

## 1. Selbstinitiierte Sprachgebrauchsbetrachtung im (Vor-)Schulalter

Der Frage, wie Deutschunterricht unter Berücksichtigung der heterogenen Lernvoraussetzungen seiner Schülerschaft dazu beitragen kann, metasprachliches Wissen auf- und auszubauen, wird in den letzten Jahren verstärkt nachgegangen.

Sowohl das schülerseitige Sprachwissen als auch sprachdidaktische Vermittlungsmethoden werden dabei überwiegend dichotom (implizit vs. explizit) konzeptualisiert (Binander, Langlotz & Wecker 2022, Peyer & Lütke 2022). Lückenhaft ist jedoch bislang untersucht, wie unterrichtlich eingebettete Sprachgebrauchsbetrachtung insbesondere im Bereich diskursiver Sprachhandlungskompetenz an das in der Schuleingangsphase bereits vorhandene Wissen der Schüler:innen anknüpfen kann. Der Vortrag nähert sich diesem Zusammenhangskomplex am Beispiel des Erzählerwerbs und adressiert hierzu die Frage, welches Wissen Kinder über Narrationen als „interactional events“ (Quasthoff & Stude 2021) in Gesprächen mit Erwachsenen zum Ausdruck bringen. Belegt ist, dass insbesondere im Genre der Phantasieerzählung Kinder in Form von Metakomentaren das eigene narrative Tun zum Thema machen (Stude, 2013), während andere Genres weniger stark mit explizierbaren Planungsaktivitäten einhergehen (Ohlhus, 2014). In methodologischer Hinsicht ist in diesem Zuge zu reflektieren, inwieweit früh zu beobachtende metanarrative Kommentare zum eigenen Erzählverhalten (begrenzte) Einblicke in kindliche Sprachbewusstheit liefern können. Hierzu werden differentielle Erwerbsverläufe in den Blick genommen.

Datengrundlage bildet eine Studie mit (Vor-)Schulkindern (N = 56), deren Erzählfähigkeiten neun Monate vor Einschulung sowie am Ende des ersten Schuljahres erfasst wurden. Die Analysen zeigen auf, dass Fünfjährige Metakomentare selbstinitiiert im Gespräch insbesondere an denjenigen Stellen als Verständigungsmittel einsetzen, an denen der Erzählfluss aufgrund nicht ausgebaute narrativer Teilfähigkeiten gefährdet ist. Bei den Siebenjährigen ist der Einsatz narrativer Metakomentare hingegen stärker als wahrnehmbarer „Einschnitt“ im routinisierten Erzählprozess markiert. Dies deutet einerseits auf eine zunehmende narrative Bewusstheit im Verlauf des ersten Schuljahres hin.

Andererseits werden narrative Metakommentare in dieser Altersgruppe von den erwachsenen Interaktionspartner:innen nicht mehr durchgängig als probates erzählerisches Mittel ratifiziert. Resümierend richtet der Vortrag den Blick auf die Frage, inwieweit *narrative Bewusstheit* eine bedeutsame Ressource für den Erzählerwerb darstellt.

### **Literatur:**

Binanzer, Anja; Langlotz, Miriam & Wecker, Verena (2022): Zur Heterogenität theoretischer Modellierungen und empirischer Operationalisierungen sprachlicher Wissens- und Vermittlungsformen. Einführung in das Themenheft. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée 115, 1–7.

Ohlhus, Sören (2014): Erzählen als Prozess. Interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern. Tübingen: Stauffenburg.

Peyer, Ann & Lütke, Beate (2022): Theoretische und empirische Perspektiven auf implizites und explizites Sprachwissen im Deutschunterricht – ein Überblick. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée 115, 49–72.

Quasthoff, Uta & Stude, Juliane (2021). Children's narrative interactions: practices - competences - acquisition. In: Narrative Inquiry 31 (1), 147–162.

Stude, J. (2013): Narrative Bewusstheit als Ressource des Erzählerwerbs - Welche Einsichten uns kindliche Kommentare zum eigenen Erzählen liefern. In: Tabea Becker & Petra Wieler (Hrsg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 53–71.

Huta, V. (2017). An overview of hedonic and eudaimonic well-being concepts. In L. Reinecke & M. B. Oliver (Hrsg.), The Routledge handbook of media use and well-being. International perspectives on theory and research on positive media effects (S. 14–33). Routledge.

## 2. Abstraktion und Alltag: Wege pragmatischer Begriffsbildung im Deutschunterricht

Während die Betrachtung des Sprachsystems auf eine etablierte Terminologie zurückgreifen kann, von *Selbstlaut* über *Kommentaradverb* bis *Homonymie*, steht eine solche für die Beschäftigung mit Sprachhandlungen noch aus. Ein Grund für die oft beklagte Vernachlässigung metakommunikativer Sprachreflexion in der schulischen Sprachbetrachtung (vgl. Bredel 2013, 198; Börjesson & Laser 2022, 20-23) könnte also das Fehlen kanonisierter Kategorien sein.

Andererseits soll und kann es gerade nicht darum gehen, dem *Verzeichnis grammatischer Fachausdrücke* (Leibniz-Institut 2020) ein *Verzeichnis pragmatischer Fachausdrücke* zur Seite zu stellen und in der Folge etwa auf der strengen Scheidung zwischen einer fachlichen und einer alltagssprachlichen Auffassung beispielsweise des *Erzählens* zu beharren (vgl. Bredel 2013, 65-66). Etablierte metakommunikative Ausdrücke wie *erzählen*, *argumentieren* oder *verstehen* lassen sich kaum von ihrem Alltagsgebrauch lösen, schon weil „fachgebunden-theoretische und allgemeine Verwendungen bzw. Bedeutungen eines Ausdrucks einander zwangsläufig aufrufen“ (Knobloch 1996. 270). Stattdessen gilt es, Lernwege zu gestalten, die vom impliziten Wissen der Lernenden zu theoretischen Anschlussstellen führen, von der Problemidentifikation und dem Transparentmachen des sprachlichen Könnens über das Bereitstellen von Beobachtungs- und Analysekatégorien hin zu terminologischen Angeboten.

Dies soll an zwei Beispielen konkretisiert werden. Im Primarbereich geht es um den Ausdruck von Emotionen. Diese werden zunächst spielerisch evoziert und vorgegebenen Kategorien (glücklich, stolz, gelangweilt...) zugeordnet. Die Zuordnungen können anschließend durch gezielte Impulse fokussiert und bei Bedarf terminologisch unterfüttert werden (vgl. Riegler, Laser & Girshausen 2015, 13). Für den Sekundarbereich werden ausgehend von einem alltagssprachlichen Austausch über das Zustandekommen von Missverständnissen die Grice'schen Implikaturen (Grice 1975) zum Verstehen des Gelingens und Misslingens von Kommunikation genutzt. So lassen sich Gründe für das Scheitern von Kommunikation erarbeiten, die den Grice'schen Maximen entsprechen und als Ausgangspunkte begrifflicher

Abstraktion die Grundlage strukturierten Nachdenkens über Sprache im Gebrauch bilden. In beiden Beispielen wird der Weg pragmatischer Begriffsbildung von drei Grundsätzen geleitet: dass 1. Kategorien kein Selbstzweck, sondern Instrumente des Erkennens sind; dass 2. begriffliches Lernen dem terminologischen Lernen vorausgeht und dass 3. vorhandene metakommunikative Kategorien der Lernenden berücksichtigt werden (vgl. Börjesson & Laser 2022, 54-56). Gerade durch das Fehlen einer Terminologie, die die Objekte der Betrachtung selbstverständlich als Gegenstände in den Raum zu stellen scheint, kann in der handlungsbezogenen Sprachreflexion vielleicht gelingen, was für die Betrachtung des Sprachsystems seit langem mit unterschiedlichem Erfolg gefordert wird (vgl. Granzow-Emden 2019, 40-43).

### **Literatur:**

Börjesson, K. & Laser, B. (2022). *Pragmatik. Sprachgebrauch untersuchen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

Granzow-Emden, M. (2019). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten* (3. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & Jerry L. Morgan (Hg.). *Speech Acts* (S. 41-58. New York: Academic Press.

Knobloch, C. (1996). Problemgeschichte und Begriffsgeschichte. In H. E. Brekle, E. Deburg-Jülich & H. Weiß (Hg.). *A Science in the Making: The Regensburg Symposia on European Linguistic Historiography* (S. 259-273). Münster: Nodus Publikationen.

Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (2020). *Laut, Buchstabe, Wort und Satz. Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke*. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS). [https://grammis.ids-mannheim.de/pdf/sgt/Verzeichnis\\_grammatischer\\_Fachausdruecke\\_180220.pdf](https://grammis.ids-mannheim.de/pdf/sgt/Verzeichnis_grammatischer_Fachausdruecke_180220.pdf).

Riegler, S., Laser, B. & Girshausen, B. (2015). *Lernbuch Sprache untersuchen 3+4*. Stuttgart: Klett  
vpm.

### **3. Die Beachtung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten aus der Sicht des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Sprache**

Schüler\*innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf sind durch die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in Unterricht und Schule – wie dem Verfolgen der mündlichen Kommunikation (Unterrichtsgespräch, Diskussion), der aktiven Teilnahme an Unterrichtsgespräch und Diskussionen, dem Verstehen von verbalen Anweisungen und Texten, dem Erwerb und Verwendung neuer Begriffe/Fachwortschatz, dem Versprachlichen/Verschriftlichen von Sachverhalten sowie dem Nacherzählen/Zusammenfassen/Narration (vgl. Sallat & Schönauer-Schneider 2015, S.72) – vor besondere Herausforderungen gestellt. In Förder- und Entwicklungsplänen wird für diese Schüler\*innen neben der Adressierung der individuellen sprachlichen Störungen und Beeinträchtigungen in den Bereichen Phonetik/Phonologie, Semantik/Lexik, Morphologie/Syntax zunehmend dem Bereich Pragmatik und Kommunikation eine besondere Bedeutung beigemessen. Hier geht es um die Fähigkeit, Sprache situations- und kontextangemessen unter Rückgriff auf die eigenen laut- und schriftsprachlichen Kompetenzen einzusetzen und kommunikative Ziele in Bezug auf unterschiedliche Themen (z.B. Unterrichtsfächer), Personen (z.B. Lehrer, Peers), Situationen (z.B. Unterrichtsgespräch, Diskussion, Gruppenarbeit, Pause) oder Räumlichkeiten flexibel verfolgen zu können. Zwar sind Sprachgebrauch und Sprachhandlungskompetenz im Fokus der Bildungs- und Lehrpläne, allerdings berücksichtigt die Vermittlung nicht die für diese Schüler\*innen notwendige Strukturierung.

In Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie werden in der Pragmatik die Förder- und Therapiebereiche „Kommunikationsverhalten/Gesprächsführung“, „Textverarbeitung/Textverständnis“ sowie „Situations- und Kontextverhalten“ unterschieden (Achhammer et al. 2016). Für jeden Förderbereich und jedes Kind werden in der Differenzierung zwischen der intrapersonellen Ebene mit dem Erkennen, Verstehen und Interpretieren von Äußerungen und Texten und der interpersonellen Ebene mit dem Produzieren und Anwenden der jeweiligen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen unter Berücksichtigung von

Kommunikationspartner, Thema, Raum etc. individuelle Förderbedarfe sichtbar. Für die Förderung wird dann ein hierarchischer Aufbau der Kompetenzen gefordert (Sallat & Spreer 2018): Von [1] der Förderung auf intrapersoneller Ebene über [2] Förderung auf interpersoneller Ebene hin zu [3] einer Flexibilisierung hinsichtlich unterschiedlicher Kommunikationspartner, Themen und Situationen. Im Beitrag erfolgt eine Zuordnung der von Achhammer et al. (2016) für den Bereich Pragmatik/Kommunikation formulierten Förder- und Therapiebereiche zu den curricularen Vorgaben der Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Auf diese Weise sollen Ansatzpunkte für eine differenzierte und individuell orientierte Planung von Hilfen sowie von Förder- und Therapieangeboten im (Deutsch)Unterricht der Grund- und Sekundarstufe aufgezeigt werden (Sallat & Spreer, 2018, 2022a, 2022b).

### **Literatur:**

- Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S. & Spreer, M. (2016). *Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter*. Thieme.
- Sallat, S. & Schönauer-Schneider, W. (2015). Unterricht bei Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen. *Sprache Stimme Gehör* 2, 70–75.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2018). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten in der Schule fördern. In T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl, S. Sallat (Hrsg.), *Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern* (S. 342–350). Schulz-Kirchner.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2022a). Förderung pragmatischer Fähigkeiten bei Jugendlichen. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis* 11(2), S. 100–111.
- Spreer, M. & Sallat, S. (2022b). Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten im Unterricht der Sekundarstufe. In M. Spreer, M. Wahl, H. Beek (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Dialog. Digitalität – Kommunikation – Partizipation* (S. 182–190). Schulz-Kirchner.