

Kilian, J. (2018): **Didaktische Sprachkritik als Öffentlichkeitsarbeit. Zur Bewertung sprachlicher Leistungen in der Praxis des Deutschunterrichts.** In: *Muttersprache* 128, 2018, Heft 1, 52-65.

Stichworte

Sprachdidaktik, Textbeurteilung, professionelle Kompetenz, didaktische Sprachkritik

Bewertung sprachlicher Leistungen als professionelle Kompetenz

Die Bewertung sprachlicher Leistungen von Schülerinnen und Schülern zählt zu den in der Gesellschaft am meisten erwarteten Aufgaben von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern (vgl. Gärtig/Plewnia/Rothe 2010; Ellerbek/Köcher 2011). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage danach, welche Anforderungen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in der Praxis der Bewertung sprachlicher Leistungen erfüllen müssen. Aus der Beantwortung dieser Frage lassen sich Leitlinien für die universitäre Lehrerbildung im Fach Deutsch gewinnen.

Die Befunde der wenigen empirischen Erhebungen auf diesem Feld mahnen dringend Forschungsaktivitäten an. Diese Befunde legen nahe, dass im Zuge von Aufsatzbeurteilungen im Fach Deutsch sehr unterschiedliche Maßstäbe angelegt werden (Birkel 2003) und dass Deutschlehrerinnen und -lehrer einem anderen Konzept von standardsprachlicher Korrektheit folgten als es in sprachwissenschaftlichen Referenzwerken beschrieben ist (Davies 2017). Die in Einführungswerken zur Deutschdidaktik zusammengestellten Formulierungen von Kriterien, wie zum Beispiel „Sprachliche Korrektheit/Angemessenheit: Wortwahl, Satzbau; Stil“ (von Brand 2010: 236), mögen zwar als Orientierung bei der Festlegung von Beobachtungsschwerpunkten hilfreich sein, müssen es aber der professionellen fachlichen (linguistischen) und sprachdidaktischen Kompetenz der Lehrkraft überlassen, festzustellen, ob und inwiefern der Sprachgebrauch eines Schülers oder einer Schülerin in Wortwahl,

Satzbau und Stil relativ zur Aufgabenstellung sowie zu lernalters- und lernstandsspezifischen Kompetenzniveaus sprachlich korrekt und angemessen ist.

Eben diese professionelle Kompetenz gilt es, zu untersuchen und deren Facetten für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beschreiben. Die theoretische Grundlage für die Beschreibung kann das Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften bilden, das Jürgen Baumert und Mareike Kunter erstellt haben. Nach diesem Modell ruht Expertise „auf dem Fundament theoretisch-formalen Wissens“ (Baumert/Kunter 2006: 506), womit grundsätzlich das mental propositional repräsentierte fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissen gemeint ist. Die professionelle Kompetenz, derer Deutschlehrkräfte bei der Bewertung sprachlicher Leistungen bedürfen, umfasst daher die Facetten des fachlichen (linguistischen), des fachdidaktischen (sprachdidaktischen) und des pädagogisch-psychologischen Wissens.

Bewertung sprachlicher Leistungen in der Praxis des Deutschunterrichts

Vor diesem Hintergrund wird gegenwärtig am Lehrstuhl für Deutsche Philologie/Didaktik der deutschen Sprache an der CAU eine Pilotierung zur Ermittlung von Gegenständen und Maßstäben der Bewertung sprachlicher Leistungen im Deutschunterricht durchgeführt. Diese Erhebung in der Pilotierung ist viergeteilt (Videographie von Deutschunterricht, Fragebogenerhebung, Auswertung von Korrekturen in Schülertexten, leitfadengestütztes Interview) und soll auch erweisen, ob und inwiefern die gewählten Ansätze und Methoden in ihrem Zusammenspiel zu repräsentativen Ergebnissen führen können.

Ein Beispiel aus dem Videokorpus: Im ausgewählten Unterricht in einer Klasse der 12. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums werden im Rahmen von Übungen zum Kompetenzbereich „informierend schreiben“ Texte besprochen, die die Schülerinnen und Schüler zuvor angefertigt und in Kleingruppen untereinander ausgetauscht hatten. Das zentrale Thema der nun anstehenden Textarbeit ist die „Leserführung“ in den Texten. In dieser Doppelstunde bewertet die Lehrerin sprachliche Leistungen und sprachliche Mittel unterschiedlicher Art und in unterschiedlicher Form, zum Beispiel:

- indem sie in der Antwort auf die Frage einer Schülerin zwischen Reportage und Bericht differenzieren muss und mit Blick auf die Reportage ausführt: „Das war auch kein rein informierender Artikel [...] Und wenn Sie es weiterführen, haben Sie gesagt, dann wären es sehr gute Mittel, in diesem Bereich [Reportage, J. K.] aber im sachlichen Text ist es eher ungewohnt bzw. auch ungebräuchlich [...]“ (KN_Cam2_1_07:56–09:09);
- indem sie mit Bezug auf den „Merkzettel“ auf die Frage einer Schülerin danach, ob der leseranregende Einstieg aus Gründen der Verständlichkeit kürzere Sätze bedinge, wie folgt reagiert: „Genau, *variabel* heißt, dass Sie nicht nur kurze Sätze schreiben, dann wäre der der Text letztlich auch ein bisschen banal [...]“ (KN_Cam2_1_10:00–10:28);
- indem sie, als ein Schüler zum Inhalt der Textvorlage Ausführungen macht, diesen unterbricht: „Achtung! [diese Stelle ist unverständlich, J. K.] Redewiedergabe. [...] [an alle:] Haben Sie’s bemerkt? Er hat jetzt wiedergegeben, was Ingrid sagt. Das muss man auch sprachlich kennzeichnen“ (KN_Cam2_1_14:09–15:12);
- indem sie die noch tastenden Befunde der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf „unvollständige Sätze“ als Mittel eines „leseranregenden Einstiegs“ als Norm formuliert: „Das heißt, wir können eigentlich eine Regel draus machen [...]. In journalisti-

schen Texten dürfen Sie durchaus Ellipsen als rhetorische Mittel nehmen“ (KN_Cam1_1_43:05–43:55).

Es wird deutlich, dass die Lehrerin unmittelbar auf Fragen und Äußerungen im Zuge der kollektiven Textrevision reagieren muss. Sie kann diese Anforderung nur auf der Grundlage fachlichen und fachdidaktischen Wissens über Textsorten, Textqualität, sprachliche Korrektheit, funktionale Angemessenheit u.a. erfüllen. Die Prädikate *ungewohnt* und *ungebräuchlich* im ersten Beispiel weisen ebenso wie die Auslegung des Instruktionwortes *variabel* und der Hinweis auf *journalistische Texte* im letzten Beispiel darauf hin, dass der Bewertung oft ein Konzept von funktionaler Angemessenheit zugrunde liegt. In anderen Fällen, wie bei der Kennzeichnung indirekter Rede, folgt die Bewertung hingegen präskriptiven Normen. Die sprachkritischen Aussagen der Lehrerin nehmen zu einem großen Teil Bezug auf die Textsortenkriterien, die die Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes materialgestütztes Schreiben erwerben sollen. Die verbalen und nonverbalen Rückmeldungen der Lehrerin weisen wiederholt auf die Einhaltung der Kriterien hin.

Schon dieses Beispiel berechtigt zu der Annahme, dass in der Praxis des Deutschunterrichts ein höheres Maß an sprachkritischer Kompetenz erforderlich ist als angenommen. Die ersten Rückmeldungen der Lehrerinnen und Lehrer legen die Annahme nahe, dass die erste Phase der Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerbildung bislang keine nennenswerten Angebote bereithält, diese Facette der professionellen Kompetenz zu entwickeln.

[jk]

