2. Durchführung des Unterrichtsversuchs

Die folgende Übersicht macht den zeitlichen und inhaltlichen Verlauf des Unterrichtsversuchs deutlich:

Datum	Phase	Titel	Inhalt
Okt. 03	Lesetest 1	<i>Ötzi, der Gletschermann</i>	–
Jan. 04	Baustein 1	<i>Der Zipferlake</i>	Wortarten, Wortbedeutung, Partizipien
Feb. 04	Baustein 2	<i>Die richtige Antwort</i>	Zeichensetzung, Satzbedeutung
März 04	Baustein 3	<i>Die Mäuse und die Katzen</i>	Satzglieder, Satzgliedfolge
April 04	Baustein 4	<i>Rotkäppchen auf Amtsdeutsch</i>	Fachsprache Amtsdeutsch
Mai 04	Baustein 5	<i>Am Fernseher den Magen verdorben</i>	Lückentext, Satzsemantik, syntaktisch-semantische Bewusstheit
Juni 04	Lesetest 2	<i>Das Fahrrad – geniale Erfindung auf zwei Rädern</i>	–

Im September 2003 wurden die Zielsetzung und die Konzeption des Unterrichtsversuchs mit den beteiligten Lehrkräften besprochen, wobei man sich darauf verständigte, nach kurzer organisatorischer Vorlaufzeit im Oktober den Lesetest 1 durchzuführen und dann ab Januar 2004 mit der Erarbeitung der fünf Bausteine zu beginnen. Diese Bausteine sollten keine sachlogisch aufeinander abgestimmte, im Hinblick auf den Unterrichtsversuch systematisierte Anordnung möglicher grammatischer Themenschwerpunkte darstellen, sondern wurden als relativ frei zusammengestellte Auswahl grammatischer Lehrplaninhalte verstanden, die sich zum einen auf den Jahresarbeitsplan der Klassenlehrer bezogen und zum anderen auf eine Integration der Lernbereiche „Lesen“ und „Sprache untersuchen“ abzielten – auf der Grundlage der Konzeptionen des textorientierten Grammatikunterrichts nach ULRICH sowie der Grammatikwerkstatt nach MENZEL.⁴

Im Folgenden werden die beiden Lesetests und die fünf Bausteine überblicksartig dargestellt.

⁴ Vgl. Kapitel 3.1.3.4., 3.1.3.5., 3.3.3.4. und 3.4.6.3.

4.3.2.1. Lesetest 1: *Ötzi, der Gletschermann*

Am 13.10.03 nahmen die Schüler der 7. Jahrgangsstufe am ersten Lesetest *Ötzi, der Gletschermann* teil. Nach einer kurzen Initialphase, in der die Schüler Gelegenheit erhielten, ihr Vorwissen über die Mumie aus den Ötztaler Alpen zusammenzutragen und eine Mind-Map zu erstellen (vgl. Anlage 2), fand zeitgleich von der ersten bis zur dritten Unterrichtsstunde der Lesetest statt, bei dem die Schüler nach dem Lesen des Textes (vgl. Anlage 3) neun Arbeitsaufträge zum Text lösen mussten (vgl. Anlage 4). Dabei bezogen sich die Aufgaben 1 bis 5 auf inhaltliche Aspekte des Textes (Textstellen unterstreichen, den Text zusammenfassen, Teilüberschriften bilden, Fragen zum Text beantworten, Aussagen am Text belegen), während die Aufgaben 6 bis 9 auf die Sprache des Textes abzielten (sprachliche Mittel erkennen, Aussagen sprachlich bewerten, grammatische Terminologie verwenden, Begriffe umschreiben).⁵ Eine zehnte (Zusatz-)Aufgabe für schnelle Schüler, die nicht in die Wertung mit einfluss, lautete:

Versetze dich an die Stelle von Ötzi und entscheide dich für eine der Möglichkeiten von Aufgabe 5. Schreibe einen Bericht darüber, wie deine letzten Tage ausgesehen haben (Ich-Form).

Nach Ablauf der Arbeitszeit tauschten sich die Schüler untereinander über mögliche Lösungsansätze für die Arbeitsaufträge aus. In den Folgestunden wurden dann weitere, über den Text hinausgehende Informationen zu Ötzi im Unterricht angesprochen, etwa der neueste Stand der wissenschaftlichen Untersuchung, demzufolge Ötzi beim Kampf in den Bergen von mehreren Angreifern getötet wurde.⁶

4.3.2.2. Baustein 1: *Der Zipferlake*

Ziele des ersten Unterrichtsbausteins waren die Wiederholung und Vertiefung der Wortarten unter besonderer Berücksichtigung des Partizips sowie die Erschließung von Wortbedeutungen im Satzzusammenhang. Grundlage dieser Unterrichtseinheit bildete der Text *Der Zipferlake* von Lewis CARROLL aus dem Buch *Alice hinter den Spiegeln* in der Übersetzung von Christian ENZENSBERGER (vgl. Anlage 5). Dieser Text wurde den Schülern nach einer Motivationsphase, in der sie sich zu dem Bild *Kampf mit dem Drachen* (vgl. Anlage 5) äußerten und die erste Strophe des Gedichtes – am Overhead-Projektor in Spiegelschrift sichtbar gemacht – zu entziffern versuchten, vorgetragen. Nach einer Phase der freien Äußerung zum Text setzten sich die Schüler zunächst mit dessen Inhalt auseinander, indem sie in Einzelarbeit bzw. arbeitsteiliger Gruppenarbeit folgende Arbeitsaufträge lösten:

1. Lies das Gedicht. Unterstreiche dabei alle Wörter, die es deiner Meinung nach nicht gibt!
2. Setze in der ____ Strophe für die unterstrichenen Wörter sinnvolle Ausdrücke ein!
3. Begründe (mündlich), warum diese Ausdrücke gut passen!

Die darauf folgenden Arbeitsaufträge zielten auf die sprachliche Ebene der Texterschließung ab:

4. Bestimme die Wortart der unterstrichenen Wörter in Strophe ____!
5. Begründe (mündlich) deine Ansicht!
6. Bestimme auch die Wortart der Ausdrücke, die du gewählt hast, und vergleiche mit Aufgabe 4!

Dabei wurden die Wortarten Nomen, Verb und Adjektiv samt sprachlichen Kennzeichen und Funktionen wiederholt sowie die besondere Form des Partizips untersucht und im Tafelbild wie folgt festgehalten:

⁵ Zur Punkteverteilung bei den Lesetests vgl. Kapitel 4.3.3.1.

⁶ Zur Auswertung von Lesetest 1 vgl. Kapitel 4.3.3.3.

Das Partizip

Das Partizip ist eine bestimmte Form des Verbs:

Infinitiv (Grundform)	1. Partizip (auf -nd)	2. Partizip (auf ge-)
laufen	laufend	gelaufen
kichern	kichernd	gekichert
schlafen	schlafend	geschlafen
springen	springend	gesprungen

Das Partizip kann als Verb verwendet werden, aber auch als Adjektiv oder als Nomen.

Beispiel:

Der springende Punkt ist der: Ständig kommen sie kichernd gelaufen. Das geht am laufenden Band so! Dieses Gekichere ist so nervend!

Im Anschluss daran lasen die Schüler *Goggelmoggels Erklärung* (vgl. Anlage 6), bei der sich Alice mit einem Wesen aus dem Spiegelland über die Deutung des Gedichtes austauscht, und bearbeiteten in Partnerarbeit folgende Arbeitsaufträge:

7. Unterstreiche in der Erklärung Goggelmoggels alle Wörter aus dem Gedicht, die erklärt werden!
8. Wie beurteilst du diese Erklärungen? Fallen dir an einer Stelle bessere Erklärungen ein?

Die anschließende Diskussion über Worterklärungen und mögliche Deutungen des Gedichts führte zu der Erkenntnis, dass hier in ganz besonderer Weise Sprache verfremdet wird, was einerseits das Verstehen des Textes erschwert, andererseits jedoch bei genauer Auseinandersetzung mit dem Text der Phantasie freien Lauf lässt und gleichzeitig auch einen Rahmen vorgibt, wie die einzelnen Verse zu verstehen sind.

Als vertiefende Hausaufgabe setzten die Schüler das Gespräch zwischen Alice und Goggelmogel mit Worterklärungen für ihre im Unterricht behandelte Strophe fort.

4.3.2.3. Baustein 2: Die richtige Antwort

Ziel des zweiten Unterrichtsbausteins war die Auseinandersetzung der Schüler mit der Zeichensetzung und der davon abhängigen Veränderung der Satzbedeutung.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit wurden die Schüler mit folgendem Vierzeiler, optisch am OHP dargeboten, für die Thematik sensibilisiert:

Es schrieb ein Mann an eine Wand
Zehn Finger hab´ ich an jeder Hand
Fünf und zwanzig an Händen und Füßen
Wer das nicht weiß muss wenig wissen.

Nach der Berichtigung dieser Aussage durch Einfügen der entsprechenden Satzzeichen gingen die Schüler in Einzel- bzw. Partnerarbeit an die Bearbeitung weiterer Satzbeispiele (vgl. Anlage 7) und erkannten dabei die überaus große Bedeutung, die einem Komma zukommen kann: Es vermag die Aussage eines Satzes grundlegend auf den Kopf zu stellen.

In der Phase der systematischen Spracherschließung bekamen die Schüler wiederum Satzbeispiele an die Hand, bei denen sie in arbeitsgleicher Gruppenarbeit die fehlenden Satzzeichen ergänzen und Regeln zur Zeichensetzung formulieren sollten. Ihre Arbeitsergebnisse sicherten die Schüler auf einem Merkblatt zur Zeichensetzung (vgl. Anlage 8).

Den Abschluss dieser Unterrichtseinheit bildete die Vertiefung der Kenntnisse zur Zeichensetzung auf Textebene. Die Schüler bekamen den Text *Die richtige Antwort* als „Schlangensatz“, das heißt ohne Satzzeichen und in Kleinschreibung, an die Hand (vgl. Anlage 9) und mussten ihn unter Be-

achtung der Zeichensetzung und der Groß- und Kleinschreibung korrekt notieren. In dieser Phase wurde den Schülern dreierlei deutlich: zum einen dass die Satzzeichen das Lesen eines Textes wesentlich erleichtern bzw. dass das Fehlen der Satzzeichen das Lesen ungemein erschwert, zum anderen dass Satzzeichen wichtige sprachliche Informationen liefern, die beim Verstehen eines Textes von Bedeutung sind, und schließlich dass beim Lesen eines „Schlangensatzes“ der Text grammatisch analysiert werden muss, das heißt die einzelnen Phrasen müssen erkannt und zueinander in syntaktisch-semantiche Relation gesetzt werden, um Sätze bzw. Satzteile durch Satzzeichen voneinander abgrenzen zu können.

4.3.2.4. Baustein 3: *Die Mäuse und die Katzen*

Der dritte Unterrichtsbaustein *Die Mäuse und die Katzen* intendierte auf Basis der Veröffentlichungen von Wolfgang MENZEL (2002b und 2002d) im Themenheft *Die Stellung der Wörter im Satz* der Zeitschrift Praxis Deutsch 172 eine Wiederholung der Satzglieder sowie eine Auseinandersetzung mit der unmarkierten bzw. markierten Stellung der Wörter im Satz.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit wurden die Schüler irritiert von einem Bild mit der Überschrift *Mäuse fressen Katzen besonders gern* (vgl. Anlage 10). Im Rundgespräch stellten die Schüler zunächst fest, dass sowohl Bild als auch Überschrift falsch seien, es müsste doch „genau andersherum“ lauten. Mit dem Hinweis darauf, wie denn die Antwort auf die Frage „Was fressen Katzen besonders gern?“ lauten müsse, erkannten die Schüler, dass die Überschrift doch stimmen könne, sie sei nur „irgendwie umgestellt“. Das Bild jedoch solle „einen bewusst in die Irre führen“.

Im Anschluss daran erhielten die Schüler ein Satzglied-Puzzle (vgl. Anlage 11) und Gelegenheit, in Einzel- oder Partnerarbeit unter Berücksichtigung folgender Arbeitsaufträge damit zu experimentieren:

1. Schneide die Satzglieder (Zeile 1) aus und lege sie zu einem Satz zusammen!
2. Schneide die Begriffe und die Fragewörter (Zeilen 2 und 3) aus und ordne sie in deinem Satz richtig zu!
3. Schneide die Angaben (Zeile 4) aus und füge nacheinander jeweils eine davon in deinen Satz ein!
4. Mit welchem Fragewort kann man nach jeder der vier Angaben fragen?
5. Mit welchen Begriffen könnte man diese vier Angaben näher bezeichnen?
6. Bilde aus den Satzgliedern (von Zeile 1) so viele Sätze wie möglich und schreibe sie auf!
7. Überlege: Ergibt sich aus der Umstellung der Satzglieder ein Unterschied?
8. Bilde aus den Satzgliedern (der Zeilen 5 und 6) jeweils einen „neutralen“ Satz! Fällt dir etwas auf?

Dabei wiederholten die Schüler zunächst die bereits früher erarbeiteten Satzglieder (Subjekt, Prädikat, Objekt, Angaben des Ortes, der Zeit, des Grundes, der Art und Weise) und wurden anschließend darauf aufmerksam, dass es bestimmte Regeln für die Abfolge der Satzglieder gibt und dass sich demzufolge eher „normale“ und eher „besondere“ Sätze bilden lassen.

Nach Auswertung der von den Schülern notierten Ergebnisse wurde in arbeitsgleicher Gruppenarbeit ein Arbeitsblatt mit den fehlenden Eintragungen ergänzt. Die Schüler lernten so eine neue Terminologie kennen: die neutrale bzw. die markierte Stellung der Wörter im Satz (vgl. Anlage 12).

Nach einer Reflexion der Gruppenergebnisse, in deren Verlauf deutlich wurde, dass es durch Nachdenken über Sprache möglich ist, statt „einfacher“ Sätze auch wirkungsvolle, stilistisch ansprechende, kurz: „schöne“ Sätze zu bilden, wurden die Erkenntnisse auf einem Merkblatt gesichert (vgl. Anlage 13).

In der abschließenden Übungsphase erprobten die Schüler ihre Kenntnisse am Text *Die Mäuse und die Katzen*, der durch die Auswahl bestimmter Satzalternativen in seiner endgültigen, nach Ansicht der Schüler besten Version festgelegt werden sollte (vgl. Anlage 14). Hierbei stellten die Schüler fest, dass sich die optimale Satzgliedfolge in der Tat meist geradezu zwangsläufig aus dem Vorgän-

gersatz ergibt und dass ihnen ihr „Gefühl“ sage, so die Meinung mehrerer Schüler, welcher Satz besser klinge.

Als Hausaufgabe schrieben die Schüler den Text *Florenz will Eintrittsgeld* (vgl. Anlage 15), der die in der Unterrichtseinheit erarbeiteten Regeln zur Satzgliedfolge ganz offensichtlich missachtet, so um, dass er in einer möglichst schlüssigen Satzgliedfolge besser verstanden werden konnte (vgl. Anlage 16).

4.3.2.5. Baustein 4: *Rotkäppchen auf Amtsdeutsch*

Der vierte Unterrichtsbaustein zielte auf das Erkennen der typischen Merkmale des amtsdeutschen Sprachstils sowie auf die Beschreibung und das Benennen der zugrunde liegenden sprachlichen Formen.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit sahen die Schüler ein Bild von Rotkäppchen und dem Wolf und erzählten im Rundgespräch den Inhalt des Märchens der Gebrüder GRIMM nach. Daraufhin lernten sie diese Geschichte in einer anderen Version kennen: *Rotkäppchen auf Amtsdeutsch* (vgl. Anlage 17). Nach dem Lehrervortrag des Textes stellten die Schüler in ihren Spontanäußerungen fest, dass dieser Text aufgrund „so ganz komischer Wörter“ fast nicht zu verstehen sei. Deshalb nahmen die Schüler in der Erschließungsphase den Text in arbeitsteiliger Gruppenarbeit abschnittsweise unter die Lupe:

- Gruppe 1: Zeilen 1-6
- Gruppe 2: Zeilen 7-13
- Gruppe 3: Zeilen 14-21
- Gruppe 4: Zeilen 22-29
- Gruppe 5: Zeilen 29-36

Die Arbeitsaufträge für jede Gruppe lauteten wie folgt:

1. Lest den Textabschnitt und unterstreicht die Wörter und Textstellen, die ihr nicht versteht!
2. Unterstreicht auch alle Wörter und Textstellen, die eurer Ansicht nach typisch für das Amtsdeutsche sind!
3. Versucht mit Hilfe des Wörterbuches diese Stellen zu klären!
4. Formuliert den Textabschnitt um in „normales“, gut verständliches Standarddeutsch! (Kein Märchentext!)

Nach der Benennung der für das Amtsdeutsche typischen Formulierungen und deren standard-sprachlichen Umschreibungen richtete sich der Blick nun speziell auf die grammatische Terminologie: Die Schüler bekamen einige aus dem Text ausgewählte sprachliche Formen des Amtsdeutschen an die Hand mit dem Auftrag, in Partnerarbeit diese Formen zu untersuchen, zu beschreiben und zu benennen. Im anschließenden Rundgespräch wurden somit sieben typische Merkmale des Amtsdeutschen benannt (vgl. Anlage 18, oberer Teil).

Die anschließende Wertungsphase befasste sich mit den Fragen nach Vorteilen und Verwendung des amtsdeutschen Sprachstils sowie nach möglichen Hilfestellungen beim Umgang mit schwer verständlichen amtlichen Texten. Folgende Arbeitsaufträge waren dabei in Partnerarbeit zu lösen:

5. Notiert Gründe, warum Verwaltungsbeamte ihre Texte oft im Amtsdeutschen formulieren!
6. Was sind die Folgen des Amtsdeutschen für den durchschnittlichen Leser?
7. Welche Hilfen gibt es, damit man Texte auf Amtsdeutsch besser verstehen kann?

Nach dem Sammeln und der Reflexion der verschiedenen Schüleräußerungen wurden die wesentlichen Punkte auf dem Merkblatt festgehalten (vgl. Anlage 18, unterer Teil). In der abschließenden Übungsphase nahmen sich die Arbeitsgruppen ihren Textabschnitt nochmals vor und versuchten,

die darin vorkommenden sprachlichen Formen des Amtsdeutschen mit den jeweiligen Fachbegriffen zu benennen.

In den Folgestunden mit dem Klassenlehrer beschäftigten sich die Schüler noch mit sprachlichen und semantischen Verwicklungen, die sich aus dem Bestreben, Texte in amtlicher Sprache möglichst präzise zu formulieren, ergeben können (vgl. Anlage 19) und festigten die grammatische Terminologie an anderen Textbeispielen.

4.3.2.6. Baustein 5: *Am Fernseher den Magen verdorben*

Der fünfte und letzte Unterrichtsbaustein bestand aus einem Lückentext mit dem Titel *Am Fernseher den Magen verdorben* (vgl. Anlage 20). Ziel dieser Unterrichtseinheit war es, den Schülern die Bedeutung des Sprachgefühls und des Textzusammenhangs beim sinnerfassenden Lesen deutlich zu machen. Denn nur wenn das sprachliche Umfeld der Textlücke berücksichtigt wird (Vorgänger- und Nachfolgesatz, Satzphrasen, Satzgliedfolge, Gliederung des Satzes), erschließt sich das einzusetzende Wort bzw. eine passende Alternative. Ursprünglich „von Taylor (1953) als Meßinstrument zur Feststellung der Readability, also der Lesbarkeit oder Schwierigkeitsstufen der Sprache, entwickelt“ (BAMBERGER / VANECEK, 1984, 60) und an Erkenntnisse aus der Gestaltpsychologie angelehnt, wird der so genannte „Cloze-Test“ (von englisch *close* = etwas abschließen) heute auch als Lesetest verwendet. Während bei regulären Cloze-Tests jedoch regelmäßige Auslassungen stattfinden – zum Beispiel jedes fünfte Wort wird gestrichen und durch eine Lücke ersetzt –, wurden in dem vorliegenden Text in unregelmäßigen Abständen Lücken gesetzt, um ganz bestimmte Inhalts- und Funktionswörter in das Blickfeld der Schüler zu rücken.

Auftrag der Schüler war es, in Stillarbeit die insgesamt 67 Lücken im Text jeweils durch dasjenige Wort zu füllen, das ihrer Meinung nach am besten passte. Auslassungen waren nicht erlaubt, so dass die Schüler gezwungen waren, sich intensiv mit der sprachlichen Ebene, natürlich in enger Verbindung mit der Inhaltsebene des Textes, zu befassen.

Im Anschluss an das Ausfüllen der Lücken wurde der Text Zeile für Zeile durchgegangen. Im Rundgespräch machten die Schüler Vorschläge, mit welchen Wörtern sie die Lücke gefüllt hatten, sie verglichen und bewerteten ihre Vorschläge untereinander und waren hoch erfreut, wenn sie – nach Bekanntgabe des im Originaltext verwendeten Wortes – genau richtig lagen (vgl. Anlage 21). Hatte kein Schüler einen Treffer laut Vorgabe gelandet, wurde kritisch darüber diskutiert, ob die „Musterlösung“ denn nun wirklich auch die bessere sei. Dabei wurde den Schülern wiederum deutlich, wie bedeutsam jede einzelne sprachliche Formulierung für das Verständnis eines Textes sein kann.

Die Klassenlehrer arbeiteten in den Folgestunden die inhaltliche Seite des Themas mit folgenden Arbeitsaufträgen zur Textarbeit weiter auf:

1. Erkläre die doppelte Bedeutung der Überschrift!
2. Fasse den Inhalt des Textes in drei, höchstens vier Sätzen zusammen!
3. Der Text enthält die sprachlichen Bilder „Spuren hinterlassen“ (Zeile 11) und „ein offenes Ohr finden“ (Zeile 15). Verwende beide in einem jeweils anderen Zusammenhang!
4. Schreibe aus dem Text vier Beispiele heraus, wie die Werbung das Ernährungsverhalten von Jugendlichen negativ beeinflussen kann (mit Zeilenangabe)!
5. Überlege selbst zwei Beispiele, welche positiven Seiten Werbung hat!

4.3.2.7. Lesetest 2: *Das Fahrrad – geniale Erfindung auf zwei Rädern*

Der zweite, abschließende Lesetest entspricht dem *Jahrgangsstufentest Deutsch für die Jahrgangsstufe 8 der Bayerischen Hauptschule* (ISB, 2003). Er fand am 21.06.04 zeitgleich in den ersten beiden Unterrichtsstunden in den vier 7. Klassen statt. Nach dem Lesen des Textes *Das Fahrrad – ge-*

niale Erfindung auf zwei Rädern (vgl. Anlage 22) mussten die Schüler zehn Aufgaben zum Text bearbeiten (vgl. Anlage 23), wobei sich die Aufgaben 1 bis 4 auf Inhaltliches (Kernaussage erkennen, Informationen entnehmen, eine Übersicht erstellen, ein Schaubild erschließen), die Aufgabe 7 auf das Textsortenwissen der Schüler (Textart erkennen) und die Aufgaben 5, 6, 8, 9 und 10 auf die sprachlichen Aspekte des Textes (Begriffe umschreiben, Redensarten erklären, eine Wortfamilie erstellen, Relativpronomen verwenden, die Präteritumsform bilden) bezogen.⁷

Dieser zweite Test war, sowohl was die Länge des zugrunde liegenden Textes als auch die Art der Arbeitsaufträge sowie die zur Verfügung stehende Arbeitszeit betraf, vom Niveau her bewusst tiefer angesetzt als Lesetest 1, da bei jenem einige Schüler, vor allem aus den R-Klassen, an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit gestoßen waren.

Die Ergebnisse des Tests sowie die Auswertung des Unterrichtsversuchs werden im folgenden Abschnitt dargestellt.⁸

4.3.3. Auswertung des Unterrichtsversuchs

4.3.3.1. Zur Punkteverteilung bei den Aufgaben der Lesetests

In Lesetest 1 waren insgesamt 40 Punkte zu erreichen, die sich wie folgt auf die einzelnen Aufgaben verteilten (vgl. Anlage 4):

1. 1 Punkt für das Unterstreichen unbekannter Wörter und schwieriger Textstellen beim Lesen des Textes (Abwertung bei zu wenigen bzw. bei keinen Unterstreichungen auf 0,5 bzw. 0 Punkte)
2. 4 Punkte für das Zusammenfassen des Textes in drei Sätzen, davon 1 Punkt je zusammenfassendem Satz sowie 1 Punkt für eine zusammenhängende Formulierung (Abwertung bei fehlenden wesentlichen Inhalten, bei Nichteinhalten der Vorgabe von maximal drei Sätzen bzw. bei unzusammenhängenden Sätzen)
3. 4 Punkte für das Formulieren von acht Teilüberschriften in den markierten Absätzen (je Überschrift 0,5 Punkte)
4. 8 Punkte für das Beantworten von acht Verständnisfragen zum Textinhalt unter Angabe der entsprechenden Zeilennummern (je Antwort und je Zeilennummer 0,5 Punkte)
5. 4 Punkte für das Formulieren von SPINDLERS vier Thesen über Ötzis Person aus dem Text (1 Punkt je These)
6. 6 Punkte für das Unterstreichen von denjenigen Wörtern in zwölf vorgegebenen Textbeispielen, die darauf hinweisen, dass es sich dabei um eine geäußerte Vermutung handelt (je Satz 0,5 Punkte)
7. 6 Punkte für das Bewerten der Annahmen in diesen zwölf Sätzen nach den Kriterien unsicher / möglich / sicher (je Satz 0,5 Punkte, wobei zum Großteil mehrere Antwortmöglichkeiten in Frage kommen)
8. 2 Punkte für das Beschreiben der sprachlichen Mittel in diesen zwölf Sätzen mit Bezeichnungen aus dem Grammatikunterricht (je 0,5 Punkte für die Begriffe Modalverb bzw. Hilfsverb, Adverb, Indikativ, Konjunktiv)
9. 5 Punkte für das Paraphrasieren von zehn schwierigen Wörtern bzw. Fremdwörtern aus dem Text (je Umschreibung 0,5 Punkte)

Von diesen insgesamt 40 zu erreichenden Punkten wurden 21 Punkte (also 52,5 % der Gesamtpunktzahl) auf die Aufgaben 1 bis 5 vergeben, die auf die inhaltlichen Aspekte des Textes abzielten und dabei vor allem die Anwendung grundlegender Lesestrategien überprüften⁹, während die Aufgaben 6 bis 9 sprachliche Aspekte des Textes in den Blick nahmen und mit 19 Punkten bzw. 47,5 %

⁷ Zur Punkteverteilung bei den Lesetests vgl. das folgende Kapitel 4.3.3.1.

⁸ Zur Kritik an den Jahrgangsstufentests Deutsch vgl. Kapitel 5.

⁹ Zu den Lesestrategien vgl. Kapitel 3.4.3.5. und 5.

der Gesamtpunktzahl gewertet wurden. Somit hielten sich in Lesetest 1 die zu erreichenden Punkte im inhaltlichen und sprachlichen Bereich in etwa die Waage.

Bei der Festlegung der auf die einzelnen Aufgaben vergebenen Punktzahlen wurden die erwarteten Antworten der Schüler mit jeweils einem halben oder einem ganzen Punkt angesetzt, je nach Schwierigkeitsgrad bzw. Umfang der Aufgabenstellung. Somit konnte bei den Aufgaben 2 und 5, die umfassende Textrecherche und Formulierungsarbeit erforderlich machten, für jede richtige Antwort ein ganzer und bei den Aufgaben 3, 4, 6, 7, 8 und 9 jeweils ein halber Punkt erreicht werden. Die Aufgabe 1 des Tests diente gewissermaßen als Aufwärmübung und Anreiz für die Schüler zum wiederholten Lesen und brachte einen Punkt ein.

Bei Aufgabe 8 sollten in zwölf vorgegebenen Beispielsätzen insgesamt vier grammatische Kennzeichnungsmöglichkeiten beschrieben werden. Da aufgrund der Unterrichtssituation in der Hauptschule und in Anbetracht des Leistungsvermögens der Schüler bereits im Vorfeld des Tests zu erwarten war, dass nur ein sehr geringer Teil der Schüler das erforderliche grammatische Basiswissen auf die vorgegebene sprachliche Situation zu transferieren im Stande sein würde¹⁰, wurde hier bewusst nur je ein halber Punkt veranschlagt, um einen zu großen negativen Niederschlag der nicht gelösten Aufgabe auf die Gesamtleistung zu minimieren.¹¹ Dennoch sollte auf diese schwierige Aufgabe nicht gänzlich verzichtet werden, um vor der Durchführung der fünf Unterrichtsbausteine in den (Test-)Klassen feststellen zu können, ob und welchen Schülern es gelingt, sprachlichen Besonderheiten eines Textes gezielt auf den Grund zu gehen und diese unter Berücksichtigung der grammatischen Termini zu beschreiben.

In Lesetest 2 konnten die Schüler insgesamt 54 Punkte erreichen, die sich wie folgt auf die zehn Aufgaben verteilten (vgl. Anlage 23):

1. 4 Punkte für das Ankreuzen der treffenden Kernaussage von vier Textabschnitten aus je vier Auswahlmöglichkeiten (ein Punkt je richtig angekreuzter Aussage)
2. 4 Punkte für das Ankreuzen der richtigen Antworten auf die Frage, ob vier angegebene Informationen jeweils im Text stehen oder nicht oder ob das Gegenteil der Aussage im Text genannt wird (ein Punkt je richtig angekreuzter Aussage)
3. 5 Punkte für das Zuordnen vorgegebener Stichpunkte in eine Übersicht zur Geschichte des Fahrrades (ein Punkt je richtiger Zuordnung)
4. 5 Punkte für das Ankreuzen der richtigen Antworten auf die Frage, ob bestimmte Aussagen einem Schaubild über Schulwegunfälle entnommen werden können (ein Punkt je richtig angekreuzter Aussage)
5. 7 Punkte für das Paraphrasieren von sieben Wörtern aus dem Text im Satzzusammenhang (ein Punkt je richtiger Umschreibung)
6. 6 Punkte für das Ankreuzen der übertragenen Bedeutung von sechs Redensarten aus je drei Auswahlmöglichkeiten (ein Punkt je richtig angekreuzter Aussage)
7. 5 Punkte für das Auswählen und Zuordnen möglicher Textarten zu fünf vorgegebenen Textauschnitten (ein Punkt je richtiger Zuordnung)
8. 6 Punkte für das Bilden von je zwei Nomina, Adjektiven und Verben aus vorgegebenen Wortbausteinen (ein Punkt je Wort)
9. 3 Punkte für das Verbinden von je zwei vorgegebenen Sätzen mit Hilfe eines Relativpronomens zu einem zusammengesetzten Satz (ein Punkt je Satzgefüge)
10. 9 Punkte für das Umformen von neun Verben aus dem Infinitiv in das Präteritum unter Beachtung der Flexion in einem Lückentext (je Verb ein Punkt)

Von den insgesamt 54 zu erreichenden Punkten in Lesetest 2 entfielen 23 (das sind 42,6 % der Gesamtpunktzahl) auf den inhaltlichen Bereich (die Aufgaben 1 bis 4) bzw. auf das Textsortenwissen (Aufgabe 7) und 31 Punkte, also 57,4 % der Gesamtpunktzahl, auf sprachliche Aspekte (die Aufgaben 5, 6 und 8 bis 10). Somit hielt sich in Lesetest 2 die Anzahl der Aufgaben aus dem inhaltlichen

¹⁰ Vgl. Kapitel 3.4.5.

¹¹ Vgl. Kapitel 4.3.3.3. zur Auswertung von Lesetest 1, dort wird diese Annahme bestätigt

bzw. sprachlichen Bereich mit je fünf die Waage, wobei im Hinblick auf den Anteil der beiden Bereiche an der Gesamtpunktzahl der sprachliche Bereich etwas stärker gewichtet ist.

Wie in Kapitel 4.3.2.7. dargelegt wurde, entspricht der Lesetest 2 dem *Jahrgangsstufentest Deutsch für die Jahrgangsstufe 8 der Bayerischen Hauptschule* aus dem Jahr 2003. Dieser Jahrgangsstufentest des ISB (2003) wurde für den beschriebenen Unterrichtsversuch sowohl inhaltlich als auch konzeptionell unverändert übernommen. Demzufolge richtet sich auch die Punkteverteilung nach den Vorgaben und den Korrekturhinweisen des ISB. Zwar ergeben sich dadurch in einem Fall unterschiedliche Punktfestlegungen zwischen den beiden Lesetests bei ähnlich gelagerten Aufgaben – in Lesetest 1 wurde das Paraphrasieren von Wörtern mit je einem halben Punkt gewichtet, während in Test 2 dafür ein ganzer Punkt vergeben wurde, wobei hier allerdings in einem Lückentext auch auf die richtige Flexion des Wortes geachtet werden musste –, doch können diese Bewertungsunterschiede durch entsprechendes Vorgehen bei der Auswertung der Daten relativiert werden. Diese Vorgehensweise ist im Folgenden näher beschrieben.

4.3.3.2. Zur Vorgehensweise bei der Auswertung der Daten

Bei der Korrektur der beiden Lesetests wurden die einzelnen Schülerarbeiten zunächst – wie das bei schriftlichen Leistungserhebungen an Schulen im Allgemeinen üblich ist – pro Aufgabe mit den erzielten Punktzahlen bewertet¹², die in ihrer Summe dann zur jeweiligen Gesamtpunktzahl beim Test führen.¹³ Diesen ermittelten Gesamtpunktzahlen wird allerdings in der sich anschließenden Auswertung keine weitere Bedeutung mehr beigemessen, sie werden lediglich der vollständigen Übersicht halber in den Tabellen mit dargestellt.

Vielmehr werden die bei den jeweiligen Aufgaben erzielten Einzelpunktzahlen der Schüler umgerechnet in prozentual anteilige Leistungswerte, d.h. ein Schüler, der bei einer Aufgabe von vier zu vergebenden Punkten einen erreicht, erhält hier 25 % des maximalen Leistungswertes. Rechnet man alle anteiligen Leistungswerte eines Schülers bei einem Test zusammen und dividiert die Summe durch die Anzahl der Testaufgaben, ergibt sich daraus der Gesamtleistungswert eines Schülers beim Test.¹⁴

Aus den Gesamtleistungswerten aller Schüler einer Klasse wird der Klassendurchschnitt als prozentualer Leistungswert ermittelt. Dieser Klassendurchschnittswert macht die Leistungen der Klassen innerhalb von Test 1 und Test 2 jeweils miteinander vergleichbar und dadurch gegebenenfalls den Leistungsvorsprung einer Klasse ersichtlich.

Aus den anteiligen Leistungswerten der Schüler einer Klasse wird weiterhin der Durchschnittswert der jeweiligen Klasse beim Lösen der einzelnen Aufgaben berechnet, was im Vergleich einen Einblick in die Stärken und Schwächen der Klasse hinsichtlich bestimmter Aufgabenstellungen ermöglicht.

Darüber hinaus werden in den einzelnen Klassen die Leistungswerte der Schüler bei den Aufgaben aus dem inhaltlichen und dem sprachlichen Bereich, die Leistungswerte der Buben und der Mädchen, die Leistungswerte von Schülern mit deutscher Muttersprache und Schülern mit Migrationshintergrund sowie die Leistungswerte der Schüler mit Migrationshintergrund im inhaltlichen und im sprachlichen Bereich ermittelt und miteinander verglichen, um dadurch Aussagen über die Wirksamkeit der unterrichtlichen Maßnahmen auch im Blick auf spezifische Zielgruppen treffen zu können.

Das Abschneiden der einzelnen Schüler einer Klasse, welches sich an den jeweiligen Gesamtleistungswerten ablesen lässt, wird abschließend durch das Erstellen einer Rangfolge dokumentiert, die es ermöglicht, die Leistungen der Schüler bei den Tests quasi als Momentaufnahme am Anfang und am Ende des Schuljahres – gemessen am Klassendurchschnitt und unter Berücksichtigung der

¹² Vgl. das vorangehende Kapitel 4.3.3.1.

¹³ Vgl. den tabellarischen Überblick über die Punktwerte der Schüler in Kapitel 4.3.3.3. und 4.3.3.4.

¹⁴ Vgl. den tabellarischen Überblick über die Leistungswerte der Schüler in Kapitel 4.3.3.3. und 4.3.3.4.

Schüler mit Migrationshintergrund – vergleichend einzuordnen und Leistungsverschiebungen innerhalb einer Klasse zu erkennen.

An dieser Stelle soll nun auch auf mögliche Variablen eingegangen werden, die auf die Daten und die Datengewinnung beim Unterrichtsversuch eingewirkt haben. Zunächst einmal werden durch den Verzicht auf einen direkten Vergleich von Lesetest 1 mit Lesetest 2 solche variablen Momente ausgeschlossen, die im Gesamtbild zu einer verzerrten Darstellung der Schülerleistungen führen könnten, beispielsweise die unterschiedliche Testdauer (drei Unterrichtsstunden bei Test 1, zwei bei Test 2), die unterschiedliche Länge des zu bearbeitenden Testtextes (drei Seiten bei Test 1, eine bei Test 2), die unterschiedliche Art und Weise der Aufgabenstellung (ein hohes Maß an Eigenformulierungsarbeit in Test 1 und eine große Zahl an Multiple-Choice-Aufgaben in Test 2), das unterschiedliche Verhältnis von eher sachlichen zu sprachlich motivierten Aufgaben in Test 1 und 2 (fünf inhaltliche und vier sprachliche Aufgaben in Test 1 und vier inhaltliche, fünf sprachliche sowie eine Aufgabe zum Textsortenwissen in Test 2) oder auch der unterschiedliche Schwierigkeitsgrad der Aufgaben (knappe Formulierung der zum Teil anspruchsvollen Aufgaben auf *einem* Textblatt ohne Lösungsbeispiele bei Test 1, ausführlichere Aufgabenstellung mit Beispielaufgaben bei Test 2). Vielmehr werden, wie oben bereits erwähnt, die beiden Lesetests als voneinander unabhängige Momentaufnahmen ausgewertet, die den jeweiligen aktuellen Leistungsstand der Schüler widerspiegeln. Allerdings kann auch bei dieser Vorgehensweise der Einfluss bestimmter, auf die Leistungsbeurteilung einwirkender Variablen nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Wird etwa für jede Klasse der durchschnittliche Leistungswert in den beiden Lesetests ermittelt – und dies muss ja geschehen, soll die Leistung einzelner Schüler mit dem Durchschnitt der Klasse verglichen und über diesen Vergleich einzelner Schüler hinaus auch die Wirksamkeit der unterrichtlichen Vorgehensweise auf die ganze Klasse beurteilt werden können –, begibt man sich zwangsläufig in einen aus statistischer Sicht nicht unproblematischen Bereich, da ja die unterschiedliche Zahl der Testteilnehmer in den vier Klassen (Klasse 7a: 24 Schüler; Klasse 7b: 21 Schüler; Klasse 7c: 16 Schüler; Klasse 7d: 23 Schüler) durchaus Einfluss auf das Gesamtleistungsbild nehmen könnte. Dies gilt in gleichem Maße auch für alle Aussagen, welche die Leistungen der in unterschiedlicher Zahl pro Klasse an den Tests teilnehmenden Buben und Mädchen (Klasse 7a: 14 Buben, 10 Mädchen; Klasse 7b: 10 Buben, 11 Mädchen; Klasse 7c: 10 Buben, 6 Mädchen; Klasse 7d: 14 Buben, 9 Mädchen) sowie der Schüler mit Migrationshintergrund (Klasse 7a: 16 Migrantenschüler / entspricht 66,66 % der Klasse; Klasse 7b: 11 Schüler / 52,38 %; Klasse 7c: 7 Schüler / 43,75 %; Klasse 7d: 6 Schüler / 26,08 %) betreffen.

Aus diesem Grund sind die hier ermittelten schülerzahlabhängigen Durchschnittswerte für einen statistisch abgesicherten Leistungsvergleich in dieser Größenordnung sicherlich nur bedingt aussagekräftig. Berücksichtigt man allerdings, dass dieser Unterrichtsversuch nicht „harte Empirie“ betreiben, sondern lediglich eine Momentaufnahme des Leistungsstandes in vier Klassen, also in einer recht überschaubaren Größenordnung, erheben will, und dass des Weiteren die ermittelten Durchschnittswerte der spezifischen Schülergruppen durch die in Kapitel 4.3.3.5. folgenden Einzelfallbeobachtungen sowie durch die Erkenntnisse aus der DESI-Studie¹⁵ im Wesentlichen bestätigt werden, so können durch die hier beschriebene Vorgehensweise geringfügige Verzerrungen bei der Darstellung der durchschnittlichen Leistungswerte möglicherweise nicht gänzlich ausgeschlossen, in Anbetracht der gegebenen Voraussetzungen wohl aber als ein durchaus kalkulierbarer und demzufolge relativ vernachlässigbarer Wert eingeordnet werden.¹⁶

Im nun folgenden Kapitel 4.3.3.3. wird Lesetest 1 und danach in Kapitel 4.3.3.4. Lesetest 2 ausgewertet. In Kapitel 4.3.3.5. soll das Abschneiden der einzelnen Schüler aus den vier Klassen in den Blick genommen und die Leistung ausgewählter Schüler mit Migrationshintergrund genauer untersucht werden. Kapitel 4.3.3.6. schließlich bringt die Ergebnisse des Unterrichtsversuchs auf den Punkt, zieht die nötigen Konsequenzen daraus und geht auch der Frage nach den Gründen einer Leistungsverbesserung bzw. -verschlechterung bei den Schülern nach.

¹⁵ Vgl. Kapitel 3.4.5.2.

¹⁶ Zu weiteren möglichen Variablen vgl. auch Kapitel 4.3.3.6.

4.3.3.3. Zur Auswertung von Lesetest 1

Die folgenden vier Tabellen geben einen Überblick über die in Lesetest 1 erzielten Punktwerte der Schüler jeder Klasse¹⁷:

Klasse 7a	Punktwerte									
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Gesamt
Punkte	1	4	4	8	4	6	6	2	5	40
Tolga	1	2	3,5	1,5	0	0	0	0	0	8
Nadir	1	2,5	4	3	1	1,5	5,5	0	1	19,5
Deniz	1	1,5	0	2	0	0	4,5	0	2	11
Dennis	1	1,5	1	2	0	3	6	0	0,5	15
Mehmet	1	0	4	0,5	0	0	0	0	0	5,5
Stefan	1	1	0	2,5	0	0	3	0	0	7,5
Bernd	0	1,5	3,5	4	0	5	4,5	0	4,5	23
Dominik	1	2,5	0	4	0	6	4,5	0	2	20
Toni	1	1,5	2,5	4	0	0	4	0	1,5	14,5
Ilias	1	2,5	4	2	0	5	6	0	3,5	24
Jiri	1	1	0	2	0	0	4	0	0	8
Patrick	1	2	3,5	4,5	0	4	5,5	0	2	22,5
Deny	1	1,5	0	4	0	5,5	4,5	0	2	18,5
Daniel	0,5	2,5	4	1	0	0	4	0	0	12
Michelle	0	1	3	2	0	0	0	0	0	6
Nefise	1	0	2	5	1	5	0	0	1	15
Aylin	1	0	2	0,5	0	0	0	0	0	3,5
Özgenur	1	0	2,5	1	0	0	0	0	0	4,5
Denise	0,5	1,5	3,5	1,5	0,5	2	0	0,5	0,5	10,5
Anh Mai	1	2	4	6	2	6	0	0	1	22
Marie	1	0	2,5	4	1	5,5	5,5	0	0,5	20
Chiara	1	0	0	5	1	4,5	0	0	1	12,5
Aycan	1	0,5	2	1	0	0	0	0	0	4,5
Safak	1	0	3	2,5	0	0	0	0	0	6,5

Klasse 7b	Punktwerte									
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Gesamt
Punkte	1	4	4	8	4	6	6	2	5	40
Latif	1	3	0	3,5	1	0,5	4	0	2,5	15,5
Jan	0	0,5	0	2,5	0	0	3,5	0	4,5	11
Igor	0,5	1	1	3	0,5	4	5	0	0	15
Onur	1	1,5	4	2	0	0	4	0	0	12,5
Ibrahim	1	0	0	6	0	3	4	0	0	14
Alexander	0,5	0	0,5	0	0	0	5	0	0,5	6,5
Sercan	1	1	4	2	0,5	0	3,5	0	1	13
Michael	0,5	0	3	2,5	0,5	0	4	0	2	12,5
Tony	1	0	3,5	1,5	0	0	4	0	1	11
Rüstü	1	0	4	2	0	0	4	0	1,5	12,5
Tugce	1	0	0	2	0	0	3,5	0	0	6,5
Enes	1	0	0	2	0	0	0	0	0	3
Andrea	0,5	0,5	3	3	0,5	0	3,5	0	3,5	14,5
Inci	1	0	0	0,5	0	0	5,5	0	0	7

¹⁷ Zeile zwei der Tabelle gibt die Aufgabennummern, Zeile drei die erreichbaren Punkte pro Aufgabe und die Zeilen 4ff die erzielten Punkte jedes Schülers an

Mirjam	0,5	1	4	2	0,5	4	5	0	2	19
Laura	1	1,5	3	2	0	5	5,5	0	2	20
Sina	0	0,5	4	3,5	0,5	4	5	0	2	19,5
Rebecca	0,5	0	4	3,5	0	0	3	0	0	11
Nicole	0	1	3	3	0,5	5	3,5	0	0,5	16,5
Xenia	0	1	3	2	0,5	4	5	0	0	15,5
Jessica	0	0,5	3	3	0	3,5	5	0	2	17

Klasse 7c	Punktwerte									
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Gesamt
Punkte	1	4	4	8	4	6	6	2	5	40
Markus	1	2,5	4	2,5	0,5	5,5	4,5	0	1	21,5
Rene	1	2	3	5,5	0,5	6	5	0,5	3,5	27
Massimo	1	0,5	0	3,5	0	6	5	0	0	16
Sven	1	0,5	4	6	0	4,5	4,5	0	1,5	22
Can	1	1	3,5	2,5	0	0	5	0	0	13
Dimitri	1	3,5	2	6,5	2	1,5	3	0	0,5	20
Sergej	0	1,5	4	7,5	2,5	6	4,5	0,5	4	30,5
Christian	1	3	2	5	0	0	5,5	0	0	16,5
Michael	1	3,5	4	6	4	6	5,5	1	2	33
Steffen	0	2	2	3,5	0	5,5	5,5	0	3,5	22
Irina	1	0,5	3,5	3	2	1,5	3,5	0	1,5	16,5
Angela	0,5	2	4	2,5	1	0	5	0	0	15
Lisa	0,5	2,5	0	4,5	0	6	4	0	1,5	19
Anna	1	1	4	4	1,5	0	5,5	0	1	18
Selina	0,5	2,5	3,5	3	0	0	4,5	0	1,5	15,5
Sabrina	1	2,5	4	3	2	6	4,5	0	2,5	25,5

Klasse 7d	Punktwerte									
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Gesamt
Punkte	1	4	4	8	4	6	6	2	5	40
Tolga	1	1,5	3,5	2,5	0,5	5	4,5	0	1	19,5
Christian	0	2,5	4	6	0,5	5,5	4	0	2,5	25
Gordon	0	1,5	2,5	5	1	6	5,5	0	1,5	23
Sascha	0,5	0	3	6	0	6	0	0	0,5	16
Romé	1	3	4	3,5	0	2,5	5,5	0	1	20,5
Maximilian	1	0	0	0	0	5,5	4,5	0	3	14
Richard	0	1	3,5	5	3	5,5	4,5	0	3,5	26
Baschir	0,5	0	3,5	5	1	6	5	0	1	22
Daniel	1	1,5	4	5,5	1	5,5	5,5	0	4	28
Felix	1	1,5	3,5	4	1	5,5	0	0	1	17,5
Johannes	1	0	3,5	2	3	6	5	0	2,5	23
Toni	1	1,5	3,5	3,5	0	6	6	0	1,5	23
Steffen	0	1	3,5	3,5	1	6	6	0	3	24
Angelo	1	1	0	2,5	0,5	0	4	0	3	12
Sabrina B.	1	2	3,5	6	1	6	4,5	0	2	26
Nina	1	3	3,5	3,5	0	1	4	0	1	17
Stephanie	1	1	3,5	6	2	5	5,5	0	1	25
Veronika	1	3,5	3	5,5	2	6	0	0	0	21
Sabrina K.	1	0,5	4	7	0	6	5	0	3	26,5
Annabell	1	1	3	3	0,5	0	0	0	0,5	9
Weena	1	1,5	4	4,5	0	5	0	0	0	16

Esra	1	1	4	6	1,5	4,5	4,5	0	1	23,5
Veronika	1	2,5	3	6	0,5	6	4	0	1,5	24,5

Rechnet man, wie in Kapitel 4.3.3.2. beschrieben, die erzielten Punktwerte der Schüler in anteilige Leistungswerte um, stellen sich die Ergebnisse in den vier Klassen im Überblick wie folgt dar¹⁸:

Klasse 7a	Leistungswerte									
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Gesamt
Punkte	1	4	4	8	4	6	6	2	5	40
Wert/Punkt	100	25	25	12,5	25	16,66	16,66	50	20	100
Tolga	100	50	87,5	18,75	0	0	0	0	0	28,47
Nadir	100	62,5	100	37,5	25	25	91,66	0	20	51,30
Deniz	100	37,5	0	25	0	0	75	0	40	30,83
Dennis	100	37,5	25	25	0	50	100	0	10	38,61
Mehmet	100	0	100	6,25	0	0	0	0	0	22,92
Stefan	100	25	0	31,25	0	0	50	0	0	22,92
Bernd	0	37,5	87,5	50	0	83,33	75	0	90	47,04
Dominik	100	62,5	0	50	0	100	75	0	40	47,50
Toni	100	37,5	62,5	50	0	0	66,66	0	30	38,52
Ilias	100	62,5	100	25	0	83,33	100	0	70	60,09
Jiri	100	25	0	25	0	0	66,66	0	0	24,07
Patrick	100	50	87,5	56,25	0	66,66	91,66	0	40	54,67
Deny	100	37,5	0	50	0	91,66	75	0	40	43,80
Daniel	50	62,5	100	12,5	0	0	66,66	0	0	32,41
Michelle	0	25	75	25	0	0	0	0	0	13,89
Nefise	100	0	50	62,5	25	83,33	0	0	20	37,87
Aylin	100	0	50	6,25	0	0	0	0	0	17,36
Özgenur	100	0	62,5	12,5	0	0	0	0	0	19,44
Denise	50	37,5	87,5	18,75	12,5	33,33	0	25	10	30,51
Anh Mai	100	50	100	75	50	100	0	0	20	55,00
Marie	100	0	62,5	50	25	91,66	91,66	0	10	47,87
Chiara	100	0	0	62,5	25	75	0	0	20	31,39
Aycan	100	12,5	50	12,5	0	0	0	0	0	19,44
Safak	100	0	75	31,25	0	0	0	0	0	22,92
Ø 7a	87,5	29,69	56,77	36,46	6,77	36,8	42,71	1,04	19,17	34,95

Klasse 7b	Leistungswerte									
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Gesamt
Punkte	1	4	4	8	4	6	6	2	5	40
Wert/Punkt	100	25	25	12,5	25	16,66	16,66	50	20	100
Latif	100	75	0	43,75	25	8,33	66,66	0	50	40,97
Jan	0	12,5	0	31,25	0	0	58,33	0	90	21,34
Igor	50	25	25	37,5	12,5	66,66	83,33	0	0	33,33
Onur	100	37,5	100	25	0	0	66,66	0	0	36,57
Ibrahim	100	0	0	75	0	50	66,66	0	0	32,41
Alexander	50	0	12,5	0	0	0	83,33	0	10	17,31
Sercan	100	25	100	25	12,5	0	58,33	0	20	37,87
Michael	50	0	75	31,25	12,5	0	66,66	0	40	30,60
Tony	100	0	87,5	18,75	0	0	66,66	0	20	32,55

¹⁸ Alle aufgeführten Leistungs-, Gesamt- und Durchschnittswerte sind Prozentangaben. Zeile vier der Tabelle gibt den Wert eines Punktes bezogen auf die Maximalpunktzahl der jeweiligen Aufgabe an

Rüstü	100	0	100	25	0	0	66,66	0	30	35,74
Tugce	100	0	0	25	0	0	58,33	0	0	20,37
Enes	100	0	0	25	0	0	0	0	0	13,89
Andrea	50	12,5	75	37,5	12,5	0	58,33	0	70	35,09
Inci	100	0	0	6,25	0	0	91,66	0	0	21,99
Mirjam	50	25	100	25	12,5	66,66	83,33	0	40	44,72
Laura	100	37,5	75	25	0	83,33	91,66	0	40	50,28
Sina	0	12,5	100	43,75	12,5	66,66	83,33	0	40	39,86
Rebecca	50	0	100	43,75	0	0	50	0	0	27,08
Nicole	0	25	75	37,5	12,5	83,33	58,33	0	10	33,52
Xenia	0	25	75	25	12,5	66,66	83,33	0	0	31,94
Jessica	0	12,5	75	37,5	0	58,33	83,33	0	40	34,07
Ø 7b	61,9	15,48	55,95	30,65	5,95	26,19	67,85	0	23,81	31,98

Klasse 7c	Leistungswerte									
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Gesamt
Punkte	1	4	4	8	4	6	6	2	5	40
Wert/Punkt	100	25	25	12,5	25	16,66	16,66	50	20	100
Markus	100	62,5	100	31,25	12,5	91,66	75	0	20	54,77
Rene	100	50	75	68,75	12,5	100	83,33	25	70	64,95
Massimo	100	12,5	0	43,75	0	100	83,33	0	0	37,73
Sven	100	12,5	100	75	0	75	75	0	30	51,94
Can	100	25	87,5	31,25	0	0	83,33	0	0	36,34
Dimitri	100	87,5	50	81,25	50	25	50	0	10	50,42
Sergej	0	37,5	100	93,75	62,5	100	75	25	80	63,75
Christian	100	75	50	62,5	0	0	91,66	0	0	42,13
Michael	100	87,5	100	75	100	100	91,66	50	40	82,68
Steffen	0	50	50	43,75	0	91,66	91,66	0	70	44,12
Irina	100	12,5	87,5	37,5	50	25	58,33	0	30	44,54
Angela	50	50	100	31,25	25	0	83,33	0	0	37,73
Lisa	50	62,5	0	56,25	0	100	66,66	0	30	40,60
Anna	100	25	100	50	37,5	0	91,66	0	20	47,13
Selina	50	62,5	87,5	37,5	0	0	75	0	30	38,06
Sabrina	100	62,5	100	37,5	50	100	75	0	50	63,89
Ø 7c	78,13	48,44	74,22	53,52	25	56,77	78,12	6,25	30	50,05

Klasse 7d	Leistungswerte									
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Gesamt
Punkte	1	4	4	8	4	6	6	2	5	40
Wert/Punkt	100	25	25	12,5	25	16,66	16,66	50	20	100
Tolga	100	37,5	87,5	31,25	12,5	83,33	75	0	20	49,68
Christian	0	62,5	100	75	12,5	91,66	66,66	0	50	50,92
Gordon	0	37,5	62,5	62,5	25	100	91,66	0	30	45,46
Sascha	50	0	75	75	0	100	0	0	10	34,44
Romé	100	75	100	43,75	0	41,66	91,66	0	20	52,45
Maximilian	100	0	0	0	0	91,66	75	0	60	36,30
Richard	0	25	87,5	62,5	75	91,66	75	0	70	54,07
Baschir	50	0	87,5	62,5	25	100	83,33	0	20	47,59
Daniel	100	37,5	100	68,75	25	91,66	91,66	0	80	66,06
Felix	100	37,5	87,5	50	25	91,66	0	0	20	45,74
Johannes	100	0	87,5	25	75	100	83,33	0	50	57,87

Toni	100	37,5	87,5	43,75	0	100	100	0	30	55,42
Steffen	0	25	87,5	43,75	25	100	100	0	60	49,03
Angelo	100	25	0	31,25	12,5	0	66,66	0	60	32,82
Sabrina B.	100	50	87,5	75	25	100	75	0	40	61,39
Nina	100	75	87,5	43,75	0	16,66	66,66	0	20	45,51
Stephanie	100	25	87,5	75	50	83,33	91,66	0	20	59,17
Veronika	100	87,5	75	68,75	50	100	0	0	0	53,47
Sabrina K.	100	12,5	100	87,5	0	100	83,33	0	60	60,37
Annabell	100	25	75	37,5	12,5	0	0	0	10	28,89
Weena	100	37,5	100	56,25	0	83,33	0	0	0	41,90
Esra	100	25	100	75	37,5	75	75	0	20	56,39
Veronika	100	62,5	75	75	12,5	100	66,66	0	30	57,96
Ø 7d	78,26	34,78	79,89	55,16	26,63	84,42	60,14	0	32,61	49,69

Wie ein Vergleich der Klassendurchschnittswerte ergibt¹⁹, bestehen zwischen den beiden R-Klassen (die 7a erzielt im Schnitt 34,95 % und liegt somit lediglich rund 3 % vor der 7b mit 31,98 %) sowie zwischen den M-Klassen (die 7c erreicht 50,05 %, die 7d 49,69 %) keine signifikanten Leistungsunterschiede in Lesetest 1. Wohl aber schneiden die M-Klassen mit einem Leistungsvorsprung von rund 17 % deutlich besser ab als die R-Klassen, was im erhöhten Anforderungsniveau der M-Klassen-Schüler begründet ist.²⁰

Vergleicht man die Leistungen der Klassen bei einzelnen Aufgaben, so zeigen sich sowohl bei den erfolgreich als auch bei den weniger gut bewältigten Aufgaben einige Übereinstimmungen. Die Klasse 7a erreicht die besten Werte bei den Aufgaben 8 (87,50 %), 3 (56,77 %) und 7 (42,71 %), die 7b bei den Aufgaben 7 (67,85 %), 1 (61,90 %) und 3 (55,95 %), die 7c bei den Aufgaben 1 (78,13 %), 7 (78,12 %) und 3 (74,22 %) und die 7d bei den Aufgaben 6 (84,42 %), 3 (79,89 %) und 1 (78,26 %). Die niedrigsten Werte erzielen alle vier Klassen nahezu übereinstimmend bei denselben drei Aufgaben: die 7a bei den Aufgaben 8 (1,04 %), 5 (6,77 %) und 9 (19,17 %), die 7b bei den Aufgaben 8 (0 %), 5 (5,95 %) und 2 (15,48 %), die 7c bei den Aufgaben 8 (6,25 %), 5 (25,0 %) und 9 (30,0 %) und die 7d ebenfalls bei den Aufgaben 8 (0 %), 5 (26,63 %) und 9 (32,61 %).

Betrachtet man die Leistungen der Schüler bei den Aufgaben aus dem inhaltlichen bzw. dem sprachlichen Bereich, so lassen sich bei den M-Klassen minimale, bei den R-Klassen recht deutliche Unterschiede feststellen. Was den inhaltlichen Bereich betrifft, liegt die 7c mit 55,86 % nur knapp vor der 7d (54,94 %), die 7a jedoch mit 43,44 % deutlich vor der 7b (33,99 %). Im sprachlichen Bereich erzielt die 7d mit 44,29 % einen knapp besseren Wert als die 7c (42,79 %), die 7b mit 29,46 % einen besseren als die 7a (24,93 %).

Ein Leistungsvergleich zwischen Buben und Mädchen in den Klassen führt zu folgendem Ergebnis: In der 7a liegen die Buben mit 38,80 % deutlich vor den Mädchen mit 29,57 % (das entspricht einer Differenz von rund 9 %), in der 7b erzielen Buben (31,87 %) und Mädchen (32,07 %) in etwa gleiche Werte, in der 7c liegen ebenfalls die Buben mit 52,88 % und einem Vorsprung von rund 7 % vor den Mädchen und in der 7d erreichen die Mädchen mit 51,67 % einen leicht besseren Wert als die Buben (48,42 %).

Wie ein Blick auf die Leistungen der deutschen Schüler und der Schüler mit Migrationshintergrund zeigt²¹, liegen die Werte in den Klassen 7a (die deutschen Schüler erreichen 37,13 %, die Schüler

¹⁹ Der Klassendurchschnittswert errechnet sich aus den in der letzten *Spalte* der Tabellen angegebenen Leistungswerten der Schüler. Berechnet man den Klassendurchschnittswert aus den in der letzten *Zeile* der Tabellen angegebenen Durchschnittswerten der Schüler beim Lösen der einzelnen Aufgaben, können sich – bedingt durch Rundungsfehler beim Ermitteln der anteiligen Leistungswerte – leicht abweichende Werte ergeben, die in der tabellarischen Zusammenstellung allerdings nicht berücksichtigt werden

²⁰ Bekanntlich muss für den uneingeschränkten Übertritt aus der Jahrgangsstufe 6 in die M7 der Hauptschule die Durchschnittsnote aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch 2,33 betragen, für den Übertritt in die M8, M9 und M10 2,0

²¹ Vgl. Kapitel 4.3.3.5., in dem die Schüler mit Migrationshintergrund namentlich genannt werden

mit Migrationshintergrund 33,86 %), 7b (33,52 % bzw. 30,57 %) und 7d (49,56 % bzw. 50,05 %) recht nah beieinander, wobei in der 7d die nichtdeutschen Schüler sogar etwas besser abschneiden als die deutschen. In der 7c allerdings ist ein deutliches Leistungsgefälle festzustellen zwischen den deutschen (54,69 %) und den nichtdeutschen Schülern (44,08 %).

Differenziert man die Leistungen der Schüler mit Migrationshintergrund nach inhaltlichem und sprachlichem Bereich, so liegen in allen Klassen die Werte bei Aufgaben zum Inhalt signifikant höher als die Werte bei Aufgaben zur Sprache: In der 7a erreichen die Migrantenschüler im inhaltlichen Bereich 44,77 %, im sprachlichen 20,23 % (dies entspricht einer Differenz von rund 25 %), in der 7b sind dies 37,27 % bzw. 22,20 % (eine Differenz von rund 15 %), in der 7c 52,68 % bzw. 33,33 % (eine Differenz von rund 19 %) und in der 7d 67,50 % bzw. 43,61 % (eine Differenz von rund 24 %).

Die folgende Tabelle fasst die Leistungen der Schüler in den vier Klassen zusammen und gibt einen Überblick über die Rangfolge und die Gesamtleistungswerte der Schüler²² in Lesetest 1 unter Berücksichtigung des Klassendurchschnittswertes:

Klasse 7a			Klasse 7b			Klasse 7c			Klasse 7d		
1	60,09	Ilias	1	50,28	Laura	1	82,68	Michael	1	66,06	Daniel
2	55,00	Anh Mai	2	44,72	Mirjam	2	64,95	Rene	2	61,39	Sabrina B.
3	54,67	Patrick	3	40,97	Latif	3	63,89	Sabrina	3	60,37	Sabrina K.
4	51,30	Nadir	4	39,86	Sina	4	63,75	Sergej	4	59,17	Stephanie
5	47,87	Marie	5	37,87	Sercan	5	54,77	Markus	5	57,96	Veronika
6	47,50	Dominik	6	36,57	Onur	6	51,94	Sven	6	57,87	Johannes
7	47,04	Bernd	7	35,74	Rüstü	7	50,42	Dimitri	7	56,39	Esra
8	43,80	Deny	8	35,09	Andrea	Ø	50,05		8	55,42	Toni
9	38,61	Dennis	9	34,07	Jessica	8	47,13	Anna	9	54,07	Richard
10	38,52	Toni	10	33,52	Nicole	9	44,54	Irina	10	53,47	Veronika
11	37,87	Nefise	11	33,33	Igor	10	44,12	Steffen	11	52,45	Romé
Ø	34,95		12	32,55	Tony	11	42,13	Christian	12	50,92	Christian
12	32,41	Daniel	13	32,41	Ibrahim	12	40,60	Lisa	Ø	49,69	
13	31,39	Chiara	Ø	31,98		13	38,06	Selina	13	49,68	Tolga
14	30,83	Deniz	14	31,94	Xenia	14	37,73	Massimo	14	49,03	Steffen
15	30,51	Denise	15	30,60	Michael		37,73	Angela	15	47,59	Baschir
16	28,47	Tolga	16	27,08	Rebecca	16	36,34	Can	16	45,74	Felix
17	24,07	Jiri	17	21,99	Inci				17	45,51	Nina
18	22,92	Mehmet	18	21,34	Jan				18	45,46	Gordon
	22,92	Stefan	19	20,37	Tugce				19	41,90	Weena
	22,92	Safak	20	17,31	Alexander				20	36,30	Maximilian
21	19,44	Özgenur	21	13,89	Enes				21	34,44	Sascha
	19,44	Aycan							22	32,82	Angelo
23	17,36	Aylin							23	28,89	Annabell
24	13,89	Michelle									

Wie aus der tabellarischen Übersicht deutlich wird, liegen in der 7a elf Schüler (das sind rund 46 % der Klasse) über und 13 Schüler (das entspricht rund 54 %) unter dem Klassendurchschnitt, in der 7b sind es 13 bzw. acht Schüler (62 % bzw. 38 %), in der 7c sieben bzw. neun Schüler (44 % bzw. 56 %) und in der 7d zwölf bzw. elf Schüler (52 % bzw. 48 %).

Schaut man in dieser Rangfolge auf die Schüler mit Migrationshintergrund, so liegen in der 7a sechs Schüler (das sind rund 38 %) über und zehn Schüler (das entspricht 62 %) unter dem Durchschnitt, in der 7b sind es sieben bzw. vier Schüler (64 % bzw. 36 %), in der 7c zwei bzw. fünf Schüler (29 % bzw. 71 %) und in der 7d je drei Schüler (dies entspricht je 50 %).²³

²² Spalte 1 gibt jeweils die Rangfolge, Spalte 2 den Gesamtleistungswert der Schüler in Prozent an

²³ Kapitel 4.3.3.5. nimmt die einzelnen Schüler aus den vier Klassen genauer in den Blick

4.3.3.4. Zur Auswertung von Lesetest 2

In Lesetest 2 erzielten die Schüler folgende Punktwerte:

Klasse 7a	Punktwerte										
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Gesamt
Punkte	4	4	5	5	7	6	5	6	3	9	54
Tolga	2	0	3	2	4	4	5	0	0	5	25
Nadir	2	3	4	0	2	5	4	3	1	2	26
Deniz	2	2	4	2	0	3	3	3	2	7	28
Dennis	2	1	4	2	4	2	3	1	0	8	27
Mehmet	2	0	2	3	4	0	3	0	3	5	22
Stefan	1	0	3	0	6	2	3	5	2	0	22
Bernd	4	4	5	5	5	6	4	5	2	9	49
Dominik	2	3	4	4	2	5	4	5	3	9	41
Toni	4	2	4	0	4	4	4	2	0	8	32
Ilias	2	1	5	2	5	5	3	3	1	9	36
Jiri	1	0	3	0	1	3	0	5	1	0	14
Patrick	4	4	5	2	6	5	3	5	2	7	43
Deny	3	3	3	0	4	6	4	5	1	9	38
Daniel	3	4	4	0	0	6	5	3	0	0	25
Michelle	1	0	5	2	0	4	0	4	0	3	19
Nefise	3	2	5	1	1	1	3	1	3	6	26
Aylin	2	2	1	0	2	2	3	2	3	5	22
Özgenur	3	2	5	0	2	2	3	3	3	4	27
Denise	0	0	0	0	0	6	1	0	0	0	7
Anh Mai	3	3	5	5	6	6	3	6	3	9	49
Marie	3	1	2	1	5	6	4	5	1	9	37
Chiara	1	2	5	1	0	2	3	3	0	1	18
Aycan	1	2	1	0	2	2	3	2	0	8	21
Safak	2	1	1	0	1	5	5	3	0	8	26

Klasse 7b	Punktwerte										
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Gesamt
Punkte	4	4	5	5	7	6	5	6	3	9	54
Latif	3	4	3	0	2	3	3	5	3	9	35
Jan	2	1	1	3	3	6	4	0	0	8	28
Igor	3	2	4	3	6	5	5	1	0	6	35
Onur	1	2	1	4	2	1	2	4	3	3	23
Ibrahim	3	0	2	0	0	1	3	0	0	2	11
Alexander	4	2	5	3	1	6	5	4	0	0	30
Sercan	2	4	2	2	2	0	4	4	0	9	29
Michael	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Tony	4	4	5	3	2	2	5	2	3	7	37
Rüstü	1	2	4	4	4	0	1	4	1	2	23
Tugce	1	1	1	2	3	6	3	3	0	5	25
Enes	3	1	1	2	0	6	3	1	0	5	22
Andrea	3	3	3	2	5	6	2	3	1	9	37
Inci	1	1	3	1	0	4	4	3	0	2	19
Mirjam	2	2	1	1	3	2	3	5	0	9	28
Laura	2	4	3	3	6	6	4	2	1	6	37
Sina	1	3	3	3	5	6	3	0	0	7	31
Rebecca	2	2	0	1	1	2	3	2	0	8	21

Nicole	2	1	3	3	4	5	1	5	0	9	33
Xenia	1	3	2	3	4	4	2	2	3	3	27
Jessica	3	3	3	2	3	6	2	2	1	7	32

Klasse 7c	Punktwerte										
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Gesamt
Punkte	4	4	5	5	7	6	5	6	3	9	54
Markus	3	4	4	2	3	6	4	5	3	9	43
Rene	4	3	5	4	4	6	3	6	2	7	44
Massimo	1	2	5	3	5	5	3	5	0	9	38
Sven	2	4	4	3	4	3	3	6	1	9	39
Can	1	2	1	3	3	5	3	2	3	9	32
Dimitri	4	2	5	1	3	2	4	6	3	6	36
Sergej	4	4	4	4	6	5	5	6	1	7	46
Christian	4	4	5	2	5	6	4	6	1	5	42
Michael	3	4	5	3	3	6	4	3	3	9	43
Steffen	4	4	5	4	6	6	4	5	2	9	49
Irina	4	4	5	4	2	5	2	6	1	9	42
Angela	3	3	5	2	3	5	3	4	3	7	38
Lisa	3	4	5	5	4	5	5	5	3	8	47
Anna	2	3	4	0	5	6	4	5	2	8	39
Selina	4	4	4	3	5	6	4	5	3	9	47
Sabrina	3	4	5	4	5	6	5	4	0	9	45

Klasse 7d	Punktwerte										
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Gesamt
Punkte	4	4	5	5	7	6	5	6	3	9	54
Tolga	4	3	4	4	6	5	4	5	3	7	45
Christian	3	4	5	4	5	6	5	4	1	5	42
Gordon	3	4	4	4	4	5	3	5	0	7	39
Sascha	4	3	4	3	4	5	2	6	3	9	43
Romé	3	3	5	3	2	6	4	4	0	7	37
Maximilian	4	4	4	4	6	5	2	5	0	8	42
Richard	4	4	5	5	4	5	2	6	0	9	44
Baschir	2	3	5	0	3	5	4	3	2	5	32
Daniel	4	3	4	1	5	5	5	6	3	9	45
Felix	4	4	5	4	3	5	3	5	0	7	40
Johannes	4	3	5	3	5	6	4	5	0	9	44
Toni	4	3	5	2	4	6	4	5	1	9	43
Steffen	4	2	3	3	4	5	4	5	0	9	39
Angelo	3	4	5	4	6	6	3	4	1	8	44
Sabrina B.	3	3	5	4	2	3	2	6	2	8	38
Nina	3	2	4	3	5	6	5	6	0	8	42
Stephanie	3	3	5	3	7	6	3	3	0	7	40
Veronika	4	4	4	4	6	6	4	5	1	9	47
Sabrina K.	2	3	2	3	6	5	5	5	0	9	40
Annabell	3	2	4	1	6	6	4	5	1	8	40
Weena	3	3	4	1	4	4	3	4	0	9	35
Esra	3	4	2	1	1	5	3	3	0	9	31
Veronika	3	4	5	3	5	6	3	5	0	7	41

Umgerechnet in anteilige Leistungswerte, ergibt sich in Lesetest 2 folgendes Bild²⁴:

Klasse 7a	Leistungswerte										
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Gesamt
Punkte	4	4	5	5	7	6	5	6	3	9	54
Wert/Punkt	25	25	20	20	14,29	16,66	20	16,66	33,33	11,11	100
Tolga	50	0	60	40	57,14	66,66	100	0	0	55,55	42,94
Nadir	50	75	80	0	28,57	83,33	80	50	33,33	22,22	50,25
Deniz	50	50	80	40	0	50	60	50	66,66	77,77	52,44
Dennis	50	25	80	40	57,14	33,33	60	16,66	0	88,88	45,10
Mehmet	50	0	40	60	57,14	0	60	0	100	55,55	42,27
Stefan	25	0	60	0	85,71	33,33	60	83,33	66,66	0	41,40
Bernd	100	100	100	100	71,43	100	80	83,33	66,66	100	90,14
Dominik	50	75	80	80	28,57	83,33	80	83,33	100	100	76,02
Toni	100	50	80	0	57,14	66,66	80	33,33	0	88,88	55,60
Ilias	50	25	100	40	71,43	83,33	60	50	33,33	100	61,31
Jiri	25	0	60	0	14,29	50	0	83,33	33,33	0	26,60
Patrick	100	100	100	40	85,71	83,33	60	83,33	66,66	77,77	79,68
Deny	75	75	60	0	57,14	100	80	83,33	33,33	100	66,38
Daniel	75	100	80	0	0	100	100	50	0	0	50,50
Michelle	25	0	100	40	0	66,66	0	66,66	0	33,33	33,17
Nefise	75	50	100	20	14,29	16,66	60	16,66	100	66,66	51,93
Aylin	50	50	20	0	28,57	33,33	60	33,33	100	55,55	43,08
Özgenur	75	50	100	0	28,57	33,33	60	50	100	44,44	54,13
Denise	0	0	0	0	0	100	20	0	0	0	12,00
Anh Mai	75	75	100	100	85,71	100	60	100	100	100	89,57
Marie	75	25	40	20	71,43	100	80	83,33	33,33	100	62,81
Chiara	25	50	100	20	0	33,33	60	50	0	11,11	34,94
Aycan	25	50	20	0	28,57	33,33	60	33,33	0	88,88	33,91
Safak	50	25	20	0	14,29	83,33	100	50	0	88,88	43,15
Ø 7a	55,21	43,75	69,17	26,67	39,04	63,89	60,83	51,39	43,05	60,65	51,64

Klasse 7b	Leistungswerte										
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Gesamt
Punkte	4	4	5	5	7	6	5	6	3	9	54
Wert/Punkt	25	25	20	20	14,29	16,66	20	16,66	33,33	11,11	100
Latif	75	100	60	0	28,57	50	60	83,33	100	100	65,69
Jan	50	25	20	60	42,86	100	80	0	0	88,88	46,67
Igor	75	50	80	60	85,71	83,33	100	16,66	0	66,66	61,74
Onur	25	50	20	80	28,57	16,66	40	66,66	100	33,33	46,02
Ibrahim	75	0	40	0	0	16,66	60	0	0	22,22	21,39
Alexander	100	50	100	60	14,29	100	100	66,66	0	0	59,10
Sercan	50	100	40	40	28,57	0	80	66,66	0	100	50,52
Michael	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2,5
Tony	100	100	100	60	28,57	33,33	100	33,33	100	77,77	73,30
Rüstü	25	50	80	80	57,14	0	20	66,66	33,33	22,22	43,44
Tugce	25	25	20	40	42,86	100	60	50	0	55,55	41,84
Enes	75	25	20	40	0	100	60	16,66	0	55,55	39,22
Andrea	75	75	60	40	71,43	100	40	50	33,33	100	64,48
Inci	25	25	60	20	0	66,66	80	50	0	22,22	34,89
Mirjam	50	50	20	20	42,86	33,33	60	83,33	0	100	45,95

²⁴ Alle aufgeführten Leistungs-, Gesamt- und Durchschnittswerte sind Prozentangaben

Laura	50	100	60	60	85,71	100	80	33,33	33,33	66,66	66,90
Sina	25	75	60	60	71,43	100	60	0	0	77,77	52,92
Rebecca	50	50	0	20	14,29	33,33	60	33,33	0	88,88	34,98
Nicole	50	25	60	60	57,14	83,33	20	83,33	0	100	53,88
Xenia	25	75	40	60	57,14	66,66	40	33,33	100	33,33	53,05
Jessica	75	75	60	40	42,86	100	40	33,33	33,33	77,77	57,73
Ø 7b	53,57	53,57	47,62	42,86	38,10	61,11	59,05	41,27	25,40	61,37	48,39

Klasse 7c	Leistungswerte										
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Gesamt
Punkte	4	4	5	5	7	6	5	6	3	9	54
Wert/Punkt	25	25	20	20	14,29	16,66	20	16,66	33,33	11,11	100
Markus	75	100	80	40	42,86	100	80	83,33	100	100	80,12
Rene	100	75	100	80	57,14	100	60	100	66,66	77,77	81,66
Massimo	25	50	100	60	71,43	83,33	60	83,33	0	100	63,31
Sven	50	100	80	60	57,14	50	60	100	33,33	100	69,05
Can	25	50	20	60	42,86	83,33	60	33,33	100	100	57,45
Dimitri	100	50	100	20	42,86	33,33	80	100	100	66,66	69,29
Sergej	100	100	80	80	85,71	83,33	100	100	33,33	77,77	84,01
Christian	100	100	100	40	71,43	100	80	100	33,33	55,55	78,03
Michael	75	100	100	60	42,86	100	80	50	100	100	80,79
Steffen	100	100	100	80	85,71	100	80	83,33	66,66	100	89,57
Irina	100	100	100	80	28,57	83,33	40	100	33,33	100	76,52
Angela	75	75	100	40	42,86	83,33	60	66,66	100	77,77	72,06
Lisa	75	100	100	100	57,14	83,33	100	83,33	100	88,88	88,77
Anna	50	75	80	0	71,43	100	80	83,33	66,66	88,88	69,53
Selina	100	100	80	60	71,43	100	80	83,33	100	100	87,48
Sabrina	75	100	100	80	71,43	100	100	66,66	0	100	79,31
Ø 7c	76,56	85,94	88,75	58,75	58,93	86,46	75	82,29	64,58	89,58	76,68

Klasse 7d	Leistungswerte										
Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Gesamt
Punkte	4	4	5	5	7	6	5	6	3	9	54
Wert/Punkt	25	25	20	20	14,29	16,66	20	16,66	33,33	11,11	100
Tolga	100	75	80	80	85,71	83,33	80	83,33	100	77,77	84,51
Christian	75	100	100	80	71,43	100	100	66,66	33,33	55,55	78,20
Gordon	75	100	80	80	57,14	83,33	60	83,33	0	77,77	69,66
Sascha	100	75	80	60	57,14	83,33	40	100	100	100	79,55
Romé	75	75	100	60	28,57	100	80	66,66	0	77,77	66,30
Maximilian	100	100	80	80	85,71	83,33	40	83,33	0	88,88	74,13
Richard	100	100	100	100	57,14	83,33	40	100	0	100	78,05
Baschir	50	75	100	0	42,86	83,33	80	50	66,66	55,55	60,34
Daniel	100	75	80	20	71,43	83,33	100	100	100	100	82,98
Felix	100	100	100	80	42,86	83,33	60	83,33	0	77,77	72,73
Johannes	100	75	100	60	71,43	100	80	83,33	0	100	76,98
Toni	100	75	100	40	57,14	100	80	83,33	33,33	100	76,88
Steffen	100	50	60	60	57,14	83,33	80	83,33	0	100	67,38
Angelo	75	100	100	80	85,71	100	60	66,66	33,33	88,88	78,96
Sabrina B.	75	75	100	80	28,57	50	40	100	66,66	88,88	70,43
Nina	75	50	80	60	71,43	100	100	100	0	88,88	72,53
Stephanie	75	75	100	60	100	100	60	50	0	77,77	69,78

Veronika	100	100	80	80	85,71	100	80	83,33	33,33	100	84,24
Sabrina K.	50	75	40	60	85,71	83,33	100	83,33	0	100	67,74
Annabell	75	50	80	20	85,71	100	80	83,33	33,33	88,88	69,63
Weena	75	75	80	20	57,14	66,66	60	66,66	0	100	60,05
Esra	75	100	40	20	14,29	83,33	60	50	0	100	54,26
Veronika	75	100	100	60	71,43	100	60	83,33	0	77,77	72,75
Ø 7d	83,70	81,52	81,74	58,26	63,97	88,40	70,43	79,71	26,08	87,92	72,52

Wie der Vergleich der Klassendurchschnittswerte in Lesetest 2 zeigt, erzielt im Bereich der R-Klassen die 7a 51,64 % und liegt somit, wie schon in Test 1, rund 3 % vor der 7b mit 48,39 %. Bei den M-Klassen setzt sich die 7c mit 76,68 % leicht von der 7d (72,52 %) ab und erzielt einen um rund 4 % besseren Wert. Somit bauen die M-Klassen ihren Leistungsvorsprung vor den R-Klassen weiter aus.

Vergleicht man die Leistungen der Klassen bei den einzelnen Testaufgaben, so zeigen sich auch hier wieder einige Übereinstimmungen. Die Klasse 7a erreicht die besten Werte bei den Aufgaben 3 (69,17 %), 6 (63,89 %) und 7 (60,83 %), die 7b bei den Aufgaben 10 (61,37 %), 6 (61,11 %) und 7 (59,05 %), die 7c bei den Aufgaben 10 (89,58 %), 3 (88,75 %) und 6 (86,46 %) und die 7d bei den Aufgaben 6 (88,40 %), 10 (87,92 %) und 1 (83,70 %). Die niedrigsten Werte erzielt die Klasse 7a bei den Aufgaben 4 (26,67 %), 5 (39,04 %) und 9 (43,05 %), die 7b bei den Aufgaben 9 (25,40 %), 5 (38,10 %) und 8 (41,27 %), die 7c bei den Aufgaben 4 (58,75 %), 5 (58,93 %) und 9 (64,58 %) und die 7d bei den Aufgaben 9 (26,08 %), 4 (58,26 %) und 5 (63,97 %).

Betrachtet man die Leistungen der Schüler bei den Aufgaben aus dem inhaltlichen bzw. dem sprachlichen Bereich, so lassen sich im inhaltlichen zwischen den Test- und Vergleichsklassen kaum Unterschiede feststellen: Die 7a erreicht 51,13 %, die 7b 51,33 %, die 7c 77,0 % und die 7d 75,13 %. Im sprachlichen Bereich allerdings schneiden die Testklassen deutlich besser ab als die Vergleichsklassen: Die Klasse 7a liegt mit 51,60 % um rund 6 % vor der 7b mit 45,45 %, die 7c mit 76,37 % um rund 7 % vor der 7d mit 69,22 %.

Der Leistungsvergleich zwischen Buben und Mädchen in den Klassen führt zu folgendem Ergebnis: In der 7a liegen wiederum die Buben mit 55,76 % um rund 10 % deutlich vor den Mädchen mit 45,87 %, in der 7b sind Buben (47,04 %) und Mädchen (49,62 %) in etwa gleichauf, in der 7c überholen die Mädchen mit 78,95 % die Buben mit 75,33 % und in der 7d erreichen die Buben mit 74,76 % einen besseren Wert als die Mädchen (69,05 %).

Ein Blick auf die Leistungen der deutschen Schüler und der Schüler mit Migrationshintergrund zeigt²⁵, dass in der 7a die deutschen Schüler, die 51,21 % erzielen, von den nichtdeutschen Schülern (51,85 %) knapp überholt werden, dass in der 7b die deutschen Schüler (53,57 %) ihren Vorsprung auf die nichtdeutschen (43,69 %) auf rund 10 % vergrößern, dass in der 7c die deutschen Schüler (79,65 %) noch um rund 7 % vor den nichtdeutschen (72,87 %) liegen und in der 7d die nichtdeutschen Schüler (69,13 %) hinter die deutschen (73,72 %) zurückfallen.

Differenziert man die Leistungen der Schüler mit Migrationshintergrund nach inhaltlichem und sprachlichem Bereich, so ergibt sich in den Test- und Vergleichsklassen ein unterschiedliches Bild: Die Migrantenschüler in den Testklassen 7a und 7c können sich im sprachlichen Bereich deutlich gegenüber den Migrantenschülern aus den Vergleichsklassen verbessern. In der 7a erreichen die Migrantenschüler im inhaltlichen Bereich 53,69 %, im sprachlichen immerhin 50,02 % (dies entspricht einer Differenz von lediglich rund 4 %), in der 7b dagegen sind dies 49,10 % bzw. 38,28 % (eine Differenz von rund 11 %), in der 7c schneiden die Schüler im sprachlichen Bereich mit einem Wert von 74,04 % sogar um gut 2 % besser ab als im inhaltlichen mit 71,71 % und in der 7d sind die Migrantenschüler mit 65,26 % im sprachlichen Bereich um rund 8 % schlechter als im inhaltlichen mit 73,0 %.

²⁵ Vgl. Kapitel 4.3.3.5., in dem die Schüler mit Migrationshintergrund namentlich genannt werden

Die folgende Tabelle fasst die Leistungen der Schüler in den vier Klassen zusammen und zeigt in einem Überblick die Rangfolge und die Gesamtleistungswerte²⁶ der Schüler in Lesetest 2 unter Berücksichtigung des Klassendurchschnittswertes:

Klasse 7a			Klasse 7b			Klasse 7c			Klasse 7d		
1	90,14	Bernd	1	73,30	Tony	1	89,57	Steffen	1	84,51	Tolga
2	89,57	Anh Mai	2	66,90	Laura	2	88,77	Lisa	2	84,24	Veronika
3	79,68	Patrick	3	65,69	Latif	3	87,48	Selina	3	82,98	Daniel
4	76,02	Dominik	4	64,48	Andrea	4	84,01	Sergej	4	79,55	Sascha
5	66,38	Deny	5	61,74	Igor	5	81,66	Rene	5	78,96	Angelo
6	62,81	Marie	6	59,10	Alexander	6	80,79	Michael	6	78,20	Christian
7	61,31	Ilias	7	57,73	Jessica	7	80,12	Markus	7	78,05	Richard
8	55,60	Toni	8	53,88	Nicole	8	79,31	Sabrina	8	76,98	Johannes
9	54,13	Özgenur	9	53,05	Xenia	9	78,03	Christian	9	76,88	Toni
10	52,44	Deniz	10	52,92	Sina	Ø	76,68		10	74,13	Maximilian
11	51,93	Nefise	11	50,52	Sercan	10	76,52	Irina	11	72,75	Veronika
Ø	51,64		Ø	48,39		11	72,06	Angela	12	72,73	Felix
12	50,50	Daniel	12	46,67	Jan	12	69,53	Anna	13	72,53	Nina
13	50,25	Nadir	13	46,02	Onur	13	69,29	Dimitri	Ø	72,52	
14	45,10	Dennis	14	45,95	Mirjam	14	69,05	Sven	14	70,43	Sabrina B.
15	43,15	Safak	15	43,44	Rüstü	15	63,31	Massimo	15	69,78	Stephanie
16	43,08	Aylin	16	41,84	Tugce	16	57,45	Can	16	69,66	Gordon
17	42,94	Tolga	17	39,22	Enes				17	69,63	Annabell
18	42,27	Mehmet	18	34,98	Rebecca				18	67,74	Sabrina K.
19	41,40	Stefan	19	34,89	Inci				19	67,38	Steffen
20	34,94	Chiara	20	21,39	Ibrahim				20	66,30	Romé
21	33,91	Aycan	21	2,50	Michael				21	60,34	Baschir
22	33,17	Michelle							22	60,05	Weena
23	26,60	Jiri							23	54,26	Esra
24	12,00	Denise									

Wie die tabellarische Übersicht deutlich macht, liegen in der 7a elf Schüler (das sind rund 46 % der Klasse) über und 13 Schüler (das entspricht 54 %) unter dem Klassendurchschnitt, in der 7b sind es elf bzw. zehn Schüler (52 % bzw. 48 %), in der 7c neun bzw. sieben Schüler (56 % bzw. 44 %) und in der 7d 13 bzw. zehn Schüler (57 % bzw. 43 %).

Richtet man den Fokus auf die Rangfolge der Schüler mit Migrationshintergrund, so liegen in der 7a sieben Schüler (das sind rund 44 %) über und neun Schüler (das entspricht 56 %) unter dem Durchschnitt, in der 7b sind es vier bzw. sieben Schüler (36 % bzw. 64 %), in der 7c zwei bzw. fünf Schüler (29 % bzw. 71 %) und in der 7d zwei bzw. vier Schüler (33 % bzw. 67 %).

Nach dieser überblicksartigen Auswertung von Lesetest 1 und 2 werden im nun folgenden Kapitel einzelne Schüler aus den vier Klassen sowie vor allem auch einzelne Schüler mit Migrationshintergrund in den Blick genommen.

4.3.3.5. Ein Blick auf die einzelnen Schüler

Die folgende Tabelle veranschaulicht zunächst im Überblick die Verteilung der Buben und der Mädchen sowie der deutschen Schüler und der Schüler mit Migrationshintergrund in den vier Klassen²⁷:

²⁶ Vgl. jeweils Spalte 1 und 2, Angabe des Leistungswertes in Prozent

²⁷ Vgl. dazu auch Kapitel 4.3.1. In der Tabelle werden oben die Buben, unten die Mädchen namentlich aufgeführt. Deutsche Schüler sind in Spalte 1 jeweils mit D, Migrantenschüler mit M kenntlich gemacht

Klasse 7a		Klasse 7b		Klasse 7c		Klasse 7d	
M	Tolga	M	Latif	D	Markus	M	Tolga
M	Nadir	D	Jan	D	Rene	D	Christian
M	Deniz	M	Igor	M	Massimo	D	Gordon
D	Dennis	M	Onur	D	Sven	D	Sascha
M	Mehmet	M	Ibrahim	M	Can	M	Romé
D	Stefan	D	Alexander	M	Dimitri	D	Maximilian
D	Bernd	M	Sercan	M	Sergej	D	Richard
D	Dominik	M	Michael	D	Christian	M	Baschir
D	Toni	M	Tony	D	Michael	D	Daniel
M	Ilias	M	Rüstü	D	Steffen	D	Felix
D	Jiri					D	Johannes
M	Patrick					D	Toni
M	Deny					D	Steffen
M	Daniel					M	Angelo
M	Michelle	M	Tugce	M	Irina	M	Sabrina B.
M	Nefise	M	Enes	M	Angela	D	Nina
M	Aylin	D	Andrea	D	Lisa	D	Stephanie
M	Özgenur	M	Inci	D	Anna	D	Veronika
D	Denise	D	Mirjam	M	Selina	D	Sabrina K.
M	Anh Mai	D	Laura	D	Sabrina	D	Annabell
D	Marie	D	Sina			D	Weena
M	Chiara	D	Rebecca			M	Esra
M	Aycan	D	Nicole			D	Veronika
M	Safak	D	Xenia				
		D	Jessica				

Werden die Platzierungen der Schüler aus dem ersten und zweiten Lesetest²⁸ vergleichend nebeneinandergestellt, so ergibt sich der folgende tabellarische Überblick²⁹:

Klasse 7a			Klasse 7b			Klasse 7c			Klasse 7d		
16	17	Tolga	3	3	Latif	5	7	Markus	13	1	Tolga
4	13	Nadir	18	12	Jan	2	5	Rene	12	6	Christian
14	10	Deniz	11	5	Igor	14	15	Massimo	18	16	Gordon
9	14	Dennis	6	13	Onur	6	14	Sven	21	4	Sascha
18	18	Mehmet	13	20	Ibrahim	16	16	Can	11	20	Romé
18	19	Stefan	20	6	Alexander	7	13	Dimitri	20	10	Maximilian
7	1	Bernd	5	11	Sercan	4	4	Sergej	9	7	Richard
6	4	Dominik	15	21	Michael	11	9	Christian	15	21	Baschir
10	8	Toni	12	1	Tony	1	6	Michael	1	3	Daniel
1	7	Ilias	7	15	Rüstü	10	1	Steffen	16	12	Felix
17	23	Jiri	19	16	Tugce	9	10	Irina	6	8	Johannes
3	3	Patrick	21	17	Enes	14	11	Angela	8	9	Toni
8	5	Deny	8	4	Andrea	12	2	Lisa	14	19	Steffen
12	12	Daniel	17	19	Inci	8	12	Anna	22	5	Angelo
24	22	Michelle	2	14	Mirjam	13	3	Selina	2	14	Sabrina B.
11	11	Nefise	1	2	Laura	3	8	Sabrina	17	13	Nina
23	16	Aylin	4	10	Sina				4	15	Stephanie
21	9	Özgenur	16	18	Rebecca				10	2	Veronika
15	24	Denise	10	8	Nicole				3	18	Sabrina K.

²⁸ Vgl. Kapitel 4.3.3.3. und 4.3.3.4.

²⁹ Spalte 1 gibt jeweils den Rang des Schülers in Lesetest 1 an, Spalte 2 die Platzierung in Lesetest 2

2	2	Anh Mai	14	9	Xenia		23	17	Annabell
5	6	Marie	9	7	Jessica		19	22	Weena
13	20	Chiara					7	23	Esra
21	21	Aycan					5	11	Veronika
18	15	Safak							

Berechnet man nun die Größe der Verbesserung bzw. der Verschlechterung jedes Schülers aus der Differenz der beiden Platzierungen innerhalb der Rangfolge der Klasse, so ergibt sich folgendes Bild³⁰:

Klasse 7a		Klasse 7b		Klasse 7c		Klasse 7d	
+ 12	Özgenur	+ 14	Alexander	+ 10	Lisa	+ 17	Sascha
+ 7	Aylin	+ 12	Tony		Selina		Angelo
+ 6	Bernd	+ 6	Jan	+ 9	Steffen	+ 12	Tolga
+ 4	Deniz		Igor	+ 3	Angela	+ 10	Maximilian
+ 3	Deny	+ 5	Xenia	+ 2	Christian	+ 8	Veronika
	Safak	+ 4	Enes	0	Can	+ 6	Christian
+ 2	Dominik		Andrea		Sergej		Annabell
	Toni	+ 3	Tugce	- 1	Massimo	+ 4	Felix
	Michelle	+ 2	Nicole		Irina		Nina
0	Mehmet		Jessica	- 2	Markus	+ 2	Gordon
	Patrick	0	Latif	- 3	Rene		Richard
	Daniel	- 1	Laura	- 4	Anna	- 1	Toni
	Nefise	- 2	Inci		Michael	- 2	Daniel
	Anh Mai		Rebecca		Sabrina		Johannes
	Aycan	- 6	Sercan	- 6	Dimitri	- 3	Weena
- 1	Tolga		Michael	- 8	Sven	- 5	Steffen
	Stefan		Sina			- 6	Baschir
	Marie	- 7	Onur				Veronika
- 5	Dennis		Ibrahim			- 9	Romé
- 6	Ilias	- 8	Rüstü			- 11	Stefanie
	Jiri	- 12	Mirjam			- 12	Sabrina B.
- 7	Chiara					- 15	Sabrina K.
- 9	Nadir					- 16	Esra
	Denise						

Somit erreichen in der Klasse 7a von 24 Schülern neun eine Verbesserung ihrer Platzierung (das entspricht 37,5 % der Schüler), sechs einen Gleichstand (25 %) und neun eine Verschlechterung (37,5 %), in der Klasse 7b von 21 Schülern zehn eine Verbesserung (47,6 %), einer einen Gleichstand (4,8 %) und zehn eine Verschlechterung (47,6 %), in der 7c von 16 Schülern fünf eine Verbesserung (31,3 %), zwei einen Gleichstand (12,5 %) und neun eine Verschlechterung (56,2 %) sowie in der 7d von 23 Schülern elf eine Verbesserung (47,8 %) und zwölf eine Verschlechterung (52,2 %).

Betrachtet man dabei die Platzierungen der Schüler mit Migrationshintergrund, so ergeben sich innerhalb der Ranglisten folgende Verschiebungen: In der Klasse 7a erreichen von 16 Migrantenschülern sechs eine Verbesserung ihrer Platzierung (das sind 37,5 %), sechs einen Gleichstand (37,5 %) und vier eine Verschlechterung (25 %), in der 7b von elf Migrantenschülern vier eine Verbesserung (36,4 %), einer einen Gleichstand (9,1 %) und sechs eine Verschlechterung (54,6 %), in der 7c von sieben Migrantenschülern zwei eine Verbesserung (28,6 %), zwei einen Gleichstand (28,6 %) und drei eine Verschlechterung (42,8 %) sowie in der 7d von sechs Migrantenschülern zwei eine Verbesserung (33,3 %) und vier eine Verschlechterung (66,7 %).

³⁰ Positive Zahlen geben die Größe der Verbesserung um x Plätze an, negative die Größe der Verschlechterung

Allerdings sagt dieser rein quantitative Vergleich der Rangfolgen wenig aus über die Qualität, sprich den Grad der Leistungsverschiebung. Aus diesem Grund sollen im Folgenden nun auch einzelne Schüler aus den vier Klassen mit ihren jeweils erzielten Leistungswerten in den Blick genommen werden, und zwar zunächst pro Klasse diejenigen drei Schüler, welche die größte Verbesserung bzw. die größte Verschlechterung innerhalb der Rangfolge ihrer Klasse vorzuweisen haben, sowie diejenigen Schüler, die in ihrer Klasse in Lesetest 2 die drei höchsten bzw. die drei niedrigsten Leistungswerte erzielten. Darüber hinaus sollen aus jeder Klasse auch die Schüler mit Migrationshintergrund genauer unter die Lupe genommen werden, die in Lesetest 2 am besten bzw. am schlechtesten abschnitten.

In Klasse 7a konnte sich Özgenur um zwölf, Aylin um sieben und Bernd um sechs Plätze verbessern. Özgenur und Aylin, zwei Migrantenschülerinnen, belegten in Test 1 mit 19,44 % und 17,36 % die Plätze 21 und 23 und lagen um 15,51 % bzw. 17,59 % unter dem Klassendurchschnitt. In Test 2 schoben sie sich auf Platz 9 bzw. Platz 16 nach vorne und erzielten dabei 54,13 % bzw. 43,08 %, wobei Özgenur um 2,49 % über dem Klassendurchschnitt lag und Aylin nur noch 8,56 % darunter. Bernd, ein fleißiger deutscher Schüler, verbesserte sich von Platz 7 auf Platz 1 und lag in Test 1 mit 47,04 % um 12,12 % und in Test 2 mit 90,14 % um 38,5 % über dem Durchschnitt. Mit diesem Gesamtwert schnitt Bernd in Test 2 von allen Schülern, auch aus den M-Klassen, am besten ab, dicht gefolgt von Anh Mai, einer Migrantenschülerin, mit 89,57 % (37,93 % über dem Schnitt) die Zweitplatzierte in Test 2, und Patrick, der 79,68 % erreichte und somit 28,04 % über dem Schnitt lag. Die vier Erstplatzierten der 7a in Test 2 erzielten allesamt höhere Gesamtwerte als der beste Schüler der Vergleichsklasse, Tony. Die größte Verschlechterung in der Rangfolge der 7a betraf Denise, Nadir und Chiara, die sich um neun bzw. sieben Plätze verschlechterten. Denise, eine leistungsschwache deutsche Schülerin, fiel in Test 2 von Platz 15 auf Platz 24 zurück, erzielte mit lediglich 12,00 % den schlechtesten Wert der Klasse und lag damit um 39,64 % unter dem Schnitt. Nadir und Chiara, zwei Migrantenschüler, rutschten auf die Plätze 13 und 20. Nadir hatte in Test 1 mit 51,30 % (16,35 % über dem Durchschnitt) noch Platz 4 belegt, in Test 2 lag er mit 50,25 % um 1,39 % unter dem Schnitt. Chiara hatte in Test 1 mit 31,39 % und 3,56 % unter dem Schnitt noch Platz 13 erreicht und landete in Test 2 mit 34,94 % und 16,7 % unter dem Schnitt auf dem 20. Platz. Die letzten drei Plätze in Test 2 belegten Denise mit – wie oben erwähnt – nur 12,00 %, Jiri, ein leistungsschwacher deutscher Schüler, mit 26,60 % (und damit 25,04 % unter dem Schnitt) sowie Michelle, eine Migrantenschülerin, die in Test 1 noch den letzten Platz belegt hatte, mit 33,17 % (18,47 % unter dem Schnitt).

In Klasse 7b verbesserte sich Alexander um 14, Tony um zwölf und Jan um sechs Plätze. Alexander und Jan hatten in Test 1 mit 17,31 % bzw. 21,34 % (das sind 14,67 % bzw. 10,64 % unter dem Durchschnitt) noch die Plätze 20 und 18 belegt und konnten sich in Test 2 mit 59,10 % und 46,67 % (das sind 10,71 % über und nur noch 1,72 % unter dem Schnitt) auf die Plätze 6 bzw. 12 vorarbeiten. Tony, ein Schüler mit Migrationshintergrund, verbesserte sich von Platz 12 in Test 1 (32,55 %, damit 0,57 % über dem Durchschnitt) auf Platz 1 in Test 2 (73,30 %, damit 24,91 % über dem Schnitt). Die Plätze 2 und 3 im Lesetest 2 der 7b erreichten Laura mit 66,90 % (18,57 % über dem Schnitt) und Latif mit 65,69 % (17,30 % über dem Schnitt), die bereits in Test 1 mit 50,28 % und 40,97 % (und somit 18,30 % und 8,99 % über dem Schnitt) auf den vorderen Plätzen 1 und 3 gelandet waren. Die größte Verschlechterung in der Rangfolge der 7b fuhren Mirjam, Rüstü und Ibrahim ein, die um zwölf, acht und sieben Plätze abrutschten. Mirjam hatte in Test 1 mit 44,72 % (12,74 % über dem Schnitt) noch Platz 2 belegt und landete in Test 2 mit 45,95 % (2,44 % unter dem Schnitt) auf dem 14. Platz. Rüstü und Ibrahim, zwei Migrantenschüler, kamen in Test 1 mit 35,74 % (das sind 3,76 % über dem Durchschnitt) bzw. 32,41 % (0,43 % über dem Schnitt) auf die Plätze 7 und 13 und rutschten in Test 2 mit 43,44 % (4,95 % unter Schnitt) und 21,39 % (27,00 % unter Schnitt) auf die Plätze 15 und 20 zurück. Neben Ibrahim auf dem vorletzten Platz erreichte ebenfalls eine Migrantenschülerin, Inci, die in Test 1 mit 21,99 % (9,99 % unter dem Schnitt) noch auf Platz 17 gekommen war, mit 34,89 % (13,50 % unter dem Durchschnitt) und Rang 19 einen Platz unter den letzten Dreien. Michael, in Test 1 mit 30,60 % (1,38 % unter dem Schnitt) noch auf Platz 15, ver-

weigerte in Test 2 die Mitarbeit und erzielte mit einem Gesamtleistungswert von 2,5 % die mit Abstand schlechteste Gesamtleistung aller Schüler.

In Klasse 7c erreichten Lisa, Selina und Steffen die größte Verbesserung ihrer Platzierung (um zehn bzw. neun Plätze). Alle drei Schüler hatten in Test 1 einen Gesamtleistungswert erzielt, der unter dem Klassendurchschnitt lag: Steffen war mit 44,12 % und 5,93 % unter dem Schnitt auf Platz 10, Lisa mit 40,60 % und 9,45 % unter dem Schnitt auf Platz 11 und Selina mit 38,06 % und 11,99 % unter dem Schnitt auf Platz 13 gekommen. In Lesetest 2 schafften diese drei Schüler den Sprung auf die Plätze 1 bis 3: Steffen rückte mit 89,57 % (12,89 % über dem Schnitt) auf Platz 1, Lisa mit 88,77 % (12,09 % über dem Schnitt) auf Platz 2 und Selina, eine Migrantenschülerin, mit 87,48 % (10,80 % über dem Schnitt) auf Platz 3. Dagegen rutschten folgende Schüler der Klasse 7c in der Rangliste nach unten: Sven, der in Test 1 mit 51,94 % (1,89 % über dem Schnitt) auf Platz 6 und in Test 2 mit 69,05 % (7,63 % unter dem Durchschnitt) auf Platz 14 gelandet war, verlor acht Plätze; Dimitri, mit 50,42 % (0,37 % über dem Schnitt) in Test 1 und 69,29 % (7,39 % unter dem Schnitt) in Test 2, verlor sechs Plätze und landete auf Rang 13; Anna, Michael und Sabrina rutschten um jeweils vier Plätze zurück und erbrachten folgende Leistungen: Anna 47,13 % in Test 1 (2,92 % unter dem Schnitt) und 69,53 % in Test 2 (7,15 % unter dem Schnitt); Michael 82,68 % in Test 1 (32,63 % über dem Schnitt) und 80,79 % in Test 2 (4,11 % über dem Schnitt); Sabrina 63,89 % in Test 1 (13,84 % über dem Schnitt) und 79,31 % in Test 2 (2,63 % über dem Schnitt). Die letzten drei Plätze in Test 2 belegten Can mit 57,45 % (19,23 % unter dem Schnitt), der auch in Test 1 mit 36,34 % (13,71 % unter dem Schnitt) auf dem letzten Platz gelandet war, Massimo, wie Can ein Migrantenschüler, mit 63,31 % (13,37 % unter dem Schnitt) nach 37,73 % in Test 1 (12,32 % unter dem Schnitt) sowie Sven mit 69,05 % (7,63 % unter dem Schnitt) nach 51,94 % (1,89 % über dem Schnitt) in Test 1.

In Klasse 7d schließlich schafften Sascha und Angelo mit einer Verbesserung um 17 Plätze unter allen Schülern den größten Sprung in der Rangliste, Tolga verbesserte sich um beachtliche zwölf Plätze. Alle drei Schüler hatten in Lesetest 1 Leistungswerte erzielt, die unterhalb des Klassendurchschnitts lagen: Sascha 34,44 % (15,25 % unter dem Schnitt), Angelo 32,82 % (16,87 % unter dem Schnitt), Tolga, wie Angelo Migrantenschüler, 49,68 % (0,01 % unter dem Schnitt). In Lesetest 2 kam Sascha auf 79,55 % (7,03 % über dem Schnitt), Angelo auf 78,96 % (6,44 % über dem Schnitt) und Tolga auf 84,51 % (11,99 % über dem Schnitt und somit Platz 1). Platz 2 in Test 2 erreichte Veronika mit 84,24 % (11,72 % über dem Schnitt), die in Test 1 mit 57,96 % (8,27 % über dem Schnitt) auf Platz 5 gelandet war, Platz 3 ging mit 82,98 % (10,46 % über dem Schnitt) an Daniel, in Test 1 mit 66,06 % und 16,37 % über dem Schnitt noch auf Platz 1. Die größte Verschlechterung in der Rangliste unter allen Schülern ist bei Esra, Sabrina K. und Sabrina B. festzustellen, die um 16, 15 bzw. zwölf Plätze abrutschten. Alle drei hatten in Test 1 noch Platzierungen über dem Klassendurchschnitt erreicht (Esra mit 56,39 % um 6,70 %, Sabrina K. mit 60,37 % um 10,68 % und Sabrina B. mit 61,39 % um 11,70 % über dem Schnitt) und fielen in Lesetest 2 unter den Klassendurchschnitt (Esra mit 54,26 % um 18,26 %, Sabrina K. mit 67,74 % um 4,78 % und Sabrina B. mit 70,43 % um 2,09 %). Esra, eine Schülerin mit Migrationshintergrund, belegte somit in Test 2 den letzten Platz. Auf den vorletzten, den 22. Platz kam Weena mit 60,05 % (12,47 % unter dem Schnitt), die in Test 1 noch 41,90 % erreicht hatte (7,79 % unter dem Schnitt), Platz 21 belegte Baschir mit 60,34 % (12,18 % unter dem Schnitt), der in Test 1 47,59 % erzielt hatte (2,10 % unter dem Schnitt).

Der Blick auf einzelne Schüler soll an dieser Stelle weiter konkretisiert werden durch die Berücksichtigung derjenigen Schüler mit Migrationshintergrund, die in Lesetest 2 pro Klasse die größten bzw. die niedrigsten Leistungswerte erzielten. Dies sind aus der 7a Anh Mai bzw. Michelle, aus der 7b Tony bzw. Ibrahim³¹, aus der 7c Selina bzw. Can und aus der 7d Tolga bzw. Esra.

³¹ Den schlechtesten Gesamtleistungswert in Lesetest 2 erreichte in der Klasse 7b Michael mit 2,50 %. Dieser Wert ist jedoch wenig aussagekräftig, da der Schüler nach der Bewältigung von Aufgabe 1 keine weiteren Aufgaben des Lesetests mehr bearbeitet hat. Aus diesem Grund rückt Ibrahim als der an vorletzter Stelle platzierte Migrantenschüler in diesen Vergleich nach

Die Anlagen 24 und 25 vermitteln zunächst einen exemplarischen Eindruck davon, wie Anh Mai und Tony, die besten Migrantenschüler aus den R-Klassen, in den beiden Lesetests mit den vorgegebenen Texten umgingen und die einzelnen Aufgaben bearbeiteten.

Die Ergebnisse der oben genannten Migrantenschüler in den beiden Lesetests stellen sich im Überblick wie folgt dar³²:

	Lesetest 1				Lesetest 2			
	Gesamtwert	Differenz vom Ø	Inhalt	Sprache	Gesamtwert	Differenz vom Ø	Inhalt	Sprache
Anh Mai	55,00	+ 20,05	75,00	30,00	89,57	+ 37,93	82,00	97,14
Tony	32,55	+ 0,57	41,25	21,67	73,30	+ 24,91	92,00	54,60
Selina	38,06	- 11,99	47,50	26,25	87,48	+ 10,80	84,00	90,95
Tolga	49,68	- 0,01	53,75	44,58	84,51	+ 11,99	83,00	86,03
Michelle	13,89	- 21,06	25,00	0	33,17	- 18,47	33,00	33,33
Ibrahim	32,41	+ 0,43	35,00	29,17	21,39	- 27,00	35,00	7,78
Can	36,34	- 13,71	48,75	16,67	57,45	- 19,23	43,00	71,90
Esra	56,39	+ 6,7	67,50	42,50	54,26	- 18,26	59,00	49,52

Wie der Blick auf die vier besten Migrantenschüler (Anh Mai, Tony, Selina, Tolga) von Test 2 zeigt – in Test 1 waren diese Schüler übrigens noch hinter anderen Schülern mit Migrationshintergrund platziert³³ –, liegt in Lesetest 1 bei den R-Klassen Anh Mai aus der 7a mit einer Gesamtleistung von 55,00 % um 22,45 % vor Tony (32,55 %) aus der 7b und erzielt im inhaltlichen Bereich einen um 33,75 % und im sprachlichen Bereich einen um 8,33 % besseren Wert als der Schüler aus der Vergleichsklasse. In Lesetest 2 liegt Anh Mai (89,57 %) um 16,27 % vor Tony (73,30 %), wird im inhaltlichen Bereich von diesem sogar um 10,00 % überrundet, baut im sprachlichen Bereich jedoch mit 97,14 % ihren Vorsprung auf Tony (54,60 %) auf 42,54 % aus. Bei den M-Klassen schneidet in Lesetest 1 Selina aus der Klasse 7c mit einer Gesamtleistung von 38,06 % um 11,62 % schlechter ab als Tolga (49,68 %) aus der 7d und auch im inhaltlichen und im sprachlichen Bereich liegt sie um 6,25 % bzw. 18,33 % hinter diesem Schüler aus der Vergleichsklasse, der bei den sprachlich orientierten Aufgaben mit 44,58 % sogar den besten Wert aller Migrantenschüler erzielt. In Lesetest 2 jedoch überrundet Selina mit 87,48 % in der Gesamtwertung Tolga (84,51 %) knapp um 2,97 % und erzielt auch im inhaltlichen Bereich mit einer Differenz von 1,00 % sowie im sprachlichen Bereich mit einer Differenz von 4,92 % geringfügig bessere Werte.

In der Gruppe der Migrantenschüler aus dem unteren Leistungsbereich sind die Schüler aus den Vergleichsklassen 7b und 7d, Ibrahim und Esra, in Lesetest 1 mit einer Gesamtleistung von 32,41 % bzw. 56,39 % und somit einer Differenz von 18,52 % bzw. 20,05 % auf die Schüler aus den Testklassen 7a und 7c, Michelle (mit einer Gesamtleistung von 13,89 %) und Can (36,34 %), deutlich besser platziert. Auch im inhaltlichen und im sprachlichen Bereich sind die Schüler aus den Vergleichsklassen den Testklassenschülern deutlich überlegen: Bei den R-Klassen ist Ibrahim beim Inhalt um 10,00 % und bei der Sprache um 29,17 % besser als Michelle, bei den M-Klassen Esra um 18,75 % bzw. um 25,83 % besser als Can. In Lesetest 2 dagegen überrunden die Schüler aus den Testklassen die Vergleichklassenschüler: Michelle zieht mit einer Gesamtleistung von 33,17 % um 11,78 % an Ibrahim (21,39 %) vorbei, verkürzt im inhaltlichen Bereich bis auf 2 % und liegt im sprachlichen Bereich mit einem Wert von 33,33 % und einer Differenz von 25,55 % deutlich vorne.

³² Alle Werte sind Prozentangaben. Spalte 1 gibt jeweils den Gesamtwert des Schülers beim Test an, Spalte 2 die Differenz des Gesamtwertes vom Klassendurchschnitt (Schüler mit positivem Wert liegen über, Schüler mit negativem Wert unter dem Klassendurchschnitt), Spalte 3 nennt den Leistungswert bei den Aufgaben aus dem inhaltlichen und Spalte 4 den Wert aus dem sprachlichen Bereich

³³ In der 7a schnitt Ilias bei Test 1 besser ab als Anh Mai, in der 7b waren Latif, Sercan, Onur, Rüstü und Igor besser als Tony, in der 7c Sergej, Dimitri und Irina besser als Selina und in der 7d Sabrina B., Esra und Romé besser als Tolga. Vgl. die Übersicht in Kapitel 4.3.3.3.

Ein ähnliches Bild zeigt sich in den M-Klassen: Auch hier überrundet Can mit 57,45 % in der Gesamtwertung und einer Differenz von 3,19 % Esra (54,26 %). Im inhaltlichen Bereich liegt Can mit 43,00 % und einer Differenz von 16,00 % immer noch deutlich hinter Esra (59,00 %), im sprachlichen Bereich erzielt er mit 71,90 % und einer Differenz von 22,38 % auf Esra (49,52 %) jedoch einen signifikant besseren Wert.

Ein abschließender Blick auf die Leistungswerte der Migrantenschüler bei den einzelnen Aufgaben in den Lesetests bestätigt dieses Ergebnis: Während in Lesetest 1 bei den Aufgaben aus dem sprachlichen Bereich (den in der Tabelle fett gedruckten Aufgaben 6 bis 9) die Schüler aus den Vergleichsklassen (Tony, Tolga, Ibrahim, Esra) zum größeren Teil besser abschneiden oder gleiche Werte erreichen, können in Lesetest 2 die Schüler aus den Testklassen (Anh Mai, Selina, Michelle, Can) bei der überwiegenden Zahl von Aufgaben aus dem sprachlichen Bereich (den in der Tabelle fett gedruckten Aufgaben 5, 6, 8, 9 und 10) einen erkennbaren Leistungsvorsprung erzielen³⁴:

Aufgabe	Lesetest 1								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Anh Mai	100	50	100	75	50	100	0	0	20
Tony	100	0	87,5	18,75	0	0	66,66	0	20
Selina	50	62,5	87,5	37,5	0	0	75	0	30
Tolga	100	37,5	87,5	31,25	12,5	83,33	75	0	20
Michelle	0	25	75	25	0	0	0	0	0
Ibrahim	100	0	0	75	0	50	66,66	0	0
Can	100	25	87,5	31,25	0	0	83,33	0	0
Esra	100	25	100	75	37,5	75	75	0	20

Aufgabe	Lesetest 2									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anh Mai	75	75	100	100	85,71	100	60	100	100	100
Tony	100	100	100	60	28,57	33,33	100	33,33	100	77,77
Selina	100	100	80	60	71,43	100	80	83,33	100	100
Tolga	100	75	80	80	85,71	83,33	80	83,33	100	77,77
Michelle	25	0	100	40	0	66,66	0	66,66	0	33,33
Ibrahim	75	0	40	0	0	16,66	60	0	0	22,22
Can	25	50	20	60	42,86	83,33	60	33,33	100	100
Esra	75	100	40	20	14,29	83,33	60	50	0	100

Das folgende Kapitel 4.3.3.6. bringt nun die Ergebnisse des Unterrichtsversuchs auf den Punkt, leitet daraus die notwendigen Konsequenzen ab und liefert Begründungen für die Leistungsverbesserung bzw. -verschlechterung der Schüler.

4.3.3.6. Ergebnisse und Folgerungen

Die untersuchungsleitende Frage im unterrichtspraktischen Teil dieser Arbeit lautet, ob und inwieweit die Sprachbewusstheit der Schüler Einfluss hat auf deren Lesekompetenz, oder anders: ob und inwieweit eine Förderung der Sprachbewusstheit der Schüler deren Lesekompetenz und somit das Textverstehen verbessert. Der zur Klärung dieser Frage durchgeführte Unterrichtsversuch liefert nun die folgenden Ergebnisse:

³⁴ Alle Werte sind Prozentangaben. Vgl. die Tabellen in Kapitel 4.3.3.3. und 4.3.3.4.

1. Ein Gesamtvergleich der vier Klassen im Hinblick auf die durchschnittlichen Leistungswerte in den beiden Lesetests ergibt keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Test- und Vergleichsklassen. In beiden Tests liegen die Durchschnittswerte der Testklassen geringfügig vor den Werten der Vergleichsklassen. Bei den R-Klassen beträgt der Abstand zwischen den Klassen 7a und 7b rund 3 % in beiden Tests, bei den M-Klassen liegen die 7c und die 7d in Test 1 in etwa gleichauf, in Test 2 kann die 7c ihren Abstand geringfügig auf rund 4 % vergrößern.
2. Die Schüler aus den M-Klassen erzielen – bedingt durch die strengen bayerischen Übertrittsvoraussetzungen in den M-Zug der Hauptschule und durch das erhöhte Anforderungsniveau in den M-Klassen – in beiden Tests deutlich bessere Werte als die Schüler aus den R-Klassen. In Test 2 können die beiden M-Klassen ihren Abstand auf die R-Klassen auf rund 25 % vergrößern. Die leistungsschwächsten Schüler in den M-Klassen liegen im Test immer noch über dem durchschnittlichen Leistungswert der R-Klassen.
3. Im Hinblick auf die in den beiden Tests erfolgreich bzw. weniger erfolgreich bewältigten Aufgaben herrscht zwischen den Test- und Vergleichsklassen nahezu Übereinstimmung. Allerdings weichen die erzielten Leistungswerte der jeweiligen Klassen bei den einzelnen Aufgaben teilweise deutlich voneinander ab.
4. Während bei den Aufgaben mit inhaltlichem Schwerpunkt keine nennenswerten Leistungsunterschiede zwischen den Test- und Vergleichsklassen in den beiden Lesetests festzustellen sind, schneiden die Testklassen in Lesetest 2 bei den sprachlich motivierten Aufgaben signifikant besser ab als die Vergleichsklassen.
5. Ein Vergleich der Leistungen von Buben und Mädchen zeigt bei den R-Klassen keine nennenswerten Veränderungen in beiden Lesetests, allerdings ist in der 7a ein deutlicher Leistungsvorsprung der Buben gegenüber den Mädchen auffallend.³⁵ Bei den M-Klassen überholen in Test 2 die Mädchen aus der 7c, die sich in die Erarbeitung der Bausteine im textorientierten Grammatikunterricht zunehmend fleißiger einbrachten, die Buben.
6. Deutliche Unterschiede werden beim Vergleich der deutschen mit den Migrantenschülern sichtbar. Während in Test 1 die deutschen Schüler in den Klassen 7a und 7b knapp, in der 7c dagegen recht deutlich vor den Migrantenschülern liegen und in der 7d die Schüler mit Migrationshintergrund sogar leicht bessere Werte erzielen als die deutschen Schüler, zeigen in Test 2 die Migrantenschüler aus den Testklassen einen deutlichen Leistungszuwachs: In der 7a liegen sie nun vor den deutschen Mitschülern, in der 7c holen sie deutlich auf. In den Vergleichsklassen dagegen schneiden die Schüler mit Migrationshintergrund signifikant schwächer ab.
7. Die Schüler mit Migrationshintergrund aus den Testklassen erzielen in Lesetest 2 bei den sprachlich motivierten Aufgaben signifikant bessere Werte als die Vergleichklassenschüler. Die Migrantenschüler aus der Testklasse 7c erreichen in Test 2 bei den Aufgaben mit sprachlichem Schwerpunkt sogar geringfügig bessere Werte als bei den inhaltlichen Aufgaben, bei denen alle anderen Klassen besser abschneiden.
8. In Relation zum jeweils durchschnittlichen Leistungswert der Klassen in Lesetest 2 gesetzt, können die Schüler mit Migrationshintergrund aus den Testklassen ihre Platzierung insgesamt verbessern (7a) oder halten (7c), während die Migrantenschüler aus den Vergleichsklassen 7b und 7d in deutlichem Maß unter den jeweiligen Klassendurchschnittswert zurückfallen.
9. Gute Leistungswerte bzw. einen Leistungszuwachs in Lesetest 2 erreichen in den Testklassen vor allem diejenigen Einzelschüler, die sich nach Einschätzung der beteiligten Lehrkräfte insbesondere bei den unterrichtlichen Maßnahmen zur Förderung der Sprachbewusstheit positiv bemerkbar machten. Dies sind in der Klasse 7a Özgenur, Aylin, Anh Mai und Bernd sowie in der 7c Lisa, Selina, Steffen und Angela. Bei den Vergleichsklassen erzielen nach Aussagen der Lehrkräfte vor allem diejenigen Schüler gute Werte, die ihre Leistungen nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in anderen Unterrichtsfächern im Verlauf des Schuljahres steigern konnten. In der Klasse 7b sind dies Tony, Alexander und Jan, in der 7d Sascha, Angelo und Tolga.³⁶

³⁵ Vgl. dazu unten mehr

³⁶ Vgl. dazu unten mehr

10. Niedrige Leistungswerte bzw. ein Leistungsrückgang in Lesetest 2 sind umgekehrt bei denjenigen Einzelschülern festzustellen, die nach Aussagen der beteiligten Lehrkräfte in den Testklassen bei den unterrichtlichen Maßnahmen zur Förderung der Sprachbewusstheit nicht in besonderem Maße positiv in Erscheinung getreten sind und die, ebenso wie die entsprechenden Schüler aus den Vergleichsklassen, auch in anderen Unterrichtsfächern schwächere Leistungen erbrachten. Dies sind in der Testklasse 7a Denise, Nadir, Chiara und Jiri sowie in der 7c Sven, Dimitri, Anna, Michael und Sabrina, in der Vergleichsklasse 7b Mirjam, Rüstü, Ibrahim und Onur sowie in der 7d Esra, Sabrina K. und Sabrina B.

Wie die Ergebnisse des Unterrichtsversuchs nun deutlich machen, ist die eingangs gestellte Frage, ob die Sprachbewusstheit der Schüler Einfluss auf deren Lesekompetenz und Textverstehen hat, eindeutig zu bejahen.

Zwar können die Schüler aus den Testklassen ihre Gesamtleistungswerte sowie die Werte bei den Testaufgaben aus dem inhaltlichen Bereich in Lesetest 2 gegenüber den Schülern aus den Vergleichsklassen im Durchschnitt nicht in signifikantem Maße verbessern, bei den Aufgaben aus dem sprachlichen Bereich jedoch erbringen sie signifikant bessere Leistungen. Einzelne Schüler, etwa ein Teil der Mädchen aus der Testklasse 7c oder Schüler mit Migrationshintergrund, sprechen darüber hinaus auf die unterrichtlichen Maßnahmen zur Förderung der Sprachbewusstheit in besonderem Maße an und erzielen somit in Test 2 auch bessere Gesamtleistungswerte.

Warum in Lesetest 2 die Buben aus der Klasse 7a besser abschneiden als die Mädchen, lässt sich zum einen ebenfalls aus der besseren Mitarbeit im textorientierten Grammatikunterricht sowie im sprachbewusstheitsfördernden Unterricht und zum anderen auch aus dem Leistungsvorsprung der Buben bereits in Test 1 heraus begründen. Möglicherweise ist eine weitere Erklärung für das allen bisherigen Erkenntnissen aus der Leseforschung widersprechende Leseverhalten, wonach die Mädchen in der Regel als die fleißigeren und kompetenteren Leser gelten³⁷, aber auch in der in pädagogischer und didaktischer Literatur nicht belegten These zu finden, dass die Selektion der Buben am Ende der 4. Jahrgangsstufe beim Übertritt in das Gymnasium oder in die Realschule nach deutlich strengeren Kriterien als bei den Mädchen erfolgt, wobei Verhaltensauffälligkeiten, Lernstörungen oder sonstige individuelle Defizite eine nicht geringe Rolle spielen, und dass demzufolge in der Hauptschule durchaus noch einige kognitiv belastbare und entwicklungsfähige Schüler anzutreffen sind, während die leistungsfähigen Schülerinnen mit einer deutlich höheren Wahrscheinlichkeit nicht mehr die Hauptschule besuchen.

Die Schüler mit Migrationshintergrund aus den Testklassen erzielen in Lesetest 2 deutlich bessere Resultate als die Migrantenschüler aus den Vergleichsklassen, welche zudem weit hinter den Leistungen ihrer deutschen Mitschüler zurückbleiben, während die Migrantenschüler aus den Testklassen in ihren Leistungen an die deutschen Mitschüler aufschließen bzw. diese übertreffen. Offensichtlich gelingt es dieser Schülergruppe ganz besonders gut, sprachliche Defizite beim Umgang mit Texten durch die Förderung ihrer Sprachbewusstheit im Laufe des Schuljahres auszugleichen und ihre Lesekompetenz dadurch an die der deutschen Mitschüler anzugleichen. Die Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachbewusstheit zeigen demnach gerade bei den Schülern mit Migrationshintergrund ihre größte Wirkung. Doch auch in dieser Schülergruppe erfolgt ein Leistungszuwachs kaum bei den Aufgaben aus dem inhaltlichen Bereich, sondern ebenfalls vor allem bei den sprachlich motivierten Aufgaben.³⁸ Dies liegt möglicherweise darin begründet, dass die Reflexion über die sprachlichen Strukturen des Textes, die ja bewusst und mit nicht unerheblicher Arbeit verbunden erfolgt, einen so großen Teil der Aufmerksamkeit der Schüler beansprucht, dass dadurch weniger Ressourcen für die Erschließung der inhaltlichen Strukturen zur Verfügung stehen. Zur Klärung dieser Frage wird sich in diesem Bereich zukünftig wohl noch ein großes Feld für weitere Forschungsarbeiten öffnen.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die unterrichtlichen Maßnahmen zur Förderung der Sprachbewusstheit ihren Beitrag dazu geleistet haben, dass sich die Schüler effektiver mit den sprachlichen

³⁷ Vgl. GATTERMAIER, 2003, 162ff sowie die Kapitel 3.4.4.1., 3.4.5.1., 4.1.1. und 4.1.2.

³⁸ Vgl. dazu auch die Ergebnisse der DESI-Studie in Kapitel 3.4.5.1.

Strukturen in Texten auseinander setzen und dadurch auch ihre Lesekompetenz und ihr Textverstehen verbessern können. Im textorientierten Grammatikunterricht engagiert mitarbeitende und bei den unterrichtlichen Maßnahmen zur Förderung der Sprachbewusstheit positiv in Erscheinung getretene Schüler aus den Testklassen erzielen in Lesetest 2 deutlich bessere Werte als die recht passiv am Unterricht teilnehmenden und daher wenig geförderten Schüler.

Die Förderung der Sprachbewusstheit, so lautet demnach das Ergebnis dieses Unterrichtsversuchs zur Integration von Lese- und Sprachunterricht im textorientierten Grammatikunterricht, wirkt sich positiv auf die Lesekompetenz und das Textverstehen der Hauptschüler aus, und zwar vor allem bei den Schülern mit Migrationshintergrund.

Noch nicht geklärt ist in diesem Zusammenhang jedoch die Frage, in welchem Ausmaß eine Verbesserung der Lesekompetenz und des Textverstehens genau erreicht wird. Die vorliegende Untersuchung konnte lediglich im sprachlichen, nicht aber im inhaltlichen Bereich der Lesekompetenz signifikante Werte ermitteln. Deshalb muss an dieser Stelle einschränkend konstatiert werden, dass einerseits die Stichprobe von lediglich 84 an den beiden Lesetests teilnehmenden Schülern zweifelsohne zu klein ist, um statistisch gesicherte Aussagen über den Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen bei Hauptschülern treffen zu können, dass andererseits die zur Verfügung stehende Zeit von nur einem Schuljahr sicherlich zu kurz bemessen ist, um aussagekräftige, auch im Blick auf die Gesamtleistung der besonders geförderten Schüler signifikante Werte zu erreichen. Sprachbewusstheit, das hat der Unterrichtsversuch gezeigt, ist ein kognitiv-affektives Potenzial des Menschen, welches nicht von einem Tag auf den anderen erreicht werden kann, sondern das grundgelegt und langfristig ausgebaut werden muss, um seine volle Wirksamkeit zu entfalten, und genau dies konnte der hier beschriebene Unterrichtsversuch nur in begrenztem Maße leisten.

Des Weiteren wird an dieser Stelle ebenfalls nicht hinreichend die Frage geklärt werden können, in welchem Ausmaß auch andere, nicht unbedingt auf eine Förderung der Sprachbewusstheit zurückzuführende Faktoren das Ergebnis des Lesetests beeinflusst haben könnten. So ist beispielsweise durchaus denkbar, dass nicht allein die höhere Sprachbewusstheit der Schüler zu einer besseren Lesekompetenz geführt hat, sondern dass noch weitere variable Momente von gewissem Einfluss gewesen sein könnten, etwa die individuelle Tagesform der Schüler, die Motivation der Schüler zur Bearbeitung der jeweiligen Testaufgaben, die Motivation der Schüler zur thematischen Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Texten, andere, nicht unbedingt sprachlich begründete (Grund-) Kompetenzen der Schüler bis hin zur allgemeinen Intelligenz, welche hier aus nachvollziehbaren Gründen nicht eigens erhoben werden konnten, oder auch Formen des Unterschleifs.³⁹

Was dieser Unterrichtsversuch jedoch bewerkstelligen kann, ist Perspektiven aufzuzeigen, wie unter den Rahmenbedingungen der gegenwärtigen Situation an der Hauptschule die Lesekompetenz der Schüler verbessert werden kann. Abgesehen von den vielfältigen Maßnahmen zur Leseförderung und zur literarischen Sozialisation, auf die in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen werden kann, stellt die verstärkte Einbindung der Sprachbewusstheit der Schüler in den Leseprozess eine solche Perspektive dar. Aus diesem Grund müssen zukünftig Maßnahmen zur Förderung der Sprachbewusstheit im Unterricht gezielt berücksichtigt werden. Solche Maßnahmen können sein (und sie wurden in Kapitel 4.3.1. bereits benannt):

- eine verstärkte Integration der Teilbereiche des Deutschunterrichts, insbesondere der Sprachreflexion und des Lesens
- ein systematischer Grammatikunterricht, und zwar dort, wo es darum geht, sprachliche Zusammenhänge aufzuzeigen und Begriffe zu festigen
- ein textorientierter Grammatikunterricht, und zwar dort, wo sprachliches Wissen funktionalisiert und zu sprachlichem Können werden soll
- eine Vermittlung von Arbeitstechniken und Strategien, welche über das Blickfeld einzelner Teilbereiche hinaus das Ziel setzen, Sprache besser verstehbar zu machen

³⁹ Vgl. Kapitel 4.3.3.2.

- fächerübergreifendes Unterrichten, um das schulisch erworbene Wissen und Können – nicht nur im Bereich Sprache – vielfach in den geistigen Netzwerken in den Köpfen und in der Lebenswelt der Schüler verankern zu können

Sollte der hier beschriebene Unterrichtsversuch einen Diskussionsbeitrag zur Weiterentwicklung des Lernens im Deutschunterricht liefern, so hat er seine Intention bereits zur Genüge erfüllt.

4.3.4. Zusammenfassung: Sprachbewusstheit als Lerngegenstand und Unterrichtsprinzip

An einer Aschaffener Hauptschule fand im Schuljahr 2003/2004 ein Unterrichtsversuch statt, dessen Ziel es war, die Frage zu erhellern, ob und inwieweit eine Verbesserung der Sprachbewusstheit der Schüler Auswirkungen auf deren Lesekompetenz und Textverstehen hat. Dabei nahmen 101 Schüler aus vier Klassen der 7. Jahrgangsstufe am Schuljahresanfang und am Schuljahresende an je einem Lesetest mit Aufgaben und Fragen zu Inhalt und Sprache eines Textes teil.

Im Verlauf des Schuljahres wurden die Schüler aus je einer R- und einer M-Klasse, den Testklassen 7a und 7c, im Hinblick auf ihre Sprachbewusstheit besonders gefördert: Sie erarbeiteten systematisch und intensiv die Lehrplaninhalte im Teilbereich „Sprachbetrachtung“; sie untersuchten im integrativen und textorientierten Grammatikunterricht die sprachlichen Besonderheiten von Texten und erfuhren so im Unterricht eine Verbindung der Teilbereiche „Lesen“ und „Sprache untersuchen“, wobei in fünf Unterrichtsbausteinen die grammatischen Bereiche Wortarten, Zeichensetzung, Satzgliedfolge, die Fachsprache Amtsdeutsch sowie die Satzsemantik thematisiert wurden; sie erlernten besondere Arbeitstechniken und Lesestrategien, die den Umgang mit Sprache bzw. mit Texten erleichtern, insbesondere im Bereich der sprachlichen Operationen; und sie wurden sensibilisiert, auch fächerübergreifend auf sprachliche Phänomene zu achten und diese zum Anlass der Reflexion über Sprache zu machen.

Die Schüler der beiden anderen Klassen, den Vergleichsklassen 7b und 7d, erhielten über die im Rahmen des Lehrplans getroffenen Vorgaben hinaus keine besondere Förderung im Hinblick darauf, die Sprache systematisch zu untersuchen, Lese- und Grammatikunterricht miteinander zu integrieren, Lesestrategien und Arbeitstechniken zu erlernen und beim Umgang mit Texten anzuwenden sowie für sprachliche Wendungen eine grundsätzliche Aufmerksamkeit zu entwickeln.

Die Auswertung der Daten aller 84 an den beiden Lesetests teilnehmenden Schüler erbrachte zusammengefasst die folgenden Ergebnisse:

- Bei den durchschnittlich erzielten Gesamtleistungswerten sowie bei den Aufgaben aus dem inhaltlichen Bereich ergeben sich in den Lesetests keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen den Schülern aus den Test- und Vergleichsklassen
- Bei den sprachlich motivierten Aufgaben schneiden die Schüler aus den Testklassen in Test 2 signifikant besser ab als die Schüler aus den Vergleichsklassen
- Die Schüler mit Migrationshintergrund aus den Testklassen erzielen bei den sprachlich motivierten Aufgaben in Test 2 signifikant bessere Werte als die Migrantenschüler aus den Vergleichsklassen
- Dadurch erbringen die Schüler mit Migrationshintergrund aus den Testklassen, bei denen die unterrichtlichen Maßnahmen zur Förderung der Sprachbewusstheit offenbar ihre größte Wirkung entfalten konnten, in Test 2 auch insgesamt deutlich bessere Leistungen als die Migrantenschüler aus den Vergleichsklassen
- Ein deutlicher Leistungszuwachs bei einzelnen deutschen Schülern aus den Testklassen bestätigt insgesamt den Erfolg der unterrichtlichen Maßnahmen zur Förderung der Sprachbewusstheit auch bei diesen Schülern

Die Schlussfolgerung, die sich aus den Ergebnissen des Unterrichtsversuchs ableiten lässt, lautet deshalb: Je größer die Sprachbewusstheit eines Schülers ausgeprägt ist, desto besser sind auch seine Lesekompetenz und sein Textverstehen.

Offensichtlich liegt das bessere Abschneiden der Schüler aus den Testklassen darin begründet, dass die unterrichtlichen Maßnahmen zur Förderung der Sprachbewusstheit das sprachliche Wissen und Können dieser Schüler als eine wesentliche Komponente der Lesekompetenz vergrößern und somit den Zugang zum Erschließen der sprachlichen Struktur von Texten erleichtern mit der Folge, dass das sprachliche Verstehen in gewisser Weise automatisiert, in besonderen Fällen auch reflektiert erfolgen kann, wodurch möglicherweise auch das inhaltliche Verstehen leichter gelingt. Hauptschüler, die aufgrund ihrer sprachlichen Defizite einen großen Teil ihrer Aufmerksamkeit beim Lesen demzufolge auf die sprachliche Struktur des Textes richten müssen, scheinen jedoch aus genau diesem Grund nicht ausreichend Ressourcen für eine Erschließung der inhaltlichen Struktur des Textes zur Verfügung zu haben.

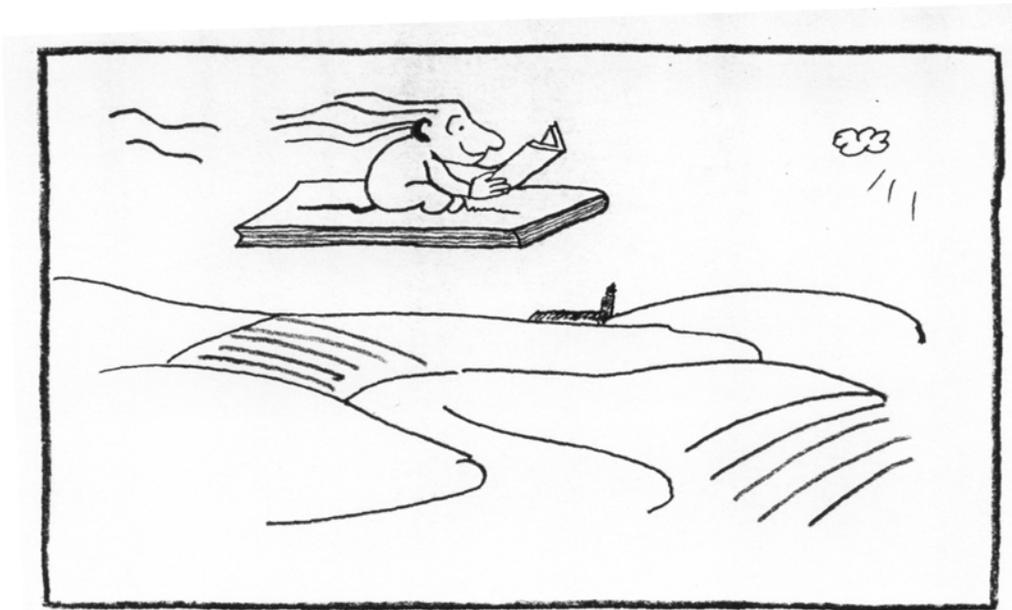
In Anbetracht dieser Feststellungen bedürfen einige Aspekte der hier erörterten Problematik, die beispielsweise

- die Größe der an den Lesetests teilnehmenden Schülergruppen,
- die zeitliche Dimension bei der Realisierung der unterrichtlichen Maßnahmen zur Förderung der Sprachbewusstheit,
- weitere unterrichtliche Maßnahmen für eine Leistungsverbesserung der Schüler gerade auch bei Aufgaben aus dem inhaltlichen Bereich oder
- einen möglichen Einfluss weiterer variabler Momente, die neben der Sprachbewusstheit auf die Lesekompetenz und das Textverstehen einwirken,

betreffen, in zukünftigen Forschungsarbeiten einer weiteren, vertieften Klärung, um empirisch gesicherte Aussagen über den Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen treffen zu können.

Insgesamt macht die vorliegende Untersuchung die Notwendigkeit deutlich, gerade in der Hauptschule, wo in vielen Klassen Schüler versammelt sind, die sich schwer tun sowohl im automatisierten als auch im reflektierten Umgang mit der deutschen Sprache, verstärkt Wert auf die Förderung der Sprachbewusstheit zu legen, stellt diese doch den Schlüssel dar zum grundlegenden und vertieften Verstehen von Inhalt und Sprache eines Textes. Eine solche Förderung der Sprachbewusstheit kann einerseits als Lerngegenstand in einem teilweise systematischen, teilweise integrativen, teilweise textorientierten, stets aber funktionalen Grammatikunterricht erfolgen, andererseits als Unterrichtsprinzip im fächerübergreifenden Unterricht unter Anbindung an das Konzept des situativen Grammatikunterrichts und an das „Language-Awareness-Konzept“.

**5. Wohin wird die Reise gehen?
Ein Ausblick**



(Abbildung nach: Schulmagazin 5 bis 10, 6/03, 9)

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“
Ludwig WITTGENSTEIN¹

Diese Worte von Ludwig WITTGENSTEIN drücken prägnant die Bedeutung der Sprache für den Menschen aus: Sprache ist eine Grundvoraussetzung der menschlichen Existenz und stellt eine Verbindung zwischen dem Menschen und der Welt her. Sie ist ein Werkzeug des Ausdruckes, der Darstellung und des Appells und somit nahezu unverzichtbar für die menschliche Kommunikation.² Sprache beeinflusst den Erkenntnisprozess, denn die Wirklichkeit wird stets über den natürlichen Filter der Sprache wahrgenommen und nach sprachlichen Prinzipien eingeteilt (KÖNIG, 1989, 25), mit anderen Worten: Sprache hilft bei der Konstruktion der Welt. Dabei kann die Welt umso genauer erkannt werden, je mehr sprachliche Mittel lexikalischer und grammatischer Art zur Verfügung stehen – man denke beispielsweise an die vielfältigen lexikalischen Möglichkeiten der Inuit, die Beschaffenheit von Schnee nach Farbe und Dichte zu charakterisieren, oder an den äußerst produktiven grammatischen Bereich der Wortbildung in der deutschen Sprache (z.B. Zusammensetzungen wie *Straßenbahnzeitkartenmarkenverkaufsstelle*).

Das Denken und Handeln des Menschen wird in einer Welt ständig komplexer werdender technischer Abläufe und gesellschaftspolitischer Herausforderungen zunehmend von der Sprachkompetenz beeinflusst, Sprache und Denken sind eng miteinander verknüpft:

„Es lassen sich Fälle von Denken (im weiteren Sinne) ohne Sprache feststellen, je mehr man aber unter ‚Denken‘ geistige Leistungen wie das Unterscheiden und In-Beziehung-Setzen, das Vergleichen und Ordnen, das Urteilen und das logische und analogische Schließen versteht, desto mehr muß man die Sprache als Konstitutionselement von Denkprozessen miteinbeziehen.“³

Wenn die Grenzen der Sprache die Grenzen der Welt bedeuten, dann gilt dies in besonderem Maße auch für den Bereich des Lesens: Ein Leser erschließt sich die Welt, indem er die Sprache eines Textes zu verstehen versucht und daraus Sinn konstruiert. Dies gelingt umso besser, je vertrauter ihm die Sprache ist, je genauer er deren Gesetzmäßigkeiten kennt und je differenzierter er deren Handlungsanweisungen auszuschöpfen weiß. „Lesen hat (...) unmittelbar mit Sprache zu tun“, stellt Hugo AUST (1983, 255) fest, eine Tatsache, die in früheren Zeiten als selbstverständlich galt, die heute jedoch ein wenig aus dem Blick geraten zu sein scheint.

In den Anfängen der muttersprachlichen Schulen in Deutschland herrschte eine recht enge Verbindung zwischen dem Lese- und dem Sprachunterricht. Die Grammatik half im Literaturunterricht, Texte zu verstehen und richtig zu interpretieren, die Bedeutung von Wörtern und deren etymologische Herkunft zu klären, die Regelhaftigkeit der Sprache zu erkennen und ein Gefühl für das sprachlich Richtige und Schöne zu entwickeln. Im 19. Jahrhundert löste sich die traditionell enge Verbindung von Grammatik- und Literaturunterricht auf und beide Bereiche verfolgten jeweils eigene Zielsetzungen: der Grammatikunterricht zielte auf die Darstellung des Sprachsystems, der Literaturunterricht auf die Analyse von Texten. Infolge dieser bis in die Gegenwart andauernden Spezifizierung gerieten beide Bereiche mehrfach in die Kritik, doch erst seit Ende des 20. Jahrhunderts findet allmählich eine vorsichtige Annäherung statt, wenn der Blick über die eigenen fachlichen Zielsetzungen, Inhalte und Methoden hinaus auch wieder auf den jeweils anderen Teilbereich gerichtet wird.

„Nachdenken über Sprache“, so GNUTZMANN (1997, 228), „kann und soll bereits in der Grundschule einsetzen und bis zum Ende der Schulzeit fortgeführt werden“; es „muß bezogen werden auf den Gebrauch von Sprache in kulturellen Zusammenhängen“, was Texte verständlicherweise mit einschließt. Folglich widmet sich der Grammatikunterricht unter lernbereichsübergreifender Zielsetzung nun verstärkt auch der Analyse von Texten und der Förderung von Sprachbewusstheit. Noch mehr als das bislang im herkömmlichen Grammatikunterricht üblich war, betont ein auf die Förde-

¹ WITTGENSTEIN, 1969, 89

² Vgl. BÜHLER, 1965; WATZLAWICK et al., 2000; SCHULZ VON THUN, 1990

³ KÖNIG, 1989, 25

rung von Sprachbewusstheit angelegter Unterricht jedoch das auf Reflexionen gegründete sprachliche Können der Schüler gegenüber dem rein sprachlich-grammatischen Wissen mit dem Ziel, Sprache besser verstehen und nutzen zu können. Neben der Förderung von Sprachbewusstheit im Grammatikunterricht wird diese Zielsetzung auch im fächerübergreifenden Unterricht im Sinne eines umfassenden Language-Awareness-Konzepts sowie im lernbereichsintegrierenden Deutschunterricht verfolgt. An diesem Punkt gerät nun auch der Literaturunterricht wieder in den Blick, denn dieser verfolgt ebenfalls – neben der Vermittlung von Lesekompetenz und der Förderung von Lesefreude – das Ziel der Sprachbewusstheitsförderung. Zwar ist es nach WILLENBERG (2003b, 52) „letztlich immer noch ein Rätsel, wie wir Menschen aus den physikalisch beschreibbaren Sinnesindrücken (...) Bedeutungen und Sinn herstellen“, doch in einem Punkt ist sich die Forschung im Bereich der Lesekompetenz einig (GENUNEIT, 1998, 151):

„(...) man liest nur gern, wenn man das, was man lesen will (oder lesen soll), auch tatsächlich lesen kann.“

Das Lesen-Können, die Fähigkeit also, die Bedeutung eines Textes konstruieren und dadurch dessen Inhalt, Aufbau und Form verstehen und nutzen zu können, konstituiert sich aus den vier Komponenten der Kognitionen, der Motivationen, der Emotionen und der Reflexionen und ist von der Sprachbewusstheit des Lesers unmittelbar abhängig: Je ausgeprägter die Sprachbewusstheit des Menschen entwickelt ist, desto eher können die Komponenten der Lesekompetenz greifen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, einen Text umfassend und rasch verstehen zu können. Textverstehen als die Konstruktion des Textsinnes nach der Absicht seines Verfassers findet dabei als Interaktion zwischen Text und Leser statt: Der Leser deutet einen Text vor dem Hintergrund seines Welt-, Handlungs- und Sprachwissens (vor allem die Bereiche Lexik, Semantik und Syntax sind dabei von Bedeutung) und erstellt unter Einbezug des aufmerksamkeitssteuernden Schemawissens ein in semantischer, syntaktischer, pragmatischer und thematischer Hinsicht kohärentes Situationsmodell. Auch dieses gelingt umso effektiver, je besser der Leser auf im Bewusstsein verankertes sprachliches Wissen und Können zurückgreifen kann. Hilfe auf dem Weg zum besseren Textverstehen bietet der Einsatz kognitiver, metakognitiver und motivational-emotionaler Lesestrategien, die als Verfahrensweisen des routinisierten Umgangs mit Texten ebenfalls in hohem Maße auf Sprachbewusstheit gegründet sind. Eine neuere Studie von BELGRAD et al. (2004, 38) hat in diesem Zusammenhang ergeben, dass die Strategie des stillen Lesens mit einem Stift (um Unterstreichungen und Eintragungen vornehmen sowie Zusammenhänge und Besonderheiten kenntlich machen zu können) für den Rezeptionsprozess am effektivsten ist, da der Schüler seinen Leseprozess dadurch individuell gestalten, sich in Ruhe auf den Textinhalt konzentrieren und über eine Bottom-Up-Verarbeitung mit Hilfe seines Vorwissens den Textsinn konstruieren kann.

Insgesamt liegen bisher jedoch zu wenige empirische Daten vor, die einen direkten Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen stichhaltig belegen könnten. PISA nahm zu wenig explizit die sprachliche Beschaffenheit von Texten und das sprachliche Vorwissen der Schüler in den Blick, eine ausführliche Veröffentlichung der Ergebnisse der DESI-Studie ist erst im Laufe des Jahres 2006 zu erwarten und in der Fachdidaktik Deutsch wird die Frage nach der Bedeutung der Sprachbewusstheit erst seit etwa zwei Jahrzehnten und vor allem hinsichtlich des *sprachlichen* Lernens ernsthaft diskutiert, während Publikationen zur Frage nach der Bedeutung der Sprachbewusstheit beim *Lesen* kaum vorzufinden sind.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass gerade in der Hauptschule die Lesekompetenz bei vielen Schülern mangelhaft ausgebildet ist und die bisherigen Konzepte zur Leseförderung und Lesekompetenzvermittlung nicht hinreichend greifen, fand deshalb im Rahmen dieser Arbeit ein Unterrichtsversuch an einer Hauptschule statt, der durch unterrichtliche Maßnahmen in vier konzeptionellen Bereichen die Zielsetzung verfolgte, Sprach- und Literaturunterricht miteinander zu integrieren und dadurch den wechselseitigen Einfluss von Sprachbewusstheit und Lesekompetenz bzw. Textverstehen deutlich zu machen: durch einen intensiven systematischen und funktionalen Grammatikunterricht, durch die Integration von „Lesen“ und „Sprache untersuchen“ im textorientierten Gram-

matikunterricht, durch die Förderung von Arbeitstechniken und Lesestrategien insbesondere im Bereich der sprachlichen Operationen sowie durch eine konsequente Förderung der Sprachbewusstheit im fächerübergreifenden Unterricht nach dem Language-Awareness-Konzept.

Die Auswertung dieses Unterrichtsversuchs ergab einen positiven Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen: Eine Förderung der Sprachbewusstheit führt demnach auch zu einer Verbesserung der Lesekompetenz und des Textverstehens. Allerdings konnte eine signifikante Verbesserung der Schüler aus den Testklassen im Lesetest nur bei den sprachlich motivierten Testaufgaben nachgewiesen werden, während die Gesamtleistungswerte der Schüler sowie die Leistungswerte bei den inhaltlichen Testaufgaben eine deutliche Verbesserung nicht erkennen lassen. Die im Verlauf des Unterrichtsversuchs in besonderem Maße geförderten Schüler aus den Testklassen schnitten demnach bei Aufgaben mit sprachlichem Schwerpunkt im zweiten Lesetest besser ab als die Schüler aus den Vergleichsklassen, die Schüler aus den M-Klassen mit ihrer generell höher ausgeprägten Sprachbewusstheit waren erfolgreicher als diejenigen aus den R-Klassen, die Schüler mit Migrationshintergrund, die sich im Bereich des sprachlichen Lernens als besonders aufnahmefähig erwiesen hatten, steigerten sich in einem größeren Maße als die Schüler deutscher Muttersprache und die an der Untersuchung sprachlicher Phänomene besonders interessierten Schüler übertrafen die weniger interessierten.

Welche Schlüsse sind daraus nun abzuleiten?

Wenn zukünftig die Lesekompetenz und das Textverstehen der Hauptschüler durch eine besondere Förderung ihrer Sprachbewusstheit verbessert werden sollen, muss sich der Unterricht in wesentlichen Bereichen neu positionieren:

- Lernen muss mehr als ganzheitlicher Prozess verstanden werden, der fernab von 45-minütigen Informationseinheiten das Denken vernetzt und Unterrichtsfächer und Lernbereiche miteinander integriert, vor allem die in dieser Hinsicht bislang vernachlässigten Bereiche „Lesen“ und „Sprache untersuchen“
- Der Lese- und Literaturunterricht muss stärker als bisher motivierende und auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler bezogene Texte zum Lerngegenstand und zum Lernmedium des Unterrichts machen und dabei insbesondere den Umgang mit pragmatischen Texten gezielter fördern
- Ein schülerorientierter Literaturunterricht ermöglicht den individuellen Umgang mit Texten, bei dem neben der kognitiven Komponente auch affektiv-emotionale und interaktive Aspekte des Textumgangs, Lesestrategien zum selbständigen Erschließen von Texten sowie eine interessen-spezifische Leseförderung eine größere Rolle spielen
- Der Grammatik- und der Literaturunterricht vermitteln eine grundlegende, auf das jeweilige Unterrichtsziel und den jeweiligen Themenbereich bezogene Fachsystematik. Schüler aller Jahrgangsstufen und Schularten müssen die Erfahrung machen, dass es lohnenswert ist, Sprache und deren Regeln untersuchen sowie Texte lesen, verstehen und nutzen zu können. Dabei helfen Standards zur Überprüfung der erreichten Kompetenzen
- Die Bedeutung der Sprachbewusstheit für das sprachliche, literarische und (inter-)kulturelle Lernen der Schüler muss (neu) erkannt und im Grammatikunterricht, im lernbereichsübergreifenden Deutschunterricht sowie im fächerübergreifenden Unterricht verstärkt gefördert und genutzt werden
- Der Einbezug der Sprachbewusstheit in schulische Lehr- und Lernprozesse macht eine grundlegende Aus- und regelmäßige Weiterbildung der Lehrkräfte erforderlich, die im Hinblick auf den Deutschunterricht insbesondere auf die Sprachkompetenz, die literarische Kompetenz und die Diagnosekompetenz abzielt
- Die politischen Entscheidungsträger müssen die Rahmenbedingungen dafür schaffen bzw. erhalten, dass der Unterricht in einer ausgewogenen Lernumgebung und unter vernünftigen institutionellen Vorgaben stattfinden kann. Inwieweit dazu die jüngsten schulpolitischen Entschei-

dungen der bayerischen Staatsregierung, die ja als Summe von Einzelentscheidungen auf das Bildungssystem im Ganzen wirken, beitragen, bleibt abzuwarten⁴

In diesem Zusammenhang ist auch der *Jahrgangsstufentest Deutsch* am Gymnasium zu erwähnen, der aus didaktischer Sicht nicht ganz unbedenklich ist. Hier bekommen die Schüler der 6. bzw. 8. Jahrgangsstufe eine Kombination aus PISA-Testaufgaben und einer herkömmlichen, formalisierten Stoffabfrage zur Überprüfung ihrer Kompetenzen in vier für das Fach Deutsch relevanten Bereichen zur Bearbeitung vorgelegt. Der *Jahrgangsstufentest Deutsch* der 6. Jahrgangsstufe aus dem Jahr 2004 macht dabei allerdings deutlich⁵, dass sich nur der Kompetenzbereich I („Textzusammenfassung und Textverständnis“) unmittelbar auf die zugrunde liegende Textvorlage (*Aus der Welt der Delfine*) bezieht, während die Kompetenzbereiche II („Ausdrucksfähigkeit“), III („Rechtschreibung und Zeichensetzung“) sowie IV („Formale Sprachbeherrschung“) ohne sprachlichen und teilweise auch ohne inhaltlichen Bezug zum Text stehen und lediglich erlernten Lehrplanstoff abfragen.⁶ So muss in Teil IV des Tests rein grammatisches Begriffswissen wiedergegeben werden, die Grammatik und damit die Sprache des Textes selbst werden dagegen bei der Aufgabenstellung nicht thematisiert, die Bedeutung der Sprachbewusstheit bzw. der Grammatik beim Textverstehen wird somit nicht einsichtig. Demgegenüber sind die Aufgaben aus dem *Jahrgangsstufentest Deutsch* der Hauptschule thematisch durchweg an den zugrunde liegenden Text angebunden⁷ bzw. sie beziehen sich unmittelbar auf die sprachliche Form der aus dem Text entnommenen Sätze.⁸ Daraus ist möglicherweise abzuleiten, dass der Integrationsgedanke an der bayerischen Hauptschule bislang weitaus umfangreicher realisiert ist als am Gymnasium, was sich auch an den entsprechenden Aussagen im Lehrplan unschwer erkennen lässt.⁹

Peter EISENBERG (2004, 23) macht das Gelingen neuer Unterrichtskonzepte jedoch nicht nur von zukunftsweisenden Lehrplanaussagen abhängig, sondern verweist darüber hinaus auch auf die bedeutende Rolle der Lehrenden bei deren Umsetzung, wenn er feststellt:

„Das Verhältnis zur Sprache, das als ‚metasprachliche Kompetenz‘, durch ‚Reflexion über Sprache‘ und ‚Transfer von explizitem zu implizitem Wissen‘ von den meisten Lehrplänen gefordert wird, können die Schüler nicht entwickeln, wenn es die Lehrer nicht haben.“

Dreh- und Angelpunkt aller unterrichtlichen Bemühungen bleibt jedoch der Schüler, der sich in der Unterrichtspraxis aufgrund seiner individuellen, von persönlichen, familiären und sozialen Faktoren bestimmten Entwicklung nur in begrenztem Maße in wohlgemeinte und auf dem Papier gut funktionierende Konzepte pressen lässt. Gerade für die Hauptschüler gilt, was Heiner WILLENBERG (1999, 227f) mit folgenden Worten auf den Punkt bringt:

„Es ist zu fragen, wieso Kompetenzen mit guten Trainingsmethoden immer nur partiell oder nur in bestimmten Segmenten zu verbessern sind, wieso man nicht einfach in Schulen und Universitäten gehen und mit einigen ausgesuchten Programmen jedem zu einem kompletten Satz von Fähigkeiten verhelfen kann. Die erste Vermutung ist richtig, daß Kompetenzen nicht wie lockeres Geröll in unserer Psyche herumliegen und deshalb nur ein bißchen angestoßen werden müßten, um sich zu bewegen, sondern daß eine gewisse Ausstattung des Individuums und auch seine bisherige Lernbiographie wohl dafür verantwortlich zu machen sind.“

⁴ Dazu zählen beispielsweise das Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem, die Einrichtung von M-Zügen an der Hauptschule, die sechsjährige Realschule, das achtjährige Gymnasium, die Weichenstellung für die künftige Schullaufbahn an weiterführenden Schulen bereits nach der 4. Jahrgangsstufe sowie die Wiedereinführung und innerfachliche Differenzierung von Zensuren in Klasse 2 der Grundschule

⁵ Vgl. ISB, 2004a

⁶ Vgl. ISB, 2004a, Aufgaben 8, 9, 12, 14, 15

⁷ Vgl. Anlagen 22 und 23, Aufgaben 6, 8, 10

⁸ Vgl. Anlage 23, Aufgaben 5 und 9

⁹ Der Entwurf des neuen Lehrplanes für das achtjährige Gymnasium in Bayern (ISB, 2004b) spricht im „Fachprofil Deutsch“ zwar allgemein von „vielfältigen fächerübergreifenden und integrativen Funktionen“, zeigt diese jedoch nicht konkret auf, sondern fordert vielmehr für den Grammatikunterricht eine „systematische Sprachbetrachtung“. Was die Integration im Fachlehrplan Deutsch in der Hauptschule betrifft, vgl. Kapitel 4.2.2.

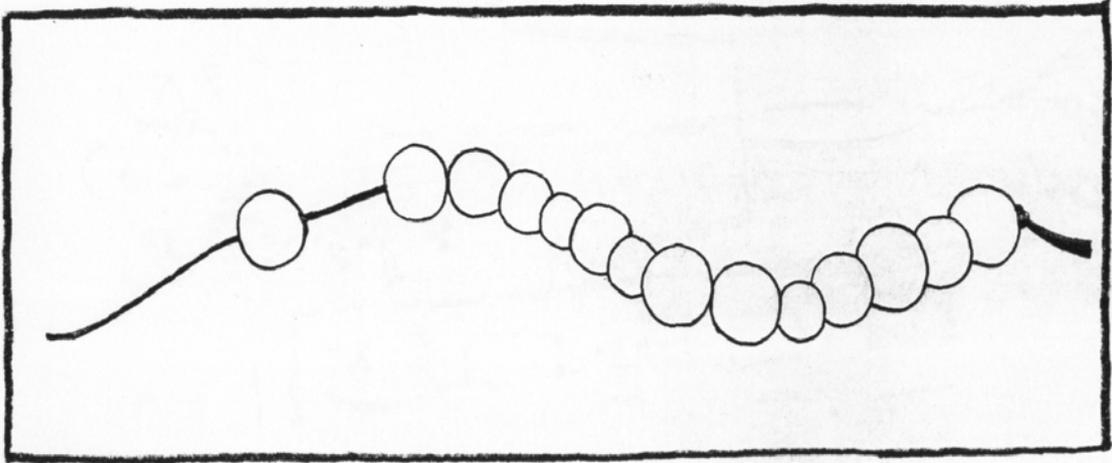
Somit wird deutlich, dass es in erster Linie nicht darum gehen kann, einen jeden Hauptschüler zu einem ambitionierten, Bücher verschlingenden und literarisch absolut kompetenten Leser zu bilden, wohl aber für jeden einzelnen Schüler eine grundlegende Lesekompetenz sicherzustellen sowie ein gewisses Maß an Lesefreude zu vermitteln, um die erfolgreiche Teilnahme an einer stark von der Schriftlichkeit geprägten Alltagswelt zu ermöglichen und auch deren Bedeutsamkeit für den individuellen persönlichen und beruflichen Lebensweg einsichtig zu machen. Dazu können die Schule insgesamt und ein auf die Integration von Lese- und Sprachunterricht abzielender Deutschunterricht im Besonderen einen großen Beitrag leisten. Um die Möglichkeiten einer solchen Integration weiter optimieren und deren Wirksamkeit bei der Bewältigung vielfältiger Lernaufgaben effektiv abschätzen zu können, bedeutet es jedoch noch eine lange Phase der empirischen Forschungsarbeit und der didaktischen Auseinandersetzung.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt bleibt vorerst nur mit einer Erkenntnis zu schließen, die bereits in früheren Zeiten den Endpunkt einer bisherigen Reise und zugleich den Aufbruch zu neuen Wegen markiert hat:

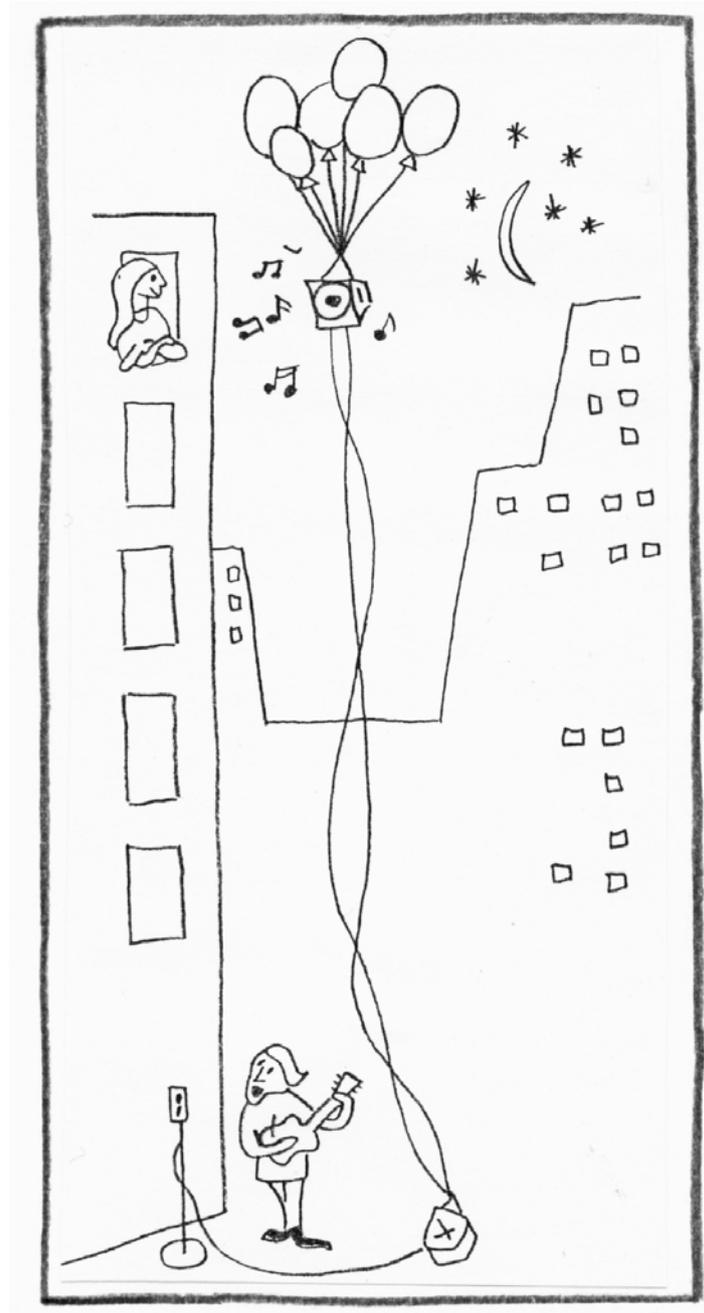
„So eine Arbeit wird eigentlich nie fertig, und man muß sie für fertig erklären, wenn man nach Zeit und Umständen das möglichste getan hat.“

(Johann Wolfgang von GOETHE, *Italienische Reise*, 16.03.1787, 1993, 225)

6. Anhang



(Abbildung nach: Praxis Deutsch 172, 2002, 10)

Anlage 1

Anlage 2

Was weißt du über Ötzi, den Gletschermann?
Was würdest du über ihn noch gerne wissen?
Erstelle eine Mind-Map!

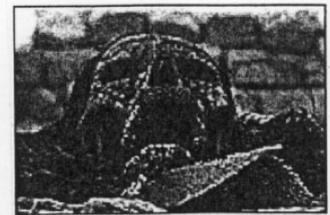
Ötzi, der Gletschermann

Anlage 3**Ötzi, der Gletschermann**

Der Wald oberhalb der Südtiroler Ortschaft Vernagt war sicher dichter und wilder, damals vor 5200 Jahren, als der Mann noch lebte, dessen gefrorene Mumie 1991 nur vier Kilometer entfernt in den Bergen entdeckt wurde. Auch der Bach, der von dort oben talwärts stürzt, wird sich seither tiefer in den felsigen Untergrund eingegraben haben. Sonst aber dürfte sich das Gelände nach
5 Meinung von Fachleuten seit der Steinzeit kaum verändert haben. Wie heute wird der bequemste Weg durch das ansteigende Tisental entlang des Wildwassers geführt haben, um auf den Schnalskamm zu gelangen, eine Kette von Dreitausendern im Süden der Öztaler Alpen.

Von dort sind es nur einige Schritte bis zu jener eisgefüllten Felsvertiefung, in der Ötzi einst Schutz vor einem Unwetter suchte, offensichtlich im Schlaf erfror, durch den kalten Wind zur
10 Mumie ausdörrte, die dann für 5000 Jahre vom Eis eines Gletschers eingeschlossen und konserviert wurde.

Was mochte den Mann in der ausgehenden Steinzeit auf diese unwirtliche Hochfläche geführt haben, wo nur noch Flechten und Moose gedeihen? War er ein Ausgestoßener, der sein Leben weitab
15 der Siedlungen fristen musste, wie einige Zeitungen spekulierten? Andere Berichte vermuteten in dem Gletschermann wegen seiner Kupferaxt einen Händler, der in Geschäften durch die Alpen wanderte. Eine dritte Theorie erklärte Ötzi zum Schamanen, der sich in priesterlicher Funktion in die Berge begeben hatte, um seinen Göttern besonders nahe zu sein.
20



Die Wirklichkeit dürfte abenteuerlicher gewesen sein. Zwei Jahre nach der Entdeckung des Gletschermannes haben viele der über 60 Wissenschaftler-Teams aus zehn Ländern, die an seiner Untersuchung beteiligt sind, ihre ersten Ergebnisse vorgelegt. Für Konrad Spindler von der Universität Innsbruck, Koordinator der weltweiten Ötzi-Forschung, lassen sie nur einen Schluss zu: „Dem
25 Eismann muss vor seinem Tod etwas Schreckliches passiert sein.“

Was das gewesen sein mag, lässt sich wohl nie genau ermitteln. Vielleicht ein Überfall auf sein Dorf, vielleicht ein Eifersuchtsdrama oder eine Blutfehde. Belegen lässt sich dagegen, dass Ötzi Hals über Kopf flüchten musste. „Diese Annahme“, so Urgeschichtler Spindler, „erklärt am besten die bisherigen Erkenntnisse.“

Es waren Ötzis Waffen, die erstmals den Verdacht aufkommen ließen, Ötzi könnte nicht ganz
30 freiwillig in die Berge gegangen sein. Als die Forscher den Köcher öffneten, entdeckten sie zwölf unfertige Pfeile, jeder noch ohne Steinspitze und ohne Befiederung. Auch mit seinem Bogen dürfte er keinen Schuss abgegeben haben.

So fehlten die Halterungen für die Sehne aus Baumbast, die er aufgerollt im Köcher bei sich trug.
35 Ötzi war also nur unvollständig bewaffnet unterwegs gewesen. Von heute lebenden Naturvölkern aber wissen die Forscher, dass Menschen, die sich in einer feindlichen Umwelt behaupten müssen, ungern vermeidbare Risiken eingehen.

Für Spindler machen all diese verwirrenden Fakten erst Sinn, wenn man davon ausgeht, dass Ötzi
40 vielleicht in einem Kampf seine Pfeile bis auf zwei verschoss, dann den alten Bogen verlor, sein Köcher zerbrach, er fliehen musste und dabei begann, sich neue Waffen anzufertigen.

In dieses Bild von einem überhasteten Aufbruch passt, dass Ötzis Proviant zur Neige gegangen sein musste, als er starb. Neben dem Toten lagen Stücke von zwei Halswirbeln eines Steinbocks, so als habe Ötzi kurz vor seinem Tod noch ein Stück wahrscheinlich getrocknetes Fleisch geges-

sen.

45 Ötzi hatte sich also in die Berge gewagt, obwohl er kaum etwas zu essen bei sich trug. Außerdem könnten ihn beim Aufstieg höllische Schmerzen gequält haben. Auf den Röntgenaufnahmen der Mumie entdeckten Mediziner gleich mehrere Rippenbrüche.

Warum war der Mann trotzdem in die Berge geflohen, obwohl ihn die Schmerzen beim Klettern stark behindert haben werden? Warum hatte er sich nicht in den tiefer liegenden Wäldern versteckt gehalten? Sein Bogen ist aus Eibenholz. Die Pfeilschäfte schnitt Ötzi aus Zweigen des Wolligen Schneeballs. Der Gletschermann musste also im Tal gewesen sein. Warum blieb er nicht dort? Bei der Antwort auf diese Fragen sind sich die Forscher ziemlich sicher: Er floh ins Gebirge, weil er sich dort oben offensichtlich besonders gut auskannte.

55 Dass der Mann kein normaler Bauer gewesen war, bestätigte die Rekonstruktion seiner Kleidung am Römisch-Germanischen Zentralmuseum in Mainz. Nichts, was Ötzi anhatte, war aus Wolle oder Leinen gefertigt, beides Materialien, die am Ende der Steinzeit gebräuchlich waren. Mit Ausnahme des Grasumhangs trug er nur Kleidungsstücke aus Fell oder Leder, die eindeutig auf ein Leben außerhalb der Siedlungen zugeschnitten waren.



60 Trotzdem wird der Eismann nicht als unsteter Jäger durch die Alpen gezogen sein. An den Kleidungsresten fanden sich viele Getreidepollen, einige davon gut erhalten, andere wirkten unter dem Mikroskop wie gedörst, so als seien sie einst zusammen mit dem Fell im Rauch eines Feuers gerbt worden. Ötzis Kleidung war also offensichtlich in einer Siedlung im Tal angefertigt worden.

65 Umgekehrt dürfte Ötzi nicht ständig in einem Dorf gelebt haben. Dagegen sprechen Flickstellen vor allem an den Leggings. Einige wurden fachmännisch mit feinen Fäden aus Bastfasern repariert, andere dagegen nur grob mit Gras vernäht. Ötzi dürfte also hin und wieder für längere Zeit auf sich allein gestellt gewesen sein, während der er Schäden an seiner Kleidung selbst flicken musste.

70 Der Gletschermann wird deshalb Hirte gewesen sein, der den Sommer über Schafe und Ziegen auf den Hochgebirgswiesen hütete. Das Wort Hirte darf allerdings nicht zu eng genommen werden. Die Menschen am Ausgang der Steinzeit mussten viele Dinge beherrschen. So könnte der Eismann - wahrscheinlich im Winter - bei der Gewinnung von Kupfer mitgemacht haben.

75 Der sommerliche Viehtrieb ins Gebirge hatte zur Zeit des Gletschermannes bereits eine lange Tradition. Für Sigmar Bortenschlager von der Universität Innsbruck dürften die Almen für die Menschen einst sogar der Hauptanreiz gewesen sein, den Alpenraum zu besiedeln: „Bergwiesen sind dort der einzige fruchtbare Boden, der von Natur aus waldfrei ist.“ Überall anders mussten erst die Bäume gerodet werden, um Platz für das Vieh zu schaffen - mit Kupferbeilen eine mühsame Arbeit.

80 Nach Ötzis Fund machten die Innsbrucker Botaniker eine wichtige Entdeckung. Neben der Mumie lagen Ahornblätter, die der Gletschermann als Wärmepolster für glimmende Holzstücke benutzt hatte, um schnell Feuer machen zu können. Die Blätter waren so perfekt konserviert, dass sich in ihnen noch der grüne Blattfarbstoff Chlorophyll nachweisen ließ.

85 Das Laub muss deshalb zu Ötzis Tod frisch gewesen sein. Doch der Spitzahorn, von dem die Blätter stammen, wächst höchstens bis in eine Höhe von 1400 Metern, fast zwei Kilometer tiefer als die Fundstelle der Mumie. Der Gletschermann muss also kurz vor seinem Tod noch im Tal gewesen sein. Das ist aber nur südlich der Fundstelle möglich. Im Norden liegt die Baumgrenze weit entfernt.

Der Eismann war offensichtlich Südtiroler. Der Innsbrucker Urgeschichtler Konrad Spindler tippt auf den Vinschgau am Oberlauf der Etsch als Ötzis engere Heimat. 20 Kilometer Luftlinie vom

90 Fundort der Mumie entfernt. In dieser Talregion, wo die Bauern heute Wein und Obst anbauen, wurden sorgfältig behauene Bildsteine entdeckt, der eine 2,75 Meter hoch und einen Meter breit, auf denen Darstellungen exakt der gleichen Kupferbeile herausgemeißelt worden waren, wie der Mann aus der Steinzeit eines bei sich trug.

Alle diese Details fügen langsam ein Bild zusammen, wie Ötzis letzte Tage ausgesehen haben könnten. Den Sommer, so Spindler, verbrachte er wahrscheinlich mit seinen Schafen und Ziegen auf den Hochgebirgswiesen nicht weit von der Fundstelle, ehe er sich mit den Tieren auf den Heimweg in den Vinschgau machte, um vielleicht bei der Ernte zu helfen. Dafür sprechen Getreidespelzen, wie sie beim Dreschen anfallen, die zusammen mit den Ahornblättern gefunden wurden. Dann muss das Desaster passiert sein, das Ötzi in die Flucht trieb. Raubüberfälle etwa waren
100 damals nicht selten.

Ungenügend mit Proviant versehen, ohne Bogen und mit gebrochenen Rippen machte sich Ötzi auf den Weg zurück in die Berge, dorthin, wo er sich am besten auskannte. Vielleicht wollte der Eismann über den Schnalskamm in das heutige österreichische Ötztal. Es gibt Belege, dass die dortigen Almen seit jeher vom Süden aus bewirtschaftet wurden.

105 Der Mann aus der Steinzeit wird um die Gefahren gewusst haben, die auf ihn lauerten. Das Klima dürfte damals ähnlich wie heute gewesen sein. Der Gebirgspass war also nur für wenige Monate im Sommer schneefrei. Selbst im Hochsommer konnten die Temperaturen innerhalb Stunden auf minus zehn Grad und mehr fallen. Ötzi riskierte es trotzdem - und verlor. Von einem Schneesturm überrascht, lehnte er sein Beil, den Bogenstab und die Rückentragen an einen Bergsims. Er selbst
110 suchte Schutz in einer Felsvertiefung. Ausgehungert machte er sich über seinen letzten Proviant her, ein Stück Dörrfleisch, das er sorgfältig bis auf die Knöchelchen abnagte.

Dem Mann war klar, dass bei der Kälte Schlafen den Tod bedeuten würde. Um sich wach zu halten, könnte er einige Schritte im heulenden Sturm hin und her gegangen sein. Dabei verlor er den Köcher, der dann später fünf Meter von seinem Leichnam entfernt gefunden werden sollte.

115



120

Völlig erschöpft und übermüdet stürzte Ötzi irgendwann auf einen Felsblock. Seine Mütze fiel herab, bei Kälte eines der wichtigsten Kleidungsstücke. Denn bei Unterkühlung verliert der Körper einen Großteil seiner Wärme über den Kopf. Mit letzter Kraft drehte sich der Mann auf die linke Seite, um die Schmerzen durch den Rippenbruch ein wenig erträglicher zu machen. Am Ende siegte der Schlaf, aus dem er nicht mehr erwachen sollte. Schnee hüllte seinen Leichnam ein.

Klaus THEWS

Anlage 4**Arbeitsaufträge zum Text „Ötzi, der Gletschermann“**

1. Lies den Text einmal durch! Unterstreiche dabei mit Bleistift unbekannte Wörter und schwierige Textstellen! (1)
2. Fasse den Text in höchstens drei Sätzen zusammen! (4)
3. Der Text ist durch Markierungen (Großbuchstaben) in acht Absätze gegliedert. Formuliere zu jedem Absatz eine passende Teilüberschrift! (4)
4. Beantworte die folgenden Fragen zum Text in Stichpunkten! Gib dazu jeweils die Zeilennummer an!
 - 1) Wann wurde die Leiche entdeckt?
 - 2) Wie konnte die Leiche über 5000 Jahre erhalten bleiben?
 - 3) Was deutet darauf hin, dass Ötzi flüchten musste?
 - 4) Was mag der Grund für die Flucht gewesen sein?
 - 5) Warum floh Ötzi ausgerechnet ins Gebirge?
 - 6) Wie starb Ötzi?
 - 7) Welche geographischen Angaben zum Fundort der Leiche macht der Text?
 - 8) Wie erklärt sich der Name „Ötzi“? (8)
5. Der Wissenschaftler Konrad Spindler befasst sich mit der Frage, wer bzw. was Ötzi war. Neben *Ausgestoßener*, *Händler* und *Schamane* werden im Text vier weitere Möglichkeiten genannt. Schreibe in je einem Satz die vier Thesen Spindlers und dessen Begründung dafür auf! (4)
(1. Ötzi war kein ..., weil ...; 2. Ötzi war ...; 3. ...)
6. Ötzi gibt den Wissenschaftlern viele Rätsel auf. Woran kannst du an den folgenden Sätzen aus dem Text erkennen, dass es sich nicht um gesicherte Erkenntnisse, sondern um Vermutungen handelt? Unterstreiche die entsprechenden Wörter, die das bewirken! (6)
 - Die Wirklichkeit dürfte abenteuerlicher gewesen sein.
 - Dem Eismann muss vor seinem Tod etwas Schreckliches passiert sein.
 - Vielleicht ein Überfall auf sein Dorf, vielleicht ein Eifersuchtsdrama oder eine Blutfehde.
 - Ötzi könnte nicht ganz freiwillig in die Berge gegangen sein.
 - Auch mit seinem Bogen dürfte keinen Schuss abgegeben haben.
 - Der Gletschermann musste also im Tal gewesen sein.
 - Er floh ins Gebirge, weil er sich dort oben offensichtlich gut auskannte.
 - Trotzdem wird der Eismann nicht als unsteter Jäger durch die Alpen gezogen sein.
 - Den Sommer verbrachte er wahrscheinlich mit seinen Schafen und Ziegen auf den Hochgebirgswiesen.
 - Der Mann aus der Steinzeit wird um die Gefahren gewusst haben.
 - Das Klima dürfte ähnlich wie heute gewesen sein.
 - Um sich wach zu halten, könnte er einige Schritte im heulenden Sturm gegangen sein.
7. Schau dir diese Textstellen noch einmal an. Bewerte die Annahmen, indem du den jeweiligen Buchstaben einträgst! (6)

(U) = Es ist ziemlich unsicher (M) = Es wäre gut möglich (S) = Es ist ziemlich sicher
8. Versuche die zwölf sprachlichen Mittel zu beschreiben, die du in Aufgabe 6. unterstrichen hast und mit denen man Vermutungen ausdrücken kann! Kennst du aus dem Grammatikunterricht treffende Bezeichnungen dafür? (2)
9. Ersetze die folgenden Begriffe aus dem Text durch Wörter mit gleicher Bedeutung! (5)
Fachleuten (Zeile 5), *konserviert* (11), *spekulierten* (15), *Wirklichkeit* (21), *Risiken* (37), *Fakten* (38), *Proviant* (41), *Rekonstruktion* (55), *Details* (95), *Desaster* (100)



Anlage 5**Lewis CARROLL: Der Zipferlake**

- 1 Verdaustig wars, und glasse Wieben
rotterten gorkicht im Gemank;
gar elump war der Pluckerwank,
und die gabben Schweisel frieben.
- 2 „Hab Acht vorm Zipferlak, mein Kind!
Sein Maul ist beiß, sein Griff ist bohr!
Vorm Fliegelflagel sieh dich vor,
dem mampfen Schnatterind!“
- 3 Er zückt‘ sein scharfgebifftes Schwert,
den Feind zu futzen ohne Saum,
und lehnt‘ sich an den Dudelbaum
und stand da lang in sich gekehrt.
- 4 In sich gekeimt, so stand er hier:
Da kam verschnoff der Zipferlak
mit Flammenlefze angewackt
und gurgt‘ in seiner Gier.
- 5 Mit eins! und zwei! und bis aufs Bein!
Die biffe Klinge ritscheropf!
Trennt er vom Hals den toten Kopf,
und wichernd sprengt er heim.
- 6 „Vom Zipferlak hast uns befreit?
Komm an mein Herz, aromer Sohn!
O blumer Tag! O schlusse Fron!“
So kröpft er vor Freud.
- 7 Verdaustig wars, und glasse Wieben
rotterten gorkicht im Gemank;
gar elump war der Pluckerwank,
und die gabben Schweisel frieben.

(Übersetzung: Christian ENZENSBERGER)

Anlage 6**Goggelmoggels Erklärung**

„Das reicht fürs Erste“, unterbrach sie Goggelmoggel; „da kommen schon recht viele schwere Wörter vor. *Verdaustig* heißt vier Uhr nachmittags - wenn man nämlich noch *verdaut*, aber doch schon wieder *durstig* ist.“

„Das passt sehr gut“, sagte Alice; „und *glass*?“

5 „Nun, *glass* heißt *glatt* und *nass*. Das ist wie eine Schachtel, verstehst du: zwei Bedeutungen werden dabei zu einem Wort zusammengesteckt.“

„Jetzt versteh ich´s schon“, sagte Alice nachdenklich. „Und was sind *Wieben*?“

„Also, *Wieben* sind so etwas Ähnliches wie Dachse - und wie Eidechsen - und so etwas Ähnliches wie Korkenzieher.“

10 „Das müssen aber merkwürdige Geschöpfe sein.“

„Das wohl“, sagte Goggelmoggel; „sie bauen außerdem ihre Nester unter Sonnenuhren - und außerdem fressen sie nur Käse.“

„Und was ist *rottern* und *gorkicht*?“

15 „*Rottern* ist das gleiche wie *rotieren*; das heißt: sich schnell drehen. *Gorkicht* heißt alles, was sich in Holz einbohrt.“

„Und ein *Gemank* ist dann wohl der freie Platz um eine Sonnenuhr von der Art, wie sie oft in einem Park stehen?“, fragte Alice, über ihre eigene Scharfsinnigkeit verwundert.

„Freilich, dieser Platz heißt ein *Gemank*, denn *man* kann rechts darum herumgehen, *man* kann links darum herumgehen -“

20 „Aber darunter weg kann man keineswegs“, schloss Alice.

„Genau das. Nun also: *elump* heißt *elend* und *zerlumpt* (schon wieder ein Schachtelwort, wie du siehst). Ein *Pluckerwank* ist ein magerer, unansehnlicher Vogel, bei dem die Federn kreuz und quer durcheinander wachsen - er sieht etwa aus wie ein lebendiger Mop.“

„Und die *gabben Schweisel*?“, fragte Alice; „wenn es Ihnen nicht zuviel wird.“

25 „Nun, ein *Schweisel* ist eine Art grünes Schwein; aber bei *gabben* bin ich nicht ganz sicher. Ich glaube aber, es ist abgekürzt und heißt *vom Weg ab* - soviel wie *verirrt*, verstehst du?“

„Und was heißt, sie *frieben*?“

„Nun, *frieben* ist ein Mittelding aus Bellen und Niesen, begleitet von Gepfeif; vielleicht hörst du einmal, wie etwas friebt - dort drüben im Wald etwa - und dann fragst du bestimmt nicht weiter.“

30 (...)

(Übersetzung: Christian ENZENSBERGER)

Anlage 7**Arbeitsblatt zur Zeichensetzung**

1. Setze in den beiden Texten die Satzzeichen so ein, dass deutlich wird, was gemeint ist!

Alles Unheil wünsch´ ich dir
fern vom Leibe bleibe mir
alles Unglück treffe dich
niemals aber denk´ an mich

Der Lehrer trat ein auf dem Kopf
einen Hut an den Händen
Handschuhe an den Füßen
Stiefel um die Schultern
einen Mantel

2. Setze im folgenden Telegramm die Kommas so ein, dass einmal eine schlechte und einmal eine gute Nachricht daraus entsteht!

Schlechte Nachricht

Ein Segler schickt folgendes Telegramm nach Hause:

„Freue dich nicht unser Boot ist gesunken Vater lebt nicht mehr länger sollst du trauern.“

Gute Nachricht

Ein Segler schickt folgendes Telegramm nach Hause:

„Freue dich nicht unser Boot ist gesunken Vater lebt nicht mehr länger sollst du trauern.“

3. Finde auch in den folgenden Beispielen zwei verschiedene Versionen der Zeichensetzung, die beide richtig sind! (Im letzten Beispiel musst du auch auf richtige Groß- und Kleinschreibung achten!)

Tante Gertrud die Schwester meiner Mutter und Onkel Wilhelm kamen gestern zu Besuch.

Tante Gertrud die Schwester meiner Mutter und Onkel Wilhelm kamen gestern zu Besuch.

Wir raten ihm zu helfen.

Wir raten ihm zu helfen.

Hans erbt den Bauernhof nicht aber Karl.

Hans erbt den Bauernhof nicht aber Karl.

Der Lehrer sagte der Schüler ist ein Esel.

Der Lehrer sagte der Schüler ist ein Esel.

Anlage 8**Die Zeichensetzung**

Folgende Zeichen werden verwendet, um Sätze zu gliedern:

Im Satzinnern:	Am Satzende:
, Komma	. Punkt
: Doppelpunkt	! Ausrufezeichen
„“ Anführungsstriche	? Fragezeichen

Die Satzzeichen helfen, einen Text beim Lesen besser zu verstehen.

Regeln zur Zeichensetzung**1. Aufzählungen**

Frühling, Sommer, Herbst und Winter sind die Jahreszeiten.
Aufzählungen werden durch ein Komma getrennt.

2. Satzreihen

Ich bleibe im Bett, ich bin krank.
Zwischen zwei Hauptsätzen steht ein Komma.

3. Satzgefüge

Ich bleibe im Bett, weil ich krank bin.
Weil ich krank bin, bleibe ich im Bett.
Ich bleibe, weil ich krank bin, im Bett.
Zwischen Haupt- und Nebensatz steht ein Komma.

4. Wörtliche Rede

Das Kind tobte: „Ich will ein Eis!“
„Ich will ein Eis!“, tobte das Kind.
„Ich will“, tobte das Kind, „ein Eis!“
Das Kind tobte: „Ich will ein Eis!“, und lief schreiend davon.
Die wörtliche Rede und der Begleitsatz werden durch Komma oder Doppelpunkt getrennt.

Merke

Oft hilft die Sprechprobe beim Erkennen von Kommastellen.
Vor den Wörtern **und** und **oder** steht meist kein Komma.

Anlage 9**Die richtige Antwort**

In einer Bar saßen zwei Männer fragte der eine den andern magst du die Amerikaner und der andere antwortete nachdrücklich nein magst du die Franzosen fragte der erste nein war die ebenso nachdrückliche Antwort die Engländer nein die Russen nein die Deutschen nein es entstand eine Pause dann fragte der erste indem er sein Glas ergriff wen magst du denn eigentlich meine Freunde sagte der andere wie selbstverständlich

Arbeitsauftrag:

Schreibe den Text mit allen Satzzeichen in korrekter Groß- und Kleinschreibung auf!

(Aus: ULRICH, 1977, 113)

Anlage 10

Mäuse fressen Katzen besonders gern



Anlage 11**Satzglied-Puzzle**

1)

DER FRAU	DER MANN	EINEN KUSS	GIBT
----------	----------	------------	------

2)

Prädikat	Subjekt	Objekt 3. Fall	Objekt 4. Fall
----------	---------	----------------	----------------

3)

Wer? Was?	Wen? Was?	Was tut ...?	Wem?
-----------	-----------	--------------	------

4)

IM BETT	ABENDS	AUS LIEBE	LEIDENSCHAFTLICH
---------	--------	-----------	------------------

5)

DER MANN	IHR	EINEN KUSS	GIBT
----------	-----	------------	------

6)

DER MANN	DER FRAU	GIBT	ES
----------	----------	------	----

Anlage 12**Die Stellung der Wörter im Satz****Überblick über den Satzbau:**

<i>Der Mann</i>	<i>gibt</i>	<i>der Frau</i>	<i>einen Kuss.</i>

Durch Angaben kann der Satz erweitert werden:

		<i><u>Im Bett</u> gibt der Mann der Frau einen Kuss.</i>
		<i><u>Abends</u> gibt der Mann der Frau einen Kuss.</i>
		<i><u>Aus Liebe</u> gibt der Mann der Frau einen Kuss.</i>
		<i><u>Leidenschaftlich</u> gibt der Mann der Frau einen Kuss.</i>

Für die neutrale Stellung der Wörter im Satz gilt:

1.
Der Mann gibt der Frau einen Kuss.
2.
Der Mann gibt ihr einen Kuss.
Der Mann gibt es der Frau.

Für die markierte Stellung der Wörter im Satz gilt:

1.
Der Frau gibt der Mann einen Kuss.
2.
(Nicht dem Kind, sondern) *Der Frau gibt der Mann einen Kuss.*
(Kein Geld, sondern) *Einen Kuss gibt der Mann der Frau.*

Richtige Sätze können wir unbewusst bilden. Schöne Sätze dagegen bilden wir bewusst durch Nachdenken. Dabei gilt:

-
-
-

Anlage 13**Die Stellung der Wörter im Satz****Überblick über den Satzbau:**

<i>Der Mann</i>	<i>gibt</i>	<i>der Frau</i>	<i>einen Kuss.</i>
Subjekt Wer? Was?	Prädikat Was tut ...?	Objekt 3. Fall Wem?	Objekt 4. Fall Wen? Was?

Durch Angaben kann der Satz erweitert werden:

Angabe des Ortes	Wo?	<i><u>Im Bett</u> gibt der Mann der Frau einen Kuss.</i>
Angabe der Zeit	Wann?	<i><u>Abends</u> gibt der Mann der Frau einen Kuss.</i>
Angabe des Grundes	Warum?	<i><u>Aus Liebe</u> gibt der Mann der Frau einen Kuss.</i>
Angabe der Art und Weise	Wie?	<i><u>Leidenschaftlich</u> gibt der Mann der Frau einen Kuss.</i>

Für die neutrale Stellung der Wörter im Satz gilt:

3. Das Objekt im 3. Fall steht vor dem Objekt im 4. Fall:
Der Mann gibt der Frau einen Kuss.
4. Ein Pronomen als Objekt steht vor einem Nomen als Objekt:
Der Mann gibt ihr einen Kuss.
Der Mann gibt es der Frau.

Für die markierte Stellung der Wörter im Satz gilt:

3. Der Beginn des Satzes ist stärker betont:
Der Frau gibt der Mann einen Kuss.
4. Der Beginn des Satzes hängt vom vorherigen Satz ab:
(Nicht dem Kind, sondern) *Der Frau gibt der Mann einen Kuss.*
(Kein Geld, sondern) *Einen Kuss gibt der Mann der Frau.*

Richtige Sätze können wir unbewusst bilden. Schöne Sätze dagegen bilden wir bewusst durch Nachdenken. Dabei gilt:

- Die Reihenfolge der Wörter im Satz hängt vom vorherigen Satz ab.
- Normalerweise steht Bekanntes vor weniger Bekanntem.
- Was besonders betont werden soll, steht am Satzanfang.

Anlage 14**Die Mäuse und die Katzen****Arbeitsauftrag:**

Kreuze im folgenden Text jeweils an, welcher Satz deiner Ansicht nach besser passt: a oder b? Versuche, deine Meinung (mündlich) zu begründen!

Die Mäuse führten wieder einmal Krieg gegen die Katzen.

1a) Sie erlitten dabei wie gewöhnlich Niederlagen.

1b) Dabei erlitten sie wie gewöhnlich Niederlagen.

2a) Also versammelten sie sich zu einer Beratung.

2b) Sie versammelten sich also zu einer Beratung.

3a) Sie kamen hier zu der Auffassung,

3b) Hier kamen sie zu der Auffassung,

dass sie die Niederlagen wegen ihrer ständigen Uneinigkeit einstecken mussten.

4a) Darum erwählten sie einige aus ihrer Mitte zu Feldherren.

4b) Sie erwählten darum einige aus ihrer Mitte zu Feldherren.

5a) Diese sollten sich von den übrigen Mäusen deutlich unterscheiden.

5b) Von den übrigen Mäusen sollten sich diese deutlich unterscheiden.

6a) Die Feldherren setzten sich also große Hörner auf ihre Köpfe.

6b) Also setzten sich die Feldherren auf ihre Köpfe große Hörner.

7a) Sie sollten dadurch den Katzen Furcht einjagen.

7b) Dadurch sollten sie den Katzen Furcht einjagen.

8a) Wenig später führten die Mäuse gegen die Katzen eine weitere Schlacht.

8b) Die Mäuse führten wenig später eine weitere Schlacht gegen die Katzen.

9a) Die haben sie aber natürlich auch wieder verloren.

9b) Verloren haben sie die aber natürlich auch wieder.

Die Mäusesoldaten schlüpfen zwar in ihre Löcher,
ihre Feldherren passten jedoch wegen der Hörner
nicht in sie hinein.

10a) Sie wurden so von den Katzen gefangen
und verspeist.

10b) So wurden sie von den Katzen gefangen
und verspeist.

Anlage 15**Florenz will Eintrittsgeld**

- 1) Künftig soll 2000 Lire Eintrittsgeld zahlen, wer mit dem Auto nach Florenz möchte.
- 2) Verkehrsrat Giani stellte nach Zeitungsberichten diese Forderung am letzten Wochenende auf.
- 3) Die steigende Luftverschmutzung werde man damit senken können, wie man hofft.
- 4) Täglich quälen sich nämlich über 50.000 Autos durch die Kunstmetropole Florenz.
- 5) Zur Sanierung der öffentlichen Verkehrsbetriebe wäre ein „Eintrittsgeld“, wie es heißt, auch ein willkommener Beitrag.
- 6) Im September wird das Stadtparlament über diesen Vorschlag beraten.

Arbeitsauftrag:

Schreibe diesen Zeitungstext so um, dass er flüssiger gelesen werden kann! Achte dabei besonders auf die Satzglieder, die am Satzanfang und am Satzschluss stehen! Setze nach Möglichkeit die bekannte Information in jedem Satz an den Anfang, die neue Information an den Schluss!

(Aus: MENZEL, 2002d, 43)

Anlage 16**Florenz will Eintrittsgeld**

- 1) Wer mit dem Auto nach Florenz möchte, soll künftig 2000 Lire Eintrittsgeld zahlen.
- 2) Diese Forderung stellte nach Zeitungsberichten Verkehrsrat Giani am letzten Wochenende auf.
- 3) Damit werde man, wie man hofft, die steigende Luftverschmutzung senken können.
- 4) Durch die Kunstmetropole Florenz quälen sich nämlich täglich über 50.000 Autos.
- 5) Wie es heißt, wäre ein „Eintrittsgeld“ auch ein willkommener Beitrag zur Sanierung der öffentlichen Verkehrsbetriebe.
- 6) Das Stadtparlament wird im September über diesen Vorschlag beraten.

(Aus: MENZEL, 2003d, 43)

Anlage 17**Rotkäppchen auf Amtsdeutsch**

Im Kinderanfall unserer Stadtgemeinde ist eine hierorts wohnhafte, noch unbeschulte Minderjährige aktenkundig, welche durch ihre unübliche Kopfbekleidung gewohnheitsrechtlich Rotkäppchen genannt zu werden pflegt. Der Mutter besagter R. wurde seitens ihrer Mutter ein Schreiben zustellig gemacht, in welchem dieselbe Mitteilung ihrer Krankheit und Pflegebedürftigkeit machte, worauf
5 die Mutter der R. dieser die Auflage machte, der Großmutter eine Sendung von Nahrungs- und Genussmitteln zu Genesungszwecken zuzustellen.

Vor ihrer Inmarschsetzung wurde die R. seitens ihrer Mutter über das Verbot betreffs Verlassens der Waldwege auf Kreisebene belehrt. Dieselbe machte sich infolge Nichtbeachtung dieser Vorschrift straffällig und begegnete beim Übertreten des amtlichen Blumenpflückverbotes einem polizeilich
10 nicht gemeldeten Wolf ohne festen Wohnsitz. Dieser verlangte in gesetzwidriger Amtsanmaßung Einsichtnahme in das zu Transportzwecken von Konsumgütern dienende Korbbehältnis und traf in Tötungsabsicht die Feststellung, dass die R. zu ihrer verschwägerten und verwandten, im Baumbestand angemieteten Großmutter eilend war.

Da wolfseits Verknappungen auf dem Ernährungssektor vorherrschend waren, fasste er den Ent-
15 schluss, bei der Großmutter der R. unter Vorlage falscher Papiere vorsprachig zu werden. Weil dieselbe wegen Augenleidens krank geschrieben war, gelang dem in Fressvorbereitung befindlichen Untier die diesfallsige Täuschungsabsicht, worauf es unter Verschlingung der Bettlägerigen einen strafbaren Mundraub zur Durchführung brachte.

Ferner täuschte das Tier bei der später eintreffenden R. seine Identität mit der Großmutter vor, stell-
20 te Ersterer nach und in der Folge durch Zweitverschlingung der R. seinen Tötungsvorsatz erneut unter Beweis.

Der sich auf einem Dienstgang befindliche und im Forstwesen zuständige Waldbeamte B. vernahm Schnarchgeräusche und stellte deren Urhebererschaft seitens des Tiermaules fest. Er reichte bei seiner
25 vorgesetzten Dienststelle ein Tötungsgesuch ein, das dortseits zuschlägig beschieden und pro Schuss bezuschusst wurde. Nach Beschaffung einer Pulverschießvorrichtung zu Jagdzwecken gab er in wahrgenommener Einflussnahme auf das Raubwesen einen Schuss ab. Dieses wurde in Fortführung der Raubtierverschlingungsaktion auf Kreisebene nach Empfangnahme des Geschosses ablebig. Die gespreizte Beinhaltung des Totgutes weckte in dem Schussgeber die Vermutung, dass der Leichnam
30 Menschenmaterial beinhalte. Zwecks diesbezüglicher Feststellung öffnete er unter Zuhilfenahme eines Messers den Kadaver zur Totvermarktung und stieß hierbei auf die noch lebhaftes R. nebst beigehefteter Großmutter. Durch die unverhoffte Wiederbelebung bemächtigte sich beider Personen ein gesteigertes, amtlich nicht zulässiges Lebensgefühl, dem sie durch groben Unfug, öffentliches Ärgernis erregenden Lärm und Nichtbeachtung anderer Polizeiverordnungen Ausdruck verliehen, was ihre Haftpflichtigmachung zur Folge hatte. Der Vorfall wurde von den kulturschaffenden
35 Gebrüdern Grimm zu Protokoll genommen und starkbekinderten Familien in Märchenform zustellig gemacht.

Wenn die Beteiligten nicht durch Hinschied abgegangen und in Fortfall gekommen sind, sind dieselben derzeit noch lebhaft.

(Thaddäus TROLL)

Anlage 18

Merkmale des Amtsdeutschen

Folgende sprachliche Formen werden im Amtsdeutschen häufig verwendet:

- Nomen
eine Sendung von Nahrungs- und Genussmitteln zu Genesungszwecken
- Nomen im 2. Fall (Genitiv)
wegen Augenleidens
- Nomen in Verbindung mit Funktionsverben
zur Durchführung bringen
- Zusammengesetzte Nomen
Pflegebedürftigkeit
- Bestimmte Wörter und Abkürzungen
seitens, betreffs, zwecks, R.
- Beifügungen (oft mit Partizipien)
das zu Transportzwecken von Konsumgütern dienende Korbbehältnis
- Passivformen
Der Vorfall wurde von den Gebrütern Grimm zu Protokoll genommen.

Gründe für die Verwendung des Amtsdeutschen:

- Versachlichung
- Verdeutlichung
- Verkürzung

Hilfen zum Verstehen des Amtsdeutschen:

- Umformulierung schwieriger Textstellen
- Übersetzen des Amtsdeutschen ins Standarddeutsche

Anlage 19**Amtsdeutsch**

- 1 Stirbt ein Bediensteter während einer Dienstreise, so ist damit die Dienstreise beendet.
(Kommentar zum Bundesreisekostengesetz)
- 2 Der Tod stellt aus versorgungsrechtlicher Sicht die stärkste Form der Dienstunfähigkeit dar.
(Unterrichtsblätter für die Bundeswehrverwaltung)
- 3 Ehefrauen, die ihren Mann erschießen, haben nach einer Entscheidung des BSG keinen Anspruch auf Witwenrente.
(Verbandsblatt des Bayrischen Einzelhandels)
- 4 In Nr. 2 ist in Spalte 2 das Wort Parkplatz durch die Worte Platz zum Parken zu ersetzen.
(Ausschussempfehlung zum Bußgeldkatalog)
- 5 Der Wertsack ist ein Beutel, der aufgrund seiner besonderen Verwendung nicht Wertbeutel, sondern Wertsack genannt wird, weil ein Inhalt aus mehreren Wertbeuteln besteht, die in den Wertsack nicht verbeutelt, sondern versackt werden.
(Merkblatt der Deutschen Bundespost)
- 6 Eine Pflanze gilt als befallen, wenn sich in ihr mindestens eine Schildlaus befindet, die nachweislich nicht tot ist.
(Der Hobbygärtner)
- 7 Ausführbestimmungen sind Erklärungen zu den Erklärungen, mit denen man eine Erklärung erklärt.
(Protokoll im Wirtschaftsministerium)
- 8 Margarine im Sinne dieser Leitsätze ist Margarine im Sinne des Margarinengesetzes.
(Deutsches Lebensmittelbuch)
- 9 Die Fürsorge umfasst den lebenden Menschen einschließlich der Abwicklung des gelebt habenden Menschen.
(Vorschrift Kriegsgräberfürsorge)
- 10 Besteht ein Personalrat aus einer Person, erübrigt sich die Trennung nach Geschlechtern.
(Info des Deutschen Lehrerverbandes Hessen)
- 11 Die einmalige Zahlung wird für jeden Berechtigten nur einmal gewährt.
(Gesetz über die Anpassung von Versorgungsbezügen)
- 12 Welches Kind erstes, zweites, drittes Kind usw. ist, richtet sich nach dem Alter des Kindes.
(Bundesanstalt für Arbeit)
- 13 Nach dem Abkoten bleibt der Kothaufen grundsätzlich eine selbstständige bewegliche Sache, er wird nicht durch Verbinden oder Vermischen untrennbarer Bestandteil des Wiesengrundstücks, der Eigentümer des Wiesengrundstücks erwirbt also nicht automatisch Eigentum am Hundekot.
(Fallbeispiel der Deutschen Verwaltungspraxis)

Anlage 20**Am Fernseher den Magen**

- Mit quietschenden _____ hält ein Zeichentrickauto; ein gewaltiges Schokoladenei _____ dick und fett heraus und _____, dass die Nascherei jetzt viele _____ Sammelfiguren enthält. Zur besten Sendezeit für die Zielgruppe – nämlich dann, _____ am Samstagvormittag Vater werkelt, Mutter _____
- 5 und die Kinder von der „elektrischen Großmutter“ _____ werden - läuft ein Werbespot _____ dem anderen. Einlagen dieser Art machen _____ für neue Spielsachen und vor allem _____ auf leckere Hamburger, Gläser _____ konservierter Würstchen oder Chips in den _____ Formen, abgesehen von all den anderen propagierten _____ Süßigkeiten, die sich
- 10 hinter viel gesunder _____ verstecken. Die Werbesendungen _____ die Kinder und hinterlassen ihre _____. Das weiß die Nahrungsmittelindustrie und _____ deshalb ein Heer von _____, um diesen Markt absatzfördernd „kindgerecht“ _____.
- Kinder als Konsumenten sind _____ zu umgarnen und _____
- 15 beim Einkauf mit ihren _____ nicht selten ein offenes _____. Statt einer vollwertigen Mahlzeit _____ sie viel lieber in einen mehrstöckigen Hamburger _____. Was _____ den Kleinen vor dem Fernseher _____ wird, kann zum _____ guter Essgewohnheiten bei Heranwachsenden _____ und der Gesundheit überaus _____
- 20 werden. So zeigen Studien, _____ den Mädchen und Buben _____ „Mahlzeiten“ angeboten werden, _____ zu süß, zu fettreich, zu einseitig _____, zusätzlich verzehrt _____ sollen und dazu beitragen, dass viele _____ übergewichtig sind. Am Fernseher _____ sich schon
- 25 mancher den Magen _____ - und das auch im übertragenen _____. Werbespots der Nahrungsmittelhersteller prägen - _____ auch unbewusst - nachhaltig das Konsumverhalten der _____, da vor allem die leckeren _____ bequem nebenher zu _____ sind, oft besser munden _____ das Mittagessen und mit der _____ als gängige Ernährung _____ werden.
- In den Pausen werden noch viel zu _____ genau die süßen _____
- 30 gegessen, die auch im Fernsehen vorgestellt werden. Aus _____ erhalten Kinder _____, um sich irgendetwas _____ zu können. Das durch die Werbung _____ schnelle Mahl aus der Hand _____ Schüler immer wieder dazu, kalorienreiche Knabberereien zu _____, statt in Ruhe eine Mahlzeit _____. Falsche Ernährungsgewohnheiten _____ sich
- 35 überraschend schnell zu Hause einnisten; _____ die Vorliebe für Pommes, Schokoriegel _____ eine Currywurst zwischendurch entlastet schließlich auch beim _____.
- Je _____ sich Eltern gegenüber _____ Werbespots verhalten, je bereitwilliger sie auf Kinderwünsche _____, desto _____
- 40 verhindern sie gesundheitsbewusstes _____. Feste Ernährungsgrundsätze der Eltern sollten _____ durch die Werbung und _____ der Kinder umgestoßen werden.

Arbeitsauftrag:

Trage in jede Lücke des Textes *dasjenige* Wort ein, das deiner Meinung nach am besten passt!

Anlage 21Am Fernseher den Magen verdorben

Mit quietschenden **Reifen** hält ein Zeichentruckauto; ein gewaltiges Schokoladenei **rollt** dick und fett heraus und **verkündet**, dass die Nascherei jetzt viele **neue** Sammelfiguren enthält. Zur besten Sendezeit für die Zielgruppe – nämlich dann, **wenn** am Samstagvormittag Vater werkelt, Mutter **einkauft** und die Kinder von der „elektrischen Großmutter“ **betreut** werden - läuft ein Werbespot **nach** dem anderen. Einlagen dieser Art machen **Reklame** für neue Spielsachen und vor allem **Appetit** auf leckere Hamburger, Gläser **voller** konservierter Würstchen oder Chips in den **lustigsten** Formen, abgesehen von all den anderen propagierten **verlockenden** Süßigkeiten, die sich hinter viel gesunder **Milch** verstecken. Die Werbesendungen **beeinflussen** die Kinder und hinterlassen ihre **Spuren**. Das weiß die Nahrungsmittelindustrie und **beauftragt** deshalb ein Heer von **Agenturen**, um diesen Markt absatzfördernd „kindgerecht“ **aufzubereiten**.

Kinder als Konsumenten sind **leicht** zu umgarnen und **finden** beim Einkauf mit ihren **Eltern** nicht selten ein offenes **Ohr**. Statt einer vollwertigen Mahlzeit **wollen** sie viel lieber in einen mehrstöckigen Hamburger **beißen**. Was **schon** den Kleinen vor dem Fernseher **suggestiert** wird, kann zum **Verderb** guter Essgewohnheiten bei heranwachsenden **führen** und der Gesundheit überaus **abträglich** werden. So zeigen Studien, **dass** den Mädchen und Buben **häufig** „Mahlzeiten“ angeboten werden, **die** zu süß, zu fettreich, zu einseitig **sind**, zusätzlich verzehrt **werden** sollen und dazu beitragen, dass viele **Kinder** übergewichtig sind. Am Fernseher **hat** sich schon mancher den Magen **verdorben** - und das auch im übertragenen **Sinne**. Werbespots der Nahrungsmittelhersteller prägen - **wenn** auch unbewusst - nachhaltig das Konsumverhalten der **Zuschauer**, da vor allem die leckeren **Naschereien** bequem nebenher zu **vertilgen** sind, oft besser munden **als** das Mittagessen und mit der **Zeit** als gängige Ernährung **angesehen** werden.

In den Pausen werden noch viel zu **oft** genau die süßen **Dickmacher** gegessen, die auch im Fernsehen vorgestellt werden. Aus **Bequemlichkeit** erhalten Kinder **Geld**, um sich irgendetwas **kaufen** zu können. Das durch die Werbung **angepriesene** schnelle Mahl aus der Hand **verleitet** Schüler immer wieder dazu, kalorienreiche Knabbereien zu **verdrücken**, statt in Ruhe eine Mahlzeit **einzunehmen**. Falsche Ernährungsgewohnheiten **können** sich überraschend schnell zu Hause einnisten; **denn** die Vorliebe für Pommes, Schokoriegel **oder** eine Currywurst zwischendurch entlastet schließlich auch beim **Kochen**.

Je **gleichgültiger** sich Eltern gegenüber **diesen** Werbespots verhalten, je bereitwilliger sie auf Kinderwünsche **eingehen**, desto **mehr** verhindern sie gesundheitsbewusstes **Essverhalten**. Feste Ernährungsgrundsätze der Eltern sollten **nicht** durch die Werbung und **Quengelei** der Kinder umgestoßen werden.

Anlage 22**Das Fahrrad – geniale Erfindung auf zwei Rädern**

Mannheim, Sommer 1817. So etwas Verrücktes hatten die Spaziergänger im Schlossgarten noch nie gesehen: Ein vornehm gekleideter Herr zischte an ihnen vorbei – nicht etwa im Sattel eines Pferdes, sondern auf einer Maschine! Der Raser saß rittlings auf einer Holzstange, die, getragen von zwei Holzrädern, über den Weg holperte. Mit den Füßen stieß er sich vom Boden ab, so wie beim Gehen.

5 „Das ist doch der Forstmeister Karl Freiherr von Drais!“, tuschelten die Fußgänger. Was sie nicht wussten: Die Laufmaschine des Freiherrn war der Vorläufer einer Erfindung, die bald einen grandiosen Siegeszug unter dem Namen „Fahrrad“ antreten sollte. Dabei hatte es Drais' Erfindung anfangs schwer. Viele Laufräder bretterten nämlich ohne Bremsen durch die Gegend und wurden deshalb in manchen Städten verboten.

10 Nach Drais haben andere Tüftler seine Idee weiterentwickelt. Sie schraubten ab 1861 Pedale an die Nabe, also in den Mittelpunkt des Vorderrades. Das hatte zur Folge, dass immer riesigere Hochräder gebaut wurden. Denn je größer das Vorderrad war, desto weiter rollte das Fahrrad mit einer Pedalumdrehung. Bis zu 2,30 Meter Durchmesser hatten die Reifen der Ungetüme – ein Sturz aus dieser Höhe war lebensgefährlich. Besonders knifflig war das Radeln aber für Mädchen und Frauen: Ihre
15 bodenlangen Kleider gerieten oft in die Speichen.

Überhaupt war das Fahren mit den knüppelhaften Reifen aus Vollgummi kein Vergnügen. Das änderte sich erst, als der schottische Tierarzt John Boyd Dunlop einen guten Einfall hatte. Aus Gummistücken, altem Kleiderstoff und einem kaputten Kinderschnuller als Ventil bastelte er 1888 die ersten luftgefüllten, weichen Fahrradreifen für seinen Sohn. Um das Jahr 1900 sahen die Fahrräder
20 im Prinzip bereits so aus wie unsere Räder heute: Vor allem hatten die Ingenieure bis dahin dafür gesorgt, dass die Fahrräder niedriger wurden – weil die Hochräder für viele Menschen einfach zu wackelig waren. Seither sind ständig neue Variationen hinzugekommen: zum Beispiel das Liegerad, auf dem man in Rückenlage in die Pedale tritt.

25 Heute gibt es fast eine Milliarde Räder auf der Erde. Schätzungen zufolge ist das Stahlross sogar die am häufigsten gebaute Maschine der Welt! Das Tolle daran ist: Man braucht nur ganz wenig Kraft, um vorwärts zu kommen. Mit der Energie, wie sie zum Beispiel in einer trockenen Semmel steckt, schafft ein Radler die Strecke von fast 15 Kilometern. Ein Fußgänger kommt damit nur drei Kilometer weit. Und ein Auto bewegt sich mit demselben Energieaufwand nicht mal 200 Meter vorwärts. Kein Wunder also, dass das Fahrrad so erfolgreich ist.

30 Bleibt eine schwierige Frage: Warum fällt das Rad beim Fahren nicht um? Weil der Radfahrer die Balance hält, logisch. Aber der eigentliche Trick ist: Selbst wenn wir glauben, genau geradeaus zu steuern, bewegen wir uns in winzigen Schlangenlinien fort. Links, rechts, links, rechts, ohne es zu merken. Jede dieser Minikurven verhindert das Umkippen. Ihr könnt es ausprobieren, indem ihr ganz langsam fahrt. Dann merkt ihr, dass ihr Kurven machen müsst, um nicht umzufallen.

(nach einer Vorlage von Ina ROMETSCH, aus „GEOLino“ Nr. 8/2002)

Anlage 23**Arbeitsaufträge zum Text „Das Fahrrad – geniale Erfindung auf zwei Rädern“****Aufgabe 1**

Hier findest du zu den Textabschnitten 1 - 4 jeweils vier Aussagen.

Nur eine davon ist treffend.

Kreuze jeweils diese eine treffende **Kernaussage** an! (4)

1. Abschnitt	<input type="radio"/> Zirkus im Schlossgarten <input type="radio"/> Von Pferden und Maschinen <input type="radio"/> Der vornehme Graf von Drais <input type="radio"/> Weltneuheit im Schlossgarten
2. Abschnitt	<input type="radio"/> Je niedriger, desto gefährlicher <input type="radio"/> Je größer, desto weiter <input type="radio"/> Je kleiner, desto schneller <input type="radio"/> Je leichter, desto teurer
3. Abschnitt	<input type="radio"/> Der geflickte Kinderschnuller <input type="radio"/> Das weiterentwickelte Fahrrad <input type="radio"/> Bastelstunde mit dem Sohn <input type="radio"/> Vom luftgefüllten Reifen zum Reifen aus Vollgummi
4. Abschnitt	<input type="radio"/> Von Semmeln, Rössern und Joggern <input type="radio"/> Kleiner Aufwand, große Leistung <input type="radio"/> Chemische Berechnungen <input type="radio"/> Das „sammelbetriebene“ Rennrad

Aufgabe 2

Welche Information

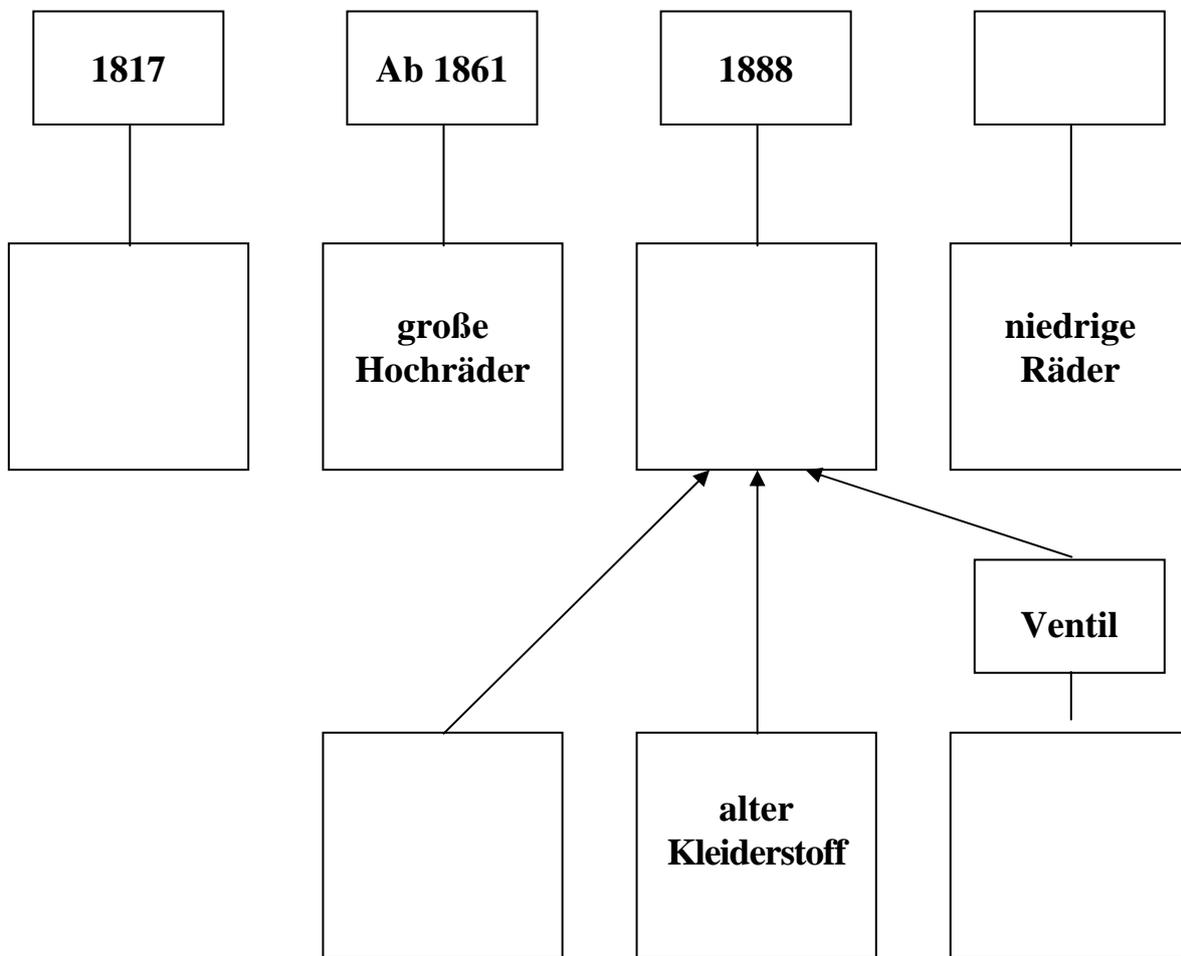
- kann man dem Text entnehmen?
- steht nicht im Text?
- sagt genau das Gegenteil einer Textaussage aus?

Kreuze jeweils eine Lösung pro Zeile an! (4)

	Diese Information kann man dem Text entnehmen.	Diese Information steht nicht im Text.	Das Gegenteil dieser Aussage steht im Text.
Viele Laufräder besa- ßen Bremsen.			

Beim Hochrad dreht sich mit einer Umdrehung des Pedals auch das Vorderrad einmal ganz herum.			
John Boyd Dunlop bastelte die ersten weichen Fahrradreifen.			
Für dieselbe Wegstrecke verbraucht ein Fußgänger mehr Energie als ein Radler.			

Aufgabe 3



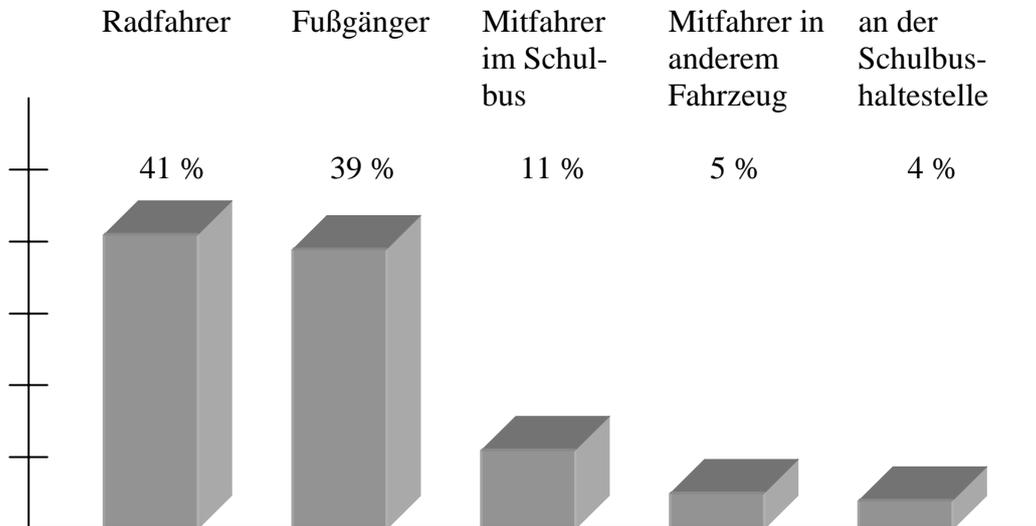
Ergänze die oben stehende Übersicht! Wähle dazu aus folgender Liste Treffendes aus (Vier Begriffe bleiben übrig!): (5)

- Gummistücke
- Karl Freiherr von Drais
- erste luftgefüllte Reifen
- Vollgummi
- 1917
- um 1900
- Mannheim
- erste Laufmaschine
- kaputter Kinderschnuller

Aufgabe 4

**Welche der folgenden Aussagen können dem Schaubild wirklich entnommen werden?
Kreuze nur die richtigen Antworten an! (5)**

Schulwegunfälle im langjährigen Durchschnitt



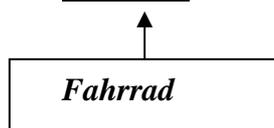
(nach: Handbuch für Schulwegdienste, Hrsg. Deutsche Verkehrswacht, 1991, S.5)

	AUSSAGEN AUS DEM SCHAUBILD	RICHTIG = X
1	Am wenigsten Schulwegunfälle ereignen sich an der Schulbus-haltestelle.	
2	Die meisten Kinder verunglücken als Radfahrer oder als Fuß-gänger auf dem Schulweg.	
3	Im Schulbus ereignen sich mehr Unfälle als an der Schulbus-haltestelle.	
4	Fußgänger verunglücken meist, weil sie die Fahrbahn unacht-sam überqueren.	
5	15% der Schulwegunfälle ereignen sich im Zusammenhang mit dem Schulbusverkehr.	
6	Auf dem Schulweg verunglücken Mitfahrer in anderen Fahr-zeugen seltener als Fußgänger.	
7	41% der Schüler kommen mit dem Fahrrad in die Schule.	
8	Das Schaubild beruht auf einer Untersuchung des Jahres 2003.	
9	Falsches Verhalten beim Abbiegen ist die häufigste Unfallursa-che bei Schulwegunfällen.	
10	Die Untersuchung wurde mit bayerischen Schülern durchge-führt.	

Aufgabe 5

Ersetze den unterstrichenen Ausdruck jeweils durch das sinnverwandte Wort! (7)

Beispiel: Das Stahlross ist die am häufigsten gebaute Maschine der Welt.



1. Die Laufmaschine sollte einen **grandiosen** Siegeszug antreten.

2. Andere Tüftler haben Drais' **Idee** weiterentwickelt.

3. Besonders **knifflig** war das Radeln für Mädchen.

4. Der Radfahrer hält **die Balance**.

5. Die Spaziergänger **tuschelten** im Schlossgarten.

6. Karl Freiherr von Drais **zischte** an den Spaziergängern vorbei.

7. Der Freiherr war ein **vornehm** gekleideter Herr.

Aufgabe 6

**Welche Bedeutung passt zur Redensart?
Kreuze die richtige Bedeutung an! (6)**

Redensart	Übertragene Bedeutung
Jemand ist unter die Räder gekommen.	<input type="radio"/> Er ist völlig heruntergekommen. <input type="radio"/> Ein anderer hat ihn überfahren. <input type="radio"/> Er wechselt die Reifen.
Jemand gerät auf die schiefe Bahn.	<input type="radio"/> Er verliert die Balance. <input type="radio"/> Er fährt bergab. <input type="radio"/> Er gerät auf Abwege.

Jemand ist sattelfest.	<input type="radio"/> Er kann gut reiten. <input type="radio"/> Er beherrscht seine Sache sicher. <input type="radio"/> Er klebt im Sattel fest.
Jemand kratzt die Kurve.	<input type="radio"/> Er fährt gerne Kurven. <input type="radio"/> Er stößt beim Fahren immer an der Kurve an. <input type="radio"/> Er macht sich davon.
Bei jemandem ist ein Rad locker.	<input type="radio"/> Er verliert bald einen Reifen. <input type="radio"/> Er ist nicht ganz normal. <input type="radio"/> Er fährt in Schlangenlinien.
Jemand setzt sich aufs hohe Ross.	<input type="radio"/> Er fährt auf einem Hochrad. <input type="radio"/> Er reitet auf dem größten Pferd. <input type="radio"/> Er ist hochmütig/überheblich.

Aufgabe 7

Die folgenden Textausschnitte gehören zu einer bestimmten Textart.
 Welche Ausschnitte würdest du für welche Textart verwenden?
 Ordne jeweils nur einen Buchstaben zu! (5)

Textausschnitt	Textart
... Etwa 500 Meter vor der Ortschaft Nussbach in Richtung Weißensee wurde sie mit ihrem Rad von einem Auto erfasst und lebensgefährlich verletzt. ...	
... Der Rahmen ist aus dünnwandigem Aluminium gefertigt, die schmalen Felgen sind aus Leichtmetall. ...	
... Mod. H.-Fahrr., neuw., Bj. 98, NP ca. 560 € VB 250 € Abhlg. b. Fa. Klein GmbH...	
... Ein Junge wollte einmal sein Fahrrad neu anstreichen. Dazu wählte er hellblaue Farbe. Seine kleine Schwester sah ihm zu und meinte: „Grün gefällt mir aber viel besser.“ ...	
... Stell dich mit deinem Rad hinter der Startlinie auf. Fahre auf ein Startkommando los. Zuerst musst du zwischen den aufgestellten Kegeln Slalom fahren, ohne diese dabei umzuwerfen. ...	



Textarten	
Wegbeschreibung	A
Unfallbericht	B
Zeitungsinserat	C
Gegenstandsbeschreibung	D
Anleitung	E
Brief	F
Erzählung	G
Verordnung	H

Aufgabe 8

Bilde aus den vorgegebenen Wortbausteinen jeweils zwei Nomen, zwei Adjektive und zwei Verben! Du kannst die einzelnen Wortbausteine auch mehrmals benutzen.
(Das Wort gefährlich darf nicht mehr verwendet werden.) (6)

Ent/ent		t
Ver/ver	fahr	ung
Durch/durch	fuhr	en
Be/be	führ	bar
Ab/ab	fähr	heit
Ge/ <u>ge</u>		lich
Aus/aus		ig

NOMEN	ADJEKTIV	VERB
_____	_____	_____
_____	_____	_____
	<u>gefährlich</u>	

Aufgabe 9

Verbinde jeweils die beiden Sätze mithilfe eines Relativpronomens zu einem neuen Satz. (3)

Beispiel:

Ein Herr saß auf einer Holzstange.
Ein Herr brettete durch den Schlossgarten.
*Ein Herr, der auf einer Holzstange saß,
brettete durch den Schlossgarten.*

- a) John Dunlop war ein schottischer Tierarzt.
John Dunlop hatte einen guten Einfall.
-
-

- b) Eine Radfahrerin bewegt sich in Schlangenlinien fort.
Eine Radfahrerin fällt nicht um.
-
-

- c) Tüftler erfanden immer wieder neue Versionen.
Tüftler schraubten ab 1861 Pedale an die Nabe.
-
-

Aufgabe 10

Setze den Text in die Zeitstufe des Präteritums.

Beispiel: Franziska und Babsi fuhren (fahren) letzten Sonntag um die Wette. (9)

Das Fahrradrennen

„Auf geht's“, _____ (schreien) die beiden Mädchen und
_____ (lossausen).

Babsi _____ (haben) die Nase vorn.

Plötzlich _____ (entdecken) Franziska etwas auf dem Weg, sie
_____ (rufen): „Pass auf, ein Ast!“

Babsi _____ (reißen) den Lenker zur Seite. Gerade noch rechtzeitig
_____ (können) sie dem Hindernis
_____ (ausweichen).

Ein Nagel jedoch _____ (beenden) vorzeitig das Rennen.

(Aus: ISB, 2003)

Anlage 24

Name <i>de Bru Amber Mout</i>	Klasse <i>7a</i>	Fach <i>Deutsch</i>	Nr. <i>3</i>	Datum <i>13.10.03</i>
----------------------------------	---------------------	------------------------	-----------------	--------------------------

Arbeitsaufträge zum Text „Ötzi, der Gletschermann“

1. Lies den Text einmal durch! Unterstreiche dabei mit Bleistift unbekannte Wörter und schwierige Textstellen!
 2. Fasse den Text in höchstens drei Sätzen zusammen!
 3. Der Text ist durch Markierungen (Großbuchstaben) in acht Absätze gegliedert. Formuliere zu jedem Absatz eine passende Teilüberschrift!
 4. Beantworte die folgenden Fragen zum Text in Stichpunkten! Gib dazu jeweils die Zeilennummer an!
 - 1) Wann wurde die Leiche entdeckt?
 - 2) Wie konnte die Leiche über 5000 Jahre erhalten bleiben?
 - 3) Was deutet darauf hin, dass Ötzi flüchten musste?
 - 4) Was mag der Grund für die Flucht gewesen sein?
 - 5) Warum floh Ötzi ausgerechnet ins Gebirge?
 - 6) Wie starb Ötzi?
 - 7) Welche geographischen Angaben zum Fundort der Leiche macht der Text?
 - 8) Wie erklärt sich der Name „Ötzi“?
-
5. Der Wissenschaftler Konrad Spindler befasst sich mit der Frage, wer bzw. was Ötzi war. Neben *Ausgestoßener*, *Händler* und *Schamane* werden im Text vier weitere Möglichkeiten genannt. Schreibe in je einem Satz die vier Thesen Spindlers und dessen Begründung dafür auf!
(1. Ötzi war kein ..., weil ...; 2. Ötzi war ...; 3. ...)
 6. Ötzi gibt den Wissenschaftlern viele Rätsel auf. Woran kannst du an den folgenden Sätzen aus dem Text erkennen, dass es sich nicht um gesicherte Erkenntnisse, sondern um Vermutungen handelt? Unterstreiche die entsprechenden Wörter, die das bewirken!
 - Die Wirklichkeit dürfte abenteuerlicher gewesen sein.
 - Dem Eismann muss vor seinem Tod etwas Schreckliches passiert sein.
 - Vielleicht ein Überfall auf sein Dorf, vielleicht ein Eifersuchtsdrama oder eine Blutfehde.
 - Ötzi könnte nicht ganz freiwillig in die Berge gegangen sein.
 - Auch mit seinem Bogen dürfte keinen Schuss abgegeben haben.
 - Der Gletschermann musste also im Tal gewesen sein.
 - Er floh ins Gebirge, weil er sich dort oben offensichtlich gut auskannte.
 - Trotzdem wird der Eismann nicht als unsterlicher Jäger durch die Alpen gezogen sein.
 - Den Sommer verbrachte er wahrscheinlich mit seinen Schafen und Ziegen auf den Hochgebirgswiesen.
 - Der Mann aus der Steinzeit wird um die Gefahren gewusst haben.
 - Das Klima dürfte ähnlich wie heute gewesen sein.
 - Um sich wach zu halten, könnte er einige Schritte im heulenden Sturm gegangen sein.
 7. Schau dir diese Textstellen noch einmal an. Bewerte die Annahmen, indem du den jeweiligen Buchstaben einträgst!
(U) = Es ist ziemlich unsicher (M) = Es wäre gut möglich (S) = Es ist ziemlich sicher
 8. Versuche die zwölf sprachlichen Mittel zu beschreiben, die du in Aufgabe 6. unterstrichen hast und mit denen man Vermutungen ausdrücken kann! Kennst du aus dem Grammatikunterricht treffende Bezeichnungen dafür?
 9. Ersetze die folgenden Begriffe aus dem Text durch Wörter mit gleicher Bedeutung!
Fachleuten (Zeile 5), *konserviert* (11), *spekulierten* (15), *Wirklichkeit* (21), *Risiken* (37), *Fakten* (38), *Proviant* (41), *Rekonstruktion* (55), *Details* (95), *Desaster* (100)
 10. Versetze dich an die Stelle von Ötzi und entscheide dich für eine der Möglichkeiten von Aufgabe 5. Schreibe einen Bericht darüber, wie deine letzten Tage ausgesehen haben (Ich-Form).

de Pri Amer Mai Fa Deutsch 13.10.03

2. Vor ungefähr 5000 Jahren lebte Ötzi mit sehr wenig Proviant und einem Rippenbruch wahrscheinlich vor Banditen in die Berge. ✓

3. Vor 5200 Jahren. ✓

Vermutungen was Ötzi war ✓

Ötzis Waffen. ✓

Proviant → Warum ist Ötzi in die Berge geflohen? ✓

Ötzis Kleidung ✓

Blätter in der Fundstelle ✓

Ötzis Tod. ✓

4. 1) 1991 wurde die Leiche entdeckt. Seite 2 ✓✓

2) Weil sie durch den Wind ausgedrückt und im 10. ✓
Gletscher eingeschlossen wurde. ✓

3) Die Waffen von Ötzi. 30 ✓✓

4) Wahrscheinlich wegen einem Raubüberfall 100 ✓✓

5) Weil er sich dort gut auskannte. 103 ✓✓

6) & statt wegen Unterkühlung. 118 ✓✓

7) -

8) -

5. 1) Ötzi war kein normaler Bauer, weil seine Kleidung nicht aus Wolle oder Leinen bestand. ✓✓

2) ~~Ötzi war~~ Hirte, weil er seine Schafe und Ziegen im Sommer auf den Hochgebirgsweiden hütete. ✓✓

3) Jäger, weil seine Kleidung aus Fell und Leder bestand.

4) Arbeiter bei Gewinnung von Kupfer, weil er eine Kupferart dabei hatte.

9) Fachleuten → Menschen

Konserviert → erhalten ✓

spekulierten →
 Wirklichkeit → Wahrheit
 Risiken →
 Fakten →
 Proviant →
 Rekonstruktion → reparieren
 Details → Kleinigkeiten
 Desaster →

10.

Warum ich ~~mich~~ in die Berge fluchtete

Als mein Dorf angegriffen wurde, wollte ich in
 den Wald um Äste für Bogen und Pfeile zu
 sammeln. Als ich gerade anfing zu schnitzen
 hörte ich ein Rascheln. Plötzlich sprang ein Mann
 aus dem Gebüsch. Es folgten noch drei weitere
 Männer. Es waren Banditen! Ich rannte so schnell
 ich konnte. Aber im Wald waren noch mehrere
 Männer herausgesprungen. Mit mir keine andere
 Wahl als in die Berge zu fluchten. Ich war
 völlig erschöpft und hatte Hunger. Als dann noch
 ein Sturm über mich herzog suchte ich nach
 einer Höhle oder einer Vertiefung. Zum Glück
 fand ich eine Vertiefung. Ich setzte mich hin und
 aß erstmal mein Dörflfleisch. Doch es war viel
 zu wenig. Ich wusste wen ich einschlafe werde
 ich sterben. Dabei ging ich ein wenig. Meine Nüt
 viel herab und ich wurde förmlich weggeholt.
 Ich knallte an den Stein. Und brach mit was.

scheinlich ein Paar Rippen. Um mir die
schmerzen erträglich zu machen. Rollte ich
mich auf die linke Seite. Dann schlief ich ein.

Name: Anh Lau Fach: Deutsch Nr.: 22.604

Arbeitsaufträge

Aufgabe 1

Hier findest du zu den Textabschnitten 1 - 4 jeweils vier Aussagen. Nur eine davon ist treffend. Kreuze jeweils diese eine treffende Kernaussage an!

1. Abschnitt	<input type="radio"/> Zirkus im Schlossgarten <input type="radio"/> Von Pferden und Maschinen <input type="radio"/> Der vornehme Graf von Drais <input checked="" type="radio"/> Weltneuheit im Schlossgarten	✓
2. Abschnitt	<input type="radio"/> Je niedriger, desto gefährlicher <input checked="" type="radio"/> Je größer, desto weiter <input type="radio"/> Je kleiner, desto schneller <input type="radio"/> Je leichter, desto teurer	✓
3. Abschnitt	<input checked="" type="radio"/> Der geflickte Kinderschuhler <input type="radio"/> Das weiterentwickelte Fahrrad <input type="radio"/> Bastelstunde mit dem Sohn <input type="radio"/> Vom luftgefüllten Reifen zum Reifen aus Vollgummi	✓
4. Abschnitt	<input type="radio"/> Von Semmeln, Rössern und Joggern <input checked="" type="radio"/> Kleiner Aufwand, große Leistung <input type="radio"/> Chemische Berechnungen <input type="radio"/> Das „semmelbetriebene“ Rennrad	✓

Aufgabe 2

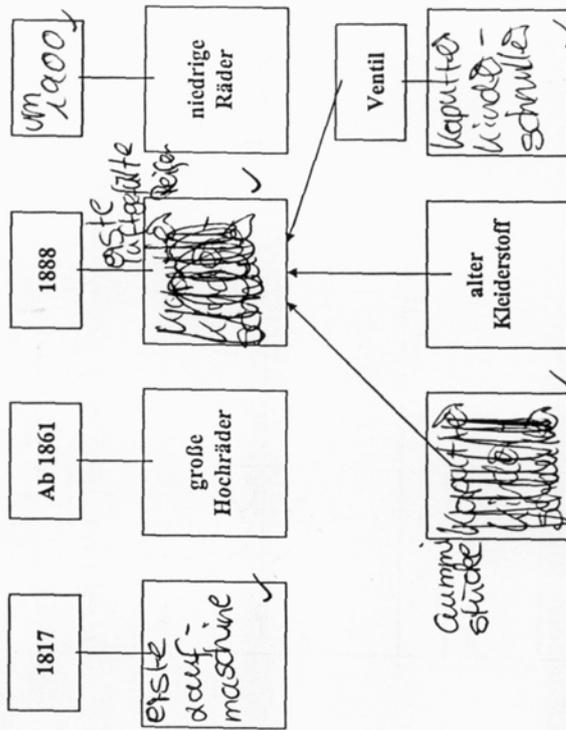
Welche Information

- > kann man dem Text entnehmen?
 - > steht nicht im Text?
 - > sagt genau das Gegenteil einer Textaussage aus?
- Kreuz jeweils eine Lösung pro Zeile an!

	Diese Information kann man dem Text entnehmen.	Diese Information steht nicht im Text.	Das Gegenteil dieser Aussage steht im Text.
Viele Laufräder besaßen Bremsen.			X ✓

Beim Hochrad dreht sich mit einer Umdrehung des Pedals auch das Vorderrad einmal ganz herum.	X ✓		
John Boyd Dunlop bastelte die ersten weichen Fahrradreifen.	X ✓		
Für dieselbe Wegstrecke verbraucht ein Fußgänger mehr Energie als ein Radler.	X ✓		

Aufgabe 3



Ergänze die oben stehende Übersicht! Wähle dazu aus folgender Liste Treffendes aus: (Vier Begriffe bleiben übrig!):

- 1917
- Gummistücke
- Karl Freiherr von Drais
- erste luftgefüllte Reifen
- Vollgummi
- um 1900
- Memmheim
- erste Laufmaschine
- kaputt Kinderstuhler

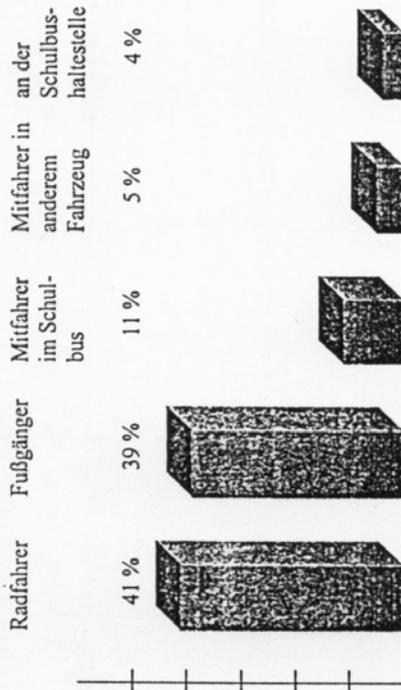
3

5

Aufgabe 4

Welche der folgenden Aussagen können dem Schaubild wirklich entnommen werden? Kreuze nur die richtigen Antworten an!

Schulwegunfälle im langjährigen Durchschnitt



(nach: Handbuch für Schulwegdienste, Hrsg. Deutsche Verkehrswacht, 1991, S.5)

	AUSSAGEN AUS DEM SCHAUBILD	RICHTIG = X
1	Am wenigsten Schulwegunfälle ereignen sich an der Schulbushaltestelle.	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Die meisten Kinder verunglücken als Radfahrer oder als Fußgänger auf dem Schulweg.	<input checked="" type="checkbox"/>
3	Im Schulbus ereignen sich mehr Unfälle als an der Schulbushaltestelle.	<input checked="" type="checkbox"/>
4	Fußgänger verunglücken meist, weil sie die Fahrbahn unachtsam überqueren.	<input type="checkbox"/>
5	15% der Schulwegunfälle ereignen sich im Zusammenhang mit dem Schulbusverkehr.	<input checked="" type="checkbox"/>
6	Auf dem Schulweg verunglücken Mitfahrer in anderen Fahrzeugen seltener als Fußgänger.	<input checked="" type="checkbox"/>
7	41% der Schüler kommen mit dem Fahrrad in die Schule.	<input type="checkbox"/>
8	Das Schaubild beruht auf einer Untersuchung des Jahres 2003.	<input type="checkbox"/>
9	Falsches Verhalten beim Abbiegen ist die häufigste Unfallursache bei Schulwegunfällen.	<input type="checkbox"/>
10	Die Untersuchung wurde mit bayerischen Schülern durchgeführt.	<input type="checkbox"/>

5

Aufgabe 5

Ersetze den unterstrichenen Ausdruck jeweils durch das sinnverwandte Wort!

Beispiel: Das Stahlross ist die am häufigsten gebaute Maschine der Welt.

- 1. Die Laufmaschine sollte einen grandiosen Siegeszug antreten. Fahrrad
- 2. Andere Tüftler haben Drais' Idee weiterentwickelt. großartig ✓
- 3. Besonders knifflig war das Radeln für Mädchen. Einfach ✓
- 4. Der Radfahrer hält die Balanc. schwierig ✓
- 5. Die Spaziergänger tuschelten im Schlossgarten. das Gleichgewicht ✓
- 6. Karl Freiherr von Drais zischte an den Spaziergängern vorbei. redeten ✓
- 7. Der Freiherr war ein vornehm gekleideter Herr. Foulschik ✓
- 8. Der Freiherr war ein vornehm gekleideter Herr. eleganz ✓

6

Aufgabe 6

Welche Bedeutung passt zur Redensart?
Kreuze die richtige Bedeutung an!

Redensart	Übertragene Bedeutung
Jemand ist unter die Räder gekommen.	<input checked="" type="radio"/> Er ist völlig heruntergekommen. <input type="radio"/> Ein anderer hat ihn überfahren. <input type="radio"/> Er wechselt die Reifen. ✓
Jemand gerät auf die schiefe Bahn.	<input type="radio"/> Er verliert die Balance. <input type="radio"/> Er fährt bergab. <input checked="" type="radio"/> Er gerät auf Abwege. ✓
Jemand ist sattelfest.	<input type="radio"/> Er kann gut reiten. <input checked="" type="radio"/> Er beherrscht seine Sache sicher. <input type="radio"/> Er klebt im Sattel fest. ✓
Jemand kratzt die Kurve.	<input type="radio"/> Er fährt gerne Kurven. <input type="radio"/> Er stößt beim Fahren immer an der Kurve an. <input checked="" type="radio"/> Er macht sich davon. ✓
Bei jemandem ist ein Rad locker.	<input type="radio"/> Er verliert bald einen Reifen. <input checked="" type="radio"/> Er ist nicht ganz normal. <input type="radio"/> Er fährt in Schlangenlinien. ✓
Jemand setzt sich aufs hohe Ross.	<input type="radio"/> Er fährt auf einem Hochrad. <input type="radio"/> Er reitet auf dem größten Pferd. <input checked="" type="radio"/> Er ist hochmütig/überheblich. ✓

6

Aufgabe 7

Die folgenden Textausschnitte gehören zu einer bestimmten Textart.
Welche Ausschnitte würdest du für welche Textart verwenden?
Ordne jeweils nur einen Buchstaben zu!

Textausschnitt	Textart
... Etwa 500 Meter vor der Ortschaft Nussbach in Richtung Weißensee wurde sie mit ihrem Rad von einem Auto erfasst und lebensgefährlich verletzt. ...	B ✓
... Der Rahmen ist aus dünnwandigem Aluminium gefertigt, die schmalen Felgen sind aus Leichtmetall. ...	D ✓
... Mod. H.-Fahrr., neuw., Bj. 98, NP ca. 560 €, VB 250 €, Abhlg. b. Fa. Klein GmbH. ...	Hf ✓
... Ein Junge wollte einmal sein Fahrrad neu anstreichen. Dazu wählte er hellblaue Farbe. Seine kleine Schwester sah ihm zu und meinte: „Grün gefällt mir aber viel besser.“ ...	G ✓
... Stell dich mit deinem Rad hinter der Startlinie auf. Fahre auf ein Startkommando los. Zuerst musst du zwischen den aufgestellten Kegeln Slalom fahren, ohne diese dabei umzuwerfen. ...	Af ✓

Textarten
A Wegbeschreibung
B Unfallbericht
C Zeitungsinserat
D Gegenstandsbeschreibung
E Anleitung
F Brief
G Erzählung
H Verordnung

3

Aufgabe 8

Bilde aus den vorgegebenen Wortbausteinen jeweils zwei Nomen, zwei Adjektive und zwei Verben! Du kannst die einzelnen Wortbausteine auch mehrmals benutzen.
(Das Wort gefährlich darf nicht mehr verwendet werden.)

Ent/ent	t
Ver/ver	ung
Durch/durch	en
Be/ße	bar
Ab/ab	heit
Ge/ge	lich
Aus/aus	ig

NOMEN	ADJEKTIV	VERB
Entführung ✓	ausführlich ✓	verfahren ✓
Darführung ✓	durfürbar ✓	abfahren ✓
	gefährlich	

6

Aufgabe 9

Verbinde jeweils die beiden Sätze mithilfe eines Relativpronomens zu einem neuen Satz.

Beispiel: Ein Herr saß auf einer Holzstange.
Ein Herr bretterte durch den Schlossgarten.
Ein Herr, der auf einer Holzstange saß, bretterte durch den Schlossgarten.

a) John Dunlop war ein schottischer Tierarzt.
John Dunlop hatte einen guten Einfall.

John Dunlop, der ein schottischer Tierarzt war, hatte einen guten Einfall ✓

b) Eine Radfahrerin bewegt sich in Schlangenlinien fort.
Eine Radfahrerin fällt nicht um.

Eine Radfahrerin, die sich in Schlangenlinien fortbewegt, fällt nicht um. ✓

c) Tüftler erfanden immer wieder neue Versionen.
Tüftler schraubten ab 1861 Pedale an die Nabe.

Tüftler, die immer wieder neue Versionen erfanden, schraubten ab 1861 Pedale an die Nabe. ✓

3

Aufgabe 10

Setze den Text in die Zeitstufe des Präteritums.

Beispiel:

Franziska und Babsi fuhren (fahren) letzten Sonntag um die Wette.

Das Fahrradrennen

„Auf geht's“, schrrien ✓ (schreien) die beiden Mädchen und sauusten los ✓ (lossausen).

Babsi hätte ✓ (haben) die Nase vorn.

Plötzlich entdeckte ✓ (entdecken) Franziska etwas auf dem Weg, sie

rief ✓ (rufen): „Pass auf, ein Ast!“

Babsi riß ✓ (reißen) den Lenker zur Seite. Gerade noch rechtzeitig

kohnte ✓ (können) sie dem Hindernis

ausweichen ✓ (ausweichen).

Ein Nagel jedoch beendete ✓ (beenden) vorzeitig das Rennen.

9

Anlage 25

Name Tony	Klasse 7b	Fach 15.12.03	Nr.	Datum
--------------	--------------	------------------	-----	-------

Arbeitsaufträge zum Text „Ötzi, der Gletschermann“

1. Lies den Text einmal durch! Unterstreiche dabei mit Bleistift unbekannte Wörter und schwierige Textstellen!
 2. Fasse den Text in höchstens drei Sätzen zusammen!
 3. Der Text ist durch Markierungen (Großbuchstaben) in acht Absätze gegliedert. Formuliere zu jedem Absatz eine passende Teilüberschrift!
 4. Beantworte die folgenden Fragen zum Text in Stichpunkten! Gib dazu jeweils die Zeilennummer an!
 - 1) Wann wurde die Leiche entdeckt?
 - 2) Wie konnte die Leiche über 5000 Jahre erhalten bleiben?
 - 3) Was deutet darauf hin, dass Ötzi flüchten musste?
 - 4) Was mag der Grund für die Flucht gewesen sein?
 - 5) Warum floh Ötzi ausgerechnet ins Gebirge?
 - 6) Wie starb Ötzi?
 - 7) Welche geographischen Angaben zum Fundort der Leiche macht der Text?
 - 8) Wie erklärt sich der Name „Ötzi“?
-
5. Der Wissenschaftler Konrad Spindler befasst sich mit der Frage, wer bzw. was Ötzi war. Neben *Ausgestoßener*, *Händler* und *Schamane* werden im Text vier weitere Möglichkeiten genannt. Schreibe in je einem Satz die vier Thesen Spindlers und dessen Begründung dafür auf!
(1. Ötzi war kein ..., weil ...; 2. Ötzi war ...; 3. ...)
 6. Ötzi gibt den Wissenschaftlern viele Rätsel auf. Woran kannst du an den folgenden Sätzen aus dem Text erkennen, dass es sich nicht um gesicherte Erkenntnisse, sondern um Vermutungen handelt? Unterstreiche die entsprechenden Wörter, die das bewirken!
 - O Die Wirklichkeit dürfte abenteuerlicher gewesen sein.
 - O Dem Eismann muss vor seinem Tod etwas Schreckliches passiert sein.
 - O Vielleicht ein Überfall auf sein Dorf, vielleicht ein Eifersuchtsdrama oder eine Blutfehde.
 - O Ötzi könnte nicht ganz freiwillig in die Berge gegangen sein.
 - O Auch mit seinem Bogen dürfte keinen Schuss abgegeben haben.
 - O Der Gletschermann musste also im Tal gewesen sein.
 - O Er floh ins Gebirge, weil er sich dort oben offensichtlich gut auskannte.
 - O Trotzdem wird der Eismann nicht als unsteter Jäger durch die Alpen gezogen sein.
 - O Den Sommer verbrachte er wahrscheinlich mit seinen Schafen und Ziegen auf den Hochgebirgswiesen.
 - O Der Mann aus der Steinzeit wird um die Gefahren gewusst haben.
 - O Das Klima dürfte ähnlich wie heute gewesen sein.
 - O Um sich wach zu halten, könnte er einige Schritte im heulenden Sturm gegangen sein.
 7. Schau dir diese Textstellen noch einmal an. Bewerte die Annahmen, indem du den jeweiligen Buchstaben einträgst!
(U) = Es ist ziemlich unsicher (M) = Es wäre gut möglich (S) = Es ist ziemlich sicher
 8. Versuche die zwölf sprachlichen Mittel zu beschreiben, die du in Aufgabe 6. unterstrichen hast und mit denen man Vermutungen ausdrücken kann! Kennst du aus dem Grammatikunterricht treffende Bezeichnungen dafür?
 9. Ersetze die folgenden Begriffe aus dem Text durch Wörter mit gleicher Bedeutung!
Fachleuten (Zeile 5), *konserviert* (11), *spekulierten* (15), *Wirklichkeit* (21), *Risiken* (37), *Fakten* (38), *Proviant* (41), *Rekonstruktion* (55), *Details* (95), *Desaster* (100)
 10. Versetze dich an die Stelle von Ötzi und entscheide dich für eine der Möglichkeiten von Aufgabe 5. Schreibe einen Bericht darüber, wie deine letzten Tage ausgesehen haben (Ich-Form).

Sony 7b 13.10.03

3.

- 1, Wie Ötzi eingefriert wurde. ✓
- 2, Die ~~vermutung~~ Forschung über Ötzi. ✓
- 3, Die vermutung, ob Ötzi sich selber verletzt hat.
- 4, ~~Wie Ötzi sich~~ Wie Ötzi sich ernährt. ✓
- 5, Warum flog er in den Bergen? ✓
- 6, Wie er seine Kleidungen machte. ✓
- 7, Wie hatte er die Ahornblätter bekommen. ✓
- 8, Was Ötzi vor seinem Tod gemacht hat. ✓

2.

Ötzi war ein ungewöhnlicher Dاور. Er konnte schon Feuer machen. Er starb im Eis. -

4.

- 1, Sie wurde 1991 entdeckt. ✓
- 2, Weil er unter dem Eis lag. ✓
- 3,
- 4,
- 5,
- 6, Unter dem Eis. ✓
- 7,
- 8, ~~Weil~~

5.

1. Ötzi war kein
2. Ötzi war ein Siedler, weil er die Waffen selber machte.
3. Ötzi war jung weil er so früh starb.

9.

Fachleuten = Einwohner

konserviert = gehalten

spekulierten = austragen

✓ Wirklichkeit = Realität

Risiken =

Taktiken =

✓ Proviant = Nahrung

Rekonstruktion =

Details = Daten

Desaster =

10.

Ich bin mit den Schafen und mit den Ziegen in den Bergen gegangen, weil ich mich dort gut auskennen auskenne. ~~Ich bin~~ Es war ~~minus~~ minus

-10 Grad und trotzdem bin ich hoch gelaufen. ~~A~~ Auf einmal kam ein

Kalten Sturm auf mich. Ich hatte mich hingelegt und ~~es~~ wurde von den

Schneesturm getötet. Ich atmete noch

aber wenn ich einschlief wäre

ich nicht mehr am Leben.

~~Ich wartete~~ Auch wenn ich nicht einschlief wäre ich tot, weil ich

dann verhungert hätte. Aber ich

hatte in meiner Jacke oder in

mein Jodel was zum Essen. Ich hatte

das Fleisch ~~→~~ alles gegessen bis:

zu dem Knochen. Die Knochen habe ich
nicht gegessen, weil es zu hart für mich
war. Auf ~~ein~~ einmal schlief ich ein
und starb. Meine Leiche fandet man
es später.

Name Tony Klasse 7b Fach --- Nr. --- Datum 21.06.2004

Arbeitsaufträge

Aufgabe 1

Hier findest du zu den Textabschnitten 1 - 4 jeweils vier Aussagen. Nur eine davon ist treffend.

Kreuze jeweils diese eine treffende Kernaussage an!

1. Abschnitt	<input type="radio"/> O Zirkus im Schlossgarten <input type="radio"/> O Von Pferden und Maschinen <input type="radio"/> O Der vornehme Graf von Drais <input checked="" type="radio"/> X Weltneuheit im Schlossgarten	✓
2. Abschnitt	<input type="radio"/> O Je niedriger, desto gefährlicher <input checked="" type="radio"/> X Je größer, desto weiter <input type="radio"/> O Je kleiner, desto schneller <input type="radio"/> O Je leichter, desto teurer	✓
3. Abschnitt	<input type="radio"/> O Der geflickte Kinderschnuller <input checked="" type="radio"/> X Das weiterentwickelte Fahrrad <input type="radio"/> O Bastelstunde mit dem Sohn <input type="radio"/> O Vom luftgefüllten Reifen zum Reifen aus Vollgummi	✓
4. Abschnitt	<input type="radio"/> O Von Semmeln, Rössern und Joggen <input checked="" type="radio"/> X Kleiner Aufwand, große Leistung <input type="radio"/> O Chemische Berechnungen <input type="radio"/> O Das „semmelbetriebene“ Rennrad	✓

Aufgabe 2

Welche Information

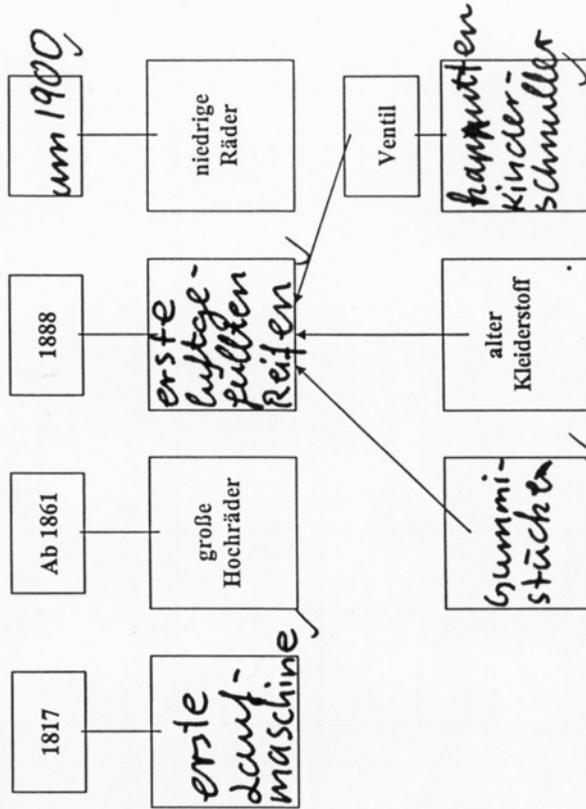
- > kann man dem Text entnehmen?
- > steht nicht im Text?
- > sagt genau das Gegenteil einer Textaussage aus?

Kreuze jeweils eine Lösung pro Zeile an!

	Diese Information kann man dem Text entnehmen.	Diese Information steht nicht im Text.	Das Gegenteil dieser Aussage steht im Text.
Viele Laufräder besaßen Bremsen.		---	---

Beim Hochrad dreht sich mit einer Umdrehung des Pedals auch das Vorderrad einmal ganz herum.	X ✓		
John Boyd Dunlop baute die ersten weichen Fahrradreifen.	X	✓	
Für dieselbe Wegstrecke verbraucht ein Fußgänger mehr Energie als ein Radler.	X	✓	

Aufgabe 3



Ergänze die oben stehende Übersicht! Wähle dazu aus folgender Liste Treffendes aus: (Vier Begriffe bleiben übrig):

- 1917 Gummistücke
- um 1900 Karl Freiherr von Drais
- Mannheim erste Laufmaschine
- kaputter Kinderschnuller kaputter Kinderschnuller

4

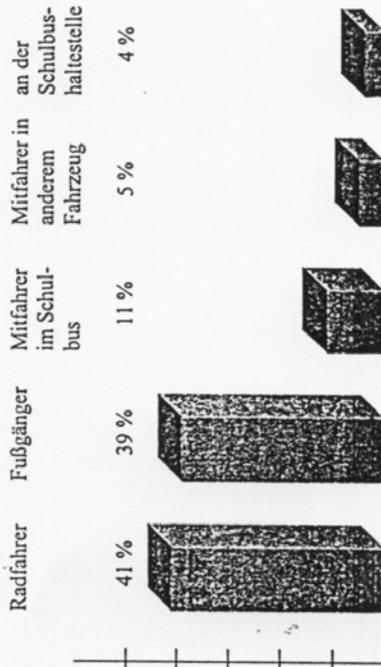
4

5

Aufgabe 4

Welche der folgenden Aussagen können dem Schaubild wirklich entnommen werden? Kreuze nur die richtigen Antworten an!

Schulwegunfälle im langjährigen Durchschnitt



(nach: Handbuch für Schulwegdienst, Hrsg. Deutsche Verkehrswacht, 1991, S.5)

	AUSSAGEN AUS DEM SCHAUBILD	RICHTIG = X
1	Am wenigsten Schulwegunfälle ereignen sich an der Schulbushaltestelle.	X ✓
2	Die meisten Kinder verunglücken als Radfahrer oder als Fußgänger auf dem Schulweg.	X ✓
3	Im Schulbus ereignen sich mehr Unfälle als an der Schulbushaltestelle.	X ✓
4	Fußgänger verunglücken meist, weil sie die Fahrbahn unachtsam überqueren.	
5	15% der Schulwegunfälle ereignen sich im Zusammenhang mit dem Schulbusverkehr.	X ✓
6	Auf dem Schulweg verunglücken Mitfahrer in anderen Fahrzeugen seltener als Fußgänger.	X ✓
7	41% der Schüler kommen mit dem Fahrrad in die Schule.	X ✓
8	Das Schaubild beruht auf einer Untersuchung des Jahres 2003.	
9	Falsches Verhalten beim Abbiegen ist die häufigste Unfallursache bei Schulwegunfällen.	
10	Die Untersuchung wurde mit bayerischen Schülern durchgeführt.	

3

Aufgabe 5

Ersetze den unterstrichenen Ausdruck jeweils durch das sinnverwandte Wort!

Beispiel: Das Stahlross ist die am häufigsten gebaute Maschine der Welt.

Fahrrad

1. Die Laufmaschine sollte einen grandiosen Siegeszug antreten.

erfolgreich

2. Andere Tüftler haben Drais' Idee weiterentwickelt.

Plan

3. Besonders knifflig war das Radeln für Mädchen.

ergernd

4. Der Radfahrer hält die Balance.

Gleichgewicht

5. Die Spaziergänger tuschelten im Schlossgarten.

plaudern

6. Karl Freiherr von Drais zischte an den Spaziergängern vorbei.

kaute ✓

7. Der Freiherr war ein vornehm gekleideter Herr.

Schliche ✓

2

Aufgabe 6

Welche Bedeutung passt zur Redensart?
Kreuze die richtige Bedeutung an!

Redensart	Übertragene Bedeutung
Jemand ist unter die Räder gekommen.	<input type="radio"/> Er ist völlig heruntergekommen. <input checked="" type="radio"/> Ein anderer hat ihn überfahren. <input type="radio"/> Er wechselt die Reifen. <i>f</i>
Jemand gerät auf die schiefe Bahn.	<input checked="" type="radio"/> Er verliert die Balance. <input type="radio"/> Er fährt bergab. <input type="radio"/> Er gerät auf Abwege. <i>f</i> <input checked="" type="radio"/> Er kann gut reiten. <input type="radio"/> Er beherrscht seine Sache sicher. <input type="radio"/> Er klebt im Sattel fest. <i>f</i>
Jemand kratzt die Kurve.	<input type="radio"/> Er fährt geme Kurven. <input type="radio"/> Er stößt beim Fahren immer an der Kurve an. <input checked="" type="radio"/> Er macht sich davon. <i>f</i>
Bei jemandem ist ein Rad locker.	<input type="radio"/> Er verliert bald einen Reifen. <input checked="" type="radio"/> Er ist nicht ganz normal. <i>f</i> <input type="radio"/> Er fährt in Schlangenlinien. <i>f</i>
Jemand setzt sich aufs hohe Ross.	<input checked="" type="radio"/> Er fährt auf einem Hochrad. <input type="radio"/> Er reitet auf dem größten Pferd. <input type="radio"/> Er ist hochmütig/überheblich. <i>f</i>

2

Aufgabe 7

Die folgenden Textausschnitte gehören zu einer bestimmten Textart.
Welche Ausschnitte würdest du für welche Textart verwenden?
Ordne jeweils nur einen Buchstaben zu!

Textausschnitt	Textart
... Etwa 500 Meter vor der Ortschaft Nussbach in Richtung Weisensee wurde sie mit ihrem Rad von einem Auto erfasst und lebensgefährlich verletzt. ...	B ✓
... Der Rahmen ist aus dünnwandigem Aluminium gefertigt, die schmalen Felgen sind aus Leichtmetall. ...	D ✓
... Mod. H.-Fahrr., neuw., Bj. 98, NP ca. 560 €, VB 250 €, Abhlg. b. Fa. Klein GmbH...	C ✓
... Ein Junge wollte einmal sein Fahrrad neu anstreichen. Dazu wählte er hellblaue Farbe. Seine kleine Schwester sah ihm zu und meinte: „Grün gefällt mir aber viel besser.“ ...	G ✓
... Stell dich mit deinem Rad hinter der Startlinie auf. Fahre auf ein Startkommando los. Zuerst musst du zwischen den aufgestellten Kegeln Slalom fahren, ohne diese dabei umzuwerfen. ...	E ✓

Textarten
A Wegbeschreibung
B Unfallbericht
C Zeitungsinserat
D Gegenstandsbeschreibung
E Anleitung
F Brief
G Erzählung
H Verordnung

5

Aufgabe 8

Bilde aus den vorgegebenen Wortbausteinen jeweils zwei Nomen, zwei Adjektive und zwei Verben! Du kannst die einzelnen Wortbausteine auch mehrmals benutzen.
(Das Wort gefährlich darf nicht mehr verwendet werden.)

Ent/ent	<u>ent</u>		
Ver/ver	<u>fähr</u>		
Durch/durch	<u>fuhr</u>		
Be/be	<u>führ</u>		
Ab/ab	<u>fähr</u>		
Ge/ge	<u>lich</u>		
Aus/aus	<u>ig</u>		

NOMEN	ADJEKTIV	VERB
<u>Ausfahrt</u> ✓	<u>entführen</u> &	<u>durchfahren</u> ✓
<u>Abfahrt</u> ✓	<u>befahren</u> &	<u>verführbar</u> &
	<u>gefährlich</u>	<u>enführt</u> -

Aufgabe 9

Verbinde jeweils die beiden Sätze mithilfe eines Relativpronomens zu einem neuen Satz.

Beispiel:
 Ein Herr saß auf einer Holzstange.
 Ein Herr bretterte durch den Schlossgarten.
 Ein Herr, der auf einer Holzstange saß, bretterte durch den Schlossgarten.

a) John Dunlop war ein schottischer Tierarzt.
 John Dunlop hatte einen guten Einfall.

John Dunlop, der ein Tierarzt war, hatte einen guten Einfall. ✓

b) Eine Radfahrerin bewegt sich in Schlangenlinien fort.
 Eine Radfahrerin fällt nicht um.

Eine Radfahrerin, die sich in Schlangenlinien fortbewegt, fällt nicht um.

c) Tüftler erfinden immer wieder neue Versionen.
 Tüftler schraubten ab 1861 Pedale an die Nabe.

Tüftler, der immer wieder neue Versionen erfand, schraubte ab 1861 die Pedale an die Nabe ab. 3

Aufgabe 10

Setze den Text in die Zeitstufe des Präteritums.

Beispiel:
 Franziska und Babsi fuhren (fahren) letzten Sonntag um die Wette.

Das Fahrradrennen

„Auf geht's“, schrien ✓ (schreien) die beiden Mädchen und raussten los ✓ (lossausen).

Babsi hatte ✓ (haben) die Nase vorn.

Plötzlich bedeckte (entdecken) Franziska etwas auf dem Weg, sie

rufte (rufen): „Pass auf, ein Ast!“

Babsi riß (reißen) den Lenker zur Seite. Gerade noch rechtzeitig

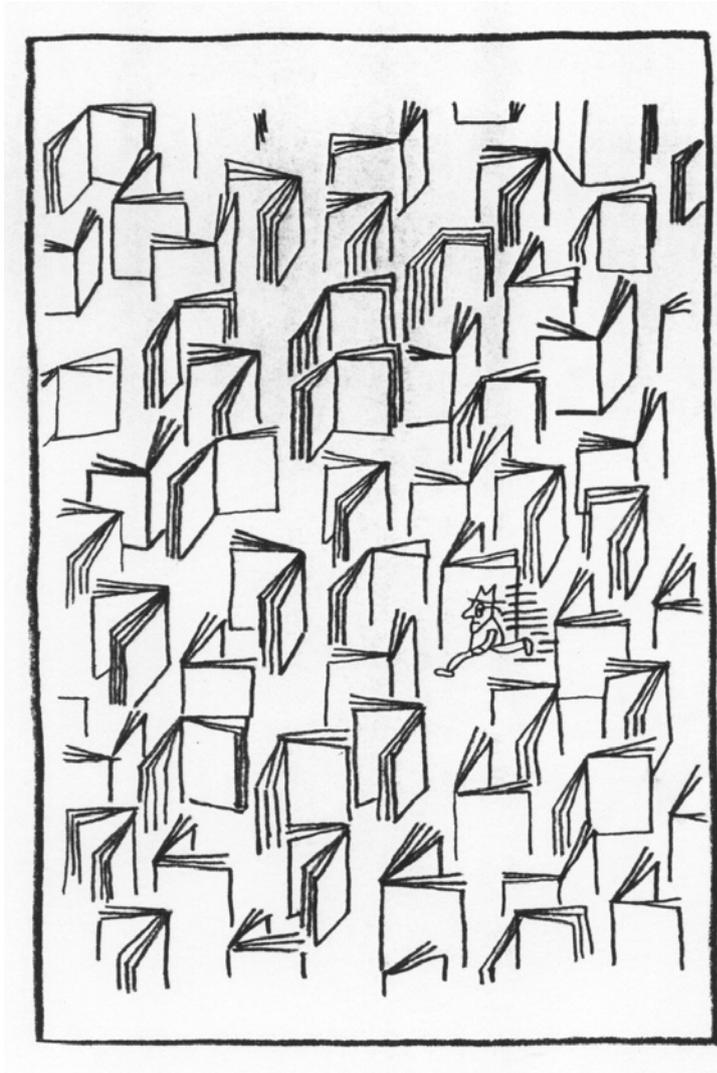
konnte ✓ (können) sie dem Hindernis

ausweichen ✓ (ausweichen).

Ein Nagel jedoch beendete ✓ (beenden) vorzeitig das Rennen.

7

7. Literaturverzeichnis



(Abbildung nach: Praxis Deutsch 92, 1988, 25)

- ABELS, Kurt (1989): *Methoden des Grammatikunterrichts in Geschichte und Gegenwart*. In: OBST 40: *Sprachbewußtheit und Schulgrammatik*. S. 9-23
- ABRAHAM, Ulf (1994): *StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik*. Habilitationsschrift. Universität Bamberg
- / BEISBART, Ortwin (1995): *Sachkompetenz und Sprachkompetenz. Verstehen durch Umschreiben und Umschreiben durch Verstehen „fachexterner“ pragmatischer Texte im Deutschunterricht*. In: RAA-bits Deutsch / Sprache. März. V 2
- (1998): *Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- (1999): *Vorstellungsbildung und Literaturunterricht*. In: SPINNER, Kaspar (Hrsg.): *Neue Wege im Literaturunterricht. Informationen, Hintergründe, Arbeitsanregungen*. Hannover: Schroedel. S. 10-20
- (2000): *Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten Lesern werden*. In: *ide 2/00*. S. 20-34
- / LAUNER, Christoph (2001): *Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider
- (2002a): *Basiskompetenzen des Literaturunterrichts: Lesen – Schreiben – Vorlesen/Vortragen*. In: BOGDAL, Klaus-Michael / KORTE, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv. S. 105-119
- / BEISBART, Ortwin / FREDERKING, Volker (2002b): *Die Pisa-Studie im Blickfeld der Deutschdidaktik. 12 Thesen*. In: http://www.deutschdidaktik.ewf.uni-erlangen.de/home/index,id,396,selid,1006,type,VAL_MEMO.html (09.09.2004)
- / BEISBART, Ortwin / KOß, Gerhard / MARENBACH, Dieter (³2003a): *Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden*. Donauwörth: Auer (1. Auflage 1998)
- (2003b): *Deutschunterricht als „Leseunterricht“? Überlegungen zu einer erneuerten Didaktik verständigen Lesens nach „PISA“*. Vortragsfassung Würzburg, 03.04.03
- / BREMERICH-VOS, Albert / FREDERKING, Volker / WIELER, Petra (Hrsg.) (2003c): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach
- / FREDERKING, Volker (2003d): *Einleitung: Nach PISA und IGLU – Konsequenzen für Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. In: ABRAHAM, Ulf et al. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach. S. 189-203
- (2003e): *Lese- und Schreibstrategien im themazentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten*. In: ABRAHAM, Ulf et al. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach. S. 204-219
- (2004): *Lernen – Lesen – Wissen. Fächerverbindender Literaturunterricht und Lesekompetenz*. In: HÄRTLE, Gerhard / RANK, Bernhard (Hrsg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 215-230
- ADER, Dorothea / BAUER, Johann / HENZE, Walter (Hrsg.) (1981): *Sprache und Sprechen. Arbeitsmittel zur Sprachförderung in der Sekundarstufe I (Hauptschule). Lehrerband. 5. Schuljahr. Neubearbeitung 1980*. Hannover: Schroedel
- ANDERSON, John (1980): *Cognitive psychology*. New York: Freeman
- (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press
- ANDRESEN, Helga (1985): *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- (1993): *Sprachspiele als Fenster zu entstehender Sprachbewußtheit bei Kindern*. In: EISENBERG, Peter / KLOTZ, Peter (Hrsg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett. S. 119-133
- / JANUSCHEK, Franz (1995): *Mit Sprache spielen: Sprachbewußtheit – Sprachkritik*. In: *Praxis Deutsch* 132. S. 23-27
- / FUNKE, Reinold (2003): *Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit*. In: BREDEL, Ursula et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2 Bde. Paderborn: Schöningh. Bd. 1. S. 438-451
- ANDRESEN, Ute (2000): *Wo bin ich denn in eurer Sprache?* In: BALHORN, Heiko et al. (Hrsg.): *Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht*. Seelze: Kallmeyer. S. 16-41
- ANTOS, Gerd / AUGST, Gerhard (1989): *Textoptimierung. Das Verständlichermachen von Texten als linguistisches, psychologisches und praktisches Problem*. Frankfurt: Lang
- APELTAUER, Ernst (1987): *Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb*. In: APELTAUER, Ernst (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber. S. 9-50

- ARBEUS, Renate / HÄUßLER, Eva-Marie / KITZIG, Claudia / KNOBLOCH, Jörg (Hrsg.) (1999): *Das Hirschgraben Lesebuch 7. Neue Ausgabe. Hauptschule*. Berlin: Cornelsen
- ARENS, Hans (²1969): *Sprachwissenschaft. Der Gang ihrer Entwicklung von der Antike bis zur Gegenwart*. Freiburg; München: Alber (1. Auflage 1955)
- ARNOLD, Heinz Ludwig / SINEMUS, Volker (Hrsg.) (⁸1986): *Grundzüge der Literatur- und Sprachwissenschaft*. 2 Bde. München: dtv (1. Auflage 1973)
- ARTELT, Cordula / STANAT, Petra / SCHNEIDER, Wolfgang / SCHIEFELE, Ulrich (2001a): *Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse*. In: BAUMERT, Jürgen et al. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. S. 69-137
- / DEMMRICH, Anke / BAUMERT, Jürgen (2001b): *Selbstreguliertes Lernen*. In: BAUMERT, Jürgen et al. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. S. 271-298
- AUERNHEIMER, Georg (1990): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- AUGST, Gerhard (1983): *Welchen Sinn hat Grammatikunterricht in der Schule?* In: BRAUN, Peter / KRALLMANN, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht*. 2 Bde. Düsseldorf: Schwann. Bd. 1. S. 329-347
- (1993): *Die Gesetze der Statik oder der Sitz im Leben*. In: *Der Deutschunterricht* 6/93. S. 3-5
- / DEHN, Mechthild (1998): *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen*. Stuttgart: Klett
- AUST, Hugo (1983): *Lesen. Überlegungen zum sprachlichen Verstehen*. Tübingen: Niemeyer
- (2003): *Entwicklung des Textlesens*. In: BREDEL, Ursula et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2 Bde. Paderborn: Schöningh. Bd. 1. S. 525-535
- AUSTIN, John (1962): *How to do things with words*. Oxford: University Press (dt. 1972: *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam)
- B**AHNS, Jens (1989): *Die Anwendung von Ergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung auf den Fremdsprachenunterricht*. In: KETTEMANN, Bernhard et al. (Hrsg.): *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr. S. 69-86
- BALHORN, Heiko / BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.) (1993): *Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten*. Konstanz: Faude
- / NIEMANN, Heide (Hrsg.) (1997): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit*. Lengwil: Libelle
- / GIESE, Heinz / OSBURG, Claudia (Hrsg.) (2000): *Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht*. Seelze: Kallmeyer
- BAMBERGER, Richard / VANECEK, Erich (1984): *Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache*. Wien; Frankfurt; Aarau: Jugend und Volk; Diesterweg; Sauerländer
- BARTLETT, Frederic (1932): *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge: University Press
- BARTSCH, Anne / HÜBNER, Susanne / VIEHOFF, Reinhold (2003): *Über das Glück des Lesens. Lektüre und Emotionen*. In: *Schüler 2003: Lesen + Schreiben*. S. 26-29
- BATZNER, Ansgar / BÖTTGER, Heiner / DILL, Rudolf / GEITNER, Erwein / STIEFENHOFER, Brigitte / WITSCHAS, Dagmar / WÜRKER, Wolfgang (Hrsg.) (1997): *Mit eigenen Worten. Sprachbuch 7. Hauptschule Bayern*. Braunschweig: Westermann
- / KELLER-BITNER, Barbara / ENGELHARDT, Ingrid von / HAMMERL, Josef / LAUNER, Christoph / SCHNITZER, Albert (Hrsg.) (1999): *Zwischen den Zeilen. Lesebuch 7. Hauptschule Bayern*. Braunschweig: Westermann
- BAUMERT, Jürgen / KLIEME, Eckhard / NEUBRAND, Michael / PRENZEL, Manfred / SCHIEFELE, Ulrich / SCHNEIDER, Wolfgang / STANAT, Petra / TILLMANN, Klaus-Jürgen / WEIß, Manfred (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.) (2000): *Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- / KLIEME, Eckhard / NEUBRAND, Michael / PRENZEL, Manfred / SCHIEFELE, Ulrich / SCHNEIDER, Wolfgang / STANAT, Petra / TILLMANN, Klaus-Jürgen / WEIß, Manfred (Deutsches PISA-Konsortium)

- (Hrsg.) (2001a): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich
- / STANAT, Petra / DEMMRICH, Anke (2001b): *PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie*. In: BAUMERT, Jürgen et al. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. S. 15-68
 - / SCHÜMER, Gundel (2001c): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In: BAUMERT, Jürgen et al. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. S. 323-407
 - / KLIEME, Eckhard / NEUBRAND, Michael / PRENZEL, Manfred / SCHIEFELE, Ulrich / SCHNEIDER, Wolfgang / STANAT, Petra / TILLMANN, Klaus-Jürgen / WEIß, Manfred (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.) (2002): *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich
- BAUMGÄRTNER, Alfred / DAHRENDORF, Malte (Hrsg.) (1970): *Wozu Literatur in der Schule? Beiträge zum literarischen Unterricht*. Braunschweig: Westermann
- (Hrsg.) (1973): *Lesen. Ein Handbuch*. Hamburg: Verlag für Buchmarkt-Forschung
- BAUR, Rupprecht / MEDER, Gregor (1989): *Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder*. In: *Diskussion Deutsch* 20. S. 119-135
- BAURMANN, Jürgen / NÜNDEL, Ernst / SCHLOTTHAUS, Werner (1980): *Textrezeption und textgebrauch*. In: *Praxis Deutsch* 41. S. 4-12
- (1981): *Fachtexte*. In: *Praxis Deutsch* 48. S. 10-14
 - / HOPPE, Otfried (Hrsg.) (1984a): *Handbuch für Deutschlehrer*. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer
 - (1984b): *Zur Gliederung des Schulfaches*. In: BAURMANN, Jürgen / HOPPE, Otfried (Hrsg.): *Handbuch für Deutschlehrer*. Stuttgart et al.: Kohlhammer. S. 169-181
 - / LUDWIG, Otto (1996): *Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten*. In: *Praxis Deutsch* 137. S. 13-21
 - / MÜLLER, Astrid (1998): *Zum Schreiben motivieren – das Schreiben unterstützen. Ermutigung zu einem schreiber-differenzierten Unterricht*. In: *Praxis Deutsch* 149. S. 16-22
 - / EISENBERG, Peter / KEMPCKE, Günter (2001): *Wörterbücher und ihre Nutzung*. In: *Praxis Deutsch* 165. S. 4-13
 - (2002a): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer
 - / MÜLLER, Astrid (2002b): *Experten und Anfänger lernen gemeinsam. Lesen und Verstehen von Sachtexten durch wechselseitiges Lehren und Lernen*. In: *Praxis Deutsch* 176. S. 44-48
- BAYER, Klaus / MENZEL, Wolfgang (1977): *Wortbildungsspiele*. In: *Praxis Deutsch Sonderheft: Kreativität*. S. 65-80
- / SEIDEL, Brigitte (1979): *Verständlichkeit*. In: *Praxis Deutsch* 36. S. 12-23
- BAYERISCHER PHILOLOGENVERBAND – Referat VIII: Statistik, Jahrbuch, Homepage (2003a): *Entwicklung der Schülerzahlen einzelner Schularten*. In: http://www.bpv.de/referate/referat_VIII/absolventen.html (09.09.2004)
- (2003b): *Klassenstärken bzw. Schülerzahlen*. In: http://www.bpv.de/referate/referat_VIII/klassen.html (09.09.2004)
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (1997): *Lehrplan für die bayerische Hauptschule*. München
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2000): *Lehrplan für die Grundschulen in Bayern*. München
- (Hrsg.) (2001): *PISA-Studie: Erste Ergebnisse*. Lehrerinfo Sonderausgabe Dezember 2001. Donauwörth: Auer
 - (Hrsg.) (2002a): *PISA spezial. Ergebnisse – Analysen – Konsequenzen*. Elternzeitschrift 3/02. Nürnberg: maul-belser
 - (Hrsg.) (2002b): *PISA-E. Bayern im Ländervergleich. Fakten – Analysen – Konsequenzen*. Lehrerinfo 5/02. Donauwörth: Auer
 - (2004): *Lehrplan für die bayerische Hauptschule*. In: http://www.isb.bayern.de/ghs/lp_2004/lp_2004_index.htm (09.09.2004)
- de BEAUGRANDE, Robert-Alain (1980): *Text, discourse, and process. Toward a multidisciplinary science of texts*. Norwood: Ablex
- / DRESSLER, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer

- BECKER, Henrik (2003): *Amtsdeutsch. Zitate aus deutschen Amtsstuben und Verwaltungsveröffentlichungen*. In: <http://www.henrikbecker.de/index.php?id=Amtsdeutsch&kat=05&part=02> (09.09.2004)
- BECKER, Karl Ferdinand (1833): *Ueber die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache, als Einleitung zu einem Leitfadens für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre*. Frankfurt: Hermann'sche Buchhandlung
- (²1841): *Organism der Sprache*. Frankfurt: Kettembeil (1. Auflage 1827)
- BEISBART, Ortwin / MARENBAACH, Dieter (⁵1990): *Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache*. Donauwörth: Auer (1. Auflage 1975)
- / EISENBEIß, Ulrich / KOß, Gerhard / MARENBAACH, Dieter (Hrsg.) (1993): *Leseförderung und Leseeziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Auer
- (1999): *Einige Überlegungen zum Thema Sprachbewusstseinsförderung und Sprachunterricht*. In: KLOTZ, Peter / PEYER, Ann (Hrsg.): *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 73-83
- / MARENBAACH, Dieter (Hrsg.) (2003a): *Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch*. Donauwörth: Auer
- (2003b): *Didaktische Folgerungen aus den PISA-Ergebnissen zur Verbesserung der Leseförderung*. In: ABRAHAM, Ulf et al. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach. S. 220-237
- BELGRAD, Jürgen / FINGERHUT, Karlheinz (Hrsg.) (1998a): *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider
- / FINGERHUT, Karlheinz (1998b): *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*. In: BELGRAD, Jürgen / FINGERHUT, Karlheinz (Hrsg.): *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 5-13
- / GRÜTZ, Doris / PFAFF, Harald (2004): *Verstehen von Sachtexten. Eine Studie in Klasse 4 der Grundschule*. In: *Didaktik Deutsch* 17/04. S. 26-43
- BELKE, Gerlind (2002): *PISA: Wie schief liegen wir wirklich? Konsequenzen für den Grammatikunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. In: PESCHEL, Corinna (Hrsg.): *Grammatik und Grammatikvermittlung*. Frankfurt: Lang. S. 143-161
- BERKEMEIER, Anne (1999): *Sprachbewusstheit bei Lernenden entdecken*. In: KLOTZ, Peter / PEYER, Ann (Hrsg.): *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 85-108
- (2002): *Sprachbewusstsein und Unterrichtswirklichkeit: Produktive Umsetzungsmöglichkeiten*. In: *Der Deutschunterricht* 3/02. S. 11-17
- BERNSTEIN, Basil (1972): *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann
- BIAL, Andrea (2002): *Weltliteratur mehrsprachig*. In: *ide* 3/02. S. 106-108
- BIALYSTOK, Ellen (1987): *Influences of bilingualism on metalinguistic development*. *Second Language Research* 3. S. 154-166
- BICKES, Christine / BICKES, Hans (2003): *Vorsicht ist die Mutter der Porzellankeise. Der feminine Genus und die Frauen in der Sprache*. In: *Deutschunterricht* 2/03. S. 33-41
- BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes NRW*. Neuwied: Luchterhand
- BLECKWENN, Helga (1990): *Stilarbeit. Überlegungen zum gegenwärtigen Stand ihrer Didaktik*. In: *Praxis Deutsch* 101. S. 15-20
- BLUMENSTOCK, Leonhard (⁴1992): *Handbuch der Leseübungen. Vorschläge und Materialien zur Gestaltung des Erstleseunterrichts mit Schwerpunkt im sprachlich-akustischen Bereich*. Weinheim; Basel: Beltz (1. Auflage 1983)
- BOETTCHER, Wolfgang / SITTA, Horst (1978): *Der andere Grammatikunterricht*. München; Wien; Baltimore: Urban & Schwarzenberg
- / SITTA, Horst (1979): *Grammatik in Situationen*. In: *Praxis Deutsch* 34. S. 12-21
- / HERRLITZ, Wolfgang / NÜNDEL, Ernst / SWITALLA, Bernd (1983): *Sprache. Das Buch, das alles über Sprache sagt*. Braunschweig: Westermann
- (1995): *Zur gegenwärtigen Praxis des Grammatikunterrichts: eine kritische Bestandsaufnahme*. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*. Juni 1995. S. 2-7

- BOFINGER, Jürgen (1996): *Der Fernsehkonsum von Hauptschülern. Ergebnisse einer Schülerbefragung im Modellversuch „Integrative Medienerziehung“ an der Ernst-Penzoldt-Hauptschule in Erlangen-Spardorf*. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
- / LUTZ, Brigitta / SPANHEL, Dieter (1999): *Das Freizeit- und Medienverhalten von Hauptschülern. Eine explorative Studie über Hintergründe und Zusammenhänge*. München: KoPäd Verlag
- BOGDAL, Klaus-Michael / KORTE, Hermann (Hrsg.) (2002): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv
- BOHL, Thorsten / GRUNDER, Hans-Ulrich / KANSTEINER-SCHÄNZLIN, Katja / KLEINKNECHT, Marc / PANGH, Claudia / WACKER, Albrecht / WEINGARDT, Martin (Hrsg.) (2003a): *Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA*. Baltmannsweiler: Schneider
- / GRUNDER, Hans-Ulrich / KANSTEINER-SCHÄNZLIN, Katja / KLEINKNECHT, Marc / PANGH, Claudia / WACKER, Albrecht / WEINGARDT, Martin (2003b): *Einleitung*. In: BOHL, Thorsten et al. (Hrsg.): *Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 3-14
- (2003c): *Anstöße – PISA und Lernende in der Hauptschule*. In: BOHL, Thorsten et al. (Hrsg.): *Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 15-63
- / GRUNDER, Hans-Ulrich / KANSTEINER-SCHÄNZLIN, Katja / KLEINKNECHT, Marc / PANGH, Claudia / WACKER, Albrecht / WEINGARDT, Martin (2003d): *Ausblick – Herausforderungen an den Hauptschulbereich*. In: BOHL, Thorsten et al. (Hrsg.): *Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 271-284
- BONFADELLI, Heinz / FRITZ, Angela / KÖCHER, Renate (1993a): *Lesesozialisation. Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann
- / FRITZ, Angela (1993b): *Lesen im Alltag von Jugendlichen*. In: BONFADELLI, Heinz et al.: *Lesesozialisation. Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann. S. 7-213
- (1999): *Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung*. In: FRANZMANN, Bodo et al. (Hrsg. i.A. der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz): *Handbuch Lesen*. München: Saur. S. 86-144
- BORRELLI, Michele (Hrsg.) (1986): *Interkulturelle Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider
- BOS, Wilfried / LANKES, Eva-Maria / PRENZEL, Manfred / SCHWIPPERT, Knut / VALTIN, Renate / WALTHER, Gerd (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse*. In: http://www.kmk.org/schul/pisa/iglu_kurz-end.pdf (09.09.04)
- BOUEKE, Dietrich (Hrsg.) (1971): *Der Literaturunterricht*. Weinheim; Berlin; Basel: Beltz (= Quellen zur Unterrichtslehre. Bd. 14)
- (1982): *Systematischer oder integrativer Grammatikunterricht?* In: *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* Locomer Protokolle 27. S. 68-81
- (1984): *Reflexion über Sprache*. In: HOPSTER, Norbert (Hrsg.): *Handbuch Deutsch für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I*. Paderborn: Schöningh. S. 334-373
- BRACKMANN, Hans-Jürgen (2000): *Hauptschulen haben Chancen*. In: HANSEL, Toni (Hrsg.): *Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung?* Herbolzheim: Centaurus. S. 132-142
- BRANSFORD, John et al. (1972): *Sentence memory: A constructive versus interpretative approach*. In: *Cognitive Psychology* 3. S. 193-209
- BRÄUER, Christoph (2002): *Als Textdetektive der Lesekompetenz auf der Spur – Zwei Blicke auf ein Unterrichtskonzept zur Vermittlung von Lesestrategien*. In: *Didaktik Deutsch* 13. S. 17-32
- BREDEL, Ursula / GÜNTHER, Hartmut / KLOTZ, Peter / OSSNER, Jakob / SIEBERT-OTT, Gesa (Hrsg.) (2003): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2 Bde. Paderborn: Schöningh
- BREMER KOLLEKTIV (1974): *Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II*. Stuttgart: Metzler und Poeschel
- BREMERICH-VOS, Albert (Hrsg.) (1993a): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo*. Frankfurt: Diesterweg
- (1993b): *Grammatikunterricht – ein Plädoyer für das Backen kleinerer Brötchen*. In: BREMERICH-VOS, Albert (Hrsg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo*. Frankfurt: Diesterweg. S. 102-129
- (1995): *„Dann probiert mal schön!“ – Mikroskopisches zur Bildung grammatischen Wissens im schulischen Unterricht*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 2/95. S. 2-7
- (Hrsg.) (1999a): *Zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Freiburg: Fillibach

- (1999b): *Zum Grammatikunterricht in der Grundschule: wie gehabt, gar nicht, anders?* In: BREMERICH-VOS, Albert: (Hrsg.): *Zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Freiburg: Fillibach. S. 13-80
- (1999c): „*Farbiger*“ *Grammatikunterricht. Studierende und ihre „Grammatikbiografien“*. In: KLOTZ, Peter / PEYER, Ann (Hrsg.): *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 25-52
- (2000): *Welche Kompetenzen vermittelt Grammatikunterricht?* In: WITTE, Hansjörg et al. (Hrsg.): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 312-322
- / WIELER, Petra (2003a): *Wissenschaftstheoretische Prämissen und Lesekompetenzbegriff*. In: ABRAHAM, Ulf et al. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach. S. 13-25
- / SCHLEGEL, Sonja (2003b): *Zum Scheitern eines Lesestrategietrainings für SchülerInnen der Orientierungsstufe*. In: ABRAHAM, Ulf et al. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach. S. 409-430
- BRENGELMANN, Yvette / HEIDENREICH, Werner / KARMANN, Edeltraud / KRAUS, Claudia / KUSTERER, Sabine / PAULA, Sabine (Hrsg.) (1997): *Das Hirschgraben Sprachbuch. Hauptschule Bayern. 7. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen
- BRENNER, Gerd (Hrsg.) (1995): *Die Fundgrube für den Deutsch-Unterricht ab Klasse 5*. Berlin: Cornelsen
- BRINKER, Klaus (1985): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt
- (1996): *Die Konstitution schriftlicher Texte*. In: GÜNTHER, Hartmut / LUDWIG, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter. 2. Halbband. S. 1515-1526
- BRONDER, Dietmar / IPFLING, Heinz Jürgen / ZENKE, Karl (Hrsg.) (1998a): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- (1998b): *Einführung in das Handbuch Hauptschulbildungsgang*. In: BRONDER, Dietmar et al. (Hrsg.): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 7-8
- (1998c): *Schulen geben sich ein Profil*. In: BRONDER, Dietmar et al. (Hrsg.): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 213-218
- / IPFLING, Heinz Jürgen / ZENKE, Karl (Hrsg.) (1999): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Zweiter Band: Praxisberichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- (2000): *Zum Widerspruch von Image und Profil der Hauptschulbildung*. In: HANSEL, Toni (Hrsg.): *Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung?* Herbolzheim: Centaurus. S. 36-66
- BRÜGELMANN, Hans (³1989): *Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien*. Konstanz: Faude (1. Auflage 1983)
- (²1993): *Lesen und Leben in der Schule. Ein Vorwort*. In: Bambach, Heike: *Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule*. Bottighofen: Libelle. S. 9-13 (1. Auflage 1989)
- / BALHORN, Heiko / FÜSSENICH, Iris (Hrsg.) (1995): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. Lengwil: Libelle
- BUDDE, Monika (2001): *Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage*. Kassel: Universität Gesamthochschule
- BÜHLER, Karl (²1965): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Fischer (1. Auflage 1934)
- BUHOFER, Annelies Häcki (1993): *Sprache – gesehen mit den Augen von Laien*. In: KLOTZ, Peter / SIEBER, Peter (Hrsg.): *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart: Klett. S. 204-215
- (2002): *Steuert Sprachbewusstsein den eigenen Sprachgebrauch? Überlegungen zum Zusammenhang an Beispielen aus der deutschen Schweiz*. In: *Der Deutschunterricht* 3/02. S. 18-30
- BUHRFEIND, Anne / DANKERT, Birgit / ERMERS, Uschi / FRANZMANN, Bodo / GOLLHARDT, Heinz / HARMGARTH, Friederike / HLADEJ, Johanna / KLEEDORFER, Jutta / LAIER, Monika / MITTROWANN, Andreas / TSCHIRKY, Rosmarie: (1999): *Leseförderung*. In: FRANZMANN, Bodo et al. (Hrsg. i.A. der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz): *Handbuch Lesen*. München: Saur. S. 471-518
- BÜKER, Petra (2002): *Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe*. In: BOGDAL, Klaus-Michael / KORTE, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv. S. 120-133
- BÜNTING, Karl-Dieter / EICHLER, Wolfgang (1984): *Grammatische Grundbegriffe*. Hannover: Schroedel
- BUSCH, Wilhelm (1891): *Eduards Traum*. In: *Wilhelm Busch. Gesamtwerk in sechs Bänden*. Hg. von Hugo WERNER (1987). Hamburg: Xenos. Bd. 6. S. 245-297

- BUBMANN, Hadumod (³2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner (1. Auflage 1983)
- BUTZKAMM, Wolfgang (²1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke (1. Auflage 1989)
- / BUTZKAMM, Jürgen (1999): *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen; Basel: Francke
- C**ANISIUS, Peter / HERBERMANN, Clemens-Peter / TSCHAUDER, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Text und Grammatik. Festschrift für Roland Harweg zum 60. Geburtstag*. Bochum: Brockmeyer
- CARPENTER, Patricia / JUST, Marcel (1983): *What your eyes do while your mind is reading*. In: RAYNER, Keith (Hrsg.): *Eye movements in reading. Perceptual and language processes*. New York: Academic Press. S. 275-307
- CATTELL, James (1885): *Über die Zeit der Erkennung und Benennung von Schriftzeichen, Bildern und Farben*. In: *Philosophische Studien*. S. 634-650
- (1886): *Psychometrische Untersuchungen*. In: *Philosophische Studien*. S. 452-489
- CHERUBIM, Dieter (2000): *Erziehung zur Sprachmündigkeit. Grenzen der normativen Betrachtung von Sprache*. In: WITTE, Hansjörg et al. (Hrsg.): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 286-296
- CHOMSKY, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT. (dt. 1969: *Aspekte der Syntaxtheorie*. Frankfurt; Berlin: Suhrkamp)
- CHRISTMANN, Ursula / GROEBEN, Norbert (1996): *Die Rezeption schriftlicher Texte*. In: GÜNTHER, Hartmut / LUDWIG, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter. 2. Halbband. S. 1536-1545
- / GROEBEN, Norbert (1999): *Psychologie des Lesens*. In: FRANZMANN, Bodo et al. (Hrsg. i.A. der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz): *Handbuch Lesen*. München: Saur. S. 145-223
- / GROEBEN, Norbert (2002): *Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten*. In: GROEBEN, Norbert / HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim; München: Juventa. S. 150-173
- CLARK, Eve (1978): *Awareness of language: Some evidence from what children say and do*. In: SINCLAIR, Anne et al. (Hrsg.): *The child's conception of language*. New York: Springer. S. 17-44
- CLOER, Ernst (1998): *Veränderte kindliche Lebenswelten – Auswirkungen auf den Hauptschulbildungsgang*. In: BRONDER, Dietmar et al. (Hrsg.): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 73-89
- COMENIUS, Johann Amos (1638): *Große Didaktik*. Hg. von Andreas FLITNER (1954). Düsseldorf; München: Küpper
- CONRADY, Peter (1996): *Aspekte und Probleme des Leseunterrichts: Weiterführendes Lesen*. In: GÜNTHER, Hartmut / LUDWIG, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter. 2. Halbband. S. 1225-1230
- COSERIU, Eugenio (1988): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen; Basel: Francke
- (³1994): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen; Basel: Francke (1. Auflage 1980)
- CRÄMER, Claudia / FÜSSENICH, Iris / SCHUMANN, Gabriele (Hrsg.) (1998a): *Lesekompetenz erwerben und fördern*. Braunschweig: Westermann
- / FÜSSENICH, Iris / SCHUMANN, Gabriele (1998b): *Lesen ist wie Küssen – Leseförderung (k)ein Thema für die Klassen 5-10?* In: CRÄMER, Claudia et al. (Hrsg.): *Lesekompetenz erwerben und fördern*. Braunschweig: Westermann. S. 6-21
- CUMMINS, Jim (1981): *Bilingualism and minority language children*. Toronto: OSIE
- (1984): *Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters
- D**ANSEREAU, Donald et al. (1979): *Development and evaluation of a learning strategy training program*. In: *Journal of Educational Psychology* 71. S. 64-73
- DARNSTÄDT, Thomas / KOCH, Julia / MOHR, Joachim / NEUMANN, Conny / WENSIERSKI, Peter (2001): *Mangelhaft. Setzen*. In: *Der Spiegel*. Nr. 50 / 10.12.01. S. 60-75

- DEHN, Mechthild / PAYRHUBER, Franz-Josef / SCHULZ, Gudrun / SPINNER, Kaspar (1999): *Lesesozialisati-
on, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule*. In: FRANZMANN, Bodo et al. (Hrsg. i.A. der
Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz): *Handbuch Lesen*. München: Saur. S. 568-637
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (DIPF) (2003): *DESI. Deutsch
Englisch Schülerleistungen International. Eine Studie im Auftrag der Kultusminister der Länder in der
Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt: DIPF
- (2004): *Deutsch Englisch Schülerleistungen International*. In: <http://www.dipf.de/desi/> (09.09.04)
- DIECKMANN, Walther / EISENBERG, Peter / PAUL, Ingwer / VOIGT-SCHNEEKLOTH, Gerhard / ZECK, Jürgen
(2003): *Sprachliche Höflichkeit*. In: *Praxis Deutsch* 178. S. 4-11
- DIEGRITZ, Theodor (Hrsg.) (1980): *Diskussion Grammatikunterricht*. München: Fink
- (1996): *Wohin steuert die Grammatikdidaktik? „Diskussion Grammatikunterricht“ um 1980 und zu Be-
ginn der 90er Jahre im Vergleich*. In: *Der Deutschunterricht* 4/96. S. 87-95
- DIESTERWEG, Friedrich Adolph Wilhelm (1830): *Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen
Sprache. Ein Leitfaden für Lehrer, welche die Muttersprache naturgemäß lehren wollen*. 3 Bde. Cre-
feld: Funcke
- (1956ff): *Sämtliche Werke*. Bde. I-XVII. Hg. von Heinrich DEITERS et al. Berlin: Volk und Wissen
- DIEWALD, Gabriele (2000): *Grammatikalisierung: Wie entsteht Grammatik?* In: *Der Deutschunterricht* 3/00.
S. 28-40
- van DIJK, Teun (1980): *Textwissenschaft*. München: dtv
- / KINTSCH, Walter (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press
- DODERER, Klaus (³1969): *Wege in die Welt der Sprache*. Stuttgart: Klett (1. Auflage 1965)
- DONMALL, Gillian (1985): *Language Awareness*. NCLE Reports and Papers, 6. London: CILT
- DÖRING, Brigitte / FEINE, Angelika / SCHELLENBERG, Wilhelm (Hrsg.) (1999): *Über Sprachhandeln im
Spannungsfeld von Reflektieren und Benennen*. Frankfurt: Lang
- DRAXLER, Inge (2002): *Handke – dreisprachig*. In: *ide* 3/02. S. 102-105
- DUNCKER, Ludwig (Hrsg.) (2003): *Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion
und Kritik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- E**BNER, Jakob (1995): *Der Nutzen der Diskussion über den Nutzen von Grammatik*. In: *ide* 3/95. S. 24-36
- ECK, J. (1970): *Systematisierung der Grammatikkenntnisse zu ihrer Verwertung bei der Entwicklung des
verstehenden Lesens*. In: *Deutsch als Fremdsprache*. S. 276-279
- ECKERT, Christine (2002): *Lesen und Schreiben von Anfang an. Entwicklung einer phonologischen Bewusst-
heit*. In: <http://www.westermann.de/grundschule-bayern> (09.09.04)
- EGGERT, Hartmut / GARBE, Christine (1995): *Literarische Sozialisation*. Stuttgart; Weimar: Metzler
- EHLERS, Holger / WILLENBERG, Heiner (2003): *Empirisches Forschen – Didaktisches Denken – Grenzüber-
schreitungen erwünscht!* In: ABRAHAM, Ulf et al. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht
nach PISA*. Freiburg: Fillibach. S. 431-442
- EICHLER, Wolfgang (1980): *Reflexion über Sprache und Grammatikunterricht*. In: DIEGRITZ, Theodor
(Hrsg.): *Diskussion Grammatikunterricht*. München: Fink. S. 22-42
- (⁷2001): *Grammatikunterricht*. In: LANGE, Günter et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts.
Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider. S.
226-257
- / HENZE, Walter (⁷2001): *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik*. In: LANGE, Günter et al. (Hrsg.): *Ta-
schenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. Bd. 1.
Baltmannsweiler: Schneider. S. 101-123
- (2002): *Sprachbewusstheit/Grammatik als Teil der Erhebungen in DESI*. In: [http://www.uni-oldenburg.
de/fb11/germanistik/eichler/desi-aufsatz1102.pdf](http://www.uni-oldenburg.de/fb11/germanistik/eichler/desi-aufsatz1102.pdf) (09.09.04)
- (2003): *Die PISA-Nachfolgestudie DESI: „Deutsch-Englische Sprachkompetenz von Schülerinnen und
Schülern der neunten Jahrgangsstufe – International“*. In: MOSCHNER, Barbara et al. (Hrsg.): *PISA
2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 157-
171
- EINECKE, Günther (1999): *Auf die sprachliche Ebene lenken. Gesprächssteuerung, Erkenntniswege und
Übungen im integrierten Grammatikunterricht*. In: BREMERICH-VOS, Albert (Hrsg.): *Zur Praxis des
Grammatikunterrichts*. Freiburg: Fillibach. S. 125-191

- (2001): *Autorenmanuskripte: Textüberarbeitung als Form der Sprachbewusstheit*. In: Deutschunterricht 1/01. S. 22-30
- EINSIEDLER, Wolfgang et al. (2002): *Das Nürnberger Training zur Förderung phonologischer Bewusstheit und seine Wirkung auf Lesen und Rechtschreiben im 1. Schuljahr*. In: <http://www.grundschul-forschung.ewf.uni-erlangen.de/Archiv/projekte/sprachbe.htm> (09.09.04)
- EISENBERG, Peter (1989): *Grundriß der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzler
- / VOIGT, Gerhard (1990): *Grammatikfehler?* In: Praxis Deutsch 102. S. 10-15
- / KLOTZ, Peter (Hrsg.) (1993): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett
- / MENZEL, Wolfgang (1995): *Grammatik-Werkstatt*. In: Praxis Deutsch 129. S. 14-23
- / LINKE, Angelika (1996): *Wörter*. In: Praxis Deutsch 139. S. 20-30
- / FEILKE, Helmuth (2001): *Rechtschreiben erforschen*. In: Praxis Deutsch 170. S. 6-15
- / MENZEL, Wolfgang (2002): *Die Stellung der Wörter im Satz*. In: Praxis Deutsch 172. S. 6-13
- (2004): *Wieviel Grammatik braucht die Schule?* In: Didaktik Deutsch 17/04. S. 4-25
- ELIAS, Sabine (2003a): *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. Lesesozialisation in der Familie*. In: Schüler 2003: *Lesen + Schreiben*. S. 58-61
- (2003b): *Das Buch als Medium unter vielen. Zum Medienverhalten Heranwachsender*. In: Schüler 2003: *Lesen + Schreiben*. S. 88-91
- ENGEL, Ulrich (1988): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos
- ENGELN, Bernhard (1971a): *Komplexe syntaktische Strukturen und Sprachunterricht. Thesen zur Diskussion*. In: Muttersprache. S. 179-182
- (1971b): *Zum Problem der rezeptiven Sprachbarrieren bei komplexen Strukturen*. In: Sprache und Gesellschaft. Jahrbuch 1970 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann. S. 234-244
- (1983): *Grammatikunterricht in der Berufsschule. Thesen zur Diskussion*. In: Sprache und Beruf. Heft 3. S. 2-12
- (1998): *Kinderbücher und der Erwerb der Schriftsprachkultur*. In: RICHTER, Karin / HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext*. Weinheim; München: Juventa. S. 185-198
- ENGELHARDT, Heribert (1999): *Die Hauptschule – Standortbestimmung und Perspektiven. Zur Einschätzung der Situation durch Lehrer. Eine soziologische Analyse. Ein Beitrag zu den Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf die aktuelle pädagogische Situation der Hauptschule in Bayern*. Hamburg: Kovač
- ENSBERG, Claus (2002): *Mit Heranwachsenden über ihre Sprache nachdenken*. In: SCHOBER, Otto (Hrsg.): *Deutschunterricht für die Sekundarstufe I*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 225-239
- ERIKSSON, Brigit (1999): *Für Sprache sensibilisieren*. In: KLOTZ, Peter / PEYER, Ann (Hrsg.): *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 61-71
- ERLINGER, Hans Dieter (1980): *Begründungszusammenhänge für „Reflexion über Sprache“*. In: DIEGRITZ, Theodor (Hrsg.): *Diskussion Grammatikunterricht*. München: Fink. S. 284-308
- (1988): *Studienbuch Grammatikunterricht*. Paderborn; München; Wien; Zürich: Schöningh
- ESSEN, Erika (^o1972): *Methodik des Deutschunterrichts*. Heidelberg: Quelle & Meyer (1. Auflage 1956)
- (2002): *Bildung durch Sprachbewußtsein und sprachliches Gestalten*. Hg. von BEISBART, Ortwin / BLECKWENN, Helga / HILDEBRANDT-GÜNTHER, Renate / SPRINGMEYER, Ursula. Frankfurt: Lang
- ESSLINGER, Ilona (1989): *Einige Überlegungen zu metasprachlichen Ausdrücken in Alltagswelt und Grammatik*. In: OBST 40: *Sprachbewußtheit und Schulgrammatik*. S. 59-73
- F**ANSELOW, Gisbert / FELIX, Sascha (³1993): *Sprachtheorie. Eine Einführung in die Generative Grammatik*. Tübingen; Basel: Francke (1. Auflage 1987)
- FEILKE, Helmut (1993): *Sprachlicher Common sense und Kommunikation*. In: Der Deutschunterricht 6/93. S. 6-21
- (2000): *Wege zum Text*. In: Praxis Deutsch 161. S. 14-22
- (2001): *Was ist und wie entsteht Literalität?* In: Pädagogik 6/01. S. 34-38
- FELIX, Sascha / KANNGIEBER, Siegfried / RICKHEIT, Gert (Hrsg.) (1990): *Sprache und Wissen. Studien zur Kognitiven Linguistik*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- FINGERHUT, Karl-Heinz (2002): *Die Evaluation des Leseverständnisses durch die PISA-Studie und der Literaturunterricht in der Sekundarstufe I*. In: Deutschunterricht 3/02. S. 39-45

- FISCHER, Gisela (1995): *Hermann Hesses „Im Nebel“*. Textlinguistische Betrachtungen und grammatische Überlegungen. In: *ide* 3/95. S. 82-91
- FIX, Martin (2003): *Verständlich formulieren*. In: *Praxis Deutsch* 179. S. 4-11
- FIX, Ulla (2000): *Wie wir mit Textsorten umgehen und sie ändern – die Textsorte als ordnender Zugriff auf die Welt*. In: *Der Deutschunterricht* 3/00. S. 54-65
- FODOR, Jerry (1983): *The modularity of mind. An essay on faculty psychology*. Cambridge: MIT Press
- FÖRSTER, Jürgen (2002): *Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen*. In: BOGDAL, Klaus-Michael / KORTE, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv. S. 231-246
- FRANK, Horst Joachim (1973): *Geschichte des Deutschunterrichts*. München: Hanser
- FRANZ, Kurt / MEIER, Bernhard (1993): *Seltsame Namen*. In: *Praxis Deutsch* 122. S. 39-41
- FRANZMANN, Bodo et al. (Hrsg. i.A. der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz) (1999): *Handbuch Lesen*. München: Saur
- FREDERKING, Volker (Hrsg.) (1998): *Verbessern heißt verändern: neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n in Studium und Referendariat*. Baltmannsweiler: Schneider
- (2003): *„Es werde von Grund aus anders“!? Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach PISA und IGLU*. In: ABRAHAM, Ulf et al. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach. S. 249-278
- FRITZ, Angela (1988): *Lesekompetenz*. In: *Publizistik* 33. S. 456-467
- FRITZSCHE, Joachim (1994): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. 3 Bde. Stuttgart: Klett
- FROMMER, Harald (1981a): *Statt einer Einführung: Zehn Thesen zum Literaturunterricht*. In: *Der Deutschunterricht* 2/81. S. 5-9
- (1981b): *Verzögertes Lesen. Über Möglichkeiten, in die Erstrezeption von Schullektüren einzugreifen*. In: *Der Deutschunterricht* 2/81. S. 10-27
- FÜSSENICH, Iris (1998): *Alphabetisieren – kulturelles Kapital entfalten*. In: BRONDER, Dietmar et al. (Hrsg.): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 187-200
- G**ARBE, Christine (2003): *Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung*. In: ABRAHAM, Ulf et al. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach. S. 69-89
- GATTERMAIER, Klaus (2003): *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Regensburg: edition vulpes
- GAUGER, Hans-Martin (1976): *Sprachbewußtsein und Sprachwissenschaft*. München: Fink
- / OESTERREICHER, Wulf / HENNE, Helmut / GEIER, Manfred / MÜLLER, Wolfgang (1982a): *Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage: Ist Berufung auf „Sprachgefühl“ berechtigt? (Preisfrage der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung 1980)*. Heidelberg: Schneider
- / OESTERREICHER, Wulf (1982b): *Sprachgefühl und Sprachsin*. In: GAUGER, Hans-Martin et al.: *Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage: Ist Berufung auf „Sprachgefühl“ berechtigt? (Preisfrage der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung 1980)*. Heidelberg: Schneider. S. 9-90
- GEIER, Manfred (1982): *Grenzgänge der Linguistik. Von der wissenschaftlichen Uneinholbarkeit des Sprachgefühls*. In: GAUGER, Hans-Martin et al.: *Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage: Ist Berufung auf „Sprachgefühl“ berechtigt? (Preisfrage der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung 1980)*. Heidelberg: Schneider. S. 139-201
- GEIPEL, Lars (2001): *Einfach keine Lust*. In: *Der Spiegel*. Nr. 50 / 10.12.01. S. 66
- GEIBLER, Rainer (2003): *Das Schweigen zur schichtspezifischen Benachteiligung – von PISA gestört*. In: *Pädagogik* 2/03. S. 10-15
- GENUNEIT, Jürgen (1998): *Lesetexte für Leseungewohnte*. In: CRÄMER, Claudia et al. (Hrsg.): *Lesekompetenz erwerben und fördern*. Braunschweig: Westermann. S. 151-163
- GIESE, Heinz / OSSNER, Jakob (Hrsg.) (1998a): *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Freiburg: Fillibach
- (1998b): *Grammatikunterricht von Anfang an: Der Schriftspracherwerb als Anlass für grammatische Gespräche*. In: GIESE, Heinz / OSSNER, Jakob (Hrsg.): *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Freiburg: Fillibach. S. 67-78

- GLEITMAN, Lila / GLEITMAN, Henry (1970): *Phrase and Paraphrase*. New York: Norton
- GLINZ, Hans (1952): *Die innere Form des Deutschen*. Bern: Francke
- (¹1964): *Deutscher Sprachspiegel. Sprachgestaltung und Sprachbetrachtung*. Düsseldorf: Schwann (1. Auflage 1956)
- (1993): *Sprachwissenschaft und Schule*. Hg. von BRINKER, Klaus / SITTA, Wolfgang (= Gesammelte Schriften zur Sprachtheorie, Grammatik, Textanalyse und Sprachdidaktik 1950-1990). Zürich: Sabe
- GLÜCK, Helmut (1985): *Zweisprachigkeit und Zweitspracherwerb: ökonomische, politische und linguistische Argumente zu einer aktuellen sprachpolitischen Grundsatzdebatte*. In: *Deutsch lernen*. 3/85. S. 15-42
- GNUTZMANN, Claus / KÖNIGS, Frank (Hrsg.) (1995a): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr
- (1995b): *Sprachbewußtsein („Language Awareness“) und integrativer Grammatikunterricht*. In: GNUTZMANN, Claus / KÖNIGS, Frank (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr. S. 267-284
- (1997): *Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendung*. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3/97. S. 227-236
- von GOETHE, Johann Wolfgang (1787): *Italienische Reise*. Hg. von Christoph MICHEL und Hans-Georg DEWITZ (1993). Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag
- GOGOLIN, Ingrid (1992): *Interkulturelles sprachliches Lernen. Überlegungen zu einer Neuorientierung der allgemeinen sprachlichen Bildung*. In: *Deutsch lernen* 2/92. S. 183-197
- (1993): *Vielsprachige Klassen – einsprachiger Unterricht. Über eine Variante von Sprachvariation*. In: KLOTZ, Peter / SIEBER, Peter (Hrsg.): *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart: Klett. S. 192-203
- GOLD, Andreas / KÜPPERS, Judith / MÜLLER, Katja / SOUVIGNIER, Elmar (2002): *Wir werden Textdetektive. Lehrerhandbuch. Projekt Regulese*. Frankfurt: Institut für Pädagogische Psychologie der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität
- GÖLITZER, Susanne (2004): *Die Funktionen des Literaturunterrichts im Rahmen der literarischen Sozialisation*. In: HÄRTLE, Gerhard / RANK, Bernhard (Hrsg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 121-136
- GOODMAN, Kenneth (1977): *Lesen: Ein psycholinguistisch-kognitives Probierverhalten*. In: MEIERS, Kurt / SCHWARTZ, Erwin (Hrsg.): *Fibeln und Erstleserwerke II*. Frankfurt (= Beiträge zur Reform der Grundschule). S. 295-307
- (1997): *Lesen – ein transaktionaler Prozeß*. In: HOLLE, Karl (Hrsg.): *Konstruktionen der Verständigung. Die Organisation von Schriftlichkeit als Gegenstand didaktischer Reflexion*. Lüneburg: Universitäts-Verlag. S. 103-131
- GORNIK, Hildegard (1989): *Metasprachliche Entwicklung bei Kindern. Definitionsprobleme und Forschungsergebnisse – ein Überblick*. In: OBST 40: *Sprachbewußtheit und Schulgrammatik*. S. 39-57
- GORSCHLÜTER, Sabine (2001): *Wir bitten die Zuschauer nicht zu fotografieren*. In: *Praxis Deutsch* 170. S. 44-47
- GÖTTLER, Hans (1991): *Stilbildung durch Klangerfahrung*. In: NEULAND, Eva / BLECKWENN, Helga (Hrsg.): *Stil – Stilistik – Stilisierung*. Frankfurt: Lang. S. 195-207
- GÖTZE, Lutz / SUCHSLAND, Peter (1996): *Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2/96. S. 67-72
- GRAF, Werner (1995): *Fiktionales Lesen und Lesegeschichte. Lektürebioographien der Fernsehgeneration*. In: ROSEBROCK, Cornelia (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim; München: Juventa. S. 97-125
- GRANZOW-EMDEN, Matthias (2003a): *Attribute: Einfach zu schwer? Sprachliche und inhaltliche Arbeit mit Texten – ein Unterrichtsmodell für die 7. Schulstufe*. In: *ide* 3/03. S. 75-86
- (2003b): *Leseverstehen und Sprachbewusstheit*. In: *Lernchancen* 35/03. S. 2-3
- (2003c): *„Es wäre schön, wenn es nicht so wäre, aber es ist nicht so.“ Bewusstmachung sprachlicher Funktionen als Leseförderung*. In: *Lernchancen* 35/03. S. 52-57
- GREIL, Josef (Hrsg.) (1997): *Sprachprofi. Sprachbuch für die bayerische Hauptschule. 7. Schuljahr*. München: Oldenbourg
- GREWENDORF, Günther / HAMM, Fritz / STERNEFELD, Wolfgang (²1988): *Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung*. Frankfurt: Suhrkamp (1. Auflage 1987)

- GRIESMAYER, Norbert / WINTERSTEINER, Werner (2000): *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck: Studien-Verlag
- GRIMM, Jacob (1819/1822/1968): *Vorreden zur deutschen Grammatik von 1819 und 1822*. Hg. von Hugo STEGER. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- / GRIMM, Wilhelm (1854ff/1984): *Deutsches Wörterbuch*. Leipzig: Hirzel. Nachdruck. München: dtv
- GROEBEN, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff
- / CHRISTMANN, Ursula (1995): *Lesen und Schreiben von Informationstexten. Textverständlichkeit als kulturelle Kompetenz*. In: ROSEBROCK, Cornelia (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim; München: Juventa. S. 165-194
- (Hrsg.) (1999): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. Tübingen: Niemeyer
- / HURRELMANN, Bettina (Hrsg.) (2002a): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim; München: Juventa
- / HURRELMANN, Bettina (Hrsg.) (2002b): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim; München: Juventa
- (2002c): *Zur konzeptionellen Struktur des Konstrukts Lesekompetenz*. In: GROEBEN, Norbert / HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim; München: Juventa. S. 11-21
- GROSS, Sabine (1994): *Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Leseprozess*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- GRZESIK, Jürgen (1990): *Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart: Klett
- GÜNTHER, Hartmut (1995): *Die Schrift als Modell der Lautsprache*. In: OBST 51: *Schriftaneignung und Schreiben*. S. 15-32
- / LUDWIG, Otto (Hrsg.) (1996): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter. 2 Bde.
- (2004): *Modelle des Lesenlernens*. In: HÄRTLE, Gerhard / RANK, Bernhard (Hrsg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 35-50
- GUTZEN, Dieter / OELLERS, Norbert / PETERSEN, Jürgen (Hrsg.) (⁶1989): *Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft. Ein Arbeitsbuch*. Berlin: Schmidt (1. Auflage 1976)
- H**AAS, Gerhard (1984): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I*. Hannover: Schroedel
- (1988a): *Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur*. In: Praxis Deutsch 89. S. 3-5
- (1988b): *Wider die alte Eindimensionalität. Die Fortsetzung einer Kontroverse um die Kinder- und Jugendliteratur aus Praxis Deutsch 89 und 90*. In: Praxis Deutsch 92. S. 8-9
- / MENZEL, Wolfgang / SPINNER, Kaspar (1994): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. In: Praxis Deutsch 123. S. 17-25
- (1995): *Lesen für die Schule, gegen die Schule, in der Schule: Spannende Verhältnisse*. In: ROSEBROCK, Cornelia (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim; München: Juventa. S. 211-228
- (1996): *Aspekte und Probleme des Leseunterrichts: Literaturunterricht*. In: GÜNTHER, Hartmut / LUDWIG, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter. 2. Halbband. S. 1230-1240
- (1997): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer
- HAHN, Manfred (1999): *Leseerziehung in der Hauptschule. Praxis und Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider
- HAKES, David (1980): *The Development of Metalinguistic Awareness in Children*. New York: Springer
- HANSEL, Toni (Hrsg.) (2000a): *Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung?* Herbolzheim: Centaurus
- (2000b): *Einführung*. In: HANSEL, Toni (Hrsg.): *Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung?* Herbolzheim: Centaurus. S. 3-17
- (2000c): *Die Hauptschuldebatte im Zielkonflikt zwischen Funktionalität und Humanität*. In: HANSEL, Toni (Hrsg.): *Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung?* Herbolzheim: Centaurus. S. 104-131

- (2000d): *Ausblick*. In: HANSEL, Toni (Hrsg.): *Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung?* Herbolzheim: Centaurus. S. 192-197
- HÄRTLE, Gerhard / RANK, Bernhard (Hrsg.) (2004a): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider
- (2004b): *Wege zum Lesen und zur Literatur. Problemskizze aus Sicht der Herausgeber*. In: HÄRTLE, Gerhard / RANK, Bernhard (Hrsg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 1-20
- (2004c): *Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung*. In: HÄRTLE, Gerhard / RANK, Bernhard (Hrsg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 137-168
- HARTMANN, Wilfried (1980): *Grammatikunterricht, Sprachreflexion, Deutschunterricht*. In: DIEGRITZ, Theodor (Hrsg.): *Diskussion Grammatikunterricht*. München: Fink. S. 43-66
- HASSELHORN, Marcus / KÖRKEL, Joachim (1983): *Gezielte Förderung der Lernkompetenz am Beispiel der Textverarbeitung*. In: *Unterrichtswissenschaft* 11. S. 370-382
- HASSENSTEIN, Friedrich (2001): *Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik*. In: LANGE, Günter et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider. S. 469-487
- HAUEIS, Eduard (1981): *Grammatik entdecken. Grundlagen des kognitiven Lernens im Sprachunterricht*. Paderborn; München: Schöningh
- (1991): *Sprachbewußtsein in kommunikativen und kognitiv-operativen Unterrichtstätigkeiten*. In: *Diskussion Deutsch* 121. S. 509-517
- (2002): *Brauchen wir eine Fachdidaktik für die Hauptschule? Anmerkungen zum Leseunterricht*. In: <http://www.ph-heidelberg.de/org/lesesoz/pdf-dateien/Lesen-HS-Haueis.pdf> (09.09.04)
- (2004): *Im toten Winkel: Leseförderung und Schriftspracherwerb*. In: HÄRTLE, Gerhard / RANK, Bernhard (Hrsg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 21-34
- HAUPTSCHULE 2000 (1999): *Abschlussprüfungsaufgaben mit Lösungen. Deutsch. Qualifizierender Hauptschulabschluss Bayern. 1993-1999*. Freising: Stark
- HAVENSTEIN, Martin (1925): *Die Dichtung in der Schule*. Frankfurt: Diesterweg
- HAWKINS, Eric (1984): *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: CUP
- HECHT, Karlheinz (1994): *Lernziel: Sprachbewußtheit*. In: *Die Neueren Sprachen* 2/94. S. 128-147
- HECKEL, Josef / KETTERL, Martina / KRAUß, Wolfgang / LETZEL, Peter / REITZENSTEIN, Alexander / RETTINGER, Michael / SCHNEIDER, Franz (1992): *Deutsch in der Hauptschule. Lesen*. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen
- HECKT, Dietlinde / NEUMANN, Karl (Hrsg.) (2001): *Deutschunterricht von A bis Z*. Braunschweig: Westermann
- HELMERS, Hermann (1970): *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*. Stuttgart: Klett
- (1997): *Didaktik der deutsche Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Neuausgabe. Hg. von Juliane ECKHARDT (1. Auflage 1966)
- HENNE, Helmut (1982): *Der Berufung wird stattgegeben. Plädoyer für die Entwicklung von Sprachgefühl*. In: GAUGER, Hans-Martin et al.: *Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage: Ist Berufung auf „Sprachgefühl“ berechtigt? (Preisfrage der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung 1980)*. Heidelberg: Schneider. S. 91-137
- HENRICI, Gert / KOREIK, Uwe (1994): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst du, wo bist du, wohin gehst du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider
- HERDER, Johann Gottfried (1889): *Sämtliche Werke*. Hg. von Bernhard SUPHAN. Bd. 30. Berlin: Weidmann
- HERINGER, Hans Jürgen (1982): *Holzfeuer im hölzernen Ofen. Aufsätze zur politischen Sprachkritik*. Tübingen: Narr
- (1984): *Textverständlichkeit. Leitsätze und Leitfragen*. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. Heft 55: *Textverständlichkeit – Textverstehen*. S. 57-70
- (1987): *Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber
- (1988): *Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer
- (1989): *Grammatik und Stil. Praktische Grammatik des Deutschen*. Frankfurt: Cornelsen
- (1990): *Rezeptive Grammatik – Was ist das?* In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 16/90. S. 204-216

- (1995): *Grammatikunterricht – wozu?* In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes. Juni 1995. S. 8-16
- (1996): *Deutsche Syntax. Dependentiell.* Tübingen: Stauffenberg
- (2000): *Wie die Grammatik beim Schreiben hilft.* In: Der Deutschunterricht 4/00. S. 21-28
- HEYMANN, Hans Werner (2003): *Lernen nach PISA? Ernüchterungen, Erfahrungen, Chancen.* In: Pädagogik 2/03. S. 6-9
- HIECKE, Robert Heinrich (1842): *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch.* Leipzig: Eisenach
- HILDEBRAND, Rudolf (1890): *Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht.* Leipzig: Teubner
- (¹⁹1930): *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt.* Leipzig: Klinkhardt (1. Auflage 1867)
- HILLER, Gotthilf Gerhard (1998a): *Ausbildung für alle? Plädoyer für ein alternatives Zugangskonzept zu (Aus-)Bildung und Erwerbsarbeit für Jugendliche ohne Schulerfolg.* In: BRONDER, Dietmar et al. (Hrsg.): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 120-134
- (1998b): *Alltagskompetenzen entwickeln. Curriculare Schwerpunkte eines realitätsnahen Unterrichts an der Hauptschule.* In: BRONDER, Dietmar et al. (Hrsg.): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 179-186
- HINNEY, Gabriele / MENZEL, Wolfgang (¹2001): *Didaktik des Rechtschreibens.* In: LANGE, Günter et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider. Bd. 1. S. 258-304
- HIRSH-PASEK, Kathy / GLEITMAN, Lila / GLEITMAN, Henry (1978): *What did the brain say to the mind? A study of the detection and report of ambiguity by young children.* In: SINCLAIR, Anne et al. (Hrsg.): *The child's conception of language.* New York: Springer. S. 97-132
- HOFFMANN, Ludger (1984): *Mehrfachadressierung und Verständlichkeit.* In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. Heft 55: *Textverständlichkeit – Textverstehen.* S. 71-85
- (1989): *Textoptimierung am Beispiel „Grammatik“: ein Blick aus der Werkstatt.* In: ANTOS, Gerd / AUGST, Gerhard (Hrsg.): *Textoptimierung. Das Verständlichermachen von Texten als linguistisches, psychologisches und praktisches Problem.* Frankfurt: Lang. S. 52-69
- (2000): *Formulieren: ein Fall für die Grammatik.* In: Der Deutschunterricht 4/00. S. 6-20
- HOLLE, Karl (Hrsg.) (1997a): *Konstruktionen der Verständigung. Die Organisation von Schriftlichkeit als Gegenstand didaktischer Reflexion.* Lüneburg: Universitäts-Verlag
- (1997b): *Wie lernen Kinder, sprachliche Strukturen zu thematisieren? Grundsätzliche Erwägungen und ein Forschungsüberblick zum Konstrukt literale Sprachbewußtheit (metalinguistic awareness).* In: HOLLE, Karl (Hrsg.): *Konstruktionen der Verständigung. Die Organisation von Schriftlichkeit als Gegenstand didaktischer Reflexion.* Lüneburg: Universitäts-Verlag. S. 29-79
- HÖLSKEN, Hans-Georg (1985): *Fachexterne Kommunikation als sprachdidaktische Aufgabe. Überlegungen zu einem Konzept „Sachtexte umschreiben“.* In: Der Deutschunterricht 2/85. S. 73-83
- (1988): *Fachtexte leserfreundlich umschreiben.* In: Praxis Deutsch 91. S. 27-36
- (1993): *Leseverstehen als kognitive Textverarbeitung.* In: BEISBART, Ortwin et al. (Hrsg.): *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser.* Donauwörth: Auer. S. 47-54
- HONNEF-BECKER, Irmgard (1998): *Über Gefühle sprechen. Grammatik- und Wortschatzarbeit mit Texten.* In: Lernchancen 2/98. S. 38-51
- (2000): *Wie lese ich diesen Text? Überlegungen zum Leseunterricht.* In: Lernchancen 13/00. S. 57-63
- HOPPE-GRAFF, Siegfried (1984): *Verstehen als kognitiver Prozeß. Psychologische Ansätze und Beiträge zum Textverstehen.* In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. Heft 55: *Textverständlichkeit – Textverstehen.* S. 10-37
- HOPSTER, Norbert (Hrsg.) (1984): *Handbuch Deutsch für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I.* Paderborn: Schöningh
- HÖRMANN, Hans (1981): *Einführung in die Psycholinguistik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- (³1988): *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik.* Frankfurt: Suhrkamp (1. Auflage 1976)

- HORN, Dieter / TUMAT, Alfred (⁷2001): *Deutsch als Zweitsprache für nichtmuttersprachliche Lerner*. In: LANGE, Günter et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider. S. 337-357
- HORNUNG, Hermann (Hrsg.) (1997): *Die Hauptschul-Fundgrube. Das Nachschlagewerk für jeden Tag*. Berlin: Cornelsen
- HOSSEINPOUR, Boris (1998): *Gescheit oder zum Scheitern verurteilt? Anmerkungen zur Vermittlung der Kommasetzung in der Hauptschule*. In: GIESE, Heinz / OSSNER, Jakob (Hrsg.): *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Freiburg: Fillibach. S. 105-119
- von HUMBOLDT, Wilhelm (1968): *Über Denken und Sprechen (1795/96)*. In: *Gesammelte Schriften*. Bd. 7/2. Nachdruck. Berlin: S. 581-583
- HURRELMANN, Bettina (1988): *Wider die neue Eindimensionalität. Zu G. Haas: „Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur“*. In: *Praxis Deutsch* 90. S. 2-3
- / HAMMER, Michael / NIEß, Ferdinand (1993): *Lesesozialisation. Bd. 1: Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann
- (1994): *Leseförderung*. In: *Praxis Deutsch* 127. S. 13-22
- (1995): *Leseklima in der Familie. Eine neue Untersuchung über die Lesesozialisation von Kindern*. In: BRÜGELMANN, Hans et al. (Hrsg.): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. Lengwil: Libelle. S. 122-124
- (1998a): *Unterhaltungsliteratur*. In: *Praxis Deutsch* 150. S. 15-22
- / ELIAS, Sabine (1998b): *Leseförderung in einer Medienkultur*. In: *Praxis Deutsch Sonderheft: Leseförderung*. S. 3-7
- (2002a): *Prototypische Merkmale der Lesekompetenz*. In: GROEBEN, Norbert / HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim; München: Juventa. S. 275-286
- (2002b): *Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren*. In: GROEBEN, Norbert / HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim; München: Juventa. S. 123-149
- (2002c): *Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis*. In: *Praxis Deutsch* 176. S. 6-18
- (2003): *Lesen. Basiskompetenz in der Mediengesellschaft*. In: *Schüler 2003: Lesen + Schreiben*. S. 4-10
- HUSSONG, Martin (1973): *Zur Theorie und Praxis des kritischen Lesens*. Düsseldorf: Schwann
- I**LLICH, Ivan (1991): *Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand*. Frankfurt: Luchterhand
- INGARDEN, Roman (³1965): *Das literarische Kunstwerk. Eine Untersuchung aus dem Grenzgebiet der Ontologie, Logik und Literaturwissenschaft*. Tübingen: Niemeyer (1. Auflage 1931)
- INGENDAHL, Werner (1988): *Die Fragen des zukünftigen Deutschlehrers und das Angebot der Germanistik*. In: Oellers, Norbert (Hrsg.): *Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Selbstbestimmung und Anpassung. Vorträge des Germanistentages*. Bd. 2. Tübingen: Niemeyer. S. 179-190
- (1997): *Wygotski und der Grammatikunterricht*. In: *Praxis Deutsch* 144. S. 10-14
- (1999a): *Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Tübingen: Niemeyer
- (1999b): *Theorie der Sprachreflexion. Ein Vorschlag zur Übersicht über Aufgaben schulischer Sprachreflexion*. In: DÖRING, Brigitte et al. (Hrsg.): *Über Sprachhandeln im Spannungsfeld von Reflektieren und Benennen*. Frankfurt: Lang. S. 117-143
- (2003): *Sinngebendes Lesen. Phasen des „Text“-Verstehens*. In: *Schulmagazin* 5 bis 10. 6/03. S. 5-8
- IPFLING, Heinz Jürgen / LORENZ, Ulrike (1991): *Die Hauptschule. Materialien – Entwicklungen – Konzepte. Ein Arbeits- und Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- (1996): *Die Hauptschule als weiterführende Schule – Standort und Profil*. In: SCHUMANN, Wolfgang (Hrsg.): *In der Hauptschule unterrichten. Didaktische und pädagogische Aspekte der Hauptschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 11-28
- (1998): *Zur Entwicklung der Hauptschulbildung*. In: BRONDER, Dietmar et al. (Hrsg.): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 25-40

- / ZENKE, Karl (1999): *Zur Weiterentwicklung des Hauptschulbildungsganges*. In: BRONDER, Dietmar et al. (Hrsg.): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Zweiter Band: Praxisberichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 363-390
- (2000): *Welche Zukunft hat die Hauptschule im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland?* In: HANSEL, Toni (Hrsg.): *Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung?* Herbolzheim: Centaurus. S. 178-191
- ISB MÜNCHEN – Abteilung Grund- und Hauptschule (1989): *Empfehlungen zur Leseerziehung in der Grund- und Hauptschule*. München
- (2003): *Jahrgangsstufentest Deutsch für die Jahrgangsstufe 8 der Bayerischen Hauptschule*. In: <http://www.isb-bayern.de/ghs/bdt.htm> (09.09.04)
- ISB MÜNCHEN – Abteilung Gymnasium (2004a): *Jahrgangsstufentest Deutsch am Gymnasium. Jahrgangsstufe 6*. In: http://isb.bayern.de/gym/deu_med/ (01.12.04)
- (2004b): *Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. Fachprofil Deutsch*. In: <http://www.isb.contentserv.net/g8/> (01.12.04)
- ISER, Wolfgang (1970): *Die Appellstruktur der Texte*. Konstanz: Universitätsverlag
- (1972): *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München: Fink
- (⁴1994): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink (1. Auflage 1976)
- IVO, Hubert (1975): *Handlungsfeld: Deutschunterricht. Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft*. Frankfurt: Fischer
- / NEULAND, Eva (1991): *Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik)*. In: *Diskussion Deutsch* 121. S. 437-493
- (1992): *Verändert Einsicht in Grammatik den Menschen?* In: *Der Deutschunterricht* IV/92. S. 34-49

- J**AMES, Carl / GARRETT, Peter (Hrsg.) (1991): *Language Awareness in the Classroom*. Burnt Mill; Harlow; Essex: Longman
- JAUB, Hans Robert (1967): *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. Konstanz: Universitätsverlag
- JENSEN, Adolf / LAMSZUS, Wilhelm (1910): *Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium*. Hamburg: Janssen
- JUST, Marcel / CARPENTER, Patricia (1980): *A theory of reading: From eye fixations to comprehension*. In: *Psychological Review* 87. S. 329-354

- K**AHLIG, Birgit / KIRCHMAYR, Gerald (2003): *Über den Einfluss des Lesens auf den Wortschatz. Ein Praxisbericht (1. Klasse BHS / 9. Schulstufe)*. In: *ide* 3/03. S. 57-62
- von der KAMMER, Marion (2001): *Man ist, was man isst*. In: *Praxis Deutsch* 170. S. 40-43
- KAMMLER, Clemens / KNAPP, Werner (Hrsg.) (2002a): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider
- (2002b): *Rezepte ohne Beipackzettel. Zu Otto Ludwigs Vorschlägen für die Reform des Deutschunterrichts nach PISA*. In: *Der Deutschunterricht* 6/02. S. 91-93
- KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael (Hrsg.) (2003): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen
- KAMPSSHOFF, Marita (2003): *PISA und Geschlecht. Anregungen zum Weiterdenken aus England*. In: *Pädagogik* 2/03. S. 16-19
- KARAGIANNAKIS, Evangelia / OOMEN-WELKE, Ingelore (1997): *Sprachbewußtheit im Unterricht*. In: BALHORN, Heike / NIEMANN, Heide (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit*. Lengwil: Libelle. S. 245-247
- KINTSCH, Walter (1996): *Lernen aus Texten*. In: HOFMANN, Joachim / KINTSCH, Walter (Hrsg.): *Lernen. Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich C, Serie II, Band 7. Göttingen: Hogrefe. S. 503-528
- KLAPPENBACH, Ruth / STEINITZ, Wolfgang (Hrsg.) (1964ff): *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. 6 Bde. Berlin: Akademie-Verlag
- KLIEM, Kerstin (1993): *Zur Situation der Hauptschule: dargestellt an drei ausgewählten Standorten in Bayern*. Regensburg: Roderer

- KLIEME, Eckard / EICHLER, Wolfgang / HELMKE, Andreas / LEHMANN, Rainer / NOLD, Günter / ROLFF, Hans-Günter / SCHRÖDER, Konrad / THOMÉ, Günther / WILLENBERG, Heiner (DESI-Konsortium) (2006a): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In: http://www.bildungsqualitaet.lernnetz.de/docs/desi_kmkbericht_032006.pdf (24.05.06)
- (2006b): *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. In: http://www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf (24.05.06)
- KLIX, Friedhart (1980): *Erwachendes Denken. Eine Entwicklungsgeschichte der menschlichen Intelligenz*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften
- KLOTZ, Peter (1991): *Syntaktische und textuelle Perspektiven zu Stil und Textsorte*. In: NEULAND, Eva / BLECKWENN, Helga (Hrsg.): *Stil – Stilistik – Stilisierung. Linguistische, literaturwissenschaftliche und didaktische Beiträge zur Stilforschung*. Frankfurt: Lang. S. 39-54
- / SIEBER, Peter (Hrsg.) (1993): *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart: Klett
- (1995a): *Sprachliches Handeln und grammatisches Wissen*. In: *Der Deutschunterricht IV/95*. S. 3-13
- et al. (1995b): *Kasseler Gespräche zu Grammatik und Pragmatik für die Schule*. In: *Der Deutschunterricht IV/95*. S. 82-92
- (1996): *Grammatische Wege zur Textgestaltungs-kompetenz. Theorie und Empirie*. Tübingen: Niemeyer
- / PEYER, Ann (Hrsg.) (1999): *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider
- KLUGE, Norbert (1996): *Wie und wo reden Teenager über Sex? Erkenntnisse einer deutschen Studie*. In: *ide 2/96*. S. 45-58
- KNAPP-POTTHOFF, Annelie / KNAPP, Karlfried (1982): *Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer
- (1997): *Sprach(lern)bewusstheit im Kontext*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 26. Jahrgang. S. 9-23
- KNOBLOCH, Jörg (1998): *Lehrpläne und Literaturunterricht an Hauptschulen. Fallstudie über den bayrischen Lehrplan „Lesen“*. Weinheim; München: Juventa
- KOCH, Ruth (1989): *Sprachwissen oder Sprachbewußtheit?* In: *OBST 40: Sprachbewußtheit und Schulgrammatik*. S. 115-131
- KÖCHER, Renate (1993): *Lesekarrieren – Kontinuität und Brüche*. In: BONFADELLI, Heinz et al.: *Lesesozialisation. Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann. S. 215-310
- KÖHNEN, Ralf (Hrsg.) (1998): *Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht*. Frankfurt: Lang
- KÖLLER, Wilhelm (1983): *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?* Hannover: Schroedel
- (1988): *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens*. Stuttgart: Metzler
- (2002): *Sprachgefühl und Erkenntnisinteresse*. In: <http://www.mauthner-gesellschaft.de/mauthner/text/koell7b.htm> (09.09.04)
- KÖNIG, Werner (⁷1989): *dtv-Atlas zur deutschen Sprache*. München: dtv (1. Auflage 1978)
- KORCZAK, Janusz (1991): *Von der Grammatik und andere pädagogische Texte*. Hg. von Friedhelm BEINER und Elisabeth LAX-HÖFER. Heinsberg: Dieck
- KÖSTER, Juliane (2002a): *PISA-Aufgaben einmal anders. Ein Vergleich mit deutschen Prüfungsaufgaben und eine Anregung für den Unterricht*. In: *Praxis Deutsch 176*. O.S.
- / SPINNER, Kaspar (2002b): *Vergleichendes Lesen*. In: *Praxis Deutsch 173*. S. 6-15
- (2003a): *Konstruieren statt entdecken – Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabenkultur*. In: *Didaktik Deutsch 14/03*. S. 4-20
- (2003b): *Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz*. In: ABRAHAM, Ulf et al. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach. S. 90-105
- KRÄMER, Claudia / FÜSSENICH, Iris / SCHUMANN, Gabriele (Hrsg.) (1998): *Lesekompetenz erwerben und fördern*. Braunschweig: Westermann
- KRÄMER, Sybille (Hrsg.) (1996): *Bewußtsein. Philosophische Beiträge*. Frankfurt: Suhrkamp
- KREFT, Jürgen (²1982): *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle & Meyer (1. Auflage 1977)

- KREJCI, Michael (1993): *Lesen oder erfahren?* In: BEISBART, Ortwin et al. (Hrsg.): *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Auer. S. 65-71
- KRÜGER, Alfred (2003): *Es kmmot auf die Vrpunekacg an!* In: <http://home.t-online.de/home/akrue/dumm61.htm> (09.09.04)
- KRÜGER, Heinz-Hermann (1998): *Soziokulturelle Bedingungen des Aufwachsens in Ost- und Westdeutschland*. In: BRONDER, Dietmar et al. (Hrsg.): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 91-101
- KÜGLER, Hans (1989): *Brief an zwei Leser. Zum produktions- und handlungsorientierten Literaturunterricht*. In: Praxis Deutsch 94. S. 2-4
- KÜHN, Peter (2001a): *Die Wörterbuch-Werkstatt*. In: Praxis Deutsch 165. S. 21-24
- (2001b): *Informationen suchen, sammeln und bewerten*. In: Lernchancen 21/01. S. 5-12
- (2002): *PISA und die Lesekompetenz. Wie die Muttersprachdidaktik von der Fremdsprachdidaktik (Deutsch als Fremdsprache) profitieren kann*. In: Der Deutschunterricht 4/02. S. 91-95
- (2003): *Lesekompetenz und Leseverstehen. Didaktisch-methodische Orientierungen zur Leseförderung im Muttersprachenunterricht*. In: Lernchancen 35/03. S. 4-9
- KUNTZSCH, Lutz (2003): *Systematische Erweiterung des Schülerwortschatzes*. In: Deutschunterricht 2/03. S. 24-27
- KUPFER-SCHREINER, Claudia (2002): *„Across the curriculum“ – Sprachbewusstsein und Sprachsensibilisierung im Kontext interkultureller Bildung*. In: SCHOBER, Otto (Hrsg.): *Deutschunterricht für die Sekundarstufe I*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 239-249
- KÜPPERS, Judith / SOUVIGNIER, Elmar (2002): *„Textdetektive“ lösen ihre Fälle: Mit Strategie und Spaß. Wie lassen sich Texte leichter lesen und besser verstehen – Förderkonzept für Fünftklässler in Erprobung*. In: Forschung Frankfurt 1-2. S. 51-53
- L**ANGE, Günter (2000): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider
- / NEUMANN, Karl / ZIESENIS, Werner (Hrsg.) (⁷2001): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider (1. Auflage 1972)
- LANGER, Inghard / SCHULZ VON THUN, Friedemann / TAUSCH, Reinhard (1974): *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft*. München: Reinhardt
- LEHMANN, Jakob / STOCKER, Karl (Hrsg.) (1981): *Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Deutsch*. 2 Bde. München: Oldenbourg
- LEHMANN, Rainer / PEEK, Rainer / PIEPER, Iris / von STRITZKY, Regine (1995): *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Weinheim; Basel: Beltz
- LEHMANN, Ulrike (1995): *Wäre „würde“ richtig? Eine Unterrichts Anregung zum Konjunktiv II*. In: Praxis Deutsch Sonderheft: *Grammatik: Praxis und Hintergründe*. S. 105-109
- LEHR, Andrea (2002): *Sprachbezogenes Wissen in der Lebenswelt des Alltags*. Tübingen: Niemeyer
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm (1694): *Meditationes de cognitione, veritate et ideis*. In: HOLZ, Hans Heinz (Hrsg.) (1996): *Philosophische Schriften. Bd. 1: Kleine Schriften zur Metaphysik*. Frankfurt: Suhrkamp. S. 25-47
- LESCHINSKY, Achim (2000): *Hauptschule – Spagat zwischen schulpädagogischen und sozialpolitischen Aufgaben*. In: HANSEL, Toni (Hrsg.): *Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung?* Herbolzheim: Centaurus. S. 18-35
- LIEBERUM, Rolf (⁷2001): *Gebrauchstexte im Unterricht*. In: LANGE, Günter et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider. S. 853-864
- van LIER, Leo (1995): *Introducing Language Awareness*. London: Penguin
- LINDAUER, Thomas / NÄNNY, Stephan (2001): *„Bei tranck kam es mir komisch vor“*. In: Praxis Deutsch 170. S. 28-35
- LINDSAY, Peter / NORMAN, Donald (²1977): *Human information processing. An introduction to psychology*. New York: Academic Press (1. Auflage 1972)
- LINKE, Angelika (1989): *Sprachgebrauch und Sprachgeschichte*. In: Praxis Deutsch 96. S. 9-18
- / VOIGT, Gerhard (1991): *Sprachen in der Sprache. Soziolinguistik heute: Varietäten und Register*. In: Praxis Deutsch 110. S. 12-20

- / NUSSBAUMER, Markus / PORTMANN, Paul (²1994): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer (1. Auflage 1991)
- (1995a): *Sprache kritisieren – Sprachkritik*. In: Praxis Deutsch 132. S. 18-22
- (1995b): *Sprachkritik am eigenem (!) Leib*. In: Praxis Deutsch 132. S. 31-33
- / OOMEN-WELKE, Ingelore (1995c): *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht: oben – unten / von hier – von anderswo / männlich – weiblich*. Freiburg: Fillibach
- LIST, Gudula (1992): *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. Aus der Sicht der Sprachpsychologie*. In: Der Deutschunterricht IV/92. S. 15-23
- LOCKE, John (1690/1981): *Versuch über den menschlichen Verstand*. Hamburg: Meiner
- LOEWIT, Kurt (1996): *Sexualität und Sprache*. In: ide 2/96. S. 17-23
- LOTTMANN, Klaus (1995): *Der eingebilddete Kranke und der Konjunktiv*. In: Praxis Deutsch Sonderheft: *Grammatik: Praxis und Hintergründe*. S. 61-63
- LUCHTENBERG, Sigrid (1994): *Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache*. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 5 (1). S. 1-25
- (1995): *Language Awareness-Konzeptionen. Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs „Reflexion über Sprache“*. In: Der Deutschunterricht IV/95. S. 93-108
- (1997): *Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. 26. Jahrgang. S. 111-126
- (2002): *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik*. In: ide 3/02. S. 27-46
- LÜCKING, Peter (1994): *Gibt es rhemalose Sätze?* In: CANISIUS, Peter et al. (Hrsg.): *Text und Grammatik. Festschrift für Roland Harweg zum 60. Geburtstag*. Bochum: Brockmeyer. S. 173-188
- LÜDDEKE, Julian / LUCHTENBERG, Siegrid (2003): *PISA und die Folgen aus Sicht interkultureller Erziehung*. In: ABRAHAM, Ulf et al. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach. S. 309-329
- LUDWIG, Otto (1985): *Könnten wir uns abfinden mit einer Sprache ohne Flügel? Zum Konjunktiv*. In: Praxis Deutsch 71. S. 16-24
- / MENZEL, Wolfgang (1988): *Nebensätze*. In: Praxis Deutsch 90. S. 12-20
- / SPINNER, Kaspar (2000): *Mündlich und schriftlich argumentieren*. In: Praxis Deutsch 160. S. 16-22
- (2002): *PISA 2000 und der Deutschunterricht*. In: Der Deutschunterricht 2/02. S. 82-85
- MAAS**, Utz / WUNDERLICH, Dieter (1972): *Pragmatik und sprachliches Handeln*. Frankfurt: Athenäum
- MACHEINER, Judith (²1998): *Das grammatische Varieté oder Die Kunst und das Vergnügen, deutsche Sätze zu bilden*. Frankfurt: Eichborn (1. Auflage 1991)
- MACKENSEN, Lutz (⁹1977): *Deutsches Wörterbuch. Rechtschreibung, Grammatik, Stil, Worterklärung, Fremdwörterbuch. Geschichte des deutschen Wortschatzes*. München: Südwest Verlag (1. Auflage 1953)
- MAIWALD, Klaus / ROSNER, Peter (Hrsg.) (2001): *Lust am Lesen*. Bielefeld: Aisthesis
- MANGUEL, Alberto (³1998): *Eine Geschichte des Lesens*. Berlin: Volk und Welt (1. Auflage 1996)
- MARENBACH, Dieter (1985): *Wieviel Grammatik brauchen Schüler?* In: Pädagogische Welt 39. S. 457-461
- MCCARTHY, John / HAYES, P. (1969): *Some philosophical problems from the standpoint of artificial intelligence*. In: MELTZER, B. / MICHIE, D. (Hrsg.): *Machine intelligence 4*. Edinburgh: University Press. S. 463-502
- MCCLELLAND, James / RUMELHART, David (1981): *An interactive activation model of context effects in letter perception. Part 1. An account of basic findings*. In: Psychological Review 88. S. 375-407
- MEIERS, Kurt (1996): *Aspekte und Probleme des Leseunterrichts: Erstlesen*. In: GÜNTHER, Hartmut / LUDWIG, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter. 2. Halbband. S. 1217-1225
- (⁷2001): *Schriftspracherwerb*. In: LANGE, Günter et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider. S. 144-171
- MEINHARDT, Friederika (2003): *„Ich weiß nicht, was ich bin“*. Förderung junger Migranten in der Sekundarstufe. In: Pädagogik 2/03. S. 20-23
- MENZEL, Wolfgang (1984): *Grammatikunterricht*. In: BAURMANN, Jürgen / HOPPE, Otfried (Hrsg.): *Handbuch für Deutschlehrer*. Stuttgart et al.: Kohlhammer. S. 339-361

- (1987): *Wortfelder*. In: Praxis Deutsch 85. S. 8-16
 - (1992): *Passiv*. In: Praxis Deutsch 112. S. 20-26
 - (1994): *Vom sprachlichen Handeln zum Text*. In: Praxis Deutsch 123. S. 63-68
 - (Hrsg.) (1995a): *Grammatik: Praxis und Hintergründe*. Praxis Deutsch Sonderheft. Seelze: Friedrich
 - (1995b): *Die indirekte Rede. Grammatik und Textanalyse am Beispiel eines Textes von Thomas Bernhard*. In: Praxis Deutsch 129. S. 61-65
 - (1998): *Beziehungswörter – Sätze verbinden*. In: Praxis Deutsch 151. S. 12-22
 - (1999): *Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer
 - (2000a): *Grammatikwerkstatt*. In: BALHORN, Heiko et al. (Hrsg.): *Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht*. Seelze: Kallmeyer. S. 242-248
 - (2000b): *Lesen lernen – schreiben lernen*. Braunschweig: Westermann
 - (2002a): *Elf Wörter sind noch kein Elfchen. Eine Unterrichts Anregung*. In: Praxis Deutsch 172. S. 20-22
 - (2002b): *Mäuse fressen Katzen besonders gern. Von der Reihenfolge der Wörter im Satz*. In: Praxis Deutsch 172. S. 29-35
 - (2002c): *Im Süden fern die Feige reift*. In: Praxis Deutsch 172. S. 36-38
 - (2002d): *Große Panik löste ein Erdbeben aus. Die Wortstellung in journalistischen Texten*. In: Praxis Deutsch 172. S. 42-46
 - (2002e): *Lesen lernen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit und des Textverständnisses*. In: Praxis Deutsch 176. S. 20-24
 - (2002f): *Texte lesen, Texte verstehen. Arbeitsheft zum üben des Lesens*. In: Praxis Deutsch 176. S. 25-40
 - (2003a): *Fragen, bitten, fordern. Eine Einführung ins höfliche Sprechen*. In: Praxis Deutsch 178. S. 17-21
 - (Hrsg.) (2003b): *Texte lesen – Texte verstehen*. Praxis Deutsch Sonderheft. Seelze: Friedrich
 - (2003c): *Texte lesen – Texte verstehen*. In: Praxis Deutsch Sonderheft: *Texte lesen – Texte verstehen*. S. 3-9
- MITSCHEKE, Sieghild (1995): „*Der Dieb antwortete: es sei ein starker Wind gekommen, der mich hochhob.*“ *Direkte und indirekte Rede*. In: Praxis Deutsch Sonderheft: *Grammatik: Praxis und Hintergründe*. S. 59-60
- MOSCHNER, Barbara / KIPER, Hanna / KATTMANN, Ulrich (Hrsg.) (2003): *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider
- MÜLLER, Astrid (2000a): *Sachtexte lesen und verstehen. Bedeutung des Lesens und Verstehens*. In: Lernchancen 13/00. S. 4-12
- (2000b): *Verbindungen knüpfen. Besseres Textverstehen durch die Arbeit an Bedeutungsnetzen*. In: Lernchancen 13/00. S. 51-56
 - (2000c): *Spurensuche in Texten*. In: Praxis Deutsch 161. S. 33-37
- MÜLLER, Lotte (⁵1931): *Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule*. Leipzig: Klinkhardt (1. Auflage 1921)
- MÜLLER, Wolfgang (1982): *Das Sprachgefühl auf dem Prüfstand der Philologie*. In: GAUGER, Hans-Martin et al.: *Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage: Ist Berufung auf „Sprachgefühl“ berechtigt? (Preisfrage der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung 1980)*. Heidelberg: Schneider. S. 203-316
- (1994): *Die Lust an der Worthinrichtung. Sprachkritisches Bewußtsein in der Öffentlichkeit*. In: ide 4/94. S. 42-58
 - (1996): *Die schönste Sache der Welt. Über Sexualität sprechen und schweigen*. In: ide 2/96. S. 31-44
- MÜLLER-MICHAELS, Harro (1978): *Literatur im Alltag und Unterricht*. Königstein: Scriptor
- (1980): *Positionen der Deutschdidaktik seit 1949*. Königstein: Scriptor
 - (1993): *Was bleibt? Begründung eines Kanons in Denkbildern*. In: Deutschunterricht 1/93. S. 5-13
 - (1996): *Geschichte der Didaktik und Methodik des Leseunterrichts und der Lektüre*. In: GÜNTHER, Hartmut / LUDWIG, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter. 2. Halbband. S. 1268-1277
 - (2002): *Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts*. In: BOGDAL, Klaus-Michael / KORTE, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv. S. 30-48
- NENTWIG, Paul (1959): *Dichtung im Unterricht. Grundlegung und Methode*. Braunschweig: Westermann
- NEUHAUS-SIEMON, Elisabeth (1963): *Muttersprachliche Bildung im Raum der Reformpädagogik. Sprachgestaltung und Sprachbetrachtung*. Ratingen: Henn

- NEULAND, Eva (1986): *Jugendsprachen im gesellschaftlichen Wandel. Ein Beitrag zur Geschichte der Jugendsprachen und ihrer Erforschung*. In: Der Deutschunterricht 4/86. S. 52-73
- / BLECKWENN, Helga (Hrsg.) (1991): *Stil – Stilistik – Stilisierung. Linguistische, literaturwissenschaftliche und didaktische Beiträge zur Stilforschung*. Frankfurt: Lang
- (1992): *Sprachbewußtsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule*. In: Der Deutschunterricht IV/92. S. 3-14
- (1993a): *Reflexion über Sprache. Reformansatz und uneingelöstes Programm der Sprachdidaktik*. In: BREMERICH-VOS, Albert (Hrsg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo*. Frankfurt: Diesterweg. S. 85-101
- (1993b): *Sprachbewußtsein und Sprachvariation. Zur Entwicklung und Förderung eines Sprachdifferenzbewußtseins*. In: KLOTZ, Peter / SIEBER, Peter (Hrsg.): *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart: Klett. S. 172-191
- (1994): *Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel „Reflexiver Sprachgebrauch“*. In: *ide* 4/94. S. 28-41
- (2002): *Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht*. In: Der Deutschunterricht 3/02. S. 4-10
- NICKEL-BACON, Irmgard (2003): *Hat Lesen ein Geschlecht? Worin sich Lesenlernen und Lektürepraxis bei Jungen und Mädchen unterscheiden*. In: *Schüler 2003: Lesen + Schreiben*. S. 30-31
- NIEKE, Wolfgang (2000): *Perspektiven für einen Hauptschulbildungsgang: Leistung und Solidarität*. In: HANSEL, Toni (Hrsg.): *Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung?* Herbolzheim: Centaurus. S. 89-103
- NORMAN, Donald / RUMELHART, David / LNR-Research Group (1975): *Explorations in cognition*. San Francisco: Freeman
- NÜNDEL, Ernst (1978): *Wozu Grammatik in der Schule?* In: *Pädagogische Welt* 1/31. S. 24ff
- (²1985): *Kompendium Didaktik Deutsch*. München: Ehrenwirth (1. Auflage 1980)
- NUBBAUM, Regina (Hrsg.) (2000): *Wege des Lernens im Deutschunterricht. Phantasie entfalten, Erkenntnisse gewinnen, Sprache vervollkommen*. Braunschweig: Westermann
- NUSSBAUMER, Markus (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 119)
- (1993): *Textbegriff und Textanalyse*. In: EISENBERG, Peter / KLOTZ, Peter (Hrsg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett. S. 63-84
- (1996): *Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen?* In: FEILKE, Helmut / PORTMANN, Paul (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett. S. 96-112
- (2002): *Ein Blick und eine Sprache für die Sprache. Von der Rolle des Textwissens im Schreibunterricht*. In: http://www.lili.uni-bielefeld.de/~lili_lab/virtseminare/umt/biblio/texte/nussbaumer/text/htm (09.09.04)
- NUTZ, Maximilian (1995): *Grammatisches Wissen, Sprachbewußtsein und literarisches Verstehen*. In: Der Deutschunterricht IV/95. S. 70-81
- O**CKEL, Eberhard (1991): *Elementarprozesse beim Sprechen: Pausen und Zäsuren als Deutungshilfen bei geschriebenen Texten*. In: NEULAND, Eva / BLECKWENN, Helga (Hrsg.): *Stil – Stilistik – Stilisierung. Linguistische, literaturwissenschaftliche und didaktische Beiträge zur Stilforschung*. Frankfurt: Lang. S. 209-224
- OEVERMANN, Ulrich (1970): *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Berlin: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft
- OKSAAR, Els (⁷2001): *Spracherwerb des Kindes*. In: LANGE, Günter et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider. S. 39-57
- OLSON, David (1970): *Language and Thought: Aspects of a cognitive theory of semantics*. In: *Psychological Review*. S. 257-273
- OOMEN-WELKE, Ingelore (1982): *Didaktik der Grammatik*. Tübingen: Niemeyer
- (1991): *Sprachenvielfalt in Regelklassen. Ein Differenzierungsproblem*. In: *Praxis Deutsch* 108. S. 37-40

- (1998a): *Sprache entdecken*. In: GIESE, Heinz / OSSNER, Jakob (Hrsg.): *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Freiburg: Fillibach. S. 123-146
- (1998b): „...ich kann da nix!“ – Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach
- (1999): *Sprachen in der Klasse*. In: Praxis Deutsch 157. S. 14-23
- (2002): *Auf sprachlicher Entdeckungsreise. Authentische Beispiele und Lernmaterialien zum LA-Unterricht*. In: ide 3/02. S. 55-62
- (2003a): *Entwicklung sprachlichen Wissens im mehrsprachigen Kontext*. In: BREDEL, Ursula et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2 Bde. Paderborn: Schöningh. Bd. 1. S. 452-463
- (2003b): *Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft*. In: KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael (Hrsg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen. S. 60-74
- (2003c): *Benimm an fremden Tischen. Kulturkontakt und Höflichkeit*. In: Praxis Deutsch 178. S. 22-29
- (2003d): *Ein Viertel laut PISA „ganz unten“*. In: ABRAHAM, Ulf et al. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach. S. 279-296
- OSSNER, Jakob (1989): *Sprachthematization – Sprachaufmerksamkeit – Sprachwissen*. In: OBST 40: *Sprachbewußtheit und Schulgrammatik*. S. 25-38
- (2000a): *Die nächsten Aufgaben lösen, ohne „kleine Brötchen zu backen“*. In: BALHORN, Heiko et al. (Hrsg.): *Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht*. Seelze: Kallmeyer. S. 232-241
- (2000b): *Sprachwissen und Sprachbewusstsein*. In: WITTE, Hansjörg et al. (Hrsg.): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 297-311

- P**ABST-WEINSCHENK, Marita (1997): *Stichwörter würfeln. Ein Spiel zur Förderung des freien Redens*. In: Praxis Deutsch 144. S. 36-39
- PAEFGEN, Elisabeth (1998): *Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive*. In: BELGRAD, Jürgen / FINGERHUT, Karlheinz (Hrsg.): *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 14-23
- (1999): *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Metzler
- (2003): *Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik*. In: KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael (Hrsg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen. S. 191-209
- PANGH, Claudia (2003a): *Lesekompetenz – vom lauten zum verstehenden Lesen*. In: BOHL, Thorsten et al. (Hrsg.): *Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 67-90
- (2003b): *Diagnosekompetenz – den Blick für das Lernen schärfen*. In: BOHL, Thorsten et al. (Hrsg.): *Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 91-111
- PAUL, Ingwer (1999): *Praktische Sprachreflexion*. Tübingen: Niemeyer
- (2002): *Gesprochene Sprache als Reflexionsanlass im Grammatikunterricht*. In: Der Deutschunterricht 3/02. S. 52-58
- PAUL, Lothar (1978): *Geschichte der Grammatik im Grundriß*. Weinheim; Basel: Beltz
- PESCHEL, Corinna (Hrsg.) (2002): *Grammatik und Grammatikvermittlung*. Frankfurt: Lang
- PEYER, Ann / PORTMANN, Paul (1996): *Norm, Moral und Didaktik. Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder*. Tübingen: Niemeyer
- (1998): *Sätze*. In: Praxis Deutsch 147. S. 12-22
- (1999): *Grammatik und Sprachwissen zwischen Schule und Hochschule*. In: KLOTZ, Peter / PEYER, Ann (Hrsg.): *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 11-24
- PIAGET, Jean (1971): *Sprache und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann
- PIEPER, Irene / WIRTHWEIN, Heike (2003): „Ich bin kein Typ, der gern liest“. *Werdegänge von Nicht-Lesern*. In: Schüler 2003: *Lesen + Schreiben*. S. 18-21
- / ROSEBROCK, Cornelia / VOLZ, Steffen / WIRTHWEIN, Heike (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim; München: Juventa
- PLETICHA, Heinrich (1965): *Ihnen ging es auch nicht besser. Schule und Schüler in vier Jahrtausenden*. Würzburg: Arena
- von POLENZ, Peter (1985): *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. Berlin; New York: de Gruyter

- PÖPPEL, Ernst (1989): *Eine neuropsychologische Definition des Zustands „bewußt“*. In: PÖPPEL, Ernst (Hrsg.): *Gehirn und Bewußtsein*. Weinheim: VCH. S. 17-32
- PRATT, Chris / GRIEVE, Robert (1984): *The development of metalinguistic awareness*. In: TUNMER, William / PRATT, Chris / HERRIMAN, Michael (Hrsg.): *Metalinguistic Awareness in Children*. New York: Springer. S. 2-11
- PRENZEL, Manfred / BAUMERT, Jürgen / BLUM, Werner / LEHMANN, Rainer / LEUTNER, Detlev / NEUBRAND, Michael / PEKRUN, Reinhard / ROLFF, Hans-Günter / ROST, Jürgen / SCHIEFELE, Ulrich (PISA-Konsortium Deutschland) (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann
- R**ANK, Bernhard (1995): *Wege zur Grammatik und zum Erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider
- RATTUNDE, Eckhard (1989): *Wege zur frühen Mehrsprachigkeit*. In: Die Neueren Sprachen 88. S. 305-446
- von RAUMER, Rudolf (1852): *Der Unterricht im Deutschen*. In: von RAUMER, Karl: *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit*. III. Theil. 2. Abtheilung. Stuttgart: Liesching. S. 15-151
- RAYNER, Keith (Hrsg.) (1983): *Eye movements in reading. Perceptual and language processes*. New York: Academic Press
- / POLLATSEK, Alexander (Hrsg.) (1989): *The psychology of reading*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- REDDER, Angelika (2000): *Sprachliche Formen und literarische Texte – eine interdisziplinäre Aufgabe*. In: OBST 61: *Sprachliche Formen und literarische Texte*. S. 5-17
- REICH, Gerhard (1972): *Muttersprachlicher Grammatikunterricht von der Antike bis um 1600*. Weinheim: Beltz
- REICH, Hans / HOLZBRECHER, Alfred / ROTH, Hans Joachim (Hrsg.) (2000): *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich
- REICKE, Emil (²1924): *Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit*. In: STEINHAUSEN, Georg (Hrsg.): *Die deutschen Stände in Einzeldarstellungen. Bd. 9: Der Lehrer*. Jena: Diederichs (1. Auflage 1901)
- REIN, Kurt (1981): *Leistungen und Aufgaben eines funktionalen Grammatikunterrichts auf linguistischer Grundlage*. In: LEHMANN, Jakob / STOCKER, Karl (Hrsg.): *Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Deutsch*. München: Oldenbourg. Bd. 2. S. 10-31
- REITER, Claudia (2003): *PISA 2000. Analysen und Schlussfolgerungen*. In: ide 3/03. S. 20-26
- REITSMA, Pieter (1995): *Förderung des Textverstehens bei Kindern mit Leseschwierigkeiten*. In: BRÜGELMANN, Hans et al. (Hrsg.): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. Lengwil: Libelle. S. 160-172
- REKUS, Jürgen / HINTZ, Dieter / LADENTHIN, Volker (1998): *Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim; München: Juventa
- REUSCHLING, Gisela (1996a): *„Man kann sich richtig vorstellen, wie’s so abging“*. *Schreibkonferenzen in der Sekundarstufe I*. In: Praxis Schule 5 bis 10. 6/96. S. 20-25
- (1996b): *„Als wär sie gar nicht Susanne und die Laura“*. *Die Thematisierung der Perspektive in Schreibkonferenzen*. In: Praxis Deutsch 137. S. 29-33
- RICHTER, Sigrun (1998): *Interessenbezogenes Rechtschreiblernen*. Braunschweig: Westermann
- RICHTER, Tobias / CHRISTMANN, Ursula (2002): *Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede*. In: GROEBEN, Norbert / HURRELMANN, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim; München: Juventa. S. 25-58
- RICKHEIT, Gert / STROHNER, Hans (1993): *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen: Francke
- ROBINSON, Francis (1946): *Effective study*. New York: Harper
- RÖSCH, Heidi (1995): *Befremdendes Deutsch*. In: Praxis Deutsch 132. S. 28-30
- (2000): *Language und Literature Awareness – Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik*. In: <http://www.tu-berlin.de/fb2/fadi/hr/Habil.pdf> (09.09.04)
- ROSEBROCK, Cornelia (Hrsg.) (1995a): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim; München: Juventa
- (1995b): *Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung*. In: ROSEBROCK, Cornelia (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim; München: Juventa. S. 9-29

- / FIX, Martin (2001): *Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen*. Baltmannsweiler: Schneider
- (2002): *Folgen von PISA für den Deutschunterricht*. In: Praxis Deutsch 174. S. 51-55
- (2003): *Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule*. In: KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael (Hrsg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen. S. 153-174
- RÖSNER, Ernst (1989): *Abschied von der Hauptschule. Folgen einer verfehlten Schulpolitik*. Frankfurt: Fischer
- (1998): *Auswege aus der Hauptschulkrise? Alternative Strukturen – neue pädagogische Handlungsfelder*. In: BRONDER, Dietmar et al. (Hrsg.): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 55-71
- RUDOLPH, Günter / MENZEL, Wolfgang (2000): *Was sind die wichtigsten Informationen? Sachtexte erarbeiten*. In: Praxis Deutsch 164. S. 40-47
- RÜEGG, Regula (1995): *Wie wir mit Sprache Einfluß nehmen*. In: Praxis Deutsch 132. S. 34-37
- RUF, Urs (2001): *Verstehen und sich verständlich machen. Dialogisches Schreiben im geschützten Raum wohlwollender Lernpartner*. In: Pädagogik 6/01. S. 14-18
- RUMELHART, David (1977): *Introduction to human information processing*. New York: Wiley
- / MCCLELLAND, James (1981): *Interactive processing through spreading activation*. In: LESGOLD, Alan / PERFETTI, Charles (Hrsg.): *Interactive processes in reading*. Hillsdale; New Jersey: Erlbaum. S. 37-60
- RUNGE, Gabriele (1997): *Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht*. Würzburg: Königshausen und Neumann
- RYLE, Gilbert (1949): *The concept of mind*. London: Hutchinson & Co. (dt. 1961: *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam)

- S**XAXER, Ulrich et al. (1989): *Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft. Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann
- (1993): *Lesesozialisation*. In: BONFADELLI, Heinz et al.: *Lesesozialisation. Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann. S. 311-374
 - SCHACHENREITER, Christian (1995): *Grammatikkenntnisse und Lyrikverständnis*. In: ide 3/95. S. 92-101
 - SCHANK, Roger / ABELSON, Robert (1977): *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale: Erlbaum
 - SCHERNER, Maximilian (1984): *Sprache als Text. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlich begründeten Theorie des Textverstehens. Forschungsgeschichte, Problemstellung, Beschreibung*. Tübingen: Niemeyer
 - (1986): „Nützt die Grammatik der Textinterpretation?“ *Zum Aufbau einer Verstehensgrammatik für den Deutschunterricht*. In: Der Deutschunterricht II/86. S. 86-103
 - (1994): *Textverstehen als „Spurenlesen“*. *Zur texttheoretischen Tragweite dieser Metapher*. In: CANISIUS, Peter et al. (Hrsg.): *Text und Grammatik. Festschrift für Roland Harweg zum 60. Geburtstag*. Bochum: Brockmeyer. S. 317-340
 - (2003): *Grammatik und Textualität*. In: BREDEL, Ursula et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2 Bde. Paderborn: Schöningh. Bd. 1. S. 476-486
 - SCHETSCHKE, Michael / SCHMIDT, Renate-Berenike (2001): *Sexuelle Kommunikation in der Schule*. In: Lernchancen 22/01. S. 2-5
 - SCHILDBERG-SCHROTH, Gerhard / VIEHBROCK, Hans Heinrich (1981): *Zur Wissenschaftlichkeit des Deutschunterrichts. Überlegungen am Beispiel der Inhaltsangabe*. In: Der Deutschunterricht 5/81. S. 4-24
 - SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (1975): *Metasprache und Metakommunikation. Zur Überführung eines sprachphilosophischen Problems in die Sprachtheorie und in die sprachwissenschaftliche Forschungspraxis*. In: SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (Hrsg.): *Sprachtheorie*. Hamburg: Hoffmann und Campe. S. 189-205
 - SCHLOBINSKI, Peter (1989): „Frau Maier hat Aids, Herr Tropfmann hat Herpes, was wollen Sie einsetzen?“ *Exemplarische Analyse eines Sprechstils*. In: OBST 41: *Thema „Jugendsprache“*. S. 1-34
 - SCHMETZ, Ditmar (2001): *Sexualität und Sprache*. In: Lernchancen 13/00. S. 41-46
 - SCHMID, Katja (2003): *Unlguailbch!* In: <http://www.heise.de/tp/deutsch/special/auf/15701/1.html> (09.09.04)
 - SCHMID-BARKOW, Ingrid (2002): *Bemerkenswert verschmurmelte Arteenossen. Eine empirische Studie zur Diagnose von Lesestrategien und Leseschwierigkeiten bei Hauptschülern und Hauptschülerinnen*. In: KAMMLER, Clemens / KNAPP, Werner (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 170-185

- / FISCHER, Ute (2003): *Wo brennt's denn nun? Was Texte im Innersten zusammenhält – oder auch nicht.* In: Praxis Deutsch 179. S. 38-43
- SCHMIDT, Wilhelm (⁴1973): *Grundfragen der deutschen Grammatik. Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre.* Berlin: Volk und Wissen (1. Auflage 1965)
- SCHNEIDER, Wolfgang / VISÉ, Mechthild / REIMERS, Petra / BLAESSER, Barbara (1994): *Auswirkungen eines Trainings der sprachlichen Bewußtheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule.* In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 8 (3/4). S. 177-188
- SCHNOTZ, Wolfgang (1994): *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten.* Weinheim: Beltz
- SCHÖBER, Otto (1993): *Personennamen.* In: Praxis Deutsch 122. S. 16-23
- (⁷2001): *Lesebuch.* In: LANGE, Günter et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik.* Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider. S. 508-531
- (Hrsg.) (2002): *Deutschunterricht für die Sekundarstufe I.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- SCHÖN, Erich (1987): *Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800.* Stuttgart: Klett
- (1993): *Jugendliche Leser im Deutschunterricht.* In: BALHORN, Heiko / BRÜGELMANN, Hans (Hrsg.): *Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten.* Konstanz: Faude. S. 220-226
- (1999): *Geschichte des Lesens.* In: FRANZMANN, Bodo et al. (Hrsg. i.A. der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz): *Handbuch Lesen.* München: Saur. S. 1-85
- SCHOR, Bruno (2002): *PISA. Herausforderung und Chance zu schulischer Selbsterneuerung.* Donauwörth: Auer
- SCHREBLOWSKI, Stephanie / HASSELHORN, Marcus (2001): *Zur Wirkung zusätzlicher Motivänderungskomponenten bei einem metakognitiven Textverarbeitungstraining.* In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 15 (3/4). S. 145-154
- SCHROEDER, Joachim (1998): *Die Hauptschule eine Migrantenschule?* In: BRONDER, Dietmar et al. (Hrsg.): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 102-112
- SCHUBERT-FELMY, Barbara (2003): *Umgang mit Texten in der Sekundarstufe I.* In: KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael (Hrsg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen. S. 95-116
- SCHULZ, Dieter (2000): *Zur Stellung der Hauptschule im gegliederten Schulwesen – Ausgewählte Aspekte ihrer Begründungsproblematik.* In: HANSEL, Toni (Hrsg.): *Hauptschule. Auslaufmodell oder Herausforderung?* Herbolzheim: Centaurus. S. 67-88
- SCHULZ VON THUN, Friedemann (1990): *Miteinander reden. 2. Bde. Bd. 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation.* Reinbek: Rowohlt (1. Auflage 1981)
- SCHUMANN, Wolfgang (Hrsg.) (1996): *In der Hauptschule unterrichten. Didaktische und pädagogische Aspekte der Hauptschule.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- SCHÜMER, Gundel / WEIß, Manfred / STEINERT, Brigitte / BAUMERT, Jürgen / TILLMANN, Klaus-Jürgen / MEIER, Ulrich (2001): *Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen.* In: BAUMERT, Jürgen et al. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske + Budrich. S. 409-509
- SCHUSTER, Karl (1993): *Erkundungen zum eigenen Vornamen – gemeinsam mit anderen.* In: Praxis Deutsch 122. S. 50-52
- (⁹2001): *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch.* Baltmannsweiler: Schneider (1. Auflage 1992)
- SEARLE, John (1969): *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge: University Press (dt. 1971: *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay.* Frankfurt: Suhrkamp)
- SEIDEL, Brigitte (1989): *Wörter im Sprachbewußtsein. Sprachkunde in der Sekundarstufe I.* Hannover: Schroedel
- (1990): *Auf Wörter aufmerksam werden. Unterrichtsvorschläge als Plädoyer für eine Neuentdeckung wortkundlicher Themen im Deutschunterricht.* In: Diskussion Deutsch 111. S. 18-31
- (1993): *Mit Namen kosen, necken, spotten, schmähen.* In: Praxis Deutsch 122. S. 42-49
- (2003): *Höflichkeit – verbal und nonverbal.* In: Praxis Deutsch 178. S. 36-41
- SEIDEMANN, Walther (1927): *Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung.* Leipzig: Quelle & Meyer
- SEITZ, Oskar (1996): *Zum Lehrerbild bei Hauptschülern. Ergebnisse einer Gesamtuntersuchung bei Hauptschülern der 9. Klassen im Raum Nürnberg und Nürnberger Land.* In: SCHUMANN, Wolfgang (Hrsg.):

- In der Hauptschule unterrichten. Didaktische und pädagogische Aspekte der Hauptschule.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 50-123
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1982): *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke.* In: Praxis Deutsch Sonderheft: *Unterricht planen und vorbereiten.* S. 119-120
- SIEBER, Peter / SITTA, Horst (1992): *Sprachreflexion in der Öffentlichkeit. Die öffentliche Sprachkritik als Indikator öffentlichen Sprachbewußtseins.* In: Der Deutschunterricht IV/92. S. 63-83
- (2003): *Sprachförderung – Mit PISA in anderem Licht?* In: Didaktik Deutsch 15/03. S. 4-17
- SIEPMANN, Gerda (1998): *Mädchen im Hauptschulbildungsgang.* In: BRONDER, Dietmar et al. (Hrsg.): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 113-119
- SINCLAIR, Anne / JARVELLA, Robert / LEVELT, Willem (Hrsg.) (1978): *The child's conception of language.* New York: Springer
- SITTA, Horst (1984): *Syntax – Die Lehre vom Bau des Satzes.* In: Praxis Deutsch 68. S. 22-29
- SMITH, Frank (1971): *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read.* New York: Holt, Rinehart and Winston
- SOLMECKE, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Langenscheidt
- SOUVIGNIER, Elmar / KÜPPERS, Judith / GOLD, Andreas (2003): *Wir werden Textdetektive: Beschreibung eines Trainingsprogramms zur Förderung des Leseverstehens.* In: Didaktik Deutsch 14/03. S. 21-35
- SPINNER, Kaspar (1987): *Interpretieren im Deutschunterricht.* In: Praxis Deutsch 81. S. 17-23
- (1989): *Textanalyse im Unterricht.* In: Praxis Deutsch 98. S. 19-23
- (1992): *Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs.* In: Diskussion Deutsch 125. S. 309-321
- (1993a): *Literaturdidaktik der 90er Jahre.* In: BREMERICH-VOS, Albert (Hrsg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo.* Frankfurt: Diesterweg. S. 23-36
- (1993b): *Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht.* In: Diskussion Deutsch 134. S. 491-496
- (1995a): *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I.* Baltmannsweiler: Schneider (1. Auflage 1984)
- (1995b): „*Ich möchte mal...*“ *Das Wünschen und der Konjunktiv.* In: Praxis Deutsch Sonderheft: *Grammatik: Praxis und Hintergründe.* S. 56-58
- (1995c): *Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind.* In: ROSEBROCK, Cornelia (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation.* Weinheim; München: Juventa. S. 81-95
- (1997): *Reden lernen.* In: Praxis Deutsch 144. S. 16-22
- (Hrsg.) (1999a): *Neue Wege im Literaturunterricht. Informationen, Hintergründe, Arbeitsanregungen.* Hannover: Schroedel
- (1999b): *Die eigenen Lernwege unterstützen. Die sog. kognitive Wende in der Deutschdidaktik.* In: SPINNER, Kaspar (Hrsg.): *Neue Wege im Literaturunterricht. Informationen, Hintergründe, Arbeitsanregungen.* Hannover: Schroedel. S. 4-9
- (1999c): *Lese- und literaturdidaktische Konzepte.* In: DEHN, Mechthild et al.: *Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule.* In: FRANZMANN, Bodo et al. (Hrsg. i.A. der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz): *Handbuch Lesen.* München: Saur. S. 593-601
- (2000): *Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur.* In: LANGE, Günter: *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur.* Baltmannsweiler: Schneider. S. 978-990
- (2002a): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht.* In: BOGDAL, Klaus-Michael / KORTE, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik.* München: dtv. S. 247-257
- (2002b): *Über PISA-Aufgaben nachdenken.* In: Praxis Deutsch 176. S. 50-52
- (2003a): *Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht.* In: KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael (Hrsg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen. S. 175-190
- (2003b): *Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht.* In: ABRAHAM, Ulf et al. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA.* Freiburg: Fillibach. S. 238-248
- SPITTA, Gudrun (1992): *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten.* Frankfurt: Cornelsen

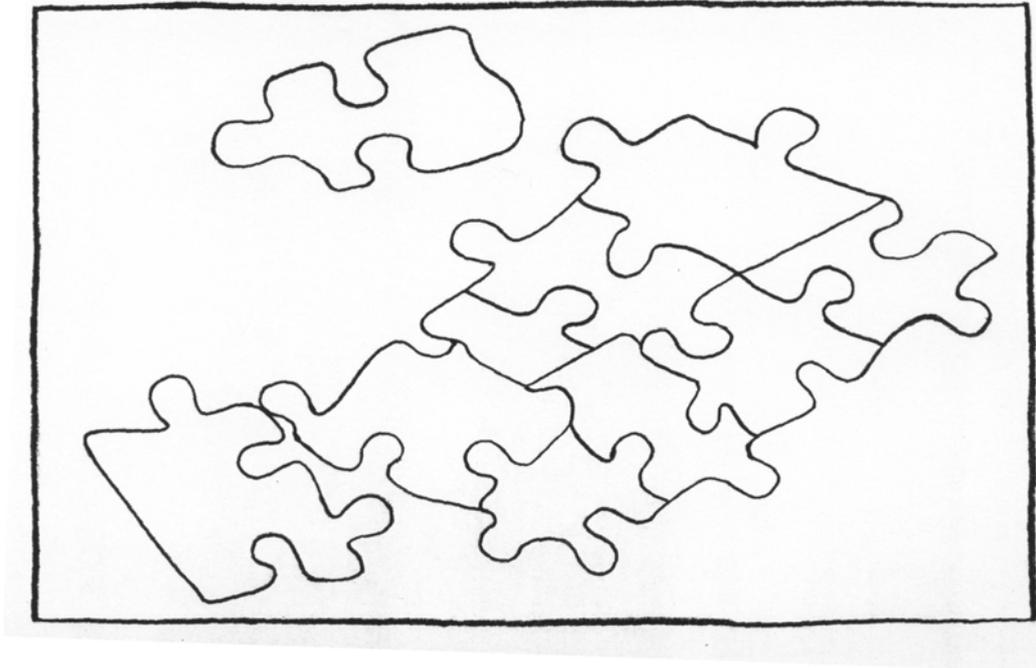
- (2000): *Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? oder: Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung.* (= Deutschdidaktische Perspektiven. Eine Schriftenreihe des Studiengangs Primarstufe an der der Universität Bremen im Fachbereich 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften). In: <http://www.alphabetisierung.de> (09.12.02)
- STANAT, Petra / KUNTER, Mareike (2001): *Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen.* In: BAUMERT, Jürgen et al. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske + Budrich. S. 249-269
- STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND (2004a): *Allgemein bildende Schulen.* In: <http://www.destatis.de/cgi-bin/printview.pl> (09.09.04)
- (2004b): *Allgemein bildende Schulen. Ausländische Schüler/innen nach Schularten.* In: <http://www.destatis.de/cgi-bin/printview.pl> (09.09.04)
- (2004c): *Allgemein bildende Schulen. Ausländische Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit.* In: <http://www.destatis.de/cgi-bin/printview.pl> (09.09.04)
- STEETS, Angelika (2003): *Lernbereich Sprache in der Sekundarstufe I.* In: KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael (Hrsg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen. S. 210-231
- STEIN, Peter (Hrsg.) (1980): *Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven.* Stuttgart: Metzler
- STEIN, Rolf (1998): *Hauptschule als Herausforderung. Notwendigkeit und Integration im Bildungswesen.* Neuwied: Luchterhand
- STEINIG, Wolfgang / HUNEKE, Hans-Werner (2002): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung.* Berlin: Schmidt
- STEITZ-KALLENBACH, Jörg (2003): *Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung nach PISA und IGLU. Stand – Probleme – Perspektiven.* In: ABRAHAM, Ulf et al. (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA.* Freiburg: Fillibach. S. 392-408
- STELTZER, Eva (1994): „Nicht die Mitgemeinten sein wollen...“. *Kritik an sexistischer Sprachverwendung.* In: ide 4/94. S. 59-64
- STEPHAN, Joachim (1985): *Lesen und Verstehen: Eine Anleitung zum besseren Umgang mit fiktionaler Literatur.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- STIFTUNG LESEN (Hrsg.) (⁶1996): *Lesen. Grundlagen, Ideen, Modelle zur Leseförderung.* Esslingen: Bechtle (1. Auflage 1988)
- STIFTUNG PRAKTISCHES LERNEN DER SCHUL-JUGENDZEITSCHRIFTEN FLOHKISTE/FLOH (Hrsg.) (2004): *Abenteuer Lesen. Ein Ratgeber für die Eltern der Abc-Schützen.* München: Domino
- STÖCKER, Karl (1957): *Volksschuleigene Bildungsarbeit. Theorie und Praxis einer volkstümlichen Bildung.* München: Ehrenwirth
- STROH, Cornelia (1993): *Sprachkontakt und Sprachbewußtsein. Eine soziolinguistische Studie am Beispiel Ost-Lothringens.* Tübingen: Narr
- (2002): *Die Norm sind die anderen.* In: BATEMAN, John / WILDGEN, Wolfgang (Hrsg.): *Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext.* Frankfurt: Lang. S. 73-90
- STROHNER, Hans (1990): *Textverstehen.* Opladen: Westdeutscher Verlag
- SUTTON-SMITH, Brian (1976): *A developmental structural account of riddles.* In: KIRSHENBLATT-GIMBLETT, Barbara (Hrsg.): *Speech play. Research and resources for studying linguistic creativity.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press. S. 111-119
- SWITALLA, Bernd (1992): *Wie Kinder über die Sprache denken. Über die Entdeckung eines neuen Problems.* In: *Der Deutschunterricht* IV/92. S. 24-33
- (2000): *Grammatik-Notizen.* In: BALHORN, Heiko et al. (Hrsg.): *Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht.* Seelze: Kallmeyer. S. 212-231
- (2002): *PISA lesen.* In: <http://www.hirzel.de/universitas/archiv/switalla.pdf> (09.09.04)
- T**ECHEMEIER, Bärbel et al. (1984): *Thesen zur Sprachkultur.* In: *zeitschrift für germanistik* 4/84. S. 389-400
- TERHORST, Evamaria (1995): *Textverstehen bei Kindern. Zur Entwicklung von Kohärenz und Referenz.* Opladen: Westdeutscher Verlag
- THORNTON, Evelyn (1995): *Zum Nutzen grammatischen Wissens für die Textproduktion.* In: *ide* 3/95. S. 63-72
- TUMAT, Alfred (1989): *Deutsch als Fremdsprache: Konzeption und Unterricht.* Baltmannsweiler: Schneider

- ULRICH**, Winfried (1977): *Linguistik für den Deutschunterricht*. Braunschweig: Westermann
- (1991): *Den Schüler stolpern lassen – den Schüler sensibilisieren! Zur Funktion von Kohärenzverstößen in Textbildungsübungen*. In: NEULAND, Eva / BLECKWENN, Helga (Hrsg.): *Stil – Stilistik – Stilisierung. Linguistische, literaturwissenschaftliche und didaktische Beiträge zur Stilforschung*. Frankfurt: Lang. S. 165-178
 - (1997): *Grammatik*. Braunschweig: Westermann
 - (Hrsg.) (1998a): *Wort Satz Text*. Braunschweig: Westermann
 - (1998b): *Die Männin und der Hexerich. Zur Problematik geschlechtsspezifischer Personenbezeichnungen im Deutschen*. In: *Deutschunterricht* 3/98. S. 129-135
 - (1999): *Sprachspiele. Texte und Kommentare*. Aachen: Hahner Verlagsgesellschaft
 - (2001a): *Wie und wozu Grammatikunterricht? Zur Diskussion eines umstrittenen Lernbereichs im Deutschunterricht*. In: *Deutschunterricht* 1/01. S. 4-12
 - (2001b): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Arbeits- und Studienbuch*. 3 Bde. Stuttgart: Klett
 - (2003): *Unsere Sprache zwischen gestern und morgen*. In: *Deutschunterricht* 2/03. S. 4-11
- ULSHÖFER, Robert (⁹1972): *Methodik des Deutschunterrichts*. 3. Bde. Mittelstufe I. Stuttgart: Klett (1. Auflage 1952)
- URETSCHLÄGER, Brigitte (2000): *Endlich wieder Spaß am Lesen. Handlungs- und produktionsorientierter Leseunterricht in der Hauptschule*. Neuried: CARE-LINE
- VERÖFFENTLICHUNGEN DES SEKRETARIATS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ** (2002): *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1992 bis 2001*. In: <http://www.kmk.org/statist/skl.htm> (09.09.04)
- VIEHWEGER, Dieter (1989): *Coherence – Interaction of Moduls*. In: HEYDRICH, Wolfgang et al. (Hrsg.): *Connexity and coherence: analysis of text and discourse*. Berlin; New York: de Gruyter. S. 256-274
- WACKER**, Albrecht (2003): *Unterricht – differenziert fördern*. In: BOHL, Thorsten et al. (Hrsg.): *Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 113-129
- WAGENSCHNIG, Martin (1968): *Verstehen lehren: genetisch, sokratisch, exemplarisch*. Weinheim: Beltz
- WAHRIG, Gerhard (1970): *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann
- WALDMANN, Günter (1979): *Überlegungen zu einer kommunikations- und produktionsorientierten Didaktik literarischer Texte*. In: MAINUSCH, Herbert (Hrsg.): *Literatur im Unterricht*. München: Fink. S. 328-347
- (1984): *Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts*. In: HOPSTER, Norbert (Hrsg.): *Handbuch Deutsch für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I*. Paderborn: Schöningh. S. 98-141
 - (1998): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider
 - (⁷2001): *Produktiver Umgang mit Literatur*. In: LANGE, Günter et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider. S. 488-507
- WANDRUSZKA, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper
- WATZLAWICK, Paul / BEAVIN, Janet / JACKSON, Don (¹⁰2000): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber (1. Auflage 1969)
- WEHRLI, Max (1965): *Wert und Unwert in der Dichtung*. Köln: Hegner
- WEINGARTEN, Rüdiger (2002): *Entwicklung des Text- und Kommunikationsverständnisses*. In: <http://www.ruediger-weingarten.de/Schriftspracherwerb/Textverstaendnis.htm> (09.09.04)
- WEINRICH, Harald (1976): *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett
- (1979): *Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5/79. S. 1-13
 - (1985): *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt
- WEINSTOCK, Heinrich (1955): *Realer Humanismus. Eine Ausschau nach Möglichkeiten seiner Verwirklichung*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- WEISGERBER, Bernhard (1985): *Vom Sinn und Unsinn der Grammatik*. Bonn-Bad Godesberg: Dürr

- (1994): *Muttersprachliches Lernen und die Begegnung mit Sprachen. Wechselwirkungen und Hoffnungen.* In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule.* Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung. S. 80-107
- WEISGERBER, Leo (²1954): *Das Tor zur Muttersprache.* Düsseldorf: Schwann (1. Auflage 1951)
- (³1962): *Von den Kräften der deutschen Sprache.* 4 Bde. Bd. 1: *Grundzüge der inhaltbezogenen Grammatik.* Bd. 2: *Die sprachliche Gestaltung der Welt.* Bd. 3: *Die Muttersprache im Aufbau unserer Kultur.* Bd. 4: *Die geschichtliche Kraft der deutschen Sprache.* Düsseldorf: Schwann (1. Auflage 1948)
- WERMKE, Jutta (1997): *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht: Schwerpunkt Deutsch.* München: KoPäd
- WESTHOFF, Gerard (1987): *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen.* München: Hueber
- WHITE, Robert (1959): *Motivation reconsidered. The concept of competence.* In: *Psychological Review* 66. S. 297-333
- WICKE, Rainer (1993): *Aktive Schüler lernen besser.* München: Klett
- WIELAND, Wolfgang (1982): *Platon und die Formen des Wissens.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- WIELER, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen.* Weinheim: Juventa
- WILHELM, Klaus (2000): *Die Macht der Grammatik.* In: BALHORN, Heiko et al. (Hrsg.): *Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht.* Seelze: Kallmeyer. S. 90-96
- WILKENS, Gabriela / NEUMANN, Ursula (2002): *Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht.* In: BOGDAL, Klaus-Michael / KORTE, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik.* München: dtv. S. 78-90
- WILLENBERG, Heiner (1999): *Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens.* Heidelberg; Berlin: Spektrum
- (2000): *Kompetenzen brauchen Wissen. Teilkompetenzen beim Lesen und Verstehen.* In: WITTE, Hansjörg et al. (Hrsg.): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung.* Baltmannsweiler: Schneider. S. 69-84
- (2002): *Eine bundesweite Vergleichsuntersuchung zum Leistungsstand in Deutsch. Was kann die Didaktik dazu beitragen und wird sie darunter leiden?* In: KAMMLER, Clemens / KNAPP, Werner (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider. S. 215- 231
- (2003a): *Schritte zum Textverstehen. Lesen aus der Perspektive der Gehirnforschung.* In: *Schulmagazin* 5 bis 10. 6/03. S. 9-12
- (2003b): *Große Koalitionen im Hirn. Neuropsychologische Vorgänge beim Lesen- und Schreibenlernen.* In: *Schüler 2003: Lesen + Schreiben.* S. 51-53
- (2004): *Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigentätigkeit und Wissen.* In: *Praxis Deutsch* 187. S. 6-15
- WIMMER, Rainer (2002): *Sprachreflexion – Spracharbeit. Anlässe und Gegenstände der Reflexion über Sprache.* In: *Der Deutschunterricht* 3/02. S. 47-52
- WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION (Hrsg.) (²1989): *Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache* (= Duden 7). Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag (1. Auflage 1963)
- (Hrsg.) (1993): *Zitate und Aussprüche. Herkunft und aktueller Gebrauch* (= Duden 12). Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag
- (Hrsg.) (⁶1998): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* (= Duden 4). Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag (1. Auflage 1959)
- (Hrsg.) (⁴2001a): *Deutsches Universalwörterbuch.* Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag (1. Auflage 1983)
- (Hrsg.) (⁵2001b): *Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle* (= Duden 9). Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag (1. Auflage 1965)
- WITTE, Hansjörg / GARBE, Christine / HOLLE, Karl / STÜCKRATH, Jörn / WILLENBERG, Heiner (Hrsg.) (2000): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung.* Baltmannsweiler: Schneider
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1969): *Tractatus logico-philosophicus.* Frankfurt: Suhrkamp
- WITTMANN, Marc / PÖPPEL, Ernst (1999): *Neurobiologie des Lesens.* In: FRANZMANN, Bodo et al. (Hrsg. i.A. der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz): *Handbuch Lesen.* München: Saur. S. 224-239
- WOLFF, Dieter (1992): *Aspekte des Zweitsprachenerwerbs: Anmerkungen zu einem Themenheft.* In: *Die Neueren Sprachen* 91. 2/92. S. 110-114

- (1993): *Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen*. In: Die Neueren Sprachen 92. 6/93. S. 510-531
- (2002): *Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. In: Der Deutschunterricht 3/02. S. 31-38
- WUNDERLICH, Dieter (1970): *Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik*. In: Der Deutschunterricht 4/70. S. 5-41
- WURST, Raimund Jakob (³1843): *Praktische Sprachdenklehre für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Realanstalten*. Reutlingen: Mäcken (1. Auflage 1836)
- WYGOTSKI, Lew Semjonowitsch (1934/⁵1986): *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer (1. Auflage 1964)
- Z**ENKE, Karl (1998): *Hauptschulbildungsgang zwischen eigenständiger Schulart, verbundenen und integrierten Systemen*. In: BRONDER, Dietmar et al. (Hrsg.): *Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 9-24
- ZIESENIS, Werner (⁷2001): *Textlinguistik und Didaktik*. In: LANGE, Günter et al. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider. S. 3-38
- ZYDATIB, Wolfgang (1995): *Zwischen Strukturenverständnis und produktiver Textarbeit. Die Suche nach dem missing link*. In: GNUTZMANN, Claus / KÖNIGS, Frank (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr. S. 303-323

8. Erklärungen und Lebenslauf



Erklärungen

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig angefertigt und keine anderen als die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Des Weiteren erkläre ich, dass ich nicht bereits früher akademische Grade erworben habe oder zu erwerben versucht habe und die Dissertation nicht bereits bei einem früheren Prüfungsverfahren eingereicht habe.

Würzburg, 22.06.2005

Michael Hohm

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Michael Edmund Hohm
 Geburtstag: 15.01.1968
 Geburtsort: Aschaffenburg
 Familienstand: Verheiratet, 3 Kinder

Schulbildung

1974-1978 Grundschule in Pflaumheim
 1978-1987 Gymnasium in Aschaffenburg, Abitur

Berufsausbildung

1987-1988 Grundwehrdienst als Sanitätssoldat in Marburg und Wolfhagen
 1988-1989 Studium der Chemie (Diplom) in Darmstadt
 1989-1993 Studium für das Lehramt an Hauptschulen in Würzburg
 Hauptfach: Deutsch
 Nebenfächer: Katholische Religionslehre, Erdkunde, Musik
 1. Staatsprüfung
 1993-1995 Lehramtsanwärter für Hauptschulen in Aschaffenburg
 2. Staatsprüfung

Berufliche Tätigkeiten

1995-2001 Lehrer an der Brentano-Hauptschule in Aschaffenburg
 2001-2005 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg
 Dissertation zum Thema:
Zum Zusammenhang von Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen. Historische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Aspekte der Problematik
 2005 Philosophisches Doktorexamen

Würzburg, 22.06.2005

Michael Hohm