

Was dieser Mitgliederbrief enthält

Ausschreibung des 16. Symposions Deutschdidaktik 2006 in Weingarten	1
Standards. Weitere Beiträge zur Diskussion: Standarddefinitionen	11
Kommentar der DIHK zu den KMK-Standards ..	12
Standards nach Oser	13
Standards der GFD	16
Rat für deutsche Rechtschreibung	20
Initiative Sprecherzeichnung im Lehramt	21
Stellungnahme des DGV zur 2. Phase	24
Workshop in Frankfurt	28
Homepage des SDD	28

Das 16. Symposion Deutschdidaktik

Der nachfolgende Text ist so auch in der kommenden Nummer von Didaktik Deutsch zu lesen:

Kompetenzen im Deutschunterricht

16. Symposion Deutschdidaktik, 17. –20. 9. 2006 in Weingarten.

Das Symposion 2006: „Kompetenzen im Deutschunterricht“ kreist um die von der bildungspolitischen Debatte vorgegebenen Begriffe *Kompetenz*, *Standard* und *Aufgaben*. Wie jede Lerndisziplin ist auch die Deutschdidaktik aufgerufen, diese Begriffe zu füllen.

Unter *Kompetenz* wird im Folgenden zum einen die **Schülerkompetenz** verstanden. Zu diesem Themenkreis sind in der Deutschdidaktik interessante empirische Arbeiten erschienen. Wir wissen heute mehr über Lese- und Schreibfähigkeiten, wengleich dabei weiterhin viele Fragen offen

sind, beispielsweise die Ausdifferenzierung nach Geschlecht, sozialer Herkunft etc.

Zum andern wird der Begriff der *Kompetenz* auf die **Fähigkeiten** und **Fertigkeiten** bezogen, die die Gesellschaft nach dem Ende eines Ausbildungsganges **erwartet**.

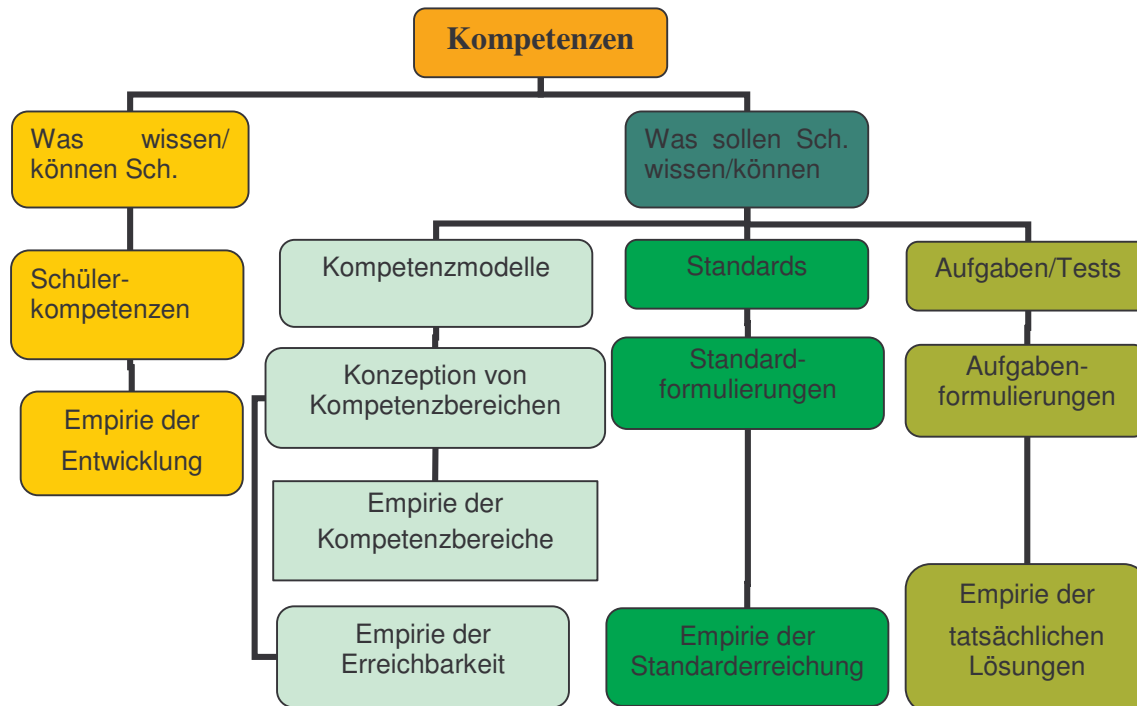
Dazu müssen Kompetenzmodelle erstellt werden, die dann zur Diskussion stehen. Dies ist zuerst eine begrifflich-analytische Arbeit, die zweifach empirisch abgestützt werden muss:

- a) Die Erreichbarkeit von Kompetenzen muss auf die Institution Schule bezogen werden;
- b) Das Geflecht der Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine Kompetenz muss genauer bestimmt werden. In dieser Hinsicht ist vor allem auch zu prüfen, ob die herkömmliche Gliederung des Deutschunterrichts in die Arbeitsbereiche, deren Bezeichnungen in der Vergangenheit immer wieder gewechselt haben, in einem distinkten Kompetenzmodell abbildbar ist.

Standards sind die konkreten Ausformulierungen eines Kompetenzmodells im Lehr- und Lernzusammenhang. Während ein Kompetenzmodell eine analytisch-empirische Beschreibung eines Kompetenzbereichs ist, bei dem eine normative Komponente hineinkommt, weil es in einen institutionellen Bildungskontext gestellt wird, sind Standards aus sich heraus normativ. Im institutionellen Bildungskontext stellt sich bei beiden die empirische Frage der Erreichbarkeit, bei Standards damit auch die Frage, was als Mindest- bzw. als Regelstandard formulierbar ist. Diese Fragen verweisen auch auf SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten auf.

Mit Standards unmittelbar zusammen hängen **Aufgabenkonstruktionen**, Tests, nationale Vergleichsarbeiten und mehr. In den Aufgaben „materialisieren“ sich am Schluss die Kompetenzerwartungen. Damit sind auch Dimensionen von Unterrichtsmaterialien angesprochen. Die Empirie, die in den einzelnen Feldern zu leisten ist, verweist aufeinander. ohne identisch zu sein.

Die folgende Grafik gibt eine Orientierung über die genannten Dimensionen:



Die Grafik gibt die notwendige künftige Orientierung der Deutschdidaktik wieder. Das Symposium 2006 „Kompetenzen im Deutschunterricht“ muss in seiner Gliederung gegenwärtig dem Modell der Arbeitsbereiche folgen, mit dem Ziel, auf dieser Basis, die künftige Strukturierung entwickeln zu können. Damit wird die Frage aufgeworfen, ob und ggf. wie diese Gliederung in Kompetenzmodelle abbildbar ist. Es liegt nahe anzunehmen, dass z. B. Schreiben und Lesen keine vollständig unabhängigen Kompetenzen bilden, sondern in einem Schriftlichkeitsmodell aufgehoben sind. Diese Fragen werden auf dem Symposium in jeder Sektion immer wieder zu stellen sein.

Wenn es keine eigenen Sektionen für Deutsch als Zweitsprache und Neue Medien gibt, bedeutet dies nicht, dass diese Themen keine Rolle spielen sollten –im Gegenteil. Beiträge hierzu sollten sich an den Inhalten orientieren und diese Aspekte in die jeweiligen Sektionen einbringen.

Unweigerlich wird dieses Symposium Desiderate in der deutschdidaktischen Forschung formulieren. Empirische Arbeiten im Rahmen der Diskussion von Kompetenzmodellen haben wir kaum vorzuzeigen. Aufgabe dieses Symposiums wird es besonders sein müssen, die bislang geleitete Arbeit im Rahmen von Kompetenzmodellen (neu) zu

verorten und neue Forschungsfelder so zu formulieren, dass die in ihnen schlummernden Fragen Lösungen zugeführt werden können.

SEKTIONEN 1 und 2

In der aktuellen Diskussion um Kompetenzen und Standards wird der Bereich der mündlichen Kommunikation präzisere Konturen gewinnen: Zum Profil *Mündlichkeit* gehören die Selbst- und Gegenstandsdarstellung, das adressatenorientierte und zielgerichtete Sprechen mit anderen, das verstehende Zuhören sowie der spielerische und gestaltende Umgang mit Sprache. Die Akzentuierung von pragmatischen Aspekten (Sektion 1) bzw. von ästhetischen Aspekten (Sektion 2) reflektiert die unterschiedliche Schwerpunktsetzung beider Sektionen, die mit einer gemeinsamen Inputveranstaltung starten und im Hinblick auf eine Fokussierung auf wesentliche Aspekte von Kompetenzen und Standards mit einer gemeinsamen Schlussveranstaltung enden.

SEKTION 1: Sprechen und Hören

Rüdiger Vogt (Ludwigsburg) und Brigit Eriksson (Zürich)

Die Modellierung von Kompetenzen im Sprechen und Hören und deren Förderung im Unterricht orientiert sich an dem Ideal eines handlungsfähigen, mündigen und selbstbewussten Individuums: Es soll sowohl seine Interessen durchsetzen können als auch kompromissfähig sein; es soll ebenso sicher auftreten wie sich an andere anpassen können. Als Rahmen für die Ausbildung dieser Fähigkeiten bietet die Schule einen (halb-)öffentlichen Raum, der verschiedene, differenzierte kommunikative Konstellationen zulässt: gemeinsame Diskussionen oder Debatten stehen neben der Gruppenarbeit oder der Präsentation von Arbeitsergebnissen. In der Sektion soll der Frage nachgegangen werden, welchen Beitrag diese Arrangements leisten können für eine Herausbildung und Förderung jener kommunikativen Kompetenzen, die ein erfolgreiches Handeln im gesellschaftlichen Raum ermöglichen.

Für die Sektionsarbeit erbitten wir Beiträge zu den folgenden Schwerpunkten:

Gesellschaftliche Erwartungen

- Über welche Kompetenzen sollten Absolventinnen und Absolventen an den verschiedenen schulischen Schnittstellen verfügen, um den Anforderungen des sozialen, ökonomischen und politischen Lebens gewachsen zu sein?

Konzeptionen von Kompetenzen und Standards

- Wie schlüssig ist die Systematik der verschiedenen Strukturierungsvorschläge von Kompetenzen und Standards, z. B. der KMK-Bildungsstandards, vor dem Hintergrund früherer Lernbereichseingrenzungen und im Vergleich zur Gliederung anderer sprachlicher Kompetenzfelder.

Entwicklung der mündlichen Kompetenzen

- Wie entwickeln sich die mündlichen Fähigkeiten im Spannungsfeld zwischen sozialer Praxis und schulischem Lernen?

- Welche Schwierigkeiten und Probleme haben Schülerinnen und Schüler, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, und wie können sie bearbeitet werden?

Curriculumentwicklung und -evaluation

- Wie wird die Entwicklung der Kompetenzen in den einzelnen Bereichen curricular konzeptualisiert?
- Wie können die zu erreichenden Standards mündlicher Kommunikation überprüft werden?

Kontakt/E-Mail:

Vogt_Ruediger@ph-ludwigsburg.de
brigit.eriksson@phzh.ch

SEKTION 2: Sprechen, zuhören, spielen - szenisch & ästhetisch

Jürgen Belgrad (Weingarten) und Marita Pabst-Weinschenk (Düsseldorf)

Gegenstand der Sektionsarbeit sind die Standards für die Kompetenzbereiche „Sprechen, Zuhören, Spielen“ vor allem in den szenischen und ästhetischen Dimensionen. Gegenüber der pragmatischen Verwendung geht es hier also um ästhetische Kommunikationsprozesse bei Textvorträgen, Lesungen und szenischen Darstellungen.

Dabei werden 4 Teilbereiche der Standards anvisiert, die in den verschiedenen Jahrgangsstufen altersbezogen berücksichtigt werden:

1) zu anderen sprechen: erzählen, schildern und die Wirkungen der Redeweise kennen (Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Klangfarbe, Stimmführung, Körpersprache wie Mimik und Gestik)

2) vor anderen sprechen: Texte sinngebend und gestaltend vorlesen und (frei) vortragen

3) verstehend zuhören: die ästhetische Absicht gesprochener Texte und Redebeiträge verfolgen, aufnehmen und verstehen; Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen wie Stimmführung und Körpersprache entwickeln

4) szenisch spielen: Erlebnisse, Haltungen, Situationen szenisch darstellen: Texte und Rollen szenisch gestalten

Die Beiträge und Diskussionen in der Sektion könnten um folgende Punkte kreisen:

- konzeptionelle Überlegungen zu diesen Standards
- empirische Projekte
- Fragestellungen und Aufgaben zur Überprüfung dieser Anforderungen
- Diskussion von Kern- und Randbereichen

Ferner sind auch Beiträge erwünscht, die die Verbindungen zwischen den pragmatischen und ästhetischen Dimensionen in den Blick nehmen: Welche Bedeutung haben szenische und ästhetische Kompetenzen im Hinblick auf die pragmatische Handlungsfähigkeit?

Kontakt/E-Mail:

Belgrad@ph-weingarten.de
pabst@phil-fak.uni-duesseldorf.de

SEKTION 3: Literarisches Lesen

Irene Pieper (Frankfurt) und Michael Kämper-van den Boogaart (Berlin)

Die Sektion beschäftigt sich mit den Implikationen der Output-Orientierung für literaturdidaktische Arbeits- und Forschungsfelder im Bereich des Lesens. In den derzeit prominenten Lesekompetenzmodellen lässt sich literarische Lesefähigkeit zumeist nicht isolieren. Dieser Quasi-Integration in einen allgemeinen Lesebegriff steht die auch historisch begründete Emphase gegenüber, wonach literarische Bildung das Zentrum des Lese- und Literaturunterrichts ausmache. Angesichts dieses Spannungsfelds stellt die Output-Orientierung eine fundamentale Herausforderung für die Literaturdidaktik dar. Vor diesem Horizont sollen insbesondere folgende Themenstellungen bearbeitet werden:

- (früher) Literaturerwerb und Aufbau von Lesekompetenz
- Konzepte literarischer Bildung und Modellierung von Kompetenzstufen
- Literarische Bildung in der multikulturellen Erlebnisgesellschaft
- Kerncurricula, zentrale Lernstandserhebungen (Zentralabitur) und Kanonfrage

- Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung und Stufen von Bildungsstandards

- Literarisches Lesen und schriftliche Anschlusskommunikationen

Die Beiträge sollten die Pluralität der Bildungsstufen und Schulformen spiegeln. In den Exposés sollte deshalb ein entsprechender Bezug hergestellt werden.

Kontakt/E-Mail:

I.Pieper@em.uni-frankfurt.de
michael.kaemper-van.den.boogaart@rz.hu-berlin.de

SEKTION 4: Lesen von Sachtexten

Petra Josting (Essen) und Jörg Steitz-Kallenbach (Oldenburg)

Sachtexte erfreuen sich derzeit eines wachsenden didaktischen Interesses. Bereits in den 1970er Jahren gab es Vorläufer dieses Interesses (pragmatische Texte im Kontext der linguistischen und kommunikativen Wende), in den 1990er Jahren haben geschlechtsspezifische Überlegungen zur Leseförderung die fachdidaktische Diskussion um Sachtexte geprägt, gelten diese Texte doch als ein Mittel zur Förderung bisher eher leseferner und vom Deutschunterricht schwer zu erreichender SchülerInnen. „PISA“, „IGLU“ und die Debatte um Lesekompetenz gaben der Beschäftigung mit Sachtexten dann insofern eine neue Richtung, als der Begriff der Lesekompetenz neu diskutiert, Prozesse der Informationsentnahme und –verarbeitung im Medienkontext fokussiert wurden sowie die Bestimmung von Standards des Textverstehens mehr in den Mittelpunkt der fachdidaktischen Reflexion rückten. Mit dieser kurzen Skizze ist der Fragehorizont bezeichnet, mit dem sich die Sektion befassen will:

- Welche Behandlung erfahren Sachtexte in der aktuellen und in der zurückliegenden didaktischen Diskussion?
- Welches Spektrum an „Texten“ liegt mit dem Begriff „Sachtexte“ vor und welche Kompetenzen lassen sich modellieren, deren Beherrschung für das Verstehen der „Texte“ notwendig ist?

- Welche Modellierung von Lernprozessen kann den notwendigen Kompetenzerwerb befördern und welche Aufgabenformate, respektive Aufgaben sind geeignet, entstandene Kompetenzen valide und reliabel zu evaluieren?

Kontakt/E-Mail:

petra.josting@uni-essen.de

joerg@steitz-kallenbach.de

SEKTION 5: Leseverstehen – Lesestrategien

Clemens Kammler (Essen) und Irmgard Nickel-Bacon (Wuppertal)

Die neuere Leseforschung hat gezeigt, dass Leseverstehen keine passive „Sinnentnahme“ ist, sondern eine aktive (Re-)Konstruktion von Bedeutung, die ein breites Spektrum von Kompetenzen umfasst. Lesestrategien sind Arbeitstechniken, die den Prozess der Bedeutungskonstruktion unterstützen sollen.

In der Sektion geht es um eine kritisch-konstruktive Reflexion des Lesekompetenzbegriffs der PISA-Studie („reading literacy“) und der daraus hergeleiteten Lesestrategien. Aufgegriffen werden soll die Unterscheidung von basalem und differenziertem Leseverstehen, das jeweils für bestimmte Schulformen und -stufen zu konkretisieren ist. Konstruktive Erweiterungen sind vor allem im Hinblick auf die sog. „textbezogene Interpretation“ literarischer Texte vorzunehmen, um Textverarbeitungskonventionen zu berücksichtigen, die dem Bildungskonzept (und seinem Menschenbild) ebenso entsprechen wie dem literaturdidaktischen Methodenrepertoire.

Am Beispiel konkreter Texte und Leistungsstufen möchten wir folgenden Fragen nachgehen:

- Was kann unter welchen Voraussetzungen (z.B. Curriculum, Kontextwissen) als basales Textverstehen bezeichnet werden?
- Wie lässt sich dieses methodisch sichern?
- Wie lässt sich differenziertes Leseverstehen in unterschiedlichen Bereichen (Sachtexte, literarische Texte, hypermediale Texte) und auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus definieren und überprüfen bzw. messen?

- Wo liegen ggf. die Grenzen solcher Messbarkeit (z.B. im Umgang mit literarischen Texten)?

Insgesamt soll es sowohl um die gründliche Explikation von Zielvorstellungen bezüglich der Lesekompetenz (Textseite) gehen als auch um die darauf aufbauende empirische Erforschung von Schülerleistungen (Leserseite).

Kontakt/E-Mail:

clemens.kammler@uni-essen.de

inickel@uni-wuppertal.de

SEKTION 6: Medienrezeption

Ulf Abraham (Würzburg) und Susanne Göltzner (Heidelberg)

Die „alten“ Medien gehören einerseits zu den bedeutsamsten Sozialisationsfaktoren in Kindheit und Jugendalter (Kinderkassette, Kinderfernsehen, Daily Soap, Videoclip) und sind für Deutsch als Leitfach der Medienerziehung eine Herausforderung. Andererseits haben nicht wenige Genres und Formate auch den Status von Lerngegenständen: Es geht nicht nur um Hörerziehung, sondern auch um das Hörspiel als Gattung; nicht nur um Fernsehkompetenz im Rahmen der Freizeiterziehung, sondern auch um Formate wie Literaturverfilmung, Fernsehspiel und Spielfilm. Die Fähigkeiten und (Filmsprache-, Genre-)Kenntnisse, die Kinder und Jugendliche im Umgang mit diesen Lerngegenständen erwerben, sind nicht unabhängig von jenen, die im Umgang mit Sprache und (Print-)Literatur erworben werden.

Die Sektion möchte nicht erneut Modelle medienintegrativen Unterrichts diskutieren, sondern folgende Fragen an Hand geeigneter Gegenstände und auf sie bezogener didaktischer Konzepte beantworten:

- Welche Kompetenzen brauchen Lernende in Auseinandersetzung mit solchen Medien, wie sind sie auf- und auszubauen?
- Wie sind Ziele und Verfahren im Umgang mit diesen Medien abzugrenzen von, aber auch zu beziehen auf Ziele und Verfahren des Literatur- und Sprachunterrichts?

- Welche aus der außerschulischen Medienrezeption stammenden Erfahrungen können in den Unterricht integriert werden? Wie entwickelt sich das Verständnis für diese Medien?

- Was gehört zum Kern einer „Domäne AV-Medien“, und wie kann eine Stufung „kanonfähiger“ Gegenstände nach Schwierigkeitsgrad aussehen?

- Welche Bildungsstandards sollen formuliert werden für medienästhetisches Lernen (z.B. Kenntnisse über Formate des Fernsehens, Filmsprache und Filmanalyse, aber auch zu erwerbende Fertigkeiten und Fähigkeiten sollen berücksichtigt werden)?

Kontakt/E-Mail:

ulf.abraham@freenet.de
goelitzer@ph-heidelberg.de

SEKTION 7: Texte schreiben

Michael Becker-Mrotzek (Köln) und Kirsten Schindler (Aachen)

Die Fähigkeit, selbständig und kooperativ Texte für unterschiedliche Zwecke zu produzieren, gehört in hochliterarisierten Gesellschaften unstrittig zu den Schlüsselqualifikationen. In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss gehört das Schreiben neben dem Lesen und der mündlichen Kommunikation zu den drei handlungsbezogenen Kompetenzbereichen.

Wir wollen in der Sektion der zentralen Frage nachgehen, wie man für den Bereich der Schreibkompetenz zu verlässlichen und sinnvollen Standards und Curricula kommen kann:

- *Bestandsaufnahme:* Welche Kompetenzen, Standards und (Schreib-)Aufgaben werden in den offiziellen Lehrplänen und Anforderungen von Schule und Hochschule sichtbar?

- *Schreibentwicklung:* Wie lässt sich die Entwicklung der Schreibkompetenz mit Blick auf (ein- und mehrsprachige) Individuen, Schreibaufgabe, Textart und Domäne (Handlungsfelder) modellieren? Welchen Einfluss hat der (Schreib-)Unterricht auf die Entwicklung der Schreibkompetenz?

- *Schreibanforderungen:* Wie wird für unterschiedliche Zwecke, Medien und Adressaten geschrieben? Welche Bedeutung haben unterschiedliche Schreibwerkzeuge für die Textproduktion und die Schreibentwicklung?

- *Konsequenzen:* Welche Folgerungen ergeben sich aus der Schreibentwicklung einerseits und den Anforderungen an die Textproduzierenden andererseits für die Kompetenzmodelle, Standards und Curricula sowie für die Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen?

Kontakt/E-Mail:

Becker.Mrotzek@uni-koeln.de
K.Schindler@tk.rwth-aachen.de

SEKTION 8: Rechtschreiben

Gabriele Hinney (Hildesheim) und Astrid Müller (Hamburg)

Die interdisziplinäre Vernetzung mit den Bereichen Schriftspracherwerb und Lernschwierigkeiten, Reflexion über Sprache und Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht ist für die Diskussion in der Sektion grundlegend. Im Wesentlichen ist zu fragen, wie und unter welchen Bedingungen Lernende Rechtschreibkompetenz erwerben und wie sich diese Kompetenz modellieren und empirisch überprüfen lässt.

Daraus ergeben sich folgende Schwerpunkte für die Arbeit in der Sektion:

- Wie lassen sich Kompetenzen im Bereich Rechtschreiben für die Grundschule und die Sekundarstufe I beschreiben (systematisch und empirisch)? Dabei interessieren besonders die folgenden Fragen:

- Wie sinnvoll ist für den Bereich des Rechtschreiblernens eine Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen? Welche Bedeutung kommt dem Problemlösungs- bzw. dem metakognitiven Wissen zu? - - Wie ist das Verhältnis von implizitem und explizitem Wissen?

- Welche Konsequenzen haben diese Überlegungen für die Gestaltung von Aufgaben und deren Überprüfbarkeit?

- Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Modellierung von Kompetenzen für die Förderdiagnostik? Als besonders dringlich erscheinen uns Beiträge, die das Produkt – Prozess – Paradigma problematisieren.

Kontakt/E-Mail:

ghinney@web.de
astrid.mueller@hamburg.de

SEKTION 9: Schriftspracherwerb

Swantje Weinhold (Lüneburg) und Hans-Werner Huneke (Freiburg)

Der Begriff Schriftspracherwerb, der sich für das Lesen- und Schreibenlernen in den ersten Schuljahren durchgesetzt hat, schließt die Auseinandersetzung mit allen, also mit inhaltlichen, konzeptionellen, orthographischen, grammatischen und motorischen Aspekten der geschriebenen Sprache ein.

Obwohl dieser komplexe Lernprozess nicht erst in der Schule beginnt und – quer zu Lernbereichen und Fächern – weit in die Sek.I hineinreicht, gibt es spezifische Kompetenzen, die Kinder für die Produktion und Rezeption von Schriftsprache in der entwicklungsintensiven Phase des Anfangsunterrichts erwerben müssen. Die Forschung hat bereits Schreib- und Leseleistungen von Kindern am Schulanfang beobachtet und vor einem schriftlinguistischen und entwicklungspsychologischen Hintergrund analysiert, um Lernerkompetenzen und die zugehörigen Erwerbsprozesse näher bestimmen zu können. Zu untersuchen bleiben folgende Fragen, zu denen Beiträge erwünscht sind:

- Wie sind die Kompetenzen genau zu definieren?
- Welches deklarative und prozedurale Wissen über Schriftsprache ist anschlussfähig?
- Was wissen Schüler Ende Klasse 2 über das Lesen und Schreiben, was sollten sie können?
- Welche Standards sollten für Institutionen – Kindertageseinrichtungen, Übergang Kindergarten/Schule Eingangsstufe der Schule, – gelten?
- Steht die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und der individuellen Lernverläufe nicht im

Widerspruch zum homogenisierenden Ansatz von Standards?

- Welche Aufgaben/Tests sind geeignet, um elementare Lese- und Schreibleistungen zu beobachten und welche Schlüsse über Kompetenzen lassen sich daraus ziehen?

- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Lehrerbildung?

Kontakt/E-Mail:

weinhold@uni-lueneburg.de
huneke@ph-freiburg.de

SEKTION 10: Über Grammatik sprechen

Hildegard Gornik (Hildesheim) und Matthias Granzow-Emden (Heidelberg)

Welche Aspekte von Sprache im Deutschunterricht wann und in welcher Weise zu thematisieren sind, ist eine alte sprachdidaktische Frage, die in den letzten Jahren vor allem unter der Perspektive der Entwicklung von Sprachbewusstheit diskutiert wurde. Sie wird mit der Einführung von Standards keinesfalls beantwortet, sondern stellt sich vielmehr neu und schärfer.

Die Anforderungen an Schülerinnen und Schüler werden in den vorliegenden Versionen der Standards diffus und widersprüchlich beschrieben. Dies zeigt sich auch in den Aufgabenbeispielen, in denen Grammatisches nur am Rande eine Rolle spielt. Nötig ist daher zunächst eine kritische Sichtung dessen, was in den vorliegenden Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (D), den „Erwartungshorizonten“ der Länder und in den Kerncurricula zur Thematisierung von Sprache formuliert ist. Kritisch diskutiert werden sollte in diesem Zusammenhang auch die länderübergreifende Orientierung an der von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Terminologie von 1982 („Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“). Darüber hinaus ist zu klären, über welche Kompetenzen jemand verfügt, der über Grammatik sprechen kann: Führt explizites grammatisches Wissen zu einem bewussteren Umgang mit Sprache?

In der Sektion soll es sowohl um konzeptionell als auch um empirisch zu beantwortende Fragen gehen (Bezugspunkte sind die bis zum Zeitpunkt der Tagung vorliegenden Kompetenzmodelle, Standards und Aufgabenbeispiele):

- Kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion zum expliziten grammatischen Wissen: Welche Kompetenzen und Standards werden von administrativer Seite für die verschiedenen Schularten und –stufen vorausgesetzt; wie schlagen sich diese in Aufgaben nieder?
- Wie lassen sich Kompetenzen im Umgang mit Grammatik theoretisch-konzeptionell bzw. empirisch fassen?
- Welche Grammatik wollen wir vermitteln?
- Wie müsste diese Grammatik vor dem Hintergrund der mehrsprachigen Wirklichkeit an unseren Schulen modelliert werden?
- Was ist und welchen Stellenwert hat die immer wieder geforderte funktionale Grammatik?

Kontakt/E-Mail:

gornik@rz.uni-hildesheim.de
granzow-emen@t-online.de

SEKTION 11: Diagnoseverfahren und Förderkonzepte bei schwierigen Lernentwicklungen

Ingrid Schmid-Barkow (Freiburg) und Sven Nickel(Bremen)

In den momentan zu beobachtenden Bildungstest- und Evaluationsverfahren steht die Diagnose stets am Ende des schulischen Unterrichtsprozesses und dient dazu, die Leistungen von Schülern zu messen und zu überprüfen, inwiefern diese vorab definierten Standards entsprechen.

Im Gegensatz zu solchen Formen der „Endkontrolle“ setzen wir die Diagnose an den Beginn der Unterrichtsarbeit. Hier hat die Diagnose die Funktion, die Lernvoraussetzungen von Schülern zu definieren, und liefert somit die Datenbasis für die Entwicklung eines den jeweiligen Lernbedingungen angemessenen Unterrichtskonzepts.

Ziel der Sektion ist es, im Hinblick auf Schüler, deren (schrift)sprachliche Lernentwicklung sich

aus den verschiedensten Gründen schwierig gestaltet, folgende Fragen zu diskutieren:

- Wie kann die Forderung nach „Lernstandsdiagnosen“ befriedigt werden? Welche standardisierten / informellen Verfahren sind angemessen und praktikabel einsetzbar?
- Für welche Bereiche stehen entwicklungsorientierte Messinstrumente zur Verfügung und was leisten sie?
- Ist Diagnose ein singuläres/punktueller Ereignis oder können Lernarrangements so gestaltet werden, dass Diagnose und Förderung im fortlaufenden Prozess wechselseitig ineinander greifen?
- Wie konzipiert man differenzierende Lernangebote: von einem mittleren Anspruchsniveau aus mit Reduktion für schwache Lerner und Zusatzaufgaben für schnelle - oder von einem gemeinsamen Fundament aus in qualitativ erweiternden Schritten?
- Wird Differenzierung vom Lehrenden „verordnet“ oder kann sie verantwortbar von den Lernern selbst ausgehen?

Kontakt/E-Mail:

Ingrid.Schmid-Barkow@t-online.de
sven.nickel@alphabetisierung.de

SEKTION 12: Zwischen wissenschaftlichen und kommerziellen Interessen - Schulbücher und Unterrichtshilfen

Reinhard Wilczek (Essen) und Anja Ballis (Augsburg)

Gegenstand der Sektionsarbeit ist die Untersuchung von Schulbüchern und Unterrichtshilfen, die in einer großen Zahl auf dem Markt sind, aber von der Fachdidaktik eher „misstrauisch“ betrachtet werden. Dennoch prägen sie in nicht unerheblichem Maße den Unterrichtsalltag, sowohl was die konzeptionelle Gestaltung von Unterrichtsstunden als auch die Initiierung von Lernprozessen und die Prüfungsvorbereitung der Schüler/innen betrifft. Gerade in Zeiten, in denen einerseits die Lehrpläne immer größere Freiräume ermöglichen und andererseits verbindliche Standards verabschiedet werden, kommt der Konzep-

tion von Schulbüchern und Unterrichtshilfen eine bedeutsame Funktion zu: Sie konkretisieren die Vorgaben und können unter Umständen als „heimlicher Lehrplan“ einer Normierung bestimmter Inhalte und Methoden Vorschub leisten.

Dem Gefüge von schulischem Lehren und Lernen, fachdidaktischen Positionen und wirtschaftlichen Belangen widmet sich die Sektion, indem unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen an Schulbücher und Unterrichtshilfen diskursiv erläutert werden. Dabei ist an eine Gesprächsrunde gedacht, in der Lehrer/innen und Fachwissenschaftler/innen ebenso eingebunden werden wie Verlagsmitarbeiter/innen. Positionen sollen dargelegt und erläutert werden, um Lehr- und Lernmaterialien adäquat beurteilen zu können sowie Impulse für ihre Entwicklung zu geben.

Schwerpunkt für die Sektionsarbeit sollen die folgenden Problemkreise sein:

1) Lehr- und Lernmaterialien und ihre Kompetenzdimensionen

Welche Kompetenzbegriffe können Lernmaterialien zugrunde liegen und welche Kompetenzbereiche sind mit ihnen sichtbar zu machen? Wie sehen die schulischen Entscheidungsprozesse aus, die etwa zur Auswahl eines Lehrbuches führen (Beteiligung von Verlagen, Herausgebern, Autoren, Ministerien)? Gibt es vielleicht neue Kriterien und Modellierungskonzepte für Lehr- und Lernhilfen in der Schule des 21. Jahrhunderts, die empirisch fundiert werden können?

2) Standards in Lehr- und Lernmaterialien

Auf welche Weise werden neuere Erkenntnisse (z.B. der Schreibforschung) in den Lehrbüchern und Materialien umgesetzt? Inwiefern prägen Standards die Genese von Lehr- und Lernmaterialien? Oder können Lehr- und Lernmittel vielleicht sogar Schrittmacher der neuen Standardisierungskonzepte sein?

3) Lehr- und Lernmaterialien in ihrem didaktischen und gesellschaftlichen Entscheidungsumfeld

Welche Auswirkungen ergeben sich für die Vorbereitung der Lehrkräfte und die Prüfungsanforderungen an die Schüler/innen? Warum erscheint für Lehrkräfte der „Griff“ zur Lernhilfe oftmals lohnender als zu fachdidaktischen Veröffentlichungen? Wie ist das sprunghaft wuchernde Wachstum von im Internet angebotenen Unterrichtsmaterialien zu bewerten? Welche Zielgruppen werden systematisch erschlossen, welche systema-

tisch ausgeschlossen? Welche Lern- und Lehrmaterialien sind besonders erfolgreich auf dem Markt und warum? Wie ist der Einfluss zu messen und zu bewerten, der durch Lehr- und Lernmaterialien auf den Schulunterricht ausgeübt wird?

Kontakt/E-mail:

hermes151@freenet.de

anja.ballis@phil.uni-augsburg.de

SEKTION 13: Standard- und Aufgabenkonstruktion

Juliane Köster (Jena) und Thomas Lindauer (Aargau)

Im Fokus dieser Sektion steht der Zusammenhang von Standardkonstruktion und Kompetenzmodellen. Folglich gilt es, a) die Konzeptualisierung von Kompetenzmodellen und b) die Modellierung von Aufgaben zur Überprüfung erworbener Kompetenzen zu diskutieren.

a) Hinsichtlich des ersten Schwerpunkts wird um Beiträge gebeten, die sich mit der Generierung von Kompetenzmodellen einschließlich der Reflexion bestehender Ansätze (auch aus anderen Ländern) beschäftigen. Dabei geht es um folgende Grundsatzfragen: Wie konzipiert man Kompetenzmodelle? Wie sind die fachlichen Domänen zu definieren? Wie elaboriert sollen Kompetenzen formuliert werden? Wie kann die Distinktheit und Stufung zwischen den einzelnen Sprachkompetenzen herausgearbeitet werden?

b) Um Leistungsfähigkeit und Grenzen von Kompetenzmodellen in den Blick zu nehmen, sollen unter dem zweiten Schwerpunkt Fragen der Vielfalt von Aufgabentypen, der Differenz von Lern- und Prüfungsaufgaben sowie der schwierigkeitsbestimmenden Aufgabenmerkmale diskutiert werden. Dabei soll auch das Problemfeld von Aufgaben für Lerner nichtdeutscher Muttersprache fokussiert werden.

Verknüpft werden beide Schwerpunkte durch Fragen nach der Bemessung und Formulierung domänenspezifischer Kompetenzstufen: Da es darum geht, Kompetenzen sichtbar zu machen, sind konkrete Anwendungsfelder, konkrete materielle Tätigkeiten sowie die Frage konkreter fachlicher und überfachlicher Wissensbestände zu erörtern.

Kontakt/E-Mail:

Juliane.Koester@uni-jena.de
th.lindauer@bluewin.ch

SEKTION 14: Systemmonitoring und Unterrichtsentwicklung im Fach Deutsch

Albert Bremerich-Vos (Hildesheim) und Rainer Peek (Soest)

In fast allen Bundesländern gibt es mittlerweile – jeweils flächendeckend für ausgewählte Klassenstufen – „zentrale Deutscharbeiten“, „zentrale Lernstandserhebungen“, „Orientierungsarbeiten“, „Kompetenztests“ oder „Vergleichsarbeiten“. Hier werden den Schulen kriteriums- und normorientiert Vergleichswerte zu den Leistungen der eigenen Schülerschaft angeboten, die sie als Instrument der Unterrichtsentwicklung vor Ort nutzen sollen.

Hinzu kommen deutschdidaktisch relevante bundeslandspezifische (z. B. KESS in Hamburg), nationale (DESI) und internationale (PISA, IGLU) Leistungsstudien, die – in der Regel stichprobenbasiert – auf Aspekte des Systemmonitorings hin angelegt sind.

In der Sektion sollen – mit dem Blick auf „Deutsch“ – abgeschlossene und laufende Projekte aus dem Kontext „Lernstandserhebungen / Vergleichsarbeiten“ (wie z. B.: *Vergleichsarbeiten in Deutsch in 4. Grundschulklassen (VERA)*, *Orientierungsarbeiten an den Grundschulen in Bayern*, *Thüringer Kompetenztests*, *Zentrale Lernstandserhebungen in der neunten Jahrgangsstufe in Nordrhein-Westfalen*, *Sächsische Orientierungsarbeiten*) und aus dem Bereich der large scale assessments (wie z. B. *Programm for International Student Assessment (PISA)*, *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU/PIRLS)*, *Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International (DESI)*, *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern (KESS)*) vorgestellt werden.

Dabei sollen zwei Perspektiven dominieren:

Mit Blick auf die Tests und auf die veröffentlichten Ergebnisse soll erstens u.a. gefragt werden:

Inwieweit gilt der Anspruch, die Breite des Faches Deutsch abzubilden?

- Welche Formate werden mit welchen Begründungen favorisiert?

- Was lässt sich zur Kooperation bzw. Konkurrenz von „Methodikern“ und „Fachdidaktikern“ sagen?

In den Landesinstituten bzw. den sich neu gründenden Qualitätsagenturen beschäftigen sich Fachreferentinnen und Fachreferenten mit den Studien, um sie für die Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar zu machen.

- Wie können die bisherigen Erfahrungen resümiert werden?

- Inwieweit ist die Arbeit an Fort- und Weiterbildungsmaterialien für Kolleginnen und Kollegen sowie an fachbezogenen Förderprogrammen für Schülerinnen und Schüler gediehen, die sich an empiriegestützte Projekte zur Standardüberprüfung binden?

Ziel der Sektionsarbeit ist es nicht zuletzt, den Dialog zwischen den Psychometrikern (oder auch „Methodikern“) auf der einen und den fachdidaktisch orientierten Aus- und Fortbildnern auf der anderen Seite zu intensivieren.

Kontakt/E-mail:

bremeric@rz.uni-hildesheim.de
rainer.peek@mail.lfs.nrw.de

Call for Papers

Anmeldung zu Vorträgen/Projektvorschlägen mit einem kurzen Exposee (max. 1 Seite) bis zum 15. November 2005 an die Sektionsleiter oder an Symposium Deutschdidaktik 2006 Pädagogische Hochschule Kirchplatz 2 88250 Weingarten z.H.v. Martin Böhnisch oder an sdd@ph-weingarten.de.

Bitte geben Sie die Sektion für ihren Beitrag eindeutig an.

Standards Weitere Beiträge zur Diskussion

Unser Symposium wird „Kompetenzen im Deutschunterricht“ heißen. Das suggeriert, es gäbe einen Konsens darüber, was unter Kompetenz zu verstehen sei. Um die Bandbreite zu zeigen und auch als Vorwegdiskussionsbeitrag zum Symposium nachfolgend verschiedene Begriffsbestimmungen und danach verschiedene Kompetenz-/Standardmodelle.

Begriffsbestimmungen

Oser, F. (1997): „Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemaßstab standhalten, nennen wir Standards. Standards sollen in komplexen und unterschiedlichen Situationen zur Anwendung kommen. Nur Experten verfügen über Standards, und insofern ein Laie ohne jegliche Voraussetzung das Gleiche in gleich guter Weise tun kann wie ein Professioneller, kann man nicht von Standards sprechen. Standards sind einerseits durch Leistungs- und Qualitätsniveaus geprägt, andererseits können sie auch Richtschnur für eine Ausbildung und deren Evaluation werden.“[...]

Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15/1, S. 26-36

DIHK (2001): „Kompetenz ist die Handlungsfähigkeit und -bereitschaft von Mitarbeitern, ihre betrieblichen Aufgaben bearbeiten und neue Felder erschließen zu können. Der Kompetenz von Fach- und Führungskräften kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Die Kompetenzentwicklung ist ein komplexer und langwieriger Prozess, der Erfahrung mit theoretischem, explizitem Wissen verknüpft. Fachliche, methodische und soziale Elemente sind miteinander so zu verknüpfen, dass neben dem theoretischen Verständnis eine praxisorientierte, effektive Anwendung ermöglicht wird.“

DIHK (2001): Wege zur Kompetenzentwicklung. Unter: www.wis.ihk.de

Klieme, E. (2002): „Standards beschreiben in einem ersten Schritt, welche Lernergebnisse man bis zum Ende eines bestimmten Jahrgangs oder einer Altersstufe erwartet. Es geht um Wissen, um Haltungen, Einstellungen, Interessen und um grundlegende Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. Man spricht daher von *content standards* oder curricularen Standards. Anders als in Lehrplänen werden aber nicht einzelne Lernziele und -inhalte aufgelistet und zeitlich angeordnet. Standards sollten vielmehr die zentralen Kompetenzbereiche herausarbeiten, die im Laufe der schulischen Ausbildung aufgebaut werden. Standards müssen daher die Grundprinzipien des Lernens und die Leitbilder der Fächer klar darlegen.“

Klieme, E. (2002): Bildungsstandards als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. In: Schulverwaltung. Ausgabe Niedersachsen und Schleswig-Holstein 12(2002)12, S. 340-344

KMK (2004): „Bildungsstandards werden international in der Regel als normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen verstanden. Je nachdem, worauf sich diese Vorgaben beziehen, ob auf die Inhalte, Bedingungen oder Ergebnisse der Lehr- und Lernprozesse, und auf welche Niveauanforderungen (Mindest-, Regel- oder Maximalstandards) sie jeweils spezifiziert werden, unterscheidet man zwischen folgenden Standards: Inhaltliche Standards [...], Standards für die Lehr- und Lernbedingungen; Leistungs- oder Ergebnisstandards [...]; Niveauanforderungen [...]“. Die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen. Die Bildungsstandards konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Fachs und beschreiben erwartete Lernergebnisse. Entsprechend der oben skizzierten Systematik stellen die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz somit eine Mischung aus Inhalts- und Outputstandards dar

Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Argumentationspapier v. 16.12.2004 UNTER: WWW.KMK.ORG

Kommentar der DIHK zu den Bildungsstandards DEUTSCH (KMK)

„Anmerkungen zu den Fachstandards: Deutsch: Die Beschreibung der Kompetenzbereiche wurde an dem überarbeiteten Konzept des mittleren Bildungsabschlusses ausgerichtet. Einzelne Kompetenzen sind jedoch unkonkret formuliert, lassen der Auslegung breiten Raum bzw. vermitteln keine konkrete Vorstellung von dem Geforderten. Beispiel: „Sie denken über Sprache nach, indem sie die erforderlichen Fachbegriffe verwenden“ oder „verfügen über einen grundlegenden Wortschatz in der Standardsprache“.

Beim Standard „Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen“ sollten folgende

Ergänzungen vorgenommen werden: „Intentionen eines Textes erkennen *und ihnen entsprechende Aussagen zuordnen*“, verschiedene Textfunktionen und Textsorten

unterscheiden: informieren (z.B. Lexikontext, Vermerk), appellieren..., referieren/ wiedergeben (Protokoll)“.

Die Methoden und Arbeitstechniken im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ sollten beim Stichwort „Recherchieren“ um das Analysieren und Vergleichen ergänzt werden, der Stichpunkt „Inhalte mit eigenen Worten wiedergeben“ um den Zusatz „*auch zusammenfassend wiedergeben*“.

Der letzte Punkt des Standards „Texte schreiben“ sollte lauten: „Texte mit Hilfe von neuen Medien verfassen, z.B. *Textverarbeitungsprogramme, Mailprogramme*“ (Das

Chatten muss unserer Auffassung nach nicht in der Schule geübt werden.) In den Standards „Texte überarbeiten“ sollte eingefügt werden: „*eigene und fremde Texte hinsichtlich... revidieren.*“

Positiv anzumerken ist, dass der Standard „Richtig schreiben“ deutlich differenziertere

Forderungen stellt als das in den Entwürfen zum mittleren Schulabschluss der Fall war. Die Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sollten jedoch auch beim Verlassen der Hauptschule beherrscht werden. Es müsste also heißen „...kennen und sicher anwenden.“ Das Gleiche gilt unter dem Standard „Textbeschaffenheit analysieren...“ (S. 15). Auch dort muss es heißen: „grundlegende Regeln der Orthografie und Zeichensetzung kennen und beim Sprachhandeln sicher anwenden.“

DIHK (2004): Stellungnahme des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) zu den Entwürfen der Kultusministerkonferenz (KMK) für Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Klasse 9) in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch). Unter: www.dihk.de

Unsere Stellungnahme zu den KMK-Standards Lehrerbildung (Bildungswissenschaften), die im letzten Rundbrief zu lesen war, wurde inzwischen von der KMK ebenso wie von zahlreichen Ministerien beantwortet, wobei unisono darauf verwiesen wurde, dass künftig die Fachverbände befragt würden.

Standards, die in der Lehrerbildung diskutiert werden

Fritz Oser 1997 (*Standards in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15/1, S. 26-36*)

	Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B.
1. Gruppe Lehrer- Schüler- Beziehungen	<p>1 mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen</p> <p>2 den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung zu geben</p> <p>3 wie schulische und soziale Leistungen in verschiedener Weise (auch symbolisch) belohnt werden können.</p> <p>4 zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu „gelernter Hilflosigkeit“ führen.</p> <p>5 wie ich mit positiven Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen unterstützen kann (Pygmalion-Effekt).</p> <p>6 wie ängstliche Schülerinnen und Schüler durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit bekommen können</p>
2. Gruppe Schülerunterstützen- des Handeln und Di- agnose	<p>7 zu diagnostizieren, welche Ursachen Mißerfolg, Aggression, Ängste, Blockierungen etc. haben und darauf zu reagieren</p> <p>8 den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verhalten usw.) zu diagnostizieren.</p> <p>9 Nachahmungsprozesse unter den Schülerinnen und Schülern zu beobachten.</p> <p>10 unterschiedliche Gefährdungen (z.B. durch Gewalt, Drogen, Selbstmord usw.) in jedem Alter, das ich unterrichte, festzustellen und entsprechend einzugreifen.</p> <p>11 die Ablösung vom Elternhaus zu verstehen und auf unterschiedliche Ablösungsformen zu reagieren.</p> <p>12 wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren kann.</p>
3. Gruppe Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken	<p>13 wann ich außenstehende Expertinnen und Experten (Erziehungsberatung, Schulpsychologischer Dienst, Rechtsdienst usw.) heranziehe.</p> <p>14 unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln.</p> <p>15 was man tun muss, wenn ein Schüler oder eine Schülerin umgestuft werden muss.</p> <p>16 wie ich mit Meinungsmachern und geheimen Diktaturen in der Schule umgehen kann</p> <p>17 wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.</p>
4. Gruppe Aufbau und Förde- rung von sozialem Verhalten	<p>18 wie Schülerinnen und Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten verlieren und neue erwerben können.</p> <p>19 wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B. helfen, unterstützen, beistehen usw.) fördern kann.</p> <p>20 wie lern- und/oder körperbehinderte Kinder in einer Klasse integriert werden können.</p> <p>21 Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung der Schulkultur nutzen.</p> <p>22 wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden rational/konstruktiv Konflikte zu lösen</p> <p>23 wie ich Kinder dahingehend unterstützen kann, dass sie Freundschaften aufbauen können.</p>
5. Gruppe Lernstrategien ver- mitteln und Lernpro- zesse begleiten	<p>24 wie Schülerinnen und Schüler Lernstrategien erarbeiten, ihr Lernen überwachen und über ihre Lerngewohnheiten nachdenken können.</p> <p>25 wie Schülerinnen und Schüler alleine ein Thema erarbeiten können.</p> <p>26 wie man mit Schülern und Schülerinnen Fehler so bespricht, dass sie etwas daraus lernen.</p> <p>27 wie man Schülerinnen und Schülern zeigt, wie sie ihre Lernschritte einteilen können.</p> <p>28 dem Schüler und der Schülerin zu zeigen, wie er/sie sich selbst kontrolliert.</p>

	<p>29 den Schülern und Schülerinnen zu zeigen, wie sie ein Lerntagebuch führen können.</p> <p>30 wie Schülerinnen und Schüler lernen, sich allein in einer Bibliothek zurechtzufinden.</p> <p>31 wie man vermeiden kann, dass Schüler und Schülerinnen schnell vergessen, und wie man das Behalten systematisch unterstützen kann.</p> <p>32 wie man Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut und so dem erworbenen Wissen Sicherheit verleiht.</p> <p>33 wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden.</p> <p>34 Motivationstheorien auf ihre Wirkung hin zu befragen und auszuprobieren.</p>
<p>6. Gruppe Gestaltung und Methoden des Unterrichts</p>	<p>35 den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern vielfältiges Handeln (schreiben, lesen, sprechen usw.) möglich wird.</p> <p>36 die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, klar und eindeutig zu bestimmen und zu gestalten.</p> <p>37 die Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts einzuschätzen</p> <p>38 verschiedene Formen des individuellen und selbständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen..</p> <p>39 Gruppenteilungen nach unterschiedlichen Kriterien und Prinzipien vorzunehmen.</p> <p>40 Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten.</p> <p>41 jahrgangsübergreifend zu unterrichten</p> <p>42 wie man eine Werkstatt vorbereitet und Werkstattunterricht sinnvoll organisiert.</p> <p>43 wie man Diskussionen von Schülerinnen und Schülern, die spontan entstehen, fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringen kann.</p>
<p>7. Gruppe Leistungsmessung</p>	<p>44 unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden.</p> <p>45 den Fortschritt der Leistung mit unterschiedlichen Kriterien und Instrumenten zu messen.</p> <p>46 wie man schriftliche und mündliche Arbeiten unterschiedlich beurteilen kann.</p> <p>47 dass der Schüler und die Schülerin die Kriterien dessen, was gefordert ist, kennen muss, um erfolgreich zu sein.</p> <p>48 Einen Lernbereich nach Kriterien zu verfassen und mit Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern zu besprechen.</p>
<p>8. Gruppe Medien</p>	<p>49 Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht zu nutzen und Nachteile zu vermeiden.</p> <p>50 Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Folien, Dias usw.) selbst herzustellen und im Unterricht sinnvoll einzusetzen.</p> <p>51 Unterrichtsmedien (PC, Bild, Ton, Film, Modell etc.) bereitzustellen und sie so einzusetzen, dass sie der Anschauung dienen.</p>
<p>9. Gruppe Zusammenarbeit in der Schule</p>	<p>52 wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind und wie Konflikte in diesem Bereich bearbeitet werden können.</p> <p>53 professionelle Regeln des Umgangs mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht zu entwickeln.</p> <p>54 ein Berufs- und/oder Schulleitbild zu formulieren und im alltäglichen Unterricht zu realisieren</p> <p>55 sich gemeinsam mit Kolleg/innen auf Standards der Lehrerhandeln zu einigen.</p> <p>56 auf welchen Gebieten und wie ich mit Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss</p> <p>57 den Unterricht von Kolleginnen oder Kollegen zu beobachten und differenziert feed-back zu geben.</p> <p>58 wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann.</p> <p>59 wie man die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel sinnvoll einsetzt.</p>
<p>10. Gruppe Schule und Öffent-</p>	<p>60 wie die Anliegen von Schule und Lehrerschaft in der Öffentlichkeit und gegenüber den vorgesetzten Stellen vertreten werden können.</p>

lichkeit	<p>61 Wie mittels Methoden der Selbst- und Fremdevaluation die Leistungen der Schule öffentlich dargestellt werden können.</p> <p>62 Welche Möglichkeiten der Einflußnahme ich auf bildungspolitische Fragen habe (z.B. Budgetverteilung, Klassengröße, Erlasse und Richtlinien).</p> <p>63 Das Schulen in ein lokales Umfeld eingebunden sind und wie man Kontakte mit der Öffentlichkeit sinnvoll herstellen kann.</p> <p>64 Die öffentliche Aufgabe der Schule an Elternabenden und ähnlichen Veranstaltungen darzustellen.</p>
11. Gruppe Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft	<p>65 wie ich mich vor Überlastung (burn-out-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann.</p> <p>66 wie ich mir ein persönliches Fortbildungsprogramm zusammenstellen kann.</p> <p>67 welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine „Klasseadministration“ effektiv organisiere.</p> <p>68 wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, erlasse und Richtlinien informieren kann.</p> <p>69 unterschiedliche Computerprogramme kräftesparend für Unterrichtsvorbereitung und –durchführung sinnvoll einzusetzen.</p>
12. Gruppe Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen	<p>70 gesellschaftlich und fachlich bedeutsame Lerninhalte auszuwählen.</p> <p>71 Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich zu formulieren.</p> <p>72 die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) zu gliedern.</p> <p>73 den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind.</p> <p>74 sich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren.</p> <p>75 unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltspezifisch angepasst zu einzusetzen.</p> <p>76 Methoden zu variieren und die Methodenwahl zu begründen.</p> <p>77 welches die wichtigsten Schritte des Problemlösens sind und wie man sie im Unterricht verwirklicht.</p> <p>78 wie man Schülerinnen und Schülern reale Erfahrungen ermöglicht, diese reflektiert und mit vermitteltem Wissen koppelt.</p> <p>79 wie man mit Schülerinnen und Schülern einen Begriff oder ein Konzept aufbaut und anwendet und sie dabei aktiv mitarbeiten lässt den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und der Schulbücher klar zu strukturieren.</p> <p>80 die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Schulbücher zum Fach aufzuzeigen.</p> <p>81 Fachlehrmittel zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen.</p> <p>82 mit den Schülerinnen und Schülern übersichtliche und realistische Tages-, Wochen-, Halbjahres- und Jahrespläne zu erstellen.</p> <p>83 zu einer Lektion Lektionsgruppe eine inhaltliche Strukturskizze zu erstellen.</p> <p>84 exemplarisch Inhalte auszuwählen</p> <p>85 die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu erarbeiten.</p> <p>86 selber Übungsmaterialien, ähnlich wie sie sich in einem Lehrbuch finden, herzustellen.</p> <p>87 wie man sinnvoll Hausaufgaben erteilen und überprüfen kann.</p> <p>88 den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu mehrfachen Verarbeitung (schriftlich, bildlich, sensomotorisch, auditiv) von neuen Lerninhalten zu geben.</p> <p>89 alternative Lehr-Lern-Strukturen wie Projekte, Epochenunterricht, handlungsorientierter Unterricht etc. erfolgreich durchzuführen.</p>

Standards der Gesellschaft für Fachdidaktik GFD

Kompetenzbereiche, Basale Kompetenzen und basale Standards

Kompetenzbereiche mit basalen Kompetenzen	Basale Standards
1. Kompetenz zur theoriegeleiteten fachdidaktischen Reflexion (R)	
1.1 Fähigkeit, fachdidaktische Theorien und Konzeptionen zu rezipieren, zu reflektieren und auf schulische und außerschulische Praxisfelder zu beziehen. (à R1, R2, R3, R4)	
	S1: Ausgewählte fachdidaktische Theorien und Konzeptionen strukturiert und systematisch darstellen und erläutern.
	S2: Kernaussagen und deren Zusammenhang diskutieren und beurteilen.
	S3: Theorien und Konzeptionen auf ausgewählte außerschulische und schulische Felder beziehen.
1.2 Fähigkeit, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Theorien und Konzeptionen auf fachliches Lehren und Lernen zu beziehen (à R5, R6)	
	S4: Fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Theorien und Konzeptionen strukturiert und systematisch darstellen und erläutern
	S5: Kernaussagen und deren Zusammenhang diskutieren und beurteilen.
	S6: Theorien und Konzeptionen auf ausgewählte außerschulische und schulische Felder beziehen.
2. Fachbezogene Vermittlungs- Unterrichtskompetenz (U)	
2.1 Fähigkeit, Fachunterricht in unterschiedlicher Breite und Tiefe begründet zu planen, durchzuführen und auszuwerten. (à U1, U4, U6)	

	S7: Konzepte und Parameter für die Planung von Fachunterricht in unterschiedlicher Reichweite kennen und ins Verhältnis zueinander setzen
	S8: Zielsetzungen, Inhalte, Erkenntnismethoden und mediale Repräsentationsformen, aus fachlicher Perspektive reflektieren und auswählen
	S9: Sozial-, Arbeits-, Interaktions- und Denkformen auf fachliche Unterrichtseinheiten hin reflektieren
	S10: Fachliche Planungsentscheidungen auch in unterschiedlicher Breite und Tiefe begründet treffen
	S11: die intendierten und nicht-intendierten Effekte eigenen Unterrichts theoriegeleitet überprüfen
2.2 Fähigkeit, fachliche Lernprozesse schülerzentriert zu konzipieren und mehrmedial zu arrangieren. (à U2, U3, U5)	
	S12: Von den Voraussetzungen der Schüler ausgehend (lebensweltliche Erfahrungen, Konzepte, fachliches Vorwissen, Fähigkeiten, Einstellungen, Interessen usw.) fachliche Lernprozesse planen
	S13: Freiräume für Initiativen, Selbsttätigkeit und die Entwicklung von zunehmender Autonomie der Lernenden vorsehen und realisieren.
	S14: Fachliche Lehr- Lernprozesse schülerorientiert mehrmedial arrangieren
3. Fachbezogene Diagnose- und Beurteilungskompetenz (B)	
3.1 Fähigkeit, Modelle und Kriterien der Beurteilung sowie deren Wandel im Laufe der Zeit auf fachliches Lernen zu beziehen. (à B3, B4)	

	S15: Modelle und Kriterien der Beurteilung kennen und zu den verfolgten Zielen ins Verhältnis setzen
	S16: Modelle und Kriterien der Beurteilung als beeinflusst durch gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen verstehen und begründen
3.2 Fähigkeit, fachliche Lernprozesse und ihre Ergebnisse auf der Basis von Fremd- und Selbstevaluation zu diagnostizieren und zu beurteilen. (à B1, B2)	
	S17: Fachliche Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler und ihre Ergebnisse diagnostizieren, analysieren und beurteilen
	S18: Eigene Lehrleistung und ihre Ergebnisse diagnostizieren, analysieren und beurteilen
4. Kommunikationskompetenz	
4.1 Fähigkeit, über fachliche Fragen innerhalb des Unterrichts und in der außerschulischen Öffentlichkeit zu kommunizieren. (à K1, K2)	
	S19: Fachliche Fragen mit Schülerinnen und Schülern adressatengerecht kommunizieren
	S20: Fragen des Fachunterrichts mit Kommilitonen, Fachlehrern, Eltern und anderen fachlich Interessierten adressatengerecht kommunizieren
4.2 Fähigkeit, über fachliche und fachübergreifende Fragen interdisziplinär zu kommunizieren.	
	S21: Sowohl über fachliche als auch über fachübergreifende Fragen mit Vertretern anderer Fächer kommunizieren.
	S22: Sowohl über fachliche als auch fachübergreifende Fragen und mit einer interessierten Öffentlichkeit kommunizieren.

5. Entwicklungs- und Evaluationskompetenz (E)	
5.1 Fähigkeit, fachdidaktische Forschung kritisch zu rezipieren und an Forschungsvorhaben in begrenztem Rahmen aktiv mitzuwirken. (à E1, E2)	
	S23: Fragestellungen und Ergebnisse ausgewählter fachdidaktischer Forschung erläutern und beurteilen
	S24: Kleinere Teilprozesse von Forschungsvorhaben planen, durchführen und auswerten
5.2 Fähigkeit, potentielle Beiträge des Faches für die Weiterentwicklung der Institution Schule zu reflektieren (à E3, E4)	
	S25: Konzepte für die Weiterentwicklung der Institution Schule aus fachlicher Perspektive erläutern und beurteilen
	S26: Ausgewählte fachliche Konzepte für die Weiterentwicklung der Institution Schule erläutern und beurteilen

[AG „Fachdidaktische Standards“ der GFD, Hannover 22. /23. Juni 2005.]

Zu diesen Kompetenzen und Standards sind Kommentare der Mitglieder des Symposiums erwünscht!



Rat für deutsche Rechtschreibung

Bekanntlich ist im Dezember des letzten Jahres der *Rat für deutsche Rechtschreibung* eingerichtet worden und nicht zuletzt auf Anregung von Gerhard Augst hat auch das Symposion Deutschdidaktik einen Sitz im Rat. Im Rundbrief 9 habe ich mitgeteilt, dass ich diesen Sitz selbst einnehmen werde. Ich bin nicht das einzige Mitglied des Symposions, das im Rat Sitz und Stimme hat, woraus aber nicht geschlossen werden kann, dass alle Symposionsmitglieder immer dieselbe Meinung vertreten würden. Dies ist auch nicht nötig, da entlang von Sachthemen diskutiert wird und nicht auf der Grundlage von Fraktionszwängen.

Bisher wurde der Bereich Getrennt- und Zusammenschreibung behandelt und mit großer Einmütigkeit – wenn auch nicht Einstimmigkeit – eine Revision des Regelwerkes von 1996 vorgenommen. Unter einem didaktischen Gesichtspunkt ist dies auf der einen Seite misslich, da dadurch in den Orthographiebereich keine Ruhe kommt und nach gerade sieben Jahren in der Schule schon wieder andere Regeln gelten sollen. Auf der anderen Seite wäre allerdings ein Beschluss auf der Grundlage des Regelwerkes von 1996 in den Schulen außerordentlich trügerisch gewesen, da er gesellschaftlich nicht getragen wurde.

Der Rat versucht bei seinen Entscheidungen einen mittleren Weg zu gehen, indem auf der Grundlage des Regelwerkes von 1996 diskutiert wird, also nicht einfach der Marsch zurück angetreten wird. Wenn man beim alten Regelwerk lernen konnte, was ewige Treue ist („Trenne nie st, denn es tut ihm weh“), beim Regelwerk von 1996, was Schematismus ist (Verb – Verb immer auseinander – ungeachtet der semantischen und syntaktischen Verhältnisse), so kann man bei den Neuvorschlägen lernen, was Kompromissfähigkeit bedeutet. Die oben beschriebene weitgehende Einmütigkeit kommt nämlich dadurch zustande, dass innerhalb des äußerst heterogen zusammengesetzten Rats eine außerordentliche Kompromissbereitschaft festzustellen ist.

Was soll sich nun überhaupt wieder ändern?

Ich meine, dass sich die Änderungen am besten mit Blick auf die Idee der Einfachheit beschreiben lassen. Während man 1996 *einfach* quantitativ – weniger Regeln sind einfacher als viele – und auf der Annahme eines *normalen Schreibers* interpretierte, geht es gegenwärtig in die Richtung, dass der Begriff der Einfachheit nicht unabhängig von der Sprache selbst gefasst wird. So werden die einen sagen, dass *Eis laufen* einfach geregelt sei, weil es der Regel folgt, dass Substantiv – Verb auseinanderzuschreiben seien, während die anderen dafür plädieren, dass *eislaufen* einfach sei, weil es die sprachlichen Verhältnisse korrekt wiedergebe.

Die einen Didaktiker werden sagen, dass *gelblich grün* einfach sei, weil es der Regel folgt, dass Adjektive, die *-ig, -lich...*enden, nie mit dem nachfolgenden Adjektiv zusammengeschieden werden und diese Regel den Schreiber eindeutig entlaste, die anderen werden sagen, dass *gelblichgrün* einfach sei, weil die Wand nicht gelblich und grün ist, sondern *gelblichgrün* und eben diese Schreibung den Leser entlaste.

Genau entlang solcher Argumentationen teilen sich auch die didaktischen Argumentationen. Bei all diesen nachvollziehbaren und letztlich gar nicht auflösbaren Meinungsverschiedenheiten kommt es, scheint mir, auf etwas anderes an. Als Didaktiker sollten wir an einem gesellschaftlichen Konsens über die Rechtschreibung sehr interessiert sein, weil Rechtschreiben nicht nur ein innerschulisches, sondern auch ein außerschulisches Thema ist und es wahrscheinlich wenig Bereiche des Deutschunterrichts gibt, die außerschulisch mehr geübt werden als die Orthographie.

Ich meine, dass die Ergebnisse des Rats für deutsche Rechtschreibung geeignet sind, einen gesellschaftlichen Konsens wieder herzustellen, wie sehr man sich auch die eine oder andere Regel inhaltlich oder in der Formulierung anders gewünscht haben möchte.

Jakob Ossner

Initiative Sprecherziehung im Lehramt

Sprecherziehung in der Lehramtsausbildung

In den Diskussionen und offiziellen Verlautbarungen zum Thema „Umgestaltung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses“ besteht weitgehend Konsens hinsichtlich der Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für berufliche Kompetenz. Dafür sind in den geplanten konsekutiven Studiengängen ausgewiesene Leistungspunkte vorgesehen (Einführung des Systems der ECTS zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen: HRG-Novelle von 2003, §15. HRK 2004, Entschließung des 98. Senats vom 10. Februar 2004).

Neben Kooperations-, Team- und Konfliktfähigkeit gilt kommunikative Kompetenz und damit das Hauptziel sprechwissenschaftlicher und sprecherzieherischer Lehre als vorrangig. Störungsfreies sach- und sozialbezogenes sprechsprachliches Kommunikationsvermögen ist zweifellos eine Grundkompetenz im Lehrerberuf. Zudem müssen Lehrer/innen befähigt werden, die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz umzusetzen. Diese Bildungsstandards fordern u. a. die Ausbildung und Schulung der mündlichen Kompetenz aller Schüler/innen.

Die Anbahnung lebenslanger stimmlicher Berufsfähigkeit, der Fähigkeit, zu situationsadäquatem Hörerbezogenem Sprechen, Vorlesen und Vortragen, zu sachbezogener partnerorientierter Gesprächsführung, zu Rede- und Gesprächsfähigkeit künftiger Lehrer i. w. S. sowie der Fähigkeit, diese Grundkompetenzen vermitteln zu können, bedarf der Erweiterung sprecherzieherischer Ausbildung. Als Mindestforderung muss gelten:

1. Alle Lehramtsanwärter/-innen erhalten in Gruppen von 10 bis maximal 15 Studierenden künftig mindestens drei SWS Sprecherziehung (entsprechend zugeordnete Leistungspunkte):

- Sprechstimmtraining und Sprechbildung mit den Zielen berufsadäquater stimmlicher Leistungsfähigkeit und sprachlicher Vorbildwirkung
 - Gesprächs- und Rederhetorik für die wirksame didaktisch-methodische Gestaltung mündlicher Kommunikationsprozesse.
2. Künftige Deutschlehrer/-innen erhalten zusätzlich eine SWS Dichtungssprechen (entsprechend zugeordnete Leistungspunkte) als Beitrag zur schöpferischen Dichtungsvermittlung und -aneignung.
 3. Studienbewerber werden zu Beginn ihres Studiums hinsichtlich ihrer stimmlich-sprecherischen Eignung für den Lehrerberuf individuell und fachgerecht beraten, um stimmliche, sprecherische und sprachliche Defizite frühzeitig erkennen und notwendige therapeutische Maßnahmen zielgerichtet einleiten zu können.

20.05.2005

Initiative Sprecherziehung im Lehramt

Begründung und Hintergrund

Die Grundlagendokumente und Diskussionen zur Umsetzung des Bologna-Prozesses fordern nachdrücklich eine angemessene Ausbildung allgemeiner (ASQ) und fachspezifischer Schlüsselqualifikationen (FSQ) für alle Studierenden konsekutiver Studiengänge. Im Teilbereich „Sprechen und Zuhören“ (Fach Deutsch) formuliert die Kultusministerkonferenz differenzierte Bildungsstandards bezüglich der Ausbildung sprechsprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Schule und benennt damit gleichzeitig klare Forderungen an die Lehramtsausbildung. Für den Lehrerberuf stellt stimmliche und sprecherische Berufsfähigkeit ohne Zweifel sowohl eine allgemeine als auch eine fachspezifische Schlüsselqualifikation dar.

Zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen (s. Literaturliste) belegen hingegen, dass Lehrer/-innen ihre Berufstätigkeit ohne oder mit nur unzureichender stimmlich-sprecherischer

Beratung und Ausbildung beginnen, obwohl sie auf Grund der Spezifik ihres Berufes eine besondere Verantwortung tragen und hohen stimmlichen Anforderungen genügen müssen:

1. Lehrer unterliegen lebenslang einer außergewöhnlich hohen stimmlichen Belastung - sowohl hinsichtlich des zeitlichen Umfangs als auch der häufig ungünstigen akustischen Bedingungen (Raumverhältnisse, Lehrsituation, Lärmbelastung usw.). Hinzu kommen die vergleichsweise hohen psychischen Belastungen im Schulalltag.
2. Wirkungsvolle situations- und hörerbezogene sprecherische Äußerungen erleichtern den Verstehens- und Behaltensprozess, können sich positiv auf die Lernatmosphäre auswirken, Schüler motivieren und aktivieren. Künftige Lehrer sollten die Gelegenheit erhalten, konfliktverhindernde Gesprächsstrategien zu erlernen und zu trainieren, und sie sollten ihre Stimme und Sprechweise so steuern lernen, dass sie auch in angespannten Situationen beabsichtigte Wirkungen erzielen, sich Stimme und Sprechweise nicht zusätzlich konfliktfördernd auswirken.
3. Stimme und Sprechweise von Pädagogen wirken sich auf die stimmliche und sprecherische Entwicklung von Kindern aus. Lehrer/-innen beeinflussen sprachliche und sprecherische Normvorstellungen, Verhaltensmuster und Entwicklungen, denn sie verkörpern kommunikative Vorbilder, an denen sich Schüler in gewissem Maße orientieren. Lehrer/-innen wirken daher immer, bewusst oder unbewusst, als Multiplikatoren.
4. Im günstigsten Fall sind für Lehramtsanwärter zwei SWS bei nicht begrenzter Teilnehmerzahl obligatorisch festgelegt. Häufig steht nur eine SWS zu Verfügung, um künftigen Lehrern Grundkenntnisse über eben jene, auch ihre dauerhafte Berufsfähigkeit bedingende, kommunikative Kompetenzen zu vermitteln und sie zu trainieren, wobei Letzteres in einem derart engen Zeitlimit kaum zu leisten ist. Lehrer gehen teilweise mit erheblichen, den Beruf gefährdenden Stimm- und Sprechproblemen in den Schulalltag.
5. Stimmliche und sprecherische Beeinträchtigungen (ungenügende stimmliche Leistungsfähigkeit, sprachliche und sprecherische Auffälligkeiten bzw. Störungen) nehmen zu. Eine eigene aktuelle Studie über stimmliche und sprecherische Auffälligkeiten 5357 Lehramtsstudierender in zehn Bundesländern ergab z. B., dass nahezu 40 %

stimmlich auffällig sind. Etwa ein Fünftel aller Stimmen ist ungenügend belastbar. Rund 15 % aller Lehramtsanwärter mussten auf Grund funktioneller (in Einzelfällen auch organischer) Stimmstörungen phoniatisch untersucht und therapiert werden. Selbst wenn die stimmlichen Auffälligkeiten noch keinen Krankheitswert besitzen, stellen sie im sprechintensiven Beruf eine deutliche Gefahr dar und können ohne Zusatzbetreuung nicht behoben werden. Stimmstörungen bis hin zur Berufsunfähigkeit sind vorprogrammiert. Dass dies erhebliche Belastungen für die Betroffenen bringt, muss nicht besonders betont werden.

6. Permanente stimmliche Beschwerden führen zwangsläufig auch zu Ausfallzeiten. Lehrstoff wird nicht bewältigt, betroffene Schüler erfahren damit gegenüber anderen Benachteiligungen. Neben den Kosten für die Ausfallzeiten fallen außerdem u. U. erhebliche Behandlungskosten an. Spätestens hier sollte klar werden, dass mit den derzeit geltenden Regelungen möglicherweise an falscher Stelle gespart wird.

7. In der Lese-, Rede- und Gesprächsfähigkeit künftiger Lehrer zeigten sich ebenfalls deutliche Defizite: Über ein Viertel der künftigen Lehrer war nicht in der Lage, einen Text so vorzulesen, dass Hörer – künftig also Schüler – zum Zuhören angeregt werden und mühelos folgen können. Fast die Hälfte der untersuchten Studierenden war nicht fähig, eine freie Rede nach Stichwortkonzept zu halten, also folgerichtig gegliedert, inhaltlich, sprachlich und sprecherisch gut verständlich. Allein ein Fünftel aller künftigen Lehrer/-innen sprachen in Übungen zum Lehrervortrag ohne Hörer- und Situationsbezug.

Unter den beschriebenen Bedingungen können Lehramtsanwärter/-innen nicht zukunftsorientiert und bildungspolitisch verantwortlich auf ihren Beruf vorbereitet werden. Welche fatale Folgen die unzulängliche Ausbildung von Grundfertigkeiten auf Dauer zeitigt, veranschaulichen u. a. die Ergebnisse der PISA-Studie bezüglich der Lese- und Redefähigkeit.

Maria Pabst-Weinschenk

Literatur

Berger, R.: Phoniatische Tauglichkeitsentscheidungen der Jahre 1979 bis 1985 in Leipzig. HNO-Praxis 1989; 14: 217-220

- Berger, R., Etehad, S.: Stimmtauglichkeitsuntersuchungen – notwendig oder unwichtig? Sprache, Stimme, Gehör 1998; 22: 39–42
- Fries, P., Gutenberg, N., Pietzsch, Th.: Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimmpathologischem Befund, bzw. Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unterrichtsbelastung. Zwischenbericht 2002 (unveröffentlicht)
- Greifenhahn, L.: Zur Wirkung von Stimmen bei Unterstufenlehrern. [Masch.-schr.] Diss. Halle, 1984
- Hammann, C.: Stimmausbildung an Universitäten – Verschenktes Geld? - oder: Wie kann die Stimm- und Sprecherziehung für Lehramtsstudenten effizienter gestaltet werden? Die Sprachheilarbeit 2000; Jg. 45, 1: 29–33
- Hammann, C.: Stimmausbildung in der ehemaligen DDR. Relikt aus der Vergangenheit oder Wegweiser in die Zukunft?. Die Sprachheilarbeit 2001; Jg. 46, 1: 24–31
- Hollmach, U.: Soziophonetische Grundlagen zur Neukodifizierung des Aussprachewörterbuches. In: Krech, E.-M., Stock, E. (Hrsg.): Beiträge zur deutschen Standardaussprache. Hanau/Halle: Werner Dausien 1996: 60–67
- Lemke, S.: Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation – Auffälligkeiten bei Lehramtstudierenden (in Vorbereitung)
- Lemke, S.: Zur stimmlich-sprecherischen Ausbildung Lehramtsstudierender. In: Anders, L. C., Hirschfeld, U. (Hrsg.): Probleme und Perspektiven sprechwissenschaftlicher Arbeit. Frankfurt/M.: Peter Lang 2005 (im Druck)
- Lemke, S.: Stimmliche und sprecherische Auffälligkeiten Studierender. In: Anders, L. Ch., Hirschfeld, U. (Hrsg.): Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen. Frankfurt/M.: Peter Lang 2003: 193–200
- Lemke, S., Thiel, S., Zimmermann, S.: Zur Notwendigkeit der Überprüfung stimmlich-sprecherischer Eignung für den Lehrerberuf. In: Gutenberg, N. (Hrsg.): Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht. München/Basel: Reinhardt 2004: 164–171
- Morton, V., Watson, D. R.: The impact of impaired vocal quality on children's ability to process spoken language. Logopedics Phoniatrics Vocology 2001; 26: 17–25
- Orr, R., Jong, F. de, Cranen, B.: Some objective measures indicative of perceived voice robustness in student teachers. Logopedics Phoniatrics Vocology 2002; 27(3): 106–117
- Schneider, B., Bigenzahn, W.: Ergebnisse videostroboskopischer Untersuchungen an stimmlich beschwerdefreien Bewerbern für Sprechberufe. Laryngo-Rhino-Otologie 2002; 81: 894–899
- Schneider, B., Cecon, M., Hanke, G., Wehner, S., Bigenzahn, W.: Bedeutung der Stimmkonstitution für die Entstehung von Berufsdysphonien. HNO 2004; 5: 461–467
- Simberg, S., Sala, E., Laine, A., Rönnemaa, A.-M.: A fast and easy screening method for voice disorders among teacher students. Logopedics Phoniatrics Vocology 2001; 26: 10–16
- Timmermans, B., Bodt, M. S. de, Wuyts, F. L., Heyning, P. H. Van de: Training Outcome in Future Professional Voice Users after 18 Month of Voice Training. Folia Phoniatrica et Logopaedica 2004; 56: 120–129
- Wuttke, M.: Untersuchungen zum Einfluss der Sprechstimmfunktion der Kindergärtnerin auf Stimmgebrauch und Aufmerksamkeit der Kinder. [Masch.-schr.] Diss. Halle 1988

DGV

FACHVERBAND DEUTSCH IM

DEUTSCHEN GERMANISTENVERBAND e.V.

Arbeitsgemeinschaft der Fach-/und Studienleiter/innen im
Fachverband Deutsch im Deutschen Germanistenverband

Gegen Entfachlichung, Entprofessionalisierung und Entpersonalisierung der Lehrerausbildung in der zweiten Phase

0. Vorbemerkungen

Grundlegendes Desiderat der Lehrerausbildung ist eine kontinuierliche Qualitätssteigerung sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase, zu der ein kohärentes Curriculum von Universitäten und Seminaren und personelle Vernetzung beitragen können.

Auch die zur Erreichung dieses Ziels zum 308. Plenum der Kultusministerkonferenz am 16.12.2004 vorgelegten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“¹ sind begrüßenswert. Allerdings ist es unbedingt erforderlich, diese allgemeinpädagogischen Standards in einem strukturell und personell sinnvoll konzipierten Verfahren fachlich zu konkretisieren und diskursiv abzustimmen. Das muss von den in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung Tätigen (Fachwissenschaft, Didaktik, Pädagogik, Studienseminar, Schule) in nächster Zeit geleistet werden.

¹ Zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit diesen Standards vgl. auch Volker Huwendiek: Stellungnahme des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. In: SEMINAR Lehrerbildung und Schule 4-2004, S.170ff. und Mitgliederbrief SDD: 10/2005, <http://www.symposion-deutschdidaktik.de>

Eine Einigung auch über fachliche Standards der Lehrerbildung ist unbedingt erforderlich, denn Bildung kann nicht nur allgemeinpädagogisch-prozessual, sondern muss auch inhaltlich definiert und initiiert werden. Bevor im Rahmen des sogenannten Bologna-Prozesses in den nächsten Jahren deutsche Studiengänge auf das Bachelor- und Master-system umgestellt werden, sind im Interesse der angestrebten Vereinheitlichung auch grundlegende Fragen der Lehrerbildung zu klären, damit nicht innerhalb Europas zwar alle Studiengänge gleich strukturiert sind (eben Bachelor- und Masterstudiengänge), ein Wechsel zwischen den deutschen Universitäten

A und B aber unmöglich ist, weil unterschiedliche Modelle realisiert werden.

Zahlreiche nicht begründete, nicht nachvollziehbare, teilweise auch unnötige und problematische Unterschiede innerhalb der Bundesländer in der 2. Phase führen dazu, dass ein Erwerb vergleichbarer Standards durch die Auszubildenden faktisch unmöglich wird. Als Folgen der Umstrukturierungen in verschiedenen Ländern, insbesondere der Reduzierung der Anzahl der (Fach-)Seminare (z. B. Sachsen-Anhalt: von 9 auf 2), der Veränderung der Betreuungsschlüssel und der Trennung von Theorie und Praxis zeichnen sich eine Verschlechterung der professionellen Standards sowie erhebliche Qualitätsverluste bei der Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer ab.

Dabei sind die länderspezifischen Differenzen nicht mit der föderalen Struktur der Bundesrepublik zu rechtfertigen, denn es gibt andere föderale Systeme, in denen die Unterschiede

weniger ausgeprägt sind. Dazu äußert sich die OECD-Studie deutlich:

„Wir sind der Ansicht, dass das Potential der föderalen Struktur [in der Bundesrepublik Deutschland] nicht hinreichend genutzt wird. Auf Bundesebene ist nicht derselbe Grad an Aktivität und Kreativität hinsichtlich der Gestaltung der nationalen Bildungslandschaft festzustellen wie in einigen anderen Ländern mit föderaler Struktur, auch werden gegenseitiges Lernen zwischen den Bundesländern und Experimentierfreude von dieser Warte aus weniger gefördert.“²

1. Seminausbildung als Garant für Professionalisierung und Bildungsanspruch

1.1 Was leistet die Seminausbildung?

Ein wörtliches Zitat der OECD-Studie wählt Edwin Stiller für seine Stellungnahme: „Die zweite Phase liefert eine einzigartige Gelegenheit zum Lernen im ‚Beruf‘.“³ Er skizziert in seiner Stellungnahme, inwiefern die OECD-Kommission ein sehr differenziertes und ausgesprochen positives Bild des Vorbereitungsdienstes zeichne: „Während die universitäre Phase sehr kritisch wahrgenommen wird, überwiegen die grundsätzlich positiven Bewertungen für die zweite Phase, bei aller Kritik im Detail. Dabei wird besonders die Theorie-Praxis-Verbindung des Vorbereitungsdienstes als Stärke betrachtet.“⁴

Die Seminare und Fachseminare verstanden sich in den vergangenen Jahren als Mittler zwischen Fachwissenschaften/Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Die wissenschaftlichen Entwicklungen wurden, soweit das möglich ist, von

den Auszubildenden kritisch aufgearbeitet und im Hinblick auf die Unterrichtspraxis reflektiert genutzt:

- neue wissenschaftliche Methoden in der Germanistik/Literaturwissenschaft: z.B. Rezeptionsästhetik, Werke moderner Autor/innen, Postmoderne, Textlinguistik, Kommunikationstheorie;
- in der Fachdidaktik z. B. kreativ-produktive Verfahren, Schreibprozessforschung, reflektierte Mündlichkeit, Lesestrategien;
- in den Erziehungswissenschaften z. B. kognitionswissenschaftliche Ansätze, Ergebnisse der Hirnforschung, Projektorientierung, Diagnostik und Evaluation.

Auszubildende haben die Entwicklung der Bezugswissenschaften verfolgt und die Referendarinnen und Referendare, denen je nach Studienort ganz unterschiedliche Ausschnitte aus der Gesamtproblematik vermittelt wurden, auf den neusten Stand der Diskussion gebracht.⁵ Neben den Praktikern in den Schulen müssen besonders die Auszubildenden in den Seminaren Hinweise für Planung und Durchführung von Unterricht geben, weil sie in besonderem Maße über die nötigen und aktuellen Kompetenzen hinsichtlich der pädagogischen, lerntheoretischen, fachwissenschaftlichen sowie der didaktisch-methodischen Diskussion verfügen. Damit erweist sich das (Fach-)Seminar als hervorragender Ort für Innovation, Profilbildung und Diagnostik.

² OECD-Studie, S. 29

³ OECD-Studie, S.32

⁴ Edwin Stiller: „Die zweite Phase liefert eine einzigartige Gelegenheit zum Lernen im Beruf“. Aussagen zum Vorbereitungsdienst in der OECD-Lehrerstudie. In: SEMINAR. Lehrerbildung und Schule, BAK 4/2004, S. 164 f.

⁵ Fach- und Studienleiter/innen haben zahlreiche bezugswissenschaftliche Ergebnisse und Neuerungen in der Seminar-Ausbildung innovativ umgesetzt. Die Zeitschrift „Seminar. Lehrerbildung und Schule“, herausgegeben vom Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen, berichtet kontinuierlich über derartige gelingende Realisierungen in allen Schulformen, z.B. über Arbeit mit dem Portfolio, selbstgesteuertes Lernen, neue Formen der Unterrichtsreflexion und Evaluation, Feedback-Kultur, Beratungskonzepte, Diagnose und Standards.

Ausbildung, die immer als gemeinsamer Lernanlass einer Fachgruppe verstanden wird, erreicht zudem einen besonderen Lerneffekt (z. B.: durch Projektphasen; gemeinsame Unterrichtsbesuche). Durch Seminargruppen ist der kollegiale Austausch unter Gleichen gewährleistet, und Teamarbeit wird gefördert. Zugleich können damit Anfangsschwierigkeiten überwunden und das Ziel der Entwicklung authentischer Lehrerpersönlichkeiten nachhaltig verfolgt werden. Aufgrund ihrer längerfristigen und verantwortlichen Tätigkeit sind die Ausbilder in den Seminaren durch die Vermittlung von Theorie und Praxis unverzichtbar für eine qualifizierte Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer.

1.2 Formen der Umstrukturierung und deren Konsequenzen

Die gegenwärtigen Ansätze zur Umstrukturierung der Ausbildung durch die Reduzierung der Seminararbeit bis hin zur Auflösung von Studienseminaren führen zur Entpersonalisierung der Ausbildung in der 2. Phase und damit zu gravierenden Problemen. Eine kontinuierliche Ausbildung und eine persönliche Begleitung in der Entwicklung einer reflektierten Berufsrolle, die bei einigen Berufsanfänger/innen auch krisenhaft verläuft, ist damit nicht mehr in allen Bundesländern gewährleistet.⁶

Die Ausbildung geht als ‚Beratung‘ schwerpunktmäßig in die Verantwortung von Mentor/innen an den Schulen über, die in der Regel nicht (gut) fortgebildet sind, was zwangsläufig zu einem Unterricht führen wird, der den Erfordernissen moderner Pädagogik

nicht gerecht wird, veraltete Auffassungen von Unterricht werden perpetuiert;

- die ausschließliche Ausbildung in Modulen führt gegenüber der alten Form der Ausbildung mit Fachsitzungen und Fachtagen, Stundenbesuchen/Hospitationen, Lehrproben und Beratungen zu erheblicher inhaltlicher und zeitlicher Reduzierung;
- die Verlagerung der Beurteilungsaufgaben auf einen Personenkreis, der mit der Ausbildung nicht unmittelbar betraut war, führt lediglich zu einer Scheinobjektivierung.

Vor dem Hintergrund der oben zitierten positiv würdigenden Aussagen der OECD-Studie zur Lehrerbildung in der 2. Phase ist diese Veränderung der 2. Phase nicht nachzuvollziehen und keineswegs dazu geeignet, die Lehrerbildung zu verbessern.

2. Praxis der Ausbildung im Wettbewerb der Länder

2.1 Eigenverantwortlicher Unterricht

Ein zentrales Element der Ausbildung in der 2. Phase ist die Entscheidung darüber, ob und wie viel eigenverantwortlichen Unterricht junge Lehrer zu erteilen haben, wenn sie nach dem Universitätsexamen an die Schulen kommen.

Der Ländervergleich zeigt große Unterschiede. Während in den meisten Bundesländern die Qualifikation zu eigenverantwortlichem Unterricht in einer Startphase angelegt wird und auch überprüft wird, müssen z. B. in Schleswig-Holstein⁷ die Referendare vom 1.

⁶ In der Kompetenz 10 aus den KMK-Standards zur Lehrerbildung wird diese Reflexion jedoch ausdrücklich gefordert: „Die Absolventinnen und Absolventen reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen.“

⁷ In Schleswig-Holstein ist seit dem 1.9.2004 die Ausbildung gravierend verändert worden. Nach dem Universitätsexamen gehen die Lehramtsamtwärter/Referendar/innen direkt an eine Schule und unterrichten dort 11 Stunden selbständig. Sie werden durch einen Mentor/eine Mentorin pro Fach „beraten“. Diese Mentoren sind dafür nicht hinreichend qualifiziert worden. Eine kontinuierliche Begleitung durch die bisherigen Studienleiter/innen an Seminaren entfällt. Die didaktisch-methodische Ausbildung erfolgt in sogenann-

Tag ihres Aufenthalts in den Schulen durchschnittlich neun bis elf Stunden eigenverantwortlich unterrichten. Das sind bei Fächern mit hohen Wochenstundenzahlen (z. B. D, E, M) drei Lerngruppen, bei Fächern mit kleinen Wochenstundenzahlen (z.B. Religion, Philosophie, Erdkunde, Kunst) deutlich mehr als drei Lerngruppen. Das heißt, jeder junge Lehrer ist ohne Ausbildung und ohne Prüfung seiner Lehrqualifikation vom 1. Tag seiner Tätigkeit an für ca. 60 – 100 Schüler/innen in seinen Fächern voll verantwortlich (Klassenarbeiten, Zensuren, Elterngespräche etc.).

Der als „eigenverantwortlicher Unterricht“ bezeichnete Einsatz der Referendar/innen wird als bedarfsdeckender Unterricht genutzt und kaschiert den real vorhandenen Planstellenmangel.

2.2 Wettbewerb und Vergleichbarkeit?

Am Beispiel der „Ausbildungsnote“ (in den Ländern auch genannt: „Schulnote“, „Beurteilungsnote“, „Schulgutachten“, „Bewährungsnote“, „Note der abschließenden Beurteilung“, „Bewertung des Ausbildungsstandes“), die von ganz unterschiedlichen Personen und Institutionen in höchst unterschiedlichen Verfahren erteilt wird, zeigt sich ein weiteres Beispiel für die Differenzen in den verschiedenen Länderausbildungs- und Prüfungsordnungen. Bei ihrer Gewichtung am Ende der Ausbildungszeit gibt es Schwankungen bis zu 300%. Vergleichbare Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich des Gewichts der Note für die Examensarbeit.

ten Modulen, das heißt, es handelt sich pro Fach um 10 Pflichtmodule und 5 Wahlmodule, die in je eintägigen Veranstaltungen erteilt werden. Modulgeber sind zum großen Teil bisherige Studienleiter/innen. „Praxis“ und „Theorie“ werden dabei prinzipiell und strukturell getrennt, womit die nicht immer optimal realisierte, aber doch konzeptionell erarbeitete und überwiegend gelingende, bewährte Verzahnung (vgl. OECD-Studie, s.o.) (aus Kostengründen?) aufgegeben wird.

Während also auf Bundesebene länderübergreifende Einigungen (Standards) angestrebt werden, entwickeln sich die Bundesländer konkret erheblich auseinander, werden Organisationsformen verändert oder neu etabliert, die erhebliche Einbußen für die Qualität der Lehrerausbildung haben und die eine Standardisierung behindern und nicht fördern.

Die Arbeitsgemeinschaft der Fach- und Studienleiter/innen im Deutschen Germanistenverband will mit diesen wenigen Bemerkungen, die sich leicht erweitern und ausdifferenzieren ließen, ihre Auffassung artikulieren, dass sich die außerordentliche Unterschiedlichkeit in Begriff, Intention und Organisation der Lehrerbildung in der 2. Phase ungünstig auf die Ausbildung von Deutschlehrer/innen auswirkt. Die AG der Fach- und Studienleiter/innen im Deutschen Germanistenverband vereinigt Vertreter/innen aus allen Bundesländern und wendet sich an die Kultusministerien, den Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter, das Symposium DeutschDidaktik und einzelne im Bereich der Lehrerbildung ausgewiesene Experten in der Hoffnung, dass die Diskussion über eine funktionale Einheitlichkeit in der Lehrerbildung bei aller Anerkennung föderaler Unterschiedlichkeit weiter geführt wird. Für beratende und konzeptionelle Gespräche steht die AG der Fach- und Studienleiter/innen gern zur Verfügung.

Für die AG der Fach- und Studienleiter/innen aus Baden-Württemberg, Bayern, Berlin-Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen

Berlin, Kronshagen, 17. Mai 2005

Fritz Tangermann

Almut Hoppe

1. Vorsitzender des Fachverbands Deutsch im Deutschen Germanistenverband

Leiterin der AG der Fach- u. Studienleiter/innen (Fachverband Deutsch)

-

Qualifizierung für Deutschdidaktiker

36 Doktoranden und Postdoktoranden der Deutschdidaktik aus dem gesamten Bundesgebiet trafen sich am 4./5. Februar an der Universität Jena zum Wochenendworkshop. Ziel des Workshops zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses war es, Kenntnisse und Fähigkeiten in Methoden der empirischen Sozialforschung zu vermitteln und deren Relevanz für die Deutschdidaktik zu diskutieren. Initiiert und organisiert wurde der Workshop von Prof. Dr. Juliane Köster und Dr. Iris Winkler vom Jenaer Lehrstuhl für Fachdidaktik Deutsch in Zusammenarbeit mit Kollegen der Universitäten Frankfurt/M. und Heidelberg.

„Die Deutschdidaktik muss eine Wende hin zur empirischen Wissenschaft vollziehen, um den Anforderungen an moderne Bildungsforschung gerecht zu werden“, sagt Prof. Köster. Der Jenaer Workshop sei ein erster Schritt, die auf einer zentralen Vorjahrestagung formulierten Desiderata zur „Empirisierung der Deutschdidaktik“ umzusetzen. Ein Anschluss-Workshop findet in Frankfurt/ M. am 22./23. Juli 2005 statt.

Uni-Journal, Jena Nr. 01/ Sommersemester 2005, S. 29

Workshop 2 in Frankfurt

**Qualitative Methoden zur
Untersuchung von
Lehr- Lernprozessen im Unterricht
Quantitative Methoden zur Bestimmung
von Schülerleistungen**

Modul 2

Frankfurt, 22. und 23.7.05

Freitag, 22.7.05, 14.45

Begrüßung, Einführung

15.00-18.00 Nina Jude; dipf/Frankfurt:
„**Fragebogenkonstruktion und -
auswertung**“

Samstag, 23.7.05, 9.00 – 14.30 Uhr

Wolfgang Herrlitz; Universität Utrecht:

„**Die Rekonstruktion des Practical Professional Knowledge (PPK) von Deutschlehrern.**“

Goetz Krummheuer; Universität Frankfurt:

„**Analysemöglichkeiten für den Fachunterricht: Interaktionsanalyse und Argumentationsanalyse verdeutlicht an Szenen aus dem Deutschunterricht.**“

Frank Lipowsky & Katrin Rakoczy;
dipf/Frankfurt, Universität Frankfurt:

„**Videoanalyse als Methode der Unterrichtsforschung**“

14.30-16.00

Gemeinsame Diskussion und Abschlussrunde

Homepage SDD

Die Homepage des Vereins wird zur Zeit von Axel Krommer (Uni Erlangen) betreut. Hr. Krommer sei an dieser Stelle gedankt. Falls Sie ihm einen Beitrag für die Homepage zukommen lassen wollen, schicken Sie diesen bitte **unformatiert** an folgende Adresse:

axel.krommer@gmx.de

Die Homepage finden Sie unter:

<http://www.symposium-deutschdidaktik.de>