

## **Was für eine Grammatik braucht die Schule?**

Dienstag, 6. März 2018, 14:00–18:00 Uhr

Campus Stadtmitte, Keplerstraße 17

### **Programm**

14:00–15:30	<b>Plenarvortrag</b> (mit anschließender Diskussion)  Matthias Granzow-Emden <i>„Na – wie nennen wir das Verb im Satz?“ Von zweifelhaften Benennungsprozeduren und einem verständigen Grammatikunterricht</i>	Tiefenhörsaal 17.02
15:30–16:00	Tee- und Kaffeepause	vor Tiefen- hörsaal 17.02
16:00–18:00	<b>Workshops:</b>	
WO 1	Kerstin Alber <i>Fußballgrammatik – Deutsche Grammatik spielerisch trainieren</i>	17.92 Stockwerk 9
WO 2	Anja Binanzer und Verena Wecker <i>Die Nominalflexion im Deutschunterricht. Erwerbssequenzielle Überlegungen für den gemeinsamen Unterricht von L1- und L2-LernerInnen</i>	17.73 Stockwerk 7
WO 3	Katharina Böhnert und Matthias Hölzner <i>Grammatikunterricht in inklusiven Lerngruppen</i>	17.51 Stockwerk 5
WO 4	Gesine Esslinger <i>Wie Punkte und Kommas das Lesen steuern – sprachreflexive Zugänge zur Interpunktion</i>	17.71 Stockwerk 7
WO 5	Martin Evertz <i>"wohlgeraten" oder "wohl geraten"? Rechtschreibung als Anlass für Sprachreflexion</i>	17.81 Stockwerk 8
WO 6	Steffen Froemel und Yvonne Schindwein <i>Das topologische Satzmodell in der Sekundarstufe I und II</i>	17.52 Stockwerk 5
WO 7	Miriam Langlotz <i>Junktoren als bildungssprachliches Mittel? Herausforderungen der Produktion, Rezeption und Analyse für Schülerinnen und Schüler</i>	17.98 Stockwerk 10
WO 8	Birgit Mesch <i>Wissen-wie und Wissen-dass</i>	17.91 Stockwerk 9
WO 9	Thomas Schetter <i>'Stolpern üben': Paralleltextaufgaben und Stilanalyse im Literaturunterricht</i>	17.99 Stockwerk 10
WO 10	Alexandra Zepter, Judith Bündgens-Kosten und Manfred Sailer <i>Kreative Grammatikreflexion: Sprachen erfinden im Grammatikunterricht</i>	17.72 Stockwerk 7

## **Abstracts**

Plenarvortrag (Tiefenhörsaal 17.02)

### **„Na – wie nennen wir das Verb im Satz?“**

#### **Von zweifelhaften Benennungsprozeduren und einem verständigen Grammatikunterricht**

Matthias Granzow-Emden (Universität Potsdam)

In offiziellen Verlautbarungen soll die grammatische Arbeit der Entwicklung von Sprachbewusstheit dienen. Die Bildungsstandards mit ihrem Fokus auf den wertenden Vergleich von Schülerkompetenzen haben hingegen den überprüfbaren Fachwortschatz wieder in den Vordergrund gerückt. Hier ist nur erfolgreich, wer Wortartendefinitionen auswendig gelernt hat, Satzglieder erfragt und diese beiden in der Schulgrammatik streng getrennten Bereiche unterscheiden kann, um beispielsweise die Wortart Verb im Satzzusammenhang als Prädikat zu benennen.

In einem die beiden Bereiche verbindenden Blick auf das Verb liegt der Schlüssel zu einer schulischen Grammatik, in der die Schönheit und Einfachheit der Sprache sichtbar wird, die mit ihren wenigen, immer wiederkehrenden Mustern unendliche Ausdrucksmöglichkeiten eröffnet. Im Vortrag soll es darum gehen, wie die Wortarten- und Satzgliedlehre im Feldermodell gemeinsam dargestellt und behandelt werden können und welche Bedeutung dabei Texten zukommen sollte, damit auch Grammatik die Chance hat, zu einem lebendigen Teil des Sprachunterrichts zu werden.

Workshop 1 (Raum 17.92)

### **Fußballgrammatik – Deutsche Grammatik spielerisch trainieren**

Kerstin Alber (PH Ludwigsburg)

Deutsche Sätze auf einem Fußballfeld, Stammspieler und Ersatzspieler, Abseitsfalle und rote Karte - was hat Grammatik mit Fußball zu tun? Die Fußballgrammatik stellt die Verbindung zwischen den beiden Bereichen her, indem sie die Fußballanalogie nutzt, um Schülerinnen und Schülern die deutsche Grammatik in einer neuartigen Konzeption spielerisch näher zu bringen.

Die Fußballgrammatik integriert Bausteine aus verschiedenen Grammatiken (Stellungsfeldermodell, Valenztheorie, Phrasenstrukturgrammatik). Im Mittelpunkt steht das Verb, von welchem aus die deutsche Grammatik einfach und gut nachvollziehbar erklärt wird. Mit dem Fokus auf das Verb wird von Anfang an ein sinnvoller Grundstein für das Verständnis der deutschen Grammatik gelegt. Alle weiteren grammatischen Themen und sogar die orthografischen Bereiche der Groß- und Kleinschreibung und die Kommasetzung erschließen sich hieraus. Terminologisch orientiert sich die Fußballgrammatik an der neu konzipierten Liste zur grammatischen Terminologie der Kultusministerkonferenz.

Der Workshop stellt das Konzept der Fußballgrammatik (vgl. [www.fussballgrammatik.de](http://www.fussballgrammatik.de)) vor und bietet die Gelegenheit, mit der Fußballgrammatik zu trainieren.

Zielpublikum: Lehrpersonen (Klasse 1 bis 6), Tagungsteilnehmende

## Workshop 2 (Raum 17.73)

### **Die Nominalflexion im Deutschunterricht. Erwerbsequenzielle Überlegungen für den gemeinsamen Unterricht von L1- und L2-LernerInnen**

Anja Binanzer (Universität Erfurt) und Verena Wecker (Universität Münster)

Gegenstand dieses Workshops ist, in welchen Schritten und mit welchen Aufgabenformaten bei L1- und L2-LernerInnen des Deutschen der Aufbau von implizitem und explizitem Wissen über zwei Kernbereiche der deutschen Grammatik, Genus und Plural, unterrichtlich gefördert werden kann.

In einem ersten Schritt erarbeiten wir gemeinsam mit den Workshop-TeilnehmerInnen die grammatischen Bereiche Genus und Plural. Entgegen der verbreiteten Annahme, dass die Genuszuweisung und Pluralbildung in höchstem Maße unsystematisch seien und im Erwerb lediglich auswendig gelernt würden, wird verdeutlicht, dass für beide Bereiche Regularitäten beschreibbar sind.

In einem zweiten Schritt wenden wir uns dem Genus und dem Plural aus der Lernerperspektive zu und zeigen, dass und wie diese Regularitäten im ungesteuerten L1- und L2-Erwerb dieser Kategorien schrittweise aufgebaut werden (Binanzer 2017, Wecker 2016). Außerdem betrachten wir mit Karmiloff-Smith (1986) eine Studie, die sich mit dem Verhältnis/dem Aufbau von implizitem und explizitem grammatischen Wissen auseinandersetzt.

Mit diesem Wissen über natürliche Erwerbsverläufe im Bereich der Grammatik analysieren wir schließlich im dritten Teil des Workshops Unterrichtsmaterialien zur Vermittlung von Genus und Plural, um zu überprüfen, ob die natürlichen Erwerbsequenzen in der didaktischen Konzeption der Unterrichtsmaterialien berücksichtigt werden bzw. ob das bei den LernerInnen bereits vorhandene Wissen aus dem ungesteuerten Erwerb als Ressource genutzt wird.

Abschließend diskutieren wir, ob und wenn ja, wie die Unterrichtsmaterialien modifiziert oder ergänzt werden könnten/sollten.

Zielpublikum: Der Workshop richtet sich primär an Deutschlehrkräfte (insbesondere in sprachlich heterogenen Regelklassen) sowie an DaZ-Förderlehrkräfte im Primarbereich und im Übergang zur Sekundarstufe I.

**Binanzer, A. & Wecker, V.** (i.V.): Erwerbsverläufe in L1 und L2 – gleiche Lernziele für alle? Ersch. in: Langlotz, M. (Hrsg.): *Grammatikdidaktik. Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (Arbeitstitel). • **Binanzer, A.** (2017): *Genus – Kongruenz und Klassifikation. Evidenzen aus dem Zweitspracherwerb des Deutschen*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. • **Karmiloff-Smith, A.** (1986): From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. In *Cognition* 23 (2), 95–147. • **Wecker, V.** (2016): *Strategien bei der Pluralbildung. Eine Studie mit russisch- und türkischsprachigen Lernern*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

## Workshop 3 (Raum 17.51)

### Grammatikunterricht in inklusiven Lerngruppen

Katharina Böhnert (RWTH Aachen)

Matthias Hölzner (Gymnasium Alfred-Krupp-Schule Essen)

Ein konstitutives Merkmal inklusiver Lerngruppen besteht darin, dass sie Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Lern- und Entwicklungsstände in sich vereinen. Demgegenüber fühlen sich die Lehrerinnen und Lehrer, eine der wesentlichen Gruppen von Akteurinnen und Akteuren im inklusiven Schulalltag, gerade mit der Aufgabe, gemeinsame Lernprozesse innerhalb der heterogenen Schülerschaft zu initiieren, von der Bildungspolitik wie auch der Wissenschaft alleingelassen (vgl. forsa 2015: 4f.). Infolgedessen mehren sich Forderungen nach einer inklusiven Fachdidaktik, die wissenschaftliche Grundlagen für individualisiertes Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand definiert und hieraus Handlungsanleitungen für die Unterrichtspraxis ableitet (vgl. Hennies/Ritter 2014). Mit Blick auf die einzelnen Kompetenzbereiche im Fach Deutsch fällt auf, dass inklusive Konzeptualisierungen und unterrichtspraktische Vorschläge mit Ausnahme von Hölzner (2014) bislang für den grammatischen Lernbereich fehlen. Eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an inklusiv arbeitenden Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, die im Rahmen unseres Forschungsvorhabens durchgeführt wurde, ergab darüber hinaus, dass auch in der Unterrichtspraxis ein gemeinsames Lernen im Grammatikunterricht kaum stattfindet.

In unserem Workshop sollen Planungsschritte zur Konzeptionierung einer inklusiven Unterrichtssequenz in den Blick genommen und dabei auf der Grundlage der von Feuser (1995) vorgeschlagenen Analyseebenen (Tätigkeitsstrukturanalyse, Handlungsstrukturanalyse, Sachstrukturanalyse) die Arbeit an einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand aus dem Kompetenzbereich „Reflexion über Sprache“ für die Sekundarstufe I exemplarisch angebahnt werden. Unser Verständnis von ‚inklusive Lehr-Lern-Gruppen‘ orientiert sich hierbei an einem weiten Inklusionsbegriff. In der konkreten Lerngruppe, in der die entwickelten Unterrichtskonzepte erprobt wurden, lernen sechs Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten (‚Lernen‘, ‚Sprache‘, ‚emotional-soziale Entwicklung‘) gemeinsam mit rund zwanzig Schülerinnen und Schülern ohne Förderschwerpunkt. Spezifische Bedürfnisse einzelner Schüler/-innen, wie sie u.a. aus sonderpädagogischen Förderbedarfen resultieren können, sind zwar Thema des Workshops. Ziel ist es jedoch, eine differenzierte grammatische Förderung zu ermöglichen, durch die *alle* Lernenden ihren Fähig- und Fertigkeiten sowie ihren Neigungen und Interessen entsprechend gefördert werden können. Die Unterrichtsplanung ergänzend sollen im Workshop Videographien tatsächlich durchgeführter Unterrichtsstunden analysiert und so das Nachdenken über inklusiven Grammatikunterricht weiter vertieft werden.

**Feuser**, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. • **forsa-Umfrage** vom 17.04.2015: Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. Online verfügbar unter: [http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/Forsa\\_Inklusion\\_Ergebnisse.pdf](http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/Forsa_Inklusion_Ergebnisse.pdf) (Letzter Zugriff: 29.12.2017). • **Hennies**, J./**Ritter**, M. (2014): Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In: dies. (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Klett Fillibach, 7–17. • **Hölzner**, M. (2014): Inklusive Deutschdidaktik in der Sekundarstufe I zwischen gemeinsamen

Lernsituationen und einem gemeinsamen Lerngegenstand. In: Hennies J./Ritter M. (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Klett Fillibach, 47–57.

Dr. Katharina Böhnert  
RWTH Aachen University  
Lehr- und Forschungsbereich "Fachdidaktik Deutsch"  
Templergraben 55, 52056 Aachen  
Tel.: +49 241 80 96127

Dr. Matthias Hölzner  
Gymnasium Alfred-Krupp-Schule  
Margaretenstraße 40, 45144 Essen  
Tel.: +49 201 8569230

#### Workshop 4 (Raum 17.71)

### **Wie Punkte und Kommas das Lesen steuern – sprachreflexive Zugänge zur Interpunktion**

Gesine Esslinger (Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz)

Punkte und Kommas sind keine intonatorischen, sondern grammatische Zeichen, die dem Leser anzeigen, welche Wörter zu welchen Verben gehören. Dies kann in manchen Fällen zu Bedeutungsunterschieden führen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

*<Der Tierarzt empfiehlt, meinem Hund einen Maulkorb zu kaufen.>*

*<Der Tierarzt empfiehlt meinem Hund, einen Maulkorb zu kaufen.>*

*<Wir essen jetzt, Oma.>*

*<Wir essen jetzt Oma.>*

*<Anna, vermutet ihre Mutter, ist in den netten Nachbarn verliebt.>*

*<Anna vermutet, ihre Mutter ist in den netten Nachbarn verliebt.>*

*<Der neue Lehrer kennt die Kinder der Klasse 4a nicht. Aber die Kinder der Klasse 4b.>*

*<Der neue Lehrer kennt die Kinder der Klasse 4a. Nicht aber die Kinder der Klasse 4b.>*

Während erfolgreiche Leser/innen Punkte und Kommas automatisch für eine effektive Sinnkonstruktion nutzen, nehmen schwache Leser/innen Interpunktionszeichen oft gar nicht wahr, empfinden sie als überflüssig oder störend. Der Workshop stellt Aufgabenformate vor, anhand derer Schüler/innen ab der 4. Klassenstufe entdecken können, wie Punkte und Kommas das leise Lesen steuern. Im Rahmen von Lese-Experimenten und Interpunktionsgesprächen können sowohl DaM- als auch DaZ-Lernende den eigenen Leseprozess reflektieren und unterschiedliche Satzmuster des Deutschen erkunden. Grammatische Termini werden hierfür nicht benötigt – auf sie wird bewusst verzichtet. Insbesondere schwächere Leser/innen profitieren von einem solch sprachreflexiven und leserorientierten Zugang zur Interpunktion. Die Schüler/innen lernen, Punkte und Kommas zu verarbeiten und dabei auch Verben und Nominalgruppen bewusst zu erfassen. Auf diese Weise gelingt es ihnen, komplexe oder seltenere Satzstrukturen zu „knacken“. Aufbauend auf ihren eigenen Lese-Erfahrungen können Lernende in einem zweiten Schritt auch verstehen, warum man beim Schreiben eigener Texte an bestimmten Stellen Interpunktionszeichen setzen sollte.

Zielpublikum: Lehrkräfte (Klassenstufe 4 bis 8) und alle, die sich für Interpunktionsdidaktik interessieren.

**Bredel**, Ursula 2011. *Interpunktion* (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik - KEGLI 11). Heidelberg: Winter. • **Esslinger**, Gesine 2014. *Rezeptive Interpunktionskompetenz: Eine empirische Untersuchung zur Verarbeitung syntaktischer Interpunktionszeichen beim Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. • **Esslinger**, Gesine 2016. „Das Komma zwischen Norm und System - zur Begründung und Konzeption einer leserorientierten Interpunktionsdidaktik“. In Birgit Mesch & Christina Noack (Hg.): *Orthographiedidaktik zwischen Norm und System. Drei Seiten einer Medaille?* (Thema Sprache - Wissenschaft für den Unterricht), 146–173: Schneider. • **Esslinger**, Gesine 2016. „Punkte und Kommas beim Lesen nutzen lernen - ein rezeptionsorientiertes Konzept (auch) für den Erwerb syntaktischer Muster des Deutschen“. In Österreichischer Dachverband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Hg.): *Lesen(d) lernen. ÖDaF-Mitteilungen* (32, Ausgabe 2), 31–43. Göttingen/Wien: V&R unipress.

## Workshop 5 (Raum 17.81)

### "wohlgeraten" oder "wohl geraten"? Rechtschreibung als Anlass für Sprachreflexion

Martin Evertz (Universität zu Köln)

Obwohl es in der sprachdidaktischen Literatur unbestritten ist, dass Rechtschreibung und Sprachreflexion eng zusammenhängen (z.B. Huneke 2010), scheint immer noch eine Trennung zwischen Grammatikunterricht, Sprachreflexion und Rechtschreibunterricht in der schulischen Praxis zu bestehen (Bredel 2014).

Dabei bietet die Orthographie vielfachen Anlass über das grammatische System der Sprache zu reflektieren. Bredel (2014) nennt beispielsweise zwei große Reflexionsanlässe in der Orthographie, die Wortschreibung und die syntaktische Schreibung. Von der Wortschreibung ausgehend können Aspekte der Phonologie (phonographische und silbische bzw. fußbasierte Schreibung) und Morphologie (morphologische Schreibung, z.B. Stammkonstanz) in der Schrift sichtbar gemacht und diskutiert werden. Auf der Ebene der syntaktischen Schreibung laden beispielweise Getrennt- und Zusammenschreibung, Groß- und Kleinschreibung und Interpunktion zum forschenden Lernen ein.

Um zu diskutieren, wie Sprachreflexion und Rechtschreibung in der schulischen Praxis besser verzahnt werden können, soll dieser Workshop LehrerInnen, Studierenden und (Schrift-)LinguistInnen die Möglichkeit bieten, sich unter anderem über folgende Themen auszutauschen:

- Wie kann durch das forschende Lernen an der geschriebenen Sprache Grammatik (be)greifbar gemacht werden?
- Welche sprachlichen Ebenen und Einheiten können bei der Beschäftigung mit der geschriebenen Sprache erfasst werden und welche nicht?
- Wie kann Rechtschreibung als Anlass für Sprachreflexion in der Grundschule, in der ersten und der zweiten Sekundarstufe genutzt werden?
- Wie ist das Verhältnis von normnaher und normferner Schreibung? Und welche Potenziale bietet die Untersuchung von normferner Schreibung?
- Welche Anschlussmöglichkeiten gibt es zur Literaturdidaktik?
- Wie kann Sprachreflexion durch die Beschäftigung mit Orthographie im DaZ-Kontext nutzbar gemacht werden?

- Welchen Einfluss kann ein reflektierter Umgang mit Orthographie auf den Schriftspracherwerb haben?

**Bredel**, Ursula. 2014: Sprachreflexion und Orthographie. In Gornik, Hildegard (Hrsg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 266–281. • **Huneke**, Hans-Werner. 2010. Schrifterwerb und Rechtschreibunterricht. In Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christl (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik*, herausgegeben von Hans-Werner Huneke. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 304–322.

Martin Evertz

Institut für deutsche Sprache und Literatur I

Universität zu Köln

Albertus Magnus Platz, D-50923 Köln

Tel: +49 (0)221 / 470-4169 Fax: 470-5107

[martin.evertz@uni-koeln.de](mailto:martin.evertz@uni-koeln.de)

Workshop 6 (Raum 17.52)

### Das topologische Satzmodell in der Sekundarstufe I und II

Steffen Froemel und Yvonne Schindwein (beide Regierungspräsidium Tübingen)

Das topologische Feldermodell gehört seit dem Bildungsplan 2016 für Baden-Württemberg zu den verbindlichen inhaltsbezogenen Kompetenzen und weist damit eine unmittelbare unterrichtliche Relevanz auf.

In didaktischer Perspektive ermöglicht das Feldermodell, grundlegende syntaktische Konzepte niederschwellig zu vermitteln, die Bedeutung des Verbs zu verdeutlichen sowie zentrale Satzmuster des Deutschen zu erkennen. Darüber hinaus können auf der Grundlage des topologischen Feldermodells sowohl Form-Funktions-Bezüge als auch stilistische Fragestellungen oder Regeln der Interpunktion thematisiert werden.

Die Zielsetzung des Workshops besteht darin, die skizzierten Anwendungsbereiche des topologischen Feldermodells anhand exemplarischer Unterrichts- und Aufgabenkonzeptionen für die Sekundarstufen I und II zu bearbeiten. Dabei soll den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben werden, zu erproben, wie sich anhand des Feldermodells grammatische Einsichten gewinnen lassen. Zudem wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich das Feldermodell zur Sicherung des Textverständnisses oder als Interpretationshilfe einsetzen lässt.

Zielpublikum: Der Workshop richtet sich an Studierende des Lehramts, Referendar/innen sowie an Lehrer/innen, die didaktisch-methodische Konzepte zum topologischen Feldermodell kennenlernen wollen und sich mit konkreten Anwendungsmöglichkeiten in der Sekundarstufe I und II praxisorientiert auseinandersetzen möchten.

**Junktoren als bildungssprachliches Mittel?  
Herausforderungen der Produktion, Rezeption und Analyse für Schülerinnen und Schüler**

Miriam Langlotz (TU Braunschweig)

Junktoren als Mittel der Satzverknüpfung gelten aus unterschiedlichen Gründen als bildungssprachliche Herausforderung für Schülerinnen und Schüler, so werden z.B. Satzgefüge im Allgemeinen als bildungssprachliches Merkmal eingestuft (vgl. z.B. Gogolin/Lange 2011, vgl. dazu auch Heller/Morek 2012, 73). Auch gelten bestimmten semantische Relationen wie die Konzessivität als besonders schwierig (vgl. z.B. Dragon et al. 2015 – rezeptiv, Rezat 2011 – produktiv). Ziel des Workshops ist zunächst, Junktoren systematisch einzuordnen und ihren Status als bildungssprachliches Mittel aus funktionaler Perspektive zu diskutieren.

Im ersten Teil des Workshops werden Junktoren als grammatisches Mittel im Kontext von syntaktischer Struktur, semantischer Relation und Junktionsausdruck eingeführt und dabei ein weiter Junktionsbegriff nach Ágel (2010) einem klassischen Wortart-Modell wie den „Junktionen“ nach Nübling (2016) gegenübergestellt, um auch den Status von Junktoren als Wortart zu besprechen. Wir werden verschiedene Ansätze vergleichen, ihre Nutzbarkeit für den Unterricht diskutieren und hierbei die schulgrammatische Betrachtung der Wortart „Konjunktionen“ problematisieren.

Im zweiten Teil des Workshops soll es um die Frage gehen, inwiefern Junktoren als besondere bildungssprachliche Herausforderung zu betrachten sind. Dazu werden wir aktuelle empirische Erkenntnisse vergleichen in Bezug auf die Frage, aus welcher Perspektive auf Bildungssprache und auf welcher Kompetenzebene Junktoren als besondere Herausforderung gelten können. Im Vordergrund steht der Vergleich von Studien zu Erwerb und Entwicklung von Junktoren im Kontext von (Text-)Produktion u.a. als Indikator für Schreibentwicklung und (Text-)Rezeption u.a. in Bezug auf das Textverstehen (vgl. Rezat 2011, Langlotz 2016, Dragon et al. 2015, Schmitz et al. 2016).

Abschließend sollen die Konsequenzen für die Gestaltung von Unterrichtsmaterial und die Beurteilung von Schreibentwicklung diskutiert werden.

Zielpublikum: Der Workshop richtet sich an Deutschlehrkräfte der Sekundarstufe I – natürlich sind auch interessierte Lehrkräfte aus dem Primarbereich und der Sekundarstufe II willkommen.

**Ágel**, Vilmos (2010): Explizite Junktion. Theorie und Operationalisierung. In: Ziegler, Arne; Braun, Christian (Hrsg.): *Historische Textgrammatik und Historische Syntax des Deutschen. Traditionen, Innovationen, Perspektiven*. Bd. 2: Frühneuhochdeutsch, Neuhochdeutsch. Berlin: de Gruyter, 897–936. • **Dragon**, Nina; Berendes, Karin; Weinert, Sabine; Heppt, Birgit; Stanat, Petra (2015): Ignorieren Grundschul Kinder Konnektoren? Untersuchung einer bildungssprachlichen Komponente. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (18), S. 803–825. • **Heller**, Vivien; **Morek**, Miriam (2012): Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* (51/1), S. 67–101. • **Gogolin**, Ingrid & **Lange**, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS, 107–127. • **Langlotz**, Miriam (2016): Themenentfaltungsmuster und spezifische Ausdrucksformen - Junktionsausdrucksprofile von Erzählung und Argumentation im Vergleich. In: Behrens, Ulrike; Gätje, Olaf (Hrsg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition (Positionen der Deutschdidaktik, Band 3), S. 169–191. • **Nübling**, Damaris (2016):



Die nicht flektierbaren Wortarten. In: *Duden. Die Grammatik*. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. [9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.] Mannheim: Duden, 631–643. • **Rezat**, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: *Didaktik Deutsch* (31), S. 50–67. • **Schmitz**, Anke; **Schuttkowski**, Caroline; **Rothstein**, Björn; **Gräsel**, Cornelia (2016): Textkohäsion und deren Bedeutung für das Textverständnis: Wie reagieren Lernende auf temporale Kohäsion am Beispiel eines Sachtextes? In: *leseforum.ch* (2), S. 1–11.

## Workshop 8 (Raum 17.91)

### **Wissen-wie und Wissen-dass**

Birgit Mesch (Universität Oldenburg)

Der Workshop steht quer zu den sonstigen Workshop-Themen: Es soll hier um die Art und Bestelltheit grammatischen Wissens gehen und in zweiter Linie um den grammatischen Gegenstand des Lernens selbst. Die Frage danach, was für eine Grammatik die Schule braucht, wird somit gekoppelt an die Frage, welche Wissensarten für Aneignungsprozesse relevant gesetzt werden.

Der Workshop gibt einleitend einen kurzen Überblick über unterschiedliche Systematisierungsvorschläge von Wissensdimensionen und deren Ausdifferenzierung in verschiedene Wissensqualitäten (vgl. Mandl et al. 1986, Anderson/Krathwohl 2001, Funke 2005, Bredel 2013 etc.).

Daran an schließen exemplarische Analysen von Unterrichtseinheiten in Sprachbüchern zu ausgewählten grammatischen Feldern der Primar- wie Sekundarstufe wie beispielsweise zum Verb, zur (Nominal)Phrase und zur Feldgliederung. Näher in den Blick genommen werden nicht nur die Aufgabenstellungen selbst, sondern vor allem auch deren Zusammenstellung in Aufgabensequenzen.

Untersuchungsschwerpunkte bilden die Berücksichtigung der Art und Anzahl diverser Wissenszugänge sowie deren Implementierung in mehr oder weniger einsehbarer, aufeinander aufbauender Abfolgen im Sinne einer adaptiven Lernprogression. Ergebnis der Analyse wird sein, dass die meisten Sprachbucheinheiten systematisch vor allem die Anbahnung problemlösender Strategien sowie Impulsgebungen zur Anbahnung metakognitiver Wissensbestände in ihren Arrangements ausblenden und zudem deduktive und deklarative Vorgehensweisen dominant setzen.

Ausgehend von diesem Befund werden Möglichkeiten aufgezeigt und erarbeitet, wie herkömmliche didaktische Pfade verlassen und Wissensanbahnung über das Anknüpfen an vorhandene implizite Wissens- und prozedurale Könnensbestände der Lerner/innen erfolgen kann. Zu diesen sprachbewusstheitsfördernden Interventionen zählen die Überführung impliziten Wissens in explizites via Übungen, die vornehmlich auf musteraktivierende und musterselegierende kognitive Erschließungsmethoden zielen (vgl. Funke 2005). Der Vorteil dieses Vorgehens liegt darin, dass es in heterogenen Lernklassen einerseits dem strukturellen sprachlichen Musteraufbau dienlich ist, andererseits bestehende Musterkompetenzen in höhere Bewusstseinsdimensionen überführen hilft.

Die Teilnehmer/innen des Workshops bearbeiten einzelne grammatische Aufgabenfelder und beurteilen und entwickeln Vorschläge für entsprechende Aufgabentypen (vgl. Isaac/Hochweber 2011).

**Anderson**, Lorin W./**Krathwohl**, David R. (Hrsg.) (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman. • **Bredel**, Ursula (2012): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2., durchges. Aufl. Paderborn, München u.a.: Schöningh. • **Funke**, Reinold (2005): *Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Niemeyer. • **Mandl**, Heinz/**Friedrich**, Helmut Felix/**Hron**, Aemilian (1986. (1986): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd/Krapp, Andreas u.a. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. München, Weinheim: Urban und Schwarzenberg. 143–218. • **Isaac**, Kevin/**Hochweber**, Jan (2011): Modellierung von Kompetenzen im Bereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ mit schwierigkeitsbestimmenden Aufgabenmerkmalen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43(4), 186–199.

## Workshop 9 (Raum 17.99)

### **Stolpern üben: Paralleltextaufgaben und Stilanalyse im Literaturunterricht**

Thomas Schetter (HU Berlin)

Dieser Workshop zur Stilanalyse literarischer Texte lehnt sich aufgabengestalterisch an Spinner (2015: 86ff.) an. Die Idee besteht darin, sprachliche Gestaltungsmittel literarischer Texte für Lernende mithilfe bestimmter Aufgaben erfahrbar zu machen. Lernende werden mit einem sprachlich markanten literarischen Text sowie einem unmarkierteren Paralleltext konfrontiert, der als Vergleichsfolie für das Auffinden literarischer Besonderheiten dient. Ziel des Workshops ist es, im Anschluss daran ein Vorgehen aufzuzeigen, mit dessen Hilfe Lernende sprachliche Besonderheiten in literarischen Texten bemerken und diskutieren können. In fremdsprachendidaktischen Termini könnte man ein solches ‚Stolpern‘ über sprachliche Besonderheiten mit dem Begriff *noticing* (Schifko 2011) beschreiben. Dem Workshop geht es jedoch nicht in erster Linie um sprachliches, sondern um literarisches Lernen: Jenes Stolpern wird also als produktive Irritation und Differenzerleben angesehen, das für literarisch-ästhetisches Verstehen konstitutiv ist (Lessing-Satari/Wieser 2016).

Zum Ablauf: In einem theoretischen Input, wird das Ziel erläutert, dass Lernende über die sprachlich-stilistische Untersuchungen einen Zugang zu literarischen Texten finden. Anschließend bekommen die Workshopteilnehmer\_innen gruppenweise sprachlich markante Texte/Textauszüge und erhalten die Aufgabe, nach der Formulierung eines ersten Textverständnisses und möglichen Deutungsansätzen zentrale sprachliche Gestaltungsmittel herauszuarbeiten („Welche sprachlichen Gestaltungsmittel sind für das Textverständnis zentral?“). Nach einer kurzen Sicherung des Stil- und Textverständnisses im Plenum formulieren die Teilnehmer\_innen dann (wieder in Gruppen und ggf. in Anlehnung an Spinners Vorschlag) eine oder mehrere Aufgaben, die Lernenden helfen sollen, Rolle und Funktion des Sprachstils in den entsprechenden Texten zu verstehen. Anschließend werden Aufgaben und Texte weitergereicht und andere Teilnehmer\_innen versuchen sich an der Lösung der Aufgaben, um am Ende Feedback und mögliche Verbesserungsvorschläge einbringen zu können.

**Lessing-Satari**, Marie; **Wieser**, Dorothee: Von der Schwierigkeit, sich irritieren zu lassen. Eine literaturdidaktische Herausforderung. In: *Literatur im Unterricht* (2) 2016, S. 127–142. • **Schifko**, Manfred: "Formfokussierung" als fremdsprachendidaktisches Konzept. Psycholinguistische Modellierung und Taxonomie von Unterrichtstechniken. Zugl.: Graz, Univ., Diss., 2007. Hamburg 2011. Verfügbar unter: <http://www.verlagdrkovac.de/978-3-8300-5489-4.htm>. • **Spinner**, Kaspar H.: Lesen - mit Texten umgehen. In: *Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe I und II*. Hrsg. v. J. Baurmann, T. v. Brand et al. Seelze 2015, S. 55–106.

## Workshop 10 (Raum 17.72)

### **Kreative Grammatikreflexion: Sprachen erfinden im Grammatikunterricht**

Alexandra Zepter (Universität zu Köln), Judith Bündgens-Kosten (Universität Frankfurt) und  
Manfred Sailer (Universität Frankfurt)

Linguist/innen begreifen Grammatik nicht als ein starres, tradiertes Regelwerk, sondern als ein faszinierendes, aus Sprachgebrauch und Sprachkompetenz explorativ zu erschließendes System. Ziel des Workshops ist es, Schüler/innen diese Sichtweise nahezubringen und sie so offener und informiert kritisch für Grammatik zu machen. Hierzu wenden wir einen kreativen Ansatz an: Die Schüler/innen entwickeln eigene Fantasiesprachen oder verändern bestehende Sprachen nach ihren eigenen Vorstellungen.

Gobbo 2013, Stirnemann 2014, Zepter 2015 und andere konnten zeigen, dass Spracherfindungsprojekte direkt zu einer bewussten und systematischen Auseinandersetzung mit der/n eigenen Sprache/n und deren Struktur führen. Damit ermöglicht diese Aufgabenstellung es den Schüler/innen, genau die entdeckende und reflektierende Sichtweise auf Sprachbeschreibung einzunehmen, die die Grundlage einer eigenständigen Grammatikkompetenz ist. Durch die Prominenz von erfundenen Sprachen im Fantasy- und Science Fiction-Bereich haben gerade etwas ältere Schüler/innen bereits einen außerschulischen Zugang zu diesem Thema, an den leicht angeknüpft werden kann, aber auch für jüngere Jahrgangsstufen bieten sich durch den kreativen Charakter der Aufgabe viele Einsatzmöglichkeiten.

In diesem Workshop stellen wir zunächst das Konzept des Sprachenerfindens im Schulunterricht allgemein vor und wenden uns dann in Gruppen drei Aspekten der bewussten Grammatikreflexion zu: Systemhaftigkeit von Sprache, Language Awareness und Komplexität von Grammatiksystemen. Zu jedem Bereich wird anhand von konkreten Beispielen gezeigt, wie Spracherfindung für verschieden Altersstufen, Unterrichtsformate und Phänomene im Grammatikunterricht bzw. im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ fruchtbar eingesetzt werden kann.

Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen werden im Plenum zusammengetragen und wir diskutieren Fragen der Evaluierbarkeit, der Effizienz gegenüber anderen Formen des Grammatikunterrichts, und der praktischen Integrierbarkeit in den Unterrichtsalltag.

Wir bieten an, die Materialien inklusive der Gruppenergebnisse im Nachgang an Interessierte zu verteilen.

**Zielpublikum:** Sprachlehrer/innen ab Klasse 5, Sprachdidaktiker/innen Deutsch und Fremdsprache, Lehrende in Lehramtsstudiengängen

**Gobbo**, F. 2013. Learning Linguistics by Doing: The Secret Virtues of a Language Constructed in the Classroom. *Journal of Universal Language*, 14(2). 113-135. • **Stirnemann**, K. 2014. Linguistik als Schulfach? 14-Jährige erforschen Sprache(n) – Ein Bericht aus der Praxis. In: U. Bredel & C. Schmellentin (Hgg.): *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 195–214. • **Zepter**, A. 2015. Systemorientierter Grammatikunterricht. LB 244, 383–406.

Zepter (azepter@uni-koeln.de), Bündgens-Kosten (buendgens-kosten@em.uni-frankfurt.de), Sailer (sailer@em.uni-frankfurt.de)