

Panel 1

**Anja Wildemann** (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau); **Lena Bien-Miller** (Justus-Liebig Universität Gießen)

## 1. Sprachbewusstheit als Brücke für literales Lernen (Einführung)

„Phoneme, Morpheme, Sätze haben im Gegensatz zu Silben, Wörtern und Äußerungen nur eine systematische, aber keine praktische Existenz“, so argumentiert Ossner bereits 1989 (S. 34) und will damit darauf aufmerksam machen, dass die schulische Auseinandersetzung mit linguistischen bzw. grammatischen Phänomenen nicht unmittelbar zu höherer Sprachhandlungskompetenz führt. Vielmehr bedarf es, so Ossner, sowohl einer metasprachlichen Annäherung als auch einer Einbettung in funktionale Zusammenhänge. Kritisch stellt er zudem fest: „Beherrschbarkeit eines Gegenstandes verlangt zwar seine Intellektualisierung, aber umgekehrt garantiert Intellektualisierung noch lange nicht die Beherrschbarkeit des Gegenstandes“ (ebd.). Damit spricht Ossner ein bis heute bestehendes Problem der Sprachbetrachtung und -reflexion im Deutschunterricht an (siehe dazu auch Mesch & Dammert, 2015; Müller & Tophinke, 2015). Die Anbahnung von Sprachbewusstheit als eine Zieldimension der schulischen Sprachbetrachtung dient nicht dem Selbstzweck, sondern soll handlungsrelevant werden. Ossner plädiert daher dafür, dass die Deutschdidaktik eine funktionale Grammatik etabliert, die sich, und das ist der entscheidende Hinweis, „um die Konstitution ihrer Lerngegenstände selbst kümmert“ (1989, S. 39). Er unterscheidet zwischen „Begrifflichkeit und Beherrschbarkeit“ sowie „System- und Handlungsrelevanz“ (ebd.). An diesen Diskurs knüpft der Einführungsvortrag an und bietet damit die Ausgangsbasis für die nachfolgenden Vorträge, in denen der Blick auf verschiedene Facetten von Sprachbewusstheit und deren Funktion für das literale Lernen gerichtet wird

### Literatur:

Mesch, B. & Dammert, Y. (2015). Verbwissen in der Primarstufe. In B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.), Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs. (S. 1-43). de Gruyter.

Müller, A. & Tophinke, D. (2015). Verben als Lerngegenstand in der Sekundarstufe I: Was wissen Schülerinnen und Schüler – und was können sie wissen? In B. Mesch & B.

Rothstein (Hrsg.): Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs (S. 45-77). de Gruyter.

Ossner, J. (1989). Sprachthematization – Sprachaufmerksamkeit – Sprachwissen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 40 (Sprachbewusstheit und Schulgrammatik, hrsg. von Eduard Haueis), S. 25-38.

Panel 1

**Sabine Schmölzer-Eibinger** (Universität Graz); **Muhammed Akbulut** (Universität Graz)

## 2. Sprachbewusstheit und Schreiben

Beim Schreiben wird Sprachbewusstheit nicht nur durch die Reflexion von Sprache als Gegenstand, sondern auch durch die Tätigkeit des Schreibens per se erzeugt: „Mehr als das Sprechen, Zuhören oder Lesen verlangt das Schreiben einen reflektierten Umgang mit Sprache“ (Brockmeier 1998, S. 229). Das hat vor allem damit zu tun, dass es sich beim Schreiben um einen situations-, zeit- und ortsungebundenen Produktionsprozess handelt. Dieser stellt, so Ehlich (1983, S. 9), eine „zerdehnte Sprechsituation“ dar, die das sprachliche Handeln in seiner Flüchtigkeit überwindet, von der primären Sprechsituation ablöst und in vergegenständlichter Form mittels Text in eine zweite Sprechsituation transferiert. Zum Zusammenhang von Schreiben und Sprachbewusstheit gibt es eine breite Forschung seit Beginn der 1980er-Jahre, die in mehreren Disziplinen verankert ist und psycholinguistische, kognitionspsychologische, pädagogische sowie spracherwerbsbezogene Studien umfasst (vgl. Akbulut & Schmölzer-Eibinger, 2023).

Im ersten Teil unseres Vortrags möchten wir zunächst theoretisch herausarbeiten, wie Schreiben und Sprachbewusstheit im schreibpraktischen Handeln miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig bedingen. Anschließend wird der empirische Forschungsstand anhand der Teilkonstrukte phonologische, morphologische, syntaktische und textuelle Bewusstheit überblickshaft dargestellt. Dabei wird gezeigt, dass die Teilkonstrukte nicht nur unterschiedlich klar definiert sind, sondern dass sie bislang auch in unterschiedlichem Ausmaß erforscht wurden – und dass teilweise eine große Diskrepanz zwischen dem internationalen und dem deutschsprachigen Diskurs besteht. Im dritten Teil unseres Vortrags werden didaktische Konzepte zur Förderung von Schriftlichkeit bzw. Schreibkompetenz vorgestellt, die Sprachbewusstheit als Erwerbsressource sowohl mit monolingualer als auch multilingualer Ausrichtung nutzen.

**Literatur:**

- Akbulut, M. & Schmölzer-Eibinger, S. (2023). Sprachbewusstheit und Schreiben. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik. (S. 141-179). Springer VS.
- Brockmeier, J. (1998). Literales Bewußtsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur. Wilhelm Fink.
- Ehlich, K. (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis ihrer Überlieferung. In A. Assmann, J. Assmann & C. Hardmeier (Hrsg.), Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation (S. 24-43). Wilhelm Fink.

Panel 1

**Helmuth Feilke** (*Justus-Liebig Universität Gießen*)

### 3. Grammatisches Lernen und Sprachbewusstheit

In der Geschichte der Sprachtheorie wird Sprachfähigkeit häufig dadurch bestimmt, dass sie ohne sprachbewusste Kontrolle funktioniere, ganz zu schweigen von expliziten Grammatikkenntnissen. Demgegenüber ist es ein zentraler Topos der Sprachdidaktik, dass insbesondere der schriftliche Sprachgebrauch ein unterrichtlich zu vermittelndes metasprachliches Wissen zu geschriebener Sprache voraussetze. Die Forschungsdiskussion der letzten 30 Jahre hat beide Positionen stark relativiert. An die Stelle des Gegensatzes tritt das Bild eines Erwerbs- und auch Bewusstheitskontinuums, das von Imitationslernen über ein kontextbezogen handlungskontrollierendes Monitoring bis zu einem systematischen, explizit formulierbaren metasprachlichen Wissen reicht. In diesen Prozessen wird die sprachliche Kompetenz selbst kontinuierlich ausgebaut, um- und neuformatiert. Im Unterschied zum Erwerb nächstsprachlicher Register ist der Erwerb geschriebener Sprache und distanzsprachlicher bildungssprachlicher Register schon allein aufgrund vergleichsweise geringerer literaler Spracherfahrung kritisch. Die Literalisierung der Sprachkompetenz mit Subkonzepten wie Graphetisierung, Graphematisierung, Grammatikalisierung, Textualisierung (Feilke, 2024), vollzieht sich nicht durch grammatisches Regellernen, sondern ganz wesentlich über den Ausbau und die Konsolidierung prozeduraler sprachlicher Muster und Routinen. Dabei ist es ein Kennzeichen des schulischen Spracherwerbs, dass er gleichermaßen auf Prozessen impliziten Lernens aufbaut, wie er für diese Entwicklungen von didaktisch hergestellten Lernarrangements und Scaffolds profitiert, die ein sprachbewusstes Lernen fördern. Sprachbewusstes Lernen kommt vor allem schwächeren Schüler:innen zugute (Schaller, 2020). Ein Beispiel ist die Bewusstwerdung und Förderung textprozeduralen Wissens in Lernkontexten, die Lesen, sprachbezogene Textarbeit und eigenes Schreiben verbinden. In diesen unterrichtlichen Kontexten wird Sprachaufmerksamkeit hergestellt und die Fähigkeit zu einem grammatisch und textlich ressourcenbildenden Umgang mit Texten aufgebaut. Der Beitrag resümiert im ersten Teil die Forschungsdiskussion zu theoretischen Grundlagen des Literalitätserwerbs, stellt im zweiten Teil ausgewählte Ergebnisse eigener und fremder Forschungen zum Erwerb von Textprozeduren vor (Feilke, 2021; Feilke et al., 2024) und

bezieht dies abschließend auf das didaktische Konzept „Grammatisches Lernen“ (Feilke & Tophinke, 2016), das auf die Förderung textprozeduraler Kompetenzen zielt.

### **Literatur:**

Feilke, H. (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen, in der Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis (S. 33–53). Schneider Hohengehren.

Feilke, H. (2021). Vom Satz zum Text – Der ´schriftliche Ausdruck´ im Werden. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/ Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.), Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. (S. 91-122). Erich Schmidt.

Feilke, H. (2024). Orthographie, Literalisierung, Sprachbildung. Zu den Bildungsfunktionen des Orthographieerwerbs. Jahrbuch 2023 des IDS. de Gruyter (i.Dr.).

Feilke, H., Grundler, E., Rezat, S. & Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.) (2024). Textprozeduren. Theoretisches Konzept und empirisch-didaktische Forschungsperspektiven. Stauffenburg.

Feilke, H. & Tophinke, D. (2016). Grammatisches Lernen. In: Praxis Deutsch 256, S. 4-11.

Schaller, P. (2020). Konstruktion von Sprache und Sprachwissen. Eine empirische Studie zur Schriftsprachaneignung sprachstarker und sprachschwacher Kinder. de Gruyter.

#### **4. Sprachbewusstheit und Rechtschreibung von ein- und mehrsprachigen Schüler\*innen**

Der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ hat die Aufgabe, Sprachbewusstheit von Schüler:innen zu entwickeln und dadurch „eine Grundlage für einen bewussten Umgang mit Sprache beim Sprechen und Zuhören, beim Lesen und Schreiben“ zu schaffen (KMK, 2022, S. 19). Zusammenhänge zwischen Schreibbewusstheit und Rechtschreibung werden vielfach angenommen und sind für morphologische und syntaktische Bewusstheit teilweise empirisch belegt (vgl. Überblick bei Akbulut & Schmölder-Eibinger, 2023). In der Deutschdidaktik wird Sprachbewusstheit jedoch – auch wenn sich bislang keine einheitliche Definition durchsetzen konnte – im weiteren Sinne als Fähigkeit verstanden, sich aus den unmittelbaren Sprachgebrauchskontexten zu lösen und unter Rückgriff auf metasprachliches Wissen die Aufmerksamkeit auf Sprache und/ oder ihren Gebrauch zu richten (vgl. bspw. Gornik, 2010). Zusammenhänge zwischen so verstandener Sprachbewusstheit und Rechtschreibung, insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit, sind bislang empirisch nicht untersucht worden.

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Frage, ob Sprachbewusstheit und Rechtschreibung bei ein- und mehrsprachigen Grundschüler:innen (N=196, Klasse 4, ca. 50% mehrsprachig) miteinander zusammenhängen. Als Datengrundlage dienen schriftliche Erzähltexte, die mit dem Verfahren Tulpenbeet im Landauer Forschungsprojekt *MehrSprachen* erhoben wurden, sowie videographierte und vollständig transkribierte metasprachliche Interaktionen. Die Daten werden mithilfe quantitativer (Texte) und qualitativer (metasprachliche Interaktionen) Inhaltsanalyse ausgewertet und anschließend für statistische Analysen genutzt. Die Ergebnisse geben Ausschluss über mögliche Zusammenhänge zwischen Sprachbewusstheit und Rechtschreibung bei ein- und mehrsprachigen Schüler:innen.

**Literatur:**

- Akbulut, M. & Schmölzer-Eibinger, S. (2023). Sprachbewusstheit und Schreiben. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik. (S. 141-179). Springer VS.
- Gornik, H. (2010). Über Sprache reflektieren: Sprachthematisierung und Sprachbewusstheit. In V. Frederking, H.-W. Huneke & Ch. Meier (Hrsg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 1: Sprach- und Mediendidaktik (S. 232-249). Schneider Verlag Hohengehren.
- KMK (2022). Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Primarbereich, 2004, i.d.F. vom 23.06.2022. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf)