

Vom Grammatikunterricht zur Textreflexion

Eine Unterrichtseinheit zu Kohäsion und Textverständlichkeit im Sprachreflexionsunterricht auf Sekundarstufe II

Linda Boos-Leutwiler und Mirjam Stäger-Wilhelm

Abstract

Grammatikunterricht hat auf der Sekundarstufe II in den Gymnasien und Berufsmaturitätsschulen gemeinhin einen hohen Stellenwert, ist aber oftmals nicht situiert und erschöpft sich in der Benennung grammatischer Kategorien. Auf Basis dieser Beobachtung haben wir eine Unterrichtseinheit entwickelt, die einen sprachreflexiven Zugang zu Grammatik an der Schnittstelle zur Textlinguistik eröffnet, und diese in verschiedenen Klassen an Gymnasium und Berufsmaturitätsschule erprobt. Die Einheit ist nach den Prinzipien des dialogischen Lernens nach Ruf und Gallin (1999) gestaltet und hat zum Ziel, das Bewusstsein der Schüler und Schülerinnen dafür zu fördern, was Kohäsionsmittel für die Verständlichkeit von Texten leisten. Die Unterrichtseinheit ist explorativ angelegt: Als Impuls dienen zwei syntaktisch unterschiedliche Paralleltexte, deren Vergleich zur Sprachreflexion anregt und auch schreibdidaktisch nutzbar gemacht werden kann. Abschliessend wird aufgezeigt, welche Implikationen die gemachten Erfahrungen für den Grammatik- und Sprachreflexionsunterricht auf Sekundarstufe II haben.

Schlüsselwörter

Sprachreflexion, Textreflexion, Grammatikunterricht, Grammatisches Lernen, Dialogisches Lernen

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autorinnen:

Linda Boos-Leutwiler, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, linda.boos@fhnw.ch

Mirjam Stäger-Wilhelm, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, mirjam.staeger@fhnw.ch

Vom Grammatikunterricht zur Textreflexion

Eine Unterrichtseinheit zu Kohäsion und Textverständlichkeit im Sprachreflexionsunterricht auf Sekundarstufe II

Linda Boos-Leutwiler und Mirjam Stäger-Wilhelm

1. Einleitung

Im traditionellen Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II steht das Klassifizieren von grammatischen Einheiten im Vordergrund. Diese Form von Grammatikunterricht zielt auf deklaratives Analysewissen zu grammatischen Strukturen und verfährt in der Regel deduktiv, indem den Schülern und Schülerinnen Regeln vermittelt werden, mit deren Hilfe sie Einheiten wie Wörter, Satzglieder und Sätze klassifizieren sollen (Bredel, 2013). Er ist zudem präskriptiv orientiert – die Schüler:innen sollen «richtiges Deutsch» lernen; eine Anbindung an sprachliche Handlungszusammenhänge fehlt. Ein Blick in die Schulzimmer an Gymnasien und Berufsmaturitätsschulen zeigt, dass dieses Konzept von Grammatikunterricht vielerorts nach wie vor den schulischen Alltag prägt.

Im vorliegenden Beitrag wird eine sprachreflexive Alternative zum traditionellen Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II aufgezeigt und anhand einer Unterrichtseinheit zum Thema «Kohäsion und Textverständlichkeit» exemplifiziert. Sie setzt an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Textlinguistik an und legt den Fokus auf den Aufbau und die Wirkung von expositorischen Texten. Sie ist in Anlehnung an das dialogische Lernmodell (Ruf & Gallin, 1999) induktiv angelegt, orientiert sich an den Lernenden, ist ergebnisoffen konzipiert und sucht einen dialogischen Zugang zu Sprache und Sprachstrukturen. Anhand von Erprobungen in Gymnasial- und Berufsmaturitätsklassen wird aufgezeigt, wie an die Erkenntnisse der Schüler:innen anknüpfende Lernangebote geschaffen und diese lernförderlich im Unterricht eingesetzt werden können.

2. Grammatikunterricht und Sprachreflexion auf der Sekundarstufe II – ein Überblick

Als Gegenentwürfe zum traditionellen Grammatikunterricht, in welchem Lernende nach vorgegebenen, für sie oft undurchsichtigen Regeln und in sinnentleerten Kontexten Klassifikationen vornehmen, bestehen verschiedene Konzepte, die zum Ziel haben, Lernende dazu anzuregen, Phänomene aus der Grammatik selbst zu entdecken, zu beschreiben und Regelmäßigkeiten zu formulieren sowie über Sprachstrukturen zu reflektieren. Zu nennen ist hier einerseits Glinz, der mit der Fünf-Wortarten-Lehre und den grammatischen Proben, die ein Begreifen von grammatischen Strukturen durch eigene Operationen ermöglichen (Glinz, 1965), die heutigen Schulgrammatiken wesentlich geprägt hat. Andererseits zeigen Ansätze wie der situative Grammatikunterricht von Boettcher & Sitta (1981), der funktionale Grammatikunterricht (Köller, 1997), die Grammatik-Werkstatt (Menzel, 1999) und der auf entdeckendes Lernen abzielende Zugang zu Grammatik von Stirnemann (2019) Wege auf, wie Schüler und Schülerinnen zum fruchtbaren Nachdenken über Sprache animiert werden können. Ihnen ist einiges gemeinsam (vgl. Bredel, 2013): Sie verfahren *deskriptiv*, betrachten Sprache in ihrer natürlichen Verwendung also beschreibend, sie sind *operativ* angelegt, indem Lernende «primärsprachliche Verarbeitungsprozesse aktivieren und diese spezifischen, kontrollierten Manipulationen unterziehen» (Bredel, 2013, S. 106), und sie regen Lernende dazu an, von konkreten Beispielen ausgehend *induktiv* selbst regelhafte Muster zu entdecken.

Damit ein solch sprachreflexiver Grammatikunterricht überhaupt möglich wird, müssen drei Grundvoraussetzungen gegeben sein (Bredel, 2013, S. 23–25): Es braucht erstens eine *Distanzierung* zwischen Sprachbetrachter:in und Betrachtungsobjekt; die Aufmerksamkeit muss also auf das sprachliche Phänomen, das es zu untersuchen gilt, gelenkt werden. Zweitens müssen Sprachprozesse, die normalerweise unbewusst ablaufen, *deautomatisiert* werden, damit sie reflektiert werden können. Und drittens ist zur Sprachreflexion auch eine *Dekontextualisierung* nötig: Das Objekt der Betrachtung wird aus seinem natürlichen Kontext isoliert, sodass jene Eigenschaften aufscheinen, die für die Betrachtung relevant sind. Für Schüler und Schülerinnen sind diese Prozesse anspruchsvoll: So bedarf es beispielsweise eines hohen Abstraktionsvermögens, um ein grammatisches Phänomen aus dem Kontext zu isolieren und sich nicht durch den Inhalt oder andere sprachliche Auffälligkeiten ablenken zu lassen. Die dafür notwendige Deautomatisierung des Leseprozesses kann auf Widerstand stossen, da sie in der Regel mit Verstehensverlusten einhergeht – man kann sich

schwer gleichzeitig auf Inhalt und Form konzentrieren. Es braucht also sinnvoll strukturierte Aufgaben, welche die Schüler:innen zur nötigen Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung hinführen.

Die Kompetenzziele in den Bereichen Grammatik und Sprachreflexion sind für die Volksschule im Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) ausgewiesen (siehe hierzu ausführlich den Beitrag von Lindauer & Schmellentin in dieser Nummer). Der Lehrplan 21 misst insbesondere der Sprachreflexion einen hohen Stellenwert bei, indem diese sowohl im Kompetenzbereich «Sprache(n) im Fokus» als auch in allen Sprachhandlungsbereichen (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) angeführt wird. In den für die Sekundarstufe II geltenden Lehrplänen¹ sind die Kompetenzziele in den Bereichen Grammatik und Sprachreflexion dagegen weniger scharf umrissen. Insbesondere liegt der Fokus im Gegensatz zum Lehrplan 21 nicht auf dem Aufbau einer forschend-entdeckenden Haltung der Sprache gegenüber und damit auf der eigentlichen Sprachreflexion, sondern mehrheitlich auf dem korrekten mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch und auf analytischen Fertigkeiten in der Texterschliessung (EDK, 1994, S. 35, 2016, S. 9; SBFI, 2012, S. 18–19).

In Anbetracht der eher normativ orientierten Kompetenzziele in den Bereichen Grammatik und Sprachreflexion für die Sekundarstufe II bleibt offen, welche Themen wie detailliert behandelt werden sollen. Darüber hinaus bieten die Lehrpläne wenig Anhaltspunkte, welcher Stellenwert der Grammatik und der Sprachreflexion im Unterricht eingeräumt werden soll. Hier suggerieren gängige Lehrmittel für die Sekundarstufe II – bspw. die «Systematische Übungsgrammatik» (Schweizer & Gsteiger, 2011) – die Notwendigkeit eines umfassenden klassifizierenden Grammatikunterrichts, etwa im Bereich Syntax, wo Aufgaben zur Bestimmung von Nebensätzen nach formalen, funktionalen und inhaltlichen Kriterien zur Verfügung stehen. Für fortgeschrittene Klassen des Gymnasiums ist denkbar, dass ein solch systematischer Grammatikunterricht punktuell eingesetzt zur Ausbildung eines Bewusstseins für sprachsystematische Strukturen beitragen kann – wenn er denn ausgewählte Bereiche der Grammatik in den Blick nimmt, die für die Schüler:innen auch tatsächlich intellektuell zu durchdringen sind (vgl. Kapitel 4.5.1), und diese didaktisch sinnvoll vermittelt. Allerdings ist unklar, inwiefern die analytische Behandlung grammatischer Themen und der Erwerb des entsprechenden begrifflichen Inventars zu einem korrekteren (schriftlichen und mündlichen) Sprachgebrauch führen, wie er als Kompetenzziel in den Lehrplänen der Sekundarstufe II ausgewiesen ist (für eine Übersicht siehe Peyer, 2020). Die Förderung der Sprachhandlungskompetenzen, also die Ausdifferenzierung der natürlichen Grammatik der Schüler:innen – von Feilke und Tophinke (2016) als «grammatisches Lernen» bezeichnet – gelingt primär dadurch, dass sich Schüler:innen in engem Bezug auf konkrete Texte und Sprachhandlungen reflexiv mit relevanten sprachlichen Strukturen auseinandersetzen (Feilke & Tophinke, 2016, S. 6). Dafür eignet sich insbesondere eine dialogisch orientierte Umsetzung im Unterricht, wie wir sie im Folgenden beschreiben.

3. Dialogisch Zugang zu Sprachstrukturen finden

Der in diesem Artikel vorgestellten Unterrichtseinheit liegt das Prinzip des dialogischen Lernens nach Ruf und Gallin (1999) zugrunde, welches einen ergebnisoffenen, an den Lernenden orientierten Unterricht zum Ziel hat und sich dadurch für die Reflexion über Sprachstrukturen und Sprachhandlungen eignet. Ein solcher sprachreflexiver Zugang zu Grammatik wird von Lindauer und Sturm (2010) als «erweiterter Grammatikunterricht» bezeichnet: Er strebt über die traditionellen Bestimmungsaufgaben hinaus die entdeckend-forschende Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen an, ausgelöst durch offene Reflexionsaufgaben, die auch unerwartete Lösungen von Schüler:innen zutage fördern.

Am Anfang des dialogischen Lernprozesses, wie er in Abbildung 1 für unsere Unterrichtseinheit schematisch dargestellt ist, steht eine Kernidee, die den Anstoss zur Sprachreflexion gibt (1). Die Lehrperson generiert diese Idee mit Blick einerseits auf das Wissen und Können der Schüler:innen, andererseits auf das angestrebte Kompetenzziel, und macht so greifbar, «was der Witz der Sache ist» (Ruf & Gallin, 2014a, S. 109). Als Impuls beispielsweise in Form einer Frage oder sprachlicher Beispiele wird die Kernidee in den Unterricht gebracht. Dass dies auch geleitet von individuell geprägten Modellen und Interessen der Lehrperson

¹ An Schweizer Gymnasien gilt der «Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen» (EDK, 1994), dessen Inhalte und Format momentan jedoch aktualisiert werden. Eine erste Ergänzung zum Rahmenlehrplan zur Sicherstellung der Studierfähigkeit in der Erstsprache und Mathematik wurde bereits 2016 verabschiedet (EDK, 2016). An Berufsmaturitätsschulen gilt der «Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität» (SBFI, 2012).

geschieht, ist dem Modell im Sinne der authentischen Begegnung mit einem Stoffgebiet zuträglich und somit durchaus wünschenswert. Mit dem Ziel, Verstehen aufzubauen, fusst die Arbeit an der Kernidee auf der Interaktion zwischen ICH, DU und WIR (Ruf & Gallin, 2014a, S. 25–26): Schüler und Schülerinnen suchen in einer explorativen Phase (2) zunächst einen singulären Zugang zur Kernidee (ICH) und verfassen dazu schriftliche Lernspuren. Ebenso wichtig wie die Subjektivierung des Stoffes ist der Austausch mit einem Gegenüber (3): Die gegenseitige Verständigung über die Kernidee zeigt Divergenzen auf, öffnet aber auch den Raum fürs Lernen im Dialog mit und von anderen (DU). Dazu bedarf es eines unterstützenden und wertschätzenden Unterrichtsklimas, damit die Schüler:innen ihre individuellen Beiträge als nennenswert und einer Diskussion würdig erkennen (Bleck & Lipowsky, 2019). Die schriftlich festgehaltenen Ideen werden verglichen, diskutiert, kritisch hinterfragt. Dies kann zunächst in Kleingruppen geschehen, bevor ein Gespräch im Plenum geführt wird. Die Lehrperson ist dabei Zuhörer:in und Moderator:in, sie ordnet ein und gibt Rückmeldung. Gemeinsam mit den Schüler:innen wertet sie die Beobachtungen aus und versucht, im Sinne einer Engführung (4) einen Konsens zu finden. Dieser orientiert sich zwar durchaus an Normen, nimmt aber die Beiträge der Schüler:innen, die im Verstehensprozess entstanden sind, ernst. Diesen Schritt zum WIR nennen Ruf und Gallin «regularisierendes Problemlösen und Gestalten» (2014, S. 42). Wie auch von Wampfler (2020) vorgeschlagen, wird aus der gewonnenen gemeinsamen Erkenntnis eine neue Kernidee generiert (1'). Daraus entwickelt die Lehrperson einen neuen Impuls, der wiederum zu einer ergebnisoffenen Bearbeitung durch die einzelnen Schüler:innen führt (2'). Dieser Wechsel zwischen Exploration und Engführung kann prinzipiell beliebig fortgesetzt werden.

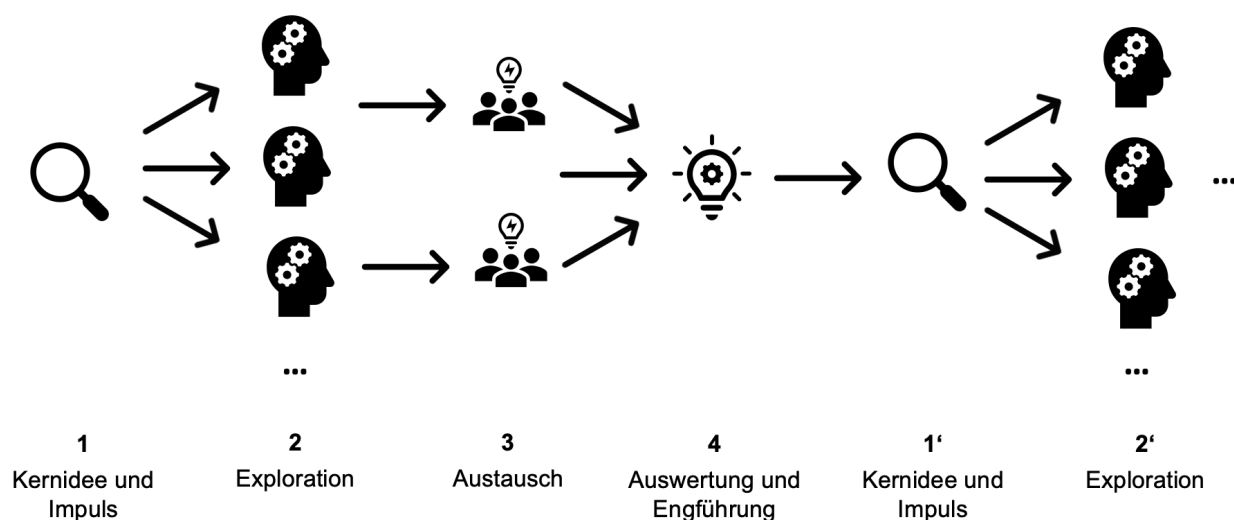


Abbildung 1: Aufbau der Unterrichtseinheit in Anlehnung an das dialogische Lernmodell nach Ruf und Gallin (2014) und Wampfler (2020) (eigene Darstellung)

Peyer (2015, S. 354) verweist im Zusammenhang mit dem an den Schüler:innen orientierten Grammatik- und Sprachreflexionsunterricht auf die Herausforderung, den individuellen, subjektiven Zugang zum Lerngegenstand in eine anschließende Systematisierung der untersuchten Sprachphänomene zu überführen, ohne die Überlegungen der Lernenden zu entwerten. Das dialogische Lernmodell bietet hier methodische Anhaltspunkte, wie die auf unterschiedlich stark ausgebautem Vorwissen beruhenden Beiträge, aus denen divergierende Deutungsansätze entstehen, ko-konstruktiv über den Dialog zu gemeinsamen Erkenntnissen geführt werden können (Ruf & Gallin, 2014a).

4. Die Unterrichtseinheit: Textkohäsion und -verständlichkeit in expositorischen Texten erkunden

In der folgenden Unterrichtseinheit wird exemplarisch aufgezeigt, wie auf der Sekundarstufe II an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Textlinguistik ein dialogischer, an den Lernenden orientierter Sprachreflexionsunterricht gestaltet werden kann. Gegenstand der Reflexion ist die syntaktische

Strukturierung expositorischer Texte und deren Auswirkung auf die Textverständlichkeit – wir nehmen also über die traditionelle Fokussierung auf den Satz hinaus (auch) die Textebene in den Blick, wie dies bspw. Müller (2017) postuliert, und rücken damit Aspekte der Pragmatik in den Fokus. Ziel der Unterrichtseinheit ist es, die Schüler und Schülerinnen zur Textreflexion anzuregen: Sie sollen die syntaktische Strukturierung und die grammatischen Kohäsionsmittel in einem typischen expositorischen Text bewusst wahrnehmen und erkennen, wie diese im Rahmen von Textprozeduren (vgl. Feilke, 2014) ihre kommunikative Leistung entfalten. Je nach Schwerpunktsetzung kann die Unterrichtseinheit in eine grammatische Betrachtung von Kohäsionsmitteln münden, aber auch mittels eines schreibdidaktischen Arrangements auf die Nutzbarmachung der Erkenntnisse für das eigene Schreiben zielen.

4.1 Kernidee und Impuls

Wie in Kapitel 3 beschrieben, bildet eine Kernidee den Ausgangspunkt für die dialogische Unterrichtseinheit: «Die Verständlichkeit von Texten ist abhängig von ihrem Satzbau und der Art der verwendeten grammatischen Kohäsionsmittel». Den Schülern und Schülerinnen werden als Impuls zwei parallele Versionen eines Texts zum Thema «Nichtstun» präsentiert, der die positiven Auswirkungen dieses Zustands aufzeigt (vgl. Abbildung 2). Bei der Originalversion handelt es sich um einen leicht angepassten Ausschnitt aus einem populärwissenschaftlichen Zeitschriftenartikel; daneben wurde von den Autorinnen eine syntaktisch vereinfachte Vergleichsversion konstruiert, die inhaltlich beinahe deckungsgleich ist. Die Konstrastierung der beiden Texte wirft Fragen zu Satzbau, Kohäsion und Verständlichkeit auf und regt so zur Textreflexion an (Klotz, 2015).

<i>Text A [Originalversion]</i>	<i>Text B [Vergleichsversion]</i>
<p>Die Tatsache, dass beim ziellosen Nichtstun manche Hirnbereiche stärker aktiv sind als beim zielgerichteten Denken, legt eine Erklärung für jene Geistesblitze nahe, die uns mitunter aus dem Nichts heraus durchzucken. Denn wenn äusserer Input fehlt, kann das Gehirn auf einen riesigen Schatz an gespeichertem Wissen zurückgreifen. So ist in der Architektur unseres Denkorgans nicht nur alles Wissen codiert, das die Menschheit im Laufe der Evolution erworben hat, sondern ebenso die unbewussten Erinnerungen aus frühester Kindheit. Dazu kommt noch all jenes aufgeschnappte, zufällige und längst vergessene Wissen, das sich in unserem Unterbewusstsein angesammelt hat und im Allgemeinen nie die Schwelle zum Bewusstsein überschreitet.</p>	<p>Beim ziellosen Nichtstun sind manche Hirnbereiche stärker aktiv als beim zielgerichteten Denken. Das legt eine Erklärung für gewisse Geistesblitze nahe. Diese durchzucken uns mitunter aus dem Nichts heraus. Ohne äusseren Input kann das Gehirn auf einen riesigen Schatz an gespeichertem Wissen zurückgreifen. Im Laufe der Evolution hat die Menschheit Wissen erworben. Dieses ist in der Architektur unseres Denkorgans codiert. Die unbewussten Erinnerungen aus frühester Kindheit sind dort ebenso codiert. In unserem Unterbewusstsein hat sich aufgeschnapptes, zufälliges und längst vergessenes Wissen angesammelt. Es überschreitet im Allgemeinen nie die Schwelle zum Bewusstsein. Das kommt noch dazu.</p>
<p>Wenn man daher das Gehirn sich selbst überlässt, kann es sich wunderbar mit sich selbst unterhalten und gewissermaßen in sich selbst spazieren gehen. Dabei kann es nicht nur intern für Ordnung sorgen, sondern auch frische Verbindungen zwischen Nervenzellen knüpfen und neue Zusammenhänge zwischen gespeicherten Fakten herstellen. So entstehen ganz von selbst neue Gedanken und manchmal auch unerwartete Geistesblitze.</p>	<p>Man überlässt das Gehirn ganz sich selbst. Es kann sich wunderbar mit sich selbst unterhalten und gewissermaßen in sich selbst spazieren gehen. Dabei kann es intern für Ordnung sorgen. Es kann frische Verbindungen zwischen Nervenzellen knüpfen und neue Zusammenhänge zwischen gespeicherten Fakten herstellen. Es entstehen ganz von selbst neue Gedanken und manchmal auch unerwartete Geistesblitze.</p>

Abbildung 2: Impulstexte bestehend aus leicht angepasstem Text aus *GEO Wissen* (Schnabel, 2021) sowie konstruierter Vergleichsversion (für die Schüler:innen sind Original- und Vergleichsversion nicht gekennzeichnet)

Die beiden Textversionen unterscheiden sich einerseits in der Komplexität des Satzbaus – während die Originalversion Satzgefüge aus Haupt- und Nebensätzen enthält, besteht die Vergleichsversion nur aus einfachen Hauptsätzen –, andererseits in den grammatischen Formen, mit denen (Teil-)Sätze aufeinander bezogen werden. Einhergehend mit dem jeweils vorherrschenden Satzbauprinzip dominieren in den Texten unterschiedliche Kohäsionsmittel: Der Originaltext enthält Konjunktionen (*dass, denn, wenn*), Relativpronomen (*die, das*) und Adverbien (*so, dazu, nicht nur – sondern auch/ebenso*), die als Konnektoren innerhalb des Satzgefüges fungieren, die Vergleichsversion hingegen stellt die Kohäsion primär mit Personal- (*es*) und Demonstrativpronomen (*dieses, das*) sowie ebenfalls einem Adverb (*dort*) über einfache Sätze hinweg her.

Da sich die beiden Texte inhaltlich kaum unterscheiden, können die Rezipient:innen im Prinzip aus den beiden unterschiedlichen materiellen Texten zum gleichen kognitiven Text, zum gleichen Verständnis gelangen (vgl. Nussbaumer, 1993). Trotzdem ist die Originalversion besser verständlich. Die folgende Frage ist hier zentral: «Wie sehr hilft der Text [...] mir als seinem Rezipienten, wie sehr leitet er mich an, daß ich mir auf seiner Basis ein kohärentes mentales Textmodell aufbauen kann?» (Nussbaumer, 1993, S. 74). Der Originaltext mit seiner komplexen syntaktischen Struktur und den damit verbundenen Kohäsionsmitteln macht es den Leser:innen einfacher, Kohärenz herzustellen. Er entspricht zudem den syntaktischen Normen konzeptionell schriftlicher (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985) und insbesondere wissenschaftlicher Texte, was ihn authentischer erscheinen lässt.

Durch den offenkundigen Unterschied in Sprache und Wirkung bei gleichem Inhalt lenkt der Impuls also die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen gezielt auf die sprachliche Form und die Frage, welche Rolle diese für die Textverständlichkeit spielt. Die damit verbundene «Varianzerfahrung» (Feilke & Tophinke, 2016, S. 6) ist Grundlage für die angestrebte Textreflexion.

4.2 Exploration (Ich)

Damit die Schüler:innen tatsächlich die Sprache der beiden Textversionen reflektieren können, ist es notwendig, dass sie die sprachlichen Phänomene *dekontextualisiert* betrachten, dass sie sich vom Inhalt *distanzieren* und dass ihr Leseprozess *deautomatisiert* wird. Dies kann zunächst Widerstand auslösen, da es dem natürlichen Bedürfnis entsprechen würde, einen Text in seiner primären kommunikativen Funktion zu erfassen. In einem ersten Schritt setzen sich die Schüler:innen deshalb angeleitet durch Fragen mit dem Inhalt des Texts auseinander: «Wozu ist Nichtstun laut dem Fachtext gut? Fällt es Ihnen selbst leicht, nichts zu tun?» Damit sollte es in einem zweiten Schritt möglich werden, die Wirkung der beiden Textversionen und die im Kontrast aufscheinenden sprachlichen Strukturen einer genaueren Betrachtung zu unterziehen. Mit weiteren Fragen wird die Aufmerksamkeit darauf gelenkt: «Wie wirken die beiden Textversionen auf Sie? Wie unterscheiden sie sich? Markieren Sie Unterschiede und beschreiben Sie sie möglichst präzise.» Die Fragen sind bewusst als offene Impulse formuliert, damit die Lernenden *explorativ* vorgehen, einen subjektiven Zugang zu den sprachlichen Strukturen finden und dabei auf eigene, bereits vorhandene Konzepte zur Beschreibung von Sprache zurückgreifen. Sie halten ihre Überlegungen schriftlich fest; mittels eines digitalen Formulars oder kollaborativen Notizprogramms können diese im Anschluss von der Lehrperson einfach gesichtet und der gemeinsamen Reflexion zugänglich gemacht werden.

4.3 Austausch (Du)

Auf die individuelle Exploration folgt eine Austauschphase. Dass die Wirkung der beiden Texte individuell sehr unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt wird, zeigen die Lernspuren der Schüler:innen. Um divergierende Deutungsansätze zu den individuellen Beobachtungen ersichtlich zu machen und so die Textreflexion im Dialog anzuregen, bieten sich Austauschrunden in 2er- oder 3er-Gruppen an.

**Tabelle 1: Ausgewählte Beiträge der Schüler:innen nach Frage und Schultyp (sprachformal korrigiert).
A bzw. linker Text = Originalversion; B bzw. rechter Text = Vergleichsversion**

	Textwirkung	Unterschiede
Gymnasium	<p>S2: Die linke Version wirkt sehr strukturiert. Man kriegt das Gefühl, dass wissenschaftliche Erkenntnisse adäquat verarbeitet wurden. Die rechte ist schrecklich zu lesen und es wirkt höchst unprofessionell.</p> <p>S5: A wirkt zusammenhängend, B nicht. A liest sich besser, es ist ein Text, B eine Aufzählung von Fakten.</p> <p>S14: Version B wirkt auf mich irgendwie schwieriger zum Lesen, unter anderem weil die Sätze so abgehackt wirken. Version A fühlt sich flüssiger an und darum auch verständlicher.</p> <p>S18: Text A ist für mich persönlich mühsamer zu lesen, da er so lange Sätze hat (vor allem im ersten Teil). Text B ist viel kompakter und verständlicher formuliert.</p> <p>S34: Irgendetwas stört mich enorm an Text B. Ich kann aber nicht genau sagen, was mich daran so stört. Es wirkt ein bisschen wie ein Rezept.</p> <p>S35: Der ganze Teil ist verschieden, links ausführlicher, rechts zack zack zum Punkt.</p>	<p>S5: A besteht aus längeren Satzkonstruktionen. B besteht zu einem grossen Teil aus Hauptsätzen.</p> <p>S10: Sie unterscheiden sich in der sprachlichen Gestaltung, nicht aber im Inhalt. In Text A finden sich komplexere und vor allem verschachtelte Sätze, während Text B aus einfachen Sätzen ohne Nebensätze besteht. Ausserdem besitzt Text B redundante Sätze wie: «Das kommt noch dazu».</p> <p>S16: Im rechten Text werden häufiger die Wörter <i>jene, jenes</i> und <i>jener</i> benutzt.</p> <p>S21: B besteht nur aus Hauptsätzen und ist dadurch sehr einfach aufgebaut. Es hat deswegen auch viel ein Pronomen am Anfang des Satzes. In Textversion A gibt es auch Nebensätze nebst den Hauptsätzen. Der Text wirkt viel komplexer und es hat auch viel weniger Pronomen. Von Text A zu Text B musste auch manchmal die Satzstellung geändert werden, damit es gleichwohl Sinn ergibt.</p> <p>S33: Die linke Seite hat lange, etwas kompliziertere Sätze mit Kommas. Die rechte Seite hat viel mehr Sätze, aber diese sind kurz. Gewisse Wörter wie z. B. <i>wenn, dass, denn</i> werden oft im linken Text verwendet, um die Haupt- und Nebensätze zu verbinden.</p>
Berufsmaturität	<p>S1: Der Inhalt beider Texte ist zwar der gleiche, aber in einer Zeitschrift würde der erste besser passen, da dieser einfacher zu verstehen ist.</p> <p>S5: Text B wirkt wie spannender, Text A eher trocken, dafür wissenschaftlicher.</p> <p>S7: Während Text B eher in Stücken daherkommt, wurde bei Text A auf eine mehr geschmackvolle und verknüpfte Schreibweise gesetzt.</p> <p>S12: Die zweite Textversion finde ich sehr mühsam zu lesen, da die Sätze sehr kurz sind und somit für mich abgehackt wirken. Der erste Text ist angenehmer zu lesen und man kann ihn flüssend lesen.</p> <p>S17: Positiv, es zeigt mir, dass ich ab und zu einfach nichts tun soll, um im Gehirn neue Verknüpfungen zu erstellen und alles ein wenig zu ordnen.</p>	<p>S1: Der erste Text hat längere Sätze, manchmal mit mehreren Kommas. Im ersten Text sind mehrere Sätze fusioniert.</p> <p>S3: Der zweite Text ist eher passiv geschrieben, der erste Text wirkt eher aktiv und dominanter.</p> <p>S5: Text B hat viel mehr Sätze, während bei Text A ein Satzbau mit vielen Kommas genutzt wurde.</p> <p>S6: Im Text B gibt es einige Wörter, die doppelt in einem Satz vorkommen. Um den Satz zu verstehen, muss man ihn nochmals von vorne anfangen oder diese Doppelwörter beim Lesen aktiv ausblenden. Text A enthält viele verschachtelte Sätze, bei welchen es dazu kommen kann, dass man den Anfang des Satzes vergisst. Auch dort muss man einige Sätze zweifach lesen, um den Inhalt zu verstehen.</p> <p>S7: Es werden im Text A viele Verbindungsphrasen gebraucht. Text A verknüpft die einzelnen Abschnitte. Die Absätze in Text B sind stärker voneinander getrennt.</p>

In Tabelle 1 ist eine Auswahl der Schüler:innen-Voten aus der Erprobung aufgeführt. Es zeigt sich zusammenfassend, dass die Schüler:innen die Originalversion als «verständlicher», «strukturiert», «zusammenhängend» und «flüssend» wahrnehmen, die Schreibweise wird als «geschmackvoll» bezeichnet. Einzelne Stimmen weichen aber auch ab, indem sie das Original als «trocken» und «mühsamer zu lesen» charakterisieren. Die Vergleichsversion andererseits wird als «abgehackt» und «unprofessionell» wahrgenommen, der Text sei «in Stücken», eine «Aufzählung von Fakten» und komme «zack zack zum Punkt». Auch hier sind sich allerdings nicht alle einig: Die Vergleichsversion sei u. a. «viel kompakter und verständlicher formuliert».

An der Form der beiden Textversionen beobachten viele Schüler:innen, dass das Original weniger, dafür komplexere Sätze enthält, während die Vergleichsversion aus vielen (Haupt-)Sätzen besteht, was auch oft indirekt an der grösseren Anzahl Kommas festgestellt wird. Die Beobachtungen beziehen sich also meist auf die sprachliche Oberfläche. Einzelne Lernende stellen darüber hinaus fest, dass «Wörter wie *jene, jenes und jener*» bzw. «Pronomen» in der Vergleichsversion häufig vorkommen, während im Original auf «Wörter wie z. B. *wenn, dass, denn*» verwiesen wird, die «Haupt- und Nebensätze [...] verbinden». Daneben zeigen die Lernspuren auch Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit dem Impuls: S17 (Berufsmaturität) beispielsweise bleibt beim Inhalt stehen, eine Distanzierung bzw. eine Reflexion über die sprachliche Form findet nicht statt. Bezeichnungen wie «abgehackt» oder «zack zack zum Punkt» zeigen, dass die Lernenden in ihren Beschreibungen auf Laienkonzepte zurückgreifen und manchmal vage umschreiben, was sie empfinden, so z. B. S34 (Gymnasium), der zunächst seine Schwierigkeit im Benennen der Problematik formuliert und sich dann mit einem Vergleich behilft: «Irgendetwas stört mich enorm an Text B. Ich kann aber nicht genau sagen, was mich daran so stört. Es wirkt ein bisschen wie ein Rezept.»

4.4 Auswertung und Engführung (Wir)

Solche Schüler:innen-Beiträge bieten eine fruchtbare Basis für die Diskussion im Plenum. Der Klasse wird in einer Autographensammlung (Ruf & Gallin, 2014b, S. 244–245) eine Auswahl von Originaläusserungen zur Verfügung gestellt, um in der gemeinsamen Verständigung darüber die Merkmale der beiden Texte herauszukristallisieren. Die unterschiedlichen Satzbaumuster einerseits und die Konsequenzen für die Verständlichkeit andererseits stehen dabei im Zentrum (vgl. Kapitel 4.1 zur Kernidee); widersprüchliche Beobachtungen werden mit der Klasse thematisiert und in einer gemeinsamen Annäherung an die Kernidee soweit möglich geklärt. Beispielsweise wurde in einer Klasse die auf den ersten Blick überraschende Feststellung diskutiert, dass die meisten Schüler:innen den syntaktisch komplexeren Text leichter (heisst: verständlicher) zu lesen fanden als den oberflächenstrukturell ‘einfacheren’ Text. Kognitionspsychologisch lässt sich dies damit begründen, dass anspruchsvollere Texte die Leser:innen stärker herausfordern, wodurch das Gelesene aktiver verarbeitet wird, was sich förderlich auf das Tiefenverständnis des Texts auswirkt (McNamara et al., 1996). Ein anderer Erklärungsansatz gründet auf der Beobachtung, dass der Originaltext aus Satzgefügen besteht, deren konjunktionale Verknüpfungen Lesende dabei unterstützen, Aussagen in eine logische Beziehung zueinander zu setzen und Kohärenz herzustellen (vgl. Kapitel 4.1). Gemeinsam erfahrungsgestützt zu solchen Erkenntnissen vorzudringen, hat sich in den Erprobungen sowohl als förderlich für das Interesse der Schüler:innen an der Sprachreflexion als auch für das individuelle Kompetenzerleben erwiesen.

Wie Feilke und Tophinke (2016) festhalten, sind für solche sprachreflexiven Unterrichtsaktivitäten explizit grammatische Begriffe nicht unbedingt notwendig – eine allfällige Systematisierung mittels Fachtermini kann, muss aber nicht, in einem nachgelagerten Schritt geschehen. Je nachdem, was die Schüler:innen-Äusserungen nahelegen und welches Ziel angestrebt werden soll, verläuft die Engführung unterschiedlich. Das folgende Kapitel zeigt verschiedene fachliche Perspektiven auf, unter denen in der Auswertungsphase eine neue Kernidee generiert werden kann.

4.5 Neue Kernidee und Impuls

Es liegt in der Natur der Sache, dass sich je nach Klasse – ausgehend von den individuellen Zugängen der Schüler und Schülerinnen, der Verständigung untereinander, aber auch geleitet vom angestrebten Kompetenzziel und den individuellen Interessensgebieten der Lehrperson – unterschiedliche Weiterführungen anbieten. In unseren Erprobungen haben wir die folgenden beiden Aspekte weiterverfolgt:

- 1) Einerseits zeigen die von den Lernenden festgehaltenen Beobachtungen zur Form des Texts und die Markierungen in den Texten selbst, dass die Unterschiede an der Textoberfläche zwar erkannt werden, in ihrer grammatischen Form und Funktion aber abgesehen von Haupt- und Nebensätzen kaum erfasst werden. Als erste Weiterführungsmöglichkeit bietet sich eine Untersuchung der *grammatischen Kohäsionsmittel* sowie ihrer Leistung für die Textverständlichkeit an. Dabei sollen Kenntnisse aus der Grammatik für die Textreflexion nutzbar gemacht werden.
- 2) Andererseits legen die Äusserungen zur Textwirkung eine breitere, weniger explizit grammatikalische Auseinandersetzung mit der Frage der *Textverständlichkeit* nahe. Dabei rücken Textprozeduren im

expositorischen Schreiben in den Fokus – es wird grammatisches Lernen angeregt mit dem Ziel der «produktive[n] Beherrschung von sprachlichen Werkzeugen und grammatischen Mitteln» (Feilke & Tophinke, 2016, S. 4).

4.5.1: Die Leistung grammatischer Kohäsionsmittel untersuchen

In der Erprobung am Gymnasium steht die grammatikalische Analyse der Kohäsionsmittel in den beiden Textversionen und ihre Leistung für die Kohärenzbildung im Fokus des weiteren Unterrichtsverlaufs. Die z.T. laiensprachlich formulierten Beobachtungen sollen dabei, wo sinnvoll, in grammatikalische Konzepte überführt werden. Im Folgenden führen wir aus, wie die individuellen Beobachtungen der Schüler:innen intersubjektiv nachvollziehbar gemacht und die Sprachreflexion an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Textlinguistik angeregt werden können. Ausgehend von der Komplexität, die eine Analyse der beobachtbaren Phänomene mit sich bringt, wird auch problematisiert, wie weit eine solche auf der Sekundarstufe II überhaupt gehen kann und soll.

In der ersten Auseinandersetzung der Schüler:innen mit den beiden Texten ist beobachtbar, dass sie viele der Differenzen zwar oberflächlich erkennen, deren Form und Funktion aber kaum fachsprachlich benennen können (vgl. Tabelle 1). Im gemeinsamen Gespräch (Auswertung und Engführung, vgl. Kapitel 4.4) wird ausgehend von den individuellen Beobachtungen zunächst die Wirkung der beiden Texte besprochen und dann im Hinblick auf Kohäsion und Kohärenz die neue Kernidee herauskristallisiert: «Die beiden Textversionen unterscheiden sich in ihrem Satzbau – im besser verständlichen Original werden komplexe Strukturen aus Haupt- und Nebensätzen verwendet, während die Vergleichsversion nur Hauptsätze enthält. Damit zusammenhängend dominieren jeweils andere Wortarten.» Diese Kernidee soll nun mittels eines Impulses, den die Lehrperson zur Verfügung stellt, vertieft und fachlich präzisiert werden mit dem Ziel, grammatisches Begriffswissen zu festigen und für die Textreflexion nutzbar zu machen.

Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, zeigt die Analyse der grammatischen Kohäsionsmittel, dass im Original primär Konjunktionen, Relativpronomen und Adverbien verwendet werden, um Teilsätze miteinander zu verbinden, in der parataktisch gehaltenen Vergleichsversion hingegen v.a. Personal- und Demonstrativpronomen am Anfang der Hauptsätze. Betrachtet man über diese formale Bestimmung hinaus die syntaktische Funktion der Wörter, wird die Bestimmung komplexer: So leiten Adverbien wie *nicht nur – sondern auch* zwar keinen Nebensatz ein und können auch nicht vor dem Vorfeld stehen, was sie von den Konjunktionen abgrenzt, sie verbinden aber zwei syntaktische Einheiten, worin sie den Konjunktionen wiederum ähnlich sind. Präziser – und im Kontext der Kohärenz auch durchaus erhellend – ist also ihre Bezeichnung als Konjunkionaladverb (vgl. *Duden: Die Grammatik*, 2009, Abs. 864). Vergleichbar verhält es sich mit den Pronominaladverbien, die zwar formal unveränderlich sind, aber die Funktion einer Proform übernehmen, hier im demonstrativen Sinn (*dazu, dort*) (vgl. *Duden: Die Grammatik*, 2009, Abs. 858).

Kohäsion stellen also beide Textvarianten auf der sprachlichen Mikro-Ebene her; dass sie dies auf unterschiedliche Weise tun, hat aber Konsequenzen für die Kohärenz und damit für die Textverständlichkeit: Die Originalversion bezieht zusammengehörende Informationen innerhalb von komplexen Sätzen mittels Konjunktionen (bzw. Konjunkionaladverbien) und Relativpronomen unmittelbar aufeinander und stellt z.T. explizite logische Verknüpfungen her, was die Rezipient:innen in der Herstellung von Kohärenz unterstützt, während in der konstruierten Version Personal- und Demonstrativpronomen (bzw. ein Pronominaladverb) Bezüge zwischen den einzelnen Hauptsätzen mittels anaphorischer Wiederaufnahmen herstellen, die Gedanken aber insgesamt weniger stark logisch verknüpft werden.

Die umfassende grammatikalische Analyse der Kohäsionsmittel in den beiden Texten ist also offenkundig komplex – sie dürfte sogar die meisten Lehrpersonen heraus-, wenn nicht sogar überfordern, und ist für die grosse Mehrheit der Schüler:innen auf der Sekundarstufe II zu anspruchsvoll.² Für die weitere Analyse der beiden Impulstexte bedarf es nun also einer deutlichen didaktischen Reduktion, sodass in stufenadäquater Form eine gewisse grammatikalische Systematisierung der wesentlichen Phänomene möglich wird. Damit ein dialogischer Unterricht gelingen kann, braucht es seitens der Lehrperson einerseits fundiertes grammatikalisches Fachwissen, um die Schüler:innen-Beiträge einordnen, kommentieren und mit geeigneten

² In einem speziellen, propädeutisch orientierten Setting mit besonders an Grammatik interessierten Schülern und Schülerinnen könnte eine solche Analyse gemeinsam erarbeitet werden – für eine ganze Klasse geht sie u. E. aber zu weit.

Anschlussfragen weiterentwickeln zu können (Myhill et al., 2016, S. 40; siehe dazu auch Grunauer & Geiger in dieser Nummer), andererseits braucht es auch etwas Mut, da der Austausch mit den Schüler:innen Unvorhergesehenes hervorbringen kann und es selbst in der Sprachwissenschaft nicht auf alle Fragen eine Antwort gibt.

Als neuer Impuls werden den Schülern und Schülerinnen zwei kurze Ausschnitte aus den beiden Textversionen präsentiert, in denen bestimmte Kohäsionsmittel bereits markiert sind. Wie in Abbildung 3 dargestellt, handelt es sich um Konjunktionen, Relativpronomen und ein (Konjunktion-)Adverb in der Originalversion sowie Personal- und Demonstrativpronomen in der Vergleichsversion. Damit werden die jeweils charakteristischen Kohäsionsmittel in reduzierter Zahl aufgegriffen, in den Fokus gerückt und damit der Sprachreflexion zugänglich gemacht. Von einer Thematisierung anderer syntaktischer Unterschiede zwischen den Texten wird dagegen abgesehen.

	<i>Vergleichsversion</i>	<i>Originalversion</i>
<i>Bsp. 1</i>	Beim ziellosen Nichtstun sind manche Hirnbereiche stärker aktiv als beim zielgerichteten Denken. Das legt eine Erklärung für gewisse Geistesblitze nahe. Diese durchzucken uns mitunter aus dem Nichts heraus.	Die Tatsache, dass beim ziellosen Nichtstun manche Hirnbereiche stärker aktiv sind als beim zielgerichteten Denken, legt eine Erklärung für jene Geistesblitze nahe, die uns mitunter aus dem Nichts heraus durchzucken.
<i>Bsp. 2</i>	Man überlässt das Gehirn ganz sich selbst. Es kann sich wunderbar mit sich selbst unterhalten und gewissermaßen in sich selbst spazieren gehen. Dabei kann es intern für Ordnung sorgen. Es kann frische Verbindungen zwischen Nervenzellen knüpfen und neue Zusammenhänge zwischen gespeicherten Fakten herstellen.	Wenn man daher das Gehirn sich selbst überlässt, kann es sich wunderbar mit sich selbst unterhalten und gewissermaßen in sich selbst spazieren gehen. Dabei kann es nicht nur intern für Ordnung sorgen, sondern auch frische Verbindungen zwischen Nervenzellen knüpfen und neue Zusammenhänge zwischen gespeicherten Fakten herstellen.

Abbildung 3: Impuls zur Analyse ausgewählter Kohäsionsmittel

Die Schüler und Schülerinnen erhalten wiederum einen Auftrag zur individuellen Bearbeitung – ein neuer dialogischer Lernzyklus beginnt. Ziel ist, dass sie die Leistung der markierten Kohäsionsmittel in den Textausschnitten für die Kohärenz erkunden. Dazu bearbeiten die Schüler:innen folgende Fragen: «Welche der markierten Wörter beziehen sich auf etwas im vorherigen Satz oder im vorangehenden Teilsatz zurück? Worauf? Welche Wörter verknüpfen Teilsätze?» Damit wird der Fokus auf Proformen einerseits und auf Konjunktionen bzw. konjunktionsähnliche Wörter andererseits gelegt. Lernende und Lehrperson können gemeinsam diskutieren, welche Aufgabe die markierten Wörter in der Textstrukturierung übernehmen, und eine Verbindung zu den unterschiedlichen Satzstrukturen der beiden Texte herstellen, wobei sich dann die syntaktisch unterschiedliche Funktion von Relativpronomen einerseits (Rückbezug auf den vorhergehenden Teilsatz) und Personal-/Demonstrativpronomen andererseits (Wiederaufnahme eines Elements aus dem vorherigen Satz) zeigt. Grammatische Termini, die den Schüler:innen oft bereits bekannt sind, können hier also den Blick auf die sprachlichen Strukturen schärfen und damit die Textreflexion befördern.³

An die relativ eng geführte Auseinandersetzung mit den grammatischen Kohäsionsmitteln kann eine wieder stärker individualisierende Phase anschließen, welche die Reflexion über die gefundenen grammatikalischen Muster in den Vordergrund rückt. Die Schüler:innen setzen sich schriftlich mit der folgenden Frage auseinander: «Wie stellt ein guter Fachtext grammatikalisch Kohärenz her?» Daraus wird schliesslich ein gemeinsames, abschliessendes Verständnis entwickelt. Wie dieses entstehen kann, sei hier exemplarisch an einer Schüleräusserung aus der Erprobung aufgezeigt: «Gute Fachtexte stellen Kohärenz her, indem Sätze sich im genau richtigen Mass auf vorherige Sätze und Nebensätze beziehen. Zudem soll eine gute Kohärenz

³ Exemplarisch kann den Schüler:innen auch gezeigt werden, dass die Wortartenbestimmung, die sie kennen, nicht erschöpfend ist. So kann es durchaus erhellend sein, für eine anekdotische Erkenntnis gemeinsam einen Blick in die hochkomplexen Ausführungen zum Konjunktionadverb im Grammatik-Duden zu werfen – ohne den Anspruch, diese genau verstehen zu wollen.

zwischen Teilsätzen gemacht werden. Diese Sachen können durch Pronomen und Konjunktionen erreicht werden.» Interessant ist hier, dass von einem «richtigen Mass» an Bezügen gesprochen wird – was damit genau gemeint ist, muss im Dialog geklärt werden. Der Schüler hat zudem erkannt, dass Kohärenz durch Pronomen und Konjunktionen hergestellt wird, und damit die Kernidee, die am Anfang der grammatikalischen Analyse gestanden hat, weiterentwickelt. In der gemeinsamen Engführung kann diese Feststellung schliesslich in Richtung der unterschiedlichen kohäsionsstiftenden Leistung der beiden Wortarten präzisiert werden.

4.5.2 Prinzipien der Textverständlichkeit untersuchen und erproben

Die Erprobung an der Berufsmaturitätsschule verfolgt den Aspekt der Textverständlichkeit weiter. Dieser neue Zyklus des dialogischen Lernens mündet in einen Schreibauftrag, wodurch das schreibdidaktische Potenzial der Unterrichtseinheit nutzbar gemacht wird.

Die Kernidee, dass nicht alle Texte gleichermaßen verständlich für die Leserschaft sind und jeder Text unterschiedlich auf seine Leser:innen wirkt, führt zum neuen Impuls «Was ist ein verständlicher Text?». Erneut setzen sich die Schüler:innen in der Explorationsphase zunächst einzeln mit der aufgeworfenen Frage auseinander (ICH) und reichen ihre Beiträge digital ein. Nebst den in Kapitel 4.1 diskutierten kohärenzstiftenden Kohäsionsmitteln bringen die Schüler:innen weitere Kriterien verständlicher Texte ein, die auszugsweise in Tabelle 2 aufgeführt sind.

Die schriftlichen Beiträge zeugen von der breiten Erfahrung der (noch jungen) erwachsenen Schüler:innen mit Texten und ihrer Wirkung: Sie nennen zentrale Dimensionen verständlicher Texte (vgl. Groeben, 1982) wie etwa die sprachliche Einfachheit («geläufige Wörter», «falls Fachbegriffe, nicht zu viele und eventuell erklären») und die Gliederung («der Text benötigt einen roten Faden»). Darüber hinaus werden inhaltliche Aspekte genannt («[Wenn] es um ein Thema geht, welches nicht zu weit entfernt ist», «aufs Wesentliche beschränkt») sowie von den Schreib- und Leseerfahrungen der Schüler:innen zeugende Verweise auf Adressatenorientierung («ein verständlicher Text muss wissen, wer seine Leser sind», «weiter kann es helfen, davon auszugehen, dass der Leser kein Vorwissen über die beschriebene Thematik hat»). Im Austausch untereinander (DU) konfrontieren die Schüler:innen ihre individuellen Definitionen verständlicher Texte, suchen Gemeinsamkeiten und decken Widersprüche auf. In einer gemeinsamen Engführung werden die Schüler:innen-Beiträge zu Merkmalen verständlicher Texte gebündelt, wie dies in Tabelle 2 vorgeschlagen wird (WIR). Es ist selbsterklärend, dass dies einer vorgängigen Sichtung und Aufbereitung der schriftlichen Beiträge durch die Lehrperson bedarf und eine passgenaue Zuteilung der Beiträge zu einer Dimension nicht immer gelingen wird. Dessen ungeachtet regt der Systematisierungsversuch Sprachreflexion an und kann als Merkhilfe für künftiges Schreiben dienen.

Tabelle 2: Ausgewählte Beiträge der BM-Schüler:innen zur Frage «Was ist ein verständlicher Text?», geordnet nach im Unterricht gemeinsam entwickelten Dimensionen verständlicher Texte (sprachformal korrigiert)

Dimensionen verständlicher Texte	Wortschatz	Ein verständlicher Text beinhaltet Wörter, die den Lesefluss verbessern, sowie auch Variationen in der Wortwahl. Geläufige Wörter, konkret, Fachwörter werden erklärt. nur wenige komplizierte Ausdrücke und Wörter falls Fachbegriffe, nicht zu viele und eventuell erklären
	Gliederung	Der Text benötigt einen roten Faden. geordnet und schön gegliedert Ein Text, welchen ich auf Anhieb verstehe, d.h. ich weiss von Anfang an, worum es im Text geht.
	Inhaltlicher Fokus	[wenn] es um ein Thema geht, welches nicht zu weit entfernt ist, also z. B. nicht über biochemische Formeln Er [der Text] ist nur aufs Wesentliche beschränkt.
	Adressatenorientierung	Ein verständlicher Text muss wissen, wer seine Leser:innen sind. Wenn ein Text an Personen gerichtet ist, die nicht sehr vertieftes Wissen über das geschriebene Thema besitzen, müssen Fremdwörter erklärt und einige Dinge vereinfacht werden. Die Sprache ist so gewählt, dass sie alle verstehen, ohne zu viele Fremdwörter zu verwenden. Weiter kann es helfen, davon auszugehen, dass die Leser:innen kein Vorwissen über die beschriebene Thematik haben.

Mit einer solchen Ausgangslage bietet sich für die Klasse ein Schreibauftrag an, der die gemeinsam erarbeiteten Dimensionen verständlicher Texte in eigene Sprachhandlungspraktiken zu überführen versucht und so als neuer Impuls für die individuelle Exploration dient. In Anlehnung an die im angelsächsischen Raum verbreitete Methode des *sentence combining* (Graham & Perin, 2007) werden die Schüler:innen dazu angeleitet, Informationen durch den Einsatz geeigneter Konnektoren zu verknüpfen. Da bestehende Programme für die Primarstufe konzipiert sind und v. a. auf lokaler Textebene operieren (Saddler & Graham, 2005; Limpo & Alves, 2013), wird das Verfahren für die Sekundarstufe II angepasst: An die Stelle der zwei einfachen, mit einer Konjunktion zu verknüpfenden Sätze und damit eines Fokus auf die lokale Ebene treten vier als Hauptsätze formulierte Aussagen, die unter Einbezug kohärenzstiftender Mittel von den Schüler:innen zu einem verständlichen Text verarbeitet werden sollen.⁴ Die Aufgabe zielt somit nicht nur auf die Herstellung von Kohärenz auf lokaler Ebene, sondern rückt u. a. auch Fragen der Gliederung (Braucht es bspw. einen Advance Organizer?) oder des Wortschatzes (Muss erklärt werden, was mit einem Begriff wie «internationale Zusammenarbeit» gemeint ist?) in den Blick und fordert somit nicht nur grammatische Fertigkeiten, sondern auch die Formulierungskompetenz der Schüler:innen heraus.

An dieser Stelle treffen dialogisches Lernen und prozessorientierte Schreibdidaktik (Kruse & Ruhmann, 2006) zusammen und münden in eine Beschäftigung mit Texten, die Schreiben als soziale Praxis versteht (Sturm & Weder, 2016): Die Schüler:innen vergleichen ihre Texte mit Blick auf unterschiedliche sprachliche Realisierungen des Textzusammenhangs, beurteilen die Verständlichkeit des eigenen sowie fremder Texte mithilfe der gemeinsam erarbeiteten Kriterien (vgl. Tabelle 2), überarbeiten kritische Stellen allein oder

⁴ Es hat sich für die Autorinnen als lohnenswert erwiesen, als Grundlage für die Aufgabe einen aktuellen Zeitungsartikel oder einen populärwissenschaftlichen Text zu verwenden, dessen Kernaussagen in vier unzusammenhängenden Hauptsätzen festgehalten werden, bspw:

Die Weltwirtschaft soll sich erholen.

Die Impfung reicht nicht aus.

Es braucht bessere Behandlungsmöglichkeiten für Patient:innen.

Internationale Zusammenarbeit spielt eine grosse Rolle.

kooperativ,⁵ präzisieren, belegen oder widerlegen ihre Antworten auf die Frage «Was ist ein verständlicher Text?» und werden so zur Sprach- und Textreflexion angeregt.

5. Fazit

Ein auf dialogischem Lernen fussender Sprachreflexionsunterricht bietet vielfältige Potenziale zur Förderung von Sprach(handlungs)kompetenzen. Die in diesem Artikel vorgestellte Unterrichtseinheit sowie deren Erprobung zeigen auf, wie die Schüler:innen durch offene Impulse zur Exploration sprachlicher Strukturen angeregt werden, die den Ausgangspunkt für weiterführende sprachreflexive Lernaktivitäten bildet. Dabei ist ein erster Zugang zu textlinguistischen Konzepten über ein laiensprachliches Vokabular – man denke an Äusserungen wie «mehrere Sätze [sind] fusioniert» – insofern gewinnbringend, als dass solche Aussagen die bereits vorhandenen Konzepte der Schüler:innen sichtbar und diskutierbar machen. Es bedarf an dieser Stelle einer agilen und linguistisch geschulten Lehrperson (vgl. Grunauer & Geiger in dieser Nummer), welche die Beiträge der Schüler:innen aufgreift und daraus neue Lernanlässe zu gestalten weiss. Diese können je nach Zielsetzung eine grammatikalische Kategorisierung beinhalten, dienen aber vor allem der Reflexion textlinguistischer Strukturen. Das damit verbundene sprachliche Lernen ist, anders als im traditionellen Grammatikunterricht, stärker auf Sprachhandlungs- bzw. Schreibkompetenzen ausgerichtet. Die dabei ggf. erfolgende grammatikalische Kategorisierung ist nicht Selbstzweck, sondern dient der Textreflexion. Dass ein Transfer von explizit gemachtem Reflexionswissen ins eigene Sprachhandeln denkbar ist, ist zwar umstritten, lässt sich aber theoretisch durchaus begründen (Pohl, 2015) – eine bewusste didaktische Anbindung an Sprachhandlungspraktiken, namentlich Schreibaktivitäten, scheint dafür eine Gelingensbedingung.

Mit Blick auf die hohen Anforderungen, die ein solch sprachreflexiver Deutschunterricht sowohl aus fachwissenschaftlicher als auch fachdidaktischer Perspektive an die Lehrperson stellt, scheinen uns abschliessend zwei Punkte bedenkenswert:

- Erstens ist es zwar durchaus wünschenswert, grammatische Einheiten situiert wie im hier ausgeführten Unterrichtsvorschlag zu behandeln – dies bietet sich beim Thema der Kohäsion und Kohärenz unbestritten an. Gleichzeitig ist ein solcher Zugang nicht bei jedem Grammatikthema gleichermassen sinnvoll und möglich; eine Trennung von isoliertem Grammatikunterricht zu stufenadäquaten Gegenständen einerseits und auf Sprachhandlungskompetenzen abzielender Sprachreflexion andererseits soll im Sinne einer Entlastung von Lehrperson und Schüler:innen nicht a priori ausgeschlossen werden (Pohl, 2015).
- Zweitens bleibt die Frage unbeantwortet, wie systematisch der Grammatikunterricht auf Sekundarstufe II sein kann und soll. Die vorgestellte Unterrichtseinheit deutet an, dass ein benennender Zugang zu grammatischen Kategorien jenseits der bereits aus der Sekundarstufe I bekannten Kategorien schnell sehr komplex wird – auch für die Lehrperson. Angesichts der Tatsache, dass die aktuellen Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe II keine Vorgaben zu den zu behandelnden Grammatikbereichen und grammatischen Termini machen, plädieren wir für einen pragmalinguistisch orientierten Sprachreflexionsunterricht. Er darf durchaus Schnittpunkte mit einem klassifikatorischen Grammatikunterricht haben, strebt als Lernziel aber primär Sprachhandlungs- und insbesondere Text- bzw. Schreibkompetenz an. Der Aufbau bzw. die Festigung von grammatischem Fachwissen und der entsprechenden Termini kann dafür bis zu einem gewissen Grad nützlich sein und darüber hinaus zu einem Verständnis sprachsystematischer Gesetzmässigkeiten führen, das auch einen eigenen Bildungswert hat (vgl. Lindauer & Schmellentin in dieser Nummer). Auf einen Grammatikunterricht, der alle grammatischen Kategorien abarbeitet und rein kategorisierend-analytisch ist, soll u. E. aber zugunsten eines sprachreflexiven Deutschunterrichts verzichtet werden.

⁵ Hier bietet sich das Online-Tool «CohViz» der Universität Freiburg an, mit welchem kohäsive Bezüge und Brüche im Text sichtbar gemacht und in Form einer Concept-Map visualisiert werden. Zum Zeitpunkt der Einreichung dieses Beitrags war das Tool im Begriff, auf einen neuen Server migriert zu werden, und war deshalb nicht abrufbar.

Literatur

- Bleck, V., & Lipowsky, F. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität: Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (Bd. 3, S. 219–249). Waxmann.
- Boettcher, W., & Sitta, H. (1981). *Der andere Grammatikunterricht* (2., durchges. Auflage). Urban und Schwarzenberg.
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht* (2., durchges. Auflage). Ferdinand Schöningh.
- D-EDK (Hrsg.). (2016). *Lehrplan 21*. D-EDK Geschäftsstelle. Verfügbar unter: www.lehrplan21.ch (21.01.2022)
- Duden: *Die Grammatik* (8., überarb. Auflage). (2009). Dudenverlag.
- EDK (Hrsg.) (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen*. EDK. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf> (21.01.2022)
- EDK (Hrsg.). (2016). *Anhang zum Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Erstsprache und Mathematik*. EDK. Verfügbar unter: https://edudoc.ch/record/121436/files/gym_maturitaet_basale_komp_anhang_rlp_d.pdf (21.01.2022)
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 7–34). Fillibach bei Klett.
- Feilke, H., & Tophinke, D. (2016). Grammatisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 43(256), 4–11.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Auflage). Ferdinand Schöningh.
- Glinz, H. (1965). *Die innere Form des Deutschen: Eine neue deutsche Grammatik* (4. Auflage). Francke.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Groeben, N. (1982). *Leserpsychologie: Textverständnis, Textverständlichkeit*. Aschendorff.
- Klotz, P. (2015). Grammatik und Textualität. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (2. korr. Auflage, Bd. 6, S. 142–159). Schneider Verlag Hohengehren.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In O. Deutschmann, H. Flasche, B. König, M. Kruse, W. Pabst, & W.-D. Stempel (Hrsg.), *Romanistisches Jahrbuch* (Bd. 36, S. 15–43). de Gruyter.
- Köller, W. (1997). *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?* (4. neu bearb. und erg. Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kruse, O., & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In O. Kruse, K. Berger, & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13–35). Haupt.
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 328–341.
- Lindauer, T. & Schmellentin, C. (2022). Zum Verhältnis von Sprachreflexion und Grammatikunterricht im Lehrplan 21. [leseforum.ch](https://www.leseforum.ch), Online-Plattform für Literalität 2022/1. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/748/2022_1_de_Lindauer_Schmellentin.pdf
- Lindauer, T., & Sturm, A. (2010). Erweiterter Grammatikunterricht. *ide: Informationen zur Deutschdidaktik*, 2, 33–42.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Butler-Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1–43.
- Menzel, W. (1999). *Grammatik-Werkstatt: Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Klett Kallmeyer.
- Müller, A. (2017). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Überblicksbeitrag. In J. Baurmann, C. Kammler, & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht—Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens* (S. 296–302). Klett Kallmeyer.
- Myhill, D., Jones, S., & Wilson, A. (2016). Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23–44.
- Nussbaumer, M. (1993). Textbegriff und Textanalyse. In P. Eisenberg & P. Klotz (Hrsg.), *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben* (1. Auflage, S. 63–84). Klett.
- Peyer, A. (2015). Methodische Konzepte der Sprachreflexion im Unterricht. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (2. korr. Auflage, Bd. 6, S. 343–364). Schneider Verlag Hohengehren.
- Peyer, A. (2020). Grammatikunterricht und -Schreiberfolg? Beziehungsstatus: Es ist kompliziert. *Der Deutschunterricht*, 2.
- Pohl, T. (2015). Sprachreflexion und Texte verfassen. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (2. korr. Auflage, S. 242–265). Schneider Verlag Hohengehren.
- Ruf, U., & Gallin, P. (1999). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Klett Kallmeyer.
- Ruf, U., & Gallin, P. (2014a). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Austausch unter Ungleichen: Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik* (5. Auflage, Bd. 1). Klett Kallmeyer.

- Ruf, U., & Gallin, P. (Hrsg.). (2014b). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Spuren legen—Spuren lesen: Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern* (5. Auflage, Bd. 2). Klett Kallmeyer.
- 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.
- SBFI (Hrsg.). (2012). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. Verfügbar unter: www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/rahmenlehrplan_fuerdieberufsmaturitaet.1.pdf.download.pdf/rahmenlehrplan_fuerdieberufsmaturitaet.pdf (21.01.2022)
- Schnabel, U. (2021). Wenn Gedanken auf Reisen gehen: Tagträume. *GEO Wissen*, 72.
- Schweizer, A., & Gsteiger, M. (2011). *Systematische Übungsgrammatik für die Sekundarstufe II* (2., überarb. Auflage). Klett und Balmer.
- Stirnemann, K. (2019). Sprache entdecken: Aktivierende Zugänge zu sprachlichen Phänomenen. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 2, 187–208.
- Sturm, A., & Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis* (1. Auflage). Klett Kallmeyer.
- Wampfler, P. (2020). *Dialogisches Lernen im #digifernunterricht*. Verfügbar unter: www.youtube.com/watch?v=Hz_gKD7M4Rw&t=542s (21.01.2022)

Autorinnen

Linda Boos-Leutwiler, MA, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der PH FHNW. Sie leitet die Aufgabenentwicklung der ÜGK im Fach Schulsprache und ist darüber hinaus Lehrbeauftragte für Fachdidaktik Deutsch auf Sekundarstufe II. Sie unterrichtet seit mehreren Jahren Deutsch und Französisch an Berufsmaturitätsschulen.

Mirjam Stäger-Wilhelm, MA, ist Lehrbeauftragte für Fachdidaktik Deutsch auf Sekundarstufe I und II und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der PH FHNW. Daneben unterrichtet sie als Gymnasiallehrerin Deutsch und Englisch.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 01/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.

De l'enseignement de la grammaire à la réflexivité sur un texte

Une unité d'enseignement sur la cohésion et la compréhension de texte dans les cours de réflexivité langagière au Secondaire II

Linda Boos-Leutwiler et Mirjam Stäger-Wilhelm

Chapeau

Au Secondaire II, tant au niveau gymnasial qu'en maturité professionnelle, l'enseignement de la grammaire occupe généralement une place importante mais il est souvent hors contexte (littéraire) et se résume à ses catégories grammaticales. Sur la base de cette observation, nous avons développé une unité d'enseignement qui propose une approche langagière réflexive de la grammaire à l'interface de la linguistique textuelle, et l'avons testée dans différentes classes de gymnase et d'école de maturité professionnelle. Cette unité, conçue selon les principes de l'apprentissage dialogique (dialogisches Lernen de Ruf et Gallin, 1999), vise à faire constater l'importance de la cohésion aux élèves dans la compréhension des textes intelligibles. La réflexion a un statut exploratoire : en comparant deux textes syntaxiquement différents, les élèves sont incités à réfléchir sur le langage de manière critique. L'unité peut également s'utiliser dans le cadre de la didactique de l'écriture. La conclusion montre les implications découlant de cette expérience pour l'enseignement de la grammaire et de la réflexivité langagière au Secondaire II.

Mots-clés

Réflexivité langagière, réflexivité sur un texte, enseignement de la grammaire, apprentissage de la grammaire, apprentissage dialogique

Cet article a été publié dans le numéro 1/2022 de forumlecture.ch

Dall'insegnamento della grammatica alla riflessione sul testo

Un'unità didattica sulla coesione e la comprensibilità del testo nelle lezioni di riflessione linguistica al livello secondario II

Linda Boos-Leutwiler e Mirjam Stäger-Wilhelm

Riassunto

L'insegnamento della grammatica al livello secondario II nei ginnasi e nelle scuole con maturità professionale assume generalmente una grande importanza, ma spesso non è collocato ed esaurito nella denominazione delle categorie grammaticali. Sulla base di questa osservazione, abbiamo sviluppato un'unità didattica che offre un approccio linguistico-riflessivo alla grammatica all'interfaccia con la linguistica del testo, e l'abbiamo testata in varie classi di ginnasi e scuole con maturità professionale. L'unità è strutturata secondo i principi dell'apprendimento dialogico secondo Ruf e Gallin (1999) e mira a promuovere la consapevolezza degli allievi su cosa producono i mezzi di coesione per la comprensibilità dei testi. L'unità didattica è impostata in modo esplorativo: a fungere da impulso sono due testi paralleli sintatticamente diversi, il cui confronto stimola la riflessione linguistica e può essere reso sfruttabile anche dal punto di vista della scrittura didattica. Infine, si mostrano le implicazioni delle esperienze fatte per l'insegnamento della grammatica e della riflessione linguistica al livello secondario II.

Parole chiave

riflessione sulla lingua, riflessione sul testo, insegnamento della grammatica, apprendimento grammaticale, apprendimento dialogico

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2022 di forumlettura.ch