

17. Symposion Deutschdidaktik

Differenz und Entwicklung im Deutschunterricht

16. bis 20. September 2008

Universität zu Köln

Schirmherr: Fritz Schramma
Oberbürgermeister der Stadt Köln

Tagungsprogramm

Veranstalter:

Symposium Deutschdidaktik e. V.
zusammen mit der
Universität zu Köln

Verantwortlich für Planung und Durchführung:

Vorstand des Symposiums Deutschdidaktik e. V.:
Jakob Ossner, Hartmut Günther, Hildegard Gornik, Reinhard Wilczek

Organisationsteam:

Hartmut Günther (Leitung, Finanzen, Presse) und Bettina Hurrelmann (Leitung, Plenarvorträge und Lesung, Rahmenprogramm, Catering), Alexandra Zepter (allgemeine Organisation und Koordination, Tagungsbüro, Tagungsbroschüre), Axel Bitterlich (Finanzen, Rahmenprogramm, Catering), Kirsten Schindler (Tagungsbüro), Gesine Boesken (Unterkunft, Tagungsbüro), Eveline Einhauser (Unterkunft), Désirée Kathrin Gaebert (Räume, Technik), Peter Weber (Räume, Technik), Gabriele Kniffka (Verlage), Lotte Weinrich (Verlage), Donald Hemker (Website), Marcel Groth (Verwaltung Online-Anmeldung), WHK und SHK der Institute für Deutsche Sprache und Literatur, Studentinnen und Studenten der Philosophischen und Humanwissenschaftlichen Fakultät

© Symposium Deutschdidaktik e. V.
Universität zu Köln
Gronewaldstr. 2
50931 Köln

Redaktion:	Alexandra Zepter
Graphik:	Deike Reineck, Alexandra Zepter
Formatierung, Lektorat:	Olga Gubar, Laura Weuthen
Druck:	Frank Giesen Rotationsdruck GmbH, Rheinberg
Redaktionsschluss:	1. 9. 2008



<http://www.uni-koeln.de/SDD2008>



Inhalt

1. Grußwort des Schirmherrn, Oberbürgermeister Fritz Schramma	4
2. Zum Rahmenthema	5
3. Programmübersicht	6
4. Öffnungszeiten Tagungsbüro	7
5. Öffnungszeiten Café-Stationen	8
6. Restaurants und Cafés in der Nähe des Instituts	8
7. Informationen zur Mobilität (Internet, Straßenverkehr)	11
8. Kulturelles	12
9. Rahmenprogramm	15
10. Lesung Tamara Bach	16
11. Plenarvorträge	18
12. Abstracts der Sektionen und Sektionsvorträge	22
13. Sektionsprogramme im Überblick	127
14. Tagungszeitraster im Überblick	142
15. Lagepläne: Örtlichkeiten im HF-Gebäude und HP-Gebäude	143
16. Personenregister	148
17. Anmeldeformular zur Mitgliedschaft	152
18. Umschlagrückseite – Legende Uni-Lageplan	153

1. Grußwort des Schirmherrn, Oberbürgermeister Fritz Schramma

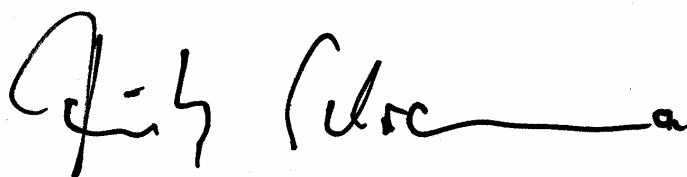


Bildung, insbesondere sprachliche Bildung, ist eine der vorrangigen Aufgaben zur Zukunftssicherung unserer Gesellschaft. Dem Deutschunterricht kommt dabei gerade im Hinblick auf die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund eine besondere Bedeutung zu. Dies gilt auch in Köln, einer Stadt mit einer zweitausend Jahre alten Tradition der Völkerverständigung, in der heute Menschen aus mehr als 180 Nationen zusammen leben. „Bildung verbindet“, das ist nicht nur eines der Leitmotive der deutschen EU-Ratpräsidentschaft, sondern – wie ich nicht zuletzt aus meiner langjährigen Tätigkeit als Lehrer weiß – auch ein Grundgedanke allen pädagogischen Handelns.

Dass Sie hier in Köln den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung zum Deutschunterricht diskutieren werden und sich unter dem Motto „Differenz und Entwicklung im Deutschunterricht“ der Erforschung von Lernvoraussetzungen und Lernerfolgen widmen, freut mich als Oberbürgermeister der Stadt, deren Universität die größte Lehramtsausbildung Europas mit einer eigenen Forschungsstelle für Sprachdidaktik und Sprachentwicklung sowie einer international renommierten Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien (ALEKI) ist, besonders. Vielleicht wissen Sie, dass Köln seit April dieses Jahres über ein „Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration“ verfügt, in dem sich die Universität, die Bezirksregierung und die Stadt Köln zusammengetan haben, um als starke Partner jenseits von Zuständigkeitsdebatten die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in unserer globalisierten Welt hervorzuheben und die Deutschkenntnisse von Zuwanderern aller Altersstufen zu verbessern.

Ihnen, den mehr als 500 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die in der Wissenschaft, in der Lehreraus- und -fortbildung sowie an Schulen im Fach Deutsch tätig sind, wünsche ich viel Erfolg und auch viel Spaß bei Ihrem sicher intensiven Austausch von Wissen und Erfahrungen beim 17. Symposium Deutschdidaktik 2008 hier bei uns in Köln, vor allem aber auch neue Ideen für zeitgemäßes Lehren und Lernen im (Deutsch-) Unterricht.

Ihr



Fritz Schramma

2. Zum Rahmenthema

**„Differenz und Entwicklung im Deutschunterricht“
– zum Thema des 17. Symposiums Deutschdidaktik 2008 –**

Mit den Schlüsselbegriffen *Differenz* und *Entwicklung* werden die unterschiedlichen Ausgangslagen und Lernwege der Schülerinnen und Schüler in das Blickfeld gerückt. Didaktik muss immer den individuellen Lernweg ins Zentrum nehmen; dies gilt besonders im Hinblick auf die Benachteiligten in unserer Gesellschaft wie z. B. Kinder mit Migrationshintergrund, Hauptschüler/-innen, Bildungsverweigerer. Bei der Herausbildung der zentralen Qualifikationen in einer Wissensgesellschaft (Texte verstehen und Wissen formulieren) sollte die Deutschdidaktik führend sein.

Mit dieser Perspektive werden die klassischen Inhalte des Deutschunterrichts in eine veränderte Perspektive gerückt. Nicht die Vermittlung von Lerngegenständen wie Orthographie, Textschreiben, literarisches Lesen oder Gesprächsfähigkeit als solche wird thematisiert, sondern die empirische Beobachtung von entwicklungsunterstützenden Lernszenarien und Lernmaterialien, die Entwicklung von kompetenzaufbauenden und -fördernden Aufgaben, lerneradäquate Diagnoseverfahren, schließlich das Verhältnis von Sprachvariation und Sprachkompetenz im Hinblick auf die schulisch nicht immer genutzten sprachlichen Ressourcen der Lernenden.

Dabei stellt sich besonders dringlich die Frage nach einem theoretischen Rahmen, innerhalb dessen sich die deutschdidaktische Diskussion entfalten kann. Der beobachtbaren Differenziertheit des Gegenstandsfeldes kann nicht einfach durch Heterogenität der Beschreibungen und des theoretischen Zugriffs begegnet werden. Es geht um die einheitliche Modellierung des Zusammenhangs von Gegenstand (deutsche Sprache und Literatur), Aneignung (Erwerb elaborierter mündlicher und schriftlicher Sprachfähigkeiten) und Vermittlung (Aufbau/Unterstützung der einschlägigen Fähigkeiten und Fertigkeiten). Diese Modellierung bedarf der Integration von theoretischen Modellen und empirischen Daten aus der Unterrichtspraxis. Das 17. Symposium muss daher die Diskussion um Empirie und Kompetenzmodelle, die in den letzten Symposien geführt wurde, noch energischer in den Sektionen voranbringen.



3. Programmübersicht

Dienstag, den 16. September 2008		
Ab 13:00 Uhr	Anmeldung im Tagungsbüro	Raum 9 HF-Gebäude
15:00 – 17:00 Uhr	Treffen der AG-Leiter(innen)	Raum 401 HF-Gebäude
18:00 – 19:00 Uhr	Eröffnung: Eröffnungsvortrag Prof. Dr. Hans-Joachim Roth im Rathaus der Stadt Köln	Historisches Rathaus Innenstadt Nähe Alter Markt
19:00 – 20:00 Uhr	Empfang der Stadt	

Mittwoch, den 17. September 2008		
9:00 – 9:45 Uhr	Plenarvortrag Prof. Dr. Claudia Riehl (Universität zu Köln) Prof. Dr. Dr. h. c. Michael Clyne (University of Melbourne, Australien)	Hörsaal 4 HF-Gebäude
10:00 – 13:00 Uhr	Sektionen	Siehe Sektionen
13:00 – 15:00 Uhr	Mittagspause	
15:00 – 17:00 Uhr	Sektionen	Siehe Sektionen
17:00 – 18:00 Uhr	Nachmittagspause	
18:00 – 19:00 Uhr	Lesung – Tamara Bach	Aula im Uni-Hauptgebäude Albertus-Magnus-Platz
19:30 – 21:00 Uhr	Preisverleihung: Erhard-Friedrich-Preis Prof. Dr. Gerhard Augst (Universität Siegen)	Aula im Uni-Hauptgebäude Albertus-Magnus-Platz

Donnerstag, den 18. September 2008		
9:00 – 9:45 Uhr	Plenarvortrag Dr. Ulrich Heinemann (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW)	Hörsaal 4 HF-Gebäude
10:00 – 13:00 Uhr	Sektionen	Siehe Sektionen
13:00 – 15:00 Uhr	Mittagspause	

17. Symposium Deutschdidaktik – 16. bis 20. September 2008

15:00 – 17:00 Uhr	Sektionen	Siehe Sektionen
17:00 – 18:00 Uhr	Nachmittagspause	
18:00 – 18:30 Uhr	Preisverleihung: Förderpreis Deutschdidaktik Christoph Bräuer	Aula im Uni-Hauptgebäude Albertus-Magnus-Platz
18:30 – 20:30 Uhr	SDD-Mitgliederversammlung	Aula im Uni-Hauptgebäude Albertus-Magnus-Platz
Ab 20:30 Uhr	Abendessen	Mensa Zülpicher Str. 68-70

Freitag, den 19. September 2008

9:00 – 9:45 Uhr	Plenarvortrag Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann (PH der Fachhochschule Nordwestschweiz)	Hörsaal 4 HF-Gebäude
10:00 – 13:00 Uhr	Sektionen	Siehe Sektionen
Ab 13:00	Verabschiedung	Hörsaal 4 HF-Gebäude

Samstag, den 20. September 2008

9:00 – 14:00 Uhr	Tagung des wissenschaftlichen Nachwuchses	Raum 119 HF-Gebäude
------------------	---	------------------------

4. Öffnungszeiten Tagungsbüro

Dienstag, 16. September:

Nachmittag: 13:00 – 16:00 Uhr

Late Hour: 17:00 – 18:00 Uhr

Mittwoch, 17. September & Donnerstag, 18. September:

Vormittag: 8:00 – 12:00 Uhr

Nachmittag: 13:00 – 16:00 Uhr

Late Hour: 17:00 – 18:00 Uhr

Freitag, 19. September:

Vormittag: 8:00 – 12:00 Uhr

Zur technischen Ausstattung der Räume:

Hilfestellung bei technischen Fragen zur Ausstattung der Räume finden Sie in Hörsaal 1 (HF-Gebäude).

5. Öffnungszeiten Café-Stationen

Während der Tagung stehen im HF-Gebäude drei Café-Stationen bereit, an denen wir Ihnen zwischen den Vorträgen unentgeltlich warme und kalte Getränke anbieten. Die drei Stationen sind wie folgt geöffnet:

Station 1 (Erdgeschoss, HF-Gebäude):

Dienstag, 16. September:	13:00 – 18:00 Uhr
Mittwoch, 17. September:	8:00 – 18:00 Uhr
Donnerstag, 18. September:	8:00 – 18:00 Uhr
Freitag, 19. September:	8:00 – 14:00 Uhr

Station 2 (1. Etage, HF-Gebäude):

Mittwoch, 17. September:	8:00 – 18:00 Uhr
Donnerstag, 18. September:	8:00 – 18:00 Uhr
Freitag, 19. September:	8:00 – 11:00 Uhr

Station 3 (2. Etage, HF-Gebäude):

Mittwoch, 17. September:	8:00 – 18:00 Uhr
Donnerstag, 18. September:	8:00 – 18:00 Uhr
Freitag, 19. September:	8:00 – 11:00 Uhr

**6. Restaurants und Cafés in der Nähe des
Instituts für Deutsche Sprache und Literatur II (IDSL II, HF-Gebäude)**

Eine **Uni-Cafeteria** befindet sich im Erdgeschoss des HF-Gebäudes. Sie ist montags bis freitags von 7.30 Uhr bis 14.30 Uhr geöffnet.

Das **Bistro Haus Miriam** (Klosterstraße 79) ist am 16. und 17. September von 12 bis 14 Uhr geöffnet.

Die große **Mensa** der Universität befindet sich auf der Zülpicher Straße 68–70.

Restaurants:

C due

Schallstr. 34 (Ecke Dürener Str.)

Tel.: 0221 1688899

Warme Küche bis 15.00 Uhr und ab 18.00 Uhr

1

Al Gufo

Italienisches Restaurant

Dürener Str. 157

Mittags bis 15.00 Uhr, abends ab 17.30 Uhr geöffnet

2

Haus Moritz

Dürener Str. 143 (Ecke Karl Schwering Platz)

Tel.: 0221 409363

3

Loup de mer

Hans Sachs-Straße 16

Tel.: 0221 3400330

loupdemer@t-online.de; www.loupdemer.de

Mittags von 12.00 bis 14.00 Uhr, abends von 18.00 bis 22.00 Uhr

(Um Reservierung wird gebeten.)

4

Picus

Classen-Kappelmann-Str. 25

50931 Köln

Tel.: 0221 4534406

Warme Küche: 12.00 bis 15.00 Uhr und 18.00 bis 23.00 Uhr

5

Ristorante – Pizzeria Faro

Hans Sachs-Straße 1

Tel.: 0221 401916

www.ristorante-faro.de

6

Cafés mit Mittagstisch:

Dolcezza Italiane

Pasticceria – Espresso – Tavola Calda

Dürener Str. 76

Tel.: 0221 2781657

(Sehr klein, aber gut! Bei schönem Wetter gibt es auch draußen noch ein paar Sitzplätze.)

7

Café Hirsch

Dürener Str. 80a

8

Tel.: 0221 404953; www.cafe-hirsch-koeln.de

(Hier gibt's sehr leckere Kuchen und Torten sowie Pfannekuchen und herzhaft Kleinigkeiten.)

Café Cottas

Dürener Str. 87

9

Tel.: 0221 407009

(Studentencafé, lockere Atmosphäre, allerdings muss man etwas Zeit mitbringen.)

Cafeteria im Ostasiatischen Museum

Universitätsstr. 100

Tel.: 0221 4309882

10

Dienstags bis sonntags 10 bis 18 Uhr

(Großzügig, modern, schöner Ausblick)

Schnellrestaurants:

Maxim

Chinesische Spezialitäten

Dürener Str. 145

11

Tel.: 0221 408604

(Gut, günstig, schnell; relativ viele Sitzplätze)

Steh-Imbisse:

Dürener Döner

Döner – Pizza – Grill

Dürener Str. 137

12

Tel.: 0221 4848554

Köln 41

Grill – Pizza und mehr

Hans Sachs-Straße 23

13

Tel.: 0221 2778221

Subway

Dürener Str. 132-138

14

Tel.: 0221 94646810

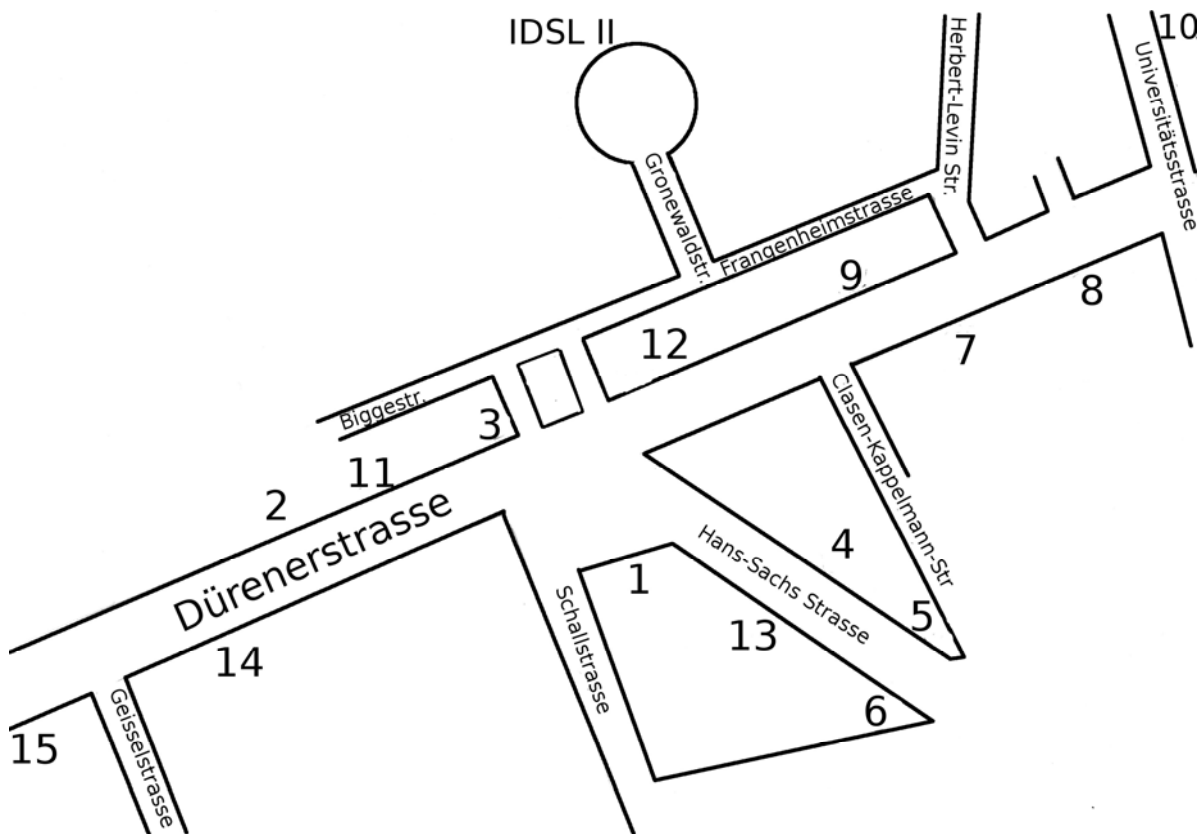
Eis-Café:

Gelateria Azzurro

Dürener Str. 146

15

Tel.: 0221 403919



7. Informationen zur Mobilität

Internetzugang:

Alle SDD-Besucher können in **Raum 208** (HF-Gebäude) an allen Symposionstagen **von 8:00 bis 18:00 Uhr** PCs mit Internet-Zugang benutzen.

Benutzername: SDD2008

Kennwort nicht erforderlich

So bewegen Sie sich günstig innerhalb Kölns:

Köln WelcomeCard:

Nutzung aller Busse, Straßenbahnen und S-Bahnen (ÖPNV) im Verkehrsverbund Rhein-Sieg (VRS) und ermäßigter Eintritt in Museen und Theater sowie für andere Kölner Sehenswürdigkeiten, Ermäßigungen auch in Hotels und Gastronomie sowie in den Kölner Schwimmbädern

Kosten:

24 Stunden: 9 EUR für Einzelperson, 18 EUR für Gruppenkarte (max. 3 Personen)

28 Stunden: 14 EUR für Einzelperson, 28 EUR für Gruppenkarte (max. 3 Personen)

72 Stunden: 19 EUR für Einzelperson, 38 EUR für Gruppenkarte (max. 3 Personen)

Die WelcomeCard gibt es in der Touristeninformation unterhalb (gegenüber) des Doms (Kardinal-Höffner-Platz 1) und wird auch in vielen Hotels verkauft.

KölnTourismus:

Kardinal-Höffner-Platz 1 (beim Dom), 50667 Köln (www.koelntourismus.de)

8. Kulturelles in Köln – 16. bis 19. September 2008

Weitere Informationen bei KölnTourismus: Kardinal-Höffner-Platz 1 (beim Dom), 50667 Köln (www.koelntourismus.de oder www.koeln.de)

Museen & Sonderausstellungen (www.museenkoeln.de):

Wallraf-Richartz-Museum + Fondation Corboud

Obenmarspforten, 50667 Köln, Öffnungszeiten: 10 bis 18 Uhr, Do. bis 22 Uhr
Rembrandt – Ein Jugendtraum. Meisterwerke der niederländischen Malerei.
Die Sammlung Kremer

Museum Ludwig

Bischofsgartenstr. 1, 50667 Köln, Öffnungszeiten: 10 bis 18 Uhr
Tobias Rehberger – Die „Das-kein-Henne-Ei-Problem“-Malerei
Hitler blind und Stalin lahm. Marinus und Heartfield. Politische Fotomontagen der 1930er Jahre
David Shrigley – Monotypien

Römisch-Germanisches-Museum

Roncalliplatz 4, 50667 Köln, Öffnungszeiten: 10 bis 17 Uhr
Echnaton und Amarna. Wohnen im Diesseits

KOLUMBA

Kunstmuseum des Erzbistums Köln (architektonisch sehr reizvoll durch seine gelungene Kombination von Alt und Neu), Kolumbastr. 4, 50667 Köln
Öffnungszeiten: 12 bis 17 Uhr – nicht Di.
„Der Mensch verlässt die Erde ...“

Museum für angewandte Kunst

An der Rechtschule, 50667 Köln, Öffnungszeiten: 10 bis 17 Uhr
Nur ständige Ausstellung, keine Sonderausstellung

Museum für Ostasiatische Kunst

Universitätsstr. 100, 50674 Köln, Öffnungszeiten: 11 bis 17 Uhr, Do. bis 20 Uhr
Kunst des esoterischen Buddhismus

Prätorium

Kleine Budengasse, 50667 Köln, Öffnungszeiten: 10 bis 17 Uhr
Marmorluxus

Museum Schnüttgen

Cäcilienstr. 29, 50667 Köln, Öffnungszeiten: 10 bis 17 Uhr

Zur Zeit des SDD nur ständige Ausstellung, keine Sonderausstellung

Kölnisches Stadtmuseum

Zeughausstr. 1-350667 Köln, Öffnungszeiten: 10 bis 17 Uhr, Di. bis 20 Uhr

Zur Zeit des SDD nur ständige Ausstellung, keine Sonderausstellung

Kölnischer Kunstverein

Die Brücke, Hahnenstr. 6, 50667 Köln, Öffnungszeiten: 13 bis 19 Uhr

Michael Krebber

Käthe Kollwitz-Museum

Neumarkt 18-24, 50667 Köln, Öffnungszeiten: 10 bis 18 Uhr

Ellen Auerbach (1906-2004) – „All die Neuanfänge...“ (ab 19. September 2008)

Schokoladenmuseum

Am Schokoladenmuseum 1a, 50678 Köln, Öffnungszeiten: 10 bis 18 Uhr

Zur Zeit des SDD nur ständige Ausstellung, keine Sonderausstellung

Deutsches Sport & Olympia Museum

Im Zollhafen 1, 50678 Köln, Öffnungszeiten: 10 bis 18 Uhr

Zur Zeit des SDD nur ständige Ausstellung, keine Sonderausstellung

NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln (EL-DE-Haus)

Appellhofplatz 23-25, 50667 Köln, Öffnungszeiten: 10 bis 16 Uhr, Do. bis 18 Uhr

Zur Zeit des SDD nur ständige Ausstellung, keine Sonderausstellung

Duftmuseum im Farinahauss

Obenmarspforten 21, 50667 Köln, Öffnungszeiten: 10 bis 18 Uhr

Nur ständige Ausstellung, keine Sonderausstellung

Kölner Karnevalsmuseum

Maarweg 134-136, 50825 Köln, Öffnungszeiten: Do. 10 bis 20 Uhr

Zur Zeit des SDD nur ständige Ausstellung, keine Sonderausstellung

Weitere Sehenswürdigkeiten:

Kölner Dom

Öffnungszeiten: 6 bis 19.30 Uhr (außer zu Gottesdienstzeiten),

Turmbesteigungen von 8 bis 18 Uhr – www.koelner-dom.de

Romanische Kirchen in Köln: St. Andreas, St. Aposteln, St. Cäcilien, St. Georg, St. Gereon, St. Kunibert, St. Maria im Kapitol, St. Maria Lyskirchen, Groß St. Martin, St. Pantaleon, St. Severin, St. Ursula – www.romanische-kirchen-koeln.de

Kölner Zoo

Riehlerstr. 173, 50735 Köln, Öffnungszeiten: 9 bis 18 Uhr
www.zoo-koeln.de

Flora & Botanischer Garten

Amsterdamerstr. 34, 50735 Köln
Öffnungszeiten: 8 Uhr bis Eintritt der Dunkelheit (Flora), 9 bis 18 Uhr (Gewächshäuser)
www.stadt-koeln.de/natur/parks/flora/

Stadtrundfahrten:

Zweistündige Bus-Stadtrundfahrt (mit Besuch im Kölnischen Stadtmuseum), Abfahrt neben KölnTourismus, täglich 10, 12.30 und 15 Uhr
Anmeldung unter 0221 9792570, www.ccs-busreisen.de
Stadtrundfahrt „Hop on Hop off“ (1,5 Stunden), Haltestelle u. a. am Melaten-Friedhof (dort täglich Zustieg möglich um 11.04, 11.49, 12.34, 13.19, 14.04, 14.49, 15.34, 16.19, 17.04 Uhr), Informationen: www.hop-on-hop-off.de

Stadtführungen:

Es gibt eine Vielzahl von Stadtführungen, angeboten u. a. von:
KölnTourismus: <http://www.koeln.de/freizeit/stadtfuehrungen.html>
Stattreisen: <http://www.stattreisen-koeln.de/>

Schiffstouren:

KölnTourist (Abfahrt Konrad-Adenauer-Ufer) – von Köln bis Rodenkirchen (einfache Fahrt), täglich 10.15, 11.40, 13, 14.20, 15.40 und 17 Uhr
Colonia Weber Fahrgastschiffahrt (Abfahrt am Rheinufer, Lintgasse) – Rundfahrt in den Kölner Norden, täglich 10, 11.30, 13, 14.30, 15.45 und 17 Uhr
KD Deutsche Rheinschiffahrt AG (Abfahrt am Rheinufer, Frankenwerft) – Panorama-Rundfahrt entlang des Kölner Rheinufers, täglich 10.30, 12, 14 und 18 Uhr (www.k-d.com)

Schauspiel/Oper:

Die Spielzeit in Schauspielhaus und Oper beginnt erst nach dem SDD.
Termine zu Theater-Aufführungen anderer Spielstätten lagen bei Redaktionsschluss noch nicht vor; bitte entnehmen Sie diese dem Tageskalender: www.koeln.de/ausgehen/tk/

Kino:

Das aktuelle Kinoprogramm finden Sie unter:
www.koeln.de/ausgehen/kino/ oder www.choices.de

Weitere Veranstaltungen:

Die meisten Veranstaltungen sind noch nicht angekündigt, das aktuelle Veranstaltungsprogramm ist jedoch einsehbar im „Tageskalender“ unter: www.koeln.de/ausgehen/tk/

9. Rahmenprogramm

Empfang der Stadt Köln

Eröffnet wird die Tagung am **Dienstag, den 16. September, um 18:00 Uhr, im Historischen Rathaus der Stadt Köln** (Nähe Alter Markt).

Es begrüßen Sie die Stadt Köln sowie die lokalen Organisatoren des Symposions. Den Eröffnungsvortrag hält Prof. Dr. Hans-Joachim Roth.

Preisverleihung: Erhard-Friedrich-Preis

Aula des Hauptgebäudes (Albertus-Magnus-Platz), Mittwoch, 17. September, 19:30 – 21:00 Uhr

Den Erhard-Friedrich-Preis wird 2008 Prof. Dr. Gerhard Augst (Universität Siegen) erhalten. Er wird im Rahmen des 17. Symposions Deutschdidaktik durch Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos verliehen. Die Laudatio hält Prof. Dr. Martin Fix.

Preisverleihung: Förderpreis Deutschdidaktik

Aula des Hauptgebäudes (Albertus-Magnus-Platz), Donnerstag, 18. September, 18:00 – 18:30 Uhr

Anschließend: SDD-Mitgliederversammlung und Abendessen

Diesjähriger Preisträger des Förderpreises Deutschdidaktik ist Christoph Bräuer.

Im Anschluss an die Verleihung findet ebenfalls in der Aula des Hauptgebäudes die SDD-Mitgliederversammlung statt. Daran anschließend wird ein Abendessen im Restaurant der Universitätsmensa angeboten. Karten für das Abendessen erhalten Sie im Tagungsbüro.

Verabschiedung

Das Symposium schließt am **Freitag, den 19. September, ab 13:00 Uhr, mit einer Verabschiedung in Hörsaal 4** (HF-Gebäude).

10. Lesung Tamara Bach

**Aula des Hauptgebäudes (Albertus-Magnus-Platz), Mittwoch, 17. September,
18:00 – 19:00 Uhr**



Tamara Bach liest aus „Jetzt ist hier“

Es lohnt sich, ihr zuzuhören. Noch vor kurzem war Tamara Bach ein Insidertipp der aktuellen Jugendliteraturszene. Mittlerweile ist ihr Name in der allgemeinen Literaturkritik bekannt, die Bestnoten für ihre drei Jugendromane gab:

„Marsmädchen“ (2003 veröffentlicht bei Oetinger) erhielt schon als Manuskript den Oldenburger Kinder- und Jugendbuchpreis für das beste Debüt und 2004 den Deutschen Jugendliteraturpreis in der Sparte Jugendbuch. Es folgten als ebenso hochgelobte Jugendromane „Busfahrt mit Kuhn“ (2004; inzwischen auch als Hörbuch von Oetinger audio) und zuletzt „Jetzt ist hier“ (2007 ebenfalls bei Oetinger). April bis Juli 2007 hatte Tamara Bach ein Stipendium als Stadtschreiberin für Kinder- und Jugendliteratur in Mannheim, Oktober bis Dezember ein Stipendium des Schriftstellerhauses Stuttgart.

Tamara Bach wird aus „Jetzt ist hier“ lesen, einer Gegenwartsgeschichte aus der Großstadt Berlin, die die Leser teilnehmen lässt am Leben einer Clique von vier Teenagern, einem Mädchen und drei Jungen. In Momentaufnahmen wird ausgelotet, was sich zwischen ihnen abspielt in den paar Tagen von Silvester bis Schulanfang, wonach sie suchen, was ihnen in die Quere kommt und was ihnen zusetzt. Im ganz Alltäglichen geht es um nichts Geringeres als die Frage, wie man eigentlich leben möchte und leben kann.

Die Lesung ist für Publikum geöffnet.

Tamara Bach

Geboren 1976 in Limburg/Lahn

Aufgewachsen in Rheinhessen, seit 1997 in Berlin

Studium Deutsch und Englisch auf Gymnasiallehramt an der FU Berlin,

Abschluss mit dem ersten Staatsexamen Februar 2006

Schreiben:

- Treffen Junger Autoren 1993/1995
- Deutsch-Polnisches Treffen Junger Autoren 1996
- Poetendampfer der Neuen Gesellschaft für Literatur 1998
- 1999-2001 Arbeit am Jugendclub des Carousseltheaters Berlin (schreibend)
 - „Wie du mir“ 2000
 - „Alles Liebe“ 2001
- Festivalszeitung des Theatertreffens der Jugend 1997-2000
- ansonsten Filmversuche, Veröffentlichungen in Anthologien und Zeitschriften
- August 2003: „Marsmädchen“ veröffentlicht beim Oetinger Verlag
 - Oldenburger Kinder- und Jugendbuchpreis 2002
 - Liste der besten 7 Focus (2003)
 - Luchs des Monats von der ZEIT (November 2003)
 - Eule des Monats (Oktober 2003) des Bulletins für Jugend- und Kinderliteratur
 - Deutscher Jugendliteraturpreis 2004 in der Sparte Jugendbuch
 - Februar 2007 als Hörbuchversion mit Sandra Hüller von Oetinger audio veröffentlicht
- August 2004: „Busfahrt mit Kuhn“ beim Oetinger-Verlag
 - Liste der besten 7 Focus November 2004
 - Liste der besten 7 Focus Januar 2005
 - Nominiert für den Deutschen Jugendliteraturpreis in der Sparte Jugendbuch 2005
 - IBBY-Auswahlliste 2006
 - Februar 2008 als Hörbuchversion von Oetinger audio veröffentlicht (szenische Lesung)
- August 2007 : „Jetzt ist hier“, veröffentlicht beim Oetinger Verlag Hamburg
 - Oktober 2007: Liste der besten 7 Focus
 - November 2007: Liste der besten 7 Focus
 - November 2007: Luchs des Monats der Zeit
 - Luchs des Jahres 2007

April bis Juli 2007: Stipendium „Feuergriffel“ als erste Stadtschreiberin für Kinder- und Jugendliteratur in Mannheim

Oktober bis Dezember 2007: Stipendium des Schriftstellerhauses Stuttgart

Romane

- 2004: „Busfahrt mit Kuhn“, Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg
- 2003: „Marsmädchen“, Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg
- 2007: „Jetzt ist hier“, Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg

Kurzgeschichten und Gedichte

- 2006 : „Das Muschelgesetz“ in: *Meine besten*, Hrsg. von Nicola Bardola, Arena Verlag , Würzburg
- 2006: „Alles Heilige“ in: *Engel nebenan*, Hrsg. von Christine Knödler, Aare Sauerländer , Düsseldorf
- 2004: „Warum Tom gerne ins Bett geht“ in: *Ich bin aber noch gar nicht müde*, Hrsg. von Ralf Schweikart, Rotfuchs Taschenbuch Verlag, Reinbek
- 1996: „Sinus Geschichte“ in „Zwischen den Rädern“, Hrsg. Berliner Festspiele, anrich Verlag, Weinheim
- 1995: „Brav“, „Stern“ in „Am Rande des Himmels, Hrsg. Berliner Festspiele, Dreieck-Verlag Mainz
- 1994: „Sozialkunde“, „Langeweile“, „Keine Ausrede“, „Nachts sind alle Kinder grau“ in „unter der Steinhaut, Hrsg. Berliner Festspiele, anrich Verlag, Weinheim

Artikel und Rezensionen

Seit 2006 bei 1000 und 1 Buch, Wien

2007 Eselsohr

11. Plenarvorträge

Prof. Dr. Hans-Joachim Roth (Universität zu Köln)

Historisches Rathaus der Stadt Köln, Dienstag, 16. September, 18:00 – 19:00 Uhr

Differenz – Entwicklung – Inklusion. Perspektiven für eine aufbauende sprachliche Bildung

Im Vortrag werden – ausgehend von historischen Überlegungen zum Umgang mit sprachlicher Diversität – die spezifischen Bedingungen für die sprachliche Bildung aus Sicht der Interkulturellen Pädagogik dargestellt.

Es handelt sich dabei zum einen um die Folgen der Einwanderung seit der Mitte des 20. Jahrhunderts und die damit insbesondere in urbanen Regionen verbundene Diversifizierung der sprachlichen Sozialisationsbedingungen, in denen ein Aufwachsen Normalität geworden ist, das sich als ein neuer Typ von Mehrsprachigkeit charakterisieren lässt. Zum anderen handelt es sich um die damit verbundenen Umwälzungen von Lehr- und Lernbedingungen für die sprachliche Bildung, die eine Balance suchen muss: zwischen den Anforderungen der Verkehrssprache, die Bildung und gesellschaftliche Partizipation in der Mehrheitsgesellschaft ermöglicht, und den Familiensprachen, deren Bildung nicht nur eine Frage der Anerkennung ist.

Für eine sprachliche Bildung, die sich nicht nur schlicht als outputorientierte Instruktion definiert, sondern am ganzheitlichen Anspruch des Bildungsbegriffs festhält – nicht nur aus programmatischen, sondern durchaus auch aus Gründen der Nachhaltigkeit des sprachlichen Lernens –, ist die Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit eine konstitutive Bedingung.

Die zusätzliche Komplexion der Situation ist darin zu sehen, dass sich die sprachliche Bildung in der Schule bis in die Sekundarstufe hinein seit einigen Jahren zunehmend mit dem Phänomen von Sprachen in Entwicklung konfrontiert sieht. Diese Situation bewirkt nicht nur eine Steigerung der Heterogenität von Lernausgangslagen, sondern auch einen z. T. gravierenden Veränderungsdruck auf didaktische Konzeptionen.

Als theoretischer Hintergrund wird der sich zurzeit abzeichnende Wandel des Differenzdiskurses zum Diversitätsdiskurs in seiner Bedeutung für die zukünftige Gestaltung sprachlicher Bildung aus der Perspektive einer „diversity education“ ausgelotet. Zentrale Überlegung darin ist es, Differenzen nicht als für sich bestehende Linien zu betrachten und zu behandeln, sondern als ein intersektionales Feld. Dieses Feld ist nicht länger über ein Modell von Zentrum und Peripherie zu charakterisieren (Diversität rückt von außen über die Ränder vor), sondern Diversität wird gesehen als Struktur des Feldes ohne eigentliches Zentrum und als Motor von Entwicklung.

Die Übertragung dieses Modells auf die heutige Situation sprachlicher Bildung – sowohl des Deutschen als auch der Familiensprachen und der Mehrsprachigkeit selbst – wird an Beispielen aus empirischen Studien zu mehrsprachigen Sprachlernkontexten vorgestellt.

**Prof. Dr. Claudia Maria Riehl (Universität zu Köln) und
Prof. Dr. Dr. h. c. Michael Clyne (University of Melbourne, Australien)
Hörsaal 4, Mittwoch, 17. September, 9:00 – 9:45 Uhr**

Mehrsprachigkeit: Grundlagen, Vorteile und didaktische Konsequenzen

Mehrsprachigkeit ist in unserer schulischen Wirklichkeit ein zunehmend wichtiger Faktor geworden. In vielen Klassen finden sich mittlerweile über 50% von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht das Deutsche ist oder die außer dem Deutschen noch eine weitere Sprache sprechen. Häufig wird dies als Hinderungsgrund gesehen, die deutsche Sprache richtig zu erlernen. Diese Annahme ist aber aus sprachwissenschaftlicher und psychologischer Sicht nicht haltbar. Im Gegenteil: Mehrsprachigkeit ist eine Chance nicht nur für den Einzelnen, sondern für die ganze Gesellschaft.

In dem Vortrag soll zunächst auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit eingegangen werden: Dabei werden neben gesellschaftspolitischen Aspekten vor allem psychologische Aspekte betont. In einem weiteren Punkt werden die Vorteile mehrsprachig aufwachsender Kinder hervorgehoben: Anhand von Evidenzen aus der Psycholinguistik und Hirnforschung wird gezeigt, in welchen Aspekten mehrsprachig aufwachsende Kinder einsprachigen überlegen sind und welche Vorteile sie dadurch gewinnen. Davon ausgehend wird dargestellt, inwiefern die Förderung der Muttersprache eine positive Auswirkung auf die Entwicklung der Zweitsprache Deutsch hat. Besonders betont wird dabei der Schriftspracherwerb und der Erwerb von Textkompetenz. Hier werden erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur mehrsprachigen Textkompetenz vorgestellt und Zusammenhänge zwischen Erst- und Zweitsprachkompetenz illustriert.

Den letzten Teil des Vortrages bilden Überlegungen, wie man die Förderung von Mehrsprachigkeit didaktisch umsetzen könnte:

Hier sollen zunächst Konzepte vorgestellt werden, die Sprachbewusstsein fördern und zwar sowohl bei Kindern mit als auch bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Weitere Vorschläge beziehen sich auf eine integrierte Sprachdidaktik: In diesem Zusammenhang werden Möglichkeiten der Kooperation von Muttersprach- und Deutschlehrern und daraus resultierende didaktische Modelle vorgestellt.

Dr. Ulrich Heinemann (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW)
Hörsaal 4, Donnerstag, 18. September, 9:00 – 9:45 Uhr

**Zeitgemäße universitäre Lehrerausbildung im Zeichen von PISA und Bologna:
Das Reformmodell NRW**

„PISA“ und „Bologna“ symbolisieren neben vielem anderen auch das Spannungsfeld, in dem jede Reform der Lehrerausbildung heute steht. Auf der einen Seite geben die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleiche Aufschluss u. a. über wirksames Lehrerhandeln, das in moderner Lehrerausbildung Grund gelegt werden muss. Auf der anderen Seite steckt der sog. Bologna-Prozess den Rahmen ab, in dem universitäre Lehrerausbildung heute realisiert werden kann. In „PISA“ und „Bologna“ überschneiden sich damit schulentwicklungs-getriebene und wissenschaftsorganisatorisch-getriebene Entwicklungen. Das erzeugt Widersprüche und macht Kompromisse notwendig. Kompromisse beispielsweise zwischen größtmöglicher Polyvalenz und frühestmöglich angelegter Professionalität; aber auch Kompromisse zwischen universitärer Autonomie und staatlichen (Gemeinwohl orientierten) Qualitäts- und Quantitätssicherungsansprüchen.

Die nordrhein-westfälische Reform der Lehrerausbildung reflektiert diese Spannungen und berücksichtigt daneben Erkenntnisse der neuesten Lehrerbildungsforschung. Sie orientiert sich an den Empfehlungen einer Expertenkommission unter der Leitung von Prof. Dr. Jürgen Baumert (Berlin). Sie ist insofern evidenz-basiert.

Vor diesem Hintergrund liefert das Referat neben einem kurzen Überblick über die Ergebnisse der Baumert-Kommission eine ausführliche Beschreibung der wesentlichen Reforminhalte. Letztere umfassen u. a.:

- einen konsekutiven Studienaufbau (BA/MA),
- eine nachhaltige Stärkung der Fachdidaktiken und der universitären Lehrerbildungszentren,
- eine gleich lange Ausbildungszeit für alle Lehrämter,
- einen profilierten Schulformbezug, orientiert an den Tätigkeitsmerkmalen der Lehrkräfte in einzelnen Schulformen,
- intensiviert aufeinander bezogene Praxiselemente einschließlich eines Praxissemesters,
- eine institutionalisierte Zusammenarbeit von erster und zweiter Phase,
- einen gestrafften modernisierten Vorbereitungsdienst.

Ziel der Reform ist es insgesamt, die Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen professioneller, profilierter und praxisnäher zu machen. Das geht nicht ohne Ressourcen. Daher stellt die Landesregierung für die neue Lehrerausbildung in beiden Phasen bis 2015 rund 100 Mio. EUR zusätzlich zur Verfügung.

Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann (PH der Fachhochschule Nordwestschweiz)
Hörsaal 4, Freitag, 19. September, 9:00 – 9:45 Uhr

**„... über und über beschneit vom Gelesenen“.
Plädoyer für die Vermittlung literarischer Erfahrung –
und dafür, sie durch Forschung evident zu machen**

Vor den problematischen Ansprüchen, die mit PISA und in seiner Folge mit Bildungsstandards auf den Deutschunterricht zukommen, hat die Literaturdidaktik in jüngster Zeit mit guten Argumenten gewarnt. Dass vom Literaturunterricht die Ausrichtung an normativen Setzungen verlangt wird, ist allerdings keineswegs neu. Neu hingegen ist der Anspruch, multiplen und widersprechenden Bildungsnormen zu genügen, Normen, die verschiedenen Denktraditionen verpflichtet und die systematisch different sind:

- eine (welchen Ansprüchen genau?) genügende Lesekompetenz, wobei der Kompetenzbegriff je nachdem, wie er ausgelegt wird, längst nicht für jede Art des Könnens im Umgang mit literarischen Texten taugt,
- die Festigung einer lesekulturellen Praxis und die Vermittlung von literaturästhetischem Genuss, wobei die Gegenstände, mit welchen das literarische Erleben besonders gut realisiert wird, je nachdem andere sind – abgestimmt auf die unterschiedlichen Voraussetzungen junger Leserinnen und Leser, auf ihre Interessen und ihre je besonderen Verwertungsweisen von Literatur,
- und in diesem Zusammenhang der Anschluss an literarische Tradition(en), an das kulturelle Gedächtnis, wobei die alte Frage nach der Legitimation des Kanons im Spannungsfeld zwischen alltagspraktisch ausgerichteter Leseförderung und kunstorientierter literarischer Bildung neue Aktualität erhält.

Hier also setzt die Skepsis der Literaturdidaktik an. In die Debatte bringt sie sich oft mit Voten ein, welche die Opposition von „alter“ literaturpädagogischer Praxis und „neuer“ Verpflichtung zu nachweislicher Effektivität verstärken. Mit Nachdruck wird auf der einen Seite die Ablehnung empirischer Überprüfung von literarischer Kompetenz vertreten und auf der anderen Seite eine anscheinend vorbehaltlose Begeisterung für das Messen. Diese Polarisierung der Positionen ist für die Literaturdidaktik allerdings wenig produktiv.

Der Vortrag schlägt hier einen anderen Weg vor, den eines verstärkten Engagements für eine Unterrichtsforschung, welche den Wirkungen des Lehrens und Lernens im Umgang mit Texten für die literarische Entwicklung nachspürt. Bisherige Befunde zeigen Unterschiedliches; sie verweisen in verschiedenen Kontexten zum einen auf Leerläufe literaturdidaktischen Bemühens, aber auch auf dessen nachhaltige Effektivität. Deutlich wird an den bislang beobachteten Wirkungen: Der gängige Kompetenzbegriff taugt nicht für jegliche Art des Könnens und in der Beschäftigung mit Literatur geht Können zu einem wichtigen Teil im Begriff der Erfahrung auf. Auf literarische Erfahrung, zu der – wie von Walter Benjamin anschaulich gemacht – auch das selbstvergessene Lesen von Literatur gehört, sollte die Literaturdidaktik – mit einem empiriegestützten Blick auf das literarische Lernen – vor allem ausgerichtet sein. Das macht sie sensibel für die unterschiedlichen Ausgangslagen von heranwachsenden Leserinnen und Lesern und die Möglichkeiten ihrer Entwicklung.

12. Abstracts der Sektionen und Sektionsvorträge

Sektion 1 (ab S. 23; S. 127) – Raum 119 (HF-Gebäude):
Differenzen diagnostizieren, Kompetenzen fördern

Sektion 2 (ab S. 29; S. 128) – Raum 124 (HP-Gebäude):
Sprachvariation und Sprachkompetenz

Sektion 3 (ab S. 35; S. 129) – Raum 110 (HF):
Lesekulturen

Sektion 4 (ab S. 42; S. 130) – Raum 110 (HP):
Lernumgebungen, Lernszenarien, Lernmaterialien

Sektion 5 (ab S. 50; S. 131) – Raum 103 (HF): **Aufgaben und Aufgabenentwicklung**

Sektion 6 (ab S. 60; S. 132) – Raum 123 (HP): **Frühes Schreiben und Lesen**

Sektion 7 (ab S. 66; S. 133) – Raum 136 (HF): **Weiterführendes Lesen und Schreiben**

Sektion 8 (ab S. 74; S. 134) – Raum 215 (HF): **Poetisches Verstehen**

Sektion 9 (ab S. 81; S. 135) – Raum 201 (HF): **Kinder- und Jugendliteratur und Medien**

Sektion 10 (ab S. 87; S. 136) – Raum 324 (HF): **Theater und Spiel im Deutschunterricht**

Sektion 11 (ab S. 93; S. 137) – Raum 316 (HF): **Sprechen und Kommunizieren**

Sektion 12 (ab S. 99; S. 138) – Raum 417 (HF): **Zuhören**

Sektion 13 (ab S. 105; S. 139) – Raum 402 (HF):
Texte schreiben – Textformen als Lernformen

Sektion 14 (ab S. 113; S. 140) – Raum 401 (HF):
Richtig schreiben

Sektion 15 (ab S. 121; S. 141) – Raum 107 (HP):
Sprachliche Strukturen thematisieren

Anmerkung der Redaktion:

Die Abstract-Texte wurden in der der Redaktion vorgelegten Form abgedruckt und konnten aufgrund der Gesamtfülle keinem perfekten Korrektorat unterzogen werden. Eventuell übersehene Sinnfehler oder Formfehler in Rechtschreibung und Zeichensetzung liegen in der Verantwortung der Autoren.

SEKTION 1 – Raum 119 (HF-Gebäude)

„Differenzen diagnostizieren, Kompetenzen fördern“

Sektionsleitung Ingrid Schmid-Barkow
 Stefan Jeuk

Traditionell dient Diagnose im pädagogischen Handlungsfeld der Selektion. Sie wird zur Feststellung eines geeigneten Lernorts eingesetzt und ist meistens (sonderpädagogischen) Fachkräften vorbehalten. Wir setzen hingegen auf die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften im Unterricht, die sie in die Lage versetzt, Differenzen in der Entwicklung von Schülern sowie deren unterschiedliche Ausgangslagen und Lernwege zur Aneignung von Kompetenzen zu erfassen, zu beschreiben und die Beschreibung als Basis für die Konzipierung eines angemessenen Lernangebots zu nehmen. Ein wichtiger Arbeitsbereich ergibt sich daraus, dass monolinguale Klassen der Vergangenheit angehören und auch viele einsprachig deutsche Kinder schwierige Sprachlernentwicklungen aufweisen. Auf diese heterogenen Voraussetzungen hat sich die Deutschdidaktik einzustellen.

Eine Diskussionsgrundlage für Sprachstandsmessungen sowohl für den Erst- als auch für den Zweitspracherwerb bietet der Referenzrahmen PROSA. Die Sektionsarbeit am ersten Tag widmet sich vollständig den Beiträgen aus diesem Projekt, diesen schließt sich am folgenden Tag die Vorstellung eines Sprachstandsdiagnose-Instruments für DaZ an.

Einen weiteren Block bilden die Diagnose und die Förderung des Lesens (basales Lesen, Textverstehen und Erschließen von Sachtexten) und zum Abschluss werden Projekte vorgestellt, die Schreibprozesse und Schwierigkeiten von Schülern bei der Textproduktion in den Blick nehmen.

Kontaktadresse jeuk@ph-ludwigsburg.de

Thema I: PROSA (Projekt Altersspezifische Sprachaneignung)

Hans H. Reich

Universität Landau

„Das PROSA Projekt“: Eine Einführung

Das Projekt PROSA (Projekt „Altersspezifische Sprachaneignung – ein Referenzrahmen“) hat den Auftrag, linguistische Grundlagen für eine pädagogische Sprachdiagnostik zu ermitteln. In einem ersten Schritt wurden die Ergebnisse der Forschung zum Erwerb des Deutschen als Erstsprache und als Zweitsprache sowie zum Erwerb des Türkischen und des Russischen in mono- und multilinguaalem Kontext gesichtet und auf ihre Verwendbarkeit zu diagnostischen Zwecken befragt. Über die Ergebnisse wird in den Einzelbeiträgen berichtet.

Eines der Ergebnisse ist, dass die Erforschung sprachpragmatischer und diskursiver Fähigkeiten bisher nur wenig Hinweise für eine pädagogische Diagnostik zu liefern imstande ist. In einem zweiten Schritt werden daher Videoaufnahmen im Hinblick auf sprachliche Anforderungen

der unterrichtlichen Kommunikation im ersten Schuljahr analysiert. Diese Arbeiten sind noch im Gange.

Literatur:

Ehlich, Konrad und andere (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. BMBF: Bildungsreform Bd. 11

Susanne Guckelsberger

Universität München/Hamburg

„Zur Aneignung diskursiver Qualifikationen im Vor- und Grundschulalter“

Die Aneignung diskursiver Fähigkeiten im Kindes- und Jugendalter bildet einen wesentlichen, bislang nur in Ansätzen erforschten Teilbereich des Spracherwerbs. Die diskursive „Basisqualifikation“ (vgl. Ehlich et al. 2005) umfasst (a) die Befähigung zur angemessenen sprachlichen Kooperation (z.B. Verfahren des Sprecherwechsels), (b) die Aneignung von Diskursarten (z. B. Erzählung, Beschreibung) sowie (c) den kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten (z. B. soziales Rollenspiel). Im ersten Teil des Vortrags wird, basierend auf den Ergebnissen des Projekts „Altersspezifische Sprachaneignung – ein Referenzrahmen“ (PROSA), ein kritischer Überblick über den Forschungsstand im Bereich der Aneignung diskursiver Fähigkeiten durch Kinder im Vor- und Grundschulalter gegeben. Im zweiten Teil wird am Beispiel des Beschreibens diskutiert, wie die Aneignung diskursiver Fähigkeiten im schulischen Unterricht gefordert und gefördert wird. Diese Ergebnisse stammen aus einer im Rahmen von PROSA durchgeführten explorativen Studie zur Kommunikation in der ersten Klasse.

Literatur:

Ehlich, Konrad und andere (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. BMBF: Bildungsreform Bd. 11

Anna Komor

Universität München/Hamburg

„Erfassung semantischer Fähigkeiten im Rahmen des PROSA Projekts“

Die Aneignung semantischer Fähigkeiten beginnt bereits im frühen Kindesalter und umfasst die rezeptive und produktive Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeits- und Vorstellungselementen sowie deren Kombinatorik. Zunächst wird ein Überblick über die Aneignung semantischer Fähigkeiten im Vor- und Grundschulalter gegeben, der im Rahmen des Projekts PROSA erarbeitet wurde. Anschließend werden die schulischen Anforderungen an semantische Fähigkeiten von Grundschülerinnen und Grundschüler herausgearbeitet. Im Mittelpunkt steht dabei die *Begriffserklärung*. Im schulischen Alltag findet sie sich vorwiegend im Sach- und Mathematikunterricht sowie in Vorlesesequenzen. Ihre verbalisierte Konzeptualisierung kann dabei im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, indem die Lehrkraft sie explizit thematisiert. Häufig aber werden alltägliche Fachbegriffe bereits implizit für ein weiteres Verständnis des Unterrichtsgeschehens vorausgesetzt. Dies tritt vor allem in „sprachfernem“ Unterricht wie Mathematik auf. Anhand von Begriffserklärungen von Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsdis-

kurs werden deren zugrunde liegenden semantischen Konzepte herausgearbeitet und analysiert.

Emran Sirim, Vesselin Mihaylow & Hans Reich

Universität Landau

„Deutsch als Zweitsprache und die monolinguale und bilinguale Aneignung des Türkischen und Russischen“

Das Projekt PROSA (s. Vortrag 1) dient dazu, den derzeitigen wissenschaftlichen Kenntnisstand in Bezug auf die Aneignung des Deutschen als Erstsprache und als Zweitsprache bei Kindern im Alter zwischen drei und elf Jahren darzustellen. Die Sprachaneignung der beiden Erstsprachen Türkisch und Russisch, die in Deutschland am weitesten verbreiteten Herkunftssprachen, wurden hierbei ebenfalls aufgenommen. Die zur Analyse monolingualer Erwerbsverläufe des Deutschen eingesetzten Kategorien (phonische, pragmatische, lexikalische, morphologisch-syntaktische, diskursive und literale Basisqualifikation) finden auch bei der Mehrsprachigkeitsdiagnostik Verwendung. Der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache weist jedoch eine Reihe von Unterschieden zum Erwerb des Deutschen als Erstsprache auf. Dies betrifft in gleichem Maße die Aneignung des Deutschen bei Kindern mit Erstsprachen Russisch und Türkisch. Die noch sehr lückenhafte Forschung des bilingualen Spracherwerbs des Russischen wie des Türkischen erfordert die Einbeziehung der Ergebnisse der monolingualen Spracherwerbsforschung.

Literatur:

- Boeschoten, Hendrik E. (1990): Acquisition of Turkish by immigrant children: A multiple case study of Turkish children in the Netherlands aged 4 to 6. Wiesbaden: Harrassowitz
- Meng, Katharina (2001): Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchung zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen: Narr

Thema II: Schwerpunktthemen DaZ und Lesen

Doris Grütz

Pädagogische Hochschule Zürich

„Das Sprachdiagnose-Instrumentarium für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache ‚SSI-DaZ‘ in der Deutschschweiz“

Für den Kanton Zürich wird an der Pädagogischen Hochschule Zürich ein Instrumentarium entwickelt, das den Sprachstand von Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Erstsprache feststellt. Es soll folgende Funktionen erfüllen:

- Es dient als Zulassungsinstrument zum Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache.
- Es dient der Förderplanung für den DaZ-Förderunterricht sowie der Individualisierung im Regelklassenunterricht.
- Es dient der Überprüfung der Zielerreichung (siehe Förderplanung).

Das Instrumentarium referiert auf den GER und das ESP. Es richtet sich an alle Kinder und Jugendliche vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe; dazu hält es vier Versionen vor, die je nach Alter und Entwicklungsstand des Schülers/der Schülerin zur Anwendung kommen. Die

erste Etappe der Entwicklung des Sprachstandsdiagnoseinstrumentariums ist im August 08 abgeschlossen; das Instrument der Sprachstandsfeststellung wird ab dem Schuljahr 2008/09 eingesetzt.

Im Beitrag werden folgende Aspekte vorgestellt:

- Rahmenrichtlinien und Grundprinzipien, denen das Instrumentarium folgt
- Das Grundkonzept des SSI-DaZ: Instrumente und Fertigungsbereiche
- Das Instrument „Sprachstandsfeststellung“: Aufgabentyp und Aufgabenanalyseraster
- Das Beispiel einer Sprachstandsfeststellung (in Auszügen)
- Ergebnisse aus der Erprobung des Instrumentariums

Ute Fischer & Barbara Gasteiger-Klicpera

Pädagogische Hochschule Weingarten

„Diagnose und Förderung des basalen Lesens im Anfangsunterricht“

Bei dem Vorhaben handelt es sich um eine Interventionsstudie, die der Frage nachgeht, ob es im Klassenunterricht gelingen kann, früh Kinder mit Schwierigkeiten im Lesen zu identifizieren und so zu fördern, dass sie die nächste Stufe der Leseentwicklung meistern und nicht hinter den andern zurückbleiben (Matthäus-Effekt). Die Stichprobe der Untersuchung umfasste insgesamt 163 Kinder der ersten Klasse. 100 Kinder bildeten die Förder- und 63 Kinder die Kontrollgruppe. Der Förderunterricht setzte an den Lernvoraussetzungen der Kinder an, die vor Intervention ermittelt wurden. Das verwendete Wortmaterial wurde nach sprachsystematischen Gesichtspunkten auf der Grundlage des Silbenansatzes (Ossner 1996) aus dem Fibelwortschatz, der in den Klassen verwendet wurde, ausgewählt. Mit einem eigens entwickelten Verfahren wurden die Lesefähigkeiten der Kinder ca. 10 Wochen nach Schulbeginn identifiziert. Im Anschluss an die Diagnostik erfolgte eine Intervention im Umfang von 10 Stunden. Nach der Förderung wurden die Effekte geprüft. Um Aussagen über die längerfristige Stabilität der Ergebnisse machen zu können, wurde als Follow-up am Ende des ersten Schuljahres der SLRT durchgeführt.

Literatur:

Klicpera, Christa und B. Gasteiger-Klicpera (1993): Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern: Huber

Ossner, Jakob (1996): Silbifizierung und Orthographie des Deutschen. In: Linguistische Berichte 165

Carola Schnitzler & Gerheid Scheerer-Neumann

Universität Potsdam

„Untersuchung des Textleseverstehens auf unterschiedlichen Ebenen. Erprobung eines gestuften, förderdiagnostischen Verfahrens“

Mit dem Potsdamer Leseverständnistest (PLVT) soll das Leseverstehen auf drei Ebenen (direkte Entnahme von Textinformationen, Ziehen einfacher Schlussfolgerungen, Verknüpfen von Textinformationen mit eigenem Wissen) bei Kindern zu Beginn der Schulstufen 3-6 überprüft werden. Es wurde angenommen, dass Kinder über diese Zeitspanne hinweg weniger das Sinnver-

stehen selbst als dessen Anwendung auf schwierigere Texte erwerben. Dies könnte didaktisch so genutzt werden, dass Kinder mit schwächeren Leseverständnisleistungen im Unterricht mit Texten versorgt werden, die ihrem Lesealter entsprechen.

Die Sachtexte, die den Kindern im PLVT mit den Aufgaben zum Leseverstehen vorgelegt wurden, hatten den gleichen Inhalt, unterschieden sich aber in ihrer Lesbarkeit und waren so auf die jeweiligen Schulstufen ausgerichtet.

Die Querschnittstudie, deren Ergebnisse präsentiert werden, fand zu Beginn des Schuljahres 2006/07 mit 412 Kindern des 3. bis 6. Grundschuljahres im Land Brandenburg statt. Ergebnisse zur Validität des PLVT und zum Leseverständniserwerb werden vorgestellt und diskutiert.

Literatur:

Bamberger, R. (2000): Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Scheerer-Neumann, G. und C. D. Hofmann (2005): Dimensionen der Lesekompetenz analysieren und fördern. In: A. Sasse und R. Valtin (Hrsg.). Lesen

Ursula Held

Universität Oldenburg

„Diagnostik und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen in der Primarstufe“

Lernstände in Bezug auf schriftsprachliche Kompetenzen treffend zu erfassen und zum Ausgangspunkt differenzierter unterrichtlicher Arbeit zu machen ist problematisch, insbesondere dann, wenn man das Konzept der prozessorientierten Schreibdidaktik ernst nimmt. Hier setzt die Arbeit mit Schreibprotokollen an. Schreibprotokolle sind Transkripte oder strukturierte Notizen zu Schreibgesprächen, die im Rahmen einer partnerschaftlich zu lösenden Schreibaufgabe geführt wurden. Die Analyse dieser Schreibgespräche gibt Auskünfte über Schreibprozesse, Problemstellungen und Lösungsstrategien, wie sie Lehrkräften sonst nicht zugänglich sind, da sie sehr viel mehr Informationen und Textmaterial enthalten, aus dem bzw. denen sich Rückschlüsse über die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ziehen lassen, als sich letztendlich auf dem Papier wiederfinden. Im Beitrag wird das Verfahren vorgestellt und über eine aktuelle Praxisstudie dazu berichtet.

Sieglinde Grimm

Universität zu Köln

„Lernstandserhebungen 2007 in NRW: Ein Erfahrungsbericht“

Der Beitrag behandelt die in der 8. Klasse eines Gymnasiums (Standorttyp 1) in den Bereichen Leseverstehen und Textüberarbeitung durchgeführten Lernstandserhebungen als Diagnoseverfahren. Die zugrunde gelegten Tests im Bereich *Leseverstehen* folgen den von der PISA-Studie entwickelten Kompetenzstufen; bei der *Textüberarbeitung* liegt der Schwerpunkt auf *Schreiben* und *Reflexion über Sprache*. Das Verhältnis von Vorbereitung (Texthefte), Durchführung und Rückmeldung bildet den Rahmen der Untersuchung. Anhand praktischer Erfahrungen wird geprüft, welche Probleme sich ergeben, wenn Diskrepanzen zwischen (vorgegebenem) Erwartungshorizont und Aufgabenstellung auftreten, wenn individuelle oder intelligente Lösungen bewertet werden müssen, die den Erwartungshorizont überschreiten, und wie sich Details der Aufgabenstellung, etwa doppelte Negationen, auswirken. Ausgehend von einschlägigen Test-

aufgaben ist zu fragen, wie individuelle Diagnose und Förderung im fortlaufenden Lernprozess ineinander greifen können und welche Möglichkeiten der Optimierung sich anbieten.

Literatur:

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lernstand8/testmaterialien/>

Thema III: Schwerpunktthemen Lesen und Schreiben in der Sekundarstufe

Florian Hiller

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

„Ein Instrument zur Diagnose und zur Förderung der Lesekompetenz“

Im Rahmen der Interventionsstudie „Sachtexte erschließen“ wurden Tests entwickelt und eingesetzt, mit denen die Lesekompetenz von Schülern der achten Klasse untersucht wurde. Die Aufgaben wurden in Anlehnung an die PISA Testkonstruktion entworfen; daneben wurden spezifische Darstellungsformen für Textinhalte, „Frames“ und „Scripts“, verwendet. Das Testinstrument ermöglicht eine Bewertung der Schülerleistungen analog zu den höher liegenden Textrepräsentationsebenen der Kohärenzbildung und der Generierung von Situationsmodellen. Die Forschungsstudie wurde in Form eines Treatment-/Kontrollgruppendesigns angelegt. In jeweils vier achten Klassen der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums wurden Sachthemen vor allem mit Hilfe von Frames und Scripts erschlossen, parallel dazu erarbeiteten die Schüler der Kontrollgruppe Texte mit „konventionellen“ Mitteln. Der Lernfortschritt wird in allen Klassen über Vor-, Zwischen, End- und Behaltenstest dokumentiert. Aus den vorliegenden Ergebnissen lassen sich verschiedene Folgerungen hinsichtlich der Förderung ableiten, z. B. differenziert nach Schularten.

Joachim Schäfer

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

„Schwierigkeiten von Hauptschülerinnen und Hauptschülern bei der Textproduktion“

Zum Aspekt der Schwierigkeiten bei der Textproduktion finden sich nur wenige Publikationen, für die Erfassung der Schreibkompetenz finden sich nur wenige Verfahren in der Schreibforschung. Es liegen zwar vereinzelte empirische Ergebnisse zur Schreibkompetenz vor, diese beschreiben aber vor allem Normabweichungen und bieten kaum Werkzeuge zur Erfassung der Schwierigkeiten bei der Textproduktion. Mein Beitrag soll aus zwei Schwerpunkten bestehen: Zunächst soll eine Analyse von Modellen der Schreibkompetenz erfolgen, die in eine vorläufige Arbeitsdefinition mündet. Im zweiten Teil sollen Erhebungsinstrumente für die Schwierigkeiten bei der Textproduktion vorgestellt und diskutiert werden: Textanalyseraster für die verschiedenen Aspekte der Textqualität, Erfassung von Schreibstrategien durch Gespräche über fremde Texte u. a. Zu folgenden Fragen erhoffe ich mir durch die Diskussion einen Erkenntnisgewinn: Ist das vorgestellte Modell von Schreibkompetenz tragfähig, um als Maßstab für die Erfassung von Textproduktionsschwierigkeiten zu dienen? Welche Instrumente werden als angemessen betrachtet, um die Textproduktionsschwierigkeiten zu erfassen?

eine umfangreiche Analyse von Texten vorgenommen wird, die einerseits in einer normgebundenen schulischen Produktionssituation, andererseits in der Freizeit entstanden sind. Anhand eines eigens für die Analyse entwickelten Beschreibungsmodells werden diese Schul- und Freizeittexte mit Blick auf ihre stilistische Angemessenheit und Normkonformität untersucht. Unter Berücksichtigung der Fragebogenerhebung geht es hierbei um die Frage, wie neue Kommunikationsformen von Jugendlichen genutzt werden und ob und wie sich dadurch eine veränderte Schreibkompetenz zeigt. Vor dem konzeptionellen Hintergrund des Projekts wird im Vortrag zur Diskussion gestellt, wie man erfassen kann, welche Ausdrucksformen spezifisch für einen medial bestimmten Sprachgebrauch sind und wie sich diese auf das normgebundene Schreiben niederschlagen.

Michael Beißwenger

Universität Dortmund

„Internetbasierte Kommunikation und sprachliche Norm:

Netztypische Schreibstile als Gegenstand des sprachbezogenen Deutschunterrichts“

Der Beitrag gibt einen Überblick über die Charakteristika netztypischer Formen des Schriftsprachgebrauchs und behandelt die Frage, wie und unter welchen Aspekten die internetbasierte Schriftlichkeit in privater E-Mail-Kommunikation, in Online-Foren, Online-Games und Chat-Gemeinschaften oder im Rahmen von Instant-Messaging-Kontakten im sprachbezogenen Deutschunterricht thematisiert werden kann. Von Interesse sind insbesondere der Kontrast des Sprachgebrauchs in den genannten Kommunikationspraxen zu „traditionellen“ schriftsprachlichen Normen sowie die Frage, wie mit diesem Kontrast didaktisch umzugehen ist. Verschiedene Unterrichtsvorschläge, die zum Thema bereits existieren, werden vorgestellt und diskutiert.

Jürgen Spitzmüller

Universität Zürich

„Graphische Variation und Kompetenz“

Variation im Bereich der Graphie ist eine unter Jugendlichen weit verbreitete Praxis. Doch was ist graphische Variation? Ist sie bewusstes („abweichendes“) oder unbewusstes („fehlerhaftes“) Ab- bzw. Überschreiten einer Norm? Und wenn ja: welcher Norm? Einer fixen, zentralen Norm (etwa „der Orthographie des Deutschen“), wie der verbreitete Ausdruck des „normabweichenden Schreibens“ impliziert? Und was, falls man eine solche „zentrale“ Norm (wie im Bereich der Typographie) nicht finden kann? Ist graphische Variation dann eine unbedeutende, formale (oder vielleicht ästhetische) Spielerei? Oder folgt sie den Regeln einer verborgenen „Grammatik“, wie die Vertreter der Social Semiotics annehmen? Der Vortrag geht diesen Fragen nach und versucht das Phänomen der „graphischen Variation“ im Kontext soziolinguistischer und interaktionalistischer Theorien zu verorten. Er zeigt dabei, dass graphische Variation, nicht weniger als Sprachvariation, als heterogene Praxis zu verstehen ist, die soziale Bedeutung diskursiv generiert. Mithin stellt diese Praxis eine Form „kompetenten Handelns“ dar, das auf „Wissen“ rekurriert, dadurch Interpretationsräume erzeugt. Diskutiert wird auch die Frage, inwiefern sich die Schule mit graphischer Variation befassen kann, soll oder muss.

Literatur:

- Androutsopoulos, Jannis (2000): Non-standard spellings in media texts: The case of German fanzines. In: Journal of Sociolinguistics 4, H. 4. S. 514–533
- Spitzmüller, Jürgen (im Druck): Graphisches Crossing. Eine soziolinguistische Analyse graphostilistischer Variation. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 34, H. 3. S. 396–417

Jakob Ossner

Pädagogische Hochschule Weingarten

„Konzeptionelle Schriftlichkeit – Leitnorm für den schulischen Sprachgebrauch? Themen zur Diskussion“

1. Konzeptionelle Schriftlichkeit ist eine Varietät der Sprache, die nicht natürlich, sondern kulturell gewachsen ist und die daher der besonderen Pflege bedarf. Konzeptionelle Schriftlichkeit zielt immer auf Hochsprache als gesellschaftliche Norm.
2. Die Schule ist die gesellschaftliche Institution, die konzeptionelle Schriftlichkeit gewährleistet, ohne sie gibt es weder Hochsprache noch konzeptionelle Schriftlichkeit. In dieser Hinsicht ist sie „Leitnorm für den schulischen Sprachgebrauch“ und Ziel des schulischen Sprachgebrauchs (Die ars grammatica treibt mit ihrer Rute den Wildwuchs der natürlichen Rede aus.) Wenn sich die Schule diesem Auftrag nicht stellt, macht sie sich tendenziell überflüssig (sehr konsequent von Ivan Illich vertreten) und die Hochsprache leidet.
3. Konzeptionelle Schriftlichkeit ist Schriftlichkeit in ihrer konsequenten und radikalen Form. Als solche ist sie eine unverzichtbare Form für das Denken. Durch sie und mit ihr wird die Egozentrik des Kindes radikal überwunden und im Modus einer alphabetischen Schrift erzieht sie zum formalen Denken.
4. Konzeptionelle Schriftlichkeit strukturiert unsere Sprache und unser Sprechen neu.
5. Konzeptionelle Schriftlichkeit ist nicht nur Aufgabe der Schule, sondern auch ein Recht des Kindes.

Literatur:

- Ossner, Jakob (2008): Sprachdidaktik Deutsch. Paderborn: utb-Schöningh
- Trabant, Jürgen (2008): Die gebellte Sprache. In: F.A.Z., 28.09.2007, Nr. 226. S. 40

İnci Dirim

Universität Hamburg

„Sprachalternation in der Klasse – Konsequenzen für den Deutschunterricht“

An Hand von qualitativen empirischen Daten aus einer Hamburger Grundschulklasse wird gezeigt, wie türkisch-deutsch bilinguale Kinder mit den beiden Sprachen umgehen, zu deren Gebrauch in der Klasse sie von der Lehrkraft explizit ermutigt wurden. Im Ergebnis zeigt sich, dass sich spezifische systematische Muster des Code-Switching entwickeln, die eingesetzt werden, ohne dass dadurch der Unterrichtsablauf und die Vormachtstellung des Deutschen gefährdet würden. Die davon abzuleitende These wäre, dass Lehrkräfte ohne Bedenken dazu ermutigt werden können, dem Bedürfnis der Kinder zu entsprechen, ihre Herkunftssprachen zu verwenden.

Literatur:

Dirim, İnci (1998): „Var mı lan Marmelade?“ Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster: Waxmann

Katja Schnitzer

Pädagogische Hochschule Freiburg

„Vielsprachigkeit nutzen im Deutschunterricht der Hauptschule“

Das in eine qualitative sowie eine quantitative Teilstudie untergliederte Forschungsvorhaben macht die Nutzbarmachung des vielsprachigen Potentials von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern für den Sprachunterricht der Hauptschule zum Thema, da die Annahme besteht, dass Lehrpersonen hierfür nicht ausreichend gerüstet sind. Von zentraler Wichtigkeit werden hier die im Unterricht verwendeten Unterrichtsmaterialien erachtet. Um den Ist-Zustand des Sprachunterrichts im Hinblick auf den Umgang mit seiner vielsprachigen Schülerschaft aus der Sicht von Lehrpersonen zu bewerten, wurde in fünf Erprobungsklassen ein Materialeinsatz mit jeweils einer Unterrichtseinheit aus einem nach dem Language-Awareness-Konzept erstellten Unterrichtsmaterial durchgeführt. Zusätzlich fand vor und nach dem Materialeinsatz eine mündliche Befragung der beteiligten Lehrpersonen mittels Interviewleitfaden statt. Um die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie auf einer breiteren Basis abgleichen zu können, wurde in einem zweiten Schritt in einer baden-württemberg-weiten schriftlichen Befragung mit etwa 200 Lehrpersonen eine „Standortbestimmung des Sprachunterrichts an Hauptschulen“ erstellt. In diesem Vortrag soll ein Überblick über das Forschungsvorhaben in theoretischer sowie forschungsmethodischer Hinsicht gegeben sowie die zum aktuellen Zeitpunkt vorliegenden Ergebnisse vorgestellt werden.

Literatur:

Oomen-Welke, Ingelore (1999): Sprachen in der Klasse. In: Praxis Deutsch, 26. Jahrgang. S. 14-23

Oomen-Welke, Ingelore und Arbeitsgruppe (2006): Der Sprachenfächer: Höflichkeit. Freiburg: Fillibach

Friederike Kern

Universität Potsdam

„Mehrsprachigkeit als Ressource – Berliner Jugendliche und das Türkendeutsche“

In meinem Beitrag möchte ich exemplarisch aufzeigen, wie türkischdeutsche Jugendliche aus Berlin stilisiertes Türkendeutsch benutzen, um kulturelle Wertsysteme auf spielerische Art und Weise darzustellen und sich gleichzeitig davon zu distanzieren. Hauptaugenmerk liegt dabei auf den phonologischen Ressourcen der beiden Sprachen Deutsch und Türkisch, die die Sprecherinnen und Sprecher auf kreative Art und Weise miteinander vermischen, um neue sprachliche Strukturen zu schaffen. Daran knüpft sich die Frage, wie diese besondere Form sprachlicher Kreativität sinnvoll im Deutschunterricht genutzt werden kann.

Tiner Özçelik & Kerstin Paul

Universität Potsdam

„Vom multiethnischen Kiezdeutsch zum Standarddeutschen. Untersuchungen zu sprachlichen Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“

Die Alltagssprache Jugendlicher in multiethnischen Stadtteilen – mit und zum Teil auch ohne Migrationshintergrund – manifestiert sich in Ausdrucksweisen wie „Ich geh Schule“. Konstruktionen wie diese gelten inzwischen als ihr linguistisches Markenzeichen.

Wir diskutieren solche und ähnliche bloße Nominalphrasen in einem Korpus semiformaler Interviews mit Jugendlichen türkischer Herkunft. Dabei stehen auch Bewertungen von außen im Fokus, nach denen ein solcher Normverstoß in der Regel als deutlich abweichend vom allgemeinen Sprachgebrauch gilt.

Aus sprachdidaktischer Sicht ist die Thematisierung solcher Sprachroutinen ein Mittel, Schülerinnen und Schüler für Sprachvarianten und ihre Situationsangemessenheit zu sensibilisieren. Projekte, bei denen Kiezdeutsch aus verschiedenen Perspektiven, auch in Bezug auf das Standarddeutsche, untersucht wird, liefern Anknüpfungspunkte für Sprachanalyse (Sprachdomänen, Standard vs. Umgangssprache) wie auch für die Reflexion sprachideologischer Vorurteile.

Helga Kotthoff

Pädagogische Hochschule Freiburg

„Wenn Kinder ironisch werden ...“

Der Vortrag diskutiert Ironieinitiativen älterer Kinder (7-10 Jahre) wie auch deren Reaktionen auf Ironie in alltagsweltlichen Kontexten. Ironie wird in außerschulischen Interaktionskontexten in der späten Kindheit informell erworben (Winner 1988). Ironie setzt metasprachliche Bewusstheit voraus (Kümmerling-Meibauer 1999) und kann durchaus Bestandteil einer literarischen Sozialisation sein. Die bisherige Forschung zum Ironie-Erwerb bezieht sich fast ausschließlich auf das Erfassen von Reaktionen auf Ironie im Laborkontext. Im Unterschied zu sprechakttheoretischen Herangehensweisen, in denen Ironie nur in ihrer Indirektheitsdimension diskutiert wurde, stelle ich Ironie auch in den Kontext vielstimmiger Rede (Kotthoff 2002), wodurch Bezüge zu Parodie und Komisierung sichtbar werden, damit verbunden auch Verfahren der Herstellung von Distanz zu Äußerungen. Auch bei der Ironie zeigt sich: Schulkinder verfügen über erstaunliches Stilwissen, an das Deutschunterricht besser anknüpfen könnte, als er in der Regel tut. Ironieerwerb stelle ich einerseits in den Kontext des Umgangs mit fremder Rede, andererseits (und damit verbunden) in den von Necken, Frotzeln und spaßigen Provokationen im Rahmen von Intersubjektivität und der Aushandlung sozialer Beziehungen.

Literatur:

Kotthoff, Helga (2002): Irony, Quotation, and Other Forms of Staged Intertextuality. In: C. Graumann und W. Kallmeyer (Hrsg.) *Perspective and Perspectivity in Discourse*. Amsterdam: Benjamins. S. 201-233

Kümmerling-Meibauer, Bettina (1999): Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Concepts of Irony: The Relationship between Pictures and Text in Ironic Picture Books. In: *The Lion and the Unicorn* 23 (2). S. 157-183

Miriam Morek

Universität Dortmund

„Familiale und unterrichtliche Interaktionsmuster: Passung oder Kluft?“

Schulisch geforderte sprachlich-kommunikative Fähigkeiten scheinen – so zeigen quantitativ orientierte Forschungen – eng zusammenzuhängen mit den Interaktionserfahrungen, die Kinder im Rahmen der familialen Sozialisation erwerben. Wenig jedoch wissen wir aus mikroanalytischer Perspektive darüber, auf welche Weise sich sprachliche Praktiken in Familien unterscheiden und inwiefern dort erworbene Diskurskompetenzen von Kindern im Kontext schulischer Unterrichtsgespräche genutzt werden (können). Das gesprächsanalytische Dissertationsprojekt untersucht auf Basis transkribierter Familien- und Unterrichtsgespräche 6 Erstklässler hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Anforderungen, mündliche übersatzmäßige Einheiten zu produzieren. Anhand exemplarisch ausgewählter Erklärsequenzen wird rekonstruiert, in welchem unterschiedlichem Maße und auf welcher unterschiedlichen Art und Weise Eltern wie Lehrer Kinder in ihren Erkläraktivitäten fordern, unterstützen oder hemmen. Im Zentrum steht dabei der interaktive Umgang mit Wissens- und sprachlichen Kompetenzdifferenzen.

Evelyn Ziegler

Fachhochschule Zittau-Görlitz

„Jugendsprachliche Innovation zwischen Grammatikalisierung und Destandardisierung“

Der folgende Beitrag diskutiert eine jugendsprachliche Innovation, und zwar die Kurzform „nen“ für den indefiniten Artikel Akk. Mask. Sie löst die alte Kurzform „n“ ab, die auch im Nominativ verwendet wird. Die quantitativen Analysen deuten darauf hin, dass der Ersatz von „n“ durch „nen“ grammatikalisch und pragmatisch bedeutsam ist. So führt der Ersatz von „n“ durch „nen“ zu einer Disambiguierung von Nominativ und Akkusativ und damit zu einer Grammatikalisierung der Kurzform „nen“ (Akkusativmarker). Die altersspezifische und situative Ausweitung der Verwendung dieser Form lässt darauf schließen, dass „nen“ immer mehr als Informalitätsmarker in standardnahen Kontexten fungiert. Diese aktuellen Entwicklungen sind für den Unterricht mehrfach relevant: Zum einen tangieren sie die Frage der Anwendung und Vermittlung von Aussprachenormen, d. h. die Unterscheidung von „Hochlautung“ (statuierte Norm) und „Umgangslautung“ (subsistente Norm) und ihre je spezifische Angemessenheit für bestimmte kommunikative Settings (z. B. Unterrichtsgespräch, Lehrervortrag, Schülerpräsentation). Zum anderen lassen sich diese Entwicklungen im Lernbereich „Sprachreflexion“ thematisieren, umso mehr als sie an die Lebenswelt der Jugendlichen anschließen (bottom-up Ansatz) und ihre Rolle als Akteure aktueller Sprachwandeltendenzen zu erkennen geben.

SEKTION 3 – Raum 110 (HF-Gebäude)

„Lesekulturen“

Sektionsleitung Irmgard Nickel-Bacon
 Dieter Wrobel

Die Erforschung außerschulischer Lesekulturen zeigt Differenzen zur schulischen Lesesozialisation, die für die Leseförderung und das literarische Lernen bedeutsam sind. Für eine stabile Lesemotivation und den Ausbau literarischer Kompetenzen ist die Lesekultur in der Familie ebenso wichtig wie der kommunikative Austausch mit Peers. Einsichten in außerschulische Lesekulturen sind von besonderem Interesse angesichts neuer Aufgaben der Kompensation und Förderung, die die Schule zu übernehmen hat. So empfiehlt das PISA-Konsortium, die kulturelle Praxis des Lesens zu stärken und Freude am Lesen zu vermitteln. Das Entwicklungspotenzial des Lesens als kultureller Praxis soll in der Sektion systematisch erkundet werden, und zwar durch folgende Fragestellungen:

- Welche aktuellen Erkenntnisse gibt es über Lesekulturen in außerschulischen Sozialisationsinstanzen?
- Welche Möglichkeiten literarischen Lernens werden gefördert?
- Welche Initiativen unterstützen eine lebendige Lesekultur innerhalb der Schule, sei es als gesonderte Projekte, sei es innerhalb des Deutschunterrichts?
- Inwiefern unterstützen diese Projekte die Lesekompetenz bzw. das literarische Lernen?

Das Vortragsprogramm ist gegliedert in drei inhaltliche Schwerpunkte:

- Instanzen und Prozesse der außerschulischen Lesesozialisation
- Individualisierung und Differenzierung in schulischen Lesekulturen
- Praktische Umsetzungsmöglichkeiten

Kontaktadresse inickel@uni-wuppertal.de

Katrin Dammann-Thedens

Universität Lüneburg

„Visuelle Erzählungen. Bilderbuchkommunikation in der Familie“

Das Bilderbuch wird als wichtiges Medium der prä- und paraliterarischen Kommunikation verstanden. Förderprojekte wie „Buchstart“ in Hamburg verhelfen jedem Kind zu eigenen Bilderbüchern. In Begleitprojekten werden Kurse zum richtigen Vorlesen für Eltern angeboten. Jenseits dieser Aktivitäten weist die diesbezügliche Forschung in Deutschland Desiderata auf. Die vorliegenden Untersuchungen richten den Fokus zuvorderst auf den Text, die visuelle Erzählebene wird zu wenig berücksichtigt. Dabei verlangen die Bilder ebenso wie Texte verschiedene

Verstehensleistungen von den Kindern und die jungen Rezipienten wären bezüglich des Bildverstehens dringend auf die Unterstützung der Eltern angewiesen, die die erzählenden Bilder in ihren Anforderungen oft unterschätzen.

Der Beitrag wird deshalb einerseits die strukturalen Merkmale von Bild-Text-Büchern und textlosen Bilderbüchern vorstellen, andererseits wird sich der Fokus auf die Rezeption von textlosen Bilderbüchern in Eltern-Kind-Gesprächen richten und erste Ergebnisse einer qualitativen, explorativen Studie aus dem Frühjahr 2008 vorstellen, die die Rezeption der Bildebene in Eltern-Kind-Gesprächen genauer untersucht, und zwar hinsichtlich der Variablen Geschlecht, Schicht und elterliches Engagement. An diese Ergebnisse könnte wiederum der Deutschunterricht der Grundschule anknüpfen.

Maik Philipp

Universität Lüneburg

„Gleiche(s) Lesen. Vom Einfluss der Gleichaltrigen (peers) auf das Lesen“

Peers werden sie genannt: die in Status und Alter Gleichen. Ihr Einfluss auf das Lesen gilt als stark und in Zeiten der „Lese Krise“ zu Beginn der Jugend möglicherweise sogar als entscheidend dafür, ob Printmedien (wieder) eine Rolle in der Mediensozialisation spielen werden. Vermutungen darüber, wie die Lesekulturen von (besten) Freunden und Freundinnen, Cliquen- und Szenemitgliedern das Lesen von Heranwachsenden beeinflussen, überwiegen die spärliche Empirie. Dabei mangelt es nicht an Phänomenen wie dem Fantasy-Boom seit Harry Potter, der zeigt, dass Gleiche Gleiches lesen. Ohnehin sehen sie oftmals dieselben Fernsehserien und Filme, hören die gleiche Musik, nutzen ähnliche Handys, bloggen und chatten im Internet. Mehr oder minder explizit ist dabei bereits mitgedacht, dass peers nicht nur Medien nutzen, sondern sich darüber per Anschlusskommunikation austauschen, was Medien(-tätigkeiten) und ihren Inhalten eine soziale Präsenz verleiht. Hierüber ist bezogen aufs Lesen wenig bekannt, und der Beitrag möchte sich dieses Forschungsdesiderats annehmen, indem er sich ganz den peer groups widmet. Im Vortrag werden die vorhandenen Hypothesen und Befunde vorgestellt sowie die Ergebnisse aus einer eigenen quantitativen Studie mit 500 Fünftklässlern verschiedener Schulstufen aus dem Jahr 2007 präsentiert. Dabei interessiert insbesondere der geschlechtsspezifische Einfluss von Freundeskreisen auf die individuelle Lesemotivation.

Imbke Behnken & Jana Mikota

Universität Siegen

„Poetische Schreibkulturen Jugendlicher in Fanzines und Graffitis“

Unser Beitrag ist der literarischen Produktivität von Jugendlichen gewidmet und in jugendkulturellen Szenen verortet. Jugendliche aus der HipHop-Kultur, der Writer-Szene, und aus der Punk- und Hardcore-Bewegung schreiben Texte, die sie in Fanzines verbreiten. Die öffentliche Berichterstattung befasst sich vorrangig mit der Musik, mit der Kleidung dieser Jugendlichen oder, im Falle der Writer, mit Fragen der Kontrolle und Überwachung. Die Writer gelten als „Täter“, deren Kunst als illegitim definiert ist.

Auch wenn die Jugendlichen dieser beiden Bewegungen unterschiedliche Ausdrucksformen und Orte wählen, wollen wir die „Botschaften“ beider Bewegungen in den Blick nehmen. Welche Motive treiben die Jugendlichen um? Sind sie an politischen oder an biografischen Aussagen

interessiert? Geht es um Identitätsarbeit? Diese und andere Fragen tragen wir an die Analyse der Schreibpraxen heran und betrachten dabei auch die geschlechtsspezifischen Zugangsmöglichkeiten in medien-spezifischen Kontexten einerseits, im Kontext der jugendkulturellen Szenen andererseits.

Stefan Neumann

Universität Wuppertal

„Popkultur als Leseanreiz“

Popkultur kann Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen in vielerlei Hinsicht als Türöffner zur Literatur dienen. Einerseits lässt sich über die Popmusik eine Annäherung an Lyrik erreichen. Andererseits kann der Popdiskurs zu einem neuen Kulturverständnis führen, auf dem aufbauend sich literarische und gesellschaftliche Themen darstellen und erörtern lassen. Durch die klaren, für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbaren und an ihren Lebenswirklichkeiten ausgerichteten popkulturellen ästhetischen und inhaltlichen Strukturen lassen sich auch sehr komplexe Sachverhalte der Wortkunst verdeutlichen.

Im Vortrag soll dargestellt werden, dass Popkultur im Unterricht weitaus mehr sein kann als der übliche Rekurs auf die Popliteratur und auf vielfache Weise die Möglichkeit einer umfassenden Erkundung der Literatur ermöglicht. Damit jedoch der Bereich der Popkultur systematisch in den Deutschunterricht eingebunden werden kann, muss zunächst eine genaue Begriffsbestimmung vorgenommen werden. Sie soll dazu beitragen, eine Beliebigkeit im Umgang mit dem „pop“-Wort (Röggl) von vornherein auszuschließen.

Literatur:

Ewers, Hans-Heino (2002): Lesen zwischen neuen Medien und Pop-Kultur: Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialer Entertainments. Weinheim: Juventa

Baßler, Moritz (2003): Der deutsche Pop-Roman. Die neuen Archivisten. München: C.H. Beck

Christian Dawidowski

Universität Siegen

„Literarische Bildung im Medienzeitalter“

Das vorzustellende Projekt erforscht mit kultursoziologischen Methoden (narrative Interviews, Deutungsmusteranalysen) den Begriff und den Stellenwert der literarischen Bildung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen des Hochkulturschemas, deren literarische Sozialisation durch die Präsenz von AV-Medien und Computer geprägt ist. Dabei geht es besonders um familiär vorgeprägte Bildungsvorstellungen und deren Funktion innerhalb der schulischen Sozialisation. Damit sollen Erklärungen für die (mit quantitativen Methoden diagnostizierte) Zunahme des Bildungslesens geliefert werden.

Die Untersuchung zeigt, dass Vorstellungen der Informanten über „Bildung“ eng mit dem Lesen und der Hochliteratur zusammenhängen. Diese sind eindeutig handlungsmotivierend für das individuelle Lesen und formieren eine eigenständige „Lesekultur“. Während individuelle Bedürfnisse nach Fiktionserleben und nach Identifikationserlebnissen – kurz: nach Unterhaltung – in erster Linie durch Medien befriedigt werden, dient das Lesen dem Bildungszuwachs und ist geistige Herausforderung. Besonders relevant sind diese Ergebnisse für die Literaturdi-

daktik und die unterrichtliche Praxis. Hier wäre der Zusammenhang von literarischem Lesen und Bildung im gymnasialen Bereich neu zu reflektieren.

Torsten Pflugmacher

Universität Frankfurt

„Schulische Lesekultur: Empirische Rekonstruktion eines didaktischen Problems“

Gegenwärtig steht die wissenschaftliche Begleitung von Bildungsgängen „in terms of competence“ im Vordergrund. Dabei wird meist auf quantifizierende Forschungsmethoden zurückgegriffen, als wäre die Logik von Bildung im Medium von Literatur längst erschlossen. Die Rekonstruktion von subjektiven Bildungsgängen steht jedoch trotz einiger Vorarbeiten noch weitgehend aus. Darf man diesen gleichsam naturwüchsigen Bildungsprozessen abschauen, wie literarische Bildung – ohne Didaktik – besser funktioniert?

Die Relevanz der Rekonstruktion subjektiver Bildungsgänge kann nur dann hilfreich werden, wenn die Strukturprobleme literarischer Bildung vor Ort, in der Schule, klar erkannt sind. Gibt es eine spezifisch schulische Lesekultur? Welche wären ihre strukturellen Merkmale? Mit den vorgestellten Fallanalysen einiger schulischer Lesepraktiken wird die Frage gestellt, welcher Lesekulturbegriff geeigneter ist für eine Analyse der Praxis: ein kulturwissenschaftlich-deskriptiver, ein strikt normativer oder aber ein dialektischer Blick, der sich gezielt auf die im empirischen Material hervortretenden Diskrepanzen und Widersprüche richtet.

Literatur:

Gruschka, Andreas (2006): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Vorstudie. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften

Pflugmacher, Torsten (37/2007): Try Pattern and Drill Error. Zwei Fallanalysen zur Fast-Food-Didaktik. In: Pädagogische Korrespondenz

Anita Schilcher

Universität Regensburg

„Lesekulturen für Jungen“

Das Thema „Jungen und Lesen“ hat in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit erlangt. Vor allem seit PISA widmen sich zahlreiche Initiativen der Frage, wie man Jungen zum Lesen motivieren kann. Dabei kommen auch ältere Studien zu ähnlichen Ergebnissen, die zunächst im Überblick dargestellt werden. Insbesondere die Forschungsergebnisse der Pädagogik und der Psychologie sollen auf die Bedeutung für das eigene Fach hin überprüft werden. Als Ursachen für die Defizite der Jungen in der Lesekompetenz werden hier ambivalente gesellschaftliche Rollenmodelle gesehen, die es Jungen schwer machen, individuelle männliche Lebensentwürfe zu entwickeln und dabei als weiblich konnotierte Interessen zu integrieren. Auch die sanktionierte Kinder- und Jugendliteratur bietet kaum Rollenmodelle an, die zur Identifikation einladen. Auf der anderen Seite schafft es der gängige Lese- und Literaturunterricht nicht, an Interessenslagen von Jungen anzuschließen und deren jugendkulturelle Bedürfnisse aufzugreifen. Aus diesen Befunden sind didaktische Konsequenzen zu ziehen. Zum einen bedarf es einer veränderten Lektüreauswahl, die neben literaturdidaktischen Zielen auch die Steigerung der

Lesemotivation in den Mittelpunkt stellt. Zum anderen ist eine Unterrichtsmethodik gefragt, die der Heterogenität der Schülerinteressen und -kompetenzen gerecht wird.

Karin Vach

Köln

„Ran ans Lesen. Leseförderung in der Grundschule“

Die Grundschule soll Kinder an Bücher heranzuführen und Lesefreude vermitteln. Wie aber kann das im sozialen Brennpunkt und bei einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund gelingen? Zur Entwicklung einer Lesekultur setzt die Gemeinschaftsgrundschule Mülheimer Freiheit u. a. auf die aktive Beteiligung der Eltern sowie auf die Kooperation mit außerschulischen Institutionen. Zwei Projekte mit der Stadtbibliothek Köln richten sich gezielt auf die Leseförderung. Im Projekt „Bilingus“ kommen ausgebildete Schauspieler in die Schule und lesen Kindern und Eltern zweisprachige Kinderbücher vor. Im Projekt „Ran ans Lesen“ gehen Kinder aus der Schule heraus und besuchen einmal im Monat die Stadtteilbibliothek. Zum Besuch gehört eine Buchpräsentation von Vorlesern, das Ausleihen von Medien sowie das Gespräch über gelesene Bücher. Das so genannte Rucksack-Projekt der Stadt Köln dient der Sprachförderung der Kinder und Eltern. Die Kinder bearbeiten in der Schule Projekte zu verschiedenen Themen, die ebenfalls in einer türkischen Müttergruppe mit Unterstützung einer Elternbegleiterin behandelt werden. Die Mütter werden angeleitet, wie sie ihren Kindern beim Lernen beistehen können. Die Öffnung der Schule fördert die schulische Lesekultur: Eltern lesen mit ihren Kindern, besuchen mit ihnen Lesungen und gehen gemeinsam in die Stadtteilbücherei.

Natascha Naujok

Freie Universität Berlin

„Lesepatenschaften an Grundschulen zwischen verschiedenen Lesekulturen“

Die Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse hatte eine deutliche Zunahme der Bereitschaft zu ehrenamtlichem Engagement im Bildungsbereich zur Folge. Die größte Verbreitung und öffentliche Bekanntheit genießen die verschiedenen Initiativen im Bereich von Lesepatenschaften: Mit dem Ziel der Leseförderung lesen Externe an verschiedenen Orten ehrenamtlich mit Kindern. Lesepaten, die an Grundschulen aktiv sind, hinterfragen häufig ihre eigene Rolle, die konkreten Ziele und ihre Vorgehensweise bei den Treffen mit „ihren“ Kindern. In all diesen Fragen kommt zum Ausdruck, dass die Paten zwischen zwei Lesekulturen schwanken: zwischen einer eher familialen und privaten, die auf Motivation durch literarischen Genuss zielt, und einer eher schulischen, die primär auf die Beherrschung der Kulturtechnik zielt.

In dem Beitrag soll – auf Basis der Forschungsliteratur zum Lesen in der Familie und in der Grundschule einerseits sowie auf Grundlage von empirischen Beobachtungen der Praxis von Lesepatenschaften andererseits – der Frage nach potenziell förderlichen Lesekulturen durch Lesepatenschaften nachgegangen werden.

Susanne H. Becker

Berlin

„Lesen in der Klasse: differenziert und schüleraktiv“

Typische Schulszene: Alle haben den gleichen Roman vor sich, der eine kommt nicht mit, die andere ist längst durch, dem dritten ist das Thema viel zu kindisch, der vierte hat das Buch schon längst gelesen und der fünfte liest lieber Sachbücher. Welche Formen der differenzierenden Klassenlektüre vor diesem Hintergrund möglich sind, wie das Ganze organisiert, bewältigt und bewertet werden kann, ist Thema des Vortrags – der die Unterrichtsprinzipien, nach denen dies funktioniert, selbst einlöst: Motivation, Entspannung, Behalten, Eigenaktivität, Individualität und Differenzierung, Nachdenken. Differenzierung des Literaturunterrichts in heterogenen Klassen – das geht nicht ohne eine Öffnung des Unterrichts. Und das wirft für Lehrer und Lehrerinnen verständlicherweise Fragen auf: Jedem Schüler gerecht werden? Individuelle, differenzierte Lernangebote für neue Kompetenzen anbieten? Lernpsychologisch und fachdidaktisch auf dem neuesten Stand? Und das alles bei immer weniger Zeit? Wie soll das gehen? Genau das ist Thema des Vortrags, der sowohl akademisches Fachpublikum als auch „praktizierende“ Lehrer und Lehrerinnen oder Ausbilder im Blick hat.

Otto Neudeck

Universität München

„Chorische Leseperformance für Sprechspieler“

Im gymnasialen Deutschunterricht der 9. und 10. Klasse stellt Lesen für nicht wenige Schülerinnen und Schüler ein gravierendes Problem dar. Das Desiderat einer Leseförderung für 15- bis 17-Jährige wurde mit einem Projekt bearbeitet, das im März 2008 einer empirischen Erprobung unterzogen werden wird. Im Vortrag wird zunächst die Notwendigkeit einer gezielten und altersstufengerechten Leseförderung begründet. In einem zweiten Schritt soll dann das Leseförderungsprojekt selbst vorgestellt werden, um schließlich Verlauf und Ergebnisse der praktischen Erprobung an einem Münchener Gymnasium zu erläutern. Zehn bis zwölf Schüler der angesprochenen Altersgruppe erarbeiten zusammen am PC einen Vortragstext (u. a. mit Dialogen, beschreibenden Partien, Erzählerstimmen). Dieser Text wird - nach einer angemessenen Probephase und vor einem Publikum - ausdrucksvoll und lebendig durch die Gruppe wiedergegeben. Dabei können auch Geräusche und andere akustische Affekte eingebaut werden. In den Rahmen einer fingierten Deutschstunde werden Einzelperformances von Kleingruppen (2 bis 4 „Lesesprecher“) integriert, die auf der Grundlage von ausformulierten Lesepartituren komische bis irrwitzige Sprechleistungen vollbringen. Es handelt sich um eine Art von - interaktivem - Hörschauspiel bzw. Leseperformance, bei dem die Zuhörer/Zuschauer in den chorischen Sprechgesang einbezogen werden.

Maria Behre

Aachen

„Schüler(innen) suchen eine(n) Autor(in). Lesekultur in der Sek. II“

Vor allem in der Sekundarstufe II sind nach wie vor schüleraktivierende Unterrichtsverfahren selten, mit denen neben Textanalyse und -interpretation auch Beiträge zu einer nachhaltig

wirksamen Kultur des Lesens begründet werden können. Unter den Bedingungen zentraler Abiturprüfungen werden die Spielräume enger und von den Lehrkräften als restriktiv empfunden. Der Beitrag sucht zwei markante Phasen innerhalb der gymnasialen Oberstufe auf, um jeweils ein praxiserprobtes Verfahren einer leseaktivierenden Unterrichtsinszenierung vorzustellen. Im ersten Fall liegt der Akzent auf dem Format der Preisverleihung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Literatur-AG sichten außerschulische Lesekulturen, um den Gewinner eines Literaturpreises angemessen zu präsentieren. In der Phase des Abiturs wird im Rahmen eines Projektes an die Lyrikerin Rose Ausländer erinnert, indem jeweils ein Gedicht durch Visualisierungen gestaltet und in einen Dialog zu Musik gesetzt wird. Mit den beiden Beispielen soll gezeigt werden, dass eine bildungsgangbegleitende Leseförderung möglich und ertragreich ist.

Literatur:

- Wilkens, Gabriela S. und Ursula Neumann (2007). Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht. In: Bogdal, Michael Klaus und Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2002. S. 78-90
- Lehmann, Rainer (2007). Schulische Leseförderung. In: Chancen im kulturellen Umfeld. Kongress Lesen. Lernen. Dortmund

SEKTION 4 – Raum 110 (HP-Gebäude)
„Lernumgebungen, Lernszenarien, Lernmaterialien“

Sektionsleitung Werner Knapp
 Heidi Rösch

Eine förderliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Lebens- und Lernbedingungen benötigt eine Lernumgebung, die differente Voraussetzungen systematisch berücksichtigt. V. a. für Schüler mit Migrationshintergrund bzw. aus bildungsfernen Familien sollten Lernszenarien Zusammenhänge zur Lebenswelt der Lernenden herstellen und die Bedingungen des Lernens in der Schule in den Blick nehmen. Dabei sollte der Input einerseits situativ verankert und reichhaltig sein, um die Funktion des zu Lernenden zu verdeutlichen und Motivation aufzubauen, andererseits aber auch klar strukturiert und übersichtlich, damit die Aufmerksamkeit auf die anzueignenden Gegenstände nicht verloren geht und Lernerfolge sichtbar werden.

Lernszenarien und -aufgaben werden auf ihre Wirksamkeit für die sprachliche Förderung beleuchtet. Reflektiert wird, welche Verknüpfungen von kreativen Formen mit sprachlicher Förderung sich für welche Lerngruppe als lernwirksam erweisen und welche Funktion diese Verknüpfungen haben. Überprüft wird, wie der Input in inszenierten Lernsituationen modelliert werden kann, damit die Lernenden möglichst viel profitieren können.

Die Beiträge befassen sich u. a. mit einer empirischen Sichtung zu Fragen wie:

- Welche Effekte lassen sich erzielen, wenn Lerninhalte in einen größeren Kontext gestellt werden?
- Welche Erfolge zeigen implizite oder explizite Sprachfördermaßnahmen mit Schülern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, und was folgt daraus für die Unterrichtspraxis?
- Wie wird in Lernsoftware der Lerninhalt in ein globales Szenarium eingebunden?
- Wie gestalten integrierte Lehrwerke das Verhältnis zwischen Thema und systematischem (Sprach-)Lernen?
- Wie funktioniert bilingualer Sach-Fach-Unterrichts? Lässt sich der Ansatz auf den gemeinsamen Deutschunterricht übertragen?

Kontaktadresse heidi.roesch@ph-karlsruhe.de

Gerd Bräuer

Pädagogische Hochschule Freiburg

„Authentische Lernaufträge konstruieren:

Anleitung zur eigenverantwortlichen Textproduktion ‚SchreibQuest‘“

Eingangs wird der Begriff des authentischen Lernauftrags als Phänomen situierten Lernens definiert (Mandl, Gruber und Renkl 2002) und speziell auf die aktuelle fachdidaktische Diskussion zum Umgang mit Schreibarrangements bezogen (Becker-Mrotzek und Schindler 2007).

Es werden die Inhalte und didaktischen Grundprinzipien eines Schreibarrangements vorgestellt, das eigenverantwortliches Lernen und fächerverbindendes bzw. fächerübergreifendes Unterrichten, aber auch das bewusste Verknüpfen mit der extra-curricularen Lebenswelt ermöglichen soll. Dieses Schreibarrangement wird durch eine sog. „SchreibQuest“ realisiert, eine elektronische Lernumgebung, deren Prototyp für die Durchführung eines Schreibwettbewerbs zum Thema „Zivilcourage“ in den 8. Klassen adaptiert wurde.

Durch die Befragung von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Vertretern von Vereinen, die „SchreibQuest“ genutzt haben, wird die Auswirkung des Schreibarrangements auf eigenverantwortliche Textproduktion, Peer-Interaktion und die Reflexion des eigenen Handelns evaluiert.

Auf der Grundlage der o. g. Evaluationsergebnisse werden Vorschläge zur Weiterentwicklung bzw. zielgruppenadäquaten Anpassung des Schreibarrangements unterbreitet.

Literatur:

Mandl, Heinz, Hans Gruber und Alexander Renkl (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: L. J. Issing und P. Klimsa (Hrsg.) Information und Lernen mit Multimedia und Internet (3. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. S. 138-148

Barbara Kochan & Elke Schröter

Technische Universität Berlin

„Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache: Innovatives didaktisches Design von Software“

Die Referentinnen stellen die bundesweite Sprachbildungsinitiative „Schlaumäuse - Kinder entdecken Sprache“ vor. Sie skizzieren das von ihnen erarbeitete Konzept „entfaltenden Lernens“ und präsentieren die von ihnen auf Basis dieser didaktischen Theorie entwickelte Schlaumäuse-Software als Umgebung für selbstbestimmtes entdeckendes Lernen in alters-, sprach- und leistungsheterogenen Lerngruppen. Diese digitale Lernumgebung zielt insbesondere auf die Anbahnung des Schriftspracherwerbs bei Kindern ab 4 Jahren in „Ich-will“-Situationen. Medienspezifisch und lernerorientiert überwindet sie die Flüchtigkeit gesprochener Sprache und die Stummheit der Schrift. Sie bietet digitale Forscherwerkzeuge an. Durch deren unterschiedliche Nutzung erfolgt eine Individualisierung vom Kinde aus. Auf Fehler reagiert sie individuell entfaltend. Berichtet wird auch über Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie, an der rund 4000 Kinder in sozialen Brennpunkten teilnahmen. Schwerpunkt: die Lernerfolge bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache, die die deutsche Sprache anfangs nicht oder nur unzureichend beherrschten, sowie bei deutschsprachigen Kindern mit Sprachproblemen.

Literatur:

Kochan, B. und E. Schröter (2006): Abschlussbericht über die Studie zur Microsoft-Bildungsinitiative „Schlaumäuse - Kinder entdecken Sprache“
(Download unter www.tu-berlin.de/fb2/lbd/clw)

Kochan, B. und E. Schröter (2007): „Schlaumäuse“ in Kindergärten. In: H. Mitzlaff (Hrsg.) Internationales Handbuch Computer (ICT), Grundschule und neue Lernkultur. Baltmannsweiler. S. 365-374

Susanne Riegler

Universität Potsdam

„Sprachbewusstsein bei Lernenden fördern – kooperative Lernarrangements als Chance?“

Ein auf die Förderung von Sprachbewusstsein zielender (Literatur- und) Sprachunterricht sollte darum bemüht sein, an die individuellen Sprachbewusstseins- und Sprachwissensbestände der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen und diese sinnvoll in einen gemeinsamen Reflexionsprozess zu integrieren. Wie diese zweifellos anspruchsvolle Aufgabe methodisch realisiert und insbesondere durch geeignete Lernarrangements unterstützt werden kann, ist bisher allerdings weder theoretisch noch empirisch hinreichend erkundet worden.

In dem Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob das Konzept des „kooperativen Lernens“, das gegenwärtig verstärkt in seiner Innovationskraft für sprachlich-literarische Lernzusammenhänge diskutiert wird, auch für die „Reflexion über Sprache“ im Deutschunterricht neue Wege eröffnen kann: Mikroanalysen von Intragruppenprozessen in der „Phase des Austauschs“ geben darüber Aufschluss, wie es Schülerinnen und Schülern gelingt, in der Kleingruppe ihre je individuellen Beobachtungen, Erklärungen und Theorien über sprachliche Erscheinungen zu entfalten und im Gespräch die Konstruktionen der einzelnen Lerner zu einer „Ko-Konstruktion“ zu verdichten. Dabei wird auch zur Sprache kommen, welche Bedeutung der Form bzw. Komplexität der Lernaufgaben (und damit zusammenhängend der Lernmaterialien) zukommt.

Literatur:

Baurmann, Jürgen (2007): Kooperatives Lernen im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch. 34. Jg./205. S. 6-11

Berkemeier, Anne (2002): Sprachbewusstsein und Unterrichtswirklichkeit: Produktive Umsetzungsmöglichkeiten. In: Der Deutschunterricht. Jg. LIV/3. S. 11-17

Julia Ricart Brede, Werner Knapp, Barbara Gasteiger Klicpera, Diemut Kucharz, Doreen Patzelt & Beate Vomhof

Pädagogische Hochschule Weingarten

„Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen“

Wie muss Sprachförderung für Vorschulkinder gestaltet und inszeniert werden, um qualitativ möglichst wertvoll zu sein? Dieser Frage geht eine videogestützte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen der Pädagogischen Hochschule Weingarten nach, die im Rahmen dieses Beitrags vorgestellt werden soll. Die Qualitätsanalyse ist Bestandteil der wissenschaftlichen Begleituntersuchung von „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“, die von der LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg in Verbindung mit der Stiftung Ravensburger Verlag finanziert wird. Um Ansatzpunkte für die Verbesserung der Gestaltung von Sprachlernsituationen zu erhalten, ist es zunächst notwendig zu erfahren, wie diese tatsächlich gestaltet werden. Die empirische Studie verfolgt daher u. a. das Ziel, ein Bild vom Ablauf der Sprachfördersituationen zu erhalten. Dafür werden die videografierten Sprachfördersituationen in Sequenzen eingeteilt und auf Sichtstrukturen hin analysiert. Fragen sind dabei u. a., welche sprachlichen Bereiche (Wortschatz, Grammatik o. Ä.) in den Sprachfördersituationen besonders häufig thematisiert werden und ob diese eher formal inszeniert oder situativ verankert

sind. Im Rahmen des Vortrags werden erste Ergebnisse der Analyse vorgestellt und Probleme (wie das einer fehlenden Kontextanbindung) der empirisch beobachteten Inszenierung der Lernumgebungen aufgezeigt und diskutiert.

Literatur:

Werner Knapp, Julia Ricart Brede, Barbara Gasteiger Klicpera, Beate Vomhof, Diemut Kucharz, Doreen Patzelt (2008, im Druck): Videogestützte Analyse von inszenierten Sprachlernsituationen im Vorschulalter. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.) Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach

Beate Lütke

Humboldt-Universität zu Berlin

„DaZ-Lernen in der Grundschule – explizite Sprachförderung in einer vierten Klasse“

In der Frage um die Wirksamkeit expliziter Sprachfördermaßnahmen im Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb liegen erste quantitativ gewonnene Hinweise vor, dass ein Sprachunterricht, der die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler gezielt auf sprachliche Strukturen lenkt und in diesem Bereich zur Hypothesen- und Analogiebildung anregt (Rösch 2007), zu positiven Effekten in einzelnen schulisch relevanten Bereichen der Sprachkompetenz führen kann (Stanat und Müller 2005).

Ausgehend von diesem Sprachförderkonzept zeigt die im Vortrag vorgestellte qualitative Studie auf, welche Beobachtungen im Sprachverhalten von Kindern mit Migrationshintergrund vor und nach dem Einfluss eines solchen Unterrichts gemacht wurden. Im sprachlichen Fokus stehen das Verstehen und Verwenden von Wechselpräpositionen als einem lernerspezifischen Problembereich und die damit in Verbindung stehende Deklination.

Die Datenbasis bilden Transkripte mündlicher Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, die mit Hilfe von Lernstandsdiagnoseinstrumenten, Videomitschnitten des Unterrichts und Interviews gewonnen wurden. Ausgehend davon werden Hypothesen zu individuellen Lernverläufen, zum sprachlichen Problembereich und zur Wirksamkeit des didaktischen Konzepts der in der Erhebung durchgeführten Unterrichtssequenz präsentiert.

Literatur:

Rösch, Heidi (2007): Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: K.-H. Arnold (Hrsg.) Unterrichtsqualität und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 177-204

Stanat, Petra und Andrea G. Müller (2005): Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: H. Bartnitzky und A. Speck-Hamdan (Hrsg.) Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. S. 20-32

Heidi Hahn

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

„Deutsch lernen mit Sams & Co. – Kinderliteratur als Sprachbrücke im DaZ-Unterricht“

Im Kontext der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund spielt der Umgang mit literarischen Texten nach wie vor eine eher untergeordnete Rolle – aus sehr unterschiedlichen Gründen. Gerade (kinder)literarische Texte können jedoch, so die These, die Entwicklung der Zweitsprachkompetenz motivational und emotional erheblich unterstützen und fördern. Insbesondere soll geprüft werden, welche Synergieeffekte sich ergeben, wenn Teilaspekte literarischen Lernens in Sprachkompetenzentwicklung integriert werden. Phantastische Kinderliteratur mit ihrer „reizvollen Vermischung der realen und irrealen Sphäre“ (Lypp 1984) schafft einen Kreativität freisetzenden Spiel-Raum, spiegelt entwicklungs- und tiefenpsychologische Prozesse wie auch politisch-gesellschaftliche Verhältnisse und Probleme und verweist auf eine Welt des Numinosen und Religiösen (vgl. Haas 2006). Zu Kinderromanen wie *Eine Woche voller Samstage* von Paul Maar (mit Folgebänden), die fiktionale Welten eröffnen und reichhaltige Anregungen für einen literarisch orientierten Sprachförderunterricht in der Primarstufe bilden, werden vielfältig und anregend strukturierte Lernszenarien und Aufgabenstellungen entwickelt, die lernwirksam die Sprachkompetenzentwicklung unterstützen. Eine Erprobung der konzipierten Lernmaterialien im DaZ-Unterricht der Grundschule ist vorgesehen.

Literatur:

Haas, Gerhard (2006): Funktionen von Phantastik. In: Zauberland und Tintenwelt. Fantastik in der Kinder- und Jugendliteratur. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 17. Beiheft. S. 26-38

Hölscher, Petra (2007): Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) Deutsch als Zweitsprache. Freiburg/Br. S. 151-167

Heidi Rösch

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

„Feriensprachcamps als Lernumgebung für DaZ-Schüler(innen) und Studierende“

Ausgehend von empirischen Befunden aus DaZ-Feriencamps mit Grundschulern (im Bremer Jacobssommercamp), mit Jugendlichen der 7. und 9. Jahrgangsstufe und zur Vorbereitung auf den mittleren Bildungsabschluss (im Berliner Mercator-Projekt) werden die Bedingungen für eine erfolgreiche Durchführung solcher Camps herausgearbeitet. Dabei stehen Fragen nach der Organisationsform und Gruppenzusammensetzung, nach Dauer, Intensität und didaktischem Konzept, nach geeigneten Materialien, nach der Synchronisation von ungesteuertem und gesteuertem DaZ-Lernen und nach der Ermittlung des Lernzuwachses.

Das Mercator-Projekt zielt auch auf die Qualifikation von Studierenden. Da diese Camps – anders als das Jacobssommercamp - mehrfach durchgeführt wurden und einzelne Studierende mittlerweile bereits bis zu zehn Camps mit unterschiedlichen Gruppen durchgeführt haben, sollen die dort gesammelten Erfahrungen ausgewertet werden, um Schwierigkeiten und Chancen in den Bereichen der Allgemeinen und Interkulturellen Pädagogik, der Allgemein- und DaZ-Didaktik sowie der allgemeinen und förderspezifischen Methoden aufzuzeigen. Abschließend

sollen Prinzipien für die Schulung der Förderstudierenden abgeleitet und die Frage erörtert werden, ob sich eine solche Qualifikationsmaßnahme im Lehramtstudium fest verankern lässt.

Literatur:

Spinner, Kaspar und Anja Ballis (Hg.) (2008): Sommerkurse - Sommerschule - Summerlearning. Deutschunterricht zwischen mutter- und fremdsprachlicher Orientierung. Baltmannsweiler: Schneider

Anastasia Moraitis

Universität Duisburg-Essen

„Sprachförderung durch Theater spielen“

Im Rahmen des Vortrags werden zwei Projekte vorgestellt, die für Schülerinnen und Schüler gedacht sind, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Beide Projekte hatten die Verbesserung der deutschen Sprache zum Ziel. Die primäre Frage, die sich dabei stellte, war, ob das Schlüpfen in eine andere Rolle tatsächlich den angestrebten Lernerfolg bringt. Das eine Projekt wurde ähnlich nach dem Muster der Sprachcamps konzipiert, während das zweite sich auf die Vermittlung eines fachspezifischen Vokabulars konzentrierte. Aber das Spielen von Theater bietet auch andere Chancen. Gerade in unserer Zeit, da der Ruf nach interkultureller Kompetenz immer lauter wird, sollten die Stärken von Rollenspielen, die in jedem anderen Schulfach ebenso durchgeführt werden können, in den Vordergrund gestellt werden. Dazu zählen beispielsweise die Fähigkeit, Toleranz zu üben, und die Überwindung egozentrischer Verhaltensweisen, die sich negativ auf Menschen unterschiedlicher Herkunft und Religion auswirken könnten, Erweiterung des Weltwissens, Konfliktlösung.

Literatur:

Rösch, Heidi, (2006): Die DaZ-Reise im Rahmen des Jacobs-Sommercamps. In: A. Sasse und R. Valtin (Hrsg.): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen Kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S. 170-185.

Uta Handwerk

Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater

„Theaterpädagogik und Sprachförderung – empirische Ergebnisse“

Ausgehend von der Beobachtung, dass bei der Gestaltung eines anregenden Lernumfeldes und der Schaffung einer effektiven Lernsituation im Rahmen der Sprachförderung theaterpädagogische Methoden bereits seit längerer Zeit im Blick sind, will der Beitrag die besonderen Potentiale der Theaterpädagogik in diesem Kontext näher betrachten. Anhand ausgewählter Projekte sollen die Vielfalt der theaterpädagogischen Arbeit und ihre Ergebnisse exemplarisch abgebildet werden. Vorausgesetzt werden darf die Erkenntnis, dass Theater Bildungs- und Lernprozesse initiiert bzw. fördert. Unter welchen Bedingungen aber kommen Sprache und Theater, Sprachförderung und Theaterspielen produktiv, überzeugend und nachhaltig zusammen? Welche bildungs- bzw. kulturpolitischen Rahmenbedingungen müssen auf Grundlage der vorliegenden Erfahrungen geschaffen werden, um gelungene integrative Modellprojekte der Sprach-

förderung in den schulischen und außerschulischen Spracherwerb dauerhaft einzubinden und damit die Integration von Kindern mit Migrationsgeschichte zu unterstützen?

Literatur:

Hoffmann, Klaus und Rainer Klose (Hrsg.) (2008): Theater interkulturell. Theaterarbeit mit jungen Migranten. Milow, Strasburg

Scheller, Ingo (2002): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin (3. A.)

Tanja Tajmel

Humboldt-Universität zu Berlin

„Physikunterricht als Lernumgebung für Sprachlernen“

Ausgehend von Beispielen für sprachliche Probleme, welche für den naturwissenschaftlichen Unterricht im Allgemeinen und den Physikunterricht im Speziellen charakteristisch sind, werden im Vortrag Lösungsansätze vorgestellt, wie diesen Problemen begegnet werden könnte. Konkret wird auf Methoden der Planung von sprachsensiblen Physikunterricht und auf die Erstellung explizit sprachfördernder Unterrichtsmaterialien eingegangen, welche im Rahmen eines Projektes der Humboldt-Universität Berlin in Kooperation mit Berliner Physiklehrer(inne)n erstellt wurden. Die Unterrichtsmaterialien wurden an Schulen in Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen in der Sekundarstufe 1 (Klasse 5/6 bzw. 7/8) erprobt. Die Erprobung wurde als Interventionsstudie durchgeführt, wobei die zentrale Fragestellung eine physikdidaktische ist, nämlich: Wie wirkt sich sprachfördernder Physikunterricht auf das Lernen von Physik aus? Damit soll die Hypothese, dass Sprachförderung im Fachunterricht sich möglicherweise negativ auf den Fortschritt des Lernens fachlicher Inhalte auswirken könnte, mittels explorativ-empirischer Untersuchung geprüft werden. Zudem soll untersucht werden, wie sich die Intervention auf die Verwendung fachsprachlicher Elemente in den Äußerungen der Schüler(innen) auswirkt. Im Vortrag werden erste Ergebnisse und Hinweise präsentiert und zur Diskussion gestellt.

Literatur:

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul und Thomas Quehl (Hrsg.) Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster, New York: Waxmann. S. 269-290

Heidrun Klare & Klaus Wassermann

Herbert-Hoover-Schule Berlin

„Sprachfokussierter Biologieunterricht und seine Auswirkung auf Sprach- und Fachlernen“

In der Herbert-Hoover-Schule werden zu annähernd 100% Schüler(innen) mit Migrationshintergrund unterrichtet. Sie ist aufgrund des im Einvernehmen von Schüler(inne)n, Eltern und Lehrer(inne)n vereinbarten Deutschgebots bekannt geworden und mit dem Deutschen Nationalpreis 2006 und dem Preis der Helga- und Ezard-Reuter-Stiftung 2006 ausgezeichnet worden. Das Deutschgebot ist Teil eines besonderen Engagements im Bereich der Sprachförderung. In dem Beitrag geht es um ein Biologie-Deutsch-Tandem-Projekt: In drei Parallelgruppen

der Klassenstufe 9 wurde in Biologie derselbe Stoff vermittelt, zwei Klassen erhielten den bis dahin üblichen und eine Klasse erhielt sprachfokussierten Biologieunterricht. Die Basis dafür wurde in der gemeinsamen Vorbereitung durch die Deutschlehrerin und den Biologielehrer gelegt. Alle Schüler(innen) wurden vor und nach der Unterrichtseinheit sprachlich mit einem C-Test „getestet“ und haben dieselbe Klassenarbeit geschrieben. Die Lerngruppe mit dem sprachfokussierten Unterricht schnitt sprachlich und fachlich deutlich besser ab. Ausgehend vom Sprachförderschwerpunkt des Schulprogramms werden die durchgeführte Einheit und die Auswertungsverfahren vorgestellt und die Ergebnisse im Blick auf die Frage, ob – und wenn ja, wie – das Modell auf andere Unterrichtskontexte, Schulen und konkrete Lerngruppen zu übertragen ist, diskutiert.

Berthold Metz

Pädagogische Hochschule Freiburg

„Lernen mit Text-Bild-Kombinationen –eine empirische Studie“

Das Lernen mit Sprachtext-Bild-Kombinationen („Leseflächen“) ist seit längerem Gegenstand kognitionswissenschaftlicher und fachdidaktischer Diskussion. Während einerseits Fragen angemessener Mediengestaltung im Vordergrund diskutiert wurden, hat sich die Aufmerksamkeit in den letzten Jahren auf die Frage nach sinnvollen Verarbeitungsstrategien konzentriert – auch unter dem Eindruck der Lesestrategiediskussion nach PISA 2000.

Im Vortrag wird eine solche Verarbeitungsstrategie vorgestellt, weiterhin erste empirische Ergebnisse zu den Wirkungen dieser Strategie. Als Kovarianten wurden Lesekompetenz und Vorwissen erhoben, um die Frage zu klären, ob der Strategieeinsatz für bestimmte Gruppen besonders geeignet ist. Die Auswertung der Daten erfolgt zu einem Großteil im quantitativen Paradigma.

Die Nutzung quantitativer Untersuchungsergebnisse wird in der Fachdidaktik kontrovers diskutiert: Lernen als individueller und komplexer Prozess könne durch empirische Maßnahmen nicht in seiner Ganzheit erfasst werden. Deshalb soll auch die Frage angeschnitten werden, welchen Stellenwert empirische Befunde in der fachdidaktischen Diskussion haben sollten.

SEKTION 5 – Raum 103 (HF-Gebäude)

„Aufgaben und Aufgabenentwicklung“

Sektionsleitung Volker Frederking
 Wolfgang Steinig

Die Thematik der Sektion wurde in der Deutschdidaktik lange Zeit eher am Rande wahrgenommen und diskutiert. Erst seit PISA und der Einführung von Bildungsstandards und Lernstandserhebungen ist sie in den Fokus deutschdidaktischer Diskussionen gerückt. Die Komplexität und die Brisanz des Themas sind unverkennbar. (Muster)-Aufgaben und Testkultur verändern den Deutschunterricht stärker und nachhaltiger, als es Lehrpläne je vermocht haben. In der Sektion sollen die vielfältigen Facetten des Themas diskutiert und kritisch hinterfragt werden. Die Unterscheidung zwischen Lern- und Testaufgaben dient dabei als Orientierungsrahmen. Die deutschdidaktische Perspektive soll durch Ansätze und Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung und anderer fachdidaktischer Disziplinen erweitert werden. Die Sektionsbeiträge befassen sich insbesondere mit Fragekomplexen der folgenden Art:

Lernaufgaben:

- Was zeichnet „gute“ Lernaufgaben im Deutschunterricht aus und wie lassen sich diese empirisch überprüfen und optimieren?
- Wie können Lernaufgaben Differenzen, individuelle Ressourcen und Entwicklungspotentiale der Lerner(innen) hinreichend berücksichtigen und fördern?
- Wie können Lernaufgaben sprachliche und literarische Kompetenzen nachhaltig fördern und inwieweit lassen sich dabei Erkenntnisse fachspezifischer Mediendidaktik integrieren?
- Wie müssen Aufgaben beschaffen sein, die Lernerfahrungen von Schüler(inne)n mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen gerecht werden?
- Wie spiegelt sich eine deutschdidaktisch als fruchtbar zu bezeichnende Aufgaben- und Lernkultur in neueren Unterrichtsmaterialien wider?

Testaufgaben:

- Was macht „gute“ Testaufgaben für den Deutschunterricht aus?
- Welche Erfahrungen wurden bislang mit der Entwicklung von Testaufgaben gemacht und wie lassen sich diese fruchtbar nutzen?
- Wie lassen sich Testaufgaben empirisch überprüfen und optimieren?
- Wie ist deutschdidaktisch der Gefahr eines „Teaching to the test“ zu begegnen?

Kontaktadresse vrfreder@ewf.uni-erlangen.de

Stefanie Schäfers

Universität Osnabrück

„Deutschaufgaben verständlich formulieren – Anregungen aus der Sprachwissenschaft“

Der Vortrag bietet zunächst einen sprachdidaktischen Einblick in die Aufgabenkultur des Deutschunterrichts der gymnasialen Oberstufe: Neben einer auffälligen quantitativen Häufung

untersuchter Aufgabenstellungen im Anforderungsbereich III, der didaktisch als der anspruchsvollste in Lern- und Leistungssituationen anzusehen ist, zeigen sich im Weiteren durch eine genauere Analyse der Aufgaben aus logisch-philosophischer, sprechakttheoretischer, semantischer, modaler und kommunikativer Sicht z. B. deutliche Untermuster bindender und nicht-bindender sowie indirekter Aufforderungen, um die Illokutionen deutlich zu benennen. Sogar paradoxe Handlungsmuster bilden keine Ausnahme, die einerseits ein klares Verständnis von Aufträgen zu verhindern scheinen, die jedoch andererseits bewusst zur Förderung der schülereigenen Kreativität eingesetzt werden können. Das hieraus abgeleitete didaktische Arbeitsergebnis ermöglicht schließlich im Rückgriff auf diverse Aufforderungsmuster und Wortfelder deutscher Verben eine sprachwissenschaftlich fundierte Anleitung zur Formulierung verständlicher, höflicher und allgemein angemessener Aufgabenstellungen im schriftsprachlichen Bereich des Deutschunterrichts.

Jens Birkmeyer

Universität Münster

„Was sind gute Lernaufgaben?

Instruktive Fragehorizonte im Literaturunterricht“

Was zeichnet „gute“ Lernaufgaben im Deutschunterricht aus und wie lassen sich diese empirisch überprüfen und optimieren? Instruktive Lernaufgaben beruhen immer auf welterschließenden und Bedeutungshorizonte markierenden Fragestellungen. Aber wie entstehen kluge Fragen? Gute Fragen stimulieren nicht allein gute Antworten, sondern stets neue Fragen. Dies hat die prekäre Monokultur des fragegeleiteten Unterrichtsgesprächs bislang völlig unzureichend geleistet. Eine Rückkehr zu dieser Unterrichtskultur kann daher nicht gewünscht werden. Die Krux an der dominierenden Aufgabekultur ist aber, dass sie nach wie vor einseitig auf angemessene Antworten rekurriert und mit reproduzierbarem Wissen rechnet. Von hier aus scheint allerdings der Weg zur Selbstbildung der Lernenden versperrt. Wie lässt sich aber im Literaturunterricht der Weg von Kenntnissen zu Erkenntnissen beschreiben? Neue Fragestellungen haben gerade den Bildungsprozess im Blick, der immer noch etwas anderes ist als das Gesamt separierter Wissensfragmente. Ist eine Vermittlung denkbar? Gibt es einen direkten Weg von der Aufgabenstellung zum Kompetenzerwerb?

Eine neue philosophierende Aufgabekultur zu literarischen Texten, die zuallererst Vernetzung, Kontext und Anschlusskommunikation garantiert, erscheint dringend vonnöten. Sie soll im Vortrag skizziert werden. Meine vorbereitende Untersuchung stützt sich auf Transkripte dokumentierter und ausgewerteter Deutschstunden der Sek. I (im Anschluss an die Arbeiten von Gruschka), die divergierende Antwortvarianten von Schülern auf unterschiedliche Fragetypen zu literarischen Texten dokumentieren. Ferner stützen sich meine Überlegungen auf eine kritische Evaluation von Aufgabenstellungen in Lesebüchern und Deutschmaterialien. Ziel der Analyse ist die Beschreibung gehaltvoller postsokratischer Fragehorizonte. Anzustreben ist hierbei literaturdidaktisch keine simple Rückkehr zum Text, sondern das Einbinden des Textes (der Medien) in instruktive philosophierende Fragehorizonte, die für Lernende Anknüpfungen an Handlungen der Selbstbildung stimulieren und ermöglichen sollen. Vorgestellt wird aufgrund dieser Vorarbeiten das Modell einer deliberativen Aufgabenstellung zu literarischen Texten im Deutschunterricht, das ohne eine philosophierende Unterrichtskultur gar nicht denkbar ist. Im Zentrum steht die Hypothese, literarische Texte nicht naiv-hermeneutisch zu befragen, son-

dern diese selbst als Antworten zu lesen, deren Fragen noch nicht formuliert sind: „Die Welt ist nicht ein Rätsel, für das wir die Antwort noch finden müssen. Antworten gibt es mehr als genug. Fragen sind das wahre Rätsel!“ (Slavoj Žižek)

Literatur:

Gruschka, Andreas (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Forschungsberichte Band 5. Frankfurt/M.

Kammler, Clemens (Hrsg.)(2006): Literarische Kompetenzen-Standards im Literaturunterricht. Seelze

Elisabeth Stuck

Pädagogische Hochschule Bern

„Lernaufgaben für die Förderung literarischer Kompetenzen. Unterschiedliche mediale Darbietungsformen als Chance und als Herausforderung für die Konstruktion von Aufgabenstellungen“

Der Beitrag vergleicht grundlegende literaturdidaktische Aspekte, die sich bei der Konstruktion von Lernaufgaben in verschiedenen medialen Lernumgebungen manifestieren. Konkretisiert wird dieser Vergleich am Beispiel von Erfahrungen aus der Entwicklung eines literarischen Lehrmittels in Buchform und am Beispiel eines Literaturkurses, der auf einer Lernplattform in einem moderaten blended learning durchgeführt wurde. Dabei wird nicht nur das Konzept der beiden Unterrichtsmaterialien verglichen, sondern der Fokus richtet sich auf die Erfahrungen und Arbeiten der Lernenden.

Bei der Konstruktion von Lernaufgaben im Bereich des literarischen Lernens ist insgesamt die Tendenz zu beobachten, dass offene Aufgabenstellungen wie z. B. Essayfragen für schriftliche Arbeiten zu literarischen Texten bevorzugt eingesetzt werden. Diese offenen Lernaufgaben weisen in der Regel einen hohen Komplexitätsanspruch auf und für deren Lösung sind ganz unterschiedliche Kompetenzen nötig, die in einer literarischen Unterrichtseinheit nicht alle gezielt gefördert werden.

Der Beitrag diskutiert folgende Fragen: Bieten neue mediale Gefäße für die Konstruktion von Lernaufgaben eine Chance für eine Erweiterung des anerkannten Repertoires an offenen Lernaufgaben im Literaturunterricht? Unter welchen Voraussetzungen regen geschlossene Lernaufgaben wie z. B. Multiple-Choice-Aufgaben nachhaltiges literarisches Lernen an? Wie kann dem Risiko begegnet werden, dass die mediale Machbarkeit von Lernaufgaben und die anvisierte Kompetenzförderung nicht übereinstimmen?

Kerstin Metz

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

„Aufgabenkultur im Deutschunterricht der Hauptschule“

Im Rahmen des mehrperspektivischen Forschungsprojekts „Aufgabenkultur in der Hauptschule“ werden u. a. Lern- und Leistungsaufgaben der Fächerverbünde MNT und WZG und der Fächer Deutsch und Mathematik untersucht. Erhoben werden Lehrerinterviews, Unterrichtsvideos und Klassenarbeiten. Letztere sollen mit Hilfe eines allgemeindidaktischen Aufgabenratings untersucht werden, welches aus in den Naturwissenschaften bereits vorhandenen Kategorien-

systemen entwickelt wurde (Baumert 2000, Zotzmann 2006). Es soll nun versucht werden, dieses Kategoriensystem auch auf die schriftliche Leistungsmessung im Deutschunterricht anzuwenden. Unterschieden werden die drei Dimensionen Komplexität (kognitive Aktivierung, kognitiver Anspruch), Lebensweltbezug und Offenheit, die jeweils in zwei bis vier Kategorien weiter untergliedert werden. Vermutet wird, dass kognitiv anspruchsvolle Problemlöseaufgaben kaum Eingang in die schriftliche Leistungsmessung finden, sondern eher wenig komplexe Anwendungsaufgaben mit einfachem Transfer. Ob dies tatsächlich der Fall ist, soll in dem Vortrag gezeigt werden. Dabei wird das angewendete allgemeindidaktische Aufgabenrating zunächst vorgestellt und einer kritischen Analyse unterzogen: Kann ein solches Aufgabenrating überhaupt in einem komplexen, in verschiedene Arbeitsbereiche mit je eigenen Aufgabenformaten und Kompetenzmodellen (vgl. Baumert 2001; Ossner 2006) untergliederten Fach wie dem Deutschunterricht angewendet werden?

Weiter wird u. a. danach zu fragen sein, welche prototypischen Aufgabenformate sich innerhalb der Klassenarbeiten finden und welche Rückschlüsse sich daraus auf die Qualität der Aufgaben und damit der schriftlichen Leistungsmessung ziehen lassen.

Literatur:

Baumert, J., W. Bos und R. Lehmann (Hrsg.)(2000): TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske und Budrich

Baumert, J. und andere (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich

Beate Laudenberg

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

„Differenzierung und Individualisierung in der Grundschule: Aspekte einer (hoch-) begabtenadäquaten Aufgabenkultur“

Differenzierung zur gezielten Förderung individuellen Leistungsvermögens sollte, folgt man dem Wortlaut der Bildungsstandards, zum Alltag des Deutschunterrichts gehören. Wie Lehrer und Lehrerinnen dieser Anforderung gerecht werden (können), hängt aber eher vom individuellen Engagement als von einer deutschdidaktischen Professionalisierung ab. Zudem ist in Lehrwerken das Angebot an differenzierenden Aufgaben, wie zu zeigen sein wird, eher gering und Fördermaterialien werden vorwiegend für schreib- oder leseschwache Lerner bereitgestellt. Im fachdidaktischen Diskurs, der sich zurzeit auf Sprach- und Leseförderung im Sinne einer Behebung von Defiziten konzentriert, findet besonderes Leistungsvermögen kaum Beachtung. Obwohl hohes Leistungsvermögen meist nicht mit hoher Leistung einhergeht, sondern der Förderung bedarf, mangelt es an entsprechenden Überlegungen in Theorie und Praxis. Unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse, die die Erziehungswissenschaften in den vergangenen Jahren zur (Hoch-)Begabung und Begabungsförderung vorgelegt haben, wird eine begabensadäquate Aufgabenkultur für den Deutschunterricht anvisiert, die den Betroffenen wie der gesamten Klassengemeinschaft zugute kommt.

Berbeli Wanning

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

„Testaufgaben im Fach Deutsch am Ende der Klasse 10 (Realschule)“

Die verbindliche Bearbeitung einheitlicher Testaufgaben im Fach Deutsch am Ende der Klasse 10 (Realschule) ist das Finale einer langen Ausbildung für Schülerinnen und Schüler. Diese dürfen darauf vertrauen, sie fordernde, aber nicht überfordernde Aufgaben zu erhalten, die ihnen eine faire Chance eröffnen, bei entsprechender Vorbereitung gute Leistungen zu zeigen.

Was so einfach klingt, ist in der Praxis eine immense Herausforderung. Da diese zentral gestellten Aufgaben zugleich landesweite Standards setzen und den Deutsch- bzw. Literaturunterricht einer ganzen Klassenstufe nicht nur beeinflussen, sondern sogar steuern, bedürfen sie einer gründlichen Entwicklungs- und einer mehrteiligen Erprobungsphase.

Der Vortrag beschreibt diesen Prozess strukturell in allen seinen Phasen aus der Perspektive der Projektentwicklung. Die vielfältigen Erfahrungen werden so dargestellt, dass sie helfen, Fragen nach „guten“ Testaufgaben zu beantworten und Vorschläge für eine Optimierung zu entwerfen.

Erstmals sind an der Erprobung nicht nur Kolleginnen und Kollegen sowie Testklassen beteiligt, sondern auch Studierende. Wenn man davon ausgeht, dass Testaufgaben als zentrales Steuerungsinstrument eines an Bildungsstandards orientierten Deutschunterrichts zunehmend an Bedeutung gewinnen, ist die Frage nach den Kompetenzen berechtigt, die angehende Lehrerinnen und Lehrer dafür erwerben sollten. In dem Vortrag kommen deshalb auch Studierende zu Wort, die ihre Sicht dieser Entwicklungen schildern, welche bisher noch kaum beachtet wurde. Wertvolle Rückschlüsse auf die Situation in Lehre und Studium sind zu erwarten.

Albert Bremerich-Vos

Universität Duisburg-Essen

„Testaufgaben zum Schreiben in der Sekundarstufe I“

Im Rahmen der Arbeit des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen wurden einige Testaufgaben entwickelt, erprobt und eingesetzt, und zwar mit dem Ziel, die nationalen Bildungsstandards für den Hauptschul- und den mittleren Abschluss zu normieren.

Zunächst wird der Prozess der Aufgabengenerierung anhand von Beispielen kurz dargestellt. Ausführlich wird auf ein System „holistischer“ und „analytischer“ Variablen eingegangen und auf Probleme, die mit der Wahl von „Mustertexten“ für Kodiererinnen und Kodierer verbunden sind.

Für die Güte der Testung sind Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität von zentraler Bedeutung. Deshalb kommt auch dieser Aspekt, der bislang in der Deutschdidaktik eher vernachlässigt wurde, umfänglicher zur Sprache. Dabei wird u. a. auf verschiedene Übereinstimmungsmaße und anhand von Beispielen auf Hypothesen darüber eingegangen, warum es zuweilen bei der Einschätzung der Textqualitäten zu mehr oder weniger massivem Dissens gekommen sein mag. Abschließend wird gefragt, was man aus der testtheoretischen Literatur im Hinblick auf die Konstruktion von Lernaufgaben zum Schreiben womöglich lernen kann.

Monika Schmid-Stockenberg & Gregor Neuhaus

Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz & Martin-Luther-King Schule Marl

„Verwendung von Testaufgabenformaten im Unterricht - didaktische und methodische Ansätze aus der Praxis“

Im Unterricht geht es um Aneignungs- und Vermittlungssituationen – zusammen also um Lernsituationen. Ein offensichtliches Merkmal der meisten Testaufgaben ist nun, dass sie einen Stimulus enthalten müssen, der eine Reaktion der Lernenden erforderlich macht. Dieser Stimulus ähnelt zumeist bekannten Impulsen, wie sie im gut vorbereiteten Unterricht üblich sind. Sie zielen nämlich auf besonders relevante Kompetenzen, die durch Aufgabenstellungen herausgefordert werden müssen (der These folgend: „Kompetenzentwicklung bedeutet Aufgabenentwicklung“).

Mit geschlossenen Aufgabenformaten (z. B. Multiple-Choice, True-False), mit halboffenen Aufgabenformaten (z. B. Kurzantwort) und mit offenen Aufgabenformaten (z. B. Entscheidungen begründen), in geringer Zahl zur Vorbereitung oder Nachbereitung (Ergebnissicherung!) im alltäglichen Unterricht verwendet, können Lernprozesse individualisiert und intensiviert werden. Lehrkräfte und Lernende können diese Aufgabenformate relativ schnell in ihr methodisches Repertoire aufnehmen und selbst herstellen. Lehrkräfte werden damit systematischer auf Kompetenzentwicklung orientiert (sofern sie orientiert auf Kompetenzstufen Aufgaben entwerfen), Lernende erwerben methodische Kompetenzen und entwickeln ihr Bewusstsein für Lernstrategien im Umgang mit Texten, die sie lesen oder schreiben (wollen/müssen).

„Homemade“-Aufgaben(-formate) ähneln Testaufgaben aber nur äußerlich, denn sie können und müssen nicht den statischen Standards der empirischen Forschung entsprechen. Alle eingesetzten Items werden unmittelbar zur Selbstevaluation des Kompetenzstandes einzelner bzw. der Lerngruppe eingesetzt. Auch besonders anspruchsvolle, knifflige Items können angewendet werden, da sie durch keine Statistik „rausgekegelt“ werden (müssen). Alle Items dienen dem Lernprozess, folgen ihm, zielen auf die konkrete Lerngruppe, intensivieren die individuelle Auseinandersetzung mit einem Problem und machen es für eine Vielzahl kooperativer Lernarrangements fassbar.

An konkreten Beispielen aus dem Unterricht – bezogen auf Texte verstehen und Texte verfassen – soll ein solches lerngruppenbezogenes Lern- und Evaluationsinstrument vorgestellt werden. Zugleich sollen damit auch verbreitete Vorurteile gegen diese Aufgabenformate relativiert werden, um der „empirische Wende“ etwas von ihrem Schrecken zu nehmen.

Renate Schatzmann

Fachreferentin für Deutsch an Gymnasien LIF 18/Hamburg

„Qualitätskriterien für Abituraufgaben? Textverstehen nachweisen als Aufgabe im schriftlichen Abitur“

Rahmenpläne, Bildungspläne, Bildungsstandards sind zweifellos Instrumente der Unterrichtsentwicklung. Ihre Wirkung ist jedoch gering verglichen mit der Steuerungswirkung von zentralen Prüfungsaufgaben, die unmittelbar und massiv (bedenkt man den Zeitumfang der Prüfungsvorbereitung) Einfluss nehmen auf Unterrichtsinhalte, d. h. konkret im Deutschunterricht: unseren Umgang mit literarischen Texten.

Im Sommer 2007 wurde während einiger Monate heftig über die Einführung eines „zentralen“ Zentralabiturs diskutiert. Die Argumente der Befürworter: Verbesserung der Chancengleichheit bei der Bewerbung für ein Hochschulstudium, Erleichterung der Mobilität.

Ob offen oder unausgesprochen, zwei Annahmen speisen diese Debatte: 1., die Aufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung sind nicht gleichwertig, und 2., der Leistungsanspruch in den verschiedenen Bundesländern ist verschieden hoch, wobei es diese zweite Behauptung ist, die die Empfindlichkeiten der Bundesländer trifft und die Debatte so brisant macht.

Auf Antrag Hessens haben sich die Kultusminister im Oktober 2007 darauf geeinigt, in einem ersten Schritt einheitliche Bildungsstandards in der Abiturprüfung zu entwickeln, „um ein vergleichbares Orientierungswissen, fachliche Standards und Grundkompetenzen zu sichern“.

So scheint der Frieden erst einmal wieder hergestellt zu sein.

Das Problem ist damit aber keineswegs gelöst. Daher heißt es in der Beschlussvorlage: Die Amtschefkommission „Qualitätssicherung in Schulen“ wird gebeten, das IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) zu beauftragen, ausgewählte Abituraufgaben der Länder, die 2006 gestellt worden sind, im Hinblick auf ihre Gleichwertigkeit testen“.

Zwar variiert die Zahl der vorgelegten Aufgaben erheblich, aber in allen Bundesländern ist es gängige Praxis, Aufgaben zu pragmatischen und zu literarischen Texten zu stellen. Im Folgenden soll es nur um Aufgaben zu literarischen Texten gehen, in denen der Prüfling Textverständnis nachweisen soll.

Wer von Gleich- oder Ungleichwertigkeit von Aufgaben spricht, muss zumindest implizit sowohl in Bezug auf Texte als auch auf das Verstehen von Texten eine Modellvorstellung von einer Kompetenzen – Hierarchie haben, um das Anspruchsniveau von Aufgaben beurteilen zu können. In sehr elementarer Form wird eine Hierarchie schon in den Operatorenkatalogen abgebildet, die in den meisten Bundesländern zur Unterscheidung der Anspruchsniveaus eingesetzt werden. Danach rangieren aber so unterschiedliche Operatoren wie „erörtern“ und „interpretieren“ auf derselben Stufe, nämlich drei.

Im Vortrag möchte ich drei Aufgabenstellungen aus den Jahren 2007 und 2008 hinsichtlich der geforderten Operationen und Kompetenzen sowie der Konzeption von Verstehen/Interpretieren untersuchen. Im zweiten Schritt möchte ich diskutieren, ob und wenn ja, welche Binnendifferenzierungen und -Hierarchisierungen von Operationen innerhalb des Aufgabentyps „Textverständnis nachweisen“ möglich sind. Zum Schluss möchte ich die Ergebnisse im übergeordneten Zusammenhang der Vergleichbarkeit von Prüfungsanforderungen betrachten.

Juliane Köster

Universität Jena

„Auswertungsobjektivität von Abituraufgaben“

Mit der Einführung des Zentralabiturs in fast allen Bundesländern hat die Frage nach der Auswertungsobjektivität von Prüfungsaufgaben an Brisanz gewonnen. Das heißt konkret: Lässt sich gewährleisten, dass – bei gleicher Aufgabenstellung – gleiche Leistung landesweit auch die gleiche Bewertung erfährt?

Die Bundesländer haben auf diese Herausforderung unterschiedlich reagiert. Während einige Länder die Korrektoren auf die Überprüfung bestimmter Operatoren verpflichtet haben, greifen andere auf themenspezifische gewichtete Lösungskriterien zurück. Je nach Erfüllungsgrad soll

dem Prüfling pro Kriterium eine bestimmte Punktzahl gutgeschrieben werden, sodass sich aus der Addition der Punkte die Note ergibt.

Auf der Basis der kriteriengeleiteten Auswertung einer landesweiten Stichprobe von 230 aktuellen Abiturarbeiten gibt der Sektionsbeitrag Einblick in die Leistung solcher Kriterienkataloge für die objektive Bewertung von Prüfungsarbeiten im Fach Deutsch.

Im Einzelnen wird anhand der Analyse eines Kriterienkatalogs gezeigt, dass Lösungskriterien der Objektivität dienlich sind, wo es um die Wahrnehmung und Würdigung von Wissensbeständen und merkmalsgeleiteten Deskriptionen geht. Das gilt um so mehr, je konkreter und präziser die Aufgabenstellung formuliert ist.

Im Gegenzug werden auch jene Kriterien vorgestellt, die sich als ungeeignete Messlatte erwiesen haben. Als Gründe lassen sich Defizite ausmachen, die zum einen im Bereich der Passung von Aufgabenstellung und Kriterium liegen, zum anderen im Bereich der Kriterienformulierung. Der Beitrag wird diese Defizite exemplarisch analysieren und dabei die Verwendung vorgegebener Operatoren und Anforderungsbereiche besonders berücksichtigen.

Die kritische Analyse des Kriterienkatalogs sucht die Debatte über gute Prüfungsaufgaben zu befördern, indem das Feld zwischen diversifizierten Testaufgaben einerseits und komplexem Abituraufsatz andererseits ergebnisorientiert vermessen wird.

Christel Meier, Axel Krommer & Lydia Steinhauer
Universität Erlangen-Nürnberg

„Testaufgabenkonstruktion zur ‚Literarästhetischen Urteilskompetenz‘. Bericht aus dem laufenden DFG-Projekt“

Die Ergebnisse der PISA-Studien haben zur Einführung von Bildungsstandards und Kompetenzmessungen in Deutschland geführt. Im Fach Deutsch beschränken sich die bisherigen Erhebungen im Zusammenhang mit der Lesekompetenz allerdings primär auf informatorische Leseprozesse. Aspekte ästhetischer Bildung hingegen werden kaum erfasst. Damit aber bleibt ein Kernbereich des Deutschunterrichts unberücksichtigt. Die Randstellung ästhetischer Bildung in den gegenwärtigen Kompetenzmessungen erklärt sich aus den besonderen Schwierigkeiten ihrer kompetenztheoretischen Modellierung und empirischen Erfassbarkeit.

Ziel des geplanten Projekts ist es, vor allem auf der Grundlage der ästhetischen Semiotik Umberto Ecos ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz zu entwickeln und zu prüfen. Dabei werden drei Dimensionen literarästhetischer Kompetenz unterschieden: semantisches literarästhetisches Urteilen, idiolektales literarästhetisches Urteilen und kontextuelles literarästhetisches Urteilen. Diese Dimensionen sollen unter Berücksichtigung von Annahmen über Anforderungsniveaus mit Aufgaben operationalisiert und erprobt werden. Anschließend werden die Hypothesen über Dimensionalität und Anforderungsmerkmale unter Heranziehung von Einschätzungen schwierigkeitsgenerierender Merkmale geprüft. In einem letzten Schritt schließlich soll das Konstrukt an einer Reihe von Außenkriterien validiert werden. Die geplanten Studien werden Aufschluss darüber geben, inwieweit sich literarästhetische Urteilskompetenz empirisch bestimmen und von allgemeiner Lesekompetenz abgrenzen lässt. Die Ergebnisse sollen eine theoretische und empirische Fundierung sowohl für die Lehr- Lernforschung und also auch für die Evaluation der erreichten schulischen Ziele in diesem Bereich bilden und auf diese Weise einen Beitrag zur Verbesserung des Deutschunterrichts leisten.

In dem Vortrag wird nach einer kurzen Erläuterung der theoretischen Grundlagen und des Projektvorhabens vor allem auf Aspekte der Aufgabenkonstruktion eingegangen werden. Dabei werden Aspekte der Textauswahl sowie schwierigkeitsgenerierende Merkmale im Vordergrund stehen und an Hand von Beispielaufgaben erläutert werden.

Thorsten Roick

Freie Universität Berlin

„Aspekte ästhetischer Texturteile: Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt ‚Literarästhetische Urteilskompetenz‘“

Bildungsmonitoring, das eine Überprüfung der von Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzen beinhaltet, stellt anspruchsvolle theoretische und methodische Anforderungen an die damit befassten Bildungswissenschaften. Kompetenzdefinitionen erfordern zum einen Modelle, die theoretisch fundiert sind, und zum anderen Operationalisierungen, die den komplexen, meist mehrdimensionalen Konstrukten gerecht werden und eine empirische Prüfung der Modellannahmen ermöglichen. Im Bereich der Lesekompetenz beschränkten sich bisherige Untersuchungen bislang auf die ohne Zweifel bedeutsamen, aber auch vergleichsweise leicht zu operationalisierenden informatorischen Leseprozesse. Der Entwicklung ästhetischer Urteilskompetenz wird zwar im Rahmen von Bildungsstandards und Lehrplänen für das Fach Deutsch ebenfalls eine zentrale Bedeutung beigemessen, aufgrund seiner Komplexität und Mehrdeutigkeit erweist sich die Erfassung dieses Konstrukts aber als deutlich schwieriger.

Im Rahmen des DFG-Forschungsprojekts „Literarästhetische Urteilskompetenz“ wird versucht, auf der Grundlage ästhetischer Semiotik ein mehrdimensionales Modell literarästhetischer Urteilskompetenz zu entwickeln und zu prüfen. Die Studie soll Aufschluss darüber geben, inwieweit sich eine solche Kompetenz empirisch bestimmen und von allgemeiner informatorischer Lesekompetenz abgrenzen lässt.

Nach umfassenden konzeptuellen Vorarbeiten zur theoretischen Fundierung der literarästhetischen Urteilskompetenz wurde im Frühjahr 2008 eine Reihe neu entwickelter Testaufgaben im Feld pilotiert. An der Untersuchung nahmen ca. 300 Schülerinnen und Schüler aus neunten Klassen aller Bildungsgänge teil. Im Vortrag werden die vorliegenden empirischen Befunde auf die theoretischen Vorarbeiten bezogen. Anhand der Pilotierungsdaten werden die Prozesse der Aufgabenanalyse und der Aufgabenoptimierung dargestellt sowie Möglichkeiten der Kompetenzmodellierung erörtert. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Differenzierung und Förderung literarästhetischer Urteilskompetenz diskutiert.

Michael Kämper van den Boogart

Humboldt Universität zu Berlin

„Korrumpieren Testaufgaben notwendig das literarische Verstehen?“

Schon die fachdidaktische Diskussion um die Aufgabenbeispiele der ersten PISA-Studie nahm ein prekäres Problem in den Blick: Während die Konventionen des literarischen Systems poetischen Texten prinzipiell Polyvalenz unterstellen und mithin eine Pluralität globaler Textverständnisse als regelkonform sanktionieren, tendiert ein psychometrisches Testdesign aus nachvollziehbaren Qualitätsgründen dazu, auch zu poetischen Texten Verstehensaufgaben zu formulieren, die sich möglichst eindeutig beantworten lassen. Mithin scheint hier die Wahr-

scheinlichkeit groß zu sein, dass entweder systemfern eine Monovalenz fiktionaler Rezeptionsangebote unterstellt wird oder aber die Aufgaben lediglich hierarchieniedrige Verstehensleistungen testen, welche ebenfalls das emphatisch Literarische des symbolischen Konsums nicht erreichen. Angesichts des positiv sanktionierten Leerstellenpotentials bzw. der als lustvoll postulierten Mitarbeit des Lesers kommt zudem Fragen der Kontextualisierung erhebliche Bedeutung zu. Nicht zuletzt durch die unlimitierte Zahl der Kontextualisierungsmöglichkeiten bleibt schließlich das literarische Spiel in Gang und es kann demonstriert werden, dass poetischen Werken nie das Finale eines endgültigen Verständnisses droht. Dieser Offenheit des literarischen Rezeptionsprozesses korrespondiert vordergründig eine literaturdidaktische Präferenz für Offenheit und Individualisierung literarischen Verstehens. Dass das entsprechende Primat offener Impulse unterrichtspraktisch nicht ohne Aporien auskommt, verdeutlicht indes die vertraute Phasierung, die einem Abschnitt der subjektiv bornierten Aneignung die Zeit der Objektivierung folgen lässt und hier das Kerngeschäft des Lernens situiert. Ausgehend von Erfahrungen in der Aufgabenentwicklung zur Normierung der Bildungsstandards (IQB) und in der Bewertung von Aufgabenstellung und Erwartungshorizonten für das Zentralabitur (Brandenburg) möchte ich in meinem Beitrag danach fragen, ob die skizzierten Aporien vielleicht in der Dramatisierung des Widerspruchs von psychometrischen Testaufgaben und literarischen Verstehensprozessen wieder aufscheinen. Auf der Basis von Beispielen soll dabei problematisiert werden, ob die Dichotomie von Polyvalenz- und Monovalenz-Konventionen überhaupt literaturdidaktisch produktiv ist. Dies schließt die Fragen ein, ob die sich abzeichnende unterrichtspraktische Orientierung an Aufgabenformaten zentraler Tests tatsächlich nur als „Teaching to the test“ diskreditiert werden muss und ob die auf den ersten Blick vernünftig anmutende Diskriminierung von Lern- und Testaufgaben wirklich stets sinnvoll ist. Ins Kalkül gezogen wird hierbei, ob uns die Konfrontation mit psychometrischen Anforderungen nicht auf literaturdidaktische Schwachstellen verweist, die allzu oft durch Hochwertigkeiten kaschiert wurden, die sich aus umgebenden Diskursen (Pädagogik, Kunst) einspeisen ließen.

Literatur:

Michael Kämper-van den Boogaart; Irene Pieper (2008): Literarisches Lesen. In: Sonderausgabe Didaktik Deutsch

SEKTION 6 – Raum 123 (HP-Gebäude)

„Frühes Schreiben und Lesen“

Sektionsleitung Cordula Löffler

Petra Hanke

Differenzen in den schriftsprachlichen Eingangsvoraussetzungen der Kinder zu Schulbeginn gelten inzwischen als hinlänglich empirisch erwiesen. Befunde der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung der letzten Jahre belegen, dass Lern- und Bildungsprozesse der Kinder früh einsetzen, aufeinander aufbauen und sich wechselseitig bedingen. Erkenntnisse der frühpädagogischen Forschung verweisen darauf, dass in der Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern insbesondere der Familie, aber auch den vorschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen eine Bedeutung zukommt. Im Bereich des Schriftspracherwerbs hat sich vor allem die phonologische Bewusstheit als eine zentrale Vorläuferfähigkeit für einen erfolgreichen schulischen Schriftspracherwerb herausgestellt. In den Kindertageseinrichtungen haben sich vor diesem Hintergrund zunehmend diagnostische Verfahren und Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit etabliert. Eine Einbettung dieser isolierten Trainingsprogramme in den Kontext von Schriftkultur – im Sinne einer Lese- und Schreibkultur in der Familie und Bildungseinrichtung – gerät dabei häufig aus dem Blick.

In der Sektion sollen zur Diskussion gestellt werden:

- Fundierte Konzeptentwürfe einer kontextbezogenen Förderung des frühen Lesens und Schreibens von Kindern mit ganz unterschiedlichen Lernhintergründen, vor allem auch von Kindern mit Migrationshintergrund
- Empirische Studien zu anregungsreichen – entwicklungsunterstützenden – Lerngelegenheiten im familiären, vorschulischen, schulischen und außerschulischen Bereich
- Empirische Studien zu den Lernwegen der Lese- und Schreibanfänger in diesen Kontexten

Kontaktadresse loeffler@ph-weingarten.de

Günther Thomé

Universität Frankfurt am Main

„Phonologische Fähigkeiten bei der Einschulung“

Im Zusammenhang mit dem Begriff „Phonologische Bewusstheit“ wird u. a. die Frage diskutiert, welche phonologischen Fähigkeiten Kinder vor der Einschulung haben bzw. haben können.

Im geplanten Vortrag werden Tonbandaufnahmen von Lautanalysen eines 4-jährigen Jungen präsentiert und ausgewählte Äußerungen daraus transkribiert und im Rahmen der Forschungen zum Erwerb der Lautsprache interpretiert.

Literatur:

- Jakobson, Roman (1969): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Jansen, Heiner und Günther Thomé (1998): Entwicklung der /e/-Phonemanalyse im ersten Schuljahr und ihr Zusammenhang mit der Wortschreibung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 30 (1). S. 20-25

Anja Wildemann

Hochschule Vechta

„Lesen und Schreiben lernen ohne Phonologische Bewusstheit – ein sprachanalytischer Zugriff auf Sprache“

Phonologische Bewusstheit (PB) ist eine wesentliche Voraussetzung für den Schriftspracherwerb. Hier setzt die Messlatte zahlreicher diagnostischer Verfahren an. Was ist, wenn Kinder nicht über PB verfügen oder erhebliche Probleme in diesem Bereich haben? Sprachanalytische Zugriffsweisen auf die Schrift ermöglichen hier alternative Lernwege. Eine solche Zugriffsweise wird derzeit konzipiert und erprobt. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein orthografisch-analytischer Umgang mit dem Wortmaterial eine bewusste Auseinandersetzung mit Schrift evoziert, wobei Sprache Gegenstand des Denkens wird, durch die sprachanalytische Vorgehensweise schneller die richtige Schreibung erworben wird, was sich letztlich auch auf den Leselernprozess auswirkt, ein sprachanalytisches Verfahren Kindern mit einer so genannten LRS einen stärker phonemunabhängigen Erwerbsprozess ermöglicht, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sich Wörter stärker über die Strukturen und weniger über ihre Höreindrücke erschließen können.

Literatur:

- Röber, Christa (2006): Begründung für eine didaktische Neukonzipierung der Heranführung an die Schrift. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. S. 22-27
- Wildemann, Anja (2008): Lesen und schreiben lernen ohne Phonologische Bewusstheit – und warum es (gehörlosen) Kindern trotzdem gelingen kann. In: R. Funke, O. Jäkel und F. Januschek (Hrsg.) Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit. S. 131-147

Claudia Müller

Pädagogische Hochschule Freiburg

„Beobachtungen zur Entwicklung eines literaten Registers bei vorschulischen Kindern mit unterschiedlicher Muttersprache“

Seit Pisa ist unstrittig, dass der Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenz für Kinder mit Migrationshintergrund und Kindern aus sozial belasteten Familien die entscheidende Bildungshürde darstellen kann. Die Unterschiede in den schriftsprachlichen Potentialen von Kindern werden nicht erst in den höheren Klassenstufen sichtbar, sie zeichnen sich bereits zum Zeitpunkt der Einschulung ab. Dieses frühe Sichtbarwerden von Differenzen weist auf die Bedeutung der unterschiedlichen Möglichkeiten von Kindern hin, im Kontext der Familie neben der intimen Sprache mit literaten Sprachformen in Kontakt zu treten: ihre Chance, ein sprachliches Register kennen zu lernen, das sich durch seine grammatische Normiertheit und Nähe zur

Standardsprache von der familiären Kommunikation unterscheidet. Das im Rahmen dieses Vortrages vorgestellte Dissertationsprojekt stellt auf der Basis von Sprachkorpora einzelfallanalytische Beobachtungen zum Erwerb eines literaten Registers bei Kindern deutscher und russischer Muttersprache unter Berücksichtigung der in der Familie gelebten schriftkulturellen Praxis an. Aus ihnen werden Konsequenzen für eine vorschulische und schulische Sprachförderung gezogen.

Literatur:

Maas, Utz (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft, Teil 2.
URL:<http://zentrum.virtuos.uniosnabrueck.de/wikifarm/fields/utz.maas/uploads/Main/SM-II>
Röber, Christa und Claudia Müller (i. E.): Rüstzeug für eine kompetente Sprachförderung vorschulischer Kinder durch Erzieherinnen und Lehrerinnen. Online im Projekt „PiK-Profis in Kitas“ der Robert-Bosch-Stiftung

Doris Tophinke
Universität Wuppertal
„Schriftvorbereitung im Elementarbereich“

Im Vortrag wird ein Konzept vorschulischer Sprachförderung vorgestellt, das Sprachförderung und Schriftvorbereitung kombiniert. Die Kinder werden darin unterstützt, schriftrelevante sprachliche Strukturen (Wörter, Silben, Sätze) zu erfassen, und diese – in einer Heranführung an das Repräsentationsprinzip der Schrift – durch Symbole (Punkte, Klötze, Buchstaben) zu symbolisieren. Annahme ist, dass die Vergegenständlichung von Sprachstrukturen im Kontext schriftvorbereitender Angebote auch einen sprachfördernden Effekt hat. Sprache wird durch die Symbolisierung in ihren grammatischen und lautlich-rhythmischen Strukturierungen sichtbar und für die Lernerinnen und Lerner kognitiv kontrollierbar.

Literatur:

Tophinke, D. (2005): Rechtschreiben. In: G. Lange und S. Weinhold (Hrsg.) Grundlagen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 101-127

Petra Hanke, Anna Katharina Hein & Melanie Eckerth
Universität Münster
„Schriftsprachliche Lerngelegenheiten in der Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule – Befunde aus dem FiS-Projekt“

Im Beitrag werden ausgewählte Untersuchungsergebnisse aus dem Projekt „Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase“ (FiS-Projekt) berichtet. Schwerpunkt bilden insbesondere Befunde zu schriftsprachlichen Lerngelegenheiten in der Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule aus der Perspektive von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern und pädagogischen Fachkräften an Grundschulen. Im Rahmen schriftlicher Fragebogenerhebungen wurden dazu Eltern von insgesamt 497 Kindern, 104 Erzieherinnen und Erzieher aus 38 Kindertageseinrichtungen sowie 78 pädagogische Fachkräfte aus den daran unmittelbar anschließenden 15 Grundschulen befragt. Ergänzt wurden diese Fragebogenerhebungen um Beobachtungen in vorschulischen und schulischen Lehr-Lern-Situationen. Die Un-

tersuchungsergebnisse vermitteln Einblicke, welche anregenden – entwicklungsunterstützenden – Lerngelegenheiten im Hinblick auf den Schriftspracherwerb in Kita, Elternhaus und Grundschule gewährt werden.

Literatur:

Hanke, Petra (2007): Förderung der Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase – Konzeption des FiS-Projektes. In: K. Möller, P. Hanke, K. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann und R. Schages (Hrsg.) Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen, bewerten. Wiesbaden. S. 187-190

Dieter Isler & Sibylle Künzli

Pädagogische Hochschule Zürich

„Frühe Literalität als lebensweltliche Praxis in Familie und Kindergarten - ein Beitrag zum Aufbau einer Deutschdidaktik für die Schuleingangsstufe“

Zur Erklärung des engen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Leseleistungen sind wir heute zunehmend auf die Bedeutung früher vor- und außerschulischer Schrifterfahrungen verwiesen. Was aber sind frühe literale Kompetenzen, wie wird ihr Erwerb von unterschiedlichen lebensweltlichen Bedingungen beeinflusst und wie können sie auf der Schuleingangsstufe wirksam gefördert werden?

Die ethnografisch ausgerichtete Studie „Lernwelten – Literacies“ untersucht mittels qualitativer, rekonstruierender Verfahren literale Praktiken und Kompetenzen von 5- und 6-jährigen Kindern im Kontext unterschiedlicher familiärer und schulischer Lernwelten. Anhand eines datengestützten Arbeitsmodells wird frühe Literalität als situiertes und ressourcengestütztes soziales Handeln strukturiert. Die Forschungsergebnisse, ihre theoretischen und methodischen Grundlagen sowie ihre Implikationen für das professionelle Handeln der Lehrpersonen und Erzieherinnen und Erzieher sollen in der Sektion im Hinblick auf eine theoretisch und empirisch fundierte Deutschdidaktik für eine neue Schuleingangsstufe diskutiert werden.

Literatur:

Feilke, H. (2002): Die Entwicklung literaler Textkompetenz. Ein Forschungsbericht. In: Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen, Heft 10/2002

Hurrelmann, B. (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele u. a. (Hrsg.) Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 37-59

Sven Nickel

Freie Universität Berlin

„Von gezielten Trainings der phonologischen Bewusstheit zur breiten Förderung von emergent literacy: Sprachbewusstheit, Schriftlichkeit und Family Literacy in lokalen Kontexten“

Im vorschulischen Bereich sind Trainings zur phonologischen Bewusstheit mittlerweile sehr verbreitet. Wenngleich vielfach kritisiert, ist ihre Effektivität empirisch hinreichend belegt. Ihre Wirksamkeit lässt jedoch deutlich nach, wenn man den Zeitraum verlängert, in dem Effektstär-

ken gemessen werden. Eine langfristige Nachhaltigkeit dieser Interventionsform scheint somit nicht gegeben zu sein.

Auf der Basis einer theoriebasierten Erklärung dieses Phänomens sollen Bausteine eines integrativen Modells der frühpädagogischen Literacy-Förderung ausgestaltet werden, das unterschiedliche Dimensionen des Gegenstandes Literalität berücksichtigt und zudem verschiedene Kategorien sprachlicher und metasprachlicher Tätigkeit systematisch verknüpft mit pädagogischen Leitideen und institutionsübergreifenden, organisatorisch-strukturellen Prämissen.

Hanna Sauerborn-Ruhnau

Pädagogische Hochschule Freiburg

„Vierjährige und Schrift. Was Eltern und Erzieherinnen dazu sagen“

In Deutschland gilt die Schule als der Ort, an dem Kinder das Lesen und Schreiben lernen. Die Literacy-Forschung zeigt jedoch, dass sich auch schon Kinder vor der Schule auf dem Weg zur Schrift befinden. Dabei kann diese Entwicklung in einer Triade von Individuum, Familie und vorschulischer Bildungseinrichtung verstanden werden. Daraus ergeben sich zu jedem Teil der Triade eine Frage: Im Hinblick auf die Kinder lautet diese, welche literacy-verwandten Tätigkeiten drei- und vierjährige Kinder schon ausführen. Bei den Eltern kann gefragt werden, welche Haltung sie in Bezug auf „Kindergartenkinder und Schrift“ haben und dieselbe Frage stellt sich bei Erzieherinnen. Es ist davon auszugehen, dass Eltern und Erzieherinnen entsprechend ihrer Einstellung Bildungsangebote arrangieren.

Mittels eines Elternfragebogens (N = 127) und eines Erzieherinnenfragebogens (N = 55) wurde den beschriebenen Fragen nachgegangen. Diese wurden mithilfe deskriptiver Statistiken und Inferenzstatistik ausgewertet. Die Daten zu den Kindern wurden durch qualitative Interviews (Grounded Theory) ergänzt.

Literatur:

Nickel, Sven (2007): Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule. In: Ulrike Graf und Elisabeth Moser Opitz (Hrsg.) Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten. Baltmannsweiler. S. 87–104

Iris Rautenberg

Pädagogische Hochschule Freiburg

„Transfereffekte musikalischer Förderung auf schriftsprachliche Leistungen von Erstklässlern“

Im Rahmen meiner Dissertation führe ich eine Längsschnittuntersuchung zu Transfereffekten musikalischer Förderung auf schriftsprachliche Leistungen von Erstklässlern unter Berücksichtigung der verschiedenen Methoden zum Schriftspracherwerb durch. Musik und Sprache sind zwei universale Systeme akustischer Ausdrucksfähigkeit des Menschen, die strukturell in wesentlichen Parametern übereinstimmen. In dem Forschungsprojekt soll deshalb längsschnittlich die Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen von insgesamt 162 Grundschulern vom ersten bis zur Mitte des zweiten Schuljahres untersucht werden. Die Experimentalgruppe erhält ein halbes Jahr lang mehrmals wöchentlich musikalische Förderung. Es wird untersucht, ob die

musikalische Förderung einen positiven Effekt auf die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen hat und ob es einen Interaktionseffekt zwischen musikalischer Förderung und der Unterrichtsmethode gibt. Die Fragestellungen sollen in einem quasiexperimentellen Untersuchungsplan bearbeitet werden.

Literatur:

Koelsch, Stefan (2005): Interaction between syntax processing in language and in music: an ERP Study. In: Journal of Cognitive Neuroscience, 17(10). S. 1565-1577

Schumacher, R. (2006): Macht Mozart schlau?: Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. In: Bildungsforschung Band 18. Bonn, Berlin

Cordula Löffler

Pädagogische Hochschule Weingarten

„Beobachtung von Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb – Erfahrungen von Lehrerinnen“

Unterricht soll die Voraussetzungen der Lernenden im Blick haben. In der Gruppe, im Klassenverband, in der Kindergartengruppe lässt sich der Lernstand Einzelner nicht sicher erkennen. Inzwischen gibt es einige Diagnoseverfahren, die Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb überprüfen. Doch wie realistisch ist die Forderung, dass Lehrende im Rahmen des normalen Schulalltags solche Voraussetzungen überprüfen, um sinnvoll daran anknüpfen zu können? Welche Verfahren sind geeignet und welche Unterstützungssysteme benötigen Lehrende für Durchführung, Auswertung und Ableitung entsprechender Konsequenzen? Am Beispiel der Evaluation einer praxisbegleitenden Lehrerfortbildung soll gezeigt werden, wie Lehrerinnen den Einsatz von Beobachtungsaufgaben bewältigt und bewertet haben.

Literatur:

Füssenich, Iris und Cordula Löffler (2005): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München

konnte in den internationalen Vergleichsuntersuchungen noch nicht berücksichtigt werden. Das Gleiche gilt für die trennscharfe Abgrenzung der Dimensionen und der Niveaustufen. Dies ist erst durch die personale und durch die situative Modellierung von Leseprozessen möglich. Die dynamisch ansteigenden Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrade von Leseprozessen bilden den Ausgangspunkt für die anstehende Neudimensionierung von Lesekompetenz. In dieser Perspektive erschließt sich auch der Erwerbsverlauf von Lesekompetenz. Diese theoretischen Weiterentwicklungen und empirischen Überprüfungen ermöglichen eine nachhaltige gesellschaftlich relevante Implementation.

Literatur:

Rupp, G. und C. Dreier (2006): Ein komplexes Lesemodell – Wege zu Diagnose und Förderung von Leseverstehen. In: H. Willenberg (Hrsg.) Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 49-60

Martin Goy & Wilfried Bos

Technische Universität Dortmund

„Lesekompetenz, Verstehensleistungen und Förderbedarf am Ende der Grundschulzeit – Ergebnisse aus IGLU 2006 und IGLU 2001“

Deutschland hat sich nach 2001 auch 2006 an der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) beteiligt. In beiden Erhebungen ist die Leseleistung der Schülerinnen und Schüler differenziert erfasst worden, wobei unter anderem textimmanente und wissensbasierte Verstehensleistungen unterschieden wurden (Bos et al. 2007). Die Übertragung der in empirischen Schulleistungsstudien wie IGLU eingesetzten Testverfahren und theoretischen Ansätze in Leseförderkonzepte ist allerdings noch weitgehend ein Forschungsdesiderat und stellt eine wichtige Anschlussaufgabe für die Deutschdidaktik dar. Als ein Ansatzpunkt sollen in diesem Beitrag die Anforderungen bei den wissensbasierten Verstehensleistungen differenziert betrachtet und exemplarisch die Ergebnisse einer Analyse der Aufgabenschwierigkeiten am Beispiel eines IGLU-Testinstruments vorgestellt werden. Denn erst eine genaue Bestimmung dieser Anforderungen kann eine tragfähige Basis bieten, um in didaktischer Hinsicht Lerninhalte, Aufgabenstellungen und Vermittlungsmethoden gezielt auswählen und Leseförderkonzepte begründet beurteilen zu können (Blatt & Voss, 2005).

Literatur:

Blatt, I. und A. Voss (2005): Leseverständnis und Leseprozess. Didaktische Überlegungen zu ausgewählten Befunden der IGLU-/IGLU-E-Studien. In: W. Bos u. a. (Hrsg.) IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann. S. 239-281

Bos, W. u. a. (Hrsg.)(2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann

Andrea Steck

Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd

„Förderung des Leseverstehens in der Grundschule. Ein Fortbildungskonzept für Lehrkräfte im Bereich Leseverstehen“

Die Entwicklung und Implementierung eines systematisch aufeinander aufbauenden Lesecurriculums in der Grundschule, das den Bereich des Leseverstehens konsequent berücksichtigt, stellt eine wichtige Voraussetzung für eine Förderung der Lesekompetenz dar. Dies setzt eine intensive und fundierte Vorbereitung von Lehrkräften im Rahmen der Aus- und Fortbildung voraus. Lehrerinnen und Lehrer benötigen, um bei Schülerinnen und Schülern erfolgreich Lesekompetenz zu entwickeln, ein hohes Maß an Sach-, Diagnose- und Förderkompetenz. Es wird daher ein Fortbildungskonzept vorgestellt, das zur Ausbildung und Weiterentwicklung der Kompetenzen im Bereich Leseverstehen einen Beitrag leistet. Untersucht wurde mittels qualitativer Verfahren, über welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer verfügen. Auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse und der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Stand der Forschung im Bereich Leseverstehen wurden Fortbildungsbausteine für die Grundschule entwickelt.

Literatur:

Christmann, Ursula und Norbert Groeben (1999): Psychologie des Lesens. In: Bodo Franzmann u. a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München. S. 145-223

Annegret von Wedel Wolff & Claudia Crämer

Pädagogische Hochschule Schwäbisch-Gmünd

„Diagnose und Förderung im Lesen nach dem Erwerb der alphabetischen Phase“

Schwerpunkt des abgeschlossenen Forschungsprojektes der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd war die Entwicklung und Erprobung einer Diagnose- und Förderkonzeption zur Ausgestaltung von Lesestrategien. Es hat sich gezeigt, dass so genannte Risikokinder mit Leseschwierigkeiten ihre Lesestrategien ausbauen bzw. verändern konnten. Die Förderkonzeption beruhte auf drei Säulen: buchbezogene Förderung von Lesestrategien, gezielte Ausbildung einzelner Lesestrategien im Rahmen des Stationenlernens, Anwendung und Übung der Lesestrategien im interessegeleiteten freien Lesen.

Im Laufe der Förderung zeigten sich insbesondere im Bereich des Leseverstehens bei allen Kindern z. T. beachtliche Fortschritte.

Vorgestellt werden das Diagnose- und Förderkonzept sowie die Ergebnisse des Forschungsprojektes. An zwei Fallbeispielen wird die Verzahnung von Diagnose und Förderung aufgezeigt.

Literatur:

Wedel-Wolff von, A. und Claudia Crämer (2007): Förderung im Lesen nach dem Erwerb der alphabetischen Phase. In: B. Hofmann und R. Valtin (Hrsg.) Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Berlin. S. 128 - 161

Dieter Isler, Regula Julia Leemann & Saskia Waibel

Pädagogische Hochschule Zürich

„Wirksame Lese- und Schreibförderung in der 3. Klasse – ein Beitrag zur deutschdidaktischen Unterrichtsforschung“

Im Rahmen der Zürcher Lernstandserhebung wurde 2006 die Wirksamkeit der Lese- und Schreibförderung im dritten Schuljahr untersucht. Rund 1500 Kinder aus 93 Klassen wurden in Mathematik und Deutsch (Lesen, Schreiben, Überarbeiten, Wortschatz, Rechtschreibung und Grammatik) getestet und zu ihren Selbst- und Unterrichtswahrnehmungen in beiden Fächern befragt. Bei den Lehrpersonen dieser Klassen wurden detaillierte Informationen zur Ausgestaltung der Lese- und Schreibförderung im 3. Schuljahr erhoben.

Die Ergebnisse sind teilweise unerwartet und unterstreichen die Dringlichkeit einer empirischen Überprüfung vorwiegend normativ begründeter deutschdidaktischer Konzepte. Sie stellen die Wirksamkeit isolierter Trainingsangebote sowie offener, interesse- und angebotsorientierter Formen des Lese- und Schreibunterrichts zur Diskussion und weisen auf die zentrale Bedeutung einer klar strukturierten, sprachlich aktivierenden und auf hierarchiehöhere Textkompetenzen ausgerichteten literalen Förderung hin. Neben Merkmalen des Lese- und Schreibunterrichts werden in diesem Beitrag auch methodische Fragen der deutschdidaktischen Unterrichtsforschung thematisiert.

Literatur:

Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann (2006) (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Weinheim: Juventa

Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer

Hansjakob Schneider

Zentrum Lesen Aarau

„Literale Resilienz – wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt“

Aus der Forschung zur literalen Sozialisation ist einiges bekannt darüber, welche Sozialisationsfaktoren für eine erfolgreiche Entwicklung hinderlich bzw. förderlich sind: Als zentraler Faktor wird häufig die Bildungsnähe bzw. -ferne des Elternhauses genannt. Wir wissen, welche Faktoren statistisch gesehen zu unbefriedigenden Entwicklungsverläufen führen. Weitgehend unbekannt ist aber, welche Schutzfaktoren solche Risikokonstellationen auszugleichen vermögen. Dieser Frage geht in der Schweiz eine Längsschnittstudie nach, deren Daten und Zwischenresultate referiert werden. Es scheinen spezifische Lebenslagen zu sein, welche die funktional differenzierte Nutzung des Lesens und Schreibens anregen und die auf ganz bestimmte Gratifikationen gerichtet sind (z. B. Lesen, um der als problematisch erlebten Lebenssituation zu entfliehen, oder Schreiben in psychohygienischer Funktion). Es ist also der subjektiv erlebte Sinn, den die Schrift in den Lebenssituationen der Jugendlichen ergibt, der das Verhältnis zum Lesen und Schreiben wesentlich beeinflusst. Die Schule tut besonders in der Oberstufe gut daran, diese subjektiven Zugänge im Sinne der Ressourcenorientierung ernst zu nehmen.

Literatur:

Lösel, Friedrich und Doris Bender (2007): Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen. Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: Günther Opp, Michael Fingerle und Andreas Freytag (Hrsg.) Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 57-78

Inge Blatt & Astrid Müller

Universität Hamburg

„Sprachsystematische Lese- und Rechtschreibförderung. Ergebnisse einer Interventionsstudie in Klasse 5“

Im Mittelpunkt des Vortrags stehen Ergebnisse aus einer interdisziplinär angelegten Interventionsstudie, die Arbeitsperspektiven der Deutschdidaktik (Blatt, Müller, Universität Hamburg), der Schul- und Unterrichtsforschung (Voss, Gebauer, Kowalski, Universität Dortmund) und der Lehrerfortbildung (Masanek, Landesinstitut Hamburg) miteinander verbindet. In der Interventionsstudie in Klassenstufe 5 wurden zwei aufeinander bezogene Konzepte zur Förderung der Leseflüssigkeit (Lautleseverfahren) und zur sprachsystematischen Rechtschreibförderung erprobt und evaluiert. Diesem Konzept liegt ein Modell zur Rechtschreibung zugrunde, das Forschungsergebnisse der Graphematik aufgreift. Die Rechtschreibung fungiert aus dieser Sicht als Leseerleichterung. Die Rechtschreibleistung wird an strukturellen Einsichten in die Systematik der Wortschreibung gemessen.

In unserem Beitrag gehen wir der Frage nach, in welchem Zusammenhang eine so definierte Rechtschreibkompetenz zur Lesekompetenz steht.

Literatur:

Voss, A., I. Blatt, M. Gebauer, A. Müller und N. Masanek (i. V.): Unterrichtsentwicklung als integrierte Schulentwicklung. Das Hamburger Leseförderprojekt (HeLp) In: W. Bos u. a. (Hrsg.) Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15. Daten. Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa

Voss, A., I. Blatt und K. Kowalski (2007): Zur Erfassung orthographischer Kompetenz in IGLU 2006. Dargestellt an einem sprachsystematischen Test auf Grundlage von Daten aus der IGLU-Voruntersuchung. In: Didaktik Deutsch 23. S. 15-33

Sybille Werner

Pädagogische Hochschule Weingarten

„Wortschatz und Texteverfassen. Eine Förderung der Schreibkompetenzen von Hauptschülern“

Das Dissertationsvorhaben in Form einer Interventionsstudie strebt eine Verbesserung der Rechtschreibung und des Texteverfassens in Hauptschulen Klasse 5 und 6 über besondere Lernmaterialien an. Dabei sollen über systematische und nachhaltige Wortschatzarbeit mit einem silbisch strukturierten Wortschatz kumulative Schreibkompetenzen aufgebaut werden.

Das Vorhaben baut auf Überlegungen zu Kapazitätsgrenzen des Arbeitsgedächtnisses auf, welche zu Komplikationsstellen in Texten führen. Die Untersuchung fokussiert Prozeduralisierungen bestimmter Teilhandlungen des Schreibens, die dazu beitragen, dass Kapazitäten für hö-

herrangige Denk- und Schreibprozesse zur Verfügung stehen, was sich in den entstehenden Texten (in Wortschatz, Textstruktur, Orthographie etc.) bemerkbar macht.

Literatur:

Kellogg, R. T. (2003): Schriftliche Sprachproduktion. In: Herrmann und Grabowski (Hrsg.) Sprachproduktion. Enzyklopädie der Psychologie Serie III. Bd. I

Ossner, J. (2001): Orthographische Formulare. In: Feilke und Klappeest (Hrsg.) Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer. S. 127-154

Reinhardt Lange

Studienseminar Göttingen

„Erfolgreiche Leseförderung mit der Lese- und Lernolympiade (nach Richard Bamberger)“

Wenn das stille Lesen von Büchern zukünftig im bekannten medialen Umfeld nicht zu einer reinen Minderheitenbeschäftigung verkümmern soll, sind – auch im Zusammenhang mit neueren Erkenntnissen der Gehirnforschung zum Leseprozess – neue Wege der Leseeziehung und Leseförderung notwendig.

„Vieleleseprogramme“ (C. Rosebrock) wie die – in Österreich vielfältig erprobte – *Lese- und Lernolympiade* bieten die Möglichkeit, in den Jahrgängen 2 bis 10 mit dem Lesepass und weiteren motivierenden Maßnahmen einen verbindlichen Rahmen zum dauerhaften Lesen von selbst ausgesuchten Büchern zu schaffen. Ein „Strategisches Lesetraining“ dient der Verfeinerung der Lesetechnik und gleichzeitig der Übung des Vorlesens. Durch Methoden und Inhalte wird den ministeriellen Vorgaben entsprochen.

Berichtet werden Erfahrungen und Ergebnisse aus nunmehr fünf Schuljahren an einer großen Gesamtschule, Erfahrungen, die zeigen, welche Breitenwirkungen engagierte Kolleginnen und Kollegen ohne weitere schulische Ressourcen erreichen können – auch bei männlichen Leseverweigerern.

Literatur:

Bamberger, Richard (2000): Erfolgreiche Leseeziehung in Theorie und Praxis. Wien: öbv & hpt; Baltmannsweiler: Schneider

Lange, Reinhardt (2007): Die *Lese- und Lernolympiade* – Aktive Leseeziehung mit dem Lesepass nach Richard Bamberger. Baltmannsweiler: Schneider

Carola Rieckmann

Universität Frankfurt

„Was die Lesemenge wirklich für die Lesekompetenz bringt: Empirische Überprüfung der Wirksamkeit Stiller Lesezeiten zur Leseförderung in 6. Hauptschulklassen“

Empirische Untersuchungen weisen immer wieder einen hohen Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und Lesemenge nach. Dieser ist jedoch meist nur korrelativ. Ungeachtet dessen wird ausgiebiges Lesen im Anschluss an den unmittelbaren Schriftspracherwerb häufig als direkte Ursache hoher Lesekompetenz verstanden. Die populäre außerschulische Leseförderung propagiert deshalb vor allem eine Hinführung zu vermehrtem Freizeitlesen. In den USA werden

schulinterne Vielleseverfahren, die durch ein hohes Lesepensum auf eine beiläufige Verbesserung der Lesekompetenz setzten, bereits seit den 1970er Jahren systematisch in den Unterricht integriert (vgl. Pilgreen 2000). Diesbezügliche Forschungsergebnisse sind allerdings widersprüchlich. Was kann eine reine Steigerung der Lesemenge ganz objektiv betrachtet wirklich leisten? Der Vortrag wird sich mit der Frage beschäftigen, inwiefern sich Vielleseverfahren auch bei schwachen Lesern aus bildungsfernem Milieu als geeignete Maßnahme zur Förderung des weiterführenden Lesens in der späten Kindheit modellieren lassen. Denn ein selbstgesteuerter Lektüreprozess setzt eine ganze Reihe lesekultureller Anforderungen bereits voraus. Der Beitrag diskutiert diese Fragen unter Einbeziehung der Forschungsergebnisse des Projektes Leseflüssigkeit, das an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt wurde.

Literatur:

Pilgreen, Janice L. (2000): The SSR Handbook. How to Organize and Manage a Sustained Silent Reading Program. Portsmouth, NH: Heinemann

Stephan Hasler-Dul

Pädagogische Hochschule Bern

„Fluency: Leseflüssigkeit trainieren auf der Volksschulstufe – ein Praxisbericht“

Dem Thema Fluency kommt in Bezug auf das weiterführende Lesen große Bedeutung zu. Wie lässt sich das Konzept in der Praxis umsetzen? Der Beitrag stellt Idee, Konzeption, Ablauf und Ergebnisse eines mehrstufigen Leseprojekts in einer 4. und 6. Volksschulklasse zur Diskussion. Im Zentrum steht die Verbesserung der Leseleistung durch Optimierung des Leseflusses, Lernstandserfassung und individualisierter, kooperativer Trainingsform.

Leitfragen für das Konzept sind:

Wie lässt sich das Lesen der schwachen Leserinnen und Leser automatisieren, ohne dass sie langweilig und monoton üben müssen?

Wie lassen sich nötige Wiederholungen sinnvoll in den Leseunterricht implementieren?

Wie können gute Leserinnen und Leser weiter gezielt und nachhaltig gefördert werden?

Wie können sicher Lesende mit ihrem Können und ihren Kompetenzen Schwächere sinnvoll unterstützen?

Wie kann ein bestehendes Diagnoseinstrument so eingesetzt werden, dass nicht nur die Lehrperson, sondern vor allem die Schülerinnen und Schüler davon profitieren?

Wie kann eine starke Aktivierung der Schüler und Schülerinnen und damit eine hohe Lernintensität im Leseunterricht erreicht werden?

Literatur:

Rosebrock, Cornelia und Daniel Nix (2006): Forschungsüberblick. Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. Didaktik Deutsch 20. S. 90-112

Bertschi-Kaufmann, Andrea et al. (2007): Lesen. Das Training. Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit, Lesestrategien. Lehrmittelverlag des Kantons Aargau

Christine Garbe

Leuphana Universität Lüneburg

„Gute Praxis der Förderung schwacher Leserinnen und Leser in der Sekundarstufe I – Konzept und Ergebnisse aus dem EU-Projekt ‚ADORE – Teaching Adolescent Struggling Readers‘“

Im Rahmen des ADORE-Projektes arbeiten Forschungsteams aus 11 europäischen Ländern zusammen, um Beispiele guter Leseförderung für leseschwache Jugendliche („struggling adolescent readers“) im Kontext schulischen Unterrichts zu evaluieren und in einem internationalen Handbuch zu dokumentieren. Das Projekt wird im SOKRATES-Programm gefördert (www.adore-project.eu). Erarbeitet werden Kriterien für „gute Praxis“ auf vier Ebenen: Unterricht (classroom practice), schulische Rahmenbedingungen (Schulprogramme, Schulprofile, Schulausstattung etc.), überschulische Netzwerke, Kampagnen usw. sowie die Makroebene der Bildungspolitik. Das theoretische Framework für die Erfassung und Beurteilung von good practice zielt somit auf einzelne Instruktionsmaßnahmen wie auf die jeweils erforderlichen Rahmenbedingungen für einen effektiven Leseunterricht für diejenigen, die häufig bereits in der vorschulischen Lesesozialisation oder im Schriftspracherwerb abgehängt wurden. Im Zentrum steht die Durchführung von empirischen Fallstudien in allen beteiligten Ländern. Diese sind mittlerweile abgeschlossen und werden bis zum September 2008 weitgehend ausgewertet sein, so dass auf dem Symposium erste Ergebnisse vorgestellt werden können.

SEKTION 8 – Raum 215 (HF-Gebäude)

„Poetisches Verstehen“

Sektionsleitung Ulf Abraham
 Iris Winkler

Die Versuche der letzten Jahre, u. a. für den Umgang mit Literatur Kompetenzen zu modellieren, haben sich im Zeichen der „PISA-Wende“ auf eine allgemeine Lesekompetenz konzentriert, ergänzt um „literarische Kompetenz“ (verstanden als literarisch-ästhetische Rezeptionskompetenz). Beides allerdings greift zu kurz, wenn es darum geht, poetische Texte in jeder Form und Medialität zu verstehen. Diese im engeren Sinn „poetische Kompetenz“ müsste vom Konzept der *Aneignung* aus beschrieben werden; die Frage ist dann, von welchem Literaturverständnis aus „poetisches Verstehen“ als Zielgröße für den Deutschunterricht konzipiert werden kann und wie die nach der PISA-Debatte nötige Rückbesinnung auf ein solches Ziel zu legitimieren ist. Auch ist zu fragen, welche prototypischen Gegenstände (Schlüsseltexte) für die Entwicklung poetischen Verstehens günstig sind, und zwar bezogen auf bestimmte Altersstufen ebenso wie auf spezifische (z. B. multi-ethnische oder „bildungsferne“) Lernergruppen. Anknüpfend an die Diskussion um Aufgabenentwicklung und Leistungsmessung ist nicht nur zu klären, ob und wie sich Lernerfolg beim Erwerb poetischer (Verstehens-)Kompetenz „messen“ lässt. Vielmehr ist in der Sektion auch zu diskutieren, wie – auch textproduktive – Lernsituationen zu gestalten sind, die die Aneignung poetischer Kompetenz fördern. In diesen Kontext gehört nicht zuletzt die Herausforderung, entwicklungs-, gender- oder ethniedingte *Differenzen* im Literaturunterricht nicht (mehr) als Indiz für mangelndes Verstehen oder inadäquate Auslegung zu begreifen, sondern als den literarischen Diskurs belebende Diversität.

Kontaktadresse ulf.abraham@split.uni-bamberg.de

Thema I: „Poetisches Verstehen“ als Kompetenz und fachdidaktische Herausforderung

Ulf Abraham

Universität Bamberg

„P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht“

Der Eröffnungsvortrag stellt diskursanalytische Überlegungen dazu an, was ein standard- und kompetenzorientierter Deutschunterricht, der den Umgang mit Texten ganz grundsätzlich an eine Vorstellung von Zweckhaftigkeit und Nutzen gebunden hat, mit etwas anfangen kann, was seinen Sinn so offensichtlich in sich selber trägt wie das poetische Verstehen. Poetisches verstehen, das bedeutet im Jargon der Bildungsstandards: es erschließen, es erklären und deuten. Nun ist *Erschließung* aber eine Kolonialmetapher: Wie bei der Erschließung von Boden-

schätzen oder touristischen Nutzungsmöglichkeiten geht ein solches Denken davon aus, dass das Fremde, das uns aus der Poesie entgegentritt, letztlich der Aneignung und Ausbeutung zu unterwerfen sei; der Umgang mit Poesie wäre anders ja auch nicht „standardfähig“ zu machen. Dass Verstehen unabschließbar ist und Verständnis nie vollständig sein kann, ist ein Gedanke, mit dem die Literaturdidaktik an die Grenzen der Kompetenzorientierung stößt. Das muss sie aber; denn es geht um nichts Geringeres als P/poetisches v/Verstehen als anthropologische Erfahrung, in der schon immer – vor der Erfindung der Schriftlichkeit und nach der Erfindung der digitalen Medien – Menschen über ihre Daseins-Möglichkeit nachdenken, und zwar auf eine Weise, wie weder Alltagsdiskurse noch Wissenschaften es können.

Werner Wintersteiner
Universität Klagenfurt

„Wir sind, was wir tun. Umgang mit poetischen Texten als fachdidaktische Herausforderung“

Umgang mit poetischen Texten als Bildungsziel rechtfertigt sich nicht aus dem Nachweis seiner Messbarkeit, sondern aus der Einsicht in seine Notwendigkeit. Die Beschäftigung mit Poesie ist auch ein Wert an sich. Aus dieser Perspektive scheint der Begriff „Poetisches Verstehen“ zu eng gefasst, es geht vielmehr um die Einheit von poetischem Verstehen, Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftlichem Bewusstsein und poetischer Ausdrucksfähigkeit. Der Prozess der Beschäftigung mit Poesie ist ebenso wichtig wie sein vorgebliches Resultat „Kompetenzerwerb“: *Wir sind, was wir tun, statt: Der Sinn unseres Tuns ist das, was wir abliefern.* Dieses Postulat darf nicht ausgespielt werden gegen die Notwendigkeit genauer Formulierung von Zielen und ihrer Überprüfung. Wie lässt sich die Qualität eines ganzheitlich verstandenen Poesie-Unterrichts überprüfen? Vor dem empirischem Hintergrund schulpraktisch orientierter Lehre und im Rahmen eines längerfristigen Projekts „Literaturlehrforschung“ geht es erstens um Kriterien für die Qualität eines prozessorientierten und persönlichkeitszentrierten Literatur-Unterrichts und zweitens darum, wie dieser Unterricht praktisch aussehen und optimiert werden kann.

Kaspar H. Spinner
Universität Augsburg

„Symbolisches Verstehen als Kernkompetenz des poetischen Verstehens“

Dass symbolisches Verstehen im Literaturunterricht eine wichtige Rolle spielt, ist kaum umstritten. Aber besonders klar sind die Vorstellungen nicht, die man mit dem Begriff verbindet. In den beiden neueren Lexika zum Deutschunterricht (Heckt/Neumann und Kliewer/Pohl) kommt der Begriff nicht einmal vor. Im Referat geht es deshalb zunächst darum, zu erläutern, was mit symbolischem Verstehen in Literatur- und Mediendidaktik verstanden werden soll. Dabei wird verdeutlicht, dass symbolisches Verstehen weiter gefasst ist als Symbolverstehen. Wichtige Punkte, die im Weiteren erörtert werden, sind:

- Implizites und explizites Verstehen symbolischer Sinnzusammenhänge und Interpretationsstrategien für ihre Erschließung
- Entwicklung und Förderung des symbolischen Verstehens im Verlauf der Schuljahre
- Symbolisches Verstehen und formale Analyse

- Symbolisches Verstehen in der Theaterpädagogik, beim poetischen Schreiben sowie als Teil der Medienkompetenz
- Verkürzung des symbolischen Verstehens in Testaufgaben

Thema II: Erwerbsprozesse und Voraussetzungen poetischen Verstehens

Julia Knopf

Universität Bayreuth

„Literar-ästhetische Entwicklung im institutionellen Kontext – Eine empirische Studie in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium“

Die Entwicklung literar-ästhetischer Rezeption wurde bis in die 80er Jahre des letzten Jahrhunderts intensiv diskutiert. Seit diesem Zeitpunkt gibt es jedoch kaum Untersuchungen, die dieses Thema – trotz seiner Relevanz für den Literaturunterricht – aufgegriffen haben.

Gegenstand des Vortrages ist daher eine empirische Studie, die sich diesem Desiderat widmet und den Lernerfolg beim Erwerb literar-ästhetischer Fähigkeiten überprüft. Sie umfasst 680 Probanden zwischen 3 und 19 Jahren, die sich zu zwei literarischen Texten äußern: *Wünschelrute* (Josef von Eichendorff) und *Gerechtigkeitsgefühl* (Bertolt Brecht). Anhand der Aussagen kann ein Entwicklungsverlauf zwischen Kindergarten und Gymnasium skizziert werden.

Die Ergebnisse der jeweiligen Alters- und Jahrgangsstufen erwecken den Anschein, dass der schulische Literaturunterricht den Prozess literar-ästhetischer Entwicklung nicht nur fördert, sondern vielfach auch negativ beeinflussen kann. Dies erfordert eine Diskussion über neue Ansätze zu institutionell angeleiteten Lernsituationen.

Irene Pieper

Universität Hildesheim

„Was können wir wissen? Zum Problem der Konkretisierung von Niveaus und Progression im Bereich indirekten Sprachgebrauchs“

Zu den zentralen Dimensionen poetischen Verstehens gehört es, sich auf Formen indirekten Sprechens, beispielhaft auf metaphorische und symbolische Sprache, einzulassen und diese zu deuten. Soll in Erwerbsperspektive präzisiert werden, was ein „Sich Einlassen Auf“ und ein „Deuten“ jeweils bezeichnen können, stellen sich nicht unerhebliche Probleme: etwa danach, was als Maß von Intensität der Auseinandersetzung, von Assoziationen und Schlussfolgerungen gelten kann und welche Fortschritte über eine Schullaufbahn hinweg erwartet werden können.

Auf der Basis einer Fallstudie zu einem metaphorisch strukturierten lyrischen Text im Literaturunterricht der Sekundarstufe I unternimmt der Beitrag den Versuch, Niveaus im Verständnis metaphorischer Rede zu unterscheiden und mögliche Progressionen zu konkretisieren. Zugrunde gelegt wird ein Interpretationskonzept, wie es Umberto Eco vertritt.

Die Ergebnisse werden in Bezug auf denkbare Skalierungen problematisiert und mit Blick auf die Inszenierung literarischer Lernprozesse im Umgang mit Formen metaphorischen Sprachgebrauchs diskutiert.

Literatur:

- Eco, Umberto (1998): Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München: dtv
- Kammler, Clemens (Hrsg.) (2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Erhard Friedrich

Tobias Stark

Universität Oldenburg

„Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen und Bewerten literarischer Texte – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung“

In meinem Vortrag möchte ich ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen empirischen Studie zur Funktion des Vorwissens beim literarischen Textverstehen und Textbeurteilen vorstellen. Zum einen wurden die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern (9. Klasse; HS, RS und Gym; türkischer Migrationshintergrund) zum Thema „familiäre Ablösungsprozesse während der Adoleszenz“ erhoben. Zum anderen wurde mit Hilfe von Lautdenkprotokollen und Interviews ihre Rezeption ausgewählter Texte beobachtet, die eben solche „familiären Ablöseprozesse“ thematisieren. Auf diese Weise konnte vergleichend untersucht werden, wann und wie ihre Vorstellungen in den Leseprozess einfließen.

Dabei wird deutlich, dass die individuellen Vorstellungen großen Einfluss auf die jeweilige Konkretisierung der Texte haben. Es lassen sich Kohärenzbildungsprozesse beobachten, in denen sich verschiedene Zusammenhänge zwischen Vorwissen, Textverstehen und Textbeurteilung zeigen, die auf dem Symposium vorgestellt und näher erläutert werden sollen.

Literatur:

- Stark, Tobias (i. E.): Protokolle Lauten Denkens zur Untersuchung von Leseprozessen. In: Astrid Kaiser und Barbara Moschner (Hrsg.) Erhebungsmethodische Innovationen. Hohengehren: Schneider

Almuth Meissner

Humboldt-Universität zu Berlin

„Domänenspezifisches Vorwissen Lernender und seine Aktualisierung bei der Rezeption literarischer Texte“

Der Beitrag stellt ein Forschungsprojekt zur Frage vor, welches domänenspezifische Vorwissen im Rahmen schulischer Lektüreprozesse beim Lesen und Verstehen literarischer Texte aktualisiert und wie auf dieses Wissen im Zuge des Textverarbeitungsprozesses zurückgegriffen wird. Im Rahmen der Pilotierung verfassen Schülerinnen und Schüler (12. Jg.) ein Kurzesay zur persönlichen Deutung eines Gedichtes und führen anschließend ein Interpretationsgespräch. Ergänzt wird dies durch einen Fragebogen zum deklarativen und prozeduralen Vorwissen. Das Sprachmaterial (Kurzesays, Interpretationsgespräch) wird mithilfe der Textanalyse-Software MAXqda2 nach der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) ausgewertet. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus den Fragebögen soll überprüft werden, inwiefern ein Zusammenhang zwischen Umfang bzw. Differenziertheit des domänenspezifischen Vorwissens auf der einen und Grad bzw. Komplexität des Verstehens auf der anderen Seite feststellbar ist.

Der Beitrag stellt vor dem Hintergrund des Forschungsstandes die Anlage der Untersuchung sowie ggf. erste Ergebnisse zur Diskussion.

Literatur:

Willenberg, H. (2007): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Winkler, I. (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 22. S. 71-88

Petra Heyer

Universität Frankfurt am Main

„Subjektive Verarbeitung von Lektüren und Strategien literarischen Verstehens“

Ähnlich wie Lesestrategien als Ansatzpunkte zur Förderung von Textverstehen beim Lesen gelten, wirken auch beim literarischen Lesen subjektive Verarbeitungsstrategien. Eine Explorationsstudie zur subjektiven Verarbeitung von Lektüren in den Jahrgangsstufen 6 und 9 soll helfen, solche Strategien Jugendlicher zum Verständnis literarischer Texte zu ermitteln. Aufschlüsse hierüber geben beispielsweise Textzusammenfassungen und -kommentare in begleitend zur Lektüre von erzählenden Texten erstellten Lesetagebüchern. Aus diesen werden qua induktiver Kodierung (vgl. Schreier 2006) subjektiv bedeutsame Themen, aber auch Ansatzpunkte des Textverstehens, z. B. die Bezugnahme auf eigenes Wissen und Erfahrungen, als Strategien literarischen Verstehens identifiziert. Ergänzend lassen sich aus Nachfragen zu solchen Zusammenfassungen und Kommentaren in Schülerinterviews die dahinter stehenden Interessen und die emotionale Beteiligung ermitteln. Aufgrund der spezifischen Zusammensetzung der bisher einbezogenen Lerngruppen handelt es sich um Lektüren, in denen Migration im weitesten Sinne thematisiert wird. Diese Schwerpunktsetzung ist nicht allein den multiethnischen Lerngruppen geschuldet. Damit soll zugleich die Frage aufgeworfen werden, in welcher Gesellschaft wir leben, so dass auch die gesellschaftliche Funktion von Literatur, einen Beitrag zum „kulturellen Gedächtnis“ zu leisten, in den Blick gerät.

Literatur:

Schreier, Margrit (2006): Qualitative Auswertungsverfahren. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hrsg.) Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. München und Weinheim: Juventa. S. 421-441

Thema III: Einzelfragen

Marie-Luise Wünsche & Barbara Stenz

Universität Koblenz-Landau & Realschule Mayen

„Phantastische Kinder- und Jugendmedien als Katalysatoren poetischen Verstehens?“

In gegenwärtigen phantastischen Kinder- und Jugendmedien findet man Form- und Motivspiele, die den Adressaten hohe ästhetische Kompetenzen abfordern. Zwar kann man unter Ver-

weis auf die gängige Doppelt- oder Mehrfachadressiertheit von Kinder und Jugendmedien gerade diese poetischen und poetologischen Verstehensanforderungen als nicht kind- und jugendgerecht ausklammern. Es ist aber interessanter, auf der Basis der von Abraham und Kepser in ihrer Einführung vorgelegten Literaturdidaktik zu fragen, ob und inwieweit ästhetische Kernkompetenzen der Kinder und Jugendlichen im kulturellen Handlungsfeld Literatur erworben wurden, die im Deutschunterricht in einem größeren Umfange als bisher fruchtbar gemacht werden könnten. Ist es denkbar, in Analogie zu einer Grammatikwerkstatt eine Poesie- und Poetikwerkstatt zu konstituieren, die die Kulturwissenschaftlerinnen und Kulturwissenschaftler in den Schülerinnen und Schülern herausfordert? Der erste, theoretische Teil des Vortrags soll klären, was unter poetischer Rede – auch intermedial – verstanden werden kann. Der zweite, an der Praxis des Unterrichtens orientierte Teil berichtet von einem poetischen Experiment im Unterricht an einer Realschule.

Literatur:

Abraham, Ulf und Matthis Kepser (2005): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin

Florian Radvan

Universität zu Köln

„Die Entstehung literarischer Texte – ein Thema für den Deutschunterricht?“

Literarische Texte werden in der Schule (zu) häufig als Produkte wahrgenommen. Selten setzt der Deutschunterricht sich mit dem Prozess auseinander. Häufig gehen Schülerinnen und Schüler von einem linearen, nur vom Autor betriebenen und auf ihn zentrierten Schreibvorgang aus. Welche Stufen aber durchläuft ein Text bis hin zu seiner Veröffentlichung? Wer außer dem Autor ist noch daran beteiligt und wie? Und was kann man für den eigenen Schreibprozess daraus lernen? Anhand anschaulicher Materialien können Schülerinnen und Schüler die Bedingungen und den Verlauf von Textentstehungsprozessen nachvollziehen. Sie erkennen, dass literarische Texte Konstrukte und somit artifiziell sind. Es geht auch um die Erkenntnis, dass es sich beim Prozess des Schreibens nicht um einen linearen handelt, sondern um die intensive und langwierige Arbeit des Umstrukturierens, Korrigierens, Ordnen und Verwerfens. *En passant* gewinnen die Schüler(innen) einen neuen Blick auf ihre eigene Texterstellungs- und Überarbeitungspraxis. Der Vortrag basiert auf sechs schulischen Unterrichtsreihen (Jahrgangsstufen 9 bis 12) sowie einem Hochschulseminar.

Hans Lösener

Universität Münster

„Poetisches Verstehen bei der Unterrichtsvorbereitung. Vom Text zur Aufgabenstellung“

Obwohl produktionsorientierte Aufgabenstellungen im Literaturunterricht längst zum kanonischen Aufgabenrepertoire gehören, hat sich diese Entwicklung kaum auf die Analyse der literarischen Lerngegenstände bei der Unterrichtsvorbereitung ausgewirkt. Noch immer dominieren in der Lehrerbildung Formen der Sachanalyse (in verschiedenen Abwandlungen), die literarische Texte nach den Kategorien von „Form“ und „Inhalt“ aufschlüsseln und den Zugang zu ihren Gegenständen auf Sinnentnahme und Formbeschreibung reduzieren. Für eine Konzeption

des poetischen Verstehens als intersubjektive Erfahrung im Sinne von Kaspar Spinner und anderen bleibt dabei wenig Raum. Im ersten Teil des Beitrags werden mögliche Gründe analysiert, die erklären könnten, warum bislang entsprechende Konzepte für die Vorbereitung produktionsorientierter Unterrichtssequenzen fehlen. Im zweiten Teil werden Möglichkeiten für die Gestaltung von Sachanalysen vorgestellt, die bei der Entwicklung produktionsorientierter Aufgabenstellungen hilfreich sein können.

Literatur:

Lösener, Hans (2006): Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse. Paderborn: Fink

Spinner, Kaspar H. (2001): Kreativer Deutschunterricht. Identität. Imagination. Kognition. Seelze: Kallmeyer

Marcus Steinbrenner

Pädagogische Hochschule Heidelberg

„Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen“

Im Rahmen eines Forschungsprojekts an der PH Heidelberg untersuche ich die gesprächsförmige Rezeption von Lyrik an Schulen und an der Hochschule. Die Gespräche werden nach dem „Heidelberger Modell“ des literarischen Unterrichtsgesprächs geführt, nach spezifischen Mustern und Regeln, die als Format im Sinne der Spracherwerbtheorie Bruners oder als Ritual im Sinne Christoph Wulfs beschrieben werden können. Diese Gesprächsform soll es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglichen, ihre individuellen literarischen Erfahrungen und Verstehensansätze, aber auch Irritationen und Nicht-Verstehen im Rahmen eines Gesprächsprozesses authentisch zu versprachlichen. Dabei tasten sie sich in ihrer eigenen Sprache an die Sprache des literarischen Textes heran – eine Annäherung oder Aneignung, die ich u. a. im Anschluss an Abraham (1996) als eine Form von Mimesis charakterisiere. Im Sektionsbeitrag möchte ich an Beispielen die Bedeutung der Kategorie Mimesis für das poetische Verstehen im literarischen Gespräch diskutieren. Charakteristisch für mimetische Textbezüge und auch für mein eigenes Vorgehen in der Untersuchung ist die Bildung von Analogien.

Literatur:

Abraham, Ulf (1996): StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Niemeyer

Steinbrenner, Marcus (2008): Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs. Masch. Ms.; Beitrag zum Deutschen Germanistentag 2007; als Download verfügbar unter:

http://www.ph-heidelberg.de/wp/steinbre/docs/texte/steinbrenner_mimesis.pdf

SEKTION 9 – Raum 201 (HF-Gebäude)
„Kinder- und Jugendliteratur und Medien“

Sektionsleitung Petra Josting
 Klaus Maiwald

Die Sektion zielt auf drei sich überlagernde Gegenstände: Das Nebeneinander herkömmlicher Buch- und „medialer“ Texte; das Vorliegen ein und desselben Stoffes in unterschiedlichen Trägermedien; sowie das Aufgehen von Kinder- und Jugendliteratur in Medienverbänden wie *Die wilden Kerle*. Das Thema „Differenz und Entwicklung“ kann auf diesen Gegenstandsbereich selbst bezogen werden. Zu fragen wäre dann etwa, wie sich die Buchliteratur unter dem Einfluss medialer Ergänzung bzw. Konkurrenz entwickelt oder welche Differenzen in den Textstrukturen bzw. in den Rezeptionsmechanismen bestehen. Der Fokus der Sektion soll jedoch nicht gegenstandsorientiert sein, sondern auf den Ausgangslagen und Lernwegen der Schüler(innen) liegen. Zu verfolgen ist die übergreifende Frage, welche Wege sie durch das mediale Gesamtangebot bzw. in der Aneignung von Medienverbänden nehmen und wie dies didaktisch unterstützt oder genutzt werden kann. Die Beiträge befassen sich u. a. mit Fragen der folgenden Art:

- Welche Nutzungsmuster, z. B. auch geschlechtsspezifischer Art, lassen sich für unterschiedliche Medien (Buch, Film, Hypertext) empirisch nachweisen und was folgt daraus lese- und literaturdidaktisch?
- Welche medienspezifischen Gratifikationen und Lernpotenziale lassen sich differenzieren?
- Wie können elektronische Medienangebote für die Entwicklung von Lese- und literarischer Kompetenz didaktisch genutzt werden? (Nicht mehr thematisiert werden sollte die Frage nach der Motivation männlicher Leser durch neue Medien.)
- Lassen sich Kompetenzen für die/in der Aneignung unterschiedlicher Medienerfahrungen differenzieren?

Kontaktadresse Petra.Josting@uni-due.de

Bruno H. Weder

Pädagogische Hochschule Zürich

„Die Gratwanderung zwischen Realität und Fiktion: Sinnfrage und Identitätsfindung am Beispiel von Charlotte Kerners *Blueprint*, *Blaupause* (Buch und Film)“

Auswirkungen von aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen der Gentechnologie sind sowohl im Roman als auch im Film *Blueprint*, *Blaupause* von Charlotte Kerner in eine Geschichte umgesetzt. „Was passiert, wenn Menschen geklont werden?“ ist die Ausgangslage. Der Roman setzt die erschreckenden Visionen, wie sie bereits in einer breiten Öffentlichkeit diskutiert werden, in denkbare Szenarien um.

Die neue technische Machbarkeit der Reproduktionstechnologie wird genutzt, um die ureigsten Wünsche nach Unsterblichkeit und immer währender Gesundheit zu erfüllen. Sowohl der Roman als auch der Film zeigen die Grenzen dieser Machbarkeit auf. Dabei konzentrieren sich die beiden Medien in unterschiedlicher Weise auf die Frage nach dem Sinn des Lebens und auf Identitätsprobleme, welche die geklonten Menschen, aber auch die „Originale“ haben. Der Vortrag möchte anhand einer Strukturanalyse den Roman und den Film einem Vergleich unterziehen. Zudem sollen didaktische Überlegungen einer kritischen Würdigung unterzogen werden.

Gudrun Marci-Boehncke

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

„Jugendliteratur im Medienverbund oder Medien hinter dem Spiegel: Was sich im Wunderland ändert“

Lesekompetenz ist heute nicht mehr nur Bucherschließungskompetenz, sondern umfasst umfangreiche mediale Rezeptionsfähigkeiten. Gelesen wird in verschiedensten Medien und als Decodierung unterschiedlichster Codes. Lesen meint das Verstehen von Wörtern, Bildern, Tönen, Zeichen und Strukturen. Didaktisch stellt dies die Leseförderung vor neue Herausforderungen. Der Beitrag greift folgende Fragen auf:

Gibt es in der Schülerbiographie Präferenzzeiten für den Erwerb bestimmter Medienkompetenzen?

Wie können Bücher und andere Medien spiralcurricular verbunden werden, um symmedial Erkenntnisse zu ermöglichen?

Welche Kompetenzen erfordert die globalisierte Medienwelt zum Verständnis ihrer Produkte außer denen, die sich mit der Sprache der Inhalte beschäftigen? Der Medienverbund als ökonomisches System soll hier betrachtet werden.

Vorgestellt werden dazu noch unveröffentlichte Ergebnisse der Ravensburger Jugendmediestudie sowie nachfolgender Forschungsprojekte.

Caroline Roeder

Universität Münster

„Wahre' Webgeschichten & andere fiktive Superhelden: Neue mediale Entwicklungen in der aktuellen Jugendliteratur“

In der aktuellen Jugendliteratur kann man verschiedenste mediale Entwicklungen ablesen. Die Autorinnen und Autoren beziehen nicht nur verstärkt den Comic in ungewohnter Form in die erzählende Literatur mit ein, sondern liefern auch romanhafte Verschriftlichungen von „realen“ Online-Chats; auch zu einer interaktiven Lese-Schnitzeljagd lädt eine neue Romanform ein. Sprachlich und formal zeichnen sich mit diesen Comic- und Manga-Adaptionen sowie Web-Romanen und interaktiven Textformen neue Herangehensweisen ab.

Am Beispiel von drei aktuellen jugendliterarischen Texten aus dem Jahr 2007 – Anthony McCartens: „Superhero“, Hitori Nakano: „Train Man“ und Stewart, Weisman und Brigg: „Cathy's Book“ – sollen exemplarisch diese hier kurz skizzierten neuen Tendenzen vor dem Hintergrund der literarischen Entwicklungslinien der KJL veranschaulicht werden.

Caroline Roth

Universität Klagenfurt

„Aneignung von Crossmedialen Inszenierungen: Die zwei Seiten der Medaille“

Die zunehmende Konvergenz von Medien hat nicht nur einen Wandel der Medienlandschaft zur Folge, sondern auch eine Veränderung der Medienaneignung. Crossmediale Inszenierungen sind ein Beispiel dieser Entwicklungen. Es sind Formate mit einem längerfristig angelegten, aufwändigen Produktkonzept, in welchem unterschiedliche Medien (TV, Radio, Internet, Print etc.) miteinander verknüpft sind. Diese verweisen aufeinander und bilden gemeinsam eine Marke.

Thema des Vortrags ist die Aneignung solcher crossmedialen Inszenierungen durch Jugendliche, bei dem zwei Aspekte davon beleuchtet werden. Zum einen bergen die Formate mediale Optionen, welche in ihrer Aneignung unterschiedliche Kompetenzen befördern können (z. B. kreative Mediennutzung, Reflexion über den medialen Text, soziale Kompetenzen). Zum anderen lassen sich crossmediale Inszenierungen mit ihren zahlreichen konsumtiven Aspekten als mediale Konsumtempel bezeichnen. Als Untersuchungsgegenstand dient die im österreichischen Rundfunk gesendete Castingshow Starmania.

Gerd Rupp & Christian Bittner

Universität Bochum

„Lesen und Medien – Nutzungsperspektiven im Bereich von Differenz und Entwicklung im Deutschunterricht“

Der Vortrag geht von der Wechselbeziehung zwischen literarischem Lesen und Medienkonsum von Schülerinnen und Schülern im Alter von 17 bis 19 Jahren aus und gibt einen Kurzüberblick über die Ergebnisse einer zwischen 1998 und 2002 durchgeführten empirischen Erhebung in zwei Deutschkursen der Oberstufe eines Gymnasiums (Hauptuntersuchungsgruppe) und einer Gesamtschule (Vergleichsgruppe) im Raum Düsseldorf. Durch den Untersuchungszeitraum werden diachrone Veränderungen berücksichtigt, durch die beiden Untersuchungsgruppen unterschiedliche Bildungsmilieus.

Im Mittelpunkt stehen die Rezeption sowie die Verarbeitung von Texten und von Medienangeboten, insbes. Eigenproduktionen (Schreibtexte und Videoclips) der Jugendlichen. Die Wechselbeziehung zwischen Lesen und Mediennutzung wird durch Interviewbefragungen, Fragebogenerhebungen und die Auswertung der Eigenproduktionen der Schülerinnen und Schüler untersucht. Die Schreibtexte schließen gebundenes und freies Schreiben gleichermaßen ein, um Steuerungseffekte durch das gebundene Schreiben zu kontrollieren.

Claudia Rathmann

Studienseminar Bonn

„Was gibt's denn da zu lachen?' – Lustige Zeichentrickserien und ihre Rezeption durch Kinder“

Kinder lieben Zeichentrickserien! Seit Jahren rangieren animierte Bildergeschichten wie Tom & Jerry oder Popeye in ihrer Gunst ganz oben. Eltern bleibt die Attraktivität des Genres oft un-

klar, zudem kritisieren sie den hohen Anteil an Gewaltdarstellungen, die von den Heranwachsenden als besonders komisch wahrgenommen werden.

Welche narrativen Angebote bieten lustige Zeichentrickserien und in welcher Form werden diese von den Heranwachsenden genutzt? Lassen sich – wie im Bereich der Action-Cartoons – bei der Rezeption lustiger Zeichentrickangebote Parallelen zur eigenen Lebenssituation und Ansätze für die Bearbeitung von Entwicklungsthemen entdecken? Oder besteht das Attraktive gerade darin, dass Themen, Figuren und Handlungsmotive nichts mit der Wirklichkeit zu tun haben? Diese und andere Fragen zur kindlichen Zeichentrickrezeption werden thematisiert. Geplant ist neben der Darstellung empirischer Befunde ein kurzer Ausblick auf eine mögliche Integration des Genres in den Deutschunterricht.

Petra Wieler

Freie Universität Berlin

„Mehrsprachige Kinder erzählen und schreiben zu einer Bilder(buch)geschichte und deren Multimedia-Adaption als Living-Book“

Zu den Kinderliteratur-Adaptionen auf CD-ROM, bei denen narrative Komponenten gegenüber Möglichkeiten des Eingreifens deutlich überwiegen, zählen Living-Books. Mit ihren bewegten Bildern und Bildfolgen bieten sie speziell jüngeren und nicht zuletzt mehrsprachigen Kindern eine mögliche Strukturierungshilfe für das Zur-Sprache-Bringen von Bilder- und Vorstellungswelten, wie sie durch eine Buchvorlage und deren Multimedia-Adaption angestoßen und im Sinne der Erweiterung von fiktiver und alltäglicher Wirklichkeitserfahrung fruchtbar werden können.

Wie Kinder die Begegnung mit unterschiedlichen medialen Präsentationsformen einer Geschichte wahrnehmen, soll am Beispiel der Beobachtungen aus dem Unterricht einer zweiten Grundschulklasse untersucht werden, in dem über Raymond Briggs' Bilderbuch „The Snowman“ hinaus auch das gleichnamige Living-Book angeboten wurde. Die besondere Aufmerksamkeit der Untersuchung gilt dem möglichen Zusammenhang von medienübergreifender ästhetischer Erfahrung und Sprachförderung, der am Beispiel der beobachteten mündlichen Anschlusskommunikation und den schriftlichen Textproduktionen der Schülerinnen und Schüler rekonstruiert werden soll.

Kirsten Kumschlies

Universität Bremen

„Förderung der literarischen Kompetenz durch die Szenische Interpretation von Kinderliteratur? Beispiele aus Klasse 4 und Klasse 7“

Die Szenische Interpretation ist mittlerweile eine etablierte und bewährte Methode zur Erschließung literarischer Texte im Unterricht. Die Forschungsfrage lautet, inwieweit das Szenische Interpretieren zur Förderung literarischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern beiträgt. Im Zuge dessen wurden Schülerprodukte (z. B. Rollenbiographien, Briefe an Figuren aus dem Text, Abschiedsbriefe an die Figuren, mündliche Äußerungen im Szenischen Spiel und beim Bau von Standbildern) auf Spuren der literarischen Kompetenz hin untersucht, insbesondere im Hinblick auf Imaginationsfähigkeit und der Perspektivenübernahme.

Grundlage ist eine in Klasse 4 durchgeführte Unterrichtsreihe zu dem Kinderbuch Hodder, „der Nachtschwärmer“ von Bjarne Reuter (1999) und eine in Klasse 7 zum Jugendbuch „Ich heiße Kaspar“ von Willy van Doorselaer (1995).

Steffen Gailberger

Universität Lüneburg

„Leseförderung durch Hörbücher – Zum simultanen Lesen und Hören von Text und Stimme im Deutschunterricht der Sek. I“

Setzt man sich zum Ziel, das Lesen von Schülerinnen und Schülern nachhaltig zu fördern, so kann dies nur gelingen, wenn Dimensionen des Lesens (Motivation, Emotion, kognitive Ressourcen, Kommunikation etc.) auf der einen und Teilanforderungen bzw. Teilkompetenzen des Lesens auf der anderen Seite differenziert betrachtet und gefördert werden.

Das besondere Erkenntnisinteresse des vorzustellenden empirisch angelegten Dissertationsprojektes ist es, das breite Leseförderpotential eines hörbuchunterstützten Deutschunterrichts im oben skizzierten Maße zu untersuchen. Eine besondere Betonung wird dabei auf die Beantwortung der Frage gelegt, ob dem professionell gesprochenen Text bei simultaner Darbietung in schriftlicher wie mündlicher Form zugeschrieben werden kann, das Lesen sowohl im Bereich der Dimensionen als auch im Akt der Rezeption selber zu stützen und somit zu fördern. Dabei wird eine besondere Fokussierung auf die Hauptschülerinnen und Hauptschüler gelegt.

Stephan Lindemann

Universität Duisburg-Essen

„Medienrezeption und Bewältigung. Zur rezeptiven Verarbeitung unterschiedlicher Varianten einer Mediengeschichte durch Hauptschülerinnen und Hauptschüler“

Im Mittelpunkt stehen Hauptschülerinnen und Hauptschüler einer 6. Jahrgangsstufe und die Frage, wie sich der Medienverbund individuell und interindividuell beim Schreiben von Medientagebuchtexten psychologisch niederschlägt (Dissertationsprojekt).

Anhand von Medientagebucheinträgen zur Mediengeschichte „Das Rennschwein Rudi Rüssel“ (Film, Buch, Hörbuch) wurde in einem Datenschnitt mit Hilfe methodischer Verfahren der Grounded Theory und der rekonstruktiven Sozialforschung das Rezeptionsverhalten der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die emergente Kategorie „Bewältigung“ untersucht und vor dem Hintergrund ihrer lebens- und alltagsweltlich gewachsenen Dispositionen und Erfahrungshorizonte analysiert. Mit „Bewältigung“ wird gleichzeitig eine psychologische und sozialpädagogische Kategorie angesprochen, die in den hauptschulpädagogischen Diskurs Eingang gefunden hat, denn der Bedarf an Bewältigungsstrategien in bildungsfernen Umgebungen verlangt auch nach mediendidaktischer Berücksichtigung.

Daniel Ammann

Pädagogische Hochschule Zürich

„Medien und Literalität: Das Zusammenspiel von Buch und Bildschirm im Medienverbund“

Medien haben nicht nur neue Textsorten und Formate hervorgebracht, sondern wesentlich zur Verlagerung und Umgestaltung literarischer Stoffe beigetragen. Die Verfilmung eines Romans darf nicht nur am literarischen Text gemessen werden, denn sie situiert sich im Kontext filmischer Erzählkonventionen und weiterer Medienangebote. Ein Computerspiel auf der anderen Seite kann man oft nicht einmal als Adaption im eigentlichen Sinne bezeichnen, da Figuren und Motive lediglich übernommen werden, um eine interaktive Spielhandlung zu bedienen. Cross-mediale Vermarktung literarischer Stoffe und technische Medienkonvergenz führen zu neuen Nutzungsstrukturen und erfordern variable Aneignungsweisen.

Die Verwendung von Medienverbänden in der Schule sowie der produktive Einsatz digitaler Techniken – sei es zur Herstellung eigener Unterrichtsmaterialien oder in der aktiven Medienarbeit mit Schülerinnen und Schülern – ermöglichen neue Zugänge zu „medialen Texten“. Dies soll an ausgewählten Beispielen veranschaulicht und mit Blick auf Lernpotenziale und den Aufbau literaler Kompetenzen diskutiert werden.

SEKTION 10 – Raum 324 (HF-Gebäude)
„Theater und Spiel im Deutschunterricht“

Sektionsleitung Gabriela Paule
 Marion Bönninghausen

Theaterspiel und Theaterrezeption leisten einen besonderen Beitrag zur individuellen Ausbildung von ästhetischer Kompetenz. Insbesondere das szenische Spiel bietet Erfahrungen in Hinblick auf (körper-)sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Wahrnehmungsschulung und Persönlichkeitsentwicklung, indem es Freiräume für die jeweiligen Stärken und Schwächen sowie die Entwicklung des Einzelnen lässt. Aber auch die Erfahrung von Theater auf der rezeptiven Ebene ermöglicht durch den besonderen medialen Simulationsraum des Theaters die Auseinandersetzung mit der Eigen- und Fremdwahrnehmung, indem differenzierte Formen und Räume für individuelle Imaginationen bereitgestellt werden.

Im Rahmen der Sektion sollen Fragestellungen entwickelt werden, die auf folgende Aspekte abzielen könnten:

- Was kann unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler eine Schulung des ästhetischen Erfahrungs- und Gestaltungsvermögens im Theater leisten?
- Auf welche Weise lassen sich im Theater Zeichensetzungen als komplexes, simultan wahrzunehmendes Zusammenwirken verschiedener Zeichensysteme lesen lernen?
- Welche Bedeutung kommt auf der affektiven Ebene dem performativen Anteil von Theateraufführungen bzw. ihrer Rezeption zu?
- Welches Potenzial hält die Theaterrezeption gerade für diejenigen Schülerinnen und Schüler bereit, die nur schwer Zugang zu (dramatischen) Texten finden?
- Welche Möglichkeiten stellen unter der Maßgabe von Differenz und Entwicklung interkulturelle Ansätze im Theater bereit?
- Wie lässt sich das Kinder- und Jugendtheater in diesen Kontext eingliedern?

Kontaktadresse Gabriela.Paule@uni-bayreuth.de

Gabriela Paule

Universität Bayreuth

„Über Theater reden. Äußerungskompetenzen theatererfahrener Jugendlicher“

Eine Theaterdidaktik, die Kinder und Jugendliche im Rahmen des Deutschunterrichts zu einer aktiven Teilnahme am kulturellen Leben befähigen will, wird dies über eine produktive wie rezeptive Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater zu erreichen suchen und dabei die Fähigkeit fördern, über Spiel- wie Zuschau-Erfahrungen reflektieren zu lernen und zu Anschlusskommunikation zu befähigen.

Wie unverzichtbar dafür insbesondere die Vermittlung entsprechenden Grundwissens über das Theater ist, zeigen exemplarisch Ergebnisse einer Befragung von Schülerinnen und Schülern,

deren Äußerungskompetenz über Theater auf einer hauptsächlich produktiven Auseinandersetzung mit dem (Schul-)Theater beruht. Während diese Jugendlichen sich zum Einfluss des Theaterspiels auf ihre Persönlichkeitsentwicklung differenziert äußern oder den Lernzuwachs durch Theaterspiel recht genau beschreiben, ist ihnen die ästhetische Dimension des Theaters als Kunstform sprachlich weit weniger zugänglich. Spielerfahrungen alleine bringen offenbar solche Äußerungskompetenzen nicht zwingend hervor. Sie bedürfen der Ergänzung durch eine wissensbasierte Reflexion. Für den Deutschunterricht legt dies nahe, neben der produktiven die rezeptive Auseinandersetzung mit dem Theater zu stärken.

Joachim Reiss

Bundesverband Darstellendes Spiel Frankfurt

„Theater und Darstellendes Spiel im Deutschunterricht“

Die wichtigsten Modelle zum szenischen Spiel im DU werden kurz vorgestellt und Anwendungsprobleme erörtert: Was ist im DU leistbar und wie unterscheidet sich das szenische Spiel im DU von Theater (bisher: Darstellendes Spiel) als eigenständigem Fach der ästhetischen Bildung?

Thesen zur Abgrenzung des Fachs Theater vom Deutschunterricht seit den 80er Jahren.

Hinweise zum kreativen Umgang mit Theatertexten und Theateraufführungen im DU. Kritische Überlegungen zum Stellenwert und zum Bildungsbeitrag der Rezeption von Theateraufführungen – differenziert nach ihrer Funktion im DU und im Fach Theater.

Folgerungen für die Didaktik beider Fächer und die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Deutschlehrern und Theaterlehrern.

Literatur:

AJuM der GEW (Hrsg.)(2004): Literatur macht Theater. In: Materialien Jugendliteratur und Medien Heft 47. Berlin

Liebau u. A. (Hrsg.)(2005): Grundrisse des Schultheaters. Weinheim, München

André Barz

Universität Siegen

„Vom Kippen, Pendeln und Surfen – Rezeptionspsychologische Überlegungen zum Umgang mit Theater“

Von der Beobachtung ausgehend, dass eine „gelingende“ Begegnung mit Theater eine deutlich ausdifferenziert(er)e Rezeptionshaltung seitens der Zuschauer voraussetzt, werden unter Berücksichtigung beschreibbarer „Rezeptionshindernisse“ im komplexen Gefüge von Rezeptionsangebot, Rezipient und Rezeptionsbedingungen die Konzeptionalisierung einer solchen versucht sowie Möglichkeiten ihrer Entwicklung diskutiert.

Text (Jelinek) und Inszenierung (Schleef und Stemann) postdramatischer Provenienz dienen dabei der Illustration wie Problematisierung; die Begriffe „Kippen“ (von Wahrnehmung), „Pendeln“ (zwischen Referenzsystemen) und „Surfen“ („in der Theateraufführung“) einer heuristischen Annäherung an mögliche (auszubildende) „Routinen“ (auch) bei der Rezeption von Theater.

Jens Roselt

Universität Hildesheim

„Stile des Zuschauens – Sechs Thesen zur Kreativität des Publikums“

Man spricht von Schauspielstilen und Regiehandschriften – doch wenn es eine Zuschaukunst (Brecht) gibt, dann müsste es auch Stile des Zuschauens geben. Der Blick auf die Bühne taugt zu mehr als zum bloßen Scannen von Informationen. Die Kreativität dieser Prozesse besteht darin, dass Zuschauer im Theater nicht lediglich tradierte Rezeptionsregister ziehen, sondern lernen, sich auf ungewohnte oder unerwartete Situationen einzustellen und notwendige Verhaltensweisen selbst zu generieren. Dieser reflektierte Umgang mit der eigenen Erfahrung wird notwendig in einem kulturellen Umfeld, das verstärkt auf Event, Erlebnis und Attraktion setzt, neben dem flotten Konsum aber keine Modelle zur Auseinandersetzung anbietet. Der Vortrag soll anhand von sechs Thesen das Spektrum der Erfahrungen der Zuschauer im Theater beschreiben. Hierbei soll insbesondere die soziale und interaktive Dimension der Rezeption berücksichtigt werden. Ziel ist es, eine Reihe von Verfahren zu entwickeln bzw. vorzustellen, die es ermöglichen, einen spielerischen Zugang zur eigenen Erfahrung zu finden.

Die Konfrontation und Auseinandersetzung mit dem zeitgenössischen Theater, so schwierig es mitunter erscheinen mag, könnte so einen Beitrag leisten für eine Kultur des Zuschauens, die in einem zunehmend medialisierten Alltag neben der Quantität von Bildern auch die Qualität des Blickes sucht.

Literatur:

Roselt, Jens (2008): Phänomenologie des Theaters. München

Martina Leeker

Universität Bayreuth

„How to do theatre with theory. Inszenierungs- und Aufführungsanalyse und/im Computer“

Die Analyse von Inszenierungen und Aufführungen spielt auch in der Schule im Umgang mit Theater eine wichtige Rolle. Da diese Theater und Wahrnehmung mit konstituiert, sollen im Vortrag Inszenierungs- und Aufführungsanalyse einer kritischen Revision unterzogen werden. Es wird gezeigt, dass zwischen Theatersemiotik (1980er/1990er Jahre) und Performativitäts- und Intermedialitätsansatz (seit Ende der 1990er Jahre) als Methoden der Analysen nicht die vielbeschworene paradigmatische Wende hin zu Live-Atmosphären liegt. Vielmehr wird dann eine Kontinuität sichtbar, wenn Theatersemiotik nicht als Zeichen- sondern als Medientheorie im Kontext der entsemantisierten und universellen Formalisierung des Computers betrachtet wird. Die Fokussierung der Mobilität, Polyfunktionalität und Vieldeutigkeit von Zeichen entspricht ihrer Metaphorizität (Alles-Werden-Können) im Computer. Diese Medientheorie der Zeichen mündet in der Betonung des Handelns mit symbolischen Systemen in den Theorien des Performativen und schließlich in der Inauguration der Übertragbarkeit im Intermedialitätsparadigma als theatrale Korrespondenz zur Performativierung der Schrift in Programmiersprachen. Soll Theater in der Schule für Medienkritik eingesetzt werden, müsste zunächst z. B. mit Hilfe von WIKI sowie Theorie-Theater eine Lektüre der medialen Effekte von Inszenierungs- und Aufführungsanalyse vorgenommen werden.

Anne Steiner

Universität München

„Klassenzimmertheater – Chance oder Hindernis für die Entwicklung theatraler Rezeptionskompetenzen?“

Die analytisch-kritische Auseinandersetzung mit dem „Theater im Klassenzimmer“, einem Genre, dessen Bedeutung in den letzten Jahren stark zugenommen hat, beschränkt sich bisher vor allem auf inhaltliche Aspekte und betont den besonderen pädagogischen Wert einer Aufführung im Klassenzimmer. Dass Klassenzimmerstücke und ihre theaterpädagogische Nachbereitung die intensive Auseinandersetzung mit aktuellen und brisanten Themen anregen und besondere Lernangebote schaffen können, steht außer Frage. Dass jedoch die besondere Aufführungssituation auch bewusst gängige theatrale Konventionen durchbrechen, dabei sogar das theatrale „Als ob“ außer Kraft setzen und dadurch besondere Anforderungen an das Publikum stellen kann, wird bisher noch nicht ausreichend reflektiert.

Der Vortrag untersucht daher das Genre unter theaterdidaktischer Perspektive. Er geht der Frage nach, ob das Theater im Klassenzimmer einem theaterunerfahrenen Publikum hilft, theatrale Rezeptionskompetenzen zu entwickeln, und diskutiert, ob Klassenzimmertheater allein Erziehung *durch* Theater ist oder ob es auch Erziehung *zum* Theater sein kann.

Literatur:

Schneider, Wolfgang und Felicitas Loewe (Hrsg.)(2006): Theater im Klassenzimmer. Wenn die Schule zur Bühne wird. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Alexandra Zepter

Universität zu Köln

„Zur theoretischen Fundierung des Darstellenden Spiels in Schule und Studium“

Bereits der Sprach- und Kunstpsychologe Lew Wygotski (1896 – 1934) zeigte auf, dass die Entwicklung höherer psychischer Funktionen wie begriffliches Denken und logisches Gedächtnis eng mit der Entwicklung des Sprechens verzahnt ist und beide auf der Basis sensomotorischer Entwicklung bzw. sinnlicher Anschauung aufsetzen. Die Entwicklungspsychologin Margret Kaiser-El-Safti (2008) argumentiert gar dafür, dass kognitive logische Erkenntnis und ästhetisches Erleben eine gemeinsame Wurzel in der sinnlichen Wahrnehmung haben. Vor diesem Hintergrund liegt die These nahe, dass schulische Erziehung – gerade angesichts ihres Auftrags, Sprachentwicklung und begriffliches Denken zu fördern – auch die Vermittlung ästhetischen Erlebens ernst nehmen sollte. Hier bietet insbesondere das Darstellende Spiel und die tanztheatrale Erfahrung breite Möglichkeiten, Lernkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen wie die Sensibilisierung der Sinnes- und Körperwahrnehmung, Reflexionsfähigkeit, Empathie, Mut zum Anderssein und Ambiguitätstoleranz zu stärken. Soll jedoch Schule zu einer derartigen ästhetischen Erfahrung anleiten, bedarf es einer entsprechenden theoretisch fundierten (Aus-)Bildung im Lehramtsstudium.

Literatur:

Kaiser-El-Safti, Margret (2008): „Was soll das ganze Theater?“ Theatersymposium an der Humanwissenschaftlichen Fakultät. Universität zu Köln

Wygotski, Lew (1987): Joachim Lompscher (Hrsg.) Ausgewählte Schriften. Band 2. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein-Verlag

Elke Mailänder

Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrbildung Schwäbisch Gmünd

„Ästhetisches Dasein: Auftreten – Präsenz – Handlung“

Seit dem Sommersemester 2003 wird an den Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg und Weingarten das kooperative und interdisziplinäre Forschungsprojekt „Ästhetisches Dasein“ durchgeführt, das nach einem Jahr konzeptioneller Vorbereitung im Sommersemester 2004 in die Umsetzungsphase und danach in die Auswertungsphase ging.

Im Zentrum des Projekts steht die Förderung von Fähigkeiten der Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung im Rahmen eines positiven Selbstkonzepts (Selbstbild und Selbstbildung). Das Forschungsteam geht von der Hypothese aus, dass sich mit Hilfe der geplanten fächerübergreifenden kunst- und theaterpädagogischen Unterrichtseinheiten eine Entwicklung oder Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit (Selbst- und Fremdwahrnehmung) von Jugendlichen erreichen lässt.

Am Anfang des Projekts galt es herauszufinden, wie Jugendliche sich überhaupt selbst wahrnehmen, wie sie ihre Emotionen erleben und gegebenenfalls damit umgehen, wie sie sich selbst werten und welche Wünsche sie an sich haben. Wie nehmen sich die Schüler zu Beginn des Projekts wahr, wie am Ende? Interessanterweise gelang es mit Hilfe einer typisierenden Strukturierung, unterschiedliche Typen zu definieren, die u. a. im Vortrag näher erläutert werden.

Literatur:

Czerny, G., B. Reinhoffer und H. Sowa (2007): Verkörpern – Ausdrücken – Präsentieren.

Kunst- und theaterpädagogische Übungen für die Sekundarstufe I und für die außerschulische Arbeit. Donauwörth: Auer

Susanne Schittler & Ramona Rasic

Universität Koblenz-Landau

„Ein bilinguales Theaterprojekt in der Grundschule“

Die Holzhausenschule Frankfurt am Main ist eine bilinguale Grundschule. In der Klasse 2b werden im „two-way-immersion“-Modell beide Sprachen von Muttersprachlern unterrichtet, wobei die Erst- und Partnersprache gleichzeitig erlernt werden und beide Zielsprachen sind. Die 26 Kinder kommen aus italienischen, deutschen und bilingualen Familien, wodurch eine sehr differente Ausgangslage in beiden Sprachen vorliegt. In dem Theaterprojekt „Wirf ein Wort in die Luft – Getta una parola in aria ...“ wurde versucht, durch ästhetische Zugänge eine Auseinandersetzung mit sprachlicher und kultureller Identität zu evozieren.

Ausgehend von einem italienischen und einem deutschen Text wurde in Zusammenarbeit mit einer Schauspielerin und einer Bühnenbildnerin in einem bilingualen Team ein Stück selbst inszeniert. Hierbei wurden zeitgenössische Formen Darstellenden Spiels ebenso wie Pantomime, performative und installative Elemente mit einbezogen. Im Mittelpunkt dieser Herangehensweise stand nicht die stringente Inszenierung eines Textes. Die Texte stellten im Gegenteil

einen Ideenfundus dar, der die Kinder zum Assoziieren, Sich-Verwandeln, Finden von Bildern verleiten sollte.

Konträr zu dem meist kognitiv geprägten Bildungsangebot des Schulalltags kann Darstellendes Spiel einen Balanceakt leisten zwischen der Kontinuität, Vertrautheit und Verlässlichkeit der pädagogischen Arbeit und dem künstlerischen Aspekt von Unterbrechung, Überraschung und dem Experiment.

Literatur:

Westphal, Kristin (April 2008): Zur Aufführungspraxis von Theater-Text. Bild. Körper. In:
Kunst und Unterricht. Velber-Verlag

Hans-Joachim Jürgens

Universität Münster

„Karl Mays dramatische Intentionalität. Textzugänge durch szenisches Spiel“

Karl May hat in seinem Leben nur ein einziges, Fragment gebliebenes Drama verfasst. Dennoch zeugen seine epischen Werke von einer besonderen dramatischen Intentionalität, die sich nicht nur in der Affinität der von ihm geschaffenen Figuren, Szenarien und Handlungsmuster zu Momenten theatralischer Inszenierung zeigt, sondern auch in der Tatsache zum Ausdruck kommt, dass dramatische Adaptionen seiner berühmten Reise- und Jugenderzählungen vielerorts auf eigens dafür eingerichteten Bühnen (z. B. Bad Segeberg) inszeniert werden und sich großer Beliebtheit beim Publikum erfreuen. Vor diesem Hintergrund versucht der Vortrag aufzuzeigen, welche didaktischen Potentiale eine Auseinandersetzung mit ausgewählten Werken Mays im Kontext szenischen Spiels bietet.

Literatur:

Ueding, Gert (Hrsg.) (2001): Karl-May-Handbuch. Würzburg

SEKTION 11 – Raum 316 (HF-Gebäude)

„Sprechen und Kommunizieren“

Sektionsleitung Michael Krelle
 Carmen Spiegel

Der Lehr-Lern-Bereich „Mündlichkeit“ steht trotz seiner zentralen Bedeutung für den Unterrichtsalltag und seiner breiten fachwissenschaftlichen Erforschung kaum im Fokus der deutschdidaktischen Aufmerksamkeit. Dieses verwundert, da Sprech- und Gesprächsformen gerade in institutionellen Kontexten wie im Lehr-Lern-Prozess sprachlich hoch komplexe Anstrengungen darstellen. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit unzureichenden Deutschkenntnissen oder geringer Sprech- und Gesprächskompetenz erleben solche Formen, Kontexte und Prozesse in Abhängigkeit von (sozioökonomischen) Faktoren als unterschiedlich „routiniert“. Eine empirische Beobachtung, Didaktisierung und Förderung wird derzeit durch verschiedene empirische Disziplinen vollzogen und interdisziplinär diskutiert. Im Mittelpunkt der Sektion stehen demnach solche Ansätze, die mündliche Sprech- und Gesprächskompetenzen, ihre Diagnose und Förderungsmöglichkeiten untersuchen und für den Deutschunterricht nutzbar machen.

Die Sektion setzt vier thematische Schwerpunkte. (1) Neben einer Einführung in den Phänomenbereich Mündlichkeit werden insbesondere (2) Erwerbs- und Entwicklungsperspektiven sprachlicher Fähigkeiten und Muster in den Blick genommen. Dabei werden zentrale Anforderungen an die Sprech- und Gesprächsfähigkeit, so z. B. beim Erzählen, Erklären, Präsentieren und Argumentieren, auf Lehr-Lern-Prozesse bezogen. (3) Daran schließen sich Vorträge an, die verschiedene entwicklungsunterstützende Lernszenarien und Lernmaterialien vorstellen und (4) Diagnosemöglichkeiten bzw. die Bewertung und Evaluation mündlicher Fähigkeiten genauer beschreiben.

Die Sektion richtet sich gleichermaßen an Lehrer(innen), Didaktiker(innen) sowie Sprachwissenschaftler(innen) in der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung, die sich intensiv mit dem Lehr-Lern-Bereich Mündlichkeit auseinandersetzen möchten.

Kontaktadresse carmen.spiegel@gmx.de

Patricia Nauwerck

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

„Sprachförderung im Elementarbereich“

Im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule nimmt der sprachliche Entwicklungsstand von Kindern eine prominente Stellung ein, da Verstehen und Lernen häufig nicht durch Anschauung, sondern durch Sprache vermittelt werden und unzureichende Sprachkompetenz Lernprozesse nachhaltig beeinträchtigt. Deshalb sind die gezielte Förderung und der Ausbau von Sprachfähigkeiten integraler Bestandteil der Bildungsarbeit im Elementar- und Primarbereich. Laut Orientierungsplan für die baden-württembergischen Kindergärten soll das kindliche Sprachrepertoire durch vielfältige Gespräche, Erzählen, Vorlesen und Spielen erweitert werden.

In diesem Kontext ist auch die regelmäßige Feststellung des individuellen Sprachstands vorgesehen.

Der Vortrag „Sprachförderung im Elementarbereich“ bezieht sich auf ein Forschungsprojekt, bei dem Kinder aus sozial nicht privilegiertem Milieu vom Kindergarten in die Grundschule in ihrem Spracherwerb durch Sprachstandsmessung und darauf aufbauende Fördervorschläge begleitet werden. Neben dem Testinstrument werden erste Ergebnisse der einzelnen Erhebungen vorgestellt und konkrete Fördermöglichkeiten sowohl für den Vorschulbereich als auch den Anfangsunterricht diskutiert.

Literatur:

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.)(2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn

Tabea Becker

Universität Dortmund

„Erzählentwicklung diagnostizieren und fördern. Teil I“

Durch zahlreiche empirische Forschungen der letzten Jahrzehnte konnten aufschlussreiche Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie der Erzählerwerbsprozess verläuft. Die didaktische Nutzbarmachung hinkt diesen Ergebnissen aus verschiedenen Gründen jedoch hinterher. In meinem Vortrag möchte ich ein Modell vorstellen, das es erleichtern soll, die Erzählfähigkeiten von Kindern verschiedener Altersniveaus einzustufen. Dazu werden Analysekatoren verschiedener theoretischer Erzählentwicklungsmodelle zusammengeführt und so aufbereitet, dass sie als Diagnosekriterien auch außerhalb des Forschungsparadigmas anwendbar sind. In einem zweiten Teil des Vortrags sollen dann konkrete Vorschläge gemacht werden, wie die Erzählentwicklung in Schule und Unterricht differenziert gefördert werden kann.

Nicole Neumeister, Janet Spreckels & Helga Kotthoff

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg & Pädagogische Hochschule Freiburg

„Erklären in Lehr-Lern-Kontexten. Teil II“

Mit Barbieri, Colavita und Scheuer (1990, 248) sehen wir Erklärungen als „interactional moves that occur when one partner offers a piece of new information (explanans) referring to an object, event or piece of information of joint attention (explanandum). This information clarifies what was formerly obscure“.

In Alltagsgesprächen überwiegen Erklärungen wie Weg-, Wort- oder Spielerklärungen, die sich dem Adressaten lokal erschließen und in Handlung umgesetzt werden. Die Übersichtlichkeit des Explanandums erlaubt das. In Lehr-Lern-Situationen zieht sich das Verstehen komplexer Zusammenhänge unter Umständen über Jahre hin. Didaktik und Lehrmittel bereiten das Explanandum so in Schrittfolgen auf, dass es in einem längeren Zeitraum in einer solchen Folge verstanden und angeeignet werden kann. Für Alltagserklärungen lassen sich Untertypen wie Wie- oder Warum-Erklärungen definieren; in institutionellen Erklärungen unterscheidet man auch vortragshafte, monologische Untertypen von elizitierten Erklärungen. Es spielt eine Rolle, ob die Erklärung ad hoc erfragt oder vorbereitet wurde.

In den beiden miteinander verbundenen Vorträgen gehen Helga Kotthoff und Janet Spreckels zunächst auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen alltäglichen und unterrichtlichen Erklär-Interaktionen ein. Dann analysieren Nicole Neumeister und Janet Spreckels verschiedene Sequenzen aus dem Deutschunterricht und aus Nachhilfestunden, die spezifische, institutionelle Untertypen repräsentieren. Wir gehen auch der Frage nach, woran Erklärungen in Lehr-Lern-Kontexten manchmal scheitern. Die Daten entstammen dem Forschungsverbund der Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Ludwigsburg (<http://www.ph-freiburg.de/fun-kolleg/wissenschaftliche-aktivitaeten.html>).

Literatur:

Barbieri, M. S., F. Colavita und N. Scheuer (1990): Explanations: A pragmatic basis for early child competence. IPRA Papers in Pragmatics 3(1). S. 130-155

Elke Grundler

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

„Schüler argumentieren“

Dass Argumentieren im Gespräch zu einer der Kernaufgaben im Lehr-Lern-Bereich der Mündlichkeit gehört, ist unstrittig. Die schulische Förderung dieser komplexen Sprachhandlung konzentriert sich dabei meist auf die Erarbeitung argumentativer Strukturen in unterschiedlichen Kontexten oder vertraut auf eine allmähliche Genese argumentativer Kompetenz durch situative Gesprächsanlässe. In dem Vortrag soll zunächst ein Überblick über die etablierten Förderkonzeptionen gegeben werden. Danach wird anhand empirischer Daten gezeigt, dass wesentliche Probleme, die Haupt- und Realschüler im Argumentationsprozess haben, häufig in engem Zusammenhang zu deren allgemeinen sprachlichen Möglichkeiten, insbesondere des aktivierbaren Wortschatzes, stehen. Zur Überwindung der Schwierigkeiten nutzen die Schüler zwar geeignete Gesprächsstrategien, doch erscheint die Entwicklung eigener Argumente oft schwierig. Die etablierten Förderkonzepte beachten dies jedoch nur marginal. Vor diesem Hintergrund werden schließlich Perspektiven einer umfassenden Förderung der Argumentationsfähigkeit vorgestellt.

Literatur:

Grundler, Elke und Rüdiger Vogt (2008): Diskutieren und Debattieren: Argumentieren in der Schule. I. Dr.

Andrea Brauch

Pädagogische Hochschule Heidelberg

„Präsentieren im Rahmen der Projektprüfung an Hauptschulen“

Seit 2002 ersetzt in Baden-Württemberg die Projektprüfung sämtliche mündlichen und praktischen Abschlussprüfungen. Ihr Kernstück ist eine Präsentation, die an die Schülerinnen und Schüler umfassende sprachliche und nicht-sprachliche Anforderungen stellt. Auftretende Probleme sind im Zusammenhang mit Lesekompetenz, Migrationshintergrund, Formulierungskompetenz und Stilempfinden zu sehen. An die betreuenden Lehrkräfte stellt diese Prüfungsform spezifische Anforderungen.

Aus dieser Situation ergeben sich komplexe Problemkreise:
Welche Kompetenzen benötigen Schülerinnen und Schüler für eine erfolgreiche Präsentation?
Wie können Lehrkräfte Defizite ihrer Schülerinnen und Schüler diagnostizieren?
Wie können diese individuell gefördert werden?
Kann man die Bewertung objektivieren?
Wie organisieren Hauptschulen diese Art der Prüfung?

Marita Pabst-Weinschenk

Universität Düsseldorf

„Wie lernen Schülerinnen und Schüler präsentieren?“

Es wird das Konzept einer neuen Lernbox zum Thema „Präsentieren“ vorgestellt und gezeigt, wie Schülerinnen und Schüler damit umgehen und lernen.

Josefine Méndez (Hendrik)

Technische Hochschule Aachen

„Textsprechen im Literaturunterricht‘ oder: Warum sollten Dichtungen überhaupt gesprochen werden? – Ein Seminarkonzept in der Lehramtsausbildung“

Der sprecherische Umgang mit Texten scheint immer noch primär mit der Vorstellung verbunden zu sein, ein Gedicht auswendig zu lernen und fehlerfrei aufzusagen. Die Möglichkeiten, die ein kreativer Umgang mit Texten im schulischen Kontext bieten kann, bleiben dabei weniger berücksichtigt. Oft erschließen sich verschiedene Verständnis- und Bedeutungsebenen von Literatur jedoch erst durch ihre sprecherische Umsetzung. In meinem Vortrag werde ich ein Seminarkonzept skizzieren und die Methode des Gestischen Sprechens im Deutschunterricht vorstellen. Inhalte des Seminars sind das Sprechen von Gedichten und somit das Training der Methode des Gestischen Sprechens sowie das reflektierte Anleiten der Kommilitonen. Durch einen sprecherischen Umgang mit literarischen Texten kann sowohl der Zugang zu Literatur geschult, als auch das Lehrziel der kommunikativen Kompetenz realisiert werden.

Literatur:

Ritter, Hans Martin (2004): Gestisches Sprechen. In: M. Pabst-Weinschenk (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München

Peter Weber

Universität zu Köln

„Förderung berufsbezogener Gesprächskompetenz im Unterricht. Schüler auf sprachliches Handeln im Verkauf vorbereiten“

Der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen ermöglicht und erfordert in besonderer Weise eine praxisnahe Beschäftigung mit dem Thema Mündlichkeit. Schülerinnen und Schüler können zu Recht erwarten, dass sie hier Gelegenheit finden die kommunikativen Anforderungen ihrer Ausbildungssituation hinreichend zu reflektieren und zu bearbeiten.

Sofern sich aber die Förderung von Gesprächskompetenz in der Schule auf die Weitergabe von Tipps und Tricks aus der Ratgeberliteratur beschränkt, stellt sich die Frage, welchen Beitrag die

linguistische Gesprächsanalyse leisten kann, um Inhalte und Methoden dieses Unterrichts zu überdenken: Immerhin ist kommunikative Praxis komplexer als sie in vielen Schulbüchern erscheint, und die Befähigung zur genauen Wahrnehmung und Interpretation von Gesprächssituationen dürfte eine bessere Vorbereitung auf den Berufsalltag sein als das Auswendiglernen von Rezepten.

Was Schülerinnen und Schüler über berufsbezogene Kommunikation lernen sollten und wie sie das können, wird am Beispiel des Verkaufsgesprächstrainings in der Berufsschule dargestellt.

Literatur:

Brünner, Gisela und Peter Weber (2008): Gesprächsdidaktik: Gespräche im Unterricht transkribieren und analysieren. Erscheint in: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.) Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Teilband Mündlicher Sprachgebrauch: Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik

Dorfmüller, Ulrike (2006): Verkaufsgespräche im Computer-Disconthandel. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen

Inga Harren

Privatgymnasium St. Leon-Rot

„Anforderungen an die mündliche Darstellung komplexer Zusammenhänge – Beispiele aus dem Biologieunterricht“

Während im Deutschunterricht verschiedene Formen des Beschreibens und Erklärens als schulische Aufsatzart und zum Teil auch als mündliche Formen eingeübt werden, bleiben die Aktivitäten *Beschreiben* und *Erklären* in vielen inhaltsbasierten Fächern prinzipiell unthematisiert, bilden aber Grundlagen des täglichen Arbeitens.

In der Vermittlung von biologischen Inhalten spielen Fachterminologie und Darstellungskompetenz eine große Rolle. Beschreibungen und Erklärungen von biologischen Zusammenhängen bzw. der Umgang mit graphischen Repräsentationen können im Deutschunterricht nur zum Teil erworben werden. Anhand der Analyse von Unterrichtsmitsschnitten soll exemplarisch gezeigt werden, welche verschiedenen Anforderungen an die mündliche Darstellungsfähigkeit im Biologieunterricht gestellt werden und wie Lehrer und Schüler damit umgehen.

Michael Krelle & Carmen Spiegel

Pädagogische Hochschule Karlsruhe & Universität Duisburg-Essen

„Kommunikation beobachten und beurteilen. Probleme und Perspektiven im Spannungsfeld von Sprachdidaktik, Bildungsforschung und praktischem Unterricht“

Kommunikation im Deutschunterricht zu beobachten und adäquat zu beurteilen bedeutet konkretes Verhalten von Menschen im Spannungsfeld von „angemessen“ oder „unangemessen“ bzw. „gelingen“ oder „nicht gelingen“ wahrzunehmen und zu evaluieren. Es ist offensichtlich, dass mit einer solchen komplexen didaktisch-methodischen Aufgabe eine erhebliche Varianzbreite an Kriterien, Schwierigkeiten und Anforderungen verbunden ist. Die Beobachtung und Bewertung fällt bereits aufgrund der Komplexität von Kommunikationsprozessen schwer. Gesprächskompetenzen haben darüber hinaus nicht die gleiche Ausdifferenzierung erfahren wie z.

B. Schreibkompetenzen. Was bedeutet also „angemessen“ und welche Einflussfaktoren können geltend gemacht werden?

In unserem Vortrag möchten wir ein Kriterienraster zur Beobachtung und Beurteilung von Kommunikation im Deutschunterricht vorstellen, das auf empirischen Ergebnissen der Linguistik, Didaktik und Bildungsforschung beruht. Wichtig erscheint es uns insbesondere, Aspekte wie Aufgabenstellung, Gesprächsform bzw. -muster und soziale, sprachliche, interaktive, aber auch thematische Faktoren stärker einzubeziehen.

Literatur:

Mönnich, A. und C. Spiegel (im Druck): Kommunikation beobachten und beurteilen. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): Didaktik der mündlichen Kommunikation. Kap. 6.1. Baltmannsweiler

Krelle, M. (2007): Die Kontroverse Mündlichkeit. Zum Problem von Wissen und Kompetenz. In: S. Gailberger und M. Krelle (Hrsg.): Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Baltmannsweiler, S. 194-210

kompetenzen. Die Orientierung am Modell des Zuhörens macht den Forschungsbedarf sichtbar, sowohl was die Frage nach den zugrunde liegenden Abläufen als auch die Frage nach der Beeinflussbarkeit betrifft.

Literatur:

Grzesik, J. (2005): Texte verstehen lernen. Münster: Waxmann

Imhof, M. (2004): Zuhören und Instruktion. Münster: Waxmann

Katrin Böhme

IQB Humboldt Universität Berlin

„Zur Abgrenzung des Hörverstehens gegenüber dem Leseverstehen mit Hilfe schwierigkeitsbestimmender Merkmale in der Aufgabenentwicklung“

Im Rahmen der Konstruktoperationalisierung rezeptiver Sprachkompetenzen wird betont, dass Lese- und Hörverstehen zahlreiche Gemeinsamkeiten aufweisen. Beispielsweise sind sich die Verarbeitungsprozesse der schlussfolgernden Bedeutungsentnahme bei beiden Kompetenzen sehr ähnlich. Gleichzeitig werden aber auch die spezifischen Charakteristika des Hörverstehens hervorgehoben, welche unter anderem in der Vergänglichkeit gesprochener Sprache liegen.

Im Vortrag werden empirische Ergebnisse aus den Studien zur Evaluierung der Bildungsstandards im Grundschulbereich vorgestellt. Diese beziehen sich in erster Linie auf schwierigkeitsbestimmende Merkmale von Aufgaben, die zur Überprüfung der Hör- und Leseverstehenskompetenz eingesetzt wurden. Auf dieser Grundlage werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Kompetenzen aufgezeigt.

Frans Coninx

Universität zu Köln

„Zuhören: Rahmenbedingungen, Regeln und Spielgestaltung“

Zuhören – im Sinne von Sozial- und Lernverhalten – und akustisch-auditive Rahmenbedingungen beeinflussen sich gegenseitig (Huber u. a. 2002).

Auditive Rahmenbedingungen sind insbesondere die Hörfähigkeiten des Kindes, die mittels Neugeborenenhörscreening bis hin zu sprachbezogenen Hörtests bei der Einschulung zu überwachen sind. Praktisch anwendbare Beispiele mit Relevanz für Laut- und Schriftspracherwerb werden dargestellt (Coninx 2009).

Akustische Rahmenbedingungen sind eher nicht kindbezogen, sondern umfeldbegründet: Störschall, Nachhall, Folgen einer wechselnder Entfernung zwischen Gesprächspartnern und schließlich auch die Stimm- und Artikulationsqualität der Sprecher.

In diesem Vortrag werden Möglichkeiten zur Überwachung und Optimierung dieser Rahmenbedingungen vorgestellt. Anwendung von „akustischen Regeln“ und dementsprechende Spielgestaltung können – als pädagogisches Schallmanagement – die Rahmenbedingungen für Zuhören sichern.

Literatur:

Huber, L., J. Kahlert und M. Klätte (2002): Die akustisch gestaltete Schule. Edition Zuhören. Band 3. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Coninx, F. (2009): Hörüberprüfungen – Relevanz und Methoden. In: M. Becker-Mrotzek (Hrsg.) Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Teil 13: Didaktik der mündlichen Kommunikation. Hohengehren: Schneider Verlag

Karla Müller

Universität Passau

„Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Textrezeption beim Lesen und Zuhören – und deren didaktisch-methodische Konsequenzen“

Der Vortrag trägt wesentliche Aspekte der Sprach- und Textrezeption beim Zuhören zusammen und reflektiert die daraus folgenden Konsequenzen für Ziele und Vorgehensweisen eines Deutschunterrichts, der sich bisher überwiegend an der Rezeption von Printtexten ausrichtet. Der Vortrag möchte damit zum einen einen Beitrag zur Systematisierung des Gegenstands leisten. Er stellt keine empirische Fallstudie dar, basiert jedoch auf einer jahrelangen, auch praktischen Beschäftigung mit Hörmedien im Deutschunterricht aller Jahrgangsstufen. So ist zum anderen sein Ziel, „Grundlagenforschung“ und „angewandte Forschung“ in Beziehung zu setzen. Er wendet sich daher neben dem universitären Publikum ausdrücklich auch an interessierte Lehrkräfte an Schulen. Der Schwerpunkt liegt auf dem Einsatz von *Hörmedien* im *Literatur*unterricht, jedoch werden auch die Themen Vorlesen und Hörrezeption von Sachtexten gestreift.

Literatur:

Müller, Karla (2007): Hörbücher. In: Petra Josting und Klaus Maiwald (Hrsg.) Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht (kjl&m 07.extra). München: kopaed Verlag. S. 96-107

Sonja Birkle

Pädagogische Hochschule Heidelberg

„Erwerb von Textmustersensibilität durch Vorlesen? Eine empirische Studie in der Grundschule“

Ein wesentlicher Bestandteil des Wissens, das Kinder erwerben müssen, um an literarischer und schriftkultureller Praxis partizipieren zu können, lässt sich nach Mechthild Dehn u. a. als Musterwissen beschreiben. Ziel der Studie ist es, die Wirkung des Vorlesens auf das Textmusterwissen über Merkmale von Märchen bei Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 2 zu überprüfen. Es wird ein selbst entwickeltes empirisches Verfahren eingesetzt, das erfasst, in welchem Umfang Probanden Muster auf sprachlicher und literarischer Ebene erkennen. Die Ergebnisse, die anhand einer Untersuchung in drei 2. Klassen (n = 59) gewonnen wurden, lassen vermuten, dass Schülerinnen und Schüler der genannten Klassenstufe durch Vorlesen in der Entwicklung von Textmusterwissen und Textmustersensibilität gefördert werden können. Das spricht dafür, dass Kinder einen frühen Zugang zu sprachlichen und literarischen Mustern durch Zuhörerfahrungen, die sie in Vorlesesituationen machen, erwerben können.

Volker Bernius

Stiftung Zuhören & Hessischer Rundfunk

Frankfurt am Main

„Von ‚Ohrenspitzen‘ bis ‚Dreiklang: Zuhören- Sprechen – Vorlesen‘ – Neue (und bisherige) Projekte der Stiftung Zuhören“

Die Stiftung Zuhören wurde von Rundfunkanstalten und Landesmedienanstalten vor 6 Jahren gegründet. Sie initiierte seitdem einige praktische Projekte der Zuhörförderung in Schule und Kindergarten. Mittlerweile sind über 1000 Hörclubs in deutschsprachigen Ländern entstanden. Es werden die Inhalte von neuen Fortbildungskonzepten der Stiftung vorgestellt, wie sie derzeit in Hessen und Bayern (mit Förderung der entsprechenden Ministerien) durchgeführt werden. Im hessischen Projekt „Dreiklang: Zuhören – Sprechen – Vorlesen“ werden von Stiftung Zuhören und Stiftung Lesen gemeinsam in 7 Modulen Erzieher(innen) und Lehrer(innen) von bereits bestehenden Tandems des hessischen Bildungs- und Erziehungsplans gefördert. Themen der Module: Auditive Wahrnehmung, Sprachförderung durch Zuhören, Stimme und Erzählen, Kommunikationsstärke und Zuhörverhalten, Medienpraxis: Bilder- und Kinderbücher, Hörspiele und Hörbücher, Wirkung von Lärm, akustische und pädagogische Gestaltung, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern und Teamarbeit.

Literatur:

Bernius, Volker u. a. (Hrsg.)(2006): Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören. Reader Neues Funkkolleg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Bernius, Volker u. a. (Hrsg.)(2007): Erlebnis Zuhören – eine Schlüsselkompetenz wieder entdecken. Edition Zuhören. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Daniela Arnu

Bayerischer Rundfunk & Stiftung Zuhören München

„Mit Sprechen durchstarten: das kann nicht jeder! Wie an Hauptschulen und Berufsschulen die Mündlichkeit und damit auch das Zuhören gefördert werden“

Die Sprach- und Sprechfertigkeit von Hauptschülern und Berufsschülern ist eine häufig vernachlässigte Fähigkeit. Vielen Jugendlichen fällt es schwer, sich auszudrücken, zu erzählen, sich, ihr Wissen und ihre Gedanken mit Worten auszudrücken. In den zwei Projekten „Mit Sprechen durchstarten“ und „Das kann nicht jeder“ werden die Jugendlichen mit passenden Übungen aufgefordert, frei zu sprechen. Sie bekommen dadurch ein neues Verhältnis zur Sprache, zusätzlich lernen sie aber auch viel über sich selbst, erfahren, welche Rolle Präsenz beim Erzählen spielt. Und oftmals wird im Rahmen der Projekte das Selbstwertgefühl der Schüler gesteigert. In den Projekten werden viele praktische Übungen gemacht, zudem wird das Radio als Medium zum Gestalten genutzt. Im Vortrag werden die Projekte vorgestellt, die Vorgehensweise innerhalb der Projektgruppen erläutert und Ergebnisse aus den Projekten präsentiert.

Zudem werden noch Audiobeiträge aus zwei weiteren Projekten des BR/der Stiftung Zuhören präsentiert, um die Spannweite der didaktischen Möglichkeiten aufzuzeigen.

Literatur:

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Hrsg.)(2006): Hör hin – hör her – hör zu. Akademiebericht. Dillingen a. d. Donau

Eva Reichert-Garschhammer

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) München

„Welchen Stellenwert hat die Zuhörförderung im elementaren Bildungsgeschehen? Anknüpfungspunkte des Projekts ‚Ohren spitzen!‘ zu den Bildungsplänen am Beispiel von Bayern“

Aktuell läuft in Bayern und Hessen im Kontext der Implementation ihrer Bildungspläne das Projekt „Ohren spitzen! Kreatives Lernen durch Zuhörförderung im Kindergarten“ der Stiftung Zuhören. Das IFP, das die Bildungspläne für Bayern (BayBEP) und Hessen (HBEP) entwickelt hat, ist Kooperationspartner bei der Realisierung des Projekts in Bayern. Bei dessen Auftakt stand die Frage nach den Anknüpfungspunkten zum BayBEP im Raum. Die Plananalyse ergab: Dem Zuhören kommt ein hoher Stellenwert in der Elementarbildung zu und im Rahmen dieses Projekts wird der BayBEP nahezu abgedeckt. Dem BayBEP (und HBEP) liegt ein Bildungsansatz zugrunde, der auf Ko-Konstruktion und Partizipation beruht und dessen Leitziel die Stärkung der Basiskompetenzen des Kindes ist. Er versteht Bildung als interaktives und dialogisches Geschehen, sodass Kooperation, Kommunikation (Zuhören/Sprechen) und Aushandlung Basiselemente der Bildungsprozesse in allen Bereichen sind. In einigen Bildungsbereichen ist der Aspekt Zuhören besonders bedeutsam, so vor allem bei: Sprache und Literacy, Musik, Medien, Emotionalität, soziale Beziehungen und Konflikte sowie Gesundheit. Zuhörförderung im Elementarbereich bedeutet ganzheitliches Lernen in Alltagssituationen und Projekten. Fachkräfte gestalten die Bildungsprozesse der Kinder mit und nehmen eine Moderatorenrolle ein. Kindern ein Sprachvorbild und guter Zuhörer sein, ihnen die richtigen Fragen stellen – auf dieser Basis kann sich eine Gesprächs- und Zuhörkultur in Kitas entwickeln.

Literatur:

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen und Staatsinstitut für Frühpädagogik (2007): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin: Cornelson Skriptor

Hessisches Sozialministerium und Hessisches Kultusministerium (2007): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden. (Bezug über die Ministerien und Abruf unter www.sozialministerium.hessen.de oder www.kultusministerium.hessen.de)

Claudia Wirts

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) München

„Ist Zuhören messbar? Wissenschaftliche Begleitung des Projektes ‚Ohren spitzen!‘ (Zuhörförderung im Kindergarten)“

Zuhören ist nur schwer messbar, da im Gegensatz zu mündlichem oder schriftlichem Sprachgebrauch die Aktivität des Zuhörens nicht direkt beobachtbar ist. Will man Veränderung im Bereich Zuhören messen, muss man zwangsläufig auf die Effekte des Zuhörens zurückgreifen.

Das Projekt „Ohren spitzen! – Kreatives Lernen durch Zuhörförderung“ der Stiftung Zuhören geht davon aus, dass die Zuhörförderung sich positiv auf die Aufmerksamkeit, die Entwicklung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen, den Lernerfolg sowie kreative und soziale Fähigkeiten auswirkt. Die wissenschaftliche Begleitung macht daher den Versuch, sich der Effekte des Projektes über diese Zielbereiche anzunähern.

Die beteiligten Fachkräfte werden mittels Fragebogen zu Rahmenbedingungen und Praxisbereichen befragt (Prä- und Posttest), ergänzend erfolgt ein Interview zu den Erfahrungen bei der Umsetzung. Zudem werden Effekte hinsichtlich der kommunikativen und sprachlichen Veränderungen bei den beteiligten Kindern mit Hilfe der normierten Beobachtungsbögen „seldak“ und „sismik“ erhoben (Prä- und Posttest).

Literatur:

Hagen, Mechthild (2003): Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule – Begründung, Entwicklung und Evaluation eines Handlungsmodells. München

Imhof, Margarete (2003): Zuhören und Instruktion. Münster: Waxmann

Brigit Eriksson & Saskia Waibel

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz & Pädagogische Hochschule Zürich

„Bildungsstandards Zuhören – ein Bericht aus dem Schweizer Bildungsstandard-Projekt HarmoS“

Das Referat gibt einen Einblick in die Entwicklung von empirisch basierten, auf einem Kompetenzmodell beruhenden Bildungsstandards im Bereich Zuhören für die Klassen 4, 8 und 11.

In einem ersten Teil wird das Kompetenzmodell auf dem Hintergrund der aktuellen Diskussion vorgestellt. Die auf das Kompetenzmodell bezogenen Zuhörtests – ihre Entwicklung, Durchführung und Auswertung – bilden den zweiten Teil des Referats. In einem dritten ausführlichen Teil werden die Resultate der Large-Scale-Assessments vorgestellt. Im Zentrum stehen die aus den Resultaten hergeleiteten Leistungsniveau-Beschreibungen und die vorgeschlagenen Minimal- oder Basisstandards für die Klassen 4, 8 und 11.

Vor dem konzeptionellen Hintergrund des HarmoS-Projekts wird im Referat zur Diskussion gestellt, ob die vorgelegten Formulierungen einsichtig und verständlich und die Beispiele, die diese Minimalstandards illustrieren, angemessen sind.

Ulrike Behrens

Universität Duisburg-Essen

„Testinstrumente zum Zuhören – ein Überblick“

So vielfältig (und so wenig aufeinander bezogen) wie die Lesarten des Zuhörbegriffs sind die Instrumente, die der Markt zur Testung von Teilkompetenzen und -aspekten des Zuhörens bietet. In diesem Vortrag werden in einem Überblick Testverfahren aus unterschiedlichen Disziplinen vorgestellt; auch Testverfahren zumindest aus dem englischsprachigen Ausland werden einbezogen. Dennoch ist zunächst keine Vollständigkeit beabsichtigt, wohl aber Übersichtlichkeit. Hierzu werden die vorliegenden Instrumente hinsichtlich verschiedener Teilaspekte des Zuhörens sowie hinsichtlich ihrer methodischen Zugänge gruppiert und erlauben so auch Rückschlüsse auf Komponenten eines Kompetenzmodells „Zuhören“. Ergänzungen der Be-

standsaufnahme durch die Sektionsteilnehmerinnen und Sektionsteilnehmer sind sehr erwünscht. Mittelfristiges Ziel könnte die Errichtung einer (virtuellen) und möglichst internationalen Testbibliothek zur Mündlichkeit sein.

SEKTION 13 – Raum 402 (HF-Gebäude)
Texte schreiben – Textformen als Lernformen

Sektionsleitung Thorsten Pohl
 Torsten Steinhoff

Thematisiert man *Textformen als Lernformen*, rückt der individuelle Lernprozess, der je eigene Entwicklungsstand eines Lernenden notwendig in den Blick. Mit *Textformen als Lernformen* wird ein breites Spektrum an Textsorten bzw. Schreibenanlässen eröffnet, das sich einerseits aus im direkten Sinne Wissen schaffenden Textsorten zusammensetzt, wie die des Portfolios/Lerntagebuchs, des Mitschreibens, des Protokollierens, der gymnasialen Facharbeit und schließlich der wissenschaftlichen Hausarbeit, das sich andererseits aber – in Ansehung von Schreibentwicklungsvorgängen – auf jedwede andere Textsorten und Schreibenanlässe erstreckt. Während im ersten Fall der Lerngegenstand konzeptionell „außerhalb“ des Schreibens als solchem liegt – das Schreiben fungiert als *Medium* des Lernens –, besteht im zweiten Fall die interessante Konstellation, dass das Schreiben *sowohl Medium als auch Gegenstand* des Lernens bzw. des Erwerbs verschiedener Textkompetenzen ist; die epistemischen Möglichkeiten des Schreibens wirken hier gewissermaßen zurück auf Schreibprozess und Schreibprodukt selbst. Was eine einheitliche Modellierung des Zusammenhangs von *Gegenstand, Aneignung* und *Instruktion* betrifft, ergeben sich für die Sektionsarbeit drei zentrale Fragestellungen:

- Sind es in erster Linie die *medialen* Bedingungen oder sind es in erster Linie die *konzeptionellen* Möglichkeiten (jetzt im Sinne Kochs und Oesterreichers), die das Schreiben zu einer besonderen Aneignungstätigkeit machen?
- Welchen Anteil haben im Aneignungsvorgang verschiedene Grade von Bewusstheit bzw. wie interagieren diese im Erwerbsprozess (von implizit unbewusstem zu explizit reflektierendem Lernen)?
- Das Schreiben ist in der vorliegenden Konstellation selbst zentraler Lernkontext, der aber selbst wieder einer kontextuellen Situierung bedarf. Wie müssen Schreibenanlässe und -kontexte gestaltet und differenziert sein, damit sich die anvisierten Lernprozesse bei den Lernenden einstellen?

Für die Sektionsarbeit ergibt sich ein Spektrum an Beiträgen, das von curricular- und aufgabenbezogenen Zugängen über schreibentwicklungsbezogene Zugänge zu Textsorten als Lernformen im engeren Sinne führt.

Kontaktadresse thorsten.pohl@uni-oldenburg.de

Arne Wrobel

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

„Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens“

Angesichts der Prominenz und Unschärfe des Medienbegriffs scheint es angebracht, den Begriff des Mediums und der Medialität ein wenig genauer auszubuchstabieren. Ich möchte deshalb in einem ersten Teil der Frage nachgehen, was eigentlich unter Medien verstanden wird und verstanden werden kann.

Konkretisiert werden sollen diese Überlegungen am Beispiel der medialen Bedingungen und Faktoren des Schreibens, die seit Anfang der 1980er Jahre im Rahmen der allgemeinen Debatte um die Materialität der Sprachformen in den Mittelpunkt auch der sprachdidaktischen Diskussion gerückt sind. Dies manifestiert sich etwa in der Schematik von konzeptioneller und medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

Schließlich möchte ich – im Anschluss an die systemtheoretische Medientheorie Luhmanns – einige Ergänzungen und Differenzierungen dieser Schematik vorschlagen und in ihren Konsequenzen für die didaktische Konzeption von Schreiblernprozessen skizzieren. Zentral sind hier die Begriffe des Mediums und der Form, die eine erweiterte Perspektive auf Prozesse des Schreibens und Schreibenlernens erlauben.

Konrad Ehlich

Berlin/München

„Textraum als Lernraum - Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens“

Um schreiben zu können, muss man eine Reihe von komplexen mentalen Prozessen in koordinierter Weise aktualisieren. Um schreiben zu lernen, muss man diese Prozesse einüben. Nicht alle Aspekte davon sind in gleicher Weise bekannt. Während zum Beispiel die physiopsychischen der manuellen Tätigkeiten des Schreibens vergleichsweise intensiv erforscht sind, gilt dies weniger für all das, was die Einführung des Schreibens in die individuelle Sprachbiographie für die sprachlichen Handlungsfähigkeiten der Schreibenden und für ihre Konzeptualisierung von Sprache bedeutet.

Der Beitrag entwickelt aus den pragmatischen Bestimmungen des Textes als Kommunikationsform für zerdehnte Sprechsituationen Merkmale, die sich bei der Umsetzung des Textes aus der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit ergeben. Dabei geht es um die Veränderungen des sprachlichen Handelns, die Veränderungen der Sprache, die Veränderung des Sprachwissens und die Herausbildung von Sprachbewusstheit.

Diese Veränderungen werden mit Blick auf die drei Grund-Dimensionen des kommunikativen Mediums Sprache untersucht, die teleologische, die gnoseologische und die komunitäre. Es ergeben sich jeweils spezifische Lernerfordernisse und Lernmöglichkeiten. Sie nutzen den Textraum als Lern- und damit als sprachlichen Erfahrungsraum eigener Art, dessen Bedeutung sich nicht in den Techniken des Schreibenlernens erschöpft.

Jürgen Struger

Universität Klagenfurt

„Zur linguistischen Fundierung von Schreibcurricula: Textsortenprogression, Markiertheitsrahmen und kognitive Lernniveaus“

Schwerpunkt des Vortrags ist die Entwicklung und linguistische Fundierung von schulischen Schreibcurricula (Sachtexte) auf der Basis der Markiertheitstheorie. Für das Schreibenlernen sind (u. a.) unterschiedliche Anforderungen hinsichtlich der kognitiven Komplexität der Textsorten von Bedeutung.

Thesen:

Textsorten lassen sich aufgrund der Markiertheitstheorie/Natürlichkeitstheorie bezüglich ihrer kognitiven Komplexität strukturiert darstellen.

Textsorten bilden kognitive Muster in verschiedenen Komplexitätsstufen ab und somit indirekt Lernstufen bei der Schreibentwicklung.

Eine effektive Vermittlung von Schreibkompetenzen im Unterricht berücksichtigt diese Komplexitätsstufen; Textsortenkompetenz und Schreibkompetenz entwickeln sich demnach am effektivsten unter Berücksichtigung von textlinguistischen Markiertheitsrahmen.

Methodik: Analyse und Kritik bestehender Schreibcurricula für die Sekundarstufe II auf der Grundlage von Natürlichkeits- und Markiertheitstheorie; Schlussfolgerungen für die Schreiblehrpraxis; Kritik an Strukturierungsvorschlägen.

Literatur:

Teržan Kopecky, Karmen (1996) (Hrsg.): Internationales Symposium zur Natürlichkeitstheorie. Maribor (Sammelband des II. Internationalen Symposiums zur Natürlichkeitstheorie. Univerza v Mariboru, Pedagoška Fakulteta. Uredila. Redakcija Karmen Teržan-Kopecky

Heinemann, Margot und Wolfgang Heinemann (2002): Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen: Niemeyer

Michael Becker-Mrotzek & Thomas Bachmann

Universität zu Köln & Universität Zürich

„Schreibaufgaben situieren und profilieren - Potenziale des Unterrichts für den Erwerb und die Entwicklung literaler Fähigkeiten“

Die Aufmerksamkeit der Fachdidaktik richtet sich aktuell stark auf den Einfluss sozialisatorischer Faktoren – wie etwa „Bildungsnähe“ – auf den Erfolg des literalen Lehrens und Lernens im Unterricht. Dabei droht die Gefahr, dass darob das vergessen geht, was Unterricht aus eigener Kraft zum erfolgreichen Erwerb literaler Fähigkeiten beitragen kann.

Am Beispiel von instruktiven Texten wird gezeigt, wie Schreibaufgaben im Unterricht lernförderlich situiert werden können. Dabei werden Begriffe wie „Situierung des Schreibens“ oder „Aufgaben mit Profil“ geklärt und am Beispiel veranschaulicht.

Im Vortrag werden instruktive Lernertexte vorgestellt und diskutiert. Der Fokus liegt dabei auf der frühen Förderung instruktiver Schreibfähigkeiten (2. Schuljahr). Diskutiert wird die Bedeutung von so genannten „Aufgaben mit Profil“ für die frühe Realisation anspruchsvoller Schreibfähigkeiten. Dazu liegen erste empirische Daten vor. Mit Blick auf das Rahmenthema des Sym-

posions von besonderer Bedeutung sind Befunde, welche darauf hinweisen, dass „Aufgaben mit Profil“ offenbar Faktoren wie „Bildungsferne“ zum Teil kompensieren.

Schließlich wird aufgezeigt, wie das Konzept „Schreibaufgaben situieren und profilieren“ theoretisch zu begründen und in einem internationalen Forschungsprojekt zu überprüfen ist.

Literatur:

Bachmann, Thomas und Barbara Ospelt-Geiger (in Vorb.): Aufgaben mit Profil. Frühe Förderung funktional-pragmatischer Schreibfähigkeiten

Becker-Mrotzek, Michael und Kirsten Schindler (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek und Kirsten Schindler (Hrsg.) Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke (KöBeS Heft 5) S. 7-26

Christoph Jantzen

Universität Hamburg

„Überarbeiten als Lernform für Textformen? Untersuchungen von Schreibprozessen in Klasse 6“

Schüler einer 6. Klasse schreiben und überarbeiten Texte mit Hilfe eines Mitschülers (einem „Schreibberater“, vgl. Jantzen 2003). Anhand verschiedener Textfassungen und Aufzeichnungen der Gespräche der Schüler können Beobachtungen zum Überarbeitungsverhalten gemacht werden: Welche Schwerpunkte setzen die Schüler? Welche Strategien werden verfolgt, um Lösungen zu finden? Können Spuren impliziten Lernens in den Überarbeitungen oder den Gesprächen gefunden werden? Inwiefern stehen die Textfunktion und damit auch formale Merkmale der Textsorte im Überarbeitungsfokus der Schüler? Inwieweit haben die Textformen Einfluss auf das Überarbeitungsverhalten (Bericht, argumentative Rede, Erzählung)? Finden sich in den Überarbeitungen oder in den Gesprächen Hinweise darauf, dass die Schüler durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Text (oder dem einer Mitschülerin) Einsichten in Textformen und Textfunktionen gewinnen können?

Im Vortrag sollen erste Befunde zu diesen Fragen präsentiert und diskutiert werden.

Literatur:

Christoph Jantzen (2003): Eigene Texte in der Schule überarbeiten: beobachten - verstehen - lernen. In: Erika Brinkmann, Norbert Kruse und Claudia Osburg (Hrsg.): Kinder schreiben und lesen. Beobachten - Verstehen - Lehren. Fillibach Verlag Freiburg im Breisgau. S. 111-126

Daniela Merklinger

Universität Hamburg

„Schriftlichkeit ohne Buchstaben - Vorschüler diktieren Texte“

Kinder sammeln bereits vor Schuleintritt vielfältige Erfahrungen mit Literalität. Um Genaueres über die dadurch entstehenden Vorstellungen von Schriftlichkeit zu erfahren, habe ich Vorschüler, die selbst noch nicht schreiben können, eigene Texte zu medial mündlich vorgespielten Geschichten diktieren lassen. Dies ermöglicht es, einen Einblick in frühe konzeptionell schriftliche Fähigkeiten zu gewinnen, schließlich ist ihnen die mediale Seite der Schriftlichkeit

zu diesem Zeitpunkt noch nicht zugänglich. Die Diktiersituationen zeigen, wie unterschiedlich die Kinder dabei mit den Anforderungen des dekontextualisierten Sprachgebrauchs umgehen (Andresen 2005) und wie sie die Möglichkeiten der Schriftlichkeit nutzen, wenn sie beispielsweise beim Diktieren aktuelle Selbstkorrekturen vornehmen. Der Sprachgebrauch der Kinder verändert sich, wenn sie mit der Langsamkeit des Schreibprozesses konfrontiert werden. Anhand ausgewählter Tondokumente möchte ich zeigen, dass Vorschulkinder beim Diktieren grundlegende Erfahrungen für den Schriftspracherwerb machen und hier i. S. Wygotskis ein Handeln in der Zone der nächsten Entwicklung möglich ist.

Literatur:

Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart

Annemarie Saxalber-Tetter

Universität Klagenfurt

„Zur Entwicklung von sachbezogenem, argumentativem Schreiben in Lernbiographien bei Schreiber(inne)n zwischen 14 und 20 Jahren“

Prüfungstexte sind wichtige Marksteine in der Schreibbiografie des Einzelnen. In einer Studie untersuche ich Prüfungstexte ausgewählter Schreiberinnen und Schreiber, inklusive der Themenstellungen und der schriftlichen Korrektur- und Beratungshinweise der Lehrpersonen. Die Texte wurden von den Jugendlichen im Laufe der Oberschule (und im ersten Studienjahr) verfasst. Im Vortrag stehen Beobachtungen zur individuellen Schreibentwicklung im Vordergrund. Ich gehe davon aus, dass es das Datenmaterial erlaubt, Aneignungsprozesse von sprachlich/textuellen, argumentativen und kommunikativen Kompetenzen nicht nur punktuell, sondern in der Entwicklung sichtbar zu machen.

Ich wähle dazu aus dem Korpus Texte mit sachbezogenen/argumentativen Themenstellungen aus und gehe speziell auf die Einleitungs- und Schlussteile in den Texten ein. Mit Hilfe textlinguistischer und vergleichender Analysen am Datenmaterial wird u. a. aufgezeigt, welche Gliederungs- und Formulierungsstrategien die Schreiber und Schreiberinnen ab welcher Schulstufe bevorzugt anwenden, wann und wie sich Sicherheit im Umgang mit Begriffen und Wortverbindungen zeigt, inwiefern mit Sprachregistern experimentiert wird. Ebenso interessiert die Frage, wie die Schreiber(innen) mit den Themenstellungen und den darin implizierten Textsortenvorgaben umgehen.

Literatur:

Ortner, Hanspeter (2006/1): Einige kognitive Probleme mit der Bildungssprache. In: tribüne. Zeitschrift für sprache und schreibung. S. 12-26

Saxalber, Annemarie (1994): Individualstile als Unterrichtsthema. In: Praxis Deutsch 126. S. 51-54

Anne Berkemeier

Universität Heidelberg

„Das Schreiben von Sachtextzusammenfassungen lernen und lehren“

Beim schriftlichen Zusammenfassen von Sachtexten handelt es sich zweifelsohne um eine „zentrale Qualifikation in einer Wissensgesellschaft“ (SDD Mitgliederbrief 21/2007: 2), die zumindest bis zum Ende der Schul- und Ausbildungszeit, im Hinblick auf viele Berufe sogar lebenslang, von Bedeutung ist. Es handelt sich um eine Text-, Lern- und Lehrform und dient somit epistemischen wie auch kommunikativen Zwecken. Entsprechende Schreibkompetenzen zu entwickeln, bedeutet, Texten Wissens Elemente zu entnehmen und sie in abgeänderter schriftlicher Form für sich selbst und andere versprachlichen zu lernen.

Im Vortrag sollen Ergebnisse eines laufenden empirischen Projekts zum Schreiben von Sachtextzusammenfassungen vorgestellt werden (6. Klasse Hauptschule). Ziele des Projekts bestehen in der Konzeption eines Schreibfördermoduls, in der Entwicklung eines Evaluationsinstrumentes zur Beurteilung dieses Konzeptes sowie in der Entwicklung eines Diagnoseinstrumentes im Hinblick auf individuelle Fähigkeiten und Schwierigkeiten.

Das Konzept berücksichtigt dabei produkt- wie prozessbezogene Textartenspezifika, die Integration anderer Lernbereiche des Deutschunterrichts (Lesen, Grammatik), die kommunikative Bedeutung der Textart sowie die Entwicklung medialer Kompetenzen.

Literatur:

Berkemeier, Anne (2007): Perspektiven der Weiterentwicklung einer DaZ-spezifischen Schreibdidaktik. In: Angelika Redder (Hrsg.) Text und Diskurs. Festschrift für K. Ehlich. Tübingen. S. 401-410

Thomas Häcker & Werner Senn

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Rostock/Luzern

„Schreiben als Voraussetzung und Ziel der Portfolioarbeit“

Portfolios zielen als alternative Lern- und Beurteilungsinstrumente darauf, die übliche Beurteilung des Gelernten (Assessment of Learning) zu einer Beurteilung im Dienste des Lernens (Assessment for Learning) weiterzuentwickeln und erweitern daher den Blickwinkel der Beurteilung von den Produkten auf die Prozesse ihrer Entstehung. Die US-amerikanische Schreibbewegung hat die Potentiale der Portfolioarbeit für die (Weiter-)Entwicklung von Schreibkompetenzen der Lernenden einerseits und die Beurteilungskompetenzen der Lehrenden andererseits früh erkannt. In diesem Beitrag wird in einem ersten Schritt ein Phasenmodell der Portfolioarbeit vorgestellt und in einem zweiten Schritt das Modell unter schreibdidaktischer Perspektive analysiert. Fokus dieser Untersuchung soll die Frage sein, welche Schreibkompetenzen das Schreiben eines Portfolios, als Schreibanlass mit vielfältigen Schreibaufgaben, verlangt, also welche Voraussetzungen Portfolioarbeit in Bezug auf das Schreiben stellt. Die Analyse verfolgt das Ziel, zu verdeutlichen, dass in portfoliobasierten Lernumgebungen Schreiben sowohl Medium wie auch Gegenstand des Lernens ist, in der Schreibprozesse initiiert und gesteuert werden und wo Schreibkompetenzen (weiter-)entwickelt werden können. Abschließend wird aufgezeigt, dass Schreiben so direkt oder indirekt auch Ziel der Portfolioarbeit ist.

Literatur:

- Häcker, Thomas (2007): Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1. (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Lindauer, Thomas und Werner Senn (2007): Die Sprachstarken 4. Deutsch für die Primarschule. Kommentarband. Klett und Balmer Verlag: Zug

Torsten Steinhoff

Universität Gießen

„Am Pol konzeptioneller Schriftlichkeit – Zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten“

Wissenschaftliche Texte sind extrem konzeptionell schriftlich. Die für sie typischen Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien stellen Studierende vor manifeste Schreibprobleme. Insbesondere Studienanfänger orientieren sich an Standards des schulischen und journalistischen Sprachgebrauchs, müssen aber erkennen, dass sich auf diese Weise die spezifischen Schwierigkeiten der neuen Textform nicht lösen lassen. So wird die Textform zur Lernform: Lesend und schreibend entwickeln die Lerner im Verlaufe ihres Studiums eine genuin wissenschaftliche Textkompetenz, die sich am Gebrauch der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich) nachvollziehen lässt. Im Vortrag wird ein Modell zur Aneignung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten vorgestellt, das zeigt, wie der lange Weg zum „Pol konzeptioneller Schriftlichkeit“ verläuft, und das verschiedene Fragen hinsichtlich der Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens in Schule und Hochschule aufwirft. Die empirische Grundlage des Beitrags bildet ein Korpus mit 296 studentischen Seminararbeiten und 99 Fachaufsätzen von Experten.

Literatur:

- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen

Thorsten Pohl

Universität Oldenburg

„Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch“

Die für wissenschaftliches Schreiben spezifischen Anforderungen ergeben sich aus der Polyperspektivität wissenschaftlicher Texte. Wissenschaftliche Texte thematisieren nicht allein einen wissenschaftlichen Gegenstand, sondern diesen immer in seiner diskursiven Einbindung, d. h. in Tradition und Diskussionsstand einer Disziplin. Hinzu kommt ein dritter dimensionaler Bezugsraum: Wissenschaftliche Texte sind argumentativ-methodische Texte, die sowohl Erkenntnisgewinn als auch Erkenntnisweg gegenüber des in Frage stehenden Gegenstandes und vor dem Hintergrund des fachlichen Diskurses explizit thematisieren. Diese dreifache Situierung macht auf nahezu allen textuell-sprachlichen Struktur- und Ausdrucksebenen besondere Mittel erforderlich, über die Studierende zu Beginn ihrer wissenschaftlichen Schreibaktivitäten noch nicht verfügen und noch nicht verfügen können.

Am Beispiel der wissenschaftlichen Alltagssprache (Ehlich 1999) einschließlich entsprechender lexiko-syntagmatischer Effekte sollen typische Erwerbswege und begleitende Entwicklungseffekte an einem Korpus von wissenschaftlichen Schreibbiographien und einem experimentell erhobenen Korpus von Einleitungstexten vorgeführt werden. Dabei zeigt sich, dass die Entfaltungsbewegung epistemischer Ausdrucksqualität von einem gegenstandsbezogenen Anfangsstadium über ein diskursbezogenes Zwischenstadium zum voll entwickelten argumentativ orientierten wissenschaftlichen Schreiben führt.

Literatur:

- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Hans Barkowski und Armin Wolff (Hrsg.) Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Regensburg: Fachverb. DaF. S. 1-30
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer

Katrin Lehnen & Kirsten Schindler
Universität Gießen & Universität zu Köln
„Berufliche Textsorten im Studium“

Der Beitrag geht den Fragen nach, wie sich berufliche Schreibprozesse und Textsorten in das Studium integrieren lassen und als spezifische Lernformen den Schreiberwerbsprozess von Studierenden unterstützen können.

Die Untersuchung dieser Fragen stützt sich auf empirische Studien und Lehrforschungsprojekte, in denen sich fortgeschrittene Studierende (Magister; Lehramt) auf unterschiedliche Weise mit beruflichen Schreibaufgaben und -prozessen auseinandersetzen mussten: a) durch die Produktion berufsspezifischer Texte, die ein breites Spektrum domänenspezifischer Schreib Anforderungen abdecken, und b) durch die Ermittlung relevanter Schreibaufgaben und Textsorten im Berufsfeld von Lehrerinnen und Lehrern anhand des eigenständigen Führens, Transkribierens und Auswertens von Interviews mit der Berufsgruppe. Die in den Projekten genutzten methodisch-didaktischen Ansätze fokussieren unterschiedliche Aspekte des Lernprozesses – das Schreiben als Lernmedium (a) und als Lerngegenstand (b). Sie werden anhand ausgewählter Befunde und mit Blick auf ihr Potential für die Erweiterung von Schreibstrategien diskutiert.

Literatur:

- Jakobs, Eva-Maria, Katrin Lehnen und Kirsten Schindler (Hrsg.) (2005): Schreiben am Arbeitsplatz. Frankfurt am Main: Verlag für Sozialwissenschaften
- Schindler, Kirsten (2004): Adressatenorientierung beim Schreiben. Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassens von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen. [Textproduktion und Medium, 8]. Frankfurt am Main: Lang

SEKTION 14 – Raum 401 (HF-Gebäude)

„Richtig schreiben“

Sektionsleitung Ursula Bredel
 Christa Röber

In der Schule wird beim Lese-/Schreiberwerb eine Phase des Anfangsunterrichts (Aufbau von Laut-Buchstaben-Beziehungen) von einer Phase des Orthographieunterrichts unterschieden. Hinter dieser Modellierung verbirgt sich unausgesprochen die Schriftauffassung, in Alphabetschriften bildeten die Zeichen (Buchstaben) Laute ab, andere Schreibungen seien (darauf aufbauende) Abweichungen.

Schrifttheoretisch ist eine solche Modellierung ebensowenig unwidersprochen geblieben wie Aneignungstheoretisch: Von der modernen Schrifttheorie wissen wir, dass Buchstaben nicht nur phonologisch segmentale, sondern zugleich systematisch prosodische, morphologische und syntaktische Strukturen visualisieren. Von der Aneignungstheorie wissen wir, dass der Schriftspracherwerb von Beginn an Systemerwerb ist.

Nicht zuletzt PISA und IGLU haben gezeigt, dass ca. einem Drittel aller Schüler(innen) die Systemaneignung im gegenwärtigen Unterricht nicht oder nicht hinreichend gelingt. Die Differenz zwischen gelingenden und nicht gelingenden Aneignungswegen steht im Zentrum unserer Sektion. Weil davon ausgegangen werden kann, dass der Schriftspracherwerb primär durch den Unterricht gesteuert wird, thematisieren einige Beiträge Effekte spezifischer Lehrmethoden auf die Aneignung der Orthographie bzw. geben Auskunft über Unterschiede von Aneignungswegen in Abhängigkeit von verschiedenen Lernausgangslagen (Dialekt, Mehrsprachigkeit, soziale und kognitive Differenzen).

Kontaktadresse ursula.bredel@uni-koeln.de

Cäcilia Töpler

Universität zu Köln

„Zum Graphembegriff“

In Alphabetschriften sind Grapheme – einer Auffassung zufolge – Buchstaben bzw. Buchstabenfolgen, die Phoneme kodieren. Die Phonemorientierung der Alphabetschrift – im Gegensatz etwa zu Codes (wie IPA), die oberflächenphonetische Erscheinungen abbilden – weist schon auf einen Bezug zur morphematisch-lexikalischen Ebene hin und damit auf die so genannte orthografische Tiefe der Schrift. Für das Deutsche sind die Ebenen, die bei der Wortschreibung in Graphemen erfasst werden können, phonematische, morphematische und silbische Strukturen. Varianten eines Graphems, z. B. <n> vs. <nn>, <sch> vs. <s> oder <ä> vs. <e>, lassen sich dann aus der Tatsache erklären, dass ein Phonem auch in seiner spezifischen Silbenposition und Morphemzugehörigkeit kodiert werden kann, und werden nicht als Abweichungen von einem Normalfall aufgefasst. Der Vortrag stellt einige Aspekte der orthografischen Tiefe dar, die durch Grapheme abgebildet wird, und lotet exemplarisch Möglichkeiten der dadurch gegebenen didaktischen Zugriffe aus.

Birgit Mesch

Universität Hildesheim

„Getrennt oder zusammen? Der orthographische Wortbegriff in der Linguistik und im Schriftspracherwerb“

Die Getrennt- und Zusammenschreibung (kurz: GZS) führte lange Zeit ein Schattendasein in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Orthographiediskussion. Die Rechtschreibreform von 1996 entfachte eine Debatte um die GZS, die trotz der Re-Reform von 2004/2006 nicht mehr zum Stillstand gekommen ist. Dies hat Konsequenzen nicht nur für die graphematische Beschreibung der GZS, sondern insbesondere auch für deren Vermittlung.

Der Vortrag will zunächst Klarheit ins Dickicht der systematischen Auseinandersetzung um die GZS bringen. Im Anschluss daran werden die in der Forschungsliteratur bekannt gewordenen didaktischen Konzepte zum Orthographieerwerb im Hinblick auf die GZS vorgestellt und kritisch hinterfragt. Die Ergebnisse werden den Strategien gegenübergestellt, welche Lerner der Schriftsprache aufwenden, um sich das Schriftsystem und damit verbunden die GZS anzueignen. Daraus resultieren Vorschläge für eine didaktische Modellierung der GZS.

Literatur:

Bredel, U. (2006): Die Herausbildung des syntaktischen Prinzips in der Historiogenese und in der Ontogenese der Schrift. In: Ursula Bredel und andere (Hrsg.) Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Tübingen: Niemeyer. S. 139-163

Fuhrhop, N. (2007): Zwischen Wort und Syntagma. Tübingen: Niemeyer

Andreas Voss & Kerstin Kowalski

Universität Dortmund

„Die Erfassung von Rechtschreibkompetenz in der IGLU-Ergänzungsstudie Orthographie 2006“

Mit diesem Beitrag sollen Konzeption, Durchführung und Auswertung von IGLU-E 2006 dargestellt werden. Die Rechtschreibkompetenz wurde am Ende der vierten Jahrgangsstufe von rund 8.500 Grundschülerinnen und Grundschulern mittels der drei Orthographietests gut-schrift|diagnose (vormals DoSE), der Deutschen Schreibprobe (ehemals HSP) und des Sprachsystematischen Rechtschreibtests (SRT) erhoben. Auf Basis der dem jeweiligen Test zugrunde liegenden theoretischen Rahmenkonzeption zum Aufbau orthographischer Kompetenzen wurden die Schreibungen der Schülerinnen und Schüler empirisch in einer Kombination aus qualitativen und quantitativen Datenauswertungsverfahren modelliert. Die bei der Datenauswertung eingesetzten Verfahren erlauben es, die theoretischen Annahmen anhand der jeweiligen Datenpassung der Modelle empirisch zu überprüfen. Aus den Ergebnissen dieser Datenmodellierungen lassen sich empirisch gestützte Folgerungen für die Rechtschreibdidaktik ableiten. Neben den Leistungsdaten wurden umfangreiche Informationen zu Strukturmerkmalen erhoben, die die Grundlage für Zusammenhangsanalysen mit den Leistungsdaten darstellen.

Literatur:

Voss, A., I. Blatt, und K. Kowalski (2007): Zur Erfassung orthographischer Kompetenz in IGLU 2006: Dargestellt an einem sprachsystematischen Test auf Grundlage von Daten aus der IGLU-Voruntersuchung. In: Didaktik Deutsch 23 (13). S. 15-32

Johanna Fay

Universität Lüneburg

„Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Textschreiben“

In der didaktischen Debatte werden verschiedene Formen der Rechtschreibkompetenz unterschieden: Je nachdem, ob ein Lerner einen freien Text oder diktierter Einzelwörter schreibt (vgl. Ludwig), und je nachdem, welche orthographische Komplexität das zu schreibende Wortmaterial vorweist (vgl. Herné und Naumann), werden von ihm verschiedenen Anforderungen an die Rechtschreibkompetenz verlangt. Darauf beziehungsweise stelle ich Verfahren und Ergebnisse meiner Untersuchung zur *Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Textschreiben* vor. Darin habe ich ein qualitatives Analyseverfahren entwickelt, mit dessen Hilfe es gelingt, die Rechtschreibkompetenz zu messen und gleichzeitig die genannten unterschiedlichen Anforderungen zu berücksichtigen. Es zeigt sich, dass diese Unterschiede eklatante Auswirkungen auf die Rechtschreibleistung der Schreiberner haben. Dieses Ergebnis erfordert u. a. die Diskussion über Konsequenzen für die Rechtschreibdidaktik und die Rechtschreibdiagnostik.

Datenbasis: n = 60; 120 Texte; 60 Einzelwort- und Satzschreibungen aus Kl. 1 bis 4

Literatur:

Fay, Johanna und Swantje Weinhold (2006): Die Rechtschreibung beim Textschreiben. Eine besondere Aufgabe für Lernende und Unterricht. In: Praxis Grundschule H. 4. S. 12-16

Christa Röber

Pädagogische Hochschule Freiburg

„Lesenlehren unter Nutzung der phonologischen und syntaktischen Informationen der Orthographie“

In meinem Vortrag werde ich eine Unterrichtsmethode vorstellen, die den Schülern beim Lesenlernen die Dekodierung der Buchstabenkette eines Wortes zeigt, die die phonologische Artikulation eines Wortes ohne die einzelbuchstabenorientierte Synthese, ohne die Artikulation eines Kunstwortes, ohne das Suchen im „mentalen Lexikon“ und ohne die erneute, nicht in allen Fällen richtige Artikulation ermöglicht. Basis dieser Methode sind folgende Faktoren:

- Kompetente Leser lesen beim lauten Lesen deutscher Wörter keine Laute (wie der herkömmliche deutsche Anfangsunterricht es die Kinder lehrt), sondern unterschiedliche Silben, die sie zu Wörtern mit spezifischen Betonungsmustern zusammenfügen: Lesen können bedeutet, die Folge der Buchstaben als Information über die phonologische Artikulation eines Wortes zu interpretieren.
- Diese Tatsache kann als Beleg dafür interpretiert werden, dass die Funktion der Buchstabenfolge eines Wortes darin besteht, dem Leser Hinweise auf die phonologische Gestaltung von Wörtern zu geben, der die individuelle Lautung der Wörter eingeordnet ist. Unter die-

ser Prämisse lässt sich die Orthographie des Deutschen als ein umfassendes Regelsystem beschreiben, das kompetenten Lesern Signale für ein schnelles Lesen gibt. Aus dieser Sicht ist die Schrift im Deutschen als eine Markierung von Silben mit Buchstaben, also als eine alphabetisch geschriebene Silbenschrift zu bezeichnen.

- Die Analysen von Leseleistungen von Anfängern bestätigen diese schriftlinguistische Modellierung der Orthographie: Kinder, die die Kodierungsfunktion der Schrift einzelbuchstabenorientiert dargeboten bekommen, scheitern so lange beim Lesen, wie sie nicht in der Lage sind, in den Buchstabenfolgen – in Abkehr von den Instruktionen des Unterrichts – die silbische Artikulation eines Wortes mit seinem Betonungsmuster und den Anschlussverhältnissen im Reim der betonten Silbe zu entdecken. Kinder, denen der Unterricht hingegen ermöglicht, diese phonologischen Merkmale eines Wortes als zentral für das Lesenlernen zu erkennen, werden relativ schnell sichere Leser.

Daraus folgen als Prämissen für die derzeitige Leseforschung:

- Empirische Untersuchungen von Leseleistungen von Anfängern wie von erfolglosen älteren Lesern müssen die Unterrichtsmethode des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts als wesentlichen Einflussfaktor berücksichtigen.
- Die Betrachtung der Orthographie des Deutschen muss lautliche Bezüge der Buchstaben deren phonologischer Funktion unterordnen. Sie ist weiterhin durch die morphologische Funktion der Schrift zu ergänzen.
- Aufgrund der Besonderheiten der deutschen Orthographie sind Rückschlüsse von Leseuntersuchungen aus Ländern, deren Sprachen eine andere Orthographie haben, nur bedingt berechtigt.

Abschließend werde ich aufzeigen, dass die Nutzung der Zeichen der Schrift auch auf syntaktischer Ebene das Lesen befördert: Die Interpretation der satzinternen Großbuchstaben als Merkmale der Satzgliederung (sie markieren jeweils den Kern einer Nominalgruppe) tragen dazu bei, dass Leseanfänger Sätze grammatisch (und semantisch) zu gliedern lernen und dadurch die Informationen des Textes besser erschließen können.

Elin-Birgit Berndt

Universität Bremen

„Digitale Rechtschreibhilfen zu einer explorativen Lernumgebung entwickeln – ein Forschungsprojekt“

Was müssen Rechtschreibprüfung und digitale Rechtschreibwörterbücher bereitstellen, damit sie zu einer Bildungssoftware werden, die eine individuelle und gezielte Diagnose und Förderung der Rechtschreibung unterstützt? In dem Beitrag sollen die Grenzen der Tools benannt, die Desiderata beschrieben werden, derer es bedarf, damit Lernende auf der Suche nach sprachlichen Merkmalen, die von der Schrift symbolisiert, markiert und bezeichnet werden, die „Sprache neu entdecken“ können – auch auf der Basis des silbenanalytischen Modells (nach Christa Röber). Wie sollten z. B. die Suchalgorithmen beschaffen sein, damit in Digitalen Rechtschreibwörterbüchern die Lernenden erkunden können, was ihnen Buchstabenfolgen über die Orthographie verraten? Um was muss Rechtschreibprüfsoftware ergänzt werden, um in

Schulen sinnvoll eingesetzt zu werden? Die Lernumgebung wird konzipiert für Lernende in den Klassen 5 und 6 der weiterführenden Schulen und soll in einer Fallstudie evaluiert werden. Wie kann die Software dazu entwickelt werden?

Literatur:

Berndt, Elin-Birgit (2007): Warum die Werkzeug-Metapher in Bildungsprozessen in die Irre führt. In: OBST Heft 72. S. 109-133

Berndt, Elin-Birgit (2007): Warum Fachdidaktiker den Dialog mit der Informatik suchen sollten - am Beispiel der Rechtschreibkorrekturprogramme. In: Hartmut Jonas und Petra Josting (Hrsg.) Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2006. München

Hans-Werner Huneke

Pädagogische Hochschule Freiburg

„Schreibspion. Überlautendes Sprechen als sprachliche Analyseoperation beim Schriftspracherwerb“

Kinder, die beim Schriftspracherwerb während des ersten Schuljahres erste eigene Wörter und Texte aufschreiben, sehen sich vor einer anspruchsvollen sprachlichen Analyseaufgabe. Sie müssen diejenigen sprachlich-formalen Merkmale der zu schreibenden Wörter, die sie für orthographisch relevant halten, isolieren und gewinnen. Auf dieser Grundlage können sie dann die Lösung der Schreibaufgaben angehen.

Es ist nicht einfach, Informationen darüber zu erhalten, mit welchen Strategien die Kinder diese Analyseaufgabe angehen. Eine Datenquelle hierzu kann vermutlich aus der Beobachtung von sprachbezogenen Verhaltenselementen während des Schreibvorgangs gewonnen werden: Schreibanfänger begleiten – anders als kompetente Schreiberinnen und Schreiber – ihr Schreiben mit charakteristischen Artikulationsbewegungen. Diese Artikulationsbewegungen werden aufgezeichnet und mit der Bewegung der Schreibhand synchronisiert betrachtet. Überprüft werden soll, ob und ggf. wie überlautendes (auch subvokales) Sprechen als Analysestrategie verwendet wird.

Christiane Steinweger

Universität zu Köln

„Die Großschreibung im Lehr-Lern-Prozess – Welche Aufschlüsse können Transkripte geben?“

Im Kontext der aktuellen Forschung des Schriftspracherwerbs rückt der Unterricht selbst immer mehr in den Vordergrund, da die Vermittlung von Wissen in diesem stattfindet. Zentral ist hierbei die Frage, wie die sich darin abspielenden Lehr-Lern-Prozesse aussehen.

Neben Methoden und Ansätzen, die die Strukturen der Schrift berücksichtigen, gilt das besondere Interesse der Unterrichtskommunikation. Vorausgesetzt wird, dass Kommunikation einen Einblick in die Lehr-Lern-Prozesse bietet.

Am Beispiel der Groß- und Kleinschreibung (GKS) wurde unter Berücksichtigung der beiden Ansätze zur GKS – wortartenbezogen und syntaxbezogen – ermittelt, über welches orthographische Wissen Lehrer verfügen, wie sie dieses Wissen im Unterricht einbringen und in welcher

Weise Schüler von diesem Wissen Gebrauch machen. Transkripte können in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag leisten.

Anhand exemplarischer Auszüge aus Unterrichtssequenzen der Grundschule zur Groß- und Kleinschreibung wird ein Einblick in die Lehr-Lern-Prozesse des Orthographieunterrichts zur Groß- und Kleinschreibung gegeben und aufgezeigt, welche Aufschlüsse Transkripte in diesem Zusammenhang geben können.

Barbara Pagel

Universität Hamburg

„Spiel, Strategie und Sprachsystematik. Ausgewählte Befunde aus einer Studie zum Schriftspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund“

In dem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer Interventionsstudie in einer ersten Grundschulklasse berichtet und zur Diskussion gestellt. Die zwei Parallelklassen der Schule, die fast zu 100 Prozent von Kindern mit Migrationshintergrund besucht wird, dienen als Kontrollklassen.

Die Ergebnisse der IGLU-Studie 2006 zeigen, dass nach wie vor ein hoher Zusammenhang zwischen der Leseleistung und dem sozioökonomischen sowie dem Migrationsstatus besteht (Bos et al. 2006). In der Untersuchungsklasse wird ein Konzept erprobt und evaluiert, das von der Schriftsprache ausgeht (Hinney 1997). Die Erstklässler werden angeleitet, mit Hilfe von Strategien schriftsprachliche Strukturen systematisch zu entdecken und einen Bezug zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache herzustellen. Damit soll Kindern unabhängig von ihrer Kompetenz in der deutschen Sprache der Schriftspracherwerb erleichtert werden. Zur Übung und Anwendung werden Spiele eingesetzt.

Literatur:

Bos, W. u. A. (2007): IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann

Hinney, G. (1997): Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang

Swantje Weinhold

Universität Lüneburg

„Effekte verschiedener methodisch-didaktischer Konzepte auf den Schriftspracherwerb. Ergebnisse einer Longitudinalstudie in Klasse 1-4“

In der Didaktik des Schriftspracherwerbs gibt es seit langem sehr engagierte Diskussionen um gute Konzepte bzw. das beste Konzept zum Lesen- und Schreibenlernen, da davon ausgegangen wird, dass der Unterricht den Schriftspracherwerb maßgeblich steuert; im Schulalltag wird dem entsprechend mit einer Reihe unterschiedlicher Lehrmethoden gearbeitet. Die Lernwirksamkeit vieler dieser verschiedenen praktizierten Konzepte ist allerdings bisher empirisch noch wenig erforscht. In dem Beitrag werden die Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Unterricht mit drei verschiedenen Konzepten vorgestellt, denen unterschiedliche schrifttheoretische Modellierungen zugrunde liegen („Lesen durch Schreiben“, „Silbenanalytische Methode“ „Tobi-Fibel“/„Fara und Fu Fibel“).

Auf Basis von Lese- und Schreibdaten, die seit Beginn der Grundschule regelmäßig von 256 Schülerinnen und Schülern aus 12 Klassen in drei Bundesländern erhoben werden, sowie Unterrichtsbeobachtungen und Metadaten wurde in einer quantitativ-qualitativen Analyse ermittelt, welche – konzeptspezifischen? – Rechtschreib- und Lesekompetenzen die Kinder entwickeln. Im Zentrum des Vortrages sollen die Ergebnisse der Rechtschreibentwicklung bis zum Ende der Grundschulzeit stehen; zu diskutieren sind die didaktischen- methodischen Konsequenzen.

Literatur:

Weinhold, Swantje (2006): Entwicklungsverläufe im Lesen- und Schreibenlernen in Abhängigkeit verschiedener methodisch-didaktischer Konzepte. Eine Longitudinalstudie in Klasse 1-4. In: Swantje Weinhold (Hrsg.) Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung. SchneiderVerlag Hohengehren. S. 120-151

Henrike Pracht

Universität Wuppertal

„Schrift-Sprach-Strukturen. Kompetenzorientierte Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch“

Ausgangspunkt des Vortrags ist der Begriff der funktionalen Alphabetisierung. Es wird vorgeschlagen, diesen im Kontext zweitsprachlicher Alphabetisierungsarbeit als eine Kompetenz auf der Basis gesprochensprachlichen und schriftsprachlichen Strukturwissens aufzufassen. Ausgehend von dieser begrifflichen Grundlage kann der Frage nachgegangen werden, wie eine solche Kompetenz aufgebaut bzw. gefördert werden kann. Zunächst wird ein Modell der Verarbeitung zweitsprachlicher Schriftsprachstrukturen vorgestellt, in dem das Wort als Form-Bedeutungseinheit die Position einer zentralen Verarbeitungseinheit einnimmt. Im Zentrum steht danach die kognitive Repräsentation konkreter Wort-Gestalten sowie deren zunehmende Schematisierung und Ausdifferenzierung im Sinne eines Lexikon-Grammatik- bzw. Lexikon-Orthographie-Kontinuums. Vor diesem Hintergrund müssen Angebote zu einer strukturierten Spracherfahrung im Spannungsfeld von Komplexität und Zugänglichkeit schrift-sprachlicher Strukturen als Kernelement kompetenzorientierter Alphabetisierungsarbeit in Deutsch als Zweitsprache angesehen werden.

Literatur:

Langacker, Ronald W. (2000): Grammar and conceptualization. Berlin, New York: Mouton de Gruyter

Ravid, Dorit und Liliana Tolchinsky (2002): Developing linguistic literacy: a comprehensive model. In: Journal of Child Language 29. S. 417-447

Margit Ergert

Universität Graz

„Strukturiertes Arbeiten mit dialektsprechenden Kindern“

Dialektsprechende Kinder können sich für den Erwerb der Orthographie nicht verlässlich an Lautstrukturen ihrer gesprochenen Sprache orientieren.

2006 bis 2008 wurde daher in einer österreichischen Volksschule ein Projekt gestartet, in dem die Schrift als Instrument zur Sensibilisierung für sprachliche Muster dient. Systematische Arbeit an phonologischen und prosodischen Merkmalen der deutschen Schreibung, wie Akzent oder Vokalqualität, bestätigte nicht nur die Hypothese, dass sprachliche und orthographische Muster durch die Erklärung der Kodierung besser verstanden werden. Mit Hilfe der Häuschen-Methode nach Röber-Siekmeyer, konnte den Kindern durch die Schrift ein rascherer, logischerer Zugang zur Standardsprache vermittelt werden als in traditionellen Unterrichtsmodellen. Ihre Lesekompetenz entwickelte sich überdurchschnittlich rasch und prosodisch richtig: Ende der 1. Klasse: Lesequotient 119,5% (Salzburger Lesescreening für die 2. Klasse).

Beeindruckend ist auch die Aufmerksamkeit der Kinder: Es gibt wenige Falschschreibungen und kaum Auslassungen. Die Schreibleistungen sind vergleichbar mit Klasse 3. Allgemein sind die Kinder auch in anderen Fächern in der Lage, systematischere Denkarbeit zu leisten als gleichaltrige Vergleichspersonen.

Das Projekt wird mit dieser Versuchsgruppe bis 2010 fortgesetzt.

Literatur:

Röber-Siekmeyer, Christa und Doris Tophinke (2002): *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*. Schneider Verlag Hohengehren

Matthias Müller

Pädagogische Hochschule Freiburg

„Die Rolle von Prosodie und Artikulationsdynamik beim Erwerb der deutschen Schärfungsschreibung durch russische Migrantenkinder“

These: Die unterschiedlichen Silbenschnittverhältnisse im Russischen und Deutschen müssen didaktisch aufgegriffen werden, soll russischen Migrantenkidern ein sprachspezifisch angemessener Erwerb der deutschen Schärfungsschreibung ermöglicht werden.

Der Beitrag widmet sich einem in der Didaktik notorisch umstrittenen Thema: der Schärfungsschreibung. Vor dem Hintergrund des Erwerbs dieser typischen orthographischen Struktur des Deutschen zeigt sich, dass diese in sprachtypologischer Hinsicht auf einer ausgesprochen „exotischen“ Artikulationsdynamik des Deutschen beruht, die u. a. in den slawischen Sprachen nicht vertreten ist: Die Rede ist von der Artikulation „fest“ an ihren Folgekonsonanten „angeschlossener“ Akzentvokale.

Präsentiert werden Ergebnisse einer Interventionsstudie, die dieses artikulatorische Phänomen im Schriftspracherwerb muttersprachlich deutscher und muttersprachlich russischer Kinder vergleichend analysiert. Für die Schüler mit russischsprachigem Hintergrund wird zudem ein silbenanalytisches Rechtschreibverfahren (nach Christa Röber) erprobt, das neben der Möglichkeit eines sprachspezifisch angemessenen Erwerbs der Schärfungsschreibung auch die Verbesserung der spontanen mündlichen Artikulation der Schüler (als Basis ihres weiteren Schriftspracherwerbs) zum Ziel hat.

Probanden: Interventionsstudie – 10 Schüler der 2. Jahrgangsstufe einer Hamburger Grundschule, davon 5 mit russischsprachigem Hintergrund

Methodik: Nichtstandardisierte Erhebung von Daten zur Artikulations-, Schreib-, Lesekompetenz. Qualitative und quantitative Analyse

SEKTION 15 – Raum 107 (HP-Gebäude)
„Sprachliche Strukturen thematisieren“

Sektionsleitung Klaus-Michael Köpcke
Christina Noack

In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch wird dem Lernbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ eine besondere Funktion zugewiesen: Das explizite Wissen über sprachliche Strukturen und Zusammenhänge, sowie dessen kompetente Umsetzung gilt als Voraussetzung für Lernerfolge in den drei übrigen Kompetenzbereichen.

Entsprechend des Tagungsthemas soll die Diskussion innerhalb der Sektion unter den Gesichtspunkten der *Differenz* aufgrund unterschiedlicher Lern- und Ausgangssituationen und der langfristigen *Entwicklung* sprachlichen Wissens geführt werden. Die Beiträge, die auch empirische Arbeiten vorstellen, orientieren sich u. a. an folgenden Fragestellungen:

- Welche sprachlichen Strukturen sind für das Gesamtfach Deutsch grundlegend?
- In welchen funktionalen Kontexten lässt sich die Thematisierung sprachlicher Strukturen verorten bzw. lässt sie sich gerade in Zeiten von Bildungsstandards und Kompetenzdebatten auch kontextfrei rechtfertigen, etwa im Sinne eines formalen Grammatikunterrichts?
- Welche Methoden und Verfahren gewährleisten eine kompetente Aneignung sprachlichen Strukturwissens durch die Schüler bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen?
- Welche Gewichtung sollte die Thematisierung sprachlicher Strukturen in den Kerncurricula und Lehrwerken für die einzelnen Schularten erfahren und welche Progression ist jeweils anzustreben? Ist es gerechtfertigt, bei Hauptschülern lediglich praxisnahe Basisqualifikationen aufzubauen, die auf dem Gymnasium bereits vorausgesetzt werden?
- Letztlich ist bei dem Stichwort „Differenz“ zu bedenken, *inwieweit* typologische und strukturelle Sprachunterschiede Thema sein müssen.

Kontaktadresse cnoac_01@uni-muenster.de

Reinold Funke
Pädagogische Hochschule Heidelberg
„Grammatisches Lernen – kein Fall für jeden?“

Der Beitrag stützt sich auf eine empirische Untersuchung, die anhand eines prozessnahen Indikators (orthographische Rezeption) überprüft, in welchem Umfang Schülerinnen und Schüler syntaktische Strukturen beim Lesen erfassen. Die Ergebnisse werden analysiert unter dem Gesichtspunkt der Frage, ob in diesem Bereich bei verschiedenen Schülergruppen im gleichen Ausmaß Lernprozesse stattfinden oder nicht. Ausgewertet werden Daten von 794 Haupt- und Realschülern der Klassenstufen 5 bis 7. Nach den Ergebnissen der Untersuchung sind signifikante Verbesserungen im Erfassen des überprüften syntaktischen Strukturmerkmals von Klas-

senstufe 5 bis 7 nur bei den Realschülern zu verzeichnen. Denkbare Erklärungen dafür werden diskutiert, insbesondere institutionsspezifische (mehr bzw. anspruchsvollerer Grammatikunterricht in Real- als in Hauptschulen) sowie personspezifische (Realschülern stehen in größerem Umfang Ressourcen für grammatisches Lernen zur Verfügung). Die erhobenen Daten enthalten keine Hinweise darauf, dass diese Erklärungsansätze zutreffen. Sie legen eher eine lernaufgabenspezifische Erklärung nahe. Didaktische Konsequenzen werden erörtert.

Kordula Schulze
Universität Münster

„Welche Kompetenzen brauchen Lehrerinnen und Lehrer im Grammatikunterricht? – Eine empirische Untersuchung zu Einstellungen und Erfahrungen von Deutschlehrer(inne)n, Lehramtsanwärter(inne)n und Studierenden“

Die These, die es in der vorliegenden Arbeit zu überprüfen gilt, lautet:

Lehrerinnen und Lehrer brauchen im Grammatikunterricht neben Fachkompetenz auch Vermittlungskompetenz und Motivationsfähigkeit um gut und erfolgreich zu lehren. Untersucht werden soll, ob und in wieweit es Kollokationen zwischen der Vermittlungskompetenz und der Fachkompetenz im Bereich des Grammatikunterrichtes bei Studierenden, Lehramtsanwärter(inne)n und Lehrer(inne)n gibt und ob sich eine Progression dieser Kompetenzen bei Studierenden auf ihrem Ausbildungsweg zur/zum Lehrer(in) zeigt.

Die Erfahrungen der Probanden mit dem Grammatikunterricht und deren Einstellungen gegenüber dem Grammatikunterricht werden z. Zt. in einer Pilotuntersuchung in Münster ermittelt. Für die Erhebung wurden Fragebögen entwickelt, die sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Untersuchung zulassen. Ziel ist es, im Herbst 2008 die Hauptuntersuchung mit ca. 400 Probanden aus (münsteraner) Grundschulen, dem Studienseminar GHR (G) sowie aus Seminaren des Lehramtsstudiums Deutsch der Uni Münster durchzuführen.

Literatur:

Ivo, Hubert und Eva Neuland (1991): Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens. In: Diskussion Deutsch. Zeitschrift für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis. Frankfurt/M., Berlin, München 22. Jg. Heft 121

Bachmann-Stein, Andrea und Stephan Stein (2006): Grammatisches Wissen im Deutschstudium – ja, aber wie? Unveröffentlichte ppt-Folien des Vortrags auf der 37. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e.V. in Münster

Helga Andresen
Universität Flensburg

„Entstehung von Sprachbewusstheit in der frühen Kindheit – Spracherwerbstheoretische Perspektiven“

Der Beitrag soll Zusammenhänge zwischen der Entstehung von Sprachbewusstheit und Spracherwerb herstellen. Ausgehend von empirischen Beobachtungen – vor allem zu spielerischem Umgang mit Sprache – werden Formen und Funktionen früher Phänomene entstehender Sprachbewusstheit beschrieben und in spracherwerbstheoretischer Perspektive diskutiert.

Dabei werden sowohl Veränderungen mentaler Repräsentationen von Sprache als auch sprachliches Handeln zwischen drei und sieben Jahren thematisiert und funktional aufeinander bezogen. Besondere Beachtung finden Fragen der Motivation und des Interesses von Kindern, ihre Aufmerksamkeit auf Sprache zu lenken, die gerade für didaktische Überlegungen zentral sind.

Literatur:

Andresen, H. (2007): Rollen, Regeln, Rätsel. In: H. Andresen und F. Januschek (Hrsg.) Sprache Spielen. Freiburg: Fillibach. S. 27-44

Karmiloff-Smith, A. (1992): Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge, Mass.: MIT Press

Nelson, K. (1996): Language in Cognitive Development. Cambridge: Cambridge University Press

Helga Schwenk

Universität Giessen

„Sprachvergleich als Stützpfiler der Sprachbetrachtung“

Die Deutschdidaktik ist mit zwei neuen Aufgaben zugleich konfrontiert: zum einen mit dem Perspektivenwechsel von den Lerngegenständen her zu den Kompetenzen der Lerner und zum anderen mit der Forderung nach Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Für alle Lernfelder ist ein Umdenken angesagt, das zusammengefasst als Stärkung der allgemeinen Sprachbewusstheit gekennzeichnet wird. Für den Bereich der Thematisierung sprachlicher Strukturen schlage ich einen Weg vor, der andere Sprachen, die Schul-Fremdsprachen ebenso wie die Herkunftssprachen, einbezieht. Dabei gehe ich über den Language-Awareness Ansatz hinaus. In meinem Paper werde ich mich konkret auf (allgemein nachvollziehbare) strukturelle Charakteristika des Türkischen stützen und diese mit den entsprechenden Gegebenheiten des Deutschen vergleichen. Dabei geht es nicht primär um Fehleranalysen aufgrund von Interferenzen, sondern darum, neue Wege aufzuzeigen, den bestehenden ungeliebten Grammatikunterricht für alle Schülerinnen und Schüler neu zu beleben. Ich werde mich dabei auch auf empirische Daten eigener Untersuchungen von schriftlichen Arbeiten einer heterogenen 5. Klasse (integrierte Gesamtschule) stützen.

Stephan Merten & Iris Diana Kleinbub

Universität Koblenz-Landau

„Wer oder Was? – Eine Videostudie zum Umgang mit Satzgliedern im Sprachunterricht“

Im Mittelpunkt der qualitativen Analyse der Unterrichtsstunden steht die methodische Gestaltung von Unterrichtsangeboten beim Umgang mit Satzgliedern. Nicht selten hegen Vertreter von Theorie und Praxis die Hoffnung einer entwicklungsfördernden, Kompetenz aufbauenden, individualisierenden Vermittlung sprachlichen Strukturwissens durch diese Methoden und Lernszenarien. Bei der Videostudie zur Sprachbetrachtung und Grammatik aus vierten Grundschulklassen, die als Datengrundlage der empirischen Untersuchung dient, wird nun die Frage nach der Vereinbarkeit von theoretischem Anspruch und Unterrichtswirklichkeit des Prinzips der operativen Produktivität gestellt. Zentrale Analyse Kriterien des Unterrichts stellen die Dimensi-

onen Wirkungs- und Kompetenzorientierung, Funktionalität, Adaptivität und Individualisierung, Aktivierung, Motivierung und Zielklarheit dar. Ziel der Studie ist es, den Status quo realen Sprachunterrichts exemplarisch darzustellen, Optimierungspotenzial zu identifizieren und Vorschläge für didaktische und methodische Ausgestaltung eines operativen, funktionalen und individualisierenden Sprachunterrichts zu unterbreiten.

Winfried Ulrich

Universität Kiel

„Semantische Strukturen des mentalen Lexikons und darauf aufbauende Wortschatzarbeit“

Unter dem Einfluss der kognitiven Psychologie wird zurzeit in Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik immer mehr die elementare Bedeutung des individuellen Wortschatzes (mentales Lexikon) für alles sprachliche Handeln (wieder-)entdeckt. Quantität und Qualität des zur Verfügung stehenden Lexeminventars sind für die Sprachkompetenz in kognitiver Hinsicht (für den Erwerb von Weltwissen und die für das Denken erforderliche Begriffsbildung) sowie in kommunikativer Hinsicht (sprachliche Verständigung) von noch größerer Bedeutung als die mentale Grammatik.

Für den Lernbereich Sprachreflexion ist daraus folgende Konsequenz zu ziehen: Die traditionelle Vermittlung von Syntaxwissen (Wortarten, Wortflexion, Satzbau) muss ein wenig zurücktreten hinter die Förderung etwa des Lexikonerwerbs. Durch die exemplarische Untersuchung einzelner Bereiche des lexikalischen Netzwerks wird eine Sprachbewusstheit (lexical awareness), eine Sensibilisierung der Lernenden für den sprachlichen Ausdruck angestrebt, die ein genaueres Textverständnis wie auch einen flexibleren und präziseren sprachlichen Ausdruck ermöglicht.

Literatur:

Ulrich, Winfried (2007): Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Anleitung und praktische Übungen mit 204 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Pohl, Inge und Winfried Ulrich (Hrsg.)(in Vorbereitung): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP Bd. 7)

Jörg Kilian

Universität Kiel

„Strukturiertes Bedeutungswissen. Zur Schlüsselfunktion lexikalisch-semantischer Strukturen beim sprachlichen Lernen und zu Konzeptionen ihrer Bewusstmachung im Rahmen der sprachlichen Bildung“

Die Bedeutungslehre oder lexikalische Semantik findet in der gegenwärtigen Deutschdidaktik nur relativ wenig Aufmerksamkeit. In keiner der neueren und neuesten Überblicksdarstellungen zur Didaktik der deutschen Sprache wird ihr ein eigenes Kapitel gewidmet und auch in die Bildungsstandards, beispielsweise die „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss“, scheint sie keinen Eingang gefunden zu haben. Möglicherweise hängt die fachdidaktische Randposition der Semantik damit zusammen, dass lexikalisch-semantische

Strukturen und gar erst Probleme mit ihnen nicht so offenkundig zutage treten wie grammatische, orthographische und orthoepische Strukturen. Gleichwohl spielt das mentale Lexikon in seiner vielfältigen semantischen Strukturiertheit eine kaum zu überschätzende Rolle bei der Entwicklung von Kompetenzen zur Sprachproduktion und Sprachrezeption, bei der Entwicklung des Sprechens und Hörverstehens ebenso wie bei der Entwicklung der Lese- und Schreibfertigkeiten und -fähigkeiten. Im Vortrag wird diese Rolle auch mit Blick auf die Erarbeitung eines Konzepts für ein Sprachförderprojekt im Bereich Wortschatz und Semantik beleuchtet.

Wilhelm Griebhaber

Universität Münster

„Die Profilanalyse als Bindeglied zwischen Sprachstandsdiagnose und Grammatikunterricht für Deutsch als Zweitsprache“

Ein altes Problem des Grammatikunterrichts betrifft seine Nützlichkeit, d. h. die Frage, ob und gegebenenfalls wie, Wissen über Sprache zu besserer Sprachanwendung führen kann. Besonders im Deutschunterricht für Muttersprachensprecher wird dies weithin bezweifelt, doch auch für Schüler nichtdeutscher Muttersprache scheint Grammatikunterricht nur bedingt effektiv zu sein. Die Profilanalyse, die sich auf zentrale Bereiche der Stellung finiter Verben und Verbeile stützt, erscheint als Bindeglied zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen. Sie erlaubt Lehrenden und Lernenden Einblicke in den erreichten Sprachstand und in die Funktionalität der sprachlichen Mittel in der Kommunikation. Dieses Konzept soll an Beispielen veranschaulicht werden.

Sabina Schroeter-Brauss

Universität Münster

„Sprachwissen in zwei Sprachen – über die Möglichkeit, sprachliche Ressourcen zweisprachiger Schülerinnen und Schüler (besser) zu nutzen“

Ausgehend sowohl von Themen des Deutschunterrichts als auch von beobachteten Interferenzen in Schüleräußerungen soll im Vortrag der Frage nachgegangen werden, auf welche Weise der heutige Deutschunterricht, der sehr auf die Inhalte orientiert ist, stärker sprachlich ausgerichtet werden kann, um der Lernsituation nicht nur der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler besser gerecht zu werden.

Morphologische und lexikalische Sprachvergleiche zwischen dem Deutschen und dem Russischen, Türkischen, Arabischen etc. tragen dazu bei, für das Deutsche spezifische Strukturen zu erkennen und gleichzeitig die entweder ähnliche oder unterschiedliche Struktur in der Herkunftssprache wahrzunehmen.

Eine explizite Thematisierung konkreter sprachlicher Strukturen würde – so die These des Vortrags – die Sprachkompetenz zweisprachiger Schülerinnen und Schüler erhöhen. Dabei kann die Entwicklung des sprachlichen Wissens im Deutschunterricht unterstützt werden, indem die Aufmerksamkeit auf bestimmte Sprachstrukturen gelenkt wird.

Anja Ballis

Pädagogische Hochschule Weingarten

**„Formelhafter Sprachgebrauch und Textsorten - Ansatzpunkte einer
Phraseodidaktik im Fach Deutsch“**

Im Zentrum des Beitrags steht die Auseinandersetzung mit formelhaftem Sprachgebrauch in schulischen Textsorten und seiner funktionalen Bedeutung für den Schreibprozess von Schülerinnen und Schülern der Unterstufe. Dabei wird angeknüpft an Überlegungen der Linguistik zur Bedeutung von Textsorten für das schulische Lernen und an Analysen zum formelhaften Sprachgebrauch in Schülertexten. Die zugrunde liegende übergeordnete Fragestellung lautet: Inwiefern können die schriftsprachlichen Kompetenzen von Jugendlichen, insbesondere mit Migrationshintergrund, durch das Offenlegen von sprachlichen Strukturen optimiert werden? Welche Möglichkeiten eröffnet in diesem Bereich die Thematisierung von formelhaftem Sprachgebrauch? Welche Schlussfolgerungen lassen sich für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Phraseodidaktik im Fach Deutsch ziehen? Um diesen Themenkomplex angemessen zu erfassen, werden die Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt. Das Design sieht einen multiperspektivischen Zugang zum Feld vor, der sowohl die Sichtweise von Unterstufenschülerinnen und Unterstufenschülern (Fragebogen, Schreibaufgabe) als auch ihrer Lehrkräfte (Lehrerjournale) berücksichtigt.

Sara Rezat

Universität Gießen

„Sprachliche Strukturen textorientiert thematisieren“

Die Textlinguistik ist für den Deutschunterricht und die Förderung einer allgemeinen Textkompetenz von großer Relevanz (vgl. u. a. Scherner und Ziegler 2006). Nach Feilke (2000, 14) bilden Texte „auch heute das Fundament des Unterrichts“.

Damit verbunden ist die Forderung der Aneignung sprachlichen Strukturwissens durch eine textorientierte Sicht. Eine solche textorientierte Perspektive hat allerdings zur Folge, dass „die ‚Grammatik‘ neu geschrieben werden muss, wenn sie aus textueller Perspektive angegangen wird.“ (Scherner 2006, 476f.)

Am Beispiel der Textkondensation soll der Frage, wie eine Aneignung sprachlichen Strukturwissens aus textorientierter Sicht praktisch für den Deutschunterricht umsetzbar ist, nachgegangen werden. Wie die Textkondensation erfolgt, welche (grammatischen) Operationen beim Produzieren einer Zusammenfassung eines vorgegebenen Textes durchzuführen sind, ist allerdings oftmals intuitiv. Zusammenfassungen geübter und ungeübter Schreiber werden hinsichtlich der verwendeten sprachlichen Strukturen qualitativ ausgewertet. Die so gewonnenen Daten werden durch schriftliche Befragungen bezüglich der von den Schreibern gewählten Vorgehensweise(n) ergänzt.

Literatur:

Scherner, Maximilian (2006): Grammatik und Textualität. In: Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.) Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2. Auflage. Paderborn. S. 476-486

Scherner, Maximilian und Arne Ziegler (Hrsg.)(2006): Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen

13. Sektionsprogramme im Überblick

Sektion 1. Differenzen diagnostizieren, Kompetenzen fördern						Raum 119, HF-Gebäude – Block A, 1. Etage	
Mittwoch, 17.09.		Donnerstag, 18.09.		Freitag 19.09.			
10-13 Uhr		10-13 Uhr		10-13 Uhr			
Kurze Einführung	10.00	<i>Doris Grütz</i> <i>PH Zürich</i> „Das Sprachdiagnose-Instrumentarium für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache ‚SSI-DaZ‘ in der Deutschschweiz“	10.00	<i>Florian Hiller</i> <i>PH Ludwigsburg</i> „Ein Instrument zur Diagnose und zur Förderung der Lesekompetenz“	10.00		
<i>Hans H. Reich</i> <i>Universität Landau</i> „Das PROSA Projekt“ (Einführung)							
<i>Susanne Guckelsberger</i> <i>Universität München/Hamburg</i> „Zur Aneignung diskursiver Qualifikationen im Vor- und Grundschulalter“	11.00	<i>Ute Fischer & Barbara Gasteiger-Klicpera</i> <i>PH Weingarten</i> „Diagnose und Förderung des basalen Lesens im Anfangsunterricht“	11.00	<i>Joachim Schäfer</i> <i>PH Ludwigsburg</i> „Schwierigkeiten von Hauptschülerinnen und Hauptschülern bei der Textproduktion“	11.00		
<i>Anna Komor</i> <i>Universität München/Hamburg</i> „Erfassung semantischer Fähigkeiten im Rahmen des PROSA Projekts“	12.00	<i>Carola Schnitzler & Gerheid Scheerer-Neumann</i> <i>Universität Potsdam</i> „Untersuchung des Textleseverstehens auf unterschiedlichen Ebenen. Erprobung eines gestuften, förderdiagnostischen Verfahrens“	12.00	Abschlussdiskussion	12.00		
Mittagspause 13-15 Uhr							
15-17 Uhr		15-17 Uhr					
<i>Emran Sirim, Vesselin Mihaylow & Hans Reich</i> <i>Universität Landau</i> „Deutsch als Zweitsprache und die monolinguale und bilinguale Aneignung des Türkischen und Russischen“	15.00	<i>Ursula Held</i> <i>Universität Oldenburg</i> „Diagnostik und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen in der Primarstufe“	15.00				
Abschlussdiskussion PROSA	16.00	<i>Sieglinde Grimm</i> <i>Universität zu Köln</i> „Lernstandserhebungen 2007 in NRW: Ein Erfah-	16.00				

Sektion 2. Sprachvariation und Sprachkompetenz

Raum 124, HP-Gebäude

Mittwoch, 17.09.		Donnerstag, 18.09.		Freitag 19.09.	
10-13 Uhr		10-13 Uhr		10-13 Uhr	
<i>Sarah Brommer & Saskia Waibel</i> Universität Zürich „Geht die Nutzung neuer Kommunikationsformen zu Lasten der Schreibkompetenz?“	10.00	<i>Inci Dirim</i> Universität Hamburg „Sprachalternation in der Klasse – Konsequenzen für den Deutschunterricht“	10.00	<i>Helga Kotthoff</i> PH Freiburg „Wenn Kinder ironisch werden ...“	10.00
<i>Michael Beißwenger</i> Universität Dortmund „Internetbasierte Kommunikation und sprachliche Norm: Netztypische Schreibstile als Gegenstand des sprachbezogenen Deutschunterrichts“	11.00	<i>Katja Schnitzer</i> PH Freiburg „Vielsprachigkeit nutzen im Deutschunterricht der Hauptschule“	11.00	<i>Miriam Morek</i> Universität Dortmund „Familiale und unterrichtliche Interaktionsmuster: Passung oder Kluft?“	11.00
<i>Jürgen Spitzmüller</i> Universität Zürich „Graphische Variation und Kompetenz“	12.00	<i>Friederike Kern</i> Universität Potsdam „Mehrsprachigkeit als Ressource – Berliner Jugendliche und das Türkendeutsche“	12.00	<i>Evelyn Ziegler</i> FH Zittau-Görlitz „Jugendsprachliche Innovation zwischen Grammatikalisierung und Destandardisierung“	12.00
Mittagspause 13-15 Uhr					
15-17 Uhr		15-17 Uhr			
Debatte Jakob Ossner – Christa Dürscheid <i>Jakob Ossner</i> PH Weingarten „Konzeptionelle Schriftlichkeit – Leitnorm für den schulischen Sprachgebrauch? Thesen zur Diskussion“	15.00	<i>Tiner Oezcelik & Kerstin Paul</i> Universität Potsdam „Vom multiethnischen Kiezdeutsch zum Standarddeutschen. Untersuchungen zu sprachlichen Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“	15.00		
<i>Christa Dürscheid</i> Universität Zürich „Koreferat zum Vortrag Jakob Ossners“ Diskussion	16.00	Diskussion Moderation <i>Inci Dirim</i> Universität Hamburg	16.00		

Sektion 3. Lesekulturen

Raum 110, HF-Gebäude – Block A, 1. Etage

Mittwoch, 17.09.		Donnerstag, 18.09.		Freitag 19.09.	
10-13 Uhr		10-13 Uhr		10-13 Uhr	
<i>Irmgard Nickel-Bacon & Dieter Wrobel</i> <i>Universität Wuppertal & Universität Würzburg</i> Einführung ins Sektionsthema	10.00	<i>Christian Dawidowski</i> <i>Universität Siegen</i> „Literarische Bildung im Medienzeitalter“	10.00	<i>Susanne H. Becker</i> <i>Berlin</i> „Lesen in der Klasse: differenziert und schüleraktiv“	10.00
<i>Katrin Dammann-Thedens</i> <i>Universität Lüneburg</i> „Visuelle Erzählungen. Bilderbuch-Kommunikationen in der Familie“	11.00	<i>Torsten Pflugmacher</i> <i>Universität Frankfurt</i> „Schulische Lesekultur: Empirische Rekonstruktion eines didaktischen Problems“	11.00	<i>Otto Neudeck</i> <i>Universität München</i> „Chorische Lesepformance für Sprechspieler“	11.00
<i>Maik Philipp</i> <i>Universität Lüneburg</i> „Gleiche(s) Lesen. Vom Einfluss der Gleichaltrigen (peers) auf das Lesen“	12.00	<i>Anita Schilcher</i> <i>Universität Regensburg</i> „Lesekulturen für Jungen“	12.00	<i>Maria Behre</i> <i>Aachen</i> „Schüler(innen) suchen eine(n) Autor(in). Lesekultur in der Sek. II“	12.00
Mittagspause 13-15 Uhr					
15-17 Uhr		15-17 Uhr			
<i>Imbke Behnken & Jana Mikota</i> <i>Universität Siegen</i> „Poetische Schreibkulturen Jugendlicher in Fanzines und Graffitis“	15.00	<i>Karin Vach</i> <i>Köln</i> „Ran ans Lesen: Leseförderung an der Grundschule“	15.00		
<i>Stefan Neumann</i> <i>Universität Wuppertal</i> „Popkultur als Leseanreiz“	16.00	<i>Natascha Naujok</i> <i>FU Berlin</i> „Lesepatenschaften an Grundschulen zwischen verschiedenen Lesekulturen“	16.00		

Sektion 4. Lernumgebungen, Lernszenarien, Lernmaterialien

Raum 110, HP-Gebäude

Mittwoch, 17.09.		Donnerstag, 18.09.		Freitag 19.09.	
10-13 Uhr		10-13 Uhr		10-13 Uhr	
<i>Werner Knapp & Heidi Rösch</i> <i>PH Weingarten & PH Karlsruhe</i> „Lernumgebungen gestalten – Einführung in die Sektionsarbeit“	10.00	<i>Beate Lütke</i> <i>Humboldt-Universität zu Berlin</i> „DaZ-Lernen in der Grundschule – explizite Sprachförderung in einer vierten Klasse“	10.00	<i>Tanja Tajmel</i> <i>Humboldt-Universität zu Berlin</i> „Physikunterricht als Lernumgebung für Sprachlernen“	10.00
<i>Gerd Bräuer</i> <i>PH Freiburg</i> „Authentische Lernaufträge konstruieren: Anleitung zur eigenverantwortlichen Textproduktion ‚SchreibQuest‘“	11.00	<i>Heidi Hahn</i> <i>PH Karlsruhe</i> „Deutsch lernen mit Sams & Co. – Kinderliteratur als Sprachbrücke im DaZ-Unterricht“	11.00	<i>Heidrun Klare & Klaus Wassermann</i> <i>Herbert-Hoover-Schule Berlin</i> „Sprachfokussierter Biologieunterricht und seine Auswirkung auf Sprach- und Fachlernen“	11.00
<i>Barbara Kochan & Elke Schröter</i> <i>TU Berlin</i> „Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache: Innovatives didaktisches Design von Software“	12.00	<i>Heidi Rösch</i> <i>PH Karlsruhe</i> „Feriensprachcamps als Lernumgebung für DaZ-Schüler(innen) und Studierende“	12.00	<i>Berthold Metz</i> <i>PH Freiburg</i> „Lernen mit Text-Bild-Kombinationen –eine empirische Studie“	12.00
Mittagspause 13-15 Uhr					
15-17 Uhr		15-17 Uhr			
<i>Susanne Riegler</i> <i>Universität Potsdam</i> „Sprachbewusstsein bei Lernenden fördern – kooperative Lernarrangements als Chance?“	15.00	<i>Anastasia Moraitis</i> <i>Universität Duisburg-Essen</i> „Sprachförderung durch Theater spielen“	15.00		
<i>Julia Ricart Brede u. a.</i> <i>PH Weingarten</i> „Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen“	16.00	<i>Uta Handweg</i> <i>Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater</i> „Theaterpädagogik und Sprachförderung – empirische Ergebnisse“	16.00		

Sektion 5. Aufgaben und Aufgabenentwicklung

Raum 103, HF-Gebäude – Block A, 1. Etage

Mittwoch, 17.09.		Donnerstag, 18.09.		Freitag 19.09.	
10-13 Uhr		10-13 Uhr		10-13 Uhr	
Stefanie Schäfers Universität Osnabrück „Deutschaufgaben verständlich formulieren - Anregungen aus der Sprachwissenschaft“	10.00	Berbeli Wanning PH Ludwigsburg „Testaufgaben im Fach Deutsch am Ende der Klasse 10 (Realschule)“	10.00	Christel Meier, Axel Krommer & Lydia Steinhauer Universität Erlangen-Nürnberg „Testaufgabenkonstruktion zur ‚Literarästhetischen Urteilskompetenz‘. Bericht aus dem laufenden DFG-Projekt“	10.00
Jens Birkmeyer Universität Münster „Was sind gute Lernaufgaben? Instruktive Fragehorizonte im Literaturunterricht“	11.00	Albert Bremerich-Vos Universität Duisburg-Essen „Testaufgaben zum Schreiben in der Sekundarstufe I“	11.00	Thorsten Roick Freie Universität Berlin „Aspekte ästhetischer Texturteile: Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt ‚Literarästhetische Urteilskompetenz‘“	11.00
Elisabeth Stuck PH Bern „Lernaufgaben für die Förderung literarischer Kompetenzen. Unterschiedliche mediale Darbietungsformen als Chance und als Herausforderung für die Konstruktion von Aufgabenstellungen“	12.00	Monika Schmid-Stockenberg & Gregor Neuhaus Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz & Martin-Luther-King Schule Marl „Verwendung von Testaufgabenformaten im Unterricht - didaktische und methodische Ansätze aus der Praxis“	12.00	Michael Kämper van den Boogart Humboldt Universität zu Berlin „Korrumpieren Testaufgaben notwendig das literarische Verstehen?“	12.00
Mittagspause 13-15 Uhr					
15-17 Uhr		15-17 Uhr			
Kerstin Metz PH Ludwigsburg „Aufgabenkultur im Deutschunterricht der Hauptschule“	15.00	Renate Schatzmann Fachreferentin für Deutsch an Gymnasien LIF 18, Hamburg „Qualitätskriterien für Abituraufgaben? Textverstehen nachweisen als Aufgabe im schriftlichen Abitur“	15.00		
Beate Laudenberg PH Karlsruhe „Differenzierung und Individualisierung in der Grundschule: Aspekte einer (hoch-)begabtenadäquaten Aufgabenkultur“	16.00	Juliane Köster Universität Jena „Auswertungsobjektivität von Abituraufgaben“	16.00		

Sektion 6. Frühes Schreiben und Lesen

Raum 123, HP-Gebäude

Mittwoch, 17.09.		Donnerstag, 18.09.		Freitag 19.09.	
10-13 Uhr		10-13 Uhr		10-13 Uhr	
<i>Petra Hanke & Cordula Löffler</i> <i>Universität Münster & PH Weingarten</i> Einführung	10.00	<i>Petra Hanke, Anna Katharina Hein & Melanie Eckerth</i> <i>Universität Münster</i> „Schriftsprachliche Lerngelegenheiten in der Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule - Befunde aus dem FIS-Projekt“	10.00	<i>Cordula Löffler</i> <i>PH Weingarten</i> „Beobachtung von Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb – Erfahrungen von Lehrerinnen“	10.00
<i>Günther Thomé</i> <i>Universität Frankfurt am Main</i> „Phonologische Fähigkeiten bei der Einschulung“	11.00	<i>Dieter Isler & Sibylle Künzli</i> <i>PH Zürich</i> „Frühe Literalität als lebensweltliche Praxis in Familie und Kindergarten - ein Beitrag zum Aufbau einer Deutschdidaktik für die Schuleingangsstufe“	11.00	Abschlussdiskussion	11.00
<i>Anja Wildemann</i> <i>Hochschule Vechta</i> „Lesen und Schreiben lernen ohne Phonologische Bewusstheit – ein sprachanalytischer Zugriff auf Sprache“	12.00	<i>Sven Nickel</i> <i>Freie Universität Berlin</i> „Von gezielten Trainings der phonologischen Bewusstheit zur breiten Förderung von emergent literacy: Sprachbewusstheit, Schriftlichkeit und Family Literacy in lokalen Kontexten“	12.00		
Mittagspause 13-15 Uhr					
15-17 Uhr		15-17 Uhr			
<i>Claudia Müller</i> <i>PH Freiburg</i> „Beobachtungen zur Entwicklung eines literaten Registers bei vorschulischen Kindern mit unterschiedlicher Muttersprache“	15.00	<i>Hanna Sauerborn-Ruhnau</i> <i>PH Freiburg</i> „Vierjährige und Schrift. Was Eltern und Erzieherinnen dazu sagen“	15.00		
<i>Doris Tophinke</i> <i>Universität Wuppertal</i> „Schriftvorbereitung im Elementarbereich“	16.00	<i>Iris Rautenberg</i> <i>PH Freiburg</i> „Transfereffekte musikalischer Förderung auf schriftsprachliche Leistungen von Erstklässlern“	16.00		

Sektion 7. Weiterführendes Lesen und Schreiben					
Raum 136, HP-Gebäude – Block A, 1. Etage					
Mittwoch, 17.09.		Donnerstag, 18.09.		Freitag 19.09.	
10-13 Uhr		10-13 Uhr		10-13 Uhr	
Gerhard Rupp Ruhr-Universität Bochum „Dynamische Kompetenzmodellierung zur Bilanzierung domänenspezifischer Leseleistung und -entwicklung“	10.00	Hansjakob Schneider Zentrum Lesen Aarau „Literale Resilienz – wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt“	10.00	Stephan Hasler-Dul PH Bern „Fluency: Leseflüssigkeit trainieren auf der Volksschulstufe – ein Praxisbericht“	10.00
Martin Goy & Wilfried Bos TU Dortmund „Lesekompetenz, Verstehensleistungen und Förderbedarf am Ende der Grundschulzeit – Ergebnisse aus IGLU 2006 und IGLU 2001“	11.00	Inge Blatt & Astrid Müller Universität Hamburg „Sprachsystematische Lese- und Rechtschreibförderung. Ergebnisse einer Interventionsstudie in Klasse 5“	11.00	Christine Garbe Leuphana Universität Lüneburg „Gute Praxis der Förderung schwacher Leserinnen und Leser in der Sekundarstufe I – Konzept und Ergebnisse aus dem EU-Projekt ‚ADORE - Teaching Adolescent Struggling Readers‘“	11.00
Andrea Steck PH Schwäbisch-Gmünd „Förderung des Leseverstehens in der Grundschule. Ein Fortbildungskonzept für Lehrkräfte im Bereich Leseverstehen“	12.00	Sybille Werner PH Weingarten „Wortschatz und Texteverfassen. Eine Förderung der Schreibkompetenzen von Hauptschülern“	12.00		
Mittagspause 13-15 Uhr					
15-17 Uhr		15-17 Uhr			
Annegret von Wedel Wolff & Claudia Crämer PH Schwäbisch-Gmünd „Diagnose und Förderung im Lesen nach dem Erwerb der alphabetischen Phase“	15.00	Reinhardt Lange Studienseminar Göttingen „Erfolgreiche Leseförderung mit der Lese- und Lernolympiade (nach Richard Bamberger)“	15.00		
Dieter Isler, Regula Julia Leemann & Saskia Waibel PH Zürich „Wirksame Lese- und Schreibförderung in der 3. Klasse – ein Beitrag zur deutschdidaktischen Unterrichtsforschung“	16.00	Carola Rieckmann Universität Frankfurt „Was die Lesemenge wirklich für die Lesekompetenz bringt: Empirische Überprüfung der Wirksamkeit Stillen Lesezeiten zur Leseförderung in 6. Hauptschulklassen“	16.00		

Sektion 8. Poetisches Verstehen

Raum 215, HF-Gebäude – Block A, 2. Etage

Mittwoch, 17.09.		Donnerstag, 18.09.		Freitag 19.09.	
10-13 Uhr		10-13 Uhr		10-13 Uhr	
<p>I „Poetisches Verstehen“ als Kompetenz und fachdidaktische Herausforderung</p> <p><i>Ulf Abraham</i> <i>Universität Bamberg</i> „P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht“</p>	10.00	<p><i>Tobias Stark</i> <i>Universität Oldenburg</i> „Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen und Bewerten literarischer Texte. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung“</p>	10.00	<p><i>Hans Lösener</i> <i>Universität Münster</i> „Poetisches Verstehen bei der Unterrichtsvorbereitung. Vom Text zur Aufgabenstellung“</p>	10.00
<p><i>Werner Wintersteiner</i> <i>Universität Klagenfurt</i> „Wir sind, was wir tun. Umgang mit poetischen Texten als fachdidaktische Herausforderung“</p>	11.00	<p><i>Almuth Meissner</i> <i>Humboldt-Universität zu Berlin</i> „Domänenspezifisches Vorwissen Lernender und seine Aktualisierung bei der Rezeption literarischer Texte“</p>	11.00	<p><i>Marcus Steinbrenner</i> <i>PH Heidelberg</i> „Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen“</p>	11.00
<p><i>Kaspar H. Spinner</i> <i>Universität Augsburg</i> „Symbolisches Verstehen als Kernkompetenz des poetischen Verstehens“</p>	12.00	<p><i>Petra Heyer</i> <i>Universität Frankfurt am Main</i> „Subjektive Verarbeitung von Lektüren und Strategien literarischen Verstehens“</p>	12.00	<p><i>Ulf Abraham & Iris Winkler</i> Resümee und offene Fragen</p>	12.00
Mittagspause 13-15 Uhr					
15-17 Uhr		15-17 Uhr			
<p>II Erwerbsprozesse und Voraussetzungen poetischen Verstehens</p> <p><i>Julia Knopf</i> <i>Universität Bayreuth</i> „Literar-ästhetische Entwicklung im institutionellen Kontext – Eine empirische Studie in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium“</p>	15.00	<p>III Einzelfragen</p> <p><i>Marie-Luise Wünsche & Barbara Stenz</i> <i>Universität Koblenz-Landau & Realschule Mayen</i> „Phantastische Kinder- und Jugendmedien als Katalysatoren poetischen Verstehens?“</p>	15.00		
<p><i>Irene Pieper</i> <i>Universität Hildesheim</i> „Was können wir wissen? Zum Problem der Konkretisierung von Niveaus und Progression im Bereich indirekten Sprachgebrauchs“</p>	16.00	<p><i>Florian Radvan</i> <i>Universität zu Köln</i> „Die Entstehung literarischer Texte – ein Thema für den Deutschunterricht?“</p>	16.00		

Sektion 9. Kinder- und Jugendliteratur und Medien

Raum 201, HF-Gebäude – Block A, 2. Etage

Mittwoch, 17.09.		Donnerstag, 18.09.		Freitag 19.09.	
10-13 Uhr		10-13 Uhr		10-13 Uhr	
Bruno H. Weder PH Zürich „Die Gratwanderung zwischen Realität und Fiktion: Sinnfrage und Identitätsfindung am Beispiel von Charlotte Kerners Blueprint, Blaupause (Buch und Film)“	10.00	Claudia Rathmann Studienseminar Bonn „Was gibt's denn da zu lachen? – Lustige Zeichentrickserien und ihre Rezeption durch Kinder“	10.00	Daniel Ammann PH Zürich „Medien und Literalität: Das Zusammenspiel von Buch und Bildschirm im Medienverbund“	10.00
Gudrun Marci-Boehncke PH Ludwigsburg „Jugendliteratur im Medienverbund oder Medien hinter dem Spiegel: Was sich im Wunderland ändert“	11.00	Petra Wieler Freie Universität Berlin „Mehrsprachige Kinder erzählen und schreiben zu einer Bilder(buch)geschichte und deren Multimedia-Adaption als Living-Book“	11.00	Schlussdiskussion	11.00
Caroline Roeder Universität Münster „Wahre' Webgeschichten & andere fiktive Superhelden: Neue mediale Entwicklungen in der aktuellen Jugendliteratur“	12.00	Kirsten Kumschlies Universität Bremen „Förderung der literarischen Kompetenz durch die Szenische Interpretation von Kinderliteratur? Beispiele aus Klasse 4 und Klasse 7“	12.00		
Mittagspause 13-15 Uhr					
15-17 Uhr		15-17 Uhr			
Caroline Roth Universität Klagenfurt „Aneignung von Crossmedialen Inszenierungen: Die zwei Seiten der Medaille“	15.00	Steffen Gailberger Universität Lüneburg „Leseförderung durch Hörbücher – Zum simultanen Lesen und Hören von Text und Stimme im Deutschunterricht der Sek. I.“	15.00		
Gerd Rupp & Christian Bittner Universität Bochum „Lesen und Medien – Nutzungsperspektiven im Bereich von Differenz und Entwicklung im Deutschunterricht“	16.00	Stephan Lindemann Universität Duisburg-Essen „Medienrezeption und Bewältigung. Zur rezeptiven Verarbeitung unterschiedlicher Varianten einer Mediengeschichte durch Hauptschülerinnen und Hauptschüler“	16.00		

Sektion 10. Theater und Spiel im Deutschunterricht

Raum 324, HF-Gebäude – Block A, 3. Etage

Mittwoch, 17.09.		Donnerstag, 18.09.		Freitag 19.09.	
10-13 Uhr		10-13 Uhr		10-13 Uhr	
<i>Gabriela Paule & Marion Bönninghausen</i> Eröffnung	10.30	<i>Martina Leeker</i> <i>Universität Bayreuth</i> „How to do theatre with theory. Inszenierungs- und Aufführungsanalyse und/im Computer“	10.00	<i>Susanne Schittler & Ramona Rasic</i> <i>Universität Koblenz-Landau</i> „Ein bilinguales Theaterprojekt in der Grundschule“	10.00
<i>Gabriela Paule</i> <i>Universität Bayreuth</i> „Über Theater reden. Äußerungskompetenzen theatererfahrener Jugendlicher“	11.00	<i>Anne Steiner</i> <i>Universität München</i> „Klassenzimmertheater – Chance oder Hindernis für die Entwicklung theatraler Rezeptionskompetenzen?“	11.00	<i>Hans-Joachim Jürgens</i> <i>Universität Münster</i> „Karl Mays dramatische Intentionalität. Textzugänge durch szenisches Spiel“	11.00
<i>Joachim Reiss</i> <i>Bundesverband Darstellendes Spiel Frankfurt</i> „Theater und Darstellendes Spiel im Deutschunterricht“	12.00	Diskussion Die rezeptive und die produktive Dimension des Theaters im Deutschunterricht	12.00	Schlussdiskussion	12.00
Mittagspause 13-15 Uhr					
15-17 Uhr		15-17 Uhr			
<i>André Barz</i> <i>Universität Siegen</i> „Vom Kippen, Pendeln und Surfen – Rezeptionspsychologische Überlegungen zum Umgang mit Theater“	15.00	<i>Alexandra Zepfer</i> <i>Universität zu Köln</i> „Zur theoretischen Fundierung des Darstellenden Spiels in Schule und Studium“	15.00		
<i>Jens Roselt</i> <i>Universität Hildesheim</i> „Stile des Zuschauens – Sechs Thesen zur Kreativität des Publikums“	16.00	<i>Elke Mailänder</i> <i>Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Schwäbisch Gmünd</i> „Ästhetisches Dasein: Auftreten – Präsenz – Handlung“	16.00		

Sektion 11. Sprechen und Kommunizieren

Raum 316, HF-Gebäude – Block A, 3. Etage

Mittwoch, 17.09.		Donnerstag, 18.09.		Freitag 19.09.	
10-13 Uhr		10-13 Uhr		10-13 Uhr	
<i>Carmen Spiegel & Michael Krelle</i> Einführung	10.00	<i>Elke Grundler</i> <i>PH Ludwigsburg</i> „Schüler argumentieren“	10.00	<i>Inga Harren</i> <i>Privatgymnasium St.Leon-Rot</i> „Anforderungen an die mündliche Darstellung komplexer Zusammenhänge – Beispiele aus dem Biologieunterricht“	10.00
<i>Patricia Nauwerk</i> <i>PH Karlsruhe</i> „Sprachförderung im Elementarbereich“	11.00	<i>Andrea Brauch</i> <i>PH Heidelberg</i> „Präsentieren im Rahmen der Projektprüfung an Hauptschulen“	11.00	<i>Carmen Spiegel & Michael Krelle</i> <i>PH Karlsruhe & Universität Duisburg-Essen</i> „Kommunikation beobachten und beurteilen. Probleme und Perspektiven im Spannungsfeld von Sprachdidaktik, Bildungsforschung und praktischem Unterricht“	11.00
<i>Tabea Becker</i> <i>Universität Dortmund</i> „Erzählentwicklung diagnostizieren und fördern“	12.00	<i>Marita Pabst-Weinschenk</i> <i>Universität Düsseldorf</i> „Wie lernen Schülerinnen und Schüler präsentieren?“	12.00	Abschlussdiskussion und weitere Planung	12.00
Mittagspause 13-15 Uhr					
15-17 Uhr		15-17 Uhr			
<i>Nicole Neumeister, Janet Spreckels & Helga Kotthoff</i> <i>PH Ludwigsburg, PH Freiburg & PH Freiburg</i> „Erklären in Lehr-Lern-Kontexten. Teil I“	15.00	<i>Josefine Méndez (Hendrik)</i> <i>TH Aachen</i> „Textsprechen im Literaturunterricht‘ oder: Warum sollten Dichtungen überhaupt gesprochen werden? – Ein Seminarkonzept in der Lehramtsausbildung“	15.00		
<i>Nicole Neumeister, Janet Spreckels & Helga Kotthoff</i> <i>PH Ludwigsburg, PH Freiburg & PH Freiburg</i> „Erklären in Lehr-Lern-Kontexten. Teil II“	16.00	<i>Peter Weber</i> <i>Universität zu Köln</i> „Förderung berufsbezogener Gesprächskompetenz im Unterricht. Schüler auf sprachliches Handeln im Verkauf vorbereiten“	16.00		

Sektion 12. Zuhören

Raum 417, HF-Gebäude – Block C, Erdgeschoss

Mittwoch, 17.09.		Donnerstag, 18.09.		Freitag 19.09.	
10-13 Uhr		10-13 Uhr		10-13 Uhr	
Margarete Imhof Universität Frankfurt „Zuhören lernen und lehren – Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen“	10.00			Brigit Eriksson & Saskia Waibel PH Zentralschweiz & PH Zürich „Bildungsstandards Zuhören – ein Bericht aus dem Schweizer Bildungsstandard-Projekt HarmoS“	10.00
Katrin Böhme IQB Humboldt Universität Berlin „Zur Abgrenzung des Hörverstehens gegenüber dem Leseverstehen mit Hilfe schwierigkeitsbestimmender Merkmale in der Aufgabenentwicklung“	11.00	Volker Bernius Stiftung Zuhören & Hessischer Rundfunk, Frankfurt a. Main „Von ‚Ohrenspitzen‘ bis ‚Dreiklang: Zuhören-Sprechen – Vorlesen‘ – Neue (und bisherige) Projekte der Stiftung Zuhören“	11.00	Ulrike Behrens Universität Duisburg-Essen „Testinstrumente zum Zuhören – ein Überblick“	11.00
Frans Coninx Universität zu Köln „Zuhören: Rahmenbedingungen, Regeln und Spielgestaltung“	12.00	Daniela Arnü Bayerischer Rundfunk, Stiftung Zuhören, München „Mit Sprechen durchstarten: das kann nicht jeder! Wie an Hauptschulen und Berufsschulen die Mündlichkeit und damit auch das Zuhören gefördert werden“	12.00	Schlussdiskussion	12.00
Mittagspause 13-15 Uhr					
15-17 Uhr		15-17 Uhr			
Karla Müller Universität Passau „Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Textrezeption beim Lesen und Zuhören – und deren didaktisch-methodische Konsequenzen“	15.00	Eva Reichert-Garschhammer IFP München „Welchen Stellenwert hat die Zuhörförderung im elementaren Bildungsgeschehen? Anknüpfungspunkte des Projekts ‚Ohren spitzen!‘ zu den Bildungsplänen am Beispiel von Bayern“	15.00		
Sonja Birkle PH Heidelberg „Erwerb von Textmustersensibilität durch Vorlesen? Eine empirische Studie in der Grundschule“	16.00	Claudia Wirts IFP München „Ist Zuhören messbar? Wissenschaftliche Begleitung des Projekts ‚Ohren spitzen!‘ (Zuhörförderung im Kindergarten)“	16.00		

Sektion 13. Texte schreiben – Textformen als Lernformen

Raum 402, HF-Gebäude – Block C, Erdgeschoss

Mittwoch, 17.09.		Donnerstag, 18.09.		Freitag 19.09.	
10-13 Uhr		10-13 Uhr		10-13 Uhr	
Teil I: Einführung und Basisbeiträge <i>Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff</i> „Begrüßung und Einführung in die Sektionsarbeit“ <i>Arne Wrobel – PH Ludwigsburg</i> „Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens“	10.00	Teil III: Schreibentwicklungsbezogene Zugänge <i>Daniela Merklinger</i> <i>Universität Hamburg</i> „Schriftlichkeit ohne Buchstaben – Vorschüler diktieren Texte“	10.00	<i>Thorsten Pohl</i> <i>Universität Oldenburg</i> „Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch“	10.00
<i>Konrad Ehlich</i> <i>Berlin, München</i> „Trauma als Lernraum. Konzeptionelle Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens“	11.00	<i>Annemarie Saxalber-Tetter</i> <i>Universität Klagenfurt</i> „Zur Entwicklung von sachbezogenem, argumentativem Schreiben in Lernbiographien bei Schreiber(inne)n zwischen 14 und 20 Jahren“	11.00	<i>Katrin Lehnen & Kirsten Schindler</i> <i>Universität Gießen & Universität zu Köln</i> „Berufliche Textsorten im Studium“	11.00
Teil II: Curriculums- und aufgabenbezogene Zugänge <i>Jürgen Struger – Universität Klagenfurt</i> „Zur linguistischen Fundierung von Scheibcurricula: Textsortenprogression, Markiertheitsrahmen und kognitive Lernniveaus“	12.00	Teil IV: Textformen als Lernformen im engeren Sinne <i>Anne Berkemeier</i> <i>Universität Heidelberg</i> „Das Schreiben von Sachtextzusammenfassungen lernen und lehren“	12.00	Teil V: Abschlussdiskussion Moderation: <i>Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff</i> <i>Universität Oldenburg & Universität Gießen</i>	12.00
Mittagspause 13-15 Uhr					
15-17 Uhr		15-17 Uhr			
<i>Michael Becker-Mrotzek & Thomas Bachmann</i> <i>Universität zu Köln & Universität Zürich</i> „Schreibaufgaben situieren und profilieren. Potentiale des Unterrichts für den Erwerb und die Entwicklung literaler Fähigkeiten“	15.00	<i>Thomas Häcker & Werner Senn</i> <i>PH Zentralschweiz Rostock/Luzern</i> „Schreiben als Voraussetzung und Ziel der Portfolioarbeit“	15.00		
<i>Christoph Jantzen</i> <i>Universität Hamburg</i> „Überarbeiten als Lernform für Textformen? Untersuchungen von Schreibprozessen in Klasse 6“	16.00	<i>Torsten Steinhoff</i> <i>Universität Gießen</i> „Am Pol konzeptioneller Schriftlichkeit – Zur Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten“	16.00		

Sektion 14. Richtig schreiben

Raum 401, HF-Gebäude – Block C, Erdgeschoss

Mittwoch, 17.09.		Donnerstag, 18.09.		Freitag 19.09.	
10-13 Uhr		10-13 Uhr		10-13 Uhr	
<i>Cäcilia Töpfer</i> Universität zu Köln „Zum Graphembegriff“	10.00	<i>Elin-Birgit Berndt</i> Universität Bremen „Digitale Rechtschreibhilfen zu einer explorativen Lernumgebung entwickeln – ein Forschungsprojekt“	10.00	<i>Henrike Pracht</i> Universität Wuppertal „Schrift-Sprach-Strukturen. Kompetenzorientierte Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch“	10.00
<i>Birgit Mesch</i> Universität Hildesheim „Getrennt oder zusammen? Der orthographische Wortbegriff in der Linguistik und im Schriftspracherwerb“	11.00	<i>Hans-Werner Huneke</i> PH Freiburg „Schreibspion. Überlautendes Sprechen als sprachliche Analyseoperation beim Schriftspracherwerb“	11.00	<i>Margit Ergert</i> Universität Graz „Strukturiertes Arbeiten mit dialektsprechenden Kindern“	11.00
<i>Andreas Voss & Kerstin Kowalski</i> Universität Dortmund „Die Erfassung von Rechtschreibkompetenz in der IGLU-Ergänzungsstudie Orthographie 2006“	12.00	<i>Christiane Steinweger</i> Universität zu Köln „Die Großschreibung im Lehr-Lern-Prozess – Welche Aufschlüsse können Transkripte geben?“	12.00	<i>Matthias Müller</i> PH Freiburg „Die Rolle von Prosodie und Artikulationsdynamik beim Erwerb der deutschen Schärfungsschreibung durch russische Migrantenkinder“	12.00
Mittagspause 13-15 Uhr					
15-17 Uhr		15-17 Uhr			
<i>Johanna Fay</i> Universität Lüneburg „Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Textschreiben“	15.00	<i>Barbara Pagel</i> Universität Hamburg „Spiel, Strategie und Sprachsystematik. Ausgewählte Befunde aus einer Studie zum Schriftspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund“	15.00		
<i>Christa Röber</i> PH Freiburg „Lesenlehren unter Nutzung der phonologischen und syntaktischen Informationen der Orthographie“	16.00	<i>Swantje Weinhold</i> Universität Lüneburg „Effekte verschiedener methodisch-didaktischer Konzepte auf den Schriftspracherwerb. Ergebnisse einer Longitudinalstudie in Klasse 1-4“	16.00		

Sektion 15. Sprachliche Strukturen thematisieren

Raum 107, HP-Gebäude

Mittwoch, 17.09.		Donnerstag, 18.09.		Freitag 19.09.	
10-13 Uhr		10-13 Uhr		10-13 Uhr	
Klaus-Michael Köpcke & Christina Noack Einführung in die Sektion	10.00	Stephan Merten & Iris Diana Kleinbub Universität Koblenz-Landau „Wer oder was? – Eine Videostudie zum Umgang mit Satzgliedern im Sprachunterricht“	10.00	Anja Ballis PH Weingarten „Formelhafter Sprachgebrauch und Textsorten – Ansatzpunkte einer Phraseodidaktik im Fach Deutsch“	10.00
Reinold Funke PH Heidelberg „Grammatisches Lernen – kein Fall für jeden?“	11.00	Winfried Ulrich Universität Kiel „Semantische Strukturen des mentalen Lexikons und darauf aufbauende Wortschatzarbeit“	11.00	Sara Rezat Universität Gießen „Sprachliche Strukturen textorientiert thematisieren“	11.00
Kordula Schulze Universität Münster „Welche Kompetenzen brauchen Lehrerinnen und Lehrer im Grammatikunterricht? – Eine empirische Untersuchung zu Einstellungen und Erfahrungen von Deutschlehrer(inne)n, Lehramtsanwärter(inne)n und Studierenden“	12.00	Jörg Kilian Universität Kiel „Strukturiertes Bedeutungswissen. Zur Schlüssel-funktion lexikalisch-semantischer Strukturen beim sprachlichen Lernen und zu Konzeptionen ihrer Bewusstmachung im Rahmen der sprachlichen Bildung“	12.00	Klaus-Michael Köpcke & Christina Noack Universität Münster Abschlussdiskussion	12.00
Mittagspause 13-15 Uhr					
15-17 Uhr		15-17 Uhr			
Helga Andresen Universität Flensburg „Entstehung von Sprachbewusstheit in der frühen Kindheit – Spracherwerbstheoretische Perspektiven“	15.00	Wilhelm Griebhaber Universität Münster „Die Profilanalyse als Bindeglied zwischen Sprachstandsdiagnose und Grammatikunterricht für Deutsch als Zweitsprache“	15.00		
Helga Schwenk Universität Giessen „Sprachvergleich als Stützpfeiler der Sprachbetrachtung“	16.00	Sabina Schroeter-Brauss Universität Münster „Sprachwissen in zwei Sprachen – über die Möglichkeit, sprachliche Ressourcen zweisprachiger Schüler(innen) (besser) zu nutzen“	16.00		

14. Tagungszeitraster im Überblick

Zeit	Dienstag, 16. 09	Mittwoch, 17. 09	Donnerstag, 18. 09	Freitag, 19. 09	Samstag, 20. 09
9:00 – 9:45 Uhr		Plenarvortrag Prof. Dr. Riehl und Prof. Dr. Dr. h. c. Clyne Hörsaal 4, HF-Gebäude	Plenarvortrag Dr. Heinemann Hörsaal 4, HF-Gebäude	Plenarvortrag Prof. Dr. Bertschi-Kaufmann Hörsaal 4, HF-Gebäude	9:00 – 14:00 Tagung des wissenschaftlichen Nachwuchses Raum 119 HF-Gebäude
10:00 – 13:00 Uhr		Sektionen 10:00 – 13:00 Uhr ****	Sektionen 10:00 – 13:00 Uhr ****	Sektionen 10:00 – 13:00 Uhr ****	
	Anmeldung Tagungsbüro Raum 9, HF-Gebäude 13:00 – 16:00 Uhr 17:00 – 18:00 Uhr	Mittagspause 13:00 – 15:00 Uhr		Verabschiedung Hörsaal 4, HF-Gebäude	
15:00 – 17:00 Uhr	AG-Leiter(innen)-Treffen: Raum 401, HF-Gebäude	Sektionen 15:00 – 17:00 Uhr ****	Sektionen 15:00 – 17:00 Uhr ****	****Räume Sektionen: Sektion 1 – Raum 119 (HF-Gebäude) Sektion 2 – Raum 124 (HP-Gebäude) Sektion 3 – Raum 110 (HF-Gebäude) Sektion 4 – Raum 110 (HP-Gebäude) Sektion 5 – Raum 103 (HF-Gebäude) Sektion 6 – Raum 123 (HP-Gebäude) Sektion 7 – Raum 136 (HF-Gebäude) Sektion 8 – Raum 215 (HF-Gebäude) Sektion 9 – Raum 201 (HF-Gebäude) Sektion 10 – Raum 324 (HF-Gebäude) Sektion 11 – Raum 316 (HF-Gebäude) Sektion 12 – Raum 417 (HF-Gebäude) Sektion 13 – Raum 402 (HF-Gebäude) Sektion 14 – Raum 401 (HF-Gebäude) Sektion 15 – Raum 107 (HP-Gebäude)	
17:00 – 18:00 Uhr	Nachmittagspause				
Ab 18:00 Uhr	Eröffnung: Eröffnungsvortrag Prof. Dr. Roth Rathaus der Stadt Köln	Lesung Tamara Bach Aula im Uni-Hauptgebäude Albertus-Magnus-Platz	Preisverleihung: Förderpreis DD Christoph Bräuer Aula im Uni-Hauptgebäude Albertus-Magnus-Platz		
	19:00 – 20:00 Uhr Empfang der Stadt Rathaus der Stadt Köln	19:30 – 21:00 Uhr Preisverleihung: Erhard-Friedrich-Preis Prof. Dr. Augst Aula im Uni-Hauptgebäude Albertus-Magnus-Platz	18:30 – 20:30 Uhr Mitgliederversammlung Aula im Uni-Hauptgebäude Albertus-Magnus-Platz Anschließend Abendessen Mensa Zülpicher Str. 68-70		

15. Lagepläne: Örtlichkeiten im HF-Gebäude und HP-Gebäude

HF-Gebäude:

AG-Leiter(innen)-Treffen _____ Raum 401, Block C, EG
Uni-Cafeteria im HF-Gebäude _____ Block A, EG
Café-Station 1 _____ Vor der Uni-Cafeteria, EG
Café-Station 2 _____ Treppenaufgang, Block A, 1. Etage
Café-Station 3 _____ Treppenaufgang, Block A, 2. Etage
Computerraum _____ Raum 208, Block A, 2. Etage
Tagungsbüro _____ **Raum 9, Block A, EG**
Technikraum _____ Hörsaal 1, Block A, 1. Etage
WC _____ Block A

Plenarvorträge _____ Hörsaal 4, Block B, 1. Etage
Sektion 1 _____ Raum 119, Block A, 1. Etage
Sektion 3 _____ Raum 110, Block A, 1. Etage
Sektion 5 _____ Raum 103, Block A, 1. Etage
Sektion 7 _____ Raum 136, Block A, 1. Etage
Sektion 8 _____ Raum 215, Block A, 2. Etage
Sektion 9 _____ Raum 201, Block A, 2. Etage
Sektion 10 _____ Raum 324, Block A, 3. Etage
Sektion 11 _____ Raum 316, Block A, 3. Etage
Sektion 12 _____ Raum 417, Block C, EG
Sektion 13 _____ Raum 402, Block C, EG
Sektion 14 _____ Raum 401, Block C, EG
Tagung des wiss. Nachwuchses _____ Raum 119, Block A, 1. Etage

HP-Gebäude:

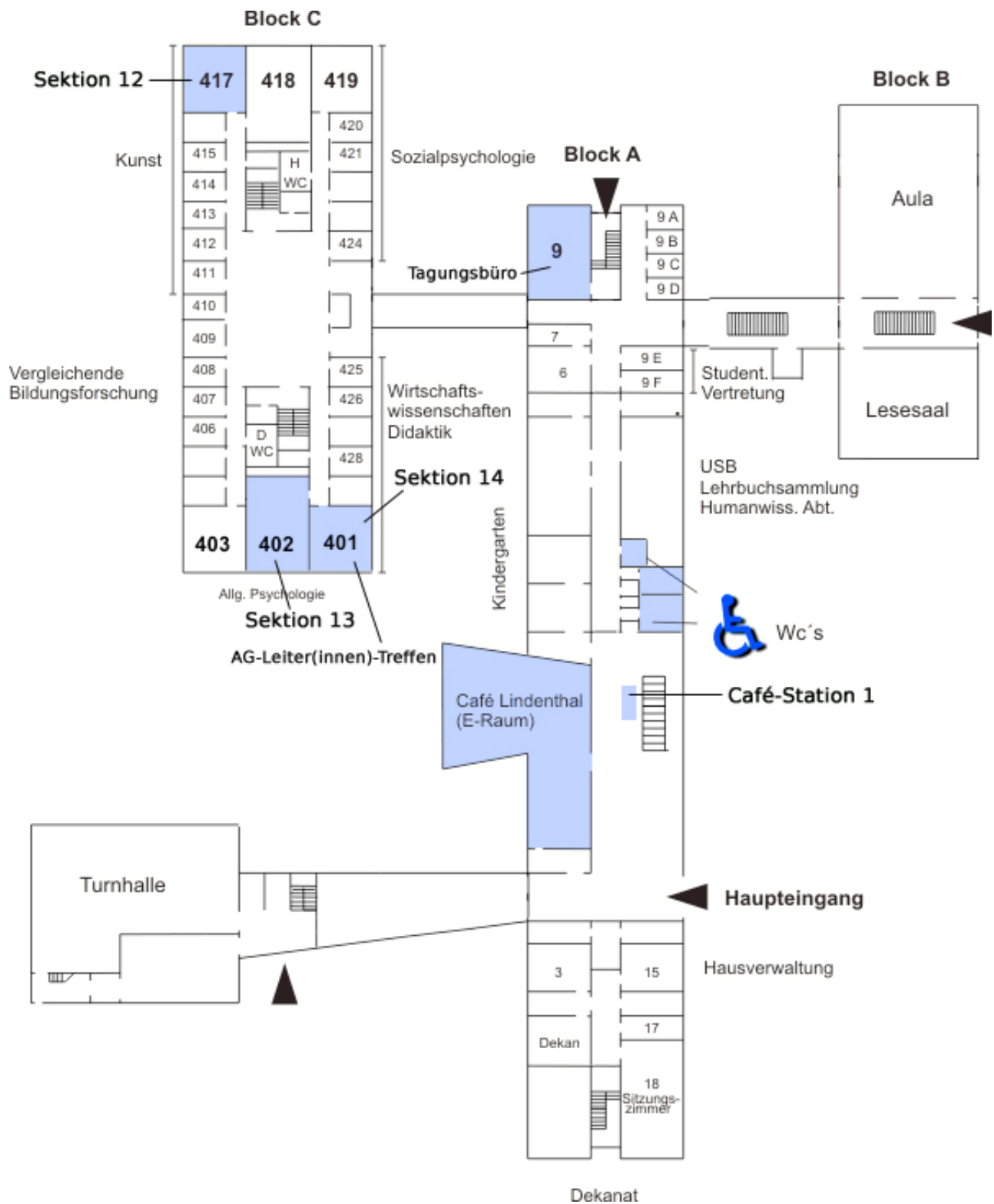
Sektion 2 _____ Raum 124
Sektion 4 _____ Raum 110
Sektion 6 _____ Raum 123
Sektion 15 _____ Raum 107

Sowohl HF-Gebäude als auch HP-Gebäude befinden sich auf dem Campus der Humanwissenschaftlichen Fakultät; vgl. für die Gebäudelage den Stadtplan auf dem Außenumschlag der Tagungsbroschüre Nr. 216 (HF-Gebäude) und Nr. 217 (HP-Gebäude).

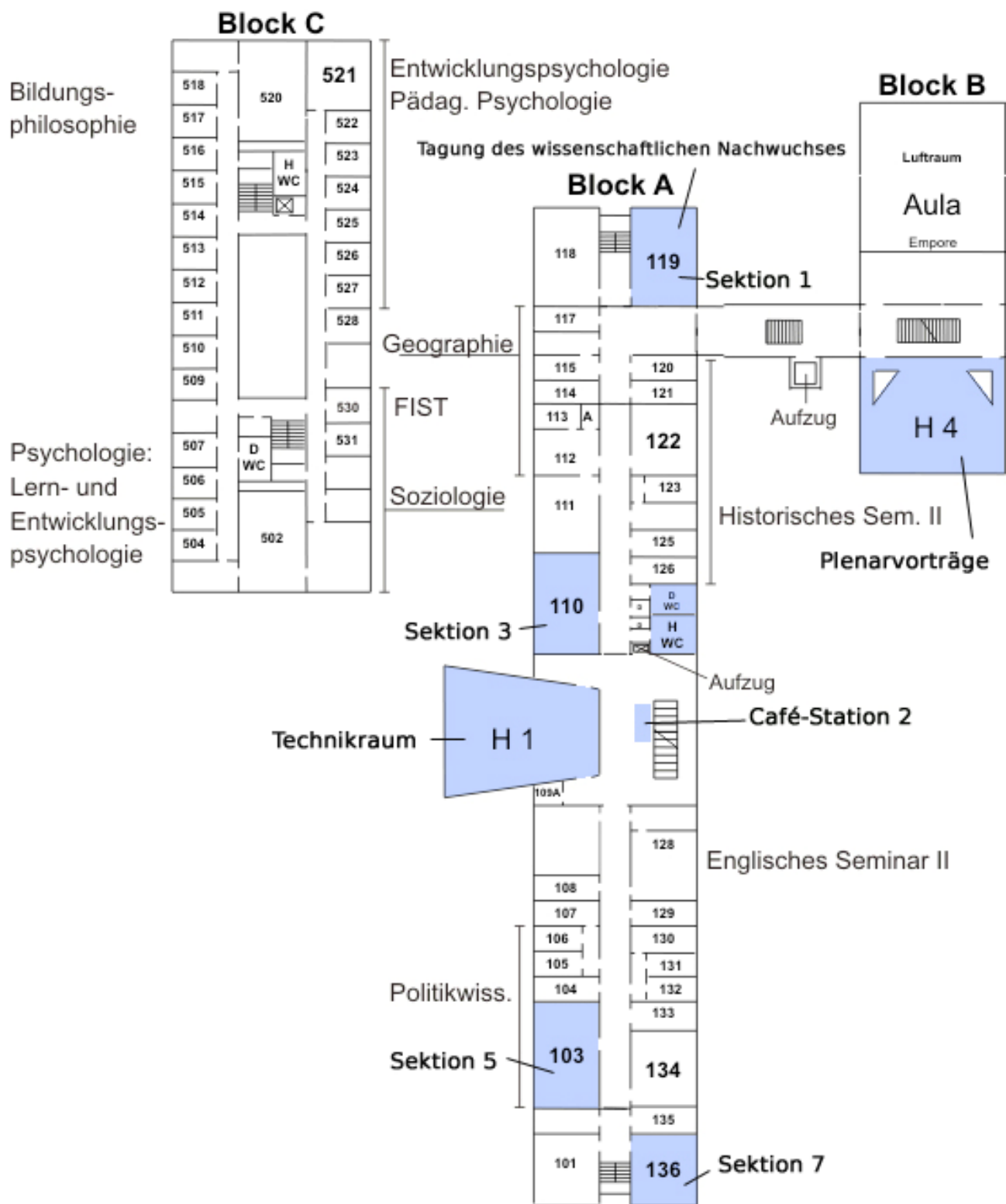
Vom HP-Gebäude lagen der Redaktion leider keine Grundrisse vor; für die im HP-Gebäude liegenden Räume 107, 110, 123 und 124 folgen Sie bitte den Wegweisern auf dem Campus.

Die genaue Lage aller übrigen Sektionsräume und Örtlichkeiten, die sich im HF-Gebäude befinden, können Sie den folgenden Grundrissen entnehmen:

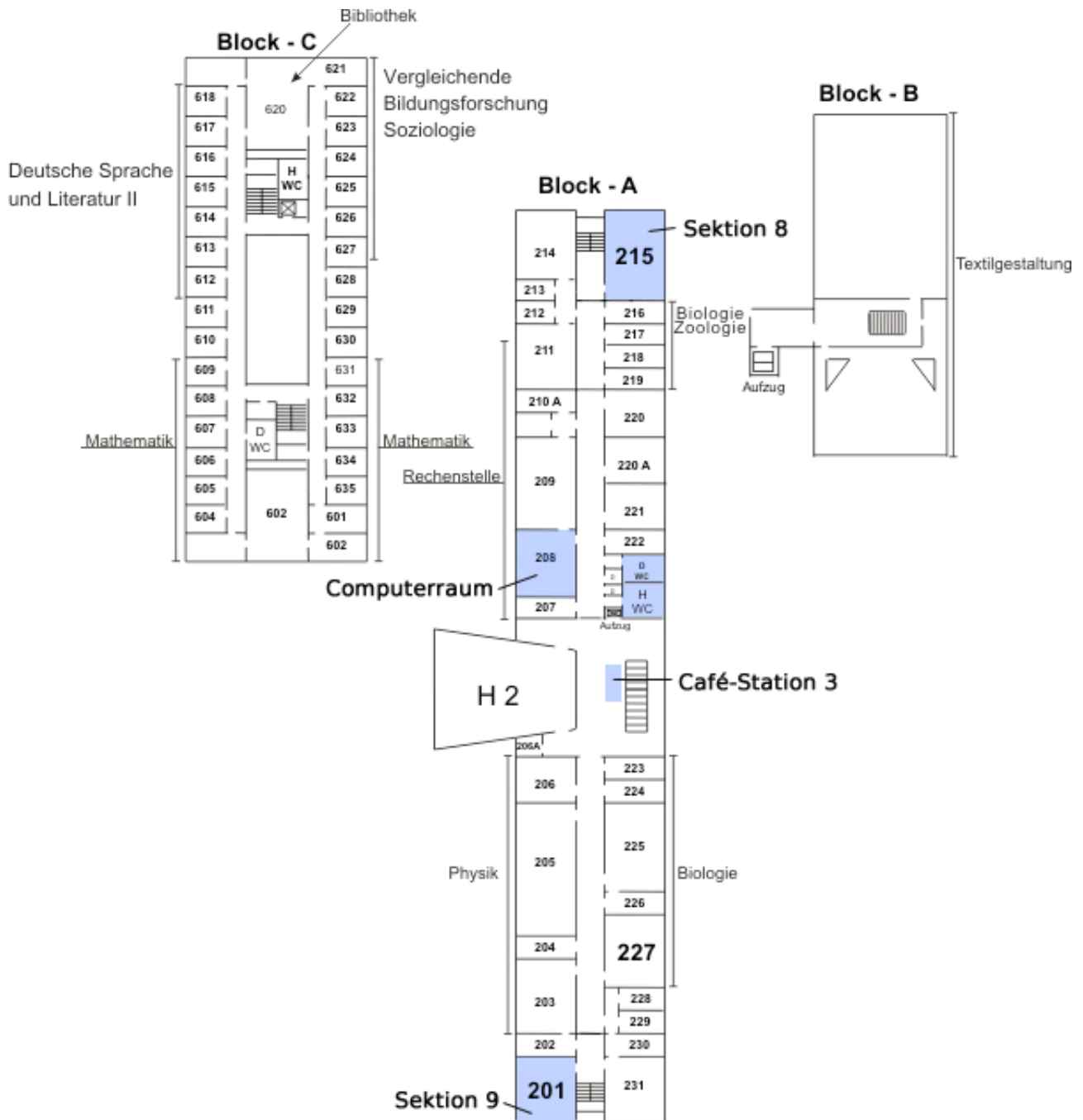
HF-Gebäude – Erdgeschoss:



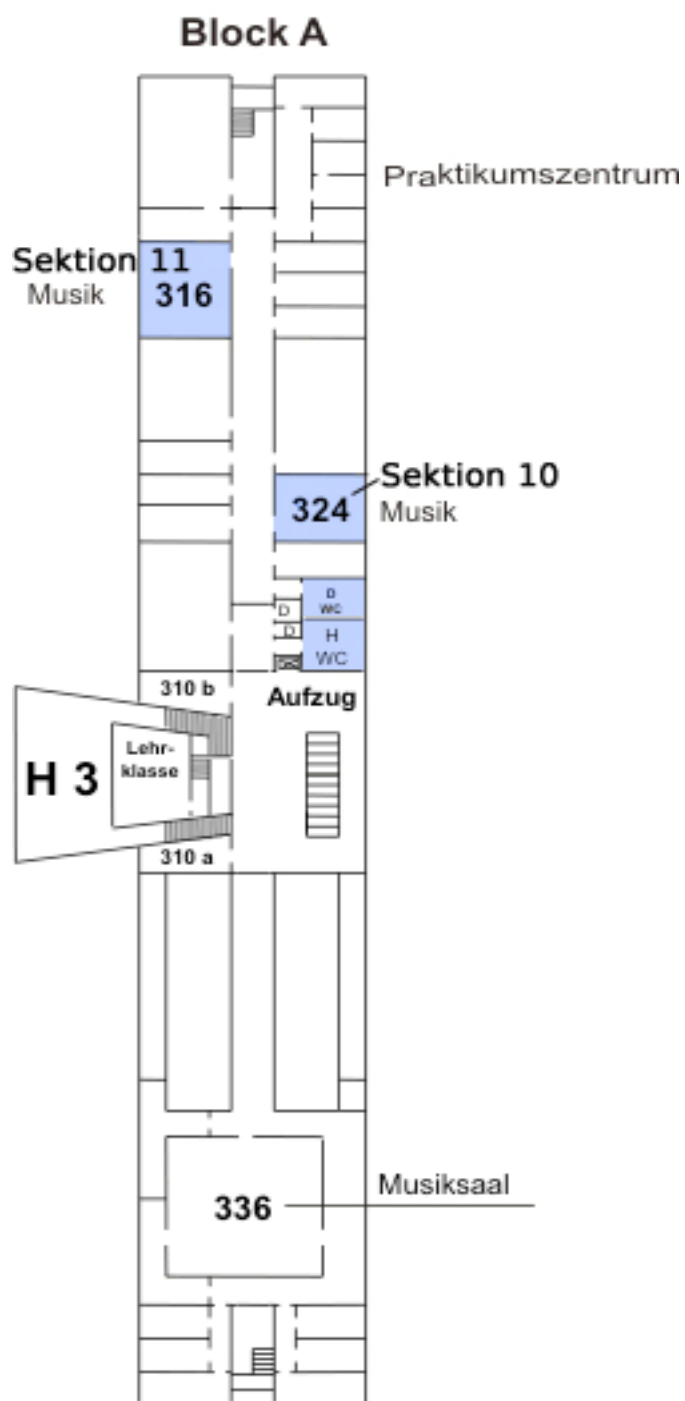
HF-Gebäude – 1. Etage:



HF-Gebäude – 2. Etage:



HF-Gebäude – 3. Etage:



16. Personenregister – Vortragende

Abraham, Ulf	S. 74
Ammann, Daniel.....	S. 86
Andresen, Helga	S. 122
Androutsopoulos, Jannis.....	S. 29
Arnu, Daniela	S. 102
Bach, Tamara	S. 16
Bachmann, Thomas	S. 107
Ballis, Anja	S. 126
Barz, André	S. 88
Becker, Susanne H.	S. 40
Becker, Tabea	S. 94
Becker-Mrotzek, Michael.....	S. 107
Behnken, Imbke	S. 36
Behre, Maria	S. 40
Behrens, Ulrike	S. 99, 104
Beißwenger, Michael	S. 30
Berkemeier, Anne.....	S. 110
Berndt, Elin-Birgit.....	S. 116
Bernius, Volker.....	S. 102
Bertschi-Kaufmann, Andrea	S. 21
Birkle, Sonja	S. 101
Birkmeyer, Jens	S. 51
Bittner, Christian	S. 83
Blatt, Inge	S. 70
Böhme, Katrin.....	S. 100
Bönninghausen, Marion	S. 87
Bos, Wilfried	S. 67
Brauch, Andrea	S. 95
Bräuer, Gerd.....	S. 42
Brede, Ricart Julia	S. 44
Bredel, Ursula	S. 113
Bremerich-Vos, Albert.....	S. 54
Brommer, Sarah.....	S. 29
Clyne, Michael.....	S. 19
Coninx, Frans.....	S. 100
Crämer, Claudia	S. 68
Dammann-Thedens, Katrin	S. 35
Dawidowski, Christian	S. 37
Dirim, Inci	S. 31
Eckerth, Melanie.....	S. 62
Ehlich, Konrad.....	S. 106
Ergert, Margit	S. 119
Eriksson, Brigit.....	S. 99, 104
Fay, Johanna	S. 115
Feilke, Helmuth	S. 29
Fischer, Ute	S. 26
Frederking, Volker	S. 50
Funke, Reinold	S. 121
Gailberger, Steffen	S. 85
Garbe, Christine	S. 73
Gasteiger-Klicpera, Barbara	S. 26, 44
Goy, Martin.....	S. 67
Grießhaber, Wilhelm	S. 125
Grimm, Sieglinde.....	S. 27

17. Symposium Deutschdidaktik – 16. September bis 20. September 2008

Grundler, Elke	S. 95
Grütz, Doris	S. 25
Guckelsberger, Susanne	S. 24
Häcker, Thomas	S. 110
Hahn, Heidi	S. 46
Handweg, Uta	S. 47
Hanke, Petra	S. 60, 62
Harren, Inga	S. 97
Hasler-Dul, Stephan	S. 72
Hein, Anna Katharina	S. 62
Heinemann, Ulrich	S. 20
Held, Ursula	S. 27
Heyer, Petra	S. 78
Hiller, Florian	S. 28
Huneke, Hans-Werner	S. 117
Imhof, Margarete	S. 99
Isler, Dieter	S. 63, 69
Jantzen, Christoph	S. 108
Jeuk, Stefan	S. 23
Josting, Petra	S. 81
Jürgens, Hans-Joachim	S. 92
Kämper van den Boogart, Michael	S. 58
Kern, Friederike	S. 32
Kilian, Jörg	S. 124
Klare, Heidrun	S. 48
Kleinbub, Iris Diana	S. 123
Knapp, Werner	S. 42, 44
Knopf, Julia	S. 76
Kochan, Barbara	S. 43
Komor, Anna	S. 24
Köpcke, Klaus-Michael	S. 121
Köster, Juliane	S. 56
Kotthoff, Helga	S. 33, 94
Kowalski, Kerstin	S. 114
Krelle, Michael	S. 93, 97
Krommer, Axel	S. 57
Kucharz, Diemut	S. 44
Kumschlies, Kirsten	S. 84
Künzli, Sibylle	S. 63
Lange, Reinhardt	S. 71
Laudenberg, Beate	S. 53
Leeker, Martina	S. 89
Leemann, Regula Julia	S. 69
Lehnen, Katrin	S. 112
Lindemann, Stephan	S. 85
Löffler, Cordula	S. 60, 65
Lösener, Hans	S. 79
Lütke, Beate	S. 45
Mailänder, Elke	S. 91
Maiwald, Klaus	S. 81
Marci-Boehncke, Gudrun	S. 82
Meier, Christel	S. 57
Meissner, Almuth	S. 77
Méndez (Hendrik), Josefine	S. 96
Merklinger, Daniela	S. 108
Merten, Stephan	S. 123
Mesch, Birgit	S. 114

17. Symposium Deutschdidaktik – 16. September bis 20. September 2008

Metz, Berthold.....	S. 49
Metz, Kerstin	S. 52
Mihaylow, Vesselin.....	S. 25
Mikota, Jana	S. 36
Moraitis, Anastasia	S. 47
Morek, Miriam	S. 34
Müller, Astrid	S. 66, 70
Müller, Claudia	S. 61
Müller, Karla	S. 101
Müller, Matthias.....	S. 120
Naujok, Natascha	S. 39
Nauwerk, Patricia	S. 93
Neudeck, Otto.....	S. 40
Neuhaus, Gregor	S. 55
Neumann, Stefan	S. 37
Neumeister, Nicole	S. 94
Nickel, Sven.....	S. 63
Nickel-Bacon, Irmgard	S. 35
Noack, Christina	S. 121
Oezcelik, Tiner	S. 33
Ossner, Jakob	S. 31
Pabst-Weinschenk, Marita.....	S. 96
Pagel, Barbara	S. 118
Patzelt, Doreen	S. 44
Paul, Kerstin	S. 33
Paule, Gabriela.....	S. 87
Pflugmacher, Torsten	S. 38
Philipp, Maik	S. 36
Pieper, Irene.....	S. 76
Pohl, Thorsten.....	S. 105, 111
Pracht, Henrike	S. 119
Radvan, Florian	S. 79
Rasic, Ramona	S. 91
Rathmann, Claudia	S. 83
Rautenberg, Iris	S. 64
Reich, Hans H.	S. 23
Reich, Hans	S. 25
Reichert-Garschhammer, Eva.....	S. 103
Reiss, Joachim	S. 88
Rezat, Sara.....	S. 126
Rieckmann, Carola.....	S. 71
Riegler, Susanne	S. 44
Riehl, Claudia Maria	S. 19
Röber, Christa.....	S. 113, 115
Roeder, Caroline.....	S. 82
Roick, Thorsten	S. 58
Rösch, Heidi.....	S. 42, 46
Rosebrock, Cornelia	S. 66
Roselt, Jens	S. 89
Roth, Caroline	S. 83
Roth, Hans-Joachim	S. 18
Rupp, Gerd	S. 83
Rupp, Gerhard	S. 66
Sauerborn-Ruhnau, Hanna	S. 64
Saxalber-Tetter, Annemarie.....	S. 109
Schäfer, Joachim	S. 28
Schäfers, Stefanie	S. 50

17. Symposium Deutschdidaktik – 16. September bis 20. September 2008

Schatzmann, Renate	S. 55
Scheerer-Neumann, Gerheid	S. 26
Schilcher, Anita	S. 38
Schindler, Kirsten	S. 112
Schmid-Barkow, Ingrid	S. 23
Schmid-Stockenberg, Monika	S. 55
Schneider, Hansjakob	S. 69
Schnittler, Susanne	S. 91
Schnitzer, Katja	S. 32
Schnitzler, Carola	S. 26
Schröter, Elke	S. 43
Schroeter-Brauss, Sabina	S. 125
Schulze, Kordula	S. 122
Schwenk, Helga	S. 123
Senn, Werner	S. 110
Sirim, Emran	S. 25
Spiegel, Carmen	S. 93, 97
Spinner, Kaspar H.	S. 75
Spitzmüller, Jürgen	S. 30
Spreckels, Janet	S. 94
Stark, Tobias	S. 77
Steck, Andrea	S. 68
Steinbrenner, Marcus	S. 80
Steiner, Anne	S. 90
Steinhauer, Lydia	S. 57
Steinhoff, Torsten	S. 105, 111
Steinig, Wolfgang	S. 50
Steinweger, Christiane	S. 117
Stenz, Barbara	S. 78
Struger, Jürgen	S. 107
Stuck, Elisabeth	S. 52
Tajmel, Tanja	S. 48
Thomé, Günther	S. 60
Tophinke, Doris	S. 62
Töpler, Cäcilia	S. 113
Ulrich, Winfried	S. 124
Vach, Karin	S. 39
Vomhof, Beate	S. 44
Voss, Andreas	S. 114
Waibel, Saskia	S. 29, 69, 104
Wanning, Berbeli	S. 54
Wassermann, Klaus	S. 48
Weber, Peter	S. 96
Wedel Wolff, Annegret von	S. 68
Weder, Bruno H.	S. 81
Weinhold, Swantje	S. 118
Werner, Sybille	S. 70
Wieler, Petra	S. 84
Wildemann, Anja	S. 61
Winkler, Iris	S. 74
Wintersteiner, Werner	S. 75
Wirts, Claudia	S. 103
Wrobel, Arne	S. 106
Wrobel, Dieter	S. 35
Wünsche, Marie-Luise	S. 78
Zepter, Alexandra	S. 90
Ziegler, Evelyn	S. 34

**Symposium Deutschdidaktik e. V.
– Mitgliedsantrag –**

Herrn
PD Dr. Reinhard Wilczek
Symposium Deutschdidaktik e. V.
Universität Duisburg-Essen / FB3
Universitätsstr. 12
45117 Essen

**Hiermit erkläre ich, dem Verein „Symposium Deutschdidaktik“ beitreten zu wollen.
Die Satzung habe ich zur Kenntnis genommen.**

Name, Vorname: _____

Institution: _____

Anschrift: _____

Hiermit ermächtige ich den Verein „Symposium Deutschdidaktik“, von meinem

Konto, Nr. _____ **bei** _____

BLZ _____

den jährlichen Mitgliederbeitrag von Euro 36,- bis auf Widerruf abzubuchen.

Name, Vorname: _____

Anschrift: _____

E-Mail-Adresse: _____

Datum, Unterschrift _____

Wir freuen uns darauf, Sie demnächst als neues Mitglied begrüßen zu dürfen!

18. Umschlagrückseite – Legende Uni-Lageplan

- 100 _____ **Aula im Uni-Hauptgebäude** (Albertus-Magnus-Platz)
118 _____ **Große Mensa der Universität** (Zülpicher Straße 68-70)
- 216 _____ **HF-Gebäude**, Humanwissenschaftliche Fakultät
217 _____ **HP-Gebäude**, Humanwissenschaftliche Fakultät
- 221 _____ **Bistro Haus Miriam** (kleine Mensa, Klosterstraße 79)

Anfahrt aus der Stadt mit der Straßenbahn:

Das HF-Gebäude erreichen Sie mit der Straßenbahn auf dem kürzesten Weg von der Aachener Straße aus (Haltestelle Universitätsstraße); die Aula im Hauptgebäude der Universität am besten von der Zülpicher Straße aus (Haltestelle Universität):

Nähe 208 _____ **S-Bahn-Haltestelle Universitätsstraße (Linie 1, 7)**

Nähe 333 _____ **S-Bahn-Haltestelle Universität (Linie 8, 9)**

Historisches Rathaus der Stadt Köln am Rathausplatz 1:

Das Historische Rathaus befindet sich in der **Altstadt**, zwischen dem Kölner Dom und dem Heumarkt. Direkt hinter dem Rathaus liegt der **Alter Markt**.

