

---

Angelika Redder/Sabine Lambert

## **Sprachliche Herausforderungen annehmen: eine Schülergruppe zu Lückentexten**

---

### **Zusammenfassung**

*Schulischer Unterricht ist ohne ausreichende Sprachkenntnisse nicht denkbar. Beschreibungen sprachlicher Qualifizierung basieren in der Regel auf der Bestimmung dessen, was von Seiten der Institution Schule an sprachlichen Kompetenzen von den Kindern erwartet wird, was Schülerinnen und Schüler also „können sollten“. In diesem Beitrag wird demgegenüber der Blick auf das gerichtet, was Kinder tatsächlich können. An einer Fallstudie, in der eine 4. Grundschulklasse bei der Bearbeitung eines Lückentextes beobachtet wird, wird aufgezeigt, wie komplex die sprachliche Produktivität der Kinder tatsächlich entwickelt ist. In der detailgenauen Rekonstruktion der sprachlichen Interaktion einer Kleingruppe bei der Aufgabenbearbeitung an einem Lückentext wird erkennbar, wie und in welchem Maße die verschiedenen sprachlichen Basisqualifikationen miteinander verzahnt sind. Für die Sprachdiagnostik und die Sprachförderung ebenso wie für die Bewertung schulischer Erwartungen ergeben sich daraus Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung der sprachlichen Qualifizierungen in ihrer gesamten Breite.*

*Schlüsselwörter: Spracherwerb, sprachliche Qualifizierung, Unterrichtskommunikation, Basisqualifikationen, Sprachdiagnostik, Sprachförderung, Sprachtests, Lückentext*

### **Accepting the Linguistic Challenge: How a Primary School Group Handles a Cloze Text**

#### **Summary**

*All schooling depends on sufficient linguistic abilities. Descriptions of linguistic qualifications are generally based on the identification of those linguistic competencies that the institution school expects children to dispose of. Unlike this approach, we focus what children are actually able to do. This article presents a passage of a videotaped teaching situation, part of a case study which was conducted at a primary school group of a German 4th grade. The fine-grained reconstruction of the communicative interactions*

*in a small group of children tackling an exercise, i.e. a cloze text, shows how complex their verbal productivity has developed yet. It is shown, how and to which extent the basic linguistic qualifications interdigitate in their communicative actions. This raises several demands regarding the conceptualization and the practice of language diagnostic tests and trainings and a necessary review of the construction of academic expectations: Particular attention should be given to the basic linguistic qualifications in the breadth of their dimensions.*

*Keywords: language acquisition, linguistic qualification, classroom conversation, basic linguistic qualifications, language diagnostic tests, language training, cloze text*

## 1. Sprachliches „Soll“ und „Haben“

Schulischer Unterricht verläuft in allen Fächern primär im Medium Sprache – übrigens auch beim Sport- oder Kunstunterricht, was aufgrund der teils praktischen Unterrichtsziele in diesen Fächern gerne übersehen wird. Sprache existiert konkret im sprachlichen Handeln, in der sprachlichen Interaktion. Die für einen den jeweiligen Situationen und Anforderungen angemessenen Gebrauch der Sprache notwendigen Befähigungen sind vielfältig und greifen ineinander. Konrad Ehlich (vgl. den Bericht im vorliegenden Heft) hat sie auf der Basis empirischer Analysen und sprachtheoretischer Reflexionen unter dem Begriff der „Basisqualifikationen“ beschrieben. Mit den Basisqualifikationen ist ein linguistisches Instrument an die Hand gegeben, das gewissermaßen das „systematische Soll“ mit Blick auf sprachliches Handeln klasifizierbar macht.

In der Beschreibung werden die Basisqualifikationen analytisch voneinander getrennt. In der Praxis des Spracherwerbs und des sprachlichen Handelns jedoch bedingen sie einander. Es gehört zu den generellen Aufgaben der Linguistik, die für Einzelsprachen und bezogen auf unterschiedliche sprachliche Handlungsräume notwendigen Befähigungen genauer und vor allem in ihrer Interrelation zu bestimmen: So entfallen beispielsweise in oralen Kulturbereichen die literalen Qualifikationen, während womöglich pragmatische und diskursive Befähigungen besonders elaboriert werden. Oder – um ein anderes Beispiel zu nennen – in nicht-flektierenden Sprachen wie z.B. dem Chinesischen prägen sich die morphologisch-syntaktischen Qualifikationen anders und in Bezug zu den semantischen Qualifikationen different aus.

Die Bestimmung dessen, was Schülerinnen und Schüler können „sollten“, ist aber nur eine Seite, wenn es darum geht, die sprachlichen Kompetenzen in der Schule genauer zu fassen. Der Blick ist auch auf das zu richten, was sie tatsächlich „können“. Empirische Untersuchungen von Unterrichtsdiskursen ermöglichen einen Einblick in das tatsächliche sprachliche Handeln in der Schule und damit in das, was Kinder an sprachlichen Fähigkeiten in die Schule mitbringen und wie sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln die Aufgaben meistern, die sich ihnen stellen.

An einem konkreten Beispiel aus der Unterrichtspraxis soll diese Seite der Kompetenzbeschreibung demonstriert werden: Wie sieht, relativ zum systematischen „Soll“, das „Haben“ in der sprachlichen Handlungspraxis aus? Welche konkreten Fähigkeiten weisen Schülerinnen und Schüler in ihrem sprachlichen Handeln auf? Wo erweisen sie sich als geradezu unerwartet kreativ? Wie sich die Verschränkung von Einzelfähigkeiten bei der Bearbeitung einer alltäglichen schulischen Aufgabe – dem Ausfüllen eines Lückentextes<sup>1</sup> in einer Kleingruppe – darstellt, wird im folgenden Abschnitt an Hand einer kleinen Fallstudie exemplarisch vorgestellt. In der detailgenauen Rekonstruktion der sprachlichen Interaktion wird erkennbar, wie die Kinder in einem komplexen diskursiven Zusammenspiel vor dem Hintergrund des gemeinsam aktivierten Sprachwissens operieren und sprachlich explorativ zu angemessenen Lösungen finden. Im dritten Teil des Beitrages diskutieren wir dann, ob und wie schulische Erwartungen an sprachliche Fähigkeiten dieser Realität gerecht werden und welche Schlüsse für Diagnostik und Förderung daraus zu ziehen sind.

## 2. Fallstudie

In einer 4. Klasse einer Hamburger Grundschule konnte die folgende Gruppendiskussion im Sachunterricht videographiert und transkribiert werden.<sup>2</sup> Es geht um eine kollektive Aufgabenlösung, also um ein für schulischen Unterricht typisches Handeln. Die Aufgabe lautete, in Kleingruppenarbeit einen Lückentext zum Thema „Wie Hamburg entstand“ zu vervollständigen. Das Thema war nicht neu, wohl aber der spezifische Text. Als Hilfestellung hatte die Lehrerin an der Tafel eine Liste von – sprachlich und sachlich nicht alltäglichen – (flektierten) Substantiven vorgegeben.<sup>3</sup> Vier Schüler bzw. Schülerinnen der Gruppe haben (nach eigenen Angaben) einen mehrsprachigen Hintergrund in der Familie oder sind selbst mehrsprachig<sup>4</sup>, nur eine, Dana, ist monolingual deutsch. Beispielhaft werden zwei aufeinander folgende Transkriptausschnitte<sup>5</sup> zu Beginn der Gruppenarbeit diskutiert.

---

1 Dem Aufgabentyp Lückentext kommt dabei zunächst kein eigener methodischer Stellenwert zu; im Rückschluss über die sprachlichen Analysen der Aufgabenbearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler lassen sich aber auch Aussagen über die Eignung dieser Übungsform für die Förderung bestimmter sprachlicher Qualifizierungen treffen, wie sie in diesem Beitrag in Kap. 3 eingegangen sind.

2 Das empirische Material stammt aus dem Korpus U im Linguistischen Teilprojekt „Bildungssprachliche Kompetenzen (BiSpra)“, das 2009-2013 im Rahmen der Forschungsinitiative „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (FiSS) des BMBF gefördert und von Angelika Redder geleitet wurde. Alle personenbezogenen Daten sind anonymisiert. Die in diesem Beitrag für die Teilnehmer der Studie benutzten Namen sind fiktiv.

3 Die Liste an der Tafel lautete: Anlegestelle, Westen, Hammaburg, Überschwemmungen, Kaufleute, Handwerker, Feinden, Feinde, 820-830, Fischer, Außen, Bille, Karl der Große, fünf bis sechs, Tor, Holzkirche, Häuser, Geestspitze, Graben, Holzbalken.

4 Nadja: Deutsch, Farsi; Karin: Deutsch, Russisch; Elena: Albanisch, Deutsch; Marc: Chinesisch, Deutsch.

5 Die Äußerungen sind nach der Art von Musikpartituren zu lesen, also von links nach rechts und zugleich pro nummerierter „Partiturfläche“ von oben nach unten nach Maßgabe der

Abb. 1: Beispiel 1

[1]	NADJA [v]	"Damals wollte Kaiser"/	Kais/	Kaiser Karl, der
	NADJA [nv]	<i>liest vor</i>		
	ELENA [v]	Okay.	• • • "Damals wollte Kaiser" /	
	KARIN [v]		ser/	
[2]	NADJA [pv]	<i>flüsternd</i>		
	NADJA [v]	Große.	Karl.	
	ELENA [v]		Kommt 'Karl, der Große' hin?	
	MARC [v]	Karl der/		
	KARIN [v]			Ja, hätte ich auch
[3]	NADJA [pv]	<i>leise</i>	<i>gedehnt</i>	
	NADJA [v]	Karl,	der • Gro ße.	
	NADJA [nv]	<i>schreibt</i>		
	ELENA [v]			"der Grenze seines
	ELENA [nv]			<i>liest vor</i>
	KARIN [pv]	<i>leise</i>	<i>gedehnt</i>	
	KARIN [v]	hingeschrieben. Karl,	der Gro ße.	
	KARIN [nv]	<i>schreibt</i>		
[4]	NADJA [pv]		<i>gedehnt</i>	
	NADJA [v]	"die Grenzen seines Reichen gegen"/		
	ELENA [v]	Reiches gegen"/		Feinde!
	ELENA [nv]			
	MARC [v]			Feinde.
	KARIN [v]			Nein.
[5]	NADJA [pv]			<i>gedehnt</i>
	NADJA [v]		Ja, Feinde.	Nein!
	ELENA [pv]			<i>gedehnt</i>
	ELENA [v]	Nein/ ja, Feinde.	Ja, Feinde.	Hä nein!
	MARC [v]	Ja, Feinde.	„Feinde schützen“.	Hä nein, nein!
[6]	NADJA [v]			"Die
	ELENA [pv]	<i>lachend</i>		
	ELENA [v]	Achso, 'Feinde schützen' geht doch gar nicht.		
	MARC [v]	'Schützen' steht hier doch.		"Die
	MARC [nv]	<i>zeigt auf das Blatt von Elena</i>		
[7]	NADJA [v]	Grenzen seines Reichen • gegen"/		
	ELENA [v]		• • Handwerker!	Achso.
	MARC [v]	Grenzen seines Reichen gegen"/		Schützen?
	KARIN [pv]			<i>gedehnt</i>
	KARIN [v]			Nein.
[8]	ELENA [pv]	<i>gedehnt</i>		
	ELENA [v]	Ja!	Wo steht das?	Angestell/
	MARC [v]		Angestellte schützen. Wo steht das?	
	KARIN [v]	Angestellte!		Ganz oben.
[9]	NADJA [v]	Anlegegestell/ äh gestellte steht da.		Stelle.
	ELENA [pv]			<i>lachend</i>
	ELENA [v]			"Angestellte".
	ELENA [nv]			<i>lacht</i>
	MARC [v]		Anlege/	<i>lacht</i>
	MARC [nv]			<i>lacht</i>
	KARIN [v]		Achso.	
[10]	NADJA [v]	"Die Grenze seines Reichen gegen"/	gegen/	gegen/
	MARC [v]	• • • "Die Grenze •	seines Reiches	

Beispiel 1 (Fortsetzung)

- [11] NADJA [pv] *lachend*  
 NADJA [v] Hammerburg. Spaß.  
 ELENA [v] Oh nein, nein, nein, Ho/ Holzkirche  
 MARC [v] gegen"/  
 KARIN [v] Feinde schützen.
- [12] ELENA [v] geschützt. Da geht er doch rein und dann geht da bei der Kirche nicht diese  
 ELENA [nv] *gestikuliert*
- [13] NADJA [nv] *stöhnt*  
 ELENA [pv] *gedehnt*  
 ELENA [v] Kanonen. Stimmt doch. Überschwemmungen  
 MARC [v] ( ) Keine Ahnung.  
 KARIN [v] "Die Grenze seines Reiches  
 KARIN [nv] *tippt sich an die Stirn*
- [14] ELENA [v] geschützt. Die Grenzen/  
 KARIN [v] gegen" Feinde "schützen". Er wollte die Grenze seines Reiches gegen Feinde
- [15] NADJA [v] "Darum ließ  
 NADJA [nv] *liest vor*  
 ELENA [v]  
 KARIN [v] schützen.  
 [k] *[Nadja, Elena, Marc und Karin tragen die Lösung ein ((10s))]*
- [16] NADJA [v] er"/ Was? Feinde  
 NADJA [nv]   
 ELENA [v] „bauen“! Feinde bauen. Ja.  
 MARC [v] Feinde oder Feinden? Fei/  
 KARIN [v] Feinde bauen?
- [17] NADJA [v] bauen? "Darum ließ er"  
 ELENA [v] Ja. Ich weiß.  
 MARC [nv] *((lacht))*  
 KARIN [v] Du hast sie ja nicht mehr alle.
- [18] NADJA [v] • die Kaufleute und Handwerker bauen. (Kauf!) Handwerker,  
 ELENA [v] Handwerker. Handwerker. Handwerker bauen.
- [19] NADJA [v] Leute. Darum ließ/ Ja.  
 ELENA [v] Darum ließ er Handwerker bauen. Ja.  
 MARC [v] Ja!  
 KARIN [v] Handwerker bauen?
- [20] MARC [v] Nein. Ja, ne? Er baut  
 MARC [nv] *schüttelt Kopf*  
 KARIN [pv] *gedehnt*  
 KARIN [v] Er baut Menschen? Ja.  
 KARIN [nv] *gestikuliert nickt*  
 Dana [v] Hä? Man kann keine Men/ Man kann keine
- [21] Lehrerin [pv] *laut*  
 Lehrerin [v] Wenn du eine Lücke nicht weißt und  
 ELENA [v] Das sagt doch/ das sagt doch Nadja.  
 MARC [v] Menschen.  
 MARC [nv] *((lacht))*  
 Dana [v] Menschen bauen.
- [22] Lehrerin [pv]  
 Lehrerin [v] gar nicht weiter kommst, dann nimm den nächsten Satz.

Quelle: Redder © BiSpra/090410/GS/Sachkunde/4/00:21:09Y

Die erste Textlücke (Nadja liest entsprechend vor: „Damals wollte Kaiser/““) füllt Nadja sofort durch den Namen ‚Karl der Große‘ aus und baut diese Lösung assertiv ein (Fläche 1: „Kaiser Karl, der Große.“). Die erste sprachliche Aufgabe erweist sich also als einfach und zudem diskursiv einverständlich lösbar. Davon zeugen die Rückversicherung von Elena („Kommt ‚Karl, der Große‘ hin?“) und das Einverständnis von Karin in Fläche 2f („Ja, hätte ich auch hingeschrieben.“). Lediglich Marc erscheint diskursiv etwas randständig, da er nur Nadja wiederholt („Karl der/““).

Schon in dieser kurzen Passage wird deutlich, dass die pragmatische Fähigkeit zu schulischem Aufgabe-Lösungs-Handeln, die diskursive Fähigkeit zur kooperativen Ergänzung und Synchronisierung des erforderlichen Wissens bei den Mitschülerinnen und -schülern und zur Adaptierung der Turn-Regelung sowie die semantische Fähigkeit zur Rekonstruktion des textuell vorstrukturierten propositionalen Gehaltes bei allen Schülerinnen und Schüler perfekt ineinandergreifen. Die Lösung wird dementsprechend notiert, leise verbal begleitend (Fläche 3).

Die zweite Textlücke setzt bereits ein sehr viel differenzierteres Leseverständnis voraus als die erste, da für die korrekte Lösung die morphologisch-syntaktische Identifizierung der propositionalen Einheiten im Satz und damit deren Abgrenzung voneinander gelingen müssen. Die Lücke wird von Elena laut lesend als Aufgabe eingebracht (Fläche 3f), führt diskursiv zu einigen Irritationen und ist erst in Fläche 15 mündlich und sodann schriftlich verbindlich bearbeitet. Wodurch verzögert sich die Lösung derart, obwohl doch bereits in Fläche 4 Marc und, mit prosodischem Nachdruck, Elena den Ausdruck „Feinde“ als angemessen erkennen?

Die Lücken-Aufgabe fragmentiert erkennbar nicht nur die Textrezeption auf der Mikro-, sondern auch auf der Mesoebene. Zur gesamten Textlektüre, die notwendig wäre, um ein literal angemessenes Verständnis zu gewinnen, kommt es interessanterweise bei der Gruppenarbeit gar nicht; die Makroebene wird nicht erreicht. Ganzheitserfassung ist aber ein wesentliches Moment des textuellen Verstehens und insofern für literale Befähigungen nicht unerheblich. Die Frage danach, wie es weitergeht, wird sich im zweiten Beispiel (s.u.) noch als Problem erweisen.

In Fläche 4f ist rezeptiv bereits die kurze Vorgeschichte abgekoppelt: Elena liest ab der soeben gefüllten ersten Lücke weiter, und zwar deutlich vom Kontext isoliert, denn sie macht einen morphologisch-syntaktischen Lesefehler („der Grenze“), den Nadja wiederholend korrigiert: „die Grenzen seines Reiches gegen/“, nicht ohne ihrerseits nun einen anderen Lesefehler zu machen, indem sie den Genitiv „seines Reiches“ mor-

---

Gleichzeitigkeit bzw. zeitlichen Folge. Schülerin Nadja macht also ihren Äußerungsansatz „Kais/“ in Fläche 1, während Elena noch „wollte“ vorliest, Karin führt wiederum parallel zum Äußerungsende von Elena die von Nadja unterdrückte Silbe „ser“ aus, ehe dann Nadja wieder redet und so weiter. Die Angaben vor den Zeilen gleicher Schülersiglen bedeuten: v=verbal, nv=nonverbal, pv=paraverbal. Grau unterlegt sind Kommentare bzgl. nv und pv.

phologisch nicht korrekt identifiziert. Niemand liest hier laut den Zusammenhang: „Damals wollte Kaiser Karl der Große die Grenzen seines Reiches gegen ... schützen.“ Vielmehr aktualisieren die Schülerinnen und Schüler, der Abarbeitung von Einzelaufgaben gemäß, bereits unmittelbar nach dem relationalen Ausdruck ‚gegen‘ angesichts der zweiten Lücke ihr sprachliches Wissen. Der Ausdruck ‚gegen‘ dürfte Gegnerschaft assoziieren, so dass in diesem semantischen Zusammenhang der Ausdruck ‚Feind‘ bzw. die angeschriebene Ausdrucksform „Feinde“ als passend ausgewählt wird. Die Verneinung von Karin scheint Elena kurz abzulenken, wird aber ihrerseits gleichsam am Rande als Abweichung abgewiesen („Nein!“) und die gemeinsame Lösungssuche auf das bereits im Leseprozess unmittelbar gefundene Wissensselement zurückgelenkt: „ja, ‚Feinde‘“; Marc und Nadja bestärken Elena darin („Ja, Feinde“).

Dann allerdings liest Marc konsequent weiter „Feinde schützen“ und stutzt angesichts dieser Phrase: „Hä nein, nein!“ (Fläche 5) Mit der sogenannten Interjektion ‚hä‘ greift er direkt in seinen eigenen mentalen Prozess ein – Elena tut dies ebenfalls („Hä“) – und bewertet diese Ausdruckskombination als inakzeptabel; Elena und Nadja konvergieren damit („nein“). Marc und Elena aktivieren offenkundig ihr sprachliches Wissen über Bedeutungskompatibilitäten: Marc versichert sich und alle anderen noch einmal des vorgegebenen Verbs („‚schützen‘ steht hier doch“) und Elena erläutert ihre Einsicht in den (vermeintlich) fehlgelaufenen Lösungsversuch: „Ach so, ‚Feinde schützen‘ geht doch gar nicht.“ (Fläche 6)

Das Nebeneinanderstehen der beiden Ausdrücke wird als phrasale Einheit rezipiert und als sprachlich „gar nicht“ gehend, nämlich widersprüchlich bewertet. Marc weitet seine Rezeption immerhin wieder auf die zweite lückenhafte propositionale Einheit insgesamt aus und liest „die Grenzen seines Reiches gegen/ ... schützen“ (Fläche 7), so dass zumindest die Kombination ‚gegen ... schützen‘ verständlich werden könnte, wenn nicht gar ‚Grenzen gegen ... schützen‘. Die fragende Intonation seiner Äußerung zeugt von weiteren Suchprozessen. Tatsächlich ist in der Textvorlage eine sehr abstrakte, nicht auf Lebewesen als Schutzobjekte abzielende Formulierung genutzt. Die „typisch deutsche“ klammernde Prädikatsstruktur („wollte ... schützen“) und die Positionierung der Objekte oder weiteren Bestimmungen im sogenannten Mittelfeld dazwischen („die Grenzen seines Reiches gegen ...“) stellen ohnehin eine rezeptive Herausforderung dar (vgl. Rehbein 1995), die hier durch die Anordnung von ‚damals‘ im sogenannten Vorfeld verstärkt wird, denn so gerät auch der Subjektausdruck ins Mittelfeld („Kaiser Karl der Große“). Die syntaktische wie inhaltliche Strukturierung ist damit in der Ausdrucksfolge keineswegs offen zugänglich. Die enthaltene Abstraktion erschwert die Verstehensprozesse zusätzlich.

So wundert es wenig, dass sich Elena und Nadja auf alternative Substantive für Belebtes, die mit dem Verb ‚schützen‘ besser semantisch kompatibel sind, konzentrieren und an der Tafel ‚Handwerker‘ wie auch – durch einen assoziationsreichen

Lesefehler von Karin – spielerisch ‚Angestellte‘ finden (Fläche 7ff). Der Prozess der Aufgabenlösung gleitet dabei in ein Ratespiel über, in das sogar eine kleine Sprachspielerei integriert ist, da sich Nadja bei ihrem Korrekturversuch wiederum verspricht (Fläche 9: Nadja „Anlegegestell/äh gestellte steht da.“ – Marc: „Anlege/“ – Nadja „stelle“ – Elena: „Angestellte“ – Elena, Marc, Nadja lachen). Den gemeinsam lachend quittierten witzigen Verleser deklariert Nadja dann als „Hammerburg. Spaß“.

Die semantischen wie phonetisch-phonologischen Fähigkeiten erweisen sich als geradezu spielerisch gut entwickelt. Auch diskursiv greifen alle Schülerinnen und Schüler wieder höchst kooperativ sprachlich handelnd ineinander – auch bei der nochmaligen Lektüre bis zur Lücke und Konzentration auf ‚gegen‘ (Nadja: „die Grenze seines Reiches gegen/ ... gegen/ ... gegen/“ – Marc: „die Grenze . seines Reiches gegen/“). Marc gibt schließlich die Suche auf „keine Ahnung“ (Fläche 13). Karin dringt derweil mit ihrer Rehabilitierung der bereits genannten Lösung ‚gegen Feinde schützen‘ in Fläche 11 nicht diskursiv durch, sondern wird von Elena defokussiert; stattdessen bringt sie völlig andere Sachzusammenhänge unter dem Aspekt des Schutzes zur Geltung (Fläche 11ff) – losgelöst vom Text. Karin versucht erneut, ihre Lösung diskursiv geltend zu machen, und integriert sie nicht nur in den zweiten propositionalen Teil der Textvorgabe („die Grenze seines Reiches gegen ‚Feinde‘ schützen“). Vielmehr macht sie den Lösungsausdruck zum integralen Bestandteil des gesamten bisherigen Textinhalts, wie er schülerseitig mental verarbeitet wurde, und formuliert erläuternd um: „Er wollte die Grenze seines Reiches gegen Feinde schützen.“ (Fläche 14f) Damit, mit dieser textuell verständigen Reproduktion und der daraus abgeleiteten Rezeptionsmöglichkeit, dringt Karin kollektiv durch – alle schreiben diese Lösung auf.

Nadja ist dann sehr rasch bereits bei der nächsten Lückenpassage, die propositional mittels ‚darum‘ verbunden ist: „Darum ließ er/“ und Elena führt prädikativ fort: „bauen“ (Fläche 15f). Gesucht wird also ein Objekt innerhalb einer schwierigen ‚lassen‘-Konstruktion.

Dadurch, dass Marc zugleich noch bei der zweiten Lücke ist und nach der Wortform fragt (Fläche 16), die nunmehr an der Tafel als erledigt wegzustreichen ist, verquicken sich die Ausdruckskombinationen bei Elena und Nadja („Feinde bauen“) – schließlich von Karin als unsinnig deklariert (Fläche 17: „Du hast sie ja nicht mehr alle“).

Die bereits zuvor anvisierten ‚Handwerker‘, erweitert um die ‚Kaufleute‘, kommen als Lösungsmöglichkeiten in den Blick und werden probeweise in die Lückenstruktur eingesetzt (Fläche 17ff: Nadja: „Darum ließ er‘ . die Kaufleute und Handwerker bauen.“). Karin macht wieder zur Substantiv-Verb-Kombination sprachliche Zweifel geltend („Handwerker bauen?“) und wird von Marc im Ergebnis darin bestätigt (Fläche 19f: „Ja. Nein.“). Dana schaltet sich mit „Hä?“ ein und weist durch eine verallgemeinerte Parallelformulierung auf einen absurden Gehalt hin, wenn man die syntaktische



Funktion des Substantivs als Akkusativobjekt verallgemeinert bedenkt: „Man kann keine Menschen bauen“ (Fläche 20f). Marc pflichtet dem bei – und die Fachlehrerin vertröstet angesichts mangelnder Lösung auf die nächste Aufgabe als neue Chance.

Es ist offenkundig, dass die Schülerinnen und Schüler sich zunehmend auf ihr sprachliches Wissen in unterschiedlich eng oder weit gefassten Wortkombinationen konzentrieren und darüber ihre literale Fähigkeit mit Bezug auf den Gesamtgehalt sowie die narrative Qualität des Textes ausblenden. Die Fragmentierung der Aufgabe führt zu einer fragmentierten Rezeption und fragmentierten Lösungssuchen. Diskursiv und pragmatisch bleibt allerdings beste Kollektivität gewahrt. Und es wird schließlich eine innovative Lösung gefunden.

Abb. 2: Beispiel 2

[1]	NADJA [v] Ich schreib hier 'Handwerker'. KARIN [pv] <span style="float: right;">gedehnt</span> KARIN [v] Nein, wartet! Wir haben Holz äh/ • Wartet. ((1s)) Äh ELENA [v] Handwerker?
[2]	NADJA [v] Ich schreib einfach 'Handwerker'. Ich hab auch keine KARIN [v] Wartet ich ha/ ich meinte Holz(balken). ELENA [v] Wo ko/
[3]	NADJA [v] Ahnung. <span style="float: right;">"Darum ließ er/ Darum ließ er</span> NADJA [nv] <span style="float: right;">liest vor</span> ELENA [v] "Darum ließen Handwerker bauen"? ELENA [nv] <span style="float: right;">liest vor</span>
[4]	NADJA [pv] <span style="float: right;">gedehnt</span> NADJA [v] Handwerker bauen." Ja. Nein. NADJA [nv] <span style="float: right;">Menschen bauen?</span> KARIN [v] <span style="float: right;">gedehnt</span> ELENA [pv] Ja, meint ich doch.
[5]	NADJA [v] Hallo, nicht er macht • b/ Menschen bauen. Er hat gelassen, dass die KARIN [v] Achso ja.
[6]	NADJA [v] Handwerker es bauen. <span style="float: right;">Hier:</span> NADJA [nv] <span style="float: right;">zeigt auf Text, liest</span> KARIN [v] Achso, Handwerk/ Wo? Achso. ELENA [v] Was denn? MARC [v]
[7]	NADJA [v] "Darum ließ er Handwerker"/ <span style="float: right;">Hier: "Darum ließ er Handwerker bauen".</span> NADJA [nv] vor <span style="float: right;">zeigt auf MARCs Text</span> MARC [v] Warte mal, Leute! Wir haben ein Problem.
[8]	NADJA [v] Okay. MARC [pv] leise MARC [v] "Darum ließ er Handwerker bauen." MARC [nv] liest vor

Quelle: Redder © BiSpra/090410/GS/Sachkunde/4/00:28:57Y

Nadja hat für sich, trotz des aufschiebenden Tipps der Fachlehrerin, eine Lösung für die dritte Lücke im Text gewählt und kommuniziert sie an die Gruppe: „Ich schreib hier ‚Handwerker‘“ (siehe Beispiel 2). Nach Alternativvorschlägen von Karin, die nicht wirklich befriedigen, konstatiert sie ihre den Lösungsprozess abkürzende Entscheidung mittels ‚einfach‘ („Ich schreib einfach ‚Handwerker‘“). Dabei gibt sie ihre Bewertungsunfähigkeit zu: „Ich hab auch keine Ahnung.“ (Fläche 2f) Einen Versprecher von Elena („ließen“) beim Lösungsresumée korrigierend („Darum ließ er/“), wiederholt sie das Ganze noch einmal laut: „Darum ließ er Handwerker bauen.“ (Fläche 3f), und schließt die dritte Aufgabe, wenn auch wenig energisch, ab („Ja“).

Falls ihr selbst noch Zweifel über die Akzeptanz der Lösung geblieben sind, werden sie dann jedoch durch die zweifelnde Rückfrage von Karin „Menschen bauen?“ schlagartig ausgeräumt. Die konzentrierte Rückfrage ermöglicht ihr eine strukturelle Einsicht. Sie gibt sie unmittelbar weiter. „Hallo“ stellt als ubiquitäres Mittel einen direkten Draht zum Interaktionspartner her, per Negation nimmt sie dann Karin auf den Weg ihrer neuen sprachlichen Einsicht mit: „nicht er macht . b/Menschen bauen.“ Die Ergänzung von ‚bauen‘ wird also neu beleuchtet und die sogenannte ACI-Konstruktion (= accusativus cum infinitivo) als eine mögliche ‚lassen‘-Formulierung völlig korrekt durchschaut. Zunächst leistet Nadja dies anhand der allgemeineren sprachlichen Kompatibilitätsüberlegung von Karin und knüpft semantisch an ‚Menschen‘ an. Sodann überträgt sie die damit verknüpfte strukturelle Einsicht auf den besonderen Fall im Lückentext, und zwar nicht durch oberflächliche Zitierung, sondern durch inhaltliche Bearbeitung. So bringt Nadja die Äußerungsstruktur des Textes propositional perfekt auf den Punkt: „Er hat gelassen, dass die Handwerker es bauen.“ Nadja beweist nicht nur exzellente morphologisch-syntaktische und semantische Fähigkeiten, sondern mit ihrer sprachlichen Erklärung für den Mitvollzug der Gruppe zudem beste diskursive und pragmatische Fähigkeiten.

Mit dieser Paraphrase „Er hat gelassen, dass die Handwerker es bauen“, macht Nadja die zuvor unbehagliche Formulierung für alle durchsichtig und rechtfertigt zugleich die sprachliche Angemessenheit. Die ‚Handwerker‘ erweisen sich nicht als Objekte, sondern als Subjekte des Bauens – und zugleich als Objekte des (Zu-)Lassens. Ein solches sprachliches Vermögen ist in der vierten Jahrgangsstufe durchaus bemerkenswert. Die eingefügte Phorik ‚es‘ („dass die Handwerker es bauen“) als generalisierter Gegenstand des Bauens ist innerhalb der Paraphrase für das Verständnis der inhaltlichen Verhältnisse nützlich. Zugleich ist sie unter satzsyntaktischen Aspekten nicht notwendig. Demgemäß lässt Nadja sie auch beim Transfer in die vorgegebene Textstruktur weg: „Darum ließ er Handwerker bauen.“ (Fläche 7)

Für Nadja ist damit die Lösung gefunden und nunmehr auch klar positiv bewertet; der nächste Durchlauf durch den Aufgabe-Lösungsprozess kann stattfinden: „Okay.“ (Fläche 8) – Nicht so für Marc: „Warte mal. Leute! Wir haben ein Problem.“ Er appelliert an die Mitschülerinnen und -schüler, nochmals über die Lösung „Darum ließ er

Handwerker bauen“ als ein offenes Problem nachzudenken. Weder die Bedeutungs- noch die Strukturexplication scheinen für ihn hinreichend gewesen zu sein.

Satzsyntaktisch ist die Lösungsaussage vollkommen in Ordnung. Textuell allerdings fehlt ein Anknüpfungspunkt: Weder ist zuvor von einem Plan oder Wunsch der Handwerker die Rede, der zugelassen wird, noch folgt dem, wenn man weiterliest, eine Konkretisierung des Bauziels. Insofern erwartet man textuell eher eine schlichte Objektergänzung. Auch diese einfache Struktur ist für ‚lassen‘ möglich. Der meist als modal bezeichnete Ausdruck ‚lassen‘ ist strukturell doppelköpfig. Die fragmentierte Anlage des Textes hat interessanterweise die Schüler nicht an der komplexeren Variante scheitern lassen – im Gegenteil, sie aktivieren höchste sprachliche Fähigkeiten. Wohl aber verfehlen sie die einfachere Variante bislang.

Wie geht die Gruppenarbeit aus? Die Lehrerin wird zum „Problem“ hinzugezogen und forciert zunächst die gleichen Einwände, wie Dana und Karin sie (in Beispiel 1) bereits äußerten („kann man Menschen bauen?“). Erst nach einer Weile lenkt sie ihre eigene Erwartung auf die mögliche ACI-Konstruktion um und gesteht die Formulierungsmöglichkeit zu („Die . Handwerker können natürlich etwas bauen. Äh man kann es eigentlich auch so vom Sinn her . verstehen: ‚Er ließ Handwerker‘“). Allerdings fordert sie eine konkrete Ergänzung um das Bauobjekt („aber dann würde man och dazwischen schreiben ‚Häuser bauen.‘“). Die Fachlehrerin schließt ihre Lösungsbewertungen damit ab: „Dann würde es stimmen, ja? Aber das ist hier nicht gemeint.“ – Nun, das schülerseitige Problem klärt sich für sie dann plötzlich recht banal, nämlich technisch: das zu ergänzende Wort wurde beim Tafelanschrieb vergessen. Es lautete: ‚Burgen.‘

### **3. Folgerungen für die Sprachdiagnostik und -förderung**

Die Transkripte der kollektiven Lösung einer Aufgabe haben sich als eine Art von Fenster zu den mentalen und sprachlichen Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler erwiesen. Alle sprachlichen Basisqualifikationen wurden aktiviert – und dies in deutlichem Wechselverhältnis zueinander: Ein Textverstehen ist, wie oben deutlich zu erkennen ist, nicht ohne den Einsatz genauer morphologisch-syntaktischer Kenntnisse erzielbar, die die Abgrenzung der propositionalen Einheiten und die Identifizierung der über das Wort hinausgehenden semantischen Zusammenhänge im Satz erst ermöglichen. In ihren Lösungsversuchen probieren die Kinder aus, wie sie zu sinnvollen Kombinationen gelangen können, um die ihnen gestellte Aufgabe zu bewältigen. Dabei loten sie in einem komplexen diskursiven Zusammenspiel die jeweiligen Lösungsvorschläge vor dem Hintergrund des gemeinsam aktivierten Sprachwissens aus. Die sich dabei ergebenden Probleme – Probleme des Textverstehens und Probleme des Text-Missverstehens – lösen sie gemeinsam, indem sie sich gegensei-

tig auf die durch die Lösungsvorschläge entstehenden Inkompatibilitäten hinweisen und Alternativformulierungen anbieten, die ein leichteres Verständnis ermöglichen. Sie erweisen sich dabei auf einem erstaunlichen Niveau als „kompetente“ Sprecher, gelingt es ihnen doch, eine sprachlich komplexe sachorientierte Kooperativität herzustellen, in der sie – trotz offensichtlicher sprachlicher Schwächen – unkompliziert und unbefangen höchst erfolgreich interagieren.

Hier eine einzelne sprachliche Fähigkeit isolieren und bewerten zu wollen, würde zu den gleichen Fehleinschätzungen führen wie der Versuch, isolierte Wortkombinationen aus dem Text herauszulösen und auf Angemessenheit hin zu prüfen. Insbesondere die diskursiven Qualifikationen erweisen sich neben den pragmatischen als außerordentlich relevant. Und gerade in unerwarteten Lösungen beweisen die Schülerinnen sorgfältiges sprachliches Reflexionsvermögen, komplexe Kenntnisse und auch Witz.

All dies wäre bei einer standardisierten Bewertung von Ergebnissen gleichsam „aus dem Raster“ gefallen. Umgekehrt erweist sich ein Lückentext – auch ein solcher mit Multiple-Choice – als keineswegs einfache und unproblematische sprachliche Aufgabenstellung. Standardisiert und frequent eingesetzt, dürfte dadurch die fragmentierte Nutzung von Fähigkeiten als solche eher provoziert werden. Als breites und einziges Instrument für diagnostische Zwecke scheint es daher nicht gut tauglich zu sein.

Vielmehr vermag es lediglich einen ersten Einblick in klar fokussierte Wechselverhältnisse von Fähigkeiten zu liefern, die durch andere Instrumente zu flankieren sind. Demgemäß wurde in dem oben genannten Forschungsprojekt für die Testung von Fähigkeiten zur alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS), insbesondere zu verbalen und substantivischen AWS-Ausdrücken, ein Lückentest mit Multiple-Choice-Möglichkeiten als eines unter anderen diagnostischen Instrumenten entwickelt (vgl. Uessler/Runge/Redder 2013): Die Testitems basieren, anders als in den meisten gängigen Tests, auf authentischen sprachlichen Mitteln und Äußerungen, die Schülerinnen und Schüler am Übergang in die Sekundarstufe I machen oder hören. Die möglichen Verben und Substantive sind pro Lücke zur Auswahl gestellt, nicht, wie oben, als Gesamtliste gemischt (und zudem unvollständig). Die einzelnen Items bilden insgesamt, wie auch oben, eine kohärente Geschichte, also einen textuellen Zusammenhang. Eine kleine Pilotierung erwies dieses Instrument als probat.

Flankiert wird es freilich durch die Erhebung authentischer Fähigkeiten in Form von Sprachanalysen des Unterrichtsdiskurses und elizierter Äußerungen zu eigens erstellten Videoclips. Sowohl für die Jahrgänge 1 und 2 (vgl. Redder/Guckelsberger/Graßer 2013) als auch für die Jahrgänge 4 und 5 wurden daraus ein individuelles Qualifikationsprofil erstellt und in einem Verallgemeinerungsschritt ein jahrgangsbezogenes „sprachliches Kompetenzgitter“ (vgl. Redder 2013). Ein sol-

ches Kompetenzgitter stellt die faktischen Interrelationen von Basisqualifikationen für ausgewählte sprachliche Mittel dar. Diese werden nach einer linguistischen Systematik – beispielsweise nach Abstraktionsstufen für den Gebrauch von Demonstrativpronomina (Deixis) – angeordnet, so dass einfache und komplexe Anforderungen bzw. Leistungen erkennbar werden. In einem weiteren Schritt können sie aus linguistischer wie aus schulischer Sicht bewertet und insofern an den institutionellen Erwartungen bemessen werden. Bislang sind derartige Kompetenzgitter für die Interrelation von nur zwei Basisqualifikationen, nämlich die semantische relativ zur pragmatischen, konkret ausgeführt worden, und zwar bezogen auf wissensprozessierende Handlungen wie (funktionales) Beschreiben, Erklären und Instruieren als pragmatische Fähigkeiten und demonstrative bzw. demonstrativ abgeleitete Mittel der Wissenskonnectierung (,dies‘, ,das‘, ,damit‘, ,deshalb‘, ,hier‘, ,so‘) für die unteren Jahrgänge und AWS-Ausdrücke wie ,stapelbar‘, ,lassen‘, ,aufnehmen‘, ,ausdehnen‘, ,Druck‘ für die oberen Jahrgänge.

Eine breitere evidenzbasierte Anlage derartiger Kompetenzgitter für zwei, aber auch für mehr Basisqualifikationen ist erforderlich, um ein flankierendes diagnostisches Instrument für die komplexen schülerseitigen Fähigkeiten zu erhalten und mit den institutionellen Erwartungsstrukturen ins Verhältnis zu setzen. An der Divergenz zwischen „Haben“ und „Sollen“ kann sich dann eine Strategie zur sprachlichen Förderung festmachen – oder gegebenenfalls auch eine Kritik der schulischen Erwartungen, sofern sie zu linear und eng fokussiert sind. Denn beide Kompetenzgitter haben bereits gezeigt, dass insbesondere pragmatische Qualifikationen semantische stimulieren und ein Ziel sprachlicher Förderung darin bestehen muss, eine Balance der verschiedenen Basisqualifikationen zu halten.

## Literatur

- Ehlich, K. (2013): Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. In: Die Deutsche Schule 105, H. 2, S. 199-209.
- Redder, A. (2013): Sprachliches Kompetenzgitter – linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: Redder, A./Weinert, S. (Hrsg.): Sprachdiagnostik und Sprachförderung – interdisziplinäre Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann (im Druck).
- Redder, A./Guckelsberger, S./Graßer, B. (2013): Mündliche Wissensprozessierung und -konnectierung. Empirische Analysen von sprachlichem Handeln der Schüler in den Jahrgangsstufen 1 und 2. Münster u.a.: Waxmann (im Druck).
- Rehbein, Jochen (1995): Grammatik kontrastiv – am Beispiel von Problemen mit der Stellung finiter Elemente. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 21, S. 265-292.
- Uessler, S./Runge, A./Redder, A. (2013): „Bildungssprache“ diagnostizieren – Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Redder, A./Weinert, S. (Hrsg.): Sprachdiagnostik und Sprachförderung – interdisziplinäre Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann (im Druck).

*Angelika Redder*, Prof. Dr., geb. 1951, Professorin für Germanistische Linguistik an der Universität Hamburg.

Anschrift: UHH, Germanistik I, Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg  
E-Mail: [Angelika.Redder@uni-hamburg.de](mailto:Angelika.Redder@uni-hamburg.de)

*Sabine Lambert*, M.A., geb. 1960, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg.

Anschrift: UHH, FiSS-Koordinierungsstelle, Germanistik I, Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg  
E-Mail: [Sabine.Lambert@uni-hamburg.de](mailto:Sabine.Lambert@uni-hamburg.de)



**WAXMANN**  
Münster · New York · München · Berlin

Maria Kassis-Filippakou  
**Zur Beurteilung  
sprachlicher Kompetenz  
Jugendlicher mit  
Migrationshintergrund**  
Eine qualitative Analyse

Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, die Erfahrungen, Handlungen und Begründungen rund um das Phänomen der sprachlichen Beurteilung aus der Perspektive der Jugendlichen sowie ihrer Lehrpersonen zu verstehen. Die Studie ist von erziehungswissenschaftlicher Bedeutung, da sie eine Analyse von Unterrichts- und Beurteilungsroutinen darstellt, die weiterhin auf dem Fundament einer Dreigliedrigkeit der Schule mit monolingualem Fokus stehen.

2013, 272 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-2863-8