

Ferencik-Lehmkuhl, Daria; Bremerich-Vos, Albert; Schwinning, Sandra
**Schreiben und Lesen fördern. Vorschläge zur Praxis des
Deutschunterrichts**

Münster : Waxmann 2015, 96 S. - (Ganz In - Materialien für die Praxis)



Quellenangabe/ Reference:

Ferencik-Lehmkuhl, Daria; Bremerich-Vos, Albert; Schwinning, Sandra: Schreiben und Lesen fördern. Vorschläge zur Praxis des Deutschunterrichts. Münster : Waxmann 2015, 96 S. - (Ganz In - Materialien für die Praxis) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140275 - DOI: 10.25656/01:14027

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140275>

<https://doi.org/10.25656/01:14027>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Schreiben und Lesen fördern

Vorschläge zur Praxis des Deutschunterrichts

Daria Ferencik-Lehmkuhl, Sandra Schwinning,
Albert Bremerich-Vos

STIFTUNG
MERCATOR

IFS  Institut für
Schulentwicklungs-
forschung



Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW

Materialien für die Praxis

herausgegeben von
Wilfried Bos und Heike Wendt

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3349-6
E-Book-ISBN 978-3-8309-8349-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena
Umschlagfoto: © Christian Schwier – Fotolia.com
Druck: Mediaprint, Paderborn
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort der Herausgeber

Die Einführung des Ganztags ist mit unterschiedlichen Herausforderungen und Anstrengungen verbunden. „*Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW*“ ist ein kooperatives Schulentwicklungsprojekt der Universitäten der Ruhrallianz, der Stiftung Mercator und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen mit dem Ziel, 30 ausgewählte Gymnasien in Nordrhein-Westfalen (NRW) auf ihrem Weg zu gebundenen Ganztagschulen in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Fortbildungsangebote und Netzwerkarbeit zu begleiten. Zentrale Zielstellungen sind dabei:

- durch die Verzahnung der unterschiedlichen Lerngelegenheiten eine allgemeine und fachliche Verbesserung der Schülerinnen- und Schülerleistungen zu erreichen;
- durch eine bedarfsorientierte Entwicklung von Ganztagsangeboten der auch an Gymnasien vorzufindenden Heterogenität von Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und durch die Ausgestaltung spezifischer Angebote verbesserte Möglichkeiten der individuellen Förderung zu schaffen, von denen insbesondere Schülerinnen und Schüler profitieren, die in ihrem häuslichen Umfeld in Bezug auf ihre individuellen Entwicklungspotenziale auf keine adäquate Unterstützung zurückgreifen können.

Eine besondere Stärke des Projektes liegt darin, unterschiedliche schulische Akteursgruppen bedarfsorientiert zu unterstützen: Schulleitungen, Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren sowie ausgewählte Lehrkräfte der Projektschulen erhalten die Möglichkeit an – durch Schulentwicklungsberatung organisierten und moderierten – regionalen Netzwerktreffen teilzunehmen und hier im professionellen Diskurs mit Kolleginnen und Kollegen die eigene inhaltliche Konzeptgestaltung, organisatorisch-strukturelle sowie personelle Weiterentwicklungen zu reflektieren und zu optimieren. Mit den Angeboten der Fachdidaktiken der Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Chemie und Physik und der Lehr-/Lernpsychologie erhielten Fachlehrkräfte der Schulen zudem die Möglichkeit im Rahmen von bedarfsorientiert zugeschnittenen Fortbildungsveranstaltungen ihr Professionswissen zu stärken. Mit einer Schwerpunktsetzung auf Fachwissen und fachdidaktischem Wissen wurden speziell die Wissensbereiche fokussiert, die direkte Relevanz für die Entwicklung der Unterrichtsqualität haben.

Eine weitere besondere Stärke des Projektes liegt darin, dass im breiten Fächerkanon von drei Hauptfächern und den drei naturwissenschaftlichen Fächern für die vielfältigen Fragen nach optimierter Gestaltung von Lerngelegenheiten im Ganzttag Lösungen erarbeitet werden. In thematischer Hinsicht werden insbesondere bei Aspekten der Entwicklung von Diagnose- und Förderinstrumenten, der Erarbeitung von für den Ganzttag geeigneten Unterrichtskonzepten und für eine Verbindung der unterschiedlichen Lerngelegenheiten im Ganzttag inhaltliche Schwerpunkte gesetzt.

Darüber hinaus stehen fächerübergreifend Konzepte zur Förderung des eigenständigen Arbeitens von Schülerinnen und Schülern sowie Möglichkeiten der Stärkung von Lern-, Sozial- und Personalkompetenzen im Fokus.

Die in dieser Reihe erscheinenden Praxisbände dokumentieren mit unterschiedlichen Schwerpunkten die vielfältigen Arbeitsergebnisse aller Projektbeteiligten und stellen erarbeitete Konzepte und Erfahrungen unter anderem in Form von Fortbildungs- und Unterrichtsmaterialien, Handlungsempfehlungen, Checklisten und Prozessbeschreibungen zur Verfügung. Damit sollen gewonnene Erkenntnisse und wirksame Konzepte für zukünftige Schulentwicklungsarbeit anderer Ganztagschulen, insbesondere Gymnasien, nutzbar gemacht werden.

Gemeinsam ist allen Bänden dabei der Anspruch erfahrungsbasiert praxiserprobte Materialien auszuwählen und diese interdisziplinär mit Bezug zu aktuellen ganztagspezifischen Diskursen und dem Forschungs- und Wissensstand der zentralen Referenzdisziplinen einzuordnen. Die Bände richten sich dabei jeweils an die unterschiedlichen durch das Projekt angesprochenen Akteure.

Wilfried Bos
Heike Wendt

Inhalt

Einleitung	6
1 Kompetenzbereich: Schreiben	8
1.1 Förderung der Überarbeitungskompetenz.....	10
1.1.1 Zum Revisionsprozess	10
1.1.2 Wirksame Schreibförderung	12
1.1.3 Training zum Berichten und Beschreiben.....	15
1.1.4 Ablauf des Revisionstrainings	19
1.1.5 Zeitbedarf	29
1.1.6 Bilder beschreiben	30
1.2 Förderung des Einsatzes von kohärenzbildenden Mitteln durch Satzkombination.....	35
1.2.1 Forschungsstand	35
1.2.2 Mittel der Kombination von Sätzen	41
1.2.3 Satzkombinations-Training.....	44
1.2.4 Beispiele von Übungen zur Kombination von Sätzen.....	48
1.2.4.1 Satzcentrierte Übungen	48
1.2.4.2 Textorientierte Kombinationsübungen	54
1.2.4.3 Differenzierungsmöglichkeiten für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler	65
2 Kompetenzbereich Lesen	68
2.1 Förderung der Leseflüssigkeit bzw. -geläufigkeit	68
2.2 Förderung der flexiblen Anwendung von Lesestrategien im Rahmen der Lektüre von Sachtexten	74
2.2.1 Reziprokes Lehren und Lernen von Lesestrategien.....	78
2.2.1.1 Differenzierungen zum Fragenstellen und -beantworten.....	81
2.2.1.2 Zum Zusammenfassen.....	82
2.2.1.3 Zum Umgang mit Textschwierigkeiten und zum Vorhersagen von Textinhalten.....	83
2.2.2 Üben der Lesestrategien anhand eines Textes zum Sprachursprung.....	85
2.2.3 Ein Sachtext zur Geschichte von Familiennamen	88
Literatur	91

Einleitung

Auf dem Weg zur Ganztagschule stehen Veränderungen auf verschiedenen Ebenen an, zum Beispiel im Hinblick auf die Rhythmisierung und die fachlich-inhaltliche Gestaltung der neu verfügbaren Stunden. Diesen Veränderungen haben sich auch die Gymnasien des Projekts „Ganz In – mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“ gestellt. Es soll an den Ganztagsgymnasien zusätzliche Lerngelegenheiten geben und hier sollen sich die Schülerinnen und Schüler unter anderem Inhalte des Fachunterrichts aneignen können. Dem Projektziel von Ganz In folgend, gilt es hierbei insbesondere Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, die in ihrem häuslichen Umfeld bezüglich ihrer Entwicklungspotenziale auf keine adäquate Unterstützung zurückgreifen können.

Hinsichtlich der Lernsettings im Ganzttag unterscheiden Schwanenberg, Hoefft und Burghoff (2015) zwischen Angeboten zur unterstützenden und eigenständigen Erarbeitung curricularer Inhalte einerseits und neigungs- und interessenbezogenen Angeboten andererseits. In diesem Praxisband wird primär gezeigt, wie die Schülerinnen und Schüler bei der Erarbeitung curricular verankerter Inhalte unterstützt werden sollen. Dabei werden vor allem Vorschläge für eher leistungsschwächere Gymnasialschülerinnen und -schüler gemacht. Es spricht viel dafür, dass gerade sie von den für den Ganzttag neu geschaffenen Zeitstrukturen durch bedarfsgerechte Förderkonzepte, die im Rahmen von Ganz In entwickelt wurden, nachhaltig profitieren können.

Die das Fach Deutsch unterrichtenden Lehrkräfte sehen sich, was Vorschläge zur Gestaltung der zusätzlich gewonnenen Zeit angeht, geradezu einer Material-Schwemme ausgesetzt. Das Fördermaterial ist derart umfangreich, dass es für einen Einzelnen kaum noch zu überschauen ist. Nur selten ist erkennbar, ob es auf seine Lernwirksamkeit hin überprüft wurde. Zu fragen ist also, welche nachweislich wirksamen Materialien für die Gestaltung der zusätzlichen fachlichen Unterrichtszeit ausgewählt werden könnten bzw. sollten. Zur Beantwortung dieser Frage beizutragen und die Lehrkräfte in ihrer Wahl zu unterstützen, ist eines der Ziele der deutschdidaktischen Fortbildungsveranstaltungen im Projekt Ganz In. Dabei war zu berücksichtigen, dass die Ganztagsstrukturen vor Ort sehr heterogen sind: Lernbüros, Förderstunden, Lernzeiten, Arbeitsgemeinschaften, Silentien oder Methodentraining sind einige Beispiele, die einzurichten beziehungsweise auszugestalten sind.

Bei den Arbeitstreffen der deutschdidaktischen Begleitung mit den Fachlehrerinnen und -lehrern der Projektgymnasien standen die Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben im Mittelpunkt.¹ Konkrete Schwerpunkte der Zusammenarbeit waren Leseförderung, Förderung der schriftsprachlichen Fähigkeiten sowie die qualitative Diagnostik orthografischer Fähigkeiten. Was Förderkonzepte und -materialien angeht, so wurden vier Kriterien formuliert: Sie sollten sich erstens für den Einsatz im Rahmen der neuen Zeitstrukturen des Ganztags eignen. Zweitens sollte ihre Wirksamkeit empirisch erwiesen sein; sie sollten drittens vor allem für schwächere Schülerinnen und Schüler geeignet sein und viertens nach Möglichkeit Elemente der Selbstregulation beinhalten. Ein kleiner Teil des publizierten Fördermaterials entspricht diesen vier Kriterien.

In der Domäne Schreiben sind erprobte Konzepte allgemein und speziell für den Ganztagsschulbereich bislang eher rar; deshalb ist sie hier prominent vertreten. Es werden Vorschläge zum Umgang mit kohärenzbildenden Mitteln und zur Förderung der Überarbeitungskompetenz unterbreitet. Im Bereich Lesen geht es um die Förderung der Leseflüssigkeit und der Fähigkeit, Lesestrategien flexibel einzusetzen.

¹ Für eine detaillierte Darstellung der Fortbildungsschwerpunkte und der Testergebnisse im Fach Deutsch siehe Bremerich-Vos et al. (im Druck).

Im Rahmen der Fortbildung im Projekt Ganz In wurde auch auf die Diagnose der Rechtschreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler eingegangen. In diesem Bereich ging es aber *nicht* um die Präsentation von Lern-, Übungs- und Testmaterialien für die Hand der Schülerinnen und Schüler, sondern in erster Linie darum, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit dem Konzept und Beispielen einer qualitativen Rechtschreibfehleranalyse vertraut zu machen, u.a. mit einem Instrument wie der Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA, Herné & Naumann, 2002). Deshalb wird hier auf Ausführungen zur Förderung der orthographischen Fähigkeiten verzichtet. Dieser Verzicht fällt uns leicht, weil es bereits zahlreiche fachlich sehr gut begründete Konzepte gibt.

Durch die deutschdidaktische Arbeit im Projekt Ganz In erhalten Lehrkräfte in diesem Band Anregungen zu wirksamen Materialien für die Gestaltung der zusätzlichen fachlichen Unterrichtszeit und damit eine Hilfestellung für die Unterrichtsentwicklung im Fach Deutsch.

Essen, im September 2015

Die Autorinnen und der Autor

1 Kompetenzbereich: Schreiben

Das Schreiben von Texten ist eine komplexe Tätigkeit. Die Probleme von Schülerinnen und Schülern wurden nicht zuletzt im Kontext der nationalen und internationalen Schulleistungsstudien deutlich, zum Beispiel DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International; vgl. Neumann & Lehmann, 2008), LAU 9 (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9 –; vgl. Lehmann et al., 2002) und NAEP (National Assessment of Educational Progress; vgl. Institute of Education Sciences, 2011)². Dabei ist eine gut entwickelte Schreibfähigkeit für den schulischen Erfolg zentral, da Schreibprodukte immer noch als primäres Mittel der Leistungsbeurteilung und Notenfindung dienen. Für Unterrichtende ist es nicht immer leicht, einen Ansatzpunkt für die (individuelle) Förderung des Schreibens von Schülerinnen und Schülern zu finden, zumal viele verschiedene Faktoren zum Entstehen eines guten Textes beitragen. Der Schreiber muss planvoll und reflektiert vorgehen und dabei eine große Anzahl von mentalen Aktivitäten koordinieren, was vor allem junge oder schwächere Schülerinnen und Schüler kognitiv überfordern kann: Es geht um einen funktionalen Aufbau beziehungsweise eine sinnvolle Strukturierung, eine inhaltlich angemessene Ausgestaltung, um sprachsystematische Richtigkeit und um vieles mehr.

Zur Beschreibung und Erklärung der beim Schreiben ablaufenden mentalen Prozesse wurden im Laufe der letzten Jahrzehnte einige Schreibprozessmodelle entwickelt. Das bekannteste Modell stammt vom Kognitionspsychologen John Hayes, der die erste Version in Zusammenarbeit mit Linda Flower im Jahr 1980 vorgelegt und es seitdem stetig weiterentwickelt hat (vgl. Hayes & Flower, 1980; Hayes, 1996, 2012). Der Schreibprozess setzt sich demnach aus den drei Subprozessen Planen, Formulieren und Überarbeiten zusammen, welche sukzessiv, parallel oder auch rekursiv ablaufen können und deren Zusammenspiel vom „Monitor“ überwacht und gesteuert wird. Der Monitor ist eine Kontroll- und Prüfinstanz, die die einzelnen Subprozesse überwacht. Das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower prägte die Schreibdidaktik maßgeblich und der nachhaltige Einfluss dieses Modells spiegelt sich auch in den Bildungsstandards (KMK, 2004) auf Bundesebene und im Kernlehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW, 2007) für den Unterricht im Fach Deutsch wider. So ist in den Bildungsstandards davon die Rede, es gehe darum, in planenden, formulierenden und überarbeitenden Schritten „einen Schreibprozess eigenverantwortlich zu gestalten“ (KMK, 2004, S. 12).

Im nordrhein-westfälischen Kerncurriculum Deutsch ist für die Bereiche *Sprechen und Zuhören*, *Lesen – Umgang mit Texten und Medien*, *Reflexion über Sprache* und *Schreiben* jeweils angegeben, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9 erworben haben sollen. Im Bereich „Schreiben“ wird hier das „Schreiben als Prozess“ als Aufgabenschwerpunkt für alle Jahrgangsstufen an den Anfang der Ausführungen gestellt. Die Anforderungen, die dabei an die Ausgestaltung des Schreibprozesses gestellt werden, werden zunehmend komplexer: Schülerinnen und Schüler sollen in den Jahrgangsstufen 5/6 grundlegende Methoden für die Gestaltung der Teilprozesse erlernen. In Tabelle 1 sind die Ziele des Kerncurriculums für die Jahrgangsstufen 5/6 im Kompetenzbereich Schreiben abgebildet, da wir uns in unseren Ausführungen besonders auf den Beginn der Sekundarstufe konzentrieren wollen. Das Schreibziel und seine Bearbeitung in planenden, formulierenden und überarbeitenden Arbeitsschritten stehen an erster Stelle. Für die konkrete methodisch-didaktische Ausgestaltung die-

2 Verglichen mit Studien zur Erfassung der Lesekompetenz sind Large-Scale-Untersuchungen, welche die Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schülern zum Gegenstand haben, in Deutschland noch deutlich unterrepräsentiert (vgl. Philipp 2014, 13). In den USA hingegen werden schon seit den 1970er Jahren im Rahmen des „National Assessment of Educational Progress (NAEP)“ in unregelmäßigen Abständen Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 4, 8 und 12 in verschiedenen Fächern und hinsichtlich unterschiedlicher Kompetenzen getestet. Das Schreiben war dort zuletzt im Jahr 2011 im Gegenstand der Untersuchung (vgl. Institute of Education Sciences, 2011).

ser Schritte bleiben die Angaben knapp: Für die Textplanung können Notizen angefertigt und Stichwörter gesammelt werden. Die Überarbeitung kann in Schreibkonferenzen durchgeführt werden. Zum Schritt des Formulierens werden keine Angaben gemacht. In den Jahrgangsstufen 7/8 sollen die Schülerinnen und Schüler ihren Schreibprozess bereits selbstständig gestalten und geeignete Verfahren, für die Teilschritte kennen und nutzen. In der Jahrgangsstufe 9 – so der Kernlehrplan – sollen die Schülerinnen und Schüler „Verfahren prozesshaften Schreibens [beherrschen]“ (MSW, 2007, S. 29).

Aufgaben-schwerpunkte	Jahrgangsstufen 5/6
Schreiben als Prozess	<p>1. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich ein Schreibziel und wenden elementare Methoden der Textplanung (Notizen, Stichwörter), Textformulierung und Textüberarbeitung an. <i>(insbesondere in Schreibkonferenzen, einschließlich der rechtschriftlichen Überarbeitung; eigene Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren: z.B. Blattaufteilung, Rand, Absätze, Lesbarkeit)</i></p>
Texte schreiben	<p>2. Sie erzählen Erlebnisse und Begebenheiten frei oder nach Vorlagen anschaulich und lebendig. Sie wenden dabei in Ansätzen Erzähltechniken an. <i>(z.B. einen Traum, von anderen Personen erzählen, eine Geschichte nacherzählen; eine Bildergeschichte erzählen; einen Erzählkern ausgestalten; eine Geschichte zu einem Sprichwort, zu Reizwörtern erzählen; ein Märchen, eine Lügengeschichte, einen Schwank erzählen; Erzähltechniken: Erzählperspektive, äußere und innere Handlung, Dehnung und Raffung, Dialog)</i></p> <p>Schwerpunkt der unterrichtlichen Arbeit</p> <p>3. Sie informieren über einfache Sachverhalte und wenden dabei die Gestaltungsmittel einer sachbezogenen Darstellung an. Sie berichten <i>(z.B. über einen beobachteten Vorfall, einen Unfall, ein Ereignis, sich selbst, eigene Erfahrungen mit Personen oder Tieren, über andere Länder, über ein Buch)</i>. Sie beschreiben <i>(z.B. Personen, Gegenstände und Vorgänge, Tiere, Pflanzen, Gebrauchs- und Einrichtungsgegenstände, Versuche, Wege)</i>. Sie nutzen Informationen einer Erzählung, eines Films, eines Lexikonartikels, um ein Lebewesen, einen Ort, eine Landschaft zu beschreiben. Sie erklären die Bedeutung nicht-sprachlicher Zeichen <i>(z.B. Gestik, Mimik, Verkehrszeichen)</i>.</p> <p>Schwerpunkt der unterrichtlichen Arbeit</p> <p>4. Sie formulieren eigene Meinungen und führen hierfür Argumente an. <i>(z.B. Argumente sammeln, ordnen und durch Beispiele stützen; Einwände entkräften – z.B. in Dialogen mit Pro- und Contrapartnern; Begründungen für die Entscheidung von Personen finden – z.B. in einem argumentierenden Text als Anklage oder Verteidigung einer Figur aus einer Erzählung)</i></p> <p>5. Sie erkennen und bewerten Formen appellativen Schreibens in Vorlagen und verfassen einfache appellative Texte. <i>(z.B. für die eigene Auffassung in einem Leserbrief in der Schülerzeitung werben; ein Plakat, einen Aufruf entwerfen; für den Kauf eines Gegenstandes, den Besuch einer Veranstaltung werben)</i></p> <p>6. Sie geben den Inhalt kürzerer Texte / Textausschnitte in eigenen Worten wieder.</p> <p>7. Sie entwickeln und beantworten Fragen zu Texten und belegen ihre Aussagen.</p> <p>8. Sie formulieren Aussagen zu diskontinuierlichen Texten. <i>(z.B. einfache Tabellen, Grafiken)</i></p> <p>9. Sie formulieren persönliche Briefe.</p>

Tabelle 1:
Ausschnitt aus dem Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe (G8) in Nordrhein-Westfalen im Fach Deutsch für die Jahrgangsstufen 5 und 6 (MSW, 2007)

Schwerpunkte der unterrichtlichen Arbeit sind demnach narrative und informierende Textsorten. Schülerinnen und Schüler sollen unter anderem lernen, was Erzählen und Berichten verbindet und was sie unterscheidet. Hierfür ist Textmusterwissen vonnöten und die Fähigkeit, die Perspektive des Lesers beziehungsweise einer Leserin zu übernehmen. Die vielfältigen zuvor angesprochenen Prozesse des Schreibens müssen koordiniert und metakognitiv überwacht werden. Es ist zu überprüfen, ob Geplantes und Formuliertes vereinbar sind, und anschließend zu beurteilen, ob der Textentwurf – aus der Perspektive eines Lesers betrachtet – verständlich ist und dem Schreibziel entspricht. Diese Teilleistungen zu erbringen, ist insbesondere für schwache Schreiberinnen und Schreiber schwierig.

Die von uns ausgewählten Förderkonzepte im Kompetenzbereich „Schreiben“ greifen die Prinzipien positiver evaluierter Verfahren auf: Das erste Förderkonzept setzt bei der Unterstützung des Überarbeitens der eigenen Texte an. Es vereint das Überarbeiten mit Komponenten der selbstregulierten Kontrolle der eigenen Schreibprodukte. Zweitens schlagen wir Übungsformen vor, die zum Formulieren auf Satzebene beitragen. Es handelt sich um „kleine“ Schreibaufgaben. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei unterstützt werden, Darstellungen von Sachverhalten, z.B. von aufeinander folgenden Episoden, sprachlich variabel zu verknüpfen.

1.1 Förderung der Überarbeitungskompetenz

1.1.1 Zum Revisionsprozess

Durch die Arbeit der amerikanischen Schreibforscher (u.a. Hayes & Flower, 1980) ist der Revisionsprozess seit den 1980er Jahren zu einem eigenen Forschungsgegenstand geworden (vgl. Fix, 2000, S. 27). Überarbeiten kann dabei verstanden werden als „ein auf kognitiven Vorgängen beruhendes sprachliches Problemlösehandeln, das versucht, das Missverhältnis zwischen der Intention des Schreibenden und der noch unvollkommenen Realisierung dieser Intention in seinem Text zu überwinden. Ziel des Überarbeitens ist es also, einen Text einem Schreibziel angemessener zu gestalten.“ (Fix, 2000, S. 4)

Eines der wichtigsten Modelle zur Beschreibung der kognitiven Abläufe beim Revidieren haben Scardamalia und Bereiter (1983) vorgelegt. Demnach läuft bei erfahrenen Schreibern das Überarbeiten von Texten nach dem dreischrittigen C.D.O. (Compare Diagnose Operate)-Muster ab: Zunächst wird der intendierte Text mit dem tatsächlich produzierten Text verglichen (= compare) und Auffälligkeiten identifiziert. Daraufhin werden diese diagnostiziert (= diagnose) und im besten Falle behoben (= operate) (vgl. Scardamalia & Bereiter, 1983; Bereiter & Scardamalia, 1987). Auch im Revisionsmodell von Hayes und Mitarbeitern (vgl. Hayes et al., 1987; Flower et al., 1986) werden drei Hauptprozesse der Revision benannt, welche stark mit den C.D.O.-Phasen korrespondieren: (1) „Evaluation“ (bestehend aus Problemerkennung und Problemdiagnose), (2) „Strategieauswahl“, (3) „Ausführen“ (Ändern von ausgewählten Stellen oder Neuschreiben des gesamten Textes). Diese drei Prozesse stehen dabei in ständiger Wechselwirkung mit vier Wissensarten: Der Aufgabendefinition, dem Wissen des Schreibers über die Schreibaufgabe (Sprachwissen und Inhaltswissen), der Problemrepräsentation sowie dem Vorrat an Revisionsstrategien, über die der Schreiber verfügt. Wie auch schon im allgemeinen Schreibprozessmodell wird die Anwendung von Revisionsstrategien dabei von metakognitiven Prozessen überwacht und gesteuert (vgl. Alamargot & Chanquoy, 2001, S. 104 ff.).

Die Textüberarbeitung nimmt eine zentrale Stellung bei der Entwicklung von Schreibkompetenz ein, da der Revisionsprozess auf jeder Ebene des Schreibprozesses ansetzen kann (vgl. Merz-Grötsch, 2010, S. 59). Bedeutung erhält das Überarbeiten nicht zuletzt,

„weil dabei intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen kognitiven Konstruktionsprozess“ (Fix, 2000, S. 13) beim Schreiben möglich wird.

Auch die länderübergreifenden Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss zeichnen sich durch eine klare Orientierung am Prozess des Textverfassens aus. So sind im Bereich *einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten* (als Teil des Kompetenzbereichs *Schreiben*) die Substandards *Texte planen und entwerfen*, *Texte schreiben* sowie *Texte überarbeiten* festgelegt (vgl. KMK, 2004, S. 12 f.). Diese entsprechen den drei Phasen des Schreibprozesses Planen, Formulieren und Überarbeiten, welche rekursiv verlaufen und sich zudem wechselseitig beeinflussen (vgl. Hayes & Flower, 1980).

Für den Substandard *Texte überarbeiten* sind folgende Erwartungen formuliert:

- Aufbau, Inhalt und Formulierungen eigener Texte hinsichtlich der Aufgabenstellung überprüfen (Schreibsituation, Schreibenanlass),
- Strategien zur Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit und Rechtschreibung anwenden (KMK, 2004, S. 18).

Zusätzlich werden querliegend zu den jeweiligen Kompetenzbereichen *Methoden und Arbeitstechniken* benannt. Für den Bereich *einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten* sind dies zum Beispiel das inhaltliche und sprachliche Überarbeiten von Texten, das Kontrollieren der Einhaltung orthografischer und grammatischer Normen, die Durchführung von Schreibkonferenzen oder das Anlegen eines Portfolios (vgl. ebd.).

Diese in den Bildungsstandards benannten Erwartungen sind allerdings nicht von allen Schülerinnen und Schülern problemlos zu erfüllen. Überarbeiten ist eine kognitiv anspruchsvolle Tätigkeit, welche vor allem für junge oder schreibschwache Schülerinnen und Schüler eine oft kaum zu bewältigende Hürde darstellt. Lehrkräfte haben vor diesem Hintergrund häufig die undankbare Rolle, ihren Schülerinnen und Schülern die Relevanz des Überarbeitens nahezubringen und sie dazu zu motivieren, ihre Texte zu revidieren.

Schreibnovizen beziehungsweise schwache Schreiber schaffen es zwar oft, Unstimmigkeiten zu erkennen, bei der Diagnose sowie beim Beheben des Problems zeigen sich allerdings noch deutliche Schwierigkeiten (vgl. Scardamalia & Bereiter, 1983; Fix, 2000). Daher nehmen diese Schülerinnen und Schüler auch kaum selbstständig Revisionen in ihren Texten vor (vgl. Feilke, 1993, S. 28). Forschungen belegen weiterhin, dass, wenn überhaupt revidiert wird, dann höchstens lokal begrenzt und auf Rechtschreibung, Zeichensetzung oder Grammatik bezogen. Inhaltsbezogene Revisionen, welche zum Beispiel auch die Kohärenz und damit die Verständlichkeit des Textes betreffen, finden kaum statt (vgl. ebd., S. 28 ff.). Diese Probleme beim Überarbeiten sieht Feilke (mit Bezug auf Ergebnisse von Scardamalia & Bereiter, 1983, S. 92 ff.) im Fehlen „globaler Kriterien für die Diagnose und die Entwicklung von Formulierungs- und Textstrukturierungsalternativen. Der Grund dafür scheint die noch nicht ausgebildete Fähigkeit zur abstrakten Repräsentation von Kommunikationszielen und -adressaten im Text, mithin mangelndes Textstrukturwissen zu sein.“ (Feilke, 1993, S. 29).

Beim Überarbeiten müssen jedoch Schreiber nicht nur dieses deklarative Wissen („knowing that“), sondern vor allem prozedurales („knowing how“) sowie konditionales Wissen („knowing when“) anwenden. Vor allem die Wahl einer passenden Revisionsstrategie scheint problematisch zu sein. Denn es ist zum Beispiel nicht nur wichtig zu wissen, wie ein Märchen (narratives Textmuster) aufgebaut werden muss, sondern auch, welche Revisionsstrategie wann angewandt werden muss, wenn dieses Muster nicht angemessen im eigenen Text umgesetzt wurde (vgl. Fix, 2000, S. 43).

Neuere Forschungen belegen weiterhin, dass die Fähigkeit zur Selbstregulation eine wichtige Rolle beim erfolgreichen Revidieren spielt. So wurde in Untersuchungen mit Schreibnovizen und Schülern mit Schreibschwierigkeiten festgestellt, dass steuernde und überwachende Aktivitäten, wie Zielsetzung, Planung und Bewertung, bei der Textrevisi-

on falls überhaupt, dann nur unvollständig oder mit geringem Wirkungsgrad angewendet werden.“ (Glaser & Brunstein, 2007, S. 52) Umgekehrt konnten Glaser und Brunstein in ihrer empirischen Studie (vgl. Kapitel 1.1.4) ermitteln, „dass selbstregulatorische Prozeduren die Umsetzung strategischen Wissens (hier: Wissen über Revisionsstrategien) in strategiegeleitetes Handeln bei dafür relevanten Aufgabenstellungen erleichtern (hier: Bearbeitung von Revisionsaufgaben).“ (Ebd., S. 60)

Das Revidieren von Texten ist zwar anspruchsvoll, aber doch *lehr- und vor allem (auch von schwachen Schülerinnen und Schülern) lernbar* (vgl. Fix, 2000, S. 47).

So resümiert Fix die Resultate seiner einschlägigen Studie³: „Die Untersuchung hat gezeigt, dass das Überarbeiten

- von Texten in der Schule didaktisch sinnvoll ist,
- mehrheitlich zu Textoptimierung führt,
- Leistungsunterschiede zwischen Schülern nicht nivelliert,
- von den Schülern insgesamt positiv aufgenommen wird.“ (Ebd., S. 320)

Die Förderung der Revisionskompetenz muss sich demnach auf drei zentrale Aspekte konzentrieren:

1. Einüben von *Revisionsstrategien*,
2. Vermittlung von *Strategien der Selbstregulation*,
3. Vermittlung von *Textstrukturwissen*⁴.

Dass dieses Vorgehen eine hohe Aussicht auf Erfolg hat, belegen inzwischen auch diverse empirische Forschungen darüber, was wirksame Schreibförderung ausmacht. Philipp (vgl. Philipp, 2012a, 2012b, 2013, 2014) hat verschiedene Metastudien zur Verbesserung der Schreibqualität durch Fördermaßnahmen miteinander verglichen und ist zu folgendem Ergebnis gekommen:

1. Besonders wirksam ist das Einüben von *kognitiven Schreibstrategien (Planungs- und Revisionsstrategien)*.
2. Die Textqualität lässt sich steigern, wenn zusätzlich zu den kognitiven auch *metakognitive Schreibstrategien beziehungsweise Fähigkeiten der Selbstregulation*, wie Zielsetzung und Selbstüberprüfung, vermittelt werden.
3. Auch das Vermitteln von explizitem *Textstrukturwissen beziehungsweise klaren Produktzielen* wirkt sich positiv auf die Schreibqualität aus (Philipp, 2012a, S. 63 ff.; Philipp, 2014, S. 27 ff.).

1.1.2 Wirksame Schreibförderung

Das zurzeit wohl wirksamste Schreibförderprogramm, das aus der expliziten Vermittlung von Planungs- und Revisionsstrategien in Kombination mit selbstregulatorischen Prozeduren besteht, ist das „Self-Regulated-Strategy-Development“ (SRSD) (vgl. Graham & Harris, 1996, S. 351). Auch wenn das Programm zunächst auf der Basis der Forschungen zu Schülerinnen und Schülern mit Lernstörungen entwickelt worden ist, konnten im Laufe der Jahre positive Ergebnisse für alle Schreiberinnen und Schreiber gewonnen werden:

- 3 Fix (2000) hat in seiner Revisionsstudie Texte von 63 Schülerinnen und Schüler der 8. Klassen (Haupt- und Realschule sowie Gymnasium), welche mithilfe der Überarbeitungsmethode „Schreibkonferenz“ revidiert wurden, untersucht.
- 4 Mit „Textstruktur“ ist „die Hierarchie und die Art der Verknüpfung von Informationen in Texten“ (Philipp, 2014, S. 57) gemeint. Dabei geht es „erstens um zentrale Inhalte (häufig in der Literatur als Hauptideen bezeichnet) oder um weniger wichtige (= Details). Außerdem können zweitens je nach konventionalisiertem Muster bestimmte Elemente vorhersehbar sein, etwa Figuren und Handlungen in Narrationen (z.B. der Prinz, der im Märchen die Prinzessin rettet) [...]. In diesem zweiten Fall geht es eher um Textsorten.“ (Ebd.)

„The results [reveal] that SRSD is an effective intervention across different types of studies [...], types of writers (typically developing writers and students with LD, EBD, and struggling writers in general), grades [...], different research teams, genres [...], and instructors [...].“⁵ (Graham, Harris & McKeown, 2013, S. 438) Auch vor dem Hintergrund eines der Hauptziele von *Ganz In*, der Förderung insbesondere leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler, scheint das SRSD-Programm daher ein vielversprechender Förderansatz zu sein.

SRSD-Forschungen zur Förderung der Revisionskompetenz sind allerdings immer noch rar und vor allem im englischsprachigen Raum zu finden. So nutzten Graham und Mitarbeiter (Graham, 1997; De La Paz, Swanson & Graham, 1998) die C.D.O.-Überarbeitungsstrategie als Teil des SRSD-Programms. Gefördert wurden die narrativen und argumentativen Schreibfähigkeiten von Schülern (mit Lernschwierigkeiten) der 5., 6. und 8. Klasse. Als Folge der Intervention konnten ein Anstieg von Quantität und Qualität der Revisionen und auch eine Verbesserung der Textqualität der Endfassung festgestellt werden. Vor allem die Tatsache, dass dank der C.D.O.-Routine vermehrt Tiefenrevisionen (Überarbeitungen des Inhalts und der Struktur) produziert wurden, ist bemerkenswert:

„As hypothesized, there was a statistically significant difference in the number of nonsurface, meaning-changing revisions per 100 words that students made when revising normally and with the CDO [...]. When using the CDO procedure, approximately three more nonsurface, meaning-changing revisions were executed [...]. An effect size of 0.66, favoring the CDO procedure, was obtained.“ (De La Paz, Swanson & Graham, 1998, S. 454)

Eine der wenigen empirischen Studien, welche sich im deutschsprachigen Raum mit den Effekten der Selbstregulation auf die Vermittlung von Revisionsstrategien beschäftigt, stammt von Glaser und Brunstein (2007): Diese entwickelten auf der Basis des Selbstregulatorischen Aufsatztrainings (SAT)⁶ (vgl. Glaser, 2005) ein Selbstregulatorisches Revisonstraining (SRT). Hier werden Strategien zur Revision narrativer Texte mit selbstregulatorischen Strategien (Zielsetzung, Strategieüberwachung und Selbstbewertung) verknüpft. 42 Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse, welche fünf Wochen lang (eine Doppelstunde pro Woche) mit dem SRT gefördert wurden, wurden mit Schülerinnen und Schülern verglichen, denen entweder nur Schreib- und Revisionsstrategien vermittelt wurden oder die „nur“ am regulären Deutschunterricht teilnahmen. Die Ergebnisse waren ermutigend: Die SRT-Schülerinnen und -Schüler waren den Teilnehmern der beiden anderen Gruppen nach Ablauf der Intervention bei Revisionsaufgaben deutlich überlegen (vgl. Glaser & Brunstein, 2007, S. 51). „Bei Posttest- und Follow-Up-Messungen erbrachten SRT-Schüler zudem überlegene Schreibleistungen sowohl in den Endfassungen (nach der Revision) als auch in den Rohfassungen (vor der Revision) ihrer Aufsätze.“ (Ebd.)

5 Der Begriff „learning disabilities“ (LD) (Lernschwierigkeiten oder -störungen) wird in der Pädagogischen Psychologie nicht einheitlich verwendet: „Häufig findet man Bezeichnungen wie Lernbehinderung, Lernschwäche, Lernstörungen, Lernbeeinträchtigung, [...] u.a. Diese gebraucht man teils synonym, teils hebt man sie voneinander ab.“ (Orthmann Bless, 2010, S. 471). Entsprechend kann auch der Begriff „emotional behavior disorders“ (EBD) (Verhaltens- und emotionale Störungen) sehr weit gefasst werden. „Zu ihnen gehören hyperkinetische Störungen (z.B. Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung, kinetische Störung des Sozialverhaltens), Störung des Sozialverhaltens [...], kombinierte Störungen des Sozialverhaltens und der Emotionen (z.B. Störung des Sozialverhaltens mit depressiver Störung), emotionale Störungen des Kindesalters [...] und andere Verhaltens- oder emotionale Störungen [...]“ (Myschker, 2009, S. 61)

6 Das Selbstregulatorische Aufsatztraining (SAT) wurde von Glaser (2005) entwickelt. Es beinhaltet Strategien zum Planen und Überarbeiten narrativer Texte sowie selbstregulatorische Komponenten und wurde im Rahmen einer Interventionsstudie (einmal wöchentlich für die Dauer von 90 Minuten über einen Zeitraum von vier Wochen) mit Grundschulern durchgeführt. Die Ergebnisse waren positiv: „In der Hauptstudie erwies sich das SAT-Programm bei Schülern der vierten Klasse gegenüber zwei Vergleichsbedingungen [...] als wirksam. Die Effekte blieben auch fünf Wochen nach dem Training auf einem sehr hohen Niveau bestehen.“ (Glaser, 2005, S. 239)

Glaser und Mitarbeiter (2011) haben die grundlegenden Bestandteile von SAT und SRT schließlich in ihr umfassendes Schreibförderprogramm „Aufsatztraining für 5. und 7. Klassen“⁷ integriert: „Das Kernmerkmal unseres Programms ist es, dass die Schüler ein planvolles, strategisches und reflektiertes Vorgehen beim Aufsatzschreiben erlernen und ihnen dafür eine Reihe von Hilfsmitteln zur Verfügung gestellt werden. Zudem üben die Schüler so genannte selbstregulatorische Prozeduren wie Zielsetzung, Selbstkontrolle und Selbstbewertung und Selbstkorrektur ein, die dazu dienen, dass das erlernte Vorgehen beim Schreiben möglichst effektiv und nachhaltig umgesetzt wird.“ (Glaser, Keßler & Palm, 2011, S. 5)

Das Aufsatztraining besteht aus der Vermittlung der Kernmerkmale einer Geschichte sowie der Überarbeitung von Texten in den Bereichen Inhalt und Logik sowie Sprache. Den Kern der Bausteine für die Textüberarbeitung bilden Revisionsstrategien, deren Einübung durch selbstregulatorische Prozeduren unterstützt wird.

Revisionsstrategien, welche zu den kognitiven Schreibstrategien gezählt werden, dienen dazu, den komplexen Revisionsprozess aufzuspalten und so für den Schreiber bewältigbar zu machen (vgl. Philipp, 2014, S. 48).

Als selbstreguliert (oder auch selbstgesteuert) können wiederum diejenigen Lernformen definiert werden, bei denen „der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann.“ (Weinert, 1982, S. 102)

Revisionsstrategien

Als Organisationsstrategie für das Überarbeiten dient die bereits erwähnte C.D.O.-Routine, in die zusätzlich ein Bündel von verschiedenen Revisionsstrategien integriert wurde:

- a) Die Grundlage für die inhaltliche Revision bildet die **7-W-Fragen**-Strategie, welche auf der Basis von Annahmen zu Kernelementen erzählender Texte von Stein und Glenn (1979) entwickelt wurde. Diese sieben Fragen lauten: **Wer** ist die Hauptperson? **Was** ist ihr Ziel? **Wo** und **wann** spielt die Geschichte? **Was** sind die Handlungsschritte? **Was** ist der Höhepunkt? **Wie** endet die Geschichte?
- b) Für Überarbeitungen auf sprachlich-stilistischer Ebene ist für narrative Texte die „2xA + 2xG-Routine“ vorgesehen. Mit ihrer Hilfe soll sichergestellt werden, dass eine Geschichte (vor allem im Hauptteil) anschaulich und spannend geschrieben wird. Dies soll durch die Verwendung von verschiedenen (abwechslungsreichen) Verben und anschaulichen Adjektiven (2xA) erreicht werden. Weiterhin ist es wichtig, dass der Leser erfährt, was die Person in der Geschichte fühlt und denkt. Entsprechend wird auch auf die Beschreibung von **G**efühlen und **G**edanken (2xG) Wert gelegt.

Selbstregulatorische Prozeduren

Folgende selbstregulatorische Prozeduren unterstützen den Strategieeinsatz:

- a) *Selbstüberprüfung 1 und Zielsetzung*: Mithilfe von zwei Checklisten („Inhalt + Logik“ sowie „Sprache“) wird überprüft, welche der geforderten (inhaltlichen sowie sprachlichen) Elemente im Text schon vorhanden sind und welche fehlen. Darauf aufbauend setzen sich die Schülerinnen und Schüler konkrete Verbesserungsziele.

⁷ Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Glaser und Palm (2014) auch das „Aufsatztraining für 4. bis 6. Klassen“ herausgegeben haben, das ebenfalls Schreibstrategien und Komponenten der Selbstregulation beinhaltet, zusätzlich aber auch Verhaltensregeln vermittelt. Daher ist dieses „SAT-PLUS-Programm“ auch für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensschwierigkeiten geeignet (vgl. Glaser & Palm, 2014).

- b) *Selbstkorrektur und Selbstüberprüfung 2*: Die Texte werden anschließend (zunächst mit Unterstützung der Lehrkraft und später alleine) überarbeitet. Fehlende Punkte werden ergänzt beziehungsweise überflüssige gestrichen und der sprachliche Ausdruck verbessert. Am Ende steht der Abgleich zwischen Verbesserungszielen und tatsächlich verbesserten Elementen.

Instruktion

Die Strategieinstruktion folgt den sechs Prinzipien für Schreib- und Selbstregulationsstrategien von Harris und Graham, welche einen Teil des SRS-Darstellen. „Throughout these stages, teachers and students collaborate on the acquisition, implementation, evaluation, and modification of strategies.“ (Harris & Graham, 1996, S. 26):

1. *Hintergrundwissen entwickeln*: Zunächst wird das vorhandene Wissen zu Inhalt, Struktur und Sprache aktiviert, welches die Schülerinnen und Schüler zur Lösung der Schreibaufgabe benötigen.
2. *Diskutieren*: Die Lehrkraft erarbeitet zusammen mit den Schülerinnen und Schülern die Strategien, welche gelernt werden sollen. Welche Relevanz haben sie? Welche Vor- und Nachteile in der Anwendung lassen sich finden?
3. *Modellieren*: Die Lehrkraft fungiert nun als Modell zur Präsentation der Anwendung der Strategien an einem Beispiel (das Schreiben eines Textes). Wichtig hierbei ist, dass der Lehrende seine Gedanken ständig offen und klar verbalisiert.
4. *Einprägen*: Die Lehrkraft übt zusammen mit den Schülerinnen und Schülern die Anwendung der Strategien, damit sie sich diese einprägen.
5. *Unterstützen*: Die zunächst starke Unterstützung des Lehrenden bei der Strategieanwendung wird nun schrittweise zurückgenommen, bis die Schülerinnen und Schüler die Strategien selbstständig (und erfolgreich) einsetzen können.
6. *Unabhängige Leistung*: Jetzt sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, die besprochenen und gelernten Strategien unabhängig von der Unterstützung der Lehrkraft einzusetzen (vgl. ebd., S. 26 ff.).

Harris und Graham betonen, dass die verschiedenen Phasen nicht in Form eines ‚Kochrezeptes‘ abgearbeitet werden müssen. Sie lassen sich vielmehr neu anordnen, kombinieren oder auch modifizieren. Weiterhin können Lehrkräfte die Phasen bei Bedarf auch wiederholen. Wichtig ist allerdings, dass jede Phase ihre Relevanz hat und daher nicht einfach übersprungen werden kann. Auch müssen Lehrkräfte davon ausgehen, dass es seine Zeit braucht, bis der selbstständige Strategieeinsatz klappt (vgl. ebd., S. 34). Auch „der Transfer und die Adaption von Strategien“ (Philipp, 2014, S. 51) können eher als „Fernziel“ (Ebd.) gesehen werden. „Das Nahziel besteht darin, dass Schüler die Strategien mit ihren einzelnen Teilschritten zunächst überhaupt richtig anzuwenden lernen.“ (Ebd.)

1.1.3 Training zum Berichten und Beschreiben

Das Aufsatztraining für 5. und 7. Klassen ist nur für den Umgang mit narrativen Texten konzipiert worden. In den KMK-Bildungsstandards sowie im Kernlehrplan NRW des Gymnasiums für die Sekundarstufe I (Klassen 5/6) werden allerdings auch Kompetenzerwartungen hinsichtlich anderer Textmuster (vor allem beschreibender und berichtender) gestellt. Daher sollen im Folgenden die entsprechenden Überarbeitungsbausteine des Aufsatztrainings so modifiziert werden, dass sie auf Texte mit berichtendem Textmuster anwendbar werden. Das Kernkonzept des selbstregulierten Überarbeitens, wie es durch das Programm vorgeschlagen wird, bleibt dabei weitgehend unverändert und wird für das hier präsentierte Revisionstraining übernommen. Insofern beziehen sich alle weiteren

Ausführungen auf das „Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen“ von Glaser, Keßler und Palm (2011).

Ausnahmen stellen die notwendigen textmusterspezifischen Modifikationen dar. So wurden die beiden Revisionsstrategien folgendermaßen angepasst:

- a) Für die Überarbeitung von berichtenden Texten auf inhaltlicher Ebene wird analog zur 7-W-Fragen-Strategie die „7-W-Fragen-Strategie Bericht“ eingeführt. Diese orientiert sich an dem journalistischen Schema der W-Fragen (Wer, Wo, Wann, Was, Wie, Warum, welche Folgen).
- b) Entsprechend wird für Revisionen von berichtenden Texten auf sprachlich-stilistischer Ebene die „2xA+2xG“-Routine in die „2xA-Strategie“ abgewandelt, die sich auf den Einsatz von Verben und Adjektiven konzentriert. Zwar sind Darstellungen von Gefühlen und Gedanken in einem berichtenden Text nicht per se als deplatziert anzusehen (man denke etwa an die Reisereportage), man kann sie aber nicht als Kernmerkmale von Berichten betrachten.

Das folgende modifizierte Trainingsprogramm konnte bislang – anders als das SAT oder das SRT – nicht evaluiert werden, allerdings kann von der begründeten Vermutung ausgegangen werden, dass aufgrund der Verwendung der ‚Originalbausteine‘ auch das modifizierte Programm ähnlich effektiv ist.

Außerdem werden nach dem Vorbild der im angloamerikanischen Raum verbreiteten Lehrwerke (genannt *Rhetorics* oder *Guides*) Formulierungsbausteine vorgeschlagen.⁸ Diese sollen Schülerinnen und Schüler beim Verfassen und Überarbeiten von Bildbeschreibungen unterstützen.

Die informierenden Schreibformen

Sowohl das Berichten als auch das Beschreiben kann laut KMK-Bildungsstandards für die Sekundarstufe I (Ende der 10. Klasse für den Mittleren Schulabschluss) zu den zentralen (informierenden) Schreibformen gezählt werden, welche im Kompetenzbereich *Schreiben* im Teilbereich *einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten* benannt werden (vgl. KMK, 2004, S. 12).

Der Kernlehrplan NRW für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) sieht für die Jahrgangsstufe 5/6 im Bereich *Schreiben* unter anderem folgende Zielvorgaben für die Schülerinnen und Schüler vor (vgl. MSW, 2007, S. 31):

Tabelle 2:
Ausschnitt aus dem
Kernlehrplan für den
verkürzten Bildungsgang
des Gymnasiums –
Sekundarstufe I (G8) in
Nordrhein-Westfalen
im Fach Deutsch für
die Jahrgangsstufen
5 und 6 (MSW, 2007):
Aufgabenschwerpunkte
für informierende Texte im
Bereich Schreiben

Aufgabenschwerpunkte	Jahrgangsstufe 5/6
Texte schreiben	Sie informieren über einfache Sachverhalte und wenden dabei Gestaltungsmittel einer sachbezogenen Darstellung an. Sie berichten (z.B. über einen beobachteten Unfall, ein Ereignis, sich selbst, eigene Erfahrungen mit Personen oder Tieren, über andere Länder, über ein Buch). Sie beschreiben (z.B. Personen, Gegenstände und Vorgänge, Tiere, Pflanzen, Gebrauchs- und Einrichtungsgegenstände, Versuche, Wege). Sie nutzen Informationen einer Erzählung, eines Films, eines Lexikonartikels, einen Ort, eine Landschaft zu beschreiben. Sie erklären die Bedeutung nicht-sprachlicher Zeichen (z.B. Gestik, Mimik, Verkehrszeichen).

⁸ Diese Lehrwerke stellen auf didaktisch durchdachter Grundlage den Schreibenden Strategien für die Entwicklung von Gedankengängen und zur Strukturierung von Inhalten zur Verfügung (vgl. Schüren, 1993).

Das berichtende Textmuster

Wer schreibend berichtet, informiert seinen Leser über ein schon vergangenes Geschehen. Unterschieden werden kann hierbei zwischen drei Haupttypen von Berichten: dem Erfahrungsbericht (z.B. Reisebericht), dem Ereignisbericht (z.B. Unfall- oder Sportbericht) sowie dem Untersuchungsbericht (z.B. Wetterbericht) (vgl. Feilke, 2005, S. 10). Anders als bei erzählenden Texten steht nicht so sehr das sich entfaltende Geschehen, sondern das Resultat im Fokus. „Der Ablauf des Geschehens spielt nur insoweit eine Rolle, wie er für das Resultat relevant ist.“ (Ebd., S. 8) Im Gegensatz zum Adressaten kennt der Schreiber dieses Resultat schon und „betrachtet den Handlungs- und Ereigniskomplex vom Ende her“ (Fix, 2010, S. 97).

Strukturiert werden berichtende Texte meist nach dem „journalistischen Schema der W-Fragen“ (Feilke, 2005, S. 6), welches einem umgekehrten Pyramidenprinzip folgt.⁹ Zunächst werden die wichtigsten Informationen (Informationskern: **Wo** und **wann** fand das Geschehen statt? **Wer** war daran beteiligt? **Was** für ein Geschehen wird berichtet?) in der Einleitung dargestellt. Darauf folgen Zusatzinformationen und interessante Einzelheiten im Hauptteil (**Wie** genau ist etwas geschehen? **Warum** ist es geschehen? Gibt es dafür Ursachen oder Hintergründe?). Im Schlussteil wird dann schließlich geklärt, **welche Folgen** das Ereignis hatte (vgl. auch Becker-Mrotzek & Behrens, 2014, S. 72 f.).

Als ein weiteres Merkmal von berichtenden Texten wurde von der traditionellen Aufsatzlehre (vgl. Ludwig, 1988) häufig eine größtmögliche Objektivität (in Abgrenzung von den ‚subjektiven‘ Textsorten Erzählung und Schilderung) gefordert. Dieses Postulat wurde inzwischen relativiert. „Auch bei diesem Schreibmuster fließen Intentionen und Gefühle des schreibenden Subjekts in den Text ein. Im journalistischen Bereich gibt es berichtende Textsorten, die die reinen Fakten mit persönlichen Einschätzungen mischen, etwa Reportage und Feature.“ (Fix, 2010, S. 98) Zwar ist in berichtenden Texten tendenziell eher ein sachlicher, knapper und präziser Stil vorherrschend, dass Gefühlsäußerungen seitens des Schreibers zu unterbleiben hätten, lässt sich allerdings „nur in Bezug auf ein klares Schreibziel rechtfertigen“ (Ebd.). Für den Verfasser eines Textes ist es wichtig, sich des Ziels seines Schreibens und damit vor allem auch seines Adressaten bewusst zu sein. Denn: „Wer berichtet, übernimmt eine Verantwortung für den Kenntnisstand anderer.“ (Feilke, 2005, S. 6) Ein gelungener Bericht muss somit die Kriterien der „Nachvollziehbarkeit sowie Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit der Informationen“ (Lengyel, Heintze et al., 2009, S. 130) erfüllen. Damit der Leser das Geschriebene nachvollziehen kann, sind aber nicht nur die oben genannten „W-Fragen“ zu bedenken, sondern auch die zeitliche Abfolge der Ereignisse muss klar werden. Dies kann etwa durch die Verwendung von Konjunktionen, Adverbien und Präpositionen erreicht werden (vgl. ebd., S. 134; Becker-Mrotzek & Behrens, 2014 sowie Kapitel 1.2).

Vor allem mit Blick auf die Schreibmotivation ist zu berücksichtigen, dass die Aufgabenstellung möglichst lebensnah (relevant für Schreiber und Leser) und das zu Berichtende aktuell sein sollte. Es geht um Themen, zu denen der Leser ihm noch nicht bekannte Informationen erhält, über die der Schreiber also (noch) exklusiv verfügt. An schulische Berichte sollten dieselben Ansprüche gestellt werden wie an jene, die man außerhalb des Unterrichts selbst gerne lesen möchte (vgl. Feilke, 2005, S. 7 ff.).

Als wichtigste Merkmale berichtenden Schreibens in der Schule können die folgenden angesehen werden:

⁹ Eine andere Art der Strukturierung wäre das chronologische Berichten. Für das journalistische Prinzip gilt: „Der Blick auf die Chronologie aber lenkt leicht von den wesentlichen Informationen ab und ist daher als Schreibmuster für das Berichten wenig geeignet.“ (Feilke, 2005, S. 12)

Tabelle 2:
Merkmale schulischen
Berichtens. Eigene
Darstellung basierend auf
Fix 2010, 99 ff.; Feilke 2005

Berichtendes Textmuster im Unterricht	
Schreibziel	Vom Resultat her wird über einen Vorgang, ein abgeschlossenes Ereignis in der Vergangenheit informiert. Dieser/dieses sollte bestenfalls für Schreiber und Leser gleichermaßen relevant sein. Für den Leser sollte es sich um eine Neuigkeit handeln.
Modalität der Themenentfaltung	Es sollte relativ sachlich informiert werden. Narrative Anteile sind nicht ausgeschlossen.
Textstruktur	Ordnung wird mithilfe der W-Fragen (Wer, Wo, Wann, Was, Wie, Warum, Welche Folgen) hergestellt und es wird auf eine logische Reihenfolge geachtet.
Realisierung: Häufige sprachliche Mittel	Das Präteritum ist die vorherrschende Zeitform. Es kommen temporale Konnektoren vor, mündliche Rede wird gegebenenfalls indirekt wiedergegeben.

Das beschreibende Textmuster

Schriftlich beschrieben wird in der Regel etwas, das der Leser noch nicht kennt. Dies kann je nach Aufgabe eine Person, ein Tier, ein Bild oder ein Vorgang sein. Zweck einer Beschreibung ist meist, dass sich der Adressat eine möglichst genaue Vorstellung von dem Beschriebenen machen kann. Was dabei mit ‚möglichst genau‘ gemeint ist, hängt unter anderem vom Schreibziel und den Erwartungen des Adressaten ab. Soll zum Beispiel ein Bild so genau beschrieben werden, dass auch kleine Details erkennbar sind? Oder reichen eher grobe Angaben? Und: Einem Maler zum Beispiel werden bei der Beschreibung einer Landschaft andere Dinge wichtig sein als einem Landschaftsarchitekten.

Ein Fahrschüler, der das erste Mal allein ein Auto steuert, wird bei der Beschreibung seines Fahrweges auf andere Dinge achten als der Berufs-LKW-Fahrer mit 30 Jahren Fahrerfahrung (vgl. Feilke, 2003, S. 7 f.). Auch für das Beschreiben kann also – analog dem Berichten – nicht von ‚Objektivität‘ gesprochen werden. Beschreiben ist immer perspektivisch und die Orientierung am „Grundsatz der Vollständigkeit und ebenso [...] an dem der Genauigkeit“ (Ebd., S. 11) ist für sich genommen problematisch. Es muss zusätzlich deutlich werden, dass mit Vollständigkeit und Genauigkeit je nach Ziel und Adressaten Unterschiedliches gemeint ist.

Für die Strukturierung einer Beschreibung gibt es kein „exklusives Anordnungsmuster“ (Ossner, 2005, S. 125). Bei einer Personenbeschreibung zum Beispiel kann man von oben nach unten oder umgekehrt verfahren, aber auch mit Auffälligem beginnen und zu Unauffälligem übergehen. „Wichtig ist immer, dass ein markanter Punkt am Anfang gesetzt wird, von dem aus dann der Fortgang wegen seiner Erwartbarkeit unternommen wird.“ (Ebd.)

So kann man etwa bei einer Zimmerbeschreibung zunächst einen Ausgangspunkt suchen („Wenn man in der Tür steht, ...“). Anschließend kann man den Blick (z.B. im Uhrzeigersinn) durch das Zimmer wandern lassen, bis man wieder an der Tür angekommen ist.

Beschreibungen stehen in der Regel nicht für sich allein, sondern sie sind meist in einen größeren Zusammenhang eingebettet, zum Beispiel in einen Erzählkontext:

„Lautlos öffnete sich an der gegenüberliegenden Wand des Saales eine Tapetentür, die bei der dämmrigen Beleuchtung bislang unsichtbar geblieben war. Aus ihr trat eine weiße Dame mit langen Haaren heraus, die ein bleiches Kind in einem Totenhemd an ihrer Hand führte. Beide wurden gefolgt von einem nackten Gerippe mit einer verrosteten Sense über der linken Schulter.“ (Bull, 1986, zitiert nach: Schurf & Wagener, 2005, S. 91)

Als wichtigste Merkmale des beschreibenden schulischen Schreibens gelten folgende:

Beschreibendes Textmuster im Unterricht

Schreibziel	Ein selbst wahrgenommener Sachverhalt, ein Objekt oder ein Prozess wird zur Wiedererkennung oder zum Nachvollzug für einen Adressaten möglichst genau dargestellt.
Modalität der Themenentfaltung	Es sollte relativ sachlich und anschaulich (objekt- oder prozessbezogen) informiert werden. Explikative Anteile sind nicht ausgeschlossen.
Textstruktur	Wichtig ist eine übersichtliche Reihenfolge. Ordnung wird zum Beispiel hergestellt, indem vom Ganzen zu Teilen oder von außen nach innen beschrieben wird.
Realisierung: Häufige sprachliche Mittel	Das Präsens ist die vorherrschende Zeitform. Es kommen Attribute (vor allem Adjektivattribute) und Fachbegriffe vor. Bei Vorgangsbeschreibungen sind vor allem passende Verben relevant, bei Zimmerbeschreibungen u.a. auch lokale Präpositionen.

Tabelle 3:
Merkmale schulischen Beschreibens (eigene Darstellung basierend auf Fix, 2010, S. 99 ff.; Feilke, 2003)

1.1.4 Ablauf des Revisionstrainings

Zunächst werden zentrale Aspekte von Inhalt, Struktur und sprachlicher Gestaltung von Berichten besprochen. Die Lehrkraft legt die Folie „Merkmale berichtender Texte“ [**Material 1**] auf. Hier sehen die Schülerinnen und Schüler, welche W-Fragen an welcher Stelle eines berichtenden Textes beantwortet werden müssen.

Der Text muss nicht nur alle wichtigen Informationen beinhalten, er muss auch logisch sein. In einem nächsten Schritt wird mit der Klasse besprochen, dass Anfang und Hauptteil, Haupt- und Schlussteil sowie Anfang und Schlussteil zusammenpassen müssen. In diesem Zusammenhang verweist die Lehrkraft auf den Punkt „Logik A“ des Materials 2. Dieser bedeutet, dass Anfang und Hauptteil sinnvoll miteinander verbunden sein müssen. Beim Schlussteil gibt es gleich zwei Logikpunkte. „Logik A“ bedeutet, dass Anfang und Schluss, „Logik H“, dass Hauptteil und Schluss zusammenpassen müssen.

In einem nächsten Schritt wird die Sprache des Textes thematisiert. Die Lehrkraft weist darauf hin, dass die Verben, welche für den Bericht verwendet werden, abwechslungsreich sein müssen, da sonst der Text schnell eintönig erscheint. Zusätzlich werden die Schülerinnen und Schüler auf den Einsatz von Adjektiven in adverbialer Funktion aufmerksam gemacht. Für die genauere Angabe von Eigenschaften, Qualitäten usw. stehen verschiedene sprachliche Mittel wie präpositionale Attribute (*der Mann mit dem Hut*, attributive Relativsätze, Appositionen) zur Verfügung. Der Einfachheit halber konzentrieren wir uns – wie Glaser, Keßler und Palm (2011) – auf adverbial gebrauchte Adjektive.

Material 1: Merkmale berichtender Texte

Inhalt + Logik	
Merkmal	Erläuterung
Anfang	
Wo?	An welchem Ort, in welcher Stadt etc. fand das Ereignis statt?
Wann?	An welchem Datum, zu welcher Uhr- oder Tageszeit etc. fand das Ereignis statt?
Wer?	Wer war am Ereignis beteiligt? Wer sind die Hauptpersonen, wer spielt sonst noch eine Rolle?
Was?	Welcher Art war das Ereignis (z.B. ein Verkehrsunfall, ein Sportfest)?
Hauptteil	
Wie?	Wie genau ist das Ereignis geschehen?
Warum?	Warum ist das Ereignis geschehen? Welche Ursachen, Gründe oder Hintergründe müssen genannt werden?
Logik A	
Schluss	
Welche Folgen?	Welche Folgen oder Ergebnisse sind bekannt?
Logik A	
Logik H	
Sprache	
Verben	Abwechslungsreiche Verben
Adjektive	Anschauliche Adjektive

Nach der Vermittlung der Merkmale berichtender Texte folgt die eigentliche Revision.

Jeder Text wird in zwei Durchgängen überarbeitet:¹⁰

- a) Im ersten Durchgang wird der Text zunächst mithilfe der „7-W-Fragen-Strategie-Bericht“ [Material 2] im Hinblick auf Inhalt und Kohärenz¹¹ überprüft. Anschließend setzt sich die Schülerin/der Schüler Verbesserungsziele und überarbeitet den Text entsprechend.

¹⁰ Sprachsystematische Verbesserungen (Überarbeitungen von Orthografie oder Grammatik) sind nicht Teil des Aufsatztrainings. Das SRT beinhaltet allerdings einen dritten Revisionsdurchgang, das Erstellen einer Reinschrift, innerhalb dessen „Korrekturen an der Oberflächenstruktur (Rechtschreibfehler)“ (Glaser & Brunstein, 2007, S. 55) vorgenommen werden.

¹¹ „Kohärenz bezeichnet [...] die satzübergreifenden thematischen Beziehungen in einem Text: Das Gewebe (lat. textus) soll zusammenhängen (lat. cohaerere), der «Sinn», der «rote Faden» vom Leser in eine stimmige mentale Repräsentation umgesetzt werden.“ (Fix, 2010, S. 75)

b) Im zweiten Durchgang überprüfen Schülerinnen und Schüler mithilfe der „2xA-Strategie“ [Material 7] sprachlich-stilistische Textaspekte. Auch im zweiten Revisionszyklus kommt es anschließend zur Zielsetzung und Verbesserung.

Der erste Revisionsdurchgang

Schritt 1: Erklären der Checkliste

Die Lehrkraft erklärt zu Beginn die „7-W-Strategie Bericht“ und präsentiert ihre Anwendung anschließend an einem Beispiel. Es wird im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern gearbeitet und die einzelnen Schritte der Strategie werden auf einer Overhead-Folie [Material 2] veranschaulicht.

Material 2: Checkliste für berichtende Texte „Inhalt + Logik“

Inhalt + Logik	
Anfang	
Wo?	<input type="checkbox"/>
Wann?	<input type="checkbox"/>
Wer?	<input type="checkbox"/>
Was?	<input type="checkbox"/>
Hauptteil	
Wie?	<input type="checkbox"/>
Warum?	<input type="checkbox"/>
Logik A	<input type="checkbox"/>
Schluss	
Welche Folgen?	<input type="checkbox"/>
Logik A	<input type="checkbox"/>
Logik H	<input type="checkbox"/>
Ziel	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Verbesserungen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Die Lehrkraft nutzt zur größeren Anschaulichkeit das Bild eines Redakteurs, der, bevor ein Artikel in Druck geht, noch einmal genau überprüfen muss, ob alles vollständig, richtig und logisch ist. Zu diesem Zweck verwendet er eine Checkliste, auf der er die 7-W-Fragen abhakt. Zusammen mit den Schülerinnen und Schülern klärt die Lehrkraft zunächst, wie viele Häkchen der Redakteur jeweils für einen gelungenen Anfang, Hauptteil und Schluss eines Berichts machen muss. Wichtig hierbei ist, dass die großen Kästen erst abgehakt werden dürfen, wenn alle kleinen Teilkästchen ein Häkchen haben.

Beim Hauptteil muss zusätzlich das Kästchen „Logik A“ angekreuzt werden. Damit die Details des Berichts („Wie“ und „Warum“) zu dem passen, was am Anfang geschrieben wurde, werden die Schülerinnen und Schüler mit sogenannten „Logik-sätzen“ vertraut gemacht. Wurde zum Beispiel in der Einleitung geschrieben, dass es in dem Bericht um einen Fahrradunfall („Was“) eines 12-jährigen Mädchens („Wer“) geht, können im Hauptteil in einem Satz Details zum Unfall („Wie“) geschrieben werden („Während die Fahrradfahrerin die Straße überqueren wollte, bog gleichzeitig ein grüner Audi mit hoher Geschwindigkeit um die Ecke und traf das Fahrrad am Vorderrad.“). Wenn alle Informationen aus dem Anfangs- und dem Hauptteil zusammenpassen und logisch sind, kann auch beim Logik-Kästchen ein Haken gemacht werden.

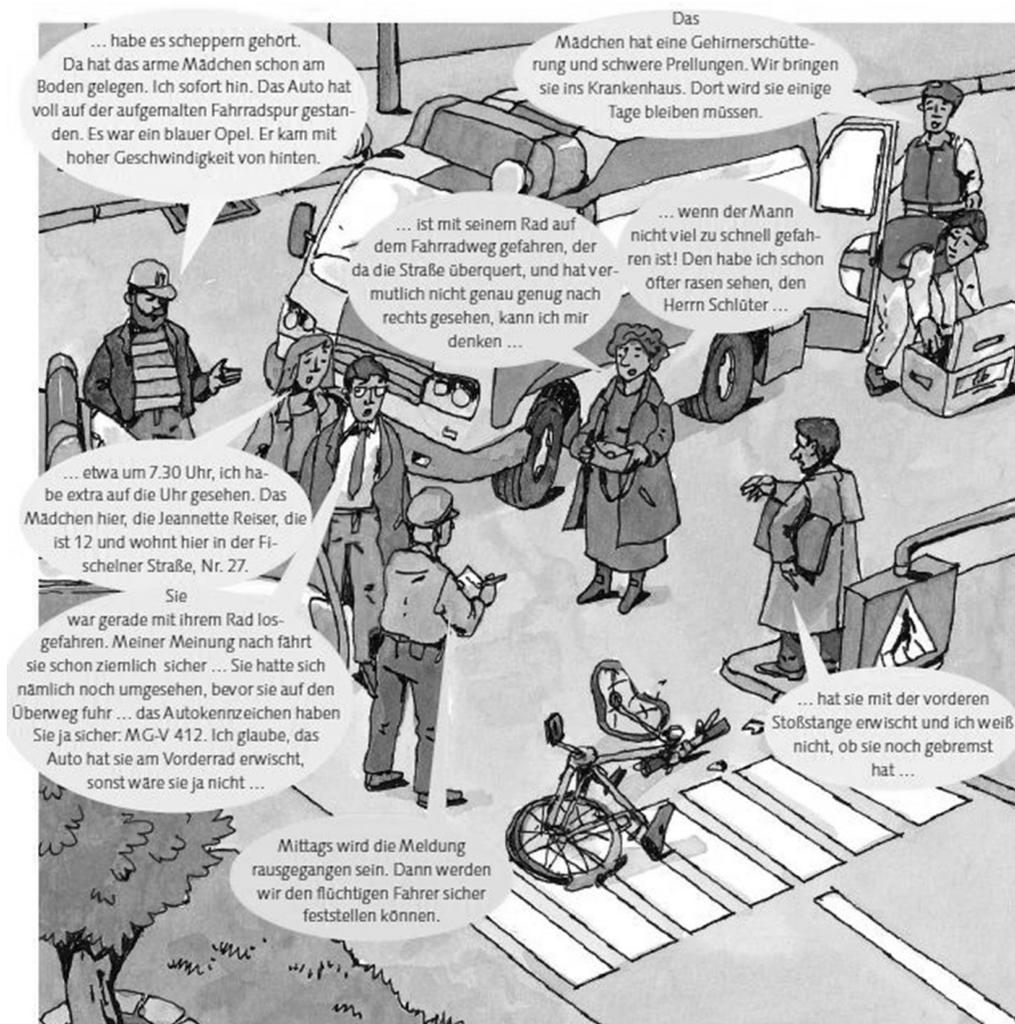
Beim Schlussteil gibt es zwei Logik-Punkte. „Logik A“ bezieht sich auf den logischen Zusammenhang zwischen Anfang und Schluss und „Logik H“ auf die gelungene Verbindung von Hauptteil und Schluss. Macht alles Sinn, können die beiden Teilkästchen und anschließend der große Kasten angekreuzt werden.

Schritt 2: Anwendung der Checkliste auf einen konkreten Text

Jetzt kommt es zur Anwendung der Checkliste „Inhalt + Logik“ auf ein Textbeispiel. Hierfür wird ein unvollständiger Textentwurf Satz für Satz vorgelesen und parallel die Checkliste ausgefüllt. Sie liegt die ganze Zeit auf dem Overhead-Projektor, so dass die Schülerinnen und Schüler zu jedem Zeitpunkt nachvollziehen können, wie bei der Überarbeitung vorzugehen ist.

Die Lehrkraft präsentiert den Schülerinnen und Schülern zunächst eine Folie mit einem Bild [Material 3]. Darauf sind eine Unfallszene und verschiedene Augenzeugen zu sehen, welche Aussagen zum Unfallgeschehen machen. Die Aufgabe ist, aus diesen Aussagen die wichtigsten Informationen herauszufiltern und diese in der richtigen Reihenfolge in einem Zeitungsbericht zu verarbeiten.

Material 3: Aufgabe „Fahrradunfall“ (Schurf & Wagener, 2005, S. 72)



Nach dem Erklären der Aufgabenstellung wird den Schülerinnen und Schülern ein Textentwurf eines (fiktiven) Schülers ausgeteilt, der diese Aufgabe bearbeitet hat [Material 4].

Material 4: Erster Textentwurf

Der Fahrradunfall

1. Eine etwa 12-jährige Fahrradfahrerin wurde auf dem Weg zur Schule von einem Auto angefahren.

2. Das Mädchen fuhr auf dem Fahrradweg und wollte dann über einen Zebrastreifen auf die andere Straßenseite fahren.

3. Laut Zeugenaussagen hatte sie genau nach links und rechts geschaut, bevor sie versuchte, über die Straße zu fahren.

4. Gleichzeitig fuhr ein blauer Opel um die Ecke und traf das Fahrrad mit voller Wucht mit der vorderen Stoßstange am Vorderrad.

5. Das Mädchen stürzte auf den Boden.

6. Das Mädchen kam ins Krankenhaus.

Im Entwurf sind nach jedem Satz zwei Zeilen frei. So ist genug Platz für Verbesserungen. Die Lehrkraft legt jetzt die Folie mit der Checkliste „Inhalt + Logik“ auf den Overhead-Projektor und vergleicht zusammen mit der Klasse die einzelnen Punkte der Checkliste mit den Informationen im Text. Folgende Informationen sind in der Einleitung schon vorhanden: Die Hauptperson (ein 12-jähriges Mädchen), die Art des Geschehens (Fahradunfall) und der Ort (auf dem Schulweg) werden beschrieben. Wann der Unfall stattgefunden hat, erfährt der Leser jedoch nicht. Im Hauptteil werden Details des Unfalls und die Ursache genannt. Weiterhin passen Anfang und Hauptteil gut zusammen, denn die Information, dass das Mädchen auf dem Fahrrad unterwegs war, wird im zweiten Satz wieder aufgegriffen. Im Schlussteil fehlt allerdings die Information darüber, welche Folgen der Unfall für den Autofahrer hat. Der Leser erfährt nicht, ob der Fahrer zum Beispiel angehalten und dem Mädchen geholfen hat oder ob er weitergefahren ist und somit Fahrerflucht begangen hat. Weiterhin fehlen Sätze, die sich auf den Anfang und den Hauptteil beziehen.

Schritt 3: Setzen von Verbesserungszielen

Nach der Überprüfung des Textes mit der Checkliste werden die Schülerinnen und Schüler nun darin angeleitet, sich bezüglich des Überarbeitens konkrete Ziele zu setzen. Dafür werden zunächst die vier Kästchen der Checkliste ermittelt, die noch ohne Haken sind. Das Ziel lautet demnach, noch vier Verbesserungen an dem Text vorzunehmen.

Schritt 4: Angeleitete Überarbeitung

Zusammen mit den Schülerinnen und Schülern sammelt die Lehrkraft zunächst Ideen, die in Form von Stichworten in die Leerzeilen des ersten Entwurfs eingefügt werden [Material 5]. Dies muss nicht für jede W-Frage vorgemacht werden. Sobald die Schülerinnen und Schüler das Prinzip verstanden haben, können alle weiteren Ergänzungen/Modifikationen mündlich besprochen werden.

Material 5: Entwurf mit Stichworten

Der Fahrradunfall

1. Eine etwa 12-jährige Fahrradfahrerin wurde auf dem Weg zur Schule von einem Auto angefahren.

etwa 7:30 Uhr

2. Das Mädchen fuhr auf dem Fahrradweg und wollte dann über einen Zebrastreifen auf die andere Straßenseite fahren.

3. Laut Zeugenaussagen hatte sie genau nach links und rechts geschaut, bevor sie versuchte, über die Straße zu fahren.

4. Gleichzeitig fuhr ein blauer Opel um die Ecke und traf das Fahrrad mit voller Wucht mit der vorderen Stoßstange am Vorderrad.

5. Das Mädchen stürzte auf den Boden.

Fahrer fuhr weiter

Autokennzeichen: MG – V 412 (Zeugen)

Polizei, Fahndung

6. Das Mädchen kam ins Krankenhaus.

Mädchen = Fahrradfahrerin, Zusammenstoß mit dem Auto, Gehirnerschütterung

Prellung

Schritt 5: Einarbeiten der Stichworte in den Entwurf

Die Lehrkraft zeigt, wie die gesammelten Stichworte in den Entwurf eingefügt werden können. Dafür legt sie den bearbeiteten Text [Material 6] auf den Overhead-Projektor. Die Schülerinnen und Schüler machen mit einem farbigen Stift für jeden eingearbeiteten Punkt ein Häkchen in das jeweilige Kästchen ihrer Checkliste.

Material 6: Text mit eingearbeiteten Stichworten

Der Fahrradunfall

1. Eine etwa 12-jährige Fahrradfahrerin wurde ungefähr **um 7:30 Uhr** auf dem Weg zur Schule von einem Auto angefahren.

2. Das Mädchen fuhr auf dem Fahrradweg und wollte dann über einen Zebrastreifen auf die andere Straßenseite fahren.

3. Laut Zeugenaussagen hatte sie genau nach links und rechts geschaut, bevor sie versuchte, über die Straße zu fahren.

4. Gleichzeitig fuhr ein blauer Opel um die Ecke und traf das Fahrrad mit voller Wucht mit der vorderen Stoßstange am Vorderrad.

5. Das Mädchen stürzte auf den Boden.

6. **Der Fahrer des Opels hielt allerdings nicht an, sondern fuhr weiter.**

7. **Zeugen merkten sich das Autokennzeichen des Wagens.**

8. **Es lautete MG – V 412.**

9. **Von der Polizei wurde eine Fahndung eingeleitet.**

10. **Die Fahrradfahrerin** kam nach **dem Zusammenstoß mit dem Auto mit einer Gehirnerschütterung und schweren Prellungen** ins Krankenhaus.

Gemeinsam wird ausgezählt, wie viele Häkchen die Schülerinnen und Schüler angebracht haben. Diese Zahl wird auf der Checkliste unter „Verbesserungen“ eingetragen und sollte mit der Zahl übereinstimmen, die vorher unter „Ziel“ festgehalten worden ist.

Schritt 6: Selbstständige Verbesserung

Die Schülerinnen und Schüler sollen nun die erlernten Strategien an einem vorbereiteten unvollständigen Entwurf selbst anwenden. Dafür erhalten sie einen neuen Entwurf und eine leere Checkliste.

Zunächst kontrollieren sie, dann ermitteln sie das Verbesserungsziel, indem sie alle Kästchen zählen, die sie nicht angekreuzt haben. Der nächste Schritt ist das Einfügen von Stichworten in die Leerzeilen. Der Entwurf wird abgeschrieben und die Stichwörter werden sinnvoll integriert. Am Ende zählen die Schülerinnen und Schüler aus, wie viele Verbesserungen sie in ihre Texte eingefügt haben. Diese Anzahl schreiben sie auf die Checkliste in das Kästchen „Verbesserungen“ und überprüfen, ob die Anzahl mit der im Kästchen „Ziel“ übereinstimmt. Ist dies der Fall, ist der erste Überarbeitungszyklus beendet.

Differenzierungsmöglichkeiten

Der Schwierigkeitsgrad kann zum Beispiel dadurch verändert werden, dass die schreibstärkeren Schülerinnen und Schüler partiell inkohärente Texte erhalten, die sie selbstständig überarbeiten sollen. Ein Beispiel hierfür bieten Schmid-Barkow und Fischer (2003): In einem Zeitungsartikel werden zwei Ereignisse (Brand in einem Mehrfamilienhaus und Brand in einem Hotel) so zusammengefasst, dass die Kohärenzbildung (global und lokal) erheblich erschwert wird. Die Schülerinnen und Schüler werden angeleitet, den Zeitungsartikel in mehreren Schritten so umzuschreiben, dass er verständlich wird (vgl. Schmid-Barkow & Fischer, 2003).

Der zweite Revisionsdurchgang

Im zweiten Überarbeitungszyklus wird der Entwurf mithilfe der „2xA-Strategie“ und der entsprechenden Checkliste nach sprachlich-stilistischen Gesichtspunkten überarbeitet.

Schritt 1: Erklären der Checkliste

Die Lehrkraft erinnert die Schülerinnen und Schüler daran, dass es für einen Redakteur auch wichtig ist, abwechslungsreiche Verben sowie anschauliche Adjektive in den Text einzubauen. Zusammen mit der Klasse wird diskutiert, was genau darunter zu verstehen ist. Anschließend legt die Lehrkraft die Checkliste „Sprache“ [Material 7] auf den Overhead-Projektor und erklärt, wie der Redakteur seinen Text sprachlich überarbeitet: Er liest sich jeden Satz durch, wobei er darauf achtet, ob er abwechslungsreiche Verben verwendet hat. Beim Lesen unterstreicht er alle „langweiligen“ Verben oder alle, die er schon öfter gebraucht hat, mit einem grünen Stift. Zusätzlich achtet der Redakteur darauf, ob es Adjektive gibt, die er noch hinzufügen kann. Findet er einen Satz, in den er ein Adjektiv einbauen möchte, macht er einen blauen Pfeil an die Stelle, an die das Adjektiv gehört.

Material 7: Checkliste für berichtende Texte „Sprache“

Sprache		
Verben		
Verben	Ziel	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Verbesserungen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Adjektive		
Adjektive	Ziel	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Verbesserungen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Schritt 2: Anwendung der Checkliste auf einen konkreten Text

Jetzt demonstriert die Lehrkraft das Vorgehen wieder anhand eines Beispieltexes. Der im vorherigen Durchgang inhaltlich verbesserte Text [Material 6] wird auf den Overhead-Projektor gelegt und die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, ihn zusammen mit der Lehrkraft zu überarbeiten. Im Entwurf fällt zum Beispiel auf, dass das Wort „fahren“ oft verwendet wurde. Dieses könnte an einigen Stellen durch ein anderes Verb ersetzt werden. Auch könnte man im vierten Satz etwa hinzufügen, dass das Auto „schnell“ gefahren ist, weil der Autofahrer das Fahrrad mit voller Wucht getroffen hat.

Schritt 3: Setzen von Verbesserungszielen

Nach dem Überprüfen demonstriert die Lehrkraft das Setzen von Verbesserungszielen – analog zum ersten Überarbeitungsschritt – auf der Checkliste. Die Schülerinnen und Schüler zählen in dem überprüften Entwurf alle grünen und blauen Markierungen. Diese Zahl trägt die Lehrkraft unter „Ziel“ in der Checkliste ein (je eine Zahl für die Verben und eine für die Adjektive).

Schritt 4: Angeleitete Überarbeitung und

Schritt 5: Einarbeiten der Stichworte in den Entwurf

Im nächsten Schritt geht es darum, die markierten Stellen zu verbessern. Es werden Wörter zusammengetragen, die an den markierten Stellen besser passen könnten. Zu empfehlen ist hier der Einsatz eines Wörterbuchs. Die vorgeschlagenen Verbesserungen werden jeweils in die freie Zeile darunter eingetragen. Anschließend folgt das Einarbeiten der Stichworte in den Text. Wurden alle Stichworte in den Text eingefügt, zählt die Klasse durch, wie viele Änderungen vorgenommen worden sind. Diese Zahl tragen die Schülerinnen und Schüler in die Checkliste in die beiden „Verbesserungs“-Zeilen ein. Auch hier sollte die Anzahl der Verbesserungen mit der Zahl in der Zeile „Ziel“ übereinstimmen.

Schritt 6: Selbstständige Verbesserung

Die Schülerinnen und Schüler sollen nun Kontrolle und Korrektur wieder selbst ausprobieren. Dafür erhalten sie einen Entwurf, der inhaltlich schon vollständig ist, damit sie sich an dieser Stelle ausschließlich auf die Sprache konzentrieren können.

Sie markieren die überarbeitungswürdigen Stellen, ermitteln das Verbesserungsziel und fügen die neuen Elemente ein. Am Ende zählen sie deren Anzahl aus und schreiben sie auf die Checkliste in das Kästchen „Verbesserungen“. Sie überprüfen, ob die Anzahl mit der im Kästchen „Ziel“ übereinstimmt. Ist dies der Fall, ist auch der zweite Überarbeitungszyklus abgeschlossen.

1.1.5 Zeitbedarf

Es ist nicht sinnvoll, für die Vermittlung und Einübung der jeweiligen Bausteine präzise Zeitvorgaben zu machen. Das SRT wurde einmal wöchentlich für die Dauer von 90 Minuten über einen Zeitraum von fünf Wochen durchgeführt. Beim SAT dauerte das Training vier Wochen. Unsere Empfehlungen lehnen sich an diese Angaben an. Die Betonung liegt dabei auf „Empfehlung“, da es immer im Ermessen der Lehrkraft liegt, wie viel Zeit sie für die Umsetzung der verschiedenen Bausteine einplant und auch braucht, da der zeitliche Bedarf vom Lernstand und den Bedürfnissen der Klasse abhängt. Wichtig ist, dass jede Trainingseinheit mit einer selbstständigen Leistung der Schülerin/des Schülers (Schreiben und Überarbeiten eines Textes) abschließt.

Zu beachten ist weiterhin, dass immer dann, wenn zwischen der Instruktion (etwa zu den Merkmalen berichtender Texte) und dem selbstständigen Arbeiten ein größerer Abstand liegt, vor dem Schreiben und Überarbeiten eine kurze Wiederholungs- und Übungsphase eingeschoben wird.

Zeitliche Empfehlung für die Durchführung des Trainingsprogramms:

I Aktivierung von Wissen:

Inhalt	Dauer
Merkmale berichtender Texte	ca. 45 Minuten (1 Schulstunde)

II Inhaltliche Überarbeitung

Inhalt	Dauer
Schritt 1: Erklären der Checkliste	ca. 90 Minuten (2 Schulstunden)
Schritt 2: Anwendung der Checkliste auf einen konkreten Text oder auf mehrere Texte	
Schritt 3: Setzen von Verbesserungszielen	
Schritt 4: Angeleitete Überarbeitung	ca. 90 Minuten (2 Schulstunden)
Schritt 5: Einarbeiten der Stichworte in den Entwurf bzw. die Entwürfe	
Schritt 6: Selbstständige Überarbeitung	ca. 90 Minuten (2 Schulstunden)

III Sprachliche Überarbeitung

Schritt 1: Überprüfen des Textes bzw. der Texte mithilfe der Checkliste	ca. 45 Minuten (1 Schulstunde)
Schritt 2: Anwendung auf einen konkreten Text oder auf mehrere Texte	
Schritt 3: Setzen von Verbesserungszielen	
Schritt 4: Angeleitete Überarbeitung	ca. 45 Minuten (1 Schulstunde)
Schritt 5: Einarbeiten der Stichworte in den Entwurf bzw. die Entwürfe	
Schritt 6: Selbstständige Überarbeitung	ca. 45 Minuten (1 Schulstunde)

1.1.6 Bilder beschreiben

Sollen Schülerinnen und Schüler ein Bild beschreiben, ist eine der Herausforderungen, ein passendes Anordnungsmuster (vgl. Kapitel 1.1.3) zu finden und umzusetzen. Gelingt dies nicht, ‚springt‘ der Verfasser mehr oder weniger wahllos von einer Information zur anderen, was den Leser verwirrt. Bei der Überarbeitung von Texten, welche diesen Mangel an Struktur aufweisen, können Formulierungsbausteine helfen, die vom Lehrenden zusammen mit der Klasse erarbeitet und eingeübt werden.

Schritt 1: Hintergrundwissen entwickeln

Zunächst werden, wie auch beim berichtenden Revisionstraining, für das Verfassen einer Bildbeschreibung zentrale Aspekte (Inhalt, Struktur, Sprache) zusammengetragen. Dafür legt die Lehrkraft das Beispielbild (Miniatur aus dem 17./18. Jahrhundert) „Prinz bei der Tigerjagd“ [Material 8] auf den Overhead-Projektor.

Material 8: „Prinz bei der Tigerjagd“ (akg-images/Jean-Louis Nou)



Als Einstieg sollen sich die Schülerinnen und Schüler das Bild fünf Minuten ansehen und sich anschließend zu folgenden Feststellungen äußern: 1. An der Jagd nehmen Frauen teil. 2. Vögel sind nicht zu sehen. 3. Zählt die verschiedenen Waffen auf. 4. Nennt mindestens drei Wildarten. 5. Die Jagd findet im Flachland statt. 6. Die Tageszeit ist unbestimmt.

Danach soll die Klasse versuchen, die ihrer Ansicht nach wichtigsten Bildgegenstände zusammen mit deren Position zu beschreiben, zum Beispiel: „Im Vordergrund befinden sich mehrere Jäger auf Pferden. Dahinter sieht man zwei Männer auf einem Elefanten.“ Anschließend werden mögliche Adressaten der Beschreibung thematisiert (vgl. Kapitel 1.1.3), um den Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, dass der Grad an Vollständigkeit und Genauigkeit bei einer Bildbeschreibung nicht zwingend festgelegt ist, son-

dern immer auch von den Interessen und dem Vorwissen des Lesers abhängt (vgl. Schurf & Wagner, 2008, S. 49).

Eine Hälfte der Klasse (Gruppe A) wird aufgefordert, sich als Leser einen gleichaltrigen Mitschüler vorzustellen, der zwar wenig kunstinteressiert ist, aber dafür eine Affinität zum Thema Indien hat. Die andere Klassenhälfte (Gruppe B) soll sich wiederum ausmalen, dass ihr Leser ein erwachsener Kunstkritiker für zeitgenössische Kunst ist, der mit dem Thema Indien nicht besonders vertraut ist.

Fragen, die sich die Schreibenden in diesem Zusammenhang stellen könnten, wären etwa:

- Wie nah oder fern steht mein Leser dem Thema?
- Was könnte meinen Leser an meinem Text interessieren?
- Mit welcher Motivation könnte er einen Text über mein Thema lesen?
- Auf welche Fragen sucht er in meinem Text vielleicht Antworten?
- Wie viel Zeit wird sich mein Leser für den Text nehmen?

(Vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2011, S. 220)

Anschließend beschreibt die Klasse die ihrer Ansicht nach wichtigsten Bildgegenstände erneut, diesmal allerdings mit Blick auf den jeweiligen Adressaten.

Die Lehrkraft trägt als nächstes mit den Schülerinnen und Schülern die wesentlichen Formulierungen für eine Bildbeschreibung an der Tafel zusammen. Diese überträgt sie in eine Liste mit Formulierungsbausteinen für Bildbeschreibungen [**Material 9**], welche später bei der Überarbeitung der Texte helfen wird.

**Material 9: Liste mit Formulierungsbausteinen für Bildbeschreibungen
(eigene Darstellung, basierend auf Dorner & Schmölzer-Eibinger, 2012,
S. 233 sowie Hamp-Lyons & Heasley, 2010, S. 39)**

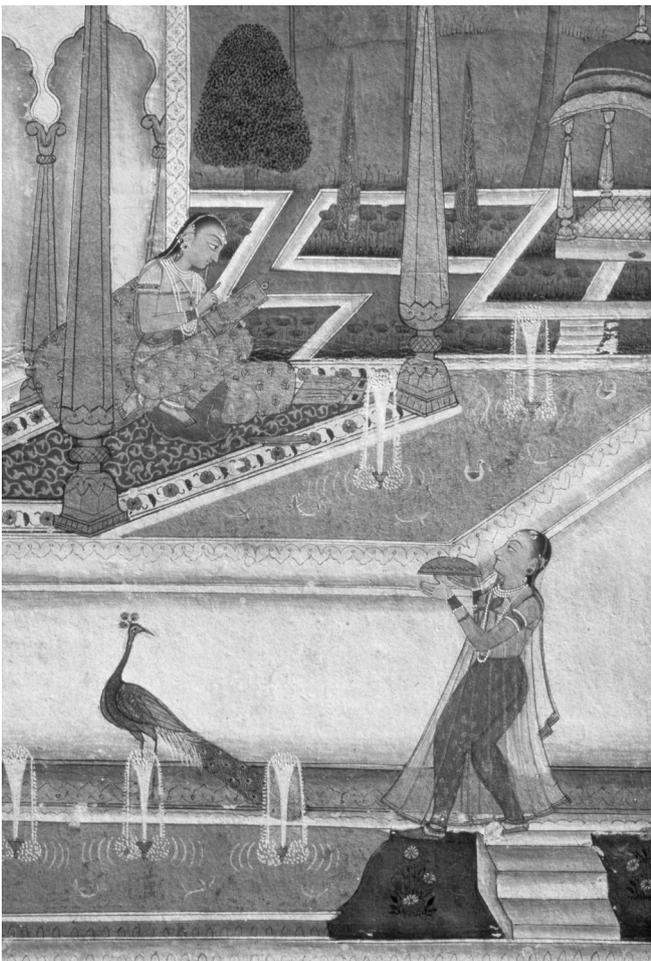
Ziel	Formulierungsbaustein
etwas benennen	<ul style="list-style-type: none"> • man sieht ..., • zu sehen ist ..., • das ist ..., • ist zu sehen ..., • befindet sich ..., • das Bild zeigt ..., • es handelt sich um ...
etwas lokal verorten	<ul style="list-style-type: none"> • hinter ..., • vorne ..., • neben ..., • über ..., • unter ..., • oben ..., • unten ..., • am Bildrand ..., • im Zentrum ..., • in der Mitte ..., • im Vordergrund ..., • im Hintergrund ..., • links im Bild ..., • rechts im Bild ..., • auf der (linken/rechten) Seite ..., • auf gleicher Höhe ...
Relationen im Raum herstellen	<ul style="list-style-type: none"> • gleich hoch wie ..., • schräg nach hinten ..., • von hinten nach vorne ..., • von links nach rechts ...
etwas vergleichen	<ul style="list-style-type: none"> • ist größer als ..., • ist gleich groß/lang/breit wie ..., • ähnlich wie ..., • anders als ..., • im Gegensatz zu ..., • im Vergleich zu ..., • sieht aus wie ... • unterscheidet sich von ..., • entspricht/entspricht nicht ..., • demgegenüber ..., • hingegen ...
etwas hervorheben	<ul style="list-style-type: none"> • besonders auffallend ist, dass ..., • hervorstechend ist ..., • im Mittelpunkt steht ..., • am wichtigsten ist ...
Gesamteindruck beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> • ich finde ..., • ich denke ..., • es wirkt auf mich, als ob ..., • mir gefällt besonders, dass ..., • was mir nicht so gut gefällt, ist ...

Daraufhin wird besprochen, welchen Aufbau der Text generell haben soll und welche Inhalte in Einleitung, Hauptteil und Schluss behandelt werden sollen: In der Einleitung sollen (falls bekannt) der Titel des Bildes, der Autor, die Entstehungszeit sowie Malweise (Öl, Wasserfarbe, Miniatur ...) und Format (Hoch- oder Querformat) genannt werden. Im Hauptteil wird zunächst der Bildgegenstand oder das Hauptmotiv beschrieben. Es folgen weitere für den Leser (Mitschüler oder Kunstkritiker) interessante Einzelheiten in einer nachvollziehbaren Reihenfolge (etwa von links nach rechts, von oben nach unten oder vom Vordergrund über den Mittelgrund zum Hintergrund). Der Schluss beinhaltet den Gesamteindruck des Bildes auf die Schülerin/den Schüler (vgl. ebd.; vgl. Schurf & Wagner, 2008, S. 50).

Schritt 2: Texte verfassen

Jetzt werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, eine Beschreibung zu einem weiteren Beispielbild [**Material 10**] zu verfassen. Das Bild zeigt eine indische Miniatur eines unbekanntenen Künstlers aus dem 17.–18. Jahrhundert und trägt den Titel „Frau mit Dienerin“. Gruppe A wird aufgefordert, ihren Text an den gleichaltrigen, indieninteressierten Mitschüler zu schreiben, Gruppe B bekommt die Aufgabe, ihre Bildbeschreibung an den erwachsenen Kunstkritiker zu richten.

Material 10: „Frau mit Dienerin“ (akg-images/Jean-Louis Nou)



Schritt 3: Prüfen

Nach dem Schreiben des Textes bilden die Schülerinnen und Schüler Zweier-Gruppen, wobei immer jeweils eine Schülerin/ein Schüler aus Gruppe A und die/der andere aus Gruppe B kommen. Die Texte werden ausgetauscht und die jeweilige Partnerin/der jeweilige Partner prüft den Text des/der anderen anhand der von der Lehrkraft ausgeteilten Liste mit Formulierungshilfen. Welche wichtigen Formulierungen kommen im Text schon vor, welche fehlen? Anschließend geben die Partner einander die Texte wieder zurück und besprechen die Anmerkungen. Zur Diskussion gestellt werden soll auch, inwieweit die Orientierung am Adressaten den Schreibprozess beeinflusst hat.

Schritt 4: Überarbeiten

Jeder überarbeitet seinen eigenen Text mithilfe der Liste mit Formulierungshilfen.

Differenzierungsmöglichkeiten

Schülerinnen und Schüler, die mit dem Verfassen und/oder Überarbeiten von Bildbeschreibungen keine oder keine großen Schwierigkeiten mehr haben, können versuchen, sowohl die Überprüfung des Textes ihrer Mitschülerin/ihres Mitschülers als auch die eigene Überarbeitung ihres Textes ohne die Liste mit Formulierungshilfen durchzuführen.

1.2 Förderung des Einsatzes von kohärenzbildenden Mitteln durch Satzkombination (Sandra Schwinning)

1.2.1 Forschungsstand

Wer Texte zu schreiben hat, muss über die Fähigkeit verfügen, Kohärenz herzustellen, unter anderem mithilfe von Kohäsionsmitteln. Folgerichtig bezeichnen zum Beispiel Blatt, Ramm und Voss (2009) das Vorkommen kohäsiver Mittel als qualitätsbestimmendes Merkmal von Schülertexten in der Erprobungsstufe. Neuere empirische Forschungen weisen darauf hin, dass die kohärente Gestaltung von Texten und die sprachliche Verknüpfung von Gedanken Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten bereiten. Übereinstimmend identifizieren die Analysen von Neumann (2007) und Neumann & Lehmann (2008) zum DESI-Korpus und die aktuellen Studien von Cantone und Haberzettl (2008) und Peschel (2010) auf der Basis der Analyse von Schülerkorpora noch bis zur 9. Jahrgangsstufe Fehler oder mangelnde Varianz im Bereich der Verknüpfungen. Mittel zum expliziten Ausdruck konzessiver Beziehungen zum Beispiel sind in den Klassen 8 und 9 des Gymnasiums in höchstens der Hälfte der argumentativen Schülertexte zu finden (vgl. Rezat, 2011), obwohl konzessive sprachliche Mittel wie *obwohl* oder *trotzdem* für das Einräumen von Gegenargumenten wesentlich sind. In Lernertexten kann demnach im Bereich der Verknüpfungsmittel ein Problemschwerpunkt ausgemacht werden. Der Frage, wie ein Training des Einsatzes kohäsiver Mittel beschaffen sein kann und wie wirksam es ist, ist man im deutschen Sprachraum unserer Kenntnis nach noch kaum systematisch nachgegangen. Knopp et al. (2013) planen entsprechende Forschungsprojekte als Interventionsstudien bis zum Jahr 2015 durchzuführen und auszuwerten. Die Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts zum Einsatz von Konnektoren in argumentativen Texten von Ocheduska-Aden sind aktuell noch unveröffentlicht (vgl. Ocheduska-Aden, 2014). Anders stellt sich die Forschungslage im anglo-amerikanischen Raum dar. Dort wurden insbesondere wieder seit dem Jahr 2005 Studien durchgeführt, in denen Schülerinnen und Schüler trainieren, aus Paaren von einfachen Sätzen Sätze mit höherer Komplexität wie Satzgefüge zu formulieren: In kooperativen Lernsettings werden Sätze dabei beispielsweise mit Konjunktionen oder Adverbien verbunden (vgl. Saddler & Graham, 2005; Saddler, Asaro & Behforooz, 2008). Metaanalysen dieser und anderer angloamerikanischer Studien zeigen, dass eine Förderung im Bereich der Satzkombination mittlere positive Effekte auf die Textqualität zeigt (vgl. Philipp, 2012, S. 64). Insgesamt scheint es also lohnend, diesen Aspekt des Schreibens näher zu betrachten.

Hayes und Flower (1986) beschreiben als Hauptunterschiede zwischen Experten und Durchschnittsschreibern, dass Experten erstens insgesamt längere Texte schreiben und zweitens auch längere Teilsätze in einem Zug formulieren als durchschnittliche Schreiber. Sie schließen daraus, dass die Fähigkeit, in größeren (Satz-)Einheiten zu operieren und Sätze flüssig produzieren und verbinden zu können, Teil dessen ist, was einen flüssigen beziehungsweise fluenten Schreiber ausmacht.

Die Konstruktion konzeptionell schriftsprachlicher Sätze gehört zu den basalen Fertigkeiten des Schreibens (z.B. Philipp, 2014). Im Kern geht es bei der Förderung um eine Steigerung des Automatisierungsgrads beim Formulieren von Sätzen und somit auch um eine Entlastung der kognitiven Aktivitäten, die der Schreiber beziehungsweise die Schreiberin im Schreibprozess koordinieren muss. Wenn mehr sprachliche Mittel zur Verfügung stehen, kann die Aufmerksamkeit mehr der inhaltlichen und strukturellen Gestaltung des Textes gelten.¹² Wenn ein Schreiblernender auf Satzebene nur auf eine sehr begrenzte Anzahl an Formulierungsmodellen zurückgreifen kann, kann sich dies darüber hinaus nega-

¹² Dem Prinzip der Förderung hierarchieniedriger Prozesse zur kognitiven Entlastung folgen auch die Leseflüssigkeitstrainings für stockend lesende Schülerinnen und Schüler, die wir in Kap. 2.1 vorstellen.

tiv auf den Grad der Ausgestaltung und die Qualität seines Textes auswirken (vgl. Saddler & Graham, 2005).

Schülerinnen und Schüler tendieren in einer früheren Phase der Schreibentwicklung – in der Primarstufe und noch zu Beginn der Erprobungsstufe – dazu, die zeitliche Reihenfolge von Ereignissen in stereotyper Form auch sprachlich abzubilden. Das zeigt sich an der ausgesprochen häufigen Verknüpfung mit *und dann* in den Texten junger Schreiber (vgl. Augst et al., 2007). Wenn der Konnektor *nachdem* verfügbar ist, kann auch wie in Beispielsatz (2) formuliert werden. Beispielsatz (3) zeigt, wie es durch den Einsatz des Konnektors *bevor* möglich wird, sich von der Reihenfolge der Ereignisse zu lösen.

- (1) Lisa backt einen Kuchen *und dann* geht sie in den Park.
- (2) *Nachdem* Lisa einen Kuchen gebacken hat, geht sie in den Park.
- (3) Lisa backt einen Kuchen, *bevor* sie in den Park geht.

Dies ist nur ein Beispiel für die variable Darstellung zeitlicher Verknüpfung, die durch unterschiedliche Konnektoren und Satzstellungen möglich wird.

Ähnlich anschauliche Beispiele sind auch für adversative (Beispielsätze 4 und 5), kausale (Beispielsätze 6 bis 8) oder konzessive (Beispielsätze 9 bis 11) Satzverbindungen konstruierbar.

- (4) Daniel schwimmt gut, *aber* sein Bruder Mark schwimmt besser.
- (5) Daniel schwimmt gut. Sein Bruder Mark *hingegen* schwimmt besser.
- (6) Tina kann nicht am Schulausflug teilnehmen, *weil* sie krank ist.
- (7) Tina ist krank. *Deshalb* kann sie nicht am Schulausflug teilnehmen.
- (8) Tina kann *wegen* einer Krankheit nicht am Schulausflug teilnehmen.
- (9) *Obwohl* es stark regnete, nahm Gustav keinen Schirm mit.
- (10) Es regnete stark. *Trotzdem* nahm Gustav keinen Schirm mit.
- (11) Gustav nahm *trotz* des starken Regens keinen Schirm mit.

Texte von Schülerinnen und Schülern, die dazu tendieren, die Abfolge ihrer Gedanken immer wieder mit denselben Mitteln zu markieren, wirken leicht monoton oder hölzern (vgl. Peschel, 2010, S. 48). Es gelingt ihnen nicht, Inhalte kommunikativ zu gewichten (vgl. Peschel, 2010, S. 110) und Akzente zu setzen (vgl. Menzel, 1998a, S. 32), zum Beispiel durch Topikalisierung, das heißt Platzierung am Satzanfang. Ein Training im Bereich der Kombination von Sätzen kann dazu beitragen, die Fähigkeit zur Variation der sprachlichen Darstellung zu fördern.

Nach den Erkenntnissen der Schreibentwicklungsforschung ist eine den Leser einbeziehende Schreibhaltung Voraussetzung für systematisch verwendete Verknüpfungen (vgl. Bachmann, 2002, S. 205). Während reihende Verknüpfungen (z.B. *und dann*) typisch für eine assoziativ-expressive Schreibhaltung sind, werden gestaltende Verknüpfungen (z.B. *weil*, *obwohl* oder auch *bevor*) verwendet, um einen Adressaten gezielt durch den Text zu führen. Bei unverbundenen Sätzen ist der Zusammenhang offen und muss vom Leser inferiert werden (vgl. Feilke, 2001; Raible, 1992). Verbundene Sätze verdeutlichen den von der Schreiberin oder dem Schreiber intendierten Sinnzusammenhang. Den Adressaten und sein Wissen im Blick können geübte Schreiber auch ohne Verbindungen auf der Textoberfläche auskommen und ganz auf die Inferenz durch den Leser setzen. Der Beginn der Sekundarstufe erscheint aber als geeigneter Zeitpunkt, zunächst einmal die explizite und variable Verknüpfung von Sätzen zu thematisieren, auf die man dann später gegebenenfalls im Vertrauen auf die Fähigkeiten der Leser bewusst verzichten kann.

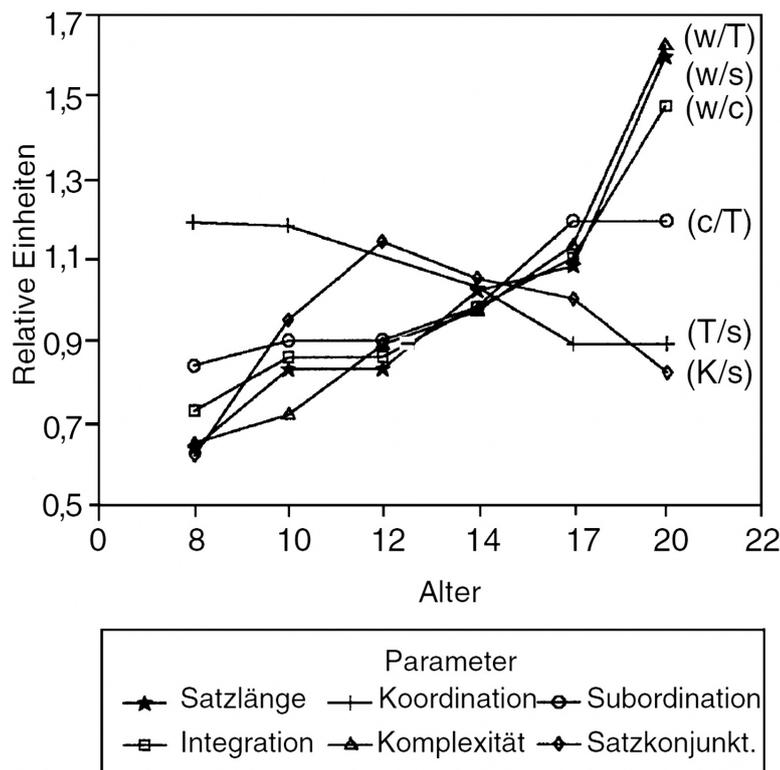
Der Schriftspracherwerb ist auf verschiedenen sprachlichen Ebenen geprägt von einer Entwicklung von der Aggregation zur Integration (vgl. z.B. Augst et al., 2007 für die Primarstufe, Augst & Faigel, 1986 für die Sekundarstufen I und II, zusammenfassend Pohl, 2014a). In extrem aggregierten Formen werden zwei Einzelsätze unverbunden hintereinander gesetzt und die Verknüpfung bleibt dem Leser überlassen (vgl. Raible, 1992, S. 27). In integrierten Formen – Beispielsätze (8) und (11) – wird ein Einzelsatz vollständig in einen Trägersatz integriert. Die Satzinhalte (Propositionen) von zwei Einzelsätzen werden in einem einzigen Satz dargestellt. Dies ist noch weiter steigerbar, denn es bietet sich nun die Möglichkeit, einen weiteren Nebensatz, wie in Beispielsatz (12), anzuschließen oder eine weitere Proposition zu integrieren, wie Beispielsatz (13) zeigt.

- (12) Gustav nahm trotz des starken Regens keinen Schirm mit, *weil* er seiner neuen wasserabweisenden Jacke vertraute.
- (13) Gustav nahm *wegen* seines Vertrauens in seine neue wasserabweisende Jacke trotz des starken Regens keinen Schirm mit.

Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, mehr Propositionen in einem Satz aufeinander zu beziehen. Dies trägt dazu bei, dass sowohl die Sätze (vgl. Feilke, 1996a) als auch die Texte von Lernern länger und komplexer werden (vgl. Feilke, 2001). Der Text wird so insgesamt dichter (vgl. Tophinke & Ziegler, 2008). Abbildung 1 veranschaulicht die oben genannten Zusammenhänge für die Altersstufen von der Sekundarstufe bis ins Erwachsenenalter. Es ergeben sich gegenläufige Entwicklungen: Die Satzlänge (w/s; Anzahl der Wörter pro Satz) steigt kontinuierlich an. Der Integrationsindex (w/c; Anzahl der Wörter pro Teilsatz mit finitem Verb) und die Komplexität (w/T; Anzahl der Wörter pro Hauptsatz inkl. abhängiger Teilsätze) steigen ebenfalls ständig an. Mit zunehmendem Alter geht jedoch der Einsatz expliziter Verknüpfungsmittel in Form von Konjunktionen zurück (K/s; Konjunktionen pro Satz). Schreiberwerbsforscher schließen daraus, dass lineare Reihungen von Propositionen mit zunehmendem Alter durch syntaktisch komplexe Propositionengefüge abgelöst werden (vgl. Augst & Faigel, 1986, S. 102). Voll entfaltet ist dies in den Texten von Studierenden feststellbar. Feilke (1996a) fasst zusammen, dass eine Entwicklung „von der Satz-Koordination über die Subordination zur Integration auf Phrasenebene“ (Feilke, 1996a, S. 1182) vollzogen wird.

Beispielsatz (13) zeigt jedoch auch, dass die Integration nicht beliebig steigerbar ist, sondern an Grenzen stößt, an denen ein Satz beziehungsweise Text überkonstruiert, überfrachtet oder überformal wirkt. Die bloße Anzahl von Verknüpfungen oder der Grad der Integration sind daher grundsätzlich nicht ausschlaggebend für die Qualität eines Textes. Wichtiger sind die Qualität der Verknüpfungen und die angemessene „Dosierung“ der Integration. Deshalb sollten die Schülerinnen und Schüler unter anderem über verschiedene Möglichkeiten verfügen, von Fall zu Fall funktionale Verknüpfungen zu wählen.

Abbildung 1:
Syntaktische Merkmale
der Schreibentwicklung
(Feilke, 1996a, S. 1183)



Das folgende Schülertextbeispiel (Abbildung 2) veranschaulicht, welche Herausforderung die Verknüpfung von Gedanken im Verlauf der Schreibentwicklung darstellen kann und wie Probleme damit auf der Textoberfläche sichtbar werden. Der Text stammt von einer Schülerin der fünften Jahrgangsstufe eines *Ganz-In-Projektgymnasiums*. Er wurde im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum anschaulichen beziehungsweise spannenden Erzählen geschrieben. Als Schreibimpuls diente eine Bildergeschichte. An Bildergeschichten als Vorlagen für schriftliches Erzählen ist berechnete Kritik geübt worden. Sie können beispielsweise dazu verleiten, die einzelnen Bilder zu beschreiben, und so eine gestaltende Erzählhaltung verhindern (vgl. Bredel, 2001; ähnliche Kritik üben z.B. Haueis, 1999 oder Bartnitzky, 2006). Das dürfte auch auf den im Folgenden abgedruckten Schülertext zutreffen. Hier interessiert aber in erster Linie der Satzbau. Während der Verfasserin schon einiges gelingt, beispielsweise hinsichtlich der Wortwahl und der Ausgestaltung, ist der Satzbau sehr einfach. Es wird stets auf das gleiche Satzbaumuster zurückgegriffen. Durch abwechslungsreiche Verknüpfungen und eine variabelere Syntax könnte der Text klar gewinnen.

Der kaputte Reifen

Es war ein schöner Tag. Max und Moritz spielten auf der Straße. Da sagte Moritz: „Ich habe eine Flasche gefunden, sollen wir Seeräuber spielen und sie in den Rhein werfen?“ Da antwortete Max: „Ok. Aber es darf keine Glasscherbe drin sein, also auf die Straße fallen“

Max nahm die Flasche und warf sie zu Moritz. Er warf sie mit richtig viel Kraft in den Rhein. Das Wasser spritzte und Moritz wurde ein bisschen nass. Moritz dachte: „Bald wird ein Seeräuber die Flasche finden. Und denken es wäre ein Schatz. Und Moritz dachte sich: „Supi es ist nichts Blödes passiert.“ Da sagte Moritz fröhlich: „Guck mal, da liegen noch mehr Flaschen.“ Da hörten die beiden ihren Vater fröhlich summend auf der Straße am Ufer entlang fahren. Die beiden dachten sich:

„Oh nein, er fährt genau auf die 6 kleinen Scherben zu.“ Moritz sagte mit klappernden Zähnen: „Ich dachte die Glasscherben wären im Wasser!“ Mit einem lauten zischen ging dem Reifen langsam die Luft aus. Max und Moritz schämten sich und gingen betrübt nach Hause. Die beiden erzählten ihrer Mutter alles über die Flasche, die Scherben und über den Reifen. Zum Schluss sagte Mutter: „Ich werde dicht halten.“ Da ging es Moritz und Max gleich besser. Da ging die Tür auf. Und Vater kam mit einem platten Reifen und mit vielen Fetzen im Gesicht hinein.

Da musste Mutter, Moritz ^{und} Vater lachen. Moritz erzählte Vater die Geschichte. Und er war nicht böse. Und er war nicht böse. Da waren die beiden sehr glücklich.

Der Text besteht aus einfachen Hauptsätzen, Satzreihen und der Wiedergabe wörtlicher Rede. Auf Verknüpfungsmittel und die explizite Ausgestaltung der gedanklichen Verbindungen wird weitgehend verzichtet. Alle Satzreihen werden ausschließlich durch *und* koordiniert. Einmal kommt *aber* in der Funktion eines Adverbkonnektors vor. In fünf Fällen wird der einfache Hauptsatz mit *da* eingeleitet. Bei der Wiedergabe wörtlicher Rede oder Gedanken sind die Inquit-Formeln immer vorangestellt. Auch die wörtliche Rede selbst besteht ausnahmslos aus einfachen Hauptsätzen.¹³

Diese Kennzeichen des Satzbaus deuten darauf hin, dass es der Schülerin noch nicht gelingt, die Gedankenverbindungen zu elaborieren und den Rezipienten gezielt durch den Text zu führen. Einem Leser beziehungsweise einer Leserin wird ein hohes Maß an Kooperation bei der Interpretation der offenen Anschlüsse und auch bei der Rekonstruktion der Motive der handelnden Figuren abverlangt.

Um Impulse zu geben, die der Schülerin helfen, sich von dem recht starren Satzbau- und Formulierungsmuster zu lösen, bieten sich verschiedene Ansatzpunkte. Neben Übung

Abbildung 2:
Schülertextbeispiel

¹³ Es spricht auch vieles dafür, die Wiedergabe wörtlicher Rede an sich als aggregative Form aufzufassen (vgl. Augst et al., 2007, S. 287).

gen zu variablen Formen der wörtlichen Rede kann es hinsichtlich der Verknüpfungen beispielsweise darum gehen, semantische Alternativen zur linear reihenden Verknüpfung mit *und* zu finden. Dafür könnten einige der mit *und* verknüpften Satzreihen herausgesucht, in Einzelsätze zerlegt und dann neu verknüpft werden. Der Satz *Max und Moritz schämten sich und gingen betrübt nach Hause* bietet beispielsweise Anlass zur Reflexion, da sich hier die Gelegenheit bietet, das Motiv für die Rückkehr zur Mutter durch den Einsatz einer kausalen Verknüpfung, zum Beispiel *weil*, stärker in den Vordergrund zu rücken, und gleichzeitig den stark parataktisch geprägten Satzbau durch ein Satzgefüge aufzulockern.

Auch die Bezüge, die die Verfasserin durch die Verwendung von *da* ausdrückt, könnten variiert werden. *Da* kann im Deutschen sehr vielfältige Aufgaben übernehmen und im Grunde – in der einen oder anderen Funktion – an fast jeder Position im Satz auftreten (vgl. Redder, 1990, S. 132 ff.). Im Textbeispiel dient es ebenso verschiedenen Zwecken: Im Satz *Da sagte Moritz fröhlich: „Guck mal, da liegen noch mehr Flaschen.“* dient das erste *da* dazu, ein neues Ereignis zu eröffnen, hier die Äußerung einer Figur; das zweite *da* hingegen verweist deiktisch auf einen Ort. Im Abschnitt *Zum Schluss sagte Mutter: „Ich werde dicht halten.“ Da ging es Moritz und Max gleich besser.* verweist *da* wiederum auf den Grund, nämlich die Unterstützung der Mutter, und steht etwa für *deshalb*. Zum Schluss des Textes, wenn es um die Auflösung der Komplikation geht *Da musste(n) Mutter, Moritz, Max und Vater lachen.* ersetzt *da* so viel wie *Als sie das sahen, ...* und wäre damit auch durch einen Temporalsatz ersetzbar.¹⁴

Bei der Diagnostik von Schwierigkeiten bei Textverknüpfungen, Syntax und Kohäsion und Kohärenz können einige der folgenden, beispielhaften Beurteilungskriterien hilfreich sein (siehe Abbildung 3). Sie können bei Bedarf in bestehende Erwartungshorizonte oder Beurteilungskataloge integriert und angepasst werden. Dabei ist immer zu berücksichtigen, dass der Verzicht auf den Einsatz von Verknüpfungsmitteln der Qualität eines Textes nicht immer abträglich sein muss und die Angemessenheit der Verknüpfungen von dem Schreibalter des Schreibenden und der konkreten Schreibaufgabe abhängt. Trotzdem können solche Kriterien als Orientierungsrahmen für Lehrpersonen nützlich sein.

¹⁴ Die dominanten deiktischen Prozeduren mit *da* am Beginn der Sätze und Redeeinleitung könnten in diesem konkreten Fall – wie gesagt – darauf zurückzuführen sein, dass die Verfasserin aufgrund der Struktur des Schreibanlasses „Bildergeschichte“ in einen beschreibenden statt erzählenden Duktus fällt. Die Verfasserin folgt mehr der Wahrnehmung der dargestellten Bildfolgen und stützt sich weniger auf narrative, von ihr konstruierte Handlungsabläufe, was sich in den Formulierungen niederschlägt. (Zum Einfluss der Bildergeschichte auf den Anteil der deiktischen Prozeduren in Schülertexten vgl. Bredel, 2001, S. 15).

Verknüpfungsmittel

Anzahl und Vielfalt	Der Text enthält nur wenige Verknüpfungsmittel oder sie wiederholen sich und wirken monoton.	Der Text enthält einige Verknüpfungsmittel, die sich aber z.T. wiederholen.	Der Text enthält viele, abwechslungsreiche Verknüpfungsmittel.
Korrektheit und Angemessenheit	Die verwendeten Verknüpfungsmittel werden z.T. falsch bzw. unangemessen verwendet.	Die verwendeten Verknüpfungsmittel werden fast durchgehend richtig und angemessen verwendet. Fehler kommen selten vor.	Die Verknüpfungsmittel werden durchgehend richtig und angemessen verwendet.

Satzbau

Komplexität	Der Satzbau ist einfach (nur einfache Sätze und Satzreihen).	Der Satzbau ist geprägt durch einfache Sätze, Satzreihen und einige Satzgefüge.	Der Satzbau ist abwechslungsreich und ggf. komplex.
Korrektheit	Der Satzbau ist unvollständig oder falsch und beeinträchtigt das Verständnis.	Der Satzbau weist einige, kleinere Mängel auf, z.B. einzelne unvollständige Sätze. Das Verständnis wird nicht oder kaum beeinträchtigt.	Der Satzbau ist durchgehend grammatisch korrekt.

Kohärenz und Kohäsion

Satzkohärenz	Sätze sind nicht, nicht klar oder nur linear reihend miteinander verknüpft. Zusammenhänge sind offen und werden z.T. unverständlich dargestellt.	Sätze sind nur teilweise, nicht klar oder z.T. fehlerhaft verknüpft. Zusammenhänge sind jedoch weitgehend nachvollziehbar.	Sätze sind sinnvoll und nachvollziehbar miteinander verknüpft (z.B. durch Konjunktionen und Adverbien). Zusammenhänge sind durchweg nachvollziehbar.
--------------	--	--	--

Abbildung 3:
Beispiele für
Diagnosekriterien
hinsichtlich Text-
verknüpfungen und
Satzbau

1.2.2 Mittel der Kombination von Sätzen

Eine Reihe von Aspekten trägt dazu bei, dass ein Text als kohärent bezeichnet werden kann, und es bieten sich folglich verschiedene Lern- und Übungsschwerpunkte an. Im Zusammenhang mit lokaler Kohärenz können Formen der Wiederaufnahme zum Thema werden, zum Beispiel die Substitution oder die Wiederaufnahme durch Pronomen oder Adverbien (Proformen). Eine weitere Möglichkeit, lokale Kohärenz zu schaffen, ist der Einsatz von Konnektoren, die Verbindungen zwischen Sätzen oder Satz- beziehungsweise Textteilen herstellen. Ausdrücke (x), die die Funktion von Konnektoren übernehmen können, zeichnen sich laut Pasch et al. (2003) durch folgende fünf Merkmale (M) aus:

- „(M1') x ist **nicht flektierbar**.
- (M2') x vergibt **keine Kasusmerkmale** an seine syntaktische Umgebung.
- (M3') Die Bedeutung von x ist eine **zweistellige Relation**.
- (M4') Die Argumente der Bedeutung von x sind **propositionale Strukturen**.
- (M5') Die Ausdrücke für die Argumente der Bedeutung von x müssen **Satzstrukturen** sein können.“ (Pasch et al., 2003, S. 331)

Diese Merkmale treffen auf die Wortarten Konjunktion und satzverbindendes Adverb zu. Konjunktionen verbinden unter anderem Sätze grammatisch und inhaltlich miteinander. Sie zählen dabei nicht als unmittelbarer Bestandteil des Satzes im Sinne eines Satzglieds. Koordinierende Konjunktionen können gleichrangige Sätze verbinden, subordinierende Konjunktionen leiten abhängige Sätze ein. Satzverbindende Adverbien hingegen haben Satzgliedstatus und können grundsätzlich das Vorfeld in einem Satz besetzen (vgl. Pasch et al., 2003, S. 37 f.).

Präpositionen werden durch das Kriterium der Kasusvergabe (M2) und durch das Kriterium, dass die Argumente Satzstrukturen sein müssen (M5), in der oben genannten Definition explizit ausgenommen. Sie sind jedoch für die Bildung komplexer Sätze von nicht zu bestreitendem Wert. In einer Perspektive, die die zunehmende Integration, die sich in der Schreibentwicklung auch auf der Satzebene vollzieht, einbezieht, ist es sinnvoll, neben den Konnektoren die Präpositionen zu berücksichtigen. In der Didaktik spricht man von „Beziehungswörtern“ (vgl. Menzel, 1998a), Merz-Grötsch dagegen (2010) fasst Konjunktionen, Adverbien und Präpositionen unter dem Begriff „Konnektoren“ zusammen. Ungeachtet solcher terminologischer Differenzen ist es didaktisch betrachtet sinnvoll, im Unterricht Konjunktionen, Adverbien und Präpositionen gemeinsam zu thematisieren. Sie zeichnen sich zwar durch unterschiedliche syntaktische Eigenschaften aus, haben jedoch semantische Gemeinsamkeiten, die hilfreich sein können, wenn es darum geht, die Komplexität der syntaktischen Struktur weiter steigern zu können (siehe die exemplarische Darstellung in Abbildung 4).

Abbildung 4:
Semantische
Gemeinsamkeiten
satzkombinierender Mittel

Semantisches Kriterium: Bedeutung der Verbindung	Konjunktion (koordinierend)	Konjunktion (subordinierend)	Satzverbindendes Adverb	Präposition
<i>temporal</i> – vorzeitig	--	nachdem	danach	nach
<i>temporal</i> – nachzeitig	--	bevor	zuvor	vor
<i>adversativ</i>	aber, doch	--	hingegen	--
<i>kausal</i>	--	weil, da	deswegen, folglich	wegen, aufgrund
<i>konzessiv</i>	--	obwohl	trotzdem	trotz

Ein Beispiel für eine solche Komplexitätssteigerung beziehungsweise zunehmende Integration (z.B. Raible, 1992; Eisenberg, 2004; Tophinke & Ziegler, 2008; Hoffmann, 2014):

<p style="text-align: center;">aggregativ</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">integrativ</p>	Ebene I	Juxtaposition; Sätze werden unverbunden nebeneinander gestellt, der Leser muss die inhaltliche Verknüpfung erschließen <i>Es regnete. Tom nahm einen Schirm mit.</i>
	Ebene II	Explizit verknüpfte Hauptsätze <i>Es regnete und Tom nahm einen Schirm mit.</i>
	Ebene III	Hauptsätze mit expliziter Angabe der Art der Verknüpfung <i>Es regnete. Deshalb nahm Tom einen Schirm mit.</i>
	Ebene IV	Subordination <i>Da es regnete, nahm Tom einen Schirm mit.</i>
	Ebene V	Präpositionale Gruppen (Übergang vom Verbal- zum Nominalstil) <i>Wegen des Regens nahm Tom einen Schirm mit.</i>

Abbildung 5: Integrationskala (eigene Darstellung in Anlehnung an Raible, 1992 und Tophinke & Ziegler, 2008)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Wortarten Konjunktion und satzverbindendes Adverb vielversprechende Ausdrucksmodelle zu Verfügung stellen, deren Nutzen gekannt und Verwendung eingeübt werden sollte. Im Sinne einer Komplexitätssteigerung ist es in der deutschen Sprache zusätzlich möglich, die semantisch verwandten Präpositionen zu thematisieren. Es geht in diesem Zusammenhang jedoch nicht um eine Komplexitätssteigerung per se, sondern um die Entwicklung eines kompetenten Umgangs mit der Konstruktion und der Verbindung von Sätzen durch das Kennenlernen, Ausprobieren und die Gegenüberstellung verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten.

Was man aus bildungspolitischer Perspektive von Schülerinnen und Schülern auf dem Gebiet der kohärenzbildenden und satzkombinierenden Mittel im oben entwickelten Sinne erwartet und was hierzu im Deutschunterricht bis zur Klasse 10 thematisiert werden soll, definieren die Kompetenzerwartungen, die in den Bildungsstandards (KMK, 2004) formuliert sind. Sie bilden die Grundlage für den Kernlehrplan in NRW, der in Kapitel 1 bereits teilweise vorgestellt wurde. Was den Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* angeht, so soll er „integrativ“ erarbeitet werden, das heißt immer in Verbindung mit einem oder mehreren der anderen Bereiche, nämlich *Sprechen und Zuhören, Lesen und Schreiben*. Hier wird für die Kopplung von Sprachreflexion und Schreiben plädiert, genauer dafür, sprachliche Mittel in ihren Funktionen im Text zu erfahren und zu reflektieren. Damit ist dem entsprochen, was in den Standards postuliert wird. Dort heißt es:

Die Schülerinnen und Schüler „untersuchen und formulieren Texte nach funktionalen, normativen und ggf. ästhetischen Gesichtspunkten. Im Sinne von ‚Sprache im Gebrauch‘ arbeiten sie an dem umfassenden Bereich menschlicher Verständigung, im Sinne von ‚Sprache als System‘ nehmen sie vorwiegend grammatische Erscheinungen und ihre inhaltliche Funktion in den Blick und nutzen diese zur Texterstellung sowie Textüberarbeitung. Sie können grammatische Strukturen korrekt aufbauen und bei Bedarf korrigieren. Die grammatische Terminologie wird nicht im Sinne eines isolierten Begriffswissens, sondern stets im funktionalen Zusammenhang angewandt. [...]“ (KMK, 2004, S. 9).¹⁵

Im Speziellen ist explizit davon die Rede, dass Schülerinnen und Schüler auf Wort- und Satzebene „sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs (Textkohärenz) kennen und anwenden“ (KMK, 2004, S. 16).

¹⁵ Die Bildungsstandards sind von der KMK als Regel- und nicht als Mindeststandards definiert worden, woraus folgt, dass sie ihren Fokus auf die Kompetenzen des Durchschnittsschülers legen (vgl. Bremerich-Vos, 2014, S. 9). Dass schwache Schülerinnen und Schüler die Standards nicht erreichen, ist damit – Normalverteilung vorausgesetzt – bereits auf begrifflicher Ebene evident.

Bei einem Blick in die einschlägigen Schulbücher (z.B. „Deutschbuch“ von Cornelsen oder „P.A.U.L. D“ von Schönigh) zeigt sich für die Erprobungsstufe, dass die Grammatikeinheiten immer noch häufig als isolierte Kapitel oder gebündelt am Ende des jeweiligen Bandes stehen und die Vorgaben der Bildungsstandards noch nicht immer umgesetzt wurden. Um Sätze und Texte zu verändern, wird meist die Arbeit mit grammatischen Proben vorgeschlagen. Die Konjunktion, die laut Kernlehrplan NRW für das Fach Deutsch in den Jahrgangsstufen 5/6 thematisiert werden soll, oder auch satzverknüpfende Adverbien kommen nicht oder nur randständig in Verbindung mit den Satzarten vor. Damit bleibt der Grammatikunterricht, was den Umgang mit diesen sprachlichen Mitteln angeht, auf die grammatisch-syntaktischen Funktionen beschränkt. Das Potenzial dieser „kleinen Wörter“ (Topalovic et al., 2013) bleibt so ungenutzt.

Im Folgenden soll zunächst grob skizziert werden, wie ein Satzkombinations-Training aussieht und mit welchen Übungsmaterialien beziehungsweise -aufgaben gearbeitet werden kann.

1.2.3 Satzkombinations-Training

Programme zur Kombination von Sätzen sind bereits vor dreißig Jahren durch eine Metaanalyse von Hillocks (1984) als lernwirksam identifiziert worden. Insgesamt gingen fünf angloamerikanische Studien in die Analyse ein. Das Ergebnis zeigt, dass die Übung der Kombination von Sätzen (Effektstärke in Form von Cohens d ; $d = .35$) als schreibfördernde Maßnahme gegenüber einem Programm zum freien Schreiben ($d = .16$) gemessen an der Qualität der entstehenden Schreibprodukte mehr als doppelt so wirksam ist (vgl. Hillocks, 1984, S. 161). Aktuelle Metaanalysen, zum Beispiel von Datchuk und Kubina (2013) oder Graham und Perin (2007), kommen, was die Effektivität von Satzkombinations-Trainings auf der Grundlage neu entwickelter Förderprogramme betrifft, zu einem ähnlichen Ergebnis.¹⁶ In der Metaanalyse von Graham und Perin (2007) erreicht das Programm zur Satzkombination ($d = .50$) eine doppelt so gute Wirksamkeit wie schreibfördernde Programme (study of models), die in Anlehnung an das Prinzip Lernen am Modell arbeiten und mit den Schülerinnen und Schülern gute Texte analysieren, um sie anschließend zu animieren, die Muster und Formen der Textvorlagen in den eigenen Texten nachzubilden ($d = .25$; vgl. Graham & Perin, 2007, S. 460).

Satzkombinations-Trainings basieren auf drei theoretischen Annahmen, die im Folgenden jeweils genannt und kurz erörtert werden sollen.

- 1) Sie unterstützen junge, unerfahrene Schreiberinnen und Schreiber darin, eine Vorstellung davon zu entwickeln, welche syntaktischen Möglichkeiten für das Formulieren eines Satzes verfügbar sind und was sie jeweils leisten (vgl. Saddler, 2012, S. 14).

Satzkombinations-Trainings geben Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, frei mit Sätzen zu experimentieren, indem sie Einzelsätze zu einem längeren Gefüge zusammenführen.¹⁷ Sie werden dabei nicht von vorgeschriebenen Regeln geleitet, sondern vielmehr durch die Beispiele der modellierenden Lehrperson, und sie dürfen frei probieren, welche

¹⁶ In die Metaanalyse von Datchuk und Kubina (2013) gingen die Ergebnisse von insgesamt neun Studien ein, in die Metaanalyse von Graham und Perin (2007) fünf Studien. Voraussetzung für die Studien, die in allen genannten Metaanalysen ausgewertet wurden, war, dass sie über ein experimentelles oder mindestens ein quasi-experimentelles Untersuchungsdesign mit einer Experimental- und einer Kontrollgruppe verfügten.

¹⁷ Dies ist auch anders herum denkbar: Im Sinne einer Reduzierung von Komplexität werden Schreiberinnen und Schreiber im Rahmen eines Satzkombinations-Trainings auch ermutigt, ihre Gedanken kürzer und klarer zu fassen, indem übermäßig lange Sätze zerlegt, neu angeordnet oder Teile des Satzes redigiert werden (vgl. Saddler, 2012, S. 14 f.).

Möglichkeiten bestehen, verschiedene Informationen in einem Satz zu kombinieren, solange das Endprodukt grammatisch korrekt ist.

- 2) Die vielschichtigen kognitiven Anforderungen beim Schreiben werden reduziert, wenn der Prozess des Formulierens und Umformulierens von Sätzen automatisierter und flüssiger abläuft (vgl. Saddler, 2012, S. 14).

Das Arbeitsgedächtnis, dessen Kapazität begrenzt ist, wird durch einen höheren Automatisierungsgrad entlastet und Kapazitäten werden für andere Teilprozesse des Schreibens verfügbar (vgl. Saddler, 2012, S. 15). Mit anderen Worten: Wenn hierarchieniedrige Teilprozesse des Schreibens, zum Beispiel eine flüssige Handschrift oder die Satzkonstruktion, einen zu großen Teil des Arbeitsgedächtnisses beanspruchen, sind weniger Kapazitäten für hierarchiehöhere Teilprozesse verfügbar, was sich negativ auf den Schreibprozess auswirken kann.

- 3) Zugewinne in der Schreibflüssigkeit auf Satzebene (syntactic fluency) führen zu qualitativ besserem Schreiben (vgl. Saddler, 2012, S. 14).

Saddler (2012) weist auf verschiedene angloamerikanische Studien hin, zum Beispiel Strong (1990), Phillips (1996) und de Beaugrande (1985), die einen positiven Zusammenhang zwischen der Schreibflüssigkeit auf Satzebene und der Schreibfähigkeit im Allgemeinen, die sich in der Qualität von Schreibprodukten niederschlägt, herstellen konnten: Je flüssiger ein Schreiber auf Satzebene operieren kann, desto besser ist auch das Produkt seines Schreibprozesses (vgl. Saddler, 2012, S. 15).

Aus diesen Annahmen ergeben sich die Ziele eines Satzkombinations-Trainings: Schülerinnen und Schüler sollen syntaktische Ausdrucksvarianten kennen lernen, den Umgang mit diesen Ausdrucksmöglichkeiten üben und sie kompetent, sicher und routiniert anwenden lernen.

Im Rahmen neuerer angloamerikanischer Satzkombinations-Programme (z.B. Saddler & Graham, 2005; Saddler, Asaro & Behforooz, 2008) werden Satzverbindungen in fünf Einheiten jeweils sechs Unterrichtsstunden lang trainiert. Abbildung 6 zeigt den thematischen Ablauf in einer Übersicht.

Zunächst geht es darum, einfache Sätze mit Konnektoren zu verknüpfen. Vornehmlich wird in Satzkombinations-Programmen mit den Konnektoren *und*, *aber* und *weil* geübt. Begonnen wird mit der Konjunktion *und*, da diese als bei Schülerinnen und Schülern bekannt und sicher beherrscht vorausgesetzt werden kann (vgl. Saddler & Graham, 2005, S. 46). Es folgt der adversative Konnektor *aber*, der nicht wie *und* Gemeinsamkeiten unterstreicht, sondern einen Gegensatz betont. Dann steht der Konnektor *weil* an, mit dem eine einfache Grund-Folge-Relation markiert wird.

Abbildung 6:
Thematischer Ablauf
des Satzkombinations-
Trainings von Saddler und
Graham 2005 (vgl. Saddler
& Graham, 2005, S. 46;
Beispielsätze im Original,
Übersetzung S. Sch.)

Einheit 1: Einfache Sätze werden mit den Konnektoren <i>und</i> , <i>aber</i> und <i>weil</i> zu einer Satzreihe bzw. zu einem Satzgefüge verbunden.	<i>Beispiel:</i> <i>Der Wurm war glitschig. Der Wurm schmeckte nicht schlecht. Der Wurm war glitschig, aber er schmeckte nicht schlecht.</i>
Einheit 2: Ein Adjektiv oder Adverb aus einem Satz wird in einen anderen Satz integriert.	<i>Beispiel:</i> <i>Sie rannten zu einer Höhle. Sie rannten schnell. Sie rannten schnell zu einer Höhle.</i>
Einheit 3 und 4: Es werden komplexe Sätze formuliert, indem an einen Hauptsatz ein Adverbial- oder Relativsatz angefügt wird.	<i>Beispiel:</i> <i>Die Schüler jubelten alle. Der Film stoppte. Alle Schüler jubelten, als der Film stoppte.</i>
Einheit 5: Adjektive, Adverbien, Adverbial- und Relativsätze werden in einen Trägersatz eingebettet. (Kombination aus den Einheiten 2 bis 4)	<i>Beispiel:</i> <i>Ralf streckte seinen Kopf heraus. Ralf schaute sich um. Ralf saß in Ryans Tasche. Ralf wusste nicht, wo er war. Ralph, der in Ryans Tasche saß, wusste nicht, wo er war, streckte seinen Kopf heraus und schaute sich um.</i>

In den einzelnen Übungseinheiten werden verschiedene Aufgabenformate eingesetzt, die unterschiedlich schwierig sind. In einfachen Aufgabenformaten sind Hinweise in Form von Unterstreichungen gegeben, die wortwörtlich integriert werden müssen, oder die zu verwendenden Konnektoren sind vorgegeben. Schwierigere Formate sind die offenen Aufgaben, da erstens mehr als zwei Sätze zu verbinden sind und die Schülerinnen und Schüler zweitens eigenständig entscheiden müssen, wie sie die Informationen inhaltlich und syntaktisch integrieren. Abbildung 7 zeigt eine schematische Darstellung, der verschiedenen Formen von Übungen, die in den Satzkombinations-Programmen eingesetzt werden.

Abbildung 7:
Aufgabenformate in
Satzkombinations-Trainings
(eigene Darstellung nach
Saddler, 2012, S. 27 ff;
Beispielsätze im Original,
Übersetzung S. Sch.)

Aufgaben mit Hinweisen	Offene Aufgaben
<p>a) mit Unterstreichung des zu integrierenden Elements Bsp.: Das Wasser war kalt. Das Wasser war <u>erfrischend</u>.</p> <p>Mögliche Lösungen: <i>Das Wasser war kalt und erfrischend. Das kalte Wasser war erfrischend.</i></p>	<p>a) einfache Sätze kombinieren (Satzebene) Bsp.: Das Buch fiel. Das Buch war dick. Das Buch war schwer. Es fiel vom Regal. Es hat niemanden verletzt.</p> <p>Mögliche Lösungen: <i>Das dicke, schwere Buch fiel vom Regal, aber es verletzte niemanden. Obwohl das Buch, das vom Regal fiel, dick und schwer war, verletzte es niemanden.</i></p>
<p>b) mit Verknüpfungswort in Klammern Bsp.: Das Mädchen fiel über den Baumstamm. Sie hatte ihr Gleichgewicht verloren. (weil)</p> <p>Mögliche Lösungen: <i>Das Mädchen fiel über den Baumstamm, weil sie ihr Gleichgewicht verloren hatte. Weil sie ihr Gleichgewicht verloren hatte, fiel sie über den Baumstamm.</i></p>	<p>b) einfache Sätze kombinieren (Absatz-/Textebene) Erweitert das Kombinieren einfacher Sätze, insofern die Einzelsätze in Gruppen vorstrukturiert sind. Es ergibt sich ein thematischer Zusammenhang, sodass aus den verbundenen Einzelsätzen ein narrativer Text entsteht.</p>

Das folgende Vorgehen, den Ablauf der einzelnen Sitzungen betreffend, wurde in Studien erprobt und positiv evaluiert:

1. Die Lehrperson stellt den Zusammenhang her und erklärt den Schülerinnen und Schülern, dass es beim Kombinieren von Sätzen darum geht, längere und prägnantere Sätze zu formulieren, die ihnen beim Verfassen ihrer eigenen Texte helfen sollen.
 2. Die Aufgabe wird vorgelegt. Die Lehrperson erklärt die Aufgabe und zeigt an einem Aufgabenbeispiel, wie man vorgeht, wenn man Sätze kombiniert. Die Lehrkraft dient dabei für die Schülerinnen und Schüler als Modell.
 3. Die Schülerinnen und Schüler üben mündlich mit der Lehrperson, während diese die Lösungen notiert.
 4. Schüler üben in Partnerarbeit, weitere Sätze zu kombinieren. In dieser kooperativen Lernform soll ein Schüler beziehungsweise eine Schülerin die Aufgabe lösen, während ihm der Partner als Helfer zur Seite steht. Anschließend sollen beide Partner über das Gelingen der entstandenen Satzkonstruktion befinden. Das Ergebnis wird schriftlich festgehalten.
 5. Im letzten Schritt üben die Schülerinnen und Schüler einzeln und selbstständig.
- (Vgl. Saddler, Asaro & Behforooz, 2008; Saddler & Graham, 2005, 2007; überblicksartig Philipp, 2014, S. 42)

Für ein Satzkombinations-Training im wissenschaftlichen Rahmen ist im Sinne der Durchführungsobjektivität der Ablauf notwendigerweise immer gleich. In der Lehrpraxis muss das Vorgehen in der Regel an die gegebenen Bedingungen in der Lerngruppe und die institutionellen Gegebenheiten, zum Beispiel die zur Verfügung stehende Lernzeit, angepasst werden. Die Rahmenbedingungen eines solchen Trainings können flexibel angepasst werden, was beispielsweise die Einteilung der Lernpaare oder die Länge der Einheiten angeht. Zur Orientierung: In der Studie von Saddler und Graham (2005) betrug die Lerneinheiten nicht mehr als 25 Minuten pro Sitzung.

Satzkombinations-Programme thematisieren viele verschiedene sprachliche und syntaktische Möglichkeiten, Informationen in einen Satz zu integrieren. Dazu gehören – wie in Abbildung 7 ersichtlich wird – die Verbindung von Sätzen mit Konnektoren, aber auch die Bildung von Relativsätzen oder die Integration von Adjektiven oder Adverbien in einen Trägersatz, um die Sätze länger werden zu lassen. Die verschiedenen sprachlichen Möglichkeiten werden dabei durch die Modellierung durch die Lehrperson demonstriert und später induktiv durch Probieren mit dem Partner oder das selbstständige Arbeiten entdeckt. Es ist möglich, dass Schülerinnen oder Schüler das Prinzip der Satzkombination zwar verstehen, aber weiterhin übermäßig starken Gebrauch von einer einzigen Verknüpfungsvariante machen (vgl. Saddler, Asaro & Behforooz, 2008, S. 27).

Im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler, die Sätze nicht oder variationsarm verknüpfen, ist der Aufgabentyp b) in Abbildung 7 interessant: Es gibt nur wenige zu verknüpfende Sätze, das heißt, das gegebene Material und die gegebenen Inhalte sind gut zu überschauen und es gibt Hilfe in Form von Unterstreichungen der zu integrierenden Information oder einen vorgegebenen Konnektor. Letzterer ist besonders hilfreich, um das eigene Verknüpfungsrepertoire systematisch zu erweitern: Unvertraute, im eigenen Produktionswortschatz nicht enthaltene Verknüpfers müssen ausprobiert und verwendet werden.

Die offenen Übungsformate in der rechten Spalte sind für viele Schülerinnen und Schüler sehr schwierig. Sie müssen ohne Hilfe erkennen, welche inhaltliche Beziehung zwischen den zu verbindenden Einheiten gestaltet werden kann. Hierfür sind die Aktivierung von Weltwissen und ein hohes Maß an Abstraktionsfähigkeit vonnöten. Ob Schülerinnen und Schüler ohne Hilfestellung auf die Satzkombination in einer konzessiven Lesart (*Obwohl das Buch, das vom Regal fiel, dick und schwer war, verletzte es niemanden*) kommen (siehe Abbildung 7), ist zumindest zweifelhaft, zumal auch eine additive Inter-

pretation naheliegend ist (*Das schwere, dicke Buch fiel vom Regal und verletzte niemanden*). Darüber hinaus geht es bei diesen Aufgaben um die Kombination vieler Elemente. Ob alle Elemente in der Lösung berücksichtigt wurden, ist schwer zu überblicken. Daher lernen die Schülerinnen und Schüler eine Technik: Zunächst nummerieren sie die in den Einzelsätzen gegebenen Elemente. Dann zeichnen sie die Teile ihrer Lösung mit diesen Nummern aus und schauen, ob sie die „Soll-Anzahl“ erreicht haben.

Im Deutschen bietet sich – wie in Kapitel 1.2.2 hergeleitet – für Übungen der Satzkombination an, zusätzlich Konstruktionen mit Präpositionen zu thematisieren. Dies berücksichtigt eine schreibentwicklungsbezogene Perspektive (von der Aggregation zur Integration) und schult den Umgang mit komplexeren Strukturen.

1.2.4 Beispiele von Übungen zur Kombination von Sätzen

Im Folgenden werden einige Übungen im Bereich der Satzkombination entwickelt. Zunächst werden allgemeine Übungen zur Satzkombination thematisiert, deren Gestaltung sich an den Prinzipien der angloamerikanischen Satzkombinations-Programme orientiert.

Die darauf folgenden Vorschläge für die Jahrgangsstufen 5/6 sind stärker textbezogen und thematisieren die Funktion bestimmter Konnektoren und satzverbindender Adverbien im Text. Dabei dient jeweils ein kurzer narrativer Text als Ausgangspunkt, an dessen Beispiel die Leistung der Verknüpfung erkannt werden soll, bevor Schülerinnen und Schüler gegebene Beispielsätze selbstständig verknüpfen. Über die einfache Satzverknüpfung mit Konjunktionen und Adverbien hinaus werden syntaktisch integrierende Formulierungsvarianten mit Präpositionen eingeübt.

Immer wird auf eine kooperative Lernform gesetzt. Die Evaluation der Studien zur Satzkombination in angloamerikanischen Studien ergab, dass das Vergleichen und Beurteilen der formulierten Sätze in kooperativen Lernformen besonders lernwirksam ist (vgl. Saddler & Graham, 2005; Saddler, Asaro & Behforooz, 2008). Die Schülerinnen und Schüler arbeiten zu zweit und reflektieren gemeinsam, ob der neu entstandene Satz gelungen ist. Lösungen können auch im Klassenverband besprochen werden. Es ist damit zu rechnen, dass sie öfter defizitär sind. Leistungsschwache Schülerdyaden können dann sowohl von Lösungsanregungen leistungsstarker Dyaden als auch von lehrerseitigen Vorschlägen profitieren.

Die Vorschläge zielen nicht auf eine möglichst umfangreiche Erfassung der sprachlichen Mittel und Möglichkeiten. Es sollen nur Anregungen gegeben werden, wie man einen kleinen Ausschnitt der sprachlichen Möglichkeiten systematisch erarbeiten kann.

1.2.4.1 Satzzentrierte Übungen

Die Lehrperson dient als Modell und modelliert durch lautes Denken, wie man bei der Kombination von Sätzen vorgehen kann. Die Unterstützung durch die Lehrperson und durch Aufgaben mit Lösungshinweisen (vorgegebene Konnektoren) wird im Sinne eines Scaffolding immer mehr abgebaut. Die Schülerinnen und Schüler werden zunehmend selbst gefordert, mögliche Formulierungen auszuprobieren und erst mit Unterstützung der Lehrkraft im Plenum, dann in Partnerarbeit und schließlich allein zu einer Lösung und zu einem Urteil über deren grammatische Korrektheit und den Gebrauchswert der gefundenen Formulierung zu kommen.

Einige grammatische und semantische Aspekte bei der Verwendung von *und*, *aber* und *weil* im schulischen Kontext sind an dieser Stelle in aller gebotenen Kürze anzusprechen.

Die additive, koordinierende Konjunktion *und* ist meist unproblematisch. Es ist die von Schülerinnen und Schülern in ihren Texten am meisten verwendete Konjunktion. Augst und Faigel zeigen dies für argumentative Briefe in den Klassen 7, 10 und 12 des Gymnasiums (vgl. Augst & Faigel, 1986, S. 99), Bachmann (2002) für instruktive Texte in den Jahrgangsstufen 4, 8 und 10. *Und* kann ganze Sätze, Satzteile und Wörter in Satzgliedern miteinander verknüpfen. Die Schülerinnen und Schüler können ausprobieren, was im angeknüpften Satz weggelassen werden kann. So können beispielsweise Wiederaufnahmen durch Proformen getilgt werden oder sich wiederholende Verben wegfallen (Gaping), ohne dass der Inhalt leidet oder der resultierende Satz ungrammatisch wird.

Der adversative Konnektor *aber* kann in Texten in zweierlei syntaktischer Funktion auftreten: Gewöhnlich markiert er als koordinierende Konjunktion einen Gegensatz. Er kann aber auch als Partikel (Adverbkonnektor) auftreten (vgl. Menzel, 1998b, S. 23). Buscha (1989) unterscheidet *aber* in rein adversativer und in konzessiv-adversativer Verwendung (vgl. Buscha, 1989, S. 21). In rein adversativer Verwendung leitet es einen Gegensatz ein. Sprachliche Alternativen bieten beispielsweise *doch* als koordinierende Konjunktion oder *jedoch* und *hingegen* als satzverbindende Adverbien. Eine konzessiv-adversative Verwendung kommt durch eine „Bewertung der Sachverhalte“ (Buscha, 1989, S. 21) zustande. Es könnte dann beispielsweise anstelle des Adversativsatzes auch ein Konzessivsatz mit *obwohl* formuliert werden, das satzverbindende Adverb *trotzdem* verwendet oder eine integrierte Lösung mit der Präposition *trotz* gefunden werden.

In den Texten von Realschülerinnen und -schülern der neunten Jahrgangsstufe ist feststellbar, dass gegenüber anderen semantischen Verbindungen überproportional viele kausale Konjunktionen – insbesondere *weil* – verwendet werden (vgl. Peschel 2006, S. 114). In der gesprochenen Sprache sind zwei Arten der syntaktischen Realisierung von *weil*-Sätzen möglich: erstens mit Verbletzstellung (*Mir ist heiß, weil die Klimaanlage kaputt ist.*) und zweitens mit Verbzweitstellung (**Mir ist heiß, weil die Klimaanlage ist kaputt.*). Die kausale, subordinierende Konjunktion *weil* kann daher in der Schriftsprache Fehler provozieren, wenn Schülerinnen und Schüler die Maßgaben des schriftlichen Standards nicht ausreichend bewusst sind: In geschriebenen Texten werden *weil*-Sätze mit Verbzweitstellung als normabweichend gewertet. In der gesprochenen Sprache hat ein *weil*-Satz mit Verbzweitstellung die Funktion einer nachträglichen Begründung und „kausalen Erklärung“ (Feilke 1996b, S. 42) und könnte daher durch das schriftsprachliche Äquivalent – nämlich die koordinierende Konjunktion – *denn* ersetzt werden. Als grundsätzlich falsch sollte die Verwendung der Verbzweitstellung in *weil*-Sätzen nicht betrachtet werden, da die unterschiedlichen Formen unterschiedliche pragmatische Funktionen erfüllen (weiterführend hierzu vgl. Antomo, 2010; Ziegler, 2009). Eine schriftliche Wiedergabe eines *weil*-satzes mit Verbzweitstellung ist beispielsweise in wörtlicher Rede durchaus vorstellbar. Auch ist ein *weil*-Satz in Verbzweitstellung als Satzbruch (Anakoluth) in der Funktion einer rhetorischen Figur beziehungsweise eines Stilmittels in schriftlichen Texten möglich.

Das kausale *weil* kann in einer semantisch differenzierenden Sichtweise erstens faktisch zur Einleitung eines Realgrunds vorkommen. Zweitens epistemisch einleitend für einen Erkenntnisgrund – in der Schriftsprache steht hier, wie bereits angemerkt, die Konjunktion *denn* – und drittens expressiv zur Einleitung eines Handlungsgrunds und zum Ausdruck der Einstellung des Produzenten (vgl. Feilke, 1996a, S. 41 f.). *Da* ist als typisch schriftsprachliche, stilistische Variante von *weil* zu berücksichtigen, die bei der Voranstellung des Nebensatzes eine bevorzugte Alternative zu *weil* ist (vgl. Peschel, 2006, S. 110 f.).

Das Kombinieren von Sätzen mit *und*, *aber* und *weil*

Idee und Zielsetzung:

Ausgehend von dem nachgewiesenen positiven Einfluss von Satzkombinations-Trainings auf die Gestaltung der Schreibprodukte sollen die Lernenden in diesen Übungen den Umgang mit den Konnektoren *und*, *aber* und *weil* einüben. Hierzu müssen sie entscheiden, ob die Beziehungen zwischen den Sätzen inhaltlich im Sinne einer Gemeinsamkeit, eines Gegensatzes oder einer Grund-Folge-Beziehung zu verstehen sind.

Material und Vorbereitung:

* Arbeitsblatt 1 für jede Schülerin bzw. jeden Schüler

Aufgabenschritte:

Schritt 1: Ziel der Übung deutlich machen

Die Lehrperson erklärt den Schülerinnen und Schülern, dass man, wenn man einen Text schreibt, immer wieder vor der Aufgabe steht, die einzelnen Informationen inhaltlich und sprachlich miteinander zu verknüpfen. Das soll an vorgegebenen Beispielsätzen – zum Teil mithilfe, zum Teil ohne Hilfe – eingeübt werden.

Schritt 2: Modellieren

Den Schülerinnen und Schülern wird das Übungsblatt vorgelegt. Die Lehrperson erklärt die Aufgabe. Es geht darum, aus einfachen, kurzen Einzelsätzen längere Sätze zu bilden. Hierbei helfen Verknüpfungswörter, die zu Beginn der Übung noch vorgegeben sind. Nach und nach sollen passende Verknüpfungswörter von den Schülerinnen und Schülern selbst gefunden werden. Die Lehrperson modelliert durch lautes Denken, wie sie vorgeht, wenn sie Sätze kombiniert.

Schritt 3: Sätze mündlich kombinieren

Die Schülerinnen und Schüler üben mündlich anhand der Beispielsätze mit der Lehrperson. Diese notiert die Lösungen der Schülerinnen und Schüler schriftlich auf einer Folie oder an der Tafel. Dabei sollten verschiedene sprachliche Möglichkeiten, die Beispielsätze zu verknüpfen, thematisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler können für adversative Verknüpfungen z.B. *doch* oder *hingegen* und für kausale Verknüpfungen Möglichkeiten mit *da*, *denn*, *deshalb* etc. erarbeiten.

Schritt 4: Sätze in Partnerarbeit kombinieren

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Partnerarbeit an den Satzpaaren. Der eine schlägt dem anderen eine Lösung vor und steht ihm helfend zur Seite, falls Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabe bestehen. Beide Partner befinden darüber, ob die Lösung gelungen ist, und halten sie schriftlich fest. Die Lösungen können auch im Plenum besprochen werden.

Schritt 5: Sätze selbstständig kombinieren

Die Schülerinnen und Schüler üben einzeln und selbstständig die Kombination der Beispielsätze ein.

Tipp: Wortspeicher

Für Lerngruppen, in denen es wortschatzbedingte Probleme gibt, Formulierungs- und Verknüpfungsalternativen zu finden, bietet sich der Einsatz eines Wortspeichers an. Dieser Wortspeicher kann – je nach Bedarf und Leistungsstand – Verknüpfungswörter enthalten, die nach grammatischen oder semantischen Kriterien vorsortiert sind, oder alle Verknüpfungen können unsortiert dargeboten werden. Dies erleichtert Schülerinnen und Schülern bei der Einführung solcher Übungen ihre Ausdrucksnot zu überwinden und kann zusätzlich motivieren, unvertraute Konstruktionen auszuprobieren.

Das Kombinieren von Sätzen mit *und*, *aber* und *weil* (Arbeitsblatt 1)

a) Übungssätze mit vorgegebenem Verknüpfungsmittel

Ein Tiger ist gestreift. Er hat scharfe Krallen. (und)

Tina liest schnell. Carina braucht lange. (aber)

Unser Wellensittich ist entflohen. Papa hat vergessen, die Balkontür zu schließen. (weil)

b) Übungssätze ohne vorgegebene Verknüpfungsmittel

Mein Vater ist groß. Meine Mutter ist klein.

Eva kann schon gehen. Tim muss noch bleiben.

Er freute sich. Er hatte für seinen Aufsatz eine gute Note bekommen.

Die Theater-Vorstellung konnte nicht stattfinden. Der Hauptdarsteller war plötzlich erkrankt.

Dennis hat viel Taschengeld gespart. Er kann sich jetzt einen neuen Computer kaufen.

1.2.4.2 Textorientierte Kombinationsübungen

Die im Folgenden vorgestellten Übungseinheiten sind thematisch an den Inhalten des Kerncurriculums für die ersten Jahrgänge der Sekundarstufe I im Fach Deutsch im Bundesland Nordrhein-Westfalen orientiert. Sie sollen didaktisch an Anregungen für einen integrativen Deutschunterricht anknüpfen und Möglichkeiten aufzeigen, die Materialien in Unterrichtseinheiten einzubeziehen.

Zunächst werden Übungen zu temporalen Konnektoren in narrativen und informierenden Textsorten exemplarisch thematisiert. Anschließend geht es im Zusammenhang mit argumentativen Textsorten um kausale, adversative und konzessive Konnektoren. Obwohl argumentative Texte typischerweise Thema in höheren Klassenstufen sind, ist der Erwerb von Vorläuferfähigkeiten des Argumentierens im Kernlehrplan bereits für diese tieferen Klassenstufen vorgesehen. Grundlegende Fähigkeiten, die zu diesem frühen Zeitpunkt erworben werden, können später aufgegriffen und ausgebaut werden, wenn es in der neunten Jahrgangsstufe um komplexe Erörterungen geht.

Zunächst werden einige Prinzipien der Satzkombinations-Programme wieder aufgegriffen. Systematisch werden dann sprachliche Möglichkeiten erweitert, die das Deutsche für die Integration auf Phrasenebene bietet.

Um einen regelmäßigen Ablauf im Sinne einer Unterrichtsroutine zu etablieren, die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, sprachliche Mittel auch für andere Übungsphasen selbstständig zu erarbeiten, sollen die Materialien jeweils dreischrittig erarbeitet werden: Zu Beginn wird ein kurzer Text rezipiert, aus dem dann die Verknüpfungsmittel extrahiert werden, damit sie anschließend in Satzpaaren verwendet werden können. So kann die Aufmerksamkeit der Lerner auf typische und immer wiederkehrende Strukturen in verschiedenen Textsorten gelenkt werden. Die Kenntnis davon, was eine Textsorte leistet und welche Charakteristika mit ihr typischerweise einhergehen, hilft Schülerinnen und Schülern wiederkehrenden Aufgaben, zum Beispiel der Gestaltung zeitlicher Abfolgen in Erzählungen und Berichten oder der Angabe von Gründen in Erzählungen, routinierter begegnen zu können.

Erzählen und Berichten sind die curricularen Schwerpunkte im Kernlehrplan für die Jahrgangsstufen 5 und 6. Wenn erzählt oder berichtet wird, ist eine zeitliche Sukzession sprachlich zu meistern. Für die Formulierung zeitlicher Abfolgen kommen vor allem Konjunktionen, satzverbindende Adverbien und Präpositionen in Frage. Diese können sich auf die Darstellung eines Zeitpunkts (z.B. *dann, vor fünf Jahren, heute*) oder einer Zeitdauer beziehen (z.B. *bis, während, danach*). Um zeitliche Abfolgen darzustellen und für einen Leser klar zu strukturieren, sind insbesondere die Konjunktionen *dann, bevor* und *nachdem* interessant.

Ausgangspunkt ist ein narrativer Text, da dieses Textmuster aus der Primarstufe vertraut ist. Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, diejenigen Wörter zu finden, die die zeitlichen Abläufe verdeutlichen und einem Leser aufzeigen, in welcher Reihenfolge etwas passiert ist. Wie eine Interventionsstudie in der fünften Klasse eines Gymnasiums gezeigt hat, sind Schülerinnen und Schüler intuitiv in der Lage, diese „kleinen Wörter“ (Topalovic et al., 2013) zu finden.

In einem zweiten Schritt geht es um die Ordnung der gesammelten Wörter unter Berücksichtigung von grammatischen Merkmalen. Die Lehrperson sollte dabei modellierend vorgehen und an Beispielen laut denkend verdeutlichen, wie sie verfährt.

Im letzten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler die erarbeiteten Verknüpfungsmittel auf gegebene Satzpaare anwenden. Anders als bei den angloamerikanischen Satzkombinations-Trainings wird den Schülerinnen und Schülern kein Hinweis darauf gegeben, welcher der Einzelsätze mit dem gegebenen Konnektor verknüpft werden muss. Dies soll aufgrund der Inhalte der Sätze selbstständig entschieden werden.

Zeitliche Verknüpfungen am Beispiel „Eine Torte für Mama“

Idee und Zielsetzung:

Die Textvorlage ist eine kurze, einfach strukturierte Geschichte, die im Kontext eines Trainings temporaler satzverknüpfender Sprachmittel entstanden ist. Protagonistin Lisa backt für ihre Mutter eine Geburtstagstorte. Dann ist die aufwändig gebackene Sahnetorte plötzlich verschwunden. Die Auflösung bringt das Erscheinen des Familienhundes, dem die Sahne noch an der Schnauze hängt.

Die reale Reihenfolge der Handlungen und die Reihenfolge, in der die Handlungen dargestellt werden, werden besprochen. Dann geht es um Möglichkeiten, die Konnektoren zu variieren beziehungsweise Vor- und Nachzeitigkeit flexibel auszudrücken.

Material und Vorbereitung:

- * Erzähltext und Aufgaben für jeden Schüler (s. Arbeitsblatt 2)

Aufgabenschritte:

Schritt 1: Ziel der Übung deutlich machen

Die Lehrperson erläutert, dass man, wenn man eine Geschichte schreibt, die Ereignisse sprachlich miteinander verknüpfen muss. Als Beispiel wird auf den Erzähltext hingewiesen. Die Lehrkraft erklärt, dass es Wörter gibt, die einem bei dieser Aufgabe besonders helfen können, und weist darauf hin, dass in dem vorliegenden Text zwei verschiedene Wörter auftauchen, um die es bei dieser Übung gehen soll. Die Lehrperson liest den Text laut vor. Die Schülerinnen und Schüler lesen auf ihrem Arbeitsblatt mit.

Schritt 2: Verknüpfungen herausuchen

Nach dem Lesen des Textes werden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie die Wörter, die die zeitlichen Beziehungen in der Geschichte strukturieren, bemerkt haben. Sie werden gebeten, alle Handlungen der Protagonistin, die mit dem gesuchten Verknüpfungsmittel verbunden sind, aus dem Text herauszusuchen und zu unterstreichen.

Schritt 3: Abfolge der Handlungen vergegenwärtigen

Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, jeweils Haupt- und Nebensatz (mit „1.“ und „2.“) so zu nummerieren, dass die Abfolge der Handlungen deutlich wird. Die Lehrperson führt dies exemplarisch für das erste Satzgefüge vor. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Partnerarbeit selbstständig weiter. Dabei sollten sie bemerken, dass die Reihenfolge der Sätze nicht immer mit der tatsächlichen Reihenfolge der Handlungen übereinstimmt. Weiterhin sollte an dieser Stelle der notwendige Tempuswechsel bei der Verwendung von *nachdem* thematisiert werden.

Schritt 4: Sätze variabel verknüpfen

Die Lehrperson erläutert und modelliert, dass die Sätze, die mit dem Konnektor *nachdem* verknüpft sind, auch mit *bevor* verknüpft werden können, und umgekehrt. Im Klassenverband werden die Sätze zunächst mündlich mit dem jeweils anderen Konnektor verknüpft. Die Ergebnisse werden von der Lehrperson an der Tafel oder auf Folie festgehalten.

Schritt 5: Verknüpfungen herstellen mit *bevor* und *nachdem*

Aufgabenblatt 2 enthält drei einfache Satzpaare, die aus dem Erzähltext stammen. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Satzpaare jeweils mit den vorgegebenen Konnektoren kombinieren. Die Reihenfolge der Handlungen ist durch die Nummerierung (1./2.) vorgegeben. Die Schülerinnen und Schülern vergleichen ihre Lösungen in Partnerarbeit.

Tipp: *dann*-Probe

Falls Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben, sich die Abfolge der Handlungen zu vergegenwärtigen, bietet sich eine *dann*-Probe an. Der verbindende Konnektor wird durch *dann* ersetzt. Wenn die Abfolge der Handlungen noch logisch und richtig ist, bildet die Reihenfolge der Sätze die tatsächliche Reihenfolge der Ereignisse ab. Wenn *dann* nicht passt, stimmen die Reihenfolge der Sätze nicht mit der Reihenfolge der Ereignisse überein.

Zeitliche Verknüpfungen am Beispiel „Eine Torte für Mama“ (Arbeitsblatt 2)

Eine Torte für Mama

In diesem Jahr möchte Lisa ihre Mutter mit einer tollen Geburtstagstorte überraschen. In einem Buch schaut sie nach einem Rezept. Bevor sie mit dem Backen beginnt, geht sie die Zutaten einkaufen. Nachdem sie vom Supermarkt zurückgekehrt ist, geht es los. Sie schüttet alle Zutaten in eine Schüssel, rührt sorgfältig um und füllt den Teig in eine herzförmige Kuchenform. Sie stellt die Form in den Ofen, nachdem sie den Teig in die Backform geschüttet hat. Sie wartet eine halbe Stunde, bevor sie den fertigen Kuchen aus dem Ofen nimmt. Nachdem sie den Kuchen mit viel Sahne gefüllt und verziert hat, stellt sie die Torte auf die Arbeitsplatte. Später am Tag kommt sie wieder in die Küche. Wo die Torte gestanden hat, ist nur noch ein leerer Teller zu finden. Nur noch einige Krümel liegen dort! Lisa ist sauer: Wo ist die Torte? Eine ganze Torte kann doch niemand alleine essen! In diesem Moment spaziert Rufus, die große dänische Dogge der Familie, an ihr vorbei. „Na, Rufus? Weißt du, wer die ganze Torte aufgegessen hat?“, fragt Lisa den Hund. Rufus hebt den Kopf und sieht sie treu aus seinen großen schwarzen Augen an – die Schnauze voller weißer Sahne! Rufus mag anscheinend auch herzförmige Torten...

a) 1. Lisa geht Zutaten einkaufen. 2. Sie beginnt mit dem Backen.

(nachdem) _____

(nach) _____

(danach) _____

b) 1. Sie wartet eine halbe Stunde. 2. Sie nimmt den fertigen Kuchen aus dem Ofen.

(nachdem) _____

(nach) _____

(danach) _____

c) 1. Sie füllt den Kuchen mit viel Sahne und verziert ihn. 2. Sie stellt die Torte auf die Arbeitsplatte.

(bevor) _____

(vor) _____

(vorher) _____

Haben Aufgaben das Format von Warum-Fragen, dann ist lineares Argumentieren angesagt. Wenn zum Beispiel gefragt ist, warum Rauchen ungesund ist, dann ist die These, die zu stützen ist (Rauchen ist ungesund.), bereits vorgegeben. Hilfreich sind hier vor allem kausale Konnektoren wie *weil*. Ist die Abwägung von Pro und Contra verlangt, sind auch adversative (z.B. *aber, hingegen*) und konzessive Verbindungswörter nützlich (z.B. *obwohl, trotzdem, trotz*).¹⁸

Was kausale Marker betrifft, so ist u.a. zu bedenken, dass *weil* und *da* zwar inhaltlich und grammatisch äquivalent sind. In stilistischer Hinsicht ist *da* aber markiert, insofern es als typisch schriftsprachlich gilt.

Konzessives Argumentieren ist kognitiv besonders anspruchsvoll, da die Argumente der Gegenposition bedacht und entkräftet werden müssen. Konzessive Strukturen treten im Spracherwerb erst sehr spät auf (vgl. Breindl, 2004, S. 12). Während bei temporalen und (faktisch) kausalen Verbindungen ein objektiv rekonstruierbarer Zusammenhang gefunden werden kann, handelt es sich bei konzessiven Strukturen um einen rein gedanklichen Zusammenhang. Die Fähigkeit der Perspektivübernahme ist hierfür zentral: Mögliche Gegenargumente oder Einwände gegen die eigene Argumentation können erst dann vorweggenommen und entkräftet werden, wenn sich der Verfasser beziehungsweise die Verfasserin in das imaginierte Gegenüber hineinversetzen und seine Perspektive einnehmen kann (weiterführend vgl. Rezat, 2011). Gängige konzessive sprachliche Marker sind die Konjunktion *obwohl*, die satzverbindenden Adverbien *trotzdem* und die phrasenintegrierende Präposition *trotz*.

Das frühe Einüben kausaler und konzessiver Satzstrukturen kann nicht zuletzt für die Gruppe schreibschwacher Schülerinnen und Schüler entlastend sein. Die gedanklichen Strukturen, die hinter diesen sprachlichen Konstruktionen – insbesondere konzessiven Strukturen – liegen, können sprachreflexiv leichter durchdrungen werden, wenn sie an beispielhaften, übersichtlichen Satzpaaren eingeübt werden. Wenn diese Satzstrukturen „in Fleisch und Blut“ übergegangen sind und Sätze automatisiert und sicher verknüpft werden können, stehen schließlich mehr Kapazitäten für anderes, zum Beispiel die inhaltliche Ausgestaltung, zur Verfügung. Es ist klar, dass die Ansprüche im Hinblick auf die Fähigkeit, schriftlich begründet zu strittigen Fragen Stellung zu nehmen, zu Beginn der Sekundarstufe deutlich niedriger sind als zum Beispiel in der Jahrgangsstufe 9. Ziel dieser Einheit ist es, Schülerinnen und Schülern verschiedene Möglichkeiten der sprachlichen Verknüpfung von Sachverhalten systematisch näherzubringen und sie mit diesen in ersten Schritten experimentierend lernen zu lassen.

¹⁸ Damit soll nicht gesagt sein, dass Marker wie diese für eine Argumentation zwingend notwendig sind (vgl. Pohl, 2014b, S. 287).

Darstellung kontrastierender Gedanken am Beispiel „Schwimmfest“

Idee und Zielsetzung:

Die Textvorlage ist eine kurze, einfach strukturierte Geschichte, die in Anlehnung an eine Satzverbindungs-Aufgabe von Menzel (1998a) für ein Training adversativer und konzessiver Sprachmittel entstanden ist. Thema der Geschichte ist ein Schwimmfest. Ein persönlicher Erzähler wägt die Schwimmfähigkeiten seiner Teamkollegen ab und berichtet über den Verlauf des Wettbewerbs. Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand des Textes die Leistung adversativer und konzessiver Konnektoren thematisieren.

Material und Vorbereitung:

* Erzähltext und Aufgaben für jeden Schüler (s. Arbeitsblatt 3)

Aufgabenschritte:

Schritt 1: Ziel der Übung deutlich machen

Die Lehrperson erläutert, dass man, wenn man beim Argumentieren Gedanken abwägen möchte, unter anderem Wörter benötigt, die einen Gegensatz ausdrücken. Als Beispiel wird auf den Erzähltext hingewiesen, in dem die Fähigkeiten der Teammitglieder im Schwimmen gegeneinander abgewogen werden. Die Lehrkraft erklärt, dass es Wörter gibt, die einem bei dieser Aufgabe besonders helfen können, und weist darauf hin, dass in dem vorliegenden Text einmal Wörter auftreten, die helfen einen Gegensatz beziehungsweise einen Kontrast auszudrücken, und Wörter, mit denen man einen Gegengrund ausdrücken kann. Die Lehrperson liest den Text laut vor. Die Schülerinnen und Schüler lesen auf ihrem Arbeitsblatt mit.

Schritt 2: Verknüpfungen heraussuchen

Nach dem Lesen des Textes werden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie die Wörter, die einen Kontrast zwischen zwei Sachverhalten ausdrücken, finden können. Die Konjunktionen und satzverbindenden Adverbien werden einzeln, die Präpositionen mit dem dazugehörigen Substantiv herausgeschrieben.

Schritt 3: Wörter strukturieren

Im nächsten Schritt wird mithilfe der Lehrkraft versucht, die gefundenen Wörter zu systematisieren.

Schritt 4: Sätze variabel verknüpfen

Die Lehrperson erläutert und modelliert, wie Sätze mit *obwohl* und *trotzdem* verknüpft werden können und wie *trotz* verwendet werden kann. Die Ergebnisse werden von der Lehrperson an der Tafel oder auf Folie festgehalten. Schülerinnen und Schüler diskutieren die jeweilige Wirkung der unterschiedlichen Versionen.

Schritt 5: Verschiedene Verknüpfungen herstellen

Aufgabenblatt 3 enthält drei einfache Satzpaare. Die Schülerinnen und Schüler sollen selbstständig jeweils mit *obwohl*, *trotz* und *trotzdem* operieren. Sie vergleichen ihre Lösungen in Partnerarbeit. Sollten Schwierigkeiten auftreten, können andere Schülerpaare helfen oder die Lösung kann im Plenum besprochen werden.

Darstellung kontrastierender Gedanken am Beispiel „Schwimmfest“ (Arbeitsblatt 3)¹⁹

Schwimmfest

Das Schwimmfest ist immer einer der Höhepunkte des Schuljahres. Kevin ist der beste Schwimmer unter den Jungen im Schwimmteam, aber Lisa ist schon bessere Zeiten geschwommen als er. Timo kann sehr gut kraulen, manchmal ist er jedoch zu lässig. Ines hingegen ist im Brustschwimmen spitze. Obwohl aus jeder Klasse nur eine Viererstaffel zusammengestellt wird, müssen alle Schülerinnen und Schüler am Training teilnehmen. Am Wettkampftag schwamm Ines in unserer gemischten Staffel als Erste los. Sie schlug leider erst als Dritte an. Kevin startete als Nächster. Er schaffte es nicht, den Rückstand aufzuholen, aber er hielt immerhin den dritten Platz. Danach war Lisa an der Reihe. Sie schwamm wie eine Rekordschwimmerin und hatte schon bis zur Wende den Rückstand aufgeholt. Das Schwimmteam feuerte sie an, doch sie hatte sich wohl etwas übernommen und wurde langsamer. Trotzdem gelang es ihr noch, als Zweite anzuschlagen. Jetzt kam es auf Timo an. Auf den letzten Metern konnte er den Gegner noch überholen. Völlig erschöpft stieg Timo aus dem Wasser. Trotz des Rückstands hatten wir den Wettkampf gewonnen! Der Jubel unserer Klasse war unbeschreiblich.

a) Wir hatten viel trainiert. Wir verloren das Fußballspiel.

(obwohl) _____

(trotz) _____

(trotzdem) _____

b) Sie war erkältet. Sie nahm am Vorlesewettbewerb teil.

(obwohl) _____

(trotz) _____

(trotzdem) _____

c) Es regnete. Anna joggte am See entlang.

(obwohl) _____

(trotz) _____

(trotzdem) _____

¹⁹ Der narrative Text wurde in Anlehnung an eine Lückensatz-Aufgabe zu Verknüpfungsmitteln von Menzel (1998a) formuliert. Einige Sätze wurden übernommen, andere ergänzt und umformuliert.

Darstellung von Gründen am Beispiel „Julias erster Tag“

Idee und Zielsetzung:

Die Textvorlage ist eine kurze, einfach strukturierte Geschichte. Es geht um die Schülerin Julia, die an ihrem ersten Schultag in einer neuen Schule auf dem Schulweg hinfällt und von einem Nachbarskind Hilfe bekommt. Bei der sprachlichen Darstellung der Orientierung und der Umstände des Sturzes sowie der Lösung von Julias Situation werden im Text überwiegend kausale Sprachmittel als Verknüpfen verwendet. Sprachliche Mittel für die Angabe von Gründen (z.B. *weil, denn, da, deswegen, aufgrund, deshalb, darum*) sind Schülerinnen und Schülern weitgehend vertraut. Sie sollen diese Mittel nun thematisieren.

Material und Vorbereitung:

* Erzähltext und Aufgaben für jeden Schüler (s. Arbeitsblatt 4)

Aufgabenschritte:

Schritt 1: Ziel der Übung deutlich machen

Die Lehrperson erläutert, dass man Gründe sprachlich unterschiedlich darstellen kann. Als Beispiel wird auf den Erzähltext hingewiesen, in dem die Gründe, weshalb Julia stürzt, und die Umstände, wie Julia und Carolin beste Freundinnen werden, erklärt werden. Die Schülerinnen und Schüler werden darauf hingewiesen, dass im Text verschiedene Wörter vorkommen, die Gründe markieren. Die Lehrperson liest den Text laut vor. Sie lesen auf ihrem Arbeitsblatt mit.

Schritt 2: Verknüpfungen herausuchen

Nach dem Lesen des Textes werden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie die verschiedenen Möglichkeiten, Gründe anzugeben, bemerkt haben. Die Konjunktionen und satzverbindenden Adverbien werden einzeln, die Präpositionen mit dem dazugehörigen Substantiv herausgeschrieben. Sollten die Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben, die entsprechenden kausalen Sprachmittel zu identifizieren, können sie von der Lehrperson mit gezielten Warum-Fragen darauf aufmerksam gemacht werden.

Schritt 3: Wörter strukturieren

Im nächsten Schritt wird mithilfe der Lehrkraft versucht, die gefundenen Wörter nach Wortarten (Konjunktion, Präposition, Adverb) zu systematisieren.

Schritt 4: Sätze variabel verknüpfen

Die Lehrperson erläutert und modelliert an Beispielsätzen aus dem Text, dass jeweils mit *weil*, *da*, *wegen* und *deshalb* verknüpft werden können, ohne dass sich die Bedeutung verändert. Die Ergebnisse werden von der Lehrperson an der Tafel oder auf Folie festgehalten. An dieser Stelle können die unterschiedlichen Wirkungen der Verwendung der jeweiligen sprachlichen Mittel, zum Beispiel in stilistischer Hinsicht, im Klassenverband diskutiert werden.

Schritt 5: Kausale Verknüpfungen herstellen

Aufgabenblatt 4 enthält drei einfache Satzpaare. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Sätze selbstständig jeweils mit *weil*, *da* und *deshalb* verknüpfen und auch *wegen* verwenden. Sie vergleichen ihre Lösungen in Partnerarbeit.

Darstellung von Gründen am Beispiel „Julias erster Tag“ (Arbeitsblatt 4)

Julias erster Tag

Julia war wegen der neuen Arbeitsstelle ihres Vaters mit ihren Eltern von München nach Berlin gezogen. Dort wohnten sie in einem kleinen Reihenhaushaus mit einem schönen Garten. Julia konnte den Schulweg leicht zu Fuß bewältigen, da die neue Schule nur ein paar Straßen entfernt war. Weil sie sich in der neuen Siedlung noch nicht so gut auskannte, war sie den Schulweg schon zuvor mit ihrer Mutter abgegangen. Deshalb sollte es kein Problem sein, dass Julia plante, am ersten Schultag allein zur Schule zu gehen. Wegen des kurzen Schulwegs wollte sie 15 Minuten vor dem Unterrichtsbeginn loslaufen. Am Morgen des ersten Schultags nahm Julia ihre Schultasche und das Pausenbrot, das ihre Mutter vorbereitet hatte, und machte sich pünktlich auf den Weg. Sie balancierte fröhlich auf dem Bordsteinrand und setzte einen Fuß genau vor den anderen. Plötzlich trat sie auf einen kleinen Stein. Sie verlor das Gleichgewicht, fiel hin und schürfte sich das Knie auf. Es tat nicht sehr weh, aber aufgrund des Sturzes klaffte in ihrer Hose ein großes Loch. Oh, nein! So konnte sie doch nicht am ersten Tag in der neuen Schule auftauchen. Was sollten nur die anderen Schüler denken? Wieder zurück ins Haus und sich umziehen konnte sie nicht, denn ihre Eltern waren beide schon zur Arbeit gefahren. Deswegen hatte Julia auch ihren eigenen Schlüssel vergessen. Mama erinnerte sie sonst noch einmal daran. Die ersten Tränen kullerten über Julias Wangen. „Ist alles in Ordnung?“, fragte eine Stimme hinter Julia. Julia drehte sich um und schaute das Mädchen an, das hinter ihr stand. „Ich bin hingefallen, weil ich mein Gleichgewicht verloren habe“, antwortete Julia. „Darum habe ich jetzt auch ein dickes Loch in der Hose.“ „Kein Problem. Ich kann dir eine Hose leihen. Ich heiße Carolin und wohne gleich hier“, sagte das Mädchen. Weil Carolin Julia am ersten Schultag geholfen hatte, sind sie immer noch beste Freundinnen. Praktisch, dass sie auch noch in der gleichen Klasse sind!

a) Er ging nicht in die Schule. Er war krank.

(weil) _____

(da) _____

(deshalb) _____

(wegen) _____

b) Es regnete. Wir nahmen einen Schirm mit.

(weil) _____

(da) _____

(deshalb) _____

(wegen) _____

c) Lisa hat einen Zombiefilm gesehen. Sie kann nicht einschlafen.

(weil) _____

(da) _____

(deshalb) _____

1.2.4.3 Differenzierungsmöglichkeiten für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler

Die bisher vorgeschlagenen Übungsformen zielen vornehmlich auf die Förderung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Dieser Gegenstandsbereich bietet sich jedoch auch für die Förderung und Forderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler an. Für die Weiterarbeit dieser Zielgruppe eignen sich unter anderem folgende Ansatzpunkte:

- a) Möglichkeiten thematisieren, eine Gedankenverbindung zusätzlich durch den Einsatz von Korrelaten im Trägersatz zu unterstreichen, z.B. *deshalb* im Hauptsatz und durch *weil* eingeleiteter Nebensatz
- b) lexikalische Alternativen mit erweiterten Funktionen beleuchten, z.B. *zumal* für den Anschluss eines Grundes bzw. Zweitgrundes
- c) seltene synonymische Alternativen in die Übungen integrieren, z.B. *obgleich* oder *wenngleich* statt *obwohl*
- d) Wortverwandtschaften als Forschungsaufgabe, z.B. *obgleich*, *obwohl*, *obschon*

Im Folgenden sollen die oben genannten Ansätze kurz exemplarisch anhand der genannten Beispiele erläutert und Anregungen für Übungsformen vorgestellt werden.

Gedankenverbindungen durch den Einsatz von Korrelaten im Trägersatz unterstreichen

Bei dieser Übungsform geht es darum, eine Gedankenverbindung durch Korrelate im Trägersatz zusätzlich zu unterstreichen (*Er ging deshalb nicht in die Schule, weil er krank war*). Als Korrelate dienen in diesem Fall die bekannten Adverbien. Durch den Einsatz von Korrelaten kann einem Gedanken beziehungsweise einer Argumentation besonderer Nachdruck verliehen und gezielt ein Fokus gesetzt werden. Als Basis für diese Übung können die Übungssätze der Arbeitsblätter 3 und 4 dienen. Beispielsweise können dort im Bereich konzessiver Sprachmittel die Adverbien *trotzdem* oder *dennoch* als Korrelate im Hauptsatz die Einräumung des Gegengrundes beziehungsweise des Widerspruchs im Nebensatz betonen (*Obwohl wir viel trainiert hatten, verloren wir trotzdem/dennoch das Fußballspiel*). Hinsichtlich kausaler Sprachmittel gibt es analog die Möglichkeit, *deswegen*, *darum* oder *deshalb* als Korrelate im Hauptsatz einzusetzen (*Er ging deshalb nicht in die Schule, weil er krank war*).

Durch Ausprobieren, Experimentieren und Reflexion der jeweilig entstandenen Sätze können von den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern auch Einschränkungen in den Kombinationsmöglichkeiten entdeckt werden, zum Beispiel, dass, wenn *deswegen*, *darum* oder *deshalb* im Trägersatz verwendet werden, keine Substitution von *weil* durch *da* mehr möglich ist (**Er ging deshalb nicht in die Schule, da er krank war*).

Lexikalische Alternativen mit erweiterten Funktionen beleuchten

Ausdrucksmöglichkeiten einzuführen, die speziellere Funktionen erfüllen, bietet sich beispielsweise im Zusammenhang mit kausalen Konnektoren an. Die kausale Konjunktion *zumal*²⁰ ist weniger häufig als die typischen Kausalmarker *weil* und *da*. Sie ist daher vielen, insbesondere Nicht-Muttersprachlern, nicht so geläufig. Sie markiert einen „mehr als hinreichenden Grund“ (Höselbarth, 1991, S. 93) und bedeutet so viel wie *insbesondere*

²⁰ Der einfache, kausale Konnektor *zumal* kann auch als zusammengesetzte Konjunktion *zumal da* auftreten.

weil, besonders *da* oder *vor allem da*.²¹ *Zumal* kann einen weiteren, explizit genannten oder impliziten Grund anschließen oder kann anzeigen, dass der Zweitgrund der wichtigere beziehungsweise ausschlaggebende Gedanke ist. Man bezeichnet diesen Verknüpfer auch als einen nicht-propositionalen Konnektor (vgl. Breindl & Walter, 2009), das heißt, er signalisiert einen Grund, der auf der Meinung oder Einstellung des Sprechers beziehungsweise Schreibers beruht, und kann damit nur auf der epistemischen beziehungsweise illokutiven Ebene – im Gegensatz zu *weil* und *da* – nicht auf der faktischen Ebene verknüpfen. Stilistisch ist dieser Konnektor als gehobene Variante zu betrachten und sehr typisch für die geschriebene Sprache. *Zumal* kann syntaktisch betrachtet nur Nebensätze einleiten, die dem Trägersatz nachgestellt sind. Der Nebensatz kann nie vorangestellt werden.

Im Zusammenhang mit dem verknüpfenden Ausdruck *zumal* als subordinierende Konjunktion kann es für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zum Beispiel darum gehen, einen Trägersatz mit zwei anderen Sätzen zu verbinden, die jeweils einen Grund angeben. Im Zusammenhang mit *zumal* gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- a) Komplexer Satz mit explizit markiertem Erstgrund und mit durch *zumal* angeschlossenen Zweitgrund
Weil mein Bruder krank ist, können wir nicht in den Urlaub fahren, zumal niemand auf unseren Hund aufpassen kann.

Eine weitere Möglichkeit ist, unter Rückgriff auf die vorherigen Übungen einen Grund mit einer integrierten Variante durch eine Präpositionalgruppe und den zweiten Grund durch *zumal* anzubinden. Das Resultat wird dann entsprechend deutlich komplexer.²²

- b) Komplexer Satz mit Präpositionalgruppe und durch *zumal* angeschlossenen Zweitgrund
Wegen der Krankheit meines Bruders fahren wir nicht weg, zumal niemand auf unseren Hund aufpassen kann.

Seltene, synonymische Alternativen einüben

Wenn seltene synonymische Ausdrücke angeboten werden sollen, bietet sich besonders der Bereich konzessiver Sprachmittel an, da hier vergleichsweise viele synonymische Begriffe nebeneinander bestehen, die sich vornehmlich in ihrer stilistischen Wirkung und durch ihre Auftretenshäufigkeit unterscheiden. Eher seltene Alternativen zu *obwohl* sind zum Beispiel *obgleich*, *wenngleich*, *obschon* oder *obzwar*. Die letzten beiden sind dabei die am seltensten anzutreffenden Varianten (vgl. Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache, Zugriff am 18.11.2014). All diese Ausdrücke sind stilistisch gehobene Varianten zu *obwohl*. Ziel einer Übung mit diesen Konjunktionen ist in erster Linie, die Wirkung des synonymischen Ausdrucks zu reflektieren und stilistische Abwechslung einzuüben.

21 Außer in der Funktion einer Konjunktion kann *zumal* auch als Adverbkonnektor vorkommen. Dann ist es jedoch synonymisch zu *unter anderem*, *aber vor allem*, *besonders* (vgl. Pasch et al., 2003, S. 430 f.).

22 *Zumal* tritt häufig in eher synonymischer Bedeutung zu *weil* auf, wobei der Erstgrund implizit gegeben ist und *zumal* den Zweitgrund anschließt (*Bastian entschied sich für einen Rohkostsalat, zumal er keinen großen Hunger hatte*). Solche Konstruktionen sind für Schülerinnen und Schüler schwierig zu durchschauen, da die Rekonstruktion des impliziten Erstgrundes ein hohes Maß an Interpretation und Rückgriff auf Weltwissen erfordert.

Wortverwandtschaften als Forschungsaufgabe

Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können in der Rolle des Sprachforschers versuchen herauszufinden, welche der thematisierten Wörter über die Wortarten hinweg etymologische Gemeinsamkeiten, insbesondere die Wortbildung betreffend, in Form gemeinsamer Morpheme zeigen. Beispiele finden sich im Bereich temporaler Verknüpfungen mit dem Morphem {*nach*} in der Präposition *nach*, dem Adverb *danach* und der subordinierenden Konjunktion *nachdem* und mit dem Morphem {*vor*} bei der Präposition *vor*, dem Adverb *vorher* beziehungsweise *zuvor* und der subordinierenden Konjunktion *bevor*. Gemeinsamkeiten weisen auch das Adverb *trotzdem* und die Präposition *trotz* auf. Basis der Übung können die Sätze auf Arbeitsblatt 2-4 sein. Vor dem Hintergrund von Arbeitsblatt 4 könnten gute Schülerinnen und Schüler auch darauf kommen, dass es das Adverb *deswegen* gibt, das eine Verwandtschaft mit der Präposition *wegen* erkennen lässt. Unter Rückgriff auf die Übung zu seltenen Verknüpfern ist das Präfix {*ob-*} den Konjunktionen *obwohl*, *obgleich*, *obschon* und *obzwar* gemeinsam.

2 Kompetenzbereich Lesen

Wer liest, generiert im Umgang mit dem, was schwarz auf weiß vorliegt, Bedeutung und bringt dabei sein Wissen ein. Will man die Lesekompetenz von jemandem vorhersagen, dann ist es nützlich, wenn man vor allem weiß, welche kognitive Grundfähigkeit er hat, welches Interesse am Lesen, wie es um seine Dekodierfähigkeit bestellt ist und was er über Lesestrategien weiß. In der Schule sind die kognitive Grundfähigkeit kaum, das Leseeinteresse schon eher, vor allem aber die Dekodierfähigkeit und das Strategiewissen zu beeinflussen.

Ziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler sicher, schnell und kontextunabhängig auf Wortbedeutungen zugreifen, also gut dekodieren können, und dass sie Strategien wie Fragenstellen oder Zusammenfassen nicht nur kennen, sondern flexibel und kombiniert anwenden können. Das sind notwendige, wenn auch noch nicht hinreichende Voraussetzungen dafür, dass sie höhere Stufen beziehungsweise Niveaus der Lesekompetenz erreichen, zum Beispiel Niveau III in einem Modell wie dem folgenden:

Tabelle 1:
Kompetenzstufenmodell
Lesen im Ländervergleich
2009 (vgl. Bremerich-Vos
et al., 2010)

Niveau I:	Es können einzelne, im Text auffällig platzierte Informationen lokalisiert werden.
Niveau II:	Relationen zwischen im Text benachbarten Informationen können expliziert werden (lokale Kohärenz).
Niveau III:	Es können im Text verstreute Informationen integriert, Textthemen und Absatzüberschriften angegeben werden.
Niveau IV:	Es können textbezogen nicht explizit formulierte Sachverhalte erschlossen werden, z.B. Motive von Figuren.
Niveau V:	Es können Strukturen komplexer Texte erkannt werden, u.a. zentrale Thesen und die argumentative Funktion von Beispielen.

2.1 Förderung der Leseflüssigkeit bzw. -geläufigkeit

In den „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss“ heißt es, die Schülerinnen und Schüler sollten „über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen“, das heißt u.a. „flüssig“ und „sinnbezogen“ lesen können (KMK, 2004, S. 13). Im nordrhein-westfälischen „Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8)“ ist davon ebenfalls die Rede (MSW, 2007, S. 17). Sichtet man die für die Jahrgangsstufen 5/6 vorgesehenen Aufgabenschwerpunkte, findet sich das Stichwort „Leseflüssigkeit“ (oder auch „Lesegeläufigkeit“) allerdings nicht. Vielleicht hält man einen Hinweis darauf für entbehrlich, weil man der Ansicht ist, dass Fünftklässlerinnen und -klässler an Gymnasien über basale Lesefertigkeiten bereits verfügen. Mit Blick auf die schwächeren Leserinnen und Leser kann dieser These nach Auskunft vieler Lehrkräfte widersprochen werden, auch wenn größere empirische Untersuchungen in diesem Feld nach unserer Kenntnis noch ausstehen.

Man tut jedenfalls gut daran zu ermitteln, wie es um die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler bestellt ist. Wenn es in der Klasse mehrere Schülerinnen und Schüler gibt, die sehr langsam oder stockend und auch monoton lesen, sich oft verlesen und sich nicht oder nur selten korrigieren, dann besteht Handlungsbedarf.

Leseflüssigkeit als Fähigkeit, laut zu lesen, umfasst mehrere Komponenten: Genauigkeit des Dekodierens, Lesegeschwindigkeit, Automatisiertheit und sinnbetonendes Lesen. Wer nicht genau genug liest, zum Beispiel Wörter oder Wortgruppen ersetzt, weglässt oder hinzufügt, kann in der Regel nicht verstehen. Wer sehr langsam liest, weiß ange-

sichts der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses am Ende eines Satzes womöglich nicht mehr, wie der Anfang lautete. Er oder sie ist wahrscheinlich oft noch auf den indirekten Weg zum mentalen Lexikon angewiesen, muss sich zunächst noch auf Einheiten unterhalb der Wortebene, zum Beispiel Silben, konzentrieren, bevor er die Bedeutung des Zielworts erfassen kann. Wer nicht hinreichend automatisiert liest, muss so viel Aufmerksamkeit für das Dekodieren von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen aufwenden, dass kaum noch Ressourcen für das Textverstehen frei sind. Und wer nicht sinngestaltend lesen kann, zum Beispiel mit angemessener Betonung und Pausen an plausiblen Stellen, hat eine Brücke zum Textverstehen noch nicht erreicht (Rasinski et al., 2011).

Dass durch die Förderung der Leseflüssigkeit auch das Leseverständnis gewinnt, ist unumstritten (NICHD, 2000). Ebenso deutlich wurde, dass das laute Reihum-Vorlesen im Klassenkontext nicht hilfreich ist. Hier profitiert nur derjenige, der gerade an der Reihe ist, die Zuhörer, also fast alle, lernen kaum etwas. Überspitzt gesagt: Sie warten, anstatt zu lernen. Die Schülerinnen und Schüler sollten kontinuierlich laut lesen und dabei gestützt werden beziehungsweise ein Feedback bekommen, sei es von Mitschülerinnen und -schülern, Lehrpersonen, Eltern oder anderen Personen. Ein weiteres Merkmal erfolgreicher Instruktion ist die Wiederholung. Dabei verbessern sich die Schülerinnen und Schüler in der Regel von Durchgang zu Durchgang und allmählich sind bei neu zu lesenden Texten weniger Runden nötig. Es sind also drei Merkmale zentral: lautes, wiederholtes Lesen mit Feedback durch eine andere Person.

In den angelsächsischen Ländern haben die gezielte Förderung der Leseflüssigkeit und die Untersuchung ihrer Effekte eine lange Tradition; in Deutschland sind Lautleseverfahren – zumal im Kontext der Sekundarstufe I – erst in neuester Zeit systematisch praktiziert und evaluiert worden. Sichtet man Lehrwerke für die fünfte Klasse des Gymnasiums, findet man zum Beispiel Hinweise zum gestaltenden Vortrag von Gedichten oder auch zum wirkungsvollen Vorlesen eines narrativen Textes nach mehrmaligem stillem Lesen (Grunow & Schurf, 2014, S. 34; Langner et al., 2013, S. 87); hier ist aber die Fähigkeit, flüssig zu lesen, jeweils vorausgesetzt. Anders verhält es sich mit einigen in den letzten Jahren erschienenen Trainingsprogrammen, die ganz oder teilweise der Förderung der Leseflüssigkeit dienen. Es können mehrere Versionen von Trainings mit den drei wesentlichen Merkmalen („guided repeated oral reading procedures“) unterschieden werden:

- Wiederholtes Lautlesen (repeated reading)
Schwache Leser lesen einem Tutor einen kurzen Text oder Textabschnitt so lange und so oft laut vor, bis ein festgelegtes Maß an Lesegeschwindigkeit erreicht ist (z.B. 100 Wörter pro Minute).
- chorisches Lautlesen (assisted reading)
Tutor und Tutand lesen simultan halblaut.
- Echolesen
Der Tutand wiederholt die vom Tutor vorgelesenen Sätze oder Textabschnitte zeitlich verzögert.

Rosebrock et al. (2011) arbeiteten mit „Lesetandems“. Ein leistungsstärkerer und -schwächerer Schüler, als „Trainer“ und „Spieler“ bezeichnet, lesen halblaut synchron, hören also sich und den jeweils anderen. Verliert sich der Spieler, hat er Zeit für eine Selbstkorrektur. Nutzt er sie nicht, korrigiert der Trainer. In beiden Fällen wird am letzten Satzanfang wieder angesetzt. Der Text wird erneut gemeinsam gelesen. Fühlt sich der Spieler sicher, gibt er ein Zeichen und liest allein, der Trainer hört zu und greift gegebenenfalls korrigierend ein. Sind Wortbedeutungen unklar, bemüht sich zunächst der Trainer um eine Erläuterung. Ist auch er überfragt, kann schließlich die Lehrkraft Auskunft geben. Der Spieler sollte den Text oder Textabschnitt insgesamt viermal gelesen haben. Empfohlen wird, mehrmals pro Woche und über einen längeren Zeitraum jeweils 15 Minuten lang in Tandems laut lesen zu lassen.

Bei Philipp et al. (2014) kooperieren jeweils zwei Schülerinnen und Schüler auf andere Weise. Die Leistungsstärkere, hier als „Vorkletterin“ bezeichnet, liest halblaut vor, der „Nachkletterer“ passt auf und „sichert“, vermerkt vor allem die Fehler beziehungsweise Verlesungen. Dann liest der Nachkletterer halblaut und resümiert, worum es im Text geht. Diesmal sichert der Vorkletterer. In das Training gehen weitere Elemente ein, insgesamt soll es 16 Wochen dauern. Bönninghausen & Winter (2012) sprechen von „Geschwisterlesen“, wobei der oder die Kleinere leseschwächer ist. Sie sehen vor, dass abwechselnd, gemeinsam oder auch nur von dem oder der Kleineren laut gelesen wird. Zeiträume für das Training geben sie nicht an. Das gilt auch für das Programm von Bertschi-Kaufmann et al. (2010). Hier übt in der Version für fünfte Klassen anhand von zehn Texten zunächst jeder Schüler beziehungsweise jede Schülerin das Vorlesen für sich und sucht sich dann jemanden aus, der zuhört und auf vereinbarte Aspekte achten soll. Für jeden Text sind drei Durchgänge vorgesehen.

Bertschi-Kaufmann et al. überlassen dem Vorlesenden die Wahl des jeweiligen Partners. Philipp et al. sehen vor, dass die Lehrperson die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Klasse zunächst einschätzt, dann Rangplätze vergibt und in der Folge die Schülerin an der Spitze der ersten Hälfte mit der Schülerin ein Tandem bilden lässt, die die zweite Hälfte anführt, und so fort. Rosebrock et al. setzen auf einen kleinen Test. Anhand der Ergebnisse werden die Schülerinnen und Schüler gereiht und dann werden die Tandems wie bei Philipp et al. gebildet. Die Schülerinnen und Schüler lesen einen kurzen Text, den die Lehrperson wie folgt aufbereiten soll (Rosebrock et al., 2011, S. 107):

„Suchen Sie einen Text mit 200-300 Wörtern. Zählen Sie die genaue Anzahl Wörter ab. Fügen Sie mindestens vier Aufgaben ein, in denen neben dem richtigen Wort, das an eine Textstelle gehört, auch zwei falsche Wörter zur Wahl stehen. Das richtige Wort muss sich eindeutig aus dem unmittelbaren Kontext erschließen lassen. Bei der Testung ermitteln Sie für jeden Schüler die Lesezeit in Sekunden [...]. Die ‚Wörter pro Minute‘ werden mit der folgenden Formel berechnet:

$$\frac{\text{(Anzahl Wörter im Text)} \times 60}{\text{Anzahl benötigter Sekunden}} = \text{___ Wörter pro Minute}$$

Am Beispiel eines allerdings etwas kürzeren Textes von Ursula Wölfel, „Die Geschichte vom lächelnden Bahnbeamten“ (ebd., S. 104):

- 6 *Ein Mann hatte sehr schlechte Augen.*
 13 *Aber nie setzte er seine Brille auf.*
 23 *Er fand sich mit – Hut – Brille – Gummistiefeln nicht schön genug.*
 33 *Einmal wartete er im Bahnhof auf einen – Flieger – Traktor – Zug.*
 41 *„Hat der Zug Verspätung?“, fragte er einen Bahnbeamten.*
 51 *Der lächelte freundlich. Aber er gab dem Mann keine Antwort.*
 61 *„Ich kann die Uhr nicht erkennen, weil ich so schlechte*
 68 *– Ohren – Augen – Zähne habe“, sagte der Mann.*
 76 *Wieder lächelte der Bahnbeamte nur und sagte nichts.*
 84 *„Das ist doch nicht zum – Lachen – Weinen – Heulen!“,*
 94 *sagte der Mann. „Also bitte, wie viel Uhr ist es?“*
 98 *Der Bahnbeamte lächelte weiter.*
 107 *„Haben Sie Griesbrei in den Ohren?“, fragte der Mann.*
 118 *Der Bahnbeamte lächelte. „Lachen Sie nicht so blöd!“, rief der Mann.*
 124 *„Ich werde mich über Sie beschweren!“*
 135 *Die anderen Leute auf dem Bahnsteig drehten sich nach ihm um.*
 146 *„Am frühen Morgen schon betrunken! Schämen Sie sich!“, sagte eine Frau.*
 154 *Der – Doktor – Bahnbeamte – Schreiner lächelte hinter ihm her.*
 159 *Er war nämlich ein Plakatbild.*

Wenn Rosebrock et al. auf Lückentexte und Philipp et al. darauf setzen, dass der „Nachkletterer“ Textabschnitte auch mit eigenen Worten wiedergibt, dann beugen sie einer Tendenz vor, die sich vor allem in den USA abzeichnete. Im Bemühen, die Leseflüssigkeit zu fördern, wurde dort vielerorts vor allem auf die leicht zu messende Lesegeschwindigkeit geachtet. Dabei wurde verkannt, dass sie unter anderem in Abhängigkeit vom Leseinteresse und der Textkomplexität variiert und dass darauf zu achten ist, dass sie nicht unabhängig vom Verstehen zumindest auf lokaler Ebene, das heißt auf der Ebene benachbarter Sätze, erhoben werden sollte.

Die Komplexität eines Textes zu bestimmen ist ein ausgesprochen schwieriges Unterfangen. Mehr oder weniger verständlich ist ein Text immer nur für diesen oder jenen Lesenden. Deshalb sollten nicht allein Merkmale des Textes, sondern Aspekte der Leser-Text-Interaktion berücksichtigt werden. Objektive Maße, die sich nur auf zählbare Textmerkmale beziehen, sind insofern in theoretischer Hinsicht zwar unbefriedigend, praktisch aber leicht zu erheben. Deshalb greifen Rosebrock et al. und Philipp et al. auf solche „Lesbarkeitsformeln“ zurück, in die üblicherweise mindestens die Textlänge, die durchschnittliche Satzlänge und der Anteil mehrsilbiger Wörter eingehen. Dass kurze Sätze schwerer zu verstehen sein mögen als strukturell einfache lange, dass Texte kaum bis sehr gut gegliedert sein können usw., bleibt dabei also außer Betracht.

Besonders leicht zugänglich ist der von Rosebrock et al. verwendete Lesbarkeitsindex LIX (www.psychometrica.de/lix.html). Gibt man den Text von Ursula Wölfel ein, erhält man als Resultat der Berechnung einen LIX-Wert von 28.49 und die Auskunft, seine Komplexität sei „sehr niedrig“. Als Faustgrößen werden genannt für Kinder- und Jugendliteratur Werte unter 40, für andere literarische Texte 40 bis 50 und für Sachtexte 50 bis 60.

Bei wenig komplexen Texten wie diesem sollten zu Beginn der 5. Klasse mindestens ca. 100 Wörter pro Minute gelesen werden können – eine Zielgröße, die, wie angedeutet, recht willkürlich ist. Die Geschwindigkeit ohne Berücksichtigung der Leseziele und der Textschwierigkeit messen zu wollen, ist eben hoch problematisch. Es erstaunt deshalb nicht, dass die Bandbreite der Angaben, die sich in der Literatur finden, groß ist (vgl. Rosebrock et al., 2010, S. 55-60).

Wenn es darum geht, den schwächeren Lesepartner zu bestimmen, können Lehrkräfte aber auch auf Eindrücke setzen, die sich im Rahmen von informeller Diagnostik, das heißt häufigeren Beobachtungen, ergeben haben. Einschlägige Fragen sind etwa:

- Hat der Schüler noch Probleme bei der Buchstaben-Laut-Zuordnung, z.B. bei mehrgliedrigen Graphemen wie <sch>?
- Wie synthetisiert ein Schüler ein für ihn schwieriges Wort, z.B. Buchstabe nach Buchstabe oder unter Nutzung der silbischen/morphematischen Gliederung? Wiederholt er jeweils den Wortanfang?
- Sind Wortersetzungen, Hinzufügungen und Auslassungen semantisch und syntaktisch plausibel? (Wird z.B. statt *Er setzt sich auf den Tisch* gelesen *Er setzt sich auf den Stuhl* oder *Er setzte sich auf den Tisch*? Werden Pseudowörter produziert?)
- Nutzt der Leser Satzzeichen? An welchen Stellen werden Pausen gemacht, z.B. noch vor einfachen, kurzen Wörtern oder nur noch vor langen und komplex strukturierten Wörtern?
- Korrigiert die Leserin bzw. der Leser sich selbst? Wie intensiv sind die Korrekturbemühungen? Sind sie eher erfolgreich oder eher nicht?
- Wie verhält es sich mit dem Lesetempo, grob gemessen als Anzahl der pro Minute gelesenen Wörter?

Wer als schwächerer Leser anzusehen ist und wer jeweils als Partner in Frage kommt, kann also mit mehr oder weniger großem Aufwand bestimmt werden. Wie man auch immer verfährt: Im Rahmen des Ganztags lässt sich das Training der Leseflüssigkeit auf vielfältige Weise institutionell verankern. Es kann zum Beispiel im Unterricht oder in Lernzeiten stattfinden, jeweils etwa 15 Minuten lang und über mehrere Wochen hinweg. Auch wenn alle Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, muss ein unzumutbar hoher Geräuschpegel erfahrungsgemäß nicht befürchtet werden. Bislang zeigte sich auch, dass nicht nur „Spieler“, „Nachkletterer“ oder „jüngere Geschwister“, sondern auch die „Trainer“, „Vor-kletterer“ beziehungsweise „älteren Geschwister“ von dem Training profitieren. Sie lernen selbst, intensiv auf Lesegenauigkeit zu achten und Wortbedeutungen zu erklären, und vor allem auch, dem Partner ein förderliches, wertschätzendes Feedback zu geben. Manchmal allerdings passen Tandempartner aus Gründen, die mit den Leseleistungen nichts zu tun haben, nicht zueinander. Dann sollte die Lehrkraft neue Konstellationen vorsehen.

Sind die Tandems aktiv, braucht sie nicht zu befürchten, dass sie die Kontrolle über das unterrichtliche Geschehen verliert. Sie ist vielmehr frei „herumzuwandern“ und von Fall zu Fall als helfende Instanz zu wirken. Denkbar ist auch, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse beteiligt sind, sondern nur diejenigen, die noch erhebliche Schwierigkeiten mit dem flüssigen Lesen haben, und ihre Partner. Im Rahmen von Zeiten für die individuelle Förderung können sie auch von weiterem pädagogischen Personal oder Eltern begleitet werden und zum Beispiel Wochenpläne abarbeiten.

Was die Auswahl der Lesetexte angeht, so gibt es eine Reihe von Optionen. Wird in der Klasse gemeinsam geübt, kann es sich um die Texte im jeweiligen Lehrwerk handeln, die ohnehin Lerngegenstand sein sollen. Im Anschluss an die Arbeit in den Tandems, die damit vorbereitenden Charakter hat, können sie dann weiterverarbeitet werden. Nachteilig ist, dass nicht differenziert wird. Wenn mit einer Sammlung von Texten gearbeitet wird, deren Komplexität, zum Beispiel ermittelt in Form des LIX-Index, ansteigt, können die Tandems je nach Leistungsfähigkeit ihr eigenes Tempo bestimmen. „Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass die Tandems leistungsadaptiv und selbstorganisiert arbeiten können und entsprechend eine höhere Verantwortung für ihr Lernverhalten übertragen bekommen. Nachteilig ist, dass die Individualisierung des Vorgehens eine gemeinsame textinhaltliche Anschlusskommunikation erschwert.“ (Rosebrock et al., 2011, S. 113) Diese Kommunikation spielt keine Rolle, wenn das Training der Leseflüssigkeit Element des Förderunterrichts für einzelne Schülerinnen und Schüler ist. Hier können sie zum Beispiel mit Texten arbeiten, die sich in einem Ordner befinden. Denkbar ist auch, dass sie selbst Texte wählen, die ihren Interessen entsprechen.

Erfahrene Lehrpersonen können in der Regel die Komplexität von Texten, bezogen auf spezifische Lerngruppen, recht gut einschätzen. Dabei achten sie auf mehr Merkmale als die, die mit einem Index wie LIX erfasst werden. Gleichwohl kann er ein nützliches Hilfsmittel sein. Als Lehrperson hat man nicht die Zeit, den LIX für jeden in die engere Wahl kommenden Text zu bestimmen. Diese Aufgabe könnten interessierte Schülerinnen und Schüler übernehmen. Die Texte werden gescannt, dann mithilfe des OCR-Verfahrens (<http://www.newocr.com>) in eine Textdatei kopiert. Für diesen Text kann dann der LIX online berechnet werden (www.psychometrica.de/lix.html). Es wird nicht nur der Index ausgegeben, sondern u.a. auch die Anzahl der Wörter angezeigt. So lässt sich die Lesegeschwindigkeit ohne großen Aufwand bestimmen. Entweder hält man die Zeit fest, die man für den Text oder Textabschnitt benötigt hat, oder man notiert die Anzahl der Wörter, die man in einer bestimmten Zeit, zum Beispiel im Lauf von zwei Minuten, gelesen hat. Bei der zweiten Option ist ein wenig zu rechnen. Man hat von der Gesamtzahl der Wörter die Zahl der nicht gelesenen Wörter zu subtrahieren.

Ein Bogen zur Selbstbeobachtung und -einschätzung könnte etwa so aussehen (modifiziert nach Bönninghausen & Winter, 2012, S. 21):

Datum:

Name des Tandempartners:

Titel des Textes:

	Durchgang 1	Durchgang 2	Durchgang 3	Durchgang 4 (ggfs.)
Wie viele Fehler habe ich gemacht?				
Wie viele Minuten und Sekunden habe ich gebraucht?				
Wie gut habe ich betont (z.B. mit den Optionen „gar nicht gut“, „es geht so“, „richtig gut“)?				

Den Publikationen von Rosebrock et al. und Philipp et al. sind CDs beigegeben. Hier finden sich zahlreiche Texte, anhand derer geübt werden kann, bei Rosebrock et al. sowohl fiktionale als auch nichtfiktionale, bei Philipp et al. ausschließlich (und in der Regel längere) Sachtexte. Was die Sachtexte angeht, so ist es unseres Erachtens sinnvoll, vor allem solche auszuwählen, die man (noch) als relativ fachnah ansehen kann. Das sind zum Beispiel weniger Texte zum Bienensterben oder zum Geld als „Stoff, der die Welt regiert“, sondern Texte mit Themen wie „Die Stimme – unser Körper als Instrument“ oder „James Bond: ein halbes Jahrhundert Filmgeschichte“ (alle in Philipp et al., 2014). Viele der von Philipp et al. gesammelten und aufbereiteten Texte können zwanglos anderen in der gymnasialen Sekundarstufe I gelehrten Fächern zugeordnet werden. Auch dort sollte bei Bedarf die Leseflüssigkeit geübt werden, ist doch die Sprachförderung eine Aufgabe, die in allen Fächern ansteht.

Wird die Leseflüssigkeit gefördert, dient das auch dem Textverstehen. „Wenn beispielsweise reguläre Unterrichtstexte im ‚Lautlese-Tandem‘ wiederholt flüssig gelesen werden, bis alle Schüler(innen) sie flüssig lesen können, kann die Lehrkraft im Anschluss daran die hierarchiehöhere Weiterverarbeitung der Inhalte mit größerer Aussicht auf Erfolg betreiben, indem sie beispielsweise die Anwendung von Lesestrategien mit der Lerngruppe einübt.“ (Rosebrock et al., 2010, S. 47)

2.2 Förderung der flexiblen Anwendung von Lesestrategien im Rahmen der Lektüre von Sachtexten

In den länderübergreifenden „Standards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss“ (KMK, 2004, S. 17) findet sich unter *Lesen – Umgang mit Texten und Medien* der folgende Abschnitt:

„Lesetechniken und -strategien
über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv, navigierend (z.B. Bild – Ton –Text integrierend) lesen
Leseerwartungen und -erfahrungen bewusst nutzen
Wortbedeutungen klären
Textschemata erfassen: Z.B. Textsorte, Aufbau des Textes
Verfahren zur Textstrukturierung kennen und selbstständig anwenden: z.B. Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textteilen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten
Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: z.B. Aussagen erklären und konkretisieren, Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen [...]“
Unter „Methoden und Arbeitstechniken“ ist darüber hinaus davon die Rede, dass man Nachschlagewerke nutzen und Inhalte z.B. durch Mindmap und Flussdiagramme veranschaulichen kann (ebd., S. 19).

Im NRW-Kernlehrplan (2007, S. 36) postuliert man für fünfte Klassen: Die Schülerinnen und Schüler „verfügen über die grundlegenden Arbeitstechniken der Textbearbeitung:
Informationen entnehmen
Textaussagen markieren, unterstreichen, Texte gliedern
Überschriften für Teilabschnitte formulieren
Notizen zum Gelesenen machen
Fragen an einen Text formulieren
einzelne Begriffe, Aussagen klären“

Sichtet man Lehrwerke, dann fällt auf, dass den Lesestrategien jeweils nur wenige Seiten gewidmet sind und dass sie auch nur anhand weniger Texte geübt werden sollen. Das Vorgehen wird nicht Schritt für Schritt und modellhaft erläutert, kooperatives Arbeiten ist in der Regel nicht vorgesehen. Die Schülerinnen und Schüler werden auch nicht dazu angehalten, über den Gebrauchswert von Strategien in neuen Anwendungssituationen zu reflektieren (vgl. z.B. Langner et al., 2013 [„Deutschbuch 5“] und Zdrallek et al., 2012 [„deutsch.kompetent 5“]).

Die umfangreichen Lehrwerke enthalten zwar viele fiktionale und nichtfiktionale Texte, die Aufgaben dazu zielen aber nicht auf die mehr und mehr selbstständige und flexible Anwendung von Lesestrategien. Man mag schließen, dass Lesestrategien eher als randständig angesehen werden. Womöglich vertraut man aber auch darauf, dass den Schülerinnen und Schülern der Transfer des einmal Gelehrten auf neue Texte ohne fortgesetzte explizite Instruktion auf Anhieb gelingt. Hier ist unseres Erachtens ein großes Fragezeichen angebracht.

Während die Leseflüssigkeit als eine Fertigkeit (skill) angesehen werden kann, bei der es auf Schnelligkeit, Leichtigkeit und automatisierten Vollzug ankommt, sodass die Aufmerksamkeit dem Textverstehen gelten kann, ist der Gebrauch von Lesestrategien als komplexe Handlung, also als intentional, als Resultat reflektierter Wahl, zu begreifen. Ziel ist die Erhöhung der Chance, einen Text besser zu verstehen beziehungsweise zu behalten. Lehre in Form von Drill und Wiederholung ist hier nicht angesagt, sondern es geht

vor allem um Lernen aufgrund von Einsicht, das heißt um Lehren mit einem erheblichen Anteil an Erklärungen.

Lernstrategien im Allgemeinen sind Sequenzen von mehr oder weniger komplexen Operationen zur Erreichung von Lernzielen. Die Operationen müssen nicht bewusst vollzogen werden, aber auch dann, wenn man sie „automatisiert“ hat, sind sie doch bewusstseinsfähig. Die Verfügbarkeit von Lernstrategien macht einen wesentlichen Teil der Fähigkeit aus, „selbstgesteuert“ zu lernen. Was das Lesen angeht, so kann bei Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Sekundarstufe I in der Regel von automatisierten Strategien noch nicht die Rede sein. Aus der Definition folgt, dass zunächst Klarheit im Hinblick auf die Leseziele herzustellen ist.

Besteht das Ziel zum Beispiel darin, aus mehreren Texten zu einem Thema einen auszuwählen, den man in der Folge genauer lesen will, dann bietet sich das überfliegende Lesen („skimming“) an. Um sich einen Überblick zu verschaffen, kann man sich bei gut strukturierten Sachtexten auf (Zwischen-)Überschriften, auf Einleitungs- und Schlussätze und auf die ersten Sätze von Abschnitten konzentrieren und in der Folge entscheiden, welcher der Texte sich am ehesten eignet.

Hat man das Ziel, in einem oder in mehreren umfangreicheren Texten eine einzelne Information aufzuspüren, also selektiv beziehungsweise lokalisierend zu lesen, bietet es sich an, zunächst das Inhaltsverzeichnis durchzugehen, Zwischenüberschriften als Hinweise auf Teilthemen zu sichten oder in einem Sachregister zu suchen.

Wenn wir recht sehen, dann wird vor allem das überfliegende Lesen im Unterricht kaum thematisiert. Das skimming könnte vor allem eine Rolle spielen, wenn die Schülerinnen und Schüler selbstständig zu recherchieren und aus einer größeren Zahl von Texten einige für eine intensivere Lektüre auszuwählen haben.

Überfliegendes und selektiv-lokalisierendes Lesen sind Beispiele für kognitive Strategien, die üblicherweise von metakognitiven und Stütz-Strategien unterschieden werden (vgl. Mandl & Friedrich, 2006). Weitere kognitive Strategien sind

- Wiederholungsstrategien (z.B. Aufzeichnungen mehrmals durchlesen, auswendig lernen),
- reduktive Strategien und Organisationsstrategien (z.B. Wesentliches unterstreichen, im Text verstreute Informationen zusammenfassen, Informationen mithilfe von Schemata darstellen),
- Elaborationsstrategien (aufgrund der Lektüre gewonnenes Wissen mit dem Vorwissen verknüpfen, Analogien herstellen, Beispiele heranziehen, kritische Fragen stellen).

Metakognitive Strategien sind

- ziel- und aufgabenbezogenes Planen der Leseaktivität,
- Überprüfung des Verstehens im Leseprozess und
- Regulation dieses Prozesses (z.B. durch Verlangsamung des Lesetempos) und Bewertung des Lernergebnisses.

Stützstrategien sind nicht lesespezifisch. Es handelt sich um Aktivitäten mit der Funktion, den Prozess abzusichern, zum Beispiel durch die Fixierung eines zeitlichen Rahmens, das Einplanen von Belohnungen und das Ausschalten von Störquellen.

Im Rahmen der bislang größten Sichtung von Befunden zu Konzepten der Leseförderung und ihrer Effekte wurden mehr als 200 Studien herangezogen, in denen insgesamt 16 Lesestrategien einzeln oder in Kombination auf ihre Wirksamkeit hin überprüft worden waren (NICHD, 2000). In einer größeren Anzahl dieser Studien erwiesen sich vor allem die folgenden Strategien als wirksam: Fragen stellen, Fragen beantworten, Überprüfen des Verstehens im Prozess, Zusammenfassen und kooperatives Lesen.

Es versteht sich, dass Strategien wie diese von Fall zu Fall unterschiedlich brauchbar sind. Hat man zum Beispiel das Interesse, einen Text nur nach einer einzigen Information abzusuchen, erübrigen sie sich. Will man entscheiden, welche von mehreren Texten the-

matisch besonders einschlägig sind, braucht man sich keine Klarheit über einzelne nicht verstandene Textstellen zu verschaffen. Handelt es sich um einen fiktionalen Erzähltext, sind W-Fragen besonders ergiebig, insofern relevante Informationen zu Orten, Zeiten, Figuren, Handlungen usw. resultieren. Geht es aber zum Beispiel um eine Vorgangsbeschreibung wie im Rahmen einer Gebrauchsanweisung, ist in der Regel eine Frage wie „Wer?“ entbehrlich, weil es hier nicht auf einen konkreten Akteur ankommt, sondern dargelegt wird, was „man“ zu tun hat. Ob eine (schriftliche) Zusammenfassung angesagt ist, hängt unter anderem davon ab, ob „nur“ verstanden oder auch behalten werden soll, usw.

Deshalb sollte unseres Erachtens schon in der 5. Klasse nicht nur deklaratives Wissen über zentrale Strategien vermittelt und dessen Anwendung anhand mehrerer Texte schematisch geübt werden. Es sollte auch schon ansatzweise deutlich werden, dass es nicht auf schematischen, sondern auf flexiblen Gebrauch von Strategien ankommt.

Positive Effekte auf die Leseleistung sind nachgewiesen für ein gründlich evaluiertes Lesestrategietraining für 5. und 6. Klassen mit dem Titel „Wir werden Textdetektive“ (Gold et al., 2006a, b; dazu Ennemoser, 2008). Verfügbar sind auch eine Anschlussversion (Trenk-Hinterberger & Souvignier, 2006) und eine Modifikation, die für leistungsschwächere Jugendliche der Jahrgangsstufen fünf bis acht konzipiert wurde (Rühl & Souvignier, 2006). Gelehrt werden sieben Detektivmethoden: vier kognitive Strategien, und zwar die beiden reduktiv-organisierenden Strategien „Wichtiges unterstreichen“ und „Wichtiges zusammenfassen“ und die zwei elaborativen Strategien „Überschriften beachten“ und „Bildlich vorstellen“. Hinzu kommen die metakognitiven Strategien „Umgang mit Textschwierigkeiten“, „Überprüfen des Verstehens“ und „Überprüfen des Behaltens“.

In einem Zeitraum von ca. 25 Unterrichtsstunden werden die Methoden sukzessiv und kombiniert anhand von identischen Leitfragen eingeführt. Dabei geht es immer auch um ihren Gebrauchswert, das heißt darum, nicht „träges“ Wissen zu vermitteln, sondern dafür zu sensibilisieren, wann diese Strategien mit Aussicht auf Erfolg einzusetzen sind.

Zwei Beispiele:

Die Detektivmethode 3 – Umgang mit Textschwierigkeiten – wird zunächst separat anhand eines Textes eingeführt. Es folgt ein zweiter Text. Die Schülerinnen und Schüler haben sich zuvor mit den elaborativen Strategien „Überschrift beachten“ und „Bildlich vorstellen“ beschäftigt. Diese beiden Strategien sollen sie zunächst auf diesen zweiten Text anwenden, bevor sie die dritte Methode üben. In der Auseinandersetzung werden dann alle drei Strategien aufgerufen. Die Instruktionen für die beiden elaborativen Strategien lauten: „Wovon könnte die Geschichte handeln? Schreibe deine Einfälle auf.“ – „Lies die erste Seite der Geschichte Absatz für Absatz. Male oder schreibe auf, was du dir vorstellst.“ (Gold et al., 2006a, S. 25)

Als zentral für Methode 3, den Umgang mit Textschwierigkeiten, werden vier Fragen angesehen, die sich auf einer Folienvorlage, einem Merkblatt, finden (Gold et al., 2006b, S. 85):

Detektivmethode 3: Umgang mit Textschwierigkeiten

Die Detektivmethode 3 gehört zu den Verstehensstrategien.

Ablauf:

Wenn ich auf Textschwierigkeiten stoße, will ich:

stoppen

das schwierige Wort unterstreichen

die Fragen beantworten:

1. Was finde ich schwierig?
2. Wie kann ich das Problem lösen?
 - jemanden fragen
 - im Lexikon nachschlagen
 - das Wort ableiten
 - aus dem Zusammenhang erklären
3. Was ist die beste Lösung? Ich setze meine Lösung ein und prüfe sie.
4. Ist das Problem damit gelöst?

Wann wende ich diese Detektivmethode an?

*Ich wende sie an,
wenn ich ein Wort nicht kenne.
wenn ich einen schwierigen Zusammenhang nicht verstehe.*

Was will ich mit dieser Methode erreichen?

Ich wende die Methode an, damit ich den Satz vollständig und richtig verstehe.

Das zweite Beispiel (Gold et al., 2006b, S. 88):

Detektivmethode 6: Wichtiges zusammenfassen

Die Detektivmethode 6 gehört zu den Behaltensmethoden.

Vorgehensweise:

1. *Ich schaue nach, was ich bereits unterstrichen habe.*
2. *Kann ich noch etwas kürzen?*
2. *Ich fasse das Unterstrichene mit meinen eigenen Worten zusammen.*

Wann fasse ich einen Text zusammen?

Ich benutze diese Methode, wenn ich die wichtigsten Informationen aus einem Text brauche und lernen soll.

Warum wende ich diese Detektivmethode an?

*Der Text wird kürzer und ich muss mir keine unwichtigen Einzelheiten merken.
Ich behalte den Text deshalb besser. Wenn ich den Text mit meinen eigenen Worten zusammengefasst habe, habe ich ihn gut verstanden und kann ihn mir besser merken.*

Ziel des Trainings ist es, die Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen und selbstregulierten, flexiblen Einsatz von Lesestrategien anzuleiten. Wer dazu fähig ist, kann unter anderem einschätzen, ob eine Strategie im je konkreten Fall überhaupt aussichtsreich ist. Hat man es zum Beispiel mit einem Text mit der Überschrift „Im Schwimmbad“ (Gold et al., 2006a, S. 16) zu tun, ist die Strategie „Überschrift beachten“ wahrscheinlich wenig hilfreich. Vorwissen über Schwimmbäder zu aktivieren dürfte nicht zielführend sein. Man kommt vielleicht allenfalls zu der Vermutung, dass es sich um einen erzählenden Text handelt, in dem unter anderem eine Komplikation zu erwarten ist. Anders verhält es sich bei Texten mit Überschriften wie „Der Wasserkreislauf“ oder „Das Mammut“ (ebd.). Unseres Erachtens sollten bereits in der fünften Klasse nicht nur Strategien einzeln und in Kombination gelehrt werden, sondern es sollte auch Gelegenheiten geben, die Urteilskraft, den Sinn für das von Fall zu Fall Angemessene, zu schulen.

Welche Strategien sollten es vorrangig sein? Aus der großen amerikanischen Metaanalyse geht hervor, dass die Strategie der bildlichen Vorstellung (mental imagery), auf

die Gold et al. setzen, bislang noch nicht gründlich untersucht wurde. Darüber hinaus berücksichtigen sie die als wirksam erwiesenen Strategien Überwachen des Verstehensprozesses (comprehension monitoring), Fragen stellen und beantworten (in den „Textdektiven“ zentral für die Strategie „Verstehen überprüfen“) und Zusammenfassen. Nicht aufgenommen haben Gold et al. das kooperative Strategielernen, das sich ebenfalls als wirksam erwiesen hat.

Ebenfalls nicht kooperativ angelegt ist eine Kombination von Strategien, die unter dem Etikett „SQ3R-Methode“ (Harris, 1970) beziehungsweise in erweiterter Fassung als „SQ4R-Methode“ bekannt geworden ist. Sie ist in erster Linie für erfahrene Leserinnen und Leser gedacht, die sich mit umfangreicherer, vor allem auch wissenschaftlicher Literatur auseinandersetzen haben. Zunächst soll man sich einen Überblick (Survey) verschaffen, indem man vor der eigentlichen Lektüre das Inhaltsverzeichnis, Kapitel- und Abschnittüberschriften konsultiert und so die Grobgliederung des Textes erfasst. Auf dieser Basis werden in einem zweiten Schritt abschnittsweise Fragen formuliert (Question), die dort (hoffentlich) beantwortet werden. Lautet zum Beispiel eine Kapitelüberschrift „Strategisches Lesen“, kann man fragen, wie diese Art des Lesens wohl definiert wird, welche Arten von Strategien unterschieden werden, wie ihr Gebrauchswert eingeschätzt wird usw. Mit den Fragen im Gepäck kann der dritte Schritt in Angriff genommen werden, das eigentliche aufmerksame, aktive Lesen (Read). Man sucht Antworten auf die Fragen, klärt gegebenenfalls unbekannte Wörter, schwierige grammatische Konstruktionen, passt die Lesegeschwindigkeit der Textkomplexität an, markiert Schlüsselwörter oder Sätze. Nach längeren Passagen soll dann rekapituliert werden (Recite). Was war das zentrale Thema, wie lauteten die Schlüsselwörter, in welchen Beziehungen stehen sie? Zunächst in kürzeren, dann in längeren Abständen soll überprüft werden (Review), ob das Gelernte noch präsent ist, in angemessener Weise Eingang ins Langzeitgedächtnis gefunden hat. Das vierte R bezieht sich auf das Reflektieren (Reflect). Was behalten wurde, soll geprüft, mit vorhandenen Wissensbeständen abgeglichen und gegebenenfalls neu organisiert, vom Ausgangstext gleichsam abgelöst und Teil des eigenen Wissens werden.

Es gibt zwar Stimmen, denen zufolge SQ3R beziehungsweise SQ4R bereits von jüngeren Schülerinnen und Schülern gelernt werden kann, wenn sie begonnen haben, längere und komplexere Texte zu lesen. Die Belege sind nach unserer Kenntnis aber dürftig.

2.2.1 Reziprokes Lehren und Lernen von Lesestrategien

Vielfach bewährt hat sich dagegen ein Verfahren des Lehrens und Lernens von Lesestrategien, bei dem wie bei der Förderung der Leseflüssigkeit auf kooperative Arbeitsformen gesetzt wird. Es ist unter dem Etikett „Reziprokes Lehren und Lernen“ bekannt und vor allem von Palincsar und Brown (1984, vgl. Schoenbach et al., 2006) propagiert worden. Mittlerweile gibt es diverse Varianten und Weiterentwicklungen dieses kooperativen Ansatzes, in dessen Rahmen die Schülerinnen und Schüler sowohl die Rolle von Lehrenden als auch die von Lernenden übernehmen:

Zunächst demonstriert die Lehrperson im Kreis einer kleinen Gruppe von vier Schülerinnen und Schülern und vor den anderen Schülerinnen und Schülern als Publikum als Expertin und Modell anhand von Abschnitten eines längeren Textes, wie die Prozedur beschaffen ist. Dabei praktiziert sie vier Strategien, und zwar

- das Fragenstellen (und -beantworten),
- den Umgang mit Textschwierigkeiten,
- das Zusammenfassen und
- die Vorhersage dessen, was die nächsten Textabschnitte wohl bringen werden.

Vor allem im Hinblick auf die Reihenfolge, in der diese Strategien praktiziert werden, unterscheiden sich die Versionen dieses Ansatzes.

In der Folge kann zum Beispiel so verfahren werden:

- Die Schülerinnen und Schüler teilen die Rollen auf: A stellt Fragen zum ersten Abschnitt, B fasst zusammen, C konzentriert sich auf mögliche Verständnisschwierigkeiten und D versucht sich an einer Prognose, wie es im nächsten Abschnitt wohl weitergeht.
- Der erste Abschnitt wird in der jeweiligen Rolle gelesen.
- Es werden die Fragen beantwortet, die Schwierigkeiten geklärt, gegebenenfalls mit Hilfsmitteln, die Zusammenfassung und die Prognose besprochen.
- Die Rollen werden neu verteilt.
- Der zweite Abschnitt wird gelesen.
- Es wird wie zuvor verfahren, D gleicht die Prognose mit Inhalt des zweiten Abschnitts ab.
- Die Zusammenfassung am Ende der Lektüre kann das Werk aller Gruppenmitglieder sein.

Zur Prozedur am Beispiel eines Sachtextes im Umfang von ca. 600 Wörtern:

Mit den Händen reden

(1) Eigentlich sind Swantje und ihre Freundin Marlene zwei ganz normale Mädchen: Sie gehen nach der Schule in den Park, dann ins Kino, treffen Freunde, hängen am Computer und versenden Emails. Nur suchen sie sich immer die Kinofilme mit Untertiteln heraus. Und wenn sie aufgeregt vom letzten Abend erzählen, bleibt es still im Raum, und ihre Hände formen geheimnisvolle Zeichen in der Luft. Denn: Marlene und Swantje sind von Geburt an gehörlos.

(2) Meist kann nur einer aus der Familie nicht hören

Wie Swantje und Marlene ist in Deutschland etwa einer unter 1000 Menschen gehörlos. Einige Kinder werden schon mit einem Hörschaden geboren, die meisten allerdings ertauben erst später: durch Krankheiten, wie Hirnhautentzündung und Röteln, oder durch Unfälle. Aber auch als Erwachsener kann man noch das Gehör verlieren. Marlene gehört zu der kleineren Gruppe von Kindern, deren Eltern ebenfalls gehörlos sind. Die meisten Kinder wachsen in hörenden Familien auf. Neben den Kindern lernen Eltern, Betreuer und Lehrer die unhörbare Sprache. An Universitäten werden sogar extra Dolmetscher ausgebildet, die wichtige Informationen für Gehörlose übersetzen können.

(3) Und wer hat's erfunden?

So einfach ist das nicht: Kein Spracherfinder hat sich kürzlich hingesetzt und bestimmt: „Diese Gebärde bedeutet Hund!“ Seit es Menschen gibt, gibt es welche, die schwerhörig sind oder gar nichts hören können. Ihre Sprache ist entstanden wie unsere hörbare Sprache. Allerdings erschwert dadurch, dass es immer nur wenige Gehörlose an einem Ort gab. Seitdem wuchs die Sprache und hat sich verändert, in jeder Region anders. Deswegen gibt es auch keine internationale Gebärdensprache, sondern einzelne Landessprachen, also Deutsch, Englisch oder Französisch. Sogar Dialekte gibt es: In Bayern „gebärdet“ man etwas anders als in Thüringen.

(4) Drei Gehörlose, drei Sprachen

Aber erst seit ungefähr 1960 erforschen Wissenschaftler die Gebärden genauer und haben bewiesen: Gebärdensprache ist unserer Sprache mit Lauten gleichwertig. An der Universität Hamburg zum Beispiel untersuchen Gehörlose und Hörende zusammen die deutsche Gebärdensprache. Sie erstellen Lexika und erarbeiten Unterrichtsmaterial. Man trifft dort Gehörlose aus verschiedenen Ländern. Manche beherrschen die Zeichen in zweifacher Ausführung: die Gebärden ihrer Eltern und die deutsche Gebärdensprache.

(5) Keine Pantomimen

Einige der Gebärden kann man erraten. Sie stehen für einzelne Begriffe oder ganze Ausdrücke. Zum Beispiel, wenn jemand die Nase voll von etwas hat, d.h. nicht mehr weitermachen will, zeigt er mit der flachen Hand, wie voll seine Nase ist. Oder wenn jemand nur „ein bisschen“ von etwas haben will, zeigt er mit den Fingern an, wie wenig, so wie ihr es auch tun würdet. Aber nur etwa jede dritte Vokabel ist so einfach zu erraten.

Und: Die Sätze der gesprochenen Sprache lassen sich nicht einfach Wort für Wort übersetzen. Gebärdensprache ist kein „sichtbar gemachtes Deutsch“. Sie folgt ihren eigenen Regeln. Sätze entstehen durch die Verbindung der Handzeichen mit Körperhaltung und Mimik, also dem Gesichtsausdruck. Hörende sprechen lauter oder leiser, schneller oder langsamer, um etwas zu betonen. Genauso machen es Gehörlose: Sie führen ihre Bewegungen schneller oder langsamer aus und unterstreichen mit ihrem Gesichtsausdruck, was sie meinen.

(6) Zweisprachiger Unterricht

Swantje und Marlene besuchen in Hamburg eine Schule für Schwerhörige und Gehörlose. In der Samuel-Heinicke-Schule werden beide seit der ersten Klasse „bilingual“ unterrichtet. Das bedeutet: Erst lernen sie die Gebärdensprache. Dann unterrichtet man mithilfe der Gebärden die gesprochene Sprache. Sie lernen von den Lippen abzulesen, geschriebenes Deutsch zu verstehen und selbst schreiben zu können. Dazu müssen die beiden natürlich auch noch Biologie und Mathematik büffeln. Oft unterrichten zwei Lehrerinnen gleichzeitig: eine hörende Lehrerin, die gebärdet, und eine zweite Lehrerin ohne Gehör. Die passt dann auf, dass jeder wirklich alles versteht.

(Quelle: GEOLino.de; www.geo.de/GEOLino/mensch/838.html?t=print; Quelltext geringfügig geändert und gekürzt)

Zunächst lesen die Lehrperson und die Gruppe den ersten Abschnitt leise. Dann stellt die Lehrperson Fragen zu Inhaltlichem, etwa die folgenden: Von wem ist hier die Rede? Woran erkennt man als Außenstehender, dass die Mädchen gehörlos sind? Die Mitglieder der Kleingruppe beantworten diese Fragen und werden ermuntert, sie um weitere zu ergänzen, die sich auf der Basis des bis dahin Gelesenen beantworten lassen. Verstehenshürden auf lexikalischer oder syntaktischer Ebene sieht die Lehrperson nicht. Sie findet, dass der letzte Satz recht gut als Zusammenfassung verstanden werden kann: *Marlene und Swantje sind von Geburt an gehörlos*. Sie sagt voraus, dass in den nächsten Abschnitten genauer darauf eingegangen wird, wie es bei den beiden Mädchen zur Gehörlosigkeit gekommen ist. Außerdem wird bestimmt dargestellt, wie genau sich die Gehörlosen miteinander verständigen.

Zum zweiten Abschnitt wird gefragt, wie häufig Gehörlosigkeit ist und was die Ursachen sind. Sind die Eltern des Mädchens, über die explizit nichts gesagt wird, selbst gehörlos oder nicht? Die Lehrerin weist darauf hin, das unklar sein könnte, was das Wort „Dolmetscher“ hier bedeutet. Die Zusammenfassung des zweiten Abschnitts ist nicht ganz einfach. Wie wäre es mit „In Deutschland ist einer von 1000 gehörlos und wächst meistens in einer hörenden Familie auf.“? Wichtig könnte aber auch die Angabe der Ursachen der Gehörlosigkeit sein. Was meinen die Schülerinnen und Schüler? Jedenfalls sollte die Zusammenfassung deutlich kürzer sein als der Abschnitt. Was die alte Voraussage angeht:

Über eines der Mädchen wird gesagt, dass auch seine Eltern gehörlos sind. Über Details der Verständigung erfährt man aber noch nichts.

Eine Frage zum dritten Abschnitt könnte sein, wie es zur Gebärdensprache gekommen ist. Dass es keinen einzelnen Erfinder gibt, ist schnell erkannt. Gibt es auch eine positive Antwort? Die Schülerinnen und Schüler antworten, es stehe nur da, die Gebärdensprache sei entstanden wie unsere hörbare Sprache. Wie die aber entstanden ist, wird nicht ausdrücklich gesagt. Als ungewöhnlich fällt das Wort *gebärden* als Verb auf. Es gibt *Gebärde* und *Gebaren*. Diese Substantive sind nicht vertraut. Im Übrigen kann man einfach sagen *Ich gebärde, du gebärdest* usw. Das klingt komisch. Zusammenfassen kann man den Abschnitt vielleicht so: Es gibt nicht eine einzige Gebärdensprache, sondern viele Landessprachen und sogar Dialekte. Was zu Beginn erwartet wurde, gibt auch dieser Abschnitt nicht her. Immer noch wird nicht genauer gesagt, wie die Gehörlosen miteinander kommunizieren. Das müsste bald geschehen.

Das abschnittsweise gemeinsame Lesen mag weiterhin zum Beispiel ergeben, dass die Überschrift *Drei Gehörlose, drei Sprachen* nicht glücklich ist und dass hier die Zusammenfassung lauten könnte: Es ist bewiesen, dass Gebärdensprache und Lautsprache gleichwertig sind.

Erst im fünften Abschnitt wird der anfangs formulierten Erwartung Rechnung getragen und es wird angedeutet, wie die Regeln der Gebärdensprache beschaffen sind usw.

Das hier angedeutete Vorgehen, abschnittsweise zu fragen und zu antworten, bei Bedarf Verstehensschwierigkeiten zu benennen und zu beheben, Zusammenfassungen anzubieten und zu diskutieren und Voraussagen zu machen, mutet schematisch an. Es könnte zunächst in dieser pedantischen Form geübt werden, man könnte sich auch gleich auf mehrere Abschnitte beziehen.

2.2.1.1 Differenzierungen zum Fragenstellen und -beantworten

Es liegt nahe, dass die Schülerinnen und Schüler dazu tendieren, explizit angegebene Informationen zu erfragen, und zwar so, dass mehr oder weniger große Teile der Fragen mit dem im Text Gesuchten wörtlich übereinstimmen. Den Stufenmodellen des Textverstehens gemäß sind damit Antworten auf Stufe I gefragt, einschlägige W-Fragen sind etwa: *Wer? Wann? Wo? Wie viele?* Für die Fragenden ist die Strategie hilfreich, weil sie nicht nur dazu beiträgt, dass aufmerksamer gelesen wird, sondern auch dazu, dass der beziehungsweise die Fragende allmählich besser zwischen mehr und weniger relevanten expliziten Informationen unterscheiden kann.

Unter dem Kürzel QAR (Question-Answer-Relationship) ist die Strategie vor allem von T. E. Raphael weiter ausdifferenziert worden (Raphael & Au, 2005). Er unterscheidet vier Arten von Fragen, die er schülerfreundlich etikettiert; sie korrespondieren mit zentralen Merkmalen von Kompetenzstufenmodellen:

- Die Was-steht-da?-Frage (right there question) zielt auf eine explizite einzelne Information.
- Für die Beantwortung der Denk- und Such-Frage (think and search question) muss man sich auf im Text verstreute Informationen beziehen und sie miteinander verknüpfen. Dabei spielen vorwiegend textbasierte Schlüsse eine Rolle.
- Wer eine Autor-und-Du-Frage (author and you question) richtig beantworten will, muss zwar den Text zu Rate ziehen. Das reicht aber nicht aus, es muss auch auf Vorwissen bzw. Erfahrungen rekurriert werden.
- Die letzte Art von Fragen ist als Für-mich-Frage (on my own question) betitelt. Solche Fragen können ohne Konsultation des Textes beantwortet werden.

Werden Texte wie dargelegt in rotierenden Rollen abschnittsweise gemeinsam gelesen, dominieren wie gesagt Was-steht-da?-Fragen. Denk- und Suchfragen sind eher selten. Ein Beispiel ist die auf den zweiten Abschnitt des Textes „Mit den Händen reden“ bezogene Frage, ob die Eltern von Swantje wohl selbst gehörlos sind. Im Text steht: *Marlene gehört zu der kleineren Gruppe von Kindern, deren Eltern ebenfalls gehörlos sind. Die meisten Kinder wachsen in hörenden Familien auf.* Insofern liegt der Schluss nahe, dass die Eltern von Swantje hören können. Eine weitere Denk- und Suchfrage ist die nach der Entstehung der hörbaren Sprache. Die Schülerinnen und Schüler sollen herausfinden, dass im dritten Abschnitt darüber nichts weiter gesagt wird.

Zwar können auch Autor-und-Du- und Für-mich-Fragen abschnittsweise formuliert werden. Es liegt aber näher, sie auf Texte als Ganze zu beziehen. Weil das voraussetzungsreich ist, ist hier zunächst die Lehrkraft gefordert. Sie erläutert, wie die Typen zu verstehen sind, und präsentiert Beispiele. Beispiele für Autor-und-Du-Fragen könnten etwa sein: *Was denkst du? Würde es nicht reichen, dass die Gehörlosen lernen von den Lippen abzulesen? – Wenn Du einen gehörlosen Freund oder eine gehörlose Freundin hättest, wäre es für Dich dann leicht, die Gebärdensprache zu lernen? (Beziehe dich auf den Text.)* Beispiele einer Für-mich-Frage wären, ob man eine gehörlose Person kennt und ob man im Fernsehen Gebärdendolmetscher bei der Arbeit gesehen hat.

Die Lehrperson stellt zu umfangreicheren Abschnitten und zu ganzen Texten Fragen der vier Typen und führt zunächst vor, wie sie selbst sie beantwortet und welche Frage welchem Typ zuzuordnen ist. In der Folge geben die Schülerinnen und Schüler selbst an, um welchen Typ es sich jeweils handelt und was damit von ihnen verlangt ist. Damit wird auch deutlich, dass die Fragen unterschiedlich anspruchsvoll sind, dass sie auf verschiedene Stufen beziehungsweise Niveaus des Verstehens zielen.

Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler können früher oder später für die anderen Gruppenmitglieder selbst Fragen der genannten Typen formulieren. Diese wiederum haben zu entscheiden, um welchen Typ es sich jeweils handelt. Auf diese Weise sollen sowohl das wörtliche als auch das kritische Lesen befördert werden.

2.2.1.2 Zum Zusammenfassen

Anders als Fragenstellen und -beantworten steht das Zusammenfassen in erster Linie im Dienst des Behaltens. Auch für die Schülerinnen und Schüler ist evident, dass man sich, sieht man vom Auswendiglernen ab, beim Lesen eines längeren Textes nicht alle Details merken kann, auch dann nicht, wenn man ihn „tief“ verstanden hat. Die Textinformation wird auf das „Wesentliche“ reduziert. Wird im Unterricht in kleinen Gruppen gemeinsam gelesen, kann deutlich werden, dass die Vorschläge im Hinblick auf das, was als wesentlich angesehen werden soll, oft divergieren. Das hängt mit der Beschaffenheit des Textes beziehungsweise Abschnitts, unterschiedlichen Interessen und auch damit zusammen, dass aus dem, was als explizite Informationen angesehen wird, unterschiedliche Schlüsse gezogen werden.

Das Zusammenfassen ist eine anspruchsvolle Tätigkeit und sollte im Unterricht ausführlich thematisiert werden. Als Beispiel dient hier der folgende Abschnitt des bereits vorgestellten Textes:

Wie Swantje und Marlene ist in Deutschland etwa einer unter 1000 Menschen gehörlos. Einige Kinder werden schon mit einem Hörschaden geboren, die meisten allerdings ertauben erst später: durch Krankheiten, wie Hirnhautentzündung und Röteln, oder durch Unfälle. Aber auch als Erwachsener kann man noch das Gehör verlieren. Marlene gehört zu der kleineren Gruppe von Kindern, deren Eltern ebenfalls gehörlos sind. Die meisten Kinder wachsen in hörenden Familien auf. Neben den Kindern lernen Eltern, Betreuer und Lehrer die

unhörbare Sprache. An Universitäten werden sogar extra Dolmetscher ausgebildet, die wichtige Informationen für Gehörlose übersetzen können.

Schritt 1: Versuche das Thema oder die Teilthemen des Abschnitts zu bestimmen. Das Thema ist das, worüber etwas ausgesagt wird.

In diesem Fall ist das nicht leicht zu sagen. Es geht um die Mädchen, um Gehörlose im Allgemeinen usw., also um mehrere Teilthemen. Es erscheint als sinnvoll, das Teilthema „Gehörlose im Allgemeinen“ als relevant anzusehen.

Schritt 2: Lasse weg, was Du für unwichtig hältst, und prüfe, ob ein Satz, der schon da steht, als Zusammenfassung gelten kann.

Die Eigennamen im ersten Satz sind letztlich nicht wichtig. (Diese Behauptung ist in der Gruppe wahrscheinlich strittig.) Reicht die Unterscheidung „gehörlos von Geburt an“ versus „gehörlos erst später“ oder sollen zusätzlich Krankheiten und Unfälle genannt werden? Der Marlene-Satz dürfte überflüssig sein.

Was jetzt vielleicht übrig ist: *In Deutschland ist einer von 1000 Menschen gehörlos. Einige werden mit einem Hörschaden geboren, die meisten ertauben später. Die meisten wachsen in hörenden Familien auf. Neben den Kindern lernen Eltern, Betreuer und Lehrer die unhörbare Sprache. An Universitäten werden sogar extra Dolmetscher ausgebildet, die wichtige Informationen für Gehörlose übersetzen können.*

Man hat keinen Satz gefunden, den man in unveränderter Form als Formulierung des Hauptgedankens, als Kernsatz, betrachten kann. In anderen Fällen ist das möglich. Dann entfallen die folgenden Schritte.

Schritt 3: Prüfe, ob Du etwas Spezielleres durch etwas Allgemeineres ersetzen kannst, zum Beispiel mehrere Unterbegriffe durch einen Oberbegriff.

Hier könnte man die Subjekte der beiden letzten Sätze so ersetzen: *Auch einige hörende Erwachsene lernen die unhörbare Sprache.*

Schritt 4: Überlege, ob Du den Hauptgedanken des Absatzes in einem neuen, selbst konstruierten Satz formulieren kannst.

Diese Konstruktionsarbeit fällt auch sehr kompetenten Leserinnen und Lesern oft sehr schwer. Hält man sie hier für entbehrlich, ergibt sich als Zusammenfassung des Abschnitts: *In Deutschland ist einer von 1000 Menschen gehörlos. Einige werden mit einem Hörschaden geboren, die meisten ertauben später. Gehörlose wachsen meistens in hörenden Familien auf. Auch einige hörende Erwachsene lernen die unhörbare Sprache.*

Das Zusammenfassen kann als eine rekursive Operation verstanden werden, insofern Zusammenfassungen ihrerseits zusammengefasst werden können. Hat man die Abschnitte eines längeren Sachtextes wie hier angedeutet zusammengefasst beziehungsweise sich in der Kleingruppe auf Zusammenfassungen geeinigt, bleibt als Aufgabe die Zusammenfassung des gesamten Textes. Sie ist besonders anspruchsvoll.

2.2.1.3 Zum Umgang mit Textschwierigkeiten und zum Vorhersagen von Textinhalten

Vor allem schwache Leserinnen und Leser bemerken oft nicht, dass sie etwas nicht verstehen. Wer sich beim Lesen aber gleichsam selbst über die Schulter schaut, den Leseprozess also überwacht, kann Verstehensbarrieren im Text bemerken. Bei der Strategie „Umgang mit Textschwierigkeiten“ handelt es sich demnach um eine metakognitive Strategie.

Schritt 1: Gib an, worin das Problem besteht.

Oft geht es um Probleme auf lexikalischer Ebene. Fach- und Fremdwörter sind nicht bekannt, aber auch andere Wörter, die man der „Bildungssprache“ zurechnen kann. Welche lexikalischen Hürden ein Text wie „Mit den Händen reden“ für welche Gruppen von Schülerinnen und Schülern im Einzelnen enthält, kann nicht im Lehnstuhl ausgemacht werden. Angesichts großer Heterogenität auch in den unteren Gymnasialklassen könnte die Palette groß sein. Eine kleine Auswahl: Was bedeuten *gehörlos*, *ertauben*, *Gebärde*, *Dialekt*, *Lexika*, *Mimik*, *bilingual*?

Probleme anderer Art bereiten komplexe Sätze. Die Wörter und ihre Formen mögen klar sein, aber der Satzbau erschließt sich nicht. In unserem Text dürften Probleme dieser Art kaum zu gewärtigen sein.

Schritt 2: Suche nach Lösungen.

Manchmal helfen die Zerlegung in Morpheme und Analogien (*ge-hör-los* wie *geräusch-los*), manchmal nicht (*Gebärde* hat nichts mit *Bär* zu tun). Oft wissen Mitschülerinnen und -schüler weiter, sicher die Lehrperson. Auch Nachschlagen oder die Konsultation einer Suchmaschine sind hilfreich. Manchmal kann man ein Wort oder eine Wortgruppe auch einfach überlesen, wenn man den Eindruck hat, dass es für das Verstehen eines Absatzes auf dieses Wort beziehungsweise diese Gruppe gar nicht ankommt. Bei Schwierigkeiten mit komplexen Sätzen ist es zunächst hilfreich, einfache (und erweiterte) Sätze schrittweise zu gliedern:

- Mithilfe der Verschiebprobe kommt man zu den Satzgliedern.
- Dann sucht man das finite (in Person und Numerus bestimmte) Verb,
- im Anschluss das Subjekt.
- Gegebenenfalls ist das Prädikat um infinite Teile zu ergänzen.
- Im nächsten Schritt schaut man danach, wie viele „Mitspieler“ das Verb verlangt (Valenz).
- Die gibt man dann an.
- Schließlich achtet man darauf, ob noch Adverbiale vorkommen.

Diese Analyseschritte sind auch hilfreich, wenn es um komplexe Sätze geht. So heißt es in einem Sachtext für 5. und 6. Klassen (Honnef-Becker & Kühn, 2007, S. 8): *Die Papierherstellung, die den Chinesen schon sehr früh bekannt war, verbreitete sich in Europa erst im späten Mittelalter, vor allem, als mit der Erfindung des Buchdrucks immer mehr billiger Beschreibstoff benötigt wurde.* Zunächst wird der Hauptsatz gesucht, in dem das Verb nicht an letzter Stelle steht, Das Verb ist *verbreitete sich*, das Subjekt *die Papierherstellung*, das Verb verlangt nur einen Mitspieler, das Subjekt. Der mit *die* eingeleitete Nebensatz beziehungsweise Relativsatz ist Attribut, der mit *als* beginnende Nebensatz lässt sich als Antwort auf die Frage *Wann?* verstehen, ist also ein Adverbialsatz. Hier kommt es in erster Linie nicht auf die grammatischen Fachwörter an, sondern darauf, wie man ein – in diesem Fall noch recht einfaches – Satzgefüge so zerlegen kann, dass es leicht zu verstehen ist (vgl. Heringer, 1989). Wenn man will, kann man daraus auch eine Reihe von einfachen Sätzen machen: *Die Papierherstellung war den Chinesen schon sehr früh bekannt. Sie verbreitete sich in Europa erst im späten Mittelalter. Damals wurde mit der Erfindung des Buchdrucks immer mehr billiger Beschreibstoff benötigt.*

Was das Vorhersagen von Textinhalten angeht, die vierte Lesestrategie, so sollen hier zwei Hinweise genügen. Vorhersagen lassen sich zum einen treffen auf der Basis von „Welt“- beziehungsweise bereichsspezifischem Wissen. Wenn ein Sachtext zum Beispiel mit „Die Erfindung des Buchdrucks“ überschrieben ist, können Schülerinnen und Schüler vor der eigentlichen Lektüre ermuntert werden, kurz zu notieren, was sie zu diesem Thema bereits wissen. Nach dem Lesen reflektieren sie dann darüber, welche Informationen für sie neu waren. Voraussagen kann man aber auch allein aufgrund von Sprachwissen, zum Beispiel anhand von Abschnittsüberschriften. Ist ein Textteil mit „Zwei Beschreib-

stoffe“ überschrieben und wurde einer, zum Beispiel Pergament, bereits abgehandelt, so wird es jetzt um den zweiten gehen. Schließlich kann man Wissen um Textsorten für Voraussagen nutzen. Wer zum Beispiel Grundmuster von fiktionalen Erzähltexten kennt, kann erwarten, dass nach der Exposition, in der man über Aktanten, Ort und Zeit informiert wird, u.a. die Darstellung einer Komplikation folgen wird. Man hat damit zu rechnen, dass Fünftklässlerinnen und -klässler noch wenig über Muster von Sachtexten wie Berichten, Kommentaren usw. wissen. Insofern stützen sie sich vor allem auf inhaltliches Vorwissen und auf sprachliches Wissen.

2.2.2 Üben der Lesestrategien anhand eines Textes zum Sprachursprung

Im Deutschunterricht werden nach unserem Eindruck häufig Sachtexte zum Gegenstand, deren Thematik in fachlicher Hinsicht nicht einschlägig ist, die sich vielmehr mehr oder weniger eindeutig anderen Fächern zuordnen lassen. Wir plädieren hier für die Wahl von Texten, bei denen es um Facetten des Themas Sprache geht. Angebote für die ersten Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I sind allerdings rar. Informelle Befragungen von Schülerinnen und Schülern haben ergeben, dass zum Beispiel Ursprung der Sprache(n), Geschichte von Eigennamen, Spracherwerb und Tiersprachen Interesse fänden. Texte dazu und zu weiteren Themen wie Körper- und Gebärdensprache, Sprechorganen, Sprachstörungen usw. finden sich in Grossmann et al. (2012).

Im Folgenden wird das reziproke Lehren und Lernen der vier Lesestrategien anhand eines Textes zum Sprachursprung erläutert.

Wie der Mensch zur Sprache kam **Kinderuni-Vorlesung in Mainz** von Marlen Schott – 29.10.2007

(1) Wir kommunizieren auf viele Arten miteinander. Dabei ist die Lautsprache, also das ganz normale Sprechen, die vorherrschende. Wann und wie die heutige Sprache entstanden ist, werden wir wohl niemals genau ergründen können – jedoch gibt es eine Reihe nachvollziehbarer Theorien.

Der Sprachwissenschaftler Professor Dr. Bisang hat im Rahmen der Kinderuni-Vorlesung in der Mainzer Universität Fragen aufgeworfen und beantwortet, die sich mit dem Ursprung der Sprache befassen. Eines nahm er gleich vorweg: Eine definitive Bestimmung, wie und wann sich nun die heutige Art des Sprechens genau entwickelt hat, gibt es nicht.

(2) Betrachten wir bestimmte Tatsachen, finden wir aber zumindest wichtige Anhaltspunkte. Um zu sprechen, müssen wir in der Lage sein, Laute zu bilden – wie beispielsweise ein „A“ oder „I“. Lautbildung ist nur möglich, wenn die Zunge Spielraum und dahinter einen Resonanzraum hat – das heißt, dass der Kehlkopf tiefer sitzen muss als etwa bei Tieren.

Wenn man sich nun mit diesem Wissen Funde von Neandertalern betrachtet, sind schon erste Anzeichen einer Absenkung des Kehlkopfs zu erkennen. Viele Forscher vermuten also, dass diese Urmenschen bereits die Fähigkeit des Sprechens besaßen. Wobei noch erwähnt werden sollte, dass die Entwicklung des abgesenkten Kehlkopfs wohl nicht nur dem Sprechen diente – wichtig war auch, sich zu verteidigen und Feinde wie Tiere oder menschliche Rivalen von sich fernzuhalten. Da der Mensch im Grunde einer der schwächeren Bewohner der Erde war, musste er zumindest vortäuschen, größer und stärker zu sein als seine Fressfeinde. Und dazu diente auch eine laute und feste Stimme.

Es gibt weitere Anzeichen dafür, dass schon lange vor unserer Zeit – vor knapp zwei Millionen Jahren – eine Kommunikation zwischen unseren Vorfahren stattgefunden hat, die über eine simple Verständigung hinausging. Es existieren zahlreiche Funde von hergestellten Werkzeugen – wie aus Stein geschlagene Faustkeile. Es wurde in Gruppen gejagt, und schon damals waren einige Urmenschen in der Lage, Feuer zu machen. All dieses Wissen musste über Jahre hinweg weitergegeben werden – und um ein taktisches Vorgehen bei der Jagd zu ermöglichen, musste man ebenfalls kommunizieren. All dies lässt vermuten, dass sich schon die frühen Urmenschen nicht nur durch Gesten, sondern auch durch Laute verständigten.

(3) *Aber mit Sicherheit hat auch die Gebärdensprache eine große Rolle gespielt. Man geht davon aus, dass die Verständigung durch Zeichen und Gesten den Grundstein für unsere heutige Sprache legte. Jedoch gewann die Lautsprache mehr und mehr an Bedeutung. Es ist zum Beispiel schwer, sich im Dunkeln anhand von Zeichen zu verständigen – denn der Mensch besitzt, im Gegensatz zu vielen Tieren, nicht die Fähigkeit, in der Dunkelheit zu sehen.*

Außerdem ist es praktischer, sich auch während des Unterhaltens mit anderen Dingen beschäftigen zu können – anstatt mit beiden Händen Zeichen zu geben und ständig sein Gegenüber im Blick zu haben. Aus der gesprochenen Sprache entwickelte sich schließlich auch die Schrift. Die nonverbale Verständigung – also das Kommunizieren durch Zeichen, Gesten und Blicke – ist aber weiterhin ein wichtiger Bestandteil unserer Sprache.

(4) *Heute sind ungefähr 7.000 verschiedene Sprachen bekannt – die älteste überlieferte ist Sumerisch. Chinesisch ist die am meisten gesprochene Sprache auf der Welt. Deutsch stammt beispielsweise von der Ur-Indogermanischen Sprache ab, die sich über die Jahre weiterentwickelte und als Ursprung aller heutigen europäischen Sprachen gilt. Durch Völkerwanderungen haben sich die Sprachen Europas, die dem Indogermanischen Stamm zugehören, in Teilen Asiens und fast ganz Amerika verteilt. Heute zählt man ungefähr 150 indogermanische Sprachen.*

150 von 7.000 ist nicht gerade viel – und so ist der Sprachstamm zwar weiter verbreitet, jedoch nicht so bunt wie beispielsweise die Sprachen auf dem Kontinent Afrika. Dort werden um die 2.000 verschiedene Sprachen gesprochen – alleine in Nigeria sprechen die Menschen 400 Sprachen. Das fördert aber auch Missverständnisse unter den Menschen. Die Sprachenvielfalt auf unserer Erde macht zwar alles besonders spannend und abwechslungsreich – führt jedoch leider auch zu Fremdheit und Unverständnis. In manchen Fällen wäre eine einheitliche Sprache fast wünschenswert – aber die Welt der Sprache ist eben bunt und vielfältig.

(Quelle: www.helles-koepfchen.de/artikel/2371.html; geringfügig gekürzt und modifiziert)

Es wird davon ausgegangen, dass vier Schülerinnen und Schüler den Text gemeinsam lesen.

Schritt 1: Die vier Rollen werden verteilt und es wird festgelegt, in welcher Folge sie wechseln.

Schritt 2: Mögliche Fragen zum ersten Abschnitt: Wer hat wo etwas zum Sprachursprung gesagt (Was-steht-da-Fragen)?

Zu potentiellen Textschwierigkeiten: Was bedeuten die Wörter beziehungsweise die Wortgruppe *kommunizieren, vorherrschende, ergründen, Fragen aufgeworfen, definitive*, vielleicht auch *Theorien*?

Zum Zusammenfassen: Der letzte Satz bietet sich an: *Eine definitive Bestimmung, wie und wann sich nun die heutige Art des Sprechens genau entwickelt hat, gibt es nicht.*

Wie wird es weitergehen? Zum Vorhersagen: Hier ist von mehreren Theorien die Rede, also wird wohl auf mindestens zwei eingegangen werden.

Schritt 3 (nach Rollenwechsel): Mögliche Fragen zum zweiten Abschnitt: Warum braucht man für die Bildung von Lauten einen abgesenkten Kehlkopf (Denkfrage, wobei die relevanten Informationen im Text benachbart sind)? Welche Befunde sprechen dafür, dass sich die frühen Menschen schon mit Lauten verständigten (Denk- und Suchfrage) Findet ihr, dass die Befunde ausreichend sind, hätten Gesten nicht gereicht (Autor-und-Du-Frage)?

Zu potentiellen Textschwierigkeiten: Was bedeuten *Resonanzraum, simple, taktisches*?

Zum Zusammenfassen: Eine Version wäre *Wahrscheinlich verständigten sich schon die Urmenschen mit Lauten*. Was im Einzelnen für diese Annahme spricht, hätte man dann aber ausgeblendet.

Die Vorhersage im Anschluss an die Lektüre des ersten Abschnitts hat sich bestätigt. War in Abschnitt 2 nur von einer Theorie die Rede? Dann müsste im nächsten Abschnitt noch eine weitere eine Rolle spielen.

Schritt 4 (nach Rollenwechsel): Mögliche Fragen zum dritten Abschnitt: Was war wohl früher: die Verständigung mit Gesten oder mit Lauten (Denkfrage)? Welche Vorteile hat die Lautsprache im Vergleich mit der Verständigung mithilfe von Gesten (Denkfrage)?

Zu potentiellen Textschwierigkeiten: Was ist hier mit *Gebärdensprache* und *Grundstein* gemeint? (*Nonverbale Verständigung* wird explizit erläutert.)

Ein Vorschlag einer Zusammenfassung: *Erst war die Gebärdensprache, dann die Lautsprache mit einigen Vorteilen, heute sind beide wichtig*.

Zur alten Vorhersage: Sie trifft irgendwie zu. Denn es wird hier gesagt, dass die Gesten vor den Lauten kamen. Eine Vorhersage zum nächsten Abschnitt erscheint schwierig: Weil am Ende dieses Abschnitts unsere Sprache vorkommt, wird in der Folge vielleicht auf die Gegenwart eingegangen.

Schritt 5 (nach Rollenwechsel): Mögliche Fragen zum vierten Abschnitt: Wie viele Sprachen sind bekannt? Welche gilt als die älteste? Wovon stammt Deutsch ab? Wie viele Sprachen gibt es in Afrika usw. (Was-steht-da-Fragen)? Gibt es mehr oder weniger als 7000 Dialekte (Autor-und-Du-Frage)? Wie viele Sprachen spricht ihr (Für-mich-Frage)?

Zu einer potentiellen Schwierigkeit: Was ist mit *Sprachstamm* gemeint?

Als Zusammenfassung kann zunächst der erste Teil des ersten Satzes verstanden werden: *Heute sind ungefähr 7000 verschiedene Sprachen bekannt*. Hinzu kommen könnte: *Die europäischen Sprachen stammen von der ur-indogermanischen Sprache ab*. (Deutsch ist hier ja eingeschlossen.)

Die Voraussage im Anschluss an die Lektüre des dritten Abschnitts war zutreffend.

Schritt 6: Wie lässt sich der Inhalt des gesamten Textes zusammenfassen? Man könnte die Teilzusammenfassungen addieren: *Eine definitive Bestimmung, wie und wann sich die heutige Art des Sprechens genau entwickelt hat, gibt es nicht. Wahrscheinlich verständigten sich schon die Urmenschen mit Lauten. Erst gab es wohl die Gebärdensprache, dann die Lautsprache, heute sind beide wichtig. Die europäischen Sprachen (und damit auch Deutsch) stammen von der ur-indogermanischen Sprache ab*. Denkbar wäre auch, dass man die im Text genannten Indizien für die These nennt, schon der Urmensch habe über Lautsprache verfügt (Absenkung des Kehlkopfs, Weitergabe von Wissen, Kooperation bei der Jagd).

Wie hier ansatzweise demonstriert, können fachspezifische Texte zunächst gruppenweise erlesen werden. Wenn man will, kann man auf Formulierungshilfen setzen wie die folgenden:

Hilfreich können die W-Fragen sein:

Wer?
Was?
Wo?
Wann?
Warum?
Womit?
Wozu?

Verstehensschwierigkeiten beziehungsweise Stolpersteine können zum Beispiel so artikuliert werden:

Ich verstehe nicht, warum ..., wie ..., was
Das Wort ... kenne ich nicht
Weiß jemand, warum ... ?
Kann jemand den Satz ... vereinfachen?
Diese Stelle, Erklärung ... ist mir unklar.

Für das Zusammenfassen bieten sich an:

In diesem Abschnitt geht es um
Der Autor will hier deutlich machen, dass
Hier wird beschrieben/berichtet/behauptet/begründet/, dass
Für mich ist am wichtigsten, dass
Der Hauptgedanke ist hier, dass

Für das Vorhersagen:

Aufgrund der Überschrift, der Bilder ... wird der Text wohl von ... handeln.
Wahrscheinlich geht es im nächsten Abschnitt um ..., weil
Hier steht Daraus schliesse ich, dass jetzt ... folgt.

Haben die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Rollen mehrfach erprobt, können sie alle Strategien in Einzelarbeit auf neue Texte anwenden. Dabei sollten für die Klärung von Verstehensschwierigkeiten Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Darüber hinaus sollte deutlich werden, dass es nicht auf schematisches Abarbeiten, sondern auf Flexibilität ankommt.

Die vier (meta-)kognitiven Strategien dienen dem Verstehen und dem Behalten. Wenn den Schülerinnen und Schülern einsichtig werden soll, dass sie einen nachhaltigen „Gebrauchswert“ haben, dann sollten Lernen und Üben in Kontexte beziehungsweise Rahmen eingebettet sein. Dass man Texte schriftlich zusammenfassen können sollte, leuchtet zum Beispiel dann ein, wenn man jeweils mehrere Texte zu großen Themen wie Gebärdensprache und Sprachursprung zu lesen und im Anschluss vor der Klasse eine kurze mündliche Präsentation zu leisten hat.

2.2.3 Ein Sachtext zur Geschichte von Familiennamen

Sichtet man Angebote zum Lesen von Sachtexten für die Jahrgangsstufen 5 und 6, dann fällt auf, dass Texte mit einem Fokus auf Aspekten von Sprache und Sprachgebrauch kaum keine Rolle spielen. Bei Honnef-Becker & Kühn (2007, S. 7 ff.) gibt es immerhin einen einschlägigen Text, und zwar zur Buchgeschichte, aus dem bereits ein Satz zitiert

wurde. Bei Hoppe (2006) handelt es sich auch nur um einen einzigen Text mit dem Titel „Warum liegt uns manchmal ein Wort auf der Zunge und will nicht heraus?“ (ebd., S. 9 f.) Häufig wird man aber gar nicht fündig (z.B. Honnef-Becker & Kühn, 2008 und Bonora et al., 2011). Angesichts dessen ist im Folgenden ein weiterer Text wiedergegeben. Darauf, wie und mit welchen Ergebnissen die Strategien hier abschnittsweise angewandt werden können, wird nicht mehr eingegangen.

Namensforschung: Sag mir, wie du heißt!

Am schlimmsten war es im Erdkunde-Unterricht. Jedes Mal, wenn das Thema Landwirtschaft besprochen wurde, musste Christian leiden. „Wie heißt dieses Gemisch aus Tierkot, Harn und Wasser?“, fragte der Lehrer. Die meisten wussten die Antwort, ein paar Jungs fingen schon an zu lachen. „Na, Gülle“, sagte einer, und dann war die Klasse nicht mehr zu halten. Alle prusteten los. Nur Christian nicht. Er heißt „Gülle“ mit Nachnamen. „Manchmal hab ich mir schon einen anderen Namen gewünscht“, sagt Christian.

Doch der Name Gülle hat ursprünglich nichts mit stinkender Brühe zu tun. Das Wort stammt aus dem Niederdeutschen, einer Sprache, die bereits vor über 1200 Jahren gesprochen wurde. Gülle bedeutete so viel wie „Pfütze, Lache“. Christians Vorfahren wohnten also aller Wahrscheinlichkeit nach an einem Tümpel. Erst viel später bekam Gülle den Sinn von Jauche. „Jeder Name hat ursprünglich eine Bedeutung gehabt“, sagt Jürgen Udolph, 62. Er ist Onomastik-Professor an der Universität Leipzig. Onomastik ist die Wissenschaft von der Erforschung der Namen, kurz Namensforschung. Seit etwa 700 Jahren tragen die Menschen Nachnamen. Bis dahin genügte meist der Vorname. Wer in ein Dorf kam und fragte: „Wo wohnt der Heinrich?“, bekam gleich die richtige Antwort. Doch dann zogen immer mehr Menschen in größere Siedlungen und Städte. Wer dort nach Heinrich suchte, wurde zurückgefragt: „Welcher Heinrich? Der dicke, der Bäcker oder der Sohn vom Jan?“ Also wurde eine weitere Bezeichnung nötig – die Nachnamen entstanden.

„Es gibt vier Möglichkeiten, wie solch ein Name damals entstehen konnte“, erklärt Professor Udolph. Eine Möglichkeit war, den Vornamen des Vaters zu erben. Hieß der Vater etwa Wolfram und der Sohn Ludwig, so bezeichnete sich der Sohn als „Ludwig, Wolframs Sohn“, oder einfach „Ludwig Wolfram“. So entstanden auch viele Namen, die mit -sen enden, wie Jansen. Das „sen“ steht für den Sohn, Jansen ist also „Jans Sohn“. Die Menschen nach den Städten zu benennen, aus denen sie stammten, war die zweite Möglichkeit. „Franz Hamburger“ kam also aus Hamburg, Familie „Braunschweiger“ aus Braunschweig. Auch Plätze innerhalb eines Dorfes konnten zur Namensgebung dienen: Die Vorfahren einer Familie „Amendt“ wohnten „am End“ eines Dorfes.

Eine dritte Möglichkeit war, die Menschen nach ihrem Aussehen oder Charakter zu bezeichnen. Ein großer Mann erhielt den Namen „Johannes Groß“, eine kleine Frau wurde zu „Margarethe Klein“. Jemand, der schnell aus der Haut fuhr, bekam an seinen Vornamen ein „Böse“ angehängt. Andere Leute nannten sich nach ihren Berufen: Heinrich der Schmied wurde zu „Heinrich Schmidt“, „Schmitt“ oder „Schmid“. Friedrich der Bäcker hieß „Friedrich Becker“. Heute noch ist der häufigste Nachname in Deutschland „Müller“. Über 600000 Menschen heißen so! Müller waren früher die Betreiber einer Mühle. In Deutschland brauchte man sehr viele davon, denn die Menschen ernährten sich vor allem von Getreide. Auch „Meier“ oder „Mayer“ gibt es viele in Deutschland: Der Meier leitete früher einen Bauernhof für seinen Herrn – er sammelte die Abgaben der Untergebenen ein und schlichtete Streit. Der Name stammt aus dem Lateinischen: von „maior“, das heißt „größer“.

Bis zum Ende des 17. Jahrhunderts wechselten die Nachnamen in einer Familie oft nach Belieben. Kinder hießen damals nicht unbedingt genauso wie ihre Eltern. Doch seit dem 18. Jahrhundert legte die Obrigkeit fest, dass in einer Familie alle denselben Nachnamen tragen mussten – also Eltern, Kinder, Enkel Urenkel... Dadurch hießen auf einmal auch normal große Menschen „Klein“, nur weil ihr Urgroßvater klein war. „Durch diese ‚Namens-

vererbung‘ können wir heute noch feststellen, wo die Familie ursprünglich herkommt und was der Nachname bedeutet“, sagt Professor Udolph. Wenn er herausfinden will, woher ein Familienname stammt, geht der Wissenschaftler immer nach der gleichen Methode vor. Er nutzt dazu eine CD-ROM, die alle Telefonnummern Deutschlands enthält – und damit rund 38 Millionen Familiennamen. Er tippt den Namen in seinen Computer ein und erkennt sofort, wie oft es den Namen hierzulande gibt. Manche, wie „Scharath“ oder „Tharun“, finden sich in ganz Deutschland nur zweimal. Die meisten anderen sind häufiger. „Gülle“ zum Beispiel ist 289-mal eingetragen. Dann versucht Udolph mithilfe anderer Programme herauszufinden, in welcher Region Deutschlands die meisten Menschen mit diesem Namen leben. Hat er besonders viele in Norddeutschland entdeckt, wälzt er Namenswörterbücher, die sich speziell mit norddeutschen Begriffen und deren Herkunft beschäftigen. „Es gibt bis heute kein einziges Wörterbuch, in dem alle deutschen Familiennamen verzeichnet sind“, sagt der Professor. Er schätzt, dass es in Deutschland etwa eine Million verschiedene Nachnamen gibt. Viele bedeuten nicht unbedingt das, was einem beim ersten Hören dazu einfällt: So war „Herr Eismann“ im Mittelalter kein Lieferant von Eistütchen. Der erste Teil des Namens stammt von dem alten Wort „isan“, das „Eisen“ bedeutet. Die Vorfahren von Herrn Eismann waren wohl „Eisenmänner“, also starke Kerle! Die Vorfahren der Familie „Schiller“ dagegen mussten sich mit Augenproblemen herumschlagen: „Schiller“ kommt von „Schielender“.

Der Professor hat auch schon manchen lustigen Nachnamen entschlüsselt. Er fand heraus, dass ein Urahn der Familie „Donix“ wohl ein Faulpelz war: Der Name leitet sich aus dem Niederdeutschen „do nicht“ – „tut nichts“ ab. Die „Deppermanns“ allerdings waren nicht deppert: Der Name ist mit „Töpfermann“ zu übersetzen, der Berufsbezeichnung für einen Töpfer. Und der Nachname „Rescheiße“ hat beileibe nichts mit Köteln zu tun. Das Wort kommt von „Röscheisen“: Jemand, der ein Eisen „röscht“, also röstet, ist ein Schmied. Doch so lustig das auch klingen mag – für die Namensträger kann es ziemlich nervig sein, so zu heißen. Deshalb ändern etwa 12000 Menschen in Deutschland jedes Jahr ihren Namen. Viele, weil ihr Name häufig vorkommt und verwechselbar ist wie Mayer oder Müller; weil er lächerlich klingt wie Mehlsack oder Knackwurst. Oder weil er an eine Person erinnert, mit der man nichts zu tun haben möchte – etwa Hitler. In solchen Fällen darf man sich einen neuen Nachnamen aussuchen. Obwohl Christian Gülle in der Schule gehänselt wurde, denkt er nicht mehr an einen Namenswechsel. „Nach der siebten Klasse hörte der Ärger sowieso auf“, sagt der 27-Jährige. „Und heute mag ich meinen Nachnamen sehr gern.“

(Quelle: <http://www.geo.de/GEOLino/kreativ/namensforschung-sag-mir-wie-du-heisst-4873.html?p=3>, leicht gekürzt)

Literatur

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Antomo, M. (2010). „... weil das sagt man nicht!“ – „Weil“-Verbzweitsätze im schulischen Grammatikunterricht. In S. Dose (Hrsg.), *Norms in educational linguistics. Normen in educational linguistics: linguistics, didactic and cultural perspectives – Sprachwissenschaftliche, didaktische und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 85–98). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Augst, G. & Faigel, P. (1986). *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A. & Pohl, T. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter* (Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd. 48). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bachmann, T. (2002). *Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bartnitzky, H. (2006). Bildergeschichten zum Textschreiben? *Grundschule Deutsch* (12), 40–41.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2011). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M. & Behrens, U. (2014). Schreiben. In U. Behrens (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe 1: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsarrangements, Fortbildungsideen* (S. 46–85). Berlin: Cornelsen.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.). (o.J.). *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)*. Zugriff am 18.11.2014. Verfügbar unter <http://www.dwds.de/>
- Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M & Sommer, T. (2010). *Lesen. Das Training*. Stuttgart: Klett.
- Blatt, I., Ramm, G. & Voss, A. (2009). Modellierung und Messung der Textkompetenz im Rahmen einer Lernstandserhebung in Klasse 6 (2008). *Didaktik Deutsch* (26), 54–81.
- Bönnighausen, M. & Winter, K. (2012). *Lesend lernen! Texte besser verstehen. Ein Trainingsprogramm*. Bottrop: Henselowsky Boschmann.
- Bonora, S., Fliege, J. & Leipold, S. (2011). *3fach Deutsch 5/6. Mit Sachtexten arbeiten*. Berlin: Cornelsen.
- Bredel, U. (2001). Ohne Worte – Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. *Didaktik Deutsch* (11), 4–21.
- Breindl, E. (2004). Konzessivität und konzessive Konnektoren im Deutschen. *Deutsche Sprache* (1), 1–31.
- Breindl, E. & Walter, M. (2009). *Der Ausdruck von Kausalität im Deutschen. Eine korpusbasierte Studie zum Zusammenspiel von Konnektoren, Kontextmerkmalen und Diskursrelationen*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Bremerich-Vos, A. (2014). Revision der Bildungsstandards? – Zur Zeit nicht vordringlich. *Didaktik Deutsch*, 19 (36), 9–12.
- Bremerich-Vos, A., Behrens, U., Böhme, K., Krelle, M., Neumann, D., Robitzsch, A., Schipolowski, S. & Köller, O. (2010). Kompetenzstufenmodelle für das Fach Deutsch. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 37–50). Münster: Waxmann.
- Bull, B. H. (Hrsg.). (1986). *Das übermütige Gespenst und andere Geistergeschichten* (Sonderausg.). Wien: Tosa.
- Buscha, J. (1989). *Lexikon deutscher Konjunktionen* (1. Aufl.). Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

- Cantone, K. F. & Habertzettl, S. (2008). Zielsprache „Schuldeutsch“: Entwicklung eines Sprachdiagnose-Instruments für mehrsprachige Schüler der Sekundarstufe I – ein Werkstattbericht. In B. Ahrenholz, R. S. Baur, B. Gasteiger-Klipcera, W. Grieshaber, S. Jeuk, W. Knapp et al. (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 93–113). Freiburg: Fillibach.
- Datchuk, S. M. & Kubina, R. M. (2013). A Review of Teaching Sentence-Level Writing Skills to Students With Writing Difficulties and Learning Disabilities. *Remedial and Special Education, 34* (3), 180–192.
- de Beaugrande, R. (1985). Sentence combining and discourse processing: In search of a general theory. In D. A. Daiker, A. Kerek, & M. Morenberg (Hrsg.), *Sentence combining and teaching of writing* (S. 160–169). Conway: University of Central Arkansas.
- De La Paz, S., Swanson, P. N. & Graham, S. (1998). The Contribution of Executive Control to the Revising by Students With Writing and Learning Difficulties. *Journal of Educational Psychology, 90* (3), 448–460.
- Dorner, M. & Schmölzer-Eibinger, S. (2012). Bilder beschreiben. Ein Beitrag zur Förderung literaler Handlungskompetenz. *Praxis Deutsch, 39* (233), 48–53.
- Eisenberg, P. (2004). Wieviel Grammatik braucht die Schule? *Didaktik Deutsch* (17), 4–25.
- Ennemoser, M. (2008). Text- und Lesedetektive – Unterrichtsprogramme zur Förderung der Lesekompetenz. In H.-P. Langfeldt & G. Büttner (Hrsg.), *Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen* (S. 86–102). Weinheim: Beltz.
- Feilke, H. (1993). Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozessorientierter Schreibfähigkeiten. *Diskussion Deutsch* (129), 17–34.
- Feilke, H. (1996a). Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In H. Günther (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit, Band 2. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (S. 1178–1191). Berlin: De Gruyter.
- Feilke, H. (1996b). „Weil“-Verknüpfungen in der Schreibentwicklung. In H. Feilke & P. R. Portmann (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben* (Deutsch im Gespräch, S. 40–54). Stuttgart: Ernst Klett.
- Feilke, H. (2001). Grammatikalisierung und Textualisierung – „Konjunktionen“ im Spracherwerb. In H. Feilke, K.-P. Kappes & C. Knobloch (Hrsg.), *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit* (Linguistische Arbeiten, Bd. 431, S. 107–125). Tübingen: M. Niemeyer.
- Feilke, H. (2003). Beschreiben und Beschreibungen. *Praxis Deutsch, 30* (182), 6–14.
- Feilke, H. (2005). „Der Stand der Dinge“. Berichten und Berichte. *Praxis Deutsch, 32* (195), 6–15.
- Feilke, H. (2013). Schriftliches Berichten. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (1. Aufl. S. 233–251). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fix, M. (2000). *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fix, M. (2010). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Stuttgart: UTB.
- Flower, L. S., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K. & Stratman, J. (1986). Detection, Diagnosis and the Strategies of Revision. *College Composition and Communication* 37 (1), 16–55.
- Glaser, C. (2005). *Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern. Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fähigkeiten*. Dissertation. Universität Potsdam. Zugriff am 25.11.2014 unter <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/217/>
- Glaser, C. & Brunstein, J. C. (2007). Förderung von Fertigkeiten zur Überarbeitung narrativer Texte bei Schülern der 6. Klasse. Effekte von Revisionsstrategien und selbstregulatorischen Prozeduren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 1 (21), 51–63.

- Glaser, C., Kefler, C. & Palm, D. (2011). *Aufsatztraining für 5. bis 7. Klassen. Ein Manual für Lehrkräfte mit Unterrichtsmaterialien*. Göttingen: Hogrefe.
- Glaser, C. & Palm, D. (2014). *Aufsatztraining für 4. bis 6. Klassen. Ein Lehrermanual mit Unterrichtsmaterialien zur Förderung von Schreibkompetenz und Arbeitsverhalten*. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S. & Souvignier, E. (2006a). *Wir werden Textdetektive. Arbeitsheft*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S. & Souvignier, E. (2006b). *Wir werden Textdetektive. Lehrermanual*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Graham, S. (1997). Executive Control in the Revising of Students With Learning and Writing Difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 223–234.
- Graham, S. & Harris K. R. (1996). Self-Regulation and Strategy Instruction for Students who Find Writing and Learning Challenging. In: C. M. Levy und S. E. Ransdell (Hrsg.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (S. 347–360). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445–476.
- Graham, S., Harris, K. R. & McKeown, D. (2013). The Writing of students with Learning Disabilities, Meta-Analysis of Self-Regulated Strategy Development Writing Intervention Studies, and Future Directions: Redux. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Hrsg.), *Handbook of learning disabilities* (2. Aufl., S. 105–438). New York: The Guilford Press.
- Grossmann, T., Friederich, D., Peyer, A. & Bischofberger, F. (2012). *Sprachwelt Deutsch, Sachbuch*. Bern: Schulverlag bmv/Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Grunow, C. & Schurf, B. (Hrsg.) (2014). *Gymnasium NRW: Deutschbuch Arbeitsheft 5*. (Neue Ausg., 1. Aufl., 1. Dr.). Berlin: Cornelsen.
- Hamp-Lyons, L. & Heasley, B. (2010). *Study writing. A course in writing skills for academic purposes* (2. Aufl.). Cambridge: University Press.
- Harris, A. J. (1970). *How to increase reading ability*. New York: David McKay.
- Harris, K. R. & Graham, S. (1996). *Making the writing process work. Strategies for composition and self-regulation* (2. Aufl.). Cambridge: Mass Brookline Books.
- Haueis, E. (1999). Bildergeschichten nacherzählen – leichter gesagt als getan! *Grundschule* (4), 11–13.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (S. 3–30). Hillsdale NJ: L. Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41 (10), 1106–1113.
- Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K., Stratman, J. & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Hrsg.), *Advances in applied psycholinguistics* (S. 176–240). Cambridge: University Press.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: C. M. Levy & S. E. Ransdell (Hrsg.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (S. 1–27). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29 (3), 369–388.
- Herlinger, H. J. (1989). *Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Herné, K.-L. & Naumann, C. L. (2002). *AFRA – Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler Analyse. Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse. Handbuch mit Auswertungshilfen zu insgesamt 30 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen* (4., überarb. Aufl.). Aachen.
- Hillocks, G. (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, 93 (1), 133–170.

- Höfelbarth, L. (1991). Schwierigkeiten beim Gebrauch deutscher Kausalkonnektive (betrachtet unter sprachvergleichendem Gesichtspunkt/deutsch-englisch). *Kultur und Sprache*, 40, 93–98.
- Hoffmann, L. (2014). Schreibkompetenz: Pragmatik und Grammatik der Textstruktur. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4, 1. Aufl., S. 54–84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Honnef-Becker, I. & Kühn, P. (2007). *Lesetraining Sachtexte. Arbeitsheft für die 5./6. Klasse*. Donauwörth: Auer.
- Honnef-Becker, I. & Kühn, P. (2008). *Lesen und Verstehen 5./6. Schuljahr. Lesekompetenztraining nach den Bildungsstandards*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage (Schroedel).
- Hoppe, A. (Hrsg.) (2006). *Wissen und Können 5/6. Standard Deutsch Lesen*. Berlin: Cornelsen.
- Institute of Education Sciences. (2011). *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*. Verfügbar unter <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/writing/>
- KMK – Ständige Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. [Beschluss vom 4.12.2003]. Neuwied: Luchterhand.
- Knopp, M., Becker-Mrotzek, M. & Grabowski, J. (2013). Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (1. Aufl., S. 296–315). Münster: Waxmann.
- Langner, M., Schurf, B. & Wagner, A. (Hrsg.) (2013). *NRW Deutschbuch. Differenzierende Ausgabe*. Berlin: Cornelsen.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, V. (2002). *LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9*. Hamburg.
- Lengyel, D., Heintze, A., Reich, H., Roth, H.J. & Scheinhardt-Stettner, H. (2009). Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung: Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe 1. In D. Lengyel (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 129–138). Münster: Waxmann.
- Ludwig, O. (1988). *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–26). Göttingen: Hogrefe.
- Menzel, W. (1998a). Sätze verbinden. *Praxis Deutsch*, 25 (151), 32–36.
- Menzel, W. (1998b). Die Wörtchen *und* und *aber*. *Praxis Deutsch*, 25 (151), 23–27.
- Merz-Grötsch, J. (2010). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge* (1. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2007). *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen* (1. Aufl.). Frechen: Ritterbach.
- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Massnahmen* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Neumann, A. (2007). *Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen*. Münster: Waxmann.
- Neumann, A. & Lehmann, R. H. (2008). Schreiben Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 89–103). Weinheim: Beltz.
- NICHD – National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel.: Teaching children to read – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC.
- Ocheduska-Aden, S. (2014). Konnektoren als Schnittstelle zwischen Grammatik- und Schreibunterricht. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*

- (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 6, S. 525–537). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Orthmann Bless, D. (2010). Lernschwierigkeiten. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (4., überarb. und erw. Aufl., S. 471–479). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Ossner, J. (2005). Begriff und Beschreibung – zwei Seiten einer Medaille. In M. Fix & K.-H. Fingerhut (Hrsg.), *Sachtexte im Deutschunterricht. Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag* (S. 120–132). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117–175.
- Pasch, R., Brauße, U., Breindl, E. & Waßner, U. H. (2003). *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfungen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin: De Gruyter.
- Peschel, C. (2006). Vom Nutzen textgrammatischen Wissens für die Textproduktion. Eine Untersuchung schulischen Grammatikunterrichts am Beispiel kausaler Verknüpfungsmittel. In T. Becker & C. Peschel (Hrsg.), *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb* (S. 105–127). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, C. (2010). Zur Nutzung textorganisierender Mittel in Schülertexten. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 34 (2), 43–53.
- Philipp, M. (2012a). Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick. *Didaktik Deutsch*, 19 (33), 59–73.
- Philipp, M. (2012b). *Motiviert lesen und schreiben. Dimensionen, Bedeutung, Förderung*. Seelze: Friedrich.
- Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht* (1. Aufl.). Tübingen: UTB.
- Philipp, M. (2014). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung* (1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Philipp, M., Brändli, M. & Kirchhofer, K. C. (2014). *Kooperatives Lesen. Lesefluss, Textverstehen und Lesestrategien verbessern*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Phillips, S. E. (1996). *Sentence combining: A literature review*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 398 589.
- Pohl, T. (2014a). Entwicklung der Schreibkompetenzen. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 101–140). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pohl, T. (2014b). Schriftliches Argumentieren. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (S. 287–315). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Raible, W. (1992). *Junktion. Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration*. Heidelberg: C. Winter.
- Raphael, T. E. & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing Comprehension and Test Taking Across Grades and Content Areas. *The Reading Teacher*, 59 (3), 206–221.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D. & Linan-Thompson, S. (2011). Reading Fluency. In M. I. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje & P. P. Afflerbach (Hrsg.), *Handbook of Reading Research* (Bd. IV, S. 287–319). New York: Routledge.
- Redder, A. (1990). *Grammatiktheorie und sprachliches Handeln, „denn“ und „da“*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Rezat, S. (2011). Schriftliches Argumentieren. *Didaktik Deutsch*, 17 (31), 50–67.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 28, 33–58.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Saddler, B. (2012). *Teacher's guide to effective sentence writing (What works for special-needs learners)*. New York: Guilford Press.

- Saddler, B. & Graham, S. (2005). The Effects of Peer-Assisted Sentence-Combining Instruction on the Writing Performance of More and Less Skilled Young Writers. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 43–54.
- Saddler, B. & Graham, S. (2007). The Relationship between Writing Knowledge and Writing Performance among More and Less Skilled Writers. *Reading & Writing Quarterly*, 23 (3), 231–247.
- Saddler, B., Asaro, K. & Behforooz, B. (2008). The Effects of Peer-Assisted Sentence-Combining Practice on Four Young Writers with Learning Disabilities. *Learning Disabilities. A Contemporary Journal*, 6 (1), 17–31.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1983). The Development of Evaluative, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing. In M. Martlew (Hrsg.), *The Psychology of written language. Developmental and educational perspectives* (S. 67–95). New York: Wiley.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C. & Hurwitz, L. (2006). *Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*. Berlin: Cornelsen (Original: Dies. (1999). *Reading for Understanding*. San Francisco: John Wiley).
- Schmid-Barkow I. & Fischer, U (2003). Wo brennt's denn nun? Was Texte im Innersten zusammenhält – oder auch nicht. *Praxis Deutsch*, 30 (179), 38–43.
- Schurf, B. & Wagener, A. (Hrsg.). (2005). *Deutschbuch 6* (Neue Ausg., 1. Aufl., 1. Dr.). Berlin: Cornelsen.
- Schurf, B. & Wagener, A. (Hrsg.). (2008). *Deutschbuch 7* (Neue Grundaussg., 1. Aufl., 1. Dr.). Berlin: Cornelsen.
- Schüren, R. (1993). Putting Together a Decent Essay. Ein Schreibkurs nach amerikanischem Modell für die deutsche Oberstufe. *Diskussion Deutsch* (134), 441–450.
- Schwanenberg, J., Hoefft, M. & Burghoff, M. (2015). *Einführung des gebundenen Ganztags an Gymnasien – Praxistipps für Schulleitungen*. Münster: Waxmann.
- Stein, N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. Freedle (Hrsg.), *New directions in discourse processing* (S. 53–120). Norwood, N.J: Ablex.
- Strong, W. (1990). *Premises, premises: New ways to think about sentence combining*. Paper presented at the annual meeting of the National Council of Teachers of English, Atlanta, GA (ERIC Document Reproduction Service No. ED 326 873).
- Topalovic, E., Tophinke, D. & Uhl, B. (2013). Kleine Wörter – große Wirkung. *Praxis Deutsch*, 40 (238), 22–31.
- Tophinke, D. & Ziegler, E. (2008). Junktionsstrategien in deutschen und englischen Online-Hilfen für Softwareprogramme. In D. Perrin & E. L. Wyss (Hrsg.), *Perspective européenne de la linguistique des médias* (S. 7–25). Neuchâtel: Institut de Linguistique de l'Université.
- Trenk-Hinterberger, I. & Souvignier, E. (2006). *Wir sind Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung* (2), 99–110.
- Zdrallek, A. (Hrsg.). (2012). *deutsch.kompetent 5. Nordrhein-Westfalen* (1. Aufl.). Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Ziegler, E. (2009). „Ich sag das jetzt so, weil das steht auch im Duden!“ Sprachwandel als Sprachvariation: *weil*-Sätze. *Praxis Deutsch*, 36 (215), 45–51.