

I. Gliederung

I. Einführung	Begrüßung, Thema, Ablauf	(S. 1)
II. Impulsvortrag I	Wissensarten	(S. 1)
III. Gruppenarbeit I	Aufgabenanalyse	(S. 5)
IV. Impulsvortrag II	Musterwissen	(S. 5)
V. Gruppenarbeit II	Aufgabenentwicklung	(S. 6)
VI. Ausblick		(S. 6)
VII. Literaturverzeichnis		(S. 6)
VIII. Anhang		(S. 7)

II. Impulsvortrag I – Wissensarten

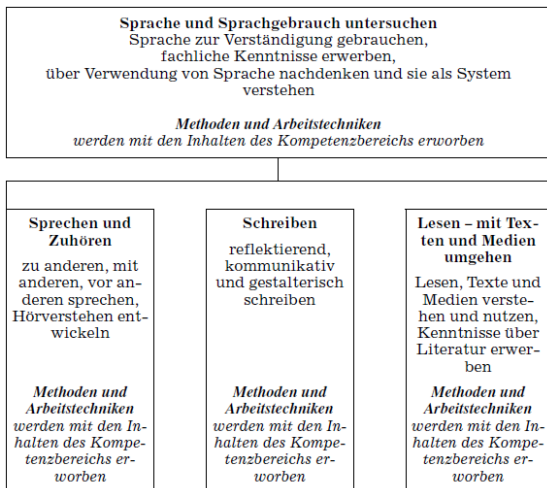
Kompetenzbegriff

Nach Weinert (2001, S. 27f.) versteht man Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen²⁾ und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

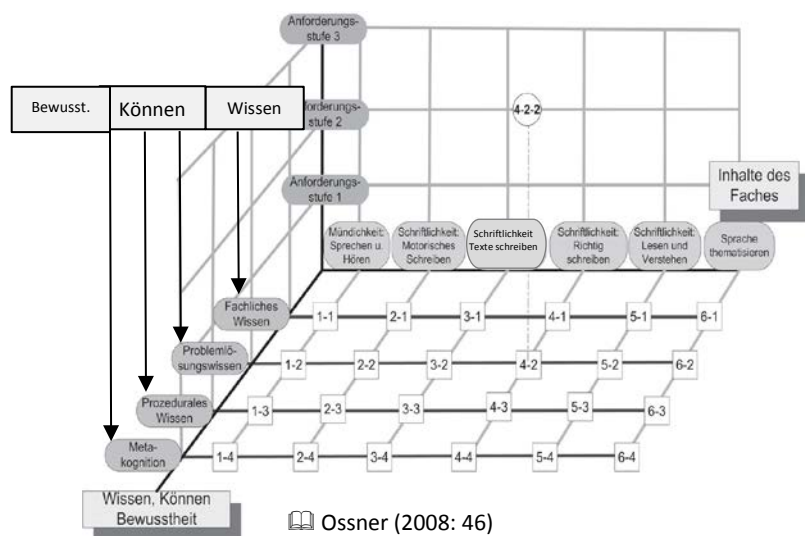
📖 Weinert (2001: 27f.); zit. nach Klieme et al. (2009: 21)

²⁾ Volition = willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten.

Kompetenzbereiche – Deutsch Sek I



Kompetenzmodell mit Kompetenzstufen



📖 Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003, 8

Überblick – Wissensarten

Deklaratives Wissen	Problemlösungs-wissen	Prozedurales Wissen	Metakognitives Wissen
Wissen über Sachverhalte	Wissen über Strategien zur Bewältigung von Problemsituationen	Wissen, das psychomotorischen und kognitiven Fertigkeiten zugrunde liegt	Wissen, das die Reflexion über das eigene Wissen und über die eigenen Handlungen steuert
Wissen	Können		Bewusstheit

📖 Ossner (2008: 32)

Wissensarten im Einzelnen

Deklaratives Wissen

»Wissen über Sachverhalte umfaßt sowohl Faktenwissen als auch Wissen über komplexe Zusammenhänge. [...]

Wissen über Sachverhalte wird in der Kognitionspsychologie dem *deklarativen Wissen* zugerechnet. [...] Man nimmt an, daß Informationen in einer organisierten Form gespeichert werden, wobei aufeinander bezogene Wissenseinheiten miteinander verbunden sind. Wissen dieser Art ist zumeist gut zugänglich, d.h. der Lerner kann es sich bewußt machen und verbalisieren.«

📖 Mandl et al. (1986: 146)

Prozedurales Wissen

»Deklaratives Wissen wird in Abgrenzung zum *prozeduralen Wissen* gesehen, das der Ausführung von Fertigkeiten zugrundeliegt. Auf prozedurales Wissen kann im Gegensatz zu deklarativem Wissen nicht beliebig zugegriffen werden, da es sich häufig der Verbalisierung entzieht.«
 »Mit dem Begriff „Fertigkeit“ wird gewöhnlich ein Verhalten bezeichnet, das aus einer komplexen Folge von Handlungen besteht und in festgelegter Weise wiederholt ausgeführt wird. [...] Neben psychomotorischen Fertigkeiten werden zunehmend auch kognitive Fertigkeiten untersucht [...]. Dagegen beziehen sich kognitive Fertigkeiten auf rein mentale Prozesse, die im Gedächtnis gespeichertes Wissen über Sachverhalte nutzen. Für beide Arten von Fertigkeiten ergeben sich gleiche Lernverläufe. Das ihnen unterliegende Wissen wird als *prozedurales Wissen* bezeichnet. Statt von Fertigkeiten wird auch von Prozeduren gesprochen.«

»Prozedurales Wissen steuert die Fertigkeitserführung automatisch und ist in der Regel nicht bewußt [...]. Es entzieht sich um so stärker dem bewußten Zugang, je mehr die Fertigkeit eingeübt und automatisiert worden ist. Die Sprachfertigkeit mag dafür ein anschauliches Beispiel liefern. Wenn man aus dem Aktivsatz „Hans schlägt Peter“ die Passivform bilden soll, so ist das ohne weiteres möglich. Man sagt: „Hans wird von Peter geschlagen.“ Die Sprachfertigkeit wird also problemlos beherrscht; soll man allerdings angeben, nach welcher Regel die Passivbildung erfolgte, d.h. auf welches Wissen die grammatikalische Transformation zurückgeht, so wird man meistens in Schwierigkeiten geraten. In diesem Fall ist das der Sprachfertigkeit unterliegende Wissen unbewußt.«

📖 ebd. (1986: 146, 173f)

Problemlösewissen

»Von einem Problem wird gesprochen, wenn ein Individuum ein Ziel hat, allerdings nicht weiß, wie es dieses erreichen soll. In einer solchen Situation erweist sich seine Wissensstruktur als unzulänglich. Im Rahmen des dann einsetzenden Problemlöseprozesses wird auf mentale Operationen zurückgegriffen, die das vorhandene unvollständige Wissen verwenden, um Lösungswege zu finden. Dieser Prozeß beruht sowohl auf verfügbarem Sachwissen über die zu bewältigende Situation als auch auf der Umorganisation, dem situationsspezifischen Einsatz und der neuartigen Verknüpfung dieses Wissens im Sinne entsprechender Problemlöseprozeduren. Dieses sind spezielle Fertigkeiten hochkomplexer Art, für deren Ausbildung die [...] dargestellten Merkmale des Fertigkeitserwerbs gelten. Diese Problemlösefertigkeiten werden als Strategien bezeichnet.«

»Es werden allgemeine und inhaltsbereichsspezifische Problemlösestrategien unterschieden. [...]

Problemlösestrategien werden auch als *Heuristiken* bezeichnet. Sie machen ein erfolgreiches Vorgehen wahrscheinlich, garantieren allerdings nicht den Lösungserfolg. [...] Das Gegenteil einer Heuristik ist ein *Algorithmus*. Es stellt eine feste Abfolge von Lösungsschritten dar, die den Lösungserfolg garantieren.«

📖 ebd. (1986: 191f.)

Metakognitives Wissen


»Zu wenig berücksichtigt wurde in den bisherigen kognitionspsychologischen Ansätzen zum Wissenserwerb die Bedeutung selbstreflexiver Prozesse des Lernalers beim Bearbeiten von Aufgaben. [...] Als Metakognition werden zum einen [...] Annahmen einer Person hinsichtlich ihres kognitiven Funktionierens bezeichnet, zum anderen aber auch bestimmte psychologische Prozesse oder Maßnahmen, mit denen eine Person auf die Kontrolle oder den Verlauf ihres Denkens Einfluß nimmt [...].«

a. Metakognitives Wissen

»Gewöhnlich bezeichnet man mit metakognitivem Wissen das Wissen über die eigenen kognitiven Prozesse und deren Bedingungen.«

b. Metakognitive Kontrollprozesse


»[...] Prozesse, die auf die Ausführung eigener kognitiver Aktivitäten gerichtet sind.«

»Kontroll- und Steuermechanismen zur Koordination, Planung, Sequenzierung und Verlaufskontrolle dieser Routinen und Strategien«  ebd. (1986: 210ff.)

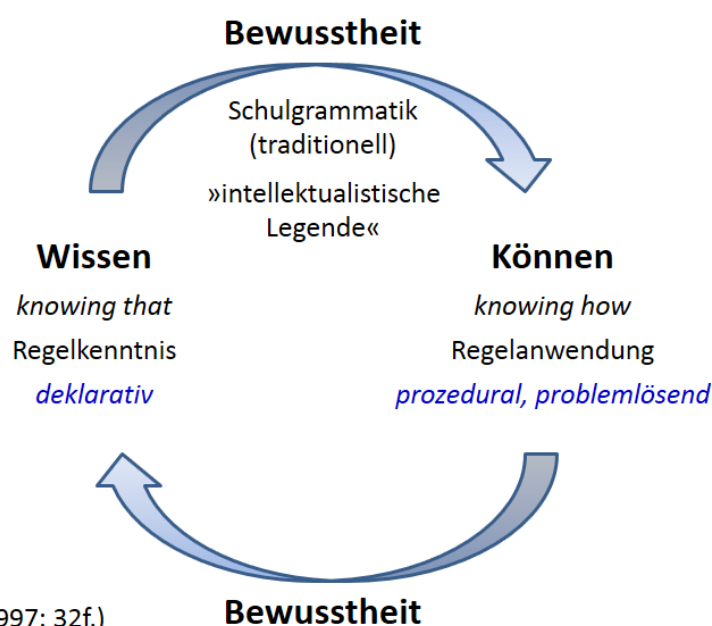
Zusammenspiel der Wissensarten I


Stufe 1: Das Erlernen einer Fertigkeit beginnt auf der kognitiven Stufe damit, daß der Lerner ein *Wissen über den genauen Ablauf* der Fertigkeit und ihre Ausführungen erwirbt. Die genaue Beschreibung der Prozedur ist dann im Sinne eines Wissens über Sachverhalte in deklarativer Form im Gedächtnis repräsentiert.

Stufe 2: Bei weiterer Übung wird auf einer darauffolgenden Stufe eine spezielle *Prozedur für die Fertigkeit* ausgebildet, indem das deklarative Wissen – d. h. die Regel für die Fertigkeit – in eine prozedurale Form überführt wird. Anderson (1982) bezeichnet diesen Vorgang als *Wissenskompilation*. Er ist dadurch gekennzeichnet, daß die Fertigkeit flüssiger wird und die Regel nicht mehr ständig vergegenwärtigt zu werden braucht.

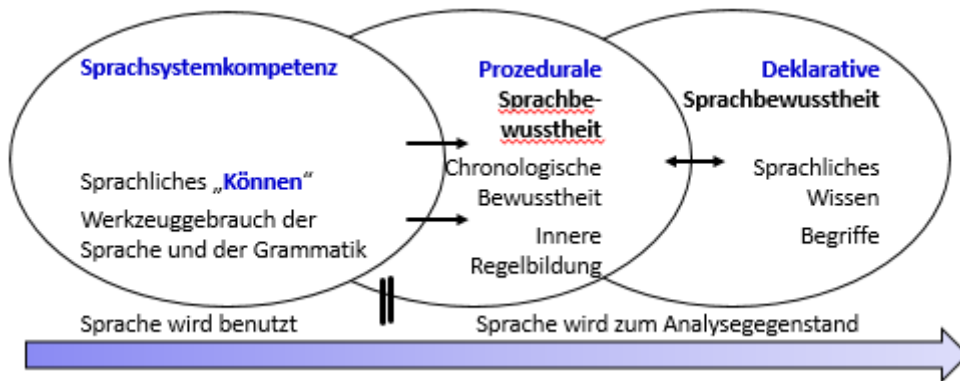
Stufe 3: Schließlich geht das Lernen in eine Stufe der *Automatisierung* der Fertigkeit über [...]. Die Fertigkeit wird immer sicherer beherrscht [...]. Gleichzeitig schwindet das vorher oftmals zu beobachtende Hersagen der Regel für eine Fertigkeit. Das deklarative Wissen, das die Fertigkeit in den Anfängen gesteuert hatte, tritt vollständig zurück.  ebd. (1986: 177)

Zusammenspiel der Wissensarten II



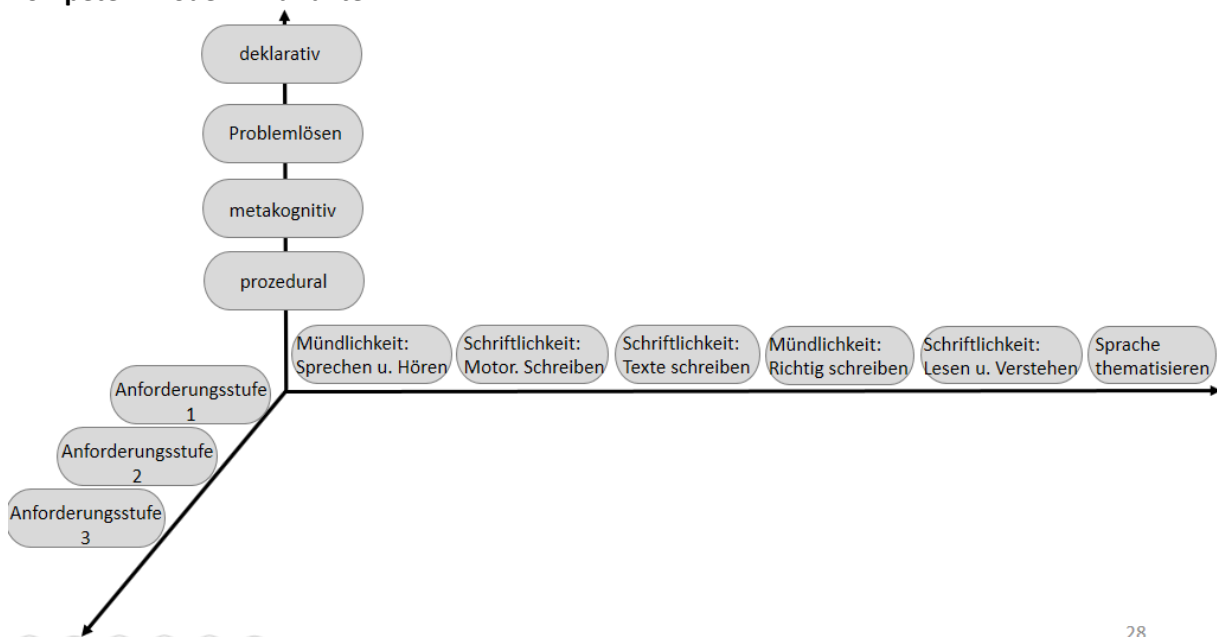
 Ryle ([1949] 1997: 32f.)

Zusammenspiel der Wissensarten III – empirisch



📖 KompAss https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/kompass/Handreichung_KOMPASS.pdf; 02.03.2018)

Kompetenzmodell – Variante



28

Kompetenzen – Aufgabenbeispiele zum Verb 📖 Mesch (2016: 206), Mesch/Dammert (2015: 22ff.)

Test I: Verb	
Wissensmodus	Aufgabe
deklarativ	1. Kennst du ein anderes Wort für Verb? <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein. Wenn ja, welches? 2. Nenne 3 Beispiele für Verben. 3. Versuche in eigenen Worten zu erklären, was ein Verb ist.
prozedural	4. Unterstreiche alle Verben im Text. Schreibe nach jedem Satz die Anzahl der Verben in die Klammer. Die Geburtstagsparty Tom <u>hat</u> Geburtstag. (1) Er <u>wird</u> 10 Jahre alt. (1) Von seinem Vater <u>bekommt</u> er ein großes, buntes Päckchen <u>geschenkt</u> . (2) Seine Freunde <u>schauen gespannt zu</u> , während er neugierig das Geschenk <u>aufreißt</u> . (2/3) Doch in dem Paket <u>befindet</u> sich nur Zeitungspapier. (1) <u>Enttäuscht</u> will er es schon zur Seite <u>legen</u> , als er plötzlich ein weiteres kleines Päckchen unter dem Altpapier <u>entdeckt</u> . (3/4) Was <u>wird</u> wohl darin <u>sein</u> ...? (2)
metakognitiv	5. Wie hast du die Verben entdeckt? Erkläre.
problemlösend	6.1. Ein Kind sollte in folgenden Sätzen alle Verben unterstreichen. Hat es alles richtig gemacht? Wenn nein, was ist falsch? Kreise ein. JAN <u>ISST</u> EINEN APFEL. TINA <u>LÄUFT</u> NACH HAUSE, WEIL ES <u>REGNET</u> . TIM <u>GIBT</u> DEM HUND BEIM <u>SPAZIEREN</u> EINEN KNOCHEN.
metakognitiv	6.2. Gib dem Kind zu jedem Fehler einen Tipp.

III. Gruppenarbeit I Aufgabenanalyse

Material: Sprachbuchausschnitte GS + Sek I (Material s. VIII. Anhang, S. 7)
 Themen: Großschreibung (hier), Satzglied, Kommasetzung, Satzklammer ...
 Zeit: ca. 25 min.

1. Bestimmen Sie die jeweiligen Wissensarten der Aufgaben im vorliegenden Unterrichtsmaterial.
2. Beurteilen Sie die einzelnen Aufgabenstellungen sowie deren Anordnung in der zugrundeliegenden Unterrichtssequenz.
3. Vergleichen Sie das Ihnen vorliegende Unterrichtsmaterial mit dem der anderen Teilnehmer/innen zum gleichen Unterrichtsthema und diskutieren Sie mögliche Unterschiede in der Konzeption der Lehrwerke.
4. Plenum

IV. Impulsvortrag II – Musterwissen

Musterwissen

An unserem Kaninchenstall hängt ein Vorhängeschloss.

- a Dieses SCHLOSS machte ich zu.
- b Dieses SCHLOSS verriegelte ich.
- c Dieses SCHLOSS klinkte ich ein.
- d Dieses SCHLOSS ich ab.

- Musteraktivierung $m_1, m_2, m_3, \dots, m_i \dots m \rightarrow M$ ein Apfel, eine Birne, eine Banane
- Musterstörung $m_1, m_2, m_3, t_1, t_2, t_3, \dots m \rightarrow M$ ein Haus, eine Zitrone, eine gewinnt
- Musterabsorption $m_1, m_2, m_3, *u$ ein Haus, eine Zitrone, eine Ball
- Musterselektion $m_1, m_2, m_3, t_1, t_2, t_3, \underline{m_1}, \dots M \rightarrow m$

☞ Funke (2005: 188, 226ff.), Bredel ([2007]/2013: 114ff.)

Musterwissen – zum Beispiel: Kerne von Nominalphrasen

VF	Def	MF	Nom	NF
selbst	der	neue, lustige	Clown	aus dem bekannten Zirkus
	Artikel	Adjektivattribute	Nominalisierung	Präpositionalphrase

☞ Hübl/Steinbach (2015: 223)

die	Libelle	auf	der	grauen	kalten	Mauer
die	Libelle	unter	der	kleinen	grünen	Pflanze
der	Storch	auf	dem	hohen		
der	Hahn	auf				

die	Biene	auf	der	bunten	großen	Wiese
das	Pferd	mit	der	langen	braunen	Mähne
der	Fuchs	hinter	dem	großen	braunen	Baum
der	Vogel	auf	dem	großen	alten	Baum
das	Rechhitz	im	dem	langen	schönen	Gras
das	Mädchen	auf	der	schönen	großen	Wiese
das	Mädchen	auf	dem	großen	braunen	Pferd
das	Lama	auf	der	großen	Kopel	Spur

☞ Mesch (Skript MA-Kolloquium), Beispiele aus MA-Arbeit von Hock (2017, XXXV; Korpus unveröff.)

V. Gruppenarbeit II – Aufgabenentwicklung (→ Plenum)

Material: Handout
 Themen: Großschreibung, Satzglied, Kommasetzung, Satzklammer ... (wahlweise)
 Zeit: ca. 25 min.

1. Entscheiden Sie sich in Ihrer Gruppe für ein Unterrichtsthema und eine Jahrgangsstufe.
2. Entwickeln Sie Aufgaben zur Ihrem Thema, die am Können der SuS ansetzen.
3. Achten Sie dabei darauf dass die Aufgaben an der Musteraktivierung ansetzen.
4. Plenum

VI. Ausblick

prozedural	→	deklarativ
können	→	wissen
implizit	→	explizit
⇒	Verfeinerung der Wissensarten	
⇒	Aufgabenentwicklungen	
⇒	empirische Evaluierung	

VII. Literaturverzeichnis

- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003.
- Bredel, Ursula ([2007]/2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2., durchges. Aufl. Paderborn et al.: Schöningh, S. 93–130.
- Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Max Niemeyer.
- Hock, Ann-Cathrin (2017): Der Erwerb syntaxbezogener Großschreibung in der Grundschule – zwei Zugangsvarianten im Vergleich. MA-Arbeit. (19.09.2017; Erstgutachten Mesch, Birgit)
- Hübl, Annika/Steinbach, Markus: Die Topologie der NP als Grundlage für den Erwerb der satzinternen Großschreibung. In: Wöllstein, Angelika (Hrsg.) (2015): Das topologische Modell für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 219 – 238.
- Klieme et al. (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bildungsforschung, Bd. 1; hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Unveränd. Nachdruck. Bonn, Berlin 2007.
- KompAss: Kompetenzorientierte Aufgaben für das selbstregulierte sprachliche Lernen im Fach Deutsch der Grundschule; hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/kompass/Handreichung_KOMPASS.pdf; 23.02.2018)
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix/Hron, Aemilian (1986). Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd/Krapp, Andreas/Hofer, Manfred/Huber, Günter L./Mandl, Heinz (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München: Urban & Schwarzenberg, p. 143 – 218.
- Mesch, Birgit (2016): Prädikat sind wie Verb also auch wieder tun Wörter – Oder: Wie transitorisch sind transitorische Normen? In: Kreyer, Rolf/Güldenring, Barbara/Schaub, Steffen (Hrsg.): Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule. Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, p. 195 – 224. (= Forum Angewandte Linguistik).
- Mesch, Birgit/Dammert, Yvonne (2015): Verbwissen in der Primarstufe. In: Mesch, Birgit/Rothstein, Björn (Hrsg.) (2015): Was tun mit dem Verb? – Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, p. 1 – 43. (RGL = Reihe germanistische Linguistik).
- Ossner, Jakob (¹2006/²2008): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. 2. überarb. Aufl. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Ryle ([1949]/1997): Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam.
- Weinert, Franz (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, p. 17 – 31.