

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>
22. Jahrgang 2017 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Marco Stawinoga

BERICHT ZUR TAGUNG

**Literalität und Erkenntnis. Theoretische,
didaktische und empirische Perspektiven**

28. bis 31.08.2017 Monte Verità, Ascona

In: Didaktik Deutsch. Jg. 22. H. 43. S. 113-
123.

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.

Marco Stawinoga

BERICHT ZUR TAGUNG

Literalität und Erkenntnis. Theoretische, didaktische und empirische Perspektiven

28. bis 31.08.2017 Monte Verità, Ascona

Mit der Tagung wurde der Rahmen für einen interdisziplinären Austausch unter den Leitbegriffen *Literalität* und *Erkenntnis* geschaffen, in dessen Zentrum die Frage nach der *epistemischen Funktion von Literalität in schulischen Kontexten* stand. VertreterInnen aus verschiedenen Fachdidaktiken, der Pädagogik und Psychologie suchten gemeinsam nach interdisziplinären Bezugspunkten und weiterführenden Forschungsperspektiven. Neben den 45-minütigen Hauptvorträgen, gab es sechs 20-minütige Postdoc-Vorträge, in denen Einblicke in laufende Forschungsprojekte gegeben wurden. Im Bereich der Postdoc-Vorträge wurde außerdem ein Vortrag mit dem CSF-Award (Congressi Stefano Franscini) ausgezeichnet. Die TagungsausrichterInnen waren Michael Becker-Mrotzek, Thomas Lindauer, Cornelia Rosebrock, und Hansjakob Schneider.

Den Auftakt der Tagung bildeten zunächst psychologische Perspektiven auf den Gegenstandsbereich: **Marcus Hasselhorn** thematisierte in seinem Vortrag das Verhältnis von *Kognition und Literalität* aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive. Er ging dabei den Fragen nach, welche kognitiven Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb relevant sind, wie sich diese entwickeln und ob man spezifische Probleme im Schriftspracherwerb anhand der kognitiven Voraussetzungen vorhersagen kann. Zu den schriftsprachrelevanten Entwicklungsvoraussetzungen zählt Hasselhorn die sprachlichen Kompetenzen (Wortschatz und Syntax) und die Effizienz phonologischer Verarbeitung (phonologische Bewusstheit, Abruf phonologischer Codes aus dem Langzeitgedächtnis, phonologisches Rekodieren im Arbeitsgedächtnis). Die Relevanz der einzelnen Faktoren hänge dabei davon ab, welcher Aspekt von Schriftsprache betrachtet werde. So habe z. B. für die Lesegeschwindigkeit das Abrufen phonologischer Codes aus dem Langzeitgedächtnis besondere Relevanz, für das Leseverständnis vor allem die sprachlichen Kompetenzen. In Bezug auf den Entwicklungsverlauf stellte Hasselhorn das zumindest für sprachlich stärkere Kinder empirisch nachweisbare *Stabwechsel-Modell* vor, nach dem im Entwicklungsverlauf zunächst das phonologische Arbeitsgedächtnis die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen beeinflusst und anschließend eine Umkehrung in dem Sinne stattfindet, dass der Einfluss der Arbeitsgedächtniskapazität an Bedeutung verliert. Im letzten Teil seines Vortrags zeigte Hasselhorn, dass mithilfe der Testung des Arbeitsgedächtnisses zu erwartende Probleme und Verläufe im Bereich der Lese- und Schreibentwicklung vorhergesagt werden können.

Es folgte ein Vortrag von **Maximilian Pfof**, der vor dem Hintergrund des entwicklungspsychologischen Rahmenkonzepts des *Matthäus-Effekts* interindividuelle Unterschiede in der Entwicklung der Lesekompetenz in den Blick nahm. Bezieht man den *Matthäus-Effekt* auf den Bereich der Lesekompetenzentwicklung, dann ist davon auszugehen, dass sich interindividuelle Unterschiede in den Kompetenzniveaus zu früheren Entwicklungszeitpunkten im weiteren Entwicklungsverlauf in Form divergierender Entwicklungsverläufe vergrößern. Eine Erklärung dafür seien reziproke Verstärkungsmechanismen, nach denen z. B. ein Kind, das gerne liest, immer wieder neue Leseherausforderungen suche und dadurch seine Kompetenzen verbessere, was wiederum zu Erfolgserlebnissen und erhöhter Lesemotivation führe. Bei Kindern mit schwacher Lesekompetenz könne von einem entgegengesetzten Kreislauf ausgegangen werden. Anhand von Längsschnittdaten aus den *BiKS-Studien* (*Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter*) und Daten aus *NEPS* (*National Educational Panel Study*) zeigte Pfof, dass sich bei einer Kontrastierung der Entwicklungsverläufe von schwachen und stärkeren LeserInnen von der Grundschule bis über die Sekundarstufen hinweg der zuvor beschriebene Matthäus-Effekt empirisch zeigt und sich in einem signifikanten Zuwachs der Kompetenzunterschiede äußert. Neben dem geschilderten *individuellen Matthäus-Effekt* zeigt sich in einer weiteren Untersuchung auch, dass die gewählte und besuchte Schulform einen nachweisbaren Effekt auf den Entwicklungsverlauf hat und den individuellen Matthäus-Effekt zu verstärken scheint. Pfof spricht in diesem Zusammenhang vom *institutionellen Matthäus-Effekt*.

Eine funktional-linguistisch orientierte Perspektive nahm **Mary Schleppegrell** ein und fokussierte unter Rückgriff auf das Konzept der *language of schooling* die Sprache als besondere, mit dem fachlichen Lernen untrennbar verknüpfte Ressource, aber damit zugleich auch Erwerbsherausforderung im Rahmen der Institution Schule. Anhand ausgewählter Beispiele aus dem Englischen zeigte Schleppegrell die *epistemische Funktion* bestimmter sprachlicher Mittel, wie etwa die des Ausbaus der Nominalphrasen, auf. Die Analyse der epistemischen Funktion vertiefte Schleppegrell unter Rekurs auf das Konzept der *grammatical metaphor* nach Halliday. Das gehäufte Vorkommen grammatischer Metaphern sei eines der wesentlichen Merkmale der in den Fächern der Schule gebrauchten Sprache und stelle somit eine der wichtigsten Erwerbsherausforderungen dar. Dabei sei das Vorkommen der grammatischen Metaphern kein Selbstzweck, sondern erkläre sich daraus, dass sie epistemische Funktion haben: Die Nominalisierung ermögliche es zum Beispiel, Prozesse zu verdinglichen und sie somit der weiteren Bearbeitung in Form sprachlich-kognitiver Operationen zugänglich zu machen. Schleppegrell spricht in diesem Zusammenhang von der grammatischen Metapher als *Ressource für die Theoriebildung*. Anhand von kurzen Videobeispielen ging Schleppegrell schließlich auf Vermittlungsaspekte ein. Es sei notwendig, dass Lehrkräfte professionelle Vermittlungskonzepte als Unterstützung erhielten. Ein Weg der Vermittlung bestehe darin,

die entsprechenden sprachlichen Strukturen für die SchülerInnen hervorzuheben und metakommunikativ zu bearbeiten, zum Beispiel indem Nominalphrasen als ganze in den Blick genommen und die in ihnen verdichteten Aussagen expliziert werden.

Michael Becker-Mrotzek und **Joachim Grabowski** beendeten den ersten Tagungstag mit grundsätzlichen Überlegungen zum *Epistemischen Schreiben*. Zunächst gab Becker-Mrotzek einen kulturhistorischen Aufriss über Aspekte des epistemischen Schreibens und damit verbundene relevante Konzepte, um somit den zweiten, durch Grabowski präsentierten Zugriff unter der Frage nach der empirischen Operationalisierung und Operationalisierbarkeit der epistemischen Aspekte des Schreibens zu fundieren. Es wurde betont, dass zur Klärung der epistemischen Funktion des Schreibens auch über die epistemische Funktion des Sprechens und Kommunizierens nachgedacht werden muss. Die epistemische Funktion im Bereich des Sprechens liege zusammenfassend vor allem darin, dass Gedanken begrifflich gefasst werden müssten und zunächst als verhandelbare Deutungsangebote in die Kommunikation eingingen. Die Versprachlichung führe durch den Zwang zur Linearisierung und Kohärenzbildung zu einer Präzisierung und Weiterentwicklung der zunächst nur vagen Gedanken. Außerdem eröffne die symbolische Darstellung von Gedanken in Sprache die Möglichkeit, diese unabhängig von der Präsenz des repräsentierten Sachverhalts zu manipulieren. Unter Verweis auf Ong wurde deutlich, dass das Schreiben noch epistemische Funktionen eigener Qualität aufweist. So führe die Schriftsprache zu einer grundsätzlich analytischeren Perspektive, helfe die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache und damit gleichzeitig die kognitiven Grenzen des Arbeitsgedächtnisses zu überwinden. Grabowski systematisierte anschließend die möglichen empirischen Zugriffsorte für Untersuchungen der epistemischen Funktionen des Schreibens. Auf die Besonderheiten des Schreibens im Gegensatz zum Sprechen ging Grabowski zunächst unter Hinweis auf das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower ein. Das Schreiben ermögliche durch den bereits produzierten Text, sich mit dem bisher geschriebenen Text auseinanderzusetzen, ohne dabei an die Grenzen des Arbeitsgedächtnisses zu stoßen. Auch dass das Schreiben sich langsamer vollziehe und dass der Schreiber selbst über den prozessualen Verlauf bestimme, sei ein Vorteil des Schreibens gegenüber dem Sprechen. Empirisch zu bestätigen scheinen diese Vorteile Ergebnisse zur Wiedergabe von Listenwissen. Es konnte gezeigt werden, dass listenartiges Wissen, das schriftlich wiedergegeben wird, näher an das maximal Gewusste des Schreibenden heranreicht als eine bloße mündliche Wiedergabe.

Am zweiten Tagungstag, der das Schreiben ins thematische Zentrum rückte, knüpften zunächst **Torsten Steinhoff** und **Nicole Marx** nahtlos an den letzten Vortrag des Vortages an und überführten die allgemeinen Gedanken zur epistemischen Rolle der Sprache und des Schreibens zur spezifischeren Fragestellung nach der Rolle des *epistemisch akademischen Schreibens* als kultureller Spitzenpraxis. Mit der Unterscheidung zwischen *epistemisch akademischem Schreiben im engeren* (intentiona-

les epistemisches Schreiben, wie es von Experten praktiziert wird) und *im weiteren Sinn* (auch Aspekte des *writing to learn* umfassend und nicht zwingend intentional) wurde zunächst der Versuch einer genaueren Ordnung des umfangreichen Forschungsfeldes unternommen. Als theoretische Bezugspunkte zum epistemisch akademischen Schreiben dienten zunächst das kognitionspsychologisch ausgerichtete Schreibprozessmodell von Hayes und das eher kulturwissenschaftlich-linguistisch gewendete Modell von Feilke, das im Hinblick auf das epistemisch akademische Schreiben exemplarisch konkretisiert wurde. Hervorgehoben in ihrer Bedeutung für die Erforschung des epistemisch akademischen Schreibens wurde dabei die *Verknüpfung von kognitiven und sprachlichen Parametern* nach Pohl, die aufgrund ihrer engen Verwobenheit ein besonders schwieriges Feld der Forschung darstellen und für die eine erste theoretische Systematisierung in Entwicklungsperspektive vorgestellt wurde. Am Beispiel des Ausdrucks „behauptet“ zeigte Steinhoff exemplarisch die Besonderheiten der epistemisch akademischen Verwendungsweise von sprachlichen Mitteln sowie ihres Erwerbs: Akademische Schreibexperten nutzen den Ausdruck in der Regel zur Bezugnahme auf Aussagen anderer Autoren, die sie kritisch kontextualisieren wollen. Empirische Daten zeigen, dass diese illokutionär und epistemisch-diskursiv angereicherte Verwendungsweise des Ausdrucks „behauptet“ im Verlauf des Studiums erst angeeignet wird. Im zweiten Teil des Vortrags stellte Marx anhand einiger ausgewählter Studien und Metaanalysen den Forschungsstand in Bezug auf die epistemischen Effekte des Schreibens dar. Dabei zeigen sich sowohl für das akademisch epistemische Schreiben im weiten als auch im engen Sinne positive Effekte auf das fachliche Lernen, wobei der spezifische Einfluss des Schreibens schwer nachzuweisen ist.

Den ersten fachdidaktischen Beitrag aus den Naturwissenschaften hielt **Ilka Parchmann** zum Verhältnis von Sprache und fachlichem Lernen im Chemieunterricht. Sie arbeitete dabei anschaulich Besonderheiten der Sprache im Fach Chemie sowie die damit verbundenen Probleme heraus und thematisierte außerdem einige Befunde zu Überzeugungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden. Zwar werde dem Bereich *Sprache* im Fach Chemie mittlerweile eine hohe Relevanz zugeschrieben, aber Befragungen von Lehrkräften zeigen, dass diese das Thema meist auf das Lernen von Termini reduzieren und dementsprechend recht oberflächliche Begründungen für die Wichtigkeit der Sprache im Fach liefern. Wie komplex die Beziehung von Sprache und fachlichem Verstehen ist, machte Parchmann gleich an mehreren Beispielen deutlich: So zeichne sich z. B. die Fachsprache der Chemie durch mehrere Repräsentations- und Abstraktionsebenen (sprachliche Darstellungen im engeren Sinne, symbolische Darstellungen, mathematisch-formelhafte Darstellungen) aus, was jeweils eigene Anforderungen an die LernerInnen stelle. Eine weitere Schwierigkeit sei, dass sich die fachsprachliche Verwendung vieler Ausdrücke wie z. B. „lösen“ von der Bedeutung in ihrer alltäglichen Verwendungsweise stark unterscheiden. Eine spezifische Herausforderung für die Lehrenden sei zudem, jeweils zu diagnostizieren, ob es sich um eine falsche Formulierung oder um

ein Fehlverständnis handle. Das Spannungsverhältnis von Anforderungen durch Fachsprache und Lerner motivation sowie die bisher vorfindliche Einseitigkeit bei der im Fach zu schreibenden Textsorten, die sich weitestgehend auf das Protokoll beschränke, ohne dass die Funktionalität dieser Textsorte reflektiert werde, wurden von Parchmann als weitere Problembereiche markiert.

Miriam Dittmar knüpfte mit ihrem Vortrag zu *Leseverläufen und Wissenserwerb mit schulischen Fachtexten* unmittelbar an einige bereits durch Parchmann aufgeworfene Fragestellungen und Aspekte an. Sie untersucht in ihrem Projekt den Zusammenhang zwischen Lesebewegungen von LernerInnen in unterschiedlichen durch Text-Bild-Bezüge geprägten Fachtexten und den Erwerb von fachlichen Konzepten. Sie konnte anhand der Daten einer Leseprozessbeobachtung mit 32 SchülerInnen der siebten Jahrgangsstufe und einer anschließenden Befragung zeigen, dass ein hinsichtlich der Lesesteuerung und anderer Aspekte optimierter Fachtext gegenüber originalen Fachtexten aus Schulbüchern zu weniger störanfälligen Leseverläufen und zu besseren Konzeptverständnissen auf Seiten der SchülerInnen führt.

Daniel Scherf eröffnete dann eine literaturdidaktische Perspektive auf das Lesen und fragte nach der *Konstitution literarischer Texte als Unterrichtsgegenstände* sowie den damit verbundenen Fragen nach den Lernzielen und den konkret durch das Lehrerhandeln vermittelten Konzepten des Umgangs mit literarischen Texten. Anhand dreier videographierter Fallbeispiele aus einer Teilstudie des Projekts *Qualitätsdimensionen gesprächsförmigen Literaturunterrichts bestimmen (GeföLit)*, die einer dokumentarischen Interpretation und Rekonstruktion unterzogen wurden, unterschied Scherf in Bezug auf die Kategorie der *subjektiven Involviertheit* (Spinner) drei unterschiedliche Handlungspraktiken, die unterschiedliche lehrerseitige Verständnisse und Funktionalisierungen des Konzepts erkennen lassen. Die rekonstruierten Handlungspraktiken zeigen sehr unterschiedliche Lösungen im Umgang mit der Herausforderung, in einem institutionellen Kontext subjektive Involviertheit zu ermöglichen. Scherf kritisierte aber auch die häufig einseitige Fokussierung emotionaler Aspekte in der literaturdidaktischen Diskussion, während der psychologische Ansatz des „Involvements“ deutlich breiter gefasst sei.

Auch **Kristina Reiss** setzte sich mit dem Themenkomplex der Sprache im Fach auseinander und thematisierte die epistemische Funktion der Sprache im Fach Mathematik. Ähnlich wie von Parchmann für die Chemie vorgestellt gilt auch für die *Literacy* im Fach Mathematik, dass mit Abbildungen und Formelsprachen verschiedene Repräsentationsformen neben der Sprache im engeren Sinne zur Anwendung kommen. Sprachliche und kommunikative Anforderungen im Fach Mathematik seien auf verschiedene Bereiche und über unterschiedliche Anforderungsniveaus verteilt: So ginge es z. B. darum, über geeignete Prozeduren zu verfügen, um mathematische Überlegungen, Lösungswege und Ergebnisse angemessen zu dokumentieren, darzustellen und zu präsentieren (*mathematische Kommunikation*). In anderen Zusammenhängen wie dem Beweisen müsse zusätzlich *mathematisch argumentiert* werden. Schon hier zeigen sich zahlreiche Überschneidungsbereiche mit der

Sprachdidaktik, wobei die mathematische Kommunikation und Argumentation aber immer auch verbunden sei mit der Beherrschung mathematischer Abbildungen, Zeichnungen und Kodierungen. Eine weitere Besonderheit liege auf begrifflicher Ebene vor: Es müsse unterschieden werden zwischen Begriffen im Sinne einer Definition (*concept definition*) und im Sinne von mentalen Repräsentationen (*concept image*). Letzteren komme in der Mathematik eine wichtige Rolle zu und sie müssten bereits auf frühen Erwerbsstufen fachlichen Lernens erworben und mit bestimmten Ausdrücken fest verbunden werden, um sie somit erst der Verwendung auf prozeduraler Ebene beim Kommunizieren und Argumentieren verfügbar zu machen. Unter Rückgriff auf das Construction-Integration-Modell betonte Reiss die Notwendigkeit der Etablierung von mentalen Modellen in mathematischen Verstehensprozessen und leitete daraus das epistemische Potential von Schreibprozessen ab.

Mit der Rolle des *schreibbezogenen metakognitiven Wissens bei Lehrpersonen* für das schreibdidaktische Handeln setzte sich **Afra Sturm** in ihrem Vortrag auseinander. Obwohl zahlreiche Studien und Metaanalysen zeigen würden, dass die explizite Vermittlung schreibbezogenen metakognitiven Wissens zu besseren Schreibleistungen bei den LernerInnen führt, verfügten viele Lehrpersonen nur über geringes metakognitives Wissen. Anhand von exemplarischen Einblicken in die Studie *Novizinnen und Novizen im Schreibunterricht (NoviS)* zeigte Sturm, wie anhand von Interviews und deren Auswertung Rückschlüsse auf das vorhandene metakognitive Wissen von Lehrpersonen am Ende ihrer Ausbildung gezogen werden konnte. Die so gewonnenen Daten konnten in einem zweiten Schritt genutzt werden für einen Vergleich des Unterrichtshandelns von Lehrpersonen mit ausgeprägtem und wenig ausgeprägtem metakognitivem Schreibwissen. Der Vergleich zeigte u. a. Unterschiede hinsichtlich der gesetzten Schreibziele (lokal vs. global) und der expliziten Vermittlung von Schreibwissen. Schließlich leitete Sturm aus ihren Beobachtungen einige Implikationen und Hypothesen für die Lehreraus- und -fortbildung und künftige Interventionsstudien ab: Wichtig sei es, LehrerInnen mit differenzierten Unterrichtsvorschlägen zur expliziten Vermittlung und Modellierung von Schreibwissen zu versorgen. Anhand erster Befunde aus der Studie *Basale Schreibfähigkeiten Fördern* wurde jedoch auch deutlich, dass trotz ausführlicher Unterstützungsmaterialien den Lehrpersonen das Modellieren von Schreibprozessen im Unterricht schwerfällt und sie nicht über das Modellieren kognitiver Prozesse ohne explizite Benennung der Prozesse hinauskommen.

Andrea Bertschi-Kaufmann und **Cornelia Rosebrock** gingen in ihrem gemeinsamen Vortrag dem epistemischen Potential der literarischen schulischen Praxis nach, indem sie sich erstens mit den Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften und SchülerInnen in Bezug auf die Möglichkeiten literarischen Lernens auseinandersetzten und zweitens nach den individuellen mentalen Zugriffen der Individuen auf literarische Texte fragten. Zunächst wurden in Bezug auf die Fragestellung drei Dimensionen des literarischen Lernens unterschieden: Die kulturelle, die institutio-

nelle und die individuelle Dimension. Mit der ersten Dimension sind alle Prozesse der Subjektwerdung und Enkulturation angesprochen, zu denen literarisches Lernen einen Beitrag leistet. Die zweite Dimension bezieht sich auf Literatur und Lesen im Unterricht, die dritte Dimension auf Strategien der Lektüre. Mit PISA entstand ein neues Paradigma, das sich durch seine Orientierung an den basalen Lesekompetenzen und deren Förderung durch Lesetrainings auszeichnet und in einem Spannungsverhältnis zu traditionellen kulturellen Paradigma steht. Anhand von Einblicken in eine Fragebogenstudie mit deutschen und schweizerischen Lehrenden wurde gezeigt, dass an höheren Schulformen nach wie vor das kulturelle Paradigma dominiert, während an niedrigeren Schulformen eher eine Förderung in Form von Lesetrainings stattfindet. Dieses Ergebnis wurde problematisiert, bedeutet es doch, dass möglicherweise SchülerInnen an niedrigeren Schulformen die kulturelle Dimension des Lesens vorenthalten wird. Thematisiert wurden schließlich auch die Besonderheiten des *literarischen Lesens* in Abgrenzung zum *informativischen Lesen*. So zeichne sich das literarische Lesen – ganz im Gegensatz zur Logik von Lesetrainings – vor allem durch eine *De-Automatisierung* aus und erfordere grundsätzlich andere Lesestrategien, wie den Umgang mit Mehrdeutigkeiten und Widersprüchen sowie den bewussten Umgang mit formbezogenen Aspekten.

Irene Pieper und **Dorothee Wieser** griffen in ihrem Vortrag die Frage nach spezifischen literarischen Lesestrategien auf und ergänzten diese um die Perspektive der epistemischen und poetologischen Überzeugungen. Dabei gaben sie Einblicke in die Studie *LiMet (Literarisches Verstehen im Umgang mit Metaphorik: Rekonstruktion von lernerseitigen Verstehensprozessen und lehrerseitigen Modellierungen)*, in der mithilfe von Protokollen Lauten Denkens Einsichten in die *poetologischen und epistemischen Überzeugungen* und *Verstehensstrategien* von SchülerInnen im Umgang mit lyrischen Texte gewonnen werden können. Zunächst verwiesen die Vortragenden auf die Besonderheiten *fiktionaler* und *poetischer Texte* und die damit verbundenen Herausforderungen und Konventionen, die leserseitig gemeistert bzw. erworben werden müssen. Im nächsten Schritt wurde ein erster Vorschlag zur Systematisierung von poetologischen Überzeugungen, welche, so die These der Vortragenden, epistemische Überzeugungen rahmen, vorgestellt. Pieper und Wieser unterschieden auf einer ersten Ebene Überzeugungen zur Eigenart literarischer Texte von Überzeugungen zur spezifischen Kommunikationssituation. Anhand von Auszügen aus den Lautes Denken-Protokollen wurden dann weitere Differenzierungen vorgenommen und vor allem die unterschiedlichen Ausprägungen bei den SchülerInnen aufgezeigt. Als eine Aufgabe der weiteren Forschungen markierten Wieser und Pieper die Rekonstruktion der Verbindungen zwischen bestimmten poetologischen Überzeugungen und literarischen Lesestrategien.

Erneut aus psychologischer Perspektive ging **Tobias Richter** auf das Lesen ein und beleuchtete die *epistemische Funktion des Lesens* in allgemeiner Perspektive. Dazu unterschied er zunächst idealtypisch drei verschiedene Funktionen des Lesens: 1. Lesen zur Informationsaufnahme aus Texten (Sach-/Lehrtexte), 2. Lesen zur

Gewinnung von wahren und gerechtfertigten Aussagen (argumentative Texte) und 3. Lesen zur Verbesserung der sozial-kognitiven Kompetenzen (fiktionale Texte). Im Zusammenhang mit der ersten epistemischen Funktion des Lesens verwies Richter noch einmal auf das Modell der Ebenen der Textrepräsentation nach Kintsch und die sich daraus ergebenden Prozesse propositionaler Wissenskonstruktion und -integration. Bei der Untersuchung von Prozessen der Informationsentnahme bliebe jedoch der entscheidende Aspekt des Wahrheitswerts unberücksichtigt. Zudem seien zur Gewinnung wahrer bzw. gerechtfertigter Überzeugungen andere Kompetenzen notwendig. So müssten beispielweise Argumentstrukturen (Toulmin) anhand funktionaler Bestandteile erkannt und rekonstruiert werden sowie Quellen und ihre Glaubhaftigkeit eingeschätzt werden. Empirische Daten in diesem Bereich zeigen, dass dies fortgeschrittenen WissenschaftlerInnen deutlich besser gelingt als StudienanfängerInnen. Besonderes Interesse auch in der anschließenden Diskussion erhielt die dritte Funktion des Lesens zur Verbesserung der sozial-kognitiven Kompetenzen. Hier präsentierte Richter verschiedene empirische Befunde: So zeigen einzelne Studien einen Einfluss vom Lesen literarischer Texte auf die emotionale Empathie oder das geschlechterrollenbezogene Selbstkonzept.

Esther Wiesner stellte ihr laufendes Projekt zur *Multimodalität im (Fach-)Unterricht* vor, das auf Erkenntnissen der Pilotstudie *myPad multimodal* basiert. Sie zeigte, dass der Literalitätsbegriff breiter konzipiert werden müsse und weit über die verbale Sprache hinausreiche. Anhand erster Daten, die zeigen, wie SchülerInnen die Funktionen eines Pads nutzen, um andere SchülerInnen über bestimmte Themen zu informieren, verdeutlichte sie Forschungsperspektiven ihres Projekts. Das Projekt untersucht Sprachhandeln in seiner Multimodalität und wird dabei auch auf epistemische Effekte eines solchermaßen weit gefassten Konzepts von Literalität eingehen.

Miriam Weis stellt sich in ihrem Projekt der Herausforderung, den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Lesekompetenz kulturübergreifend in Lateinamerika und Deutschland zu untersuchen. Auch wenn dieser Zusammenhang in den PISA-Studien in Deutschland abgenommen hat, stellt sich doch die Frage, wie dieser Zusammenhang zu erklären ist. In der Studie soll insbesondere auch der Einfluss der Eltern auf die Selbstregulation der Kinder untersucht werden. Um dieser Frage nachzugehen, führt Weis eine Studie mit Mutter-Kind-Dyaden mit Zweitklässlern im Alter von 7 bis 8 Jahren in Kolumbien, Chile und Costa Rica durch.

Den Abschluss des dritten Tages bildete ein Vortrag zum *Sprachbewussten Fachunterricht* von **Claudia Schmellentin**. Sie fokussierte noch einmal die Funktion der Sprache als Medium des Wissenstransfers und als epistemisches Werkzeug, indem sie insbesondere die Rolle der Schulbuchtexte und ihrer Passung an die LernerInnen problematisierte sowie nach geeigneten didaktischen Vermittlungsformen fragte. Anhand empirischer Befunde aus der Interventionsstudie *NawiText (Textverstehen in den naturwissenschaftlichen Schulfächern)* zeigte Schmellentin, dass optimierte Texte zu besserem fachlichem Lernen führen können. Auch auf Seiten der didakti-

schen Vermittlung zwischen Text und Lerner zeigt sich, dass SchülerInnen auf eine explizite lesedidaktische Steuerung zur erfolgreichen Textbearbeitung (Textmodell) und Textverarbeitung (Aufbau von Situationsmodellen) angewiesen seien. In Schulbüchern kann dies durch entsprechende Fragen und Aufgaben generiert werden. Gezeigt wurde an Beispielen, dass dabei auch die jeweilige Fachspezifik eine wichtige Rolle spielt und berücksichtigt werden muss. Die Daten aus *NawiText* belegen auch im Bereich der lesedidaktischen Steuerung eine Verbesserung der fachlichen Lernleistung durch Optimierung der Steuerung. Allerdings gilt dies nur für die mittleren und stärkeren SchülerInnen. In Bezug auf die Schulbuchnutzung wurde angemerkt, dass die Schulbücher in den Naturwissenschaften im Unterricht kaum genutzt würden, sondern ihre Hauptfunktion in der eigenen Vorbereitung der Lehrkräfte liege. Dies bedeute auch, dass die SchülerInnen im Umgang mit ihnen nicht geübt seien. Schmellentin betonte abschließend, dass eine verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit und Lehrpersonenausbildung sowie die Ausarbeitung einer curricularen Modellierung der sprachlichen Kompetenzen wünschenswert seien.

Am letzten Tagungstag griff **Saskia Handro** die bereits mehrfach geäußerten Bedenken auf, dass bei aller Bedeutung der Sprache im Fach darüber nicht die Fachspezifik vergessen werden dürfe. Für das Fach Geschichte vertiefte sie den Zusammenhang zwischen Sprache und fachlicher Epistemologie am Beispiel der Strukturierung von Leseprozessen und -strategien als Instrumente des Wissenserwerbs. Nach allgemeinen Ausführungen zum Verhältnis von Literalität und Erkenntnis im Fach Geschichte und der besonderen Rolle von Sprache und Lesen sowie historischen Ausführungen zu didaktischen Lesestrategien und den damit verbundenen Formen der Wissenskonstruktion vom Frühmittelalter bis PISA zeigte Handro, wie sich diese historischen Formen auch in den historischen Schulbüchern niederschlugen und bis heute niederschlagen. Als Beispiel kann hier die *historische Meistererzählung* zur nationalen Identitätsstiftung im 19. Jhd. genannt und von der Wende zur Quellenkritik in den 70er Jahren abgegrenzt werden. Erstere bedeutete ein eher *involvierendes Lesen*, während letztere ein *methodengeleitetes kritisches Lesen* erfordere. Handro zeigte im weiteren Verlauf, wie sich die verschiedenen Lesestrategien und Textformen vor allem auch im Aufbau der jeweiligen historischen Lehrwerke spiegelten und somit ein didaktisches Abbild der jeweiligen fachlichen Epistemologie bildeten. Ein Eingriff in die Struktur und didaktische Konzeption der Lehrwerke sei damit immer zugleich auch ein Eingriff in die Epistemologie des Faches. Den Zusammenhang zu schülerseitigen Lesestrategien und Auffassungen von Geschichte verdeutlichte Handro schließlich an Fallbeispielen einer Untersuchung: Es zeigte sich, dass SchülerInnen über unterschiedliche Schemata von Geschichte verfügen, die sich aus Anstreichungen in Texten sowie aus der Wiedergabe der im Text geschilderten historischen Ereignisse rekonstruieren lassen (z. B. „Personen machen Geschichte“ oder „Daten sind wichtig für Geschichte“). Aus diesen Befunden leitete Handro verschiedene Bausteine einer fachspezifischen Lese-

strategie ab wie z. B. die historische Fragestellung als organisierendes Prinzip des gesamten Leseprozesses oder die Frage nach Diskursfunktionen.

Hendrik Härtig stellte in seinem Vortrag die Wichtigkeit literaler Fähigkeiten für das Fach Physik heraus und ging der Frage nach dem richtigen Umgang mit den sprachlichen Anforderungen im Fach nach. Ausgehend von wissenschaftshistorischen Überlegungen zur Rolle der Sprache in den Naturwissenschaften ging Härtig zunächst auf die Methode des *Wortassoziationstests* ein, mithilfe dessen z. B. gezeigt werden konnte, dass sich die Assoziationen zu bestimmten sprachlichen Ausdrücken vor und nach dem Lesen eines physikalischen Textes erheblich verändern, sodass diese auch zur Überprüfung von Lerneffekten eingesetzt werden könnten. In den Blick genommen werden müssten aber auch ganze Texte sowie die Leser-Text-Interaktion als Ganze. Härtig präsentierte eigene Befunde aus einer Studie, die den Einfluss der sprachlichen Gestaltung des Textes einerseits, der Personenmerkmale andererseits und schließlich die Interaktion beider in den Blick nahm. Es zeigte sich hier ganz im Gegensatz z. B. zu den im Vortrag von Schmellentin vorgestellten Daten, dass eine sprachliche Überarbeitung des Textes den Lernenden nicht hilft, dass aber das Vorwissen eine wesentliche Rolle spielt. Auch variiert die Stabilität bestimmter Einflussvariablen auf das fachliche Leseverständnis abhängig davon, ob es sich um einen physikalischen oder einen chemischen Fachtext handelt. So wirkte sich das Wortschatzwissen nur beim physikalischen Fachtext stabil auf das fachliche Leseverständnis aus, während das Lesestrategiewissen und das Konnektorenwissen dies nur bei dem chemischen Fachtext taten. Dies verweist noch einmal auf die möglicherweise wichtige Rolle der fachlichen Spezifik sogar in vermeintlich ähnlichen Fächern wie der Physik und der Chemie.

Frederike Schmidt zeigte exemplarisch anhand von videographierten und transkribierten Unterrichtsdaten, wie sie in ihrem Projekt *sprachliche Inszenierungen literarischen Lernens* untersuchen wird, um zu Aussagen darüber zu kommen, wie Wissensbestände in Unterrichtsgesprächen über Literatur sprachlich realisiert werden. Zur Anwendung kommen soll ein Mixed-Method-Ansatz aus kategorialer Kodierung und sequenzanalytischer Auswertung, um so auch Erkenntnisse zur *Lehrer-Schüler-Interaktion* zu gewinnen. Letztendlich geht es darum, die Erweiterung des literalen Sprachregisters durch Gespräche über Literatur auch in einer Erwerbsperspektive besser zu verstehen.

Katrin Hee, die mit ihrem Vortrag auch den auf der Tagung vergebenen CSF-Award gewann, widmet sich in ihrem Projekt dem Phänomen der Literalität in der Sprache von SchülerInnen in medialitäts- und Lehr-Lernform-übergreifender Perspektive. Im Zentrum steht dabei die Frage danach, welche Anbahnungsmöglichkeiten für den Erwerb literaler Kompetenzen der Unterrichtsdiskurs im Sinne von Pohl den SchülerInnen bietet und wie diese Möglichkeiten von den SchülerInnen genutzt werden. Gezeigt wurden Unterrichtstranskripte je aus einer 5., 8. und 11. Klasse des Gymnasiums bestehend jeweils aus einer Gruppenarbeitsphase der Bearbeitung medial schriftlicher Lehrmaterialien mit anschließender Präsentation der Ergeb-

nisse. Hee zeigte, dass die SchülerInnen die verschiedenen Lehr-Lernkontexte durchaus bewusst für den Erwerb schulnormgerechter sprachlicher Strukturen nutzen. So scheint gerade in der 5. Klasse der geschützte Raum der Gruppenarbeit dafür genutzt zu werden, sich an komplexen sprachlichen Strukturen zu erproben, während dann bei der Präsentation in der Klassenöffentlichkeit wieder auf weniger komplexe, dafür aber sicher beherrschte Strukturen zurückgegriffen werde. Für die höheren Klassenstufen ergibt sich ein umgekehrtes Bild. Es konnte außerdem in Detailanalysen gezeigt werden, wie SchülerInnen die medial schriftlich vorgegebenen sprachlichen Strukturen in der Bearbeitungs- und Aneignungsphase verändern, mit ihnen operieren und dadurch teilweise zu neuen Erkenntnissen, aber im Falle von missglückten Transformationsprozessen auch zur Generierung von falschem Wissen gelangen können.

Die Tagung konnte ihre konzeptionelle Zielsetzung in Bezug auf die Interdisziplinarität und die thematische Ausrichtung erfolgreich einlösen: An vielen Stellen schienen disziplinäre Überschneidungen in Inhalten und Interessen auf, die eine Intensivierung der Zusammenarbeit sinnvoll erscheinen lassen. Allerdings wurde in der Abschlussdiskussion betont, dass für die weitere Zusammenarbeit das Untersuchungsfeld eingegrenzt werden sollte. Denkbar erschien die Fokussierung von Lehrbuchtexten und deren Kontextualisierung innerhalb der unterrichtlichen Interaktion. Eine weitere interessante Perspektivierung wäre eine stärkere Fokussierung auf den Zusammenhang und das Wechselspiel zwischen den Leitbegriffen der *Literalität* und *Erkenntnis*, was eine genauere begriffliche Klärung dieser Grundbegriffe voraussetzt und anschließend durch einen Fokus auf die epistemische Funktionalität bestimmter Literalitätsaspekte vertieft werden könnte. Schleppegrell hat mit ihrem Vortrag in Bezug auf einige konkrete sprachliche Mittel vorgeführt, wie eine solche auf die funktionale Seite ausgerichtete Analyse aussehen könnte.

Anschrift des Verfassers:

Marco Stawinoga, Universität zu Köln, Innere Kanalstraße 15 (Triforum), D-50823 Köln,
marco.stawinoga@uni-koeln.de