

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
10. Jahrgang 2005 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

**KOMPETENZEN IM
DEUTSCHUNTERRICHT**

**16. SYMPOSIUM DEUTSCHDIDAKTIK,
17.-20.9.2006 IN WEINGARTEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 10. H. 19. S. 75-90.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

KOMPETENZEN IM DEUTSCHUNTERRICHT

16. SYMPOSION DEUTSCHDIDAKTIK, 17. –20. 9. 2006 IN WEINGARTEN.

Das Symposium 2006: „Kompetenzen im Deutschunterricht“ kreist um die von der bildungspolitischen Debatte vorgegebenen Begriffe *Kompetenz*, *Standard* und *Aufgaben*. Wie jede Lerndisziplin ist auch die Deutschdidaktik aufgerufen, diese Begriffe zu füllen.

Unter *Kompetenz* wird im Folgenden zum einen die **Schülerkompetenz** verstanden. Zu diesem Themenkreis sind in der Deutschdidaktik interessante empirische Arbeiten erschienen. Wir wissen heute mehr über Lese- und Schreibfähigkeiten, wenngleich dabei weiterhin viele Fragen offen sind, beispielsweise die Ausdifferenzierung nach Geschlecht, sozialer Herkunft etc.

Zum andern wird der Begriff der *Kompetenz* auf die **Fähigkeiten** und **Fertigkeiten** bezogen, die die Gesellschaft nach dem Ende eines Ausbildungsganges **erwartet**.

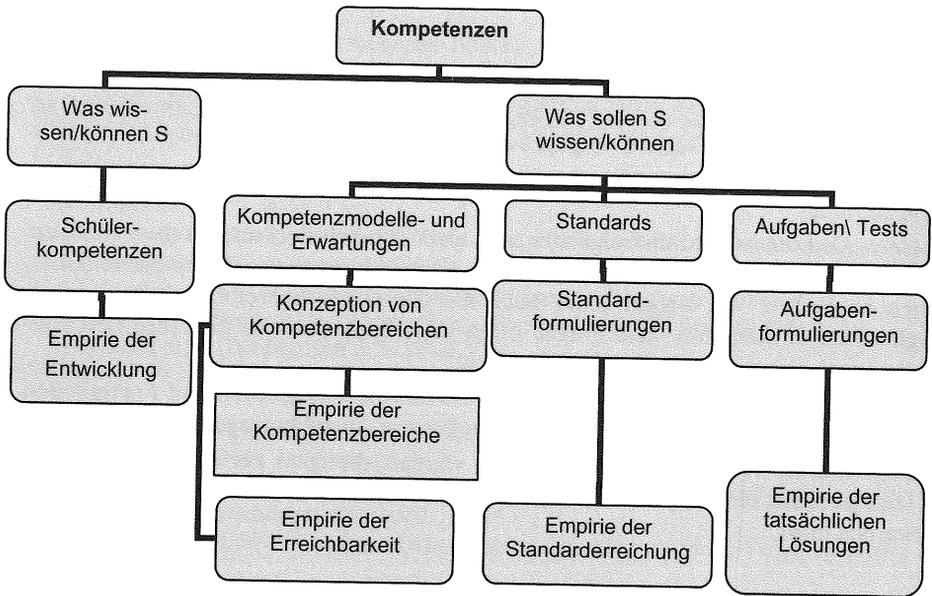
Dazu müssen Kompetenzmodelle erstellt werden, die dann zur Diskussion stehen. Dies ist zuerst eine begrifflich-analytische Arbeit, die zweifach empirisch abgestützt werden muss:

- a) Die Erreichbarkeit von Kompetenzen muss auf die Institution Schule bezogen werden;
- b) Das Geflecht der Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine Kompetenz muss genauer bestimmt werden. In dieser Hinsicht ist vor allem auch zu prüfen, ob die herkömmliche Gliederung des Deutschunterrichts in die Arbeitsbereiche, deren Bezeichnungen in der Vergangenheit immer wieder gewechselt haben, in einem distinkten Kompetenzmodell abbildbar ist.

Standards sind die konkreten Ausformulierungen eines Kompetenzmodells im Lehr- und Lernzusammenhang. Während ein Kompetenzmodell eine analytisch-empirische Beschreibung eines Kompetenzbereichs ist, bei dem eine normative Komponente hineinkommt, weil es in einen institutionellen Bildungskontext gestellt wird, sind Standards aus sich heraus normativ. Im institutionellen Bildungskontext stellt sich bei beiden die empirische Frage der Erreichbarkeit, bei Standards damit auch die Frage, was als Mindest- bzw. als Regelstandard formulierbar ist. Diese Fragen verweisen auch auf SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten auf.

Mit Standards unmittelbar zusammen hängen **Aufgabenkonstruktionen**, Tests, nationale Vergleichsarbeiten und mehr. In den Aufgaben „materialisieren“ sich am Schluss die Kompetenzerwartungen. Damit sind auch Dimensionen von Unterrichtsmaterialien angesprochen. Die Empirie, die in den einzelnen Feldern zu leisten ist, verweist aufeinander, ohne identisch zu sein.

Die folgende Grafik gibt eine Orientierung über die genannten Dimensionen:



Die Grafik gibt die notwendige künftige Orientierung der Deutschdidaktik wieder. Das Symposium 2006 „Kompetenzen im Deutschunterricht“ muss in seiner Gliederung gegenwärtig dem Modell der Arbeitsbereiche folgen, mit dem Ziel, auf dieser Basis, die künftige Strukturierung entwickeln zu können. Damit wird die Frage aufgeworfen, ob und ggf. wie diese Gliederung in Kompetenzmodelle abbildbar ist. Es liegt nahe anzunehmen, dass z. B. Schreiben und Lesen keine vollständig unabhängigen Kompetenzen bilden, sondern in einem Schriftlichkeitsmodell aufgehoben sind. Diese Fragen werden auf dem Symposium in jeder Sektion immer wieder zu stellen sein.

Wenn es keine eigenen Sektionen für Deutsch als Zweitsprache und Neue Medien gibt, bedeutet dies nicht, dass diese Themen keine Rolle spielen sollten – im Gegenteil. Beiträge hierzu sollten sich an den Inhalten orientieren und diese Aspekte in die jeweiligen Sektionen einbringen.

Unweigerlich wird dieses Symposium Desiderate in der deutschdidaktischen Forschung formulieren. Empirische Arbeiten im Rahmen der Diskussion von Kompetenzmodellen haben wir kaum vorzuzeigen. Aufgabe dieses Symposiums wird es besonders sein müssen, die bislang geleistete Arbeit im Rahmen von Kompetenzmodellen (neu) zu verorten und neue Forschungsfelder so zu formulieren, dass die in ihnen schlummernden Fragen Lösungen zugeführt werden können.

SEKTIONEN 1 und 2

In der aktuellen Diskussion um Kompetenzen und Standards wird der Bereich der mündlichen Kommunikation präzisere Konturen gewinnen: Zum Profil *Mündlichkeit* gehören die Selbst- und Gegenstandsdarstellung, das adressatenorientierte und zielgerichtete Sprechen mit anderen, das verstehende Zuhören sowie der spielerische und gestaltende Umgang mit Sprache. Die Akzentuierung von pragmatischen Aspekten (Sektion 1) bzw. von ästhetischen Aspekten (Sektion 2) reflektiert die unterschiedliche Schwerpunktsetzung beider Sektionen, die mit einer gemeinsamen Inputveranstaltung starten und im Hinblick auf eine Fokussierung auf wesentliche Aspekte von Kompetenzen und Standards mit einer gemeinsamen Schlussveranstaltung enden.

SEKTION 1: Sprechen und Hören

Rüdiger Vogt (Ludwigsburg) und Brigit Eriksson (Zürich)

Die Modellierung von Kompetenzen im Sprechen und Hören und deren Förderung im Unterricht orientiert sich an dem Ideal eines handlungsfähigen, mündigen und selbstbewussten Individuums: Es soll sowohl seine Interessen durchsetzen können als auch kompromissfähig sein; es soll ebenso sicher auftreten wie sich an andere anpassen können. Als Rahmen für die Ausbildung dieser Fähigkeiten bietet die Schule einen (halb-)öffentlichen Raum, der verschiedene, differenzierte kommunikative Konstellationen zulässt: gemeinsame Diskussionen oder Debatten stehen neben der Gruppenarbeit oder der Präsentation von Arbeitsergebnissen. In der Sektion soll der Frage nachgegangen werden, welchen Beitrag diese Arrangements leisten können für eine Herausbildung und Förderung jener kommunikativen Kompetenzen, die ein erfolgreiches Handeln im gesellschaftlichen Raum ermöglichen.

Für die Sektionsarbeit erbitten wir Beiträge zu den folgenden Schwerpunkten:

Gesellschaftliche Erwartungen

- Über welche Kompetenzen sollten Absolventinnen und Absolventen an den verschiedenen schulischen Schnittstellen verfügen, um den Anforderungen des sozialen, ökonomischen und politischen Lebens gewachsen zu sein?

Konzeptionen von Kompetenzen und Standards

- Wie schlüssig ist die Systematik der verschiedenen Strukturierungsvorschläge von Kompetenzen und Standards, z. B. der KMK-Bildungsstandards, vor dem Hintergrund früherer Lernbereichseingrenzungen und im Vergleich zur Gliederung anderer sprachlicher Kompetenzfelder.

Entwicklung der mündlichen Kompetenzen

- Wie entwickeln sich die mündlichen Fähigkeiten im Spannungsfeld zwischen sozialer Praxis und schulischem Lernen?

- Welche Schwierigkeiten und Probleme haben Schülerinnen und Schüler, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, und wie können sie bearbeitet werden?

Curriculumentwicklung und -evaluation

- Wie wird die Entwicklung der Kompetenzen in den einzelnen Bereichen curricular konzeptualisiert?
- Wie können die zu erreichenden Standards mündlicher Kommunikation überprüft werden?

Kontakt/E-Mail:

Vogt_Ruediger@ph-ludwigsburg.de

brigit.eriksson@phzh.ch

SEKTION 2: Sprechen, zuhören, spielen - szenisch & ästhetisch

Jürgen Belgrad (Weingarten) und Marita Pabst-Weinschenk (Düsseldorf)

Gegenstand der Sektionsarbeit sind die Standards für die Kompetenzbereiche „Sprechen, Zuhören, Spielen“ vor allem in den szenischen und ästhetischen Dimensionen. Gegenüber der pragmatischen Verwendung geht es hier also um ästhetische Kommunikationsprozesse bei Textvorträgen, Lesungen und szenischen Darstellungen.

Dabei werden 4 Teilbereiche der Standards anvisiert, die in den verschiedenen Jahrgangsstufen altersbezogen berücksichtigt werden:

1. *zu anderen sprechen*: erzählen, schildern und die Wirkungen der Redeweise kennen (Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Klangfarbe, Stimmführung, Körpersprache wie Mimik und Gestik)
2. *vor anderen sprechen*: Texte sinngemäß und gestaltend vorlesen und (frei) vortragen
3. *verstehend zuhören*: die ästhetische Absicht gesprochener Texte und Redebeiträge verfolgen, aufnehmen und verstehen; Aufmerksamkeit für verbale und non-verbale Äußerungen wie Stimmführung und Körpersprache entwickeln
4. *szenisch spielen*: Erlebnisse, Haltungen, Situationen szenisch darstellen: Texte und Rollen szenisch gestalten

Die Beiträge und Diskussionen in der Sektion könnten um folgende Punkte kreisen:

- konzeptionelle Überlegungen zu diesen Standards
- empirische Projekte
- Fragestellungen und Aufgaben zur Überprüfung dieser Anforderungen
- Diskussion von Kern- und Randbereichen

Ferner sind auch Beiträge erwünscht, die die Verbindungen zwischen den pragmatischen und ästhetischen Dimensionen in den Blick nehmen: Welche Bedeutung haben szenische und ästhetische Kompetenzen im Hinblick auf die pragmatische Handlungsfähigkeit?

Kontakt/E-Mail:

Belgrad@ph-weingarten.de

pabst@phil-fak.uni-duesseldorf.de

SEKTION 3: Literarisches Lesen

Irene Pieper (Frankfurt) und Michael Kämpfer-van den Boogaart (Berlin)

Die Sektion beschäftigt sich mit den Implikationen der Output-Orientierung für literaturdidaktische Arbeits- und Forschungsfelder im Bereich des Lesens. In den derzeit prominenten Lesekompetenzmodellen lässt sich literarische Lesefähigkeit zu meist nicht isolieren. Dieser Quasi-Integration in einen allgemeinen Lesebegriff steht die auch historisch begründete Emphase gegenüber, wonach literarische Bildung das Zentrum des Lese- und Literaturunterrichts ausmache. Angesichts dieses Spannungsfelds stellt die Output-Orientierung eine fundamentale Herausforderung für die Literaturdidaktik dar. Vor diesem Horizont sollen insbesondere folgende Themenstellungen bearbeitet werden:

- (früher) Literaturerwerb und Aufbau von Lesekompetenz
- Konzepte literarischer Bildung und Modellierung von Kompetenzstufen
- Literarische Bildung in der multikulturellen Erlebnisgesellschaft
- Kerncurricula, zentrale Lernstandserhebungen (Zentralabitur) und Kanonfrage
- Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung und Stufen von Bildungsstandards
- Literarisches Lesen und schriftliche Anschlusskommunikationen

Die Beiträge sollten die Pluralität der Bildungsstufen und Schulformen spiegeln. In den Exposé s sollte deshalb ein entsprechender Bezug hergestellt werden.

Kontakt/E-Mail:

I.Pieper@em.uni-frankfurt.de

michael.kaemper-van.den.boogaart@rz.hu-berlin.de

SEKTION 4: Lesen von Sachtexten

Petra Josting (Essen) und Jörg Steitz-Kallenbach (Oldenburg)

Sachtexte erfreuen sich derzeit eines wachsenden didaktischen Interesses. Bereits in den 1970er Jahren gab es Vorläufer dieses Interesses (pragmatische Texte im Kontext der linguistischen und kommunikativen Wende), in den 1990er Jahren haben geschlechtsspezifische Überlegungen zur Leseförderung die fachdidaktische Diskussion um Sachtexte geprägt, gelten diese Texte doch als ein Mittel zur Förderung bisher eher leseferner und vom Deutschunterricht schwer zu erreichender SchülerInnen. „PISA“, „IGLU“ und die Debatte um Lesekompetenz gaben der Beschäftigung mit Sachtexten dann insofern eine neue Richtung, als der Begriff der Lesekompetenz neu diskutiert, Prozesse der Informationsentnahme und –verarbeitung im Medienkontext fokussiert wurden sowie die Bestimmung von Standards des Textverstehens mehr in den Mittelpunkt der fachdidaktischen Reflexion rückten. Mit dieser kurzen Skizze ist der Fragehorizont bezeichnet, mit dem sich die Sektion befassen will:

- Welche Behandlung erfahren Sachtexte in der aktuellen und in der zurückliegenden didaktischen Diskussion?
- Welches Spektrum an „Texten“ liegt mit dem Begriff „Sachtexte“ vor und welche Kompetenzen lassen sich modellieren, deren Beherrschung für das Verstehen der „Texte“ notwendig ist?
- Welche Modellierung von Lernprozessen kann den notwendigen Kompetenzerwerb befördern und welche Aufgabenformate, respektive Aufgaben sind geeignet, entstandene Kompetenzen valide und reliabel zu evaluieren?

Kontakt/E-Mail:

petra.josting@uni-essen.de

joerg@steitz-kallenbach.de

SEKTION 5: Leseverstehen – Lesestrategien

Clemens Kammler (Essen) und Irmgard Nickel-Bacon (Wuppertal)

Die neuere Leseforschung hat gezeigt, dass Leseverstehen keine passive „Sinnentnahme“ ist, sondern eine aktive (Re-)Konstruktion von Bedeutung, die ein breites Spektrum von Kompetenzen umfasst. Lesestrategien sind Arbeitstechniken, die den Prozess der Bedeutungskonstruktion unterstützen sollen.

In der Sektion geht es um eine kritisch-konstruktive Reflexion des Lesekompetenzbegriffs der PISA-Studie („reading literacy“) und der daraus hergeleiteten Lesestrategien. Aufgegriffen werden soll die Unterscheidung von basalem und differenziertem Leseverstehen, das jeweils für bestimmte Schulformen und -stufen zu koncreti-

sieren ist. Konstruktive Erweiterungen sind vor allem im Hinblick auf die sog. „textbezogene Interpretation“ literarischer Texte vorzunehmen, um Textverarbeitungs-konventionen zu berücksichtigen, die dem Bildungskonzept (und seinem Menschenbild) ebenso entsprechen wie dem literaturdidaktischen Methodenrepertoire.

Am Beispiel konkreter Texte und Leistungsstufen möchten wir folgenden Fragen nachgehen:

- Was kann unter welchen Voraussetzungen (z.B. Curriculum, Kontextwissen) als basales Textverstehen bezeichnet werden?
- Wie lässt sich dieses methodisch sichern?
- Wie lässt sich differenziertes Leseverstehen in unterschiedlichen Bereichen (Sachtexte, literarische Texte, hypermediale Texte) und auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus definieren und überprüfen bzw. messen?
- Wo liegen ggf. die Grenzen solcher Messbarkeit (z.B. im Umgang mit literarischen Texten)?

Insgesamt soll es sowohl um die gründliche Explikation von Zielvorstellungen bezüglich der Lesekompetenz (Textseite) gehen als auch um die darauf aufbauende empirische Erforschung von Schülerleistungen (Leserseite).

Kontakt/E-Mail:

clemens.kammler@uni-essen.de

inickel@uni-wuppertal.de

SEKTION 6: Medienrezeption

Ulf Abraham (Würzburg) und Susanne Gölitzer (Heidelberg)

Die „alten“ Medien gehören einerseits zu den bedeutsamsten Sozialisationsfaktoren in Kindheit und Jugendalter (Kinderkassette, Kinderfernsehen, Daily Soap, Video-clip) und sind für Deutsch als Leitfach der Medienerziehung eine Herausforderung. Andererseits haben nicht wenige Genres und Formate auch den Status von Lerngegenständen: Es geht nicht nur um Hörerziehung, sondern auch um das Hörspiel als Gattung; nicht nur um Fernsehkompetenz im Rahmen der Freizeiterziehung, sondern auch um Formate wie Literaturverfilmung, Fernsehspiel und Spielfilm. Die Fähigkeiten und (Filmsprache-, Genre-)Kenntnisse, die Kinder und Jugendliche im Umgang mit diesen Lerngegenständen erwerben, sind nicht unabhängig von jenen, die im Umgang mit Sprache und (Print-)Literatur erworben werden.

Die Sektion möchte nicht erneut Modelle medienintegrativen Unterrichts diskutieren, sondern folgende Fragen an Hand geeigneter Gegenstände und auf sie bezogener didaktischer Konzepte beantworten:

- Welche Kompetenzen brauchen Lernende in Auseinandersetzung mit solchen Medien, wie sind sie auf- und auszubauen?
- Wie sind Ziele und Verfahren im Umgang mit diesen Medien abzugrenzen von, aber auch zu beziehen auf Ziele und Verfahren des Literatur- und Sprachunterrichts?
- Welche aus der außerschulischen Medienrezeption stammenden Erfahrungen können in den Unterricht integriert werden? Wie entwickelt sich das Verständnis für diese Medien?
- Was gehört zum Kern einer „Domäne AV-Medien“, und wie kann eine Stufung „kanonfähiger“ Gegenstände nach Schwierigkeitsgrad aussehen?
- Welche Bildungsstandards sollen formuliert werden für medienästhetisches Lernen (z.B. Kenntnisse über Formate des Fernsehens, Filmsprache und Filmanalyse, aber auch zu erwerbende Fertigkeiten und Fähigkeiten sollen berücksichtigt werden)?

Kontakt/E-Mail:

ulf.abraham@freenet.de

goelitzer@ph-heidelberg.de

SEKTION 7: Texte schreiben*Michael Becker-Mrotzek (Köln) und Kirsten Schindler (Aachen)*

Die Fähigkeit, selbständig und kooperativ Texte für unterschiedliche Zwecke zu produzieren, gehört in hochlitalisierten Gesellschaften unstrittig zu den Schlüsselqualifikationen. In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss gehört das Schreiben neben dem Lesen und der mündlichen Kommunikation zu den drei handlungsbezogenen Kompetenzbereichen.

Wir wollen in der Sektion der zentralen Frage nachgehen, wie man für den Bereich der Schreibkompetenz zu verlässlichen und sinnvollen Standards und Curricula kommen kann:

- *Bestandsaufnahme:* Welche Kompetenzen, Standards und (Schreib-)Aufgaben werden in den offiziellen Lehrplänen und Anforderungen von Schule und Hochschule sichtbar?
- *Schreibentwicklung:* Wie lässt sich die Entwicklung der Schreibkompetenz mit Blick auf (ein- und mehrsprachige) Individuen, Schreibaufgabe, Textart und Domäne (Handlungsfelder) modellieren? Welchen Einfluss hat der (Schreib-)Unterricht auf die Entwicklung der Schreibkompetenz?

- *Schreibanforderungen*: Wie wird für unterschiedliche Zwecke, Medien und Adressaten geschrieben? Welche Bedeutung haben unterschiedliche Schreibwerkzeuge für die Textproduktion und die Schreibentwicklung?
- *Konsequenzen*: Welche Folgerungen ergeben sich aus der Schreibentwicklung einerseits und den Anforderungen an die Textproduzierenden andererseits für die Kompetenzmodelle, Standards und Curricula sowie für die Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen?

Kontakt/E-Mail:

Becker.Mrotzek@uni-koeln.de

K.Schindler@tk.rwth-aachen.de

SEKTION 8: Rechtschreiben*Gabriele Hinney (Hildesheim) und Astrid Müller (Hamburg)*

Die interdisziplinäre Vernetzung mit den Bereichen Schriftspracherwerb und Lernschwierigkeiten, Reflexion über Sprache und Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht ist für die Diskussion in der Sektion grundlegend. Im Wesentlichen ist zu fragen, wie und unter welchen Bedingungen Lernende Rechtschreibkompetenz erwerben und wie sich diese Kompetenz modellieren und empirisch überprüfen lässt.

Daraus ergeben sich folgende Schwerpunkte für die Arbeit in der Sektion:

- Wie lassen sich Kompetenzen im Bereich Rechtschreiben für die Grundschule und die Sekundarstufe I beschreiben (systematisch und empirisch)? Dabei interessieren besonders die folgenden Fragen:
- Wie sinnvoll ist für den Bereich des Rechtschreiblernens eine Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen? Welche Bedeutung kommt dem Problemlösungs- bzw. dem metakognitiven Wissen zu? - - Wie ist das Verhältnis von implizitem und explizitem Wissen?
- Welche Konsequenzen haben diese Überlegungen für die Gestaltung von Aufgaben und deren Überprüfbarkeit?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Modellierung von Kompetenzen für die Förderdiagnostik? Als besonders dringlich erscheinen uns Beiträge, die das Produkt – Prozess – Paradigma problematisieren.

Kontakt/E-Mail:

ghinney@web.de

astrid.mueller@hamburg.de

SEKTION 9: Schriftspracherwerb

Swantje Weinhold (Lüneburg) und Hans-Werner Huneke (Freiburg)

Der Begriff Schriftspracherwerb, der sich für das Lesen- und Schreibenlernen in den ersten Schuljahren durchgesetzt hat, schließt die Auseinandersetzung mit allen, also mit inhaltlichen, konzeptionellen, orthographischen, grammatischen und motorischen Aspekten der geschriebenen Sprache ein.

Obwohl dieser komplexe Lernprozess nicht erst in der Schule beginnt und – quer zu Lernbereichen und Fächern – weit in die Sek.I hineinreicht, gibt es spezifische Kompetenzen, die Kinder für die Produktion und Rezeption von Schriftsprache in der entwicklungsintensiven Phase des Anfangsunterrichts erwerben müssen. Die Forschung hat bereits Schreib- und Leseleistungen von Kindern am Schulanfang beobachtet und vor einem schriftlinguistischen und entwicklungspsychologischen Hintergrund analysiert, um Lernerkompetenzen und die zugehörigen Erwerbsprozesse näher bestimmen zu können.

Zu untersuchen bleiben folgende Fragen, zu denen Beiträge erwünscht sind:

- Wie sind die Kompetenzen genau zu definieren?
- Welches deklarative und prozedurale Wissen über Schriftsprache ist anschlussfähig?
- Was wissen Schüler Ende Klasse 2 über das Lesen und Schreiben, was sollten sie können?
- Welche Standards sollten für Institutionen – Kindertageseinrichtungen, Übergang Kindergarten/Schule Eingangsstufe der Schule, – gelten?
- Steht die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und der individuellen Lernverläufe nicht im Widerspruch zum homogenisierenden Ansatz von Standards?
- Welche Aufgaben/Tests sind geeignet, um elementare Lese- und Schreibleistungen zu beobachten und welche Schlüsse über Kompetenzen lassen sich daraus ziehen?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Lehrerbildung?

Kontakt/E-Mail:

weinhold@uni-lueneburg.de

huneke@ph-freiburg.de

SEKTION 10: Über Grammatik sprechen

Hildegard Gornik (Hildesheim) und Matthias Granzow-Emden (Heidelberg)

Welche Aspekte von Sprache im Deutschunterricht wann und in welcher Weise zu thematisieren sind, ist eine alte sprachdidaktische Frage, die in den letzten Jahren vor allem unter der Perspektive der Entwicklung von Sprachbewusstheit diskutiert wurde. Sie wird mit der Einführung von Standards keinesfalls beantwortet, sondern stellt sich vielmehr neu und schärfer.

Die Anforderungen an Schülerinnen und Schüler werden in den vorliegenden Versionen der Standards diffus und widersprüchlich beschrieben. Dies zeigt sich auch in den Aufgabenbeispielen, in denen Grammatisches nur am Rande eine Rolle spielt. Nötig ist daher zunächst eine kritische Sichtung dessen, was in den vorliegenden Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (D), den „Erwartungshorizonten“ der Länder und in den Kerncurricula zur Thematisierung von Sprache formuliert ist. Kritisch diskutiert werden sollte in diesem Zusammenhang auch die länderübergreifende Orientierung an der von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Terminologie von 1982 („Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“). Darüber hinaus ist zu klären, über welche Kompetenzen jemand verfügt, der über Grammatik sprechen kann: Führt explizites grammatisches Wissen zu einem bewussteren Umgang mit Sprache?

In der Sektion soll es sowohl um konzeptionell als auch um empirisch zu beantwortende Fragen gehen (Bezugspunkte sind die bis zum Zeitpunkt der Tagung vorliegenden Kompetenzmodelle, Standards und Aufgabenbeispiele):

- Kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion zum expliziten grammatischen Wissen: Welche Kompetenzen und Standards werden von administrativer Seite für die verschiedenen Schularten und –stufen vorausgesetzt; wie schlagen sich diese in Aufgaben nieder?
- Wie lassen sich Kompetenzen im Umgang mit Grammatik theoretisch-konzeptionell bzw. empirisch fassen?
- Welche Grammatik wollen wir vermitteln?
- Wie müsste diese Grammatik vor dem Hintergrund der mehrsprachigen Wirklichkeit an unseren Schulen modelliert werden?
- Was ist und welchen Stellenwert hat die immer wieder geforderte funktionale Grammatik?

Kontakt/E-Mail:

gornik@rz.uni-hildesheim.de

granzow-emen@t-online.de

SEKTION 11: Differenzierung, Diagnose und Förderung

Ingrid Schmid-Barkow (Freiburg) und Sven Nickel (Bremen)

In den momentan zu beobachtenden Bildungstest- und Evaluationsverfahren steht die Diagnose stets am Ende des schulischen Unterrichtsprozesses und dient dazu, die Leistungen von Schülern zu messen und zu überprüfen, inwiefern diese vorab definierten Standards entsprechen.

Im Gegensatz zu solchen Formen der „Endkontrolle“ setzen wir die Diagnose an den Beginn der Unterrichtsarbeit. Hier hat die Diagnose die Funktion, die Lernvoraussetzungen von Schülern zu definieren, und liefert somit die Datenbasis für die Entwicklung eines den jeweiligen Lernbedingungen angemessenen Unterrichtskonzepts.

Ziel der Sektion ist es, im Hinblick auf Schüler, deren (schrift)sprachliche Lernentwicklung sich aus den verschiedensten Gründen schwierig gestaltet, folgende Fragen zu diskutieren:

- Wie kann die Forderung nach „Lernstandsdiagnosen“ befriedigt werden? Welche standardisierten / informellen Verfahren sind angemessen und praktikabel einsetzbar?
- Für welche Bereiche stehen entwicklungsorientierte Messinstrumente zur Verfügung und was leisten sie?
- Ist Diagnose ein singuläres/punktueller Ereignis oder können Lernarrangements so gestaltet werden, dass Diagnose und Förderung im fortlaufenden Prozess wechselseitig ineinander greifen?
- Wie konzipiert man differenzierende Lernangebote: von einem mittleren Anspruchsniveau aus mit Reduktion für schwache Lerner und Zusatzaufgaben für schnelle - oder von einem gemeinsamen Fundament aus in qualitativ erweiternden Schritten?
- Wird Differenzierung vom Lehrenden „verordnet“ oder kann sie verantwortbar von den Lernern selbst ausgehen?

Kontakt/E-Mail:

Ingrid.Schmid-Barkow@t-online.de

sven.nickel@alphabetisierung.de

SEKTION 12: Zwischen wissenschaftlichen und kommerziellen Interessen - Schulbücher und Unterrichtshilfen

Reinhard Wilczek (Essen) und Anja Ballis (Augsburg)

Gegenstand der Sektionsarbeit ist die Untersuchung von Schulbüchern und Unterrichtshilfen, die in einer großen Zahl auf dem Markt sind, aber von der Fachdidaktik eher „misstrauisch“ betrachtet werden. Dennoch prägen sie in nicht unerheblichem Maße den Unterrichtsalltag, sowohl was die konzeptionelle Gestaltung von Unterrichtsstunden als auch die Initiierung von Lernprozessen und die Prüfungsvorbereitung der Schüler/innen betrifft. Gerade in Zeiten, in denen einerseits die Lehrpläne immer größere Freiräume ermöglichen und andererseits verbindliche Standards verabschiedet werden, kommt der Konzeption von Schulbüchern und Unterrichtshilfen eine bedeutsame Funktion zu: Sie konkretisieren die Vorgaben und können unter Umständen als „heimlicher Lehrplan“ einer Normierung bestimmter Inhalte und Methoden Vorschub leisten.

Dem Gefüge von schulischem Lehren und Lernen, fachdidaktischen Positionen und wirtschaftlichen Belangen widmet sich die Sektion, indem unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen an Schulbücher und Unterrichtshilfen diskursiv erläutert werden. Dabei ist an eine Gesprächsrunde gedacht, in der Lehrer/innen und Fachwissenschaftler/innen ebenso eingebunden werden wie Verlagsmitarbeiter/innen. Positionen sollen dargelegt und erläutert werden, um Lehr- und Lernmaterialien adäquat beurteilen zu können sowie Impulse für ihre Entwicklung zu geben.

Schwerpunkt für die Sektionsarbeit sollen die folgenden Problemkreise sein:

1. Lehr- und Lernmaterialien und ihre Kompetenzdimensionen

Welche Kompetenzbegriffe können Lernmaterialien zugrunde liegen und welche Kompetenzbereiche sind mit ihnen sichtbar zu machen? Wie sehen die schulischen Entscheidungsprozesse aus, die etwa zur Auswahl eines Lehrbuches führen (Beteiligung von Verlagen, Herausgebern, Autoren, Ministerien)? Gibt es vielleicht neue Kriterien und Modellierungskonzepte für Lehr- und Lernhilfen in der Schule des 21. Jahrhunderts, die empirisch fundiert werden können?

2. Standards in Lehr- und Lernmaterialien

Auf welche Weise werden neuere Erkenntnisse (z.B. der Schreibforschung) in den Lehrbüchern und Materialien umgesetzt? Inwiefern prägen Standards die Genese von Lehr- und Lernmaterialien? Oder können Lehr- und Lernmittel vielleicht sogar Schrittmacher der neuen Standardisierungskonzepte sein?

3. Lehr- und Lernmaterialien in ihrem didaktischen und gesellschaftlichen Entscheidungsumfeld

Welche Auswirkungen ergeben sich für die Vorbereitung der Lehrkräfte und die Prüfungsanforderungen an die Schüler/innen? Warum erscheint für Lehrkräfte der „Griff“ zur Lernhilfe oftmals lohnender als zu fachdidaktischen Veröffentlichungen? Wie ist das sprunghaft wuchernde Wachstum von im Internet angebotenen Unterrichtsmaterialien zu bewerten? Welche Zielgruppen werden systematisch erschlos-

sen, welche systematisch ausgeschlossen? Welche Lern- und Lehrmaterialien sind besonders erfolgreich auf dem Markt und warum? Wie ist der Einfluss zu messen und zu bewerten, der durch Lehr- und Lernmaterialien auf den Schulunterricht ausgeübt wird?

Kontakt/E-mail:

hermes151@freenet.de

anja.ballis@phil.uni-augsburg.de

SEKTION 13: Standard- und Aufgabenkonstruktion

Juliane Köster (Jena) und Thomas Lindauer (Aargau)

Im Fokus dieser Sektion steht der Zusammenhang von Standardkonstruktion und Kompetenzmodellen. Folglich gilt es, a) die Konzeptualisierung von Kompetenzmodellen und b) die Modellierung von Aufgaben zur Überprüfung erworbener Kompetenzen zu diskutieren.

- a) Hinsichtlich des ersten Schwerpunkts wird um Beiträge gebeten, die sich mit der Generierung von Kompetenzmodellen einschließlich der Reflexion bestehender Ansätze (auch aus anderen Ländern) beschäftigen. Dabei geht es um folgende Grundsatzfragen: Wie konzipiert man Kompetenzmodelle? Wie sind die fachlichen Domänen zu definieren? Wie elaboriert sollen Kompetenzen formuliert werden? Wie kann die Distinktheit und Stufung zwischen den einzelnen Sprachkompetenzen herausgearbeitet werden?
- b) Um Leistungsfähigkeit und Grenzen von Kompetenzmodellen in den Blick zu nehmen, sollen unter dem zweiten Schwerpunkt Fragen der Vielfalt von Aufgabentypen, der Differenz von Lern- und Prüfungsaufgaben sowie der schwierighkeitsbestimmenden Aufgabenmerkmale diskutiert werden. Dabei soll auch das Problemfeld von Aufgaben für Lerner nichtdeutscher Muttersprache fokussiert werden.

Verknüpft werden beide Schwerpunkte durch Fragen nach der Bemessung und Formulierung domänenspezifischer Kompetenzstufen: Da es darum geht, Kompetenzen sichtbar zu machen, sind konkrete Anwendungsfelder, konkrete materielle Tätigkeiten sowie die Frage konkreter fachlicher und überfachlicher Wissensbestände zu erörtern.

Kontakt/E-Mail:

Juliane.Koester@uni-jena.de

th.lindauer@bluewin.ch

SEKTION 14: Systemmonitoring und Unterrichtsentwicklung im Fach Deutsch

Albert Bremerich-Vos (Hildesheim) und Rainer Peek (Soest)

In fast allen Bundesländern gibt es mittlerweile – jeweils flächendeckend für ausgewählte Klassenstufen – „zentrale Deutscharbeiten“, „zentrale Lernstandserhebungen“, „Orientierungsarbeiten“, „Kompetenztests“ oder „Vergleichsarbeiten“. Hier werden den Schulen kriteriums- und normorientiert Vergleichswerte zu den Leistungen der eigenen Schülerschaft angeboten, die sie als Instrument der Unterrichtsentwicklung vor Ort nutzen sollen.

Hinzu kommen deutschdidaktisch relevante bundeslandspezifische (z. B. KESS in Hamburg), nationale (DESI) und internationale (PISA, IGLU) Leistungsstudien, die – in der Regel stichprobenbasiert – auf Aspekte des Systemmonitorings hin angelegt sind.

In der Sektion sollen – mit dem Blick auf „Deutsch“ – abgeschlossene und laufende Projekte aus dem Kontext „Lernstandserhebungen / Vergleichsarbeiten“ (wie z. B.: *Vergleichsarbeiten in Deutsch in 4. Grundschulklassen (VERA)*, *Orientierungsarbeiten an den Grundschulen in Bayern*, *Thüringer Kompetenztests*, *Zentrale Lernstandserhebungen in der neunten Jahrgangsstufe in Nordrhein-Westfalen*, *Sächsische Orientierungsarbeiten*) und aus dem Bereich der large scale assessments (wie z. B. *Programm for International Student Assessment (PISA)*, *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU/PIRLS)*, *Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International (DESI)*, *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern (KESS)*) vorgestellt werden.

Dabei sollen zwei Perspektiven dominieren:

Mit Blick auf die Tests und auf die veröffentlichten Ergebnisse soll erstens u.a. gefragt werden:

Inwieweit gilt der Anspruch, die Breite des Faches Deutsch abzubilden?

- Welche Formate werden mit welchen Begründungen favorisiert?
- Was lässt sich zur Kooperation bzw. Konkurrenz von „Methodikern“ und „Fachdidaktikern“ sagen?

In den Landesinstituten bzw. den sich neu gründenden Qualitätsagenturen beschäftigen sich Fachreferentinnen und Fachreferenten mit den Studien, um sie für die Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar zu machen.

- Wie können die bisherigen Erfahrungen resümiert werden?
- Inwieweit ist die Arbeit an Fort- und Weiterbildungsmaterialien für Kolleginnen und Kollegen sowie an fachbezogenen Förderprogrammen für Schülerinnen und Schüler gediehen, die sich an empiriegestützte Projekte zur Standardüberprüfung binden?

Ziel der Sektionsarbeit ist es nicht zuletzt, den Dialog zwischen den Psychometrikern (oder auch „Methodikern“) auf der einen und den fachdidaktisch orientierten Aus- und Fortbildnern auf der anderen Seite zu intensivieren.

Kontakt/E-mail:

bremeric@rz.uni-hildesheim.de

rainer.peek@mail.lfs.nrw.de

Call for Papers

Anmeldung zu Vorträgen/Projektvorschlägen mit einem kurzen Exposee (max. 1 Seite) bis zum 15. November 2005 an die Sektionsleiter oder an Symposium Deutschdidaktik 2006 Pädagogische Hochschule Kirchplatz 2 88250 Weingarten z.H.v. Martin Böhnisch oder an sdd@ph-weingarten.de. Bitte geben Sie die Sektion für ihren Beitrag eindeutig an.