

1. Netzwerktreffen des DFG-Netzwerks
Grammatik für die Schule (GrafüS)

Grammatik in der Schule
02./03. Dezember 2016

„Ergebnisse des ersten Netzwerktreffens“

Sandra Döring (sdoering@uni-leipzig.de)

Daniela Elsner (daniela.elsner@uni-leipzig.de)

grafues@uni-leipzig.de

DFG

UNIVERSITÄT LEIPZIG

<http://lus.philol.uni-leipzig.de/grafues-dfg/>

Inhaltsverzeichnis

„Kompetenz“ im bildungswissenschaftlichen Diskurs: Die Karriere eines Konstrukts (Abstract)	1
Unterstreiche die Wörter, die sagen, wie etwas ist – Bildungsgang-fokussierende Analyse von Lern- und Übungsaufgaben zur Entwicklung der Wortartenbegriffe	2
Grammatik explanativ: Plädoyer für eine diachrone Grammatikreflexion	7
Aus der Geschichte lernen: Sprachreflexion und Vermittlung grammatischen Wissens durch Sprachgeschichte	10
Kasus in der Schule (Abstract).....	13
Das Topologische Modell für die Schule	14
„Aber da hätte man so viel runterbrechen müssen.“ Studentische Bewältigungsstrategien bei der Planung von Grammatikunterricht	18
Kompetenzen Lernender und Lehrender im gymnasialen Grammatikunterricht	23
Resultate von Large-scale-Untersuchungen im Bereich Sprachreflexion (Abstract)	27
Sprache(n) entdecken, erforschen, verstehen Zur Konzeption eines Sprachforscherbuches für den Grammatikunterricht in der Grundschule (Abstract)	28
Bedeutungs- und handlungsbezogene Aspekte von Sprache im Deutschunterricht der Grundschule	29
Aus der Geschichte lernen: Sprachreflexion und Vermittlung grammatischen Wissens durch Sprachgeschichte	30

Joachim Grabowski (Hannover)

“Kompetenz“ im bildungswissenschaftlichen Diskurs: Die Karriere eines Konstrukts (Abstract)

Zunächst in der modernen Linguistik und dann in den bildungsbezogenen Reformen im Anschluss an den TIMSS- und PISA-Schock hielt der Begriff der Kompetenz Einzug in die wissenschaftliche Theoriebildung. Zugleich lassen sich aber auch inflationäre Kompetenz-Konzepte finden. In dem Vortrag wird versucht, die Rolle von Kompetenzen in einem interdisziplinären Bildungswissenschaftlichen Feld zu verorten, die verschiedenen disziplinären Zugänge zu ordnen und einige Probleme zu diskutieren, die sich für kompetenzbezogene Theoriebildungen und die zugehörigen empirischen Operationalisierungen stellen. Abschließend werden am Beispiel der Schreibkompetenz typische Herangehensweisen in der Forschung illustriert.

Daniela Elsner (Leipzig/Berlin)

Unterstreiche die Wörter, die sagen, wie etwas ist – Bildungsgang-fokussierende Analyse von Lern- und Übungsaufgaben zur Entwicklung der Wortartenbegriffe

Die Analyse von Schulbüchern ist eine Möglichkeit, grammatische Inhalte, die im schulischen Deutschunterricht eine Rolle spielen, zu rekonstruieren. Da Wortarten neben Satzgliedfunktionen die „Säulen der Schulgrammatik“ (Granzow-Emden 2013) bilden, ist davon auszugehen, dass jeder Schüler und jede Schülerin sich an einem bestimmten Zeitpunkt mit ihnen konfrontiert sieht. Ossner (2007) stellt zudem die These auf, dass Schulbücher besonders im Grammatikunterricht überproportional häufig eingesetzt werden. Eine fachwissenschaftliche Untersuchung der fachdidaktischen Inhalte von Schulbüchern bezüglich lexikalischer Kategorien ist damit von hohem Interesse. In der hier vorgestellten bildungsgang-fokussierenden Analyse steht unter anderem die Frage im Fokus, was eine Schülerin im Laufe ihrer Schulkarriere für ein Wissen über Wortarten aufbauen kann. Dafür wurden zwei Lehrwerke für die Primarstufe (Bausteine 3 und 4, Ausgabe Sachsen) sowie fünf Lehrwerke für die Sekundarstufe I (deutsch.punkt 1 bis 5, Ausgabe Sachsen) untersucht. Der Fokus liegt auf der Untersuchung der Aufgaben, die nach Behrens et al. (2014:10ff.) bestimmte Qualitätsstandards erfüllen sollten. So müssen sie den Spezifika des Lerngegenstandes entsprechen (Gegenstandsorientierung) und den angezielten Kompetenzerwerb ermöglichen. Aus diesen Ansprüchen ergeben sich folgende Fragen, die mit der vorliegenden Analyse beantwortet werden sollen: (i) Wie ist die fachdidaktische Aufbereitung der grammatischen Inhalte hinsichtlich der Wortarten zu bewerten? (ii) Welches Kompetenzen können Schülerinnen durch die Bearbeitung der Aufgaben ausbilden? (iii) Entsprechen die möglich auszubildenden Kompetenzen den Kompetenzzielen der KMK?

Der Erwerb von Kompetenzen im Fach Deutsch ist integrativ angelegt, woraus zu folgern ist, dass die Untersuchung von Sprache nicht isoliert betrieben werden sollte (vgl. Kühn 2008:197). Orientierungspunkte für die Spracharbeit sind keine isolierten Wörter, sondern Texte (vgl. Kühn 2008:197, 2015:476). In den Bildungsstandards wird betont, dass ein Kompetenzziel bezüglich lexikalischer Kategorien darin liegt, dass Wortarten gekannt und funktional gebraucht werden sollen (KMK 2004:15ff.). Der Lehrplan von Sachsen greift diese Floskel auf und variiert sie durch die Schuljahre hinweg: kennen von Form und Funktion der Wortarten (5. Klasse), Erfassen der Leistungen, Formen und Funktionen von Wortarten (6. Klasse), Leistungen, Formen, Funktionen von Wortarten sind bekannt (7. Klasse), systematisiertes Wissen von Form und Funktion von Wortarten ist vorhanden (8. Klasse). Für die Analyse von Aufgaben ergeben sich daraus folgende Ansprüche: Wortarten sollten im Hinblick auf ihre Funktionen im Satz, im Text und in der Kommunikation untersucht werden. Eine rein formbezogene Betrachtung sollte nicht erfolgen. Wortarten sollten nicht als isoliertes Begriffs- oder Terminiwissen erworben werden. Aufgaben sollten auf die Textproduktion und -rezeption ausgerichtet sein.

Die Analyse der Aufgaben erfolgt mithilfe eines Rasters, welches auf einem bildungswissenschaftlichen Raster (Kiper et al. 2010) und einem Raster von Hlebec (2015) basiert, welches Aufgabendimension (internen und externen Support und Demand), Aufgabenformate (induktiv, deduktiv, abduktiv) und Aufgabenkomponenten (Material, Darstellung, Gegenstand) umfasst.

Die Untersuchung zeigt, dass Wortarten in den Lehrwerken durchweg unmotiviert behandelt werden. Ein etwaiger Zweck einer Wortartenklassifikation wird nicht genannt und auch mögliche Gründe für die Existenz von Wortarten bleiben unerwähnt. In der Reihe deutsch.punkt findet durch einen metaphorischen Ansatz zumindest eine basale Motivation statt. Die Eigenschaften einzelner Wortarten werden apodiktisch eingeführt, treffen aber häufig nicht auf alle Mitglieder einer Kategorie zu, sondern beziehen sich eher auf prototypische Vertreter der jeweiligen Kategorie. Was hinlänglich bekannt ist, hier jedoch wieder bestätigt wird, ist die Tatsache, dass Wortarten durchweg semantisch eingeführt werden. Vereinzelt folgen morphologische Kriterien. Auffällig ist, dass das Wissen aus der Primarstufe (zumindest was Nomen und Adjektive betrifft) nur unwesentlich erweitert wird; vor allem die Inhalte der Klasse 5 sind mehr oder weniger deckungsgleich mit den Inhalten der Klasse 3 und 4. Bezüglich der Frage, ob Lexeme oder syntaktische Wörter bestimmt werden sollen, werden keine expliziten Angaben gemacht. Aus den Aufgaben selbst geht hervor, dass teilweise einzelne kontextlose Wörter und andererseits Wörter im Satzzusammenhang bestimmt werden müssen. Bei der Einführung einer Wortart wird häufig auf implizites Wissen (Prozesswissen) Bezug genommen. Dabei werden z.B. durch das Ausfüllen einer Tabelle Muster aktiviert. Die meisten Aufgaben sind abduktiv (was Hlebecs (2015) Vermutung bestätigt), das heißt, es werden zunächst Regeln oder Eigenschaften einer Kategorie genannt (z.B. Adjektive geben an, wie etwas ist), dann sollen Mitglieder dieser Kategorie identifiziert werden (unterstreiche die Wörter, die sagen, wie etwas ist). Abduktive Schlüsse eröffnen Raum für falsche Zuordnungen. So können aufgrund der Eigenschaft (*wie*-Wort) auch andere Wörter als Adjektive dieser Kategorie zugeordnet werden. Seltener finden sich deduktive und noch seltener induktive Aufgabentypen. In keiner Aufgabe wird angegeben, nach welchen Kriterien Wortarten bestimmt werden sollen, und keine Aufgabe verlangt eine Erklärung für die vorgenommenen Zuordnungen, was ein erster Schritt zur Ausbildung von metakognitivem Wissen wäre. Die meisten Aufgaben zielen auf das Abfragen oder Anwenden eines analytischen Begriffswissens ab (Unterstreiche XY, Bildet die Partizipien I und II, Schreibe alle Verbformen heraus und bestimme das Tempus usw.). Erst in höheren Klassen gibt es Aufgaben dazu, welche Wirkung/Funktion bestimmte Tempusformen und Passivkonstruktionen in Texten haben. Die kommunikative Funktion von Wortarten wird auf ihre semantischen Eigenschaften reduziert. In den Aufgaben werden Wortarten in der Regel rein formal betrachtet, eine etwaige Funktion spielt keine Rolle. Zwar erfolgt die Spracharbeit häufig an Texten; diese haben jedoch nur den Zweck, für die Grammatikarbeit genutzt zu werden. Die geforderte Vernetzung der Kompetenzbereiche findet nicht statt; die Texte dienen hauptsächlich als Materiallieferant für das Abfragen grammatischer Begriffe.

Die Analyse hat gezeigt, dass Wortarten oft rein formal betrachtet werden. Ihre Funktion in Texten oder in der Kommunikation allgemein wird auf ihre semantischen Eigenschaften eingeschränkt, welche aber bei der Bestimmung von Wortarten keine hinreichenden Kriterien darstellen. Ausgebildet wird damit isoliertes Begriffswissen und nur ansatzweise Wissen, das für den Lese- und Schreibprozess eingesetzt werden kann. Woran liegt das? Schaut man nach der Funktion von Wortarten in der Fachwissenschaft, ist festzuhalten, dass solche Wörter zu Gruppen zusammengefasst werden, die gemeinsame morphosyntaktische Eigenschaften haben. Mischklassifikationen, die sowohl auf morphologische als auch syntaktische Kriterien zurückgreifen, sind in grammatiktheoretischer Hinsicht irrelevant, da die Zugehörigkeit zu einer Kategorie gerade keine Aussagen über die syntaktischen Eigenschaften der Mitglieder erlaubt (vgl. Rauh 2011). Wortarten, die sich aufgrund einer Mischklassifikation ergeben, sind prototypische Kategorien. Nach Rauh (2011) erfüllen sie einzig und allein den Zweck, den Wortschatz in einer überschaubaren Anzahl lexikalischer Gruppen aufzuteilen. In der Schule wiederum sind kriterienreine Systeme irrelevant, da sie zu einer hohen Anzahl syntaktischer Kategorien führen. Nach den in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzziele und Ansprüchen sind aber auch die Wortarten der Mischklassifikation wenig relevant, denn sie haben in der Regel keine kommunikative Funktion. Was ihre kommunikative Leistung sein soll, ist unklar. Wenn nun in der Schule funktional-kommunikative Eigenschaften leitend sein sollen, müsste dafür ein entsprechendes Wortartensystem entwickelt werden oder zumindest müssten funktional-kommunikative Eigenschaften in die Wortartenkategorisierung integriert werden. Ansätze dazu finden sich z.B. bei Zifonun et al. (1997), die auch Konnektoren, Interrogativ-Elemente, Relativ-Elemente und interaktive Einheiten zu den Wortarten zählen, jedoch als querliegende Einheiten. Ein weiteres Problem (nicht nur der Wortarten) ist der unklare Status, der grammatischen Termini und Begriffen in der Schule zukommt. Nach Müller/Tophinke (2015:45) muss eine Metasprache vermittelt werden, welche die Beschreibung von sprachlichen Phänomenen erlaubt; dies ist wiederum etwas anderes als die kommunikative Leistung von Wortarten zu kennen und bei der Textproduktion zu berücksichtigen. Solange also der Status unklar ist, kann auch kein passgenaues System entwickelt bzw. vermittelt werden. Offen bleiben weiterhin die Fragen, wie gute Aufgaben aussehen können, und wie diese von Lehrkräften im Unterricht eingesetzt werden. Auch eine Untersuchung zum generellen Einsatz von Lehrwerken im Grammatikunterricht stellt ein Desiderat dar.

Literatur

Behrens, Ulrike/Bremerich-Vos, Albert/Krelle, Michael/Böhme, Kathrin/Hunger, Susanne (2014): Einführung in diesen Band. In: dies. (Hgg.): Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen, 8-13.

Granzow-Emden, Mathias (2013): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr.

- Hlebec, Hrvoje (2015): Wie viel Sprachbetrachtung steckt im Sprachbuch? Eine Analyse von Aufgabenstellungen zur Einführung der Wortart Verb in Sprachbüchern für die Grundschule. In: Bredel, Ursula/Schmellentin, Claudia (Hgg.): Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 160-182.
- Kiper, Hanna/Schmit, Stefan/Peters, Sebastian/Schlump, Stephanie (2010): Wie lassen sich Aufgaben aus Schulbüchern analysieren? – Ein Überblick. In: Kiper, Hanna/Meints, Waltraud/Peters, Sebastian/Schlump, Stephanie/Schmit, Stefan (Hgg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 145-154.
- Kühn, Peter (2008): „Gute Aufgaben“ zur Lernstandbestimmung im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. In: Bremerich-Vos, Albert et al. (Hgg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz, 196-212.
- Kühn, Peter (2015): Leistungsaufgaben zu grammatischem Wissen. In: Gornik, Hildegard (Hrsg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 473-495.
- Müller, Astrid/Tophinke, Doris (2015): Verben als Lerngegenstand in der Sekundarstufe I: Was wissen Schülerinnen und Schüler – und was können sie wissen? In: Mesch, Birgit/Rothstein, Björn (Hgg.): Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs. Berlin/Boston: de Gruyter, 45-77.
- Ossner, Jakob (2007): Grammatik in Schulbüchern. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hgg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Berlin u.a.: de Gruyter, 161-184.
- Rauh, Gisa (2011): Syntaktische Kategorien. Ihre Identifikation und Beschreibung in linguistischen Theorien. Tübingen: Stauffenburg.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg. 2004): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Zifonun, Gisela et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter.

Lehrwerke

- Bauch, Björn et al. (Hgg. 2010): Bausteine 3. Sprachbuch. Braunschweig: Diesterweg.
- Bauch, Björn et al. (Hgg. 2011): Bausteine 4. Sprachbuch. Braunschweig: Diesterweg.
- Biesemann, Jutta et al. (Hgg. 2008): deutsch.punkt 1. Gymnasium. Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. 2. Auflage. Stuttgart/Leipzig: Klett.

Biesemann, Jutta et al. (Hgg. 2010): deutsch.punkt 2. Gymnasium. Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. 2. Auflage. Stuttgart/Leipzig: Klett.

Biesemann, Jutta et al. (Hgg. 2010): deutsch.punkt 3. Gymnasium. Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Stuttgart/Leipzig: Klett.

Biesemann, Jutta et al. (Hgg. 2009): deutsch.punkt 4. Gymnasium. Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Stuttgart/Leipzig: Klett.

Biesemann, Jutta et al. (Hgg. 2009): deutsch.punkt 5. Gymnasium. Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Stuttgart/Leipzig: Klett.

Katharina Böhnert (Aachen)

Grammatik explanativ: Plädoyer für eine diachrone Grammatikreflexion

Sprachgeschichte und Sprachwandel sind sowohl in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (2003) als auch für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife (2012) und – hieran anknüpfend – in allen bundesdeutschen Curricula fest verankert. So enthalten die Lehr- und Bildungspläne Kompetenzen wie „ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten, z. B. Bedeutungswandel/fremdsprachige Einflüsse“ (Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss 2003: 16). Trotz der curricularen Verankerung haben sprachgeschichts- und sprachwandelbezogene Inhalte nach wie vor einen schweren Stand in der Unterrichtspraxis. Studierende (vgl. Feistner et al. 2006) und Lehrkräfte (vgl. Schwinghammer 2013) stufen sie, in Abhängigkeit von persönlichen Vorlieben und Abneigungen, als mehr oder weniger interessantes ‚sprachlich-kulturelles Zusatzwissen‘ ein, sprechen ihnen jedoch ihren instrumentellen Wert in einem sprachreflexiven und sprachbewusstheitsfördernden Grammatikunterricht ab (vgl. Böhnert 2017).

Auf diese verbreitete Annahme Bezug nehmend wurden im Vortrag sprachgeschichts- und sprachwandelbezogene Lehr-Lern-Gegenstände *gerade* an den Inhalten, Zielen und Kompetenzen des modernen Sprachunterrichts gemessen. Nimmt man, wie von Vertretern des sprachreflektorischen Grammatikunterrichts regelmäßig gefordert, „Reflexionsprobleme der Lernenden“ (Ingendahl 1999: 5) zum Ausgangspunkt grammatikdidaktischer Überlegungen, führt am Einbezug der Diachronie kein Weg vorbei. Als Beispiel für eine sprachhistorische Einbettung synchroner „Reflexionsprobleme“ wurde im Vortrag die historische Entwicklung der satzinternen Großschreibung skizziert und anschließend dargelegt, wie die Historiogenese der Großschreibung im Satz bis heute in den Schriftspracherwerb und ihre Didaktik nachwirkt. Probleme beim Erkennen der Wortart ‚Substantiv‘ resultieren letztendlich aus historisch bedingten, unterschiedlichen Nominalitätskonzepten (Gallmann 1997). Ebenso wie Kinder im frühen Schriftspracherwerb zunächst auf wortartbezogene – und hier insbesondere semantische („Dinge, die man anfassen kann, schreibt man groß“) – Konzepte rekurren, nimmt auch die historische Entwicklung bei diesen Konzepten ihren Ausgang, baut pragmatische und semantische Steuerungsprinzipien jedoch im Laufe der Historiogenese zugunsten der syntaktischen Steuerung ab (vgl. Bredel 2006 & 2010, Szczepaniak). Kenntnisse der historischen Entwicklung der satzinternen Großschreibung, die zielgruppenadäquat an Studierende im Lehramt (als Vorbereitung auf künftige Vermittlungsaufgaben) und auch an Schüler (als Hintergrundwissen zur Identifikation eigener Reflexions- und Anwendungsprobleme) vermittelt werden müssten, tragen dazu bei, die Systematik synchroner Phänomene zu erschließen und diese somit besser zu verstehen.

Soll jedoch das explanative Potential sprachgeschichts- und sprachwandelbezogener Lehr-Lern-Inhalte systematisch im Grammatikunterricht genutzt werden, bedarf es einer Reform oder zumindest Revision sprachgeschichtlicher Inhalte im Lehramtsstudium. Angehende Lehrkräfte dürfen nicht nur „ungute Erinnerungen [wie] das Pauken von

Ablautreihen [oder] das Aufsagen von Lautregeln“ (Elspaß 2007: 2) mit dem Sprachgeschichtsstudium verbinden, sondern müssen in Form anwendungsorientierter Vorlesungen und Seminare die Kompetenz erwerben, Sprachgeschichte später funktional im Grammatikunterricht einzusetzen.

Analog hierzu stehen auch für Schüler die Prinzipien ‚Anwendungsbezug‘ und ‚Funktionalität‘ an erster Stelle. In der Orientierungsstufe bieten sich zunächst niedrighschwellige Einstiege an, deren Komplexität jedoch im Laufe der Schulstufen spiralcurricular gesteigert werden kann. Als Zielperspektive gelten sprach(geschichts-)bewusste Schüler, die sich reflexiv zur eigenen Sprache verhalten und Grammatik vor der Folie sprachhistorischer Kenntnisse nicht nur anwenden, sondern auch verstehen.

Literatur

Böhnert 2017 (i. Dr.): Sprachwandel beobachten, untersuchen, reflektieren – was Sprachgeschichte für den gymnasialen Deutschunterricht leisten kann. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Bredel, U. (2006): Die Herausbildung des syntaktischen Prinzips in der Historiogenese und der Ontogenese der Schrift. In: Bredel, U./Günther, H. (Hrsg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht Tübingen: Niemeyer, 139-163 (Linguistische Arbeiten, 509).

- (2010): Die satzinterne Großschreibung – System und Erwerb. In: Bredel, U. u. a. (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin u. a.: de Gruyter, 217-234.

Elspaß, S. (2007): Neue Sprachgeschichte(n). In: Der Deutschunterricht 3/2007, 2-6.

Feistner, Edith u. a. (2006): Mittelalter-Germanistik in Schule und Universität. Leistungspotenzial und Ziele eines Fachs. Göttingen: V & R.

Gallmann, P. (1997): Konzepte der Nominalität. In: Augst, G. u. a. (Hrsg.): Zur Neuregelung der deutschen Orthographie. Begründungen und Kritik. Tübingen: Niemeyer, 209-241.

Kultusministerkonferenz/KMK.org (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (Zugriff: 20.11.2016).

Kultusministerkonferenz/KMK.org (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, Zugriff: 30.03.2016: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife 2012. <http://www.kmk.org/bildungschule/qualitaetssicherung-in-schulen/bil-dungs-standards /dokumente.html> (Zugriff: 20.11.2016).

Ingendahl, W. (1999): Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen: Niemeyer.

- Schwinghammer, Y. (2013): Das Mittelalter als Faszinosum oder Marginalie? – Auszüge aus der länderübergreifenden Befragung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern zum Thema 'Mittelalter im Deutschunterricht'. In: Miedema, N./Sieber, A. (Hrsg.): Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 195-216 (Germanistik, Didaktik, Unterricht, 10).
- Szczepaniak, R. (2011). Gemeinsame Entwicklungspfade in Spracherwerb und Sprachwandel? Kognitive Grundlagen der onto- und historiogenetischen Entwicklung der satzinternen Großschreibung. In: Köpcke, K.-M./Ziegler, A. (Hrsg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin u. a.: de Gruyter, 341-359.

Agnes Jäger (Köln)

Aus der Geschichte lernen: Sprachreflexion und Vermittlung grammatischen Wissens durch Sprachgeschichte

Die Thematisierung von Sprachgeschichte in der Schule ist geeignet, angesichts der Andersartigkeit der historischen Vorstufen unserer Sprache zur Reflexion des vermeintlich Selbstverständlichen anzuregen und somit Einsichten in und ein stärkeres Bewusstsein von der eigenen Sprache zu gewinnen. Neben der Bildung eines historischen Sprachbewusstseins, also der Erkenntnis, dass Sprache eine veränderbare Größe darstellt, wird ein Verständnis für das Verhältnis von Norm und Varianz gefördert, indem etwa dialektale und soziolinguistische Varianten als Sprachwandelprodukte verstehbar werden und die Wandelbarkeit der Norm in den Blick genommen wird. Vor dem Hintergrund der Sprachgeschichte entwickeln die SchülerInnen zudem die Fähigkeit zur angemessenen Beurteilung aktuellen sprachlichen Wandels, da deutlich wird, dass ähnliche Veränderungen oft schon seit Jahrhunderten in der Sprache zu beobachten sind. Nicht zuletzt eignet sich das Thema Sprachgeschichte und Sprachwandel in der Schule auch zur Vermittlung von grundlegendem sprachlichem Wissen, d.h. zentralen grammatischen Beschreibungskategorien, Regularitäten und Eigenschaften des Deutschen.

Daher ist Sprachgeschichte auch curricular fest verankert. So sehen die KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss vor, dass die SchülerInnen „ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten“ können (KMK 2003: 16). Gemäß den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife sollen SchülerInnen „Phänomene des Sprachwandels [...] theoriegestützt beschreiben können“ und „Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und bewerten“ (KMK 2012: 25f.). Diese Vorgaben sind in den Kernlehrplänen der einzelnen Bundesländer in entsprechenden Formulierungen von Inhaltsfeldern und Kompetenzen ab Jahrgangsstufe sieben, teilweise bereits beginnend mit Jahrgangsstufe fünf umgesetzt.

Die tatsächliche Beschäftigung mit Sprachgeschichte und Sprachwandel im Deutschunterricht ist jedoch eher selten und inhaltlich sowie methodisch in der Regel recht einseitig: Inhaltlich ist eine weitgehende Beschränkung auf Sprachwandel durch Sprachkontakt (Anglizismen) und populäre Sprachkritik („Sprachverfall“) zu konstatieren. Didaktisch-methodisch beschränkt man sich im Wesentlichen auf analytische Aufgabenstellungen, während handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen kaum zum Einsatz kommen. Die Ursache für diese Einseitigkeiten liegt in Unsicherheiten auf Seiten der LehrerInnen, für die Sprachgeschichte vor dem Hintergrund des Studium vielfach ein angstbesetztes Thema darstellt und ungute Erinnerungen an das Pauken von Ablautreihen etc. weckt. So entsteht leicht das Gefühl, um Sprachgeschichte im Deutschunterricht thematisieren zu können, müsse man etwa sämtliche historischen Flexionsparadigmen verinnerlicht haben. Zur eigenen Unsicherheit kommt der Eindruck hinzu, dass es sich um ein trockenes und lebensweltfremdes Thema handele, das für SchülerInnen uninteressant sei. Zentral ist es daher, die Kompetenzen der LehrerInnen in Aus- und Weiterbildung zu stärken, indem exemplarisch diachrone

Zusammenhänge, Ursachen und Verläufe von Sprachwandel vermittelt werden und dabei neben der im öffentlichen Bewusstsein ohnehin präsenten externen Ursache des Sprachkontakts insbesondere auch interne Ursachen des Sprachwandels, etwa Sprachwandel durch Spracherwerb, in den Blick genommen werden. Berührungspunkte gegenüber historischer Sprache müssen auf Seiten der (zukünftigen) LehrerInnen abgebaut werden und die Relevanz für die Sprachdidaktik verdeutlicht werden, um so der durchaus vorhandenen Neugier der SchülerInnen (vgl. Böhnert 2016) begegnen zu können.

Entsprechende Ansätze finden sich bereits, etwa in einschlägigen Themenheften von Lehrerfachzeitschriften wie „Der Deutschunterricht“ und „Praxis Deutsch“ (Elspaß Hrsg. 2007, Tophinke Hrsg. 2009) oder bei Siehr/Berner (Hrsg. 2009). Um die Kompetenzen der LehrerInnen in der genannten Weise weiter zu stärken, müssen diese Ansätze aber auch einen Platz in der universitären Ausbildung haben. So gibt es beispielsweise an der Universität Köln seit einigen Jahren einen Lehrschwerpunkt „Sprachgeschichte und Schule“. Hier werden regelmäßig entsprechende praxisorientierte Veranstaltungen für Lehramtsstudierende angeboten, deren Außenwirkung zudem durch die Vorstellung und Diskussion von Unterrichtsentwürfen der Studierenden im Rahmen von öffentlichen Workshops unterstützt wird (Informationen online unter <http://idsl1.phil-fak.uni-koeln.de/22945.html>).

Anhand zweier Beispiele lässt sich das Potenzial der Sprachgeschichte für den Deutschunterricht verdeutlichen. Zunächst ein Beispiel aus dem Gebiet des morphologischen Wandels: der Flexionswandel starker Verben. Ein Lebensweltbezug für die SchülerInnen lässt sich hier über gegenwartssprachliche Varianz herstellen, z.B. die Beobachtung von entsprechender Varianz in der Popkultur (Rapsongs etc.) oder alltäglichen Unsicherheiten von SchülerInnen bei der Verbflexion, die laut Wonner (2015) mindestens bis zur siebten Jahrgangsstufe bei der Bildung von Präteritumsformen starker Verben wie *reiten*, *trinken*, *lesen* und *schwimmen* auftreten. Durch eigene kleine Fragebogenerhebungen der SchülerInnen zu diesen Verben kann die Varianz im Sinn des forschenden Lernens als Ausgangspunkt genutzt werden. Vermittelt werden können daran anknüpfend die Sprachwandelmechanismen der analogischen Ausdehnung (Orientierung an der Flexion anderer, nämlich schwacher, Verben > Form *schwimmte*) und des analogischen Ausgleichs (Orientierung an anderen Flexionsformen desselben Verbs, v.a. am Partizip II > Form *schwamm*). Beides weist Entsprechungen in der Sprachgeschichte auf: analogische Ausdehnung (Klassenübertritt stark > schwach) etwa bei *hinken* – *hank* > *hinkte*, analogischer Ausgleich (Ablautreduktion) von bis zu vier auf max. drei Ablautstufen durch z.T. schon im Mittelhochdeutschen beginnenden Ausgleich der Singular-Plural-Unterscheidung im Präteritum, z.B. *werfen* – *warf* – *wurfen* – *geworfen* > *werden* – *warf* – *warfen* – *geworfen* (Nübling et al. 2006).

Ein Beispiel aus dem Bereich des syntaktischen Wandels bietet der Vergleich der Verbstellung im Deklarativsatz im Kiezdeutschen und historischen Sprachstufen des Deutschen, etwa dem Althochdeutschen. Beide Varietäten weisen die gegenüber der im heutigen Standarddeutschen üblichen Verbzweitstellung auffällige Verberst- und Verbspäterstellung im Deklarativsatz auf. Ausgehend von der kontakt- und

jugendsprachlichen und somit ebenfalls lebensweltnahen Varietät des Kiezdeutschen und der Erarbeitung von Unterschieden in der Verbstellung gegenüber dem Standarddeutschen können interessante Parallelen in einem kleinen historischen Textauszug festgestellt werden, beispielsweise in der Weihnachtsgeschichte aus dem althochdeutschen Tatian, die sich aufgrund des vielen SchülerInnen grundsätzlich bekannten Inhalts für einen Einstieg in die über tausendjährige Vergangenheit unserer Sprache eignet. So lassen sich Sätze wie *Geh ich Primark* oder *Dann ich noch gehen zu Mutta* (Belege aus Wiese 2012) historischen Belegen wie *Fuor thô Ioseph fon Galileu [...] in Iudeno lant* und *Thaz giscrib iz êristen uuard gitan in Syriu fon demo grauen Cyrine* gegenüberstellen.

Zusammenfassend bietet die Sprachgeschichte auf Seiten der SchülerInnen das Potenzial, Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Sprachreflexion und grundlegenden grammatischen Deskription auszubilden. Die dafür nötigen Kompetenzen auf Seiten der LehrerInnen schließen eine Kenntnis von diachronen Zusammenhängen und Beispielen für historische Sprachwandelverläufe mit Bezug auf heutige Varianz und Wandel ein, die in der universitären Ausbildung vermittelt werden sollte.

Literatur

Böhnert, Katharina (2016): Sprachwandel beobachten, untersuchen, reflektieren. Was Sprachgeschichte für den gymnasialen Deutschunterricht leisten kann. Dissertation. Universität Mainz.

Elspaß, Stephan (Hrsg. 2007): Neue Sprachgeschichte(n). Der Deutschunterricht. Heft 3/2007.

Kultusministerkonferenz/KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. (Online: http://www.kmk.org/leadadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/-2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf).

Kultusministerkonferenz/KMK (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. (Online: <http://www.kmk.org/bildungschule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>).

Nübling, Damaris et al. (2006): Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Tübingen: Narr.

Siehr, Karl-Heinz/Berner, Elisabeth (Hrsg. 2009): Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht. Potsdam.

Topfink, Doris (Hrsg. 2009): Sprachwandel. Praxis Deutsch 215.

Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch. München: Beck.

Wonner, Sonja (2015): Wie flektieren Schulkinder die Vergangenheitsformen starker Verben? Untersuchungen zu Dritt-, Fünft- und Siebtklässlern. Frankfurt am Main: Lang.

Peter Gallmann (Jena)
Kasus in der Schule (Abstract)

Die Kasus gehören zum traditionellen Stoff der Schule. Wie auch andere (darunter Gramzow-Emden) schon herausgestrichen haben, ist reines Bestimmen der Kasus sinnlos, wenn darauf nichts aufgebaut wird. Im Vortrag wird es darum gehen, welches die möglichen Inhalte sind, mit denen man sich in der Schule im Bereich Kasus näher beschäftigen könnte/sollte. In der Diskussion dürfte vor allem der Meinungsaustausch wichtig sein, was davon realistisch, überflüssig oder noch unzureichend ist.

Maria Averintseva-Klisch (Tübingen) & Steffen Froemel (Tübingen) Das Topologische Modell für die Schule

Im neuen Bildungsplan 2016 Baden-Württembergs wird die topologische Analyse von Satzstrukturen erstmals als Lerngegenstand für Gymnasien verankert. Die schulische Umsetzung impliziert eine Auseinandersetzung mit folgenden didaktisch-methodischen Fragestellungen: Worin besteht der didaktische Mehrwert topologischer Überlegungen in der Schule? Welche Form soll ein topologisches Modell für die Schule haben, damit es bereits für Lernende ab der fünften Klasse zugänglich und anwendbar ist? Wie kann eine nachhaltige und nachvollziehbare Lernprogression gestaltet werden? Schließlich ist zu fragen, wie eine topologische Modellierung schüleraktivierend und motivierend unterrichtet werden kann.

Zur Beantwortung dieser Fragen gehen wir von dem in Froemel (i. Vorb.) entwickelten topologischen Modell für die Schule (TMfS) aus:

			LSK		RSK	
V2-Satz	AB	VF	FINIT	MF	rechte VS	NF
V1-Satz	AB	VF	FINIT	MF	rechte VS	NF
VE-Satz	AB	VF	Satzeinleiter	MF	rechte VS	NF

[AB = Anschlussbereich, VF = Vorfeld, FINIT = Stelle für das finite Verb, MF = Mittelfeld, rechte VS = rechte Verbstelle, NF = Nachfeld, LSK = linker Satzklammerteil, RSK = rechter Satzklammerteil, V2-Satz = Verbzweitsatz, V1-Satz = Verberstsatz, VE-Satz = Verbend- bzw. Verbletztsatz; ein (ggf. komplexer) Satz wird eingerahmt]

Abbildung 1: Das topologische Modell für die Schule (TMfS) nach Froemel (i. Vorb.)

Das TMfS stellt eine didaktische Synthese aus dem Uniformen Modell und dem Differenzmodell (Höhle 1986; Pafel 2009) dar (ähnlich Gallmann 2015). Die Satzklammer ist mit ihrem linken und rechten Satzklammerteil (LSK und RSK) strukturkonstituierend. Die drei topologischen Satztypen V1-, V2- und VE-Satz werden transparent unterschieden: V1- und VE-Sätze weisen kein VF auf, bei V1- und V2-Sätzen ist LSK durch das Finitum besetzt (FINIT), wohingegen bei VE-Sätzen Satzeinleiter in LSK verortet sind. Die verwendete Terminologie erlaubt die Differenzierung von Feldern, die Satzglieder beherbergen können, und anderen Positionen. Einzig mit dem Bereich für Satzeinleiter bei VE-Sätzen liegt ein Bereich vor, der sowohl Subjunktionen als auch satzgliedwertige Relativa enthält. Das TMfS betont mit dieser Platzierung die topologische Strukturgleichheit von subjunktional und relativisch eingeleiteten VE-Sätzen, was wir für didaktisch sinnvoll erachten. Der Außenbereich (AB) umfasst als didaktische Reduktion der linksperipheren topologischen Satzstruktur koordinative Elemente, Anchlusselemente, Linksversetzungen, Hängende-Topik-Konstruktionen, Interjektionen und Anreden. Jedoch besteht die

Option, die topologische Struktur des Außenbereichs zu erweitern und zu differenzieren (vgl. Averintseva-Klisch 2015).

Den didaktischen Mehrwert des TMfS sehen wir zunächst in der Herausbildung, Stärkung und Weiterentwicklung syntaktischer Basiskompetenzen. Mit dem TMfS kann die lineare Satzstruktur erkannt und genau beschrieben werden. Hierbei ist das TMfS denkbar voraussetzungsarm – beim induktiven Zugang zum Modell müssen lediglich die Verbformen von den Lernenden erkannt werden. Die Sätze des Deutschen lassen sich auf die drei topologischen Satztypen des V1-, V2- und VE-Satzes zurückführen. Darüber hinaus kann die strukturbildende Funktion des Verbs erkannt und damit zusammenhängend die Unterscheidung zwischen einem Satz als einer grammatischen Einheit und einer Äußerung als einer kommunikativen Einheit transparent gemacht werden. Schließlich ist es auf der Grundlage des TMfS möglich, Parataxen und Hypotaxen begrifflich adäquat zu unterscheiden und analytisch zu erfassen. Das TMfS stellt damit ein leicht zugängliches und niederschwelliges Modell dar, welches die Ausbildung kernsyntaktischer Basiskompetenzen fördert. Zu diesem Zweck stellt es zudem eine einheitliche Terminologie zur Verfügung, die auch für andere Unterrichtsbereiche (z.B. Textverfassen) produktiv genutzt werden kann. Aufgrund seiner Niederschwelligkeit eignet sich das TMfS besonders als das erste grammatische Modell in der 5. Klasse oder sogar früher und kann dazu dienen, die vielfach beobachteten Schwierigkeiten der Lernenden mit der Anwendung traditionellgrammatischer Konzepte (vgl. den Vortrag von Bremerich-Vos) abzubauen.

Denn zusätzlich zur Entwicklung und Förderung syntaktischer Kernkompetenzen eignet sich das TMfS außerordentlich gut für den Aufbau weiterer grammatischer Konzepte sowie zur Entwicklung von Inhaltskompetenzen anderer Bereiche des Deutschunterrichts. Gerade in diesem Brückenschlag zwischen formaler topologischer Betrachtung und funktionaler Anwendung topologischer Kenntnisse liegt ein entscheidender didaktischer Mehrwert des TMfS. Für den Grammatikunterricht kann das TMfS dazu eingesetzt werden, Begriffe wie beispielsweise des Satzglieds einzuführen. Ambige Satzstrukturen können analysiert und für eine semantische Diskussion zugänglich gemacht werden. Zudem kann das TMfS einen Beitrag zur Ausbildung der Interpunktionskompetenz leisten. Es leitet dazu an, interpunktionsrelevante Stellen zu identifizieren und besonders zu beachten (vgl. Bredel 2015). Darauf aufbauend können Strategien zur Entscheidung für oder wider Kommasetzung entwickelt werden. Darüber hinaus liefert das TMfS auch Impulse für die Analyse literarischer Texte und die Produktion von Schülertexten, indem die Rolle der Felder für die Textkohärenz erkannt wird und reflektiert genutzt werden kann. Einen weiteren Anwendungsbereich des TMfS sehen wir schließlich in der Verbindung mit dem Fremdsprachenunterricht. Das TMfS kann zum Sprachvergleich eingesetzt werden, indem beispielsweise die Verbstellung im Englischen vs. im Deutschen betrachtet wird. Dadurch wird der Blick für sprachliche Merkmale des Deutschen ebenso wie der jeweiligen Fremdsprache geschärft.

Berücksichtigt man, dass das TMfS bereits in der fünften und sechsten Jahrgangsstufe eingeführt werden soll, erscheint es uns didaktisch sinnvoll, das TMfS sukzessive einzuführen. Dadurch kann einerseits einer möglichen Überforderung vorgebeugt werden,

andererseits kann ein motivierter Erwerb des TMfS gewährleistet werden, indem die schrittweise Ausarbeitung des TMfS in Zusammenhang mit grammatischen Phänomenen erfolgen kann, für die das TMfS unmittelbar relevant ist.

Als Lernprogression schlagen wir folgende Vorgehensweise vor: Im ersten Lernschritt erwerben die Lernenden anhand von V2-Sätzen das vierteilige TMfS. Dieses besteht aus VF, FINIT, MF sowie der rechten Verbstelle. Das vierteilige TMfS bildet die Basis des zweiten Lernschritts, bei dem die Lerner V1-Sätze als Sätze ohne VF und mit finitem Verb in der LSK erarbeiten. Der dritte Lernschritt thematisiert VE-Sätze, die ebenfalls kein VF aufweisen. Die Lernenden erkennen Satzeinleiter und die Stellung des finiten Verbs in der rechten Verbstelle als zentrale Merkmale von VE-Sätzen. Anschließend wird das TMfS zum fünfteiligen Modell mit Nachfeld ausgebaut. Das Nachfeld wird den Lernenden als mögliche Position von VE-Sätzen in Hypotaxen zugänglich. Im fünften Lernschritt liegt das TMfS mit der Erweiterung durch den Außenbereich schließlich vollständig als sechsteiliges Modell vor. Motiviert ist die Erweiterung durch die topologische Erfassung von Parataxen, die koordinierende Einheiten aufweisen.

Um die topologische Konzeptbildung zu motivieren und die Nachhaltigkeit zu sichern, schlagen wir für die unterrichtliche Vermittlung des TMfS eine schüleraktivierende und schülerorientierte Methodik vor. Hierbei argumentieren wir für eine induktiv-entdeckende Vorgehensweise, die dazu führt, dass die Lernenden das Modell anhand situativ oder integrativ verankerten Sprachmaterials selbstständig entdecken und auf Basis des Modells andere unterrichtsrelevante Konzepte entwickeln. Die Identifizierung topologischer Strukturen sollte sich handlungsorientiert vollziehen, indem die Lernenden zum operativen und experimentellen Umgang mit dem Sprachmaterial angeregt werden. Dabei plädieren wir dafür, bei der methodischen Erarbeitung des TMfS die Verbindung von Form und Funktion wie oben skizziert zu ermöglichen.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass sich das TMfS in besonderem Maße dazu eignet, zentrale syntaktische Konzepte linguistisch adäquat, transparent sowie durch die räumliche Metaphorik gut nachvollziehbar und nachhaltig zu vermitteln. Das TMfS lässt sich funktional für andere Lernbereiche des Deutschunterrichts einsetzen. So ist es gut dafür geeignet, den Zusammenhang zwischen dem Satzbau und den stilistischen Qualitäten eines Texts zu verdeutlichen. Die topologische Analyse kann dabei interpretatorische Hinweise geben, die über diejenige der Satzgliedanalyse hinausgehen. Schließlich lässt sich das TMfS schülernah und induktiv-entdeckend vermitteln und eignet sich aufgrund seiner didaktischen Niederschwelligkeit sowie der Möglichkeit einer sukzessiven Lernprogression als konzeptionelle wie auch als terminologische Basis der Syntaxvermittlung.

Literatur

Averintseva-Klisch, Maria (2015): Kanonische Satzstruktur im Topologischen Modell und Herausstellungen. In: Wöllstein, Angelika, unter Mitarb. von Saskia Schmadel (Hg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 101-126.

- Bildungsplan 2016 Gymnasium G8 Baden-Württemberg, Fach Deutsch. (URL: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de>).
- Bredel, Ursula (2015): Topologie und Orthographie. In: Wöllstein, Angelika, unter Mitarb. von Saskia Schmadel (Hg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 205-217.
- Froemel, Steffen (i. Vorb.): Topologie im Spannungsfeld zwischen Schule und Linguistik – Didaktische Überlegungen zum topologischen Satzmodell. Diss., Uni. Stuttgart, Institut für Linguistik/Germanistik.
- Gallmann, Peter (2015): Das topologische Modell: Basisartikel. In: Wöllstein, Angelika, unter Mitarb. von Saskia Schmadel (Hg.): *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 1-36.
- Höhle, Tilman N. (1986): Der Begriff ‚Mittelfeld‘: Anmerkungen über die Theorie der topologischen Felder. In: Walter E. Weiss, Herbert E. Wiegand & Marga Reis (Hg.): *Textlinguistik contra Stilistik*. Tübingen, Niemeyer. 329-340.
- Pafel, Jürgen (2009): Zur linearen Syntax des deutschen Satzes. *Linguistische Berichte* 217, 37–79.

Maria Geipel (Leipzig)

„Aber da hätte man so viel runterbrechen müssen.“ Studentische Bewältigungsstrategien bei der Planung von Grammatikunterricht

Forschungsstrategische Bemerkungen

Laut ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sollen die Studierenden in der ersten Phase ihrer Deutschlehrausbildung berufsrelevante „Kompetenzen in der Sprachwissenschaft, der Literaturwissenschaft und in der Fachdidaktik“ (KMK, 2016, S. 24) erwerben, was unter anderem „grundlegendes, strukturiertes und ausbaufähiges Wissen in den genannten Fachdisziplinen“ (KMK, 2016, S. 24) umfasst. Auch wenn in den Vorlesungen und Seminaren bereits wichtige Grundlagen für das spätere Bestehen im Handlungsfeld Schule gelegt werden, ist die „Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen [...] vor allem Aufgabe des Vorbereitungsdienstes“ (KMK, 2016, S. 24).

Trotz dieser Zweiteilung der Lehrerausbildung und der damit einhergehenden Spaltung der Verantwortungsbereiche finden bereits während des Studiums mitunter ausgedehnte Praxisphasen¹ statt. Während dieser Zeit nehmen die Praktikantinnen und Praktikanten eine Doppelrolle ein, denn auf der einen Seite sind sie noch in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften Lernende, auf der anderen Seite sind sie jedoch bereits Lehrende, die für die Realisierung von Lerngelegenheiten verantwortlich sind. Hierbei können verschiedene Orientierungspunkte wie Lehrwerke, Online-Portale, Ratschläge der Mentorinnen und Mentoren wie auch Materialien aus Vorlesungen und Seminaren oder Fachliteratur genutzt werden. Aufgrund dieser Fülle an gebotenen Möglichkeiten, die mitunter in Konflikt zueinander stehen, müssen die Praktikantinnen und Praktikanten Alternativen abwägen und Auswahlentscheidungen treffen, obwohl sie darauf nicht in der Art vorbereitet werden, wie es im Referendariat der Fall ist. Daher verspüren angehende Lehrerinnen und Lehrer vor allem innerhalb des Praktikums eine Kluft zwischen Theorie und Praxis. Schließlich werden die Inhalte an der Universität auf hohem fachlichen Niveau vermittelt, wohingegen in der Schule eine adressatengerechte Aufbereitung erforderlich ist (vgl. Holtz, 2014).

Besonderes kognitives Konfliktpotenzial dürfte mit der Gestaltung von Grammatikunterricht einhergehen. Verschiedene Untersuchungen deuten an, dass die Wissensbestände der Studierenden in diesem Bereich zu wünschen übrig ließen (vgl. Schmitz, 2003; Bremerich-Vos, 2011 & 2013; Habermann, zit. nach Holzapfel, 2010). Hinzukommt, dass sich die Schulgrammatik „früh in Idiosynkrasien ihres fehlenden Systems“ verheddere (Ossner, 2007b, S. 218) und so die bereit gestellten Materialien „in Schulbüchern [...] in vielfacher Weise [als] prekär“ (Ossner, 2007a, S. 162) einzustufen seien. Vor diesem Hintergrund müssen die Praktikantinnen und Praktikanten erst

¹ Im Rahmen des Jenaer Modells der Lehrerbildung absolvieren die angehenden Lehrerinnen und Lehrer in der Mitte ihres Studiums ein fünfmonatiges Praxissemester.

ausloten, ob und – wenn ja – wie die schulischen Anforderungen und Gegebenheiten mit den an der Universität gelehrtens Wissensbeständen verknüpft werden können.

Wie Studierende tatsächlich vorgehen, wenn sie Grammatikunterricht während der Praxisphase vorbereiten, ist bisher allerdings kein Gegenstand empirischer Forschungsbemühungen gewesen. Diesem Desiderat gilt es zu begegnen, indem der Frage nachgegangen wird, welche Problemlagen Praktikantinnen und Praktikanten bei der stofflichen Aufbereitung des Unterrichtsthemas „Subjekt“ wahrnehmen und auf welche Bewältigungsstrategien sie zurückgreifen. Im Rahmen des Dissertationsprojekts liegen Datensätze, bestehend aus Planungskonzepten und leitfadengestützten fokussierten Interviews, von sieben Studierenden des Jenaer Modells der Lehrerbildung vor.

Ein Blick in die Daten

Betrachtet man die Aussagen der Probandinnen und Probanden zum Theorie-Praxis-Verhältnis, so lassen sich zwei grundlegende Haltungen, die in einem engen Verhältnis zu den Bewältigungsstrategien bei der stofflichen Aufbereitung stehen, auseinanderhalten.²

Die erste Haltung zeichnet sich dadurch aus, dass die Befragten Universität und Schule als zwei nicht miteinander vereinbare Handlungsräume wahrnehmen. Die universitäre Ausbildung wird negativ bewertet, denn sie sei praxisfern und bereite nicht oder nur mangelhaft auf den späteren Beruf vor:

Und da wäre vielleicht diese Enttäuschung. Man kommt in den Job und man kann eigentlich nichts von dem, was man die letzten fünf Jahre gemacht hat/kann man so gut wie nichts anwenden. Diese Enttäuschung wäre dann einfach nicht so groß, wenn die Uni mit ihren Seminaren mal ganz deutlich sagen würde, wie es geht. Woher soll ich wissen, wie das Subjekt für Schüler verständlich vermittelt werden kann? (AL_W)

Als Grund für die Enttäuschung wird angeführt, dass die Seminare und Vorlesungen Zeitverschwendung seien. Das Praxissemester wird demnach nicht als Ausbildungsabschnitt verstanden, um die „wissenschaftlichen und berufspraktischen Kompetenzen“ (Praxissemesterordnung, 2009, §1,1) weiterzuentwickeln und das eigene pädagogische „Handeln wissenschaftlich zu reflektieren“ (Praxissemesterordnung, 2009, §1,1), sondern es dient vielmehr als Anlass, um die Bedeutung der theoretischen Phase der Lehrerausbildung noch vehementer anzuzweifeln. Dennoch empfinden die Probandinnen und Probanden keinen Praxisschock, denn in ihren Augen biete die Schule mit ihren realitätsnahen Hilfestellungen ausreichend Halt, um sich in der neuen Rolle als Unterrichtende zurechtzufinden und bestehen zu können.

Die zweite Haltung sieht die Universität nicht nur als gleichberechtigte, sondern auch als miteinander agierende Partner im Ausbildungsprozess an. Das Praxissemester wird – so wie es auch angedacht ist – als geschützte Lern- und Reflexionsgelegenheit

² Die zwischen den zwei Extrempunkten anzusiedelnden Haltungen bleiben im Rahmen dieses Beitrags unberücksichtigt.

wahrgenommen, wobei Seminare und Vorlesungen als wichtige Basis für unterrichtsrelevante Fragen anerkannt werden.

Und das ist eben dieser Luxus, den ich im Praxissemester habe, das jetzt so zu machen und im Nachhinein nochmal [zu denken]: Okay, war jetzt nicht oder war besser oder war doch ganz anders und so weiter und das zu reflektieren. (C_W)

Diese zwei grundlegenden Haltungen lassen sich zu den Bewältigungsstrategien in Beziehung setzen. Zwar verspüren alle Befragten fachliche Unsicherheiten, wie sie jedoch damit umgehen, kann in zwei Wegen nachgezeichnet werden.

Probandinnen und Probanden, denen die erste Haltung zuzuordnen ist, wählen den Weg des geringsten Widerstands, der sich dadurch auszeichnet, die Unterrichtsvorbereitung möglichst bequem zu gestalten. Das gelingt vor allem dann, wenn Mentorinnen und Mentoren konkrete Vorgaben formulieren oder an der Schule bereits etablierte Lehrwerke genutzt werden.

Ja, aber da hätte man so viel runterbrechen müssen, dass sich das nicht gelohnt hätte. Also ich/gerade in den Büchern für die 6. Klasse und in den Arbeitsheften ist es ja schon so didaktisch reduziert, dass man davon ausgehen kann, dass das eigentlich für die Klasse angemessen sein sollte. [...] Also ich hatte ja schon wirklich eine begrenzte Auswahl, einfach weil die M. [Mentorin] viel hatte und wusste, wo man jetzt reingucken kann. [...] Das war schon richtig gut, da musste ich mir nicht so viele Gedanken machen. (A_W)

Die Befragten bescheinigen solchen Quellen, die direkt aus dem schulischen Handlungsfeld hervorgehen, eine große Vertrauenswürdigkeit und Praxisnähe.

Wenn sich die Probandinnen und Probanden jedoch nicht auf begleitende Lehrpersonen oder Lehrwerke stützen möchten oder können, dann wird auf Internetquellen zurückgegriffen.

Ich hätte gerne ähm Sachen aus der Uni einbezogen aus dem Seminar. Ich habe sie aber nicht gefunden. Und deswegen habe ich mich auf Internetquellen begrenzt. [...] [Ü]berwiegend aus dem Internet auf der Seite 4teachers.de, einfach weil es bequem ist. [...] Ähm, ähm auf Bücher habe ich nicht zurückgegriffen, weil ähm (..) ich keine dazu besitze. Also mir wurde da von der Schule auch nichts zur Verfügung gestellt. (A_M)

Der Suchraum wird vergrößert, ohne jedoch die Bequemlichkeit dabei aufzugeben und verschiedene Quellen abzuwägen. Die Probandinnen und Probanden ziehen lediglich konkret umsetzbare Materialien und Handlungsanweisungen in Betracht, unterziehen diese allerdings keiner kritischen Reflexion.

Der Weg der fachlichen Auseinandersetzung, den Befragte mit der zweiten Grundhaltung einschlagen, ist durch das Bestreben gekennzeichnet, ein umfassendes Bild vom Unterrichtsgegenstand zu entwickeln und damit einhergehend die Qualität schulnaher Quellen einzuschätzen.

Ähm als Erstes habe ich in/habe ich meinen Grammatik-Duden (lacht) hervorgeholt und erst mal die Kapitel, das Ganze durchgelesen. [...] Und dann ähm/ich habe auch noch im Internet recherchiert nach Subjekt, aber da kamen halt vor allem so Lernportale, wo irgendwelche Übungen waren. Ähm. Die habe ich mir angeguckt, aber

jetzt, also ungefähr drei Minuten lang (lacht), dachte nur: Ja okay. Das war halt viel so auf Grundschulniveau dann noch, das hat so/bin ich dann nicht so. (C_W)

Es besteht der Anreiz, die Herausforderung der Stoffaufbereitung eigenständig zu bewältigen und Problemlösestrategien zu entwickeln.

Schlussfolgerungen und (vorsichtige) hochschuldidaktische Konsequenzen

Ob sich Universität und Schule, Theorie und Praxis gegenseitig ergänzen, ist von den Haltungen der Studierenden gegenüber den einzelnen Phasen der Ausbildung abhängig, denn diese beeinflussen die im Praktikum herangezogenen Bewältigungsstrategien bei der stofflichen Aufbereitung innerhalb des Planungsprozesses. Auch wenn das Praxissemester im Gegensatz zu den Lehrveranstaltungen von den Befragten als besonders positiv wahrgenommen wird, kann es nicht per se eine Brücke zwischen Theorie und Praxis schlagen. Vielmehr sind mit dem Praktikum neue Herausforderungen und Konflikte verbunden, deren Bewältigung expliziter Anleitung bedarf. Obwohl die Satzgliedlehre Gegenstand universitärer Lehrveranstaltungen ist, zieht die Mehrheit der Probandinnen und Probanden im Schulkontext angesiedelte Quellen heran, wobei die Richtigkeit der Materialien ohne genauere Überprüfung vorausgesetzt wird. Schließlich werden sie „in der Schule ja nicht für umsonst eingesetzt“ (AL_W). Dass sich fachwissenschaftliche Seminare und Literatur auch für die Praxis als nützlich erweisen, ist keine natürliche Haltung der Studierenden, vielmehr gilt es, diese gemeinsam zu erarbeiten. Dies gelingt allerdings nur, wenn der Wissensstand sowie die subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der Lernenden nicht nur erhoben werden, sondern auch daran angeknüpft wird (vgl. Reusser, 1989, S. 429).

Literatur

Bremerich-Vos, A., Dämmer, J., Willenberg H. & Schwippert, K. (2011). Professionelles Wis-sen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Hau-deck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.), Kompetenzen von Lehr- amtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT (S. 47–75). Münster: Waxmann.

Bremerich-Vos, A. & Dämmer, J. (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler & K. Schwippert (Hrsg.), Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Eng- lisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT (S. 47–76). Münster: Waxmann.

Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Pra-xissemester. In K. Kleinespel (Hrsg.), Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Be-funde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells (S. 97–118). Bad Heil-brunn: Julius Klinkhardt.

- Holzappel, N. (2010). Germanisten scheitern an Grammatik. Verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/karriere/uni-test-germanisten-scheitern-an-grammatik-1.547946> [29.12.2016].
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2015). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [30.12.2016].
- Ossner, J. (2007a). Grammatik in Schulbüchern. In K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), Grammatik in der Universität und für die Schule (S. 161–183) Tübingen: Niemeyer.
- Ossner, J. (2007b). Wissen, System und Erklärungskompetenz in der Sprachthematisierung. In S. Gailberger & M. Krelle (Hrsg.), Wissen und Können. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht (S. 211–227). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ordnung für das Praxissemester in Lehramtsstudiengängen nach dem Jenaer Modell der Lehr-erbildung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Praxissemesterordnung). Verfügbar unter <http://www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/einrichtungen/zfd/Praxissemester/Praxissemesterordnung-p-31559.pdf> [05.01.2016].
- Reusser, K. (1989). Anmerkungen zur Vermittlung von „Theorie“ in der Lehrerberufsbildung, Beiträge zur Lehrerbildung, 7, 425–438.
- Schmitz, U. (2003). Satzzeigen. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 2–3, 452–458.

Wiebke Pippel (Braunschweig)

Kompetenzen Lernender und Lehrender im gymnasialen Grammatikunterricht

Innerhalb des Vortrages Kompetenzen Lernender und Lehrender im gymnasialen Grammatikunterricht wurden aus den Kompetenzen, die durch das niedersächsische Kerncurriculum (Lehrplan) Deutsch (2009/15) für die Lernenden festgelegt werden, benötigte Kompetenzen der Lehrenden abgeleitet. Diese wurden mit der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (2010) abgeglichen. Darauf aufbauend fanden folgende vier Kompetenzbereiche Lehrender als Ausgangspunkt für eine angepasste Lehramtsausbildung an der Universität Erwähnung.

Lehrkräfte sollten innerhalb der Kompetenzbereiche **Unterrichten (Planung und Durchführung) sowie Weiterentwickeln der eigenen Berufskompetenz** über ein sicheres grammatikalisches Wissen verfügen, dessen Abrufbarkeit wichtig zur Beantwortung von Schülerfragen und zur Fehlerklassifikation bei der Korrektur ist. Dabei sollten Zweifelsfälle als solche bekannt sein. Ferner befähigt ein sicheres Grammatikwissen, besonders in Verbindung zur Pragma-, Sozio- und komparativen Linguistik, allgemein formulierte Inhalte des Kerncurriculums zu konkretisieren (→ Vortrag Daniela Elsner)³. Zur didaktischen Begründung der Planung und variablen Reaktion in der Durchführung von Unterricht ist die Kenntnis verschiedener Grammatiktraditionen hilfreich. Dabei muss die Passung für die je spezifische Unterrichtssituation überprüft und beurteilt werden können. Gleiches gilt für ein Orientierungswissen über Sprachsysteme häufig auftretender anderer Erstsprachen als Deutsch im Sinne eines sprachvergleichenden und Sprachbewusstsein schaffenden Deutschunterrichts. Zwecks einer sinnvollen Einbettung grammatikalischer Phänomene in funktionale Kontexte sollte den Lehrenden klar sein, welche Phänomene mit welchen „Texthandlungen“ verknüpft sind (vgl. Feilke; Tophinke 2016). Dies ist ebenso in Bezug auf den spiralcurricularen Charakter des Kerncurriculums und die Forderung nach Fächerübergreifen – nicht nur auf die Fremdsprachen – notwendig (s. 3.1). Ferner sollten Lehrende sein befähigt sein, eigene und fremde Übungen und Beispiele kritisch auf Eignung und Schwierigkeitsgrad hin zu hinterfragen (Lehrmittelanalyse).

Im Kompetenzbereich **Beurteilen, Beraten und Unterstützen, Diagnostizieren und Fördern** sollten die Lehrenden über eine diagnostische Kompetenz verfügen, die sie dazu befähigt, mündliche und schriftliche Schülerleistungen auf Fehlerschwerpunkte hin zu untersuchen und zur Entwicklung entsprechender Förderungskonzepte zu nutzen. Für Letzteres ist wiederum die Lehrmittelanalyse grundlegend. Dabei sollten die Lehrenden für unterschiedliche Lernausgangslagen, gerade auch in Hinblick auf andere Erstsprachen als Deutsch, sensibilisiert sein. Ihre diagnostische Kompetenz soll ebenso zum Aufspüren eigener Wissenslücken eingesetzt werden. Zu deren Behebung ist eine gut ausgebildete

³ Ähnliche Ausführungen in anderen Vorträgen sind in Klammern und Fettdruck gekennzeichnet.

Methodenkompetenz, z. B. im Umgang mit relevanten Nachschlagewerken (Recherchekompetenz), vonnöten.

Sicheres linguistisches Wissen auf allen Ebenen des Sprachsystems sowie performanzorientierte Aspekte (s. o.) sind auch für den Kompetenzbereich **Mitwirken bei der Gestaltung der Eigenverantwortlichkeit Schule** hilfreich. So erleichtern sie das Entwerfen der schulinternen Curricula und vereinfachen die Lernlinienerstellung sowie Stoffverteilung. Folgende Aspekte sollten dabei Berücksichtigung finden: Fachtermini, Morphologie (Flexionsmorphologie und Wortbildung), Syntax, Orthographie, Interpunktion, Pragmatik, Stilistik, Textlinguistik, Dialektologie, Sprachgeschichte und komparative Linguistik.

Im Folgenden wurden Desiderate von Lehrenden an einem Braunschweiger Gymnasium für eine zielführende Lehramtsausbildung an den Universitäten genannt. Da nicht an jeder Universität eine Einführung in grammatiktheoretische und -praktische Inhalte gegeben ist, müssten diese als Grundlage eines jeden Lehramtsstudiums im Fach Deutsch angeboten werden, ggf. zumindest in einem Grammatikpropädeutikum. Lateinkenntnisse wurden dafür als hilfreich erachtet. Darüber hinaus sollten diese Grundlagen in Seminaren und Tutorien vertieft und erprobt werden können, z. B. Einsatzmöglichkeiten von Grammatiktheorien im Unterricht (z. B. Valenz-, generative Grammatik, → Vortrag Maria Geipel), genaue Kenntnis des Topologischen Modells (z. B. Einordnung von Prädikativen, → Vortrag Maria Averintseva-Klisch), Satzmodelle zeichnen, linguistische Operationen durchführen, Texte überarbeiten usw.

Die unterrichtspraktische Relevanz dieser Aspekte wurde häufig stark betont, sodass die universitäre Lehre immer zur schulpraktischen Überprüfung der universitären Inhalte anregen sollte (→ Vortrag Albert Bremerich-Vos). Dies bedeute jedoch nicht, dass ausschließlich schulrelevante Inhalte Teil der universitären Ausbildung sein sollen. Als wichtige Disziplinen hervorgehoben wurden vor allem die Grammatik- und Rechtschreibdidaktik sowie die dazugehörige didaktische Reduktion (→ Vortrag Maria Geipel). Darüber hinaus wurden die Mehrsprachigkeitsdidaktik und Entstehung sowie Didaktik der Bildungssprache als häufig mangelhaft bekannte Gegenstände benannt. Ein weiteres Desiderat lag bei der Fehleranalyse (→ Vortrag Peter Gallmann) und dem Umgang mit Differenzierung nach der Diagnostik. Dabei sollten Unterrichtsmaterialien bereits im Studium bekannt gemacht (→ Vortrag Susanne Riegler) und kritisch untersucht worden sein. Ferner wünschten sich die Kolleg_innen die Vermittlung eines Rüstzeugs zur Analyse der Curricula, das unabhängig vom konkreten Bundesland – besonders in Bezug auf das Spiralcurriculum und den Fächerübergreif – zur Anwendung gebracht werden kann. Dabei wurde betont, dass das Suchen von Verknüpfungsmöglichkeiten der Grammatik mit anderen Kompetenzen wie (Recht-)Schreibkompetenz, Lesekompetenz usw. bereits an der Universität vorentlastet werden könnte, sodass den Lehrenden die funktionalen Aspekte der Grammatik bereits vor Antritt des Referendariats deutlich sind (→ Vortrag Peter Gallmann: wo sinnvolle funktionale Bezüge herstellbar sind).

Aus diesen Ausführungen wurden folgende Vorschläge in Bezug auf die universitäre Lehramtsausbildung abgeleitet, die teilweise so oder in ähnlicher Form bereits umgesetzt werden.

1. (Selbst-)Diagnostik Studierender

- Voraussetzungen: Uni bietet Grammatikseminare an
- Studierende erhalten vor jedem Seminar einen Selbstdiagnosebogen und nach der ersten Sitzung einen Selbstevaluationsbogen zur Reflexion von Wissenslücken (→ Vorträge Joachim Grabowski, Albert Bremerich-Vos)
- mithilfe letzteren Bogens ab diesem Zeitpunkt eigenständige Diagnostik
- wo möglich: Einbezug der Studierenden in Auswahl der Seminarinhalte

2. Mögliche Seminarinhalte

2.1 Diagnostik/Fehleranalyse (Fehlerschwerpunkte)

- Analyse kurzer mündlicher oder schriftlicher Schülertexte in Gruppenarbeit zwecks Er-stellung eines Referats
- Diskussion der Fehlerklassifikation im Seminar (☑ Vortrag Peter Gallmann)
- Auswahl und/oder Konzeption geeigneter Übungen zur Förderung

2.2 Lehrbuch- bzw. Übungsanalyse

- Vermittlung grammatikalischer Inhalte im Seminar
- im Anschluss kritische Auseinandersetzung mit Lehrbüchern und Übungen, die durch die Studierenden ausgewählt werden
- alternativ: Lehrmittelanalyse in einer Hausarbeit im Anschluss an Fehleranalyse

3. Überprüfung universitärer Inhalte auf schulpraktische Relevanz als obligatorischer Bestandteil von Seminaren/Hausarbeiten, z. B.

3.1 Grammatik und „Texthandlungen“

- ausgehend von schulrelevanten Textsorten/„Texthandlungen“ (Feilke; Tophinke 2016)
- Analyse der Textsorten und -handlungen auf notwendige grammatikalische Strukturen
 - mit Fächerübergreif, z. B. Sachaufgaben, Protokolle in Naturwissenschaften usw.
 - Literatur
 - Abraham 2009, S. 323-340.
 - Feilke; Tophinke 2016, S. 4-11 (mit Beispiel).

3.2 Kontextualisierte Vermittlung eines grammatikalischen Phänomens

- ausgehend vom grammatikalischen Phänomen

- Lehrplananalyse: Welche grammatikalischen Inhalte muss ich in welcher Reihenfolge lehren?
- Beispiel: Konjunktiv/Redewiedergabe wurde in Niedersachsen lange nach der Inhalts-angabe unterrichtet
- sprachvergleichender Unterricht (Wann wird welcher grammatikalische Inhalt in den Fremdsprachen vermittelt?, Wie verhalten sich Grammatikphänomene in verschiedene-nen Sprachen?)
- Einbettung in sinnvollen Kontext, z. B. Präteritum in Märchen, Passiv in Vorgangsbe-schreibung, Kasusreaktion durch Präpositionen in Berichten oder inhaltliche Einbettung, z. B. Hans Joachim Schädlich: Der Sprachabschneider (☒ Vorträge Katharina Böh-ner, Agnes Jäger).

Literatur

Abraham, Ulf (2009): Grammatik beim Lesen und Schreiben von Texten in der Schule. In: Mechthild Habermann (Hrsg.): Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule. Mann-heim; Zürich: Duden, S. 323-340. (Thema Deutsch, herausgegeben von Dudenredaktion; Gesellschaft für deutsche Sprache, Bd. 11).

Feilke, Helmut; Tophinke, Doris: Grammatisches Lernen. Basisartikel. Praxis Deutsch 256 (2016), S. 4-11.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahr-gänge 5-10. Deutsch. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2009): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasia-le Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium und das Kolleg. Deutsch. Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahr-gänge 1-4. Deutsch. Hannover.

Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr) (2010). Abrufbar unter: [<http://www.schule.de/20411/apvo-lehr.htm>], 01.12.2016.

Albert Bremerich-Vos (Universität Duisburg/Essen)
Resultate von Large-scale-Untersuchungen im Bereich Sprachreflexion
(Abstract)

Bislang liegen nur wenige "Großstudien" vor, in denen Kompetenzen von SchülerInnen in der Domäne 'Über Sprache und Sprachgebrauch reflektieren' empirisch erfasst wurden. Vorreiter in Deutschland war die DESI-Studie, es folgten Erhebungen im Kontext der Normierung der Bildungsstandards für die Grundschule und den Mittleren Schulabschluss. Methodisch basieren diese Studien auf der Item-Response-Theorie, in deren Rahmen es möglich ist, Kompetenzniveaus teils normativ, teils empirisch zu bestimmen. Im Vortrag werden zentrale Aspekte der resultierenden Stufenmodelle vorgestellt und anhand von Beispielaufgaben illustriert. Darüber hinaus werden die Befunde interpretiert und im Licht der Bildungsstandards bewertet.

Susanne Riegler (Leipzig)

Sprache(n) entdecken, erforschen, verstehen Zur Konzeption eines Sprachforscherbuches für den Grammatikunterricht in der Grundschule (Abstract)

Im vergangenen Jahr ist im „verlag pädagogische medien“ (vpm) das Lernbuch „Sprache untersuchen“ für die 3. und 4. Jahrgangsstufe erschienen. Sein Kernanliegen besteht darin, Schülerinnen und Schülern einen lustvollen, experimentell-entdeckenden Zugriff auf Sprache zu ermöglichen und sie durch herausfordernde Lernaufgaben zu Beobachtungen an und Erkenntnissen über Sprache zu führen. Es versteht sich in dieser Hinsicht als dezidierter Gegenentwurf zu den zahllosen Übungsmaterialien, die für den Grammatikunterricht in der Grundschule vorliegen und die sich allzu oft auf bunt verpackte Klassifikationsaufgaben aus dem Bereich der Wort- und Satzlehre beschränken.

Im Vortrag werden zunächst Grundgedanken und Ziele des Lernbuchs vorgestellt und mit einem Überblick über seine Gesamtstruktur verbunden. Vor diesem Hintergrund wird dann besonders die Konzeption der beiden im engeren Sinn grammatikbezogenen Kapitel – „Wörter erforschen“ und „Sätze erkunden“ - genauer in den Blick genommen und an ausgewählten Inhalten erläutert. Dabei soll vor allem gezeigt werden, wie das Lernbuch mithilfe von zwei Sprachforscherfiguren versucht, die Lernenden zu einer handlungsentkoppelten Betrachtung von Sprache anzuleiten und sie beim Erlernen eines nicht alltäglichen, experimentellen Umgangs mit Sprache gezielt zu unterstützen.

Literatur

Riegler, Susanne/Laser, Björn/Girshausen, Bernadette: Lernbuch „Sprache untersuchen“. Stuttgart: vpm bei Klett 2015.

Laser, Björn/Riegler, Susanne/Girshausen, Bernadette: Lernbuch „Sprache untersuchen“. Lehrerkommentar. Stuttgart: vpm bei Klett 2016.

Kristin Börjesson (Leipzig)

Bedeutungs- und handlungsbezogene Aspekte von Sprache im
Deutschunterricht der Grundschule

Text noch nicht eingereicht.

Agnes Jäger (Köln)

Aus der Geschichte lernen: Sprachreflexion und Vermittlung grammatischen Wissens durch Sprachgeschichte

Die Thematisierung von Sprachgeschichte in der Schule ist geeignet, angesichts der Andersartigkeit der historischen Vorstufen unserer Sprache zur Reflexion des vermeintlich Selbstverständlichen anzuregen und somit Einsichten in und ein stärkeres Bewusstsein von der eigenen Sprache zu gewinnen. Neben der Bildung eines historischen Sprachbewusstseins, also der Erkenntnis, dass Sprache eine veränderbare Größe darstellt, wird ein Verständnis für das Verhältnis von Norm und Varianz gefördert, indem etwa dialektale und soziolinguistische Varianten als Sprachwandelprodukte verstehbar werden und die Wandelbarkeit der Norm in den Blick genommen wird. Vor dem Hintergrund der Sprachgeschichte entwickeln die SchülerInnen zudem die Fähigkeit zur angemessenen Beurteilung aktuellen sprachlichen Wandels, da deutlich wird, dass ähnliche Veränderungen oft schon seit Jahrhunderten in der Sprache zu beobachten sind. Nicht zuletzt eignet sich das Thema Sprachgeschichte und Sprachwandel in der Schule auch zur Vermittlung von grundlegendem sprachlichem Wissen, d.h. zentralen grammatischen Beschreibungskategorien, Regularitäten und Eigenschaften des Deutschen.

Daher ist Sprachgeschichte auch curricular fest verankert. So sehen die KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss vor, dass die SchülerInnen „ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten“ können (KMK 2003: 16). Gemäß den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife sollen SchülerInnen „Phänomene des Sprachwandels [...] theoriegestützt beschreiben können“ und „Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und bewerten“ (KMK 2012: 25f.). Diese Vorgaben sind in den Kernlehrplänen der einzelnen Bundesländer in entsprechenden Formulierungen von Inhaltsfeldern und Kompetenzen ab Jahrgangsstufe sieben, teilweise bereits beginnend mit Jahrgangsstufe fünf umgesetzt.

Die tatsächliche Beschäftigung mit Sprachgeschichte und Sprachwandel im Deutschunterricht ist jedoch eher selten und inhaltlich sowie methodisch in der Regel recht einseitig: Inhaltlich ist eine weitgehende Beschränkung auf Sprachwandel durch Sprachkontakt (Anglizismen) und populäre Sprachkritik („Sprachverfall“) zu konstatieren. Didaktisch-methodisch beschränkt man sich im Wesentlichen auf analytische Aufgabenstellungen, während handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen kaum zum Einsatz kommen. Die Ursache für diese Einseitigkeiten liegt in Unsicherheiten auf Seiten der LehrerInnen, für die Sprachgeschichte vor dem Hintergrund des Studium vielfach ein angstbesetztes Thema darstellt und ungute Erinnerungen an das Pauken von Ablautreihen etc. weckt. So entsteht leicht das Gefühl, um Sprachgeschichte im Deutschunterricht thematisieren zu können, müsse man etwa sämtliche historischen Flexionsparadigmen verinnerlicht haben. Zur eigenen Unsicherheit kommt der Eindruck hinzu, dass es sich um ein trockenes und lebensweltfremdes Thema handele, das für SchülerInnen uninteressant sei. Zentral ist es daher, die Kompetenzen der LehrerInnen in Aus- und Weiterbildung zu stärken, indem exemplarisch diachrone Zusammenhänge, Ursachen und Verläufe von Sprachwandel vermittelt werden und dabei

neben der im öffentlichen Bewusstsein ohnehin präsenten externen Ursache des Sprachkontakts insbesondere auch interne Ursachen des Sprachwandels, etwa Sprachwandel durch Spracherwerb, in den Blick genommen werden. Berührungsängste gegenüber historischer Sprache müssen auf Seiten der (zukünftigen) LehrerInnen abgebaut werden und die Relevanz für die Sprachdidaktik verdeutlicht werden, um so der durchaus vorhandenen Neugier der SchülerInnen (vgl. Böhnert 2016) begegnen zu können.

Entsprechende Ansätze finden sich bereits, etwa in einschlägigen Themenheften von Lehrerfachzeitschriften wie „Der Deutschunterricht“ und „Praxis Deutsch“ (Elspaß Hrsg. 2007, Tophinke Hrsg. 2009) oder bei Siehr/Berner (Hrsg. 2009). Um die Kompetenzen der LehrerInnen in der genannten Weise weiter zu stärken, müssen diese Ansätze aber auch einen Platz in der universitären Ausbildung haben. So gibt es beispielsweise an der Universität Köln seit einigen Jahren einen Lehrschwerpunkt „Sprachgeschichte und Schule“. Hier werden regelmäßig entsprechende praxisorientierte Veranstaltungen für Lehramtsstudierende angeboten, deren Außenwirkung zudem durch die Vorstellung und Diskussion von Unterrichtsentwürfen der Studierenden im Rahmen von öffentlichen Workshops unterstützt wird (Informationen online unter <http://idsl1.phil-fak.uni-koeln.de/22945.html>).

Anhand zweier Beispiele lässt sich das Potenzial der Sprachgeschichte für den Deutschunterricht verdeutlichen. Zunächst ein Beispiel aus dem Gebiet des morphologischen Wandels: der Flexionswandel starker Verben. Ein Lebensweltbezug für die SchülerInnen lässt sich hier über gegenwartssprachliche Varianz herstellen, z.B. die Beobachtung von entsprechender Varianz in der Popkultur (Rapsongs etc.) oder alltäglichen Unsicherheiten von SchülerInnen bei der Verbflexion, die laut Wonner (2015) mindestens bis zur siebten Jahrgangsstufe bei der Bildung von Präteritumsformen starker Verben wie *reiten*, *trinken*, *lesen* und *schwimmen* auftreten. Durch eigene kleine Fragebogenerhebungen der SchülerInnen zu diesen Verben kann die Varianz im Sinn des forschenden Lernens als Ausgangspunkt genutzt werden. Vermittelt werden können daran anknüpfend die Sprachwandelmeechanismen der analogischen Ausdehnung (Orientierung an der Flexion anderer, nämlich schwacher, Verben > Form *schwimmte*) und des analogischen Ausgleichs (Orientierung an anderen Flexionsformen desselben Verbs, v.a. am Partizip II > Form *schwamm*). Beides weist Entsprechungen in der Sprachgeschichte auf: analogische Ausdehnung (Klassenübertritt stark > schwach) etwa bei *hinken* – *hank* > *hinkte*, analogischer Ausgleich (Ablautreduktion) von bis zu vier auf max. drei Ablautstufen durch z.T. schon im Mittelhochdeutschen beginnenden Ausgleich der Singular-Plural-Unterscheidung im Präteritum, z.B. *werfen* – *warf* – *wurfen* – *geworfen* > *werden* – *warf* – *warfen* – *geworfen* (Nübling et al. 2006).

Ein Beispiel aus dem Bereich des syntaktischen Wandels bietet der Vergleich der Verbstellung im Deklarativsatz im Kiezdeutschen und historischen Sprachstufen des Deutschen, etwa dem Althochdeutschen. Beide Varietäten weisen die gegenüber der im heutigen Standarddeutschen üblichen Verbzweitstellung auffällige Verberst- und Verbspäterstellung im Deklarativsatz auf. Ausgehend von der kontakt- und jugendsprachlichen und somit ebenfalls lebensweltnahen Varietät des Kiezdeutschen und

der Erarbeitung von Unterschieden in der Verbstellung gegenüber dem Standarddeutschen können interessante Parallelen in einem kleinen historischen Textauszug festgestellt werden, beispielsweise in der Weihnachtsgeschichte aus dem althochdeutschen Tatian, die sich aufgrund des vielen SchülerInnen grundsätzlich bekannten Inhalts für einen Einstieg in die über tausendjährige Vergangenheit unserer Sprache eignet. So lassen sich Sätze wie *Geh ich Primark* oder *Dann ich noch gehen zu Mutta* (Belege aus Wiese 2012) historischen Belegen wie *Fuor thô Ioseph fon Galileu [...] in Iudeno lant* und *Thaz giscrib iz êristen uuard gitan in Syriu fon demo grauen Cyrine* gegenüberstellen.

Zusammenfassend bietet die Sprachgeschichte auf Seiten der SchülerInnen das Potenzial, Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Sprachreflexion und grundlegenden grammatischen Deskription auszubilden. Die dafür nötigen Kompetenzen auf Seiten der LehrerInnen schließen eine Kenntnis von diachronen Zusammenhängen und Beispielen für historische Sprachwandelverläufe mit Bezug auf heutige Varianz und Wandel ein, die in der universitären Ausbildung vermittelt werden sollte.

Literatur

Böhnert, Katharina (2016): Sprachwandel beobachten, untersuchen, reflektieren. Was Sprachgeschichte für den gymnasialen Deutschunterricht leisten kann. Dissertation. Universität Mainz.

Elsaß, Stephan (Hrsg. 2007): Neue Sprachgeschichte(n). Der Deutschunterricht. Heft 3/2007.

Kultusministerkonferenz/KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. (Online: http://www.kmk.org/leadadmin/veroeentlichungen_beschluesse/-2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf).

Kultusministerkonferenz/KMK (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. (Online: <http://www.kmk.org/bildungschule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>).

Nübling, Damaris et al. (2006): Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Tübingen: Narr.

Siehr, Karl-Heinz/Berner, Elisabeth (Hrsg. 2009): Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht. Potsdam.

Topfink, Doris (Hrsg. 2009): Sprachwandel. Praxis Deutsch 215.

Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch. München: Beck.

Wonner, Sonja (2015): Wie flektieren Schulkinder die Vergangenheitsformen starker Verben? Untersuchungen zu Dritt-, Fünft- und Siebtklässlern. Frankfurt am Main: Lang.